

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA  
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**ČESKÉ BUDĚJOVICE 2011**

**Zuzana Chalupová**

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA  
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE**

**Aktivizující metody a techniky učení v předmětu  
český jazyk a literatura na základní škole**

**Activating methods and techniques of teaching in the subject of Czech  
language and literature at elementary school**

Vedoucí diplomové práce:

**PaedDr. Lucie Špatná Zormanová, Ph.D.**

Vypracovala:

**Zuzana Chalupová**

# 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.

11. listopadu 2011

-----

# Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce PaedDr. Lucie Špatné Zormanové, Ph.D. za vedení a odbornou pomoc poskytnutou při zpracování této práce.

Tato diplomová práce by nevznikla bez spolupráce se Základní školou Hradecká v Telči. Poděkování patří vedení této školy a vyučující českého jazyka v příslušných třídách.

# Anotace

Diplomová práce „Aktivizující metody a techniky učení v předmětu český jazyk a literatura na základní škole“ pojednává o aktivizujících metodách a jejich vlivu na zvýšení efektivity výuky a tvořivosti žáků. Cílem práce je prokázat efektivitu vhodných technik učení a aktivizujících metod ve výuce předmětu český jazyk a literatura. Snahou bylo zvýšit aktivitu žáků, vhodným vedením vyučovací hodiny je zaujmout probíraným učivem a dosáhnout vyšší tvořivosti u experimentální skupiny žáků na konci výzkumu.

V teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy vztahující se k tématu (techniky učení, komplexní výukové metody, aktivizující výukové metody).

Praktická část nabízí popis zvolených metod při výzkumu a průběh výzkumu. Získané údaje jsou zpracovány, vyhodnoceny a zaneseny do tabulek a grafů, podle nichž lze lépe zhodnotit efektivitu používání aktivizujících metod ve výuce.

Na základě vyhodnocení vstupních a výstupních testů byly získány výsledky, které potvrdily výzkumné otázky, jež byly položeny na počátku experimentu.

# Annotation

The thesis „Activating methods and techniques of teaching in the subject of Czech language and literature at elementary school” is based on actively methods and their influence over increasing effectiveness education and creativity of pupils. Aim work is evidence effectiveness suitable techniques of teaching activating methods in education subject Czech language and literature. Endeavour was to raise activity pupils, suitable lead lesson side mull over subject matter and get higher creativity by laboratory group of pupil at the end research.

In the theoretical part are explained the basic terms connected with the subject (education method, comprehensive training methods, actively education methods).

The practical part offers a review of methods and the process of the research. The obtained entries are utilized, analyzed and enlisted in charts and graphs, by which to better evaluate the effectiveness of using activating methods in teaching.

Based on the evaluation of input and output test results were obtained, which confirmed the research questions that were asked at the beginning of the experiment.

## Obsah

D) ÚVOD.....	10
II) TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1. Cíle výuky.....	12
1.1 Výuka českého jazyka a literatury na základní škole.....	12
1.1.1 Charakteristika předmětu český jazyk a literatura.....	13
1.1.2 Vzdělávací oblasti.....	15
1.1.2.1 Cílové zaměření vzdělávací oblasti.....	16
1.2 Průřezová témata.....	17
1.3 Bloomova taxonomie kognitivních cílů.....	18
1.4 Klíčové kompetence.....	19
1.4.1 Kompetence k učení.....	20
1.4.1.1 Kompetence k učení – požadavky na žáka.....	20
1.4.1.2 Kompetence k učení – požadavky na učitele.....	20
1.4.2 Kompetence k řešení problémů.....	21
1.4.2.1 Kompetence k řešení problémů – požadavky na žáka.....	21
1.4.2.2 Kompetence k řešení problémů – požadavky na učitele.....	21
1.4.3 Kompetence komunikativní.....	22
1.4.3.1 Kompetence komunikativní – požadavky na žáka.....	22
1.4.3.2 Kompetence komunikativní – požadavky na učitele.....	22
1.4.4 Kompetence sociální a personální.....	22
1.4.4.1 Kompetence sociální a personální – požadavky na žáka.....	22
1.4.4.2 Kompetence sociální a personální – požadavky na učitele.....	23
1.4.5 Kompetence občanská.....	23
1.4.5.1 Kompetence občanská – požadavky na žáka.....	23
1.4.5.2 Kompetence občanská – požadavky na učitele.....	24
1.4.6 Kompetence pracovní.....	24
1.4.6.1 Kompetence pracovní – požadavky na žáka.....	24
1.4.6.2 Kompetence pracovní – požadavky na učitele.....	24
2. Žák ve výchovně vzdělávacím procesu.....	25
2.1 Vědomosti, dovednosti, návyky, postoje.....	25
2.2 Interakce učitel-žák.....	26

3. Techniky učení a výukové metody.....	26
3.1 Techniky učení.....	26
3.1.1 Vyučování a učení.....	27
3.2 Výukové metody.....	28
3.2.1 Kritéria volby metod.....	29
3.2.2 Dělení metod.....	30
3.2.2.1 Klasické výukové metody.....	30
3.2.2.2 Aktivizující výukové metody.....	30
3.2.2.3 Komplexní výukové metody.....	30
3.2.3 Výuková metoda z pohledu žáka a učitele.....	31
4. Aktivizující výukové metody.....	32
4.1 Rozvoj tvořivosti žáka.....	35
4.2 Metoda rozhovoru.....	35
4.3 Metody diskusní.....	36
4.4 Metody heuristické, řešení problémů.....	39
4.5 Metody situační.....	41
4.6 Metody inscenační.....	42
4.7 Didaktické hry.....	43
5. Komplexní výukové metody.....	46
5.1 Frontální výuka.....	46
5.2 Skupinová a kooperativní výuka.....	46
5.3 Partnerská výuka.....	48
5.4 Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků.....	48
5.5 Kritické myšlení.....	48
5.5.1 Myšlenkové mapy.....	49
5.6 Brainstorming.....	52
5.7 Projektová výuka.....	55
5.8 Výuka dramatem.....	57
5.9 Otevřené učení.....	57
5.10 Učení v životních situacích.....	57
5.11 Televizní výuka.....	58
5.12 Výuka podporovaná počítačem.....	58
5.13 Sugestopedie a superlearning.....	59



5.14 Hypnopedie.....	60
III) PRAKTICKÁ ČÁST.....	61
6. Cíl výzkumu.....	61
6.1 Výzkumné otázky.....	61
6.2 Metodika výzkumu.....	61
6.2.1 Charakteristika vzorku.....	61
6.2.1.1 ZŠ Hradecká Telč.....	61
6.2.1.2 Výzkumný vzorek.....	63
6.3 Organizace a průběh výzkumu.....	65
6.3.1 Charakteristika experimentální výuky.....	65
7. Výsledky výzkumu.....	66
7.1 Výsledky dotazníkového šetření.....	66
7.2 Vyhodnocení údajů a jejich interpretace.....	69
7.2.1 Údaje získané v experimentální skupině 8. B.....	69
7.2.2 Údaje získané v kontrolní skupině 8. A.....	72
IV) ZÁVĚR.....	76
V) SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	78
VI) SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ.....	80
VII) PŘÍLOHY.....	81

## I) ÚVOD

Stále častěji se v moderní pedagogice objevuje pojem aktivizující metody. Rozvoj poznatků a informací ve všech oborech lidské společnosti je důvodem, proč je vhodné se zaměřit na takovéto způsoby výuky, které napomáhají zefektivnění a prohloubení znalostí žáků. Způsoby předávání znalostí žákům musí být propracované, ověřené a účinné tak, aby vzdělávací proces byl efektivní. Jednou z možností je uplatnění aktivizujících metod a technik učení ve výuce, což bylo tématem diplomové práce.

Diplomová práce je členěna na dvanáct následujících kapitol: úvod, cíle výuky, žák ve výchovně vzdělávacím procesu, techniky učení a výukové metody, aktivizující výukové metody, komplexní výukové metody, cíl výzkumu, výsledky výzkumu, závěr, seznam použité literatury, seznam obrázků, tabulek a grafů, přílohy.

Cílem výzkumného šetření bylo zjištění, zda aktivizující metody mohou zvýšit efektivitu výuky a tvořivost žáků, čímž by se mělo podpořit jejich častější užívání.

Teoretická část je rozdělena do pěti dílčích kapitol (první kapitola: Cíle výuky, druhá kapitola: Žák ve výchovně vzdělávacím procesu, třetí kapitola: Techniky učení a výukové metody, čtvrtá kapitola: Aktivizující výukové metody, pátá kapitola: Komplexní výukové metody). Zde jsou shrnuty základní pojmy a definice související s aktivizujícími metodami, technikami učení a komplexními výukovými metodami.

Cílem v praktické části bylo dokázat či popřít vliv aktivizujících metod na efektivitu výuky a tvořivost žáků. Ve třetí části je popsán samotný výzkum – místo výzkumu i použité metody, taktéž zahrnuje hypotézy. Také jsou v této části uvedeny výsledky, jejich interpretace, ověření výzkumných otázek a závěry výzkumu.

Práci doplňují obrázky, tabulky a grafy, jejichž seznam je součástí práce. V přílohové části se nachází použitý dotazník a časový tematický plán pro předmět český jazyk a literatura.

Výzkum jsem měla možnost realizovat na ZŠ Hradecká v Telči v předmětu český jazyk a literatura. Původně měl výzkum trvat 1 měsíc, tj. dobu mé souvislé praxe při studiu. Nakonec jsem ale měla možnost výzkum realizovat po dobu 3 měsíců, protože jsem zastupovala za nemocnou pedagožku. Experimentální skupinou se stala třída 8.B výše jmenované ZŠ. V této třídě byla uskutečněna experimentální výuka, která byla doplňována vhodnými aktivizujícími metodami a technikami učení.

Za kontrolní skupinu byli zvoleni žáci téže ročníku a školy, tj. 8.A. Zde bylo působeno tradičními metodami výuky.

## II) TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Cíle výuky

Výukový cíl je definován jako „*ujasněný zamýšlený výsledek učební činnosti, ke kterému učitel společně se žáky směřuje*“ Švec (2003, s. 22). Pokud je výukový cíl vhodně stanovený, podmiňuje provedení didaktické analýzy učiva, naznačuje metodický postup při vyučování a způsob řízení výuky. Dále vymezuje okruh nutných didaktických podmínek a přivádí učitele k výběru konkrétních činností žáků. Těmi učitel zprostředkuje, upevňuje, procvičuje učivo a kontroluje jeho zvládnutí žáky. Výukový cíl má tři základní složky. Jedná se o složku vzdělávací (poznávací, kognitivní), postojoyou (hodnotovou) a výcvikovou (Švec, 2003).

Výukové cíle mají být pro učitele při řízení výuky neformální a funkční. Proto je nutné, aby splňovaly čtyři základní vlastnosti. Obst a kol. (2002) uvádí na prvním místě komplexnost. Cíle mají zahrnout změny v oblasti osobnosti žáka nejenom v rovině vzdělávací, ale také v oblasti postojoyé a výcvikové. Požadavek komplexnosti nelze zajistit na stejné úrovni v každé vyučovací hodině. Dále by výukové cíle měly být konzistentní. To znamená, že nižší cíle směřují k dosažení cílů vyšších, současně jsou nižší cíle z vyšších odvozovány. Důležitá je kontrolovatelnost cílů. Ta předpokládá možnost ověřit si, na jaké úrovni jich bylo dosaženo. Formulace výukových cílů by měly obsahovat požadovaný výkon žáků, podmínky, za kterých má být výkon realizován, a normu výkonu. Čtvrtou vlastností výukových cílů je přiměřenost. Cíle mají být náročné, ale současně i splnitelné pro většinu žáků.

#### **1.1 Výuka českého jazyka a literatury na základní škole**

Předmět český jazyk a literatura se vyučuje jako samostatný předmět ve všech ročnících ZŠ. Dle doporučených učebních osnov je časová dotace pro tento předmět 5 hodin týdně v 6. a 9. ročníku a 4 vyučovací hodiny za týden v 7. a 8. ročníku. Z rozdělení disponibilní časové dotace je navíc předmět český jazyk a literatura na 2. stupni ZŠ navýšen o 3 vyučovací hodiny. Hlavním důvodem pro posílení tohoto vyučovacího předmětu je jeho význam pro rozvoj čtenářské gramotnosti a pro úspěšné osvojování poznatků v dalších vyučovacích předmětech.

### 1.1.1 Charakteristika předmětu český jazyk

Škola považuje předmět Český jazyk a literatura za významný nástroj poznávání světa a porozumění sobě samému. Ve výuce si žáci osvojují jazykové, komunikační a literární znalosti a dovednosti, kterých využívají nejen ve svých mluvených a písemných projevech, ale i v ostatních školních předmětech a ve svém dalším osobním, občanském a profesním životě.

Český jazyk je vyučován z větší části v nedělených třídách. V případě, že se část výuky odehrává v rámci školního tematického projektu, jsou žáci rozděleni podle předem stanoveného klíče. Vyučování předmětu probíhá v kmenové učebně třídy, ve školní knihovně nebo multimediální a počítačové učebně, alespoň jednou za školní rok v městské knihovně nebo vybraných veřejných budovách (např. pošta, vlakové nádraží apod.). Žáci navštíví alespoň jedno divadelní představení či jinou kulturní akci spojenou s probíraným obsahem literární výchovy ročně. Během školního roku je zařazována řada třídních projektů. Žáci si osvojené dovednosti a znalosti vyzkouší v činnostech organizovaných pro školu a komunitu rodičů a obce.

Příklad zpracování učebních osnov pro 8. ročník ZŠ, který byl předmětem experimentu, je uveden v tabulce č. 1.

DÍLČÍ VÝSTUPY Žák:	UČIVO
<b>JAZYKOVÁ VÝCHOVA</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• po poradě s učitelem a ve skupině spolužáků přiřadí správně české nebo moravské nářečí k vybrané textové ukázce</li><li>• vysvětlí pojmy obecná čeština, interdialekt a nářečí, zdůvodní, kdy je vhodné používat prostředků těchto útvarů národního jazyka</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Obecná jazykověda: obecná čeština, interdialekt, nářečí</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• odliší větu dvoučlennou, jednočlennou a větný ekvivalent</li><li>• určí druh podmětu – vyjádřený slovem, vyjádřený větou, nevyjádřený, všeobecný</li><li>• určí druh přísudku – slovesný, slovesně-jmenný, vyjádřený větou</li><li>• určí příslovečná určení</li><li>• rozhodne, zda je rozvitý přívlastek připojen k členu řídicímu pevně, nebo volně</li><li>• pozná přívlastek postupně rozvíjející</li><li>• rozliší souvětí souřadné a podřadné</li><li>• určí poměr mezi souřadně spojenými větnými členy a větami</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Skladba: věta, větný ekvivalent, větné členy, druhy souvětí, nadvětná skladba</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• správně navazuje věty a odstavce</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• píše správně interpunkci v souvětí a větě jednoduché, aplikuje znalosti o přívlastku postupně rozvíjejícím a rozvitých větných členech</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Syntaktický pravopis</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• uvede způsoby obohacování slovní zásoby</li> <li>• uvede příklad slova zkratkového, přejatého, složeného a víceslovného pojmenování</li> <li>• u známých slov uvede, jak vznikla, u neznámých určí jejich původ podle slovníku</li> <li>• nevhodně užitá přejatá slova nahradí českými ekvivalenty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nauka o slovní zásobě: obohacování slovní zásoby, víceslovná pojmenování</li> <li>• Tvorba slov</li> </ul>
<b>KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• vytvoří a osvojí si pravidla vedení diskuse</li> <li>• zapojuje se aktivně do diskuse</li> <li>• dodržuje net-etiketu sociálních sítí a internetových diskusí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Komunikační žánry: diskuse, dialog</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ve čteném a slyšeném jazykovém projevu odliší subjektivní a objektivní sdělení; pro ověření využije adekvátní odbornou literaturu a internet</li> <li>• čte kriticky mediální sdělení v regionálních médiích, v diskusi s ostatními hledá možnou manipulaci autora a prezentuje závěry</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kritické čtení a naslouchání</li> <li>• Mluvený projev připravený a nepřipravený</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• napíše gramaticky, kompozičně a věcně správně komunikáty podle zadání učitele</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Písemný projev</li> <li>• Slohové útvary: líčení, úvaha, charakteristika literární postavy</li> </ul>
<b>LITERÁRNÍ VÝCHOVA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• na základě četby charakteristických ukávek stručně představí výrazné autory vybraných uměleckých epoch a žánrů v české a světové literatuře</li> <li>• v dramatickém textu označí a pojmenuje jeho základní znaky</li> <li>• odliší tragédii a komedii</li> <li>• představí významné autory literatury pro mládež podle vlastního výběru</li> <li>• napíše jednoduché zhodnocení četby, návštěvy kulturní akce, a to v kontextu doby, v níž dílo vzniklo, z hlediska charakterů postav, výstavby děje (syžetu) a užitého jazyka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literární teorie</li> <li>• Literární interpretace</li> <li>• Literární historie</li> <li>• Drama</li> <li>• Literatura pro mládež</li> <li>• Ústní lidová slovesnost</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• porovná ztvárnění literatury pro televizi, film, divadlo a v hudbě</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptace literárních děl</li> </ul>

**Tab. 1:** Příklad zpracování učebních osnov předmětu český jazyk a literatura

### 1.1.2 Vzdělávací oblasti (Výchovně vzdělávací cíle)

Český jazyk a literatura tvoří podle RVP vzdělávací oblast nazvanou Jazyk a jazyková komunikace. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem. Očekávané výstupy jsou prakticky zaměřené, využitelné v praktickém životě a ověřitelné. Vymezuji předpokládanou způsobilost žáka využívat osvojené učivo v běžném životě. Pro 2. stupeň ZŠ stanovuje RVP očekávané výstupy pro 9. ročník jako závazné.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání.

