

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

## **Aktivizační metody ve výuce cizích jazyků**

**Diplomová práce**

**České Budějovice 2011**

Vedoucí diplomové práce:

**PaedDr. Lucie Špatná Zormanová, Ph.D.**

Vypracovala:

**Lucie Haltufová**

## **Bibliografický záznam**

HALTUFOVÁ, Lucie. *Aktivizační metody ve výuce cizích jazyků: diplomová práce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, 2011. 84 s., 1 příloha. Vedoucí diplomové práce PaedDr. Lucie Špatná Zormanová, Ph.D.

## **Prohlášení**

*Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.*

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

1. 12. 2011

.....

Haltufová Lucie

## **Poděkování**

*Na tomto místě děkuji své vedoucí diplomové práce paní PaedDr. Lucii Špatné Zormanové, Ph.D. za vstřícnost, trpělivost a cenné rady při psaní práce. Dále děkuji pedagogům, kteří se zapojili do průzkumu a v neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině a svým blízkým za podporu při studiu.*

## **Anotace**

Předložená diplomová práce se zabývá využitím aktivizačních metod ve výuce cizích jazyků. Cílem práce je zjistit, jaké výukové a aktivizační metody učitelé ve výuce cizích jazyků využívají nejčastěji a jaké jsou výhody a nevýhody aktivizačních metod. Teoretická část práce pojednává o aktivitě a tvořivosti ve vyučování a o výukových metodách. Výzkumná část práce vychází z dotazníkového šetření, kterého se zúčastnili učitelé cizích jazyků. Výsledky průzkumu přispívají ke zjištění, jakými vyučovacími metodami jsou v současné době vyučovány cizí jazyky na základních a středních školách.

## **Klíčová slova**

aktivita, vyučovací metoda, aktivizační metody, klasické metody, komplexní metody

## **Annotation**

The submitted diploma thesis deals with the use of activating methods in foreign language tuition. The thesis aims at finding out which teaching and activating methods are used by teachers in foreign language tuition most often, and what the advantages and disadvantages of activating methods are. The theoretical part of the thesis deals with activity and creativity in lessons and with teaching methods. The research part of the thesis is based on questionnaire survey that foreign language teachers took part in. The survey results contribute to the finding which teaching methods are employed to teach foreign languages at primary and secondary schools at present.

## **Keywords**

activity, teaching method, activating methods, classic methods, complex methods

## Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Aktivita a tvořivost ve vyučování</b> .....	<b>10</b>
1.1 Aktivita ve vyučování .....	10
1.2 Tvořivost ve vyučování.....	11
<b>2 Výukové metody a jejich klasifikace</b> .....	<b>13</b>
2.1 Vymezení pojmu výuková metoda .....	13
2.2 Klasifikace výukových metod.....	13
<b>3 Klasické a komplexní výukové metody</b> .....	<b>20</b>
3.1 Klasické výukové metody .....	20
3.1.1 Metody slovní .....	20
3.1.2 Metody názorně-demonstrační.....	23
3.1.3 Metody dovednostně-praktické.....	24
3.2 Komplexní výukové metody .....	25
<b>4 Aktivizační výukové metody</b> .....	<b>32</b>
4.1 Metody diskusní .....	33
4.2 Metody heuristické, řešení problémů.....	34
4.3 Metody situační.....	35
4.4 Metody inscenační .....	37
4.5 Didaktické hry.....	38
4.6 Shrnutí výhod a nevýhod aktivizujících metod.....	39
4.7 Náměty pro aktivní výuku.....	40
4.7.1 Diskuse.....	40
4.7.2 Sněhová koule (Snowballing) .....	41
4.7.3 Případová studie, studium na případu (Case Study) .....	42
4.7.4 Hraní rolí (Role Play).....	42
4.7.5 Pedagogické hry .....	43
<b>5 Kritéria volby metod</b> .....	<b>45</b>
<b>6 Výzkumná část</b> .....	<b>47</b>
6.1 Vymezení hlavních pojmů .....	47
6.2 Charakteristika pedagogického průzkumu.....	47
6.2.1 Výzkumná otázka.....	47

6.2.2 Výzkumné cíle .....	47
6.2.3 Výzkumná strategie a výzkumná metoda .....	47
6.2.4 Základní a výběrový soubor.....	48
6.3 Dotazníkové šetření.....	48
6.3.1 Popis dotazníku .....	48
6.3.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	52
6.4 Hypotézy .....	64
6.4.1 Vymezení hypotéz.....	64
6.4.2 Způsob zpracování dat .....	65
6.4.3 Ověření hypotéz .....	66
6.4.4 Interpretace výsledků získaných ověřením hypotéz .....	75
<b>Závěr .....</b>	<b>77</b>
<b>Summary .....</b>	<b>80</b>
<b>Seznam literatury</b>	
<b>Seznam grafů</b>	
<b>Seznam příloh</b>	
<b>Přílohy</b>	



## Úvod

Předložená diplomová práce se zabývá využitím aktivizačních metod ve výuce cizích jazyků. V souvislosti se změnami, které v současném školství probíhají, je téma výukových metod velice aktuální. Prostřednictvím vhodně zvolených výukových metod lze odstranit nedostatečné propojení teoretických poznatků s jejich praktickou aplikací. Důležité je, aby se žáci aktivně podíleli na výukovém procesu a nebyli pouze pasivními posluchači. Aktivitu žáka lze navodit vhodně zvolenými výukovými metodami, které jsou důležitým činitelem výukového procesu a mají velký podíl na efektivitě výuky. Mezi výukové metody, které ve velké míře vyžadují aktivní zapojení žáka do výuky, patří právě metody aktivizační. Použití aktivizačních metod má však své výhody a nevýhody, což nepochybně ovlivňuje učitele při rozhodování, jaké výukové metody ve své výuce využije. V závislosti na těchto skutečnostech je cílem této diplomové práce zjistit, jaké výukové a aktivizační metody učitelé využívají ve výuce cizích jazyků nejčastěji a v čem učitelé spatřují výhody a nevýhody aktivizačních metod. Průzkum se zaměřuje na výukové metody ve výuce cizích jazyků, protože při výuce cizích jazyků je nutné, aby učitelé využívali takové metody, které žáka aktivizují.

Diplomová práce se skládá z teoretické a výzkumné části. V teoretické části jsou využity již známé poznatky, které se váží k dané problematice. První kapitola teoretické části pojednává o aktivitě a tvořivosti ve vyučování. Druhá kapitola se zabývá vymezením pojmu výuková metoda a klasifikací výukových metod, které lze třídit z mnoha hledisek. Pro potřeby této diplomové práce je nejdůležitější klasifikace J. Maňáka a V. Švece (Maňák, Švec, 2003), která vymezuje aktivizační metody jako jednu ze tří hlavních skupin. Uvedené klasifikace je využito také při sestavování dotazníku a následném vyhodnocení průzkumu. Ve třetí kapitole jsou stručně popsány klasické a komplexní výukové metody. Čtvrtá kapitola je věnována aktivizačním výukovým metodám, jejich klasifikaci a popisu. K této kapitole jsou také připojeny náměty pro aktivní výuku, které obsahují i vlastní návrh na konkrétní realizaci v cizím jazyce. Poslední kapitola v teoretické části se zabývá kritérii ovlivňujícími volbu výukových metod.

Výzkumná část práce je založena na pedagogickém průzkumu, který se zabýval výukovými (především aktivizačními) metodami a aktivní činností ve výuce. Realizovaný průzkum je založen na dotazníku pro učitele cizích jazyků. Tento dotazník vychází z dotazníku P. Peciny (Pecina, Stojan, 2009), který se zabýval problematikou

výukových metod a aktivitou žáků ve výuce přírodovědných předmětů. Metoda dotazníkového šetření byla zvolena proto, že umožňuje zapojení velkého množství respondentů a danému průzkumu tak umožňuje zodpovědět výzkumnou otázku, zda jsou aktivizační metody zařazovány do výuky cizích jazyků.

První podkapitola výzkumné části se zabývá vymezením hlavních pojmů. Druhá podkapitola je věnována charakteristice průzkumu, je zde vymezena výzkumná otázka, cíle výzkumu, výzkumná strategie a metoda a základní a výběrový soubor. Třetí podkapitola pojednává o dotazníkovém šetření, obsahuje popis dotazníku a vyhodnocení dotazníkového šetření. V poslední podkapitole výzkumné části jsou vymezeny hypotézy, které jsou dále ověřeny a interpretovány.

V úvodu je třeba také zmínit, že důvodem k provedení tohoto pedagogického průzkumu nebyla jen potřeba zjištění, zda jsou v současné době do výuky zařazovány metody, které žáka aktivizují, ale důvodem bylo také to, aby učitelé přemýšleli nad výukovými metodami, které využívají a případně se také dotazníkem motivovali k zařazení nových metod, které dosud neznali či nevyužívali. To, že dotazník vybízí k zamyšlení nad využívanými výukovými metodami, bylo při rozhovorech s některými dotazovanými učiteli také potvrzeno.

# 1 Aktivita a tvořivost ve vyučování

## 1.1 Aktivita ve vyučování

Aktivitu ve výchovně-vzdělávacím procesu vymezuje J. Maňák (1998, s. 29) jako „zvýšenou, intenzivní činnost žáka, a to jednak na základě vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek nebo životních potřeb, jednak na základě uvědomělého úsilí, jehož cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje nebo způsoby chování“.

Ve výuce lze pozorovat různé způsoby žákovské aktivity. Podle oblasti, kde se aktivita projevuje, rozlišujeme aktivitu poznávací, technickou, fyzickou, uměleckou apod. Dále se rozlišuje aktivita uvědomělá a aktivita mechanická. Z hlediska cíle se jedná o aktivitu pracovní či aktivitu oddechovou, relaxační apod. Z pedagogického hlediska je důležitá aktivita vnější či vnitřní a aktivita zdánlivá či skutečná. (Maňák, 1998)

Učební aktivity by měly směřovat k určitému cíli. Cíl umožňuje žákům lépe pochopit smysl aktivity a následně se zvyšuje motivace žáků. Dále je upozorňováno na potřebu pozitivně stimulovat žákovu aktivitu. K větší aktivitě by přispěla i individualizace výuky a respekt k zájmům žáků. (Maňák, 1998)

Pro posuzování kvality aktivity lze použít hledisko postupného osamostatňování jedince. Na základě tohoto hlediska se rozlišují 4 stupně žákovské aktivity (Maňák, 1998, s. 33):

1. aktivita vynucená,
2. aktivita navozená,
3. aktivita nezávislá,
4. aktivita angažovaná.

Pokud učitel žáky k činnosti donutí, jedná se o aktivitu vynucenou. Navozenou aktivitou rozumíme zapojení žáků prostřednictvím pokynu učitele. Při samostatné práci z vlastního zájmu žáka vzniká aktivita nezávislá. Silná aktivizace žáků, schopnost relativně samostatně řešit problémy a uvědomělé úsilí žáků jsou typické pro aktivitu angažovanou, která může vyústit k tvořivosti. (Maňák, 1998)

Pro samostatnou a tvořivou práci žáků je důležitá jejich aktivizace. Vhodné situace, metody a prostředky pomohou učitelům podněcovat a rozvíjet aktivitu žáků. Při

aktivizaci žáků se zdůrazňuje především úloha výukových metod. V různé míře navozují aktivitu žáků veškeré vhodně aplikované výukové metody, významnou úlohu při aktivizaci žáků však mají aktivizující výukové metody. (Maňák, 1998)

## 1.2 Tvořivost ve vyučování

I. Lokšová a J. Lokša (1999, s. 113) definují tvořivost jako „*vytváření pro subjekt (jedince) nebo určitou skupinu nových, užitečných řešení a produktů, a to při úlohách, které jsou spíš heuristického (divergentního) než algoritmického (konvergentního) typu*“. Důležitými znaky tvořivosti jsou novost a užitečnost. Novost je u žáků chápána jinak než u dospělých jedinců. Z pohledu žáka může být nové to, co z objektivního hlediska nové není. (Lokšová, Lokša, 1999)

I. Lokšová a J. Lokša (2003) podávají přehled hlavních principů rozvoje tvořivosti v tvořivém vyučování:

- Tvořivý je každý duševně zdravý jedinec.
- Tvořivost má vývojový charakter.
- Tvořivost je možné rozvíjet činností.
- Tvůrčí činnost žáka nemusí mít sociální přínos, ale je důležitá pro rozvíjení poznávacích a rozumových schopností žáka a formování jeho osobnosti.
- Změna netvořivých úloh na tvořivé a úloh konvergentního typu na divergentní úlohy je základní formou pro rozvoj tvořivosti žáků.
- Rozvíjení tvořivých schopností ve vyučovacím procesů musí vycházet z učebních cílů, obsahu učiva a musí být v interakci s komplexem jiných učebních činností žáků.

Učitel může podpořit rozvoj tvořivosti žáků obsahem učiva a různými metodami tvořivého vyučování, mezi které patří (Lokšová, Lokša, 2003):

- problémové metody,
- dialogické problémové metody – tvořivé dílny, tvořivé semináře,
- výzkumná metoda, metoda řízeného objevování,
- metody změny úloh netvořivého typu na úlohy tvořivého typu,
- metody volby odlišných úloh,
- metody inspirativní – čtení životopisů umělců, vědců atd.,
- demonstrativní a laboratorní metody (pokusy ve škole),

- heuristické metody,
- didaktické hry,
- aktivizující metody,
- relaxačně-aktivační metody.

Obdobně jako u aktivity lze rozlišit 4 stupně tvořivosti (Maňák, 1998, s. 33):

1. tvořivost expresivní,
2. tvořivost inovativní,
3. tvořivost inventivní,
4. tvořivost emergentní.

Tvořivost expresivní, která se uplatňuje nejvíce v dětském světě, vyjadřuje spontánní nápady, návrhy, produkty atd. Tvořivost inovativní je typická záměrným úsilím o netradiční výkon. Inventivní tvořivost už vyžaduje nadání a úsilí, jedná se o vysokou úroveň tvořivosti, která je ve školním prostředí velmi vzácná, výsledkem jsou například různé objevy, vynálezy či umělecké výkony. Emergentní tvořivost je nejvyšším stupněm tvořivosti - vznikají úplně nové jevy, vazby a významy. (Maňák, 1998)

## 2 Výukové metody a jejich klasifikace

### 2.1 Vymezení pojmu výuková metoda

V odborné literatuře lze nalézt mnoho pokusů o vymezení pojmu výuková metoda. Obecně se výuková metoda definuje jako způsob, kterým je dosaženo určených výukových cílů (Kalhous, Obst, 2002).

J. Maňák a V. Švec (2003, s. 23) hovoří o výukové metodě jako o „*uspořádaném systému vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáka směřujících k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů*“. Obdobně vymezuje výukovou metodu také A. Vališová, která hovoří o „*specifickém způsobu uspořádání činnosti učitele (lektora) a žáků (studentů), rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli*“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 189).

Z uvedených definic je tedy zřejmé, že pod pojmem výuková metoda nerozumíme pouze činnost učitele, ale také činnost žáka a jejich vzájemnou interakci. L. Mojžíšek (1998) však upozorňuje, že při pojetí výukových metod není brán zřetel na metody autodidaktické, které nejsou zařaditelné do heterodidaktických definic výukových metod.

### 2.2 Klasifikace výukových metod

Výukové metody lze klasifikovat podle různých kritérií. V následující části práce jsou uvedeny klasifikace J. Maňáka, I. J. Lerner, L. Mojžíška a vzhledem k charakteru diplomové práce je důležitá především klasifikace J. Maňáka a V. Švece, která řadí aktivizační metody k jedné ze tří základních skupin.

**Klasifikace základních metod výuky J. Maňáka** (Maňák a kol., 1997, s. 7-8):

A Metody z hlediska pramene poznání a typů poznatků – aspekt didaktický

I. Metody slovní

1. Monologické metody (např. vysvětlování, výklad, přednáška)
2. Dialogické metody (např. rozhovor, dialog, diskuse)
3. Metody písemných prací (např. písemná cvičení, kompozice)
4. Metody práce s učebnicí, knihou

II. Metody názorně-demonstrační

1. Pozorování předmětů a jevů

2. Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)
3. Demonstrace statických obrazů
4. Projekce statická a dynamická

### III. Metody praktické

1. Návěk pohybových a pracovních dovedností
2. Žákovské laborování
3. Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
4. Grafické a výtvarné činnosti

## B Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

### I. Metody sdělovací

### II. Metody samostatné práce žáků

### III. Metody badatelské, výzkumné, problémové

## C Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

### I. Postup srovnávací

### II. Postup induktivní

### III. Postup deduktivní

### IV. Postup analyticko-syntetický

## D Varianty metod z hlediska fází výchovně-vzdělávacího procesu – aspekt procesuální

### I. Metody motivační

### II. Metody expoziční

### III. Metody fixační

### IV. Metody diagnostické

### V. Metody aplikační

## E Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

### I. Kombinace metod s organizačními formami výuky

### II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

## F Aktivizující metody – aspekt interaktivní

### I. Diskusní metody

### II. Situační metody

III. Inscenační metody

IV. Didaktické hry

V. Speciální metody

**Klasifikace I. J. Lenera** (Lerner, 1986, s.101):

1. Informačně receptivní metoda
2. Reprodukční metoda
3. Metoda problémového výkladu
4. Heuristická metoda
5. Výzkumná metoda

I. J. Lerner (1986) uvedených pět skupin metod dále seskupuje do dvou hlavních skupin. Informačně receptivní metodu zařazuje spolu s metodou reprodukční do **reprodukčních metod**. Zbývající metody jsou zařazeny do metod **produktivních**, metodu problémového výkladu je třeba chápat jako přechodnou.

**Klasifikace L. Mojžíška** (Mojžíšek, 1988, s. 79 an.):

L. Mojžíšek (1988) nabízí velmi obsáhlou klasifikaci výukových metod členěných z hlediska fází výukového procesu:

A Motivační metody (Metody usměrňující, stimulující zájem o učení)

I. Úvodní, vstupní motivační metody

1. Motivační vyprávění
2. Motivační rozhovor
3. Motivační demonstrace

II. Průběžné motivační metody

1. Motivační výzvy
2. Aktualizace obsahu
3. Uvádění příkladů z praxe, ilustrace

B Metody expoziční (Metody podání učiva)

I. Metody přímého přenosu poznatků ze subjektu na objekt

(Metody přímého sdělování poznatků)

1. Monologické metody
  - přednáška



- metoda vyprávění
- popis
- vysvětlování

## II. Metody zprostředkovaného přenosu poznatků pomocí názoru

1. Metody demonstrační
  - exkurzní demonstrace
  - demonstrace trojrozměrných pomůcek
  - pohybová demonstrace
  - demonstrace dvojrozměrných pomůcek
  - ilustrace
2. Metoda dlouhodobého pozorování jevů
3. Manipulační metody (Didaktická demontáž a montáž)
4. Pracovní metody
  - laboratorní metoda
  - metoda praktické práce v dílnách
  - metoda praktické pěstitelské a chovatelské práce
  - metoda systematické pracovní praxe
5. Hra jako vyučovací metoda

## III. Metody heuristické povahy (Metody problémové)

1. Dialogické problémové metody (Metody dialogické)
  - metoda sokratovská, heuristická
  - beseda
2. Komplexní problémové metody (Složité problémové úlohy)
  - problémová metoda verbálně meditativní
  - projektová metoda (organizačně tvořivá)

## IV. Metody samostatné práce žáků, metody autodidaktické

- samostatná práce s knihou

## V. Metodické systémy individualizovaného vyučování

## VI. Metody bezděčného učení

## C Metody fixační (Metody opakování a procvičování učiva)

### I. Metody opakování a procvičování vědomostí

1. Metoda otázek a odpovědí
2. Metoda opakování pomocí učebnice

3. Souvislý ústní projev jako metoda opakování
4. Metoda memorování nazpaměť
5. Kompoziční úkoly, diktáty, kresba, modelování, hra

## II. Metody opakování a procvičování dovedností

1. Motorický trénink, nácvik pohybových dovedností
2. Nácvik rozumových dovedností, intelektuální trénink

## D Metody diagnostické a klasifikační (Metody kontroly, hodnocení a klasifikace)

### I. Klasické diagnostické metody

1. Ústní zkouška
2. Klasické písemné a grafické zkoušky
3. Didaktické testy, modelové diagnostické úlohy
4. Klasické výkonové zkoušky, modelové diagnostické úlohy
  - metoda hodnocení čteného textu
  - metoda hodnocení písemného projevu
  - metoda hodnocení obrazu a jiných názorných objektů
  - metoda hodnocení pracovní aktivity žáků
  - metoda hodnocení žákova souvislého projevu, referátu, řečnického cvičení
  - metoda hodnocení žákovy vědeckovýzkumné práce
  - metoda hodnocení tvůrčího projevu
  - metoda hodnocení žákova organizačního výkonu

### II. Malé formy vědeckovýzkumných diagnostických metod

1. Metoda dlouhodobého systematického pozorování
2. Pozorování žáka v uzlových, mezních situacích
3. Rozbor žákovských prací (Analýza výsledků práce)
4. Explorační metody
5. Anamnéza
6. Metody hodnocení žákovské skupiny (hodnocení kolektivu třídy, zájmového kroužku atd.)

