

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra sociální pedagogiky

**Reálné a virtuální zážitky žáků očima
pedagoga**

Diplomová práce

Brno 2017

Vedoucí práce: Mgr. Petr Soják, PhD Autor práce: Bc. Dušan Brandejs

Bibliografický záznam

BRANDEJS, Dušan. *Reálné a virtuální zážitky žáků očima pedagoga*. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Petr Soják, PhD.

Anotace

Diplomová práce „**Reálné a virtuální zážitky žáků očima pedagoga**“ se zabývá problematikou zážitkového učení s pomocí virtuálních zážitků. Tato diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část rozebírá klíčové pojmy z empirické části. Popisuje zážitkově pedagogické učení a inovativní prvky, které tomuto učení mohou usnadnit cestu k cíli. Empirická část nahlíží do zkušenosti s prací konkrétního učitele, týkající se využívání moderních edukačních prostředků v pedagogickém procesu. Ty jsou zpracovány formou interpretativní fenomenologické analýzy. Tato analýza dopomohla k získání hlubšího pohledu na tuto problematiku ze strany pedagoga.

Klíčová slova

Prožitek, zážitek, zkušenost, hra, audiovizuální sdělení, edukační technologie, koncentrace, výukové metody, didaktické zásady, zpětná vazba.

Annotation

The diploma thesis „Real and virtual experiences of the pupils through the eyes of a teacher“ deals with experiential learning through virtual experiences. This thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part discusses the key concepts of the empirical part. Describes experiential learning pedagogy and innovative features that can facilitate this learning path to the destination. The empirical part looks into specific experience working with teachers on the use of modern educational resources in the teaching process. These are presented in the form of interpretative phenomenological analysis. This analysis helped to gain insight on this issue by the teacher.

Keywords

Passed experience, present experience, practice experience, game, audiovisual communication, educational technology, concentration, teaching methods, feedback

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne 30/3/2017

Bc. Dušan Brandejs

Poděkování

Chtěl bych poděkovat vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Petru Sojákovi, Ph.D. za odborné vedení a důvěru, kterou mi věnoval v průběhu zpracování diplomové práce. Také bych rád touto cestou poděkoval informantce a respondentům, kteří mi poskytli potřebná data a informace, bez kterých by tato diplomová práce nemohla vzniknout.

OBSAH

ÚVOD.....	8
1. EDUKAČNÍ TECHNOLOGIE.....	11
1.1 AUDIOVIZUÁLNÍ DIDAKTICKÉ SDĚLENÍ.....	11
1.2 EDUKAČNÍ TECHNOLOGIE.....	12
1.3 INOVATIVNÍ VÝUKOVÉ METODY.....	12
1.3.1 Aktivizační metody.....	14
1.3.2 Model členění výukových metod z hlediska aktivity žáků.....	15
1.4 AUDIOVIZUÁLNÍ TECHNIKA.....	17
1.5 NAVÁZÁNÍ TÉMATU NA SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKU.....	22
2 KONCENTRACE.....	24
2.1 PROČ JE KONCENTRACE TAK DŮLEŽITÁ.....	24
2.2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A CHOVÁNÍ.....	26
2.3 STIMULACE POZORNOSTI Z HLEDISKA MOTIVACE ŽÁKA.....	27
2.4 DIDAKTICKÉ ZÁSADY.....	30
3 ZÁŽITKY.....	34
3.1 PROŽITEK, ZÁŽITEK, ZKUŠENOST.....	34
3.2 ZKUŠENOSTNĚ - REFLEKTIVNÍ UČENÍ.....	36
3.3 HRA.....	40
SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	44
4 VÝZKUM.....	46
4.1 PŘEDVÝZKUM.....	46
4.1.1 Metodika sběru dat.....	46
4.1.2 Výzkumné otázky v předvýzkumu.....	47
4.1.3 Výzkumný vzorek.....	48
4.1.4 Úspěšnost dotazníkového šetření, reliabilita.....	49
4.1.5 Uspořádání dat a sestavení tabulek četnosti.....	50
ZÁVĚR PŘEDVÝZKUMU.....	58

4.2	KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	59
4.2.1	<i>Cíl výzkumu</i>	59
4.2.2	<i>Hlavní a dílejší výzkumné otázky</i>	59
4.2.3	<i>Strategie výzkumu a volba metody</i>	60
4.2.4	<i>Volba informantky</i>	62
4.2.5	<i>Etická stránka</i>	62
4.2.6	<i>Vlastní reflexe</i>	62
4.2.7	<i>Polostrukturovaný rozhovor</i>	63
4.2.8	<i>Analýza dat</i>	64
4.2.9	<i>Přehled témat</i>	66
4.2.10	<i>Charakteristika informantky, prostředí, okolností</i>	68
4.2.11	<i>Prezentace témat</i>	69
4.2.12	<i>Diskuse</i>	87
	ZÁVĚR	89
	POUŽITÁ LITERATURA	91
	SEZNAM OBRÁZKŮ	96
	SEZNAM TABULEK	97
	SEZNAM GRAFŮ	98
	SEZNAM PŘÍLOH	99
	PŘÍLOHY	100

ÚVOD

Téma své diplomové práce jsem si vybral na základě svého dlouholetého zájmu o tuto problematiku.

V posledních letech je vzdělávací a výchovný proces stále více ovlivňován technicky zprostředkovanou komunikací. Informační technologie tak velmi intenzivně ovlivňují život společnosti a zasahují do všech sfér lidské činnosti. Je zřejmé, že i výchova a vzdělávání nemohou zůstat stranou a musí moderní informační technické systémy využít ke svému prospěchu od podpory organizace a řízení výuky, až po usnadnění vlastního učebního procesu.

V mé bakalářské práci, na kterou budu volně touto diplomovou prací navazovat, jsem se snažil zjistit, jaký vliv mají edukační technologie na socializaci jedince. I když si uvědomuji, že socializace jedince je celoživotní a složitý proces a působení těchto edukačních technologií zdánlivě nemůže mít velký vliv. V teoretické části mé bakalářské práce jsem se zabýval spojením komunikace a pedagogické výchovy s prostředky, které mohou usnadnit či zefektivnit tuto komunikaci s dětmi ve vzdělávacím, výchovném procesu, a to i s dětmi se specifickými poruchami učení. Právě v dnešní turbulentní době, kdy je proces výchovy zahlcen informacemi, je zvláště důležité předávat tyto informace působivou formou, aby byly co nejlépe a efektivně vstřebávány.

Dle Maňáka, nejsilněji zastoupenou formou předávání informací žákům je komunikace řečí. Při výuce je verbální komunikace učitele hlavním pilířem jeho práce. Jsou děti, které si z tohoto tradičního sdělení zapamatují více. Ovšem jsou děti, např. s vývojovými specifickými poruchami učení, které při použití tradičního frontálního podání toho pochytí a uchovají si méně¹.

¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

Při pohledu do minulosti, jsem se zabýval pedagogickými zásadami některých klasiků, kde bych mohl najít syntézu s právě dnes používaným pojmem – zážitková pedagogika. Při studiu děl např. J.A. Komenského „Velká Didaktika“, J.J. Rousseau „Emil aneb O výchově“, J.H. Pestalozziho „Jak Gertruda učí své děti“ , K.D. Ušinskijeho „Člověk jako předmět výchovy“ se kromě jiných výchovných zásad objevovala stále jedna zásada na které se shodli všichni. Je to zásada názornosti. Zajímavé je, že se stále řadí mezi klíčové zásady i dnešní výchovy. V minulosti se tato zásada zpravidla aplikovala formou návštěvy přírody, později používáním nejprve jednoduchých pomůcek, které byly postupem doby propracovanější. Dnes se jim říká didaktické pomůcky.

Srovnávání získaných zkušeností pomocí skutečné reálné hry a formou simulace v tzv. virtuálním prostředí prostřednictvím moderních didaktických pomůcek, se může zdát někomu na první pohled neslučitelné. Je třeba si ale uvědomit, že dnešní nová generace, ať se nám to sebevíce nelíbí, získává prožitky, resp. zážitky i formou virtuální a to čím dále ve větší míře.

V mém výzkumu bakalářské práce, na kterou volně navazuji touto diplomovou prací, jsem se pomocí pozorování, doplněném polostrukturovaným rozhovorem, soustředil na význam edukačních technologií a na výchovu ve školském zařízení. Primárně jsem se snažil zjistit, zda-li používání edukačních technologií dochází k lepšímu vstřebávání informací podaných pedagogem. Věnoval jsem se tehdy průzkumu, který proběhl v mateřských a základních školských zařízení, kde jsem jako nezúčastněný pozorovatel sledoval a porovnával výuku žáků ve třídě s edukačními technologiemi a bez nich. Dle provedeného výzkumu jednoznačně vyplývá že edukační technologie pomáhají jak učitelům, tak i žákům v několika směrech. Je evidentní, že komunikace prostřednictvím nových edukačních technologií jsou pro žáky zajímavé. Díky tomu jsou ochotni, možná i nevědomky více přijímat informace, než by tomu bylo při tradiční výuce. Dnešní děti žijí v digitálním světě a jakékoliv digitální technologie jsou magnetem pro jejich pozornost. Jaké informace jim do tohoto zvýšeného vnímání přidáme a jak tohoto stavu využijeme, záleží však hlavně na komunikátorech, kteří hrají a budou hrát stále zásadní

úlohu v tomto procesu komunikace. Dospěl jsem tehdy k názoru, že edukační technologie se jeví jako vhodné i při socializaci jedinců s vývojovými specifickými poruchami. Většina informací je jim podávána pro ně přijatelnější formou než tradičními metodami, edukační technologie jim v některých případech pomohli snížit tento handicap a tím je lépe včleňují do kolektivu ostatních dětí. Z průzkumu taktéž vyplynulo, že používáním edukačních technologií je správný krok k udržení pozornosti všech dětí. Práce s těmito prostředky dokážou zaujmout děti všech věkových kategorií. Je třeba si ale uvědomit, že pokud se edukační technologie nebudou používat s rozmyslem, nebo nebudou mít smysluplný obsah, nepřinesou žádný nebo malý výsledek.²

Dle mých zkušeností je patrné, že si mnoho ředitelů škol již uvědomuje, že používání technologií ve výuce je neopomenutelné, avšak podpora těchto systémů je však nemyslitelná bez teoretických východisek neustále se rozvíjejících společenských disciplín, zejména pak teorie komunikace, systémové didaktiky a pedagogické psychologie. Zajímavé je, že i v dnešní pokročilé době, kdy je svět zahlcen moderními IT technologiemi, nejsou zformulovány obecně platné zásady používání této techniky ve vyučování. Jedná se spíše o nějaká doporučení, a hlavně vůle jednotlivých ředitelů škol, kteří individuálně k pořizování těchto audiovizuálních pomůcek přistupují.³

Dle mého výzkumu v bakalářské práci, je důležité také to, aby byly tyto systémy správně používány a doplněny nejen vhodným obsahem, ale hlavně přínosným postojem učitelů. Kvalita učitele a jeho přístup se stále jeví jako klíčová role ve výchovném procesu.⁴

² BRANDEJS, Dušan. *Vliv edukačních technologií na socializaci jedince*. Brno, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce Doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

³ MAŠEK, Jan.: *Tvorba a ověření účinnosti audiovizuálního didaktického sdělení*. Disertační práce, Pedagogická fakulta UK v Praze, 1998.

⁴ BRANDEJS, Dušan. *Vliv edukačních technologií na socializaci jedince*. Brno, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce Doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

1. EDUKAČNÍ TECHNOLOGIE

1.1 Audiovizuální didaktické sdělení

Ve své bakalářské práci jsem se mimo jiné zabýval, jaký pojem určit pro audiovizuální techniku, která se nyní v hojné míře používá na školách k edukaci. Po prostudování literatury jsem přímý pojem pro tyto komponenty nenašel. Řadil jsem je tedy do didaktických pomůcek a nazýval jsem je jako edukační technologie.

Z hlediska potřeby jednoznačnosti pojmového aparátu a zejména z důvodu nedostatečné mnohoznačnosti současného názvosloví a malé míry obecnosti, která je pro modelový přístup v oblasti technologie vzdělávání potřebná, Jan Mašek⁵ zavádí pojem „audiovizuální didaktické sdělení“. Z historického pohledu na vývoj metodiky vyučování pomocí audiovizuálního sdělení byly v minulosti v našich zemích nejvíce popisovány pojmy „školní film“ a „instruktážní film“⁶

Z didaktického hlediska lze tak definovat pojem audiovizuálního sdělení jako zvukově-obrazový komunikát, který:

- Je sdělován recipientovi pouze prostřednictvím technického systému bez asistence zprostředkující či spolupracující osoby, tj. při výuce spolupracujících jiných osob, např. vyučujícího, spolužáků apod.
- Expozicí didakticky vhodné struktury učiva podněcuje požadované změny ve vědomostech, dovednostech učící se osoby.⁷

⁵ MAŠEK, Jan.: *Tvorba a ověření účinnosti audiovizuálního didaktického sdělení*. Disertační práce, Pedagogická fakulta UK v Praze, 1998.

⁶ RÁMEŠ, J. a kolektiv: *Instruktážní film v učební praxi*. Praha SNTL, 1957

⁷ MAŠEK, Jan. *Audiovizuální komunikace výukových médií*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7082-905-2.

1.2 Edukační technologie

Výuka je nesnadný proces a je hlavní součástí učitelského povolání. Příprava na vyučování je od učitele nepostradatelná. Z didaktického hlediska má pedagog možnost si vybrat jakou formou žákům studium zprostředkovat. Tradiční způsoby představují klasické monologické, frontální metody, kdy hlavní aktivita je na učiteli a student je v roli pasivního posluchače. Ale v poslední době se často mluví o inovativních metodách prostřednictvím interaktivních edukačních technologií. Tyto metody se snaží tradiční postupy změnit, snaží se studenty zapojit do výuky.

***Řekni mi a já zapomenu,
ukáž mi a já si zapamatuji,
nech mne to udělat a já pochopím***

(Čínské přísloví).

K podpoře dialogického výkladu si může pedagog vzít edukační technologie. Mohou to být jak audiovizuální didaktické pomůcky, či různé aktivizační metody, které mohou výuku studentům ztraktivnit. Nejlepšího výsledku se dosahuje při spojení obou těchto prvků.⁸

1.3 Inovativní výukové metody

Pojem „inovace“ je označením pro nové pedagogické koncepce, tímto termínem je označováno zavádění nového prvku (metody, moderní techniky apod.) do tradiční výuky.

Mezi inovativní výukové metody tedy řadíme výukové metody, které autoři Maňák a Švec označuje jako „*aktivizační výukové metody*“ (více viz kapitola aktivizační metody) a jako „*komplexní výukové metody*“. Autoři je vymezují jako „*složité metodické útvary*“, které vymezují různou, ale vždy celistvou kombinací a propojení více

⁸ BRANDEJS, Dušan. *Vliv edukačních technologií na socializaci jedince*. Brno, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce Doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

základních prvků didaktického systému, jako jsou didaktické prostředky, metody organizační formy výuky a životní situace, jejich společným prvkem je však vždy výuková metoda“⁹

Do skupiny komplexních metod řadíme následující výuky:

- 1. frontální výuka*
- 2. skupinová a kooperativní výuka,*
- 3. individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků,*
- 4. kritické myšlení*
- 5. partnerská výuka*
- 6. výuka dramatem*
- 7. učení v životních situacích,*
- 8. výuka podporovaná počítačem,*
- 9. hypnopedie.¹⁰*
- 10. sugestopedii a superlearning,*
- 11. brainstorming,*
- 12. projektová výuka,*
- 13. otevřené učení,*
- 14. televizní výuka,¹¹*

Tyto inovativní metody výuky jsou při porovnání s tradičními metodami výuky mnohem více náročnější na přípravu. Nejenže vyžadují vyšší materiálové zajištění, ale

⁹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. Edice pedagogické literatury, 148. publikace. ISBN 80-7315-039-5.

¹⁰ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. Edice pedagogické literatury, 148. publikace. ISBN 80-7315-039-5.

¹¹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9. str 72

potřebují také postupnou žákovu přípravu na tyto metody výuky. Abychom mohli používat tyto inovativní metody je důležité změnit postavení učitele a žáka. Žák musí přistupovat k výuce aktivně, musí být schopen vyhledávat sám informace a samostatně je zpracovávat, musí rozvíjet komunikační dovednosti jak s učitelem, tak s ostatními žáky v týmu a aktivně s nimi spolupracovat. Umí organizovat práci svou i práci ostatních jedinců v týmu, nese zodpovědnost za vlastní práci. Musí být aktivní, samostatný, schopný tvořivé práce a samostatného myšlení a samoučení.

1.3.1 Aktivizační metody

Aktivizační neboli aktivizující metody výuky jsou obvykle založeny na problémovém učení žáků¹². Tyto metody působí na žáky stimulačně a podporují rozvoj tvořivého, samostatného myšlení. A především, jak již vyplývá z názvu této kategorie výukových metod, aktivizační výukové metody slouží jako prostředek k aktivizaci žáků¹³.

Do skupiny aktivizujících metod výuky jsou řazeny následující:

- *diskusní metody,*
- *didaktické hry*
- *metody heuristické, řešení problémů,*
- *metody situační.*¹⁴

I když aktivizační metody jsou již známé poměrně dlouho, setkáváme se s nimi ve školské praxi mnohem méně, než by si zasloužily. Jejich význam pro výuku je obrovský.

¹² PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.

¹³ SLAMĚNÍK, Ivan. Lokšová, J. Lokša: *Teória a prax tvorivého vyučovania. Československá psychologie*. 2001, ISSN 0009-062x.

¹⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. Edice pedagogické literatury, 148. publikace. ISBN 80-7315-039-5. str. 96

Dle četných průzkumů dosahují aktivizační metody velkých přínosů. Průzkumy ukázaly, že dokáží měnit způsob vyučování a oživit jej. Je důležité zmínit, že pomocí aktivizačních metod by mělo být dosaženo stejného efektu jako při klasickém výkladu, ale v kratším čase.

Pedagogové využívají jako aktivizační metody např. různé otázkové hry, didaktické hry typu vědomostních kvízů, křížovky, které slouží k upevnění učiva zábavnější formou. K těmto aktivitám se doporučuje využívat moderní elektronické edukační pomůcky, které formou projekce zprostředkovávají žákům tématicky zaměřené filmové ukázky, které mohou, ale nemusí být doplněny pedagogovým závěrečným shrnutím a komentářem. Tyto filmové ukázky, které jsou volně dostupné na internetu, v mnohém usnadní či urychlí pochopení učiva studentem.

Dovedeme si představit situace, kdy tradiční frontální výklad pedagoga nemůžeme nahradit. Například při probírání abstraktního nebo jinak složitého učiva, které např. vyžaduje širší znalosti i z dalších odborných předmětů.¹⁵

Proto se jako vhodný postup nabízí kombinace klasické vyučovací hodiny s aktivizačními metodami. *Je třeba pamatovat, že aktivizační metody nemohou plně nahradit klasickou formu výuky, mohou ji pouze oživit, vylepšit a zatraktivnit a o to jde především* (Kotrba, Lacina 2007).¹⁶

1.3.2 Model členění výukových metod z hlediska aktivity žáků

Pojmem „metoda“, odvozeným z řeckého „meta hodos“, což znamená „cesta směřující k cíli“, označujeme určité prostředky, postupy a návody, s jejichž pomocí dosáhneme či můžeme dosáhnout cíle, a to v kterékoli činnosti.¹⁷

¹⁵ BRANDEJS, Dušan. *Vliv edukačních technologií na socializaci jedince*. Brno, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce Doč. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

¹⁶ KOTRBA, Tomáš, Lubor LACINA a Jindra SVĚTLÁ. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce: [Z jazyka latinského]*. Vyd. 1. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister, 2007, 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.str 42

¹⁷ MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9.

Podobně „výuková metoda“ označuje určité didaktické prostředky, díky nimž dosáhneme či můžeme dosáhnout výchovně-vzdělávacího cíle. Tato myšlenka se odráží i v definici výukové metody dle autorů Maňáka a Švece, kteří tento pojem definují: „*Výuková metoda vyznačuje cestu, po níž se ve škole ubírá žák, ostatní činitelé mu tuto cestu usnadňují.*“¹⁸ Ovšem nelze při definování výukové metody myslet jen na činnosti žáka, a nikoli na činnosti učitele, neboť se navzájem doplňují – při výuce je důležitá spolupráce mezi učitelem a žáky. Z toho plyne, že výukovou metodu lze volně definovat jako uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, které směřují k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.¹⁹

Výukové metody patří mezi základní didaktické kategorie a nepůsobí izolovaně, ale pouze ve spojení s dalšími činiteli, determinantami výuky, jež její průběh ovlivňují a s jejichž pomocí učitel dosahuje výchovně-vzdělávacích cílů.²⁰

Pecina, Zormanová navrhli kombinovaný a upravený model členění výukových metod z hlediska aktivity žáků:

1. *Metody zprostředkování hotových vědomostí, dovedností a návyků:*

- a) *Metody slovní (vysvětlování, popis, přednáška, práce s textem).*
- b) *Metody názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem).*
- c) *Metody dovednostně-praktické (frontální laborování a experimentování, napodobování, práce v dílně, v cvičné kuchyni, na školním pozemku).*

2. *Metody aktivní práce žáků (metody aktivizující, problémové):*

- a) *Samostatné práce.*
- b) *Diskusní metody (rozhovor, dialog, diskuse).*
- c) *Problémová metoda (metoda řešení problémových otázek a úkolů).*

¹⁸ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 84

¹⁹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

²⁰ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

- d) *Metody inscenační a situační.*
- e) *Didaktické hry.*
- f) *Brainstorming a brainwriting.*
- g) *Projektová výuka (výukové projekty).*
- h) *Kritické myšlení.*
- i) *Televizní výuka.*
- j) *Problémově orientovaná práce s počítačem.*
- k) *Problémově orientované školní experimentování, laborování a práce v dílnách.*
- l) *Problémově orientované skupinové a kooperativní vyučování.*
- m) *Problémově orientované exkurze, vycházky a jiné mimoškolní akce.*²¹

1.4 Audiovizuální technika

V minulé kapitole jsem představil výhody aktivizačních metod, které pedagog může používat formou svých dovedností a znalostí. Tato kapitola se zabývá představením materiálových prostředků, které pedagog ke své aktivizační výuce může použít. Tyto prostředky jsou finančně náročné a pedagog je odkázán nejen na své schopnosti, ale i na vybavenosti a možnostech školy. Jedná se o jeden z mnoha způsobů, jak vylepšit způsob komunikace ke studentům či ji obohatit, ozvláštnit, ztraktivnit. Tyto pomůcky nemají za účel upozadit učitele pouze do role vypravěče. Je tedy doporučeno užívat tyto didaktické pomůcky s rozmyslem.²²

²¹ PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8. s. 28

²² BRANDEJS, Dušan. *Vliv edukačních technologií na socializaci jedince*. Brno, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce Doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

Většina z nás si pamatuje pouze 20 % toho, co jsme slyšeli, tak audiovizuální technika může zvýšit účinnost až na 80 % jen proto, že jsme obsah i viděli.²³

„Jednou vidět je lepší než stokrát slyšet!“

(příslloví)

Zde je přehled, jaké audiovizuální technologie jsou využívány ve školách:

Projektor:

Dá se říci, že je nejpoužívanějším pomocníkem při přednáškách. Zobrazí obsah z počítače na dostatečně velké plátno. Tímto můžeme výuku doplnit o projekci připravených prezentací, filmů, fotek a jiných učebních materiálů.

Výhody: Tato nejoblíbenější audiovizuální pomůcka umožní aplikovat heslo jednou vidět je lepší než stokrát slyšet. Umocní pedagogův výklad použitím grafických materiálů. Tím uspoří i čas a zefektivní výuku.²⁴

Vizualizér:

Nahrazuje dříve známý zpětný projektor „Meotar“. Tato dokumentová kamera je vhodným doplňkem projektoru. Přednášející má možnost snímat a zároveň zobrazit pomocí projektoru veškeré 2D i 3D předměty, či předlohy. Tímto předmět lépe popíše a nemusí jej posílat po třídě.

Výhody: Pedagog může o nějakém předmětu zároveň mluvit a živě jej ukazovat, což v případě kolování po třídě je vždy na úkor pozornosti a předmět má v ruce pouze jeden student.²⁵

²³ HURST, Bernice, František DANEŠ a Jindra SVĚTLÁ. *Encyklopedie komunikačních technik: [Z jazyka latinského]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1994, 299 s. ISBN 80-854-2440-1

²⁴ BRANDEJS, Dušan. *Vliv edukačních technologií na socializaci jedince*. Brno, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce Doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

Jazyková laboratoř

Tato laboratoř, jak název napovídá, slouží k názornému, praktickému učení jazyků. Žáci jsou napojeni na jednotky pomocí sluchátek a lektor jim může pouštět audio materiály, např. namluvené rodilými mluvčími. Sluchátka také slouží k rozdělení žáků do skupin, kde mohou spolu konverzovat.

Výhody: možnost současné komunikace student-student, lektor – student. Velká úspora času. Rozdělení žáků na „lepší a horší“, tím tedy efektivnější výuka. Produktivní využití hodiny.²⁶

Elektronické hlasovací zařízení

Jedná se o soustavu bezdrátových staniček, které jsou napojeny na lektorovo PC. Pedagog může pomocí projektoru a plátna promítnout otázku, studenti pomocí těchto bezdrátových „hlasovátek“ mohou odpovídat. Tímto postupem má pedagog okamžitou zpětnou vazbu o pochopení učiva posluchači. Jednotlivé staničky se mohou identifikovat jménem žáka, tudíž se mohou využít i ke zkoušení všech žáků najednou.

Výhody: Okamžitá zpětná vazba o znalostech a s tím i spojená evaluace. Velká úspora času.²⁷

Interaktivní tabule

Toto zařízení prožívající velký boom v dnešní době, dokonale umožní přejít z frontální monologické výuky do výuky názorné, kooperující, dialogové. Technicky vzato je toto zařízení sestaveno z projektoru a projekční plochy. Na plochu se promítá obraz z počítače. Oproti klasickému plátnu ovšem interaktivní tabule umožní dotekem na

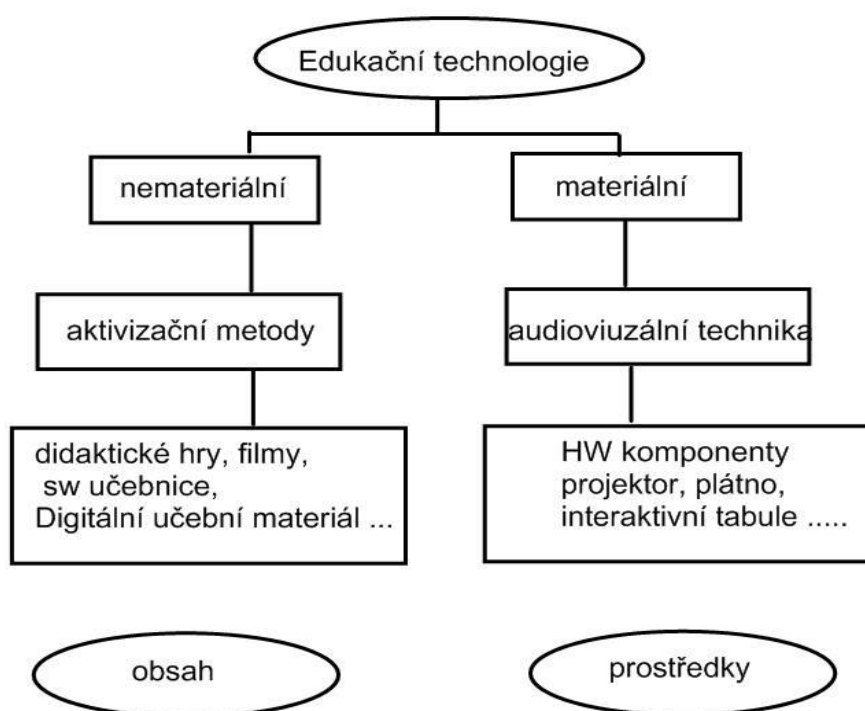
²⁵ BRANDEJS, Dušan. *Vliv edukačních technologií na socializaci jedince*. Brno, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce Doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

²⁶ BRANDEJS, Dušan. *Vliv edukačních technologií na socializaci jedince*. Brno, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce Doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

²⁷ BRANDEJS, Dušan. *Vliv edukačních technologií na socializaci jedince*. Brno, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce Doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

plochu ovládat počítač. Tímto umožníme, aby se monologická prezentace mohla dotvářet až při výuce, a to i samotnými posluchači. Obnáší to samozřejmě přípravu pedagoga před hodinou. Může využít spoustu již hotových volně stažitelných materiálů z internetu od jiných pedagogů formou digitálních učebních materiálů (DUM), softwarových učebnic, či výrobou vlastních podkladů.

