UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

AKTIVIZAČNÍ METODY VE VÝUCE

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Sociologie – Andragogika

Autor: Tereza Macková

Vedoucí práce: prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Olomouc 2021

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „*Aktivizační metody ve výuce*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne: 25.11.2021 Podpis ……

Poděkování:

Mé poděkování patří prof. PhDr. Heleně Grecmanové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnovala.

Anotace

Jméno a příjmení:	Tereza Macková
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Sociologie – andragogika
Obor obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Aktivizační metody ve výuce
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá aktivizačními metodami, které jsou využívány pedagogy ve výuce. Teoretická část se zaměřuje na obecnou charakteristiku aktivizačních metod, včetně problematiky spojené s jejich využíváním (např. výhody, nevýhody). Jedna z kapitol teoretické části je věnována dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků a motivaci, která je v celém kontextu dalšího profesního rozvoje velmi důležitá. Data z dotazníkového šetření, na kterém byla postavena empirická část bakalářské práce, představují názor oslovených pedagogů na problematiku využívání aktivizačních metod a popisují možnosti dalšího vzdělávání, díky kterým se o existenci těchto metod dozvídají.
Klíčová slova:	Aktivizační metody, další vzdělávání pedagogů, aktivizace studentů, motivace pedagogů
Title of Thesis:	Activating methods in education
Annotation:	The bachelor thesis deals with activation methods that are used by teachers in teaching. The theoretical part focuses on the general characteristics of activation methods, including issues related to their use (eg advantages, disadvantages). One of the chapters of the theoretical part is devoted to further education of pedagogical staff and motivation, which is very

	important in the whole context of further professional development. The data from the questionnaire survey, on which the empirical part of the bachelor's thesis was based, show the opinion of the addressed teachers on the issue of using activation methods and describe the possibility of further education, thanks to which they learn about the existence of these methods.
Keywords:	Activation methods, further education of teachers, activation of students, motivation of teachers
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha č.1: Dotazník
Počet literatury a zdrojů:	27
Rozsah práce:	64 s. (83 172 znaků s mezerami)

Obsah

Úvod 8

I. Teoretická část 10

1 Vymezení aktivizačních metod 11

1.1 Uvedení základních pojmů 11

1.2 Transmisivní pojetí výuky 12

1.3 Konstruktivistické pojetí výuky 14

2 Druhy aktivizačních metod 16

2.1 Kritéria pro volbu aktivizačních metod 16

2.2 Kategorie aktivizační metod 17

2.2.1 Metody diskusní 17

2.2.2 Metody heuristické 19

2.2.3 Metody situační 20

2.2.4 Metody inscenační 22

2.2.5 Didaktické hry 24

3 Výhody a úskalí používání aktivizačních metod 26

3.1 Výhody 26

3.2 Nevýhody 27

3.3 Kombinace tradiční a aktivizační výuky 28

4 Další vzdělávání pedagogických pracovníků 29

4.1 Vymezení dalšího vzdělávání pedagogů 29

4.2 Profesní rozvoj pedagogů 29

4.3 Druhy dalšího vzdělávání 30

4.3.1 Samostudium 30

4.3.2 Seminář 30

4.3.3 Koučink 31

4.4 Motivační faktory, aneb motor pro další vzdělávání 31

4.4.1 Bariéry v dalším vzdělávání 32

II. Empirická část 34

5 Výzkumné šetření 35

5.1 Cíl šetření 35

5.2 Výzkumné otázky 35
5.3 Výzkumný soubor 35
5.4 Výzkumný nástroj 36
5.5. Předvýzkum 37
6 Analýza dat a interpretace výsledků výzkumného šetření 38
7 Shrnutí analýzy dat a diskuze 54
Závěr 57
Zdroje 59
Seznam grafů 61
Seznam tabulek 61
Seznam příloh 62

Úvod

V České republice došlo během posledních třiceti let nepochybně k transformaci na půdě školství. Změny, které tato transformace přinesla (a díky neustále probíhajícím proměnám okolního světa stále přináší), se podepsaly na nárocích kladených nejen na studenty a žáky, ale i na samotné pedagogy. Metody, díky kterým se dříve dosahovalo vytyčených vzdělávacích cílů, už na ty nastavené moderní společností nestačí, a tak je čím dál více potřeba používat ty, jejichž podstata není skryta jen v předání informací, nýbrž především v aktivitě a motivaci studentů k dalšímu vzdělávání. A protože je veřejně známo, že pedagogův přístup a jeho vliv na průběh vyučování patří mezi tři nejdůležitější faktory, které v konečné fázi ovlivňují studentovy výsledky a chuť do učení, je bezpochyby na místě zaměřit se na to, aby byly tyto metody využívány správně a v co největší možné míře.

S výše uvedeným tvrzením pak koresponduje i zaměření práce, které si klade za cíl vymezit a charakterizovat aktivizační metody, jejich problematiku a další možnosti vzdělávání pedagogů v tomto tématu. Součástí práce je i výzkumné šetření, které na výše zmíněný cíl navazuje a na jehož základě je nasnadě popsat způsoby, jakými se pedagogové o možnostech uplatnění těchto metod dozvídají a popsat, v jaké míře jsou aktivizační metody pedagogy využívány.

Teoretická část této bakalářské práce je tedy primárně zaměřena na vymezení a charakterizaci aktivizačních metod jako takových. První kapitoly jsou věnovány obecným pojmům, které je v souvislosti s aktivizačními metodami potřeba znát, a to především kvůli pochopení kapitol následujících. Ty jsou věnovány již zmíněné proměně a potřebnému prolínání mezi transmisivním a konstruktivistickým pojetím výuky, s čímž jsou spojeny výhody či nevýhody, které se při používání aktivizačních metod bezesporu objevují. Za důležité považuji uvést druhy těchto

výukových metod, a to společně s problematikou související s jejich přípravou a následným zařazením do výuky. Sekundárně se teoretická část věnuje možnostem, které mají pedagogové v souvislosti s tématem práce, a to především ve spojitosti s jejich dalším profesním vzděláváním a rozvojem, který je v rámci správného uplatňování aktivizačních metod velmi důležitý.

Empirická část je založena na kvantitativním výzkumu, který byl proveden metodou anonymního dotazníkového šetření na několika gymnáziích v Královehradeckém kraji, a to především z toho důvodu, že s průběhem výuky na mnou oslovených školách mám buď své, nebo zprostředkované zkušenosti. Otázky, které byly prostřednictvím dotazníku pokládány, se odvíjely od poznatků uvedených v teoretické části a byly na jejich základě i vyhodnocovány.

I. Teoretická část

1 Vymezení aktivizačních metod

Již Jan Ámos Komenský zastával názor, že učení na principu názornosti přináší lepší výsledky. Je totiž nejen zábavnější, což vede ke zvýšené pozornosti a účasti studentů, ale tím pádem také o dost efektivnější - „usnadníš tedy žáku práci, jestliže mu při všem, čemu ho budeš učit, ukážeš, jak se toho užívá v denním životě“ (Komenský, 1948, str. 124). „Dnes je nepochybně prokázáno, že člověk si nejvíce zapamatuje to, co sám vyvodil, prakticky vyzkoušel, o čem diskutoval, co jiným vysvětloval. Proto se zařazují způsoby výuky, které nejsou pouhým předáváním hotových poznatků, ale vycházejí z aktivní práce žáků ve skupinách“ (Kotrba, Lacina, 2011, str. 47). Můžeme tedy říci, že student se díky aktivizačním metodám mění z pouhého tichého diváka – posluchače – na plně zapojeného účastníka výuky. V této kapitole se dočteme o základních pojmech, které potřebujeme znát k tomu, abychom pochopili souvislosti a také o dvou typech pojetí výuky, které s aktivizačními metodami úzce souvisí.

1.1 Uvedení základních pojmů

Prvním a zároveň jedním z nejdůležitějších a nejčastěji používaných pojmů, které si pro následné pochopení tématu a rozdílu mezi metodami musíme vysvětlit, je bezesporu *aktivita*. Průcha, Walterová a Mareš (2003) aktivitu popisují jako skupinu činností, při kterých je potřeba, aby student projevil vyšší úroveň iniciativy, samostatnosti a zároveň byl výkonnější. Aktivním učením podle Sitné (2013, str. 9) „rozumíme postupy a procesy, pomocí kterých žák (učící se jedinec) přijímá s aktivním přičiněním informace a na jejich základě si vytváří své vlastní úsudky“. Pedagog záměrně působí na studenta a tím vzniká vzájemná interakce, díky které se mění i vztahy mezi nimi. Jak říká Kotrba s Lacinou (2011), pedagog tímto neztrácí svou dominantní roli ve třídě, nicméně dává studentovi mnohem větší prostor k vyjádření jeho názoru, k seberealizaci a k následnému rozvoji. Skalková (1971) vidí aktivizaci studenta jako rozvíjení jeho činnosti, které se projevuje nějakým konkrétním praktickým nebo teoretickým výsledkem.

Pokud chceme pochopit souvislosti, nesmíme zapomenout na pojem *výuková metoda*. „Pojmem metoda označujeme určité prostředky, postupy a návody, pomocí kterých dosáhneme či můžeme dosáhnout cíle, a to v kterékoliv činnosti“ (Zormanová, 2012, str. 13). Vališová s Kasíkovou (2011, str. 191) uvádí pojem vyučovací metoda, a to jako „specifický způsob uspořádání činností učitele (lektora) a žáků (studentů), rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli“. Podle Maňáka a Švece (2003) jsou výukové metody jakési cesty, po kterých studenti nesměle kráčí za svými cíli, přičemž ostatní činitelé výuky mu tuto cestu usnadňují, což znamená, že výukové metody nikdy nepůsobí odděleně. Autoři dále uvádí, že tento pojem můžeme volně definovat jako ucelený systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit studenta, který směřuje k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů (Zormanová, 2012).

Jak již bylo zmíněno v předchozím odstavci, pojem *aktivizační metody* stále není rozšířen natolik, aby o něm vzniklo dostatečné povědomí. Může to být také tím, že existuje mnoho jiných slovních spojení, které ve skutečnosti označují to samé, jen znějí jinak. To, co si tedy pod tímto pojmem máme představit, bývá definováno následovně: „Aktivizační metody zlepšují proces výuky z metodického hlediska. Hlavním cílem aktivizačních metod je změnit statické monologické metody v dynamickou formu, která vtáhne studenty nenásilným způsobem do problematiky a zvýší jejich zájem o probíranou tématiku“ (Kotrba, Lacina, 2011, str. 48).

Abychom byli schopni plně popsat a pochopit potřebu umístění aktivizačních metod do výuky, nesmíme opomenout vysvětlit rozdíly mezi pojmy *transmisivní (tradiční) výuka* a *konstruktivistická výuka*.

1.2 Transmisivní pojetí výuky

Transmisivní, neboli klasický, způsob vyučování se objevuje již v dobách, kdy jsme jako lidstvo vznikali. Jedná se o takzvané předání nebo zprostředkování hotových informací pedagogem studentovi, což můžeme v českých kruzích jistě

považovat za tradiční způsob výuky, který je zaměřen především na splnění učebních osnov, dominantní roli pedagoga a studenta v roli tichého příjemce (Vališová, Kasíková, 2011). Sitná (2013) uvádí, že při tomto způsobu výuky je v centru dění pedagog, zvolené metody mu vyhovují a jsou pro něj pohodlné. „Žák a jeho zvládání učiva, jeho motivy a potíže zůstávají v pozadí, neboť při tradičním vyučování se učitel snaží splnit učební osnovy a nemá moc času na to, aby se věnoval potřebám žáka (žáků), jeho (jejich) motivům a potížím" (Pecina, Zormanová, 2009, in: Zormanová, 2012, str. 9). Podle Kalhouse a Obsta (2002) pak můžeme transmisivní pojetí výuky vysvětlit jako neustálé přidávání zboží, v tomto případě znalostí, do jednoho skladu (studentova mysl), kdy vůbec nezáleží na tom, co je v okolních stojanech umístěno.

Dalšími nezpochybnitelnými znaky tradiční výuky jsou tempo, kdy pedagog používá jedno tempo pro všechny studenty, metody výuky, kdy jednoznačně převládá výklad hotových informací či samostudium z knížek, s čímž v konečném důsledku souvisí fakt, že pedagog není schopen ověřovat celistvé znalosti všech studentů ve třídě (Zormanová, 2012). Co se týče již zmíněných metod výuky, podle Maňáka a Švece (2003) jsou pro transmisivní pojetí zcela charakteristické metody slovní, názorně demonstrační a dovednostně praktické. Metody slovní zahrnují například vysvětlování, práci s textem, přednášku nebo rozhovor. Metody názorně demonstrační tvoří mimo jiné instruktáž či předvádění. Napodobování, vytváření dovedností či manipulování spadá pod metody dovednostně praktické.

Ze všech vyjmenovaných metod se, jak už bylo řečeno, uplatňuje nejvíce metoda výkladu, která někdy bývá doplněna výše zmíněnými metodami, nejčastěji pak těmi názorně demonstračními. Nesmíme však opomenout fakt, že ačkoliv je transmisivní pojetí výuky považováno za neefektivní, zastaralé a je v dnešní době celkem hojně kritizováno, svůj význam má, a to především v situacích, kdy se jedná o těžce pochopitelnou látku či neměnná pravidla. V takovýchto případech studenti

díky kvalitnímu výkladu získávají informace utříděné v uceleném systému (Zormanová, 2012).

Ještě, než si popíšeme druhé, tedy konstruktivistické, pojetí výuky, je potřeba podotknout, že vzdělávací systém prošel od dob svého vzniku několika zásadními změnami a že i když se na drtivé většině středních škol aplikuje převážně transmisivní přístup, můžeme říci, že „z různých neoficiálních průzkumů vyplývá, že aktivizační metody výuky ve své učitelské praxi využívá mnoho pedagogů, aniž tuší, že se řadí právě do této kategorie“ (Kotrba, Lacina, 2011, str. 41). Jedná se většinou o různé didaktické hry nebo projekce. Člověk si za dobu svého života osvojí pár vyučovacích metod a ty nemá potřebu obměňovat.

1.3 Konstruktivistické pojetí výuky

Konstruktivistické pojetí výuky se vyznačuje tím, že se vymezuje jako snaha o překonání pojetí transmisivního, a to především v tom, že zdůrazňuje vytváření poznatků samotným studentem. Za velmi důležitou část konstruktivistického pojetí můžeme považovat to, že do tohoto procesu vstupuje student již s nějakou představou o světě, což jinými slovy znamená, že tato představa značně ovlivňuje jeho porozumění, vnímání okolního prostředí a v neposlední řadě především učení – v tomto pojetí se pracuje s prekoncepty (Zormanová, 2012). Prekoncept je tedy neustále předěláván a je považován za nástroj konstrukce poznání (Bertrand, 1998, in: Zormanová, 2012). V různých publikacích nalezneme různé definice, v knize od Grecmanové a Urbanovské (2007) nalezneme definici od Jodeleta (1984), který říká, že prekoncept je možné definovat jako systém dosavadních poznatků a představ o problému. Zastánci konstruktivistického pojetí výuky poukazují především na to, že se učení pomocí tohoto přístupu stává aktivním a záměrným sociálním procesem, při kterém student konstruuje nové významy z předložených informací. Tato činnost je ovšem odlišná u každého jedince, neboť „předkládané informace a zkušenosti jsou zpracovávány charakteristikami poznávacích procesů každého studenta a ovlivněny jeho

emočním vyladěním, názory i očekáváními založenými na předchozích zkušenostech (Pecina, Zormanová, 2009, str. 20).

