

Zkušenosti se staniční výukou na základní a střední škole

Tomáš Botlík Nuc, Kateřina Ulrychová, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Abstract

Experience with station-based learning in primary and secondary schools

The article deals with the use of station-based learning in German language teaching at primary and secondary schools. It describes the implementation of ten lessons involving seven teachers and teacher training students. Station-based learning was tested on various topics (e.g., My Family, We Are Going to Vienna, At the Doctor's) and included interactive elements, model situations, and tandem cooperation between teachers within activity-oriented teaching. Based on these lessons, interviews were subsequently conducted with the participating teachers and pupils as part of the research survey, and a questionnaire survey was conducted with students using Google Forms and the Mentimeter tool. Subsequently, focus group interviews were conducted with pupils to confirm and refine some of the data obtained from the questionnaire survey.

Key words: station-based learning, German language teaching, tandem teaching, interactive methods, student feedback

Úvod

Příspěvek se věnuje popisu hodin realizovaných formou staniční výuky a analýze zpětné vazby získané od žáků, kterou lze považovat za klíčovou pro další rozvoj či adaptaci tohoto konceptu. Proběhlo 10 hodin staniční výuky, do kterých bylo zapojeno celkem 7 různých vyučujících a studentů učitelství německého jazyka v rámci souvislé pedagogické praxe s různou délkou praxe 0–10 let. Na základě těchto hodin byly v rámci výzkumného šetření následně realizovány rozhovory se zapojenými vyučujícími a žáky a dotazníkové šetření s žáky prostřednictvím Google Forms a nástroje Mentimeter. Staniční výuku lze považovat za aktivitu odpovídající principům činnostně orientované výuky (Gudjons,

2014, s. 7–8). Staniční výuka představuje metodu, při níž žáci pracují individuálně či ve skupinách na tematicky zaměřených, vzájemně nezávislých úkolech vlastním tempem, s důrazem na autonomii učení, rozvoj jazykových dovedností, sebereflexi a možnost individuální podpory ze strany učitele (Frýbová, 2007, online).

Testování staniční výuky

Testování probíhalo od listopadu 2024 do ledna 2025 na jedné střední odborné škole a na jedné základní škole ve výuce němčiny v jazykových skupinách v počtu 11–15 žáků. Staniční výuka se týkala několika témat: Moje rodina, Jedeme do Vídně, U lékaře a realizace modelových situací (objednávání v restauraci, popis cesty, plánování výletu a dovolené). Učební stanice představují v rámci testování tematicky zaměřené, vzájemně nezávislé úkoly rozmístěné v prostoru, které lze řešit individuálně, ve dvojicích či ve skupinách v libovolném pořadí (Sonnleitner, 2015, s. 145).

Základní škola

Na této základní škole probíhá výuka německého jazyka od 7. do 9. ročníku s celkovou dotací 8 hodin za 3 roky. Žáci mají německý jazyk v 7. ročníku 2x týdně a v 8. a 9. ročníku 3x týdně. Učí se podle učebnicové řady Klett Maximal Interaktiv. V 7. a 8. ročníku se využívá 1. díl a v 9. ročníku první polovina 2. dílu.

Střední odborná škola

Na této střední odborné škole probíhá výuka německého jazyka v 1. až 4. ročníku, žáci se začínají učit německý jazyk od začátku. V závislosti na konkrétním oboru mají žáci 2–4 vyučovací hodiny německého jazyka týdně, výstupní úroveň je A2 až B1. Jazykové skupiny jsou tvořeny zpravidla 15 žáky v jedné vyučovací skupině. Pro výuku jsou využívány učebnice Direkt interaktiv 1. až 3. díl.

Realizace staniční výuky

Organizace jednotlivých hodin se s ohledem na téma a počet aktivit ujali 2–4 vyučující. Výuka formou staniční výuky proběhla v rámci jednotlivých témat vždy ve dvou až třech jazykových skupinách. Žáci si mohli vybírat, v jakém pořadí budou úkoly plnit, některé stanice byly povinné, jiné ne.

Moje rodina

Výuka proběhla na SŠ celkem ve třech skupinách, přičemž dvě z nich tvořili především žáci, kteří se učili německý jazyk již na základní škole, zatímco ve třetí skupině byli pouze začátečníci. Protože staniční výuka vycházela z témat ze stejné učebnice a školního vzdělávacího plánu totožného pro obě skupiny, nebyly jednotlivé stanice nijak upravovány.

