

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Aktivizující metody e-learningu češtiny na SŠ během povinné
distanční výuky

Activating methods of e-learning of Czech language in secondary schools during
compulsory online learning

Bc. Lucie Setníčková

Vedoucí práce: Mgr. Klára Martinovská, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N ČJ-D

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma Aktivizující metody e-learningu češtiny na SŠ během povinné distanční výuky potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 18.4. 2022

Zde bych chtěla poděkovat vedoucí práce Mgr. Kláře Martinovské, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, cenné rady, podnětné připomínky a vřelý a ochotný přístup. Děkuji kolegům ze střední školy ArtEcon Praha, a také žákům této školy, bez kterých by tato práce nevznikla.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na aktivizující metody v on-line výuce českého jazyka a literatury. Teoretická část zahrnuje vysvětlení pojmu e-learning a objasňuje kontext zavádění povinného distančního vzdělávání v České republice. Dále se práce věnuje aktivizujícím metodám a jejich dělení. Rozděluje aktivizující metody na diskusní, situační, inscenační, didaktické hry a metody heuristické. Praktická část je zaměřena na akční výzkum. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem je možné převést aktivizující metody do e-learningu českého jazyka a literatury. Součástí výzkumu bylo vyhledání prostředků, které je možné využít k naplnění jednotlivých aktivizujících metod v e-learningu a prozkoumat míru jejich efektivity při výuce. Výzkum byl prováděn za pomoci aktivního pozorování a zápisu do pedagogického deníku. Práce ukazuje konkrétní výukové metody a hodnotí jejich efektivitu využití v on-line prostředí na střední škole ArtEcon Praha. Tyto metody byly praktikované během školního roku 2020/2021. Bylo zjištěno, že všechny aktivizující metody je možné převést do on-line prostředí, avšak míra jejich efektivity se liší. Za nejméně efektivní, a nejobtížněji realizovatelné, byly vybrány metody inscenační. Naopak snadno využitelným aktivizujícím postupem vhodným do on-line prostředí, jsou didaktické hry. Nabízené metody i aplikace mohou sloužit jako inspirace pro další učitelé, a také mohou napomoci k rozvoji využívání technologií při výuce, ať už prezenční či distanční.

KLÍČOVÁ SLOVA

český jazyk, didaktika, žák, učitel, aktivizující výukové metody, diskusní metody, heuristické metody, inscenační metody, situační metody, didaktické hry, distanční výuka, online výuka, akční výzkum

ABSTRACT

This diploma thesis is focused on activating methods in online teaching of the Czech language and literature. The theoretical part includes an explanation of the concept of e-learning and clarifies the context of the start of compulsory distance education in the Czech Republic. Furthermore, the thesis deals with activating methods and their division. The thesis divides activating methods into debating, situational, staging, didactic games and heuristic. The practical part of the thesis is focused on action research. The aim was to find out how it is possible to transform activating methods into e-learning of Czech language and literature. Part of the research was finding resources that can be used to fulfill the various activating methods in e-learning and to examine amount of their effectiveness in teaching. Main research has been provided by active observations and making notes into pedagogical diary. Through observation, the thesis shows specific teaching methods and evaluates their effectiveness in the online environment in secondary school ArtEcon Prague. These methods were practiced during the 2020/21 academic year. It has been found that all activating methods can be transferred to an online environment, but their effectiveness varies. Staging methods were chosen as the least effective and most difficult to implement. On the other hand, didactic games are an easy-to-use activating procedure suitable for the online environment. The offered methods and applications can serve as inspiration for other teachers, and also help to develop the use of technology in teaching, whether full-time or distance learning.

KEYWORDS

Czech language, didactics, student, teacher, activating teaching methods, debating methods, heuristic methods, staging methods, situational methods, didactic games, distance learning, online education, action research

Obsah

Úvod	9
1 Distanční vzdělávání.....	11
1.1 Definice distančního vzdělávání	11
1.2 Historie distančního vzdělávání v ČR	13
1.2.1 Národní centrum distančního vzdělávání	13
1.3 Povinné distanční vzdělávání v České republice	14
1.3.1 Pravidla pro omezení prezenčního vzdělávání	14
1.3.2 Kontext zavedení povinného distančního vzdělávání v České republice.....	15
2 E-learning	17
2.1 Online e-learning	17
2.1.1 Synchronní vzdělávání	17
2.1.2 Asynchronní vzdělávání	18
2.2 Off-line e-learning	18
2.3 M-Learning	19
2.4 E-Twinning	19
2.5 Příklady platforem pro e-learning.....	20
2.5.1 ZOOM	20
2.5.2 Microsoft Teams.....	21
2.5.3 G Suite (Google Classroom, Google Meet)	24
3 Aktivizující metody	29
3.1 Dělení aktivizujících metod	30
3.1.1 Diskusní metody	32
3.1.2 Situační metody	33
3.1.3 Inscenační metody	35

3.1.4	Didaktické hry	37
3.1.5	Heuristické metody, řešení problému.....	38
4	Shrnutí teoretické části	40
5	Metodologie výzkumu.....	41
5.1	Důvody zvoleného výzkumu	41
5.2	Cíle výzkumu.....	42
5.3	Výzkumný vzorek.....	43
5.4	Metody získávání dat	43
5.5	Analýza získaných dat	44
6	Využití aktivizujících metod při e-learningu českého jazyka a literatury na SŠ.....	46
6.1	Příklad využití diskusní metody	46
6.2	Příklad využití situační metody	49
6.3	Příklad využití inscenační metody	53
6.4	Příklad využití metody didaktické hry.....	61
6.5	Příklad využití heuristické metody, řešení problému	75
7	Diskuse	81
	Závěr.....	84
	Seznam příloh.....	89

Úvod

České školství v posledních letech ovlivnila pandemie koronaviru. Byla zakázána osobní přítomnost ve školách a výuka se přesunula do on-line prostředí. Učitelé byli nuceni ze dne na den změnit své zavedené metody a museli se rychle začít vzdělávat v digitální gramotnosti. Distanční vzdělávání se stalo na několik měsíců standartním typem výuky. Po první fázi pokusů a omylů bylo třeba se, kromě zabezpečení distanční výuky jako takové, soustředit na její kvalitu. Objevovala se spousta školení či webinářů a učitelé začali experimentovat s různými aplikacemi. Snažili se žákům udělat výuku atraktivnější. Sama jsem nastoupila na střední školu a hned jsem byla nucena se touto způsobu výuky přizpůsobit. Jelikož mne samotnou ve škole nebavil prezenční styl výuky, snažila jsem se, aby moji žáci mohli v hodinách sami tvořit, zjišťovat, ověřovat, a ne pouze pasivně poslouchat výklad. To dalo základ myšlenky pro tuto práci a následnému výzkumu, kterému jsem se zde věnovala.

V teoretické části se zabývám definicí distanční výuky a kontextem jejího povinného zavádění v České republice. Distanční vzdělávání je poměrně široký pojem, tudíž jako hlavní předmět mého zájmu jsem si vybrala e-learning a jeho varianty, které vysvětluji v další části práce. E-learning probíhá v rámci různých platforem. V této práci jsem si vybrala tři, které byly během povinného distančního vzdělávání nejpoužívanější. Tyto platformy v další části představím a zhodnotím jejich užitečnost pro e-learning.

V závěrečné části teoretické práce se budu věnovat aktivizujícím metodám. Nabídnu různé druhy dělení těchto metod a poté se na ony nejvyužívanější blíže zaměřím. Vysvětlím podstatu metody diskusní, situační, inscenační, didaktické hry a metodu heuristickou, řešení problému.

V praktické části představím akční výzkum, který jsem prováděla během své výuky na střední škole ArtEcon Praha během školního roku 2020/21. Akční výzkum byl zaměřen na realizaci aktivizačních metod v e-learningu českého jazyka a literatury. V podkapitolách se budu věnovat specifické realizaci metody diskusní, situační, inscenační, didaktické hry a metody heuristické, řešení problému a představím i užitečné internetové weby a aplikace,

které jsem během tohoto výzkumu použila. V závěru tyto poznatky shrnu a nabídnu jejich využití v další praxi.

1 Distanční vzdělávání

V této kapitole se budu věnovat pojmu distanční vzdělávání. Pokusím se tento pojem definovat s pomocí odborné literatury a zaměřím se na jeho historii v České republice a konkrétně v době, kdy bylo pro všechny žáky mateřských, základních i středních škol povinné.

1.1 Definice distančního vzdělávání

Distanční vzdělávání závisí z velké části na usměrňování výuky žáka. Dle Brocketta a Heimstry se jedná o dva současně probíhající procesy. Distanční vzdělávání vnímají jako proces, v jehož rámci učící se subjekt přejímá primární zodpovědnost za plánování, realizaci a vyhodnocování procesu vzdělávání, kdy učitel usměrňuje učící se subjekt v jeho potřebě se vzdělávat a podporuje převzetí zodpovědnosti za vlastní vzdělávání.¹ Nejdůležitějším faktorem v distančním vzdělávání je tudíž samotná potřeba a motivace vzdělávaných v učebním procesu a nastavování správných učebních cílů. Cílům distančního vzdělávání se ve své publikaci věnuje Knowles, který zdůrazňuje důležitost přebírání iniciativy s pomocí či bez pomoci druhých, při určování svých vzdělávacích potřeb, při formulování svých vzdělávacích cílů, při stanovování lidských a materiálových cílů nezbytných pro vzdělávání, při výběru a realizaci přiměřených vzdělávacích strategií a vyhodnocování výsledků vzdělávání.²

Tito autoři ve své době nepočítali se situací, kdy se nařízením vlády dostane celá Česká republika do situace, kdy bude omezen přístup do škol kvůli pandemické situaci a distanční vzdělávání se stane jedinou možností, jak po několik měsíců plnit školní docházku. Distanční vzdělávání ve 21. století se kromě nezbytné povinnosti po určitý čas koronavirové pandemie proměnilo i z hlediska možnosti využívání prostředků pro jeho realizace.

Při distančním vzdělávání je třeba brát v potaz následující faktory:

- Fyzický nepřímý kontakt učitele i žáků
- Časové oddělení procesu vzdělávání a učení se
- Možnost využívat moderní informační technologie

¹ Brockett a Heimstra 1991, s. 31.

² Knowles 1975, s.17-25.

Tyto tři faktory sjednocuje definice Národního centra distančního vzdělávání v ČR. Studium je definováno jako multimediální forma vzdělávání, založená na řízeném samostatném studiu, při kterém jsou vzdělavatelé a vzdělávání trvale nebo převážně navzájem fyzicky odděleni. Multimediálnost zde znamená využití všech dostupných technických prostředků a účelných metodických postupů, kterými lze prezentovat učivo, komunikovat se studujícími, prověřovat studijní pokroky a hodnotit studijní výsledky. Řízením se rozumí široká a velmi rozmanitá podpora, kterou vzdělavatel nabízí učícímu se jedinci (learning support).³

Jak již vychází z předchozí definice, distanční systém je postaven na kooperaci jednotlivých prvků. Hlavními prvky dle Zlámalové⁴ jsou studující, vzdělávací instituce, informační a studijní materiály a technické vybavení.

V mé práci se zaměřím především na studenty středních odborných škol, na jednotlivé studijní opory a práci s nimi v online prostředí, kdy všichni žáci měli přístup alespoň k chytrému telefonu, tabletu či počítači.

Studijní opory

Studijní opory dělí Eger a Dvořáková (2003) do dvou základních skupin z hlediska jejich vývoje na tradiční a multimediální.

Tradiční studijní opory:

studijní texty

rozhlasové a televizní vysílání

audio a video program

Multimediální studijní opory

studijní a výukové programy dostupné přes počítač

hypertextové studijní materiály dostupné prostřednictvím internetu

ostatní elektronické informační zdroje⁵

U tradičních studijních opor se setkáváme s větším množstvím informací, které zahrnují i ty méně relevantní, zatímco multimediální opory nám umožňují se více zaměřit na konkrétní

³ Národního centrum distančního vzdělávání [online]. [cit. 19. 10. 2021]. Dostupný z https://www.csvs.cz/csvs_ncdiv.shtml

⁴ Zlámalová 2007, s.13.

⁵ Eger a Dvořáková 2003 s.14.

obsah a požadované informace. Nutno podotknout, že tato (dnes již) starší definice zcela opomíjí práci se smartphony (chytrými telefony) a využívání sociálních sítí, kterým by bylo možné již dnes vytvořit vlastní kategorii v rámci multimediálních studijních opor.⁶

1.2 Historie distančního vzdělávání v ČR

V České republice se distanční vzdělávání začalo objevovat v 90. letech minulého století, kdy se zvýšila poptávka po absolventech vysokých škol kvůli potřebě odborníků v nově vznikajících oborech. Již dříve existovala nabídka tzv. dálkového studia na vysokých školách. Na středních a středních odborných školách bylo nabízeno večerní studium. Důležitým právním krokem pro rozvoj tzv. duálního systému studia (možnost studovat jak v prezenční, tak distanční formě), bylo přijetí zákona o vysokých školách v roce 1998.⁷ Ten postavil na stejnou úroveň vysokoškolské studium realizované formou studia prezenční, distanční nebo kombinací těchto dvou forem. V oblasti sekundárního sektoru vzdělávání a pro vyšší odborné školství pak tuto změnu přinesl nový školský zákon, přijatý v roce 2004.⁸

1.2.1 Národní centrum distančního vzdělávání

Tato instituce byla založena 1.10. 1995, za účelem rozvinutí kvality distanční výuky na úroveň obvyklou pro západní Evropu. Národní centrum distančního vzdělávání⁹ plní roli koordinačního, informačního a metodického centra pro podporu rozvoje distančního vzdělávání ve vzdělávacích institucích ČR a zároveň je kontaktním střediskem pro spojení s evropskými strukturami distančního vzdělávání.

NCDiV je národní koordinační centrum pro rozvoj distančního vzdělávání. Snaží se všemi možnými prostředky podporovat zájem vzdělávacích institucí při využití distanční technologie, vznik sítě studijních středisek a center distančního vzdělávání na území ČR, tvorbu kvalitních distančních vzdělávacích kurzů a programů i o šíření informací o možnostech distančního studia u nás. Současně plní funkci školicího orgánu pro přípravu a vzdělávání pracovníků distančního vzdělávání. Organizuje vzdělávací kurz pro realizátory distančního vzdělávání a vydává registrované osvědčení jeho absolventům. Jeho role je

⁶ Klement, Dostál 2018, s. 24.

⁷ č.111/1998 Sb., ve smyslu jeho pozdějších novel.

⁸ Zlámalová, DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ – VČERA, DNES A ZÍTRA [online]. [cit. 12. 01. 2022]. Dostupný z <http://epedagog.upol.cz>.

⁹ Dále jen DCDiV.

koordinační, nemá však žádné větší pravomoci a spolupracuje s vysokými školami i dalšími vzdělávacími institucemi na základě dobrovolnosti, zájmu a vzájemného respektování se.¹⁰

1.3 Povinné distanční vzdělávání v České republice

V této kapitole se zaměřím na podmínky, za kterých je možné zavést povinné distanční vzdělávání v České republice. V další části se budu věnovat konkrétní situaci, kdy k povinnému zavedení distanční výuky v České republice došlo.

1.3.1 Pravidla pro omezení prezenčního vzdělávání

Vláda může omezit prezenční vzdělávání během krizového stavu dle krizového zákona z důvodu nařízení mimořádného opatření, například mimořádného opatření Ministerstva zdravotnictví nebo krajské hygienické stanice podle zákona o ochraně veřejného zdraví nebo z důvodu nařízení karantény není možná osobní přítomnost většiny (více než 50 %) dětí, žáků nebo studentů z nejméně jedné třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo kurzu ve škole, musí škola vzdělávat dotčené děti/žáky/studenty distančním způsobem.

Povinnost distančně vzdělávat má ve vymezených situacích mateřská škola ve vztahu k dětem, pro které je předškolní vzdělávání povinné, dále základní škola, střední škola, konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky.

Za splnění předpokladů pro zahájení výuky distančním způsobem má škola povinnost u těchto dětí, žáků a studentů pokračovat ve vzdělávání distančním způsobem. Vzdělávání distančním způsobem škola uskutečňuje podle příslušného rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu v míře odpovídající okolnostem. Není tedy povinností je naplnit beze zbytku.

V případě, že je zakázána osobní přítomnost ve škole (onemocnění či karanténa) a týká se více než 50 % žáků konkrétní třídy, je škola povinna vzdělávat ony žáky distančním způsobem. Žáci, kteří mají osobní přítomnost povolenou, mají právo školu fyzicky navštěvovat. V tomto případě probíhá tzv. smíšená (hybridní) výuka, kdy se část žáků

¹⁰ Zlámalová 2006, s.10.

vzdělává distančně a část prezenčně. O způsobu organizace smíšené výuky rozhoduje ředitel školy.¹¹

1.3.2 Kontext zavedení povinného distančního vzdělávání v České republice

V České republice došlo během pandemie Covid-19 k bezprecedentní situaci, kdy proběhl zákaz prezenčního vzdělávání a školy byly nucené k povinnému vzdělávání pouze distančním způsobem. Stalo se tak 11. března 2020 po jednání Bezpečnostní rady státu Ministerstva zdravotnictví mimořádným opatřením (č. MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN). Od 20. dubna 2020 se pak opatření začala postupně rozvolňovat, žáci dostali možnost se po určených skupinách navracet do školy. Nejprve se uvolnění zákazu prezenční výuky týkalo vysokých školy, žáků 9. ročníků základních škol a maturantů. Poté mohl do prezenční výuky (dle epidemické situace v daném okresu) nastoupit i zbytek žáků. Účast na prezenční výuce byla dobrovolná.¹²

K další změně ve formě vzdělávání došlo od 5. října 2020. Vláda nařídila opětovné uzavření středních škol v okresech se s vyšším rizikem nákazy. Uzavření škol a vyučování distanční formou mělo trvat pouze 14 dní a nemělo se dotknout výuky v mateřských a základních školách (a odpovídajících stupních na víceletých gymnáziích).

Epidemiologická situace ovšem opět nebyla příznivá, tudíž vláda rozhodla o opětovném zákazu osobní přítomnosti žáků na vysokých, středních a základních škol včetně I. stupně od 14. října 2020. Počítalo se s tím, že se školy otevrou již 2. listopadu, ale k rozvolňování došlo až 18. listopadu, kdy se do škol začali vracet žáci 1. a 2. ročníků a speciálních škol.¹³ Dne 25. listopadu 2020 se do škol vrátili žáci závěrečných ročníků středních škol a dne 30. listopadu 2020 začaly školu opět navštěvovat ostatní žáci základních škol.

¹¹ Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem MŠMT Praha 2020.

¹² Harmonogram uvolňování v oblasti školství, MŠMT ČR. www.msmt.cz [online]. [cit. 1.2. 2022]. Dostupné z AKTUALIZOVÁNO: Harmonogram uvolňování v oblasti školství 2020, MŠMT ČR (msmt.cz).

¹³ Žáci 1. a 2. tříd a speciálních škol se vrátí do lavic 18. listopadu. Roušky budou povinné. *iROZHLAS* [online]. [cit. 1.2. 2022]. Dostupné z https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/koronavirus-v-cesku-cesko-cr-navrat-deti-do-skol-kdy-datum-skolstvi_2011111315_ako?msclkid=fcf35307b32d11ec936712a4ce7b946b.

Tato opatření postihla přibližně 1,7 milionu žáků a studentů, kteří museli prezenční studium nahradit studiem distančním.¹⁴

¹⁴ Školy i divadla zavřely, supermarkety a MHD zůstávají v provozu. OTÁZKY A ODPOVĚDI k opatřením v Česku. *ČT24* [online]. [cit.1.2. 2022]. Dostupné z <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3060334-prehledne-do-kina-ani-na-hokej-nechodte-deti-nechte-doma-skolky-fungovat-budou>.

2 E-learning

E-learning¹⁵ definuje v současné době Národní centrum distančního vzdělávání takto: „E-learning je aktuálním technologickým prvkem pro distanční vzdělávání i pro využití v rámci prezenčního vzdělávání. Představuje multimediální a didaktickou podporu vzdělávacího procesu, využívající informační a komunikační technologie pro dosažení vyšší kvality a efektivity vzdělávání.“

Základním principem e-learningu je řízenost. Proces učení je determinován různými prostředky a interakcí s nimi. Vytváření a distribuci textů či audio/videozáznamů přednášek označujeme jako e-reading. Probíhá zde pouze pasivní příjem informací, se kterými se dále nepracuje a často chybí metodické zpracování daného kurzu.

E-learning tudíž není pouze distribuce elektronických studijních materiálů pomocí počítačové sítě, ale vyskytuje se v několika variantách. Podle toho, jaký způsob technologické komunikace je využíván.

2.1 Online e-learning

Online e-learning existuje ve dvou základních podobách – synchronní a asynchronní komunikace.

2.1.1 Synchronní vzdělávání

Základním znakem synchronního vzdělávání je propojenost studujícího s tutorem (učitelem) v jeden daný okamžik. K tomu je potřeba neustále připojení k síti. Pedagog a studující jsou propojeni v reálném čase, liší se ovšem jejich místo, kde vzdělávání realizují.

Tato varianta se nejvíce blíží klasické výuce ve vzdělávacích zařízeních a realizuje se pomocí videohovorů na různých platformách, které umožňují propojení více uživatelů najednou ve stejném čase. Videohovory tedy umožňují jednotlivým aktérům synchronní výuky se potkávat alespoň ve virtuální podobě, a kromě učiva prohlubovat alespoň částečně i sociální kontakty. Pedagog má také možnost okamžitě získávat zpětnou vazbu o pokroku jednotlivých studujících.¹⁶

¹⁵ Vyskytuje se také ve variantách E-learning či eLearning.

¹⁶ Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem MŠMT Praha 2020.

Nevýhodou tohoto typu distanční výuky je nutnost vzdělávat se v určitém čase, což devalvuje jednu z největších kvalit distančního studia, a to studijní flexibilitu. Toto omezení budou vnímat pravděpodobně věkově starší studující, pro mladší žáky je tato varianta (i z hlediska duševní pohody, sociálních kontaktů a udržování pravidelného režimu) vhodnější. Dalším problémem u této varianty je nutnost kvalitního připojení k síti a potřebné technologické vybavení. Při povinné distanční výuce může být zajištění potřebných technologických kvalit pro některé studující z ekonomického hlediska problém.

2.1.2 Asynchronní vzdělávání

Základním znakem asynchronního vzdělávání je možnost pracovat ve zvoleném čase vlastním tempem. Studující se při tomto typu distančního vzdělávání virtuálně nepotkávají, plní pouze zadané úkoly. Komunikace mezi pedagogem a studujícími probíhá přes elektronickou poštu či různé platformy a aplikace. Zadávání úkolů, jejich plnění i poskytování zpětné vazby probíhá neosobní formou nejčastěji v podobě psaného textu.¹⁷

Tento model distančního vzdělávání umožňuje studujícím si rozvrhnout jednotlivé úkoly, čas jejich plnění a věnovat se více vlastním aktivitám. Není také třeba tak stabilní internetové připojení jako v případě vzdělávání synchronního. Problémy mohou nastat v případě špatného time-managementu a hromadění jednotlivých úkolů. Studující i pedagogové také nedostávají okamžitou zpětnou vazbu, což může ztěžovat kontrolování pokroku jednotlivých studujících.

2.2 Off-line e-learning

Tento typ vzdělávání nevyžaduje, aby počítač studujícího byl připojen k jinému počítači prostřednictvím sítě. Studijní materiály získávají studující prostřednictvím paměťových nosičů – CD-ROMů, DVD-ROMů. Tento typ vzdělávání se dříve hojně využíval zejména v oblasti dalšího vzdělávání dospělých, kdy se kombinovalo samostatné domácí studium (příprava) se vzděláváním v prezenční formě – tzv. kombinovaná forma studia, blended learning. V současné době již některé technologie, které mají studující běžně doma, (notebooky, tablety, smartphony) neumožňují využívání CD-ROMů či DVD-ROMů.

¹⁷ Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem MŠMT Praha 2020.

