

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky a psychologie

PODNĚCOVÁNÍ AKTIVITY ŽÁKŮ NA SŠ VE  
VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

AUTOR PRÁCE: Tereza Svobodová

VEDOUCÍ PRÁCE: PaedDr. Lucie Špatná Zormanová, Ph.D.

2011

## **Prohlášení**

*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, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.*

*V Českých Budějovicích dne 27.4.2011*

.....  
*Tereza Svobodová*

## **Poděkování**

*Na tomto místě bych chtěla poděkovat své vedoucí diplomové práce paní PaedDr. Lucii Špatné Zormanové, Ph.D. za ochotu, vstřícnost, trpělivost a za cenné rady při psaní práce. Dále pedagogům, kteří mi umožnili pozorování jejich vyučovacích hodin, a v neposlední řadě patří poděkování mým blízkým za podporu při studiu.*

## Anotace

Tato diplomová práce se zabývá aktivizační činností učitele, která má vliv na podněcování aktivity žáků ve výuce německého jazyka na středních školách v Jihočeském kraji. Německý jazyk byl záměrně zvolen, protože ve výuce cizích jazyků je nejdůležitější, aby učitel velmi často zapojoval žáka do komunikace. Žák musí být velmi aktivní, aby si cizí jazyk osvojil. Práce se dělí na část teoretickou a výzkumnou.

Cílem práce je uvést, jakými způsoby učitelé podněcují aktivitu žáků ve výuce německého jazyka. Důležité je také zjistit, zda existuje vztah mezi aktivizační činností učitele a aktivitou žáka ve výuce. Tento vztah zjistíme na základě statistických výpočtů. Mezi metody kvantitativně orientovaného výzkumu patří metoda standardizovaného pozorování, která byla použita právě pro toto zkoumání. Jedná se konkrétně o interakční analýzu. Pro činnost učitele je užit Flandersův pozorovací systém a činností žáka se zabývá Taberův pozorovací systém

Jsou zde popsány způsoby a metody, kterými lze žáka podnítit, aby byl aktivní. Podstatný je i vztah aktivity a samostatnosti, který je zde také blíže uveden. Tato práce nám má posloužit v tom, jak můžeme ve vyučovací hodině žáky podnítit, aby byli aktivní.

**Klíčová slova:** aktivita, aktivizace, tvořivý žák, tvořivé vyučování, samostatná práce, aktivizující metody

## Annotation

This diploma thesis deals with the activation of activities teachers, which has a stimulating effect on the activities of students in learning the German language at secondary schools in Jihocesky county. German language was chosen purposely, because the most important thing while teaching foreign languages is to involve the student into a mutual communication as much as possible. The student has to be very active to be able to assume the foreign language. This thesis is divided into theoretical and research.

The theme of this thesis is to release the ways how teachers stimulate the activity of pupils in the German language teaching. It is also important to find out if there is any interaction between the activation of activities teachers and a student's activity during the lesson. We can get to know this interaction by statistical calculations. Among one of the methods of quantitatively directed analyses belongs standardized method of observation, which was used right for this research. To be specific it was an interactive analysis. There was applied Flanders observation system for an activity of a teacher and Tabers observation system for an activity of a student.

There are described various ways and methods how to stimulate a student to be more active.

**KEYWORDS:** activity, activation, creative student, creative teaching, individual work, activating methods.

# Obsah

Úvod.....	7
<b>1 Aktivita žáka.....</b>	<b>9</b>
1.1 Minulost a pojetí aktivity .....	9
1.2 Pojetí aktivity ve vzdělávacím procesu.....	10
1.3 Aktivita a samostatná práce žáků.....	13
1.3.1 Druhy a stupně samostatné práce žáků .....	15
1.3.2 Samostatnost a kritické myšlení.....	18
1.4 Aktivita a tvořivost ve výuce .....	20
1.4.1 Tvořivý žák a tvořivé vyučování.....	23
<b>2 Aktivizační činnost učitele.....</b>	<b>25</b>
2. 1 Aktivizační činnost učitele a motivace .....	25
2. 2 Aktivizace žáků ve výuce německého jazyka.....	28
2.3 Aktivizující metody a kooperativní výuka.....	31
2.3.1. Heuristická metoda: .....	31
2.3.2 Diskusní metoda:.....	33
2.3.3 Inscenační a situační metoda:.....	34
2.3.4 Didaktické hry:.....	35
2.3.5 Kooperativní a skupinová výuka.....	35
<b>3 Komunikace mezi učitelem a žákem .....</b>	<b>38</b>
3.1 Druhy komunikace .....	38
3.2 Otázky ve výuce.....	40
3.3 Organizační formy ve výuce a komunikace.....	42
<b>4 Výzkumná část .....</b>	<b>44</b>
4.1 Vymezení problematiky a hlavních pojmů .....	44
4.2 Charakteristika výzkumu a zvolených metod .....	45
4.2.1 Zvolené výzkumné metody .....	46
4.3 Vymezení výzkumného problému, vzorku a hypotéz.....	49
4.3.1 Výzkumný problém.....	49
4.3.2 Výzkumný vzorek .....	50

4.3.3 Hypotézy .....	50
4.4 Zpracování a interpretace získaných údajů .....	52
4.4.1 Způsob zpracování dat .....	52
4.4.2 Testování hypotéz .....	53
4.5 Výsledky výzkumu .....	64
4.5.1 Diskuze výsledků výzkumu.....	65
<b>Závěr.....</b>	<b>69</b>
<b>Summary.....</b>	<b>71</b>
<b>Seznam literatury .....</b>	<b>73</b>

# Úvod

V dnešní době se neustále diskutuje o problému aktivity žáků ve výuce. Na samotné učitele je kladen velký tlak ze strany společnosti. Většina učitelů ale neví, jak má uspořádat vyučovací hodinu, aby byla efektivní a aby žáci ve výuce spolupracovali. Téma podněcování aktivity žáků ve výuce německého jazyka bylo vybráno záměrně, protože právě ve výuce cizího jazyka je velmi důležité, aby byli žáci aktivní. Bez spolupráce a vlastní činnosti se jedinec cizí jazyk nenaučí.

Podnítit žáky ve vyučovací hodině není nic jednoduchého. Nejdůležitější je oprostit se od dosavadního způsobu výuky. Sice se už snažíme o moderní metody, ale pořád takový vztah výuky u některých učitelů převládá. Učitel vykládá, žák sedí v lavici a poslouchá. Je třeba využít různé metody a techniky, které napomohou aktivitě žáků. Tato práce má vytvořit přehled, jak lze aktivity u žáků dosáhnout.

Diplomová práce se dělí na část teoretickou a část praktickou. Cílem práce je zjistit, jak učitelé podněcují aktivitu žáků ve výuce německého jazyka. Ve výzkumné části je cílem zjistit, zda existuje vztah mezi aktivitou žáka a aktivizační činností učitele. Tento vztah bude podroben statistickému vyhodnocení.

Teoretický oddíl se skládá ze dvou kapitol. První se zabývá aktivitou žáka a má čtyři podkapitoly. Aktivita žáka je velmi důležitá vlastnost vyučovací činnosti a musí být vytvořeny vhodné podmínky, aby se mohla projevit. Tato kapitola se snaží vysvětlit, co si lze pod tímto pojmem představit. Pozornost je zaměřena také na snahy o aktivitu žáků v minulosti, neboť se touto tematikou zabývali významné osobnosti jako např. J.A.Komenský nebo J.J.Rousseau. Každý chápal aktivitu jinak.

Další podkapitola se zaměřuje na aktivitu ve vyučování, snaží se ji charakterizovat a uvádí také její typy. Je důležité si uvědomit, že aktivita se vyskytuje velmi těsně s pojmem samostatnost, proto zde je vysvětlen i tento termín. Dále jsou zde uvedeny různé druhy a stupně samostatné práce. Samostatnou práci lze navodit pouze při vytvoření vhodných podmínek, které práce také blíže uvádí.

K samostatné práci patří i kritické myšlení, kdy se žák snaží sám přemýšlet. Práce rozebírá jednotlivé etapy kritického myšlení a také podmínky umožňující jeho realizaci. K aktivitě žáka přispívá i jeho tvořivost, která se skládá ze čtyř stupňů. Existují různé faktory, které umožňují projevení žakovy tvořivosti. Těmito faktory se zabývá další podkapitola. Aby se tvořivost mohla projevit, je zapotřebí, aby žáci



i vyučování bylo tvořivé. Jsou zde blíže uvedena pravidla, která musí být dodržována. A v neposlední řadě také postup.

Druhá kapitola je zaměřena na aktivizační činnost učitele a má také čtyři podkapitoly. Při aktivizační činnosti je podstatný vliv motivace, která je v práci rozčleněna na vnitřní a vnější. Pozornost je zaměřena na způsoby podněcující motivaci a na způsoby mající negativní důsledky. V další části se uvádí způsoby aktivizující žáky ve výuce německého jazyka.

Dále byly zkoumány a popsány aktivizující metody, při čemž je zmíněna heuristická metoda, která se překrývá s metodou problémovou. Je vysvětlena a konkrétně blíže rozpracována metoda řešení problému, neboť s touto technikou se žáci ve výuce setkávají nejčastěji. Kromě heuristické metody se práce zabývá diskusí, inscenační, situační metodou a v neposlední řadě didaktickou hrou. Didaktická hra bývá u žáků velmi oblíbená a úspěšná. Žáci si při ní odpočinou a zároveň si zopakují již známé poznatky. Nejlépe se procvičuje slovní zásoba.

Ve výuce cizích jazyků je velmi oblíbená a efektivní skupinová výuka. Jsou zde uvedeny způsoby umožňující využití této metody ve výuce. Poslední podkapitola se věnuje komunikaci, bez které by vyučovací hodina neměla smysl.

Třetí kapitola se soustředí na komunikaci mezi účastníky vyučovacího procesu, zejména mezi učitelem a žákem. Jsou zde uvedena pravidla, kterými by se měli účastníci řídit. Pozornost je věnována také druhům komunikace

V praktické části je stanoven výzkumný vzorek, problém, soubor a jsou naformulovány hypotézy, které se ověřují na základě statistických výpočtů. Pro výzkum byla zvolena metoda standardizovaného pozorování, konkrétně technika interakční analýzy. Činnost učitele zkoumá Flandersův systém a činnost žáka Taberův.

# 1 Aktivita žáka

V dnešní době je velice aktuální téma aktivita žáků ve vyučování. Učitelé hledají různé způsoby, kterými by mohli aktivitu žáků navodit a případně zvýšit. Dnešní žáci nemají žádný zájem o učení, vědomosti a škola je nebaví. Právě téma aktivita je velice komplikované, protože bez této velmi důležité vlastnosti není vyučovací hodina efektivní a zároveň probíhá velmi nudně.

Aktivita se dostává do významného vztahu s pojmem samostatnost. A aby došlo k efektivnímu rozvíjení těchto společných vlastností, musí být připraveny vhodné podmínky, díky kterým dochází k následnému rozvíjení těchto vlastností. Aktivita bývá nazírána jako vlastnost, kterou disponuje každý jedinec a která se vyskytuje v různých podobách. (Maňák, 1998)

## 1.1 *Minulost a pojetí aktivity*

Právě problematikou aktivity se zabývali pedagogové dlouhou dobu, neboť počátky tohoto snažení jsou patrné již u Jana Ámose Komenského, který ve svých bádáních vycházel z tradiční antické zkušenosti. Aktivitu vnímá jako součást přírody, neboť příroda vychází z pravdivých zákonů, ze kterých by měl vycházet také člověk. Jeho pedagogická práce vychází z předpokladu školy, v níž je kladen důraz na práci umožňující žákům být aktivní a samostatný. Pozice žáka je chápána jako pozice člověka, který je svobodný a má svá práva. Komenský přijímá roli učitele, jehož vedení je dominantní, ale zároveň vyžaduje žákovu aktivitu. Proces samostatnosti by se měl aplikovat postupně. Nelze totiž žákovi hned od prvních školních let ponechat velkou míru samostatnosti, protože by to mělo za následek např. chybné osvojení učiva. Komenský zdůrazňuje, že nejlepší cesta ke zvládnutí učiva je skrze vlastní názory a myšlenky. (Maňák, 1998)

Nejvíce se aktivita žáka začala zkoumat na počátku 20. století, kdy byla vnímána jako nezbytná a důležitá část procesu zavádění nových způsobů do škol např. daltonský plán, jenský plán či pojetí projektové metody. Hovoří se o tzv. nové výchově (Skalková, 1971). Již v 18. století vysvětluje J. J. Rousseau výchovu jako vývoj člověka. Ten vychází ze života jedince a je orientován na jeho přirozené potřeby a zkušenosti. (Maňák, 1998)

Z tohoto poté vzniká nové vnímání činné školy. Ta bývá vnímána jako škola zaměřená na aktivitu, neboť navozuje žákům takové podmínky a prostředí, které uspokojují jejich potřeby, umožňují rozvíjet jejich zájmy, nijak žáka neomezují a žák v tomto prostředí pracuje rád. Dochází k uvolňování dominantního postavení učitele, který hodinu pouze řídí, sám vede, a postupně přichází do popředí samotná aktivita žáka, kdy žák vlastním úsilím získává vědomosti a poznatky. Jedná se o individuální aktivitu, která se neopírá o společenské předpoklady. (Skalková, 1971)

Další významnou osobností je John Dewey, který se snažil přizpůsobit výchovu cílům společnosti. Zastává názor, že veškeré poznání a myšlení člověka je individuální. Velmi důležité je, aby žák nebyl do žádné činnosti nucen a aby chtěl sám od sebe. Právě samostatná práce žáků je základem pracovní a aktivní školy, kdy se žák učí tím, že hledá řešení různých problémů a zpracovává sám různé projekty. (Maňák, 1998)

Dewey nechápe vyučování jako předávání poznatků, ale učitel má žákům zprostředkovat podněty, které ho donutí, aby si vědomosti osvojil sám svojí vlastní činností. K tomu jsou zapotřebí nové vyučovací metody a postupy lišící se od tradiční staré školy. (Skalková, 1971)

V meziválečném období se problematice aktivity věnoval J. Dvořáček, který zaměřil svou práci na samostatnou činnost žáka, kterou žák vykonával na základě vlastního zájmu. A už tehdy si uvědomoval vztah, jenž existuje mezi samostatností, tvořivostí a aktivitou. Bez aktivity by nemohla samostatnost existovat, protože když jedinec nějaký problém řeší sám, je také aktivní. (Maňák, 1998)

Ve druhé polovině 20. století se aktivita stává důležitým impulsem dalšího vývoje společnosti. Za aktivního člověka je považován takový, který si formuje sám sebe i svůj svět. Do centra pozornosti se nyní dostává pojetí sebevýchovy, které bylo dlouhou dobu v pozadí. Značná pozornost je věnována také skupinové práci žáků, jež utváří vzájemné vztahy mezi členy skupiny ve vyučování. (Skalková, 1971)

## **1.2 Pojetí aktivity ve vzdělávacím procesu**

Pojem aktivita lze chápat různými způsoby. Obecně se aktivita chápe jako činnost, která je vlastní každému jedinci. Jedinec je od přírody aktivní. Slova jako aktivita a aktivní se objevují v různých oborech, jedná se např. o pedagogiku,

psychologii, biologii, filosofii nebo fyziologii. Ve fyziologii zejména proto, že tuto vlastnost mají všechny živé organismy. (Skalková, 1971)

Z hlediska psychologie je pojem aktivita vysvětlen jako určitý podmět, který má svou vlastní charakteristiku, chce dosáhnout určitého cíle a k tomu má zapotřebí zvýšené úsilí. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998)

Potřeba aktivity je člověku dána již od narození. Aktivitou se také rozumí jistá vlastnost člověka. V rámci různých představitelů je vysvětlení tohoto pojmu nejednoznačné a používají se názory jako: práce, která je vlastní člověku, je tvořivá; nebo samostatná činnost člověka. V pedagogické praxi se zdůrazňuje dávat žákům úkoly, jež je nutí k samostatnému zamyšlení, k aktivnímu přístupu a k tvořivému vypracování. Aktivní činnost je dána vzájemným působením faktorů. Tyto faktory vedou k aktivitě jedince. Důležitá je vhodná motivace, směřování žáků k jistému cíli a vytváření vztahů mezi učivem a žákem. (Skalková, 1971)

Vzdělávací proces považuje za aktivního právě takového žáka, který vynakládá velkou snahu a produkuje ve zvýšené míře jisté činnosti, které mu umožňují přiblížit se k cíli. Cíl je představen jako získání vědomostí a znalostí. Pod pojmem aktivní se rozumí rovněž charakteristika a hodnocení žáka. Žákova aktivita může být biologická, jež je jedinci dána od narození; nebo aktivita uvědomělá. Ta je charakteristická vlastním úsilím jedince a sleduje určitý cíl. (Maňák, 1998)

Existují různé projevy žákovy aktivity během vyučování. Aktivita se dělí na základě různých hledisek např. podle místa výskytu (aktivita umělecká, sportovní, fyzická,...), podle toho, zda je uvědomělá nebo automatická. Dále se vyskytuje aktivita zdánlivá, která je charakteristická např. ve třídě při soutěžení, kdy žák předstírá, že je aktivní. Opakem je aktivita skutečná, kdy žák vynakládá vlastní zvýšené úsilí k dosažení cíle. Opakem aktivity žáka je jeho pasivita. Ta se projevuje žákovým nic neděláním ve vyučování. Žák nemá žádný zájem se něco nového naučit. Žákova pasivita i aktivita není dána pouze prostředím školy, ale zásluhu má zejména rodinné prostředí a vztah rodičů ke svým dětem. Rodiče, kteří své děti neustále napomínají za nevhodné chování, mají zásluhu na pasivitě žáka ve vyučování, neboť žák se pasivitou brání před následnými výtkami. (Maňák, 1998)

Není dobré zvýšenou míru aktivity spojit ve výuce s velmi přísnou klasifikací, neboť to může u žáka způsobit únavu a následně úpadek zájmu o předmět. Ve vyučování často převažuje jednotný přístup učitele k žákům. Žáci pracují ve stresu, bojí

se špatné klasifikace, atmosféra ve třídě není uvolněná a učitel volí špatné metody. Všechny tyto aspekty mohou žáka podnítit např. k záškoláctví. (Maňák, 1998)

Na našich školách je možné pouze v nepatrné míře umožnit žákům, kteří mají blíže k aktivitě motorické, aby rozvíjeli své předpoklady. Většinu vyučovacích hodin stráví žáci sezením v lavicích, kde musí přemýšlet a převažuje především slovní činnost. Velmi málo času je ve školách určeno pro tělesnou nebo pracovní výchovu. Takovýto žák má problémy se soustředěním a ve verbálním vyučování bývá málo úspěšný. Mnohdy může dojít k tomu, že učitelé nevěří, že motoricky nadaní žáci jsou schopni dosáhnout dobrých učebních výsledků. Dále se hovoří o mimoškolní aktivitě, jež je také velmi důležitá. Bohužel tato činnost je spojena s množstvím kroužků, které žáci navštěvují. Někdy má dítě o tento kroužek opravdu sám zájem, ale většinou tam chodí, protože je k tomu nutí jejich rodiče. Nepatrné množství se věnuje sportu nebo pohybu na čerstvém vzduchu, ale většina z nich vysedává u televize nebo u počítače. Je prokázáno, že žáci mají hodně volného času. Z hlediska učení se musí žák snažit dosáhnout jistého cíle, protože tím získává aktivita větší význam. Aby došlo ke zvýšení aktivity, bylo by dobré, aby učitel přistupoval k žákům individuálně, bral více v potaz jejich zájmy a potřeby a aby ve větší míře žákům umožňoval samostatné činnosti. (Maňák, 1998)

Existují čtyři typy žákovské aktivity (Maňák, 1998)

**a) Aktivita vynucená** – znamená, že učitel má za úkol přimět žáky pracovat. Může se jednat o písemný test, který zkouší žákovy vědomosti.

**b) Aktivita navozená** – žáci se řídí pokynem učitele, který jim říká, aby se věnovali společné školní práci. Důležitá je vhodně zvolená motivace, díky které získá aktivita žáků větší míru.

**c) Aktivita nezávislá** – žák se zajímá o konkrétní problematiku nebo práci, kterou řeší formou samostatné práce téměř sám.

**d) Aktivita angažovaná** – žáci jsou schopni hledat východisko určitého problému samostatně a jsou přitom dostatečně aktivizovaní.

