

Aktivizační a motivační výukové metody

Aneta Maňásková

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Aneta MAŇÁSKOVÁ**
Osobní číslo: **H118180**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Aktivizační a motivační výukové metody**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu.

Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce. S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na dějiny výukových metod
- na charakteristiku a klasifikaci výukových metod
- na analýzu aktivizačních a motivačních výukových metod

Součástí práce bude realizovaný výzkum (kvalitativní, popř. kvantitativní) zaměřený na zjištění nejčastěji využívaných aktivizačních a motivačních výukových metod.



Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Kotrba, T., Lacina, L. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Brno: Barrister & Principal, 2007.

Maňák, J., Švec, V. Výukové metody. Brno: Paido, 2003.

Průcha, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 1997.

Petty, G. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2008.

Sitná, D. Metody aktivního vyučování. Praha: Portál, 2009.

Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Monika Tannenbergerová, DiS.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce:

11. listopadu 2013

Termín odevzdání bakalářské práce:


30. dubna 2014

V Brně dne 11. listopadu 2013


doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

vedoucí ústavu




doc. PaedDr. Slavomír Laca, Ph.D.

vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

ANETA MAJÁŠKOVÁ

Jméno, příjmení studenta

V Brně 20.4.2014

Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na aktivizační vyučovací metody. Tyto metody si zejména kladou za cíl žáky motivovat, rozvíjet jejich osobnost, samostatnost a jejich tvořivost. Teoretická část zahrnuje vysvětlení základních pojmů, definic a členění vyučovacích metod, přehled aktivizačních vyučovacích metod a předpoklady pro začlenění aktivizačních metod do vyučování. Praktickou část práce tvoří dotazníkový průzkum, zda učitelé využívají aktivizační vyučovací metody a jaké.

Klíčová slova:

Vyučování, vyučovací metody, motivace, tvořivost, aktivita, klasické metody vyučování, aktivizační metody vyučování.

ABSTRACT

The bachelor's thesis is focused on activation teaching methods. These methods' aim is mainly to motivate pupils, develop their personalities, independence and their creativity. The theoretical part includes explanation of basic terms, definitions and classification of teaching methods, overview of activation teaching methods and prerequisites for integration of activation methods into teaching. The practical part of the thesis consists of a questionnaire survey, whether teachers use activation teaching methods and what kind of them.

Keywords:

Teaching, teaching methods, motivation, creativity, activity, classical teaching methods, active teaching methods

Poděkování:

Tímto bych chtěla velice poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Monice Tannenbergerové, Dis. za konzultace během mé práce, rady, za její trpělivost a vstřícný přístup.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 VYMEZENÍ POJMŮ	11
1.1 VYUČOVÁNÍ.....	11
1.2 VYUČOVACÍ METODY.....	11
1.3 AKTIVITA.....	12
1.4 MOTIVACE.....	12
1.5 TVOŘIVOST.....	13
2 VÝVOJ VYUČOVACÍCH METOD	14
3 ČLENĚNÍ VYUČOVACÍCH METOD	15
3.1 ČLENĚNÍ VYUČOVACÍCH METOD PODLE J. MAŇÁKA A V. ŠVECE.....	15
3.2 ČLENĚNÍ VYUČOVACÍCH METOD PODLE L. MOJŽÍŠKA.....	18
3.3 ČLENĚNÍ VYUČOVACÍCH METOD PODLE I. J. LERNERA.....	19
3.4 VÝBĚR A FUNKCE VYUČOVACÍCH METOD.....	20
3.5 CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH KLASICKÝCH VYUČOVACÍCH METOD.....	21
3.5.1 Metody slovní.....	22
Vyprávění.....	22
Vysvětlování.....	23
Rozhovor.....	23
3.5.2 Metody názorně demonstrační.....	23
Předvádění a pozorování.....	24
Instruktáž.....	24
3.5.3 Metody dovednostně praktické.....	24
Utváření dovedností.....	24
Napodobování.....	24
4 AKTIVIZAČNÍ VYUČOVACÍ METODY	26
4.1 OBECNÉ VYMEZENÍ POJMU AKTIVIZAČNÍ VYUČOVACÍ METODA.....	26
4.2 CHARAKTERISTIKA ZVOLENÝCH AKTIVIZAČNÍCH VYUČOVACÍCH METOD.....	26
4.2.1 Metody diskuzní.....	27
4.2.2 Metody heuristické, řešení problému.....	28
Problémová metoda.....	29
4.2.3 Situační metody.....	29
Metoda rozboru situace.....	30
Metoda konfliktní situace.....	30
4.2.4 Inscenační metody.....	30
Strukturovaná inscenace.....	31
Nestrukturovaná inscenace.....	31
Mnohostranné hraní úloh.....	32
4.2.5 Didaktické hry.....	32
4.3 PŘEDPOKLADY PRO VYUŽITÍ AKTIVIZAČNÍCH VYUČOVACÍCH METOD.....	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
5 CÍL PRŮZKUMU A FORMULACE HYPOTÉZ	36

5.1	CÍL PRŮZKUMU.....	36
5.2	FORMULACE HYPOTÉZ.....	36
6	METODY	37
7	VÝSLEDKY A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ.....	38
7.1	VÝSLEDKY	38
7.2	OVĚŘENÍ HYPOTÉZ	44
	ZÁVĚR	46
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	47
	SEZNAM PŘÍLOH.....	49

ÚVOD

Jako téma bakalářské práce jsem si vybrala aktivizační a motivační vyučovací metody a jejich využití na základním stupni vzdělání. Vzhledem k tomu, že v letech 2009, 2010 a 2011 se narodilo nejvíce dětí od roku 1993 (www.czso.cz, 2013) je zřejmé, že základní školy čeká v nejbližší době větší nápor žáků, než na jaký byly v posledních deseti letech zvyklé.

Učitele základních škol tak bude čekat úkol maximálního rozvíjení potenciálu jednotlivce v poněkud více obsazených třídách, než tomu bylo doposud. Frontální způsob výuky by v takovém případě nemusel být dostačující k naplnění základních cílů vzdělávacího systému. Tato práce je tedy zaměřena na aktivizační a motivační vyučovací metody jako na nástroj pro učitele základního vzdělávacího stupně, který má sloužit ke zkvalitnění jejich práce a získání pozornosti žáků při výuce.

Teoretická část práce se věnuje zejména charakteristice a popisu jednotlivých vybraných aktivizačních a motivačních metod výuky, jejich členění a také nechybí malý exkurz do historie a samotného vývoje těchto metod. Nachází se zde i vymezení některých základních pojmů. Tato část práce může tedy sloužit i jako základní podkladový materiál k seznámení s problematikou. Jedna její kapitola je věnována i klasickým vyučovacím metodám, které jsou běžně vyžívány na základních školách.

Praktická část práce je založena na průzkumu základních škol pomocí dotazníku adresovaného právě učitelům tohoto stupně vzdělání. Pomocí odpovědí necelých devadesáti respondentů je hlavním cílem praktické části stanovit, v jaké míře učitelé využívají aktivizační metody při své každodenní práci, které z nich využívají nejčastěji a v neposlední řadě jaká je odezva žáků na tyto metody vyučování. Odpovědi na tyto základní otázky, spolu s několika dalšími, pak tvoří jakýsi ucelený obraz o stavu využití aktivizačních a motivačních metod výuky v současném vyučování a povědomí učitelů o jiném, než klasickém způsobu výuky, který není v oblasti pedagogiky zdaleka žádnou novinkou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMŮ

1.1 Vyučování

Vyučování může být charakterizováno jako více faktorový děj, rozvíjející se na základě příčinných vazeb, přičemž je orientovaný na určitý cíl. Vyučovací proces zahrnuje jak vyučovací činnost učitelů, tak i učební činnost žáků (Maňák, 1995). Také může být chápáno jako proces, při kterém jsou vytvářeny učební situace. Úmyslem takto vytvořených situací je poté zprostředkovat znalosti, motivovat proces myšlení a iniciovat osobní vývin. Jedná se o určitý druh lidské činnosti, která spočívá na vzájemném působení mezi učiteli a žáky. Základem takového působení je poté záměrné ovlivňování žáků tak, aby bylo dosaženo procesu učení. Skalková (2007) popisuje proces vyučování jako ustálenou formu vzdělávání a výchovy, která je účelná a zároveň uspořádaná v určitém systému.

1.2 Vyučovací metody

Pojem metoda se popisuje jako zásadní způsob, proces nebo i cesta k určenému cíli. Odvozena je z řeckého „meta-cíl; hodos-cesta“, a doslovně můžeme chápat jako „cesta k cíli“ (Skalková, 2007, s. 166). Při vyučování tedy můžeme prosazovat velice rozličné vyučovací metody. Aby byl vyučovací proces účinný, musíme zvolit přijatelnou metodu vyučování a vytyčit cíle vyučování.

Vysvětlit pojem vyučovací metoda není zcela jednoduché, není stanovena jedna určitá definice, ale každý autor formuluje pojem výstižně svými vlastními slovy. Pojem vyučovací metoda můžeme chápat jako „způsoby záměrného uspořádání činností učitele a žáků, které směřují ke stanoveným cílům“ (Skalková, 2007, s. 181). Vyučovací metoda je spořádaná soustava výukové činnosti učitelů a učební aktivity žáků vedoucí k dosažení vytyčeného vyučovacího cíle, který nezávisí jen na přijetí těchto cílů žákem, ale i na spolupráci učitele a žáka, kdy učitel uznává osobnostní zvláštnosti žáka a naopak žák přijímá vytyčené vyučovací cíle (Maňák, 1995).

„Vyučovací metoda je tedy pedagogická – specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, současně působící výchovně, a to ve smyslu vzdělávacích a také výchovných cílů a v souladu s vyučovacími a výchovnými principy. Spočívá v úpravě obsahu, v usměrnění aktivity objektu a subjektu, v úpravě zdrojů poznání, postupů a technik, v zajištění fixace nebo kontroly vědomostí

a dovedností, poznávacích procesů, zájmů a postojů“ (Mojžíšek, 1988, s. 9). Z definic, které jsou popsány výše, můžeme vyvodit, že podstatnou součástí vyučovacích metod je vzájemný vztah mezi učiteli a žáky, jejich spolupráce, která vede k dosažení vyučovacího cíle.