Předmět český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do 3 složek: Jazyková výchova, Komunikační a slohová výchova, Literární výchova. Ve výuce se vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.

V Jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného ústního i písemného vyjadřování. Cílem je naučit žáky komunikovat s okolním světem.

V Komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu. Hlavním cílem této složky je rozvíjení komunikačních schopností žáků, jejich tvořivosti a fantazie.

V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život. Literární výchova má za cíl humanizaci žákovy osobnosti a podněcování žáků k četbě (aby jí dali přednost před televizními programy a počítačovými hrami).

Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších vzdělávacích oborech. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti.

#### 1.1.2.1 Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako potenciálního zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství
- individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání
- vnímání a postupnému osvojování jazyka jako bohatého mnohotvárného prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů
- zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace
- chápání jazyka jako svébytného historického jevu, v němž se odráží historický a kulturní vývoj národa, a tedy jako důležitého sjednocujícího činitele národního společenství a jako důležitého a nezbytného nástroje celoživotního vzdělávání
- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama



## 1.2 Průřezová témata

Průřezová témata slouží k osvojení důležitých poznatků, které žáci mohou uplatnit při různých situacích v praktickém životě. Dále reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání.

Osobnostní a sociální výchova je založena na samotném faktu komunikační podstaty jazyka s tím, že se zaměřuje na každodenní verbální komunikaci jako klíčový nástroj jednání v různých životních situacích. Prohlubuje vztah mezi verbální a neverbální složkou komunikace a rozšiřuje specifické aplikace jazyka o sociální dovednosti.

Výchova demokratického občana má mezioborový a multikulturní charakter. Žák se má naučit uplatňovat zásady slušné komunikace. Průřezové téma podporuje komunikativní, formulační, argumentační, dialogické a prezentační schopnosti a dovednosti.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech je realizována pomocí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Český jazyk je nejen nezastupitelným nástrojem učení, zpracování informací a prezentace postojů a názorů, ale má také významnou propedeutickou funkci při osvojování dalších jazyků, které jsou klíčem k bezprostřednímu dorozumění a poznávání kultury jiných národů.

Multikulturní výchova učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání.

Environmentální výchova učí komunikovat o problémech životního prostředí, vyjadřovat, racionálně obhajovat a zdůvodňovat své názory a stanoviska.

Mediální výchova – propojení se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace se týká zejména vnímání mluveného i psaného projevu, jeho stavby, nejrůznějších typů obsahů a uplatňování odpovídající škály výrazových prostředků. Osvojení základních pravidel veřejné komunikace, dialogu a argumentace.

Toto průřezové téma napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace.

### **1.3 Bloomova taxonomie kognitivních cílů**

B. S. Bloom stanovil v oblasti kognitivních cílů šest hierarchicky uspořádaných kategorií (znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnotící), členících se dále do subkategorií. Kategorie jsou řazeny podle stoupající náročnosti psychických operací, jež mají ve svém základu. K vymezení cílů v jednotlivých kategoriích byly vytvořeny systémy aktivních sloves. Pro dosažení vyšší cílové kategorie je zapotřebí zvládnout učivo v rámci nižší kategorie.

V kategorii „znalost“ si žáci vybaví, reprodukují nebo rozeznají dříve naučené informace. Aktivní slovesa jsou typu: napsat, doplnit, opakovat, pojmenovat, definovat, přiřadit, popsat, seřadit, vysvětlit, vybrat, reprodukovat, apod. Produktem jsou noviny, časopisy, rádio, nahrávky, apod.

O pochopení a schopnost užití dříve naučené látky se jedná v kategorii „porozumění“. Typická slovesa jsou ilustrovat, dokázat, jinak formulovat, objasnit, interpretovat, opravit, odhadnout, převést, přeložit, vyjádřit vlastními slovy, vyjádřit jinou formou, vypočítat, vysvětlit, zkontrolovat, změřit. Produktem je nahrávka, scénka, kreslený komiks, atd.

Ve třetí kategorii „aplikace“ dochází k převedení učení do situací pro jedince nových. Aktivními slovesy jsou: demonstrovat, aplikovat, interpretovat údaje, načrtnout, plánovat, navrhnout, prokázat, použít, registrovat, řešit, uvést vztah mezi, vyčíslit, vyzkoušet, upořádat, aj.

Ve čtvrté kategorii „analýza“ žáci rozčlení složitou věc na její komponenty a dokážou vysvětlit, proč je daná složitá sestava vztahů uspořádána daným způsobem nebo jaké příčiny k takovému spořádání vedly. Jako typická slovesa lze použít: provést rozbor, analyzovat, rozlišit, rozhodnout, rozčlenit, specifikovat. Produktem může být diskuze, dotazník, hlášení, graf.

U kategorií „syntéza“ jde o schopnost skládat prvky a části v celek. Žáci vytvářejí z několika jednodušších komponentů původní a složitý výrobek. Rozlišujícím znakem mezi syntézou a úkoly na nižších hladinách je to, že žáci musí vytvořit něco, co předtím neexistovalo. Typická slovesa jsou: klasifikovat, kombinovat, napsat sdělení,

modifikovat, navrhnout, organizovat, reorganizovat, shrnout, vyvodit obecné závěry. Produktem je článek, vynález, píseň, soubor pravidel aj.

U nejvyšší kategorie „hodnotící posouzení“ žáci dokážou na základě dříve naučených norem a kritérií stanovit hodnotu nebo cenu složitého produktu. Aktivní slovesa jsou: obhájit, ocenit, oponovat, argumentovat, podpořit (názory), porovnat, posoudit, prověřit, srovnat s normou, uvést klady a zápory, vybrat, zhodnotit, zdůvodnit. Produktem může být přehled, závěr, jednání u soudu, posudek, řízená skupinová diskuse, sebehodnocení, aj.

Bloomova taxonomie byla vytvořena jako pomůcka pro učitele, která jim má posloužit při stanovení obecných i konkrétních cílů výuky, při přípravě učebních úloh a při přípravě činností a postupů použitých ke zkoušení a hodnocení (Pasch a kol., 1998). Používají ji jak autoři RVP ZV, tak školy při tvorbě ŠVP. Pro plánování školního vzdělávacího programu postaveného na kompetencích i pro plánování vyučovací hodiny v rámci ŠVP je ovládnutí této taxonomie nezbytné – myšlenkové operace jsou totiž přirozenou součástí klíčových kompetencí.

## **1.4 Klíčové kompetence**

V jednotlivých předmětech se dnes uplatňují klíčové kompetence. Jedná se o soubor předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů, které si žáci osvojí během vzdělávání a které mají být ve výuce rozvíjeny především pospolu. Jejich rozvíjení by nemělo probíhat ve výuce izolovaně. Taková příprava výuky je pracná a zabere celkem mnoho času. Vede však k celistvému zvládnutí vědomostí, dovedností, schopností, postojů neboli ke klíčové kompetenci. Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností, schopností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu může člověk úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává nejen při studiu, ale i při běžných životních situacích.

Klíčové kompetence žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech, jedná se o jisté univerzální způsobilosti: umění učit se, spolupracovat, dorozumívat se, řešit problémy, jednat demokraticky aj.

RVP vymezuje šest klíčových kompetencí – kompetence k učení, řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní. Na tyto

kompetence je pohlíženo ze dvou pohledů – týkajících se požadavku na žáka a požadavků na učitele.

### **1.4.1 Kompetence k učení**

#### **1.4.1.1 Kompetence k učení – požadavky na žáka**

Na konci základního vzdělávání žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie. Žák je dále schopen organizovat, plánovat a řídit vlastní učení. Žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení i v praktickém životě. Žák také operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků. Samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti. Žák se také naučí poznávat smysl a cíl učení. V neposlední řadě je žák také schopen posoudit vlastní pokrok a kriticky zhodnotit výsledky svého učení.

#### **1.4.1.2 Kompetence k učení – požadavky na učitele**

Učitel

- klade důraz na pozitivní motivaci žáka
- používá vhodné učební pomůcky (slovníky, jazykové příručky, encyklopedie, tabule, gramatické přehledy) a audiovizuální techniku
- předkládá dostatek informačních zdrojů z učebnice a pracovních textů
- zařazuje práci s jazykovými příručkami a slovníky
- věnuje se dovednosti autokorekce chyb
- volí zajímavá témata pro zpracování referátů a tím motivuje žáky k vyhledávání, třídění a využívání informací z různých zdrojů, a to jak z tištěných textů, tak i z elektronických médií
- motivuje žáky k tomu, aby portfolio své četby programově doplňovali o tituly náročnějších děl a různých žánrů

- podněcuje zájem žáků o jazyk a literaturu a o zvýšení své jazykové kultury tím, že je motivuje k účasti v jazykových, literárních a recitačních soutěžích; motivuje je k tomu, aby se podíleli na organizaci soutěží ve škole

## **1.4.2 Kompetence k řešení problému**

### 1.4.2.1 Kompetence k řešení problému – požadavky na žáka

Žák na konci základního vzdělávání vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém. Vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení. Dále je schopen řešit samostatně problémy a využívá při jejich řešení logické, matematické a empirické postupy. Osvědčené postupy aplikuje při řešení problémových situací.

### 1.4.2.2 Kompetence k řešení problému – požadavky na učitele

Učitel

- motivuje žáka k samostatnému řešení daného problému, napomáhá mu hledat další řešení
- zadává úkoly k posílení schopnosti žáka využívat vlastních zkušeností (např. získaných z četby a samostudia) a z vlastního úsudku
- předkládá modelové situace a vede žáka k jejich optimálnímu řešení s využitím kreativity
- klade důraz na analýzu přečtených textů a kritické posouzení jejich obsahu, porovnání jevů, zjištění shod a odlišností, třídění podle hledisek, zobecnění
- zadáváním vhodných úloh na řešení stylizačních problémů vede žáky k samostatné práci s odbornou literaturou a dalšími informačními zdroji

### **1.4.3 Kompetence komunikativní**

#### 1.4.3.1 Kompetence komunikativní – požadavky na žáka

Na konci základního vzdělávání žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu. Písemný a ústní projev žáka je souvislý a kultivovaný. Žák se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje. Rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest a zvuků. Pro kvalitní a účelnou komunikaci s okolním světem využívá informační a komunikační prostředky, získané komunikativní dovednosti využívá ke kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

#### 1.4.3.2 Kompetence komunikativní – požadavky na učitele

Učitel

- zařazuje řečnická cvičení a slohové práce na dané téma
- zařazuje diskusní kroužky a besedy, v nichž mají žáci možnost uplatnit vlastní názory, vhodně argumentovat, korigovat svá stanoviska a vhodně reagovat na názory jiných
- nabízí žákům využívání informační a komunikační technologie pro komunikaci s okolním světem
- navozením náročnějších komunikačních situací umožňuje žákům praktické využití osvojených komunikačních dovedností
- zapojuje žáky do spolupráce s realizačními týmy školních médií a tím je motivuje k tomu, aby se tvorbou příspěvků pro tato média aktivně zapojili do života školy

### **1.4.4 Kompetence sociální a personální**

#### 1.4.4.1 Kompetence sociální a personální – požadavky na žáka

Žák na konci základního vzdělávání účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce. S druhými lidmi jedná ohleduplně a s úctou, v případě potřeby poskytne pomoc. Podílí se na utváření dobré atmosféry

v týmu. Zapojuje se do diskuse v malé skupině i k debatě celé třídy. Chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými lidmi při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí. Žák si vytváří představu o sobě samém, což podporuje jeho sebedůvěru. Ovládá a řídí své chování a jednání tak, aby dosáhl pocitu sebeúcty a sebeuspokojení.

#### 1.4.4.2 Kompetence sociální a personální – požadavky na učitele

Učitel

- zařazuje práci ve skupině a klade důraz na vytvoření pravidel práce v týmu (organizace práce, rozdělení rolí, spolupráce, ohleduplnost, úcta) a jejich respektování samotnými žáky
- uplatňuje individuální přístup k talentovaným žákům (rozšiřující úkoly), ale i k žákům s poruchami učení (spolupráce se speciálním pedagogem)
- vnáší přátelskou atmosféru do procesu výuky
- posiluje sebedůvěru žáka a jeho samostatný rozvoj
- aktivně zapojuje žáky do kulturního dění účastí na kulturních akcích, popř. účastí na jejich organizování a účastí v soutěžích

#### **1.4.5 Kompetence občanská**

##### 1.4.5.1 Kompetence občanská – požadavky na žáka

Na konci základního vzdělávání žák respektuje přesvědčení druhých lidí, je schopen vcítit se do jejich situací. Odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí. Chápe základní principy, na kterých spočívají zákony a společenské normy. Je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo ni. Chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka. Respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví. Žák se aktivně zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit, chápe základní ekologické a environmentální problémy. Respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí.

#### 1.4.5.2 Kompetence občanská – požadavky na učitele

Učitel

- vede žáky k zodpovědnému chování v krizových situacích (např. jak přivolat či poskytnout první pomoc)
- výběrem vhodných témat motivuje žáky k tvorbě příspěvků pro místní média, jimiž by se aktivně zapojovali do života obce
- výběrem jazykově a obsahově hodnotných textů přibližuje žákům význam české literatury jako kulturního dědictví národa

#### **1.4.6 Kompetence pracovní**

##### 1.4.6.1 Kompetence pracovní – požadavky na žáka

Žák na konci základního vzdělávání bezpečně a účinně používá materiály, nástroje a vybavení. Dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky. Zkušenosti a znalosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech využívá žák v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost. Chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení.

##### 1.4.6.2 Kompetence pracovní – požadavky na učitele

Učitel

- rozvíjí u žáka smysl pro povinnost vyžadováním přípravy na výuku, shromažďováním materiálů
- kontroluje samostatné práce žáka
- zadáváním vhodných témat slohových úkolů vede žáky k úvahám o jejich budoucím povolání



- zařazuje do výuky úkoly na procvičení slohových útvarů (dopis, životopis, žádost – i v elektronické podobě) důležitých pro pracovní uplatnění a pro úspěšné absolvování pracovního pohovoru

## 2. Žák ve výchovně vzdělávacím procesu

### 2.1 Vědomosti, dovednosti, návyky, postoje

Výsledkem lidského učení je osvojení vědomostí, návyků, dovedností a postojů. Vědomosti jsou ale také závislé na žákově poznávání, řešení problémů, jeho vnímání a myšlení. Jsou adekvátním zobrazením skutečnosti. Získané dispozice pro užití vědomostí, pro řešení problémů, vykonávání činností určitého druhu se nazývají dovednosti (Čáp, 2001). Osvojení nových vědomostí a dovedností předpokládá, že si žák již přináší z předchozího vyučování určité vědomosti a dovednosti, které jsou základem pro nové. Proto se věnuje pozornost návaznému uspořádání učiva. Ale i při nejlepším seřazení učebních témat vznikají ve vědomostech a dovednostech žáků mezery. Důvodem může být absence žáka, nedostatečné pochopení tématu, apod. Za jednu ze základních podmínek efektivního vyučování a učení se považuje kontrola a doplnění předchozích vědomostí a dovedností.

Získané způsoby reagování a chování v určitých situacích jsou návyky. Projevují se tím, že člověk bezděčně nebo proti své vůli tímto způsobem reaguje (Čáp, 2001). Jako příklad lze uvést návyk chodit spát v určitou dobu, ukládat předměty na stejné místo, apod. Naopak postoje Čáp (2001, s. 70) definuje jako „*specifické získané dispozice zahrnující jak poznání určitého objektu, tak jeho citové hodnocení i odpovídající impuls k jednání*“. Pro příklad uvádí kladný nebo záporný postoj k dechové hudbě, k určitému národu, apod.

V různých formách lidského učení a v různých podmínkách jsou více zdůrazněny jedny z uvedených výsledků, zatímco ostatní jsou méně výrazné. V procesu učení dochází více či méně ke všem uvedeným výsledkům (Čáp, 2001).

## **2.2 Interakce učitel-žák**

Na základě výzkumů bylo zjištěno, že každý učitel má poněkud odlišné přístupy vycházející z pojetí výuky. O této problematice se zmiňuje Havelka (2000, s. 95). Tyto přístupy byly projevem rozdílného vlivu na prožitky a aktivitu žáků. Žáci, pokud byli ve výuce vedeni k využívání aktivizujících metod a metod brainstormingu, se snažili sami navrhnout úkoly a dílčí projekty. Bylo zjištěno, že je výuka více baví, pracovali se zaujetím a projekt byl hodnocen pozitivně. Pokud byl projekt řízen a realizován pouze samotným učitelem bez spolupráce žáků, vedl k jejich menšímu zaujetí a v některých případech byl hodnocen negativně, až kriticky.

