

Univerzita Karlova v Praze  
1. lékařská fakulta  
Ústav teorie a praxe ošetrovatelství

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

2007

Bc. Jitka Aubrechtová

**Univerzita Karlova v Praze  
1. lékařská fakulta  
Ústav teorie a praxe ošetrovatelství**

---

**Navazující magisterské studium  
Učitelství zdravotnických předmětů pro střední školy**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**VYUŽÍVÁNÍ AKTIVIZAČNÍCH METOD VE VÝUCE  
NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH**

**2006/2007**

**Bc. Jitka Aubrechtová**

**Vedoucí diplomové práce: PhDr. HANA HOROVÁ**

### **Poděkování**

Ráda bych touto cestou upřímně poděkovala PhDr. Haně Horové za velmi cenné rady, připomínky, odbornou pomoc a trpělivost při vedení diplomové práce.

Obhajoba diplomové práce dne:

Oponent:

Hodnocení:

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím citované odborné literatury.

Praha duben 2007

.....

podpis

## **Obsah**

Anotace

Abstrakt

<b>1 Úvod</b> .....	9
<b>2 Teoretická část</b> .....	11
<b>2.1 Tradiční pojetí vzdělávání</b> .....	11
<b>2.2 Aktivizační metody</b> .....	13
2.2.1 Charakteristika aktivizačních metod .....	13
2.2.2 Historie aktivizačních metod .....	16
2.2.3 Základní prvky aktivizačních metod .....	23
2.2.4 Výhody aktivizačních metod .....	25
2.2.5 Nevýhody aktivizačních metod .....	26
<b>2.3 Klasifikace výukových metod</b> .....	28
2.3.1 Dělení aktivizačních metod .....	30
2.3.2 Nejčastěji používané aktivizační metody .....	33
<b>2.4 Formy výuky vhodné pro použití aktivizačních metod</b> .....	37
<b>2.5 Efektivní využívání aktivizačních metod ve výuce</b> .....	38
<b>2.6 Výuka aktivizačních metod</b> .....	40
2.6.1 Výuka na pedagogických fakultách .....	40
2.6.2 Kurzy aktivizačních metod .....	42
<b>3 Empirická část</b> .....	44
<b>3.1 Cíle výzkumu</b> .....	44
<b>3.2 Hypotézy</b> .....	44
<b>3.3 Charakteristika výzkumných metod</b> .....	44
3.3.1 Řízený rozhovor .....	44
3.3.2 Dotazník .....	45
<b>3.4 Charakteristika výzkumného vzorku</b> .....	45
<b>3.5 Výsledky výzkumu</b> .....	48
3.5.1 Řízený rozhovor .....	48
3.5.2 Dotazník .....	59
<b>3.6 Diskuse</b> .....	67
<b>4 Závěr</b> .....	71
<b>5 Seznam literatury</b>	
<b>6 Seznam příloh</b>	

## **Anotace**

Titul a jméno autora:	Bc. Jitka Aubrechtová
Instituce:	Univerzita Karlova v Praze, 1.lékařská fakulta Ústav teorie a praxe ošetrovatelství Studničkova 5, 121 00 Praha 2
Obor:	Navazující magisterské studium oboru učitelství zdravotnických předmětů pro střední školy
Název práce:	Využívání aktivizačních metod ve výuce na středních školách
Vedoucí práce:	PhDr. Hana Horová
Počet stran:	72 + přílohy
Počet příloh:	2
Rok obhajoby:	2007

**Klíčová slova:** učitel, žák, vyučování, aktivizace, aktivizační metoda, RWCT metoda

Předkládaná diplomová práce zjišťuje míru využívání aktivizačních metod ve výuce na středních školách. Teoretická část je věnována tradičním i moderním vyučovacím metodám, ukazuje jejich výhody, nevýhody a úskalí. Hlavní část diplomové práce je věnována výzkumu. Jsou zjišťovány názory 80 učitelů a 280 žáků na aktivizační metody a jejich zařazování do výuky. Výzkum proběhl na 8 středních školách metodou dotazníku a řízeného rozhovoru. Více než polovina žáků uvádí, že učitelé tyto metody nezařazují, přestože oni by s nimi rádi pracovali. Více než 3/4 učitelů se domnívá, že používají metody v dostatečném množství, i když pouze u některých tematických celků. Nezájem žáků a nutnost probrat velké množství učiva jsou hlavní důvody, proč učitelé dávají přednost metodám tradičním. Mezi nejčastěji zařazované aktivizační metody patří mozková bouře, diskuse, řešení modelových situací, hraní rolí.

## Abstract

Author's name: Jitka Aubrechtova  
School: Charles University, Prague  
1<sup>st</sup> Faculty of Medicine  
Institut of Theory and Practice of  
Nursing  
Studničkova 5, 121 00 Prague

Program: Health Care Administration

Title: The using of activation methods in teaching  
at the secondary grammar schools

Consultant: Hana Horova, Ph.D

Number of pages: 72 + přílohy  
Number of attachments: 2  
Year: 2007

Key words: teacher, student, teaching, activation, active method, RWCT method

The main goal of this proposing diploma thesis is determining the rate of using the active methods in teaching at the secondary grammar schools. The theoretical part is devoted to traditional and modern teaching methods, it presents their advantages, disadvantages and weaknesses. The main part of diploma thesis is given to research. There have been found out the opinions of 80 teachers and 280 students on activation methods and their implementation into the teaching. The research took place at 8 secondary grammar schools and as the methods were used questionnaire and controlled discussion. More than half of students declares that they would like to work with these methods during the lessons, but unfortunately teachers do not use them. More than  $\frac{3}{4}$  (three quarters) of teachers think that they use the methods enough, although only for some thematic units. There are two main reasons – the lack of students' interest and the large amount of subject matter to teach – why teachers prefer traditional methods of teaching. The brainstorming, discussion, the solving of model situations and acting the roles are the most used activation methods.



# 1 Úvod

**„Metoda všeho musí býti předně přirozená. Nebo cokoli je přirozené, rádo jde... Aby metoda libá byla, má někdy cukrovou opatrností oslazena býti, totiž aby věci potřebné pod způsobem rozmlouvání, pohádek, podobenství, až i hádání a zápasení společného přednášiny byly.“**

**J.A.Komenský (Česká didaktika) (13)**

V každé společnosti je škola jako instituce součástí určitého společenského a ekonomického systému, kterým je ovlivňována a měla by se mu v rámci možností přiblížit. Škola má vychovávat a vzdělávat jedince tak, aby se po ukončení svého vzdělávání mohl bez problémů zapojit do práce a běžného života ve společnosti. Jedinec by měl být společností prospěšný svou činností, vědomostmi, postoji i názory, kterým se naučil ve škole a ty by neměly působit příliš odtažitě a izolovaně od běžného života společnosti.

V současnosti je naše školství kritizováno právě pro jakousi izolovanost od života ve společnosti. Příčinu tohoto přetrvávajícího stavu musíme hledat v historii. Po druhé světové válce nastal významný rozvoj školství. Začala se prodlužovat školní docházka. Společnost zdůrazňovala význam investování peněz do lidského faktoru, celoživotního vzdělávání a rozvoje vědy. Vzdělání mělo i politickou důležitost. Spolu s rozvojem vědy a techniky se začaly prosazovat do výuky moderní vědecké poznatky, což vedlo ke zvědečťování obsahu učiva. Také se začala používat moderní technika při vyučování (video, televize). V souvislosti s prodlužováním školní docházky se sice zvyšovala úroveň vzdělanosti, na druhé straně však žáci opouštěli školu v 19 - 20 letech zcela izolovaní od světa dospělých a s omezenými sociálními kontakty. Neměli příležitost sami o něčem rozhodovat a přijímat za něco zodpovědnost, protože škola se uzavírala sama pro sebe. Nepřipravovala žáky na rychle se měnící podmínky v životě společnosti a neučila je se rozhodovat a flexibilně se jim přizpůsobovat. (12)

Po žácích se stále požaduje zvládnutí a pochopení velkého množství učiva, které je pojato především encyklopedicky. To vede žáky k pamětnímu memorování bez toho, aby vlastně pochopili význam určité informace, jevu, vědomosti. V pozadí zůstávají představy žáka, jeho emocionální stránky, touhy a zájmy. S touto oblastí souvisí další kritika současného školství, a to je dominantní role učitele. Ten předává

vědomosti formou frontálního způsobu výuky většinou autoritativně a monotónně. Žák je při tomto způsobu předávání informací pasivní, není vnitřně motivován, a tudíž je bez zájmu o téma. Nemá prostor k samostatnému vyjádření svého názoru a postoje. Motivace je pouze vnější - zkoušení a hodnocení.

Ve vztahu k výše uvedené kritice se začínají v posledních desetiletích používat tzv. „nové“ aktivizační metody výuky, které žáka více zapojí do procesu učení. Žák se stává při výuce aktivním, dozvídá se nové vědomosti vlastní, a současně tvořivou činností. Může vyjádřit svůj názor, domněnku, nesouhlas. Stává se rovnocenným partnerem učitele.

Tyto metody nejsou zcela nové. Používal je např.: Démostenes (rozhovor) i Sokrates (dialog). Pouze je dnes znovu objevujeme a snažíme se je nějakým způsobem inovovat.

Jako téma své diplomové práce jsem si zvolila využívání aktivizačních metod ve výuce na středních školách. Hlavní důvod byl ten, že sama jsem odbornou učitelkou na střední zdravotnické škole, o tyto metody se zajímám a snažím se je ve výuce uplatňovat. K tomu, abych se tomuto tématu začala věnovat, mě také inspiroval článek Taliánové v časopise Sestra, ve kterém informovala o kvalitativním výzkumu mezi učiteli na zdravotnických školách na téma využívání aktivizačních metod ve výuce ošetřovatelství. Výsledky výzkumu pak prezentovala na Mezinárodním sympoziu ošetřovatelství v Ostravě v dubnu 2006. Chtěla jsem na její výzkum navázat a nalézt mimo jiné odpovědi na otázky, které Taliánová uvedla jako náměty k diskusi. Především, že možnou příčinou upřednostnění tradičních výukových metod před metodami aktivizačními může být zvýšená časová náročnost na přípravu a realizaci takové výuky nebo neznalost aktivizačních metod ze strany učitele.

Hlavním cílem mé diplomové práce je zjistit míru využívání aktivizačních metod na jednotlivých typech středních škol a postoj žáků k těmto metodám. Zajímalo mě, zda jim aktivizační metody napomáhají lépe porozumět, pochopit a zvládnout probírané téma. Výzkum chci provést na středních zdravotnických školách a srovnat je s gymnázii a jinými středními odbornými školami.

## 2 Teoretická část

### 2.1 Tradiční pojetí vzdělávání

Tradiční pojetí vzdělávání nerespektuje osobnost žáka. Žák není považován za partnera učitele. Jeho schopnosti samostatně myslet jsou podceňovány. Žák je hodnocený za výkon pouze v době, kdy to po něm žádá učitel. Při hodnocení je srovnáván normou, kterou si stanovuje vyučující na základě osnov, svých zkušeností, nebo provádí srovnání s výkonem ostatních žáků ve třídě. Většinou zde chybí hodnocení za práci žáka ve vyučování.

Učitel většinou zkoušeného žáka poslouchá až do té doby, než se dopustí omylu. Paradoxně se tak vyučující snaží žákovi dokázat ne to, co ho naučil, ale to, že ho vlastně něčemu nenaučil. Prakticky tak zpochybňuje výsledky své práce. Správně by se měl učitel zabývat tím, co žák ovládá, co se naučil pokud možno svou vlastní aktivní činností a také tím, jak dokáže tyto vědomosti využít v praxi, v různých situacích a úkolech. (3)

Při vyučování formou přednášek je žák nucen přijímat poznatky a závěry učitele v hotové formě, většinou bez souvislostí a bez zařazení do vztahů. Na rozdíl od hodiny, kdy učitel chce žáky zapojit do samostatné tvořivé činnosti, kdy chce vést žáky k tomu, aby sami zformulovali závěry, vyvozovali zákonitosti, vyhledávali či zjišťovali pojmy. Výklad formou přednášky potlačuje aktivitu a zájem, podporuje klasickou školní nudu. Dětem pak nezbyvá nic jiného, než se látku mechanicky naučit nazpaměť a následkem toho některým věcem vůbec nedokáží porozumět.

Centrem školy je učitel, ne žák. Povinností učitele je zprostředkovávat žákovi vzdělávání. Mnoho učitelů používá tradiční vyučovací metody, které nejsou orientovány na dítě, neberou na něj žádný zřetel. Nezabývají se tím, že děti něco nezvládly, nedokázaly vyřešit nebo něčemu nerozumí. Učitel se orientuje hlavně na předávání učiva žákům, význam znalosti cíle z hlediska činnosti žáků nevystupuje do popředí. Stanovené množství učiva musí odučit podle osnov v určitém čase. Na metodiku, individuální přístup, modernizaci výuky a zpětnou vazbu už jim nezbyvá čas. (23, 24)

Během tohoto tradičního didaktického přístupu student :

- je pasivní,
- učí se pomocí paměti, rutiny, nácviku,
- je ovlivněn vnější motivací – zkoušení, hodnocení, konkurence,

- je vyučován pouze v učebně,
- nemá prostor k samostatnému vyjadřování,
- vidí probíranou látku bez souvislostí,
- chápe učitele jako distributora vědomostí. (5)

Tradiční škola neumožňuje prakticky žádnou spolupráci. Nutí žáka pracovat izolovaně, každý pracuje jen sám za sebe.

Škola nebere ohledy na individuální potřeby jednotlivce, jako je potřeba uznání, porozumění, seberealizace a bezpečí. Brání i uspokojování potřeb fyziologických. Psychické i fyziologické potřeby jsou vzájemně propojeny: dítě, které má žízeň se dost dobře nedokáže soustředit, a tudíž nemůže i tvořivě pracovat. Příkladem jsou přestávky, které slouží k přijímání potravy a tekutin, vylučování bez ohledu na individuální rytmus jednotlivého žáka. (4, 25)

V systému rozmanitých organizačních forem, kterých se při vyučování využívá, má stále významné místo frontální vyučování. Přetrvává i systém vyučovacích hodin. Jeho znakem je didaktická funkčnost. Má také významné aspekty pedagogické, psychologické, sociologické i ekonomické. Učitel pracuje soustavně a v určeném čase s vymezenou skupinou žáků. Každá vyučovací hodina má svůj dílčí didaktický cíl. Může navazovat i na jiné organizační formy vyučování a podle potřeby se s nimi různě prolínat. Učitel se snaží udržovat kontakt nejen se třídou jako celkem, ale i s každým jednotlivým žákem. To je výhodné pro to, aby všichni zvládli základy probíraného učiva přímo v průběhu vyučování. Učitel poznává žáky, úroveň jejich vývoje i jejich specifické zvláštnosti.

Na druhé straně absolutizace a mechanické používání často navozují jednotvárnost, která ubíjí zájem žáků ve vyučování a omezuje možnosti jejich aktivity. Učitel se při hromadném vyučování orientuje většinou k průměru, takže žáci nadprůměrní i podprůměrní i žáci méně průbojní se dostávají na okraj jeho pozornosti. Množství žáků ve třídě vede k omezení času, který může učitel věnovat jednotlivci.

To ovšem neznamená, že je nutné naprosto odmítat tuto formu vyučování jako přežitou. Jde spíše o to spojovat ji s dalšími organizačními formami. Komplexní využívání rozmanitých organizačních forem, které se budou vzájemně doplňovat a podporovat, přispěje ke zkvalitňování vyučovacího procesu. (26)

Tradiční vyučovací metody jsou metody přímého sdělování učiva, které předávají žákům základní vědomosti, fakta, pojmy, vzorce, poučky a názvosloví... Čím lépe je

řízená tvořivá práce žáků ve škole, tím vyšší je úroveň pedagogické komunikace. Proto je potřeba působit na žáky systémem metod, z nichž žádná není převažující, ale každá představuje specifický nástroj tohoto působení k dosažení výchovně vzdělávacího cíle.

Tradiční metody jsou pro mnoho učitelů bezpečné, známé, přirozené a pohodlné, protože jsou jednoduché. Vyhovují učiteli, přizpůsobit se musí žák. Učitel pracuje s fakty, stává se expertem na danou problematiku.

Ovšem i při používání tradičních metod může kreativní učitel výuku zpestřit zařazením aktivizujících prvků a názorných didaktických pomůcek. (9, 23, 24)

Za významné a pozitivní můžeme ve vztahu k tradičním metodám považovat hledisko ekonomické. Učitel předává tímto způsobem potřebné informace více žákům najednou během poměrně krátkého času.

## **2.2 Aktivizační metody**

### **2.2.1 Charakteristika aktivizačních metod**

Základním posláním učitelů je pomoc žákům a studentům při učení, předávat jim vědění a vytvářet situace, v nichž se studenti budou učit efektivně.

Předat lidem informace, které potřebují znát, lze velmi rychle. Oni je však zapomenou ještě rychleji. Lidé snáze pochopí to, k čemu se sami dopracují, než to, co za ně někdo vymyslí.

Vyučování a předávání dovedností je mnohem více než jen výklad látky. Proces učení není automatickým důsledkem toho, že někdo někomu předá informace. Aby došlo k učení, je třeba, aby se žák „tělem i duší“ aktivně zapojil do činnosti, jen tak dojde ke skutečnému a trvalému zvládnutí studované látky.

Aktivita žáka se projevuje zejména v jeho myšlení, v samostatné činnosti. Právě k tomu potřebuje od učitele soustavu základních vědomostí, na jejichž základě a s jejichž pomocí se učí metodám myšlení, metodám a stylu práce. Odhaluje přitom nové poznatky a postupy a zároveň si je osvojuje, učí se využívat získané poznatky, hodnotit výsledky své činnosti. Žák se tak stává plnohodnotným činitelem vyučovacího procesu i procesu učení. (9, 12, 22)

Slovo aktivita je v pedagogickém slovníku popsáno jako: „Skupina činností, při nichž musí člověk projevit vyšší úroveň iniciativy, samostatnosti, musí vynaložit větší úsilí, postupovat energičtěji, být celkově výkonnější a efektivnější. V tomto smyslu je např. žákovo přihlížení učitelovu řešení úlohy na tabuli kvalifikováno jako

nižší úroveň aktivity, žákovo samostatné řešení úlohy v sešitě jako vyšší úroveň aktivity.“ Pedagogický slovník odkazuje na učební činnost, což je typ individuální nebo sociální činnosti, která je podstatou učení. Ve školním prostředí jde převážně o individuální nebo skupinové učební činnosti, které jsou organizovány různými didaktickými prostředky a mají různý stupeň složitosti. Dále slovník odkazuje na činnostní učení, které je charakterizováno tím, že jedinec není pasivním příjemcem, nýbrž projevuje vlastní iniciativu, koná, jedná, je aktivní (J. Dewey, S. L. Rubinštejn). Činnostní pojetí vyučování je odvozeno z teorie činnostního učení. U nás v současné době je činnostní pojetí zakotveno ve vzdělávacím programu Základní škola (1996) a charakterizováno jako takové vyučování, v němž mají žáci dostatek příležitostí aktivně se podílet na vlastním vzdělávání, samostatně se projevovat, získávat nové vědomosti vlastní činností, řešit úkoly, navozené situace i přirozené situace ze života mimo školu. (20)

Využití a uplatnění aktivizujících metod závisí v rozhodující míře na učitelích. Klade na ně nové a nutno říci zvýšené nároky v oblasti věcné znalosti obsahu učiva, mezipředmětových vztahů a souvislostí. Významné jsou i požadavky na psychologickou a didaktickou připravenost učitele, na styl jeho myšlení, na vztah k žakovskému kolektivu, na ochotu hledat a přijímat nové metody a styl práce. Tomu se musí učitel postupně učit.

Učitel navozuje aktivizující situace ve vyučování, jestliže např. využívá životních zkušeností žáků, motivuje vhodně jejich činnost, klade otázky a formuluje problémy, jež má žák řešit, navozuje přímou činnost žáků ve vyučování.

Také žáci si musí postupně, avšak soustavně, na aktivizační metody zvykat a učit se s nimi pracovat. Nejde přitom jen o změny v organizaci a metodách práce ve vyučovací hodině, ale především jde o vytváření vhodného prostředí pro všestrannou tvůrčí aktivitu v rámci zvolené metody a o rozvíjení nových vztahů v třídním kolektivu. Velmi důležitý je tedy význam neformální, tvůrčí spolupráce učitele a žáků i nezbytnost důsledné přípravy učitele na tyto metody práce. Aktivizační metody nemohou být samozřejmě jedinými vhodnými metodami, ale spolu s ostatními metodickými nástroji a prostředky mohou přispět ke splnění výchovně vzdělávacích cílů jednotlivých typů škol. Posláním učitele v moderní škole by nemělo být předávat dětem informace a rozdělovat je na ty, které si osvojily více a které méně, ale motivovat děti k dalšímu vzdělání, poskytovat jim příležitost k maximálnímu rozvoji. (9, 24 39)

Aktivizační metody patří mezi alternativní metody vyučování. V centru aktivizačních metod stojí žák, jsou na něj orientovány. Žák se na procesu učení aktivně podílí a výuka se přizpůsobuje jeho potřebám a schopnostem.

Při používání alternativních vyučovacích metod se student stává aktivním činitelem vyučovacího procesu především tím, že se učí převážně pomocí objevování nového, účastní se plánování výuky, aktivně spolupracuje se všemi členy skupiny, může se spontánně vyjadřovat, nalézá inspiraci sám v sobě, není ve svých aktivitách omezen jen na učebnu. Učitel vede žáka k samostatnému osvojení poznatků a ten vnímá probíraný materiál jako celek.

Podstatou aktivizačních 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) směřované k řešení problému. Ten většinou formuluje učitel.

(5, 9, 23)

Čím se výuka stane aktivní? Při aktivní výuce provádějí většinu práce žáci. Studují myšlenky, řeší problémy a aplikují získané vědomosti do praxe. Aktivní výuka má spád, je zábavná, nabízí příležitosti pro poskytování individuální podpory každému jednotlivci a vede žáky k osobnímu zapojení do studia. Žáci vyučování touto metodou často při výuce nesedí v lavicích, mohou se pohybovat po místnosti a přemýšlet nahlas.

Červenka v knize Učit se popisuje tzv. angažované učení. Dítě má samo potřebu poznávat, učit se a vzdělávat. Vše probíhá na základě dobrovolnosti. Pokud se žák z vlastní vůle chce angažovat pro práci ve škole a ví, že tato práce má pro něj samotného smysl, pak vykazuje takové výsledky práce, které jsou daleko lepší, než při tradičním způsobu vyučování.

Kasíková v knize Pedagogické otázky současnosti uvádí, že aktivizační metody všeobecně vedou žáka k tomu, aby sbíral informace, vytvářel si vlastní představy o učivu, kladl otázky, formuloval problémy a řešil je, komunikoval s okolím a spolupracoval, manipuloval s věcmi, modeloval obrazem, hmotou, vlastním tělem určité skutečnosti – hrál v roli, ale i hrál si obecně.

(3, 12, 22)

Učitelé by však neměli používat aktivizační metody za každou cenu, protože výsledek by nemusel přinést požadovaný efekt. Je na učiteli, aby zvážil, jaká aktivizační metoda bude vhodná k probíranému tématu.

(35)

Mazačová uvádí, že aktivizační metody nejsou samy o sobě samospasitelné a nedávají záruku kvalitnější výuky. Nemůžeme je vytrhnout z kontextu celého vyučování. Učitel si musí uvážlivě vybrat metodu dle stanoveného cíle hodiny nebo sledu několika navazujících hodin. Musí také respektovat charakter učiva. (39)

### **2.2.2 Historie aktivizačních metod**

V naší společnosti velmi často slycháváme proklamace, že by se učitelé měli snažit používat moderní metody výuky. Otázkou ovšem je, které metody to jsou, a jak jsou vlastně staré, když o nich hovoříme jako o moderních. Mazačová z katedry pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze uvádí, že většina vyučovacích metod má dlouhou historii a tradici a snad všechny si už někdy v minulosti učitelé vyzkoušeli. Připomíná Komenského či antického Sokrata. Metodám, které jsou jakýmsi protipólem tradičnímu výkladu, neříká Mazačová moderní, ale aktivizující. Označení moderní vnímá vzhledem k vývoji metod jako poněkud nepřesné a zavádějící. Také aktivizující metody jsou znovu oživené ovšem v novém kontextu doby. (39)

Metody se měnily v závislosti na historicko-společenských podmínkách vyučování, na charakteru školy jako instituce. Ta reprezentovala určitou historickou epochu v závislosti na pojetí vyučovacího procesu v tom kterém období. Zpočátku, když ještě nebylo vzdělávání institucionalizované a probíhalo většinou příležitostně, převládaly metody založené na napodobování činnosti dospělých, získávání vědomostí a dovedností bezprostřední účastí v životě a práci dospělých. Důležité místo zaujímalo i vyprávění a vysvětlování, spojené s memorováním, které zajišťovalo uchování tradic v podobě mýtů a bájí, čímž se zabezpečoval přenos získaných poznatků a zkušeností dalším generacím. Již ve starověkém Řecku používal při vyučování Démósthénés (384-322) metodu rozhovoru a Sokrates (469-399) metodu dialogu. Sokrates tak touto metodou vedl žáky k tomu, aby sami svým vlastním rozumem hledali řešení problémů. Sokratická metoda je stále základem heuristických postupů.