Stejně jako tomu bylo u pojetí transmisivního, i pojetí konstruktivistické využívá své metody. Většinou se jedná o aktivity, které „útočí“ na jedincovy poznávací procesy a tím pádem vedou k rozvoji samostatnosti, kritického myšlení nebo i tvůrčích schopností osobnosti. Maňák a Švec (2003) pojmenovávají tyto metody již jako „aktivizující výukové metody“. Řadí do nich metody diskusní, heuristické (řešení problémů), situační, inscenační a jednou již výše zmiňované didaktické hry. Kromě aktivizačních metod lze v konstruktivisticky pojaté výuce použít i komplexní výukové metody, mezi kterými autoři uvádějí například hojně známý brainstorming, skupinovou a kooperativní výuku, kritické myšlení nebo učení v životních situacích. U všech zmíněných metod je důležité, aby byl výukový problém zadán vhodným způsobem a student ho mohl následně, za odpovídající pomoci pedagoga, sám řešit a ocitnout se tak v roli „objevovatele“ (Pecina, Zormanová, 2009). Z tohoto pojetí vychází mimo jiné i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který předpokládá, že jedinec bude rozvíjet především formativní stránky osobnosti.

Kritika konstruktivistického pojetí výuky se zakládá především na tom, že studenti si z takovéto výuky nejsou schopni odnášet komplexní systém vědomostí, tudíž se může jevit jako málo efektivní. Velké diskuze se tedy vedou o tom, zda nahrazení jednoho pojetí výuky druhým nepovede k tomu, že se celkově zhorší vzdělávací výsledky (Zormanová, 2009). „Je důležité si uvědomit, že aktivizační metody nemohou plně nahradit klasickou formu výuky, mohou ji pouze oživit, vylepšit a zatraktivnit. A o to jde především“ (Kotrba, Lacina, 2011, str. 43). Většina autorů se shoduje na tom, že v dnešní době je kombinovat tyto dvě pojetí nejen vhodné, ale především potřebné. „Co je naším cílem? Chodící encyklopedie nebo samostatně uvažující člověk?“ (Grecmanová, Urbanovská, 2007, str. 7).

2 Druhy aktivizačních metod

Klasifikace aktivizačních metod byla již naznačena v předchozích odstavcích, nicméně je určitě důležité věnovat jim větší pozornost. Stejně jako u jakýchkoliv ostatních metod, i u těch aktivizačních nalezneme celou řadu druhů, možností a způsobů, jak je do výuky zapojit. Hlavním úkolem pedagoga je zvolit takovou metodu, která bude vhodně korespondovat s cílem a tématem vyučovací hodiny. K tomu je ale nutné mít přehled o několika kritériích, na základě kterých můžeme následně volit tu nejvhodnější. V této kapitole si stručně uvedeme základní dělení těchto metod a zároveň i kritérií pro volbu té správné.

2.1 Kritéria pro volbu aktivizačních metod

Kritérií, podle kterých by se měl pedagog rozhodovat, jaké metody využije, existuje celá řada a to jak pro výukové metody tradiční, tak i pro ty aktivizační. Kotrba s Lacinou (2011) přicházejí s výčtem několika základních:

Volba dle náročnosti přípravy poukazuje především na to, že by pedagog, který se rozhodne do své výuky zahrnout nějakou z aktivizačních metod, měl počítat s jistou časovou náročností na přípravu, a to z pravidla větší, než při přípravě na hodinu vedenou v klasickém režimu. Autoři uvádějí, že je nutné se zamyslet také nad materiálním vybavením a především nad pomůckami, které budou potřebné k realizaci dané aktivity.

Volba dle časové náročnosti samotného průběhu ve výuce pak upozorňuje na fakt, že je dobré před uvedením dané aktivity promyslet, jakou část vyučovací hodiny pokryje. Některé aktivity je možné zvládnout například do dvaceti minut, některé naopak vyžadují použití v několika za sebou jdoucích hodinách.

Na ***volbu dle zařazení do kategorií*** jsme narazili již dříve a podrobněji se mu budeme věnovat v dalších částech kapitoly.

Volba dle účelu a cíle použití ve výuce se zaměřuje na to, při jakých příležitostech mohou být aktivizační metody do výuky zahrnuty. Pedagog je

může zvolit jako pomůcku k diagnostikování například problémů ve třídě, jako motivaci k dalšímu studiu, jako formu testování nabitých vědomostí nebo také jako formu určitého odreagování po probírání nějaké látky, která je náročná na pochopení.

2.2 Kategorie aktivizační metod

Různí autoři uvádějí různé kategorie, nicméně v této práci bylo již jednou zmíněné dělení od autorů Maňáka a Švece (2003), a proto se i další část kapitoly zabývá popsáním jejich rozdělení aktivizačních metod.

2.2.1 Metody diskusní

„Diskusní metody patří mezi metody dialogické. Jejich primárním cílem je naučit studenty navzájem komunikovat mezi sebou, vyjadřovat své myšlenky, pocity, ale také vnímat ostatní a umět jim naslouchat. Vedlejším efektem těchto metod je utužení kolektivu“ (Kotrba, Lacina, 2011, str. 122). Diskuse byla ještě donedávna na našich školách používána poměrně málo, nicméně s postupem času se již objevují pedagogové, kteří ji považují za nesmírně důležitou součást edukačního procesu. Přestože se na tuto metodu kladou specifické nároky, osvědčuje se především v případech, kdy je možné mít na daný problém různé názory, kdy se jedná o nové seznámení s různými zajímavými poznatky/zkušenostmi, nebo kdy se výuka týká nějakých hodnotových postojů, na které v těsné blízkosti navazuje formování vlastních názorů a argumentů k jejich obhajobě (Maňák, Švec, 2003).

Pro správný účinek diskuse je nezbytné dodržování předem stanovených zásad a pravidel, které by si měl pedagog vypracovat dopředu. Pedagog se na základě této aktivizační metody většinou ocitá v roli moderátora, kdy je jeho úkolem diskusi usměrňovat, dbát na to, aby svůj názor vyjádřili všichni, kteří ho vyjádřit chtějí a aby případné ostřejší výměny názorů nevedly k odtrhnutí od počátečního tématu. Na konci diskuse pak moderátor shrne výsledky, ke kterým se došlo a případně může vyzdvihnout nejlepší postřehy. Pedagog, ale i v některých případech schopný

a komunikativní student, má v aktivitách spadajících do diskusních metod převážně funkci řídící (Zormanová, 2012).

Výčet diskusních metod, které se během výuky používají, je bezesporu rozsáhlý. Zaměřím se proto jen na ty, které jsou v literatuře zmiňovány jako nejčastější a nejznámější. Kotrba s Lacinou (2011) ve své publikaci již, na rozdíl od publikacích starších, uvádějí jako jednu z nejznámějších diskusních metod *brainstorming*. Ten se vyznačuje možností využití jak ve výukových, tak i mimoškolních aktivit, například při různých školeních v oblasti vzdělávání dospělých. V dalším výčtu se autoři prakticky ztotožňují, uveďme si tedy některé varianty, které popisuje Maňák a Švec (2003):

a) ***Diskuse během přednášky*** neboli vysvětlování, je zpravidla soustředěná na nějaký dílčí problém, který se během výkladu vyskytl.

b) ***Diskuze na základě tezí*** se vyznačuje nutností prostudování zadaných tezí (hlavních bodů zformulovaných pedagogem), a má za úkol rozvíjet tyto závěry.

c) ***Diskuze na základě referátu***, na který vzápětí naváže tzv. koreferát a následuje diskuse všech zúčastněných (ve školách hojně využívaná).

d) ***Debata*** je označována za zcela formální diskusi dvou proti sobě vystupujících táborů.

Z vlastní zkušenosti pak mohu popsat metodu, která se objevuje především v novějších publikacích a se kterou jsem se setkala jak na střední, tak i na vysoké škole, metodu **Phillips 66**. Tato metoda nese název na podle jména autora a číslo 66 představuje její průběh. Žáci/studenti bývají rozděleni do skupinek po šesti lidech, ve kterých diskutují na zadané téma po dobu šesti minut. Jeden z nich je vždy mluvčí a po uplynutí časového limitu musí na základě poznámek, které si se svou diskusní skupinkou utvořil, prezentovat výsledky, ke kterým společně došli, ostatním zástupcům (Zormanová, 2012).

Nutno podotknout, že ne každá diskusní metoda je vhodná pro školní prostředí, nicméně „v každém případě bohatá nabídka diskusních metod umožňuje každému učiteli zvolit adekvátní variantu pro potřeby daného vyučovacího předmětu nebo při řešení závažných otázek školy nebo třídy“ (Maňák, Švec, 2003, str. 112).

2.2.2 Metody heuristické

Tato metoda, jejíž název pochází z řečtiny (heuréka – objevit, nalézt), se vyznačuje především podporou tvůrčího myšlení, heuristická činnost = řešení problémů. „Jde o moderní odborný termín označující významný rys lidských bytostí poznávat, odhalovat, objevovat v daném prostředí vše, co je důležité pro život (návaznost na pátrací reflex)“ (Maňák, Švec, 2003, str. 113). Dále autoři uvádějí, že heuristika byla pravděpodobně od začátku učebním postupem, který mladí jedinci využívali pro to, aby porozuměli věcem kolem sebe a aby si osvojili poznatky, které vedly k uspokojení jejich potřeb. V současnosti je tato metoda důležitá především proto, že dnešní společnost vyžaduje, aby ze škol odcházeli aktivní a tvořiví jedinci, kteří jsou připraveni na řešení jakýchkoliv problémů (Zormanová, 2012).

Podstatou této aktivizační metody je samostatnost. Pedagog v tomto případě, na rozdíl od přístupu tradičního, studentům poznatky přímo nesděluje, nýbrž je vede k tomu, aby si je nějakým způsobem osvojili sami, přičemž se pedagog ocitá v jiné roli, než je obvyklé, „tj. role předavače poznatků je vystřídána rolí partnera, rádce“ (Zormanová, 2012, str. 77). Stejný mechanismus funguje i u problémů.

Nejvíce známou a propracovanou heuristickou metodou je metoda *problémové výuky*. „Podstatou problémové metody je nesdělování poznatků žákům, žáci jsou vedeni k tomu, aby samostatně nebo s pomocí učitele odvodili nové poznatky vlastní myšlenkovou činností“ (Zormanová, 2012, str. 77). Učí se tedy na principu pokus-omyl a vzdělávají se především díky svým úspěchům a nezdarům. Pomocí heuristické výuky se studenti naučí rozlišovat mezi tím, co jsou skutečné problémy a co jsou tzv. pseudoproblémy, pochopí podstatu vzniku problému, proniknou do

jeho struktury a díky tomu se je nakonec naučí řešit (Maňák, Švec, 2003). Tito autoři pak také přicházejí s výčtem fází, od kterých se řešení problému odvíjí:

1) **Identifikace problému** – výchozím bodem k řešení, pro studenty velmi obtížná fáze, nejsou schopni odhalit problémy, proto je potřeba pomoc pedagoga, který je navede.
2) **Analýza problémové situace** – dochází k definování problému, ke třídění důležitých a irelevantních informací, ke stanovení cíle
3) **Vytváření hypotéz** – studenti se snaží najít klíč k řešení situace, dochází k přeskupování dat a informací, vznikají zdůvodněné představy o možnostech řešení problému.
4) **Verifikace hypotéz** – zakončuje proces hledání, probíhá ověřování představ a návrhů, výsledkem je přijetí nebo nepřijetí, které ale neznamená studentovu neschopnost, ale výzvu k novým pokusům.
5) **Návrat k dřívějším fázím** – nezbytný, pokud předchozí fáze vedou k neúspěchu, vznik cyklického procesu, který může fungovat jako zpětná vazba studentům.

Na základě výše zmíněných informací o heuristických metodách můžeme předpokládat, že jsou velmi časově náročné. Kotrba s Lacinou (2011) pak mimo časovou náročnost poukazují také na didaktickou složitost, s čímž souvisí to, že by tyto metody měli používat pouze zkušení pedagogové, kteří jsou připraveni brzdit nadané studenty, kteří mnohdy pracují rychleji, a to hlavně proto, aby nevznikala tzv. disproporcionalita mezi studenty.

2.2.3 Metody situační

Podstatou situačních metod je nejen předkládání modelové situace studentům, ale především hledání řešení konkrétních a reálných situací, které se během života stávají. Přestože se tyto metody využívají převážně při vzdělávání dospělých, díky úpravě dle školních osnov je pedagogové mohou využívat i na školní půdě, nicméně je potřeba brát zřetel na potřeby studentů a podle nich výběr situace

přizpůsobit. Tyto metody jsou pak na středních školách zastoupené nejen pro to, že se studenti díky nim zabývají řešením složitých jevů z každodenního života, ale také pro to, že často přesahují akademický rámec školy. „Toto hledisko je významné také proto, že v mnoha školách stále přetrvává pamětní učení bez vazeb na realitu života“ (Maňák, Švec, 2003, str. 119). Stejně jako rozfázování problémové výuky metod heuristických, i metody situační jsou tvořeny určitými fázemi, které opět představuji podle Maňáka a Švece (2003, str. 119). Jsou to:

a) **Volba tématu** – téma musí být v souladu s cíli a pravidly výuky, také s potřebami studentů.
b) **Seznámení s materiály** – studentům musí být umožněn přístup k důležitým materiálům, které jsou pro řešení nepostradatelné (dokumenty, obrazy, TV nahrávky…).
c) **Vlastní studium případu** – učitel by měl studenty do dané problematiky zasvětit, vytyčit cíle a poskytnou pro začátek rady, jak postupovat, nastává fáze vlastního studia.
d) **Návrhy řešení, diskuse** – v diskusi vítězí ten, jehož řešení je nejpropracovanější a nese nejpravděpodobnější výsledky, učitel všechny návrhy konfrontuje se skutečností, na tuto fázi mohou navazovat další metody, např. hraní rolí.

Stejně jako u ostatních aktivizačních metod, i u těch situačních existuje spousta variant a způsobů, jak díky nim studenty zapojit do výuky. Pro příklad si uvedeme tři, které uvádí Maňák se Švecem (2003) a které ostatní autoři převzali.

První varianta, kterou můžeme použít, je založena na co nejlepším individuálním samostudiu nejčastěji písemných materiálů a jmenuje se ***metoda rozboru situace***. Jedná se o původní situační metodu, které se podle místa jejího vzniku říká také harvardská. Jejím smyslem je prostudování nabízených podkladů a především následná diskuse o závěrech, která probíhá pod vedením pedagoga (Maňák, Švec, 2003).

