

# **JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE**

## **Aktivizující metody ve vyučování a jejich vliv na klima třídy**

*Diplomová práce*

České Budějovice 2009

Vedoucí diplomové práce:  
Mgr. Margareta Garabiková Pártlová

Vypracovala:  
Jana Šišťíková

## **Bibliografický záznam**

ŠIŠTÍKOVÁ, Jana. *Aktivizující metody ve vyučování a jejich vliv na klima třídy.: diplomová práce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, 2009. s. 112, Vedoucí diplomové práce Mgr. Margareta Garabiková Pártlová

## **Anotace**

Diplomová práce „Aktivizující metody ve vyučování a jejich vliv na klima třídy“ pojednává o aktivizujících metodách a jejich vlivu na klima třídy. Cílem práce je změření klimatu dané třídy, použití aktivizujících metod a následné změření klimatu třídy. Výsledky jsou porovnány, hypotézy vyhodnoceny a zjištěn tak vliv aktivizujících metod na klima třídy.

V teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy vztahující se k tématu (výuková metoda, aktivizující výukové metody, prostředí, atmosféra, klima třídy). Dále je zde charakterizovaná problematika zkoumání klimatu, různé metody zkoumání aj..

Praktická část nabízí přehled metod zkoumání klimatu, popis zvolených metod výzkumu a průběh výzkumu. Získané údaje jsou zpracovány, vyhodnoceny a zaneseny do tabulek a grafů, podle nichž můžeme lépe zhodnotit celkové klima tříd a jednotlivé proměnné klimatu třídy (zaujetí žáka školní prací, vztahy mezi žáky ve třídě, učitelova pomoc žákům, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel).

Předmětem zkoumání bylo především zjištění a porovnání celkového klimatu třídy před a po používání aktivizujících metod ve vyučování.

## **Anotation**

The thesis “Activising methods in education and their influence on the climate in class” is based on activising methods and their influence on the climate in class. The purpose of this work is measuring the climate on class, using of activising methods and then a consequent measuring of the climate in class. The results have been compared, the hypothesis analyzed and so found the influence on the climate in class.

In the theoretical part are explained the basic terms connected with the subject (education method, activising education methods, environment, atmosphere, climate in class). Then is the problematic of researching the climate characterized, other methods of observation etc.

The practical part offers a review of methods of investigating the climate, subscription of some chosen methods and the process of the research. The obtained entries are utilized, analyzed and enlisted in charts and graphs, which provide better evaluation of the whole climate in class and the particular parameters of the climate in class (concern of the student for school work, relationships between the schoolmates, teacher's help to the students, orientation of the students on homework, arrangement and organization, clearness of the rules).

The object of exploration have been especially the finding and comparing of the whole climate in class before and after using of the activising methods in education.

## **Klíčová slova**

Výuková metoda, klasifikace metod, aktivizující metody, klima třídy, prostředí, třída, učitel, žák, vztahy mezi žáky, metody zkoumání klimatu třídy, dotazník CES (Classroom Environment Scale), klasická sociometrická metoda.

## **Keywords**

education method, classification of methods, activising methods, climate in class, environment, class, teacher, student, relationships between students, methods of exploration of the climate in class, CES questionnaire (Classroom Environment Scale), classical sociometric method

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

Dne 1.12.2009 v Českých Budějovicích

Podpis studenta:.....

Jana Šišťíková

Ráda bych poděkovala Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové za její milý a vstřícný přístup, cenné rady a podněty k vypracování diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat ředitelce MŠ a ZŠ Chrášťany Mgr. Haně Šáchové, která mě zaměstnala jako učitelku a umožnila mi tak provádět výzkum a neméně všem žákům, kteří ochotně spolupracovali.

# OBSAH

1	ÚVOD.....	8
2	TEORETICKÁ ČÁST .....	10
2.1	Kapitola: Aktivizující metody .....	11
2.1.1	Výuková metoda .....	11
2.1.1.1	Výukové modely .....	11
2.1.1.2	Vyučování a učení .....	14
2.1.1.3	Výuková metoda z pohledu žáka a učitele .....	15
2.1.1.3.1	Individualita žáka a výuková metoda.....	16
2.1.1.3.2	Výukové metody ve vyučovacím stylu učitele .....	19
2.1.2	Klasifikace metod .....	21
2.1.3	Výběr (volba) výukových metod .....	23
2.1.4	Klasické výukové metody.....	24
2.1.4.1	Metody slovní.....	24
2.1.4.1.1	Vyprávění.....	24
2.1.4.1.2	Vysvětlování .....	25
2.1.4.1.3	Přednáška .....	26
2.1.4.1.4	Práce s textem .....	27
2.1.4.1.5	Rozhovor.....	28
2.1.4.2	Metody názorně-demonstrační .....	29
2.1.4.2.1	Předvádění a pozorování .....	29
2.1.4.2.2	Práce s obrazem.....	30
2.1.4.2.3	Instruktaž.....	31
2.1.4.3	Metody dovednostně-praktické .....	31
2.1.4.3.1	Vytváření dovedností .....	31
2.1.4.3.2	Napodobování .....	32
2.1.4.3.3	Manipulování, laborování, experimentování .....	32
2.1.4.3.4	Produkční metody .....	33
2.1.5	Aktivizující výukové metody.....	33
2.1.5.1	Metody diskusí .....	35
2.1.5.2	Metody heuristické, řešení problémů .....	37
2.1.5.3	Metody situační .....	38
2.1.5.4	Metody inscenační.....	41
2.1.5.5	Didaktické hry .....	42
2.1.6	Komplexní výukové metody.....	44
2.1.6.1	Frontální výuka.....	44
2.1.6.2	Skupinová a kooperativní výuka .....	45
2.1.6.3	Partnerská výuka .....	46
2.1.6.4	Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků .....	46
2.1.6.5	Kritické myšlení .....	47
2.1.6.6	Brainstorming .....	47
2.1.6.7	Projektová výuka .....	47
2.1.6.8	Výuka dramatem .....	48
2.1.6.9	Otevřené učení.....	49
2.1.6.10	Učení v životních situacích .....	49
2.1.6.11	Televizní výuka .....	49
2.1.6.12	Výuka podporovaná počítačem .....	50
2.1.6.13	Sugestopedie a superlearning .....	51

2.1.6.14	Hypnopédie.....	51
2.2	Kapitola: Klima třídy .....	52
2.2.1	Vymezení základních pojmů .....	52
2.2.2	Determinanty klimatu .....	54
2.2.3	Podmínky klimatu.....	54
2.2.4	Školní třída.....	55
2.2.4.1	Školní třída jako sociální skupina.....	56
2.2.5	Optimální klima třídy.....	57
2.2.5.1	Cílevědomé a na úkol orientované prostředí .....	58
2.2.5.2	Uvolněné, vřelé a podporující prostředí .....	58
2.2.5.3	Smysl pro pořádek .....	59
2.2.6	Problematika a zkoumání klimatu třídy.....	59
2.2.6.1	Přístupy ke zkoumání klimatu .....	59
2.2.6.2	Vývoj zkoumání klimatu třídy.....	60
2.2.6.3	Studie a výzkumy věnované klimatu třídy .....	61
2.2.7	Metody zkoumání klimatu .....	62
2.2.7.1	My Class Inventory (MCI) .....	62
2.2.7.2	Classroom Environment Scale (CES) .....	63
2.2.7.3	Communication Climate Questionnaire (CCQ) .....	63
2.2.7.4	Responsibility for Student Achievement Questionnaire (RSA).....	64
2.2.8	Faktory ovlivňující klima třídy .....	64
2.2.8.1	Klima školy .....	64
2.2.8.2	Osobnost učitele .....	65
2.2.8.3	Žáci .....	67
2.2.8.4	Školní neúspěšnost žáků.....	69
2.2.8.5	Vyučování.....	70
2.2.8.6	Vzhled učebny a složení třídy .....	70
2.2.8.6.1	Vzhled učebny.....	70
2.2.8.6.2	Uspořádání učebny.....	71
2.2.8.6.3	Upravenost učebny.....	71
2.2.8.6.4	Oblékání .....	71
2.2.8.6.5	Složení třídy .....	72
3	<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	73
3.1	Kapitola: Výzkum.....	74
3.1.1	Cíl výzkumu.....	74
3.1.2	Hypotézy .....	74
3.1.3	Místo výzkumu .....	75
3.1.4	Metody zkoumání klimatu třídy .....	76
3.1.5	Použité metody .....	78
3.1.5.1	Pozorování.....	78
3.1.5.2	Dotazník .....	80
3.1.5.3	Klasická sociometrická metoda.....	82
3.1.5.4	Kvalitativní metoda nedokončených vět .....	84
3.1.5.5	Použité aktivizující metody .....	85
3.2	Kapitola: Výsledky výzkumu .....	91
3.2.1	Metoda pozorování .....	91
3.2.2	Dotazníkové šetření .....	91
3.2.3	Klasická sociometrická metoda .....	96
3.2.4	Kvalitativní metoda nedokončených vět.....	100
3.2.5	Ověření hypotéz.....	104

	3.2.6 Závěry výzkumu .....	105
4	ZÁVĚR .....	107
5	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	109
6	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ.....	111
7	PŘÍLOHY .....	113



# 1 ÚVOD

Učení a chování žáků je ovlivňováno především prostředím, ve kterém se pohybují. Platí to především pro prostředí školy a školní třídy. Dalším faktorem je učitelský sbor a skupina vrstevníků, s nimiž dítě přichází do styku. Proto je velice důležitá kvalita klimatu třídy, jelikož se významně podílí na utváření sebepojetí žáka a postojů k ostatním.

Stále častěji se v moderní pedagogice a psychologii objevuje pojem klima třídy (školy) nejspíše proto, že požadavek na diagnostiku a následné ovlivňování žádoucím způsobem se zvyšuje. Výzkumy a měření třídního klimatu mohou učiteli odhalit vnímání žáků a pomoci mu ke zkvalitňování sociálního prostředí žáků.

Aktivizující metody mohou být dalším způsobem, jak pozitivně ovlivnit třídní klima, což je předmětem této diplomové práce – zjistit, zda forma výuky dokáže třídní klima zlepšit či nemá přílišný vliv.

Diplomová práce se zabývá měřením klimatu dané třídy, zařazení aktivizujících metod do výuky a následné opětovné změření třídního klimatu. Cílem výzkumného šetření je zjištění, zda aktivizující metody mohou klima kladně ovlivňovat, čímž by se mělo podpořit jejich častější užívání. Vznikne tak alespoň malý podklad pro důvod zařazení těchto netradičních výukových metod do běžné vyučovací hodiny.

Teoretická část je rozdělena do dvou dílčích kapitol (první kapitola: Aktivizujících metody, druhá kapitola: Klima třídy) . Pokouším se zde shrnout základní pojmy a definice související s klimatem třídy a aktivizujícími metodami. Slouží k pochopení celku. Také jsem se zaměřila na popis jednotlivých aktivizujících metod, problematiku a zkoumání klimatu, faktory ovlivňující klima, jak by mělo vypadat ideální klima třídy aj.

Mým cílem v praktické části bylo dokázat či popřít vliv aktivizujících metod na klima třídy. Jak vliv formy výuky může ovlivnit a zlepšit vztahy mezi spolužáky či je nikterak nezměnit. Ve třetí kapitole popisuji samotný výzkum – metody zkoumání klimatu třídy, místo výzkumu i použité metody, taktéž zahrnuje hypotézy. V poslední čtvrté kapitole uvádím výsledky, jejich interpretaci, ověření hypotéz a závěry výzkumu.

Práci doplňují obrázky, tabulky a grafy, jejichž seznam je součástí práce. V přílohové části se nachází použité dotazníky.

Výzkum jsem měla možnost realizovat na MŠ a ZŠ Chrášťany na 2. stupni a za vybranou třídu k výzkumu jsem zvolila osmý ročník, jelikož jsem zde třídní učitelkou a zároveň vyučující zeměpisu, přírodopisu, pracovních činností, hudební a globální výchovy a mohu zde uplatnit i poznatky o žácích, které se výzkumem zjistit nedají.

## **2 TEORETICKÁ ČÁST**

## 2.1 Kapitola: Aktivizující metody

### 2.1.1 Výuková metoda

Za nejdůležitější v tématu aktivizující výukové metody považuji vysvětlení pojmu **výuková metoda**. Maňák (2003) chápe výukovou metodu jako „cestu žáků podporovaných a vedených učitelem k osvojení příslušných výchovně-vzdělávacích obsahů. Výuková metoda nepůsobí izolovaně, ale je začleněna do edukačního systému jako jeho důležitý prvek, jehož prostřednictvím výchova postupuje žádoucím směrem“.

Výukové metody mohou být klasické, ale také (s přihlédnutím k novým potřebám školy v současné informační společnosti) výukové metody aktivizující. Důležité je spojení převratných inovací s osvědčenými tradicemi. Změny ve výukových metodách nastávají jen zřídka, hlavně při zásadních reformách nebo při realizaci individuálních záměrů. Jinak je to však s metodami, které jsou úzce svázány s osobností žáků a učitelů a více odrážejí jejich názory, postoje a zkušenosti. Také se snáze přizpůsobí aktuálním potřebám.

*„Rozmanitost metod, technik, postupů a prostředků, které naši předchůdci ve výchově a vzdělávání ověřili, by měla každého pedagoga naplňovat odpovědností a inspirovat ho k tomu, aby toto bohatství co nejvíce využil a podle svých možností též prohloubil a rozšířil. Přispěje tak k utváření nového pedagogického myšlení, které by mělo charakterizovat školu naší epochy“ (Maňák, 2003, s. 7).*

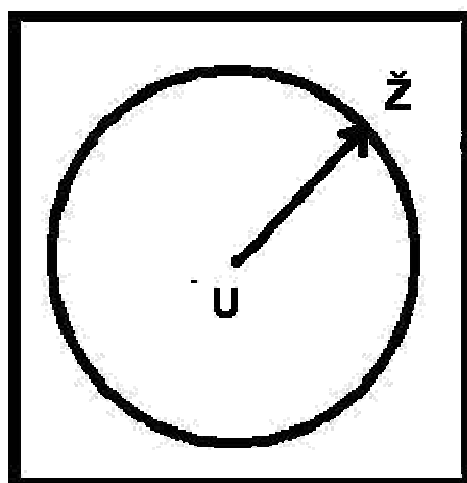
#### 2.1.1.1 Výukové modely

Výukové metody jsou plně vázány na celkovou koncepci výuky a jen v jejím rámci jsou plně funkční a efektivní. Dějinný vývoj výukových koncepcí lze vyjádřit na čtyřech základních modelech výuky, které postihují určující znaky dané výuky (Maňák, 2003, s. 9-12):

- ❖ **Model pedeutologický** (obr. 1) - představuje intelektualistickou koncepci, v níž je žák považován za objekt cílevědomého, systematického a důsledného

působení učitele, který je zde rozhodujícím činitelem, který zajišťuje a organizuje všechny výukové aktivity. Využívá všech možných pomůcek a prostředků k demonstrování předmětů a jevů, díky nimž buduje představy, které postupně přecházejí v pojmy. Za důležité metody tento model považuje předvádění, znázorňování a logicky správné vysvětlování. Úkolem žáků je předkládané jevy a formulace vnímat, co nejvíce si je zapamatovat a také co nejpřesněji reprodukovat.

Teoretikem této koncepce byl J. F. Herbart (1776 – 1841), který zdůrazňoval jednotu řízení, kázně a organizace. Na jeho učení vyrostla herbartovská škola (herbartismus), která jeho myšlenky jednostranně vyhrotila, což se projevilo velice negativně ve školní praxi.

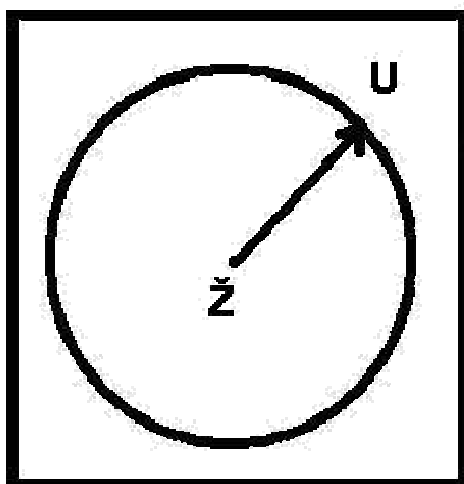


*Obrázek č. 1: Model pedeutologický*

- ❖ **Model pedocentrický** (obr. 2) – se zaměřil na postavení žáka do centra dění s jeho aktivitami i zájmy. Z učitele se stal poradce a pomocník, který organizoval výuku v odborných pracovních, v nichž žáci plnili zadávané úkoly a při osvojování učiva postupovaly dle svých předpokladů a tempa.

Iniciátorem nového pohledu na vzdělávání byl J. Dewey (1859 – 1952). Jeho reformní hnutí se rozšířilo po celém světě, vznikaly různé pokusné školy, v nichž se původní Deweyho ideje dále rozvíjejí, např. daltonský plán.

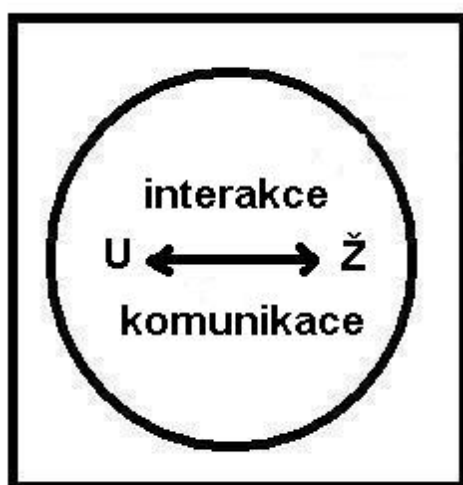
Pedocentrická koncepce podporuje samostatnost žáků, respektuje potřeby praktického života, činí školu pro žáky přitažlivou, zábavnou, avšak snižuje rozsah poznatků.



*Obrázek č. 2: Model pedocentrický*

- ❖ **Interaktivní (komunikativní) model** (obr. 3) – staví do popředí vzájemnou spolupráci učitele a žáka. Vše je založeno na oboustranné pedagogické komunikaci. Žák není zcela ponechán sám sobě, ale v učiteli nachází partnera a citlivého usměrňovatele svého úsilí.

Protagonistou této koncepce byl již J. A. Komenský (1592 – 1670), který ji formuloval ve své Analytické didaktice: „Učícímu se náleží práce, vyučujícímu její řízení“. Tato myšlenka je realizována převážně v tzv. alternativních školách. Překážkou však je přílišný důraz kladený na kvantitu vědomostí v dnešní době, proto je zapotřebí nové, univerzálnější koncepce výuky, která by výrazněji formovala osobnost k přípravě na řešení existenčních otázek lidstva – ochrana přírody, nový způsob myšlení, obrovský nárůst informací, překonání konzumního způsobu života, vytváření globální kultury a etiky aj.



*Obr. 3: Model interaktivní (komunikativní)*

- ❖ **Model humanisticko-kreativní** (obr. 4) – preferuje celkovou kultivaci člověka, což je jeho hlavním posláním. Nesoustřeďuje se pouze na osvojování vědomostí a dovedností, ale snaží se ovlivnit všechny stránky žákovy osobnosti – v mnohem větší míře rozvíjí i emotivní svět žáka a jeho tvořivost. Výrazným rysem tohoto modelu je také inovace klasických metod výuky a hledání metod nových.

Hlavním představitelem humanistické psychologie, jejíž ideje s důrazem na svobodu volby jsou stěžejním v tomto modelu, je C. R. Rogers, který vychází z toho, že žáci svou sebeaktualizační tendencí projevují chuť učit se, hledat, objevovat, vědět a tvořit. Jen je třeba žákům nabídnout vhodné zdroje učení.

Humanisticko-kreativní model je v současnosti rozpracováván a postupně si nachází cestu do školských programů.



Obr. č. 4: Humanisticko-kreativní model

### 2.1.1.2 Vyučování a učení

Z pedagogického hlediska lze proces výuky rozčlenit na dílčí úseky / 5 fází: motivace, expozice, fixace, diagnóza a aplikace – každá je sama o sobě obsahově, strukturně i dějově bohatým útvarem s množstvím dílčích operací a vazeb.

**Vyučování** (činnost učitele) a **učení** (činnost žáků) tvoří jádro pedagogické komunikace uskutečňující se v sociálním prostředí třídy. „*Učitel svou vyučovací činností (vyučováním) podněcuje, v souladu s výukovými cíli,*

*odpovídající učební aktivity žáků“* (Švec, 2003, s. 15). Učitel svými postupy navozuje učení žáků (upozorněním na klíčové informace, vyvoláním diskuse o učivu, zadání úloh pro samostatnou práci apod.). *„Učením si žáci pod vedením učitele osvojují vědomosti, dovednosti, návyky, ale např. i postoje a rozvíjejí své schopnosti“*.(Švec, 2003, s. 15). Při volbě i následném praktickém uplatnění metod výuky by měl učitel respektovat vývojové zvláštnosti učení žáků, kteří také mohou preferovat různé styly učení. Učitel by měl usilovat o poznání těchto individuálních rozdílů v učení a reagovat tak na ně svým vyučováním. Úspěšná výuka může být zajištěna jen ve vzájemné spolupráci mezi učitelem a žáky.

### 2.1.1.3 Výuková metoda z pohledu žáka a učitele

Jak již víme, výuková metoda představuje výukovými cíli propojený soubor vyučovacích aktivit učitele a učebních činností žáků. Je však důležité brát zřetel i na individualitu žáka i učitele. Stejně jako se liší přístupy žáků k učení, tak se podobně liší i způsoby učitelů, kterými vyučují. V moderní psychologické a pedagogické literatuře se tedy mluví o stylech učení a stylech vyučování.

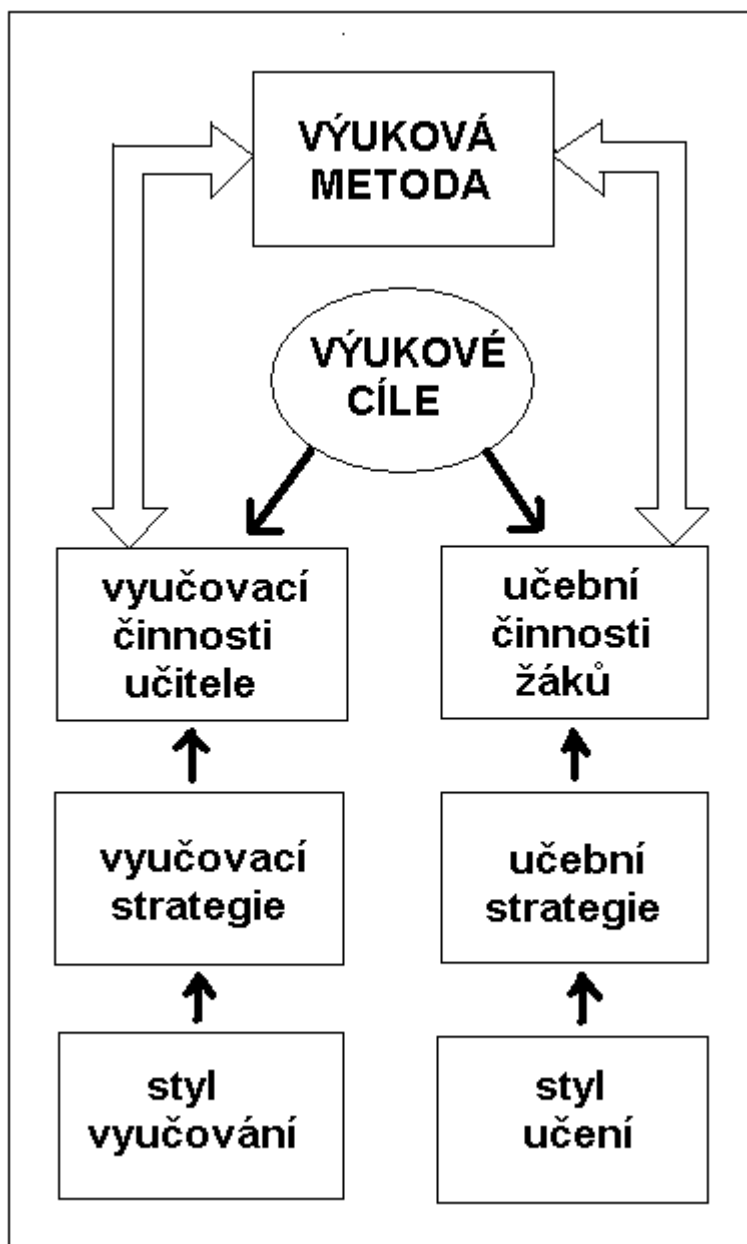
**Styl učení** je dle Švece (2003, s. 30) *„žákem preferovaný způsob, jakým se učí, jeho způsob uvažování o učivu i postupech jeho zvládnutí.“* **Styl vyučování** *„je učitelův způsob vidění učiva, žáka, výukových metod, učení a vyučování, komunikace se žáky apod., který s promítá do jeho vyučování.“* Tyto styly dále charakterizuje některými obecnějšími znaky:

- jsou to subjektem preferované způsoby činnosti,
- jsou svébytné svým motivačním zaměřením, cílem, strukturou, posloupností, hloubkou a pružností se přizpůsobit dané pedagogické situaci,
- mají sice vrozený základ, ale v průběhu života se vyvíjejí a mohou se také změnit
- jsou typické pro individualitu žáka či učitele
- částečně závisí na obsahu činnosti, tj. zejména na povaze učiva, a tedy i na vyučovacím předmětu.

Vyplývá tedy, že způsob uplatnění výukových metod je závislý na stylech učení a vyučování, což se odráží ve vyučovacích činnostech žáka a učitele. Při přípravě mají



tyto činnosti charakter plánů, zvolených strategií. Vztahy mezi výukovou metodou, styly a strategiemi znázorňuje obrázek č. 5.



*Obrázek č. 5: Vztahy: výuková metoda – strategie učení a vyučování – styl učení a vyučování*

#### 2.1.1.3.1 Individualita žáka a výuková metoda

V literatuře se můžeme setkat s mnoha typologiemi stylů učení. Mareš (1998, s. 25) stručně rozděluje jednotlivé **typy učení** (nebo také typologii žáků) na učení založené na:

- ❖ Divergenci = rozbíhající učení, do více stran,

- žáci divergující:
- a) *způsob poznávání:* na základě konkrétních zkušeností, které zpracovávají přemýšlivým pozorováním,
- b) *projevy žáků:* rychle produkují nápady a návrhy řešení problémů, mají výraznou představivost a dovedou se dívat na problémy z více stran,
- ❖ Asimilaci = „vstřebávání“ poznatků a jejich syntéza,
- žáci asimilující:
- a) *způsob poznávání:* abstrahování, tvoření pojmů a transformace poznatků promyšlejícím pozorováním,
- b) *projevy žáků:* mají tendenci k abstraktnímu uvažování, prozkoumávání teorií a myšlenek, vytvářejí teoretické modely,
- ❖ Konvergenci = soustředěné, „sbíhavé“ poznávání,
- žáci konvergující:
- a) *způsob poznávání:* abstrahování, tvoření pojmů, zobecňování, transformace zkušeností aktivním experimentováním,
- b) *projevy žáků:* rychle řeší úlohy, směřující k jedné správné odpovědi, na úlohy a problémy se dívají racionálně, upřednostňují manipulaci s předměty před spoluprací s druhými,
- ❖ Akomodaci = učení přizpůsobující se novým situacím měnícím se podmínkám
- žáci akomodující:
- a) *způsob poznávání:* na základě konkrétních zkušeností, které zpracovávají aktivním experimentováním,
- b) *projevy žáků:* mají tendenci riskovat, jsou netrpěliví, zbrklí, úlohy a problémy často řeší intuitivně, s využitím metody pokusu a omylu, odmítají zabývat se teorií, která pro ně nemá praktický užitek.

Mnoho stylů učení má dle Mareše (1998, s. 62) společné dva základní přístupy k učení: povrchový a hloubkový.

### **Povrchový přístup k učení**

- *Motivace:* učení či učivo žáky nebaví nebo mají strach např. z rodičů či učitele, také se mohou snažit vyhovět učiteli, který vyžaduje pouhou reprodukci poznatků apod.

- *Postup při učení:* žák se učí z paměti např. čtením textu z učebnice, opakováním hotových poznatků, reprodukuje tak poznatky bez osobního vztahu k učivu.
- *Výsledek učení:* velmi malé nebo téměř žádné porozumění učivu, pouhá reprodukce poznatků, které nejsou osvojeny ve vzájemných souvislostech, ale odříkávány přesně z učebnice nebo z poznámek. Žáci nedovedou rozlišit podstatné poznatky od nepodstatných – mají naučené nepodstatné detaily, ale celek jim uniká.
- *Ovlivňující faktory:*
  - *ze strany žáků:* malé zkušenosti s používáním různých učebních strategií, nedostatečné porozumění zadaným úlohám, nezájem o předmět, úzkostnost aj.
  - *ze strany učitele:* velký rozsah učiva, nestrukturované učivo, nekvalitní výklad, zadávání nepřiměřených učebních úloh, opakování a zkoušení omezené na reprodukování poznatků.

### **Hlubkový přístup k učení**

- *Motivace:* učivo a učení žáky baví, učním se chtějí dozvědět něco nového, z učení mají radost, chtějí věcem, lidem a jevům porozumět. Učí se proto, že vidí možnost uplatnění poznatků v dalším životě apod.
- *Postup při učení:* žáci dávají učivu osobní smysl – učené je smysluplné, učí se z více zdrojů – nejen z poznámek a z učebnice, ale např. vyhledávají si v encyklopediích, na internetu, v knihovnách další poznatky k tématu. Pokouší se nalézat vztahy mezi jejich poznatky a souvislosti mezi učivem a jejich životními zkušenostmi. Nejen vytváří, ale i přetváří poznatky.
- *Výsledek učení:* žák porozumí učivu, dokáže ho objasnit svými slovy, dovede argumentovat a odlišit podstatné od nepodstatného, také dokáže zaujmout k učivu vlastní stanovisko atd.
- *Ovlivňující faktory:*
  - *ze strany žáků:* bohatší zkušenosti s uplatňováním více strategií učení, zájem o předmět, popř. vyhraněný hluboký zájem, flexibilita a zdravá sebedůvěra.
  - *ze strany učitele:* kvalitní výklad a vysvětlení učiva, nadšení, flexibilita, porozumění žákům, strukturované učivo přiměřeného rozsahu i náročnosti, zadávání promyšleného souboru učebních úloh, citlivá reakce na chybu žáka, individuální přístup k žákům, podpora jejich tvořivosti, opakování a prověřování zvládnutí učiva apod.