Off-line e-learning je tudíž chápán jako soubor technologických nástrojů – hardwarových i softwarových, které podporují samostatné studium.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky pracovalo s pojmem off-line výuka. Stejně jako off-line e-learning je to způsob vzdělávání na dálku, který neprobíhá přes internet, a k realizaci nepotřebuje ve větší míře digitální technologie. Základním prvkem je samostudium a plnění úkolů z učebnic a učebních materiálů či pracovních listů. Off-line výuka může taktéž zahrnovat plnění praktických úkolů využívajících přirozené podmínky účastníků v jejich domácím prostředí – kreativní či řemeslné práce, aplikace znalostí a dovedností v praxi, projekty zaměřené na samostatnou práci dítěte/žáka/studenta či na rozvoj kompetencí (příprava jídla, práce na zahradě, péče o členy rodiny, umělecká tvorba, vytváření portfolia atd.).¹⁸

2.3 M-Learning

S rozvojem moderních technologií a masivním využíváním chytrých telefonů vzniká podkategorie e-learningu, a to m-learning. Při m-learningu jsou využívány v procesu vzdělávání mobilní technologie (například mobilní telefony, kapesní počítače, notebooky či tablety).¹⁹ Výhodou m-learningu je možnost vzdělávat se odkudkoliv za pomoci běžně dostupných přenosných technologií, které jsou řádově v nižší cenové relaci než klasické stolní počítače.²⁰

2.4 E-Twinning

Tento typ e-learningu je založen na vytváření virtuálních laboratoří a virtuálních vzdělávacích projektů. Může se využít v distančním vzdělávání jako praktické uplatnění metody projektového vyučování. E-twinning předpokládá využití moderních multimediálních prvků jako jsou například virtuální realita či interaktivní simulace.²¹

¹⁸ Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem MŠMT Praha 2020.

¹⁹ Dostál 2008, s. 56-64.

²⁰ Jašek, Rosman 2006 s.224-229.

²¹ Svobodová, Lacko, Cingl 2010, s. 16.

2.5 Příklady platform pro e-learning

MŠMT ve svém metodickém doporučení pro vzdělávání distančním způsobem z 23.9.2020 nabízí odkaz na porovnání videokonferenčních nástrojů a vzdělávacích aplikací pomocí tabulky, která byla vytvořena dobrovolníky.²² V sekci Videokonference nabízí 44 platform, které hodnotí z hlediska jazyka platformy, počtu uskutečnitelných videohovorů, limit současně viditelných kamer, limitu realizovatelných hovorů, limitu skupinového chatu, možnosti živého přenosu na další platformy, možnosti sdílení obrazovky, nutnosti instalace aplikace a dalších rozšíření, limit času videohovorů, url podmínek, ceny, a uvádí také možná bezpečnostní rizika pro uživatele i školní systémy.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
	sřest	Jméno	Jazyk	Limit video calls	Počet současně viditelných kamer	Limit voice calls	Limit chat group	Live přenos pro	Sdílení obrazovky	Nutnost instalace aplikace, rozšíření	Limit času (min)	URL podmínky
2		Zoom free ★★★★★	english	100 / 300 Zoom Educational Plan	49	100	100	YT, FB stream	Ano	Ano	40	Pro školy dočasně bez limitu, žádost zde
3		G Suite Meet for Education / Gmail ★★★★★	česky	100	49	100	8 000	0	Ano	Ne	1 440	https://edu.google.com/products/gsuite/
4		Microsoft Teams ★★★★★ https://pomocnicka.vernetl.app/	česky	300	49	300	5 000	10 000	Ano	Ne	Ne	https://products.office.com/cs-cz/micros
5		Jitsi Meet ★★★★★	česky	75	75	75	75	YouTube stream	Ano	Ne	Ne	https://meet.jit.si/ https://jitsi.org/
6		Free Conference Call	english	1000	5	1 000	1 000	0	Ano	Ne	360	https://www.freeconferencerecall.com/glob

Obrázek 1 Tabulka komunikačních platform

Mezi tři nejdoporučovanější platformy patří Zoom, G Suite Meet a Microsoft Teams. Všechny tyto tři platformy byly během koronavirové pandemie dostupné pro školy zdarma i ve svých rozšířených podobách.

2.5.1 ZOOM

Tato aplikace byla dobrovolníky vyhodnocena pro videohovory jako nejužitečnější, ačkoliv jsou instalace a všechny základní pokyny v angličtině. Na rozdíl od Google Meet a Microsoft Teams umožňuje během přenosu provádět livestream²³ přímo na další platformy (například Youtube a Facebook stream), kde je poté možné vysílání uložit. Na rozdíl od Google Meet

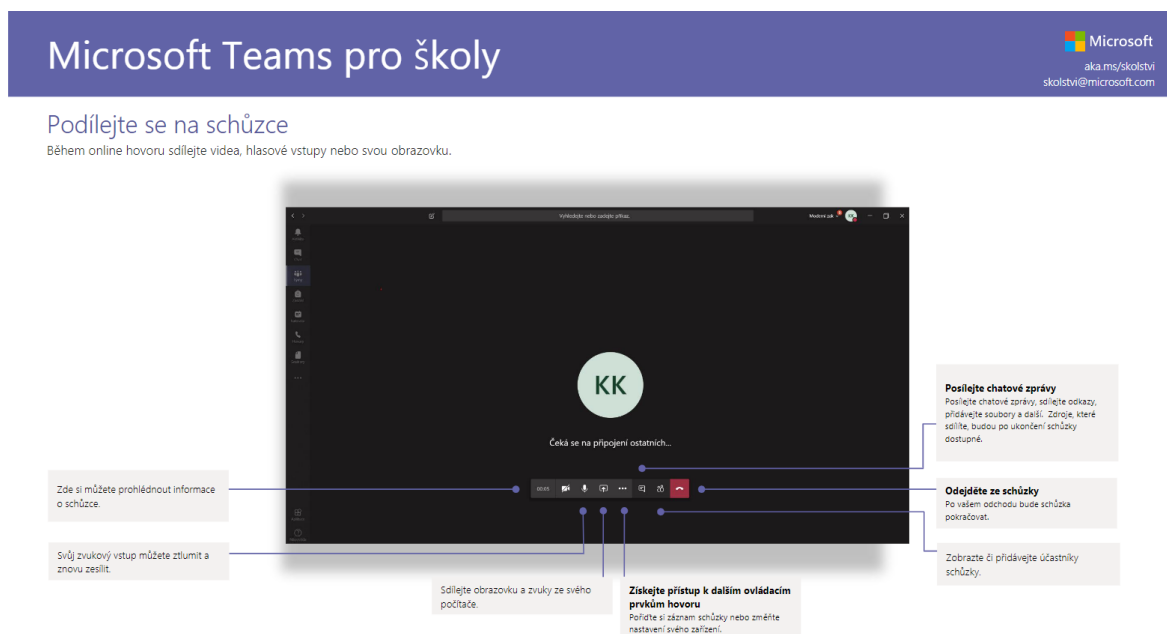
²² Dostupné online z <https://t.ly/aOiv>. Citováno dne 21.12. 2021.

²³ Živé vysílání.

a Microsoft Teams má menší kapacitu skupinového chatu (100) a je nutné si ji v podobě aplikace stáhnout do počítače či jiného zařízení. V klasické verzi má omezený počet účastníků na 40, během koronavirové pandemie byl tento limit pro školy zrušen. V počátcích distanční výuky byl pro videohovory ZOOM hojně využíván. Poté školy i studující volali po sjednocení platforem pro off-line výuku a možnosti plnění úkolů na jedné platformě, proto se přecházelo na platformy, které toto nabízely (Microsoft Teams, G Suite). Tudíž se blíže této platformě dále věnovat ve své práci nebudu.

2.5.2 Microsoft Teams

Druhou nejvhodnější aplikací pro videohovory byl dobrovolníky vybrán Microsoft Teams. Pro mladší žáky a jejich rodiče, kteří nebyli příliš zblhlí v anglickém jazyce, byla tato platforma vhodnější, jelikož veškeré rozhraní nabízela v českém jazyce. Pro distanční výuku během roku 2020 navýšila maximální kapacitu limitu videohovorů na 1000, kdy ale počet současně viditelných kamer byl stejně jako u platformy ZOOM omezen na 49. Microsoft Teams nabízí možnost sdílení obrazovky a není nutná jeho instalace. Pro připojení je však potřeba mít zřízený účet u Microsoftu, kterým se jednotliví účastníci videohovoru na platformu přihlašovali.



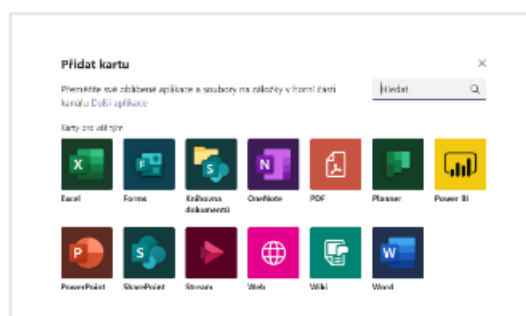
Obrázek 2 Microsoft Teams videohovor

Učitel jako organizátor schůzky měl také pravomoc ztlumit či vyloučit žáky z videokonference, měl přednostní právo na sdílení obrazovky a ukončování hovoru. Právo ztlumit ostatní účastníky pouze pro učitele přišlo až v pozdější aktualizaci platformy, proto se někteří učitelé potýkali s problémem ztlumováním jejich mikrofonu žáky.

Velkou výhodou Microsoft Teams je neomezená doba vysílání videohovoru a 1000GB úložiště pro každého uživatele (během koronavirové pandemie bylo pro školy navýšeno na 5000 GB), popřípadě nabízí cloudové úložiště OneDrive a automatické propojení s produkty Microsoft Office.

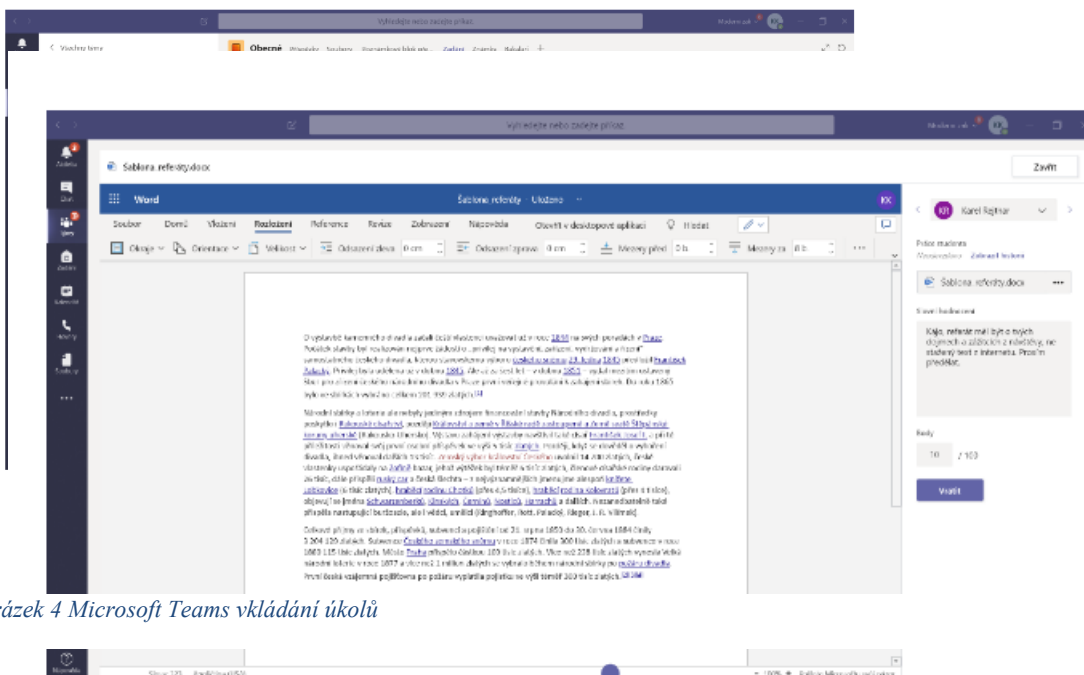
Přidejte do kanálu aplikace

Klikněte na + u karet v horní části kanálu, klikněte na vybranou aplikaci a potom postupujte dle pokynů. Použijte nástroj **Hledat**, pokud požadovanou aplikaci nevidíte.



Obrázek 3 Microsoft Teams aplikace

Stejně jako Google Meet nabízí platforma Microsoft Teams i možnost ukládat soubory a vytvářet úkoly i s jejich kontrolou v samotné aplikaci.



Obrázek 4 Microsoft Teams vkládání úkolů

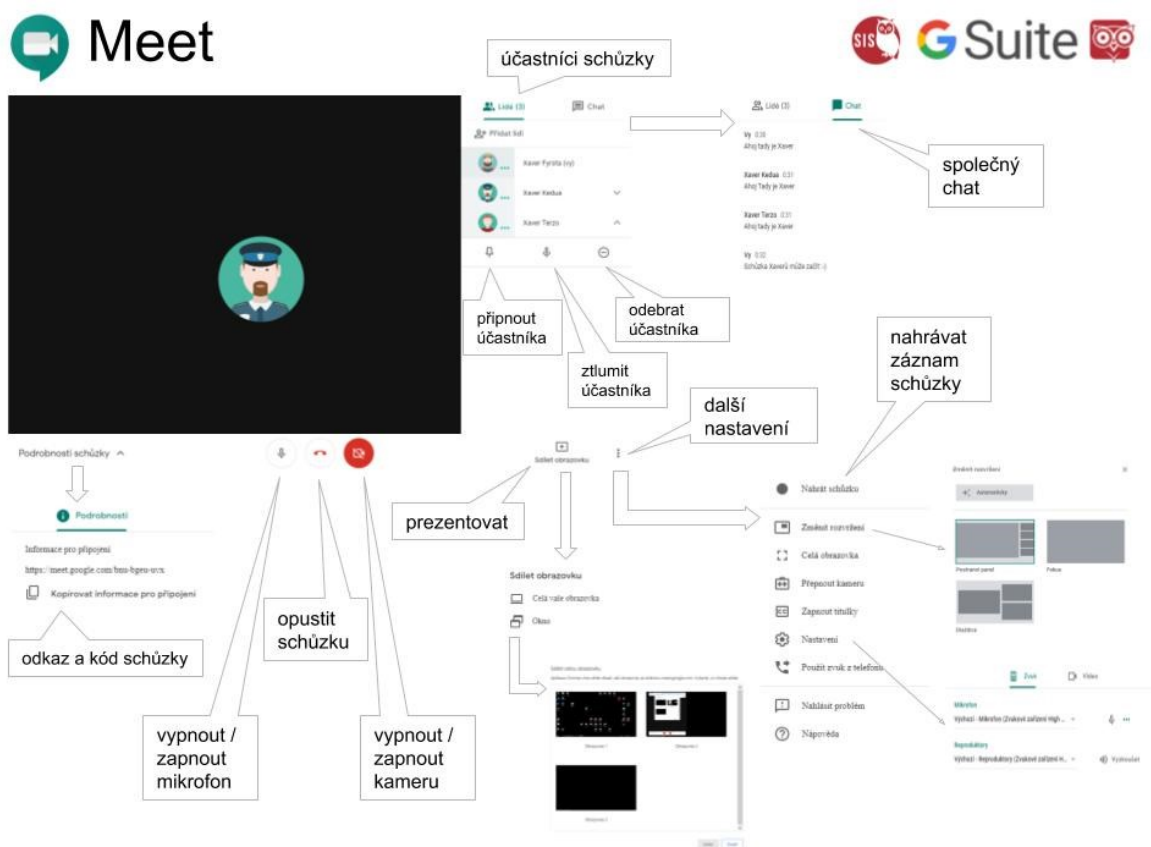
Obrázek 5 Microsoft Teams komentáře k úkolům

Microsoft Teams také umožňuje přehledně hodnotit odevzdané úkoly, ať už pomocí procent, bodů, známek či slovního hodnocení. A to nejen u celé práce, ale i u jednotlivých částí. Nabízí také možnost vrátit práci k přepracování.

Tato platforma byla díky své komplexnosti jednou z nejvyužívanějších, především ve vyšších stupních vzdělávání (středoškolské, vysokoškolské).

2.5.3 G Suite (Google Classroom, Google Meet)

Tento balík aplikací od společnosti Google byl v distanční výuce využívána především pro svoji komplexnost a jednoduchost na uživatelské bázi. Celá platforma je v českém jazyce a studenti pro přihlášení potřebují mít založený e-mail na gmailu, aby se mohli do Google Classroom přihlašovat a pracovat v ní. Stejně jako u platforem Microsoft Teams a ZOOM, umožňuje Google Meet mít najednou viditelných 49 oken při videohovoru, avšak videohovoru se může účastnit až 100 uživatelů. Ze všech zmiňovaných aplikací má největší limit skupiny na chatování (1000 zpráv), umožňuje sdílet obrazovku, ale nepodporuje živé vysílání. Při klasickém užívání je možné využívat videokonference po dobu 60 minut, při koronavirové pandemii byla tato doba pro školy navýšena na 1440 minut. U této platformy není nutné do počítače nic stahovat, u práce s mobilním zařízením v Google Classroom je to ale již potřeba.



Obrázek 6 Google meet. Dostupné z <https://prezentace.czu.cz/pefonline/google-hangouts-meet?editmode=0>.

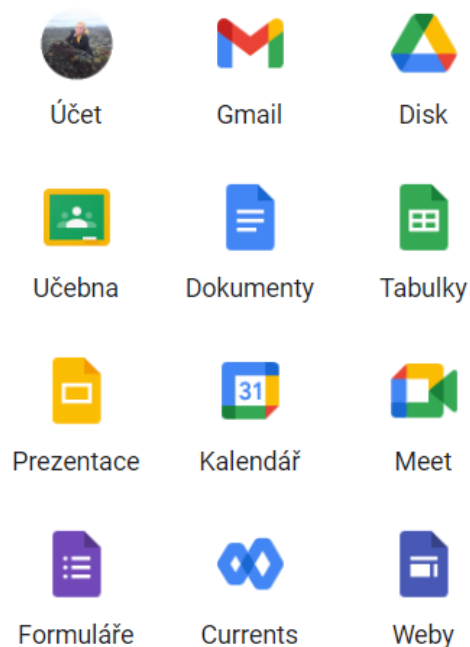
Možnost videohovorů nabízí rozhraní Google Meet, do kterého se dostanete buď pomocí odkazu či přímo v aplikaci Google Classroom.

Při videohovoru může (po aktualizaci) moderátor schůzky přidávat a odebírat účastníky, dávat právo na sdílení obrazovky či ztlumovat ostatní uživatele. Také se nabízí funkce schůzku nahrát. Video se poté uloží na aplikaci Google Disk. V Google Classroom je také možnost pracovat s dalšími doplňkovými službami od společnosti Google.

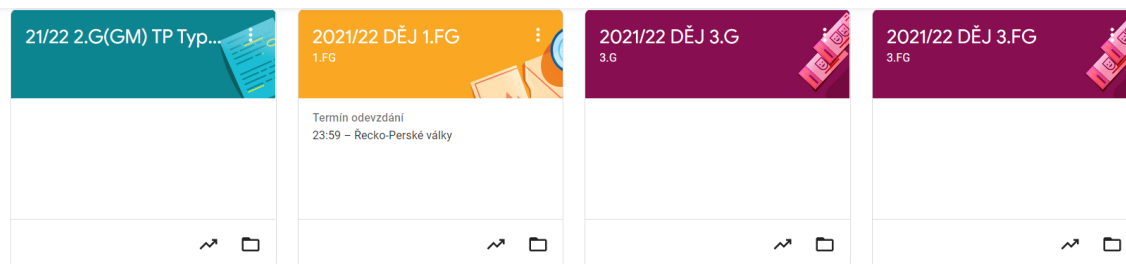
Jednou z největších výhod G Suite je používání online doplňkových služeb Google, jako jsou Dokumenty, Tabulky, Prezentace, Formuláře či aplikace Jamboard.

Učitel vidí práci žáků v reálném čase a může kontrolovat jejich pracovní postupy. Dokument je také možné nasdílet větší skupině žáků s různými mírami povolení. Žáci mohou dokument buď zobrazit, nebo komentovat či dokonce upravovat. Disk slouží jako cloudové úložiště k ukládání nejen online dokumentů, ale i souborů uložených v počítači (například ve formátu Doc. či Jpeg).

Google Classroom umožňuje vytvářet virtuální třídy, kam se studenti dostanou na pozvání učitele pomocí jejich gmailů.



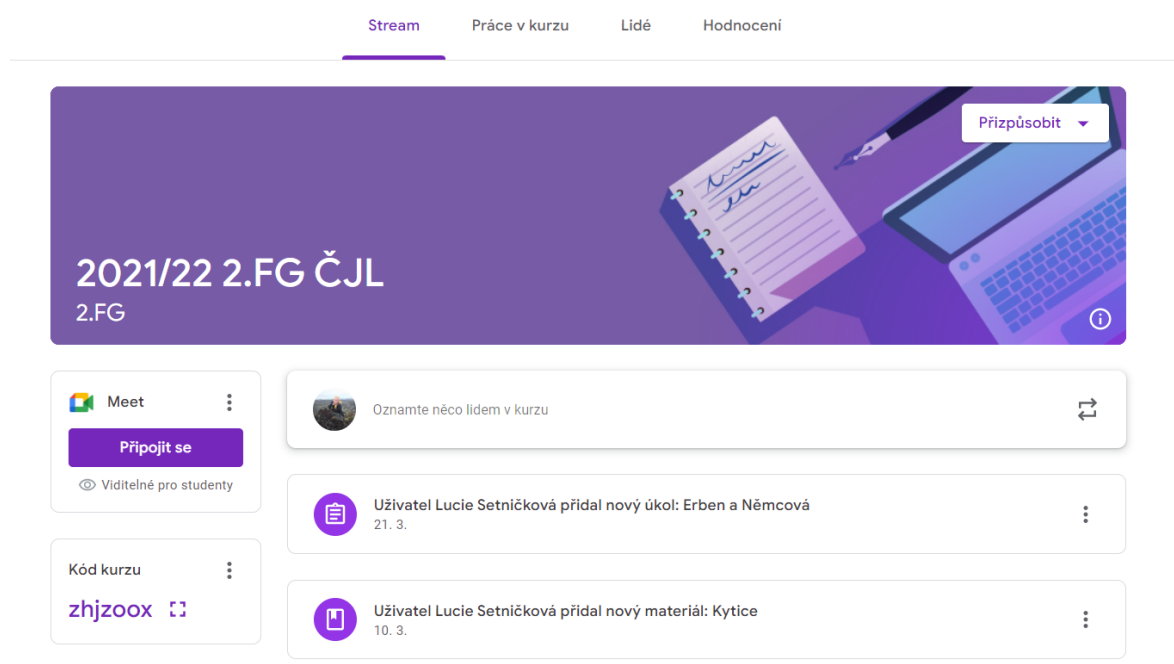
Obrázek 7 G-suite doplňkové služby



Obrázek 8 Virtuální třídy

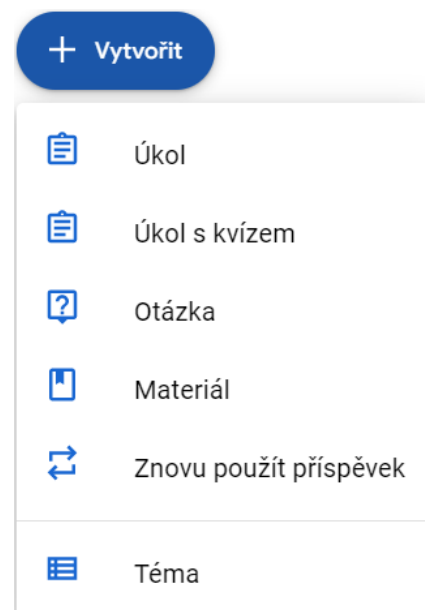
Samotná virtuální třída má 4 hlavní záložky. Stream, práci v kurzu, lidé a hodnocení. Stream je hlavní stránka, kam se propisují veškeré změny, které učitel v Classroomu provedl, určené pro všechny žáky (například přidání materiálu). Učitel sem také může

napsat zprávu pro celou třídu, která se zobrazí nejen ve streamu, ale žákům přijde i e-mail s upozorněním na danou zprávu. Z této hlavní stránky je tatkéž možné se připojit na videokonferenci (Meet). Nově od podzimu 2021 může učitel odkaz na videohovor pro uživatele skrýt.



