

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Soňa Meikle

Středoškolský student učitelem

aneb přínos obrácených rolí ve výuce angličtiny

Secondary School Students as Teachers

or Else the Benefits of Reversed Roles in English Language Classes

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Středoškolský student učitelem aneb přínos obrácených rolí ve výuce angličtiny vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 12. dubna 2023



Soňa Meikle

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucí Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D. za její vstřícný přístup, cenné rady a trpělivost při zodpovídání mých nekonečných dotazů.

Abstrakt (česky)

Diplomová práce se zaměřuje na využití obrácených rolí v hodinách angličtiny na střední odborné škole. Cílem diplomové práce je zjistit přínosy a případné nevýhody metody výměny rolí mezi studentem a učitelem z pohledu žáka v pozici vyučujícího i z hlediska jeho posluchačů. Dílčími výzkumnými cíli jsou prověření míry motivace a ochoty žáků přijmout novou roli, vliv změněné perspektivy na vnímání učiva a pozice učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu. Smyslem práce je zjistit možné využití této výukové metody coby nástroje pro oživení výuky, aktivizaci studentů v hodinách, zvýšení jejich motivace při osvojování učiva alternativním způsobem a zdokonalení jejich dovedností a kompetencí. V neposlední řadě je předpokládán přínos také pro pedagoga, kterému se vlivem výměny rolí dostane příležitosti blíže nahlédnout do potřeb a preferencí žáků. Pro účely práce byl zvolen kvalitativní výzkum, kterému bude předcházet studium teoretických zdrojů a jejich výběr v souladu se záměrem práce. Sběr dat bude realizován prostřednictvím dotazníků, pozorování a rozhovoru na vzorku studentů 3. ročníku střední odborné školy. Výzkum bude uzavírat analýza získaných dat. Součástí práce budou konkrétní závěry a doporučení pro praxi.

Klíčová slova (česky)

převrácená třída, vrstevnická výuka, vrstevnické spoluvyučování, obrácení rolí, motivace ve výuce, inovace ve výuce, přístup zaměřený na žáka, dovednosti a kompetence

Abstract (in English)

This diploma thesis focuses on the use of reversed roles in the classes of English language at the secondary technical school. It aims to outline the benefits and possible disadvantages of the method which involves the exchange of roles between student and teacher from the teaching pupil's point of view as well as the perspective of his/her learners. Associated sub-objectives have been determined in order to find out the degree of motivation and willingness of the pupils to accept their new role, the influence of a changed perspective on perceiving the subject matter and the teacher's position in the educational process. The purpose of the thesis is to find out whether this method could be utilized to revitalize the teaching process, activate students during their classes, increase their motivation while learning the subject matter in an alternative way and improve their skills and competencies. Last but not least, there is a presumption of a benefit for the educationalist who, due to exchanged roles, can take a closer look into the needs and preferences of his/her pupils. For the purpose of the research, a qualitative approach has been chosen which will be preceded by the study of theoretical sources and their selection in compliance with the aim of the thesis. The data shall be obtained through questionnaires, observation and an interview with the sample of 3rd-grade students of secondary technical school. The research shall be concluded with an analysis of the results and recommendations for teaching practice.

Key words (in English)

flipped classroom, peer instruction, peer coteaching, reversed roles, motivation in learning, innovation in teaching, student-centered learning approach, skills and competencies

Obsah

Úvod	1
I. TEORETICKÁ ČÁST	5
1 Klíčové kompetence.....	5
1.1 Legislativní vymezení vzdělávání v České republice.....	5
1.2 Cíle rámcového vzdělávacího programu pro střední odborné školy	5
1.3 Rozvíjení klíčových kompetencí	6
1.4 Příprava na aktivní život v multikulturní společnosti.....	7
2 Výuka	9
2.1 Výuka a její pojetí.....	9
2.2 Transmisivní a konstruktivistický přístup ve vyučování	9
3 Konzervace versus inovace	12
3.1 Nastolování rovnováhy	12
3.2 Inovace ve vyučování	12
3.3 Klasifikace (nejen inovativních) výukových metod.....	13
3.4 Vybrané inovativní metody	14
4 Převrácená třída.....	17
4.1 Převrácená třída jako součást smíšeného učení	17
4.2 Průkopníci.....	18
4.3 FLIP	18
4.4 Klíčové přínosy.....	20
4.5 Názory studentů	20
4.6 Předcházení nesnázím.....	22
5 Vzájemné učení.....	24
5.1 Vrstevnické vyučování	24

5.2	Přínosy interpersonálního způsobu učení	24
5.3	Vrstevnická výuka	25
6	Student učitelem.....	27
6.1	Tentokráte vrstevnické spoluvučování	27
6.2	Alternativa výuky v tandemu	27
6.3	Odpovědnost v rukou studentů	28
6.4	Student v roli učitele.....	29
6.5	Učitel v roli studenta.....	29
6.6	Evaluaace studentské výuky.....	30
7	Motivace	31
7.1	Stav kognitivního vzrušení	31
7.2	Motivace k učení	31
7.3	Formování zájmu o vzdělávání.....	32
7.4	Mise smyslu a cíle	34
7.5	Úskalí motivace k učební činnosti v období dospívání	35
8	Pedagog ve výchovně vzdělávacím procesu.....	37
8.1	Vnímání učitele očima odborníků i žáků.....	37
8.2	Autorita ve spojení s motivací a důvěrou	39
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	40
9	Metodologie výzkumu	40
9.1	Cíl, smysl a výzkumné otázky	40
9.2	Kvalitativní výzkum	41
9.3	Volba a charakteristika výzkumného vzorku	42
9.4	Techniky sběru dat a etické náležitosti výzkumu	43
9.5	Analýza a interpretace dat	44
10	Realizace výzkumu	45
10.1	Výzkumný proces	45

10.2	Označení účastníků výzkumného vzorku	45
10.3	Zadání úkolu a nabídka témat	46
10.4	Dotazníky	47
10.5	Pozorování a rozhovor	48
11	Analýza získaných dat.....	49
11.1	Průběh a reflexe jednotlivých experimentálních hodin	49
11.2	Souhrnná analýza výstupů z dotazníků	73
11.3	Souhrnná analýza výstupů z rozhovorů	76
12	Interpretace výsledků	77
12.1	Zodpovězení dílčích výzkumných otázek.....	77
12.1.1	Motivace	77
12.1.2	Nový způsob výuky	78
12.1.3	Pohled na učitelskou profesi	79
12.2	Naplnění cíle a smyslu	80
12.3	Diskuse a limity výzkumu	80
13	Závěr.....	83
	Seznam použité literatury	85
	Seznam použitých internetových zdrojů	86
	Seznam použitých obrázků.....	90
	Seznam použitých tabulek.....	90
	Seznam použitých grafů	90
	Seznam použitých příloh	90

Úvod

Záměrem této diplomové práce je zjistit, jaký přínos či nevýhody mají pro studenty¹ obrácené role ve výuce anglického jazyka na střední odborné škole. Na tento cíl navazují i další, dílčí výzkumné otázky, jež přirozeně vyvstaly ve fázi plánování experimentu. Jejich úlohou je prověřit motivaci studentů v průběhu přípravy na roli učitele, proniknout do pocitů aktérů v souvislosti s novou metodou výuky a post-experimentálním vnímáním práce pedagoga. Přínos práce shledávám v možném využití pro praxi, neb předpokládám, že tato inovativními prvky disponující metoda bude žáky kladně kvitována přinejmenším coby příjemné zpestření běžné výuky.

Stimulů pro výběr tématu práce bylo hned několik. V první řadě jsem se ve svém výzkumu chtěla věnovat něčemu, co bude mé pedagogické praxi – výuce anglického jazyka na střední odborné škole – blízké a využitelné. S obrácením rolí jsem již v hodinách občas experimentovala, a sice za účelem zaměstnání nadanějších studentů. Neuniklo mi při tom, že pověření onou zodpovědnou funkcí mělo za následek nejen zvýšení motivace studenta-učitele, ale i aktivizaci celé třídy v průběhu netradičně vedených hodin. Vždyť právě s motivací, zaujetím a nabuzením k samočinnosti svých posluchačů svádíme my, pedagogové, neustálý boj. Bylo proto zajímavé sledovat, jakým způsobem jednotliví žáci uchopují svěřenou látku, nakolik se přitom snaží napodobit jim známý styl vyučujícího, či se od něj naopak distancovat a vymýšlet své vlastní cesty, nezřídka inspirativní. I stane se vám, že hledíte na počínání svého studenta a říkáte si – hle, jaká to myšlenka, a funguje ... proč jen mě to nenapadlo? Býváme často tak zacyklení ve svých rutinách, chodíme se coby hospitující učitelé inspirovat do hodin svých kolegů a vlastně bychom leckdy nemuseli ani tak „daleko“. Proto, s vědomím výše zmíněného potenciálu, v neposlední řadě též motivována neprobádaností této problematiky, jsem se rozhodla prověřit přínosy a smysl zařazování obrácených rolí do výuky.

Pro svůj záměr jsem zvolila kvalitativní přístup a jako vzorek různorodou skupinu studentů třetího ročníku, jenž jsou zároveň spolužáky a současně i mými žáky. Spíše než na obecnou aplikovatelnost užitečnosti zkoumané metody (která by v rámci tohoto konkrétního výzkumu byla vskutku velmi obtížně realizovatelná, ne-li v daném časovém horizontu nemožná), jsem

¹ Termín „student“ je v textu pro eliminaci opakování synonymizován výrazy „žáci“, „děti“ apod.

se zaměřila na kvalitativní zkoumání pocitů a postojů zúčastněných aktérů. Pro tyto účely jsem použila vícero nástrojů – dotazníky, pozorování a rozhovor, u nichž jsem předpokládala, že mi poskytnou dostatečně širokou paletu informací potřebných k následné analýze a zodpovězení výzkumných otázek.

Jelikož mnou zvolené téma nebylo dosud zkoumáno, přemýšlela jsem, jak ho po stránce teoretické uchopit. Bylo třeba kompenzovat absenci zdrojů a podívat se na problém z jiného úhlu. Zaměřila jsem se proto na aspekty, které se experimentu nějakým způsobem dotýkají, jsou v něm přítomny či se jejich přítomnost předpokládá. Soustředila jsem se přitom především na možné podobnosti, výhody a nevýhody popisovaných vybraných inovativních přístupů.

Diplomová práce je členěna na dva hlavní oddíly, teoretický a praktický. Cílem první, teoretické části, bude seznámit čtenáře s jevy, jež budou během experimentu pozorovány, a je tedy věnována tématům, která souvisí s vlastním výzkumem. Cílem praktické části diplomové práce bude především zjistit odpovědi na výzkumné otázky. Zde bude čtenář nejprve seznámen s cílem a smyslem výzkumné práce a, přirozeně, také se samotnými výzkumnými otázkami. Následovat bude popis aplikované metodologie, konkrétně volby přístupu, výzkumného vzorku a etickými náležitostmi spojenými s realizací. Závěrečná část bude patřit vlastní realizaci výzkumu, jeho popisu, vyhodnocení a doporučením pro pedagogickou praxi.

První kapitola teoretické části je věnována seznámení se s žáaducími klíčovými kompetencemi žáků středních odborných škol. Dále také s obsahem vzdělávání pro předmět anglický jazyk stanoveným Rámcovým vzdělávacím programem pro střední odborné vzdělávání. Právě osvojování a zdokonalování dovedností v rámci experimentální výuky bude jedním z jevů, které v procesu realizace výzkumu hodlám sledovat. Žáci z výzkumného vzorku dostanou za úkol zvolit si téma ze čtyř kategorií učiva, a sice ze sekce gramatické, sekce běžné slovní zásoby, sekce odborné slovní zásoby studovaného oboru a sekce reálií – poznatků o zemích. Vybrané téma budou poté v rámci vyučování předávat coby dočasní učitelé svým spolužákům. Pro vysvětlení uvádím, že rozhodnutí rozdělit témata do skupin bylo záměrné; z pohledu vyučujícího mě zajímalo, jaké oblasti budou pro žáky při výběru více či méně atraktivní.

Jelikož předmětem výzkumu jsou obrácené role ve výuce, je třeba čtenáře seznámit s pojmy výuka a vyučování, které jsou blíže popsány v kapitole druhé. Zatímco v běžné praxi bývá žák spojován takřka výhradně s termínem výuka, již sleduje ze školní lavice, v této práci bude pro

účely experimentu přemístěn za katedru, kde si vyzkouší, jaké to je být moderátorem vyučování. Co se týče transmise a konstrukce, o níž bude hovořeno, předpokládá se, že se v procesu vyučování studenti potkají s oběma pojetími. Coby pedagogové budou předkládat svým spolužákům učivo v hotové podobě (transmise), v rámci samostudia pak, stimulování vnitřní motivací a potřebou seberealizace, budou konstruovat své poznání tak, aby plně naplnili svůj potenciál v roli vyučujícího.

Vzhledem k tomu, že diplomová práce ověřuje inovativní metodu výměny rolí mezi žáky a učitelem, bude zapotřebí seznámit se také s tím, jaké alternativní přístupy lze při výuce využít. O tom bude pojednáno v kapitole třetí. Ve vybraných inovativních kategoriích budou představeny právě takové metody, které jsou z pohledu diplomanta důležité. A sice z hlediska jejich přínosu v rámci získávání dovedností, jejichž využití se současně předpokládá i v tomto výzkumu. Smyslem této kapitoly zcela jistě nebude potlačit klasické metody, neboť i ty jsou v mnoha ohledech užitečné a tedy nepostradatelné; ani naopak záměrně vyzdvihovat kvality modernějších technik. Žádoucí je, domnívám se, nalezení té správné rovnováhy mezi oběma variantami.

V následujících kapitolách budou dále představeny další tři modely, které blíže souvisí s experimentem realizovaným v rámci této výzkumné práce: převrácené třídy, vrstevnickému učení a vrstevnickému spoluvyučování. Ve čtvrté kapitole bude zvýšená pozornost věnována modelu převrácené třídy. Velké množství v zahraničí dostupných studií a článků, jež se tímto přístupem zabývají, umožní představit ji čtenáři poněkud obsáhleji. Vzhledem ke své podobnosti s některými principy výměny rolí ve výuce bude také důležité zmínit a teoreticky se připravit na případné nesnáze. Je totiž předpokládáno, že se budou v určitých styčných bodech shodovat s obtížemi, jež by mohly být potenciálně zaznamenány v realizovaném experimentu. V neposlední řadě, a jak z názvu vyplývá, i u tohoto modelu funguje jistý princip obrácení rolí, kdy žáci v podstatě vyučují; avšak sami sebe formou samostudia. Pojem vrstevnické výuky/spolupráce bude blíže popsán v navazující, páté kapitole. I v tomto přístupu lze totiž nalézt velmi výraznou shodu s již zmíněnou převrácenou třídou a jinými inovativními modely vyučování.

V šesté kapitole je ukryta prapůvodní inspirace k výběru tématu této diplomové práce. Pedagog Christopher Emdin je pravděpodobně jediným (mnou vypátraným) autorem, jehož přístup se nejvíce podobá metodě, která bude v této práci zkoumána. Jedná se o model, jenž staví studenta

zcela a výhradně do pozice vyučujícího; se vším, co k této roli patří: důkladnou přípravou a simulací skutečného vyučování. Žák tak dostává jedinečnou možnost vcítit se do pocitů a práce učitele. Musí si vyučované učivo nejen osvojit, ale současně ho dokázat předat také svým spolužákům.

Motivace, o níž bude pojednávat kapitola číslo sedm a jež je zároveň i předmětem jedné z dílčích výzkumných otázek, je dalším ze sledovaných faktorů, o kterém se předpokládá, že nějakým způsobem studenty (ať už z pozice učitele či posluchače) účastnících se experimentu ovlivní. Smyslem zařazení této kapitoly bude nastínit alespoň z části komplexní strukturu pojmu motivace se zaměřením na motivaci k učení a dospívající žáky, s jejichž nemalým přispěním je výzkumná činnost v této práci realizována.

Další z dílčích výzkumných otázek, na které tato práce hledá odpověď, je, zda se po realizaci obrácení rolí v nějakém ohledu změní i vnímání role učitele. O tom, jak pohlíží na pedagogickou profesi a osobnost vyučujícího odborníci i samotní žáci pojednám v závěrečné, osmé kapitole uzavírající teoretickou část diplomové práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Klíčové kompetence

1.1 *Legislativní vymezení vzdělávání v České republice*

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP), kurikulární dokument Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, si ve své aktuální podobě jako jeden ze svých cílů stanovuje *připravit žáky na život ve 21. století*. Ve svém obsahu vymezuje nejen obecné cíle vzdělávání, ale i kompetence, které by si v průběhu školní docházky měli osvojit žáci různých věkových skupin a vzdělanostní úrovně navštěvující rozličné typy škol. Obsah vzdělávání RVP má fungovat jako nástroj k akvizici jmenovaných kompetencí.

1.2 *Cíle rámcového vzdělávacího programu pro střední odborné školy*

Při stanovování obecných cílů se tvůrci RVP pro střední odborné vzdělávání inspirovali konceptem čtyř (tzv. Delorsových) cílů důležitých pro život v moderní společnosti, které byly představeny ve zprávě mezinárodní komise UNESCO *Učení je skryté bohatství*.² Těmi jsou:

- a) Učit se poznávat
- b) Učit se pracovat a jednat
- c) Učit se být
- d) Učit se žít společně

V rámci těchto kategorií mají edukátoři vzdělávat své svěřence tak, aby formovali a rozvíjeli jejich osobnosti žádoucím směrem (směrem ke kýženým cílům). Níže uvedeny jsou ty, které byly z pohledu účelu práce shledány relevantními.

- Utváření aktivního a tvořivého postoje k problémům
- Schopnost adaptovat se na nové podmínky, flexibilita a kreativita
- Zodpovědný, cílevědomý a pečlivý přístup v rámci týmové i samostatné práce
- Odpovědný přístup k plnění povinností

² Uvedené cíle a kompetence byly převzaty v doslovné podobě z RVP SOV pro obor vzdělání 39 – 08 – M/01 v aktuálním znění.

- Respektování možností a schopností druhých
- Schopnost diskutovat a obhajovat svá stanoviska včetně respektování stanovisek druhých
- Vůle k seberealizaci
- Schopnost sebereflexe a sebehodnocení
- Kultivace svobodného, kritického a nezávislého myšlení
- Rozvíjení kreativity
- Rozvoj komunikativních dovedností potřebných pro život v kolektivu

1.3 Rozvíjení klíčových kompetencí

Kompetence, pro účely této práce konkrétně pro studenty středního odborného vzdělávání jsou v RVP definovány jako „*ohraničené struktury schopností a znalostí a s nimi související dovednosti, postoje a hodnotové orientace, které jsou předpokladem pro výkon žáka/absolventa ve vymezené činnosti (vyjadřují jeho způsobilost nebo schopnost něco dělat, jednat určitým způsobem)*“ (EDU.CZ, © 2022). Klíčové kompetence/dovednosti jsou pak charakterizovány jako vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, jejichž osvojení má žákovi zajistit nejen osobní rozvoj, ale i integraci do společnosti a na trh práce.

Jmenovitě se jedná o:

- a) Kompetence k učení
- b) Kompetence k řešení problémů
- c) Komunikativní kompetence
- d) Personální a sociální kompetence
- e) Občanské kompetence a kulturní povědomí
- f) Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám
- g) Matematické kompetence
- h) Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi

Z podrobného výčtu konkrétních dovedností z uvedených skupin byly opět vybrány takové kompetence, které korespondují se záměrem práce:

- Schopnost efektivně se učit
- Ovládat různé techniky učení, vytváření vhodného studijního režimu a podmínek
- Efektivně vyhledávat a zpracovávat informace a využívat různé informační zdroje
- Přijímat hodnocení výsledků učení od druhých
- Vypořádat se svěřeným úkolem/problémem – porozumět zadanému úkolu, získat informace potřebné k řešení, umět navrhnout/zvolit způsob a prostředky k vypracování/řešení
- Vhodně se prezentovat a formulovat srozumitelné a souvislé myšlenky
- Aktivně se účastnit diskusí
- Zpracovávat pracovní dokumenty na běžná i odborná témata
- Používat cizí jazyk/domluvit se v cizojazyčném prostředí, a to i v rámci odborné terminologie a profesního využití
- Být motivován ke zdokonalování jazykových dovedností
- Umět přijmout hodnocení, radu i kritiku druhých
- Ověřovat získané poznatky
- Pracovat v týmu a podílet se na realizaci společných činností
- Přijímat a odpovědně plnit svěřené úkoly
- Pracovat s prostředky informačních a komunikačních technologií, informacemi a informačními zdroji

1.4 Příprava na aktivní život v multikulturní společnosti

Vzdělávání a komunikace v cizím jazyce je jednou z devíti vzdělávacích oblastí RVP SOV. Jako povinný mají žáci stanoven anglický jazyk, případně si, dle nabídky konkrétní školy, mohou vybrat i další cizí jazyk. Důvody a přínosy učení se jinému než jen mateřskému jazyku tvůrci RVP shrnují následovně:

„Vzdělávání a komunikace v cizích jazycích se významně podílí na přípravě žáků na aktivní život v multikulturní společnosti, neboť vede žáky k získání jak obecných, tak komunikativních kompetencí k dorozumění v situacích každodenního osobního a pracovního života. Připravuje žáky k efektivní účasti v přímé i nepřímé komunikaci včetně přístupu k informačním zdrojům, rozšiřuje jejich znalosti o světě. Současně přispívá k formování osobnosti žáků, učí je toleranci k hodnotám jiných národů, rozvíjí jejich schopnost učit se po celý život“ (EDU.CZ, © 2022).

V průběhu studia pak studenti zdokonalují znalosti a dovednosti získané na základních školách; jmenovitě se výuka orientuje na čtyři kategorie učiva, postihující:

- Řečové dovednosti (poslech, čtení, psaní, mluvení, překlad)
- Jazykové prostředky (výslovnost, tvorba slovní zásoby, tvarosloví, pravopis, větná skladba, gramatické časy)
- Tematické okruhy, obecné komunikační situace a jazykové funkce (běžná/každodenní a odborná slovní zásoba, ustálené komunikační fráze)
- Poznatky o zemích (ČR, země příslušné jazykové oblasti)

2 Výuka

2.1 Výuka a její pojetí

„Učitelé otvírají dveře, vejít musí žák sám“ (Čínské přísloví).

Výukou/vyučováním (příčemž výukou se myslí *spolupráce učitele a žáků*, zatímco vyučováním *činnost učitele*) se dle obecných definic rozumí systematické a cílevědomé vzdělávání/výchova, které mohou mít podle Skalkové (2007) rozličné podoby. Existují určité komponenty, jež figurují v procesu edukace a bývají vždy přítomny, například cíle, obsahy či prostředky. Je-li člověk vzděláván/vyučován/vychováván, v popředí stojí vždy otázka, co se bude učit, proč se to bude učit a jakým způsobem se to bude učit. S tímto vědomím pak vyučující přistupují k volbě rozmanitých strategií, metod a prostředků, aby u jimi vyučovaných docílili co nejefektivnějších vzdělávacích výsledků.

To, jaké zvolí učitel metody a nástroje k dosažení cíle, je vázáno nejen na jeho osobní pojetí procesu vzdělávání, ale také na to, jak je vzdělání v danou chvíli vnímáno společností obecně. Švec s Maňákem (2003, s. 9) uvádí, že různé koncepce výuky jsou „výrazem daného stavu poznání edukační reality, zobecňují dosažené teoretické poznatky i praktické zkušenosti a jsou východiskem pro nové nebo inovované pojetí výchovně-vzdělávací práce“.³ Zatímco koncepce výuky má po delší dobu tendenci setrvávat ve své statické podobě a jen zřídka a pomalu se transformuje (například při reformách), výukové metody coby nástroje jsou dynamičtější povahy, protože jsou pro rychlou implementaci změn příhodnější. O výukových metodách bude šířeji pojednáno v samostatné kapitole.

2.2 Transmisivní a konstruktivistický přístup ve vyučování

S ohledem na způsob, jakým může být učivo předáváno od pedagoga směrem k žákům, bude nyní blíže popsáno transmisivní pojetí a konstruktivistické pojetí výuky.

V transmisivním pojetí je transmise neboli přenos tradiční/klasickou formou vyučování, v jejímž rámci dochází k předávání učiva v podobě hotových poznatků, vědomostí

³ Tyto koncepce dále autoři Švec a Maňák dělí podle čtyř etap dějinného vývoje na model pedeutologický, pedocentrický, interaktivní a humanisticko-kreativní.

a dovedností. Převládá metoda výkladu (monolog pedagog), důraz je kladen především na paměťové a encyklopedizované učení žáků (memorování), vyučovaný je motivován převážně vnějšími pobídkami. Při transmissi hraje hlavní roli učitel (jedná se o model orientovaný na učivo a učitele) a student je aktérem spíše pasivním. V tomto přístupu, jak říká Zornanová (2012), bývá vzdělavatel příliš zaměstnán plněním osnov, než aby se každému žákovi mohl věnovat individuálně, a bez ohledu na schopnosti jednotlivců a vhodné tempo je pak k osazenstvu třídy nucen přistupovat v jistém smyslu univerzálně a unifikovaně. (Zornanová, 2012; Čábalová, 2011; Skalková, 2007)

Vyskočilová a Dvořák (Kalous, Obst a kol., 2002, s. 49) výstižně přirovnávají transmisivní vyučování k „*přidávání zboží (znalostí) do skladu (žakovy mysli), kde příliš nezáleží, co už je v sousedních oddělení skladiště*“. V Tonucciho pojetí (1991, in Čábalová 2011, s. 78) se zase tento model výuky vyznačuje následujícími znaky: „*žák nic neví, přichází do školy se vše naučit; učitel ví a učí toho, kdo nic neví; inteligence je prázdná nádoba, která se naplňuje vrstvením poznatků na sebe*“. V důsledku výše uvedených charakteristik se o transmisivním způsobu předávání obsahů učiva hovoří jako o zastaralém. Na druhou stranu, Zornanová (2012) zastává názor, že tento způsob výuky má své opodstatnění a je například velmi nesnadno nahraditelný v situacích, kdy vyučující potřebuje předat učivo ve strukturované podobě, to jest v případě obtížně uchopitelné látky.