Druhá metoda je ***řešení konfliktní situace***. Tato varianta „spočívá v seznámení žáků s rozporuplným, zajímavým případem formou krátké zprávy podané ústní formou. Poté se od účastníků požadují návrhy na řešení dané problémové situace (…)“ (Zormanová, 2012, str. 60). Podle Maňáka a Švece (2003) jsou tyto situace odlišné, protože se jejich těžiště nachází v osobních vztazích, které se mohou týkat názorů, postojů a zájmů, které pak většinou vedou ke nějakého kontroverzního střetu. Kotrba s Lacinou (2011) uvádějí, že vzhledem k tomu, že hlavním cílem metody řešení konfliktní situace je naučit studenty rozhodovat se a správně reagovat v časové tísni, můžeme o této metodě tvrdit, že spadá do zaměření na výchovně-vzdělávací oblast.

Třetí, poslední varianta, která bude v této práci představena, je ***metoda incidentu***. Ta stejně, jako metoda předchozí, začíná sdělením krátké zprávy ústní formou, nicméně na rozdíl od metody řešení konfliktní situace, mají poté studenti možnost po dobu cca. 20 min klást zadávajícímu pedagogovi různé otázky, které by měly směřovat na získávání dalších informací o probírané problematice. Následuje diskuse, při které se studenti snaží nalézt řešení a do které již pedagog nezasahuje. Tato aktivita je zaměřena především na zlepšení schopnosti klást ty správné otázky, čímž se studenti přiblíží k tomu, aby situaci vyřešili (Kotrba, Lacina, 2011).

2.2.4 Metody inscenační

Inscenační metody bývají často spojovány s metodami předchozími, tedy situačními, a to především kvůli tomu, že nesou společnou hlavní myšlenku, kterou je zapojení studentů do modelové situace. Zatímco ale metody situační předkládají studentům modelové situace k řešení, inscenační metody vyžadují, aby studenti tyto praktické situace ze života přímo zažili, a to pomocí hraní rolí. Každý z nás ve svém životě nějakou sociální roli zastával, zastává a také do svého konce zastávat bude. S tím je do jisté míry spjaté i to, že stejně jako lidé v našem okolí ovlivňují nás, my ovlivňujeme je. Uvádí se, že tento druh aktivizačních metod využívali již staří Římané, když se snažili školit budoucí právníky a jak už bylo v této práci zmíněno

na začátku, i Jan Ámos Komenský byl velkým zastáncem učení na základě názornosti (Maňák, Švec, 2003).

Podstata těchto metod je postavená především na tom, že student, který se do nějaké přidělené (nebo vybrané) role vžije, se naučí mnohem více, než kdyby jen pasivně přihlížel. „Pomocí této metody si žáci fixují osvojené učivo, vysvětlují si příčiny lidského jednání, učí se schopnosti vcítit se do druhého jedince, a to prostřednictvím vlastního jednání a prožívání“ (Zormanová, 2012, str. 63). Dalším nezpochybnitelným plusem je fakt, že si studenti mohou vyzkoušet různé, mnohdy nepříjemné, situace a nacvičit si, jak by případně mohli reagovat. Velmi častým, a v dnešní době i velmi potřebným, tématem inscenačních her jsou tedy mezilidské vztahy, kdy si účastníci pomocí hraní rolí odnesou určitý prožitek, nicméně bez rizika toho, že by byli za své jednání nějak souzeni. Hojně se také využívají ve výuce cizího jazyka, kdy si studenti zkouší různé scénky z běžného života a připravují se na případné reagování v těchto situacích.

Průběh inscenace se obecně dělí na tři fáze, které Maňák se Švecem (2003) nazývají jako přípravu, realizaci a hodnocení. ***Příprava inscenace*** obnáší stanovení cíle, kterého chceme aktivitou dosáhnout, konkretizaci obsahu, rozdělení rolí a v neposlední řadě také časovou náročnost**.** ***Realizace inscenace*** začíná, a v horších případech i končí, sháněním účastníků, kteří jsou ochotni dané role ztvárnit. Aktéři následně dostávají pokyny, jak postupovat a při nácviku je prostor pro různé vychytávky, kombinace a improvizaci. ***Hodnocení inscenace*** spočívá v tom, že se koná zpravidla hned po ukončení aktivity. Probíhat může celotřídně, po skupinách nebo například pomocí předem připravených otázek.

Varianty a druhy inscenačních metod se různě prolínají, s postupem času mění a neustále vyvíjejí. Nejčastěji se vyskytuje dělení na strukturované inscenace, nestrukturované inscenace a mnohostranné hraní rolí, kdy se první dvě jmenované považují za základní, ale můžeme se setkat i s dělením podle způsobu a účelu, které bylo uváděno dříve. Co se týče ***strukturovaných inscenací***, jejich průběh se odvíjí

od předem daného scénáře, který je postaven na promyšleném ději a většinou se realizuje ve větších skupinkách, kde má každý svou roli. ***Nestrukturované inscenace*** jsou mnohem méně časově náročné, jelikož nevyžadují předchozí přípravu, zpravidla navazují na metody problémové nebo situační a řeší nějaký konkrétní příklad z praxe bez předem připraveného scénáře. Nicméně je vhodné je používat až v případě, kdy mají studenti nějakou předešlou zkušenost s inscenací strukturovanou (Maňák, Švec, 2003).

2.2.5 Didaktické hry

Jak už bylo v této práci zmíněno, didaktické hry jsou jedněmi z nejpoužívanějších aktivizačních metod u nás, a to mnohdy i bez vědomí toho, že se o ně jedná. Pokud chce pedagog oživit svou výuku, velice často sahá nejdříve právě po nich. Výuka hrou je neodmyslitelně spojena s malými dětmi, nicméně při vhodně zvolených variantách se dá velice dobře uplatňovat i u studentů na středních školách nebo ve vzdělávání dospělých, jelikož hra se vyskytuje v životě člověka po celou jeho životní dráhu. Zormanová (2012) definuje hru jako dobrovolně volenou aktivitu, jejímž účelem je ukotvení či osvojení učební látky a která zároveň studenty aktivizuje a rozvíjí jejich myšlení, včetně poznávacích funkcí. Přesto, že existuje celá řada definicí a teorií o didaktických hrách, neexistuje jejich jednotné vymezení.

Jedním z největších plusů didaktických her je bezesporu fakt, že tyto aktivity studenty stimulují, zvyšují zájem o učivo a motivují je k dalšímu vzdělávání. Mnohdy jsou založeny také na rozvoji kooperace, se kterou se pojí také soutěživost a tvořivost. Zormanová (2012) uvádí nejčastěji využívané didaktické hry: křížovky, různé doplňovačky, pexesa, piškvorky či tzv. obrázkové hry, kdy pedagog napíše na kartičky otázky týkající se opakování učiva. V dnešní online době již není problém nalézt na internetu velké množství těchto aktivit, kterými lze celkem jednoduše zpestřit výuku a zvýšit zájem studentů.

Jako u všech aktivizačních metod, i u didaktických her je příprava nejen náročnější, ale především nezbytná. Hra, která postrádá smysl a pravidla, je nejen chaotická, ale hlavně se z ní stává téměř zbytečná aktivita, která postrádá smysl a nevykazuje žádné výsledky. Pecina a Zormanová (2009) vymezují v sedmi bodech pokyny, které bychom měli dodržovat při přípravě didaktické hry. Jsou to:

1) Stanovení cílů a objasnění toho, proč volíme zrovna tuto hru.
2) Ověření a vyzkoušení připravenosti studentů na zvolenou hru, volíme přiměřenou náročnost.
3) Stanovení pravidel hry, studenti je před začátkem aktivity musí bezpodmínečně znát.
4) Zvolení vedoucího, který hru povede – učitel nebo schopný student.
5) Vymezení způsobu hodnocení, které nejdříve prodiskutujeme se studenty.
6) Připravení materiálních pomůcek, uspořádání místnosti.
7) Stanovení dostatečného časového úseku pro hru a pro jednotlivé účastníky.

Maňák se Švecem (2003) ve své publikaci uvádí ještě jeden bod, a tím je promyšlení případných variant hry, kdy musíme vzít v úvahu různé modifikace hry, rušivé elementy nebo vlastní iniciativu studentů.

Didaktické hry lze dělit podle mnoha hledisek. Kotrba s Lacinou (2011) je rozlišují podle doby trvání na dlouhodobé a krátkodobé, následně podle místa, kde by měli probíhat, jelikož ne každá hra je uskutečnitelná v každém prostředí a v neposlední řadě také podle účelu a zaměření. Dále autoři uvádějí, že obecné dělení didaktických her je založeno na vzájemné interakci mezi účastníky. Vzniká dělení na neinterakční didaktické hry, kdy je zamezeno vzájemnému ovlivňování mezi hráči a výsledek tedy není produkt týmové práce, a na interakční didaktické hry, kdy je klíčovým faktorem spolupráce a komunikace mezi účastníky. Příkladem neinterakčních her jsou například zmíněné křížovky nebo otázkové hry. Interakční hry jsou velice náročné na přípravu, patří sem například složité simulace tržních vztahů a důležitou roli hrají vzájemné vnitřní vztahy mezi hráči.

3 Výhody a úskalí používání aktivizačních metod

Přestože aktivizační metody představují nesporný přínos do běžné výuky, mají i své nevýhody a úskalí, kvůli kterým se pedagogové mnohdy do jejich realizace příliš nepouštějí. Tato kapitola je snahou o shrnutí výhod i nevýhod, pro a proti, případně o možnostech použití metod či předejití případných úskalí při jejich využití.

3.1 Výhody

Nezpochybnitelnou výhodou aktivizačních metod je fakt, že u studentů ve velké míře podněcují nejen chuť, ale především zájem o učení, že rozvíjejí mnoho lidských vlastností, jakými jsou například kreativita nebo schopnost týmové spolupráce. V neposlední řadě rozvíjejí také kritické myšlení a samostatnost. Aktivizační metody jsou užitečné i pro to, že umožňují, na rozdíl od metod tradičních, aktivní přijímaní a získávání nových poznatků, dovedností, zkušeností a to především na základě vlastní iniciativy studenta. To, jak je obecně známo, vede k tomu, že si student takto získané a osvojené znalosti zapamatuje mnohem lépe a na delší dobu. Zároveň ale tyto metody působí i na chod a klima třídy, kdy různé aktivity prohlubují vztahy mezi studenty, odbourávají rozdíly mezi nimi a podporují ducha týmové spolupráce, což může vést k osvojení lepších komunikačních schopností jak mezi sebou, tak na úrovni přednesu (Kotrba, Lacina, 2011). Pecina se Zormanovou (2009) pak uvádějí, že přínos aktivizačních metod může být velký, pokud se tyto metody adekvátně kombinují a především, pokud jsou vhodně zvoleny.

Přínosy a výhody aktivizačních metod spatřuje každý z autorů v něčem jiném. Já osobně se nejvíce ztotožňuji s popisem od výše zmíněných autorů, tedy od Peciny a Zormanové (2009) a proto ho teď uvádím. Přínosy aktivizačních metod autoři spatřují v:

1) naplnění výchovně-vzdělávacích cílů,
2) osvojování dovedností, vědomostí, návyků a postojů v souladu s kurikulem,

3) rozvoji tvůrčích schopností, samostatnosti, logického myšlení, představivosti,
4) rozvoji dalších schopností, jako jsou kooperace, komunikace, zodpovědnost,
5) přínosu pro studenty v podobě radosti z odvedené práce nebo zvýšeného sebevědomí,
6) možnosti zvýšení zájmu studentů o daný obor/předmět,
7) umožnění individualizace ve výuce,
8) rozvoji schopností všech studentů současně, zejména pak těch nadaných,

Zároveň však autoři dodávají, že aktivizační metody mají i svá slabá místa a nevýhody, kterým se budeme věnovat nyní.

3.2 Nevýhody

Pokud se pedagog rozhodl, že do své výuky zahrne nějakou aktivizační metodu, měl by počítat s tím, že v kterékoli části aktivity mohou nastat problémy, kterým bude muset čelit. Nebývá na škodu studenty o možnosti zahrnutí aktivizační metody informovat a tím je dopředu připravit na to, že budou své znalosti potřebovat. Nesmíme opomenout, a myslím, že je to jeden z největších strašáků, časovou náročnost. Každá aktivizační metoda je jinak časově náročná, a proto nelze uvést nějaký zobecněný harmonogram (Kotrba, Lacina, 2011).

S časovou náročností úzce souvisí rozvržení hodiny, ke kterému by mělo dojít především pro to, abychom mohli použít vhodnou metodu ve vhodný okamžik. „Často diskutovanou oblastí v učitelské praxi je vlastní využití aktivizačních metod v jednotlivých fázích výuky. Obecně lze aktivaci využít ve všech fázích výuky, jak pro účely opakování a expozici nového učiva, tak pro shrnutí probrané látky“ (Kotrba, Lacina, 2011, str. 43).

V neposlední řadě je také potřeba počítat s tím, že ne v každé třídě se nacházejí ochotní a ukáznění studenti. Pecina se Zormanovou (2009) poukazují ještě na to, že se pedagogové mohou setkávat s neochotou ze strany svých kolegů nebo vedení školy. Přínos těchto aktivit se totiž může projevit až za delší dobu a je v některých

případech sporný, což se ve srovnání s náročností jejich přípravy může jevit jako zbytečná práce.

3.3 Kombinace tradiční a aktivizační výuky

To, že nejlepší způsob výuky spočívá v kombinaci těchto dvou přístupů, už bylo v práci zmíněno dříve. Kotrba s Lacinou (2011) zastávají názor, že optimální je využití některých aktivizačních metod a jejich následné doplnění o tradiční metody, kdy učitel zastává klasickou monologickou roli. Problematika porovnávání mezi těmito dvěma způsoby vyučování by obsáhla několik stran, pro názornou ukázku tedy použijeme tabulku, kterou uvádí Kotrba s Lacinou (2011) ve své publikaci.

Z tabulky je možné vyvodit, že kombinací těchto dvou způsobů vyučování získává pedagog nejen větší aktivitu studentů, ale také si ušetří spoustu času při přípravě, jelikož kombinovaná výuka není náročná tolik, jako pouze aktivizační. Zajímavé je, že v kolonce ohledně přípravy na vysokou školu autoři uvádějí, že nelze posoudit, zda kombinace těchto dvou postupů studenty připravuje nebo nepřipravuje. Z vlastní zkušenosti bych řekla, že díky rozvoji mnoha tvůrčích dovedností, zkušeností s tříděním poznatků a především kritického myšlení, jsou aktivizační metody velmi přínosné pro budoucí samostatnou práci.

