

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky a psychologie

Srovnání efektivity výuky pomocí inovativních a klasických metod

Diplomová práce

České Budějovice 2010

Vedoucí diplomové práce:

PaedDr. Lucie Špatná Zormanová, Ph.D.

Autor práce:

Kateřina Tobolková

Bibliografický záznam

TOBOLKOVÁ, Kateřina. *Srovnání výuky pomocí inovativních a klasických metod: diplomová práce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, 2010. 86 stran, 7 příloh.
Vedoucí diplomové práce PaedDr. Lucie Špatná Zormanová, Ph.D.

Anotace

Cílem této diplomové práce je srovnání efektivity výuky pomocí inovativních a klasických metod. V teoretické části jsou popsány jednotlivé klasické a inovativní výukové metody a postupy, které lze využívat ve výchovně – vzdělávacím procesu.

Cílem praktické části bylo zjistit, jaké výukové metody učitelé na 1. stupni ZŠ využívají, a které jsou pro osvojení si znalostí neúčinnější. Dále srovnání efektivity výuky pomocí inovativních a klasických metod u žáků 4. ročníků v hodině přírodovědy.

Pro zjištění nepoužívanějších a neúčinnějších metod ve vyučování byla použita metoda dotazníku. Z výsledku dotazníků vyplývá, že učitelé nejčastěji používají metodu vysvětlování, práci s textem, práci s obrazem, didaktické hry, skupinovou a kooperativní výuku a metodu diskusí. Převážná část respondentů odpověděla, že pro osvojení si znalostí žáků jsou účinnější metody inovativní.

Z experimentu, při kterém byly použity metody klasické (vyprávění, vysvětlování, práce s textem) a metody inovativní (skupinová práce a brainstorming), bylo zjištěno, že efektivnější metoda pro osvojení si znalostí žáků, je metoda klasická. Tento výsledek byl zapříčiněn vyšší časovou náročností inovativních metod.

Abstract

The aim of the thesis is to compare the efficiency of innovative and traditional teaching methods. In the theoretical part the particular traditional and innovative methods and procedures are described which can be applied in the educational process.

In the practical part the goal was to find out which teaching methods are used by the primary school teachers and which of them are most effective. Further, to compare the efficiency of teaching applying innovative and traditional methods in natural history lessons in grade four.

A questionnaire was used to establish the most effective and mostly used teaching methods. It follows from the results that teachers most often use the methods of explanation, texts, pictures, educational games, group and co-operative forms of work and discussion. Most teachers respond that for pupils' learning the innovative methods are more effective.

An experiment was carried out during which both traditional methods (narration, explanation, work with a text) and innovative methods (group work and brainstorming) were applied. The results showed that for pupils' learning the traditional methods were more effective. This result was caused by the fact that the innovative methods were more time-consuming.

Klíčová slova

Výuka, metoda, inovativní metody, klasické metody, aktivizující metody, komplexní metody.

Key words

Teaching, innovative methods, traditional methods, activating methods, complex methods.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny 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 elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 10. 4. 2010

Kateřina Tobolková

.....

Poděkování:

Děkuji vedoucímu práce PaedDr. Lucii Špatné Formanové, Ph.D., za cenné rady a připomínky při tvorbě diplomové práce. Poděkování rovněž patří učitelkám Základní školy v Jemnici za to, že mi umožnily vykonat výzkumnou část mé diplomové práce. Dále také děkuji učitelkám ZŠ v Jemnici, ZŠ Suchdol nad Lužnicí, ZŠ L. Kuby České Budějovice, ZŠ a MŠ Kubatova České Budějovice, ZŠ a ZUŠ Zliv, MŠ a ZŠ Ostopovice, za ochotu při vyplňování dotazníků.

Obsah

OBSAH	8
1. ÚVOD	10
2. HLEDISKA VÝUKOVÝCH METOD	11
2.1. Výuka.....	11
2.2. Pojetí výukové metody.....	13
2.3. Pohled učitele a žáků na výukové metody.....	14
2.4. Vliv výukových metod na vyučující stylu učitele.....	15
3. METODY A JEJICH KLASIFIKACE	16
3.1. Přehled metod.....	17
3.1.1. Klasické výukové metody.....	17
3.1.2. Aktivizující metody.....	18
3.1.3. Komplexní výukové metody.....	18
4. VÝUKOVÉ METODY A JEJICH VÝBĚR	19
5. CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH VYUČOVACÍCH METOD	20
5.1. Metody klasické	20
5.1.1. <i>Metody slovní</i>	20
5.1.1.1. Vyprávění.....	21
5.1.1.2. Vysvětlování.....	22
5.1.1.3. Přednáška.....	23
5.1.1.4. Práce s textem.....	24
5.1.1.5. Rozhovor.....	26
5.1.2. <i>Metody názorně – demonstrační</i>	28
5.1.2.1. Předvádění a pozorování.....	29
5.1.2.2. Práce s obrazem.....	31
5.1.2.3. Instruktaž.....	32
5.1.3. <i>Metody dovednostně – praktické</i>	33
5.1.3.1. Vytváření dovednostní.....	33
5.1.3.2. Napodobování.....	35
5.1.3.3. Manipulování, laborování, experimentování.....	35
5.1.3.4. Produkční metody.....	37

5.2. Aktivizující metody.....	37
5.2.1. Metody diskusní.....	38
5.2.2. Metody heuristické, řešení problémů.....	40
5.2.3. Metody situační.....	42
5.2.4. Metody inscenační.....	43
5.2.5. Didaktické hry.....	44
5.3. Komplexní výukové metody.....	46
5.3.1. Frontální výuka.....	46
5.3.2. Skupinová a kooperativní výuka.....	47
5.3.3. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků.....	51
5.3.4. Brainstorming.....	53
5.3.5. Projektová výuka.....	54
5.3.6. Shrnutí výukových metod.....	56
6. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	57
6.1. Cíl výzkumu, výzkumné otázky, hypotézy.....	57
6.2. Výzkumný design.....	58
6.2.1. Výzkumné metody.....	58
6.2.2. Charakteristika výzkumného souboru.....	59
6.2.3. ZŠ Jemnice.....	60
6.3. Výsledky výzkumu.....	62
6.3.1. Výsledky dotazníkového šetření.....	62
6.3.2. Výsledky experimentu.....	66
6.3.3. Výsledky hypotéz.....	70
6.3.4. Interpretace výsledků výzkumu.....	70
7. ZÁVĚR.....	72
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	74
SEZNAM PŘÍLOH.....	76
RESUMÉ.....	86

1. ÚVOD

V českém školství došlo v několika posledních letech k četným změnám. Současná společnost klade vysoké nároky na vzdělávání. V souvislosti s těmito nároky, byl na základních školách zpracován a schválen Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV). Jsou v něm formulovány cíle a postupy k realizaci základního vzdělávání na našich školách. RVP klade důraz na rozvoj tzv. klíčových kompetencí, které umožňují žákovi rozvoj vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, tedy celkový osobní rozvoj. V souvislosti s RVP vzniká jednotlivým školám povinnost, vypracovat svůj vlastní školní vzdělávací program (ŠVP), který je pro každou školu závazným dokumentem pro vzdělávání.

Díky těmto dokumentům si mohou ředitelé částečně upravovat učební plány, osnovy jednotlivých učebních předmětů, volit si učebnice, které budou nejvíce vyhovovat žákům školy, tedy vytvořit vlastní vzdělávací program.

I přesto zůstává v učebních osnovách velké množství informací, které si děti musejí osvojit. Je tedy na samotných učitelích, aby takové množství informací dokázali předat žákům, v co nejpříjemnější formě. Didaktickými prostředky pro předávání těchto informací mohou být různé metody a to především inovativní metody, tedy metody aktivizující i komplexní. Tyto tvořivé výukové metody podněcují aktivitu u žáka.

Téma diplomové práce jsem si vybrala proto, že jsem se chtěla dozvědět bližší informace o těchto metodách a porovnat je s metodami klasickými, které jsou mi známější, díky jejich častému využívání vyučujícími během mého studia na základní, střední i vysoké škole. Jako budoucí učitelku mě také zajímalo, jaké metody nejčastěji učitelé používají a proč, které z nich považují za nejúčinnější při osvojování znalostí žáků. Některé z těchto metod jsem si také vyzkoušela v praxi ve 4. ročníku na Základní škole v Jemnici v hodině přírodovědy.

Diplomová práce je členěna na sedm kapitol: úvod, hlediska výukových metod, metody a jejich klasifikace, výukové metody a jejich výběr, charakteristika jednotlivých vyučovacích metod, výzkumná část, závěr, seznam použité literatury, seznam příloh a resumé.

2. HLEDISKA VÝUKOVÝCH METOD

2.1. Výuka

Výuka podle J. Maňáka je definována takto: Hlavní forma vzdělávací činnosti, při níž učitel a žáci vstupují do určitých vztahů a jejímž cílem je dosahování stanovených cílů. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, 2001, s. 288)

Škola je jedním ze základních prostředků výchovně – vzdělávacího procesu. Jsou v ní pevně ustanoveny výchovné cíle, prostředky, organizační formy, které se jen velice pozvolna mění.

V posledních letech byl ve vzdělávání zaveden nový pojem: klíčové kompetence. Je to souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj žáků. Evropská komise v roce 2002 navrhla osm hlavních oblastí klíčových kompetencí: komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, informační a komunikační technologie, matematická gramotnost a kompetence v oblasti matematiky, přírodních a technických věd, podnikavost, interpersonální a občanské kompetence, osvojení schopností učit se a všeobecný kulturní rozhled. (Jeřábek, Tupý, 2004)

Tyto kompetence jsou dále rozpracovány v některých kurikulárních dokumentech a mají být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání.

Výuková metoda představuje výukovými cíli propojený soubor vyučovacích aktivit učitele a učebních činností žáků. (Maňák, Švec, 2003, s. 30) Podle J.Maňáka (2003) je lze definovat, jako uspořádaný systém činností učitele a aktivit žáka, které vedou k dosahování výchovně - vzdělávacích cílů. Metoda působí komplexně a ovlivňuje celkový chod a výsledek výuky. (Vališová, A., Kasíková, H., a kol., 2007, s. 189)

Pedagogická komunikace se v našich školách děje prostřednictvím činností učitele a činností žáků. Činností učitele rozumíme vyučování, které jsou odlišné od činností žáka, které můžeme označit jako učení. Veškeré tyto činnosti, a tedy i výchovně - vzdělávací proces se uskutečňuje v prostředí třídy.

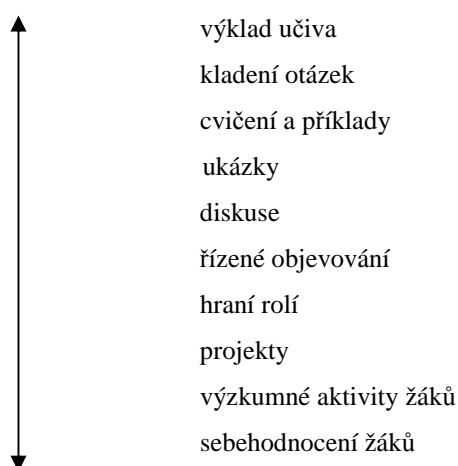
Pod učitelovým působením si žáci osvojují potřebné vědomosti, dovednosti, návyky. Učitel dbá na individualitu každého žáka, jeho samostatnost, tvořivost, emocionalitu i schopnosti a předpoklady k učení.

Každý učitel musí vhodně volit vyučovací metody, a to zejména podle rozumové, tělesné a emocionální vyspělosti žáků. Výběr také ovlivňují principy a pravidla výukového procesu, cíle a záměry výuky, obsah a metody daného předmětu, zvláštnosti třídy, vnější podmínky a osobnost učitele.

Zkušený a dobrý učitel ví, že každý žák má své „vlastní“ tempo i způsob učení. To může ovlivnit také samotný učitel, způsobem výkladu učiva, názornými příklady, počty opakování a způsobem hodnocení žáků.

Inovativní výukové metody a organizační formy výuky podporují a podněcují žáky k jejich samostatnosti, tvořivosti a sebehodnocení. Každý učitel musí důkladně kontrolovat a směřovat (řídít) žáky k dosahování vytyčených cílů vyučování.

Učení řízené učitelem (Maňák, Švec, 2003, s. 20)



Učení řízené žákem

Kontinuum výukových metod

Schéma nám názorně ukazuje, že učitel může volit z velikého množství výukových metod. Musí brát při tom ohled také na žáka, který do tohoto výběru může volně zasahovat.

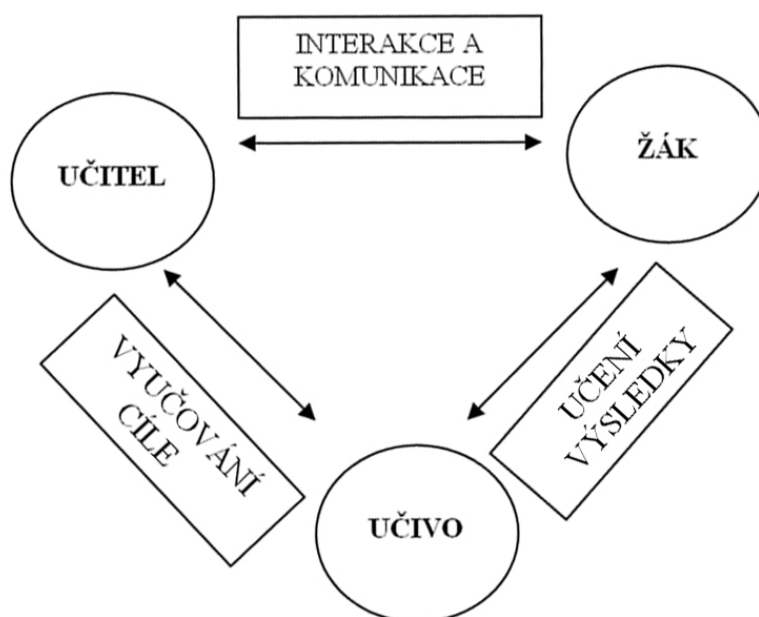
2.2. Pojetí výukové metody

Mezi základní didaktické kategorie patří výukové metody. Podle J. Maňáka (2003) lze definovat jako uspořádaný systém činností učitele a aktivit žáka, které vedou k dosahování výchovně - vzdělávacích cílů. Metoda působí komplexně a ovlivňuje celkový chod a výsledek výuky. (Vališová, A., Kasíková, H., a kol., 2007, s. 189)

Ve výuce existují vazby, které ovlivňují proces výuky. Nejdůležitější vazbou je vazba mezi učitelem a žákem. Tuto vazbu ovlivňuje také obsah a vzájemná interakce. Pro vazbu mezi učitelem a žákem je důležitá komunikace a v neposlední řadě, také didaktické prostředky. Tyto vazby patří mezi hlavní prvky procesu výuky. (Vališová, A., Kasíková, H., a kol., 2007, s. 189)

Jednotlivé vazby v procesu výuky představuje didaktický trojúhelník, ten znázorňuje základní vztahové schéma: učitel – učivo – žák. Učitel, učivo a žáci jsou umístěny na vrcholech tohoto pomyslného geometrického útvaru a tudíž představují stěžejní prvky vyučování.

Schéma didaktického trojúhelníku



Tradiční výukové metody se opírají zejména o činnost učitele, který organizuje činnosti žáků. Novější výukové metody kladou důraz na samostatnou aktivitu žáků, učitel do těchto metod příliš nezasahuje. Samostatnost žáků je důležitá, při vytváření vlastního stylu učiva.

Při výběru výukových metod je velmi důležitý vztah mezi učitelem a žákem, jejich vzájemná interakce. Aby byla výuka úspěšná musí být zajištěna jejich úzká spolupráce. K hlavním funkcím výukových metod patří funkce aktivizační. Umožňuje žáka aktivovat v činnosti, hledat nové postupy, rozvíjet myšlení a techniky práce. Velmi důležitá je také funkce komunikační, která je východiskem pro pedagogické působení.

2.3. Pohled učitele a žáků na výukové metody

Výuková metoda představuje výukovými cíli propojený soubor vyučovacích aktivit učitele a učebních činností žáků. (Maňák, Švec, 2003, s. 30)

Z praxe i z vlastní zkušenosti víme, že každý žák má odlišný způsob učení. Taktéž každý učitel, má jiný způsob vyučování. Můžeme tedy hovořit o stylech učení a vyučování. Styl učení je způsob, jakým si žák osvojuje vědomosti, dovednosti, návyky a vede k jejich zvládnutí. Vyučovací styl je pohled učitele na dané učivo, látku, způsob předávání informací žákům.

Styl učení a vyučování lze charakterizovat některými obecnějšími znaky:

- jsou to subjektem preferované způsoby činnosti (učení, vyučování),
- jsou svébytné svým motivačním zaměřením, cílem, strukturou, posloupností, hloubkou a pružností se přizpůsobit dané pedagogické situaci,
- mají vrozený základ, avšak v průběhu života člověka se vyvíjejí a do určité míry je lze měnit,
- jsou typické pro určitého žáka i učitele,
- částečně závisí na obsahu činnosti, tj. zejména na povaze učiva, a tedy i na vyučovacím předmětu (Maňák, Švec, 2003, s. 30)

To jak učitel uplatňuje ve vyučování výukové metody, závisí zejména na jeho vyučovacím stylu, ale také na stylu učení jednotlivých žáků.

2.4. Vliv výukových metod na vyučující styl učitele

Vyučovací styl učitele můžeme rozdělit do dvou směrů. Ten první se zaměřuje na způsob výuky, tedy jak učitel vyučuje. Druhý směr se zabývá volbou metod, které při vyučování používá.

Učitelovo pojetí výuky tvoří základ pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti i pro jeho pedagogické jednání. (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s. 12)

Učitelův vyučovací styl má několik vrstev. Nejhlubší vrstvou je kognitivní styl, poté učitelovo pojetí výuky, způsob řešení pedagogických situací a pedagogické vědomosti, dovednost a zkušenosti.

Kognitivní styl je tedy nejhlubší vrstvou, která je vrozená a můžeme ji velice obtížně ovlivnit.

Učitelovo pojetí výuky znamená způsob komunikace, vybírání vyučujících metod a jeho pedagogické schopnosti, lze částečně ovlivnit.

Způsob řešení pedagogické situace ovlivňuje neustálé vzdělávání učitele a míra jeho pedagogických zkušeností. S touto vrstvou také úzce souvisí **vrstva pedagogických vědomostí, dovedností a zkušeností**.