Naproti tomu modernější, konstruktivistické pojetí je popisováno jako inovativní model vyučování, který je orientovaný na žáka (což je v současnosti velmi aktuální a často skloňovaný směr). Ve svém důsledku ho, jak vysvětluje Zornanová (2012), aktivizuje k tomu, aby se rozvíjel v oblastech samostatnosti, představitosti, tvořivosti, logického i kritického myšlení a aby své poznávání na základě učitelem navozených situací takzvaně konstruoval. Při konstrukci neboli výstavbě poznání vyučovaného hraje hlavní roli žák (již ne pasivní, ale aktivní), jenž si slovy Skalkové (2007, s. 114) „*vytváří poznatkové sítě na základě dříve zpracovaných informací*“. Učitel zde figuruje jako partner, poradce, průvodce. Pozornost je přitom soustředěna na vnitřní motivaci studenta. (Zornanová, 2012; Čábalová, 2011)

Konstrukční proces je podle Bertranda (1998) postaven na teorii prekonceptů – určitých prvotních představ žáků, které si s sebou do školy přinášejí a při přijímání nové, s prekonceptem související látky, svou představu upravují – re-konstruují v procesu *transformace, integrace* a *osvojení* nových informací/poznatků. Vyskočilová a Dvořák (Kalous, Obst a kol., 2002)

popisují tuto výstavbu poznání ve dvou fázích. První má přivodit nerovnováhu (mylná prekoncepce se střetne s novou, odlišnou informací), druhá má žáka přimět k aktivní činnosti obnovení rovnováhy (konstrukci nového poznatku). Úkolem učitele je podle Molnára, Schubertové a Vaňka (© 2008) nastolovat ve výuce takové *situace*, které „*vyvolají vědomí problému, pocit napětí mezi dosavadní představou a novou informací nebo zkušeností*“. Nové informace jsou pak žákem buď odmítnuty, nebo přijaty, aby zaujaly místo v jeho kognitivní struktuře.

Ačkoli se popsané charakteristiky obou přístupů mohou jevit jako černá a bílá, neboť jsou ve své podstatě dvěma odlišnými a v zásadě protichůdnými póly přístupu k výuce, i zdánlivě ideální konstruktivistické pojetí má svá „proti“ a nevyhnulo se kritice například v podobě nízké efektivity s ohledem na transmisi *komplexního systému vědomostí*. Zornanová (2012) proto doporučuje oba modely *vhodně kombinovat*.

3 Konzervace versus inovace

3.1 Nastolování rovnováhy

„Představy o tom, jakou roli má hrát škola, se velmi různí. Společnost potřebuje rovnováhu mezi uchováním poznání, ke kterému se dopracovaly minulé generace, a změnou, kterou si žádají nové podmínky. Škola zajišťuje přenesení (transmisi) osvědčeného i vnesení nového (inovaci). Škola zachovává i mění život společnosti. Od školy se tedy očekává uchování (konzervace) stávajícího úřadu a zároveň trvalé přizpůsobování měnící se situaci. Někteří lidé budou proto vždy mít pocit, že škola se mění málo, jiní, že změn a novot je příliš. Výsledkem je neustálá nespokojenost se školou“ (Veverková in Kalous, Obst a kol., 2002, s. 122).

Názory na to, jak by měla ideálně fungovat škola a jak by měli učitelé efektivně vzdělávat své svěřence, se různí zcela logicky. Mění se s dobou, společností, přizpůsobují se aktuálním trendům. Staromilci propagují konzervativní pohled na „věc“, inovátoři zase nové směry, přístupy, metody. Nic z toho nelze označit za špatné ani dobré. Bezpochyby každá doposud vědci vyslovená myšlenka má zcela jistě své přínosy i nedostatky. Tak jako při práci s prekoncepty, tak jako v lidském životě ve všem, i zde je třeba neustále nastolovat optimální rovnováhu. Molnár, Schubertová a Vaněk (© 2008) tuto rovnováhu vidí *„mezi svobodou dítěte a direktivností, mezi spontaneitou a kontrolou, mezi dobrovolností a přinucováním a určitým tlakem, mezi samostatností a nutnou mírou pomoci“.*

3.2 Inovace ve vyučování

Skalková (2007) ve své knize zaměřené na inovace ve výuce konstatuje, že moderní doba s sebou přináší touhu po změnách, v důsledku čehož jsou neustále vyvíjeny nové a nové metody, jejichž úlohou je kompenzovat nedostatky předešlých přístupů ke vzdělávání dětí. Vznikají různé alternativní školy, do výuky jsou implementovány nové didaktické postupy a inovativní prvky. Jejich ušlechtilým cílem je vnést do edukační reality nové světlo a ozářit šed' jinak převážně konzervativního pojetí výuky. Podobně jako jiné „novoty“ i tato s sebou přináší určitá úskalí v podobě adaptace dotčených aktérů, nezřídka také prostředí a prostředků. Zornanová (2012, s. 55) v tomto případě jmenuje *náročnější přípravu, materiální zajištění a postupnou přípravu žáka na nový styl výuky.* Odměnou učitele je pak podle ní aktivizovaný

žák, který je schopen samostatně získávat, třídit a zpracovávat informace a současně fungovat individuálně i v rámci týmu.

3.3 Klasifikace (nejen inovativních) výukových metod

„Metodické jednání učitele vyrůstá z určité koncepce výuky, podílí se na organizaci výukového procesu a zajišťuje optimální vztah mezi všemi působícími činiteli. Nejdadekvátnějším operativním nástrojem učitelovy vzdělávací kompetence je výuková metoda, neboť právě metoda zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů. Metoda ovšem nepůsobí izolovaně, ale je součástí komplexu četných činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují. Avšak metodě navíc přísluší funkce nositele a realizátora postupných kroků při osvojování učebních obsahů žáky“ (Maňák, Švec, 2003, s. 21).

V praxi existuje objemné množství rozličných výukových metod dělených v závislosti na objemné řadě kritérií. Vzhledem k poměrné komplexnosti jejich členění, které se liší autor od autora⁴, a vzhledem k tomu, že není primárním zaměřením práce detailněji zkoumat veškeré metody a jejich aspekty, bude pro představu čtenáře zmíněna pouze klasifikace⁵ autorů Švece a Maňáka (2003, s. 49). Ti stanovili tři základní kategorie, v nichž není ostře oddělena hranice mezi metodou a formou.

Jsou jimi:

- **Klasické výukové metody**
 - metody slovní, názorně demonstrační a praktické
- **Aktivizující výukové metody**
 - metody diskusní, heuristické (problémové), situační, inscenační a didaktické hry
- **Komplexní výukové metody**
 - frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie a superlearning a hypnopedie

⁴ Podrobněji rozpracovává klasifikaci výukových metod a jejich členění podle autorů například Zornanová, 2012.

⁵ Klasifikace Švece a Maňáka je uvedena v nezměněné podobě.

V předešlé kapitole popisovaný konstruktivistický přístup je využíván obvykle u takových výukových metod, které spadají do kategorie aktivizujících a komplexních; zatímco klasické metody souvisí spíše s transmisivním pojetím vyučování. Inovativními metodami jsou pak v klasifikaci podle Maňáka a Švece (2003) všechny uvedené aktivizační a některé komplexní metody (výše vyznačené kurzívou). Vzhledem ke skutečnosti, že jak doba, tak i společnost se neustále posouvají kupředu, posouvá se i lidské bádání; proto je zde uvedený výčet metod nekompletní a je zmíněn pouze pro lepší pochopení čtenáře.

3.4 Vybrané inovativní metody

Pro účely práce byly vybrány jen takové inovativní metody, které autorka shledala jako relevantní z pohledu využití v hodinách, kde bude prostřednictvím experimentu zjišťován a ověřován předpokládaný přínos obrácených rolí ve výuce. První z aktivizačních metod, která bude zmíněna, je diskuse. Jádrem diskuse je komunikace, která probíhá mezi zúčastněnými aktéry, kteří si navzájem kladou a zodpovídají otázky na dané téma. Učitel (alternativně i některý z žáků) zde figuruje jako moderátor, který koriguje tempo a směr diskuse. *„Přínos této metody spočívá kromě nastolení myšlení nad učební látkou u žáků také v tom, že se rozvíjí jejich komunikační schopnosti, vyjadřování vlastních názorů, schopnost argumentace, ale i schopnost tolerovat názor jiného“* (Zornanová, 2012, s. 56).

Situační metoda má ve své podstatě navodit snahu o vyřešení určité situace, jež může ve skutečném životě reálně nastat. Jak blíže popisuje Zornanová (2012), žáci jsou při ní postaveni před nějaký „problém“ a jejich úkolem je provést analýzu, vyhledat informace a nalézt/navrhnout řešení daného problému. V procesu implementace situační metody bývá využita i výše uvedená diskuse. Řešení problému je ústředním motivem také při inscenační metodě, kde zároveň dochází i ke hraní rolí. Tato metoda pomáhá žákům vcítit se prostřednictvím nové, pro něj nezvyklé role do pocitů druhých lidí. Jako třetí, problém navozující aktivita, je heuristická metoda, kde je úkolem učitele nepředat hotový poznatek, ale nechat žáky, aby si na něj přišli sami. Pedagog zde poté figuruje jako partner a rádce, jenž pomáhá studentům s procesem kreativního a samostatného „objevování“ neznámého.

Pro oživení hodin slouží **didaktické hry**. Ty bývají pro děti jednou z nejoblíbenějších a zároveň nejpřirozenějších aktivit. V pojetí Činčery (2007, s. 10) hraje učitel roli *„tajného agenta, který ve skrytu své ilegality předstírá, že zprostředkovává svým studentům zábavu, zatímco jeho cílem*

je zábavu využít k dosažení svých výchovně-vzdělávacích cílů“, přičemž je „*láká na lovecké dobrodružství, ze kterého na místě ulovené kořisti leží kus probírané látky*“. Zornanová (2012) dále upřesňuje, že hra je zacílena na rozvoj myšlení, tvořivosti a poznávacích funkcí žáků, stimuluje jejich motivaci, spolupráci, podněcuje soutěživost. Prostřednictvím her mohou být současně realizovány i jiné typy výukových metod, a to nejen aktivizujících a komplexních, ale i klasických – v případě této práce si například děti „zahrají“ na učitele, přičemž je předpokládáno, že zároveň uplatní i velkou škálu přístupů a metod.

Samostatná práce spadá do komplexních výukových metod, jež oplývá řadou benefitů. Žáci při ní přebírají odpovědnost za své vlastní učení, učí se organizovat si práci, vyhledávat, analyzovat a třídit informace potřebné k řešení úkolu/problému, přičemž současně dochází i k rozvíjení užitečných dovedností, jako je například tvořivost nebo kritické myšlení. V neposlední řadě Zornanová (2012) upozorňuje i na skutečnost, že při implementaci samostatné práce má učitel také čas věnovat se individuálním potřebám jednotlivců. Při obrácení rolí ve výuce k samostatné práci dochází převážně mimo třídu, i zde je však prostor pro konzultaci s pedagogem; načež student následně sám prezentuje poznatky, kterých samostatnou prací nabyt.

Pozitiva skupinové práce lze shledat v mezivrstevnické komunikaci a interakci. „*Pokud vše funguje, jak má, žáci si vzájemně pomáhají, vysvětlují si učivo (méně výkonný žák má možnost slyšet učivo podáno od spolužáků ve svém jazykovém kódu, a snáze ho tak pochopí) a ve spolupráci se snaží naplnit cíl, který je jim zadán*“ (Zornanová, 2012, s. 90). Jak samostatná, tak i skupinová práce bývá realizována ve spojení s jinými podnětnými výukovými metodami, v důsledku čehož se poté násobí i jejich benefity.

Skupinová práce bývá často synonymizována s kooperativní výukou. Zornanová (2012) však upozorňuje na skutečnost, že tomu tak vždy není, protože ve skupinové práci na rozdíl od kooperativní nemusí být nutně přítomna spolupráce všech účastníků. V kooperativní výuce je stěžejní navození takové součinnosti, kdy každý jednatel má v týmu své místo a zodpovědně plní jemu svěřenou funkci. Kasíková (Vališová, Kasíková, 2011, s. 185-187) tento způsob výuky charakterizuje jako *pozitivní vzájemnou závislost* aktérů vzdělávání, která musí kromě splnění uvedeného předpokladu disponovat i těmito typickými znaky: *interakce tváří v tvář, osobní odpovědnost každého participujícího žáka, užití interpersonálních a skupinových dovedností důležitých pro spolupráci a reflexi společné činnosti*. Výhody tohoto způsobu výuky

spatřují jeho příznivci ve vyšší efektivitě a výkonech žáků, přičemž má současně rozvíjet rovněž širokou škálu pro život a učení užitečných dovedností a postojů.

Projektová výuka mívá často charakter skupinové práce a využívá ve svém rámci propojování poznatků a dovedností napříč vícero učebními předměty. Zornanová (2012) se domnívá, že je rovněž velmi užitečným a efektivním nástrojem pro naplňování klíčových kompetencí stanovených rámcovými vzdělávacími programy. Skalková (1995) pak doplňuje, že nutným předpokladem pro kvalitní projektové vyučování je zapojení žákovy zkušenosti, jež souvisí s reálným životem. Jedině tak lze podle ní docílit toho, aby děti měly chuť a vůli poznávat; Projekt však může být i záležitostí individuální, například v tomto konkrétním výzkumu budou vybraní žáci pověřeni přípravou hodiny a předáním látky spolužákům.

4 Převrácená třída

4.1 Převrácená třída jako součást smíšeného učení

Jednou z méně tradičních a v tuzemských zdrojích zřídka diskutovaných inovativních metod je tzv. převrácená třída (flipped classroom). Ta je podkategorií kombinovaného učebního přístupu nazývaného smíšené učení (blended learning), které spojuje (v současnosti hojně skloňované) distanční vzdělávání – tedy vzdělávání odehrávající se mimo třídu – s tradiční výukou. Je součástí tzv. rotačního modelu, což značí, že studenti rotují mezi různými učebními prostředími, z nichž alespoň jedno musí být online. Stakerová a Horn⁶ (2012, s. 3) ve své výzkumné zprávě charakterizují smíšené učení jako „*formální vzdělávací program, ve kterém se student alespoň zčásti učí prostřednictvím online obsahu a online instrukcí s nějakým prvkem studentské kontroly nad časem, místem, cestou a/nebo tempem a alespoň zčásti v supervizovaném kamenném prostoru mimo domov*“.

V podstatě totožně by se dala definovat také převrácená třída. Její princip spočívá v kombinaci online a tradiční výuky, kdy učení obsahu je v kompetenci žáků a probíhá mimo třídu, zatímco prostor školy slouží už „jen“ k upřesnění, procvičení, diskusi a ostatním upevňovacím aktivitám, jež jsou v režii vyučujícího. Úkolem studentů je – na rozdíl od běžných post-výukových domácích úkolů – připravit se na hodinu v předstihu, k čemuž jim má posloužit právě online materiál přístupný ze zdrojů dodaných, popřípadě rovněž i vytvořených přímo samotným učitelem. Žáci tak mají příležitost osvojit si a zdokonalovat klíčové dovednosti a kompetence žádoucí pro 21. století v režimu individuálního učení; zadané obsahy vstřebávají vlastním tempem, kdekoli a kdykoli, a své učení mají pod výhradní kontrolou sebe samých.

Samostudium před vyučovací hodinou místo tradičního po vyučovací hodině je nepochybně velmi efektivní už jen z hlediska úspory času. Jak ve svém článku blíže vysvětluje Spáčilová (2017), na prezenční výuku mívá učitel v tematických plánech vyhrazen jen časový zlomek toho, co leckdy studenti k pochopení a procvičení látky reálně potřebují. Vložením či odkázáním na online komunikační prostředí, které je přístupné všem v rámci dané třídy, umožňuje v předstihu realizovat i zpětnou vazbu studentů. „*Žáci si k těmto tématům připraví dotazy, které mohou napsat např. do komentářů pod video, což pomůže učiteli přizpůsobit následující vyučování tak,*

⁶ Veškeré citace v textu práce pocházející z cizojazyčných zdrojů byly přeloženy autorem diplomové práce. Pro lepší pochopení a orientaci čtenáře je u některých termínů uvedeno v závorce navíc i původní znění.

aby pokryl témata, která nebyla žákům jasná. Učitel tak přistupuje k jednotlivým studentům více individuálně a může svůj čas ve výuce využít mnohem efektivněji, jelikož se věnuje zejména těm věcem, které dělají žákům problémy nebo které potřebují probrat hlouběji“ (Spáčilová, 2017).

Idea převrácené třídy tedy vychází z naruby otočených rolí aktérů vyučovacího procesu; studenti pojmající novou látku v něm (jakoby) učí sami sebe, zatímco vyučující už má (jakoby) „pouze“ roli supervizora a konzultanta. Toto samozřejmě nelze brát doslovně, neboť pedagog i zde nadále zastává svou „vůdčí“ pozici.

4.2 Průkopníci

Přestože tento koncept studentského učení, ač tehdy ještě ne oficiálně pojmenovaný, je známý už několik desítek let, o jeho popularizaci se postarali až o mnoho let později zejména dva američtí pedagogové Jonathan Bergmann a Aaron Sams. Ti v roce 2007 začali nahrávat online přednášky, a sice původně jen pro žáky, kteří se nemohli účastnit prezenční výuky. To nakonec vyústilo v poznání, že přijdou-li studenti do výuky již předpřipraveni, uspořené čas může být užitečně investován do jiných, více aktivizujících forem společné práce, kupříkladu diskusím, problémovému učení, skupinové kooperaci, či projektové výuce. (Gasparovičová, 2017) Z této perspektivy je zřejmé, že implementace modelu převrácené třídy skýtá nespočet možností, které lze při její realizaci v hodinách využít k osvojení a permanentnějšímu uchování učiva.

Podobný nápad s nahráváním výukových videí, avšak ještě o pár let dříve (2004), měl také americký neučitel Salman Khan. Ten však tehdy ještě netušil, že jeho původní mimopracovní doučování příbuzných o čtyři léta později vyústí v založení neziskové organizace Khanova Akademie⁷, která bude uživatelům lačnicím po vzdělání na svém webu nabízet tisíce vzdělávacích online materiálů. (Khan Academy, © 2022)

4.3 FLIP

Převrácená třída je podobně jako ostatní inovativní přístupy zaměřená na žáka a cílí na jeho aktivní zapojení do procesu vzdělávání. Aby k aktivizaci mohlo dojít, nestačí pouze nahrát video s přednáškou a domnívat se, že toto je převrácený styl výuky. Autorský tým studie *Review*

⁷ V České republice je známá pod názvem Khanova škola (www.khanova.skola.cz).

of Flipped Learning proto poukazuje na to, že užití online zdrojů k nastudování obsahů v předpřípravě na hodinu/přednášku nezaručuje, že ve třídě se pak budou odehrávat jiné vyučovací scénáře, než bývá běžným zvykem, a jsou tedy jen jakýmsi odrazovým můstkem, aby se aktivita ve třídě postupně přesměrovala z učitele na žáka. (Hamdan, McKnight, McKnight, Arfstrom, 2013)

A právě to bývá stimulem pro moderní edukátory, kteří se rozhodnou tento inovativní model využívat v praxi. Převrácené učení stojí na čtyřech principech – pilířích – vycházející z názvu modelu: FLIP = převrátit. Jedná se o **F**lexible Learning (flexibilní učení), **L**earning Culture (učební kultura), **I**ntentional Content (cílený obsah) a **P**rofessional Educator (profesionální vzdělavatel). Flexibilní učením je myšlena jistá míra tolerance k přístupu a chování žáků, což v obrácené třídě bývá například akceptace rušnější diskuse, časové osy studentova učení či hodnocení jeho výkonu. Princip pružnosti se však týká i vyučovacího prostředí. *„Převrácená třída umožňuje využití různých učebních režimů; vzdělavatelé často fyzicky přeorganizávají svůj vyučovací prostor, aby ho přizpůsobili dané hodině či učební jednotce, což může zahrnovat skupinovou práci, samostatné učení (independent study), výzkum (research), výkon (performance), a evaluaci. Vytváří flexibilní prostředí, v nichž si studenti volí kdy a kde se budou učit“* (Hamdan, McKnight, McKnight, Arfstrom, 2013, s. 5).

Pod pojmem učební kultura se skrývá ono přepnutí režimu z klasického, na učitele orientovaného modelu vyučování, na model zaměřený na studenta, kdy žáci už nejsou jen pouhými produkty vzdělávání, ale aktivně se podílejí na formování svého vzdělání; určují si své vlastní tempo učení, mají možnost ponořit se hlouběji do tématu dle modelu zóny nejbližšího vývoje, či aktivně se účastnit diskusí při face-to face výuce. Cílený obsah značí přehodnocení obsahů – na ty, které mohou studenti vstřebávat samostudiem, a takové, které budou maximálně využity při výuce ve třídě, např. vrstevnická výuka (peer instruction), problémové učení (problem-based learning) nebo sokratovské metody (Socratic methods).

Poslední pilíř profesionálního pedagoga poukazuje na kvality učitele, jehož práce a role v edukačním procesu se s přijetím modelu obrácené třídy stává náročnější, důležitější a nepostradatelnější. *„V průběhu výuky ve třídě vzdělavatelé nepřetržitě pozorují své studenty, poskytují jim zpětnou vazbu, která je relevantní v danou chvíli, a nepřetržitě hodnotí jejich práci. Profesionální pedagogové jsou ve své praxi reflektivní, komunikují mezi sebou, aby své*

řemeslo zdokonalili, akceptují konstruktivní kritiku a tolerují kontrolovaný chaos ve třídě“ (Hamdan, McKnight, McKnight, Arfstrom, 2013, s. 5-6).

4.4 Klíčové přínosy

Podle autorů zmíněné studie (Hamdan, McKnight, McKnight, Arfstrom, 2013) má převrácená třída nést ovoce zejména v oblasti aktivního učení (active learning), těžít z vrstevnické výuky (peer instruction), přípravy (priming) a před-tréninku (pre-training). Jejich zjištění vychází z analýzy výzkumů badatelů, kteří se danou tematikou zabývají. Z nich například vyplývá, že aktivní učení nejenom usnadňuje proces učení a studijní výsledky žáků, ale i jejich postoje k učení či kritické myšlení. Zaznamenána byla i větší míra zapojování se do vzdělávacího procesu. Při vrstevnickém učení se využívá principu, že žáci stejného či podobného věku se v komunikaci mezi sebou dokážou lépe pochopit, a to především proto, že používají stejný jazykový kód, tedy například při skupinové práci/diskusích či dialozích může docházet k lepšímu porozumění obsahům učiva. Přípravou je myšleno nastudování látky předem, což má stimulovat aktivní zapojení studenta do hodiny vedené učitelem a zlepšit tak zapamatování a upevnění učiva. Cílem před-tréninku je zase zredukovat objem učiva, jemuž jsou studenti v hodinách vystaveni, a stimulovat je tak k optimálnějším výkonům. Jiní autoři mezi přínosy zařadili také eliminaci individuálních rozdílů mezi žáky, například Ramazanoğlu (2020) nebo Emdin (2016), jehož metodě bude věnována následující kapitola.

4.5 Názory studentů

Početné zahraniční studie věnované průzkumu názorů a zkušeností studentů uvádějí dlouhou řadu benefitů, jež má popisovaný model skýtát. Ramazanoğlu (2020), který zkoumal názory středoškolských studentů, ve své práci⁸ zjistil tato pozitiva:

- Lepší a rychlejší pochopení látky
- Snazší zapamatovatelnost učiva díky implementaci praktických aktivit
- Permanentnější uchování učiva
- Zlepšení dovedností žáků
- Zvýšení zájmu o kurz/předmět

⁸ *Opinions of the High School Students Regarding Flipped Classroom Practice*

- Nastudovaná látka měla za následek aktivnější reakce na otázky učitele, což zároveň vedlo i ke zvýšení motivace žáků
- Zvýšení participace na hodinách
- Zlepšení studijních výsledků
- Efektivnější, zábavnější, užitečnější a méně únavné učení

Lestari a Sundari (2021) se ve své studii⁹ zase zaměřili na zkušenosti vysokoškolských studentů; a na rozdíl od předešlého citovaného autora se i významněji zaměřili na problémy, se kterými se žáci v průběhu převrácené výuky potýkali.

Z výsledků jejich výzkumu vyplývají následující benefity:

- (Samo)učení může být realizováno kdekoli a kdykoli
- Studenti nejsou závislí na učiteli jako na jediném zdroji informací
- Mají pod kontrolou a mohou sami řídit své učení
- Ve třídě při hodině si více věří, méně se ostýchají a více zapojují
- Mohou konzultovat látku s vrstevníky
- Face-to-face výuku (po samostudiu) pak vnímají jako více efektivní
- V hodině mají více času na diskusi a více příležitostí vyjádřit se
- Převrácené učení jim otevírá příležitosti k lepším studijním výsledkům

Zatímco Ramazanoğlu (2020) uvádí jako negativní aspekty přístupu „pouze“ obtíže technického charakteru a nevhodnost tohoto způsobu výuky pro žáky, kteří mají obtíže s učením¹⁰, Lestari a Sundari (2021) jmenovali navíc – vyjma shodných technických problémů a žáků se sníženou schopností pojímat učivo – délku videí, nespolečnosti některých účastníků učebního procesu, zahlcenost informacemi a nebezpečí prokrastinace. Příliš obsáhlá a dlouhá instruktážní videa shledali studenti v jejich výzkumu jako unavující, nudná a měli tendenci je přeskakovat. Dále poukázali na spolužáky, kteří neradi participují na společných aktivitách, čímž znesnadňují kolaborativní učení. Autoři pak ještě upozornili na úskalí, s nimiž se v počátcích implementace modelu převrácené třídy mohou potýkat žáci, jenž nejsou zvyklí na autonomní učení a snadno mohou být zahlceni množstvím informací. V neposlední řadě hrozí

⁹ *Indonesian EFL Students' Experiences in a Flipped Classroom*

¹⁰ Zjištění vychází z výpovědí respondentů výzkumu.

těž odkládání příprav na hodinu, rušivé elementy v podobě domácího prostředí a udržení pozornosti, které pramení z chybějící supervize a pevného řádu.

Špilka s Maněnovou (2022), jedni z mála tuzemských autorů, kteří se významně angažují v oblasti výzkumu efektivity převrácené třídy, považují ve své studii¹¹ za problematickou například také skutečnost, že žáci musí v procesu samostudia přemýšlet nad tím, jaké zdroje a výukové strategie ke zvládnutí učiva zvolí a jak si poradí s time-managementem.

Výše zmíněná negativa ovšem nejsou výsadou pouze převráceného učení, které je založeno na principu nastudování látky předem. Stejným nástrahám je samozřejmě vystavena i tradiční výuka, kde ke studiu obsahů dochází v době po expozici učivem v podobě domácích úkolů či před přípravou na test/zkoušení. Z uvedených výzkumů vyplývá, že přínosy tohoto inovativního přístupu ve vzdělávání jednoznačně převažují nad (i v běžném procesu se vyskytujícími) jmenovanými nevýhodami.