Výhody: Interaktivní tabule přináší nový rozměr výuky. Při vhodně zvoleném obsahu se stává výborný nástroj pro větší zaujetí posluchačů formou názornosti a kooperace. Krom těchto výhod, kterými se budu zabývat v dalších kapitolách jsou další výhody při používání tabule. Na tabuli se píše tzv. digitálním písmem, tzn. není třeba klasické křídly, z které se práší. Také smazání tabule je formou pouze jednoho tlačítka. Velkou výhodou je možnost se k smazanému textu opět vrátit v další hodině a navázat na práci z minulé hodiny, což na klasické tabuli není možné.²⁸



Obrázek 1 Rozdělení edukační technologie²⁹

²⁸ BRANDEJS, Dušan. *Vliv edukačních technologií na socializaci jedince*. Brno, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce Doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D. 33-35

²⁹ BRANDEJS, Dušan. *Vliv edukačních technologií na socializaci jedince*. Brno, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce Doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D. 35

Tyto materiální edukační technologie bych rád rozdělil ještě do dvou skupin. Na pasivní a aktivní. Myslím si, že pokud žák v hodině pozoruje nějaký výukový materiál, tedy klasické „*multimediální sdělení*“, dívá se na něj pasivně. Je to taková zábavnější frontální výuka. Ani pedagog do tohoto sdělení nemusí nějak zasahovat. Pokud ovšem pedagog připraví vhodný učební materiál formou projekce na interaktivní tabuli, počítá se nejen s pedagogovým facilitováním zvolené činnosti, ale také zapojením žáka do této činnosti formou interaktivity, tedy jedná se o aktivní přístup.

Synergické používání audiovizuálních technologií s využíváním aktivizačních metod může být efektivním nástrojem moderního pedagoga. Jsou to výborní pomocníci v komunikaci s posluchači a využívají nástrojů, které nám přináší dnešní moderní doba. Používání zmíněných edukačních technologií ovšem má několik překážek. Jednak to hodně závisí na chuti pedagoga se učit sám něčemu novému, také jeho schopnosti sledovat trendy v rychlém vývoji těchto metod, ale také je to ovlivněno prostředím, ve kterém se pedagog nachází.

Pokud se tyto prostředky používají správně, mohou:

- *„přivodit změnu a strhnout pozornost posluchačů,*
- *posluchačům umožnit vstřebat informace způsobem a rychlostí, které vyhovují každému podle jeho možností,*
- *vyjasnit složité informace,*
- *vyvolat reakce posluchačů,*
- *ušetřit čas při vysvětlování podrobností,*
- *zjistit, že sdělení je přijatelnější a zapamatovatelné na mnohem vyšší úrovni, než by tomu bylo u verbálního projevu“.*³⁰

³⁰ HURST, Bernice, František DANĚŠ a Jindra SVĚTLÁ. *Encyklopedie komunikačních technik*: [Z jazyka latinského]. Vyd. 1. Praha: Grada, 1994, 299 s. ISBN 80-854-2440-1 str 68

1.5 Navázání tématu na sociální pedagogiku

Ačkoliv předchozí kapitola se zabývá především moderními technickými prostředky, tedy vyvolává spíše technicistní dojem, cítím potřebu ozřejmit návaznost tématu na studovaný obor sociální pedagogiky.

Dnešní turbulentní doba nám přináší velké a rychlé změny na poli techniky. Tyto změny nenechávají chladné jak dospělé, tak především děti. Dle průzkumu Národního institutu dětí a mládež ministerstva školství, kterého se zúčastnilo více než 2000 dětí mezi 6 až 15 lety se zjistilo, že velký vliv na trávení volného času dětí mají moderní technologie. Je to dle průzkumu, dáno tím, že jim tato pasivní činnost vyhovuje a také tím, že na ně nemají rodiče tolik času.³¹ Je vcelku běžný jev, že děti před školou, někdy i ve škole, místo kopání do míče sedí a koukají do tabletů či chytrých dotykových telefonů. Zdá se, že tato činnost je jim bližší a tzv. „IN“, než hraní tzv. reálných her za pomoci fyzického pohybu. V tomto spatřuji důležitý sociologický jev, který mění naše obvyklé chápání. Průzkum naznačuje, že hraním her na počítačích, tabletech, telefonech získávají děti asi podobné prožitky, jako při hraní her reálných. Tyto prožitky bych označil jako virtuální prožitky. Dle zmíněného průzkumu děti tyto virtuální zážitky baví více než ty reálné, a právě proto jsem se snažil toto téma více rozpracovat v mé diplomové práci a navázat tímto na studovaný obor sociální pedagogiky. Dle Krause (2014) *je sociální pedagogika vědní obor transdisciplinární povahy, který se zaměřuje na roli prostředí ve výchově, na zvládání životních situací bez ohledu na věk ve smyslu napomáhání souladu potřeb jedince a společnosti, na utváření optimálního životního způsobu*³². Virtuální zážitky budu tedy v práci zkoumat transdisciplinárně, tudíž z pohledu, několika hraničních disciplín. Z pohledu pedagogiky, zážitkové pedagogiky a pedagogiky volného času. Sociální pedagogika mi pomůže skloubit tyto dílčí pohledy do jednotného celku sociálně – pedagogických problémů spjatých s výchovným působením na mládež.

³¹ Trávení volného času dětí od 6 do 15 let. *NIDV* [online]. 2014, **2014**, 1 [cit. 2017-03-23]. Dostupné z: <http://zmv.nidv.cz/>

³² KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9. str 43

Aby čtenář, a hlavně já sám pochopil jádro zkoumaného jevu, je třeba přiblížit všechny souvislosti jevu, poskládat jednotlivé střípky skládačky v celek a tím celostně porozumět jevu.

2 KONCENTRACE

2.1 Proč je koncentrace tak důležitá

Děti, které ruší při vyučování, k tomu obvykle mají docela jednoduchý důvod: nedokážou se soustředit. Je pro ně těžké zabývat se něčím, co nenabízí žádné vzrušení, nedráždí jejich smysly nebo neslibuje okamžité uspokojení. Začne-li být přemýšlení obtížné, například při snaze o pochopení určitého textu, myšlenku rychle opustí a změní téma.

Ještě ztracenější jsou takové děti tehdy, mají-li pracovat samostatně. Takto děti odplouvají v myšlenkách jinam, zapomínají učebnice a sešity, zapomínají také na čas. Ztrácejí se ve světě fantazie, zírají přitom z okna nebo si začnou něco kreslit, místo aby řešily matematickou úlohu. Pro takové děti je učení obtížné, neboť jim chybí velmi důležitá zkušenost - pocit vzrušení.³³

Koncentrace na zadaný úkol je velmi namáhavá, zejména tehdy, když se nám do nějaké činnosti vůbec nechce. V mozku musí být pozornost namířena jako reflektor na zcela určitou věc – a spousta jiných dojmů, vjemů, vzpomínek a pocitů zůstane načas ukryto. V našem mozku je více než 100 miliard nervových buněk, z toho jedna pětina se nachází ve velkém mozku. Každá z nich je ve spojení až s 10 000 dalšími buňkami – co dává trilion kontaktů. Když tyto buňky vysílají elektrické impulzy, jsou vylučovány neurotransmitery. Ty se napojují na jiné buňky. Přitom se chemické signály opět proměňují v elektrické a jsou vedeny dál. Vytvářejí se sítě spojení. Pokud se chceme naučit třeba anglicky, musíme si v hlavě vystavět nové vědomostní síť. K tomu je zapotřebí se soustředit a zapomenout na rušivé vlivy.³⁴

To, zda něco děláme rádi, nebo to z hloubi duše odmítáme, má rozhodující vliv na sílu, již musíme vynaložit, abychom něco pochopili. Hra a zábava proto mohou dopomoci k dobrým známám. V jednom experimentu měli žáci ze základní školy řešit komplikované matematické úlohy. Po půlhodině směla polovina dětí odejít do sousední

³³ THORBRIETZ, Petra. *Soustřed' se!: jak podpořit koncentraci dětí*. Přeložil Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1032-0.

³⁴ THORBRIETZ, Petra. *Soustřed' se!: jak podpořit koncentraci dětí*. Přeložil Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1032-0.

třídy a tam se vydovádět, zatímco zbytek musel počítat dál. Za dalších třicet minut se první skupina v dobré náladě a uvolněná vrátila zpátky a navzdory časové ztrátě vyřešila požadované úkoly s náskokem.³⁵

V rámci jiné studie sledovali prvňáčci prezentaci učební látky pomocí diapozitivů, přičemž část byla zpracovaná zcela věcně a část žertovně. Po měsíci si děti pamatovaly pouze obsah, který byl „zabaleny“ do legrace.³⁶

Humor je založený na pocitech, jako je radost. Naše emoce jsou z převážné části ukotvené v amygdale, části limbického systému, který se nachází pod mozkovou kůrou. Mnohé podněty našeho vnímání se k ní dostanou dříve než k mozkové kůře, jež reprezentuje naše vědomí. Proto často pociťujeme spontánní blaženost nebo nechuť, aniž bychom si to hned dokázali vysvětlit.³⁷

Shrňme tedy:

- Na začátku procesu myšlení se nachází všeobecná pozornost coby stav rozšířeného vědomí.
- Na tomto základě mozek rozpoznává zajímavé a potlačuje rušivé věci. To se děje na jednu stranu prostřednictvím filtrování a redukování četných nervových podnětů, ale také prostřednictvím hierarchického posuzování toho, co zřejmě stojí za další zpracování.
- V tomto procesu vyhodnocování hrají důležitou roli pocity. Pozitivní emoce podporují zpracovávání podnětů, negativní ho blokují
- Důležitou součástí koncentrace je schopnost potlačit vlastní impulzivitu a překonávat emocionální překážky (např. chybějící motivace)

³⁵ THORBRIETZ, Petra. *Soustřed' se!: jak podpořit koncentraci dětí*. Přeložil Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1032-0.

³⁶ THORBRIETZ, Petra. *Soustřed' se!: jak podpořit koncentraci dětí*. Přeložil Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1032-0.

³⁷ SPITZER, Manfred. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. [1. vyd.]. Přeložil František RYČL. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.

- Pozornost nemá v mozku žádné konkrétní místo, nýbrž se organizuje v proměnlivých sítích. Koncentrace potom znamená zaměřit veškeré duševní a intelektuální síly do jednoho bodu. Úplná komplexnost vnímání, vzpomínek a pocitů musí být zorganizována tak, aby se v centru nacházela jedna jediná úloha. Všechno ostatní zmizí tak jako předměty na jevišti ve stínu. Je to dočasně vymazáno, zůstává to však nadále v pozadí k dispozici.
- Teprve koncentrace umožňuje, aby mozek zpracovával obsahy a přes několik filtrů je zprostředkoval do dlouhodobé paměti.
- Zážitky úspěchu vedou k odměňování: vylučování euforizujících neurotransmiterů probouzí u dětí pud chápání
- Důležitá je správná míra zátěže: příliš snadné úlohy vedou ke zhroucení systému pozornosti v naší hlavě stejně jako ty obtížné

Mnohé děti jsou natolik nesoustředěné, že to vede k závažným problémům. Ve škole jsou nápadně neklidné, nedokáží klidně sedět, trhají sebou a často ruší ve vyučování. Nezřídka píšou a čtou tak špatně proto, že slova vnímají pouze povrchně a jejich jemná motorika je narušená. Jejich pohledy se toulají všude možně a ony neposlouchají. Jejich emoce kolísají mezi nezájmem a nadšením.

Takové děti mívají pocit, že jsou k nim nespravedliví jak rodiče, tak učitelé. Proč je neustále někdo napomíná a kritizuje? Zdá se, že se jim nic nedaří. Přitom jde často o inteligentní děti, které nedodržují žádné pokyny, nepřetržitě překračují hranice. Nejjednodušší domácí úkoly jim zaberou třikrát více času, než se předpokládá, a udělají je jen tehdy, když vedle nich po celou dobu sedí rodič, jinak by už dávno zahodily sešit do kouta.

2.2 Specifické poruchy učení a chování

Specifické poruchy učení mohou být definovány jako neočekávaný a vysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení. Obtíže v učení však mohou být závislé na závažnosti a místě mozkových změn. Neuroplasticitě

systemu, využitelných kompenzačních poznávacích strategiích a vnějších podmínkách. Specifické poruchy učení nazýváme vývojovými z toho důvodu, že se objevují jako vývojově podmíněný projev. Nevíme, zda všechny specifické poruchy učení mají skutečně biologický podklad, ale je jisté, že provázejí člověka až do dospělosti³⁸

Specifické poruchy učení a chování jsou dnes velmi rozšířené, staly se poměrně známým fenoménem. Tyto poruchy je možné u dětí diagnostikovat (a je to nejčastější způsob) v Pedagogicko-psychologických poradnách pomocí diagnostických metod, které na dítěti provádí buď psychologové nebo speciální pedagogové. Častým motivem rodičů pro navštívení této poradny je, že delší dobu pozorují na svém dítěti odlišné schopnosti, dovednosti, citové prožívání a chování než u jeho vrstevníků. Na tyto odlišnosti také často upozorňují rodiče učitelé, jak z mateřských, tak ze základních škol, kteří jsou s dítětem ve styku a mají povědomí o těchto specifických poruchách.

2.3 Stimulace pozornosti z hlediska motivace žáka

Ve smyslu motivace a subjektivní podmíněnosti pozornost zavádí systémová didaktika pojem „intenzity stimulu“, který považuje za obtížně definovatelný, protože převážně závisí na subjektu učení, např. na jeho vrozené či získané motivaci. Vyvozuje tzv. „pravidla výběru operačních objektů“, která popisují vlastnosti žákovské pomůcky, se zřetelem na maximálně vysoký stupeň intenzity stimulů. Operační objekt stimuluje učícího se tím více:

- *čím více odpovídá sociálním, zejména vrozeným motivům (citová vázanost),*
- *čím je vyšší hodnota novosti, resp. nápadnosti operačního objektu nebo je částí,*
- *čím více se dá změnit operační objekt operacemi učícího se,*

³⁸ MATĚJÍČEK, Zdeněk, *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Odpovědný redaktor Václav Urban, ISBN 80-7178-494-X – Praha 2000

- *čím více a lépe dokáže učící se sám kontrolovat svoje operace, resp. jejich výsledek,*
- *čím je stimul otevřenější pro různorodé operace.*³⁹

V případě audiovizuálního didaktického sdělení to znamená, že tato pomůcka získá vysoký stupeň pozornosti a dostatečně podněcuje vnímatele pouze za předpokladu naplnění zejména prvních dvou výše uvedených základní vlastností. Tedy sociální a vrozená motivace, stejně tak novost a nápadnou strukturace elementů zvukového a obrazového informačního kanálu jsou významným předpokladem sdělení.

Psychologické otázky pozornosti jsou velmi složité, protože „výběrovost“ pozornosti závisí na celé osobnosti a zejména systému potřeb, hodnot a očekávání jednotlivce. Významný vliv má např. stav potřeb subjektu, včetně systému hodnot a očekávání jednotlivce. Z pojetí tzv. aktivační teorie pozornosti zkoumané v rámci působení běžné reklamy vyplývají sociálně psychologická hlediska, která zvyšují „aktivační potenciál“ podnětu, jako jsou zejména např. „apely“, které vyvolávají dědičně založené emocionální reakce týkající se např. mateřství, sexuality atd., nebo také nejistota a konflikt. Podněty vyvolávající konflikty působí aktivačně, protože vyvolávají snahu tyto nesrovnalosti odstranit.⁴⁰

Vlastní audiovizuální didaktické sdělení můžeme tak chápat jako didakticky záměrné vedení divákovy pozornosti z důvodu usnadnění jeho kognitivní orientace, kdy měl být naplněn mimo jiné i didakticky ideální soulad mezi observační strategií tvůrce a učícího se diváka. V tvůrčí praxi je tedy velmi podstatný význam klasifikace a rozlišení výrazových prostředků, kterými je možno pozornost záměrně vést a stimulovat z hlediska didaktických cílů.⁴¹

³⁹ RIEDEL, H.: Základní myšlenky systémové didaktiky, In: Vzdělávací kybernetika ve výzkumu a výuce. Dobřichovice: Kava-Pech, 1994. ISBN 80-85853-02-7. str. 79

⁴⁰ MÜHLBACHER, Hans. Selektivní propagace. Praha: BABTEXT, 1993. Univerzitní edice. ISBN 80-901444-6-2.

⁴¹ MAŠEK, Jan. *Audiovizuální komunikace výukových médií*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7082-905-2.

J.Kopřiva názorně popisuje několik didaktických možností přiblížení daného pojmu ve výuce v posloupnosti:

1. *přímá, záměrná zkušenost, získaná činností a přímým kontaktem se skutečností,*
2. *odvozená zkušenost, odvozená z práce s maketami a konkrétními modely,*
3. *dramtizovaná zkušenost, která formou hry, představení často jakoby daný jev a myšlenku rekonstruuje a dost názorně přibližuje skutečné pocity, dovednosti a znalosti,*
4. *demonstraci, jako konkrétní ukázkou, názorné vysvětlení a popis tematiky ukazuje za pomoci celé řady pomůcek, zejména pak audiovizuálních, konkrétní funkci a činnost daného zařízení, děje.*
5. *Studijní výlet, který jako přímá zkušenost, neuskutečnitelná ve třídě nutí studenta primárně pouze k observačním činnostem, vlastní význam této exkurze přistupuje až později,*
6. *Výstavu, jako sérii obrazových, demonstračních pomůcek a modelů, která zpravidla staví žáka pouze do role diváka, v ideálním případě však umožňuje i manipulaci s vystavovanými exponáty,*
7. *Vzdělávací filmy – na rozdíl od studijních výletů a exkurzí zkracují a zjednodušují jevy a děje v čase i prostoru. Odstraňují tak zbytečné a nepodstatné informace a koncentrují tak pozornost na klíčové jevy, umožňují zobrazit širokou škálu sdělení - od konkrétních zobrazení reálných událostí, až po sled slov textu.*
8. *Statická zobrazení, realistické kresby, rádio, zvukové nahrávky.⁴²*

⁴² KOPŘIVA, Jaromír. *Videodidaktika*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1987.s 64

2.4 Didaktické zásady

Pokud učitelé budou chtít dosahovat maximální míru efektivity a účinnosti jejich působení, měli by dodržovat tzv. didaktické zásady neboli didaktické principy či vyučovací zásady. Spolu se základními zákonitostmi výuky a s výukovými cíli určují charakter výuky.⁴³

Didaktické zásady se vztahují ke všem stránkám výuky, k učivu, k učební aktivitě žáka, k učitelově vyučovací činnosti, k materiálně-didaktickým prostředkům atd.⁴⁴

Didaktické zásady vznikaly na základě zkušeností pedagogů. Všimli si při své pedagogické praxi těch postupů, které se osvědčily jako efektivní a ve výchovně-vzdělávací práci vedly k úspěšným výsledkům.

Jednotlivé didaktické zásady byly formulovány již od starověku a odrážel se v nich filozofické koncepce, úroveň znalostí o vyučovacím procesu, koncepce a pojetí výuky charakteristické pro danou dobu.

Pomineme-li již zmiňovanou Komenského zásadu názornosti, kterou jsem rozvinul více, další český pedagog, zabývající se didaktickými zásadami byl – Adolf Lindner. Formuloval ve své knize *Všeobecné vyučování* následující pravidlo:

*Vyučuj přirozeně, vyučuj psychologicky, vyučuj názorně, vyučuj pochopitelně, vzdělávej vyučováním, vyučuj zajímavě, přihlížej k samočinnosti žáka při vyučování, vyučuj trvale, vyučuj prakticky.*⁴⁵

Pro maximálně efektivní výuku jsou doporučovány pro učitele užívat ve výuce didaktické zásady. Didaktické zásady se vyvíjely po staletí a vycházely a vycházejí ze zkušenosti pedagogů. Formulovali se na základě vlastní zkušenosti vyplývající z jejich pedagogické praxe. Jsou to:

⁴³ HLADÍLEK, Miroslav. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4

⁴⁴ HLADÍLEK, Miroslav. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4

⁴⁵ LINDNER, Gustav Adolf. *Všeobecné vyučování: učební text pro ústavy ku vzdělání učitelů a učitelek*. 3. vyd. Vídeň: A. Pichlerová, 1887. str.46

- ***Zásada uvědomělosti a aktivity***

Tato zásada uvědomělosti má za úkol přimět žáka, aby se zodpovědně postavil k učení a aby se snažil porozumět osvojované látce. Sám tedy žák bude vyvíjet co největší úsilí, aby získal co nejkvalitnější vědomosti. Je zde vyvíjena snaha pro to, aby žák pochopil a přijal cíle výuky za své. Proto by měl pedagog vyvíjet maximální aktivitu k rozvoji jeho schopností a osobnosti. Tento úkol není pro učitele vůbec snadný.

- ***Zásada komplexního rozvoje žáka***

Komplexní rozvoj žáka spočívá především k vedení jeho výchovy cestou mravní, rozumovou, estetickou, pracovní a tělesnou. Klade si za cíl, aby učitel rozvíjel všechny žákovy základní vlastnosti osobnosti a plnění výukových cílů kognitivních, afektivních a psychomotorických.

- ***Zásada vědeckosti***

Při této zásadě je důležité, aby učitel neustále studoval svůj obor, sledoval nové trendy v rámci své učitelské profese. Musí být tedy dostatečně kvalifikovaný a kompetentní. Zásada vědeckosti, tedy dle svého názvu, bere si za cíl, aby se žáci učili jen poznatky pravdivé a vědecky ověřené, obsah výuky musí být aktuální a věcně správný.

- ***Zásada spojení teorie s praxí***

Tato zásada postupuje dle pravidla – teorie usnadňuje praxi. Zásada vnímá teoretické vědomosti žáků v synergii s jejich praktickou činností, proto je nezbytné obě tyto složky zastoupit rovnoměrně v každém výchovně-vzdělávacím procesu.

- ***Zásada přiměřenosti***

Podle této didaktické zásady je nezbytné, aby výukové cíle, obsah, použité didaktické prostředky, výuky a komunikace učitele byly přiměřené schopnostem vzdělávaných žáků, věku, jejich jazykovým schopnostem, dovednostem, vědomostem apod.

- ***Zásada individuálního přístupu***

Tato zásada se týká individuálních možností každého žáka. Je založena na poznatcích z psychologie osobnosti, že každý žák má individuální možnosti a je nutné k němu podle toho přizpůsobit přístup. Mezi žáky navštěvující stejný ročník ve škole mohou být i zásadní rozdíly v jejich dovednostech, vědomostech, schopnostech, jazykových znalostech atd. Proto je důležité, aby učitel v takové třídě přizpůsobil výklad učiva a tempo všem žákům, a to jak slabým, tak těm šikovnějším.

„Podle této zásady by měl učit co nejvšestranněji rozvíjet osobnost každého žáka, což vyžaduje provádění pečlivé pedagogické diagnostiky a uplatňování jejích výsledků v praxi pro cíl rozvoje každého jednotlivého žáka.“

- ***Zásada emocionálnosti***

Tato zásada se opírá o fakt, že ani učitel ani žáci nejsou roboti, ale živé bytosti schopné socializace, které se navzájem ovlivňují v emocionálním klimatu. Studie prokázaly, že vyučování probíhá ve všech ohledech pozitivněji v lepším klimatu třídy. Proto je důležité, aby učitel navodil u žáků pocit důvěry, nejlépe tak, že ho berou jako důvěrníka a rádce.

- ***Zásada trvalosti***

Tato zásada napadá mechanické memorování, při čemž je učivo žákem nekvalitně a nepevně osvojené. Při tomto memorování dochází často k rychlému zapomínání, které je o to rychlejší, když není pevně provázáno s dalšími vědomostmi. Cílem tedy této didaktické zásady je, aby si žáci osvojili učivo pevně a pokud možno natrvalo. Úkolem pedagoga je tedy snaha o osvojení informací kvalitní formou, a zjišťovat, jak učivu porozuměli, propojovat nové učivo se starým. Také se snažit o opakování již probraného učiva, aby si žáci učivo lépe uchovali.

- ***Zásada názornosti***

Tato didaktická zásada názornosti byla zmíněna již Komenským a patří k těm nejstarším didaktickým zásadám. Zásada názornosti tkví v tom, aby se žákovi umožnilo získávat poznatky o světě přímou zkušeností s věcmi, a to všemi smysly, tedy zrakem, čichem, sluchem, chutí, pohybem či hmatem, neboť smyslová zkušenost je nenahraditelná.

- ***Zásada soustavnosti***

Jedná se tady o jakousi systematičnost, kdy by měly jednotlivé probírané celky na sebe logicky navazovat. Učitel by měl vést výuku od jednodušší ke složitější, od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému, neboť je důležité, aby se postupně zvyšovaly nároky na žáky.

- ***Zásada zpětné vazby***

Na základě reflexe učitel získává informace o naplňování vytyčeného výchovně-vzdělávacího cíle. Pomocí dodatečných otázek snadno diagnostikuje, zda žáci rozumí probranému učivu, či jestli mu rozumí správně. Na základě této zpětné vazby zvolí další postup, či vrátí se k již probranému učivu.⁴⁶

⁴⁶ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9. str. 69

3 ZÁŽITKY

3.1 Prožitek, zážitek, zkušenost

Při výuce je verbální komunikace učitele hlavním pilířem jeho práce. Nejsilněji zastoupenou formou předáváním informací žákům je tedy komunikace řečí. Jsou děti, které si z tohoto klasického monologického sdělení zapamatují více. Jsou, ale ve třídách děti stále častěji postiženy vývojovými specifickými poruchami učení, které při použití tradičního frontálního podání si toho uchovají méně. V těchto případech je forma jak tyto informace sdělujeme zásadní a měla by se v co největší míře opřít o minimálně jednu zásadu a to didaktickou zásadu názornosti, tedy dle Komenského – přímá žákova zkušenost.

Z různých pojetí současných autorů vyplývá, že základem zážitkové pedagogiky je cílená aktivita, prostřednictvím které člověk získává určité zážitky. Ovšem zážitky nejsou cílem zážitkové pedagogiky, jak by se z názvu zdálo, nýbrž jeho prostředkem. Skutečným cílem této pedagogiky je ve skutečnosti zkušenost, což je zpracovaný zážitek, respektive prožitek tzv. intenzivní způsob žití.⁴⁷

Je třeba nejdříve oddělit od sebe pojmy zážitek, prožitek, zkušenost. Prožitek, jak jsem zmínil výše, se může chápat jako intenzivní způsob žití a je charakterizován svou přítomností a nepřenositelností.⁴⁸ Zážitek je „*dosažení cíle a celkovost v žití se vždy vztahuje k minulému prožívání. Teprve takto zpracovaný zážitek, který je převeden do vědomí a náležitě zpracován, se stává životní zkušeností (cílem zážitkové pedagogiky) jež je přenositelná.*“⁴⁹

Hartl a Hartlová definují zážitek z hlediska psychologického jako „*duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představivost); vždy vnitřní, subjektivní, citově*

⁴⁷ JIRÁSEK, Ivo. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1176-8.