Z toho vyplývá, že pokud učitel dokáže přijmout žáka jako partnera a umožní mu ovlivnit cíle a organizaci vyučování, bude vyučovací hodina kvalitnější a pro žáky přínosnější. Zároveň učitel předá žákům část svých kompetencí a výsad.

Důležité je také školní prostředí, které dokáže podněcovat žáky k tvůrčím aktivitám. Dochází tak k stimulaci nejschopnějších žáků, ale zároveň je nutné povzbudit i méně nadané jedince a také podporovat a motivovat i ty nejslabší. Je zapotřebí přizpůsobit se individuálním potřebám žáka. Vytvářením přátelské a vstřícné atmosféry jsou žáci podněcováni k lepším výkonům, k rozvoji aktivního učení a osobnosti žáka. Důležité je, aby učitel svým vhodným působením vytvářel ve třídě společenství žáků, kteří si vzájemně pomáhají. Vytváří se pocit sounáležitosti, důvěry, vzájemné podpory. Uplatňuje se zde společný zájem při dosahování cílů a vzájemná komunikace ve skupině.

## **3. Techniky učení a výukové metody**

### **3.1 Techniky učení**

Techniky učení jsou označovány za způsoby podporující interakci v zájmu kooperativní skupinové činnosti. Stmelují skupinu ke sdílení a konfrontaci idejí v takovém rámci, který pozitivně povzbuzuje lidi k interakci, kreativité a intelektovému risku (Kasíková, 1997). Při experimentu byly použity zejména následující techniky:

Kladení otázek je vhodné aplikovat ve vyučovacích hodinách, jelikož vede žáky k zvědavosti, podněcuje je k přemýšlení, uvažování, motivuje a prověřuje znalosti žáka. Velmi záleží, jakým způsobem učitel položí správnou otázku. Při sestavování testů,

potřebných z hlediska realizace výzkumu, byly zastoupeny otázky produktivní i reproduktivní. Produktivní otázky se vyznačovaly snahou vést žáky k přemýšlení, k hledání vysvětlení. Otázky reproduktivní prověřovaly znalosti a vědomosti žáků získané v hodinách chemie.

Diskutování je technika učení, která vede ke zdokonalení procesů poznání, usuzování a porozumění. Při diskusi je důležité, aby se zapojili všichni žáci, mluvili spolu navzájem o daném tématu, naslouchali názorům druhých a určitým způsobem na to reagovali. Tato technika učení napomáhá vytvářet ve třídě „společenství“, žáci se učí komunikovat mezi sebou navzájem a zároveň si tím utvářejí zvědavý přístup k učení.

Kooperativní učení je učení s partnerem či ve větší skupině. Velmi důležitá je též vzájemná komunikace mezi žáky. Pokud žák spolupracuje s partnerem či ve skupině, má možnost se něčemu novému přiučit či něco naučit druhé. Kooperativní učení, tedy učení spoluprací, rozvíjí kognitivní i sociální učení.

Individuální vedení napomáhá učení a utváření podmínek pro nacházení smysluplných souvislostí, ucelení jednotlivých pojmů. Poskytuje žákům pomoc při plnění učebních úkolů, a to především pomocí vzájemného učení, soustředění a shrnutím probrané látky. Hlavním cílem učitele při této metodě je vychovávat žáky k samostatnosti a schopnosti vést sebe i druhé.

### **3.1.1 Vyučování a učení**

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

Vyučování (činnosti učitele) a učení (činnost žáků) tvoří jádro pedagogické komunikace uskutečňující se v sociálním prostředí třídy. „*Učitel svou vyučovací činností (vyučováním) podněcuje, v souladu s výukovými cíli, odpovídající učební aktivity žáků*“ (Švec 2003, s. 15). Učitel svými postupy navozuje učení žáků (upozorněním na klíčové informace, vyvoláním diskuse o učivu, zadání úloh pro samostatnou práci, apod.). „*Učením si žáci pod vedením učitele osvojují vědomosti, dovednosti, návyky, ale např. i postoje a rozvíjejí své schopnosti*“ (Švec 2003, s. 15). Při volbě i následném praktickém uplatnění metod výuky by měl učitel respektovat vývojové zvláštnosti učení žáků, kteří také mohou preferovat různé styly učení. Učitel by měl usilovat o poznání těchto individuálních rozdílů v učení a reagovat tak na ně

svým vyučováním. Úspěšná výuka může být zajištěna jen ve vzájemné spolupráci mezi učitelem a žáky.

### **3.2 Výukové metody**

Metoda<sup>1</sup> je rozhodujícím prostředkem k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti (Skalková, 1999). Tento termín však podle Maňáka a Švece (2003, s. 24) označuje „*dílčí techniky, procedury, operace, úkony, apod., ale také komplexní postupy, výukové koncepce, modely a projekt*“.

Metoda ovšem nepůsobí izolovaně, ale je součástí četných činitelů, které průběh metody podmiňují a ovlivňují.

Výukovou metodu tedy můžeme označit jako „*uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných, výchovně-vzdělávacích cílů*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 23).

Výukové metody transportují, zprostředkovávají žákům učivo, umožňují jim poznat a chápat obklopující realitu, v níž žijí. V běžných výukových modelech se výuková metoda často chápe jako činnost učitele, který organizuje práci žáků a určuje postupy. Žák si postupně vytváří svůj vlastní cíl učení, učí se učit a osvojuje si pozitivní postoj k trvalému vzdělávání. Proto je důležitým posláním výukové metody brát zřetel na toto žákovo osamostatňování. Dalším důležitým momentem při vymezení výukové metody je vztah mezi učitelem a žákem. Úspěšná výuka může být zajištěna jen ve vzájemně úzké spolupráci učitele a žáků. Výukové metody mají řadu významných funkcí. K nejvýraznějším patří zprostředkování vědomostí a dovedností. Dále plní i funkci aktivizační, motivují žáky, učí je ovládat postupy, úkony a operace, osvojovat si techniky práce a učení. Významná je i funkce komunikační, která je vlastně součástí i předpokladem veškeré pedagogické smysluplně a efektivní interakce. Mojžíšek (1988) upozorňuje, že na nižším stupni je nutno metody střídat, protože dítě není schopno dlouho vydržet naslouchat, číst a počítat po celou dobu trvání vyučovací jednotky.

V průběhu výchovně vzdělávacího procesu si žáci osvojují klíčové kompetence (viz kap. 1.4). Výukové metody nerozvíjí klíčové kompetence ve stejné míře. Proto je nutné uplatňovat ve výuce široký rozsah metod, aby každá kompetence mohla být optimálně rozvíjena.

---

<sup>1</sup> metoda (z řec. methodos = cesta, postup)

Brzdou uplatnění funkcí výukových metod a též osvojení si všech nezbytných klíčových kompetencí je skutečnost, že učitelé někdy ovládají jen úzký repertoár metod. Je proto žádoucí, aby výukové metody poznávali (hospitacemi u svých kolegů, studiem odborné literatury, apod.) a ověřovali možnosti jejich uplatnění ve své výuce. K tomu však potřebují znát charakteristiku základních skupin metod i kritéria jejich volby. (Švec a kol., 2003). Maňák a Švec uvádí např. následující metody:

Metoda vysvětlování uplatňuje logické a jasné vysvětlení učiva. Podstatou je pochopení a osvojení daného problému. Tato metoda reprodukuje poznávací proces a zároveň navazuje na zkušenosti žáků. Vysvětlování učiva patří k základním kompetencím učitele a žáci na učitelích vysoce oceňují, jakým způsobem dovedou učivo zpřístupnit a vyložit.

Metoda předvádění a pozorování využívá smyslů žáků. Dochází k vytváření vjemů a prožitků, z kterých žák aktivně vyvozuje dané souvislosti. Je důležitá vhodná organizace ze strany učitele a jeho schopnost vystihnout podstatu daného jevu.

Experimentování je důležitou metodou, která se využívá např. ve výuce chemie či fyziky. Při výuce se uplatňuje jak učitelský experiment, tak i žákovský experiment, který žákům umožňuje samostatně objevovat a hledat nové skutečnosti.

Aktivizující metody, na které byl nejvíce kladen důraz z hlediska experimentu, jsou uvedeny v samostatné podkapitole (viz. dělení metod 3.2.2) společně s komplexními metodami, které s nimi úzce souvisí.

### **3.2.1 Kritéria volby metod**

Vzhledem k velké nabídce výukových metod je nutné, aby jejich výběr vycházel z logiky věcí a objektivních kritérií. K nim patří zejména cíl, obsah výuky a žák. Maňák a Švec (2003) uvádějí sedm kritérií. V první řadě jde o zákonitost výukového procesu (logické, psychologické, didaktické), dále o cíle a úkoly výuky, vztahující se především k práci, interakci a jazyku. Jako další kritéria autoři uvádějí obsah a metody daného oboru zprostředkovaného konkrétním vyučovacím předmětem, úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, jejich připravenost zvládat požadavky učení. V neposlední řadě jsou důležité také zvláštnosti třídy, skupiny žáků, např. hoši-dívky, různá etnika, vnější podmínky výchovně vzdělávací práce, např. geografické prostředí, společenské prostředí a samozřejmě také osobnost učitele, jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti.

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

Ještě obtížnější než rozhodování je ale realizace některých vybraných metod. Často totiž vyžaduje změnu prostorových dispozic, časových nároků aj. Ve volbě metod se též odrazí subjektivní zkušenosti a preference učitele, které vycházejí z jeho vyučovacího stylu a vyhovují také učebnímu stylu žáků.

Výuková metoda je souhrn vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, všechny tyto činnosti směřují k dosažení očekávaného cíle.

### **3.2.2 Dělení metod**

#### 3.2.2.1 Klasické výukové metody

- metody slovní (vysvětlování, vyprávění, popis, přednáška, práce s textem, rozhovor, výklad, dialog, diskuse)
- metody názorně-demonstrační (předvádění, pozorování, práce s obrazem, instruktáž)
- metody dovednostně-praktické (napodobování, laborování, experimentování, nácvik dovedností)

#### 3.2.2.2 Aktivizující výukové metody

- diskusní metody
- situační metody
- inscenační metody
- didaktické hry
- speciální metody (např. problémová metoda)

#### 3.2.2.3 Komplexní výukové metody

- frontální výuka
- skupinová a kooperativní výuka

- partnerská výuka
- individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- kritické myšlení
- brainstorming
- projektová výuka
- výuka dramatem
- otevřené učení
- učení v životních situacích
- televizní výuka
- výuka podporovaná počítačem
- sugestopedie a superlearning
- hypnopedie

### **3.2.3 Výuková metoda z pohledu žáka a učitele**

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

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

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

Způsob uplatnění výukových metod je závislý na stylech učení a vyučování, což se odráží ve vyučovacích činnostech žáka a učitele. Při přípravě mají tyto činnosti charakter plánu, zvolených strategií.

#### **4. Aktivizující výukové metody**

Aktivizující metody přispívají svým podílem k překonávání stereotypů ve výuce a podporují tvořivé hledání učitelů. Inovačních, aktivizujících postupů využívají zejména alternativní školy. Aktivní výukou se rozumí bezprostřední výrazné zapojení žáků do výukových aktivit. Podle Maňáka a Švece (2003) se z tohoto pohledu aktivizující metody vymezují jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.

Dalším přínosem aktivizujících metod je rozvoj osobnosti žáka se zaměřením na jeho myšlenkovou a charakterovou samostatnost, zodpovědnost a tvořivost. Kromě toho aktivizující metody počítají se zájmem žáků, vycházejí vstříc individuálním učebním stylům jednotlivých žáků, dávají žákům příležitost z části ovlivňovat konkrétní výukové cíle a také se oceňuje jejich vliv na vytváření příznivého školního klimatu.

K tomu, aby se žáci mohli aktivně zapojit do výuky a efektivně se podílet na nových způsobech práce, je nutné je naučit vhodným metodickým schopnostem, metodám racionálního učení, atd. Tyto žákovské kompetence by se měly stát ústřední úlohou školy a učitele. Právě aktivizující metody jsou k dosažení tohoto cíle vhodné.

Aktivizující (aktivizační) metody se také mohou dělit zcela jiným způsobem a podle různých hledisek. Výše uvedené dělení je pouze jedním z mnoha.

Dále můžeme aktivizující metody dělit například takto:

- podle náročnosti přípravy (času, materiálu nebo pomůcek)
- podle časové náročnosti
- podle řazení do kategorií (hry, situační, diskusní, inscenační metody, problémové úlohy)
- podle účelu a cílů použití ve výuce (k diagnostice, opakování, motivaci, odreagování, nové formy výkladu).



Další možná dělení aktivizačních metod podle různých kritérií:

Podle časové náročnosti na přípravu učitele:

- do 10 minut
- do 30 minut
- více jak 30 minut

Podle časové náročnosti ve výuce:

- 5 – 10 minut
- 11 – 15 minut
- jedna vyučovací hodina
- více než jedna vyučovací hodina

Podle náročnosti na přípravu:

- bez náročné přípravy
- nejsou nutné podklady pro aplikaci metody

Podle materiálové náročnosti:

- bez materiálového vybavení (stačí klasické vybavení třídy)
- nadstandardní vybavení třídy (počítač, projektor atd.)
- potřeba více učeben pro realizaci, další specifické požadavky

Podle tematického zařazení do kategorií:

- hry
- situační metody
- diskusní metody
- inscenační metody
- problémové metody
- zvláštní metody

Podle účelů a cílů použití ve výuce:

- úvodní motivace
- odreagování

- diagnostika, hodnocení
- výklad
- opakování

Další dělení metod, podle diagnostického aspektu:

Metody slovní:

- monologické metody
- dialogické metody
- metody písemných prací
- metody práce s učebnicí, s knihou

Metody názorně-demonstrační:

- pozorování předmětů a jevů
- předvádění
- demonstrace statických obrazů
- projekce statická a dynamická

Metody praktické:

- nácvik pohybových a pracovních dovedností
- laborování
- pracovní činnosti (dílny, pozemky)
- grafické a výtvarné činnosti

Metody z hlediska aktivity a samostatné práce žáků:

- metody sdělovací
- metody samostatné práce žáků
- metody badatelské, výzkumné, problémové

Metody z hlediska myšlenkových operací:

- srovnávací
- induktivní
- deduktivní
- analyticko-syntetické

## 4.1 Rozvoj tvořivosti žáka

Důležitým znakem tvořivosti je produktivní myšlení, objevování, vznik něčeho nového a originálního. Tvořivost je vhodné rozvíjet již od útlého věku a procvičovat ji. Důležitou roli z hlediska tvůrčí schopnosti hrají dědičné dispozice, avšak pro rozvoj tvořivosti jsou dále nezbytné i příznivé podmínky. Velký význam mají především tvořivé schopnosti pedagoga, který dokáže ve třídě navodit příznivé podmínky pro rozvoj činnosti a vhodnou atmosféru, podporující harmonický rozvoj, aktivitu a samostatnost žáka.

Tvůrčí práce je velmi důležitá a nepostradatelná v procesu rozvíjení schopností a osvojování dovedností. Značně zvyšuje motivaci žáků, dokáže zaujmout, ale zároveň vede k uspokojení potřeby žáka něco vytvořit, něčeho dosáhnout. Petty (1996, s. 236) uvádí: „*Tvůrčí činnosti jsou zábavné a zvyšují v žácích pocit vlastní hodnoty*“.

## 4.2 Metoda rozhovoru

Rozhovor je výuková metoda, která zahrnuje střídání otázek a odpovědí a sleduje vymezené výukové cíle (Švec a kol., 2003). Metoda rozhovoru je neoddelitelnou součástí pedagogické komunikace a lze ji uplatnit ve všech fázích vyučovacího procesu.

V časovém vývoji se vyčlenilo několik druhů rozhovoru. Nejdlejší tradici má sokratický (vyvozovací) rozhovor, jímž se proslavil Sokrates (469 - 399 př. n. l). Spočívá v tom, že k novým poznatkům se dostaneme pomocí logického úsudku, zkušenosti, pozorování a zkoumání. Heuristický (objevovací) rozhovor spočívá v experimentování a řešení problémů. Ve středověké škole se uplatňoval katechetický (otázkový) rozhovor, který byl založen na pamětném osvojování učiva.

Švec a kol. (2003) rozlišuje pět typů rozhovoru. Motivační rozhovor je zaměřený za vzbuzení zájmu žáků o učivo, na zjištění jejich představ o učivu. Rozhovor vyvozovací vede k vyvození nových poznatků z již osvojených poznatků na základě logického úsudku a žákových zkušeností. Na logickém usuzování, pozorování a experimentování žáků je založen rozhovor heuristický, objevovací. K upevnění a procvičení učiva se využívá rozhovor opakovací, procvičovací. Úroveň žákovských vědomostí, dovedností, zkušeností a postojů zjišťuje rozhovor diagnostický, prověřovací.