4.6 *Předcházení nesnázím*

Jak předcházet vzdoru ze strany žáků při implementaci převrácené třídy radí ve svém článku¹² Honeycuttová (2017). Podle ní je důležité:

- *Představit aktivní učení hned na první hodině* (diskuse, očekávání, cíle, účel)
- *Předložit důkazy* (výsledky výzkumů, spokojenost „klientů“)
- *Začít pomalu* (předejít zahlcení)
- *Udržovat výsledky učení v dosažitelné rovině* (osvojovat potřebné dovednosti postupně)
- *Evaluovat často* (podpora a flexibilita učitele při budování pozitivní zkušenosti žáků)

Autoři Felder & Brentová (1996, s. 2), zabývající se tematikou výuky zaměřené na žáka¹³, následně vysvětlují, proč je důležité, aby přechod z tradiční na nový styl výuky začínal – dle bodu 3 – po malých krůčcích. „*Studenti, kteří jsou nuceni převzít odpovědnost za své vlastní učení, procházejí některými nebo i všemi fázemi, jež psychologové asociují s traumatem*

¹¹ *Flipped Classroom, Web-Based Teaching Method Analysis Focused on Academic Performance*

¹² *5 Ways to Address Student Resistance in the Flipped Classroom*

¹³ *Navigating the Bumpy Road to Student-Centred Instruction*

a smutkem.“ Oněmi fázemi jsou šok – popření – silná emoce – odpor a couvání – vzdání se a přijetí – zápolení a objevování – znovunabytí sebejistoty – integrace a úspěch.

Existuje hned několik důvodů, proč je právě metodě převrácené třídy v tomto výzkumu věnován významnější prostor. Přestože (na rozdíl od obrácených rolí) v ní žák zůstává žákem a učitel učitelem, objevuje se zde velká řada styčných bodů v jevech, které jsou v této práci podrobeny zkoumání. Nejenže koresponduje s prvky inovativní výuky, je rovněž zaměřena na žáka. Aktivizuje ho, motivuje a pomáhá mu konstruovat poznatky, díky kterým se stává výkonnějším a schopnějším v oblasti klíčových kompetenci dovedností. Vede studenty k práci s prostředky informačních a komunikačních technologií, informacemi a informačními zdroji. Učí samostatnosti i kolektivní činnosti. Díky ní žák přebírá odpovědnost za své učení.

5 Vzájemné učení

5.1 Vrstevnické vyučování

„Dobré učení, stejně jako dobrá práce, je kolaborativní a sociální, nikoli kompetitivní a izolované. Spolupráce s druhými často zvyšuje angažovanost v učení. Sdílení vlastních nápadů a reakce na nápady druhých zlepšují myšlení a prohlubují porozumění“ (Chickering a Gamson, 1987, in Whitman, 1988, s. 27).

Vrstevnické (peer) vyučování (teaching), výuka (instruction), učení (learning), koučování (coaching), doučování (tutoring) ... pod všemi těmito pojmy se skrývá jednotný princip učení – vrstevníků mezi sebou navzájem. Ten se opírá o lidskou přirozenost člověka přejímat poznatky, názory a postoje od těch, kdo jsou mu blíží, ať už věkem, zájmy, zázemím, svou životní rolí či směřováním. (NPI, © 2011) Podobně jako u předchozích modelů, i tato technika, historicky sahající až do doby starověkého Řecka, si klade za cíl povýšit jinak pasivní akt studentů na aktivní zapojení se do procesu učení. V modernějším pojetí se vyskytuje v mnoha podobách, které lze nalézt jak v předškolním vzdělávání, tak i vzdělávání mládeže a dospělých na školách univerzitního typu. Smyslem práce není seznamovat čtenáře se všemi možnými typy vrstevnického učení, ale podat obecnější koncepci daného pojmu: sdílí jisté společné rysy s inovativními metodami výuky, například kooperativním učení, projektovou či obrácenou výukou. Je orientován na žáka, je interaktivní. Jeho hlavní podstatou je aktivizace jedinců, kteří v procesu vzdělávání přebírají odpovědnost za učení nejen své, ale i svých spolužáků, čímž u nich v konečném důsledku dochází rovněž k efektivnějšímu vstřebání předkládaného či předávaného učiva.

5.2 Přínosy interpersonálního způsobu učení

„Ten, kdo učí druhé, učí sebe“ (Komenský, 1632).

Vrstevnické vyučování je jednou z mnoha alternativních metod, o níž se však tuzemští autoři v tradičních, ba i na inovace zaměřených dílech zmiňují pouze sporadicky. Taktéž odborných studií není mnoho. Těmi, jež byly v zahraničí publikovány v 80. letech předešlého století, se zabýval například Whitman (1988). Ten ve své knize věnované vrstevnickému vyučování vysokoškolských studentů popisuje tři základní benefity využívání tohoto přístupu: sociálně

kognitivní rozvoj, násobící se efekt učení („vyučovat znamená učit se dvakrát“) a možný kariérní obrat v důsledku probuzení zájmu o pedagogickou profesi. V neposlední řadě podle něj působí na žáky pozitivně i akt jejich pasování do role učitele. „*Mnoho studentů si užívá tu příležitost, kdy mohou plánovat a sestavovat učební programy se svými profesory a mít pocit, že jsou kolegové*“ (Whitman, 1988, s. 6, 14).

Výhodu násobícího se efektu učení vidí Whitman (1988) především ve skutečnosti, že při přípravě na hodinu musí žák nejen shromáždit, utřídit a nastudovat potřebné učivo, ale i pochopit látku natolik, aby ji poté byl schopen předat spolužákům. Ve Whitmanem uváděných studiích (Bargh a Schul, 1980; Benware a Deci, 1984) zaměřených na zkoumání přínosu vrstevnického učení bylo zjištěno, že studenti, kteří dostali za úkol naučit se látku za účelem vyučování spolužáků, dosáhli následně v testech lepších výsledků než ti, kteří se měli „pouze“ naučit na test. Ačkoli paměťová složka obou skupin se nijak výrazně nelišila, v prvně zmíněné kategorii vykazovali žáci zmíněné lepší *konceptuální porozumění* učivu. Kromě benefitů kognitivního charakteru uvádí Whitman dále také přínosy v afektivní rovině, kde bylo prokázáno, že vrstevnické vyučování zároveň podporuje sebevědomí subjektu, motivaci a člověku přirozenou potřebu pomáhat druhým.

5.3 *Vrstevnická výuka*

V zahraničí nejznámějším a nejskloňovanějším je patrně termín vrstevnická výuka (peer instruction), který pochází z 90. let minulého století a jejímž autorem je Eric Mazur, profesor harvardské univerzity. Ta v principu funguje tak, že během přednášky studenti v malých skupinách diskutují a argumentují nad tzv. konceptuálními otázkami učitele (otázky formulované se záměrem odhalit obtížně pochopitelné prvky probírané učební látky) a poté nahlas prezentují své odpovědi, jež jsou výsledkem společného konsenzu skupiny. (Mazur Group, © 2019)

Zenoni (2019) blíže vysvětluje, že samotné prezenční výuce předchází samostudium podkladů, které učitel dodá žákům v předstihu, aby se s látkou měli čas doma seznámit. V průběhu hodiny pak probíhá zmíněná diskuse a ověřování nakolik vyučovaní porozuměli. V případě, že je úroveň pochopení daného konceptu nízká, proces diskuse a argumentace ve skupině se opakuje. Předložení odpovědí pak obvykle probíhá prostřednictvím hlasování, kdy studenti mají od vyučujícího k dispozici multiple-choice odpovědi.

Zajímavostí je, že uvedená metoda údajně došla zrodu poté úplně náhodou. „Poté, co (přednášející profesor) strávil půl hodiny neúspěšným vysvětlováním konceptu, vyhlásil přestávku a nechal studenty prodiskutovat předmět mezi sebou. V harvardském auditoriu vypukl chaos: lidé opouštěli lavice a začali migrovat po učebně, polovina z nich se snažila přesvědčit, druhá půlka poslouchala a debatovala. Ale nejneuvěřitelnější bylo, že po pouhých několika málo minutách se studenti vrátili na místa. Poté, jeden z nich řekl profesorovi Mazurovi: „Už to chápeme, můžeme pokračovat“ (Zenoni, 2019).

Prvky vrstevnické výuky korespondují s modelem kooperativní výuky, a stejně jako u ní, i tato forma učení profituje z individuální činnosti a pozitivní vzájemné závislosti, kde úspěch jedince se rovná úspěchu celé skupiny. Oblíbenost uvedené metody u žáků deklarují Knightová s Brameovou (2018), které dále upřesňují, že studenti na této technice nejvíce oceňují *okamžitou zpětnou vazbu*. Jako další výhodu autorky uvádí *zvýšení výkonu, vytrvalosti a postoje vůči studovanému předmětu*. Ačkoli připouští, že užití této techniky vždy neznamená, že žáci musí nutně dosahovat lepších studijních výsledků (známek), nesporný přínos vidí ve *zdokonalování v rovině uvažování a argumentačních dovedností*.

6 Student učitelem

6.1 Tentokráte vrstevnické spoluvučování

Vrstevnické spoluvučování (*peer-to-peer coteaching*) – tak by se dalo přeložit pojmenování netradičního přístupu, který v roce 2016 představil americký pedagog Christopher Emdin ve svém díle *For White Folks Who Teach in the Hood ... and the Rest of Y'all Too*.¹⁴ Jeho publikace je cílená především (avšak nejen) na učitele, kteří vyučují na tzv. *urban schools*. Tyto městské školy jsou charakteristické zejména tím, že jsou situovány v lokalitách vyznačujících se vysokou koncentrací chudoby a etnickou rozmanitostí svých obyvatel. A právě na tyto obyvatele, převážně africko-americké studenty (*neoindigenous*)¹⁵, se autor (nikoli však tato výzkumná práce), jenž svou pedagogickou kariéru zasvětil výzkumu v oblasti vyučování znevýhodněné či obtížně vzdělavatelné mládeže, zaměřuje ve své knize.

6.2 Alternativa výuky v tandemu

Emdin je jediným, diplomantem vypátraným autorem, který zmiňuje a praktikuje model vyučujících studentů. Ve snaze pochopit a přiblížit se kultuře a způsobu komunikace svých studentů představuje čtenářům přístup zvaný pedagogika reality (*reality pedagogy*), jejíž součástí je zmiňovaný *coteaching*. Tento pojem, jenž bývá v kontextu, který je níže ve zkratce popsán, překládán jako *párová* nebo *tandemová výuka*, určitě není neznámý, ba naopak. U nás se s tzv. provázejícím učitelem mohou potkat například studenti učitelství při svých pedagogických praxích. Na amerických městských školách je využíván prakticky běžně, a sice v různých podobách, avšak žádný z těchto modelů nepřekračuje tradiční vyučovací přístupy – i zde žák zůstává žákem a učitel učitelem. O tomto stylu výuky se začalo hovořit už v 60. letech 20. století, jak uvádí ve svém článku¹⁶ autorky Cooková a Friendová (2017), které se v něm věnují obsáhlejšímu popisu různých variací praktikování daného přístupu. Pro účely této práce však není nutné se jim blíže věnovat, neboť v tomto kontextu není jejich šíře relevantní a popsány budou pouze ty, jež jsou uvedeny v knize Emdina.

¹⁴ *Pro bílé týpky, co učí v ghettu ... i vás všechny ostatní*

¹⁵ Ve volném překladu značí termín *neoindigenous* novou generaci původních amerických obyvatel.

¹⁶ *Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices*

Běžným a nejvíce využívaným je podle Emdina (2016) model dvou spolupracujících učitelů coby dvou rovnocenných partnerů pracujících v jakémsi tandemu založeném na vzájemném konsenzu ohledně předávaného učiva. Oba se připravují hodinu, oba vysvětlují látku, oba jsou v interakci se studenty a při výuce se navzájem doplňují.

Dalším způsobem je duo *veterána s novicem*, kdy služebně mladší pedagog (obvykle praktikující student) se v procesu výuky učí od služebně staršího, přičemž oba vedou hodinu. Jedná se tedy o formu zaučování začínajícího učitele, který je pod supervizí a napodobuje učitelský model staršího a zkušenějšího kolegy.

Třetí, Emdinem popisovaná párová výuka učitelů, je využíván obzvláště v oblasti speciálního vzdělávání, tedy převážně v inkluzivních třídách, a jedná se o jakousi hybridní formu dvou předešlých modelů. I zde figurují dva učitelé – běžný pedagog a speciální pedagog. Zatímco druhý jmenovaný se v průběhu vyučovací hodiny stará o děti se speciálními vzdělávacími potřebami – v našich tuzemských poměrech zde tedy prakticky funguje v roli asistenta pedagoga, úkolem hlavního učitele je pak předávání obsahu učiva.

6.3 Odpovědnost v rukou studentů

Ani jeden ze zmíněných tří modelů dle Emdinova (2016, s. 86) mínění nefungoval zcela na *neindigenous* studenty, „protože odpovědnost za učení není nikdy dána do rukou těch, kdož jsou k ní vybaveni nejlépe“ – tedy samotní studenti – u kterých je důležité, aby se „cítili být součástí vyučovacího a učebního procesu“ (teaching and learning). Autor knihy pro *White Folks* je přesvědčen, že párová výuka cílicí na posílení počtu učitelů ve třídě, v níž převažují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, neřeší skutečný problém, jehož jádrem je podle jeho slov neznalost/neporozumění této skupině studentů z pohledu jejich chování, vnímání či původu. Proto navrhl (a v praxi i s úspěchem ověřuje) svou verzi upraveného coteachingu. V té se sice inspiruje myšlenkami z výše uvedené tandemové výuky, avšak vyučovací proces zde osobitým způsobem realizuje v obráceném gardu – žáka pasuje do role učitele a učitele do pozice žáka tak, aby měli oba aktéři možnost nahlédnout na celý proces z opačné perspektivy.

6.4 *Student v roli učitele*

Emdinovo schéma pojímá role aktérů vsutku se vším všudy. Studenti dostanou k dispozici veškeré materiály, podklady a zdroje (či odkazy na ně), kterých k přípravě hodin využívá učitel. Jsou seznámeni s oficialitami/manuály týkajícími se struktury hodiny. Konzultují společně obsah, postupy, praktické příklady. Jakým způsobem však žák předá učivo svým vrstevníkům, je zcela v jeho kompetenci. Stejně jako například rozmístění lavic/židlí ve třídě či výběr a užití pomůcek.

Pro účely naplnění cílů Emdinových obrácených rolí ve výuce je žádoucí, aby studenti-učitelé byli kreativní, sami sebou a pouze neimitovali praktiky, jež ve výuce používá *skutečný* učitel. A jaké že to tedy jsou ony cíle? Stěžejním záměrem autora je dle jeho slov „*naučit (skutečného) učitele vyučovat způsobem, který bude reflektovat potřeby studentů*“ ... protože „*učitel nemůže plně vyhovět potřebám studentů, pokud studenti nedostanou možnost ukázat učiteli, co potřebují a potom mu předvést, jak má dobrá výuka podle nich vypadat*“ (Emdin, 2016, s. 87).

6.5 *Učitel v roli studenta*

Vyučovat nemusí vždy pouze jeden žák; na přípravě a odučení hodiny se mohou v jeho pojetí podílet – stejně jako při tandemové výuce – dva, popřípadě i tři spolužáci. Skutečný učitel, v danou chvíli v roli studenta, je usazen do lavice a do výuky (ze své odborné pozice) nezasahuje; nanejvýš ji nenápadně a nenásilně koriguje ze své prozatímní pozice žáka a – jako vzorný žák – se učí a dělá si poznámky. I zde je v určitém aspektu přítomen model tandemové výuky, a sice veterána s novicem. Avšak s tím rozdílem, že odborníkem (pozor, nikoli na obsah, ale na předání obsahu) je nyní student-učitel.

Tím dochází k situaci, kdy se učí oba aktéři pozměněných rolí. Žák si přípravou do hodiny (namísto běžného domácího úkolu) kvalitně osvojí učivo. Je mu svěřena důležitá funkce, neboť je v daném okamžiku zodpovědný za vzdělávání své i svých spolužáků. Musí vyvinout nemalé úsilí na přípravu hodiny, investovat čas do samostudia. Dostane možnost vcítit se do pocitů toho, co stojí za katedrou. Učitel zase dostává možnost přiučit se způsobům, které shledá jako bližší s ohledem na: vzájemnou interakci studentů v procesu učení se od sebe navzájem; výběr vhodných praktických příkladů, jež se setkají s větším pochopením přítomných; žádoucí stimuly, které žáci potřebují, aby se začlenili do výuky. Jinými slovy řečeno: co dělá student-

učitel jinak (než by to udělal skutečný učitel) a může být učitelem v praxi využito pro dosažení lepší efektivity (v Emdinově případě při práci s *neoindigenous* studenty). Oba příjemci rolí se tak stávají součástí vyučovacího a učebního procesu.

6.6 *Evaluace studentské výuky*

Za odvedenou práci, tj. kvalitu předání/nabytou znalost obsahu je pak student-učitel samozřejmě ohodnocen. Nezbytnou součástí hodiny je rovněž reflexe s participací všech zúčastněných. Emdin (2016, s. 99) nabízí pro lepší ilustraci následující otázky:

„Která část hodiny byla pro tebe nejefektivnější nebo nejzapamatovatelnější?

Co bylo řečeno nebo učiněno, a jak ses přitom cítil?

Kdybys byl ten, kdo učí, co bys udělal stejně?

Co bys udělal jinak a proč?

V čem byla hodina stejná nebo odlišná od té minulé?“

Při praktikování *spoluvyučování* alespoň jednou týdně zaznamenal autor knihy například tyto výsledky: atmosféra ve třídě je rušnější a uvolněnější; studenti při hodině hojněji diskutují mezi sebou, více a spíše se zapojují, nebojí se odhalit své silné a slabé stránky, jsou sdílnější a otevřenější; chápavější ochotně pomáhají slabším. Vše uvedené je žádoucí a učitelem kvitováno kladně a maximálně podporováno. *„Při spoluvyučování jsou studenti povzbuzováni k převzetí odpovědnosti za své vlastní učení; oslavováni za svou odvahu vyjádřit nepochopení nebo nespokojenost se způsobem, jakým jsou obsahy předávány, stejně jako za ochotu podpořit své spolužáky“* (Emdin, 2016, s. 101-102).

7 Motivace

7.1 Stav kognitivního vzrušení

„Motivace je k dosažení úspěchu nezbytná. A abychom mohli být úspěšní, musíme pro to chtít něco udělat“ (Harmer, 2001, s. 51).

Co je motivace a proč je při výchově a vzdělávání člověka důležitá? Motivace coby obecný pojem je poměrně složitý psychický proces, který Čáp definuje jako *„soubor hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti“* (Čáp, Mareš, 2007, s. 92). Harmer (2001, s. 51) o ní říká, že je *„určitým druhem interního pohonu, který člověka pohání k tomu, aby něčeho dosáhl“* a Williams a Burden ji charakterizují jako *„stav kognitivního vzrušení, který vyprovokuje k rozhodnutí konat, jehož výsledkem je podpořené intelektuální a/nebo fyzické úsilí“* (Williams a Burden, 1997, in Harmer, 2001, s. 51). Můžeme tedy říci, že je to jakási hnací síla, jež lidskou mysl postrkuje kupředu nebo, jak upozorňuje Čáp s Marešem (2007), ji naopak v jejím postupu může brzdit.

Motivaci je dáván průchod skrze působení podnětů (pobídek) z vnějšího prostředí a zároveň i vnitřních motivů (potřeb) člověka. Oba směry, vnitřní i vnější, jsou spolu úzce spjaty a navzájem se doplňují.

7.2 Motivace k učení

Ve výchovně vzdělávacím procesu je odborníky skloňována zejména motivace k učení. Čáp (1993, s. 186) ji charakterizuje jako komplikovaný proces, v němž hraje roli hned několik komponentů – *„rozmanitých potřeb, citů, hodnotových orientací a dílčích motivačních momentů“* – lišících se nejenom v závislosti na osobách, ale i obdobích života, ve kterých se tyto osoby v daném okamžiku nacházejí. Podle Obsta (Kalhous, Obst a kol., 2002) není vrozená, ale *naučená*, a je dána vzájemným působením aktérů výchovně-vzdělávacího procesu; a sice *osobnosti žáka, učitele, spolužáků*, ale i *učiva* a dalších činitelů. Při výchovně-vzdělávací činnosti pedagogů je proto důležité neimplementovat vnější pobídky standardizovaně, ale individuálně a s ohledem na věk studentů. Co se jeví jako efektivní pro jednoho žáka, nemusí nutně fungovat na všech.

Motivace k učení (stejně jako motivace obecně) je dělena na vnější a vnitřní; přičemž vnitřní postihuje motivy žáka učit se danému vyučovanému předmětu nebo aktivitě, vnější pak pobídky například v podobě odměn či trestů. Do vnitřní motivace řadí Čáp (1993, s. 187) *poznávací potřebu a zvědavost; potřebu činnosti a radost ze samotného vykonávání činnosti (funkční libost); uspokojení z osvojení látky/dovednosti a zvýšení kompetence; uspokojení ze společné činnosti, sociální komunikace a interakce při učení*. Odměnou pak může být dobrá známka, pochvala nebo uznání; trestem opak odměny v podobě špatné známky, pokárání či vyloučení ze skupiny.

Obst (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 368) říká, že vnitřní motivace je zapojena tehdy, když záměr učit se vychází z niterního zájmu žáku o učivo bez toho, aniž by k tomu byl pobízen odměnou nebo trestem; je pro něj *smysluplná* a má možnost do ní aktivně zasahovat, tedy „*podílet se na výběru cílů a metod i hodnocení výsledků učení*“.

V průběhu učení/života se rovněž může stát, že se motivace, jež byla původně vnější, promění na vnitřní. K tomu dochází podle Čápa (1993) tehdy, je-li vnější působení tak efektivní, že ho časem žák přijme za vlastní – jeho motivace se zvnitřní v důsledku osobního nastavení dlouhodobějších (např. profesních) cílů a potřeby seberealizace a již mu netřeba odměn ani trestů.

7.3 *Formování zájmu o vzdělávání*

Vzbudit u žáka potřebu učit se je stěžejním krokem směrem k úspěšnému naplnění cílů školských institucí, respektive současně i na státní úrovni rámcových vzdělávacích programů. Není-li student dostatečně motivován, jeho ochota něčemu se ve škole naučit bude velmi nízká a projevy nezájmu budou na první pohled patrné, demonstrováné žakovou pasivitou, nezřídká zíváním a pospáváním na lavici. Jedním z úkolů učitele je tedy probudit ve svých posluchačích zájem o jím vyučovaný předmět, potažmo předepsané učivo. K tomu mu jako prostředek mají sloužit právě vnější pobídky, kterými má při jejich správné implementaci povzbudit vnitřní motivy žáka.

Co se týče vnější motivace, názory odborníků v otázce, zda používat či nepoužívat, se podle Obsta (Kalhous, Obst a kol., 2002) různí. Výsledky výzkumů ukazují, že používání některých vnějších pobídek může vést k tomu, že určití jedinci se ve snaze zjednodušit si učení mohou

pak snížit jen k takovému snažení, které jim zaručí školu „prolézt“, bez toho, aniž by jí (potažmo učivu) museli věnovat zvýšenou pozornost. Skalková zase (2007) poukazuje na to, že má-li být „mise“ pedagoga v tomto ohledu úspěšná, je důležité, aby byly naplněny potřeby (motivy) vyučovaného subjektu ve třech rovinách: potřebě *jistoty*, potřebě *důvěry* a potřebě *kladného hodnocení*. Odměnou vyučujícího (a současně samozřejmě i kladná deviza vyučovaného) je pak nejen vyšší aktivita a projevený zájem žáka v hodině, ale i jeho pozitivní přístup ke vzdělávání jako takovému.

Jak již bylo zmíněno výše, oba druhy motivace, vnitřní i vnější, by měly fungovat v určité synergii. Ve školské praxi se, jak bylo zmíněno, uplatňuje zejména vnější. Avšak, jak varuje i Čáp (1993, s. 187), je třeba s ní nakládat opatrně. *„Sama vnější motivace nestačí k dosažení dlouhodobých výsledků v učení a ke zformování zralé osobnosti. Bez radosti z činnosti a z poznání, z osvojení něčeho nového, bez radosti ze společné činnosti v příznivém emočním klimatu a bez uspokojení z realizace hodnotného cíle je motivace a celá osobnost ochuzená; projevuje se to v labilitě, v nespokojenosti, v osobních vztazích i v práci, v nejrůznějších oblastech života.“* Na skutečnost, že je důležité umět zacházet s vnějšími pobídkami cílicími na motivování studentů, upozorňuje také Skalková (2007). Ta staví do popředí především působení na děti v raně-školním věku, kde mohou být pedagogem napáchany škody mající dalekosáhlé následky v podobě ztráty zájmu o jakékoli následné učení. Nevhodně volené motivační nástroje podle ní mohou v žácích zakořenit pocit nejistoty a strachu z neúspěchu a potlačit tak jejich původní radost z poznávání.

Jak tedy správně nakládat s vnějšími pobídkami při motivování studentů ve snaze probudit v nich kýžený zájem o učivo? Čáp (1993) nabízí hned několik bodů, které vychází z poznatků výzkumníků i zkušeností v-praxi-působících učitelů.

- ***Novost situace, předmětu nebo činnosti*** – koresponduje s přirozenou zvědavostí a potřebou poznávat; patří sem stimulanty jako třeba nová škola, nový předmět, nový učitel, nová učebnice, nová učební pomůcka, nová zkušenost, nová situace (výlet, exkurze, divadelní představení) apod.
- ***Činnost žáka a uspokojení z ní*** – koresponduje s libostí/radostí z vykonávání činnosti; ta může být navozena oživením výuky v podobě her, práce s různými stroji, nástroji a přístroji, výuka/práce v jiném prostředí (například v dílně, laboratoři, přírodě) apod.

- **Úspěch v činnosti** – koresponduje s uspokojením z osvojení látky/dovednosti a zvýšení kompetence; osobní odměnou žáka je posílení jeho sebepojetí, sebevědomí i společenského uznání
- **Sociální momenty** – korespondují s uspokojením ze společné činnosti, sociální komunikace a interakce při učení a navazují na výše uvedené body v souvislosti s potřebou kladného hodnocení předmětu/činnosti ze strany žákových vzorů/modelů chování (vzor v rodině, oblíbený učitel, filmový hrdina, influencer apod.); nebo k nim může docházet, je-li předmět/činnost v daném okamžiku z pohledu žákových významných druhých (rodiny, přátel, spolužáků apod.) či masmédií trendy a „in“ (v kurzu); případně mohou být spojovány s libostí při praktikování společné činnosti, jež se odehrává v příznivé skupinové atmosféře
- **Souvislost nového předmětu (nové činnosti) s předchozími činnostmi, zkušenostmi a zájmy žáka** – zde je nutným předpokladem existence takových předchozích činností, zkušeností a zájmů, kteréž by proto měly být pěstovány, rozvíjeny a podporovány již od raného věku dítěte
- **Souvislost předmětu (činnosti) s životními perspektivami** – zde je předpokladem zapojení osobní zkušenosti a zážitku s emočním zabarvením, čímž se u žáka formuje hlubší a trvalejší motivační nastavení

7.4 *Mise smyslu a cíle*

Obst (Kalhous, Obst a kol., 2002) uvádí jako funkční stimulanty motivace především schopnost učitele zaujmout žáka smysluplnými hodnotami a cíli, které mu budou nějakým způsobem blízké (ať už v profesní kariéře či zájmové činnosti). Důraz klade také na příznivé školní klima a kvalitu pedagogů, jenž umí namotivovat studenty svým nadšením pro předmět; a v neposlední řadě i navozením pocitu bezpečí plynoucím z jistoty, že aktivita či snaha vyučovaného o dosažení dobrých výsledků v procesu učení nebude posléze jeho vyučujícím či vrstevníky dehonestována.