### III. Metody třídění diagnostických údajů

### IV. Metody vyhodnocování a zobecňování diagnostických údajů, interpretační metody

### V. Klasifikační metody a klasifikační symbolika

## **Klasifikace J. Maňáka a V. Švece (Maňák, Švec, 2003, s. 49)**

### **A Klasické výukové metody**

#### **I. Metody slovní**

1. Vyprávění
2. Vysvětlování
3. Přednáška
4. Práce s textem
5. Rozhovor

#### **II. Metody názorně-demonstrační**

1. Předvádění a pozorování
2. Práce s obrazem
3. Instruktaž

#### **III. Metody dovednostně-praktické**

1. Napodobování
2. Manipulování, laborování a experimentování
3. Vytváření dovedností
4. Produkční metody

### **B Aktivizující metody**

- I. Metody diskusní
- II. Metody heuristické, řešení problémů
- III. Metody situační
- IV. Metody inscenační
- V. Didaktické hry

### **C Komplexní výukové metody**

- I. Frontální výuka
- II. Skupinová a kooperativní výuka
- III. Partnerská výuka
- IV. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- V. Kritické myšlení
- VI. Brainstorming
- VII. Projektová výuka
- VIII. Výuka dramatem

- IX. Otevřené učení
- X. Učení v životních situacích
- XI. Televizní výuka
- XII. Výuka podporovaná počítačem
- XIII. Sugestopedie a superlearning
- XIV. Hypnopedie

## **3 Klasické a komplexní výukové metody**

### **3.1 Klasické výukové metody**

#### **3.1.1 Metody slovní**

Slovní metody jsou již od dávných dob významným pedagogickým prostředkem. V současné době, kdy se při komunikaci užívá obrazových informací a internetu, je rozvíjení ústního a písemného projevu žáka důležitým bodem edukačního procesu. Také mnohé současné pedagogické dokumenty zdůrazňují potřebu rozvíjení komunikačních dovedností žáků. Učitel musí ovládat nejen verbální, ale i neverbální a paralingvistické složky řečového projevu. (Maňák, Švec, 2003)

Dle klasifikace Maňáka a Švece (2003) patří do slovních metod:

#### **Vyprávění**

Vyprávění je řazeno k monologickým slovním metodám. Tato metoda umožňuje sdělovat informace epickou formou, která je autentická a umožňuje posluchači společné prožívání a pocit spoluúčasti, což obvykle vede k vnitřní aktivitě žáka a kvalitnějšímu osvojení učiva. Vyprávěním sdělujeme informace, žáky vnitřně aktivizujeme, motivujeme a zároveň rozvíjíme představivost a fantazii žáků. (Maňák, Švec, 2003)

Vyprávění může dále rozvíjet sociální učení žáků, zlepšuje koncentraci žáků a kázeň ve třídě, je prostředkem ke zvolnění a oživení výuky. Výrazným přínosem je zlepšení jazykových dovedností, především pokud jsou vyprávěči sami žáci. (Maňák, Švec, 2003)

Předpokladem k zajímavému vyprávění je jeho názornost, živost, poutavost a přirozenost, nevhodné je předčítat připravený text. Důležité jsou verbální, neverbální a paralingvistické aspekty řeči. Nejvděčnějšími posluchači jsou žáci mladšího školního věku, ale i starší žáci a dospělí. Různé pomůcky zvyšují atraktivitu vyprávění. Tuto metodu lze využít ve všech vyučovacích předmětech, více prostoru poskytují společenskovědní předměty. (Maňák, Švec, 2003)

#### **Vysvětlování**

Úkolem této metody je žákům logicky, systematicky a postupně zprostředkovat učivo. Učitel musí brát zřetel na věk žáků a tomu odpovídající psychické procesy. Výklad by měl navazovat a zohledňovat již osvojené vědomosti a dovednosti. Cílem

výkladu je, aby žák pochopil podstatu sdělovaného. Vysvětlování musí být přesvědčivé, vyžaduje trpělivost ze strany učitele, důležité je shrnutí a aplikace učiva. (Maňák, Švec, 2003)

Mezi výhody výkladu řadíme jeho vhodnost pro vysvětlování učiva, možnost přizpůsobení úrovni třídy, může motivovat, není náročný na přípravu učitele, žák se rychle seznámí s učivem a je osobitější než písemné metody. Nevýhodou mohou být zvláštnosti mezi jednotlivými žáky, každému může vyhovovat jiné tempo výkladu. Nezkušení učitelé vykládají často vysokým tempem. Mezi další nevýhody patří neporozumění výkladu žáky, nezajímavost výkladu, pasivní naslouchání žáků, neukázněnost žáků, žáci se nevydrží při výkladu soustředit dlouho, nemohou použít to, co se již naučili a neustále je třeba ověřovat, zda žáci rozumí a pamatují si vysvětlované. Také příliš složitý či zjednodušený výklad a špatné příklady mohou narušit správné osvojení učiva. (Petty, 2008; Maňák, Švec, 2003)

S vysvětlováním souvisí i popis, který je někdy považován za samostatnou výukovou metodu. Při popisu je často využíváno pozorování, manipulace a demonstrace. Popis umožňuje sdělovat viditelné vlastnosti předmětu nebo jevu, ale nezaměřuje se na vnitřní vztahy a zobecňování. (Maňák, Švec, 2003)

### **Přednáška**

Přednáška umožňuje zprostředkovat důležité téma uceleným projevem. Tato metoda je řazená k monologickým slovním metodám, je náročná nejen pro posluchače, ale i pro samotného přednášejícího. Od posluchače je vyžadováno delší soustředění a schopnost abstraktního myšlení, proto ji lze využít pouze u starších žáků a studentů. Často se s touto metodou setkáme na vysokých školách a při výuce dospělých. (Maňák, Švec, 2003)

Nevýhodou přednášky je pasivita posluchačů, kterou lze odstranit zařazením diskuze, dále nediferenciované tempo a téměř žádná zpětná vazba. Výhodou je, že se jedná o ústní projev, který může emotivně ovlivnit posluchače a informace jsou sdělovány rychle. (Maňák, Švec, 2003)

K přednáškám lze řadit i žákovský referát, kdy žák sám přednáší část učiva nebo určité zajímavosti. Zde je nutná spolupráce učitele, který celou žákovu činnost koordinuje tak, aby byl výsledek úspěšný. (Maňák, Švec, 2003)

## **Práce s textem**

Zpracovávání textových informací, tedy práce s textem, zahrnuje práci s učebnicí a dalšími učebními a odbornými texty, ale i práci s krásnou literaturou a masmédií. Cílem je osvojení, rozšíření či upevnění poznatků a také nácvik práce s textem. Žák musí umět nalézt důležité pojmy a informace a stanovit mezi nimi vztahy tak, aby textu porozuměl. (Maňák, Švec, 2003)

Pracovat s textem lze například následujícími způsoby: učitel vymýšlí pro žáky zajímavé činnosti související s četbou textu, žáci si dělají poznámky z textu, přepisují text, hledají informace, píšou kritické zhodnocení textu či referáty. Výhodou je možnost přizpůsobení tempa vlastní potřebě žáka a možnost individuální volby textu jednoduššího či složitějšího pro každého žáka. Četba je náročná na koncentraci a vyžaduje klid, proto je dobré tuto činnost zadávat za domácí úkol. Na kontrolu a hodnocení domácího úkolu nesmíme zapomenout, protože by pak nebylo zaručeno kvalitní osvojení učiva. (Petty, 2008)

## **Rozhovor**

Rozhovorem rozumíme komunikaci ve formě otázek a odpovědí na určité výchovně-vzdělávací téma. Tato komunikace má určitý cíl a účastní se dvě nebo více osob. Dialog mezi účastníky rozhovoru probíhá v případě, že jsou si rovni. Ve školních podmínkách je učitel zodpovědný za celý rozhovor, měl by však žáky respektovat a vytvářet prostor pro oboustranné porozumění. Podle způsobu řízení rozhovoru se rozlišují volnější druhy rozhovoru a vázanější druhy rozhovoru. Mezi volnější druhy patří například debata a diskuze, mezi vázanější je řazen řízený a zkušební rozhovor atd. (Maňák, Švec, 2003)

Výukový rozhovor patří k metodám, při kterých je žák aktivní. Je vyžadována spolupráce žáků a to vede k jejich motivaci. Rozhovor poskytuje učiteli přehled o znalostech žáků, využívá se při zkoušení a klasifikaci, má také sociálně-výchovnou funkci a umožňuje žákům rozvíjet rozumové schopnosti – např. argumentaci a vytváření postojů. (Maňák, Švec, 2003)

Při rozhovoru je třeba dobře vybrat téma, které navazuje na znalosti, zájmy a postoje žáků. Často je výhodnější žáky informovat předem, aby se na rozhovor mohli připravit. Důležitá je schopnost učitele řídit rozhovor a vyčlenění dostatečného času na využití této metody. (Maňák, Švec, 2003)

### 3.1.2 Metody názorně-demonstrační

Názorně-demonstrační metody umožňují smyslové poznání. Tyto metody úzce souvisí s metodami dovednostně-praktickými a slovními. Rozlišují se následující stupně názornosti (Maňák, Švec, 2003, s. 77):

- a) předvádění reálných předmětů a jevů,
- b) realistické zobrazování skutečných předmětů a jevů,
- c) jejich záměrně pozměněné zobrazování
- d) a postihování reality prostřednictvím schémat, grafů, znaků, symbolů, abstraktních modelů apod.

J. Maňák a V. Švec (2003) řadí mezi názorně-demonstrační metody následující:

#### **Předvádění a pozorování**

*„Metoda předvádění zprostředkovává žáku prostřednictvím smyslových receptorů vjemy a prožitky, které se stávají stavebním materiálem pro následné psychické úkony a procesy“* (Maňák, Švec, 2003, s. 78). Při předvádění je třeba dbát na výběr jevu či objektu a způsob předvádění. S předváděním úzce souvisí i pozorování, které je třeba s žáky procvičovat, aby výsledné poznání nebylo pouze povrchní. Při demonstraci se nesmí opomenout ani slovní vysvětlení, které usměrní žákovu pozornost a zaměřenost. (Maňák, Švec, 2003)

#### **Práce s obrazem**

Vyobrazení jevu, které slouží pro didaktické účely, označujeme jako didaktický obraz. Tento názorný obraz může být kreslen na tabuli, může mít podobu obrazu, ilustrace v učebnici, projekce, různých počítačových úprav atd. K didaktickým obrazům patří i myšlenkové mapy. Ne vždy je obrazový materiál optimální a nemusí odpovídat vývojovému stupni žáků a cíli výuky. Práci s obrazem je třeba s žáky nacvičovat, často je totiž vnímán celek a detaily jsou potlačovány. Vhodný je opět slovní komentář při práci s obrazem. (Maňák, Švec, 2003)

#### **Instruktaž**

Pomocí instruktaže lze žákům předat vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatové a pohybové instrukce, které pak využijí při praktické činnosti. Ve výuce se uplatňuje slovní instruktaž, která bývá doprovázena jinými druhy instrukcí, např. obrázkovými instrukcemi. Dalším druhem instruktaže je například instruktaž písemná, při které se



dohromady uplatňují verbální a statické obrazové instrukce. Dále lze zprostředkovávat hmatové a pohybové instrukce, kdy si žák danou věc ohmatá či ji zkusí využít. Kognitivní nebo-li mentální trénink patří k zvláštním variantám instruktáže, tento trénink si žák pouze představuje poté, co už samotnou pracovní či pohybovou činnost provedl. (Maňák, Švec, 2003)

### **3.1.3 Metody dovednostně-praktické**

Současná doba klade důraz na teoretické poznávání a praktické aktivity ustupují do pozadí. Ve výuce tedy chybí prostor pro nácvik a osvojení psychomotorických a motorických dovedností. Žáci také neumějí vytvářet různé produkty materiální povahy. Tento nedostatek by měl být v současné škole napravován a dovednostně-praktické metody by měly být v patřičném rozsahu zařazovány do všech předmětů. (Maňák, Švec, 2003)

K dovednostně-praktickým metodám patří následující metody (Maňák, Švec, 2003):

#### **Vytváření dovedností**

Obecně se dovednost definuje jako „*způsobilost člověka k provádění určité činnosti*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 49). Utváření dovedností je v současné škole velmi podceňováno. Dovednosti by měly být ve škole nejen nacvičovány, ale žáci by měli mít možnost praktického využití tak, aby si uvědomili důležitost činnosti pro svůj budoucí život. Pomocí zajímavých úkolů může učitel motivovat žáky k používání a osvojení dovedností. (Maňák, Švec, 2003)

#### **Napodobování**

Při napodobování opakuje jedna osoba vnější chování, řeč, myšlenky, postoje či prožitky osoby druhé (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Rozlišuje se napodobování záměrné a bezděčné. Z hlediska pedagogického hlediska je důležité, zda je působení pozitivní či negativní. (Maňák, Švec, 2003)

#### **Manipulování, laborování, experimentování**

Manipulování umožňuje poznat okolí a předměty materiální povahy a je vhodné především u mladších dětí. Nejvíce je tato metoda využívána v pracovních činnostech, zajímavé jsou pro žáky například různé stavebnice. (Maňák, Švec, 2003)

Při laborování jsou prováděny různé pokusy, které ověřují teoretické poznatky či odůvodňují pozorování. Využívá se hlavně ve fyzice, chemii a přírodovědných předmětech. Uplatňuje se zde skupinová práce a žáci se učí pracovat se získanými výsledky. Starší žáci vypracovávají laboratorní práce, které později přechází v experiment. (Maňák, Švec, 2003)

*„Experiment je ve školním vyučování pokus, v němž žáci, zpravidla pod vedením učitele, provádějí pozorování určitého jevu, jeho průběh a výsledky zaznamenávají a hodnotí“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 132).

### **Produkční metody**

K produkčním metodám řadíme postupy, úkony a operace, při kterých vznikne určitý produkt, výkon, výtvar, výstup. Tyto metody slouží k procvičování pohybových dovedností a také jemné motoriky (např. psaní, modelování atd.). Využívány jsou při pracovních činnostech, při tělesné, výtvarné a hudební výchově atd. (Maňák, Švec, 2003)

### **3.2 Komplexní výukové metody**

Komplexní metody obohacují výukové metody o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a více než metody klasické a aktivizační odrážejí výchovně-vzdělávací cíle. Jedná se o metodické útvary, které kombinují a propojují více základních prvků didaktického systému (metody, organizační formy výuky, životní situace). (Maňák, Švec, 2003)

### **Frontální výuka**

Frontální výuka se zaměřuje především na poznávací procesy a osvojení co největšího množství poznatků. Práce žáků ve třídě probíhá pod vedením učitele, který aktivity žáků organizuje a kontroluje. Uplatňuje se zde především vysvětlování a jednosměrná komunikace učitele s žáky v podobě řízeného rozhovoru. Spolupráce mezi žáky se vyskytuje málo. Učitel často používá zápis na tabuli, demonstrace či předvádění. Žáci bývají pasivní, protože dominantní roli má učitel. (Maňák, Švec, 2003)

Frontální výuka probíhá v rámci tzv. vyučovací hodiny, která může být motivační, opakovací, examinační, smíšená apod. Vyučovací hodiny smíšeného typu probíhají obvykle následovně (Maňák, Švec, 2003, s. 134):

- zahájení (pozdrav, organizační záležitosti),
- opakování minulého učiva (kontrola domácích úkolů, resp. zkoušení),
- výklad nového učiva,
- procvičování a upevňování učiva,
- zadání domácí úlohy,
- ukončení.

Ve vyučovací hodině je možné využít různé vyučovací metody, technické prostředky atd. Je důležité neskouznout k stereotypní skladbě vyučovací hodiny. Výhodou frontální výuky je nepochybně její účinnost, rychlost, přehlednost, stručnost v předávání poznatků. Nevýhodou je pasivita žáka a také následná možnost nepochopení učiva žákem. Ve školní výuce je frontální výuka často využívána. Učitelům se také daří lépe udržet vnější kázeň a mají možnost ověření účinnosti své výuky. (Maňák, Švec, 2003)

### **Skupinová a kooperativní výuka**

Podstatou skupinové výuky není pouze žáky rozdělit do skupin, toto rozdělení totiž může probíhat i ve frontální výuce či při individuální práci žáků (Maňák, Švec, 2003). Hlavní rysy skupinové výuky jsou následující (Maňák, Švec, 2003):

- žáci spolupracují při řešení těžších úkolů či problémů,
- práci si žáci mezi sebou rozdělí,
- ve skupině si žáci vyměňují názory, získávají zkušenosti a nové prožitky,
- členové skupiny si vzájemně pomáhají,
- všichni nesou zodpovědnost za konečný výsledek práce.

Kooperativní výuku je možné považovat za variantu skupinové výuky, probíhá také často ve skupinách, žáci spolupracují mezi sebou a řeší různé úlohy a problémy, ale třída spolupracuje také s učitelem (Maňák, Švec, 2003). H. Kasíková (1997) rozlišuje dva typy kooperace:

1. Kooperace jako nápomoc – jedna osoba pomáhá druhé při dosažení cíle.
2. Kooperace jako vzájemnost – všechny osoby spolupracují na dosažení společného cíle.

Hlavní výhodou skupinové (kooperativní) výuky je její sociální přínos, žáci se učí spolupracovat a to má také vliv na rozvoj skupinové dynamiky. Tato metoda však vyžaduje vyšší nároky při přípravě učitele na výuku. Skupinová (kooperativní) výuka má fázi přípravnou, realizační a prezentační a lze ji spojovat s jinými komplexními, klasickými či aktivizujícími metodami. (Maňák, Švec, 2003)

### **Partnerská výuka**

Při partnerské výuce spolupracují žáci ve dvojicích (nejčastěji tvoří dvojici žáci v lavici). Žáci si vzájemně pomáhají při řešení problému, vedou rozhovory v cizích jazycích, opravují se, doplňují atd. Partnerská výuka může probíhat v rámci frontální výuky, kdy spolupráci dyadické jednotky usměrňuje učitel tak, aby bylo dosaženo zamýšleného cíle výuky, tato metoda je však používána málo. (Maňák, Švec, 2003)

### **Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků**

**Individuální práce žáků** v rámci frontální výuky spočívá ve vyčlenění času pro aktivní činnost jednotlivých žáků, přičemž tuto myšlenkovou nebo motorickou činnost plánuje a řídí učitel. Žák sice pracuje v rámci hromadné výuky, ale individuálně a nekomunikuje s jinými žáky. Termín **individuální výuka** se užívá pro výuku, kdy učitel vyučuje pouze jednoho žáka. **Individualizace výuky** spočívá v individuálním přístupu k žákům. V rámci frontální výuky se při individualizované výuce bere ohled na zvláštnosti žáků a přizpůsobuje se obsah a metody výuky. Žáci například dostávají individuální úkoly a domácí úlohy, přizpůsobuje se klasifikace žáků, používá se více obrazových materiálů atd. **Samostatná práce žáků** spočívá v nabývání poznatků vlastním úsilím žáka, nejčastěji řešením problémů. Žák zpravidla nepotřebuje pomoc a postupně sám začíná nést odpovědnost za výsledky svého učení. Tuto metodu lze využít ve všech fázích výuky, například při práci s učebními materiály, při praktickém využívání teoretických poznatků atd. (Maňák, Švec, 2003)

Pravidla k výuce metodou samostatné práce (Cangelosi, 1996):

1. Úkol musí učitel přesně definovat.
2. Učitel nesmí věnovat žádnému žákovi mnoho času, aby všichni mohli pracovat na samostatném úkolu.
3. Je nutné si připravit další snadno přerušitelné samostatné úkoly pro případ, že někteří žáci budou při práci rychlejší.

4. Pokud žáci potřebují pomoc, hlásí se o ni domluveným postupem, aby se dlouho nečekali a mohli se věnovat samostatné práci.

Nevýhodou je především to, že žáci nespolupracují, nekomunikují a v návaznosti na tyto skutečnosti zde není sociální přínos, který najdeme u skupinové a kooperativní výuky. Pozitivem je však to, že se žáci učí sebevzdělávat a sebevychovávat. (Maňák, Švec, 2003)

### **Kritické myšlení**

V současné době je důležité umět se samostatně rozhodovat, řešit problémy a kriticky myslet (Maňák, Švec, 2003). Při kritickém myšlení se uplatňuje tzv. třífázový model učení, který se používá i při čtení textů (Maňák, Švec, 2003):

1. Fáze evokace – úkolem této fáze je vzbudit v žácích zájem o řešený problém.
2. Fáze uvědomění si významu – žák srovnává nové informace se svými dosavadními poznatky.
3. Fáze reflexe – žáci si informace roztřídí a vytváří nové poznatkové struktury.