Průběh výuky byl pozorován a po skončení hodiny reflektován v diskusi se zaměřením na případné rozdíly mezi skupinami. Hodina byla zaměřena na opakování látky z prvních dvou měsíců výuky. Stanoviště se věnovala frázím pro seznamování, výslovnosti a rozpoznání minimálních párů, slovní zásobě k tématu rodina a časování pravidelných sloves. Některá stanoviště byla samoobslužná, jiná vyžadovala přítomnost učitele.

Průběh: Žáci prošli 8 stanovišť, z toho 3 interaktivní s využitím mobilů (křížovka, Wordwall, diktafon). Ostatní aktivity zahrnovaly dialog, hru zaměřenou na rodinné vztahy, bingo a dvě výslovnostní cvičení. Na práci měli žáci 35 minut a poté následovala písemná zpětná vazba prostřednictvím nástroje Mentimeter. Bylo zjištěno, že začátečníci postupovali pomaleji a největší potíže měli se slovní zásobou, zejména u křížovky.

Jedeme do Vídně

Tato staniční výuka byla realizována ve dvou prvních ročnících na střední odborné škole v listopadu 2024. Účastnili se jí 4 vyučující. Výuka probíhala ve stejných skupinách, jako předchozí staniční výuka, která se věnovala tématu rodina. Hodina se zaměřovala na seznámení žáků s památkami ve Vídni a frázemi pro objednávání občerstvení.

Průběh: Žáci navštěvovali různá stanoviště, např. objednávali občerstvení, vybírali hotel, pracovali s webovými stránkami kavárny či zapisovali názvy a polohu stanic metra. Na druhé straně průvodního listu se zadáním měli žáci k dispozici klíčová slovíčka a fráze. Některá stanoviště byla samoobslužná (např. doplňovačky, puzzle, spojování obrázků s názvy památek). Po celou dobu mohli žáci konzultovat s učitelem a v pozadí hrála rakouská hudba. Na závěr vyplňovali žáci zpětnou vazbu přes Mentimeter.

Na ZŠ byl koncept upraven, jelikož žáci potřebovali téměř dvojnásobek času a projevila se nižší míra samostatnosti, především v rozdělení úkolů ve skupinách.

Modelové situace

Žáci si procvičovali slovní zásobu a vybrané gramatické jevy probrané během studia a aktivně využívali jazykové dovednosti v reálných komunikačních situacích.

Průběh: Žáci pracovali individuálně na 4 stanicích, přičemž 3 zahrnovaly dialogy s učitelem – modelové situace jako objednávání jídla, popis cesty a plánování výletu a 1 samostatnou práci na pracovním listu (opakování gramatiky). Na začátku hodiny dostali pracovní list, který obsahoval klíčové gramatické jevy probírané v minulých letech.

U lékaře

Žáci si procvičovali slovní zásobu k tématu u lékaře a rozvíjeli komunikační kompetenci prostřednictvím interaktivních aktivit simulujících situace v lékárně a u lékaře.

Průběh: Žáci byli rozděleni do skupin a vysvětlovali pojmy související s tématy – nemoci, zdraví, léky a fráze u lékaře. Každý přeložil „diagnózu“ z češtiny do němčiny a poté navštívil lékaře (učitelé), u kterého popsal své obtíže a obdržel recept. Následně šli žáci do lékárny (k dalším učitelům), kde si vyzvedli léky. Pro efektivnější průběh při realizaci by bylo vhodné zkrátit úvodní vysvětlování pojmů.

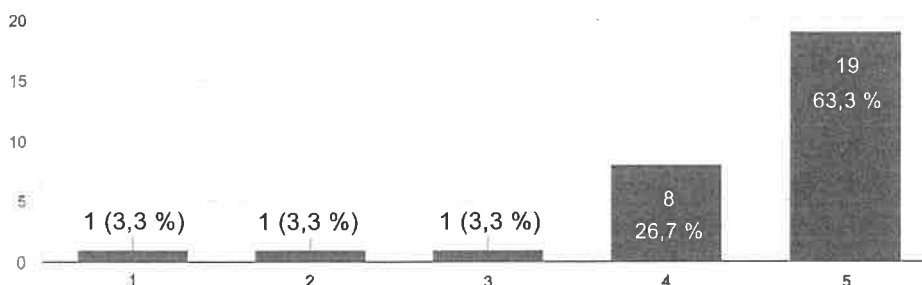
Dotazníkové šetření se zapojenými žáky

Dotazníkového šetření se zúčastnily 2 skupiny žáků 1. ročníku střední školy, které se zapojily do staniční výuky Jedeme do Vídně. Žákům byl elektronicky distribuován dotazník během jednoho týdne po realizaci staniční výuky. Celkem se zapojilo 30 žáků.