Aktivní vyučování je lepší a účinnější, neboť učitel předloží žákům problémové situace, které se žáci sami snaží vyřešit a snaží se také dobrat jistých závěrů. Vědomosti získané tímto způsobem si žák lépe osvojuje a pamatuje než vědomosti zprostředkované pouze učitelovým výkladem. Jedná se o činnosti, jež žák provádí přímo. Právě tato přímá činnost se považuje také za druh aktivity. (Skalková, 1971)

### **1.3 Aktivita a samostatná práce žáků**

Mezi aktivitou a samostatností existuje vztah a zároveň dochází k vzájemnému ovlivňování. Chce-li žák dosáhnout samostatného výsledku, musí k tomu vyvinout příslušnou aktivitu. Když žák vykazuje určitou samostatnost, znamená to, že je aktivní. Původně v minulosti byla samostatnost spojena s aktivitou. Postupným vlivem výchovy se samostatnost od aktivity oddělila. Mnohdy se stane, že žák, který je ve vyučování aktivní, nemusí dosáhnout výsledku samostatnou prací. (Maňák, 1998)

Aktivita a samostatnost je spojena také s tvořivostí, protože bez aktivity a samostatnosti by se nemohla projevit. Bez těchto dvou faktorů by se tvořivostí rozuměly pouze případy, které jsou označeny jako druhy nadání. A tvořivost by se nechápala jako jistá vlastnost, kterou má člověk k dispozici a musí umět svou vlastní aktivitou a samostatností rozvíjet. (Maňák, 1998)

**Samostatnost** znamená, že člověk je schopen sám se rozhodnout, přizpůsobit se novému prostředí a nové situaci. Dokáže bez cizí pomoci řešit určité úkoly a využít osvojené vědomosti v praxi. Člověk má právo zvolit si dle svého uvážení vlastní cestu životem a dosahovat svým způsobem vytčených cílů. Aktivita je v tomto srovnání obecnější pojem, naopak samostatnost je pojem širší a obsáhlejší. Samostatnost se projevuje různými způsoby, ale vždy existuje současně s rysem subjektivní novosti. Žákova samostatnost se projevuje nejprve jednoduchými a lehkými způsoby řešení. Postupem času se ale samostatnost zvětšuje, zdokonaluje a vyústí až ve vysoký stupeň samostatnosti a nezávislosti. (Maňák, 1998)

**Samočinnost** – na přelomu 19. a 20. století se v pedagogice tímto termínem označovala aktivita a samostatnost dohromady. Zároveň se tento termín používal pro výrazy typu tvořivý, svobodný, volná práce nebo také samostatné učení. V současném

jazyce rozumíme tímto pojmem činnost, která probíhá mechanicky nebo automaticky. Nejeфекtivnější je užívání termínu **samostatná práce** žáků. Jedná se o velmi rozsáhlé označení, které se dále dělí na samostatné myšlení, iniciativu a samostatnost jako rys osobnosti. (Maňák, 1998)

**a) Samostatné myšlení** – vyskytuje se pouze v teoretické oblasti a nejdůležitější je tvoření a formulace myšlenek. Jedná se o originální způsob sloužící k zobecnění získaných faktů. Na základě samostatného myšlení se lze dobrat poznatků a vědomostí vyřešením určitého problému.

**b) Iniciativa** – znamená, že začnu jako první na základě podnětu řešit jistý úkol. Vzniká v procesu lidské činnosti a je velmi individuální. Jedná se o uvědomělé jednání a velice souvisí s aktivitou. Ukazuje nám charakter člověka. Aktivita a samostatnost je velmi důležitá v lidském životě, neboť díky těmto vlastnostem se člověk stává činným.

**c) Aktivita a samostatnost se může stát volní vlastností** - aktivitu a samostatnost člověk nemůže převzít od druhého jedince. Škola i učitelé by se měli snažit, aby co nejvíce uplatňovali a požadovali žákovu samostatnost, především také aktivitu. (Maňák, 1998)

K tomu, aby žáci byli ve vyučování samostatní, je musí učitel vést. A hlavně musí připravovat podmínky pro tento nový druh učení. Žáci musí být schopni přemýšlet o nových informacích sami, musí brát v úvahu více hledisek a možností řešení a nejdůležitější je, aby nové informace chápali. Jedinec by si měl umět položit otázky a vzápětí na ně najít správné odpovědi. Dalším nezbytným aspektem je, aby žák dokázal své tvrzení obhájit. (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000)

Žáci pracují samostatně, když zkoumají a nalézají nové informace, plánují si individuálně svou práci, postup dosažení vědomostí a směřují k nějakému konkrétnímu cíli. Žáci využívají svých dosavadních vědomostí k získávání nových a tedy neznámých. (Zelina, 1977)

Vyučovací hodinu ovlivňují objektivní podmínky, mezi které patří organizační záležitosti, a subjektivní podmínky, kterými se rozumí individuální vlastnosti a postoje žáka k výuce. Žák je ve škole spíše veden k pasivitě, neboť mu učitel předkládá velké množství informací, jež se musí sám naučit, aniž by se mohl nějakým způsobem podílet

na výuce. Díky samostatné práci se proměňuje vyučovací hodina, protože se nejedná už o pouhé předávání vědomostí, ale žák se snaží hledat řešení a nové poznatky sám. Nejvíce jim napomohou při získávání nových informací právě jejich zkušenosti, které jim přinesla praktická jednání. (Maňák, 1998)

Velmi důležité při výběru samostatné práce je, aby učitel vybral látku přiměřenou svou obtížností a novostí znalostem žáků. Úkol nesmí být ani lehký ani velmi těžký, protože by to znamenalo ztrátu samostatnosti žáků. Při samostatné práci mohou nastat nesprávná řešení, vycházející z následujících příkladů. (Maňák, 1998)

- a) Žák nemá odvahu daný problém analyzovat.
- b) Žák nepovažuje za důležité, aby při řešení problému postupoval na základě definice nebo vlastních znalostí.
- c) Žák neví, v jakém případě se jaká definice užívá.
- d) Žák zná definici, která je správná, ale nedovede ji použít při řešení problému.
- e) Žák se dobere správného výsledku, ale nedokáže vysvětlit svůj postup.

### 1.3.1 Druhy a stupně samostatné práce žáků

**Druhy samostatné práce:** (Maňák, 1998)

**a) Získávání vědomostí** – ve vyučovacím procesu se nejedná o předkládání učiva učitelem, ale žák se snaží nacházet nové poznatky sám a aktivně se zapojuje do vyučování.

**b) Vlastní zkušenosti žáků** – nejvíce napomohou žákům při získávání nových informací právě jejich zkušenosti, které jim přinesla praktická jednání.

**c) Plnění určitých úkolů** - žáci mohou uplatnit své zkušenosti ve výuce tím, že jim učitel zadá různé úkoly týkající se např. nacházení nových nebo zajímavých informací o kulturní památce, o knize nebo o významné osobnosti. Tyto úkoly jsou zadány před probíraným tématem, a když se potom daná látka probírá, jsou žáci schopni spolupracovat a navazovat další znalosti na to, co už ví. Tímto způsobem dochází k efektivnějšímu a rychlejšímu zapamatování probírané tematiky.



**d) Pozorování** – na základě zkoumání určitého předmětu nebo jevu se žák seznámí se základními vlastnostmi a může si sám osvojit danou tematiku. Během pozorování může vypracovávat pracovní list, který následně předá učiteli pro zkontrolování.

**e) Samostatná práce žáků s učebnicí popř. textem** - žák na základě přečtení a pochopení hledá odpovědi na předem stanovené otázky.

**f) Opakování** - žák si musí udělat jasno v probírané látce, pochopit souvislosti a uspořádat si je. Při opakování je schopen vybavit si tyto souvislosti. Aby si danou látku zapamatoval, musí jí porozumět.

**g) Cvičení** - velmi efektivní je také činnost, kdy žáci vymýšlí cvičení na probrané učivo. Aby mohli žáci takové cvičení připravit, musí danou problematiku chápat a orientovat se v ní.

Je přínosné zamyslet se nad otázkou, zda patří opakování mezi druh samostatné práce. Opakovat látku znamená, že žák reprodukuje to, co už slyšel. Jelikož samostatnost je definována jako práce žáka bez působení učitele, lze opakování řadit ke druhu samostatné práce. Největší výhodou samostatné práce žáků je, že se musí zapojit každý žák. Jinak je tomu při vyučování, kdy učitel pracuje se žáky bez zadání samostatné práce, kdy se aktivně účastní pouze někteří žáci a ostatní jen tiše pozorují. Úspěch samostatné práce je ovlivněn použitím vhodných pomůcek, technik a úrovní žákova myšlení. (Maňák, 1998)

Samostatné vzdělávání na základě učebnicového textu lze zařadit mezi samostatnou práci, která se děje postupným způsobem. Čím jsou žáci mladší, tím méně jsou schopni vzdělávat se sami prostřednictvím učebnice. Naopak na středních školách se od žáků očekává, že studium prostřednictvím učebnic dokonale ovládají. Rozumí složitějším textům, dokáží vysvětlit grafy a tabulky ke konkrétnímu tématu, umí si dělat výpisky a používají k textu různé encyklopedie a slovníky, které jim vysvětlí neznámé pojmy. (Zelina, 1977)

Samostatná práce žáků se musí rozčlenit do několika fází, přičemž jednotlivé fáze popisují jednotlivé kroky k vyřešení určitého problému. Dle Maňáka, 1998 mezi tyto fáze patří:

1. konfrontace s jistým problémem
2. sledování a pojmenování problému
3. stanovení hypotéz
4. hledání vhodného řešení
5. testování výsledku

Jedná se o postup, který probíhá u každého člověka při řešení jisté situace. Na základě aktivity žáka a učitelova vedení lze rozlišit jiné stupně samostatné práce žáků: (Maňák, 1998)

**1. Žákovo samostatné jednání** – učitel kontroluje a určuje činnost žáků. Žáci se snaží pracovat sami za sebe, ale tato samostatná práce má omezený průběh.

**2. Nalézání výsledků řešení** – učitel pokládá otázky, které mají být řešeny, a žáci se je snaží zodpovědět.

**3. Samostatná práce v některých etapách řešení** – učitel organizuje průběh řešení a nařizuje žákům určité činnosti.

**4. Částečná samostatnost v rámci celého řešení** – žáci pracují sami bez trvalé a časté pomoci. Učitel se je snaží přivést na možné komplikace.

**5. Žáci znají problémy a umí je samostatně odstranit** – učitel žáky nechá pracovat a případně individuálně pomůže. Žáci umí problémy vhodně řešit.

**6. Kreativita** - je řazena mezi nejvyšší stupeň, učitel vede žáky formou porady a příkladů.

Obecně lze samostatnou práci rozdělit na následující stupně, které se považují za univerzální. (Maňák, 1998)

**1. Samostatnost napodobující** – nejedná se o skutečnou samostatnost, protože žák vykonává jistou činnost samostatně ale automaticky (opisování informací z tabule do sešitu).

**2. Samostatnost reprodukující** – žák opakuje určité výroky učitele, ale najdeme zde jisté prvky samostatnosti.

**3. Samostatnost produkující** – žák se snaží utvořit původní materiál jiným způsobem.

**4. Samostatnost přetvářející** - žák se snaží jistou věc, jistý problém nějakým způsobem předělat. Takto vznikne něco nového, co vytvořil žák samostatným úsilím.

### 1.3.2 Samostatnost a kritické myšlení

Kritické myšlení lze definovat jakožto způsob, kdy jsme schopni uvažovat nad námi ještě neznámými poznatky, rozebírat je z více hledisek, nacházet nové myšlenky a hodnotit je. Tento způsob myšlení důkladně zkoumá varianty pro a proti, formuluje otázky, na něž hledá odpovědi. Ve výuce se může kritické myšlení aplikovat pouze za takových podmínek, kdy učitel nevyžaduje pouze jedinou odpověď, ale vybízí žáky, aby hledali odpovědi více. (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000)

Samostatné a aktivní učení umožňuje žákovi získávat informace, dávat do souvislostí naučené se zkušeností, zamýšlet se nad získanými poznatky, zjišťovat, jestli jsou správné či špatné, navrhnout nová řešení a myšlenky. Aby žáci mohli kriticky přemýšlet, musí pochopit, o čem daná látka vypovídá a co obsahuje. (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000)

V rámci kritického myšlení se rozlišují tři etapy, mezi které patří **evokace**, kdy žáci vzpomínají a uvádí, co o dané problematice již znají. V této etapě žák dokáže uvažovat sám. Nové znalosti si osvojuje v kontextu. Takto si je bude pamatovat velmi dlouhou dobu, protože jsou umístěny hluboko v paměti. Učitel musí umožnit žákům vyjadřovat své myšlenky, brát je v potaz a hlavně by měl aktivovat jejich zájem. (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000)

V další fázi, která se nazývá **registrace významu**, přijdou žáci do styku s novými informacemi, a ty si dávají do souvislostí s vlastními myšlenkami. Žáci mají přemýšlet o tom, jestli nové poznatky chápou či nikoli. (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000)

Stejně důležitá je i **reflexe**, kdy si žáci utřídí nové vědomosti, snaží se je nějakým způsobem upevnit ve vědomí a vkládají je mezi již získané a známe poznatky.

Měli by umět vysvětlovat a poskytovat informace svými slovy, protože to je znak toho, že tomu rozumí. Tímto způsobem jim to zůstane v podvědomí stále. (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000)

Aby bylo možno kritické myšlení ve vyučování realizovat, je nutné, aby byly splněny následující podmínky: (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000)

**1. Žáci mají mít dostatek času a hlavně možností**, aby mohli osobně tento způsob myšlení použít a otestovat. Musí si nejprve vybavit, co už znají, a následně sdělit ostatním své vlastní myšlenky. Poté následují argumenty a hodnocení.

**2. Žáci mají mít možnost ve vyučování samostatně přemýšlet a domnívat se jistých myšlenek.** Učitel je musí nabádat, aby se nebáli vyslovit nahlas své myšlenky. Musí zdůraznit, že každá myšlenka je správná, i když ji lze trochu poupravit.

**3. Důležité je, aby žáci akceptovali množství názorů** ostatních lidí, aby nepočítali pouze s jediným správným řešením.

**4 Je třeba vytvořit takové prostředí, ve kterém by se žák žákovi neposmíval za vyslovenou myšlenku.**

**5. Žáci** mají být učitelem vybízeni, aby byli ve výuce **aktivní**. Ve vyučovací hodině je většina z nich pasivní, protože věří, že se nové poznatky naučí prostřednictvím výkladu učitele. Tito žáci nemají žádný zájem o aktivitu, proto se učitel musí snažit je vhodně zvolenými metodami podnítit. Klade jim takové problémové otázky, nad kterými musí opravdu přemýšlet.

**6. Učitel musí žákům ukázat, že věří, že kritické myšlení může zvládnout každý.**

**7. Žáci mají být pochváleni.**

Používáním kritického myšlení ve výuce dojde např. k větší toleranci mezi spolužáky, žáci budou aktivnější, více odpovědnější za to, co se naučí, a budou moci své názory vyjádřit. (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000)

## 1.4 Aktivita a tvořivost ve výuce

Tvořivost je obecně definována jako hledání takových možností a způsobů řešení, která jsou považována za nová, překvapivá a zároveň správná. Jedná se o tendenci vytvořit něco nového a užitečného. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998)

Samotná tvořivost je také vysvětlena jako aktualizace sebe sama. Tvořivost se dělí na:

- a) nespecifickou - je zahrnuta množstvím nápadů, které se ale nevztahují na konkrétní problematiku
- b) specifickou – objevuje se zde množství nápadů, které se ale vztahují na konkrétní problematiku
- c) objektivní – řídí se dle jistých hledisek, musí překvapit novými poznatky
- d) subjektivní – jedinec hledá řešení svým originálním způsobem, vytváří nové domněnky a tím překvapuje (Maňák, 1998)

Z hlediska světové literatury se tvořivost skládá z tvořivé osobnosti, procesu, produktu a dynamiky. Mezi hlavní a podstatný znak tvořivosti se považuje novost, jež znamená, že se člověk při nalézání nových řešení nemusí držet původních myšlenek, ale má hledat nové cesty a způsoby. A to takové, aby byli originální, správné a překvapující. Řada odborníků předkládá názor, že tvořivost se dá během života rozvíjet, jsou-li k tomu vytvořeny vhodné podmínky a prostředí. Tvořivost je vlastní a potřebná každému jedinci v jakémkoli věku a lze ji uplatnit ve výuce ve všech předmětech. Učitelé, kteří chtějí tvořivost ve výuce uplatnit a rozvíjet, musí být na tuto skutečnost předem dokonale připraveni. A k tomu je zapotřebí i dostatek času. (Lokšová, Lokša, 1999)

V tvořivosti se nejvíce uplatňuje divergentní myšlení, které lze charakterizovat jako myšlení, které nemá žádné hranice. Při tomto typu myšlení je možné více možných odpovědí. Uplatňuje se zde tvoření nových a originálních způsobů řešení. Naopak konvergentní myšlení počítá pouze s jednou správnou odpovědí. K výsledku dochází na základě běžného a obvyklého řešení. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998)

Z hlediska divergentního myšlení patří mezi faktory podporující tvořivost:

**1. Fluence = plynulost** – rozumí se tím, že je možno vytvářet mnoho názorů, myšlenek, postupů při řešení problémů.

**2. Flexibilita = pružnost** – znamená, že lze vytvářet různorodé způsoby řešení, které se liší i svým obsahem.

**3. Originalita = jedinečnost** – znamená, že lze vymýšlet nové poznatky a způsoby řešení, které nenapodobují existující teze.

**4. Senzitivita = citlivost** – jedinec dokáže odhalit problémy v místě, kde je ostatní nezaregistrovali.

**5. Redefinování** – tímto způsobem se dá měnit význam nebo lze využít staré metody novým pojetím.

**6. Elaborace = upřesnění** – přesné vyslovení a utřídění myšlenky, vytvořit všechny detaily pro celkové řešení. (Lokšová, Lokša, 1999)

Na tvořivosti se dále podílí z velké míry představivost. Ta umožňuje člověku vybavit si již dříve známou skutečnost. Také fantazie má svůj díl důležitosti, neboť umožňuje představovat si něco, co není reálné. Tyto dva aspekty jsou schopny vyvolávat možnosti, které se uplatní při nalézání nových věcí. Dále se hovoří o imaginaci sloužící jako možnost vybavit si za pomoci různých obrazů své představy o jisté věci. Takto se dá nová skutečnost měnit. Nejméně důležitá je také intuice, která umožňuje proniknutí do problematiky bez rozumového přemýšlení. (Maňák, 1998)

Stejně jako samostatnost i tvořivost se rozděluje na jednotlivé stupně (Lokšová, Lokša, 1999): První stupeň představuje **tvořivost expresivní**, pro níž je typická okamžitá reakce, okamžitý nápad. Vyskytuje se většinou v kresbě dětí, ale můžeme ji identifikovat i u dospělého člověka.

Za druhý stupeň je považována **tvořivost produktivní**, na jejíž úrovni jedinec přijímá jistý způsob tvorby a označení své činnosti.

Dalším stupněm je **tvořivost objevovací**. Umožňuje jedinci na základě dosavadních znalostí nalézat nové, nečekané události a vztahy, které zůstávají jinému jedinci utajeny.

Čtvrtý stupeň představuje **tvořivost inovační**, kdy je jedinec schopen pochopit vztahy, které se vyskytují v určitém problému a dokáže z nich vyvodit následky.

Za nejvyšší stupeň je považována **tvořivost emergenční**, která umožňuje jedinci vymýšlet zcela nové teorie, poznatky a významy. V běžném životě se tato tvořivost vyskytuje u géniů.

Tvořivost se skládá z tvořivého procesu, jehož lze definovat jako něco, co probíhá postupně a způsobuje jisté změny, na jejichž základě vzniká nová myšlenka, teorie nebo výrobek. Existují čtyři fáze tvořivého procesu. Nelze je chápat odděleně, ale všechny dohromady na sebe navazují a podmiňují jedna druhou. (Maňák, 1998)

**1. Fáze přípravná = preparační** – znamená, že člověk se ocitá před určitým problémem, který ještě nezačal řešit. Nejtěžší je, problém nalézt.

**2. Fáze zrání = inkubační** – je charakterizována jako konkrétní zabývání se problémem. Jedinec problém určí, naformuluje hypotézy a následně ho vyřeší.

**3. Fáze osvětlení = iluminační** – znamená, že problém byl náhodou vyřešen. Jedince najednou napadlo možné a rychlé řešení. V této fázi se výrazně projevuje již výše zmíněná fantazie, představivost, imaginace a také intuice.

**4. Fáze verifikační = ověřovací** – je charakterizována jako ověřování myšlenky na základě jistých kritérií. Je třeba posoudit, zda je postup při řešení problému správný či nikoli. (Maňák, 1998)

Výsledkem tvořivé snahy je tvořivý produkt, jehož úkolem je představa něčeho nového, nečekaného a překvapivého. Lze ho dělit na tzv. objektivní produkt. A ten má přispět celé společnosti. Jedná se o nový vynález. A subjektivní produkt, který nepřispívá společnosti, ale přispívá osobnosti jedince. (Lokšová, Lokša, 2003)

Aby mohla být tvořivost u žáků rozvíjena, je zapotřebí, aby byly vytvořeny správné tvořivé úlohy, při kterých musí žák vymyslet něco dosud neznámého, najít možné způsoby změn a možnosti výskytu a nové významy. Také musí najít vztahy a možnosti vazeb mezi získanými daty. Tvořivé úlohy lze definovat jako dosud neznámé a nejasné, k hledání výsledků se musí přistupovat tvořivým způsobem. Kromě tvořivých úloh musí být navozeny tvořivé situace, ve kterých může žák tvořivě působit. (Lokšová, Lokša, 1999)

### 1.4.1 Tvořivý žák a tvořivé vyučování

Tvořivého žáka lze charakterizovat jako velmi samostatného, aktivního, zvědavého. Ve vyučovací hodině se ptá více než ostatní žáci, má o daný obor zájem. Je pozorný, velmi produktivní a nespolehá pouze na učitelovo vytrvalé vedení ani ho nevyžaduje. Při řešení problémů bere v potaz více možností a ne jenom jednu. Tvořiví žáci chtějí pracovat samostatně a práci ve skupinách nepovažují za přínosnou. Tvořivost bývá chápána jako rys intelektu. Inteligence se měří pomocí testů, kdežto tvořivost se takto změřit nedá. Tvořivý jedinec by měl disponovat průměrnou inteligencí, ale neplatí, že čím má člověk větší IQ, tím je více tvořivější. Tvořiví jedinci chtějí zkoušet pořád nové a nové metody, hledat jejich řešení a možnosti. Současní učitelé upřednostňují navyklé způsoby jako reprodukci naučeného než možnosti tvořivé činnosti. Úlohou učitele je umožnit tvořivou práci všem svým žákům. (Maňák, 1998)

Existují různá doporučení, jak má jedinec přistupovat k tvořivému řešení problémů:

- a) Nejprve je důležité problém najít, vymezit a pojmenovat.
- b) Dále se jedinec snaží najít a zvolit možné varianty řešení.
- c) Dalším krokem je posouzení vhodných možností řešení a zvolení jedné z nich.
- d) Posledním krokem je realizace vybraného způsobu řešení, navození možnosti zpětné vazby a nakonec posouzení. (Lokšová, Lokša, 1999)

Aby žák mohl ve škole pracovat samostatně a tvořivě, je zapotřebí vytvořit příznivé podmínky. Týká se to vhodného prostředí umožňujícího rozvíjet samostatnost a tvořivost. Nejedná se pouze o školní prostředí, ale velký vliv má prostředí rodinné. (Maňák, 1998)

Tvořivé řešení problému představuje **metoda brainstormingu**, která je vhodná i pro žáky základních škol. Je založena na zprostředkování co největšího množství nápadů, názorů a myšlenek ke konkrétnímu tématu. Jako každá metoda i brainstorming má svá pravidla, která se musí dodržovat, aby byla metoda efektivní. (Maňák, Švec, 2003)

- a) Není dovolena žádná kritika nápadů nebo myšlenek.
- b) Cokoli je navrženo, musí být poznamenáno na tabuli.
- c) Jedná se o vymyšlení co nejvíce možných myšlenek k tématu.



