

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury



Diplomová práce

Badatelsky orientovaná výuka v hodinách českého jazyka a literatury

Bc. Michaela Hanová

V Olomouci 2021

Vedoucí práce: doc. Mgr. Igor Fic, Dr.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Badatelsky orientovaná výuka v hodinách českého jazyka a literatury“ vypracovala samostatně. Použitou literaturu uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Olomouci dne:

.....

Podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu diplomové práce doc. Mgr. Igoru Ficovi, Dr. za odborné vedení práce a připomínky při zpracovávání diplomové práce. Velké poděkování patří také Mgr. Johaně Hřivnové za cenné rady, konzultace a korekturu diplomové práce.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá spojením principů badatelsky orientované výuky s výukou předmětu Český jazyk a literatura. Pojednává o potřebách zavádění moderních prostředků do výuky českého jazyka a zachycuje rysy badatelsky orientované výuky, které jsou pro její aplikaci v českém jazyce výhodné. Diplomová práce předkládá návrhy vyučovacích hodin českého jazyka a literatury pro 6. ročník základní školy. Návrhy jsou rozloženy do všech výukových oblastí českého jazyka, tedy do oblasti jazykové výchovy, komunikační a slohové výchovy a do oblasti literární výchovy. Kromě badatelské koncepce jsou do návrhů zařazovány různé vyučovací metody pro oživení výukového procesu a jeho přiblížení žákům.

Klíčová slova

Badatelsky orientovaná výuka, výuka českého jazyka a literatury, výukové metody, konstruktivistický koncept výuky, komunikační výuka.

Abstract

My thesis deals with combining the principles of research-oriented teaching with the teaching of the Czech language and literature subject. It discusses the needs of introducing modern means into the teaching of the Czech language and captures the features of research-oriented teaching that are advantageous for its application in the Czech language. The thesis presents proposals for Czech language and literature classes for the 6th year of primary school. The designs are spread over all the teaching areas of the Czech language, i.e. the field of grammar, communication and essay and the field of literature. In addition to the research concept, the designs incorporate different teaching methods for reviving the teaching process and bringing it closer to the pupils.

Keyes words

Inquiry-based teaching, teaching of Czech language and literature, teaching methods, constructivist concept of teaching, communication teaching.

Obsah

Prohlášení	2
Poděkování	3
Abstrakt	4
Abstract	5
Obsah.....	6
Seznam zkratk	7
Úvod	8
1 Badatelsky orientovaná výuka	9
1.1 Vznik a vývoj badatelsky orientované výuky.....	9
1.2 Podstata badatelsky orientované výuky.....	10
1.3 Výhody a nevýhody badatelsky orientované výuky.....	14
2 Badatelsky orientovaná výuka v hodinách českého jazyka a literatury	17
2.1 Potřeba zavádět moderní prostředky do výuky českého jazyka	18
2.2 Výukové metody vhodné pro badatelsky orientovanou výuku českého jazyka a literatury	22
2.2.3 Metody v českém jazyce	25
2.3 Badatelsky orientovaná výuka a učitelé českého jazyka a literatury.....	31
3 Empirická část.....	36
3.1 Návrhy hodin pro 6. ročník.....	36
3.1.1 Mluvnice	36
3.1.2 Komunikační a slohová výchova	48
3.1.3 Literatura.....	53
4 Závěr.....	58
Seznam obrázků	60
Seznam tabulek	60
5 Seznam zdrojů	61

Seznam zkratek

BOV – Badatelsky orientovaná výuka

ČJ – Český jazyk

ČŠI – Česká školní inspekce

E-U-R – Evokace-uvědomění-reflexe

I.N.S.E.R.T. - Interactive noting system for effective reading and thinking

PISA - Programme for International Student Assessment

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP-ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

STEAM – Science, technology, engineering, art, math

TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study

V-CH-D – Vím-Chci vědět-Dozvěděl jsem se

Úvod

Badatelsky orientovaná výuka (BOV) je v dnešní době často zmiňované téma v rámci pedagogické praxe. Nejčastěji se s tímto pojmem setkáváme ve spojitosti s přírodními vědami. Její místo v tomto okruhu předmětů je přirozeně dané již z její charakteristiky. Složitá situace nastává ve spojení s humanitními obory.

Diplomová práce se bude snažit zachytit jednak obecnou charakteristiku BOV, její historický vývoj a samotnou podstatu. Zaměříme se také na výhody a nevýhody a objasnění potřeby zavádění moderních prostředků do výuky českého jazyka. V neposlední řadě se pak budeme snažit teoreticky spojit principy badatelsky orientované výuky s charakterem výuky českého jazyka a literatury.

V rámci praktické části se budeme ptát, zda je možné tuto výukovou metodu použít v hodinách českého jazyka a literatury, za jakých podmínek, a zda je tato metoda v rámci humanitních věd efektivní. Odpovědi na uvedené otázky budeme hledat v okruhu učiva 6. ročníku.

Hlavním cílem diplomové práce bude zjistit, zda je spojení českého jazyka s koncepcí badatelsky orientované výuky efektivní. Pro formulaci dílčích cílů volíme tyto otázky:

1. Je potřebné hledat nové výukové koncepce pro výuku českého jazyka a literatury?
2. Je možné spojit principy BOV s principy výuky českého jazyka a literatury?
3. Která témata je možné pro BOV v hodinách ČJ v 6. ročníku využít?
4. Jaké metody se dají při BOV v hodinách ČJ zařadit?

1 Badatelsky orientovaná výuka

1.1 Vznik a vývoj badatelsky orientované výuky

Historii badatelsky orientované výuky bychom mohli hledat již ve smýšlení starověkých filozofů. Například Sokrates ve svém „učení o absolutní pravdě a o mravní dokonalosti“ (V. Jůva, 1997) využíval dialogické metody, čímž zapojoval žáky a vyvolával u nich zvědavost a potřebu znát pravdu. „Hlavní cíl výchovy vidí Sokrates v rozvoji mravní stránky osobnosti: výchova má směřovat ke stálému sebezdokonalování a hledání pravdy. Při vyučování používal dialogické metody, které vedly žáka k tomu, aby sám hledal řešení problémů.“ (V. Jůva, 1997). Stejně tak názory Jana Ámose Komenského se tomu, co dnes označujeme jako badatelsky orientovanou výuku, v mnohém podobají. Je tedy zřejmé, že ačkoliv je tato metoda, alespoň v rozmezí českého školství, považována za relativně novou, nepřináší pouze novátorský pohled, ale navazuje na již známé, byť ve své době často opomíjené teorie.

V průběhu historie se názory na vyučování měnily podle nároků, které na jedince kladla společnost, a to jak v profesním, tak i v sociálním životě. Tyto tendence ostatně ovládají i dnešní pedagogický vývoj. Přesné označení „badatelsky orientovaná výuka“ vzniklo na konci 20. století z anglického Inquiry-Based Education, přičemž „inquiry“ můžeme přeložit jako bádání, zkoumání, nebo hledání pravdy. V průběhu 20. století se prvky této výuky objevovaly v pracích mnoha známých autorů, například J. Deweye, L. S. Vygotského, J. Piageta, D. Ausubela (Janík & Stuchlíková, 2010, s. 21). Nikdo z nich však tyto prvky nespojil s názvem „inquiry“. „Výjimkou by mohl být Methew Lipman, který je považován za zakladatele tzv. Philosophy for Children (méně přesně, ale snad výstižněji přeloženo jako filosofování s dětmi). Hovoří o tzv. „community of inquiry“, společenství žáků a učitele, které společně bádá a hledá pravdu.“ (Janík & Stuchlíková, 2010, s. 21). Z výše uvedeného je zřejmé, že je těžké přesně určit zakladatele této formy výuky. T. Janík a I. Stuchlíková (2010, s. 22) tento post přiřazují J. R. Suchmannovi. Primárně tato forma vznikla pro výuku přírodovědných předmětů, což vyplývá z její podstaty. Avšak s přihlédnutím k tomu, že se BOV vyvinula z konstruktivistického pojetí výuky, které se často uplatňuje i v humanitních vědách, můžeme se domnívat, že tato metoda nakonec najde své místo i zde. Nicméně dnes je její vývoj spjatý zejména s přírodními vědami, a proto se v této kapitole zaměříme na historii a vývoj BOV právě v tomto odvětví.