1) Graf: Subjektivní hodnocení konkrétní hodiny žáky

Jak sis užil/a staniční výuku s tématem "Wir fahren nach Wien"? Pozor: Neznámkuješ jako ve škole, jedná se o lineární stupnici.

30 odpovědí



Naprostá většina výuku hodnotila číslem 5, tedy nejvyšší známkou, další část žáků zvolila číslo 4. Obě tyto odpovědi značí jejich spokojenost s tímto konceptem výuky. Nižší čísla se objevovala spíše sporadicky a mohla odrážet individuální preference žáků, případně se žáci nemuseli cítit komfortně při skupinové práci (do skupin byli rozděleni náhodně na začátku hodiny). K získání komplexního přehledu o názorech žáků na staniční výuku byl využit dotaz zaměřený na hodnocení tohoto konceptu jako celku.

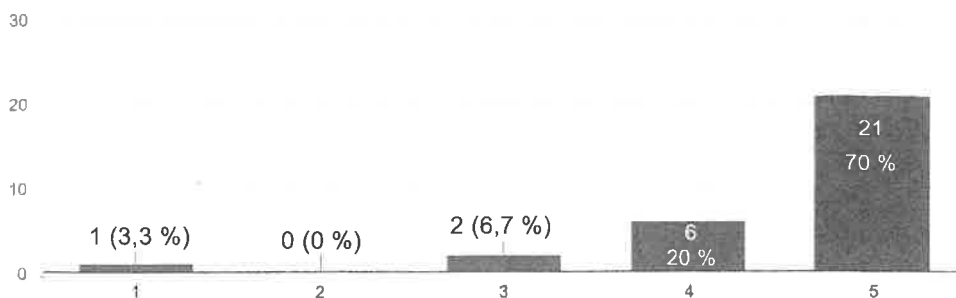
2) Informace, které se žáci naučili

Další otázka byla formou otevřené odpovědi s následujícím zadáním: "Napiš 3 informace, které ses naučil/a". Ve většině odpovědí se objevovaly konkrétní vídeňské památky, případně tvrzení "informace o Vídni" a "památky". Osvojení nové slovní zásoby či frází vhodných k objednávání jídla a pití zmínilo v odpovědích taktéž 11 žáků. V menším rozsahu (5 odpovědí) se objevily informace týkající se dovednosti vybrat si hotel v němčině, popisu polohy, případně nějaké zajímavosti o Rakousku.

3) Graf: Subjektivní hodnocení konceptu staniční výuky žáky

Jak hodnotíš staniční výuku jako formu výuky obecně?

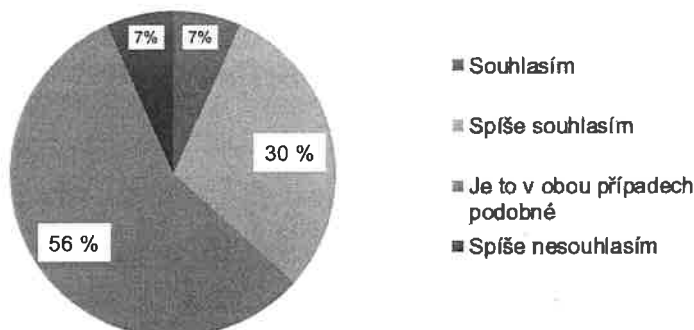
30 odpovědí



Jelikož měli žáci této třídy možnost absolvovat v krátkém intervalu 2 hodiny na různá témata formou staniční výuky (konkrétně *Moje rodina* a *Jedeme do Vídně*), byli také dotazováni, jak zpětně vnímají staniční výuku jako celek. Odpovědi se od odpovědí na první otázku, která se zaměřovala na jednu z konkrétních hodin formou staniční výuky, příliš nerůznily. Žáci opakovaně uváděli, že je pro ně staniční výuka zajímavým zpestřením oproti ostatním vyučovacím hodinám. Jeden žák poté zvolil číslo jedna a předpokládáme, že tento samý žák zvolil toto číslo také v první otázce. Staniční výuka pro něj tedy není preferovaným způsobem výuky. Tyto odlišnosti v názorech potvrzují, že má každý žák odlišné potřeby a preference, což je nutné vzít v potaz při plánování hodin.