Rozhovor lze uskutečnit v kolektivu třídy, ve skupině, ale i v individuální komunikaci se žákem. Otázky zadávané žákům mají být přiměřeně náročné a mají vyvolávat aktivity žáků v souladu s výukovými cíli. Vzhledem k tomu, že je otázka řídicím impulsem rozhovoru, je třeba dbát na její formulaci (obsahová správnost, logická přesnost a jazyková forma). Nejsou proto vhodné ani příliš jednoduché otázky, ale ani příliš náročné otázky. Po položení otázky je žádoucí ponechat dostatečný čas ke klidnému soustředění a zamyšlení. Vhodná pauza (5-10 vteřin) může podnítit více žáků k zapojení do rozhovoru.

Výchozím předpokladem účinného rozhovoru je podle Švece a kol. (2003) správná formulace otázek. Dále je žádoucí respektovat možnosti žáků v dané třídě a na rozhovor se předem připravit. Při volbě heuristického rozhovoru je třeba vzít v úvahu dosavadní znalosti žáků a předem pečlivě formulovat základní problémové otázky.

### **4.3 Metody diskusí**

Diskutování je výuková metoda, která vede ke zdokonalení procesů poznání, usuzování a porozumění (Fisher, 2004). Metoda diskuse plynule navazuje na metodu rozhovoru. Dalším stupněm je dialog, při kterém se uplatňuje spolupráce mezi učitelem a žákem. Při dialogu si kladou otázky učitel i žák navzájem. Horák (1991) řadí dialog mezi participativní metody a rozlišuje několik jeho variant. Zmiňuje se o dialogu v plénu skupiny, simulovaném dialogu, dialogu založeném na písemných otázkách a dialogu v kruhu. Autor tvrdí, že objektivní participace připadá v úvahu až u dospělých.

V aktivizujících metodách představuje diskuse důležité východisko v edukačních situacích, do nichž se žáci angažovaně zapojují. Bohužel se v našich školách, podle mého názoru, na rozdíl od mnohých zahraničních soustav, využívá stále málo.

Diskuse má řadu variant a modifikací vzájemně se odlišující svými cíli a způsoby realizace, ale v podstatě jde vždy o komunikaci ve skupině zájemců o určitý problém. Podle Maňáka a Švece (2003, s. 108) je výukový metoda diskuse *„taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému“*.

Metoda diskuse má své specifické nároky. Předpokladem účinné diskuse je vhodně zvolené téma, které je pro účastníky zajímavé. Je nutné promyslet otevřené a

současně pevné řízení diskuse (např. udělování slova). V neposlední řadě je diskuse podporována i dobrým organizačním i prostorovým zajištěním (např. práce v půlkruhu). Aby byla diskuse úspěšná, musí se její účastníci řídit osmi základními pravidly (Maňák a kol., 1997):

1. Tvůj oponent není nepřítel, ale partner při hledání pravdy. Cílem diskuse je hledání faktu, ne soutěžení.
2. Snaž se druhého pochopit, pokud se ti to nepodaří, nemůžeš jeho výrok vyvrátit ani uznat.
3. Tvrzení bez věcných důkazů není argument, jde jen o tvůj názor.
4. Drž se zvoleného tématu a neodváděj diskusi jinam.
5. Nechtěj mít za každou cenu poslední slovo. Počet slov nenahradí argument.
6. Neurázej oponenta, pokud to uděláš, ztrácíš právo účastnit se diskuse.
7. Diskuse vyžaduje dodržení disciplíny. Svá tvrzení a úsudky formuluj klidně, vážně a srozumitelně.
8. Všichni mají právo vyjádřit své myšlenky. Buď k ostatním ohleduplný a mluv stručně a k věci.

#### Typy otázek:

- startující otázka (otevívá diskusi, pokládá ji učitel, aby navodil diskusi)
- uzavřené otázky (existují na ně odpovědi typu ANO, NE, heslo nebo pojem)
- otevřené otázky (odpověď vyžaduje konkrétní názor, postoj nebo stanovisko, tvoří základ každé diskuse)
- provokativní otázky (snaha o provokaci, tyto otázky jsou ošidné a měly by se používat zřídka, ale dokážou i oživit diskusi)
- přímé otázky (tyto otázky cíleně zjišťují názory a zapojují do diskuse, jsou cíleně zaměřené)
- doplňující otázky (vyžadují doplnění odpovědi)
- sugestivní otázky (ovlivňují diskutující, vnucují jim určité názory, do diskuse se nehodí)
- zjišťující otázky (cílem je vybavení faktů, vědomostí)
- otázka na pozorování (odpověď je na základně pozorování, zkušeností)
- otázka problémová

- otázka na posouzení situace
- otázka rozhodovací
- otázka řetězová
- otázka nejasná

Diskuse vyzbrojuje žáky aktivně a pohotově využívat myšlenkové operace, jasně chápat podstatu problému, přesně se vyjadřovat. Je též efektivním nástrojem pro výcvik žáků v komunikaci a zaujímání pozitivních sociálních postojů. Největší přínos je ale v poskytování příležitosti uplatňovat myšlení a úsudek v praxi. Základním znakem diskuse je vzájemné kladení otázek odpovědí všech členů skupiny. Je to rozprava, výměna názorů na určité téma. Její přínos je v tom, že umožňuje žákům vyjádřit svůj názor a vyslechnout názor ostatních žáků. Tato metoda je vhodná tehdy, když chce učitel zapojit žáky a zjistit jejich názory a postoje k danému tématu. Význam diskuse spočívá ve vyjádření vlastních myšlenek a v nácviku vystupování. Diskusi je třeba promyšleně zorganizovat a řídit její průběh. Vedoucí diskuse (může to být nejen učitel, ale i schopný žák) dohlíží na to, aby se dostali ke slovu všichni žáci. Také je třeba dbát na to, aby si účastníci neskákali do řeči, neosočovali se, mluvili pokud možno krátce a srozumitelně. Je velmi prospěšné, když vedoucí vyzvedne hodnotné příspěvky a toleruje i názory krajně kritické. Na konci diskuse potom shrne a zopakuje (popřípadě zapíše) dosažené výsledky. Pro efektivní diskusi je třeba vytvořit mezi jejími účastníky osobní kontakt (všichni účastníci by na sebe měli vidět). Proto je vhodné seskupit lavice, popř. židle do kruhu nebo polokruhu. Velmi důležitou podmínkou efektivity diskuse je vytvoření důvěrného ovzduší, jinak se účastníci diskuse nebudou se svými názory svěřovat.

Diskuse se objevuje v mnoha variantách. Maňák a Švec (2003) uvádí několik z nich.

Diskuse během přednášky nebo po přednášce se obvykle soustřeďuje na některý dílčí problém osvětlený v přednášce. Diskuse na základě tezí rozvíjí závěry, do nichž učitel zformuloval hlavní body vysvětlovaného učiva. Symposium představuje částečně formální skupinu, v níž účastníci ve svých vystoupeních prezentují odlišné názory. Následují otázky z pléna, na něž příslušní autoři odpovídají. Debata je označována jako zcela formální diskuse sestávající se střetu dvou táborů diskutujících. Panelová diskuse vzniká ve zcela neformální skupině, v níž 4-6 účastníků tvoří předsednictvo (panel)

celého pléna. Nejdříve k tématu hovoří různí odborníci z předsednictva, potom následuje diskuse mezi členy předsednictva, do níž se postupně zapojují účastníci celého shromáždění. Panelová diskuse se často uplatňuje na kongresech a seminářích vědeckých pracovníků.

Využití metody rozhovoru a diskuse ve výuce znamená významné nejen pro aktivizaci žáků, ale i pro rozvoj jejich osobnosti. Rozvíjí všechny duševní funkce, procvičují logický úsudek a kulturní vystupování. V neposlední řadě umožňují kreativní přístup při řešení mnoha problémů. Každý dobrý učitel by měl v rámci možností zvládnout tyto metody, jako jednu z cest k rozvoji samostatného a tvořivého žáka (Maňák a kol., 1997).

#### **4.4 Metody heuristické, řešení problému**

V současné výuce se úloha heuristických<sup>2</sup> metod výrazně posiluje, protože společnost klade na školu požadavek rozvíjet aktivní a tvořivé osobnosti. Učitel sám žákům poznatky přímo nesděljuje, ale vede je k tomu, aby si je sami samostatně osvojovali, na začátku jim však radí a pomáhá. Heuristická metoda se podle Mojžíška (1988, s. 158) „*neuspokojuje pouze s diskusí, se vzpomínáním na dřívější zkušenosti, ale má pátrací ráz, žák vnímá, manipuluje, zkouší, apod. Hledá pro zdůvodnění svých úvah důkazy v terénu, prohlíží objekty, studuje je, měří, srovnává a až po získání dostatečných důkazů vyslovuje odpověď na otázku položenou učitelem*“.

Kladení problémových otázek (příklady problémových otázek: Proč? Jak bys vysvětlil...? Jak souvisí...? Co je příčinou...? Srovnej...? Jak lze použít ...?), seznamování se zajímavými případy a situacemi aj. jsou strategie a techniky podporující heuristické procesy. Žáky silně motivují, pomáhají jim osvojovat si potřebné vědomosti a dovednosti. Učení cestou samostatného osvojování představuje významný způsob osvojování poznatků, ale pro dosažení žádoucího cíle je nutné, aby žáci byli vybaveni předběžnými výchozími vědomostmi a dovednostmi.

Metoda objevování je však také časově velmi náročná a někdy sami žáci nejsou schopni dospět k očekávaným výsledkům. Nadaní žáci pracují rychleji, a jsou-li učitelem brzděni, nudí se. Naopak žáci výrazně pomalí a nenadaní si mohou vytvořit komplex méněcennosti, jestliže si pravidelně ověřují svou nízkou schopnost poznávat,

---

<sup>2</sup> heuristika=teorie řešení problémů nebo neobvyklé řešení; věda zkoumající tvůrčí myšlení

objevovat. Tito žáci se stávají pasivními diváky a kopírují jiné. Z toho lze usoudit, že tuto metodu nelze používat ve všech případech a za všech okolností.

Za nejefektivnější a nepropracovanější heuristickou výukovou strategií je považována metoda řešení problému, problémová výuka. Ta představuje myšlenkovou variantu učení pokusem a omylem. Žák se učí ze svých úspěchů, ale také z chyb a nezdarů. Podle Horáka (1991) se problémové situace tvoří z okruhu učiva a životních zkušeností žáků tak, aby navozovaly nějaký rozpor (konflikt) nebo představovaly určitou lákavou obtíž, se kterou stojí za to měřit své síly. Z problémové situace vzniká po její analýze a formulaci otázek problém. Maňák a Švec (2003) označují za problém teoretickou nebo praktickou obtíž, kterou žák musí řešit aktivním zkoumáním, myšlením.

Problémová metoda a problémové vyučování vyžadují od žáka samostatnost, aktivitu a produkční myšlení. Uplatňuje se smyslové vnímání, teoretické poznávání, ale i empirické poznávání. Pro dobré uplatnění této metody je důležitá vhodná a dostatečná motivace.

Žáci si při řešení problémů nejdříve musí uvědomit, jaké údaje a data potřebují k řešení zjistit, které již mají a které musí zjistit, chybějící údaje doplnit a použít pro vyřešení problému. Učivo, které bude použito pro problémovou metodu, je potřeba metodicky upravit, hlavně zjednodušit a rozlišit známá a neznámá fakta a pojmy. Rozlišit faktografické údaje a data (zákonitosti, principy, pravidla) a návody, instrukce k samotné činnosti.

Průběh řešení problému se odvíjí ve fázích. První fází je identifikace problému. Někdy se stává, že pozorovatel jevy sice vnímá, ale vlastně je nevidí, nezaregistruje impuls k myšlení. Učitel proto žákům podle potřeby pomáhá problém odhalit a formulovat.

Ve druhé fázi probíhá analýza problémové situace, která pomáhá problém jasně pochopit a definovat. Je dobré pořídit seznam faktů jasně daných nebo lehce dostupných, faktů pro řešení chybějících, také rozlišit informace důležité od nevýznamných.

Ve třetí fázi se vytvářejí hypotézy. Je to hledání klíče od problémové situace, pořádání, seskupování dat a informací.

Následuje verifikace hypotéz. Výsledkem ověřování hypotéz je buď jejich přijetí, odmítnutí nebo oddálení rozhodnutí. Při verifikaci je nutné postupovat



objektivně, je to však příležitost pro výcvik kritického, logicky přesného myšlení. Pro výuku je významné, že neúspěch či chyba proces hledání neukončuje, ale je výzvou k novým pokusům o dosud nevyzkoušené přístupy. Nedostaví-li se očekávaný výsledek a není-li řešitel ochotný hledání východiska vzdát, nastane pátá fáze – návrat k dřívějším fázím. Nezdary při řešení problému mohou mít povahu objektivní (nepříznivé okolnosti) nebo subjektivní (nedostatečná příprava a neodpovídající předpoklady žáků).

Závěrem lze říci, že učitelé by žákům měli poskytovat informace a vybavovat je dovednostmi spolu s metodickým návodem k jejich používání. Učitel by také neměl vše vysvětlovat sám, ale měl by nechat žáky hledat vše, co je jim nedostupné, přiměřené a odpovídá jejich možnostem.

#### **4.5 Metody situační**

Situační metody „*se vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 119).

Horák (1991) zdůrazňuje, že situační metody jsou založeny na bezprostřední konfrontaci zkušeností, vědomostí, dovedností, názorů a postojů učícího se s konkrétními problémovými situacemi.

Podstatu situačním metod tvoří řešení problémového případu, který odráží nějakou reálnou událost, zobrazuje určitý komplex vztahů a okolností, je výrazem střetu různých zájmů. Analyzovaná událost nemá pouze charakter obtížné učební úlohy víceméně odpovídající požadavkům osnov, ale kromě kognitivního úsilí také vyžaduje, aby se žáci při jejím řešení učili promyšleně jednat a zvládat problémy, které přináší praxe. Postup řešení dané situace je sice obdobný jako při problému zbaveném situačního kontextu, ovšem protože předmětem analýzy jsou právě tyto vazby, je realizace situační metody obtížná. Řešení situace probíhá ve čtyřech fázích. Nejprve je nutné zvolit téma. To musí být v souladu s cíli výuky a odpovídat připravenosti žáků. Následuje seznámení s materiály. Žáci musí mít přístup k důležitým faktům, které jsou pro řešení nepostradatelné.

Ve třetí fázi dochází k vlastnímu studiu případu. Učitel žáky do dané problematiky uvede, vytýčí sledované cíle, poskytne úvodní rady a pokyny.

V poslední fázi se navrhuje řešení a probíhá diskuse. V diskusi vítězí řešení nepropracovanější a nejméně pravděpodobnější. Žáci sdělují své názory, návrhy, závěry, které učitel konfrontuje se skutečností.

Při využití situačních metod se předpokládá, že žáci ovládají základní dovednosti myšlenkových operací, jsou samostatní a mají přiměřené vědomosti a zkušenosti z oblasti, které se řešený případ týká. Předností situačních metod je zaměření na praxi, aktivní sociální učení, aplikace teoretických poznatků, pomáhají překonávat jednostrannost výukových metod poznamenaných tradiční pasivitou žáků a v neposlední řadě rozvíjí i dovednost komunikovat, diskutovat, argumentovat a obhajovat své názory. Naopak mezi nedostatky patří časová a materiálová náročnost, určitě zjednodušení a zkrácení řešeného problému, přílišný důraz na analýzu situace na úkor hledání variantních řešení aj.

Je třeba také dodat, že situační metody se uplatňují zejména ve vzdělávání dospělých a v přípravě pracovníků v profesích náročných na spolupráci při řešení komplexní a nejednoznačných, problémových situací.

#### **4.6 Metody inscenační (hraní rolí)**

Spočívají v simulaci určitých situací, jejich řešení se děje přímou realizací a rozuzlováním situací za účasti vzdělávaných v roli aktérů (Horák, 1991). Jde o situaci nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problému, a to buď předváděním určitých lidských typů, nebo zobrazováním reálných životních situací, nebo kombinací obou postupů. Pro žáky inscenace znamená možnost získat nové prožitky, osvojit si adekvátní způsoby chování a jednání, seznámit se s formami vystupování typickými pro budoucí profesi apod.

Průběh inscenací se člení na několik fází (Maňák, Švec, 2003). Nejprve je nutná příprava inscenace. Stanoví se cíl, obsah, časový plán, rozdělení rolí, vytyčení postupů. Následuje realizace inscenace. Jednotliví aktéři dostávají pokyny ke zpodobení dané postavy. Při nácviu inscenace se připouštějí rozmanité kombinace provedení, počítá se s improvizacemi. Třetí fází je hodnocení inscenace. Koná se pokud možno bezprostředně po jejím ukončení. Může probíhat také jako diskuse v plénu, ve skupinách, individuálně, apod.

U inscenačních metod vznikly i některé varianty.

Strukturovaná inscenace se přidržuje promyšlené stavby děje, opírá se o předem stanovený scénář a realizuje se obvykle v jedné větší skupině účastníků. Scénář by měl podle možností počítat s rolemi pro všechny účastníky.

Nestrukturovaná inscenace, při níž účastníci i přímí aktéři znají jen popis výchozí situace a inscenace, se dále rozvíjí zcela volně. Řeší tedy konkrétní případ z praxe bez detailně zpracovaného scénáře. K realizaci vyžaduje méně času, někdy přirozeným způsobem navazuje na metodu problémovou nebo situační.