⁴⁸ JIRÁSEK, Ivo. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1176-8.

⁴⁹ JIRÁSEK, Ivo. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1176-8.str.20

provázaný; zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka“

Zjednodušeně lze říci, že prožitek je minulostí zážitku. O prožitcích hovoříme v přítomném čase. Po uplynutí prožitku a jeho slovně sdílené znovu vybavení, dochází k zážitku.⁵⁰

Pokud jsme prožitkem zcela pohlceni, pocítujeme tvůrčího ducha, soustředěnost a uspokojení z prožívané činnosti jde o tzv. „*flow- efekt*“⁵¹ tzv. plynutí. Jde o stav prožívání pozitivních emocí při realizaci přiměřeně náročné aktivity. Na rozdíl od stavu „*stuck state*“ stav uváznutí, kdy se naše hladina pozornosti přesouvá již jinam. Jedná se o nezáměr o činnost, spíše se hovoří o mechanické vykonávání činnosti. Čas tady nehraje roli fyzikální veličiny, ale spíše časového, relativního vnímání jednotlivce, které je spjata s časovým prožíváním⁵²

Mne, jako výzkumníka, samozřejmě nejvíce zajímá, jak těchto zážitků využívat v školním prostředí, tedy k procesu učení. V tomto případě musím již zmíněné pojmy prožitek – zážitek – zkušenost doplnit o pojem cílená zpětná vazba, či reflexe, review nebo debriefing.⁵³ „*Naším ideálem by mělo být, aby člověk svému prožívání i jednání ostatních členů skupiny lépe porozuměl, a aby k onomu porozumění došel na základě vlastních zkušeností, vlastní cestou.*“⁵⁴

⁵⁰ SOJÁK, Petr. Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů, aneb, (Ne)vaříme z vody. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7572-6

⁵¹ CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. Flow: o štěstí a smyslu života. Přeložil Eva HAUSEROVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0918-8.

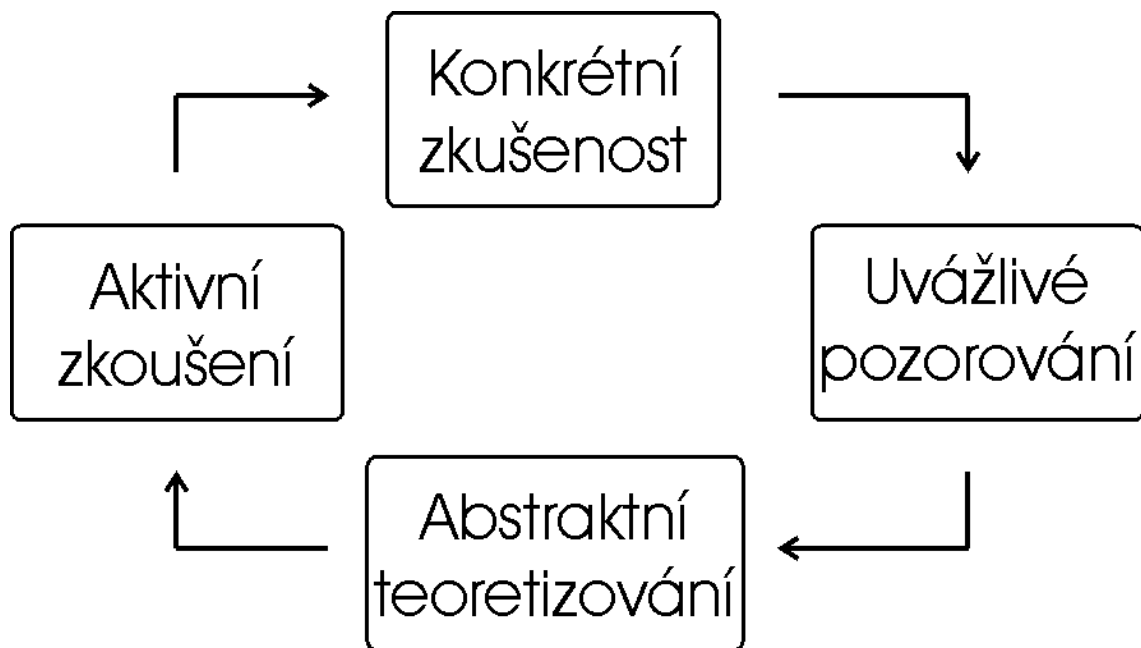
⁵² SOJÁK, Petr. Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů, aneb, (Ne)vaříme z vody. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7572-6

⁵³ REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0988-1.

⁵⁴ REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0988-1. str.13

3.2 Zkušenostně - reflektivní učení

Znázornění toho, jak lze využít zážitku ve zkušenostním učení nabízí Kolbův cyklus.



Obrázek 2 Kolbův učební cyklus⁵⁵

Kolb k tomuto procesu přiřadil čtyři styly učení, které odrážejí další dimenzi cyklu, tedy to, čemu dáváme při učení přednost, zda emociální, nebo myšlenkové stránce dění. Na tomto základě rozlišuje čtyři styly učení: divergentní, asimilační, konvergentní a akomodační. K efektivnímu učení dochází tehdy, jestliže učební proces postupně využije všechny čtyři způsoby učení se, i když jednotlivci často dávají přednost jen některému z uvedených způsobů. Čtyři způsoby učení se v Kolbově učebním cyklu vytvářejí čtyři fáze učení. Učení se podle Kolbova cyklu se nazývá „akční učení“ nebo „zkušenostní učení“, obvykle začíná konkrétní zkušeností a považuje se za nejefektivnější způsob učení se.

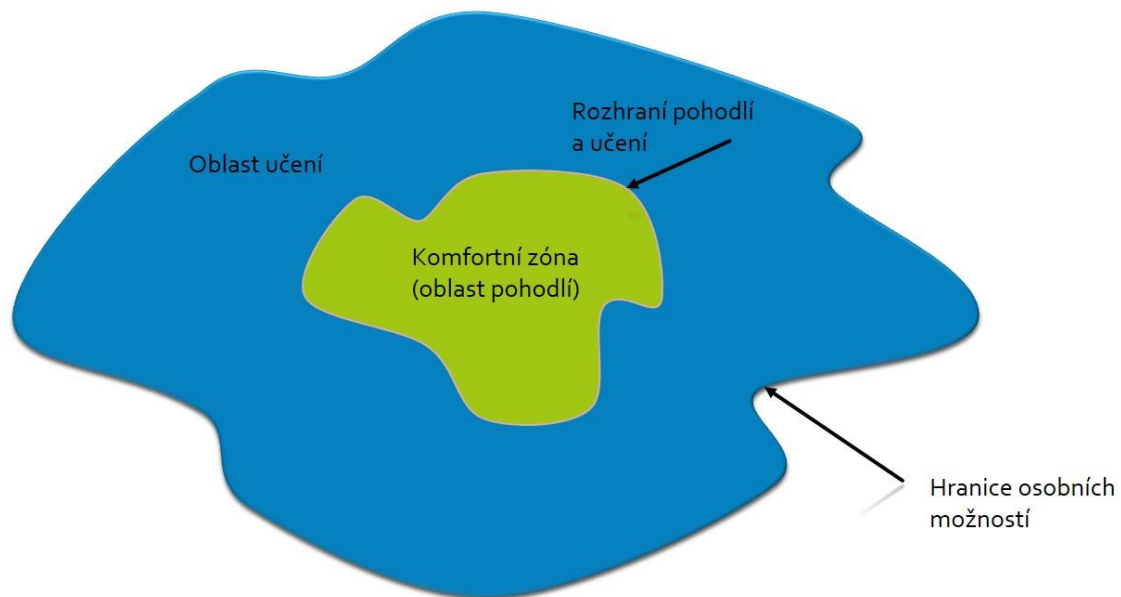
Pro získání zkušenosti ze zážitku je potřeba provést reflexi, nebo-li tzv. cílenou zpětnou vazbu. Jedna z metod cílené zpětné vazby je zpětnovazební diskuse. Je to zároveň metoda, která je nejčastěji používána k reflexi zážitků ve zkušenostním učení.

⁵⁵ <http://www.transformace.cz/cz/kecteni/kolb.shtml>

Po aktivitách se žáci často setkávají s tzv. neřízenou diskusí, která začíná probíhat nezávisle na tom, zda ji někdo vyžadoval. Žáci mají často potřebu sdělit své zážitky a přirozeně si hledají, s kým by alespoň ústně mohli znovu sdílet co prožili. I toto neřízené sdílení můžeme označit za zpětnou vazbu, nikoliv za facilitovanou cílenou zpětnou vazbu, jelikož se často vyskytuje povrchnost, nevyrovnanost v zapojení členů do diskuse, a hlavně nezacílenost sdělovaných informací. Proto častěji využíváme její alternativu, a to řízenou diskusí, která už je vedena např. učitelem, tedy facilitátorem. Ten se snaží žáky facilitovat a eliminovat nežádoucí faktory diskuse jako je např. právě nezacílenost. Tito facilitátoři by se měli držet vytyčeného cíle cílené zpětné vazby, který si zvolili, a diskusí řídí tak, aby žákům pomáhali se k cíli alespoň přiblížit. Řízená diskuse má ale také své nevýhody. Může častým využíváním sklouznout do stereotypu, kdy už účastníci nebudou mít chuť se vyjadřovat pomocí slov. Nebo může nastat situace, kdy je skupina příliš různorodá na to, aby dokázala společně diskutovat na stejné rovině. To může být dáno např. věkovou růzností členů. V takových chvílích je dobré využít i jiných, neverbálních zpětnovazebních technik, případně cílenou zpětnou vazbu nezařazovat programově za každou aktivitu.⁵⁶

Během vývoje každého člověka, tím jak vstřebáváme informace, učíme se dovednostem, získáváme pozitivní i negativní zkušenosti, vyvíjíme své modely komunikace a chování, sestavujeme si svůj žebříček hodnot cílů a uvědomujeme si cíle a smysl života, tím vším kolem sebe vytváříme „zónu - bublinu“ komfortu, tedy svoji zkušenostní a bezpečnostní zónu. Vše, co máme umístěné v této zóně, tak tzv. zvnitřňujeme a vstřebáváme, to znamená, že jsme se s těmito událostmi, vědomostmi, situacemi již někde setkali, promysleli a poznali a objevili způsob, jakým se v této situaci zachováme, jak s nabytými dovednostmi a vědomostmi zacházet. Tyto události již nebereme jako novou, cizí, nebezpečnou, záhadnou, ale spíše jako uchopitelnou skutečnost. A toto vše je obsaženo v naší zóně komfortu.

⁵⁶ REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0988-1.



Obrázek 3 Zóna komfortu⁵⁷

Pokud ze své zóny komfortu vystupujeme do oblasti „neznámého - nepoznaného“, s orientací ven, od jádra zóny komfortu, dostáváme se do oblasti, která se nazývá růstovou – rozvojovou. Přechod z jedné zóny do druhé je pro člověka „stimulující – rušivý - proaktivní“. Především na přechodu vstupu ze zóny do zóny se už můžeme dostat do již zmiňovaného stavu flow – plynutí, který se nachází mezi oblastí nudy z nedostatku podnětů a oblastí stresu z nadbytku podnětů, stimulace, výzev. Navíc se zóna chová jako dynamický systém, takže pokud některou již uskutečněnou, uchopenou, poznanou skutečností nepoužíváme, nevyužíváme, necvičíme, pak se tato daná oblast z orientace růstové změny v orientaci klesající. Příkladem může pro nás být vědomostní vybavenost v den zkoušky na předmět a po nějakém čase po této události, co vše nám zůstalo, lépe řečeno nezůstalo v hlavě. To stejné je s fyzickou výkonností, kdy sportovec přestane sportovat, tak jeho vytrvalost, síla, rychlost, obratnost nedosahuje takové úrovně jako dříve při trénincích. Tedy pokud se v některé z oblastí neudržíme dosažená úroveň, naše zóna komfortu po nějakém čase klesá. Pokud máme oblasti, které jsme ještě nikdy nerozvíjely, tak můžeme očekávat, že budou zakrnělé, nevíme o nich, tedy neumíme je používat. Je tedy možné, že v těchto zakrnělých

⁵⁷ <http://www.akord-ot.cz/o-nas/jak-pracujeme/>

oblastech naší osobnosti může být ukryt potenciál a tedy nevědomé vlohy, které jsme získaly dědičností.⁵⁸

Zážitkově pedagogické formy vytvářejí situace i prověřené procesy či postupy, které člověku umožňují bezprostředním prožitím odhalit nové oblasti, dosáhnout vědomosti a získat zkušenosti. Aplikované prostředky vytvářejí reálné požadavky, v kterých je nutno bezprostředně jednat bez možnosti úniku a distancování se. Stojí tak v protikladu k povrchním zkušenostem všedního dne. Zážitkově pedagogické zásahy se pokoušejí vytvořit struktury, které napomáhají budování aktivního základního postoje, čímž je míněna pohotovost pouštět se do aktivního prožívání.⁵⁹

Za zmínku stojí zajímavý příklad učení, což je třífázový model učení E-U-R, který je postaven v duchu konstruktivismu. Jedná se o tyto tři fáze:

Evokace

- *první fáze procesu učení*
- *žáci si vybavují to, co si myslí o tématu, které mají studovat, co o něm vědí jistě, co se jen domnívají, jaké o něm mají otázky*
- *to, co mají učící se na začátku učení v hlavě a vybavují si, se v procesu vybavování (evokování) strukturuje a díky tomu se v další fázi mohou nové informace zařadit na vhodné místo v mysli těch, kdo se učí*
- *v procesu vybavování se vyvolává vnitřní motivace pro učení (jinak řečeno – zvědavost na to, jak to tedy je doopravdy; potřeba získat nové informace pro vyřešení otázky; chuť něco zažít nebo si vyzkoušet, čím bychom mohli potvrdit nebo vyvrátit svou hypotézu atd.)*
- *již v této fázi se žáci učí (nejde jen o přípravu na učení)*

Uvědomění si významu nové informace

- *druhá fáze procesu učení*
- *žáci aktivně zpracovávají zdroj nových informací, procházejí novou zkušeností*

⁵⁸ HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

⁵⁹ VÁŽANSKÝ, Mojmir. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0428-2.

- *žáci propojují nové informace, které v této fázi přicházejí z vnějšího zdroje (text připravený učitelkou, videoprojekce, pokus, exkurze, ...), s informacemi, jež si vybavili a utřídili v první fázi procesu učení*

Reflexe

- *třetí fáze procesu učení*
- *žák se ohlíží za procesem učení, kterým právě prošel, a formuluje si svůj nový obraz tématu nebo problému (co teď o něm ví, co si potvrdil, co si opravil, jaké otázky zůstaly nezodpovězeny, čemu by se chtěl o tématu příště naučit)⁶⁰*

Tento třífázový model učení se používá v kritickém myšlení, kdy studenti zpochybňují dané znalostní pravdy a vytvářejí vlastní rekonstrukci poznání. Cílem metody je zaktivizovat studenty k činnému procesu získávání znalostí.

3.3 Hra

Jednou nepřehlédnutelnou skupinou činností, při které dnešní mládež získává zážitky je hra. V každodenní pedagogické praxi je hra nepostradatelným prostředkem výchovy. Jejím používáním navozujeme situace, děje, příběhy, role, ve kterých se jednotlivec či skupina rozvíjí a roste dovednostně, vědomostně, ale také zkušenostně. Ve hře testujeme své postoje, názory a hodnoty, ale také získáváme současně poznatky o sobě, a o druhých, tedy i okolním světě. Hru pokládáme jako jeden z nejlepších prostředků harmonického rozvoje osobnosti. Hra je život nanečisto. Pokud přijmeme její pravidla a ponoříme se do ní, vyžaduje od nás nasazení, důvtip, kreativitu, organizovanost, kvalitní komunikaci a řadu dalších dovedností. Zároveň v nás vyvolává silné emoce a následně nabízí nekompromisní zpětnou vazbu. Proti reálnému životu má však zásadní výhodu, účastníkům nehrozí reálné existenční důsledky chyb, kterých se při ní dopustí

„Hra je tvořivé dílo, je to produkce. Produktem je svět hry, sféra zdání, pole, s jehož skutečností to zjevně není v pořádku. A přece zdání světa hry není jednoduše jen pouhé

⁶⁰ ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

nic. Pohybujeme se v něm, když si hrajeme, žijeme v něm, zajisté mnohdy vzletně a lehce jako v nějaké říši snů, často však také plní zaníceného odevzdání a ponořenosti“⁶¹

Podle Finka je hra možným i důstojným předmětem filosofie, protože má světový význam. „*Je v našem pobývání jednou z nejzřetelnějších podob ukazujících ke světu. Při hře nezůstává člověk v uzavřeném okruhu svého nitra, nýbrž (...) naopak (...) vystupuje ze sebe a názorným způsobem naznačuje celek světa.*“⁶²

Při vytváření her je důležité si uvědomit:

- Co je cílem hry?
- Čeho dosáhnu?
- Jaký dopad a vliv má hra na člověka?
- Co u člověka rozvinu, udělám, na co působí hra?

Hra by tedy měla mít svůj cíl, který bychom měli umět pojmenovat.⁶³

Cíl musí být uchopitelný a přesně definovaný, musí být uskutečnitelný a dosažitelný, musí být jasný pro všechny. Pokud je hra ve školním prostředí, sledujeme výchovné cíle, na které hrou můžeme působit a které jsou zároveň tzv. pedagogickým potenciálem, tedy hodnotou, ke které usiluje aktivní konání pedagogů. Výchovné cíle nám odpovídají na otázky, které části osobnosti, případně složky se hra dotýká, kterou hra procvičuje, rozvíjí a mobilizuje. Hry ve školním prostředí budeme dělit na jednotlivé výchovné cíle.⁶⁴

Dělení výchovných cílů:

- „*Jazyková inteligence – srozumitelné vyjadřování, schopnost vysvětlovat a vyprávět souvislé příběhy*

⁶¹ FINK, Eugen. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, 1993. Orientace. ISBN 80-202-0410-5. str. 41

⁶² FINK, Eugen. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, 1993. Orientace. ISBN 80-202-0410-5. str. 34

⁶³ HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

⁶⁴ SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-498-3.

- *Hudební inteligence – schopnost vnímat tón a rytmus, zapamatovat si melodii, aktivní provozování hudby.*
- *Prostorová inteligence – schopnost představo představivosti originálních, nových objektů, obrazů a tvarů*
- *Matematicko-logická inteligence – výroková logika, práce s čísly, kombinační schopnosti.*
- *Pohybová inteligence – tance, zvládnutí technik různých sportů, pohyblivost, manuální zručnost a šikovnost při zacházení s předměty.*
- *Intrapersonální inteligence – vyznat se sám v sobě, být v kontaktu se svými pocity a emocemi a s iracionálními psychickými obsahy, rozlišovat mezi nimi a používat informace o nich k usměrňování vlastních akcí.*
- *Interpersonální inteligence – schopnost všimnout si potřeb a záměrů jiných jedinců a porozumět jim, sledovat jejich náladu a temperament jako způsob přisuzování jejich chování v nových situacích, schopnost vcítění se*
- *Vztah k přírodě – ke všemu živému, schopnost vnímání celku.“⁶⁵*

Oblíbenou činností a patrným zpestřením se dnes pro mnohé děti staly počítačové hry, jež probouzejí napětí a vzrušení a rozvíjejí poznání a schopnost rychle se rozhodovat. Pokud se jim věnuje přiměřená pozornost, stávají se přitažlivou zábavou a přínosnou součástí volného času, již se dnes věnuje rostoucí počet dětí. Počítačové hry vtahují účastníka do sféry neohrazené fantazie, otvírají mu nové stránky skutečností. Ovšem nekontrolované používání těchto her má negativní důsledky, kdy se původně herní, činnost přeměňuje v závislost a stres. Jednostranná orientace na ně zatěžuje organismus. I čas účastníka omezuje aktivity, jež by měly kompenzovat nedostatečný pohyb.⁶⁶

„Podle průzkumného šetření ukazováček při osmihodinovém psaní na počítači uskuteční sice tolik pohybů jako noha při čtyřicetikilometrové chůzi, energetický výdaj

⁶⁵ HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2. str.115

⁶⁶ HOFBAUER, Břetislav a Michal KAPLÁNEK. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7394-240-3.

je však podstatně nižší; nedostatečný pohyb může narušit denní režim mladého člověka a vyvolat zdravotní problémy“.⁶⁷

V dnešní době nabýváme pocitu, že se prožité události posouvají k prožívání virtuálnímu. „*Máme tedy někdy pocit, že se dnešní doba zbavila fyzického prožitku těla a zůstala jen u prožívání myšlenkového. Důkazem toho jsou plné počítačové sály a on-line propojení mezi mnoha hráči v různorodých hrách.*“⁶⁸

Někteří autoři označují zprostředkované zážitky k edukačním účelům, skrze média jako nevhodné. Jsou prý na úkor prožitku v přirozeném prostředí. Sociální zkušenost se děje na dálku pomocí kvaziinterakce. Proces mediální socializace vytvořil zmanipulovanou ikonickou virtuální realitu, ve které příjemci získávají obrazy skutečnosti, kterou autenticky nezakoušejí.⁶⁹

⁶⁷ HOFBAUER, Břetislav a Michal KAPLÁNEK. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7394-240-3. str. 127

⁶⁸ SOJÁK, Petr. *Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů, aneb, (Ne)vaříme z vody*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7572-6 str.27

⁶⁹ SOJÁK, Petr. *Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů, aneb, (Ne)vaříme z vody*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7572-6

SHRnutí TEORETICKÉ ČÁSTI

Svojí teoretickou i empirickou částí své diplomové práce volně navazuji na výzkum a teorii, kterou jsem zpracoval ve své bakalářské práci. V ní jsem se mimo jiné zabýval pojmovým názvoslovím práce s moderními edukačními prostředky. Jelikož tyto prostředky považuji za významného pomocníka v komunikaci a sdělování myšlenek vyučujících směrem k žákům. Po prostudování další literatury jsem našel velmi výstižný pojem pro tuto problematiku. Jedná se o pojem „*audiovizuální sdělení*“⁷⁰. Právě tento pojem, který autor označuje za zvukově obrazový komunikát sdělovaný recipientovy pomocí technického systému, beru jako základní východisko, které se v mé diplomové práci jako červená nit. Ačkoliv tento pojem není již nic nového, myslím, že si ještě stále hledá své místo ve školním prostředí.

Toto sdělení beru také jako jeden z pilířů pro možné směřování inovací ve výuce a rád bych jej přiřadil k již známým výukovým metodám. Zařadil bych je do aktivizačních metod. Jedná se tedy o inovativní aktivizační výukové metody, které ve srovnání s metodami tradiční výuky jsou náročnější na přípravu, nejen pro učitele, ale i žáka.

Jeden z úkolů aktivizačních metod, je nalézt způsoby, jak žáka zapojit do výuky. V dnešní době, kdy není vůbec snadné najít třídu, kde by nebyli žáci s „dys“ poruchami učení se jeví, tyto aktivizační způsoby výuky jako vhodné pro získání koncentrace žáků na probírané učivo. A právě k zapojení žáků pomocí aktivizačních metod je možné a vhodné využít moderní elektronické prostředky. Tímto učitelé naplňují některé z didaktických zásad, především zásadu názornosti a aktivity.

V mé diplomové práci jsem si vzal na bedra nelehký úkol. Chtěl bych zkoumat vztah toho, jak žáci prožívají prožitky ve škole např. s moderními technologiemi, tedy virtuálními zážitky s těmi fyzickými, možno říci skutečnými. V teoretické části jsem se zabýval vysvětlením obsahu prožitku – zážitku – zkušenosti a jejich návaznosti. Snažil jsem se pochopit, jak se prožitek mění ve zkušenost pomocí cílené zpětné vazby. Jak nás tyto zkušenosti posouvají v rozvoji a zvětšují nám zónu komfortu. Pomocí Eustresu se dokážeme z těchto zkušeností posunout k dalším, vyšším cílům.

⁷⁰ MAŠEK, Jan.: *Tvorba a ověření účinnosti audiovizuálního didaktického sdělení*. Disertační práce, Pedagogická fakulta UK v Praze, 1998

Důležitým tématem je pro mě i získávání zážitků pomocí hry. Zde jsem hledal souvztažnosti mezi hrou skutečnou, fyzickou a hrou virtuální, tedy např. formou PC her. Při studování literatury jsem nenašel pouze kladné reakce na používání těchto prostředků a metod, jak to dosud, dle mého shrnutí může vypadat. Objevovaly se i velmi kritické názory na tuto problematiku podpořené četnými výzkumy. Zvláště u virtuálních zážitků panují podložené obavy, že při jednostranné orientaci na ně, zatěžujeme organismus a tyto aktivity nám zdaleka nekompenzují fyzické, skutečné aktivity.

Svoji teoretickou část diplomové práce jsem pojal tak, abych dopodrobna prostudoval jednotlivé části skládačky. Neznamená to, že jsem se dotknul jednotlivých střípků jen okrajově. Bohužel omezený počet stran práce by neumělo pojmout tento kompletní vějíř nastudovaných informací. Snažil jsem se tedy představit a pochopit nejhlubší myšlenky jednotlivých částí celého procesu, který budu potřebovat správně uchopit při sestavení následného praktického výzkumu. Tímto shrnutím, jsem také chtěl představit návaznosti jednotlivých problematik, které vedou celkovému poznání procesu.

„Jednou z možností, které se nabízí, je soustředit se na oblast vnějšího světa, prozkoumávat vnější podněty, zaměřovat se na různé jevy nebo třeba společenské skupiny, jichž jsme součástí. Pro naše sebepoznání je zřejmě nejdůležitější dozvědět se, jak na nás tyto vnější faktory působí a jak nás ovlivňují“⁷¹

⁷¹ KUNEŠ, David. *Sebepoznání*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-541-7.str. 80

4 VÝZKUM

Výzkum často vyžaduje použití více výzkumných metod, mohou se tedy kombinovat metody kvantitativního výzkumu a kvalitativního výzkumu. Tuto kombinaci nazýváme smíšený výzkum. Díky použití tohoto postupu můžeme získat širší a komplexnější výsledky.⁷² Já v mé práci využil možnosti sekvenčního výzkumu, kdy jsem po provedené pilotáži nejdříve udělal předvýzkum v kvantitativním kontextu. Po analýze výsledků z tohoto předvýzkumu jsem využil těchto informací k sestavení kvalitativního výzkumu.

4.1 Předvýzkum

Před začátkem výzkumu jsem chtěl nejdříve zjistit, zda-li se audiovizuální pomůcky používají ve školách, v jaké míře a ke kterým činnostem. Chtěl jsem tyto problémové oblasti potvrdit či vyvrátit. Cílem tohoto předvýzkumu bylo zjistit, zda-li plánovaný výzkum bude mít svoji validitu a praktičnost. Zda-li tyto pomůcky jsou pro školy aktuální a v jaké míře s nimi učitelé pracují. Určitým vodítkem je také zjistit důvody, proč školy tyto pomůcky pořizují.

4.1.1 Metodika sběru dat

Před tímto předvýzkumem jsem provedl ještě pilotáž. Dle provedených nestrukturovaných rozhovorů s řediteli škol na téma interaktivních pomůcek jsem nejdříve vypracoval kostru úvodního dotazníku pro zástupce škol, který použiji v předvýzkumu. Tento předvýzkum jsem pojal v synergii kvantitativního výzkumu, a to formou dotazníkového šetření. Pro zjištění validních výsledků bylo třeba sestavit krátký dotazník. Tento dotazník jsem, pro praktičnost měření, pojal velmi stručně. Cílem bylo získat co nejvíce možných odpovědí, abych dosáhl také reliability tohoto předvýzkumu. Tento dotazník jsem vytvořil pro velké množství očekávaných odpovědí přes webové prostředí click4survey.cz.