1.3 Aktivita

V edukačním procesu se pod pojmem aktivita chápe taková činnost žáků, která je zvýšená ze strany vnitřních dispozic, bezprostředního porozumění nebo životních nároků a také snahy, která si klade za cíl osvojit si dané znalosti, poznatky, zvyky, dovednosti a způsoby chování. Aktivní žák v edukačním procesu dává najevo větší úsilí, jeho činnost je výraznější než u typického žáka a má větší snahu na společném dosažení daných cílů. Můžeme říci, že aby byla vzbuzena aktivita u žáků, snažíme se aktivací přiměřenými nástroji dosáhnout výkonnější, účinnější činnosti. Také musíme dodržovat podmínky, kterým je aktivita podmíněna. Jedná se zejména o individuální předpoklady, motivaci a prostředí (Maňák, 1998).

1.4 Motivace

„Motivace se vymezuje jako souhrn činitelů, které podněcují, orientují a udržují chování člověka“ (Maňák, 1995, s. 27). Jedná se o prostředek, který zvyšuje aktivitu žáků ve vyučování a zároveň je i cílem ve vývoji edukační působnosti školy vývoj motivace žáků (Maňák, 1995). Přiměřené způsoby vnější i vnitřní motivace utváří základy kladného rozvoje osobnosti žáka. Pokud učitel zvolí vhodnou motivaci, která musí být přizpůsobena cíli a obsahu vyučování a věku žáků, potom vzbudí zájem dítěte o učení, předmět či činnost. Avšak v opačném případě, při využití nevhodných motivačních faktorů, může být rozvoj žáka k učení omezen nebo může vzbuzovat lhostejnost, někdy i odpor (Lokšová, Lokša, 1999).

„Hlavní druhy motivace, které má učitel k dispozici:

1. Interakce mezi učitelem a žákem.
2. Aktualizace vhodných potřeb.
3. Využívání působení odměn a trestů.
4. Životní orientace žákovy osobnosti.“ (Maňák, 1995, s. 27).

1.5 Tvořivost

Je obtížné nalézt definici, ke které by se přikláněli odborníci. Ale společným znakem těchto definic je zdůraznění z hlediska originálního a užitečného. Tvořivost může být popsána jako aktivita člověka, vytvářející nové společensky hmotné a duchovní hodnoty. Ve své podstatě je každý člověk určitým způsobem tvořivý. Je třeba jen vědět, jakým způsobem tuto tvořivost rozvíjet a že je možné se jí naučit. Za tvořivé myšlení můžeme považovat to, jehož smyslem je myšlení, které nalézá nové způsoby řešení. Podněcováno je tzv. tvůrčími problémy, které jsou popisovány následujícími rysy:

1. „Jsou objektivně nové.
2. Jsou uznávány za společensky důležité.
3. Jsou otevřené, často špatně vymezené a spojené s nedostatečnými informacemi.
4. Jsou spojovány s tzv. divergentními situacemi, v nichž existuje více možných správných a hodnotných řešení“ (Nakonečný, 1995, s. 109).

2 VÝVOJ VYUČOVACÍCH METOD

Vyučovací metody stále procházejí určitým vývojem, ať už to bylo v minulosti nebo v současnosti. Dle Maňáka (1997) počátky vyučovacích metod sahají až do starověku, ale v té době ještě nejsou řádně uspořádány a zpracovány. Následující vývoj je popsán velice stručně.

Skalková (2007) vymezuje rozvoj vyučovacích metod následovně:

Ve středověku převažovaly slovní metody, které však nemohly být dále rozvíjeny z důvodu omezení ze strany církve.

Naopak velký zvrat nastal v 17. století, kdy J. A. Komenský zdůrazňoval poznání a nápodobu přírody i samostatnou práci žáků. S Komenským je také spojena synkretická (srovnávací) metoda. Na jeho práci navázali J. J. Pestalozzi, F. W. A. Diersteweg, K. D. Ušinskij aj.

Období 19. století je spjato s F. F. Herbartem, který „založil didaktické postupy na analýze psychických procesů, které se realizují při osvojování učiva“ (Skalková, 1999, s. 166).

Ve 20. Století se do procesu vyučování prosazují metody, kdy se mohou žáci aktivně zapojovat do vyučování a tím rozvíjet svoji tvořivou činnost. Na konci 20. století už neklade vzdělání takový důraz na učení, ale spíše na rozvíjení osobnosti žáků. Metody tradičního vyučování neoznačují, že se jedná o metody, které by byly rozvojově potlačené, nemoderní nebo již ve vyučování zaniklé, ale označují se jako metody stálé, zafixované a v praxi ověřené (Maňák, 1997). Učitel by měl přijmout fakt, že nelze vytyčit pouze jednu vyučovací metodu, že dobrých výsledků lze jen sloučením více vyučovacích metod najednou.

3 ČLENĚNÍ VYUČOVACÍCH METOD

Existuje velké množství různých vyučovacích metod, které se vyvíjely během let a byly postupně rozvíjeny. Je třeba je nějak uspořádat, vyčlenit, upřesnit. Různí autoři rozdělují vyučovací metody různými kritérii. Dělení je u každého autora odlišné.

3.1 Členění vyučovacích metod podle J. Maňáka a V. Švece

V publikaci Maňák, Švec (2003, s. 49) člení vyučovací metody do tří hlavních skupin, na metody klasické, aktivizující a komplexní. Zde je uvedeno dělení těchto metod:

1. Tradiční vyučovací metody

Do této skupiny metod řadíme především metody, jež jsou součástí tzv. tradičního vyučování. Metody tradičního vyučování poskytují žákům systematické vzdělávání, organizačně nejsou složité a z hlediska ekonomického i časového nejsou nákladné.

a) Metody slovní

- Vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor.

b) Metody názorně – demonstrační

- Předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž.

c) Metody dovednostně – praktické

- Napodobování; manipulování, laborování a experimentování; vytváření dovedností, produkční metody.

2. Aktivizační vyučovací metody

Jedná se o specifické metody, které přispívají k aktivnímu a tvořivému přístupu žáka k vyučování. Tyto metody zcela počítají s aktivitou žáků. Oproti tradičnímu vyučování se výrazně mění postavení učitele a žáka, kdy vzniká přímá interakce mezi učitelem a žákem.

a) Metody diskuzní.

b) Metody heuristické, řešení problému.

c) Metody situační.

d) Metody inscenační.

e) Didaktické hry.

3. Komplexní vyučovací metody

Jedná se o metody, které mezi sebou propojují jak součásti aktivizačních, tak i klasických vyučovacích metod. Zároveň jsou doplňovány o nové způsoby snažící se o přiblížení modernímu vyučování a o efektivnější vyučovací proces. Díky těmto metodám může být učitel schopen vytvořit při vyučování určitou edukační realitu, musí ovšem ovládat klasické vyučovací metody, ze kterých vycházejí komplexní vyučovací metody.

a) Frontální výuka

- Charakteristickým znakem je společná práce ve třídě mezi žáky a učitelem, který má převládající postavení a dohlíží na všechny činnosti žáků. Pro žáky je důležité, aby si co nejvíce osvojili získané poznatky formou tzv. řízeného rozhovoru.

b) Skupinová a kooperativní výuka

- Vyznačuje se rozdělováním žáků do skupin, součinností žáků při řešení nesnadných úkolů, rozdělení práce mezi jednotlivé žáky, oboustranná pomoc žáků ve skupině a také zodpovědnost každého žáka za výsledky jejich spolupráce.

c) Partnerská výuka

- Jedná se o součinnost žáků ve dvoučlenné skupině, kdy si žáci navzájem mění názory při dopracovávání se výsledku zadaného úkolu. Při klasickém vyučování málokdy používaná metoda.

d) Individuální a individualizovaná výuka

- Tento typ výuky nechává daný časový prostor pro samostatnou práci jednotlivých žáků, kdy poznatky žáci získávají pomocí vlastního úsilí. Je třeba odlišit i vyučování, kdy je jeden žák vyučován jedním učitelem.

e) Kritické myšlení

- Účelem této metody je řešit problémy na základě porozumění a schopnosti hodnotit různá hlediska. Nezbytností je zjišťování informací, uvědomění si, že existují různé překážky, potřeba prokázání pravdy i dostatek ověřených poznatků.

f) Brainstorming

- Jedná se o metodu, která je založena na diskuzi a základním cílem této metody je tvořivě řešit a vyřešit daný problém. Největší využití má především v reklamě a obchodu.
- g) Projektová výuka
 - Metoda, kdy jsou žákům zadávány úkoly trvající delší dobu a poskytují prolínání poznatků teoretických s praktickými zkušenostmi. Není-li zadán samostatný úkol, je nutností k uskutečnění projektových činností spolupráce všech aktérů, rozložení úloh i potřebného samostatného uvažování.
- h) Výuka dramatem
 - Jsou to metody na vyšším stupni žákova zapojení a komplexnějšího pojetí osvojování si znalostí a zkušeností než jsou inscenační metody.
- i) Otevřené učení
 - Jedná se o otevřený přístup k učení, který symbolizuje volnost a svobodu. Podle individuality jednotlivých žáků je sestaven týdenní přehled, který obsahuje nejen seznam činností žáka, ale i učitelovy poznámky k cílům předmětu i úvahy samotných dětí.
- j) Učení v životních situacích
 - Hlavním cílem této metody je propojení teoretických poznatků s praxí, posílení aktivity žáků a zařazení i učebních situací, se kterými se žáci setkávají většinou mimo školní zařízení.
- k) Televizní výuka
 - Záměrem této vyučovací metody je poutavě přiblížit žákům pomocí televizního pořadu nové informace.
- l) Výuka podporovaná počítačem
 - V současné době je práce s počítačem jedna ze základních nároků na vzdělávání. Díky počítačům lze řešit složité úlohy a jejich využití je všestranné.
- m) Sugestopedie a superlearning
 - Sugestopedie spočívá v aktivaci obou mozkových hemisfér pomocí hudby a následně snazšímu zapamatování získaných informací. Superlearning je zvýšené učení, kdy je konečný výsledek učení vyšší než příčiny, které ho vyvolaly, toho se dosahuje při relaxaci, vizualizaci, afirmaci a sugesci.
- n) Hypnopedie

- Jedná se o metodu praktikovanou ve stavu sníženého vědomí. Nejvíce je používána pro odnaučení se negativním návykům a při převýchově. Při běžném vyučování není uplatnitelná, protože vyžaduje určité specifické podmínky k jejímu splnění.