Badatelsky orientovaná výuka se začala rozvíjet v USA, kde je dnes velmi rozšířená. Její vznik souvisí s měnícími se potřebami a nároky kladenými na výuku i na žáky ke konci 20.

století. Tehdejší humanistické paradigma přírodovědného vzdělávání kritici napadali tím, že: „Základní vzdělání pro 21. století musí zahrnovat i schopnost řešení problémů, přírodovědnou a technickou gramotnost.“ (Škoda & Doulík, 2009, s. 33). Tyto tendence vedly ke vzniku badatelsky orientované výuky. Ta se od 60. let šířila především v anglicky mluvících zemích. V České republice je známá od 90. let minulého století. Ačkoliv je to již více jak 30 let, můžeme říct, že na našich základních či středních školách stále tato forma výuky nemá své ustálené místo. To dokazuje i výzkum PISA z roku 2006, který ukázal, že: „čeští žáci mají osvojeno velké množství přírodovědných poznatků a teorií, problémy jim ale dělá samostatné uvažování o přírodovědných problémech a jejich zkoumání na přiměřené mentální úrovni, včetně vytváření hypotéz, hledání a navrhování cest řešení, interpretace zjištěných dat a formulace a argumentace závěrů.“ (Papáček, 2010, s. 35). Stejně výmluvný je i výsledek výzkumu uvedený v časopise *sciED* (Radvanová & Čížková & Martinková, 2018, s. 88), který se zaměřil na změnu pohledu učitelů na badatelsky orientovanou výuku v rozpětí let 2012-2017. V rámci tohoto výzkumu bylo zjištěno, že o badatelsky orientované výuce v roce 2012 mělo povědomí 27, 8 % respondentů zatím co v roce 2017 již 64,5 % dotazovaných. V průběhu 5 let tedy došlo k posunu o téměř 40 %, avšak pouze 6, 82 % z dotazovaných učitelů zařazovalo badatelsky orientované hodiny do své výuky. A i přes značný nárůst po roku 2017 je tato metoda výuky, v porovnání s ostatními vzdělávacími metodami, na našich školách stále zařazována nejméně. Lépe pak dopadlo šetření PISA (Programme for International Student Assessment) zaměřené na řešení problémů žáky z let 2003 a 2012. Zde žáci českých škol obsadili příčky lehce nad průměrem. Jiří Dostál (2015, s.10) tuto situaci hodnotí takto: „Hodnocení českých žáků v obou kolech testování PISA, tj. z roku 2003 a 2012, nevyznívá negativně, nicméně se Česká republika pohybuje v průměru, což by odbornou i laickou pedagogickou veřejnost mělo iritovat a výzkumnou sféru vést k realizaci výzkumných šetření, která svými výsledky povedou ke zlepšení kompetencí žáků řešit problémy a následně k pokroku v mezinárodních testech PISA.“

1.2 Podstata badatelsky orientované výuky

Badatelsky orientovaná výuka se objevuje v mnoha publikacích předních českých autorů. Její definice však není ustálená a více než její celkové pojetí jsou rozebírány její dílčí segmenty.

J. Dostál (2015, s. 21) metodu popisuje jako multioborovou a zdůrazňuje potřebu na ni takhle nahlížet. Ve své práci *„Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy,“* uvádí směry, ke kterým se BOV vztahuje: empirismus, senzualismus, racionalismus a konstruktivismus.

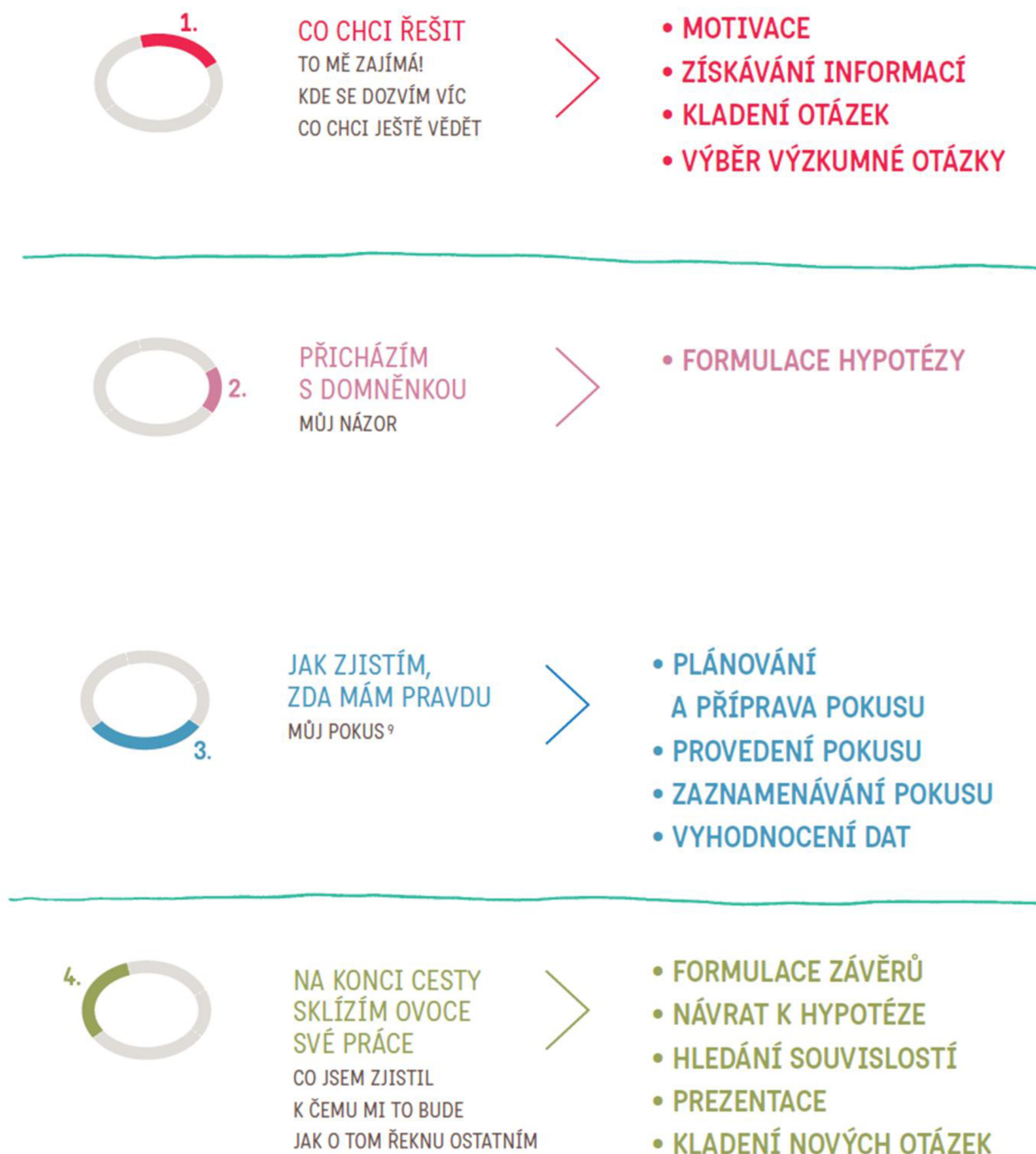
Empirismus je směr, v jehož jádru stojí zkušenost. Tu žák v rámci výuky především přírodovědných předmětů může získat při pozorování či provádění pokusu. J. Dostál (2015, s. 22) však uvádí, že „badatelsky orientovaná výuka není postavena pouze na předpokladu typickém pro empirismus, tj. že skutečnost lze poznat pouze prostřednictvím smyslové zkušenosti, avšak na tezi, že smyslová zkušenost hraje při poznávání významnou roli, a to zejména při vzdělávání na úrovni základních škol.“