⁷² CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1367-1.

Vzhledem k tomu, že jsem chtěl, aby vzorek byl reprezentativní, nabídl jsem v dotazníku uzavřené odpovědi, které zástupci škol vyplnili pouze „zakliknutím“ vhodné odpovědi. Počet možných odpovědí se lišil od typu otázky, pohyboval se od dvou do dvaceti. V odpovědích mohli označit i více možných variant. U některých otázek byla možnost doplnění vlastní varianty odpovědi, formou „Jiné“.

Dle níže uvedených výzkumných otázek je zřejmé, že se nejedná o poměřování dvou nebo více proměnných, tudíž není možno sestavit klasickou hypotézu. Místo hypotéze jde spíše o tvrzení o rozdílech. Proměnná, která je v dotazníkovém šetření použita není přímo měřitelná, tzn. výsledky použiji pro výzkum spíše formou indikátorů, tedy ukazatelů, zda-li výzkum je potřebný a aktuální v současné situaci ve školách. Výsledky šetření tedy v předvýzkumu budu interpretovat operacionalizovanou definicí proměnné.

4.1.2 Výzkumné otázky v předvýzkumu

Jelikož mne zajímá, pro další výzkum, jestli školy pomůcky používají a při jaké činnosti stanovil jsem tyto výzkumné oblasti:

- Chtěl jsem zjistit, jaké a zda-li vůbec používají audiovizuální didaktické pomůcky ve výuce.
- Další výzkumnou oblastí bych chtěl zjistit, jestli se používají tyto technologie jen k předmětům, které mě z pilotáže vyšly jako nejfrekventovanější.
- Dle rozhovoru s řediteli v pilotáži jsem zjistil, že se tyto pomůcky používají ve hodinách k výuce. Rád bych zjistil, jestli, když školy tuto techniku mají, ji používají jen při výuce, nebo ji využívají také k jiným činnostem ve volném čase dětí.
- Důležitou informací pro můj výzkum bude to, z jakých důvodů ředitelé tyto pomůcky pořizují.

Připravil jsem tedy pro kvantitativní šetření tyto otázky:

- Používáte AV pomůcky? A jaké?
- V kterých předmětech se AV pomůcky nejvíce používají?

- Při jaké činnosti je nejčastěji používáte?
- Co Vás vedlo k tomu, aby jste tyto pomůcky pořídili?

4.1.3 Výzkumný vzorek

K danému výzkumu bylo nutno stanovit výzkumný soubor. Předem jsme se s vedoucím práce dohodli provést průzkum na základních školách Jihomoravského kraje. Provedl jsem tedy skupinový výběr. Ze základního vzorku všech škol v České republice jsem vybral výběrový soubor, tedy základní školy v Jihomoravském kraji.

Vytvořil jsem databázi Základních škol v Jihomoravském kraji. Celkový počet škol, které jsem plánoval obelst dotazníkem se mi ustálil na čísle 287. Tento dostatečný soubor lze považovat za soubor, který bude mít podobné vlastnosti jako základní soubor, tzn. školy celé republiky. Další velmi pracný krok bylo získat kontakt na zástupce školy, v drtivé většině ředitele jednotlivých škol.

Těmto školám, respektive ředitelům, jsem doručil žádost o vyplnění dotazníkového šetření elektronickou poštou. Spolu s vedoucím práce jsme neočekávali návratnost větší než 20 %. Proto jsem v žádosti na vyplnění dotazníku, motivoval zástupce škol odměnou, ve formě poskytnutí výsledku šetření. Na tuto zpětnou vazbu jsem se ředitelů v dotazníku také zeptal, ale velký zájem o tyto výsledky jsem nakonec nezaznamenal. Možná to bylo také proto, že museli vyplnit mailovou adresu a tímto by průzkum pro ně přestal být anonymní.

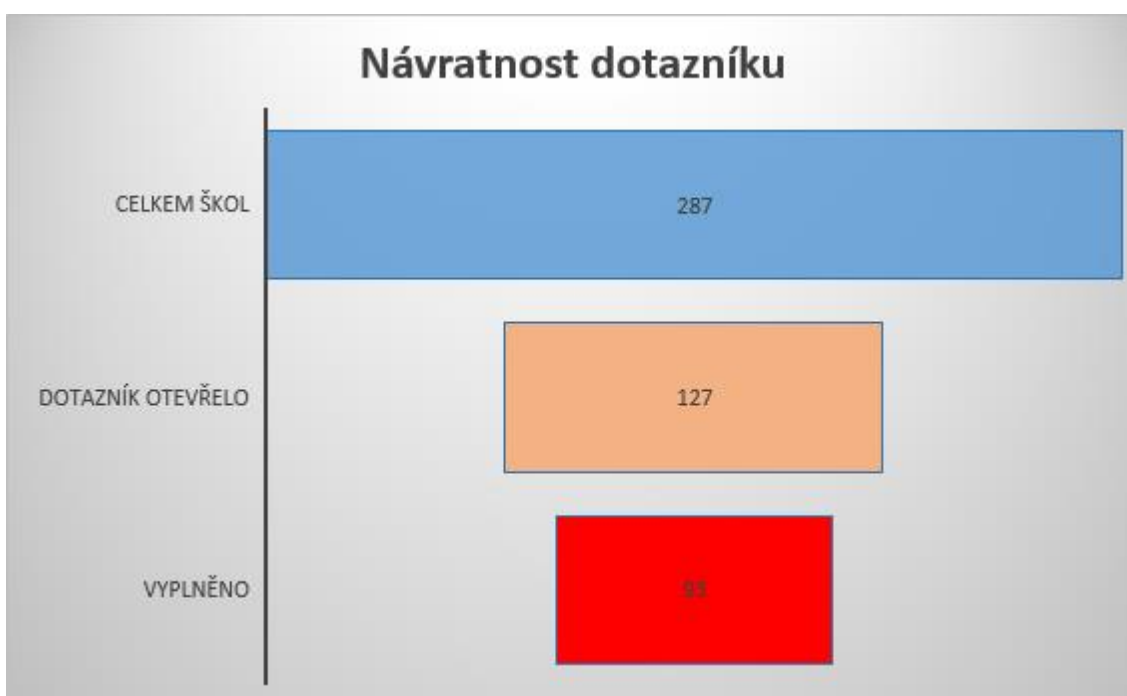
Dotazník jsem distribuoval v 10 vlnách a vždy testoval návratnost. Zkoušel jsem i různé formy motivačního dopisu, jelikož návratnost se zpočátku blížila pouze k 10 procentům. Pro zvýšení procenta návratnosti se ukázal jako mimořádně důležitá denní doba, kdy byla žádost o vyplnění dotazníku příjemci doručena. Jako velmi vhodná doba pro zvýšení procenta návratnosti se ukázala doba oběda. Je také patrné, že se příjemce žádosti zabýval dotazníkem v převážné většině v době těsně po doručení.

4.1.4 Úspěšnost dotazníkového šetření, reliabilita

Jak jsem uvedl, oslovil jsem celkem 287 škol. Návratnost se z počátku nejevila příznivě. Posílal jsem žádosti o vyplnění dotazníku po vlnách a zároveň analyzoval jejich úspěšnost. Zkoušel jsem, jak jsem již uvedl, různé denní doby, upravovat průvodní dopis atd. Po upravení motivačního dopisu a zjištění vhodné doby pro zaslání se návratnost dotazníku zvýšila a ve finále se ustálila na pěkných 32 %.

Tabulka 1 Návratnost dotazníku

Předvýzkum Audiovizuální pomůcky na školách	Počet	Procent
celkem škol	287	100%
dotazník otevřelo	127	44%
vyplněno	93	32%



Graf 1 Návratnost dotazníku

Proto jsem otázek nepoložil moc a snažil se odpovědi co možná nejvíce zjednodušit a zpřehlednit.

4.1.5 Uspořádání dat a sestavení tabulek četnosti

Dotazník obsahoval 4 otázky. Každá otázka měla několik variant odpovědí. Kromě jedné otázky, a to otázky číslo 3. bylo možno odpovědět více, neomezeně možnostmi.

Analýza otázky číslo 1

Ve škole používáme tuto audiovizuální techniku.

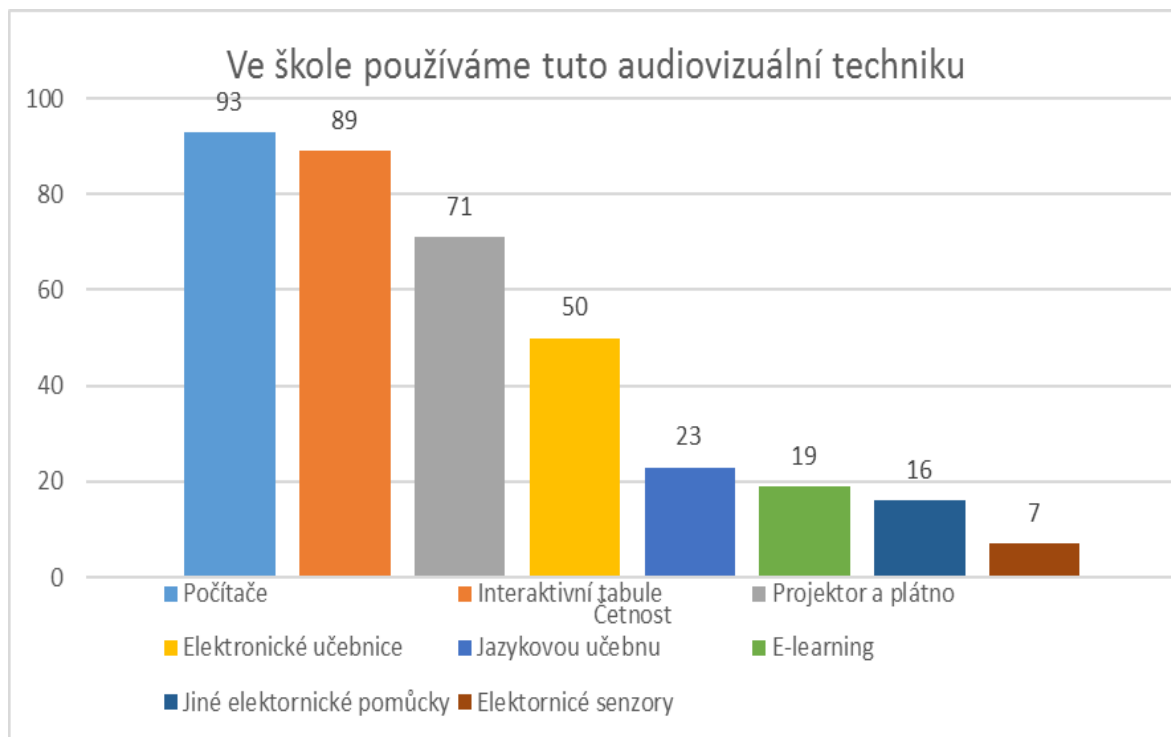
Touto otázkou jsem si chtěl ujasnit, v jaké míře a jakou audiovizuální techniku školy používají. Počítal jsem s tím, že počítače a projektory jsou již samozřejmostí ve školách. Což se téměř potvrdilo, ovšem průzkum ukázal, že učitelé upřednostňují interaktivní tabule, než je projektor a plátno. To je překvapující. Vždyť projektor a plátno je již dlouho známá a používaná pomůcka, průzkum ukázal, že rozdíl je zajímavých 20%. Je to překvapující z toho důvodu, že projektor a plátno je spíše takový doplněk k frontální výuce, kdežto interaktivní tabule již může měnit výuku jako takovou, také je potřeba větší příprava s touto pomůckou. Tímto indikátorem se budu zabývat v dalším výzkumu.

Tabulka 2 Použití AV pomůcek z hlediska typů

<i>Ve škole používáme tuto av techniku</i>	Četnost	Procent	Rel. četnost	Kumul. četnost
Počítače	93	100%	1,0000	368
Interaktivní tabule	89	96%	0,9570	275
Projektor a plátno	71	76%	0,7634	186
Elektronické učebnice	50	54%	0,5376	115
Jazykovou učebnu	23	25%	0,2473	65
E-learning	19	20%	0,2043	42
Jiné elektronické pomůcky	16	17%	0,1720	23
Elektronické senzory	7	8%	0,0753	7

V této otázce jsem dal i možnost na doplnění jiných pomůcek, než které jsem uvedl. Neočekával jsem žádné překvapivé jiné pomůcky, což se v zásadě potvrdilo. Celých 17% ředitelů doplnilo do kolonky jiné většinou tablety, někdo ještě VCR přehrávač a

vizualizér. Nicméně počítače, interaktivní tabule a projektory se řadí k jednoznačným prioritám z řad používané AV techniky ve školství.



Graf 2 Použití AV pomůcek z hlediska typů

Touto otázkou jsem chtěl zjistit, zda školy upřednostňují tzv. pasivní audiovizuální pomůcky, kdy žák získává zážitky formou např. pasivního sledování výukového filmu, tedy bez zásahu učitele a vlastní aktivity žáka. Nebo již více používají tzv. aktivní audiovizuální pomůcky, kdy je žák i učitel do projekce zapojován. Tzn. již svojí aktivitou zasahuje např. do hry na interaktivní tabuli. Dle mého názoru tato aktivita žákům přináší jiný zážitek, než pouhé pasivní sledování výukového sdělení. Výsledek této otázky mi potvrdil, že jsou tyto aktivní formy výuky zastoupeny ve školách dokonce více než ty pasivní. Tudíž budu ve výzkumu zkoumat práci s těmito druhy interaktivních pomůcek.

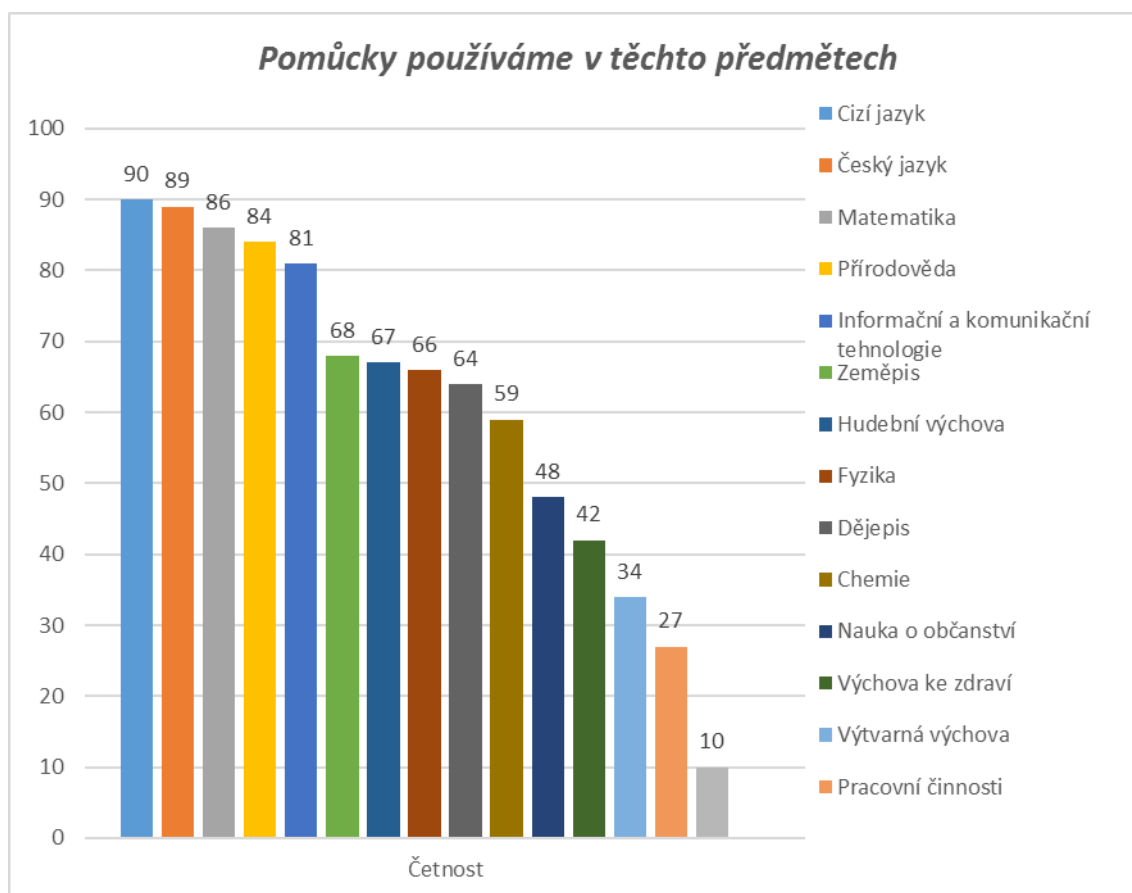
Analýza otázky číslo 2

Pomůcky používáme k výuce těchto předmětů.

S touto otázkou jsem zprvopočátku váhal, zda ji vůbec do svého předvýzkumu zařadit. Nicméně nyní nelituji. Chtěl jsem totiž zjistit, zda-li se pomůcky používají i k jiným účelům, než k pouze nejvíce známým případům, a to k výuce cizích jazyků, matematiky, IT technologií, zeměpisu. Výsledky průzkumu opět překvapily. To že se tyto pomůcky používají i k výuce tělesné, hudební, výtvarné výchovy, výchovy k občanství a pracovních činností, mi dává nové možnosti zkoumání virtuálních zážitků ve školním prostředí. Bude zajímavé se zaměřit na možnosti vyučování s těmito pomůckami právě v těchto netradičních předmětech pro použití audiovizuálních pomůcek.

Tabulka 3 Použití pomůcek v rámci předmětů

<i>Pomůcky používáme v těchto předmětech</i>	Četnost	Procent	Rel. četnost	Kumul. četnost
Cizí jazyk	90	97%	0,9677	915
Český jazyk	89	96%	0,9570	825
Matematika	86	92%	0,9247	736
Přírodověda	84	90%	0,9032	650
Informační a komunikační technologie	81	87%	0,8710	566
Zeměpis	68	73%	0,7312	485
Hudební výchova	67	72%	0,7204	417
Fyzika	66	71%	0,7097	350
Dějepis	64	69%	0,6882	284
Chemie	59	63%	0,6344	220
Nauka o občanství	48	52%	0,5161	161
Výchova ke zdraví	42	45%	0,45165	113
Výtvarná výchova	34	37%	0,3656	71
Pracovní činnosti	27	29%	0,2903	37
Tělesná výchova	10	11%	0,1075	10



Graf 3 Použití pomůcek v rámci předmětů

Analýza otázky číslo 3

Používáte audiovizuální pomůcky pouze pro výuku školních předmětů, nebo i pro volný čas dětí.

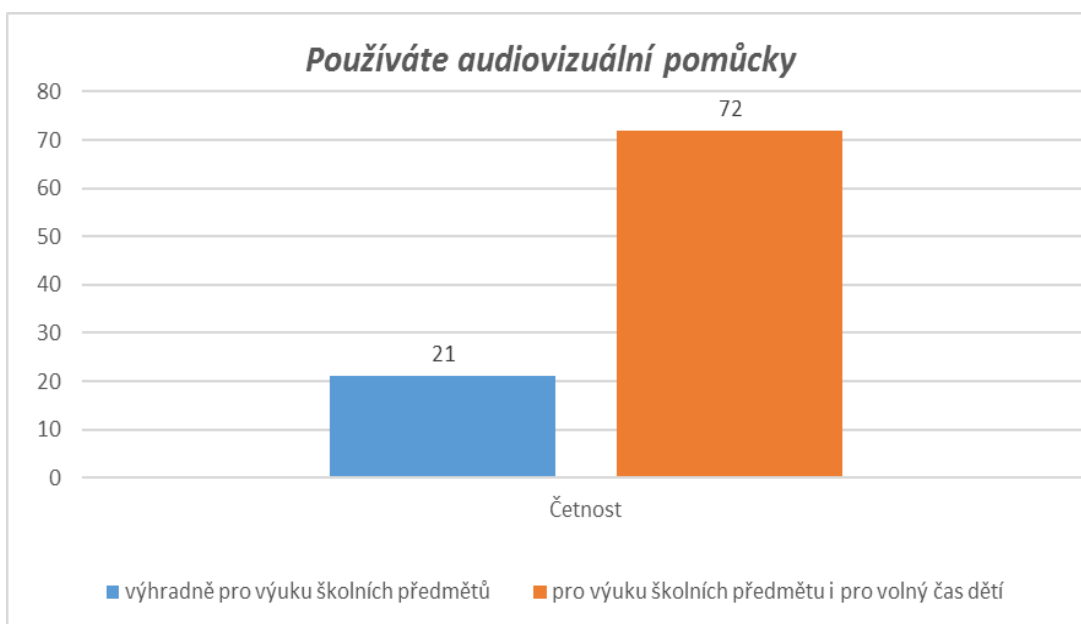
Toto byla jediná otázka, která umožnila odpovědět pouze jednou variantou. Během své pilotáže jsem se setkával s neojedinělými názory učitelů, že jsou pro ně audiovizuální pomůcky vlastně přítěží, musí se učit novým věcem, příprava je náročná. Někteří učitelé si s moderními technologickými prostředky neví rady. Nečekal jsem tedy, při zařazení této otázky do předvýzkumu, že jej bude více jak 20 % používat i mimo tzv. povinnou část, a to i mimo vyučování. Největší překvapení předvýzkumu bylo tedy právě v těchto odpovědích. Plných 72 procent dotázaných odpovědělo, že tyto pomůcky používají i mimo výuku, a to ve volnočasových aktivitách dětí při škole. Tato informace absolutně

nekoresponduje se získanými informacemi z pilotáže, tedy s nechtí učitelů zařazovat tyto pomůcky do výuky.

Tabulka 4 Využití AV pomůcek ve škole

<i>Používáte audiovizuální pomůcky</i>	Četnost	Procent	Rel. četnost	Kumul. četnost
výhradně pro výuku školních předmětů	21	23%	0,2258	21
pro výuku školních předmětů i pro volný čas dětí	72	77%	0,7742	93

Výsledek je naprosto opačný, než jsem původně predikoval. Tento indikátor je velmi podstatný pro další směřování připravovaného výzkumu.



Graf 4 Využití AV pomůcek ve škole

Při mém výzkumu se tedy soustředím na tuto oblast. Bude tedy zajímavé prozkoumat možnosti použití těchto zařízení ve volném čase dětí, zda-li je prospěšné tuto techniku zapojovat do prostředí, které si spíše spojujeme s fyzickou činností dětí. Bude zajímavé zjistit, jestli to je prospěšné pro učitele i pro děti.

Analýza otázky číslo 4

Interaktivní tabule jste pořídili z důvodů.

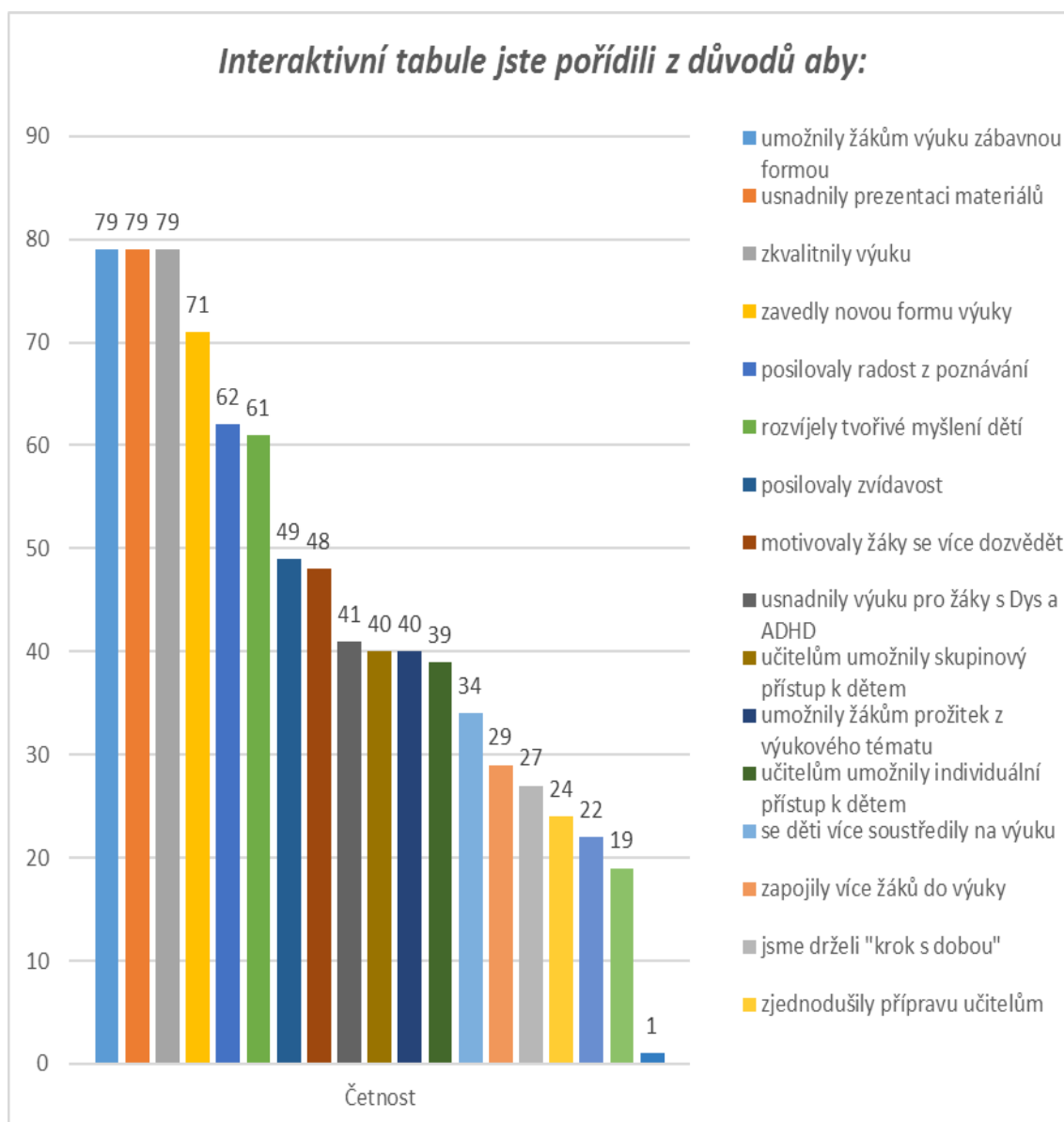
Tuto otázku jsem stavěl v předvýzkumu jako stěžejní. Neptám se již na audiovizuální pomůcky, ale přímo, pro můj výzkum nejdůležitější, na již konkrétní pomůcku, a to na interaktivní tabule. Dle výzkumu z mé bakalářské práce jsem přesvědčen, že tato pomůcka může, pokud bude správně a zapáleným učitelem používána, částečně změnit formu tradiční frontální výuky, posunout ji k většímu zaujetí žákem formou hry a prožitků.