Srovnávací kritéria	Forma výuky		
	Klasická výuka	Aktivizační výuka	Kombinace obou metod
Čas potřebný na přípravu výuky	nízká náročnost[8]	vysoká náročnost	střední náročnost
Didaktické pomůcky, ukázky	nízká náročnost	vysoká náročnost	střední náročnost
Čas nutný na realizaci ve výuce	nízká náročnost	vysoká náročnost	střední náročnost
Příprava na VŠ přednášky	připravuje	nepřipravuje	nelze posoudit
Rozvoj myšlení, kreativity	ne	ano	ano
Zvyšuje zájem o učivo	ne	ano	ano
Sebepoznání	ne	ano	ano
Mění vztahy ve třídě	ne	ano	ano
Dává studentům prostor	ne	ano	ano
Přehledný zápis, systematizace	ano	ne	ano

Zdroj: Vlastní návrh

Tabulka 1.: Srovnání výhod a nevýhod obou výukových metod. Kotrba, Lacina (2011, str. 44)

4 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

V následující kapitole bych se chtěla zaměřit nejen na možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), ale i na motivační faktory a bariéry, se kterými se musejí vypořádat. V České republice je pedagogický pracovník povinen se dalšího vzdělávání účastnit, a to především za účelem obnovení a doplnění jeho kvalifikace po dobu trvání aktivní pedagogické činnosti (Česko, § 24, Zákon č. 563/2004). „Každý kantor by měl být „nespokojen" s dosavadním průběhem své učitelské praxe, neustále se vzdělávat a využívat různé formy aktivizačních metod, které obohatí jeho výuku" (Kotrba, 2007, str. 17).

4.1 Vymezení dalšího vzdělávání pedagogů

Lazarová (2006) uvádí, že pojem další vzdělávání je spojen s velkým množstvím představ a ekvivalentních výrazů, které v tomto kontextu můžeme nacházet. Kohnová v Pedagogické encyklopedii (2009) další vzdělávání pedagogů spatřuje jako vzdělávací aktivity, do kterých se učitelé zapojují za účelem určitého rozšíření a zdokonalení svých dosavadních znalostí. „Pojem další vzdělávání je důležitou součástí celoživotního učení každého člověka, (…). V souvislosti s dalším vzděláváním pracovníků se hovoří o profesním životě, o funkci a rozvoji organizace, o práci…" (Lazarová, 2006, str. 13).

4.2 Profesní rozvoj pedagogů

Přestože profesní rozvoj bývá velmi často zaměňován a chybně ekvivalentně chápan jako další vzdělávání pedagogů, Kohnová (2009) i Lazarová (2006) uvádějí, že samotné DVP je pouze složkou profesního rozvoje. „Profesní rozvoj lze rozčlenit na profesní zdokonalování vlastní učitelskou praxí, samostudium a další vzdělávání učitelů" (Kohnová, 2009, str. 413). Díky několika veřejně dostupným šetřením je známo, že se profesní rozvoj pedagogických pracovníků odráží především na kvalitě výuky, která následně vede k celkovému zlepšení vzdělávacího systému a jak již bylo zmíněno v úvodu, pedagogův přístup a jeho vliv na průběh vyučování patří mezi tři nejdůležitější faktory, které ve velké míře

ovlivňují studentovy konečné výsledky (Starý, 2012). Potřeba a důležitost správného profesního rozvoje je tedy neopomenutelná.

4.3 Druhy dalšího vzdělávání

V obecném kontextu profesního vzdělávání dospělých se vyskytuje nepřeberné množství didaktických metod a forem, které se k dalšímu vzdělávání dají využít. Na základě mezinárodního šetření TALIS (2018), které se mimo jiné zaměřuje právě na aktivity profesního rozvoje pedagogických pracovníků, je v České republice nejčastěji uplatňovanou formou dalšího vzdělávání samostudium odborné literatury, následované semináři a kurzy. Tyto aktivity pak uvedlo více než 80% uživatelů, z čehož plyne, že se obě tyto formy u českých učitelů vyskytují významně častěji než ve zbytku Evropské unie, na což navazuje i třetí nejčastěji volená forma – pozorování kolegů, neboli koučink (TALIS, 2018, str. 47).

4.3.1 Samostudium

„Sebevzdělávání je významnou formou, v níž se ztotožňují v jedné a téže osobě dva hlavní činitelé výukového procesu, a to účastník (student) a lektor (učitel). Sebevzdělání je pro dnešního člověka často významnou cestou, jak řešit určité pracovní či životní problémy“ (Mužík, 2005, str. 112). Důležitým znakem samostudia je to, že učící se jedinec si dané studijní opory vyhledává sám, a to na základě určení svých potřeb, podmínek a možností, které je schopen si zajistit. Velký problém samostudia/sebevzdělávání se však skrývá v posuzování a porovnávání dosažených pokroků v cestě za stanoveným cílem, což v klasických seminářích bývá úkolem lektora (Mužík, 2005).

4.3.2 Seminář

Semináře, jakožto jedna z nejčastějších klasických metod, jsou tedy zpravidla vedeny lektorem, který se v dané problematice vyzná a je tím pádem způsobilý k následnému hodnocení konkrétního pokroku účastníka. Vzhledem k tomu, že se v kontextu dalšího profesního vzdělávání dospělých vyskytuje větší tlak na efektivitu těchto seminářů, bývá jejich kvalita a úroveň zpravidla lepší než u

seminářů na vysoké škole (Mužík, 2005). Podle Lazarové (2006) je hlavní přínos seminářů v získávání informací a zkušeností prostřednictvím diskuzí a její následné reflexe. Vlivem aktuální covidové situace můžeme předpokládat, že se mnohem větší aktivita přesune do on-line prostředí, což zapříčiní přechod z klasických seminářů na webináře.

4.3.3 Koučink

„Koučink je vlastně určitým procesem, kdy určitý zkušený odborník pomáhá v profesi méně zkušenějšímu kolegovi řešit určitý problém nebo vykonat určitý úkol“ (Mužík, 2005, str. 139). Hlavním cílem koučinku je pak snaha o pomoc v profesním rozvoji kolegovi s menší praxí, a to spíše skrze pochopení problému, než prostřednictvím nezřízeného přebírání zkušeností. Koučink se nejčastěji vyskytuje v oblasti přípravy manažerů (Mužík, 2005). Velmi častým slovním ekvivalentem koučinku je mentoring, o kterém Lacina (2016, str. 147-148) říká, že „právě mentoring jakožto profesní podpora jednotlivců je proto vhodnou platformou pro posílení přenosu zkušeností a rozšiřování palety nástrojů aktivizačních metod jak na úrovni školy, tak mezi jednotlivý školami“.

4.4 Motivační faktory, aneb motor pro další vzdělávání

Motivace jako taková je nedílnou podporou na cestě k cíli a umět s ní pracovat je jednou z nejdůležitějších kompetencí andragoga. Tureckiová (2004) uvádí, že motivace je vnitřní proces, který pohání vůli člověka vyvinout úsilí k dosáhnutí výsledku, což motivaci vztahuje k projevům chování a jedná se tak o tzv. motivované jednání. Mužík (2005, str. 9) definuje motivaci k učení jako „komplex motivů činností člověka, spojený především s potřebami, zájmy, postoji a vlohami, projevuje současně s určitými emocemi velký vliv na zahájení, průběh i výsledky učení dospělého“. Zdůrazňuje také, že dospělí lidé se učit mohou, ale nemusí, na což navazuje Lazarová (2006) s myšlenkou, zda pedagogové vnímají další vzdělávání jako právo, nebo spíše jako povinnost. Rabušicová (2008) uvádí, že existují dva druhy motivace, a to vnitřní a vnější, kdy vnitřní motivace vychází

přímo ze samotného jedince a znamená, že mu příslušná vzdělávací aktivita přináší potěšení, zatímco vnější motivace je výsledkem nějakých vnějších tlaků, na základě kterých jedinec do vzdělávací aktivity vstupuje. Obecně pak platí, že motivace ke vstupu do vzdělávání dospělých může být výsledkem obou výše zmíněných možností, což znamená, že „jedinec může zároveň chtít vyhovět požadavkům zaměstnavatele a zároveň má sám radost z toho, že se něčemu novému naučí“ (Rabušicová, 2008, str. 98).

Motivace pedagogů k dalšímu vzdělávání je v jeho kontextu nezbytná podmínka pro to, aby mohlo být efektivní. Výčet faktorů, které více či méně ovlivňují motivaci pedagogů se dále vzdělávat, uvádí Lazarová (2006, str. 79-80) v následujícím pořadí: trvalejší osobností rysy, věk učitele, kariérní postup učitele, pohlaví, zkušenost učitele s dalším vzděláváním a osobní a rodinný kontext. Největší pozornost pak věnuje věku učitele, kdy definuje i několik věkových rizik spojených s motivací k dalšímu vzdělávání, kterými jsou například vyšší únava, vidina konce kariéry nebo syndrom vyhoření (Lazarová, 2006). Z výše uvedených poznatků tedy vyplývá, že motivace k dalšímu profesnímu vzdělávání s věkem pedagogů zpravidla klesá.

4.4.1 Bariéry v dalším vzdělávání

Autorka K.P.Cross ve své knize *Adults as Learners* (1981) představuje tři kategorie bariér, které dospělí vnímají jako určitou pravděpodobnost na nemožnost dosažení určeného cíle, na jejímž základě se jejich motivace značně snižuje – situační (např. problémy s penězi), institucionální (např. špatně nastavený rozvrh) a osobnostní (např. sebevnímání). Z výzkumu mezinárodního šetření TALIS (2018) vyplývá, že největší překážkou/bariérou v účasti v dalším profesním vzdělávání českých pedagogických pracovníků je fakt, že profesní vzdělávání koliduje s jejich pracovním rozvrhem (cca 51%), což spadá do institucionální kategorie bariér. „Přibližně jedna třetina českých učitelů pak vnímá jako bariéru v účasti na

profesním rozvoji nedostatek času kvůli rodinným povinnostem, nedostatek motivace a finanční náročnost profesního vzdělávání“ (TALIS, 2018, str. 56).

V porovnáním s ostatními zeměmi Evropské unie byly v České republice jako bariéry v dalším vzdělávání pedagogů výrazně méně zmiňovány nevhodné nabídky profesního vzdělávání a nedostatečná podpora ze strany zaměstnavatele. Nicméně, právě absence podpory ze strany zaměstnavatele a s tím často související kolize mezi časy profesního vzdělávání a pracovním rozvrhem, je pozorována ve vyšší míře u pedagogů, kteří vyučují na gymnáziích (TALIS, 2018).

II. Empirická část

5 Výzkumné šetření

Empirická část této bakalářské práce vychází a navazuje především na poznatky, které jsem se na základě dostupné literatury pokusila shrnout v části teoretické. Pro popsání problematiky používání aktivizačních metod a způsobů, jakými se o nich pedagogové dozvídají jsem, i v návaznosti na covidovou situaci v roce 2021, zvolila metodu elektronického dotazníkového šetření.

5.1 Cíl šetření

Hlavním cílem mého výzkumného šetření je popsat, jakým způsobem se pedagogové dozvídají o možnostech používání aktivizačních metod ve své výuce. Dílčím cílem této práce je popsat problematiku (např. míra používání, výhody, nevýhody), se kterou se pedagogové v případě využívání těchto metod setkávají.

5.2 Výzkumné otázky

Přestože se mé výzkumné šetření zaměřovalo především na zjištění toho, jakým způsobem se k pedagogům v dnešní době vědomí o existenci *aktivizačních metodách* dostalo, ne méně důležitou část dotazníkového šetření tvořily otázky ohledně problematiky aktivizačních metod. Výzkumné otázky jsou tedy dvě:

1) Jakým způsobem se pedagogové o aktivizačních metodách dozvídají?

2) Jak pedagogové hodnotí aktivizační metody, které používají ve své výuce?

5.3 Výzkumný soubor

V návaznosti na výzkumné otázky a cíl práce byli osloveni pedagogové, kteří vyučují na pěti různých gymnáziích v Královehradeckém kraji, a to na vyšších nebo čtyřletých gymnáziích. Lokalita byla vybrána především z toho důvodu, že s průběhem výuky na mnou oslovených školách mám buď své, nebo zprostředkované zkušenosti. Vzhledem ke slíbené anonymitě v této práci nebudou uváděny názvy těchto gymnázií.

Do samotného výzkumu se nakonec zapojili pedagogové pouze ze tří škol, zbylá dvě oslovená gymnázia na mé emaily nereagovala. Dotazník, který ředitelé gymnázií rozeslali mezi své zaměstnance, si celkově zobrazilo 106 pedagogů, z nichž 64 jej kompletně vyplnilo. Zbylých 42 jedinců si dotazník pouze zobrazilo nebo jej nedokončilo, z čehož plyne, že celková návratnost vyplněných dotazníků byla 60,4%. Jelikož sběr dat probíhal na začátku jara 2021, je možné, že za nižším procentem návratnosti stojí covidová situace, v důsledku které nebylo možné dotazníky distribuovat osobně, nýbrž pouze elektronicky.

5.4 Výzkumný nástroj

Vzhledem k již několikrát zmíněné covidové situaci v České republice jsem jako výzkumný nástroj zvolila metodu kvantitativního výzkumu, tedy anonymní elektronický dotazník. Dalším důvodem, proč byl zvolen právě tento způsob, je bezpochyby poměr mezi sesbíráním většího množství dat a časové náročnosti, která je oproti jiným nástrojům značně menší (Gavora, 2010).

Sběru dat předcházela emailová žádost rozeslaná ředitelům dotčených gymnázií, ve které jsem žádala o rozeslání odkazu na elektronický dotazník, a to v případě, že s provedením tohoto výzkumu na jejich gymnáziu souhlasí. Anonymita dotazníku byla zaručena již v úvodu, a to především z toho důvodu, že nebylo potřeba „znát přesnou identitu jednotlivých respondentů, ale stačí nám pouze vybrané demografické charakteristiky“ (Chráska, 2015, str. 44). Respondenti tak měli od začátku jistotu, že informace, které se v dotazníku rozhodnou sdělit, budou zpracovávány bez jakýchkoliv vodítek k tomu, kdo je poskytl.

Podle Švece (2009) je dotazník rozdělen na věcnou část, ve které se vyskytují položky sledující cíle výzkumu, dále pak na třetí část, kde se vyskytují otázky na demografické údaje (věk, aprobace, pohlaví), které jsou posléze použity zpravidla jako nezávislé proměnné. V poslední, závěrečné části, se vyskytují doplňující otázky a poděkování těm, kteří dotazník vyplnili (viz Příloha č.1).

Položky v dotazníku byly voleny na základě poznatků z odborné literatury, která byla využita v teoretické části práce.