Obrázek 9 Konkrétní příklad virtuální třídy

Práce v kurzu nabízí možnost vkládat do Google Classroom různé typy aktivit. Učitel může vytvořit klasický úkol se zadáním, úkol s kvízem (automaticky mu Google Classroom nabídne doplněk Google forms, přes které si učitel kvíz/test vytvoří), může žákům položit otázku či přidat materiál. Z hlediska lepší přehlednosti a organizace umožňuje tato platforma učitelům rozdělovat úkoly podle jednotlivých témat. Při zadávání úkolu má učitel možnost přikládat různé typy příloh, od online dokumentů přes wordové soubory až po videa (například z Youtube). Může také zadávat úkoly pouze části třídy. U úkolů je možné nastavit datum odevzdání, které se žákům bude zobrazovat jako upozornění s předstihem



Obrázek 10 Aktivity v Google Classroom

3 dnů na hlavní straně Google Classroom u jednotlivých virtuálních tříd. Učitel má také přehled o plnění či neplnění úkolů. Může vidět, kolik žáků mu již práci odevzdalo.

Obrázek 11 Zadávání úkolů

Jednotlivé práce žáků může ihned na Google Classroom učitel hodnotit body, přidávat komentáře k textům jednotlivých prací i komentovat celou práci. Žák může na jednotlivé komentáře ihned reagovat. Učitel má možnost žákovi práci vrátit. V tu chvíli se žákovi zobrazí práce jako neodevzdaná.

Obrázek 12 Hodnocení jednotlivých prací

Důležitým pravidlem po první fázi povinného distančního vzdělávání se stalo sjednocení platform pro výuku. Bylo záhodno, aby každá škola využívala pouze jednu z platform, popřípadě kombinaci školního systému a platformy na videokonference pro větší

přehlednost pro studující. Sama jsem měla možnost vyzkoušet v roli studenta platformu Microsoft Team a v roli učitele G Suite. Microsoft Teams nabízí více možností a je při počáteční fázi komplikovanější na nastudování práce s platformou. G Suite je jednodušší a přehlednější variantou platformy, se kterou dokáží pracovat jak mladší žáci, tak méně technicky zdatní vyučující.

3 Aktivizující metody

Tradiční výukové metody nepředstavují něco zastaralého a překonaného, ale slouží spíše jako základní fond postupů, které jsou v současnosti doplňovány o inovace a progresivní řešení výuky. Aktivizující metody se staví proti monostrukturnosti výuky, direktivnímu řízení a potlačování aktivity žáků, a naopak jsou označovány jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.²⁴

Aktivizační metody tudíž podporují nejen aktivitu žáků při hodinách, ale i tvořivost inovativních pedagogů. Rozvíjí žakovu tvořivost, zodpovědnost a samostatnost, ale podporují žáka i v osobnostním rozvoji, což je pro školu 21. století žádoucí. Učitel ve většině případů při využívání těchto metod vystupuje pouze jako zprostředkovatel informací.²⁵

Pecina a Zormanová²⁶ vysvětlují aktivizační metody jako postupy založené na řešení problémových situací při vyučování. Aktivizační metody umožňují poskytovat žákům něco víc než jen odborné informace tím, že pracují se zájmem žáků. Vycházejí vstříc individuálním učebním stylům jednotlivých žáků a respektují úroveň jejich kognitivního rozvoje, neboť dávají žákům příležitost částečně ovlivňovat konkrétní cíle výuky, využívat možnosti individuálního učení, zapojovat se do kooperativního učení a spolupráce atd.²⁷

U aktivizačních metod se předpokládá prolínání učiva z různých předmětů. U složitějších problémových úkolů se od žáků požaduje větší komplexnost a při správném užití metody žák ani nepozná, že se prolíná látka z vícero oborů. Pro rozvíjení mezipředmětových vztahů je v aktivizačním či problémovém vyučování mnoho příležitostí.²⁸

Jedním z dalších aspektů, který je pro žáky v rámci jejich budoucí kariéry záhodno rozvíjet, je komunikace a socializace. Obzvláště, pokud se výuka odehrává ve virtuálním prostředí, ve kterém jsou žáci nuceni pobývat po delší dobu s omezením jejich klasických sociálních kontaktů. Aktivizační metody záměrně vyvolávají komunikace typu: žák – učitel, žáci –

²⁴ Jankovcová, Průcha, Koudela 1989, s. 21.

²⁵ Maňák, Švec 2003, s. 105.

²⁶ Pecina, Zormanová 2009, s. 41.

²⁷ Tamtéž.

²⁸ Jankovcová, Průcha, Koudela 1989, s.22.

učitel, žáci – žáci, žák – žáci, žák – žák. Žáci musí, aby vyřešili daný problém, diskutovat, argumentovat, obhajovat a přicházet s vlastními nápady a naučit se rozdělovat si role, pokud pracují ve skupinách. Tím si současně osvojují sociální dovednosti, např. schopnost spolupráce zahrnující věcný, racionální přístup při řešení problémů, dovednost překonávání konfliktů, schopnost sebereflexe a kritické přijímání cizích názorů či regulace názorů vlastních.²⁹

U výuky pomocí aktivizačních metod se oceňuje jejich vliv na vytváření příznivého školního klimatu či aktivní seberealizace žáků, která se projevuje například na účasti při pořádání školních akcí, ale i samotné vnímání těchto metod žáky, kteří díky nim přistupují ke škole kladněji a častokrát se v ní cítí příjemněji.³⁰

Snaha o využívání aktivizačních metod ve školství se zvětšuje společně s orientací na výstupní požadavky žáků (osvojování si různých kompetencí). Role pedagoga se tudíž přesouvá z pozice zprostředkovatele informací na průvodce vzděláváním, který se zajímá například i o rozvíjení kompetencí sociálních. To vyžaduje od pedagogů touhu nebát se zkoušet nové metody či si i dokonce vymýšlet vlastní postupy, jak žáky při hodinách zaujmout. S tím vším jde ruku v ruce technologický rozvoj, který dává pedagogům do ruky neobyčejné množství nástrojů, díky kterým mohou výuku zatraktivnit a žáky do ní aktivně zapojit. Ne všichni pedagogové mají o tyto inovace zájem, technika postupuje rychleji, než je v silách pedagogů se v ní orientovat, a tudíž je zde stále na čem pracovat.

3.1 Dělení aktivizujících metod

Na aktivizující metody se dá pohlížet mnoha různými způsoby. Autoři odborných publikací, kteří se problematice výukových metod (i konkrétně aktivizujících) věnují, sami nedokáží určit, které dělení je nejvhodnější, jelikož nejrelevantnější měřítko, dle kterých je možné metody členit, vybírá každý z autorů subjektivně. Díky tomu nám vzniká komplexní přehled metod, které nám dávají možnost nahlížet na tuto problematiku mnoha různými způsoby. Kromě níže uvedených měřítek je tedy možné jako např. klasifikace dle logického postupu, dělení z hlediska fází výukového procesu, přehled z aspektu pramene, který je prvořadým

²⁹ Jankovcová, Průcha, Koudela 1989, s.22.

³⁰ Maňák, Švec 2003, s.106.

zdrojem žákova poznání či autoři, kteří směřují žáky k větší nezávislosti a kreativitě prosazují při uspořádání výukových metod kritérium stupně aktivity a heurističnosti.³¹

- A. Rozdělení koncepce problémového vyučování podle stupně samostatnosti poznávací činnosti žáků:
 - 1. Problémový výklad
 - 2. Metoda částečně výzkumná, heuristická
 - 3. Metoda výzkumná³²

- B. Další pohled výše uvedené rozdělení rozšiřuje a rozděluje aktivizující didaktické metody na problémové a participativní:
 - 1. Dialog v plénu skupiny
 - 2. Simulovaný dialog
 - s.3. Dialog založený na písemných otázkách
 - 4. Dialog v kruhu
 - 5. Situační či případové metody
 - 6. Inscenační metody (metody hraní rolí)
 - 7. Brainstormingové metody a další³³

- C. Nejčastěji používané rozdělení aktivizujících metod:
 - 1. Diskusní metody
 - 2. Situační
 - 3. Inscenační
 - 4. Didaktické hry³⁴

Vzhledem k povaze mé práce jsem se rozhodla dále postupovat dle dělení Maňáka a Švece, které se považuje za nejrozšířenější. V mé práci není možné postihnout veškeré aktivizující metody, jelikož toto téma obsahuje nesčetně modifikací, tudíž se bude věnovat pouze nejdůležitějším zástupcům aktivizačních metod využitých v distanční výuce českého jazyka a literatury. Ukázkové aktivity z praxe v sobě často prolínají různé aktivizační metody, proto budu u jednotlivých příkladů vždy zdůrazňovat tu část, která pod danou aktivizační metodu spadá nejvíce.

³¹ Maňák 2003 s. 105.

³² Danilov, Skatkin 1982 s. 31.

³³ Horák 1991 s. 41.

³⁴ Maňák 2003 s.105.

3.1.1 Diskusní metody

Diskuse je výuková metoda, při které dochází ke komunikaci mezi učitelem a žáky i žáky navzájem. Při komunikaci dochází k oboustranné výměně názorů, argumentů i zkušeností a pomocí ní žáci nalézají řešení daného problému. Základním principem diskuse je kladení otázek a podávání odpovědí mezi všemi členy skupiny.³⁵

Pro efektivní využití této metody je třeba, aby žáci znali dopředu její pravidla. Aby byli schopni nevstupovat do řeči jinému žákovi či učiteli, naslouchat argumentům ostatních a snažit se je pochopit a držet se zadaného tématu. Moderátorem diskuse však nemusí být vždy učitel, na základě své zkušenosti s třídou může vybrat žáka s dobrými komunikačními schopnostmi a přirozenou autoritou ve třídě, který bude řídit diskusi sám. Učitel může být tedy pouze pozorovatelem či případně diskusi korigovat, pokud se odchýlí od tématu či pravidel diskuse, a určený žák to nebude sám zvládat. Na konci diskuse moderátor vyzdvihne hodnotné příspěvky, shrne a zopakuje nejdůležitější teze, ke kterým se diskutující dostali. Při prvotních pokusech o diskusi je vhodné, když má tuto závěrečnou shrnující roli učitel. Při následujících hodinách, které využívají tuto metodu se mi osvědčilo to, že žáci si sami poznamenají pár bodů, které jim přijdou z diskuse nejdůležitější, a poté je vzájemně sdílí a moderátor z nich vybere ty nejpodstatnější. Záleží na tom, co si učitel určí jako cíl diskuse.

Jako prostředek pro dosažení vytyčeného cíle může učitel vstoupit do tří druhů základních rolí při diskusi. Nejčastějším případem (především v začátcích práce s touto metodou) je role odborníka, kdy se snaží žáky upoutat a vést je k vyšším úrovním chápání. Druhou rolí je role prostředníka, která se využívá především při diskusních skupinách, kde učitel zaštiťuje organizační složku aktivity a dohlíží na postup jednotlivých skupin a kontroluje vyměřený čas. Třetí nejaktivnější rolí, do které může učitel během diskuse vstoupit, je samotný účastník diskuse. V této roli klást otázky po hledání významu, usměrňovat téma diskuse, navádět žáky na nové souvislosti s tématem, ale i nedirektivně korigovat pravidla diskuse, podporovat vzájemné naslouchání a posilování samostatných a rovnocenných reakcí.³⁶

³⁵ Pecina, 2008 s. 51.

³⁶ Šlehoferová 2011, s. 32.

Podobnou aktivizující metodou je debata, od diskuse se liší tím, že je více rétorická a nelpí tolik na argumentaci. Obě metody mají mezi sebou velmi tenkou hranici a poměrně často se v praxi prolínají.

3.1.2 Situační metody

Původ situačních metod odvozujeme od harvardské školy obchodní, kde se ve 20. a 30. letech minulého století začala tato metoda uplatňovat nejdříve v oblasti práva a ekonomie. Pronikala prvotně do vzdělávání dospělých, na středních i základních školách se začala objevovat později. Její podoba se ovšem musela upravit tak, aby odpovídala mentalitě, potřebám a rozhledu žáků daného věku.³⁷

Situační 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.³⁸ Jejich podstatu tvoří řešení problémového případu, který odráží reálnou událost a často bývá ve střetu různých zájmů. Problémovou situaci, kterou pedagog při této metodě žákům nastíní, vybírá ideálně tak, aby neměla jednoznačné a jednoduché řešení.

Výchovný tvořivý moment přichází ve chvíli, kdy žák prokáže schopnost analyzovat danou problematiku, je schopen vyhledat různá její řešení a samostatně se rozhodne o volbě dalšího postupu.³⁹

Prekoncepty žáka pro úspěšné zvládnutí situační metody jsou schopnost ovládat základní myšlenkové operace, schopnost samostatné práce, mají alespoň základní povědomí o problematice, které se daná výuková aktivita týká.

Situační metody můžeme rozdělit do mnoha typů. Zormanová⁴⁰ ve své práci uvádí pouze dva základní typy situačních metod, a to metodu rozboru situace a řešení konfliktní situace, Maňák a Švec⁴¹ uvádí metodu incidentu, dynamickou situační metodu a zvláštní typ situačních metod, do kterých řadí metodu basketovou.

³⁷ Maňák, Švec 2003, s. 119.

³⁸ Tamtéž.

³⁹ Maňák 2001, s. 31.

⁴⁰ Zormanová 2012, s. 22-34.

⁴¹ Maňák, Švec 2003, s. 119.

Metoda rozboru situace

Tato metoda je nazývána někdy jako harvardská. Studující mají nejdříve za úkol prostudovat samostatně písemné materiály, a poté následuje diskuse pod vedením učitele. Tato metoda se soustředí na samostatné myšlení a analýzu situace, logické usuzování, hledání možných variant řešení a výběr toho nevhodnějšího.

Řešení konfliktní situace

Studující jsou v počátku výuky seznámeni s problematikou, často se tak stane pouze ústní formou či formou krátké psané zprávy. Tyto základní informace již učitel nedoplňuje, ale očekává od studujících okamžitou reakci s návrhy na řešení. Spíše než o hledání ověřitelných faktů, se zde jedná o schopnost argumentace vlastních názorů a postojů, a nedává příliš prostor k dlouhému rozmyšlení. Tento typ situační výukové metody má těžiště v osobních vztazích, které mohou vyvolat kontroverzní střetávání. Proto ne vždy se skupina dostane k uspokojivému rozřešení konfliktu. Často právě proto, že nemá v daný moment všechny potřebné informace a aktéři jsou v časovém presu.

Metoda incidentu

Na tuto metodu je potřebná delší příprava pro vyučujícího, jelikož její jádro spočívá v tom, že studentům během 3–5 minut sdělí informace o vybrané události a studující se poté mají možnost během cca 20 minut doptávat na potřebné informace. Po vypršení limitu ztrácejí právo na pokládání dalších dotazů. Poté je jejich úkolem zformulovat podstatu problému a navrhnout vhodná řešení. Pokud se jejich poznatky budou diametrálně lišit, jde vhodné, aby společně (či ve skupinách) rozebrali své výsledky a snažili se dojít ke konsenzu. V závěru má slovo vyučující, který sdělí skutečný průběh a vyústění případu v praxi.

Dynamická situační metoda

Tato metoda je vhodná pro práci ve skupinách. Studující získají pouze část potřebných informací k výchozí situaci a zbytek mají za úkol doplnit. Využívá se při analýze komplexnějších případů.

3.1.3 Inscenační metody

Inscenační metody jsou podobny vystupováním herců v divadle. Zásadní rozdíl je ten, že role nehrají profesionální herci, ale kterýkoliv účastník skupiny, který ztělesňuje svěřenou roli spontánně s možností improvizace.⁴²

Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací.⁴³ Inscenační metody jsou založeny na znázornění životní situace, nebo ztvárnění specifických typů lidí, nebo propojují oba uvedené způsoby, jež modelují jisté příhody, ve kterých jde o sloučení jak ztělesnění role, tak řešení problémové situace.⁴⁴

Žáci díky inscenační metodě mohou získat nové prožitky, osvojit si různé způsoby jednání a chování nebo se zaměřit na specifika vyjadřování různých profesí. Z hlediska sociálních kompetencí může metoda inscenační vést k lepšímu pochopení pocitů a motivů lidského chování a prožívání, a dopomáhá k rozvoji mezilidských vztahů.

Žáci při samotné přípravě rozvíjejí kooperativní kompetence, paměť i rozdělování rolí, tudíž samotný proces může být pro žáky stejně užitečný jako jeho výsledek. Inscenační metody mohou napomáhat k rozvoji osobnosti, kultivaci všech psychických procesů i fixace samotného učiva zábavnou formou.⁴⁵

Pod inscenačními metodami můžeme v různých kontextech najít pojmy jako situační metody, hraní rolí, scénické hry či hry interakční, ale v podstatě vše spadá do jedné kategorie.⁴⁶

⁴² Maňák, Švec 2003 s. 123.

⁴³ Bratská 1992, s. 99.

⁴⁴ Maňák, Švec 2003, s. 123.

⁴⁵ Maňák, Švec 2003, s. 124.

⁴⁶ Maňák, Švec 2003, s.123

Tuma⁴⁷ rozděluje tři různé varianty inscenačních metod, a to inscenace strukturované, nestrukturované a mnohostranné hraní úloh.

Strukturované inscenace

Základem je předem připravený scénář, kterého by se účastníci měli držet. Tato varianta inscenační metody se většinou realizuje ve větších skupinách, kde by každý z účastníků měl mít roli. K uvedení do situace je možné použít scénu z filmu či audionahrávku.

Nestrukturované inscenace

Žáci mají zadané většinou pouze téma, není nutné se pevně držet scénáře. Proto se využívají situace z praxe, které jsou účastníkům blízké. Při výstupu se jedná spíše o improvizaci, tudíž na tuto aktivitu není potřebná příliš dlouhá příprava. Někdy přirozeným způsobem navazuje na metodu problémovou nebo situační.

Mnohostranné hraní úloh

Multiple role playing (neboli mnohostranné hraní úloh) je založené na plénu základních informací, které je rozvíjeno v improvizaci pokračování. Účastníci se na začátku seznámí s problémovou situací a každý z nich dostane vlastní roli (nejvhodnější jsou skupinky po 3-5 účastnících). Charakter role dostane každý účastník písemně či ústně dán společně s pokyny pro výstižné ztvárnění dané role. Vedoucí skupiny po ukončení inscenace (která by měla trvat okolo 15 minut) zpracuje závěry. Učitel provede shrnutí závěrů všech skupin se všemi účastníky zároveň na závěr.⁴⁸

Využívání inscenačních metod vyžaduje především dobré klima ve třídě a žáky ochotné se na aktivitě podílet. Učitel si ale musí dávat pozor i na takové žáky, kteří budou mít tendenci nebrat toto cvičení příliš vážně a inscenaci budou považovat i za zábavu. Ale právě takoví žáci mohou otevřít onu pomyslnou bránu ostychu a dopomoci ostatním k předvádění dané inscenace.

Pro učitele je příprava inscenační metody poměrně náročná (pokud se nejedná do dyadické hraní rolí⁴⁹). Žáci musí být seznámeni s pravidly i situací, kterou mají předvádět tak, aby

⁴⁷ Tuma 1987, s. 72.

⁴⁸ Maňák, Švec 2003, s. 124.

⁴⁹ Hraní ve dvojicích.

všemu rozuměli, popřípadě jim musí být umožněné se doptávat na detaily. Učitel musí žáky vést k tomu, aby simulace předváděných příběhů vedla k jejich rozvoji představivosti a tvořivosti.⁵⁰

3.1.4 Didaktické hry

Hra je jedna z forem učení, která provází člověka od rané fáze jeho vývoje. Zahrnuje jak oblast racionálně-kognitivní, tak i imaginativně-emoivní.⁵¹ Pro každou část vývoje člověka má specifické projevy, které zrcadlí individuum a jeho okolí (prostředí, sociální vlivy, vztahy ve skupině, úroveň psychických procesů).

„Hru lze obecně definovat jako soubor seberealizačních aktivit jedinců nebo skupin, které jsou vázány danými, předem domluvenými pravidly a jejichž primárním cílem není ani materiální zájem, ani užitek.“⁵²

Aby se hra dala považovat za didaktickou, je nutné ji tzv. didaktizovat, to znamená určit u hry vždy nějaký edukační cíl, kterého je třeba dosáhnout. Didaktická hra by se tudíž měla vyvarovat dvou extrémů, a to sledování určených učebních cílů, které by přebily samotnou podstatu hry, a neúčelnost hry, kde se zcela určený učební cíl vytrácí a hra se stává pouze volnou zábavou.⁵³ Hra by měla přispívat k rozvoji sociálních, tělesných, volních, a estetických kompetencí žáků.

Didaktickou hru je možné tedy charakterizovat jako takovou seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům.⁵⁴ To znamená, že se vytrácí svoboda a spontánnost při daných aktivitách, a naopak na povrch vystupuje užitek.

Petty⁵⁵ udává výčet aktivit, které do didaktických her spadají, a to hry rozhodovací, kvízy, soutěže, problémové úlohy, hry pro učení sociálním dovednostem, hraní rolí a simulační hry, což ale nemůžeme považovat za výběr úplný, jelikož někteří autoři řadí pod tuto kategorii

⁵⁰ Maňák, Švec 2003, s. 124.

⁵¹ Čačka 1999 s. 79.

⁵² Jankovcová 1989; Kotrba, Lacina, 2007, s. 94

⁵³ Bonsch 1974 s.107 in Maňák, Švec 2003.

⁵⁴ Maňák, Švec 2003, s.127.

⁵⁵ Petty 1996, s. 188.

veškeré aktivity, které poskytují žákům sebeuspokojení a možnost alespoň částečné seberealizace během volnější aktivity, které jsou pro něj zajímavější než tradiční postupy.

Pro mladší ročníky je vhodné volit kratší, jednodušší hry, které nebudou časově omezovat postup výuky a účastníci je budou plnit dle svého vlastního tempa. Správné využití her ve výuce může žáky motivovat pro další vzdělávání, zefektivňuje se tím upevnění osvojených vědomostí. Didaktické hry také rozvíjejí komunikační schopnosti a rozvíjejí sociální kompetence, působí na žákovu imaginaci a prožívání, což většinou tradiční pojetí výuky v takto velké míře neumožňuje.

Pro učitele se opět jedná o velmi náročnou fázi příprav, kdy musí respektovat všechny okolnosti, které zařazení didaktických her do výuky ovlivňují a podmiňují. Nesmí se také zapomínat na jednotlivé specifické potřeby žáků a jejich osobnosti, které mohou limitovat jejich účast v didaktických hrách.

Didaktické hry rozděluje Meyer⁵⁶ do tří skupin z hlediska aspektu jejich obsahu a cílů na Interakční, simulační a scénické.

Interakční hry

Do této kategorie se řadí hry s hračkami, stavebnicemi, sportovní a skupinové hry, společenské hry či hry strategické.

Simulační hry

Tento typ her využívá hraní s loutkami, maňásky či řešení případů a hraní sociálních rolí.

Scénické hry

Zde se může jednat o divadelní představení, kdy rozlišujeme herce a diváky, jsou využívány rekvizity, kostýmy a práce s divadelním prostorem na jevišti.

3.1.5 Heuristické metody, řešení problému

Heuristika je věda zkoumající tvůrčí myšlení, také heuristická činnost, tj. způsob řešení problémů.⁵⁷ Heuristické metody upravují postupy poznávání v simulované postupy objevování, které je omezeno podmínkami vzdělávacího zařízení. Tyto metody vedou žáka

⁵⁶ Meyer 2000, s. 348.349. In Maňák, Švec 2003.

⁵⁷ Maňák, Švec 2003, s.113.

k osvojování potřebných dovedností a vědomostí pomocí vlastního zkoumání a objevování. Učitel nabízí studujícím techniky kladení problémových otázek, seznamování se zajímavými případy či expozici různých rozporů a problémů.⁵⁸ Učitel tedy žákům sám přímo nesděluje jednotlivé informace, ale vede je k samostatné práci při získávání informací, radí jim, jak dané informace získat a usměrňuje jejich proud hledání.