Z obecné charakteristiky směrů senzualismu a racionalismu, kdy senzualismus tvrdí, že poznání se utváří prostřednictvím smyslů a racionalismus tento názor v podstatě popírá a upřednostňuje především myšlenkové procesy jedinců, se může zdát, že se tyto směry vylučují. V rámci BOV se však navzájem doplňují a dohromady vytváří efektivní způsob výuky. Spojení těchto směrů pak J. Dostál (2015, s. 23) hodnotí takto: „Rozum a zkušenost nejsou při realizaci badatelsky orientované výuky ve střetu, ale ve vzájemné komplementaritě.“

Hlavním proudem, z kterého badatelsky orientovaná výuka vychází, je konstruktivismus. Ten bychom mohli definovat jako opak transmisivního vyučování, které je chápáno jako předávání již hotových a ucelených znalostí žákům, kteří jsou při výuce pasivní. Konstruktivismus je naopak založen na aktivní práci žáků, kteří sami konstruují své vědomosti a pracují přitom s tzv. prekoncepty, tedy znalostmi či zkušenostmi, s kterými žáci přichází do výuky. „Významy a porozumění smyslu jedinci sami konstruují, když aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi. Tato výstavba poznání je navíc zásadním způsobem ovlivněna dosavadními znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a mentálními strukturami, které již mají.“ (Kalhous & Obst, 2009, s. 49)

Jak jsme již zmiňovali, jednotná definice BOV neexistuje. Názory na ni se však v mnohém shodují nebo alespoň podobají a její princip je z nich dobře znát. J. Dostál (2015, s. 34) uvádí charakteristiku M. Papáčka (2010): *„Badatelsky orientované vyučování je jednou z účinných aktivizujících metod problémového vyučování a vychází z konstruktivistického přístupu ke vzdělávání. Učitel nepředává učivo výkladem v hotové podobě, ale vytváří znalosti cestou řešení problému a systémem kladených otázek (komunikačního aparátu). Badatelsky orientované vyučování využívá různých vyučovacích strategií. Dále uvádí, že základní charakteristika badatelsky orientovaného vyučování zahrnuje následující znaky: žáci si kladou badatelsky orientované otázky, žáci hledají důkazy, žáci formují objasnění na základě důkazů,*

žáci vyhodnocují objasnění s možností využití alternativ v objasňování, žáci komunikují a ověřují objasnění.“ Z uvedené charakteristiky je dobře znát struktura BOV, která je členěná do 4 kroků. Ty jsou na metodickém portálu *badatele.cz* seřazeny a vysvětleny takto:



Obrázek 1 Schéma badatelského cyklu, dostupné z: *badatele.cz*

První fáze zahrnuje sdělení tématu, motivaci žáků a výběr badatelské otázky. Žáci se začínají zajímat o dané téma, které jim vyučující předloží. Téma by mělo být podáno atraktivně, tak aby žáky motivovalo a přinášelo prostor k samotnému ptaní. Žáci se v rámci této fáze naladí na dané téma a začnou o něm přemýšlet. Pracují především s prekoncepty, tedy poznatky, které si do hodiny přinášejí. Zjišťují, co o daném tématu již vědí, a naopak co by je ještě zajímalo. Při výběru výzkumné otázky mohou žáci pracovat samostatně či ve skupinách. Často se setkáváme s postupem, kdy nejdříve pracují jednotlivě, později se sloučí do skupin a diskutují o svých návrzích, aby nakonec každá skupina interpretovala před celou třídou jednu badatelskou otázku. Vyučující spolu s žáky potom může vybrat jednu nebo více badatelských otázek pro další práci tak, aby žáci měli možnost výběru a tím je práce bavila. Také lze každé skupině ponechat jimi vybranou otázku, nebo je jakkoliv kombinovat.

Celá druhá fáze je věnována formulaci vlastní hypotézy žáků. Žáci se zamýšlí nad vybranou badatelskou otázkou. Předvídají, k jakým závěrům v průběhu hodiny dospějí. Žáci jsou tak nuceni zamyslet se nad problémy, které jsou pro ně nové.

Ve třetí fázi se dostáváme k samotnému osvojování nových znalostí. V případě přírodovědných předmětů mají mnoho možností, jak získat odpověď na své otázky (pozorování, pokus atd.). Způsob osvojování informací si v jisté míře volí žáci samostatně. Před samotným badáním si každý žák (skupina žáků) vytvoří svůj postup práce, dle kterého bude postupovat. Součástí této fáze je tedy plánování a provedení pokusu, zaznamenání a vyhodnocení dat.

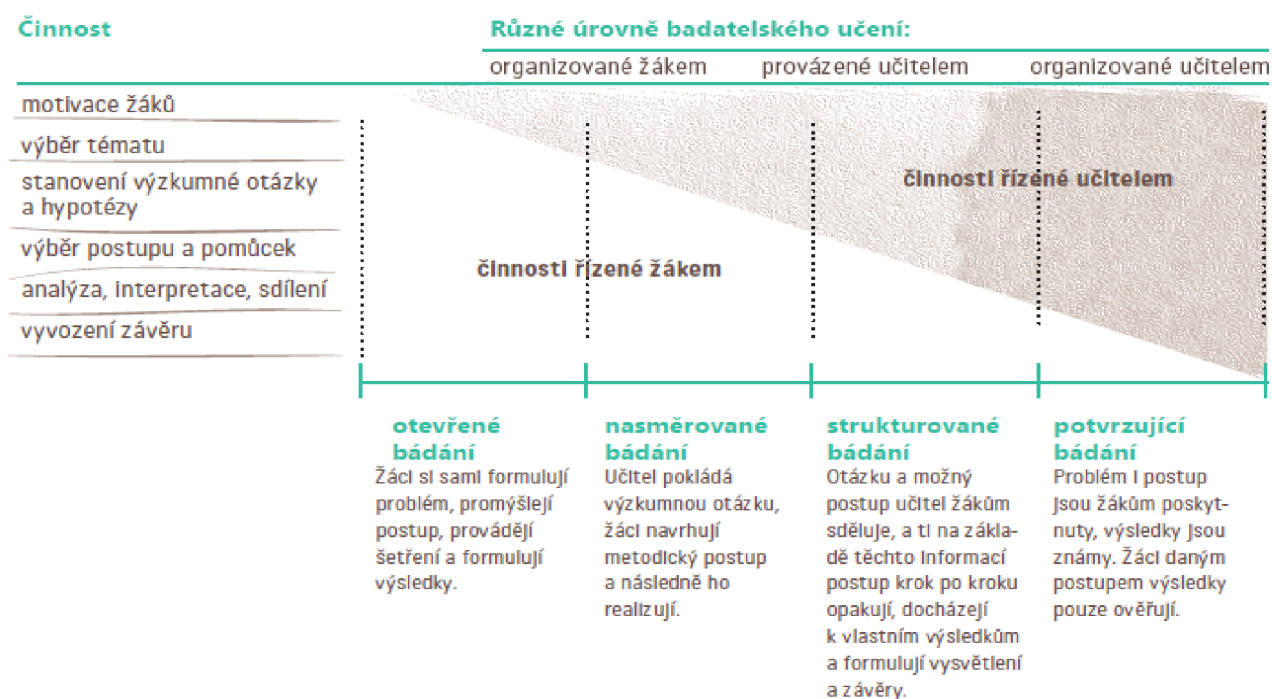
V poslední čtvrté fázi pak tyto data zpracují a vytvoří jednoznačný závěr, ke kterému prostřednictvím badání došli. Zároveň mají možnost se vrátit ke své hypotéze, porovnat ji se závěrem a v případě potřeby tuto hypotézu potvrdit či vyvrátit, popřípadě i opravit. Při úplném závěru své výsledky sdílí s celou třídou a mají prostor na kladení nových otázek.