Aby učení jedince mohlo být hodnotné a smysluplné, mělo by být poutavé a zajímavé, v souladu se zájmy studenta a jeho reálným životem/světlem a měl by v něm být prostor pro výše zmíněné aktivní ovlivňování výuky žákem ve smyslu co se bude učit, kdy (a dokdy), kde, s kým, jak a proč. Výzkumy v této oblasti dokládají, že pokud je tato podmínka splněna, dochází podle Obsta (Kalhous, Obst a kol., 2002) ke zvýšení motivace i výkonu vyučovaných: Žáci takto přebírají odpovědnost za své vlastní učení, čímž se posouvají do zóny autonomního učení, které je, jak proklamuje Obst, stěžejní dovedností pro jejich další (celoživotní) vzdělávání. Patří sem například *plánování, řízení a hodnocení* činností, aktivní komunikace a spolupráce či řešení problémů.

V situacích, kdy má učitel ve třídě demotivované žáky, radí Obst (Kalhous, Obst a kol., 2002) následující:

- Zaměřit pozornost vyučovaného na úkol a odklonit ho od myšlenek na možné selhání
- Učit vyučovaného pracovat s chybou a volit jiné možné cesty a ujistit ho, že dělat chyby není známkou selhání, ale pouze drobnou překážkou na cestě k cíli
- Podněcovat vyučovaného k usilovnější práci s ohledem na volbu cest k osvojení dovednosti či pochopení látky, výběr vhodné strategie a práce s informacemi
- Stanovovat individuální a zvládnutelné cíle a vyvarovat se srovnávání se spolužáky/vrstevníky
- Poskytnout vyučovanému více času na zvládnutí učiva, případně zvolit odlišnou formu vysvětlení látky

Tato doporučení zakončuje Obst (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 372) výrokem, kde „*učitel, který vyjadřuje přesvědčení, že každé dítě je schopné učit se, rozvíjet se, zlepšovat se, tento postoj předává dětem samým*“. V podobném duchu v pedagogice funguje i tzv. Pygmalion efekt, jenž značí, že pozitivní očekávání učitele směrem k žákovi má za následek i žákův pozitivní přístup k učení a z něho plynoucí pozitivní výsledky.

7.5 Úskalí motivace k učební činnosti v období dospívání

Motivační postoje k učení vznikají již v raném věku příznivým působením ze strany rodičů, později i učitelů, a s věkem se určitým způsobem vyvíjí/mění. To je patrné zejména v období

puberty, kdy má mládež tendenci stavět se všemu a všem navzdory, neboť „*odmítání školy a učitelů je vnímáno jako vrstevníky oceňovaný projev dospělosti*“ (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 367).

Obst v této souvislosti dále upozorňuje na skutečnost, že zejména u adolescentů, kteří se snaží zachovat si vlastní tvář před spolužáky, pak vyučující nezřídka naráží na odpor v podobě vyhýbání se jakékoli práci, neaktivity v hodinách, hovnění v prokrastinaci či podvádění při testech. Důvody pro takové chování podle něj pramení z toho, že právě v období dospívání si mladí v první řadě ve svém životě snaží o *budování vlastní identity, sebepojetí, sebeobrazu a sebeúcty*. Zde však zároveň může docházet u adolescentů i k jakémusi vnitřnímu střetu, neb s budováním identity (lišit se od ostatních, být svůj) jde ruku v ruce i protichůdná potřeba „někam patřit“, začlenit se do společnosti. O co složitější je tedy v tomto období přístup žáků k učení, o to větší úsilí, promyšlenější strategie a vhodné nástroje musí učitel při implementaci ve svých motivační snahách volit.

Na co by měl tedy vyučující dbát, aby zmínil riziko revolty ze strany dospívajících studentů? K výše zmíněnému výčtu potřeb v podání Skalkové – jistoty, důvěry, kladného hodnocení – je podle Obsta (Kalhous, Obst a kol., 2002) v této životní etapě stěžejní i potřeba bezpečí. Tím míní příznivé školní klima a kladné vztahy se spolužáky i s učitelem. Asi každý pedagog si zajisté přeje, aby se jeho žáci zajímali o jím vyučovaný předmět, poctivě se připravovali na hodiny, spolupracovali a příkladně se chovali. Je však známo, co po čem vlastně touží sami žáci? Podle Macka (1999, in Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 74), který v roce 1995 na toto téma vedl výzkumné šetření, je to především *vstřícnost, otevřenost a respekt k jejich názoru, představám a potřebám*. Dospívající potřebují mít pocit, že jsou důležití a že je okolí bere vážně. A potřebují mít i naději, že – až nastane ten správný čas – budou moci do jisté míry také spolurozhodovat o tom co, kdy, kde, jak a proč se budou učit.

8 Pedagog ve výchovně vzdělávacím procesu

8.1 Vnímání učitele očima odborníků i žáků

„Jsou-li učitelé příliš rigidní nebo věří-li dogmaticky, že jediné jejich metody jsou správné a všechny jiné jsou špatné, pak nejspíš zbavují děti a také sami sebe celé řady možných výukových zkušeností. Většina učitelů se nepřestává učit a je vždy ochotna posuzovat nové techniky a nové nápady na základě jejich přínosu. Přestože tyto nové myšlenky často vyhlížejí podezřele jako vzkříšení myšlenek starých, mnohdy již před léty zavržených, i tak by jim učitel měl dopřát spravedlivé posouzení. Ve vyučování, stejně jako v psychologii člověka vůbec nemá nikdo monopol na pravdu a lidé, kteří si zakrývají uši před poučenou rozpravou a před alternativními názory, jsou tím ochuzeni“ (Fontana, 2010, s. 370).

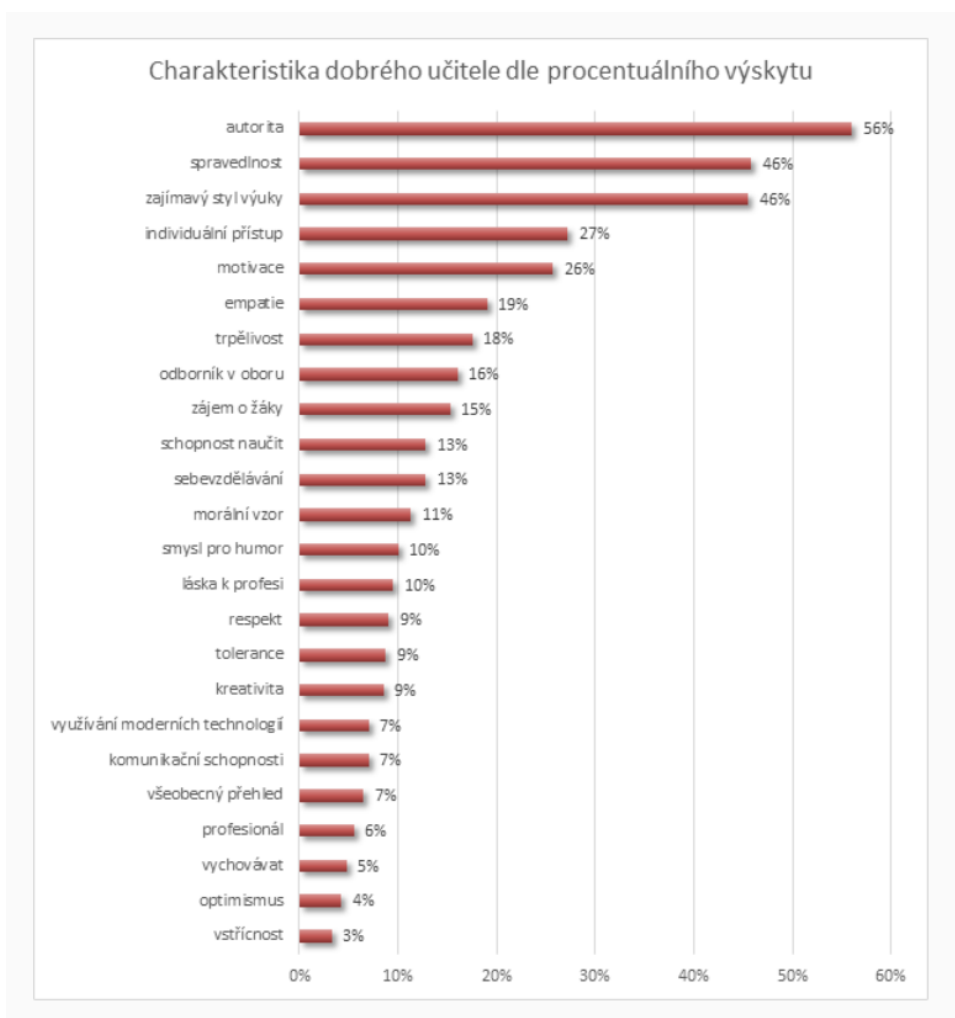
Existuje nespočet názorů na to, jaký by měl být ideální učitel. Zrovna tak jako existuje nespočet názorů na to, jaký by měl být například ideální partner. Žádná odpověď nebude ta jediná správná a zároveň mohou být všechny. Tak jako je každý člověk unikát, tak jsou jedineční i vyučující, vyučovaní, vedoucí pracovníci či vykonavatelé školní inspekce; a co vyhovuje jednomu, nemusí vyhovovat druhému a naopak.

Učitel se může sám sobě ve svých očích zdát úspěšným a efektivním v tom, co koná, ale jeho žáci nezdíka ho mohou vnímat zcela jinak. Přesto asi lze definovat určité charakteristiky, které se více či méně v žebříčcích žádaných vlastností objevují jako časté. Kupříkladu Holeček (1997, in Průcha, 2002) ve svém výzkumu zaměřeném na prototyp ideálního učitele z pohledu žactva jmenuje jako důležitou devizu schopnost být přátelský, spravedlivý, ale také přísný. Atmosféra ve třídě takového pedagoga by měla být příjemná a jím vedená výuka po žáky přínosná a zajímavá.

Z výstupů jiného výzkumu, o kterém píše Fontana (2010, s. 364), zase vyplývá, že *„úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený.“* Současně by ale též měl být též citově stabilní a zralý, zdravě sebevědomý a ve svém přístupu k dětem klidný a objektivní. Měl by být dobrým řečníkem, předkládat látku zajímavě a poutavě, motivovat a povzbuzovat. V neposlední řadě by neměl klást důraz pouze na formálnost vyučovacího aktu, ale i jistou neformálnost svého počínání. Právě takový přístup totiž dává

„větší prostor iniciativě dětí“, „více příležitostí pro tvořivost a odpovědnost“ (Fontana, 2010, s. 367), vede k lepším výkonům a také pozitivním postojům ze strany studentů.

O tom, jaké charakteristiky má mít dobrý učitel, píše ve svém článku také Létalová (2019). Vychází přitom z hodnocení samotných žáků, studentů bakalářského studia Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, kteří měli svůj pedagogický ideál vyličit formou volného psaní. A výsledek? Za nejdůležitější v žebříčku celkem 24 oceňovaných vlastností považují studenti *autoritu* pedagoga (schopnost nastavit a zajistit dodržování jasně stanovených pravidel) následovanou *spravedlností* (objektivnost), *zajímavým stylem výuky* (poutavost), *individuálním přístupem* (vnímavost k potřebách jednotlivců) a *motivací* (schopnost nadchnout pro svůj předmět). Celý výčet požadovaných kvalit je ilustrován na obrázku¹⁷ níže.



Obrázek 1: Charakteristika dobrého učitele dle procentuálního výskytu u studentů PdF MU

¹⁷ Obrázek je extrahován v nezměněné podobě z článku autora Létalová, 2019.

8.2 *Autorita ve spojení s motivací a důvěrou*

Autorita bývá členěna na formální a neformální. Zatímco formální vychází přirozeně ze samotné profese a předpokládané odborné fundovanosti pedagoga, neformální autorita nebývá zdaleka ničím automatickým, co s danou pozicí přichází samovolně a bez učitelova přičinění. Ne každý jí oplývá a ne každý má tu schopnost, aby si ji dokázal získat. Pařízek (1996, s. 71, 72) ji definuje jako „výraz dobrovolného vztahu žáků k učiteli“, který je závislý na *motivaci žáků* a v němž musí panovat *oboustranná důvěra*. Tato souvislost odkazuje zpět k předchozí kapitole a k neopomenutelnosti motivace coby jednoho z klíčových faktorů úspěšného vzdělávání. Podmínka dobrovolnosti souběžně potvrzuje, že není žádoucí ani efektivní vzdělávat donucením, ale pozitivní motivací a přenesením odpovědnosti za své vlastní učení do rukou žáků samotných.

Pro potřeby této kapitoly jsem i já zapátrala ve svém osobním dotazníkovém archivu žakovských hodnocení, abych prověřila případnou shodu s prezentovanými zjištěními. Přestože pořadí jednotlivých kvalit se v tomto případě liší, i zde se vyskytují podobné vlastnosti jako u předchozí skupiny respondentů. Na předních příčkách vévodí s velkým náskokem kladný přístup (zájem o žáky) následovaný vyhovujícím (zajímavým) stylem výuky. Další, čeho si mí studenti cení, je porozumění (empatie), ochota a obětavost, férovost (spravedlnost), vytrvalost a tolerance; jako důležitá je pak vnímána také schopnost navodit pohodovou atmosféru. Autorita, potažmo přísnost, je též několikrát zmiňována, avšak v tomto případě nikoli na vrcholu žakovských priorit.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

9 Metodologie výzkumu

9.1 Cíl, smysl a výzkumné otázky

Hlavním cílem této výzkumné práce je zjistit přínosy a případné nevýhody metody obrácených rolí ve výuce anglického jazyka u studentů střední odborné školy, a to jak z pohledu žáka v pozici učitele, tak i žáků v pozicích posluchačů. Dílčími cíli jsou pak zjištění, do jaké míry nová role žáky motivovala k osvojení učiva, zda byli schopni a ochotni ji přijmout; jaký vliv měla změněná perspektiva na vnímání učiva; a jaký vliv měla posléze změněná perspektiva i na vnímání pedagogické činnosti.

Kvalitativně pojatá práce by měla podle odborné literatury splňovat *trojí typ cílů*, které Maxwell (2005 in Švaříček, Šedová a kol., 2007) specifikuje jako *intelektuální, praktický a personální*. Jejich naplnění je prezentováno následně:

Intelektuální cíl: Ověření nové, alternativní metody, která by se pro své případné výhody a s otevřenou variabilní škálou možných úprav mohla zařadit na seznam inovativních přístupů ve výuce.

Praktický cíl: Pravidelné využití (nejen) v hodinách anglického jazyka samotnou autorkou, případně i jinými, inovativně smýšlejícími vyučujícími.

Personální cíl: Osobní obohacení autorky, jež je zároveň i učitelkou anglického jazyka, novou zkušeností, která by mohla přispět k personálnímu i profesnímu růstu a dalšímu rozvoji v oblasti zdokonalování výuky ve směru pozitivní kvitace všech aktérů vzdělávacího procesu.

V úvodu práce vystala řada otazníků, které byly posléze zúženy do jedné hlavní výzkumné otázky:

- **Jaký přínos/nevýhody mají pro studenty obrácené role ve výuce anglického jazyka na střední odborné škole?**

K širší formulaci odpovědí na tuto neznámou byly dále vygenerovány také tři dílčí výzkumné otázky:

- **Jaká byla motivace studenta-učitele osvojit si látku v porovnání s běžnou přípravou na vyučování?**
- **Jak vnímali studenti-posluchači nový způsob výuky?**
- **Jak po realizaci experimentu jeho účastníci vnímají roli učitele?**

Smyslem experimentu je zjistit, zda uvedená metoda může mít své využití v praxi v podobě oživení tradiční výuky a za účelem:

- aktivizace studentů
- navození vnitřní motivace studentů osvojit si učivo alternativním způsobem
- zdokonalení žákových kompetencí žádoucích pro vzdělávání v 21. století
- inspirace učitele, kterému obrácené role dovolí nahlédnout do variability potřeb a preferencí výkonově odlišných žáků či zjistit motivy jejich volby formy a způsobu předávání učiva.

9.2 *Kvalitativní výzkum*

Pro svou práci, ve které budu zkoumat jaký přínos či nevýhody mají pro studenty obrácené role ve výuce anglického jazyka, jsem si vybrala kvalitativní výzkumný přístup. Ten je využíván v situacích, v nichž není cílem numericky postihnout danou skutečnost, nýbrž hlouběji proniknout do vnímání a pocitů jednotlivých aktérů výzkumu, což je ústřední linka mého vědeckého počínání. Jedná se o neustále se měnící proces, který ve své realizaci prochází určitým vývojem. S využitím většího množství nástrojů zkoumá aktéry v jejich v přirozeném prostředí ve snaze rozkrýt skutečnosti, které jsou laickému pozorovateli více či méně skryty.

Je velmi obtížné v jedné větě charakterizovat veškeré náležitosti odlišující kvalitativní výzkum od svého kvantitativního protipólu. Formální definici nabízí metodolog Creswell (1998 in Hendl, 2005, s. 50), jenž charakterizuje tento druh přístupu coby „*proces hledání porozumění*

založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému“, a kde badatel *„vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“* Alternativou je pak charakteristika Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 17), kteří ho popisují jako *„proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu“*, a *„za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“*

Volba metod pro tuto práci byla učiněna v souladu s pokyny pro psaní kvalitativního výzkumu a realizována ve třech fázích. Nejprve byl proveden výběr výzkumného vzorku, následně zvoleny metody sběru dat. Třetí krok – zajištění vstupu do terénu – byl stvrzen formálním souhlasem účastníků s realizací projektu v rámci běžných vyučovacích hodin. První dva kroky jsou podrobněji popsány v textu níže.

9.3 Volba a charakteristika výzkumného vzorku

Výběr respondentů byl záměrný, na základě úsudku autora práce. Jedná se o celkem devět studentů třetího, maturitního ročníku střední odborné školy ve věkovém rozpětí 17-21 let. Ve skupině se vyskytují jedinci výkonově i motivačně odlišní; většina (7 z 9) se chystá z anglického jazyka maturovat. Žáci, které současně i učím, jsou zároveň spolužáky jedné třídy.

Volba byla učiněna na základě několika faktorů: vyskytují se v ní chlapci (7) i dívky (2); žáci disponují celou škálou úrovní zvládnání anglického jazyka; jejich zralost a jazyková kompetence byla slibným předpokladem k úspěšnému zvládnutí výzvy „stát se na jednu vyučovací hodinu učitelem“; a zároveň byli schopni a ochotni se experimentu zúčastnit. Významnou roli ve výběru vzorku nepochybně sehrál i fakt, že vztahová atmosféra v rámci dané skupiny splňuje charakteristiky definované Pařízkem v podkapitole 8.2.

Role reálného pedagoga má ve výzkumu několik rovin. V první řadě rovinu poradní, kterou však ani jeden ze studentů při přípravě nevyužil. Při realizaci hodin zastával učitel roli pozorovatele a zároveň žáka, který se účastnil výukového procesu; v případě nesnází fungoval jako poradce, pouze však v záležitostech překladu jazyka.

9.4 *Techniky sběru dat a etické náležitosti výzkumu*

Pro účely práce jsem zvolila polostrukturovaný dotazník, otevřené, přímé a zúčastněné pozorování a polostrukturovaný skupinový rozhovor. Kombinace většího počtu metod byla učiněna záměrně, v souladu s potřebami kvalitativního přístupu a s cílem vytěžit co možná nejvíce informací o sledovaných jevech, prožívání a hodnocení jednotlivých aktérů výzkumného projektu. Volba vhodných nástrojů je pro výzkumníka důležitá, neboť je „*užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální realitu*“ (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 142).

V kvalitativním výzkumu bývá coby nejvhodnější nástroj využíván rozhovor a pozorování. Zúčastněné a přímé pozorování znamená, že výzkumník je osobně účasten experimentu, v aktuálním čase a místě, kde je prováděn. Otevřené signalizuje, že účastníci ví o tom a souhlasí se skutečností, že jsou pozorováni. Přívlastek o strukturovanosti pozorování či rozhovoru značí, že se snažíme vypořádat nebo dotázat na jevy, jejichž objevení se je dopředu předvídáno a očekáváno. V nestrukturovaném rozhovoru naopak volně a bez přípravy zaznamenáváme vše, co se v průběhu akce přihodí. (Švaříček, Šedová a kol., 2007)

Skupinový rozhovor je vhodným nástrojem využívaným v situacích, kdy badatel provádí výzkum, jehož předmětem je zkoumání žáků. Mezi svými vrstevníci se podle Švaříčka a Šedové (2007) studenti cítí lépe, než kdyby bylo interview realizované pouze mezi čtyřma očima dítěte a dospělého. Hendl (2005, s. 183) vidí výhodu skupinového rozhovoru ve skutečnosti, že respondenti v danou chvíli „*slyší odpovědi ostatních, reagují na ně a doplňují své odpovědi*“; navíc „*lidé vzájemně kontrolují své výpovědi a dochází k vyrovnávání stanovisek*.“

Pro doplnění výše uvedeného byl zvolen také dotazník, který bývá využíván spíše v kvantitativním výzkumném šetření. Důvodem je získání okamžité zpětné vazby na studenty realizovanou výuku, protože vybavování některých skutečností při rozhovoru vedeném několik měsíců zpětně by bylo dle mého mínění pro účastníky experimentu poněkud obtížné.

Respondenti byli seznámeni s povahou, záměrem a smyslem výzkumu a formálně požádáni o souhlas s účastí na jeho realizaci. Všichni byli k participaci svolni. Všemi účastníky bylo též odsouhlaseno nahrávání rozhovoru. Pro zachování důvěrnosti byla účastníkům ve výzkumné zprávě přiřazena fiktivní jména.

9.5 *Analýza a interpretace dat*

Pro práci s daty ze skupinového rozhovoru jsem zvolila tematickou analýzu, pro vyhodnocení dotazníků pak obsahovou analýzu. Nejprve jsem na základě z dotazníků, pozorování a rozhovoru sestavila „portfolia“ jednotlivých žáků, potažmo jejich vyučovacích hodin. Cílem bylo komplexně zachytit vnímání a pocity každého jednotlivého aktéra ve styčných bodech předmětu zkoumání obrácených rolí ve výuce. Využila jsem přitom přímých citací pro větší autentičnost prezentovaných skutečností. Poté jsem přistoupila k rozboru jednotlivých tematických oblastí v nich obsažených s cílem nalézt shody a rozdíly, které by přispěly k zodpovězení výzkumných otázek, a to s přihlédnutím k proměnným, jež mohly výpovědi respondentů ovlivnit.

10 Realizace výzkumu

10.1 Výzkumný proces

Realizace experimentu se uskutečnila v období září až prosinec 2022. Žáci byli zkoumáni v jejich přirozeném prostředí – ve školní třídě, za účasti zasvěceného výzkumníka – svého učitele anglického jazyka. Celkem bylo „odučeno“ devět vyučovacích hodin v podání devíti studentů-učitelů. Každý z nich dostal za úkol vybrat si jedno z nabízených témat, na které se měl jím zvoleným způsobem připravit tak, aby ho byl schopen pedagogicky zprostředkovat svým spolužákům. V průběhu výuky diplomant zaznamenával postřehy z pozorování. Po každé výuce byla provedena reflexe výuky prostřednictvím dvou polostrukturovaných dotazníků – jednoho pro studenta-učitele a druhého pro jeho posluchače. Po realizaci všech experimentálních hodin proběhl skupinový rozhovor s účastníky výzkumu. Data byla nahrána na diktafon, přepsána a analyzována. U skupinového rozhovoru bylo přítomno 7 žáků; z důvodu absence bylo interview se zbývajícími dvěma studenty realizováno dodatečně a individuálně.

10.2 Označení účastníků výzkumného vzorku

Považovala jsem za užitečné žáky rozčlenit do kategorií, které by pro lepší ilustraci přiblížili jejich schopnost zvládat předmět (anglický jazyk), neboť se domnívám, že subjektivní povaha jejich hodnotících soudů by mohla být zčásti ovlivněna nedostatečnou jazykovou kompetencí. Případná sebereflexe u zdatnějších žáků by zase mohla být příliš kritická. Každý žák má tedy u svého pseudonymu zároveň úroveň A-E s nebo bez kladného nuančního znaménka, kde A+ označuje nejvíce jazykově-schopného žáka (v rámci dané skupiny) a E nejméně jazykově-schopného žáka. Smyslem plusového znaménka je dokreslit kvalitu studenta nad hodnocenou úroveň v důsledku talentu či snaživosti žáka posuzovaných dle jeho projevů ve výuce anglického jazyka. Výzkumný vzorek byl kategorizován a opatřen fiktivními jmény.

1	Louise	E	4	Tristan	D	7	Mathias	C
2	Malcolm	C	5	Mickey	A+	8	Oswald	D+
3	Jasper	A	6	Eloise	A	9	Frederick	A

Tabulka 1: Označení výzkumného vzorku¹⁸

¹⁸ Všechny tabulky a grafy v praktické části diplomové práce byly vytvořeny autorem práce.

10.3 Zadání úkolu a nabídka témat

Témata, ze kterých si žáci volili při výběru zaměření hodiny, byla též rozdělena do kategorií. V každém ze čtyř oddílů bylo záměrně stanoveno devět témat, a sice pro (i když málo pravděpodobný) případ, že by oněch devět účastníků experimentu více inklinovalo k jedné konkrétní tematické oblasti. V tabulce jsou za účelem eliminace opakování při pozdější evaluaci výsledků projektu zároveň zvýrazněna ta, jež byla studenty reálně vybrána. Jak je patrné níže, výběr byl nakonec velmi vyvážený s lehkou převahou u sekce odborné slovní zásoby.

Tematické oddíly byly kategorizovány následovně:

Gramatika	Běžná slovní zásoba	Odborná slov. zásoba	Reálie
Podmínkové věty	Travelling & Tourism	PPE	The CR
Přípustkové věty	Culture & Free Time	Tools & Equipment	The UK
Have Something Done	Work & Professions	Tasks and Responsibilities	The USA
As & Like	Shopping & Services	Work Positions	Canada
So & Such	Food & Drink	Lifestyle	Prague
All, every, each	Holidays & Festivals	Prevention	London
Vyjadřování budoucnosti	Weather & Seasons	First Aid	New Zealand
Vyjadřování pravděpodobnosti	Health & Illness	Accidents & Emergencies	Australia
Trpný rod	Sports & Hobbies	Daily Work Routine	My town

Tabulka 2: Nabídka témat

V úvodu výzkumu byla tato témata studentům poskytnuta v tištěné podobě souběžně s instrukcemi k vypracování. Žáci byli seznámeni s účelem experimentu, v němž si každý z nich na jednu vyučovací hodinu vyzkouší roli učitele. Jakým způsobem se s tím popasují, které metody či formy zvolí, bylo ponecháno na jejich uvážení, nebyli nijak limitováni. Pro

případ potřeby dostali možnost konzultovat s vyučujícím, nicméně nikdo ji nakonec nevyužil, všichni se připravovali samostatně.