Tabulka 5 Nákupní motivy interaktivních tabulí

<i>Interaktivní tabule jste pořídili z důvodů aby:</i>	Četnost	Procent	Rel. četnost	Kumul. četnost
umožnily žákům výuku zábavnou formou hry	79	85%	0,8495	844
usnadnily prezentaci materiálů	79	85%	0,8495	765
zkvalitnily výuku	79	85%	0,8495	686
zavedly novou formu výuky	71	76%	0,7634	607
posilovaly radost z poznávání	62	67%	0,6667	536
rozvíjely tvořivé myšlení dětí	61	66%	0,6559	474
posilovaly zvědavost	49	53%	0,5269	413
motivovaly žáky se více dozvědět	48	52%	0,5161	364
usnadnily výuku pro žáky s Dys a ADHD	41	44%	0,4409	316
učitelům umožnily skupinový přístup k dětem	40	43%	0,4301	275
umožnily žákům prožitek z výukového tématu	40	43%	0,4301	235
učitelům umožnily individuální přístup k dětem	39	42%	0,4194	195
se děti více soustředily na výuku	34	37%	0,3656	156
zapojily více žáků do výuky	29	31%	0,3118	122
jsme drželi "krok s dobou"	27	29%	0,2903	93
zjednodušily přípravu učitelům	24	26%	0,2581	66
zrychlily výuku	22	24%	0,2366	42
zlepšily komunikaci s žáky	19	20%	0,2043	20
jiné:	1	1%	0,0108	1

Správně by měla být tato otázka položena přímo učitelům a to například „v čem Vám pomáhají interaktivní tabule“ nebo „ proč je používáte“. Bohužel v tomto předvýzkumu nebylo technicky možné se ptát přímo učitelů, ale pouze zástupců škol, a to nejvíce ředitelů. Samotní ředitelé, dle mého, nemají přesné povědomí o tom, k čemu se tyto pomůcky přesně používají. Co ale ředitelé určitě ví je, proč tyto pomůcky pro školu pořídili. Jejich nákupní motivy, dle pilotáže, vznikají většinou dohodou s učiteli, tudíž i touto formou jsou na ně přeneseny potřeby jednotlivých učitelů. V pilotáži jsem se snažil zmapovat nejrozumnější možné nákupní motivy, které jsem pro jednoduchost vyplňování přenesl do dotazníku. Také jsem dal možnost vyjádřit se svým „jiným“ vlastním nákupním motivem, který využil pouze jeden dotazovaný a to odpovědí „tabule nemáme“.

Zajímavé je, že ředitelé škol příliš nespojili odpovědi jako je „umožnily žákům výuku zábavnou formou“ a „umožnily žákům prožitek z výukového tématu“. Tyto odpovědi jsou v procentech od sebe hodně vzdáleny. Přitom se mi jeví, že prožitek je součástí hry. Také je pro mne zajímavé, že tyto pomůcky ředitelé škol neberou jako pomocníky pro soustředění dětí. Všechny tyto zajímavé indicie chci použít ve výzkumu a více se jimi zabývat. Každopádně jednoznačně převládají indikátory jako jsou „forma hry“ a „zkvalitnění výuky“, což není až tak překvapivé a tyto indicie jsem očekával.



Graf 5 Nákupní motivy interaktivních tabulí

Tuto otázku beru v rámci předvýzkumu jako podstatnou a stěžejní. V mém výzkumu budu chtít toto téma rozpracovat formou zkoumání, a analýzy jaké důvody vidí sami učitelé.

Závěr předvýzkumu

Tento předvýzkum jsem zpracoval v pojetí kvantitativního výzkumu, nicméně jsem nepracoval ani se závislými proměnnými, ani s hypotézami. Cílem bylo získat pouze kvantitativní tvrdá data o zkoumané problematice a díky těmto informacím vytvořit lépe cílený, strukturovaný rozhovor s informantem. Použil jsem statistickou jednorozměrnou analýzu dat s cílem dát výsledkům význam a následně interpretovat úvahy podporované validní evidencí. Pro rozhovor jsem chtěl mít připravena tvrdá data a tyto s informantem rozebrat, analyzovat jeho postoje. Před započítím rozhovoru s informantem jsem si své otázky chtěl ověřit, jakým směrem se vydat v přípravě tohoto rozhovoru. Některé výsledky odpovědí mého dotazníkového šetření indikovaly, že se některá problémová témata z pilotáže nepotvrdila, dokonce byla v jednom případě zcela odlišná.

Dalším cílem tohoto předvýzkumu bylo najít osoby, které by byly ochotny se mého výzkumu zúčastnit. Dotázal jsem se tedy zástupců škol, zda-li by mi mohli někoho z řad učitelů doporučit, kdo by se mnou udělal interview na dané téma.

Tato tvrdá data slouží také k potvrzení toho, že problematika moderních audiovizuálních pomůcek a s ní spojených zážitků, je nosné, a pro zástupce škol, nyní velmi aktuální téma.

4.2 Kvalitativní výzkum

4.2.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu mé diplomové práce je zmapovat zkušenosti učitelů s moderními audiovizuálními technologiemi, jejich využití v procesu vyučování a zkušenostního učení. Cílem je pochopit práci s těmito prostředky konkrétních učitelů. Jedná se mi především o to získat informace, zda učitelé využívají tyto moderní edukační možnosti, jak je využívají, případně jaké jsou překážky, s kterými se musí potýkat při možnostech těchto nových metod výuky.

Hlavní výzkumná oblast:

Zmapovat, analyzovat a interpretovat prožitky, zážitky, zkušenosti získané pomocí audiovizuálních technologií dnešními žáky z pohledu učitele.

Vedlejší cíle výzkumu:

- Zachytit zkušenosti učitele s tím, jak pracují jeho žáci s moderními edukačními technologiemi.
- Analyzovat, jak učitel vnímá reálné a virtuální zážitky učitelem.
- Zmapovat, jaké učitel používá metody zkušenostního učení při školní výuce i mimo školu.
- Interpretovat aspekty vztahu učitel-žák ve školním prostředí v rámci inovativních metod vyučování.

4.2.2 Hlavní a dílčí výzkumné otázky

Základní výzkumná otázka:

Jak vnímají učitelé zážitkově pedagogické učení pomocí moderních edukačních technologií u dnešních žáků?

Specifické otázky:

Ve vztahu k sobě:

- Jak vnímá pedagog prožitky, zážitky, zkušenosti ve vyučovacím procesu?
- Jak učitel vnímá vztah mezi reálným a virtuálním zážitkem?
- Co umožňuje/brání učiteli využívat inovativní, zážitkově pedagogické metody učení?
- Jaké odlišnosti musí řešit pedagog při zážitkově pedagogickém učení s dětmi se specifickými nároky?

Ve vztahu k žákovi:

- Jakou hloubku prožitků vnímají žáci při reálných a virtuálních prožitcích?
- Jaké žáci mají priority a strategie k přístupu ke vzdělání ve vztahu k moderním technologiím?
- Jak pomáhají či brání žákům technologické prostředky ve výuce udržovat koncentraci?
- Přístupy rodičů žáků k zážitkově pedagogickému učení?

4.2.3 Strategie výzkumu a volba metody

V mém výzkumu chci zmapovat životní zkušenosti učitele, který pracuje s moderními edukačními technologiemi. Tyto zkušenosti chci zkoumat do hloubky, tudíž jsem zvolil kvalitativní výzkum. Při této metodě předpokládám vysoce individuální prožívání zkoumaných jevů v závislosti na osobnosti informantky. Kvalitativní metody zkoumání vznikají na základě kritického postoje k pozitivismu a přírodovědného přístupu, jejich kořeny nejdeme v hermeneutice, fenomenologii a konstruktivismu.⁷³

⁷³ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

„Podstatou kvalitativního výzkumu je poznání hloubky problému porozumění chápání a vnímání skutečnosti druhými lidmi. Výsledky kvalitativního výzkumu nejsou předpokládány, naopak, výzkumník se pokouší kreativně reagovat na zkoumaná data a nacházet struktury i mimo definované mantinely.“⁷⁴

„Ve fenomenologicky orientovaném výzkumu popisuje výzkumník osobní zkušenost respondentů bez zahrnutí teoretických konstruktů, měl by si rovněž uvědomit promítání svých předsudků či subjektivních teorií do výzkumu a vyloučit je. Fenomenologické zkoumání usiluje o popis a zachycení základních významů lidské zkušenosti. Cílem je zodpovědět otázku: Co znamená daná zkušenost? Tato zkušenost se může týkat mimo jiné právě i vztahu k jinému člověku.“⁷⁵

Rozhodl jsem se, že analýzu svého výzkumu provedu formou interpretativní fenomenologické analýzy dat (IPA). Interpretativní fenomenologická analýza je přístup, který je nový a rychle se rozvíjející. Vybral jsem si jej z několika důvodů. Při použití této metody se mi lépe podaří proniknout do hloubky zkoumaného jevu. Tak jednodušeji pochopím prožitky informantky, a také, jaký význam svým prožitkům ona sama pokládá. Nevýhodou kvalitativních výzkumů je všeobecně pokládána jejich subjektivita. V IPA tato subjektivita je naopak pokládána za výhodu a je žádoucím jevem. *„Subjektivita je vnímána jako přednost – jednak je reflektována, jednak jedině ona nám umožňuje vstup do zkušenosti své i druhého, jednak nic jiného nemáme a jednak je nástrojem validizace“*⁷⁶ Pro tuto fenomenologickou analýzu je také důležitá hluboká analýza informantovy zkušenosti. Tak jsem tedy postupoval. Oprostil jsem se od povrchního přístupu a snažil jsem se vytěžit hutný materiál z této informantovy zkušenosti s virtuálními zážitky. Tento typ analýzy upřednostňuje menší počet informantů a dokonce není nic neobvyklého i jednoho, jako případovou studii.⁷⁷

⁷⁴ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9. str. 50

⁷⁵ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9. str. 50

⁷⁶ ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 190 s. ISBN 978-80-210-6382-2.

⁷⁷ ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 190 s. ISBN 978-80-210-6382-2.

Vzhledem k náročné kvantitativní přípravě v předvýzkumu, jsem tuto možnost využil a idiograficky jsem pojal tuto případovou studii jedné informantky. Tímto jsem si vědom, že nemohu získané výsledky zobecňovat na větší část populace.

4.2.4 Volba informantky

Jak jsem uvedl v předešlé kapitole, soustředil jsem se na analýzu jedné případové studie a to učitelky, která pravidelně používá audiovizuální edukační technologie. Vybral jsem ji na základě doporučení paní ředitelky, která se nabídla v mém předvýzkumu, že mohu u nich provést rozhovor. Tzn. výběr proběhl tím způsobem, že vzorek byl definován tím, kdo byl ochoten se součástí výzkumu zúčastnit. Tuto praxi nicméně autoři metody Smith a Osborn nevyklučují. Základním kritériem pro výběr informantky byl učitel prvního stupně, který měl zkušenosti a vztah k moderním audiovizuálním didaktickým pomůckám. Výběr této konkrétní informantky byl také ovlivněn tím, že se jedná o školu pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Vědom si pravidel IPA, že výsledek výzkumu stejně není možné zobecňovat, tak jsem tuto možnost upřednostnil, vzhledem k návaznosti na studovaný obor.

4.2.5 Etická stránka

Rozhovor, který jsem s informantkou vedl a který jsem analyzoval byl uskutečněn po předchozí domluvě s přímou nadřízenou informantky a s ní samotnou. Došlo k dohodě o provedení rozhovoru v prostorách školy za plného souhlasu obou stran. Ujistil jsem také informantku o anonymitě její výpovědi. Také jsem si nechal několikrát potvrdit, že ji nevadí nahrávání na audio záznamové zařízení. Dohodli jsme se také na souhlasu s doslovným přepisem nahrávky a její následné analýze za předpokladu nezneužití těchto informací.

4.2.6 Vlastní reflexe

Před provedením samotné analýzy zkoumaného případu autoři metody doporučují provést vlastní reflexi, tzv. dialog sám se sebou. Tato reflexe umožní lepšímu porozumění informantovi zkušenosti a pomáhá k hlubší interpretaci příběhu. Subjektivní postoje a názory výzkumníka jsou během analýzy případu nevyhnutelné, ale v případě analýzy IPA jsou povoleným jevem. Vlastní zkušenosti a názory výzkumníka

mohou pomoci v orientaci a pochopení zkušeností informantky při provádění interpretaci. Je nutné, aby si výzkumník před započítím svého výzkumu uvědomil svou zkušenost s tématem a reflektoval ji, aby zajistil transparentnost a pochopitelnost svých postupů.⁷⁸ Dle tohoto pravidla jsem postupoval v pilotáži. Tuto pilotáž jsem pojal formou nestrukturovaných krátkých rozhovorů s řediteli škol. Rozhovor se týkal problematiky využívání moderních edukačních prostředků ve výuce. Bylo zajímavé zjišťovat jejich rozdílné názory na tuto oblast. Objevovali se zde jak kladné postoje, tak méně kladné. Zkušeností z této fáze výzkumu bylo pro mne to, že je to téma, které ředitelé aktuálně řeší, či chtějí řešit. V několika případech váhají se smyslem těchto moderních pomůcek a nechávají volnost učitelům s jejich nakládáním. Tím se ovšem stává, že se tyto pomůcky nevyužívají a nabízí se otázka, zda-li vynaložené prostředky na ně nepřijdou vniveč. Proto jsem považoval za důležité ověřit názory širšího vzorku, které jsem provedl v rámci předvýzkumu. Zkušeností z této fáze výzkumu, respektive předvýzkumu, bylo ověření si aktuálnosti tématu napříč školami Jihomoravského kraje a seznámení se s celkovou situací používání prostředků na školách. K tomu mi také dopomáhala četba knih, z kterých jsem čerpal témata do mé teoretické části diplomové práce. Takto vybaven informacemi jsem teprve mohl sestrojít strukturu rozhovoru a započít analýzu konkrétní případové studie.

4.2.7 Polostrukturovaný rozhovor

V kvalitativním výzkumu je rozhovor spolu s pozorováním nejčastější metodou sbírání informací. „Vzhledem k tomu, že IPA výzkum je zaměřený na to, jakým způsobem účastník vnímá své prožitky a jak jim rozumí, je třeba pro sběr dat využít nějaký flexibilní nástroj. Takových nástrojů existuje více, nicméně, pro většinu IPA studií je nejvhodnějším z nich polostrukturovaný rozhovor.“⁷⁹ Vytvořil jsem tedy strukturu rozhovoru na základě reflexe svých zkušeností. Rozhovor jsem postavil jako

78 SMITH, Jonathan A., OSBORN, Mike. Interpretative phenomenological analysis. In Smith, J. A. (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*. London: SAGE Publications Ltd, 2008. ISBN 978-1412930840.

79 SMITH, Jonathan A., OSBORN, Mike. Interpretative phenomenological analysis. In Smith, J. A. (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*. London: SAGE Publications Ltd, 2008. ISBN 978-1412930840. str. 57

polostrukturovaný, což mi umožnilo volně hovořit o tématu a rozvíjet v něm lépe myšlenky. Tímto se mi dařilo sledovat vynořující se témata a vnímat, jaký význam pokládá informant jednotlivým tématům. Rozhovor jsem tedy facilitoval. V případě, že se vynořila témata, snažil jsem se je pomocí inquiry rozvinout. Pokud se informant vzdaloval od cíle výzkumu, snažil jsem se jej usměrnit. Při žádosti o rozhovor jsem informanta obeznámil pouze s rámcovým přehledem témat, nikoliv o konkrétních otázkách a tématech. Díky nahrávacímu audio záznamníku jsem měl více času sledovat tok pedagogových myšlenek a soustředit se na významy jeho slov.

Hlavními body rozhovoru bylo zjistit, jak pracuje pedagog s metodou ukládání trvalých zkušeností, které jsou přenositelné do života. Zda-li chtějí a zároveň sestavují výuku zábavnou, atraktivní formou, jak mi vyšlo v předvýzkumu. Jak pracují s zážitkovými programy pro děti v přírodě. Zajímalo mne, zda-li se snaží nalézat i jiné formy zážitkového učení, třeba právě formou didaktických pomůcek, které mají nyní běžně dostupné ve škole na svých hodinách. Jak vnímají virtuální zážitky např. formou počítačových her.

4.2.8 Analýza dat

Rozhovor jsem se souhlasem informantky nahrával na audio nahrávací zařízení. Podmínkou rozhovoru bylo zachování anonymity všech zúčastněných, jméno informantky a veškerá další citlivá data byla během přepisu odstraněna či změněna.

Přestože je nahrávka mnohem komplexnějším podkladem než například zapisování průběžných poznámek, stále je oproštěna o jakoukoli neverbální komunikaci. Tento fakt jsem se pokusil alespoň částečně zohlednit poznámkami v přepisu. Pro IPA by obecně měla být zaznamenána všechna řečená slova včetně falešných startů, významných pauz, smíchu a dalších projevů.

Transkripci rozhovoru jsem prováděl pomocí speciálního počítačového programu, který mi umožnil zpomalit záznam či jej opakovaně v pasážích přehrávat. Tento přepis byl velmi náročný a zabral mi podstatnou část celkové analýzy. Nicméně při opakovaném přehrávání, a při přepisování již začnu rozhovor znát téměř na zpaměť a při psané verzi si již vybavuji i neverbální a nonverbální komunikaci informantky. Ne všechny pauzy a ostatní vyjadřování informantky se mi podařilo do transkripce zachytit, proto jsem při

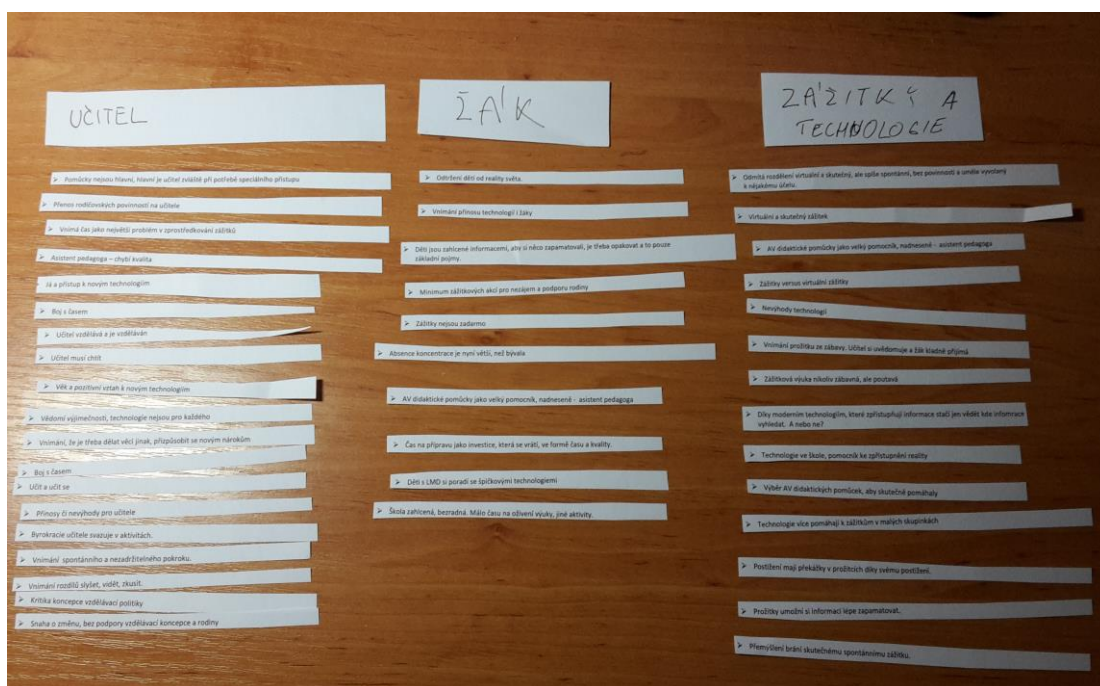
každém dalším postupu, text zároveň četl a poslouchal ze záznamového zařízení, abych si připomněl, jak věta od informantky zněla.

Během přepisu jsem tedy prováděl již první analýzu. Dle doporučení autorů metody jsem v této fázi zpomalil svůj postup a přenášel informantku do středu zájmu. Díky opakovanému čtení přepisu a poslouchání nahrávky jsem se hlouběji seznámil s textem a vyjevila se mi celková struktura rozhovoru. Podařilo se mi postupné utváření vztahu a růst důvěry s informantkou, který následně propojil určité části rozhovoru.

Další fáze byla nejpodrobnější a časově nejnáročnější. Připravil jsem si tabulku se třemi sloupci a vytvořený přepis rozhovoru jsem vložil do nejširšího sloupce. Boční sloupce zůstaly prozatím prázdné. Takto vytištěný přepis rozhovoru podlehl dalšímu mnohačetnému čtení a zároveň poslouchání informantky ze záznamu, přičemž proběhlo i rozložení, dekonstrukce textu – čtením po odstavcích odzadu. Během této fáze jsem do sloupce zaznamenával poznámky. Tzn. proběhla již první analýza textu, kdy jsem se soustředil na sémantický obsah sdělení, případně specifické využití jazykových prostředků.

Bylo zajímavé postupně zjišťovat, jak při dalším a dalším čtení a poslouchání rozhovoru se vynořují informace, které jsem při prvním rozhovoru vůbec „neslyšel“. Odkrývali se pohledy na věc, které jsem při rozhovoru vůbec, či částečně nepodchytil.

Na základě dalšího zpracování rozhovoru a pročítání, včetně poznámek, se mi zjevovala témata, kterým jsem ještě nevěnoval takovou pozornost. I když po několikerém pročítání bylo zřejmé, že tato témata jsou pro informantku velmi důležitá. Tyto vynořující se témata jsem vepsal do dalšího sloupce k jednotlivým odstavcům.



Obrázek 4 Dokumentace rozdělení témat do oblastí

Témata, která vzešla z rozhovoru jsem přehledně přepsal na volný papír a rozstříhal je bez dalšího kontextu, abych nebyl ovlivněn posloupností a obsahem textu rozhovoru.

Takto rozstříhaná témata jsem seskupil dle logických celků, kategorií. Nakonec jsem vytvořil tři kategorie, která se mi zdála společná pro jednotlivá témata. Jsou to kategorie Učitel, Žák, Žážitky a technologie. Zvolená témata jsem roztrídil, do těchto tří celků.

Nakonec jsem se vrátil zpět k původnímu rozhovoru, abych zkontroloval, zda mnou vytvořená témata stále reflektují výpověď informantky a pokračoval jsem další částí analýzy. Bylo zapotřebí témata v kategoriích seřadit, aby vytvářeli kontinuální, logický příběh informantky. To jsem sestavil tak, že jsem seskupil příbuzná témata a logicky dle časové posloupnosti rozhovoru jsem je takto seřadil. Vyskytly se mi i stejná témata v různých částech rozhovoru.

4.2.9 Přehled témat

Po provedeném rozhovoru jsem seskupil témata dle jednotlivých vláken to tří logických celků:

Učitel

- Já a přístup k novým technologiím.
- Věk a pozitivní vztah k novým technologiím.
- Vědomí výjimečnosti, technologie nejsou pro každého.
- Učitel vzdělává a je vzděláván.
- Učit a učit se.
- Čas na přípravu jako investice, která se vrátí ve formě času a kvality.
- Učitel musí chtít.
- Boj s časem.
- Přínosy či nevýhody pro učitele.
- Vnímání spontánního a nezadržitelného pokroku.
- Vnímání, že je třeba dělat věci jinak, přizpůsobit se novým nárokům.
- Kritika koncepce vzdělávací politiky.
- Snaha o změnu bez podpory vzdělávací koncepce a rodiny.
- Byrokracie učitele svazuje v aktivitách.
- Přenos rodičovských povinností na učitele.
- Pomůcky nejsou hlavní, hlavní je učitel, zvláště při potřebě speciálního přístupu.
- Asistent pedagoga – chybí kvalita.
- Vnímání rozdílů slyšet, vidět, zkusit.

Žák

- Održení dětí od reality světa.
- Vnímání přínosu technologií i žáky.
- Minimum zážitkových akcí pro nezáměr a podporu rodiny.
- Zážitky nejsou zadarmo.
- Děti jsou zahlcené informacemi, aby si něco zapamatovali, je třeba opakovat, a to pouze základní pojmy.
- Absence koncentrace je nyní větší, než bývala.
- Děti s LMD si poradí se špičkovými technologiemi.

- Škola zahlcená, bezradná. Málo času na oživení výuky a jiné aktivity.

Zážitky a technologie

- Technologie ve škole, pomocník ke zpřístupnění reality.
- AV didaktické pomůcky jako velký pomocník učitele, nadneseně – asistent pedagoga.
- Výběr AV didaktických pomůcek, aby skutečně pomáhaly.
- Boj s časem.
- Nevýhody technologií.
- Díky moderním technologiím, které zpřístupňují informace, stačí jen vědět kde informace vyhledat. A nebo ne?
- Zážitková výuka nikoliv zábavná, ale poutavá.
- Vnímání prožitku ze zábavy. Učitel si uvědomuje a žák kladně přijímá.
- Virtuální a skutečný zážitek.
- Odmítá rozdělení virtuální a skutečný, ale spíše spontánní, bez povinnosti a uměle vyvolaný k nějakému účelu.
- Zážitky versus virtuální zážitky.
- Prožitky umožní si informace lépe zapamatovat.
- Technologie více pomáhají k zážitkům v malých skupinkách.
- Přemýšlení brání skutečnému spontánnímu zážitku.
- Vnímá čas jako největší problém v zprostředkování zážitků.
- Lidé s postižením mají překážky v prožitcích díky svému postižení.

4.2.10 Charakteristika informantky, prostředí, okolností

Při provedeném předvýzkumu, kde jsem se ředitelů ptal na jejich nákupní motivy audiovizuálních pomůcek, jsem se také dotázal, zda-li by mi doporučili učitele, kteří by byli ochotni a schopni provést rozhovor na téma zážitků s audiovizuálními technologiemi ve školství. Pár kontaktů se mi takto podařilo získat, z kterých jsem si následně vybral. Jeden kontakt se mi líbil nejvíce. Jednalo o školu, která je pro sluchově

postižené děti. Telefonicky jsem si tedy domluvil s učitelkou schůzku přímo ve škole, po skončení hodiny jsme zůstali sami ve třídě. Třída na první pohled vypadala jinak, než jsem byl zvyklý, byli netypicky uspořádané lavice. Po rozhovoru jsem již věděl proč. Vedle tradiční zelené, křídové tabule byla zavěšena i tabule interaktivní, na kterou promítal, na stropě připevněný projektor. Paní učitelka měla na stole položený laptop. Paní učitelka pracuje na škole jako pedagog, má magisterské vzdělání pedagogického zaměření. Působí cílevědomě, je otevřená a jedná bezprostředně. Vlídne a přátelsky mě přivítala a před započítím rozhovoru jsem ji obeznámil o tématu mé diplomové práce. Také jsem ji ujistil o anonymitě a dohodli jsme se na časové dotaci.

4.2.11 Prezentace témat

Učitel

- Já a přístup k novým technologiím.

Pokud se podíváme na přístup paní učitelky k novým audiovizuálním technologiím, řekl bych, že je veskrze pozitivní. Dle získaných informací bych ji mohl označit i jako za průkopnici a to ne jen na její škole. I dneska je často vidět, že se učitelé staví k digitálním technologiím minimálně zdrženlivě. „*Nebála jsem se říci žákům, aby mě s tím pomohli*“ tímto paní učitelka přiznává, že se nejen nebojí své žáky požádat o pomoc, ale dokonce v tom vidí víc, a to navázání lepšího vztahu se žáky „*pojd' mě s tím poradit, a my jsme navázali tak pěkný vztah, protože oni říkali, my jsme dobří, my jí to vysvětlíme.*“ tzn. cítili se důležití. Tudíž nebála se požádat o pomoc, tím se vystavila nebezpečí, že si o ní řeknou, ona je tak „blbá“, že ji musíme radit. Toto si spousta kantorů nepřipustí. Vidí v tom určitou slabost, kterou nesmí dát najevo. Dle mého dokázala z toho dokonce ještě vytěžit.

- Věk a pozitivní vztah k novým technologiím.