Pro samotnou profesi učitele jsou důležité pedagogické dovednosti. Ty si učitel postupně osvojuje a uplatňuje ve výuce. Osvojení probíhá individuálně u každého učitele a záleží také na charakteru každého učitele. Osobnosti učitele by neměla chybět připravenost, pohotovost, schopnost vcítit se, schopnost veřejného vystupování a jednání s lidmi.

Pro každého učitele je důležitá pedagogická sebereflexe. Rozumíme tím zpětné ohlédnutí učitele nebo studenta učitelství za svým vyučováním, za způsobem uplatnění výukových metod, za odezvami na učitelovo jednání. Jedná se o vnitřní dialog, který vede učitel se sebou. (Maňák, Švec, 2003, s. 40).

Učitel si zpětně uvědomuje reakce žáků, hodnotí zda - li zvolil správnou vyučovací metodu. Získává tím zkušenosti do budoucích vyučování.

3. METODY A JEJICH KLASIFIKACE

Pojem metoda je odvozený z řeckého slova *methodos* – cesta k něčemu, postup k určitému cíli (lze konstatovat, že v obecné rovině je možné chápat metodu jako rozhodující prostředek k dosahování vytyčených cílů v jakékoliv uvědomělé činnosti). V didaktické rovině, lze pod pojmem vyučovací metoda, chápat specifický způsob uspořádání činností učitele a žáků, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, vedoucí k dosahování cílů.

Výukových metod existuje velké množství, aby učitel dokázal vybrat tu nejúčinnější k dané probírané látce, musí být tyto metody kvalitně uspořádány. Znalost těchto uspořádání a jednotlivých metod umožňuje učiteli rozvoj jeho kreativity a tvořivosti vlastních, upravených metod učení.

Snahy utřídit metodické instrumentarium měl z dřívějších dob např. J. A. Komenský, který podle dobového zvyku rozlišil metody analytické a syntetické. Sám však až nepřiměřeně vyzvedával tzv. metodu synkritickou (srovnávací, podle analogie), kterou považoval za univerzální nástroj veškeré výuky. (Maňák, Švec, 2003, s. 47)

Vytvořit kvalitní systém výukových metod není příliš jednoduché. V dnešní literatuře se o to pokoušelo několik autorů.

Různí autoři použili pro klasifikaci metod různá kritéria. (Maňák, Švec, 2003, s. 47) V starších didaktikách nalezneme např. třídění **podle logického postupu** na metody analytické, syntetické srovnávací, induktivní, deduktivní, genetické, dogmatické atd. Analytická metoda postupuje od celku k částem. Syntetická metoda od částí k celku. Analyticko - syntetická užívá obou logických postupů. Induktivní metoda postupuje od jednotlivých faktů k obecnějšímu závěru. Deduktivní metoda postupuje od obecných zákonů a pravidel, k individuálním jevům, vztahům, od obecných principů ke konkrétnosti. (L. Mojžíšek, 1975, s. 58-58)

Z hlediska **fází výukového procesu** se metody dělí na motivační (metody usměrňující zájem), expoziční (metody podání učiva), fixační (metody opakování a procvičování učiva), diagnostické a aplikační (metody hodnocení, kontroly a klasifikace), metody se zde pouze opakují, podstata je stejná, mění se pouze varianty. (L. Mojžíšek, 1975, s. 68-71)

Podle **počtu žáků ve výuce**, se metody dělí na metodu hromadné výuky, skupinové výuky, individuální či individualizované výuky, tyto metody jsou organizačními formami výuky. (Maňák, Švec, 2003)

Důležitým aspektem žákova poznání je **aspekt pramene**, zde rozlišujeme metody slovní, názorně – demonstrační a praktické (činnostní). (Z. Pešek, 1964, V. Václavík, 1966, E. Stračár, 1967, J. Maňák, 1967)

Mezi autory, kteří vytvořili přehled metod patří (např. O. Kádner, 1925, J. V. Klíma, 1939, J. Maňák, 1967, E. Fuhrmann, H. Weck, 1981, L. Klinberg, 1982, M. Tuma, 1987, H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel, 1991, Maňák, Švec, 2003, I. J. Lerner, 1986, L. Mojžíšek, 1975 aj.)

Klasifikace výukových metod podle Maňáka a Švece

Autoři rozdělili výukové metody do třech skupin: 1) Klasické výukové metody

2) Aktivizující metody

3) Komplexní výukové metody

3.1. Přehled metod :

3.1.1. Klasické výukové metody

1) Metody slovní

- Vyprávění
- Vysvětlování
- Přednáška
- Práce s textem
- Rozhovor

2) Metody názorně - demonstrační

- Předvádění a pozorování
- Práce s obrazem
- Instruktaž

3) Metody dovednostně - praktické

- Napodobování
- Manipulování, laborování a experimentování
- Vytváření dovedností
- Produkční metody

3.1.2. Aktivizující metody

- 1) Metody diskusní
- 2) Metody heuristické, řešení problémů
- 3) Metody situační
- 4) Metody inscenační
- 5) Didaktické hry

3.1.3. Komplexní výukové metody

- 1) Frontální výuka
- 2) Skupinová a kooperativní výuka
- 3) Partnerská výuka
- 4) Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- 5) Kritické myšlení
- 6) Brainstorming
- 7) Projektová výuka
- 8) Výuka dramatem
- 9) Otevřené vyučování
- 10) Učení v životních situacích
- 11) Televizní výuka
- 12) Výuka podporovaná počítačem
- 13) Sugestopedie a superlearning
- 14) Hypnopedie

4. VÝUKOVÉ METODY A JEJICH VÝBĚR

Aby vyučování bylo co nejkvalitnější, je třeba vybrat, co nejvhodnější výukovou metodu. Učitel při jejich výběru nepostupuje nahodile, ale postupuje podle daných kritérií. Ve zřetel bere zejména **cíl a obsah výuky**, ale také **žáka** samotného.

Kritéria pro volbu metod: (Maňák, Švec, 2003, s. 50)

- 1) Zákonitosti výukového procesu, obecné i speciální (logické, psychologické, didaktické)
- 2) Cíle a úkoly výuky, vztahující se k práci, interakci, jazyku.
- 3) Obsah a metody daného oboru zprostředkovaného konkrétním vyučovacím předmětem.
- 4) Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, jejich připravenost zvládat požadavky učení.
- 5) Zvláštnosti třídy, skupiny žáků, např. hoši – dívky, různá etnika, formální a neformální vztahy v kolektivu.
- 6) Vnější podmínky výchovně – vzdělávací práce, např. společenské prostředí, hlučnost okolí, technická vybavenost školy atd.
- 7) Odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, pedagogické mistrovství učitele.

Tato kritéria nejsou ovšem pro učitel závazná, poskytují mu pouze tzv. „záchytné body“, které mu usnadňují vybrat tu správnou metodu pro výuku. Učitelovo rozhodování při výběru velice ovlivňují samotní žáci, jejich potřeby, znalosti, aktivity, tvořivost. Důležitou roli hraje také vztah učitele a žáka. (Mareš, 1998, Švec, 1999)

Při výběru metod, je někdy velmi těžké rozhodnout se, kterou z metod zvolit. Ale snad ještě těžší je samotnou metodu realizovat. Často to vyžaduje změnu prostor výuky, je to náročné na čas a přípravu učitele, vyžaduje odlišné vyučovací pomůcky i spolupráci s jinými učiteli.

5. CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH VYUČOVACÍCH METOD

5.1. Metody klasické

5.1.1. Metody slovní

Základem této metody je slovo, nebo - li spojování několika slov v souvislou řeč, která umožňuje předávat informace, tedy vzájemně komunikovat s okolním světem. Mezi metody slovní patří vypravování, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor.

V současné době je nutné, aby učitelé podporovali komunikaci mezi žáky i okolním světem, jinak dojde k tomu, že žáci budou komunikovat pouze formou masmédií a to zejména přes internet. Z toho plyne, že komunikace má několik forem. Neverbální, verbální, postojovou, zvukovou atd., všechny tyto formy, lze také u žáků rozvíjet.

Neverbální komunikace znamená mimoslovní sdělování a je vývojově starší než slovní komunikace. Má různé podoby např. sdělování pohledy (řeč očí), sdělování výrazy obličeje (mimika), sdělování pohyby (kinezika), sdělování fyzickými postoji (konfigurací všech částí těla), sdělování gesty (gestika), sdělování doteky (haptika), zaujímání určité vzdálenosti (proxemika), sdělováním úpravou zevnějšku (účes, oblečení, doplňky). (Průcha, Waltterová, Mareš, 2001, s. 137) Všechny tyto podoby může učitel u žáků rozvíjet.

Při verbální komunikaci nemusí jít o oboustranné vzájemné sdělování. Uplatňuje se zájem mluvčího, jeho formulace sdělení, tedy volba jazykových prostředků, použitého slovníku, porozumění sdělovanému u příjemce, smysl sdělení pro příjemce, účinek na příjemce. Ovšem i verbální komunikace je doprovázena neverbální komunikací.

Obě komunikace se navzájem propojují. Zejména na 1. stupni ZŠ, kdy se u žáků často vyskytují problémy s výslovností a celkovou komunikací, by měl učitel tyto formy co nejvíce rozvíjet. (Průcha, Waltterová, Mareš, 2001, s. 271)

Pokud má učitel rozvíjet slovní komunikaci, měl by být i sám dobře vybaven určitými řečovými dovednostmi. Schopnost ovládnutí hlasu, intonace, melodie a mimiky by měla být samozřejmostí. Výsledkem slovní metody by měl být kultivovaný slovní projev všech žáků.

5.1.1.1. Vyprávění

Je to výuková metoda, která potřebuje ke své realizaci, jak jedince samotného, tak skupinu lidí, ti všichni na sebe nějakým způsobem reagují. Proto bychom měli dětem v hodinách vyčlenit několik minut, kdy mohou vyprávět své zážitky a zkušenosti z prázdnin, víkendů či běžného života. Umožníme jim tím i potřebu umět naslouchat, což vede také k prohloubení jejich vědomostí a znalostí, protože i „ živý hlas učí“ (Viva vox docet).

Vyprávění patří do slovních metod monologických, kdy informace proudí zejména od učitele k žákům. Žáci mohou do vyprávění samozřejmě vstupovat, vyjadřovat své postoje a názory.

K charakteristickým znakům vyprávění patří poutavost obsahu, dynamičnost podání a dramatická děje, což tuto metodu řadí k epickým literárním žánrům. (Maňák, Švec, 2003, s. 56).

Velice vhodné je tuto metodu používat jako motivaci k probíranému učivu. Vyprávění dokáže žáky aktivizovat, vytvořit živé představy, udržet kázeň, soustředění, koncentraci a vede ke snadnějšímu pochopení učiva.

Vyprávění by mělo být svižné, přirozené s důrazem na mimiku, gestiku, tempo, rytmus. U menších dětí doplněno o maňásků či loutku.

5.1.1.2. Vysvětlování

S touto metodou se nemusíme setkat pouze ve školním prostředí, ale zejména zde se uplatňuje nejvíce a to převážně frontální formou výuky.

Metoda vysvětlování charakterizuje logický a systematický postup, při zprostředkování učiva žáků, který respektuje jejich věkové zvláštnosti a vychází z aktuálního stavu jejich vědomostí a dovedností (Maňák, Švec, 2003, s. 57).

Výsledkem této metody by mělo být pochopení určitých jevů a zákonitostí. Učitel by měl postupovat od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému, od jednoduchého k složitějšímu a zejména vycházet ze žakových zkušeností.

Důležitou součástí metody vysvětlování je, že každý žák si zapisuje vlastní poznámky, učitel pouze napíše na tabuli důležitá fakta, výrazy či pojmy, což usnadní žákům lepší orientaci ve vysvětlování. Samozřejmě je nutné brát ohled na věk žáků a jejich schopnosti. Proto tento způsob, nelze uplatňovat u dětí nižších ročníků. Stinnou stránkou této metody je neschopnost některých učitelů vybrat hlavní a nejdůležitější informace a nezatěžovat děti zbytečnými podrobnostmi a výrazy, které by pro ně mohly být nesrozumitelné. Při této metodě je také velice přínosné uvádět dětem velmi mnoho příkladů, které ovšem přehnaně nezjednodušujeme, aby si zachovaly svoji srozumitelnost.

Nedílnou součástí vysvětlování je i popis, který je vyčleňován jako samostatná metoda, ale musí být doplněn vysvětlováním. Popis je založen na pozorování, manipulaci případně demonstraci určitého předmětu. Nezabývá se vnitřní strukturou předmětu, ale pouze vnějšími, jasně viditelnými znaky a fakty.

Požadavky pro metodu vysvětlování: (Maňák, Švec, 2003, s. 59)

1. SROZUMITELNOST ----- postupnost vyvozování
 - návaznost na předchozí vlastnosti
 - uvádění konkrétních příkladů
 - využívání názorných pomůcek
 - jasný, přesný, výstižný jazyk

2. LOGICKÁ STAVBA ----- orientace na hlavní fakta
----- od konkrétního k abstraktnímu
----- analogie, zobecňování
----- strukturování poznatků v systému
----- navazování na jiné předměty, obory

5.1.1.3. Přednáška

Přednáška je z hlediska náročnosti určena dospělým posluchačům s rozvinutou schopností koncentrace. Na rozdíl od vysvětlování se vyznačuje delším uceleným projevem, zprostředkovávajícím závažné téma skupině zainteresovaných posluchačů. Je po obsahové, formální i řečnické stránce jasně strukturovaná a promyšlená. (Maňák, Švec, 2003, s. 60)

Tato metoda má také své klady a zápory. Mezi kladné aspekty této metody patří blízký kontakt posluchačů a přednášejícím, a tím související emocionální prožitky posluchačů. Nevýhodou je však nízká aktivita posluchačů, nemožnost individuálního přístupu k tempu a pochopení učiva.

Specifické funkce přednášky: (Maňák, Švec, 2003, s. 61)

1. Je úvodem k novým žákovským aktivitám a učebním jednotkám.
2. Učivo lze přehledně shrnout a systematizovat .
3. Vyplňuje mezery mezi jednotlivými lekciemi.
4. Je vhodná pro vysvětlení teorie.

Nedílnou součástí přednášky jsou také řečnické dovednosti přednášejícího. Zvolit vhodné tempo, sílu a melodii hlasu, svědčí o jeho řečnické vyspělosti. Důležitý je také pohyb v prostoru, gestika, mimika a to zejména oční kontakt s posluchači. Přednášející dovede svým hlasem zaujmout, nadchnout, oslovit, ale také nudit až uspávat posluchače. Používání „vycpávkových“ slov je u přednášejícího nepřijatelné, odvádějí posluchače od tématu. Délka přednášky by měla být uzpůsobena věku posluchačů, ale je obecně známo, že i vyspělý posluchač neudrží pozornost déle jak 15 až 20 minut.

Příprava přednášejícího by neměla zahrnovat pouze přípravu textu, ale také dopředu připravit místo konání přednášky. Toto místo by mělo být správně osvětleno i vybaveno.

Přednáška by měla začínat úvodem, dále následuje jádro problému a neměl by chybět také závěr, zakončení a téma následující přednášky. Problémové výrazy můžeme zaznamenat na tabuli. Na závěr by měl přednášející shrnout důležité informace a dát posluchačům prostor pro dotazy či opětovné vysvětlení nepochopeného jevu.

Zvláštním druhem přednášky je i referát vedený samotným žákem. Žák si po konzultaci s učitelem vybere téma, na které napíše písemný referát, ten si učitel přečte, popřípadě doporučí nějaké změny. Zdařilý žákův referát může přispět ke zvýšení jeho řečnického sebevědomí.

I v minulosti nalezneme řečníky světového jména, jako je Jan Amos Komenský, Jan Hus, L.Štúr atd.

5.1.1.4. Práce s textem

Jedná se o metodu realizovanou pomocí práce s učebnicemi či učebními texty. Zařazujeme sem i různá odvětví literatury např. odborná, krásná. V posledních letech se také tato metoda opírá o práci různými médii, a to zejména s televizí či počítačem.

Práci s textem obvykle rozumíme výukovou metodu, založenou na zpracovávání textových informací. (Maňák, Švec, 2003, s. 64)

Žák se v této metodě zaměřuje na své učení, prostřednictvím práce s textem. Prostřednictvím tohoto textu si žák osvojuje určité vědomosti.

Učitel by měl být schopen vštípit žákovy určité dovednosti, které mu umožní s tímto textem pracovat, ale také mu porozumět.

Dovednosti, kterých by měl být žák schopen: (Maňák, Švec, 2003, s. 65)

- vyčlenit a označit v textu klíčové informace a hlavní myšlenky
- stanovit vztah mezi informacemi,
- uspořádat klíčové informace graficky,
- prezentovat textu vlastními slovy,
- zaujmout k myšlenkám textu vlastní stanovisko,

- zformulovat otázky k textu,
- doplnit text vlastním, komentářem.

Práci s textem žákovi usnadňují tzv. metakognitivní dovednosti, ty umožňují žákovi poznávat a řídit jeho poznání.

Druhy metakognitivních dovedností: (P.Gavora, 1992, s. 91-100)

a) metakognitivní procesy na začátku učení z textu

- důležité je, stanovit si cíle vlastního učení z textu
- odhadneme obtížnost textu i dobu na jeho pročetění a zpracování

b) metakognitivní procesy v průběhu učení z textu:

- odhadneme obsah následující části textu na základě analýzy jeho předchozí části,
- monitorujeme (průběžně sledujeme a hodnotíme) úspěšnost vlastního postupu při učení u textu, vzhledem k jeho stanoveným cílům, popř. určit, čemu v práci s textem neporozuměl,

c) metakognitivní procesy po dokončení učení z textu

- zhodnotíme celkovou úspěšnost učení se z textu (co se žák naučil, zda dosáhl vytyčeného cíle učení z textu).

Strategie práce s textem : (Maňák, Švec, 2003, s. 66)

- provést rychlou, předběžnou orientaci v základní literatuře textu, dopátrat se smyslu textu,
- klást si otázky, postihující to, co již známe a co je dosud pro nás neznámé,
- část textu podrobněji – pořizovat si stručné poznámky, průběžně zaznamenávat otázky, které nás při čtení napadají a snažíme se na ně odpovídat, nalézt vztahy mezi informacemi – zapamatovat si klíčové informace a zpětně si je vybavit – informace získané z textu přehledně shrnout.

Čtení žáků je ovlivňováno faktory, které se objevují již v dětském věku, jsou to zejména rodina, škola a jejich klima.