10.4 Dotazníky

Pro svůj výzkum jsem použila dva dotazníky. Jeden byl určen pro studenta-učitele, který bezprostředně po odučené hodině provedl reflexi své práce. Účelem druhého dotazníku pro studenty-posluchače bylo zhodnotit výkon žáka a zaznamenat dojmy z bezprostředně realizované výuky. Dotazníky byly dodány v papírové podobě.

Původním záměrem bylo nechat žákům volný prostor pro své postřehy. Nakonec jsem ale usoudila, že bude snazší nabídnou jim možné odpovědi spolu s variantou své vlastní odpovědi. Docílila jsem tak rychlejšího vyplnění – žáci nebyli nuceni sáhodlouze přemýšlet nad formulací pojmů a dojmů, což vedlo k usnadnění jejich práce a zároveň i ochotnější spolupráci. Koneckonců, tentýž dotazník museli vyplňovat zpravidla 8x, a tudíž hrozilo nebezpečí, že by při původním znění s nabídkou otevřených odpovědí museli i 8x přemýšlet. A to, jak ze zkušenosti předpokládám, by se nesetkalo s velkým ohlasem.

Prvotním záměrem bylo také nechat dotazníky pro studenty-posluchače anonymní. Na druhou stranu jsem však byla zvědavá, nakolik jazyková úroveň a současně vztahové poměry ve třídě budou či nebudou ovlivňovat hodnotící soudy žáků. Z tohoto důvodů jsem anonymitu zamítla.

V dotazníku pro studenty-učitele odpovídali aktéři experimentu na celkem 7 otázek. Cílem dotazníku bylo zjistit, proč si student dané téma vybral; zda se mu látka podařilo při samostudiu pochopit lépe či by v tomto případě volil spíše výklad učitele; jak reflektuje realizovaný počin; zda považuje obrácené role ve výuce jako přínosné; jak nyní pohlíží na roli pedagoga.

V dotazníku pro studenty-posluchače odpovídali aktéři na celkem 8 otázek. Jejich úkolem bylo posoudit aktuální výkon svého spolužáka; vyjádřit se ke srozumitelnosti předání látky v podání vrstevníka; zhodnotit přínos metody a preferovanou roli v něm. Celé znění obou dotazníků je k dispozici v oddílu Přílohy.

10.5 Pozorování a rozhovor

Před zahájením samotného experimentu jsem si připravila svůj vlastní pozorovací arch s konkrétními body a jevy, které jsem zamýšlela sledovat a u nichž jsem předvídala, že mohou být ve výuce studenty-učiteli použity. Po realizaci první hodiny jsem od něj však upustila, neboť jsem zjistila, že pro mne bude pro zaznamenání postřehů snazší a rychlejší metoda volného zápisu.

Po dobu tří měsíců byla běžná výuka s vybraným vzorkem žáků prokládána experimentální výukou v podání samotných studentů. S těmi byla také v závěru experimentu učiněna celková reflexe prostřednictvím skupinového rozhovoru. Jejich výpovědi byly zaznamenány na diktafon a následně doslovně přepsány. Samotnému rozhovoru předcházela žádost o souhlas účastníků s nahráváním a ubezpečení o důvěrném zacházení se získanými daty.

K rozhovoru jsem měla stanoveny tři základní tematické okruhy. První cílil na motivaci, druhý na pozitiva a obtíže a třetí na kompetence. Otázky byly formulovány následovně:

- Jakým způsobem ovlivnila nová role (role učitele) vaši motivaci k nastudování učiva (v porovnání s přípravou na zkoušení/test)?
- S jakými obtížemi jste se při přípravě/realizaci hodiny potýkali? Co jste na roli učitele shledali jako nejtěžší? Co vás na ní naopak nejvíc bavilo?
- V jakých dovednostech jste při obrácení rolí zdokonalili? Podařilo se vám osvojit nějakou novou dovednost?

11 Analýza získaných dat

11.1 Průběh a reflexe jednotlivých experimentálních hodin

Mickey (A+)

Datum: 6. září 2022

Přítomno: 6 žáků-posluchačů

Kategorie: Odborná slovní zásoba **Téma:** Accidents & Emergencies

Výstup z dotazníku studenta-učitele: Žák si pro svou hodinu vybral téma, které se mu z uvedené nabídky zdálo nejjednodušší. Látku dle svého mínění neodprezentoval podle svých představ, přičemž jako příčinu označil jednoho svého spolužáka coby rušivého elementu v průběhu výkladu. Metodu obrácení rolí ve výuce považuje za přínosnou. Jako důvod uvedl možnost vyzkoušet si, jaké je být v roli učitele. Tato zkušenost též ovlivnila jeho pohled na pedagogickou profesi. Uvědomil si přitom, jak obtížné je studenty zaujmout a udržet jejich pozornost. Na otázku, zda se mu podařilo látku pochopit lépe, měl-li se na ni připravit z pozice vyučujícího, než kdyby mu byla předávána klasickou formou (prostřednictvím svého učitele), odpověděl záporně. Míru osvojení učiva alternativním způsobem i tak označil deseti body z deseti. Ve výuce by upřednostnil výklad učitele. Jako důvod uvedl skutečnost, že od učitele pochopí látku lépe než při samostatném studiu.

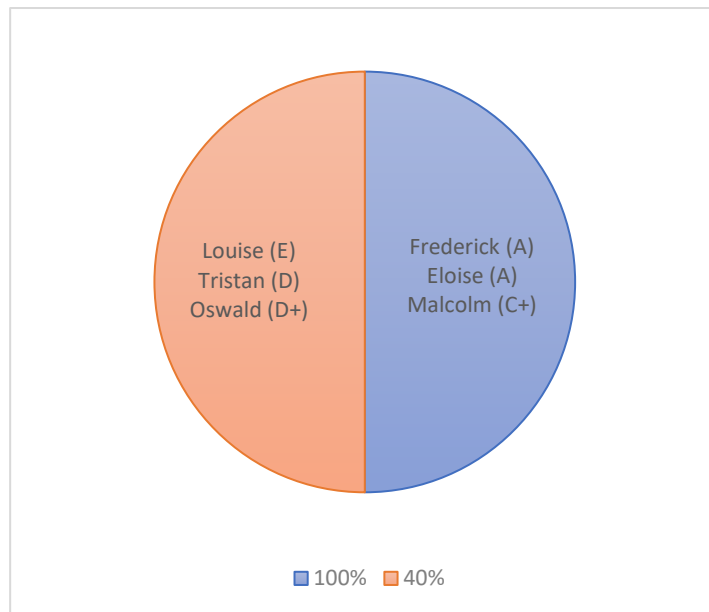
Postřehy z pozorování: Mickey je v angličtině mimořádně zdatný. Co se týče komunikačních schopností a slovní zásoby, je z celé sledované skupiny žáků jednoznačně nejlepší. Nápad s obrácením rolí tedy kvitoval velmi pozitivně a přihlásil se iniciativně na první možný termín. O tom, že to bude zážitek, jsem nepochybovala. O svých kvalitách nás opakovaně přesvědčoval vždy, když studenti dostali za úkol odprezentovat některé probírané maturitní téma. Jeho vystoupení bylo pokaždé originální a zábavné. Nejinak tomu bylo i nyní.

Mickey bývá v hodinách velmi živý až divoký, čímž nezdědka vyvolává u svých spolužáků rozporuplné reakce. A to jak při vyučování, tak i mimo něj. Trochu jsem se proto obávala, aby celé úsilí nezhatil nějakým bláznivým nápadem, který by byl za hranou a já byla nucena zasáhnout a hodinu přerušit. Musím přiznat, že chvílemi tomu tak i bylo (viz výše zmíněný „rušivý element“), ale myslím, že nakonec jsme to všichni zvládli bez větší újmy.

Z pohledu profesionála jsem hodinu zhodnotila prakticky ve všech ohledech kladně. Na začátku byl uveden cíl, hodina byla pestrá, humorná, vyvážená, měla spád. Mickey mluvil převážnou většinu hodiny anglicky. Po představení tématu prostřednictvím autorské prezentace, která nevykazovala žádné znaky pro studenty obvyklého kopírování, seznámil své posluchače s anglickou terminologií; a aby se ujistil, že rozumí, společně si informace ze slidů přeložili. Poté následovala hra s promítáním vtipných obrázků nehod a situací, kde měli žáci humornou formou popsat, co se stalo. Vyjma žákyně, která o hodinách nemluví nikdy, se sami nebo na vyzvání zapojovali všichni žáci. Pokud si někdo nebyl jist správnou formulací, Matthew ochotně pomáhal.

V další fázi přešel k tabuli a ověřoval, nakolik si studenti zapamatovali hlavní slovní zásobu a zda-li znají i jiné typy nouzových situací. Svou řeč doplňoval psaním nebo nákresem. Před koncem hodiny se žáků zeptal, co se v hodině naučili a jak se cítili. Pro plné využití učitelských kompetencí nechyběla v hodině ani motivace v podobě slibu jedničky za správné zodpovězení otázky, případně i poznámky za nevhodné chování. Vyskytly se i ojedinělé okamžiky, kdy se na mě, v roli žáka, měli studenti tendenci obracet, zda to či ono smí, nebo jestli to či ono správně. S ohledem na kázeň byla hodina chvílemi poněkud divoká. Děti používaly mezi sebou slovník, na který jsou zvyklí a byly situace, kdy jsem se musela ovládnout, abych nezasáhla. Pominu-li velmi uvolněnou atmosféru, jež byla jediným prvkem, který výuku z mého pohledu narušoval, myslím, že mohu za všechny říci, že jsme si ji – ve smyslu zábavy – užili.

Výstup z dotazníku studentů-posluchačů: Trochu mne překvapilo, že zatímco já jsem vyhodnotila výkon studenta-učitele známkou výborně, známkování žáků-posluchačů bylo ve dvou případech odsouzeno dokonce až k průměru. Jeden žák dokonce uvedl, že hodinu v podání spolužáka za příjemné zpestření výuky nepovažoval. Jako negativní vnímali posluchači zejména prezentační schopnosti, jež byly podle nich slabší; dva žáci dokonce uvedli, že látku v daném podání nepochopili. Jednou z výtek bylo, že vyučující nebral hodinu příliš vážně, jako další byl kritizován „bláznivý“ přístup k vedení hodiny. Všichni do jednoho se nicméně shodli na kreativním pojetí. Pro polovinu sledujících byla hodina navíc i zajímavá, takže neměli problém udržet pozornost.



Graf 1: *Míra porozumění látce studentů posluchačů (Mickey)*

Reflexe v rámci skupinového rozhovoru: Mickey je, co se týče výuky anglického jazyka, velmi nadaný žák, ale zároveň také poněkud hyperaktivní. O hodinách se proto spíše nudí a aktivně se zapojuje víceméně jen tehdy, dostane-li dostatečně velký prostor hovořit, nebo je-li vyhlášena soutěž na známku. Skutečnost, že se na roli učitele těšil patrně nejvíc z celé sledované skupiny, byla proto viditelná hned po prvním seznámení s experimentální „výzvou“. Hodina, kterou mohl sám vést, ho podle jeho slov bavila výrazně více než role „pasivně“ přijímajícího studenta, v důsledku čehož také zodpovědněji přistoupil i k přípravě na ni. Jak sám přiznal, zatímco jeho obvyklé mimoškolní nasazení bývá nulové, tentokrát svému domácímu úkolu zcela výjimečně věnoval o poznání delší dobu. *„To byla první, snad jedna z mála prezentací jakoby, do který jsem vložil tu energii. Tu prezentaci jsem dělal tak hodinu, možná dvě. Jinak většinou to jen tak podepíšu, a je to.“*

Práci učitele by se prakticky jako jediný z celé skupiny nebránil. *„Nejvíc mě bavila prezentace, že jsem mohl prezentovat před třídou. A kolektiv. Že to bylo takový klidný, zábavný a ... nikdo tam nedělal vyloženě vylomeniny, že by tam to ... toho jsem se bál asi nejvíc.“* Za zajímavý přínos označil také možnost sledovat různé styly předávání učiva v podání svých spolužáků.

Při samotné výuce žádné problémy nenevidoval. Jakožto student, který má potřebu být neustále středem pozornosti, byl pro něj experiment velmi vítaným osvěžením a současně možností

takřka neomezeně exhibovat své silné stránky. Vyjma již zmiňovaného „narušitele“ (taktéž hyperaktivního žáka) zaznamenal mírné potíže pouze s vyhledáváním obrázků pro svůj konverzační záměr (popis fotografií). V otázce osvojování a zdokonalování kompetencí pak ocenil zejména fakt, že byl nucen více přemýšlet nad pojetím hodiny (prezentace), tedy brát v potaz nejen samotné vypracování úkolu, ale i své posluchače. „*Musel jsem tu prezentaci udělat v cizím jazyce, a tak, aby to každé pochopil.*“

Oswald (D+)

Datum: 22. září 2022

Přítomno: 7 žáků-posluchačů

Kategorie: Reálie

Téma: USA

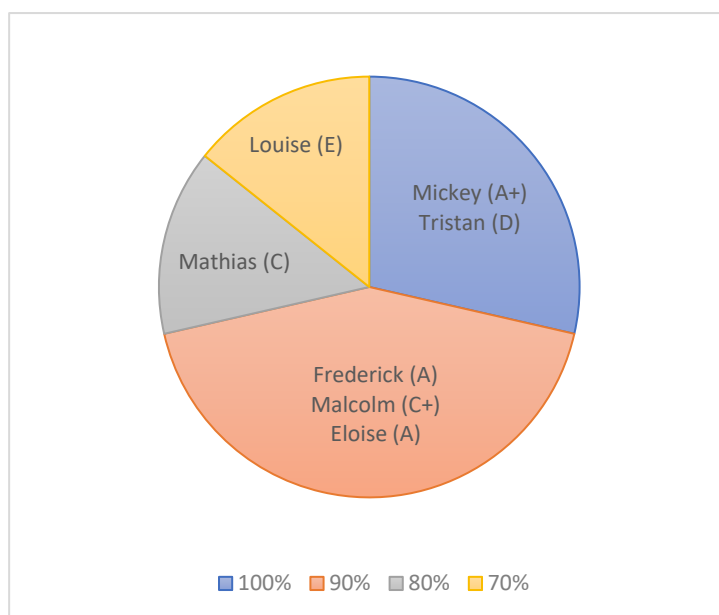
Výstup z dotazníku studenta-učitele: Žák si pro svou hodinu vybral téma, které se mu zdálo na zpracování nejjednodušší. Při prezentaci učiva vše probíhalo podle plánu, se svým výkonem byl spokojen. Metodu obrácení rolí ve výuce považuje za přínosnou; jeho motivace naučit se látku tak byla vyšší. Nová zkušenost však nikterak neovlivnila jeho pohled na pedagogickou profesi. Na otázku, zda se mu podařilo látku pochopit lépe, měl-li se na ni připravit z pozice vyučujícího, než kdyby mu byla předávána klasickou formou (prostřednictvím svého učitele), odpověděl kladně. Ačkoli míru osvojení učiva tímto způsobem označil sedmi body z deseti, přesto by raději upřednostnil výklad učitele. Jako důvod uvedl skutečnost, že „*učitelka je bezva*“.

Postřehy z pozorování: Oswald je v angličtině jedním ze slabších žáků. Nedá se o něm však říci, že by byl pasivní, ba právě naopak. Je rád středem pozornosti a nechybí mu ani patřičné sebevědomí. Bylo patrné, že na roli učitele se těšil. V úvodu představil téma hodiny, všem přítomným rozdál texty se základními údaji, s kterými poté žáci pracovali – četli, překládali. Učitel chodil mezi žáky; vyvolával je, usměrňoval překlad slovíček (čerpajíc z poznámek ve své verzi pracovního listu) a jejich výkony a aktivitu odměňoval bonbóny.

Vzhledem k jazykové úrovni žáka bylo učivo předkládáno v češtině. Texty byly, co se týče slovní zásoby, poněkud složitějšího rázu. Lépe na tom byla souběžně promítaná prezentace, která obsahovala spolu s užitečnými údaji o dané zemi i doprovodné ilustrace a jejíž vyhotovení bylo o poznání zdařilejší. Jednotlivé pasáže textu byly vždy učitelem shrnuty a vizualizovány prostřednictvím obrazové projekce.

Žáci byli oproti předchozí experimentální hodině ukázněni, výuka probíhala v klidu. Všichni byli do hodiny zapojeni a všichni do jednoho spolupracovali. Vzájemně se hlásili o slovo, případně se žádostí vzdálit se na toaletu. Někteří dokonce opravovali gramatické nedostatky, které se sem tam v prezentaci vyskytly. Výborně fungovala především motivace v podobě bonbónů. Jediným nedostatkem byl časový plán, v důsledku něhož se učivo nestihlo probírat v rozsahu, v jakém bylo připraveno.

Výstup z dotazníku studentů-posluchačů: Pro všechny byla hodina v podání spolužáka příjemným zpestřením výuky. Výkon svého dočasného vyučujícího bez výjimky označili za výborný. Skoro všichni posluchači kladně hodnotili kreativní přístup a také zajímavé podání, díky němuž neměli problém udržet pozornost. Někteří žáci navíc také uvedli, že látku bez problémů pochopili. Jeden žák při hodnocení poukázal na absenci angličtiny.



Graf 2: Míra porozumění látce studentů posluchačů (Oswald)

Reflexe v rámci skupinového rozhovoru: Oswald byl přípravou na svou roli učitele daleko více motivován, než kdyby se připravoval na běžnou hodinu. Zároveň usiloval o to, aby jím vedená výuka byla odlišná, netradiční; záměrem nebylo kopírovat jiné učitele. „*Já jsem se snažil tu hodinu mít jinak, než to bývá normálně, takže jakoby jiným směrem i jinou originalitou, jestli mi rozumíte.*“ U samotného vystupování ho zpočátku sužovala nervozita. Při přípravě se

pak nejvíce potýkal s leností a časovou dotací. „*Netušil jsem, kolik toho mám udělat, jestli toho mám hodně nebo naopak málo.*“

Své dočasné výsluní u katedry si velmi užil. Navzdory tomu, že v dotazníku na otázku, zda se po této zkušenosti změnilo jeho vnímání učitele, uvedl zápornou odpověď, při skupinovém rozhovoru deklaroval opak. „*Bavilo mě to, že ty mi spolužáci měli jako ke mně respekt. A bavilo mě to, že jsem si mohl vyzkoušet opačnou roli, což změnilo můj přístup k učitelům ... k Vám, paní učitelko, spíš.*“

Na obrácených rolích nejvíc ocenil skutečnost, že se samostudiem dozvěděl řadu nových informací o svém tématu – Americe – a dokázal překonat pocit strachu při vystupování před lidmi. „*I když je to moje třída, furt jsem nervózní, protože takovej už prostě sem. A pak jsem si řek, že to nakonec není tak hrozný, jak jsem si třeba myslel.*“

Eloise (A)

Datum: 7. října 2022

Přítomno: 8 žáků-posluchačů

Kategorie: Gramatika

Téma: Podmínkové věty

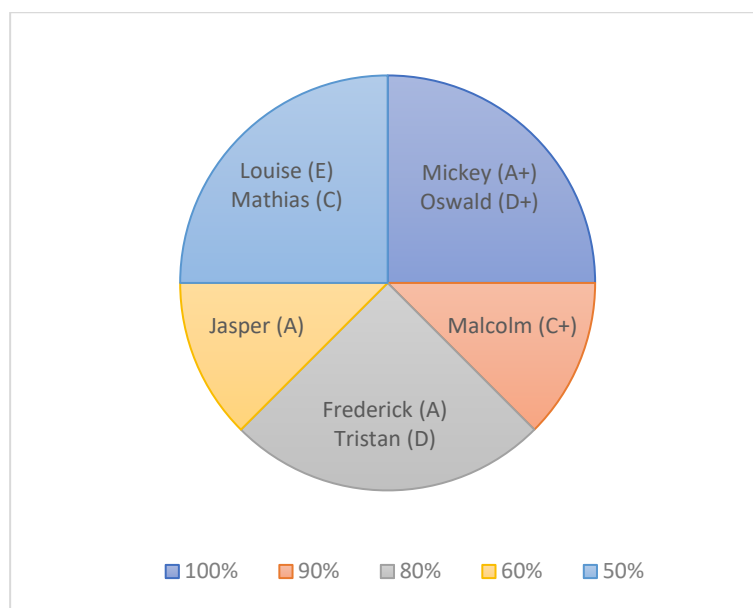
Výstup z dotazníku studenta-učitele: Žákyně si pro svou hodinu vybrala gramatiku, protože si chtěla vyzkoušet něco těžšího. Učivo dle svých slov odprezentovala podle svých představ. Samostudium v tomto případě nepovažovala za lepší způsob osvojení učiva, preferovala by raději výklad učitele. Míru osvojení učiva tímto způsobem označila devíti body z deseti. Metodu obrácení rolí ve výuce považuje za přínosnou; její motivace naučit se látku tak byla vyšší. Zároveň si zlepšila schopnosti v oblasti vyhledávání, třídění a výběru informací a mohla si vyzkoušet, jaké to je být v roli učitele. Nová zkušenost také ovlivnila její pohled na pedagogickou profesi. Zjistila, jak časově náročné je pro učitele připravit se na hodinu, udržet pozornost žáků a vysvětlit látku tak, aby byla pro studenty zajímavá a srozumitelná.

Postřehy z pozorování: Eloise je velmi šikovná a snaživá studentka s dobrou znalostí angličtiny. Protože si však pro svou hodinu vybrala gramatiku, výuka vcelku logicky probíhala v češtině. V úvodu hodiny představila téma a rozdala přítomným pracovní listy obsahující krásně strukturovanou a přehlednou teorii. Nechyběla ani doplňovací cvičení, která byla zadána

v rámci samostatné práce. V průběhu hodiny procházela mezi lavicemi, zapojovala žáky. Všichni aktivně spolupracovali, byli ukáznění.

Eloise pojala roli učitele jako výzvu, nicméně už na jejím vystoupení bylo patrné, že si vzala velké sousto. Jak sama uvedla, záměrně zvolila obtížnější látku, kterou však měla problém vysvětlit ostatním. Kladně jsem ale ohodnotila zejména velmi pečlivou a zdařilou přípravu, a i přes viditelnou nervozitu učitele humorné pojetí výuky.

Výstup z dotazníku studentů-posluchačů: Pro všechny byla hodina v podání spolužáka příjemným zpestřením výuky, který by uvítali v hodinách častěji. Výkon svého dočasného vyučujícího ve většině případů označili za výborný, dva žáci ho považovali za chvalitebný. Polovina studentů kladně hodnotila kreativní přístup. Někteří navíc také uvedli, že hodina pro ně byla zajímavá; jen jeden žák poukázal na to, že výuka byla spíše nezáživná (přesto hodnotil známkou výborně). Skoro polovina respondentů nicméně přiznala, že látku nepochopila.



Graf 3: Míra porozumění látce studentů posluchačů (Eloise)

Reflexe v rámci skupinového rozhovoru: Eloise přiznala, že jí příprava na roli učitele zabrala podstatně více času než na běžné zkoušení nebo test. Cítila také větší zodpovědnost, protože chtěla, aby hodina v jejím podání ostatní bavila. Proto nepodcenila přípravnou fázi a potřebné úkony realizovala v dostatečném předstihu. „Tejden dopředu jsem si sedla a říkám jo, udělám

si to. Začla jsem to psát. Vůbec se mi to nelíbilo. Smazala jsem to všechno, začala jsem nanovo, nelíbilo se mi to znova, že jsem vymazala půlku věcí. Takže jsem to dělala necelej tejden, než se mi to trochu začlo líbit.“

Jak přípravu, tak samotnou výuku provázela velká míra stresu a řada potíží. *„Moje pocity, když jsem to dělala ... byla jsem hrozně vystresovaná, fakt strašně. Přišla jsem do tý hodiny a vůbec jsem nevěděla. Vybrala jsem si hrozně špatný téma a už gramatiku asi nikdy nechci.“* Eloise sama připustila, že si při výběru tématu záměrně nastavila laťku příliš vysoko. Vnímala to ale jako výzvu. *„Chtěla jsem zkusit, jako co s tím dokážu udělat já sama, jak se s tím dokážu poprat. Ostatní témata mi přišly takový jednoduchý pro mě.“*

Velký boj sváděla také s množstvím na internetu dostupných informací. Dle jejích slov bylo obtížné se v nich zorientovat, utřídit je do logického celku a zároveň v objemu přijatelném pro jedinou vyučovací hodinu. Potýkala se také s volbou míry obtížnosti, která by byla v souladu s nároky na učivo pro studenty střední školy. *„Nevěděla jsem, jak to pojmut, jestli formálně, že fakt jako prostě složitě, nebo prostě jednoduše, aby to zas nebylo moc jednoduchý, protože nejsme už na základce, že jo.“*

Na roli učitele zase podle ní bylo nejtěžší látku vysvětlit druhým, což bylo do jisté míry, domnívám se, ovlivněno právě stresem a rovněž vědomím odpovědnosti vůči druhým. *„Když se mě někdo na něco zeptal, tak jsem jako nebyla schopná odpovědět, protože jsem nevěděla. Ale kdybych seděla jako student, tak bych to věděla, ale jak tam stojím a všichni na mě koukají a čekají, co odpovím, tak je to hroznej tlak. Takže jsem tam stála a fakt jsem nevěděla, takže jsem řekla hmm, sorry. Tak jsem se koukla prostě na vás a vy jste jim to řekla. A bylo mi úplně trapně, že prostě jsem si něco vybrala a vůbec jsem nevěděla, co mám jako říkat.“*

Jako pozitivní Eloise vnímá vybroušení dovedností týkajících se vyhledávání a třídění dostupných dat. *„Tak zdokonalila jsem se asi určitě ... v jako vybírání informací z internetu z dvou tisíc stránek, to asi беру jako hodně velký plus. Postupně jsem se pak naučila hledat v těch informacích, jako co vlastně chci z toho. Že jsem si řekla no, tak prostě teď chci, co to znamená podmínkový věty, pak chci příklady, a prostě že jsem si fakt pak dokázala postupem času najít, co vlastně jako chci.“*

Po této zkušenosti se její pohled na učitele změnil. Úměrně námaze, jež musela vynaložit na svou vlastní přípravu do hodiny, si uvědomila, jak moc náročná jejich práce je. O to víc, když se podle jejích slov jedná o pedagogy, kteří učí víc předmětů naráz a několikrát denně je ještě musí střídat. Její zpověď byla upřímná a dle mého mínění také velmi výstižná a vypovídající, proto s dovolením uvádím v necenzurovaném znění. „*Že my si třeba řeknem, že von nám prostě třeba dá test nebo přijde na hodinu, zapne nám prezentaci a my si řeknem ježiš, ten je línej, ten přijde domů, nic nedělá. Přitom ten učitel přijde domů, musí dělat další prezentace, připravovat si další výklady, vymýšlet testy, zkoušení a já nevím, co všechno. Do toho má osobní život, vy ještě třeba máte vejšku, musíte studovat a je to prostě uplnej haluz. Je toho prostě hrozně moc, i na ty učitele, a já se pak nedivím, že třeba přijdou do třídy a daj třeba písemku a my sme pak na ně jako hnusný, že jako ty vole, ten prostě nám dal písemku, to je debil a já nevím co jako všechno. Uplně ho shodíme prostě na nejnižší dno učitelský. Přitom ten učitel, prostě se mu mohlo něco stát, nebo už prostě nemá náladu na to, že ho ve třídě neposlouchaj a já nevím, co všechno.*“

Jasper (A)

Datum: 20. října 2022

Přítomno: 7 žáků-posluchačů

Kategorie: Reálie

Téma: Canada

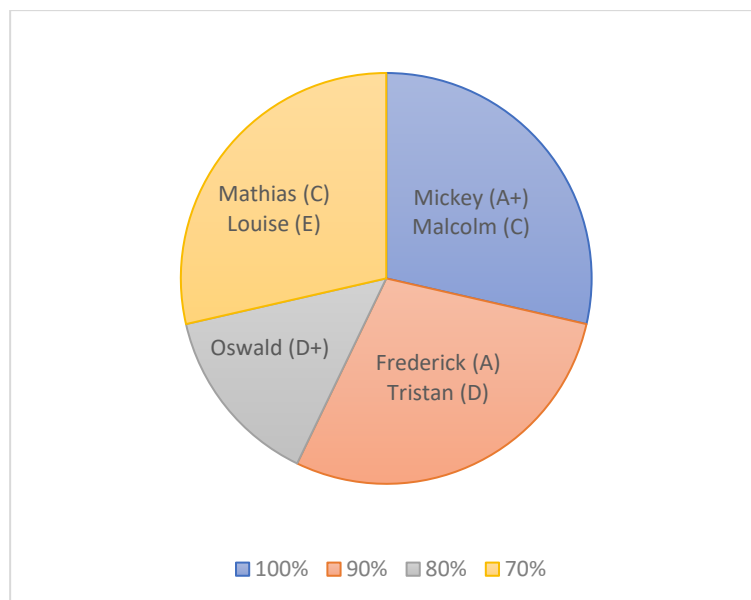
Výstup z dotazníku studenta-učitele: Žák si pro svou hodinu vybral téma, které je mu blízké, neboť ho již částečně ovládá. Látku dle svého mínění neodprezentoval podle svých představ, jelikož si na přípravu vyhradil málo času. Metodu obrácení rolí ve výuce považuje za přínosnou. Jako důvod uvedl zvýšenou motivaci látku se naučit a rovněž ocenil skutečnost, že si mohl vyzkoušet, jaké to je být v roli učitele. Tato zkušenost též ovlivnila jeho pohled na pedagogickou profesi. Uvědomil si, jak časově náročné je pro učitele připravit se na hodinu i jak obtížné je studenty zaujmout a udržet jejich pozornost. Na otázku, zda se mu podařilo látku pochopit lépe, měl-li se na ni připravit z pozice vyučujícího, než kdyby mu byla předávána klasickou formou (prostřednictvím svého učitele), odpověděl kladně. Míru osvojení učiva tímto způsobem označil osmi body z deseti.