4) Graf: Srovnání běžné výuky se staniční výukou

Naučila jsem se při této staniční výuce více, než při běžných hodinách, které s panem učitelem máme.



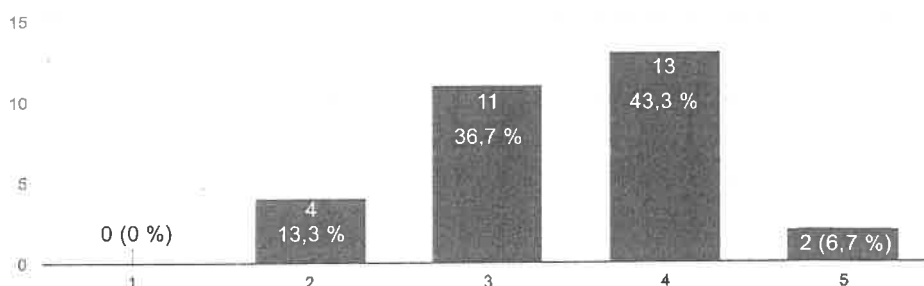
Při této otázce měli žáci možnost sami za sebe subjektivně zhodnotit, zda je pro ně tato výuka efektivnějším nástrojem pro učení než ostatní hodiny. Více než polovina žáků uved-

la, že je to v obou případech podobné a dalších 30% hodnotilo staniční výuku v tomto smyslu jako přínosnější. Nikdo nezvolil odpověď nesouhlasím, proto není v grafu zobrazena. To naznačuje, že lze tento koncept výuky vnímat jako vhodný doplněk vyučovacích hodin.

5) Graf: Využití získaných znalostí a dovedností ze staniční výuky

Jak bys ohodnotil/a svou dovednost aplikovat naučené věci po skončení staniční výuky? Například umím využít nově osvojené fráze při rozhovoru.

30 odpovědí

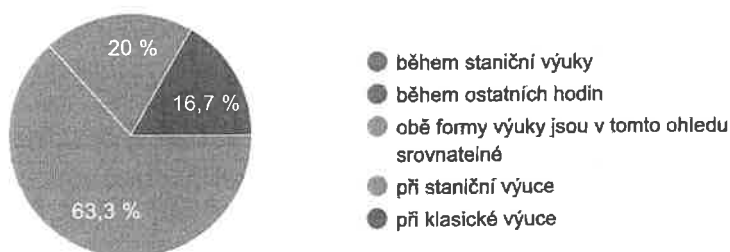


Odpovědi byly spíše pozitivní – téměř polovina žáků uvedla číslo 4, což naznačuje, že staniční výuka může přispívat k praktické využitelnosti znalostí cizího jazyka. Zároveň může motivovat žáky k učení se cizímu jazyku. Podstatná část žáků zvolila číslo 3, což vnímáme jako neutrální hodnocení, kdy si žáci nejsou zcela jisti, do jaké míry a jak by byli schopni v reálných situacích reagovat. Žádný z žáků však neuvedl, že by znalosti nebyl schopen aplikovat vůbec.

6) Graf: Možnosti individuální konzultace s učitelem

Kdy jsi měl/a více prostoru na konzultaci a objasnění nejasností ohledně učiva a aktivit s panem učitelem?

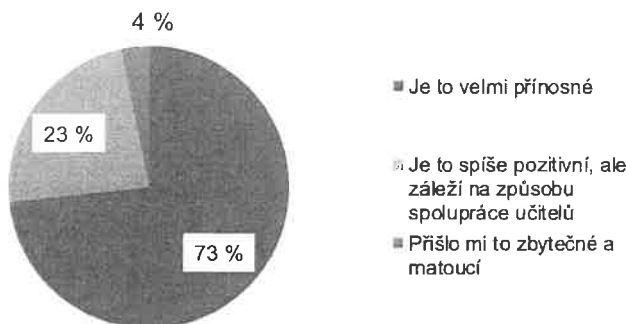
30 odpovědí



Vzhledem k tomu, že je role učitele v hodinách pro žáky klíčová, chtěli jsme zjistit, který přístup k výuce žákům poskytuje větší možnost klást otázky k probírané látce nebo problémům, které během hodiny vyvstanou. Výsledky nás příjemně překvapily: většina žáků měla pocit, že byli vyučující v obou případech pro konzultaci přístupní v podobné míře.

