



**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE**

**Diplomová práce**

**Aktivizující metody a techniky učení**  
**v českém jazyce na základní škole**

**Autor:** Eva Kašparová

**Vedoucí práce:** Ph.Dr. Petr Havelka, PhD

2008

**Anotace:**

Cílem této diplomové práce je zjištění vlivu využití vybraných aktivizujících metod a technik učení na úroveň slohového projevu žáků základní školy. Teoretická část práce popisuje vybrané aktivizující metody a techniky učení v souvislosti s využitím ve výchovně-vzdělávacím procesu. V praktické části je pak proveden experiment, který ověřuje vliv využití těchto metod na vývoj slohového potenciálu žáků. Pomocí dotazníkového šetření je zkoumána obliba práce s vybranými aktivizujícími metodami a technikami učení ve výuce. Bylo zjištěno, že aktivizující metody facilitují úspěšnost žáků ve slohovém projevu. U experimentální skupiny došlo k statisticky významnému nárůstu v počtu vět a významových větných dvojic.

**Annotation:**

The aim of this diploma thesis is to find out the influence of methods and techniques of active teaching on the level of essay-writing in the basic school. The theoretical part describes chosen methods and techniques of active teaching within the context of the educational process. An experiment was carried out in the practical part and it verified the influence of these methods on the development of essay-writing potential of the pupils. The popularity of the chosen methods and techniques of active teaching was being researched by a questionnaire survey. The methods of active teaching were discovered to facilitate the success rate of the essay-writing and a statistically significant increase in the number of sentences and syntactic pairs was found in the experimental group.

**Poděkování:**

Děkuji vedoucímu práce, PhDr. Petru Havelkovi, PhD, za cenné rady a připomínky při tvorbě diplomové práce. Dále také děkuji ředitelce Základní školy Oslavická ve Velkém Meziříčí, p.Dagmar Suché, za to, že mi umožnila vykonat pedagogickou praxi a výzkumné působení na této škole. Poděkování rovněž patří i uvádějící učitelce, p.Věře Kuklíkové, za užitečné rady při přípravě výzkumného působení.

V Českých Budějovicích, dne 20. června 2008



**Prohlášení:**

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použité literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG, provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích, dne 20. června 2008

.....

# OBSAH

<b>1. ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>2. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
2.1 Proměny cílů, obsahu a metod vzdělávání v historickém vývoji.....	10
2.2 Požadavky na změny výchovně-vzdělávacího procesu .....	11
2.3 Aktivizující metody a techniky učení.....	14
2.3.1 <i>Teoretické pojetí aktivizujících metod a žákovy aktivity</i> .....	14
2.3.2 <i>Aktivizující metody v systému vyučovacíh metod</i> .....	15
2.3.3 <i>Vybrané aktivizující metody, formy a techniky učení v komplexu výchovně-vzdělávacího procesu</i> .....	18
2.3.3.1 <i>Mentální mapování</i> .....	20
2.3.3.2 <i>Vyvozovací (heuristický) rozhovor</i> .....	21
2.3.3.3 <i>Diskutování</i> .....	22
2.3.3.4 <i>Metody inscenační, hraní rolí</i> .....	23
2.3.3.5 <i>Výuka dramatem</i> .....	25
2.3.3.6 <i>Didaktické hry</i> .....	25
2.3.3.7 <i>Metoda brainstormingu (burza nápadů, bouře mozků)</i> 27	
2.3.3.8 <i>Kooperativní a skupinová výuka</i> .....	28
2.4 Východiska pro výzkumná šetření.....	31
<b>3. VÝZKUMNÁ ČÁST</b> .....	<b>35</b>
3.1 Výzkumné otázky .....	35
3.2 Charakteristika výzkumného vzorku .....	35
3.3 Bernsteinova teorie jazykových kódů.....	36
3.4 Výzkumné metody .....	37
3.4.1 <i>Experiment</i> .....	38
3.4.1.1 <i>Pretest</i> .....	38
3.4.1.2 <i>Nezávisle proměnná experimentu</i> .....	40
3.4.1.3 <i>Posttest</i> .....	46
3.4.2 <i>Pozorování</i> .....	47
3.4.3 <i>Dotazník</i> .....	48
3.4.4 <i>Analýza výzkumného šetření</i> .....	49

3.4.4.1	<i>Jazykové vyhodnocení prací – pretest, posttest</i> .....	49
3.4.4.2	<i>Statistické vyhodnocení prací – pretest, posttest</i> .....	52
3.4.4.3	<i>Vyhodnocení dotazníků</i> .....	55
3.5	Interpretace výsledků výzkumu – výsledky výzkumu ve vztahu k výzkumným otázkám .....	57
3.5.1	<i>Žákovské práce</i> .....	57
3.5.2	<i>Dotazník</i> .....	58
<b>4.</b>	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>59</b>
<b>5.</b>	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>61</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>62</b>

# 1. ÚVOD

V souvislosti s vývojem životních podmínek společnosti dochází také k postupné přeměně charakteru školního vzdělávání. Tyto tendence se dotýkají obsahu školního vzdělávání, ve kterém se v současnosti projevuje snaha o redukci na učivo klíčové, a důraz je kladen i na posilování mezipředmětových souvislostí. Mění se také vztah učitele a žáka, který má být nyní založen na vzájemné důvěře, ochotě a spolupráci. Ke spolupráci dochází také mezi školou a širší veřejností, tj. mezi školami navzájem, rodinou, společenskými institucemi a zařízeními atd. Do výuky jsou zaváděny nové metody a formy práce, pomocí nichž je učivo zprostředkováváno.

Téma diplomové práce jsem si vybrala proto, že jsem se chtěla něco o těchto metodách dozvědět, prostudovat je teoreticky a zjistit také možnosti jejich využitelnosti v praktickém vyučování. Zajímalo mě, které aktivizující metody se ukáží jako nejefektivnější při zprostředkování učiva, a také to, jaké způsoby výuky preferují samotní žáci.

Uplatněním aktivizujících metod a forem práce se pedagogové snaží o větší zapojení žáků do systému výuky. Pouhá mechanická reprodukce naučeného bez skutečného porozumění se dnes chápe jako překonaná. Aktivizující metody a techniky do značné míry formují žákovu osobnost, rozvíjejí jeho myšlení v souvislostech, schopnost samostatných úsudků, kreativity a účinné spolupráce s druhými lidmi. Podněcují také zvědavost a aktivitu žáka.

První část práce nastiňuje podmínky a charakter vzdělávání ve spojení s vývojem společnosti a objasňuje i příčiny, které vedou ke stále většímu zavádění aktivizujících metod a technik do výuky. Tato část práce pojednává dále o zařazení aktivizujících metod do celkového systému metod vyučování. Charakter a možné uplatnění vybraných aktivizujících metod a technik je následně popsáno.

Praktická část práce prokáže účinnost aktivizujících metod a technik ve výuce. Sledován je vliv využití těchto metod a technik na slohový potenciál žáků. Dotazníkovým šetřením je také zjišťována obliba využívání jednotlivých aktivizujících metod a technik z pohledu žáků. Všechny výsledky výzkumné části jsou následně statisticky vyhodnoceny a interpretovány.

Při zpracovávání práce byly využity publikace, které pojednávají o vývojových proměnách v českém školství, výukových metodách i metodách a technikách pedagogického výzkumu a statistice v pedagogice. Základní informace o aktivizujících metodách a technikách učení byly nalezeny v publikacích Výukové metody J. Maňáka a V. Švece /Brno, Paido 2003/ a Učíme děti myslet a učit se Roberta Fishera /Praha, Portál 1995/. Důležité poznatky o metodách a technikách pedagogického výzkumu a jeho vyhodnocení byly nalezeny především v publikacích Gavory, P. Výzkumné metody v pedagogice /Brno, Paido 1996/ a S. Komendy a J. Klementy Analýza náhodného v pedagogickém experimentu a praxi /Praha, SPN 1981/.

## 2. TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 Proměny cílů, obsahu a metod vzdělávání v historickém vývoji

Vlastní učení v *prvobytně pospolné společnosti* probíhalo především nápodobou nejrůznějších dovedností, které byly nutné k životu. Do popředí obsahu výchovy a vzdělávání se dostávala především tělesná a pracovní výchova. V této době se také objevují počátky mravní a rozumové výchovy. Významnými způsoby přenosu informací se staly metody vyprávění a vysvětlování, které zajišťovaly předávání tradic v podobě mýtů a bájí.

Obsahem výchovy v období *antického starověku* se stala tzv. kalokagatia, jež spatřovala svůj cíl v rozvíjení tělesných i duševních stránek každého jedince. Hojně využívána byla metoda přednášky. V této době vzniká také známý tzv. sokratovský rozhovor. Podoby sokratovského (výukového) rozhovoru se po celá staletí dále rozvíjely a modifikovaly do rozmanitých forem.

*Od vzniku křesťanství (2. pol.I.stol.)* získává výchova náboženský ráz a stává se záležitostí církve. Ústředním obsahem výchovy a vzdělávání v této době bylo memorování církevních textů a příprava na blažený posmrtný život. Důležitými aspekty se staly pokora, sebezapření a láska k druhému člověku.

Jedním z hlavních způsobů vzdělávání ve středověku byly tzv. disputace, neboli učené rozhovory, které stavěly na protichůdných stanoviscích oponentů. Cílem vzdělávání se stalo rozvíjení tzv. sedmera svobodných umění (gramatiky, rétoriky, dialektiky, aritmetiky, geometrie, astronomie a múziky). V souvislosti se středověkým školstvím není možné nepřipomenout tělesné tresty, které žáci dostávali i za drobné prohřešky.

Od tohoto pojetí vzdělávání se značnou měrou lišila *renesanční a humanistická výchova*, která středověké pojetí kritizovala a prosazovala znovuobjevení antického ideálu člověka všeobecně vzdělaného a tělesně zdatného.

Nepochybnou reformu v pojetí školního vzdělávání představuje dílo **J. A. Komenského**, který zdůrazňuje vzdělání, mravnost a zbožnost jako prostředky k přiblížení se a povznesení k bohu. Volá po vzdělávání vedeném zájmy a radostí dítěte. Požaduje, aby bylo všemu vyučováno s dostatečnou názorností, užíváním pravidel a

příkladů. Chce, aby se žáci učili aktivně, postupovali od jednoduššího ke složitějšímu a své poznatky si vhodně upevňovali. Jím prosazovaný záměr, aby se škola stala dílnou lidskosti, je podle mého názoru velmi inspirativní i dnes.

*Dobu osvícenství a realismu* charakterizují nové poznatky v oblasti přírodních věd. Prosazována byla myšlenka, že všechny záhady světa lze vysvětlit lidským rozumem. V souvislosti s rozšířením tohoto názoru docházelo k přeceňování rozumové složky ve vzdělávání a podporována byla snaha o osvojení si co nejvíce vědomostí. Na konci 18. a v celém 19. století se začínalo prosazovat pojetí tzv. „všeobecného vzdělání“, které však bylo poskytováno pouze žákům z majetnějších vrstev. Dětem z lidových vrstev se dostávalo pouze vzdělání elementárního.

V 19. století určil směřování školního vzdělávání významný pedagog **J. F. Herbart**. Ten chápe toto vyučování jako spojení rozumové a mravní výchovy jedince. Preferuje časté užívání příkazů, zákazů a tělesných trestů. Jako podstatné vymezuje čtyři tzv. formální stupně, tj. jasnost, asociace, systém a metoda, které se uplatňují při poznávacích činnostech. To však ještě více posílilo zaměření na nadměrný verbalismus a formalismus, který ve výuce převažoval. V jistém smyslu se dá říci, že prvky Herbartova pojetí vyučování zůstávají v našich školách přítomny dodnes.

*20. století* s sebou přineslo četné snahy o překonání herbartovského modelu vyučování. Na počátku století se začínají objevovat nejrůznější představitelé, kteří usilují o aktivizaci žáků i schopnost jejich sebeprosazení (Rudolf Steiner, Peter Petersen, Helen Parkhurst a další). Důraz kladou také na samostatné získávání poznatků a rozvoj tvořivosti žáků. Vývoj, který byl pozastaven válečnými událostmi, pokračoval zvláště od 70. let minulého století, kdy se začínají objevovat nejrůznější koncepce alternativních hnutí a škol, jejichž cílem je především zaměřenost na pozitivní rozvoj osobnosti žáků, požadují také jejich praktickou zkušenost a v neposlední řadě se snaží o odstranění nudy a stereotypu ze školních lavic.

## ***2.2 Požadavky na změny výchovně-vzdělávacího procesu***

Vývoj minulého století s sebou přinesl značné nároky na změny v lidské odbornosti. Jde v podstatě o to, „*uvést obsah vzdělání v jednotlivých předmětech do souladu s moderní vědou a technikou, se současným stavem vědeckého poznání a jeho*

*budoucím vývojem“ /Skalková J., 1999, s. 66/. Vedle již poměrně tradičních schopností praktické povahy se klíčovými stávají také schopnosti komunikativní, organizační či schopnosti samostatné práce. Důsledkem nynějšího prudkého vývoje života ve společnosti je, a i nadále bude, předpoklad celoživotního vzdělávání.*

Je třeba říci, že k uskutečnění opravdové reformy je zapotřebí účinné proměny celého pojetí školního vzdělávání, to znamená změny základních cílů výuky, obsahu vzdělávání, metod a organizačních forem práce, způsobů hodnocení a dalších důležitých aspektů školní výuky, které mají vliv na celkové uchopení školní práce.

V minulosti byla stanovována kritéria pro hodnocení tzv. „dobré“ školy. Na počátku 20. století byla sledována pouze úspěšnost obsahu a metod vyučování. Ve 2. polovině 70. a 80. let minulého století se přidává i monitorování organizace vnitřní práce školy. Dnes již jde o velmi komplexní skupinu znaků, k nimž Rýdl /1997, s.46-47/ řadí:

- *„naplňování požadovaných celospolečenských cílů,*
- *změny obsahu vzdělávání,*
- *metody a formy pedagogické práce,*
- *organizace vnitřní struktury škol,*
- *úroveň pedagogických pracovníků,*
- *orientace na zájmy dítěte (nikoli na plnění norem),*
- *správa a řízení školy,*
- *místo školy v širším kontextu.“*

Mluvíme tedy o celkové humanizaci školského systému, tzn. polidštění, spojení se skutečnými životními potřebami a podmínkami. Do popředí formulací vzdělávacích cílů se dostává požadavek, aby byl žák schopen vytvoření žebříčku vlastních životních hodnot, nezávislého úsudku a subjektivního názoru. Biflování se dnes chápe jako překonané. Podstatné jsou schopnosti poznatky samostatně vyhledávat, zpracovávat a využívat. Důraz se rovněž klade na podněcování kreativních schopností žáků a možnost jejich opravdové seberealizace.

V důsledku stále přibývajících poznatků ve struktuře lidského vědění zaznamenáváme snahu o určitou *selekcí vzdělávacích obsahů* ve smyslu vymezení učiva klíčového a také důraz na posílení mezipředmětových souvislostí a spojení se



skutečným životem. Stále je však patrná nadměrná orientace na učivo teoretické povahy na úkor ostatních složek výuky. Rovněž přibývají i některé dílčí složky vzdělávacích obsahů. Nově se zdůrazňuje výchova ke vzájemné spolupráci, toleranci a respektování lidských práv. Podporováno je také myšlení v globálních souvislostech, tj. např. otázky ochrany životního prostředí, otázky etnické, bídy aj., které jsou dnes aktuální pro veškeré obyvatelstvo této planety.

Mění se také vymezení *rolí učitele a žáka*. Z představ o úspěšném člověku 21.století vychází požadavek, co a jakým způsobem si má žák ve výuce osvojit. Od učitele se stále více očekává schopnost žáka nejen vzdělávat, ale také tvořivě aktivizovat, pomáhat mu nalézt vhodné cesty vlastního učení a celkově formovat jeho osobnostní rysy. Učitel by měl rozvíjet žákovy vzdělávací možnosti, citlivě ho vést ke zvládnutí stanovených cílů a stát se jeho partnerem a poradcem. Oproti dřívějšímu jednostrannému zaměření vyučování směřujícímu od učitele k žákům se dnes prosazuje spíše dvousměrná komunikace těchto aktérů výchovně-vzdělávacího procesu. Předpokládá se také účelná spolupráce všech zainteresovaných aktérů školy, tedy především spolupráce vedení školy s pedagogy a mezi pedagogy navzájem.

V oblasti *metod a organizačních forem práce* ustupuje dřívější striktní využívání repertoáru „klasických“ metod, jako jsou vyprávění, vysvětlování, memorování, přednáška, napodobování, instruktáž aj. Zvláště v posledním desetiletí se začínají objevovat metody, které se výrazně zaměřují na vlastní aktivitu mládeže. Objevují se techniky samostatného získávání poznatků, prožitků či techniky zaměřené na společné kooperaci.

Také ve *způsobu hodnocení* žáků se dnes objevují výrazné změny. Hodnocení by již nemělo pouze informovat o žákových aktuálních schopnostech a dovednostech, ale mělo by spíše napovědět, co zlepšovat a jakými možnými cestami. Na zřetel není brán pouze stav vědomostí a dovedností žáka, ale zcela patrná je snaha postihnout jeho osobnost v celé šíři, tj. jeho charakterové vlastnosti, vůli, schopnost samostatné práce, komunikační schopnosti atd., a proto se dnes stále více upřednostňuje hodnocení slovní. Podporována je rovněž snaha naučit žáky vlastnímu sebehodnocení.