Individuální přístupy žáků k učení a způsoby učení (styly učení) lze poznávat buď přímo nebo nepřímou cestou.

**Přímé metody** diagnostiky žákova stylu učení se opírají o pozorování jeho průběhu. Učitel si zejména všímá žákova způsobu řešení učebních úloh. Za nejvhodnější k tomuto účelu jsou považovány náročnější učební úlohy, různé přirozené situace a úlohy s více možnostmi řešení.

Mezi **nepřímé metody** patří zejména analýza produktů žáka jako je jeho způsob vedení poznámek, náčrty, „taháky“, způsob práce s textem (podtrhávání, barevné odlišování), výpisky z literatury, výsledky řešení náročnějších / rozsáhlejších / namáhavějších učebních úloh (slohové práce, projekty). Také sem patří rozhovor o žákově učení, volné odpovědi žáků, dotazníky a škály.

Po diagnostice žákova stylu učení ho lze ovlivnit vyučovací činností učitele. To znamená, že volba a způsob použití výukových metod mohou v různé míře zasáhnout styl učení žáků. Při volbě výukových metod bere učitel v úvahu tyto okolnosti:

- a) žáky preferované způsoby učení v daném předmětu, které se mu podařilo diagnostikovat. Pokud jsou volba a způsob použití výukových metod v souladu se styly učení žáků, potom je vyšší efektivita jejich učení – hl. úroveň osvojení učiva.
- b) znaky stylů učení, které hodlá u žáků podněcovat a rozvíjet. Učitel volí výukové metody, které zapojují žáky do aktivního získávání a zpracovávání zkušeností a poznatků. Metody, které podněcují samostatnost a tvořivost žáků, ale také ukazují žákům, jak strukturovat učivo, jak odlišit podstatné od nepodstatného, motivují žáky k tomu, aby sami kladli otázky vztahující se k učivu a předpokládají, že žáci využijí více zdrojů informací.

#### 2.1.1.3.2 Výukové metody ve vyučovacím stylu učitele

V běžné pedagogické praxi se můžeme setkat se dvěma základními pojetími vyučovacého stylu. To první pojetí je velice široké a chápe pod vyučovacím stylem způsob výuky učitele (tj. to, jak vyučuje). Druhé pojetí je naopak užší a vyučovacím stylem rozumí soubor výukových metod, který učitel uplatňuje.

Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost a rozvíjí se spolupůsobením mnoha faktorů. Je relativně stabilní a obtížně se mění, také je svébytný svými cíli, strukturou a posloupností učitelem používaných činností, jeho pohotovostí a pružností. Je zřejmé, že vyučovací styl je podobně jako styl učení komplexnější osobnostní charakteristikou učitele a s určitým zjednodušením lze ve vyučovacím stylu rozlišit několik vzájemně propojených vrstev (obr. č. 6).



*Obrázek č. 6: Vrstvy učitelova vyučovacího stylu*

## 2.1.2 Klasifikace metod

Pro pedagoga má přehled výukových metod značný význam, neboť tak získává obraz o celém instrumentáriu metod a možnostech jejich postupného zvládnutí, které by mohly přispět ke zkvalitnění edukačního procesu. Množství existujících metod a jejich variant může pedagoga také inspirovat k inovaci dosud užívaných postupů i k tvůrčímu experimentování.

Není jednoduché vytvořit vyhovující, vyčerpávající a vědeckým postupům odpovídající klasifikaci výukových metod, poněvadž složité a různorodé jevy je nutné logicky utřídit. Různí autoři použili pro klasifikaci metod různá kritéria. V dřívějších didaktikách často nacházíme třídění *podle logického postupu* na metody analytické, syntetické, induktivní, deduktivní, genetické atd.. *Z hlediska fází výukového procesu* se metody dělí na motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační. *Jednostranný zřetel k počtu žáků*, kteří se na výuce podílejí, vyčleňuje metodu hromadné výuky, skupinové výuky a individuální výuky. Ve snaze zdůraznit směřování žáků k samostatnosti a tvořivosti uplatňují někteří autoři při klasifikaci metod *kritérium stupně aktivity a heurističnosti*, čímž se rozdělí na metody informačně receptivní, reproduktivní, problémového výkladu, heuristické a výzkumné. Základní výukové metody lze přehlédnout také *z aspektu pramene*, který je rozhodujícím zdrojem žákovy poznání – metody slovní, názorně-demonstrační a praktické (činnostní).

I v současnosti vznikají nové klasifikace výukových metod, snažící se postihnout aktuální stav poznání. Za nejpřehlednější a nejpřesnější považuji kombinovaný pohled na klasifikaci výukových metod dle Maňáka a Švece (1998, s. 49, 53-196), která je rozdělena do tří skupin na metody klasické, aktivizující a komplexní podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb, tudíž ji následně uvádím i do svojí diplomové práce, hlavně proto, že předmětem mé práce jsou aktivizující metody ve vyučování a jejich vliv na klima třídy.

### 1) Klasické výukové metody

#### 1.1) Metody slovní

##### 1.1.1) Vyprávění

##### 1.1.2) Vysvětlování

##### 1.1.3) Přednáška

- 1.1.4) Práce s textem
- 1.1.5) Rozhovor
- 1.2.) Metody názorně-demonstrační**
- 1.2.1) Předvádění a pozorování
- 1.2.2) Práce s obrazem
- 1.2.3) Instruktaž
- 1.3) Metody dovednostně-praktické**
- 1.3.1) Napodobování
- 1.3.2) Manipulování, laborování a experimentování
- 1.3.3) Vytváření dovedností
- 1.3.4) Produkční metody

## **2) Aktivizující metody**

- 2.1) Metody diskusí
- 2.2) Metody heuristické, řešení problémů
- 2.3) Metody situační
- 2.4) Metody inscenační
- 2.5) Didaktické hry

## **3) Komplexní výukové metody**

- 3.1) Frontální výuka
- 3.2) Skupinová a kooperativní výuka
- 3.3) Partnerská výuka
- 3.4) Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- 3.5) Kritické myšlení
- 3.6) Brainstorming
- 3.7) Projektová výuka
- 3.8) Výuka dramatem
- 3.9) Otevřené vyučování
- 3.10) Učení v životních situacích
- 3.11) Televizní výuka
- 3.12) Výuka podporovaná počítačem
- 3.13) Sugestopedie a superlearning
- 3.14) Hypnopedie

### ***Tabulka č. 1: Přehled výukových metod***

V následujících podkapitolách stručně vysvětlím a popíšu podstatu, funkce ve výuce, používané techniky a postupy jednotlivých metod. Samozřejmě aktivizujícím metodám bude věnována největší pozornost.

### 2.1.3 Výběr (volba) výukových metod

Promyšlené uspořádání výukových metod umožňuje orientaci ve všech potenciálních možnostech jejich uplatnění, avšak neznamená to, že k danému účelu budou vybrány ty nejvhodnější a nejefektivnější. Tato nabídka různých možností ochrání učitele před rutinou, stereotypem nebo zabřednutím do stavu vyhoření (burn out).

Pestrá nabídka výukových metod vede k jejich výběru pro aktuální cíle, který však musí vycházet z logiky věci a objektivních kritérií. K nim patří zejména cíl a obsah výuky a také žák. Někteří autoři rozvádějí kritéria volby metod podrobněji, ale nejčastěji se uvádějí následující kritéria volby metod (Maňák, 2003, s. 50):

- *Zákonitosti výukového procesu* (logické, psychologické, didaktické).
- *Cíle a úkoly výuky.*
- *Obsah a metody daného oboru* (konkrétní předmět).
- *Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků* (přípravenost zvládat požadavky).
- *Zvláštnosti třídy / skupiny žáků* (poměr počtu hochů a dívek, různá etnika, formální a neformální vztahy v kolektivu).
- *Vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce* (např. geografické prostředí, společenské prostředí, hlučnost okolí, technická vybavenost školy aj.).
- *Osobnost učitele* (jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, pedagogické mistrovství atd.).

Uvedené determinanty do jisté míry určují a ovlivňují volbu metod, protože odrážejí objektivní podmínky, v nichž edukační proces probíhá. Učitel by také měl respektovat subjektivní zájmy a potřeby žáků, jejich učební styly, stupeň rozvoje aktivity, samostatnosti a tvořivosti.

Volba výukové metody by neměla být založena na mechanickém kalkulu, ale vyplynout z podrobné analýzy edukační situace. Rozhodování není v žádném případě jednoduchá záležitost, neboť učitel musí zvážit celou řadu parametrů a ukazatelů a stanovit jejich váhu v hierarchii všech působících faktorů. Ještě obtížnější je však realizace některých vybraných metod. Nejenže je třeba zajistit např. rozmanité pomůcky, prostorové dispozice, ale je možné i zavedením nových, neobvyklých metod narušení zaběhnutého systému.



## 2.1.4 Klasické výukové metody

### 2.1.4.1 Metody slovní

#### 2.1.4.1.1 Vyprávění

V edukačním procesu nachází funkční uplatnění. „*Snad to souvisí s potřebou člověka vyjadřovat své zážitky, zkušenosti a poznatky epickou formou, která vypravěči umožňuje projevit své pocity, fantazii, postoje a stanoviska, která dokreslují sdělované informace. Stejně tak je to zřejmě s potřebou naslouchat kultivovanému vyprávění, které přináší posluchačům estetický zážitek a pocit spoluúčasti na sdělovaných událostech*“.

(Maňák, 2003, s. 54-55).

Vyprávění jako metoda výuky si sice nese své dědictví obecného komunikačního média, ale ve škole se podřizuje vzdělávacím cílům. Přesto si zachovává intimnější vztah mezi vypravěčem a posluchači. Tato metoda patří mezi monologické slovní metody, tudíž ji charakterizuje převážně jednosměrný proud informací od učitele k žákům.

K charakteristickým znakům vyprávění patří poutavost obsahu, dynamičnost podání a dramatičnost děje a ani kognitivní přínos není opomíjen. Navíc prohlubuje vnitřní aktivitu žáků, proto též účinnost osvojení učiva bývá zpravidla vysoká. Ve výuce může vyprávění plnit mnohé funkce – přináší nové poznatky, motivuje žáky, silně působí na představivost a fantazii žáků, což přispívá k rozvoji jejich kreativity, také prostřednictvím vhodně vybraných a podaných příběhů podporuje sociální učení žáků, udržuje kázeň a soustředění žáků, zvolňuje pracovní tempo, může sloužit k uvolnění od dlouhodobé pracovní koncentrace, zajišťuje též zpestření výuky, často přispívá k jazykové výchově, zejména v případech, jestliže se též sami žáci učí vypravovat nebo reprodukovat své vlastní nebo osvojené příběhy.

Příležitostí pro vyprávění poskytuje dostatek každý vyučovací předmět, víc zajisté předměty společenskovední. Zvýšení účinku se může dosáhnout vhodnou místností s vybavením či pomůckami (obrázky, fotografie aj.). Tematicky jsou vhodné příběhy z dějin, ze života zajímavých osobností či vlastní zážitky, také se osvědčuje aktivní zapojení žáků do vyprávění.

Např. učitel zadá klíčová slova z nichž žáci vytvoří příběh, vypráví část příběhu, který žáci dokončí, učitelovu bajku přetvoří žáci na moderní příběh, převyprávění, někdy může přejít vyprávění k řešení problémových situací apod..

#### 2.1.4.1.2 Vysvětlování

Řadí se mezi univerzálně funkční metody použitelné ve většině výukových situací. Vysvětlování je většinou spojováno s frontální výukou a i v moderní škole zaujímá významné místo ve vzdělávacím procesu.

Tuto metodu charakterizuje „*logický a systematický postup při zprostředkování učiva*“ (Maňák, 2003, s. 57) žákům, který respektuje jejich věkové zvláštnosti a vychází z aktuálního stavu jejich vědomostí a dovedností. Ve školní praxi plní úlohu základního prostředku k pochopení podstaty a souvislostí osvojovaných objektů, jevů a procesů. Dřívější i současné průzkumy potvrzují, že žáci vysoce oceňují, když učitelé dovedou učivo více přiblížit, zpřístupnit a jasně vyložit. Podstata vysvětlování je ve vedení žáků k pochopení a osvojení si jádra sdělení, podstaty jevu, funkce předmětu. Vysvětlování záměrně navazuje na zkušenosti žáků a na stupeň osvojených poznatků. Osvědčuje se postup od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitějšímu a je žádoucí uplatňovat co nejvíce názornin, které jsou podpůrným prostředkem, poněvadž hlavní důraz se klade na přesné vyjadřování, logické důkazy a zobecňování.

Výklad složitějšího jevu musí probíhat postupně, po úsecích / etapách a je nutné neustále zjišťovat, zda daný úsek učiva žáci zvládli. Metodicky účinné je nejdříve se soustředit na podstatné problémy a teprve potom je možné učivo rozšiřovat, doplňovat a dále obohacovat o případné podrobnosti, proto je nezbytné rozlišovat podstatné od nepodstatného.

„*Schopnost učitele srozumitelně a výstižně vysvětlovat učivo patří k jeho základním kompetencím*“ (Maňák, 2003, s. 58), a proto je třeba se v této dovednosti cvičit a zdokonalovat. Je vhodné připravit si formulace klíčových vět předem, napsat je na tabuli a v průběhu výkladu je několikrát opakovat, případně je doprovodit gestikulací, či hlasovým zvýrazněním apod.. Velmi žádoucí by bylo, aby slovní výukové metody přispívaly k vytváření dovednosti samostatně si pořizovat přehledné poznámky a záznamy.

Tato metoda má však četná úskalí, zejména přehnané uplatňování učitelovy odbornosti nebo naopak přílišné zjednodušení problematiky, definice by měly být až závěrečným výsledkem myšlenkových postupů, pro nedostatek času nedochází ke shrnutí učiva a k případné aplikaci osvojených poznatků.

Vysvětlování má blízko k popisu, který někdy bývá uváděn jako samostatná výuková metoda. Metoda vysvětlování je vhodná zejména v těch případech, kdy je třeba přijít věcem na kloub, je-li možno jednotlivá fakta seřadit v logický řetězec apod.

#### 2.1.4.1.3 Přednáška

Jako s vyučovací metodou se s ní setkáváme nejvíce u starších žáků, hlavně však u vysokoškolských studentů a dospělých. Každý dobrý řečník zahajuje svou přednášku vyvoláním pozornosti posluchačů a dovednost jasně, kultivovaně, logicky a přesvědčivě vyjadřovat své myšlenky ve formě souvislého projevu je přímo nezbytná, zejména v profesích politiků, soudců, učitelů, kněží apod..

*„Přednáška se na rozdíl od vysvětlování vyznačuje delším uceleným projevem, zprostředkovávajícím závažné téma skupině zainteresovaných posluchačů“* (Maňák, 2003, s. 60). Je po obsahové, formální i řečnické stránce jasně strukturovaným a promyšleným řečnickým útvarem, který vědomě využívá síly živého slova, aby posluchače získal, informoval a přesvědčil.

Jako vyučovací metoda byla kritizována a odmítána kvůli neaktivitě účastníků. Tím, že předkládá k osvojení učiva fakta, nevyvolává potřebu je dále zpracovávat a bezprostředně na ně reagovat, celá skupina musí postupovat stejným tempem a obtížně se zjišťuje, jak žáci průběžně učivo chápou. Přednáška plní některé specifické funkce, díky kterým stále nachází své příznivce: Je úvodem k novým žákovským aktivitám, je motivačním faktorem, lze tak i přehledně shrnout učivo, také může vyplňovat mezery mezi jednotlivými lekcemi, které všechno učivo nemohou obsáhnout a je vhodná i pro vysvětlování teorií.

Aby přednáška zaujala, musí učitel zvládnout techniku řečového projevu – je nutné volit přiměřenou sílu hlasu, měnit tempo i melodii řeči a využívat i řeč těla, pokládat si řečnické otázky, na které si sám odpovídá a vyvarovat se nedostatků jako je např. používání hybridních (vycpávkových) výrazů. Je známo, že i dospělý člověk dokáže udržet pozornost jen asi 15-20 minut, proto řečník k vyvolání a udržení pozornosti využívá osvědčených prostředků – uvedení neočekávané / šokující informace,

sdělení, které vyvolá nesouhlas posluchačů, použití vyhroceného tvrzení, vtip, anekdota, využívání názorných pomůcek aj.

Přednáška se často spojuje s diskusí, aby byla zajištěna aktivita žáků. Zvláštním případem přednášky je žákovský referát. Učitel by měl žákovi poradit při vymezení tématu, stanovit rozsah, je důležité vysvětlit použitá cizí slova a dbát na spisovnou formu projevu. Z metodického hlediska je účelné na začátku uvést návaznost na probírané učivo a na závěr po shrnutí naznačit, která témata budou následovat. Stejně tak je důležité, aby učitel na tabuli zaznamenal strukturu přednášky, použitá cizí slova a důležité termíny a pojmy. Žáci by měli být vedeni k tomu, aby si z mluveného projevu dokázali zaznamenávat poznámky.

#### 2.1.4.1.4 Práce s textem

Tato metoda patří k těm nejstarším. V literatuře se můžeme setkat s termínem *didaktický text*, kterým se míní text vytvářený pro didaktické účely. Didaktickou funkci plní nejenom specifické texty (učebnice), ale mohou ji převzít také jiné neučebnicové texty (příručky, encyklopedie, odborná literatura aj.).

*„Prací s textem obvykle rozumíme výukovou metodu založenou na zpracovávání textových informací, jejichž využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření a prohloubení, popř. k jejich upevnění“* (Švec, 2003, s. 64). Jde o metodu, v níž dominuje žákovo učení. Ve škole žáci nejvíce pracují s učebnicovým textem a jde především o to, aby žáci porozuměli, což je založeno na dovednosti nalézt klíčové pojmy a postihnout vztahy mezi nimi a projevuje se tím, že žák dovede podstatné myšlenky z textu vyčlenit, stanovit mezi nimi vztah, seřadit je dle určitého kritéria, vyjádřit uspořádané informace graficky, obsah textu prezentovat vlastními slovy, zaujmout k nim vlastní stanovisko, zformulovat otázky k textu doplnit text vlastním, hodnotícím komentářem.

Stále častěji se ozývají kritické hlasy, které upozorňují na úpadek čtenářských dovedností a nahrazování knih televizí a počítačem. Podle výsledků našich i mezinárodních výzkumů, čeští žáci vykazují v práci s textem značné nedostatky, proto je nezbytné této problematice věnovat větší pozornost, než dosud.

Školní učebnice jsou středem zájmu pedagogické teorie i praxe, protože patří k nejdůležitějším školním pomůckám. Představují učební text maximálně přizpůsobený potřebám žáků podle typu školy, vyučovacího předmětu a ročníku. Neměla by se

zanedbávat ani četba krásné literatury a básní, protože jejím prostřednictvím se žákům otevírá brána do světa kultury. Zkušení učitelé ovládají řadu technik, jimiž lze dosáhnout vysoké úrovně čtenářství, tvořivý učitel vychází z charakteru vyučovacího předmětu a učebnici doplňuje, vylepšuje a individualizuje na základě svých zkušeností. Promyšlená, vytrvalá a trpělivá práce učitele při výchově čtenáře je předpokladem žákových školních i budoucích životních úspěchů.

Metoda práce s textem nemá vést jen k osvojení si technické nebo metodické dovednosti, ale zahrnuje též vytvoření pozitivního postoje a vztahu ke knize vůbec! Odkaz Komenského, že „*kandidát vzdělání si má nad zlato a drahé kamení vážít knih*“ není jen poselstvím z dávných dob, kdy kniha byla vzácností, ale platí do dneška, kdy je knih přebytek. Proto i do budoucna má škola za úkol naučit žáky knihy milovat, protože „*nemilovat knihy znamená nemilovat moudrost, nemilovat moudrost však znamená stávat se hlupákem*“ (J. A. Komenský, 1956).

#### 2.1.4.1.5 Rozhovor

Jádrem této metody je dvoustranná komunikace, výměna zkušeností a hledání odpovědí na méně závažné nebo důležité otázky. „*Metoda rozhovoru představuje verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob na dané výchovně-vzdělávací téma, které se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl*“ (Maňák, 2003, s. 69). Partneři rozhovoru mají v ideálním případě stejná práva a vzniká tak dialog. Při výukovém rozhovoru má však učitel vedoucí roli, jelikož je zodpovědný za orientaci i celkový průběh.

Ve výuce jednoznačně převažuje výukový rozhovor, který je chápán jako prostředek aktivizace žáků, neboť je povzbuzuje k pozornosti a vyzývá ke spolupráci. Významnou funkci plní při motivaci, též podá učiteli informaci o stavu vědomostí žáků a poskytuje zpětnou vazbu při zkoušení a hodnocení, také se vyzvedává jeho sociálně-výchovný význam. Náročnější rozhovor (zejména dialog) rozvíjí rozumové schopnosti žáka, jelikož se při něm učí rozhodovat, argumentovat a obhajovat své názory.

Otázka představuje v rozhovoru jeho velmi významný strukturní prvek, který sleduje cíl vést žáky k novému poznání, k intenzivnímu myšlení, k prohlubování vědomostí atd.. Toto poslání otázky vede k její diferenciaci a k vytvoření rozmanitých druhů a forem (otázka zjišťovací, otevřená, zavřená, konvergentní a divergentní, pozorování, problémová, na posouzení situace, rozhodovací aj.). K profesionální

výbavě učitele také patří zvládnutí technika kladení otázek. Zejména je nutné: nejdříve otázku položit, aby byl čas na promyšlení odpovědi, teprve pak žáka vyvolat, na odpověď by měl učitel pozitivně reagovat a při nesprávné odpovědi taktně vysvětlit, v čem žák chyboval, žádoucí je rovnoměrné kladení otázek na všechny žáky a střídání druhů otázek, jelikož se tak zvyšuje zájem žáků a aktivizuje je. Při vedení rozhovoru učitel nejen otázky klade, ale také aktivně naslouchá odpovědím, což může být provázeno povzbuzováním, pomocnými otázkami, oceňováním žákovy snahy apod..

Nejfrekventovanější variantou rozhovoru je tzv. metoda řízeného rozhovoru, v níž obsah a cíl výukové komunikace určuje učitel, žáci odpovídají na zadané otázky a jejich aktivní zapojení je dáno prostorem, který jim otázka nabízí. Na učiteli záleží, jakou svobodu projevu a samostatnost žákům umožňuje. Dalšími příklady rozhovoru jsou: žákovský rozhovor, disputace (rozprava o odborném tématu), debata (výměna názorů), beseda (schůzka lidí s rozhovorem o nějaké otázce).

*„Přesto že má metoda rozhovoru neobyčejně širokou paletu použití, nejde o metodu univerzální a vždy nejefektivnější“* (Maňák, 2003, s. 74). Především musí být stanoveno vhodné téma, důležité jsou postoje a zájmy žáků připravenost učitele.

## **2.1.4.2 Metody názorně-demonstrační**

### **2.1.4.2.1 Předvádění a pozorování**

*„Metoda předvádění zprostředkovává žáku prostřednictvím smyslových receptorů vjemy a prožitky, které se stávají stavebním materiálem pro následné psychické úkony a procesy“* (Mareš, 2003, s. 78). Demonstrační metody by neměla být jen pasivním pozorováním objektu nebo jevu, ale vést k aktivním postojům, k vytváření představ, k rozvoji fantazie, k citovému zaujetí a k myšlení.

Velmi důležitý je výběr objektů a metodika jejich předvádění. Nedílnou součástí je pozorování, které je sice nutné rozvíjet ve všech situacích, ale při metodě předvádění je naprosto nezbytné, jinak by ztrácela smysl. Pozorování jako záměrné, zacílené a soustavné vnímání je třeba soustavně nacvičovat, neboť žáci většinou vnímají jen povrchně. Výchovk ve vnímání a pozorování je vhodné rozfázovat do etap (1. celkové postizení objektu, 2. jeho analýza, 3. zapojení do souvislostí, 4. myšlenkové zpracování). Má-li být demonstrace úspěšná, nelze podcenit ani význam slovního doprovodu. Varianty demonstrační metody jsou velice početné, poněvadž vznikají vlivem různých

výukových situací, zásluhou rozmanitých pomůcek a technických zařízení, které lze roztřídit dle jejich znaků (Maňák, 1999, s. 50):

- a) reálné předměty (přírodniny, preparáty, výrobky),
- b) modely (statické, dynamické),
- c) zobrazení - obrazy (realistické, pozměněné, schematické),
  - statická projekce (diaprojekce, epiprojekce, zpětná projekce),
  - dynamická projekce (film, televize, video, dvd),
- d) zvukové pomůcky (hudební nástroje, gramofon, magnetofon, cd přehrávač),
- e) dotykové pomůcky (reliéfové obrazy, mapy, slepecké písmo),
- f) literární pomůcky (učebnice, příručky, encyklopedie, atlasy aj.),
- g) počítače.

Učitel by neměl podlehnout tlaku stále dokonalejších a modernějších pomůcek k tomu, aby jejich počet stále zvyšoval. Při volbě adekvátních pomůcek je nutné respektovat jejich efektivní využití. K prototypům osvědčených pomůcek patří bezesporu školní tabule.

Metoda předvádění je někdy neprávem spojována s frontální výukou, ale její uplatnění je mnohem všestrannější, jelikož je využitelná ve všech situacích, kde je třeba žáky seznamovat s jevy, které lze nějakým způsobem zpřístupnit smyslům.

#### 2.1.4.2.2 Práce s obrazem

V obecném smyslu obraz znamená znázornění reality různými prostředky za účelem zachování vjemu nebo představy. Didaktický (školní) obraz se chápe jako zobrazení nějakého jevu pro využití v edukačním procesu a zahrnuje kresbu na tabuli, nástěnné obrazy, učebnicové ilustrace, počítačovou grafiku. Zobrazení může být realistické, symbolické, schematické nebo znakové. Vyčlenění informací z obrazu je třeba cvičit, neboť často vnímáme obraz globálně a nevytěžíme z jeho poselství všechno, co přináší, proto demonstraci vnímání obrazu doprovázíme slovem, výkladem, komentářem a zadáváním úkolů na pozorování. Lze zajistit aktivní účast žáků na tomto vnímání. Neučíme je však pouze obrazy správně vnímat, ale také je vedeme k tomu, aby sami obrazy vytvářeli a doplňovali jimi své písemné projevy.

Zřetelná je tendence vizualizovat poznatky, která se odrážejí v životě společnosti a podléhá jí také škola. Obraz se ve výuce uplatňuje v různých modifikacích a variantách. Např. *schéma „má na jevech zobrazit, zachytit jejich podstatné, výrazné nebo specifické*

*rysy, které se v realitě nebo v realistickém zobrazení ztrácejí v globalitě podstatného a nepodstatného, typického a náhodného“* (Maňák, 2003, s. 84). Další variantou jsou též *ilustrace*, které více či méně zdařile doprovází text v učebnicích. Zvláštní případ představují tzv. *myšlenkové, pojmové mapy*, což je schematické znázornění vazeb a souvislostí, které kromě logického utřídění nějakého pojmu, tématu umožňují zachytit strategii myšlení a usuzování.

#### 2.1.4.2.3 Instruktaž

Instruktaž se uplatňuje zejména při vytváření různých druhů dovedností (pohybových, pracovních, technických, laboratorních, ale i sociálních). Je to „*výuková metoda, která zprostředkovává žákům vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti*“ (Maňák, 2003, s. 87). K tradičním druhům patří slovní instruktaž, při níž jsou žákům prezentovány auditivní instrukce nebo instrukce textové. Spojením verbálních a statických obrazových instrukcí do textové podoby vzniká písemná instruktaž, která je efektivní zejména při osvojování méně náročných pohybových činností nebo v přírodovědných předmětech apod.. Pro zvládnutí náročnějších pohybových či pracovních činností je účelné použít instruktaž založenou na hmatových nebo i pohybových instrukcích. Další zajímavou variantou je tzv. kognitivní (mentální) trénink, který probíhá v představách žáka a navazuje na reálný trénink pohybové nebo pracovní činnosti – žák si představuje činnost, kterou prováděl.

### 2.1.4.3 Metody dovednostně-praktické

#### 2.1.4.3.1 Vytváření dovedností

V některých odborných textech je dovednost považována za připravenost žáka k činnosti. Dle mnoha autorů se dovednosti vytvářejí opakováním, cvičením, tréninkem a popř. i drilem. Ukazuje se však, že nezáleží tak na počtu opakování a cvičení dovednostem, jako spíše na jejich pochopení.

V postupném procesu utváření dovedností můžeme rozlišit několik klíčových momentů: aktualizace schopností a zkušeností žáka v dané situaci (zájem řešit problém, potřeba vyrovnat se s problémovou situací), orientace v situaci / úloze / problému, aktivní hledání řešení, variace podmínek (pro širší uplatnění dovednosti), přenos dovednosti (do nových situací). Dovednosti se vytvářejí a zdokonalují v čase, přičemž



praktické zkušenosti, které žák postupně nabývá, umožňují hlouběji pochopit danou činnost a tím přispívají k dalšímu zdokonalení dovedností.

Významnou rovinou při utváření dovedností je regulace a autoregulace tohoto procesu. Při *regulaci učení dovednostem* se učitelé nabízí široký repertoár výukových metod (vysvětlování, předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž, napodobování, experimentování a skupina aktivizujících a komplexních metod).