Při mnohostranné inscenaci jsou všichni její účastníci aktivními aktéry. Na začátku se všichni seznámí s problémovou situací, kterou mají scénicky rozehrát. Poté se rozdělí na několik skupin podle počtu rolí v inscenaci. Každému členu skupiny se přidělí určitá role, s níž se seznámí prostřednictvím písemné instrukce. Po ukončení inscenace vedoucí každé skupiny zpracovává závěry, v nichž hodnotí průběh inscenace. Poté následuje rozbor a srovnání všech výsledků.

Silberman (1997) uvádí několik možností pro použití metody hraní rolí. Doporučuje například částečně upravený scénář. Učitel žákům poskytne podrobné informace o pozadí situace a o postavách scény. Neřekne jim však, jak mají situaci řešit. V praktickém provedení volí pro hraní stejné postavy ve stejné situaci různé herce. To skupině umožní sledovat více stylů.

Hlavní přínos inscenačních metod je v procesu, který vede k předvedení dramatické kreace, a v postojích, které vyvolává. Poskytují velký prostor pro rozvoj osobnosti, ke kultivaci všech psychických procesů. Jsou náročné na realizaci, proto je efektivně uplatňují hlavně zkušení učitelé a dobře připravení žáci.

## **4.7 Didaktické hry**

Česká škola se stále ještě neřídí heslem Jana Amose Komenského: „Škola hrou“. Stále přežívá nezáživné „biflování“ údajů a informací. Přesto se již můžeme s využitím hry při učení setkat i na úrovni středoškolského či vysokoškolského studia.

Didaktické hry jsou činnosti, které mají své využití při učení. Proto by je měl využívat každý tvořivý učitel. Hru lze charakterizovat jako jednu ze základních forem činnosti, která děti baví. Je to dobrovolně volená aktivita. Význam hry ve výuce je dokázán mnoha výzkumy, které provedli psychologové. Je důležité, že didaktické hry aktivizují žáky a rozvíjí myšlení a poznávací funkce, protože jsou založeny na řešení

problémových situací. Tvořivý učitel by měl hru využívat, zařadit ji do vyučovacího procesu sám si ji vhodně navrhnout ve spolupráci s žáky. Výběr hry a její formu je třeba volit s ohledem na věk žáků. Mladší žáci si oblíbí hry jednodušší, starší žáci naopak uvítají hry složitější. Didaktické hry mají vzdělávací i výchovný efekt. Ve hře děti spontánně uplatňují poznávací aktivity a realizuje poznávací činnosti pod vlivem daného pravidla.

Didaktickou hru lze vymezit jako „*takovou seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmu, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 127).

Začleňování didaktických her do výuky musí počítat se skutečností, že hra v životě dnešních žáků plní specifické funkce. Ve větší míře než dříve kompenzuje chudost sociálních podnětů a citových vztahů. Hra je také poznamenána komerčními zájmy, výrobci hraček manipulují se světem her dětí. Moderní hry se většinou orientují na konkurenční boj a soutěživost, procesy učení v nich často nemají příliš mnoho místa.

Hra ve výuce nemůže být bez cíle, měla by přispívat k rozvoji sociálních, kognitivních, kreativních, tělesných, volních a estetických kompetencí žáků. Pro nás je důležité, že didaktické hry aktivizují žáky a rozvíjí myšlení a poznávací funkce, protože jsou založeny na řešení problémových situací. Tvořivý učitel by měl hru využívat, zařadit ji do vyučovacího procesu sám si ji vhodně navrhnout ve spolupráci s žáky. Výběr hry a její formu je třeba volit s ohledem na věk žáků. Mladší žáci si oblíbí hry jednodušší, starší žáci naopak uvítají hry složitější. Maňák a Švec (2003) uvádějí tři skupiny didaktických her:

- Interakční, svobodné hry (s hračkami, stavebnicemi), sportovní a skupinové hry (účastnit se mohou všichni hráči), hry s pravidly, myšlenkové a strategické hry aj.
- Simulační hry (hraní rolí, řešení příkladů, konfliktní hry, loutky, maňásci)
- Scénické hry, rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, speciální oblečení (volná nebo úzká návaznost na divadelní hry, divadelní představení)

Metodická příprava k efektivnímu začlenění didaktických her do výuky musí respektovat didaktické zásady, ale i specifická hlediska.

Maňák a Švec (2003) rozlišují několik kroků metodické přípravy:

1. Vytyčení cílů hry (kognitivních, sociálních, emocionálních), ujasnění důvodů pro volbu konkrétní hry.
2. Diagnóza připravenosti žáků (potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, přiměřená náročnost hry).
3. Ujasnění pravidel hry (jejich znalost žáky, jejich upevnění).
4. Vymezení úlohy vedoucího hry (řízení, hodnocení).
5. Stanovení způsobu hodnocení (diskuse, otázky subjektivity) a zajištění vhodného místa (uspořádání místnosti, úprava terénu).
6. Příprava pomůcek, materiálů, rekvizit (možnost improvizace, vlastní výroba).
7. Určení časového limitu hry (rozvrh průběhu hry, časové možnosti účastníků).
8. Promyšlení případných variant hry (možné modifikace, iniciativa žáků).

Existuje mnoho různých příruček a sbírek, které obsahují soubory her i s návody k jejich realizaci, avšak jejich edukační využití a funkční začlenění do pedagogického procesu je už záležitostí učitele. Z jeho strany jde o velmi náročnou činnost, při níž jen nezbytné postupovat uvážlivě a respektovat všechny okolnosti, které zařazení didaktických her do výuky ovlivňují a podmiňují.

V současné době se v moderní pedagogice začínají objevovat hry kooperativní, neboli hry sdílení, spolupráce, přijetí. Jsou strukturovány tak, že každý vyhrává, nikdo neprohrává, děti si hrají s druhými, ne proti druhým. Jsou to hry, ve kterých se hráči snaží o jeden společný, všemi žádaný cíl (Kasíková, 1997). Tyto hry vylučují strach ze selhání a pocitu selhání. Upevňují důvěru v sebe jako hodnotné osoby, podporují sebepřijetí, obsahují sdílenou radost a spolu s ní výzvu, stimulaci k úspěšné činnosti, která je reflektována v hodnocení a sebehodnocení.

## 5. Komplexní výukové metody

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

Od tradičních a aktivizujících se odlišují hlavně tím, že jde o složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika zásadních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejichž účinnost a životnost potvrdila praxe. Jsou označovány jako modely, koncepce, projekty, komplexy, edukační plány, programy, organizační formy, kooperační formy výuky apod. Předností těchto metod je postižení většího úseku didaktické reality ve výuce, tak jak se jeví vnějšímu pozorovateli a praktickému uživateli.

### 5.1 Frontální výuka

*„Frontální výuka se vyznačuje společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměřňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků; výuka se orientuje převážně na kognitivní procesy a hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků“* (Maňák, 2003, s. 133). Profilujícím rysem je cílově orientované řízení všech probíhajících procesů učitelem, jehož vyučovací činnost dává ráz všem použitým didaktickým prostředkům.

Realizačním rámcem frontální výuky je vyučovací hodina, která se různě modifikuje podle převládající fáze vyučovacího procesu. Typický průběh vyučovací hodiny smíšeného typu má následující podobu: zahájení (pozdrav, organizační záležitosti), opakování minulého učiva (kontrola domácích úkolů, zkoušení), výklad nového učiva, procvičování a upevňování učiva, zadání domácí úlohy a ukončení.

### 5.2 Skupinová a kooperativní výuka

Hlavním rysem skupinové výuky není pouhé seskupování žáků ve třídě do menších skupin. Jsou pro ni charakteristické tyto rysy: spolupráce žáků při řešení obvykle náročnější úlohy nebo problému, dělba práce žáků při řešení, sdílení názorů,

zkušeností a prožitků ve skupině, vzájemná pomoc členů skupiny a neméně odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce.

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

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

a) přípravná fáze

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

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

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

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

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

### **5.3 Partnerská výuka**

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

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

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

Samostatnou práci žáků chápeme jako takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů.

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

### **5.5 Kritické myšlení**

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



Vzdělávací program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* k nám přichází z USA koncem 90. let minulého století. Přináší učitelům na všech stupních praktické metody použitelné ve výuce sestavené v provázaný celek. Dnes u nás existuje občanské sdružení *Kritické myšlení*, které koordinuje aktivity v této oblasti a vydává stejnojmenný časopis.

Základním rámcem je tzv. *třířázový cyklus učení*:

- 1. **evokace** – každé učení začíná tím, že si žáci uvědomí a slovy vyjádří, co sami vědí nebo co si myslí o předloženém tématu, zároveň formulují i nejasnosti, na které budou hledat odpověď
- 2. **uvědomění si významu** – konfrontace žákova původního konceptu daného tématu se zdrojem nových informací, názorů, nově formulovaných souvislostí (text, film, přednášku, exkurse, atd.)
- 3. **reflexe** – žáci přeformulují své chápání tématu pod vlivem nových informací i diskusí s kolegy, uvědomí si, co nového se naučili, které z původních představ se vyvrátily a které potvrdily, uvědomí si názory druhých lidí (spolužáci, učitel) k tématu.

Program postupně vnáší do učitelovy práce některé změny, např.:

- učitel vytváří bezpečné prostředí (děti se nemusí obávat negativní reakce na své názory)
- učitel připouští, že neexistuje jediná správná odpověď na každou otázku
- učitel se učí vést diskusi tak, aby žáci diskutovali mezi sebou, ne aby se stále obraceli na něj
- učitel si zvyká, že každý žák si odnese jiné poznatky a dovednosti podle svého zájmu, talentu apod.
- učitel si osvojuje nové učební metody a strategie a nové techniky hodnocení
- učitel se učí pracovat společně (zároveň) s žáky

### 5.5.1 Myšlenkové mapy

Mentální mapy jsou označovány rozmanitými názvy: pojmové mapy, kognitivní mapy, sémantické mapy, vědomostní mapy, pavučina, atd. Všechny postupy, které znázorňují myšlení nějakým zobrazením, lze nazvat mentálními mapami. Mentální

mapy jsou pokusem vizuálně znázornit vzájemné vztahy myšlenek či pojmů. Někdy bývají nazývány pojmovými mapami, protože stanovení klíčových slov a pojmů pak usnadňuje další užívání řeči – nejen k zapisování poznámek při vyučování, ale i při myšlení, při učení a při pamatování (Fisher, 2004).

Myšlenkové mapy jako jediné umožňují získat celkový přehled o rozsáhlých informačních strukturách na relativně malé ploše. Lze tak snad mapovat i své vnitřní struktury a osobnosti a myšlenkové mapy tak efektivně využít v psychologické praxi pro optimalizaci osobního „software“.

Mapování myšlenek může sloužit k různým účelům. Tři hlavní cíle zviditelňování věcí prostřednictvím vytváření mentální map podle Fishera (2004) jsou:

- *zjištění, co víme*: rozpoznáním klíčových pojmů, vyznačením souvislostí mezi myšlenkami a vytvořením smysluplné struktury z toho, co víme a čemu rozumíme
- *pomoc při plánování*: pomáhá při plánování činnosti či projektu tak, že usnadní uspořádání a seskupení myšlenek a vyjeví souvislosti mezi nimi
- *pomoc při hodnocení*: napomáhá hodnocení zkušeností či znalostí uvažováním o klíčových prvcích toho, co víme nebo co jsme učinili

Mapovací strategie umožní učitelům probrat látku hlouběji a přitom nacházet a vytvářet významy uspořádaným a průběžným způsobem. Namísto pasivního prostředí výuky a učení podněcuje mapování děti k tomu, aby se aktivně podílely na přemýšlení, rozpracovávání a dalším rozvíjení nápadů. Uspořádání nápadů je důležitou přípravnou strategií pro tvořivé činnosti (např. pro psaní slohové práce). Je to také významná studijní dovednost, jež pomáhá pochopit strukturu každého textu. Mapování lze užít ve všech oblastech výuky.

Mentální mapy jsou zcela přirozený jev a jejich tvorba je snadná. Proto je k jejich vytvoření zapotřebí jen čistý bílý nelinkovaný papír, barevné tužky, mozek a představivost. Při tvoření je nutné začít uprostřed šikmo položeného čistého papíru. Tím má mozek svobodu působit všemi směry a vyjadřovat se svobodněji a přirozeněji.

Ústřední představu je vhodné vyjádřit obrázkem. Názorné zobrazení má hodnotu tisíce slov a pomáhá využít naši představivost. Obrázek uprostřed je zajímavější, udržuje naše soustředění na dané téma a motivuje mozek k činnosti.

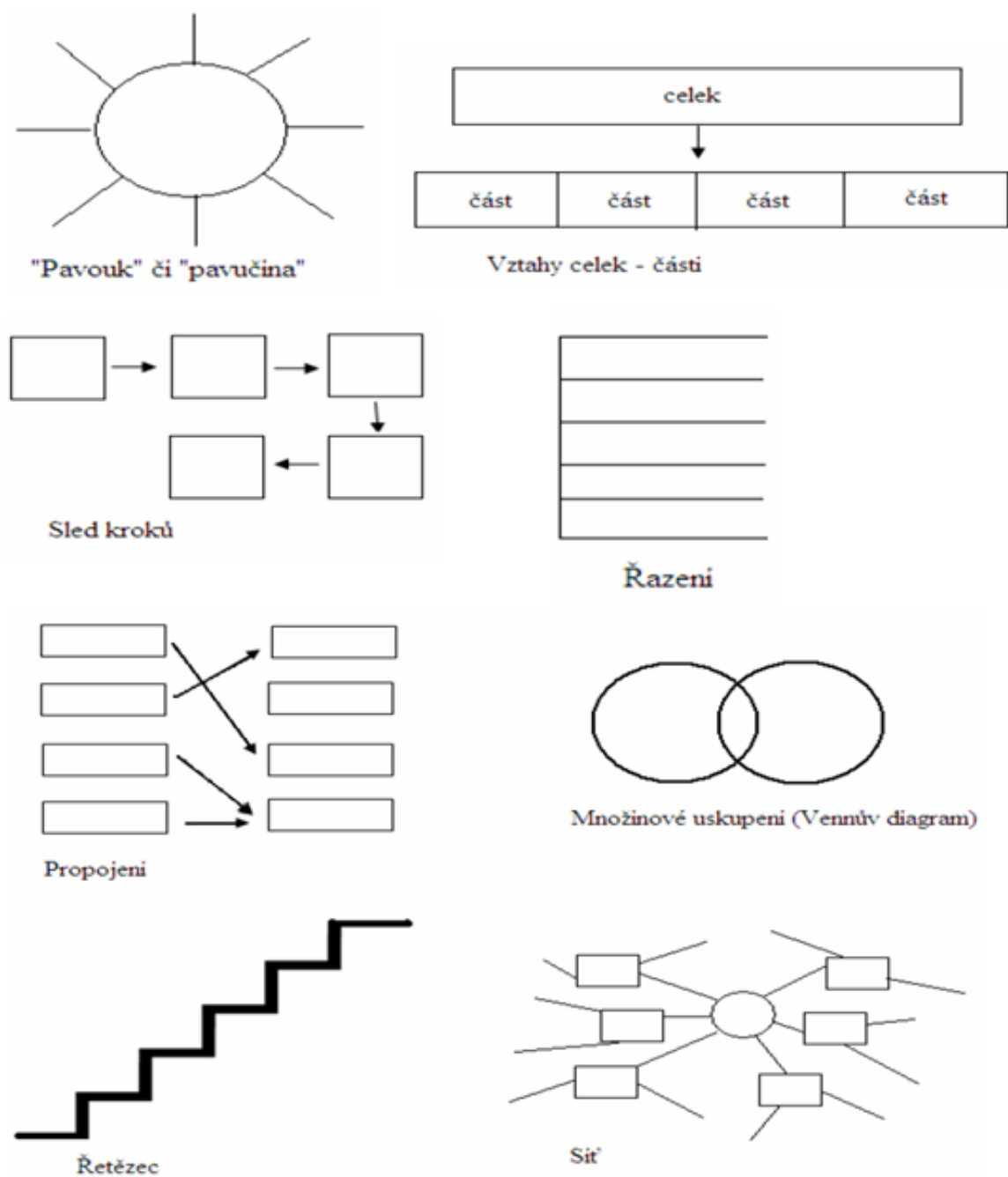
Důležité je užívání barev. Barvy jsou pro náš mozek stejně podnětné jako názorná zobrazení. Díky barvám jsou mentální mapy mnohem živější a tvůrčí myšlení získává další energii navíc. Vše je hned mnohem zábavnější.

K centrálnímu obrázku se připojují hlavní větve, k nim větve druhé úrovně, k oběma potom větve třetí úrovně, atd. Náš mozek pracuje pomocí asociací. Rád si spojuje dvě (nebo tři či čtyři) věci dohromady. Propojením hlavních větví se zakládá a vytváří základní struktura, základní architektura představ. Jestliže v mentální mapě bude chybět spojení, všechno se okamžitě začne rozklížovat (zvláště paměť a učení).