Škola se také stále více „otevřívá“ okolí. Dnes je již běžná aktivní *spolupráce školy s rodiči, ostatními školami a širším společenským prostředím*. Žáci se dnes mohou

také vzdělávat v oblastech a formách mimoškolních, např. s využitím masmédií, při různých volnočasových aktivitách, návštěvami některých kulturních zařízení (divadlo, výstava, koncert atd.).

K tomu, aby bylo inovativní snažení škol více úspěšné, je třeba zainteresovat ke spolupráci co nejvíce pedagogů, ale také docílit pochopení a podpory ze strany politiků, rodičů a širšího okolí. Je třeba překonat zkosnatělé stereotypy minulých století a podílet se na vytváření nového učícího se společenství. Jedině tak se škola 21. století má šanci podílet na výchově a vzdělávání vyspělých a úspěšných obyvatel.

## ***2.3 Aktivizující metody a techniky učení***

### **2.3.1 Teoretické pojetí aktivizujících metod a žákovy aktivity**

*Výukovou metodu* chápeme v dnešním pojetí pouze jako jednu z cest, kterou je realizován vzdělávací obsah, cíle výuky a vlastně i všechny klíčové kompetence, které dnes charakterizují úspěšné školní vzdělávání. Volně se k ní připojují také různé organizační formy a vůbec celé pedagogické působení na žáka. Úspěšnost realizace výukové metody však není závislá pouze na osobnosti pedagoga a jeho výběru metody, ale nutná je i aktivní žáková spolupráce. Termín metoda však není vždy pojímán zcela jasně, mnohdy se jím označují také různé postupy, úlohy a projekty, což vede k jisté nejednoznačnosti tohoto pojmu.

Maňák a Švec /2003, s. 23/ charakterizují výukovou metodu jako „*uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů.*“ Tito autoři jí také přiřítají některé funkce. Je to především již zmíněné zprostředkování vědomostí a dovedností, dále také funkce aktivizační a funkce komunikační, která zabezpečuje správné fungování výchovně–vzdělávacího procesu. Není bez povšimnutí, že výukové metody mohou být i prostředkem, jak dosáhnout žákovy autoregulace učení, tzn. kontroly výsledků učení přímo samotným jedincem.

*Aktivita* žáka je nezbytnou podmínkou k tomu, aby se pedagogické působení učitele stalo úspěšným. Maňák a Švec /2003/ vyčleňují čtyři stupně aktivity podle její míry a kvality. Hovoří o aktivitě vynucené, kdy žák sice provádí zadanou činnost,

ovšem bez jakékoli radosti z jejího vykonávání. Aktivita navozená nastane tehdy, když se učitelé pro daný úkol podaří probudit v žákovi zájem. Třetí stupeň aktivity představuje aktivita nezávislá, která se uskutečňuje vždy, když žák bez jakékoliv aktivizace učitelem chce na činnosti spolupracovat, a posledním stupněm autoři označují angažovanou aktivitu, kdy jedinec sám dokáže pro činnosti ostatní nadchnout.

### 2.3.2 Aktivizační metody v systému vyučovacích metod

Znalost klasifikace výukových metod je pro pedagoga nezbytná, neboť je vybírá k využití s ohledem na ty cíle, které si u žáků vytyčil rozvíjet. V konkrétním edukačním procesu se však jednotlivé vyučovací metody nevyskytují izolovaně, ale vždy ve vzájemné kooperaci. Bohužel je faktem stále to, že pedagogové dnes nadměrně využívají metod slovních na úkor aktivizace vyučování a vůbec uchopení problematiky učiva z pohledu žáků a jejich vlastní činnosti.

Přísné vymezení systému aktivizačních metod je značně obtížné, a proto se také většinou setkáváme u různých autorů s odlišnými koncepcemi dělení. Je to také proto, že některé metody v sobě spojují další principy, metodické varianty, postupy, organizační formy atd., jež mohou být v určitém smyslu také považovány za aktivizující. Je nutné říci, že i některé metody, které jsou často chápány jako tzv. tradiční (např. demonstrace, exkurze, různé druhy praktických činností), se při vhodném využití mohou stát velmi atraktivními. Například tradiční metoda vyprávění bývá dnes často modifikována do zajímavější podoby např. vyprávění s chybou nebo metoda výkladu se často vyskytuje v podobě výkladu se zařazením nějakého problému – tzv. problémový výklad.

Ze starších koncepcí je vhodné připomenout dělení *J. A. Komenského*, který rozlišoval metody analytické a syntetické. Sám potom vyzvedává význam metody synkretické (srovnávací), kterou však využíval neomezeně bez ohledu na konkrétní podmínky výchovně-vzdělávacího procesu.

Dříve se také často objevovalo dělení metod podle logického postupu nutného ke zvládnutí činnosti na metody *analytické, syntetické, induktivní, deduktivní* atd. Dle toho, v jaké výukové fázi bývají metody využívány, dnes rozlišujeme metody *motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační*. Při celkové klasifikaci

výukových metod uplatňují autoři různá kritéria, např. podle stupně aktivity žáka, podle zdroje, pomocí kterého žák informace získává atd.

Myslím, že inspirativní, ucelenou a přehlednou publikaci představuje kniha **J. Maňáka a V. Švece** Výukové metody /2003/. Autoři dělí výukové metody takto:

### **1. Klasické výukové metody**

1.1 Metody slovní – k nimž řadí vyprávění, vysvětlování, přednášku, práci s textem a rozhovor.

1.2 Metody názorně–demonstrační – tj. předvádění a pozorování, práce s obrazem a instruktáž.

1.3 Metody dovednostně-praktické – k těm řadí metodu vytváření dovedností, napodobování, manipulování a produkční metody.

### **2. Aktivizující výukové metody**

2.1 Metody diskusní

2.2 Metody heuristické, řešení problémů

2.3 Metody situační

2.4 Metody inscenační

2.5 Didaktické hry

### **3. Komplexní výukové metody**

Sem řadí autoři například frontální výuku, skupinovou a kooperativní výuku, brainstorming, projektovou výuku, výuku dramatem, otevřené učení nebo některé méně užívané metody, jako je sugestopedie nebo superlearning.

Maňák a Švec popisují komplexní metody (modely, koncepce, projekty, kooperační formy výuky...) jako složité metodické útvary, které představují spojení různých metod, organizačních forem nebo situací, jejichž účinnost potvrdila praxe a které ze všech skupin metod nejvíce rozvíjejí cíle výuky.

**Švarcová** /2005, s. 180-181/ dělí z hlediska aktivity učebních činností metody na:

- informativní – založené na předávání hotových poznatků. Řadí sem výklad, vyprávění, demonstraci atd.

- reproduktivní a aplikační – jejichž podstatou je upevnění některých vědomostí a vytváření dovedností. Jako příklad zde uvádí laboratorní metodu a řešení typových úloh.
- metody aktivizující – jejich základem je žákova aktivita. Sem řadí problémový výklad, skupinovou výuku, didaktickou hru aj.
- metody tvořivého charakteru – při těchto činnostech žáci objevují nová řešení, vytvářejí umělecké hodnoty atd. Příkladem jsou metody badatelské, heuristické či umělecky tvůrčí.

Dělení metod **J. Skalkové /1999/** je do jisté míry podobné klasifikaci metod Maňáka a Švece. Skalková navíc člení slovní metody na monologické a dialogické, k dialogickým metodám řadí i brainstorming a brainwriting. Samostatnou kategorii komplexních metod u ní nenajdeme, některé z těchto metod přiřazuje do skupiny organizačních forem výuky.

Zajímavé je rovněž porovnat jmenované koncepce se starším pojetím výukových metod **L. Mojžíška /1988/**. Autor zpracovává uvedenou problematiku velice obšrně a snaží se o důsledné propojení teorie s praktickým využitím. Dělí metody na motivační, stimulační zájem, k nimž řadí např. motivační rozhovor, aktualizaci obsahu, nebo podněcování žáků pochvalou, dále pak na metody expoziční, jež ještě dále člení. Zde uvádí přednášku, vyprávění, demonstraci pohybů, exkurzní demonstraci, ilustrační metodu, samostatnou práci s knihou atd. Mojžíšek dále rozlišuje metody fixační, kam zařazuje např. opakovací rozhovor, seminární cvičení, exkurzní demonstraci, domácí úkoly, katechetickou metodu aj. Do poslední skupiny metod diagnostických řadí vedle již poměrně tradičních metod písemných, ústních zkoušek a didaktických testů i metody diagnostické vědecko-výzkumného charakteru, tj. například dlouhodobé pozorování žákových projevů, explorační metody (rozhovor, dotazník aj.), anamnézu, speciální diagnostické metody, jako je diagnóza zájmů aj.

### 2.3.3 Vybrané aktivizující metody, formy a techniky učení v komplexu

#### **výchovně-vzdělávacího procesu**

Má-li se naším cílem stát požadavek, aby si žáci ve škole osvojili široký repertoár schopností a dovedností, jež jsou nezbytné pro úspěšné fungování člověka v současné společnosti, je třeba také uvažovat o cestách, kterými by tyto schopnosti a dovednosti nejlépe získali. Dřívější striktní využívání tradičních metod, jakými jsou vyprávění, vysvětlování či zkoušení by dnes, díky svému přílišnému jednostrannému zaměření od učitele k žákovi, nemohly zajistit osvojení všech klíčových poznatků a dovedností. Proto se zdá být zařazení aktivizujících metod a technik do výuky velmi dobrým krokem ve vývoji metod a forem školní práce. Tyto metody jsou dnes ve větší míře využívány především alternativními školami. Důležité je poznamenat, že aktivizační metody nemají zcela nahrazovat tzv. tradiční metody, ale zařadit se do metodické vybavenosti učitele, který má obou skupin metod uvážlivě využívat.

Přínos aktivizačních metod lze spatřovat především v rozvoji komunikačních schopností, kooperace s druhými lidmi, schopností k řešení problémů, v rozvoji tvořivosti a v neposlední řadě k tomu, aby se žák ve vyučování neostýchal projevat jako individuální bytost. Uplatňování aktivizujících metod a technik učení by mělo v žácích podněcovat hluboký zájem o probírané učivo a poznávání. A co je nesmírně důležité - netradiční způsoby a techniky práce žáky také většinou velmi baví a do tříd se tak dostává i prvek hravosti a zdravé soutěživosti, který dnes v mnoha školách jen stěží hledáme. Je nutno také podotknout, že četné výzkumy hovoří o tom, že tradičně pojatá výuka dosahuje lepších výsledků v úrovni dosažených vědomostí a dovedností, avšak výuka aktivizačními metodami daleko více rozvíjí tvořivost a kladný vztah žáků ke školní práci.

Využívání aktivizačních metod v praxi však není možné bez omezení. Tento způsob výuky se nejlépe uplatní tam, kde je třeba formovat a rozvíjet mravní postoje žáků, jejich tvořivé myšlení, schopnost spolupráce atd. Učivo faktografické povahy (poučky, pojmy, názvosloví aj.) je vhodné prezentovat spíše metodami slovními. Využívání těchto metod je také v mnoha případech značně časově náročné, a proto je nelze zařazovat do výuky v průběhu školního roku příliš často. Také skutečnost

poměrně vysokého počtu žáků ve třídě může mnohdy tyto činnosti značně zkomplikovat.

Nové metody a formy práce kladou také zvýšené nároky na učitelovy *profesní a osobní kompetence*. Pedagog by měl tyto metody a formy práce znát nejen teoreticky, ale mít i určité povědomí o jejich provádění a možných úskalích při jejich praktickém využití. Měl by také ustoupit ze své tradičně požímané role přísného vymahatele pořádku a disciplíny, ale stát se spíše žákovým partnerem a rádcem. Příprava realizace aktivizujících metod a forem práce je však často poměrně časově náročná, což některé pedagogy od jejich využívání odrazuje.

Pro uplatnění těchto metod ve výuce je důležité, aby učitel znal *individuality svých žáků*, jejich osobnostní vlastnosti, schopnosti a dovednosti a aby měl také povědomí o jejich rodinném zázemí. Pedagog má při těchto činnostech také možnost žáky daleko lépe poznat, pochopit jejich vnitřní motivace, zájmy, hodnoty a mnohé osobnostní rysy, jelikož při důsledném dodržování běžného schématu vyučovací hodiny, kdy většinu aktivit provádí učitel a žák informace pouze pasivně přijímá, učitel osobnosti žáků poznává daleko obtížněji. Využíváním těchto metod výuky může pedagog také lépe a rychleji reagovat na případné chyby a omyly, kterých se žáci při práci dopouští, a uvádět tak jejich výchovu a vzdělávání tím správným směrem.

Úspěšná práce s aktivizujícími metodami je podmíněna také určitým stupněm aktivity žáků a jejich celkovým zájmem o vzdělávání. Tento zájem se začíná formovat především v rodině. Jestliže tedy například žák není z domácího prostředí zvyklý projevovat své vlastní názory a postoje vlivem nedostatečného posilování jeho individuality, bude velmi těžké jej k tomuto přesvědčit např. při společném diskutování ve výuce nebo při hledání tvůrčích řešení problémů v rámci brainstormingu. Problémy mohou vzniknout také při skupinové práci, kdy tito žáci zůstávají raději pasivními.

*Kritérií pro volbu optimálních aktivizujících metod* je celá řada. Pedagog by měl přihlížet především k tomu, aby se realizací vybraných metod a technik nevzdaloval od stanovených obsahů a cílů výuky. Neměl by dále zapomínat přizpůsobit výběr metod mentální úrovni svých žáků, zohlednit jejich převládající styly učení, technickou a prostorovou vybavenost školy a také kriticky posoudit své schopnosti a zkušenosti

s vybranými metodami. Zvolené metody by měly být v dialektické jednotě tak, aby žáci rozšiřovali a procvičovali jak své teoretické, tak i praktické znalosti a dovednosti.

Podat souvislý popis všech aktivizujících metod a forem výuky je velmi obtížné, neboť existuje velké množství těchto metod a jejich variant a také jejich dělení se u různých autorů liší. Zaměřím se pouze na popis metod a technik učení, které byly využity v rámci výzkumného působení.

### **2.3.3.1 Mentální mapování**

Strategie mentálního (pojmového, kognitivního, vědomostního...) mapování je s úspěchem využívána již řadu let na školách v zahraničí. U nás se tato technika do školní práce dostává pozvolna. Je to jistě škoda, protože jde o techniku velmi efektivní. Mnohé výzkumy přicházejí s alarmujícími výsledky: úroveň vědomostí žáků je sice na dobré úrovni, ale žáci je nedokáží využívat a především propojit s již osvojenými znalostmi. A právě technika pojmového mapování může být jedním z řešení, jak myšlení a vědění žáků uvádět tím správným směrem.

Podstatou vzniku mentálních map je důležitost *klíčových pojmů a souvislostí* ve struktuře vědění, bez kterého se další poznávání stává neuspořádaným. Technika pojmového mapování vychází z předpokladu, že veškeré učení probíhá jako přeměna, obohacování a rozšiřování toho, co je již ve vědomí uloženo. Pojem, jako jednotka konkrétního myšlení, umožňuje třídit a uspořádat myšlenky do vzájemně propojených kategorií. Pojmová mapa zachycuje klíčové pojmy ve struktuře vědění, ale umožňuje i reflexi souvislostí mezi těmito pojmy a pochopení hierarchií nadřazenosti a podřazenosti pomocí vztahů zakreslených v mapě.

Již od předškolního věku je vhodné seznamovat dítě se *slovem a označovaným jevem*. Zprvu dítě tvoří tzv. obrázkové pojmové mapy, kde grafické vyjádření pojmu nahrazuje jeho neznalost psané řeči. Postupně přecházíme k objasnění podstaty pojmu, vztahů mezi nimi a nahrazování grafického vyjádření příslušným slovním výrazem. Cílovou dovedností žáka je pak samostatné zpracování pojmové mapy a její využívání při vlastním učení. Učitel by měl žákům objasnit různé způsoby vytváření pojmových map a zajistit podmínky k tomu, aby měli možnost si vytváření těchto map samostatně vyzkoušet. Výhodou kognitivního mapování je i to, že je možné se k již uspořádaným



mapám vracet a dále s nimi pracovat, domýšlet některé souvislosti, pozměňovat již vzniklé mapy atd.

Maňák a Švec /2003/ vyčleňují *specifické funkce pojmových map*. Řadí k nim především funkci autodiagnostickou (pro žáka), jelikož žák získává zpětnou vazbu o svých vědomostech a koriguje vlastní průběh učení. Dále je to funkce diagnostická (pro učitele), protože pedagog pomocí této techniky zjišťuje, do jaké míry byl žáky osvojen obsah učiva jím zprostředkovaný, což mu usnadňuje rozhodování o jeho dalším působení na žáky. Intervenční funkce pojmové mapy napomáhá vytvářet žákovi logické vazby mezi probíraným učivem.