Na rozdíl od členění, které Maňák popisuje dříve, toto členění vyučovacích metod obsahuje i aktivizační metody, které v předchozím třídění neuvádí. Komplexní vyučovací metody se od ostatních dvou rozlišují „tím, že jde o složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejichž životnost a účinnost potvrdila praxe“ (Maňák, Švec, 2003, s. 131).

3.2 Členění vyučovacích metod podle L. Mojžíška

Mojžíšek (1988, s. 76) třídí vyučovací metody následovně:

1. Metody usměrňující zájem – metody motivační stimulační

Hlavním úkolem těchto metod je u žáků vzbudit zájem o vyučování. Mohou mít povahu vnitřní motivace (zájem o učivo, touha po poznání) nebo vnější motivace (učení se pro zlepšení prospěchu, učení se pod nátlakem, hrozbou, ale i pro pochvalu). Vhodná motivace žáků je základem jeho aktivní činnosti ve vyučování a má prostupovat celým vyučovacím procesem.

- Úvodní, vstupní motivační metody, průběžné motivační metody.

2. Metody podání učiva, expoziční metody

Jedná se o metody, jejichž hlavním cílem je přímé předání učiva žákům. Učitel má možnost využívat tyto čtyři přístupy:

- Metody přímého přenosu, přímého sdělování poznatků, metody zprostředkovaného přenosu poznatků názorem, metody heuristického charakteru – metody problémové, metody samostatné práce a autodidaktické metody, metody bezděčného učení.

3. Metody opakování a procvičování učiva, metody fixační

Opakování, upevňování a procvičování učiva jsou nedílnou součástí každého vyučovacího procesu. Jsou uskutečňovány ihned po výkladu nového učiva ve škole.

Součástí vzdělání jsou i dovednosti, které se u žáků postupně rozvíjejí a zdokonalují. Na proces zdokonalování má vliv i procvičování těchto dovedností. Fixační metody mají významnou úlohu v procesu vyučování, pomocí nichž učitel dotváří a upřesňuje vědomosti žáků.

- Metody opakování vědomostí, metody nácviku dovedností.

4. Metody hodnocení, kontroly a klasifikace, metody diagnostické

Pomocí diagnostické metody se učitel, ale i žáci přesvědčují o tom, zda se jim daří vhodně realizovat výchovně-vzdělávací úkoly, jejichž pomocí je možné žáky motivovat k učební činnosti. Tyto metody plní funkce zpětné vazby, přispívají k uvědomění si, že je potřeba individuálního přístupu učitele k žákům, žákům podávají informace o jeho učebních výsledcích, také jsou východiskem pro další organizaci a vedení vyučování atd.

- Klasické didaktické diagnostické metody (metody hodnocení vědomostí a dovedností), diagnostické metody vědeckovýzkumného charakteru (malé formy vědeckovýzkumných metod), metody třídění a interpretace diagnostických údajů, metody klasifikační, didaktické charakteristiky, klasifikační symbolika.

3.3 Členění vyučovacích metod podle I. J. Lernerera

Členění vyučovacích metod I. J. Lernerera (1986) je využíváno pro současné potřeby školních osnov. „Z charakteru poznávacích činností žáka při osvojování obsahu vzdělávání a ze základní charakteristiky činnosti učitele, který tuto činnost ve výuce organizuje“ (Kalhous, Obst, 2009, s. 309).

Lerner (1986) rozděluje vyučovací metody do pěti částí:

1. Informačně – receptivní metoda

Ke svému cíli se dopracovává tím, že učitel svým žákům předkládá informace pomocí výkladu, vysvětlování. Vyžaduje různé potřeby a podoby projevu, ale podstatou vyučovacího procesu je vždy učitelovo předání informace a její správné pochopení a zapamatování ze strany žáků.

2. Reproductivní metoda

Jedná se o metodu opakování určité činnosti, její podstatou je učitelovo sestavování struktury procvičování činností, kterým žáci porozuměli pomocí informačně receptivní metody. Časté opakování pro žáky představuje nejen jak činnost správně používat, ale prohlubuje i jejich znalosti a zároveň podporuje jejich osvojení.

3. Metoda problémového výkladu

Podstatou této metody je, že učitel seznámí žáky s určitou problémovou situací a tím si žáci osvojují poznatky a získávají tak zkušenosti ze své kreativní činnosti, které se musí uskutečňovat v průběhu vyučovací hodiny. Žáci se seznamují se zákonitostmi jednotlivých etap řešení.

4. Heuristická metoda

Jedná se o metodu, kdy aktivita žáků a učitelů je v rovnováze. Žáci dostanou od učitelů učební úkoly, které řeší samostatně v průběhu celého vyučování. Jedná se tedy o postupné, většinou samostatné řešení úkolů žáky.

5. Výzkumná metoda

Žáci mají za úkol sami najít řešení při zadání problémového úkolu, vše dělají samostatně. Hlavní činností učitele je zadat žákům správné úkoly, které zajistí správné tvořivé využití získaných vědomostí při řešení hlavních problémů ve výuce. Zároveň kontroluje práci a výsledek práce žáků a jejich hodnocení, jeho aktivita ustupuje do pozadí.

3.4 Výběr a funkce vyučovacích metod

Každý učitel by se při rozhodování volby vyučovací metody měl zamyslet, že je třeba vhodnou metodu vybírat po zralé úvaze. Nemůže ji volit náhodně, protože je nezbytné vyučovací metody měnit a střídat. Jestliže by učitel vybral a využíval pouze jednu metodu, mohlo by se stát, že vyučovací hodina by se stala jednotvárná a mohla by přestat být pro žáky efektivní. Proto učitel využívá vyučovací metody, které se vzájemně prolínají. Také by měl brát zřetel na důkladný rozbor vzdělávací, výchovné situace. Z praktického pohledu některých školních institucí, netýká se to jen alternativního školství, můžeme pozorovat, že se na volbě, průběhu vyučování i výběru vhodných vyučovacích metod mohou podílet i žáci. Pro žáky je to přínosné z pohledu většího zaujetí při samotném uspořádání vyučování a vede ke snaze prohloubit jejich pozornost k učení. Není jednoduché rozhodnout o tom, která vyučovací metoda je vhodnější, ale záleží

to vždy na vyučujícím, zda ji příhodně využije. „O nejvhodnějších metodách se učitel rozhoduje již při promýšlení a plánování vyučování. Výchozím bodem je cíl vyučovací jednotky, charakter obsahu učiva a jeho analýza, předpokládaný charakter procesu učení žáků, znalosti žáků a konkrétní situace i jeho osobní zkušenosti“ (Skalková, 2007, s. 170).

Dle Nelešovské a Spáčilové (2005, s. 186) „musí učitel zvážit okolnosti předcházející výběru vyučovací metody:

1. Cíl a obsah učiva.
2. Materiální podmínky (vybavení třídy, učební pomůcky, didaktická technika).
3. Úroveň psychického i fyzického rozvoje žáků.
4. Osobnost učitele (jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, pedagogické mistrovství).“

Také Grecmanová a Urbanovská (2007, s. 108) popisují okolnosti k zamyšlení před výběrem vyučovací metody:

1. Naplnění výchovně vzdělávacího cíle a obsahu výuky.
2. Časová přiměřenost.
3. Forma.
4. Prostorové možnosti a materiální vybavení.
5. Vlastnosti a schopnosti žáků i učitele.
6. Kolektiv žáků ve třídě.
7. Klima školy.

3.5 Charakteristika vybraných klasických vyučovacích metod

U klasického vyučování se jedná o přímý způsob výchovy. Převahu zde má činnost učitele nad žáky, kdy jde zejména o výklad, který tvoří velkou část vyučování. Je také nutné brát v potaz vnější motivací, která zahrnuje známkování, zkoušení, pochvaly i tresty (Zormanová, 2012).

Zormanová (2012, s. 41) vyčleňuje tradiční metody výuky:

1. Metody slovní

- Monologické metody, dialogické metody, metody písemných prací, metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem.
2. Metody názorně demonstrační
 - Pozorování předmětů a jevů, předvádění, práce s obrazem, projekce statická a dynamická, instruktáž.
 3. Metody dovednostně praktické
 - Nácvik pohybových a pracovních dovedností, laboratorní činnost žáků, pracovní činnost, grafické a výtvarné činnosti.

Podle Maňáka a Švece (2003, s. 49) jsou klasické vyučovací metody rozděleny následovně:

1. Slovní metody
 - Vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor.
2. Názorně demonstrační metody
 - Předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž.
3. Dovednostně praktické metody
 - Napodobování, manipulování, laborování, experimentování, vytváření dovedností, produkční metody.

Z uvedených klasických metod vyučování budou stručně charakterizovány pouze náhodně vybrané metody.

3.5.1 Metody slovní

Jsou to vyučovací metody, které jsou stále nejvíce využívány. Řeč není pouze nástrojem jak předávat informace, ale jedná se i o podstatu myšlení. Nyní se ve vyučovacím procesu klade největší důraz na rozvoj verbálního a písemného vyjádření žáků. Při užívání slovních metod se musíme starat o to, aby mezi učiteli a žáky fungovalo navzájem ústní pojetí výuky.

Vyprávění

Jedná se o metodu, která má žáky motivovat ke kázni a soustředění. U žáků se vyvolávají bohaté představy, ze strany učitele zase musí být ve vyprávění zachována živost a snaha

ovlivnit emoční stránku žáků. Žáci získávají určitou představu o konkrétní situaci tím, že učitel vede výklad o jevech, které probíhají jako plynulý sled událostí. Má poznávací funkci, protože utváří jasné představy v určitých situacích. Nejčastěji je využíváno metafor, přímé řeči i osobní zkušenosti a dojmů.

Vysvětlování

Jedná se o nejvíce využívanou metodu, kterou učitel v dnešní době používá. Provází žáky, aby pochopili a osvojili si důležité poznatky. „Osvědčuje se postup od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitému, jak to již požadoval J. A. Komenský“ (Maňák, Švec, 2003, s. 57). Někdy učitel může použít i názorné ukázky. Je nutné respektovat věk žáků, aby byli schopni správně a srozumitelně pochopit danou látku. Také se musí zaměřit na to podstatné a zbytečně nezjednodušovat probírané učivo.

Rozhovor

Jedná se o metodu, kdy učitel s žákem mezi sebou komunikují způsobem kladení otázek a odpovědí na dané téma. Téma musí s rozmyslem vybírat, aby navázal na znalost a zájem žáků. Může být využíván při jakékoli fázi vyučování, protože velkou výhodou je zpětná vazba, která mezi učitelem a žákem funguje. Tímto také učitel aktivuje žáka a má rozhled o tom, jaké znalosti dotyčný žák má. Je také dobré, aby žák dopředu věděl, o jakém tématu se bude hovořit, potom bude mít čas se na toto téma připravit.