Pro úspěšné zvládnutí heuristických metod je potřeba počítat s prekoncepty studujících, což zahrnuje předběžné výchozí informace o problematice, a vhodně zvolený cíl aktivity vzhledem k schopnostem a dovednostem jednotlivých žáků. K ovládnutí samostatného objevování potřebuje učitel u žáků rozvinout samostatné tvořivé myšlení. Toho může dosáhnout ovládnutím základních úkonů jako je vyhledávání, shromažďování a třídění dat, kladení otázek a tvorba hypotéz.⁵⁹

Pro zvládnutí metody samostatného objevování musí studující nejdříve projít fázi řízeného objevování, kde rozvine základy pro samostatnou práci. V počátcích práce s touto metodou se proto využívá technika odrazového můstku, která pomocí zajímavých informací pomáhá motivovat studující k rychlejšímu progresu.

Dewey vytvořil výukovou strategii zvanou metoda řešení problémů (někdy nazývaná jako problémová výuka), která se stala základem pro další metody heuristické. Problém je definován jako teoretická nebo praktická obtíž, která se musí řešit aktivním zkoumáním, myšlením.⁶⁰ S problémy se člověk setkává každý den, ve svém praktickém životě v podobě rozporů, paradoxů, těžkostí či nesouhlasu, které porušují náš navyklý řád a vybočují ze stereotypní podoby našeho žití. V pedagogické praxi se problémová výuka vyznačuje tím, že studujícím není řečena informace ihned, ale sami studující musí (s pomocí učitele) odvodit nové poznatky vlastní myšlenkovou činností.⁶¹

⁵⁸ Maňák, Švec 2003, s.113..

⁵⁹ Maňák, Švec 2003, s.114.

⁶⁰ Spergerová 2012, Deweyho pojetí řešení problémů [online]. [cit. 2. 3. 2022]. Dostupné z <https://theses.cz/id/w6f7rm/?lang=en>.

⁶¹ Zormanová 2012, s.77.

4 Shrnutí teoretické části

V teoretické části práce jsem se pokusila postihnout pojem distanční vzdělávání, s doplněním kontextu situace, kvůli které bylo v České republice povinné. Svou práci jsem zaměřila na on-line prostředí, které se stalo na dlouhé měsíce jediným prostředkem pro setkávání žáků s učiteli. Zabývala jsem se pojmem e-learning v synchronní a asynchronní výuce, který využívá informační a komunikační technologie jako prostředek výuky. Vybrala jsem tři nejpoužívanější platformy využívané pro on-line e-learning a popsala jejich fungování, klady a zápory. V další části jsem na základě dostupné odborné literatury zaměřila na aktivizující metody, kdy pro mne výchozím zdrojem pro dělení metod byla publikace Výukové metody od Maňáka a Švece z roku 2003. Ti aktivizující výukové metody dělí na diskusní, situační, inscenační, didaktické hry a metody heuristické, řešení problému. Tyto výše vypsání metody jsem ve své práci pokusila definovat a popsala jsem i další dílčí dělení u jednotlivých kategorií.

5 Metodologie výzkumu

Typem metodologického rámce výzkumu byl zvolen akční výzkum. Akční výzkum provádějí učitelé ve školách. Vybírají si problémy, které jsou typické při jejich každodenních činnostech během výuky v jejich třídě. Akční výzkum velmi výrazně souvisí s profesionálním růstem učitelů. Probíhá sběr informací, využití vlastních zkušeností a následně návrh řešení. Aktéři akčního výzkumu jsou zainteresováni, jsou účastníky zkoumaných procesů. Navrhovaná řešení jsou realizována při vlastní práci a učitelé sledují výsledky. Pro všechny aktéry výzkumu jsou důležité otázky:

- 1) proč to děláme a jak to děláme;
- 2) je to, co děláme, efektivní, či neefektivní;
- 3) kam chceme dojít;
- 4) jak tam dojdeme.

5.1 Důvody zvoleného výzkumu

On-line distanční výuka (a konkrétně e-learning na středních školách), je oblastí, která nebyla příliš vědecky zmapována. Tento způsob výuky probíhá již řadu let formou výukových kurzů a je nabízen některými soukromými školami, avšak dílčí části tohoto vzdělávání nejsou dodnes ještě dostatečně probádány. Proto nečekané zavedení povinného konceptu tohoto typu výuky na všech základních i středních školách bylo spojeno s chaosem při hledání různých prostředků, jak výuky realizovat, ale zároveň se začala objevovat spousta webinářů a materiálů k využívání různých druhů aplikací, internetových stránek a dalších nástrojů pro zkvalitňování výuky a aktivizaci žáků.

Vzhledem k získané praxi ve školství během první fáze jsem si uvědomila, že využití aktivizujících metod v on-line prostředí je důležité v kontextu koronavirové pandemie, celostátních lockdownů a omezování sociálních kontaktů, pro zachování kvality a počala jsem hledat způsoby, jak tyto metody efektivně aplikovat do svých hodin.

5.2 Cíle výzkumu

Sagor⁶² uvádí obdobných pět kroků akčního výzkumu:

- formulace problému;
- sběr informací;
- vyhodnocení informací;
- sdělení výsledků;
- akční plán.

Cílem akčního výzkumu je zvýšit profesionalitu učitele, rozvíjet jeho pedagogické myšlení a dovednosti, zkvalitnit jeho rozhodovací procesy, ovlivnit hodnotovou orientaci i posílit jeho naději a víru v možnosti zlepšit vlastní pedagogické zkušenosti. Důležitým úkolem akčního výzkumu je zkvalitnění praxe, ale přispět také k rozvoji pedagogické teorie. Je především orientován na studenty a je zaměřen na jejich učení a vzdělávání. Podporuje zlepšení výsledků dosahovaných žáky a celkovou úroveň práce učitelů školy. Posiluje sebehodnocení učitele, zvyšuje jeho sebepojetí a odpovědnost a rozšiřuje jeho pohled na vzdělávání a společnost. Ovlivňuje učitelovo pojetí výuky, podporuje kolegiální a odpovědnost za výsledky práce. Akčním výzkumem se prohlubují jak praktické dovednosti a zkušenosti, tak i teoretické poznatky učitele. Smysl pro osobní odpovědnost za vlastní růst profesionality, úsilí o zdokonalení výuky, vedoucí k lepším vzdělávacím výsledkům žáků, jsou nezanedbatelnými možnými výsledky akčního výzkumu.

Hlavní výzkumná otázka

Jakým způsobem je možné převést aktivizující metody do e-learningu českého jazyka na střední škole?

Specifická výzkumná otázka

Jaké prostředky je možné využít k naplnění jednotlivých aktivizujících metod v e-learningu českého jazyka?

Specifická výzkumná otázka

Jaká je míra efektivity vybraných prostředků a jejich aplikace v e-learningu českého jazyka?

⁶² Sagor 1992, s. 42.

5.3 Výzkumný vzorek

Během školního roku 2020/2021 jsem pracovala na střední odborné škole ArtEcon Praha s.r.o., kde jsem učila český jazyk a literaturu v prvním, druhém a třetím ročníku. V každém ročníku byly dvě paralelní třídy. Vzhledem k tomu, že se jedná o střední odbornou školu, měly třídy různě zaměřené obory. Jednalo se o obor fotograf v reklamní praxi, grafik v reklamní praxi a herní grafik. V prvním ročníku třídy 1.G bylo 30 žáků s oborem grafik v reklamní praxi či herní grafik. V paralelní třídu 1.FG navštěvovalo taktéž 30 žáků, kteří se zaměřovali na fotografii v reklamní praxi a grafiku v reklamní praxi. U druhých ročníků to bylo rozložení oborů stejné, počet žáků zde byl nižší. 2.G navštěvovalo 24 žáků a 2.FG 22 žáků. Ve všech ročnících převažoval počet dívek nad počty chlapců. U všech typů tříd se vyskytoval alespoň jeden žák s potřebou změnit svůj gender. Ve třídách se taktéž nacházeli studenti s různými poruchami učení (ADHD, dysgrafie, dysortografie). V každé třídě se vyskytoval alespoň 1 žák, který nepocházel v České republicy a čeština nebyla jeho mateřským jazykem. Jedná se tudíž o velmi rozmanitý vzorek žáků s kreativním zaměřením, čehož jsem se během své výuky snažila maximálně využívat.

5.4 Metody získávání dat

- A) Pravidelné sbírání informací
- B) Pedagogický deník
- C) Akce a pokusy

Základní příručkou pro určení metody získávání dat byl Úvod do pedagogického výzkumu od Petera Gavory⁶³, jehož publikace je zaměřená na výzkum pedagogické praxe. Autor v této publikaci rozlišuje metody založené na pozorování, které je záměrně nestrukturované. Účelem tohoto pozorování je nalézat skryté nebo neočekávané jevy a jejich souvislosti. Vzorkem událostí je písemné zaznamenané všech jevů, tak jak se udály. Účelem je získat dokumentární materiál, k vývoji určité osoby nebo určitého jevu v průběhu času nebo materiál pro předvýzkum. Terénní zápisy jsou typické tím, že pozorovatel skrze své teoretické paradigma dopředu třídí, co pro jeho pozorování bude podstatné a co nikoliv. Součástí je subjektivní komentář zapisovatele. Účelem participačního pozorování je, aby

⁶³ Gavora 2000, s. 148-168.

výzkumník pronikl do zkoumaného prostředí. To je možné díky dlouhodobosti pozorování a skutečnosti, že se výzkumník stává účastníkem aktivit.

Pedagogický deník je záznamem dění učitelské praxe. Mohou se v něm objevovat jak popisné pasáže (chování žáků, jednání učitele, zaznamenání jevů, popis uspořádání třídy, rekonstrukce rozhovorů apod.), tak interpretující pasáže (pokusy o objasnění jevů, nápady, spekulace, teorie). Učitel může mít založený pedagogický deník v podobě sešitu, ale v praxi poslouží i volné listy či poznámky v počítači nebo telefonu. Výstupní formou může být autobiografie učitele, deník také může sloužit jako nástroj učitelovy sebereflexe a introspekce, a plnit tak funkci terapeutickou.

Výzkum začal během zavedení povinného distančního vzdělávání na školách, a to pozorováním a sbíráním informací různých procesů a metod, které byly voleny učiteli pro vzdělávání žáků v této fázi. Kromě oficiálních zdrojů (MŠMT) jsem využívala i sociální sítě, konkrétně facebookovou skupinu Učitelé⁶⁴, kde docházelo ke sdílení inspirace a materiálů a diskusi o vyzkoušených metodách a platformách pro výuku. Na základě tohoto pozorování jsem se pokoušela aplikovat získané poznatky do své vlastní výuky a reflektovat je. Využívání jednotlivých aktivizujících metod jsem díky paralelním třídám mohla velmi rychle upravovat a vylepšovat, a tudíž zefektivňovat dané postupy a metody.

5.5 Analýza získaných dat

V akčním výzkumu není možné přesně oddělit sběr dat od analýzy, jelikož se tyto fáze prolínají. Fáze sběru, organizace, analýzy a interpretace dat nejsou striktně odděleny. Již v průběhu získávání a organizace dat se výzkumník s daty seznamuje, přemýšlí o nich, třídí je, ujasňuje si, jaká další data potřebuje, zdali je jeho postup správný a plní očekávání ve vztahu k cílům výzkumu. Je tedy nutné analyzovat data v průběhu celého procesu.

Nasbíraná data vždy vyhodnocujeme vzhledem ke komunitě, ke zkoumané realitě a k výzkumným otázkám. Je možné se velmi snadno v nasbíraných datech ztratit, pokud nebudeme data vztahovat ke konkrétnímu problému a konkrétní výzkumné otázce. Cílem akčního výzkumu je změna, řešení konkrétního problému a pomoc komunitě. A na to musí výzkumník myslet ve všech fázích procesu.

⁶⁴ Založené sdružením Učitelská platforma.

Základním analytickou technikou při využití akčního výzkumu je otevřené kódování. Při otevřeném kódování výzkumník analyticky pročítá text, hledá v něm témata a rozděluje ho na dílčí jednotky (více o tomto tématu pojednává Strauss a Corbinová)⁶⁵. Takovou jednotkou může být např. slovo, častěji však věta, souvětí, odstavec apod. Jinak řečeno „hromadu textu“ výzkumník rozděluje na menší „hromádky“.

Rozdělení rolí volí výzkumník podle významu jednotky, tedy informace, která je v ní obsažena. Může to být nějaká myšlenka, událost, jednání, pocit, případ, soud aj. Některé části textu obsahují více informací, proto se mohou hranice některých významových jednotek překrývat. Každou významovou jednotku, kterou výzkumník vytvoří, označuje a přiřazuje jí kód. Kód je slovo, sousloví, odborný termín apod. Jde o to vytvořit „nálepku“, která bude co nejlépe vystihovat obsah analyzovaného textu. Kód má sloužit k identifikaci jednotek textu, které mají společné znaky.⁶⁶

Ve své práci jsem se soustředila na jednotlivé aktivizující metody v konkrétních příkladech z praxe na základě dělení dle Maňáka a Švece⁶⁷. Při realizaci hodin jsem se snažila využívat prvků metod diskusních, situačních, inscenačních, didaktických her a metod heuristických (řešení problému), které jsem si určila jako dílčí kódy. Během realizace hodin docházelo k prolínání jednotlivých aktivizujících metod s metodami tradičními. Ty ale nejsou předmětem zkoumání, tudíž se jim ve své práci dále nevěnuji.

Veškeré své práce jsem si ukládala na Google disk a tvořila si k nim pomocí pedagogického deníku vlastní poznámky.

⁶⁵ Corbin, Strauss 1999.

⁶⁶ Hlad'o 2011. ÚVOD DO PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU PRO UČITELE STŘEDNÍCH ŠKOL [online]. [cit. 10. 02. 2022]. Dostupný z https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/895365/mod_resource/content/1/Hla%C4%8Fo_Pedagogick%C3%BD%20v%C3%BDzkum.pdf.

⁶⁷ Maňák, Švec 2003, s. 113.

6 Využití aktivizujících metod při e-learningu českého jazyka a literatury na SŠ

Zaměřím se zde na konkrétní případy, které jsem využívala během povinné distanční výuky v letech 2020-2021. Jak jsem zmiňovala v kapitole Kontext zavedení povinného distančního vzdělávání v České republice, žáci byli nuceni se vzdělávat distanční formou několikrát během předcházejících let. To mi umožnilo nasbírat dostatek materiálu, který nyní mohu využít ve své práci. Čerpám ze své praxe výuky českého jazyka a literatury na SOŠ ArtEcon Praha s.r.o., kde jsem učila první, druhé a třetí ročníky. Ke každému typu aktivizační metody představím její reálné využití ve výuce a jednotlivé výstupy žáků. Charakterizuji prostředky a aplikace, které mi umožnily tyto aktivity rozvíjet. Jednotlivé hodiny nebyly celé realizovány pouze aktivizačními metodami, využívala jsem taktéž metody tradiční, ale těm se v této práci věnovat nebudu.

6.1 Příklad využití diskusní metody

Metodu diskuse jsem využívala na svých hodinách poměrně často, jelikož učím na střední odborné škole se zaměřením na umělecké směry, pohled jednotlivých žáků na daný problém se lišil nejen mezi obory (fotograf/grafik/herní grafik), ale i mezi jednotlivými žáky. Často přicházeli s velmi kreativními nápady a podařilo se mi ve třídách vytvořit (po nějaké době) poměrně podnětné prostředí, kdy se do diskuse zapojovala velká část třídy. Jelikož je ale v online prostředí těžší pro aktivizaci žáků verbálním způsobem, používala jsem různé aplikace, které jim daly možnost se vyjádřit nejdříve anonymně. Poté nastávala možnost diskutovat nad nabízenými myšlenkami. Někdy byla chuť žáků diskutovat větší, jindy bylo potřeba změnit výukovou metodu. Záleželo na jejich náladě, kdy se konala daná hodina (ráno/dopoledne/po obědě) a jestli naší společné hodině nepředcházel nějaký test či jiné pro ně nepříjemné okolnosti. Také každá třída měla své aktivnější žáky, kteří většinou začínali diskutovat jako první a jejich absence byla při využití této metody silně znát a cíl diskuse se ne vždy podařilo naplnit.

Mentimeter

Tato aplikace slouží podobně jako Wordwall k brainstormingu. Já jsem ji používala většinou v evokační části hodiny, která se převedla v diskusi nad danou problematikou.

Jak jsem již zmínila výše, tuto aktivitu jsem používala na začátek hodiny. Z praktického hlediska hodina začínala například v 8, ale občas se stávalo, že někteří žáci měli problémy s připojením, tudíž jsem jim v Google Meetu sdílela obrazovku s odkazem na stránku www.menti.com a kódem, kterým se dostali do aplikace. Tudíž jak se žáci postupně během prvních 5 minut připojovali a viděli sdílenou obrazovku, tak automaticky přešli na Mentimeter, kde zadali svou odpověď. Většinou jsem také využívala možnost aplikace, která mi dovolovala vidět počet respondentů, ale skryla odpovědi, aby respondenti nebyli zaujati již vypsányými odpověďmi. Když jsem viděla, že počet připojených žáků neodpovídá počtu odpovědí v aplikaci, tak jsem je k tomu ještě ústně vyzvala k doplnění. Díky tomu, že odpovědi jsou anonymizovány, tak se stávalo velmi zřídka, že by některý z žáků nechtěl odpovídat. Nevýhoda této aplikace byla, že jsem si nemohla ověřit, který z žáků mi na danou otázku neodpověděl.

V prvním ročníku jsme se zabývali publicistickým stylem a téma hodiny bylo reklama. Jelikož reklamu konzumujeme dnes a denně jak na svých telefonech, tak v televizích i všude kolem nás, počítala jsem s prekonceptem toho, že se žáci již s nějakou reklamou setkali. Mou výhodou při práci bylo i to, že oblast reklamy je i část jejich studijního oboru. Základní znaky reklamy jsme si řekli již předcházející hodinu, tudíž žáci měli i teoretický základ. Dostali proto otázku: *Co by se v reklamě objevovat nemělo?* A měli přibližně 5 minut vložit do aplikace Mentimeter svou odpověď.



Obrázek 13Mentimeter 1

Poté jsem jim promítla jejich odpovědi a připravila jim k tomu otázky. *Rozumíte všem pojmům? Souhlasíte se všemi vypsányi možnostmi? Napadá vás něco, co zde ještě chybí a chtěli byste to dodat?*

V tomto případě jsem byla moderátorem diskuse já. Žáky jsem nemusela vyvolávat, sami se chtěli k dané problematice vyjadřovat. Nejvíce diskusi rozvířila otázka, co vše jsou návykové látky. Zda-li jsou v pořádku reklamy na alkohol a cigarety, se kterými se mohou potkat i mladší 18 let. V této diskusi vznikly dvě strany. První tvrdila, že by se takové reklamy měly objevovat v médiích pouze v čase a místě, kdy by k tomu neměli mít přístup mladší 18 let, ale tento názor jim byl vyvrácen tím, že přeci není možné zcela uhlídat v dnešní době moderních technologií, co si mladší 18 let čtou/sledují. Druhá (početnější) skupina tvrdila, že podnikatelé mají právo na reklamu, pokud neprodávají nelegální výrobky. Obě strany se poté shodly na tom, že pokud se jedná o legální výrobky, tak je jejich reklamu možné nějakým způsobem regulovat, ale není ji možné v platnosti současné legislativy zakázat.

Žáci se shodli na tom, že drogy, sexistické narážky, narážky na rasu, podpora násilí a vulgarity by se v reklamě objevovat neměly.

Odpovědi „moc informací“ a „chybějící informace“ se nám již do této hodiny nevešly, proto nebyly součástí diskuse.

V hodině se občas stávalo, že nebyla dodržena pravidla diskuse, jelikož v online prostoru je složitější sledovat, kdo chce mluvit (pokud nevyužije možnost „přihlásit se“), tudíž si občas někteří žáci skákali do řeči, když chtěli sdělit svou myšlenku. Diskusi jsem po určeném čase shrnula a pokračovala na praktickou část, kde jsme si ukazovali příklady jednotlivých nevhodných reklam.

Využití této metody v e-learningu

Při off-line e-learningu je využití této metody poměrně problematické. Neumožňuje rychlou reakci na jednotlivé příspěvky a dynamickou diskusi. Taktéž chybí bližší kontakt mezi diskutujícími.

Při on-line e-learningu může diskusi napomoci kromě využívání mikrofونů i používání videokamer, ale problém nastává v tu chvíli, kdy jimi účastníci diskuse nedisponují. Nonverbální komunikace je nedílnou součástí naší komunikační složky a její absence dynamiku diskuse výrazně ovlivňuje. Dalším problémem spočívá v prvotní aktivizaci žáků a jejich motivaci k zapojení se do diskuse. Jak jsem zmínila výše, je zpočátku dobré používat metody, které nabízejí hromadné anonymní vyjadřování (například skrz aplikaci Mentimeter, Wordwall či Padlet), na které je poté možné diskusi navázat. Výhodou ve virtuálním prostoru je možnost zapojit introvertní žáky, kteří by se ve třídě z důvodu velké stydlivosti zapojit nechtěli. Pokud se toto učitelé podaří, diskuse může být stejně hodnotná jako v klasické prezenční hodině. Současné technologie umožňují rychlé vyhledávání faktů, kterými mohou žáci své argumenty podložit. Jak ve třídě, tak ve virtuálním prostoru je ale nutné vytvořit ve třídě příjemné a bezpečné klima, aby se diskuse mohla rozvíjet.

6.2 Příklad využití situační metody

Žáci byli seznámeni s problematikou obsahu učiva lexikologie. V této fázi výuky jsme se zaměřovali na sociolekty, konkrétně na slang. Vytyčili jsme si základní znaky slangu a žáci se měli zamýšlet nad různými oblastmi, ve kterých se slangové prvky vyskytují. Poté jim byla nasdílena online tabulka Google, kde se měli ve dvojicích zapsat k nim vybrané oblasti slangu a vytvořit konverzaci, která bude obsahovat alespoň 8 slangových výrazů. Pro zpracování tohoto úkolu museli provést vlastní výzkum na internetu (byly jim doporučena různá diskusní fóra, aby se setkali s příklady z praxe) a poté tyto znalosti využít při tvorbě

vlastního textu. Odpovědi zpracovávali do Wordu či online dokumentů Google, a poté odevzdávali své práce do Google Classroom.

Slang

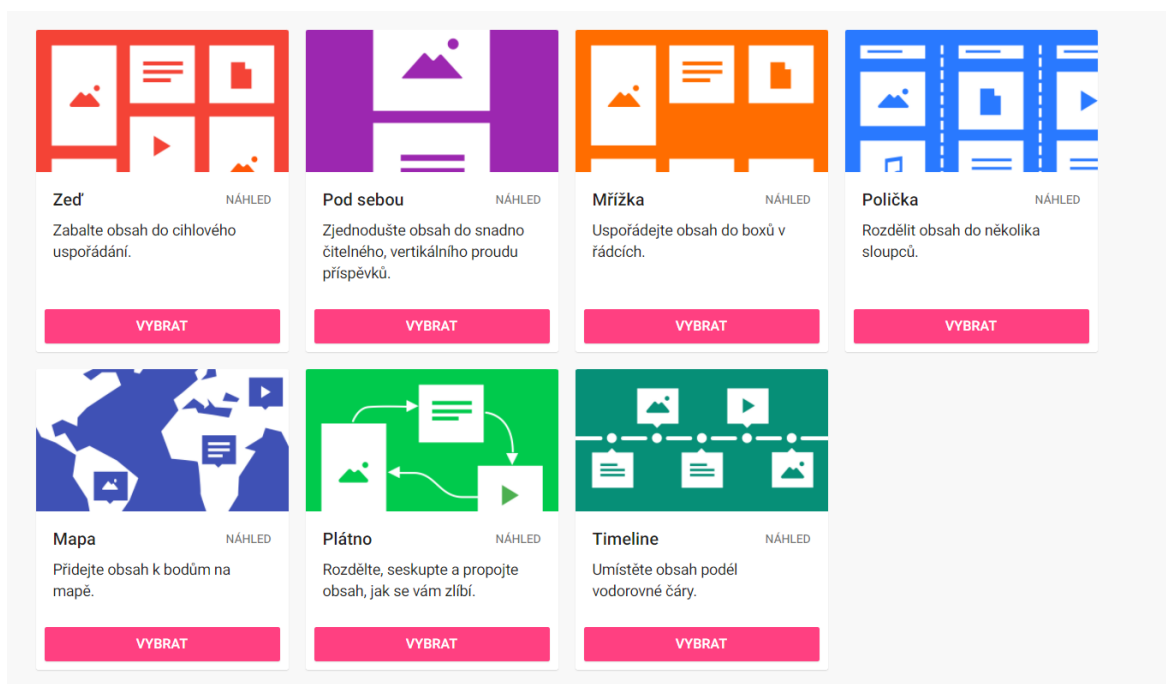
Sára: Drahé mamynky, včera jsme s přítou dělaly špageto párko gorále a dnes má můj mimísek vyrášku na zadečku. může to být s toho?