Výukové metody by současně měly podněcovat žáky k *autoregulaci učení dovednostem*. Předpokladem však je, že žáci disponují alespoň základními metakognitivními dovednostmi (uvědomění si vlastních učebních aktivit při osvojování jiných druhů dovedností).

#### 2.1.4.3.2 Napodobování

*„Napodobování se vymezuje jako proces přebírání určitých způsobů chování od jiných, zejména starších lidí, kteří mají autoritu“* (Ďurič, Bratská a kol., 1997, s. 194). Z pedagogického hlediska je důležité, zda napodobovaný příklad působí pozitivně, nebo negativně.

Nápodoba (imitace) se některými badateli řadí k základním biologickým útvarům. Většinou se projevuje komplexně, promítá se hlavně do chování, postojů, do vnějších projevů, značný vliv má na oblékání, zdobení a osvojování si nápadných, módních činností a návyků.

V edukačním procesu má nápodoba, působení příkladů a vzorů důležitou úlohu, i když jejich záměrné využití nemusí být vždy jednoznačné a předvídatelné, protože výsledný efekt závisí na mnoha faktorech.

#### 2.1.4.3.3 Manipulování, laborování, experimentování

Metoda manipulování pomáhá poznávat prostředí, zařízení a vybavení, v němž se žák pohybuje a které si má osvojit, proto je vhodná zejména v mladším školním věku. Konkrétní podoby nabývá zacházení s předměty při různých pracovních činnostech (stříhání, modelování, pěstování rostlin apod.).

Metoda laborování umožňuje žákům provádět jednoduché pokusy, při nichž si ověřují poučky nebo zdůvodňují svá pozorování. Většinou probíhá ve skupinách a žáci se učí zaznamenávat průběh prací, registrovat dosahované výsledky, které dále zpracovávají: řeší a vypočítávají údaje, pořizují grafy, píšou protokoly, formulují závěry.

Úspěšný průběh laborování vyžaduje vhodné podmínky, jako jsou laboratoře, koutky živé přírody, dílny a potřebné vybavení. Na vyšších stupních se laborování mění v soustavnější a komplexnější laboratorní práce, které se už většinou realizují ve speciálních pracovnách, na školním pozemku, v dílnách, ale také v terénu.

Metoda experimentování je sice limitována školními podmínkami, ale modelem je pro ně experiment (pokus) vědecký. Experimentem se rozumí takový badatelský přístup k realitě, kterým se „na základě určité, teoreticky zdůvodněné hypotézy záměrně mění nebo ovlivňují některé stránky sledované skutečnosti (nezávislá proměnná), při čemž se existující podmínky udržují konstantní a provedené zásahy a dosažené výsledky se přesně registrují“ (Maňák, 1994, s. 21). Experimentování nemusí být striktně vázáno jen na přírodovědné předměty, neboť i společenskovední disciplíny umožňují žákům v jisté míře experimentovat. Aby žáci mohli provádět náročné operace, musí získat mnoho dílčích dovedností, jejichž osvojení je i cílem této činnosti. Patří k nim např.: pozorování, kvantifikace jevů, měření, klasifikování, formulování domněnek, vyvozování závěrů, zacházení s přístroji a materiály atd..

#### 2.1.4.3.4 Produkční metody

V rámci této skupiny metod vystupuje do popředí výsledek, produkt praktické činnosti. Práce se uvádí jako jeden z nejstarších způsobů vzdělávání. Tyto metody zahrnují všechny ty postupy, úkony a operace, při nichž vzniká nějaký produkt, výkon, výtvar, výstup. Uplatňují se ve výchovně-vzdělávacích organizačních formách, jako jsou pracovní činnosti ve výrobě, ruční práce, tělovýchovné aktivity, práce na pozemku, výtvarná tvorba, hudební a pěvecké aktivity apod.. Jejich strukturálním prvkem je dovednost. Veškerá výuka by měla zajišťovat rovnováhu mezi činnostmi hlavy a rukou, což odpovídá spojení teorie a praxe.

### 2.1.5 Aktivizující výukové metody

Tradiční výukové metody se v průběhu vývoje na základě nových poznatků, změněných společenských cílů a potřeb i tvořivých zkušeností učitelů neustále doplňují, zdokonalují a modifikují. Jde o trvalý svár starého s novým, přičemž tzv. tradiční

metody nepředstavují něco zcela zastaralého a překonaného, ale spíše zůstávají fondem osvědčených postupů, do něhož se postupně začleňují i progresivní řešení a inovace.

Rozhodující obrat v pedagogickém myšlení je spojen s novým pohledem na pozici žáka v edukačním procesu. Kromě kritiky tradičních metod, kterým se vytýkala monostruktura výuky, direktivní řízení, podceňování nebo dokonce potlačování aktivity a samostatnosti žáků, se objevovaly pokusy o nové přístupy a o alternativní řešení. V současné době je nový pohled na výukové metody souborně zpracován v četných textech a publikacích (např. M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, 1988; F. Horák, 1991; M. Bratská, 1992; J. Maňák a kol., 1997 aj.), které jsou však již obtížně dostupné.

Aktivizující metody přispívají svým podílem k překonávání stereotypů ve výuce a podporují tvořivé hledání učitelů. Aktivní výuka, metoda zvýrazňuje angažovanou účast žáků ve výuce, bezprostřední výrazné zapojení do výukových aktivit. Z tohoto aspektu se aktivizující metody vymezují jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů (M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, 1988).

Kromě již zmíněných předností aktivizujících metod se vyzvedává jejich přínos k rozvoji osobnosti žáka se zaměřením na jejich myšlenkovou a charakterovou samostatnost, zodpovědnost a tvořivost. Zejména se zdůrazňuje, že aktivizující metody ve zvýšené míře umožňují poskytovat žákům něco víc než jen odborné informace, že počítají se zájmem žáků, vycházejí vstříc individuálním učebním stylům jednotlivých žáků při respektování úrovně jejich kognitivního rozvoje, že dávají žákům příležitost zčásti ovlivňovat konkrétní cíle výuky, využívat možností individuálního učení, zapojovat se do kooperativního učení a spolupráce atd. Zejména se také oceňuje vliv aktivizujících metod na vytváření příznivého školního klimatu. Škola se tak více propojuje s reálným životem, který ji kultivuje ve smyslu živého společenství. Tím se škola stává pro žáky přitažlivější a zajímavější, neboť žáci víc vnímají celkovou orientaci školy a používané metody než zprostředkované učivo.

Některá výzkumná šetření upozorňují na skutečnost, že aktivizující metody mají své limity, s nimiž je nutno počítat. Vedou se spory o tom, že tradiční výuka se jeví lepší než netradiční v úrovni dosažených vzdělávacích výsledků, kdežto netradiční přístup více rozvíjí kreativitu žáků, jejich nezávislost, zvědavost a pozitivní postoj ke škole a učení.

Česká školní inspekce ve své Zprávě o škol. roce 1999 / 2000 (Zpráva, 2000) potvrzuje, že některé alternativní školy (nestátní) se nemohly prokázat dobrými výsledky. Také srovnání úspěšnosti vzdělávacích programů Obecné školy a Základní školy (J. Beran, V. Smékal, 1999) konstatuje, že Obecná škola (alternativní) poskytuje žákům víc příležitostí pro rozvoj osobnosti, kdežto Základní škola (tradiční) zabezpečuje větší rozsah vědomostí.

Vyladit tyto rozpory a docílit výsledků, které by odpovídaly požadavkům 21. století, do značné míry závisí na učitelích, na jeho schopnosti správně se rozhodovat, volit nevyšlapané cesty ve výchovně-vzdělávací práci, ale hlavně vytvářet podmínky pro zdravý a vyvážený rozvoj osobnosti každého žáka. Je zřejmé, že do popředí vystupuje nová úloha učitele. Jestliže dosud učitel svou roli chápal převážně jako zprostředkovatel informací, kdežto metodické a sociální cíle ustupovaly do pozadí, stává se nyní prvořadým úkolem posílit učitelovy metodické kompetence.

Přehlédnout a popsat všechny aktivizující metody není pro jejich velkou různorodost a nesčetné modifikace snadné, soustředím se tedy jen na hlavní reprezentanty těchto metod, které představují relativně jasně vyhraněné skupiny jako komplementární součást a inovativní doplněk tradičních metod.

### **2.1.5.1 Metody diskusí**

Metoda diskuse plynule navazuje na metodu rozhovoru a její různé varianty. V historickém pohledu lze zaznamenat vývoj od silně řízených forem výukového rozhovoru k volnějším typům, k dialogu a k diskusi. V aktivizujících metodách představuje diskuse významný prvek v edukačních situacích, do nichž se žáci zapojují. Zvláštní pozornost je jí nutné věnovat také proto, že se na našich školách využívá málo na rozdíl od mnohých zahraničních školských soustav.

**Diskuse** – disputace, rozprava, beseda, rokování, výměna názorů – má, jak naznačují uvedená synonyma, řadu variant a modifikací vzájemně se odlišujících svými cíli a způsoby realizace, ale v podstatě jde vždy o komunikaci ve skupině zájemců o určitý problém. Výuková metoda se na rozdíl od rozhovoru vymezuje jako 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.

Diskuse se osvědčuje zejména v těch situacích, kdy lze mít na jevy / problémy různé názory, kdy jde o seznámení se s novými nebo zajímavými poznatky, týká-li se téma hodnotových postojů, také při vytváření vlastních názorů a postojů a zároveň jejich obhajobě. Na tuto metodu jsou zajisté kladeny specifické nároky, jako je vhodně zvolené téma (zajímavé pro účastníky), řízení dle jednacního řádu (zahájení diskuse, vymezení tématu, prezentace a výměna názorů, argumentace a zdůvodňování tvrzení, shrnutí výsledků diskuse), nutný je také předběžný i průběžný výcvik žáků v dovednostech diskutovat (např. aktivní zapojení, sledování diskuse a naslouchání jiným, jasná a zřetelná řeč, přesné formulování myšlenek, respektování cizích názorů aj.) a neméně důležité je včasné oznámení tématu a příprava argumentů pro a proti, alespoň částečná znalost problematiky, pevné řízení diskuse a přímo nezbytní je příznivé klima (otevřené, tolerantní, povzbudivé atd.), diskusi také podporuje dobré organizační a prostorové zajištění.

Je třeba respektovat, že diskuse je konverzace a nikoliv monolog nebo série otázek. Není nezbytné, aby se zapojili všichni účastníci, neboť aktivní mohou být jen tím, že pozorně naslouchají. Ve srovnání s monologickou metodou výkladu diskuse vyzbrojuje žáky schopností aktivně a pohotově využívat myšlenkové operace, jasně chápat podstatu problému, přesně se vyjadřovat. To vše přispívá k žádoucí změně postojů a chování. Diskuse je taktéž efektivním nástrojem pro výcvik žáků v komunikaci s ostatními, avšak její největší přínos lze vidět v poskytování příležitostí uplatňovat myšlení a úsudek v praxi, neboť žáci mohou reagovat na protikladné názory a postoje, a tím tříbit své myšlení, rozvíjet tvořivé přístupy při řešení konkrétních případů a situací, ale také korigovat své názory prostřednictvím zpětné vazby od svých vrstevníků.

Úspěch diskuse je velmi ovlivňován jejím řízením. Už zahájení diskuse je důležité, aby každý účastník porozuměl tématu diskuse a pochopil její cíl. Promyšlený plán očekávaného průběhu diskuse by měl zajistit její plynulost. Měl by obsahovat postup při zahájení, časový odhad jednotlivých vystoupení, předpokládané závěry a soubor vhodných náhradních otázek při eventuálním předčasném vyčerpání nebo přerušení. Vedoucí diskuse by neměl mít stále hlavní slovo, ale měl by poskytovat příležitost k vyjádření ostatních účastníků, k jejichž názorům a myšlenkám by měl přistupovat s uznáním, měl by umět povzbuzovat nesmělé účastníky, omezovat zdlouhavé monology a hlídat čas, který je diskusi vymezen. Na závěr by měl shrnout výsledky diskuse.

Přínos diskuse pro výuku se zvětší, zvládnou-li žáci techniku diskuse a získají-li s ní určité zkušenosti. Někteří autoři upozorňují i na možný výskyt problémů a neuspokojivých výsledků při vedení diskuse (např. aplikací v nevhodných situacích, při nepozornosti či nesledování věcného obsahu nebo dokonce při selhání učitele apod.).

Diskuse se objevuje v mnoha variantách, např.:

- a) diskuse během přednášky (vysvětlování),
- b) diskuse na základě tezí (rozvíjí hlavní body učiva),
- c) diskuse na základě referátu,
- d) řetězová diskuse (jeden diskutující navazuje na druhého zopakováním jeho myšlenek a přidáním svých),
- e) diskuse u stolu (v neformální skupině),
- f) symposium (v částečně formální skupině, kde se prezentují odlišné názory a následují otázky od ostatních, na něž autoři odpovídají),
- g) diskuse v malých skupinách,
- h) debata=zcela formální diskuse sestávající ze střetu dvou táborů diskutujících,
- i) panelová diskuse (v neformální skupině, kde je vytvořené předsednictvo, kteří hovoří nejdříve a pak se zapojují ostatní ze shromážděných).

Ne všechny z uvedených modifikací je vhodné používat ve škole, neboť jsou limitovány specifickými cíly, existujícími podmínkami, připraveností učitelů a žáků atd..

### 2.1.5.2 Metody heuristické, řešení problémů

**Heuristika** je věda zkoumající tvůrčí myšlení, také heuristická činnost, tj. způsob řešení problémů. V současné výuce se úloha heuristických metod výrazně posiluje, protože společnost klade na školu požadavek rozvíjet aktivní a tvořivé osobnosti. Na rozdíl od tradičních postupů učitel při heuristických metodách sám žákům poznatky nesdílí, ale vede je k tomu, aby si je samostatně osvojovali, přičemž jim pomáhá, radí a jejich „objevování“ řídí a usměrňuje. K podpoře objevování, pátrání, hledání slouží učiteli různé techniky jako je např. kladení problémových otázek, expozice různých rozporů a problémů, seznamování se zajímavými případy a situacemi apod..

Praxe ukazuje, že metoda objevování má kromě vysoce pozitivních stránek také některé méně žádoucí, neboť kromě časové náročnosti sami žáci někdy nejsou s to

dospět očekávaným výsledkům, metodu nelze použít za všech okolností a takové řízení výuky klade na učitele větší nároky apod.. Obecná heuristická metoda přes její nezpochybnitelný význam jako základu lidské cesty za poznáním má ovšem ve škole svá úskalí a realizační potíže, proto je nutné ji doplňovat o jiné postupy.

Za nejpracovanější heuristickou výukovou strategií je považována **metoda řešení problémů, problémová výuka**, která představuje myšlenkovou variantu učení pokusem a omylem, při níž se žák učí ze svých úspěchů, ale také z chyb a nezdarů. Ústřední kategorií této výukové metody je „problém“. Problémy vlastně člověk řeší neustále, ale ve výuce je problém druhem specifické úlohy, kterou žák není schopen rozřešit na základě své aktuální zásoby vědomostí, je to obtíž, kterou žák musí vyřešit aktivním zkoumáním. Z hlediska řešení problémů je důležité si uvědomit, že nejobtížnější je problém objevit. Žák se naučí rozlišovat skutečné problémy od pseudoprobémů a uložených mechanicky proveditelných úkolů, pochopí podstatu problémové situace, pronikne do struktury problému a nakonec se naučí problémy řešit.

<b>Fáze řešení problému</b>	
1. Identifikace problému	tj. jeho postižení, nalezení a vymezení
2. Analýza problémové situace	proniknutí do struktury problému, odlišení známých a potřebných informací a dosud neznámých
3. Vytváření hypotéz	domněnek, návrhy řešení
4. Verifikace hypotéz	vlastní řešení problému
5. Návrat k dřívějším fázím	při neúspěchu řešení

**Tabulka č. 2:** *Fáze řešení problému*

V našich školách se heuristické metody vyskytují spíše zřídka. Z četných výzkumů lze vyvodit jednoznačný závěr, že škola se především zaměřuje na hromadění a pamatování informací než na osvojení si schopností vyhledávat důležité informace v textu a dávat vědomosti do souvislostí s vlastními zkušenostmi a potřebami života.

### **2.1.5.3 Metody situační**

Situační metody 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. Tyto metody se úspěšně uplatňují především ve vzdělávání dospělých. Postupně se také začaly uplatňovat ve školách středních a základních, musely se však přizpůsobit mentalitě, rozhledu a potřebám žáků daného věku, zejména vhodným výběrem problémových situací.

Podstatu situačních metod tvoří **řešení problémového případu**, který odráží nějakou reálnou událost, zobrazuje určitý komplex vztahů a okolností, je výrazem střetu různých zájmů. Za případ je z pedagogického hlediska považován metodicky zpracovaný materiál reflektující reálnou problémovou situaci, jejíž řešení není jednoznačné.

Fáze řešení situace	
1. Volba tématu	v souladu s cíli výuky, odpovídá připravenosti žáků
2. Seznámení s materiály	přístup žáků k faktům nepostradatelným k řešení
3. Vlastní studium případu	uvedení do problematiky, vytyčení cílů, poskytnutí rad a pokynů učitelem
4. Návrhy řešení, diskuse	vítězí nejpropracovanější a nejvěrohodnější návrh

**Tabulka č. 3: Fáze řešení situace**

Využití situačních metod ve vyučování je úspěšné tehdy, navazuje-li na méně komplexní metody. Za hlavní přednost se považuje zaměřenost na praxi, důraz na konkrétnost řešení a výcvik v rozhodování. Dalšími pozitivními stránkami jsou: aktivní sociální učení, aplikace teoretických poznatků, emocionální působení, simulace praxe aj. (Bratská, 1992, s. 88). Za nedostatky těchto metod se označují: časová a materiálová náročnost, statický popis ve skutečnosti dynamických dějů, určité zjednodušení a zkreslení řešeného problému, přílišný důraz na analýzu situace na úkor hledání variantních řešení aj.. K osvědčeným typům situačních metod patří:

- ❖ **Metoda rozboru situace** – je to původní situační metoda, která je založena na pečlivém studiu písemných materiálů a poté následuje diskuse ve třídě pod vedením učitele. Důraz se klade na logické usuzování, samostatné myšlení, na analýzu a hodnocení situace, hledání možných variant a výběr vhodného řešení.
- ❖ **Řešení konfliktní situace** – probíhá poněkud odlišně. Žáci se seznámí s rozporným případem formou krátké zprávy, ústního sdělení a od účastníků se ihned vyžadují návrhy řešení. Připravuje tak na rozhodování v konfliktních situacích v časové tísně a při neúplné znalosti potřebných údajů.



- ❖ **Metoda incidentu** – začíná krátkou ústní zprávou o vybrané události, další informace důležité pro řešení situace mohou žáci získat dotazy od vedoucího skupiny. Poté formulují podstatu případu a navrhnou řešení. Nedojde-li ke shodnému výsledku, pokračuje se diskusí a vyústění případu sdělí vedoucí. Účastníci se učí třídit informace, orientovat se v složitých a nejasných situacích a odhadovat výsledek jednání jednak logickou úvahou, jednak též na základě zkušeností i znalostí psychiky člověka.
- ❖ **Dynamická situační metoda** – zde je východiskem k řešení popis situace, který zahrnuje jen část potřebných informací, ostatní musí být doplněny, což se děje jednáním s příslušnými odborníky. Patří k nejobtížnějším situačním metodám, jelikož zahrnuje i prvky inscenačních metod a ekonomických her.
- ❖ **Basketová metoda** – je zvláštním typem situačních metod, která simuluje různé činnosti, které se souběžně provádějí s dalšími pracovními činnostmi. Žáci se tak učí rychle rozhodovat, řídit pracovní skupinu a posuzovat problémy v časové tísní, ale s nadhledem.

**Metodický postup** při řešení problémových případů se různí podle sledovaných cílů, charakteru učiva, podle typu situační metody a složitosti řešené situace, ale jeho základní fáze jsou stejné:

- a) prezentace případu (slovní, písemná, obrazová – film, TV),
- b) získávání dalších informací (od učitele, z jiných zdrojů),
- c) řešení případu (individuálně, ve skupině, v plénu, kombinovaně),
- d) rozbor variant řešení a diskuse (v malé skupině, v plénu),
- e) zhodnocení výsledků a zobecnění závěrů, příp.konfrontace s praxí.

Případové metody rozvíjejí dovednost komunikovat, proces analýzy, tvůrčího myšlení, vedou k aplikaci teoretických poznatků v praktických situacích, učí diskutovat, argumentovat a obhajovat své názory. Je však třeba počítat s tím, že případ z reálného života je nutné pečlivě promyslet a metodiky připravit pro edukační využití, a že jeho rozbor zabere více času, než tradiční postupy.

#### 2.1.5.4 Metody inscenační

Inscenační metody (hraní rolí) mají blízko k vystupování herců v divadle, ale výukové inscenace se neúčastní profesionální herci, nýbrž žáci ztělesňující svěšené role. Tyto metody bývají v různých kontextech a koncepcích označovány různými termíny, jako např. situační metody, hraní rolí, dramatická výchova, interakční hry, scénické hry atd., ale jejich základní poslání zůstává stejné.

Podstatou je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací (Bratská, 1992, s. 99). Jde o simulaci nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problému, a to buď předváděním určitých lidských typů, nebo zobrazováním reálných životních situací, nebo kombinací obou postupů. V předváděné dramatizaci se prohlubuje osvojené učivo, objasňují se otázky lidských osudů, osvětlují se motivy a city lidí, umožňuje se pochopit a prožít hloubku mezilidských vztahů, a to vlastním prožíváním a jednáním (aktuálním tématem může být např. xenofobie, obavy z globalizace, nesmyslnost válek, situace žen ve společnosti atd.).

Fáze inscenace	
1. Příprava inscenace	stanovení cíle, konkretizace obsahu, časový plán, rozdělení rolí a vytyčení postupu
2. Realizace inscenace	pokyny ke spodobnění postav, možná i improvizace po ukončení, citlivé a v pozitivním duchu, i jako diskuse
3. Hodnocení inscenace	nebo individuálně

*Tabulka č. 4: Fáze inscenace*

Tuma (1987) rozlišuje inscenační metody na:

- ❖ **Strukturované inscenace** – opírá se o předem připravený scénář v jedné skupině účastníků, kterým jsou přiděleny role.
- ❖ **Nestrukturované inscenace** – řeší případ z praxe bez předem připraveného scénáře, ale je vhodné ji používat, pokud již žáci mají zkušenosti s inscenací strukturovanou.
- ❖ **Mnohostranné hraní úloh** – účastníci se seznámí s problémovou situací, poté se rozdělí do skupin a každému ve skupině se přidělí role, s níž se seznámí z písemné instrukce s pokyny a radami, které by si měl osvojit. Vedoucí

skupiny by měl na konci zpracovat závěry inscenace a rozbor všech výsledků provádí učitel.

Inscenační metody poskytují velký prostor k rozvoji osobnosti, ke kultivaci všech psychických procesů, zejména však zintenzivňují prožívání zobrazovaných osudů, vztahů a interakčních pochodů. Jsou náročné na realizaci, proto je efektivně používají hlavně zkušení učitelé a dobře připravení žáci. Učitel musí pro hraní žáky získat a vést je k tomu, aby se simulace předváděných příběhů pro ně stala podnětem k rozvoji představitivosti, imaginace a tvořivosti. Nezbytnou podmínkou je též vytvoření příznivé atmosféry, bez níž se nedaří dosáhnout svobodné diskuse, otevřeného sdílení názorů a upřímné projekce vlastních postojů.

Někdy je hraní rolí ve složitějších příbězích pro nezkušené žáky příliš obtížné, proto se využívá hraní rolí ve dvojicích. V poslední době u nás stoupá i zájem o dramatickou výchovu, která využívá základních principů a postupů dramatu a divadla k plnění výchovně-vzdělávacích cílů. Radíme ji do skupiny komplexních metod.

#### **2.1.5.5 Didaktické hry**

Při hledání pedagogických východisek se **hra** jeví jako specifický typ aktivity, který je společný po člověka i vyšší živočichy zejména v rané fázi vývoje. U člověka to je „jedna ze základních forem činnosti (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která neleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě“. Zahrnuje oblast racionálně-kognitivní, ale i imaginativně-emozivní a v každé vývojové fázi nabývá různých projevů, které odrážejí specifické podmínky a zvláštnosti daného jedince.

Pro neobyčejné bohatství potenciačních hrových projevů v procesech učení se zaměřím na jevy podstatné a typické. Začleňování didaktických her do výuky musí také počítat s tím, že hra v životě dnešních žáků plní specifické funkce, totiž že zejména ve větší míře než dříve kompenzuje chudost sociálních podnětů a citových vztahů. Mimo to je hra a vše, co s ní souvisí, poznamenána komerčními zájmy, neboť dnešní svět dětí je manipulován výrobci hraček a hrám sloužících zařízení (např. videohry, počítačové hry, panenky Barbie, hry s Harrym Potterem aj.). Moderní hry se většinou soustřeďují na konkurenční boj a soutěživost, procesy učení v nich často nemají příliš mnoho místa.

Hra ve výuce nemůže být bez cíle, protože jako veškerý edukační proces by měla přispívat rozvoji sociálních, kognitivních, tělesných, volních a estetických kompetencí žáků. Didaktická hra nutně ztrácí část své spontánnosti, svobody a nevázanosti na přesný cíl a lze ji v duchu pedagogických klasiků vymezit jako „*takovou seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům*“.

Hra a učení (později práce) vyrůstají ze společných kořenů. Didaktické hry zahrnují velké množství různorodých aktivit, které lze utřídít z různých hledisek. Přehled hledisek pro klasifikaci didaktických her navrhuje Jankovcová (1988, s. 100):

- 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).

**Metodická příprava** k efektivnímu začlenění didaktických her do výuky musí respektovat kromě obecných didaktických zásad i specifická hlediska (tab.5).

1. Vytyčení cílů hry	kognitivních, sociálních, emocionálních, ujasnění důvodů pro volbu konkrétní hry, potřebné vědomosti, dovednosti,
2. Diagnóza připravenosti žáků	zkušenosti, přiměřená náročnost hry, jejich znalost žáky, jejich upevnění,
3. Ujasnění pravidel hry	event. jejich obměna, řízení, hodnocení, svěření funkce žákům
4. Vymezení úlohy vedoucího hry	po získání zkušeností,
5. Stanovení způsobu hodnocení	diskuse, otázky subjektivity,
6. Zajištění vhodného místa	uspořádání místnosti, úprava terénu,
7. Příprava pomůcek, materiálu, rekvizit	možnosti improvizace, vlastní výroba, rozvrh průběhu hry, časové možnosti
8. Určení časového limitu hry	účastníků,
9. Promyšlení případných variant	možné modifikace, iniciativa žáků, rušivé zásahy.

**Tabulka č. 5:** Metodická příprava k začlenění didaktických her do výuky

Starý požadavek spojovat práci a hru a ve škole pokud možno přirozeně přecházet od hry k učení a k práci platí i pro dnešní dobu. Žáci mají příležitost pronikat do sociálních vztahů a zdokonalovat své komunikační schopnosti. Hra vždy působí na celou osobnost, učení ve hře spojuje hlavu, srdce a ruku a rozvíjí i ty stránky psychiky, které tradiční výuka někdy opomíjí. Existuje mnoho příruček, sbírek i encyklopedií, které obsahují soubory her i s jejich návody k jejich realizaci, avšak jejich edukační využití a funkční začlenění do pedagogického procesu je už záležitostí tvořivého učitele.

## 2.1.6 Komplexní výukové metody

Komplexní výukové metody dále rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc, než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání.

Od tradičních a aktivizujících metod se odlišují hlavně tím, že jde o složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika zásadních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejichž účinnost a životnost potvrdila praxe. Jsou označovány jako modely, koncepce, projekty, komplexy, edukační plány, programy, organizační formy, kooperační formy výuky apod..

Předností těchto metod je postižení většího úseku didaktické reality ve výuce, tak jak se jeví vnějšímu pozorovateli a praktickému uživateli.

### 2.1.6.1 Frontální výuka

*„Frontální 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 a hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků“* (Maňák, 2003, s. 133). Profilujícím rysem je cílově orientované řízení všech probíhajících procesů učitelem, jehož vyučovací činnost dává ráz všem použitým didaktickým prostředkům.

Realizačním rámcem frontální výuka je **vyučovací hodina**, která se různě modifikuje podle převládající fáze vyučovacího procesu. Typický průběh vyučovací

hodiny smíšeného typu má následující podobu: zahájení (pozdrav, organizační záležitosti), opakování minulého učiva (kontrola domácích úkolů, zkoušení), výklad nového učiva, procvičování a upevňování učiva, zadání domácí úlohy a ukončení.

### 2.1.6.2 Skupinová a kooperativní výuka

Hlavním rysem **skupinové výuky** není pouhé seskupování žáků ve třídě do menších skupin. Jsou pro ní charakteristické tyto rysy: spolupráce žáků při řešení obvykle náročnější úlohy nebo problému, dělba práce žáků při řešení, sdílení názorů, zkušeností a prožitků ve skupině, vzájemná pomoc členů skupiny a neméně odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce.

**Kooperativní výuka** je také „*komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci (spolupráci) umů mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem*“ (Švec, 2003, s. 138). Velmi často bývá realizována ve skupinách, proto ji můžeme považovat za formu skupinové výuky.

Skupinová i kooperativní výuka vyžadují důkladnou přípravu učitele i jeho specifické role při realizaci této komplexní výukové metody. Můžeme rozlišit tři hlavní fáze: přípravnou, realizační a prezentační.