- d) Jedinec může volně vymýšlet nápady, což přispívá k uvolněné atmosféře ve třídě.
- e) Jedinci napomáhají ve vymýšlení již zapsané údaje.

Postup brainstormingu (Maňák, Švec, 2003):

1. Na začátku brainstormingu připomeneme účastníkům pravidla.
2. Poté napíšeme problémové téma na tabuli.
3. Dalším krokem je tvoření nápadů, které učitel zapisuje na tabuli nebo papír, aby si je mohli všichni neustále předčítat. Důležité je, že se zaznamenává každá myšlenka.
4. Poté následuje pauza sloužící ke vstřebání nových nápadů.
5. Posledním krokem je posouzení navržených nápadů.

Tvořivé vyučování je zaměřeno tak, aby si žáci osvojovali nové vědomosti na základě jejich aktivity. Důležitá je zde role učitele, který za pomoci vhodných metod vytváří možnosti tvořivé výuky. Důležité je brát v potaz individualitu jednotlivých žáků. Navodit atmosféru tvořivého vyučování je možné, když jsou žáci dostatečně a správně motivováni k probíranému tématu. Žáci musí dosáhnout pocitu sebejistoty, musí věřit ve své schopnosti a nesmí jim chybět ani odpovědnost. Učitel by jim měl poskytnout jistý stupeň samostatnosti, vybízet je k vytváření myšlenek a k častým dotazům. (Lokšová, Lokša, 2003)

Také tvořivé vyučování má svá pravidla, jimiž je nutno se při výuce řídit. Je třeba vybízet žáky, aby vymýšlely různé možnosti řešení. Velký význam má také příjemná a uvolněná atmosféra mezi žáky samotnými i mezi žákem a učitelem. Není dobré žáky kritizovat, když vymýšlí nevhodné řešení, pouze jim nějakým způsobem pomoci přijít na správnou cestu. (Lokšová, Lokša, 1999)

V dnešní době není dán velký prostor ve výuce právě tvořivosti žáků. Existují faktory, které brání tvořivosti žáků. Patří mezi ně např.:

- a) Většina žáků se zaměřuje pouze na to, aby byli úspěšní. Rodiče zajímají jenom dobré známky.
- b) Žákům není dovoleno se ve vyučovací hodině na něco zeptat, protože se učitel bojí, že by neznal odpověď.
- c) Učitel zaujímá dominantní postavení ve výuce a nebere v potaz názory žáků.
- d) Z nedostatku času jsou žáci nervózní. (Maňák, 2001)

Mezi aktivitou, samostatností a tvořivostí existuje vztah vzájemné posloupnosti, protože se u žáka projevují postupně za sebou. (Maňák, 1998)

## 2 Aktivizační činnost učitele

Ve vyučovací hodině je kromě aktivity žáků důležitá aktivizační činnost učitele. Pod tímto pojmem se rozumí nějaký způsob, kterým učitelé navozují a podporují aktivitu u žáků. Existují různé metody, jak toho dosáhnout. Udržet a vyvolat aktivitu není nic jednoduchého a řada učitelů ještě v dnešní době preferuje tradiční vyučování, v němž převažuje pouze role učitele. (Maňák, 1998)

Tradiční vyučování je založeno na ústním monologickém podání nové látky učitelem, který se drží předem stanovených učebních osnov. Hlavní pozornost byla orientována především na žákovu paměť. Žák pasivně sedí a poslouchá. (Okoň, 1966)

Pojmy aktivita a aktivizační činnost spolu souvisí, protože jedna bez druhé se téměř nevyskytují, a ve výuce jsou stejně důležité. Tato kapitola představí různé možnosti, jak lze aktivitu žáků podnítit.

### 2. 1 Aktivizační činnost učitele a motivace

Motivaci lze definovat jako seskupení vnitřních a vnějších podnětů, které navozují a uvádí do činnosti sílu vedoucí k činnosti jedince. Tyto podněty směřují konkrétní činnost jedince k určitému cíli, dirigují její plynulost a mají vliv na to, jak člověk vnímá své pocity. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998)

Jestliže učitel použije správnou motivaci, zaujme tím žákovu pozornost a žák je poté schopen vnímat vyučovací hodinu až do konce. Na druhé straně, když učitel nepoužije správnou motivaci, žáka nezajímá téma hodiny ani hodina sama, nedává pozor a z hodiny si nic neodnese. V krajním případě může žák pociťovat i nenávist k tomuto předmětu. Motivace se dělí:

**1. Vnitřní** - na jejímž základě člověk splní sám od sebe danou činnost, aniž by ho k tomu někdo nutil. Mezi motivační činitele se řadí potřeby, které se vytvoří, když organismu něco schází nebo přebývá.

**2. Vnější** - umožňuje splnění činnosti na základě nějakého podnětu. Konkrétní podnět nevychází ze zájmu a snahy jedince. Mezi motivační činitele patří známky, které dostává jedinec ve škole, ale také druh potrestání a ocenění. (Lokšová, Lokša, 1999)

Existují různé způsoby, díky nimž může učitel podnítit motivaci žáků ve výuce:

- a) Aby se mohla vhodná motivace uplatnit, je potřeba, aby učitel projevil žákovi pochvalu za dobrý výkon a aby zvolil vhodnou míru náročnosti.
- b) Učitel musí brát v potaz žákovy individuální potřeby.
- c) Žák něco vykoná a učitel mu musí ihned poskytnout zpětnou vazbu ve formě hodnocení.
- d) Aby mohl žák pilně pracovat na zadaném úkolu, musí pochopit smysl.
- e) Na motivaci má vliv také prostředí, atmosféra ve třídě. A v neposlední řadě také volba metod. (Maňák, 1998)

Při vymýšlení úloh pro žáky musí učitel myslet na to, aby úlohy byly celkem obtížné, protože se žák bude snažit přijít na správné řešení. Tento typ úloh bude přispívat k rozvíjení jejich zájmů. Jestliže učitel vymyslí příliš lehké úlohy, žáci ztratí zájem a místo aktivity u nich bude převládat pasivita. (Lokšová, Lokša, 1999)

Efektivní učení ale nezaručí sama aktivita, musí se projevit i samotná snaha žáka. Učitel musí podporovat a rozvíjet kladný vztah žáků k učení. Vedle učitele je důležité také **samotné učivo**, které musí být přiměřené a správně strukturované. Když je učivo takto podáno, má žák sám zájem o objevování dalších nových věcí a souvislostí. Žák musí učivo chápat jako důležité pro další život, přínosné, zajímavé a zároveň zábavné. Když je učivo přeplněno mnoha nedůležitými detaily, ztrácí žák zájem o učení. Proto je velmi důležitá **selekce učiva**. Je důležité, aby učivo obsahovalo jevy, jež jsou přínosné pro život žáků. Pro aktivizaci je také důležitá změna navyklého způsobu učení. (Maňák, 1999)

Za změnu metody je považován **kontrast**, při němž stavíme k sobě protiklady nebo rozdíly, na jejichž základě nutíme žáky ke srovnávání a tedy k pochopení dané látky. Změna postupu navodí novost. A ta má za následek to, že organismus začne pracovat. Velmi mnoho nadějí se dříve vkládalo do tzv. **moderních technických prostředků**. Mezi ně patří video, televize a počítač. Ale vyšlo najevo, že tyto prostředky byly zpočátku aktivizující proto, že byly nové. Jinak tím, že žák sedí u televize, se nijak neaktivizuje. V případě počítačové výuky je to trochu jiné. Žák musí sledovat obrazovku a počítač ho vybízí k určité činnosti. (Maňák, 1999)

Kromě způsobů pozitivně ovlivňujících motivaci, se vyskytují také činitelé, které nemají pozitivní důsledky. Jedná se o:

1. Takový styl výuky, v němž má dominantní a rozhodující roli učitel. Ten žákům předkládá a diktuje poznatky, za špatné řešení následuje špatná klasifikace a také nějaký trest. Aktivita se u žáků vůbec nevyskytuje, ti pouze sedí a očekávají pokyny učitele. Žáci smí pouze doslovně opakovat naučené a nemají možnost přijít na poznatky sami. Ve třídě převládá napjatá atmosféra a strach.
2. Učitel používá pouze tradiční způsob výuky a není zde dán prostor pro nové vyučování zakládající se na aktivitě žáků. Převažuje zde stejný typ úkolů a činnost učitele. Ten neumožňuje žákům tvořivou práci ani vlastní a jedinečné řešení problémů. Není zde dán prostor ani pro fantazii, jež představuje základ pro tvořivost.
3. Žák získá velké množství poznatků, které později v životě neuplatní. On sám ani mnohdy neví, k čemu je dobré se toho tolik učit, když to pak ani nevyužije. Učitel má předem ustanovené osnovy, jimiž se musí řídit, a proto mu nezbyde čas ani prostor pro aktivizující metody.
4. Učitelé se zaměřují pouze na známkování vědomostí, proto se žáci učí učivo nazpaměť, aby měli dobré známky. Ale osvojené učivo si pamatují pouze krátkou dobu, protože se ho pouze naučili zpaměti, ale nerozumí mu. (Lokšová, Lokša, 1999)

Důležitou roli ve vyučovací hodině má i samotná osobnost učitele. Učitelské povolání je chápáno jako velice obtížné, náročné a zároveň patří mezi nejstarší povolání, neboť se objevilo už v pravěku. Oblíbeného a ideálního učitele lze charakterizovat jako takového, který je kamarádský, milý, spravedlivý. Z jeho výkladu se žáci hodně naučí, umí ve třídě navodit uvolněnou atmosféru. V takovém prostředí žáci pracují velmi rádi a pečlivě sledují vyučovací hodinu. (Průcha, 2002)

Aby vyučovací hodina byla efektivní, je zapotřebí, aby si učitel udržel pozornost žáka po celou dobu. Pozornost může být ovlivněna momentálním duševním a tělesným stavem člověka a prostředím, v němž jedinec působí. Pozornost je charakterizována rozsahem, kdy je jedinec schopen sledovat určité množství věcí najednou. Čím je žák mladší, tím méně věcí je schopen sledovat. Dále se na pozornosti podílí intenzita ukazující, jak dalece se jedinec zajímá a všímá si jisté věci. Charakteristická je také koncentrace, kdy se jedinec soustředí na jistý druh činnosti. (Lokšová, Lokša, 1999)

Aktivní výuka je definována jako výuka, kdy podstatnou část hodiny pracují žáci, kteří vymýšlí různé způsoby řešení problémů a snaží se je uplatnit. V aktivní hodině převažuje příjemná, hravá a zábavná atmosféra umožňující žákům zapojení do práce. Aktivní práci ulehčuje vhodné uspořádání třídy a žáků v lavicích. Nabízí se několik možností, jak toho dosáhnout. Žáci mohou sedět např. ve tvaru „U“ a tím pádem sedí všichni naproti sobě a dobře na sebe vidí. Další možností je uspořádání do kruhu, což umožňuje dobrou komunikaci, kdy jsou žáci v přímém kontaktu. (Silberman, 1995)

## **2. 2 Aktivizace žáků ve výuce německého jazyka**

Učitel musí změnit způsob své výuky, aby mohl vyvolávat u žáků aktivitu. Oprostí se od doslovného memorování učiva a začne se orientovat na takové úlohy, které žákům umožní získat nové vědomosti na základě vlastní samostatné práce a aktivity. Na začátku každé vyučovací hodiny musí učitel sdělit cíl vyučování. (Skalková, 1971)

Aktivizační činnost učitele je velmi důležitá, protože umožňuje ve výuce samostatnou práci, aktivitu a tvořivost. (Maňák, 1998)

K aktivizaci žáků ve výuce německého jazyka je zapotřebí, aby učitel bral v potaz, že hlavním cílem výuky jsou dovednosti, jež jedinec upotřebí v praxi. Především se jedná o řečové komunikativní dovednosti, kdy jedinec má být schopen dorozumět se cizí řečí. Nemělo by se požadovat hlavně doslovné memorování gramatiky a pravopisu, ale jedinec má být schopen své znalosti upotřebit v běžném životě. (Beneš, 1965)

Z řečových dovedností je nejdůležitější mluvení. Bez této velmi důležité činnosti se cizí jazyk neobejde. Velmi efektivní je klást otázky, neboť i v běžném životě se neustále na něco vyptáváme. Učitel klade žákům takové otázky, na základě kterých se žák o sobě rozhovoří. (např. *co se mu líbí, co rád dělá, co rád čte,...*) K mluvení může učitel žáky přivést vhodnou jazykovou hrou. Hry jsou u žáků oblíbené a mají své využití i na středních školách. Žáci se při nich uvolní a každý chce spolupracovat. (Beneš, 1965)

Podstatný a nejtěžší je samostatný projev žáka. Musí být souvislý, plynulý a logicky návazný. Důležité je, aby si žák zvolil vhodné jazykové prostředky. K tomu je

zapotřebí ovládnutí slovní zásoby. Samotný mluvený projev je ovlivněn autorovým momentálním duševním a tělesným stavem, věkem, zkušenostmi a především vyjadřovacími schopnostmi. (Doleželová, 1997)

Při nacvičování slovní zásoby není dobré, když učitel zadá žákům, aby si zapsali nová slovíčka do slovníčku, aniž by to s nimi prošli. Pro začátečníky je důležité nové slůvko slyšet, poté zopakovat a následně až psát do slovníčku. Učitel aktivizuje žáky tím, že donese text, v němž se objevují nová slovíčka, a žáci mají na význam sami přijít z kontextu. Další zásada je tvořit ze slovíček různá spojení a tímto si žáci význam i užití zafixují. (např. *Gestern hatten wir 4 Stunden. Die dritte Stunde hatte ich Englisch.*) Učitelé by měli žákům vštěpovat, že je velmi důležité učit se používat nová slovíčka, protože bez slovní zásoby se není možné nikde a s nikým dorozumět. (Beneš, 1965)

Není lehké zaktivizovat žáky ve škole, kde jsou třídy přeplněné. Až doposud se výuka zaměřovala především na klasický a tradiční způsob vyučování, ve kterém učitelova činnost převažovala. Abychom v hodině zapojili co nejvíce žáků a účelně využili každé minuty, k tomu je zapotřebí aplikovat vhodné prostředky, jež nám to umožní. Zde uvedeme některé osvědčené prostředky: (Beneš, 1965)

**1. Hry a různé pomůcky** - učitel přinese do hodiny text, který má tištěnou i zvukovou podobu. Žáci text poslechnou a mohou doplňovat chybějící jevy do textu v učebnici. Neuškodí občas v průběhu vyučování zařadit nějakou hru třeba na konec nebo začátek hodiny. Žáci si alespoň procvičí slovní zásobu.

**2. Vzájemná soutěživost žáků** – třídu rozdělíme na dvě družstva. Učitel řekne větu nebo slovíčko česky a žák ji musí přeložit německy. Když to řekne špatně, dostává bod druhá skupina. Žáci jsou velmi aktivní a soutěžení je baví, protože chtějí vyhrát.

**3. Nejvíce možností k velmi vysoké aktivitě žáků** nabízí hodina **konverzace**, kdy se jedinci navodí situace z běžného života. Do této situace se může v cizí zemi dostat a musí se dorozumět. Učiteli slouží při výuce učebnice, které ale aktivitu žáka téměř nenavodí. Učitel musí cvičení upravit nebo vymyslet jiná.

**4. Mimoškolní činnost** – představuje mezinárodní korespondence, různé druhy časopisů, vystoupení na školních besídkách, inscenace scének, sledování cizojazyčných filmů, účast na cizojazyčné přednášce, výměnné pobyty nebo zájezdy, čtení cizojazyčných knih.

Při výuce cizích jazyků se nejvíce berou v potaz žáci jako individuální bytosti a osobnost učitele. Důležitým faktorem je věk žáků, který ovlivňuje průběh učení. Čím jsou žáci starší, tím větší prostor by jim měl učitel ve výuce poskytnout. Oblíbený je ten učitel, který dokáže navodit příjemnou a uvolněnou atmosféru a dá žákům pocit, že na učení se podílí stejnou měrou žáci i učitel. (Beneš, 1965)

Ve vyučovacích hodinách se dá využít různých technik, her a metod pro zaktivizování žáků. Některé jsou velmi náročné nejen na přípravu a čas učitele ale také samotná realizace ve třídě by zabrala spoustu času. Učitelé si s tím nechtějí dát mnohdy práci, ale také většina učitelů tyto nové techniky nezná, a proto je nevyužívá. (Kasíková, 1997)

Zábavná může být také technika s názvem „**Týmový kvíz**“, kdy učitel zvolí téma, které rozdělí na tři části. Vytvoří ve třídě tři týmy A, B, C a začne vykládat první část tématu. Všichni žáci si musí psát zápisky a samotný výklad by měl být max. deset minut dlouhý. Poté vyzve tým A, aby vytvořil krátký kvíz na získané informace o tématu. Zbývající týmy mají za úkol se nové informace naučit. Když je kvíz vymyšlený, začne se vypracovávat tím způsobem, že tým A položí otázku konkrétnímu členovi z týmu B. Když správně neodpoví, smí odpovědět tým C. Takto to pokračuje dál a vyhrává ten tým, jenž má nejvíce správných odpovědí. Když je kvíz vyluštěný, vyloží učitel druhou část výkladu. Kvíz tentokrát bude vymyšlet tým, který vyhrál. To samé se bude opakovat i po třetí části výkladu. (Silberman, 1997)

Dalším možným způsobem je, že učitel přinese do hodiny jednoduchý text na slovíčka, která žáci už znají. Žáci jsou rozděleni na dvojice a všichni dohromady sledují text. Učitel vyvolá prvního z dvojice. Ten přečte kousek a druhý musí převyprávět, co se dozvěděl, a jak by charakterizoval konkrétní postavu. Když jeden čte, ostatní musí poslouchat. Tato technika by se dala využít i ve vyučovací hodině českého jazyka, konkrétně v literatuře. Velmi důležitá je vždy zpětná vazba od učitele. (Kasíková, 1997)

Ve vyučovací hodině se dále využívají různé křížovky, které si učitel připraví pro žáky. Buď je může vypracovávat celá třída dohromady, nebo se žáci rozdělí na skupiny a budou mezi sebou soupeřit. To je velmi zaujme a budou se snažit přispět ke správnému řešení. Křížovka se může využít nejen pro zopakování slovní zásoby, ale žák si může osvěžit i znalosti z reálií a z historie nějaké země. Konkrétně ve vyučování německého jazyka si připomenou důležité události z historie Německa nebo Rakouska. Není špatné vytvořit křížovku na nějaké známé a slavné osobnosti (spisovatelé, hudební skladatelé, sportovci, prezidenti, herečky nebo zpěváci). Všechny tyto informace se

mohou objevit také ve kvízu, který připraví učitel žákům. Slouží opět jako uvolnění, ale i zopakování. Ve výuce cizích jazyků je důležitá aktivita, snaha a zájem žáka o daný předmět. (<http://www.nemecky.net/krizovky/krizovka:-tierwelt-70/>)

Vedle hry, křížovky a kvízu využívají učitelé obrázky, na základě kterých si žáci vymýšlí příběhy. Většinou to probíhá tak, že učitel rozdá žákům obrázek a řekne jim, že vyzve postupně každého a ten musí pokračovat v již započatém příběhu. Jeden žák začne, řekne dvě věty a pokračuje jiný žák. Věty musí mít logiku a musí na sebe navazovat. Ostatní žáci musí poslouchat, aby věděli, jak se příběh odvíjí. (Kasíková, 1997)

## **2.3 Aktivizující metody a kooperativní výuka**

Učitel má k dispozici různé výukové metody, díky kterým může zaktivizovat žáky. Uvedeme zde přehled nejznámějších a nejpoužívanějších metod, při nichž je nezbytná aktivita žáka.