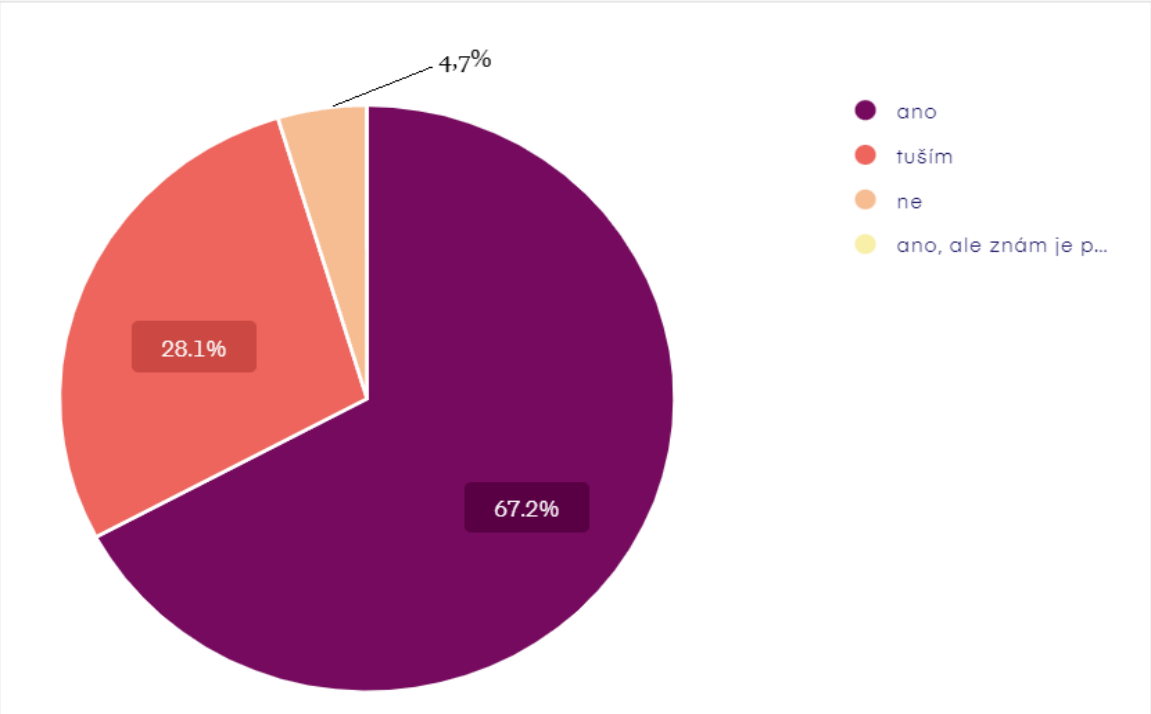
5.5. Předvýzkum

V samotném výzkumném nástroji je velice důležité formulovat otázky tak, aby respondenti skutečně chápali, na co se jich ptáme a především, aby je všichni respondenti chápali ve stejném významu. To, že je formulace otázek jasná autorovi dotazníku ještě neznamená, že je jasná i respondentům (Skalková, 1983). Právě z těchto důvodů je na místě si před samotným výzkumem udělat nejdříve předvýzkum, ve kterém se funkce výzkumných nástrojů ověří. „V rámci předvýzkumu se zjišťuje např. jak chápou zkoumané osoby vaše pokyny, jak rozumí otázkám, jaká je časová náročnost výzkumu nebo jak se budou zjištěná data statisticky zpracovávat“ (Emanovský, 2013, str. 34).

Po provedení předvýzkumu, do kterého se zapojili 3 pedagogové a 5 osob jiného povolání, došlo v připraveném dotazníku k několika úpravám, a to především k přidání definice aktivizačních metod a několika polouzavřených otázek, tedy možnosti odpovědět jinak, než bylo nabízeno. V praxi to při vyhodnocování přináší sice více práce, nicméně data sesbíraná touto cestou rozšiřují vhled do zkoumané problematiky. Konečná verze dotazníku obsahovala 16 otázek, z toho 4 otevřené.

6 Analýza dat a interpretace výsledků výzkumného šetření

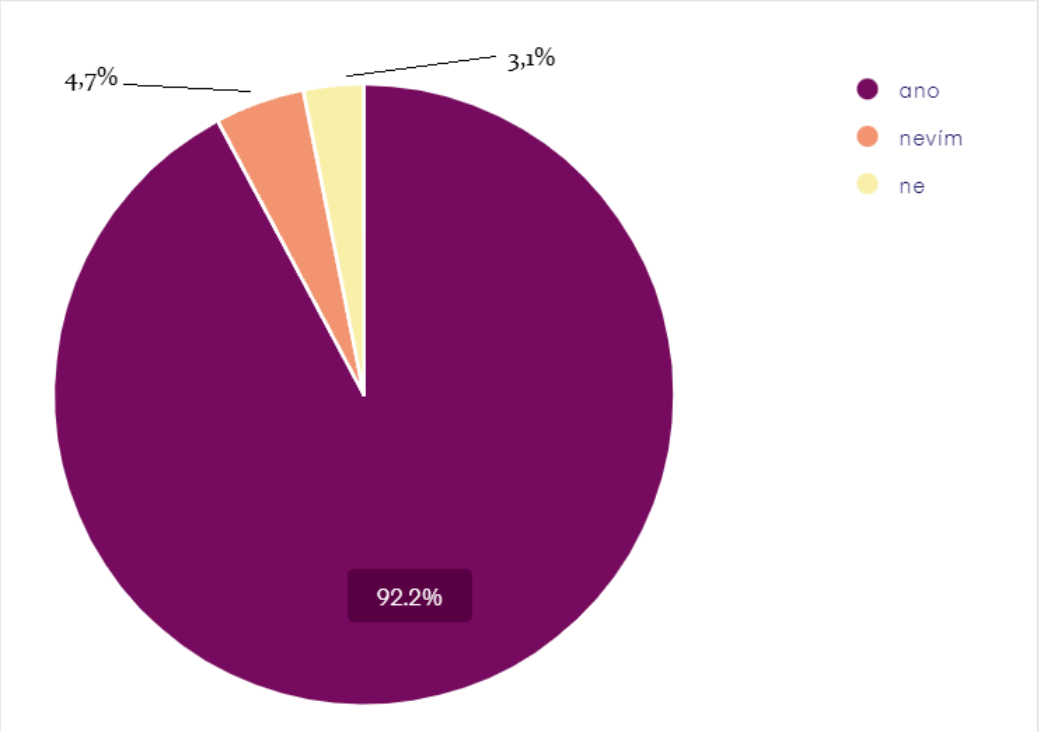
1. Víte, co jsou to aktivizační metody?



Graf č.1: Víte, co jsou to aktivizační metody?

První otázka mého dotazníku byla záměrně položena vcelku obecně, tedy bez definice aktivizačních metod. Jejím úkolem bylo zjistit, v jaké míře pedagogové buď znají tento pojem, nebo o něm mají alespoň povědomí. Ukázalo se, že většina respondentů (43 osob) zná aktivizační metody právě pod tímto jménem. Dalších 18 respondentů tuší, co tento pojem skrývá. Někteří respondenti (3 osoby) však tento pojem neznají. Tato otázka ukázala, že přestože většina respondentů o aktivizačních metodách již slyšela, ne všichni jsou si významem jisti.

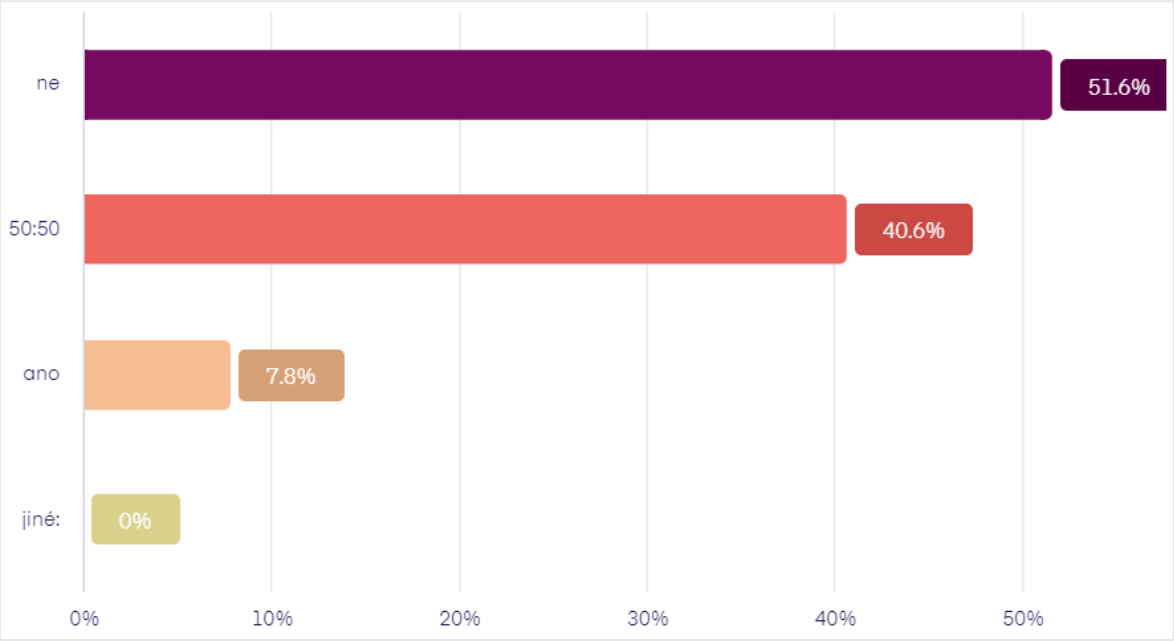
2. Používáte ve své výuce aktivizační metody?



Graf č.2: Používáte ve své výuce aktivizační metody?

Druhá otázka dotazníkové šetření se již zaměřovala na konkrétní oblast aktivizačních metod, a to na jejich používání. Do popisku této otázky byla přiložena definice (viz Příloha č.1). Ta měla za úkol respondentům, kteří by nevěděli, jak na tom s aktivizačními metodami jsou, osvětlit, co je pro tyto metody charakteristické. I přes uvedenou definici 3 respondenti odpověděli, že nevědí, zda je ve své výuce používají. Touto položkou se zároveň eliminovali respondenti, kteří aktivizační metody ve své výuce nevyužívají (2 osoby) a tím pádem se jich týkaly už jen některé položky dotazníku. Kladně se k otázce používání těchto metod ve své výuce vyjádřilo 92,2% respondentů (59 osob), což značí, že míra zařazování aktivizačních metod do výuky je nezanedbatelná.

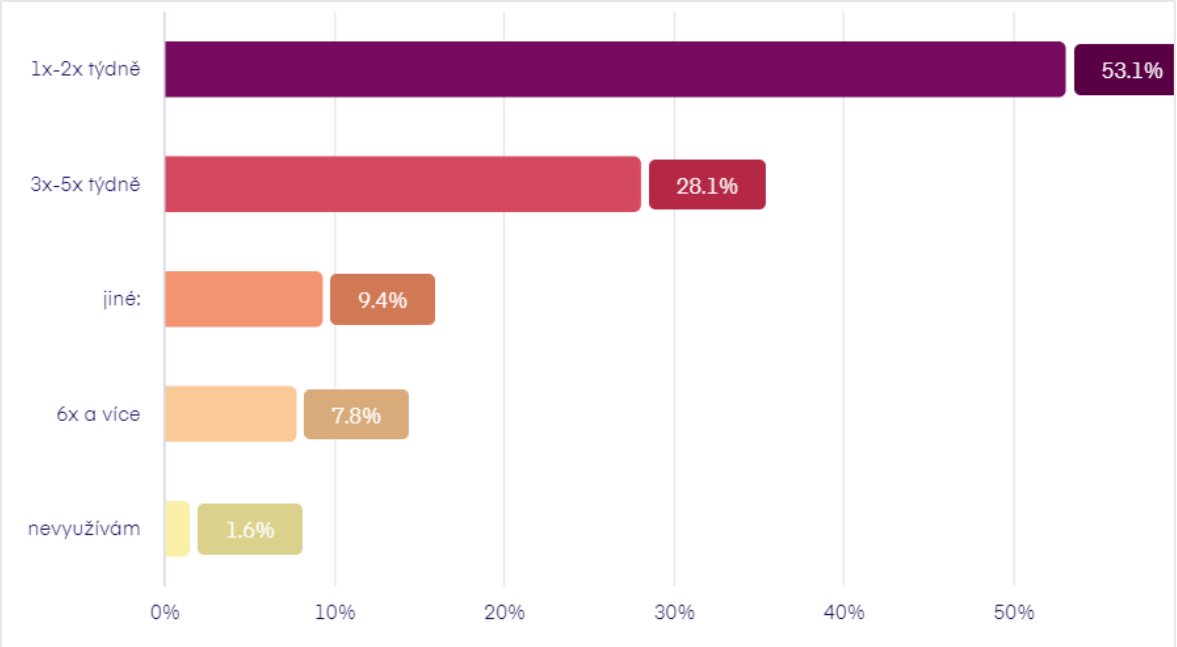
3. Používáte aktivizační metody více než ty klasické?



Graf č.3: Používáte aktivizační metody více než ty klasické?

U této položky bylo zjišťováno, zda pedagogové ve své výuce využívají aktivizačních metod více než metod klasických. Výsledné procentuální zobrazení hodnotím velmi kladně, a to především z toho důvodu, že se k záporné odpovědi vyjádřilo jen o něco málo více respondentů, než k možnosti 50:50 (33 vs. 26). Tento fakt svědčí o tom, že kombinace tradiční (klasické) a aktivizační výuky je poměrně rozšířená a pedagogy zjevně oblíbená. Z mého pohledu není dobré, když se tyto metody využívají více než metody klasické, a to proto, že přílišné nucení studentů k aktivnosti může být nakonec kontraproduktivní, jelikož po nějaké době již ztrácejí tu tíženou schopnost studenty aktivizovat. Tuto možnost také zvolilo jen 5 respondentů.

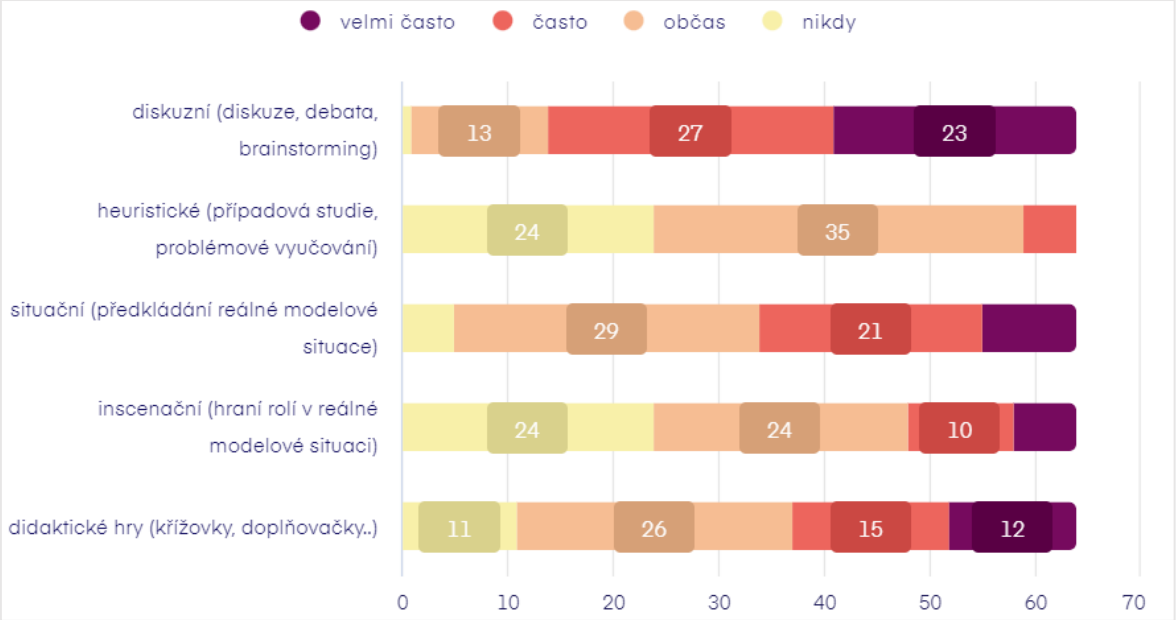
4. Jak často aktivizační metody využíváte?