Kritické myšlení se využívá i při výuce psaní textu, na rozdíl od práce s textem se však jedná hlavně o rozvíjení myšlenkových procesů a postoj žáka k dané problematice. Učitel musí vhodně klást otázky, aby docházelo k rozvoji kritického myšlení. Nepochybnými výhodami kritického myšlení jsou aktivní účast žáka, možnost vzájemně konzultovat názory a rozvoj sebedůvěry žáka. (Maňák, Švec, 2003)

Tuto metodu lze uplatnit tam, kde učitel netrvá na pouhé reprodukci teoretických poznatků a kde je možnost uplatnit více odpovědí. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

### **Brainstorming**

Slovo brainstorming překládáme jako „bouři mozku“. Při brainstormingu jde o co největší produkci nápadů v krátkém čase, které se následně posuzují. Variantou je písemná verze, tzv. brainwriting. (Maňák, Švec, 2003)

Je nutné dodržovat následující pravidla (Maňák, Švec, 2003):

1. Kritizování návrhů není v žádném případě dovoleno. Nápady se posuzují až v další fázi.
2. Produkce nápadů nesmí být ničím omezována, předpokladem je vytvoření příznivého klimatu.

3. Mělo by být navrženo co nejvíce řešení a nápadů.
4. Všechna navrhovaná řešení a nápady se zapisují.
5. Při produkci nápadů se zohledňují nápady již navržené.

### **Projektová výuka**

Dle J. Maňáka a V. Švece (2003, s. 168) lze projekt vymezit jako „*komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu*“.

Při řešení projektu rozlišujeme 4 fáze: stanovení cíle, vytvoření plánu řešení, realizaci plánu a vyhodnocení. Projekt neprobíhá v rámci jednoho předmětu, ale přesahuje do více předmětů, neomezuje se pouze na školní prostředí a nemusí být zapojena pouze jedna třída. Buď se jedná o práci ve skupinách, individuální zadání či o jejich spojení. Projekty se liší také svou délkou – mohou být krátkodobé (dvě či více hodin), střednědobé (jeden až dva dny), dlouhodobé (tzv. projektový týden) či mimořádně dlouhodobé (několik týdnů či měsíců). (Maňák, Švec, 2003).

Při hodnocení projektu se obvykle nedávají známky a nezohledňuje pouze výkon, ale především pracovní postup. Žáci sami hodnotí svůj pracovní postup a učitel slovně posuzuje žákovu i skupinovou činnost. (Skalková, 1999)

### **Výuka dramatem**

J. Valenta (2008, s. 40) charakterizuje dramatickou výchovu jako „*system řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům na jedné straně a k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností) na druhé straně*“. Pomocí dramatu lze navozovat různé situace a rozvíjet tak představivost žáků. Po dramatickém ztvárnění následuje diskuze. (Maňák, Švec, 2003)

### **Otevřené učení**

Otevřené učení znamená „*»otevírání školy dítěti« podle jeho zájmů a schopností, i »otevírání školy navenek«, tj. prostřednictvím kontaktů s mimoškolním prostředím*“ (Průcha, Walterová, Mareš, s. 150). Otevřené učení má za úkol zmenšovat rozdíly mezi školou a společností. Výhodou této metody je individualizace a diferenciacce podle

potřeb žáků. Žáci mohou mít své pracovní tempo, respektují se jejich zájmy, potřeba pohybu a potřeba komunikovat, ohled se bere na únavu žáků. Při plánování výuky je navazováno na reformní pedagogiku – plánuje se práce a rozvrh na další týden. Důležitá je spolupráce rodičů se školou a velký podíl rodičů na činnostech ve škole. (Maňák, Švec, 2003)

Pro otevřené učení jsou typické následující body (Maňák, Švec, 2003):

1. činnosti v kruhu – rozhovor, hry,
2. úlohy jsou řazeny libovolně bez ohledu na vyučovací předmět,
3. žáci si sami vyberou místo pro práci, čtení atd.,
4. vytváření kartoték,
5. práce ve dvojicích, interakční hry,
6. práce ve skupině,
7. otevřená frontální výuka,
8. žáci se účastní plánování práce na další týden,
9. nepracuje se v rámci třídy,
10. volná možnost udělat si přestávku.

### **Učení v životních situacích**

Učení v životních situacích pomáhá žákům nabývat zážitky z reálného života. Žák se stává aktivním, získává nové zkušenosti, rozšiřuje či prohlubuje své zájmy a potřeby. Ve škole se tato metoda uplatňuje ve formě různých výletů, zájezdů, kulturních představení, návštěv kulturních institucí, soutěží atd. Dochází nejen k oživení školní výuky, ale praktické zkušenosti pomáhají k zprostředkování nových vědomostí a dovedností. (Maňák, Švec, 2003)

### **Televizní výuka**

Televizní výuka umožňuje zprostředkování dynamického obrazového materiálu sloužícího k plnění výchovně-vzdělávacích cílů, v poslední době je však tato metoda vytlačována a nahrazována metodou práce s počítačem. Zajímavá televizní výuka může žáka motivovat, aktivizovat, ovlivňovat a udržovat velkou míru pozornosti. (Maňák, Švec, 2003).

### **Výuka podporovaná počítačem**

Při výuce podporované počítačem je hlavní úlohou učitele naučit žáky pracovat s informacemi. Počítač umožňuje kvalitní prezentaci učiva, různé softwarové programy podporují výuku a prostřednictvím internetu lze získávat informace, vkládat vlastní příspěvky a rozvíjet komunikaci. Schopnost využívat moderní technologie je jedním ze základních předpokladů pro úspěšné začlenění žáka do budoucího pracovního procesu. (Maňák, Švec, 2003)

Dalšími metodami, které jsou dle klasifikace J. Maňáka a V. Švece (2003) zařazeny do komplexních metod, jsou: **sugestopedie, superlearning a hypnopedie.**



## 4 Aktivizační výukové metody

Prostřednictvím aktivizačních metod dochází k překonání tradičních postupů. V literatuře lze nalézt různá hlediska klasifikace aktivizujících (aktivizačních) metod, pro potřeby této práce je vhodné rozdělení T. Kotrby a L. Laciny (2007, s. 141-142):

1. Podle časové náročnosti přípravy lektora:
  - a. do 10 minut;
  - b. do 30 minut;
  - c. 31 minut a více.
  
2. Podle časové náročnosti aplikace metody ve výuce:
  - a. 5-10 minut;
  - b. do 30 minut;
  - c. celá vyučovací hodina;
  - d. více než jedna vyučovací hodina.
  
3. Podle materiálové a obsahové náročnosti na přípravu:
  - a. bez náročné přípravy;
  - b. podklady pro aplikaci metody jsou nutné.
  
4. Podle materiálové náročnosti ve výuce (pomůcky nutné pro realizaci, vybavení třídy):
  - a. bez jakéhokoliv materiálového vybavení (případně postačí vybavení třídy);
  - b. nadstandardní vybavení učebny (dataprojektor, počítač, zpětný projektor, interaktivní tabule);
  - c. potřeba více učeben pro realizaci, případně další specifické požadavky.
  
5. Podle tematického zařazení do kategorií:
  - a. hry;
  - b. situační metody;
  - c. diskusní metody;
  - d. inscenační metody;
  - e. problémové úlohy;
  - f. zvláštní metody.

6. Podle účelu a cílů použití ve výuce (vhodnost metod):
  - a. úvodní motivace studentů;
  - b. odreagování studentů;
  - c. diagnostika (zkoušení);
  - d. výklad (oživení, zpestření);
  - e. opakování probrané látky.
  
7. Podle požadavků na samotné studenty:
  - a. bez přípravy;
  - b. s předchozí domácí přípravou;
  - c. bez požadavku na jakékoliv znalosti;
  - d. pro realizaci nutnost určité znalostní báze.

#### **4.1 Metody diskusí**

Na různé typy rozhovorů, které byly ve výuce často velmi přísně řízeny, navazuje metoda diskuse. Diskuse je důležitá z hlediska zapojení žáků do vyučování. Tato metoda je však u nás používána v malém rozsahu. Existuje mnoho variant, ale vždy se jedná o komunikaci účastníků o zvoleném problému. Učitel a žáci, tedy účastníci komunikace, si vyměňují názory k danému problému, uvádějí argumentaci a společně dochází k řešení. (Maňák, Švec, 2003)

J. Maňák a V. Švec (2003) uvádí, že diskuse je nevhodná, pokud jsou tématem fakta, která nelze zpochybňovat a naopak vhodná je:

- při možnosti uplatnění různých názorů,
- když jde o zprostředkování nových či zajímavých informací,
- je-li téma zaměřeno na hodnotové postoje,
- při tvoření a obhajobě vlastních názorů.

Diskuse by měla mít jasně daný cíl a nesmí se zapomínat na to, že se jedná o konverzaci. Ideální je, když se diskuze účastní všichni, někteří účastníci však mohou pouze naslouchat a být tak aktivní vnitřně. Diskuse by neměla být znevažována a brána na lehkou váhu, může však být oživena humorem. Tato metoda vyžaduje efektivní

řízení, které učitel může přenechat dobrým žákům. Kromě efektivního řízení je nutná průprava žáků v technice diskuse. (Maňák, Švec, 2003)

Při úspěšné diskusi se účastníci musí řídit těmito pravidly (Maňák, 1997):

1. Oponent není nepřítel, ale partner při nalézání pravdy. Cílem diskuse není soutěžení, ale hledání pravdivého poznání.
2. Snaž se chápat druhou osobu, pokud oponenta nepochopíme, nelze s jeho tvrzením polemizovat či souhlasit.
3. Nepodložené tvrzení není argumentem, pouze názorem, který nemusí být považován za argument.
4. Je nutné držet se původního tématu a neodvádět pozornost k jinému tématu.
5. Není nutné mít poslední slovo v případě, že chybí oprávněná argumentace. Mlčení oponenta neznamena vyvrácení jeho argumentů.
6. Ponižování oponenta znamená vyloučení z diskuse.
7. V diskusi je nutné ovládat své emoce.
8. Jedná se o dialog, všichni mohou vyjádřit svůj názor, proto je nutné být ohleduplný a šetřit tak čas.

Výhodou diskuse je aktivní zapojení žáka, který využívá myšlenkové operace a učí se vyjadřovat. Dále je pozitivní přínos v sociální oblasti, žáci zlepšují své komunikační dovednosti a především je žákům dána možnost využít myšlení a úsudky v praxi. (Maňák, Švec, 2003)

#### 4.2 Metody heuristické, řešení problémů

„Heuristika je věda zkoumající tvůrčí myšlení, také heuristická činnost, tj. způsob řešení problémů“ (Maňák, Švec, 2003, s. 113). Při heuristické výuce nejsou žákům poznatky přímo sdělovány, ale žáci jsou vedeni k jejich samostatnému osvojování. Učitel žákům pomáhá a celé objevování řídí. Samostatná a odpovědná učební činnost žáků je navozována problémovými otázkami, prezentací rozporů, pomocí zajímavých situací apod. Žáci jsou motivováni, snadněji si osvojují vědomosti a dovednosti a učí se samostatně a tvořivě myslet. Heuristické metody a metoda řešení problémů jsou časově velmi náročné a v našich školách málo využívané. (Maňák, Švec, 2003)

Efektivní heuristickou strategií je **metoda řešení problémů** (problémová výuka). V centru pozornosti je vhodně zvolený problém, který žák řeší úspěšnými či

neúspěšnými pokusy a z těchto pokusů se učí (Maňák, Švec, 2003). W. Okoň (1966, s. 77) vymezuje didaktický problém jako „*praktickou nebo teoretickou obtíž, kterou žák samostatně řeší svým vlastním aktivním zkoumáním*“.

O didaktickém problému lze hovořit v případě, že (Horák, 1991):

1. má návaznost na učivo,
2. vychází z praktického života,
3. v žácích vyvolává potřebu vyrovnat se s ním,
4. stále směřuje k vytyčenému cíli,
5. nepřekračuje možnosti žáků,
6. jsou žáci připraveni problém pohotově řešit, převažuje vhodná atmosféra, kladná motivace a žáci mohou ze začátku individuálně navrhnout svá řešení.

Řešení problému probíhá v následujících fázích (Maňák, Švec, 2003, str. 116):

1. Identifikace problému, tj. jeho postižení, nalezení a vymezení.
2. Analýza problémové situace, proniknutí do struktury problému, odlišení známých a potřebných, dosud neznámých informací.
3. Vytváření hypotéz, domněnek, návrhy řešení.
4. Verifikace hypotéz, vlastní řešení problému.
5. Návrat k dřívějším fázím při neúspěchu řešení.

#### **4.3 Metody situační**

Situační metody řeší skutečné případy ze života. Tyto případy vyvolávají v žácích potřebu vyřešení, nutná je snaha a rozhodování žáka. Původně se tyto metody používaly v právních a ekonomických oborech a dnes jsou uplatňovány ve vzdělávání dospělých, ale i na středních a základních školách. Tyto metody umožňují žákům spojení s praktickým životem, je však nutné si průběh velmi dobře naplánovat a počítat s větším časovým rozsahem. V centru pozornosti je problémový případ z reálného života. Situačními metodami lze řešit problémy ve třídě, kázeňské problémy, ekologické problémy atd. (Maňák, Švec, 2003)

J. Maňák a V. Švec (2003) uvádí tyto fáze řešení situace:

1. Výběr tématu.
2. Seznámení s materiály.
3. Prostudování případu.
4. Návrhy řešení a diskuse.

Se situací lze žáky seznámit těmito způsoby (Kotrba, Lacina, 2007):

1. Textová podoba (příběh, popis konkrétní situace, článek, ukázka z knihy).
2. Audioukázka (nahrávka rozhovoru, analýza hudební skladby, ukázka poezie, namluvený příběh, popis konkrétní situace).
3. Videoukázka (filmy, scény z firemního prostředí, divadelní ukázky, reklamy, firemní prezentace).
4. Počítačová podpora (webové stránky, powerpointové prezentace, e-learning, výukové programy).

Varianty situačních metod jsou následující (Maňák, Švec, 2003):

- Metoda rozboru situace, která se skládá ze samostatného studia materiálů a následné diskuze.
- Řešení konfliktní situace – stěžejním prvkem jsou osobní vztahy týkající se názorů, zájmů, postojů. Seznámení s případem probíhá krátkým ústním sdělením a ihned jsou vyžadována možná řešení. Nemusí dojít k vyřešení situace, ale žáci se učí rychle se rozhodovat při omezeném množství informací.
- Metoda incidentu (incidenční metoda) – účastníci dostanou stručné informace a svými vhodně položenými dotazy získávají další informace, následuje vymezení problému a návrhy řešení. Pokud nedojde k vyřešení, tak příběh i jeho řešení sdělí vedoucí. Podstatou je naučit žáky pracovat s informacemi, orientovat se v nejasných případech a schopnost odhadovat výsledek.
- Dynamická situační metoda – účastníci dostávají pouze částečné informace a ostatní si musí doplnit prostřednictvím odborníků a odpovědných činitelů, častá je práce ve skupinách. Jsou zde prvky inscenačních metod a ekonomických her. Jedná se o náročnou metodu.
- Basketová metoda – jedná se o simulaci činností, které jsou uskutečňovány zároveň s vyřizováním korespondence a dalších úkolů. Účastníci se musí umět rychle rozhodnout, řídit ostatní členy pracovní skupiny a pracovat pod stresem.

#### 4.4 Metody inscenační

Hraní rolí umožňuje sociální učení žáků. Žáci jsou obsazeni do jednotlivých rolí a hrají roli spontánně, mají možnost improvizovat při řešení problému. Pomocí inscenačních metod lze napodobit skutečné životní situace či různé typy osobností. Zdramatizované problémové případy zprostředkovávají nové pohledy na osudy lidí, jejich emotivní prožitky, vztahy, motivy k jednání a umožňují uplatnění osvojených poznatků. Žáci se dostávají do nových situací, ze kterých se učí, získávají nové zkušenosti, mají možnost osvojit si nové způsoby chování a jednání. (Maňák, Švec, 2003)

Lze rozlišit tři stupně inscenace (Horák, 1991):

1. Strukturovaná inscenace – výchozí situace je známá všem účastníkům, aktéři znají alespoň v omezeném rozsahu svou roli.
2. Nestrukturovaná inscenace – všem je známá pouze výchozí situace, inscenace je volná, mohou se uplatnit různé varianty a různí účastníci, následuje zhodnocení variant.
3. Simultánní nebo mnohostranná inscenace – všichni účastníci jsou zároveň aktéry, třídu lze rozdělit na skupiny, každá má svého pozorovatele, který na závěr před celou třídou zhodnotí průběh a výsledek inscenace, o variantách se diskutuje.

Obecné fáze inscenace (Maňák, Švec, 2003):

1. Příprava inscenace.
2. Realizace inscenace.
3. Hodnocení inscenace.

Realizace inscenace je náročná, vyžaduje zkušenosti učitele a přípravu žáků, kteří by měli pochopit, že nejde pouze o hraní rolí. Opět jsou tyto metody náročné na čas a vytvoření vhodné atmosféry. Situace by neměla být složitá a inscenace by se mělo zúčastnit málo účastníků (nejlépe dobrovolníků), v ideálním případě 2 – 4, kteří předvedou vždy jednu možnost. Další žáci mohou zinscenovat jinou možnost. Při výuce cizích jazyků se často využívá tzv. párové výuky, kdy si žáci ve dvojici připraví určitou situaci. (Maňák, Švec, 2003)

#### 4.5 Didaktické hry

Hra je svobodně volenou činností, která nemá specifický účel. Cíl a hodnota jsou obsaženy v samotné hře. Didaktická hra je však takovou aktivitou, která je podřízena pedagogickým cílům a tím se vytrácí část její spontánnosti, svobody a nezávislosti na cíli, což si však žáci při správném vedení nemusí uvědomovat. Didaktické hry jsou v současném edukačním systému také málo využívány. (Maňák, Švec, 2003)

H. Filová uvádí 3 základní složky didaktických her (Maňák, 1997):

1. Didaktický cíl.
2. Pravidlo.
3. Obsah.

J. Maňák a V. Švec (2003, s. 128) využívají klasifikaci H. Meyera<sup>1</sup>, která je následující:

- a) **Interakční hry**, svobodné hry (s hračkami, stavebnicemi, simulace činností), sportovní a skupinové hry (účastnit se mohou všichni hráči), hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry, učební hry.
- b) **Simulační hry** (hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky, maňásci).
- c) **Scénické hry**, rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, speciální oblečení (volná nebo úzká návaznost na divadelní hry, divadelní představení).

Zařazení didaktických her do výuky vyžaduje (Maňák, Švec, 2003):

- a) vymezení cílů hry,
- b) připravenost žáků,
- c) účastníci musí mít jasně vymezené pravidla hry,
- d) ujasnění kompetencí vedoucího hry,
- e) zvolení způsobu hodnocení,
- f) vhodné místo konání,
- g) zajištění potřebných pomůcek, materiálů atd.,
- h) ujasnění časového rozsahu hry,
- i) obeznámení s možnostmi variant ve hře.

---

<sup>1</sup> MEYER, H. *Unterrichtsmethoden, I, II*. 11. vyd. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor, 2000, s. 348 – 349.

Vědomosti, dovednosti a zkušenosti osvojené pomocí didaktických her si žáci pamatují trvaleji. Při využití didaktických her si žáci zlepšují své komunikační schopnosti, přínos je také v oblasti sociální, rozvíjí se představivost, imaginace a prožívání. Podpořena je aktivita žáků, jejich samostatnost, angažovanost a tvořivost. Tato metoda je náročná na přípravu učitele. Velmi vhodné jsou hry pro výuku cizích jazyků. (Maňák, Švec, 2003)

#### **4. 6 Shrnutí výhod a nevýhod aktivizujících metod**

Zařazování aktivizujících metod do výuky nesporně přináší výhody i nevýhody. Přehledně je tato problematika zpracována ve studii Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi (Pecina, Zormanová, 2009), ve které je udán následující přínos aktivizujících metod:

- Příležitost k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů různých stupňů a úrovní.
- Osvojování vědomostí, dovedností, návyků a postojů v souladu s didaktickými požadavky.
- Podpora rozvoje logického myšlení, představivosti, fantazie, samostatnosti, tvůrčích schopností a dovedností.
- Rozvíjení dalších schopností (kooperace, komunikace, zodpovědnost, pracovitost).
- Pozitivní dopad na žáky (radost z vykonané práce, zvýšené sebevědomí, socializace, pozitivní prožitek apod.).
- Možnost motivace žáků k danému oboru.
- Možnost individualizace ve vyučovacím procesu.
- Rozvíjí se schopnosti všech žáků, především nadaných žáků.

Rezervy ve využití aktivizujících metod (Pecina, Zormanová, 2009):

- Překážky na straně učitele – metody jsou náročné na zvládnutí, přípravu a realizaci.
- Překážky na straně žáka – náročnost na realizaci.
- Spornost o jejich přínos v určitých oblastech.
- Překážky při zavádění aktivizujících metod (časové a materiální překážky, špatná kázeň žáků, neochota kolegů i vedení školy).