3.5.2 Metody názorně demonstrační

Jedná se o metody umožňující smyslové vnímání, jež jsou spjaty jak s metodami slovními tak i dovednostně praktickými. Při využívání těchto metod jsou žáci v přímém kontaktu s poznávanou realitou, kdy jsou obohaceny jejich představy a získané poznatky jsou propojeny s praxí. Aby věci byly pro žáky lépe pochopitelné, můžeme je formulovat názorně.

Stupnice názornosti podle Maňáka a Švece (2003):

1. Prezentace skutečných předmětů a jevů.
2. Reálné vyobrazení předmětů a jevů.
3. Jejich úmyslně obměněné znázornění.

4. Vyjadřování skutečnosti pomocí schémat, znaků, symbolů, abstraktních modelů atd.

Předvádění a pozorování

Tato metoda umožňuje žákům pomocí smyslových receptorů vnímat a prožívat, a tyto se stávají základem pro následující duševní úkony a procesy. Při využívání této metody by měl učitel vhodně vybrat objekty a metodiku jejich předvádění, využívá se i vhodný výběr vyučovacích pomůcek. S tím je v úzkém souladu pozorování, které ukázkou určitého jevu doprovázejí, může být využívána i samostatně (Maňák, Švec, 2003).

Instrukáž

„Je výuková metoda, která zprostředkovává žákům vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti“ (Maňák, Švec, 2003, s. 87).

Základem této metody je názorný příklad, při kterém učitel žákům podává informace o činnosti, která bude následovat, nějaký postup. Následně vede zájem žáka, aby se zaměřil na to opravdu závažné, upomíná ho, např. jako první udělej..., nyní to zkus tak..., aj.

3.5.3 Metody dovednostně praktické

V současnosti se můžeme setkat s tím, že praktické činnosti jsou opomíjeny a do popředí se dostávají spíše teoretické vědomosti. Jen velice málo je praktické vyučování zařazováno do edukačního procesu, proto by měly být více zahrnovány do vyučovacích předmětů, aby si žáci sami mohli tvořit určité materiální výsledky své práce.

Utváření dovedností

Je to proces postupný a je odvozen z činnosti žáka. Není důležité, jak dlouho žák určitou činnost procvičuje, ale hlavně jde o to, správně pochopit danou dovednost, aby si žák dokázal poradit se situací, ve které se ocitne.

„Učitel může zadáváním zajímavých úloh a problémů vzbuzovat u žáků chuť je řešit a touto činností si osvojovat potřebné dovednosti“ (Maňák, Švec, 2003, s. 96).

Napodobování

Popisuje se „jako proces přebírání určitých způsobů chování od jiných, zejména starších lidí, kteří mají autoritu“ (Ďurič, Bratská, 1997, s. 194). Rozděluje se buď na bezděčné,

nebo záměrné. Z pedagogického pohledu se klade důraz na to, zda napodobování ovlivňuje dotyčného pozitivně nebo negativně.

4 AKTIVIZAČNÍ VYUČOVACÍ METODY

4.1 Obecné vymezení pojmu aktivizační vyučovací metoda

V této kapitole se budeme zabývat vyučovacími metodami aktivizačními. Můžeme ale říci, že i tradiční metody vyučování mohou být aktivizační. Pokud je tradiční vyučovací metoda vhodně a ve správné chvíli použita, může být při vyučování žáků považována za aktivizační (Horák, 1991). Většina učitelů tyto vyučovací metody využívá, pouze je třeba nepojmenovávají jako metody aktivizační. Často se nahrazuje pojem aktivizační pojmem inovačním. Jedná se o slova, která mají stejný význam. Inovaci můžeme chápat jako vkládání určitých nových prvků do tradičního vyučování. Definovat můžeme aktivizační metody jako „postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce studentů, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů“ (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1989, s. 48). Také můžeme chápat aktivizační učení jako „postupy a procesy, pomocí kterých žák přijímá s aktivním přičiněním informace a na jejich základě si vytváří své vlastní úsudky“ (Sitná, 2009, s. 9). Takto zpracované údaje si žáci osvojují jako poznatky, dovednosti a postoje. Zároveň tímto způsobem účinně podporuje rozvoj tzv. kritického myšlení. Účelem a cílem těchto metod je, v první řadě, změna podoby výuky ve smyslu oživení vyučování, zachování aktivity a zvýšení zájmu u žáků, jejich bezprostřední začlenění do vyučování. Také je zde snaha o to, jak žáky naučit mezi sebou spolupracovat a společně řešit jakékoliv problematické úkoly. Tím by si žáci měli uvědomit, že kolektivní spolupráce je užitečnější než práce samostatná.

Aktivizační vyučovací metody mohou mít účinek i na pozitivní školní prostředí. Nejvíce je těchto aktivizačních metod využíváno v alternativním školství, ale postupně se včleňují i do školství tradičního (Grecmanová, 2000). Bohužel v neprospěch aktivizačních metod hovoří zejména čas, který je potřebný k tomu, aby daná metoda mohla být uskutečněna. Je potřeba, aby se učitel uměl správně rozhodnout, v které části vyučování lze vhodně použít tento alternativní postup.

4.2 Charakteristika zvolených aktivizačních vyučovacích metod

Podle Maňáka a Švece (2003, s. 49) začleňujeme do aktivizačních metod následující:

1. Metody diskuzní.

2. Metody heuristické, řešení problémů.
3. Metody situační.
4. Metody inscenační.
5. Didaktické hry.

4.2.1 Metody diskuzní

Jádrem této metody je komunikace mezi učiteli a žáky i vzájemně mezi žáky samotnými. Jedná se tedy o skupinovou komunikaci, kdy se dosahuje výměny názorů a zkušeností, která vede žáky k vyřešení určitého problému. Podstatou diskuze je navzájem si klást otázky a odpovídat si současně se všemi ve skupině, jedná se o rozpravu, kdy si žáci a učitelé mezi sebou vyměňují své názory, zkušenosti a informace (Pecina, 2008). Tato metoda je přínosná v tom, že žáci si rozvíjí komunikační způsoby, formulují své vlastní názory, mají schopnosti argumentování a toleranci k názoru druhé osoby. Diskuzi může řídit nejen učitel, ale i žák, který je schopný dobře komunikovat a je schopen dohlížet na to, aby se do diskuze zapojili všichni účastníci, nepřekřikovali se navzájem a hovořili stručně a srozumitelně. Aby metoda diskuze mohla probíhat co nejúčelněji, musí se účastníci věnovat danému tématu, respektovat a naslouchat se vzájemně mezi sebou, nevstupovat si do řeči a nevyřazovat nikoho z diskuze.

Podle Zormanové (2012) můžeme diskuzi členit:

1. Diskuze ve spojení s přednáškou

Velmi využívaná metoda ve vyučování, učitel ji může vložit před přednášku, potom by měla význam motivující, při přednášení, kdy se snaží u žáků vyvolat soustředěnost a po přednášení, potom má za úkol přednášenou látku shrnout, upevnit a procvičit. Učitel získává od žáků ihned zpáteční reakci o účinku svého projevu. Od učitele je velmi důležité, aby uměl diskuzi vyvolat a dobře ji vedl.

2. Diskuze na základě tezí

Zde je nutné samostatné nastudování hlavních myšlenek. Často se jedná o užití daného předmětu nebo vyhledávání kladů daného úkazu, ještě před samotným začátkem diskuze. Jedná se o to, aby se žáci učili pracovat s texty a literaturou.

Je určena pro větší skupiny žáků a používá se při využití nebo procvičení učební látky.

3. Panelová diskuze

Na této metodě se podílí nejen žáci, ale i vědci pro danou oblast. Je důležité vhodně vybrat tyto odborníky, aby nedocházelo k hádkám a aby byl předmět diskuze přizpůsoben stáří daných žáků. Nejdříve každý odborník při prezentaci pronese své myšlenky na určené téma a po přednášce všech vědců následuje diskuze.

4. Phillips 66

Metoda pojmenovaná podle autora a následné číslo popisuje techniku nebo postup této metody. Jedná se o skupinovou diskuzní metodu. „Studenti jsou rozděleni do skupin po šesti členech, ve kterých diskutují šest minut“ (Kotrba, Lacina, 2011, s. 138). Jakmile se ukončí diskuze, každá skupina si zvolí svého mluvčího, který formuluje východisko diskuze a diskutuje o tomto výsledku s mluvčími z ostatních skupin. Je dobré předem si sepsat určitou osnovu, které se mluvčí bude držet a bude se mu lépe rozprávět. Mohou probíhat další kola, kdy se dále diskutuje ve skupině. Závěrečný výsledek už provede ve spolupráci se všemi účastníky samotný učitel.

5. Hobo metoda

Jedná se o složitou metodu z hlediska přípravy jak učitele, tak i žáků. Nejprve učitel zadá žákům k řešení nějaký úkol, který žáci samostatně prostudují v dostupných prostředcích (internet, literatura) a písemně zpracují. Žáci jsou rozděleni do dvou skupin, jedni jako oponenti a druzí navrhovatelé. Navzájem spolu argumentují a cílem je přesvědčení druhých o svém názoru. Ukončení opět závisí na samotném učiteli.

4.2.2 Metody heuristické, řešení problému

„Heuristika (z řeckého Heuréka=objevil jsem, našel jsem) je věda zkoumající tvůrčí myšlení, také heuristická činnost, tj. způsob řešení problémů“ (Maňák, Švec, 2003, s. 113).

Při současném vyučování se úkol heuristických metod stále více upevňuje, protože se nejvíce požaduje rozvoj aktivního a tvůrčího žáka. Při této metodě učitel navádí žáky, aby si poznatky sami osvojili, zpočátku jim pomáhá, dává rady a vhodně je směřuje k jejich „objevování“.