Po rozhovoru s paní učitelkou jsem nabyl přesvědčení, že věk není rozhodně překážkou učit se pracovat s moderními technologiemi. „*Já jsem studovala v době, kdy opravdu PC na Vysokých školách vůbec nebyli, Já končila školu dálkově před tak cca dvaceti lety.*“ Dle těchto informací, je zřejmé, že paní učitelka patří již k těm zkušenějším. Dle celého rozhovoru je vidět, že materiály, které si sama zpracovává, jsou na vysoké úrovni. Je hrdá na to, že i přes tyto nevýhody dokáže být v tomto směru na špici. „*Na veřejce jsem s technikou vlastně vůbec nepřišla do styku. Vlastně bakalářku jsem psala na stroji a diplomku už aspoň na PC, ale škola nás na toto vůbec nepřipravila na nic*“. Frustraci z hendikepu vnímá jako svoji výhodu a je na to patřičně hrdá, že to dokáže. Dnes již studenti vysokých škol přicházejí do styku s technikou, která se na základních školách používá. Ovšem nevím, jestli je tak správně. Myslím, že vysoké školy v tomto hodně pokulhávají. Neměly by se pouze přizpůsobovat trendům, jaké jsou na základních školách a tzv. „dohánět“ to co je v praktickém životě běžné, myslím, že by měli být spíše ve předu a učit studenty to, co ještě běžné není, co teprve do škol přijde. Takto vzdělaný pedagog může být teprve v praxi přínosem. Jistě také bude tvůrcem pokroku.

- Vědomí výjimečnosti, technologie nejsou pro každého.

Ptal jsem se paní učitelky, jestli všichni na její škole používají takto zapáleně tyto moderní didaktické pomůcky jako ona. „*Ostatní učitelé také používají... .., máme tady další dvě tabule, takže jsme vybaveni*“. Tato odpověď mě moc nepřesvědčila o tom, že by všichni používali. Nejdříve říká, že používají všichni. „*Takže rádi tuto techniku používáme minimálně s kolegyní*“, pak mluví pouze o kolegyni. Z celého kontextu rozhovoru jsem spíše nabyt přesvědčení, že používá v takovéto míře spíše sama. Také z důvodu, že mne paní ředitelka školy doporučila právě ji, domnívám se, že bude asi nejaktivnější pracovnící s touto technikou právě ona.

- Učitel vzdělává a je vzděláván.
- Učit a učit se.

Tyto dvě témata jsem spojil, jelikož jsou téměř totožná, ale vyskytují se v rozhovoru na jiných místech (časově) a v jiném kontextu.

Prvním výskytem tohoto tématu je již zmiňované: „*Kdo techniku uměl, byli moji šikovní žáci. A já jsem se nebála jim říct, hele, jak se ta prezentace dělá a pojd' mě s tím poradit*“. Zde se paní učitelka přiznává k tomu, že ji škola moc nepřipravila na práci s moderními didaktickými pomůckami a nebojí se požádat o pomoc své žáky.“ *A oni říkali ještě toto změnit a já se to pěkně sama naučila. Úplně suprově*“. Navíc, už kromě zmiňovaného navázání lepšího vztahu se žáky si pochvaluje, jak ji dobře poradili. Beru to tak, že učitel, který učí tak sám se něčemu přiučí.

- Čas na přípravu jako investice, která se vrátí ve formě času a kvality.

Když jsem se informantky ptal, jestli to zvládá se soustředit na kvalitu výuky a zároveň na ovládání této techniky řekla: „*Jako tohle bych řekla, že je v úplně v pohodě, ale dělat si prezentaci na téma Marie Terezie, která trvá 20 hodin, tak to už je potom, to je ten problém.....*“. Stává se jí, že někdy přípravu dělá do pozdních nočních hodin. Tato frustrace je ještě podpořena tím, že se cítí neohodnocena. Sama říká „*Mám ve třídě děti s LMD a navíc tři ročníky dohromady 7-9 třídu, celkem 10 dětí. A musím je tedy rozdělovat do skupin. „jeden plat a tři skupiny*“. Po pátrání potom, co ji vede k tomu, že věnuje svůj volný čas, který nemá zaplacen, jsou širší souvislosti právě s výhodami digitálních technologií. Rozumím tomu tak, že investovaný čas, který věnuje přípravě mimo hodinu, ji urychlí přípravu, kterou musela dělat dříve před každou hodinou, či v hodině, kdy malovala křídou na tabuli a po hodině to musela vždy smazat. Zvláště, jak dále uvádí, je potřeba opakování učiva v její třídě zásadní. A to tyto technické pomůcky ji tedy pomáhají. Tímto nejenže umožní kvalitní výukový program, ale v důsledku ušetří čas na přípravu pro další opakování v jiných třídách.

- Učitel musí chtít.

Jak už bylo řečeno dříve, dotazovaný pedagog na svých studiích vůbec nepřišel do styku s moderními vyučovacími prostředky. „*Vlastně bakalářku jsem psala na stroji a*

diplomku už aspoň na PC, ale škola nás na toto vůbec nepřipravila na nic. Hrozně jsem s tím bojovala, zvláště s Excelem dělat grafy, tabulky atpod.“ Její vnitřní boj byl podpořen tížádostí a uvědomováním si neustrnout a rozvíjet se. Toto je příznačné lidem, které profese baví a nemají zatím náznaky syndromu vyhoření. I když pocity znechucení, zvláště s nastaveným systémem, náročným pracovním nasazením jsem v následujících tématech pozoroval. Pokud, ale pedagog umí a chce udělat něco navíc, je to stále známka jeho zaujetí svojí profesí.

- Boj s časem.

Paní učitelka ve své práci poznala význam času a vnímá i jeho rychlé plynutí. Na jejích škole je pedagog určen pro více předmětů. Paní učitelka kromě matematiky učí všechny předměty. Několikrát v rozhovoru padlo, že je na všechno málo času. *„Tyto děti špatně nesou, když mají změnu prostředí, když se musí stěhovat, i učitele. Má tím výuka rychlejší spád“*. V tomto případě řeší zmatky při stěhování dětí s LMD právě možností jednoho učitele, a tím, že zůstávají v jedné třídě. Další úspory času vidí právě výběru didaktických podmínek *„tak potřebuji, aby to jelo a ne aby tady někdo strčil do stolu, už to tam nemůžu najít, to se neosvědčilo.“* Jsou to tedy první náznaky výhod didaktických pomůcek, ke kterým se v rozhovoru vrátíme v jiném tématu. Rozumím tomu tak, že nepoužívá moderní didaktické prostředky pro to, aby byla „IN“, nebo aby se tím mohla chlubit. Prostě si vybírá, kterou pomůcku ano, kterou ne, přemýšlí nad jejím praktickým a smysluplným využitím.

- Přínosy či nevýhody pro učitele.

Velkým přínosem lidí, kteří pracují již dlouho ve školství, se dá považovat jejich vědění, přehled a znalosti, které jim umožňují větší či menší vhled do situace a tím jim umožňují si udržet nadhled na věci. Na přímou otázku, jak tato technika v hodinách pomáhá, jsem dostal téměř očekávané odpovědi, které mě nepřekvapili *„Děti s ní velice rádi dělají, některé děti se učí jen díky tabuli, protože doma odhodí tašku a škola je nezajímá, a se sešitem nebo s učivem se setkají až na další hodině. Na tomhle tom si*

procvičí nejlépe. Baví je to, umí na tom pracovat i rychleji, aby si to mohli procvičovat potom“. Myslím, že na tomto není co rozebírat, jen se utvrdíme v již známých názorech na používání audiovizuální techniky ve vyučování. O to více mne zajímal názor, jestli tato technika naopak i ochuzuje výuku, zajímala mne negativa. Bohužel ani tady jsem se toho moc nedozvěděl. Po dlouhém přemýšlení informantky to vypadalo, že opravdu hledá nějaká negativa, která mě chce sdělit. *„Mě to baví. Příprava je náročná časově i psychicky. Ale vyplatí se. Jelikož, pak materiály mohu použít opakovaně další změny, či je mírně upravit. Upravím velmi rychle pro bystřejší žáky nebo méně bystré. Je na to potřeba chuť a čas.“* Cítil jsem tady nechuť, či obava se k tomuto tématu vyjádřit negativně. Řekl bych, že to vycházelo hodně z vlastních preferencí informantky. Bylo tedy nutno nalézt nevýhody při hlubší analýze jiných témat, kde se nějaké ty nevýhody přeci jen objevily, když jsem se ptal na to, že mě v předvýzkumu vyšlo, že převážná část škol používá tyto pomůcky i pro volný čas dětí *„Já bych pro to moc nebyla, protože si myslím, že by se děti ve volném čase zabývali něčím jiným než čucením do tabletů, počítačů a mobilu, protože opravdu já tady mám děti skoro všechny krátkozraké. Já taky špatně vidím, ale z nich vidím nejlépe. Měli by se spíš věnovat pohybovým aktivitám.* Tady kantorka vnímá negativní vlivy techniky v prožívání volného času. Tuto prvoplánovitě nepřiznanou negaci, která v podstatě byla popírána, vnímám jako polarizaci ke všeobecně kladnému názoru informantky na moderní digitální pomůcky. Poněvadž jak dále budu rozebírat v jiném tématu, sama obhajuje a používá tyto prostředky ve volném čase dětí a mládeže.

- Vnímání spontánního a nezadržitelného pokroku.

„Řekla bych, že opravdu všichni žáci techniku používají rádi“ Subjektivní pocit informantky, která čerpá se svých zkušeností. *„Oni jsou na to zvyklí. Vidíte je pořád na tabletech a mobilech, tzn. práce na interaktivní tabuli je pro ně velmi zábavné. Když se technika používá v hodině, tak přímo září. Já ji používám opravdu proto velmi často, dnes třeba z pěti hodin 4x. Pokud mám materiály připravené, tak hned ji využívám. Mám pocit, že jim to dává víc, když to vidí, než když o něčem jenom mluvím. Pořád jim něco povídáte, tak vždy kývají, že všemu rozumí, a vy se jich na něco zeptáte a oni stejně*

nevědí, ale na tabuli skutečně vidím, jestli tomu rozumí“ Já tomu rozumím tak, že informantka vnímá pokrok, kterému nemá smysl stát v cestě. Nechá jej plynout a je ochotna se mu dokonce přizpůsobit. Dělá to dokonce s nadšením, možná s vidinou výhod, které to přináší pro zjednodušení, a hlavně jak bylo zmíněno několikrát, snaží se zefektivnit svoji práci. Také tam vidím zúročení práce, která byla vynaložena jako investice a nyní by se tímto mohla vracet, i s bonusy.

- Vnímání, že je třeba dělat věci jinak, přizpůsobit se novým nárokům.

Tyto bonusy, zmíněné v minulém tématu chápu jako prvotně neplánované přínosy činnosti, kterou se zabývala. Toto téma úzce souvisí s předešlým a navazuje na něj *„Máme stránky www.eliska.cz, kam ukládáme některé procvičování pro všechny předměty, aby děti mohli trénovat i doma, což je baví mnohem více, než do sešitů“* Tady vidím bonus např. v domácí přípravě dětí, kdy můžou domácí úkoly i bavit. *„Všechny materiály si vytvářím zcela sama. Já je začala připravovat již v době, kdy tyto materiály nebyli běžně na internetu, když to začínalo. Tím jsem se to naučila a dělám nyní sama, přesně dle potřeb třídy.“* Informantka je hrdá na svoji práci a s obdivem hovoří o tom, čeho docílila. Několikrát dokazuje, že ji tato práce baví, připravuje žákům navíc i zápisy z hodiny.

- Byrokracie učitele svazuje v aktivitách.

Výše uvedené nadšení trochu ochlazuje fakt, že učitel není jen učitel, ale je zahlcen spoustou byrokratických vyplňování formulářů a hlášení. Informantka toto v několika příbuzných tématech zmínila. *„Minulý týden jsme dělali akci sněhuláky pro Afriku v rámci tělesné výchovy. Děti ale musí mít vhodné oblečení, aby rodiče nemohli vytýkat, všechno musí být písemně podloženo“* Tyto dle ní zbytečné překážky ji odrazují od nějakých dalších aktivit. Vnímá to jako brzdu ke zlepšení kvality výuky formou zážitků.

- Kritika koncepce vzdělávací politiky.

Kupříkladu při dotazu na to, zda-li škola dostatečně připravuje děti komunikovat a spolupracovat mluví opět o brzdách vzdělávací politiky. *„My to máme v té kompetenci od ministerstva. Vyplňujeme pořád nějaké papíry, že přestáváme být učiteli, ale úředníky, je to k ničemu, protože hodnotíte stejně celou třídu. Komunikovat a spolupracovat, snažíme se“*. Vnímám to jako objektivní příčiny, s kterými se potýkají všichni učitelé. Z rozhovoru bylo cítit, že je opravdu zklamaná, když musí upřednostňovat papírování před aktivní prací s dětmi. Nicméně z kontextu rozhovoru bych to cítil spíše také jako výmluvu. Informantka, ale vnímá marný boj, proti molochu státu. Toto poznání se potom line i dalšími tématy. I když v této souvislosti mluví hodně rozezleně, cítím na ni smíření s tím, že se to pravděpodobně nezmění, i když v rozhovoru o tom přímo nemluví.

- Snaha o změnu, bez podpory vzdělávací koncepce a rodiny.

To stejné cítím i v rozhovoru na téma rodiče a škola. *„No podívejte snažíme se, ale někteří jsou opravdu tak na okraji skupiny, že je velmi těžko dostáváme dovnitř do té skupiny. A když máme nějakou akci, třeba jsme měli zdravou výživu, tak někteří rodiče své děti nepošlou ani do školy, berou to tak, že se dnes neučí, tak ona zůstane doma. Ale že je to celý projekt forma nějakých zážitků, nějaké hravé formy učení, které se nám promítají do různých předmětů, např. chemie, přírodopisu, výchova k občanství, tak oni to tak neberou.“* To že informantka většinou mluvila o žácích v mužském rodě a nyní použila *„ona zůstane doma“* evokuje, že řeší právě konkrétní problém s konkrétní žačkou. Tudíž tento názor může být ovlivněn právě probíhajícím konkrétním případem.

- Přenos rodičovských povinností na učitele.

Nejen státní mašinérii vidí jako element, který ji nepomáhá k větším aktivitám ve školském prostředí, ale za významnou brzdu informantka vidí i součinnost, respektive

nesoučinnost rodiny. „*Pokud do nich chceme dostat „poděkuj, popros, dávej si pozor na ty věci, proč ničíš ty jiné věci“, doma odhodí tašku a rodiče si ho nevšímají, chovají se ... prostě tak jak se chovají,tak co ta škola s tím může udělat, tam musí být vzor té rodiny. Domácí práce, copak doma děláš. Táta mě doma ustele. Zrovna v pondělí, když jsem se jich ptala, máma uvaří, ale to mě nechutná, tak si vezmu peníze a jdu na náměstí svobody tam si koupím něco v KFC, a co večere, to mě taky nechutná, tak mě dá máma zase peníze“* Cítím to jako klasický nářek informantky a většiny učitelů, kteří rodinu berou taxativně za nespolupracující, zbavující se odpovědnosti a práce s dětmi. V našem případě to vnímám, že to informantka myslí plošně, což může odrážet další postoj k žákovi i jeho rodině. Informantka práci bere jako svoji životní úlohu, tedy má představu, čeho by chtěla dosáhnout. Pokud se nedaří plnění cílů, hledá, analyzuje vnitřní i vnější příčiny tohoto neúspěchu.

- Pomůcky nejsou hlavní, hlavní je učitel, zvláště při potřebě speciálního přístupu.

To je zřejmé i v dotazu na to, jak by se mohlo docílit nové formy výuky díky technologiím. „.....*(přemýšlí) Je to oživenější, máme k dispozici přenos obrázků, zapojení. Ale když dělám frontálně tak já musím dělat frontálně.*“ Tady informantka opět navázala na deficit časové dotace, nicméně je přesvědčena, že pokud učitel nebude chtít, tak mu nepomůžou žádné pomůcky ke změně. Přisuzuje to různému přístupu ke své práci, ale jak sama přiznává, je to tak všude. Tudíž je přesvědčena, že sebelepší pomůcky nenahradí dobrého pedagoga.

- Asistent pedagoga – chybí kvalita.

Informantka to vidí i na kvalitě pedagogických pracovníků a to zejména asistentů pedagoga, které ve třídě má 2. „*snaží se pomáhat.....(smích) měli by. Máme sluchově postižené asistenty, takže se snaží znakovým jazykem povykládat dítěti, vysvětlit. Snaží dětem pomoci znakovou řečí, ale je to s problémy, někdy mi přijde, že moc nepomáhají.* Dle kontextu rozhovoru, vnímá jako většího pomocníka právě audiovizuální pomůcky, které si řídí sám a ví co od nich může očekávat. Několikrát v rozhovoru uvedla, že právě

tyto didaktické pomůcky ji pomáhají a urychlují výuku, což v případě dotazů na asistenty absolutně necítím. Může to také být ovlivněno vysokým očekáváním informantky.

- Vnímání rozdílů slyšet, vidět, zkusit.

Zvláště, pokud si může pomůcky vybrat dle svých preferencí. *„Ano jednoznačně u nás máme, jak jsem říkala připraveno mnoho materiálu na tabuli a nejvíce ji používáme. Už jenom tím, že děti chodí a tlučou (smích).. do té tabule je velmi baví a učitelé to vnímají“*. Informantka si z kontextu rozhovoru uvědomuje, že různé pomůcky působí na různé smysly. Pokud dětem něco říká, tak to zapomenou, pokud jim to ukáže třeba na plátně, nebo na tabuli tak si jich to pár zapamatuje. Pokud ovšem jak sama říká, *“ je nechá něco zpracovat přímo na interaktivní tabuli tak děti pochopí a tím i lépe si zapamatují. “*

Žák

- Odtržení dětí od reality světa.

Při seznamování paní učitelky o tématu mé práce, že bych rád zjistil vztah mezi reálnými a virtuálními zážitky, mi sdělila pro mě téměř šokující informaci, která mě v prvním dojmu odzbrojila a dávala mi pocit marnosti se o nějaký výzkum vůbec pokoušet. *“ Klidně si porovnávejte, ale podívejte, já tady mám děti, které nebyli ještě nikdy v lese.No v lese - houby, v lese jsem v životě nebyl. Takže tak. Takže tady to vysvětlování a navazování učiva je velice složité. My neustále musíme uvést tu situaci. Já nemůžu vykládat, jak na základní škole, kde prostě děti mají přehled co je les a houby“* Hledal jsem v její výpovědi, zda se jedná o ojedinělý případ, možná i nadnesený. Ale paní učitelka tímto začínala svůj rozhovor. Už větu *„klidně si porovnávejte“* si překládám jako marnost mé snahy bádát nad ne příliš prozkoumanou oblastí. Naštěstí tento první, a pro mne jako výzkumníka, ne příliš povzbudivý dojem,

mi paní učitelka rozptýlila docela zasvěceným a poutavým dalším převyprávění svých zkušeností a vlastních zážitků. Tady musím přiznat, že jsem se po těchto prvních slovech rozhovoru cítil od reality odtržený trochu já sám.

- Vnímání přínosu technologií i žáky.

Několikrát v rozhovoru bylo řečeno, že se audiovizuální pomůcky učitelce velmi osvědčily, pomáhají ji, šetří čas. Samozřejmě mě zajímalo, jak na tuto techniku nazírají žáci, i když jsem tak trochu čekal dle indicií z předešlého rozhovoru kladný výsledek tohoto šetření. Proto jsem se také zajímal o důkazy. Jeden z důkazů je, že když musí psát domácí úkoly přes elektronické pomůcky, tak se dokonce ptají, jestli jim učitel nezapomněl tyto domácí úkoly dát, což se prý při klasických sešitových úkolech, nikdy nestalo.

- Minimum zážitkových akcí pro nezáměr a podporu rodiny.

„Abychom dělali nějaké vícedenní venkovní akce, tak tady to moc nejde. My tady máme děti strašně malušenko, my máme 25 dětí ve třídě a teďka ten první týden se rozhodnou, že pojedeme na tři dny pryč“ V rámci kontextualizace tady vidím rozdíly mezi základní školou a základní školou pro sluchově postižené děti. Třídy jsou tady pro malé skupinky dětí a tříd je méně. Paní učitelka má dokonce 7,8,9 ročník v jedné třídě, rozdělené na skupinky. *„Ten na to nemá, ten zase nikam nejedí, ten je nemocnej takže je problém postavit skupinku dětí na takovou akci. Jediná akce je škola v přírodě, ale to jedou všechny děti z celé školy, a dokonce i mateřinka, aby se zaplnilo. Tímto zase dáme všechny děti dohromady. Takto poskládáme aspoň 20 dětí celkem“*.

Dle mého názoru, již poměrně zřetelně, tady paní učitelka vzdala boj o tyto outdoorové akce. Nemyslím si, že by to takto bylo u všech dětí a každý rok, ale několikrát to takhle dopadlo a tím přestává mít vnitřní sílu, něco takového organizovat. Navíc pro tuto vnitřní tenzi je nutno připočítat i nezáměr rodiny a byrokratické podmínky při těchto akcích. Pojímá tedy přesvědčení, že možnosti, které tady v tomto směru může nabídnout a nabízí, jsou již vyčerpány.

- Zážitky nejsou zadarmo.

Z rozhovoru s paní učitelkou vyplynulo, že k dalším překážkám těchto outdoorových zážitkových akcí je i nechuť rodičů za cokoliv připlácet. Rodina bere, že vzdělání je zdarma a jakékoliv peníze navíc se jí nezdají jako účelové. Ptal jsem se paní učitelky, že jsem na jejich internetových stránkách přeci jen nějaké venkovní zážitkové aktivity viděl, formou fotek. *„Cílem akce je udělat sněhuláky, vyfotit je a poslat nějaké peníze na kola do Afriky. Nicméně i s tím je potíž, spousta dětí těch 50 korun stejně nedonesla. Zvláště sluchově postižení jsou teda hodně na peníze, i na záchod raději jdou zadarmo, než za 5 korun.“* Již podruhé zazněl určitý negativismus, nebo odraz neblahé zkušenosti s rodiči. Zdá se, že kritizuje komunikaci s rodiči. Co se týká financí, tak mi tato informace polarizuje s informací, kterou jsem analyzoval v předešlých tématech, kdy rodiče zbytečně utrácejí za jídlo pro své děti v drahých a nezdravých bufetových zařízeních, než aby jim poskytli levné a zdravější jídlo u nich doma.

- Děti jsou zahlcené informacemi. Aby si něco zapamatovali, je třeba opakovat, a to pouze základní pojmy.

Zeptal jsem se paní učitelky, zda-li se jí daří do zvýšeného vnímání dětí při hrách pomocí audiovizuálních prostředků vsunovat vědomosti. Jako příklad jsem uvedl, jak se pěkně učí mé děti anglicky slovíčka, když hrají hru Minecraft, kde používají například nerosty, jsou popsány pouze anglicky. *„.....(přemýšlí) Určitě..... by se to dařilo, či dařovalo. Děti, co tady máme, jsou opravdu slaboučké, když si s nimi chci povídat třeba o Marii Terezii, co dělala, jak žila, jaké měla dlouhé jméno, tak přes to obrovské množství informací, nakonec vypustí všechno. Tudiž musím dávat pouze základní informace a ty neustále opakovat.“*

- Absence koncentrace je nyní větší, než bývala.

Neustálé opakování pouze těch základních pojmů přičítá informantka hlavně ztrátě koncentrace díky zahlcení dětí informacemi. *„Je to hodně dané tím, že mám děti s LMD s hraničním intelektem. Ale i třída vedle, nemohu se tam moc rozvykládat, jelikož už to moc nepobírají, nesoustředěnost. Opravdu v úterý jsme probírali kapra, ukázala jsem jim šupinu, a dnes to nevědí. Ještě uměli odpovědět, že mají kosti. I dnes dospějí, když jsou unaveni tak to přestávají dávat“*

- Děti s LMD si poradí se špičkovými technologiemi.

Informantka zmiňuje předsudky, že dítě s LMD nemůže pracovat s moderními technologiemi, sama se s konkrétními projevy takových předsudků z řad rodičů, pozorovatelů setkala, ale sama je prý vůbec nevnímá. Ba naopak dle jejích slov užívá techniku v hodinách co možná nejvíce *„dnes z pěti hodin 4x“*. Děti přicházejí do kontaktu s mobily, tablety a počítači, že se u nich práce s těmito prostředky stává rutinní záležitost, a to je činnost, která jim naprosto vyhovuje.

- Škola zahlcená, bezradná. Málo času na oživení výuky a jiné aktivity.

„Já mám pocit, že škola má teďka tolik úkolů, kterých se chce zbavit rodina. Jenomže mi to bez té rodiny nezvládneme“. Paní učitelka by ráda oživila výuku o nové prvky, které mohou přinést posun v kvalitě vzdělání. Ona to i dělá, ale musí zápasit se základními nevytvořenými návyky žáků, které si měli přinést z rodinné výchovy. Tzn. pokud se zápasí s těmito elementárními prvky, musí evidentně šidit tyto zajímavé aktivity. Osobně si myslím, že kritický pohled informantky je vyvolaný nejen později nabytými pracovními zkušenostmi, ale i vlivem věku a vyzrálostí jako kantora.

Zážitky a technologie

- Technologie ve škole, pomocník ke zpřístupnění reality.

Technologie, jak informantka několikrát zdůraznila, pomáhají v efektivitě vyučování. Dětem, které nepoznali realitu, např. „*nebyli nikdy v lese*“ se snaží pomocí připravených materiálů na audiovizuálních pomůckách tuto realitu „donést“ do třídy. „... *já nejdříve musím vysvětlit co je les, že tam rostou houby, takže já často používám obrázky a vysvětluji, abychom se vůbec přizpůsobili, navíc mám ve třídě tři skupiny, jedni berou les, druzí trávící soustavu, a ten dělá půdu v ČR*“. Vnímám tedy, že se informantka snaží zážitky, o které jsou děti ochuzené, přenést žákům pomocí prostředků digitálních technologií, mohli bychom je tedy nazvat jako virtuální zážitky. I když se nedomnívá, že jsou to zážitky v pravém slova smyslu, ale pravděpodobně toto zprostředkování skrz dobře připravených digitálních materiálů, vidí jako více efektní, než kdyby si o lese jen četli, či vykládali.

- AV didaktické pomůcky jako velký pomocník učitele, nadneseně – asistent pedagoga.

Kromě tohoto, řekl bych Komenského principu názornosti, který se informantka snaží aplikovat, mluví o technologiích jako důležitém pomocníku při jejich aktivitách v hodině. „*Určitě chybí počítače, máme totiž tři skupiny a chtěla bych dětem, každé skupině zvláště, aby pracovali samostatně. Takhle dám práci jedné skupině na interaktivní tabuli a druhá musí čekat, nebo dělat mimo práci mimo techniku. Když bych měla počítače, tak jedni budou dělat na interaktivce a druzí se připravovat na notebooku.*“ V celém jejím vyjádření, spojené s tímto tématem je cítit zainteresovanost na problematice. Mluví o tom, že to není vždy tak, jak by si přála, ale hledá cestu, jak pomoci žákům i sobě samému. Nehledá ani nenárokuje pomoc zvenčí. Z výpovědi zřetelně čtu, že se na technologie může spolehnout, že jim důvěřuje a žáci také s těmito prostředky umí samostatně pracovat, což je významnou devízou jejich použití.

- Výběr AV didaktických pomůcek, aby skutečně pomáhaly.

Informantka také hovoří o tom, že ne každá audiovizuální technika ji může takto pomoci. Je zřejmé, že hledá cestu a vybírá si skutečně efektivní nástroje.“ *používali jsme i vizualizér, obrázky se nehýbají, jsou stabilní, ten se mi neosvědčil, ani se materiál nevezl celý, byly s tím problémy. Nyní si materiály skenuji a promítám na tabuli“* Pro informantku je důležitá snadná obsluha zařízení. Překládám si to tak, že hledá vhodný poměr mezi přínosem a ergonomií.

- Boj s časem.

Jedna z mnoha hodnot, kterou informantka vnímá jako jednu z nejvýznamnějších v její práci, je čas. Čas paní učitelka v pracovním životě vnímá jako něco, co je třeba respektovat, vážít si ho, vnímat jeho rozměr, průběh a v hodinách si uvědomuje, jak velmi rychle plyne. „*Když ted'ka třeba čteme Robinsona, tak potřebuji, aby to jelo, a ne aby tady někdo strčil do stolu, už to tam nemůžu najít, to se neosvědčilo“* Také se zabývá tím, jak čas co nejefektivněji využít.