## 4.7 Náměty pro aktivní výuku

### 4.7.1 Diskuse

Metodu diskuse lze využít na různých typech škol. Pracuje se ve skupinách (ideálně 14 až 16 žáků). Třídu lze rozdělit na dvě skupiny (každá skupina pracuje sama, vzájemně si pak sdělují výsledky, je však těžké vybrat moderátora diskuse) nebo část žáků dostane jiný úkol – vyhledává podklady atd. Doporučuje se časový rozsah 20-30 minut, aby nedošlo k odbíhání od tématu. (Sitná, 2009)

#### *Praktická aplikace této metody (Sitná, 2009):*

1. Konání diskuse učitel oznamuje žákům, aby se žáci mohli připravit (učitel připravuje žáky v hodinách či formou domácího úkolu). Na vhodná témata lze s žáky diskutovat i bez přípravy.
2. Téma musí být žákům vysvětleno a je také napsáno na tabuli, aby od něj se žáci zbytečně neodbíhali.
3. Zopakují se zásady pro diskusi a komunikaci, určí se časový rozsah a žáci si mohou připravit odpovědní lístky (jsou zde předem připravené názory, nápady a otázky žáka k danému tématu).
4. Diskusi musí učitel začít vhodným způsobem (úryvek, rozporuplný výrok atd.).
5. Učitel vybízí a podporuje žáky pochvalami či svým příkladem, pokládá otázku.
6. Vybízí žáky k diskusi průběžně, některé povzbuzuje, některé usměrňuje, udržuje téma, směr a spád diskuse.
7. Učitel (či moderátor) kontroluje průběh, cíl, spád a účastníky diskuse. Jeho úkolem jsou také reakce na příspěvky, vysvětlení nedorozumění, sledování času, směřování k závěru, může také zapisovat na tabuli.
8. Učitel musí diskusi vést tak, aby bylo dosaženo smysluplných závěrů . Závěrečné otázky mohou napomoci shrnout závěry diskuse.
9. Výsledky diskuse učitel (či moderátor) shrne a interpretuje.
10. Závěry diskuse jsou použity pro další výuku.

#### *Návrh na konkrétní realizaci v cizím jazyce:*

Sbližování světa prostřednictvím sociálních sítí.

#### 4.7.2 Sněhová koule (Snowballing)

Metodu sněhové koule lze použít téměř ve všech předmětech a na různých typech škol. Práci začíná každý sám a poté se přechází na skupinovou práci. Skupinu tvoří nejdříve 2 žáci a postupně se skupiny rozšiřují (ve skupině je pak okolo 8 žáků, ale i méně či více). Skupiny po čtyřech a osmi žácích už řídí učitel, který stanovuje pracovní role (mluvčí skupiny, zapisovatel, koordinátor práce, pozorovatel atd.). Je třeba počítat s časovým rozsahem 20-30 minut. (Sitná, 2009)

##### *Praktická aplikace této metody (Sitná, 2009):*

1. Žáci mohou zůstat na místech, kde běžně sedí.
2. Učitel žáky seznámí s průběhem práce, sdělí téma a cíl. (S tématem musí být žáci už alespoň minimálně seznámeni.)
3. Zvolené téma je zapsáno na tabuli, aby si ho mohli žáci připomenout.
4. Rozdá se materiál potřebný k práci a žáci dostanou pokyny k práci s materiálem.
5. Žákům se sdělí čas, který je stanovený na jednotlivé fáze této metody (3-5 minut).
6. Nejdříve pracuje každý žák sám.
7. Poté učitel rozdělí žáky do dvojic (dvojici mohou tvořit například žáci v lavici).
8. Dvojicím je vysvětleno, jak budou pracovat a jakého cíle mají dosáhnout. Téma zůstává stále stejné – žáci si však vyměňují své názory, postoje atd.
9. Tyto dvojice jsou spojeny do skupin po čtyřech (spojují se například dvojice sedící blízko sebe) a opět učitel vysvětlí, jak budou pracovat a jaký je cíl práce. Zde už učitel rozdělí i role jednotlivých žáků ve skupině.
10. Existující čtveřice se spojí do skupin po osmi (nebo je práce ukončena již v předchozí fázi a konečnou skupinu tvoří žáci ve skupině po čtyřech), které pracují ve stanoveném čase. Opět jsou zde již učitelem rozdělené role.
11. Mluvčí skupin sdělují výsledky práce ostatním žákům, odůvodňují je. Výsledky práce je možné napsat na tabuli, nakreslit atd.
12. Následuje shrnutí práce žáků a doplnění učitelem.
13. Opomenuto nesmí být hodnocení, které provádí sám učitel nebo žáci s rolí pozorovatelů.

##### *Návrh na konkrétní realizaci v cizím jazyce:*

Srovnání českého a německého životního stylu (na základě článků).

### 4.7.3 Případová studie, studium na případu (Case Study)

Případová studie je určena pro 2. stupeň základních škol, pro střední a vyšší odborné školy. Je vhodná téměř pro všechny vyučovací předměty a zapojit lze celou třídu. Případová studie umožňuje prožít reálnou situaci či problém. Připravený případ (skutečný či simulovaný) se řeší ve skupinách (ideálně 4 až 6 žáků). Obvykle stačí na realizaci jedna vyučovací hodina, případně lze spojit dvě vyučovací hodiny.

#### *Praktická aplikace této metody (Sitná, 2009):*

1. Učitel připraví případové studie (tzn. popis situace či problému, jeho okolnosti, úkoly a otázky) či podklady pro vypracování případové studie žáky.
2. Žáci jsou učitelem rozděleni do skupin (učitel rozděluje skupinové role – mluvčí, zapisovatel, pozorovatel atd.).
3. Učitel seznámí žáky s prací a stanoví čas na práci. Měl by se také ujistit, zda žáci případové studii porozuměli.
4. Žáci pracují ve skupinách, zhotovují výstupy a závěry, připraví si odpovědi na otázky a mohou si zformulovat své vlastní otázky.
5. Mluvčí skupin informují o výsledcích práce a následuje diskuse.
6. Učitel shrne všechny výsledky, které porovná a posoudí a zdůvodní. Může také vysvětlit to, co není žákům jasné.

#### *Návrh na konkrétní realizaci v cizím jazyce:*

Pomoc cizinci, který je zraněný.

### 4.7.4 Hraní rolí (Role Play)

Hraní rolí lze využít v teoretických i praktických předmětech a na všech typech škol. Při této výuce je možné zapojit celou třídu, která je většinou rozdělena do menších skupin. K realizaci je nutné vymezit potřebný čas, nejčastěji celou vyučovací hodinu. (Sitná, 2009)

#### *Hraní rolí má následující fáze (Sintá, 2009):*

1. prostudování či příprava scénáře;
2. rozdělení a příprava rolí, realizace scénáře;
3. zhodnocení.

***Praktická aplikace této metody (Sitná, 2009):***

1. Rozdělení žáků do skupin.
2. Všichni žáci ve skupině se podílí na přípravě scénáře (pokud ho nemají).
3. Skupiny se seznámí se scénářem, učitel rozdělí role (či si je rozdělí žáci sami) a určí čas na přehrání scének.
4. Žáci se prostudují svou roli, skupina se dohodne na způsobu realizace a připraví se.
5. Skupiny hrají své scénky pro celou třídu nebo všechny skupiny hrají současně.
6. Každý okomentuje svoje ztvárnění role a vše s tím související. Pozorovatelé hodnotí věrnost postav.
7. Učitel zhodnotí ztvárnění rolí, následuje opakování a shrnutí teorie, hodnocení skupin, a doplnění informací.

***Návrh na konkrétní realizaci v cizím jazyce:***

Nespokojení hosté v restauraci.

#### **4.7.5 Pedagogické hry**

Hra ***Rozhodni se*** je vhodná pro různé typy škol a téměř pro všechny vyučovací předměty. Ve skupinách žáci pracují s předem připravenými kartičkami se slovy (či větami, popisy, grafy atd.), které dle pokynů učitele mohou seřadit, tvořit skupiny, tvořit názvy pro kartičky stejného typu, umísťovat kartičky na mapy atd. Skupiny mohou mít stejné kartičky, ale je také možné dát každé skupině jinou sadu kartiček. (Sitná, 2009)

Hru ***Co se hodí*** lze využít téměř ve všech předmětech. Žáci ve skupinách dostanou dvě sady kartiček. V první sadě najdou otázky a úkoly, v druhé sadě odpovědi a řešení. Skupiny mají sady stejné nebo různé. Žáci ve skupinách přiřazují správná řešení a výsledky své práce na závěr sdělí celé třídě. (Sitná, 2009)

***Výukový kvíz (soutěž)*** je vhodný k procvičení a kontrole učiva. Žáci jsou učitelem rozděleni do družstev a kvíz probíhá otevřenou či uzavřenou formou. Při otevřené formě žáci soutěží veřejně, při uzavřené formě nejsou odpovědi jednotlivých družstev zveřejňovány hned, ale až na závěr. Pravidla jsou stanovena předem, učitel řídí zadávání otázek, dohlíží na zapisování odpovědí, provádí vyhodnocení a žáky chválí (či hodnotí). Žáci si mohou sami připravit otázky a odpovědi, vše však zkontroluje učitel. (Sitná, 2009)

**Výstava** – při této aktivitě lze zopakovat učivo tvořením plakátů, počítačových výstupů atd. Žáci pracují ve skupinách a následně předvedou učivo ostatním. Výsledky skupin se porovnají, posoudí, zhodnotí a na závěr jsou práce vystaveny. (Sitná, 2009)

## 5 Kritéria volby metod

Přehledný popis a klasifikace výukových metod umožňuje pedagogům, aby se v metodách lépe orientovali a dokázali použít metodu, která odpovídá danému cíli, obsahu výuky a potřebám žáků. (Maňák, Švec, 2003)

Podle J. Maňáka a V. Švece (2003, s. 50) uvádějí autoři nejčastěji tyto kritéria:

1. Zákonitosti výukového procesu, a to obecné i speciální (logické, psychologické, didaktické).
2. Cíle a úkoly výuky, vztahující se zejména k práci, interakci, jazyku.
3. Obsah a metody daného oboru zprostředkovaného konkrétním vyučovacím předmětem.
4. Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, jejich připravenost zvládat požadavky učení.
5. Zvláštnosti třídy, skupiny žáků, např. hoši – dívky, různá etnika, formální a neformální vztahy v kolektivu.
6. Vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce, např. geografické prostředí, společenské prostředí, hluchost okolí, technická vybavenost školy atd.
7. Osobnost učitele, jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, pedagogické mistrovství atd.

Uvedená kritéria jsou odrazem objektivních podmínek vyučovacího procesu. Volba výukových metod však nezávisí pouze na objektivních faktorech, ale pedagog musí dále zohledňovat cíle výuky, plánovaný model výuky, úroveň získávaných vědomostí a dovedností, myšlenkových operací, požadované postoje žáků, subjektivní potřeby a zájmy žáků atd. Opomenuto by nemělo být ani formování osobnosti žáků. Výběr vhodné metody není jednoduchý a ještě náročnější může být realizace některých výukových metod. Často je nutné zvážit časové a prostorové možnosti, opatřit pomůcky. Zavedení inovativních metod vyžaduje vytrvalost, odvahu a tvořivost učitele. (Maňák, Švec, 2003).

A. Vališová uvádí tyto významné vlivy na volbu metody (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 193):

1. Obecně druh a stupeň vzdělávací instituce či školy.
2. Zákonitosti výchovně-vzdělávacího procesu a z nich vyplývající vyučovací zásady.

3. Charakter vědního oboru či učebního předmětu.
4. Organizační formy (ty představují určité uspořádání/organizaci vnějších podmínek vyučování – například prostředí, počet vyučovaných žáků, čas – v nichž se realizují různé výchovně vzdělávací činnosti učitele i žáků).
5. Zasažení konkrétní metody do celého systému ostatních vyučovacích metod.
6. Učební možnosti žáků a jejich osobnostní předpoklady:
  - věkové (fyzické a psychické)
  - úroveň studijní připravenosti (kvalita informačních dovedností a studijní návyky)
  - osobnostní charakteristika jedince atd.
7. Psychologické charakteristiky žáků a třídy (sociální skupiny) jako celku.
8. Zvláštnosti vnějších podmínek vyučování:
  - časový faktor
  - prostorové uspořádání místa výuky
  - geografické podmínky atd.
9. Osobnost učitele:
  - úroveň teoretické a praktické přípravy
  - schopnost metodického mistrovství
  - vlastní zkušenosti z oboru a pedagogické činnosti
  - osobnostní předpoklady atd.

Vyučovací metody jsou ve výuce vzájemně propojeny, uplatňuje se více metod najednou a mohou se při vyučovací hodině střídat. Používání stále stejné skupiny výukových metod (např. jen slovních) vede často k neúspěchu. (Skalková, 1999)

Neexistuje dobrá ani špatná metoda, ale záleží na vyučujících, zda metodu vhodně použijí. Volba metod nemusí záležet jen na učiteli, ale je možné zapojit také žáky. Aktivní účast žáků na organizaci výuky může mít pozitivní vliv na jejich zájem o učení a zároveň jsou sami také částečně zodpovědní za výsledky vyučovacího procesu. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

## 6 Výzkumná část

### 6.1 Vymezení hlavních pojmů

K pojmům důležitým pro tento pedagogický průzkum patří vyučovací metoda, aktivizační metody, aktivita a k výzkumné části nelze opomenout ani pojem hypotéza.

**Vyučovací metoda** je vymezována jako způsob, kterým učitel vyučuje a vede žáka tak, aby dosáhl vytyčených vzdělávacích cílů (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

**Aktivizační metody** nebo-li aktivizující metody jsou „*postupy, které jsou založené na řešení problémových situací ve vyučování*“ (Pecina, Zormanová, 2009, s. 38).

**Aktivita** je z pedagogického hlediska „*zvýšená, intenzivní, spontánní nebo uvědomělá činnost žáka, jejímž cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a způsoby chování*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 153).

**Hypotéza** je vědeckým předpokladem, který vychází z důsledného studia teoretického základu či ze zkušeností výzkumníka (Gavora, 2003).

### 6.2 Charakteristika pedagogického průzkumu

#### 6.2.1 Výzkumná otázka

Při pedagogickém průzkumu hledáme odpověď na otázku, která nevyjadřuje vztah mezi proměnnými (Chráška, 2007). Výzkumná otázka je vymezena následovně: Jsou aktivizační metody zařazovány do výuky cizích jazyků?

#### 6.2.2 Výzkumné cíle

1. Zjistit, jaké výukové a aktivizační metody učitelé ve výuce cizích jazyků využívají nejčastěji.
2. Zjistit, jaké jsou výhody a nevýhody aktivizačních metod.

#### 6.2.3 Výzkumná strategie a výzkumná metoda

Pro výzkumné šetření bylo využito kvantitativně orientovaného pedagogického průzkumu.

Získávání dat proběhlo pomocí dotazníkového šetření, které umožňuje zapojení velkého množství respondentů a zjištění velkého počtu dat. K průzkumu byl použit upravený ověřený dotazník P. Peciny (Pecina, Stojan, 2009), který se zabýval



problematikou výukových metod a aktivitou žáků ve výuce přírodovědných předmětů. Tento dotazník byl upraven tak, aby byl vhodný pro pedagogický průzkum ve výuce cizích jazyků. Dotazník tedy obsahuje otázky převzaté z dotazníku P. Peciny (otázky číslo 8, 9), pozměněné a přizpůsobené otázky (otázky číslo 1, 3, 5, 10) a otázky nově vytvořené, nepřevzaté (otázky číslo 2, 4, 6, 7).

#### **6.2.4 Základní a výběrový soubor**

Základní soubor tvořili učitelé cizích jazyků ze základních škol, střední škol a gymnázií v Českých Budějovicích.

Výběrový soubor je vytvořen tzv. anketním výběrem, kdy se jedinci sami rozhodují, zda se do výběru dostanou (Chráska, 2007). Do průzkumu se na základě svolení vedení školy zapojilo 13 základních škol, 12 středních škol a 4 gymnázia. Celkem se zapojilo 122 vyučujících cizích jazyků, z toho 52 učitelů vyučuje na základní škole, 57 na střední škole, 11 na gymnáziu a 2 učitelé vyučují na gymnáziu a střední škole současně.

### **6.3 Dotazníkové šetření**

#### **6.3.1 Popis dotazníku**

Dotazník je určen pouze učitelům, je anonymní a jeho vyplnění netrvá déle jak 10 minut. Nejprve jsou zjišťovány faktografické údaje o respondentech a hlavní část tvoří deset otázek: dvě otázky uzavřené, čtyři polouzavřené, tři otevřené a jedna otázka škálová intervalová s otevřenou možností. Rozdáváný dotazník je k nahlédnutí v příloze (Příloha 1).

#### **Dotazník zjišťuje následující faktografické údaje:**

1. pohlaví
2. věk
3. délku pedagogické praxe
4. typ školy
5. cizí jazyk, který učitel vyučuje

**Hlavní část dotazníku tvoří následující otázky:**

**1. Jaké vyučovací metody používáte nejčastěji ve výuce cizích jazyků? Zakroužkujte u jednotlivých metod intenzitu používání:**

- 1 – nejčastěji používaná (každou vyučovací hodinu)
- 2 – často používaná (alespoň jednou týdně)
- 3 – méně často používaná (dvakrát až třikrát za měsíc)
- 4 – nejméně používané (jednou za měsíc i méně)
- 5 – vyučovací metodu nepoužívám

Metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor)	1	2	3	4	5
Metody názorně-demonstrační (předvádění, pozorování apod.)	1	2	3	4	5
Metody dovednostně-praktické	1	2	3	4	5
Metody diskusní	1	2	3	4	5
Metody heuristické, řešení problémů	1	2	3	4	5
Metody situační	1	2	3	4	5
Metody inscenační	1	2	3	4	5
Didaktické hry	1	2	3	4	5
Frontální výuka	1	2	3	4	5
Skupinová a kooperativní výuka	1	2	3	4	5
Partnerská výuka	1	2	3	4	5
Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků	1	2	3	4	5
Projektová výuka	1	2	3	4	5
Výuka podporovaná počítačem	1	2	3	4	5
Televizní výuka	1	2	3	4	5
Výuka dramatem	1	2	3	4	5
Kritické myšlení	1	2	3	4	5
Brainstorming	1	2	3	4	5

Pokud využíváte jiné metody, uveďte je prosím zde:

**2. Napište, jakou výukovou metodu/metody preferujete v jednotlivých fázích hodiny a vysvětlete proč:**

- a) V motivační fázi hodiny:
- b) Při expozici nového učiva:

- c) Při procvičování a upevňování nového učiva:
- d) Při opakování starého učiva (zkoušení, prověřování apod.):

3. *Zakroužkujte pomocí kterých výukových metod lze u žáků/studentů nejlépe rozvíjet schopnosti jako: samostatnost myšlení, představivost, fantazie a obrazotvornost?*

- a) Metody slovní
- b) Metody názorně-demonstrační
- c) Metody dovednostně-praktické
- d) Metody diskusní
- e) Metody heuristické, řešení problémů
- f) Metody situační
- g) Metody inscenační
- h) Didaktické hry
- i) Frontální výuka
- j) Skupinová a kooperativní výuka
- k) Partnerská výuka
- l) Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- m) Projektová výuka
- n) Výuka podporovaná počítačem
- o) Televizní výuka
- p) Výuka dramatem
- q) Kritické myšlení
- r) Brainstorming
- s) Pokud využíváte jiné metody, uveďte je prosím zde:

4. *Zakroužkujte aktivizační metody, které jsou dle Vašich zkušeností pro osvojování znalostí žáků/studentů a rozvíjení jejich schopností nejúčinnější:*

- a) Metody diskusní
- b) Metody heuristické, řešení problémů
- c) Metody situační
- d) Metody inscenační
- e) Didaktické hry

5. ***Pokud použijete ve výuce didaktické hry, jsou to:***

- a) Interakční hry (skupinové hry, hry s pravidly, myšlenkové a strategické hry, učební hry, společenské hry)
- b) Simulační hry (hraní rolí, loutky, řešení případů, konfliktní hry)
- c) Scénické hry (divadelní představení)
- d) Didaktické hry nevyužívám
- e) Jiné, napište jaké:

6. ***Napište, jaké výhody mají dle Vašeho názoru aktivizační výukové metody?***

7. ***Napište, jaké nevýhody mají dle Vašeho názoru aktivizační výukové metody?***

8. ***Aktivní činnost žáků/studentů ve výuce:***

- a) Se mi daří navodit vždy, když chci.
- b) Se mi daří navodit. Někdy se mi to nedaří z důvodu špatné kázně.
- c) Se mi daří navodit. Někdy z časových důvodů aktivizující otázky a úkoly nezadávám a probírám nové učivo bez aktivní účasti žáků/studentů.
- d) Se mi často nedaří navodit z důvodu špatné kázně žáků/studentů.
- e) Se mi často nedaří navodit z důvodu časové tísně. Probírám učivo bez aktivní účasti žáků/studentů.
- f) Se mi nedaří navodit z jiných důvodů. Napište jakých:

9. ***Aktivní činnost žáků/studentů ve výuce:***

- a) Se mi nedaří zorganizovat vždy, když chci, protože to vyžaduje náročnější přípravu a já jsem přetížen/přetížena mnoha povinnostmi (péče o třídní knihy, třídní výkazy, opravy sešitů, písemných prací, porady, jednání s rodiči apod.).
- b) Se mi daří zorganizovat vždy, když chci. I přesto, že to vyžaduje náročnější přípravu a já jsem přetížen/přetížena mnoha povinnostmi (péče o třídní knihy, třídní výkazy, opravy sešitů, písemných prací, porady, jednání s rodiči apod.).
- c) Se mi daří zorganizovat vždy, když chci. Necítím se být přetížen/přetížena mnoha povinnostmi (péče o třídní knihy, třídní výkazy, opravy sešitů, písemných prací, porady, jednání s rodiči apod.).
- d) Neorganizuji a navozuji až přímo ve výuce.
- e) Neorganizuji z jiných důvodů. Napište jakých:

10. *Pokud srovnáte vyučovací hodinu, kdy jsou žákům/studentům sdělovány hotové poznatky (výklad, zápis na tabuli, diktování do sešitu, vypisování z učebnice) a vyučovací hodinu, kdy jsou žáci/studenti vedeni k aktivní myšlenkové činnosti a vyvozování nových poznatků:*

- a) Obě vyučovací hodiny jsou stejně náročné na přípravu i realizaci.
- b) Vyučovací hodina, kdy žákům/studentům sdělují hotové poznatky, je náročnější na přípravu i realizaci.
- c) Vyučovací hodina, kdy jsou žáci/studenti vedeni k aktivní myšlenkové činnosti a k vyvozování nových poznatků, je náročnější na přípravu i realizaci.
- d) Nedokážu posoudit.