#### a) přípravná fáze

- velikost a vytváření skupin (podle výkonnosti na homogenní a heterogenní skupiny, podle sociálních vztahů, podle zájmů žáků, podle jejich stylu učení či pojetí učiva nebo náhodným výběrem
- charakter učebních úloh (problémů)
- úloha učitele při skupinové výuce a její zajištění

#### b) realizační fáze (doporučení rozdělit role žáků ve skupině)

#### c) prezentační fáze (rozmanité formy prezentace výsledků skupinové práce)

- ústní sdělení výsledků, doplněné pole potřeby schématem
- písemná prezentace výsledků na papíře
- nástěnná prezentace, např. formou posteru se stručným komentářem člena skupiny
- společná prezentace výsledků práce skupin např. na nástěnce.

Zvláštními variantami skupinové (kooperativní) výuky je tzv. metoda skupinového zkoumání, metoda „sněhové koule“ (nejdříve se řeší problém ve dvojicích, poté se dvojice spojí do čtyřčlenných skupin a v nich řešení problému nebo úlohy pokračuje, výsledky jejich práce jsou následně prodiskutovávány v osmičlenných skupinách, které vzniknou spojením těch čtyřčlenných...) aj..

### **2.1.6.3 Partnerská výuka**

*„Partnerskou výukou se rozumí spolupráce žáků při učení v dyadických (dvoučlenných) jednotkách“* (Maňák, 2003, s. 149). Podstatou je výměna názorů na řešení úloh, srovnávání postojů, pomoc v obtížných situacích, opravují své chyby, kompenzují své nedostatky apod.

### **2.1.6.4 Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků**

Ve vztahu k frontální výuce **individuální práce žáků** znamená vyčlenění určitého časového prostoru pro aktivní myšlenkovou nebo motorickou činnost jednotlivého žáka, která je plně plánovaná a řízená učitelem. Žák sice pracuje sám, individuálně, ale zároveň je součástí výuky hromadné ve třídě. Kromě toho ovšem existuje i **individuální výuka** jednoho žáka jedním učitelem.

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.

Přínos samostatné práce žáků se vidí v tom, že žáci: realizují své nápady zapojováním se do výukových aktivit, spoléhají na vlastní síly a učí se tak odpovědnosti, volí si vlastní tempo práce, plánují a rozvrhují svůj čas a síly, učitel se může individuálně věnovat některým žákům. K nevýhodám individuální práce žáků patří: malá nebo vůbec žádná komunikace a spolupráce, nepodporují se tak sociální vztahy. Individuální samostatná práce našla značné uplatnění už dříve v různých soustavách individualizované výuky, které se v současnosti profilují zejména jako tzv. alternativní školy.

### **2.1.6.5 Kritické myšlení**

Chápeme jej jako „činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům“ (Maňák, 2003, s. 159). Kriticky myslet znamená uchopit myšlenku, pochopit její obsah, prozkoumat ji, skepticky ji posoudit a porovnat s jinými názory a poté zaujmout vlastní stanovisko.

### **2.1.6.6 Brainstorming**

Brainstorming znamená v českém překladu „bouři mozku“, jeho „hlavním smyslem je vyprodukovat co nejvíce nápadů a potom posoudit jejich užitečnost“ (Švec, 2003, s. 164). Není to tedy metoda zajišťující úplné dořešení problémů.

Pravidla brainstormingu: nepřipouští se kritika žádných navrhovaných řešení, nápadů (jejich posuzování se odkládá až do další fáze), podporuje se naprostá volnost v produkci nápadů, kterých by mělo být co nejvíce, každý návrh / nápad se musí zapsat a posledním pravidlem je inspirování se při vytváření nových nápadů již zapsanými nápady.

Postup brainstormingu: nejdříve se stručně vysvětlí pravidla, dále se napíše problém např. na tabuli a začíná produkce nápadů, které se zapisují. Nápady se nechají „uležet“ (nezačne se s nimi hned pracovat) a v další vyučovací hodině se tyto nápady podrobí posuzování a hodnocení. V tomto kroku se uplatňuje kritické myšlení.

### **2.1.6.7 Projektová výuka**

Projektová výuka (učení v projektech) částečně navazuje na metodu řešení problémů, ale nejpodstatnějším rozdílem je, že na rozdíl od teoretické problémové metody je projektová metoda praktická. Jde v ní o problémové úlohy komplexnější a o výukové záměry a plány, které mají vždy také širší praktický dosah. Učení v projektech překračuje hranice školy do přírody, společenské komunity nebo do výrobního procesu.



*„Projekt můžeme vymezit jako komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou s životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností a která vede k vytvoření adekvátního produktu“ (Maňák, 2003, s. 168).*

Průběh řešení projektu lze rozdělit na několik fází: nejdříve se musí stanovit vhodný cíl, poté se vytvoří plán řešení, což představuje kritický a rozhodující moment předurčující výsledek, pak se tento plán realizuje společně se všemi aktivitami, které mají podle plánu zajistit očekávané výsledky (např. vyhledávání potřebných informací, zajišťování materiálu, provádění pozorování, měření, organizování exkurzí, interviewování důležitých osob, pořizování dokumentace apod.), nakonec se uskutečněný projekt zhodnotí a seznámí se s konkrétními výsledky i širší veřejnost.

Podle zvolených cílů a témat se stanoví také časový rozsah projektové výuky, který může být: krátkodobý (dvou až několika hodinový), střednědobý (v průběhu jednoho až dvou dnů), dlouhodobý (tzv. projektový týden, který se obvykle absolvuje jedno ročně), mimořádně dlouhodobý (několik týdnů i měsíců a probíhá paralelně s obvyklou výukou).

Přednosti a přínosy projektu pro širší edukační cíle: zvyšování motivace, iniciativy a odpovědnosti žáků, poskytuje řadu příležitostí k praktickému řešení úkolů a problémů ze života, posiluje u žáků ochotu spolupracovat a radit se s ostatními, obohacuje a doplňuje tradiční výuku o přímou zkušenost žáků, také u nich rozvíjí vytrvalost, pohotovost, tolerantnost, sebekritičnost i sebedůvěru.

#### **2.1.6.8 Výuka dramatem**

Výuka dramatem má svým charakterem blízko k inscenačním metodám, ale odlišnost je v komplexnějším utváření výchovně-vzdělávacích situací, při němž se využívají základní principy a postupy dramatu a divadla.

**Tvořivé drama** *„je improvizovaná, k předvádění určená a na vnitřní proces práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím (učitelem) k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti“ (Valenta, 1999, s. 18).*

### **2.1.6.9 Otevřené učení**

Otevřené učení (otevřené vyučování, otevřená výuka) je termín, který ještě není jednoznačně ustálený, označující pedagogickou koncepci, které v návaznosti na reformní hnutí a alternativní školy usiluje o celkovou změnu výchovy a vzdělávání v současné škole tím, že jednak „otevřít školu dítěti“ podle jeho zájmů a schopností, jednak „otevřít školu navenek“ tj. k mimoškolnímu prostředí a podporuje žáka v plánování vlastního učení.

K nejdůležitějším rysům otevřeného učení (vyučování) patří: *otevřenost pro aktivní, samostatnou práci žáků, otevřenost výuky* (tj. prostupnost a spolupráce mezi jednotlivými vyučovacími předměty), *otevřenost školy vůči prostředí* (rodině, komunitě - neformální plodná spolupráce).

### **2.1.6.10 Učení v životních situacích**

Učení v životních situacích navazuje na metodu problémovou a projektovou, některé rysy má společné s otevřeným učení a „*reprezentuje tak proud moderní pedagogiky, který se jinak snaží kompenzovat školní zaměstnání zážitky ze skutečného života, jednak při učení posílit žákovu aktivitu, zkušenosti, zájmy a potřeby*“ (Maňák, 2003, s. 178). Toto učení představuje systematickou, trvalou a zásadní orientaci na životní dění, na prožívání autentických příběhů a na řešení reálných problémů.

Podstatou je snaha přiblížit školu životu, nebo spíše opačně umožnit životu proniknout do školy. Příkladem vhodné situace, již je možno všestranně využít pro přirozené, nenásilné učení, je např. školní výlet, který může být organizován jako poznávací projekt.

### **2.1.6.11 Televizní výuka**

Vznik televize znamenal důležitý obrat v práci s dynamickým obrazem v mnoha oblastech komunikace. Televizní výuka představuje specifické využití forem a technik televizního média ve výchovně-vzdělávacím procesu. „*Zprostředkovává na principu magnetického záznamu obrazového a zvukového signálu příslušné učivo a účelně je*

*uspořádává do výukových struktur a forem tak, aby bylo dosaženo optimálních edukačních výsledků“ (Maňák, 2003, s. 181). Také je podstatné vytvoření vhodných podmínek.*

Televizní pořady lze třídit dle formy audiovizuálního sdělení:

- individuální nácvik (např. pracovních dovedností),
- kolektivní nácvik,
- návod ke cvičení, instruktáž,
- exkurzní pořad (např. zeměpisná vycházka, geologický průzkum),
- metodický pořad (problémová výuka, didaktické prostředky),
- populárně-vědecký pořad (informace o nových objevech, metodách),
- metodicky upravená či neupravená reportáž,
- dokument,
- inscenace (záznam divadelního představení, dramatické scénky),
- výukový kurs (např. řada pořadů k určité tématice),
- krátký záznam nějakého jevu, tzv. trigger (např. záznam chemické reakce).

#### **2.1.6.12 Výuka podporovaná počítačem**

V základech dnešních počítačových systémů a internetové sítě můžeme najít principy kybernetiky a podněty kybernetické pedagogiky, která obohatila učení a vyučování. **Počítač** je elektronické zařízení na zpracování informací, vyznačující se rychlostí operací a velkou pamětí, které se dříve do škol dostávalo velice obtížně, poněvadž jeho provoz vyžadoval speciální podmínky. Zasluhou miniaturizace svých prvků se stává běžným vybavením kanceláří, škol i domácností. Za jeden ze základních požadavků na vzdělání moderního člověka se považuje **počítačová gramotnost**.

S nástupem moderní didaktické technologie se změnily též funkce učitele a žáka ve výuce, nikoli markantním způsobem. Moderní technika s sebou přinesla zejména větší individualizaci výuky, redukci rutinních činností a vysokou úroveň prezentace učiva za použití kvalitních materiálů všem žákům.

### 2.1.6.13 Sugestopedie a superlearning

Podle G. Lozanova je **sugesce** „*neoddělitelnou součástí každého komunikačního aktu, může aktivovat nebo tlumit myšlení, podílí se na emocionálním a myšlenkovém životě člověka*“ (Maňák, 2003, s. 191). Podléhá jí každý člověk, hlavně ve stavu relaxace. Je třeba také plně respektovat rozdíly mezi sugescí a hypnózou. Sugescce se ve výuce projevuje ve třech formách:

- a) sugescce nezáměrná
- b) sugescce záměrná ze strany učitele, ale nezáměrná ze strany žáků
- c) sugescce záměrná ze strany učitele i přijímána žáky.

Uvádějí se tři nejdůležitější sugestopedické principy výuky: radost a nenásilnost a odstranění napětí, jednota vědomého a podvědomého učení, příjemná atmosféra výuky a sugestivní vzájemný vztah učitele a žáků.

Rozvinutím sugestopedických postupů vznikla jejich obměna s názvem **superlearning**, což je nestresový systém učení, který umožňuje dosahovat vyšších výsledků učení. V struktuře školního superlearningu se rozlišuje fáze přípravy (překonání psychologických bariér), fáze projekce (transformace učebního materiálu pomocí připravených integrovaných úloh), fáze realizace (recepce učiva v relaxovaném stavu, vytváření nestereotypních asociací), fáze shrnutí (opakovaná aktivace učiva, analýza výsledků, rozšiřování a zobecňování učiva), fáze plánování (příprava na pokračování práce ve škole i doma, vnitřní motivace pro další žádoucí aktivity).

### 2.1.6.14 Hypnopedie

„**Hypnopedie** (z řec. *hypnos* = *spánek*) je výraz pro proces výuky, který probíhá ve stavu (*hypnotického*) *spánku na základě sugestivního působení*“ (Maňák, 2003, s. 195). U laiků je spojována s přehnaným očekáváním snadného úspěchu, odborníky je posuzována kriticky.

Pro efektivní výsledky je nutné vytvořit a zajistit nezbytné náročné podmínky, bez nichž je hypnopedie neúčinná. Je jen součástí celkového učebního procesu, který jen dovršuje tím, že osvojované učivo uceluje, prohlubuje a upevňuje.

## 2.2 Kapitola: Klima třídy

### 2.2.1 Vymezení základních pojmů

V odborné literatuře se většinou společně s tématem klima třídy setkáváme s pojmy prostředí, atmosféra a klima.

Pojem **prostředí** školy vysvětluje Lašek (2001, s. 40, 3) z hlediska jejího umístění v regionu (sídliště, město, venkov), z hlediska architektonického a ergonomického (velikost učebny, vhodnost školního nábytku a vybavení), také z hlediska hygienického (osvětlení, vytápění a větrání) a podle stupně či typu školy (základní, střední, vysoká, učiliště).

Prostředí také člení na:

- ❖ *mikroprostředí*: jde o ty nejužší vztahy jedince s rodinou, přáteli, školní třídou, učitelem, skupinou spolužáků a vrstevníků. Podněty v tomto prostředí mívají největší intenzitu, frekvenci i délku trvání. Následující práce je zaměřena právě hlavně na mikroprostředí – školní třídu, učitele a žáky, kteří tvoří nedílnou součást školního klimatu třídy.
- ❖ *mezzoprostředí*: jde o prostředí místní (místo bydliště a okolí). Patří sem příroda, kultura a sociální vazby, dále také škola jako celek a jiné výchovné instituce,
- ❖ *makroprostředí*: jde o ten nejširší okruh prostředí, který je představován sociálními vlivy a podmínkami, které spolupůsobí při formování osobnosti jedince.

Podobně pojem prostředí vysvětluje i Průcha (2003, s. 54), kde edukačním prostředím nazývá takové prostředí, v němž probíhá řízený proces učení. Patří sem hlediska fyzikální (velikost prostoru, architektura), ergonomické (zařízení, pomůcky) a hlavně také psychosociální (vztahy a komunikace mezi zúčastněnými). Charakter prostředí tak velice ovlivňuje vzdělávací výsledky.

Grecmanová (1997, s. 12) definuje pojem prostředí jako: „*soubor bytostí, podmínek, jevů a procesů, obklopujících člověka během jeho života a majících pro člověka nějaký význam a hodnotu.*“

Pojmem **atmosféra** se nejčastěji označuje krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě. (Např. během jedné vyučovací hodiny, při zkoušení,

písemných pracích, maturitách, před vysvědčením, prázdninami, při státních závěrečných zkouškách atd.)

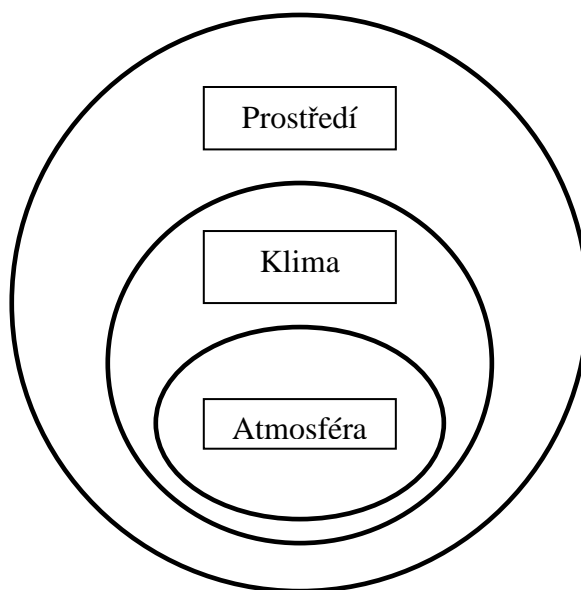
Však nejdůležitějším pojmem pro tuto diplomovou práci je **klima třídy**. Označuje dlouhodobé a trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, na němž se vzájemně podílejí žáci i učitelé (Lašek, 2001, s. 40).

Průcha (2003, s. 100) pod pojmem klima třídy uvádí: „*Sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně - emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí.*”

Kalhous, Obst a kol.(2002, s. 233 - 234) uvádí definice dalších autorů. Např. G. Litina a R. Stringera, kteří chápou klima jako filtr, přes který se musí dostat objektivní jevy. Není však důležité, co se děje, jako vnímání tohoto dění. Piťha a Helus pokládají za klima celkové rozpoložení ve třídě.

Klima třídy se velice podílí na sociálním chování žáků, na jejich motivaci k výkonu, na průběhu vyučování i na výsledcích učení. Působí také na psychiku učitelů a jejich pracovní spokojenost. Je proto nezbytné, aby se učitelé s klimatem třídy seznamovali, aby jej dokázali diagnostikovat, analyzovat a hlavně jej vhodně ovlivňovat.

**Graf č.1:** Naznačení vazeb mezi výše uvedenými pojmy dle Laška (2001, s. 41)



## 2.2.2 Determinanty klimatu

Za **determinanty** (určující činitele nebo faktory) označuje Lašek (2001, s. 44-46) ty události v životě třídy, které mají svou jedinečnou skladbu, ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu. Také sem patří:

- zvláštnosti školy – typ školy a její zaměření (ZŠ, SŠ, Gymnasia...) a také pravidla školního života určovaná školním řádem, předpisy atd.,
- zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací (praktické činnosti v předmětech),
- zvláštnosti učitelů – osobnost, pojetí výuky a vzdělávání,
- zvláštnosti školních tříd – učitel a třída, školní třída jako celek, skupiny ve třídě,
- zvláštnosti žáků – žák jako individualita, jako člen skupiny ve třídě a žák jako člen třídy jako celkové jednotky

Na kvalitě klimatu třídy se podílí mnoho dalších faktorů, ať už vnějších nebo vnitřních. Např. věk žáků, pohlaví žáků, počet žáků, jejich sociální zázemí, převzaté způsoby chování, jejich intelektuální úroveň, motivace, pracovní nasazení, snaha o dobré hodnocení, třídní učitel, ostatní učitelé, jejich komunikace a vztahy s žáky.

## 2.2.3 Podmínky klimatu

Mareš (Čáp, Mareš, 2001, s.569) dělí podmínky klimatu podle taxonomie Knowlese na:

- a) fyzikální prostředí – architektonické řešení učebny a její vybavení,
- b) psychologické prostředí – např. spolupráce, vzájemná podpora a pomoc účastníků, radost ze společností, lidskost v jednání, vzájemný respekt a možnost spolehnout se na ostatní

Sociální klima třídy rozebírá Mareš v pěti teoretických úrovních:

- první úroveň: ekologická – prostor, prostředí
- druhá úroveň: jedinců – učitelé, žáci, další pedagogičtí pracovníci
- třetí úroveň: malých sociálních skupin – školní třídy
- čtvrtá úroveň: větších sociálních skupin – školy

- pátá úroveň: velkých sociálních skupin – školství dané země, zvláštnosti kultury aj.

Dle mého názoru jsou obě podmínky velice důležité a dokonce si myslím, že fyzikální prostředí velkou měrou dokáže ovlivnit prostředí psychologické. Pokud je prostor třídy, kde probíhá výuka, vybaven odpovídajícím nábytkem a pomůckami a není opomenuta ani složka osvětlení, vytápění a větrání místnosti, tak jsou splněny základní podmínky pro utváření kladného klimatu třídy. Vyhovující prostředí se může odrážet v aktivitě žáků i učitele, v jejich radosti z práce a zapojování žáků do výuky.

## 2.2.4 Školní třída

Zahájením povinné školní docházky dochází v životě dítěte k nemalým změnám. Přichází nová autorita - učitel. Dítě také získává novou sociální roli – roli žáka. Musí se naučit novým vzorcům chování, je na něj kladen požadavek soustavné školní práce, delší soustředění, také mění svůj denní režim a je učen spolupráci ve skupině a pravidelnosti.

Pojem školní třída označuje jednak místnost, ve které dochází k vyučování, ale častěji jej používáme pro označení malé formální sociální skupiny, která byla utvořena na základě určitých znaků jejích členů (např. věk, místo bydliště, schopnosti atd.). Postupně se mezi členy vytvářejí i vztahy neformální, které vznikají spontánně a dobrovolně na základě společných zájmů, sympatií či antipatií.

Hartl (2000, s. 630) definuje třídu jako: „*sociální skupinu tvořící zároveň organizační jednotku vyučování; obvykle jde o skupinu vrstevnickou, v alternativních školách však bývají vytvářeny i třídy z dětí různého věku. Výběr žáků do třídy může být prováděn buď tak, aby v ní byli jedinci přibližně stejných schopností, nebo naopak je snahou vytvářet třídy reprezentující co nejvíce složení obyvatelstva, případně zařazovat i jedince postižené nebo jinak znevýhodněné (integrace).*“

Průcha (2003, s. 253) nabízí dvojí vysvětlení tohoto pojmu:

- Třída, jako skupina žáků se stejným věkem, kteří se účastní společného vyučování ve škole. Je to základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání.
- Třída, jako učebna, prostorová jednotka, v níž probíhá vyučování.



Ve třídě rozlišujeme několik rolí. Mezi základní role patří role učitele a role žáka. I role žáků jsou dále rozdělovány hlavně podle sympatií a vlivu v kolektivu. Základní školu, třídu volí rodiče nejčastěji v místě bydliště, což však není pravidlem. Mohou si zvolit i školy vzdálenější s běžnými nebo specializovanými třídami. Např. specializované třídy s rozšířenou výukou matematiky, cizího jazyka, tělesné nebo hudební výchovy. Žáci mentálně nebo tělesně hendikepovaní mohou být podle stupně znevýhodnění integrováni do běžné ZŠ nebo navštěvovat praktické a speciální základní školy.

Od počátku školní dráhy se učitel snaží vybudovat v dětech nejen pozitivní postoj ke škole a získávání vědomostí, ale také pomáhá budovat třídní kolektiv, pozitivní skupinové vztahy a podporuje spolupráci mezi žáky.

Není to však jen učitel, který působí na žáky a jejich výkony. Ve třídě probíhá mnoho sociálních dějů, které vytvářejí z některých žáků oblíbence a z jiných odmítané nebo opomenuté. Dostávají se tak do určitých sociálních pozic a ty nejenže ovlivňují jejich vlastní sebepojetí, ale působí i na ostatní žáky. (Lašek, 2001, s.13)

Každá třída vytváří jakýsi neopakovatelný originál, daný především složením jejich členů. Na učitele a žáky může působit podporujícím, motivačním nebo i opačným způsobem.

#### **2.2.4.1 Školní třída jako sociální skupina**

Nejdříve je třeba vysvětlit, co to sociální skupina je. Sociální skupinou lze označit společenské seskupení osob, které spojuje nějaký znak, se stanovenými cíli. Jedinec bývá většinou současně členem několika skupin najednou. Silný vliv sociální skupiny na jedince je dán společenskou podstatou člověka, jelikož umožňuje uspokojit mnohé potřeby.

Sociální skupiny působí na nejrůznější aspekty osobnosti: rozvíjí se kognitivní procesy a schopnosti, formují se motivy a emoce a působí i na sociální dovednosti a charakter.

Sociální skupinu můžeme rozlišit dle několika hledisek. Podle počtu osob na *malé* (přibližně do 30 osob) a *velké* sociální skupiny. Dle vztahu ve skupině na *primární* (2 a více osob v přímém, osobním vztahu, např. rodina) a *sekundární* sociální skupiny

(2 a více osob v nepřímém, neosobním vztahu, např. zájmové kroužky, třída). A v neposlední řadě se sociální skupina dá rozčlenit na *formální* (vztahy ve skupině se řídí pravidly) a *neformální* (vytváří se na základě sympatií či antipatií) aj. (Hartl, 2000, s. 542)

Třídu lze tedy považovat za malou, sekundární, formální sociální skupinu, která vypracovává úkoly zadávané a řízené učitelem. Čím větší aktivitu žák projevuje, tím větší je spolupráce.

Souček (1971, s. 1-7) poukazuje na třídní *soudržnost (kohezi)* nebo-li pocit sounáležitosti, která s projevuje podobností v chování a prožívání žáků. Tato vlastnost třídy se vytváří postupně a většinou je i žádoucí. Pokud je však soudržnost příliš velká, může být problémem při řešení konfliktu mezi žáky a učitelem (vzpoury, vyrušování, neposlušnost, nespolupracující chování žáků).

Dále rozlišuje horní, střední a spodní vrstvu v třídním kolektivu podle sociálního postavení žáků ve třídě. To nebývá stejné, liší se mírou začlenění do kolektivu, spolupracujícím chováním, organizátorskými schopnostmi a dominancí jedince. Horní vrstva „elita“ zahrnuje zpravidla maximálně 3 žáky. Střední vrstva bývá zastoupena nejpočetněji a ve spodní vrstvě nalezneme opět menší počet osob. Žáci, kteří se nezačlenili do třídního kolektivu označuje za tzv. *outsidery*. Ti často hledají pomoc a ochranu u učitele nebo u rodičů, někdy se také může jednat o oběti šikany, proto je pro učitele vhodné zabývat se vztahy mezi žáky.

Další vlastností třídy je *soutěživost*. Pokud je přiměřená, tak vede k vyšším výsledkům, podpoře žákovské iniciativy, zapojení do práce a angažovanosti. Pokud je však nepřiměřená a je přílišně prosazovaná, tak může působit opačně.

### **2.2.5 Optimální klima třídy**

Dle Kyriacoua (2004, s. 79-81) klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Proto jsou velice důležité právě učitelovy dovednosti, které může uplatnit při vytváření kladného klimatu ve školní třídě.

Za optimální se považuje takové klima, které podporuje proces učení žáků, tudíž je možné ho charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úkol, uvolněné a vřelé, podporující žáky a zároveň se smyslem pro pořádek. Takové klima napomáhá

v podstatě tím, že vytváří a poté i udržuje kladné postoje žáků k výuce, stejně jako jejich vnitřní motivaci.

#### **2.2.5.1 Cílevědomé a na úkol orientované prostředí**

Pro takové prostředí je charakteristické, že žáci uznávají autoritu učitele a jeho právo organizovat a řídit učební činnosti. Zároveň v takovém prostředí převládá u učitele i u žáků očekávání, že žáci pozitivně přistupují k zadané práci a že dosáhnou dobrých výsledků.

Proto je třeba zajistit, aby žáci měli dobré mínění o svých učebních schopnostech. Toto dobré mínění může učitel do jisté míry ovlivnit tím, že žákům poskytuje realistické příležitosti k dosažení úspěchu a nabízí podporu a povzbuzení ve chvílích, kdy mají potíže a nedaří se jim. Pokud žák delší dobu selhává a navíc slyší srážející učitelovy poznámky o špatných učebních výkonech a výsledcích, může to nepříznivě ovlivnit žákovu sebeúctu. Takoví žáci se většinou přestávají snažit a stáhnou se do ústraní, což jim slouží jako ochrana před dalšími nelichotivými připomínkami.

#### **2.2.5.2 Uvolněné, vřelé a podporující prostředí**

Takové prostředí je respektive ovlivňováno vztahy učitele s žáky a způsobem jeho jednání s nimi. Bude-li sám učitel uvolněný a obzvláště bude-li veškeré nesprávné chování žáků řešit s klidem, pomůže tím k uvolněnosti i žákům. To u nich může probudit zvědavost a zájem o učební činnosti.

Vřelé prostředí si lze nejlépe představit jako takové, ze kterého žáci cítí, že se o ně i o jejich práci učitel zajímá, což mohou částečně vyčíst z náklonnosti učitele k žákům jako k jednotlivcům. J. Pye ve svém rozboru dovedného učení (*Invisible Children*, Oxford University Press, Oxford 1988) použil termín „solicitous tenderness“ (starostlivá jemnost) k popisu směsi vřelosti, ujištění, laskavosti a taktu, které projevuje dovedný učitel v interakci se žáky.

S dovedností jednat tak, aby v učiteli žáci nacházeli oporu, souvisí s jeho úsilím pomáhat žákům a povzbuzovat je ke splnění nároků, které jsou na ně kladeny. Je to důležité hlavně při řešení problémů, se kterými se střetávají v situacích, kdy potřebují spíše pomoc než napomenutí. Nesmí se však zapomínat na to, že pokud bude učitel

příliš ochotně poskytovat individuální pomoc a podporu, může to být pro některé žáky podnětem k tomu, aby se na tuto pomoc příliš spoléhali, než aby vyvíjeli patřičné úsilí, dávali pozor při frontálním vyučování nebo aby se k výsledku snažili dopracovat vlastním úsilím.

### **2.2.5.3 Smysl pro pořádek**

Posledním aspektem kladného klimatu třídy je potřeba vštípit žákům smysl pro pořádek, který bude založen na dovednostech efektivně vysvětlit učivo a řídit hodinu.. Záleží také na vztazích s žáky, založených na vzájemné úctě a kontaktu s učitelem.

## **2.2.6 Problematika a zkoumání klimatu třídy**

Zkoumání klimatu třídy není zrovna snadným úkolem. Pro výzkumného pracovníka nebo studenta, který přichází do třídy za účelem výzkumného šetření je velice složité vyvodit objektivní závěry, jelikož třída působí jako uzavřená instituce, která si hlídá své soukromí a nesmíme opomenout ani to, že pozorovatel může zhodnotit pouze aktuální stav, jelikož nezná souvislosti a situace, které předcházely danému chování jedinců. Vychází z informací, které sám vypořádal a zaznamenal. Vychází z poznatků, které mu poskytli sami účastníci pozorované skupiny.

Tohoto úkolu se zhostilo mnoho odborníků, jejichž závěry o diagnostikování problémů, srovnávání škol i tříd, porovnávání výsledků atd. můžeme nalézt v odborných publikacích. Je nutné podotknout, že výzkumů klimatu stále přibývá.

### **2.2.6.1 Přístupy ke zkoumání klimatu**

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 144-146) rozeznávají následující přístupy ke zkoumání klimatu třídy:

- ❖ Sociometrický přístup: předmětem zájmu je sociální třída jako skupina, nikoli učitel; důraz je kladen na strukturu třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na vrozené předpoklady žáků.