### **2.3.3.2 Vyvozovací (heuristický) rozhovor**

Metodu rozhovoru charakterizuje ve srovnání s běžnými každodenními rozhovory především určitá zaměřenost a cílevědomost. Ve vzdálené minulosti proslavil vznik této metody Sókrates, odtud i název sokratický rozhovor, při němž se uplatňuje formulace závěrů na základě zkušeností žáků. Současně vzniká i tzv. heuristický rozhovor (vyvozovací, vycházející z tvůrčích možností zpracování odpovědí). Metoda rozhovoru byla hojně využívána sofisty, humanisty i při výuce na jezuitských kolejích. Maňák a Švec /2003, str. 69/ objasňují podstatu metody rozhovoru, když říkají, že *„metoda rozhovoru představuje verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob (obvykle učitele a žáků) na dané výchovně-vzdělávací téma, které se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl.“*

Ve výuce převažující *výukový rozhovor* má pedagogovi napomoci především k aktivizaci žáků, propojování poznatků do souvislostí, účinnému zapojení všech žáků do výuky a v neposlední řadě také ke zjišťování úrovně jejich vědomostí. Důležitá je především správná volba tématu, o němž by žáci měli mít alespoň minimální vědomosti. Nezbytná je rovněž správná formulace otázek učitelem, vhodné je vyvarovat se otázek špatně položených (s nejasným charakterem odpovědi) či sugestivních (přímo vybízejících k určité odpovědi). Nutné je nejen naučit žáky odpovědi správně formulovat, ale také samostatně klást otázky.

Významnou roli zde zaujímá učitel, který průběh celého rozhovoru koriguje a stanovuje také jeho podobu. Je vhodné, aby ovládl *tzv. techniku kladení otázek*, k jejímž

hlavním zásadám patří ponechání času na promýšlení odpovědi, podněcování žáků k samostatnému uvažování, povzbuzování jejich aktivity či důraz na to, aby se do přemýšlení zapojilo co nejvíce žáků.

Učitel by se měl také naučit využívat široké spektrum nejrůznějších *druhů a forem otázek*. K základním typům otázek patří otázky zjišťovací, které jsou zaměřeny na vybavení informací, a otázky problémové, které již svojí formulací vybízejí žáky k tvořivému způsobu myšlení. Rozeznáváme také otázky otevřené, jejichž odpověď vyžaduje hlubší uvažování a také širší vysvětlení, a otázky zavřené, jejichž formulace je zaměřena jen na několikoslovnou odpověď žáků.

V praxi pak rozlišujeme volnější druhy rozhovoru (debata, diskuse aj.) a formy vázanější (řízený rozhovor, zkušební aj.).

### **2.3.3.3 Diskutování**

Strategie diskutování je orientována na řešení určitého problému nebo produkování stanovisek k danému tématu. Oproti pouhému kladení otázek se strategie diskutování vyznačuje tím, že nabízí žákům více příležitostí k uplatnění tvořivého myšlení a prezentaci svých názorů. Diskutováním se probírané téma dostává zpravidla do mnoha souvislostí a také počet vyprodukovaných řešení analyzovaných problémů nebo stanovisek bývá mnohonásobně vyšší, než tomu bývá při individuálním uvažování. Učitel má takto také možnost žáky lépe poznat, zjistit jejich postoje, názory, zájmy a přání. Technika diskutování je využívána ve vyšších ročnících základních škol a především na školách středních či vysokých a to proto, že diskutující žáci již musí být schopni zaujmout určitý postoj k danému problému a také ho umět prezentovat. Žáci se tak vlastně učí veřejně vystupovat jako jedinečné sociální bytosti a to je schopnost, která je dnes velmi ceněna.

Úlohou učitele je především správné zvolení tématu diskuse, které by mělo být pro žáky zajímavé a na jehož řešení budou chtít aktivně spolupracovat. Témata faktické povahy jsou zde nevhodná, lepší je zařadit taková, která umožňují rozmanitost názorů a řešení (např. šikanování, alkoholismus, výběr partnera, výchova dítěte atd.). Nezbytné je také uvedení učitelem (případně jiným odborníkem) do tématu diskuse a snaha o její hladký průběh a efektivitu, to znamená především určitou předchozí představu učitele o

vyvolávání diskutujících a času, který bude na průběh diskuse vyčleněn, uvádění myšlenek do nových souvislostí a zajišťování plynulosti diskuse. Dále je často třeba usměrňovat neukázněné žáky, vysvětlovat případné omyly nebo řešit vzniklé hádky. Nezbytné je i povzbuzování při překonávání možného ostychu při prezentování názorů žáků. Učiteli většinou také přísluší závěrečné shrnutí výsledků a vyvození závěrů diskuse. Namísto tradičního sezení v lavicích je vhodnější zvolit např. kruhové uspořádání, kde je zajištěna tzv. interakce tváří v tvář.

Velmi důležitou podmínkou pro úspěšný průběh diskuse je i nutnost respektování určitých zásad. Dle Fishera /1997/ by měli účastníci diskuse dbát na dodržování řádu – to znamená neskákat ostatním do řeči, chovat se k nim s úctou, prezentovat vždy své myšlenky bez úmyslu klamat druhé a být přístupní názorům ostatních. Důležité je to, aby každý dostal možnost se v diskusi vyjádřit. Nikdy by neměl být její průběh ovládnut jen několika žáky.

Jednou z forem diskuse je i tzv. *panelová diskuse*. Při využití této techniky je téma uvedeno učitelem, žáky, kteří se na téma předem připravili, nebo přizvaným odborníkem. Poté k tématu vyjadřují svá stanoviska a postoje účastníci komunikace, kteří většinou zopakují nebo shrnou předcházející myšlenku a vysloví postoj svůj.

#### **2.3.3.4 Metody inscenační, hraní rolí**

Označení těchto metod bývá často velmi nejednoznačně vykládáno. V různých koncepcích se o nich hovoří také jako o situačních metodách, dramatické výchově, interakčních hrách, scénických hrách atd. Mimo školní prostředí bývají inscenační metody využívány i při vzdělávání dospělých.

Podstatou inscenačních metod je *sociální učení žáků v modelových situacích*, ve kterých je zpravidla přítomen i prvek řešení nějakého problému. Žáci se stávají aktéry předváděných situací a na vlastní kůži tak mohou prožívat pocity a pohnutky osob, které ztvárňují. Dá se tedy předpokládat, že prožité pocity a jednání budou mít větší podíl na formování osobnosti žáků, než pouhé pasivní přijímání informací.

Nesporný význam těchto metod spočívá také v rozvoji komunikativních kompetencí, slovní zásoby žáků, adekvátního vyjadřování pocitů a přátelského chování ke svým spolužákům a k druhým lidem. Zařazením těchto metod do výuky si žáci

mohou zábavnou formou upevňovat probrané učivo nebo jejich uplatnění může posloužit jako motivace k následně probíranému tématu výuky. Jisté nebezpečí však představuje situace, kdy budou žáci chápat hraní rolí pouze jako vítané zpestření školní „rutiny“. Proto je nezbytné poučit je o významu a cíli provádění inscenace.

Inscenační metody jsou prováděny v několika různých variantách. Dle Maňáka a Švece /2003/ se jedná zpravidla o:

- strukturované inscenace – v nich je aktérům poskytnut scénář s podrobným popisem jednotlivých rolí a průběhem inscenace. Ponechán je i odpovídající čas na přípravu „herců“. Učitel se stává „režisérem“ celé inscenace.
- nestrukturované inscenace – aktéři nemají k dispozici scénář, pouze obecné zadání průběhu inscenace. Čas na přípravu je kratší, než při přípravě strukturované inscenace. Ve velké míře se uplatňuje improvizace „herců“, jejichž počet bývá ve srovnání se strukturovanými inscenacemi menší (asi 2-3).
- mnohostranné hraní úloh – učitel žáky rozdělí do skupin o několika členech, zpravidla 3-5. Každý aktér se se svou rolí seznámí pomocí písemného záznamu. Dramatizace téhož příběhu proběhne několikrát. Vedoucí každé skupiny po skončení inscenace vyhodnotí její průběh, zhodnocení provádí často i učitel.

- hranice mezi strukturovanými a nestrukturovanými inscenacemi nejsou příliš ostré, často se učitelův poskytnutý popis rolí a situací přesně neshoduje s uvedenými znaky jednotlivých druhů inscenací.

V etapě přípravy inscenace zvažujeme vhodnost zdramatizování konkrétní situace nebo příběhu, promyšlíme rozdělení rolí a uplatnění nejrůznějších pomůcek. Při přípravě scénáře je nutné dbát na přesné popsání situace, která se má odehrávat, a vystižení charakteru jednajících postav. Role nikdy nerozvádíme do dialogů, protože bychom znemožnili originální pojetí inscenace herci.

Při realizaci inscenačních metod je třeba sdělit žákům jejich průběh, přidělit jim jednotlivé role nebo ponechat tento výběr na skupinové domluvě. Dále je také vhodné

poskytnout aktérům přiměřený čas na přípravu inscenace. Tento čas je zpravidla úměrný její náročnosti a délce. Doporučuje se rovněž do průběhu inscenace nezasahovat (pouze v případě potřeby pomoci některým hercům při viditelných obtížích s dramaturgií) a po jejím skončení dát prostor jejím aktérům pro vyjádření svých pocitů a prožitků. Celou inscenaci na závěr vyhodnotíme jak s herci, tak i s přihlížejícími žáky. Pro objektivnější zhodnocení činnosti je možné celou akci nahrát např. na kameru nebo magnetofon.

### **2.3.3.5 Výuka dramatem**

Výuka dramatem se svým charakterem blíží pojetí inscenačních metod. Specifičnost této metody je především ve využívání postupů dramatu a divadla. J. Valenta /1999, s. 18/ objasňuje, že tvořivé drama je: „*improvizovaná, k předvádění určená a na vnitřní proces práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím (učitelem) k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti.*“

Učitel průběh dramatu usměrňuje a bývá také často jeho přímým aktérem. Tak jako při realizaci inscenačních metod je vhodné přidělit žákům jednotlivé role, případně ponechat jejich výběr jim samotným, vyčlenit přiměřený čas na přípravu herců a vlastní průběh dramaturgie posléze zhodnotit jak s herci, tak s ostatními žáky, kteří si mohou v průběhu dramaturgie pořizovat poznámky.

Aktivním hraním rolí žáci získávají *umělecké dovednosti* (výrazný přednes, působivé ztvárnění charakteru postavy, její pohybové vyjádření atd.), formují své morální hodnoty a postoje a zlepšují své komunikační schopnosti. Bývá také vyzdvihován přínos výukového dramatu na rozvoj kritického myšlení žáků, protože při jeho realizaci nezdědka vyvstávají otázky, které mají pro žáka silný motivační účinek.

### **2.3.3.6 Didaktické hry**

Zařazování didaktických her do vyučovacího procesu je velmi účinné. Nově se reformující školství je vybízeno k tomu, aby žáka aktivně zapojovalo do průběhu vyučování a aby žák tímto způsobem co nejvíce rozvíjel svoji osobnost. Jednou z cest, jak takového vyučování dosáhnout, může být realizace nejrůznějších didaktických her, které bývají mezi žáky velmi oblíbeny a které podporují tzv. *nezáměrné učení*. Prvky napětí, soutěživosti, radosti ze spolupráce, touhy po vítězství a kladném oceňování, to

jsou atributy, které pro většinu lidí představují kladný stimul jejich aktivity již od nejujtějšího věku.

„*Hra je jedna ze základních forem činnosti člověka (vedle práce a učení), pro níž je charakteristické, že je to svobodně zvolená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě*“ /Čačka O., 1999, s. 79/. V první řadě tedy nejde o nutnost získat nějakou sumu vědomostí a dovedností, ale především o uspokojení touhy zahrát si, pobavit se, získat příjemné zážitky. V porovnání s ostatními hrovými aktivitami má didaktická hra své specifikum především v tom, že je určitým způsobem orientována k vytčenému výchovně-vzdělávacímu cíli.

Existuje celá řada hrových aktivit a tvořivý učitel by si měl průběžně doplňovat svůj zásobník didaktických her, ať již z četby nejrůznějších odborných publikací, či ze zkušenosti kolegů nebo vzdělávacích seminářů.

Kritérií pro třídění didaktických her je celá řada. Dělíme je např. podle délky jejich trvání na krátkodobé a dlouhodobé, podle místa, kde by se měly odehrávat (třída, hřiště, les, louka apod.) nebo podle svého obecného zaměření (hry zaměřené na opakování vědomostí, pohybové hry, hry zaměřené na rozvoj komunikativních dovedností atd.).

Za specifickou skupinu her můžeme považovat nejrůznější druhy *soutěží* a to proto, že pěstují v žácích smysl pro čestné jednání a často i odpovědnost za výsledek práce a snažení celého kolektivu.

Didaktická hra by měla žáka nejenom pobavit, ale také vzdělávat, na což by pedagog při přípravě a organizaci her neměl zapomínat. Velmi dobře se také uplatňuje jako prostředek motivace k následné učební látce a k účelům opakování a procvičování učiva. Nesmírnou výhodou této metody je to, že žák, tak jako při realizaci mnohých jiných aktivních metod, si učivo zpravidla osvojí hlouběji a jeho získané poznatky budou pravděpodobně trvalejší, než při jejich tradičním pasivním přijímání. Úkolem učitele je tedy především vhodně žáky k herní aktivitě motivovat a vzbudit jejich zájem o práci.

Didaktická hra klade na pedagoga obecné i specifické požadavky na její přípravu a realizaci. Důležité je především stanovení cílů hry, čeho je třeba zařazením určité hry dosáhnout, co v žácích rozvíjet. Hra by ve výuce totiž nikdy neměla být

využívána samovolně, ale měla by v sobě spojovat volně se prolínající hrové i učební prvky. Nezbytné je dále předchozí diagnostikování úrovně vyspělosti žáků pro zvládnutí dané herní aktivity. Učitel by se měl na úspěšné zvládnutí didaktické hry dobře připravit, promyslet její závazná pravidla a při jejím provádění dbát na jejich dodržování všemi žáky. Důležité je i stanovit způsob a formu hodnocení jejich výsledků, časové vymezení hry, ale zajistit také vhodné místo k jejímu provedení a promyslet využití všech potřebných pomůcek a rekvizit. Pedagog by měl zvážit všechna úskalí, která mohou při provádění hry nastat, a vhodné je i, pokud je to možné, přidělení některých rolí, zvláště úlohy vedoucího hry nebo zapisovatelů výsledků.

### **2.3.3.7 Metoda brainstormingu (burza nápadů, bouře mozků)**

Je možné říci, že metody brainstormingu se na našich školách stále častěji s úspěchem využívá. Její přínos lze spatřovat v rozvoji *divergentního (tvořivého) myšlení*, schopnosti komunikace a naslouchání druhým, rozvoji kritického myšlení a v neposlední řadě také v rozvoji schopností obhájit své názory v širším kolektivu

Tuto metodu můžeme považovat za určitou formu metod diskusních. Ty prošly značným vývojem od striktně řízených rozhovorů, až k dnešnímu dialogu či diskusi.

Brainstormingu (burzy nápadů, bouře mozků) se využívá nejenom ve školním prostředí, ale také např. při školeních, vzdělávání dospělých atd. Jeho podstata spočívá v rychlém vyprodukování celé řady řešení formulovaného problému. Tato technika je doporučována při řešení problémů, které vyžadují tvůrčí originalitu.

Při samotné realizaci činnosti se po počátečním zopakování pravidel brainstormingu zapíše ústřední problém na tabuli nebo flipchart. Účastníci poté přicházejí s nápady, které jsou zaznamenávány tak, aby byly dobře viditelné pro všechny. Učitel by měl v této fázi účastníky podněcovat a povzbuzovat k další produkci tvůrčích řešení. Někdy se vyprodukovaný seznam nápadů odloží a k jeho posouzení se přistoupí až za určitý čas, ve školním prostředí to bývá zpravidla následující hodinu, aby měly vzniklé nápady čas „uležet“ se. Hodnocení nápadů probíhá na základě kritérií, které se stanovují před započítím produkce návrhů (např. z hlediska možnosti realizace daných návrhů, užitečnosti využití atd.). Odhaduje se, že ze všech vyprodukovaných řešení bývá v praxi využitelných jen asi 10 %. Nápady je možné také řadit do skupin

podle příbuzných znaků nebo tvořit nejrůznější pojmové mapy pro lepší pochopení souvislostí daného tématu.

Důležité je rovněž dodržování těchto pravidel a zásad:

- ✓ Zaznamenání všech nápadů.
- ✓ Zajišťování stejných možností všech účastníků – každý účastník brainstormingu může přednést svůj návrh.
- ✓ Kritika navrhovaných řešení je zakázána. Podporována je volnost v produkci nápadů – žádný nápad není považován za nesmyslný.
- ✓ Patrná je snaha o vyprodukování co nejvíce nápadů – originální nápady jsou vítány.
- ✓ Vytváření vstřícného podněcujícího prostředí – žáci nesmí mít obavy z vyslovení svých nápadů.
- ✓ Vyprodukované návrhy jsou „majetkem“ všech účastníků brainstormingu – kterýkoliv nápad je možné dále rozvíjet a zpracovávat.

Písemnou obdobou brainstormingu je *metoda brainwritingu*. Její využití je vhodné zejména tam, kde je nutné zmírňovat nervozitu a napětí, které mohou vznikat v některých skupinách při využití diskusních forem, často uplatňovaných při brainstormingu.

Existuje mnoho modifikací této metody. Nejjednodušší formou je pouhé psaní nápadů na lístečky, které se poté připevní na tabuli a vyhodnotí již popsaným způsobem. Dále je možné dosáhnout asociativního řazení nápadů a to v případě, že si papír s nápady účastníci brainwritingu předávají, a na základě předchozího vyprodukovaného nápadu tvoří návrhy další, pracují ve dvojicích či skupinách atd.