Pokud hovoříme o práci s textem, musíme zmínit práci se školní učebnicí. Žák by se měl ve své učebnici umět orientovat a porozumět jejímu systémovému řazení informací. Podtrhávání důležitých pojmů a jejich následný záznam, je samozřejmě jeho součástí. Existují také alternativní metody při práci s učebnicemi. Jedna z nich navrhuje, aby si žák novou látku osvojil v rámci domácího úkolu a ve škole si pouze upřesnil některé informace. Tímto způsobem se žák naučí lépe pracovat s učebnicemi. Otázkou je, zda - li tato metoda není pro žáky příliš náročná? Velkým kladem této alternativní metody je získání pozitivního vztahu žáků k učebnicím a knihám obecně.

5.1.1.5. Rozhovor

Metoda rozhovoru využívá každý člověk v každodenním životě. Metoda rozhovoru je založená na vzájemné komunikaci, a to zejména na komunikaci, které se účastní dvě a více osoby.

Naše historie zná výborné řečníky z řad sofistů, jezuitů i humanistických učenců.

Metoda rozhovoru představuje verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou a více osob (obvykle učitele a žáků) na dané výchovně – vzdělávací téma, které se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl. (Maňák, Švec, 2003, s. 69).

Základem rozhovoru je tedy nějaký dialog. Dialog začíná oslovením a následnou odpovědí, nebo - li replikou. Každý účastník rozhovoru má právo na svobodné vyjadřování. Zvláštním druhem rozhovoru, je rozhovor vedený mezi učitelem a žáky. Učitel má rozhovor směřovat určitým směrem, přičemž nesmí dát dětem najevo, kdo má vedoucí postavení v tomto rozhovoru. Všichni účastníci tohoto rozhovoru mají stejné možnosti vyjádřit se a hledat mezi sebou vzájemné porozumění a schopnost umět naslouchat.

Rozhovor s žáky může být nejen hlavní, ale také doplňkovou metodou. Nemůžeme své závěry o žácích stavět jenom na tom, co nám žák o sobě řekne. Existuje zde nebezpečí efektu sociální žádoucnosti (žák upraví své odpovědi, aby vyzněly tak, jak si myslí, že se od něj očekává). (Čáp, Mareš, 2001, s. 431)

Rozlišujeme několik druhů rozhovoru. Rozhovor volnější, do kterého zařadíme např. debatu či diskusi a rozhovor vázanější, kde se užívá řízený či zkušební rozhovor. Nejběžnější metodou rozhovoru učitele s žáky je rozhovor výukový.

Ten má žáky aktivizovat a podněcovat k myšlení, či řešení nějakého problému. Tato metoda umožňuje učiteli zkontrolovat si vědomosti a pochopení učiva žáky, je to tzv. zpětná vazba pro učitele.

Nejdůležitější součástí výukového rozhovoru je „otázka“, umožňuje směřovat žáky k osvojení si nových znalostí.

Existuje řada **otázek, které může učitel zařadit do metody rozhovoru**. Je ovšem zapotřebí učitelovi schopnosti vybrat tu vhodnou. (Kotrba T., Lacina L., 2007)

- 1) **Otázka zjišťovací**- cílem je vybavení faktů a vědomostí (př. Kdo je autorem díla „Babička“? – Božena Němcová)
- 2) **Otázka otevřená** – vyjadřuje konkrétní názor, postoj studentů (př. Jak lze vysvětlit vznik blesku?)
- 3) **Otázka zavřená** – na tuto otázku existuje pouze jednoslovná odpověď typu ano, ne. (př. Souhlasíte s tím, že potrat je vražda?)
- 4) **Otázka na pozorování** – na základě dřívějších či současných pozorování žák odpovídá na položenou otázku (př. Co se stane, když sloučíme tyto dvě látky?)
- 5) **Otázka problémová** – tvoří základ problémového vyučování (př. Proč vymřeli dinosauři?)
- 6) **Otázka na posouzení situace** (př. Co by se stalo, kdyby Adolf Hitler nebyl zbaven moci?)
- 7) **Otázka rozhodovací** (př. Babička je dílo Němcové nebo Krásnohorské?)

Existují ovšem otázky, které nejsou příliš účinné při této metodě, protože žáky nepodněcují k přemýšlení, někdy je i rozptylují. (Kotrba T., Lacina L., 2007)

- 1) **Otázka řetězová** (učitel formuluje otázku nejasně, musí ji několikrát zopakovat, než děti pochopí její smysl, to značně zdržuje samotnou výuku)

2) Otázka sugestivní (vnucuje diskutujícím určitý názor a často je dokáže ovlivnit, napovídá, jak má vypadat odpověď (př. Souhlasíte s názorem, že.....)

3) Otázka nejasná (většinou obecně formulovaná, žáci většinou netuší na co se učitel ptá př. Co si pamatujete z minulého školního roku?)

Učitel by měl také dodržovat určitá pravidla při kladení otázek:

- Po každé položené otázce nechat žákovy prostor pro přemýšlení nad odpovědí.
- Nikdy nesnižovat či nerespektovat žákovu odpověď.
- Klást otázky i žákům, kteří se aktivně nezapojují do rozhovoru.
- Otázky neustále obměňovat.

Stejně tak jako otázka je důležitá odpověď. Při odpovědi se žák nemůže soustředit pouze na obsah sdělení, ale také na správnou artikulaci a spisovnost svého projevu. Stejně tak i učitel je nucen kontrolovat všechny tyto projevy, ale také doplňovat či opravovat správnost odpovědi.

Žák se má při rozhovoru vést k formování správné odpovědi, ale také být sám schopen otázku klást. (Maňák, Švec, 2003, s. 73)

Metodu rozhovoru, lze také rozčlenit podle její funkce, lze ji využít jako motivaci, expozici, fixaci (opakování), diagnostiku (zkoušení).

Před zahájením samotného rozhovoru je velice nutné, aby žáci a především učitel měl dostatek informací k danému tématu rozhovoru.

5.1.2. Metody názorně - demonstrační

Základem metody názorně – demonstrační je **vnímání**. Vnímání umožňuje proces poznání, který ovlivňuje lidskou činnost.

Metoda názornosti tedy umožňuje, aby učitel do výuky zařazoval jevy, které poté také zobrazoval.

Jan Ámos Komenský poukazuje na to, že i věci vzdálené, lze vyjádřit názorně. K tomu nám slouží **stupnice názornosti**: (Maňák, Švec, 2003, s. 77).

- A) předvádění reálných předmětů, jevů,**
- B) realistické zobrazování skutečných předmětů a jevů,**
- C) jejich záměrně pozměněné zobrazování**
- D) postihování reality prostřednictvím schémat, znaků, symbolů, abstraktních modelů atd.**

Metoda názorně – demonstrační je spjata se smyslovým učením a také úzce souvisí s metodami dovednostně – praktickými a slovními.

5.1.2.1. Předvádění a pozorování

Tato metoda je již známá ze starých časů, kdy si tímto způsobem lidé předávali informace a poznatky z generace na generaci. Tato metoda je náročná pro soustředění, pozornost a schopnost vnímat pozorovanou či předváděnou věc. Nyní je ve školách prováděna pomocí slovního popisu či technickými pomůckami.

Metoda předvádění zprostředkovává žákům prostřednictvím smyslových receptorů vjemy a prožitky, které se stávají stavebním materiálem pro následné psychické úkony a procesy. (Maňák, Švec, 2003, s. 78)

Metody ovšem nevedou k neaktivnímu a strnulému pozorování objektu, ale mají umožnit myšlenkové pochody, rozvíjet fantazii a představy.

Při předvádění jakéhokoliv objektu, je nutné nejdříve seznámit žáky s klasickými objekty, aby pochopili princip předvádění a soustředili se na důležité a klíčové detaily. Poté může učitel zvolit složitější objekt předvádění či pozorování. U některých objektů je také důležitá manipulace s nimi (př. rozkládání či skládání).

Metodu pozorování uplatňujeme téměř v každé situaci. Žáci ovšem nevěnují pozorování příliš velkou váhu. Daný objekt pozorují příliš ledabyle, rychle bez zájmu a uniká jim mnoho detailů. Proto je na učiteli, naučit své žáky vnímat pozorované předměty s určitým zájmem a přesností.

Výcvik ve vnímání a pozorování lze rozfázovat do etap krátkodobých i dlouhodobých: (Maňák, Švec, 2003, s. 79)

1. celkové postižení objektu,
2. jeho analýza,
3. zapojení do souvislostí,
4. myšlenkové zpracování.

(Maňák, Švec, 2003, s. 79).

Předvádění objektu musí mít slovní doprovod, který si musí učitel pečlivě připravit a následně s ním co nejúspěšněji seznámit žáky.

Pomůcky, které využívá učitel při těchto metodách: (J. Maňák, 1999, s. 52)

- a) předstrojové pomůcky,
- b) pomůcky spojené s vynálezem knihtisku,
- c) pomůcky zefektivňující lidské smysly,
- d) pomůcky umožňující komunikaci člověka se strojem,

Přehled základních učebních pomůcek: (J. Maňák, 1999, s. 53)

- a) skutečné předměty (přírodniny, preparáty, výrobky),
- b) modely (statické nebo dynamické),
- c) zobrazení 1) obrazy, symbolická zobrazení,
2) statické projekce (diaprojekce, epiprojekce, zpětná projekce),
3) dynamické projekce (film, televizi, video),
- d) zvukové pomůcky (hudební nástroje, gramofon, magnetofon),
- e) dotykové pomůcky (reliéfové obrazy, mapy, slepecké písmo),
- f) literární pomůcky (učebnice, příručky, atlasy..)
- g) počítače
- h) přístroje (demonstrační přístroje na měření a počítání, přístroje na pozorování)

Učitel by měl tyto pomůcky vhodně zařazovat do svých hodin. Neměl by ustrnout na stále stejných modelech pomůcek, ale neustále je aktivně a kreativně střídat.

5.1.2.2. Práce s obrazem

Z obecného hlediska umožňuje tato metoda záznam reality. Didaktický školní obraz lze také chápat jako specificky organizovaný informační systém, sloužící jako pramen poznání, zprostředkovávající vizuální sdělení. (Maňák, 1999)

Didaktickým obrazem také rozumíme: kresby na tabuli, nástěnné obrazy, učebnicové ilustrace, projekce i počítačová grafika.

Každý z těchto obrazů dokáže jinak působit na žáka, proto byly stanoveny **psychologické parametry obrazu**: (J. Maňák, 1999, s. 50)

- 1) **Míra sémantizace obrazu** vyjadřuje jeho obsahovou náplň, efektivnost jeho sémantického přínosu pro žáky.
- 2) **Stimulační síla obrazu** ukazuje, jaké psychické funkce a učební operace u žáků evokuje, jak navozuje vnímání, vyvolává pozornost a podněcuje myšlenkové operace.
- 3) **Míra reliability obrazu** znamená, do jaké míry obraz ukazuje to, co má vysvětlit.
- 4) **Míra antientropického působení obrazu** označuje, jak obraz snižuje původní neuspořádanost jevu, nejasnost jeho chápání, jak zmenšuje žákovu neznalost.
- 5) **Míra komprimovanosti obrazu** je výrazem toho, jak mnoho informací obraz sděluje, co vše lze z obrazu vyčíst.

U každého objektu, který sledujeme existují prvky, kterých si ihned všimáme:

(Maňák, Švec, 2003, s. 83)

- | | |
|-------------|--------------|
| 1) bod | 6) barva |
| 2) linie | 7) struktura |
| 3) tvar | 8) měřítko |
| 4) směr | 9) pohyb |
| 5) tónování | |

Všechny tyto body umožní velice dobře daný objekt poznat, rozpoznat jej od jiných. Obrazy by měl žák využívat zejména k získávání a osvojování si nových informací.

Žák by měl při čtení obrazů respektovat několik jejich úrovní: (Maňák, Švec, 2003, s. 84)

- a) Prosté poznání objektu, situace, vypočítávání a vyjmenovávání prvních postřehů a dojmů.
- b) Bezprostřední věrný popis a vysvětlování obrazu. Určují se prvky situace a základní znaky zobrazovaného objektu.
- c) Výklad a vysvětlování informací obsažených v obraze. Jde o nejvyšší úroveň čtení obrazu, při níž se z obrazu získané informace včleňují do systému poznatků, které jsou dále zpracovávány myšlenkovými operacemi.

Ve všech školních učebnicích je text doprovázen názornou ilustrací. Je ovšem zjištěno, že žák tuto ilustraci nebere jako pomůcku při studiu, ba ji ani nevnímá. Je tedy na učitelích, aby dětem tuto učební pomůcku odhalili. (Průcha, 2002, s. 280)

5.1.2.3. Instruktaž

Instruktaž je často využívanou názorně – demonstrační metodou. Uplatňuje se u řady dovedností, zejména pohybových, pracovních, technických, laboratorních i sociálních.

Je to výuková metoda, která zprostředkovává žákům vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti. (Maňák, Švec, 2003, s. 87)

Nejpoužívanější druh instruktaže je **instruktaž slovní**, využívána zejména při auditivní a textové instrukci. Popisuje zejména kroky, činnost, postup a osvětluje žákovy zkušenosti.

Instruktaž bývá doprovázena předvedením činnosti. Pokud jde o nebezpečnou či obtížnou činnost předvede ji učitel. Výhodné je použít také obrazový materiál.

Vedle slovní instruktaže lze využít také instruktaž písemnou, ta se využívá zejména u starších žáků. Jedná se o návod či program. Využívá se při méně náročných pohybových činnostech, také při náročných činnostech, jejichž některé prvky žák už ovládá při laboratorní práci.

Instruktaž může mít několik podob např. **kognitivní (mentální) trénink**. Je založen na přesném vybavení si postupu činnosti, kterou učitel s dětmi nacvičoval např. minulý týden.

5.1.3. Metody dovednostně – praktické

Metoda vychází z činnosti, která je zařazena do vyučovacího procesu. Východisko učebního procesu představují materiální činnosti žáků, jejich cílem je překonat odtržení školy od života. (Maňák, Švec, 2003)

Činnostní výuka je charakterizovaná těmito znaky: aktivizace všech smyslů, odpovědnost a metodická kompetence žáků, orientace na konkrétní produkty, kooperativní jednání a zaměření na život (Maňák, Švec, 2003, s. 91)

Výzkumy ukazují, že výkonnost paměti úzce souvisí s jednáním, neboť z toho, co slyšíme, si pamatujeme jen 20%, z viděného 30%, zatímco 80% nám utkví v paměti z toho, co sami formulujeme, ale paměť uchová dokonce 90% z toho, co sami děláme. (Maňák, Švec, 2003, s. 91)

Metoda dovednostně – praktická je tedy zaměřena především na vlastní aktivitu žáků, a to zejména na činnost praktickou. V dnešním školství je tato metoda velmi opomíjena, protože celý svět je přehlacen elektronikou a médii. Praktická činnost ustupuje do pozadí.

Zařazováním této metody do vyučovacích hodin, umožníme dítěti získat zkušenosti, které využije a ocení zejména v běžném životě.

Uplatněním této metody ve vyučování dochází u žáků k rozvoji psychomotorických a motorických dovedností, což vede ke vzniku vlastního produktu.

5.1.3.1. Vytváření dovednostní

Dovednost je způsobilost subjektu k řešení úkolových a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností. Dovednost si subjekt osvojuje záměrně, učením, ale také spontánně, např. dítě při hře. Do jisté míry je podmíněna vrozenými předpoklady, ale je i osvojována učením a výcvikem.

Osvojování určitých dovedností je základní součástí školního vzdělávání, a proto jsou dovednosti vymezovány jako vzdělávací cíle v různých kurikulárních dokumentech.

(Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 49)

Dovednost můžeme chápat jako **přípravenost žáka k činnosti** (čtení, psaní, počítání, pohybu...) Dovednost ale člověk nezískává narozením, ale neustálým cvikem a opakováním. To ovšem neznamená, že pokud žák bude danou věc opakovat nesčetněkrát, stane se automaticky dovedností. Nejdříve musí dojít k pochopení a následně k dovednosti. Žák sbírá zkušenosti z různých situací, ty mu dále pomáhají osvojit si nové a nové dovednosti, které mohou navazovat a souviset s těmi, již naučenými.

Znaky dovedností: (Maňák, Švec, 2003, s. 92-93)

- a) vyladěnost žáka na řešení situací, jeho disponovanost tyto situace zvládat,
- b) tvořivá aktivita žáka,
- c) řešení situací, které vznikají z činností žáka,
- d) rekonstrukce již zvládnutých činností a zkušeností při řešení nových situací

Žákovy dovednosti jsou i jeho schopnosti, které tvoří zájmy, motivy a potřeby žáka.

U každého žáka probíhá utváření dovedností individuálně, závisí to zejména na aktivitě žáka.

Rozhodující momenty při utváření dovedností žáka: (Maňák, Švec, 2003, s. 94)

1. aktualizace schopností a zkušeností žáka v dané situaci (setkání s úlohou)
2. orientace v situaci, úloze,
3. aktivní hledání řešení
4. přenos dovednosti do nových situací

Samotný žák si neuvědomuje důležitost osvojování si dovedností. Učitel by měl tedy navozovat ve vyučování takové situace a zadávat takové činnosti, které vedou k „nenásilnému“ ale účinnému osvojování si dovedností.

Učitelé mohou využít řadu metod, popsanych v této práci (př. projektová, skupinová metoda atd.).

5.1.3.2. Napodobování

Napodobování se vymezuje jako proces „ přebírání určitých způsobů chování od jiných, zejména starších lidí, kteří mají autoritu „ (Maňák, Švec, 2003,)

Pedagoga by mělo zajímat, zda – li napodobování má u dětí pozitivní, či negativní charakter.

Napodobování nebo- li imitace se u dětí objevuje v období puberty, zahrnuje celkovou změnu osobnosti. Změna vzhledu (vlasů, oblékání), ale také změna postojů a priorit v životě. Napodobovat lze jak osobu, která se vyskytuje v našem okolí, ale také literární či hudební postavu.

Napodobování ovlivňuje také sociální vrstva, prostředí a klima, ve kterém žijeme. Používá se ve vyučování zejména v takových činnostech, kdy se neklade příliš nárok na pochopení učiva do hloubky, a jde zde především o zapamatování a následné využití. Žák si snadněji a lépe osvojí dané učivo (př. tělesná výchova). Imitací lze ovlivnit celkový výchovně – vzdělávací proces žáků.

5.1.3.3. Manipulace, laborování, experimentování

Každý člověk již od kojeneckého období projevuje zájem o manipulaci s různými předměty. S tím jak se dítě vyvíjí souvisí i předměty, s kterými manipuluje. U dětí můžeme pojmenovávat manipulaci jako hru. Hru dítě vyhledává i ve školním prostředí a je jen na učiteli, zda tohoto procesu u dítěte využije a dokáže ho tímto způsobem také vzdělávat (stříhání, lepení, stavění ze stavebnic). Manipulací se dítě seznamuje s prostředím, vybaveností místa, ve kterém se nachází.