Patrik: drahá mamynko, asi to bude jen opruzka. manža na to v lékarně kupoval krémík.

Obrázek 14 Slang ukázka práce žáků

Jako příklad zde uvádím práci Sáry a Patrika z druhého ročníku, kteří si vybrali tzv. slang mamynkovský a výzkum prováděli na facebookové skupině Mimibazar.

Další možnost, jak aktivizovat žáky v distanční výuce, je použití Padletu. Padlet nabízí různé možnosti, jak si vytvořit vlastní elektronickou tabuli. Žáci se mohou skrz školní e-mail přihlásit a odpovídat pod svým jménem, nebo pracovat anonymně skrz zaslání odkazu učitelem. Padlet umožňuje vytvořit buď klasickou tabuli (Zed'), kde mají žáci neomezenou plochu, kam můžou vkládat své odpovědi nebo je zadáno téma a žáci píší odpovědi vertikálně pod sebe (Pod sebou) nebo Mřížka, kdy přesouvají zadaný obsah do boxu v řádcích. Padlet také umožňuje vytvořit několik témat se sloupci, do kterých mohou pod sebe dopisovat své odpovědi. Také mohou vytvářet obsah a tvořit mezi ním spojení (Plátno). Dalšími alternativními možnostmi využití je hledání a označování bodů na mapě (Mapa) či řazení informací do chronologické linie (Timeline).



Obrázek 15 Padlet možnosti

Obrovskou výhodou práce v Padletu vnímám v tom, že ne vždy je nutné využívat pouze text. Ke svým příspěvkům mohou žáci vkládat i přílohy z počítače, videa, odkazy z webových stránek, ale také mohou sami nahrávat zvuky a přidávat vlastní fotografie. Poté již záleží jen na učiteli, jak bude chtít s touto aplikací pracovat, jelikož možnosti jsou v podstatě neomezené.

Žáci také mohou (pokud jim to učitel zpřístupní) reagovat na odpovědi svých spolužáků. Padlet nabízí možnost like a dislike⁶⁸, vložení srdíčka na komentář či hodnocení pomocí známek či hvězdiček.

Ve druhém ročníku jsem s žáky probírala téma francouzského romantismu. Nejdříve jsme v evokační fázi pracovali s Padletem, kdy měli možnost se vyjádřit k otázkám, které se nepřímou týkaly díla *Bídnicí* od Victora Huga. Měli k dispozici dvě tvrzení, která měli doplnit. *Člověk, který spáchal zločin se po návratu do společnosti NEZMĚNÍ*, protože a *Člověk, který spáchal zločin se po návratu do společnosti ZMĚNÍ, protože*. Žáci během cca 8 minut přidávali své odpovědi. Na rozdíl od Mentimetru zde již viděli odpovědi svých spolužáků.

⁶⁸ Palec nahoru a dolů.



Obrázek 16 Padlet Bídníci

Po vyplnění prvních dvou kolonek byli vyzváni, aby přidali palec nahoru ke tvrzením, se kterými souhlasí, a naopak palec dolů k jednotlivým komentářům, které se jim nelíbí. Spousta z žáků se chtěla během přípravné fáze, kdy pouze vepisovali, vyjadřovat k tématu, ale zdržela jsem je, aby měli možnost se písemně vyjádřit všichni, kteří o to měli zájem.

Když bylo jasné, která odpověď má nejvíce kladných hodnocení, začala jsem se ptát na to proč toto hodnotí jako nejadektivnější tvrzení. Nejčastěji se objevovala odpověď ohledně záznamu v trestním rejstříku a ztížené podmínky pro nalezení práce. Ve druhém sloupci z se diskuse vyvodil hlavní závěr, že vězení slouží především jako preventivní „strašák“ před tím, než se tam vůbec dostanou.

Ve fázi uvědomění jsme dále pracovali s textem z díla Bídníci, kdy Jean Valjean ukradne knězi stříbrné přibory, ale ten ho nakonec před četníkem zachrání a pozve ho na večeři. Jednalo se o metodu samostatného čtení s dalšími otázkami, které v tomto oddíle své práce rozebírat nebudu.

Na závěr jsme se vrátili opět k Padletu, kde byla žákům položená otázka *Funguje vězení jako adekvátní forma nápravného zařízení? Proč?* Opět měli možnost zapisovat své odpovědi do aplikace. Poté byli vyzváni, ať si přečtou odpovědi svých spolužáků a kdo chce, tak se může vyjádřit i verbálně. Většina žáků zastávala tvrzení, že vězení jako trest v případě Jeana Valjeana i fungování těchto nápravných zařízení v současné době není ideální. Dále jsem je vyzvala, aby se zamysleli, jak by se tento systém dal změnit k lepšímu. Odkazovali na přečtenou ukázkou z díla, kde za malý prohřešek byl nepřiměřený trest. Jedním z jejich návrhů byly veřejně prospěšné práce pro komunitu za menší prohřešky, které by mohly mít větší účel na viníka než zavírání do uzavřené budovy s ostatními vězni.

Na závěr hodiny jsem se vrátila k dílu Victora Huga a využila poznatků získaných v této aktivitě k aplikaci na příběh Jeana Valjeana.

Využití této metody v e-learningu

Situační aktivizační metoda se velmi často propojuje s dalšími učebními metodami a je z hlediska motivace žáků důležitým aspektem při výuce. Její využití v e-learningu je velmi důležité, jelikož motivuje žáky k dalšímu poznávání, což během zkoumané doby pandemie koronaviru a dlouhotrvající distanční výuky bylo více než žádoucí. Jelikož tato metoda propojuje reálný život žáků, který byl na dlouhé dva roky pozastaven, může působit příjemně i na psychiku jednotlivých žáků.

Díky rozvoji technologií si můžou žáci sami (či za podpory učitele) vyhledávat nespočet různých zdrojů k probíraným tématům. To klade nárok na adekvátní práci se zdroji a důkladnému ověření nalezených informací. Pomocí této metody žáci získávají nejenom vědomosti, ale rozvíjejí také spoustu dovedností.

Z psychologického hlediska tato metoda pomůže žákům nahlédnout i mimo jejich sociální bublinu, setkají se i s protichůdnými názory a jsou schopni si obhájit své vlastní. Při správném využití této metody se žáci učí toleranci při vnímání širokého spektra názorů.

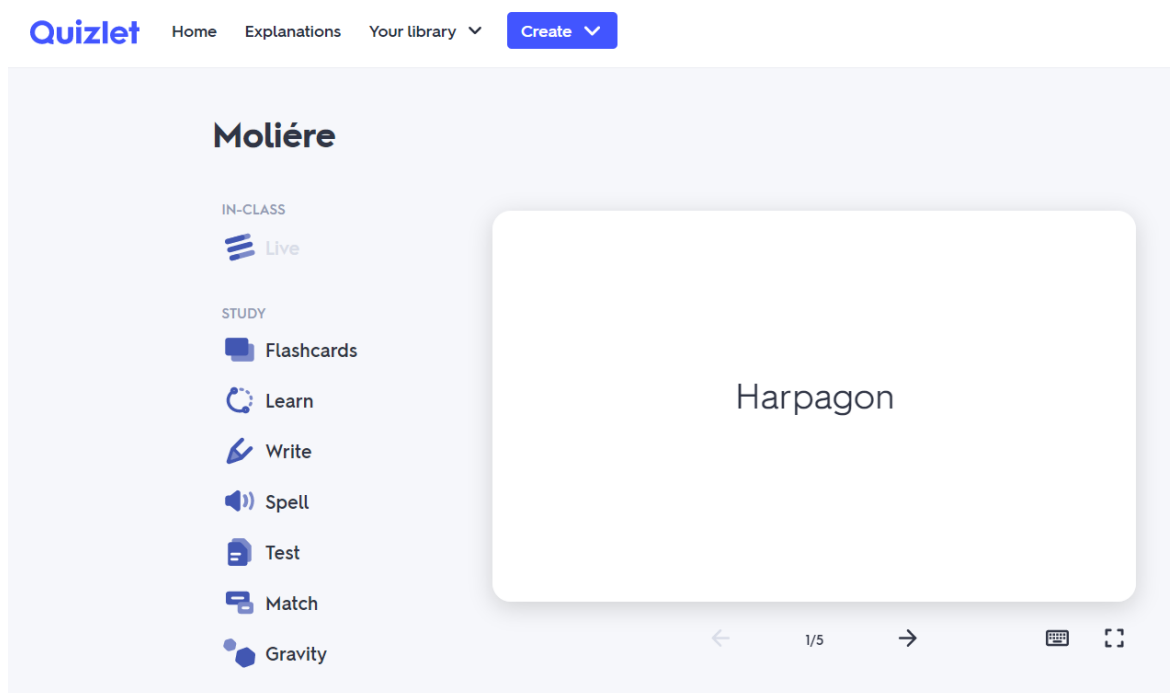
6.3 Příklad využití inscenační metody

V online distanční výuce jsem se potýkala s omezeními, které mi neumožňovaly rozvinout situační metody naplno. Chybí rychlá přímá osobní interakce žáků, fyzické podněty a

omezena je i nonverbální komunikace. Z technologického docházelo i problémům s mikrofony či absencí videokamer, tudíž nebylo možné tuto metodu realizovat u všech žáků.

Postavy z Moliéra

Během distanční výuky jsme se dostali k tématu francouzského dramatika Moliéra, jehož přesah je zřejmý i do současné doby. Po bližším seznámení s jeho dílem *Lakomec*, jsme společně charakterizovali postavy. Dále jsem se zmiňovala o dalších Moliérových hrách, ze kterých vystupuje význačná typologie určitých postav. Poté jsem žákům skrz aplikaci Quizlet nabídla definice jednotlivých charakterů, které mohli spojit s jednotlivými pojmy (možnost Match). Quizlet jako učební nástroj umožňuje dle definice nechat studenty odpověď samostatně napsat (Write), namluvit (Spell) či pomocí kvízu vybrat správnou odpověď ze 4 možností (Learn) a popřípadě výsledek ihned vyhodnotit (Test).



Obrázek 17 Quizlet

Situační metodu jsem využila skrz nástroj Flashcards, který nabízí definici pojmu, a při kliknutí na šipku nahoru zobrazí správnou odpověď. Další kartičku je možné zobrazit kliknutím na šipku vpravo či využití klávesnice šipka vpravo. Vyzvala jsem žáky k dramatické inscenaci jednotlivých charakterů ve dvojicích. Dvojice si mohli vytvořit sami.

Vybrala jsem tedy pět párů dobrovolníků, kteří se mohli na 10 minut z hodiny odpojit a na vlastním určeném kanále si domluvit, jak se rozhodnou daný charakter předvést. Zbytek třídy měl po projetí stejných kartiček v Quizletu v tu chvíli samostatnou práci s textem a byl upozorněn na to, že jejich úkolem bude hádat, který z nabízených charakterů jednotlivé dvojice předvádějí.

Člověk, který žije v neustálých obavách o své peníze; je pro peníze schopen obětovat vše - rodinu, děti, lásku. Ztráta jeho bohatství pro něj představuje ztrátu smyslu bytí a ztrátu zdravého rozumu.

Click card to see term

Obrázek 19 Quizlet Harpagon

Člověk, který nenávidí lidi a straní se jich.

Obrázek 18 Quizlet Misanthrop

Pohledný, mladý muž, který střídá manželky mnohokrát do roka, nevěří v Boha, nemá žádné svědomí a jedná pokrytecky. Pohrdá vším a ubližuje svým chováním všem okolo sebe. Neláká samotný výsledek, ale baví ho dobývání a získávání výhod a přechytračování ostatních.

Obrázek 21 Quizlet Don Juan

Svatoušek, pokrytec, podvodník a lhář.

Obrázek 20 Quizlet Tartuffe

Člověk, který se až příliš zajímá o své zdraví a trpí nepodloženým přesvědčením o vlastním vážném onemocnění

Obrázek 22 Quizlet Hypochondr

Dvojice jsem vyzvala, ať se přepojí do našeho společného Google Meetu na Dějepis, kde jim zadám pokyny tak, aby to ostatní spolužáci neslyšeli. Určila jsem jednotlivým postavám jejich vybraný charakter a udala čas, kdy se mají připojit zpět do společného Google Meetu. Poté jsem se vrátila zpět, zkontrolovala ústním dotazem pokrok samostatně pracujícího zbytku třídy a vyčkávala jsem na určený čas.

Po opětovném připojení žáků nacvičujících inscenaci jsem vyzvala první (dle mého pozorování nejaktivnější) dvojici, aby předvedla svůj výstup. Jednalo se o setkání muže a ženy, který se snaží získat srdce ženy lichotkami a svůdnými nabídkami. Žáci tuto aktivitu pojali velmi vtipně a zakomponovali do ní hlášky z jejich současné mluvy. Žena se nechala nějakou chvíli dobývat, až nakonec svolila. Když muž dosáhl svého, rozhodl se ženu opustit. Ta z toho byla velmi nešťastná. Muž si vesele odkrácel hledat jinou oběť. Podstata charakteru byla splněna, ačkoliv Molière by prvky namlouvání a vyhledávání přítelkyň na Tinderu⁶⁹ a nabízení modelů nejnovějších iPhonů pravděpodobně nevyužil, byla jsem překvapena, jak velmi kreativním způsobem byli žáci schopni se předvádění této role zhostit, ačkoliv se jednalo pouze o rozhovor na videokonferenci, kde nebylo možné využívat fyzické podněty či si vzájemně předávat rekvizity. Ostatní žáci taktéž inscenaci ocenili. Poté byli vyzváni, aby do společného chatu napsali název tohoto charakteru. Během pár vteřin se začaly objevovat správné odpovědi.

Po výstupu první skupiny bylo zřejmé, že tato aktivita třídu zaujala a těšili se na další inscenace. Tou byl rozhovor staršího muže u lékaře přes videohovor (což bylo paradoxně v době celostátního lockdownu obvyklou diagnostickou metodou), který popisuje nadměrné bolesti celého těla od hlavy až k patě. Žáci se i této situace zhostili s humorem, a i tento výstup lze považovat za úspěšný. Po jeho dokončení dostal opět zbytek třídy možnost hádat charakter postavy a všem se to vydařilo.

Třetí případ byl již složitější žáci rozehrávali scénku, kdy chce jedna kamarádka od druhé půjčit peníze. Tvrdí, že jí peníze vrátí hned druhý den. Lakomá žena tuhle možnost odmítá, a tak od ní její kamarádka odchází. Tato inscenace již nebyla dramaticky tak zdařilá, ovšem k rozeznání charakteru postavy posloužila. Zbytek třídy poznal, že se zde jedná o harpagona.

⁶⁹ Aplikace sloužící k seznamování.

Problematická chvíle nastala, když zbýval pouze misantrop a tartuffe. Oba pojmy byly pro žáky nové, neznámé. Žákyně, které předváděly misantropa, zvolily taktéž rozhovor mezi kamarádkami. Jedna z nich se chystala jít na party a volala té druhé, aby jí dělala doprovod. Ta to odmítala s důvodem, že se jí nechce, že tam bude hodně lidí a že nikoho nechce vidět. Ačkoliv byla tato inscenace v jejich podobě podána velmi zdařile, nepodařilo se celému zbytku třídy vzpomenout si na správné slovo, které tuto postavu označuje. Vyzvala jsem je, aby se tedy znovu podívali do aplikace Quizlet, kde naleznou nápovědu. Vyčkávala jsem, než správnou odpověď napíší všichni nehrající žáci a poté jsme se přesunuli na poslední postavu.

Pokud jsem zmiňovala potíže při pojmenování misantropa, tartuffe byl pro žáky ještě větším oříškem. Tato postava je komplexnější než jednoduchá charakteristika, kterou jsem žákům pro tuto aktivitu poskytla. Žáci si pro předvádění vybrali rozhovor z domácího prostředí mezi mužem a ženou, kdy žena podezírá muže z nevěry, ale muž se jí snaží vmluvit, že jí nevěrný není. Příběh se pomocí dialogů stále vyostřoval a rozvíjel dál a nevedl k žádnému zakončení, proto jsem byla nucena po pár minutách tuto inscenaci pozastavit a vyzvat zbytek třídy, zda tuší, o kterou charakteristiku postavy se jedná. Někteří to vylučovací metodou zvládli zodpovědět správně, ale často se objevovaly různé zkomoleniny charakteru (*tertuff*, *tarfyt* apod.), popřípadě jej zaměňovali s misantropem. Proto jsem se po reflexi této aktivity rozhodla, že tartuffe již při dalším opakování této aktivity ve výběru postav nebude. Ať už proto, že jsem nepodala komplexní charakteristiku této postavy, nebo kvůli tomu, že je to pro jednoduché víceméně improvizální dramatické ztvárnění postava příliš složitá.

V slohové a komunikační výchově jsme probírali učivo prostě sdělovacího stylu a jeho výrazových prostředků. Žáci měli zadané různé komunikační situace, ze kterých si mohli vybírat tak, že se k daným komunikačním situacím zapisovali do online Google tabulky.

Příklad situací, ze kterých si mohli vybírat:

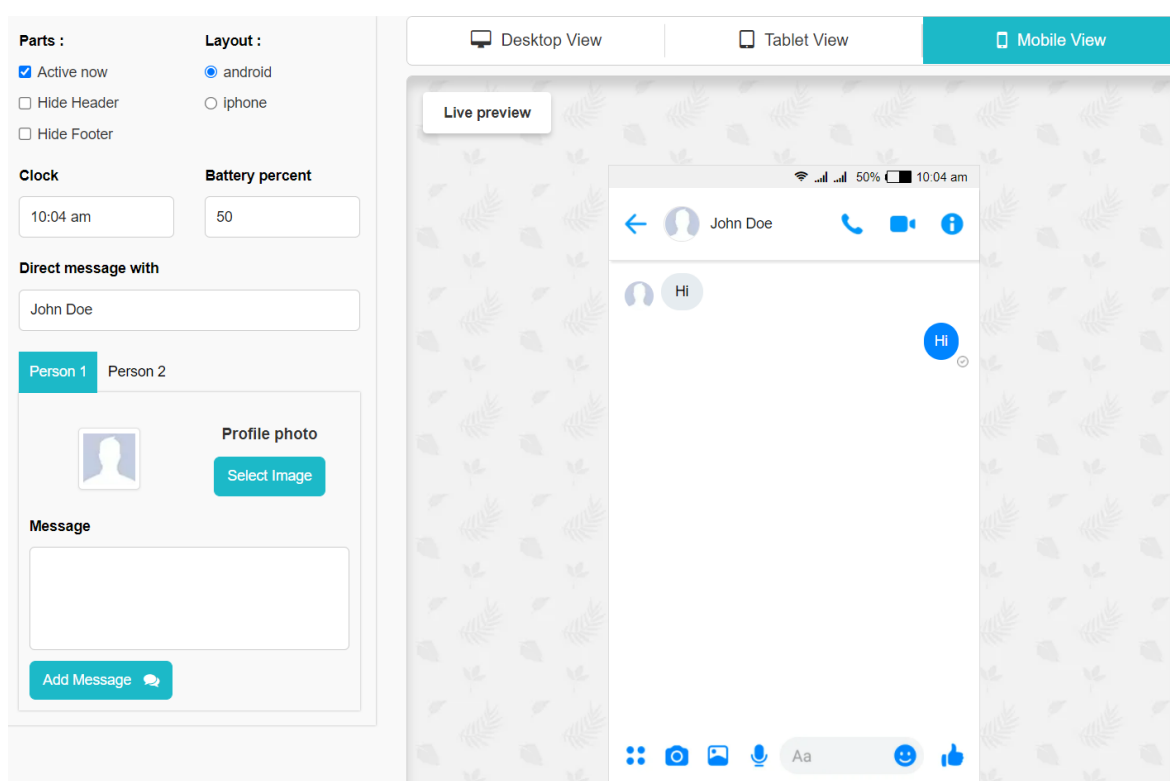
- 1) Tanečník chce vyzvat tanečnici, kterou nezná, k tanci. Po příchodu ke stolu se dozvídá, že tanečnice nemůže kvůli podvrtnutému kotníku tančit.
- 2) Otec neohlášeně dorazí do kabinetu paní učitelky a dožaduje se, aby mu učitelka vysvětlila, proč jeho syn dostal 5 z písemné práce. Otec tvrdí, že se se synem soustavně připravoval celý víkend. Otec žádá smazání známky. Učitelce zároveň vyčítá její metody

výuky a vyhrožuje stížností k rukám vedení školy.

3) Pacient přichází na ambulanci a stěžuje si na silné bolesti ve středu břicha. Simulujte důkladný průběh vyšetření. Zaměřte se na podrobné otázky lékaře a vyjádření všech pacientových symptomů.

4) Dítě píše matce, že zapomnělo nakoupit, jak matka požadovala. Matka je ze situace rozčilená. Dítě se chce omluvit.

Vybranou komunikační situaci poté měli žáci zpracovat pomocí programu Fake facebook messenger chat generator.⁷⁰



Obrázek 23 Fake facebook messenger chat generator

Tato aplikace nabízí simulaci konverzace na Sociální síti Facebook, kdy si uživatel vytváří komunikaci mezi dvěma osobami. Kromě vytváření samotného textu konverzace je možné upravovat jména účastníků konverzace, používané zařízení (iphone, android), profilovou

⁷⁰ Dostupné online z <https://fakedetail.com/fake-facebook-chat-generator>.

fotografii, čas i další funkce, které mohou nahrazovat nonverbální komunikaci (sent, seen, delivered⁷¹). Vytvořenou konverzaci je poté možné stáhnout ve formátu obrázku.

KOMUNIKAČNÍ SITUACE ČÍSLO 4 – DÍTĚ SE OMLOUVÁ MATCE ZA ZAPOMENUTÝ NÁKUP

Role 1: dítě

Role 2: matka

Simulujte rozhovor/dialog mezi matkou a dítětem. Dítě píše matce, že zapomělo nakoupit, jak matka požadovala. Matka je ze situace rozčilená. Dítě se chce omluvit.



Obrázek 24 Prostě sdělovací styl, práce žákyně

⁷¹ Odesláno, zobrazeno, doručeno.

Po vypracování tohoto úkolu probíhalo sdílení jednotlivých prací vybraných žáků na sdílené obrazovce, kde měli ostatní za úkol zhodnotit jazykové prostředky. Úkolem bylo je pojmenovat a zhodnotit vhodnost jejich využití. V tomto příkladu si žákyně vybrala komunikační situaci č. 4 „Dítě se omlouvá matce za zapomenutý nákup“. Využívá zde typické prvky pro soukromou neveřejnou komunikaci na sociálních sítích, kde často chybí diakritika či interpunkce. Objevují se zde citově zabarvené výrazy, ať už s kladnou či zápornou expresivitou. Dítě také používá slangové výrazy a anglicismy. Většinu z těchto znaků se zbytku třídy podařilo odhalit, ačkoliv je nedokázali ve většina nazvat správným odborným termínem.

Využití této metody v e-learningu

Virtuální prostředí v současném vývoji technologií umožňuje přiblížit se velmi blízko realitě, co se ale týče fyzického kontaktu, tak ten nahradit nemůže. Aplikace této aktivizační metody proto byla poměrně náročná.

První překážkou je různorodost technologického vybavení jednotlivých žáků. Informační technologie stále patří mezi finančně náročnější položku v rozpočtu, proto ne všichni žáci disponovali během distanční výuky počítačem či notebookem, což některé aktivity komplikovalo. Ač jsou v současné době smartphony na vysoké úrovni, stále nemají všechny výhody počítače. Co se týče počítačů, ne každý disponuje webovou kamerou.