Problémová metoda

Jedná se o nejvíce propracovanou heuristickou strategii, která byla vytvořena J. Deweyem. Základem této metody je vedení žáků k tomu, aby samostatně nebo s pomocí učitele a pomocí vlastního přemýšlení odvodili nové poznatky. Aby se žáci naučili od sebe odlišovat problémy skutečné od problémů nahodilých. Podstatou je určení problémové situace, kdy během řešení úkolu žák narazí na problém, na něco čemu nerozumí, co nevyřeší s poznatky, které doposud získal, ale je zde potřeba jeho vlastní efektivní přemýšlení a k odкрыtí nových poznatků, které jsou potřeba k vyřešení problémového úkolu (Okoň, 1966). Tuto situaci učitel vyvolává zadáváním problémových úkolů a otázek. Problémové úkoly jsou základem všech aktivizačních vyučovacích metod. Existuje nespočet rozdělení těchto úkolů. Zde uvedu rozdělení dle množství řešení, které problémové úkoly mají:

1. „Problémové úkoly, tzv. uzavřené, které mají jedno správné řešení – matematické a fyzikální úlohy.
2. Problémové úlohy, tzv. otevřené, které mají více správných řešení“ (Zormanová, 2012, s. 77-78).

„Fáze řešení problému:

1. Přípravná fáze, při níž se definuje problém a rozhoduje se, zda je efektivní ho řešit.
2. Fáze logicko – operační, kdy dochází k analýze problému.
3. Inkubační fáze (intuitivní), v níž dochází k uvědomělé i neuvědomělé kombinaci různých řešení.
4. Verifikační fáze (hodnotící), při které se hodnotí a ověřují již vytvořené nápady“ (Zormanová. 2012, s. 78).

4.2.3 Situační metody

Základem situačních metod je hledat způsoby, které vedou k řešení určitých úkolů, protože „se vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování“ (Maňák, Švec, 2003, s. 119). Původ těchto metod je propojen s Harvard Business School, kde se tato metoda využívala už od 20. let 20. století v právnických a ekonomických oborech. Nejvíce využívané

jsou při edukaci dospělé populace (Maňák, Švec, 2003). Využívání těchto metod ve vyučování může mít úspěch, jen pokud navazují na méně komplexní vyučovací metody. Jedná se o to, aby žáci zvládali ovládat myšlenkové operace, aby měli alespoň určité vědomosti a zkušenosti z dané oblasti a uměli pracovat samostatně. Hlavní výhoda těchto metod spočívá v tom, že je orientována na praxi, klade se důraz na skutečné řešení úkolů a na procvičování, aby se žáci uměli správně rozhodnout. Nevýhodou může být jejich obtížnost jak z hlediska času, tak i materiálu, zjednodušenost i zkreslenost při řešení problému nebo velký důraz při rozboru dané situace při hledání různých variant řešení.

Situačních metod existuje několik, zde uvedu dvě, metodu rozboru situace a metodu konfliktní situace.

Metoda rozboru situace

Jedná se o metodu, kdy je třeba předešlého samostudia daného problému. Žáci se na vyučování předem připravují, provedou rozbor situace a připraví se na diskuzi. Při vyučování si poté danou situaci rozebírají a hledají důvody, jak daná situace vznikla, důsledky a patrně i řešení dané situace. Při vyučování se potom formou diskuze pod dohledem učitele snaží o jednoznačný závěr.

Metoda konfliktní situace

U této metody záleží na tom, že se žáci seznámí s poutavou, rozporuplnou situací, která je podaná ústně krátkou zprávou z oblasti mezilidských vztahů. Následně se od žáků vyžadují různé návrhy k řešení konfliktu, kdy je cílem rozebrat chování jednotlivých účastníků a vhodně naučit žáky, jak se umět správně rozhodnout a projevovat se v konfliktních situacích. V závěru učitel hledá nejvýhodnější řešení, které mu navrhuje většina diskutujících. Úkolem žáků je zamyšlení se nad výhodami nebo nevýhodami zvolených variant a jejich důsledků.

4.2.4 Inscenační metody

Tyto metody můžeme označovat jako „metody hraní sociálních rolí“ (Kalhous, Obst, 2011, s. 147). V průběhu života člověk vstupuje do určitých stádií a vykonává určené sociální role, při nichž jsme ovlivněni svým okolím a sami své okolí ovlivňujeme. Už ve starém Římě byly tyto metody používány k vzdělávání rétorů a právníků, velké přízně se těšily u jezuitů a ve všeobecnou známost uvedl tyto metody J. A. Komenský (Maňák, Švec,

2003). „Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací“ (Bratská, 1992, s. 99). Jedná se o napodobování určitého děje, kde se spojuje řešení problémů a hraní rolí. Při hraní takové modelové situace žáci získávají různé postoje a osvojují si vhodné způsoby projevu v daných životních situacích, dále pomáhají rozvíjet komunikační schopnosti v jazykové výuce. Postup, jak bude daná modelová situace vypadat, tvoří buď učitel, nebo sami žáci. Metodu inscenace zařazuje učitel do vyučování nejčastěji, když dokončí určitou tematickou oblast výuky. Díky této ukázce může učitel procvičovat vědomosti a dovednosti, které žáci získali během vyučování.

Postup inscenačních metod můžeme podle Maňáka a Švece (2003) obecně členit do několika fází podle podoby zpodobněného příběhu:

1. Zpracování inscenace, kdy se vytyčí cíle, upřesní se smysl inscenace, rozdělí se role a vymezí se průběh inscenace
2. Uskutečnění inscenace. Někdy může být obtížné získat aktéry do konkrétních rolí. Účastníci obdrží instrukce, jak mají dané role hrát a při nacvičování jsou povoleny rozličné kombinace provedení a i improvizace.
3. Zhodnocení inscenace, která bývá bezprostředně po ukončení inscenace. Také se může odehrát formou diskuze v plénu, ve skupině, pomocí připravených otázek nebo samostatně s každým aktérem.

Strukturovaná inscenace

Při této inscenaci všichni aktéři znají počáteční situaci a současně s tím i popis své role a úkolu, kdy je situace důkladně popsána, uspořádána a je jasná. Učitel je v roli režiséra, kdy připravuje a řídí celý průběh inscenace. Z žáků jsou vybráni herci, kteří se seznámí se scénářem a svojí rolí. Učitel přitom působí jako rádce a jednotlivě vysvětluje, co potřebuje každý aktér vědět. Aby učitel žáky vhodně uvedl do situace, využívá vysvětlení, nahrávku, apod.

Nestrukturovaná inscenace

Zde žáci dostanou jen charakteristiku počáteční situace bez předem zpracovaného scénáře. Využívání této metody při vyučování je doporučeno až poté, když mají žáci zkušenosti s inscenacemi strukturními. Požadavky na přípravu u této metody jsou malé, proto někdy navazují plynule na situační nebo problémové metody.

Mnohostranné hraní úloh

Jedná se o komplexní variantu inscenačních metod. Můžeme je provádět pomocí různých variant:

1. Všichni žáci jsou zařazeni do scénky a každý má svoji roli. Počty rolí jsou závislé na počtu aktérů. Velmi důležitý je správný výběr inscenace, např. simulační hry, kde každý hráč hraje svůj úkol a zastává danou roli.
2. Žáci jsou rozděleni do skupinek, kde všichni zároveň hrají inscenace. Při každé inscenaci se zvolí role vedoucího, tomu předá učitel podrobný popis svojí role a řídí celou inscenaci. Na starost má i vytvoření závěru inscenace, buď formou shrnutí, nebo zápisu (Kotrba, Lacina, 2011).

Metody inscenace rozvíjí osobnost, zdokonalují všechny psychické procesy, nejvíce prožívání zobrazených osudů, vztahů a vzájemně působících procesů. Největší přínos pro tyto metody představuje postup, který vede k této metodě a v poměrech, které vyvolává (Maňák, Švec, 2003).

4.2.5 Didaktické hry

Didaktické hry můžeme vymezit jako činnost, která se odehrává zajímavou formou, organizovanou učitelem, kdy žáci jen stěží poznají hru od výuky. Současně s tím si učitel při hře vyzkouší jednotlivá témata výuky. Didaktické hry jsou velice často používané a vyhledávají je zejména učitelé předškolní a primární pedagogiky. Výhodou těchto didaktických her je probouzení zájmu, zvyšování motivace u žáků a jejich zájem prosadit se na hraných činnostech, někdy se tyto hry přibližují k hraným situacím běžného života (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Záměrem didaktických her je to, aby hra na žáky působila aktivizačně, představila žákům opačnou stránku výuky a zesílila jejich zájem o probíranou látku zajímavou formou. Učitel při hře přesně vymezí zásady, které jsou v průběhu celé hry neměnné. Didaktické hry můžeme využívat při kterémkoli předmětu vyučování.

„J. H. Meyer (Maňák, Švec, 2003, s. 128) rozděluje didaktické hry z aspektu jejich obsahu a cílů následovně:

1. Interakční hry, svobodné hry, sportovní a skupinové hry, hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry, učební hry.
2. Simulační hry.

3. Scénické hry, rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, speciální oblečení.“

Během odučených let si každý učitel sám vytvoří svůj vlastní souhrn didaktických her, který je součástí jeho způsobu vyučování. Důležité je, aby učitel zamezil vlastní improvizaci. Měl by mít časově přesný rozvrh a aktéry informovat o přesných pravidlech hry a zároveň žáky obeznámit s postupy, jakými budou vyhodnocovány výsledky. Od učitele se požaduje, aby v průběhu hry hlídal dodržování pravidel a zaznamenával výsledek. Pochtivě vyhodnocené výsledky jsou nepostradatelné k příznivému vlivu na všechny zúčastněné aktéry hry. Je nezbytné zaručit žákům objektivnost při vyhodnocení. Také můžeme v závěru hry začlenit diskuzi o tom, jak celá hra probíhala a o jejich výsledcích. Nebo může učitel propojit diskuzi s učivem, které je aktuálně probíráno.