Každá z uvedených fází vyžaduje aktivitu žáků. Je ale jasné, že míra zapojení žáků do procesu BOV bude ovlivněna různými aspekty jako například, věkem, mentálními vlastnostmi žáků, nebo již osvojenými znalostmi. V rámci této skutečnosti je badatelsky orientovaná výuka členěna do 4 skupin, které porovnávají aktivitu žáků a aktivitu vyučujících v procesu BOV. Přehled těchto skupin vytvořený autory H. Banchi a R. Bell (2008) uvedl ve své studii J. Dostál (2015, s. 36).

1. *potvrzující badání* – otázka i postup jsou studentům poskytnuty, výsledky jsou známy, jde o to je vlastní praxí ověřit;

2. *strukturované bádání* – otázku i možný postup sděluje učitel, studenti na tomto základě formulují vysvětlení studovaného jevu;
3. *nasměřované bádání* – učitel dává výzkumnou otázku, studenti vytvářejí metodický postup a realizují jej;
4. *otevřené bádání* – studenti si kladou otázku, promýšlejí postup, provádějí výzkum a formulují výsledky.

Rozšířeněji si tento přehled můžeme znázornit na následujícím obrázku (obrázek 2), kde je barevně rozlišena činnost žáků a učitele:



Obrázek 2 Poměr zapojení žáka a učitele v různých úrovních badatelsky orientovaného vyučování. Zdroj: Votápková a kol. (2013).

1.3 Výhody a nevýhody badatelsky orientované výuky

Badatelsky orientovaná výuka je forma výuky, která se dnes z pohledu moderního přístupu k výuce interpretuje velmi často. Vedle jejich významných kladů a důvodů proč BOV do výuky zařazovat, můžeme najít i řadu nepříznivých skutečností, které nás mohou od její

aplikace odrazovat. Začněme však přínosy. Ty shrnul T. Janík a I. Stuchlíková (2010, s. 22) do následujících bodů na základě poznatků autorů Edelsona, Gordina a Pea (1999):

- vytváření obecné schopnosti hledat a objevovat
- vytváření speciální schopnosti a dovednosti potřebné pro zkoumání
- zlepšené porozumění vědeckým pojmům
- objevování vědeckých principů
- zvýšení citlivosti na nedostatky ve vlastních znalostech a jejich doplňování cestou systematického zkoumání, upřesňování a využívání dosavadních znalostí.

Badatelsky orientovaná výuka je forma výuky, která vede žáky k samostatnosti a následně i zodpovědnosti. Zatímco při běžné výuce mají žáci informace zprostředkovány a nemusí k jejich zjištění vyvinout žádnou aktivitu, v rámci BOV je to přesně naopak. V průběhu si žáci osvojují informace na základě vlastní činnosti, což vede k hlubšímu ukládání a trvalému zapamatování učiva. Žáci si dále osvojují metody odborné práce, čímž se přibližují k podstatě výukových předmětů. Dalším důležitým faktorem při výuce BOV je motivace. Badatelsky orientovaná výuka zahrnuje motivaci do procesu výuky a zároveň je samotná metoda formou dlouhodobé motivace. Tím, že si žáci osvojují informace na základě vlastní práce, se zvyšuje jejich zájem o předmět, ale také o získávání informací, kladení otázek a hledání odpovědí a o samotné učení. Tak jako tomu v pedagogice bývá, motivace je pojem, jehož charakteristika se liší dle pohledu autora. My uvádíme vysvětlení pojmu „motivace“ dle J. Kostečky (2008, s. 19): „Motivace je dosahování a dosažení stavu, kdy žák je hluboce a upřímně přesvědčen, a to aktuálně i trvale, o smysluplnosti svého studia a pociťuje při něm radost, nebo alespoň uspokojení.“ Právě motivace, která žáky vede k většímu zájmu o daný předmět se může stát i slabým místem BOV, a to v případě, kdy motivace ze stran žáků není dostačující. To uvádí i T. Janík a I. Stuchlíková (2010, s. 22) v rámci vymezení obtíží při zavádění badatelsky orientované výuky:

- motivace studentů
- dovednosti studentů potřebné pro zkoumání
- zázemí studentských dosavadních znalostí
- omezení možné realizace – čas, zdroje, učební plány atd.

K uvedeným obtížím bych připojila i přístup vyučujících k moderním výukovým trendům, který nemusí být vždy kladný. Především často nedostatečné časové dotace předmětu vzhledem k množství učiva, nebo nedostatečné vybavení školy, se mohou stát při překonávání zažitých postupů a navozování nového pohledu na výuku spíše odrazujícími faktory a pro mnohé vyučující také odůvodnění pro zavrnutí BOV a jiných moderních přístupů ještě před samotným vyzkoušením, tudíž bez sledovaných výsledků. Dalším faktem, který může učitele svádět ke klasickému vyučování, může být i náročnost přípravy na moderní typ výuky. Ačkoliv se u badatelsky orientované výuky zdá, že veškerá práce stojí na žácích a učitel tak část svých povinností přenáší právě na ně, ve skutečnosti je tomu zcela jinak. BOV vyžaduje maximální připravenost vyučujících na výuku. Aby mohl navodit situaci, tak aby vypadala, spontánně, je zapotřebí správně žáky motivovat a přimět je přemýšlet nad skutečnostmi, na které se chceme v průběhu výuky zaměřit. Učitel tak promýšlí celou hodinu krok po kroku již před jejím začátkem a musí být připraven i na situace, kdy žáci sejdou z předem stanovené cesty. Příprava studijních materiálů a informačních zdrojů spolu s pomůckami a vybranými metodami je další částí přípravy, která oproti té běžné zabere vyučujícím mnohem více času.

Výše uvedené tvrzení můžeme opřít o přehled vytvořený J. Dostálem (2015, s. 45), který nám názorně shrnuje složky výuky a jejich charakter při badatelsky orientované výuce:

Složka výuky	Charakter při badatelsky orientované výuce
Cíl	Osvojení znalostí související s předmětem poznávání, badatelských metod a postojů, rozvoj vnímání, emocí a myšlení.
Učitel	Vyučování prostřednictvím badatelských aktivit, příprava vhodných situací pro bádání. Kompetence k realizaci BOV.
Žák	Učení prostřednictvím badatelských aktivit, objevování. Učení se badatelským postupům.
Obsah vzdělávání	Poznatky získané prostřednictvím badatelských aktivit a osvojované badatelské metody -experimentování, měření, pozorování aj.
Metodické podmínky	Metoda problémového výkladu, heuristické metody, metoda vysvětlování, instruktáž, metoda předvádění, metoda diskuzní, projektová metoda, dramatizace, inscenační metody aj.
Organizační podmínky	Skupinová výuka, exkurze, projektová výuka aj.
Materiální podmínky	Laboratorní pomůcky, experimentální soupravy, materiál aj.