### **2.3.3.8 Kooperativní a skupinová výuka**

Domnívám se, že z celé palety aktivizačních metod a technik učení jsou právě skupinová a kooperativní výuka formami, se kterými by se každý pedagog měl podrobně seznámit, protože při jejich využívání dochází k rozvíjení všech klíčových vědomostí a dovedností dítěte, které si současně probíhající reforma našeho školství



vytyčila rozvíjet. Faktem je, že metodu skupinové práce a kooperativní výuky začíná využívat při své práci stále více pedagogických pracovníků a její význam se tak všeobecně uznává. Problematika této metody je tak obsáhlá, že se ji pokusím nastínit poněkud šířeji.

Dalo by se říci, že *kooperativní výuka* je vlastně určitou formou skupinové práce, neboť je založena především na spolupráci (kooperaci) žáků při řešení úloh mezi sebou. Velmi často je prováděna skupinově. Práci žáků ve skupinách lze využívat ve všech etapách výchovně-vzdělávacího procesu, ať již v etapě přípravné (při produkování nápadů, vyhledávání materiálů), jako motivačního prostředku, v etapě osvojování nových poznatků (při práci na daném tématu), nebo v etapě fixační (při opakování a upevňování učiva).

Některé výzkumy dokazují, že žáci, kteří se učí vedle tradičních forem výuky také *skupinovou prací*, dosahují lepších výsledků v kvalitě a trvalosti osvojení učiva, sociálních dovednostech (vzájemná pomoc, schopnost formulovat vlastní názory a přiměřeně reagovat na názory ostatních atd.) a ve schopnostech tvořivě myslet, než je tomu u žáků, kteří skupinově nepracují vůbec. Pasch M. a kol. /1998/ říkají, že „*když se žáci, kteří se normálně příliš nestýkají, ocitnou tváří v tvář v situaci, kdy jsou na sobě navzájem závislí, hroutí se mnohé bariéry a žáci se učí vážit si těch, kteří se od nich liší. Tato společenská integrace je zvláště závažná v letech dospívání, kdy je pro člověka velmi důležité, aby byl oblíbený.*“ Nezbytné je však zvážit vhodnost zařazení skupinové práce při výuce konkrétního výukového celku, neboť ne každé učivo či výukové téma je realizovatelné skupinovou výukou. Této metody se doporučuje využít při řešení úkolů, které vyžadují myšlenkovou námahu.

Příprava a realizace kooperativní (skupinové) výuky je mnohdy náročná i pro zkušené pedagogy. V přípravné fázi musí učitel pečlivě promyslet celý průběh činnosti. V první řadě je nezbytné rozhodnout, jaké úkoly (problémy) budou žáci řešit a způsob jejich vyhodnocení. Činnosti by měly být podřízeny výukovým cílům a stanovenému učivu. Vybrané úkoly by rovněž měly poskytovat dostatek příležitostí pro rozvoj takových schopností, jako je analyzování, konstruování, tvořivost atd. Pedagog by se měl snažit, aby byl charakter úkolu atraktivní pro co nejvíce žáků. Důležité také je správné rozdělení žáků do skupin. Za ideální spolupracující skupinu je považována

skupina o 3-5 žácích. *Pravidlo čtyř říká*, že nejvyšší možnou míru komunikace poskytují skupiny čtyřčlenné, ve skupinách o třech nebo více než čtyřech členech vždy zůstávají někteří členové stranou. Žáci si pro zajištění úspěšné spolupráce ve skupině musí osvojit schopnost přiměřeným způsobem vyjádřit svůj názor, diskutovat, měli by také umět naslouchat názorům druhých a ponechat jim možnost vyjádřit se.

Dělení skupin lze provádět na základě několika kritérií. Jsou to například skupiny tvořené podle výkonu žáků – zde se doporučuje vytvářet skupiny heterogení, v nichž jsou sdruženi žáci s různým prospěchem. V takovýchto skupinách je umožněna vzájemná pomoc jejich členů. Rozdělení je možné i z hlediska přátelských vztahů, které může učitel vysledovat např. i pomocí *sociometrického testu*. Toto dělení skýtá však svá úskalí, protože někteří žáci se mohou cítit jakoby odstrčeni, což může negativně působit na jejich psychický vývoj. Skupiny lze sdružovat i na základě společných zájmů žáků, ovšem toto rozdělení není možné v některých případech provést. Dalším způsobem rozdělení skupin je využití *náhodného výběru*, nejčastěji losováním, náhodným výběrem atd.

Ve fázi realizační by měl pedagog ještě před započatím činnosti s žáky zopakovat hlavní zásady práce ve skupině. Někteří autoři také doporučují rozdělit žákům jednotlivé role, např. role vedoucího skupiny (facilitátora), jeho asistenta, zapisovatele, mluvčího skupiny atd. Učitel se ve fázi realizační snaží žáky motivovat, sleduje činnost skupin, popřípadě jim poskytuje pomoc. Dále také kontroluje, zda se do činnosti zapojují všichni členové skupin. Problémy mohou nastat se žáky slabšími, plachými či vypočítavými, kteří mohou spoléhat na to, že za ně práci udělá někdo jiný. Nezbytné je také promyšlení prostorového uspořádání učebny při práci. Žáci by měli být otočeni k sobě, aby spolu mohli snadno komunikovat. Hodnocení skupin je možno realizovat různými formami a to jak pedagogem, tak samotnými žáky

Jednou z forem skupinové výuky je i tzv. *partnerské učení*. Učení tímto způsobem pozitivně působí jak na vyučujícího žáka, tak i na vyučované dítě. Pomáhající žák formuluje své myšlenky, upevňuje svoje vědomosti, strukturuje nabyté pojmy a znalosti do souvislostí. Vyučovaný žák nejvíce těží z individuální pozornosti učícího žáka, která není často ve škole možná v důsledku nedostatku času. Na druhé straně však

vyučující žák většinou nemá potřebné znalosti o procesech učení, často nedokáže látku podat v souvislostech a nedosahuje také úrovně znalostí pedagoga.

Skupinovou a kooperativní výuku lze kombinovat s dalšími výukovými metodami a formami, například s metodami heuristickými, s problémovou či projektovou výukou, ale samozřejmě především s metodami klasickými, jako je výklad nebo rozhovor.

## ***2.4 Východiska pro výzkumná šetření***

Výběr aktivizačních metod a technik učení, které byly využity při výzkumném působení, byl podřízen obsahu **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání**, který byl poprvé vydán v červnu roku 1992 v Praze Výzkumným ústavem pedagogickým. I když se často upozorňuje na to, že nebyl pedagogům náležitě představen a také metodicky zcela dořešen, je podle mého mínění velmi zdařilým pokusem o propojení veškerých poznatků vědění a umožňuje každému žáku projevit a rozvíjet svoji osobnost při školní práci.

Tento dokument stanovuje povinný obsah vzdělávání a také standardní vzdělávací obsah pro dané etapy. Povinný obsah je dále rozčleněn do několika oborů vzdělávacích oblastí. Součástí Rámcového vzdělávacího programu jsou i specifická průřezová témata, která mají být ve výuce průběžně realizována. Podle tohoto dokumentu si každá škola vytváří svůj *školní vzdělávací program*, který upravuje s ohledem na individuality svých žáků.

Pozornost byla zaměřena na plnění obsahů jednotlivých klíčových kompetencí – „*tj. souhrnu vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ – protože dle mého názoru představují uvedené schopnosti a dovednosti nezbytné penzum vybavení úspěšného jedince 21. století. Tyto schopnosti a dovednosti se prolínají, mají nadpředmětový charakter, a proto je nutné formovat je v jejich celistvosti. Úroveň osvojení klíčových kompetencí se obvykle v průběhu celého života rozvíjí, a proto ji nelze chápat po absolvování etapy základního vzdělávání za ukončenou.

V etapě základního vzdělávání jsou dokumentem za klíčové považovány:

- 1. Kompetence k učení** – spočívají ve schopnosti osvojit si vhodné techniky vlastního učení, získávat a umět využívat jednotlivé poznatky v praktickém životě.
- 2. Kompetence k řešení problémů** – jsou schopnosti vnímat a analyzovat nejrůznější problémové situace, umět navrhnout způsoby jejich řešení a kontrolu jejich výsledků.
- 3. Kompetence komunikativní** – představují schopnosti dokázat vhodně vyjadřovat a obhajovat své názory, naslouchat druhým lidem, umět účelně využívat informační a komunikační technologie atd.
- 4. Kompetence sociální a personální** – chápat nutnost spolupráce s druhými lidmi, podílet se na úspěšném fungování skupiny, budovat v žácích pocit sebedůvěry a sebeúcty.
- 5. Kompetence občanské** – jsou schopnosti uvědomovat si možnosti a práva vlastní i práva druhých lidí, vážit si jejich individualit, respektovat a chránit naše i ostatní tradice a kulturní dědictví.
- 6. Kompetence pracovní** – bezpečně a účinně používat materiály a nástroje, dokázat své schopnosti využít k vlastní přípravě pro budoucí život ve společnosti atd.

Myslím, že téměř všechny mnou vybrané metody a techniky práce, které byly v experimentu využity, skutečně mohou všechny tyto kompetence do jisté míry formovat.

Zvolená strategie *pojmového mapování* velmi účinně rozvíjí celkovou orientaci ve struktuře poznání, což je v současné době informační exploze důležité. Pomocí této metody žák prohlubuje dílčí cíle kompetence k učení. Bylo očekáváno, že společným utříděním pojmů do souvislostí nebudou mít žáci experimentální skupiny při závěrečné slohové práci potíže s použitím výrazů ve správných souvislostech. Skutečností, že společně vymyslíme a systematizujeme co nejvíce pojmů do jednotlivých kategorií, byla podporována snaha o rozšíření slovní zásoby žáků a také rychlé vybavení a využití osvojených termínů při závěrečné práci. Tato metoda také vhodně rozvíjí cíle

kompetence komunikativní, protože se žáci učí a zdokonalují ve schopnostech formulovat své myšlenky, naslouchat druhým, ale také ve schopnostech cíleně argumentovat a obhájit své názory. Splňovány jsou také dílčí cíle kompetence sociální, protože se žáci stávají subjektem pracovního kolektivu a podílejí se na jeho úspěšném fungování.

Výše uvedené kompetence pomáhá rozvíjet také *metoda brainstormingu* a navíc v etapě zvažování navržených řešení si žáci speciálně procvičují schopnosti kriticky hodnotit a obhajovat stanoviska.

Dalo by se říci, že všechny klíčové kompetence může upevňovat i *strategie diskutování*, a snad proto je tolik doporučována pedagogům k její realizaci ve výuce. Tato technika byla do vyučování zařazována pro dosažení určitého stmelení kolektivu a uvědomění žáků o své nezastupitelné roli ve třídě. Využívání zvolené strategie je vhodné také proto, že žáci dnes dostávají ve výuce velmi málo příležitostí k tomu, aby se vyjádřili. Předpokládala jsem, že si žáci při diskusi se svými vrstevníky upevní, případně doplní či korigují své dosavadní znalosti a zkušenosti o probíraném tématu, které také budou moci později využít v připravované kontrolní práci.

Nejrůznější modifikace *inscenačních metod a výuky dramatem* většinou nerozvíjejí dílčí cíle kompetence k učení a kompetence pracovní, jejich nezastupitelný význam je však nutno spatřovat především v tom, že dokáží lehce vytvořit podnětnou a přátelskou atmosféru a umožnit hlubší projevení charakterů jednotlivých žáků. Byly uplatněny v situacích, kdy jsem v žácích chtěla probudit tvůrčí aktivitu a zaujetí pro probírané téma. Taková výuka pak přispívá k mnohem trvalejšímu uchování osvojených poznatků. Účastníci dramatizace se také učí výstižně formulovat své myšlenky a reagovat na nejrůznější problémové situace.

Možnost častějšího uplatnění ve vyučování, než je tomu u inscenačních metod a dramatizace, poskytují mnohé varianty *didaktických her*. Ve výuce totiž nalzáme četné příležitosti k jejich zařazení. Jelikož nezdídka obsahují prvky jiných metod a technik práce, mohou velmi zajímavou formou rozvíjet všechny uvedené kompetence. Kromě mnoha způsobů zdokonalování učebních činností také nabízejí příležitosti k analyzování problémů a nalézání jejich řešení nejrůznější kvízy, hádanky, didaktické testy, slepé

mapy atd. Podstata interakčních her spočívá především ve vzájemné komunikaci a spolupráci členů herní skupiny.

Všechny výše uvedené metody a techniky práce lze realizovat *skupinovou či kooperativní výukou*. Očekávala jsem, že žáci docílí při skupinové práci vyšší míry aktivizace k provádění činností a tím i lepších výsledků své práce, než by tomu bylo při tradičním frontálním stylu výuky.

### 3. VÝZKUMNÁ ČÁST

Aktivizující metody a techniky učení by měly atraktivním způsobem rozvíjet mnohé vědomosti a dovednosti, které si žáci v průběhu školní docházky zdokonalují. Podněcovat by měly i větší aktivitu žáků ve vyučování a také celkově přispívat k existenci přátelské a tvůrčí atmosféry ve třídě.

V rámci čtyřtýdenní praxe na 2.stupni základní školy byl v měsících září-říjen roku 2007 proveden výzkum, kterým byl sledován vliv využití aktivizačních metod a technik práce na úroveň slohového projevu žáků.

#### 3.1 Výzkumné otázky

Před samotným výzkumným šetřením bylo nutné stanovit problémové otázky, které měly být zdařilým provedením výzkumu sledovány a objasněny. Stanoveny byly tyto:

Otázka č. 1: Zvýší se zavedením aktivizujících metod a technik práce do výuky slohový potenciál žáků?

Otázka č. 2: Bude případné zvýšení slohového potenciálu žáků experimentální skupiny ve srovnání s výsledky žáků skupiny kontrolní statisticky významné?

Otázka č. 3: Baví žáky práce s využitím aktivizujících metod a technik?

Otázka č. 4: Jaké aktivizující metody a techniky učení žáci ve výuce preferují?

Otázka č. 5: Jaké aktivizující metody a techniky učení žáci spíše nemají rádi?

#### 3.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumného působení se zúčastnili žáci dvou sedmých tříd základní školy – 7.A a 7.B. Obě třídy jsou smíšené, utvořené zcela náhodně. Dá se tedy říci, že splňují výzkumný požadavek, aby byli členové skupin přibližně stejné výkonnostní úrovně. Jinak by totiž hrozilo zkreslení výsledků výzkumu i jinými faktory, než jen *nezávisle proměnnou* (tj. zavedením a sledováním změny při experimentálním vyučování). Ve třídách 7.A i 7.B vyučuje českému jazyku již druhým rokem stejná kantorka.

Třídu **7. A** navštěvuje 24 žáků, 13 děvčat a 11 chlapců. Žáci 7.A se zúčastnili vstupního pretestu i závěrečného posttestu. Třída nebyla vyučována s využitím aktivizačních metod a technik práce.

V průběhu výuky českého jazyka třídy **7.B** byly tradiční metody a formy práce doplňovány také metodami a formami aktivizačními, které jsou tzv. nezávisle proměnnou experimentu. Do třídy 7.B chodí celkem 26 žáků, z toho je 15 děvčat a 11 chlapců.

V září roku 2007 se žáci této školy již poněkolkáté zúčastnili vědomostních testů *Kalibro*, které jsou vždy zasílány do vybraných škol z celé České republiky. V tomto školním roce testy vyplňovali žáci 5. a 7. tříd. Není jistě bez zajímavosti, že v celorepublikovém průměru dosáhli žáci tříd 7.A a 7.B této školy mírně nadprůměrných výsledků - shodně 73% úspěšnosti oproti celorepublikovému průměru 72,4%. I z těchto výsledků můžeme usuzovat na pravděpodobnou vyrovnanost mentální úrovně členů obou skupin.

### **3.3 Bernsteinova teorie jazykových kódů**

Uplatnění aktivizujících metod a technik práce ve výuce by mělo mimo jiné přispět k rozvoji vyjadřovacích schopností žáků. Jelikož jsem v rámci praxe vyučovala českému jazyku, zajímalo mne, jestli může využívání těchto metod a technik ovlivnit úroveň slohového projevu žáků a v jaké míře.

V souvislosti s otázkou rozvoje komunikačních schopností žáků jsem se inspirovala teorií Basila Bernsteina, který vyčleňuje charakteristiky **omezeného a propracovaného jazykového kódu**.

Ke znakům omezeného jazykového kódu řadí především velký výskyt krátkých, gramaticky jednoduchých, často neukončených vět s primitivní syntaktickou strukturou. Časté je i užívání spojovacích výrazů (např. no tak, prostě, teda atd.) a výrazů, které zdůrazňují předcházející tvrzení mluvčího (např. že ano, víte aj.). Pro syntaktickou stavbu textu je charakteristický malý počet vedlejších vět, které rozvíjejí podmětovou část vět hlavních. V textech autorů s omezeným jazykovým kódem se podle Bernsteina



zřídka objevují nejrůznější druhy adjektiv a adverbíí a také neosobní zájmena ve funkci podmětu.

Rozvinutý jazykový kód Bernstein charakterizuje především gramatickou správností větné stavby (např. pořádkem slov aj.) a propracovanými větnými konstrukcemi. Autor, jehož jazykový kód je rozvinutý, velmi často využívá předložek, které vyjadřují logické, časové a prostorové vztahy, ale i osobního zájmena „já“ ve funkci podmětu. Adjektiva a adverbia se v těchto textech vyskytují méně často.