První středověké školy byly církevní. V nich dominovaly metody slovní. Z metodického hlediska charakterizuje středověkou školu mechanické pamětní učení církevních textů, individuální práce s každým žákem a přísné tresty. Rozvíjely se však i disputace, které představovaly metodu, kdy se z protikladů vyvozovalo konečné řešení. Církevní školy vytvořily příznivé podmínky pro vznik a rozvoj



vysokých škol – univerzit. Na nich se převážně vyučovalo formou disputací – vyvozování závěrů a stanovisek z protichůdných názorů. (10, 26, 27)

V období renesance se vlivem nového přístupu k životu nutně volá i po nové a harmonické výchově člověka. Italský renesanční pedagog *Vittorino Da Feltre (1378-1446)* buduje uprostřed přírody na břehu jezera výchovnou instituci nového typu, kterou nazval Dům radosti a kde se pokusil uskutečnit netradiční výchovu – krásou prostředí a harmonickým rozvíjením těla i ducha svých žáků.

Dalším představitelem renesanční pedagogiky je *Desiderius Erasmus (1467-1536)* z Rotterdamu. Je přesvědčen o rozhodujícím významu výchovy ve vývoji jedince. Musí se s ní ovšem začít již v útlém dětství. Požaduje nové formy a metody vyučování, které má být zábavné, zajímavé a přístupné.

Francouzský renesanční filozof a spisovatel *Michel De Montaigne (1533-1592)* chce překonat tradiční pamětní učení a pěstovat žákův úsudek a samostatnost. „Vědět z paměti není vědět: je to jen udržovat, co svěřili naší paměti do úschovy“. Veškeré vzdělání má vycházet z pozorování života, učitel má žáka vést, aby se naučil samostatně rozhodovat a hledat pravdu. Veškeré vyučování má být hravé, zajímavé a nenásilné.

Anglický filozof a politik *Francis Bacon (1561-1626)* zastával názor, že vyučování se má přizpůsobit žákově individualitě a má se postupovat od známého k neznámému, od snadného k nesnadnému, od věci ke slovu. (10)

Na prahu novověku se začíná měnit obraz vzdělání směrem k respektu zvláštností dítěte a k jeho možnostem. Otevírá se prostor pro hledání efektivnějších způsobů předávání vědomostí. Komenského výchovné zásady tuto cestu naznačují. Je stále více interpretován nejen jako zakladatel novodobé teorie vyučování, ale především jako filozof výchovy. Vynikající český myslitel *Jan Amos Komenský (1592-1670)* ve svém spise *Škola na jevišti*, rozepisuje jednotlivé didaktické hry, kterými chtěl žákům přiblížit poutavou formou některé jevy z různých oblastí. Ve Velké didaktice rozebírá Komenský „umění, jak dobře učit.“ Dobře podle něho znamená učit „rychle, s chutí a napevno“. Zdůrazňuje tak kvality doceňované právě moderní pedagogikou: racionálnost, adekvátní motivaci a efektivnost veškeré výuky. Základním didaktickým zákonem Komenského byl požadavek učit všemu příkladem, pravidlem a praxí. Prosazuje důsledně vycházet z poznání bezprostřední skutečnosti, na jehož základě si žák sám za pomoci učitele odvozuje obecný závěr a důsledky vyplývající pro praxi. Zdůrazňoval přirozenou metodu vzdělávání, odvozenou z poznávání a

napodobování přírody. Osvětлил ji v trojici metod: analytické, syntetické a synkritické (srovnávací). Mezi jeho základní didaktické principy patří také požadavek hluboké návaznosti informací nejen v rámci jednotlivých předmětů, ale i mezioborově. Dále pak princip aktivity, který by měl vycházet ze zájmů žáků, probouzet jejich zájmy, podněcovat jejich aktivní myšlenkové procesy i praktickou činnost. Moderně zní i jeho princip přiměřenosti jako požadavek respektovat při výuce věkové a individuální zvláštnosti. (10, 26, 27)

Radikální obrat v pojetí vzdělávání předznamenalo dílo francouzského myslitele *J. J. Rousseaua (1712-1778)*. Jeho spis *Emil* čili o výchově razil nový přístup k zvláštnímu světu dítěte. Jestliže do té doby bylo považováno za zmenšeného dospělého či malého učence, pak Rousseau ukázal jasně, že ono žije ve svém vlastním světě, který je třeba respektovat v jeho specifičnosti a zvláštnosti. Učitel s respektem k osobnosti žáka již není mocenskou autoritou. Jeho úkolem je spíše napomáhat dítěti odhalovat souvislosti ve světě. Do centra pozornosti ve výchovném dění se dostávají setkání s dítětem, vzájemné oslovení a porozumění, jakož i partnerský dialog. Propaguje požadavek osobní zkušenosti ve výchově, nepoužívá při ní knih. Jedinou knihou má být dítěti sama příroda. Tímto požadavkem ovšem popírá základní pedagogickou normu, a to systematickosti výuky.

V Německu v 16. a 17. století působil pedagogický reformátor *Wolfgang Ratke (1571-1635)*, který se pokoušel vybudovat novou školu hlavně v oblasti metodiky, obsahu a organizace. Vyučování se má opírat o žákovu zkušenost a má podněcovat jeho zájem. Velký důraz klade na učitelovu osobnost, na jeho vzdělání i na jeho morální profil i společenskou autoritu.

Německý zakladatel filantropismu *Johann Bernhard Basedow (1724-1790)* při své nové výchovné koncepci vycházel z Komenského a Rousseaua. Cílem nové výchovy bylo připravit jedince pro život tak, aby byl prospěšný své vlasti a současně šťastný. V oblasti metodické odmítá verbální osvojování skutečnosti a vyzvedá přímou zkušenost získanou exkurzemi, cestováním, v dílnách a kabinetech. Vyučování má být přiměřené, radostné a hravé.

Na prahu 19. století se stal velkým pokračovatelem Rousseaua švýcarský pedagog *Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*. Je to jeden ze zakladatelů moderní humanistické pedagogiky. Položil základy metodik jednotlivých předmětů. Kládł důraz na takové vzdělání, které nevidí cíl vyučování v osvojených poznatcích, ale v rozvoji žákových schopností, především jeho myšlení. Z tohoto hlediska volí jak

obsah vyučování, tak jeho formy a metody. Stanovil jako nejvyšší zásadu vyučování, že uznává názor za absolutní základ veškerého poznání.

Německý pedagog *Friedrich Fröbel (1782-1852)* vysoce oceňoval hru a práci jako nejdůležitější výchovné prostředky a podrobně rozpracoval didaktické hry s tzv. "dárky" (kterými byla různá geometrická tělesa jako koule, krychle, válec a jejich součásti), hry se stavebním materiálem i s dalšími prostředky a pracovní zaměstnání dětí (péče o rostliny).

V Rusku v 19. století propagoval ideje „volné školy“ *Lev Nikolajevič Tolstoj (1828-1910)*. Princip spočíval v koncepci bez učebních plánů a osnov, v naprosté volnosti pohybu žáků, bez napominání a trestů, s výběrem vyučovacích předmětů podle zájmů žáků. V dnešní době zvláště upoutá jeho požadavek maximální aktivizace žáků a rozvoje jejich tvořivosti. Vycházet při výběru učiva jen ze zájmu žáka, nerespektovat objektivní a stále narůstající nároky na výchovně vzdělávací proces, to je utopie. Přesto však odkaz Tolstého je stále inspirující. I v současné škole často postrádáme dostatečné využívání zájmu dětí, jejich plnou aktivizaci, kladnou emocionální atmosféru – především citový vztah učitele k žákům i soustavnou stimulaci dětské kreativity. (10, 27)

Jeden z největších pedagogů 20. století – americký filozof *John Dewey (1859-1952)* – postavil své rozsáhlé pedagogické dílo na myšlence podpory růstu. Škola se má ve svém socializačním úsilí co nejvíce přizpůsobit životu, do školního prostředí je třeba vnést mnoho ze vztahů k praktickému, odstranit skleníkové prostředí školy a naplnit ji živou aktivitou samotných žáků. On a jeho žáci vytvořili nový vyučovací systém projektového vyučování. V jeho experimentální škole se objevují skupinové pracovní projekty. Dochází k závěru, že skutečným nositelem vzdělávacího procesu je dětská skupina. Jeho projektová metoda souvisí se skupinovou prací žáků.

Projekt je komplexní pracovní úkol, při jehož řešení si žáci současně osvojují potřebné vědomosti a dovednosti. Řešení projektu probíhá ve třech fázích:

1. žáci pracují v dílně, v laboratoři, na školním pozemku, v kuchyni apod.,
2. v pracovním procesu narážejí na obtíže a o jejich překonávání se musí poučit v knihovně, ve školním muzeu aj.,
3. na základě teoretického poučení pak praktický úkol dokončí.

Jde tedy o nový vztah teorie a praxe. Proti tradičnímu přístupu od teorie k praxi jsou žáci vedeni od praxe k dokončení teorie, která jim umožní praktické úkoly

zvládnout. Projektové vyučování však zároveň ruší systém vyučovacích hodin.

(10, 12, 16, 27)

### *Pedagogické směry 20. století*

Od konce 60. let 20. století se vyvíjí *antiautoritativní pedagogika*. Ta chtěla odstranit autoritativní charakter dosavadní výchovy a vytvořit alternativní model výchovy zbavené jakéhokoliv útlaku. Vzniká také hnutí za odškodnění a za svobodnou školu. Oficiální státní školu považují představitelé tohoto hnutí za nástroj cílené politické výchovy. Chtějí zřizovat svobodné, na státu nezávislé školy za využití prostředků z různých sociálních, sponzorských i charitativních fondů. Tyto školy měly zabezpečit nenucené a hravé učení bez univerzálního závazného obsahu i tradičních forem. Tím, že představitelé hnutí neuvažují ani o osnovách a rozvrhu, ani o zkoušení a klasifikaci žáků tradičními známkami se hnutí blíží různým alternativním školám.

V období *postmodernismu* je charakteristická snaha zbavit výchovu všeho autoritativního. Jednotné výchovně vzdělávací programy jsou nahrazovány programy alternativními, volitelnými, oboustranně dohodnutými jak co do obsahu, tak co do metod i prostředků. Příkladem mohou být názory amerického humanistického psychologa *Carla Rogerse (1902-1987)*. Jeho svobodné učení je založeno na nutné osobní angažovanosti a stálém pocitu objevování. Učení musí vycházet ze sebe sama a musí prostupovat celým člověkem, který se učí. Hlavním znakem učení je pak jeho smysl – pouze tehdy jde o učení.

(10, 27)

### *Alternativní školy.*

Ve Spojených státech amerických vedlo zvýraznění principu aktivity k posilování metod samostatného učení žáků, které mělo nahradit tradiční výuku učitelem. Typickým příkladem je *daltonský učební plán* zavedený v roce 1920 v americkém městě Daltonu *Helenou Parkhurstovou (1887-1957)*. Studium je založeno na samostatném učení žáků za použití vhodných pomůcek. Ruší se rozdělení do tříd podle věku, žák může být v některém předmětu v kurzu vyšším a v jiném naopak v kurzu nižším, pro jednotlivé předměty se zřizují odborné pracovny a laboratoře, vybavené vhodnými pomůckami a knihovnou, celoroční látka se rozděluje na měsíční úkoly, které žáci plní podle vlastního programu a ve vlastním tempu. Výhodou dle autorky mělo být zvýšení žákova zájmu, jeho aktivity a

efektivnosti studia. Problémem však bylo jednostranně knižní studium, přílišný individualismus a malý kontakt s živými pedagogickými podněty.

Nedostatky daltonského plánu měla překonat *winnetská soustava*, kterou zavedl *Carleton Wolsey Washburne (1889-1968)*. Učební látka byla rozdělena na dvě části: první část obsahující nutné základní učivo, měl každý žák absolvovat individuálně svým tempem jako v daltonském plánu, druhou, tvořivou část, založenou na praktických úkolech ze života, řešil žák ve skupinové spolupráci. Do skupin se žáci zařazovali podle individuálních zájmů a schopností. I přesto měl nedostatky, a to individualismus, formalismus, a fragmentárnost ve vzdělání.

Zakladatelem *waldorfské alternativní školy* byl německý filozof *Rudolf Steiner (1861-1925)*. Požaduje školu volnou orientovanou všelidsky, prosazuje co největší žákovskou samosprávu, zdůrazňuje iniciativu žáků a uplatnění tvůrčích a pracovních vyučovacích metod. Usiluje o maximální rozvoj aktivity žáků. Ruší se tradiční vyučovací hodiny, vzdělávací činnost probíhá v určitých časových blocích, označovaných jako „epochy“. Osnovy neexistují, o obsahu vyučování svobodně rozhoduje učitel spolu se žáky. Místo známkování se výsledky hodnotí „charakteristikami“ žáků s doporučením pro další rozvoj. Silným výchovným činitelem je celková pozitivní atmosféra školy a učitelova osobnost. (10, 27)

V téže době také vzniká *jenská škola*, jejímž tvůrcem byl *Peter Petersen (1884-1952)*, profesor pedagogiky. Propagoval skupinovou práci. Jádrem není třída, ale přirozená skupina na základě dobrovolného a svobodného seskupování se žáků. 10 školních let rozdělil Petersen do čtyř věkových skupin. Základní skupiny byly složeny ze dvou až tří ročníků a měly 30 až 40 žáků. Skutečnými nositeli vzdělávací práce byly „stolové skupiny“, které měly pro každý předmět jiné složení. Každá skupina má vypracovaný týdenní plán učiva, výuka probíhá v tzv. kurzech – povinných a volitelných. Odpadá klasifikace známkami, žák je hodnocen formou „charakteristiky“. Prostředí školy umožňuje volný pohyb žáků, různé formy skupinového i individuálního vyučování. Role učitele – má podněcovat a organizovat žákovské činnosti a vytvářet pro ně vhodné podmínky, nesmí však vlastní aktivitou tlumit aktivitu žáků.

Mezi největší propagátory skupinové formy vyučování patřil francouzský pedagog *Roger Cousinet (1881 – 1973)*. Provedl první důsledný pokus v oblasti skupinového vyučování tím, že celou vzdělávací práci školy založil na práci žákovských skupin. Jeho metoda volné práce ve skupinách vychází z výzkumů

psychologie dítěte. Skupiny žáků byly vytvářeny v rámci školní třídy. Jeho dva základní organizační principy skupinové práce, tj. volné seskupování žáků do skupin a svobodná volba práce skupinou, nelze ve školní práci použít, protože z nich plyne značný liberalismus a nesoustavnost vzdělání. (10, 16)

Ve Francii se v té době rozvíjí *Freinetova „moderní škola“*. *Celestin Freinet (1896-1966)* byl nadšeným učitelem, který po celý život hledal pro své žáky stále vhodnější a účinnější metody, jak je co nejlépe rozvinout. Uplatňoval nerozmanitější prostředky, kterými by oživil a aktivizoval činnost žáků. Zastával názor, že má-li být výchova svobodná, je zapotřebí, aby měl žák možnost práci si zvolit. Zvolenou činnost žák uskutečňuje podle svých vlastních záměrů, za využití vlastních postupů a svým vlastním tempem. Tradiční učebnici nahrazuje školní kartotéka, pracovní knihovna, školní slovník, časopis i audiovizuální technika.

Po 2. světové válce intenzivní rozvoj kurikula a snah o modernizaci vzdělávacích obsahů na čas poněkud zatlačil zájem o problematiku vyučovacích metod. Od 70. let se objevuje kritika nových nedostatků (přetíženost množstvím a abstraktním charakterem poznatků, projevy odcizení), která vyústila v pozitivní proud různých inovačních hnutí. Inovační didaktické teorie a koncepce soustřeďují pozornost nejenom k metodické kompetenci vyučujícího, ale kladou důraz i na aktivní spoluúčast žáků. Ti nemají být pouze objektem cizího působení, ale subjektem vlastní seberealizace. Dochází k dalšímu rozvoji alternativních škol. (10, 26)

Od roku 1979 se začíná uskutečňovat v Munsteru projekt základní školy Gievenbeck. Pro tento projekt je příznačné trojí „otevření školy“:

- škola bere větší ohled na mimoškolní zkušenost žáků a podporuje hravé, kreativní a produktivní formy učení a práce,
- škola překračuje tradiční oborovou orientaci výuky,
- škola více přihlíží k mimoškolním oblastem života, k rodině, obci. (10)

### *Česká pedagogika 20. století*

Na počátku století byl významnou postavou v dějinách české pedagogiky organizátor moravského učitelského hnutí a průkopník volné školy *Josef Úlehla (1852-1933)*. Požadoval svobodný a harmonický rozvoj dítěte na základě sebevýchovy a samoučení. Zrušil učební plány a rozvrh hodin. Zavedl volné besedy se žáky, hlavním zdrojem jejich poznání měla být osobní zkušenost, pozorování a experiment.

*Václav Příhoda (1889-1979)*, profesor pedagogiky a psychologie na Univerzitě Karlově v Praze, sepsal „Organizační a učební plán reformních škol“, podle kterého byly zřízeny pokusné školy v Praze i jinde v republice. Plán usiluje o racionalizaci výuky, o jednotnou třístupňovou školu a o vnitřní diferenciaci (v rámci třídy jsou žáci rozděleni dle intelektuálních schopností na skupiny A, B, C, D). (10, 27)

*Jarmila Skalková (1924)*, profesorka pedagogiky na Filozofické fakultě univerzity Karlovy, se ve svých článcích a monografiích z 2. poloviny 20. století zaměřila zejména na aktivitu žáků při vyučování. Zdůrazňuje problém odtrženosti teorie od praktického života. Podporuje problémové metody učení, které pomáhají žákům nalézat nové vztahy a souvislosti mezi jednotlivými tématy. (24, 26)

V tomto století se zabývalo aktivitou žáků ve vyučovacím procesu i celá řada jiných významných pedagogů, např.: O., Kádner, O., Chlup, L. Mojžíšek.

Od listopadu 1989 se vytváří kvalitativně nové a podstatně příznivější podmínky pro rozvoj pedagogické teorie na bázi demokracie a pluralismu. Obnovují se a prohlubují tradiční kontakty se západní pedagogikou, roste zájem o alternativní školu. Základní proměna probíhá u škol všech stupňů. Liberalizují se cíle, obsah, formy i metody vzdělávání a výchovy, jejich určitou integraci mají zajistit modelová kurikula a standardy, aby se udržela potřebná náročnost i studijní profil.

Hledají se různé tzv. alternativní metody a inovativní směry. Kromě již zmiňované waldorfské, daltonské školy vzniká řada programů a projektů např.: Začít spolu, Zdravá škola, Tvořivá škola, Domácí vzdělávání (u nás pouze u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami), Čtením a psaním ke kritickému myšlení. (36)

### **2.2.3 Základní prvky aktivizačních metod**

Jakmile je vyučování v plném proudu, stává se učitelovým hlavním problémem udržování pozornosti a zájmu žáků a jejich zapojení do učebních činností. Nejde však o to, aby žáci měli stále co dělat. Učitel může žákům připravit mnoho činností, které je zaměstnají, ale neumožní jim efektivní osvojování plánovaných dovedností. Při efektivním řízení třídy jde o zajištění rovnováhy mezi učebním potenciálem žáků nutným k realizaci dané činnosti a mírou jejich aktivní účasti na výuce. Důležité je také pečlivé sledování, zda žák porozuměl zadanému úkolu. Učitel by se měl pohybovat po učebně a klást žákům otázky, povzbuzovat je, aby v případě potřeby požádali o pomoc. Na základě pasivního i aktivního sledování učitel provádí zásadní rozhodnutí pro udržení maximální aktivní účasti žáků na výuce.

Žáci lépe pochopí a spíše si zapamatují vědomosti a dovednosti v případě, že jsou sami aktivními účastníky vyučovacího procesu. Aktivní učení vyžaduje od žáků přesné pochopení toho, na čem mají pracovat. Musí využít různé zdroje a způsoby informací, vědomostí a dovedností, se kterými se do této chvíle setkali. (15)

Dalším faktorem ovlivňujícím aktivní zapojení žáků do výuky je tempo a plynulost hodiny. Zájem a pozornost žáků se během vyučování snižuje především v případě, kdy se nějakou činností zabývají příliš dlouho nebo je tempo příliš rychlé či naopak příliš pomalé. Aktivní zapojení žáků do výuky lze také podpořit, když jim poskytneme jasné informace o tom, kolik času a úsilí očekáváme, že budou věnovat jednotlivým úkolům nebo činnostem. K podpoře a povzbuzení je žákům třeba poskytovat také konstruktivní a nápomocnou zpětnou vazbu. Ta jim poslouží k hodnocení úspěšnosti vlastní práce a také jim poskytne informaci, že jejich činnost pečlivě sledujete a že vás jejich pokrok zajímá. Tím se podporuje žákova motivace a úsilí. (28)

Činnosti a úkoly při vyučování by měly být dostatečně různorodé a zajímavé, aby žáky motivovaly k zapojení do práce. Měly by být dostatečně nové nebo náročné, aby nepředstavovaly zbytečné opakování, ale tvořily smysluplnou učební zkušenost; a přitom přiměřeně snadné, aby žákům umožnily dosahovat vysoké míry úspěšnosti v případě, že práci věnují odpovídající čas a vynaloží rozumnou dávku úsilí. Účinnost zadávaných úloh se zvýší, pokud práci učitel nejdříve žákům vysvětlí a projde s nimi ukázkové příklady. Teprve pak je nechá samostatně pracovat, prochází mezi nimi a sleduje jejich úspěšnost, případně poskytuje pomoc.

Žáci potřebují dostatek příležitostí k procvičování a aplikování toho, co se učí, a takovou zpětnou vazbu, která jim pomáhá ke zlepšení. Všechny dovednosti, které byly procvičováním dovedeny až na nejvyšší úroveň automatizace a hladkého provádění, bývají uchovány po neomezenou dobu. Aby bylo procvičení užitečné, musí poskytovat žákům nejen příležitost k použití dovedností, ale musí zajistit včasnou zpětnou vazbu. Ta nemá být především hodnotící, ale formativní, má poskytovat informace pomáhající žákům posoudit jejich pokroky z hlediska hlavních cílů výuky, pochopit a opravit chyby a nesprávná pojetí.

Pro žáky je často velmi přínosné, když mohou pracovat ve dvojicích nebo malých skupinách a společně tak konstruovat porozumění nebo si navzájem pomáhat při zvládnání dovedností. Žáci se zapojují do komunikace, která od nich vyžaduje, aby



navenek vyjádřili to, jak přemýšlejí o úkolu. Tím, že jsou vysloveny nahlas, je možné o nich diskutovat.

Učení ve škole vyžaduje, aby žáci dávali pozor, sledovali, snažili se zapamatovat a pochopit probírané učivo, aby si vytyčovali cíle a přebírali odpovědnost za své vlastní učení. Kognitivní činnosti nejsou možné bez aktivního, angažovaného zapojení toho, kdo se má učit. Učitelé musí k aktivitě a zaměření na cíl žákům pomoci tím, že budou využívat jejich přirozenou touhu zkoumat a chápat nové věci a zvládat nové dovednosti.

Učení je individuální proces a každý žák má svůj rozdílný styl učení. Někteří žáci si lépe zapamatují informace vizuálně, jiní sluchově, další si je musí prakticky vyzkoušet. Proto by měl učitel užívat rozmanité množství vyučovacích metod, které žákům umožní plně využít svých možností a usnadnit jim tak proces učení. Vyučování by mělo zahrnovat předvádění vyučované dovednosti učitelem, metodu hraní rolí, vyjádření obrázkem, tancem, práci s různými materiály, audiovizuální média. Je dobré střídat při výuce frontální výuku celé třídy, práci žáků v malých skupinách, ve dvojicích, samostatně, za použití audiovizuálních médií. (4, 15)

#### **2.2.4 Výhody aktivizačních metod**

Při používání aktivizačních metod se stává výuka jak pro učitele, tak i pro žáky mnohem modernější. Žáci pracují s nejnovějšími poznatky, názory a výzkumy. Výuka je pak zajímavější, pestřejší a podnětnější. Navíc díky rozmanitosti je učení zábavnější a podnětnější zkušeností i pro učitele. Žáci si mohou procvičit aplikaci teoretických znalostí na běžnou životní praxi, aktivně propojují touto činností znalosti a informace z různých vědních oborů – předmětů (mezipředmětové vztahy) a tím se stává toto učení učěním pro praxi – pro život, ne pouze pro vysvědčení.