Tabulka 1 Složky výuky a jejich charakter při realizaci badatelsky orientované výuky, zdroj: J. Dostál (2015, s. 45)

2 Badatelsky orientovaná výuka v hodinách českého jazyka a literatury

Badatelsky orientovaná výuka vznikla primárně jako forma výuky přírodovědných předmětů. V poslední době se v odborných studiích objevuje také možnost využívat tuto metodu i mimo ně. Například T. Janík a I. Stuchlíková (2010, s. 21) ve své odborné práci uvádí kapitolu s názvem „*Bádání jako efektivní způsob učení (nejen v přírodovědném vzdělávání)*“ čímž připouští možnost tuto metodu použít i mimo přírodovědné obory, nicméně ji dále nijak nerozpracovávají. Existují ale publikace, v kterých se objevuje BOV v souvislosti s dějepsem. To potvrzuje i J. Dostál (2014, s. 36), který ve své studii uvádí: „Studiem literatury dospíváme k názoru, že v rámci dějepisu se s prvky badatelsky orientované výuky setkáváme nejčastěji ze všech „ostatních“ předmětů. To lze doložit výňatky z celé řady publikací.“ Uvádí především S. Julínka a D. Hudecovou, která „*v souvislosti s dějepisným vyučováním zmiňuje: objevné učení, za jehož základní princip považuje navození situace, ve které žáci získávají poznatky prostřednictvím samostatné aktivní činnosti. Předpokladem je vzbuzení zájmu a zvědavosti žáka, které se stávají vnitřními motivačními faktory další činnosti. Uvádí, že objevné učení je někdy označováno jako učení řešením problému, učení badatelské, induktivní, genetické, znovuobjevné. Předmětem objevování mohou být nejenom konkrétní historická fakta a vazba mezi nimi, ale také materiál k jejich získávání. Objev má didaktickou povahu, tzn., nejedná se o objev něčeho zcela nového (i když i k tomu může dojít), ale nového pro žáka (odtud znovuobjevné učení). V dějepisném vyučování se projevuje okolnost, že historické poznání je zprostředkované a na rozdíl od přírodních věd, kdy např. na základě předvedeného pokusu je snadné dovést žáka k objevu. V dějepisném vyučování je situace komplikovanější, protože objev nelze podpořit empirií, ale je nutné k němu dospět na základě složitější abstraktní myšlenkové činnosti.*“ (J. Dostál, 2014, s. 39-40)

Zmiňovaný přístup k badatelsky orientované výuce je podle mého názoru aplikovatelný i na výuku českého jazyka, a to především v literární části, která s výukou historie úzce souvisí. Na rozdíl od výuky dějepisu se v literatuře dá pracovat s autentickými materiály jako s výňatky z děl, nebo dobovými texty, z kterých si potřebné principy mohou žáci odvodit sami. Stále ale platí, že tento postup je oproti postupům používaným v přírodovědném bádání komplikovanější a vyžaduje „složitější myšlenkové činnosti“ (J. Dostál, 2014, s. 40)

2.1 Potřeba zavádět moderní prostředky do výuky českého jazyka

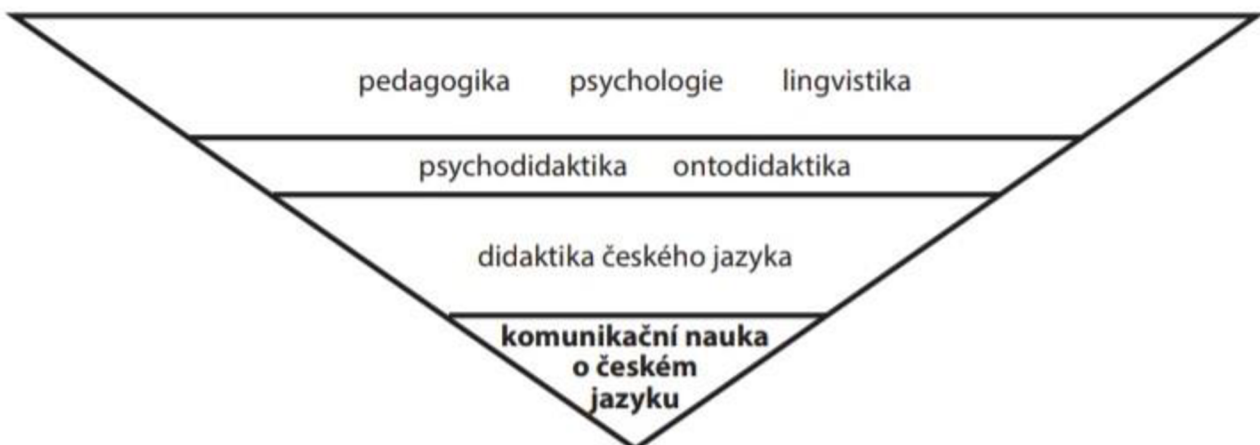
Český jazyk je pro občany české země přirozenou součástí života. Jeho výuka proto stojí v centru a „nese významnou roli v celkové úspěšnosti žáků napříč školními předměty i v běžném životě. Koncentruje kolem sebe všechny ostatní předměty v tom smyslu, že schopnost vytvořit komunikačně sdělný projev a efektivně využívat poznatky o jazykovém systému v komunikaci se projevuje také ve všech ostatních oborech.“ (Štěpáník & Chvála, 2016, s. 36) Jednoduše řečeno, abychom mohli něco sdělit, musíme v první řadě znát pravidla jazyka. Komunikace mezi lidmi probíhá na různých úrovních, a to nejen v závislosti na komunikačním prostředí či situaci, ale také v souvislosti se znalostmi pravidel českého jazyka a schopnosti tyto pravidla využít. Tato skutečnost je nepochybně ovlivňována mírou nabytých znalostí v průběhu školního vzdělávání. Kvalita výuky je proto téma velmi důležité.

Dle S. Štěpáníka a M. Chvála (2016, s. 36) výuka českého jazyka „dlouhodobě nepřináší očekávatelné výsledky.“ Hodnotí tak podle výsledků maturitních zkoušek a testů PISA, kde žáci českých škol klesli až do podprůměru. Autoři ve své studii shledávají jako hlavní příčinu tohoto propadu hlavně tradiční přístup vyučujících k výuce českého jazyka. Touto tematikou se S. Štěpáník (2020, s. 9-10) zabývá, mimo jiné, také v teoretické studii publikované v časopise *pedagogika* a celou situaci ve své práci shrnuje a hodnotí pomocí těchto charakteristik:

- Učivo odráží vědeckou strukturu lingvistiky jako mateřského oboru, základním východiskem pro uspořádání učiva jsou jednotlivé jazykové disciplíny z oblasti langue.
- Osvojované znalosti mají terminologicko-definiční povahu.
- Primárním postupem je dedukce a metoda analyticko-syntetická; jazykové jevy ve výuce fungují jako abstrakce k rozboru, aniž by byly jakkoli zasazeny do komunikačního kontextu.
- Hlavní didaktickou strategií je frontální vyučování a tradiční transmisivně-instruktivní model řízení učebních činností žáků.
- U poznatků se nehledá jejich funkce v komunikaci, v poznávání jazyka absentuje pragmaticko-sémantický a obecně komunikační přesah.
- Primárně sledovaný cíl je cíl kognitivní, v konečném důsledku však omezovaný pouze na cíl formálně-poznávací (jako argument pro zařazování mluvnického učiva do vyučování češtině se často uvádí rozvoj myšlení žáka – vychází se zde z úzkého vztahu jazyka a myšlení – srov. např. Jelínek, 1980).