### **2.3.1. Heuristická metoda:**

Jedná se o slovo řeckého původu, jež lze vysvětlit jako jistou radu, která napovídá, jaké způsoby a prostředky má člověk použít, jestliže hledá nové poznatky. Z historického hlediska se jedná o nalézání, sbírání a kompletaci existujících fakt. (Petráčková, Kraus, 1998)

V dnešní době roste role heuristických metod, protože na učitele je vyvíjen obrovský tlak ze strany společnosti. Ta požaduje, aby žáci byli ve výuce aktivní. Učitel žákům poznatky nepředává, ale požaduje, aby žáci nové poznatky získávali na základě své vlastní samostatné činnosti. V rámci této metody existují různé techniky, díky kterým může žák objevovat a hledat nové informace na základě samostatného zkoumání. Mezi tyto metody patří diskuse, která je řízená učitelem, přičemž učitel má pro žáky připravené otázky a celkové shrnutí na závěr má také na starosti. (Maňák, Švec, 2003)

Vyučovací hodina, ve které probíhá heuristická výuka, by měla vypadat následovně: Po příchodu učitele do hodiny dojde k zahájení výuky pozdravem a zapsáním do třídní knihy. Poté by měl učitel žákům nastolit konkrétní problém, jenž



budou muset vyřešit. Dalším krokem je příprava pomůcek a nalézání nových informací a faktů žáky. Učitel jim může donést pracovní list, který budou na základě bádání vyplňovat. Dále následuje utřídění dosud objevených poznatků a sdělení informací neobjevených. Na závěr hodiny učitel zadá úkoly. (Lokšová, Lokša, 2003)

Nejznámější technikou v rámci heuristických metod je **problémová výuka** nebo-li řešení problému. S problémy se v běžném životě setkává každý z nás. Ve vyučování by měl učitel navodit běžné situace, protože se žáci více pustí do řešení problému, se kterým se mohou během života setkat. Při řešení problému existuje více možných způsobů řešení ne pouze jeden. Aby žáci mohli problém řešit, musí mu porozumět. Teprve potom mohou vymýšlet hypotézy a dospět k závěru. (Okoň, 1966)

Řešení problému má následující postup (Maňák, Švec, 2003):

**1. Rozpoznání problému** – je to nejdůležitější a nejsložitější část při řešení, protože najít a poznat samotný problém se někdy ani nepovede. Může dojít k situaci, kdy jedinec má problém v povědomí, ale nevzpomene si na něj. Učitel může žákům napovědět a pomoci jim problém najít a rozpoznat. Problém musí být přiměřený žakovým znalostem, schopnostem, věku a času.

**2. Rozebrání problémové situace** – umožní žákům najít smysl problému, vysvětlit ho a pojmenovat. Rozbor se zaměřuje na cíl, podněty a informace, které jsou k vyřešení problému dostupné. Je třeba vybrat důležité a nedůležité informace napomáhající řešení.

**3. Formulace tvrzení, nápadů řešení** – je to důležitá fáze řešení, protože se žáci snaží skrze domněnky nastolit určité možnosti řešení. Uvažují a spekulují, jaké by mohly být výsledky. Právě touto částí se postup řešení liší od jiných spočívajících v přesných pravidlech a postupech.

**4. Ověřování tvrzení** – na základě nových informací naše tvrzení buď potvrdíme nebo vyvrátíme. Naše domněnky a tvrzení přejdou v pravdivé nebo nepravdivé závěry. Jestliže se všechny žakovy domněnky vyvrátily, neznamená to, že je neschopný, že měl vše špatně, ale nabádá ho to k dalším pokusům řešení jiných problémů.

**5. Navrácení se k předchozím částem řešení** – uskuteční se, jestliže jedinec není spokojen s nevyřešením problému a chce správný způsob řešení objevit.

### 2.3.2 Diskusní metoda:

Diskusi lze vysvětlit jako střetávání různých myšlenek a nápadů lidí k danému tématu, které má být následně vyřešeno. (Petráčková, Kraus, 1998)

Aby mohla diskuse ve výuce proběhnout efektivně, musí učitel vybrat vhodné téma. Má být žákům blízké a přiměřené jejich znalostem a dovednostem. Vždy musí být přítomen člověk nebo-li moderátor, jenž ji bude řídit a bude kontrolovat, jestli jsou dodržována pravidla. Žáci mají za úkol si vymyslet tvrzení pro a proti na dané téma. Jestliže nabude diskuse větších časových rozměrů, je třeba, aby byly zařazeny přestávky. Velmi důležitou roli hraje také atmosféra třídy, která má být uvolněná, příjemná a poklidná, aby se nikdo nebál vyslovit své názory. Vždy je třeba zdůraznit cíl diskuse. Zapojit žáky do diskuse je možné také položením otázek, na něž mají vyjádřit svůj názor. Moderátor řídící diskusi, by měl dávat velký prostor žákům, kteří se podílí na diskusi. V současné době se objevují různé možnosti navození diskuse ve výuce. Jedná se o diskusi v průběhu přednášky, diskusi jako reakci na referát nebo diskusi v malých skupinách na konkrétní téma. (Maňák, Švec, 2003)

Nyní budou stručně uvedena pravidla úspěšné a efektivní diskuse.

1. Protivníci nejsou proti sobě zaujatí, ale navzájem si svými argumenty pomáhají při nalézání správné informace.
2. Důležité je rozumět, co druhý říká. Když mu nerozumíme, nemůžeme vymýšlet argumenty proti ani jeho názory zpochybňovat.
3. Svě tvrzení musíme vždy podpořit jistým důkazem, protože bez uvedení důkazu nám oponent neuvěří a bude tvrdit, že jsou to pouze osobní domněnky.
4. Jedinci nemají dovoleno změnit téma ani odbočit od zavedené diskuse jiným směrem, i když jim nejsou otázky vhod.
5. Není důležité mluvit vždy mezi posledními. Jestliže účastník mlčí, neznamená to, že souhlasí s argumentem.
6. Není dovoleno snižovat úroveň druhého účastníka. V diskusi jsou si účastníci rovni a nepřipadají v úvahu osobní útoky.

7. V diskusi je důležitý rozum člověka nikoli pocity a sympatie. Má probíhat v klidu bez zbytečných emocí.

8. Všichni účastníci diskuse mají právo se vyslovit. Nejedná se o projev jednoho člověka, který by zabral veškerý čas pro sebe, ale musí pustit ke slovu i ostatní. (Maňák, Švec, 2003)

### 2.3.3 Inscenační a situační metoda:

Základem inscenační metody je zapojení žáků ve třídě do konkrétních rolí, které budou hrát podle předem připraveného podkladu. Když žáci předvádí jistou roli, naplno se do ní vžijí a promítají v ní i své vlastní pocity, postoje a znalosti. Chce-li učitel tuto metodu ve své vyučovací hodině použít, měl by mít na paměti jisté zásady:

- a) Při výběru tématu by měl myslet na věk a znalosti žáků. Také je dobré, když vybere téma žákům blízké.
- b) Do rolí musí angažovat žáky, kteří by se na ni nejvíce hodili. Žáci se musí do ní umět vžít.
- c) Scénář by měl odpovídat cílu vyučovací hodiny a měl by být velmi podrobně a přesně propracován.
- d) Po zahrání rolí následuje ve třídě diskuse a hodnocení. (Lokšová, Lokša, 2003)

Inscenační metoda se může dělit na **strukturovanou**, která je charakterizována posloupností děje, jenž je předem propracovaný. Stanoveného scénáře se drží všichni účastníci představení a výběr hlavních hrdinů je důkladně zvážený. Naopak **nestrukturovaná** inscenace se nedrží scénáře a nevyžaduje žádnou detailní přípravu. Samotné uskutečnění děje trvá velmi krátkou chvíli. (Maňák, Švec, 2003)

Situační metoda se opírá o situaci, která skutečně proběhla v praktickém životě. Žákům jsou předloženy základní informace o případu, na jehož řešení mají pracovat. Po získání těchto informací se žáci dotazují učitele. Ten jim nabízí odpovědi, které jim napomohou při řešení problému. (Lokšová, Lokša, 2003)

Výhody situační metody jsou, že se žáci seznámí s běžnou situací v životě, kterou mají sami vyřešit, a že se žáci naučí komunikovat. Mezi typy této metody patří např. metoda analýzy situace nebo metoda řešení konfliktu. (Mareš, Švec, 2003)

#### **2.3.4 Didaktické hry:**

Hry přináší žákům větší uspokojení a zábavu při vyučovací hodině. Zároveň slouží k odpočinku a naučení nových vědomostí. Didaktická hra navíc obsahuje jistý cíl učení. Díky hře se mění atmosféra ve třídě na příjemnou, uvolněnou, hravou a uklidňující. Ve výuce jazyků můžeme použít různé kvízy z reálií nebo z gramatiky, řešit jisté situace, vymýšlet příběhy a procvičovat slovní zásobu. (Lokšová, Lokša, 2003)

Aby mohla být didaktická hra zapojena do výuky, musí učitel splnit následující podmínky:

- a) Nejprve má povinnost určit cíl hry.
- b) Měl by posoudit momentální schopnosti, znalosti žáků a na tomto základě zvolit míru náročnosti.
- c) Stanovit a vysvětlit pravidla.
- d) Objasnit žákům, jakou roli a jaká práva má vedoucí.
- e) Sdělí žákům, jak bude probíhat hodnocení.
- f) Přinese potřebné pomůcky a stanoví délku hry. (Maňák, Švec, 2003)

#### **2.3.5 Kooperativní a skupinová výuka**

Skupinová výuka má svůj stupeň důležitosti v tom, že se žáci obeznámí s prací ve skupině. Jako každé jiné metody má své výhody a nevýhody. Mezi výhody můžeme zařadit např. větší aktivní činnost žáků, spolupráce většího množství žáků a mezi nimi i žáci slabší. Žák se nestydí vyslovit svůj názor, více se podílí na plnění úkolů, žáci jsou samostatní, komunikativnější a udávají si své vlastní tempo. Naproti tomu mezi nevýhody lze zařadit např. to, že ve skupině budou pracovat na úkolu pouze jeden nebo dva žáci a ostatní se budou jen dívat. Dále žáci nedokáží ve skupině udržet kázeň, pracují dosti nahlas a ruší ostatní. Negativem také je, že se stihne probrat velmi málo učiva. I když učitel určí skupině jeden úkol, na němž mají pracovat všichni společně,

není jisté, že mezi nimi proběhne i kooperace. Skupiny se ve výuce vytváří na delší dobu nebo pouze na jednu vyučovací hodinu a v další hodině mohou být skupiny jiné. (Kasíková, 1997)

Předpokladem pro účelnou práci ve skupině je:

- a) Každý účastník ve skupině předloží více než jeden názor, aby se jednotlivé názory mohly porovnávat a rozebírat.
- b) Každý ze skupiny je ochotný přijímat názory druhých, přemýšlet nad nimi, brát je v potaz a zaujmout k nim jisté stanovisko.
- c) Vzájemná spolupráce vede k lepším názorům skupiny. (Kasíková, 1997)

Úkolem učitele je, aby srozumitelně vysvětlil, jaké úkoly jednotlivé skupiny mají. Důležité pokyny a informace musí učitel sdělit na začátku práce všem žákům nahlas a srozumitelně. Během práce má za úkol pozorovat a kontrolovat práci skupin. Tam, kde je potřeba, poradí. (Cangelosi, 1994)

Existují tři typy skupinového učení :

- a) Žáci se podílí dohromady na vypracování jednotlivých úkolů.
- b) Žáci se podílí dohromady v rámci skupiny na vypracování úkolu, který má společný výsledek s celou třídou.
- c) Žáci se podílí dohromady na vypracování společného výsledku např. články do novin ke konkrétnímu tématu. (Fischer, 1997)

Základem kooperativního uspořádání výuky je vzájemná spolupráce žáků. Žáci se vzájemně podporují a pomáhají si. Kooperace ve skupině probíhá pouze tehdy, když si žáci uvědomí, že si svůj cíl splní jen v tom případě, jestliže ho splní i ostatní členové skupiny. Mezi charakteristické rysy skupinového vyučování patří (Kasíková, 1997):

**1. Žáci jsou na sobě závislí** – žáci si uvědomují, že pokud budou mít spolužáci úspěch, budou ho mít i oni. Všichni jsou navzájem spojeni. Stanoví se jeden cíl, k němuž musí dospět celá skupina.

**2. Spolupráce tváří v tvář** – je důležité, když žáci vidí svého spolupracovníka, protože jim to umožňuje spoléhat se na zpětnou vazbu.

**3. Každý je odpovědný za svůj výkon** – dochází k posouzení každého výkonu jednotlivých žáků a celá skupina je za něj potom oceněna.

**4. Utváření dovedností jedince a skupiny** – dispozice jedince i skupiny se projevují a formují postupně od základních až po propracované.

**5. Zhodnocení a rozebrání práce ve skupině** – skupina rozebírá, jak postupovala, jaké zvolila metody, kdo přispěl nejvíce, co mají příště udělat jinak.

V hodině německého jazyka se dá kooperativní výuka využít způsobem, že rozdělíme žáky na skupiny po pěti. Každý žák ze skupiny dostane kartičku, na níž bude obrázek znázorňující nějakou scénku z pohádky. Každá skupina bude mít pokaždé jinou pohádku. Jednotliví žáci ve skupině postupně ukazují kartičky a povídají k tomu ostatním, jak pohádka probíhala, jaký měla děj a jak pokračovala. (Kasíková, 1997)

Užitečná je technika s názvem „**Hledání informací**“. Učitel rozdělí žáky do skupin třeba po šesti a každé skupině rozdá kartičky, na nichž jsou napsány otázky týkající se probrané látky. Žáci přitom mohou hledat v sešitě nebo v učebnici správné odpovědi. Když jsou skupiny hotové, následuje kontrola odpovědí, přičemž poslouchají i ostatní skupiny. Tato technika umožní žákům připomenout si již probrané učivo. (Silberman, 1997)

### 3 Komunikace mezi učitelem a žákem

Komunikace je velice důležitá v životě jedince, protože díky ní dochází ke kontaktu s ostatními lidmi. Slouží jako porozumění a vzájemné předávání informací. Bez komunikace by nemohla žádná vyučovací hodina proběhnout. Jedná se o komunikaci mezi učitelem a žákem ale i mezi samotnými žáky navzájem. Aby ve třídě, která je charakteristická dominantním postavením učitele, mohla proběhnout výuka bez zbytečných komunikativních problémů, je zapotřebí, aby sám učitel i žáci dodržovali jistá pravidla komunikace dle Gavory (2005):

- a) Učitel má právo mluvit kdykoli se mu zachce.
- b) Sám si zvolí s kým bude mluvit.
- c) Vybere si téma podle svého vlastního uvážení.
- d) Může mluvit na kterémkoli místě ve třídě.
- e) Může hovořit, jak dlouho chce.
- f) Naproti němu smí žák mluvit, jen když ho vyzve učitel.
- g) Smí mluvit pouze s osobou, kterou mu přidělil učitel.
- h) Smí hovořit tak dlouho, dokud ho učitel nezastaví, a pouze o učitelem vybraném tématu.

#### 3.1 Druhy komunikace

Vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem vede k vytváření vzájemných vztahů mezi nimi. Tyto vzájemné vztahy navozují určitý druh činností, které produkují žáci nebo učitel v rámci vyučovací hodiny. Ve vzdělávacím procesu se hovoří o tzv. **pedagogické komunikaci**, která je charakterizována jako předávání informací mezi jedinci, kteří se účastní vzdělávací činnosti. Tato komunikace směřuje k cílům vzdělání a může mít podobu komunikace důkladně předem připravené, připravené pouze částečně a vůbec nepřipravené, která je typická v běžném životě. (Mareš, Křivohlavý, 1989)

Tento druh komunikace zajišťuje účast a zapojení učitele a žáka do vzdělávacího procesu. Jedinci společně pracují, ovlivňují se navzájem a předávají si své postřehy, znalosti a dovednosti. Dochází k utváření vztahů mezi účastníky komunikace a žáci se

prostřednictvím slovního kontaktu učí znát nové věci. Aby byla komunikace přínosná a aby dobře probíhala je zapotřebí pochopit sám sebe, protože poté se jedinec dokáže lépe vyjadřovat. Důležité je nikdy nelhat, protože můžeme rychle zapomenout, jak jsme co minule říkali, a nyní to řekneme jinak. Nebudí to důvěru při komunikaci. V neposlední řadě musí jedinec vyslechnout a brát v potaz názory druhých. Když se jedinec bude řídit těmito jednoduchými pravidly, nemělo by dojít při komunikaci k nepochopení. (Müllerová, 2002)

V pedagogické komunikaci dochází k chybám týkající se otázek i odpovědí. Chyb se dopouští během života každý člověk. Důležité je chybu najít, vysvětlit a opravit. Učitel by měl žákům vysvětlit, proč k chybě došlo a jak se jí vyvarovat. (Mareš, Křivohlavý, 1995)

Pro vytvoření efektivní komunikace ve třídě, nesmí učitel neustále pokládat otázky, na které vyžaduje odpovědi. Žák během odpovídání může udělat menší pauzu, protože si vymýšlí dokončení své myšlenky. Pro učitele to neznamena, že má vyvolat dalšího žáka, ale má počkat, než daný žák dokončí svou odpověď. V případě, že některý žák myslí na něco jiného, nesoustředí se, učitel by neměl požadovat zodpovězení otázky od něj. Nelze vyžadovat od žáka takovou odpověď, kterou si představuje učitel. Žák odpoví podle svých možností a znalostí. (Mareš, Křivohlavý, 1995)

Nejen mezi učitelem a žákem, ale mezi všemi účastníky komunikace probíhá dále **verbální komunikace**, která se uskutečňuje v mluvené a psané podobě. Samotný projev učitele je ve srovnání s projevem žáka podstatně větší. V moderním vyučování by měl spíše převažovat projev žáka, který se vlastní aktivitou učí a získává nové informace. Aby se upravil poměr mezi jednotlivými projevy, je zapotřebí (Gavora, 2005):

- a) Učitel musí neustále myslet na to, aby nepřevažoval pouze jeho monolog.
- b) Měl by se snažit uspořádat výklad tím způsobem, aby při činnosti zapojoval také žáky.
- c) Časté nabádání žáky k dotazům, otázkám je nutí uchovávat neustálou pozornost.
- d) Je zapotřebí žákům naslouchat a věřit jim.
- e) Žáky lze zapojit přípravou pracovních listů, které jim rozdá před výukou. Oni je budou muset během výkladu vyplňovat. Na závěr se učitel bude ptát na otázky, které byly v dané vyučovací hodině probírány.
- f) Učitel by měl konkrétní téma vztáhnout ke konkrétní situaci a zapojit do kontextu.



Ve vyučovací hodině se objevuje i **neverbální komunikace**, která do jisté míry převažuje. Jedná se o způsob vyjadřování těla, především oční kontakt, mimiku, gesta, doteky, pohyb a postoj. Žáci reagují na učitelův výraz. Když se učitel směje, žáci ví, že vše probíhá v pořádku. Když ale začne být ve třídě ruch a nepokoj, učitel změní výraz. Žáci ví, že mají přestat. Velmi efektivní je, aby učitel udržoval se třídou neustále oční kontakt. Tím sleduje po celou dobu situaci ve třídě, pozoruje, hlídá a napomíná všechny žáky. Žáci ví, že jsou sledováni, a chovají se pokojně. Tímto způsobem se dá dobře kontrolovat kázeň. Kontakt s žákem by neměl ani dlouhý ani krátký. (Müllerová, 2002)

Velmi důležité je dodržovat osobní zónu jednotlivých žáků. Není dobré při vypracovávání určitého úkolu stát přímo za žákem a dívat se mu do papíru. Žáka to znejistí, nebude chtít pracovat, znervózní a nebude schopen se soustředit. Mezi učitelem a žákem jsou doteky omezeny pouze na podávání ruky při dosáhnutí vynikajících výsledků nebo při předávání vysvědčení. Učitel by měl před žáky vystupovat sebejistě a rozhodně. Gesta jsou využívána především při demonstraci jistého předmětu, ukázání obrázku nebo místa na mapě. Gesta mají být využívána v přiměřené míře. (Müllerová, 2002)

### **3.2 Otázky ve výuce**

Podstatnou část vyučovací hodiny tvoří otázky učitele. Učitel kladením otázek napomáhá žákovi v přemýšlení a zároveň kontroluje, jestli žáci probíranému učivu porozuměli. Na rozdíl od běžného rozhovoru se ve vyučování položí velké množství otázek. Učitel se ptá na takové věci, které on sám zná, a neptá se na to, co neví. Nejvíce převažují ve výuce otázky:

**1. Uzavřené** – týkají se konkrétních dat, která se žáci již naučili. Jako odpověď slouží reprodukované poznámky, které má žák vžité. A většinou se odpovídá v krátkých slovních spojeních. Pouze jedna odpověď je správná. Tento typ otázek ve výuce převládá.

**2. Otevřené** – nejedná se o zopakování dosud známých poznatků, ale žák odpovídá na základě nalézání více možných řešení. Existuje více možností správných odpovědí .