(23, 19)

Proč je nezbytné, aby výuka probíhala aktivním způsobem? Má-li se žák něčemu dobře naučit, pomůže mu, když to slyší, vidí, ptá se na nejasnosti a diskutuje o studovaném tématu s druhými. Ovšem ze všeho nejdůležitější je „konání“. Sem patří i to, že žáci sami určité věci domýšlejí, připravují příklady, nacvičují dovednosti a budou provádět úkoly, jejichž úspěšné zvládnutí je závislé na jejich znalostech. (22)

Jakmile učitel opustí meze metod slovního předávání učiva a začne organizovat samostatnou spolupráci žáků, zavádět řešení problémů, skupinové vyučování aj., sama praxe ho nutí k tomu, aby si v rámci větších tématických celků podrobněji

ujasňoval úkoly a cíl každé hodiny, a to nejen z hlediska své vlastní činnosti, ale i z hlediska činnosti žáků. Učení dosahuje nejvyšší efektivity tehdy, když žáci znají cíl hodiny. Znalost cíle podněcuje činnost žáka především tehdy, získá-li cíl motivační sílu, přijímá-li jej žák za svůj a vnitřně se s ním ztotožní. (24)

Taliánová uvedla následující přednosti aktivizačních metod: bezprostředně zapojí žáky do výuky, zvýrazňují angažovanost ve výuce, pozitivně se podílejí na rozvoji osobnosti žáků zejména na samostatnosti, odpovědnosti a tvořivosti. Dále se aktivizační metody podílejí na vytváření příznivého školního klimatu, respektují kognitivní úroveň žáků. Čechová popsala tyto důvody, proč využívat aktivizační metody: žák je centrem veškerého dění ve třídě, svou činností určuje průběh výuky ve třídě. Žáci se učí spolupracovat a rozvíjet své sociální dovednosti. Aktivizační metody přinášejí důvěru ve schopnosti žáka, umožňují diferencovat výuku podle potřeby jednotlivých žáků. Pelantová vyjmenovala následující výhody používání aktivizačních metod ve výuce. Vytváří příhodné podmínky pro aktivní zapojení žáků do edukačního procesu. Dochází k aktivní interakci žáka s učební látkou a samostatnému aktivnímu myšlení a učení. Žákovi je dáno více prostoru pro sebevzdělávání. Zvýšený zájem žáka o vyučování vede k trvalejšímu osvojení vědomostí, a zároveň přináší možnost seberealizace. (1, 18, 35, 43)

Pokud jsou žáci aktivně a ve vhodné míře zapojeni do učebního procesu učení je baví a mají radost z toho, že jsou schopni podávat vyšší výkony. Žáci, kteří zažijí na vlastní kůži učební situace, ve kterých je učitel aktivně zapojil do učení, pochopí, že když obětují patřičnou energii a úspěšně se účastní učebního procesu, naleznou v něm radost a pocit naplnění.

Pro efektivní využívání aktivizačních metod je důležité jejich střídání. Proto je nutné, aby učitel znal velké množství těchto metod. Umožní mu rychle zareagovat na řadu problémů, které při vyučování vyvstanou. Další výhodou většího výběru používaných aktivizačních metod je to, že se žáci učí různými způsoby a každý tedy může využít svých možností. (19, 29)

### **2.2.5 Nevýhody aktivizačních metod**

I aktivizační metody mají své nevýhody či nedostatky, které však často vyplývají spíše z nedostatečných znalostí jednotlivých aktivizačních metod a způsobů či možností jejich používání. Někteří učitelé mají také málo zkušeností s jejich praktickým používáním.

Používání aktivizačních metod ve výuce ztěžuje především velký počet žáků ve třídách a nedostatek použitelných didaktických materiálů.

Závažnou a rovněž i častou chybou je, když si učitel osvojí jednu nebo dvě metody a ty pak stále používá. Pak se výuka opět stává jednotvárnou a žáky nebaví. Příčinou omezeného používání metod může být i neúspěch při zavádění některé nové metody do výuky. Petty navrhuje každou metodu zkusit použít ve výuce alespoň třikrát, aby učitel zjistil, zda se osvědčila. Tvrdí, že pokud se metoda neosvědčí jednou, může to být smůla, pokud dvakrát, náhoda – napotřetí už však půjde o pravidlo. (9, 19)

Pro zdárné zavedení nové metody do výuky je také důležité klima třídy - nadšení žáků a jejich ochota spolupracovat jiným způsobem, než tradičním. Může nastat situace, kdy učitel zkouší ve třídě novou aktivizační metodu, žáci velmi dobře spolupracují, jsou v hodině aktivní. Poté učitel použije stejnou metodu v jiné třídě, kde se však setká s neúspěchem. Žáci nespupracují, nejsou nadšení tím, že by měli být v hodině aktivní. Proto je třeba novou metodu zkoušet vícekrát a v několika třídách.

Sitná, ředitelka zdravotnické školy, v rozhovoru pro časopis *Moderní vyučování* uvedla jako největší překážku při práci s aktivizačními metodami nedostatek času. Učitelé musí probrat předepsané množství učiva a často oponují, že přece nemohou ztrácet čas tím, že si s dětmi budou jen „hrát“. Tento problém ovšem odpadne v souvislosti s rámcovými vzdělávacími programy.

Dalšími důvody jsou pracnost, nedostatek informací o tom, jak s metodami pracovat a zkušenosti s jejich používáním. Spousta učitelů se bojí opustit pevnou půdu, např.: při skupinovém vyučování žáci narazí na rozmanité problémy a kladou otázky, na které musí učitel umět odpovědět. Dochází také ke změnám třídního klimatu a charakter práce učitele i žáků je odlišný od práce při tradičním vyučování. (23)

Taliánová v časopise *Sestra* uvádí následující nevýhody při využívání aktivizačních metod: časová náročnost na přípravu a realizaci ve výuce, nechuť žáka. Pokud žák sám nemá chuť učit se, tak aktivizační metody samy o sobě nic nezmohou. Nadměrné používání aktivizačních metod může žáky unavovat a tudíž si v této souvislosti nemusí osvojit dostatečné množství žádoucích vědomostí, dovedností, postojů a návyků. (35)

Nedostatkem, na který mohou také učitelé při používání aktivizačních metod narážet, je nedostatečné vybavení školy potřebným materiálem (papíry, fixy, možnost kopírování a tisku...)

### 2.3 Klasifikace výukových metod

V literatuře nenajdeme přesné dělení výukových metod. Existuje více názorů na jejich kategorizaci. Pokud učitel použije nějaký aktivizační prvek v kterékoli klasické tradiční vyučovací metodě (příkladem aktivizačního prvku je kladení otázek ve slovní metodě - výkladu), stává se tato metoda pro žáka rovněž aktivizační. Proto zde uvádím přehledy i tzv. klasických vyučovacích metod.

Klasifikace metod vyučování je velmi rozsáhlá (Mojžíšek 1988, Maňák 1994, Skalková 1999). Obvykle se rozlišují:

- metody verbální (slovní): přednáška, rozhovor, dramatizace, práce s textem, písemná práce
- metody názorné (demonstrační): pozorování obrazů, modelů, pokusů, filmové nebo počítačové projekce
- metody praktické: laboratorní práce, výtvarná činnost, manuální činnost v dílnách

Jiné klasifikace metod vyučování se opírají o rozlišování podle stupně aktivity žáků (metody samostatné práce žáků, podle kognitivních operací (metody srovnávací, analytické). (21)

Klasifikace základních metod vyučování dle Maňáka:

Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

Metody slovní:

- monologické metody (výklad, přednáška)
- dialogické metody (rozhovor, diskuse)
- metody písemných prací (kompozice písemná cvičení)
- metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem

Metody názorně demonstrační:

- pozorování předmětů a jevů
- předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)
- demonstrace statických obrazů
- projekce statická a dynamická

Metody praktické:

- nácvik pohybových a pracovních dovedností
- laboratorní činnosti žáků
- pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
- grafické a výtvarné činnosti

Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

- metody sdělovací
- metody samostatné práce žáků
- metody badatelské, výzkumné, problémové

Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

- postup srovnávací
- postup induktivní
- postup deduktivní
- postup analyticko-syntetický

Variety metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální

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

Variety metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

- kombinace metod s vyučovacími formami
- kombinace metod s vyučovacími pomůckami

Aktivizující metody – aspekt interaktivní

- diskusní metody
- situační metody
- inscenační metody
- didaktické hry
- specifické metody

(26)

Na systému metod, které se v praxi používají, do značné míry závisí, jaké formy poznávací činnosti žáků se stimulují a jak jsou usměřňovány procesy učení. Používání různých metod neznamená pouze změnu vnějších forem činnosti učitele, ale znamená především změny ve vnímání a osvojování učiva žáky. V závislosti na

tom, jaké metody učitel používá, se bude lišit průběh poznávacích procesů, aktivita emocionálních i motivačních stránek osobnosti žáků, jejich poznávacích potřeb a zájmů, uplatňování konkrétních praktických nebo teoretických samostatných činností.

I přes různé inovační snahy převládá stále často jednostranná orientace na metody typu objasňujícího, ilustrativního a reproduktivního. V pozadí zůstává skupina metod, které vyžadují vyšší úroveň aktivity, myšlenkové samostatnosti, které uvolňují prostor pro praktické činnosti žáků, pro rozvíjení jejich tvořivosti. Proto soudobá didaktika klade důraz na takové metody, kde jde o výraznou aktivizaci žáků, o postupy heuristické, problémové, které vedou k objevování nových vztahů, o nalézání nových řešení, rozvíjení tvořivosti. Nejsou to metody zcela nové, mnohé z nich zná didaktika již po celá staletí (metoda sokratická, inscenační metody, dramatizace). (9, 26)

### **2.3.1 Dělení aktivizačních metod**

Dělení aktivizačních metod není v literatuře přesně vymezeno. Samostatně jsou uváděny metody RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) - čtením a psaním ke kritickému myšlení.

#### *Metody RWCT*

Program RWCT je amerického původu. Hlavním cílem je podporovat samostatné myšlení. V České republice byl projekt představen v roce 1997. Výhradním nositelem distribučních práv v ČR je Kritické myšlení, občanské sdružení (o.s.) (8)

Důležitým krokem pro efektivní osvojování vědomostí je správný výběr vyučovací metody. Při rozhodování o způsobu výuky učitel bere v úvahu obsah učiva, čas, prostor, náročnost a především studenty a to každého jako jednotlivce a rovněž třídu jako celek. Přitom má stále na zřeteli vyučovací cíle, kterých chce v hodině dosáhnout.

Žáci však nezačnou kriticky myslet automaticky, musí získat zkušenost se zpracováváním informací a tříbením myšlenek. Musí procházet systematickým procesem kritické úvahy a analýzy. Procesem, který jim umožní efektivně zacházet s informacemi nejen v době studií, ale z něhož si odnesou dovednosti, které jim poslouží jako celoživotní nástroj orientace ve světě. Struktura výuky zde postupuje podle modelu EUR, což je třífázový model učení. Jde v něm o kontinuální sled

různých učebních aktivit a činností, v nichž student rozeznává vlastní poznání, uvědomuje si vztahy, hledá vlastní řešení problému, zpracovává informace, vyjadřuje se, porovnává a hodnotí dosaženou změnu. (33)

V první fázi *Evokace* si student samostatně – aktivně – vybavuje, co již o tématu ví. Je to významná aktivační činnost. Student si uvědomí, nakolik dané téma zná a z chaotických podvědomých znalostí sestaví vlastní vědomostní strukturu probíraného tématu, do níž se může následně vřadit nová látka. Pro stimulaci kritického myšlení je třeba vytvořit určité podmínky.

V druhé fázi *Uvědomění si významu* se žák setká s novými informacemi a myšlenkami např. prostřednictvím čteného textu, shlédnutím filmu. Během této fáze učení má mít učitel na žáka nejmenší vliv. Žáci jí musí projít s plným vnitřním nasazením. Měli by měli rozumět textu a ukládat nové informace do vlastních vědomostních schémat, která se tak zdokonalují a upevňují. Mají hledat souvislosti mezi starým a novým a budovat si tak zázemí pro hlubší chápání daného tématu.

Během třetí fáze *Reflexe*, na kterou se často zapomíná, si žáci třídí, sjednocují, systematizují vše nové, čemu se naučili a nové poznatky si upevňují, přetvářejí svá původní vědomostní schémata. (8, 28, 33)

Myslet kriticky není jednoduché. Není to látka, kterou je možno se naučit, memorovat a zapomenout. Je třeba vytvořit takové podmínky, které vývoj kritického myšlení podporují (atmosféru v učebně, aktivní chování studentů). Důležitá je úloha učitele, jenž studentům poskytuje příležitost získat zkušenost s kritickým myšlením, umožňuje jim volně vyslovovat domněnky, zajišťuje bezrizikové prostředí, ve kterém jsou otevřeně přijímány rozmanité nápady a názory.

Každý učitel se při formulování tématu, kterému se chce v hodině věnovat, a při hledání nejlepších přístupů k němu, zamýšlí tradičně nad obecnými otázkami o významu tématu a o jeho celkovém účelu a cílech, kterých chce jeho prostřednictvím dosáhnout. Učitelé kritického myšlení ale dělají víc: podívají se na materiál podruhé a pozorněji, aby objevili všechny možnosti, které skýtá k podpoře aktivního učení a rozvíjení kritického myšlení. Oba přístupy k plánování jsou významné. (34)

Mezi RWCT metody patří např.: pětílístek, insert, myšlenková mapa, Vennův diagram, volné psaní, metoda klíčových slov, diskusní pavučiny, ano-ne, kostka, 5 vět, křížovka, brainstorming a další.

Další aktivizační metody jsou v literatuře uváděny takto:

Kasíková řadí do aktivizačních metod hru, metody zjišťovací, problémové, situační (rozbory modelových situací), vizualizaci, diskusní metody, inscenační metody, simulační hry. Uvádí i postupy, kdy je pečlivě propracovaný výklad spojen se zvukem hudby. Tím se mysl zklidní a koncentruje na danou práci. Organizační formy z hlediska interakce jsou velmi rozmanité – od zcela individuálního učení až po časté práce v kooperujících skupinách. (12)

M. Jankovcová, (1988) a J.Maňák (1995) řadí mezi základní aktivizující metody výuky především diskusní metody, situační metody, inscenační metody, didaktické hry. Učitel může rozvinout vnitřní aktivitu žáků za pomoci promyšleného používání ostatních metod, jako jsou: demonstrace, exkurze, laboratorní práce a různé druhy praktických prací.

Jankovcová stručně popsala výše uvedené aktivizující metody:

a) *diskusní metody* – posláním je umožnit přímou komunikaci mezi lidmi prostřednictvím výměny představ, názorů a stanovisek. V pedagogické praxi je předmětem diskuse didaktický problém, jehož řešení směřuje k vytčenému cíli.

b) *situační metody* – problémové řešení modelových situací, jejichž základ zformulovaný v zadání vychází z reálné události, kterou by bylo v praxi nutné řešit. Od žáků vyžaduje komplexní přístup, motivuje je a vede k využívání vědomostí a dovedností z různých vyučovacích předmětů, ke spolupráci a k produktivnímu myšlení.

c) *inscenační metody* – jde zde o hraní zvolených nebo přidělených rolí, cílem je ovlivnit postoje a adaptovat chování žáků při sociálních interakcích. Jde o pokus ztvárnit reálnou situaci a prostřednictvím přímého jednání poskytnout i emotivní zážitek přerůstající postupně ve zkušenost ze sociálního styku. Je vhodné vybrat mezi žáky pozorovatele a hodnotitele výstupu. Hodnocení se musí týkat chování účastníků a mělo by se zaměřit na kontakt očí, neverbální podporu a projev. V oborech, v nichž dovednosti jednat s lidmi patří k profilujícím, je tato metoda nezastupitelná a v rámci sociálního výcviku jedna z nejlepších.

d) *didaktické hry* – umožňují žákům plnou seberealizaci. Jako soutěže a hry lze uspořádat v podstatě každé řešení problému, ovšem při dodržení určitých pravidel. Jsou zpravidla založeny na řešení problémových situací. (9)

Následující dělení aktivizačních metod je podle materiálu, který připravil UNESCO ve spolupráci s WHO. Používá se na školách, kde jsou studenti



seznamování s preventivními programy péče o zdraví. Obsahuje i kapitulu metodologie, kde je popsáno devět aktivizačních metod: diskuse ve skupinách, příběhy, obrázky a tabule, experimenty a předvádění, mapování (průzkum), návštěvy a návštěvníci, rolové hry a drama, básně a písně, hry. (37)

Petty uvádí metody vyučování, které může učitel v hodinách používat a řadí je do tzv. učitelovy dílny. Jsou to výklad, umění vysvětlovat, umění ukazovat, procvičování pod dohledem učitele, dialogická metoda, diskuse, skupinová práce žáků, hry a stimulační hry: aktivní učební metody, hry pro osvojování jazykových a komunikačních dovedností, semináře, učení pro zapamatování, projekty a samostatné práce, kompozice, metoda objevování a řízeného objevování, tvořivost a vynalézavost, učení z textu a vyhledávání informací, učení ze zkušenosti, samostudium a domácí úkoly, vybavovací pomůcky, návštěvy, exkurze a jiné metody. (19)

### **2.3.2 Nejčastěji používané aktivizační metody**

Nelze uvést a popsat všechny aktivizační metody. Je jich celá řada, vyplývá to i z výše uvedeného dělení. V následujícím přehledu jsou stručně charakterizovány nejpoužívanější z nich. Zároveň jsem zde popsala i metody, které byly dány žákům na výběr v dotazníku.

*Pětílístek* – pětiřádková básnička, která vyžaduje slučování informací a názorů do stručných výrazů, které popisují námět nebo o něm uvažují. Je to metoda, při níž učitel zadá téma (pojem) a žák pod něj připíše 2 přídavná jména vyjadřující vlastnosti pojmu, 3 slovesa (ve 3. osobě č.j.), která popisují činnost s ním spojenou, heslo ze 4 slov, kterým vyjádří vztah k tématu a 1 synonymum základního pojmu. Žáci mohou pracovat individuálně, pokud s touto metodou pracují poprvé, je lépe pracovat ve dvojicích. Můžeme ji využít ve fázi evokace, uvědomění si i reflexe. (8, 29, 35)

*Insert* – učitel předloží žákům text, který si musí pozorně přečíst. Při čtení žák označí informace v textu symboly tak, že známé myšlenky označí „fajfkou ✓“, nové informace symbolem „+“, myšlenky, s jejichž obsahem nesouhlasí, symbolem „-“ a myšlenky, o kterých by se chtěl ještě něco dozvědět, označí symbolem „?“ . Žáci dělají příslušné značky po okraji papíru tam, kde se jim to zdá důležité. Metoda se

osvědčila při porovnávání znalostí a názorů studentů, kteří přicházejí z různých škol. Je vhodná ve fázi uvědomění si a reflexe. (30, 35)

*Myšlenková mapa* – jde o způsob graficko-písemné dokumentace myšlenkových pochodů. Učitel napíše na tabuli do kruhu nebo čtverce slovo nebo tezi a žáky vyzve k tomu, aby v prostoru kolem slova zapsali vše, co je k ústřednímu tématu napadne. Nápady se zakroužkují a spojí s ústředním slovem. Jestliže zakroužkované nápady spolu souvisejí, je možné je spojit čarami a naznačit tak vztahy mezi nimi. Jde o jeden ze způsobů strukturování učiva. Učitel ji může ve třídě použít jako aktivitu individuální nebo i pro práci skupiny. Můžeme ji využít ve fázi evokace i ve fázi reflexe. (8, 29)

*Vennův diagram* – metoda, která spočívá ve srovnávání dvou nebo více pojmů, oblastí, hledají se společné a rozdílné znaky. Je vhodná pro přehlednější znázornění kontrastu myšlenek a jejich styčných oblastí. Diagram je tvořen nejčastěji dvěma částečně se překrývajícími kruhy. Můžeme ho využít ve fázi uvědomění si a reflexe.

*Volné psaní* – učitel zadá téma a čas, žáci píšou volně to, co je k tématu napadne bez důrazu na stylizaci a pravopis. Žákům dáme časový limit pět minut, po jejich uplynutí je dobré poskytnout ještě jednu minutu na dokončení, protože nejlepší věci člověka napadají pod tlakem. Pracovat mohou žáci ve dvojicích či jednotlivě. Je použitelná pro jakékoliv téma ve fázi evokace i reflexe.

*Metoda klíčových slov* – studenti v průběhu pěti minut promýšlejí souvislost mezi pojmy, které učitel napsal na tabuli. Učitel může vybrat z textu čtyři nebo pět klíčových pojmů. Dvojice studentů mají pět minut na to, aby si promyslely, jak spolu mohou tyto pojmy souviset. Tato metoda se dá využít ve fázi evokace i reflexe. (8, 30)

*Diskusní pavučiny* - tato metoda využívá grafického znázornění. Doporučuje se pro skupinu o velikosti 15 a více studentů. Učitel načrtne jednu otázku, na kterou lze odpovědět kladně i záporně. Dvojice studentů si nakreslí diagram, kde v centru bude otázka, na levé straně potom sepiší důvody pro kladnou odpověď a na druhou stranu by měli sepsat důvody, které podporují zápornou odpověď. Dvojice nejprve o otázce diskutují a poté napíší čtyři až pět argumentů pro každou odpověď. Až budou mít seznamy hotové, přidají se k další dvojici a společně se o své grafy podělí. Postupně si své názory předají i ostatní skupiny. Tím se učitel ujistí, že se diskuse účastnili všichni ve třídě. Lze využít ve fázi uvědomění si a reflexe. (31)

*Ano-Ne* – učitel připraví pro žáky tabulku s výroky. Je-li výrok pravdivý, napíší žáci do kolonky vedle něho ano, pokud to není pravda, napíší ne. Poté následuje výklad nové látky. Na závěr si studenti zkontrolují, zda k výrokům přiřadili správnou odpověď. (22)

*Kostka* – slouží k promyšlení určitého tématu z různých úhlů pohledu, žák používá analýzu i syntézu. Pokyny na kostce jsou napsány na jednotlivých stranách: asociuj (přirovnání), popiš (barva, tvar, velikost, rozměry), srovnávej (podobnost, odlišnost) analyzuj (složení) aplikuj (užitek) argumentuj (pozitiva, negativa). Není potřeba vyčerpávat všechny položky kostky. Na závěr je vhodná diskuse studentů. Může být použita ve fázi evokace, uvědomění si a reflexe. (29)

*5 vět* – učitel zadá téma a každý žák řekne k danému tématu bez přípravy 5 vět.