### 6.3.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Celkem bylo rozdáno 290 dotazníků a zpět bylo vráceno 122 vyplněných dotazníků (70 dotazníků ze SŠ a 52 dotazníků ze ZŠ). Návratnost dotazníků je tedy pouze 42 %. Malá návratnost byla odůvodňována přetížeností učitelů jinými pracovními povinnostmi nebo tím, že učitelé vyučovací metody uvedené v dotazníku neznají.

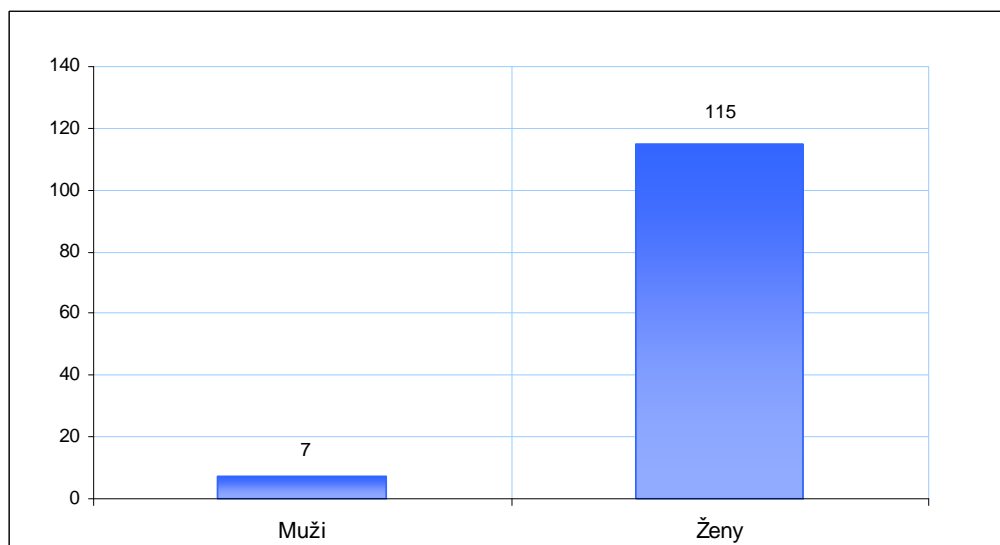
Dotazníky jsou v mnoha případech vyplněny pouze částečně, především otevřené otázky zůstávaly nevyplněné. Velmi problematická je druhá otázka, kde měli respondenti napsat, jakou výukovou metodu/metody preferují v jednotlivých fázích hodiny a vysvětlit proč. Vysvětlení proč nebylo ve velkém množství dotazníků vyplněno, a proto není tato část otázky v diplomové práci vyhodnocena. Pokud bylo vysvětlení uvedeno, jednalo se spíše o popis funkce dané fáze hodiny či popis metody.

#### ***Faktografické údaje:***

Celkem se průzkumu účastnilo 122 učitelů.

Pohlaví respondentů:

Pohlaví	Počet učitelů	V procentech
Muži	7	5,74
Ženy	115	94,26



**Graf 1:** Podíl mužů a žen zapojených do průzkumu

Věk respondentů (8 respondentů neodpovědělo):

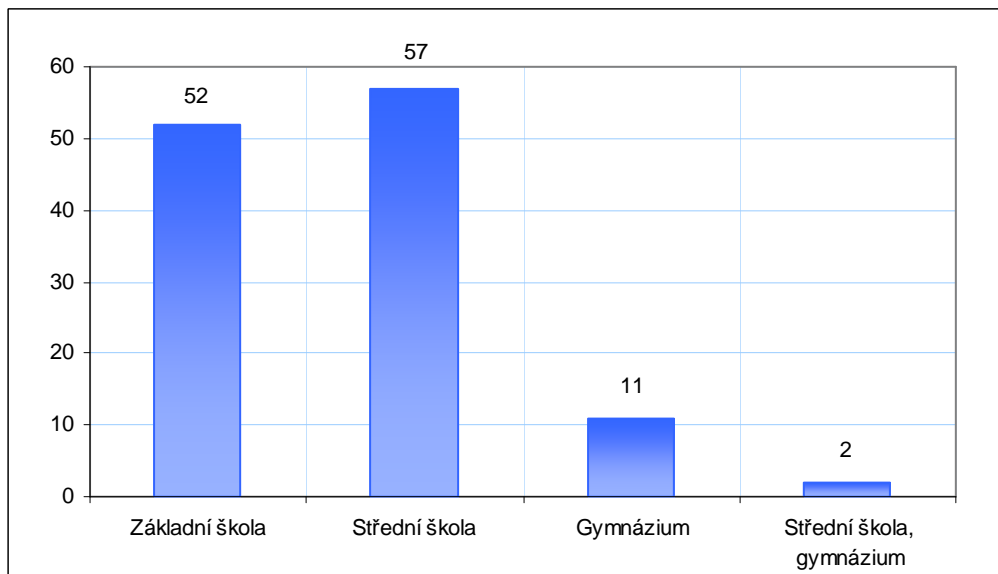
Věk	Počet let
Maximum	60
Minimum	25
Průměr	41,7

Délka pedagogické praxe (11 respondentů neodpovědělo):

Délka pedagogická praxe	Počet let
Maximum	38
Minimum	0,08
Průměr	16,4

Typ školy, kde dotazovaní učitelé vyučují:

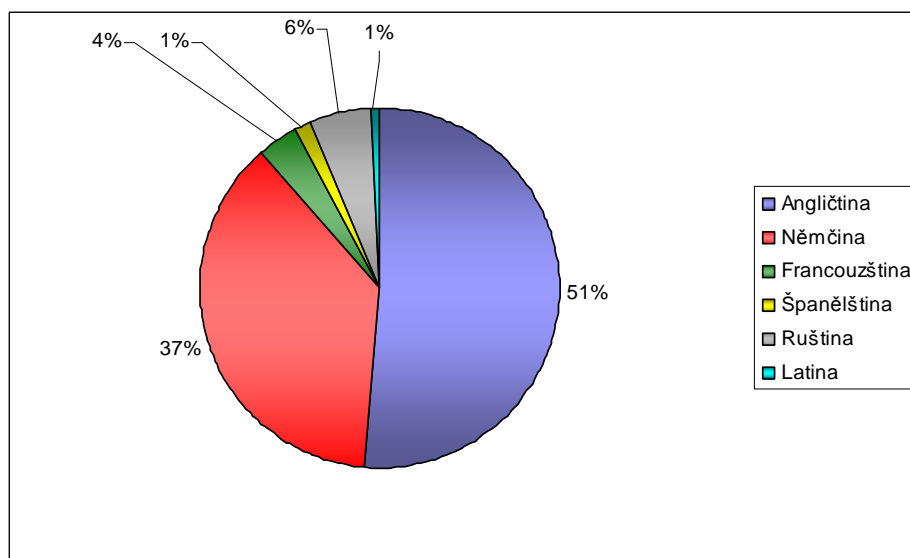
Typ školy	Počet učitelů	V procentech
Základní škola	52	42,62
Střední škola	57	46,72
Gymnázium	11	9,02
Střední škola a gymnázium	2	1,64



**Graf 2:** Podíl respondentů z jednotlivých typů škol

Cizí jazyky, které dotazovaní učitelé vyučují (odpovědí je 142, někteří učitelé vyučují více jazyků):

Vyučované cizí jazyky	Počet učitelů	V procentech
Angličtina	73	51,41
Němčina	53	37,32
Ruština	8	5,63
Francouzština	5	3,52
Španělština	2	1,41
Latina	1	0,70



**Graf 3:** Cizí jazyky, které jsou dotazovanými učiteli vyučovány

Shrnutí faktografických údajů:

Do průzkumu se tedy zapojilo 7 mužů a 115 žen. Průměrný věk respondentů je 41,7 let a průměrná délka pedagogické praxe je 16,4 let. 57 respondentů vyučuje na střední škole, 52 na základní škole, 11 na gymnáziu a 2 respondenti vyučují na střední škole i gymnáziu. 51 % respondentů vyučuje angličtinu, 37 % němčinu, vyučující jiných jazyků jsou zastoupeni v malém počtu.

### 1. otázka

#### *Jaké vyučovací metody jsou ve výuce cizích jazyků nejčastěji používány?*

Počet odpovědí je u každé výukové metody jiný, protože ne všichni respondenti označili intenzitu používání u všech metod. Intenzita používání byla stanovena takto:

- 1 – nejčastěji používaná (každou vyučovací hodinu)
- 2 – často používaná (alespoň jednou týdně)
- 3 – méně často používaná (dvakrát až třikrát za měsíc)
- 4 – nejméně používané (jednou za měsíc i méně)
- 5 – vyučovací metodu nepoužívám

Vyučovací metoda	Počet odpovědí	Celkový součet intenzity používání	Průměr	Průměr skupiny
Metody slovní	120	153	1,28	<b>Klasické</b> 1,92
Metody názorně-demonstrační	115	251	2,18	
Metody dovednostně-praktické	117	271	2,32	
Metody diskusní	119	287	2,41	<b>Aktivizační</b> 2,64
Metody heuristické	121	324	2,68	
Metody situační	120	299	2,49	
Metody inscenační	115	344	2,99	
Didaktické hry	120	316	2,63	
Frontální výuka	116	237	2,04	<b>Komplexní</b> 3,15
Skupinový výuka	121	266	2,2	
Partnerská výuka	110	279	2,54	
Individuální výuka	121	286	2,36	
Projektová výuka	115	417	3,63	
Výuka s počítačem	120	410	3,42	
Televizní výuka	117	516	4,41	
Výuka dramatem	114	482	4,23	
Kritické myšlení	114	397	3,48	
Brainstorming	103	338	3,28	
Jiné	0	0	0	



V uvedené tabulce je přehled vyučovacích metod, dále počet učitelů, kteří označili intenzitu používání u dané metody, následuje součet označených intenzit používání a průměrná hodnota intenzity používání, kterou každá metoda obdržela. Poslední část tabulky tvoří průměr intenzity používání u jednotlivých skupin.

Podle výsledků jsou nejvíce používané metody klasické, následují metody aktivizační a za nimi metody komplexní<sup>2</sup>. Ve výuce cizích jazyků učitelé nejvíce využívají metody slovní, následuje frontální výuka a názorně-demonstrační metody.

## 2. otázka

*Jaké výukové metody jsou preferovány v jednotlivých fázích hodiny?*

Fáze hodiny	Vyučovací metody	Počet kladných odpovědí	V procentech
Motivační fáze	Klasické	59	34,50
	Aktivizační	70	40,94
	Komplexní	42	24,56
Expoziční fáze	Klasické	92	48,17
	Aktivizační	54	28,27
	Komplexní	45	23,56
Fixační fáze	Klasické	47	22,27
	Aktivizační	78	36,97
	Komplexní	86	40,76
Diagnostická fáze	Klasické	57	32,57
	Aktivizační	54	30,86
	Komplexní	64	36,57

Tabulka uvádí přehled fází hodiny, v každé fázi hodiny jsou 3 hlavní skupiny metod, do kterých byly zařazeny odpovědi respondentů. Aktivizační metody jsou nejvíce preferovány v motivační fázi hodiny, následuje fixační fáze hodiny, diagnostická fáze hodiny a nejméně jsou preferovány v expoziční fázi hodiny.

<sup>2</sup> Intenzita používání je stanovena od jedné do pěti, přičemž jednička značí nejčastější používání a pětka značí, že daná metoda není využívána vůbec.

### 3. otázka

*Které výukové metody rozvíjí podle dotazovaných učitelů samostatnost myšlení, představivost, fantazii a obrazotvornost nejlépe?*

Celkem odpovědělo 122 respondentů. Dotazovaní učitelé měli možnost označit více odpovědí, celkem bylo získáno 911 označených odpovědí.

Výuková metoda	Počet kladných odpovědí	V procentech
Metody diskusní	81	8,89
Metody názorně-demonstrační	74	8,12
Metody dovednostně-praktické	74	8,12
Metody heuristické, řešení problémů	74	8,12
Metody situační	74	8,12
Projektová výuka	72	7,90
Didaktické hry	71	7,79
Skupinová a kooperativní výuka	66	7,24
Brainstorming	56	6,15
Metody inscenační	51	5,60
Kritické myšlení	46	5,05
Individuální a individ. výuka, samost. práce	41	4,50
Metody slovní	35	3,84
Výuka dramatem	34	3,73
Výuka podporovaná počítačem	28	3,07
Partnerská výuka	27	2,96
Frontální výuka	5	0,55
Televizní výuka	2	0,22
Jiné metody	0	0,00

Podle dotazovaných učitelů rozvíjejí uvedené schopnosti nejvíce metody diskusní, nejméně kladných odpovědí získala televizní výuka.

#### **4. otázka**

***Jaké aktivizační metody jsou podle zkušeností dotazovaných učitelů nejúčinnější pro osvojování znalostí?***

Celkem odpovědělo 120 respondentů. Dotazovaní učitelé měli možnost označit více odpovědí, celkem bylo získáno 267 označených odpovědí.

<b>Aktivizační metoda</b>	<b>Počet kladných odpovědí</b>	<b>V procentech</b>
Metody situační	75	28,09
Metody diskusní	60	22,47
Metody heuristické, řešení problémů	59	22,10
Didaktické hry	51	19,10
Metody inscenační	22	8,24

Podle dotazovaných učitelů jsou pro osvojování znalostí nejúčinnější tyto aktivizační metody: situační metody, následují metody diskusní a metody heuristické. Nejméně účinné jsou metody inscenační.

#### **5. otázka**

***Které didaktické hry používají dotazovaní učitelé ve výuce?***

Celkem odpovědělo 121 respondentů. Dotazovaní učitelé měli možnost označit více odpovědí, celkem bylo získáno 183 označených odpovědí.

<b>Didaktické hry</b>	<b>Počet kladných odpovědí</b>	<b>V procentech</b>
Interakční hry	103	56,28
Simulační hry	61	33,33
Scénické hry	13	7,10
Nevyužívám	6	3,28
Jiné	0	0,00

Nejvíce se ve výuce cizích jazyků využívají hry interakční, následují hry simulační a hry scénické. Malé procento respondentů didaktické hry vůbec nevyužívá.

## 6. otázka

### *Jaké výhody mají podle dotazovaných učitelů aktivizační výukové metody?*

Celkem odpovědělo 107 respondentů (z toho 1 respondent uvedl, že nemá názor).

Výhody aktivizačních metod	Počet kladných odpovědí	V procentech
Pozitivní dopad na aktivitu žáka a podpora zájmu žáka o výuku	66	39,52
Zkvalitnění výukového procesu	42	25,15
Pozitivní dopad na znalosti a schopnosti žáka	33	19,76
Pozitivní dopad na formování žákovy osobnosti	21	12,57
Formování kolektivu	5	2,99

Odpovědi respondentů byly rozděleny do pěti kategorií (viz tabulka). Podle výsledků spatřují dotazovaní učitelé výhody aktivizačních metod především v pozitivním dopadu na aktivitu žáka a podporu zájmu žáka o výuku.

## 7. otázka

### *Jaké nevýhody mají podle dotazovaných učitelů aktivizační výukové metody?*

Celkem odpovědělo 97 respondentů (z toho 1 respondent uvedl, že nemá názor, 2 respondenti neví a 2 respondenti uvedli, že aktivizační metody nevýhody nemají).

Nevýhody aktivizačních metod	Počet kladných odpovědí	V procentech
Náročnost na čas, realizaci a organizaci	56	80,00
Nezájem a neochota žáků účastnit se, nezapojí se všichni (ostych, slabší žáci, poruchy učení...)	30	42,86
Kázeňské problémy, nesoustředěnost a nepozornost	28	40,00
Negativní dopad na znalosti a schopnosti žáka	8	11,43
Nedostatek znalostí u žáků	3	4,29
Negativní dopad na kolektiv	1	1,43

Odpovědi respondentů byly u této otázky rozděleny do šesti kategorií (viz tabulka). Dotazovaní učitelé spatřují nevýhody aktivizačních metod především v náročnosti na čas, realizaci a organizaci.

### 8. otázka

#### *Daří se lépe navodit aktivní činnost žáků/studentů ve výuce učitelům s kratší pedagogickou praxí nebo učitelům s delší pedagogickou praxí?*

Délka pedagogické praxe do 5-ti let (včetně) byla stanovena jako kratší, délka pedagogické praxe nad 5 let byla stanovena jako delší. Celkem odpovědělo 119 dotazovaných učitelů. U 11 dotazníků nebyla uvedena délka pedagogické praxe, proto nejsou tyto dotazníky zahrnuty do vyhodnocení této otázky. 6 dotazníků obsahovalo kombinaci odpovědí, která se vzájemně vylučovala, proto tyto dotazníky také nejsou součástí výsledků u této otázky. Bylo však možné označit takovou kombinaci odpovědí, které se navzájem nevylučovaly, a proto je počet odpovědí větší než počet respondentů. Celkem tedy bylo zahrnuto do vyhodnocení 102 dotazníků.

Učitelé s kratší pedagogickou praxí (celkem 21 odpovědí):

Odpověď	Počet kladných odpovědí	V procentech
Učitelům se aktivní činnost daří navodit vždy, když chtějí.	2	9,52
Učitelům se aktivní činnost daří navodit, někdy z důvodu špatné kázně ne.	12	57,14
Učitelům se aktivní činnost daří navodit, někdy z časových důvodů aktivizující otázky a úkoly nezadávají a probírají učivo bez aktivní účasti žáků/studentů.	7	33,33
Učitelům se často aktivní činnost nedaří navodit z důvodu špatné kázně.	0	0,00
Učitelům se často aktivní činnost nedaří navodit z důvodu časové tísně a probírají učivo bez aktivní účasti žáků/studentů.	0	0,00
Aktivní činnost se učitelům nedaří navodit z jiných důvodů.	0	0,00

Učitelé s delší pedagogickou praxí (celkem 105 odpovědí):

Odpověď	Počet kladných odpovědí	V procentech
Učitelům se aktivní činnost daří navodit vždy, když chtějí.	21	20,00
Učitelům se aktivní činnost daří navodit, někdy z důvodu špatné kázně ne.	34	32,38
Učitelům se aktivní činnost daří navodit, někdy z časových důvodů aktivizující otázky a úkoly nezadávají a probírají učivo bez aktivní účasti žáků/studentů.	39	37,14
Učitelům se často aktivní činnost nedaří navodit z důvodu špatné kázně.	2	1,90
Učitelům se často aktivní činnost nedaří navodit z důvodu časové tísně a probírají učivo bez aktivní účasti žáků/studentů.	3	2,86
Aktivní činnost se učitelům nedaří navodit z jiných důvodů.*	6	5,71

\* Uvedené jiné důvody:

- velký počet žáků a velké množství učiva
- časová náročnost na přípravu a malá znalost možností aktivní výuky
- 2x uveden nezájem studentů o aktivní činnost
- 2x uveden ostych studentů při aktivní činnosti

Celkem bylo vyhodnoceno 21 odpovědí od učitelů s kratší pedagogickou praxí a 105 odpovědí od učitelů s delší pedagogickou praxí. Ve 100 % odpovědí od učitelů s kratší pedagogickou praxí se vyskytovalo spojení daří se mi navodit, 57 % odpovědí však obsahuje dodatek, že se jim to někdy nedaří z důvodů špatné kázně.

Téměř 90 % učitelů s delší pedagogickou praxí označilo odpověď, ve které je spojení daří se mi navodit, 39 % těchto odpovědí obsahuje dodatek, že z časových důvodů někdy aktivizující otázky a úkoly nezadávají a probírají učivo bez aktivní účasti žáků studentů. Ve skupině učitelů s delší pedagogickou praxí je však přibližně 10 % odpovědí od učitelů, ve kterých je uvedeno, že se jim z nějakého důvodu aktivní činnost žáků/studentů navodit nedaří.

Celkově lze tedy říci, že aktivní činnost žáků/studentů ve výuce se daří navodit o něco málo lépe učitelům s kratší pedagogickou praxí, protože žádný z těchto učitelů neoznačil odpověď, která by obsahovala spojení nedaří se mi navodit. Je však třeba brát v úvahu, že počet učitelů s kratší pedagogickou praxí je 5x menší než počet učitelů s delší pedagogickou praxí a v případě srovnatelného počtu by mohl výsledek být odlišný.