Laborování ve školním prostředí se uskutečňuje v zejména v přírodovědných předmětech. Děti provádí různé pokusy, zaznamenávají a následně řeší získané výsledky. Práce probíhá většinou v menších skupinkách, kde má každý člen svoji práci. Laborování umožní žákům ověřit si učebnicový text také v praxi.

Laboratorní práce lze realizovat ve třídě, ale častěji je tomu ve speciálních pracovnách na školním pozemku, v dílnách, ale i v terénu. (L. Mojžíšek, 1975, s. 127-140)

Experiment je takový badatelský přístup k realitě, který se „na základě určité, teoreticky zdůvodněné hypotézy záměrně mění nebo ovlivňuje některé stránky sledované skutečnosti (nezávislá proměnná), přičemž se existující podmínky udržují konstantní a provedené zásahy a dosažené výsledky se přesně registrují“.
(J. Maňák, 1994, s. 21)

Rozlišujeme tři typy experimentu:

1) experiment vědecký: v přírodních vědách, společenských vědách, technice

2) experiment praktický: ověřování jevů běžného života

3) experiment školní: manipulování, laborování, je náročný na přípravu,

: musí se dodržovat daný postup:

- a) identifikace otázky, problému,
- b) vytvoření hypotéz
- c) hledání vhodné formy experimentu
- e) provedení experimentu
- f) srovnání dosažených výsledků s hypotézami
- g) zobecnění výsledků, formulace závěrů

(Maňák, Švec, 2003, s. 101)

Ve školním prostředí se nejčastěji vyskytuje učitelský experiment, je to určitý druh předvádění, a žákovský experiment, který žákům umožňuje samostatné hledání, zkoušení a objevování. (Maňák, Švec, 2003, s. 101)

Cílem experimentu je osvojení si dovedností např. měření, vyhodnocování, pozorování, manipulace s přístroji.

Náměty pro experimentování mohou učitelé nalézt v osnovách pro každý předmět. Je vhodné je volit od nejjednodušších po složitější s přihlédnutím k prostředí a vybavenosti třídy i školy. Učitelé by neměli opomenout zájmy a atraktivnost daného experimentu pro žáky.

5.1.3.4. Produkční metody

Produkční metody řadíme k dovednostně – praktickým metodám, jejímž výsledkem je nějaký produkt fyzické práce. Tato práce je realizována rukama či tělesnými pohyby. Práce se uvádí jako jeden z nejstarších způsobů vzdělávání dětí a mládeže, neboť už od mládí se mladá generace z existenčních důvodů musela podílet na pracovních činnostech dospělých. (Maňák, Švec, 2003, s. 103)

Hlavní funkce pracovních činností, které by měla škola zajišťovat:

- a) Musí se naučit žáka vnímat úkoly a problémy světa práce.
- b) Posilovat vlastní individuální zkušenosti žáků.
- c) Vést k hlubšímu chápání společensko – kulturního prostředí.
- d) Motivovat žáky k učení, jednání, myšlení, činnosti, hledat souvislosti (Maňák, Švec, 2003, s. 103)

Všemi těmito funkcemi vzniká produkt, jehož základ je v motorické činnosti (např. výtvarné práce, hudební činnost, psaní, práce na pozemcích).

Součástí produkční metody není jen pracovní činnost, ale také zapojování myšlení a tedy i dříve získaných vědomostí. Zde se kloubí dohromady praxe s teorií.

5.2. Aktivizující metody

V klasických školách se dnes a denně setkáváme s tradičními – klasickými výukovými metody. Tyto metody se neustále upravují, přeměňují a ve své podstatě jsou vyzkoušené, ověřené a tudíž pro výuku velice vhodné. To však nemění nic na tom, že dnešní výchovně vzdělávací proces vyžaduje neustálé inovace, díky tomu jsou vymyšleny a prosazovány nové metody – aktivizující metody.

„Aktivizující metody jsou postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně – vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů“. (J. Maňák, 1999, s. 105)

Metody se zaměřují na rozvoj žáka po stránce osobnostní, sociální, individuální. Ovlivňují také školní klima.

Práce s aktivizujícími metodami je pro učitele velice náročná. Záleží na každém učiteli, zda – li se dokáže chopit těchto metod tak, aby vytvořil kvalitní výchovně - vzdělávací proces. Vhodným používáním těchto metod dojde k rozvoji celkové osobnosti žáka.

5.2.1 Metody diskusní

Jako civilizované lidské bytosti jsme zdědili nikoli bádání o sobě a o světě nebo hromadění informací, nýbrž rozhovor, započatý v pralesích a rozvíjený a zdokonalovaný v průběhu staletí. Je to rozhovor probíhající veřejně i v nitru každého z nás... A právě tento rozhovor nakonec určuje místo a povahu každé lidské činnosti a každé promluvy. Michael Oakeshott (Fischer, R. 1997, s. 57)

Jedná se o metody volně navazující na metodu rozhovoru, je volnějším typem dialogu. Řada učitelů je využívá ve vyučovacím procesu.

Diskuse má řadu modifikací – rozprava, beseda, výměna názorů. Všechny tyto pojmy znamenají totéž „komunikaci ve skupině zájemců o určitý problém“. (Maňák, Švec, 2003, s. 108)

Diskuse je taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému. (Maňák, Švec, 2003, s. 108)

- **Diskuse se osvědčuje zejména v situacích a v případech:** (Maňák, Švec, 2003, s. 108)
- kdy lze mít na jevy, fakta a problémy různé názory,
- kdy jde o to seznámení s novými zajímavými zkušenostmi
- při vytváření vlastních názorů a jejich obhajobě,
- nevhodná jsou témata, obsahující objektivně nesporná fakta, která jsou pravdivá, proti nimž nelze vznášet námitky.

Metoda diskuse a její specifické nároky:

- 1) Zvolit si téma, které je zajímavé a podnětné.
- 2) Průběh diskuse: vymezení tématu, výměna názorů, zdůvodnění tvrzení, shrnutí výsledků.
- 3) U žáků by měla být rozvinuta dovednost diskutovat.
- 4) Důležitá je včasná příprava tématu, znalost problematiky, a zásah učitele do diskuse v rámci plynulosti diskuse.
- 5) Diskuze by měla být řízená i časově limitovaná.
- 6) Důležité je otevřené, příznivé klima v příjemném prostředí.

Pokud hodlá učitel využívat této metody ve vyučování, je nutné žáky této metodě naučit. Šikovní žáci mohou později tuto metodu také sami řídit. Každou diskusi by mělo ukončit krátké a výstižné hodnocení.

Diskusní varianty: (Maňák, Švec, 2003)

- a) Během přednášky, po přednášce.
- b) Na základě referátu, následuje rozhovor o referátu.
- c) Řetězová diskuse - jako první diskutující začíná učitel, na něj naváže další účastník, na něho další, každý další účastník zopakuje hlavní myšlenku svého předchůdce.
- d) U stolu, vznikne neformální skupina, tvoří ji nejvíce pět účastníků, kteří diskutují mezi sebou.
- e) V malých skupinách (pracovní skupiny, diskusní skupiny, názorové skupiny)

Učitel má možnost vybrat si variantu, která bude pro daný předmět i jeho třídu nejvhodnější.

Zásady úspěšného dialogu a diskuse (Maňák, Švec, 2003, s. 112)

- 1) Oponent není nepřítelem, nýbrž partnerem při hledání pravdy.
- 2) Snaž se porozumět druhému.
- 3) Tvrzení bez věcných důkazů nevydávej za argument.
- 4) Neutíkej od tématu. Nevyhýbej se nepřijemným otázkám nebo argumentům tím, že zavedeš diskusi jiným směrem.
- 5) Nesnaž se mít za každou cenu poslední slovo.
- 6) Nesnižuj osobní důstojnost oponenta.

- 7) Diskuse a dialog vyžadují disciplínu.
- 8) Nezaměňuj dialog s monologem. Všichni mají stejné právo se vyjádřit.

5.2.2. Metody heuristické, řešení problémů

Metoda se orientuje na výchovně vzdělávací proces, na podporu poznávacího úsilí žáků, jejich samostatnou práci, zkoumání, objevování a tvořivost. (Maňák, J., 1990, s. 20)

Heuristika (z řeckého heuréka - objevil jsem, našel jsem) je věda, která se zabývá tvůrčím myšlením. Heuristická činnost je způsob řešení problémů. Podstata této metody spočívá v tom, že nesdělujeme žákům vědomosti přímo. Ve výuce je vedeme k tomu, aby buď zcela samostatně, nebo s přiměřenou pomocí učitele došli k novým poznatkům vlastním myšlenkovým úsilím. (Pecina, P., Zormanová, L., 2009)

Žák samostatně objevuje nové poznatky a souvislosti. Příkladem heuristické výuky může být problémová otázka či heuristický rozhovor. Nejčastěji se využívá metoda v problémové výuce.

Problémové vyučování můžeme vymezit jako typ rozvíjejícího vyučování, ve kterém je spojena aktivní badatelská (objevitelská) činnost žáků s osvojováním poznatků, zorganizovaný s ohledem na stanovené cíle a na principu problémovosti. (Pecina, P., Zormanová, L., 2009)

Pokud využije učitel této metody, počítá s žákovou aktivitou a samostatností. Samostatnost při práci umožňuje aktivitu, při které žák získává vědomosti a dovednosti vlastním úsilím. Děje se tak téměř bez metodického vedení učitele.

Problémovou výuku mohou učitelé zařadit až tehdy, pokud žák dosáhne vysokého stupně samostatnosti.

Podmínky pro efektivnost problémové výuky: (Maňák, J., 1990, s. 20)

- 1) předchozí aktivace žáků
- 2) vhodná motivace
- 3) výcvik v pozorování
- 4) rozvoj myšlenkových operací, výběr vhodného učiva

Činnosti žáků při problémové výuce: (Pecina, P., Zormanová, L., 2009)

- 1) nalézání problémů,
- 2) formulování problémů,
- 3) řešení problémových situací,
- 4) ověřování výsledků řešení.

Díky problémové výuce se žák dostává do problémové situace, která u něj probouzí napětí, prožívání nových jevů a schopnost jejich vstřebávání.

Problémová situace je stav, kdy žák při plnění zadaného úkolu narazí na potíž, na něco neznámého, co neví a nemůže to vyřešit na základě dosavadních poznatků.

(Pecina, P., Zormanová, L., 2009)

Problémovou situaci může učitel navodit zadáváním problémových úkolů, úloh a otázek. Žáci poté výukový problém řeší na základně vlastní intenzivní myšlenkové činnosti a osvojených poznatků. (Pecina, P., Zormanová, L., 2009)

Před řešením problému je nutné stanovit si postup. Ovlivňuje ho připravenost, obtížnost a dosažení cíle výuky.

Způsoby, jakými lze řešit problém

Problém lze řešit pokusem a omylem, postřehem či rozvíjením myšlenkových operací žáků. (Maňák, J., 1990)

Fáze řešení problému: (Pecina, P., Zormanová, L., 2009)

1. **Definice problému a jeho vymezení.** V čem je problém? Žák si uvědomuje, že narazil na obtíž, kterou nedokáže vyřešit pomocí dosavadních poznatků. Většinou problém zadává učitel, může však vést žáky k tomu, aby problém objevili oni sami.
2. **Naznačení ideálního řešení.** Čeho chceme dosáhnout?
3. **Sběr informací a poznatků o problému.** Co musíme znát, abychom mohli problém vyřešit?
4. **Návrhy řešení.** Toto je nejdůležitější fáze řešení problému. Dochází k objevování nových myšlenek žáka. Je to fáze náročná na představivost, fantazii, myšlení i volní úsilí.
5. **Zhodnocení návrhů.** V této fázi zjistíme, zda je řešení dostačující. Pokud ne, vrátíme se zpět k první fázi.

6. **Realizace návrhu.** Odpovíme si na otázky: Co jsme vyřešili? Splnili jsme cíl? V případě úlohy, která má více řešení, se většinou vybírá nejvhodnější řešení.
7. **Hodnocení a systematizace získaných poznatků.** V procesu řešení žáci mohou poznat různé pojmy a souvislosti, které je třeba zařadit do systému a upevnit.
Výběr učiva pro problémovou výuku je základ. Nejdůležitější je jeho problémovost, tj. určitý stupeň obtížnosti, novosti, rozpornosti, strukturovanosti a logické souvislosti. Nevhodné pro problémovou výuku je takové učivo, které obsahuje vzájemně nesouvisející fakty, číselné údaje, definice. (Maňák, J., 1990, s. 1)

5.2.3. Metody situační

Situační metody rozšiřují řešení relativně vyhraněných problémů o novou dimenzi, **neboť se vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování.** (Maňák, Švec, 2003, s. 119)

Situační metody umožňují nalézat větší počet řešení, což způsobuje problém při rozhodování. Tyto metody tedy umožňují žákovi „naučit se rozhodovat“.

Pro řešení situací je příznačná mezipředmětovost přístupů (uplatnění mezipředmětových vztahů, integrace poznatkových a činnostních okruhů), vynucená komplexním charakterem situací. Situace mohou být vybírány z různých oblastí – z oblasti ekonomické, sociální, kulturní, z oblasti mezipředmětových vztahů, ekologie. (Horák, F., 1991, s. 43)

Funkčnost nácviku řešení problémových případů a situací z praxe se zdůvodňuje také tím, že žáci se tak připravují na skutečné konflikty, s nimiž se budou setkávat ve své profesi i v životě. (Maňák, Švec, 2003, s. 122)

Fáze řešení situace: (Maňák, Švec, 2003, s. 119- 120)

- a) **Volba tématu.** (v souladu s cíli výuky, odpovídat připravenosti žáků)
- b) **Seznámení s materiály.** (dokumenty, písemnosti, obrazy, TV nahrávky)
- c) **Vlastní studium případu.** (učitel vytyčí cíle, poskytuje rady a pokyny)
- d) **Návrhy řešení, diskuse.** (vítězí řešení nejpracovanější a nejvěrohodnější)

5.2.4. Metody inscenační

Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací. (Maňák, Švec, 2003, s. 123)

V situačních metodách děti simulují různé situace a události, díky kterým si osvojují poznatky, vědomosti, pochopení určitých událostí a vzájemné vztahy mezi nimi. Osvojují si jiné způsoby chování a jednání. Rozvíjí svoji tvořivost, fantazii, myšlení. Nejvyžívanější náměty pro inscenaci jsou mezilidské vztahy.

Inscenační fáze: (Maňák, Švec, 2003, s. 123)

1. **Příprava inscenace.** Zahrnuje stanovení cíle, konkretizace obsahu, časový plán, rozdělení rolí a vytyčení postupu.
2. **Realizace inscenace.** Důležité je získat účastníky k spolupráci při obsazování konkrétních rolí. Jednotliví aktéři dostávají pokyny k zpodobení dané postavy. Při nácviku se počítá s různými kombinacemi provedení, s improvizací.
3. **Hodnocení inscenace.** Nejlépe bezprostředně po jejím ukončení. Hodnocení výkonu se provádí citlivě, převládají pozitiva. Může probíhat jako diskuse v plénu, ve skupinách, pomocí připravených otázek, na základě záznamu nebo individuálně s každým účastníkem.

Inscenace mohou mít několik podob či stupňů: (Horák, F., 1991, s. 45)

- 1) Strukturovaná inscenace, všichni účastníci znají jen popis výchozí situace a aktéři navíc rámcovou charakteristiku svých rolí.
- 2) Nestrukturovaná inscenace, při níž účastníci znají jen popis výchozí situace a inscenace se dále rozvíjejí volně
- 3) Simultánní nebo mnohostranná inscenace, při níž jsou všichni její účastníci aktivními aktéry. Větší skupinu lze rozdělit na několik menších skupin. Každá z nich potom dostane popis výchozí situace (stejný či rozdílný) a pod dohledem určitých pozorovatelů realizuje odděleně inscenaci podle svých představ. Pozorovatelé potom seznámí s průběhem inscenací a jejich vyvrcholením v jednotlivých skupinách, diskutuje se o jednotlivých variantách a hledá se vysvětlení i zhodnocení.

Výběr situačních rolí by měl učitel pečlivě promýšlet. Žáky by měl vybírat z řad dobrovolníků. Obsazení rolí i několikrát změnit a brát ohledy na zkušenosti každého žáka. Podle nich volit složitost inscenace (situace). Poté nezbyvá nic jiného, než sledovat a hodnotit jejich výkon.

5.2.5 Didaktické hry

Didaktická hra patří do skupiny aktivizujících metod proto, že umožňuje žákům plnou seberealizaci. Jako soutěže a hry lze uspořádat v podstatě každé řešení problému, ovšem při dodržení určitých podmínek (pravidel). Při výběru problémů, formulaci zadání a organizaci her (soutěží) může učitel spoléhat na mimořádně vysokou motivaci žáků. (Horák, F., 1991, s. 53)

Didaktická hra je spontánní činnost dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, tělocvičně, na hřišti, v přírodě. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 43)

Za pomoci hry můžeme u dítěte pozorovat různé projevy, které jsou spojeny s prostředím, ve kterém vyrůstá, s kolektivem, se vztahy ve skupině, s pohlavím a se specifickými zvláštnostmi každého dítěte.

V současném školství se hra do vyučování zařazuje velice hojně. Zejména na 1. stupni ZŠ, kdy je nejužívanější metodou, při výuce cizích jazyků. Na 2. stupni ZŠ se využívá také, ale v menší míře.

Pokud učitel nabídne dětem hru, která nemá vítěze či hlavního hrdinu dítě je zklamáno a hra pro něj není zajímavá. Z těchto důvodů je pro učitele náročné zařazovat tuto metodu do vyučování, kdy hra má představovat učení s dosažením vzdělávacího cíle.

Z hlediska dosahování cílů, lze hru pochopit jako takovou seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která se svobodnou volbou, uplatněním zájmů, spontánností a uvolněním přizpůsobuje pedagogickým cílům. (Maňák, Švec, 2003, s. 127)

Didaktické hry podle obsahu a cílů: (Maňák, Švec, 2003, s. 128)

a) Interakční hry - svobodné hry (s hračkami, stavebnicemi, simulace činností), sportovní a skupinové hry, hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry, učební hry.

b) Simulační hry - (hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky, maňásci).

c) Scénické hry - rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, speciální oblečení

Třídění her podle M. Janovcové aj. (Maňák, Švec, 2003, s.128):

a) doba trvání (hry krátkodobé – dlouhodobé),

b) místo konání (třída, klubovna, příroda, hřiště),

c) převládající činnost (osvojování vědomostí, pohybové dovednosti),

d) hodnocení (kvantita, kvalita, čas výkonu, hodnotitel učitel – žák).