- Vnímá čas jako největší problém ve zprostředkování zážitků.

Frustrace časem se line téměř celým rozhovorem, neustále se zjevuje i v kontextu nutnosti dělat činnosti, které jsou v očích informantky nedůležité a zbytečné. „*Mám tady tři skupiny a 45 minut v hodině. Nemohu se úplně každému věnovat, i když to bez toho nejde. Oni třeba nerozumí zápisu, takže já zápis musím dělat z jednoduchých slovíček.“*

- Díky moderním technologiím, které zpřístupňují informace, stačí jen vědět kde informace vyhledat. Nebo ne?

Zeptal jsem se informantky na heslo, které jsem našel na nějaké venkovním zážitkovém kurzu, to heslo bylo: “Vědět neznamená umět, umět neznamená chtít“. Zajímalo by mne, jak toto heslo chápe zkušený pedagogický pracovník. „.....(smích)(Přemýšlí)....Já..... dětem... totiž.... říkám: *Není potřeba to umět, ale je důležité to najít. Ano oni musí krátkodobě ty vědomosti znát do testů a na zkoušení. Ale já potřebuji, aby v budoucnu řekli jo, teď se podívám na internet, aby věděl, kde to mají najít.*“ Po této odpovědi jsem se ji zeptal i na další poučku, která mě jako návaznost na její odpověď napadla. Bylo to, že pokud budeme jenom vyhledávat, tak nebudeme kreativní. Velmi spontánně odpověděla. “ *A dokážete si představit toho doktora, že on to neumí a bude si to vyhledávat. To opravdu nejde. Je jistě potřeba mít znalosti abych se propracoval k těm hlubším znalostem.*“ Cítím v těchto větách polarizaci, řekl bych, že jsou to protikladné odpovědi. Po vyšší úrovni analýzy bych interpretoval tyto reakce tak, že jsme zahlceni informacemi, tudíž je spousta informací, které nám stačí si pouze dohledat. Pokud ovšem studujeme něco do hloubky, tak je třeba problému rozumět a tím jej tedy perfektně znát. Naučím se věci ve škole pro test, to znamená, že je znám. Tím pádem o věcech vím, že jsou, vím kde si je vyhledat, ale nemusím je umět. Zmiňovaný doktor věci umí, ale aby byl dobrý doktor musí také chtít umět, tedy chtít se vzdělávat. Motiv je tedy hnací jednotkou pro získávání rozšířených vědomostí, a ne jen umu, který získám ve formálním vzdělávání.

- Zážitková výuka nikoliv zábavná, ale poutavá.

Při rozebírání výsledků předvýzkumu, kdy jsem se ptal, jestli vidí podobně, že ředitelé pořizují audiovizuální pomůcky, aby dětem zpřístupnili vyučování zábavnou formou, zda-li se jí to takto daří, tak mě informantka opravila: “ *Ano s tím souhlasím a mohu to potvrdit. Možná bych spíše upravilo slovo zábavnou nahradila poutavou formou* “. Opět po hlubší analýze rozhovoru cítím, že informantka v těchto dvou slovech „zábavná a poutavá“ vidí velký rozdíl. Interpretuji si to tak, že pokud budu hrát na počítači hry, dělám si to sám, tak jak chci. Jedná se tedy o zábavu. Pokud ovšem budu v hodině hrát vzdělávací hry, s cílem se něčemu naučit, pod taktovkou učitele, skutečně v tom nevidím zábavu, ale spíše zajímavější výuku, tedy poutavé přijímání informací, které

bych mohl také obdržet klasickou nudnou frontální formou. Byl jsem překvapen, jak nesmyslně jsem tento jev nazval do průzkumu, když se vlastně o zábavu v pravém smyslu skutečně nejedná.

- Odmítá rozdělení virtuální a skutečný, ale spíše spontánní, bez povinnosti a uměle vyvolaný k nějakému účelu.

Tento zajímavý precedent informantka dále rozvinula, když jsem se ptal na sílu virtuálního zážitku oproti tomu skutečnému. „*Určitě je baví více hra venku, stavět toho sněhuláka*“. Tady jsem informantku pobídl, aby mi názor více rozvinula, abych jej lépe pochopil. V kontextu výzkumu uvedeného v kapitole 1.5, jsem totiž nabyt přesvědčení, že děti bude více bavit hraní na počítači, prostě tam kde se nemusí hýbat. „*Já si myslím, že u nás určitě. I když je práce na tabuli baví, ale je to pořád škola – povinnost, učení. Takže hra s učením ve škole není úplně hra. Takže si myslím, že by šli raději si hrát skutečně venku. Je to pořád chtě - nechtě učení a škola, nad kterou musím přemýšlet. Ze hry mám radost, udělám si to, jak chci, zaskáču si ve sněhu salto, ale ve třídě je to pořád škola. Kdyby jste jim dal vybrat, tak si myslím, že si vyberou raději stavět toho sněhuláka*“. Informantka toto nevnímá tedy jako rozdíl mezi zážitkem virtuálním a skutečným, ale spíše jako rozdíl mezi zážitkem z povinnosti a zážitkem spontánním, bez vedlejších efektů. Toto je velmi zásadní rozdělení, je tedy stejný prožitek z povinnosti např. při nějakých zážitkových hrách v přírodě řízené školou a prožitek prostřednictvím her ve škole na digitálních didaktických pomůckách. A stejný prožitek při hře venku s kamarády a hře doma na počítači.

- Přemýšlení brání skutečnému spontánnímu zážitku.

Zeptal jsem se informantky, proč si myslí, že některé děti raději stavějí virtuální bunkry v počítači, než si je půjdou s kamarády postavit ven, skutečné. „*No, ale co se na tom počítači učí? Nic. Proč já budu mrznout venku, tak raději budu sedět doma v teple. Ve škole je to: Dopln obrázek sumce k sumci, takže musím přemýšlet. Ano v tomto případě*

se oni na tom počítači neučí, tudíž si myslím, že toto preferují. Ve školních hrách vidí to učení.“

- Virtuální a skutečný zážitek.

Chtěl jsem tedy zjistit, jak informantka vnímá rozdíly mezi virtuálními a skutečnými zážitky. *“Ted’ už mám pocit, že virtuální zážitek mají děti všechny děti kdekoliv..... Tam je ta hra, tam je ten playstation, tam je ten tablet. Nevím, jestli je to přímo virtuální, myslím si, že je to spíše, že je to musí úplně obklopit. Takhle já vnímám to slovo virtuální. Když hraji hru tak to vnímám ne jako virtuální, ale pestřejší zážitek. Virtuální vnímám, jako když mám ty brýle nasazené. Ale při používání normálních her si myslím, že děti do toho nevstupují“.* Musím říci, že nechám tuto myšlenku bez komentáře, nejsem si úplně jistý, zda-li bych toto dokázal interpretovat tak jak bylo myšleno. Bojím se, že bych výklad nevedl tak, jak byl myšlen a ztratil tím validitu výpovědi.

- Vnímání prožitku ze zábavy. Učitel si uvědomuje a žák kladně přijímá.

Paní učitelka mi ukázala různé připravené digitální materiály a hry, které žákům dává v hodinách. Jeden materiál byl formou hry Člověče nezlob se, kdy se hodila virtuální kostka a posunuli se o počet políček. Po kliknutí na pole se objevila interaktivní otázka, např. co má kapr na těle a obrázky odpovědí. Také příklady třeba do fyziky, obrázky věcí, které jsou na elektřinu, a děti mají prstem přenášet jednotlivé obrázky do správných odpovědí. Takže otázka, zda-li se snaží učit v hodinách atraktivní zábavnou formou, je spíše řečnická. *„Ano rozhodně se snažím, otázka je, jaký je výsledek. Děti to vnímají dle mého jako přínos. Ukázala jsem Vám různé materiály, jak se je snažím zábavnou formou přivést k poznání“.* Vnímám, že paní učitelka se snaží děti zaujmout různými prostředky. Hledá cestu, jak by dětem zprostředkovala prožitek ze hry, když se jí to v klasických venkovních zážitkových akcí nedaří – jak bylo zmíněno dříve. I když, v odpovědi, mírně zapochybovala, myslím, že si vnitřně, hluboce uvědomuje, že tato práce má smysl a děti jí to dávají najevo.

- Prožitky umožní si informace lépe zapamatovat.

Uvědomuje si, že se jí daří pomocí prožitků ze hry lépe děti interesovat do výuky. Hlavní přínos vnímá ve funkci lepšího pamatování, když s nimi věc probere názorně. Ať je to formou obrázků, videa, her či přímého názorného předvádění, jako je např. oblečení do dobových kostýmů, pro přiblížení tehdejší doby, kterou s nimi probírá. V následném zkoušení a testech pak sama zjišťuje a potvrzuje si, že tyto aktivity, které dělá navíc, velice dětem pomáhají. I když, jak si posteskla, dříve výsledky byly lepší. Paní učitelka dovede přesně a jasně definovat, popsat a uvést transparentní příklady svých nejvyšších hodnot ve výuce.

- Technologie více pomáhají k zážitkům v malých skupinkách.

Aby výsledek byl o to přínosnější, je nutno pracovat nejlépe individuálně, či v malých skupinkách.“ *Já si myslím, že ty hry, které jsem Vám ukázala, by tam vůbec nebylo možné použít na klasické základní škole, jsou hodně časově náročné, jelikož tam hodně dětí, takže by se nestačili prostřídat. Ideální je malé skupinky. Tady si děti vzájemně pomáhají. Na základní škole více už jedou ty tablety. Žáci pracují spíše samostatně“.* Tady v rámci kontextualizace vidím rozdíly oproti užití prostředků v klasické základní škole. V této speciální základní škole je možno vytvořit třídy s malým počtem žáků a tímto se jim více věnovat individuálně, než je to na běžných základních školách.

- Postižení mají překážky v prožitcích díky svému postižení.

Jedna myšlenka na závěr bez komentáře. „Je pravda dle Vás, že více informací získáváme sluchem než očima?“ „*Helen Kellerová, která byla myslím slepohluchá, říká, že nevidomí nepřijdou do kontaktu s věcmi, ale hluchoněmí nepřijdou do kontaktu s lidmi. Sluchově postižený nemůže komunikovat s lidmi, oni si vše přečtou, ale nemusí pochopit. A děti čtou velmi málo. Naše děti mají velký problém odpovědět Ano/Ne na jednoduchou otázku. Tzn na otázku Má kapr kosti, tak já musím přeložit kapr, kosti.“*

4.2.12 Diskuse

V této části bych se pokusil shrnout získané informace a poskládat data tak, jak je viděl informant. Tyto prezentované výsledky se nedají zobecnit, jedná se o subjektivní pohled informanta, výsledky nejsou mým tvrzením ani názorem. Mohou ale sloužit jako cenná výpověď a jako doporučení k realizaci dalších výzkumů v této problematice.

Ústředním tématem empirické části mé diplomové práce bylo proniknout do vnitřního světa informantky a zjistit, jak ona sama vnímá prožitky, zážitky, zkušenosti získané pomocí audiovizuálních technologií dnešními žáky.

Pro informantku je audiovizuální technika ve vyučování nepostradatelná. Nejenže jí šetří čas, ale vidí v ní velkého pomocníka. Čas je v jejím vykládání často zmiňován. Pokládá čas i jako investici, kdy při důkladné a časově náročné přípravě, získá pak možnost urychlit a zefektivnit výuku. Paní učitelka vnímá ovšem přínos těchto technologií za předpokladu, že pedagog má vztah k těmto moderním didaktickým pomůckám, tedy snaží se hledat cestu k různé variabilitě používání. Tento kladný vztah informantka vysvětluje jako touhu, chtít věci dělat jinak, sledovat trendy, a hlavně se sama snažit učit těmto moderním trendům. U informantky pozoruji i odvahu se obrátit na své žáky o pomoc, radu, což vnímá jako nový prostor pro kladné vztahy se žáky. Informantka se dle mého nebojí nových trendů, nejenže připravuje žákům zážitkovou výuku ve škole, snaží se jim připravit zážitky i mimo školu. V tom ji, ale svazuje ruce byrokracie a čas. Jen kolik formalit je třeba, když s dětmi chce jít stavět sněhuláky, musí mít vše podepsané, upozornit na správné oblečení atd. Velký problém také vidí v nezájmu rodičů o tyto zážitkové akce. Cítí to tak, že rodiče neberou podobné akce jako formu vyučování, proto děti do školy raději neposílají. Druhá část rodičů vidí problém finanční, spojený se zážitky mimo školu. I z těchto důvodů vidí paní učitelka klasickou frontální výuku jako dominantní, a učitele bere jako stěžejní prvek výuky.

Jako velký problém informantka vidí udržení koncentrace žáků při náročnějším učivu. Žáci jsou podle ní přehlaceni informacemi a pokud je má zaujmout, tak právě zážitkovou formou. Pokud zařadí do výuky prvky zážitků, např. se snaží vyvolat ducha probírané doby tím, že se převlékne do starodávných kostýmů, hned pozná, že si žáci informace přijaté touto formou lépe uchovávají. To stejné platí u interaktivních digitálních

pomůcek. Dle informantky jsou žáci pohlceni technikou, tudíž výuku např. na interaktivních tabulích formou hry velice rádi přijímají a učivo lépe vstřebávají. Informantka má třídu dětí s LMD. Informantka zmiňuje předsudky, že dítě s LMD nemůže pracovat s moderními technologiemi, ona sama tyto předsudky vyvrací. Používá tyto moderní technologie o to více. Děti umí zacházet s mobily, tablety a práce s interaktivní tabulí je pro ně hračkou, baví je to a díky zážitkům s tabulí umí lépe učivo dále reprodukovat. Musí ale mezi těmito moderními prostředky vybírat ty pravé, nejvíce se jí osvědčily ty s aktivní spoluprací s dětmi.

Chtěl jsem původně zkoumat jakou hloubku mají reálné a virtuální zážitky u dětí. Paní učitelka toto rozdělení chápe jinak. Děti podle ní mají zážitky z povinnosti, tedy ty, které jsou ve škole a při kterých se musí něčemu učit, a pak zážitky spontánní, např. stavění sněhuláků, hraní počítačových her. Prostě takových zážitků, do kterých je nikdo nenutí, nemusí se při nich prvoplánovitě učit a jsou v prostředí jim blízkém. Proto dle paní učitelky děti upřednostní raději stavění sněhuláka před výukou ve škole, i když formou hry. Naopak upřednostní stavění virtuálních bunkrů v počítačové hře doma, než jít ven do zimy, stavět skutečný bunkr. Toto je dle informantky rozdělení zážitků dle hloubky a intenzity. Proto, dle informantky, mylně udávám, že se dá žákům zprostředkovat výuka zábavnou formou, ona to označuje spíše jako poutavou formou.

ZÁVĚR

Cílem práce bylo prozkoumat, prožitky, zážitky, zkušenosti získané pomocí moderních audiovizuálních technologií dnešními žáky z pohledu pedagoga, který tuto techniku ve svých hodinách využívá. Mým záměrem bylo zjistit, jakou zkušenost má tento pedagog s fyzickými a virtuálními zážitky.

V teoretické části jsem představil základní kameny tohoto zkoumaného jevu. Audiovizuální pomůcky jsem zařadil do inovativních učebních metod, představil jsem jednotlivé moderní didaktické pomůcky a jak nám mohou pomoci při snížené koncentraci dětí při školním procesu. Snažil jsem se pochopit, jak se mění prožitek v zážitek a jak z něj vytvořit zkušenost přenositelnou do dalšího života.

Praktická část nám díky fenomenologické analýze přinesla výpověď zkušené pedagožky. Analýzou rozhovoru jsem zkoumal pedagogovo vidění této problematiky. I když jsem věnoval nemalou část přípravných prací studiu této fenomenologické metody IPA, uvědomil jsem si limity a nedokonalosti mého zkoumání, které tato práce přináší. Nicméně, chci uvést na svoji obhajobu, že se jedná o můj prvotní praktický vstup do tajů této metody. Oceňuji komplexitu a zároveň flexibilitu této metody, možnost osobního přístupu, který tato metoda nabízí a také variabilitu při zpracování analýzy i v průběhu interpretace. Přes náročnou časovou přípravu, pracnost a pocit zasypání daty, mě nakonec analýza přišla jako hluboce kreativní a zajímavá činnost.

Výsledkem této práce je fakt, že nemůže určit, zda-li jsou lepší zážitky virtuální či ty reálné. Toto ovšem nebylo předmětem mé práce. Nicméně se vedou různé polemiky a odborné debaty na toto téma. Byli přijaty i závěry z průzkumu týkající se sexuálních virtuálních zážitků. V nich se totiž ukázalo, že slabinou těchto virtuálních zážitků je to, že jsou velmi jednoduše dostupné, tudíž za chvíli omrzí a hledají se zážitky mnohem intenzivnější, ale opět jen virtuální. Ty reálné zážitky pak bývají díky těm virtuálním

upozaděny i díky nesnadné přenositelnosti těchto virtuálních zážitků do reálného života.⁸⁰ U zážitků ve školním prostředí bych to viděl velmi podobně. Tudiž můj prvotní optimismus, pojdme dělat věci snadněji, hledejme zkratky, přinášejme zážitky i alternativní formou, bych nyní již tak jednoznačně neviděl. Z výše uvedeného průzkumu přeneseně vnímám, že krátkodobý efekt virtuálních zážitků se dá vnímat jako pozitivní, nýbrž z dlouhodobé perspektivy to již tak jednoznačně nevypadá. Ale to je otázka pro jiné výzkumné šetření.

Pro mne jistě tato práce znamenala možnost hlouběji nahlédnout do problematiky prožívání a zážitků ve školním prostředí, jak jej vnímají pedagogové, jaké překážky musí překonávat při jejich aplikaci.

Doufám, že práce bude přínosná i pro další čtenáře, výzkumníky a pedagogy.

⁸⁰ COOPER, A., DELMONICO, L. D., GRIFFIN-SHELLEY, E. & MATHY M. R. (2004). Online Sexual Activity: An Examination of Potentially Problematic Behaviors. *Sexual Addiction & Compulsivity* p.129 – 143.

Použitá literatura

- BAKALÁŘ, Eduard a Vojtěch KOPSKÝ. *I dospělí si mohou hrát*. 2., upr. a dopl. vyd. Praha: Pressfoto, 1987.
- BRANDEJS, Dušan. *Vliv edukačních technologií na socializaci jedince*. Brno, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce Doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
- COOPER, A., DELMONICO, L. D., GRIFFIN-SHELLEY, E. & MATHY M. R. (2004). Online Sexual Activity: An Examination of Potentially Problematic Behaviors. *Sexual Addiction & Compulsivity* p.129 – 143.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. *Flow: o štěstí a smyslu života*. Přeložil Eva HAUSEROVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0918-8.
- DEWEY, John. *Experience and Education*. New York, Collier books 1938
- FINK, Eugen. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, 1993. Orientace. ISBN 80-202-0410-5. [z německého originálu ... přeložil Miroslav Petříček]
- FINK, Eugen. *Oáza štěstí*. Přeložil Jiří ČERNÝ, přeložil Věra KOUBOVÁ. Praha: Mladá fronta, 1992. Váhy (Mladá fronta). ISBN 80-204-0224-1.
- GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4.
- HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogika volného času*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-471-6.
- HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
- HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
- HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 7. Přeložil Irena ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0.

- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HLADÍLEK, Miroslav. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4
- HOFBAUER, Břetislav a Michal KAPLÁNEK. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocení*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2010. ISBN 978-80-7394-240-3.
- HRKAL, Jan a Radek HANUŠ, ed. *Zlatý fond her II: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-923-1.
- HURST, Bernice, František DANEŠ a Jindra SVĚTLÁ. *Encyklopedie komunikačních technik: [Z jazyka latinského]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1994, 299 s. ISBN 80-854-2440-1
- CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1367-1.
- JIRÁSEK, Ivo. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1176-8.
- JIRÁSEK, Ivo. *Prožitek a možné světy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0256-4.
- KAPPL, Miroslav. *Konstruktivismus v sociální práci s komunitou*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7041-767-6.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.
- KOPŘIVA, Jaromír. *Videodidaktika*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1987
- KOTRBA, Tomáš, Lubor LACINA a Jindra SVĚTLÁ. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce: [Z jazyka latinského]*. Vyd. 1. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister, 2007, 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.

- KUNEŠ, David. *Sebepoznání*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-541-7.
- LINDNER, Gustav Adolf. *Všeobecné vyučování: učební text pro ústavy ku vzdělání učitelů a učitelek*. 3. vyd. Vídeň: A. Pichlerová, 1887.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. Edice pedagogické literatury, 148. publikace. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9.
- MAŘÍKOVÁ, Hana, a kol. *Velký sociologický slovník: I. svazek, A-O*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-164-1.
- MAŠEK, Jan. *Audiovizuální komunikace výukových médií*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7082-905-2.
- MAŠEK, Jan.: *Tvorba a ověření účinnosti audiovizuálního didaktického sdělení*. Disertační práce, Pedagogická fakulta UK v Praze, 1998 .
- MATĚJČEK, Zdeněk, *Co, kdy a jak ve výchově dětí* . Odpovědný redaktor Václav Urban, ISBN 80-7178-494-X – Praha 2000
- MÜHLBACHER, Hans. *Selektivní propagace*. Praha: BABTEXT, 1993. Univerzitní edice. ISBN 80-901444-6-2.
- NEHYBA, Jan. *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak--*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6489-8.
- NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3.
- NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-006-9.
- NĚMEC, Jiří. *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-014-X.

- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.
- PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PFEIFFER, J. W., JONES. J. E. *A handbook of structured experience for human relations training*. Vol. I-II. 1970 *phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage Publications, 2009. 225 s. ISBN 978-1412908344.
- ŘÁMEŠ, J. a kolektiv: *Instruktažní film v učební praxi*. Praha SNTL, 1957
- REITMAYEROVÁ, Eva a kol.. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0988-1.
- RIEDEL, H.: *Základní myšlenky systémové didaktiky*, In: *Vzdělávací kybernetika ve výzkumu a výuce*. Dobřichovice: Kava-Pech, 1994. ISBN 80-85853-02-7.
- ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 190 s. ISBN 978-80-210-6382-2.
- SLAMĚNÍK, Ivan. Lokšová, J. Lokša: *Teória a prax tvorivého vyučovania. Československá psychologie*. 2001, ISSN 0009-062x.
- SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefaktiky*. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-498-3.
- SLOWÍK. *Jak spolu komunikujeme?: překonávání nesnází při dorozumívání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 197 s. Psychologie (Prague, Czech Republic). ISBN 80-247-0832-9
- SMITH, Jonathan A., OSBORN, Mike. *Interpretative phenomenological analysis*. In Smith, J. A. (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*. London: SAGE Publications Ltd, 2008. ISBN 978-1412930840.
- SOJÁK, Petr. *Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů, aneb, (Ne)vaříme z vody*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7572-6

- SPITZER, Manfred. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. [1. vyd.]. Přeložil František RYČL. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.
- ŠPERL, Martin. *Didaktické hry a kreativní náměty do pregraduální výuky*. Brno : Cukrkandl, 2003. 95 s. ISBN 80-6692-1672-0.
- ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. Řízení školy (ASPI). ISBN 80-7357-072-6.
- THOMPSON, John B. *Média a modernita: sociální teorie médií*. Praha: Karolinum, 2004. Mediální studia. ISBN 80-246-0652-6.
- THORBRIETZ, Petra. *Soustřed' se!: jak podpořit koncentraci dětí*. Přeložil Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1032-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁŽANSKÝ, Mojmír. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0428-2.
- ZIKL, Pavel a Petra BENDOVIÁ. *Speciálně pedagogický výkladový slovník: (somatopedie, psychopedie, logopedie)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-514-1.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam obrázků

Obrázek 1 Rozdělení edukační technologie.....	20
Obrázek 2 Kolbův učební cyklus	36
Obrázek 3 Zóna komfortu	38
Obrázek 4 Dokumentace rozdělení témat do oblastí	66

Seznam tabulek

Tabulka 1 Návratnost dotazníku	49
Tabulka 2 Použití AV pomůcek z hlediska typů	50
Tabulka 3 Použití pomůcek v rámci předmětů	52
Tabulka 4 Využití AV pomůcek ve škole	54
Tabulka 5 Nákupní motivy interaktivních tabulí	55

Seznam grafů

Graf 1 Návratnost dotazníku	49
Graf 2 Použití AV pomůcek z hlediska typů	51
Graf 3 Použití pomůcek v rámci předmětů	53
Graf 4 Využití AV pomůcek ve škole.....	54
Graf 5 Nákupní motivy interaktivních tabulí.....	57

Seznam příloh

Příloha č. 1: Transkripce rozhovoru včetně vnořených témat a poznámek (tabulka)

Příloha č. 2: Foto dokumentace analýzy rozhovoru (foto)

Přílohy

Příloha č. 1: Transkripce rozhovoru včetně vynořených témat a poznámek

Rozhovor s učitelkou, která užívá audiovizuální techniku na Základní škole pro sluchově postižené děti.