*Křížovka* – učitel si připraví křížovku na určité téma. Jednotlivé položky jsou zaměřeny na probírané téma. Lze je použít také při opakování tématu. (35)

*Brainstorming (mozková bouře)* - jednoduchá učební metoda, nenáročná na organizaci a přípravu. Učitel vysloví problém nebo otázku a žáci k němu hledají bez velkého váhání nápad a řešení. Veškeré myšlenky, i ty, které vypadají na první pohled poněkud ztřeštěně, se zapisují tak, aby je všichni viděli. Nikdo nesmí vyslovené myšlenky žádným způsobem posuzovat či kritizovat. V další fázi studenti podrobí jednotlivé návrhy kritice, vyjadřují pochybnosti. Tato etapa slouží k utřídění názorů podle teoretických a praktických hledisek. Cílem metody je získání návrhů a myšlenkových nápadů k danému problému v co nejkratší době, výcvik v argumentaci a ve spontánním vyjadřování. Kromě vlastních nápadů se má každý snažit rozvíjet, obměňovat a doplňovat nápady ostatních. Metoda sjednocuje skupinu. Dá se využít i v práci dvojic. Učitel ji může použít ve fázi evokace i reflexe. (14, 26, 30)

*Zpřeházené věty* – učitel připraví několik lístečků, na kterých bude rozepsána nějaká událost po jednotlivých sekvencích. Jednotlivé lístky s větami jsou zpřeházené a mohou být připevněné na tabuli. Třídou požádá, aby věty sestavila do správného pořadí. Hodí se pro skupinovou aktivitu ve fázi evokace a reflexe. (30)

*Akvárium* – tato technika je založena na tom, že diskutující skupina je obklopena druhou skupinou, která je složena z pozorovatelů. Téma pro diskusi je určeno nebo si ho skupina volí. Vhodné téma je takové, které umožňuje variabilní pohledy a řešení. Diskutující skupina dostane čas na diskusi, skupina pozorovatelů sleduje průběh diskuse. (5)

*Sněhová koule* – jednoduchá skupinová vyučovací metoda, žáci dostanou čas k promyšlení určitého tématu a následně o něm diskutují ve skupinách po 2, 4, 8 studentech, postupně „nabalují vědomosti“, až se celá skupina spojí. (5, 23)

*Bzučící skupiny* – učitel po déletrvající jednosměrné komunikaci může vyzvat žáky, aby se obrátili k sousedovi a ve třech nebo čtyřech strávili několik minut výměnou názorů např. o tom, čemu ve výkladu neporozuměli, s čím nesouhlasí, co ještě nebylo zmíněno a co bude následovat. Umožňují žákům vyjádřit obtíže, které by v celé třídě nevyslovili, které by si možná neuvědomili. (5)

*Kolotoč* – žáci se rozdělí do dvou stejně velkých skupin a vytvoří dva kruhy. Vytvoří se tak páry, které sedí čelem proti sobě. Žáci dostanou kartičky střídavě (první pár – dostane kartičku člen vnitřního kruhu, druhý pár – dostane kartičku člen vnějšího kruhu). Po prostudování mají žáci 2 minuty na to, aby mluvili ve prospěch názoru. Druhý ve dvojici pozorně poslouchá a připravuje si protiargumenty, které vyjádří po uplynutí dvou minut. Poté se páry bez lístečku přesunou o jedno místo doprava. Vnitřní i vnější kruh se pohybuje opačně, proto vzniknou nové dvojice. (2)

*Kolečko* – žáci sedí v kruhu a vyjadřují se k určitému tématu, jeden za druhým v kolečku. Každý dostává příležitost mluvit a jejich názory jsou vyslechnuty a brány na vědomí. Pokud se žák nechce vyjádřit, nemusí. Může být poslán nějaký předmět (klíče, míč) a osoba, která jej právě drží, má právo mluvit. Tato metoda se může využít k účelu hodnocení, řešení problému, pozitivní motivaci, plánování i k seznamování. (5)

*Puzzle* – učitel předloží žákům rozstříhané výroky, které přiřazují k danému tématu. Úkolem žáků je poskládat rozstříhané části tak, aby dávaly smysl.

*Modelová situace* – učitel zadá určitou situaci, případ, žáci mají vymyslet nejlepší způsob řešení.

*Hraní rolí* – žáci si vyberou situace, které chtějí předvést, učitel zadá role jednotlivcům a seznámí je s podrobnostmi a celou situací. Účastníci dostanou dvě věty z prvního dialogu na začátku a pak již mají dále reagovat sami. (35)

*Metody řešení problémů* - formulace vhodných problémových úloh a jejich realizace je pro učitele značně náročnou činností. Formulace problému začíná výběrem vhodného tématu. Zadání by mělo obsahovat známé i neznámé prvky v takovém poměru a uspořádání, aby didaktický materiál vyvolal problémovou situaci. Sestavené úlohy řeší žáci nejlépe ve spolupráci s ostatními kamarády. Učitel klade otázky, na něž žáci neznají přímé odpovědi. Přitom však poskytujeme potřebné

informace nebo návod, jak takové informace získat. Jde o to, aby děti dokázaly objevit algoritmus pro řešení určité úlohy. Na závěr práce je vhodné provést ověření správnosti postupu i dosažených výsledků, formulaci závěrů a praktickou aplikaci pokud možno také v problémových úkolech. Za nejméně vhodné se považují otázky na něž stačí žáci odpovídat jediným slovem nebo dokonce „ano“ nebo „ne“. Při vyučování se snažíme klást otázky typu „jak?“ a „proč?“.

(3, 9)

*Diskuse* – učitel klade otázky, které podněcují žáky k přemýšlení o učivu a k jeho mentálnímu zpracování, k pochopení vztahů a důsledků základních myšlenek tématu, ke kritickému hodnocení informací. Diskuse znamená soustavné a myšlenkově náročné rozvíjení hlavních myšlenek. Když se žáci zapojí do diskuse, konstruují porozumění založené na předloženém učivu a navzájem si je sdělují. Znamená vlastně volně plynoucí konverzaci, při níž mají žáci možnost vyjádřit své myšlenky a názory a vyslechnout, co říkají ostatní ze skupiny.

Diskuse je vhodná v situaci, kdy se učitel chce seznámit s názory a zkušenostmi žáků, pokud se téma týká spíše hodnot, postojů a pocitů než znalostí. Žáci se učí utvářet si vlastní názory a posuzovat názory ostatních.

(4, 9, 26)

#### **2.4 Formy výuky vhodné pro použití aktivizačních metod**

Organizační formy vyučování rozlišujeme podle typu komunikace na frontální (hromadné) vyučování, skupinové vyučování a individuální vyučování. Podle typu edukačního prostředí se rozlišuje vyučování ve třídě, ve specializovaných prostorách školy (laboratoře, dílny, pozemky) a vyučování v mimoškolních prostředích (podnik, muzeum, sportovní zařízení).

(21)

Nejčastěji je pro aktivizační metody využíváno skupinové vyučování. Třída je rozdělena do menších skupin. Je jednoduché z hlediska organizace. Z formy frontální, kdy základní interakce probíhá mezi učitelem a celkem třídy, se mění na formu skupinovou, kde je těžiště interakce přesunuto dovnitř skupiny, mezi žáky samotné. Je vhodné ji využít např. u metod: bzučící skupina, sněhová koule, puzzle, myšlenková mapa, hraní rolí, modelová situace, akvárium, zpřeházené věty i dalších.

(11)

I v rámci tradičního hromadného vyučování lze použít aktivizační metody. Učitel však využívá práce jednotlivce nebo práce ve dvojicích. Vhodné jsou např. tyto metody: pětílístek, volné psaní, 5 vět, ano-ne, křížovka, diskuse a další

Kooperativní vyučování je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Žáci se postupně stávají platnými členy skupiny, zkvalitňují se jejich schopnosti a dovednosti, které jsou pro život velice důležité. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce.

Kooperativní vyučování je samo o sobě aktivizující. Nejde při něm o soutěžení mezi členy skupiny, ale o vzájemné porozumění, ochotu ke spolupráci a vzájemné pomoci i dovednost si vzájemně pomáhat. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činností jednotlivce. Aby se žáci mohli produktivně zapojit do kooperativních učebních činností, je třeba jim předem poskytnout potřebný výklad, pokyny. Poté pracují žáci ve dvojicích nebo malých skupinách a učitel by měl procházet třídou a sledovat, zda je práce skupin dobře organizována, zda se jim daří a zároveň poskytovat veškerou potřebnou pomoc. Sdílí se skupinám i celé třídě, jak dobře si skupiny počínají. (11, 17, 26)

Také projektové vyučování významně aktivizuje žáka. Individuální i skupinové projekty podněcují fantazii a usnadňují žákům pochopení látky. Staví do popředí osobnost žáka, zejména jeho potřeby, zkušenosti, a zájmy. Aby žáci mohli projekt úspěšně vypracovat, musí použít rozmanitých dovedností a znalostí. Vyžaduje od nich aktivní zapojení do vyučovacího procesu, aktivní myšlení, schopnost okamžitě reagovat na jakékoliv změny, navrhnout řešení, umět naslouchat, pracovat s chybou, prezentovat své dílo. Musí umět propojit současně život, učení i práci ke splnění zadaného či z vlastní potřeby vybraného úkolu. Žáci potřebují vyhledat mnoho nových informací, zpracovat poznatky z různých oborů. Musí si umět zorganizovat čas, zvolit řešení. (7, 17)

## **2.5 Efektivní využívání aktivizačních metod ve výuce**

Obeční návod či postup, jak efektivně využívat aktivizační metody ve výuce neexistuje. Ten získá učitel zkušenostmi ze samotného používání těchto metod. Zde uvádím pouze několik podnětů. Především je důležité si uvědomit nevýhody aktivizačních metod a chyby při jejich používání (viz. kapitola 2.2.5). Ty, kterým se lze vyhnout, znovu připomínáme:

- neznalost či nedokonalá znalost metody,
- volba nevhodné metody vzhledem k časovým možnostem, počtu žáků, probíranému tématu, apod.,
- používání malého množství stále stejných metod,

- používání velkého množství metod,
- nedokonalá příprava na hodinu a z ní plynoucí časové ztráty.

Vytvoření zajímavého a podnětného učebního prostředí, které bude žáky povzbuzovat k aktivnímu zapojení, je náročným úkolem učitele. V knize Efektivní učení ve škole najdeme doporučení, jakým způsobem toho můžeme dosáhnout.

Zde uvádím několik námětů:

- vyhnout se situacím, kdy žáci po dlouhou dobu jen pasivně naslouchají,
- nabídnout dětem činnosti, při nichž si mohou něco na vlastní kůži vyzkoušet, jako jsou pokusy, pozorování, projekty,
- pobízet žáky k zapojení do diskusí a jiných společných činností ve třídě,
- organizovat ve škole návštěvy muzeí, zvláště těch, která mají interaktivní expozice (dovolují dětem prozkoumat vystavené objekty, něco si vyrobit),
- umožnit žákům, aby měli určitý prostor pro řízení svého učení. To znamená, že učitel nechá žáky dělat určitá rozhodnutí o tom, co a jak se budou učit, pomoci žákům, aby si vytvořili učební cíle, jež jsou v souladu s jejich zájmy a plány do budoucna. (4)

Při kooperativním i skupinovým vyučováním se může stát, že některý z žáků ve skupině chce dělat jen to, co ho baví a co umí. Znamená to, že mu tato práce nepřináší žádné další podněty k učení. Aby tomu tak nebylo, musí žák převzít určitou roli ve skupině. Může být vrchním řešitelem, pomocníkem vrchního řešitele, zapisovatelem nebo pozorovatelem. Tím, že žák roli převeze se učí míře odpovědnosti, empatii, novým znalostem a dovednostem. Je také důležité, aby se žáci ve skupině v těchto rolích pravidelně střídali.

Argumentem učitelů, proč nezařazují aktivizační metody do výuky, bývá nedostatek času ve vyučovací hodině vzhledem k velkému množství předepsaného učiva. Jestliže se učitel na hodinu pečlivě připraví, pak realizace této hodiny obsahuje málo tzv. ztrátového času. To je čas, který je spojen s organizací a udílením pokynů žákům v souvislosti se zadaným úkolem. Je výhodné předem vybrat vhodné aktivizační metody s ohledem na charakter učiva, připravit si pomůcky a materiály. V hodině může ušetřit spoustu času např. tím, že si, pokud chce pracovat formou skupinové práce, předem připraví určitý klíč, podle kterého se budou žáci dělit do skupin. Ten je vhodný také k tomu, aby se ve třídě spontánně nevytvářely skupiny složené ze stále stejných žáků.

Zde uvádím několik následujících námětů pro vznik skupin:

- učitel rozdává žákům kartičky pro přiřazení do skupin. Na kartičkách je několik různých, barevných symbolů. Učitel určí klíč, dle kterého se z žáků vytvoří skupiny,
- učitel může použít jmenovky různých barev, tvarů, podle nichž budou žáci rozděleni do skupin,
- žáci se seřadí podle data narození a potom se rozdělí na požadovaný počet skupin. Může být skupina lidí narozená v lednu, únoru a březnu, další skupinu tvoří žáci narození v dubnu, květnu, červnu...,
- učitel rozdává žákům bonbony a dle příchutě či barvy se rozdělí do skupin,
- žáci si tahají z krabice číslo, které určuje skupinu. (3, 9, 22)

Zadané a vypracované úkoly v rámci aktivizačních metod je důležité společně zhodnotit. Bez této fáze jsou tyto metody neefektivní. Je třeba si sdělit správné řešení, závěr i další názory a náměty. Žáci by měli určit, co jim činilo potíže a co naopak vyřešili snadno, bez problému.

Při projektovém vyučování má rovněž každý žák znát co a jak má udělat, aby nepovažoval hodinu za volnou. Učitel rozdělí jednotlivé úkoly všem žákům ve skupině. Musí vědět, že při práci mají být aktivní všichni, a že v průběhu i v závěru projektu musí prokázat určité pracovní výsledky. (7, 17)

Při diskusi by měl učitel klást otázky třídě jako celku, aby každý žák promýšlel odpověď na každou otázku. Učitel po vyslovení otázky musí dát žákům dostatečný časový prostor. Nestačí, aby měl učitel připravený pouze námět, myšlenku, či zadání problému, ale také variantní řešení dané situace a odpovědi na případné dotazy, které souvisejí s řešeným problémem pouze okrajově. Funkce učitele spočívá v řízení diskuse a v jejím podporování. Zajišťuje podmínky, aby každý bez ostychu a bezprostředně sdělil své názory. Na konec diskuse je vhodné shrnout její závěry či je žákům přímo nadiktovat. (4, 9, 19)

Můžeme říci, že ne vždy jsme schopni odstranit překážky, které brání efektivnímu využívání aktivizačních metod. Důležité však je hledat cesty k jejich realizaci, ne důvody, proč to není možné.



## 2.6 Výuka aktivizačních metod

V rámci využívání aktivizačních metod nás zajímalo, kde a jakým způsobem mohou učitelé získat poznatky o těchto metodách. Nejčastěji se tak děje při vlastní přípravě na učitelské povolání nebo v rámci celoživotního vzdělávání.

### 2.6.1 Výuka na pedagogických fakultách

Po roce 1989 začaly pedagogické fakulty seznamovat studenty s novými výukovými metodami a zařazovat je do sylabů. Zvýšil se důraz na používání aktivizačních metod ve výuce. (35)

Mazačová se v článku pro Učitelské noviny zmiňuje, že je velmi důležité, když budoucí učitelé o aktivizujících metodách vědí a mají chuť je v praxi uplatnit. Záleží však na tom, zda poté podlehnou každodenní rutině nebo zda si naopak prosadí svůj přístup k pojetí výuky navzdory prostředí školy, kterým budou obklopeni.

Vedoucí katedry matematiky a didaktiky matematiky Pedagogické fakulty UK v Praze Kubínová popisuje prostředí fakultní školy, kde pracuje na částečný úvazek. Nikdo se zde prý nepozastavuje nad novými věcmi. Když ale navštíví jinou školu, zjistí velký rozdíl v přístupu. Na některých školách bývá učitel, který přichází s něčím novým, považován za černou ovci, protože porušuje zaběhnutý řád. Experimentovat a dovolit dětem, aby se dopouštěly chyb a z nich se pak učily, toho se mnozí učitelé i vedení škol obávají. (39)

Tomanová z katedry pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci uvádí zkušenosti studentů učitelství s metodami RWCT. Na počátku 1. semestru didaktiky vyučovacího předmětu zjišťovali u studentů názor na způsob výuky, který na sobě zažili jako studenti střední a vysoké školy v předmětu, který mají jednou sami vyučovat. 86% studentů kritizovalo především informačně reproduktivní charakter předávání učiva.

Proto se rozhodli studentům ve výuce didaktiky vyučovacího předmětu představit mezinárodní program RWCT. Nejprve je seznámily s modelem EUR a poté s jednotlivými metodami. Další semestr byl věnován samostatným výstupům studentů. Závěrečné hodnocení ukázalo, že studenti pozitivně vnímali především možnost si jednotlivé metody prožít. Bez toho by se k použití metod na základě pouhých informací ze studijních textů neodvážili. Mnozí ze studentů se přihlásili na volitelný seminář „Aktivizační metody výuky“. Ten jim dával možnost prožít další

metody výuky a seznamoval je s RWCT metodami a EUR modelem komplexněji. (44)

Kontaktovala jsem ještě další fakulty, abych zjistila, zda informují a seznamují budoucí učitele s aktivizačními metodami. Na přírodovědecké fakultě UK v Praze, biologické sekci s nimi pracují v rámci pedagogické i oborově didaktické přípravy. Studenti absolvují dvousemestrální kurz. Filosofická fakulta UK v Praze rovněž zařazuje aktivizační metody do výuky a zároveň pořádá semináře na toto téma pro učitele. Na pedagogické fakultě UK v Praze, katedře pedagogiky zařazují v rámci výuky didaktiky témata aktivizačních metod. Problematice těchto metod jsou věnovány i některé výběrové semináře. Semináře pro učitele v rámci celoživotního vzdělávání katedra nezajišťuje.

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích také předává studentům přehled o klasických i aktivizačních metodách výuky, zvláště o jejich uplatnění vzhledem k charakteru učiva, Poznanky jsou předávány v rámci oborových didaktik.

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně seznamuje s aktivizačními metodami např. v přípravě učitelů 1.st. ZŠ na výuku čtení a psaní. (38, 42)

Ostatní oslovené fakulty na dotaz neodpověděly a jejich sylaby nejsou na webových stránkách uveřejněny.

### **2.6.2 Kurzy aktivizačních metod**

Zjišťovala jsem informace o místech, kde se dají získat nové poznatky o aktivizačních metodách. Hana Košťálová z Kritického myšlení, o.s., uvedla, že společnost pořádá kurzy RWCT metod pro zájemce učitele - jednotlivce. Nabízí i kurzy kritického myšlení organizacím a školám. Zatím mají zkušenosti převážně s kurzy pro učitele základních škol. Jejich aktivita směřuje také na gymnázia a odborné školy.

Kurzy jsou určeny učitelům všech stupňů škol a všech aprobací. Jsou vhodné i pro ty zájemce, kteří se ještě nesetkali s programem Čtením a psáním ke kritickému myšlení. Základem kurzu Kritického myšlení je provázanost tzv. třífázového modelu procesu učení s vyučovacími metodami, které je možné použít pro jednotlivé fáze. Třífázový model procesu učení umožňuje, aby se při řízené výuce uplatnily výhody spontánního učení, které se opírá o vnitřní motivaci a které vyhovuje tomu, jak pracuje lidský mozek, má-li se učit.

Základní kurz tvoří 10 celodenních setkání. Kromě práce v kurzu účastníci vypracovávají plány na zavádění přístupu a metod do výuky, ty pak realizují a vyhodnocují. Shromažďují je ve svém portfoliu, které si vedou po celou dobu kurzu. Akreditované jsou také kurzy v rozsahu 60 hodin, 40 hodin a 8 hodin. Osmihodinový kurz slouží jako motivačně-informační setkání, po jehož absolvování se skupina rozhodne, zdali chce dále pokračovat. (41)

Dalšími lektorkami kurzů kritického myšlení jsou, dle sdělení Košťálové, Helena Grecmanová a Eva Urbanovská z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Ty školí učitele zejména ze zdravotnických škol.

Dagmar Sitná organizuje pracovní interaktivní semináře zaměřené na využití metod aktivního vyučování v Národním centru ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů (NCONZO) v Brně již od roku 1998. Ročně proškolí okolo 10 kolektivů škol základních, středních i vyšších. Základní kurz trvá 6-8 vyučovacími hodinami. Na něj navazuje pokračovací kurz, který trvá 16 hodin. Učitelé se při práci ve skupinách seznamují např. s metodou brainstormingu, snowballingu, případové studie, myšlenkových map, kolotoče a dalšími metodami. Možnost vyzkoušet si metodu v roli žáka je pro učitele neocenitelné. (40)

Další možnosti vzdělávání jsou kurzy, které organizuje vedení školy pro své učitele a při nichž lektor přednáší přímo na škole. Často se také nové metody rozšiřují tak, že je několik členů učitelského sboru vysláno na kurz a pak předávají poznatky kolegům v rámci seminářů předmětových komisí. V neposlední řadě aktivní učitelé sami vyhledávají nové informace a způsoby, jak zpestřit a zefektivnit výuku. Studují literaturu, sledují novinky na internetu. Tento způsob však neumožňuje vlastní prožitek v roli studenta.

## 3 Empirická část

### 3.1 Cíle výzkumu

- zjistit míru využívání aktivizačních metod ve výuce na středních školách.
- zjistit postoj studentů k aktivizačním metodám.
- zjistit, jaké jsou příčiny upřednostňování tradičních výukových metod před metodami aktivizačními.
- zjistit jaké konkrétní aktivizační metody učitelé znají a jakým způsobem těchto znalostí dosáhli.

### 3.2 Hypotézy

**H<sub>1</sub>** - aktivizační metody používá méně než polovina učitelů.

**H<sub>2</sub>** - aktivizační metody zařazují do výuky více učitelé odborných předmětů, než učitelé všeobecných předmětů.

**H<sub>3</sub>** - učitelé s delší pedagogickou praxí upřednostňují tradiční metody.

**H<sub>4</sub>** - učitelé většinou nezařazují aktivizační metody do výuky z důvodu velké časové náročnosti na přípravu a realizaci této výuky.

**H<sub>5</sub>** - studenti se odmítají aktivně podílet na výuce.

**H<sub>6</sub>** - učitelé mají zájem i dostatek možností se v aktivizačních metodách vzdělávat.

### 3.3 Charakteristika výzkumných metod

Ke zjištění potřebných informací a údajů byla u žáků použita metoda dotazníku a u učitelů metoda řízeného rozhovoru. Také jsem si krátce promluvila s řediteli jednotlivých škol, na kterých jsem výzkum prováděla. Zajímalo mě jejich názor, zda učitelé na škole používají aktivizační metody při výuce, zda mají zájem o další informace ohledně aktivizačních metod. Pokud učitelé zájem mají, jak je to s jejich uvolňováním z výuky a hrazením kursového. Pro zpracování dat a testování hypotéz byl použit statistický software SAS for Students. Pro testování závislosti kategoriálních znaků byl použit chí-kvadrát test, respektive Fisherův test exaktních pravděpodobností při výskytu očekávaných četností menší než pět.

#### 3.3.1 Řízený rozhovor

Řízený rozhovor s učitelem byl anonymní. Učitelé byli vybíráni náhodně dle jejich časových možností, momentální přítomnosti ve škole a ochoty spolupracovat.

V každé škole jsem vedla rozhovor vždy s polovinou učitelů odborných předmětů a všeobecně vzdělávacích tak, aby byli rovnoměrně zastoupeni. Pokud je na zdravotnické škole realizováno střední i vyšší studium byl rozhovor veden pouze s učiteli ze střední školy.

Podklad pro řízený rozhovor obsahoval 17 otázek všech typů (otevřené, polootevřené, uzavřené i volné). Osnova řízeného rozhovoru pro učitele obsahuje příloha č. 2. Úvodní otázky nebyly číslovány a zjišťovaly identifikační údaje (pohlaví, škola, věk).

Další otázky se týkaly:

- nejvyššího dosaženého vzdělání a délky pedagogické praxe
- učitelovy definice aktivizační metody,
- zdroje informací o aktivizačních metodách,
- používání aktivizačních metod ve výuce,
- důvodů pro nezařazování aktivizačních metod do výuky,
- reakce žáků na aktivizační metody,
- zájmu o další vzdělávání ze strany učitelů i vedení škol.

Výsledky výzkumu byly statisticky zpracovány.

### **3.3.2 Dotazník**

Dotazník byl anonymní. Obsahoval 9 otázek všech typů (otevřené, polootevřené, uzavřené i volné). Dotazník pro žáky obsahuje příloha č. 1.

Úvodní otázky nebyly číslovány a zjišťovaly identifikační údaje (pohlaví, věk).

Číslované otázky se týkaly:

- školy a třídy
- zhodnocení používání aktivizačních metod učiteli
- reakce žáků na aktivizační metody
- používané aktivizační metody v hodinách
- oblíbené aktivizační metody
- používání aktivizačních metod ve výuce na základní škole

Výsledky výzkumu byly statisticky zpracovány.

### **3.4 Charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 360 respondentů, z toho bylo 80 učitelů a 280 žáků středních škol. Větší poměr výzkumu probíhal na zdravotnických školách, které

jsem srovnávala s gymnázii a jinými odbornými školami. Náhodně byly vybrány tyto školy: Střední zdravotnická škola v Praze 10, Vyšší odborná škola zdravotnická a Střední zdravotnická škola v Praze 4, Vyšší odborná škola zdravotnická a Střední zdravotnická škola v Liberci, Střední zdravotnická škola v Berouně. Gymnázium v Praze 7 a 10, Střední průmyslová škola v Praze 10 a Obchodní akademie v Praze 2.

Do výzkumu měly být zařazeny ještě další tři školy. Nedošlo k tomu z následujících důvodů. Jeden z ředitelů nepochopil princip řízeného rozhovoru a jeho osnovu, která byla přiložena jako součást žádosti o umožnění výzkumu, rozdal učitelům jako dotazník k vyplnění ještě před mým příchodem. Další oslovený ředitel odborné školy se vyjádřil v tom smyslu, že jeho učitelé nepotřebují aktivizační metody používat. Poslední oslovený ředitel jednoho gymnázia mi nepovolil provést výzkum na škole z údajné zaneprázdněnosti svých učitelů.