Při začleňování didaktických her do výuky musíme respektovat určité zásady:

(Maňák, Švec, 2003, s. 129)

- 1. vytyčení cílů hry** (kognitivních, sociálních, emocionálních),
- 2. diagnóza připravenosti žáků** (potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti),
- 3. ujasnění pravidel hry** (jejich znalost žáky, jejich upevnění, obměna)
- 4. vymezení úlohy vedoucího hry** (řízení, hodnocení, svěřeni této funkce žákům je možné, až získají zkušenost),
- 5. stanovení způsobů hodnocení** (diskuse, otázky subjektivity)
- 6. zajištění vhodného místa** (uspořádání místnosti, úprava terénu),
- 7. příprava pomůcek, materiálu, rekvizit** (možnosti improvizace),
- 8. určení časového limitu hry** (rozvrh průběhu hry, časové možnosti účastníků),
- 9. promyšlení případných variant** (možné modifikace, iniciativa).

Hra je zařazována do činnosti dítěte již od narození, umožňuje jim osvojení si vědomostí, dovedností a zkušeností. Působí a ovlivňuje celou osobnost člověka.

Zařazováním didaktické hry do vyučovacího procesu nabízíme dětem vzdělávání, které jim je již od narození přirozené.

5.3. Komplexní výukové metody

Komplexní metody rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem více než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání. (Maňák, Švec, 2003, s. 131) Komplexní metody vyžadují propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace.

Do těchto metod můžeme zařadit: projekty, organizační formy. Jinými slovy zahrnují organické, funkční výchovně – vzdělávací celky v jejich reálné praktické podobě. (Maňák, Švec, 2003, s. 131 - 132)

5.3.1. Frontální výuka

Tato výuka se **vyznačuje společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků; výuka se orientuje převážně na kognitivní procesy, hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků.** (Maňák, Švec, 2003, s. 133)

Frontální výuka se uplatňovala již od počátku vzdělávání, kdy docházelo ke střídání frontálního poučování skupiny žáků s individuálním procvičováním a plněním úkolů. Metoda se neustále zdokonalovala a jejím velkým propagátorem a zastáncem byl Jan Ámos Komenský, který se zasazoval o zpřístupnění vzdělávání všem lidem. (Maňák, Švec, 2003, s. 133)

Vyučovací jednotka trvá 45 minut a je zaměřena na velkou skupinu lidí. Spolupráce žáků je zde téměř nulová, veškerá pozornost se soustředí na výklad učitele, nebo lépe řečeno „ řízený rozhovor“. Učitel svůj výklad doprovází záznamem na tabuli, obrazovými záznamy či demonstrací předmětů. Ústní projev žáků je při této metodě minimální, což vede k jejich pasivitě. Učitel předává velké množství informací, proto od žáků vyžaduje kázeň a maximální soustředění. To vede k únavě žáků a jednotvárnosti téměř všech hodin.

Průběh vyučovací hodiny může být: motivační, opakovací, examinační , smíšený aj.

Např. **smíšený průběh hodiny** vypadá takto: (Maňák, Švec, 2003, s. 134)

- zahájení (pozdrav, organizační záležitosti),
- opakování minulého učiva (kontrola domácích úkolů, zkoušení),
- výklad nového učiva,
- procvičování a upevňování učiva,
- zadání domácího úkolu,
- ukončení.

Jisté klady však frontální výuka také přináší. Za velmi krátkou dobu si žáci osvojí množství informací a dodržování kázně je při této metodě téměř samozřejmostí.

Tato metoda ovšem nezabezpečuje pochopení učiva všemi žáky, což ve velkém množství informací je téměř nereálné. Může se tak stát, že žák si v množství informací nedokáže vybrat ani ty nejdůležitější a vzdělávací proces tak ztrácí svůj smysl.

Frontální výuka by měla být zařazována do vyučovacího procesu ve stejné míře, jako jiné vyučovací metody.

5.3.2 Skupinová a kooperativní výuka

Co dnes dokáže dítě ve spolupráci s druhými, dokáže zítra samo.

Vygotskij (Fischer, R., 1997, s. 104)

Skupinová a kooperativní výuka jsou pojmy téměř totožné. V dnešním školství se častěji užívá kooperativní výuka. **Jedná se o komplexní výukovou metodu, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem.** (Maňák, Švec, 2003, s. 138)

Charakteristické rysy skupinové výuky: (Maňák, Švec, 2003, s. 138)

- spolupráce žáků při řešení náročnější úlohy nebo problému,
- dělba práce žáků při řešení úlohy,
- sdílení názorů, zkušeností, prožitků ve skupině,
- vzájemná pomoc členů skupiny,
- odpovědnost jednotlivých žáků za společnou práci.

Základem organizace těchto metod jsou malé skupiny žáků (trojčlenné až pětičlenné, nejčastěji však čtyřčlenné), které mají svou vnitřní strukturu. Interakce ve skupině působí na utváření postojů a názorů týkajících se vztahů mezi lidmi, usnadňuje vztahy současné i budoucí. Žáci si osvojují sociální chování, ochotu spolupráce, komunikaci, odpovědnost, kritičnost i toleranci, sebekritičnost, různé sociální role.

Úspěšná skupinová výuka také závisí na složení a připravenosti třídy, vyučovacím předmětu, na citu pro situaci, na vnějších podmínkách a klimatu školy. (Horák, F., 1991, s. 28 - 29)

Důležité prvky při skupinové (kooperativní) výuce: (Maňák, Švec, 2003, s. 139)

- a) pozitivní závislost členů skupiny (úspěšnost každého jednotlivého člena skupiny je závislá na úspěšnosti všech jejích ostatních členů)
- b) interakce žáků ve skupině „, tváří v tvář“
- c) individuální odpovědnost žáků za skupinovou práci (její průběh, výsledky), včetně hodnocení přínosu jednotlivců pro společné řešení úlohy nebo problému,
- d) vývoj účinných sociálních dovedností,
- e) komunikace členů skupiny o zlepšení skupinového procesu

Pro úspěšné skupinové vyučování je důležitý citlivý a smysluplný přístup učitele. Příprava skupinového vyučování ovšem není pro učitele nenáročná a musí počítat s výskytem různých potíží ve skupinách. (Horák, F., 1991, s. 29)

- **Při realizaci skupinové a kooperativní výuky učitel zejména:** (Maňák, Švec, 2003, s. 142)
- motivuje žáky pro skupinové řešení
- organizuje vytváření skupin ve třídě,
- zadává skupinám úlohy a jasně pozoruje práci skupin, činnost žáků, v případě potřeby poskytuje metodickou pomoc
- podporuje spolupráci žáků ve skupinách,
- v případě potřeby se stává členem některé ze skupin (u slabších žáků),
- vyzývá žáky k hodnocení jejich společné práce ve skupině
- vybízí žáky k prezentaci výsledků jejich skupinové spolupráce.

Úspěšnost výuky závisí nejen na učiteli, ale i na žácích. Žáky je nutné nejdříve s touto metodou seznámit, naučit je principu této metody.

Nesmíme ovšem počítat, že si tuto metodu osvojí ihned, je to dlouhodobý proces. Jedním ze základních principů, které musí žáci při této metodě dodržovat je pracovní ruch. U této metody se jistě předpokládá, nesmí všem sklouznout k nekázní, která ovlivní celý průběh vyučovací hodiny.

Práce ve skupinách by měla co nejvíce vyplývat z potřeb žáků. Nikdy nesmí dojít ke skupinovému vyučování, nehovoří – li v jeho prospěch cíl výuky, obsah činnosti a atmosféra ve třídě. (Horák, F., 1991, s. 30)

Tvorba skupin: v této problematice nelze postupovat náhodně, ale je nutné vhodně volit složení skupin. Někdy je vhodné zvolit pro každý předmět různé složení skupin. Záleží na každém učiteli, jaký **druh skupiny** si zvolí:

- 1) skupiny trvalé – fungují alespoň v jednom vyučovacím předmětu po delší dobu
- 2) skupiny proměnlivé – příležitostné
- 3) skupiny sourodé (homogenní) – jsou vhodné z hlediska schopností, výkonu, pracovního tempa, prospěchu, zájmů, pohlaví, sledovaného cíle
- 4) skupiny nesourodé (heterogenní) – žáci mají různé předpoklady pro učení

- **homogenní skupiny** tvoří žáci se stejným prospěchem (skupiny žáků výborných, dobrých, dostatečných až nedostatečných), u těchto skupin mohou být značné rozdíly v plnění úkolů, učitel by měl počítat s tím, že slabší skupiny budou odkázáni na jeho pomoc
- **heterogenní skupiny** - z hlediska prospěchu (žáci všech úrovní prospěchu: výborný, chvalitebný, dobrý, dostatečný a nedostatečný žák), šance všech skupin jsou vyrovnány, uvnitř skupiny však může docházet k pasivitě nejslabšího člena, tomu je nutné dát např. roli mluvčího skupiny, úspěšnější žáci zde mohou ovšem pomáhat slabším a naopak slabší se mohou vyrovnávat žákům úspěšnějším
- není vhodné zařazovat do skupin extrémní jedince (prospěchově nejlepšího a nejhoršího žáka)

Skupiny nelze tvořit bez znalosti vztahů mezi žáky a je nutné akceptovat i jejich přání. První pokus utvoření skupiny nemusí být optimální, proto je nutno citlivě a ohleduplně tuto skupinu přetvořit. (Horák, F., 1991, s. 30-31)

Někdy je dobré rozdělit role žáků ve skupinách např. takto: vedoucí skupiny, asistent, zapisovatel, mluvčí skupiny. (Maňák, Švec, 2003, s. 144)

Zvláštní variantou skupinové práce může být tzv. **metoda „sněhové koule“**: po vymezení úlohy začíná její řešení ve dvojicích, diskutují o možnostech řešení, v další fázi se dvojice spojí do čtyřčlenných skupin, v nichž řešení problému pokračuje, výsledky těchto skupin jsou nakonec systematizovány a diskutovány v osmičlenných skupinách, které vzniknou opět spojením menších skupin, tentokrát čtyřčlenných. (Maňák, Švec, 2003, s. 146)

Prezentace výsledků skupinové práce má také svoji formu:

1. Ústní sdělení výsledků, doplnění podle potřeby schématem.
2. Písemná prezentace výsledků na papíře.
3. Nástěnná prezentace.
4. Společná prezentace výsledků práce skupin prostřednictvím jejich nástěnek.

Uspořádání prostoru není pro tuto metodu zásadní, ale je její součástí. Existují různé způsoby uspořádání (do tvaru U, do podkovy, rozptýleně), ovšem pokud učitel nemůže využít speciálních učeben, zdá se nejvýhodnější srazit dvojmístné žakovské stoly se židlemi. Dvojice žáků prostě obrátí židle a přisedne obličejí k dvojici u stolku za sebou. Nehrozí zde přílišné nebezpečí poškození, úrazu, zdržení atd. Nejlépe je, má – li skupina trvale malou tabuli, o kterou současně i pečuje. (Horák, F., 1991, s. 36 - 37)

Učitel by se měl při skupinové práci pohybovat mezi skupinami. Nehovoří s celou třídou, pouze s nejbližší skupinou, která vyžaduje jeho pomoc. Žáci by měli respektovat polohlasité domlouvání ve skupinách, aby nerušily ostatní skupiny. (Horák, F., 1991, s. 38)

Skupinovou a kooperativní výuku lze kombinovat s dalšími komplexními výukovými metodami a samozřejmě s klasickými a aktivizujícími metodami. (Maňák, Švec, 2003, s. 146)

5.3.3. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků

Moudrý muž vyučuje své žáky tak, že je vede, ale nevtlačí; pobízí je vpřed, ale netlačí; otevírá jim cestu, ale nepřivádí je k cíli... Dobrým učitelem můžeme nazvat takového muže, který podněcuje své žáky k samostatnému myšlení.

Konfucius (Fischer, R., 1997, s. 123)

Individuální práci žáka rozumíme vyčlenění určitého časového prostoru pro aktivní myšlenkovou nebo motorickou činnost jednotlivého žáka, která je plně plánovaná a řízena učitelem. Žák pracuje sám, individuálně, ale je součástí hromadné výuky ve třídě a nemá žádné formální kontakty s ostatními žáky. (Maňák, Švec, 2003, s. 152)

Individualizovaná výuka se zaměřuje na individuální přístup k žákům. Některé příklady této výuky: individuální úkoly při hromadném zaměstnání, v zadání domácích úkolů, v prodlouženém výkladu pro některé žáky, při různých poruchách učení, praktických činnostech atd. (Maňák, Švec, 2003, s. 153)

Individualizovaná metoda je charakteristickým rysem Daltonského učebního plánu, který byl zaveden v roce 1920 v americkém městě Daltonu Helenou Parkhurstovou.

Do Československa pronikl díky pedagogovi Václavu Příhodovi. Veškeré učení se zakládá na samostatném učení žáků, za použití vhodných pomůcek. Ruší se zde rozdělení tříd podle věku, žák může být v některém předmětu ve vyšším kurzu v jiném v nižším. Pro jednotlivé předměty se zřizují odborné pracovny, laboratoře vybavené vhodnými pomůckami a knihovnou. Celoroční látka se rozděluje na měsíční úkoly, které žáci plní podle vlastního programu, vlastním tempem. Mezi klady Daltonského učebního plánu patří zvýšení samostatnosti žáka, jeho aktivity a efektivnosti studia. (Průcha, J., 1996)

Samostatnou práci žáků chápeme jako takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů. (Maňák, Švec, 2003, s. 153 -154)

Techniku samostatného studia si mohou žáci osvojit jen za soustavného vedení učitelem. Při výkladu nového učiva má žákům vytvářet vhodné podmínky k samostatnému učení tím, že jim učivo jasně vysvětlí, věnuje péči výkladu odborných termínů, významu cizích slov, výklad píše na tabuli atd.

Důležité je, aby při ukládání domácích úkolů dal žákům návod, jak se mají doma učit. Někdy stačí jen upozornit na důležitá místa v učebnici. Vhodné je také uložení kontrolních nebo praktických otázek či úkolů.

Učitel může také zařazovat speciální cvičení, v nichž se žáci učí samostatné práci. Děti by měl naučit analyzovat text v učebnici, správně podtrhávat, dělat výpisky, sestavovat osnovu, konspekt. Žáci si tím osvojují systém práce, který jim poté pomůže při samostatné práci.

Je vhodné osvojit si také práci s jinými literárními prameny jako jsou denní tisk, časopisy, populárně vědecká literatura, beletrie atd. (Pešek, Z., 1964, s. 158 – 159)

Základem pro výchovně – vzdělávací proces je aktivita. **Aktivita je zvýšená, intenzivní, spontánní nebo uvědomělá činnost žáka, jejímž cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a způsoby chování.** (Maňák, Švec, 2003, s. 153)

Důležitým znakem samostatné práce je přebírání odpovědnosti za výsledky učebního procesu žákem.

Tuto metodu je vhodné realizovat na tzv. individuálních pracovištích, která jsou vybavena učebními pomůckami, které jsou pro žáky důležité pro plnění samostatných úkolů.

Přínos samostatné práce:

- žáci se individuálně zapojují do výukových aktivit, realizují své nápady,
- učí se odpovědnosti, spoléhají se na vlastní síly,
- volí si vlastní tempo práce, plánují a rozvrhují svůj čas a síly,
- podporuje se diferenciací třídy, učitel se může individuálně věnovat některým žákům, respektují se specifické předpoklady žáků, jejich zaujetí, tvořivost atd.

Nevýhody individuální práce žáků: (Maňák, Švec, 2003, s. 156)

- malá nebo žádná vzájemná komunikace a spolupráce,
- nepodporují se sociální vztahy, nerozvíjejí se formy sociálního učení.

Individuální či samostatná práce se uplatňuje v tzv. alternativních školách: WALDORFSKÁ ŠKOLA, MONTESSORIO ŠKOLA, DALTONSKÝ UČEBNÍ PLÁN, FREINETOVSKÁ ŠKOLA, JENSKÁ ŠKOLA. Ty to školy vznikaly jako součást reformy pedagogiky.

Tato metoda umožňuje žákovi plně rozvinout svoji osobnost.

5.3.4. Brainstorming

Tato komplexní metoda nese název z anglického slova (brain – storming), což znamená „útočení na mozek“, „ bouří mozků“, v českém překladu by to znamenalo „burza nápadů“.

Metodu poprvé popsal v roce 1953 Alex Sborn, jako metodu podněcování k tvůrčímu myšlení.

Hlavním smyslem brainstormingu je vyprodukovat co nejvíce nápadů a potom posoudit jejich užitečnost. (Maňák, Švec, 2003, s. 164)

Tuto metodu lze vyučovat 30 až 45 minut, doporučený počet žáků je 7-12, ale lze tuto metodu využít i ve třídě se všemi žáky pokud ovšem jejich počet nepřesahuje 25.

Pravidla brainstormingu: (Maňák, Švec, 2003)

1. Žádné z navržených řešení se nekritizuje, hodnocení odkládáme na další fázi.
Naprostá volnost v produkci nápadů.
2. Cílem je vyprodukování co nejvíce nápadů.
3. Každý návrh, nápad se musí zapsat.
4. Při vytváření nových nápadů se inspirujeme již vzniklými.

Postup při této metodě: (Horák, F., 1991, s. 47 - 48)

1. Seznámení s pravidly, stručně a jasně.
2. Po přijetí pravidel se oznámí téma diskuse, každý z účastníků vyslovuje své myšlenky a nápady k danému tématu. Musí být zachován klid a respektování veškerých nápadů, nikdo se k nim nevyjadřuje ani je nehodnotí. Všechny nápady se zaznamenávají.

3. Všechny nápady se zaznamenávají na tabuli, zpětném projektoru, velkoplošné televizi v takovém pořadí, v kterém byly vysloveny.
4. Pokud jsou vyčerpány veškeré nápady, organizátor vyhlásí přestávku, která umožní diskusi mezi účastníky či nerušené přemýšlení.
5. Po přestávce následuje kritické hodnocení všech zaznamenaných nápadů, hledání nových formulací a názorů. Organizátor řadí jednotlivé názory, nabádá účastníky k lepšímu zdůvodnění myšlenek, o myšlenkách, které odolaly kritice se dále hovoří, ne vždy se dosáhne toužebného výsledku.

Metoda sleduje hledání a nalézání neobvyklých způsobů a vede k rozvoji netradičních způsobů myšlení i komunikace. Umožňuje spontánní vyjadřování postojů, prožitků, zkušeností.