Větve je vhodné zakreslovat jako křivky, nikoli jako přímky. Samými rovnými čarami by se mozek znudil. Zakřivené, organické větve jsou mnohem atraktivnější a více člověka upoutají.

Pro každou linku se užívá jen jedno jednoduché klíčové slovo nebo slovní spojení. Jednotlivá klíčová slova totiž zlepšují účinnost a flexibilitu mentálních map. Každý takový výraz, stejně jako každé vyobrazení, působí jako násobitel. Vytvářejí si totiž svůj vlastní soubor asociací, a mohou proto přímo jiskřit novými představami a novými myšlenkami. Příliš dlouhé fráze nebo věty tento spouštěcí účinek silně omezují.

Vyobrazení je důležité používat na celé ploše mapy. Každý takový obrázek, stejně jako vyobrazení ve středu mapy, má hodnotu tisíce slov.



Obr. č. 1: Grafické znázornění mentální map<sup>3</sup>

## 5.6 Brainstorming

Zařazení brainstormingu do určité kategorie výukových metod se u jednotlivých autorů liší. Zatímco Horák (1991) považuje brainstorming za metodu aktivizující, Maňák a Švec (2003) za komplexní výukovou metodu.

<sup>3</sup> FISHER, R. Učíme děti myslet a učit se.

Brainstorming je metoda, při níž vzniká velké množství tvořivých nápadů pro pozdější posouzení. Jedná se o metodu, která vznikla ve třicátých letech 20. století v USA. Brainstorming v překladu znamená „bouře mozků“<sup>4</sup>. Autor této metody - Alex F. Osborn (1963) předpokládal, že člověka napadají mnohé myšlenky, které z důvodu obav nebo strachu ani nevysloví. Zábrany v myšlení totiž brzdí tvořivost lidí. Tato metoda je založena na produkci nápadů na určité téma a jejich posouzení, což vede k tvůrčímu myšlení. Podstata této metody spočívá ve vymýšlení co největšího počtu návrhů řešení určitého problému a jejich posouzení v poměrně velmi krátké době. Hodí se pro řešení konkrétních problémů (např. v češtině lze předložit žákům problém: Co by se stalo, když by neexistovala řeč?).

Petty (1996) a Horák (1991) popisují několik základních pravidel brainstormingu:

1. Podpora volnosti a nevázanosti v tvorbě myšlenek. Řídí se zásadou, že i absurdní nápady mohou vést k řešení.
2. Zákaz kritiky v jakékoliv formě. Nápady se posuzují až v další fázi.
3. Orientace na produkci co největšího počtu nápadů (jde o kvantitu, nikoli o kvalitu návrhů). Čím více nápadů bude vyřčeno, tím větší je pravděpodobnost, že vznikne hodnotný nápad.
4. Každá myšlenka musí být zaznamenána.
5. Vzájemná inspirace při tvorbě nových myšlenek pomocí již vytvořených nápadů.

Jestliže je brainstorming užíván ve výuce poprvé, je třeba velmi pečlivě žákům vysvětlit jeho filozofii. Petty (1996) doporučuje, aby se metoda provedla s žáky nejprve cvičně. Jako příklad uvádí, aby učitel požádal třídu, aby se snažila přijít na co nejvíce způsobů použití cihly. *„Zprvu vám ji budou žáci nabízet jako „zarážku dveří“ či „podpěru pro poličky“.* *Až se začnou ozývat návrhy typu „vysklívač oken“ a „anestetikum“, budete vědět, že žáci podstatu věci pochopili.“* (Petty 1996, 180 s.).

---

<sup>4</sup> brain – mozek, storm – bouře; Lokša, Lokšová: Tvořivé vyučování, s. 113

Aby metoda přinesla kýžené výsledky, je třeba, aby byla dodržována určitá pravidla při její organizaci. Maňák a Švec (2003) předkládají návod, jak uskutečnit brainstorming v několika krocích.

1. Stanovíme cíl (problém) a seznámíme žáky s cílem a pravidly brainstormingu. Učitel musí mít vše dobře promyšlené. Je možné ho realizovat s celou třídou, ale ideální skupina je 5 až 8 žáků.
2. Vymezení časových možností. Optimální čas trvání se uvádí asi 30 - 45 min.
3. Vytvoření tvůrčí atmosféry a tvůrčího prostředí beze strachu. Je třeba upravit prostředí (seskupit lavice tak, aby na sebe žáci viděli). Žáci by měli mít k dispozici vše, co potřebují k řešení problému (učebnice, slovníky, počítač, atd.).

Také samotný průběh brainstormingu má svá pravidla. Horák (1991) je popsal následovně:

1. fáze - vyprodukování co největšího množství nápadů na řešení daného problému. Nesmíme žádný návrh kritizovat. Je třeba žáky podněcovat k přemýšlení. Tato část může být realizována dvěma způsoby:
  - Žáci si sednou do kruhu a každý žák postupně dostane slovo a může říct svou myšlenku (strukturovaný přístup).
  - Každý žák může spontánně vyjádřit svůj nápad (nestrukturovaný přístup).

Vše zaznamenáváme na tabuli nebo na papír, nejlépe tak, aby nápady měli všichni účastníci v pořadí, jak byly vyslovovány, stále před očima.

2. fáze - hodnocení nápadů. Posuzujeme využitelnost vymyšlených řešení. Návrhy se vystaví tak, aby je všichni žáci viděli a mohli si je kdykoliv připomenout. V této fázi se uplatňuje kritické myšlení. Posuzuje se užitečnost, složitost a reálnost navrhovaných řešení.

Písemnou formou brainstormingu je tzv. brainwriting. Tato forma se hodí pro žáky, kteří neradi mluví. Ten může být organizován tak, že žáci napíší své návrhy na kolující list papíru nebo na menší lístek (tato forma umožňuje jejich seřazování nebo seskupování podle obsahu do různých skupin).

Specifickou formou brainwritingu je metoda 635. Každý žák ve skupině vyprodukuje nejméně 3 nápady, přičemž počet členů ve skupině je šest a časový limit na produkci nápadu je 5 minut. Tuto metodu se doporučuje použít před aplikací vlastního brainstormingu. Žáci ztratí ostych a naučí se vytvářet různé varianty návrhů řešení problémů.

Další formou je tzv. pingpongový braintorming. Toto forma brainstormingu je určená pro 2 účastníky – kdy jeden žák řekne návrh, druhý žák na něj reaguje svým návrhem, na který první žák zase odpoví atd.

Při použití metody Philips 66 rozdělíme žáky na šestičlenné skupiny. Každá skupina si určí vedoucího a diskutuje šest minut o daném problému. Po šesti minutách se všichni vedoucí shromáždí a snaží se společně vyřešit daný problém.

Další varianta brainstormingu je tzv. Gordonova metoda, jejíž cílem je vytvořit pouze jedno, avšak originální řešení. Žáci neznají problém, který budou řešit, zná ho pouze učitel. Aktéři řeší problém zeširoka, učitel postupně aspekty zužuje. Cílem této metody je cvičení asociací a rozvoj analogického myšlení.

Závěrem můžeme říci, že aktivizující metody mají významné zastoupení v systému metod výuky. Jejich význam spočívá především v dynamizujícím náboji, celkovém působení na rozvoj osobnosti žáka. Při těchto metodách se efektivně uplatňuje moderní technika, např. v podobě videozáznamů, počítačů a mnoha dalších pomůcek, které se účinně prokazují při vytváření modelových situací a následném řešení.

## **5.7 Projektová výuka**

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

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

Projektová metoda je s ohledem na klasické metody výuky mnohem náročnější na realizaci. Vyžaduje nové přístupy ze strany pedagogických pracovníků. Učitel má také možnost volit různé organizační formy práce žáků (individuálně, skupinově). V dnešní době jsou aktuální rozsáhlejší projekty, kdy se do řešení zapojuje celá škola a nejen třeba jedna třída nebo skupina žáků. Oblibu si také získávají tzv. projektové týdny. Je to netradiční způsob výuky, který spočívá v řešení projektu za účasti celé školy a trvá jeden týden. Probíhá většinou ve skupinách, ve kterých jsou zpravidla žáci všech ročníků daného stupně školy. V tomto případě je nutné, aby se do řešení zapojili všichni pedagogičtí pracovníci a připravili pro žáky vhodné pracovní prostředí. Je ovšem nutné si uvědomit, že tento způsob výuky je vlastně atraktivním zpestřením a doplněním tradiční výuky.

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

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

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



## **5.8 Výuka dramatem**

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

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

## **5.9 Otevřené učení**

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

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

## **5.10 Učení v životních situacích**

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

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

## **5.11 Televizní výuka**

Vznik televize znamenal důležitý obrat v práci s dynamickým obrazem v mnoha oblastech komunikace. Televizní výuka představuje specifické využití forem a technik televizního média ve výchovně-vzdělávacím procesu. *„Zprostředkovává na principu magnetického záznamu obrazového a zvukového signálu příslušné učivo a účelně je uspořádává do výukových struktur a forem tak, aby bylo dosaženo optimálních edukačních výsledků“* (Maňák, 2003, s. 181). Také je podstatné vytvoření vhodných podmínek.

Televizní pořady lze třídit dle formy audiovizuálního sdělení:

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

## **5.12 Výuka podporovaná počítačem**

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

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

### **5.13 Sugestopedie a superlearning**

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

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

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

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

## **5.14 Hypnopedie**

„Hypnopedie<sup>5</sup> je výraz pro proces výuky, který probíhá ve stavu (hypnotického) spánku na základě sugestivního působení“ (Maňák, 2003, s. 195). U laiků je spojována s přehnaným očekáváním snadného úspěchu, odborníky je posuzována kriticky.

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

---

<sup>5</sup> hypnopedie (z řec. hypnos = spánek)

### III) PRAKTICKÁ ČÁST

#### 6. Cíl výzkumu

Cílem šetření bylo zjistit, s jakými problémy se učitel setkává při zavádění aktivizujících metod a technik práce s učivem a jak zvolené metody ovlivňují výsledky výuky. Vybrané metody – brainstorming, myšlenkové mapy – byla prověřena v praxi ve dvou třídách 8. ročníku ZŠ. Cílem bylo sledovat, jak se změní efektivita výuky a přístup žáků ke zpracování dané látky (problematiky).

##### 6.1 Výzkumné otázky

- Jaké aktivizující metody jsou nejčastěji na druhém stupni ZŠ používány?  
Jak často?
- S jakými problémy se učitelé setkávají při zavádění aktivizujících metod?
- Ovlivňují aktivizující metody efektivitu výuky a tvořivost žáků?

##### 6.2 Metodika výzkumu

###### 6.2.1 Charakteristika vzorku

###### 6.2.1.1 ZŠ Hradecká Telč



**Obr. č. 1:** Původní budova ZŠ Hradecká Telč



**Obr. č. 2:** *Nová budova ZŠ Hradecká Telč*

Základní škola Telč, Hradecká 234 byla založena v 50. letech minulého století. Z počátku v těchto prostorách sídlila osmiletá střední škola. Dnes je úplnou základní školou s 1.–9. ročníkem. Od roku 2003 jako součást školy byly otevřeny tři třídy Zvláštní školy, dnes základní školy praktické. V současné době jsou zde tyto třídy již čtyři.

Zvláštností této školy je to, že ji tvoří dvě samostatné budovy, které jsou od sebe vzdáleny zhruba 100 metrů. Školní areál se nachází v krásném prostředí, obklopen zelení, v těsném sousedství historického jádra města a městského parku. Ke škole patří sportovní fotbalové hřiště a školní zahrada, škola má od 1. září 2011 nově otevřenou budovu přístavby a sportovní halu. Školu navštěvuje kolem 400 žáků.

Ve škole probíhá výuka podle vzdělávacího programu: Základní škola, ŠVP Zelená pro školu, Zvláštní škola, Pomocná škola.

Cílem vedení i pedagogů je vytvářet podmínky pro výuku všech dětí v populaci, postihnout současný stav naší školy se zaměřením: na běžnou populaci, na žáky nadané, na žáky s různými handicapami (žáci s poruchami učení a chování, žáci se zdravotními problémy), na žáky ze znevýhodněného socio-kulturního prostředí.

Škola je situována v areálu s místním gymnáziem. Obě školy společně využívají sportovní areál, sportovní halu, dvě tělocvičny a školní jídelnu. Výuka na 1. stupni je soustředěna do budovy přístavby, která je zčásti rekonstruovaná, zčásti úplně nová. Její výstavba byla dokončena v srpnu 2011 a předána do užívání k 1. září 2011. Součástí nové přístavby je i výše zmiňovaná sportovní hala. Všechny třídy prvního stupně jsou vybaveny interaktivními tabulemi, je zde k dispozici jazyková učebna, čítárna a počítačová učebna. Zázemí zde má i keramická dílna. 2. stupeň se nachází v samostatné budově. Žákům slouží 2 počítačové učebny v hlavní budově, které jsou vybaveny

interaktivní tabulí, dataprojektory a výukovými programy. V hlavní budově se nachází také cvičná kuchyňka. Ostatní odborné učebny (hudební výchovy, cizích jazyků, fyziky a chemie) jsou průběžně vybavovány novým nábytkem a ostatními pomůckami pro výuku. Vybavení kabinetů je průběžně doplňováno podle výukových potřeb jednotlivých předmětů.

Škola používá počítačovou síť s přístupem na Internet, do níž jsou připojeny počítače v učebně výpočetní techniky, v odborných učebnách fyziky, chemie, dějepisu, zeměpisu, angličtiny, němčiny, přírodovědy, v kancelářích vedoucích pracovníků, kabinetech a školní jídelně.

V současné době škola zaměstnává 24 pedagogických pracovníků, 5 asistentek pedagoga a 1 osobní asistentku. Z výše zmíněného počtu 10 pedagožek vyučuje na 1. stupni, na druhé stupni působí 12 žen a 2 muži. Na škole pracuje školní logopedka a dyslektická asistentka. Do budoucna je také zvažována možnost zřízení funkce školního psychologa. Je, myslím, vhodné položit si otázku, proč je více učitelek než učitelů. Tento stav se projevuje již při studiu budoucích pedagogů, kdy je na pedagogických fakultách vidět mnohem více studentek než studentů. Mnozí absolventi po dokončení studia odchází pracovat mimo pedagogickou sféru. Největším důvodem je podle mého názoru nedostatečné finanční ohodnocení. Muži mají zakořeněnou představu, že jejich povinností je uživit rodinu, a proto dávají přednost finančně lépe ohodnocené profesi. Dalším důvodem je nedostatečné ohodnocení práce učitelů v očích široké veřejnosti a tím i nízká prestiž tohoto povolání.

#### 6.2.1.2 Výzkumný vzorek

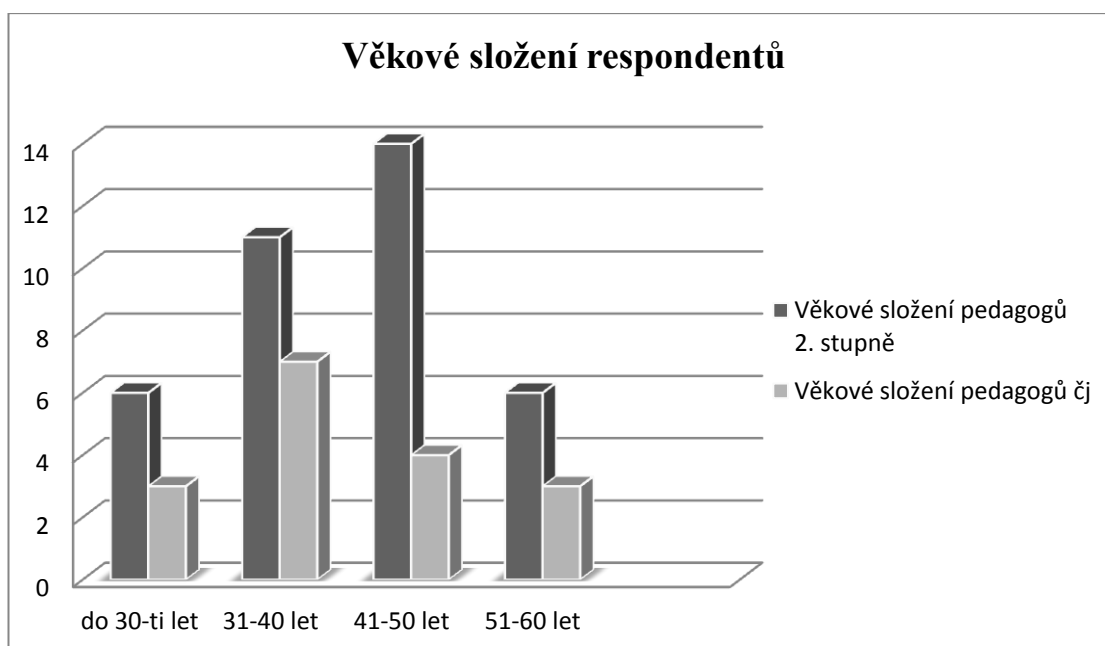
V tabulce č. 1 je uveden přehled škol, počet učitelů, kteří na dané škole vyučují, počet pedagogů českého jazyka a procentuelní vyjádření počtu všech vrácených vyplněných dotazníků.