Tabulka č. 1: Charakteristika vzorku - učitelé

Typ školy	Počet n	%	Pohlaví				Věk učitele						Délka praxe					
			Muž		Žena		18–29		30–49		50+		<= 5		6 – 14		>15	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Gym</b>	20	25%	3	15	7	85	6	30	12	60	2	10	5	25	6	30	9	45
<b>Odb</b>	20	25%	9	45	11	55	2	10	17	85	1	5	0	0	9	45	11	55
<b>SZŠ</b>	40	50%	6	15	34	85	10	25	18	45	12	30	11	28	5	13	24	60
<b>Celkem</b>	<b>80</b>	<b>100%</b>	<b>18</b>	<b>23</b>	<b>62</b>	<b>77</b>	<b>18</b>	<b>22</b>	<b>47</b>	<b>59</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>16</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>25</b>	<b>44</b>	<b>55</b>

Z celkového počtu respondentů (učitelů) je necelá ¼ mužů. Poměrně větší část učitelů (59%), s nimiž byl veden řízený rozhovor se pohybovala ve věkovém rozmezí mezi 30-49 lety. Bylo osloveno 55% učitelů, kteří mají pedagogickou praxi 15 a více let.

Tabulka č. 2: Charakteristika vzorku - žáci

Typ školy	Počet n	%	Prům. věk	Pohlaví				Ročník			
				Muž		Žena		1		4	
				n	%	n	%	n	%	n	%
<b>SZŠ</b>	111	40%	17	15	14	96	86	56	50	55	50
<b>Gym</b>	93	33%	17	43	46	50	54	47	51	46	49
<b>Odb</b>	76	27%	18	49	64	27	36	36	47	40	53
<b>Celkem</b>	<b>280</b>	<b>100%</b>	<b>17</b>	<b>107</b>	<b>38</b>	<b>173</b>	<b>62</b>	<b>139</b>	<b>50</b>	<b>141</b>	<b>50</b>

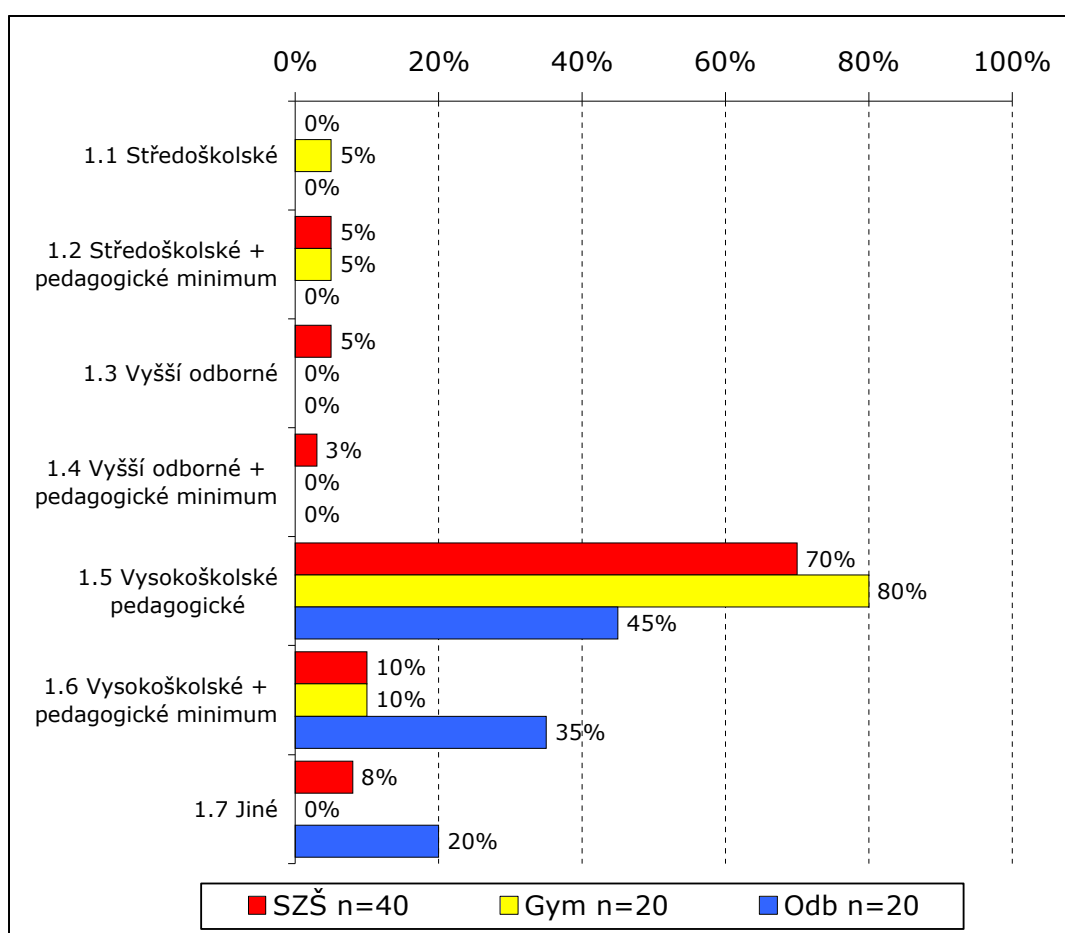
Z celkového počtu respondentů (žáků) je pouze 38% mužů. Z výzkumného vzorku je patrné, že ve skupině žáků převládá ženské pohlaví. Na školách byli osloveni žáci prvních a čtvrtých ročníků. Průměrný věk žáků činil 16 let.

### 3.5 Výsledky výzkumu

#### 3.5.1 Řízený rozhovor

V následující části jsou uvedeny výsledky průzkumu učitelů vztahující se k jednotlivým otázkám v takovém pořadí, v jakém byly pokládány respondentům. Výjimku tvoří otázky z podkladu pro řízený rozhovor č. 8 až 10, které se vztahovaly k jednotlivým fázím učení. Z nich byla zpracována pouze otázka č. 9.

Graf č. 1: Nejvyšší dosažené vzdělání



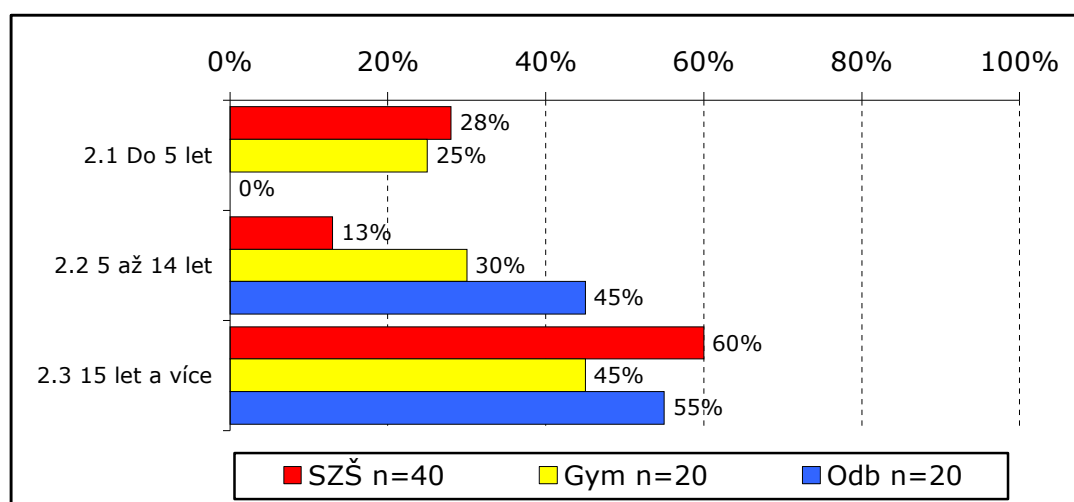
Z výše uvedeného grafu č. 1 je zřejmé, že 80% učitelů na gymnáziích, 70% učitelů na SZŠ a 45% učitelů na SOŠ má vysokoškolské pedagogické vzdělání. Vysokoškolské vzdělání jiného směru s následným doplněním pedagogického minima absolvovalo 35% učitelů na SOŠ a 10% na gymnáziích i SZŠ. 20% učitelů SOŠ vystudovalo jinou školu, např. bakalářské studium angličtiny a poté absolvovali



pedagogické minimum. Pouze 5% učitelů na gymnáziích mělo středoškolské vzdělání bez pedagogického minima (v současné době si však doplňovali vzdělání studiem na vysoké škole. 5% učitelů na gymnáziích a SZŠ dosáhlo středoškolského vzdělání a dodělalo si pedagogické minimum. Pouze 5% učitelů na SZŠ mělo jen vyšší odborné vzdělání a 3% učitelů na SZŠ si k vyššímu odbornému vzdělání doplnilo pedagogické minimum.

Rozdíl mezi nejvyšším dosaženým vzděláním a typem školy není statisticky významný. Byl použit Fischerův test exaktních pravděpodobností.

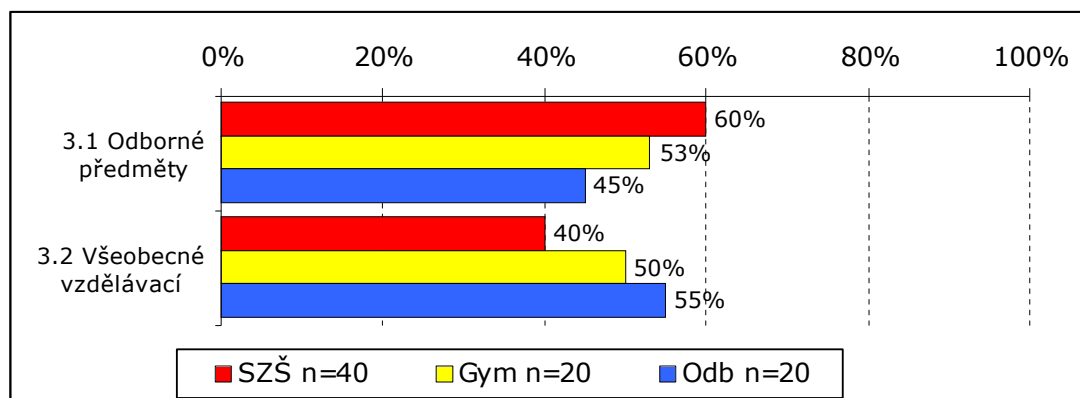
Graf č. 2: Délka pedagogické praxe



Z grafu č. 2 vyplývá, že 60% učitelů na SZŠ učí 15 let a více. Na gymnáziích uvedlo pedagogickou praxi více než 15 let 45% učitelů a na SOŠ 55% učitelů. Pedagogickou praxi v rozmezí 5-14 let uvedlo na SZŠ 13% učitelů, na SOŠ 45% učitelů a na gymnáziích 30% učitelů. Praxi do 5 let uvedlo na gymnáziu 25% učitelů, na SZŠ 28% učitelů. Na SOŠ z dotazovaných učitelů nikdo neučil méně než 5 let.

Rozdíl mezi délkou pedagogické praxe do 5 let a typem školy byl statisticky významný. Dosažená hladina významnosti  $p = 0,0208$ . Rozdíl mezi délkou pedagogické praxe v rozmezí 5 až 14 let a typem školy byl také statisticky významný. Hladina významnosti  $p = 0,0208$ . V obou případech byl použit chí-kvadrát test.

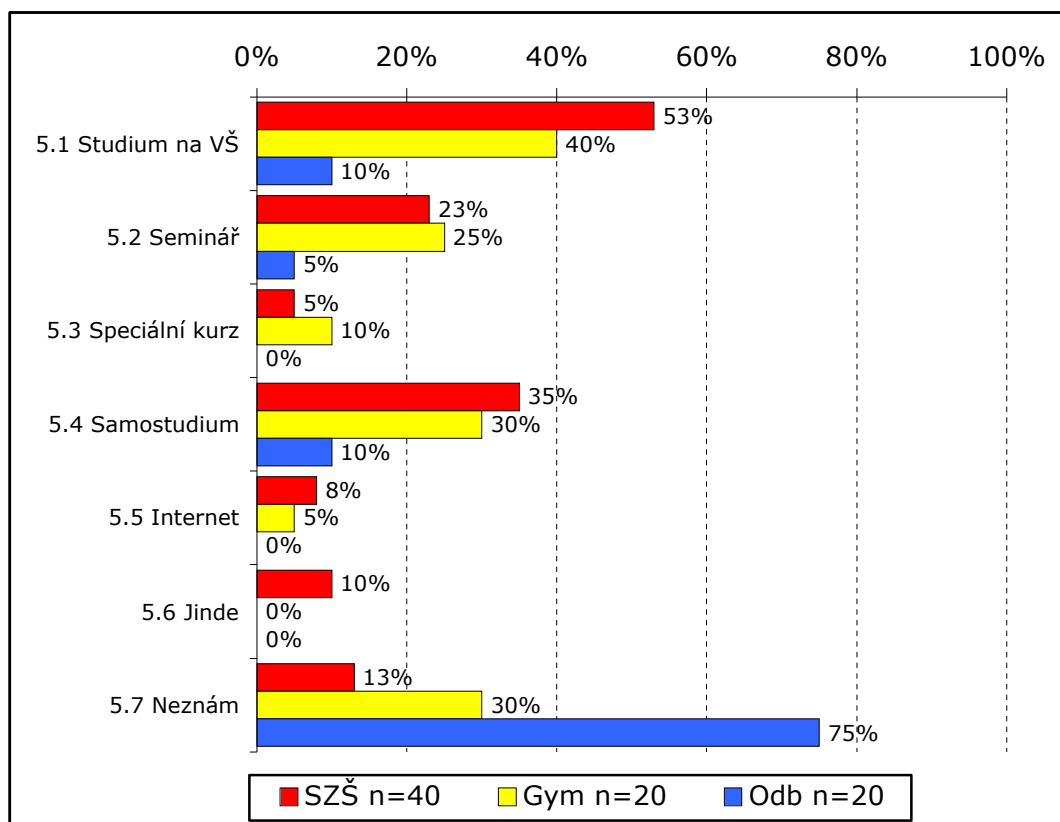
Graf č. 3: Zastoupení odborných a všeobecně vzdělávacích předmětů



Z grafu č. 3 je patrné, že na gymnáziích bylo dotazováno 53% učitelů, na SZŠ 60% a na SOŠ 45% učitelů majících aprobaci pro vyučování odborných předmětů. Na gymnáziích nejsou klasické odborné předměty. Učitelé uváděli tyto: chemie, fyzika, biologie. Součástí těchto předmětů jsou také praktická cvičení. Učitelé vyučující všeobecně vzdělávací předměty byli zastoupeni takto: gymnázium 50%, SOŠ 55% a SZŠ 40% učitelů.

Srovnání aprobace učitelů pro výuku všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů dle typu škol bylo testováno chí-kvadrát testem a není statisticky významné.

Graf č. 4: Zdroj informací o aktivizačních metodách



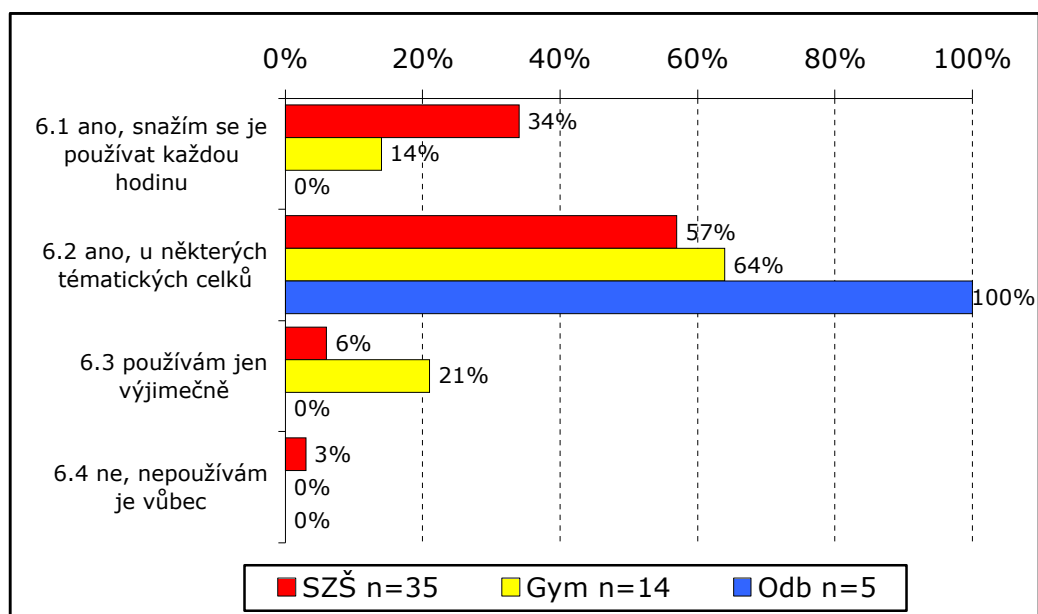
Z grafu č. 4 vyplývá, že 53% učitelů na SZŠ se seznámilo s používáním aktivizačních metod při studiu na vysoké škole. Učitelé nejčastěji uváděli fakulty UK v Praze, a to fakultu přírodovědeckou, 1.lékařskou, pedagogickou, filosofickou a fakultu tělesné výchovy a sportu, z mimopražských pak Pedagogickou fakultu UP v Olomouci.

Formou semináře se dozvědělo o aktivizačních metodách 25% učitelů na gymnáziích a 23% učitelů na SZŠ (kurzy Kritického myšlení, kurzy aktivizačních metod vedené dr. Sitnou). Samostudiem z odborných knih a časopisů načerpalo informace týkající se aktivizačních metod 35% učitelů na SZŠ. 75% učitelů na SOŠ o aktivizačních metodách vůbec neví. 10% učitelů na SZŠ uvedlo jinde, např. předávání informací z absolvovaného kurzu či semináře na předmětových komisích ošetřovatelství.

Na tuto otázku učitelé mohli odpovídat výčtem více možností. Statisticky významný byl rozdíl u učitelů, kteří se dozvěděli o aktivizačních metodách při studiu na vysoké škole ve srovnání s typem školy,  $p = 0,0062$ . Taktéž vyšel statisticky významný rozdíl u učitelů, kteří aktivizační metody neznají ve srovnání s typem

školy. Dosažená hladina významnosti  $p = 0,0000$ . V obou případech byl použit chí-kvadrát test.

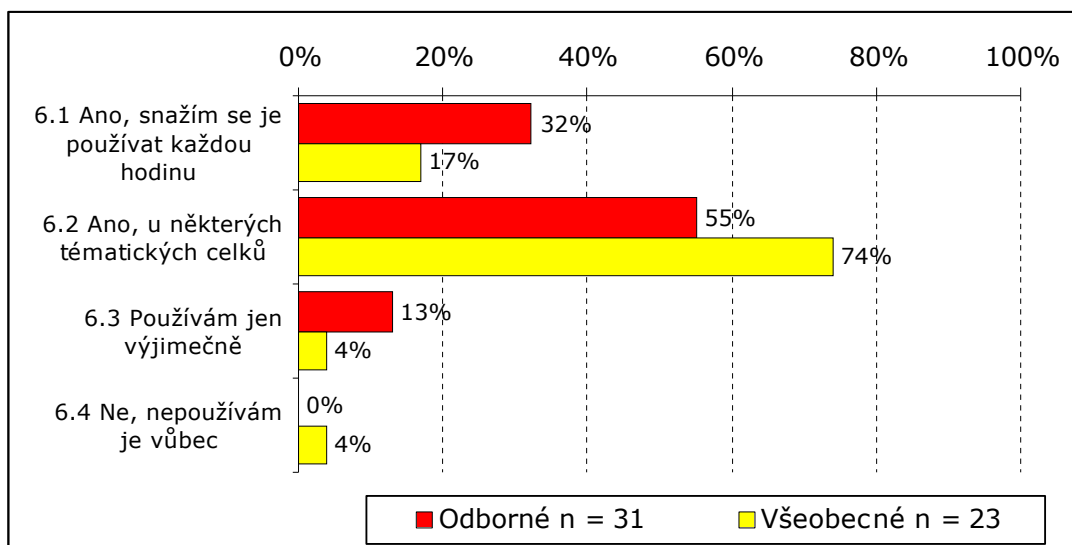
Graf č. 5: Používání aktivizačních metod na zkoumaných školách



Na tuto otázku odpovídali pouze učitelé, kteří uvedli, že aktivizační metody znají. Z grafu č. 5 je patrné, že metody používá každou hodinu 34% učitelů na SZŠ a 14% učitelů gymnázií. U některých tématických celků používá aktivizační metody při výuce 100% učitelů na SOŠ. 64% učitelů na gymnáziu a 57% učitelů na SZŠ. Vůbec je nepoužívá 3% učitelů na SZŠ.

Rozdíly mezi mírou používání aktivizačních metod (každou hodinu, některý tématický celek, výjimečně, vůbec) a typem školy byly testovány Fisherovým testem exaktních pravděpodobností a nejsou statisticky významné.

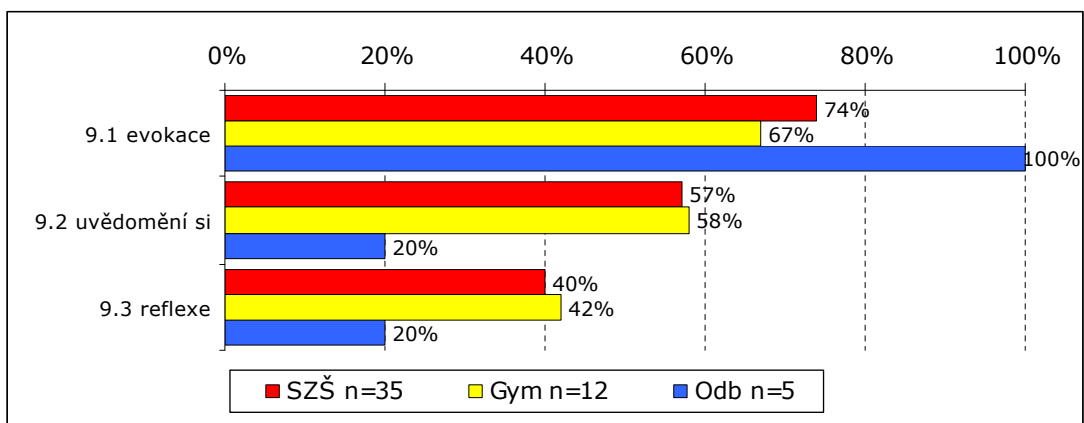
Graf č. 6: Používání aktivizačních metod učiteli všeobecných a odborných předmětů



Na tuto otázku odpovídali pouze učitelé, kteří uvedli, že aktivizační metody znají. Graf č. 6 ukazuje, že aktivizační metody ve výuce používá více než  $\frac{3}{4}$  učitelů všeobecných i odborných předmětů.

Srovnání míry používání aktivizačních metod (každou hodinu, některý tématický celek, výjimečně, vůbec) s učiteli odborných a všeobecných předmětů bylo testováno Fisherovým testem exaktních pravděpodobností a nebylo statisticky významné.