Po seznámení s touto teorií mne napadlo porovnat slohový projev žáků dvou tříd, neboli experimentální a kontrolní skupiny. Za účelem statistického vyhodnocení prací byl analyzován počet vět a větných dvojic, které vytvořily obě skupiny v rámci dvou školních slohových prací. Předpokládala jsem, že jazykový kód skupiny, jejíž výuka byla doplňována aktivizačními metodami a technikami, bude po závěrečné analýze propracovanější.

### **3.4 Výzkumné metody**

Dalším krokem k realizaci pedagogického výzkumu bylo stanovení metod, které se ukáží při zjišťování jeho výsledků nejvhodnější.

Při jejich výběru byl zohledňován samotný cíl výzkumu a dále také konkrétní podmínky, ve kterých se výzkumná část realizovala. Metody byly také vybírány s ohledem na schopnosti žáků a na možnosti časové.

*Experimentální metoda a analýza výsledků činnosti žáků* se staly hlavními nástroji při realizaci výzkumné části práce. Provedením poměrně jednoduchého experimentu bylo zjišťováno, zdali se prokáže výuka s obohacením aktivizačních metod a technik práce jako efektivnější, než striktní využívání repertoáru metod klasických. Zaměřila jsem se především na sledování vývoje v úrovni slohového projevu žáků. Analýza činnosti žáků měla přesně popsat zjištěné údaje výsledků vytvořených prací. Pomocí *metody pozorování* byly sledovány možné rozdíly v chování žáků experimentální a kontrolní skupiny při psaní závěrečné práce výzkumu. Využito bylo rovněž *metody dotazníku*, který zjišťoval míru spokojenosti žáků s využíváním aktivizačních metod a technik práce ve výuce a rovněž míru obliby těchto metod žáky.

### 3.4.1 Experiment

Využitím metody experimentu bylo ověřováno, zdali se výuka pomocí aktivizačních metod a technik práce prokáže efektivnější, než výuka využívající pouze repertoáru metod tradičních.

Před samotným experimentálním působením byly zvoleny dvě skupiny (třídy), které se výzkumu účastnily. Třída 7.B byla zvolena **skupinou experimentální** a třída 7.A **skupinou kontrolní**. Členové skupiny záměrně neměli o samotném provádění experimentu žádné informace, aby svým chováním a výsledky práce nemohli jeho konečný výsledek předem ovlivnit. Slohové schopnosti obou skupin žáků byly na počátku působení otestovány jednoduchým pretestem (slohovou prací), který měl ověřit a zajistit přibližnou rovnocennost jazykové úrovně členů obou skupin. V experimentální skupině (7.B) dále probíhala vedle výuky tradičními metodami také výuka metodami aktivizačními. Tato výuka byla ve větší míře věnována ústřednímu tématu pravěku, jež bylo zvoleno. Aktivizující metody a techniky učení v hodinách třídy kontrolní (7.A) využívány nebyly. Závěrečné znalosti a schopnost aplikace procvičeného ověřil jednoduchý posttest (rovněž slohová práce), zadaný oběma skupinám. Tato práce byla později statisticky vyhodnocena.

Vlastní realizaci experimentu předcházelo sestavení experimentálního plánu výzkumu:

skupina	pretest	experimentální podmínky	posttest
experimentální	+	+	+
kontrolní	+		+

#### 3.4.1.1 Pretest

V etapě přípravy experimentálního výzkumu byl promyšlen způsob, jakým by bylo možno co nejefektivněji zjistit počáteční a koncový stav vědomostí žáků o daném tématu a schopnost s ním tvořivě pracovat. K úvodnímu i závěrečnému hodnocení (pretestu i posttestu) bylo zvoleno zpracování slohové práce žáky, jako způsobu, kterým

lze poměrně snadno sledovat a hodnotit jejich schopnosti vyjadřování, celkovou slovní zásobu a úroveň divergentního myšlení.

V pretestu bylo stanoveno žákům obou tříd za úkol dokončit několik úvodních vět (viz. přílohy č.1,2). Při výběru textu jsem se zaměřila na to, aby byl jeho námět žákům co nejvíce blízký a pro ně atraktivní a aby se tedy do jeho dokončování pustili s chutí a zájmem. Domnívám se totiž, že když obsah textu dokáže čtenáře zaujmout, ba dokonce když jej prožívá s jeho hlavními hrdiny, projeví se to i na míře aktivity, se kterou následně s textem pracuje.

S myšlenkou právě uplynulého léta byl vybrán příběh z knihy *Ilony Helclové Slohová cvičení pro 2. stupeň základní školy /1999, s. 80/* s názvem **Netopýr**. Nebylo těžké žáky k práci motivovat. Vzpomínky na léto měli ještě v živé paměti. Po krátké motivační části byl přečten úvod textu:

*„Netopýr*

*Rádi a často jezdíme na chatu. V létě i v zimě. V zimě klid, sníh, běžky. V létě horké slunce, zeleň, voda.*

*Jednou v létě jsme po horkém dnu nechali otevřené okno a v náležitou noční hodinu usnuli, jako když nás do vody hodí. V noci se opět přihnala bouřka. Oslňující světlo a prásk! Blesk osvítil trámy na stropě a stíny, které se chvilku předtím zdráhavě ploužily po místnosti, byly naráz pryč! A naše sny taky odešly do nenávratna. Světlo a stín, temno a jas se nepravidelně střídaly, na plechovou střechu bubnovaly provazy deště.*

*Jako příběh, který už se odehrál, bouřka odezněla a my jsme se znovu ponořili do sna.*

*Najednou se opět vzbudím. Nějaké zpočátku nedefinovatelné zvuky.“*

Žáci měli nejprve určit, o jaký slohový útvar se jedná (vypravování). Poté jim bylo připomenuto, že je důležité si obsah každé slohové práce nejprve promyslet, rozvrhnout jeho úvod, stať a závěr. Zopakovali jsme si, jak by mělo být správné vypravování uspořádáno, co by v něm nemělo chybět (dramatická zápleтка, střídání dějových sloves, přímá řeč, tázací věty a výrazy, krátké věty sloužící k posílení

dějového napětí atd.). Následně jim byl začátek textu přečten ještě jednou. Bylo dbáno na to, aby každý pracoval samostatně. Časový limit na vypracování příběhu byl stanoven na 35 minut.

Žáky obou tříd zajímalo, jak má být slohová práce dlouhá. Ujistili se, že je důležité především to, aby byla práce zajímavá, nikoliv délka textu. Všimla jsem si, že mnohé žáky dokončování příběhu opravdu zaujalo a pobavilo. Soudila jsem tak z jejich úsměvů na tvářích při práci a také ze skutečnosti, že mi někteří žáci po skončení hodiny sami prozradili, jak se jejich příběh dále vyvíjel, jak ho dokázali rozvinout a zdramatizovat. Části žáků se dokonce vymezený časový limit zdál příliš krátký, informovali mě o tom, že by stále měli co psát. Dodržení stanoveného času na vypracování práce v obou skupinách však bylo nutné, protože jinak by mohlo dojít ke zkreslení výsledků výzkumu.

Úvodního pretestu bylo využito zcela záměrně proto, aby bylo zjištěno, zdali jsou obě skupiny svojí mentální a především jazykovou a slohovou úrovní přibližně rovnocenné. Příznivé výsledky tohoto testu mi umožnily pokračovat ve výzkumu bez obav o to, že by mohly být faktorem počáteční nevyrovnanosti obou skupin negativně ovlivněny.

#### **3.4.1.2 Nezávisle proměnná experimentu**

*Nezávisle proměnnou experimentu* výzkumu bývají určité skutečnosti, které výzkumník v experimentálních podmínkách mění (např. nové metody, množství času, který byl věnován nácviku atd.). To, jak se tyto změněné podmínky projevují v praxi, nazýváme *závisle proměnnou*.

Ve třídě experimentální byla výuka českého jazyka obohacována aktivizujícími metodami a formami práce. Zaměřila jsem se na posílení mezipředmětových souvislostí. Zaujalo mne, že žáci v hodinách dějepisu právě dokončili opakování tématu pravěk, které bylo hlouběji probíráno v šestém ročníku. Stanovila jsem, že i práci s tímto tématem začlením do hodin českého jazyka při provádění experimentálního působení.

V rámci domácí přípravy na vyučování bylo zvažováno, kterých aktivizujících metod a technik využít, aby byly splněny požadavky pro jejich správný výběr a adekvátní využití (popsané výše).

Při vyučování experimentální skupiny jsem se zaměřila na práci s **kognitivními mapami**. Tyto mapy byly tvořivě využívány především při výkladu látky, kdy jsem se snažila uvádět žákům nově probírané pojmy do vzájemných souvislostí. Dbáno bylo na to, aby žáci těmto souvislostem s pomocí kognitivní mapy rozuměli a aby nabyté vědomosti také uměli využívat v praxi, jelikož učení se izolovaným pojmům ztrácí na významu. Poměrně velké bohatství podob kognitivních map umožnilo pohotový výběr mapy podle aktuálního tématu a charakteru učiva. Výhodou bylo to, že práci s myšlenkovými mapami žáci již znali, jelikož ji do průběhu svých hodin začleňují i jiní vyučující. Žáci tedy věděli, k čemu se těchto map využívá, a k činnosti tak byli sami motivováni.

Pojmové mapy byly rovněž využity při jedné ze závěrečných prací s tématem pravěku. Na velký flipchart bylo doprostřed napsáno ústřední téma práce - PRAVĚK, kterým jsme se v hodinách zabývali. V rámci domácí přípravy jsem uvažovala o myšlenkových oblastech, které s tímto tématem souvisejí a ke kterým by žáci mohli psát co možná nejvíce pojmů podřazených. Zvoleny byly výrazy potrava, obydlí, zbraně, předchůdci člověka, nástroje a dělení (doby pravěku) a ty byly následně zakresleny do kognitivní mapy (viz. příloha č.3). Před zahájením vyučovací hodiny byl flipchart připevněn na tabuli. Žáci byli seznámeni s úkolem a poté jednotlivě vyvolávání k dopisování podřazených slov k těmto oblastem. Po počátečním ostychu žáci opět prokázali svůj velmi dobrý přehled a široké znalosti o této době.

Ve vyučovacích hodinách bylo využíváno také **metod diskusních**. Uplatněním této metody jsem se snažila dát žákům dostatečný prostor pro vyjádření svých názorů. Také jsem chtěla v žácích vzbudit zájem pro daný problém a podnítit je k vlastním úsudkům. Téma pravěku se ukázalo být velmi atraktivní. Přemýšleli jsme a diskutovali, jaký způsob života pravěcí lidé vedli, co všechno již znali a uměli, povídali si o tom, jak probíhal jejich „všední“ den. Přeli se a obhajovali svá stanoviska, uvažovali jsme, zdali byly tehdejší podmínky k životu lepší či horší, než dnes a v čem. Žáci mě velice příjemně překvapili poměrně hlubokou znalostí daného tématu a také svojí schopností

vést přínosnou debatu již v takto mladém věku. Přesvědčila jsem se, že je mnohdy velmi obtížné diskusi řídit a především dát prostor pro vyjádření co nejvíce žákům, jelikož někteří dlouho nemohli pochopit, že se diskuse neúčastní sami. Méně průbojnější žáky jsem do diskuse nenutila, myslím, že i její sledování přináší velmi mnoho cenných zkušeností a poznatků. Zaujala mne i skutečnost, že žáci mimo jiné prokázali smysl pro ochranu životního prostředí, když zcela spontánně poukazovali na nedotčenost přírody v pravěku lidskými zásahy a svět bez mnohých technických vynálezů, které přírodě škodí. Na otázku, zda by žáci chtěli žít raději v této době či dnes, vybírali mnozí první variantu. Velmi mne překvapilo, že by byli ochotni vzdát se vymožeností současné doby a zažít tento dnes již značně dobrodružný život. Domnívám se však, že toto nadšení bylo způsobeno vidinou něčeho nepoznaného a tudíž přitažlivého, avšak skutečnost by nabyla poněkud jiných rozměrů.

Pracovali jsme také pomocí **metody inscenační**. Uvádějící učitelka mne při náslechové hodině „pasovala“ do role zarputilé mámy, po které chce její syn napsat omluvenku z předmětu, který ho nebaví. Učitelka do role mého syna záměrně vybrala extrovertního komunikativního chlapce, který mi byl při vynášení a obhajování argumentů zdatným partnerem. Tato aktivita byla zcela spontánní a neplánovaná a o to zajímavější. Ve třídě panovala velmi přátelská a veselá atmosféra a bylo znát, že činnost všechny opravdu zaujala. Na závěr uvádějící učitelka činnost zhodnotila a neopomněla dramaturgického žáka pochválit. Překvapilo mne, kolik mnohdy velice vtipných a pádných argumentů pro napsání omluvenky dokázal náhodně vybraný žák vymyslet a také pohotovost jeho reakcí. Domnívám se, že žáci mají také při těchto činnostech možnost své učitele a myšlení spolužáků poznat daleko lépe, než při „běžném“ způsobu vyučování s tradičním vymezením rolí učitele a žáka. A právě z těchto důvodů by měly být dle mého názoru zařazovány do vyučování častěji, protože dnešní pojetí vyučovacího procesu směřuje k vytváření užšího vztahu mezi učitelem a žáky.

Nestrukturovaných inscenací bylo využito také při organizaci práce s tématem pravěku. Po krátké motivační části byli žáci rozděleni do skupin po 5-6 žácích. Zcela záměrně byly vytvořeny skupiny smíšené, aby se žáci cvičili ve vzájemné spolupráci. Na počáteční protesty ze strany některých žáků na uspořádání skupin nebylo záměrně reagováno. Zástupce každé skupiny vylosoval lístek, který popisoval nějakou typickou činnost obyvatel, kteří žili v době pravěku (např. rozdělování ohně, lov potravy, boj

mezi tlupami atd.). Rozdělení rolí a způsob předvedení činnosti byl ponechán na tvořivém zpracování každé skupiny. Stanovena byla pouze jediná podmínka – žáci při předvádění nesměli mluvit (šlo tedy o pantomimu). Dovoleno bylo pouze vydávání skřeků. Žákům byl vymezen časový limit na přípravu v rozsahu 10 minut. Skupiny se musely připravovat tiše, ostatní totiž hádali, o jakou předváděnou činnost se jedná. Žáci se úkolu zhostili svědomitě a s humorem, rádi se „předvedli“ před ostatními spolužáky. Všechny činnosti se nakonec podařilo správně odhalit a skupiny byly právem pochváleny za předvedené výkony.

Pro zpestření běžných vyučovacích hodin byly především do výuky mluvnice zařazovány i některé drobné **didaktické hry**. Tyto hry bývají často velice jednoduché na přípravu, nevyžadují téměř žádné pomůcky, jsou snadno realizovatelné a většinou i časově nenáročné. Velkým přínosem těchto her je různorodost jejich variant a obměn při jejich realizaci, takže si je pedagog snadno může vytvářet sám. Didaktické hry by však nikdy neměly být chápány a využívány jako samoučelné, jejich zaměření a funkce by měly být žákům známy.

Z velkého množství didaktických her byly do experimentálního vyučování zařazeny například tyto:

- *Vytvoř tvar* – hra je zaměřena na opakování kategorií slov. Jedna řada žáků dostane modré kartičky, druhá žluté. Úkolem je napsat libovolné slovo stanoveného slovního druhu v požadovaném tvaru (např. podstatné jméno - 2. p., č. j., rod žens., vzor žena). Následuje společná oprava.
- *Řetězce slov* – učitel zadá slovo. Žáci vymýšlí jeho obměny tak, aby se postupně v řadě slov změnilo vždy jen 1 písmeno (např. mrak – frak, drak, vrak, vlak, vlek, vlez...). Hodnotí se počet vymyšlených slov za určitý časový limit.
- *Had* – žáci vymýšlí co nejdelší smysluplnou větu, jejíž všechna slova začínají pouze jedním stanoveným písmenem. Vyhrává žák s nejdelší vytvořenou větou.
- *Najdeš spisovatele?* – *V nedaleké chaloupce Káča pekla buchy. Květy lípy krásně voněly. Poznal jsem na něm, co vám chce říci.*

Žáci hledají v textu ukrytá jména českých spisovatelů (Čapek, Tyl, Němcová).

- *Dvojice* – žáci vytváří co nejvíce dvojic podstatných a přídavných jmen od zadaných písmen (např. M – S = malý strom, modrý svetr atd.).
- *Jak je to správně?* – úkolem hry je vytvořit co nejvíce slov se stejným kořenem, ale různými předponami. Tato slova pak správně užít ve větách (např. opsat, připsat, dopsat, napsat, vypsát, sepsat atd.).

V rámci jedné hodiny slohové výchovy bylo žákům umožněno sdělit imaginárnímu pračlověku nějaké informace o dnešní době, postěžovat si mu, pozvat ho na návštěvu do 21. století atd. Žáci měli za úkol napsat **dopis** (viz. příloha č.4). Každému žáku byl rozdán barevný papír podle jeho výběru. Zadaný úkol zněl: „Napiš dopis pračlověku. Můžeš mu vymyslet jméno, řici mu, co by jsi mu v naší době ukázal, kdyby Tě přijel navštívit. Seznam ho se životem ve 21. století.“ Žáci měli na práci vymezen čas 15 minut. Po skončení činnosti někteří dobrovolníci svoje dopisy přečetli a společně jsme vyhodnotili, které práce nás nejvíce zaujaly a proč.