(Gavora, 2005)

Učitelovy otázky se mohou orientovat na organizační záležitosti a vyskytují se převážně na začátku vyučovací hodiny. Ale nejčastěji otázkami učitel sleduje, jak žáci dané učivo zvládli a jak dobře si ho pamatují. Žáci nejsou schopni na otázku odpovědět v případě, že dojde k její nejasné formulaci. Žáci poté neví, na co se učitel ptá. Nebo se může stát, že otázka nebude přímo úměrná jejich znalostem. Položí-li učitel příliš jednoduchou otázku, odpovědi se nedočká, protože si žáci budou myslet, že je v tom nějaká záludnost. (Mareš, Křivohlavý, 1989)

Když žák nezná odpověď, učitel se mu snaží pomoci. Ale orientuje ho tím směrem, aby odpověděl to, co chce učitel slyšet. (Níkl, 1990)

Učitelé preferují uzavřené otázky, protože se orientují na poznatky objektivně dané a přesně formulované. Učitel si je jistější, jestliže se ptá na věci jednoznačně dané. S přípravou uzavřených otázek si učitel nedá takovou práci, jako kdyby měl vymýšlet otázky, při kterých je možné vícero odpovědí. Nad uzavřenými otázkami nemusí žáci přemýšlet dlouho, nemusí vymýšlet další a jinak řečené odpovědi. Během vyučovací hodiny se musí zvládnout hodně učiva, proto je lehčí tvořit potom uzavřené otázky na konkrétní téma. (Gavora, 2005)

Velmi důležitá je také formulace otázek učitele. V první řadě nesmí učitel odpovídat na žakovu otázku další otázkou. Otázky by měly být věcné, výstižné, přesné, srozumitelné, logické, přiměřeně obtížné žakovým znalostem a schopnostem. Po položení otázky má být poskytnuta žákům dostatečná doba na promyšlení odpovědi. Začne-li učitel s vyvoláváním žáků příliš brzy, odpovědi se většinou nedočká. Žáci jsou nervózní, ve stresu a nejsou schopni produkovat myšlenky. Důležitou zásadou je, že učitel nesmí na otázku odpovědět sám. Musí žáky vybízet a pomáhat jim v hledání správné odpovědi. (Müllerová, 2002)

Kromě neustálého kladení otázek, je nezbytně nutné také žákům naslouchat. Jestliže je učitel pozorně poslouchá a vnímá, ví, jaké téma komunikace má nastolit. Většinou se ale stává, že učitel žákům nenaslouchá, protože se málo soustředí na tuto důležitou činnost. Učitel je během vyučovací hodiny zaneprázdněn jinými činnostmi. Mnohdy je netrpělivý a nechce být oproti žákovi pasivní. Aby bylo patrné, že učitel žáka poslouchá a vnímá, musí neustále udržovat oční kontakt s mluvčím. Měl by brát v potaz momentální pocity a psychický stav mluvčího, tázat se a na závěr zhodnotit projev. (Müllerová, 2002)

### **3.3 Organizační formy ve výuce a komunikace**

#### **1. Hromadné vyučování**

Výuka probíhá se všemi žáky společně. Jedná se o nejčastější způsob vyučování, při kterém vykládá buď učitel nebo hovoří žák. Činnosti probíhají každá zvlášť. Při sdělování je charakteristická komunikace, která směřuje od učitele k žákům. Učitel má za cíl pouze posluchačům sdělit konkrétní data bez vlastního postoje k novým poznatkům. Jestliže učitel hovoří se třídou, jedná se o komunikaci, která probíhá navzájem mezi učitelem a žákem. Většinou se jedná o otázky učitele a odpovědi žáků. Velmi málo je situace obrácená a to, že žák se táže a učitel nabízí odpovědi. Velkým problémem je, že většina učitelů není schopna vytvářet takové otázky, na které by mohla odpovídat celá třída a ne jeden žák. (Mareš, Krivohlavý, 1989)

#### **2. Skupinové vyučování**

Žáci pracují ve skupinách, proto se zapojí celá třída. V jednotlivých skupinách probíhá vzájemná komunikace mezi členy skupiny. Společně hodnotí možné nápady, názory a směřují ke konkrétnímu cíli. Skupiny většinou vytváří učitel a každá skupina vypracovává své úkoly. Skupinová práce zajišťuje uplatnění komunikačních schopností, mezi které patří:

- a) iniciace, při níž žák začíná komunikovat, vymýšlí možné řešení a možnosti
- b) shromažďování dat a seznámení ostatních členů skupiny s dosaženými informacemi
- c) vysvětlování a umožnění ostatním pochopit dané poznatky
- d) utřídění informací
- e) aktivizace ostatních členů skupiny
- f) vůle ustoupit a umožnit skupině pokračovat
- g) zpětná vazba (Gavora, 2005)

#### **3. Individuální vyučování**

Jedná se o komunikaci mezi učitelem a jedním žákem, kteří vykonávají vzdělávací činnost sami. Nemusí být přítomna celá třída ale pouze učitel a jeden žák. Nebo se učitel věnuje ve třídě pouze jednomu žákovi a ostatním zadá samostatnou práci. Komunikace probíhá vzájemně, učitel se ptá, vysvětluje nebo vykládá. Žák má možnost ptát se na to, čemu nerozumí. Odpovídá na otázky učitele a komentuje konkrétní

činnost. V minulosti to byla velmi frekventovaná forma výuky. V dnešní době se využívá pouze ojediněle ve zvláštních situacích (např. při výuce nadaného nebo postiženého dítěte). (Mareš, Křivohlavý, 1989)

Během komunikace dochází také k určitým bariérám, které znesnadňují a znemožňují samotné komunikování. Jedná se o **horizontální bariéry**, které jsou spojeny se vnímáním jedince. Učitel vnímá každého žáka jinak. K jednomu pociťuje náklonnost, ke druhému nesympatie. Jednomu důvěřuje a druhému ne. Tyto aspekty se projevují v komunikaci. Příčinou může být tzv. haló efekt, na základě kterého jedná učitel se žákem podle jeho nejviditelnější vlastnosti. Učitel se nedokáže soustředit na jiné vlastnosti, pouze na tuto nejviditelnější. Další možnou příčinou je uvěření prvnímu dojmu, dle kterého usuzujeme celou osobnost žáka. Jestliže žák nezapůsobil na učitele při prvním setkání příjemně a sympaticky, zařadí si ho učitel automaticky mezi neoblíbené žáky. V neposlední řadě lze zmínit také to, že učitel jedny žáky podceňuje a srovnává je s lepšími. Tito žáci se už poté nesnaží, protože ví, že je učitel neocení, ba naopak jim ještě něco vytkne. (Müllerová, 2002)

Vedle horizontálních bariér existují také **vertikální bariéry**, které jsou založeny na vztahu mezi učitelem a žákem. Učitel a žák nemají ve výuce rovnocenné postavení. Komunikaci znesnadňuje např. nesdělení určitých informací, přičemž učitel řekne, že se potřebné věci včas dozví. Učitel se cítí nadřazen a někdy nemá zájem se žáky o čemkoli komunikovat. (Müllerová, 2002)

Další důležité bariéry jsou **kulturní a jazykové**. Na našich školách studuje velké množství romských dětí nebo dětí jiných národností např. vietnamské. Některé děti neovládají dobře český jazyk, proto nejsou schopné v hodině komunikovat. (Müllerová, 2002)

## 4 Výzkumná část

### 4.1 Vymezení problematiky a hlavních pojmů

Celá práce je zaměřena především na dva základní pojmy a těmi jsou aktivita žáka a s tím spojená aktivizační činnost učitele.

Pojem aktivita bývá obecně vysvětlen jako jakákoli činnost, kterou produkují živé organismy. V rámci pedagogiky se tímto pojmem rozumí činnosti, při kterých je zapotřebí větší podíl samostatné práce, vlastního úsilí a efektivity. Člověk musí podávat větší výkony a k tomu je zapotřebí velká míra vlastní snahy a zájmu. Aktivita se dělí na nižší a vyšší stupeň. Nižším stupněm aktivity se rozumí, když žák sleduje výklad učitele. Za vyšší stupeň aktivity je považováno, když žák řeší příklad na tabuli nebo v sešitě. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998)

Aktivizační činnost je chápána jako jisté podněcování, které vede k vyvolání určité činnosti. (Petráčková, Kraus, 1998) V tomto případě se jedná o podněcování učitele k aktivitě žáků. Podněcování aktivity žáků se v této diplomové práci nevztahuje na všechny vyučovací předměty pouze na výuku německého jazyka na středních školách.

Činnost učitele ve výuce je zachycena na základě Flandersova pozorovacího systému, který podává velice dobré informace o práci učitele ve výuce. A činnost žáka je zkoumána na základě Taberova pozorovacího systému. Pozorování jednotlivých kódů nebo-li kódování se uskuteční na základě 5-ti vteřinových intervalů na začátku, uprostřed a na konci vyučovací hodiny.

V rámci Flandersova systému jsou uvedeny kategorie, které se zabývají činností učitele, a to kategorie č. 1 bere v potaz city žáka, č. 2 chválí a povzbuzuje, č. 3 bere v potaz myšlenky žáka a rozvíjí je, č. 4 klade otázky, č. 5 podává vysvětlení, č. 6 přikazuje a uděluje pokyny, č. 7 kritizuje a prosazuje autoritu a č. 8 + 9 vyzývá žáka k odpovědi.

Dále je zde zapojena i samostatná práce žáků, která se nevyskytuje ani ve Flandersově ani v Taberově pozorovacím systému, ale je důležitá, protože doprovází každou vyučovací hodinu. Tuto kategorii také potřebujeme pro spočítání vzorce dle J. Maňáka, na jehož základě spočítáme činnost učitele a činnost žáků.

Data, která jsme získali na základě pozorování, poté statisticky vyhodnotíme a tím otestujeme vytvořené hypotézy. Hypotéza je definována jako určité tvrzení o jistém jevu, který následným vyhodnocením buď potvrdíme nebo vyvrátíme. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998)

## **4.2 Charakteristika výzkumu a zvolených metod**

V rámci této diplomové práce se jedná o relační neboli vztahový výzkum, při kterém se zkoumá vztah mezi jednotlivými jevy. Zkoumáme, zda existuje vztah mezi aktivitou žáka a aktivizační činností učitele ve výuce německého jazyka. V tomto případě se jedná o vztah mezi dvěma jevy.

Protože při práci používáme číselné údaje, jedná se o kvantitativně orientovaný výzkum, který se dále vyhodnocuje pomocí statistických výpočtů. Při kvantitativně orientovaném výzkumu se vytvoří hypotézy, které se následně testují. Otestované hypotézy poté můžeme potvrdit nebo vyvrátit na základě výsledků. (Gavora, 2000)

### **Cíl výzkumu**

Cílem je zjistit, zda existuje vztah mezi aktivitou žáka a aktivizační činností učitele ve výuce německého jazyka.

### **Výzkumná otázka**

1) Existuje vztah mezi aktivitou žáka a aktivizační činností učitele ve výuce německého jazyka?

### **Výzkumná metoda**

Jedná se o standardizované pozorování, konkrétně zde byla použita interakční analýza.

## **Základní soubor**

Gymnázia v Jihočeském kraji, 1.- 4. ročníky

## **Výběrový soubor**

2 gymnázia, 15 vyučovacích hodin

### **4.2.1 Zvolené výzkumné metody**

Mezi metody kvantitativně orientovaného výzkumu patří metoda standardizovaného pozorování, která byla použita i pro tuto práci. Jedná se konkrétně o interakční analýzu. Pozorování se dělí na přímé, kdy se pozorovatel vyučovací hodiny přímo účastní a zapisuje si jednotlivé kategorie. A dále se vyskytuje pozorování nepřímé, které se děje na základě záznamu vyučovací hodiny. (Gavora, 2000)

Existuje mnoho pozorovacích systémů. Mezi nejznámější pozorovací systémy, které sledují činnost žáka a učitele, jsou řazeny Flandersův, Bellackův a Taberův.

V tomto případě byl pro pozorování aktivity žáků ve vyučovací hodině zvolen Taberův pozorovací systém, který se zabývá činností žáka ve vyučovací hodině. Je propracovanější a vhodnější pro činnost žáka než Flandersův.

A pro pozorování činnosti učitele byl vybrán Flandersův pozorovací systém, který podává dobré informace o působení učitele ve vyučování.

Tyto dva systémy byly vybrány proto, že jejich podstatou je značná jednoduchost ve srovnání s jinými pozorovacími systémy.

Navíc je zde ještě přiřazena kategorie, který se týká samostatné práce žáka, neboť tato důležitá kategorie se nevyskytuje ani v Taberově ani ve Flandersově pozorovacím systému. Ale v hodině cizích jazyků je samostatná práce hojně zastoupena. Tato kategorie slouží dle Maňáka pro výpočet vztahu aktivity žáka a aktivizační činnosti učitele.

Pozorování se uskutečňuje pomocí pozorovacího archu, který je pro pozorovatele již předem připravený a do kterého si zapisuje průběh pozorování. (Gavora, 2000) Nejznámějším a nejjednodušším záznamovým archem je mapa třídy, která byla využita i pro tento výzkum.

Samotné pozorování se děje způsobem, že pozorovatel udělá u příslušného zkoumaného jevu čárku, když daný jev upozoruje. Tento způsob se nazývá kódování. Pozorovatel by měl sedět v zadní části třídy, aby lépe viděl, co žáci a učitel dělají, ale také aby nerušil a nerozptyloval ostatní. (Gavora, 2000)

Nejčastějším způsobem pozorování je kódování celé vyučovací hodiny v intervalu pěti vteřin. Získá se tak velmi podrobný přehled o průběhu vyučovací hodiny. Čím jsou intervaly delší, tím je přehled méně podrobný. Předpokládá se ale jistá zkušenost pozorovatele. (Gavora, 2000)

V tomto případě se nejedná o kódování celé vyučovací hodiny, protože to bylo moc náročné na nezkušeného pozorovatele. Ale jedná se o kódování tří částí vyučovací hodiny. Zaznamenávaly se činnosti, které se odehrávaly pět minut na začátku vyučovací hodiny, dále pět minut uprostřed a pět minut ke konci vyučovací hodiny.

Bohužel učitelé, u kterých pozorování probíhalo, mi neumožnili, abych si mohla nahrávat jejich hodiny na diktafon. Zaznamenávání probíhalo přímo ve vyučovací hodině.

Je doporučeno, aby před samotným pozorováním proběhlo několik hodin nácvičku, což se bohužel neuskutečnilo, protože nebyla možnost si to nacvičit.

## Metoda pozorování

Pro získání dat byl zvolen Flandersův a Taberův pozorovací systém. Zaznamenávání dat probíhalo sledováním pěti minut na začátku, pěti minut uprostřed a pěti minut na konci vyučovací hodiny. Jedná se o alternativu intervalového kódování celé vyučovací hodiny. Tímto způsobem získáme přehled o průběhu vyučovací hodiny. V tomto případě se jedná o přímé pozorování, neboť pozorovatel byl přímo účasten pozorování a zaznamenával výskyt níže uvedených kategorií.

**Kategorie dle Flanderse (Gavora, 2000):**

### **Řeč učitele:**

**1) Bere v potaz city žáka:** Žákovy city učitel přijímá a snaží se je nějakým způsobem objasnit. City mají pozitivní nebo negativní ráz. (Gavora, 2000)



**2) Učitel pochválí nebo povzbudí žáka (P)<sup>1</sup>:** Učitel žáka chválí za správnou odpověď, za určitou činnost, za správné chování a snaží se ho přimět k dalším činnostem. Nejčastěji se užívá slov „Dobře“ a „Ano“.

**3) Bere v potaz myšlenky žáka a rozvádí je dále do hloubky (Ř):** Učitel musí říci znovu správnou odpověď žáka, protože to vede k snadnějšímu zapamatování si dané látky pro celou třídu. Důležité je, aby učitel dané komentáře shrnul a porovnal je s názory ostatních ve třídě. Dále je velice přínosné, když učitel výroky žáků dále rozebírá a navazuje jimi na další poznatky.

**4) Pokládá otázky (O):** Učitel se ptá žáků, jestli rozumí učivu, jestli jim vyhovuje způsob, kterým pracují. Důležité jsou také otázky týkající se organizace.

**5) Podává vysvětlení (Ř):** Učitel vysvětluje učební látku a postup, který byl použit. Objasňuje názory a zprostředkovává data.

**6) Prikazuje a uděluje pokyny (P):** Učitel informuje žáky o tom, co mají dělat.

**7) Kritika a prosazení autority (I):** Učitel napomíná špatné chování žáků, špatné postupy a odpovědi. Dále také objasňuje užití právě tohoto postupu a ne jiného. Učitel vysvětluje žákům, proč je důležité, aby se chovali správně.

### **Řeč žáka dle Tabera:**

**8) Žák, který se nehlásil, odpovídá, protože byl vyzván učitelem (A).** Žák nabízí odpověď, protože byl vyvolán učitelem.

**9) Žák, který se hlásil, odpovídá, protože byl vyzván učitelem (A).** Žák podává odpověď na znamení učitele.

**10) Žák odpoví spontánně, aniž by ho vyvolal učitel (A).** Žák hovoří sám, protože chce.

**11) Žák se ptá nebo komentuje dané téma (A).** Žák si vezme slovo, aniž by ho vyzval učitel.

---

<sup>1</sup> Ř-řeč učitele, O-otázka, P-podnět, I-inhibice, A-aktivita, S-samostatná práce žáků

## 12) Samostatná práce žáků ( S).

### Podoba kódování:

Čísla zaznamenaných kategorií se zapisují do sloupců pod sebe a vznikne mnoho čísel, což je velmi složité a náročné pro další práci. Pro zjednodušení a lepší spolupráci s daty se čísla zanesou do tabulky, která má 12 sloupců a 12 řádků. Vždy se spojí následující dvojice čísel tak, jak se jednotlivá čísla vyskytují v řadě. V místě, kde se prolne první číslo s druhým, se udělá čárka. První číslo signalizuje řádek a druhé číslo představuje sloupec. Takto se zpracují všechna čísla. Vznikne tabulka, která obsahuje záznamy jednotlivých kategorií.

Aktivitu žáka jsme vypočítali podle vzorce J. Maňáka :

$$Au = (O + P) / (\check{R} + I)$$

Aktivizační činnost učitele taktéž dle vzorce J.Maňáka:

$$A\check{z} = (A + S) / (\check{R} + I)$$

Ke spočítání tohoto vzorce byly použity údaje z již zmíněného pozorovacího systému

## 4.3 Vymezení výzkumného problému, vzorku a hypotéz

### 4.3.1 Výzkumný problém

Existuje vztah mezi aktivitou žáka a aktivizační činností učitele ve výuce německého jazyka?

Výzkumný problém je zaměřen na zkoumání vztahu mezi dvěma i více proměnnými.(Gavora, 2000) V rámci této diplomové práce je nezávislá proměnná aktivizační činnost učitele a jako závisle proměnná je zde zastoupena aktivita žáků ve výuce německého jazyka.

### 4.3.2 Výzkumný vzorek

Do základního souboru patřila Gymnázia v Jihočeském kraji, konkrétně 1. – 4. ročníky, na kterých se vyučuje německý jazyk

Výzkumný vzorek byl vybrán záměrným výběrem. Výzkum se uskutečnil na dvou gymnáziích. Bohužel nebylo umožněno pozorování na více gymnáziích. Celkem bylo napozorováno 15 vyučovacích hodin německého jazyka. Pozorování se uskutečnilo ve všech čtyřech ročnících.

Německý jazyk byl záměrně zvolen, protože ve výuce cizích jazyků je nejdůležitější, aby učitel velmi často zapojoval žáka do komunikace. Žák musí být velmi aktivní, aby si cizí jazyk osvojil.

Nebyly zvoleny jiné střední školy pouze gymnázia, aby byly výsledky lépe srovnatelné. Nedá se porovnávat aktivita žáka a aktivizační činnost učitele na gymnáziích a na jakékoli jiné střední škole. Na gymnáziu je kladen větší důraz na spolupráci žáků, žáci jsou také ochotnější spolupracovat, protože mají snahu se něco naučit a chtějí dosahovat velmi dobrých výsledků. Naopak na středních školách je výuka volnější a na žáky není kladen takový důraz. Navíc existují střední školy s různým zaměřením.

Výzkum byl vybrán pro srovnání gymnázií a ne středních škol, i když platí, že středních škol se zaměřením je více než gymnázií. Ale kdyby došlo k porovnání výuky na střední škole a na gymnáziu, nebyly by výsledky tak přesné.

### 4.3.3 Hypotézy

Hypotéza je založená na vztahu mezi proměnnými. A má za úkol potvrdit nebo vyvrátit naše tvrzení. (Gavora, 2000) Tyto hypotézy jsou vytvořené jako nulové, aby se poté mohly statisticky vyhodnotit.

H1: Mezi aktivitou žáka a aktivizační činností učitele neexistuje vztah .

H2: Mezi počtem otázek učitele směřujících k žákům a počtem spontánních odpovědí žáků bez udělení slova neexistuje vztah.

H3: Mezi počtem otázek učitele směřujících k žákům a počtem odpovědí nehlásících se žáků vyvolaných učitelem neexistuje vztah.

H4: Mezi počtem otázek učitele směřujících k žákům a počtem odpovědí hlásících se žáků vyvolaných učitelem neexistuje vztah.

H5: Mezi počtem otázek učitele směřujících k žákům a počtem žákovských komentářů neexistuje vztah.

H6: Mezi počtem otázek učitele směřujících k žákům a počtem odpovědí žáků neexistuje vztah.

H7: Mezi počtem otázek učitele a počtem žáky pronesených replik k danému tématu neexistuje vztah.

H8: Mezi počtem žákovských replik rozvíjených učitelem a počtem žákovských komentářů a otázek neexistuje vztah.

H9: Mezi počtem žákovských replik rozvíjených učitelem a počtem odpovědí hlásících se žáků neexistuje vztah.

H10: Mezi počtem žákovských replik rozvíjených učitelem a počtem odpovědí nehlásících se žáků neexistuje vztah.

H11: Mezi počtem žákovských replik rozvíjených učitelem a počtem odpovědí žáků neexistuje vztah.

H12: Mezi počtem žákovských replik rozvíjených učitelem a počtem spontánních odpovědí žáků bez udělení slova neexistuje vztah.

H13: Mezi počtem pokynů učitele a počtem spontánních otázek a komentářů žáků neexistuje vztah.

H14: Mezi počtem pokynů učitele a počtem odpovědí hlásících se žáků neexistuje vztah.

H15: Mezi počtem pokynů učitele a počtem odpovědí žáků neexistuje vztah.

H16: Mezi počtem pokynů učitele a počtem odpovědí nehlásících se žáků neexistuje vztah.

H17: Mezi počtem pochval pronesených učitelem směřujících k žákům a počtem žakovských replik k danému tématu neexistuje vztah.

H18: Mezi počtem pochval pronesených učitelem směřujících k žákům a počtem žakovských komentářů a otázek neexistuje vztah.

H19: Mezi počtem pochval pronesených učitelem směřujících k žákům a počtem odpovědí hlásících se žáků neexistuje vztah.