Graf č. 7: Aktivizační metody v závislosti na fázi učení – kdy se nejčastěji používají

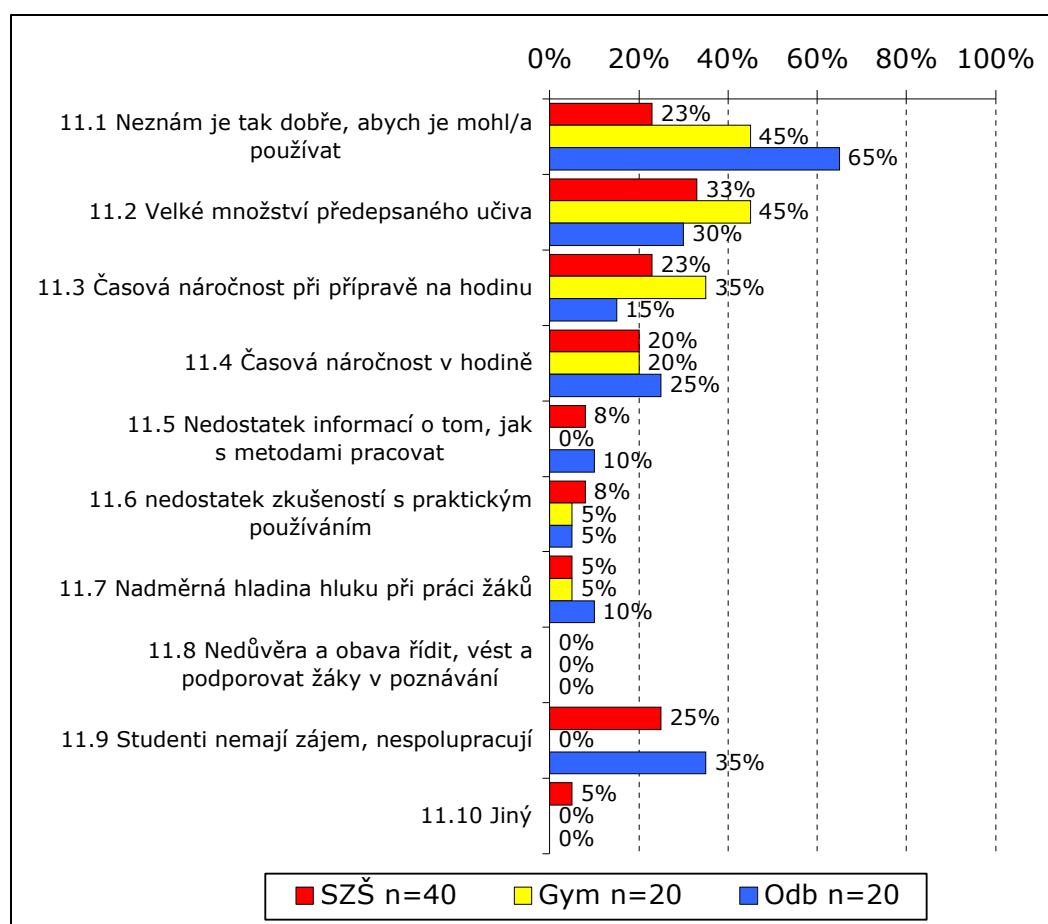


Graf č. 7 (otázka č. 9) uvádí, že 100% učitelů ze SOŠ používá aktivizační metody ve fázi evokace. 58% učitelů z gymnázií a 57% učitelů ze SZŠ užívá aktivizační

metody ve fázi uvědomění si. Ve fázi reflexe používá aktivizační metody při výuce 42% učitelů gymnázií a 40% učitelů na SZŠ. Na tuto otázku odpovídali pouze učitelé, kteří uvedli, že používají aktivizační metody ve výuce. Další otázky související s fázemi učení nejsou hodnoceny z důvodu neobjektivnosti. Všem učitelům musely být fáze učení nejprve vysvětleny.

Srovnání používání aktivizačních metod v závislosti na fázích učení bylo hodnoceno Fisherovým testem exaktních pravděpodobností a není statisticky významné.

Graf č. 8: Příčiny nezařazování aktivizačních metod do výuky

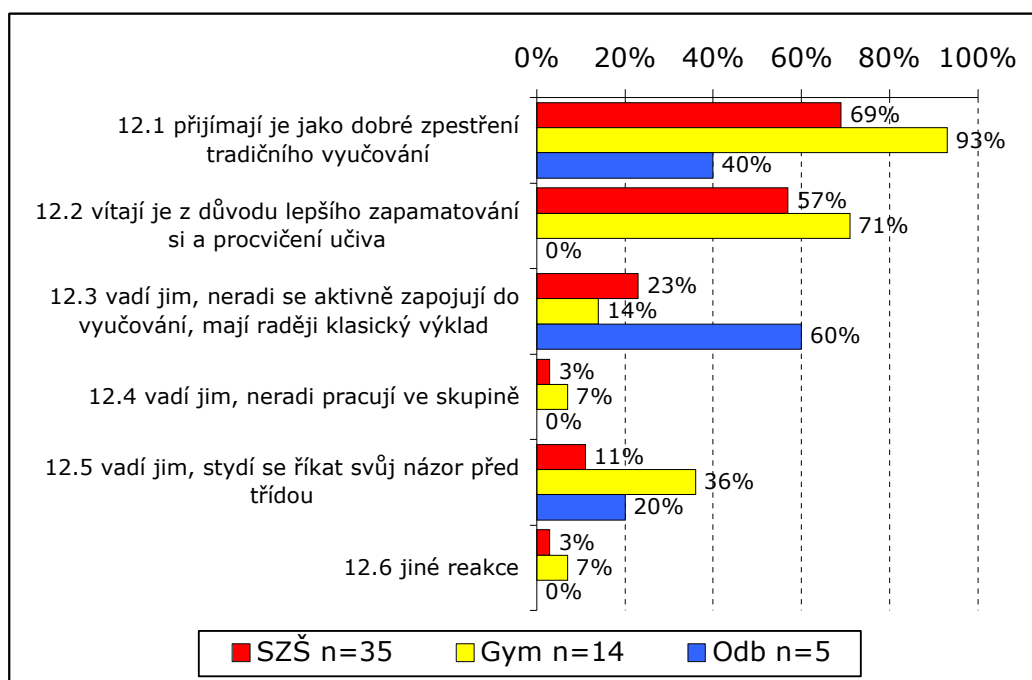


Z uvedeného grafu č. 8 je patrné, že 65% učitelů na SOŠ nepoužívá aktivizační metody ve výuce proto, že je nezná tak dobře, aby je mohli používat. 45% učitelů z gymnázií uvedlo, že nepoužívá aktivizační metody kvůli velkému množství

předepsaného učiva. Učitelé z gymnázií také ve 35% uvedli, že metody nepoužívají kvůli velké časové náročnosti při přípravě na hodinu. 35% učitelů na SOŠ a 25% učitelů na SZŠ uvedlo jako důvod nezařazování aktivizačních metod do výuky nezájem studentů a neochotu spolupracovat. Naopak na gymnáziích neuvedl tento důvod nikdo z učitelů. 5% učitelů ze SZŠ mělo jiný názor, např. že se metody nehodí na jakékoliv téma, vhodnost využití závisí současně na probíraném tématu, aktuálním klima třídy a potřebném čase. Na tuto otázku odpovídali všichni respondenti z řad učitelů.

Rozdíl ve srovnání učitelů, kteří aktivizační metody ve výuce nepoužívají z důvodu jejich neznalosti, s typem školy byl testován chí-kvadrát testem a je statisticky významný. Dosažená hladina významnosti  $p = 0,0050$ . Statisticky významný byl také rozdíl u učitelů, kteří se vyjadřují, že: „...studenti nemají zájem, nespolupracují“ ve srovnání s typem škol. Ke srovnání byl použit Fisherův test exaktních pravděpodobností,  $p = 0,0094$ . Ostatní rozdíly nejsou statisticky významné.

Graf č. 9: Reakce žáků na zařazování aktivizačních metod

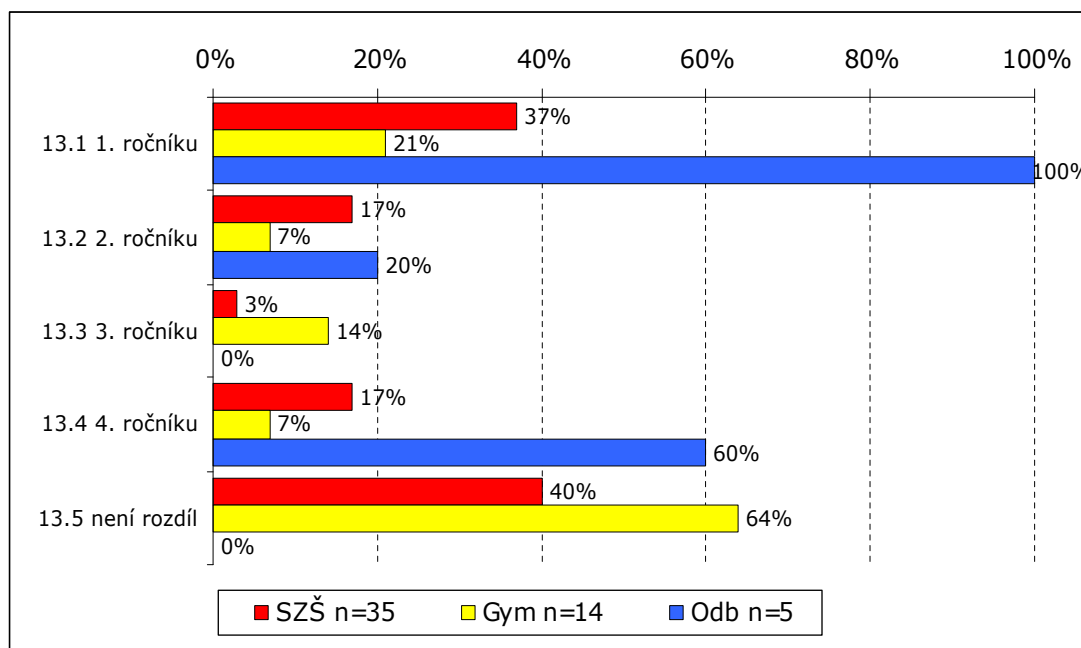


Z grafu č. 9 vyplývá, že 93% učitelů na gymnáziu, se domnívá, že žáci přijímají aktivizační metody ve výuce jako dobré zpestření tradičního vyučování. 71% učitelů

na gymnáziích a 57% učitelů ze SZŠ si myslí, že žáci vítají zařazování aktivizačních metod z důvodu lepšího zapamatování učiva. 36% učitelů gymnázií a 20% učitelů ze SZŠ vyjádřilo názor, že žákům aktivizační metody vadí, stydí se říkat svůj názor před třídou a 60% učitelů na SOŠ se domnívá, že se žáci neradi aktivně zapojují do výuky, mají rádi jistotu tradičního vyučování. Na tuto otázku odpovídali pouze učitelé, kteří uvedli, že používají aktivizační metody ve výuce. Mezi jiné reakce žáků na zařazování uvedli učitelé např.: „...někteří žáci pracují rádi ve skupině, avšak neradi prezentují, někteří žáci se aktivit vůbec neúčastní - jsou pasivní při práci ve skupině, nelze jednoznačně říci: některé třídy zájem mají, jiné zájem nemají, v 1. ročníku jsou pro žáky tyto metody neznámé, zatím se nezapojují všichni.“

Statisticky významné je srovnání žáků, kteří vítají aktivizační metody z důvodu lepšího zapamatování, s typem školy. Fisherův test exaktních pravděpodobností,  $p = 0,0210$ . Ostatní srovnání nejsou statisticky významná.

Graf č. 10: Srovnání zájmu studentů z hlediska ročníků

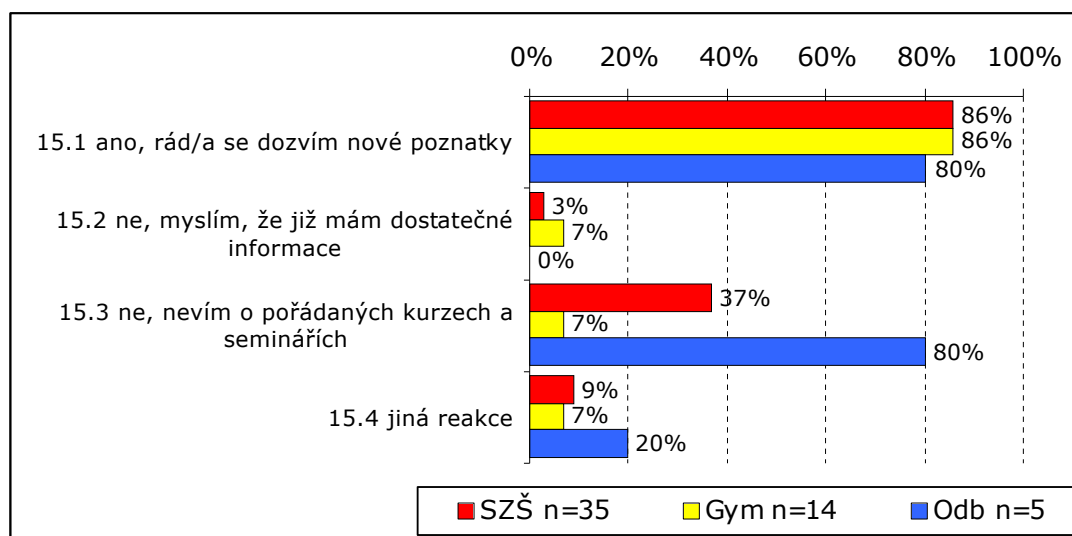


Graf č. 10 ukazuje, že 100% učitelů na SOŠ uvádí, že větší zájem o aktivizační metody mají studenti 1. ročníků. 60% učitelů ze SOŠ uvádí, že větší zájem mají žáci ze 4.ročníků. 64% učitelů z gymnázií a 40% učitelů ze SZŠ uvedlo, že není rozdíl v zájmu žáků jednotlivých ročníků. Na tuto otázku odpovídali pouze učitelé, kteří uvedli, že používají aktivizační metody ve výuce.



Srovnání zájmu žáků 1. ročníků o aktivizační metody s typem školy bylo testováno Fisherovým testem exaktních pravděpodobností a je statisticky významné,  $p = 0,0067$ . Rovněž byl testován názor učitelů, že není rozdíl v zájmu jednotlivých ročníků o aktivizační metody versus jednotlivé typy škol Fisherovým testem exaktních pravděpodobností a je statisticky významný, dosažená hladina významnosti  $p = 0,0467$ .

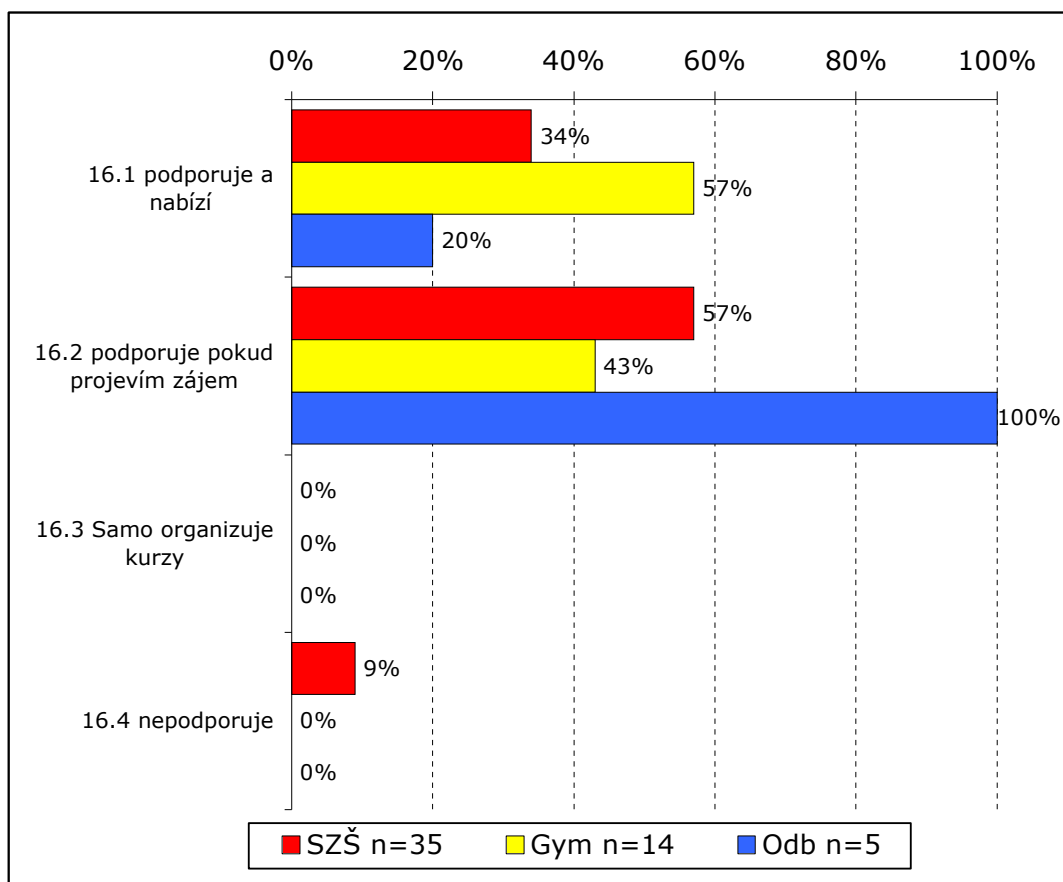
Graf č. 11: Zájem o další vzdělávání v aktivizačních metodách



Graf č. 11 vypovídá o tom, že 86% učitelů ze SZŠ a gymnázií má zájem se dále vzdělávat v oblasti používání aktivizačních metod ve výuce. 80% učitelů ze SOŠ a 37% učitelů ze SZŠ uvedlo, že neví o pořádaných kurzech a seminářích na toto téma. 7% učitelů z gymnázií a 3% učitelů ze SZŠ nemá zájem se dále v této oblasti vzdělávat, myslí si, že má již dostatečné znalosti. Mezi jiné reakce učitelů na školách patří např. učitel má sám tolik vlastních nápadů, rád se dozví nové informace, ale ne metodou kurzů (mají špatné zkušenosti), dalším důvodem byl věk učitele a ztráta času při nulové odezvě u žáků. Na tuto otázku odpovídali pouze učitelé, kteří uvedli, že používají aktivizační metody ve výuce.

Rozdíl mezi odpovědi učitelů: „...nevím o pořádaných kurzech“ a typem školy byl testován Fisherovým testem exaktních pravděpodobností a je statisticky významný, hladina významnosti  $p = 0.0071$ .

Graf č. 12: Podpora vedení školy

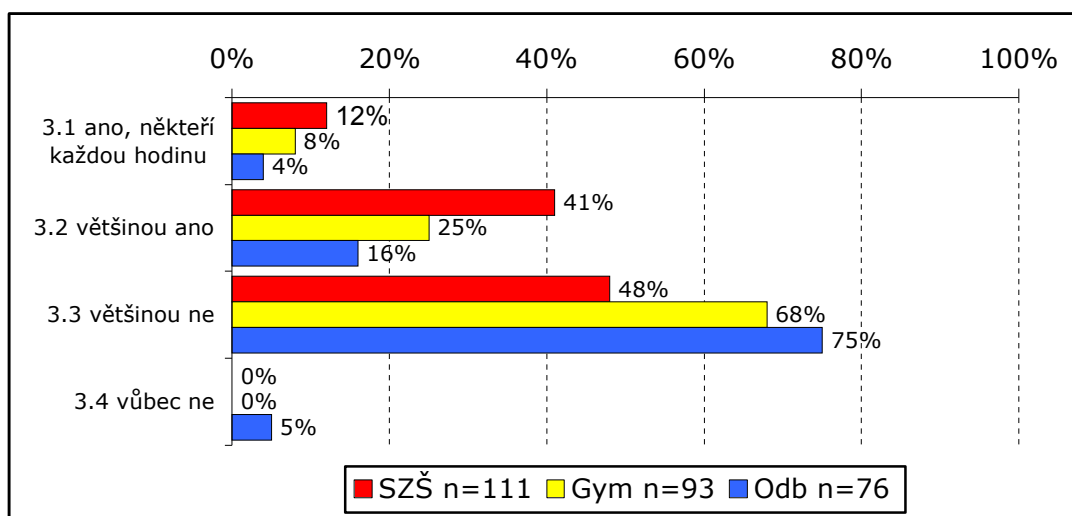


Z grafu č. 12 vyplývá, že 100% učitelů ze SOŠ si myslí, že pokud projeví zájem o vzdělání v aktivizačních metodách, pak jim vedení školy účast umožní. 57% učitelů z gymnázií uvedlo, že vedení školy vzdělání podporuje a nabízí. Žádná ze sledovaných škol kurzy sama neorganizuje. Na tuto otázku odpovídali pouze učitelé, kteří uvedli, že používají aktivizační metody ve výuce.

Žádné srovnání nebylo statisticky významné.

### 3.5.2 Dotazník

Graf č. 13: Používání aktivizačních metod

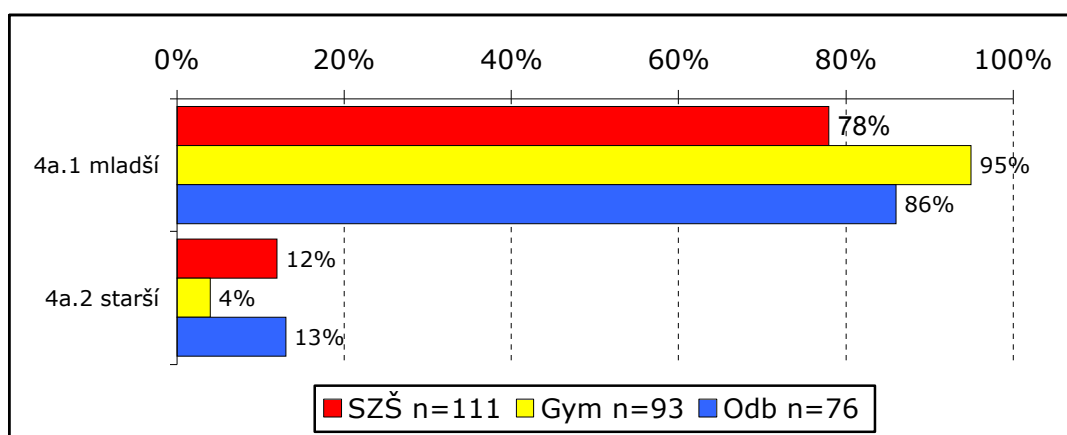


Z uvedeného grafu č. 13 vyplývá, že 80% žáků odborných škol vyjadřuje názor, že jejich učitelé většinou nebo vůbec aktivizační metody ve výuce nepoužívají. Na gymnáziích je to 68% a na zdravotnických školách 48% žáků.

Statisticky významné je porovnání názoru žáků, že učitelé aktivizační metody většinou ve vyučování používají, s typem školy. Dosažená hladina významnosti  $p = 0,0007$ . Srovnání názoru žáků, že učitelé většinou aktivizační metody nepoužívají, s typem školy je rovněž statisticky významný. Hladina významnosti  $p = 0,0003$ . Ve všech testovaných případech byl použit chí-kvadrát test.

Rozdíl v porovnání odpovědi žáků, že učitelé aktivizační metody vůbec nepoužívají s typem školy je rovněž statisticky významný. Hladina významnosti  $p = 0,0051$ . Byl testován Fisherovým testem exaktních pravděpodobností.

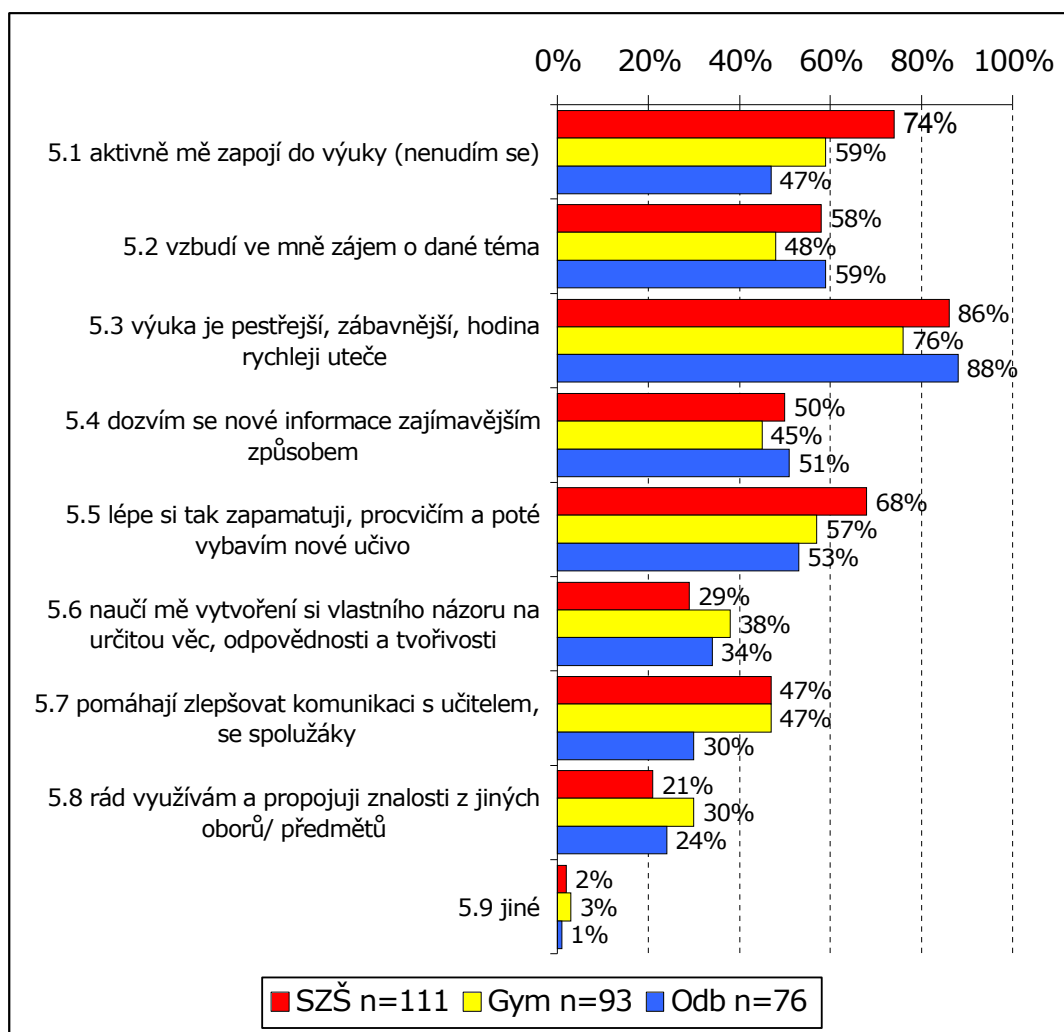
Graf č. 14: Používání aktivizačních metod v závislosti na věku učitele



Graf č. 14 ukazuje, že 95% žáků na gymnáziích zastává názor, že aktivizační metody častěji používají mladší učitelé. Na odborných školách má stejný názor 86% a na zdravotnických školách 78% žáků.