Při tvorbě scénky byli žáci limitováni virtuálním prostředím, které neumožňovalo fyzický kontakt, předávání rekvizit či využití společného prostoru. Dalším ovlivňujícím faktorem je bezpečné klima. Ve třídě je toto během aktivit poměrně snadno podchytitelné, u videohovorů není možnost pohlídat, zda-li si někdo videohovor nahrává či (v případě vypnutých kamer) kolik dalších lidí se dívá či poslouchá.

Zajímavou možností výstupu u této metody je tvorba textu, kdy virtuální prostředí nabízí nespočet různých možností, jak vytvořit jednotlivé výstupy, které jdou žákům blízko. U tvorby textu je větší pravděpodobnost k zapojení introvertních žáků, kteří se v prezenční výuce nemají příliš potřebu projevovat a jejich výstupy je proto těžší kontrolovat.

6.4 Příklad využití metody didaktické hry

Během mého dospívání jsem propadla únikovým hrám. Navštívila jsem jich desítky. Proto, když se začaly objevovat jejich modifikace ve školství v online prostředí, tak jsem ihned navštívila první dostupný webinář, který se zabýval jejich tvořením a dala se do práce.

Online únikové hry fungují na podobném principu jako ty v off-line prostředí. Vaším hlavním úkolem je otevřít všechny zámky a uniknout z místnosti. Ve virtuálním prostředí to lze nasimulovat velmi podobně, ovšem bude logicky chybět fyzická manipulace s předměty, ale logické úkoly zůstávají. Online únikové hry se nejnázne tvoří přes Google nástroje, konkrétně přes Google online prezentace, kam je nutné zadat pozadí a poté vložit jednotlivé objekty, které budou žáci hledat. Jeden z objektů je převede na virtuální zámečky, které musí otevřít pro zdárné splnění hry zadáváním správných odpovědí či číselných kódů. Další objekty vložené na pozadí musí tudíž odkazovat na úkoly, díky kterým mohou žáci získat ony kódy k zámečkům. Kromě vložení jednotlivých objektů (obrázků, gifů) na pozadí je nutné vytvořit z nich odkaz, který žáky přesměruje do další aplikace. Já jsem pro plnění úkolů využívala především aplikace Learning apps⁷². Learning apps nabízí velkou škálu různých typů úloh, které mohou žáci plnit. Na závěr každé splněné úlohy se jim zobrazí odpověď, kterou si tvůrce úlohy v aplikaci předem nastaví. Pro tvorbu úkolů k online únikovým hrám je tudíž vhodné, aby obsahovala číslo zámku a danou odpověď, popřípadě další stopu k odhalení klíče k zámku.

⁷² www.learningapps.org.



Obrázek 25 Learning apps

Učitel může pro žáky vytvořit úkoly, kde budou muset spojovat páry, které k sobě patří, rozdělovat jednotlivé pojmy do skupin, vytvářet časovou osu, řadit jednotlivé odpovědi logicky za sebe, odpovídat do správných kolonek, přiřazovat pojmy k obrázku či může využít klasický kvíz v podobě multiple choices či doplňovačku slov (s nápovědou slov či pouze s vlastním vpisováním slov).

Learning apps také nabízí možnost použít propracovanější aktivity jako jsou například Skupinové puzzle, Chcete být milionářem nebo pexeso a další aktivity. Tyto aktivity se dají využít v únikové hře, ale i jako samostatný krátký úkol, ale je třeba počítat s tím, že jejich splnění většinou zabere delší časový úsek než cvičení v první kategorii.

S druhým ročníkem jsem probírala téma národního obrození. V rámci procvičování a fixování informací jsem jim připravila únikovou hru, která se odehrávala ve virtuálním prostředí U Pinkasů, kde měli pomoci českým obrozencům dostat myšlenku národního obrození mezi co nejvíce lidí. Jako pozadí jsem si vybrala obrázek sklepa z volně dostupné banky nabízených obrázků. Poté jsem na pozadí přidala obrázek truhly, siluetu muže, myš, knihu, petrolejovou lampičku, sud, netopýra a dělo. Na závěr jsem do prezentace přidala svítek, do kterého jsem popsala pravidla ke hře. Truhlice odkazuje na zámečky, které museli pomocí úkolů otevřít.



Obrázek 26 Úniková hra

Zámeček měl hráče přesměrovat na stránku flippity.net, konkrétně do kategorie Scavanger hunt, kde se mu objevil zámeček se zadáním. Po kliknutí na zámeček se zobrazila další indicie, která informovala o tom, že bude třeba splnit všech šest úkolů a získat všechna čísla, aby se zámeček otevřel. Pomocí ikony žárovky si mohli zobrazit nápovědu v podobě pořadí zadávání jednotlivých čísel ze splněných úkolů a ikonou klíče potvrdovali svou finální odpověď.



Obrázek 27 Scavenger hunt

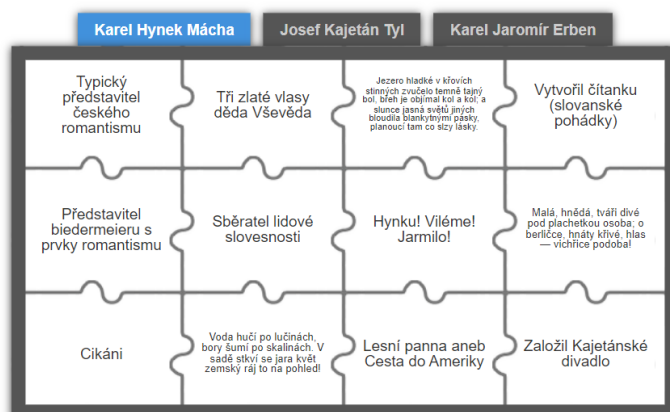
Siluetu muže odkazovala na aktivitu *Chcete být milionářem* v Learning apps. Pokud chtěli žáci získat tuto nápovědu, museli projít všemi otázkami. Pokud odpověděli nesprávně, vraceli se zpět k první otázce. Učitel má u této aktivity možnost v jednotlivém stupňu odpovědí přidávat více variant otázek, tudíž každý pokus může mít jiné zadání. Tuto aktivitu využívám poměrně často i samostatně, jelikož opakování cvičení pomáhá žákům lépe fixovat vědomosti a prostředí oblíbené soutěže jim přijde uživatelsky příjemné. Nevýhoda této aplikace spočívá v tom, že když žák zvládne všechny odpovědi správně na první pokus, nesetká se tím pádem s dalšími variantami jednotlivých úrovní.



Obrázek 28 Chcete být milionářem?

Petrolejová lampička vedla do aplikace Skupinové puzzle, kde měli přiřadit ke třem osobnostem (Karel Hynek Mácha, Josef Kajetán Tyl, Karel Jaromír Erben) jednotlivé

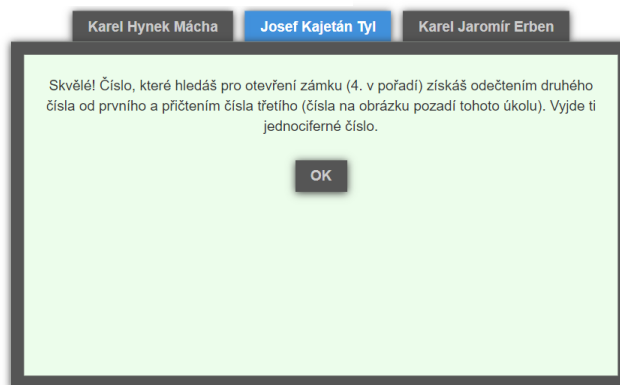
charakteristiky. Po splnění úkolu se žákům zobrazilo pozadí, které však k získání nápovědy nestačilo, museli splnit celý úkol a na konci dostali nápovědu, která jim určila číslo zámku.



Obrázek 29 Skupinové puzzle 1



Obrázek 30 Skupinové puzzle 2



Obrázek 31 Skupinové puzzle 3

Obrázek knihy odkazovala žáky na nástroje Google, konkrétně na Google Documents, kde se jim zobrazilo zadání a dvě básně, se kterými jsme již dříve pracovali na hodinách. Jejich úkolem bylo poznat obě básně a pracovat s jejich názvy.

Poznej obě básně z Erbenovy Kytice.

Abys zjistil/a druhé číslo, které potřebuješ k otevření zámku, tak spočítej písmena v názvu obou básní. **Počet písmen názvu druhé básně odečti od první.**

(*Báseň 1 - ~~Báseň~~ 2 = ?*)

Báseň 1

Běží časy, běží,
rok jako hodina:
jedno však nemíží:
pevně stojí vína.

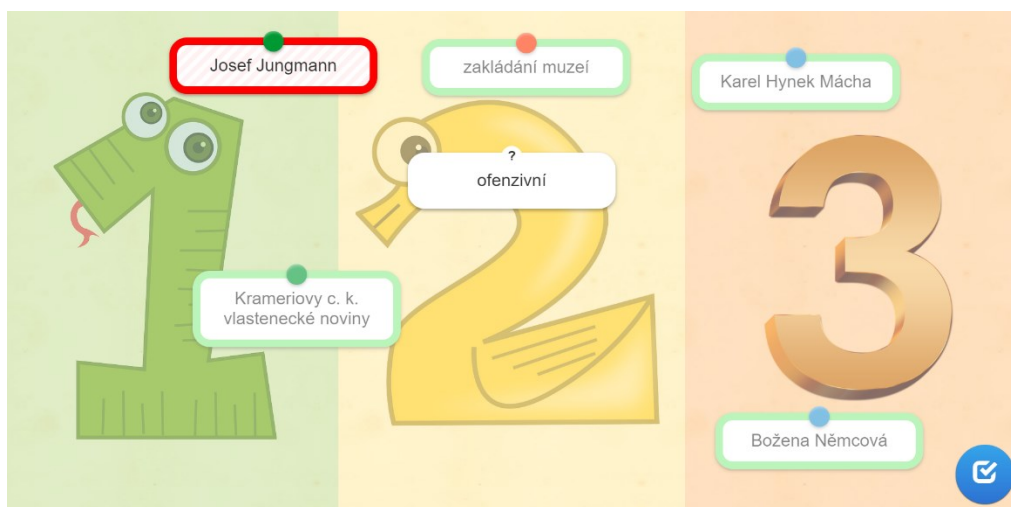
Tři roky minuly,
co nebožtík leží:
na jeho pahorku
tráva roste svěží.

Na pahorku tráva,
u hlavy mu doubek,
na doubku sedává
běloučký holoubek.

Báseň 2

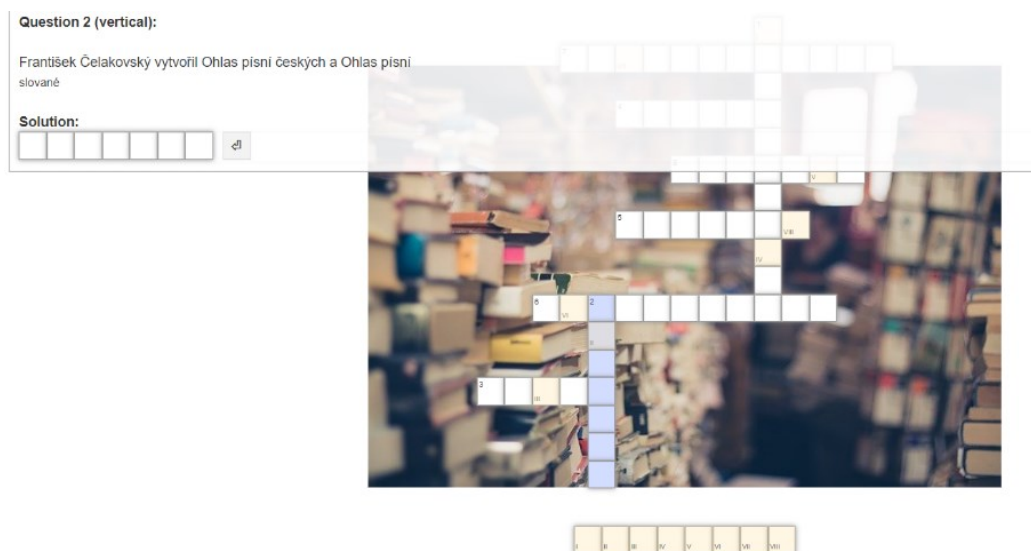
„Ach nechod', nechod' na jezero,
zůstaň dnes doma, moje dcero!
Já měla zlý té noci sen:
nechod', dceruško, k vodě ven.

Obrázek děla odkázal žáky na aktivity, při kterých se jim postupně zobrazovaly pojmy, které měli přiřadit k jednotlivým fázím národního obrození. Když měli všechny pojmy rozřazené, bylo třeba kliknout na modrý čtvereček, který jim ukázal, jestli mají všechny pojmy správně. Pokud ne, museli pojmy v červených rámečcích přesunout do jiné kolonky a poté opět kliknout na modrý čtvereček. Až při zařazení všech pojmů do správných kategorií se jim ukázala nápověda potřebná k dokončení hry.



Obrázek 32 Jednoduché řazení

Obrázek sudu odkazoval k dalšímu úkolu, kterým byla křížovka zaměřená na pojmy a osobnosti národního obrození. Učitel do aplikace zadá pouze otázky a správné odpovědi a křížovku si aplikace již vytvoří zcela sama.



Obrázek 33 Křížovka

Jelikož se tato aktivita dá provozovat i na chytrých telefonech, dělalo žákům problém najít poslední obrázek s úkolem, kterým byl netopýr. Netopýr vedl k poměrně jednoduchému úkolu, kterým bylo hledání párů. Žáci měli v tomto cvičení přiřadit autory k jejich dílům.



Obrázek 34 Hledání párů

Posledním obrázkem, který nám na pozadí zbývá a který jsem zde ještě neobjasnila, je myš. Do každé únikové hry jsem dávala většinou jeden nadbytečný element, který jim buď otevřel

webovou stránku s dalšími zdroji k tématu či sloužil pouze k pobavení (jako v tomto případě). Zde myš odkazovala na Youtube, kde se žákům otevřela skladba Mouse song.⁷³

Žáci splněním těchto všech aktivit získali čísla, která museli ve správném pořadí zadat do aplikace Scavanger hunt, která se skrývala pod obrázkem truhly. Ovšem po zadání správného kódu zjistili, že toto ještě stále není konec aktivity.



Zadaná čísla jsou datem narození důležité osoby, která je potřeba pro další fázi NO. Její jméno napiš do zámku u obálky.

0:35



Obrázek 35 Otevřený zámeček

Museli na pozadí tedy ještě nalézt obálku, která je vedla k další variantě aplikace Scavanger hunt, kde měli zapsat jména a poté zadat jména požadované spisovatelky. Jelikož kód, který se skrýval pod truhlicí, byl 421820, museli žáci použít vyhledávač Google, popřípadě sešit či učebnici a nalézt, že se jedná o Boženu Němcovou. Po zadání jejího jména se objevil odkaz na online tabulky Google, kam měli zapsat své jméno, abych si mohla zkontrolovat úspěšné dokončení.

V pozdější práci s aplikací jsem zjistila, že je možné v aplikaci Scavanger hunt nastavit odesílání odpovědi přímo na můj e-mail a není nutné, aby se žáci zapisovali do online Google tabulek.

Online prostředí také nabízí spoustu různých webových stránek, na kterých si žáci mohou procvičovat různé jazykové jevy i vědomosti. Žáci ve většině případů postupují sami a pokud nesdílí svou obrazovku, tak učitel není schopný ověřovat si jejich pokrok.

Jelikož stránek na procvičování jazyka, literatury i slohu je nespočetné množství, uvedu zde pouze pár příkladů vybraných webových stránek a aplikací.

⁷³ <https://youtu.be/SIIoHDYJIZ8>

Učení bez učebnic

Nabízí zábavné procvičování pomocí různých doplňovacích cvičení k různým oborům. Já jsem tuto stránku využila při vyučování tématu národního obrození, kde měli žáci sérii úkolů na práci s jazykem a literárně-historickým kontextem. V tomto konkrétním případě měli za úkol přesunout nabízený současný ekvivalent slova k jeho synonymnímu germanistickému výrazu.

The screenshot shows a digital learning interface. At the top left is the logo 'ubu učení bez učebnic'. In the center, a banner reads 'HISTORIE' with a red airplane flying over it. On the right, a speech bubble contains the instruction: 'Přesuň spisovné české slovo ke germanismu.' Below this, the main title is 'NÁRODNÍ OBROZENÍ – GERMANISMY V ČEŠTINĚ'. A text box asks: 'V hovorové češtině se vyskytují slova pocházející z němčiny, tzv. germanismy. Znáš jejich významy?' To the right of this text is a green button labeled 'pomoci'. Below the text, there are two columns of words, each followed by a blank box for the answer. The left column contains: 'helfnout -', 'kuchtit -', 'tankovat -', 'ládovat -', and 'šmakovat -'. The right column contains: 'komandovat -', 'flákat se -', 'pakovat -', 'pucovat -', and 'luftovat -'. At the bottom left, there is a row of ten small square buttons, with the first one highlighted. At the bottom right, there is a button labeled 'další úkol' with a right-pointing arrow.

74

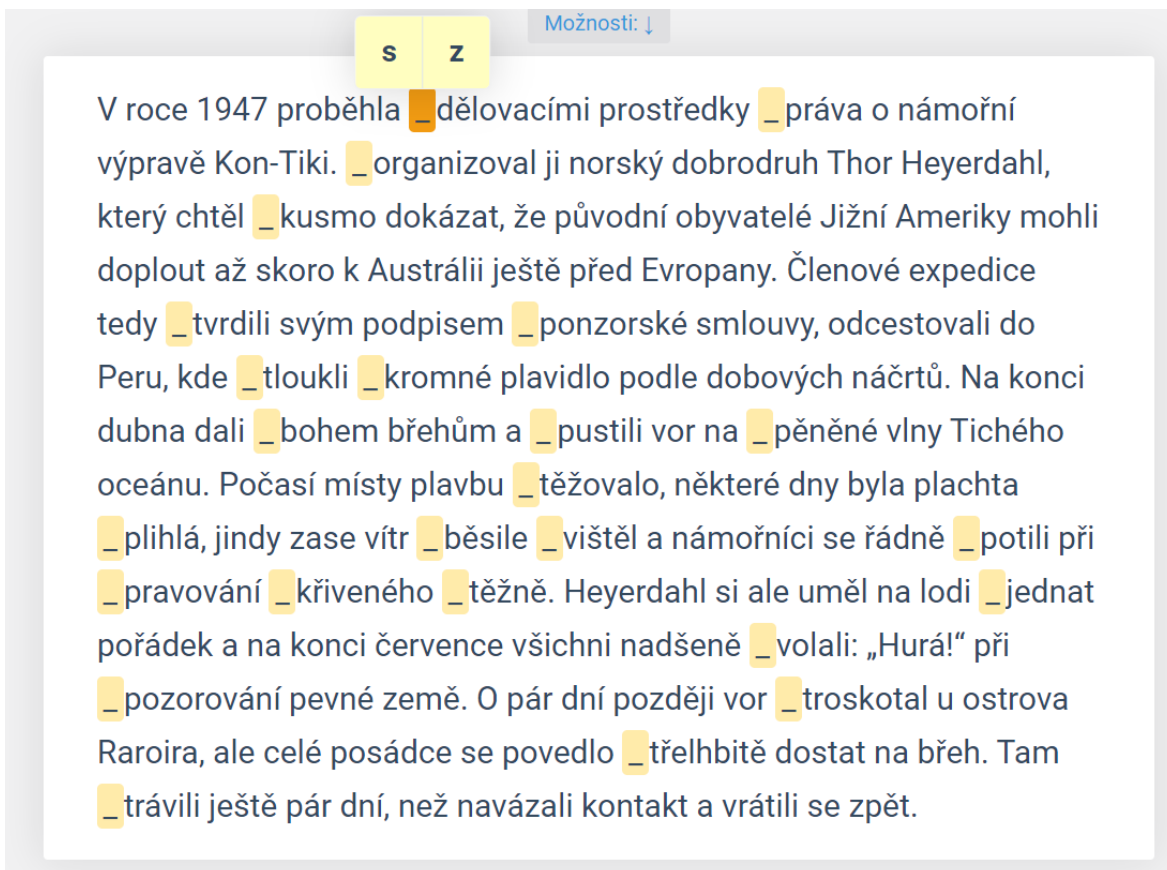
Další nabízené úkoly v této aplikaci byly orientované spíše na historii než na literaturu, tudíž jsem je žákům dále nezadávala. Celkově tato platforma svým designem a poměrně malou náročností úkolů inklinuje spíše k využití pro školy základní.

Umíme česky

Tato webová stránka slouží především k procvičování pravopisných jevů. Kromě klasických doplňovaček písmen či slov nabízí také procvičování pomocí namluveného diktátu,

⁷⁴ <http://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=181>

procvičování čárek či rozřazování jednotlivých pravopisných jevů do skupin. V rámci práce s textem si žáci na této stránce mohou vyzkoušet čtení s porozuměním či logické řazení slov ve větách. Procvičovat mohou samostatně či v týmech. Na stránce si mohou nastavit jev, který chtějí procvičovat a poté ročník (od 1. ročníku ZŠ až po 4. ročník SŠ). Všechny typy úloh mají i v rámci ročníků různé stupně obtížnosti. V neplacené verzi umožňuje stránka pouze omezený počet cvičení na den.



V roce 1947 proběhla dělovacími prostředky práva o námořní výpravě Kon-Tiki. organizoval ji norský dobrodruh Thor Heyerdahl, který chtěl kusmo dokázat, že původní obyvatelé Jižní Ameriky mohli doplout až skoro k Austrálii ještě před Evropany. Členové expedice tedy tvrdili svým podpisem ponzorské smlouvy, odcestovali do Peru, kde tloukli kromné plavidlo podle dobových náčrtů. Na konci dubna dali bohem břehům a pustili vor na pěněné vlny Tichého oceánu. Počasí místy plavbu těžovalo, některé dny byla plachta plihlá, jindy zase vítr běsile vištěl a námořníci se řádně potili při pravování křiveného těžně. Heyerdahl si ale uměl na lodi jednat pořádek a na konci července všichni nadšeně volali: „Hurá!“ při pozorování pevné země. O pár dní později vor troskotal u ostrova Raroira, ale celé posádce se povedlo třelhbítě dostat na břeh. Tam trávili ještě pár dní, než navázali kontakt a vrátili se zpět.

Obrázek 36 Umíme česky

Učitel má možnost aktivovat tzv. učitelský mód, ve kterém může sledovat úspěch jednotlivých žáků. Umíme česky ihned automaticky vyhodnocuje zadané odpovědi. Kromě češtiny je zde možné nastavit procvičování i dalších předmětů jako například matematiky či dějepisu.⁷⁵

⁷⁵ www.umimecesky.cz

Kahoot!

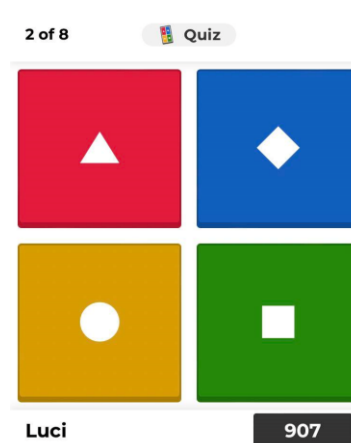
Tato kvízová aplikace nabízí zábavnou formu, jak ověřit žákovy znalosti. Žáci se přes odkaz či kód (na stránce kahoot.it) připojí do aplikace. Ve stanoveném limitu odpovídají na připravené otázky. V základní verzi může učitel připravit dva typy otázek: multiple choices a pravda nebo lež. Součástí otázky může být i vizuální obsah. Za každou správně zodpovězenou otázku získá žák body. Čím rychleji odpoví, tím více bodů získá. Aplikace nabízí možnost hrát za jednotlivce, ale i v týmech. U každé otázky je vidět časový limit, odpovědi a počet žáků, kteří již svou odpověď zaznamenali. Učitel musí zadání s otázkami sdílet na svém zařízení tak, aby její žáci viděli.



Obrázek 37 Kahoot! Zobrazení učitele

Po dokončení kvízu má učitel možnost zkontrolovat si jednotlivé odpovědi žáků a jejich úspěšnost.