Do vyučování není příliš často zařazována, díky své náročnosti na zkušenosti a dovednosti účastníků a zejména organizátora. I přes její náročnost, umožňuje tato metoda učitelé, ověřit si dosavadní znalosti žáků, jejich schopnost přemýšlet, spojovat si získané znalosti a hledat mezi nimi souvislosti. Tuto metodu jsem si vyzkoušela v rámci mého experimentu. Ačkoli s ní nemám téměř žádné zkušenosti, velice se mi osvědčila. Žáci při této metodě byli aktivní, činorodí a práce je velice bavila.

5.3.5 Projektová výuka

Myšlenka projektového vyučování byla rozvinuta již na počátku 20. století známým představitelem americké pragmatické pedagogiky W. H. Kilpatrickem, jako prostředek demokratizace a humanizace vyučování a školy (Skalková, 2007). Oba se snažili překonat strnulost a odtržení výuky od běžného života.

Projektová výuka (učení v projektech) navazuje na metodu řešení problémů, jde však v ní o problémové úlohy komplexnější, o výukové záměry a plány, které mají vždy širší praktický dosah.

Účastníci projektu se angažovaně začleňují do životní praxe a za své aktivity též přebírají určitou odpovědnost. Projekty sdružují přirozenou cestou k spolupráci několik vyučovacích předmětů, neboť jejich cílem je řešit situaci ze životní reality.

Původní, obecně koncipovaná idea projektové výuky byla postupně zpřesňována a konkretizována. Téma by mělo iniciovat inter - disciplinární spolupráci a spojit práci hlavy a rukou. Při vymezení projektové výuky se vyzvedává komplexnost řešeného pracovního úkolu, jehož cílem je osvojení potřebných vědomostí a dovedností žáků.

Do popředí vystupuje také požadavek propojovat život, učení a práci, a to ve spolupráci učitelů, žáků, zainteresovaných rodičů, případně přizvaných expertů tak, aby vybraná témata mohla být řešena vzhledem k společenským a současně individuálním potřebám. Učební i pracovní procesy probíhající ve třídě i mimo ni.

Projekt tedy můžeme vymežit jako komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu. (Maňák, Švec, 2003, s. 168)

Řešení projektu: (Maňák, Švec, 2003, s. 169)

1. Stanovení cíle (motivace žáků a přijetí tématu).
2. Vytvoření plánu řešení (prodiskutování plánu, odhad materiálu, plnění úkolů, prezentace výsledků).
3. Realizace plánu (vyhledávání informací, materiálu, oprava nezdařilých prací, zapojení smyslů, vnímání, experimentování).
4. Vyhodnocení (hodnocení výsledků práce, zveřejnění výsledků).

Časové rozvržení projektové výuky může být krátkodobé (několik hodin), středně dlouhé (1-2 dny), dlouhodobé (týden), mimořádně dlouhé (týdny, měsíce).

Vyučování může probíhat ve skupinách, často se do projektu zapojují i jiné třídy či celá škola.

Některé školy zařazují do vyučování tzv. projektové týdny, jedná se o učení, které probíhá ve skupinách či individuálně napříč ročníky a vyučovacími předměty. S tímto způsobem vyučování musí souhlasit celý kolektiv školy. (Maňák, Švec, 2003, s. 170)

Přednosti výukové metody: (Maňák, Švec, 2003, s. 170)

- zvyšuje motivaci, iniciativu a odpovědnost žáků
- praktické řešení problémů a úkolů ze života
- spolupráce mezi žáky
- doplňuje výuku o vlastní zkušenosti žáků
- rozvíjí vytrvalost, pohotovost, toleranci, sebekritičnost, sebedůvěru
- umožňuje tvořivou činnost

Tato metoda se také setkává se **zápornými reakcemi** zejména rodičů, kteří se domnívají, že si děti pouze hrají a nedochází tak k naplnění výchovně - vzdělávacích cílů.

5.3.6. Shrnutí výukových metod

Při výběru výukových metod by měl dbát pedagog na efektivnost dané metody a její přínos do vyučování.

Používání klasických metod ve výuce bychom neměli zavrhnout. Je však vhodné je neustále inovovat a upravovat.

Častější zařazování inovativních výukových metod je velice vhodné. Inovativní metody umožňují rozvoj klíčových a odborných kompetencí.

Jednotlivé výukové metody nelze hodnotit jako špatné, dobré, či upřednostňovat některé z nich. Metody mohou být pouze nevhodně realizované, používané v nevhodné výukové situaci, samoučelné nebo nepřiměřené schopnostem žáků.

Pokud chce učitel vytvořit kvalitní výchovně – vzdělávací proces, je nezbytné výukové metody střídat a kombinovat. Tím zajistí efektivnější a kvalitnější vyučování.

6. VÝZKUMNÁ ČÁST

6.1. Cíl výzkumu, výzkumné otázky, hypotézy

Cílem výzkumu bylo srovnání efektivnosti výuky pomocí inovativních a klasických metod. Srovnání jsem realizovala pomocí metod vyprávění, vysvětlování, prací s textem, skupinové práce a brainstormingu. Vybrané metody jsem aplikovala v praxi ve 4.A a 4.B na ZŠ v Jemnici.

Cílem těchto metod bylo srovnání úrovně dosažených znalostí žáků, na základě vědomostního testu a časové náročnosti.

Výzkumné cíle:

K dotazníkovému šetření: 1) Zjistit nejpoužívanější výukové metody.

2) Zjistit nejúčinnější metody pro osvojení si znalostí žáků na 1. stupni ZŠ.

K experimentálnímu šetření: 1) Srovnat efektivnost výuky pomocí inovativních a klasických metod u žáků 4. ročníků v hodině přírodovědy.

Výzkumné otázky:

K dotazníkovému šetření: 1) Jaké jsou nejpoužívanější výukové metody?

2) Jaké jsou nejúčinnější metody pro osvojení si znalostí žáků na 1. stupni ZŠ?

K experimentálnímu šetření: 1) Je efektivnější výuka přírodovědy pomocí inovativních či klasických metod?

Hypotézy:

H1. Učitelé pokládají inovativní výukové metody pro osvojování si znalostí žáků za účinnější, než metody klasické.

H2. V přírodovědě jsou inovativní výukové metody z hlediska osvojování vědomostí efektivnější, než výukové metody klasické.

H3. Učitelé používají inovativní výukové metody více, než výukové metody klasické.

6.2. Výzkumný design

6.2.1. Výzkumné metody

K naplnění cílů jsem použila metody dotazníku a experimentu.

Metoda dotazníku

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit nejpoužívanější a neúčinnější metody při osvojování si znalostí žáků.

45 respondentům jsem předložila dotazník (viz. příloha č. 1), který obsahuje 8 položek. Otázky jsou jak otevřené, tak uzavřené. Respondenti měli na výběr několik variant odpovědí. Pracovali anonymně, samostatně bez časového limitu. Výsledky dotazníku jsem zpracovala do grafů.

Metoda experimentu

Cílem experimentu bylo srovnání efektivnosti výuky pomocí inovativních a klasických metod. Pro tento cíl jsem použila metodu vyprávění, vysvětlování, práci s textem, metodu skupinové práce a brainstormingu.

Pro zjištění údajů jsem využila hodin přírodovědy ve 4.A a 4.B na ZŠ v Jemnici. Vyučování v každé třídě proběhlo na stejné téma: Živočichové našich lesů.

Ve třídě 4. A jsem pracovala s 19 žáky pomocí klasických vyučovacích metod. V rámci klasických vyučovacích metod jsem využila metody vyprávění, vysvětlování a práci s textem. Při metodě vyprávění děti odpovídaly na otázky typu: Kdo z Vás byl už v lese? Jaký je význam lesa? Jaké živočichy můžeš při návštěvě lesa pozorovat? Následovala metoda vysvětlování a práce s učebnicovým textem.

Na závěr celé hodiny byl žákům rozdán vědomostní test, na téma, které jsme probrali. Děti pracovaly samostatně, na práci měly dostatek času.

Stejně téma jsem vyučovala ve 4. B, kde jsem pracovala s 19 žáky. Zde jsem využila metody brainstormingu a skupinové práce. S metodou brainstormingu neměly děti příliš velké zkušenosti, proto bylo nutné seznámit je s pravidly. Na tabuli jsem připevnila velký formát papíru. Uprostřed bylo napsáno téma hodiny: Lesní živočichové. Úkolem dětí bylo vyslovovat myšlenky k danému tématu a následně je zapisovat na připevněný papír. Následovala skupinová práce. Děti byly rozděleny do 4 skupin. Každá skupina dostala dvoustránkový pracovní list, který společně vyplňovali. Důležitým úkolem každé skupiny, bylo rozdělení rolí ve skupině.

Skupiny si zvolily zapisovače odpovědí, ostatní členové hledali odpovědi v učebnici popř. v knihách. Po splnění pěti úkolů, mluvčí každé skupiny přečetl své odpovědi, ostatní žáci kontrolovali či doplňovali informace.

Poté jsme se opět vrátili k brainstormingu a zhodnotili, zda – li všechny napsané myšlenky souvisely s tématem.

Závěr hodiny byl opět vyplněn vědomostním testem na téma, které jsme probrali. Žáci pracovali samostatně, na práci měli dostatek času.

6.2.2. Charakteristika výzkumného souboru

V této kapitole uvádím jednotlivé cíle, dále pak metody a výzkumné vzorky vztahující se k těmto cílům.

Jako první cíl tohoto výzkumu jsem si stanovila, zjistit nejpoužívanější a neúčinnější metody pro osvojení si znalostí žáků na 1. stupni ZŠ. Výzkum jsem prováděla metodou dotazníku na těchto základních školách: ZŠ v Jemnici, ZŠ Suchdol nad Lužnicí, ZŠ L. Kuby České Budějovice, ZŠ a MŠ Kubatova České Budějovice, ZŠ a ZUŠ Zliv, MŠ a ZŠ Ostopovice. Dotazník mi vyplnilo 45 respondentů, z toho jen jediný muž.

Druhým cílem mého výzkumu bylo srovnání efektivnosti výuky pomocí inovativních a klasických metod. Využila jsem metodu experimentu.

Výzkumu se zúčastnili žáci dvou čtvrtých tříd – ZŠ v Jemnici. Obě třídy splňují požadavky experimentu, protože jsou smíšené a nahodilé. Žáky 4.A a 4.B vyučuje již od 1. třídy stejná paní učitelka.

Obě třídy navštěvuje 19 žáků. Složení děvčat a chlapců je také stejné. V každé třídě je 10 děvčat a 9 chlapců. Do vyučování těchto tříd byly inovativní metody zařazovány jen zřídka.

Kritériem pro hodnocení byl vědomostí test na téma: Živočichové našich lesů.

Třída 4.A byla vyučována klasickými vyučovacími metodami, tedy vyprávěním, vysvětlováním a prací s textem. Třída 4.B byla vyučována metodami brainstomingu, skupinovým vyučováním, tedy inovativními metodami.

6.2.3. ZŠ Jemnice

Základní škola v Jemnici se nachází ve stejnojmenném městě Jemnice v jihozápadní části kraje Vysočina.

Tuto školu velice dobře znám, protože jsem ji také 9 let navštěvovala a později, zde vykonávala asistentskou praxi.

Škola byla založena 4. září roku 1898. V současné době se dělí budova školy na dva pavilony - I. stupně a II. stupně, které jsou propojeny spojovacími chodbami. Škola má dvě tělocvičny, jídelnu a několik ateliérů.

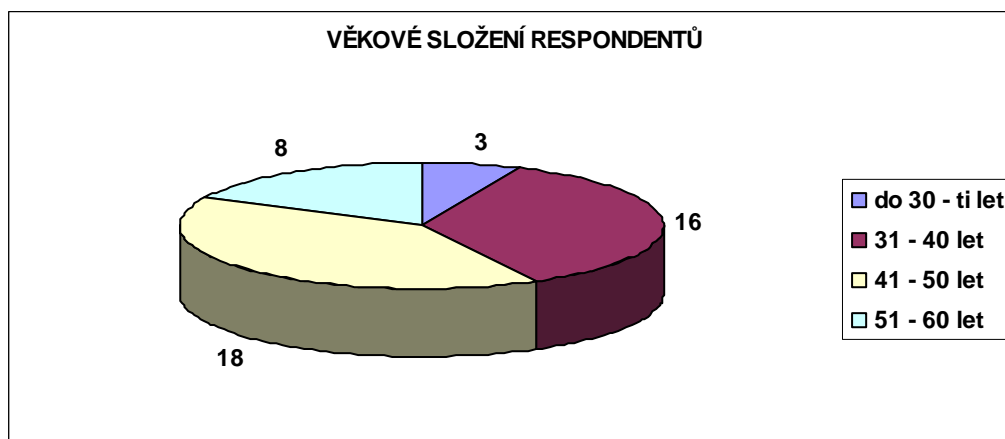
Ředitelem školy je Paed.Dr Karel Fukal. Škola nyní zaměstnává 36 pedagogických zaměstnanců, z toho jich 9 vyučuje na I. stupni, 22 na II. stupni a 4 působí jako vychovatelky ve školní družině.

Na I. stupni vyučuje pouze jediný muž. Na II. stupni vyučuje 9 mužů a 13 žen. Počet žáků, kteří navštěvují základní školku je 562.

V 1., 2., 3., 6., 7. a 8. ročníku výuka probíhá dle vlastního školního vzdělávacího programu, ostatní ročníky pracují podle vzdělávacího programu Základní škola.

Součástí ZŠ je také Dům dětí a mládeže v Jemnici, který dětem nabízí řadu zájmových kroužků a aktivit.

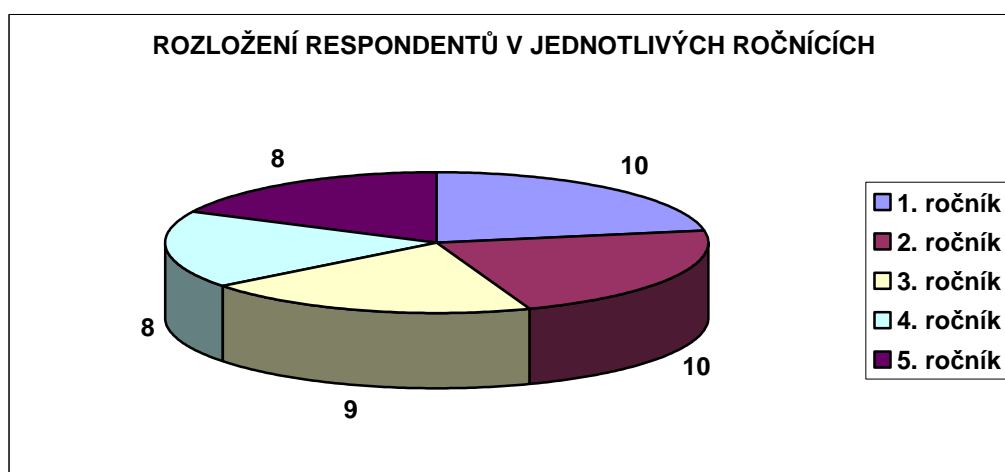
Věkové složení respondentů ukazuje graf č. 1



Věk vyučujících na těchto základních školách se pohybuje v rozmezí 23 – 60 let.

Dotazník jsem předala k vyplnění vyučujícím různých ročníků I. stupně.

Počet těchto vyučujících znázorňuje graf č. 2



Největší počet respondentů zahrnovali vyučující 1. a 2. ročníků základních škol.

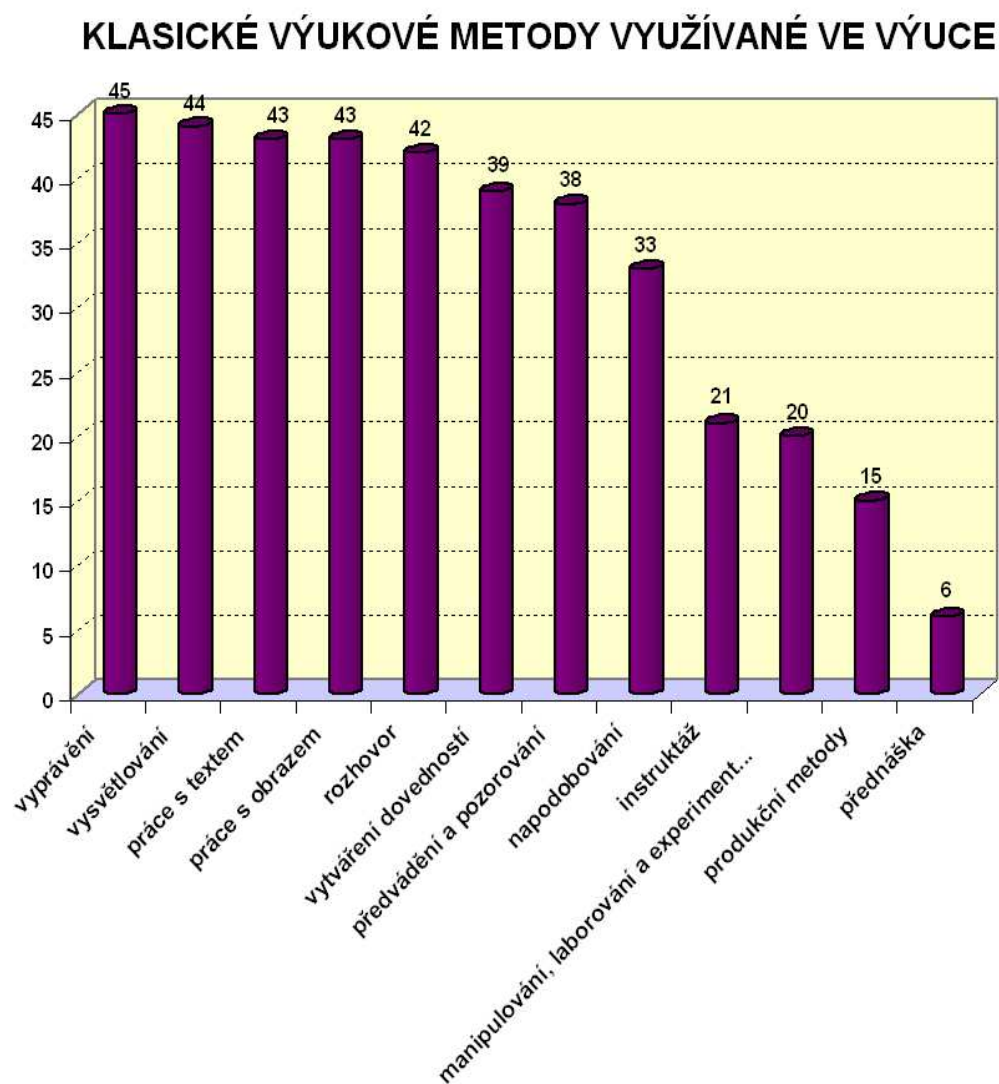
6.3. Výsledky výzkumu

6.3.1. Výsledky dotazníkového šetření

Výsledkem mého dotazníkového šetření, by měl být výčet nejčastěji používaných výukových metod, četnost jejich zařazování a uvážení respondentů, které z těchto metod jsou pro osvojení znalostí žáků neefektivnější.