H20: Mezi počtem pochval pronesených učitelem směřujících k žákům a počtem odpovědí nehlásících se žáků neexistuje vztah.

H21: Mezi počtem pochval pronesených učitelem směřujících k žákům a počtem odpovědí žáků neexistuje vztah.

H22: Mezi počtem pochval pronesených učitelem směřujících k žákům a počtem spontánních odpovědí žáků bez udělení slova neexistuje vztah.

## **4.4 Zpracování a interpretace získaných údajů**

### **4.4.1 Způsob zpracování dat**

Pro vyhodnocení získaných údajů byl použit program STATISTICA verze 7, aby bylo možno zjistit, jestli mezi nimi existuje vztah.

U hypotézy číslo jedna se nejprve spočítala aktivita žáka a aktivizační činnost učitele za jednotlivé vyučovací hodiny dle výše zmíněných vzorců J. Maňáka a tyto výsledky se pak dosadily do tabulky v programu Statistica. Byla zvolena neparametrická statistika a Spearmanův test korelace.

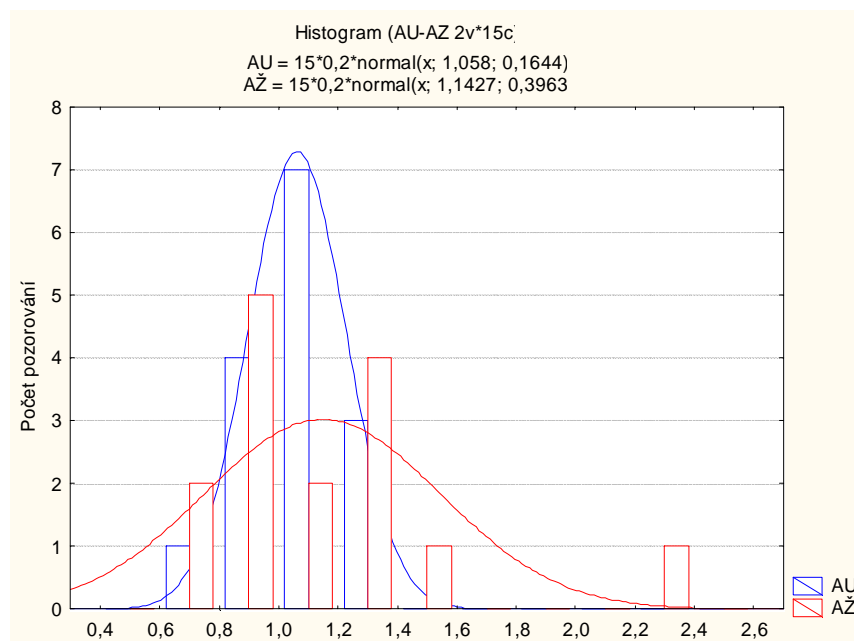
V dalších hypotézách H2 – H22 se data z pozorování zanesla do tabulky v programu a vyhodnotila se na základě Spearmanova testu korelace. K těmto hypotézám se už nepočítala aktivita žáka a aktivizační činnost učitele dle vzorce.

Pro vyhodnocení těchto údajů byla vždy zvolena hladina významnosti  $p$  menší než 0,05.

#### 4.4.2 Testování hypotéz

**H1: Mezi aktivitou žáka a aktivizační činností učitele neexistuje vztah.**

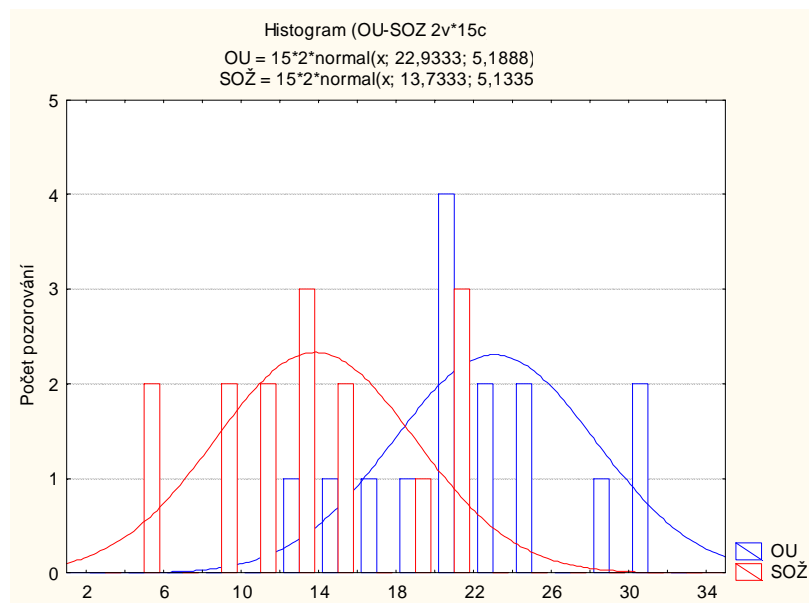
V případě této hypotézy vztah neexistuje, protože odpovídající hodnota  $p$  je 0,58. **Hypotézu na hladině významnosti 0,05 nezamítáme.**



Graf 1: Vztah mezi aktivitou žáka a aktivizační činností učitele

**H2: Mezi počtem otázek učitele směřujících k žákům a počtem spontánních odpovědí žáků bez udělení slova neexistuje vztah.**

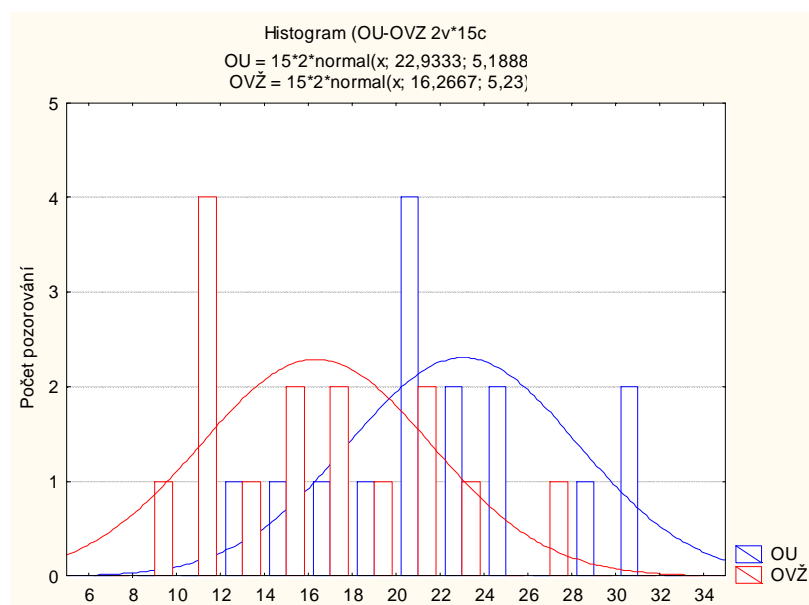
**Hypotézu** na hladině významnosti 0,05 **zamítáme**, protože odpovídající hodnota p je 0,01. A vztah tedy existuje.



Graf 2: Vztah mezi počtem otázek učitele a počtem spontánních odpovědí žáků

**H3: Mezi počtem otázek učitele směřujících k žákům a počtem odpovědí nehlásících se žáků vyvolaných učitelem neexistuje vztah.**

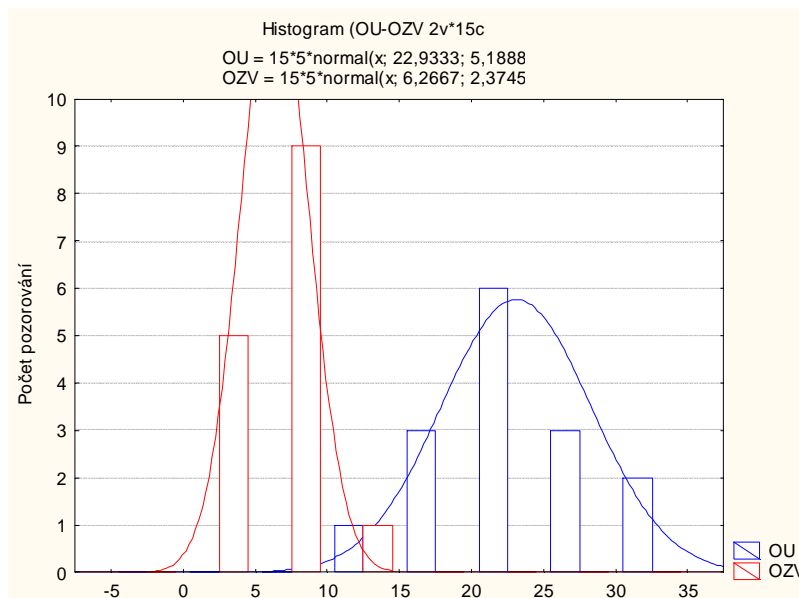
**Hypotézu** na hladině významnosti 0,05 **nezamítáme**, protože odpovídající hodnota p je 0,09. Vztah tedy neexistuje.



Graf 3: Vztah mezi počtem otázek žáků a počtem odpovědí nehlásících se žáků

**H4: Mezi počtem otázek učitele směřujících k žákům a počtem odpovědí hlásících se žáků vyvolaných učitelem neexistuje vztah.**

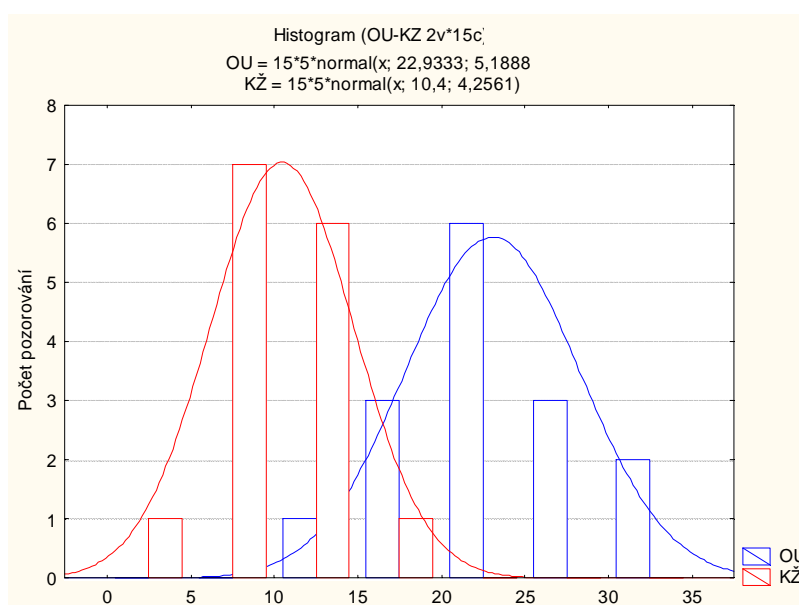
**Hypotézu** na hladině významnosti 0,05 **nezamítáme**, protože odpovídající hodnota p je 0,62. Vztah tedy neexistuje.



Graf 4: Vztah mezi počtem otázek učitele a počtem odpovědí hlásících se žáků

**H5: Mezi počtem otázek učitele směřujících k žákům a počtem žakovských komentářů neexistuje vztah.**

**Hypotézu** na hladině významnosti 0,05 **nezamítáme**, protože odpovídající hodnota p je 0,72. Vztah tedy neexistuje.

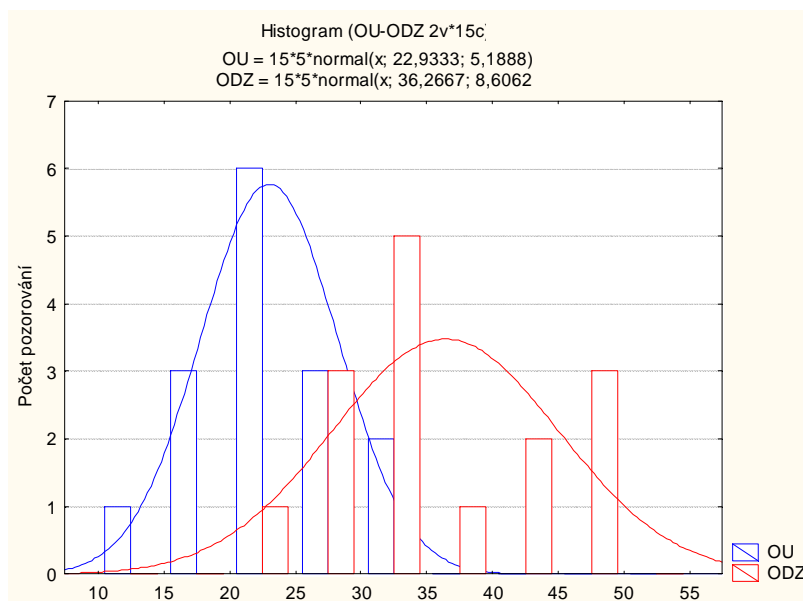


Graf 5: Vztah mezi počtem otázek učitele a počtem komentářů žáků



**H6: Mezi počtem otázek učitele směřujících k žákům a počtem odpovědí žáků neexistuje vztah.**

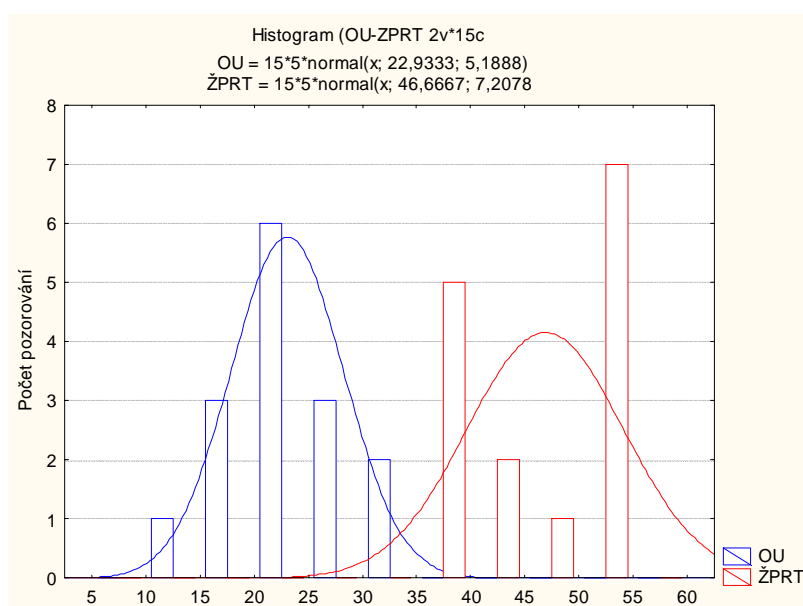
**Hypotézu** na hladině významnosti 0,05 **zamítáme**, protože odpovídající hodnota p je 0,02. Vztah v tomto případě existuje.



Graf 6: Vztah mezi počtem otázek učitele a počtem odpovědí žáků

**H7: Mezi počtem otázek učitele a počtem žáky pronesených replik k danému tématu neexistuje vztah.**

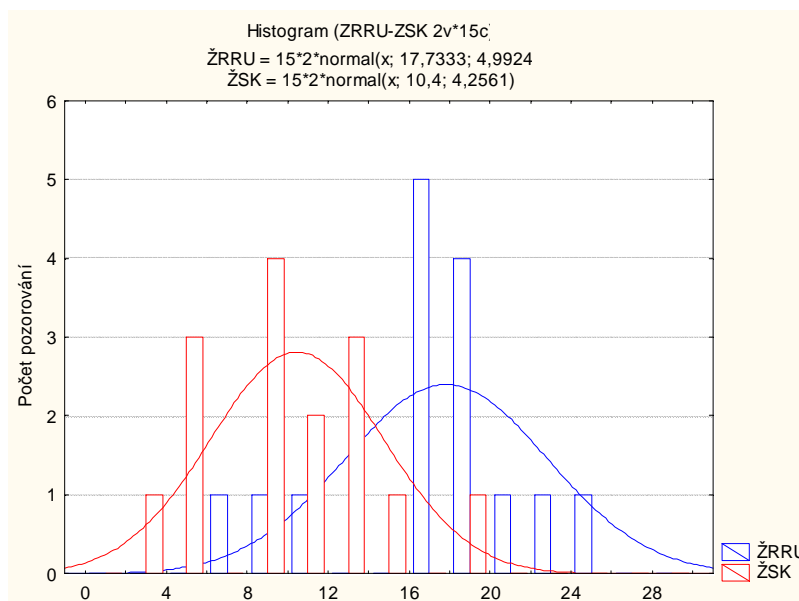
**Hypotézu** na hladině významnosti 0,05 **zamítáme**, protože odpovídající hodnota p je 0,00. Vztah tedy existuje.



Graf 7: Vztah mezi počtem otázek učitele a počtem replik žáků

**H8: Mezi počtem žákovských replik rozvíjených učitelem a počtem žákovských komentářů a otázek neexistuje vztah.**

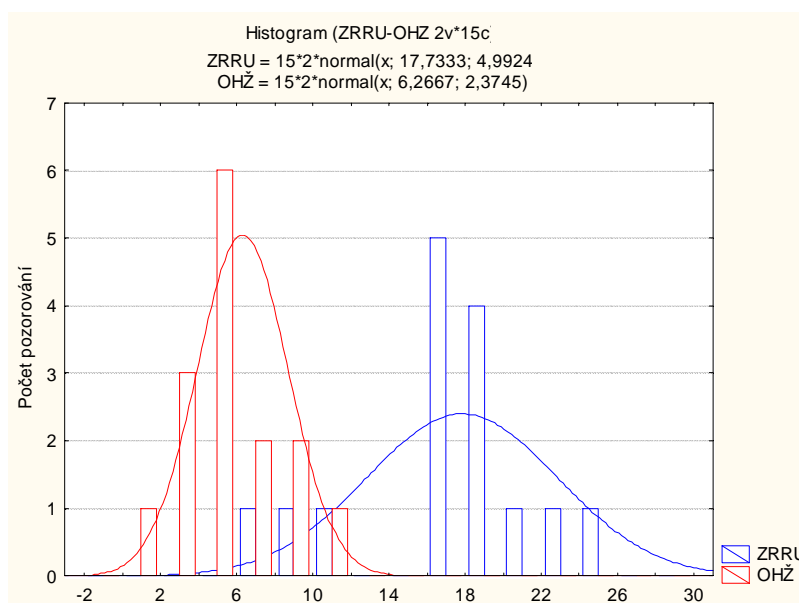
**Hypotézu** na hladině významnosti 0,05 **nezamítáme**, protože odpovídající hodnota p je 0,15. Vztah tedy neexistuje.



Graf 8: Vztah mezi počtem žákovských replik rozvíjených učitelem a počtem komentářů a otázek žáka

**H9: Mezi počtem žákovských replik rozvíjených učitelem a počtem odpovědí hlásících se žáků neexistuje vztah.**

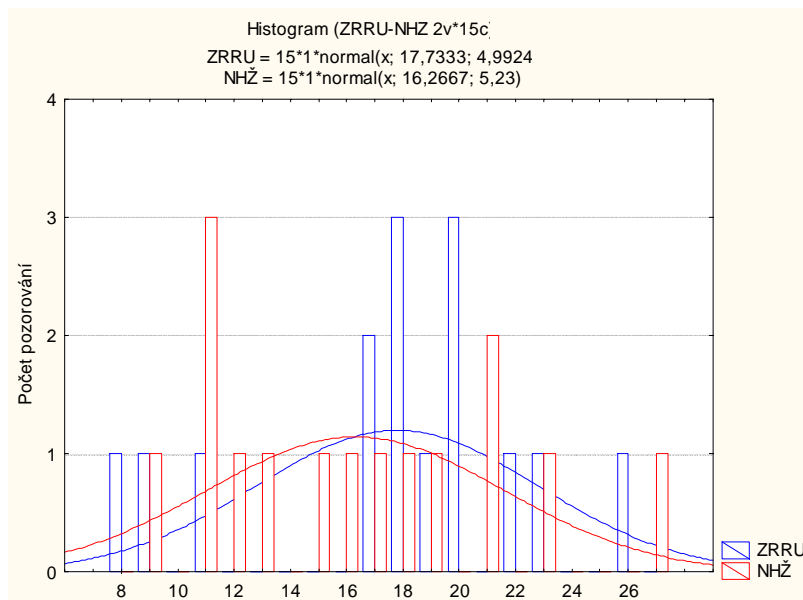
**Hypotézu** na hladině významnosti 0,05 **nezamítáme**, protože odpovídající hodnota p je 0,32. Vztah v tomto případě neexistuje.



Graf 9: Vztah mezi počtem žákovských replik rozvíjených učitelem a počtem odpovědí hlásících se žáků

**H10: Mezi počtem žákovských replik rozvíjených učitelem a počtem odpovědí nehlásících se žáků neexistuje vztah.**

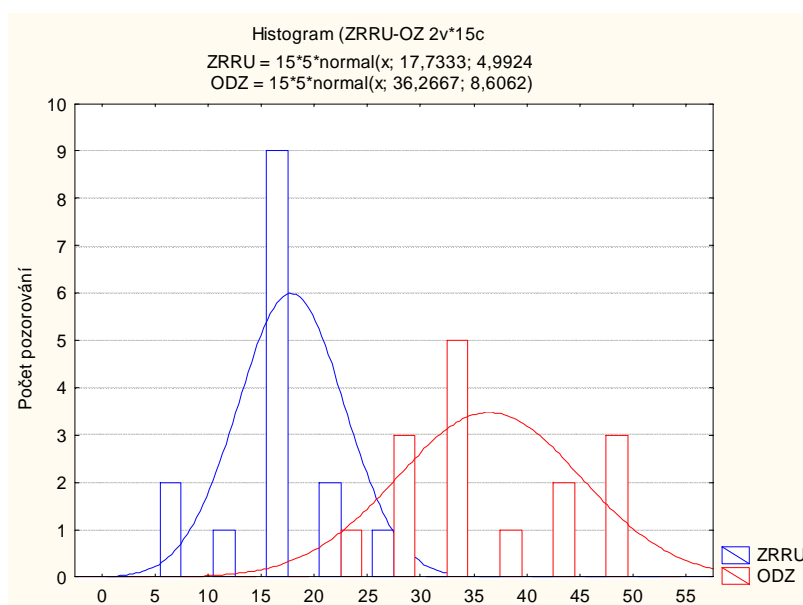
**Hypotézu** na hladině významnosti 0,05 **nezamítáme**, protože odpovídající hodnota p je 0,21. Vztah neexistuje.