4.3 Předpoklady pro využití aktivizačních vyučovacích metod

U aktivizačních vyučovacích metod můžeme říci, že prioritou je, u žáků vyvolání zájmu o učení, podpora a rozvoj účinného přemýšlení, počínání a prožívání. Aktivizační metody proto podporují podmínky pro uvědomělé učení, přispívají k samostatnosti žáků, dále k jejich přizpůsobení se dané metodě a tvořivému myšlení. Učitel, který zvažuje možnost využití těchto metod při vyučování, si musí uvědomit, že při využití určité aktivizační metody mohou nastat jisté potíže. Určitě musí mít žáci o probíraném tématu již nějaké zkušenosti, předem něco znát. Dále také záleží na tom, aby se sám učitel vymanil ze své dominující role při vyučování. Realizace těchto metod je velice náročná jak z hlediska připravenosti, tak i organizace. Také se učitel musí zamyslet nad tím, že je potřeba vybrat správné vyučovací pomůcky. Aktivizační vyučovací metody poskytují žákům aktivně získávat vědomosti, dovednosti a zkušenosti pomocí samostatné vyučovací činnosti žáků. Pomocí již zmíněné samostatnosti, si žáci přijaté poznatky důkladně a trvale zapamatují. Příhodné prostředí k vyučování navozuje zejména učení se beze strachu, hraní si při vyučování, získávání si podpory u spolužáků, odchýlení se při vyučování od určených úkolů, možnost dopouštění se chyby a možnosti projevit se. Tyto metody také pomáhají redukovat negativní procesy prožívání v edukačním prostředí. Může to být strach, sklíčenost nebo neuspokojení určité potřeby a také činnosti vedoucí k zodpovědnosti žáků. Nejjednodušší způsob jak zavést aktivizační metody do vyučování je přebírání metod, které byly už otestované a učitel si je upravuje sám podle svých podmínek a prostředí. Více obtížné je přepracování nebo upravování už zveřejněné

metody a nejvíce obtížné je vytvoření vlastní metody. Nejdříve si učitel přesně vytyčí cíl, k čemu by se chtěl pomocí aktivizační metody dopracovat, jako další musí vytvořit obsah a musí vytvořit „metodický list, který obsahuje stručný popis dané metodiky, její cíl, možnosti využití, pomůcky k realizaci, časové nároky a dále například odkaz na použité zdroje (Kotrba, Lacina, 2007, s. 186).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍL PRŮZKUMU A FORMULACE HYPOTÉZ

5.1 Cíl průzkumu

Základním a hlavním cílem tohoto průzkumu byla snaha o zjištění, zda je na základních školách v jihomoravském kraji ve vyučování využíváno aktivizačních metod a pokud ano, tak jaké druhy aktivizačních metod učitelé využívají. Následně bylo zjišťováno, jaká je odezva žáků na vyučování těchto aktivizačních metod při vyučování.

5.2 Formulace hypotéz

Z uvedených cílů průzkumu byly vymezeny následující hypotézy:

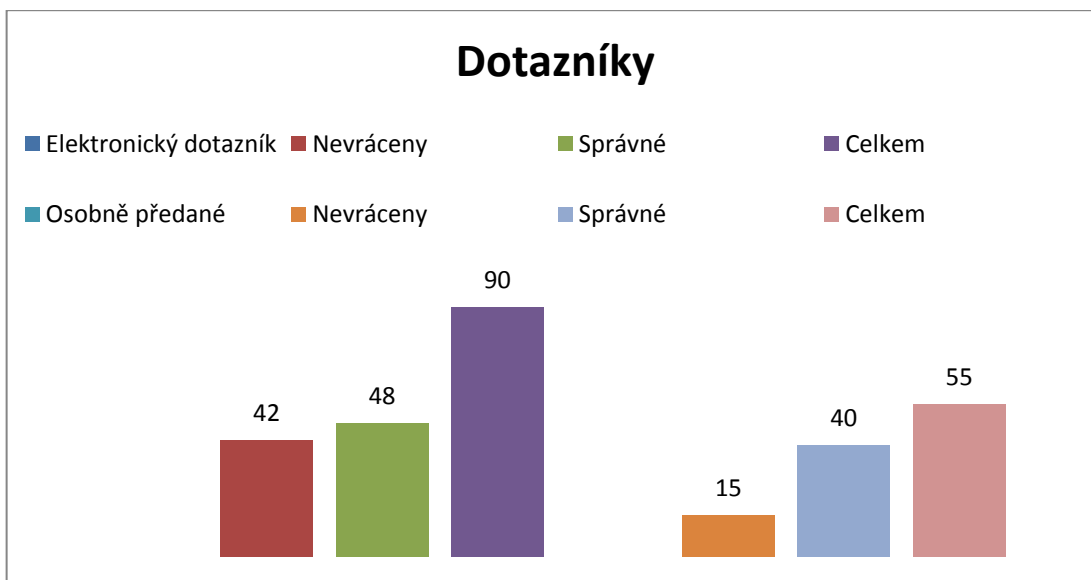
- H. 1 – Ve vyučování se ze 70% nevyžívají pouze klasické vyučovací metody.
- H. 2 – Nejčastější odpověď dotazovaných učitelů je, že při vyučování nejvíce využívají diskuzní metodu.
- H. 3 – Nejčastější odpověď dotazovaných učitelů je, že při vyučování nejméně využívají projektovou metodu.
- H. 4 – Více jak 70% dotazovaných učitelů uvádí, že využívání aktivizačních metod ve vyučování je pro žáky přínosné.
- H. 5 – Nejčastější odpověď dotazovaných učitelů je, že se žáci při využívání aktivizačních metod více zapojují do vyučování.

6 METODY

Průzkum byl uskutečněn metodou kvantitativní, kdy byly použity dotazníky. Osloveno bylo na dvacet základních škol. Dotazníky byly rozesílány formou elektronickou a některé byly předávány osobně do rukou učitelů, to se týkalo hlavně škol v blízkém okolí mého bydliště. Průzkumným vzorkem byli učitelé jak prvního, tak i druhého stupně z náhodně vybraných základních škol jihomoravského kraje.

Dotazník byl složený ze třinácti otázek, kde osm otázek bylo uzavřeného typu, učitelé si vybírali z určených možností, zbylých pět otázek bylo typu otevřeného, kam učitelé psali své vlastní odpovědi. Nejdříve bylo elektronicky rozesláno 90 dotazníků a navrátilo se jich 48, což je návratnost 53 %. Předaných dotazníků bylo 55 a navrátilo se jich 40 (návratnost 73 %). Dohromady bylo tedy řádně vyplněných 88 dotazníků z celkového počtu 145 dotazníků, což představuje návratnost necelých 61 %. Výše uvedené údaje zobrazuje graf č. 1.

Graf č. 1 - Dotazníky



7 VÝSLEDKY A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

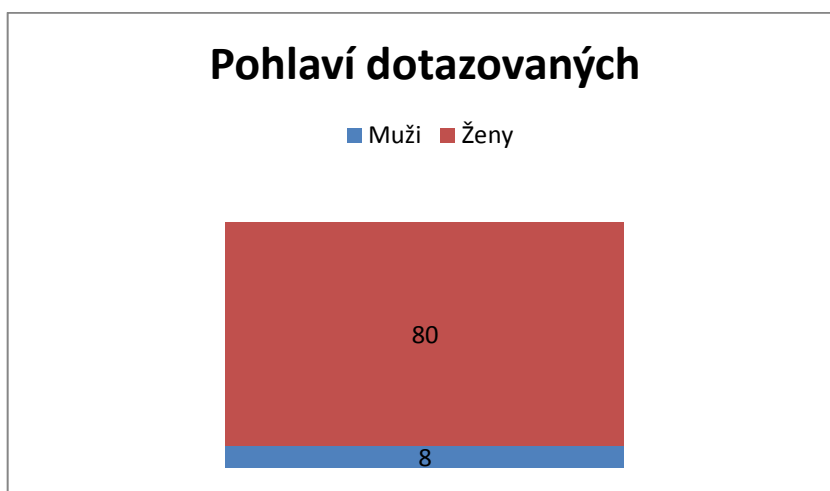
7.1 Výsledky

Na základě získaných odpovědí z dotazníkového průzkumu byly tyto odpovědi vyhodnoceny a potom dále upraveny k vhodné interpretaci. Dotazník byl vyhodnocen pro větší přehled po jednotlivých otázkách.

Pohlaví dotazovaných

Všeobecně je známo, že v českém školství mají větší zastoupení ženy než muži a to se také potvrdilo. Z celkového počtu dotazovaných odpovědělo 8 mužů a 80 žen a v procentech to znamená, že zastoupení mužů je 9 % vzhledem k ženám, kde je to 91 %. Poměr mezi nimi znázorňuje graf č. 2.

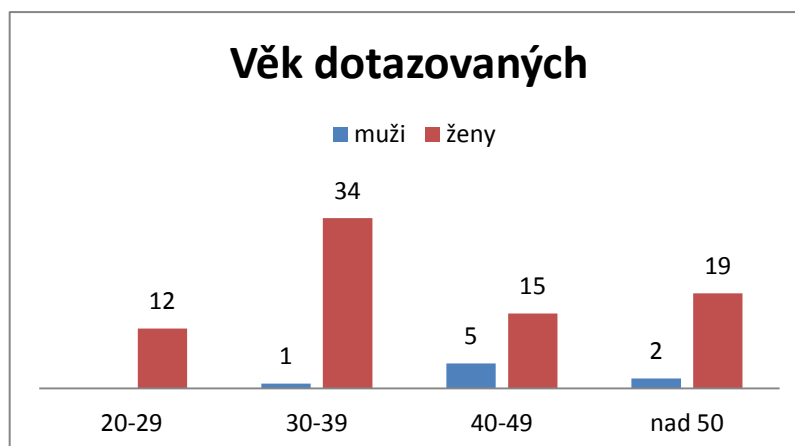
Graf č. 2 – Pohlaví dotazovaných



Věk dotazovaných

Nejčastější odpovědí na věk u dotazovaných žen bylo v rozmezí od 30 – 39 let, zatímco u mužů převažuje věk od 40 – 49 let. Nejmenší věkové zastoupení je potom, jak u žen i mužů, ve věku od 20 – 29 let. Z průzkumu tedy plyne, že největší věkové zastoupení je u učitelů „středního“ věku. Graf č. 3 zobrazuje věkové zastoupení dotazovaných.

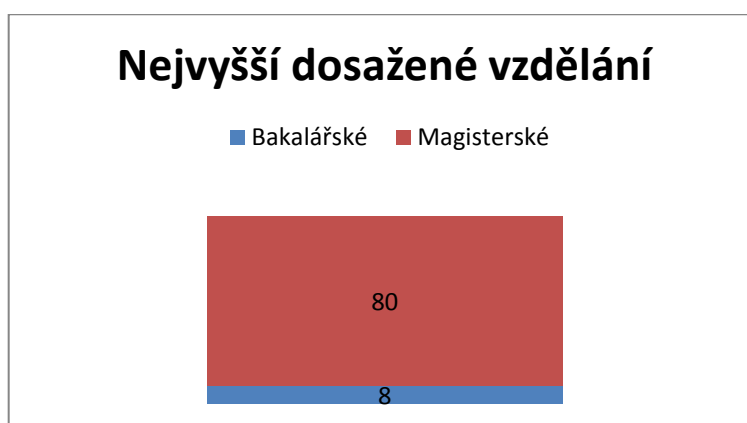
Graf č. 3 – Věk dotazovaných



Nejvyšší dosažené vzdělání

Z 88 dotazovaných má 80 učitelů vzdělání vysokoškolské - magisterské, což odpovídá 91 % a 8 učitelů má vzdělání vysokoškolské – bakalářské, to odpovídá 9 %. Ze všech obdržených dotazníků plyne, že všichni dotazovaní mají kvalifikované vysokoškolské vzdělání. Graf č. 4 ukazuje poměr mezi nimi.