Statisticky významný je rozdíl mezi používáním aktivizačních metod mladšími učiteli a typem školy. Hladina významnosti  $p = 0.0043$ . Není statisticky významný rozdíl v používání aktivizačních metod staršími učiteli a typem školy. Obě otázky byly testovány metodou chí-kvadrát testu.

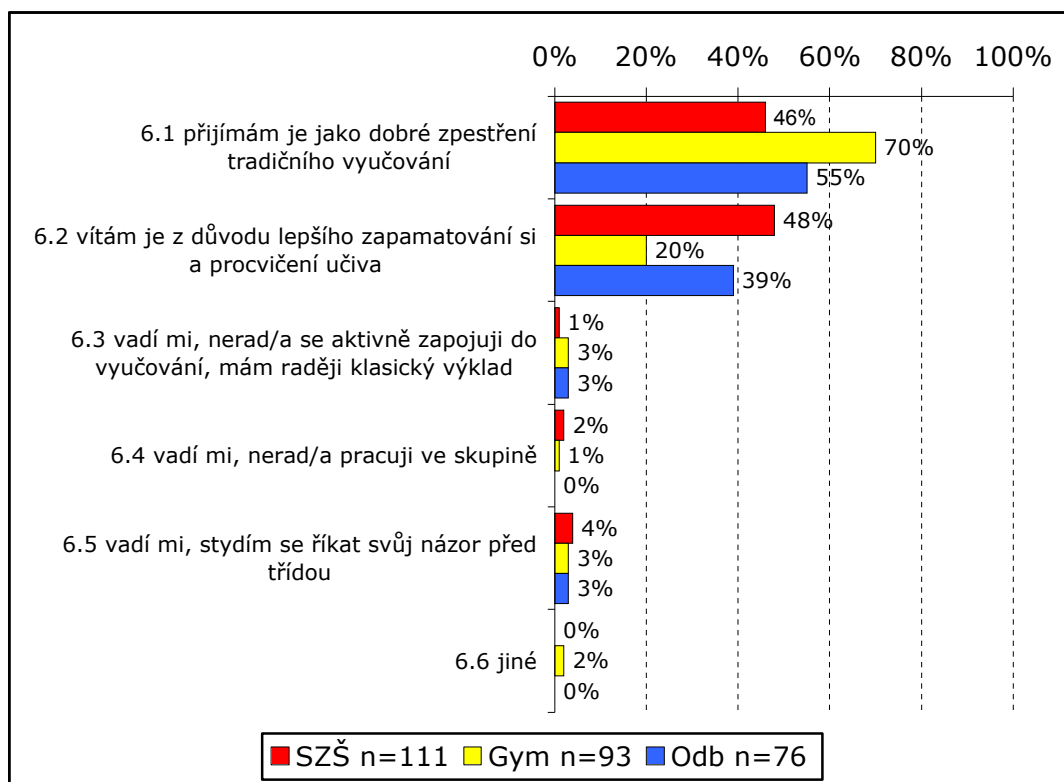
Graf č. 15: Důvody pro používání aktivizačních metod



Z grafu č. 15 je patrné, 88% žáků odborných škol, 86% žáků zdravotnických škol a 76% žáků gymnázií uvedlo, že používáním aktivizačních metod se stává výuka pestřejší a zábavnější. Mezi jiné reakce žáci uvedli: „...pomáhají poukazovat na přednosti a dovednosti spolužáků, vyjádřit vlastní názor, zasmát se, lépe si vybavit, co umím, ukázat, co ve mě je...“.

Na tuto otázku bylo možno vybrat více odpovědí najednou a respondenti toho využívali. Statisticky významný rozdíl je ve srovnání názoru žáků, že se aktivně mě zapojí do výuky (nenudím se) s typem školy. Hladina významnosti  $p = 0.0010$ . Statisticky významný je také rozdíl v názoru žáků, že aktivizační metody pomáhají zlepšovat komunikaci s učitelem, se spolužáky s porovnáním s typem školy. Hladina významnosti  $p = 0.0408$ . Rozdíly byly testovány chí-kvadrát testem. Ostatní rozdíly nebyly statisticky významné.

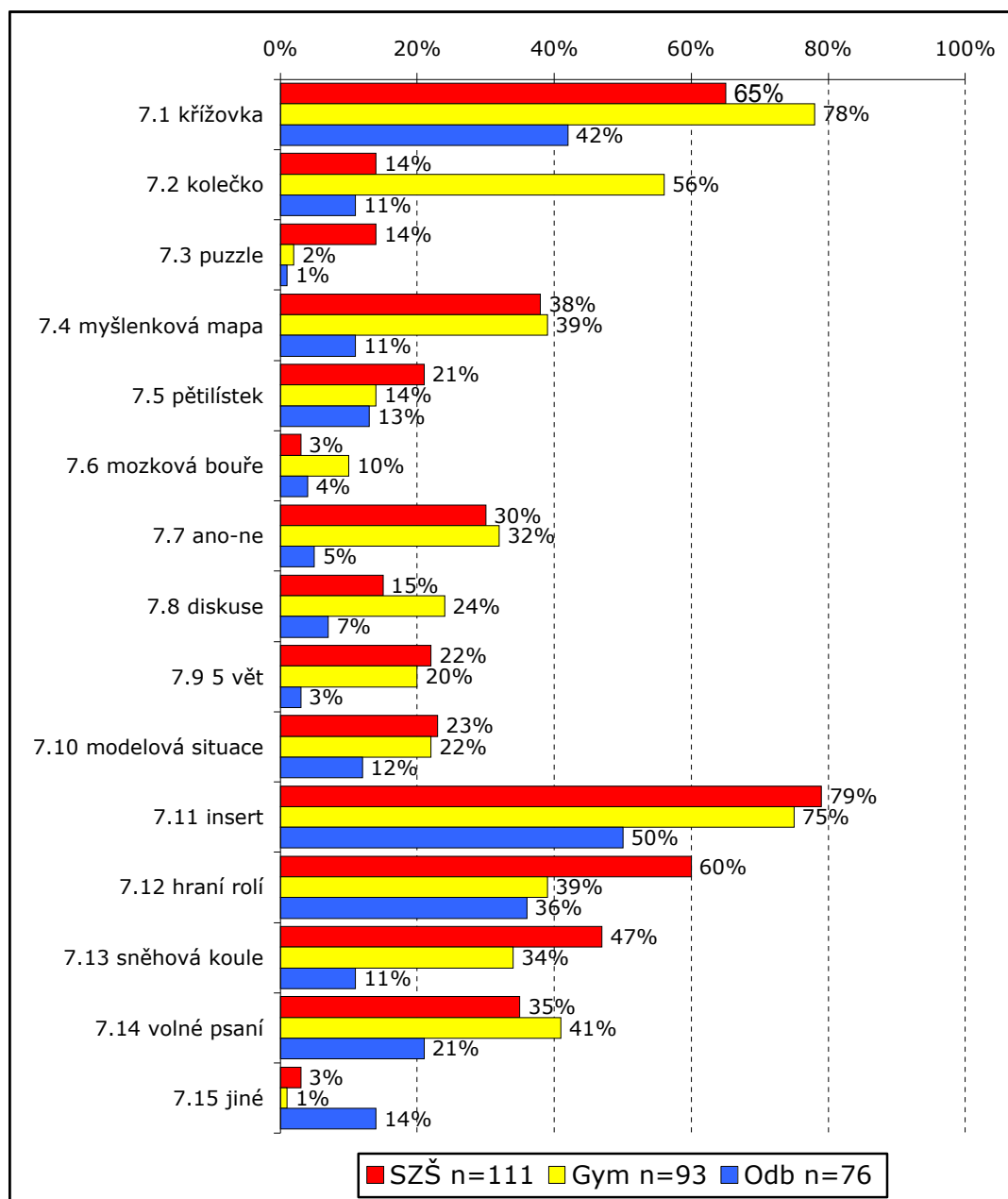
Graf č. 16: Reakce žáků na zařazování aktivizačních metod



Z grafu č. 16 vyplývá, že 70% žáků gymnázií přijímá aktivizační metody jako dobré zpestření výuky. Na odborných školách zastává tento názor 55% žáků, na zdravotnických školách 46%. Na zdravotnických školách tyto metody vítá 48% žáků z důvodu lepšího zapamatování si učiva. Na odborných školách je to 39% a na gymnáziích je to 20% žáků. Mezi jiné reakce žáci uvedli: „...jsou-li efektivní a smysluplné, pak je vítám.“, „... dávám najevo učiteli pozitivní reakci a mám i nápady na vylepšení výuky.“

Na tuto otázku bylo možno vybrat více odpovědí najednou a respondenti toho využívali. Statisticky významný je rozdíl v názoru žáka: „...přijímám je jako dobré zpestření tradičního vyučování“ a typu školy. Hladina významnosti  $p = 0.0027$ . Bylo testováno chí-kvadrát testem. Dalším statisticky významným údajem bylo srovnání názoru žáka: „...vítám je z důvodu lepšího zapamatování si a procvičení učiva“ s typem školy. Hladina významnosti  $p = 0.0002$ . Testováno chí-kvadrát testem. Ostatní údaje byly testovány Fisherovým testem exaktních pravděpodobností. Žádný údaj nebyl statisticky významný.

Graf č. 17: Nejpoužívanější aktivizační metody



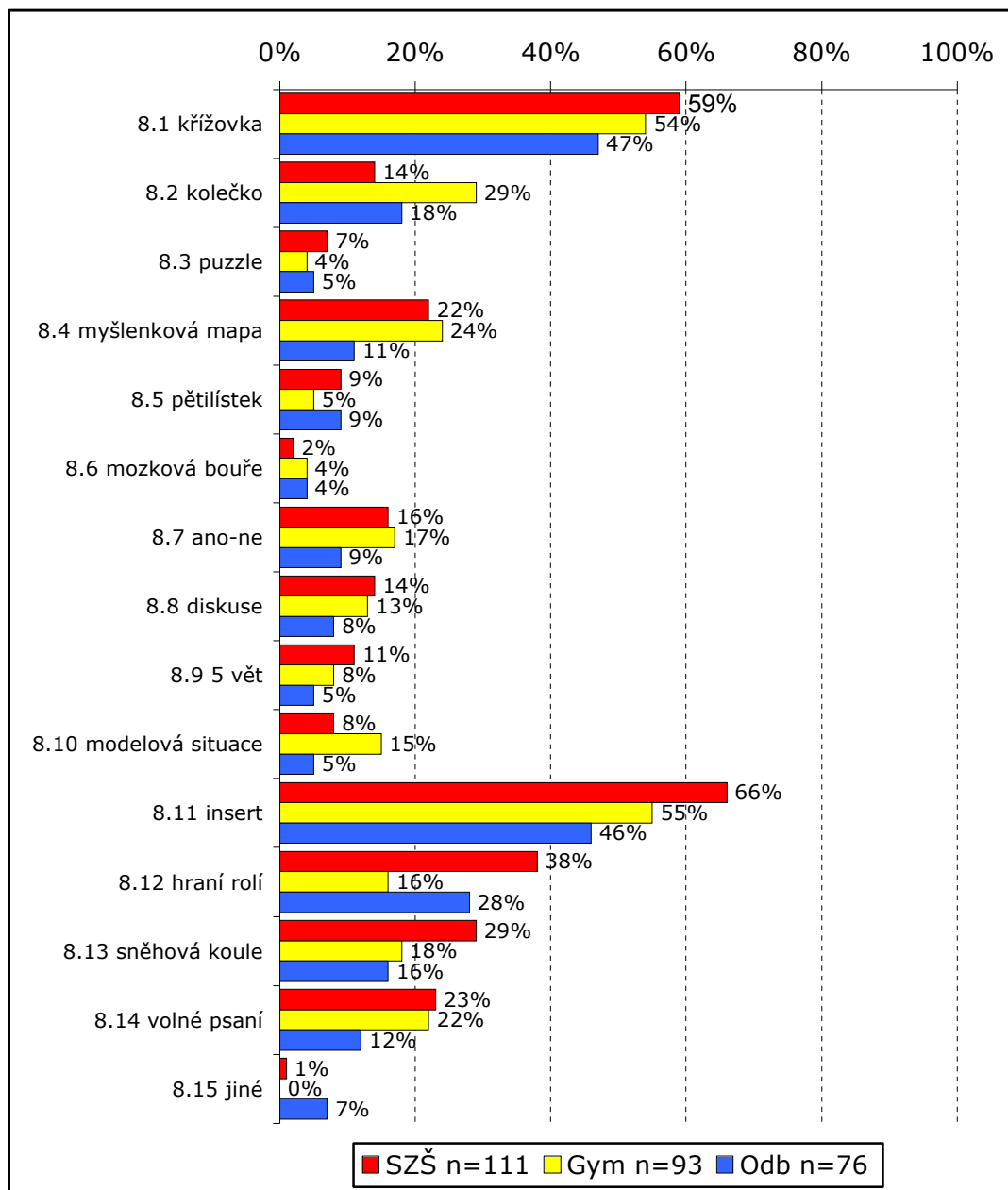
Z grafu č. 17 můžeme vidět názor žáků na nejpoužívanější aktivizační metody. Na zdravotnické škole používá 79% učitelů insert, 65% učitelů křížovku a 60% hraní rolí. Na gymnáziích používají učitelé v 78% křížovku, v 75% insert a v 56% kolečko. Na odborných školách používá 50% učitelů insert, 42% učitelů křížovku a 36% hraní rolí.

Na tuto otázku bylo možno vybrat více odpovědí najednou a respondenti toho využívali. Statisticky významné rozdíly byly zjištěny ve srovnání používání jednotlivých metod s typem škol. Všechny uvedené údaje byly porovnávány chí-

kvadrát testem. Křížovka:  $p = 0.0000$ , kolečko:  $p = 0.0000$ , puzzle:  $p = 0.0005$ , myšlenková mapa:  $p = 0.0000$ , ano-ne:  $p = 0.0000$ , diskuse:  $p = 0.0099$ , 5 vět:  $p = 0.0009$ , insert:  $p = 0.0000$ , hraní rolí:  $p = 0.0007$ , sněhová koule:  $p = 0.0000$ , volné psaní:  $p = 0.0207$ . Statisticky významné bylo také srovnání odpovědi: „jiné“ s typem školy. Hladina významnosti  $p = 0.0003$ . Toto srovnání bylo testováno Fisherovým testem exaktních pravděpodobností. Žáci nejčastěji uváděli: země-město, bingo, osmisměrka. Ostatní údaje neměly statisticky významné hodnoty.



Graf č. 18: Nejoblíbenější aktivizační metody

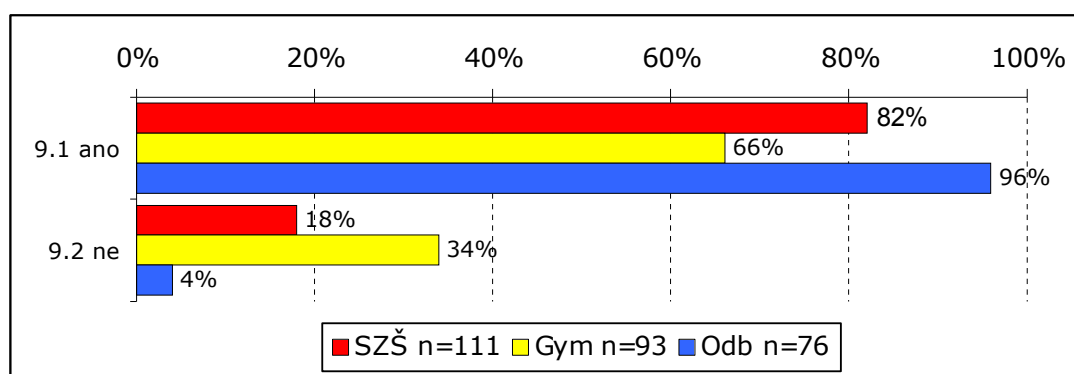


Graf č. 18 ukazuje, že žáci na zdravotnické škole považují za nejoblíbenější aktivizační metodu v 66% insert, v 59% křížovku a v 36% hraní rolí. Žákům gymnázií vyhovuje insert v 55%, křížovka v 54% a kolečko ve 29%. Žáci odborných škol preferují křížovku ve 47%, insert ve 46% a hraní rolí ve 28%.

Na tuto otázku bylo možno vybrat více odpovědí najednou a respondenti toho využívali. Statisticky významný rozdíl byl zjištěn v porovnání používané aktivizační metody kolečko s typem školy. Hladina významnosti  $p = 0.0205$ . Statisticky významný rozdíl je také v porovnání metody insert s typem školy. Hladina

významnosti  $p = 0.0252$ . Další statisticky významný údaj vzešel z porovnání metody hraní rolí s typem školy. Hladina významnosti  $p = 0.0026$ . Tyto údaje byly měřeny chí-kvadrát testem. Názor žáků: „jiné“ v porovnání s typem školy byl rovněž statisticky významný  $p = 0.0075$ . Toto srovnání bylo testováno Fisherovým testem exaktních pravděpodobností. Žáci nejčastěji uváděli metodu Země-město, kterou používají učitelé v cizích jazycích a dále bingo. Ostatní údaje neměly statisticky významné hodnoty.

Graf č. 19: Používání aktivizačních metod na základní škole



Jak vyplývá z grafu č. 19, téměř většina žáků se setkávala s používáním aktivizačních metod ve výuce již na základních školách. Na odborných školách odpovědělo ano 96% žáků, na zdravotnických školách 82% a na gymnáziích 66% žáků.

Statisticky významný rozdíl byl zjištěn u odpovědí ano ve srovnání s typem školy. Hladina významnosti  $p = 0,0000$ . Statisticky významné údaje byly zjištěny také u odpovědi ne ve srovnání s typem školy. Hladina významnosti  $p = 0,0000$ . Oba údaje byly hodnoceny chí-kvadrát testem.

### 3.6 Diskuse

Předmětem diskuse je porovnání zjištěných výsledků výzkumu vzhledem ke stanoveným hypotézám. Zároveň má za úkol zachytit názory vyučujících i žáků na aktivizační metody.

Na začátku rozhovoru všichni učitelé správně charakterizovali aktivizační metody. Vybírám zde nejzajímavější názory: „...Metoda, která podporuje žáky v poznávání, vede k lepšímu pochopení problému, procvičení a utřídění znalostí...“, „...Spolupráce žáků. Žáci přichází k cíli vyučovací hodiny za spolupráce učitele i skupiny...“, „...Podpora tvořivosti žáků různými metodami, nejen jednostranný přenos informací studentům, posiluje prožitek z učení...“

Používání aktivizačních metod v závislosti na pohlaví učitele a na fázi učení nebylo hodnoceno. Ve vzorku nebyli rovnoměrně zastoupeni muži a ženy. Zároveň z rozhovoru vyplynulo, že učitelé neznají jednotlivé fáze učení.

Výsledky výzkumu potvrdily či vyvrátily následující hypotézy.

**Hypotéza č. 1:** aktivizační metody používá méně než polovina učitelů.

K této hypotéze se vztahují otázky: osnova rozhovoru - učitelé č. 6, 7, 14 dotazník - žáci č. 3, 7, 8 (graf č. 5, 13, 17, 18). Potvrdila se částečně, a to pouze u odborných škol, kde používá aktivizační metody 25% učitelů. Na zdravotnických školách je zařazuje více než 90% a na gymnáziích téměř 80% učitelů. Z pohledu žáků se potvrdila také pouze částečně. Ti sice hodnotí využívání aktivizačních metod v nižší míře než jejich vyučující, ale uvádějí, že na zdravotnických školách používá tyto metody přibližně 1/2 učitelů, na gymnáziích 1/3 a na odborných školách 1/5. Situace ve využívání aktivizačních metod je z pohledu obou skupin nejlepší na zdravotnických školách. Učitelé většinou zařazují novější aktivizační metody. Může to být mimo jiné i tím, že Světová zdravotnická organizace připravila v 2. polovině 90. let 20. století v rámci projektu Lemon učební materiály o ošetřovatelství pro zdravotní sestry a porodní asistentky. Jejich součástí byly metodické pokyny, které obsahovaly moderní aktivizační vyučovací metody.

Učitelé nejčastěji používají brainstorming, diskusi, modelové situace a hraní rolí. Nejčastěji zařazované metody dle žáků jsou insert, křížovka, kolečko, hraní rolí. Učitelé odpovídali formou volných odpovědí, aby bylo zřejmé jaké metody skutečně znají a používají. Žáci vybírali z několika možností. V dotazníku byly jednotlivé metody vyjmenované a stručně charakterizované.

Učitelé uváděli následující oblíbené metody u žáků: diskuse, brainstorming, modelové situace. Žáci zaškrtovali nejčastěji tyto: insert, křížovka, hraní rolí a kolečko.

Žáci uvádí jiné metody než učitelé. Důvodem mohou být již zmíněné uvedené nabídky v dotaznících pro žáky, i to, že učitelé zařazení do výzkumu neučili vždy ty žáky, kteří vyplňovali dotazník.

**Hypotéza č. 2:** aktivizační metody zařazují do výuky více učitelé odborných předmětů, než učitelé všeobecných předmětů.

K této hypotéze se vztahují otázky: osnova rozhovoru - učitelé č. 3, 6 (graf č. 3, 6). Tato hypotéza se nepotvrdila.

Ve zkoumaném vzorku bylo zhruba  $\frac{1}{2}$  učitelů odborných a  $\frac{1}{2}$  všeobecně vzdělávacích předmětů. Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů zařazují aktivizační metody do výuky v 91%, z toho na zdravotnických školách 37%, na odborných 30% a na gymnáziích 24%. Učitelé odborných předmětů zařazují aktivizační metody do výuky v 87%, z toho na zdravotnických školách 62% učitelů, na odborných 11% a na gymnáziích 14%. Výsledek může být zkrácen tím, že učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů (jazyků) používají učebnice a pracovní sešity, ve kterých jsou tyto metody zakomponovány.

**Hypotéza č. 3:** učitelé s delší pedagogickou praxí upřednostňují tradiční metody. K této hypotéze se vztahují otázky: osnova rozhovoru – učitelé č. 1, 2, 6, 7, dotazník – žáci 3, 4a, (graf č. 1, 2, 5, 13, 14). Tato hypotéza se z hlediska učitelů i žáků potvrdila.

Nejpočetněji byla zastoupena na všech typech škol skupina učitelů s pedagogickou praxí delší než 15 let. Z hlediska věku učitelů bylo nejvíce zastoupeno věkové rozmezí 30 – 49 let, opět na všech typech škol. Převažovali učitelé, kteří mají vysokoškolské vzdělání většinou pedagogického směru.

Z řízeného rozhovoru vyplynulo, že učitelé vyšší věkové kategorie skutečně upřednostňují tradiční metody. I žáci hodnotí, že starší učitelé většinou ve výuce aktivizační metody nepoužívají. Z grafu č. 14 vyplývá, že aktivizační metody nezařazuje 96% starších učitelů na gymnáziích, 88% na zdravotnických školách a 87% na odborných školách. Výsledek není zcela objektivní, protože mezi sebou nekoreluje věk učitele s délkou jeho pedagogická praxe. Na odborných a zdravotnických školách předchází pedagogickému působení často několikaletá

odborná praxe. Správnější formulace by byla, že starší učitelé, bez ohledu na délku praxe, upřednostňují tradiční vyučovací metody.

Informace o novějších aktivizačních metodách se začaly na pedagogických fakultách (i v rámci pedagogického minima) předávat až po roce 1989. Proto učitelé staršího věku více používají tradiční aktivizační metody. I tady však hledisko věku nemusí být tak významné, protože zejména učitelé odborných předmětů na SZŠ mohli začít studovat vysokou školu později.

**Hypotéza č. 4:** učitelé většinou nezařazují aktivizační metody do výuky z důvodu velké časové náročnosti na přípravu a realizaci této výuky.

K této hypotéze se vztahují otázky: osnova rozhovoru - učitelé č. 6, 11, (graf č. 5, 8). Tato hypotéza se potvrdila.