Pokud se jedná o používání klasických a inovativních metod ve vyučování, všichni respondenti tyto metody ve svých hodinách nejraději kombinují.

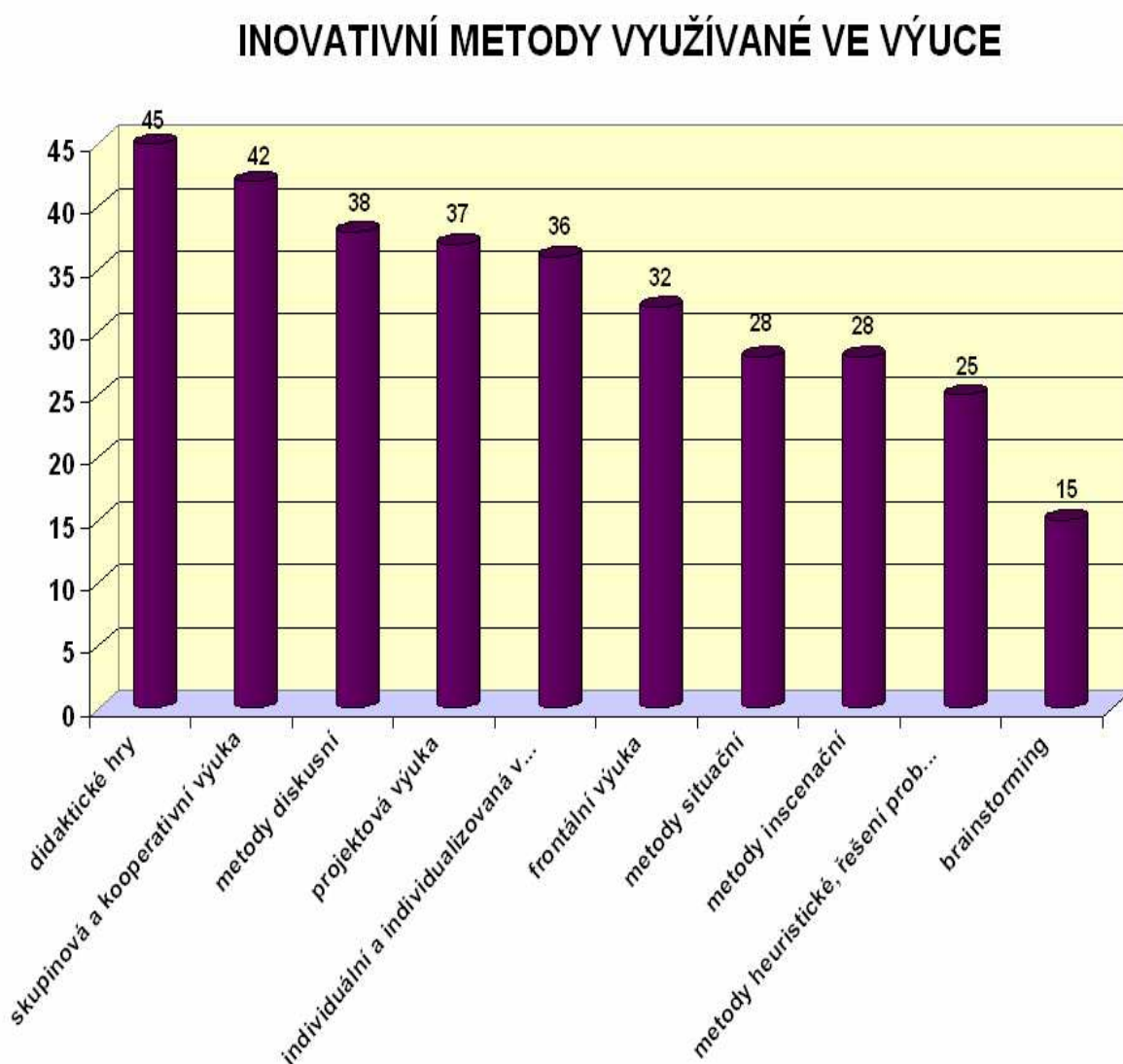
Respondenti ve svých hodinách nejčastěji používají tyto klasické výukové metody:
graf č. 3



Výsledky grafu ukazují, že v hodinách se nejčastěji využívají tyto klasické výukové metody: vyprávění, vysvětlování, práce s textem, práce s obrazem a rozhovor. Tento výsledek odpovídá věkovému složení žáků, které tito respondenti vyučují. Žáci

I. stupně základní školy potřebují probíranou látku podrobněji vysvětlit, přiblížit a to zejména názorně.

Inovativní metody využívané v hodinách znázorňuje graf č. 4



Z inovativních metod využívají respondenti nejčastěji metodu didaktické hry, skupinovou a kooperativní výuku, metodu diskusní, projektovou výuku, individuální a individualizovanou výuku, samostatnou práci žáků a frontální výuku.

Z výčtu těchto metod vyplývá, že respondenti se v užívání inovativních metod drží spíše osvědčených a dlouhodobě používaných metod. Osobně mě překvapilo, že metoda brainstormingu dostala nejmenší počet hlasů. Sama jsem tuto metodu při svém výzkumu: Srovnání efektivnosti výuky pomocí inovativních a klasických metod využila. Setkala jsem se jen s kladnými reakcemi žáků. Žáky vyučování touto metodou bavilo a aktivně se do výuky zapojovali.

Jediná otevřená otázka mého dotazníku zněla: Které z klasických a inovativních metod ve výuce nejčastěji používáte? Mezi nejpoužívanější metody, které respondenti zaznamenaly patří: didaktické hry, skupinová a kooperativní výuka, diskuse, frontální výuka, vysvětlování, rozhovor, projektová výuka. **Z tohoto výčtu metod jasně vyplývá, že nejpoužívanější metody jsou metody inovativní.**

Nyní bych citovala některé odpovědi respondentů k jednotlivým metodám:

DIDAKTICKÉ HRY: Motivují žáky, ti se učí, aniž by o tom věděli.

Děti pracují s větší chutí.

Zpestřují výuku.

Nenásilné učení dětí.

SKUPINOVÁ A KOOPERATIVNÍ VÝUKA: Slouží k procvičování probrané látky.

Uplatnění získaných dovedností a znalostí.

Prezentace sebe sama.

Upevnění kolektivu.

Větší samostatnost.

DISKUSE: Učí se, že nemusí mít všichni stejný názor na věc.

Učí se pomocí prožitků.

VYSVĚTLOVÁNÍ: Uvedení do problému, sledování jak se daný jev vyvíjí.

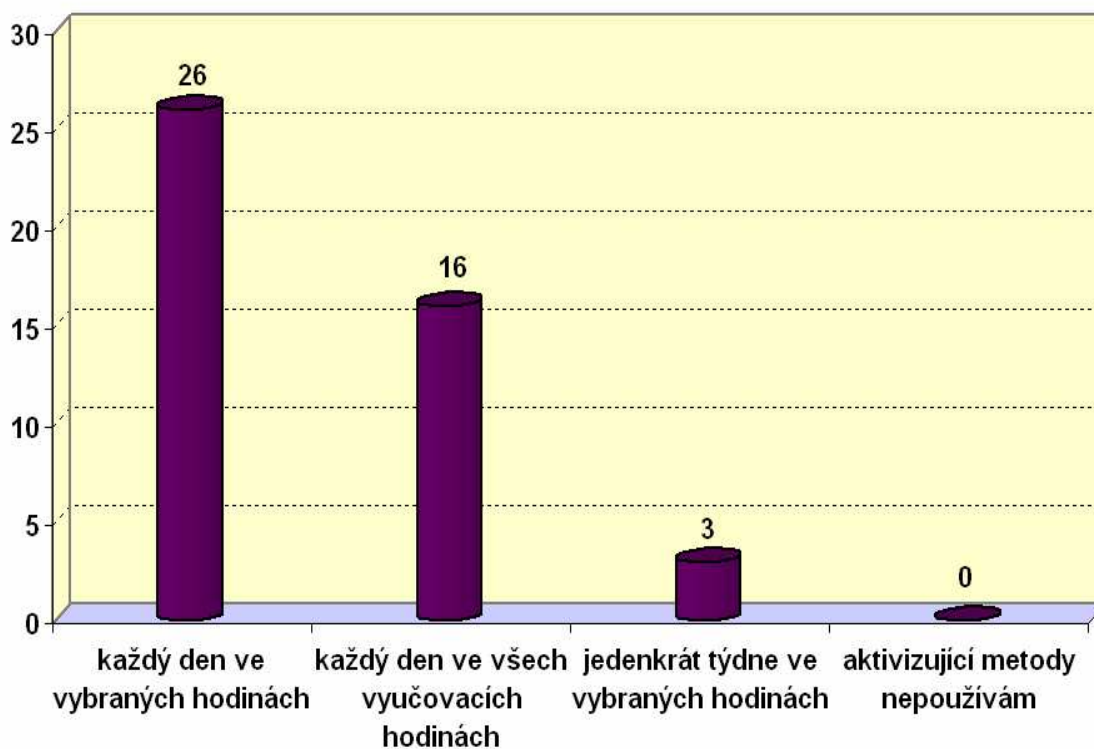
FRONTÁLNÍ VÝUKA: Důležitá při vysvětlování nové látky.

ROZHOVOR: Žáci zde uplatní své poznatky, postřehy, zkušenosti, učí se vyjadřování a myšlení.

PROJEKTOVÁ VÝUKA: Děti se aktivně zapojí – každé je jinak zaměřené.
Uplatnění zkušeností.

Četnost používání inovativních metod znázorňuje graf č. 5

ČETNOST VYUŽÍVÁNÍ INOVATIVNÍCH METOD VE VÝUCE

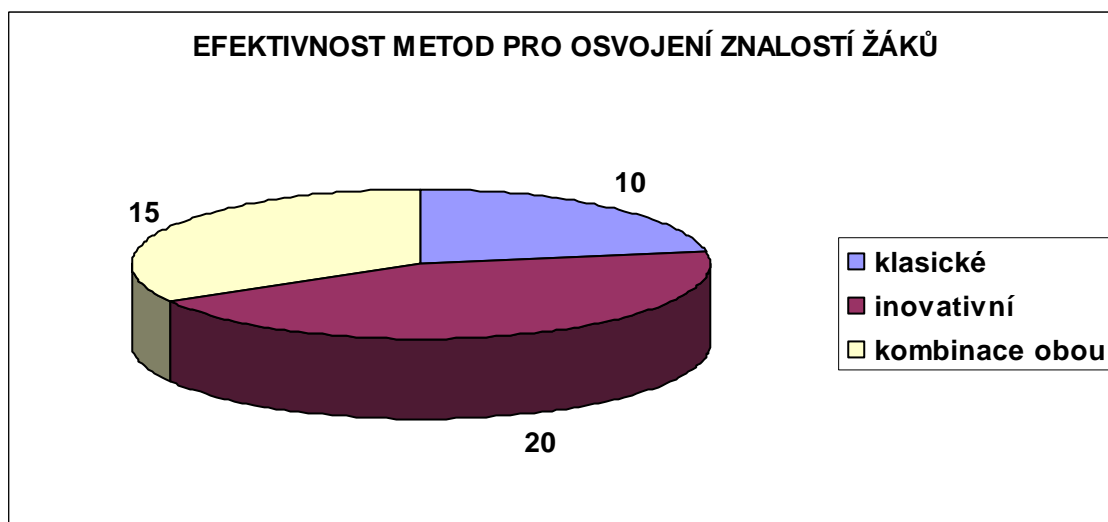


Každodenní využívání inovativních metod ve vybraných hodinách se zdá pro více než polovinu respondentů běžné. Poukazuje to na snahy učitelů obohatit vyučování o nové prvky, pro děti zajímavé, atraktivní a k dosažení výukových cílů snad i snadnější.

Ovšem našli se i tací, kteří tyto metody zařazují do vyučování pouze jedenkrát týdně a upřednostňují především klasické „osvědčené „ metody.

**Závěr mého dotazníku směřoval k zamyšlení se respondenty nad otázkou :
Které metody jsou pro osvojení znalostí žáků účinnější?**

Graf č. 6



Respondenti měli na výběr metody: klasické, inovativní a kombinace obou.

Za neúčinnější považovali metody inovativní, která umožňuje vlastní učební činnost žáků a celkový rozvoj jejich osobnosti. Druhou neúčinnější metodou je kombinace metod klasických a inovativních. Respondenti je v hodinách propojují a přizpůsobují k danému tématu.

Výsledky výzkumu nelze zobecnit na ČR či jednotlivé kraje, ve kterých byl výzkum prováděn, jsou platné pouze pro zkoumané školy, neboť se jedná o záměrný dostupný výběr výzkumného souboru s malým počtem respondentů, zejména v dotazníkovém šetření.

6.3.2. Výsledky experimentu

Kritériem pro srovnání efektivity inovativních a klasických výukových metod byl vědomostní test. Žákům obou tříd byl předložen stejný vědomostní test na stejné téma. Všichni žáci pracovali samostatně. Na práci měli dostatek času. Test byl hodnocen podle předem stanovených bodů za každý úkol. Maximální počet dosažitelných bodů byl 18.

Úspěšnost žáků 4. A

Tabulka č. 1

4.A METODA VYPRÁVĚNÍ, VYSVĚTLOVÁNÍ, PRÁCE S TEXTEM

<i>Maximální počet bodů</i>	<i>Získané body</i>	<i>Počet žáků</i>
18	16	2
18	15	3
18	14	6
18	13	4
18	12	1
18	11	1
18	9	2
$\frac{\text{CELKOVÝ POČET BODŮ TŘÍDY}}{\text{POČET ŽÁKŮ TŘÍDY}}$		$\frac{254}{19} = 13,37$

Výsledky žáků 4. A jsou lehce nadprůměrné. Tuto skutečnost ovlivnilo zejména časté používání klasické výukové metody paní učitelkou. Děti se nemusely přizpůsobovat jinému způsobu vyučování.

Úspěšnost žáků ovlivnilo také vysvětlení látky učitelem, tedy mnou a práce s učebním textem.

Někteří žáci doslovně formulovali odpovědi, které si zapamatovali z výkladu učitelky.

(např. Když prší, tak les zachycuje vodu, aby nebyly záplavy. Les vsakuje vodu, která by mohla zaplavit naše obydlí.)

Úspěšnost žáků 4. B

Tabulka č. 2

4.B METODA BRAINSTORMINGU A SKUPINOVÉ PRÁCE

<i>Maximální počet bodů</i>	<i>Získané body</i>	<i>Počet žáků</i>
18	14	2
18	13	1
18	12	2
18	11	4
18	10	3
18	9	4
18	8	2
18	7	1
$\frac{\text{CELKOVÝ POČET BODŮ TŘÍDY}}{\text{POČET ŽÁKŮ TŘÍDY}}$		$\frac{200}{19} = 10,53$

Výsledky žáků 4. B jsou průměrné. Tuto skutečnost ovlivnilo neznalost metody brainstormingu a méně časté používání metody skupinové práce. Děti se musely přizpůsobovat jinému způsobu vyučování.

Menší úspěšnost ovlivnila neznalost těchto metod žáky. Žáci si samostatně vyhledávali odpovědi na otázky. Tyto odpovědi si museli zároveň zapamatovat, pro pozdější úspěšné zvládnutí testu.

Látka nebyla vysvětlena učitelem, to se výrazně podepsalo na odpovědích těch žáků, kteří při skupinové práci s ostatními nespolečně pracovali, tedy nevyhledávali potřebné informace. Odpovědi těchto žáků byly často vymyšlené, nesmyslné nebo žádné.

(např. Les je významný proto je tam mnoho zvířat. Je tam mnoho rybníků. Potkáváme tam mnoho zvířat.)

Jsem si vědoma, že učitel musí na konci hodiny látku shrnout a jednoduše vysvětlit. Ovšem při mém experimentu, který trval pouze jednu vyučovací hodinu to bylo nereálné. Ověřila jsem si, že vyučování bez částečného výkladu není možné, alespoň v mém případě se mi to neosvědčilo. Z toho vyplývá, že propojování klasických a inovativních metod je velice důležité.

Celková úspěšnosti žáků 4. A a 4. B v testu

Tabulka č. 3

4. A (metoda vyprávění, vysvětlování, práce s textem)		4. B (metoda brainstormingu a skupinové práce)	
Maximální počet získaných bodů	Počet žáků	Maximální počet získaných bodů	Počet žáků
16	2	14	2
Minimální počet získaných bodů	Počet žáků	Minimální počet získaných bodů	Počet žáků
9	2	2	1

Z tabulky vyplývá, že v testu byli úspěšnější žáci 4. A. V této třídě jsem vyučovala hodinu přírodovědy klasickými vyučovacími metodami. Využila jsem metody vyprávění, vysvětlování a práce s textem.

Méně úspěšní byli žáci 4. B, které jsem vyučovala metodou, pro ně méně známou brainstorming a skupinová práce.

V odlišných výsledcích se promítá časová náročnost pro zapamatování si množství informací.

Díky klasické metodě, zejména metodě vysvětlování a výkladu, si žáci rychleji zapamatovali množství informací.

Žáci, kteří pracovali ve skupinách si museli informace zjišťovat sami a ve velmi krátkém časovém intervalu si je zapamatovat. Práci měli tedy náročnější, tím je vysvětlena jejich menší úspěšnost.

6.3.3. Výsledky hypotéz

H1. Učitelé pokládají inovativní výukové metody pro osvojování si znalostí žáků za účinnější, než metody klasické.

Tato hypotéza se mi potvrdila. Podle názoru dotazovaných učitelů jsou inovativní metody účinnější.

H2. V přírodovědě jsou inovativní výukové metody z hlediska osvojování vědomostí efektivnější, než výukové metody klasické.

Tuto hypotézu musím vyvrátit, protože při mém experimentu jsem zjistila, že žáci vyučování metodami klasickými, byli úspěšnější.

H3. Učitelé používají inovativní výukové metody více, než výukové metody klasické.

Tato hypotéza se mi potvrdila. Dotazovaní učitelé používají inovativní metody ve výuce častěji, než metody klasické.

6.3.4 Interpretace výsledků výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit nejpoužívanější a nejučinnější metody pro osvojení si znalostí žáků na 1. stupni ZŠ.

Dalším cílem bylo srovnání efektivnosti výuky pomocí inovativních a klasických metod u žáků 4. ročníků v hodině přírodovědy.