Graf č. 4 – Nejvyšší dosažené vzdělání



Délka učitelské praxe

Na otázku týkající se délky praxe 65 % dotazovaných označilo odpověď c), tedy nad 10 let. Tato skutečnost může mít význam ve výběru vhodné vyučovací metody i zdokonalení kvality vyučování, ale také nemusí, protože se učitel může schylovat k jednotvárnosti a neměnnosti. Poměr podle délky jejich praxe představuje graf č. 4.

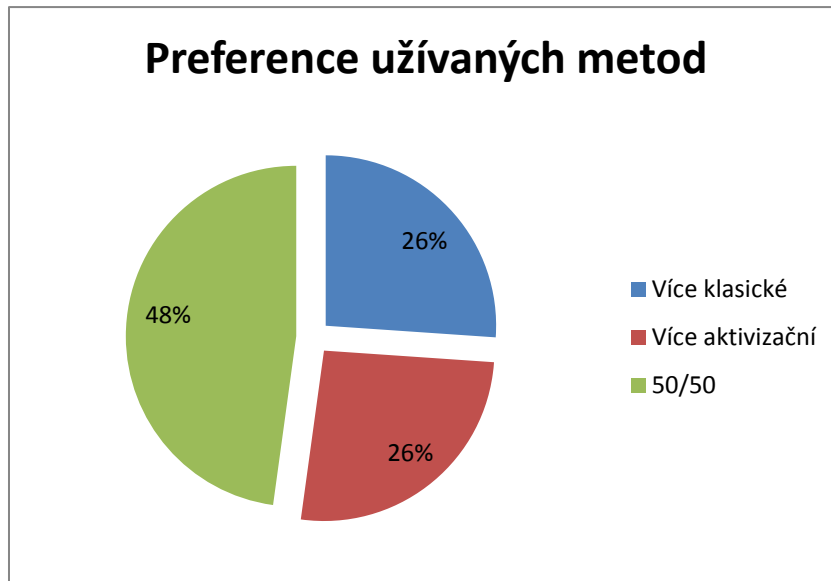
Graf č. 4 – Délka učitelské praxe



Preference užívaných metod

Na otázku „Jaké metody při vlastním vyučování preferujete?“ se odpovědi všech dotazovaných lišily v uvedených poměrech. V rámci lepší přehlednosti jsou odpovědi rozděleny do kategorií rozdělujících učitele do tří skupin. První skupinu tvoří učitelé více využívající při vyučování klasické vyučovací metody. Druhou skupinu tvoří učitelé, kteří naopak více využívají metody aktivizační. Poslední a největší část dotazovaných, celých 48 %, kombinuje obě metody rovnoměrně. Údaje zobrazené v grafu č. 5 poukazují na to, že pouhých 26 % učitelů využívá při vyučování více aktivizační metody než klasické.

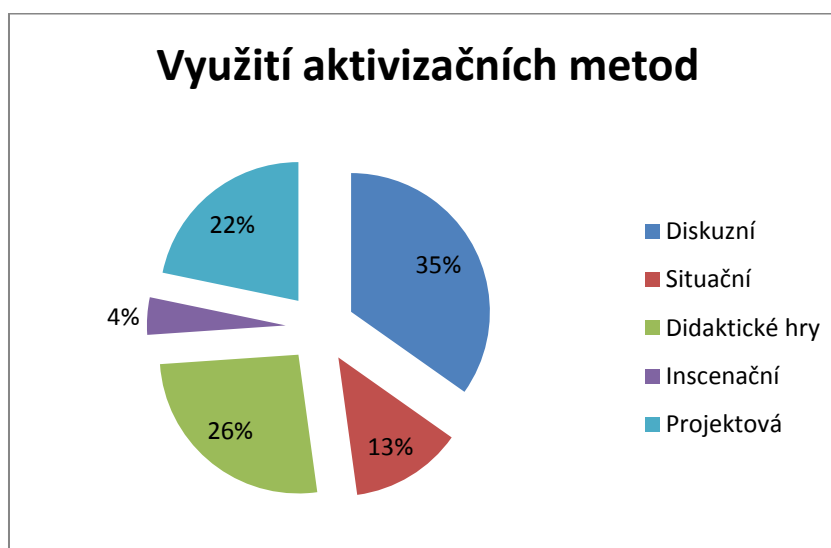
Graf č. 5 – Preference užívaných metod



Nejčastěji využívaná aktivizační metoda

V této části dotazníku dotazovaní měli na výběr mezi pěti aktivizačními metodami, které nejvíce využívají při vlastním vyučování. Také měli možnost uvést popřípadě i jinou metodu. Této možnosti však nikdo z dotazovaných nevyužil. Procentuální zastoupení využití jednotlivých metod zobrazuje graf č. 6, ze kterého je patrné, že nevíce využívanou metodou je diskuzní metoda a naopak nejméně využívanou metodou je metoda inscenační.

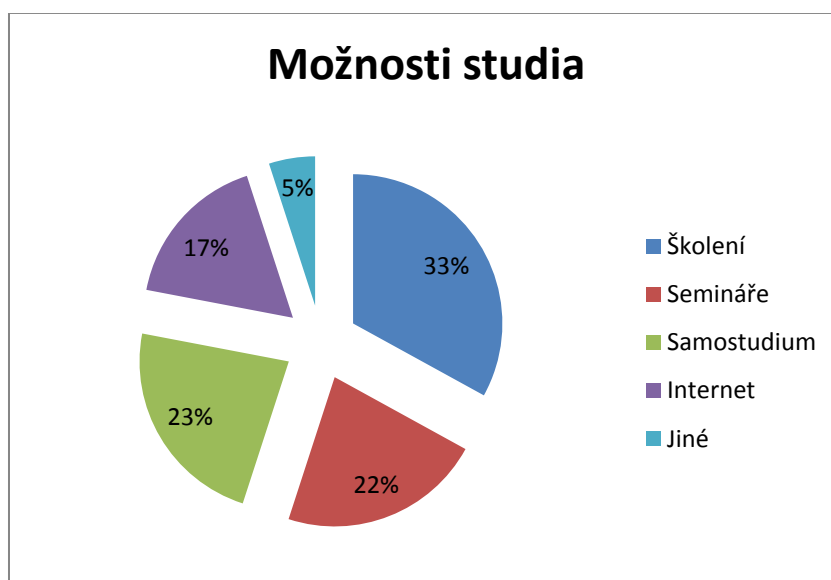
Graf č. 6 – Využití aktivizačních metod



Možnost dalšího studia

Poslední otázka dotazníku byla směřována ke zjištění, zda mají učitelé možnost dále studovat aktivizační vyučovací metody. Dotazovaní v 78 % potvrdili, že tyto možnosti opravdu mají. Otázka byla vytvořena tak, aby dotazovaní mohli uvést, jakou formou mohou tyto metody dále studovat. Vzhledem k velkému počtu dotazníků a různorodosti jednotlivých odpovědí, bylo nezbytné odpovědi rozdělit do několika skupin, které nejlépe obsahově vystihují jednotlivé odpovědi. Zastoupení jednotlivých skupin zobrazuje graf č. 7.

Graf č. 7 – Možnosti studia



Charakteristika klasické a aktivizační vyučovací metody

Většina dotazovaných, kteří řádně vyplnili dotazník, vnímá rozdíly mezi klasickými a aktivizačními vyučovacími metodami. Z uvedených odpovědí vyplývá, že chápou podstatu těchto rozdílů. Klasickou vyučovací metodu nejčastěji dotazovaní popisují jako frontální výuku, kdy učitel přednese látku a žáci „pouze sedí a píšou.“ Aktivizační vyučovací metodu charakterizují jako metodu, kdy žáci „dojdou k poznatku nějakou aktivitou.“ Je možné, že 39 % ze všech odeslaných dotazníků nebylo vráceno právě z důvodu špatného pochopení rozdílů mezi těmito metodami nebo neznalostí aktivizačních vyučovacích metod.

Způsob seznámení se s aktivizační metodou

Při odpovědi na tuto otázku se v celém množství zodpovězených dotazníků nejčastěji vyskytují odpovědi, že k seznámení s aktivizačními metodami dospěli učitelé při studiu nebo na školení. Objevují se i možnosti seznámení prostřednictvím médií nebo samostudiem, ale vzhledem k počtu předchozích dvou odpovědí, jsou tyto způsoby seznámení ojedinělé. To může znamenat, že se při vzdělávání učitelů na aktivizační metody nezapomíná.

Klady a zápory využívání aktivizačních metod

Při hodnocení kladů a záporů využívání aktivizačních metod ve vyučování, se dotazovaní ztotožňují s všeobecnými poznatky o výhodách a nevýhodách aktivizačních metod. Jako výhody uvádí nejčastěji například, že se žáci aktivně zapojují do vyučování, lépe si pamatují učivo nebo jsou více motivováni k výuce. Nevýhody těchto metod dotazovaní spatřují v první řadě v náročnosti na přípravu takového vyučování, omezené délce vyučovací hodiny, hlučnosti či odklonu od tématu.

Odezva od žáků

Více než polovina (58 %) dotazovaných vyzdvihuje aktivnější a tvořivější přístup žáků při využití aktivizačních metod, druhá polovina pak uvádí, že spolupracuje pouze část žáků. To může vést k závěru, že celá polovina dotazovaných učitelů není při využití aktivizačních metod schopna získat pozornost všech žáků, což může být způsobeno například nevhodně zvolenou aktivizační metodou nebo nevhodným začleněním do vyučování.