## 9. otázka

***Daří se úspěšněji organizovat aktivní činnost žáků/studentů ve výuce učitelům na základních školách nebo učitelům na středních školách (včetně víceletých gymnázií)?***

Celkem odpovědělo 118 dotazovaných učitelů, vyhodnoceno bylo však jen 108 dotazníků, protože 8 dotazníků obsahovalo více označených odpovědí, které se vzájemně vylučovaly, 1 respondent odpověděl, že si nevybral žádnou z možností a 1 respondent, že zatím nemůže posoudit svou organizaci aktivní činnosti.

Učitelé ze ZŠ (celkem 46 odpovědí):

Odpověď	Počet kladných odpovědí	V procentech
Učitelům se aktivní činnost nedaří zorganizovat vždy, když chtějí, protože to vyžaduje náročnější přípravu a jsou přetíženi mnoha povinnostmi.	17	36,96
Učitelům se aktivní činnost daří zorganizovat vždy, když chtějí. I přesto, že to vyžaduje náročnější přípravu a jsou přetíženi mnoha povinnostmi.	18	39,13
Učitelům se aktivní činnost daří zorganizovat vždy, když chtějí. Necítí se být přetíženi mnoha povinnostmi.	8	17,39
Učitelé aktivní činnost neorganizují a navozují až přímo ve výuce.	3	6,52
Učitelé aktivní činnost neorganizují z jiných důvodů.	0	0,00

Učitelé ze SŠ a gymnázií (celkem 62 odpovědí):

Odpověď	Počet kladných odpovědí	V procentech
Učitelům se aktivní činnost nedaří zorganizovat vždy, když chtějí, protože to vyžaduje náročnější přípravu a jsou přetíženi mnoha povinnostmi.	10	16,13
Učitelům se aktivní činnost daří zorganizovat vždy, když chtějí. I přesto, že to vyžaduje náročnější přípravu a jsou přetíženi mnoha povinnostmi.	25	40,32
Učitelům se aktivní činnost daří zorganizovat vždy, když chtějí. Necítí se být přetíženi mnoha povinnostmi.	11	17,74
Učitelé aktivní činnost neorganizují a navozují až přímo ve výuce.	15	24,19
Učitelé aktivní činnost neorganizují z jiných důvodů.*	1	1,61

\* Uvedený jiný důvod: Respondent organizuje aktivní činnost málo z důvodů časové náročnosti na přípravu a malé znalosti možností aktivní výuky.

Celkem bylo vyhodnoceno 46 odpovědí od učitelů ze základních škol a 62 odpovědí od učitelů ze středních škol (včetně víceletých gymnázií). Téměř 37 % učitelů ze základních škol přiznalo, že se jim aktivní činnost žáků/studentů ve výuce nedaří navodit vždy, když chtějí, protože to vyžaduje náročnější přípravu a oni jsou přetíženi mnoha povinnostmi (péče o třídní knihy, třídní výkazy, opravy sešitů, písemných prací, porady, jednání s rodiči apod.). Ze středních škol (včetně víceletých gymnázií) označilo tuto odpověď pouze 16 % učitelů.

Na základních školách uvedlo téměř 57 % učitelů, že se jim aktivní činnost daří zorganizovat vždy když chtějí (ať už se cítí či necítí být přetíženi povinnostmi). 58 % učitelů ze středních škol označilo odpověď se spojením daří se mi zorganizovat (ať už se cítí či necítí být přetíženi povinnostmi).

### **10. otázka**

***Je podle mínění dotazovaných učitelů náročnější na přípravu i realizaci ve výuce vyučovací hodina, kdy jsou žáci/studenti vedeni k aktivní myšlenkové činnosti a vyvozování nových poznatků, nebo vyučovací hodina, kdy jsou žákům/studentům sdělovány hotové poznatky?***

Celkem odpovědělo 119 dotazovaných učitelů.

<b>Odpověď</b>	<b>Počet kladných odpovědí</b>	<b>V procentech</b>
Obě vyučovací hodiny jsou stejně náročné na přípravu i realizaci.	11	9,24
Vyučovací hodina, kdy jsou sdělovány hotové poznatky, je náročnější na přípravu i realizaci.	4	3,36
Vyučovací hodina, kdy jsou žáci/studenti vedeni k aktivní myšlenkové činnosti a vyvozování nových poznatků, je náročnější na přípravu i realizaci.	96	80,67
Nedokážu posoudit.	8	6,72

Téměř 81 % dotazovaných učitelů uvedlo, že vyučovací hodina, kdy jsou žáci/studenti vedeni k aktivní myšlenkové činnosti a vyvozování nových poznatků, je náročnější na přípravu i realizaci. Pouze 3 % dotazovaných učitelů si myslí, že náročnější na přípravu i realizaci je hodina, kdy jsou žákům sdělovány hotové poznatky.



## **6.4 Hypotézy**

### **6.4.1 Vymezení hypotéz**

H1: Při výuce cizích jazyků jsou dotazovanými učiteli využívány více metody komplexní a aktivizační než metody klasické.

H2: Nemá statisticky významný rozdíl mezi preferencí aktivizačních metod v motivační fázi hodiny a preferencí aktivizačních metod v expoziční fázi hodiny při výuce cizích jazyků.

H3: Nemá statisticky významný rozdíl mezi preferencí aktivizačních metod v motivační fázi hodiny a preferencí aktivizačních metod v diagnostické fázi hodiny při výuce cizích jazyků.

H4: Nemá statisticky významný rozdíl mezi preferencí aktivizačních metod ve fixační fázi hodiny a preferencí aktivizačních metod v expoziční fázi hodiny při výuce cizích jazyků.

H5: Nemá statisticky významný rozdíl mezi preferencí aktivizačních metod ve fixační fázi hodiny a preferencí aktivizačních metod v diagnostické fázi hodiny při výuce cizích jazyků.

H6: Nemá statisticky významný rozdíl mezi účinností didaktických her a účinností ostatních aktivizačních metod pro osvojování znalostí a rozvíjení schopností žáků při výuce cizích jazyků.

H7: Nemá statisticky významný rozdíl mezi preferencí her interakčních a preferencí her simulačních při výuce cizích jazyků.

H8: Nemá statisticky významný rozdíl mezi preferencí her interakčních a preferencí her scénických při výuce cizích jazyků.

H9: Podle mínění dotazovaných učitelů je mezi využitím aktivizačních metod a dopadem na rozvoj schopností a osvojování znalostí žáka/studenta pozitivní vztah.

H10: Podle mínění dotazovaných učitelů se nevýhody použití aktivizačních metod týkají především realizačních a organizačních podmínek.

H11: Aktivní činnost žáků/studentů ve výuce cizích jazyků se daří lépe navozovat učitelům, kteří mají delší pedagogickou praxi než učitelům s krátkou pedagogickou praxí.

H12: V úspěšnosti při organizování aktivní činnosti žáků/studentů ve výuce cizích jazyků není mezi učiteli na základních školách a mezi učiteli na středních školách (včetně víceletých gymnázií) statisticky významný rozdíl.

H13: Podle mínění dotazovaných učitelů je vyučovací hodina, kdy jsou žáci/studenti vedeni k aktivní myšlenkové činnosti a vyvozování nových poznatků, na přípravu i realizaci ve výuce náročnější než vyučovací hodina, kdy jsou žákům/studentům sdělovány hotové poznatky.

#### **6.4.2 Způsob zpracování dat**

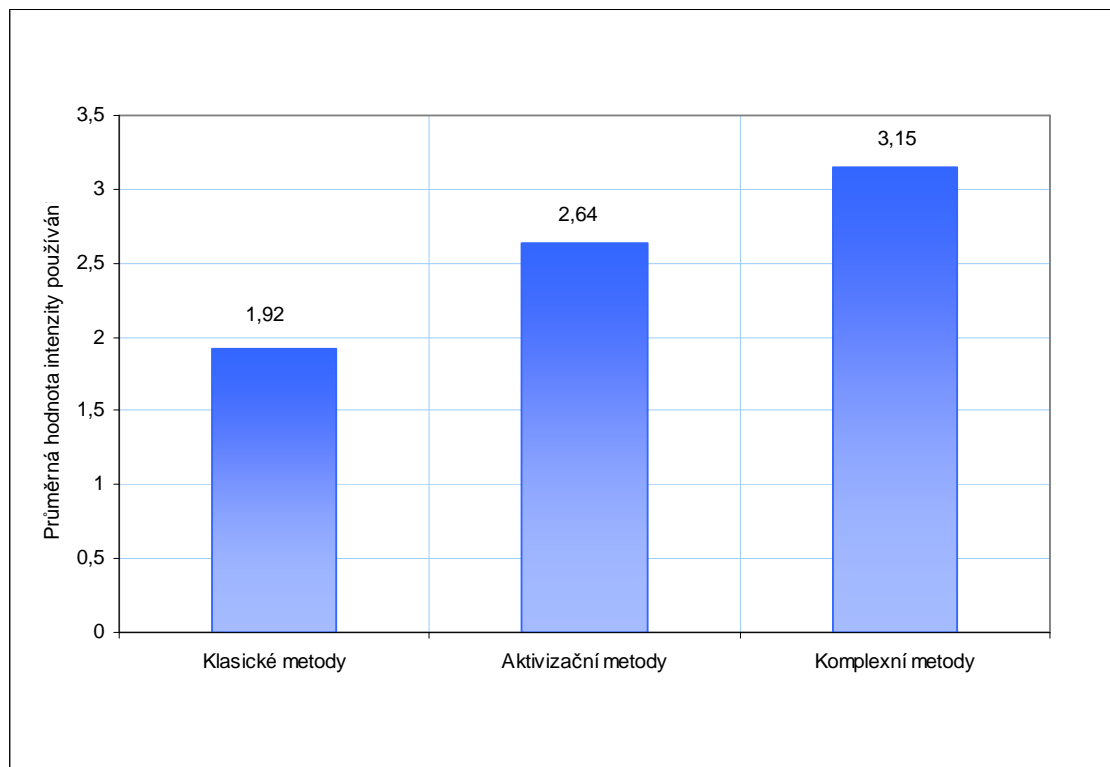
Věcné hypotézy H1, H9, H10, H11 a H13 byly vyhodnoceny v programu EXCEL 2003.

U hypotéz H2, H3, H4, H5, H6, H7, H8 a H12 byla data ověřena statisticky prostřednictvím programu STATISTICA 9. Při testování těchto nulových hypotéz byl použit Mann-Whitneyův U-test. Jedná se o neparametrický test, který se používá při porovnání stejného rozdělení četností dvou výběrů. Hladina významnosti byla zvolena u všech statisticky ověřovaných hypotéz na 0,05 (pravděpodobnost nesprávného odmítnutí nulové hypotézy je tedy 5 %).

### 6.4.3 Ověření hypotéz

**H1: Při výuce cizích jazyků jsou dotazovanými učiteli využívány více metody komplexní a aktivizační než metody klasické.**

Při porovnání průměrných hodnot intenzit používání jednotlivých metod danou hypotézu zamítáme.



**Graf 4:** Srovnání průměrných hodnot intenzit používání výukových metod

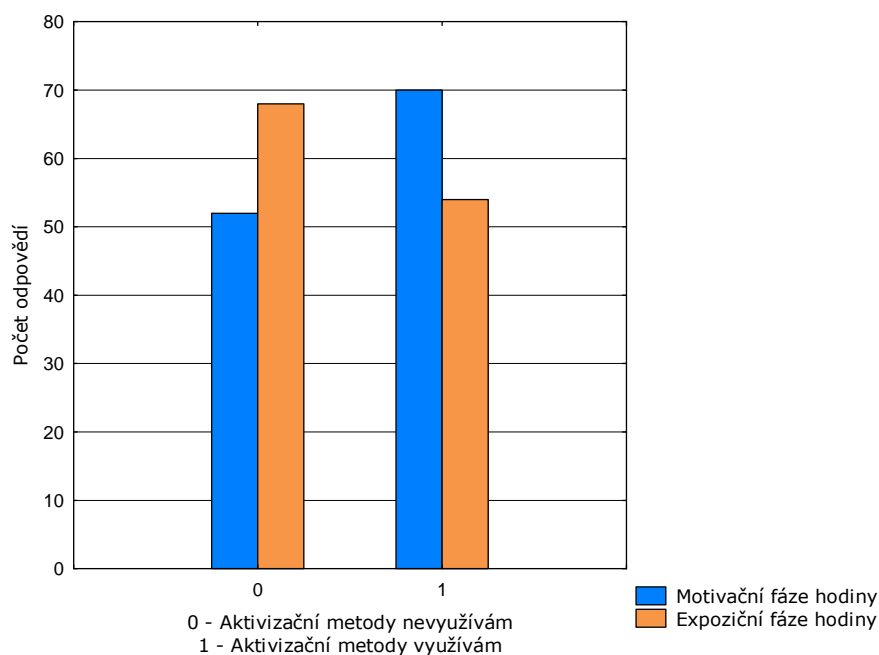
#### Popis grafu 4:

Intenzity používání:

- 1 – nejčastěji používaná (každou vyučovací hodinu)
- 2 – často používaná (alespoň jednou týdně)
- 3 – méně často používaná (dvakrát až třikrát za měsíc)
- 4 – nejméně používané (jednou za měsíc i méně)
- 5 – vyučovací metodu nepoužívám

**H2: Není statisticky významný rozdíl mezi preferencí aktivizačních metod v motivační fázi hodiny a preferencí aktivizačních metod v expoziční fázi hodiny při výuce cizích jazyků.**

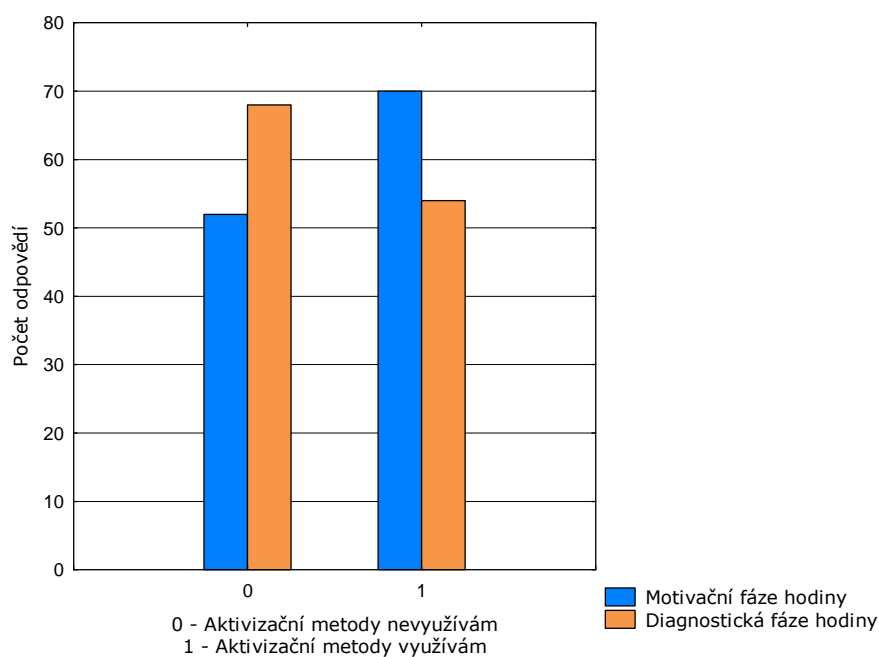
Testové kritérium U je 1774 a jemu odpovídající hodnota p je 0,752119, hypotézu na hladině významnosti 0,05 tedy nezamítáme.



**Graf 5:** Srovnání preference aktivizačních metod v motivační a expoziční fázi hodiny

**H3: Není statisticky významný rozdíl mezi preferencí aktivizačních metod v motivační fázi hodiny a preferencí aktivizačních metod v diagnostické fázi hodiny při výuce cizích jazyků.**

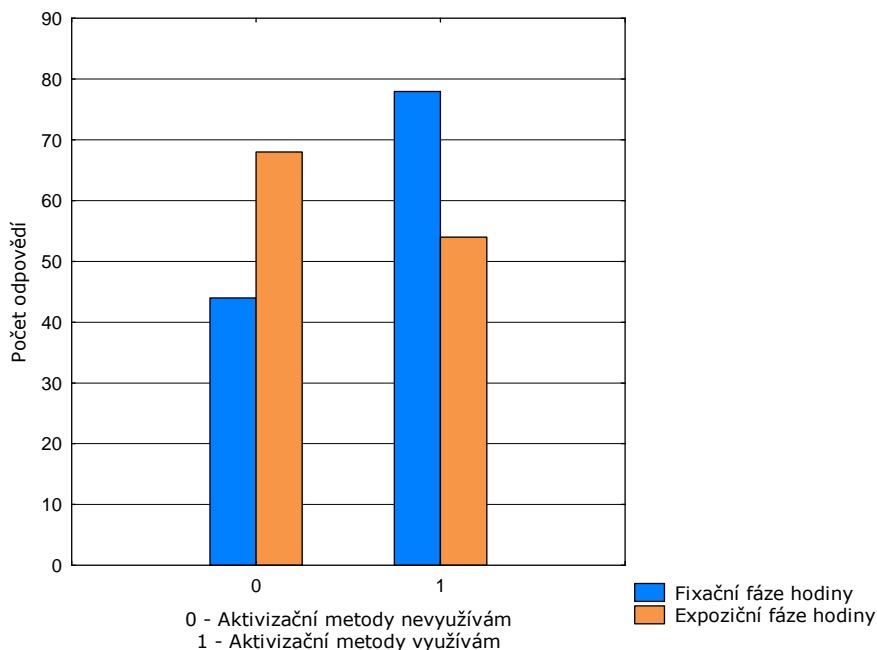
Testové kritérium U je 1835 a jemu odpovídající hodnota p je 0,997951, hypotézu na hladině významnosti 0,05 tedy nezamítáme.



**Graf 6:** Srovnání preference aktivizačních metod v motivační a diagnostické fázi hodiny

**H4: Není statisticky významný rozdíl mezi preferencí aktivizačních metod ve fixační fázi hodiny a preferencí aktivizačních metod v expoziční fázi hodiny při výuce cizích jazyků.**

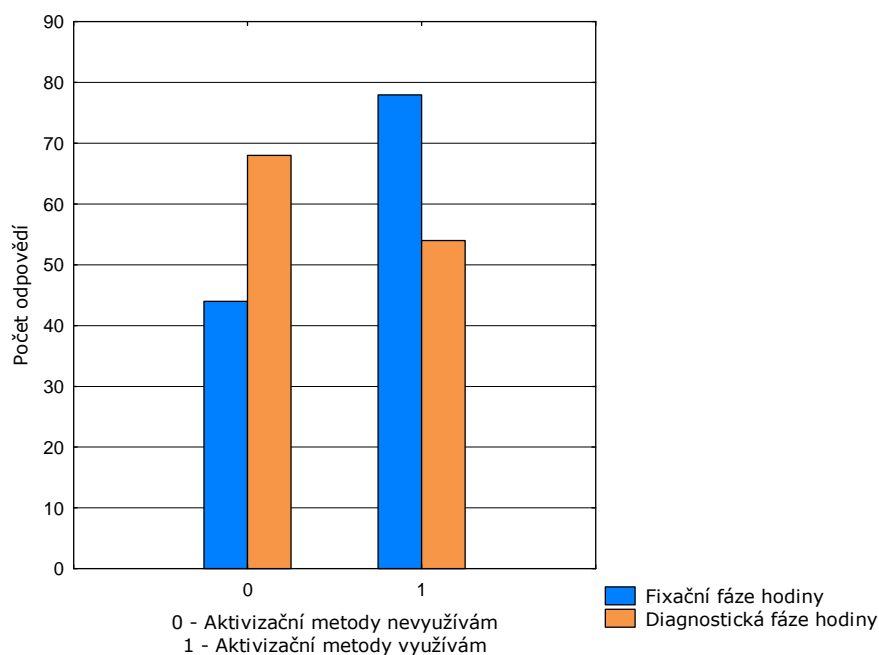
Testové kritérium U je 1319 a jemu odpovídající hodnota p je 0,007441, hypotézu na hladině významnosti 0,05 tedy zamítáme.