7) Graf: Přítomnost více učitelů v rámci staniční výuky

Jak hodnotíš přítomnost více učitelů při této staniční výuce?



Důležité pro nás bylo také zjistit, jak žáci vnímají přítomnost více učitelů během výuky, jelikož právě efektivní spolupráce učitelů je zásadní premisou staniční výuky realizované formou tandemové výuky. Z odpovědí lze vyčíst, že žáci přítomnost více učitelů vnímají převážně pozitivně. Více učitelů (například během tandemové výuky) může opravdu přispět k rychlejšímu vysvětlení nejasností, individualizovanému a častějšímu poskytování zpětné vazby. Na tomto místě bychom chtěli dodat, že žáci některé vyučující při staniční výuce viděli poprvé a neznali je. Někteří žáci však uvedli, že záleží na spolupráci učitelů. Tento fakt si spojujeme se skutečností, že měla třída během podzimu možnost absolvovat hned několik hodin vedených v tandemu různými učiteli, a je možné, že ne všichni učitelé byli v tomto ohledu vzájemně kompatibilní. Malé procento vnímalo hodiny v tandemu jako zbytečné a matoucí. Při výběru spolupracovníka pro tandemovou výuku je proto klíčové ujasnit si společné priority a zajistit podobné pracovní nastavení, jelikož je zřejmé, že i žáci rozdíl mezi učiteli vnímají.

Rozhovory se zapojenými žáky

Se skupinami žáků, které se zapojily do staniční výuky Jedeme do Vídně, proběhly ještě následné rozhovory formou ohniskových skupin. Konkrétně se jednalo o 3 skupiny prvního ročníku na střední odborné škole (2 ze 3 skupin se zapojily i do dotazníkového šetření, které bylo představeno výše). Cílem bylo detailněji objasnit některá tvrzení uvedená v dotaznících, případně dát žákům příležitost k vyjádření jejich názorů. Na tabuli byly

napsány následující otázky: Jak hodnotíte přítomnost více vyučujících ve výuce? Na kterých stanicích, při jakých aktivitách jste se naučili něco nového a proč? Které stanice vám vyhovovaly/nevyhovovaly a proč? Co by mohlo být příště jinak? Napadají vás nějaké další komentáře?

Vyhodnocení

Do diskuze se poté zapojilo 32 z 37 přítomných žáků. Níže uvádíme vybraná zjištění, která byla zmiňována nejčastěji:

Více než polovina žáků pozitivně hodnotila konverzační situace (např. rozhovor v letadle – objednávka občerstvení). Stejně tak by žáci ocenili podobné aktivity zaměřené i na jiná města v německy mluvících zemích – vnímali to jako způsob, jak se dozvědět nové informace a zkusit si naplánovat výlet sami.

Přítomnost více učitelů žáci vnímali převážně pozitivně, ocenili dostupnost pomoci a možnost konzultace. Někteří ale upozornili, že různé výklady mohou být matoucí. Realizační tým se proto rozhodl do budoucna klást větší důraz na jednotnost pokynů a sehra-
nost týmu.

Žáci navrhli zařadit více konverzačních stanovišť pro nácvik každodenních komunikačních situací. Méně než polovina z nich doporučila menší pracovní skupiny (max. 3 osoby), aby se všichni mohli aktivně zapojit. Pozitivně vnímali žáci také průvodní listy se zadáním (handouty) se slovní zásobou a frázemi, které byly k dispozici u témat, kde se předpokládala práce s méně známou slovní zásobou.

Několik žáků uvedlo, že 45 minut bylo málo, protože chtěli navštívit více stanovišť, dokonce nad rámec povinného minima.