Graf č.4: Jak často aktivizační metody využíváte?

Tato položka cílila na zjištění toho, jak často pedagogové využívají aktivizačních metod ve své výuce. Více než polovina respondentů (34 osob) uvedla, že tyto metody ve svých hodinách využívá 1x-2x týdně, což koresponduje s převládáním klasické výuky. V procentuálním zastoupení se k možnosti 3x-5x týdně přiklonilo 28,1% dotazovaných, tedy 18 osob. Třetí nejčastěji zvolená odpověď „**jiné**“ zahrnovala možnost dopsání vlastního intervalu. Všech 6 osob, kteří tuto možnost zvolili, uvedlo, že aktivizační metody využívají ve své výuce každou hodinu. Možnost 6x a více zvolilo 5 respondentů. Respondenti, kteří v otázce č.2 odpověděli, že aktivizační metody nepoužívají, se i v této otázce vyjádřili záporně (2 osoby).

5. Jaké aktivizační metody využíváte nejčastěji?



Graf č.5: Jaké aktivizační metody využíváte nejčastěji?

Pátá otázka dotazníkového šetření byla zaměřena na to, jaké druhy aktivizačních metod pedagogové používají nejčastěji. Z grafu jasně vyplývá, že nejoblíbenějšími a nejužívanějšími metodami jsou bezesporu metody diskuzní, které velmi často nebo často používá 50 respondentů. Na podobných hodnotách se pak pohybují metody situační a didaktické, kdy se na jejich občasném používání shodla velká většina respondentů. Nejhůře naopak dopadly metody inscenační a metody heuristické, které nikdy nepoužívá téměř 39% respondentů. Tento výsledek může být zapříčiněn tím, že tyto druhy metod vyžadují na přípravu a realizaci mnohem více času, než například metody diskuzní, které jsou používané nejčastěji.

6. V jakých předmětech své aprobace využíváte aktivizační metody nejčastěji?

Tato otázka patřila k prvním z otevřených, a to především z toho důvodu, že existuje mnoho kombinací předmětů, na které mohli mít oslovení pedagogové aprobaci. Nejčastěji se, vcelku nepřekvapivě, v odpovědích vyskytoval nějaký cizí jazyk (nejčastěji angličtina a němčina), a to celkem 22x. Dalšími zmíněnými předměty, které měly oba stejný počet uvedení (7x), byly český jazyk a základy společenských věd. Nezanedbatelný počet zmínek pak měly i předměty z řad přírodovědných, jako jsou biologie, chemie, matematika nebo fyzika (dohromady 16x). Několikrát, ovšem podstatně méněkrát, než tomu bylo u předchozích předmětů, byla uvedena například i výtvarná nebo tělesná výchova či zeměpis.

7. Jaké jsou podle Vás výhody aktivizačních metod?

Sedmá otázka dotazníku byla původně otázkou uzavřenou, nicméně po provedení předvýzkumu mi bylo doporučeno, abych ji položila jako otevřenou, a to především z toho důvodu, že osobní názor pedagogů je autentičtější, než vybíraní z nabízených možností. Pedagogové se ve svých odpovědích v naprosté většině shodují na tom, že hlavním přínosem aktivizačních metod je vtažení studentů do výuky, zvýšení jejich zájmu a následná spolupráce na probíraném tématu, podpora ve tvorbě vlastního názoru či motivace do dalšího vzdělávání, což koresponduje s poznatky v teoretické části. Někteří pedagogové uvedli, že je hodiny, ve kterých aktivizační metody využívají, mnohem více baví a to i přesto, že s jejich přípravou stráví mnohem více času.

V následujícím výčtu můžeme vidět některé z odpovědí tak, jak je pedagogové napsali:

ANSWER
Lepší vztah mezi učitelem a žákem
učení je zábavou
Studenti se více zapojují, jsou aktivnější.
Umožňují emocionální prožitek a cestu k vlastnímu nalezení odpovědí a tak usnadňují pochopení některých pojmů, vztahů, situací.
Žáci se učí přemýšlet, jsou schopni lépe využít jazyk, přiblížení situaci ze života, chtějí se více učit, protože vidí, že jim to k něčemu bude.
Žáci jsou aktivními spolutvůrci vzdělávacího procesu, zpestření výuky
zvýšení zájmu studentů, hlubší porozumění probírané látce
Zpestření a oživení výuky

Tabulka č.2: Jaké jsou podle Vás výhody aktivizačních metod?

8. Jaké jsou podle Vás nevýhody aktivizačních metod?

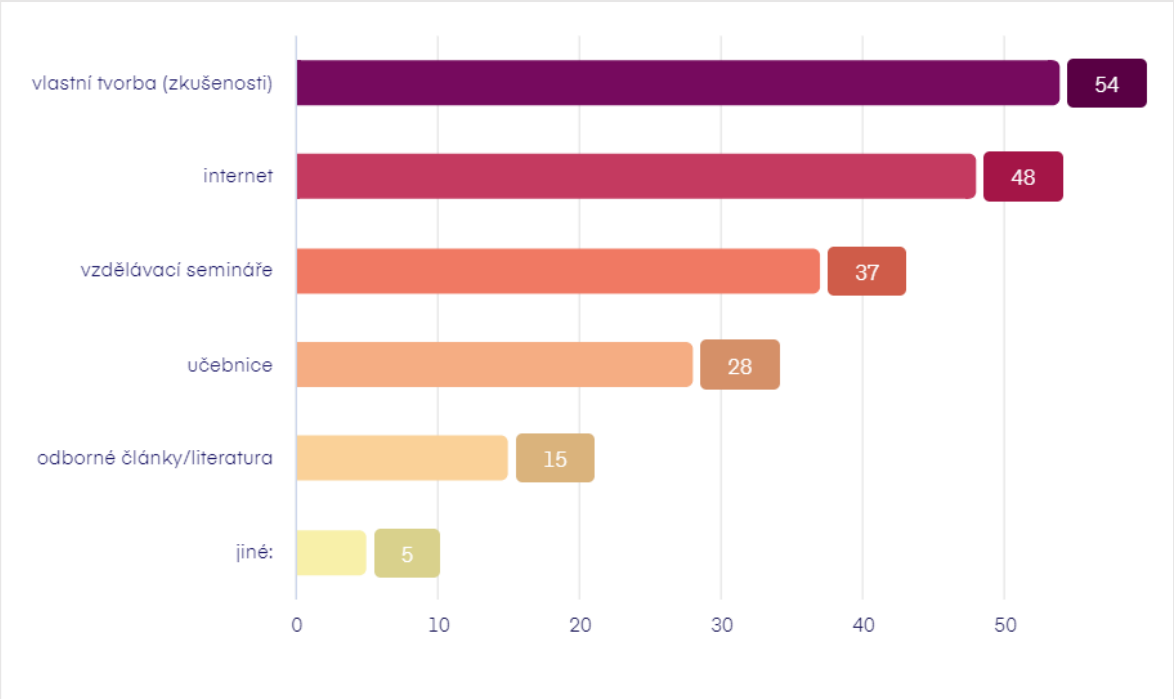
Položka číslo osm byla ze stejných důvodů, jako položka předchozí, otevřenou otázkou. Pedagogové se v ní ve většině shodli na tom, že hlavní nevýhodou aktivizačních metod je jejich časová náročnost, a to nejen na přípravu, ale i na samotnou realizaci. Učební plány některých předmětů jsou zkrátka tak maximalistické, že prostor na používání těchto metod není velký. Někteří pedagogové také uvádějí, že ne vždy se povede zapojit všechny studenty a ne všem může být takové zapojení příjemné. Přesvědčení, že se do připravených aktivit nezapojí všichni, přičemž se ještě kvůli časové náročnosti nestihne probrat to, co je v osnovách, přispívá k tomu, že někteří pedagogové považují hodiny, ve kterých používají aktivizační metody, za nedostatečnou přípravu k maturitním zkouškám a tudíž za zbytečné.

V následujícím výčtu můžeme vidět některé odpovědi tak, jak je pedagogové napsali:

ANSWER
Někteří se do nich nechtějí moc zapojovat a pak taková metoda není zcela funkční. Je to třída od třídy
čas
někteří se nezapojí
Zabírají hodně času (v zeměpise)
Zabírají dost času. :-)
zaberou větší množství času, kterého jemálo
Zabere čas je připravit, vymyslet a včlenit do hodiny, aby se zároveň stihlo probrat vše ostatní. Výhody každopádně převažují :-)
Vzbudit zájem u všech studentů
Vyžadují více času a kantorovo přesvědčení, že i tahle cesta vede k cíli

Tabulka č.3: Jaké jsou podle Vás nevýhody aktivizačních metod?

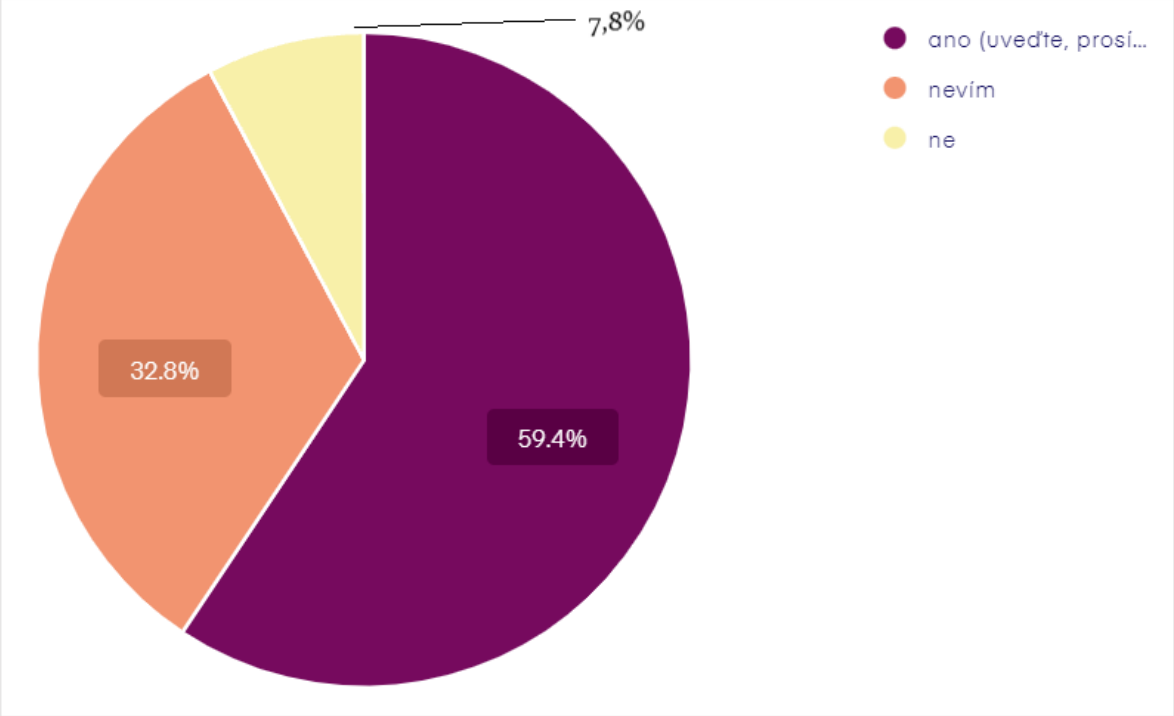
9. Z jakých zdrojů čerpáte inspiraci pro tvorbu aktivizačních metod?



Graf č.6: Z jakých zdrojů čerpáte inspiraci pro tvorbu aktivizačních metod?

Dotazníkové šetření bylo kromě obecné problematiky aktivizačních metod zaměřeno také na to, kde a jakým způsobem s nimi pedagogové přicházejí do styku. V této položce měli respondenti možnost označit i více než jednu odpověď. Z grafu č.6 plyne, že nejčastější formou inspirace pro tvorbu aktivizačních metod jsou vlastní zkušenosti, které využívá 54 osob. Internet, jakožto inspirační doménu, používá 48 dotázaných. Poznatky ze vzdělávacích seminářů, na které byly zaměřeny i další otázky, využívá 37 respondentů. Je patrné, že učebnice jsou pedagogy využívány více než odborná literatura na toto téma. V možnosti „**jiné**:“ 4 z 5 respondentů uvedlo, že inspiraci k tvorbě aktivizačních metod čerpají ze zkušeností svých kolegů či vzájemné spolupráce s nimi. Pátou a odlišnou odpovědí ve výčtu pak byla televize. Z výše uvedených dat můžeme soudit, že mezi pedagogy převládá spíše samostudium.

10. Jsou Vám, v rámci Vašeho zaměstnání, nabízeny např. workshopy, vzdělávací semináře nebo školení, které by obsahovaly toto téma?



Graf č.7: Jsou Vám, v rámci Vašeho zaměstnání, nabízeny např. workshopy, vzdělávací semináře nebo školení, které by obsahovaly na toto téma?

Otázka č. 10 byla již přímo směřována na to, zda je pedagogům v jejich zaměstnání další vzdělávaní nabízeno či nikoliv. Ačkoliv se více než polovina respondentů (38 osob) vyjádřila kladně, 21 z nich (32,8%) odpovědělo, že neví, zda jsou jim nějaké vzdělávací semináře na toto téma nabízeny, což může znamenat jistý nezájem pedagogů o další vzdělávání v tomto tématu. Nicméně, vzhledem k vcelku nízkému počtu respondentů je generalizování nevhodné. Záporně, tedy že jim v rámci jejich zaměstnání nejsou nabízeny žádné další workshopy na toto téma, se vyjádřilo 5 respondentů.

Co se týče typů vzdělávacích akcí, které respondenti v rámci možnosti „**ano**“ uváděli, nejčastěji se ve výčtu objevovaly semináře v rámci programu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků či přímo NIDV. Několik odpovědí pak uvádělo různé vzdělávací projekty, do kterých je jejich konkrétní škola zapojena či webináře, které vznikaly jako reakce na nástup distanční výuky v covidové době.