**Graf 7:** Srovnání preference aktivizačních metod ve fixační a expoziční fázi hodiny

**H5: Není statisticky významný rozdíl mezi preferencí aktivizačních metod ve fixační fázi hodiny a preferencí aktivizačních metod v diagnostické fázi hodiny při výuce cizích jazyků.**

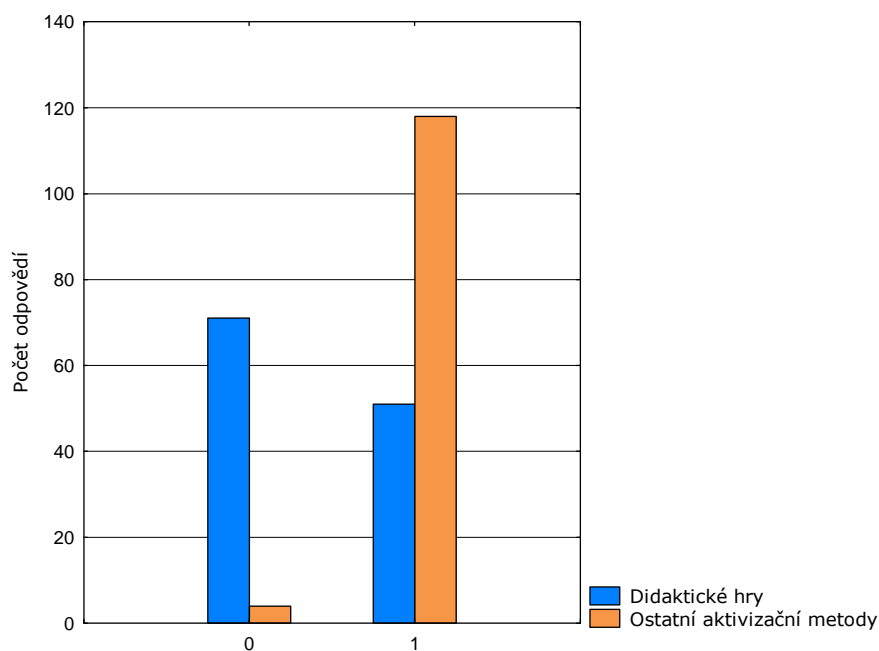
Testové kritérium U je 1502 a jemu odpovídající hodnota p je 0,085628, hypotézu na hladině významnosti 0,05 tedy nezamítáme.



**Graf 8:** Srovnání preference aktivizačních metod ve fixační a diagnostické fázi hodiny

**H6: Není statisticky významný rozdíl mezi účinností didaktických her a účinností ostatních aktivizačních metod pro osvojování znalostí a rozvíjení schopností žáků/studentů při výuce cizích jazyků.**

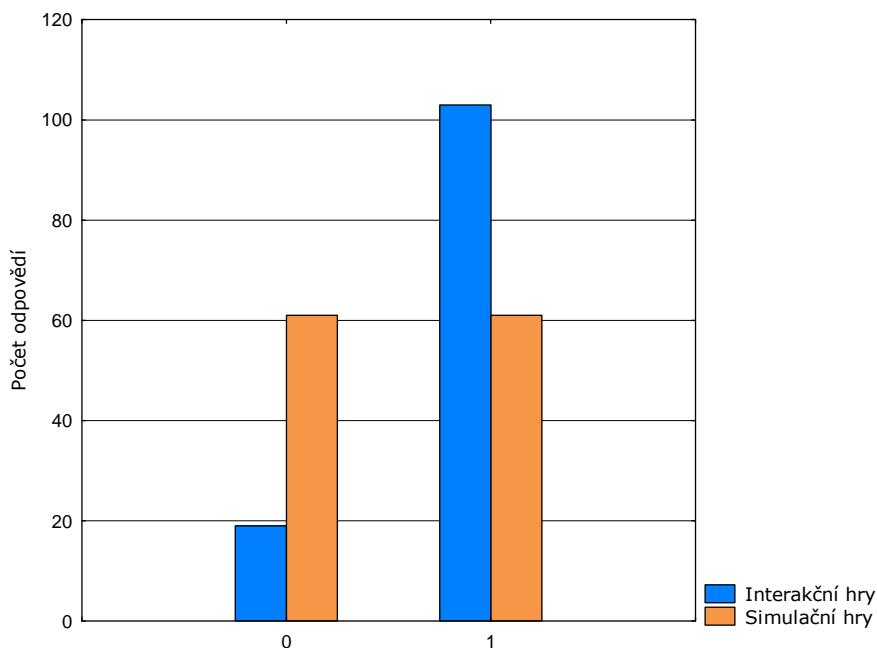
Testové kritérium U je 216 a jemu odpovídající hodnota p je 0,786851, hypotézu na hladině významnosti 0,05 tedy nezamítáme.



**Graf 9:** Srovnání účinnosti didaktických her a ostatních aktivizačních metod

**H7: Není statisticky významný rozdíl mezi preferencí her interakčních a preferencí her simulačních při výuce cizích jazyků.**

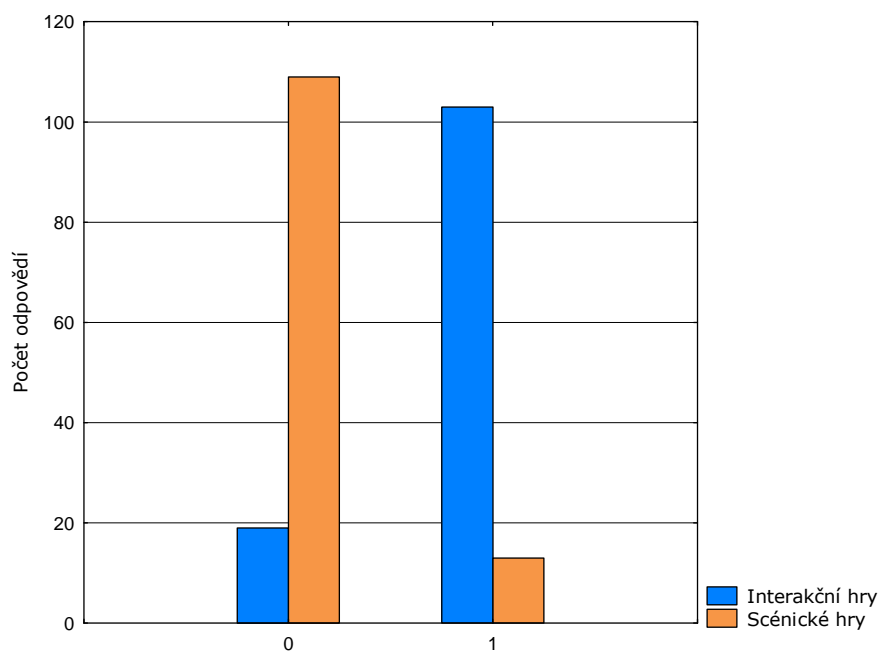
Testové kritérium U je 1830 a jemu odpovídající hodnota p je 0,878360, hypotézu na hladině významnosti 0,05 tedy nezamítáme.



**Graf 10:** Srovnání preference her interakčních a simulačních

**H8: Není statisticky významný rozdíl mezi preferencí her interakčních a preferencí her scénických při výuce cizích jazyků.**

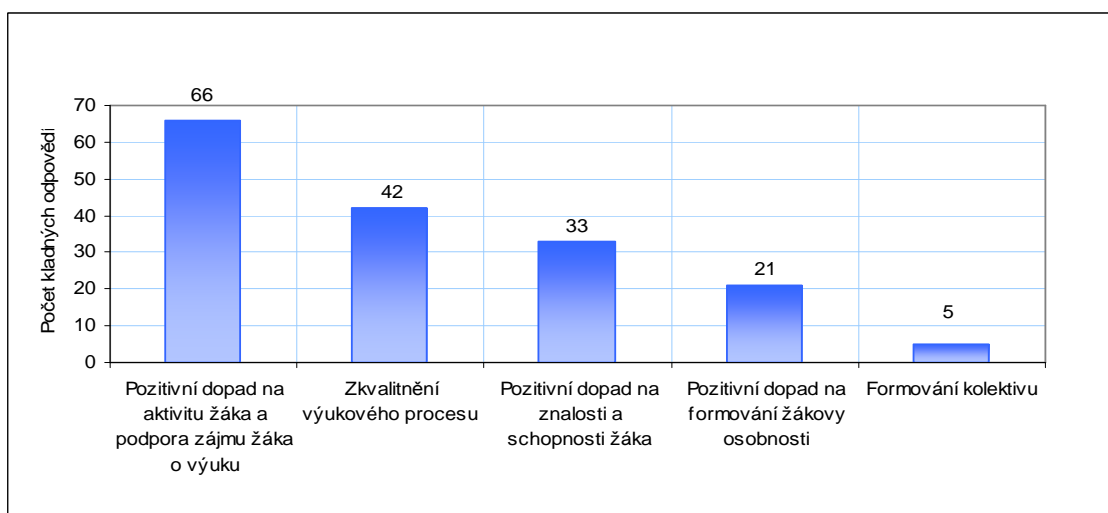
Testové kritérium U je 649 a jemu odpovídající hodnota p je 0,628213, hypotézu na hladině významnosti 0,05 tedy nezamítáme.



**Graf 11:** Srovnání preference her interakčních a scénických

**H9: Podle mínění dotazovaných učitelů je mezi využitím aktivizačních metod a dopadem na rozvoj schopností a osvojování znalostí žáka/studenta pozitivní vztah.**

Na základě kladných odpovědí danou hypotézu nezamítáme.

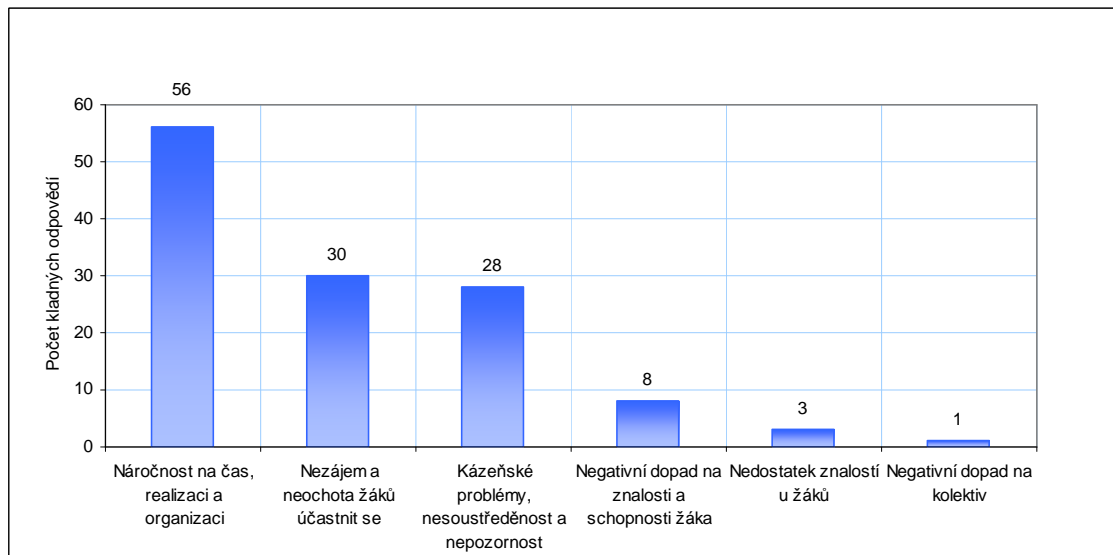


**Graf 12:** Výhody aktivizačních metod



**H10: Podle mínění dotazovaných učitelů se nevýhody použití aktivizačních metod týkají především realizačních a organizačních podmínek.**

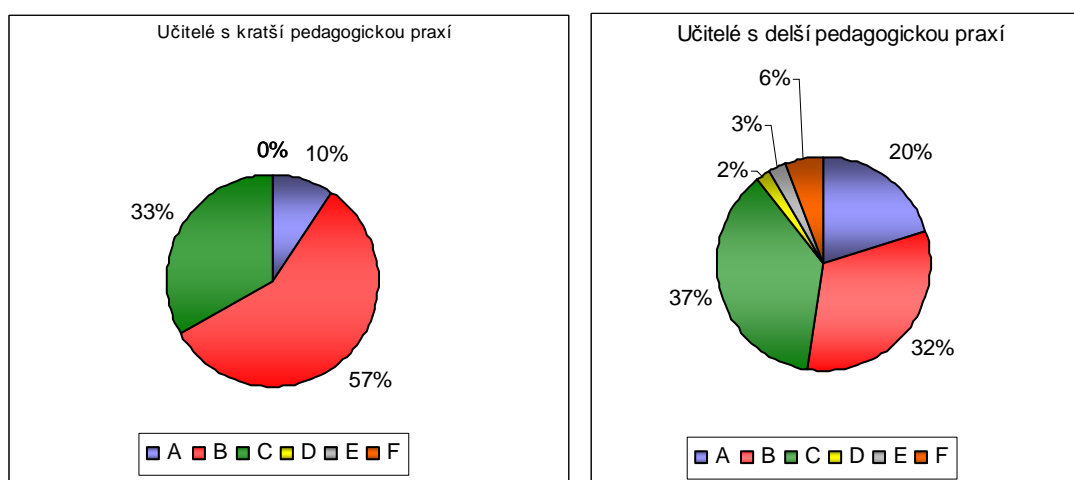
Na základě kladných odpovědí danou hypotézu nezamítáme.



**Graf 13:** Nevýhody aktivizačních metod

**H11: Aktivní činnost žáků/studentů ve výuce cizích jazyků se daří lépe navozovat učitelům, kteří mají delší pedagogickou praxi než učitelům s krátkou pedagogickou praxí.**

Na základě procentuálního vyhodnocení danou hypotézu zamítáme.<sup>3</sup>



**Grafy 14:** Srovnání navozování aktivní činnosti učitelů s kratší a delší praxí

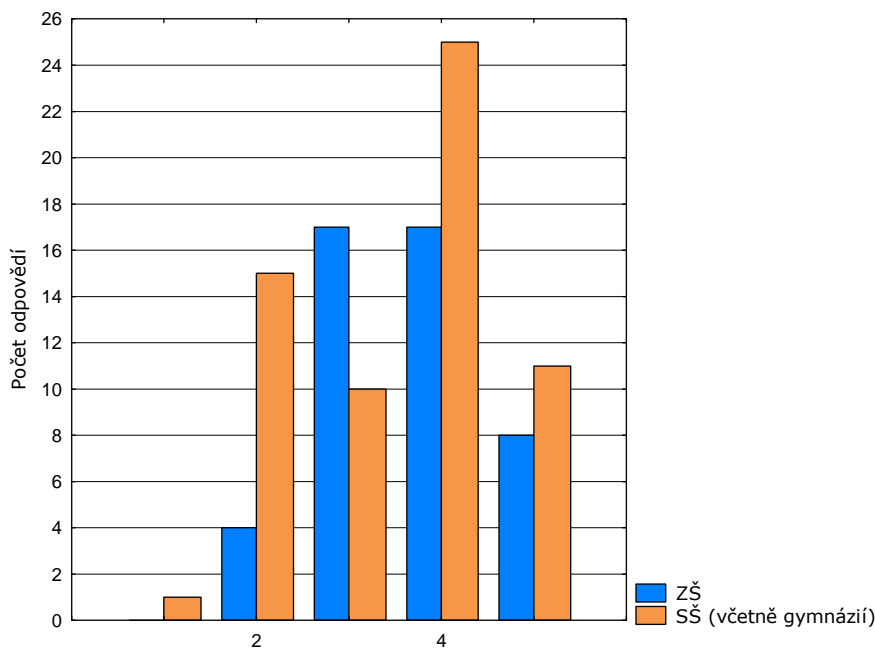
<sup>3</sup> Odpovědi A, B, C jsou zařazeny skupiny daří se navodit, odpovědi D, E, F do skupiny nedaří se navodit.

#### Popis legend grafů 14:

- A Učitelům se aktivní činnost daří navodit vždy, když chtějí.
- B Učitelům se aktivní činnost daří navodit, někdy z důvodu špatné kázně ne.
- C Učitelům se aktivní činnost daří navodit, někdy z časových důvodů aktivizující otázky a úkoly nezadávají a probírají učivo bez aktivní účasti žáků/studentů.
- D Učitelům se často aktivní činnost nedaří navodit z důvodu špatné kázně.
- E Učitelům se často aktivní činnost nedaří navodit z důvodu časové tísně a probírají učivo bez aktivní účasti žáků/studentů.
- F Aktivní činnost se učitelům nedaří navodit z jiných důvodů.

#### H12: V úspěšnosti při organizování aktivní činnosti žáků/studentů ve výuce cizích jazyků není mezi učiteli na základních školách a mezi učiteli na středních školách (včetně víceletých gymnázií) statisticky významný rozdíl.

Testové kritérium U je 24 a jemu odpovídající hodnota p je 0,404331, hypotézu na hladině významnosti 0,05 nezamítáme.



Graf 15: Srovnání úspěšnosti učitelů ZŠ a ŠŠ při organizování aktivní činnosti

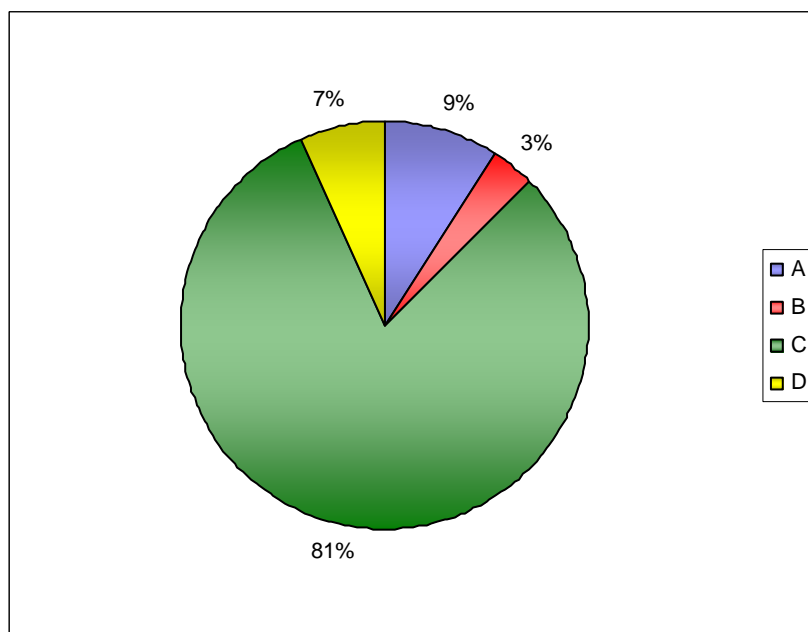
#### Popis osy X grafu 15:

- 1 Učitelé aktivní činnost neorganizují z jiných důvodů.
- 2 Učitelé aktivní činnost neorganizují a navozují až přímo ve výuce.
- 3 Učitelům se aktivní činnost nedaří zorganizovat vždy, když chtějí, protože to vyžaduje náročnější přípravu a jsou přetíženi mnoha povinnostmi.
- 4 Učitelům se aktivní činnost daří zorganizovat vždy, když chtějí. I přesto, že to vyžaduje náročnější přípravu a jsou přetíženi mnoha povinnostmi.

5 Učitelům se aktivní činnost daří zorganizovat vždy, když chtějí. Necítí se být přetíženi mnoha povinnostmi.

**H13: Podle mínění dotazovaných učitelů je vyučovací hodina, kdy jsou žáci/studenti vedeni k aktivní myšlenkové činnosti a vyvozování nových poznatků, na přípravu i realizaci ve výuce náročnější než vyučovací hodina, kdy jsou žákům/studentům sdělovány hotové poznatky.**

Na základě procentuálního vyhodnocení danou hypotézu nezamítáme.



**Graf 16:** Srovnání náročnosti vyučovacích hodin na přípravu a realizaci

**Popis legendy grafu 16:**

**A** Obě vyučovací hodiny jsou stejně náročně na přípravu i realizaci.

**B** Vyučovací hodina, kdy jsou sdělovány hotové poznatky, je náročnější na přípravu i realizaci.

**C** Vyučovací hodiny, kdy jsou žáci/studenti vedeni k aktivní myšlenkové činnosti a vyvozování nových poznatků, je náročnější na přípravu i realizaci.

**D** Nedokážu posoudit.

#### 6.4.4 Interpretace výsledků získaných ověřením hypotéz

V pedagogickém průzkumu bylo ověřováno 13 hypotéz. Z těchto 13 hypotéz se 10 hypotéz potvrdilo a 3 se nepotvrdily. Nepotvrdily se hypotézy H1, H4 a H11.

Ve výuce cizích jazyků jsou nejčastěji využívány metody klasické, následují metody aktivizační a nejméně jsou využívány metody komplexní.

Při porovnání preference aktivizačních metod v jednotlivých fázích hodiny nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi motivační a expoziční fází hodiny, dále mezi motivační a diagnostickou fází hodiny a ani mezi fixační a diagnostickou fází hodiny. Statisticky významný rozdíl byl však zjištěn mezi fixační a expoziční částí hodiny.

Ve výuce cizích jazyků není statisticky významný rozdíl mezi účinností didaktických her a účinností ostatních aktivizačních metod pro osvojování znalostí a rozvíjení schopností žáků/studentů. K výuce prostřednictvím didaktických her bylo také zjištěno, že není statisticky významný rozdíl mezi preferencí her interakčních a her simulačních či scénických.

Potvrdilo se, že využití aktivizačních metod má pozitivní dopad na rozvoj schopností a osvojování znalostí žáků/studentů a že nevýhody aktivizačních metod jsou spatřovány především v realizačních a organizačních podmínkách.

Nebylo potvrzeno, že by se učitelům cizích jazyků s delší pedagogickou praxí dařilo lépe navozovat aktivní činnost žáků/studentů ve výuce než učitelům s kratší pedagogickou praxí. V úspěšnosti při organizování aktivní činnosti žáků/studentů není mezi učiteli cizích jazyků na základních školách a mezi učiteli cizích jazyků na středních školách statisticky významný rozdíl.