Škola	Počet vyučujících na 2. stupni	Počet pedagogů českého jazyka	% vrácených dotazníků
ZŠ a MŠ Dobronín, p.o.	12	2	100%
ZŠ Kollárova, Jihlava	17	5	53%
ZŠ Polná	15	3	67%
ZŠ Hradecká, Telč	14	4	86%
ZŠ Masarykova, Telč	13	3	85%

**Tab. č. 1:** Přehled škol, počet vyučujících na 2. stupni, počet pedagogů českého jazyka a % vyplněných dotazníků

Dotazník, který obsahuje devět položek (viz. příloha č. 1), jsem rozeslala na pět základních škol (vyhodnocení viz. tabulka č. 1). Otázky jsou dvojího typu – otevřené a uzavřené. U otázky č. 6, při výběru používaných metod, měli dotazovaní možnost označit více odpovědí. Respondenti dotazník vyplňovali samostatně, v libovolném časovém limitu a anonymně. Výsledky dotazníkového šetření jsou zpracovány v grafech.

Věkové složení respondentů dokumentuje graf č. 1. Zvláště je znázorněn věk učitelů na 2. stupni a pouze učitelů českého jazyka.



**Graf č. 1:** Věkové složení respondentů



Výsledky výrazně ovlivnilo složení pedagogického sboru na ZŠ a MŠ Dobronín, p.o., který se skládá zejména z pedagogů s věkem pod 40 let.

Někteří dotázaní učitelé se v roce 2008 formou referátů seznámili s novými vyučovacími metodami. Dále v roce 2009 někteří absolvovali třináctihodinový seminář s lektorem z Národního institutu dalšího vzdělávání. Na některých školách proběhl seminář o aktivizujících metodách formou workshopu.

### **6.3 Organizace a průběh výzkumu**

Výzkum probíhal po dobu 3 měsíců (Původně měl trvat pouze 1 měsíc, tedy dobu mé povinné souvislé praxe při studiu. Paní učitelka českého jazyka daných tříd ale onemocněla, byla jsem tedy vedením školy požádána o zastoupení po dobu její nepřítomnosti.). Vstupní test byl zadán 4. února 2010 a výstupní 11. května 2010. V období od zadání vstupního testu do období zadání výstupního testu byla u experimentální skupiny realizována experimentální výuka. Následovalo vyhodnocení výsledků experimentální a kontrolní skupiny v obou testech.

Na ZŠ Hradecká tvoří 2. stupeň celkem 8 tříd – co ročník, to 2 třídy. Výzkum byl prováděn po dobu 3 měsíců. Když byl psán vstupní test, bylo v kontrolní skupině přítomno 20 žáků, v experimentální skupině dva žáci chyběli. Pro lepší porovnání výsledků jsem náhodně vybrala dva testy, které jsem nezahrnula do závěrečného hodnocení, aby byl zachován stejný poměr v obou skupinách. Taktéž při výstupním testu jsem započítala pouze 20 testů z každé skupiny, aby byl zachován stejný počet jako při testu vstupním.

Subjekty výzkumu:

- třída 8. A (22 žáků, 14 dívek, 8 chlapců) – kontrolní skupina
- třída 8. B (24 žáků, 11 dívek, 13 chlapců) – experimentální skupina

#### **6.3.1 Charakteristika experimentální výuky**

V rozmezí ode dne zadání vstupního testu do dne zadání výstupního testu mi bylo umožněno vyučovat experimentální výukou, aplikovanou do mého výzkumu. V průběhu experimentální výuky byly používány aktivizující metody a techniky učení,

a to: kladení otázek, diskutování, kooperativní učení, individuální učení, brainstorming, mentální mapy.

## 7. Výsledky výzkumu

### 7.1 Výsledky dotazníkového šetření

Výzkum byl zaměřen na vyučující českého jazyka. Pro přehled/porovnání jsem pomocí dotazníku zjišťovala používání aktivizujících metod komplexně na 2. stupni ZŠ. Graf č. 2 zobrazuje používané metody na 2. stupni komplexně, tedy včetně učitelů českého jazyka.

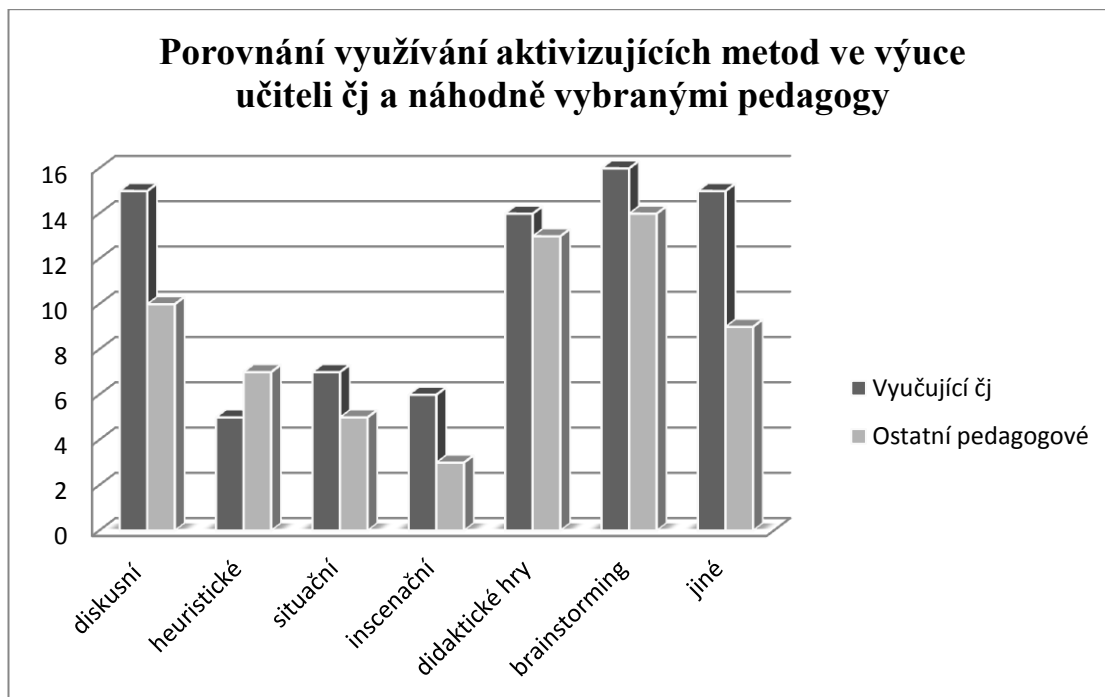


**Graf č. 2:** Aktivizující metody používané ve vyučování na 2. stupni

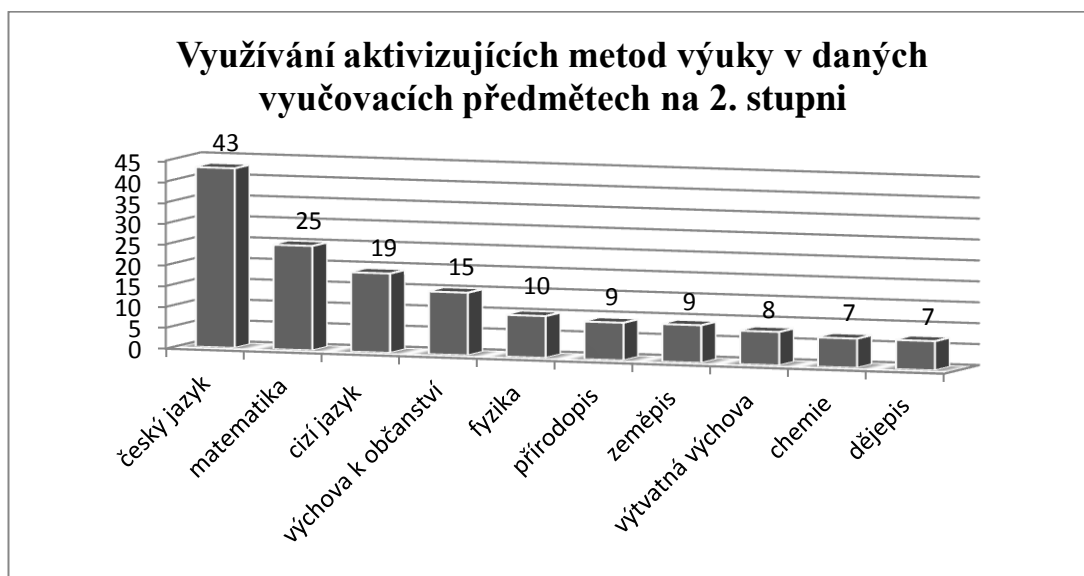
Na výzkumnou otázku „Jaké aktivizující metody jsou nejčastěji na 2. stupni používány?“ lze odpovědět, že u dotázaných učitelů mají velkou oblibu metody diskusní, didaktické hry a brainstorming.

Pro názorné porovnání využívání aktivizujících metod v hodinách českého jazyka a ostatních předmětů na druhém stupni jsem náhodně vybrala 17 pedagogů, resp. vyplněných dotazníků (aby zůstal zachován rovnovážný poměr pedagogů českého jazyka a ostatních vyučujících). Výsledek porovnání je patrný na grafu č. 3. Z výsledků

je patrné, že učitelé českého jazyka a učitelé ostatních předmětů používají stejné metody. Učitelé českého a literatura navíc ve větší míře používají i jiné metody, než byly uvedené v dotazníku u otázky č. 6.



**Graf č. 3:** Porovnání využívání aktivizujících metod ve výuce učiteli čj a náhodně vybranými pedagogy, resp. vyplněnými dotazníky

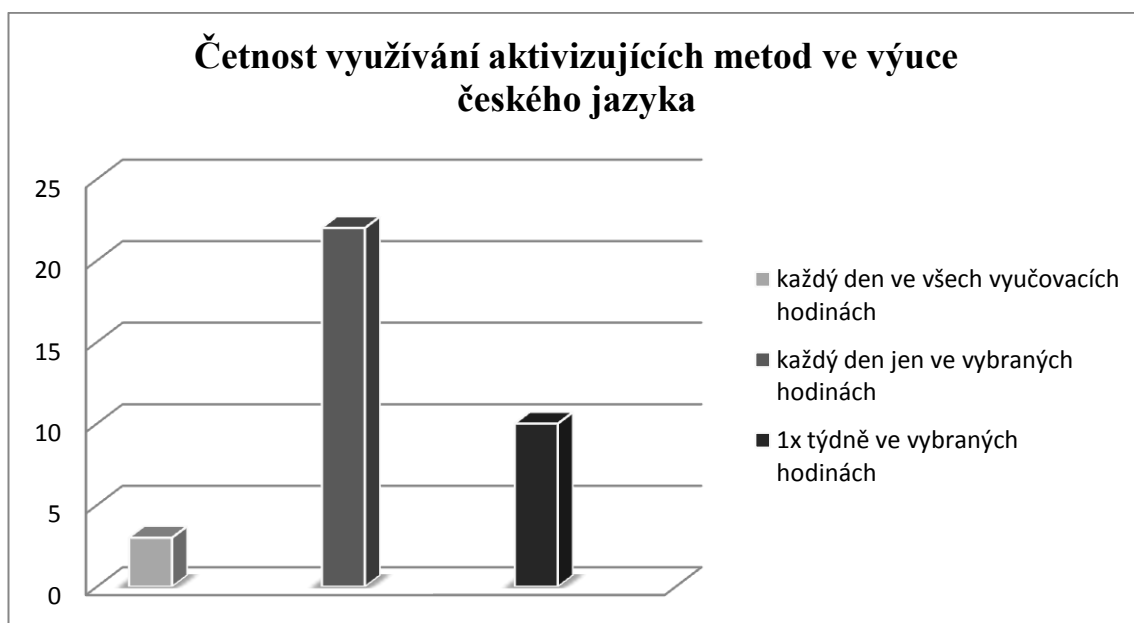


**Graf č. 4:** Využívání aktivizujících metod v daných vyučovacích předmětech na 2. stupni<sup>6</sup>

<sup>6</sup> cizí jazyk: angličtina, němčina, francouzština

Celkem na dotazník odpovědělo 54 vyučujících 2. stupně. Aktivizující metody na 2. stupni jsou nejvíce využívány učiteli českého jazyka, matematiky a cizích jazyků. Výsledek dotazování je zobrazen v grafu č. 4.

V četnosti využívání aktivizujících metod se jednotliví vyučující českého jazyka liší. Jak je z grafu č. 5 patrné, většina učitelů využívá aktivizující metody každý den, ale jen v některých vyučovacích hodinách/třídách. Někteří respondenti kromě této možnosti ještě uvedli, že aktivizující metody používají jedenkrát v týdnu. Jde zejména o metodu brainstormingu a didaktické hry.



**Graf č. 5:** Četnost využívání aktivizujících metod ve výuce českého jazyka

#### Problémy, potíže:

S nejvíce problémy se vyučující setkávají při využívání diskusní metody. Jako nejčastější problém uvádějí hluk ve třídě. Shodují se také na tom, že se do diskuse nezapojují všichni žáci. Navzájem si neumějí naslouchat, překřikují se a hádají se.

Dále se nejvíce problémů vykytuje při metodě inscenační. Vyučující si nejčastěji stěžují na velkou časovou náročnost a malé prostory. Někteří žáci se snaží předvádět, usilují o pozornost ostatních dětí. Jiní se naopak do hraní rolí vůbec nezapojují.

U zbývajících metod dotázaní učitelé žádné problémy neuvedli.

### Pozitiva:

Všichni dotázaní učitelé se shodují na tom, že používání aktivizujících metod ve výuce ovlivňuje znalosti a dovednosti žáků. Důvodem je podle nich větší motivace žáků, jejich zájem o výuku. Aktivizující metody pomáhají v rozvoji myšlení, soustředění, zvyšují samostatnost žáků. Jeden respondent uvedl, že „*děti se učí mluvit, naslouchat si, být v různých rolích aktivní, co samy zažijí, lépe si pamatují*“.

## **7.2 Vyhodnocení údajů a jejich interpretace**

Bylo dbáno na to, aby byl test ve všech případech zadán za stejných podmínek. Mezi zadáním pretestu a posttestu byl časový rozdíl 3 měsíců. Je tedy vyloučena ta možnost, že zapamatování by mělo vliv na údaje při druhém měření (posttest). Po skončení experimentu tedy byly k dispozici údaje od experimentální a kontrolní skupiny.

### **7.2.1 Údaje získané v experimentální skupině 8. B**

Otázky pretestu i posttestu:

- Napište za 1 minutu co nejvíce povolání, která začínají na „k“.
- Napište za 1 minutu co nejvíce výrobků ze dřeva.
- Napište za 1 minutu co nejvíce slov podobného významu jako slovo obydlí.

Úkol č. 1: Napište za 1 minutu nejvíce povolání, která začínají na „k“.

Žáci měli během jedné minuty vyprodukovat co nejvíce nápadů na tyto úkoly (získané hodnoty jsou uvedeny v tabulce č. 2).

<i>Žák č.:</i>	<i>Pretest</i>	<i>posttest</i>	<i>r<sup>7</sup></i>	<i>Žák č.:</i>	<i>Pretest</i>	<i>posttest</i>	<i>r</i>
1.	4	7	+3	11.	4	10	+6
2.	4	8	+4	12.	5	8	+3
3.	5	5	0	13.	4	10	+6
4.	2	7	+5	14.	9	15	+6
5.	4	7	+3	15.	5	9	+4
6.	4	15	+11	16.	4	9	+5
7.	2	5	+3	17.	3	5	+2
8.	6	8	+2	18.	2	6	+4
9.	4	9	+5	19.	5	9	+4
10.	4	5	+1	20.	8	14	+6

**Tab. č. 2.:** *Vyhodnocení 1. úkolu u experimentální skupiny*

Při tomto úkolu se v odpovědích žáků nejčastěji objevovala tato povolání:

- a) Povolání „běžná“, se kterými se mohou dnes setkat v praktickém životě – kuchař, kadeřník, kynolog, klenotník, kovář, kriminalista, kameraman, knihovník, knihkupec, klempíř, klavírista, kosmetička, kominík, kopáč.
- b) Povolání, která lze označit jako netradiční (výjimečná) – kosmonaut, kouzelník.
- c) Povolání archaická a historická – král, kat.

V individuálních případech se potom objevila povolání, která je možné přiřadit do některé z výše uvedených skupin – kytarista, karatista, kočí, krejčí, kastelán, kronikář, keramik, kantor. V největší míře se tedy objevovala ta povolání, která žáci znají z běžného života.

---

<sup>7</sup> r - rozdíl mezi naměřenými hodnotami

Rozdíl mezi údaji pretestu a posttestu se liší po skončení experimentu směrem nahoru, což se předpokládalo. Velký význam má zjištění, že rozdíl je způsoben právě odlišnou metodou výuky.

Úkol č. 2: Napište za 1 minutu co nejvíce názvů výrobků ze dřeva.