Postřehy z pozorování: Jasper si pro své spolužáky připravil prezentaci s doprovodnými ilustračními obrázky. Coby žák, který v rámci své třídy disponuje solidní znalostí jazyka, hovořil převážnou část hodiny anglicky. Jen výjimečně se doptával na některá slovíčka. Svůj

výklad dokázal obohatit i informacemi, které v připraveném textu přítomny nebyly – a sice rovněž v angličtině. Své posluchače zapojoval do čtení a překladu promítaného textu, vedl s nimi diskusi o tom, co už o daném tématu vědí. V závěru měli studenti v rámci samostatné práce zodpovědět otázky v tematickém kvízu, jehož výstupem byla tajenka ukrývající významné kanadské město. Hodinu uzavřel zajímavým videem, prostřednictvím něhož se žáci seznámili s výrobou kanadského javorového sirupu, neb tento fakt shledal zajímavým a vnímal jako přínosné se o něj se svými spolužáky podělit.

Výuku jsem zhodnotila jako velmi zdařilou. Jasper je jedním z mála studentů, který se nebojí o hodinách mluvit, je to velmi aktivní a komunikativní žák. Nepředpokládala jsem tedy, že by měl ve své nové roli jakékoli potíže s trémou. Také on usiloval o to, aby jeho pojetí výuky bylo pro žáky zajímavé, což se mu i podařilo. Hodina byla naučná, pestrá a hravá.

Výstup z dotazníku studentů-posluchačů: Všichni žáci odučenou hodinu ohodnotili kladně a pro všechny byla hodina v podání spolužáka příjemným zpestřením výuky. Výkon svého dočasného vyučujícího bez výjimky označili za výborný. Majorita posluchačů se shodla na tom, že látku bez problémů pochopila. Hodinu někteří studenti shledali zajímavou do takové míry, že neměli problém udržet pozornost. Oceněn byl v jednom případě též kreativní přístup.



Graf 4: Míra porozumění látce studentů posluchačů (Jasper)

Reflexe v rámci skupinového rozhovoru: Jasper byl daleko více motivován naučit se látku, neboť vnímal, že mu byla svěřena mnohem větší zodpovědnost. A to nejen vůči sobě samému, ale zejména vůči svým posluchačům. *„Tak jako ta motivace tam byla úplně jiná, že jo. Protože člověk učí nejenom sebe, ale má učit i ty svoje spolužáky. A když už mám ty spolužáky učit, tak to musím umět já perfektně, protože když přijde otázka od nějakýho toho žáka, tak já mu musím bejt schopnej odpovědět. Takže vlastně ten člověk se to musí nejdřív naučit do takový míry, aby fakt věděl, o čem mluví, a dokázal to těm spolužákům předat v takový míře, aby oni zas tomu porozuměli a mohli těch znalostí využít.“*

Svou úlohu při přípravě na novou roli sehrála v určité míře i potřeba „vytáhnout se“ před ostatními, být dost dobrý, neudělat si ostudu. Také vynaložené úsilí bylo podle Jaspera daleko větší v porovnání s plněním běžných domácích úkolů na známku, jejichž jediným posuzovatelem bývají oči zadávajícího učitele a nikoli, jako v tomto případě, zraky celé třídy. *„Když budu dělat prezentaci, kde mi učitel řekne pošli mi to na e-mail, tak vím, že si to otevře von doma, takhle si to projde a nazdar. Takže třeba do toho nebudu dávat takovou snahu ... nebo né snahu, ale bude mi to tak nějak víc jedno, než dyž to tady musím otevřít před celou třídou a mluvit vo tom. Tak to je úplně jinačí podle mýho názoru.“*

Jasper, stejně jako i další jeho spolužáci, se při přípravě potýkal s ohromným množstvím na internetu dostupných informací a jako problematickou vnímal zejména jejich selekci – tak, aby hodina obsahovala současně nutná základní fakta a zároveň, aby výklad byl pro posluchače zajímavý. Přestože se jedná o žáka, jehož jazykové schopnosti jsou k prezentačním účelům naprosto dostačující, měl obavy z toho, že se při výkladu místy nebude umět v cizím jazyce vyjádřit. Menší problémy dále zaznamenal díky absenci počítače, kdy byl prezentaci nucen dělat na mobilním telefonu, a navíc i na poslední chvíli, protože na svůj termín pozapomněl.

Na výuce ho nejvíc nadchly nápadité a hravé aktivity v hodinách spolužáků. *„Když budu mluvit celkově, tak mě docela bavilo, jak měli všichni jako takovej program, že prostě já jsem měl třeba křížovku, Mathias měl osmisměrku a tak. Že prostě bylo vidět, že v ten moment se zapojovala fakt celá třída. Jakmile se začalo dělat něco takovýdleho, tak fakt jako všichni dohromady začali pracovat a to jako se mi na tom docela líbilo.“*

Co se týče role pedagoga, tu teď Jasper vnímá podle svých slov jinak než dřív. Uvědomuje si, že za prací učitele se skrývá daleko víc, než je vidět při samotné výuce. *„Není to jen o tom, že*

přijde, sedne si, otevře to a čte si z prezentace. Ale že si ty informace třeba musí najít, musí si tu prezentaci vytvořit. Musí tomu prostě věnovat nějaký čas, kterej tomu nevěnuje samozřejmě ve škole, protože ve škole musí učit, ale věnuje tomu čas vlastně doma. A že neučí jenom jednu třídu, ale že prostě učí třeba osm tříd. Takže to není jedna prezentace, kterou za ten týden musí mít, ale je to třeba pět, šest, sedm prezentací. A že prostě ten čas to žere, že jo. Protože sami jsme dělali jednu prezentaci. A já nevím jak ostatní, ale mně třeba na tom telefonu to trvalo přes dvě hodiny. A byla to prostě kratoulinká, blbá, taková obyčejná prezentace. Takže, když si s tím chce vyhrát, je to ještě víc času.“

Louise (E)

Datum: 2. listopadu 2022

Přítomno: 8 žáků-posluchačů

Kategorie: Gramatika

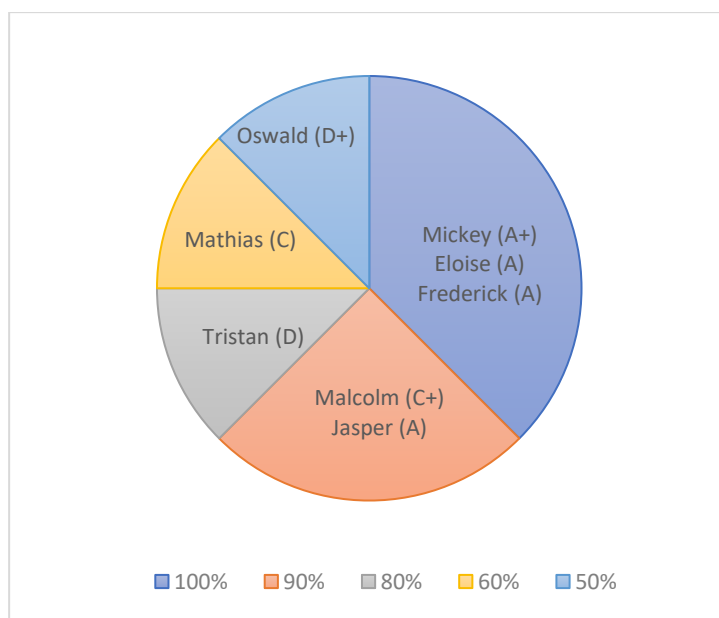
Téma: Vyjadřování budoucnosti

Výstup z dotazníku studenta-učitele: Žákyně si pro svou hodinu vybrala gramatiku, protože se jí zdála z uvedené nabídky nejjednodušší a téma je jí blízké, neboť ho již částečně ovládá. Učivo dle svých slov odprezentovala podle svých představ. Samostudium považovala za lepší způsob osvojení učiva, výklad učitele by v tomto případě neupřednostnila. Míru osvojení tímto způsobem označila osmi body z deseti. Metodu obrácení rolí ve výuce považuje za přínosnou; její motivace naučit se látku tak byla vyšší. Zároveň jí to pomohlo pochopit učivo lépe. Ocenila i možnost vyzkoušet si roli učitele. Nová zkušenost zároveň ovlivnila její pohled na pedagogickou profesi. Pomohla jí uvědomit si, jak složité je vysvětlit látku a současně studenty zaujmout a udržet si jejich pozornost.

Postřehy z pozorování: Louise patří v hodinách angličtiny k nejslabším žákům. Má problém jakkoli se projevat. O hodinách nemluví. Je-li tázána, má vnitřní psychický kolaps a nedokáže ze sebe vypravit slovo. Při příležitostech ústního zkoušení celé třídy ji nechávám vypracovat alespoň písemnou prezentaci, abych ji mohla ohodnotit. Přes vše výše zmíněné jsem vnímala jako důležité a přínosné Louise do experimentu začlenit. Přimět ji, aby překonala sama sebe, byla součástí týmu. A Louise se skutečně překonala. Svým výkonem předčila očekávání nejen mé, ale i celé skupiny, v důsledku čehož sklídila bouřlivé ovace všech přítomných. Její výkon byl až na velmi tichý a neprůbojný mluvený projev naprosto dokonalý. Spolužáci ji úžasně podrželi. Ve třídě bylo celou vyučovací hodinu kolegiální hrobové ticho (aby učitel byl slyšet). Soudržnost třídy v danou chvíli byla všudypřítomná a obdivuhodná.

Žákyně si připravila velmi zdařilou prezentaci a pro posluchače pracovní listy na samostatnou práci na známku. Celá hodina byla o interakci učitel-žáci. Vše bylo důkladně a srozumitelně vysvětleno – tvoření v různých typech vět, užití, situace. Výklad jednotlivých jevů plynule prolínaly vzorové příklady vět a dotazy na odůvodnění volby času v každém jednotlivém případě. Při zodpovězení se do mezer v prezentaci promítlo správné znění. V závěrečné fázi hodiny dostali studenti doplňovací test (s nabídkou odpovědí), ve kterém figurovaly příklady předešle probrané v prezentaci. Bylo krásně vidět, jaký pokrok ve svém porozumění udělala třída od hromadného procvičování k finálnímu testu – všichni byli ohodnoceni výbornou.

Výstup z dotazníku studentů-posluchačů: Pro všechny byla hodina v podání spolužáka příjemným zpestřením výuky, který by uvítali v hodinách častěji. Výkon svého dočasného vyučujícího ve většině případů označili za výborný, tři žáci ho považovali za chvalitebný. Majorita se shodla v tom, že látku bez problémů pochopila. Někteří studenti kladně hodnotili kreativní přístup; dva žáci také uvedli, že hodina pro ně byla zajímavá, takže neměli problém udržet pozornost. Výkon spolužáka byl až na pár připomínek k slabším prezentačním schopnostem bez výtek. Jeden respondent do poznámky doplnil, že „*na to, že nemluví, to byla supr hodina, měla to hezký a snažila se*“.



Graf 5: Míra porozumění látce studentů posluchačů (Louise)

Reflexe v rámci skupinového rozhovoru: Při přípravě na hodinu kladla Louise důraz na takové zpracování, které by cílilo na porozumění žáků. Byla si vědoma toho, že si musí nejprve sama dokonale osvojit učivo, aby byla schopna ho předat dál. *„Při přípravě jsem měla problémy s tím, když jsem měla nákou větu, tak že jsem prostě věděla, že ji musím jako sama úplně chápat a musím zvládnout odůvodnit, proč to tak je nebo proč by to tak nemohlo být.“* Druhým kritériem pro ni bylo, aby posluchači hodinu vnímali se zaujetím. *„No tak jako záleželo mi na tom, aby to všichni pochopili a aby je to hlavně bavilo.“*

Podobně jako Eloise, také Louise nejvíc bojovala s trémou při vystupování a vysvětlování látky. Dalším úskalím pro ni bylo vědomí, že ze své přirozenosti není průbojná a nebude se umět v roli učitele prosadit. *„Dělalo mi hrozný problém si udržet tu pozornost ostatních. Že jsem nevěděla, jak jako třeba trochu pokřiknout nebo něco jako, aby poslouchali všichni. Ale oni se většinou sami utišili. Pak tam byl ten problém, že jako nedokážu se moc vyjádřit. A potom jsem třeba nebyla si jistá u nějaký věci, tak jsem se musela ... jako já jsem měla nějaký poznámky k tomu, tak jsem se musela třeba podívat. A tam mi to bylo takový blbý, že se musím jako dívat, jak je to vlastně správně.“*

Experiment ohodnotila v celkovém souhrnu velmi pozitivně. Líbilo se jí zábavné a hravé pojetí některých hodin v podání spolužáků a příjemná atmosféra v rámci třídy. *„Líbilo se mi taky, jak všichni tam spolupracovali, pomáhali, když jsem třeba nevěděla, tak byli takový klidnější, že sem byla méně vystresovaná. Zároveň to bylo pro mě i takový překonání strachu z vystupování vlastně, takže jako tak nějak jsem spokojená.“*

Co se týče akvizice či zdokonalení dovedností, kladně kvituje zejména zmíněné překonání strachu z veřejného vystupování a zlepšení komunikačních schopností. *„Tak řekla bych, že jsem se do určité míry zdokonalila jakoby v komunikaci a ve vystupování. Hlavně proto, že třeba v prváku jsem měla hrozně velkej problém s vystupováním, jsem třeba i jako odmítala, jakože prostě nejdu, že nebudu prezentovat a domlouvala jsem si něco jako náhradního, abych prostě nemusela hlavně mluvit před lidma. Takže je to takový i celkem o sebezpřekonání. Tedy já jsem spokojená prostě.“* V neposlední řadě jí přineslo uspokojení také zjištění, že po důkladném nastudování učivo i důkladně pochopila, a byla tak schopna ho ve stejném duchu předat svým spolužákům.

Malcolm (C+)

Datum: 8. listopadu 2022

Přítomno: 7 žáků-posluchačů

Kategorie: Odborná slovní zásoba **Téma:** Prevention

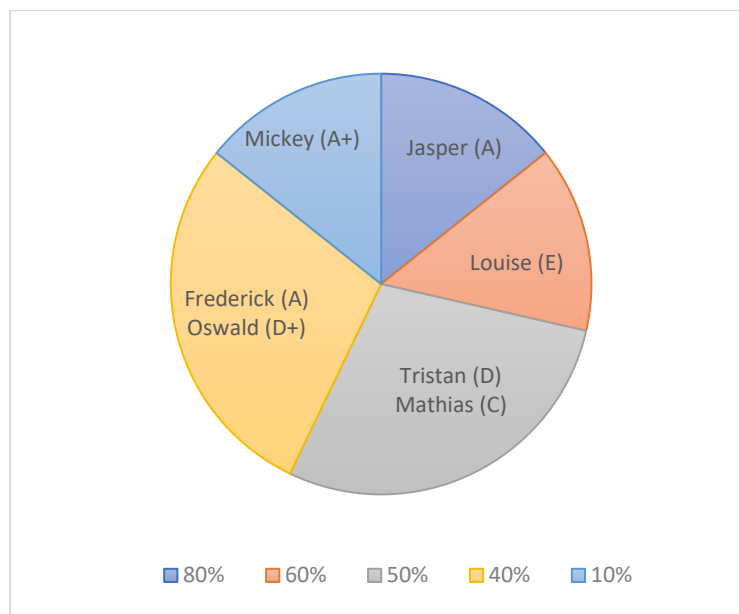
Výstup z dotazníku studenta-učitele: Žák si pro svou hodinu vybral odbornou slovní zásobu. Byla to volba zcela náhodná, neboť žádné z nabízených témat pro sebe neshledal jako přínosné. Učivo neodprezentoval podle svých představ, protože pro něj bylo příliš obtížné. Samostudium i přesto považoval za lepší způsob osvojení učiva, výklad učitele by v tomto případě neupřednostnil. Míru osvojení tímto způsobem označil osmi body z deseti. Metodu obrácení rolí ve výuce považuje za přínosnou; mohl si vyzkoušet, jaké je být v roli učitele. Nová zkušenost také ovlivnila jeho pohled na pedagogickou profesi. Pomohla mu uvědomit si, jak časově náročné je pro učitele připravit se na hodinu.

Postřehy z pozorování: Malcolm patří v angličtině k průměrným žákům. Je pomalejší, tichý, neprůbojný, moc se nezapojuje. V hodinách je ale pozorný, a je-li tázán, snaží se, spolupracuje. Hodina se mu příliš nepovedla. Připravil si prezentaci v angličtině, ale vypadalo to, že ani neví, co v ní má. Textu, který vytvořil, moc nerozuměl. Téma v úvodu hodiny nepředstavil, pracovní listy ani poznámky neměl; pouze promítl první slide s názvem díla a zeptal se spolužáků, co mu k tomu mohou říci. Poté vyvolával jednotlivé studenty, aby pasáže textu četli a překládali. To se však velmi nedařilo, protože vybraná slovní zásoba byla na žáky místy moc složitá. Neuměli ji vyslovit ani pořádně přeložit. A neuměl to ani jejich učitel. Častokrát během výuky byl očividně v koncích, a tak vysílal prosebné pohledy ke spolužákům, kteří „umí“ a jenž pomohli některé pojmy vysvětlit za něj. V závěru výuky to dovršil výrokem „*chtěl jsem vám ukázat obrázky, ale nic jsem nenašel*“.

Jeho projev byl sotva slyšitelný, rozvláčný, monotónní. Uznání hodné však bylo, že se alespoň snažil mluvit anglicky – sice pomalu, ale mluvil. Na to, že se jedná o tichého, průměrného žáka, je třeba říci, že v tomto ohledu odvedl velmi kvalitní výkon. Opět zde také musím vyzdvihnout atmosféru v hodině. Spolužáci byli – stejně jako u Louise – maximálně suportivní, a to navzdory skutečnosti, že se je jejich učitel celou dobu snažil uspat.

Výstup z dotazníku studentů-posluchačů: Skoro pro všechny byla hodina v podání spolužáka (překvapivě) příjemným zpestřením výuky; upřímnosti se neubráníl pouze jeden žák. Výkon

svého dočasného vyučujícího označili až na některé výjimky spíše za průměrný. Majorita se shodla v tom, hodina byla poněkud nezáživná a prezentační schopnosti slabší. Většina posluchačů však vyzdvihla již zmíněný fakt, že učitel mluvil anglicky. Pár studentů také kladně ohodnotilo kreativní přístup.



Graf 6: Míra porozumění látce studentů posluchačů (Malcolm)

Reflexe v rámci skupinového rozhovoru: Malcolm shledal přípravu na roli učitele podstatně náročnější v porovnání s domácí přípravou na běžnou hodinu. Byl si také vědom odpovědnosti, která byla spolu se jmenováním do funkce vložena na jeho bedra. „*Je to úplně něco jiného. O dost těžší než pro studenty, co si jen píšou zápisky nebo poslouchají učitele. Učitel vždycky musí umět, co učí, jinak by nikoho nikdy nic nenaučil.*“

Problematický pro něj byl sběr potřebných informací, kde, jak již bylo zmíněno, nedokázal dohledat vše, co k výuce původně zamýšlel. Potíže měl rovněž s osvojováním nové látky, a sice do takové míry, aby ji byl schopen fundovaně předat svým žákům. Jak sám uvedl v dotazníku, téma pro něj bylo příliš obtížné a v podstatě ani sám nevěděl, které z uvedené nabídky vybrat. Rozhodla tedy víceméně náhoda.

Další svízeli byl dle jeho slov i mluvený projev. „*Byl problém naučit se některý věci, který bylo potřeba, aby se je mohli naučit i ostatní. Ale za mě byl u mě problém hlavně s komunikací.*“

V tomto ohledu velmi ocenil fakt, že spolužáci byli k jeho nedostatkům shovívaví a v průběhu hodiny mu dávali najevo svou podporu – „*bylo super, že mě všichni vnímali*“.

Spíše než sebe v roli učitele kladně kvitoval soudržnost a vzájemnou spolupráci v rámci třídy. „*Líbilo se mi, jak se spolužáci snažili mezi sebou doplňovat. Když někteří nevěděli, jak dál navázat na větu, ostatní ho doplnili*.“ Na otázku týkající se zdokonalení stávajících či akvizice nových dovedností nedokázal odpovědět. „*Vůbec mě nic nenapadá. Jestli sem se v něčem zdokonalil, tak vo tom vůbec nevím*.“

Tristan (D)

Datum: 16. listopadu 2022

Přítomno: 8 žáků-posluchačů

Kategorie: Běžná slovní zásoba

Téma: Health & Illness

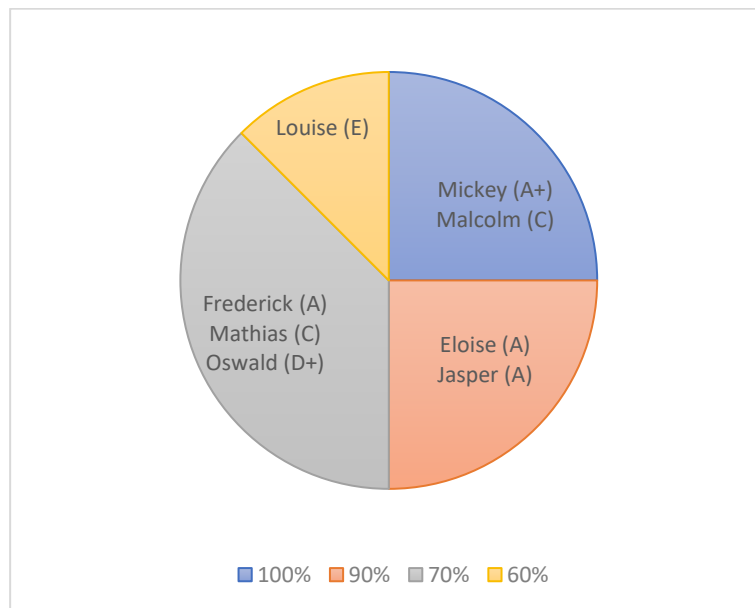
Výstup z dotazníku studenta-učitele: Žák si pro svou hodinu vybral téma, které se mu zdálo z uvedené nabídky nejjednodušší. Látku dle svého mínění neodprezentoval podle svých představ. Na vysvětlenou uvedl, že z odvedeného výkonu „*nemá dobrý pocit*“. Metodu obrácení rolí ve výuce považuje za přínosnou; samostatné studium mu totiž pomohlo pochopit látku lépe. Míru osvojení učiva tímto způsobem označil osmi body z deseti. Přesto je v tomto konkrétním případě více nakloněn ke klasickému předání látky, tedy prostřednictvím učitele. Odůvodnil to tím, že „*oba pohledy jsou úplně jiné*“. Na roli pedagoga se nyní, po výměně rolí, dívá jinak; uvědomil si, do jaké míry je obtížné je studenty zaujmout a udržet jejich pozornost.

Postřehy z pozorování: Tristan je v angličtině poměrně slabý, výuka proto celou dobu probíhala v češtině. Tedy minimálně ze strany učitele. Ten si pro své spolužáky připravil motivaci v podobě sladkostí a prezentaci s doprovodnými obrázky, již v úvodu (místo představení tématu) uvedl slovy „*připravil jsem si pro vás prezentaci*“.

Ani jemu se v nové roli příliš nedařilo. Stejně jako Malcolm tak prvoplánově spoléhal na jedince, kteří „*umí*“, a ty také většinu času vyvolával. Za bonbon, samozřejmě. Na dotazy ohledně slovní zásoby nebyl prakticky vůbec schopen odpovídat. Hodinu tedy nakonec vedli převážně žáci-posluchači.