Obecné otázky

	Poznámky	Vynořující se témata / témata
<p>Já si Vás nahraji, ale nebojte, klidně mě všechno řekněte, já Vám zaručuji úplnou anonymitu. <i>Kdybych Vám řekla všechno co mám na srdci, tak (smích).</i> Já Vás obdivuji, že se jako učitel nebojíte těchto audiovizuálních nových pomůcek, je to jistě pro Vás změna? <i>Já jsem ve věku, kdy jsem Já tady začínala, tak tady ta technika tady vůbec nebyla. Kdo techniku uměl byli moji šikovní žáci. A já jsem se nebála jim říct, hele jak se ta prezentace dělá a pojd' mě s tím poradit, a my jsme navázali tak pěkný vztah, protože oni říkali, my jsme dobří, my jí to vysvětlíme. A já jsem dostala od rodičů ten počítač a oni mě dali do toho ty Office a Já jsem si mohla krásně pracovat. A oni říkali ještě toto změnit a já se to pěkně sama naučila. Úplně suprově. Stejně Vás obdivuji, že se dokážete soustředit na tu techniku a zároveň na prezentované téma. <i>Jako tohle bych řekla, že je v úplně v pohodě, ale dělat si prezentaci na téma Marie Terezie, která trvá 20 hodin, tak to už je potom, to je ten problém..... Protože zrovna teďka, minulý týden jsme měli v chemii procvičování a já se podívám doma na hodiny a bylo 00:26. „UFF“ to je teprve hrůza. Vidiš to jak pracuju. Tak pojd'me, můžeme začít. Chtěl bych s Vámi hovořit ne na téma učení, jelikož já učitel asi nikdy nebudu. V mé diplomové práci se zabývám porovnávání skutečných zážitků např. na různých zážitkových programech v přírodě a zážitků tzv. virtuálních. <i>Klidně si porovnejte, ale podívejte, já tady mám děti, které nebyli ještě nikdy</i></i></i></p>	<p><i>Nespokojenost?</i></p> <p><i>Já!</i></p> <p><i>Nebojím se pokroku</i></p> <p><i>Všchno sama.</i></p> <p><i>Hrdá,</i></p> <p><i>Časová náročnost, věnuje tomu hodně svého soukromého času.</i></p> <p><i>Pobídka pro urychlení.</i></p> <p><i>Neuvěřitelné!</i></p>	<p>Já a přístup k novým technologiím</p> <p>Učitel vzdělává a je vzděláván</p> <p>Věk a pozitivní vztah k novým technologiím</p> <p>Čas na přípravu jako investice, která se vrátí, ve formě času a kvality.</p>

<p>v lese.No v lese - houby, v lese jsem v životě nebyl. Takže tak. Takže tady to vysvětlování a navazování učiva je velice složité. My neustále musíme uvést tu situaci. Já nemůžu vykládat, jak na základní škole, kde prostě děti mají přehled co je les a houby. Já nemůžu začít houby, já nejdříve musím vysvětlit co je les, že tam rostou houby, takže já často používám obrázky a vysvětluji abychom se vůbec přizpůsobili, navíc mám ve třídě tři skupiny, jedni berou les, druzí trávící soustavu, a ten dělá půdu v ČR.</p> <p>Na kterém stupni učíte? Druhý stupeň základní školy pro sluchově postižené, třída dětí má navíc ještě LMD..... Na této škole je pouze druhý stupeň. Škola je rozdělena na stupně a každý stupeň je někde jinde, dělá nám to problémy. Zrovna dnes tady byli nějaké studentky a říkali, že má přijet na angličtinu skupina z Gruzie, ale přišli k nám, stává se to často. Mám ve třídě děti s LMD a navíc tři ročníky dohromady 7-9 třídu, celkem 10 dětí. A musím je tedy rozdělovat do skupin.</p> <p>Jaké předměty učíte? Vše kromě matematiky, matematiku nemám v úvazku, ono se to nevešlo. I na naší škole platí klasický školní vzdělávací plán. Většinou ta učitelka je jedna na co nejvíce předmětů. Tyto děti špatně nesou, když mají změnu jak prostředí když se musí stěhovat, tak učitele. Má tím výuka rychlejší spád.</p> <p>Jakou AV techniku znáte, a jakou používáte? Nejvíce používáme interaktivní tabule, používali jsme i vizualizér, obrázky se nehýbají, jsou stabilní, ten se mi neosvědčil, ani se materiál nevezl celý, byli s tím problémy. Nyní si materiály skenuji a promítám na tabuli. Když teďka třeba čteme Robinsona, tak potřebuji, aby to jelo a ne aby tady někdo strčil do stolu, už to tam nemůžu najít, to se neosvědčilo.</p>	<p>Cítí frustraci z práce, kterou by mohla dělat rychleji</p> <p><i>Pomalou a postupně</i></p> <p>AV technika jako pomocník, asistent učitel.</p> <p><i>Pořád dokola. Zjevná nechuť k opakujícím/ marným činnostem</i></p> <p><i>I plat za tři třídy LMD a technologie</i></p> <p>Letos se jí matematika nevešla, zklamání.</p> <p><i>Urychli si činnost</i></p> <p>Praktičnost, hledá cestu, sleduje trendy</p> <p><i>Nechce se zdržovat v hodině</i></p>	<p>Odtržení dětí od reality světa.</p> <p>Technologie ve škole, pomocník ke zpřístupnění reality</p> <p>Děti s LMD si poradí se špičkovými technologiemi</p> <p>Boj s časem</p> <p>Výběr AV didaktických pomůcek, aby skutečně pomáhaly</p> <p>Boj s časem</p>
--	--	--

<p>Považujete vybavení Vaší školy audiovizuální technikou za dostatečné, pokud ne co Vám schází?</p> <p><i>Určitě chybí počítače, máme totiž tři skupiny a chtěla bych dětem, každé skupině zvlášť, aby pracovali samostatně. Takhle dám práci jedné skupině na interaktivní tabuli a druhá musí čekat, nebo dělat mimo práci mimo techniku. Když bych měla počítače, tak jedni budou dělat na interaktivce a druzí se připravovat na notebooku.</i></p> <p>Jak se stává ostatní učitelé k používání techniky na Vaší škole?</p> <p><i>Ostatní učitelé také používají....., máme tedy další dvě tabule, takže jsme vybaveni. Takže rádi tuto techniku používáme minimálně s kolegyní. Máme obě tabule stejné, tudíž není pro ně problém je používat, máme připravené pro ně programy a na jiné interaktivce by to nešlo..</i></p> <p>Jaké vidíte obohacení výuky, když používáte Audiovizuální techniku?</p> <p><i>Děti s ní velice rádi dělají, některé děti se učí jen díky tabuli, protože doma odhodi tašku a škola je nezajímá, a se sešitem nebo s učivem se setkají až na další hodině. Na tomhle tom si procvičí nejlépe. Baví je to, umí na tom pracovat i rychleji aby si to mohli procvičovat potom.</i></p> <p>Je naopak něco co tato technika ochuzuje výuku od tradiční? Někjaké negativa těchto pomůcek. Třeba náročná příprava?</p> <p><i>Mě to baví. Příprava je náročná časově i psychicky. Ale vyplatí se. Jelikož, pak materiály mohu použít opakovaně další změny, či je mírně upravit. Upravím velmi rychle pro bystřejší žáky nebo méně bystré. Je na to potřeba chuť a čas.</i></p> <p>Jak používání audiovizuální techniky hodnotí žáci?</p> <p><i>Řekla bych, že opravdu všichni žáci techniku používají rádi. Oni jsou na to zvyklí. Vidíte je pořád na tabletech a mobilech, tzn. práce na interaktivní tabuli</i></p>	<p><i>PC chybí, opět by ji urychlilo činnost,</i></p> <p><i>S AV technikou se žáci zabaví sami, může použít pro samostatnou práci.</i></p> <p><i>Spiše používá ona sama nejvíce. Ředitelka mi doporučila ji.</i></p> <p><i>Uvědomuje si tu hromadu práce, kterou by musela zbytečně vynaložit</i></p> <p><i>Opět zmiňuje urychlení, a kvalitu</i></p> <p><i>Nevýhodu neřekla žádnou</i></p> <p><i>Náročná příprava se ale vyplatí</i></p> <p><i>Pouze jednoduše upraví dle aktuální situace</i></p>	<p>AV didaktické pomůcky jako velký pomocník, nadnesen - asistent pedagoga</p> <p>Vědomí výjimečnosti, technologie nejsou pro každého</p> <p>Přínosy či nevýhody pro učitele</p> <p>Vnímání spontánního a</p>
---	---	---

<p>je pro ně velmi zábavné.. Když se technika používá v hodině, tak přímo září. Já ji používám opravdu proto velmi často, dnes třeba z pěti hodin 4x. Pokud mám materiály připravené, tak hned ji využívám. Mám pocit, že jim to dává víc, když to vidí, než když o něčem jenom mluvím. Pořád jim něco povídáte, tak vždy kývají, že všemu rozumí, a vy se jich na něco zeptáte a oni stejně nevědí, ale na tabuli skutečně vidím, jestli tomu rozumí.</p> <p>Naučila Vás škola (myšleno vzdělávací zařízení pedagoga, ne jeho nynější působiště) k čemu a jak využívat moderní audiovizuální pomůcky? Nebo jste se museli učit sám, případně nějakým školením?</p> <p>Já jsem studovala v době, kdy opravdu PC na Vysokých školách vůbec nebyli. Maximálně nějaký Meotar, který jsme nyní již na této škole vyhodili. Na veřejně jsem s technikou vlastně vůbec nepřišla do styku. Vlastně bakalářku jsem psala na stroji a diplomku už aspoň na PC, ale škola nás na toto vůbec nepřipravila na nic. Hrozně jsem s tím bojovala, zvláště s Excelem dělat grafy, tabulky atpod. Já končila školu dálkově před tak cca dvaceti lety.</p> <p>Plánujete rozšiřovat Vaši vybavenost touto technikou, případně chtěl/a by jste další AV techniku?</p> <p>Jak jsem říkala, spíše jen počítače. Máme stránky www.eliska.cz, kam ukládáme některé procvičování pro všechny předměty, aby děti mohli trénovat i doma, což je bavi mnohem více, než do sešitů. Tablety se neosvědčili, protože máme programy, v kterých připravujeme žákům na tabuli materiály, ale v tabletu nám to nejede. Dříve jsem jim to dávala i na Flashce. Kromě počítačů mi jako nějaká novější technika nechybí.</p> <p>Přípravu na hodiny dělám si vlastní materiály, nebo čerpám z nějakých zdrojů?</p> <p>Všechny materiály si vytvářím zcela sama. Já je začala připravovat již v době, kdy</p>	<p>Já</p> <p><i>Snaha o vštípení</i></p> <p><i>Slyšet, vidět, zkusit.</i></p> <p><i>Dá se pochopit, že před 20 lety škola nepřipravovala, otázkou je zda připravuje nyní.</i></p> <p><i>Domácí úkoly na počítači bavi více než tradičně do pracovních sešitů.</i></p> <p><i>Průkopnice!</i></p>	<p>nezadržitelného pokroku.</p> <p>Učitel musí chtít</p> <p>Učit a učit se</p> <p>Vnímání přínosu technologií i žáky</p> <p>Vnímání, že je třeba dělat věci jinak,</p>
---	--	--

<p>zabavila různými vědomostními soutěžemi alias A-Z kvíz, kdy jsem schovala vždy pod nějaké písmenko otázku. Nebo jsme skládali puzzle. Takže chápu, že to ty děti zaměstná. Já bych pro to moc nebyla, protože si myslím, že by se děti ve volném čase zabývali něčím jiným než čúčením do tableťů, počítačů a mobilu, protože opravdu já tady mám děti skoro všechny krátkozraké. Já taky špatně vidím, ale z nich vidím nejlépe. Měli by se spíš věnovat pohybovým aktivitám.</p> <p>V předvýzkumu mě vyšlo, že ředitelé škol pořizovali interaktivní tabule hlavně k tomu, aby umožnily výuku žákům zábavnou formou, formou hry. Máte na to stejný názor? Co žáci mají na to, podle Vás, stejný názor?</p> <p>Ano s tím souhlasím a mohu to potvrdit. Možná bych spíše upravilo slovo zábavnou nahradila poutavou formou.</p> <p>V předvýzkumu mě vyšlo, že ředitelé škol pořizovali interaktivní tabule hlavně k tomu, aby umožnily výuku žákům zábavnou formou hry, ale naopak důvod“ umožnily žákům prožitek z výukového tématu“ nebyl tak často udáván. Jaký vidíte rozdíl mezi těmito dvěma důvody?</p> <p>Já to chápu stejně, ale je možné, že ředitelé to brali jednou ve vztahu k žákovi a jednou ve vztahu k učiteli. Ale mě to přijde stejně.</p> <p>Snažíte se učit ve vašich hodinách zábavnou, atraktivní formou? A jak to děláte?</p> <p>Ano rozhodně se snažím, otázka je jaký je výsledek. Děti to vnímají dle mého jako přínos. Ukázala jsem Vám různé materiály jak se je snažím zábavnou formou přivést k poznání.</p> <p>Jak rozumíte větě: Vědět neznamená umět, umět neznamená chtít?</p> <p>..... (smích) (Přemýšlí)... Já.... dětem... totiž... říkám: Není potřeba to umět, ale je důležité to najít. Ano oni musí krátkodobě ty vědomosti znát do testů a na zkoušení . Ale já potřebuji, aby</p>	<p><i>Hledá využití i pro volný čas</i></p> <p><i>I když tvrdí že to není dobře.</i></p> <p><i>Konečně nevýhody AV techniky?</i></p> <p><i>Poutavá, ne zábavná výuka!</i></p> <p><i>Slovní hříčka?</i></p> <p>Já</p>	<p>Nevýhody technologií</p> <p>Zážitková výuka nikoliv zábavná, ale poutavá</p> <p>Vnímání prožitku ze zábavy. Učitel si uvědomuje a žák kladně přijímá</p> <p>Díky moderním technologiím, které zpřístupňují informace stačí jen</p>
--	---	---

<p>děti celkem. Minulý týden jsme dělali akci sněhuláky pro Afriku v rámci tělesné výchovy. Děti ale musí být vhodné oblečení, aby rodiče nemohli vytýkat, všechno musí být písemně podloženo., to se dětem líbilo, ovšem jsme se vrátili do třídy a z okna jsme viděli jak sněhuláky rozbili děti ze sousední školy (pozn. klasická Základní škola). Cílem akce je udělat sněhuláky, vyfotit je a poslat nějaké peníze na kola do Afriky. Nicméně i s tím je potřeba, spousta dětí těch 50 korun stejně nedonesla. Zvláště sluchově postižení jsou teda hodně na peníze, i na záchod raději jdou zadarmo, než za 5 korun.</p> <p>Jak je to s odpovědností?</p> <p>Já mám pocit, že škola má teďka tolik úkolů, kterých se chce zbavit rodina. Jenomže mi to bez té rodiny nezvládneme. Pokud do nich chceme dostat „poděkuj, popros, dávej si pozor na ty věci, proč ničíš ty jiné věci“ ..., doma odhodí tašku a rodiče si ho nevšímají, chovají se ... prostě tak jak se chovají, ... tak co ta škola s tím může udělat, tam musí být vzor té rodiny. Domácí práce, copak doma děláš. Táta mě doma ustele. Zrovna v pondělí, když jsem se jich ptala, máma uvaří, ale to mě nechutná, tak si vezmu peníze a jdu na náměstí svobody tam si koupím něco v KFC, a co večere, to mě taky nechutná, tak mě dá máma zase peníze.</p> <p>Často byl udáván důvod, aby didaktické pomůcky zavedly novou formu výuky. Myslíte si, že se to daří?</p> <p>....(přemýšlí) Je to oživenější, máme k dispozici přenos obrázků, zapojení. Ale když dělám frontálně tak já musím dělat frontálně. Na klasické ZŠ jede frontálně a potom řekne tomu s tím ADHD, tak pojď a teď si tady hrej a dalším dětem vysvětluje dál. Já na to nemám čas, abych změnila formu výuky. Mám tady tři skupiny a 45 minut v hodině. Nemohu se úplně každému věnovat i když to bez toho nejde. Oni třeba nerozumí zápisu, takže já zápis musím dělat z jednoduchých slovíček.</p>	<p>dělají zážitkové akce v rámci výuky. Problémy s byrokracií</p> <p>Děti bavi, rodiče nepodporují. Problém finance.</p> <p>zahlcnost</p> <p>bezradnost</p> <p>negativní zážitky s rodiči</p> <p>polarizace ohledně financí. viz výše.</p> <p>Hlavní jsem Já učitel</p> <p>Jiný přístup než na ZŠ klasické</p> <p>zahlcnost</p>	<p>Byrokracie učitele svazuje v aktivitách.</p> <p>Zážitky nejsou zadarmo</p> <p>Škola zahlcená, bezradná. Málo času na oživení výuky, jiné aktivity.</p> <p>Přenos rodičovských povinností na učitele</p> <p>Pomůcky nejsou hlavní, hlavní je učitel zvláště při potřebě speciálního přístupu</p> <p>Vnímá čas jako největší problém v zprostředkování zážitků</p>
--	--	---

<p>Máte nějaké asistenty? <i>Máme dva asistenty pedagoga, snaží se pomáhat... ..(smích) měli by. Máme sluchově postižené asistenty, takže se snaží znakovým jazykem povykládat dítěti, vysvětlit. Snaží dětem pomoci znakovou řečí, ale je to s problémy, někdy přijde že moc nepomáhají.</i></p> <p>Jakou definici by jste uvedl/a k pojmu virtuální zážitek? <i>Ted' už mám pocit, že virtuální zážitek mají děti všechny děti kdekoliv... .. Tam je ta hra, tam je ten playstation, tam je ten tablet. Nevím, jestli je to přímo virtuální, myslím si, že je to spíše, že je to musí úplně obklopit. Takhle já vnímám to slovo virtuální. Když hraji hru tak to vnímám ne jako virtuální, ale pestřejší zážitek. Virtuální vnímám, jako když mám ty brýle nasazené. Ale při používání normálních her si myslím, že děti do toho nevstupují.</i></p> <p>Myslíte, že má stejnou sílu/intenzitu jako zážitek skutečný? <i>Určitě je bavi více hra venku, stavět toho sněhuláka.</i></p> <p>Fakt si to myslíte? <i>Já si myslím, že u nás určitě.</i></p> <p><i>I když je práce na tabuli bavi, ale je to pořád škola – povinnost, učení. Takže hra s učním ve škole není úplně hra. Takže si myslím, že by šli raději si hrát skutečně venku. Je to pořád chtít - nechtít učení a škola, nad kterým musím přemýšlet. Ze hry mám radost, udělám si to jak chci, zaskáču si ve sněhu salto, ale ve třídě je to pořád škola. Kdyby jste jim dal vybrat, tak si myslím, že si vyberou raději stavět toho sněhuláka.</i></p> <p>Myslíte, že má stejnou hodnotu jako zážitek skutečný? <i>Viz otázka výše.</i></p> <p>Myslíte, že žáci nyní více tíhnou k virtuálním zážitkům např. v PC hrách např. Minecraft (hra, kde si hráči staví virtuální budovy, města z kostek), než si jít ven stavět skutečný bunkr? Proč myslíte, že tomu tak je?</p>	<p><i>Rozpačitě, nechce se moc rozvádět.</i></p> <p><i>Polarizace virtuální zážitek všude, a jenom s brýlemi.</i></p> <p><i>Pouze virtuální realita.</i></p> <p><i>Takže děti to bavi, ale je to jen a jen povinnost.</i></p> <p><i>Venku si hrají bez povinnosti!</i></p>	<p>Asistent pedagoga – chybí kvalita</p> <p>Virtuální a skutečný zážitek</p> <p>Odmítá rozdělení virtuální a skutečný, ale spíše spontánní, bez povinnosti a uměle vyvolaný k nějakému účelu.</p>
---	--	---

<p>tyto materiály nebyli běžně na internetu, když to začínalo. Tím jsem se to naučila a dělám nyní sama, přesně dle potřeb třídy. Dělán dětem i zápisy z hodiny, které si buď' fotí, nebo ukládají na Flashku. Já Vám ukážu některé mé výtvoř, aby jste viděl, jak s tím děti přichází do styku.</p> <p><u>Ukázala mi pár vlastních vytvořených materiálů. Jeden materiál byl formou hry Člověče nezlob se, kdy se hodila virtuální kostka a posunuli se o počet políček. Po kliknutí na pole se objevila interaktivní otázka, např. co má kapr na těle a obrázky odpovědí. Také příklady třeba do fyziky, obrázky věcí, které jsou na elektřinu, a děti mají prstem přenášet jednotlivé obrázky do správných odpovědí.</u></p> <p>Pomáhá mi to i tak když pracuji s jinou skupinou. Vráťm se k té původní a uvidím, jak jim to šlo, protože, když jim tam moc obrázků nezbude tak vím, že zkoušeli a moc jim to nešlo. Výhodou je, že se k tomu můžeme opět znovu a znovu vracet. Je to pro mne ale velmi náročné. Mám jeden plat, ale tři skupiny, tzn. přípravu pro tři třídy.</p> <p>Seznámil jsem učitelku s provedeným předvýzkumem, abych se ji zeptal co si myslí o výsledcích.</p> <p>Interaktivní tabule je více používána ve školách než třeba projektor a plátno, jak to vidíte vy?</p> <p><i>Ano jednoznačně u nás máme jak jsem řikala připraveno mnoho materiálu na tabuli a nejvíce ji používáme. Už jenom tím, že děti chodí a thučou(smích).. do té tabule je velmi bavi a učitelé to vnímají.</i></p> <p>Interaktivní tabule se dle předvýzkumu nejvíce používá v jazycích, matematice?</p> <p><i>U nás ji hojně využíváme i ve fyzice.</i></p> <p>Interaktivní tabule se převážně využívají jak ve škole, tak i k mimoškolní činnosti, jak myslíte, že se využívá v mimoškolních činnostech?</p> <p><i>Já myslím, že se to používá v družinách např. ke sledování pohádek, filmů. Ale i já jsem si ji brala na internát, kde jsem děti</i></p>	<p><i>Snáži se ušetřit čas i dětem. Aby si mohli vybavit co bylo v hodině.</i></p> <p><i>Hrdá na své přípravy, které věnovala hodně práce.</i></p> <p><i>Chápe AV techniku jako dalšího pomocníka. Který je umi zkoušet a ona je zkontroluje jak jim to šlo. Potřebuje takto pomoci, jelikož má tři skupiny najednou.</i></p> <p><u>Zážitky, virtuální zážitky – komparace - otázky</u></p> <p><i>Projektor pouze vidí a slyší, ale interaktivka si sami zkusí.</i></p> <p><i>Podivila, že ve fyzice vyšlo málo.</i></p>	<p>přizpůsobit se novým nárokům</p> <p>AV didaktické pomůcky jako velký pomocník, nadneseně - asistent pedagoga</p> <p>Vnímání rozdílů slyšet, vidět, zkusit.</p> <p>Zážitky versus virutální zážitky</p>
--	---	---

<p>v budoucnu řekli jo, teď se podívám na internet, aby věděl, kde to mají najít. Ale říká se, že pokud budeme umět jenom vyhledávat a nebudeme mít vědomosti tak bude ztrácet kreativitu smysl k naší práci. <i>A dokážete si představit toho doktora, že on to neumí a bude si to vyhledávat. To opravdu nejde. Je jistě potřeba mít znalosti abych se propracoval k těm hlubším znalostem.</i> Myslíte se, že dnešní škola učí děti komunikovat a spolupracovat, kriticky myslet a rozhodovat se, přebírat zodpovědnost? My to máme v té kompetenci od ministerstva. Vyplňujeme pořád nějaké papíry, že přestáváme být učiteli, ale úředníky, je to k ničemu protože hodnotíte stejně celou třídu. Komunikovat a spolupracovat, snažíme se. No podívejte snažíme se, ale někteří jsou opravdu tak na okraji skupiny, že je velmi těžko je dostáváme dovnitř do té skupiny. A když máme nějakou akci, třeba jsme měli zdravou výživu, tak někteří rodiče své děti nepošlou ani do školy, berou to tak, že se dnes neučí, tak ona zůstane doma. Ale že je to celý projekt forma nějakých zážitků, nějaké hravé formy učení, které se nám promítají do různých předmětů, např. chemie, přírodopisu, výchova k občanství, tak oni to tak neberou. Děláte nějaké zážitkové, outdoorové akce? <i>Abychom dělali nějaké vicedenni venkovní akce, tak tady to moc nejde. My tady máme děti strašně malúsenko, my máme 25 dětí ve třídě a teďka ten první týden se rozhodnou, že pojedeme na tři dny pryč. Já mám tady jednoho sedmáka, tři osmáky, dva devátáky Ten na to nemá, ten zase nikam nejždí, ten je nemocnej takže je problém postavit skupinku dětí na takovou akci. Jediná akce je škola v přírodě, ale to jedou všechny děti z celé školy a dokonce i maminka, aby se zaplnilo. Tímto zase dáme všechny děti dohromady. Takto poskládáme aspoň 20</i></p>	<p><i>Pouze stačí vyhledávat vědomosti?</i></p> <p>Polarizace.</p> <p>Ona – konkrétní</p> <p>Žádné zážitkové akce</p> <p><i>Pouze škola v přírodě, celá škola dohromady</i></p>	<p>vědět kde informace vyhledat.</p> <p>A nebo ne?</p> <p>Kritika koncepce vzdělávací politiky</p> <p>Snaha o změnu, bez podpory vzdělávací koncepce a rodiny</p> <p>Minimum zážitkových akcí pro nezám a podporu rodiny</p>
---	--	--

<p>No, ale co se na tom počítači učí? Nic. Proč já budu mrznout venku, tak raději budu sedět doma v teple. Ve škole je to: Doplně obrázek sumce k sumci, takže musím přemýšlet. Ano v tomto případě se oni na tom počítači neučí, tudíž si myslím, že toto preferuji. Ve školních hrách vidí to učení.</p> <p>Napadá Vás nějaký příklad, jak by se dalo schovat výchova/vzdělání právě do virtuálních zážitků? (Např. zmíněný Minecraft, je v angličtině a žáci, kteří jej hrají si často zapamatují anglická slovíčka nerostů, které se v Minecraftu objevují, přitom kdyby se je učili klasicky ve slovníčku, tak si je nezapamatují.)?</p> <p>.....(přemýšlí) Určitě..... by se to dařilo, či dařovalo. Děti co tady máme, jsou opravdu slaboučké, když si s nimi chci povídat třeba o Marii Terezii, co dělala, jak žila, jaké měla dlouhé jméno, tak přes to obrovské množství informací, nakonec vypustí všechno. Tudíž musím dávat pouze základní informace a ty neustále opakovat. Když vezmu ten časový úsek pro každou skupinu. Např. dneska. Co má kapr na těle, přitom jsem jim to minule ukazovala. Přimo šupinu, mám ji v peněžence. Dnes pišou test a neví. Co má ten kapr na těle, co jsem ti minule ukazovala. Takže, když budete vykládat tak se to úplně vytrati. Tudíž tyto základní informace jim musím podávat a neustále opakovat. Dřív to tak bylo. Dřív jsem celou hodinu bez zápisu vykládala o Marii Terezii, měla jsem dobové oblečení, měla jsem prezentaci, ukláněli jsme se a hráli si na tu dobu. A bez zápisu jsem je za tři dny přivítala v dobovém kostýmu a po třídě jsme měli nalepeny otázky a děti měli odpovídat, doma se to nemohli naučit a měli bezvadné odpovědi. Jejich vědomosti byli mnohem větší. Teď netroufnu si. Dnes si netroufnu nic složitějšího. Je to hodně dané tím, že mám děti s LMD s hraničným intelektem. Ale i třída vedle, nemohu se tam moc rozvykládat, jelikož už to moc</p>	<p><i>Tzn. jiný prožitek z her a jiný z výchovných, naučných her.</i></p> <p><i>Moc informací, malá soustředěnost</i></p> <p><i>Krátký časový úsek, hodně informací</i></p> <p><i>Skutečné pomůcky, lepší jak virtuální?</i></p> <p><i>Pouze základní informace, ukázat, opakovat</i></p> <p><i>Spiš dřívě nebyli děti zahlceny tolika informacemi, tudíž byli pozornější.</i></p> <p><i>Problémy s pozorností jak u LMD tak u bez postižení.</i></p>	<p>Přemýšlení brání skutečnému spontánnímu zážitku.</p> <p>Děti jsou zahlcené informacemi, aby si něco zapamatovali je třeba opakovat a to pouze základní pojmy.</p> <p>Prožitky umožní si informaci lépe zapamatovat.</p> <p>Absence koncentrace je nyní větší, než bývala</p>
--	---	---

<p><i>nepobírají, nesoustředěnost. Opravdu v úterý jsme probírali kapra, ukázala jsem jim šupinu, a dnes to nevědí. Ještě uměli odpovědět, že mají kosti. I dnes dospěli, když jsou unaveni tak přestávají to dávat.</i></p> <p>Doplňující otázky</p> <p>Jsou nějaká specifika školy pro Sluchově postižené</p> <p><i>Já si myslím, že ty hry, které jsem Vám ukázala, by tam vůbec nebylo možné použít na klasické základní škole, jsou hodně časově náročné, jelikož tam hodně dětí, takže by se nestačili prostřídat. Ideální je malé skupinky. Tady si děti vzájemně pomáhají. Na základní škole více už jedou ty tablety. Žáci pracují spíše samostatně.</i></p> <p>Je pravda dle Vás, že více informací získáváme sluchem než očima</p> <p><i>Helen Kellerová, která byla myslím slepohluchá, říká, že nevidomí nepřijdou do kontaktu s věcmi, ale hluchoněmi nepřijdou do kontaktu s lidmi. Sluchově postižený nemůže komunikovat s lidmi, oni si vše přečtou, ale nemusí pochopit. A děti čtou velmi málo. Naše děti mají velký problém odpovědět Ano/Ne na jednoduchou otázku. Tzn na otázku Má kapr kosti, tak já musím přeložit kapr, kosti.</i></p>	<p>Problém s pozorností i u dospělých.</p> <p><i>Větší časová náročnost,</i></p> <p><i>Menší skupinky pro práci s AV technikou jsou lepší</i></p> <p><i>Slepi nevidí věci</i></p> <p><i>Nedoslýchaví neslyší lidi</i></p> <p><i>Čtou, ale nerozumí.</i></p>	<p>Technologie více pomáhají k zážitkům v malých skupinkách</p> <p>Postižení mají překážky v prožitcích díky svému postižení.</p>
--	--	---

Příloha č. 2: Foto dokumentace analýzy rozhovoru (foto)