- ❖ Organizačně-sociologický přístup: předmětem zájmu je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník; důraz je kladen na rozvoj skupinové práce v hodině a minimalizování nejistoty žáků při plnění úkolů.
- ❖ Interakční přístup: předmětem zájmu je školní třída i učitel; důraz je kladen na vzájemné působení mezi učitelem a žáky v průběhu vyučování.
- ❖ Pedagogicko-psychologický přístup: předmětem zájmu je školní třída a učitel; důraz je kladen na spolupráci ve třídě a učení v malých skupinkách.
- ❖ Školně-etnografický přístup: předmětem zájmu je školní třída, učitelé a celý běžný život školy; důraz je kladen na vnímání a hodnocení klimatu účastníky.
- ❖ Vývojově-psychologický přístup: předmětem zájmu je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se osobnost rozvíjí; důraz je kladen na vývoj žáků v období prepuberty a puberty (hlavně v období 5. – 8. ročníku ZŠ).
- ❖ Sociálně psychologický a environmentalistický přístup: předmětem zájmu je školní třída (chápaná jako prostředí pro učení), žáci a vyučující; důraz je kladen na kvalitu klimatu, aktuální podobu klimatu, ale i preferovanou (takovou, jakou by si zúčastnění přáli). Tento přístup patří dnes mezi nejrozšířenější.

#### 2.2.6.2 Vývoj zkoumání klimatu třídy

S vývojem techniky, lékařství a ostatních věd se také měnily názory, teorie a závěry autorů zabývajících se klimatem třídy. Dle Cháveze (Lašek, 2001, s. 36-37) je možné vývoj zkoumání klimatu třídy rozdělit na tři směry:

První směr výzkumu má své počátky již ve třicátých letech minulého století. Předpokládá, že rozhodujícím faktorem je **učitelův styl řízení**. Metodologie zkoumání je založena na přímém pozorování učitelova jednání ve vyučování. Mezi autory patří např.: H. H. Anderson, H. M. Brewer, K. Lewin, R. Lippitt, D. M. Medley, H. E. Mizel, D. Thomasová, J. Withall a jiní. U nás v 70. letech navázaly výzkumy J. Lukše, J. Pelikána aj. Průchy.

Druhý směr výzkumu má své počátky v padesátých letech. Zkoumá se zejména **sociální prostředí a interakce mezi učitelem a žákem a také interakce mezi žáky**. Autoři získávají informace od přímých aktérů především dotazníky a posuzovacími škálami, patří sem např.: B. J. Fraser, Trickett a Moos, Rosenfeld, Walberg a jiní.

Třetí směr výzkumu není příliš užívaný. Zdůrazňuje jedinečnost sociálních jevů a lidských vztahů. Předmětem zkoumání je také interakce učitel - žáci a žák - žáci, ale volí odlišné metody jako: zúčastněné pozorování, etnografické pozorování, rozbor kazuistik atd.

### 2.2.6.3 Studie a výzkumy věnované klimatu třídy

Některé studie zabývající se klimatem třídy uvádí Kyriacou (2004, s. 81):  
*Studie prvního stupně londýnských základních škol provedená P. Mortimorem a kolektivem, Schoul Matters; The Junior Years, Open Books, Wells 1988; studie druhého a třetího stupně londýnských škol provedená M. Rutterem a kolektivem, Fifteen Thousand Hours, Open Books, Wells, 1979.*

Tyto studie poskytly mnoho důkazů, které svědčí o důležitosti kladného školního klimatu ve třídě a jeho vlivu na učení žáků. Jsou v souladu také s posudky vyjádřenými v sérii zpráv pracovníků HMI, kteří se zabývali aspekty dovedného vyučování a kvalitní práce učitele ve třídě (například HMI, 1988a, b).

V několika studiích se také upozorňuje na důležitost několika prvních hodin s novou třídou pro vytvoření kladného klimatu třídy. Wragg E. C. a Wood E. K. (*Teachers' first encounters with their classes. In: Wragg, E. C. (ed.), Classroom Teaching Skills, Croom Helm, Londýn 1984*) například porovnávali práci zkušených učitelů s prací studentů učitelství a zjistili, že zkušení učitelé:

- byli sebejistější, vřelejší a přátelštější;
- poskytovali žákům více podnětů;
- byli mobilnější;
- více navazovali kontakt očima;
- více využívali humoru;
- jasněji stanovili pravidla chování pro své hodiny;
- měli lépe upevněnou svou autoritu.

Všechny tyto charakteristiky jim pomohly k rychlému vytvoření fungujícího klimatu pro nastávající školní rok.

Přehled výzkumných prací v České republice uvádí Mareš (2006, s. 37). Výzkumem této problematiky, zaměřeným zejména na školní třídu a vyučovací hodiny se u nás

zabývali především: Dzubaba (1994); Furman (1985); Klusák a Škaloudová, (1992); Lašek, (1994); Lašek a Mareš, (1991); Miegová, (1994); Mareš, (1974, 1998); Mareš a Lašek, (1990/1991); Pelikán a Lukš, (1973); Průcha, (1988); Samuhelová, (1993) (Čáp, Mareš, 2001, s. 575 - 576). Méně prací nalezneme o klimatu učitelského sboru a o klimatu školní třídy, např. práce Mareše a Krivohlavého (1995); Průchy, (1997); Furmana, (1995, 1998); Havlínové, (1998); Grecmanové, (1998, 2000, 2003); Mareše, (2000, 2001, 2003); Urbánka (2003). Tato témata byla probírána i na mnoha konferencích, jejichž obsah byl shrnut do tematických sborníků. Mezi autory patří např.: Chráska a kol. (2003); Ježek, (2003, 2004, 2005).

Většina těchto zkoumání byla zaměřena na: aktuální a preferované klima, rozdíly v pohledu chlapců a dívek, rozdíly v pohledu učitelů a žáků, rozdíly mezi stupni škol, rozdíly mezi malými a velkými třídami a na rozdíly mezi státními a církevními školami.

## **2.2.7 Metody zkoumání klimatu**

Sociální klima školní třídy lze měřit pomocí různých metod. Existuje jich více než 160, přičemž se jedná především o dotazníky a posuzovací škály, které zkoumají žáka, třídu a učitele na různých stupních škol. Všechny metody jsou relativně krátké a precizně připravené statisticky. Jsou snadno administrovatelné a vyhodnotitelné. Informace se dají snadno zužitkovat, protože je učitel obdrží téměř okamžitě. Získaný obraz o třídě lze doplnit například i užitím sociometrie, metodou nedokončených vět, rozborem kresby, studiem žákovských deníků a dalších výzkumných metod.

Přehled a charakteristika některých dotazníkových metod (Lašek, 2001):

### **2.2.7.1 My Class Inventory (MCI)**

Autoři: B. J. Fraser, D. L. Fisher, Austrálie (1986). Je určen pro žáky 3. - 6. tříd základní školy. Dotazník má dvě formy – aktuální (zjišťující současný stav) a preferované (zjišťuje přání žáků, vztahujících se ke klimatu jejich třídy).

Obsahuje 25 položek, jimiž zjišťuje 5 proměnných :

1. Spokojenost ve třídě – vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z jejich pobytu ve škole, pohody,

2. Třenice ve třídě – komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a častost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování,
  3. Soutěživost ve třídě – konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů,
  4. Obtížnost učení – jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé,
  5. Soudržnost třídy – míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy.
- Každý žák vyplňuje dotazník samostatně, odpovídá Ano-Ne.

### **2.2.7.2 Classroom Environment Scale (CES)**

Autoři: Fraser, B. J., Fisher, D. L. (Austrálie, 1986). Je určen pro žáky 7. a 8. tříd základních škol a studentům 1. - 4. ročníků středních škol. Dotazník má dvě formy - aktuální a preferované.

Zkoumá 24 položkami 6 proměnných:

1. Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací
2. Vztahy mezi žáky ve třídě
3. Učitelova pomoc a podpora
4. Orientace žáků na úkoly
5. Pořádek a organizovanost
6. Jasnost pravidel

Stejně jako u předchozího dotazníku žák odpovídá na otázky samostatně na formuláři zakroužkováním Ano-Ne.

### **2.2.7.3 Communication Climate Questionnaire (CCQ)**

Autor: Rosenfeld, L. B. (USA, 1983). Měří komunikační klima, vytvářené učitelem ve středoškolské a vysokoškolské třídě. Dotazník obsahuje 17 tvrzení. Respondent reaguje na tato tvrzení odpovědí na pětipoložkové škále Lickertovského typu.



#### **2.2.7.4 Responsibility for Student Achievement Questionnaire (RSA)**

Autor: Guskey, T. R. (USA, 1981). Metoda je určena pro učitele základních a středních škol. Zjišťuje podíl učitelovy odpovědnosti za žákovy úspěchy či neúspěchy ve školní práci. Obsahuje 30 položek. Každá otázka popisuje určitou situaci a ptá se po její příčině. Učitel má, na základě svých zkušeností, vybrat tu příčinu, která ve vyučování obvykle převládá.

### **2.2.8 Faktory ovlivňující klima třídy**

Existuje několik skutečností které ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu. Nelze jednoznačně říci, který z faktorů má na podobu klimatu největší vliv, ale je nezpochybnitelné, že na jeho konečné podobě se podílejí všechny.

#### **2.2.8.1 Klima školy**

Určitý způsob řízení, vzdělávací program školy, klima v pedagogickém sboru, materiální a estetické aspekty školy, kvalita a kompetence osob, způsob komunikace a kooperace, hodnotové vzory a normy aj., to vše je součástí klimatu školy, které jako jeden z faktorů ovlivňuje klima třídy.

Kašpárková (2003, s. 215-217) vymezuje čtyři typy školního klimatu:

- ❖ Autokratické izolující klima: cílem školy je pouhé zprostředkování vědění, nepovažuje za důležité navazovat kontakt s rodiči a nechat se tak ovlivňovat
- ❖ Autokratické životu blízké klima: škola realizuje mnoho aktivit zajišťované úzkým managementem školy a přijímané ostatními
- ❖ Demokratické izolující klima: snaha o zapojení všech aktérů školního života, bez spolupráce s vnějším světem
- ❖ Demokratické životu blízké klima: škola je vnímána jako místo k učení, ale nejen pro žáky, ale také pro učitele a ředitele, snaží se spolupracovat s vnějším prostředím a zavádět nové formy výuky

### 2.2.8.2 Osobnost učitele

K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Úkolem učitele je dohled nad celkovým rozvojem žákovy osobnosti. Jeho práce se skládá ze dvou základních složek: zprostředkování poznatků a jejich převedení na vědomosti, dovednosti a návyky; podílení se na socializaci dítěte. Důležité je důstojné chování učitele s patřičným odstupem od žáků, užívání spisovného jazyka a péče o svůj zevnějšek. Učitel je autoritou, stává se vzorem, přináší do třídy určitý řád a styl výuky, své postoje, normy a pohled na roli žáka. Postupem času je jeho pozice oslabována, tudíž by měl být schopen se změnám klimatu třídy přizpůsobovat.

Mezi jednotlivými učiteli můžeme definovat rozličné osobnostní a profesní charakteristiky. Každý vyučující je jedinečný, originální. Charakterové vlastnosti pedagoga nemají přímý vliv na prospěch žáků. Individualita učitele je dána věkem, pohlavím, temperamentem, zkušenostmi, sebehodnocením a dalšími osobnostními vlastnostmi. V interakci s žáky vytváří učitelé ve třídě specifické, edukační klima (Průcha, 2002, s. 52).

Promítá se zde i praxe v oboru. Začínající učitelé svoji odbornost získávají postupně v průběhu několika let (uvádí se přibližně 5 – 10 let). Učitelé jako odborníci se mohou vyznačovat mimo jiné i tím, že se dané situaci dokáží lépe přizpůsobit, především dokáží rychleji reagovat na složitější problémové situace.

Vykopalová (1992, s. 10) rozlišuje několik typů učitele dle jeho vztahů a přístupu k žákům:

- ❖ Přísně autokratický učitel: neustále kontroluje žákovu práci, vyžaduje přísnou disciplínu a tím omezuje vlastní iniciativu žáků. Klima třídy je silně negativní s prvky napětí a strachu.
- ❖ Pracovně autokratický učitel: silně zdůrazňuje svůj pohled na věc, řešení a přístup. Žáci neustále čekají na jeho pokyny, jejich pracovní výsledky bývají dobré, ale u nadprůměrných žáků může potlačovat iniciativu.
- ❖ Demokratický učitel: označován jako ideální typ. Plánuje a rozhoduje ve spolupráci s třídou, pomáhá žákům, objektivně hodnotí jejich práci, zajímá se jednotlivce i o třídu jako celek. Samotní žáci hodnotí takového učitele velmi kladně, většinou je pozitivním vzorem a může tak snadněji ovlivňovat sociální klima třídy.

- ❖ Liberální učitel: je nerozhodný a žáky výrazně nekritizuje, ale ani nepovzbuzuje. V učivu se žáci nedokáží orientovat, nespolupracují a nejeví zájem o učivo. Klima třídy lze charakterizovat jako neutrální.

Část odborníků považuje učitele, který svými vlastnostmi a rolí ovlivňuje klima třídy za hlavního tvůrce třídního klimatu. Podílí se svými používanými komunikačními a vyučovacími postupy, které mají vliv na život ve třídě.

2 typy komunikačního klimatu ve třídě dle Laška (2001):

- a) komunikační klima supletivní (podpůrné), kde se jeho účastníci navzájem respektují, otevřeně a jasně mezi sebou rozebírají své pocity a názory
- b) komunikační klima defenzivní (obránné), kde spolu jeho účastníci soupeří, jeden druhého neposlouchají a své pocity a názory skrývají.

K pozitivnímu ovlivňování klimatu třídy jsou také nutné určité dovednosti učitele.

Patří sem:

- sociální dovednosti (motivace k pozitivnímu vztahu k práci, lidem, škole, vzdělávání, spolupráci, toleranci, samostatnosti aj.)
- komunikativní dovednosti (navázání kontaktu se žáky, respektování názoru, reagování na nestandardní situace, srozumitelné sdělování a reakce, trpělivost, stručný a výstižný výklad, správná volba tónu a síly hlasu, vhodný slovník aj.)
- organizační dovednosti (stanovení jasných pravidel, jejich dodržování, stejně jako slibů a závazků, jasné instrukce, organizace skupinového a projektového vyučování, vytváření příležitostí pro spolupráci a vzájemnou pomoc, aktivizující metody aj.)
- vnímání reakcí, činností a výkonů žáka, příjem zpětných informací o účinnosti učitelova pedagogického působení a o efektivitě vyučování, žáci by měli být spolutvůrci vzdělávacího procesu, učitel pomáhá zvládat žákům jejich emoce
- upřímné projevy osobního zájmu o vzdělávací pokroky i osobnostní rozvoj žáků
- projevy nadšení a osobního zaujetí pro konkrétní vyučovací předmět a probírané učivo, schopnost zaujmout a nadchnout žáky pro dané učivo
- motivace žáků k přijímání odpovědnosti za své vzdělání, budoucnost, studijní úspěchy i kvalitu vzájemného soužití
- akceptování osobnosti žáků, rodičů a kolegů, schopnost empatie a naslouchání
- sebekontrola a sebeovládání

- umění chválit, rozvoj sebedůvěry

Je důležité, aby si učitel všímal jednotlivých prvků, které poukazují na aktuální klima třídy, případně ke změření klimatu použil některou z řady kvantitativních nebo kvalitativních metod. Chce-li učitel dosáhnout vřelejší a kvalitnější atmosféry ve třídě, v kolektivu žáků i v práci učitele s žáky, měl by si vypracovat předběžný plán. Případně návrh projektu, který by mohl pomoci k dosažení zvoleného cíle. Existuje mnoho her a cvičení na prevenci nekázně a podporu spolupráce a soudržnosti ve třídě.

Učitel hodnotí proces učení, organizuje a řídí činnost žáků. Také pomáhá žákům přijmout jejich roli, zvládat učivo a začlenit se do kolektivu. Vytváří vhodné podmínky pro uspokojování poznávacích a sociálních potřeb žáků.

Je patrné, že učitelská profese patří mezi velice náročná povolání, která ovlivňuje nejen osobnost učitele, ale i jednotlivých žáků a neméně pedagogických kolegů. Učitel je vystavován mnohým faktorům, stresovým a problémovým situacím, které musí řešit. Napjaté a konfliktní vztahy se žáky patří mezi hlavní důvody psychického vyčerpání a oslabení učitelů. Je-li práce a námaha učitelů brána jako neúspěšná, bez patřičné odezvy a povšimnutí, nastupuje nespokojenost, nezájem a snížení pracovního úsilí učitelů. Nevhodné chování žáků bývá často příčinou odchodu (zejména u začínajících učitelů) z učitelské profese (Heřmanová, 2002, s. 8).

Dobrý pedagog s přirozenou autoritou je cílem mnoha učitelů. Není to ovšem jednoduchá cesta, ale stojí za to po ní kráčet.

### **2.2.8.3 Žáci**

Jak už bylo řečeno, dítě vstupem do školy získává novou roli – roli žáka. Naskytnou se mu nové možnosti k získávání poznatků a nových sociálních vazeb. Také jsou na něj však kladeny nemalé nároky. Měl by si přisvojit určitou míru konformity a chovat s očekávaným způsobem. Dítě velmi citlivě reaguje na jakékoliv učitelovo hodnocení a na základě toho si utváří vlastní sebevědomí i vztah ke třídě. Vytváří si tzv. „školní já“, způsob jakým se vnímá a prezentuje ve škole.

Vykopalová (1992) uvádí, že nejdříve dítě figuruje jako osamocený jedinec, který nemá příliš vyvinutý pocit solidarity, není zvyklé na spolupráci a většinou se s ostatními neporovnává. Žák si zatím neuvědomuje své místo ve skupině a nepovažuje za důležité

mínění ostatních o sobě samém. Má pouze snahu vyniknout a prosadit se. V tomto období s nejvíce formují vztahy mezi žákem a učitelem. Učitelova autorita často převyšuje autoritu rodičů a žák oceňuje učitelovy vlastnosti, dovednosti a schopnosti. Záleží na osobnosti učitele, jaký základ položí vzájemným vztahům a jakým způsobem je bude dále formovat. Postupem času žákovská solidarita roste a v dětech se upevňuje sounáležitost se školní skupinou. Jsou citliví na hodnocení jejich osoby učitelem i ostatními žáky. Žákovské postoje jsou charakteristické výběrovostí, orientovaností (kladné, neutrální, záporné), intenzitou (málo vyhraněné až nekriticky zaujaté), zobecněním, přenosností a relativní stálostí.

Lašek (2001) uvádí tři druhy hodnocení, která používají učitelé ve své praxi:

- Sociální srovnávání (interindividuální) - spočívá v hodnocení žáka v kontextu výkonů celé třídy systémem „ve srovnání s ostatními jsou tvoje výsledky lepší/horší“.
- Subjektivní vzorek - spočívá na výroku „víš, jak plnit daný úkol, ale tvůj dnešní výkon je/není dobrý“.
- Intraindividuální srovnávání - bere v úvahu žákovy předchozí výkony, např. „ve srovnání s tvými předchozími výsledky se zdá, že ses začal více/méně učit“.

Výzkumy potvrzují, že srovnávání s druhými je maximálně důležité pro pocit úspěšné nebo neúspěšné seberealizace, což dále působí na kvalitu sebeobrazu každého žáka. Pokud tato srovnávání dopadnou v jeho prospěch, jeho sebepojetí se zvýší, pokud je srovnání nepříznivé, sebepojetí se snižuje.

Učitel přestává být absolutní autoritou a začínají se již objevovat kritické připomínky na jeho adresu. Starší školní věk s sebou přináší intenzivní budování vztahu k sobě samému, dítě pracuje na vlastním sebezdokonalování. Uznává pouze ty, kterých si může vážit pro jejich chování a schopnosti.

Vykopalová také poukazuje na to, že žáky je možné rozlišit dle jejich chování a přístupu k učiteli na čtyři typy:

- Žáci sympatičtí učitelům, nikoli spolužákům: tito žáci většinou trpí depresi, jelikož nejsou pozitivně akceptováni ostatními spolužáky v oblasti her, zábavy a spolupráce, jsou tak izolováni.

- Žáci sympatičtí spolužákům, nikoli učitelům: tito žáci mají většinou horší prospěch a ve snaze zalíbit se, se mohou chovat agresivněji a dopouštět se přestupků v chování.
- Žáci, kteří nejsou sympatičtí nikomu: tito žáci jsou nedbalí, nespolehliví a o učivo se nezajímají. Ve snaze o vyniknutí se u nich často projevuje agresivita vůči učiteli i spolužákům.
- Žáci sympatičtí každému: tito žáci jsou zpravidla pilní, pracovití, se smyslem pro spolupráci i obětavost. Jsou oblíbení mezi žáky i učiteli.

Vliv žáků na utváření klimatu třídy spočívá především v tom, jak o sobě smýšlí, jakou mají sebeúctu. Vnitřně vyrovnaný žák kolem sebe šíří pozitivní atmosféru, která následně podporuje vytváření kladného třídního klimatu. Na sebeúctu žáků má však největší vliv učitel, čímž je dokázáno, že se všechny faktory vytvářející klima ve třídě ovlivňují a jsou navzájem propojené.

#### **2.2.8.4 Školní neúspěšnost žáků**

Mezi další činitele, kteří se výrazně podílejí na sociálním klimatu školní třídy, zařazuje Vykopalová (1992, s. 32) skupinu žáků označovanou jako „neprospívající žáci“. Za takového žáka je považován ten, *„který z jednoho nebo více předmětů soustavně nedosahuje určité výsledky předepsané učebními osnovami a klasifikačním řádem. Takto se projevující žák obvykle v průběhu základní školní docházky nedosáhne výraznějšího zlepšení, mnohdy se nezmění ani jeho chování. Žák je smířen se situací, neočekává výrazně jiný postoj od svého okolí, od učitele, od rodičů, často je jeho chování zatvrzelé až agresivní. Přitom může jít o různý obsah a míru poruch v učení, o mírnou nebo hlubší, trvalejší nebo dočasného charakteru“* .

Příčiny neprospěchu žáků mohou mít svůj původ v nedostatečně podporujícím prostředí nebo jsou dané přímo osobností žáka. Mezi příčiny také můžeme zařadit různá onemocnění či poranění mozku nebo centrální nervové soustavy – různé otřesy mozku, lehké mozkové dysfunkce aj., také dětské neurózy, které vyvolává většinou špatné zacházení s dítětem v rodině nebo ve škole.

Někdy může docházet i ke školní fóbii a to tehdy, pokud jsou na žáka kladeny vysoké požadavky nebo samo dítě pociťuje negativní vztah ze strany učitele. Tento strach ze školy bývá provázen i fyzickou nevolností a může vést k záškoláctví.

Neprospívající žáci nemají problémy jen ve vzdělávacím procesu, ale i obtížněji zvládají sociální učení. Často prožívají neúspěch, což jim nadále snižuje motivaci a následně vede k negativnímu postoji k učení, který má svůj odraz v nevhodném chování ve třídě i k učitelům. Úkolem učitele by mělo být vypátrání příčiny neúspěchu a její odstranění nebo alespoň zmírnění.

#### **2.2.8.5 Vyučování**

Probíhá zde důležitá komunikace. Hartl (2000, s. 683) definuje vyučování jako: „*proces vědomostí, dovedností a postojů, na němž s spolupodílejí učitel, žák, učivo a prostředí.*“.

Průcha (2002, s. 308-313) rozlišuje jednotlivé vlastnosti vyučování:

- vyučování je posloupnost určitých aktivit zúčastněných osob, učitel a žáci vytvářejí sociální interakce
- vyučování není možné bez komunikace (verbální i neverbální)
- vyučování probíhá v časových intervalech (vyučovací hodina.....)
- v každé vyučovací jednotce je konkrétní obsah vyučování, který zahrnuje učivo podle stanovených osnov, učebních plánů a školních vzdělávacích plánů
- vyučování probíhá ve specifickém výchovném prostředí

#### **2.2.8.6 Vzhled učebny a složení třídy**

Kyriacou (1991, s. 90-93) řadí mezi další faktory, které ovlivňují klima třídy, ačkoliv nejsou součástí výuky, patří za prvé celkový vzhled učebny, včetně uspořádání zařízení, a dokonce i vzhled učitele a žáků. Za druhé to je složení kolektivu třídy – zda jsou v ní žáci s stejnými nebo různými schopnostmi, jestli jsou stejného nebo různého věku apod..

##### **2.2.8.6.1 Vzhled učebny**

Čistá a dobře udržovaná učebna s potřebnými pomůckami, která je útulná, dobře větraná, osvětlená, napomáhá vzniku kladného přístupu žáků k výuce. Celkový

vzhled učebny tak naznačuje, že byla vynaložena péče na kvalitní prostředí podporující získávání znalostí a dovedností při vyučování. Také rozmístění vizuálních pomůcek a estetického vybavení třídy dokáže podpořit pozitivní duševní naladění žáků. Vystavená díla žáků potvrzují hrdost na výsledky práce a nadále motivují.

Každý učitel může vzhled své třídy vylepšit nejen pomůckami používanými v jeho předmětu, ale také ve spolupráci s žáky různými plakáty či předměty, které jsou blízké a osobní žákům.

#### 2.2.8.6.2 Uspořádání učebny

Uspořádání učebny by mělo být zaměřeno na funkci, jakou bude učebna plnit. Především by mělo být dobře vidět na tabuli i na učitele. Dle stylu vyučování a učení může být třída uspořádaná „otevřeně“, čehož se používá hlavně přerůzných aktivizujících metodách, včetně práce ve skupinách, pohybu žáků mezi jednotlivými odděleními aj.. Třída může být uspořádaná „tradičně“, čehož je využíváno hlavně při frontální výuce.

#### 2.2.8.6.3 Upravenost učebny

Udržovat třídu v upraveném a čistém stavu je také velmi důležité, proto by měli být žáci vedeni k udržování pořádku ve třídě především o přestávkách. Stav učebny po příchodu např. na první vyučovací hodinu, dokáže žáky ovlivňovat. Každá místnost, kterou učitel opouští by měla být připravena pro dalšího vyučujícího. To vše je součástí profesionálního přístupu k práci.

#### 2.2.8.6.4 Oblékání

Učitelův vzhled vypovídá především o tom, jakou péči a pozornost věnuje své prezentaci. V naší společnosti je oblečení znakem postavení a formální role člověka. V některých školách se dodržují striktní pravidla – žáci chodí v uniformách, učitelky nesmějí nosit kalhoty, většina učitelů nosí sako a vázanku, žáci jsou oslovováni příjmením a učitelé „pane učiteli, paní učitelko“. Samozřejmě také existují školy, kde



taková pravidla nedodržují – učitel by však měl zapadnout do koloritu školy, podřídit se jejím zvyklostem, jelikož každou zásadnější výchytku od normy by mohli žáci nesprávně pochopit. Určitá míra odklonu ke vhodnému směru by mohla být přijatelná, žádoucí a vítána. Přece však by se měl učitel chovat v souladu se svou rolí člena učitelského sboru.

Od žáků by měli učitelé vyžadovat, aby chodili slušně a čistě oblečení, přezouvali se a na specifické předměty byli připraveni dle úkolu, který budou vykonávat. Např. terénní obuv i oděv do přírody, pláštěnku, plášť do laboratoře, pracovní rukavice, cvičební úbor apod..

#### 2.2.8.6.5 Složení třídy

Jsou-li žáci rozděleni do tříd dle jejich dosavadních výsledků, nepochybně to ovlivní úroveň toho, co od sebe budou žáci očekávat a co od nich bude očekávat učitel. Při takovémto rozdělení je důležité zajistit, aby žáci s průměrnými nebo podprůměrnými výsledky nebyli odrazeni od snahy podávat dobrý výkon.

Jsou-li spolu v jedné třídě žáci s různými schopnostmi, často to vypovídá o stejné osobnostní hodnotě všech žáků. V některých školách jsou spolu ve třídách žáci různého věku a to především v malotřídních školách nebo některých alternativních „bezročnickových“ školách.

Dalším důležitým faktorem složení kolektivu třídy je původ z různých společenských vrstev, etnických skupin a určitý poměr „zdravých“ žáků a žáků postižených, popř. žáků s poruchami učení.

Všechny tyto faktory mají významný vliv na klima třídy a klíčovým faktorem je zde dovednost učitele vybudovat vzájemnou úctu a kontakt s přihlédnutím ke složení třídy. Jak budou žáci reagovat např. na učitelův smysl pro humor, jak podporující bude hodnocení žáků, jaké prostředky bude učitel uplatňovat při vytváření kázně, jak se bude snažit učitel navázat kontakt se žáky, to vše závisí právě na složení kolektivu. Zcela odlišné budou reakce ve třídě s velkým počtem žáků z etnické minority v socioekonomicky rizikovém (např. velkoměstském) prostředí než ve třídě výborných žáků na výběrové škole.

Důležitým prvkem dovedností vytvořit kladné klima je citlivost učitele na to, jak jeho chování působí na žáky, z nichž je daná třída složena.

### **3 PRAKTICKÁ ČÁST**

## 3.1 Kapitola: Výzkum

### 3.1.1 Cíl výzkumu

**Výzkumné cíle** jsou dle Ochrany (2008) „*ideální konečné stavy, které mají být zkoumáním dosaženy*“. Z hlediska existenční formy člení výzkumné cíle na dva základní druhy, a to na „*cíle funkční a cíle objektové. Funkční cíle jsou takové, které se vztahují k plánované výzkumné činnosti. Jsou to cíle, které strategicky zaměřují výzkumnou činnost určitým směrem. Vypovídají totiž o tom, „co se má ve výzkumu dělat.*“ Výzkumný cíl může mít i formu objektového cíle. Objektový cíl je takový, který výzkumnou aktivitu definuje ve formě měřitelného výstupu (výsledku). Objektově definovaný cíl orientuje výzkum ke konkrétnímu měřitelnému výstupu“.

Cílem výzkumu mé diplomové práce je zhodnotit, zda aktivizující metody ve vyučování mají vliv na klima třídy či nikoliv a potvrdit tak či vyvrátit stanovené hypotézy.