Žáci v experimentální skupině pracovali také s využitím **metod a forem práce tzv. komplexních** /Maňák a Švec, 2003/. Hojně zařazována byla metoda skupinové a kooperativní výuky k posílení schopností žáků spolupracovat s druhými lidmi a tedy vlastně i k rozvíjení úrovně kompetencí sociálních, komunikativních a kompetencí k řešení problémů.

Při opakování tématu pravěk jsme si vyzkoušeli i práci s **metodou brainstormingu**. Žáci byli rozděleni do skupin po dvou (tak, jak sedí v lavicích). Úkolem práce bylo společně ve dvojici přemýšlet a poté zapsat 5 nejdůležitějších věcí, které by žáci využili při putování v pravěku. Žádné, ba i jakkoli bláznivé nápady zakázány nebyly. Šlo však o to, aby výběr těchto věcí žáci uměli zdůvodnit a obhájit před porotou, která byla složena z ostatních žáků třídy. Přednesení výsledků práce, jejich obhajování a také případné doplnění bylo realizováno až následující hodinu proto, aby se nápady stačily „uležet“. Žáci vyprodukovali mnoho nejrůznějších návrhů, které



posléze dokázali originálně zdůvodnit. Kromě opravdu potřebných věcí, jako nůž, lano, sekera atd. se objevovaly také nápady jako mikrovlnná trouba, mobil, auto atd. Žáci však i tyto věci obhájili před porotou. Skupinám bylo posléze objasněno, které věci z navržených jsou opravdu potřebné, a společně pak bylo vybráno 5 nejdůležitějších, které by byly opravdu nejužitečnější pro přežití v době pravěku.

Práci s využitím metody brainstormingu je možné zařazovat téměř ve všech vyučovacích předmětech. Ve třídě 7.B si žáci pomocí této metody upevňovali téma pravěku. Uvažovali nad výrazy, které označují to, co je typické pro tuto dobu. Jejich návrhy byly zaznamenávány na tabuli a poté společně vyhodnocovány. Do diskuse se zapojilo mnoho žáků, objevilo se velké množství názorů na důležitost jednotlivých pojmů. Na závěr jsme se společně pokusili vybrat 7 výrazů, na kterých bychom se všichni shodli, což však nebylo vůbec jednoduché.

Žáci se v rámci experimentálního vyučování seznámili rovněž s vytvářením **scénáře**. Právě opakované téma bajky v hodinách literární výchovy v 7. ročníku mě inspirovalo k práci s ukázkou z Učebnice literární výchovy pro 7. ročník - *J. Prévert: Nespokojený dromedár*.

Se žáky byly nejprve zopakovány dosavadní vědomosti o tomto literárním útvaru. Po přečtení ukázky z učebnice byl příběh analyzován a ve třídě také vznikla kratší diskuse o vyznění mravního ponaučení bajky, protože odpovědi některých žáků na tuto otázku se lišily. Třída byla poté rozdělena do skupin po 5-6 členech. Uspořádání skupin jsem tentokrát ponechala na výběru žáků, kteří si svoje pracovní skupiny utvářeli na základě osobních sympatií. Toto rozdělování mívají žáci nejraději, hrozí při něm však narušení vzájemných vztahů. Žáci mohou být například zklamáni, jestliže nejsou některým spolužákem, k němuž mají bližší citový vztah, vybráni, anebo může způsobit ještě větší izolaci žáků, kteří si z nějakého důvodu nenajdou ve třídě kamarády. Jednotlivým skupinám byl přidělen velký flipchart a barevné fixy. Žáci byli vyzváni, aby společně vymysleli a zapsali formou scénáře vlastní příběh se stejným názvem, jako má právě přečtená ukázka. S podobou scénářů byli žáci předem seznámeni. Závěrečné mravní ponaučení příběhu nebylo podmínkou. Poradila jsem, že je dobré zvolit si jednoho zapisovatele, který se ujme vytváření celého scénáře. Také jsem zdůraznila, aby se přemýšlení a sestavování obsahu textu zúčastnili všichni členové skupiny, a toto

počínání jsem průběžně kontrolovala. Po počátečním dlouhém rozvažování se skupiny pustily s chutí do práce. Protože jsem brzy zpozorovala, že úkol plní pouze několik jednotlivců ve skupině, snažila jsem se povzbudit k přemýšlení a práci i její pasivní členy. Na tento úkol bylo vyčleněno asi 25 minut.

Při této činnosti bylo využito i **výuky dramatem**. Flipcharty s vymyšlenými příběhy jsem znovu do třídy přinesla následující hodinu literární výchovy. Skupiny měly za úkol zdramatizovat své vymyšlené příběhy podle vytvořeného scénáře před spolužáky. Rozdělení rolí bylo ponecháno zcela na výběru aktérů dramatu. Žáci byli informováni, že není nutné (a ani možné) předvést připravené scénáře doslovně. Proto jsem záměrně vyčlenila dostatek času na přípravu herců, aby si dokázali co nejlépe osvojit a zapamatovat svůj text. Na počátku jednotlivých inscenací jsme se žáky flipcharty, které posloužily jako nápověda při vypadnutí textu, připevnili na tabuli. Tuto nápovědu však aktéři dramatu většinou vůbec nevyužili, v případě zapomenutí scénáře textu hbitě formulovali svůj záměr jinými slovy. Žáci tímto prokázali velkou míru schopnosti improvizace a z chování mnoha z nich bylo možné také sledovat, že se neostýchají vystupovat před spolužáky, dokonce jakoby se jim toto „předvádění“ líbilo. Tato skutečnost je však pro žáky tohoto věku poměrně přirozená. Po skončení inscenací jsme společně zhodnotili výkony jednotlivých skupin a určili nejtípněji vytvořený příběh.

#### **3.4.1.3 Posttest**

Ke zjištění, jak se vědomosti získané experimentální výukou projeví ve výsledném osvojení tématu a slohovém potenciálu žáků, a též ke zjištění závisle proměnné (výsledného osvojení tématu experimentální skupinou) experimentu bylo rovněž, tak jako v pretestu, využito vypracování slohové práce žáky.

Tentokrát bylo zvoleno tématu, kterým se třída 7.B v hodinách často zabývala. Název práce byl určen – ***Jeden den v životě pračlověka***.

Úkolem bylo popsat jeden den v životě pračlověka a přitom opět využít slohového útvaru vyprávění, které bude obsahovat úvod, stať se zápletkou a závěr, tj. rozuzlení a shrnutí příběhu (viz. přílohy č.5,6,7,8). Téma vypravování nebylo ani jedné skupině nijak vzdálené, neboť jej nedávno v hodinách dějepisu opakovali. Žákům

jsem poradila, aby se snažili popsat více činností, které mohl pračlověk provádět. Někteří žáci experimentální skupiny se na mě obrátili s dotazem, zdali mohou příběh rozvést tak, jako by se odehrával v průběhu dvou dnů života pračlověka. Byla povolena i tato varianta. Časový limit na vypracování slohové práce byl stanoven opět na 35 minut.

### **3.4.2 Pozorování**

Pozorování, jako výzkumná metoda, se často volně prolíná s metodou experimentální. Při pedagogickém pozorování jsem se zaměřila na reakce žáků při zpracovávání závěrečné slohové práce. Domnívala jsem se totiž, že se objeví rozdíly mezi chováním žáků kontrolní skupiny, která téma několik týdnů neopakovala, a experimentální skupiny, jež s tématem v minulých hodinách tvořivě pracovala.

#### **Kontrolní skupina 7.A**

Žáci této třídy byli velmi překvapeni tématem práce. Po zadání úkolu většina ještě dlouho přemýšlela o tom, jak své vypravování sestavit. Často se také snažili poradit se spolužákem v lavici. Po dlouhém váhání se žáci pustili do psaní. Pracovali pomalu, myšlenky přicházely pozvolna. Žáci se na mne také často obraceli s prosbami o radu a nápad ke zpracování jejich práce. Ty jsem se však rozhodla neposkytnout proto, aby výsledky experimentu byly co nejvíce objektivní. Mnozí nevyužili časového limitu a poslední minuty jen tiše proseděli.

#### **Experimentální skupina 7.B**

Po zadání tématu práce byly zpozorovány zcela jiné reakce. Žáci se snažili uvažovat samostatně a také prosby o pomoc se objevovaly zřídka. Po chvíli přemýšlení se pustili do práce. Všimla jsem si, že snaha o kvalitní zpracování slohové práce v této třídě byla daleko větší, než při psaní úvodního pretestu Žákům na jejím výsledku nejspíše skutečně záleželo a úkol brali zcela vážně, což mohlo být ovlivněno tím, že byli v minulých hodinách prací s tímto tématem motivováni a toužili své nabyté vědomosti zúročit. Zdálo se, že myšlenky některých žáků jakoby předčí rychlost jejich psaní. Zatímco většině žáků třídy 7.A časový limit 35 minut postačoval, mnoho žáků ze 7.B mělo stále „o čem psát“. Přesto byli nuceni své vyprávění zkrátit.

### 3.4.3 Dotazník

Vstřícná a tvůrčí atmosféra při vyučování experimentální skupiny signalizovala to, že její členy práce s využitím aktivizujících metod a forem práce zajímá a baví. Tuto domněnku jsem si chtěla nějakým způsobem ověřit a zjistit, jak se žákům s využitím aktivizačních metod pracuje. Bylo proto vybráno dotazníku, jako výzkumné metody, která je poměrně časově nenáročná na realizaci a která funguje především jako rychlý způsob získávání údajů většího počtu lidí (respondentů).

Vyplňování dotazníku bylo anonymní, žáci se tedy nemuseli obávat vyslovit jakýkoliv postoj bez obav o to, že by byli za své případné negativní volby nějak kritizováni. Respondenti hodnotili metodu samostatného vyhledávání informací z textu, metodu diskutování, dramatizace, skupinovou práci, provádění experimentů ve výuce, rozvoje divergentního myšlení a vytváření projektů. Při sestavování dotazníku bylo využito tzv. **Likertových škál**, které se skládají vždy z určitého výroku a hodnotící stupnice, na které respondenti vyjadřují míru svého souhlasu či nesouhlasu s daným výrokiem (viz. příloha č.9).

Snažila jsem se, aby jednotlivé otázky byly formulovány jasně a zřetelně. Zvoleny byly *uzavřené položky*, které posléze umožnily matematické vyhodnocení otázek. Formulace dotazníku pomocí uzavřených položek však mívá nevýhodu ve skutečnosti, že se výzkumník většinou nemůže dostat až k podstatě samotného problému, na který je dotazník zaměřen. Při tvorbě položek jsem se vyhýbala *dvojitým otázkám* (tj. takovým, v jejichž formulaci jsou omylem obsaženy vlastně otázky dvě, a respondent tedy neví, na kterou otázku má odpovídat), které by mohly způsobit rozpor mezi mým záměrem a reakcí respondentů. Také záporně formulované položky do dotazníku zařazovány nebyly. Vzhledem k jejich podobě by bylo odpovídání na ně složité i pro dospělé. Rozsah celého dotazníku jsem přizpůsobila věku žáků a stanovila 7 jeho položek. To proto, aby nadměrná délka dotazníku respondenty neunavila, nebo aby naopak příliš krátký dotazník zjišťoval skutečně vše, co zjišťovat má.

Pod každý výrok byla přiřazena *hodnotící stupnice/škála*, protože bylo záměrem zjistit přesný názor žáků na práci s jednotlivými aktivizujícími metodami a technikami. Pro tento účel jsem zvolila pětistupňovou škálu, která poměrně jasně vyjadřuje míru respondentova souhlasu či nesouhlasu s daným výrokiem.

Žákům nebyl účel zpracovávání dotazníku sdělen, aby nebyly nějakým způsobem nechtěně ovlivněny jejich odpovědi. Motivovat je pro samotnou práci nebylo třeba, protože samotné vyplňování dotazníku žáky zaujalo. Formulace každé položky i způsob výběru odpovědi byly žákům vysvětleny. Časový jsem na práci jsem nestanovila, neboť nebylo účelem vyplnit dotazník co nejrychleji, ale kvalitně.

### **3.4.4 Analýza výzkumného šetření**

#### **3.4.4.1 Jazykové vyhodnocení prací – pretest, posttest**

Ke zjištění, zda-li se prokáže původní předpoklad, že využití aktivizujících metod a technik práce zlepší slohový potenciál žáků, byly práce žáků zpracovány a statisticky vyhodnoceny. Ke zpracování a následnému vyhodnocení byly vybrány pouze práce těch žáků, kteří se zúčastnili jak úvodního pretestu, tak i závěrečného posttestu (v experimentální skupině i experimentálního působení), tedy ve třídě:

**7.A (kontrolní) - 18 žáků, z toho 10 dívek a 8 chlapců**

**7.B (experimentální) - 15 žáků, z toho 11 dívek a 4 chlapci**

Slohové práce žáků byly nejprve jednotlivě analyzovány z hlediska počtu *vět a počtu významových větných dvojic*. Zjištěné výsledky ukazuje následující tabulka:

*Tabulka č. 1: Počet vět a počet významových větných dvojic ve slohových pracích žáků třídy kontrolní (7.A)*

<b>číslo žáka</b>	<b>počet vět – pretest</b>	<b>počet vět – posttest</b>	<b>počet větných dvojic – pretest</b>	<b>počet větných dvojic – posttest</b>
1	9	25	27	67
2	19	39	46	106
3	38	50	89	151
4	47	44	103	136
5	11	33	27	92
6	28	24	60	61
7	25	20	72	70
8	67	42	153	111
9	50	51	108	153
10	38	34	107	96
11	46	74	111	173
12	42	41	108	111
13	29	69	73	177
14	45	37	144	116
15	37	27	94	74
16	34	60	87	163
17	40	49	120	135
18	57	43	151	119

Tabulka č.2: Počet vět a počet významových větných dvojic ve slohových pracích žáků třídy experimentální (7.B)

číslo žáka	počet vět - pretest	počet vět - posttest	počet větných dvojic – pretest	počet větných dvojic – posttest
1	53	51	139	130
2	26	22	50	63
3	32	48	76	113
4	30	102	71	280
5	43	39	95	127
6	44	73	97	189
7	33	64	89	180
8	17	63	39	164
9	30	29	75	74
10	25	30	58	83
11	34	59	101	167
12	9	21	24	64
13	43	44	105	115
14	17	63	37	148
15	20	69	58	189

Z vypočítaných čísel obou tabulek bylo zjištěno, že třída **kontrolní (7.A)** se srovnáním hodnot *počtu vět* v posttestu oproti pretestu u jednotlivých žáků mírně zhoršila, a to v poměru 10:8. V rámci *větných dvojic* se však rozdíl obrátil a naopak 12 žáků dosáhlo v posttestu lepšího výsledku ve srovnání se 6 žáky, jež ve své závěrečné slohové práci vytvořili významových větných dvojic méně.

Žáci třídy **experimentální (7.B)** zaznamenali v posttestu v obou sledovaných veličinách jasné zlepšení. 11 žáků vytvořilo oproti 4 žákům v pretestu více vět než v posttestu, v rámci *významových větných dvojic* byl tento poměr ještě větší, a to 13:2.

Z těchto údajů byla dále vypočítána celková hodnota pro jednotlivé skupiny, práce a sledované veličiny a byly zjištěny průměrné hodnoty čísel pro tyto třídy.

Tabulka č.3: Celkové počty vět a významových větných dvojic ve slohových pracích sledovaných skupin žáků a průměrné hodnoty těchto údajů jednotlivých tříd

třída	slohová práce	hodnota	průměr hodnot
7.A /kontrolní sk./	počet vět v pretestu	662	36,8
7.B /experim.sk./	počet vět v pretestu	456	30,4
7.A /kontrolní sk./	počet vět v posttestu	762	42,3
7.B /experim.sk./	počet vět v posttestu	777	51,8
7.A /kontrolní sk./	počet větných dvojic v pretestu	1680	93,3
7.B /experim.sk./	počet větných dvojic v pretestu	1114	74,3
7.A /kontrolní sk./	počet větných dvojic v posttestu	2111	117,3
7.B /experim.sk./	počet větných dvojic v posttestu	2085	139,0

#### 3.4.4.2 Statistické vyhodnocení prací – pretest, posttest

K následnému statistickému vyhodnocení prací byl použit **Studentův a párový t-test**.

##### Studentův t-test

Studentova t-testu se využívá např. v případech, kdy chceme zjistit, zdali je rozdíl mezi naměřenými průměry v určité oblasti dvou nezávislých skupin statisticky významný.

Pro statistické vyhodnocení dat pomocí Studentova t-testu je zapotřebí, aby /Chráska, M., 2003, s. 155/:

- „základní soubor splňoval požadavek normálního rozdělení,
- byl dodržen požadavek homogenity rozptylu v obou srovnávaných skupinách (požaduje se, aby rozptyl hodnot v obou skupinách byl přibližně stejný),
- měření byla navzájem nezávislá,
- data byla metrická (intervalová nebo poměrová)“.

Pomocí Studentova t-testu bylo zjišťováno, zdali a v jaké míře se prokáže rozdíl v celkovém průměrném počtu vět a významových větných dvojic porovnáním skupin experimentální a kontrolní při analýze prací pretestu i posttestu jako statisticky významný.