Žáci na svém zařízení ovšem nevidí otázky, ale pouze barevné varianty se symboly, což považují za velkou nevýhodu především během distanční výuky, jelikož k uživatelsky nejpříjemnějšímu používání této aplikace potřebují počítač či notebook, na které uvidí, jak učitel sdílí otázky, a poté další zařízení, na kterém budou odpovídat. Popřípadě jsou nuceni překlíkávat mezi jednotlivými okny v prohlížeči. Další



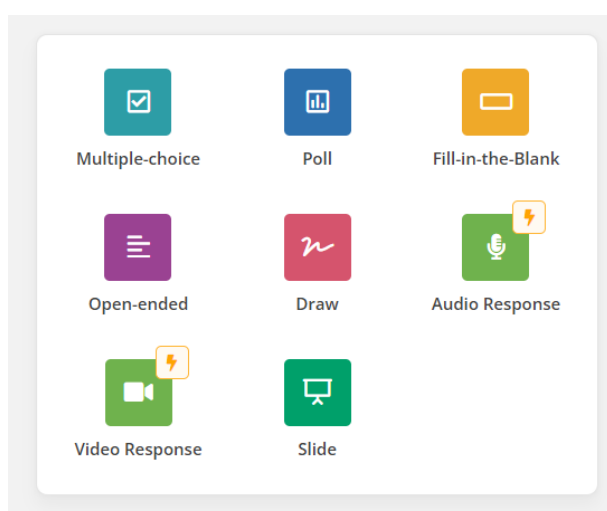
Obrázek 38 Kahoot! Zobrazení žáků

variantou, jak tuto aktivitu přizpůsobit lépe on-line výuce je možnost, že žákům bude učitel

otázky i odpovědi nahlas předčítat. To ale narušuje principy soutěže, kdy je třeba odpovědět správně a co nejrychleji, jelikož zde budou zvýhodněni žáci s lepším technologickým vybavením.

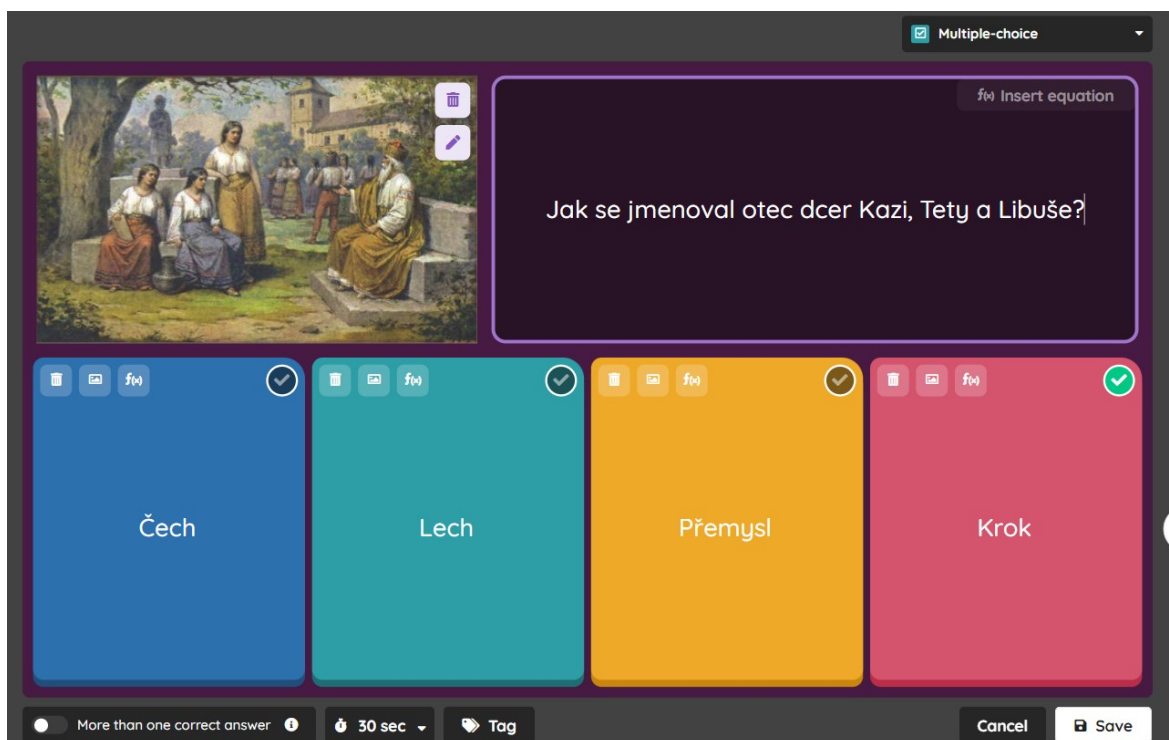
Quizizz

Tato aplikace je vylepšenou variantou výše zmiňované aplikace Kahoot!. Funguje na podobném principu. Učitel vytvoří kvíz a žáci se do něj přes odkaz připojují. Učitel může v aplikaci Quizizz vytvářet více typů úloh, než je tomu u aplikace Kahoot!. Žáci v této aplikaci vidí nejen odpovědi, ale i celé otázky, proto považuji tuto aplikaci za vhodnější do distanční výuky, než je předchozí zmiňovaná aplikace Kahoot!.



Obrázek 39 Quizizz úlohy

V základní verzi nabízí tato aplikace otázky typu multiple choices, doplňování určitého slova či slovního spojení (fill in the blank), otevřené otázky (open ended) či odpověď kresbou. Dále umožňuje vložit mezi otázky část prezentace vhodnou například pro vysvětlení jednotlivých odpovědí. Nesoutěžní možností je varianta hlasování (poll), kdy není žádná odpověď označena jako správná a žáci pouze vybírají z nabízených možností bez zisku bodů. Při vytváření otázek může učitel k zadání vkládat kromě textu i obrázky či video. Je zde také možnost nastavit více než jednu správnou odpověď. U každé otázky se nastavuje časový limit na její zodpovězení. U každé otázky je možné nastavit limit zvlášť či zvolit společný limit pro všechny otázky.



Obrázek 40 Quizizz multiple choices

Jednotlivé kvízy je možné přímo nasdílet žákům do platformy Google Classroom, skrz kterou se do ní přihlásí. Při startování kvízu učitel může zvolit dvě varianty, jak budou žáci kvíz plnit. Buď postupují společně po jednotlivých otázkách, nebo pracují na svém zařízení každý sám (zde doporučuji zrušit časový limit u otázek). Mohou plnit kvíz za sebe, nebo v náhodně určených týmech.

U této aplikace může učitel nastavit počet pokusů, které žáci na kvíz mají. Je taktéž možné zvolit ukazování správných odpovědí po zodpovězení otázky. Při opakovaném plnění kvízu je lepší tuto variantu nepovolovat. Další funkcí je zamíchání pořadí otázek i jednotlivých možností odpovědí.

V rámci soutěže žák taktéž sbírá body za správné odpovědi, ovšem větší počet bodů získává (více než za rychlost) za sérii správných odpovědí, což oceňuji jako velkou výhodu oproti aplikaci Kahoot!.

Aby se kvíz stal hrou, nabízí další vylepšení. Umožňuje zapnout funkci power-ups, která během série správných odpovědí nabízí žákům různé výhody při plnění kvízu (zmrazení časového limitu, dvojnásobek bodů, eliminace jedné špatné odpovědi apod.).

Pro přehlednější kontrolu a vyhodnocování kvízů je možné stáhnout výsledky ve formátu excelovské tabulky, což se hodí především na opravu otevřených otázek, které jsou všechny automaticky v aplikaci označeny jako správné.

Sociální sítě

Nedílnou součástí života v současném světě je užívání sociálních sítí. Ty umožňují registrovaným členům vytvářet si profily, komunikovat spolu, sdílet fotografie, videa, a to jak soukromě mezi dvěma uživateli, tak i veřejně či pro své přátele.⁷⁶ Největší sociální sítí je k roku 2021 Facebook s 1 miliardou uživatelů. Dalšími velkými sociálními sítěmi jsou Instagram, Twitter či TikTok. V současné době se popularita náctiletých přesouvá z Facebooku na Instagram, který je zaměřený spíše na vizuální obsah na rozdíl od Facebooku.

Instagram nabízí možnost sdílení příspěvků (obrázků) na hlavní stranu do tzv. feedu (galerie), ale i přidávání stories, což jsou příspěvky, které na profilu uživatele vydrží pouze 24 hodin. Právě stories se dají využít ke vzdělávání, jelikož vložený obrázek je možné obohatit různými funkcemi. Pro vzdělávací účely se nejvíce hodí možnost kvízu, kdy si autor příspěvku vytvoří otázku s variantou multiple choice a jeho sledovatelé na ně poté mohou odpovídat. Autor vidí odpovědi jednotlivých uživatelů a celkovou procentuální úspěšnost u jednotlivých kvízů. Já jsem toto využívala především na různé lingvistické jevy, které si žáci tímto mohli procvičit.

Doporučila jsem žákům sledovat další profily, které se zabývají přímo českým jazykem či literaturou. Například účet Běžící češtinář, červená propiska či čeština na pohodu, kde jejich uživatelé vytvářejí tematické kvízy minimálně jednou týdně.

Využití této metody v e-learningu

Co se týče didaktických her, tak tento typ aktivity patří u žáků k nejoblíbenějším. Důležité je, dávat si pozor na to, aby výchovná a vzdělávací složka těchto aktivit nepřevažovala nad pouhou zábavou. Také si učitel musí dávat pozor na to, aby úroveň didaktických her

⁷⁶ HAVLOVÁ, J. Sociální síť [online]. [cit. 22. 02. 2022]. Dostupné z: www.aleph.nkp.cz/FP?funcédirect&doc_number=000015947&local_base=KTD.

odpovídala kognitivním schopnostem žáků. Příliš jednoduché úkoly (i příliš těžké) mohou žáka vést ke ztrátě motivace a nechuti k těmto aktivitám, které mají velký potenciál ve výuce.

Co se týče českého jazyka a literatury, více didaktických her se dalo nalézt k procvičování jazyka. Na internetu je spousta webových stránek i aplikací, na kterých si žáci mohou zábavnou formou především pravopis procvičovat. Internet nabízí neomezené pole uplatnění metody didaktických her pomocí nespočetného typu úloh. Problematické mohou být počátky, kdy se učitel i žák musí naučit s aplikací pracovat a zjistit, zda jeho zařízení zvládá požadavky pro danou aplikaci či webovou stránku. Občas se mi stávalo, že operační systém společnosti Apple nebyl kompatibilní s některými nástroji, které jsem při hrách používala. Vždy je dobré si proto vyzkoušet hry předem na různých zařízeních, aby se místo vybraných aktivit půl hodiny neřešily technické problémy.

6.5 Příklad využití heuristické metody, řešení problému

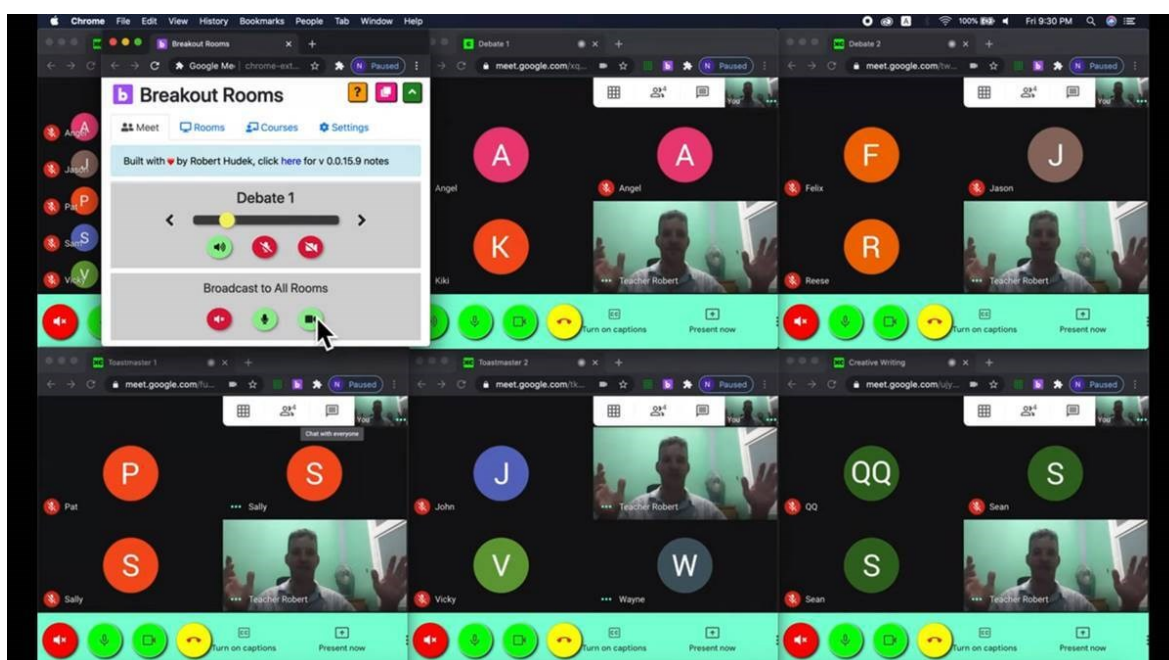
Po probrání základních informací k Publicistickému stylu jsem třídě zařídila připojení novinářky z redakce Novinek.cz na společný Google Meet během jedné z našich hodin, ta jim vysvětlovala, jak funguje redakce a jak si počínat při tvoření reportáží. Jelikož pracuje v redakci videoreportáže, tak sdílela i praktické tipy, jak pracovat s kamerou se zvukem apod. Díky tomu, že videotvorba je jeden z předmětů, který mají žáci na naší škole povinný, mohla počítat s tím, že již měli nějaké základy práce s technikou. Já jsem se rozhodla jejich tvůrčí potenciál rozvinout ještě více a v rámci projektu jsem je nechala vytvořit jejich vlastní redakce a jednotlivé výstupy z nich.

Žáci nejdříve měli za úkol se rozdělit do skupin podle toho, jakému médiu se chtěli věnovat. Na výběr měli noviny, televizi a rozhlas. Vybrané médium ovlivňovalo jednotlivé výstupy a cíle výuky. V televizní redakci se zapisovali k slohovým útvarům zpráva, reportáž, reklama počasí/sport a interview. Novinová redakce obsahovala slohové útvary zprávu, inzerát, kritiku, reklamu, interview a recenzi. Rozhlasová redakce nabízela plnění glosy/komentáře nebo interview. K jednotlivým redakcím a slohovým útvarům se mohli zapsat skrze online tabulky Google. Pokud chtěli pracovat v určité skupině, ale nevyhovoval jim určitý útvar, bylo možné po konzultaci se mnou zpracovávat jiný slohový útvar.

V první fázi měli za úkol si při hodině, kdy jsem je rozdělila do jednotlivých Breakout rooms,⁷⁷ do kterých se dostali pomocí odkazu, který měli u své skupiny v online Google tabulce, vymyslet směřování své redakce a média (oficiální, veřejnoprávní, bulvární, satirická) a zapsat to do oné online tabulky. K tabulce měli přidaný text zadání: *V rámci své redakce vytváříte slohový útvar, ke kterému jste se zapsali (kritika, zpráva, rozhovor atd.) dle vašeho typu média. TV redakce budou natáčet videa, novinové budou psát, audio nahrávat zvuk. Dbejte na to, abyste dodrželi specifika vašeho vybraného slohového útvaru. Rozsah v případě TV a audia je 1:30 - 3:00 min. V případě novinové redakce by to měl být 1-3 odstavce, minimálně 10 vět.*

Breakout rooms byl doplňkové rozšíření od Googlu, které se muselo stáhnout a učitel musel Google Meet spouštět přes něj, ne přes klasický odkaz. Umožňoval žákům pracovat ve skupinách, kdy ale zároveň zůstávali připojení na hlavním mateřském Google Meetu. Učitel byl automaticky přiřazen do všech Breakout rooms, tudíž mohl přecházet virtuálně z jedné místnosti do druhé. Mohl si také nastavit možnost odposlouchávat všechny skupiny najednou, což bylo při větším počtu poměrně nepřehledné. Větší počet vytvořených Breakout rooms také kladl větší požadavky na počítač, tudíž počet jednotlivých Breakout rooms byl omezený paměťovou operací počítače učitele. Já jsem pracovala s počtem 6 Breakout rooms, což bylo i při potřebě přecházet z jedné do druhé maximálním počtem, který jsem byla schopna já i počítač zvládnout. Pokud měl některý ze studentů dotaz, mohl ho vznést na společném mateřském Meetu, kde je učitel schopný odpovídat ihned.

⁷⁷ Menší skupiny v aplikaci Google Meet.



Obrázek 41 Breakout rooms. Dostupné z <https://indianexpress.com/article/technology/tech-news-technology/google-meet-breakout-group-education-100-users-6719847/>.

Tato možnost pracovat ve skupinách při online distanční výuce byla k dispozici na platformě Google Meet až od podzimu roku 2020, konkurenční platforma Microsoft ji nabízela již o pár měsíců dříve.

Pop první fázi práce na projektu měli žáci na závěr hodiny provést reflexi dosavadních pokroků. Zda-li se jim podařilo vybrat směřování jejich média a jak bude znít jeho název. U všech skupin se toto podařilo a někteří se již dostali v rámci debaty k tomu, jaké téma si u svých slohových útvarů zvolí. Žákům byl připomenut termín odevzdání a možnost konzultovat jejich tvorbu. Někteří z žáků toho využili, především v rámci ujasnění konkrétního slohového útvaru či technických požadavků, které se týkaly specifik jednotlivých médií.

Žáci plnili projekt po své vlastní ose a před termínem odevzdání jsem jejich dokončení věnovala jednu celou hodinu, kdy jsem je opět rozdělila do jednotlivých Breakout rooms a konzultovala s nimi individuálně jejich pokrok či problematické pasáže.

VÝSTAVBA NOVÉ STŘEDOŠKOLSKÉ JÍDELNY

Na pozemku SŠ ArtEcon v Praze začala výstavba nových jídelních prostor pro žáky a zaměstnance této školy. Od září 2021 by tato jídelna měla fungovat jako velký stravovací sál a od ledna 2022 by měla jídelna začít vydávat obědy.

Jídelna je již dlouho očekávaným projektem a vyřeší tak problém se stravováním, který do teď řešily automaty v dolních prostorách školy či vysokoškolská menza nedaleko ArtEconu - ta ovšem byla poslední rok zavřena z důvodu rekonstrukce. Od jídelny je očekáváno dobré jídlo za příznivé ceny pro mladé studenty. Dle nově uvedených informací, by se zde mělo být možno uplatnit i slevu na obědy pomocí studentské karty ISIC.



Obrázek 42 Práce žáků v redakci

Jedna ze skupinek se věnovala naší škole (ArtEcon Praha) a jejímu prostředí. Všechny články byly tematicky sourodé a poměrně dobře napsané. Nechyběl název média (Podsvětí ArtEconu), nadpisy u článků (Výstavba nové středoškolské jídelny) i ilustrační obrázek (zde ovšem chyběl zdroj obrázku). Zde se žákyni podařilo vhodně zvolit vybrané jazykové prostředky, i podobu spisovného jazyka. Vhodnější by bylo zarovnání do bloku a lepší práce s interpunkčními znaménky. Celkově byl tento projekt velmi zdařilý a všichni žáci se do něj zapojili velmi aktivně a jejich výstupy splnily očekávané cíle.

Dalším příkladem z praxe je využití textu Josefa Jungmanna Dvojí rozmlouvání o jazyce českém – Rozmlouvání první (Hlasatel český, 1806)⁷⁸ k úvodu do tématu národního obrození. Nejprve jsme si v počátku hodiny připomněli literárně historický kontext vývoje českého jazyka od 16. století. Poté jsem vybrala tři žáky, aby nám přečetli text dle jednotlivých rolí (Čech, Němec, Z Veleslavína). Dále žáci dostali možnost se zapsat do online Google tabulky k jednotlivým rolím. Mohli si vybrat roli historického badatele,

⁷⁸ Viz příloha 1.

učitele českého jazyka, germanistu, filosofa či sociologa. Do Google Classroom jsem jim k jednotlivým rolím nahrála i úkoly, které měli v rámci své role plnit. Nejdříve samostatně.

1. HISTORICKÝ BADATEL

Nalezne v textu všechny historické postavy a události a objasní je.

2. UČITEL ČESKÉHO JAZYKA

Zhodnotí projev Čecha a Z Veleslavína. Pojmenuje nedostatky v jejich projevu.

3. GERMANISTA

Nalezne v textu germanismy a dohledá jejich český ekvivalent.

4. FILOSOF

Postihne hlavní myšlenku textu (o čem text je) a vysvětlí, jak souvisí s tématem NO.

5. SOCIOLOG

Jak je v textu definován pojem národ? Jsou zde Češi vnímáni jako národ?

Na samostatnou práci měli přibližně 20 minut. Své poznatky si měli poznamenat na papír či do počítače/telefonu. Po první fázi jsem do online tabulky Google poslala každé skupině odkaz na Google Break out rooms, aby tam své poznatky zkontrolovali, popřípadě doplnili a vybrali si jednoho člena, který bude dané poznatky prezentovat před skupinou. Kromě samotné ústní prezentace bylo jejich úkolem sepsat dané poznatky získané ve skupině a vložit je do Google Classroom.

4. FILOSOF

Postihne hlavní myšlenku textu (o čem text je) a vysvětlí, jak souvisí s tématem NO.

- 3 muži (Čech, Němec, Z Veleslavína) se baví o českém jazyce
- Čech neumí pořádně česky
- Z Veleslavína je smutný ze současného stavu češtiny
- Text ukazuje jak vypadala čeština v době národního obrození
- V češtině se objevovaly německé výrazy
- Bylo potřeba zlepšit stav češtiny

Obrázek 43 Literární kroužky, práce žáků

Žáci si sepisovali své poznatky do jednoho online Google dokumentu, který má učitel možnost v reálném čase kontrolovat. Podařilo se jim postihnout základní myšlenku. Postavu Z Veleslavína si ovšem nespojili s osobou Daniela Adama z Veleslavína, což bylo pro

porozumění textu klíčové. Po jejich ústní prezentaci jsem žáky vyzvala, aby si toto jméno vyhledali, a na závěr hodiny doplnili svůj výstup.

Po prezentaci všech skupin jsem položila studentům otázku, zda-li jim na základě zjištěných informací přijde správné jednání obrozenců, konkrétně to, že čerpali z velmi staré češtiny a z velké části opomíjeli vývoj jazyka a snažili se ho zcela oprostít od germanismů. Následovala krátká diskuse, kdy se většina žáků přikláněla k názoru, že se z češtiny 18.století dalo čerpat poměrně těžko a činy obrozenců byly adekvátní.

Během této aktivity jsem využila rovnou několik aktivizujících metod, kdy si žáci mohli udělat komplexní pohled na stav češtiny na počátku 19. století, seznámili se s historickým kontextem a uvědomili si postavení Čechů v rámci Habsburské monarchie, a to všechno z velké části vlastní prací.

Využití této metody v e-learningu

V e-learningu je možné velké uplatnění problémových metod. Žáci mají díky technologiím k dispozici velké množství informací, ke kterým se mohou dostat velmi rychle. Internet nabízí obrovské množství zdrojů, ze kterých mohou žáci čerpat. Vytváření výukových situací a příprava materiálu je v on-line prostředí jednodušší, stejně jako vyhledávání informací. Komplikací může být ověřování pokroku jednotlivých žáků. V prezenční výuce může učitel ve třídě žáky obcházet a kontrolovat, při distanční výuce je toto z technologického hlediska složitější. Taktéž je omezena rychlost interakce mezi učitelem a žáky, pokud pracují ve skupinách, kdy je pro učitele složitější ohlídat si, aby žáci při pokládání otázek a tvorbě hypotéz postupovali správně.

Problémové vyučování také rozvíjí spoustu dovedností, které mohou žáci uplatnit v praxi, ať už se jedná o vytváření hypotéz či třídění informací.