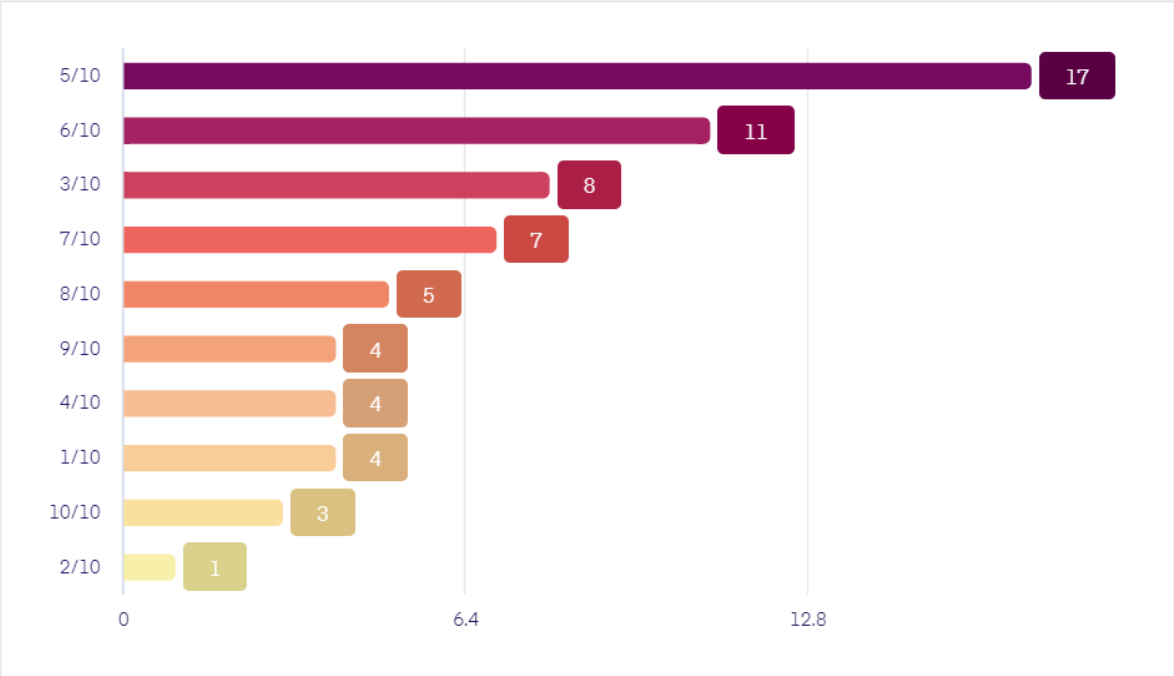
11. Jak často Vám jsou akce podobného typu nabízeny a kolikrát jste se jich zúčastnil/a?

Přestože tato otázka nebyla položena úplně šťastně a může se jevit jako chybná, poněvadž je dvousečná, většina pedagogů odpověděla na obě její části. Z důvodu vysokého počtu možností pak byla položena jako otevřená. V mnoha případech se uvedené odpovědi opakovaly, proto lze soudit, že vzdělávací akce na téma aktivizačních metod, jsou pedagogům různými institucemi nabízeny v průměru 1x do pololetí. V čem se však pedagogové více rozcházejí, je druhá část otázky, tedy kolikrát se jich zúčastnili. Někteří respondenti uvedli, že se těchto akcí neúčastní vůbec, jelikož následně rádi přebírají inspiraci od kolegů, kteří na ně jezdí pravidelně. Několik z nich pak odpovědělo, že se takovýchto školení účastnili dříve ve své pedagogické praxi a nyní již na podobné akce nejezdí. Zbytek pedagogů pak ale shodně uvedl, že se vzdělávacích seminářů účastní minimálně 1x-2x do roka. V následujícím výčtu můžeme vidět některé uvedené odpovědi:

ANSWER
několikrát za rok něco přijde
několikrát za pololetí, dříve jsem se účastnila 1-2 krát za rok
Několikrát do roka jsou nabízeny, účastním se 1x ročně
několikrát
nabízeny cca 2x/ rok, moje účast cca 1x/ 2 roky
Nabídka je pravidelná, ne vždy zajmavá nebo akceptovatelná, využívám podle mého zájmu.
Akce si vyhledávám sama, nespoléhám na nabídku od vedení
moc nabízených není, bylo by fajn více
minimálně 2 x do roka / v posledních letech jsem se nezúčastnil(a)

Tabulka č.4: Jak často Vám jsou akce podobného typu nabízeny a kolikrát jste se jich zúčastnil/a?

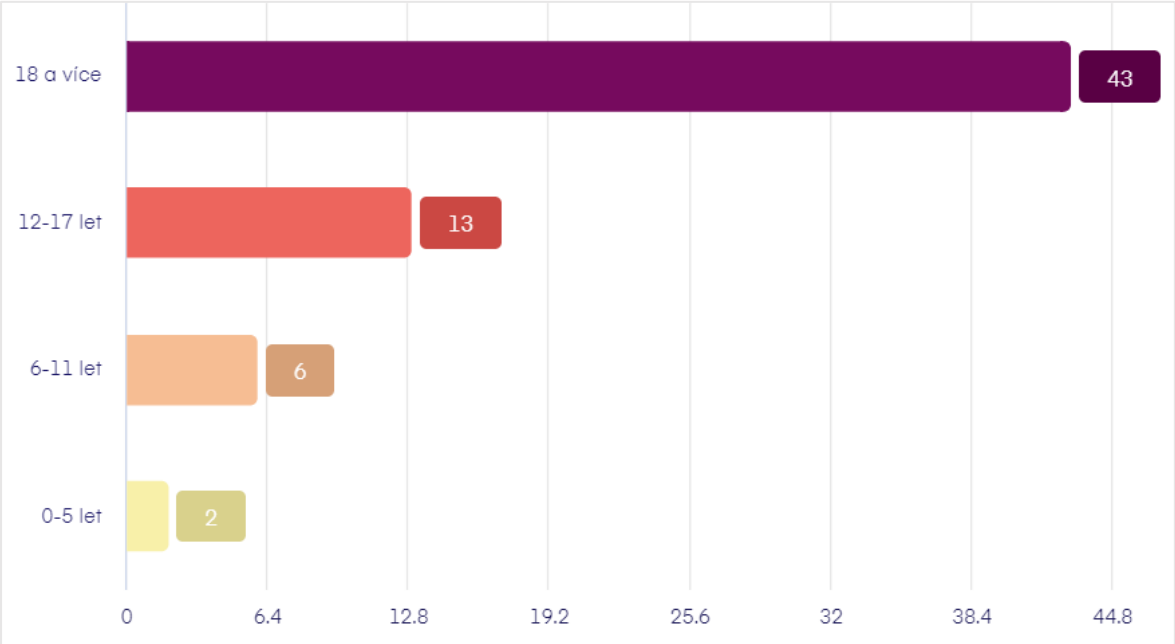
12. Jak byste ohodnotili možnosti dalšího vzdělávání v této problematice, které Vám jsou nabízeny zaměstnavatelem?



Graf č.8: Jak byste ohodnotili možnosti dalšího vzdělávání v této problematice, které Vám jsou nabízeny zaměstnavatelem?

Tato otázka měla za úkol zjistit, v jaké míře jsou pedagogové spokojeni s možnostmi dalšího profesního vzdělávání v oblasti aktivizačních metod, které jim nabízí přímo jejich zaměstnavatel. Škála byla nastavena od 1/10, což představovalo, že žádné vzdělávací semináře na toto téma jim zaměstnavatelem nabízeny nejsou, po 10/10 – nabídka vzdělávacích seminářů na toto téma je naprosto skvělá. Z grafu č.8 je patrné, že nejvíce respondentů zvolilo hodnotu 5/10, z čehož můžeme soudit (a i z dalších dvou nejčastěji volených hodnot), že možnosti, které jim jejich zaměstnavatel nabízí jsou pravděpodobně sice dostačující, ale ne příliš dobré a prostor na jejich vylepšení by se zde určitě našel.

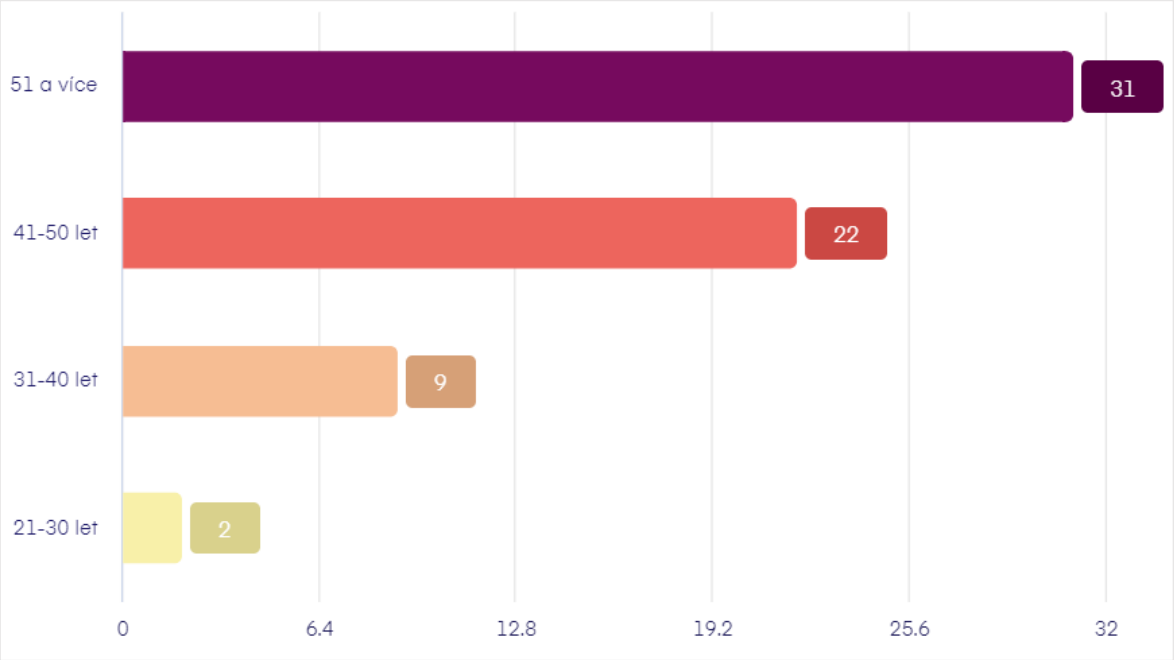
13. Jak dlouho už vykonáváte povolání pedagoga?



Graf č.9: Jak dlouho už vykonáváte povolání pedagoga?

Třetí část dotazníku se zaměřovala na zjištění základních demografických údajů, jakými byly délka praxe, věk či pohlaví respondentů. Pro jednodušší vyhodnocování byly jako možnosti zvoleny intervaly. Z výše uvedeného grafu můžeme vyčíst, že většina mnou oslovených pedagogů má za sebou již velmi dlouhou pedagogickou praxi, z čehož plyne vcelku nevyvážené zastoupení skupin, a proto je snaha o provedení nějakého dalšího posuzování na základě této proměnné poměrně zbytečná. Jediné, co můžeme, je zamyslet se nad tím, proč je na gymnáziích tak málo „mladé krve“ a zda tento fakt nějak souvisí s tím, že zájem o další profesní vzdělávání klesá.

14. Je vám:



Graf č.10: Je vám:

Tato otázka byla položena především proto, aby odhalila věkové složení respondentů. Vidíme, že většina pedagogů, kteří vyučují na mnou oslovených gymnáziích, sama studovala v době, kdy povědomí o aktivizačních metodách nebylo prakticky vůbec rozšířené a klasické metody převládaly, z čehož plyne důležitost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti.

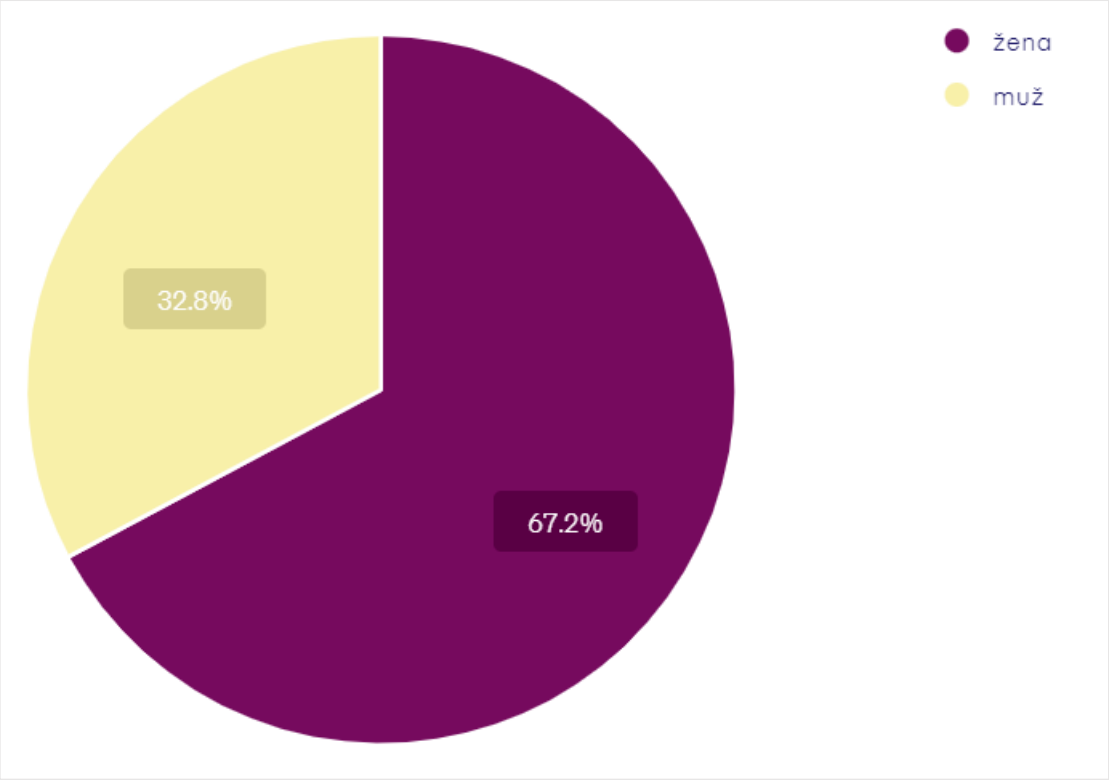
15. Vzdělávacích seminářů na téma *aktivizační metody* se účastním:

	pravidelně	nepravidelně	neúčastním se	Total
21-30	0	0	2	2
31-40	5	3	1	9
41-50	7	9	6	22
51 a více	9	10	12	31
Total	21	22	21	64

Tabulka č.5: Vzdělávacích seminářů na téma aktivizační metody se účastním + Je vám:

Přestože se může zdát, že otázka zodpovídá podobnou věc jako otázka č.12 a jedná se o chybu, byla tato položka zařazena záměrně, a to především z důvodu přehlednosti pro následné posouzení s nezávislou proměnnou *věk*. Ve výše uvedené tabulce můžeme vidět kolik respondentů z dané věkové kategorie se vzdělávacích seminářů na téma aktivizačních metod účastní pravidelně, nepravidelně nebo dokonce vůbec. Vzhledem k nevyrovnanému zastoupení věkových skupin jsou definitivní závěry nemožné, nicméně můžeme sledovat určitý trend v úpadku zájmu o tyto vzdělávací semináře, a to s nárustem věku.