- K osvojování metajazyka dochází spíše pro metajazyk sám, než aby měl nějaké další využití.

Tradiční výuka mateřského jazyka se v dnešní době setkává s negativními názory na její efektivnost, především v řadách odborníků. Ze zahraničních studií vyplývá, že: „doposud žádná studie jakoukoli efektivitu tradičního mluvnického vyučování směrem k rozvoji komunikačních dovedností žáků neprokázala.“ (Štěpáník, 2020, s. 13). Z uvedené citace je znát středobod moderních konceptů výuky českého jazyka, a to komunikace. Zatímco osu tradičního pojetí tvořilo systémově–strukturní paradigma, moderní koncepce stojí na paradigmatu komunikačně–pragmaticko–sémantickém. Základním cílem dle Štěpáníka (2020, s. 15) by měl být „rozvoj poučeného jazykového vědomí.“ V praxi by to mělo znamenat schopnost vybírat vhodné komunikační prostředky s ohledem na komunikační situaci. Konkrétněji: „znalost jazykového prostředku, uvědomování si možnosti výběru, a dovednost uskutečnění výběru.“ (Štěpáník, 2020, s. 17). Zároveň ale odborníci poukazují na nutnost osvojení jazykových znalostí a jeho propojení s komunikační složkou. Výuku tzv. mluvnice tudíž neztracují, pouze hledají nový způsob, jak jazykovou část vyučovat. S. Štěpáník (2020, s. 19) uvádí způsob výuky, kdy se postupuje od samotné „komunikace k jazyku a zpět“. Tuto koncepci výuky nazývá: „*Komunikační nauka o českém jazyku*,“ jejíž postavení lze vidět na obrázku 4.



Obrázek 3 Zdroje a postavení komunikační nauky o českém jazyku, zdroj: Štěpáník (2020)

Prvky moderního pojetí výuky českého jazyka úzce souvisí s konstruktivistickou koncepcí výuky a tím i s badatelsky orientovanou výukou. Komunikaci, která stojí v centru komunikační nauky o českém jazyku, můžeme vnímat jako složku praktického propojení učiva s běžným životem. Zároveň výše uvedený postup výuky od komunikace k jazyku a zpět ke komunikaci opisuje konstruktivistický model E – U – R (evokace – uvědomění – reflexe), přičemž jako prekoncepty zde slouží implicitní znalosti žáků o jazyku.

„Pedagogický konstruktivismus se někdy vymezuje jako snaha o překonání transmisivního vyučování, jež je chápáno jako předávání definitivních vzdělávacích obsahů žákům, kteří jsou při tom odsouzeni do pasivní role jejich příjemců. V transmisivním pojetí jako by vyučování bylo podobné přidávání zboží (znalostí) do skladu (žákovy mysli), kde příliš nezáleží, co už je v sousedních odděleních skladiště.“ (Kalhous & Obst, 2002, s. 49)

Vlastnosti komunikační nauky o českém jazyku spolu s konstruktivistickým modelem výuky S. Štěpáník (2020, s. 21) shrnuje do následujících bodů (dle Štěpáník & Šmejkalová, 2017, s. 305):

- Veškerá činnost ve výuce je orientovaná směrem k žákovi, jeho osobnosti, jeho (komunikačním) potřebám.
- Výuka je založená na žákovském prekonceptu.
- Veškerý obsah má komunikační přesah.
- Obsah je vztažen k reálnému každodennímu životu žáka.
- Výuka vychází z živých komunikátů, z reálné komunikace.
- Daleko více je akcentována produkce, a to nejen psaných, ale i mluvených komunikátů.
- Výuka je vedena více k deskripci a funkcionalizaci než preskripci; poznání jazyka je chápáno jako nástroj pro zlepšení komunikace.
- Výuka jazyka je orientovaná (a) sociálně – jazyk, resp. komunikát jsou vnímány jako společenský fenomén – a (b) kognitivně – jazyk, resp. komunikát je rovněž vnímán jako individuální fenomén, jako prostředek interpretace světa, formování postojů a hodnot.

Potřebu zavádět moderní výukové metody můžeme vyčíst i z rámcového vzdělávacího programu (RVP), základního kurikulárního dokumentu českého školství: *„Rámcové vzdělávací programy (RVP) tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o*

předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)“ (Národní ústav pro vzdělávání). Jejich moderní přístup ke školství je dobře patrný z charakteristiky, kterou uvádí metodický portál digifolio.cz v několika bodech:

Rámcové vzdělávací programy

- vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě;
- vycházejí z koncepce celoživotního učení;
- formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání;
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

Z uvedených bodů můžeme vyčíst, že rámcový vzdělávací program neurčuje pouze co učit, ale především to, co by měli žáci po ukončení určitého stupně studia znát (výukové cíle), jak a v kterých oblastech by se měli žáci v průběhu učiva rozvíjet (klíčové kompetence) a jak a v kterých oblastech by učivo mělo zasahovat do reálného světa (průřezová témata). Nezaměřuje se tedy primárně na učivo, ale na samotné žáky a jejich rozvoj, což bychom mohli hodnotit jako jeden z hlavních přínosů RVP do školství. Důležitým pojmem, který RVP přináší, jsou *klíčové kompetence*. Tento pojem do českého školství pronikl prostřednictvím kurikulární reformy v roce 2005. Je to tedy pojem spojený s moderním způsobem výuky, který se v novém tisíciletí hodně propaguje. Vyplývá to i ze samotného znění významu tohoto pojmu: „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (RVP-ZV, 2017). Z uvedené charakteristiky je zřejmé, že v novodobém školství není jediným cílem rozvoj kognitivní složky žáků, ale především rozvoj jejich dovedností, schopností a hodnot, které žáci využijí v běžném životě. Toto pojetí tak vyžaduje odklon od tradiční výuky a přechod k moderním metodám, které spojují osvojování nových informací s osobnostním rozvojem žáků. Frontální výuka typická pro tradiční způsob vyučování se tak zdá zcela nevhodná. „Výuka ve škole nemá odkládat rozvoj kompetencí až na dobu, kdy budou mít žáci všechny potřebné znalosti. Moderní psychologie učení (hlavně Jean Piaget) totiž ukázala, že získávání vědomostí

se děje nejúčinněji právě ucelenou, smysluplnou aktivitou žáka, nikoli pouhým nacvičováním nebo memorováním.“ (Bělecký et al., 2007, s. 7). Přejít k moderním způsobům výuky tak z RVP přímo vyplývá. Využívání odpovídajících metod by tak nemělo stát na rozhodnutí učitele, zda se moderní formou výuky vydá, ale na povinnosti tímto způsobem žáky vést k rozvoji klíčových kompetencí.

V rámci tohoto pohledu na novodobé vyučování je BOV velmi vhodným nástrojem k naplnění hlavních cílů vzdělávání. Můžeme tak tvrdit již na základě charakteristiky této metody: „BOV vychází z konstruktivistického pojetí vyučování, kdy se poznání utváří v průběhu řešení problémů, kladení a zodpovídání otázek.“ (Činčera, 2013, s. 3). Propojení kognitivního poznávání s rozvojem klíčových kompetencí je hlavním cílem jak základního kurikulárního dokumentu, tak badatelsky orientované výuky. Její zapojení do procesu vyučování je tak příhodné a žádoucí.