### 3.1.2 Hypotézy

Hypotéza bývá nejčastěji deduktivně vyvozena z teorie a slouží ověřování pravdivosti či nepravdivosti dané teorie. Jenomže hypotézu neformulujeme pouze deduktivně. Často na základě předběžné zkušenosti, intuice uvažujeme o možných vztazích mezi jevy. V tomto případě je hypotéza pokusným vysvětlením nějakého jevu, pokusná odpověď na otázky „jak a proč“.

Stanovila jsem si následující hypotézy:

**H : Po používání aktivizujících výukových metod ve vyučování bude se klima třídy lepší.**

**H 1.1 : Zvýší se zaujetí žáků školní prací, jelikož pro ně bude výuka zajímavější a zábavnější.**

**H 1.2** : Vztahy mezi jednotlivci ve třídě budou kladnější a vřelejší než před použitím aktivizujících výukových metod.

**H 1.3** : Žáci si vytvoří kladný vztah k učiteli, i proto že bude vyučovat odlišným způsobem, než na jaký byli zvyklí.

Všechny tyto hypotézy budou zkoumány kvalitativní i kvantitativní metodou a to pozorováním, dotazníkem CES (aktuální i preferovaná forma) u žáků 8.ročníku ZŠ a navíc bude hypotéza H 1.2 ověřena či vyvrácena metodou klasické sociometrie. Klima třídy také bude změřeno kvalitativní metodou nedokončených vět, díky níž lze rovněž získat mnoho potřebných informací (tyto metody měření klimatu třídy budou provedeny se souhlasem rodičů žáků i paní ředitelky ZŠ).

### **3.1.3 Místo výzkumu**

MŠ a ZŠ Chrášťany 100 se nachází v obci Chrášťany (okres České Budějovice). Organizaci a chod školy zajišťuje paní ředitelka a rovněž pedagogický sbor se skládá ze samých žen (i se mnou šest učitelek dohromady). Je to typická vesnická škola, která má 34 žáků na prvním stupni a 33 žáků na stupni druhém. Díky tomuto nízkému počtu se všichni žáci mezi sebou znají.

Budova školy se nachází na konci / začátku Chrášťan, je patrová a vzhledem k malému počtu žáků i rozlehlá. V přízemí se nachází ředitelna se sborovnou, kuchyňka, prázdná učebna, ve které je TV, DVD a video a lze ji využívat různým způsobem a také třída pro 6. ročník. Samozřejmě je tu také chodba, která ústí do dalších pavilonů (jidelny, tělocvičny a dílen). V prvním patře jsou kabinety a zbylé třídy. První stupeň je sloučen do dvou tříd a druhý stupeň má jednu třídu po ročníku.

Žáků je v 6, 7, 8, 9 ročníku maximálně deset. A v osmém ročníku, kde byl výzkum konkrétně prováděn žáků 7 (z toho jen jedna dívka). K ZŠ náleží i školní zahrada, jež je využívána zejména školní družinou. Mezi vyučovací předměty je zařazen také anglický jazyk. V průběhu školního roku se žáci účastní různých exkurzí, výletů, akcí a mohou navštěvovat řadu volitelných kroužků (počítačový, divadelní, přírodovědný aj.). Již několik let je zde zřízena počítačová učebna s internetem a

počítač je umístěn i v některých třídách, jedná se však o zastaralé typy bez připojení na internet.

### 3.1.4 Metody zkoumání klimatu třídy

*„Termín **metoda** pochází z řeckého slova *methodos* a doslovně znamená „cesta za něčím“, „postup“. Pojem vědecká metoda lze obecně charakterizovat jako záměrný postup (cestu), jehož pomocí dosáhneme určitého cíle, něco se pozná nebo vyřeší. Metoda představuje obvykle celý komplex různorodých poznávacích postupů a praktických operací, které směřují k získávání vědeckých poznatků. Použití metody při vědeckém zkoumání předpokládá znát postup, jak metodu použít“ (Ochrana, 2008).*

Pro jakékoliv zkoumání, výzkum nebo výzkumné šetření potřebujeme znát určité metody, z nichž si poté zvolíme vhodné prostředky a předmět zkoumání. Při měření třídního klimatu užíváme zpravidla metody kvantitativní (zejména různé dotazníky) a kvalitativní. Rozdíly mezi těmito typy metod můžeme vidět v Tabulce č.0.

<b>kvantitativní</b>	<b>kvalitativní</b>
Nomotetický (ke zobecnění)	idiografický (zam. ke zvláštnímu)
Přírodovědný	společenskovědný
Laboratorní	terénní
Deduktivní	induktivní
Partikulární	holistický
Explanativní (vysvětlující)	explorativní (zjišťující)
Ahistorický	historický
Vysvětlující	hledající smysl
Tvrdé metody	měkké metody
Měření	popis
Náhodný výběr	zaměřený výběr
Chování	prožitek, jednání

**Tabulka č.0:** Srovnání kvantitativních a kvalitativních metod

Přehled skupin metod zkoumání třídního klimatu, které vycházejí z přímého pozorování jednoduchých a složitých jevů ve třídě uvádí Lašek (2001, s. 47-49):

- ❖ první skupina metod – obsahuje tzv. Flanderův systém interakční analýzy, kde množství a kvalita údajů závisí na pozorovací schopnosti pozorovatele a na kvalitě pozorovacího systému,
- ❖ druhá skupina metod - se soustřeďuje na události ve třídě a sociálně psychologické jevy, (vztahy mezi žáky, žáky a učitelem a vliv na jejich psychiku), nejčastěji užívá dotazníky a posuzovací škály především u žáků,
- ❖ třetí skupina metod - vychází převážně z metody zúčastněného pozorování.

Při zkoumání třídního klimatu bývají nejčastěji užívány dotazníky a posuzovací škály, zkoumající žáky, třídu a učitele (více než 160 druhů - mezi nejznámější dotazníky patří: CES, OCDQ-RS, RSA, LEI, ICEQ, CUCEI, SLEI, CCQ a MCI (Lašek, 2001, s. 49).

Výzkumný pracovník nebo vyučující si volí nástroj k měření klimatu třídy podle zkoumaných jedinců (žáci, učitelé, ředitelé, pracovníci školy, rodiče) a stupně školy (1., 2. a 3. stupeň školy). Výhodou dotazníku je velké množství dat, které získáme v poměrně krátkém časovém úseku, ale musíme je poté zpracovat a vyhodnotit.

V současné době je možné vybírat i ze široké nabídky kvalitativních metod, jež jsou mnohdy výhodnější. Řadíme sem:

- **rozhovor**, který patří u respondenta (dotazovaného) k přirozeným metodám, ale pro tazatele je náročnější, zejména při záznamu odpovědí. Rozlišujeme rozhovor s jednotlivcem a rozhovor se skupinou,
- **pozorování** – *standardizované* - dnes užívané spíše jako doplňková metoda, probíhá v současnosti a pozorovatel tak může zaznamenat jen aktuální projevy klimatu; - *zúčastněné* - (např. kazuistika školy, třídy) probíhá po delší časové období ve kterém pozorovatel dochází do školy a stává se tak součástí školního života,
- **narativní (metody založené na vyprávění)** - řadíme sem *příběhy o škole, žákovské nebo učitelské deníky a žákovské výroky* (Mareš, 2006 a, s. 37- 43),
- **projektivní**, které dále členíme na: *verbální projektivní metody* (např. metoda nedokončených vět; metafory a přirovnání pro školu; výběr obrázků a komentování nakresleného příběhu); *neverbální projektivní metody*

(např. žákovské kresby školního života; karikatury spolužáků, karikatury vyučujících; navržení znaku školy, erbu školy; nakreslení obrazové metafory pro danou školu; fotografie pořízené žákem; videozáznamy dění ve škole),

- **analýza (rozbor) produktů**, do níž zahrnujeme: *analýzu oficiálních dokumentů a pravidel; analýzu vybavení a výzdoby školy; analýzu internetové prezentace školy a žákovskou samosprávu*
- **historické metody** - jako *zachycení ústní tradice; analýza dokumentů; analýza uměleckých děl*
- **obecné techniky pro poznání pojmů, skrze které aktéři školu vnímají** - (*technika repertoárových mřížek, technika kladení dotazů*), (Mareš, 2006 b, s. 128- 135).

### 3.1.5 Použité metody

K získávání dat a informací o klimatu třídy jsem použila **metody pozorování, dotazníku CES (jeho aktuální i preferované formy)**, který považuji za nejpřijatelnější pro získání údajů v osmé třídě MŠ a ZŠ Chrášťany, kde jsem výzkum prováděla, také **metodu klasické sociometrie a kvantitativní metodu nedokončených vět**.

Na začátku školního roku 2009 / 2010 jsem změřila klima ve třídě formou dotazníku CES (aktuální forma) a sociometrií. V průběhu září, října i listopadu jsem používala v hodinách osmého ročníku aktivizující metody (při předmětech: zeměpis, přírodopis, pracovní činnosti, hudební a globální výchova).

V polovině měsíce listopadu jsem opětovně změřila klima stejnými metodami a navíc použila dotazník CES (jeho preferovanou formu) a metodu nedokončených vět (vše se souhlasem rodičů i paní ředitelky ZŠ). Mohla jsem tak zjistit cíl mého výzkumu - zda mají aktivizující výukové metody ve vyučování vliv na třídní klima či nikoliv.

#### 3.1.5.1 Pozorování

*„Pozorování patří k nejzákladnějším technikám sběru dat. Vědecké pozorování je selektivní, stejně tak jako běžné lidské pozorování. Mezi selektivitou laika a*

*selektivitou profesionála je ale podstatný rozdíl – člověk si běžně všímá těch věcí, které ho uhodí do očí svojí zajímavostí, nezvyklostí, nápaditostí, zatímco vědec pozoruje to, co si předem pečlivě naplánoval pozorovat a co nejlépe pečlivě definoval a vymezil. Vědecké vnímání je tudíž plánovitě selektivní.*

*Plánovitost a určitá systematickosti jsou charakteristiky, které odlišují běžné pozorování od pozorování profesionálního. Nejvíce se projevují v tom, jak vědec odpovídá na dvě základní otázky pozorování: **co a jak pozorovat**“ (Ochrana, 2008).*

### **Formy pozorování (dle Ochrany, 2008)**

**Měření** – jedná se většinou o vizuální vnímání, není však při něm pozorována samotná událost, nýbrž je mezi pozorovatele a pozorované vsunuta technická aparatura (stopky, galvanometr, polygraf apod.), která pozorování vlastně přeměňuje ve „zjišťování“.

**Sebepozorování** – jde o nejsubjektivnější druh pozorování.

**Skryté pozorování** – dost velká část poznatků vděčí za svůj vznik skrytému pozorování. Aby se pozorovatel vyhnul upřenému pozorování, které by mohlo zkreslit výsledky jeho práce, používá často různá zařízení, jako např. průhledné zrcadlo nebo kameru a pokusné osoby (hlavně děti) se potom chovají přirozeně.

**Otevřené pozorování** – v tomto případě se pozorovatel nevyděljuje z pozorované skupiny, může být i např. spoluhráčem.

**Skupinové pozorování** – zde se v důsledku většího množství pokusných osob zvyšuje nejenom počet pozorování, ale lze navíc sledovat i mezilidské vztahy.

### **Chyby pozorování (dle Ochrany, 2008)**

**Subjektivita** – je třeba uvést zejména těchto pět mylných přístupů při pozorování (klopek na očích):

- horizont – neúplnost zpracování související s inteligencí, předběžnými znalostmi, zaměřením zájmu, stupněm pozornosti;
- nevěcnost – výběr jáských hodnot na úkor předmětných vztahů;
- zdůraznění pocitů – afektivní zkreslení;
- perspektivita – špatný výběr, vypuštění nebo přebytek znaků;



- stranickost – předběžné ovlivnění druhými, individuální předsudky vůči lidem a skupinám lidí;

**Haló efekt** – některé dominantní znaky (např. první dojem) přitahují jiné znaky a zastíňují je. Obdobné chyby pozorování jsou mj. barnumský efekt (snazší akceptování nepřesného pozorování), apetenční efekt (výběr pozorování v očekávaném směru), tendence k průměrnosti (upřednostňování průměrných hodnot), agravační efekt (zesílené působení při pojmenovatelných pozorováních), efekt shovívavosti (přesun pozitivních pozorování ve prospěch známých).

**Únava** – každý pozorovatel musí počítat s tím, že v průběhu pozorování bude klesat jeho pozornost, aniž si toho povšimne.

**Ukvapenost** – při závěrečném úsudku může dojít k ukvapenému hodnocení, které bude v rozporu s následně vypořizovanými znaky: nebudou ale zohledněny, protože úsudek byl již vytvořen.

### 3.1.5.2 Dotazník

*„Dotazník je výzkumný nástroj na hromadné a poměrně rychlé zjišťování informací o znalostech, názorech nebo postojích dotazovaných osob k aktuální nebo potencionální skutečnosti prostřednictvím písemného dotazování se“.* (Švec, 1998)

Pro svůj výzkum jsem použila dotazník CES (Classroom Environment Scale), jehož původní verzi vytvořili američtí vědci Trickett a Moos. Jelikož byla značně rozsáhlá, byla vytvořena vhodnější zkrácená verze pro praktické používání, a to Australany Fraserem a Fischerem (actual and preferred short form). Pro české školy byl tento dotazník upraven Marešem a Laškem.

Tento dotazník je vhodný zejména pro žáky druhého stupně základní školy (hlavně 7. a 8. ročníků) a pro žáky středních škol (1. – 4. ročníku). Věkově jde o populaci 12 – 18 let. Existuje tzv. aktuální a preferovaná forma tohoto dotazníku. V použitém dotazníku je 24 otázek, které zkoumají 6 proměnných klimatu třídy:

1. Zaujetí žáka školní prací / angažovanost (otázky č. 1, 7, 13, 19),
2. Vztahy mezi žáky ve třídě (otázky č. 2, 8, 14, 20),

3. Učitelova pomoc a podpora žákům (otázky č. 3, 9, 15, 21),
4. Orientace žáků na úkoly (otázky č. 4, 10, 16, 22),
5. Pořádek a organizovanost (otázky č. 5, 11, 17, 23),
6. Jasnost pravidel (otázky č. 6, 12, 18, 24).

Každý žák či student vyplňuje dotazník samostatně a odpovídají zakroužkováním odpovědi z nabízených možností ANO-NE. „ANO“ v případě souhlasu s tvrzením a „NE“ v případě nesouhlasu. Odpovědi se pak převádějí na číselné hodnoty. Odpověď ANO se hodnotí 3 body a odpověď NE 1 bodem. Pouze u otázek označených v dotazníku R je tzv. obrácené skórování (ANO za 1 bod a NE za 3 body). Pokud žák na určitou otázku neodpověděl vůbec či zakroužkoval obě možnosti nebo přeškrtl obě možnosti, pak se jeho odpověď skóruje 2 body.

V každé oblasti může žák dosáhnout minimálně 4, maximálně 12 bodů, střed je 8 bodů. Sejmutí dotazníku trvá v běžně velké třídě zhruba 20 minut včetně instrukce, zhruba stejnou dobu potřebuje učitel k vyhodnocení dotazníků celé třídy.

Po sečtení bodů (vždy za každou proměnnou zvlášť od všech žáků) se hodnoty vydělí počtem žáků ve třídě (7). Čím vyšší číslo vyjde, tím je to pro klima třídy lepší. Jednoduše řečeno: pokud se výsledky jednotlivce nebo třídy v jednotlivých položkách blíží 12 bodům, tak je faktor „naplněn“. Například 12 bodů ve „vztazích mezi žáky“ znamená, že vztahy jsou skvělé a nemohou být lepší. A naopak.

Při používání této kvantitativní metody „dotazník“ se zejména musíme vyvarovat následujících chyb:

- Neměli bychom žákům „podsouvat“ otázky jako ne např.: „také zastáváte názor, že...“, stejně sugestivně by mohla působit i nevinná otázka typu: „máte raději paní učitelku X nebo Y?“ – v této otázce se sugescí upřednostňuje paní učitelka X. S touto chybou při dotazování se můžeme setkat nejvíce právě při vysvětlování otázek žákům (dávala jsem si velký pozor, abych žáky v odpovědích neovlivnila právě vysvětlováním otázek, i když jsem si vědoma, že pokud jsem otázku pochopila jiným způsobem, než by ji pochopili žáci bez vysvětlení, tak k mírnému ovlivnění dojít mohlo. Je však pravdou, že jsem žákům otázku vysvětlila, jen když se dotázali.).

- Další chybou v dotazování mohou být tzv. taraktické neboli matoucí otázky (tyto chyby by měly úspěch spíše v kriminalistice – „byly šaty té ženy červené? Při zjišťování, zda vůbec nějaká žena byla přítomna“)
- Neméně podstatnou chybou při dotazování je přetěžování ve smyslu, že otázky mohou dotazovaného z různých příčin unavovat, např. když nezná odpověď nebo třeba pokud odpovědi odporují vlastním zájmům.
- Opakem předchozí chyby v dotazování je chyba nedostatečného vytížení, jelikož dotazovaný může příliš jednoduchými otázkami opovrhovat a tíhnout tak k ironizujícím doplňujícím odpovědím.

Charakteristikou chyb při dotazování se zabývá ve své publikaci Ochrana (2008)

### 3.1.5.3 Klasická sociometrická metoda

Klasická sociometrická metoda diagnostikuje individuální vztahy ve třídě (mezi jednotlivými žáky). Je použitelná již pro žáky 3. ročníku na 1. stupni ZŠ a zjišťuje směr a intenzitu preferencí v mezilidských vztazích v malých sociálních skupinách. Součástí sociometrie je tzv. Morenovská metoda, jejíž duchovním otcem byl americký psychiatr rumunsko-rakouského původu Jakob Levi Moreno. Ten vyčlenil několik pravidel, která se dodržují při konstrukci sociometrického testu:

- nejdříve se musí stanovit hranice skupiny (počet žáků, cca 20; zájmový kroužek, 7.A., skauti apod.),
- umožní se neomezený počet výběrů, jelikož počet voleb odkazuje na diagnostický údaj (žák může odpovědět několik jmen, všechny nebo žádné),
- zadávající si musí ověřit, že všichni rozumějí otázkám, jak je autor zamýšlel,
- volba je samozřejmě tajná, nikoli anonymní (je nutné vědět, kdo koho volil),
- výsledky testu se žákům nesdělují (slouží pouze pro práci se skupinou, pomoci třídě, zlepšení klimatu třídy apod.).

Části sociometrického testu:

1. Dotazník
2. Sociometrická matice

### 3. Sociogram

### 4. Sociometrické indexy

*Ad dotazník* – skládá se z pouhých tří otázek, které musí být srozumitelné pro všechny dotazované žáky. Z nichž první a druhá jsou v kladné formě, jedna je zaměřena na nějakou činnost / učení a druhá zaměřena na zábavu / volný čas. Třetí otázka je v záporné formě a je většinou opakem otázky kladné. Také je nutné dbát při volbě těchto otázek na věk žáků, kterých se ptáme a snažíme se jim co nejvíce otázky přizpůsobit. Žáci s podepsí a k číslům 1, 2, 3 (dle otázek) napíší jména spolužáků.

*Ad sociometrická matice* – vytvoří se tabulka (na každou otázku jedna), do níž se dopisují volby jednotlivých žáků a následně se tyto volby zakreslují do sociogramu a sčítají do sociometrických indexů.

*Ad sociogram* – nejdříve se zvolí legenda sociogramu. Nejčastěji se dívčí jména píšou do kruhu a chlapecká do čtverce (popř. jen iniciály žáka / žáčky). Jednostranná kladná volba se znázorní obyčejnou šipkou dle směru volby, oboustranná kladná volba zdvojenou oboustrannou šipkou. Jednostranná záporná volba se znázorní přerušovanou šipkou ve směru volby a oboustranná záporná volba přerušovanou dvojitou šipkou. Vznikají tak typické struktury (množství kladných voleb – hvězda, množství záporných voleb – odmítaný žák, pokud některý žák vysílá mnoho voleb, ale sám žádné nepřijímá – opomíjený, pokud žáky vysílá mnoho voleb kladných / záporných – pozitivně / negativně expandující žák; diáda = oboustranná volba kladná nebo záporná mezi dvěma žáky, pokud se tak stane mezi třemi žáky, tak se tato trojice voleb nazývá triáda). Při kreslení sociogramu se doporučuje začínat nejpoužívanějším jménem. Každá otázka má svůj sociogram.

*Ad sociometrické indexy* – pro výpočet těchto indexů je zapotřebí dat ze sociometrických tabulek / matic a slouží k objektivnímu vyjádření zjištěné situace. *PSS* je pozitivní sociometrický status (kladné místo ve skupině) a počítá se u obou kladných otázek zvlášť. *NSS* je negativní sociometrický status (záporné místo postavení ve skupině) a *ISE* je index sociometrické expanzivity (určitá vnitřní potřeba navazovat vztahy, ať už kladné nebo záporné; počet všech voleb, které žák učinil).

### 3.1.5.4 Kvalitativní metoda nedokončených vět

*„Kvalitativní výzkum se snaží interpretovat pohledy subjektů na zkoumaný předmět tím, že výzkumník přejímá jejich perspektivu. Využívá se popisu každodenních situací. Neredukuje se zde počet proměnných ani vztahy mezi nimi – o jejich redukcii rozhodují samy zkoumané subjekty. Upřednostňovány jsou otevřené a nestrukturované výzkumné plány a analýza vychází z velkého množství informací od malého počtu jedinců“* (Ochrana, 2008). Toto jsem považovala za velmi vhodné k výzkumu v dané třídě (pouze 7. žáků). Úkolem kvalitativního výzkumu je tedy zachycení toho, jak účastníci procesů interpretují situace a zároveň i zachycení těchto interpretací.

Předpoklady kvalitativního výzkumu:

1. Ontologické – znamenají odpovědět otázku jaká je povaha a forma reality.
2. Epistemologické – definují vztah mezi výzkumníkem a tím co se poznává (vzájemná interakce výzkumníka a sledovaných osob, kdy se výzkumník snaží co nejvíce včlenit do skupiny).
3. Axiologické – týkají se hodnotového systému (výzkumník aktivně informuje o svých hodnotách i hodnotách dalších účastníků).
4. Rétorické – jazyk výzkumu je neformální, osobní a často založen na definicích vytvořených během studie.
5. Metodologické – jsou odvozovány od předešlých aspektů.

*„Kvalitativní výzkum se může zabývat popisem procesů, vztahů, okolností, situací, systémů nebo lidí. Také však interpretací, explanací a exploračí, verifikací předpokladů, teorií nebo zobecnění, evaluací a komparací praktik, inovací programů“*. (citováno z <http://cs.wikipedia.org>).

Pro **kvalitativní metodu nedokončených vět** jsem si vytvořila devět neúplných vět, jež zní:

- *Do naší třídy chodím rád/a, protože...;*
- *Do naší třídy chodím nerad/a, protože...;*
- *Paní učitelka je...;*
- *Když potřebuji pomoc, tak...;*
- *Ve škole se cítím nejčastěji...;*

- *Ve vyučování se mi líbí...;*
- *Vztahy mezi spolužáky ve třídě jsou...;*
- *Učení je pro mě...;*
- *O přestávce nejraději...)*

Tyto **otevřené otázky** jsou formulovány tak, aby možnosti odpovědi žáků nebyly ohraničené, obvykle tak navádí k jaksi podrobnějšímu vysvětlování vlastních názorů, umožňují větší vhled do způsobu, jakým jedinec zpracoval či pochopil určité skutečnosti.

Tyto věty, které mají žáci doplnit, zkoumají: vztahy mezi spolužáky, činnosti žáků o přestávce, hodnocení vyučování a učení žáků, pocity ve třídě a škole, pohled žáků na paní učitelku a chování v situaci, kdy si žáci neví s něčím rady.

Odpovědi na těchto devět otázek opět považuji za cenné informace, které pomohou ke zlepšování třídního klimatu, jelikož alespoň trochu poodhalí to, na co bych se jako třídní učitelka měla nejvíce zaměřit.

### **3.1.5.5 Použité aktivizující metody**

Aktivizující metody se mohou vymezovat jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě práce žáků, přičemž se nejvíce klade důraz na myšlení a řešení problémů. Tyto metody ve zvýšené míře rozvíjí osobnost žáka, jeho samostatnost, zodpovědnost i tvořivost, poskytují žákům více než odborné informace, také vycházejí vstříc učebním stylům jednotlivých žáků, umožňují jim zčásti ovlivňovat některé cíle výuky a zapojovat se do spolupráce.

Proto jsem se snažila využít všech typů aktivizujících metod ve vyučování, ale dle reakcí žáků a výsledků jejich práce jsem vyzorovala, které metody jsou nejvhodnější právě pro danou třídu, tudíž jsem jich poté využívala častěji než třeba aktivizující metody, jež se při vyučování neosvědčily. U každé z těchto metod uvádím stručnou charakteristiku jejich aplikace, příklad uvedení ve vyučovací hodině i reakce žáků.

## 1. Metody diskusí

Jelikož tyto metody plynule navazují na klasickou metodu rozhovoru, nebylo příliš těžké zařadit je do vyučování, tudíž jsem jich využívala velmi často. Většinou v předmětech přírodopisu, zeměpisu a především v globální výchově. Žáci se rádi do diskusí zapojují, i když je nutné podotknout, že držení se jednacního řádu činí i sedmi žákům značné problémy. Často se nenechají domluvit, což přisuzuji velkému zabránění do tématu a přesná formulace myšlenek je někdy obtížná.

Za kladné však považuji dobré vztahy mezi žáky, které napomáhají většímu respektu názoru druhých a naslouchání i těch, kteří právě nehovoří. Aplikací této metody jsem se snažila docílit toho, aby se žáci neobávali vyřknout svůj názor, dokázali ho podpořit argumenty, dokázali vhodným způsobem komunikovat s ostatními ve skupině a aby vůbec měli tu možnost uplatňovat své myšlení a úsudek v praxi. Z mnoha variant diskusí jsem vybrala diskusi na základě referátu, diskusi u stolu, jelikož mi připadají jako nejvhodnější modifikace vhodné k použití ve škole.

Př.: Při globální výchově jsme si vyměňovali názory na téma globální problémy lidstva (toto téma jsem považovala za vhodné i dostatečně zajímavé pro účastníky diskuse). Na základě svých znalostí pro svá tvrzení uváděla většina žáků argumenty a tím jsme společně nacházeli různá řešení problémů.

## 2. Metody heuristické, řešení problémů

Za nejefektivnější a nejpropracovanější heuristickou strategií je považována metoda řešení problémů, problémová výuka, která představuje učení pokusem a omylem. Základem této výukové metody je „problém“. Ve výuce je problém druhem specifické úlohy, kterou žák není schopen vyřešit na základě své aktuální zásoby vědomostí.

*„ Problém je rozpor, překážka, paradox, protiklad, nesnáz, svízeň, těžkost, konflikt, neshoda, nesouhlas, který vybočuje z navyklého pro nás rámce existování jevů, porušuje stereotyp vnímání, registrování a reagování a který je podnětem k myšlenkové aktivitě, pokud ovšem přesáhne práh vnímání subjektu a vzbudí zájem*

*o řešení. Z hlediska řešení a překonávání problému je důležité si uvědomit, že nejobtížnější je problém objevit“ (Maňák, 2003).*

Při použití těchto metod, jež by měly rozvíjet aktivní a tvořivou osobnost, jsem často využívala školních učebnic, ve kterých byly často problémové otázky kladeny. Poznatky jsem žákům nesdělovala, ale vedla je k tomu, aby si je samostatně osvojovali.

Hlavním posláním těchto postupů je podněcovat u žáků samostatné a tvořivé myšlení, k čemuž potřebují zvládnout řadu dovedností a pracovních návyků a úkonů, jako např. vyhledávání, shromažďování, třídění a pořadání dat, údajů a informací, kladení otázek a tvorbu hypotéz, techniku řešení rozporů a problémů atd.. Často bývají tyto postupy spojovány s otázkou „**proč?**“ (proč je v noci tma, proč oko stále mrká, proč v nadbytku všeho někde děti umírají hlady atd.).

Žáci měli většinou za úkol odpovědět na problémové otázky z učebnic tím, že si výsledné odpovědi museli sami nalézt např. v textu učebnice, v atlase, na internetu apod.. Je třeba podotknout, že tyto metody se u žáků nesetkaly s kladnou odezvou a takto pracovali neradi. I po zdůraznění, že jsem zde proto, abych jim na cestě k výsledku pomáhala, tak většinou po chvíli ztráceli pozornost, protože nevěděli, jak dál. Také pro ně bylo velmi obtížné vůbec nalézt odpověď na otázky a nedospěli tak očekávaným výsledkům.

Nejraději však pracovali na počítači / internetu, což podporovalo jejich pátrání, objevování a hledání nejvíce, ale stáhnutí tematiky z již vypracovaného článku / stránky, nepovažují za dostatečnou výchovně-vzdělávací práci. V textu nedokázali žáci rozlišit podstatné informace od nepodstatných, tudíž mi připadala taková práce téměř zbytečná.

Př.: Při hodině zeměpisu měli žáci zjistit, proč se pěstuje ta či ona plodina právě tam, kde se pěstuje. Je nutné podotknout, že podnebí ČR bylo již probráno a začínalo se probírat zemědělství ČR, také stručnou charakteristiku plodin jsme probírali při přírodopisu. Žáci měli vyvodit z mapy v atlase, že nadmořská výška ovlivňuje teplotu i srážky daného místa, tudíž by se zelenině těžko dařilo na horách apod.. Také museli použít pro ně již známého pravidla, že s nadmořskou výškou klesá teplota a rostou srážky.



### 3. Metody situační

Jelikož jsou tyto metody vhodnější spíše pro vzdělávání dospělých, časově a materiálově náročné, tak proto jsem je využívala jen minimálně. Použila jsem metodu rozboru situace, kdy si žáci přečetli písemný materiál o těhotné čtrnáctiletéžačce a pak následovala diskuse, snažili jsme se postupně najít vhodný způsob řešení.