Graf 10: Vztah mezi počtem žákovských replik rozvíjených učitelem a počtem odpovědí nehlásících se žáků

**H11: Mezi počtem žákovských replik rozvíjených učitelem a počtem odpovědí žáků neexistuje vztah.**

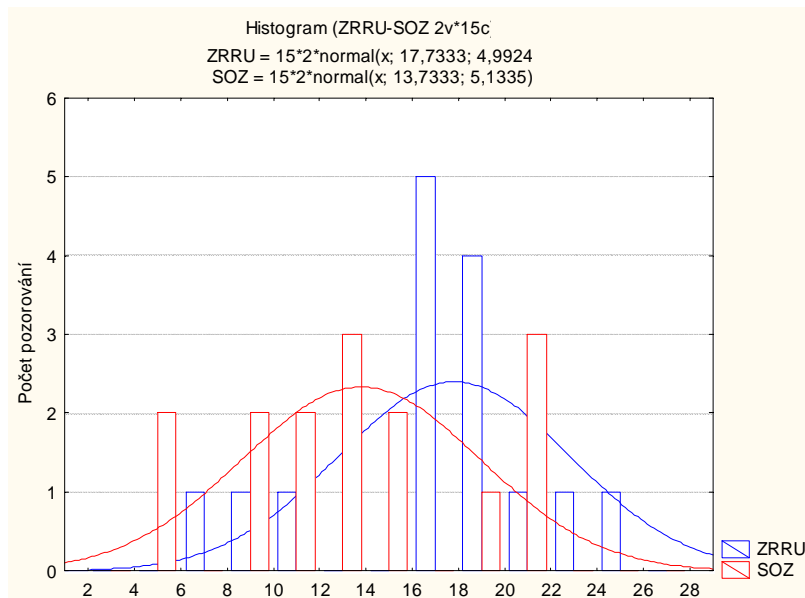
**Hypotézu** na hladině významnosti 0,05 **nezamítáme**, protože odpovídající hodnota p je 0,31. Vztah v tomto případě neexistuje.



Graf 11: Vztah mezi počtem žákovských replik rozvíjených učitelem a počtem odpovědí žáků

**H12: Mezi počtem žakovských replik rozvíjených učitelem a počtem spontánních odpovědí žáků bez udělení slova neexistuje vztah.**

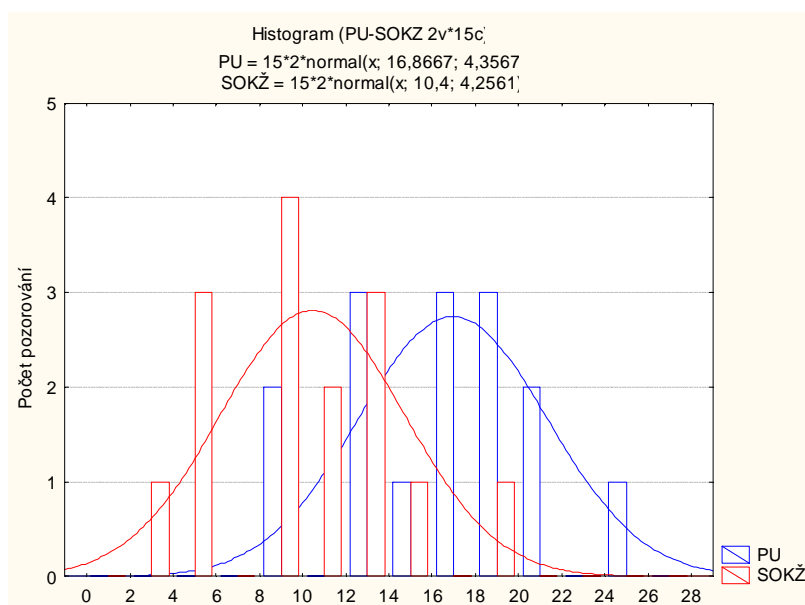
**Hypotézu** na hladině významnosti 0,05 **nezamítáme**, protože odpovídající hodnota p je 0,68. Vztah v tomto případě neexistuje.



Graf 12: Vztah mezi počtem žakovských replik rozvíjených učitelem a počtem spontánních odpovědí žáka

**H13: Mezi počtem pokynů učitele a počtem spontánních otázek a komentářů žáků neexistuje vztah.**

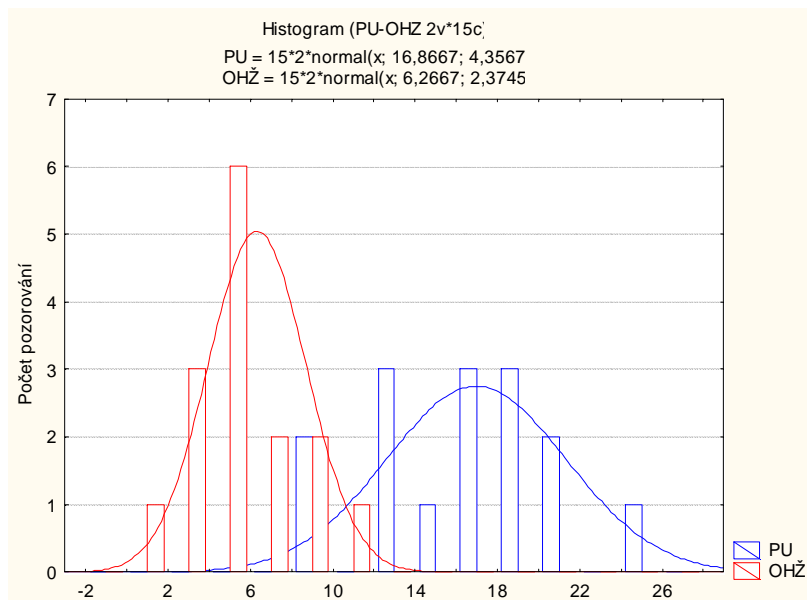
**Hypotézu** na hladině významnosti 0,05 **nezamítáme**, protože odpovídající hodnota p je 0,76. Vztah v tomto případě neexistuje.



Graf 13: Vztah mezi počtem žakovských replik rozvíjených učitelem a počtem otázek a komentářů žáka

**H14: Mezi počtem pokynů učitele a počtem odpovědí hlásících se žáků neexistuje vztah.**

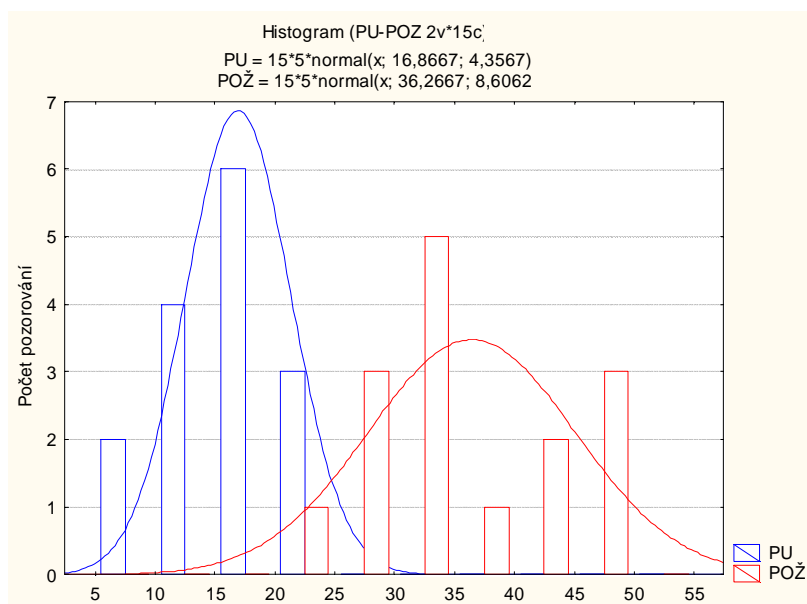
**Hypotézu** na hladině významnosti 0,05 **nezamítáme**, protože odpovídající hodnota p je 0,81. Vztah v tomto případě neexistuje.



Graf 14: Vztah mezi počtem pokynů učitele a počtem odpovědí hlásících se žáků

**H15: Mezi počtem pokynů učitele a počtem odpovědí žáků neexistuje vztah.**

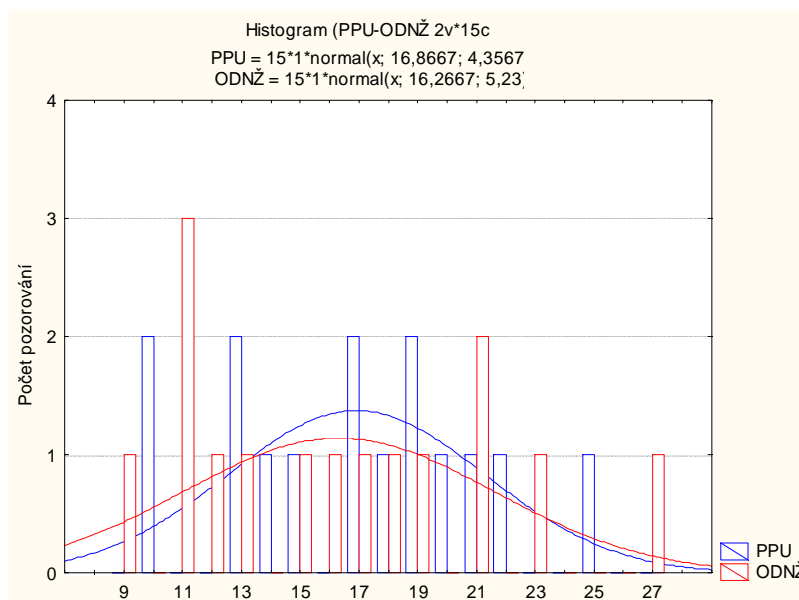
**Hypotézu** na hladině významnosti **zamítáme**, protože odpovídající hodnota p je 0,04. Vztah v tomto případě existuje.



Graf 15: Vztah mezi počtem pokynů učitele a počtem odpovědí žáků

**H16: Mezi počtem pokynů učitele a počtem odpovědí nehlásících se žáků neexistuje vztah.**

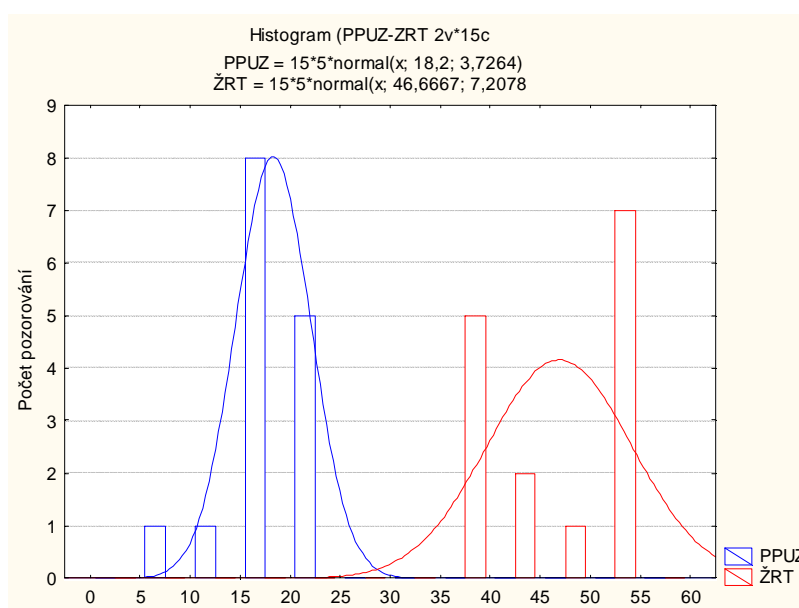
**Hypotézu** na hladině významnosti 0,05 **nezamítáme**, protože odpovídající hodnota p je 0,25. Vztah v tomto případě neexistuje.



Graf 16: Vztah mezi počtem pokynů učitele a počtem odpovědí nehlásících se žáků

**H17: Mezi počtem pochval pronesených učitelem směřujících k žákům a počtem žákovských replik k danému tématu neexistuje vztah.**

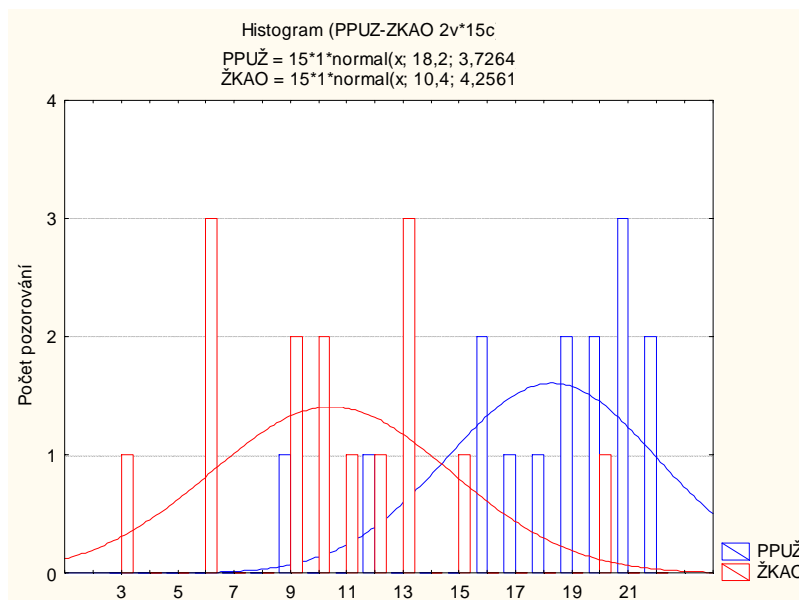
**Hypotézu** na hladině významnosti 0,05 **nezamítáme**, protože odpovídající hodnota p je 0,87. Vztah v tomto případě neexistuje.



Graf 17: Vztah mezi počtem pochval od učitele a počtem replik žáků

**H18: Mezi počtem pochval pronesených učitelem směřujících k žákům a počtem žakovských komentářů a otázek neexistuje vztah.**

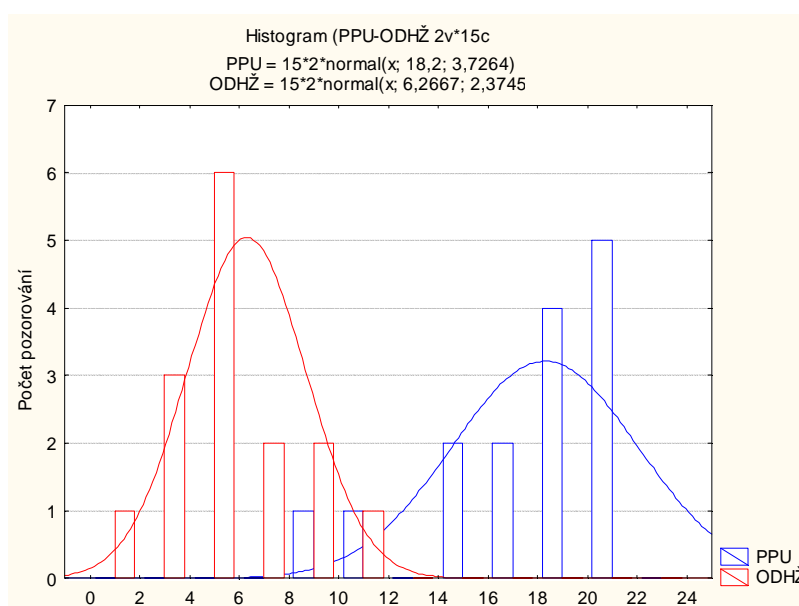
**Hypotézu** na hladině významnosti 0,05 **nezamítáme**, protože odpovídající hodnota p je 0,69. Vztah v tomto případě neexistuje.



Graf 18: Vztah mezi počtem pochval od učitele a počtem komentářů žáků

**H19: Mezi počtem pochval pronesených učitelem směřujících k žákům a počtem odpovědí hlásících se žáků neexistuje vztah.**

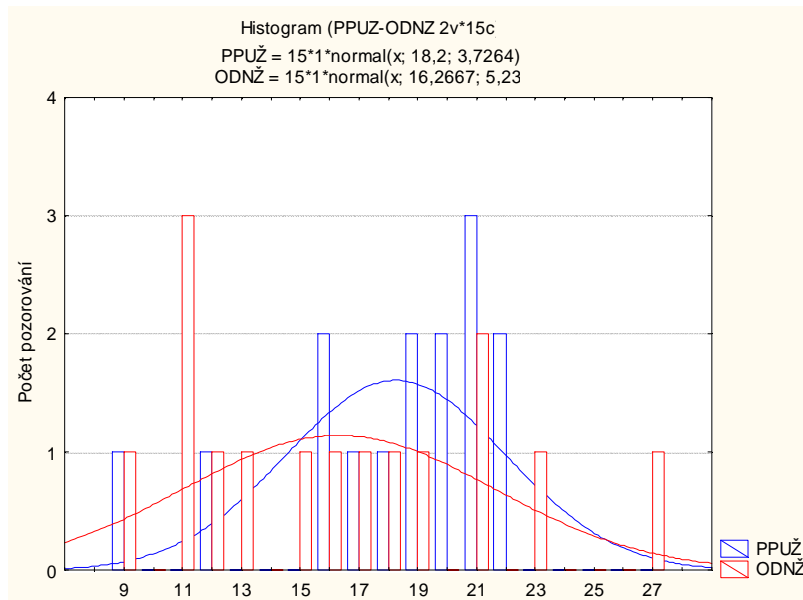
**Hypotézu** na hladině významnosti 0,05 **nezamítáme**, protože odpovídající hodnota p je 0,14. Vztah v tomto případě neexistuje.



Graf 19: Vztah mezi počtem pochval od učitele a počtem odpovědí hlásících se žáků

**H20: Mezi počtem pochval pronesených učitelem směřujících k žákům a počtem odpovědí nehlásících se žáků neexistuje vztah.**

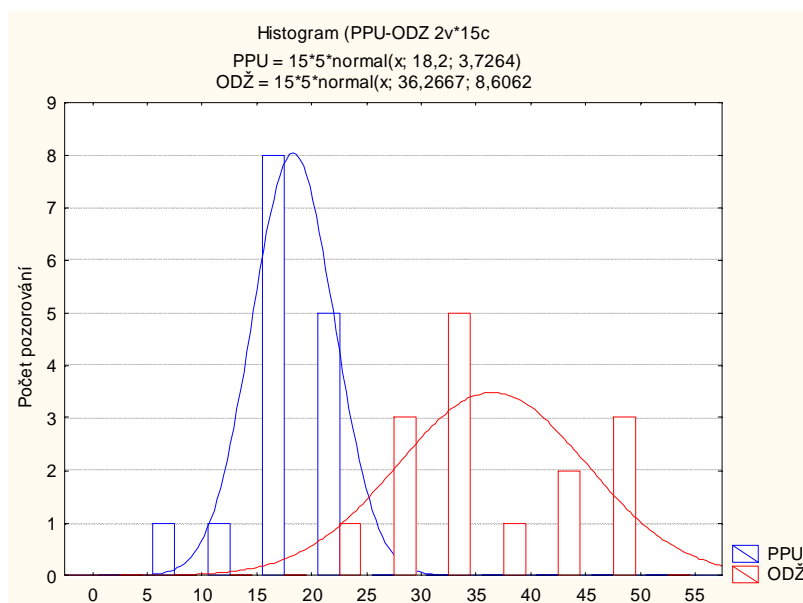
**Hypotézu** na hladině významnosti 0,05 **nezamítáme**, protože odpovídající hodnota p je 0,49. Vztah v tomto případě neexistuje.



Graf 20: Vztah mezi počtem pochval od učitele a počtem odpovědí nehlásících se žáků

**H21: Mezi počtem pochval pronesených učitelem směřujících k žákům a počtem odpovědí žáků neexistuje vztah.**

**Hypotézu** na hladině významnosti 0,05 **nezamítáme**, protože odpovídající hodnota p je 0,77. Vztah v tomto případě neexistuje.

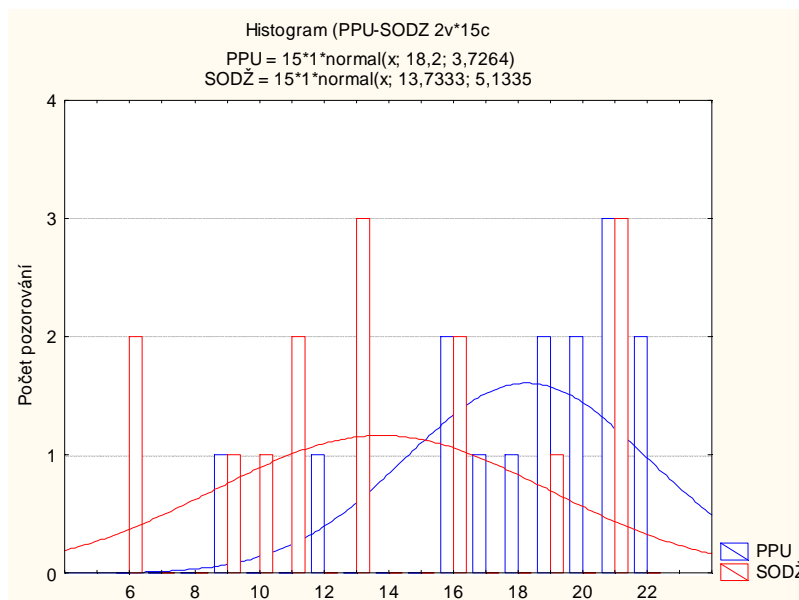


Graf 21: Vztah mezi počtem pochval od učitele a počtem odpovědí žáků



**H22: Mezi počtem pochval pronesených učitelem směřujících k žákům a počtem spontánních odpovědí žáků bez udělení slova neexistuje vztah.**

**Hypotézu** na hladině významnosti 0,05 **nezamítáme**, protože odpovídající hodnota  $p$  je 0,7. Vztah v tomto případě neexistuje.