Vlastnímu výpočtu testu předcházelo stanovení hypotéz:

**H<sub>0</sub> : Průměrný počet vět či počet významových větných dvojic se ve srovnání prací obou skupin neliší.**

**H<sub>A</sub> : Průměrný počet vět či počet významových větných dvojic se ve srovnání prací sledovaných skupin liší.**

Nulová hypotéza byla testována ze zjištěných hodnot pomocí kritéria t. Hodnotou 0,05 byla stanovena hladina významnosti.

*Tabulka č.4: Studentův t-test – hodnoty kritéria t*

třída	slohová práce	průměr hodnot	zjištěné t	kritická hodnota t
7.A /kontrolní sk./	pretest – věty	36,8	t=1,329	t <sub>(0,05)</sub> (31) =1,696
7.B /experim.sk./	pretest – věty	30,4		
7.A /kontrolní sk./	posttest – věty	42,3	t=1,467	t <sub>(0,05)</sub> (31) =1,696
7.B /experim.sk./	posttest – věty	51,8		
7.A /kontrolní sk./	pretest – větné dvojice	93,3	t=1,567	t <sub>(0,05)</sub> (31) =1,696
7.B /experim.sk./	pretest – větné dvojice	74,3		
7.A /kontrolní sk./	posttest – větné dvojice	117,3	t=1,297	t <sub>(0,05)</sub> (31) =1,696
7.B /experim.sk./	posttest – větné dvojice	139,0		

V případě *průměrného počtu vět obou sledovaných skupin v pretestu* se vzájemný rozdíl jeví jako statisticky zanedbatelný, jelikož zjištěná hodnota testovaného kritéria t je nižší, než kritická hodnota t pro 31 stupňů volnosti. Také vzájemný rozdíl průměrných hodnot významových *větných dvojic* se v rámci úvodní slohové práce statisticky neliší, i když zjištěný rozdíl je zde vyšší.

Sledován byl také *průměrný počet vět obou skupin v rámci posttestu*. Zjištěný rozdíl byl opět vyhodnocen jako statisticky zanedbatelný. Statisticky zanedbatelný rozdíl se projevil také ve srovnání průměrného počtu významových *větných dvojic* těchto skupin v rámci pretestu a posttestu. Zjištěné výsledky nás nutí přijmout nulovou hypotézu, tedy že se průměrný počet vět i významových větných dvojic v porovnání prací obou skupin statisticky neliší.

Dle výpočtu lze tento závěr tvrdit s 95% jistotou (plynoucí ze zvolené hladiny významnosti  $\alpha = 0,05$ ).

### Párový t-test

Ke zkoumání, zda-li se prokáží rozdíly průměrných hodnot naměřených veličin, které byly zjištěny analýzou pretestu a posttestu v rámci jednotlivých skupin, jako statisticky významné, bylo využito párového t-testu. V tomto případě data nelze zkoumat pomocí Studentova t-testu, protože ten předpokládá, že obě vyhodnocované skupiny jsou vzájemně nezávislé.

Výpočtu opět předcházelo stanovení hypotéz, které byly následně ověřovány:

**H<sub>0</sub> : Průměrný počet vět či počet významových větných dvojic se v rámci prací pretestu a posttestu u jednotlivých skupin neliší.**

**H<sub>A</sub> : Průměrný počet vět či počet významových větných dvojic se v rámci prací pretestu a posttestu u jednotlivých skupin liší.**

Nulová hypotéza byla testována pomocí kritéria t. Hladina významnosti byla opět stanovena hodnotou 0,05. Zjištěné výsledky dokládá tabulka č.5.

Tabulka č.5: Párový t-test – hodnoty kritéria t

třída	slohová práce	průměr hodnot	zjištěné t	kritická hodnota t
7.A /kontrolní sk./	pretest – věty	36,8	t=1,385	t <sub>(0,05)</sub> (17) =1,740
	posttest – věty	42,3		
7.B /experim.sk./	pretest – věty	30,4	t=3,503	t <sub>(0,05)</sub> (14) =1,761
	posttest – věty	51,8		
7.A /kontrolní sk./	pretest – větné dvojice	93,3	t=2,366	t <sub>(0,05)</sub> (17) = 1,740
	posttest – větné dvojice	117,3		
7.B /experim.sk./	pretest – větné dvojice	74,3	t=4,123	t <sub>(0,05)</sub> (14) =1,761
	posttest – větné dvojice	139,0		

Zjištěný rozdíl *průměrného počtu vět* se ve srovnání prací úvodní a závěrečné třídy **7.A** téměř neliší a je tedy statisticky nevýznamný. Větší rozdíl lze sledovat

v průměru významových větných dvojic, které žáci této třídy vyprodukovali při závěrečné slohové práci ve srovnání s prací úvodní. Tento rozdíl se již ukázal jako statisticky významný, jelikož zjištěná hodnota  $t$  mírně překročila kritickou hodnotu  $t$  pro toto testování a zvolenou hladinu významnosti.

V experimentální třídě **7.B** se rozdíl v průměrné hodnotě počtu vět obou prací všech žáků ukázal v porovnání pretestu a posttestu jako statisticky významný a to proto, že značně překročil stanovenou kritickou hodnotu  $t$ . Je však třeba si povšimnout toho, že zatímco rozdíl v nárůstu průměrného počtu vět byl ve srovnání s vyhodnocením pretestu v rámci třídy kontrolní téměř zanedbatelný, třída experimentální zaznamenala v tomto ohledu nárůst takřka dvojnásobný. Jako statisticky velmi významné se ukázalo i zvýšení průměrné hodnoty významových větných dvojic v porovnání pretestu a posttestu této třídy.

V tomto případě přijímáme hypotézu alternativní, jelikož průměrné počty vět i větných dvojic se ve srovnání jednotlivých skupin v několika případech liší. Tento závěr lze opět tvrdit s 95 % jistotou.

#### **2.4.4.3. Vyhodnocení dotazníků:**

Vyplňování dotazníku se zúčastnilo **19 žáků** experimentální skupiny.

Nejprve mne zajímalo, kolik procent žáků odpovědělo na jednotlivé stupně škály daných otázek. Výsledná procenta jsou zaokrouhlena na celá čísla.

Dle výsledků dotazníků byla dále stanovena průměrná hodnota škály jednotlivých položek dotazníku, která byla vypočítána ze všech odpovědí respondentů. Tyto koeficienty jsou zaokrouhleny na jedno desetinné místo.

Tabulka č.6: Procentuální vyjádření zvolených stupňů škál daných otázek a průměrná hodnota škály jednotlivých otázek

škály ot.	silně souhlasím	souhlasím	ani nesouhl. ani souhl.	nesouhlasím	silně nesouhlasím	pr. hodnota škály
1	16%	26%	53%	5%	0%	3,5
2	11%	58%	11%	21%	0%	3,6
3	37%	53%	5%	0%	5%	4,2
4	37%	47%	16%	0%	0%	4,2
5	11%	26%	42%	11%	11%	3,2
6	5%	53%	32%	11%	0%	3,5
7	26%	37%	26%	11%	0%	3,8

*Legenda:*

*Otázka č.1: Rád/a si sám/a vyhledávám nejruznější zajímavé informace v textu.*

*Otázka č.2: Baví mě diskutovat ve vyučování se svými spolužáky o nejruznějších tématech, která probíráme.*

*Otázka č.3: Ve vyučování se rád/a účastním dramatizací /pohádek, příběhů, scének.../.*

*Otázka č.4: Baví mě pracovat na úkolech s ostatními ve skupině.*

*Otázka č.5: Rád/a provádím nejruznější experimenty /například ve fyzice, chemii atd./.*

*Otázka č.6: Baví mě, když se ve vyučování snažím vymýšlet nová řešení některých otázek nebo problémů.*

*Otázka č.7: Chtěl/a bych se účastnit vytváření projektu z některého předmětu.*

**Způsob výpočtu průměrné hodnoty škály u jednotlivých otázek:** Jednotlivým polohám na škále byly přiděleny číselné koeficienty podle míry souhlasného postoje respondenta s daným výrokem a to takto:

*silně souhlasím – 5, souhlasím – 4, ani nesouhlasím, ani souhlasím – 3, nesouhlasím – 2, silně nesouhlasím – 1. Tyto koeficienty byly dále vynásobeny počtem respondentů, kteří odpověděli na jednotlivý stupeň škály dané otázky. Součet všech násobků u stupňů škál dané otázky byl vydělen počtem všech respondentů, kteří se vyplňování dotazníků zúčastnili. Vzniklá hodnota ukazuje průměrnou hodnotu škály dané položky dotazníku.*

Z vypočítaných hodnot můžeme také vypočítat, že průměrná hodnota všech respondentů pro všechny položky činí 3,7.

### ***3.5 Interpretace výsledků výzkumu – výsledky výzkumu ve vztahu k výzkumným otázkám***

#### **3.5.1 Žákovské práce**

Již z prvotní analýzy žákovských prací je zřejmé, že výrazného zlepšení slohového a komunikačního potenciálu dosáhla především třída 7.B, a to zřejmě díky využití aktivizujících metod a technik práce při experimentálním vyučování, jelikož práce s těmito technikami ve třídě 7.A v rámci experimentu zařazována nebyla.

Statistické vyhodnocení všech prací ukazuje, že počáteční, ale i závěrečný slohový potenciál se ve srovnání obou skupin žáků jevil jako poměrně totožný, a to jak v počtu vět, které žáci vytvořili, tak i v počtu významových větných dvojic. Třídy, které se experimentu účastnily, jsou tedy skutečně v tomto ohledu takřka vyrovnané. Tyto poměrně shodné výsledky obou skupin mohou být do značné míry způsobeny jejich náhodným vytvořením nebo také stejným vyučujícím, který obě třídy českému jazyku již od šestého ročníku učí.

Na jiné závěry nás ovšem přivádí analýza výsledků v rámci jednotlivých skupin. Zatímco třída kontrolní (7.A) se v počtu vět v práci posttestu zlepšila ve srovnání s pretestem pouze nepatrně, třída experimentální (7.B) v tomto ohledu vykazuje takřka dvojnásobný nárůst. Zlepšení tříd lze vykládat i např. pomocí tzv. intervenujících proměnných, kterými se může stát vhodnější téma závěrečné práce, neplánované pozitivní ovlivnění atmosféry při psaní kontrolní práce, vedoucí k lepším výsledkům atd. Výrazný nárůst počtu této sledované hodnoty třídy 7.B ovšem velký vliv těchto proměnných takřka vylučuje a tento nárůst tak lze připisovat využití aktivizujících metod a technik práce při experimentálním působení ve třídě. V porovnání hodnot významových větných dvojic třídy kontrolní se projevil statisticky významný rozdíl, který lze s největší pravděpodobností vysvětlit tématem závěrečné práce, které bylo pro žáky nejspíše ke zpracování zajímavější. Žáci zřejmě do této činnosti vložili více aktivity, která se následně projevila také v obsahové stránce jejich textů. V počtu významových větných dvojic v závěrečných pracích třídy experimentální se projevil takřka dvojnásobný nárůst, což vypovídá o výrazně větší výpovědní hodnotě těchto prací ve srovnání s pracemi úvodními. O výrazném vlivu využití aktivizujících metod a

technik na kvalitu slohového projevu svědčí i to, že průměrná hodnota počtu významových větných dvojic v pracích žáků třídy 7.B byla na počátku experimentu o něco menší, než ve druhé třídě, vlivem experimentálního působení však tato hodnota po analýze závěrečných slohových prací dokonce průměrnou hodnotu významových větných dvojic třídy 7.A v posttestu překonala.

V závěrečných pracích jak skupiny kontrolní, tak především skupiny experimentální, lze ve zvýšené míře vysledovat některé znaky propracovaného jazykového kódu. Často se objevují široce rozvinutá souvětí s výrazným podílem mnoha druhů vedlejších vět, které rozvíjejí věty hlavní, a také i jejich propracovanější spojovací prostředky. Také počet adjektiv a adverbíí je zde prokazatelně vyšší. Syntaktické struktury jednotlivých vět jsou v pracích posttestu bohatší a rozvinutější.

### **3.5.2 Dotazník**

Procentuální vyjádření zastoupení jednotlivých škál položek dotazníku překvapivě ukazuje, že žáci zaujímají poměrně nevyhraněný postoj k samostatné práci s naučnou literaturou, což také nepřímo potvrzuje postupný pokles čtení jakékoliv hodnotné literatury současnou populací. Nevyhraněný názor respondenti ve velké míře vyjadřovali také k provádění experimentů (42% žáků). Naopak velké procento žáků, kteří kladně hodnotili metodu diskutování, dramatizace a skupinové práce, svědčí o tom, že žáci rádi řeší úkoly v kooperaci s ostatními. V případě skupinové práce uvedlo oblíbenost této metody dokonce 84% respondentů. Mnoho žáků také projevilo chuť pracovat tvůrčím způsobem, když kladně ocenili společné vytváření projektů.

Ze zjištěných průměrných hodnot škály jednotlivých položek dotazníku vyplývá, že nejvíce kladně žáci hodnotili dramatizaci a skupinovou práci (koeficient 4,2), ale rádi by se také častěji účastnili vytváření společných projektů. Nejnižším koeficientem (3,2) bylo hodnoceno provádění experimentů, ale také hledání originálních řešení zadaných problémů (koeficient 3,5).

Výsledky dotazníku tedy ukazují, že respondenti vítají využití aktivizačních metod a technik ve výuce spíše rádi (koeficient 3,7 pro všechny respondenty a všechny položky dotazníku) a že je taková práce baví.

## 4. ZÁVĚR

Rychlý vývoj života společnosti ve 21. století klade velké požadavky na změny výchovně-vzdělávacího procesu. Do pozadí ustupuje dřívější snaha o prosté memorování naučeného, vzrůstá potřeba poznatky umět samostatně získávat, pochopit je a umět využívat pro své potřeby. Zvyšuje se také potřeba umění spolupráce a účinné komunikace s druhými lidmi, protože převládající charakter dnešní práce toto vyžaduje.

Aktivizující metody a techniky práce tvoří soustavu, která by se v dnešní době měla stát metodickou vybaveností každého učitele, který klade důraz na tvořivou a rozmanitou práci ve výuce. Tyto metody netvoří uzavřený celek, ale měly by se volně prolínat s metodami tzv. „tradičními“, jelikož ani důsledné uplatňování izolovaného souboru aktivizujících metod nemůže stačit k důkladnému ovládnutí a zapamatování probírané látky žáky. Aktivizující metody a techniky zdařile rozvíjejí dílčí obsahy kompetencí, které stanovuje Rámcový vzdělávací program v etapě základního vzdělávání jako klíčové. Velký přínos těchto metod lze také spatřovat v tom, že jejich využívání většinou dokáže žáky k práci motivovat a vede ke zvýšené aktivitě, což je jistě důležité pro to, aby v našich školách opět zavládla radost a nadšení z dobře vykonané práce, která není motivována pouze známkou.

V rámci praxe na základní škole jsem měla možnost práci s vybranými aktivizujícími metodami a technikami s žáky vyzkoušet, poznat výhody i obtíže takové práce a utřídit si tak své poznatky o využití některých výukových metod. Domnívám se, že nejdůležitější a zároveň i nejobtížnější je obsah činnosti pečlivě naplánovat a při realizaci práce pak zajišťovat její bezproblémový průběh a také kázeň žáků.

O výrazném zlepšení slohového potenciálu žáků třídy experimentální při psaní závěrečné slohové práce (posttestu) vlivem využití aktivizujících metod a technik práce vypovídá výrazné překročení kritické hodnoty  $t$ , které plyne z analýzy počtu vyprodukovaných vět při závěrečných pracích žáků této třídy oproti pracím pretestu (průměrná hodnota vět 30,4 v pretestu oproti 51,8 v posttestu) a takřka dvojnásobný nárůst počtu významových větných dvojic (průměrná hodnota 139 větných dvojic v posttestu ve srovnání se 74,3 v pretestu) v těchto pracích ve srovnání s pracemi úvodními. Průměrná hodnota významových větných dvojic této třídy dokonce převýšila

počáteční lepší výsledky třídy kontrolní. V pracích experimentální skupiny lze také vysledovat znaky propracovaného jazykového kódu.

Výsledky analýzy počtu vět i počtu vytvořených větných dvojic v porovnání obou výzkumných skupin ukázaly, že zjištěný rozdíl těchto hodnot není statisticky významný, jelikož ani v jednom případě nepřekročil stanovenou kritickou hodnotu  $t$  pro zvolenou hladinu významnosti a příslušný stupeň volnosti.

Podle nezávislé aktivity žáků při prováděných činnostech ve vyučování, ale i podle výsledků dotazníků jsem dospěla k závěru, že žáci ve vyučování nejraději společně dramatizují vybrané scénky či příběhy (90% žáků, kteří zvolili souhlasnou odpověď s daným kladným výrokem), pracují ve skupinách (84% kladně odpovídajících žáků) a diskutují o nejrůznějších výukových problémech (viz. 69% žáků, kteří kladně hodnotí tuto metodu).

Výsledky dotazníkového šetření prokázaly nejnižší oblibu provádění experimentů ve výuce (64% žáků, kteří volili neutrální či zápornou odpověď míry oblíbenosti této metody) a také poměrně nevyhraněný názor na metodu samostatného vyhledávání informací z textu a vymýšlení tvůrčích řešení zadaných problémů

Koeficient 3,7 z celkových 5 možných ukazuje míru spokojenosti žáků s využíváním aktivizujících metod a technik ve vyučování. Dá se tedy říci, že žáky práce s pomocí aktivizujících metod a technik spíše baví.