Vyzkoušela jsem i metodu řešení konfliktní situace, když jsem žáky ústně seznámila o konfliktní situaci formou krátké zprávy a hned vyžadovala návrhy řešení (někdo je neprávem obviněn z rozbití okna), při předmětu globální výchova.

Myslím si, že při vhodně zvoleném tématu / problémové situace, která by žáky zajímala a byla přizpůsobená jejich mentalitě, rozhledu a potřebám žáků daného věku, tak považuji tyto metody za zajímavé jak pro žáky tak učitele a velmi přínosné hlavně v předmětech podobných globální výchově (občanská výchova, výchova ke zdraví atd.).

### 4. Metody inscenační

Při pokusu o využití těchto metod (hraní rolí, situační metody, dramatická výchova, interakční hry, scénické hry atd.) jsem se setkala s prudkým nesouhlasem, žáci odmítali hrát role, ať už jsme jim vymyslela jakoukoli inscenaci (pokoušela jsem se nejdříve o inscenaci strukturovanou, která se opírá o předem připravený scénář, kdy jsou žákům přiděleny role – tématem inscenace bylo postavení žen ve společnosti / ve světě).

I když jde o simulaci události, kde se kombinuje hraní rolí a řešení problému předváděním určitých lidských typů nebo zobrazováním reálných životních situací, nutit jsem je nechtěla. ☺ Myslím si, že i když ve třídě panují dobré, kamarádké vztahy, tak neobvyklost této metody je natolik velká, že ani před kamarády se žáci nedokáží tak uvolnit, aby byli schopni zahrát nějakou inscenaci a pochopit, prožít tak hloubku mezilidských vztahů, a to vlastním prožíváním a jednáním. Z vlastního pohledu věřím, že i mě (být opět žačkou) by tato metoda výuky zrovna příjemná nebyla.

Budu se ještě snažit, žáky pro hraní rolí získat, a vést je k tomu, aby se simulace předváděných příběhů stala podnětem k rozvoji jejich představivosti a tvořivosti. Zkusím vymyslet jednodušší situaci, se kterou budou žáci seznámeni a získat dobrovolníky např. pro hraní rolí ve dvojicích (průvodce a turista v Praze při hodině zeměpisu, ČR, žáci si mohou role různě vyměňovat a scénku obměňovat).

## 5. Didaktické hry

Mým názorem dle pozorování ve třídě je, že tyto metody jsou nejvhodnějšími a nejpoužitelnějšími metodami ve škole, také nejvíce žáky baví a tudíž si nenásilnou formou osvojují či opakují poznatky při vyučování.

Používala jsem je ve všech předmětech jak ročníku osmého, tak i v ostatních ročnících, stejně jako při přírodovědném kroužku, kdy se nejlépe uplatňují hry v přírodě. Zakoupila jsem si různé publikace s náměty her jak v přírodě, tak ve třídě.

Většinou mi sloužily jako opakování probrané látky nebo jen jako způsob pro zhodnocení znalostí či zpestření vyučovací hodiny jako oddych po náročné látce.

Často jsem vymýšlela různé **netradiční křížovky** (většinou měly funkci shrnutí látky před písemnou formou zkoušení, otázky byly schválně jednoduše kladené tak, aby se žáci z vyplněné křížovky mohli učit i na písemku, tajenka většinou byla vtipného rázu; i přes předsudek, že se posluchačky na praxi ZŠ „nezmůžou na víc“, tak děti v chrást'anské základní škole moc bavily, jelikož se s nimi téměř nesetkávají), **slovní pexeso** (pod čísla napsaných na tabuli se skrývali různá tvrzení, žáci si čísla „vytahovali“ a museli spojit dvě tvrzení, která k sobě patří, např. pod číslem jedna - v tomto známém městě je každoroční velkolepý karneval...a pod číslem patnáct bylo – Rio de Janeiro je jedno z velkých měst v Brazílii), přírodovědný i zeměpisný „**kufr**“ (žáci se rozdělili do dvou skupin, na každé křídlo tabule byly vypsány pojmy z předmětu a jeden ze skupiny musel ostatním různě vysvětlit, který pojem mají hledat, aniž by použil daný výraz), soutěže typu „**Riskuj**“ (na tabuli se nakreslila typická mřížka s kategoriemi otázek které byly obodovány dle obtížnosti. Žáci si vybírali otázky a dle správných či špatných odpovědí sbírali body, které sloužili ke konečnému ohodnocení jejich práce), **osmisměrky** (žáci nevyhledávali pouze pojmy týkající se předmětu, ale vyhledávaná slova byla odpovědi na otázky), **zeměpisné křížovky** (konečnou správnou odpovědí byla zeměpisná poloha místa, které vyšlo v tajence. Žáci

pracovali pouze s atlasem a otázky byly voleny např.: řeka ústící do Severního moře na 4 písmena, do tajenky použijte druhé apod.), a samozřejmě různé typy **soutěží o jedničky** (např. žáci se postaví do dvojic a jsou každé z nich pokládány otázky, který žák odpoví správně a rychleji, tak se může zařadit na konec řady, druhý žák vypadává, dokud nezbude poslední dvojice, která dostává otázky tři a většinou víc na vysvětlení, než jen jednoslovná odpověď. Výherci je dána jednička do žákovské knížky a dalším dvěma posledním malé plus za aktivitu v hodině; žáci se rozdělí do několika skupin a každá skupina postupně dostává otázku, nad kterou se mohou zamýšlet společně, dle jejich prezentace odpovědi rozdělují body, skupina s nejvíce body je kladně ohodnocena).

I když se různé hry soustředily na soutěživost, neopomíjela jsem však výchovně-vzdělávací prvky her a stanovila jim vhodná pravidla, také jsem většinou žáky dělila do skupin, aby se naučily spolupracovat s ostatními spolužáky.

## **3.2 Kapitola: Výsledky výzkumu**

### **3.2.1 Metoda pozorování**

Jelikož tato metoda patří k nejzákladnějším technikám sběru dat, nemohla chybět ani v mém výzkumu. Metody otevřeného a skupinového pozorování jsem nejvíce používala právě při aplikaci aktivizujících metod ve vyučování. Soustředila jsem se hlavně na reakce žáků, na jejich schopnost formulovat své myšlenky a názory, na vzájemné respektování názorů ostatních, na rychlosti a správnosti pochopení zadaných úkolů, na vztahy mezi spolužáky, na podávané výkony a výsledky, na celkovou atmosféru ve třídě při výuce (zda to žáky „baví“ nebo ne) apod..

#### **Výsledky pozorování:**

Z aktivizujících metod ve vyučování žáky nejvíce zaujaly metody diskusí a didaktické hry. Pozorováním jejich reakcí a zaujetí a samozřejmě i výsledků práce jsem mohla posoudit, jakých aktivizujících metod bych měla nejčastěji v dané třídě používat. Zohlednila jsem materiálovou a časovou náročnost metody, stejně jako náročnost přípravy učitelky. Snažila jsem se vyvarovat chyb při pozorování došla k závěru, že diskusní metody a didaktické hry jsou pro tuto konkrétní třídu nejvhodnějšími metodami ze všech aplikovaných aktivizujících metod ve vyučování.

### **3.2.2 Dotazníkové šetření**

Pro výzkum jsem použila dotazníku CES (Classroom Environment Scale) – jeho aktuální i preferovanou formu, který zkoumá 6 proměnných klimatu třídy:

1. Zaujetí žáka školní prací / angažovanost,
2. Vztahy mezi žáky ve třídě,
3. Učitelova pomoc a podpora žákům,
4. Orientace žáků na úkoly,
5. Pořádek a organizovanost,
6. Jasnost pravidel.

V tabulkách můžeme vidět, jakých hodnot jednotlivé proměnné dosáhly v dotazníkovém šetření aktuálního klimatu třídy na začátku školního roku a také v polovině listopadu 2009 (tab. č. 1 a 2). V tabulce č. 3 můžeme vidět srovnání obou dotazníkových šetření a navíc srovnání s pásmem běžných hodnot proměnných dle Laška. Do tabulky č. 4 jsou zanesené hodnoty proměnných ze třetího dotazníkového šetření a to preferovaného klimatu třídy a srovnání těchto výsledků s výsledky druhého dotazníkového šetření aktuálního klimatu (tab. č. 5).

Tabulky s výsledky dotazníkových šetření:

	<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>	<b>5.</b>	<b>6.</b>	<b>SUMA</b>
<b>L. K.</b>	9 b	12 b	4 b	6 b	10 b	10 b	<b>51 bodů</b>
<b>D. R.</b>	4 b	4 b	10 b	4 b	8 b	12 b	<b>42 bodů</b>
<b>D. S.</b>	4 b	12 b	12 b	4 b	10 b	12 b	<b>54 bodů</b>
<b>F. S.</b>	8 b	10 b	4 b	6 b	8 b	10 b	<b>46 bodů</b>
<b>L. S.</b>	8 b	12 b	10 b	6 b	10 b	12 b	<b>58 bodů</b>
<b>F. Š.</b>	8 b	12 b	12 b	4 b	8 b	12 b	<b>54 bodů</b>
<b>M. Z.</b>	6 b	10 b	12 b	4 b	10 b	10 b	<b>52 bodů</b>
<b>SUMA</b>	<b>47 bodů</b>	<b>72 bodů</b>	<b>64 bodů</b>	<b>34 bodů</b>	<b>64 bodů</b>	<b>78 bodů</b>	

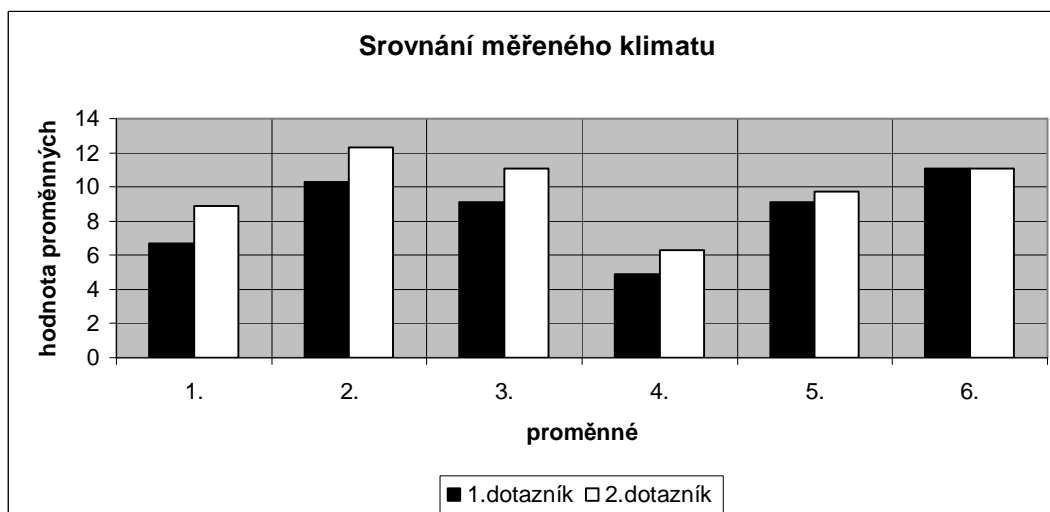
*Tabulka č. 1: Výsledky dotazníkového šetření (CES aktuální, září 2009)*

	<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>	<b>5.</b>	<b>6.</b>	<b>SUMA</b>
<b>L. K.</b>	12 b	12 b	8 b	6 b	10 b	10 b	<b>58 bodů</b>
<b>D. R.</b>	8 b	6 b	12 b	6 b	10 b	12 b	<b>54 bodů</b>
<b>D. S.</b>	8 b	12 b	12 b	6 b	10 b	12 b	<b>60 bodů</b>
<b>F. S.</b>	8 b	10 b	10 b	8 b	8 b	10 b	<b>54 bodů</b>
<b>L. S.</b>	8 b	12 b	12 b	6 b	10 b	12 b	<b>60 bodů</b>
<b>F. Š.</b>	8 b	12 b	12 b	6 b	10 b	12 b	<b>60 bodů</b>
<b>M. Z.</b>	8 b	10 b	12 b	6 b	10 b	10 b	<b>56 bodů</b>
<b>SUMA</b>	<b>62 bodů</b>	<b>86 bodů</b>	<b>78 bodů</b>	<b>44 bodů</b>	<b>68 bodů</b>	<b>78 bodů</b>	

*Tabulka č. 2: Výsledky dotazníkového šetření (CES aktuální, listopad 2009)*

Proměnná	Hodnota proměnné 1	Hodnota proměnné 2	Pásma běžných hodnot dle Laška
1.	$47 / 7 = 6,7$	$62 / 7 = 8,9$	4,52 – 8,06
2.	$72 / 7 = 10,3$	$86 / 7 = 12,3$	7,31 – 11,49
3.	$64 / 7 = 9,1$	$78 / 7 = 11,1$	5,74 – 11,04
4.	$34 / 7 = 4,9$	$44 / 7 = 6,3$	6,52 – 10,8
5.	$64 / 7 = 9,1$	$68 / 7 = 9,7$	5,33 – 8,67
6.	$78 / 7 = 11,1$	$78 / 7 = 11,1$	6,16 – 10,94

Tabulka č. 3: Hodnoty proměnných od všech žáků ve třídě dělené počtem žáků z prvního i druhého dotazníku a navíc pásma běžných hodnot proměnných dle Laška.



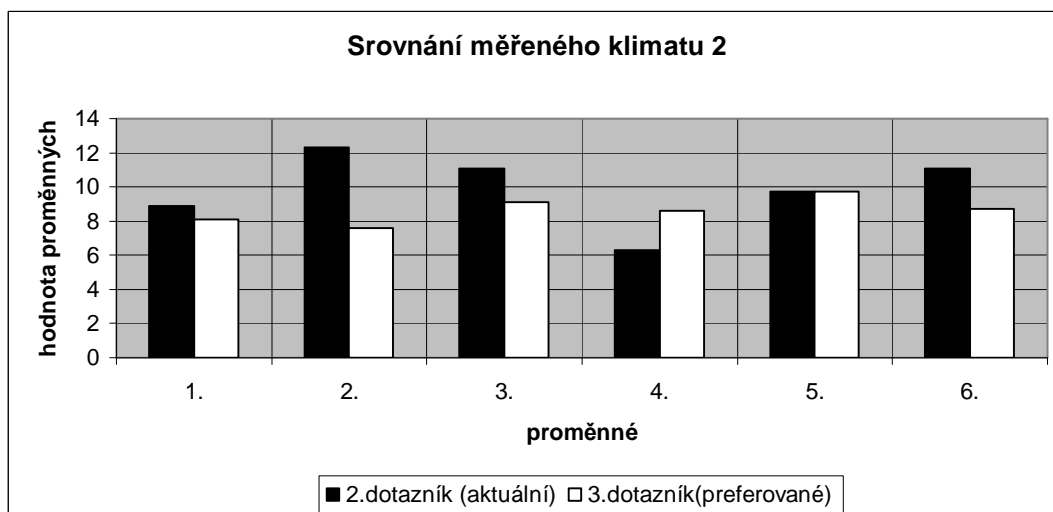
Graf č. 1: Srovnání výsledků z prvního a druhého dotazníku CES (v září a v listopadu)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	SUMA
<b>L. K.</b>	10 b	7 b	9 b	7 b	10 b	12 b	<b>55 bodů</b>
<b>D. R.</b>	8 b	8 b	8 b	7 b	10 b	9 b	<b>50 bodů</b>
<b>D. S.</b>	10 b	8 b	10 b	10 b	12 b	8 b	<b>58 bodů</b>
<b>F. S.</b>	9 b	9 b	7 b	11 b	12 b	10 b	<b>58 bodů</b>
<b>L. S.</b>	10 b	6 b	10 b	10 b	10 b	8 b	<b>54 bodů</b>
<b>F. Š.</b>	6 b	7 b	8 b	7 b	10 b	8 b	<b>46 bodů</b>
<b>M. Z.</b>	4 b	8 b	12 b	8 b	4 b	6 b	<b>42 bodů</b>
<b>SUMA</b>	<b>57 bodů</b>	<b>53 bodů</b>	<b>64 bodů</b>	<b>60 bodů</b>	<b>68 bodů</b>	<b>61 bodů</b>	

Tabulka č. 4: Výsledky dotazníkového šetření (CES preferovaný, listopad 2009)

Proměnná	Hodnota proměnné 2	Hodnota proměnné 3
1.	$62 / 7 = 8,9$	$57 / 7 = 8,1$
2.	$86 / 7 = 12,3$	$53 / 7 = 7,6$
3.	$78 / 7 = 11,1$	$64 / 7 = 9,1$
4.	$44 / 7 = 6,3$	$60 / 7 = 8,6$
5.	$68 / 7 = 9,7$	$68 / 7 = 9,7$
6.	$78 / 7 = 11,1$	$61 / 7 = 8,7$

*Tabulka č. 5: Srovnání hodnot proměnných z dotazníkových šetření č. 2 a 3 (aktuální a preferovaná, listopad 2009)*



*Graf č. 2: Srovnání výsledků z druhého a třetího dotazníku CES (aktuální a preferovaná forma, listopad 2009)*

**Legenda:** čísla od 1. – 6. jsou proměnné v dotazníku CES – aktuální i preferovaná forma (1. zaujetí žáka školní prací; 2. vztahy mezi žáky ve třídě; 3. učitelova pomoc žákům; 4. orientace žáků na úkoly; 5. pořádek a organizovanost; 6. jasnost pravidel), dále jsou v tabulkách iniciály žáků osmé ročníku, kteří dotazník vyplňovali. Jednotlivé proměnné byly sečteny a vyděleny 7 (počet žáků). Čím vyšší hodnota proměnných vyjde, tím je to pro klima třídy lepší. Dle Laškových pásem běžných hodnot proměnných lze určit, zda klima této třídy nějakým způsobem vybočuje či nikoli. V poslední tabulce je srovnání aktuálního klimatu třídy s preferovaným.

### **Interpretace výsledků:**

Již z hodnot získaných prvním dotazníkovým šetřením vyplývá, že zaujetí žáků školní prací je v průměrných hodnotách, vztahy mezi žáky jsou velice dobré, dokonce nadprůměrné, učitelova pomoc žákům je také na dobré úrovni, ale orientace na úkoly je velmi pod průměrnými hodnotami a na nich by tedy bylo nejvhodnější zapracovat nejvíce. Pořádek a organizovanost je mírně nad průměrem a jasnost pravidel taktéž. Dalo by se říci, že tato třída je považována za problematictější, ale jako jejich třídní učitelka oceňuji přátelské vztahy, které mezi nimi panují. Je faktem že v této třídě učím ráda díky pohodové náladě, ale náročnější je udržet žáky u tématu probíraného při vyučování.

Z druhého dotazníkové šetření vyplývá zlepšení většiny (5 ze 6-ti) proměnných, což považuji za úspěch, ať už je to používáním aktivizujících metod nebo vlivem osobnosti učitelky / odlišného, vřelejšího přístupu k dětem.

Ze třetího dotazníkového šetření bylo překvapivě zjištěno, že v několika proměnných je aktuální naměřené klima třídy o vyšších hodnotách než preferované. Zaujetí žáka školní prací je nejspíše větší, než si sami myslí, stejně jako vztahy mezi žáky. Jelikož v aktuálním měření je hodnota druhé proměnné vyšší téměř dvojnásobně. Třetí proměnná (učitelova pomoc žáků) má taktéž vyšší hodnotu, než jak by si žáci představovali. U jediné proměnné - orientace žáků na úkoly, byly patrné změny tak, že by žáci preferovali mnohem vyšší nasazení. Jen v páté proměnné došlo ke shodě, jelikož hodnoty proměnné (pořádek a organizovanost) vyšly v obou dotazníkových šetřeních stejně. U proměnné „jasnost pravidel“ žákům paradoxně vyšla nižší hodnota u preferované verze dotazníku.

Pokud nebudeme o hodnotách proměnných uvažovat jako o počtu bodů dělených počtem žáků, ale vybereme jednotlivé žáky, kteří se svými volbami vymykali ostatním, dojdeme taktéž k zajímavým výsledkům měření. A můžeme se poté svým působením zaměřit přímo na jednotlivce ve třídě.

Při prvním dotazníkovém šetření (CES aktuální, září 2009) byla nejméně ohodnocená proměnná číslo 1. (zaujetí žáka školní prací) u žáků D. R. a D. S., u nichž se v druhém dotazníkovém šetření (CES aktuální, listopad 2009) hodnoty této proměnné dostaly na úroveň ostatních, tudíž mohu soudit, že se díky aktivizujícím vyučovacími metodám zvýšilo jejich zaujetí školní prací. Samozřejmě mohlo být ovlivněno i jinými faktory.



V bodovém ohodnocení druhé proměnné (vztahy mezi žáky) se opět vymykal žák D. R., který dosáhl jen té nejnižší meze, ale ve třetím dotazníkovém šetření (CES preferované, listopad 2009) dvakrát větší. Vzhledem k jeho věku to může být důsledek puberty a tradičního „splínu“, nezájmu o školní práci nebo vlastní negace okolí. Tomu odpovídá i jeho angažovanost a zaujetí školní prací a pořádek a organizovanost – obě také na minimálních hodnotách. Důležité však je, že jsem zjistila hodnotu položky učitelova pomoc – maximálních 12 bodů a tím si uvědomila, že žák vnímá pozitivně mé snažení a má ke mně důvěru.

U žáka L. K. je výrazně nižší hodnota proměnné číslo 3. (učitelova pomoc žákům), tudíž je mi tím dáno najevo, že bych se měla zaměřit právě na pomoc tomuto žákovi, u ostatních žáků je hodnota této proměnné téměř u všech v maximální hodnotě 12 bodů. V preferované variantě dotazníkového šetření však vyšla u všech žáků nižší hodnota této proměnné, což však může být způsobeno tím, že toto šetření bylo až poslední a tak jsou požadavky žáků již splněny.

U čtvrté proměnné dotazníku (orientace žáků na úkoly) je nízká hodnota u všech žáků, jak jsem se již zmiňovala, jen u žáka F. S. je mírně v hodnotách nad ostatními.

U páté proměnné (pořádek a organizovanost) se hodnoty všech žáků u prvního i druhého dotazníkového šetření pohybovaly od 8 do 12 bodů až na žáka M. Z., který by preferoval, aby žáci ve třídě nebyli více potíchu, ale mnohem hlučnější a aby žákům klidně prošlo, kdyby se poflakovali a flinkali☺.

U šesté a poslední proměnné jasnosti pravidel opět vycházeli všem žákům hodnoty od 10 do 12 bodů, což považuji za úspěch, avšak jen u dvou žáků byly hodnoty této proměnné vysoké i ve variantě preferované.

### **3.2.3 Klasická sociometrická metoda**

#### **Dotazník:**

Otázky:

- 1) „Kdyby jsi ve škole něco nechápal, kterého kamaráda bys požádal o pomoc?“
- 2) „S kým se rád bavíš o přestávce?“
- 3) „S kým ze třídy se nerad stýkáš / bavíš ve volném čase?“

**Matice:** (ve svislém sloupci jsou osoby volící a ve vodorovném osoby volené)

1. ot.	L. K.	D. R.	D. S.	F. S.	L. S.	F. Š.	M. Z.
L. K.			+	+			
D. R.			+		+		
D. S.				+	+		
F. S.			+		+		
L. S.			+	+			
F. Š.				+	+		
M. Z.	+			+		+	

*Tabulka č. 6a: Matice první kladné otázky*

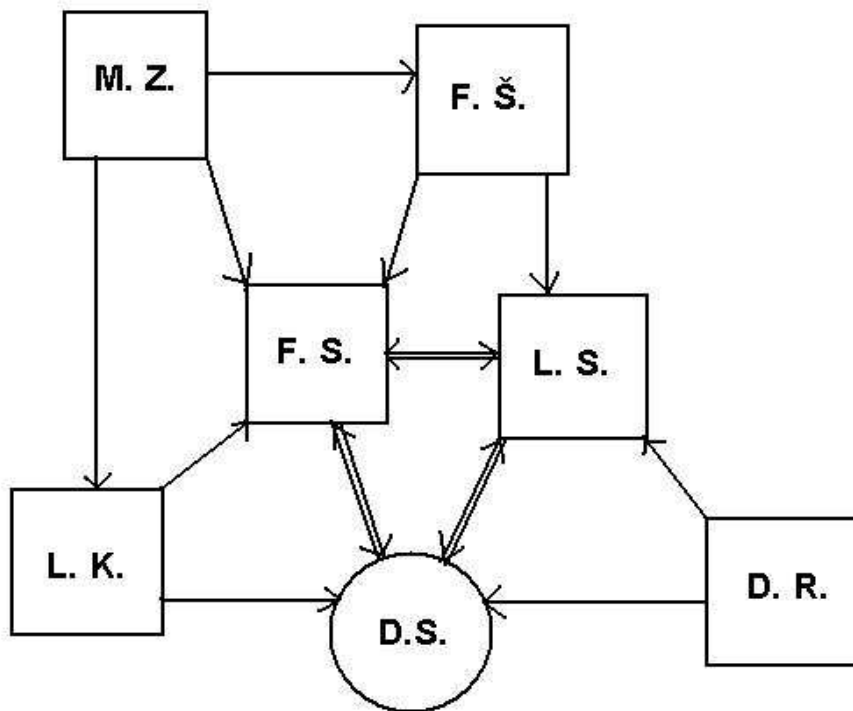
2. ot.	L. K.	D. R.	D. S.	F. S.	L. S.	F. Š.	M. Z.
L. K.			+	+		+	
D. R.			+		+	+	
D. S.		+		+	+		
F. S.	+		+			+	
L. S.		+	+	+			
F. Š.	+	+	+	+	+	+	+
M. Z.						+	

*Tabulka č. 6b: Matice druhé kladné otázky*

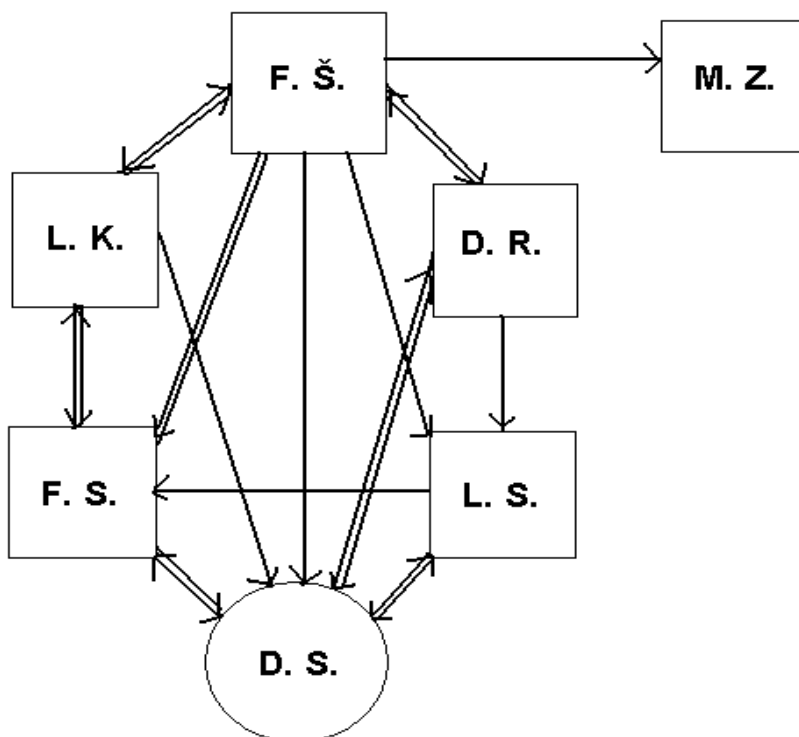
3. ot.	L. K.	D. R.	D. S.	F. S.	L. S.	F. Š.	M. Z.
L. K.							
D. R.							-
D. S.							
F. S.		-					-
L. S.							-
F. Š.							
M. Z.							

*Tabulka č. 6c: Matice třetí záporné otázky*

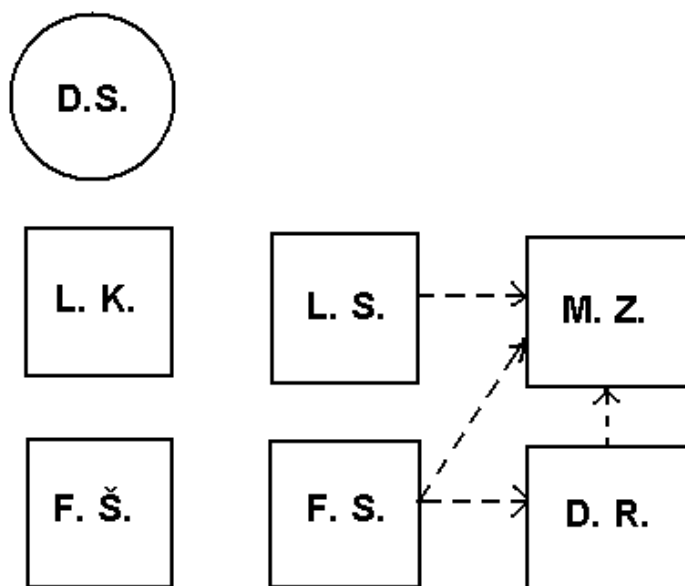
**Sociogramy:**



*Obrázek č. 1: Sociogram první kladné otázky*



*Obrázek č. 2: Sociogram druhé kladné otázky*



*Obrázek č.3: Sociogram třetí záporné otázky*

#### **Indexy:**

**L. K.** - PSS 1 = 0,16 (1 / 6); PSS 2 = 0,33 (2 / 6); NSS = 0 (0 / 6); ISE = 0,83 (5 / 6)

**D. R.** – PSS 1 = 0,00 (0 / 6); PSS 2 = 0,50 (3 / 6); NSS = 0,16 (1 / 6); ISE = 1 (6 / 6)

**D. S.** – PSS 1 = 0,66 (4 / 6); PSS 2 = **0,83** (5 / 6); NSS = 0 (0 / 6); ISE = 0,83 (5 / 6)

**F. S.** – PSS 1 = **0,83** (5 / 6); PSS 2 = 0,66 (4 / 6); NSS = 0 (0 / 6); ISE = 1,16 (7 / 6)

**L. S.** – PSS 1 = 0,66 (4 / 6); PSS 2 = 0,50 (3 / 6); NSS = 0 (0 / 6); ISE = 1 (6 / 6)

**F. Š.** – PSS 1 = 0,16 (1 / 6); PSS 2 = 0,66 (4 / 6); NSS = 0 (0 / 6); ISE = **1,33** (8 / 6)

**M. Z.** – PSS 1 = 0 (0 / 6); PSS 2 = 0,16 (1 / 6); NSS = **0,50** (3 / 6); ISE = 0,66 (4 / 6)

Ve druhém (listopadovém) měření se v klasické sociometrické metodě odpovědi žáků na tři otázky **nezměnily**, tudíž ani její výsledky!!!