Graf 22: Vztah mezi počtem pochval od učitele a počtem spontánních odpovědí žáků

## 4.5 Výsledky výzkumu

Hypotézy, které byly naformulovány jako nulové, se podle statistického vyhodnocení většinou potvrdily. To znamená, že mezi aktivitou žáka a aktivizační činností učitele vztah neexistuje. Hladina významnosti byla zvolena  $p \leq 0,05$ . Je to dáno tím, že učitel využívá ve svých hodinách tradiční způsob výuky, který je zaměřen především na činnost učitele. Učitel řídí a organizuje průběh vyučování sám a velmi málo zapojuje žáky do vyučovacího procesu. Žák ve vyučování pouze sedí a pozorně poslouchá.

Na základě statistického vyhodnocení se nepotvrdily pouze hypotézy H2, H6, H7 a H15.

**H2: Mezi počtem otázek učitele směřujících k žákům a počtem spontánních odpovědí žáků bez udělení slova neexistuje vztah.**

Je to dáno tím, že učitel se během vyučovací hodiny často obrací na žáky a ti na jeho dotazy případně poznámky nějakým způsobem reagují.

**H6: Mezi počtem otázek učitele směřujících k žákům a počtem odpovědí žáků neexistuje vztah.**

Žáci na danou otázku nějakým způsobem reagují, i když je učitel nevyzve. Učitel se ptá a žáci mu nabízejí odpovědi.

**H7: Mezi počtem otázek učitele a počtem žáky pronesených replik k danému tématu neexistuje vztah.**

Ve vyučovací hodině převažují spontánní komentáře a odpovědi. Nemusí to být ani na konkrétní dotaz, ale žáci mají neustále připomínky k různým aktivitám učitele.

**H15: Mezi počtem pokynů učitele a počtem odpovědí žáků neexistuje vztah.**

Učitel během vyučovací hodiny udělí mnoho pokynů, které vyvolají v žácích jistou reakci.

Ostatní hypotézy se potvrdily, z čehož vyplývá, že žáci se během vyučování příliš nehlásí, aby poskytly odpověď učiteli. Většinou čekají, až je učitel vyzve. Většinou nereagují ani na pochvalu a snaží se odsedět si vyučovací hodinu v klidu. Na základě statistického vyhodnocení lze dojít k názoru, že ve vyučovací hodině převažuje aktivizační činnost učitele, který se snaží možnými způsoby přivést žáky k aktivitě.

#### **4.5.1 Diskuze výsledků výzkumu**

Tato práce se zabývala aktivitou žáka a aktivizační činností učitele. Tento faktor byl zkoumán na základě metody pozorování vyučovací hodiny.

Na základě statistického vyhodnocení lze dojít k názoru, že ve vyučovací hodině převažuje činnost učitele nad činností žáka. Již v předchozích výzkumech byl použit pro činnost učitele Flandersův pozorovací systém (Mareš, 1975), který nejlépe zachycuje působení učitele ve vyučovací hodině. Na základě provedených výzkumů lze konstatovat a potvrdit, že vyučovací hodinu vyplňuje především práce učitele, jenž poskytuje žákům malý prostor pro jejich aktivitu.

V našem případě jsme došli k výsledku, že vyučovací hodina je přeplněná otázkami učitele, které směřují k žákům. Ke stejnému názoru došel na základě svého výzkumu, který se uskutečnil na Slovensku, i Peter Gavora (1994). Výskyt otázek zkoumala ve svém výzkumu také Pstružinová (1992), která se zaměřila především na to, jaký druh otázek ve výuce učitel využívá. Lze konstatovat, že učitel pokládá žákům

otázky mající jednoznačné a známé odpovědi. Žáka tyto otázky nepřivedou k dlouhodobé aktivitě.

Velikou důležitost představuje ve vyučovací hodině komunikace, bez které by výuka nemohla probíhat. Jedná se o komunikaci, kterou řídí učitel. V případě našeho výzkumu lze podotknout, že učitel musel žáky ke komunikaci často vyzývat. Stejnou problematikou se zabýval výzkum Šedřové (2005), který dospěl též k výsledku, že komunikace učitele převažuje.

### Přehled činností učitele, které mohou přivést žáky k aktivitě:

Existují různé metody a techniky, díky kterým lze podstatně zvýšit a navodit aktivitu žáka ve vyučovacím procesu. Záleží také na osobnosti samotného učitele, kterému záleží na tom, aby jeho výuka byla efektivní, a hlavně aby žáci spolupracovali a podíleli se sami na svém vzdělávání.

V teoretické části jsou uvedeny různé metody, které se považují v dnešní době za nové, ale které učitelé ve svých hodinách moc nevyužívají.

Cílem praktické části bylo uvést různé způsoby, kterými lze žáka ve vyučovací hodině německého jazyka podnítit, aby byl aktivní. Není to vůbec jednoduché, protože většina učitelů preferuje ve svých vyučovacích hodinách tradiční styl výuky, ve kterém se žák dostane ke slovu pouze velmi málo.

Aby učitel žáky zaktivizoval, může využít různých her, úkolů, rolí, metod a jiných způsobů, které budou uvedeny v následujícím přehledu. Tento přehled uvede známé a již vyzkoušené činnosti, které přivedou žáka k aktivitě.

Učitel může navodit příjemnou a uvolněnou atmosféru na začátku hodiny nějakou didaktickou hrou, která přinutí žáky, aby se zapojili do vyučovacího procesu. Nemusí hru zařadit pouze na začátek vyučovací hodiny, může klidně v průběhu, když vidí, že jsou žáci unavení. Hra žáky povzbudí a zlepší jim náladu. Hry žáky baví, slouží jednak jako uvolnění nebo procvičení již známých znalostí. Žák si na základě hry může osvojit a zopakovat slovní zásobu, která je v cizím jazyce velice důležitá. Existuje mnoho her, které se výuce dají použít. (Kasíková, 1997)

Hra s názvem „**Urlaub**“ probíhá způsobem, že učitel řekne žákům, že pojedou na dovolenou. Každý žák musí vymyslet, co by si vzal sebou. Učitel postupně vyzve každého žáka, který řekne svůj návrh a zároveň musí nejprve zopakovat všechny věci,

kteří řekli žáci před ním. Aby hra byla úspěšná, musí žáci bedlivě poslouchat, sledovat své spolužáky a pamatovat si výrazy, které již byly řečeny. (Šalková, 1982)

Další hra má název „**Wie ist mein Gedächtnis?**“ Učitel napíše na tabuli počet slov podle toho, kolik je žáků ve třídě. Při výuce jazyků je žáků ve třídě podstatně méně než při výuce jiného předmětu, proto se tato hra může realizovat. Všichni žáci se postaví a mají chvíli na to, aby si zapamatovali, kde se které slovíčko vyskytuje. Učitel jedno umázne a přihlásí se žák, který si pamatuje, které tam bylo. Když odpoví správně, může se posadit. Hra pokračuje tímto způsobem, dokud se neposadí i poslední žák. (Nelešovská, 2004)

Ještě uvedeme jednu hru, která se nazývá „**Welches Verb mag ich?**“ Učitel vyzve žáky, aby po jednom chodili k tabuli a napsali, které slovíčko je jako první napadne. Na tabuli musí být počet slov podle toho, kolik je žáků ve třídě. Když jsou slova na tabuli, zakroužkuje učitel určitá slova a žáci musí hádat, proč zvolil právě tato slova. Většinou se jedná o slova, která mají zdvojené souhlásky např. (Ball, Fahrrad, Mutter...) Nebo se může jednat o rodinné příslušníky, podstatná jména tvrdého skloňování atd. Žáci musí tento jev správně pojmenovat. (Nelešovská, 2004)

Kromě již zmiňovaných her, může učitel využít různé činnosti, které jsou uvedeny v teoretické části, konkrétně v kapitole 2.2. Jedná se o různé úkoly, díky kterým se žák stává velmi aktivním, protože na jejich vypracování se musí nějakým způsobem podílet. Žák se stává hlavním aktérem vyučování a učitel ho kontroluje, napomáhá mu a usměrňuje ho.

Ke zaktivizování žáků přispějí také různé druhy skupinové práce, při které jsou žáci rozděleni do dvojic nebo do čtveřic. Každá skupina obdrží od učitele různé situace, které jsou napsané na papírku. Žáci mají za úkol danou situaci formou konverzace vyřešit. Když si to skupiny připraví, jedna po druhé to realizují před ostatními. Ty skupiny, které poslouchají mají za úkol poslouchat, kde mluvící udělají chybu. Když dohovoří, zeptá se učitel ostatních, které chyby zaregistrovali, a jak je to správně. (Beneš, 1965)

Pro uvolnění atmosféry a odpočínutí lze využít také nějaké písničky, kterou učitel pustí v na CD. Zároveň donese žákům na papíře text, ve kterém chybí nějaká slova. Žáci mají za úkol daná slova na základě několikerého puštění nahrávky odhalit a zapsat. Poté následuje společná kontrola.

Pro zopakování a zafixování např. préterita a perfekta silných a slabých sloves lze připravit pro žáky kartičky, které se rozloží na stůl. Žáci se posadí do kruhu

a probíhá to tak, že si žák otočí kartičku, na které bude napsáno sloveso v českém jazyce. Žák ho musí přeložit do německého jazyka a když to bude správně, utvoří příslušné minulé tvary. Když je to celé správně, žák si kartičku ponechá a když to je špatně, vrátí kartičku na stůl. Tímto způsobem se vystřídají všichni žáci a ten, kdo má nejvíce kartiček vyhrává, a může dostat i jedničku. Záleží na učiteli, na čem se se žáky předem domluvil. (Silbermann, 1997)

Existuje mnoho způsobů. Zde jsou uvedeny ty nejnámější, které se využívali i v rámci napozorovaných hodin. Záleží na učiteli, které prostředky si sám zvolí.

## Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, zda existuje vztah mezi aktivitou žáka a aktivizační činností učitele. Na základě statistického vyhodnocení, které se uskutečnilo v programu Statistica verze 7, se došlo k závěru, že tento vztah neexistuje. Hladina významnosti byla zvolena  $p \leq 0,05$  a v případě této hypotézy je odpovídající hodnota  $p = 0,58$ . Ve vyučovací hodině převládá činnost učitele, který se snaží různými způsoby zapojit žáky do výuky.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Cílem teoretické části bylo uvést, jak učitelé podněcují žáky ve výuce německého jazyka. Této problematice se věnuje kapitola 2.2. Jsou zde uvedeny způsoby, kterými lze žáka aktivizovat při mluvnici, ve slovní zásobě a také ve výslovnosti. Jedná se o nejdůležitější součásti výuky cizích jazyků.

V teoretickém oddílu jsou dále vysvětleny pojmy jako aktivita, samostatnost, tvořivost a aktivizace, které se objevují v celé práci. Podstatný je i vztah aktivity a samostatnosti, aktivity a tvořivosti. První kapitola rozebírá různé způsoby aktivity žáka a jak ji lze dosáhnout. Vysvětluje výše zmíněné vztahy. Druhá kapitola je zaměřena na aktivizaci žáků ve výuce. Vysvětluje různé způsoby výuky, odlišuje tradiční vyučování od moderních prostředků a v neposlední řadě jsou zde uvedeny aktivizující metody např. brainstorming, který se na školách začíná postupně prosazovat a využívat. Je to velice efektivní způsob učení, ale musí se dodržovat pravidla, jinak výuka nemá smysl.

Podstatnou část praktické části tvoří hypotézy, které byly naformulovány jako nulové a byly následně podrobeny statistickému vyhodnocení. Z 22 hypotéz se potvrdilo 18, pouze 4 se nepotvrdily. Nepotvrdila se hypotéza H2, která říká, že mezi počtem otázek učitele směřujících k žákům a počtem spontánních odpovědí žáků bez udělení slova neexistuje vztah. Toto tvrzení jsme zamítli, jelikož hodnota  $p = 0,01$ . Učitel se během výuky častokrát táže žáků a ti mu neustále něco říkají. Dále se zamítla hypotéza H6 říkající, že mezi počtem otázek učitele směřujících k žákům a počtem odpovědí žáků neexistuje vztah. Jedná se o odpovědi hlásících se i nehlásících se žáků.

Další hypotéza se týká opět počtu otázek učitele a počtu komentářů žáků na dané téma. Došlo se k závěru, že v tomto případě vztah existuje, protože hodnota  $p = 0,0$ . Poslední nepotvrzená hypotéza se týká počtu pokynů učitele a počtu odpovědí žáků.

Vztah existuje, jelikož hodnota  $p = 0,04$ . Učitel žákům během vyučovací hodiny neustále něco nařizuje, uděluje a oni nějakým způsobem reagují. Ostatních 18 hypotéz se potvrdilo.

Jednalo se o kvantitativní výzkum, při kterém byla použita metoda standardizovaného pozorování. Činností učitele se nejlépe zabývá Flandersův pozorovací systém a činnost žáka kontroluje Taberův systém. Bylo napozorováno 15 vyučovacích hodin německého jazyka a na základě získaných kódů byly statisticky ověřovány hypotézy.

Na závěr praktické části je uveden přehled možných činností, které lze použít v hodině německého jazyka, aby učitel žáky zaktivizoval. Jedná se o různé didaktické hry mající za účel zopakování látky a pobavení. Dále se mohou využít křížovky nebo různé kvízy, které napomáhají žákům k uchování dosavadních znalostí. Velmi efektivní je také využití obrázků nebo poslech CD. Tento přehled může posloužit učitelům, kteří mají zájem o to, aby byli žáci v jejich hodinách aktivní.

## Summary

The aim of this diploma thesis was to find out if there is any interaction between activation activities teacher and a student's activity. On the base of statistical analysis, which was made in a programme called Statistica 7.0, was found out that there is no interaction. There was chosen level of significance as  $p \leq 0,05$  and that comes up to  $p = 0,58$  in the case of this hypothesis. During the lesson an activity of a teacher prevails the student's activity and the teacher is trying to interact with the students by using various methods.

This diploma thesis is divided into two parts: the theoretical view and a research study. The aim of the theoretical view was to release the ways how teachers stimulate student activity in the German language teaching. That is shown and described in 2.2. chapter. There are also mentioned ways how to activate a student's grammar, spelling, vocabulary and these are the most important parts of teaching foreign languages.

In the theoretical view there are also explained terms such as activity, independence, creativity and activation, which appear in the whole thesis. Interactions between activity and independence and between activity and creativity are also very significant. The first chapter is about various kinds of student's activity and reflects how to reach them. The second one is focused on activation students in teaching. It explains different ways of teaching, distinguishes the traditional and modern conceptions of teaching and the last but not least are the activating methods for example brainstorming, which starts to be step by step maintained and used at schools. It is a very affective way of learning but it is needed to keep the rules otherwise the teaching loses its sence. The third chapter deals with the communication between teacher and student, because it is a very important part of the lesson.

The main part of the second part make up hypotheses which were defined as the zero and afterwards subjected to the statistical analysis. Of the 22 hypotheses were confirmed 18, only 4 were not confirmed. Confirmed the hypothesis H2, which says that the number of issues facing teachers and pupils to the number of spontaneous responses of students to speak there is no relationship. We reject this argument as the value of  $p = 0,01$ . The teacher very frequently ask the students during the lesson and they steadily reply. Another wrong hypothesis H6 says that there is no interaction



between the number of teacher's questions heading the students and between the number of students' replies both claiming and not claiming.

Another hypothesis also concern on the number of teacher's questions and the students' replies and there is an interaction between them because  $p = 0,0$ . The last confirmed hypothesis aims the number of a teacher's suggestions and the number of students' replies. The value of this interaction is  $p = 0,04$ . The teacher focuses on permanent commands and suggestions during the lesson and the students somehow react. Another 18 hypotheses were confirmed. That means that the main part of the lesson makes up an activity of a teacher.

This was a kind of quantitative research where standardized observation method was used. The activity of a teacher preferably goes in for Flanders observation system and Tabers observation system controls in a best way the activity of students. There were regarded 15 lessons of German language and on the base of acquired code the hypothesis were statistically proved.

At the end of a research study there is stated a summary of feasible activities which can be used while teaching German language to revitalize the students. These are miscellaneous didactic games focused on a revision and entertainment. We can further use crosswords or various Quizzes which help students to keep their knowledge. Using pictures or listening to the CDs are also very effective ways of teaching. This summary may help teachers who are interested in their students being active during a lesson.

## Seznam literatury

- BENEŠ, E. *Aktivizace žáků při vyučování cizím jazykům*. Praha: SPN, 1965
- CANGELOSI, J. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-083-9
- DOLEŽELOVÁ, E. *Samostatný ústní projev žáka v cizím jazyce*. In: Kolektiv autorů: *Tvořivost učitele k tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-47-8.
- FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-85931-79-6
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9
- GAVORA, P. *Učitelove viacnásobné otázky*. *Pedagogika*, 1994, č. 2, s. 113-118
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Tvořivá škola*. Brno: 1998. sborník z celostátního semináře, věnovaného této problematice. ISBN 80-85931-63-X.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0374-2.
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti, a tvořivosti žáků*. Brno: MU, 1998. ISBN 80-210-1880-1.
- MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3
- MAREŠ, J. *Interakce učitel-žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování*. *Pedagogika*, 1975, č. 5, s. 617-628
- MÜLLEROVÁ, S. *Komunikace ve škole*. Liberec: Pedagogická fakulta TU, 2002. ISBN 80-7083-618-0

- NELEŠOVSKÁ, ALENA. *Jak se děti učí hrou*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0815-9
- NIKL, J. *Pedagogická komunikace*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1990.
- OKOŇ, W. *K základům problémového učení*. Praha: SPN, 1966
- PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0607-9
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PSTRUŽINOVÁ, J. *Některé pedagogicko psychologické aspekty učitelových otázek*. *Pedagogika*, 1992, č. 2, s. 223-228
- SILBERMANN, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-127-X
- SKALKOVÁ, J. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: SPN, 1971.
- SKUTIL, M. A KOL. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7
- ŠALKOVÁ, MARIE. *Hry při vyučování cizím jazykům*. Praha: SPN, 1982.
- ŠEĐOVÁ, K. *Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog*. *Pedagogika*, 2005, č. 4, s. 368-381.
- ZELINA, L. *Samostatná práce žáků na základní škole*. Olomouc, 1977

**Internetový zdroj:**

<http://www.nemecky.net/krizovky/krizovka:-tierwelt-70/> [cit. 2011-04-04]

## Seznam grafů

<b>Graf 1</b>	Vztah mezi aktivitou žáka a aktivizační činností učitele	55
<b>Graf 2</b>	Vztah mezi počtem otázek učitele a počtem spontánních odpovědí žáků	56
<b>Graf 3</b>	Vztah mezi počtem otázek učitele a počtem odpovědí nehlásících se žáků	56
<b>Graf 4</b>	Vztah mezi počtem otázek učitele a počtem odpovědí hlásících se žáků	57
<b>Graf 5</b>	Vztah mezi počtem otázek učitele a počtem komentářů žáků	57
<b>Graf 6</b>	Vztah mezi počtem otázek učitele a počtem odpovědí žáků	58
<b>Graf 7</b>	Vztah mezi počtem otázek učitele a počtem replik žáků	58
<b>Graf 8</b>	Vztah mezi počtem žákovských replik rozvíjených učitelem a počtem komentářů a otázek žáků	59
<b>Graf 9</b>	Vztah mezi počtem žákovských replik rozvíjených učitelem a počtem odpovědí hlásících se žáků	59
<b>Graf 10</b>	Vztah mezi počtem žákovských replik rozvíjených učitelem a počtem odpovědí nehlásících se žáků	60
<b>Graf 11</b>	Vztah mezi počtem žákovských replik rozvíjených učitelem a počtem odpovědí žáků	60
<b>Graf 12</b>	Vztah mezi počtem žákovských replik rozvíjených učitelem a počtem spontánních odpovědí žáků	61
<b>Graf 13</b>	Vztah mezi počtem žákovských replik rozvíjených učitelem a počtem otázek a komentářů žáků	61
<b>Graf 14</b>	Vztah mezi počtem pokynů učitele a počtem odpovědí hlásících se žáků	62
<b>Graf 15</b>	Vztah mezi počtem pokynů učitele a počtem odpovědí žáků	62
<b>Graf 16</b>	Vztah mezi počtem pokynů učitele a počtem odpovědí nehlásících se žáků	63
<b>Graf 17</b>	Vztah mezi počtem pochval od učitele a počtem replik žáků	63
<b>Graf 18</b>	Vztah mezi počtem pochval od učitele a počtem komentářů žáků	64
<b>Graf 19</b>	Vztah mezi počtem pochval od učitele a počtem odpovědí žáků	64

<b>Graf 20</b>	Vztah mezi počtem pochval od učitele a počtem odpovědí nehlásících se žáků	65
<b>Graf 21</b>	Vztah mezi počtem pochval od učitele a počtem odpovědí žáků	65
<b>Graf 22</b>	Vztah mezi počtem pochval od učitele a počtem spontánních odpovědí žáků	66