Větší zavádění aktivizujících metod a technik do výuky všech stupňů našeho školství představuje jednu z oblastí změn, jakou by se mohl vývoj českého, ale i světového školství dále ubírat. Positivní výsledky práce žáků na sebe jistě nenechají dlouho čekat.



## 5. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Čačka, O.: *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno, PFMU 1999.
- Fisher, R.: *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha, Portál 1997.
- Gavora, P.: *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno, Paido 1996.
- Helclová, I.: *Slohová cvičení pro 2. stupeň základní školy*. Praha, SPN 1999.
- Ječná, K.: *Nuda při češtině? Ani nápad!* Praha, Agentura STROM 1997.
- Komenda, S., Klementa, J.: *Analýza náhodného v pedagogickém experimentu a praxi*. Praha, SPN 1981.
- Maňák, J., Švec, V.: *Výukové metody*. Brno, Paido 2003.
- Mojžíšek, L.: *Vyučovací metody*. Praha, SPN 1988.
- NEMES – kolektiv autorů: *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? O individuálních projektech škol*. Praha, STROM 1999.
- NEMES – kolektiv autorů. Vytváření koncepce a nové formy práce. *Pedagogika*, 4/1998, s. 344-350.
- Pasch, M. a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha, Portál 1998.
- Petty, G.: *Moderní vyučování*. Praha, Portál 1996.
- Pupala, B., Osuská L.: *Stimulácia učenia detí pomocou pojmového mapovania. Pedagogická revue*, 5-6/1997, s. 210-215.
- Rýdl, K.: *Inovace školských systémů*. Praha, ISV 1997.
- Skalková, J.: *Obecná didaktika*. Praha, ISV 1999.
- Švec, V., Filová, H., Šimoník, O.: *Praktikum didaktických dovedností*. Brno, PFMU 2000.
- Švarcová, I.: *Základy pedagogiky*. Praha, VŠCHT 2005.
- Ústav pro informace ve vzdělávání – Oddělení informací a rozborů: *Školská reforma v ČR ve 30. letech*. 1994.
- Valenta, J.: *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha, ISV 1999.

## SEZNAM PŘÍLOH

**Příloha č.1** – úvodní slohová práce – práce žáka třídy 7.A (kontrolní sk.)

**Příloha č. 2.** – úvodní slohová práce – práce žáka třídy 7.B (experimentální sk.)

**Příloha č. 3** – kognitivní mapa (z experimentálního působení ve třídě 7.B)

**Příloha č. 4** – dopis pračlověku (z experimentálního působení ve třídě 7.B)

**Příloha č. 5,6** – závěrečná slohová práce – práce žáků třídy 7.A (kontrolní sk.) -  
jazykový kód omezený

**Příloha č. 7,8** – závěrečná slohová práce – práce žáků třídy 7.B (experimentální  
sk.) – jazykový kód propracovaný

**Příloha č. 9** – dotazník (z experimentálního působení ve třídě 7.B)

... A potom rad. Zlatičko stl a znovu se otevřely stiny. A obě. A slyšel jsem  
 šlapot, klepaní, záupání. A když jsem koničně vstal a šel podle zvuku dále,  
 najednou to přestalo. A potom asi po 10 minutách se to znovu ozvalo. Tady jsem  
 šel podle zvuku. Šel jsem ~~řad~~ dále a dále. Ale ten zvuk se šel ~~řad~~ ven z  
 chaty. Šel jsem podle zvuku po cestě. <sup>míjím</sup> k domu na konci vesnice hole byl  
 les. ~~A v tom lese byly malé stěny a kolem nich hořely rosnami~~  
 A když přestalo přestl slyšel jsem šelkol koničně smalých stěnate  
 a kolem nich hořelo sundal jsem pláštětku nějak rozvrazil a vrazil  
 do ní lyžičkami a šel jsem pro pomoc protože jsem rozponil  
 doma mobil. Když jsem došel k nějakému (domo) domu a šel, zvolnil  
 bouchat. Tak asi po 5 minutách se ozvalo: „Kdo je a co si přejete“. Řekl jsem  
 jim že mají zavolat hasiči že to v lese hoří. Nejdříve mi nevěřily ale  
 až se to viděly na vlastní oči tak zavolali hasiči. ~~že~~ Uhořely to se  
 ráno a potom potom mi řekli že nechtěl mi šlořel by celý les a s ním i stěnatu  
 A za odměny mi daly všechny ty stěnatu. Tak jsem byl rád že mám  
 nové přáteli a radu že jsem byl tak odvážný my rodiče dovovalily  
 přijmout!

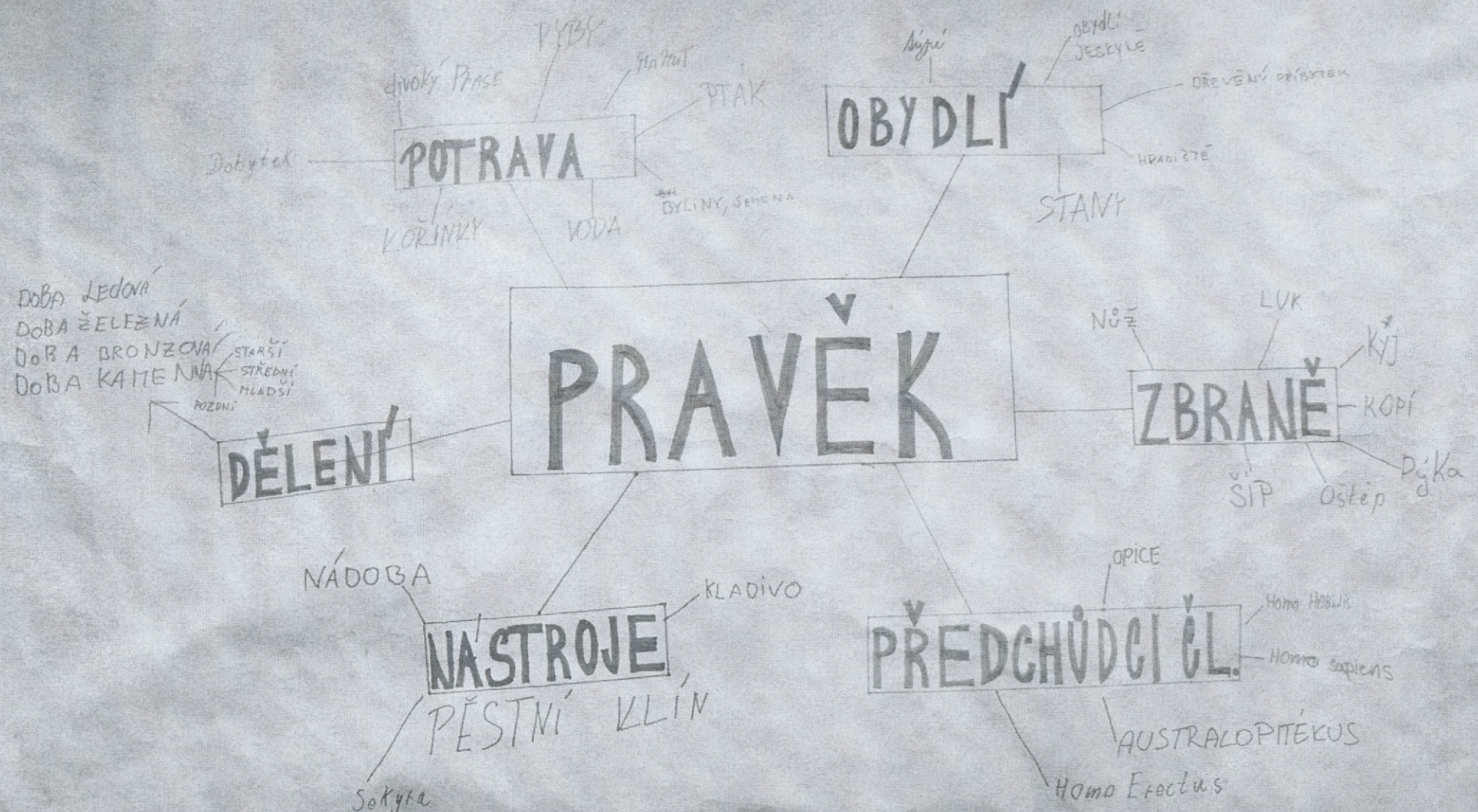
Konec!



17.9.

Šel jsem na půdu, odkud jsem si myslel, že se  
by svuky oživily, vzal jsem si baterku a šel jsem. Schody  
podle mnou sražené vzaly. Vchod na půdu byl otevřený a  
tak <sup>lehce</sup> vylezl. V domě jsem se nebyl ani trochu nebylo pochyb.  
Zvuk se ozval hodně blízko, sávil jsem sam sebou  
baterkou, ale nic sam nebylo. Přiblížil jsem se k místu  
byla sam jen skříň a ~~to vzala~~ <sup>to vzala</sup> se vzaly dveře  
protože byly otevřené, ale ~~proč se tenkrát ty dveře otevřely~~  
to jsem nikdy nevěděl. Když byla další den bouřka, už  
se neotevřely a tak jsem jeden den sa světla šel na  
půdu a otevřel jsem tu skříň ~~otevřel~~ <sup>otevřel</sup> a v ní bylo několik  
knih. Tak jsem jednu vzal a začal <sup>číst</sup> vyprávět písně  
o tom večer, ale podle se knihy měla chata shořet a  
my s ní. Když jsme z chaty odjeli a věci věci  
jme se se zpráv dozvěděli, že chata shořela. Potom jsem  
si všiml názvu knihy, jmenovala se "Tvůj Otec vím", Když  
jsem se začal podívat, stalo sam že se naši rozvedou a  
za dva roky se rozvedly. Zajímavé je že se písmena a  
stránky psaly sami od sebe.







Ahoj Efriku

12.10.

Jak se ti tam vede? Mě se vede dobře, ale u mě je ta samostatnost. No ale já přijdu na jindy kima. Nejdříve bych tam za sebou hnedka přijela ale nemůžu protože teď musíme vykonávat své povinnosti. Ale pořád se mám ráda nemůžu se bát tedy bych si jindyho nemůžu. Vě škole je to dobrý i špatný nejde mi dva předměty ale ty si vypracováš nebudu protože by ses mi vyostal. Ale honem měkam jímam Efriku.

Príkazemdu pojedeme na Slovensko takže budu pěkně opálená až přijedu tak ti napíšu další dopis. Ale teď ti napíšu jak je u nás. U nás je teď járo takže je ten pěkně. Chodíme na koupaliště takže se oživíme. Já a abych nezapoměla tak ti odepiš jak na tom ses a jak se máš a takový ty věci. A mám pro tebe překvapení za 1 měsíc za sebou přijedu. Dověru ti tam věci o kterých si napíšeš myslím by co ti došly a budeš je potřebovat. Ale jinak já si myslím že za 3 až 4 měsíce až přijeduš tak to bude u pohody. Tak zatím ahoj a mám se ráda tvoje Majinka.

# JOHN DEN V ŽIVĚ PRÁCOVĚA

~~John den v živi práci~~

Ráno se probudí a hned časně ráno jde na lož. Dívky, které mamuly  
na dřívě, aby měli co jíst. Když přijdou do láboru řeny, už čekají s  
vrděloným ohně. Křiční mají hlad. Mě da' jiné maso a ba ho da' rad  
ohně, aby se opeklo. Dnes je totiž vážná chvíle, protože potřebují jednoho  
z mužů co byl na loži. Stalox, se mamul na něj šápl. Křiční dotá-  
je, se moc nepěti? Byl to mltce slapy, proto sed volí nového, který se  
přestěhuje do jeho chýše a s ním i jeho malá rodina. Bydlí totiž  
s chýši, která nemá okna a je postavená s dřeva a křičí s mamula.  
Uprostřed má střechy na kominu a dolí pod kominem plápolá ohně. Jine'  
chýše jsou podobné, ak nejsou tak velké jako tábě. Když se mají řeny  
s dětmi jdu pro dřevu ~~s~~ práci až večer. Přišli do láboru, ~~že~~ se  
se stývali. Hledali si akorat' věci a všichni šly spať. Akorat' v klavním  
slamu byl, vždy jeden vzburu a hlídal nejen lábor ale, ak se opeň, aby  
nehasl. Protože když zhasne ohně zhasne i se jejich život. Jinak Bez ohně ne-  
dou moct připravit potravu.



## Jeden den v životě prachůška

Byl sluneční den kolem 200000 km. v. l. Prachůška se ale blýská a  
stihne na lov, stihne přes lovy a rozsvítí se v momentě s velkou  
Cítí jase na noc a roztáhne okna. Potom jase ~~světlo~~  
lově a tři proti ní. Ale kolem ní pokračuje se na sebe  
at sama šel velký prachůška. A to se přes roztáhl na nové  
vzdání síruce, ale ni jase roztáhla a moment nabrat  
na hli do toho jase a roztáhla. Ale to ni šelová vna  
a tři jase spátly do nové jeshyně a na dva dítali vly.  
La měsíc jase roztáhla a v jeshyně sta jeshyně vna  
jase roztáhla a já vna vstet a jase jase roztáhla.  
Kolem jase ni vna vna a šelová vna vna.







privedl na kout ~~střechy~~ a bylo na mě jen  
veliká jízda bylo mi to hned jasné, oni si o mě starali  
aby mi ~~práce~~ práce pomohly a když už jsem nějaký  
kavírni a ~~práci~~ práci abít, kterou vyžadí  
holim bylo mě už, litoval jsem, že jsem byl tak roztlaný  
když s tím jízda velice rychle, přemýšlám! a s tím vším  
nadi náhodně a šel jsem jak já káží  
a s tím jsem se probudil doma a ve své posteli  
a mamka mi volá na smích



# Jeden den v ŽIVOTĚ

## PRAČLOVĚKA

Jednou jsem se doma dívala na film o pravěku. Začínal pořád veser a pak jsem ho nemohla celý, když jsem šla spát, pořád jsem o tom filmu přemýšlela. Zdálo se mi o něm i sen, ~~ale to bylo jenom se mnou, jak jsem se~~

Najednou jsem uviděla pračlovky, praloy, malé usnitky. Nevim jak se to stalo, ale k něčemu nic jsem neodšla, po chvíli mě vzbudily divní šrky. Byli to pračlovci, kteří možná lovili mamuta. Najednou mamula obrovitarská rána. ~~Na všude jsem se rozbíhala.~~ „Co to bylo?“

Rozbílala jsem se do jedné k. ~~usnitky~~ mnoha usnitky. Nikdo tam nebyl, šla jsem tedy do druhé, kde nikdo. Říkala jsem si kde všichni jsou, k dějepisu mi nic nenapadá. „Možná jsem opustila.“ Najednou slyším slizný řev. Viděla jsem jak někdo se dale přicházel, byla jich strašná moc. Po chvíli mi došlo, že se ti pračlovci pracel s lovem. Takli s sebou obrovitarského mamula. Všichni se radovali a smáli se. Radši jsem se schovala za obrovem, který tam byl.

Když došli do svých vesnic, položili velkého mamula a začali jíst, radovali se, napálili ohniště, které bylo uprostřed vesnice. Chtěla jsem jít za nimi, ale obrov mě přemož.

Šedla jsem si a dívala se, aby jsem se něco dozvěděla.

Najednou jsem slyšela hlas: „~~musíš~~ <sup>musíš</sup> se, musíš do školy.“ Byla to máma. Víš se mi nechtěla vylézt k posteli. Vzpoměla jsem si na ten sen, a byla jsem ráda že ~~se~~ <sup>se</sup> užiji v praviku. Š chutí jsem se vypravila do školy.



## Dotazník

Přečtěte si prosím následující otázky a Vaše odpovědi **zakroužkujte**. Vyplňujte prosím tento dotazník pečlivě, je to velmi důležité.

**1. Rád/a si sám/a vyhledávám nejrůznější zajímavé informace v textu:**

silně souhlasím - souhlasím - ani nesouhlasím - nesouhlasím - silně nesouhlasím  
ani souhlasím

**2. Baví mě diskutovat ve vyučování se svými spolužáky o nejrůznějších tématech, která probíráme:**

silně souhlasím - souhlasím - ani nesouhlasím - nesouhlasím - silně nesouhlasím  
ani souhlasím

**3. Ve vyučování se rád/a účastním dramatizací /pohádek, příběhů, scének.../:**

silně souhlasím - souhlasím - ani nesouhlasím - nesouhlasím - silně nesouhlasím  
ani souhlasím

**4. Baví mě pracovat na úkolech s ostatními ve skupině:**

silně souhlasím - souhlasím - ani nesouhlasím - nesouhlasím - silně nesouhlasím  
ani souhlasím

**5. Rád/a provádím nejrůznější experimenty /například ve fyzice, chemii atd./:**

silně souhlasím - souhlasím - ani nesouhlasím - nesouhlasím - silně nesouhlasím  
ani souhlasím

**6. Baví mě, když se ve vyučování snažím vymýšlet nová řešení některých otázek nebo problémů:**

silně souhlasím - souhlasím - ani nesouhlasím - nesouhlasím - silně nesouhlasím  
ani souhlasím

**7. Chtěl/a bych se účastnit vytváření projektu z některého předmětu:**

silně souhlasím - souhlasím - ani nesouhlasím - nesouhlasím - silně nesouhlasím  
ani souhlasím

Děkuji Vám za čas a úsilí, které jste věnovali vyplňování tohoto dotazníku.