2.2 Výukové metody vhodné pro badatelsky orientovanou výuku českého jazyka a literatury

Výukové metody, jako didaktický pojem, popisuje řada autorů. Nejčastěji se ale setkáváme s charakteristikou J. Maňáka (1997), který výukové metody charakterizuje jako: „koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, který je zaměřen na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.“ Jsou to tedy prostředky k dosažení výukových cílů, které učitel volí dle různých kritérií. Tyto kritéria shrnul J. Kostečka (1993, 32) v těchto bodech:

- cíle hodiny (zda převážně informativní, formativní nebo instrumentální);
- zamýšlená struktura hodiny (zda převážně expoziční, opakovací atd.);
- charakter učební látky;
- úroveň dané třídy;
- osobnost učitele, jeho pedagogický styl;
- okamžitá situace ve třídě, nečekaná příležitost k zařazení didakticky vhodnější metody, než bylo plánováno

Kalhous a Obst (2002, s. 307) se o výukové metodě vyjadřují takto: „Chápeme ji jako vzájemnou spolupráci, v níž učitel akceptuje psychologické, sociální a somatické individuální

zvláštnosti žáka a žák převážně na základě svých osobních svobodných aktivit se ztotožňuje se stanoveným výukovým cílem. Na základě těchto předpokladů společně ve výuce pracují na naplnění tohoto cíle.“ Z tohoto pojetí je zřejmé, že při výběru výukové metody se učitel zaměřuje v první řadě na vlastnosti a potřeby žáků, zároveň se ale ve výběru promítne osobnost učitele, který výukovou metodu kombinuje s probíranou látkou, formou výuky a celkovým subjektivním pohledem na výuku. Dělení výukových metod dle J. Maňáka tomuto tvrzení odpovídá. J. Maňák (2003, s. 49) třídí výukové metody do 3 hlavních skupin, jejichž prostřednictvím vyjadřuje poměr činnosti žáka a učitele.

1. Klasické výukové metody

1.1. Metody slovní

1.1.1. Vyprávění.

1.1.2. Vysvětlování.

1.1.3. Přednáška.

1.1.4. Práce s textem.

1.1.5. Rozhovor.

1.2. Metody názorně-demonstrační

1.2.1. Předvádění a pozorování.

1.2.2. Práce s obrazem.

1.2.3. Instruktaž.

1.3. Metody dovednostně-praktické.

1.3.1. Napodobování.

1.3.2. Manipulování, laborování a experimentování.

1.3.3. Vytváření dovedností.

1.3.4. Produkční metody.

2. Aktivizující metody.

2.1. Metody diskusí.

2.2. Metody heuristické, řešení problémů.

2.3. Metody situační.

2.4. Metody inscenační.

2.5. Didaktické hry.

3. Komplexní výukové metody.

3.1. Frontální výuka.

3.2. Skupinová výuka.

3.3. Partnerská výuka.

3.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků.

3.5. Kritické myšlení.

3.6. Brainstorming.

3.7. Projektová výuka.

3.8. Učení dramatem.

3.9. Otevřené učení.

3.10. Učení v životních situacích.

3.11. Televizní výuka.

3.12. Výuka podporovaná počítačem.

3.13. Sugestopedie a superlearning.

3.14. Hypnopedie

Mnohem komplexnější klasifikaci však podává starší přehled J. Maňáka (1990), kdy metody členil do skupin dle různých aspektů. Konkrétně dle aspektu *didaktického*, *psychologického*, *logického*, *organizačního* a *dle hlediska fází výuky* (Kalhous & Obst, 2002, s. 314). V rámci tohoto členění J. Maňák uvádí také metody *badatelské a výzkumné*, a to jako metody s nejvyšším stupněm aktivity a samostatnosti žáků.

Podobně z psychologického hlediska, ale zároveň z hlediska vazeb mezi učitelem

a žáky, přináší svou klasifikaci I. J. Lerner (1986). Ta vychází z „charakteru poznávacích činností žáka při osvojování obsahu vzdělání a ze základní činnosti učitele, který tuto činnost ve výuce organizuje.“ (Kalhous & Obst, 2002, s. 309). Vytváří tím částečný průnik výše uvedených klasifikací, nejlépe odpovídající modernímu pojetí výuky.

Členění dle I. J. Lerner (1986):

- Informačně-receptivní metoda.
- Reproductivní metoda.
- Metoda problémového výkladu.
- Heuristická metoda.
- Výzkumná metoda.

Tato klasifikace se ve své gradaci částečně shoduje s klasifikací badatelsky orientované výuky dle H. Banchi, R. Bell (2008), ve které se rovněž odráží zapojení žáků do procesu výuky od nižšího stupně aktivity až po zcela samostatnou práci.

2.2.3 Metody v českém jazyce

Stejně jako u obecného členění i v rámci výukových metod využívaných v hodinách českého jazyka platí, že existuje hned několik variant. Často se můžeme setkat se situací, kdy jedna varianta je obměnou té druhé a podobně. Proto jsem se rozhodla se držet té nejobsáhlejší, která pomyslně spojuje poznatky z těch ostatních. Takový přehled výukových metod pro výuku českého jazyka a literatury můžeme najít v didaktické publikaci *Úvod do teorie vyučování českému jazyku* od J. Jelínka (1980, s. 177). Ten uvádí následující přehled metod:

A) Metody poznávací

1. metody motivační

2. metody expoziční

- rozhovor

- přednáška

- vysvětlování

- vyprávění

- referát

3. metoda problémová

4. metody vlastního studia

- studijní metoda

- programovací metoda

B) Názorné metody

C) Metody upevňování učiva z českého jazyka

1. metody cvičení

- opisování

- cvičení doplňovací

- cvičení obměňovací

- cvičení problémová

- cvičení substituční a transformační

- cvičení modelová

- cvičení stylizační a textová

- (domácí cvičení)

2. metody jazykového rozboru

Z uvedeného přehledu je patrné, že metody založené na aktivitě vyučujícího jsou více rozpracované jak metody, které obrací svou pozornost na činnost žáka, jako například uvedené metody motivační, problémové a metody vlastního studia. Právě tyto metody jsou v rámci badatelsky orientované výuky zásadní. Je tak zřejmé, že BOV nevyhovuje dosavadním návykům při výuce českého jazyka a literatury a její zařazení by bylo nekonvenční a novátorské. Nicméně by podpořilo využívání právě těch metod, které se v současné didaktice

nejvíce prosazují. Většina metod, které závisí na činnosti žáka, jsou z hlediska českého jazyka shrnuté do podkapitoly „Metody upevňování učiva z českého jazyka“. Jsou to metody, které jsou pro český jazyk nepostradatelné, nicméně nepříliš atraktivní pro žáky. Můžeme je označit za klasické metody výuky, při nichž sice převažuje aktivita žáka, avšak ta nevede k osvojení učiva, ale jeho upevnění. To znamená, že pro žáky, kteří nepochopili učivo ve fázi osvojování, jsou tyto metody spíše demotivující. Jako moderní metody bychom je mohli označit v případě, kdy by jejich prostřednictvím docházelo k osvojování učiva právě při opisování, doplňování či jiných gramatických činnostech. V tomto případě to jsou však metody, či nástroje klasického pamětního učení.

Vedle tradičních přístupů k metodám výuky můžeme uvést i způsob jejich klasifikace ve spojení s badatelsky orientovanou výukou. Okruh metod, které lze v rámci BOV využít je přirozeně užší. V BOV se využívají především metody, které podporují samostatnost a tvořivost žáků. Takové jsou uvedeny v klasifikacích obou výše uvedených autorů. My se je budeme snažit shrnout a dát do spojitosti s výukou českého jazyka a literatury.