Výzkum byl realizován pomocí dotazníků a metody experimentu.

Výukové metody, které byly použity jsou: vyprávění, vysvětlování, práce s textem, skupinové práce a brainstormingu – pro zjištění účinnosti těchto metod byl použit písemný test na konci hodiny.

Z dotazníkového šetření jsem zjistila, že učitelé nejvíce z klasických výukových metod využívají metodu vyprávění, vysvětlování, práci s textem, práci s obrazem.

(viz. graf č. 3)

Z inovativních metod je to nejčastěji metoda didaktické hry, skupinová a kooperativní výuka, metoda diskusní. (viz. graf č. 4)

Tyto metody využívají každý den, ve vybraných hodinách. (viz. graf č. 5)

Za nejefektivnější metody při osvojení si znalostí žáků, považují metody inovativní. (viz. graf č. 6)

Z experimentu, tedy z výsledků písemných testů vyplývá, že úspěšnější byli žáci 4. A, kteří byli vyučováni klasickými vyučovacími metodami, tedy metodou vyprávění, vysvětlování a prací s textem. (viz. tabulka č. 1) Méně úspěšní pak byli žáci 4. B, kteří byli vyučováni metodou skupinové práce a brainstormingu. (viz. tabulka č. 2)

Odlišné výsledky žáků těchto tříd vidím v tom, že inovativní metody jsou časově náročnější než metody klasické. Časová náročnost spočívá zejména v organizačních záležitostech výuky.

Z písemného testu jsem tedy zjistila, že méně úspěšní byli žáci, kteří byli vyučováni metodou brainstormingu a skupinové práce. Toto zjištění mě překvapilo, protože žáci byli při těchto metodách aktivnější, soustředěnější, práce je bavila. Pokud se ovšem zamyslím nad pravou příčinou jejich neúspěchu, vidím ji v nevysvětlení látky učitelem, tedy v nepropojení klasických a inovativních metod. Zde jsem si ověřila, že toto propojení je ve vyučování důležité.

Dále jsem zjistila, že učitelka této třídy inovativní metody téměř nepoužívá, proto děti reagovaly na tento způsob vyučování tak dobře. Žáci druhé třídy, ve které jsem vyučovala klasickými metodami, tedy metodou vyprávění, vysvětlování, prací s textem, byli naopak méně soustředění a aktivní. S metodami inovativními se také téměř nesetkaly. Jejich pasivitu vidím ve způsobu vyučování, jehož průběh děti dobře znají a uvádí je spíše do útlumu, než aktivizuje. Byly ovšem v testu úspěšnější, a to díky jasnému a srozumitelnému výkladu učitele.

Úspěšnost obou tříd ovlivnila časová náročnost a množství informací, které si měly zapamatovat.

Inovativní jsou metody, ve kterých se žák aktivně podílí na procesu učení a výuka se přizpůsobuje jeho potřebám a schopnostem. Mezi rozvíjené schopnosti patří především přemýšlení tvůrčím způsobem. Inovativní metody by měl učitel ve výuce používat ve stejném měřítku, jako metody klasické.

Výsledky výzkumu nelze zobecnit na ČR či jednotlivé kraje, ve kterých byl výzkum prováděn, jsou platné pouze pro zkoumané školy, neboť se jedná o záměrný dostupný výběr výzkumného souboru s malým počtem respondentů, zejména v dotazníkovém šetření.

7. ZÁVĚR

Život v 21. století je velice náročný, a to zejména na čas. Neustálý spěch a touha lidí zvládat toho mnohem více, vědět mnohem více, se promítá i do dnešního vzdělávání.

Děti jsou od útlého věku zaplavovány množstvím informací, které musí vstřebat, zapamatovat si je a dále s nimi pracovat, jak ve školním prostředí, tak i mimo něj. Výukové metody umožňují tento pro děti náročný proces usnadnit.

Učitelé díky těmto metodám předávají pouze plnohodnotné informace, rozvíjejí u dětí poznávací procesy a nezkrácené dovednosti. Vyvolávají v dětech emoce, aktivizují žáky k prožitku učení a poznávání. Působí morálně, výchovně a obohacují celkovou osobnost dítěte. Informace získané těmito metodami, děti využívají v praxi, tedy ve skutečném životě a tím přibližují školu životu.

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila hlavně na srovnávání znalostí žáků, jež mohou dosáhnout výukou vedenou inovativními či klasickými metodami, neboť mi bylo umožněno základní školou výzkum realizovat jen ve dvou vyučovacích hodinách, takže bych nemohla porovnat změny v klimatu třídy, tvořivosti, aktivitě žáků, ochotě ke spolupráci, komunikačních schopnostech žáků, jež inovativní metody ovlivňují.

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jaké metody učitelé na 1. stupni základních škol nejčastěji využívají. Tento cíl jsem splnila. Z dotazníkového šetření, které jsem prováděla na šesti základních školách, a to v Jihočeském kraji, Jihomoravském kraji a v kraji Vysočina jsem zjistila, že učitelé nejčastěji používají metody: vysvětlování, práci s textem, práci s obrazem, didaktické hry, skupinovou a kooperativní výuku, metodu diskusí. Také jsem zjistila, že více jak polovina respondentů využívá aktivizující metody každý den, ve vybraných hodinách. Velká část respondentů také odpověděla, že pro osvojení znalostí žáků jsou účinnější metody inovativní, následují je kombinace klasických a inovativních metod. Nejmenší počet hlasů dostaly metody klasické. S náslechové praxe vím, že metody klasické se hojně využívají na většině škol, ovšem z dotazníkového šetření vyplývá, že si mnoho učitelů uvědomuje jejich menší efekt, při osvojování si znalostí žáků.

Dalším cílem mé diplomové práce bylo srovnat efektivnost výuky pomocí klasických a inovativních metod. Tento cíl jsem také splnila. Výsledek experimentu mě překvapil.

Zjistila jsem, že žáci vyučování inovativními metodami, byli méně úspěšní, než žáci vyučování metodami klasickými.

Příčinu neúspěchu, vidím v neznalosti těchto metod žáky, nevysvětlení látky učitelem a nepropojení metod klasických a inovativních. Proto ve vyučování nelze používat pouze klasické či inovativní metody, ale je zapotřebí, je neustále propojovat.

Díky tomuto zjištění si myslím, že by učitelé měli do svých hodin stále častěji zařazovat inovativní výukové metody, neustále je obměňovat a přizpůsobovat mentalitě svých žáků. Jejich pozitivní účinek se jistě objeví v kladných výsledcích jejich žáků.

Seznam použitá literatury

1. **ČÁP, J., MAREŠ, J.:** Psychologie pro učitele. Praha. Portál 2001, ISBN 80-7178-463-X
2. **FISHER, R.:** Učíme děti myslet a učit se. Praha. Portál 1997, ISBN 80-7178-120-7
3. **GAVORA, P.:** Úvod do pedagogického výzkumu. Brno. Paido 2000, ISBN 80-85931-76-6
4. **GAVORA, P.:** Žiak a text. Bratislava, SPN 1991. ISBN 80-08-00333-2
5. **GAVORA, P.:** Výzkumné metody v pedagogice. Brno, Paido 1996. ISBN 80-85931-15-X
6. **HORÁK, F.:** Aktivizující didaktické metody. Olomouc 1991, ISBN 80-7067-003-7
7. **JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J.:** Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha. Infera, 2004, ISBN 80-86666-24-7
8. **KASÍKOVÁ, H.:** Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha, Paido 1997, ISBN 80-7178-167-3
9. **KOLEKTIV AUTORŮ:** Tvořivá škola. Brno, Paido 1998. ISBN 80-85931-63-X
10. **KOLEKTIV AUTORŮ:** Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků. Brno, Paido 1997. ISBN 80-85931-47-8
11. **KOTRBA, T., LACINA, L.:** Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Brno, Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principál 2007. ISBN 978-80-87029-12-1
12. **LERNER, I., J.:** Didaktické základy metod výuky. Praha, SPN 1986. ISBN 14-485-86
13. **LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J.:** Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha, Portál 1999. ISBN 80-7178-205-X
14. **LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J.:** Tvořivé vyučování. Praha, Grada Publishing 2003. ISBN 80-247-0374-2
15. **MAŇÁK, J., ŠVEC, VI.:** Výukové metody. Brno, Paido 2003. ISBN 80-7315-039-5
16. **MAŇÁK, J.:** Nárys didaktiky. Brno 1990. ISBN 80-210-0210-7
17. **MAŇÁK, J.:** Experiment v pedagogice. Brno 1994. ISBN 80-7051-076-5
18. **MAREŠ, J.:** Styly učení žáků a studentů. Praha. Portál 1998, ISBN 80-7178-246-7

19. **MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V.:** Učitelovo pojetí výuky. Brno. 1996, ISBN 80-977A-96-02/58
20. **MOJŽÍŠEK, L.:** Vyučující metody. Praha, SPN 1975. ISBN 14-380-75
21. **PECINA, P., ZORMANOVÁ, L.:** Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi. Brno, Masarykova Univerzita 2009. ISBN 978-80-210-4834-8
22. **PEŠEK, Z.:** Didaktika. Praha, SPN 1964. ISBN 16-908-64
23. **PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.:** Pedagogický slovník. Praha. Portál 2001, ISBN 80-7178-579-2
24. **PRŮCHA, J.:** Alternativní školy. Praha. Portál, 1996, ISBN 80-7178-072-3
25. **PRŮCHA, J.:** Moderní pedagogika. Praha. Portál 2002, ISBN 80-7367-047-X
26. **SKALKOVÁ, J.:** Obecná didaktika. 2. vydání. Praha. Grada Publishing, a.s., 2007, ISBN 978-80-247-1821-7
27. **VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., A KOL.:** Pedagogika pro učitele. Praha, Grada Publishing 2007. ISBN 978-80-247-1734-0
28. **ZŠ V JENMICI** . [online] . [cit. 2010 – 2 -15]. Dostupné z URL <http://www.zs.jemnice.cz/>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník pro učitele

Příloha č. 2 - Příprava na hodinu přírodovědy 4. A

Příloha č. 3 – Příprava na hodinu přírodovědy 4. B

Příloha č. 4 – Práce žáků 4.A

Příloho č.5 – Práce žáka 4.B

Příloha č. 6 – Fotografie žáků 4. A

Příloha č. 7 – Fotografie žáků 4. B

5. Zakroužkujte klasické výukové metody, které v hodinách používáte:

- | | |
|----------------------------|--|
| a) vyprávění | g) práce s obrazem |
| b) vysvětlování | h) instruktáž |
| c) přednáška | ch) napodobování |
| d) práce s textem | i) manipulování, laborování
a experimentování |
| e) rozhovor | j) vytváření dovedností |
| f) předvádění a pozorování | k) produkční metody |

6. Zakroužkujte inovativní metody, které v hodinách používáte:

- | | |
|--|---|
| a) metody diskusí | f) frontální výuku |
| b) metody heuristické, řešení problémů | g) skupinová a kooperativní výuka |
| c) metody situační | h) individuální a individualizovaná
výuka, samostatná práce žáků |
| d) metody inscenační | ch) brainstorming |
| e) didaktické hry | i) projektová výuka |

7. Které z těchto klasických a inovativních metod ve výuce nejčastěji používáte:

8. Zakroužkujte metody, o kterých si myslíte, že jsou pro osvojení znalostí žáků účinnější:

- A) klasické B) inovativní C) kombinace obou

Moc děkuji za Váš čas.

PŘÍPRAVA NA PŘÍRODOVĚDU

TÉMA: Živočichové našich lesů

TRÍDA: 4. A

JMÉNO : Kateřina Tobolková

POUŽITÉ METODY: klasické : metoda vyprávění
metoda vysvětlování
metoda práce s textem

POMŮCKY: učebnice, pracovní list – názvy živočichů, potravní řetězec, test

1) SEZNÁMENÍ S DĚTMI

2) SEZNÁMENÍ S TÉMATEM HODINY

3) METODA VYPRÁVĚNÍ: Kdo z vás už byl děti v lese?

S kým les navštěvujete?

Význam lesa?

Vzpomeňte si, jaké živočichy jste při návštěvě lesa mohly pozorovat?

4) METODA VYSVĚTLOVÁNÍ A PRÁCE S TEXTEM:

učebnice:

Děti vyjmenují zvířata, která na obrázku vidí. S některými se blíže seznámíme.

Jsou živočichové, kteří žijí převážně v listnatých lesích. Dokážeš je vyjmenovat?

str. 21

text – prase divoké (společné čtení)

Víte, kteří živočichové upřednostňují život v jehličnatém lese?

str. 21

text – zmije obecná (společné čtení)

V lese najdeme také velké množství hmyzu

str. 21

text – mravenec lesní (společné čtení)

V lese žije živočich, který je pro nás smrtelně nebezpečný. Je to klíště obecné, přenáší nebezpečné choroby, které mohou být i smrtelné (zánět mozkových blan, borelióza).

5) PRACOVNÍ SEŠIT str. 7

- děti mají vyhledat na obrázcích názvy živočichů žijících v lese a u rybníka, poté je vypsát

6) PRACOVNÍ LIST – POTRAVNÍ ŘETĚZEC – LES

- dětem rozdám pracovní list se schématickým znázorněním potravního řetězce. Děti doplňují z nabídky rostliny a živočichy.

7) VĚDOMOSTNÍ TEST

- každé z dětí vyplňuje test na téma, které jsme probrali

PŘÍPRAVA NA PŘÍRODOVĚDU

TÉMA: Živočichové našich lesů

TRÍDA: 4. B

JMÉNO : Kateřina Tobolková

POUŽITÉ METODY: inovativní: brainstorming
skupinové vyučování

POMŮCKY: papír- formát A2, fix, pracovní list, test

1) SEZNÁMENÍ S DĚTMI

2) SEZNÁMENÍ S TÉMATEM HODINY

3) BRAINSTORMING

– na tabuli připevním velký formát papíru, uprostřed bude napsané téma: lesní živočichové,

- vysvětlení pravidel: každé dítě vyslovuje myšlenky a nápady k danému tématu, děti své myšlenky zapisují na připevněný papír

4) SKUPINOVÁ PRÁCE: 4 skupiny

- každá skupina dostane pracovní list, který společně vyplňují. Informace hledají v učebnicích, popř. knihách,
- kontrola výsledků: mluvčí každé skupiny přečte výsledky – ostatní žáci kontrolují popř. doplňují informace

5) NÁVRAT K BRAINSTORMINGU

- zhodnocení, zda – li všechny napsané myšlenky souvisí s tématem

6) VĚDOMOSTNÍ TEST

- každé z dětí vyplňuje test na téma, které jsme probrali

UKÁZKY VĚDOMOSTNÍHO TESTU ŽÁKŮ 4. A

166

JMÉNO: Filip TOBOLKA
TRÍDA: 4.A

VĚDOMOSTNÍ TEST : ŽIVOČICHOVÉ NAŠICH LESŮ

1. Napiš, proč je les tak významný:

les je domov pro zvířata, udržuje vodu v zemi
les také pomáhá zachránit naši planetu

3b

3. Znáš 3 živočichy, žijící převážně v listnatých lesích?

opice hnědá vrána černá
černý lesní

3b

4. Živočichové žijící zejména v jehličnatých lesích jsou: uveď čtyři:

liška obecná zmijs obecná
sova bělá mravenec lesní

4b

5. Uveď 3 zástupce hmyzu, které lze v lese pozorovat:

kytovač obecný čmíh obecný (dubový)
mravenec lesní

3b

6. Které zvíře přenáší choroby: zánět mozkových blan či boreliózu?

klíště

1b

7. Zmije obecná je jediný u nás žijící jedovatý had. Napiš podle čeho zmiji obecnou poznáš:

Zmiji poznám podle hluboké čáry na těle a
na její kůže jsou hluboké hlavy písmena K a L.

2b

96

JMÉNO: Jitka Radimová
TRÍDA: 4.1

VĚDOMOSTNÍ TEST : ŽIVOČICHOVÉ NAŠICH LESŮ

1. Napiš, proč je les tak významný:

je to zdroj dřeva, čistí ovzdušší, dává kyslík

3b

3. Znáš 3 živočichy, žijící převážně v listnatých lesích?

prase divoké ✓ _____ ✓
_____ ✓

1b

4. Živočichové žijící zejména v jehličnatých lesích jsou: uveď čtyři:

mešička lesní ✓ kůra lesní ✓
veverka obecná ✓ _____ ✓

3b

5. Uveď 3 zástupce hmyzu, které lze v lese pozorovat:

mešička lesní ✓ _____ ✓
_____ ✓

1b

6. Které zvíře přenáší choroby: zánět mozkových blan či boreliózu?

klíště obecné

1b

7. Zmije obecná je jediný u nás žijící jedovatý had. Napiš podle čeho zmiji obecnou poznáš:

0b

UKÁZKY VĚDOMOSTNÍHO TESTU ŽÁKA 4. B

(140)

JMÉNO: Kristýna Pěchoňová
TŘÍDA: 4. B.

VĚDOMOSTNÍ TEST : ŽIVOČICHOVÉ NAŠICH LESŮ

1. Napiš, proč je les tak významný:

Je to místo velké množství zvířat. Žijí v něm různé druhy
a rostliny. Někdy bývají místa pro odpočinek člověka.

3p

3. Znáš 3 živočichy, žijící převážně v listnatých lesích?

luna ✓ dobý ✓
střevlík ✓

2b

4. Živočichové žijící zejména v jehličnatých lesích jsou: uveď čtyři:

kamice ✓ mečička ✓
zmijs obecný ✓ klíště ✓

5b

5. Uveď 3 zástupce hmyzu, které lze v lese pozorovat:

motýl ✓ komáří ✓
vosy ✓

5p

6. Které zvíře přenáší choroby: zánět mozkových blan či boreliózu?

čmice klíště obecné

1b

7. Zmije obecná je jediný u nás žijící jedovatý had. Napiš podle čeho zmiji obecnou poznáš:

Podle klíště a jiných znaků a podle
Ximarkla příjmení Vrabce

2b

Příloha č. 6



Příloha č.7



Resumé

Diplomová práce se zabývá výukovými metodami, používanými v současném školství.

V první části se zabývám popisem jednotlivých metod. Druhá část je zaměřena na dotazníkové šetření, které zjišťuje nejpoužívanější a nejúčinnější metody ve vyučování.

V experimentálním šetření srovnávám efektivnost výuky pomocí inovativních a klasických metod.

Resumé

The thesis covers the topic of teaching methods used in contemporary schools.

Part one is a description of the particular methods. Part two deals with a questionnaire the aim of which was to establish the most used and most effective teaching methods. In an experimental survey the efficiency of innovative and traditional methods is compared.