Kladně jsem ohodnotila tedy alespoň prezentaci, která v důsledku nebyla až tak špatná. K rozšíření běžné slovní zásoby v tomto případě sice patrně nedošlo, nicméně studenti se alespoň dozvěděli, co by v rámci péče o zdraví měli a neměli dělat. Ilustrace zase posloužili k popisu emergentních situací a jak se při nich chovat. Zábavná byla v průběhu vyučovací hodiny zejména interakce učitel-žák, kdy vyučující konstruoval dotazy v češtině a studenti automaticky odpovídali v angličtině. V závěru však došlo k překvapivému obratu, když na korektní pedagogickou otázku „*chcete se na něco zeptat*“ pohotově zareagoval jeden ze studentů dotazem v angličtině. To bylo tu hodinu poprvé a naposled, co i vyučující použil ve své odpovědi cizí jazyk.

Výstup z dotazníku studentů-posluchačů: Pro všechny byla hodina v podání spolužáka příjemným zpestřením výuky a hodnocení výkonu vyučujícího variovalo mezi známkou výborně a chvalitebně. Polovina respondentů uvedla, že hodina pro ně byla zajímavá a látku bez problémů pochopili (nebyla pro ně až tak nová, již jsme se jí v minulosti věnovali). Někteří žáci kvitovali také kreativní přístup, přičemž jeden z nich do poznámky k benefitům hodiny připsal bonbóny. Několik žáků poukázalo na slabší prezentační schopnosti.



Graf 7: Míra porozumění látce studentů posluchačů (Tristan)

Reflexe v rámci skupinového rozhovoru: Kvůli své nové roli musel Tristan nastudovat daleko více materiálu, než kdyby se jen připravoval na běžnou výuku. Záleželo mu na tom, aby

byl v pozici pedagoga „dobrý“, a hodina pro studenty „zábavnější“ a „živější“. Byl si také vědom toho, že je třeba si učivo osvojit do takové míry, aby byl schopen ho předat dál, tedy že mu musí nejprve důkladně porozumět on sám. To byla zároveň jedna z věcí, kterou vnímal jako obtížnou. „Při přípravě mi největší problém dělalo udělat látku tak, aby byla srozumitelná a jednoduchá k pochopení.“ Ve fázi výuky pak nejvíce bojoval se zaujetím žáků a udržením jejich pozornosti.

S ohledem na akvizici nových dovedností či zdokonalení stávajících nedokázal blíže specifikovat žádné konkrétní kompetence. Kvitoval však možnost vyzkoušet si roli učitele a důležité pro něj bylo i uvědomění, že ani příprava, ani realizace výuky není pro pedagoga nikterak jednoduchá. „To pochopení vás, spíš jako z vašeho pohledu, že jako když si tam něco říkáte a s váma nikdo nespolupracuje, tak že se cejtíte blbě.“ Na druhou stranu kladně hodnotil možnost realizovat se v rámci své dočasné funkce dle libosti. „Bavilo mě, že hodinu můžu udělat jakýmkoliv způsobem.“

Mathias (C)

Datum: 25. listopadu 2022 **Přítomno:** 8 žáků-posluchačů

Kategorie: Odborná slovní zásoba **Téma:** Tools & Equipment

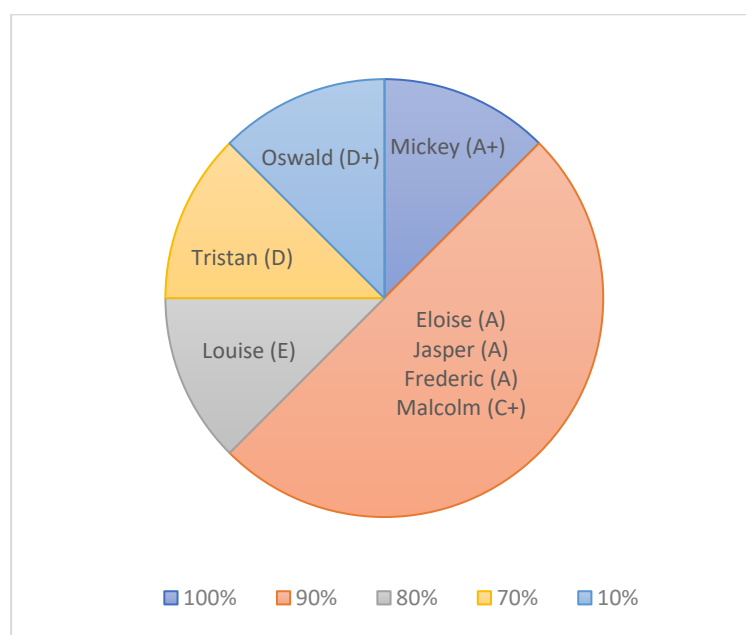
Výstup z dotazníku studenta-učitele: Žák si pro svou hodinu vybral odbornou slovní zásobu, protože se mu z uvedené nabídky zdála nejjednodušší. Učivo dle svého mínění odprezentoval podle svých představ. Míru osvojení tímto způsobem však označil pouze dvěma body z deseti. Proto by raději upřednostnil výklad vyučujícího, neboť se domnívá, že tímto způsobem by látku pochopil lépe. Metodu obrácení rolí ve výuce považuje za přínosnou; mohl si díky ní vyzkoušet roli učitele. Nová zkušenost také ovlivnila jeho pohled na pedagogickou profesi. Zjistil, jak časově náročné je pro učitele připravit se na hodinu, udržet pozornost žáků a vysvětlit látku tak, aby byla pro studenty zajímavá a srozumitelná.

Postřehy z pozorování: Mathias patří v rámci své skupiny spíše k průměrným žákům a hodina se proto i v jeho případě odehrávala v češtině. Pro své posluchače si připravil prezentaci s dotazy k učební látce a obrázkové pracovní listy.

Ve třídě bylo zpočátku rušno. Někteří žáci se dokonce pokoušeli učitele rozhodit a testovali jeho reakce. Jazykově zdatný Mickey vyprodukoval delší monolog v angličtině, načež se Mathias zeptal, zda by jeho proslov mohl přeložit. Jiný se pokusil odvést pozornost jiným směrem: „*Pane učiteli, nechcete nám říct, co jste dělal o víkendu?*“ Vyučující se však z míry vyvést nenechal a držel se své role. Třída se utišila až s pokynem k samostatné práci na jedničku – hledání slovíček v osmisměrce.

I přes absenci cílového jazyka jsem ocenila Mathiasovu připravenost na výuku a pohotové reakce směrem k žákům. Hodina byla sice rušnější, ale měla spád a práce s pracovními listy studenty evidentně bavila. Kladně jsem zhodnotila též pestrost a střídání metod a forem výuky.

Výstup z dotazníku studentů-posluchačů: Pro všechny byla hodina v podání spolužáka příjemným zpestřením výuky, který by uvítali v hodinách častěji. Výkon svého dočasného vyučujícího ve většině případů označili za výborný, někteří jej hodnotili chvalitebně. Jen jeden žák ho považoval za nedostatečný. Polovina studentů pochválila učitelův kreativní přístup, a navíc také uvedli, že hodina pro ně byla zajímavá, takže neměli problém udržet pozornost. V hodnocení se objevila i kladná poznámka k „hravé formě“ podání. Někteří v sekci nedostatků poukázali na slabší prezentační schopnosti. Pro jednoho posluchače byla výuka spíše nezáživná a látku moc nepochopil.



Graf 8: Míra porozumění látce studentů posluchačů (Mathias)

Reflexe v rámci skupinového rozhovoru: Pro Mathiase bylo důležité udělat takovou hodinu, která bude spolužáky bavit. Vsadil přitom zejména na zábavné aktivity, neboť u nich si byl jist, že se mu podaří třídu snáze zapojit. Sám nemá ve výuce rád pasivní a zdlouhavé psaní poznámek, proto se jim chtěl vyvarovat volil spíše jiné, alternativní metody předání učiva. Mathias ke své nové roli přistoupil zodpovědně. Bral jako svou povinnost důkladně se připravit. Rovněž mu záleželo na tom, aby se před ostatními „moc neztrapnil“, což bývá jeho největší obava zejména při ústním zkoušení. *„Je něco jiného připravit se na test než na zkoušení, protože u zkoušení slyšej všichni, a když to nedáš, je to takovej blbej pocit. A u toho testu, když dostanu za pět, tak je to všem jedno a je to takový víc v klidu.“*

Jako jeden z mála připustil, že by se mu zaměstnání učitele líbilo. *„Já sem byl taky ve stresu. Ale pak, jak jsem přišel před tabuli, tak jsem si říkal no, tak dobrý ... jako ... docela mně to bavilo.“* Příprava na hodinu angličtiny mu sice dala zabrat, protože jí, jak sám zhodnotil, moc nerozumí; jiný předmět by ale vyučoval rád. Kvitoval také možnost vyzkoušet si, jaké to je na opačné straně, z pohledu vyučujícího. *„Mě hlavně bavilo, že jsme si to tam mohli zkusit, jaké to je, abychom někdy nebyli na telefonu, když se učitel snaží ... což sme.“*

Na otázku, s čím se nejvíc potýkal, uvedl potíže technického rázu a nejistotu v odhadu množství materiálu v poměru k vyučovací jednotce. *„Můj největší problém byl, že sem neměl na intru počítač, takže jsem nemohl udělat prezentaci. Na mobilu to moc nešlo. Takže jsem si nakonec poradil a pučil si notebook. Jináč sem měl taky docela problém s tím poznat, kolik se toho vejde do hodiny. Abych toho zas neudělal moc nebo zase málo. Ale myslim, že to docela vyšlo.“*

Co se týče kompetencí, doufal, že mu vystupování před třídou v roli vyučujícího pomůže zbavit se výše zmíněné trémy. To se mu i částečně podařilo. *„Tak já jsem si chvíličky myslel, že už se nebudu bát třeba u zkoušení nebo tak, ale hned jsem si teda řek, že ne, že se zase bojím, protože prostě mě dělá problém mluvit před třídou. Ale jako že když jsem si to vyzkoušel, tak si myslim, že sem se zas trošičku zdokonalil.“*

Frederick (A)

Datum: 29. listopadu 2022

Přítomno: 6 žáků-posluchačů

Kategorie: Běžná slovní zásoba

Téma: Holidays & Festivals

Výstup z dotazníku studenta-učitele: Žák si pro svou hodinu vybral běžnou slovní zásobu. Toto téma mu bylo blízké, neboť ho již částečně ovládá. Se svým výkonem před třídou byl spokojen. Skutečnost, že hodina proběhla dle jeho představ, potvrdil též výrokem „*bylo to supr*“. Samostudium v tomto případě nepovažoval za lepší způsob osvojení látky a preferoval by raději výklad učitele. Přesto míru osvojení učiva tímto způsobem označil devíti body z deseti. Metodu obrácení rolí ve výuce považuje za přínosnou; mohl si při ní vyzkoušet, jaké je být v roli učitele. Zároveň mu pomohla zlepšit schopnosti v oblasti vyhledávání, třídění a výběru informací. Nová zkušenost také ovlivnila jeho pohled na pedagogickou profesi, jelikož zjistil, jak časově náročné je pro učitele připravit se na hodinu.

Postřehy z pozorování: Frederick je nadaný, leč spíše línější žák, který o hodinách nezřídka pospává, a hřeší na to, že předmětem dokáže projít bez vynaložení významnějšího úsilí. Proto nepřekvapivě odkládal přípravy na svou hodinu až na poslední možný termín. Rovněž nepřekvapivě se ale nakonec vybičoval k velmi zdařilému výkonu.

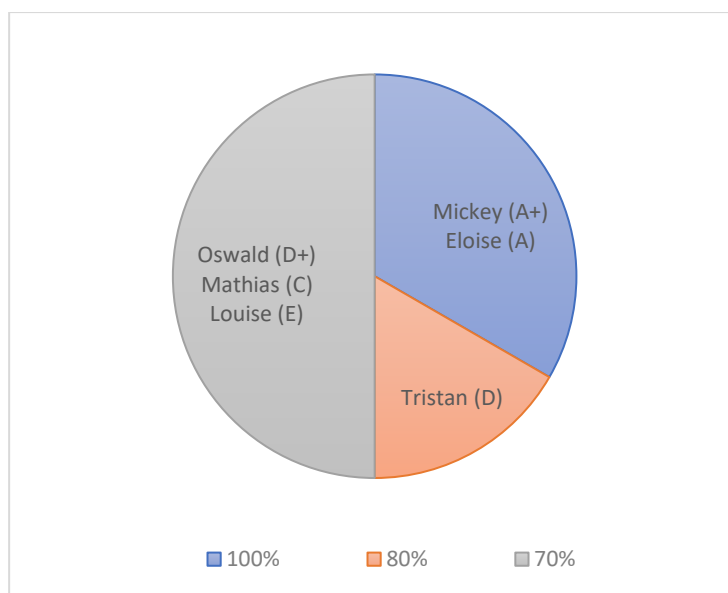
Frederick, stejně jako skoro všichni, si připravil prezentaci s doprovodnými ilustracemi. V průběhu hodiny hovořil anglicky, chodil mezi žáky, kladl otázky, a podněcoval přítomné k aktivitě. Ve výuce opět figurovalo čtení a překlad textu, avšak díky důkladné přípravě a dobré znalosti jazyka byl Frederick schopen opravovat případné chyby svých studentů. Bylo vidět, že ví, co prezentuje a že si látku opravdu nastudoval. Ladně moderoval komunikaci ve třídě, výuka měla spád, konverzace k jednotlivým svátkům byla místy velmi zábavná (Co chcete dělat na Silvestra? – Chci si ho ráno pamatovat; Co znamená roast turkey? – To bude asi smažené Turecko; Přečtete to po mně, pane učiteli? – Přečtu, už nějakou dobu vedle tebe sedím).

Do jaké míry si žáci zapamatovali informace z výkladu (prezentace) prověřil v závěru výuky formou samostatné práce na známku, po níž byli někteří odměněni jedničkou za správné odpovědi a všichni ostatní jedničkou za aktivitu v hodině.

Frederickův výkon jsem v celém jeho celku ohodnotila velmi kladně. Prezentace byla zhotovena pečlivě, učivo nastudováno, časové rozložení hodiny promyšlené a učitelem i průběžně kontrolované. Hodina byla kompaktní, pestrá, vyvážená a humorná.

Výstup z dotazníku studentů-posluchačů: Pro všechny byla hodina v podání spolužáka příjemným zpestřením výuky, který by uvítali v hodinách častěji. Výkon svého dočasného

vyučujícího označili za výborný, jen jeden žák ho považoval za chvalitebný. Skoro všichni studenti se shodli na tom, že látku bez problémů pochopili. Většina navíc také uvedla, že hodina pro ně byla zajímavá, takže neměli problém udržet pozornost. Někteří rovněž ocenili kreativní přístup. Jeden žák v sekci nedostatků poukázal na absenci bonbónů.



Graf 9: Míra porozumění látce studentů posluchačů (Frederick)

Reflexe v rámci skupinového rozhovoru: Frederickovi velmi záleželo na tom, aby jím připravená a odučená hodina byla kvalitní a aby si ji všichni užili, jeho nevyjímaje. „*Já se neučím na testy, ale u tohodle jsem se snažil, aby to bylo fakt dobrý, hezký. Protože já cokoli dělám, tak chci, aby to bylo nejlepší.*“ Řada učitelů totiž podle něj neumí žáky zaujmout, což se projevuje zejména tím, že při výuce půl třídy spí a druhá polovina je na telefonu. A přesně takové hodině se chtěl sám vyvarovat. „*Chce to asi dělat trošičku záživnější, aby to ty lidi poslouchali. Dělat to nějakou formou třeba jako ... nevím ... já si myslím, že tak, jak jsem jako vyvolával lidi, tak že jsem je jako nechal bejt v pozoru trošku, aby věděli, kde jsou, aby to pak mohli přečíst, aby byli aktivnější.*“ Svůj zodpovědný přístup k výuce spolužáků doložil rovněž přiznáním, že si pospal předešlé dvě vyučovací hodiny, aby byl dokonale připraven na tu svou.

Dočasnou funkci a s ní spojené pravomoci zužitkoval bezezbytku. Nemyslel přitom ani tak na sebe jako spíše na své vrstevníky. „*Já jsem měl ještě takovou supr motivaci – zlepšit známky*

spolužákům. Chtěl jsem jim jako zlepšit den. Jako lepší vám to den, když dostanete jedničku. Měl jsem pravomoc, tak proč bych je nevyužil.“

Své nové role se na rozdíl od mnoha ostatních tolik nebál. Díky své jazykové vybavenosti si s přípravou poradil bez problémů. *„Byla pohodová, protože sem dost toho věděl, takže jsem věděl, jaký informace si mám vybrat a jaký ne.“* Potíže mu nedělalo ani vystupování před publikem. *„Já, když jsem se připravoval, tak jsem třeba stres neměl. Chvíli jako předtím, než sem tam šel, tak jsem měl, ale pak vono když si tam sednete a začnete jako mluvit něco, tak pak už je to takový, že když vidíte, že ty lidi, že vás poslouchaj, tak z vás ten stres vopadne. Nebo aspoň já to tak mám.“*

Zatímco někteří spolužáci měli z angličtiny velký respekt, Frederick naopak tuto cizojazyčnou výzvu přivítal. Rovněž ho uchvátil pohled z pedagogického křesla. Pochvaloval si, že se v něm hezky sedí, přičemž došel i k významnému poznání, že je odtamtud *„všechno vidět“* (tedy veškerá aktivita pod lavicemi žáků). Spokojen byl také s časovým rozložením hodiny. *„Já si myslím, že jsem ten čas vodhad asi jako dobře, přesně mi to sedlo do té hodiny.“*

Možnost vyzkoušet si obrácené role ve výuce vnímal pozitivně. *„Mně se to líbilo celkově. Bylo to zpestření výuky, jako určitě. Nechtěl bych to dělat, ale jako bavilo mě to ... před mojí třídou. V jinejch třídách by mě to asi nebavilo.“* Nejen Frederick při zpětném zhodnocování projektu poukázal na skutečnost, že významnou roli v celém experimentu sehrál také fakt, že jsou coby třída výborný tým. *„Mně se to líbilo s tou Louise třeba. Jako že všichni víme, že nerada vystupuje, ale my sme se jí to snažili udělat, aby se cejtla komfortně, jako aby mohla prostě udělat tu hodinu dobrou. A že i když se jako třeba nebavíme, jako že bysme byli nějaký nejlepší kamarádi a chodili spolu ven, tak že se dokážem podržet.“*

S ohledem na přínosy na poli dovedností nemá pocit, že by se v čemkoli zdokonalil. *„Cejtím se furt stejně jako před tejdnem.“* Kladně však zhodnotil možnost vyzkoušet si práci učitele. *„Zase jsem pochopil jako vaši roli, jak to vypadá z vašeho pohledu. Pochopil jsem, že to není asi jen tak asi jako jednoduchý učit. Zjistil jsem, že bych to nechtěl dělat.“*

11.2 *Souhrnná analýza výstupů z dotazníků*

Dotazníky shromážděná data týkající se žákovských preferencí – ať už s ohledem na výuku v podání vrstevníka nebo učitele, či roli, která je pro ně přijatelná (zda učitel, posluchač nebo obě) – se v průběhu experimentu s každou realizovanou hodinou více či méně měnila. Zatímco u některých žáků byly odpovědi zpravidla konzistentní, u některých drobně kolísaly a bylo obtížné v nich nalézt jednoznačný příčinný vzorec. Domnívám se, že na rozhodování respondentů mohla mít v danou chvíli vliv řada faktorů, např. momentální rozpoložení, časový přes, vztahy ve třídě, aktuální výkony aktérů výzkumu či nepozornost při vyplňování dotazníku.

Zvažovala jsem, že bych odpovědi mohla ještě se studenty v závěru výzkumu upřesnit, tuto variantu jsem však nakonec zamítla. Kolísání výsledků zde podle mého názoru signalizuje určitou nerozhodnost, jež je člověku přirozená, a i přes evidentní nesoulad má pro výzkum vedený v rámci této diplomové práce žádoucí vypovídající hodnotu, která se dá vyčíst z převažující tendence odpovědí. V ilustrační tabulce níže (tabulka č. 3) jsou proto jako výsledné vždy uvedeny odpovědi, jež u jednotlivých žáků převládaly.

Na základě analýzy dotazníků bylo zjištěno, že sledovaná skupina žáků vnímala obrácení rolí ve výuce jako příjemné zpestření běžné praxe. Pouze jedinkrát byla výuka v podání spolužáka hodnocena negativně, a sice po realizaci první, studenty vedené hodiny. Ve všech ostatních případech bylo obrácení rolí respondenty kladně přijímané. Zatímco všichni sledovaní žáci kvitovali obrácené role jako přínosné, jen půlka z nich by měla odvalu realizovat se v obou. Druhá polovina upřednostňuje spíše roli posluchače, přičemž jeden student si není jistý.

Samostatné nastudování látky by upřednostnila více než polovina respondentů. Míra pochopení učiva při samostudiu se až na jednu výjimku pohybovala mezi 70-100 %. To je podstatně příznivější výsledek, než bývá v mé běžné učební praxi obvyklé¹⁹. Je však opět třeba mít na paměti výše zmíněné faktory, v tomto případě související s kvalitou vztahů mezi spolužáky či jejich jazykovou úrovní. Na druhou stranu většina žáků také uvedla, že i přesto inklinuje k výkladu látky učitelem. Myslím si, že toto zjištění pramení z podstaty/představy studentů, že učitel je nejen odborně způsobilější k výuce daného předmětu, ale také dokáže lépe, rychleji a bezbolestněji učivo vysvětlit. Předpokládám, že svou roli zde tedy sehrává i pocit určitého

¹⁹ Míru porozumění po výkladu učiva ověřuji u žáků ústně pomocí stupnice 1-10.

pohodlí – přece jen, samostudium, jak sami účastníci experimentu přiznali, zabere daleko více času a představuje zároveň také vynaložení daleko většího úsilí ke zdoání látky.

Na otázku, zda bylo učivo v podání vrstevníka srozumitelnější než v podání učitele, bezprostředně po první experimentální hodině většina odpověděla záporně; vrstevnickou výuku by v danou chvíli upřednostnil pouze jeden žák. V dalších hodinách už ale převládala varianta „nevím; záleží na osobě, která učivo zprostředkovává“ (viz modře značené buňky v tabulce č. 3). Domnívám se, že při hodnocení jednotlivých vyučujících respondenty zde měla nemalý vliv především úroveň znalosti cizího jazyka. Přednášel-li učitel v angličtině, slabší žáci mu nerozuměli, a to se následně odrazilo také v jejich míře porozumění učivu²⁰. Dalším z faktorů byly pravděpodobně prezentační schopnosti daného spolužáka či osobní vztah k němu.

Jiný pohled na pedagogickou profesi zaznamenali všichni sledovaní žáci. Jeden sice v dotazníku uvedl, že se po obrácení rolí jeho vnímání nezměnilo, v závěrečném rozhovoru ale tuto skutečnost vyvrátil.

	Mic (A+)	Osw (D+)	Elo (A)	Jas (A)	Lou (E)	Mal (C+)	Tri (D)	Mat (C)	Fre (A)
Přínos obrácených rolí	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Preference role	obě	obě	obě	obě	žák	žák	žák	žák	nejistý
Preference samostudia	ne	ano	ne	ano	ano	ano	ano	ne	ne
Preference výkladu učitele	ano	ano	ano	ne	ne	ne	ano	ano	ano
Míra pochopení při samostudiu (v %)	100	70	90	80	80	80	80	20	90
Preference vrstevníka									
Změněné vnímání role učitele	ano	ne	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano

Tabulka 3: Souhrn sledovaných dat z dotazníků

²⁰ Míra pochopení látky posluchačů je uvedena v grafech, jež jsou součástí „portfolií“ jednotlivých studentů.

V čem konkrétně spočívalo změněné vnímání role pedagoga z pohledu účastníků výzkumu ukazuje tabulka č. 4. Studenti-učitelé měli v následujícím bodě zhodnotit, k jakému zjištění u nich po realizaci obrácených rolí ve výuce došlo. Současně tímto způsobem popsali, co bylo pro ně v nové roli obtížné. Respondenti vnímali jako nejnáročnější učitelovu přípravu do hodin, stejnou váhu přikládali také úsilí zaujmout a udržet si pozornost žáků.

Vnímání role učitele	Mic (A+)	Osw (D+)	Elo (A)	Jas (A)	Lou (E)	Mal (C+)	Tri (D)	Mat (C)	Fre (A)
Časově náročná příprava									
Vysvětlení látky									
Udržení pozornosti žáků									

Tabulka 4: *Vnímání role učitele z pohledu účastníků experimentu*

Žáci si pro svou hodinu volili učivo ze čtyř tematických okruhů. V každém z nich bylo k dispozici devět témat pro případ, že by účastníci experimentu více inklinovali k jedné kategorii spíše než k jiným. Přestože rozložení výběru bylo nakonec rovnoměrně vyvážené (z každé oblasti si studenti zvolili zpravidla po dvou tématech), jejich volba byla převážně směřována k jednoduchosti zpracování či již existující částečné znalosti učiva, a to bez ohledu na úroveň cílového jazyka. Jen v jednom případě se žák přiklonil k obtížnějšímu tématu, v jednom pak figuroval náhodný výběr (jak je vidět v tabulce č. 5). Variantu volit téma, které by bylo pro studenty nové a vybízející k objevování, naopak nevolil nikdo (proto v tabulce tato možnost zmíněna není). Z uvedených výsledků je opět patrná lidsky přirozená převažující tendence jít cestou nejmenšího odporu, a to bez ohledu na jazykovou úroveň žáka.

Důvod pro výběr tématu	Mic (A+)	Osw (D+)	Elo (A)	Jas (A)	Lou (E)	Mal (C+)	Tri (D)	Mat (C)	Fre (A)
Jednoduchost zpracování									
Částečná znalost									
Obtížnost zpracování									
Náhodný výběr									

Tabulka 5: *Důvody pro výběr tématu*

11.3 Souhrnná analýza výstupů z rozhovorů

Skupinový rozhovor byl zacílen na tři kategorie pocitů účastníků výzkumu, týkajících se motivace, s jakou se stavěli ke své nové roli; pozitivních dojmů a obtíží, které tuto roli provázely; a přínosů v podobě zdokonalení či osvojení nových dovedností. Jelikož motivace a dojmy z výuky v obráceném gardu jsou zároveň i dílčími výzkumnými otázkami, jimiž se budu zabývat až v závěrečné kapitole, bude nyní zodpovězena pouze otázka spojená s dovednostmi.

Někteří studenti uvedli, že se při přípravě a realizaci zdokonalili ve vyhledávání, třídění a zpracovávání informací, jiní museli překonat trému z veřejného vystupování či lenost, se kterou se s blížícím se termínem potýkali.