#### **Interpretace výsledků:**

Jelikož vztahy ve třídě jsou uspokojivé, tak mě ani moc nepřekvapilo, že vyšly stejné výsledky v první i druhé sociometrii. Při šetření mě překvapil malý počet záporných voleb, i když z druhého úhlu pohledu je ve třídě přeci jenom málo žáků, takže si ukládám za cíl včlenit více M. Z. a D. R. do kolektivu, jelikož kladné volby sice vysílají, ale téměř žádné nepřijímají.

V prvním sociogramu je patrné, že nejvíce spolužáků by se v případě, že něco ve škole nepochopí, obrátilo na F. S. (je to žák chytrý, který je zároveň ochotný pomoci). Triáda L. S., D. S. a F. S. jsou nejlépe hodnocení žáci v ročníku, co se týče známek.

V sociogramu druhé kladné otázky je důležitá provázanost, kdy každý má nějaké oblíbené spolužáky, se kterými tráví rád přestávky / volný čas, nikdo neměl prázdnou odpověď, avšak jediný žák F. S. zvolil všechny spolužáky.

V sociogramu třetí záporné otázky vidíme, že čtyři žáci volili prázdnou odpověď, tudíž že není nikdo ve třídě, s kým neradi tráví svůj volný čas / přestávky. A tři žáci zvolili žáka M. Z. (tento žák je integrovaný s lehkým mentálním postižením, je velice impulsivní, často vyrušuje a svým chováním obtěžuje ostatní).

Čím vyšší indexy PSS (PSS 1 a PSS 2) žáci získali, tím oblíbenějšími ve třídě jsou. Jelikož jde o počet kladných voleb, které žák dostal / obdržel, dělených počtem žáků minus jedna. Čím vyšší je index NSS, tím je žák neoblíbenější. Pět žáků má tento index nulový. Čím vyšší je index ISE, tím větší počet voleb žák učinil

### 3.2.4 Kvalitativní metoda nedokončených vět

Odpovědi u jednotlivých nedokončených vět jsou rozděleny na několik variant, které jsou uvedeny v tabulkách č. 7 a – ch. U těchto možností byl také napsán počet žáků, kteří takto odpověděli (nebo alespoň velmi podobně). Pokud je ve sloupci číslo jedna, tak tak odpověděl jen jeden žák, ale do tabulky byla jeho varianta doplnění nedokončené věty taktéž zohledněna a zapsána.

Tabulky jednotlivých nedokončených vět (otevřených otázek):

1.	Do naší třídy chodím rád/a, protože...	počet žáků se stejnou / podobnou odpovědí
	je zde legrace, "sranda"	5
	dobry kolektiv	1
	dobré prostředí a třídní učitelka	1

**Tabulka č.7a: Dokončená věta č.1**

<b>2. Do naší třídy chodím nerad/a, protože...</b>	počet žáků se stejnou / podobnou odpovědí
že se zde o přestávkách hází mokrou houbou, ničí se školní majetek a potrestání jsou všichni	<b>4</b>
otravný spolužák	<b>2</b>
ne baví mě učení	<b>1</b>

*Tabulka č.7b: Dokončená věta č.2*

<b>3. Paní učitelka je...</b>	počet žáků se stejnou / podobnou odpovědí
hodná	<b>5</b>
pěkná, mladá, "hustá", dobrá, v pohodě	<b>5</b>
dobré nápady, naučí	<b>1</b>
pro každého něco dělá, není přísná	<b>1</b>
dovolí nám skoro vše	<b>1</b>

*Tabulka č.7c: Dokončená věta č.3*

<b>4. Když potřebuji pomoc, tak...</b>	počet žáků se stejnou / podobnou odpovědí
zeptám se/svěřím se spolužákům	<b>5</b>
nechám si to na doma	<b>1</b>
zeptám se třídní učitelky	<b>1</b>
pomoc nepotřebuji	<b>1</b>

*Tabulka č.7d: Dokončená věta č.4*

<b>5. Ve škole se cítím nejčastěji...</b>	počet žáků se stejnou / podobnou odpovědí
hloupě/jako hlupák	<b>4</b>
docela dobře až na...	<b>3</b>
naštvaně	<b>1</b>

*Tabulka č.7e: Dokončená věta č.5*

<b>6. Ve vyučování se mi líbí...</b>	počet žáků se stejnou / podobnou odpovědí
propovídaná hodina/zábava	<b>3</b>
pilná práce	<b>1</b>
filmy, hry, hledání informací na počítači	<b>1</b>
pani učitelka	<b>1</b>
nic	<b>1</b>

*Tabulka č.7f: Dokončená věta č.6*

<b>7. Vztahy mezi spolužáky ve třídě jsou...</b>	počet žáků se stejnou / podobnou odpovědí
dobré, v pohodě	<b>4</b>
velmi dobré	<b>1</b>
dobré, až na...	<b>2</b>

*Tabulka č.7g: Dokončená věta č.7*

<b>8. Učení je pro mě...</b>	počet žáků se stejnou / podobnou odpovědí
nuda	<b>2</b>
jednoduché	<b>2</b>
dobrá věc	<b>1</b>
hrůza	<b>1</b>
sranda i trápení	<b>1</b>
únavné, hlavně v tomto roce důležité	<b>1</b>

*Tabulka č.7h: Dokončená věta č.8*

<b>9. O přestávce nejraději...</b>	počet žáků se stejnou / podobnou odpovědí
s někým povídám	<b>4</b>
házím houbou a hadrem na tabuli, „honička“	<b>2</b>
poslech rádia	<b>1</b>
sedím v klidu v lavici	<b>1</b>
přemýšlím, co budu dělat odpoledne	<b>1</b>

*Tabulka č.7ch: Dokončená věta č.9*

### **Interpretace výsledků:**

Na první otázku (*do naší třídy chodím rád/a, protože...;*) nejčastěji žáci odpovídali, že je ve třídě legrace / sranda. Prostě dobré prostředí i kolektiv.

Na otázku druhou (*do naší třídy chodím nerad/a, protože...;*) většinou žáci odpovídali, že se jim nelíbí, když se někteří z nich chovají neukázněně. (Musím podotknout, že od začátku školního roku neustále, jako třídní učitelka, řeším, co s volným časem těchto žáků o přestávkách, jelikož jich nevyužívají k odpočinku, ale ničení školního majetku a různým potyčkám. Do třídy jsem darovala alespoň rádio a koberec, abych jim vytvořila útulnější prostředí). Dalším důvodů byly nesympatie k jednomu ze spolužáků.

Na třetí otázku (*paní učitelka je...;*) odpověděli všichni žáci kladně, i když jsem jim před započítáním doplňování opovědí důrazně řekla, že pokud bude jejich kritika ve slušných mezích, tak budu jediné ráda, že mě a hlavně mou práci zhodnotí. V tabulce 7c můžeme vidět, že většině žákům připadám hodná.

Ve čtvrté volné odpovědi na nedokončenou větu (*když potřebuji pomoc, tak...;*) žáci odpovídali nejčastěji, že by o pomoc požádali své spolužáky, což opětovně dokazuje přátelské klima dokázané již dotazníkovým šetřením.

Překvapivá dokončení dopsali žáci u páté věty (*Ve škole se cítím nejčastěji...;*). Až 4 ze 7 žáků odpověděli, že se ve škole cítí hloupě / jako hlupáci. Když jsem se jich ptala, proč tomu tak je, tak uváděli hlavně vyučovací hodiny jiné paní učitelky. Tři z nich se cítí dobře.

*Ve vyučování se žákům nejvíce líbí* uvolněná atmosféra při hodinách a samozřejmě různé vyučovací metody, které výuku obzvlášťují.

*Vztahy mezi spolužáky ve třídě jsou* i dle volných dokončení věty v celku dobré / v pohodě, což bylo dokázáno i dotazníkovým šetřením, metodou pozorování a klasickou sociometrickou metodou.

V tabulce 7h můžeme vidět, že *učení je pro žáky* zdrojem mnoha různých pocitů a názorů. Někteří dopsali, že je učení nudné, jednoduché, „dobrá věc“ nebo naopak „hrůza“. Což považuji za důsledek toho, jak který žák k učení přistupuje i jaký učební styl a přístup má.

Žáci *o přestávce nejraději* hovoří s ostatními spolužáky nebo s žáky z jiných tříd, také se i v těchto dokončeních objevuje motiv „házení mokrou houbou a hadrem na tabuli, ničení školního majetku a celková nekázeň chlapců ve třídě“.



### 3.2.5 Ověření hypotéz

Na základě informací získaných jednotlivými metodami můžeme vyhodnotit stanovené hypotézy:

*Hypotéza č. 1 : Po používání aktivizujících výukových metod ve vyučování se klima třídy zlepší.*

**Hypotéza H 1. se potvrdila.** Soudím tak z výsledků dotazníkového šetření ze září a následně z listopadu. U 5-ti proměnných ze 6-ti v dotazníku CES se jejich hodnota zvýšila a čím je hodnota proměnných vyšší, tím je to pro klima třídy lepší. Většina žáků měla podobné odpovědi, tudíž i jejich bodové ohodnocení. U více proměnných se vymykal jen žák D. R. a to hlavně v druhé proměnné, což jsou vztahy ve třídě (v prvním i druhém dotazníku). Žáci L. K. a F. S. ve třetí proměnné, což je učitelova pomoc žákům. Z tabulek je patrné, že v druhém dotazníkovém šetření se hodnota této proměnné zvýšila, tudíž si myslím, že při prvním dotazníkovém šetření se v hodnotě proměnné odrazilo i to, že jsem na ZŠ Chrášťany přišla jako nová paní učitelka a těmto dvěma žákům se buď nezalíbila nebo potřebovali čas na akceptování nových výukových metod i mého stylu vyučování. Nejpodstatnější je viditelné zlepšení u všech žáků ve všech proměnných (6. zůstala stejná v prvním i druhém šetření).

*H 1.1 : Zvýší se zaujetí žáků školní prací, jelikož pro ně bude výuka zajímavější a zábavnější.*

**Hypotéza H 1.1 se potvrdila.** Mohu tak soudit ze zvýšené hodnoty proměnné číslo 1. u čtyřech žáků. Také hodnota této proměnné byla u prvního dotazníkového šetření v pásmu běžných hodnot dle Laška, při druhém dotazníkovém šetření byla tato hodnota dokonce lehce nad průměrem tohoto pásma běžných hodnot.

*H 1.2 : Vztahy mezi jednotlivci ve třídě budou kladnější a vřelejší než před použitím aktivizujících výukových metod.*

**Hypotéza H 1.2 se nepotvrdila.** Soudím dle hodnot proměnné číslo 2. Na otázku bylo odpovězeno stejně ve druhém dotazníkovém šetření jako v prvním (jen u žáka D. R. se změnila jedna odpověď, která lehce navýšila hodnotu této proměnné) a i v metodě klasické sociometrie žáci odpovídali stejně v září i listopadu, tudíž nebylo

nutné opětovné vyhodnocování a zpracování matic, sociogramů ani indexů. Mým názorem je, že vztahy v této třídě jsou natolik uspokojivé, že aplikací aktivizujících výukových metod nemělo na tuto provázanost a stabilitu vztahů vliv. Což bylo potvrzeno i kvalitativní metodou nedokončených vět.

*H 1.3 : Žáci si vytvoří kladný vztah k učiteli, který bude vyučovat odlišným způsobem, než na jaký byli zvyklí.*

**Hypotéza H 1.3 se potvrdila.** Toto tvrzení lze vyčíst z tabulek dotazníkového šetření, pokud lze považovat za „oblíbenost“ proměnnou číslo 3., což je učitelova pomoc žákům. Jelikož dotazy vedoucí k těmto výsledkům jsou např. *„Tento učitel s námi málokdy diskutuje o věcech, v nichž bychom potřebovali poradit, pomoci.; Tento učitel se nás snaží poznat hlouběji než ostatní vyučující.; Tento učitel se chová více kamarádsky než autoritativně. Tento učitel dokáže žákům, kteří mají nějaké problémy skutečně pomoci.“*, tak osobně většinu kladných odpovědí téměř od všech žáků považuji za oblíbenost.

Také samozřejmě volím zvláštní způsob vyučování právě proto, že jsem v tomto ročníku učitelkou třídní, trávím zde nejvíce času ze všech vyučujících, jako začínající učitelka plním své povinnosti více než zodpovědně a snažím se žákům vyjít téměř ve všem vstříc a také plnit to, co slíbím a oč mě požádají. Objektivně mohu říct, že mám k těmto žákům vytvořený kladný vztah jako k jednotlivcům i jako k celku.

### 3.2.6 Závěry výzkumu

Nejvíce překvapujícím závěrem výzkumného šetření pro mne samozřejmě byla hypotéza H 1.2, která se nepotvrdila. Překvapilo mě, jak se žáci v tomto ročníku kamarádí, respektují a celkově snáší. Samozřejmě mi také průběh i výsledky výzkumného šetření pomohly jako třídní učitelce v poznání žáků jako jednotlivců, ale i jako celku.

Předpokládaným výsledkem, který bylo nutné potvrdit metodou pozorování, dotazníkovým šetřením (CES) a klasickou sociometrickou metodou, byly hypotézy H 1.1 a H 1.3 a to je vliv aktivizujících metod ve prospěch zaujetí žáků školní prací a

vytvoření si kladného vztahu k učiteli. Informace o klimatu třídy důležité pro vyhodnocování hypotéz byly také zjišťovány kvalitativní metodou nedokončených vět.

Hlavní hypotéza H1 se taktéž dala odvodit z výsledků metody pozorování.

## 4 ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na porovnávání třídního klimatu před a po používání aktivizujících metod. Předmět zájmu zkoumání také představovaly: vztahy mezi žáky, jejich zaujetí školní prací a vytvořením si kladného vztahu k učiteli, který používá jiných vyučovacích metod, než byli žáci zvyklí. Při posuzování jednotlivých hypotéz jsem vycházela především z vyhodnocení výsledků použitých metod.

Teoretická část nabízí vysvětlení základních pojmů týkajících se aktivizujících metod a klimatu třídy, klasifikaci výukových metod, problematiku a zkoumání klimatu třídy, popisuje metody zkoumání klimatu třídy, stejně jako faktory ovlivňující toto klima.

Praktická část uvádí metody zkoumání klimatu třídy, popisuje místo výzkumu i použité metody. Položené hypotézy se zde potvrzují či vyvrací dle výsledků výzkumu z dotazníkového šetření a klasické sociometrické metody.

Obě části diplomové práce jsou doplněny o obrázky, tabulky a grafy, které zpřehledňují průběh výzkumu stejně jako zachycují jeho výsledky. Informace získané prostřednictvím jednotlivých metod potvrzují hlavní hypotézu, že aktivizující metody souvisí se zlepšením klimatu třídy. Dále potvrzují dvě ze tří vedlejších hypotéz, jednu však vyvrací. Je však patrné, že klima se od jednoho šetření k druhému zlepšilo téměř ve všech proměnných.

Zjištěné poznatky jsou především důležité pro mne jako třídní učitelku, jelikož z nich mohu čerpat pro další pozitivní ovlivňování klimatu třídy a vytvoření příjemného školního prostředí, aby žákům pomáhalo rozvíjet jejich vědomosti, schopnosti i dovednosti. Rozvíjet jejich osobnost jako celek.

## Resumé

Škola a vzdělávání provází většinu z nás značnou část dětství, dospívání i mladší dospělosti. V budově školy tráví dítě téměř jednu třetinu dne, tudíž je pro něj role žáka významnou změnou v jeho dosavadním životě. Je proto nezbytné se blíže seznámit s tímto prostředím a aspekty, které ho ovlivňují.

Diplomová práce se zaměřuje na porovnání klimatu třídy před a po použití aktivizujících metod ve vyučování. Teoretická část je věnována vysvětlení základních pojmů týkajících se aktivizujících metod ve vyučování a klimatu třídy. V praktické části jsou použity metody dotazníku a sociometrie ke změření klimatu v osmém ročníku ZŠ (se souhlasem rodičů i ředitelky ZŠ), zřehledněny výsledky těchto metod obrázky, tabulkami a grafem a také potvrzeny a vyvráceny stanovené hypotézy.

## Resumé

School and education guides most of us through an extensive part of our childhood, adolescence and younger adulthood. In the schoolbuilding spends a child nearly one third of a day, that's why is the role of student an important change in his life. Therefore it is necessary to get familiar with this environment and the aspects, which can affect it.

This thesis is concerned with comparing the climate in class before and after using of the activising methods in education. In the theoretical part are presented the basic terms connected with the activising methods in education and the climate in class. In the practical part are used the CES questionnaire and sociometric methods for measuring the climate in the 8<sup>th</sup> year of elementary school (with the agreement of parents and the school-master), the results are reviewed with using of pictures, charts and graph and even confirmed and overcome the assigned hypothesis.

## 5 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) BERAN, J., SMÉKAL, V. *Obecná škola v zrcadle pětiletého výzkumu*. Brno: CDVU, 1999.
- 2) BRATSKÁ, M. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: UK, 1992.
- 3) ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- 4) ĎURIC, M., BRATSKÁ, M., aj. *Pedagogická psychológia*. Terminologický slovník. Bratislava: SPN, 1997.
- 5) HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
- 6) HEŘMANOVÁ, V. *Některé aspekty sociálního klimatu a jejich využití ve školní praxi*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2002.
- 7) GRECMANOVÁ, H. *Stejně školy nejsou stejné. Učitelské listy*, Praha: Agentura STROM, 1997.
- 8) JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA, J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: SPN, 1988.
- 9) KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- 10) KAŠPÁRKOVÁ, J. *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003.
- 11) KOMENSKÝ, J. A. *Velká didaktika*. Vybrané spisy, sv. I. Praha: SPN, 1956.
- 12) KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2004.
- 13) LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.
- 14) MAŇÁK, J. *Experiment v pedagogice*. Brno: Moravskoslezská a Pedagogická knihovna, 1994.
- 15) MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 1. dotisk 2. vydání. Brno: MU, 1999.
- 16) MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- 17) MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1995.
- 18) MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.

- 19) MAREŠ, J. Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy  
1. část. *Pedagogická revue*, 2006.
- 20) MAREŠ, J. Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy  
2. část. *Pedagogická revue*, 2006.
- 21) OCHRANA, F. *Metodologie vědy (úvod do problému)*. Praha: FSV a FF UK,  
2008.
- 22) PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
- 23) PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002.
- 24) PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha:  
Portál, 2003.
- 25) SOUČEK, J. *Školní třída jako sociální skupina*. Praha: Ústav pro učitelské  
vzdělání na UK v Praze, 1971.
- 26) ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : Iris, 1998.
- 27) TUMA, M. *Metódy výchovy a vzdelávania dospelých*. Bratislava: Obzor, 1987.
- 28) VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně-psychologický výcvik (srovnání  
systémů)*. Praha: ISV nakladatelství, 1999.
- 29) VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*.  
Olomouc : Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992.

**Internetové stránky:**

- 1) [http://cs.wikipedia.org/wiki/Kvalitativn%C3%AD\\_v%C3%BDzkum](http://cs.wikipedia.org/wiki/Kvalitativn%C3%AD_v%C3%BDzkum)

## 6 SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

### I) TEORETICKÁ ČÁST

*Obrázek č. 1: Model pedeutologický*

*Obrázek č. 2: Model pedocentrický*

*Obrázek č. 3: Model interaktivní (komunikativní)*

*Obrázek č. 4: Humanisticko-kreativní model*

*Obrázek č. 5: Vztahy: výuková metoda – strategie učení a vyučování – styl učení a vyučování*

*Obrázek č. 6: Vrstvy učitelova vyučovacího stylu*

*Tabulka č. 1: Přehled výukových metod*

*Tabulka č. 2: Fáze řešení problému*

*Tabulka č. 3: Fáze řešení situace*

*Tabulka č. 4: Fáze inscenace*

*Tabulka č. 5: Metodická příprava k začlenění didaktických her do výuky*

*Graf č.1: Naznačení vazeb mezi výše uvedenými pojmy dle Laška (2001, s. 41)*

### II) PRAKTICKÁ ČÁST

*Tabulka č.0: Srovnání kvantitativních a kvalitativních metod*

*Tabulka č. 1: Výsledky dotazníkového šetření (CES aktuální, září 2009)*

*Tabulka č. 2: Výsledky dotazníkového šetření (CES aktuální, listopad 2009)*

*Tabulka č. 3: Hodnoty proměnných od všech žáků ve třídě dělené počtem žáků z prvního i druhého dotazníku a navíc pásmo běžných hodnot proměnných dle Laška.*

*Tabulka č. 4: Výsledky dotazníkového šetření (CES preferovaný, listopad 2009)*

*Tabulka č.5: Srovnání hodnot proměnných z dotazníkových šetření č. 2 a 3 (aktuální a preferovaná, listopad 2009)*

*Tabulka č. 6a: Matice první kladné otázky*

*Tabulka č. 6b: Matice druhé kladné otázky*

*Tabulka č. 6c: Matice třetí záporné otázky*

*Tabulka č.7a: Dokončená věta č.1*



**Tabulka č.7b:** Dokončená věta č.2  
**Tabulka č.7c:** Dokončená věta č.3  
**Tabulka č.7d:** Dokončená věta č.4  
**Tabulka č.7e:** Dokončená věta č.5  
**Tabulka č.7f:** Dokončená věta č.6  
**Tabulka č.7g:** Dokončená věta č.7  
**Tabulka č.7h:** Dokončená věta č.8  
**Tabulka č.7ch:** Dokončená věta č.9

**Graf č. 1:** Srovnání výsledků z prvního a druhého dotazníku CES (v září a v listopadu)

**Graf č. 2:** Srovnání výsledků z druhého a třetího dotazníku CES (aktuální a preferovaná forma, listopad 2009)

**Obrázek č. 1:** Sociogram první kladné otázky

**Obrázek č. 2:** Sociogram druhé kladné otázky

**Obrázek č.3:** Sociogram třetí záporné otázky

## 7 PŘÍLOHY

### Dotazník: CES - Aktuální forma

1. Studenti v naší třídě vkládají do každé činnosti ve škole hodně energie. Ano – Ne  
(Žáci naší třídy vkládají do školní práce poměrně úsilí)
2. Studenti v naší třídě jsou mezi sebou velmi rádi v kontaktu. Ano – Ne  
(Žáci v naší třídě se navzájem dobře znají, vědí o sobě dost věcí)
3. Tento učitel stráví jen málo času povídáním se studenty ve třídě. Ano- Ne R  
(Tento učitel s námi málokdy diskutuje o věcech, v nichž bychom potřebovali poradit, pomoci)
4. Ve třídě strávíme více času diskutováním o mimoškolních aktivitách než  
diskusemi o věcech, vztahujících se ke školní práci Ano- Ne R  
(V naší třídě věnují žáci více času debatování o mimoškolních věcech než debatám o učivu a učením)
5. Naše třída je velmi dobře organizovaná Ano – Ne  
(Naše třída je dobře organizovaná)
6. V naší třídě jsou jasná pravidla, která mají studenti dodržovat (v hodině, při  
zkoušení, písemkách) Ano -  
Ne  
(Naší třídě byla jasně řečena pravidla, která se mají dodržovat během hodiny)
7. Studenti v naší třídě při hodině rádi sní s otevřenýma očima Ano- Ne R  
(Žáci v naší třídě při vyučování rádi sní)
8. Studenti v naší třídě nemají moc chuť se jeden s druhým blíže seznamovat Ano- Ne R  
(Žáci v naší třídě nemají moc chuti se blíže zajímat o ty druhé)
9. Tento učitel se o studenty osobně zajímá Ano – Ne  
(Tento učitel se nás snaží poznat hlouběji než ostatní vyučující)
10. V naší třídě je velmi důležité udělat kus práce Ano – Ne  
(Žáci naší třídy se snaží, aby za nimi bylo po hodině vidět kus práce)

11. V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu Ano – Ne
12. V naší třídě se často a mnoho mění pravidla (v hodině, při zkoušení, písémkách) Ano- Ne R  
(V naší třídě se příliš mění pravidla hry a pak nevíme, co se může a nemůže)
13. Studenti v naší třídě často čekají na zvonění, až "padne" Ano - Ne R  
(Žáci naší třídy se obvykle nemohou dočkat konce hodiny – to, co se učí, je moc nezajímá)
14. V naší třídě byla mezi studenty uzavřena řada přátelství Ano – Ne  
(V naší třídě se mezi sebou dost kamarádí)
15. Tento učitel je více přítelem než autoritou Ano – Ne  
(Tento učitel se chová víc kamarádsky než autoritativně)
16. V naší třídě nemusí studenti mnoho pracovat Ano - Ne R  
(V naší třídě se žáci při vyučování příliš nenamáhají)
17. V naší třídě se mohou žáci poflakovat, flinkat Ano - Ne R  
(V naší třídě se žáci při vyučování mohou dokonce i flinkat)
18. Tento učitel vysvětlí, co se stane, když studenti poruší pravidla hry (v hodině, při zkoušení, písémkách) Ano – Ne  
(Učitel nám vysvětlil, co se stane, když porušíme „pravidla hry“, když nedodržíme to, co se požaduje)
19. Většina studentů v naší třídě skutečně dává pozor na to, co učitelé říkají Ano – Ne  
(Většina naší třídy dává při vyučování pozor)
20. Naše třída se snadno nadchne nějakým nápadem, projektem Ano – Ne  
(Není těžké nadchnout třídu pro nějakou společnou činnost, společnou akci)
21. Tento učitel dovede vystoupit z role učitele, když má pomoci studentům Ano – Ne  
(Tento učitel dokáže žákům, kteří mají nějaké problémy skutečně pomoci)
22. Naše třída je spíše společenským prostředím, než místem pro učení se něčemu Ano - Ne R  
(Naše třída je spíš zábavným prostředím než místem, kde se člověk něčemu naučí)
23. Naše třída je velmi často hlučná Ano - Ne R

(Naše třída je při vyučování velmi často hlučná)

24. Tento učitel vysvětlí, jaká jsou ve třídě pravidla (v hodině, při zkoušení, písmečkách) Ano – Ne

(Tento učitel jasně řekl, za jakých podmínek s ním budeme dobře vycházet)

Pozn.: Otázky v závorkách jsou otázky, které jsem v použila v mém dotazníkovém šetření – zřejmě se jedná o jiný překlad téhož dotazníku (raději uvádím obě varianty).

### **Dotazník: CES - Preferovaná forma**

1. Studenti v naší třídě by měli být více zaujati školou, být usilovnější Ano - Ne
2. Kontakty mezi studenty v naší třídě by měly být lepší Ano - Ne
3. Tento učitel by měl raději trávit mnohem méně času povídáním se studenty ve třídě Ano- Ne R
4. Ve třídě bychom měli věnovat více času diskutování o mimoškolních aktivitách než diskusím o škole Ano - Ne R
5. Naše třída by měla být daleko lépe organizovaná Ano - Ne
6. V naší třídě by měla být jasná pravidla, která mají studenti dodržovat (v hodině, při písmečkách, zkoušení) Ano - Ne
7. Studenti v naší třídě by měli v hodině více snít s otevřenýma očima Ano - Ne R
8. Studenti v naší třídě by se raději neměli snažit jeden druhého blíže poznat Ano - Ne R
9. Tento učitel by se měl o studenty více zajímat Ano - Ne
10. V naší třídě by mělo být nejdůležitější udělat kus práce Ano - Ne
11. V naší třídě by měli studenti být mnohem více potichu Ano - Ne
12. V naší třídě by se často a výrazněji měla měnit pravidla (při hodině, zkoušení, písmečkách) Ano - Ne R
13. V naší třídě by se neměla práce v hodině tak přehánět, bylo by lepší přečkat hodinu v poklidu až do zazvonění Ano - Ne R

- |  |            |
|--|------------|
| 14. V naší třídě by mělo být více opravdových přátelství   | Ano - Ne   |
| 15. Tento učitel by měl být více přítelem, než autoritou   | Ano - Ne   |
| 16. V naší třídě by se neměli studenti tak namáhat, tak mnoho pracovat   | Ano - Ne R |
| 17. V naší třídě by klidně prošlo, kdyby se studenti poflakovali, flinkali   | Ano - Ne R |
| 18. Tento učitel by měl jasně říci, co se stane, když studenti poruší pravidla<br>(v hodině, při zkoušení, písemkách)  | Ano - Ne   |
| 19. Většina studentů v naší třídě by měla dávat větší pozor na to, co učitelé říkají                                   | Ano - Ne   |
| 20. V naší třídě by mělo být snadné nadchnout lidi nějakým nápadem, projektem  | Ano - Ne   |
| 21. Tento učitel by měl umět vystoupit z role učitele, když má pomoci studentům  | Ano - Ne   |
| 22. Naše třída by měla být více společenským prostředím než místem, kde se<br>člověk učí                               | Ano - Ne R |
| 23. Naše třída by měla být hlučnější   | Ano - Ne R |
| 24. Tento učitel by nám měl vysvětlit, podle jakých pravidel se bude postupovat<br>(v hodině, při zkoušení, písemkách) | Ano - Ne   |