Důležitým zjištěním je také to, že dotazovaní učitelé považují vyučovací hodinu, kdy jsou žáci /studenti vedeni k aktivní myšlenkové činnosti, na přípravu i realizaci náročnější než vyučovací hodinu, kdy jsou žákům/studentům sdělovány hotové poznatky.

V průzkumu se nepotvrdily hypotézy H1, H4 a H11:

**H1: Při výuce cizích jazyků jsou dotazovanými učiteli využívány více metody komplexní a aktivizační než metody klasické.**

Zamítnutí této hypotézy tedy znamená, že klasické metody jsou ve výuce cizích jazyků využívány více než metody komplexní a aktivizační. Pravděpodobně je to dáno tím, že výuka s použitím klasických metod je pro učitele méně náročnější na přípravu i realizaci.

**H4: Není statisticky významný rozdíl mezi preferencí aktivizačních metod ve fixační fázi hodiny a preferencí aktivizačních metod v expoziční fázi hodiny při výuce cizích jazyků.**

Učitelé cizích jazyků využívají aktivizační metody více ve fixační fázi hodiny. Pravděpodobně je to dáno tím, že při procvičování a upevňování učiva jsou aktivizační metody více efektivní.

**H11: Aktivní činnost žáků/studentů ve výuce cizích jazyků se daří lépe navozovat učitelům, kteří mají delší pedagogickou praxi než učitelům s krátkou pedagogickou praxí.**

U této hypotézy je třeba brát v úvahu, že počet učitelů s kratší pedagogickou praxí je 5x menší než počet učitelů s delší pedagogickou praxí. Obě skupiny učitelů označili téměř shodně možnosti, které obsahovaly spojení daří se mi. Učitelé s delší pedagogickou praxí však označili i možnosti se spojením nedaří se mi, zatímco učitelé s kratší pedagogickou praxí tyto varianty neoznačili vůbec.

## Závěr

Předložená diplomová práce se zabývala využitím aktivizačních metod ve výuce cizích jazyků. Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jaké výukové a aktivizační metody učitelé využívají ve výuce cizích jazyků nejčastěji a v čem učitelé spatřují výhody a nevýhody aktivizačních metod. Ačkoliv se do realizovaného pedagogického průzkumu nepodařilo zapojit zamýšlené množství účastníků, byly vyvozeny závěry, které umožnily splnění daného cíle.

Teoretická část práce se skládá z pěti kapitol, které shrnují poznatky důležité pro dané téma. První kapitola pojednává o aktivitě a tvořivosti ve vyučování, další kapitoly teoretické části se věnují výukovým metodám. Výukové metody jsou zde klasifikovány z různých hledisek, důležitá je klasifikace J. Maňáka a V. Švece (Maňák, Švec, 2003), která je dále využita i ve výzkumné části práce. Následuje popis klasických a komplexních výukových metod. Kapitola, která se zabývá aktivizačními výukovými metodami a která je velmi důležitá pro tuto práci, obsahuje i náměty pro aktivní výuku a vlastní návrhy pro realizaci ve výuce cizích jazyků. Zmíněny jsou zde i kritéria ovlivňující volbu výukových metod.

Výzkumná část práce se zabývá pedagogickým průzkumem, který byl realizován pomocí dotazníkového šetření. Dotazník, který byl předložen vyučujícím cizích jazyků, se zabýval výukovými metodami (především aktivizačními metodami) a aktivní činností ve výuce. O zapojení do průzkumu byly požádány všechny základní školy, střední školy a gymnázia v Českých Budějovicích. Některé školy odmítly a podařilo se tedy zapojit 13 základních škol, 12 středních škol a 4 gymnázia. Celkem bylo rozdáno 290 dotazníků, zpět se však vrátilo pouze 122 dotazníků, z nichž některé byly vyplněny pouze částečně.

Ve výzkumné části práce bylo ověřováno 13 hypotéz, ze kterých se pouze 3 hypotézy nepotvrdily. Nepotvrdila se hypotéza, že metody komplexní a aktivizační jsou ve výuce cizích jazyků využívány více než metody klasické. Dále se nepotvrdilo, že není statisticky významný rozdíl mezi preferencí aktivizačních metod ve fixační a expoziční části hodiny. Poslední hypotéza, která byla vyvrácena tvrdila, že aktivní činnost žáků/studentů ve výuce cizích jazyků se daří lépe navozovat učitelům, kteří mají delší pedagogickou praxi než učitelům s krátkou pedagogickou praxí.

Z realizovaného dotazníkového šetření tedy vyplývá, že metody klasické jsou ve výuce cizích jazyků využívány nejčastěji. Následují metody aktivizační a poté metody

komplexní. Toto zjištění dokazuje, že i přes velké množství informačních zdrojů o výukových metodách a požadavek na aktivní zapojení žáků do výuky, je výuka nejčastěji vedena tradičními způsoby. Pokud učitelé použijí ve výuce aktivizační metody, jsou to nejčastěji metody diskusní (je však třeba brát v úvahu, že rozdíl mezi intenzitou použití jednotlivých aktivizačních metod je nepatrný), které jsou dotazovanými učiteli zároveň považovány za metody nejvíce rozvíjející schopnost samostatného myšlení, představivost, fantazii a obrazotvornost. K aktivizačním výukovým metodám bylo dále pomocí statistického ověření zjištěno, že pro osvojování znalostí a rozvíjení schopností nejsou didaktické hry účinnější než ostatní aktivizační metody. Statisticky významný rozdíl nebyl zjištěn ani mezi preferencí didaktických her interakčních a preferencí didaktických her simulačních či scénických.

Součástí cíle diplomové práce bylo také zjištění, jaké výhody a nevýhody mají aktivizační metody. Průzkumem bylo potvrzeno, že využití aktivizačních metod má pozitivní dopad na rozvoj schopností a osvojování znalostí. Výhody aktivizačních metod jsou dále v pozitivním dopadu na aktivitu žáka, podporu zájmu žáka o výuku, formování žákovy osobnosti, dále ve zkvalitnění výukového procesu a malý počet dotazovaných učitelů také odpověděl, že využití aktivizačních metod napomáhá formování třídního kolektivu. Nevýhody aktivizačních výukových metod spatřují dotazovaní učitelé především v realizačních a organizačních podmínkách, náročnosti na čas, dále v nezájmu a neochotě žáků účastnit se, uvádějí také problémy s kázní, nesoustředěností a nepozorností žáků. Malý počet učitelů uvedl, že aktivizační metody mají negativní dopad na znalosti a schopnosti žáka a na formování kolektivu. Překážku v realizaci výuky prostřednictvím aktivizačních metod vidí malá část učitelů v nedostatečných znalostech žáka.

Rozdíl v úspěšnosti při organizování aktivní činnosti u učitelů cizích jazyků na základních a středních školách není ze statistického hlediska významný. Velké množství učitelů považuje vyučovací hodinu, při které jsou žáci/studenti vedeni k aktivní myšlenkové činnosti, na přípravu i realizaci náročnější než vyučovací hodinu, kdy žákům sdělují hotové poznatky, což dotazovaní učitelé potvrdili i v uvedených nevýhodách aktivizačních metod.

Závěrem lze tedy říci, že aktivizační metody ve výuce cizích jazyků využívány jsou, ale mohly by být využívány častěji. Výsledky se však týkají pouze vyučujících cizích jazyků ze zapojených škol v Českých Budějovicích a nelze je zobecnit na

všechny vyučující cizích jazyků. V úvahu je třeba také brát, že výsledky jsou ovlivněny malou návratností dotazníků.

Pozitivním výsledkem provedeného průzkumu je skutečnost, že vyplňování dotazníků mohlo podnítit učitele k využívání výukových metod, které dosud nevyužívali.



## Summary

The submitted diploma thesis dealt with using activating methods in teaching foreign languages. The objective of this diploma thesis was to find out which teaching and activating methods teachers use in teaching foreign languages most frequently and where they see the advantages and disadvantages of activating methods. Although I did not succeed in involving the intended number of participants into the pedagogical survey being realised, I was able to draw conclusions that allowed fulfilling the set objective.

The theoretical part of the thesis consists of five chapters that sum up the information important for the given topic. The first chapter deals with activity and creativity in teaching, while the other chapters concentrate on teaching methods. The teaching methods are classified here from various points of view, an important one being the classification by J. Maňák and V. Švec (Maňák, Švec, 2003), which is further used in the research part of the thesis. This is followed by a description of classic and complex teaching methods. The chapter that deals with the activating teaching methods and that is of major importance for this thesis also contains topics for the active tuition and actual proposals for the realisation in foreign language tuition. It also mentions criteria that influence the selection of teaching methods.

The research part of the thesis deals with research that was conducted by means of a questionnaire survey. The questionnaire, which was given to foreign language teachers, dealt with teaching methods (especially with activating methods) and the activity in lessons. All primary, secondary and secondary grammar schools in České Budějovice were asked to join the research. Some schools refused to participate, and therefore I succeeded in involving 13 primary schools, 12 secondary schools and 4 secondary grammar schools. Altogether 290 questionnaires have been handed out, however, only 122 were returned, some of which were filled in only partially.

The research part of the thesis aimed at verifying 13 hypotheses, of which only 3 hypotheses were not confirmed. The hypothesis claiming that complex and activating methods are more frequently used in lessons than classic methods was not confirmed. Another fact that was not confirmed is that there is no statistically important difference between the preference in the fixation and exposition parts of the lesson. The last hypothesis that was disproved claimed that teachers with a longer teaching practice are

more successful in inducing the active cooperation of pupils/students in lessons of foreign languages than teachers with a short teaching practice.

The questionnaire survey realised shows that the classic methods are the most frequently ones used in foreign language tuition. These are followed by activating methods and then by complex methods. This finding proves that, despite the large amount of information sources about teaching methods and despite the requirement of an active involvement of pupils in the lesson, the tuition is mostly led in traditional ways. If teachers do use activating methods in their lessons, they are mostly discussion methods (however, it is necessary to take into account that the difference between the intensity in using individual activating methods is small), which are considered, at the same time, by the teachers interviewed as methods that best develop the ability of independent thinking, imagination and fantasy. I have further found out that, concerning the activating teaching methods, to acquire knowledge and develop skills, didactic games are more efficient than other activating methods. Teachers do not prefer interactive didactic games to simulation and staged games.

The diploma thesis also included the finding which advantages and disadvantages of activating methods have. Research has confirmed that the use of activating methods has a positive impact on the development of skills and acquiring knowledge. The advantages of activating methods further consist in the positive influence on pupils' activity, support of pupil's interest in tuition, forming the pupils' personality, further increasing the quality of the teaching process, and, as it resulted from the answers of the teachers questioned, the use of activating methods contributes to the forming of the class collective. The teachers questioned view the disadvantages of activating methods especially in the realisation and organisation conditions, time requirements, lack of pupils' interest and unwillingness to become involved, and discipline problems, lack of concentration and attention in pupils are also listed. A small number of teachers view an obstacle in the realisation of tuition by means of the activating methods in the pupils' insufficient knowledge.

The success rate in organising the active cooperation is comparable in primary and secondary school teachers. A large number of teachers consider the lesson in which pupils/students are led to active thinking more demanding in terms of preparation and realisation than the lesson in which they convey to the pupils ready knowledge, which was confirmed by the teachers questioned even in the specified disadvantages of activating methods.

In conclusion, it is possible to say that activating methods are included in foreign language tuition, but they could be included more often. However, these results only concern foreign language teachers from schools in České Budějovice that participated in the research, and cannot be generalised for all foreign language teachers. Further, it has to be taken into account that the results are influenced by the low number of questionnaires returned.

A positive result of the survey conducted is the fact that filling in the questionnaires could have inspired teachers to use teaching methods that they had not used before.

## Seznam literatury

- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-083-9.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 80-85783-73-8.
- HORÁK, F. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 1991. ISBN 80-7067-003-7.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Tvořivá škola*. Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivé školy. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-63-X.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků*. Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-47-8.
- LERNER, I. J. *Didaktické základy metod výuky*. Praha: SPN, 1986.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0374-2.
- MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-210-1880-1.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1988.
- OKOŇ, W. *K základům problémového učení*. Praha: SPN, 1966.
- PECINA, P. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4551-4.
- PECINA, P., STOJAN, M. Výzkum výukových metod v práci učitelů přírodovědných a technických předmětů na druhém stupni ZŠ. In *XXVII. mezinárodní kolokvium o řízení vzdělávacího procesu zaměřené k aktuálním otázkám vědy, výchovy, vzdělávání a rozvoje tvůrčího myšlení*. Brno: Univerzita obrany, Fakulta ekonomiky a managementu, 2009. ISBN 978-80-7231-650-2.
- PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha, Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

## Seznam grafů

<b>Graf</b>	<b>1</b>	Podíl mužů a žen zapojených do průzkumu	53
<b>Graf</b>	<b>2</b>	Podíl respondentů z jednotlivých typů škol	54
<b>Graf</b>	<b>3</b>	Cizí jazyky, které jsou dotazovanými učiteli vyučovány	54
<b>Graf</b>	<b>4</b>	Srovnání průměrných hodnot intenzit používání výukových metod	66
<b>Graf</b>	<b>5</b>	Srovnání preference aktivizačních metod v motivační a expoziční fázi hodiny	67
<b>Graf</b>	<b>6</b>	Srovnání preference aktivizačních metod v motivační a diagnostické fázi hodiny	67
<b>Graf</b>	<b>7</b>	Srovnání preference aktivizačních metod ve fixační a expoziční fázi hodiny	68
<b>Graf</b>	<b>8</b>	Srovnání preference aktivizačních metod ve fixační a diagnostické fázi hodiny	69
<b>Graf</b>	<b>9</b>	Srovnání účinnosti didaktických her a ostatních aktivizačních metod	69
<b>Graf</b>	<b>10</b>	Srovnání preference her interakčních a simulačních	70
<b>Graf</b>	<b>11</b>	Srovnání preference her interakčních a scénických	71
<b>Graf</b>	<b>12</b>	Výhody aktivizačních metod	71
<b>Graf</b>	<b>13</b>	Nevýhody aktivizačních metod	72
<b>Grafy</b>	<b>14</b>	Srovnání navozování aktivní činnosti učiteli s kratší a delší praxí	72
<b>Graf</b>	<b>15</b>	Srovnání úspěšnosti učitelů ZŠ a ŠŠ při organizování aktivní činnosti	73
<b>Graf</b>	<b>16</b>	Srovnání náročnosti vyučovacích hodin na přípravu a realizaci	74

## **Seznam příloh**

**Příloha 1** Dotazník pro učitele cizích jazyků

## Příloha 1

### Dotazník pro učitele cizích jazyků

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,  
obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku. Jmenuji se Lucie Haltufová a jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty JU v Českých Budějovicích. Ve svém průzkumu se zabývám využitím aktivizačních metod ve výuce cizích jazyků a velice důležité jsou Vaše názory a zkušenosti. Předkládám Vám proto dotazník, ve kterém zjišťuji, které vyučovací metody využíváte a proč je využíváte. Dotazník je anonymní a jeho vyplnění nezabere víc jak 10 minut. Vaše odpovědi prosím zakroužkujte, případně vypište.

Mockrát děkuji za Váš čas a spolupráci.

#### Identifikační údaje:

Muž – Žena                      Věk:

Délka pedagogické praxe:

Škola, kde vyučujete: ZŠ – SŠ - Gymnázium

Vyučuji tento cizí jazyk/tyto cizí jazyky:

#### 1. Jaké vyučovací metody používáte nejčastěji ve výuce cizích jazyků? Zakroužkujte u jednotlivých metod intenzitu používání:

- 1 – nejčastěji používaná (každou vyučovací hodinu)
- 2 – často používaná (alespoň jednou týdně)
- 3 – méně často používaná (dvakrát až třikrát za měsíc)
- 4 – nejméně používané (jednou za měsíc i méně)
- 5 – vyučovací metodu nepoužívám

Metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor)	1	2	3	4	5
Metody názorně-demonstrační (předvádění, pozorování apod.)	1	2	3	4	5
Metody dovednostně-praktické	1	2	3	4	5
Metody diskusní	1	2	3	4	5
Metody heuristické, řešení problémů	1	2	3	4	5
Metody situační	1	2	3	4	5
Metody inscenační	1	2	3	4	5
Didaktické hry	1	2	3	4	5
Frontální výuka	1	2	3	4	5
Skupinová a kooperativní výuka	1	2	3	4	5
Partnerská výuka	1	2	3	4	5
Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků	1	2	3	4	5
Projektová výuka	1	2	3	4	5
Výuka podporovaná počítačem	1	2	3	4	5
Televizní výuka	1	2	3	4	5
Výuka dramatem	1	2	3	4	5
Kritické myšlení	1	2	3	4	5
Brainstorming	1	2	3	4	5

Pokud využíváte jiné metody, uveďte je prosím zde:



## Příloha 1

### **2. Napište, jakou výukovou metodu/metody preferujete v jednotlivých fázích hodiny a vysvětlete proč:**

a) V motivační fázi hodiny:

b) Při expozici nového učiva:

c) Při procvičování a upevňování nového učiva:

d) Při opakování starého učiva (zkoušení, prověřování apod.):

### **3. Zakroužkujte pomocí kterých výukových metod lze u žáků/studentů nejlépe rozvíjet schopnosti jako: samostatnost myšlení, představivost, fantazie a obrazotvornost?**

a) Metody slovní

b) Metody názorně-demonstrační

c) Metody dovednostně-praktické

d) Metody diskusní

e) Metody heuristické, řešení problémů

f) Metody situační

g) Metody inscenační

h) Didaktické hry

i) Frontální výuka

j) Skupinová a kooperativní výuka

k) Partnerská výuka

l) Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků

m) Projektová výuka

n) Výuka podporovaná počítačem

o) Televizní výuka

p) Výuka dramatem

q) Kritické myšlení

r) Brainstorming

s) Pokud využíváte jiné metody, uveďte je prosím zde:

## Příloha 1

**4. Zakroužkujte aktivizační metody, které jsou dle Vašich zkušeností pro osvojování znalostí žáků/studentů a rozvíjení jejich schopností nejúčinnější:**

- a) Metody diskusní
- b) Metody heuristické, řešení problémů
- c) Metody situační
- d) Metody inscenační
- e) Didaktické hry

**5. Pokud použijete ve výuce didaktické hry, jsou to:**

- a) Interakční hry (skupinové hry, hry s pravidly, myšlenkové a strategické hry, učební hry, společenské hry)
- b) Simulační hry (hraní rolí, loutky, řešení případů, konfliktní hry)
- c) Scénické hry (divadelní představení)
- d) Didaktické hry nevyužívám
- e) Jiné, napište jaké:

**6. Napište, jaké výhody mají dle Vašeho názoru aktivizační výukové metody?**

**7. Napište, jaké nevýhody mají dle Vašeho názoru aktivizační výukové metody?**

**8. Aktivní činnost žáků/studentů ve výuce:**

- a) Se mi daří navodit vždy, když chci.
- b) Se mi daří navodit. Někdy se mi to nedaří z důvodu špatné kázně.
- c) Se mi daří navodit. Někdy z časových důvodů aktivizující otázky a úkoly nezadávám a probírám nové učivo bez aktivní účasti žáků/studentů.
- d) Se mi často nedaří navodit z důvodu špatné kázně žáků/studentů.
- e) Se mi často nedaří navodit z důvodu časové tísně. Probírám učivo bez aktivní účasti žáků/studentů.
- f) Se mi nedaří navodit z jiných důvodů. Napište jakých:

## Příloha 1

### **9. Aktivní činnost žáků/studentů ve výuce:**

- a) Se mi nedaří zorganizovat vždy, když chci, protože to vyžaduje náročnější přípravu a já jsem přetížen/přetížena mnoha povinnostmi (péče o třídní knihy, třídní výkazy, opravy sešitů, písemných prací, porady, jednání s rodiči apod.).
- b) Se mi daří zorganizovat vždy, když chci. I přesto, že to vyžaduje náročnější přípravu a já jsem přetížen/přetížena mnoha povinnostmi (péče o třídní knihy, třídní výkazy, opravy sešitů, písemných prací, porady, jednání s rodiči apod.).
- c) Se mi daří zorganizovat vždy, když chci. Necítím se být přetížen/přetížena mnoha povinnostmi (péče o třídní knihy, třídní výkazy, opravy sešitů, písemných prací, porady, jednání s rodiči apod.).
- d) Neorganizuji a navozuji až přímo ve výuce.
- e) Neorganizuji z jiných důvodů. Napište jakých:

### **10. Pokud srovnáte vyučovací hodinu, kdy jsou žákům/studentům sdělovány hotové poznatky (výklad, zápis na tabuli, diktování do sešitu, vypisování z učebnice) a vyučovací hodinu, kdy jsou žáci/studenti vedeni k aktivní myšlenkové činnosti a vyvozování nových poznatků:**

- a) Obě vyučovací hodiny jsou stejně náročné na přípravu i realizaci.
- b) Vyučovací hodina, kdy žákům/studentům sděluji hotové poznatky, je náročnější na přípravu i realizaci.
- c) Vyučovací hodina, kdy jsou žáci/studenti vedeni k aktivní myšlenkové činnosti a k vyvozování nových poznatků, je náročnější na přípravu i realizaci.
- d) Nedokážu posoudit.

**Chcete ještě něco dodat?**

**Děkuji za Váš čas.**