Pro většinu žáků byla však otázka mířená na kompetence obtížně zodpověditelná a odbočovali proto ve svých odpovědích spíše směrem k pocitům a změněným postojům. Nicméně, přestože sami účastníci experimentu místy nedokázali posoudit či pojmenovat konkrétní dovednosti, v procesu výměny rolí se podařilo ve velké míře naplnit řadu cílů a kompetencí definovaných Rámcovým vzdělávacím programem pro střední odborné školy (viz kapitola č. 1 v teoretické části této diplomové práce). S ohledem na cíle byli postaveni do situací, kdy bylo třeba čelit nové výzvě, prokázat aktivní, pečlivý, kreativní a zodpovědný přístup k ní; pracovat jako tým; respektovat možnosti a schopnosti svých spolužáků a dokázat zhodnotit úsilí jejich i své. V otázce klíčových kompetencí (vědomostí, dovedností, postojů a hodnot) museli zvládnout novou techniku učení a vyučování; efektivně pracovat se zdroji a informacemi, samostatně se vypořádat se svěřeným úkolem, vhodně se prezentovat, diskutovat a spolupracovat. Prostřednictvím, dá se říci, vrstevnické výuky si kolektivně předali poznatky o některých anglicky hovořících zemích, sdíleli vědomosti z tematických oblastí týkajících se běžné a odborné slovní zásoby, v neposlední řadě se rovněž pokusili společně zdolat i některé gramatické „základnosti“.

12 Interpretace výsledků

12.1 Zodpovězení dílčích výzkumných otázek

Hlavním cílem této výzkumné práce bylo zjistit přínosy a případné nevýhody metody obrácených rolí ve výuce anglického jazyka u studentů SOŠ, a to jak z pohledu žáka v pozici učitele, tak i žáků v pozicích posluchačů. Dílčími cíli bylo pak zjištění, do jaké míry nová role žáky motivovala k osvojení učiva, zda byli schopni a ochotni ji přijmout; jaký vliv měla změněná perspektiva na vnímání učiva; a jaký vliv měla posléze změněná perspektiva na vnímání pedagogické činnosti.

Výzkumné otázky byly formulovány následovně:

HVO: Jaký přínos/nevýhody mají pro studenty obrácené role ve výuce anglického jazyka na střední odborné škole?

DVO1: Jaká byla motivace studenta-učitele osvojit si látku v porovnání s běžnou přípravou na vyučování?

DVO2: Jak vnímali posluchači nový způsob výuky?

DVO3: Jak po realizaci experimentu jeho účastníci vnímají roli učitele?

V tomto oddíle budou zodpovězeny dílčí výzkumné otázky (DVO). V závěrečné kapitole práce bude následně zodpovězena hlavní výzkumná otázka (HVO).

12.1.1 Motivace

Studenti byli daleko více motivováni osvojit si látku. Pociťovali přitom mnohem větší odpovědnost než při přípravě na test nebo zkoušení, a to zejména vůči svým spolužákům. Záleželo jim na tom, aby jejich výuka byla pro jejich posluchače nejen přínosná s ohledem na předkládané informace, ale také zajímavá, neobvyklá, originální, živá, zábavná. Snažili se přitom vyvarovat aktivit, které je při hodinách obvykle nebaví, kupříkladu zdlouhavého zapisování. Bylo proto důležité důkladně učivo pochopit, aby ho poté dokázali předat, vysvětlit. Toužili být ve své nové roli „dobří“, znalí; vytáhnout se před spolužáky a v neposlední řadě se současně také veřejně se „neztrapnit“. Byli si vědomi toho, že budou na očích, nikoli schovaní

v anonymním prostoru elektronické komunikaci žák-učitel či známkou na řádku v soukromém notýsku vyučujícího.

Velmi významnou silou zde také působila skutečnost, že byli právě ONI ti vyvolení. Přestože následující citace byly reakcí na otázku k zhodnocení pozitiv (Co vás na tom nejvíc bavilo?), domnívám se, že je směle můžu zařadit do oddílu motivace, přičemž současně i do vnímání nového způsobu výuky.

„Ten nápad, že jste s tím přišla za náma, že potřebujete pomoci do školy, prostě. A my jakože ok, prostě nás to i jako nadchlo, si myslím. Že to nebylo jak, že člověk přijde do hodiny, že jo, a jak už to tady kluci říkali prostě jen látka, látka. Ale že jste přišla s něčím novým, a že to bylo takový zpestření i jako výuky, že to bylo fakt jako dobrý, tohle, že to bavilo toho člověka.“
(Eloise)

„Si myslím, že jo, no. Za první, že to bylo takový zpestření, za druhý že si myslím, nebo alespoň za mě, tak že, taková jako radost v tom, že důvěra, že jako tu látku si budeme vyprávět jakoby my, že tam je ta důvěra v tom.“ (Jasper)

„Jako pomohli jsme VÁM, což mě taky jako bavilo na tom. Že prostě pomůžeme vám jako se školou, vy zas pomůžete nám, že nás to tady bude trošičku víc bavit.“ (Frederick)

Jak je patrné z výsledků výzkumu, u žáků došlo v průběhu experimentu k posílení vnitřní motivace. Výměnu rolí shledali jako smysluplnou; mohli se spolupodílet na svém učení, pociťovat radost po překonání překážek, při společné činnosti, být důležití. Vnější motivem pro ně byla novost situace a potřeba uspět.

12.1.2 Nový způsob výuky

Možnost vyměnit si role studenti vnímali velmi pozitivně. Přestože řadu z nich sužovala přirozená nervozita z vystupování před třídou, řada z nich ocenila, že si hodinu mohli realizovat po svém. Měli volné ruce a jediné, co je svazovalo, byl pětáctyřicetiminutový limit. Směli dělat to, co je při hodinách baví, a vyvarovat se tomu, co příliš rádi nemají. Vymýšleli soutěže, kvízy, osmisměrky; křížovky, rozdávali si jedničky, bonbóny.

Obecně se také shodli na tom, že v jiném předmětu než v cizím jazyce by pro ně tento způsob výuky byl snazší; rovněž i na tom, že velkou roli sehrál fakt, že experiment probíhal v rámci jejich třídy – prostředí, kde se navzájem znají a méně se jeden před druhým ostýchají. Pozitivně hodnotili také vzájemnou kooperaci, pomoc, podporu, pochopení a respekt, které byly v průběhu experimentu všudypřítomné a obdivuhodné; skutečnost, že se dokázali „podržet“, s nadhledem přejít nedostatky druhých, pozdvihnout je, když klopýtli. Vždy kladně hodnotili práci (připravené hodiny) svých spolužáků. Nepoukazovali na chyby, ale naopak vždy na to, co se dotyčným podařilo. Radovali se, když se jim podařilo překonat sebe samotné, ať už v oblasti komunikace, vystupování či běžnému člověku tolik přirozené lenosti. Rovněž ocenili možnost vyzkoušet si, jaké to je stát na místě, kde běžně stávají jen při ústním zkoušení; a zakusit přitom to, co zakoušíme my, učitelé, v naší každodenní práci.

12.1.3 Pohled na učitelskou profesi

Ač měli studenti možnost okusit jen malou část z toho, co obnáší učitelská profese, pomohlo jim to dojít k poznání, že role pedagoga není tak lehká, jak si původně představovali či byli schopni si připustit. Více než polovina respondentů zhodnotila přípravu pedagoga do hodin jako časově náročnou. Stejný podíl žáků si po zkušenosti s výměnou rolí cení vyučujících, kteří dokážou své žáky zaujmout a udržet jejich pozornost, neboť i tomto případě to sami vnímali jako úkol vpravdě nesnadný. Někteří též zjistili, že vysvětlit učivo někomu druhému je poněkud svízelné.

Ve stejné otázce, která vyvstala v průběhu skupinového rozhovoru, se studenti nicméně přiznali, že změněný pohled na učitele se v jejich případě týká jen některých jejich vyučujících. Načež byly vzápětí hodiny jednotlivých pedagogů nevyhnutelně podrobeny důkladné žákovské analýze a hodnocení. Skloňovány byly takové kvality, kde učitel dokáže své posluchače zaujmout, získat si a udržet jejich pozornost; dokáže se s nimi bavit o všem, co je v rámci předmětu (někdy i mimo něj) zajímavá; dokáže si získat respekt a udržet kázeň (autorita).

„Hlavně když tě ten učitel zaujme, tak tě to baví víc, a líp se ti to učí. Když třeba vidím Vás, že Vy přijдете do té hodiny, máte něco připraveného a CHCETE jakoby UČIT, tak je to úplně jiný než jinej učitel, kerej fakt jenom přijde, takhle votevře prezentaci na počítači, neříká k tomu skoro nic, nebo jenom čte tu prezentaci a vopisuje si. V tu chvíli pro mě to jako učení není nic moc. Protože to mi může poslat domů, na e-mail, a já si to můžu přepsat. Ale takhle třeba, když

je právě ta prezentace, k tomu se mluví, ten učitel to řeší s těma lidma, s těma žákama, tak jakoby v tom (hovoří o změněném vnímání role učitele) asi jo. A myslím si, že prostě je to vo tom učiteli. Některý hodiny jsou fakt vo ničem a mě to prostě nebaví. Proto ten pozor nedávám. Ale třeba kdyby ten předmět učil někdo jinej, tak může bejt zajímavěj. Ale ten učitel to musí umět prodat.“ (Jasper)

12.2 Naplnění cíle a smyslu

V podkapitole cílů této výzkumné práce byly formulovány tři cíle, a sice intelektuální, praktický a personální. K otázce intelektuálního cíle mohu za sebe říci, že novou metodu shledávám vzhledem k převažujícím benefitům jako prospěšnou a užitečnou. Z praktického pohledu se domnívám, že lze využít i při výuce jiných předmětů. Největšího naplnění však došlo v rámci mého personálního cíle. Jako obohacující vnímám zejména zjištění, co všechno studenti dovedou, disponují-li vůlí a vnitřní motivací. Především, a nejvíce však to, jakými jsou a dokážou být lidmi.

S odkazem na smysl experimentu, v němž jsem si kladla otázku, zda jsou obrácené role cestou, jak oživit běžnou výuku, mohu rovněž potvrdit výskyt všech předpokládaných jevů. Byly jimi: aktivizace studentů, nabuzení jejich motivace, zdokonalení žádoucích dovedností a v neposlední řadě také inspirativní vhléd do potřeb a preferencí žáků ve věci předávání učiva. U všech zmíněných došlo k naplnění.

12.3 Diskuse a limity výzkumu

Z výsledků výzkumu vyplynula řada benefitů, které vzešly z dotazníků, pozorování a rozhovoru s respondenty. Je třeba zdůraznit, že vybraná skupina jedinců, kteří se na realizaci a pozitivních výstupech výzkumu významným přispěním spolupodíleli, tak činila zcela dobrovolně a z vlastní vůle. V tomto případě se jednalo o zpravidla dospělé studenty třetího ročníku maturitního oboru střední odborné školy, kteří díky své zralosti, povaze, jednání a přístupu byli shledáni býti dostatečně způsobilými k tomu, aby jako tým posloužili coby výzkumný vzorek pro potřeby diplomanta – což byl nepochybně jeden ze stěžejních faktorů, jenž přispěl k pozitivním výsledkům experimentu a jeho kladným přijetím účastníky. V nemalé míře zde určitě zapůsobil i fakt, že s danými studenty mám výborný vztah založený na vzájemné

důvěře a porozumění, což je z mého pohledu velmi důležité pro navození adekvátní motivace subjektů a jejich ochoty tuto náročnou roli přijmout.

Při implementaci obrácení rolí ve výuce je dle mého mínění žádoucí zvážit, u kterých žáků je či není vhodné a přínosné tuto metodu aplikovat do praxe. Ne pro všechny děti je totiž v dnešní době studium spojeno s motivací a vůlí činit více, než je nezbytně nutné k absolvování daného vzdělávacího cyklu. Domnívám se, že značnou roli při zvažování využitelnosti popisovaného přístupu hraje nejen věk, ale i temperament vybraných jedinců. V praxi se mi osvědčilo pověřovat rolí vyučujícího spíše studenty pro daný předmět nadané, schopné a ochotné novou roli přijmout. Takové, kteří k zadanému úkolu přistoupí dobrovolně, s nadšením a chutí a pojmu ji jako výzvu. Měli by být spíše extrovertní, s potřebou seberealizace a sebe prezentace. V opačném případě by mohlo hrozit riziko, že bude tato diplomovou prací ověřovaná metoda odsouzena k neúspěchu, žáci demotivováni, ztrémováni či dokonce otráveni nároky role, jíž byli nedobrovolně pověřeni.

Obrácené rolí ve výuce jsou dle mého názoru využitelné nejen v hodinách angličtiny, kde právě cizí jazyk byl pro některé účastníky obtížně překonatelnou překážkou. Domnívám se proto, že realizací této metody v předmětu přednášeném v mateřštině může vyučující snáze docílit předkládaných přínosů. Ve stejném duchu lze pohlížet také na reflexi. V rámci výzkumu byla reflexe, ať už písemná či orální, jedním z prostředků k získání odpovědí na výzkumné otázky, stejný užitek ale přinese i při praktikování obrácených rolí mimo výzkum. Proto ji považují za neméně důležitou součást této metody.

Výuka v podání žáků, byť by třeba nebyla dokonalá, nabízí nespočet jiných než jen kognitivních benefitů. Jak vyplývá ze závěrů výzkumu, může studentům dodat pocit důležitosti, zažívat pocit odpovědnosti za své učení i učení druhých, pomoci jim překonávat své strachy, aktivizovat je, zpevňovat je v rozličných dovednostech, utužovat vztahy v kolektivu či působit na jejich hodnotové postoje. Žákovská výuka současně nabízí jisté výhody i samotnému pedagogovi, kupříkladu v podobě vzhledu do potřeb svých svěřenců.

Co se týče porovnání výstupů popisovaného experimentu, vyjma Emdina se mi nepodařilo nalézt žádného autora, který by se obrácenými rolemi ve výuce zabýval. Emdin se ve své práci zaměřil především na způsob mezivrstevnického předávání obsahů a celý systém měl do detailů propracovaný; od proškolení studentů-učitelů až po výslednou evaluaci. Smyslem této

diplomové práce však nebylo bezesbytku kopírovat něčí model, ale zacílit spíše na pocity a postoje žáků ve vztahu k rolím, které v našem životě zastáváme jako lidé obecně – rolí aktérů ve vzdělávacím procesu, partnerů v rozličných vztazích, činnostech a situacích. Jakékoli srovnání by proto, domnívám se, nebylo k užitku věci, neboť vstupní intence i předmět zkoumání jsou do jisté míry odlišné.

Co však srovnat a ověřit lze je objevení se, vliv či naplnění předpokládaných jevů zmíněných v teoretické části práce, ať už se jedná o obecné cíle a klíčové kompetence stanovené rámcovým vzdělávacím programem, benefity a úskalí jednotlivých výukových metod, motivaci žáků či vnímání role pedagoga. Zjištěné shody jsou prezentovány v kapitolách a podkapitolách věnovaných zodpovězení výzkumných otázek.

13 Závěr

Ve světle rozboru jednotlivých hodin, vyhodnocení dotazníků a zodpovězení dílčích výzkumných otázek je nyní vhodná chvíle zrekapitulovat a shrnout zjištěné poznatky a odpovědět tím na hlavní výzkumnou otázku, zjišťující přínosy a případné nevýhody obrácených rolí ve výuce.

V teoretické části práce jsem se snažila postihnout témata, o nich jsem v přípravě praktické fáze výzkumu předpokládala, že budou mít souvislost se samotným experimentem; rovněž také jevy, které jsem předvíдалa, že se objeví. Pojednala jsem o klíčových kompetencích a vybraných metodách výuky, přičemž jsem zaměřila pozornost na inovativní prvky a metody ve výuce a benefity, které mohou přinášet. Opomenuta nebyla ani motivace, která je nezbytnou součástí efektivního učení, a vnímání osobnosti učitele z pohledu odborníků i žáků. V praktické části práce jsem ověřovala, nakolik se budou zmiňované aspekty a pozitiva dotýkat právě mého výzkumného projektu.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že předpoklady a očekávání byly beze zbytku naplněny. Obrácené role se setkaly s pozitivním ohlasem u všech sledovaných žáků. Nejvíce se těšili z možnosti vyzkoušet si něco nového, svobodně se realizovat, dát průchod své tvořivosti a zakusit plusy i minusy učitelské profese. Pozitivně kvitovali také skutečnost, že jim byla vložena důvěra, že právě oni byli těmi „vyvolenými“. V neposlední řadě byl u nich přítomen i pocit důležitosti a užitečnosti – mohli se spolupodílet na realizaci této diplomové práce. Studenti-učitelé byli nabuzeni vnitřní motivací, v jejímž důsledku vyvíjeli vyšší úsilí při samostatném studiu/přípravě na své vyučovací hodiny. Poháněni potřebou seberealizace a úspěchu, podníceni novostí situace a odpovědností za vzdělávání svých spolužáků konstruovali své poznání, aby dokázali, že na to mají, že to zvládnou, že dokážou překonat své strachy. Prodírají se skrze moře zdrojů a zahlcení množstvím informací, zápolíc tu s prokrastinací, tu s překonáváním komunikačních bloků, stresem z vystupování před publikem, vysvětlením látky či časovým managementem. Sami aktivizovaní v důsledku pověření důležitým úkolem aktivizovali a motivovali i své žáky, využívajíc přitom rozličné a v zásadě jim příjemné výukové metody a přístupy. Plně převzali zodpovědnost za své vlastní učení. Rozvíjeli své sociální dovednosti, pracovali týmově, podporovali se a pomáhali si navzájem. Metoda se ukázala být přínosná také v oblasti zdokonalování klíčových kompetencí,

kupříkladu při práci s informacemi a informačními zdroji, při řešení problémových situací nebo v kritickém myšlení. Studenti během obrácených rolí odkrývali své postoje, vyjadřovali své pocity, reflektovali počiny své i druhých.

Na základě předložených výstupů jsem dospěla ke zjištění, že metoda obrácení rolí ve výuce má smysl. Nabízí řadu benefitů, které jsou v souladu s cíli stanovenými v rámcovém vzdělávacím programu pro střední odborné školy. Podporuje rozvoj klíčových kompetencí studentů, jejich motivaci a aktivizaci, pomáhá naplňovat kognitivní a afektivní cíle ve výuce, umožňuje zaměření na žáka. Její využití v praxi proto velmi doporučuji.

Seznam použité literatury

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-802-4729-930.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou Pro profesionály*. 1. vydání. Havlíčkův Brod: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.

EMDIN, Christopher. *For White Folks Who Teach in the Hood ... and the Rest of Y'all Too: Reality Pedagogy and Urban Education*. Boston: Beacon Press, 2016. ISBN 978-0-80702802-5.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST a kol. *Školní didaktika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1993.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-3357-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vydání. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam použitých internetových zdrojů

COOK, Lynne, and Marilyn FRIEND. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children* [online]. Love Publishing Company, 1995, vol. 28, no. 3 [cit. 2022-09-04]. DOI 10.17161/foec.v28i3.6852. Dostupné z: <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>.

EDU.CZ. *RVP* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2022 [cit. 2022-08-15]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-1-a-m/39-specialni-a-interdisciplinarni-obory/>.

FELDER, Richard M a Rebecca BRENT. (1996). Navigating the Bumpy Road to Student-Centered Instruction. *College Teaching* [online]. 1996, vol. 44, no. 2, s. 43-47 [cit. 2022-08-28]. DOI: 10.1080/87567555.1996.9933425. Dostupné z:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/87567555.1996.9933425>.

GASPARIČ, Romina Plešec. (A Review of) Jonathan Bergman and Aaron Sams' Flipped Learning: Gateway to Student Engagement. *C E P S Journal*. [online]. 2017, vol. 1, no. 3, s. 173-176 [cit. 08-24-2022]. ISSN 2232-2647. DOI [10.26529/cepsj.293](https://doi.org/10.26529/cepsj.293). Dostupné z: <https://www.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/293>.

HAMDAN, Noora, Patrick MCKNIGHT, Katherine MCKNIGHT a Kari M ARFSTROM. *A Review of Flipped Learning* [online]. Flipped Learning Network, 2013 [cit. 08-27-2022]. Dostupné z:

https://www.academia.edu/33475852/FLIPPED_LEARNING_A_REVIEW_OF_A_REVIEW_OF_FLIPPED_LEARNING.

HARMER, Jeremy. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. [online]. 3. vydání. Longman ELT, 2001 [cit. 2022-09-04]. ISBN 978-0582403857. Dostupné z: https://www.academia.edu/5160349/55944844_The_Practice_of_English_Language_Teaching_3rd_Ed_Jeremy_Harmer_2001. Cit. 4. 9. 2022.

HONEYCUTT, Barbi. 5 Ways to Address Students Resistance in the Flipped Classroom. In: *Fractus Learning*. [online]. Pewaukee (WI): Peninsula Industries, Inc., 30. 3. 2017, © 2022 [cit. 2022-08-28]. Dostupné z: <https://www.fractuslearning.com/student-resistance-flipped-classroom/>.

Khan Academy. *What is the history of Khan Academy?* [online]. Khan Academy, © 2022 [cit. 08-27-2022]. Dostupné z: <https://support.khanacademy.org/hc/en-us/articles/202483180-What-is-the-history-of-Khan-Academy->.

KNIGHT, Jennifer K a Cynthia J Brame. Peer Instruction. *CBE-Life Sciences Education* [online]. 11. 5. 2018, vol. 17, no. 2 [cit. 2022-08-15]. ISSN 1931-7913. DOI [10.1187/cbe.18-02-0025](https://doi.org/10.1187/cbe.18-02-0025). Dostupné z: <https://www.lifescied.org/doi/epdf/10.1187/cbe.18-02-0025>.

LESTARI, Ika Wahyuni a Anguun SUNDARI. Proceedings of the 4th International Conference on Sustainable Innovation 2020 – Social, Humanity, and Education (ICoSIHESS 2020): Indonesian EFL Students' Experiences in a Flipped Classroom. *Advances in Social Science, Education and Humanity Research* [online]. Atlantis Press, 21. 1. 2021, vol. 518, s. 218-223 [cit. 08-27-2022]. ISSN 2352-5398. DOI [10.2991/assehr.k.210120.127](https://doi.org/10.2991/assehr.k.210120.127). Dostupné z: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icosihess-20/125951424>.

LÉTALOVÁ, Jana. Dobrý učitel očima studentů Pedagogické fakulty MU. In: Masarykova univerzita. *MUNI PED: Komenský. Odborný časopis pro učitele základní školy* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 30. 7. 2019, © 2022 [cit. 2022-10-05]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/dobry-ucitel-ocima-studentu-pedagogicke-fakulty-mu>.

MAZUR GROUP. *Peer Instruction* [online]. Cambridge (MA): Mazur Group, © 2019 [cit. 2022-08-15]. Dostupné z: <https://mazor.harvard.edu/research-areas/peer-instruction>.

MOLNÁR, Josef, Slavomíra SCHUBERTOVÁ a Vladimír VANĚK. Konstruktivismus ve vyučování matematice. In: *ESF moduly: Modulární přístupy v počátečním vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů pro střední školy* [online]. Posl. změna 18:25 – 30. 5. 2008 [cit. 09-10-2022]. Dostupné z: http://esfmoduly.upol.cz/elearning/konstr_m/#k_d_p.

NPI Metodický portál RVP.CZ. *Vrstevníkové vyučování* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. Posl. změna 18:23 – 11. 5. 2011 [cit. 2022-08-15]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/V/Vrstevníkové_vyu%C4%8Dov%C3%A1n%C3%AD.

RAMANOZOĞLU, Mehmet. Opinions of the High School Students Regarding the Flipped Classroom Practice. *Academic Studies in Educational Sciences* [online]. Lyon: Livre de Lyon, December 2020, s. 1-19 [cit. 08-24-2022]. ISBN 978-2-38236-041-5. Dostupné z: https://www.academia.edu/85420632/Opinions_of_the_High_School_Students_Regarding_the_Flipped_Classroom_Practice%20cit%2024.8.2022.

SPÁČILOVÁ, Kateřina. Převrácená třída. In: *ETECH KISK* [online]. 27. 4. 2017 [cit. 08-28-2022]. Dostupné z: <https://medium.com/edtech-kisk/p%C5%99evr%C3%A1cen%C3%A1-t%C5%99%C3%ADda-13e04c29757b>.

STAKER, Heather C and Michael B Horn. *Classifying K-12 Blended Learning* [online]. Innosight Institute Inc., © 2012. Květen 2012. [cit. 08-24-2022]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>.

ŠPILKA, Radim a Martina Maněnová. Flipped classroom, web-based teaching method analysis focused on academic performance. *Communications, Circuits and Educational Technologies* [online]. 2014, s. 95-100 [cit. 08-27-2022]. ISBN 978-1-61804-231-6. Dostupné z: <http://www.inase.org/library/2014/prague/bypaper/ECS-EET/ECS-EET-13.pdf>.

WHITMAN, Neal A. 1988. *Peer Teaching: To Teach Is To Learn Twice* [online]. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education [cit. 2022-09-17]. ISBN 0-913317-48-9. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED305016.pdf>.

ZENONI, Florian. Harvard professor Eric Mazur's Peer Instruction Method. In: *wooclap blog* [online]. 4. 8. 2019 [cit. 2022-08-15]. Dostupné z: <https://www.wooclap.com/blog/en-gb/harvard-professor-eric-mazurs-peer-instruction-method/>.

Seznam použitých obrázků

Obrázek 1: Charakteristika dobrého učitele dle procentuálního výskytu u studentů PdF MU	38
---	----

Seznam použitých tabulek

Tabulka 1: Označení výzkumného vzorku	45
Tabulka 2: Nabídka témat	46
Tabulka 3: Souhrn sledovaných dat z dotazníků	74
Tabulka 4: Vnímání role učitele z pohledu účastníků experimentu	75
Tabulka 5: Důvody pro výběr tématu	75

Seznam použitých grafů

Graf 1: Míra pochopení učiva v hodině (Mickey)	51
Graf 2: Míra pochopení učiva v hodině (Oswald)	53
Graf 3: Míra pochopení učiva v hodině (Eloise)	55
Graf 4: Míra pochopení učiva v hodině (Jasper)	58
Graf 5: Míra pochopení učiva v hodině (Louise)	61
Graf 6: Míra pochopení učiva v hodině (Malcolm)	64
Graf 7: Míra pochopení učiva v hodině (Tristan)	66
Graf 8: Míra pochopení učiva v hodině (Mathias)	68
Graf 9: Míra pochopení učiva v hodině (Frederick)	71

Seznam použitých příloh

Příloha 1: Dotazník pro studenta-učitele	I
Příloha 2: Dotazník pro studenta-posluchače	II
Příloha 3: Ukázka vyplněného dotazníku pro studenta-posluchače	III
Příloha 4: Ukázka vyplněného dotazníku pro studenta-učitele	IV
Příloha 5: Ukázka výukového materiálu (Mickey)	V
Příloha 6: Ukázka výukového materiálu (Jasper)	VI
Příloha 7: Ukázka výukového materiálu (Louise)	VII