Na první místo zařadili tento důvod učitelé z gymnázií (55%) a zdravotnických škol (43%). U učitelů z odborných škol se umístil tento důvod hned na druhém místě (40%). Další důvody byly uváděny následovně: gymnázium na druhém až třetím místě – neznalost metod a velké množství předepsaného učiva. Na SZŠ na druhém místě velké množství předepsaného učiva, na třetím nezájem žáků. Na odborných školách na prvním místě neznalost a na třetím nezájem žáků. Za zmínku stojí ještě důvod, který vede k nezařazování metod do výuky, a to nezájem či neochota ke spolupráci ze strany studentů. Zatímco učitelé gymnázia ho neuváděli ani jednou, vyskytuje se u ¼ vyučujících na SZŠ a více než 1/3 učitelů na odborné škole.

Zájem žáků gymnázií o aktivizační metody může být dán tím, že většina předmětů je zde převážně teoretických, proto žáci vítají jakoukoliv jinou vyučovací metodu, než je tradiční výklad.

**Hypotéza č. 5:** studenti se odmítají aktivně podílet na výuce.

K této hypotéze se vztahují otázky: osnova rozhovoru - učitelé č. 11, 12, 13 dotazník - žáci č. 1, 5, 6 (graf č. 8, 9, 10, 15, 16). Tato hypotéza se nepotvrdila z hlediska učitelů i žáků. Většina žáků všech typů škol metody vítá. I učitelé SZŠ a gymnázií hodnotí reakci žáků na zařazování aktivizačních metod pozitivně. Učitelé gymnázií (více než 90%) a učitelé zdravotnických škol (více než 70%) uvádějí na prvním místě, že žáci přijímají metody jako dobré zpestření výuky a na druhém místě více než 70% učitelů gymnázií a téměř 60% zdravotnických škol tvrdí, že žáci je vítají z důvodu lepšího zapamatování a procvičení učiva. 40% učitelů odborných škol na druhém místě uvádí zpestření tradičního vyučování Neochotu podílet se

aktivně na výuce připouští 9% žáků na gymnáziích, 7% na SZŠ a 6% na odborných školách. Žáci mohli vybrat více možných odpovědí.

Bezvýznamný není také názor téměř ½ žáků SZŠ i gymnázií, kteří uvedli, že aktivizační metody významnou měrou pomáhají zlepšovat komunikaci jak s učitelem, tak i se spolužáky. Důvodem, proč učitelé odborných škol nezařazují do výuky aktivizační metody, může být nezájem žáků.

V případě negativního přístupu uvádějí učitelé gymnázií jako důvod na prvním místě: „Stydí se říkat svůj názor před třídou“ a učitelé zdravotnických i odborných škol: „Mají raději klasický výklad.“

Byly sledovány názory žáků 1. a 4. ročníků. Ty se neodlišovaly. Učitelé hodnotili všechny čtyři ročníky. Na zdravotnických školách a gymnáziích uvedli, že není rozdíl v zájmu mezi jednotlivými ročníky, na odborných školách pozorují zájem především u prvních ročníků.

**Hypotéza č. 6:** učitelé mají zájem i dostatek možností se v aktivizačních metodách vzdělávat.

K této hypotéze se vztahují otázky: osnova rozhovoru – učitelé č. 15, 16, 17 (graf č. 11, 12). Tato hypotéza se potvrdila.

Ve výsledcích jsou minimální rozdíly. Více než 80% učitelů na všech typech škol má zájem o další vzdělávání. Pociťuje, že má dostatečné informace, a proto se nemusí více vzdělávat uvedl pouze jeden učitel z gymnázia a jeden učitel ze zdravotnické školy.

Všichni učitelé z gymnázií i odborných škol a 91% učitelů ze SZŠ vyjadřují přesvědčení, že vedení školy podporuje a nabízí nebo při projevení zájmu umožní jejich účast na kurzech s tematikou aktivizačních metod. Pouze 9% učitelů ze zdravotnických škol vyjadřuje názor, že vedení školy vzdělání nepodporuje.

Při rozhovorech s řediteli škol, kde výzkum probíhal, bylo zjištěno, že na gymnázia a hlavně na střední odborné školy většinou žádné nabídky kurzů nepřicházejí. Stejně tak 80% učitelů odborných škol a 37% ze SZŠ vidí velký problém v nedostatečné informovanosti o pořádaných kurzech. Otázkou zůstává, zda by neměl učitel sám vyhledávat potřebné informace. Ze zkušenosti víme, že se často odkládá zahájení nových kurzů pro nedostatek účastníků.

## 4 Závěr

Cílem diplomové práce bylo především zmapovat míru využívání aktivizačních metod učiteli ve výuce na středních školách. Zjistit, jakým způsobem přijímají žáci tyto metody.

Práce má teoreticko-empirický charakter. V teoretické části byly charakterizovány aktivizační metody, popsány jejich výhody, nevýhody a historie těchto metod. Byly zde popsány nejčastěji používané aktivizační metody, a současně podány informace o výuce na pedagogických fakultách a aktuálně pořádaných kurzech pro učitele.

V empirickém výzkumu jsou zjišťovány názory 80 učitelů a 280 žáků na aktivizační metody a jejich zařazování do výuky. Výzkum proběhl na 4 zdravotnických školách, které byly srovnávány se 2 gymnázii a 2 odbornými školami. S učiteli byl veden řízený rozhovor, žáci vyplňovali dotazník.

V rámci povolení výzkumu byli ředitelé požádáni, aby zhodnotili míru využívání aktivizačních metod učiteli a současně posoudili jejich zájem o nové informace v této oblasti. Vyjadřovali se i k systému uvolňování učitelů z výuky v případě jejich účasti na kurzu.

Aktivizační metody využívá podle vlastního mínění více než polovina učitelů zdravotnických škol a gymnázií. Nepoužívá pouze  $\frac{1}{4}$  učitelů odborných škol. Z pohledu žáků zařazuje aktivizační metody pouze  $\frac{1}{2}$  učitelů zdravotnických škol,  $\frac{1}{3}$  učitelů gymnázií a  $\frac{1}{5}$  učitelů odborných škol. Na základě rozhovoru bylo zjištěno, že učitelé neví, které metody jsou aktivizační. Někteří uvedli, že je nepoužívají a z dalšího rozhovoru vyplynulo, že je zařazují, pouze neví, že se tak nazývají. Pracují nejčastěji metodu mozkové bouře, diskuse, řešení modelových situací a hraní rolí. Žáci uvedli insert, křížovku, kolečko a hraní rolí. Není bez zajímavosti, že žáci znají širší škálu metod, než uvádí jejich učitelé. Vyplývá to pravděpodobně z lepší metodické připravenosti učitelů základních škol.

Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů používají aktivizační metody ve výuce častěji než učitelé odborných předmětů. Učitelé s delší pedagogickou praxí využívají tradiční aktivizační metody, o kterých se dozvěděli při studiu na vysoké škole. Hlavním důvodem je předpokládaná časová náročnost, a to jak v případě přípravy na hodinu, tak spotřeby času přímo v hodině. Pouze učitelé odborných škol staví na první místo nedostatečnou znalost.

Studenti při výuce s aktivizačními metodami neodmítají pracovat, naopak je vítají. Jako důvod udávají zpestření hodiny a lepší zapamatování si a vybavení učiva. Učitelé mají zájem se v aktivizačních metodách dále vzdělávat a vedení sledovaných škol jim to umožňuje. Odborné školy a gymnázia nemají, dle mínění učitelů i ředitelů, dostatek informací kdo a kde kurzy pořádá.

Závěrem lze říci, že na zdravotnických školách je situace ve využívání aktivizačních metod ze všech zkoumaných typů škol nejlepší. Učitelé většinou zařazují novější aktivizační metody i metody RWCT. Je to dáno i podporou vedení škol. Srovnatelná situace je pouze na jednom gymnáziu, kde ředitel zorganizoval pro své učitele kurz metod kritického myšlení.

Je však také potřeba zdůraznit, že aktivizační metody by měly být používány ve výuce s mírou, společně s tradičními vyučovacími metodami. Nemohou tradiční metody nahradit zcela, ale mohou se s nimi vzájemně vhodně doplňovat.

I když sledovaný vzorek nelze považovat za reprezentativní, domníváme se, že na základě výsledků výzkumu můžeme navrhnout některá opatření:

- učitelé by neměli podceňovat zájem žáků o aktivizační metody,
- učitelé by měli sami aktivně vyhledávat informace o pořádaných kurzech,
- při získávání poznatků z oblasti aktivizačních metod upřednostňovat vlastní prožitek na kurzu před získáváním informací z literatury a internetových zdrojů,
- organizátoři kurzů by měli více své aktivity propagovat.

V případě dalšího výzkumu tohoto typu navrhuje, aby byli v rámci objektivit zkoumání žáci ve třídě spolu s učiteli, kteří je vyučují. Vhodný by byl i větší vzorek učitelů s rovnoměrným zastoupením obou pohlaví a srovnání využívání metod na střední a základní škole.



## Seznam literatury

1. ČECHOVÁ, B. Začínáme s výukou klíčových kompetencí. Učitel'ský zpravodaj, 2007, roč. 1, č. 1, s. 14.
2. ČECHOVÁ, B. Aktivita z nápadníku. Rozvíjíme klíčové kompetence ve výuce. Učitel'ský zpravodaj, 2007, roč. 1, č. 3, s. 17.
3. ČERVENKA, S. Učit se. Učit se? Učit se! aneb angažované učení v praxi. Praha: Agentura Strom, 1993, Edice Pau, sv. 1, 125 s. ISBN 80-901662-0-2
4. DVOŘÁK, D. (přel. a uspoř.). Efektivní učení ve škole. Praha: Portál, 2005. 142 s. ISBN 80-7178-556-3
5. GOODING, S. Lemon 5. Jak pracovat s učebními texty. 1. vyd. Brno: IPVZ, 1997. 49 s. ISBN 80-7013-247-7
6. HANZELKOVÁ, E. Kooperativní učení I. Učitel'ské listy, 2006/2007, roč. 14, č. 5, s.15.
7. HERDOVÁ, D. Užití projektového vyučování v nové koncepci vzdělávání. Diplomová práce. Praha: Pedagogická fakulta UK, Katedra občanské nauky a filosofie, 2004.
8. HLAVÁČOVÁ, M., HOROVÁ, H., PAVLÍKOVÁ, P. Metody RWCT a jejich využití ve vzdělávání sester. Florence, 2006, roč. 2, č. 10, s. 46-47. ISSN 1801-464-X
9. JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA, J. Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 152 s. ISBN 80-04-23209-4
10. JŮVA, V., SEN.&JUN. Stručné dějiny pedagogiky. Brno: Paido, 1995. 68 s. ISBN 80-85931-07-9
11. KASÍKOVÁ, H. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3
12. KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. a kolektiv: Pedagogické otázky současnosti. Praha: Institut sociálních vztahů, 1994. 124 s. ISBN 80-85866-05-6
13. KOMENSKÝ J. A. Jak (se) učit. Vybrané myšlenky o vzdělávání a výchově. Uspoř. J. Kumpera. Praha: Mladá fronta, 2004. 128 s. ISBN 80-7178-127-4
14. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003. 208 s. ISBN 80-247-0374-2

15. LUSTBADER, P., ZIMET, L. Goals teaching methods. Learning Theory AALS Workshop for New Law Teachers Washington, DC June 27, 2003. 20 s. Taken from: Paula Lustbader, Laurie Zimet, Gerry Hess. Teach to the Whole Class: Barriers and Pathways to Learning Faculty Colloquium Materials, 1997.
16. MECHLOVÁ, E., HORÁK, F. Skupinové vyučování na základní a střední škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 98 s.
17. PASCH, M. a kol. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem. Praha: Portál, 1998. 424 s. ISBN 80-7178-127-4
18. PELANTOVÁ, Š. Aktivizující principy ve vyučování jako jeden z prostředků transformace tradiční školy. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, 2000/01, s. 21-23.
19. PETTY, G. Moderní vyučování: praktická příručka. Praha: Portál, 1996. 384 s. ISBN 80-7178-070-7
20. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2001. 329 s. ISBN 80-7178-579-2
21. PRŮCHA, J. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. Praha: Portál, 2000. 272 s. ISBN 80-7178-399-4
22. SILBERMAN, M. 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování. Osvědčené způsoby efektivního vyučování. 1.vyd., Praha: Portál, 1997. 312 s. ISBN 80-7178-124-X
23. SITNÁ, D. Kurikulární reforma. Aktivní výukou k osvojení klíčových kompetencí. Moderní vyučování, 2006. roč.12, s.3-4 + zelené stránky: Metody aktivního učení, s.1-8.
24. SKALKOVÁ, J. Aktivita žáků ve vyučování. Praha: SPN, 1971. 190 s.
25. SKALKOVÁ, J. Za novou kvalitu vyučování. Brno: Paido, 1995. 89 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-11-7
26. SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. Praha: ISV nakl., 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1
27. SOMR, M. a kol. Dějiny školství a pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1887. 359 s.
28. STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER., S. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Kritické myšlení napříč osnovami. - Příručka I. Praha: o. s. Kritické myšlení, 1997. 13 s.

29. STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER., S. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Rozvíjení kritického myšlení. - Příručka II, zkrácená verze. Praha, o. s. Kritické myšlení, 1997. 31 s.
30. STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER., S. Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech. - Příručka III. Praha, o. s. Kritické myšlení, 1997. 36 s.
31. STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER., S. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Další strategie k rozvíjení kritického myšlení. - Příručka IV, zkrácená verze. Praha, o. s. Kritické myšlení, 1998. 31 s.
32. STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER., S. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Kooperativní učení. - Příručka V. Praha, o. s. Kritické myšlení, 1998. 31 s.
33. STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K., S., TEMPLE, C., WALTER., S. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Plánování vyučovací hodiny. - Příručka VI, zkrácená verze. Praha, o. s. Kritické myšlení, 1998. 19 s.
34. ŠPIRUDOVÁ, L., TOMANOVÁ, D., KUDLOVÁ, P., HALMO, R. Multikulturní ošetrovatelství II. Praha: Grada, 2006. 248 s. ISBN 80-247-1213-X
35. TALIÁNOVÁ, M. Zařazování aktivačních metod do výuky ošetrovatelství. Sestra, roč. 16, č. 2, 2006, s.20. ISSN 1210-0404
36. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0

Internetové zdroje:

37. *Active Method for Teaching and Learning*. FRESH Tools for Effective School Health. 2004. Adapted from: Child-to-Child Trust and UNICEF 1997. Health Promotion in Our Schools, London. Dostupné na WWW: <http://www.unesco.org/education/freshwww.kritickemysleni.cz>. 12. ledna 2007, 18.00 hod.
38. HAVEL, J. Sylaby. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně.. Dostupné na WWW: <http://www.skolavpraxi.cz/index.php?ID=776&basket=c70442c8c0de3f57937f53cf157701dd> 15.dubna 2007, 16.00 hod.

39. HUSNÍK, P. Jak staré jsou moderní metody vyučování? Učitelské noviny, 2004, č. 14. Dostupné na WWW: <http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah-clanku.php>. 16. října 2006, 20.00 hod.
40. KRAUS, P. Semináře pro celé pedagogické sbory škol (akce na objednávku) Dostupné na WWW: <http://www.ssskladno.cz>. 23. března 2007, 16.00 hod
41. O čem jsou vlastně kurzy RWCT? Dostupné na WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/codelame/kursy/annotaceobecna.rtf>. 23. března 2007, 16.15 hod.
42. Sylaby. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity. Dostupné na WWW: <http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/syl-zs.phtml> 15. dubna 2007, 16.00 hod.
43. TALIÁNOVÁ, M. Aktivizační metody ve výuce ošetřovatelství. V. Mezinárodní symposium ošetřovatelství. Dostupné na WWW: <http://www.osu.cz/fzs/dokumenty/sbornik5-4-2006.doc>. 16. září 2006, 13.35 hod.
44. TOMANOVÁ, D. Zkušenosti studentů učitelství s metodami RWCT. Dostupné na WWW: <http://www.epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek05.htm>. 21. března 2007, 10.30.

## **6 Seznam příloh**

1. Dotazník pro učitele
2. Dotazník pro žáky

## **PŘÍLOHA Č. 1**

## ŘÍZENÝ ROZHOVOR S UČITELEM

Pohlaví:                      Muž                      Žena

Škola:

Věk:

do 29 let

50 - 59 let

30 - 49 let

60 a víc let

1. Nejvyšší dosažené vzdělání:

středoškolské

středoškolské + pedagogické minimum

vyšší odborné

vyšší odborné + pedagogické minimum

vysokoškolské pedagogické

vysokoškolské + pedagogické minimum

jiné: .....

2. Délka pedagogické praxe:

do 5 let

do 10 let

15 a více let

3. Jste učitel/ka:

odborných předmětů

všeobecně vzdělávacích předmětů

*jakých: .....*

4. Co si představujete pod pojmem aktivizační metoda:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5. O aktivizačních metodách jste se dozvěděl/a:

při studiu na vysoké škole: jaké: .....

na semináři: .....

ve speciálním kurzu: .....

samostudiem z odborné literatury:.....

na internetu (*stránky*):.....

jinde – kde:.....

nikde, neznám je

*(Pokud bude záporná odpověď, navazuje otázka č. 11)*

6. Používáte aktivizační metody ve výuce?  
 ano, snažím se je používat každou hodinu  
 ano, u některých tématických celků. Uveďte příklad:.....  
 používám jen výjimečně. Uveďte, příklad:.....  
 ne, nepoužívám je vůbec
7. Jaké aktivizační metody ve výuce používáte:  
 .....  
 .....  
 .....
8. Ve které fázi učení je vhodné používat aktivizační metody:  
 evokace  
 uvědomění si  
 reflexe
9. Ve které fázi učení Vy nejčastěji používáte aktivizační metody:  
 evokace  
 uvědomění si  
 reflexe
10. Ve které fázi učení vůbec nepoužíváte aktivizační metody:  
 evokace  
 uvědomění si  
 reflexe
11. Aktivizační metody nepoužíváte z důvodu:  
 neznám je tak dobře, abych je mohl/a používat  
 velké množství předepsaného učiva  
 časová náročnost při přípravě na hodinu  
 časová náročnost v hodině  
 nedostatek informací o tom, jak s metodami pracovat  
 nedostatek zkušeností s praktickým používáním  
 nadměrná hladina hluku při práci žáků  
 nedůvěra a obava řídit, vést a podporovat žáky v poznávání  
 studenti nemají zájem, nespolupracují  
 jiný (jaký):.....
12. Zhodnoťte, jak studenti reagují na zařazování aktivizačních metod do výuky:  
 přijímají je jako dobré zpestření tradičního vyučování  
 vítají je z důvodu lepšího zapamatování si a procvičení učiva  
 vadí jim, neradi se aktivně zapojují do vyučování, mají raději klasický výklad  
 vadí jim, neradi pracují ve skupině  
 vadí jim, stydí se říkat svůj názor před třídou



jiné reakce (jaké):.....

13. Větší zájem o aktivizační metody mají studenti:

- |             |            |
|-------------|------------|
| 1. ročníku  | 3. ročníku |
| 2. ročníku  | 4. ročníku |
| není rozdíl |            |

14. Uveďte aktivizační metody, které studenti preferují:

.....  
.....  
.....

15. Pokud aktivizační metody používáte ve výuce, máte zájem se v této oblasti dále vzdělávat?

- ano, rád/a se dozvím nové poznatky
- ne, myslím, že již mám dostatečné informace
- ne, nevím o pořádaných kurzech a seminářích

.....

16. Podporuje vedení školy zvyšování odborné kvalifikace v této oblasti?

- podporuje a nabízí
- podporuje pokud projeví zájem
- samo organizuje kurzy
- nepodporuje

17. V případě, že nepodporuje – proč?

.....  
.....  
.....

## **PŘÍLOHA Č. 2**



**5. Níže jsou uvedeny důvody pro používání aktivizačních metod ve výuce. Označte ty, které Vám nejvíce vyhovují:**

aktivně mě zapojí do výuky (nenudím se)  
vzbudí ve mně zájem o dané téma  
výuka je pestřejší, zábavnější, hodina rychleji uteče  
dozvím se nové informace zajímavějším způsobem  
lépe si tak zapamatuji, procvičím a poté vybavím nové učivo  
naučí mě vytvoření si vlastního názoru na určitou věc, odpovědnosti a tvořivosti  
pomáhají zlepšovat komunikaci s učitelem, se spolužáky  
rád využívám a propojuji znalosti z jiných oborů/ předmětů  
jiné (jaké): .....

**6. Zhodnoťte, jak reagujete, pokud učitel zařadí do výuky aktivizační metody. Zaškrtněte pouze 1 možnost:**

přijímám je jako dobré zpestření tradičního vyučování  
vítám je z důvodu lepšího zapamatování si a procvičení učiva  
vadí mi, nerad/a se aktivně zapojuji do vyučování, mám raději klasický výklad  
vadí mi, nerad/a pracuji ve skupině  
vadí mi, stydím se říkat svůj názor před třídou  
jinak (jak):.....

**7. Pokud vaši učitelé používají aktivizační metody, zaškrtněte které:**

křížovka	kolečko
puzzle	myšlenková mapa
pětílístek	mozková bouře
ano-ne	diskuse
5 vět	modelová situace
insert	hraní rolí
sněhová koule	volné psaní
jiné (které): .....	

Neumíte-li metodu pojmenovat, stručně popište, co děláte, jak postupujete:

.....  
.....  
.....

8. Zaškrtněte které aktivizační metody máte nejvíce v oblibě:

křížovka

puzzle

pětilístek

ano-ne

5 vět

insert

sněhová koule

jiné (které): .....

.....

.....

kolečko

myšlenková mapa

mozková bouře

diskuse

modelová situace

hraní rolí

volné psaní

9. Používali jste některé z těchto aktivizačních metod na základní škole?

ano

ne

**Křížovka** – učitel připraví křížovku na určité téma. Jednotlivé položky jsou zaměřeny na probírané téma.

**Puzzle** – učitel předloží rozstříhané výroky, které se přiřazují k danému tématu nebo se skládají tak, aby dávaly smysl.

**Pětilístek** – učitel zadá téma (pojem) a žák pod něj připiše 2 přídavná jména vyjadřující vlastnosti pojmu, 3 slovesa, která popisují činnost s ním spojenou, heslo ze 4 slov, kterým vyjádřím vztah k tématu a 1 synonymum základního pojmu.

**Ano-Ne** – učitel připraví pro žáky tabulku s výroky. Je-li výrok pravdivý, napíší žáci do kolonky vedle něho ano, pokud to není pravda, napíší ne. Poté následuje výklad nové látky. Na závěr si studenti zkontrolují, zda k výrokům přiřadili správnou odpověď.

**5 vět** – učitel zadá téma a každý žák musí k danému tématu říci bez přípravy 5 vět.

**Insert** – učitel předloží žákům text, který si musí pozorně přečíst. Při čtení žák označí informace v textu symboly tak, že známé myšlenky označí „fajfkou ✓“, nové informace symbolem „+“, myšlenky, s jejichž obsahem nesouhlasí, symbolem „-“, a myšlenky, o kterých by se chtěl ještě něco dozvědět, označí symbolem „?“.

**Sněhová koule** – žáci dostanou čas k promyšlení určitého tématu a pak o něm diskutují ve skupinách po 2, 4, 8 studentech, postupně „nabalují vědomosti“, až se celá skupina spojí.

**Kolečko** – žáci sedí v kruhu a vyjadřují se k určitému tématu, jeden za druhým v kolečku. Každý dostává příležitost mluvit a jejich názory jsou vyslechnuty a brány na vědomí. Pokud se žák nechce vyjádřit, nemusí.

**Myšlenková mapa** – učitel napíše na tabuli do kruhu nebo čtverce slovo nebo tezi a žáky vyzve k tomu, aby v prostoru kolem slova zapsali vše, co je k ústřednímu tématu napadne. Nápady se zakroužkují a spojí s ústředním slovem. Jestliže zakroužkované nápady spolu souvisejí, je možné je spojit čarami a naznačit tak vztahy mezi nimi.

**Mozková bouře** – rychlé uvádění a případné zapisování nápadů, myšlenek, představ na zadané téma.

**Diskuse** – skupina probírá určité téma prostřednictvím volného toku argumentů, nápadů a myšlenek. Žáci provádí syntézu a analýzu svých znalostí, nápadů a myšlenek v průběhu společné práce a usilují o pochopení problému.

**Modelová situace** – učitel zadá určitou situaci, případ, žáci mají vymyslet nejlepší způsob řešení.

**Hraní rolí** – žáci si vyberou situace, které chtějí předvést, učitel zadá role jednotlivcům a seznámí je s podrobnostmi a celou situací. Účastníci dostanou dvě věty z prvního dialogu na začátku a pak již mají dále reagovat sami.

**Volné psaní** – učitel zadá téma a čas, žáci píšou volně to, co je k tématu napadne.