<i>Žák č.:</i>	<i>pretest</i>	<i>posttest</i>	<i>r</i>	<i>Žák č.:</i>	<i>pretest</i>	<i>posttest</i>	<i>r</i>
1.	6	10	+4	11.	5	11	+6
2.	5	5	0	12.	5	6	+1
3.	5	9	+4	13.	10	12	+2
4.	6	8	+2	14.	7	8	+1
5.	7	11	+4	15.	7	12	+5
6.	8	12	+4	16.	7	8	+1
7.	6	7	+1	17.	6	8	+2
8.	10	20	+10	18.	7	11	+4
9.	9	16	+7	19.	8	13	+5
10.	6	9	+3	20.	6	14	+8

**Tab. č. 3.:** *Vyhodnocení 2. úkolu u experimentální skupiny*

U úkolu č. 2 se v odpovědích nejčastěji objevovaly tyto výrobky: stůl, skříň, tužka, židle, okno, postel, lavice, police, šatník, papír, dveře, obložení, chata. V individuálních případech potom výrobky: lavička, topůrko, rakev, žebřík, koryto, budka pro ptáky, srub, trám, hrábě a jesle na krmení zvíře, rám na obrazy a kuchyňská linka.

Úkol. č. 3: Napište za 1 minutu co nejvíc slov podobného významu jako slovo obydlí.

<i>Žák č.:</i>	<i>pretest</i>	<i>posttest</i>	<i>r</i>	<i>Žák č.:</i>	<i>pretest</i>	<i>posttest</i>	<i>r</i>
1.	8	16	+8	11.	4	8	+4
2.	5	15	+10	12.	5	11	+6
3.	7	14	+7	13.	8	9	+1
4.	10	11	+1	14.	8	9	+1
5.	7	11	+4	15.	4	19	+15
6.	2	7	+5	16.	7	13	+6
7.	6	12	+6	17.	5	8	+3
8.	10	13	+3	18.	4	19	+15
9.	14	17	+3	19.	4	14	+10
10.	4	19	+15	20.	7	15	+8

**Tab. č. 4.:** *Vyhodnocení 3. úkolu u experimentální skupiny*

U úkolu č. 3 se nejčastěji objevovala tato slova: vila, jeskyně, chýše, stavení, hrad, bunkr, dům, panelák, chata, byt, iglú, chatrč. Do netradiční zvláštní skupiny lze zařadit tyto výrazy: strom, lavička, vězení, kurník, stáj, psí bouda, hrob, rakev, křoví, popelnice, kanalizace.

### **7.2.2 Údaje získané v kontrolní skupině 8. A**

Úkol č. 1: Napište za 1 minutu co nejvíce povolání, která začínají na „k“.



Získané hodnoty:

<i>Žák č.:</i>	<i>pretest</i>	<i>posttest</i>	<i>r</i>	<i>Žák č.:</i>	<i>pretest</i>	<i>posttest</i>	<i>r</i>
<b>1.</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>-5</b>	<b>11.</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>+2</b>
<b>2.</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>-1</b>	<b>12.</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>0</b>
<b>3.</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>+1</b>	<b>13.</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>+1</b>
<b>4.</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>-3</b>	<b>14.</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>+1</b>
<b>5.</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>-2</b>	<b>15.</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>-1</b>
<b>6.</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>-2</b>	<b>16.</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>+2</b>
<b>7.</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>-1</b>	<b>17.</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
<b>8.</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>18.</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>+1</b>
<b>9.</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>+1</b>	<b>19.</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>+1</b>
<b>10.</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>-3</b>	<b>20.</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>-2</b>

**Tab. č. 5.:** *Vyhodnocení 1. úkolu u kontrolní skupiny*

U posttestu jsou horší výsledky než u pretestu. Ke zlepšení došlo pouze u osmi studentů a to maximálně o dvě jednotky. Tři studenti dosáhli u pretestu a posttestu stejný výsledek. U zbytku subjektů se výsledek po experimentu zhoršil. Nečastější povolání, která uváděli: klempíř, kaskadér, knihkupec, klaun, kočí, karatista, kantor, kostelník, kameraman, kadeřník, komik, kouzelník, kovář, krejčí, kominík, kuchař, kosmonaut, kybernetik. V individuálních případech potom král, kat, kupec, kopáč, klavírista.

Úkol č. 2 : Napište za jednu minutu co nejvíce názvů výrobků ze dřeva.

Získané hodnoty:

<i>Žák č.:</i>	<i>pretest</i>	<i>posttest</i>	<i>r</i>	<i>Žák č.:</i>	<i>pretest</i>	<i>posttest</i>	<i>r</i>
<b>1.</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>+5</b>	<b>11.</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>-2</b>
<b>2.</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>+3</b>	<b>12.</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>-2</b>
<b>3.</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>13.</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>0</b>
<b>4.</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>-4</b>	<b>14.</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>-1</b>
<b>5.</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>-1</b>	<b>15.</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>-2</b>
<b>6.</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>-1</b>	<b>16.</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>-3</b>
<b>7.</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>17.</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>-2</b>
<b>8.</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>-1</b>	<b>18.</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>+2</b>
<b>9.</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>-7</b>	<b>19.</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>0</b>
<b>10.</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>-3</b>	<b>20.</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>-2</b>

**Tab. č. 6.:** *Vyhodnocení 2. úkolu u kontrolní skupiny*

U druhého úkolu jsou získané výsledky opět u posttestu horší než u pretestu. Zlepšení dosáhli pouze tři studenti, čtyři studenti dosáhli u pretestu i posttestu stejný výsledek a ostatní si pohoršili. Nejčastěji studenti uváděli tyto výrobky: tužka, rámy oken, chata, housle, dveře, hrábě, nástěnka, postel, skříň, židle, lavice, stůl, obložení, polička, parkety, žebřík, stolička, psí bouda. V individuálních případech potom houpací kůň, vařečka, dýmka, klavír, šachy, trámy a násady.

Úkol č. 3: Napište za 1 minutu co nejvíce slov podobného významu jako slovo obydlí.

Získané hodnoty:

<i>Žák č.:</i>	<i>pretest</i>	<i>posttest</i>	<i>r</i>	<i>Žák č.:</i>	<i>pretest</i>	<i>posttest</i>	<i>r</i>
<b>1.</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>+2</b>	<b>11.</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>+1</b>
<b>2.</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>-2</b>	<b>12.</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>0</b>
<b>3.</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>-2</b>	<b>13.</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>+1</b>
<b>4.</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>-3</b>	<b>14.</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>-1</b>
<b>5.</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>+2</b>	<b>15.</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>+1</b>
<b>6.</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>-1</b>	<b>16.</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>+4</b>
<b>7.</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>-2</b>	<b>17.</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>-1</b>
<b>8.</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>+1</b>	<b>18.</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>+2</b>
<b>9.</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>+1</b>	<b>19.</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>0</b>
<b>10.</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>-2</b>	<b>20.</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>-2</b>

**Tab. č. 7.:** *Vyhodnocení 3. úkolu u kontrolní skupiny*

U tohoto úkolu jsou výsledky po experimentu lepší než před experimentem. Zde žáci nejčastěji uváděli tyto odpovědi: vila, chatrč, chýše, iglú, bungalov, činžák, hotel, stavení, byt, příbytek dům, chalupa, stavení, chata, panelák, hrad, mrakodrap, zámek. V individuálních případech: barák, stan, bunkr, palác.

Při komparaci celkových výsledků u experimentální i kontrolní skupiny je patrné, že ani u jednoho úkolu nejsou u experimentální skupiny po experimentu horší výsledky. U kontrolní skupiny naopak jsou hodnoty rozdílu u většiny úkolů záporné. Po experimentu tedy dosáhli žáci horších výsledků. Z výsledků je možno také předpokládat, že tradiční výuka, kde převládá metoda výkladu ve všech jeho formách, nerozvíjí ty schopnosti, které charakterizují tvůrčí osobnost a zvyšují dovednosti žáků.

## IV) ZÁVĚR

Výukové metody patří k častým tématům pedagogické teorie i praxe. Pojetí výukové metody jako společné cesty učitele a žáka vychází ze současné didaktické teorie, která zdůrazňuje hledisko interakce, aktivity a kooperace. Učitel s pomocí různých aktivizujících metod vede žáky k osvojení vědomostí, dovedností, návyků, postojů, ale k rozvíjení individuálních schopností.

Teoretická část nabízí vysvětlení základních pojmů týkajících se aktivizujících metod a přehled komplexních a klasických výukových metod.

Praktická část popisuje místo výzkumu, použité metody při výzkumu. Výsledky experimentu jsou zaznamenány do tabulek a grafů s komentářem. Položená hypotéza je potvrzena dle výsledků výzkumu.

Cíl diplomové práce byl splněn. Bylo zjištěno, při použití aktivizujících metod a technik učení ve výuce dochází k zefektivnění výuky a k zlepšení tvořivosti žáků. Bylo prokázáno, že zavedením aktivizujících metod bylo i pozitivně ovlivněno hlubší osvojení učiva. Toto je patrné z vyhodnocení výstupních testů, které vyjadřují prokazatelný nárůst vědomostní úrovně u experimentální skupiny.

Aktivizující metody kladou důraz na samostatnou práci žáků a kooperaci s učitelem. Primárním cílem těchto metod je přeměna pasivních žáků v partnery, kteří se přímou zkušeností naučí mnohem více než při jednostranném použití tradičních frontálních výukových metod.

## **Resumé**

Diplomová práce se zaměřuje na porovnání efektivity výuky a tvořivosti žáků před a po použití aktivizujících metod ve vyučování. Teoretická část je věnována přehledu aktivizujících metod, komplexních výukových metod a technik učení ve vyučování. V praktické části je použita metody dotazníku. Výsledky těchto metod jsou zaznamenány do tabulek a grafů.

## **Resumé**

Thesis survey on comparison effectiveness education and creativity of pupils before and after using actively methods in class. Theoretic part is devoted to survey actively methods, complex tutorial methods and technique of teaching in lessons. In practical part is used method questionnaire. Results of these methods are recorded into tables and diagrams.

## V) SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- 2) FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.
- 3) HAVELKA, P. Žák jako partner učitele ve výuce, In: *Výchova a práva dítěte na prahu tisíciletí*. Sborník příspěvků z 8. konference ČPdS. Brno, 2000.
- 4) HORÁK, F. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1991. ISBN 80-7067-003-7.
- 5) OBST, O. a kol. *Obecná didaktika*. Olomouc: PF UP, 2002. ISBN 80-244-0555-5.
- 6) KASÍKOVÁ, K. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- 7) KOLEKTIV AUTORŮ: *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- 8) KRAUSOVÁ, Z., PAŠKOVÁ, M. *Český jazyk 8 pro ZŠ a víceletá gymnázia – učebnice*. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 80-7238-419-8.
- 9) KRAUSOVÁ, Z., PAŠKOVÁ, M. *Český jazyk 8 pro ZŠ a víceletá gymnázia – příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 80-7238-421-X.
- 10) LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- 11) MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-1124-6.
- 12) MAŇÁK, J. *Experiment v pedagogice*. Brno: Moravskoslezská a Pedagogická knihovna, 1994. ISBN 80-7051-076-5.
- 13) MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- 14) MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- 15) MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1988. 14-513-88.
- 16) NĚMEC J. *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-014-X.
- 17) PASCH, M., GARDNER, T., G., LANGEROVÁ, G., M., STARKOVÁ, A., J., MOODYOVÁ, CH.D. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.
- 18) PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-681-0.

- 19) PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004.  
ISBN 80-7178-977-1.
- 20) PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.  
ISBN 80-7178-621-7.
- 21) PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- 22) SILBERMAN, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby aktivního vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X.
- 23) SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-247-1821-9.

### **Internetové zdroje:**

- 1) <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Doporucene-ucebni-osnovy-predmetu-CJL-AJ-a-M-pro-zakladni-skolu.pdf> [15.8.2011]
- 2) <http://www.zshradeckatelc.cz/oskole.php> [5.9.2011]

## VI) SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ

### Teoretická část

Obr. č. 1: *Grafické znázornění mentálních map*

Tab. č. 1: *Příklad zpracování učebních osnov předmětu český jazyk a literatura*

### Praktická část

Obr. č. 1: *Původní budova ZŠ Hradecká Telč*

Obr. č. 2: *Nová budova ZŠ Hradecká Telč*

Tab. č. 1: *Přehled škol, počet vyučujících na druhém stupni, počet pedagogů českého jazyka na procentuelní vyjádření vyplněných dotazníků*

Tab. č. 2: *Vyhodnocení 1. úkolu u experimentální skupiny*

Tab. č. 3: *Vyhodnocení 2. úkolu u experimentální skupiny*

Tab. č. 4: *Vyhodnocení 3. úkolu u experimentální skupiny*

Tab. č. 5: *Vyhodnocení 1. úkolu u kontrolní skupiny*

Tab. č. 6: *Vyhodnocení 2. úkolu u kontrolní skupiny*

Tab. č. 7: *Vyhodnocení 3. úkolu u kontrolní skupiny*

Graf č. 1: *Věkové složení respondentů*

Graf č. 2: *Aktivizující metody používané ve vyučování na 2. stupni*

Graf č. 3: *Porovnání využívání aktivizujících metod ve výuce*

Graf č. 4: *Využívání aktivizujících metod v daných vyučovacích předmětech na 2. stupni*

Graf č. 5: *Četnost využívání aktivizujících metod ve výuce českého jazyka*

### Přílohy

Příloha č. 1: *Dotazník*

Příloha č. 2: *Časově tematický plán českého jazyka a literatury v 8. ročníku ZŠ v době průběhu experimentu, tj. únor-květen*



## VII) PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Dotazník pro učitele

**1. Pohlaví:** žena muž

**2. Věk:**

- a) do 30-ti let
- b) 31-40 let
- c) 41-50 let
- d) 51-60 let

**3. Vyučujete:**

- a) 6. ročník
- b) 7. ročník
- c) 8. ročník
- d) 9. ročník

**4. Jaké předměty vyučujete?**

**5. Používáte ve výuce aktivizující metody?** ano ne

**6. Pokud jste v otázce č. 5 odpověděli „ano“, vypište, prosím, o jaké metody se konkrétně jedná. S jakými problémy se při používání vybraných aktivizujících metod setkáváte?**

Metody

Problém

- a) diskusní
- b) heuristické (řešení problému)
- c) situační
- d) inscenační (hraní rolí)
- e) didaktické hry
- f) brainstorming
- g) jiné

### 7. Jak často aktivizující metody používáte?

- a) každý den ve všech vyučovacích hodinách
- b) každý den jen ve vybraných hodinách. Jakých? Proč?
- c) 1x v týdnu ve vybraných vyučovacích hodinách

### 8. Ovlivňuje podle Vás používání aktivizujících metod znalosti a dovednosti žáků?

ano    ne

### 9. Absolvoval(a) jste nějaký seminář/kurz o aktivizujících metodách? Případně, prosím, vypište, jakým způsobem jste se o aktivizujících metodách dozvěděl(a).

-----  
Velmi Vám děkuji za Váš čas i energii, kterou jste věnovali vyplnění tohoto dotazníku. Všechny získané údaje budou použity jako anonymní.

Příloha č. 2 – Časově tematický plán českého jazyka a literatury v 8. ročníku ZŠ v době průběhu experimentu, tj. únor-květen

<b>Časově tematický plán výuky českého jazyka a literatury v 8. ročníku ZŠ v době průběhu experimentu, tj. únor-květen</b>		
<i>Hod. dotace</i>	<i>Tematický celek</i>	<i>Kompetence klíčové, oborové</i>
<b>Gramatika</b>		
4 h	<ul style="list-style-type: none"><li>• Významové poměry mezi souřadně spojenými hlavními větami, souvětí souřadné, hlavní věty</li><li>• Poměr odporovacích</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Souřadné spojení vět hlavních jednotlivé významové poměry mezi hlavními větami</li><li>• Spojovací výrazy u jednotlivých významových poměrů</li><li>• Spojení vět v souřadném souvětí bez spojovacích výrazů</li></ul>
4 h	<ul style="list-style-type: none"><li>• V poměru odporovacím</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Porozumění různým typům textu a záznamů</li><li>• Rozlišování významových vztahů gramatických jednotek v souvětí</li></ul>
3 h	<ul style="list-style-type: none"><li>• V poměru stupňovacím</li></ul>	
3 h	<ul style="list-style-type: none"><li>• V poměru vylučovacím</li></ul>	
4 h	<ul style="list-style-type: none"><li>• V poměru příčinném</li></ul>	

4 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• V poměru důsledkovém</li> </ul>	
3 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Významové poměry mezi větnými členy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Několikanásobné větné členy a jejich druhy</li> <li>• Grafické znázornění několikanásobných větných členů a významové poměry mezi nimi</li> <li>• Souřadné spojení vedlejších vět</li> </ul>
3 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Souvětí souřadné a podřadné</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozlišení souvětí souřadného a podřadného</li> <li>• Graf souvětí</li> </ul>
<b>Sloh</b>		
3 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Výtah (z učební látky jiného předmětu)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odborný text a práce s ním – souvislý výtah, citace</li> <li>• Osnova</li> <li>• Výpisky</li> </ul>
5 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Charakteristika literární postavy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vnější i vnitřní charakteristika</li> <li>• přímá a nepřímá charakteristika</li> <li>• Jazykové prostředky charakteristiky</li> </ul>
3 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Charakteristika – dokončení</li> </ul>	
3 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Líčení</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umělecký popis</li> <li>• Kompozice líčení</li> <li>• Jazykové prostředky</li> </ul>