16. Jste:



Graf č.11: Jste:

Na základě údajů z výše uvedeného grafu můžeme říci, že se výzkumného šetření zúčastnilo 67,2% žen (43). Podíl mužských respondentů činil 32,8% (21), což je téměř o polovinu méně než zastoupení žen.

7 Shrnutí analýzy dat a diskuze

Z údajů, které byly získány díky provedenému dotazníkovému šetření, vyplývá, že pedagogové na mnou oslovených gymnáziích mají o aktivizačních metodách nejen docela dobré povědomí, ale že je i vcelku hojně využívají. Přestože většina respondentů označila za upřednostňovaný typ výuky ten klasický, důležitost propojení transmisivního a konstruktivistického přístupu k výuce je nezanedbatelný a o tom vypovídá i fakt, že odpověď 50:50 v otázce č.3 označilo celkem 26 respondentů. Co se týče míry používání aktivizačních metod v hodinách, většina oslovených pedagogů je do své výuky zařazuje 1x-2x týdně. Nejčastěji zvoleným druhem aktivizačních metod jsou pak metody diskuzní (diskuze, debata, brainstorming). Pravděpodobně nejvíce se podle uvedených odpovědí aktivizační metody využívají ve výuce cizích jazyků, následně pak ve výuce společenských a přírodních věd.

Otázky na výhody a nevýhody používání aktivizačních metod nepřinesly žádné překvapivé výsledky. Pedagogové se ve většině shodli na tom, že mezi hlavní klady patří vtažení studentů do výuky, zvýšení jejich zájmu a následná spolupráce na probíraném tématu, podpora ve tvorbě vlastního názoru či motivace do dalšího vzdělávání, což vcelku přesně koresponduje se zjištěními z odborné literatury v teoretické části. Hlavní nevýhody pedagogové spatřují především v časové náročnosti, která je v případě aktivizačních metod bezesporu velká, a to nejen u přípravy, ale i následné realizace v hodinách. Další nejčastěji zmíněnou nevýhodou byla občasná neochota studentů zapojit se, a to především z toho důvodu, že jim tento typ výuky není příjemný a nevyhovuje jim. Někteří pedagogové pak zmínili, že aktivizační metody nevyužívají rádi kvůli tomu, že nejsou přínosné k přípravě na maturitní zkoušku a v důsledku časové náročnosti pak nestíhají probrat to, co za důležité považují.

Co se týče zdrojů, ze kterých oslovení pedagogové čerpají inspiraci pro vymýšlení a zařazování aktivizačních metod do své výuky, nejčastěji se jedná o

vlastní tvorbu na základě vlastních zkušeností nebo typů z internetových stránek. Poznatky, které respondenti získali/získávají na nějakém vzdělávacím semináři např. v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, využívají oproti prvním dvěma uvedeným možnostem podstatně méně. Tento fakt může plynout ze skutečnosti, že se pedagogové podobných vzdělávacích akcí neúčastní pravidelně, nebo dokonce vůbec, k čemuž se dostaneme v dalším odstavci.

Na otázku, zda jsou pedagogům v rámci jejich zaměstnání nabízeny určité workshopy, vzdělávací semináře nebo školení o aktivizačních metodách, odpovědělo kladně 59,4% respondentů, což svědčí o tom, že jsou možnosti dalšího vzdělávání v této oblasti vcelku dostupné. Nicméně, poněkud velké procento respondentů (32,8%) se vyjádřilo tak, že nevědí, zda jsou jim nějaké takové možnosti nabízeny, z čehož se může zdát, že zájem o tyto možnosti není příliš velký, s čímž koresponduje i míra účasti na podobných akcích. Co se týče hodnocení možností, které jsou pedagogům předkládány přímo jejich zaměstnavatelem, nejčastěji zvolenou hodnotou bylo 5/10. Z tohoto hodnocení můžeme usuzovat, že nabídka např. vzdělávacích seminářů je pro oslovené pedagogy sice dostatečná, nicméně ne příliš dobrá a prostor na její zlepšení se zde určitě vyskytuje, ne-li přímo nabízí.

Data, která podle mého názoru stojí za větší pozornost v konceptu aktivizačních metod z pohledu andragogiky, se týkají věkového složení pedagogických sborů. Bohužel, vzhledem k vcelku nízké návratnosti dotazníků a tudíž malé velikosti výzkumného souboru, nelze následující zjištění brát jinak než jako předpoklady. Nicméně si myslím, že by tyto předpoklady mohly být v budoucnu součástí nějakého většího výzkumného šetření, na základě kterého by se jejich pravdivost potvrdila či vyvrátila.

Podle výsledků dotazníkového šetření má za sebou většina pedagogů, kteří vyučují na mnou oslovených gymnáziích, praxi delší než 18 let. S tím souvisí i věkové kategorie, ve kterých měli největší počet zastoupení respondenti starší 50

let. Z těchto dat můžeme vyvodit, že velké množství účastníků mého výzkumného šetření, začalo učit již před dlouhou dobou, kdy se zařazování aktivizačních metod do výuky ještě nepovažovalo za tolik důležité a ve většině vzdělávacích institucí převládalo její transmisivní pojetí. Vzhledem k nepřehlédnutelnému postupu/vývoji v přístupu k používání aktivizačních metod v minulých letech a tomuto faktu, se bezesporu objevuje potřeba a důležitost dalšího profesního vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti. Díky otázce č.15, která byla posléze posuzována právě na základě věku respondentů, však můžeme pozorovat, že zájem o další vzdělávání v oblasti aktivizačních metod s rostoucím věkem klesá a respondenti, kteří spadají do výše zmíněné věkové kategorie, se seminářů zaměřených na toto téma ve velké míře účastní nepravidelně, nebo dokonce vůbec.

Přestože se z výše uvedených důvody tato zjištění nedají považovat za závěry, nýbrž jen, jak jsem již uvedla, za předpoklady, které se rozhodně nedají zobecňovat na celkovou situaci v České republice, vyvstává zde několik otázek, které by nebylo od věci podrobit dalšímu výzkumnému šetření. Jedna z nich, která dle mého názoru spadá pod andragogické hledisko a zasloužila by si pozornost vzdělavatelů dospělých, zní naprosto jednoduše: Co můžeme, jako vzdělavatelé udělat pro to, aby se u starších pedagogických pracovníků, kteří jsou již často nemotivovaní, zvýšil zájem o další vzdělávání v oblasti aktivizačních metod?

Závěr

Bakalářská práce byla již v úvodu rozdělena na dvě části: teoretickou a empirickou. Hlavním cílem teoretické části pak bylo vymezit a charakterizovat aktivizační metody jako takové, problematiku spojenou s jejich užíváním a stručně uvést možnosti a důležitost dalšího profesního vzdělávání pedagogů v této oblasti.

Struktura již zmiňované teoretické části byla koncipována tak, aby obsáhla nejen základní a obecné poznatky o aktivizačních metodách, ale i umožnila náhled do problematiky jejich uplatňování. Po vymezení základních pojmů, které je pro pochopení tématu potřeba znát, jsem se proto zaměřila např. na důležitá kritéria, na jejichž znalosti bezpochyby závisí správné používání následně uvedených druhů aktivizačních metod. V těchto kategoriích jsou popsány nejen příklady, ale i možnosti jejich využití či jejich přínos do výuky. Předposlední kapitola je věnována výhodám a nevýhodám, které zapojení výše popsaných metod do výuky přináší. Teoretickou část zakončuje kapitola o dalším profesním vzdělávání pedagogů, jenž je zaměřena na možnosti, díky kterým pedagogové mohou získávat zkušenosti s aktivizačními metodami. Její nedílnou součástí jsou ale i faktory, které ovlivňují jejich motivaci se v této oblasti vzdělávat. Stanovený cíl byl pomocí těchto kapitol naplněn.

Empirická část měla vymezené dva cíle, a to popsat způsoby, jakými se pedagogové dostávají k informacím o možnostech využívání aktivizačních metod, což můžeme považovat za cíl hlavní. Dílčím cílem bylo popsat problematiku aktivizačních metod (např. míru, v jaké pedagogové aktivizační metody ve své výuce používají, výhody, nevýhody). Pomocí baterie otázek v anonymním dotazníkovém šetření a jejich následným vyhodnocením, byly stanovené cíle výzkumu naplněny.

Popsané aktivizační metody lze dozajista uplatňovat i ve vzdělávání dospělých, nicméně hlavní přínos spatřuji v otevření otázky ohledně motivace k dalšímu vzdělávání u starších pedagogických pracovníků. Fakt, že velký počet dotázaných

se různých vzdělávacích seminářů na téma práce účastní vcelku nepravidelně, nebo dokonce vůbec, je neopomenutelný a v celém kontextu uplatňování aktivizačních metod v českém školství velmi důležitý.

Zdroje

BOUDOVÁ, S., ŠŤASTNÝ, V., BASL, J. (2019). *Mezinárodní šetření TALIS 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. Citováno 25. října 2021. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_TALIS_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=57

CROSS, K.P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass

ČESKO. (2004). *Zákon č. 563/2004 Sb., §24, o pedagogických pracovnících*. Citováno 25. října 2021. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/38850/

EMANOVSKÝ, P. (2013). *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci

GAVORA, P. a kol. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online] Bratislava: Univerzita Komenského. Citováno 13. října 2021. Dostupné na: http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex

CHRÁSKA, M., KOČVÁROVÁ, I. (2015). *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. Pedagogika

KALHOUS, Z. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál

KOMENSKÝ, J.A. (1948). *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium

KOTRBA, T., LACINA, L. (2011). *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal

KOTRBA, T., LACINA, L. (2007). *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, Barrister & Principal

LACINA, L., ROZMAHEL, P., KOMINÁCKÁ, J. (2016). *Příručka mentoringu: posilování mentorských kapacit pedagogů*. Brno: Barrister & Principal

LAZAROVÁ, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido

MUŽÍK, J. (2005). *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus

PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita

PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál

PRŮCHA, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál

RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L., ed. (2008). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita

SITNÁ, D. (2013). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 2. vyd. Praha: Portál

SKALKOVÁ, J. (1971). *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství

SKALKOVÁ, J. (1983). *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu: Vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství

STARÝ, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum

ŠVEC, Š. (2009). *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido

TURECKIOVÁ, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., BUREŠ, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada

ZORMANOVÁ, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada

Seznam grafů

Graf č.1: Víte, co jsou to aktivizační metody?

Graf č.2: Používáte ve své výuce aktivizační metody?

Graf č.3: Používáte aktivizační metody více než ty klasické?

Graf č.4: Jak často aktivizační metody využíváte?

Graf č.5: Jaké aktivizační metody využíváte nejčastěji?

Graf č.6: Z jakých zdrojů čerpáte inspiraci pro tvorbu aktivizačních metod?

Graf č.7: Jsou Vám, v rámci Vašeho zaměstnání, nabízeny např. workshopy, vzdělávací semináře nebo školení, které by obsahovaly na toto téma?

Graf č.8: Jak byste ohodnotili možnosti dalšího vzdělávání v této problematice, které Vám jsou nabízeny zaměstnavatelem?

Graf č.9: Jak dlouho už vykonáváte povolání pedagoga?

Graf č.10: Je vám:

Graf č.11: Jste:

Seznam tabulek

Tabulka č.1: Srovnání výhod a nevýhod obou výukových metod. Kotrba, Lacina (2011, str. 44)

Tabulka č.2: Jaké jsou podle Vás výhody aktivizačních metod?

Tabulka č.3: Jaké jsou podle Vás nevýhody aktivizačních metod?

Tabulka č.4: Jak často Vám jsou akce podobného typu nabízeny a kolikrát jste se jich zúčastnil/a?

Tabulka č.5: Vzdělávacích seminářů na téma aktivizační metody se účastním + Je vám:

Seznam příloh

Příloha č.1: Dotazník

Dobrý den,

jsem studentkou 3. ročníku oboru sociologie-andragogika na filozofické fakultě v Olomouci. Tento dotazník se týká používání aktivizačních metod ve výuce, je zaměřen na pedagogy, kteří vyučují na vyšších/čtyřletých gymnáziích a výsledky budou předmětem empirické části mé BP. Dotazník je zcela anonymní a slibuji, že Vám nezabere moc času :-)

Předem děkuji za Váš čas.

Macková Tereza

1. Víte, co jsou to aktivizační metody?

Ano

Ne

Tuším

Ano, ale znám je pod jiným názvem (uveďte prosím pod jakým)

2. Používáte ve své výuce aktivizační metody?

Aktivizační metody = metody, při kterých žák není jen pasivní posluchač, ale aktivně se zapojuje do výuky a spolupracuje s pedagogem. Rozvíjí především kritické myšlení a zvyšuje motivaci učit se.

Ano

Ne (v tomto případě můžete pokračovat na otázku č.10)

Nevím

3. Používáte aktivizační metody více než metody klasické?

Ano

Ne

50:50

Jiné:

4. Jak často aktivizační metody využíváte?

1x-2x týdně

3x-5x týdně

6x a více

Nevyužívám

Jiné:

5. Jaké aktivizační metody využíváte nejčastěji?

	Velmi často	často	občas	nikdy
Diskuzní……..				
Heuristické …….				
Situační……				
Inscenační……				
Didaktické hry……				

6. V jakých předmětech své aprobace využíváte aktivizační metody nejčastěji?

……
……

7. Jaké jsou podle Vás výhody aktivizačních metod?

……
……

8. Jaké jsou podle Vás nevýhody aktivizačních metod?

……
……

9. Z jakých zdrojů čerpáte inspiraci pro tvorbu aktivizační metod?

učebnice

internet

vzdělávací semináře

vlastní tvorba (zkušenosti)

odborné články/literatura

jiné:

10. Jsou Vám, v rámci Vašeho zaměstnání, nabízeny např. workshopy, vzdělávací semináře nebo školení, které by obsahovaly na toto téma?

Ne

Nevím

Ano (uveďte, prosím, jaké)

11. Jak často Vám jsou akce podobného typu nabízeny a kolikrát jste se jich zúčastnil/a?

……
……

12. Jak byste ohodnotili možnosti dalšího vzdělávání v této problematice, které Vám jsou nabízeny zaměstnavatelem?

1 - žádné vzdělávací semináře na toto téma mi zaměstnavatelem nabízeny nejsou
10 - nabídka vzdělávacích seminářů na toto téma je naprosto skvělá

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. Jak dlouho už vykonáváte povolání pedagoga?

0-5 let

6-11 let

12-17 let

18 a více

14. Je Vám:

21-30 let

31-40 let

41-50 let

51 a více

15. Vzdělávacích seminářů na téma *aktivizační metody* se účastním:

Pravidelně

Nepravidelně

Neúčastním se

16. Jste:

Žena

Muž