7.2 Ověření hypotéz

H. 1 – Ve vyučování se ze 70 % nevyužívají pouze klasické vyučovací metody

Pomocí odpovědí získaných z dotazníků se dá předpokládat, že se ze 70 % na základních školách nevyužívají pouze klasické vyučovací metody. Tomuto tvrzení nasvědčuje skutečnost, že všichni dotazovaní, kteří odpověděli na dotazníky, využívají aktivizační vyučovací metody. **Tato hypotéza byla potvrzena.**

H. 2 – Nejčastější odpověď dotazovaných učitelů je, že při vyučování nejvíce využívají diskuzní metodu

Na ověření této hypotézy byla v dotazníku formulována otázka č. 9, na kterou 36 % dotazovaných uvedla diskuzní metody jako nejpoužívanější. Vzhledem k tomu, že ostatní možnosti neměly mezi odpověďmi dotazovaných větší zastoupení, podařilo se prokázat, že nejčastější odpovědi dotazovaných učitelů jsou skutečně metody diskuzní. Mezi metodami diskuzními a didaktickou hrou je rozdíl 10 %, což poukazuje na poměrně velkou oblíbenost diskuzní metody. Tato oblíbenost by mohla vycházet z předpokladu, že tyto metody nejsou tak náročné na přípravu v porovnání s ostatními metodami. **Tato hypotéza byla potvrzena.**

H. 3 – Nejčastější odpověď dotazovaných učitelů je, že při vyučování nejméně využívají projektovou metodu

Nejmenší zastoupení v odpovědích na otázku č. 9 měly metody inscenační (4 %). Tyto metody se tedy při vyučování prakticky nevyužívají. Na rozdíl od metody projektové, která se podílí na celkovém počtu odpovědí na otázku č. 9 celými 22 % a má tedy ostatními možnostmi poměrně významné zastoupení. **Tato hypotéza byla vyvrácena.**

H. 4 – Nejčastější odpověď dotazovaných učitelů je, že se žáci při využívání aktivizačních metod více zapojují do vyučování

K potvrzení této hypotézy byla formulována otázka č. 11, na kterou 58 % dotazovaných skutečně odpovědělo, že při využívání aktivizačních metod jsou žáci ve vyučování aktivnější a tvořivější, zapojují se tedy do vyučování více. Zbylých 42 % dotazovaných učitelů uvedlo, že při vyučování spolupracuje pouze část žáků. Tato odpověď ovšem uvedenou hypotézu nevyvrací ani nepotvrzuje, protože nelze z odpovědí přesně stanovit, jak velká část žáků nespolupracuje. **Tato hypotéza byla potvrzena.**

H. 5 – Více jak 50% dotazovaných učitelů uvádí, že nemá možnost aktivizační metody studovat

Ověření této hypotézy bylo předmětem otázky č. 13, kde byli učitelé dotazováni, zda mají možnost aktivizační metody nějakým způsobem studovat. Na tuto otázku 78 % dotazovaných odpovědělo, že skutečně mají možnost tyto metody dále studovat. Formy tohoto studia se různí. Nejčastěji byly uváděny školení, semináře, samostudium a internet. Samostudium spolu s internetem tvořily 40 % všech odpovědí. To poukazuje na skutečnost, že sami učitelé mají zájem tyto metody studovat. **Tato hypotéza byla vyvrácena.**

ZÁVĚR

Tématem této práce byly aktivizační a motivační metody výuky. Teoretická část této práce tvoří ucelený náhled na tyto metody prostřednictvím jejich rozdělení a charakteristiky. Pro možnost srovnání a zdůraznění rozdílů mezi aktivizační a frontální formou vyučování jsou v teoretické části také uvedeny charakteristiky některých vybraných klasických vyučovacích metod. Z teoretické části je patrné, že aktivizační metody vnášejí do stereotypního a klasického stylu vyučování prvek atraktivity, který má za následek kvalitnější přípravu studentů na všech vzdělávacích stupních. Rovněž je patrné, že se jedná o problematiku poměrně složitou a rozsáhlou, která vyžaduje od učitelů důkladnější přípravu na jednotlivé vyučovací hodiny. Vzhledem k omezenému rozsahu této práce nebylo možné uvést všechny aktivizační metody. Nejsou zde popsány například komplexní vyučovací metody. Vzhledem k tomu, že praktická část této práce je zaměřena na základní vzdělávací stupeň, zaměřila jsem se zejména na metody, které jsou využívány na tomto stupni vzdělání, tedy na metody diskuzní, inscenační, metody heuristické a didaktické hry.

Praktická část je dotazníkovým průzkumem, který měl zjistit jak učitelé základních škol, nebo zda vůbec, využívají při své práci aktivizační a motivační metody výuky. Pomocí 88 vyplněných dotazníků z celkového počtu 145, se podařilo naplnit hlavní cíl praktické části této práce. Všichni dotazovaní, kteří zaslali vyplněný dotazník, uvedli, že při své práci skutečně tyto metody využívají. Dotazníkové šetření rovněž ukázalo, že nejvyužívanější metodou na základních školách jihomoravského kraje jsou metody diskuzní. Jako velmi pozitivní a přínosné se jeví i zjištění, učitelé mají možnost a také vůli tyto metody dále studovat a tím rozvíjet kvalitu vyučování. Dalším významným zjištěním této práce je také skutečnost, že se žáci v hodinách, v nichž jsou využity některé z aktivizačních metod, více zapojují do vyučování. Právě toto zjištění by mohlo být příslibem zvyšování kvality a efektivnosti přípravy budoucích generací žáků základních škol. Tento příslib musí být ovšem podpořen vůlí a ochotou učitelů i nadále se ve své profesi zdokonalovat a aktivizační metody by mohly být v tomto ohledu tou správnou cestou k úspěchu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BRATSKÁ, Mária, 1992. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: Univerzita Komenského. 137 s. ISBN 9788022314695.
- [2] ĎURÍČ, Ladislav a Mária BRATSKÁ, 1997. *Pedagogická psychológia: terminologický a výkladový slovník*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 500 s. ISBN 8008024984.
- [3] HORÁK, František, 1991. *Aktivizující didaktické metody*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. 101 s. ISBN 80-706-7003-7.
- [4] GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ, 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex. 178 s. ISBN 80-857-8373-8.
- [5] GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ, 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex. 159 s. ISBN 80-857-8328-2.
- [6] JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří PRŮCHA a Jiří KOUDELA, 1989. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 159 s. ISBN 8004232094.
- [7] KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2009. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- [8] KOHOUTEK, Rudolf, 1996. *Základy pedagogické psychologie*. 1. vyd. Brno: CERM. 184 s. ISBN 80-858-6794-X.
- [9] KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA, 2011. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Ilustrace Hana Šefrová. Brno: Barrister. 185 s. ISBN 978-80-87474-34-1.
- [10] LERNER, I. J, 1986. *Didaktické základy metod výuky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 165 s.
- [11] LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA, 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Překlad Jakub Dobal. Praha: Portál. 199 s. ISBN 80-717-8205-X.
- [12] MAŇÁK, Josef, 1997. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. 89 s. ISBN 80-210-1549-7.

- [13] MAŇÁK, Josef, 1995. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. 104 s. ISBN 802101124651.
- [14] MAŇÁK, Josef, 1998. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta. 134 s. ISBN 80-210-1880-1.
- [15] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.
- [16] MOJŽÍŠEK, Lubomír, 1988. *Vyučovací metody*. 3. upravené vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 341 s.
- [17] NAKONEČNÝ, Milan, 1995. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Academia. 336 s. ISBN 80-200-0525-0.
- [18] NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ, 2005. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. 254 s. ISBN 80-244-1236-5.
- [19] OKOŇ, Wincenty, 1966. *K základům problémového vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 222 s.
- [20] PECINA, Pavel, 2008. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 99s. ISBN 80-210-4551-5.
- [21] PRŮCHA, Jan, 1997. *Moderní pedagogika: Věda o edukačních procesech*. 1. vyd. Praha: Portál. 495 s. ISBN 80-717-8170-3.
- [22] SITNÁ, Dagmar, 2009. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 1. Praha: Portál. 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
- [23] SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., vyd. 1. Praha: Grada. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [24] ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada. 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.
- [25] Živě narození a zemřelí v České republice. [Http://www.czso.cz](http://www.czso.cz) [online]. Praha 10, 19. 3. 2013 [cit. 2014-03-30]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/dyngrafy.nsf/graf/cr_od_roku_1989_obyv

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I.....Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli, kolegové.

Dovoluji si Vás požádat o spolupráci při sběru dat na téma „Využívání aktivizačních metod ve vyučování, v pedagogické praxi,“ který uskutečňuji na vybraných základních školách jihomoravského kraje.

Cílem je monitorovat v jaké míře využívají učitelé při své práci aktivizační metody.

Zjištěné údaje jsou důvěrné a budou sloužit jen pro účely mé bakalářské práce.

1. Jste:
 - a) žena
 - b) muž
2. Váš věk:
 - a) 20-29
 - b) 30-39
 - c) 40-49
 - d) 50 a více
3. Nejvyšší dosažené vzdělání:
 - a) střední s maturitou
 - b) vysokoškolské – bakalářské
 - c) vysokoškolské – magisterské
4. Délka Vaší pedagogické praxe:
 - a) do 3 let
 - b) 3 – 10 let
 - c) 10 a více

5. Co je podle Vás klasická vyučovací metoda? (jednou větou)

.....

6. Jakým způsobem jste se seznámili s pojmem aktivizační metoda?

(např. při studiu, na školení, od kolegů atd.)

.....

7. Jak byste definovali pojem aktivizační vyučovací metoda?

.....

8. Jaké metody při vlastním vyučování preferujete?

a) Klasické vyučovací metody %

b) Aktivizační vyučovací metody %

(součet 100%)

9. Kterou aktivizační metodu při vlastním vyučování nejčastěji využíváte:

a) Diskusní

b) Projektovou

c) Inscenační

d) Situační

e) Didaktické hry

f) Jinou:

10. Jaké vidíte klady a zápory při využívání aktivizačních metod ve vlastním vyučování:

a) Klady:

b) Zápory:

11. Jaká je odezva při využívání aktivizačních metod ze strany žáků?

a) Žáci jsou aktivnější a tvořivější.

b) Spolupracuje pouze část žáků.

c) Žáci vypracují pouze učitelem přidělené úkoly.

d) Žáci nespolupracují.

e) Jiná:

12. Máte zájem aktivizační vyučovací metody dále využívat?

a) Ano – jakou formou

b) Ne

13. Máte možnost studovat aktivizační vyučovací metody?

a) Ano - upřesněte jakou:

b) Ne

Děkuji za Vaši vstřícnost, ochotu i čas.