7 Diskuse

Úvodem je třeba říci, že povinná distanční výuka (a konkrétně e-learning) je v českém středoškolském vzdělávání novinkou. Bezprecedentní situace zákazu osobní přítomnosti na školách a povinné převedení výuky do on-line prostředí odhalilo výrazné rozdíly v technologické gramotnosti učitelů. Stejně jako mnoho ostatních učitelů jsem musela hledat způsoby, jak zaktivizovat žáky během e-learningu českého jazyka a literatury, o nichž pojednávám ve své práci. Hledání metod k aktivizující výuce jako takové bylo poměrně snadné, vzhledem k trendu poslední doby, kdy je snaha o zavedení těchto inovativních metod do výuky. Nalezla jsem velké množství odborné literatury, ze které jsem mohla vycházet. Ve své práci jsem si vybrala publikaci Maňák a Švece z roku 2003 a Zormanovou z roku 2021. Tito autoři se ve svých publikacích věnují aktivizujícím metodám v praxi. Všichni zmiňovaní rozvíjejí myšlenky starší publikace od Jankovcové, Průchy a Koudely z roku 1989 a snaží se je aplikovat pro moderní svět, avšak věnují se využití těchto metod v klasické prezenční výuce.

Co se týče e-learningu českého jazyka a literatury při povinném distančním vzdělávání, nenalezla jsem práci, která by se věnovala stejnému tématu. Pokorná⁷⁹ se zabývá aktivizujícími metodami v distanční výuce ruštiny, kde využívá některé aplikace, které byly použity i při mém vlastním akčním výzkumu (Mentimeter, Kahoot!, Quizzlet, Learning apps). Shodné výsledky s touto prací můžeme nalézt i v atraktivitě didaktických her, kde taktéž oceňuje jejich atraktivitu a široké možnosti využití během distanční výuky. Aplikací a webových stránek, které nabízejí využití didaktických her v on-line prostředí je velké množství, ve své práci jsem tudíž nemohla postihnout všechny. Dalším problémem, na který jsem během výzkumu narazila bylo přehlcování žáků různými typy her a aktivit. Snaha zaktivizovat výuku osmi různými druhy aktivit může vést žáky k frustraci z jejich množství či délky (v případě únikových her).

Dalším shodným závěrem s Pokornou⁸⁰ je aplikace inscenačních metod v e-learningu, které se jí taktéž jeví jako problematické. Při využití této metody jsem zjistila, že největším

⁷⁹ Pokorná 2021. Aktivizující metody a jejich využití v kontaktní a distanční výuce ruštiny. [online]. [cit. 22. 02. 2022]. Dostupný z https://is.muni.cz/th/f5fm6/DP_Andrea_Pokorna.pdf.

⁸⁰ Tamtéž.

problémem (kromě nemožnosti fyzické interakce) je bezpečné klima ve třídě, které se ne vždy povede vytvořit. Tuto metodu je pravděpodobně lepší využívat ve chvíli, kdy mají žáci za sebou společně strávené chvíle v off-line prostředí, a učitel je schopen určit ty, kteří jsou ochotni zahodit stud a předvést zadané výstupy před celou třídou. Při opětovné realizaci bych spíše nejdříve volila dramatickou realizaci v rámci skupin a až poté před celou třídou.

Co se týče výzkumu diskusních metod, při opětovné realizaci práce bych přistoupila k jejímu nahrávání, kdy bych měla k dispozici nejen mé vlastní zápisky do pedagogického deníku z jednotlivých hodin, ale i komplexní nahrávku výstupů jednotlivých žáků, jenž by mohlo vést k přesnějšimu popisu a zhodnocení dané aktivity. Otázkou je, zda-li by žáci pracovali stejně s vědomím, že jsou nahrávání.

Využití Padletu při situační aktivizující výukové metodě pokládám za velmi zdařilé, studenti si tuto aplikaci také pochvalovali pro její jednoduchost a přehlednost. Nevýhodou je, že v neplacené verzi je možné využívat pouze 5 Padletů, tudíž je není možné pro žáky do budoucna zachovat. Situační metody byly pro e-learning klíčové, propojovaly školní prostředí s realitou žáků a motivovaly je k dalšímu poznávání. V ukázce maminkovského slangu si dokonce tuto variantu vybrali sami žáci a s nadšením prováděli před plněním výstupu vlastní výzkum.

U heuristické metody, řešení problémů jsem s žáky pracovala v Break out rooms, které byly dostupné až v druhé fázi výuky. Tento doplněk ke klasickému Google Meetu byl představen až v pozdější fázi výuky a nesl s sebou určité technologické problémy (ač jeho zavedení vnímám jako velmi užitečné). Práce ve skupinách na projektech a zadaných úlohách přinášela žákům komfort bezpečnějšího prostředí pro komunikaci než v rámci celé třídy, jenž v některých případech čítaly až 30 žáků. Práci narušoval občasný problém s připojením některých žáků či jiné technologické problémy. Proto při samostatné práci žáci komunikovali na jimi vybraných platformách (Instagram, Discord), což ovšem pro mě neslo tu nevýhodu, že jsem nemohla sledovat jejich postup. V rámci tohoto stylu výuky jsem je nenutila do náhodných skupinek, což pro práci v kolektivu a fungování žáků bývá v klasické prezenční výuce zajímavým zpestřením a často i větší motivací k práci.

Využití e-learnignu vnímám v budoucnu jako využitelnou alternativu vzdělávání na středních školách. Výuka českého jazyka a literatury je do on-line prostředí dle mého

názoru převeditelná a je záhodno využít tohoto technologického skoku ke vzdělávání a nebát se využívat platformy (G Suite, Microsoft Teams) i v běžné prezenční výuce (například pro zadávání úkolů či shromažďování materiálů). Jelikož technologický pokrok jde velmi rychle dopředu a žáci disponují chytrými telefony, tablety či notebooky, je možné aktivity využívané v on-line e-learningu zavádět i do výuky prezenční. Za velmi efektivní považují zde zmíněné on-line únikové hry, různé typy procvičování pravopisu (Umíme česky) i využívání Mentimetru či Wordwallu v evokačních fázích hodin. Na základě mého pozorování byly všechny tyto aktivity studenty vnímány jako zajímavé a přínosné, a mohou ozvláštnit jednotlivé hodiny a zlepšovat jejich dynamiku. Za velmi užitečný nástroj považuji takéž Padlet, který může sloužit jako multimediální tabule. Během jeho využívání může motivovat studenty k dalšímu vzdělávání za pomoci nejen psaného textu, ale i rychle dostupných odkazů na webové stránky, videa či obrázky.

Učitelé by se neměli bránit technologickému pokroku a využívání moderních technologií. Vzděláváme žáky pro budoucnost, která zcela jistě přinese nové vynálezy v těchto oblastech a je třeba, aby se v této budoucnosti dokázali žáci orientovat a uplatnit.

Závěr

Povinné distanční vzdělávání na jaře roku 2020 přišlo nečekaně a zastihlo mnoho učitelů nepřipravených. Ukázala se velká mezera v jejich schopnosti využívání technologií a možnosti škol zajistit žákům potřebné vybavení. Na druhé straně tato situace urychlila proces digitalizace a technologické gramotnosti učitelů. Mnoho učitelů zkoušelo inovátorské metody výuky. Potřeba zapojení aktivizujících metod se ukázala jako klíčová.

V první fázi zavedení povinné distanční výuky a snahy o e-learning chyběla konkrétní metodická podpora od MŠMT. Učitelé zkoušeli různé platformy pro on-line výuku (ZOOM, Microsoft Teams, G Suite) a osahávali si různé aplikace a nástroje, které by mohli při výuce používat.

Distanční výuka probíhala v on-line i off-line formě. V této práci jsem se zaměřila konkrétně na e-learning v on-line podobě synchronního vzdělávání, kdy je učitel propojen s žáky v jeden daný okamžik. Liší se jejich místo, kde vzdělávání realizují, k čemuž je potřeba neustále připojení k síti.

Praktická část mé práce byla naplněna akčním výzkumem realizovaným během školního roku 2020/21, kdy velká část výuky probíhala v on-line prostředí. Cílem bylo aplikovat aktivizující metody do e-learningu českého jazyka a literatury a udělat tak hodiny dynamičtější, zábavnější a vzdělávat žáky efektivnější formou. Ve své práci jsem zjistila, že ne všechny aktivizující metody je možné v plném rozsahu převést do e-learningu. Největší úskalí se ukázalo u metod inscenačních, kde chyběl fyzický kontakt a okamžitá reakce účastníků výuky na podněty. Metody řešení problému se daly taktéž velmi dobře využít v e-learningu, kladly však velké nároky na přípravu i samotnou realizaci. Naopak aplikace situační metody či didaktických her se jevila jako velmi vhodná pro on-line prostředí a ať už se jednalo o on-line únikové hry či procvičování pravopisu, tak se zde dařilo aktivizaci žáků provádět velmi úspěšně. Pro diskusi bylo důležité vytvořit ve třídě příjemné klima, aby tato metoda mohla být vůbec realizovatelná. On-line prostředí prospívalo introvertnějším žákům, kteří mohli využít možnost vyjadřovat se slovy a často anonymně, což vedlo k jejich většímu zapojení do výuky.

Věřím, že tento výzkum a nabízené metody i aplikace mohou napomoci k rozvoji využívání technologií při výuce, ať už prezenční či distanční, a tato práce pomůže dalším učitelům vyvarovat se některých chyb, které jsem během své výuky udělala, a následně ve svém výzkumu reflektovala.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BRATSKÁ, M. Vieme riešiť záťažové situácie? Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 1992.
- BROCKET, R. G.; HEIMSTRA, R. A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning. *Self-direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*. London, Routledge. 1991Press.1975.
- ČAČKA, O. Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace. Doplněk, Brno. 1999.
- CORBIN, J.; STRAUSS, A. Základy kvalitativního výzkumu. Brno: Albert, 1999.
- DANILOV, M. A., SKATKIN, M. N. Didaktika střední školy. Praha: SPN, 1982.
- DOSTÁL, J. Pedagogická efektivita off-line e-learningu v celoživotním vzdělávání. In Klady a zápory e-learningu na menších vysokých školách, ale nejen na nich. Praha: SVŠES,2008.
- EGER, L.; Dvořáková, E. Centrum celoživotního vzdělávání. Ostrava: VŠB TU Ostrava. 2003.
- GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido. 2000.
- HORÁK, F. Aktivizující didaktické metody. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 1991.
- JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, K., KOUDELA, J. Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol. Praha: SPN. 1989.
- JAŠEK, R.; ROSMAN, P. M-learning – A new paradigm in Education. In *Information a communication Technology in Education 2006*, OSU Ostrava: Sborník příspěvků Rožnov p. R. 2006.
- KNOWLES, M. *Self-directed Learning: A Guide for Learnes and Teachers*. New York Association Press, 1975.
- KOTRBA, T.; LACINA, L. Aktivizační metody ve výuce: Příručka moderního pedagoga. Barriester & principal. 2011.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno. MU, 1993.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. Výukové metody. Brno: Paido, 2003.

PECINA, P. Tvořivost ve vzdělávání žáků. Masarykova univerzita. 2008.

PETTY, G. Moderní vyučování. Praha: Portál, 1996.

SAGOR, R. How to conduct collaborative action research. Alexandria (V.A.) : Association for supervision and Curriculum Development, 1992.

SVOBODOVÁ R.; LACKO, B.; CINGL, O. Projektové řízení a projektové vyučování, aneb, Jak na výukové projekty podle zásad projektového řízení. 1.vyd., Choceň, PM consulting, 2010.

TUMA, M. Metody výchovy a vzdelávania dospelých. Bratislava: Obzor, 1987.

ZORMANOVÁ L. Výukové metody v pedagogice s praktickými ukázkami. Praha: Grada, 2012.

Elektronické zdroje

Harmonogram uvolňování v oblasti školství, MŠMT ČR. www.msmt.cz Dostupné z <https://www.msmt.cz/harmonogram-uvolnovani-opatreni-v-oblasti-skolstvi>. Citováno dne 27.12. 2021.

HAVLOVÁ, J. Sociální síť. In KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV). Praha. Národní knihovna ČR, 2003. Dostupné z www.aleph.nkp.cz/FP?funcédirect&doc_number=000015947&local_base=KTD. Citováno online dne 22.2. 2022.

HLAĎO, P. Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol [online]. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2011. Dostupný z https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/895365/mod_resource/content/1/Hla%C4%8Fo_Pedagogick%C3%BD%20v%C3%BDzkum.pdf. Citováno dne 10.2. 2022.

KLEMENT, M.; DOSTÁL, J. Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu. Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. Dostupné z Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného ... - Milan Klement, Jiří Dostál - Knihy Google. Citováno dne 8.1. 2022.

Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem MŠMT Praha. 23.9.2020.

Národní centrum distančního vzdělávání. Dostupné z https://www.csvs.cz/csvs_ncdiv.shtml. Citováno dne 7.1. 2022.

POKORNÁ, A. Aktivizující metody a jejich využití v kontaktní a distanční výuce ruštiny. Diplomová práce. Masarykova univerzita. 2021. [Dostupný z https://is.muni.cz/th/f5fm6/DP_Andrea_Pokorna.pdf. Citováno dne 22.2. 2022.

Porovnání komunikačních platforem. Open-source tabulka. Dostupné z <https://t.ly/aOiv>. Citováno dne 10.12. 2021.

SPERGEROVÁ, P. Deweyho pojetí řešení problémů. Č. Bud. Bakalářská práce JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUĎĚJOVICÍCH. 2012. Dostupné online z <https://theses.cz/id/w6f7rm/?lang=en>. Citováno dne 2.3. 2022.

Školy i divadla zavřely, supermarkety a MHD zůstávají v provozu. OTÁZKY A ODPOVĚDI k opatřením v Česku. ČT24. Dostupné z <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3060334-prehledne-do-kina-ani-na-hokej-nechodte-deti-nechte-doma-skolky-fungovat-budou>. Citováno dne 11. 2. 2022.

ŠLEHOFEROVÁ, K. Možnosti diskusní výukové metody a vliv na rozvoj osobnosti žáka. Diplomová práce. Univerzita Karlova. 2011. Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/34188>. Citováno dne 22.1. 2022.

ZLÁMALOVÁ, H. Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra. In on-line časopis: <http://epedagog.upol.cz>. SSN 1213-7499 elektronická verze. Citováno dne 11.2. 2022.

ZLÁMALOVÁ, H. Distanční vzdělávání a eLearning. UJAK, Praha 2006. Dostupné z https://is.muni.cz/el/1441/podzim2016/UOPK_1005/um/44123581/Distančni_vzdelavani.pdf?lang=en;so=pd. Citováno dne 12.12. 2021.

Žáci 1. a 2. tříd a speciálních škol se vrátí do lavic 18. listopadu. Roušky budou povinné. *iROZHLAS*. Dostupné z https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/koronavirus-v-cesku-cesko-cr-navrat-deti-do-skol-kdy-datumskolstvi_2011111315_ako?msclkid=fcf35307b32d11ec936712a4ce7b946b. Citováno dne 11.2. 2022.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Josef Jungmann: Dvojí rozmlouvání o jazyce českém – Rozmlouvání první

(Hlasatel český, 1806)

Z Veleslavína,^[1] Čech a Němec

Z Veleslavína:

Dovol, Minose, ať promluví několik slov s příchozím tímto. Tuším, pane, že rozprávíte česky?

Čech:

Tobše, pan, ja měla, tyš pyl chlapes, chovaška,^[2] a ten pyl šesky.

Z Veleslavína:

Chvalné a potěšitedlné jest to srdci mému, an vidím, kterak i do cizích zemí jazyk můj milý se šíří. Vy, jakož patrnost, Němec jste; odkud, prosím, rodič?^[3]

Čech:

Na, na, pan, ja Šech je, a v Šechy narotil.

Z Veleslavína:

I toť jste celé své živobyť v cizině strávil; a kdežto, můj milý, že vám možné nebylo, abyste se doučil jazyku českému?

Čech:

Ja pyl můj šivot ne přes granic šesky. Ja v Prase narotil, v Prase šiva pyl a v Prase umšel.

Z Veleslavína:

Pro Bůh! jak jest to možné: Čech - Pražan - a tak chatrně mluviti jazyk svůj? -

Čech:

Můj jasyk ja mlufit tobše.

Z Veleslavína:

Pohřichu! nehřebě; leda byste (čehož bůh ostřez!) k jinému se znal jazyku.

Čech:

Můj jasyk je němesky.

Z Veleslavína:

I vím všecko; vyť jste syn nějakého německého řemeslníka, jimž předkové naši Pořič^[4] za obydlí vykárali, aneb snad některého do Čech vnově příšlého Němce, a Němci vždy měli tu vadu do sebe, že rádi do Čech se loudíce, nerádi jazyku českému zvykali; snad jste i málo s Čechy obcoval?

Čech:

Prafil fám, že s Prase sem. Je ne šátny kaféhaus v Prase, kte ja nepyl jako toma, šátny saal, kte ja ne fortansovat,^[5] theatr a khostel, kte ja neuntrhaltovat.^[6] Ja mám tobše tabak koušil, tobše biliard hral, cechofali fechtofal,^[7] a mám všecko tělal, so se šikofal na šlofěk od kultúr, lebši než mancher^[8] kafalír.

Z Veleslavína:

Odkud medle ta hříšná jazyka svého neumělost?

Čech:

Ja šek fám, še můj jasyk je němesky; a ten, kto šest v těle a topry kapát na tělo má, ten šesky mlufit hanba.

Z Veleslavína:

Nastojte! Česky mluviti se hanbí! jazykem, v kterém veškeré království se řídí, jímž od končin do končin po celé vlasti slovo Boží se káže a hlásá, jímž umění se přenášejí a srdce česká k ctnosti a hrdinství se vzbuzují! - Vhrdlo lžeš, člověče, že Čech jsi! Němec tobě z očí i kroje hledí; oč, že Šváb jsi? -

Čech:

Švab nebo Šech! tnes to jetno. Ale ja Šech je a Minos k Šechy mi anweisovat.^[9]

Poznámky

[1] český humanistický spisovatel, nakladatel, organizátor literární činnosti Daniel Adam z Veleslavína (1546 Praha –1599 Praha)

[2] chůva

[3] rodák

[4] čtvrť na Novém Městě kolem dnešní ulice Na Poříčí, od středověku centrum německých obchodníků a řemeslníků v Praze

[5] předtančovat

[6] nebavit se

[7] popíjel ve společnosti i cvičil se v šermu

[8] nejeden

[9] odkazovat, posílat

Z Veleslavína:

Odrodilý předků svých potomku! Jestližes sobě v kafírnách, v těch cizozemců, jak vidím, hnízdech, Němce vyválel, všakve škole lépe česky jsi se naučiti mohl i měl; čili jsi do žádné nechodil?

Čech:

Še ja mlšel k ten šeči, fitěl pan, še philosoph sem; snám i jura všecko, a ja moch moje půl funt attest, jako kto jiny s nofejušensy, producirofat.^[10]

Z Veleslavína:

Avšak z Koldína,^[11] kancléř výborný, neposlední zajisté jest spisovatel; což jste jeho městských práv nečetl? Tuť byste byl měl příležitost dobré češtině se naučiti.

Čech:

Ja uměl ne šesky šíst, a ja to nepočebofal.

Z Veleslavína:

Co slyším? V pravdě-li, že nyní v Čechách někdo se může naučiti veškeré filosofii i všem právům, an česky ani čistineuměl? Nečítají se tedy, jakož jsem doufal, spisové těch ušlechtilých mužů, ježto statky i životy své na zvelebení jazyka svého vynakládali? Nečítá se Konáč, Velenský, Hájkové a můj milý Kocín,^[12] aneb onen, jehož sláva i nás se donesla, dobromyslný Komenský? A což z Veleslavína, ha! pověz, čítají-li toho?

Čech:

Můj pán! To je šesky fesnic!^[13] o tem lit mám ja, so šiv, nic neslyšel. Ale to prafil mi, še ten šesky knišky je pletky a pláto; ten němesky proti něj slato; a ten šesky pyl ne tost na couvert^[14] těm němesky.

Z Veleslavína:

Utrháš! co za mého času psáno bylo, to nebyly pletky; byly to plní bohobojnosti a umění spisové, byly drahé ctnosti kameny, jimž opravdová pobožnost zjednala utěšenou a věku mému milou stkvělost; byla zrna pravdy bez plev lichoty, zlato počestných mravů bez trusek lehkomyšlnosti. Němci sice se všim usilím za našeho času pracovali, však nepravda i lež jest to, aby v tom svém štěkavém a chrochtavém jazyku díla vyvedli, která by ona našeho libého a zvučného jazyka jako zlatonad bláto předčila! Ha! pověz opravdu, mají-li Němci tak drahně nad nás spisů převýborných?

Němec:

Pravdu mluví příchozí tento, an, jak vidím, jest pravý obraz nynějších Čechů, kteří ničehož méně neumějí jako česky, a to prošlé skrze tvé péro přísloví prorocké, že někdy na mostě pražském bude Čech nevidanější jako jelen se zlatýma rohama, vyplněno jest téměř tuto dobu. Ne tak Němci; ti by měli vašim za příklad býti. Jest tomu asi 60 let, co našinci jazyk svůj upřímně vzdělávati počali, brousíce, pilující, hladíce tak dlouho, až se každému ve světě jazyku v bohatství a dokonalosti vyrovnati mohl. Vbrzce věk zlatý Němcům vykvetl, jehož vůní milou zakochali se i vašinci, zvláště proto, že štěp svůj, an mohl nápodobný květ nésti, svévolně ze všech odrali poupat. Nebo již dvě století vyzývají se ze všeho, co českého jest; spálivše staré knihy předků svých, nových nepsali; mrav, kraj, až i hnedle jazyk otcovský proměnili, aneb aspoň změnití usilují; slovem, přijda mezi ně, řekl by, že ne český to, ale z Franků a Němců jest složený národ; velcí z Franků, sprostí z Němců, a to všickni, když ne skutkem, aspoň vůlí. Všemmu je naučíš raději než jazyku předkův jich!

Z Veleslavína:

Přestaň, pro Bůh! přestaň! nahý meč jsou slova tvá.

Němec:

Vidím v tobě Staročecha, jednoho z těch, kteří pro jazyk svůj a vlast nasazovali jmění i životy své, jimžto slouhi Čechy byla chvála nejžádanější, kteří byli strašní práv hajitelé, podiv závistných národů, lampy uprostřed vichru hořící. Jednák zhasly lampy ty, přišel podiv ten v přísloví a lehkost, ^[15] a usnuli hajitelé práv strašní. Čas. Danieli, čas, ten všeho dárce a zhoubce, za nímžto města, zemstva, národové i světy vycházejí a zacházejí napořád - i to jméno české, leč že Čechovi bude možné odolati osudům, brzy, brzy snad věčnými přikryje zavalinami.

Z Veleslavína:

Ach, přísný soude Boží! nastojte, že mi nelze podruhé umřítí, že taková hanba potomků mě zahořčila sladké elyzejské radosti!^[16] Zajdu, kde bych neviděl přicházeti nezdárníků těch, i snažiti se budu, abych s vlastenci věrnými o tom, což bylo, rozmlouvaje, nad tím, což nyní jest, uskrovnil zármutek svůj.

Němec:

Nermuť se, Danieli, není ještě posavad po všem veta. Živ jest národ ten, jehožto jazyk zcela nepošel. Stojí až po tu dobuonen štěp vašinců, ač odraný, ač ostím vůkol dušený,^[17] nicméně zdá se, že pouští nové pupeny, silné dosti, aby ještě jednou jeho předešla mladost se obnovila; jen ať dobrý zahradník jest ho šetrný, ježto v sadu svém každý strůmek rovnou péčí pěstuje. Povstává, díím, ušlechtilější česká rodina, zdární synové vlasti, povinnou k té matce lásku v prstech čijící. Ti, kde jste vy snažice se ustali, uchopují se českého umění a vytrhnou (buďte jednosvorní!) slavnou druhdy vlast svou z přísloví posměchu okolních národů, jen jestli (a lze-li pochybovati?) ten dobrý otec národů František k žádosti milionů věrných nakloní ucha svého a bude, jímž byl Karel i Rudolf odpoly, docela otcem Slovanům svým!

Poznámky

[10] ukazovat půl libry školních vysvědčení

[11] humanistický autor díla o českých městských právech

[12] významní humanističtí spisovatelé 16.století

[13] španělská vesnice

[14] nevyrovnej se

[15] klesl v očích veřejného mínění

[16] posmrtné radosti v nebi dušený trnitým křovím