Naopak méně pozitivně byly hodnoceny úkoly, které nevyžadovaly komunikaci nebo tvořivost (např. puzzle či přepis vět). Úkol zaměřený na frázi *nicht weit von* byl vnímán jako málo přínosný, protože bez vysvětlení nebyl jeho účel žákům jasný. Někteří žáci také ocenili nápad zařadit více gramatických cvičení souvisejících s procvičovaným tématem.

Závěr

Při realizaci se ukázalo jako klíčové jasně formulovat zadání úkolů, aby byla stanoviště opravdu samoobslužná. U aktivity Jedeme do Vídně se projevil rozdíl v přístupu mezi žáky základní a střední školy. Doporučujeme vytvořit více stanovišť než je skupin, aby se předešlo frontám. V rámci plánování je třeba vymezit povinná stanoviště a minimální rozsah jejich absolvování. Staniční výuka se uplatňuje při přípravě na praxi v zahraničí, výlety či rolové hry i při rozvoji komunikačních dovedností.

Žáci i učitelé hodnotili staniční výuku jako přínosnou pro rozvoj znalostí i zpestření výuky. Praktické úkoly motivovaly žáky k učení druhého cizího jazyka, protože si uvědomili, že i s omezenou slovní zásobou lze jazyk využít v praxi. Nejvíce oceňovali stanoviště napodobující reálné situace, jako je objednávání v restauraci, práce s mapou nebo rezervace hotelu. Přítomnost více učitelů vnímali pozitivně, pokud mezi nimi panovala dobrá spolupráce. Výuka probíhala na ZŠ i SŠ, přičemž bylo třeba zohlednit rozdílnou úroveň samostatnosti a časovou náročnost. I přes úpravy pro ZŠ se objevily drobné potíže, např. nižší aktivita některých žáků. Pro integraci staniční výuky je důležitá i jistá míra kreativity ze strany učitele (Wenno, Karuna a Serpara, 2022, s. 394).

Summary

This paper presents the implementation and evaluation of station-based learning in German language teaching at a lower secondary and a vocational upper-secondary school in the Czech Republic. This project was carried out between November 2024 and January 2025 and involved 10 lessons which were taught by seven teachers and student teachers with teaching experience ranging from 0-10 years. Data were collected through questionnaires in Google Forms and Mentimeter and also through focus group interviews.

The topics of the lessons included My Family, A Trip to Vienna, At the Doctor's and Everyday Situations (such as ordering food, asking for directions or planning a trip). Pupils worked in small groups or individually at several stations and completed tasks focused on communication, vocabulary, pronunciation and grammar. Some stations were self-directed, while others required interaction and cooperation with teachers. In the latter case, this was often done in tandem teaching.

The topic "Trip to Vienna" was evaluated in more detail using a questionnaire completed by 30 first-year pupils attending the vocational school. The results showed a very high level of satisfaction. Most of the pupils rated both the individual lessons and the overall concept of station-based learning as very positive. Pupils reported that they learned new vocabulary, phrases for ordering food and drinks, and information about Vienna, as well as some skills such as choosing a hotel or describing places. More than 30% of pupils considered station learning to be more effective than regular lessons and more than half of them considered it to be equally effective. Importantly, no student considered it less effective.

Focus group interviews confirmed that pupils particularly appreciated communicative and realistic activities, such as role-playing in a café or on an airplane. They also valued the presence of multiple teachers, mainly because it allowed for faster feedback and more individualized support, although some noted that sometimes inconsistent instructions

could be confusing. They suggested working in smaller groups, more stations focused on speaking and longer lesson time.

Overall, the project shows that station-based learning is a highly motivating and effective addition to regular language teaching. It promotes communication skills, student independence, and practical language use. However, it requires careful planning, clear instructions and good coordination between teachers, especially when used with younger pupils.

Literatura

FRÝBOVÁ, Ivana. *Staniční výuka* [online]. 2007. [cit. 15.12.2025]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/1508/STANICNI-VYUKA.html>

GUDJONS, Herbert. *Handlungsorientiert lehren und lernen*. Julius Klinkhardt, 2021. ISBN 978-3-7815-2001-1.

SONNLEITNER, Karin. *Stationenlernen*. ZDRW Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft, 2(2), 2015.

WENNO, Eldaa Crystle, Kalvin KARUNA, Henderika SERPARA. A critical review of whole theory: Stationenlernen learning technique and German language learning outcomes. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 16(3), 2022, 392–399. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i3.20334>