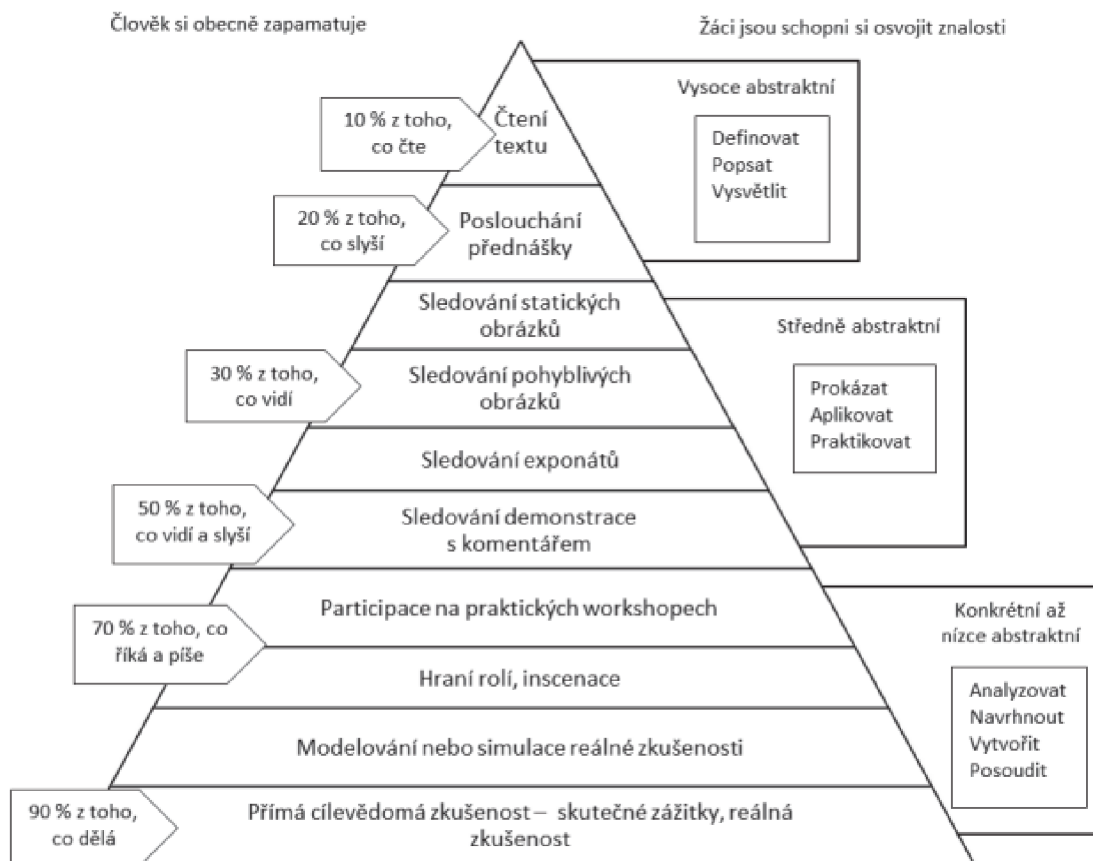
Níže uvedená tabulka (Tabulka 1) shrnuje metody, které se běžně v rámci BOV využívají. Tyto metody však mají své postavení v přírodovědných vědách. Pokud se ale podíváme na označení „*empirické*“ metody, dle slovníku cizích slov jej můžeme přeložit jako „*zkušenostní, odvozené od zkušenosti*.“ Znamená to tedy, že se jedná o všechny metody, pomocí nichž žáci získají nové informace na základě zkušenosti. Tato zkušenost by však měla být navozena pomocí metody napodobující práci odborníků v určitých oborech. Stejně jako metody odborníků, tak i výukové metody se budou lišit předmět od předmětu, je ale jisté, že empirické metody jsou ve výuce českého jazyka aplikovatelné.

	Obecně-teoretické	Empirické
Příklady metod	Analýza	Pozorování
	Syntéza	Měření
	Indukce	Experiment
	Dedukce	
	Analogie	

	Komparace	
	Specifikace	
	Abstrakce	

Tabulka 2 Příklad metody poznávání skutečnosti (upraveno dle Ochraný 2009), zdroj: diplomová práce Soňa Rončáková

Tyto empirické metody a obecně zkušenost jako taková tvoří základ badatelského vyučování. E. Dale (1969) vytvořil na základě výzkumného šetření tzv. kužel abstrakce, z kterého můžeme vyčíst, že právě *skutečné zážitky a cílená zkušenost* jsou nejlepšími prostředky pro zapamatování informací a osvojování *konkrétních až níže abstraktních* znalostí.



Obrázek 4 Daleho kužele abstrakce (Dostál, 2013, str. 10)

V rámci českého jazyka a jeho propojení s empirickými metodami můžeme čerpat jednak z výše uvedených metod, ale i z přirozené podstaty a hlavních rysů tohoto předmětu. Široké pole působnosti nám poskytuje literární část, která je otevřená moderním výukovým metodám. Z uvedených metod můžeme ve výuce literatury využít práci s textem, kritické myšlení, učení dramatem, učení obrazem či situační výuku. Řekla bych, že práce s textem je hlavní empirickou složkou literární výuky. S ní úzce souvisí kritické myšlení, na které je v poslední době kladen velký důraz. D. Klooster (2000, s. 9) uvedl definici kritického myšlení v 5 bodech:

1. Kritické myšlení je nezávislé myšlení.
2. Získání informace je východiskem, nikoliv cílem kritického myšlení.
3. Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit.
4. Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech.
5. Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.
6. Psaní je pro kritické myšlení nejcennějším nástrojem.

Z článku D. Kloostera (2000) v Kritických listech vyplývá, že kritické myšlení nutí žáky o věcech přemýšlet a vytvářet vlastní názory na věc. Než si však tento názor samostatně vytvoří, je potřeba znát mnoho odpovědí na otázky, které žáky ve spojení s určitým problémem napadají. Samotný názor nemusí být pro každého originální, avšak musí vyplývat z vlastního chápání skutečnosti. To znamená, že názory lidí, v tomto případě žáků, se mohou shodovat, ale každý z nich musí vědět, proč daný názor zastává a musí si ho umět obhájit před názorem druhým. Zároveň D. Klooster uvádí, že nejlepším způsobem realizace kritického myšlení je dle jeho názoru psaní: „Psaní nutí studenta být aktivní. Psáním se myšlení studentů stává viditelným a dostupným pro učitele. Psaní je nezávislé myšlení a vyžaduje od autora, aby zapojoval své dosavadní znalosti a vědění. Dobře napsaný text vždy usiluje o to, aby se něco vyřešilo a aby se čtenáři dostalo odpovědí. Psaní je od podstaty věc společenská, protože kdo píše, musí si být vždy vědom přítomnosti svého čtenáře.“ (D. Klooster, 2000, s. 9)

Kromě metody psaní se ve výuce literatury dobře uplatňují další metody kritického myšlení jako například čtyřlístek, diamant, Vennův diagram, myšlenková mapa, volné psaní, metoda I.N.S.E.R.T. (Interactive noting system for effective reading and thinking) či metoda V-CH-D (vím – chci vědět – dozvěděl jsem se), pera doprostřed a podobně.

Práce s textem je široký pojem, který sám o sobě v sobě nese empirickou část hodiny. Žáci se prostřednictvím textu dozvídají nejen o tom, o čem spisovatel psal, ale také o tom, jakým způsobem psal, co chtěl svým dílem vyjádřit, o jeho vlastnostech, nebo o době, v které

dílo tvořil. Samotná recepce a následná interpretace textu je tedy dostačující metodou, díky které žáci z vlastní zkušenosti vyvozují závěry. Podobně může fungovat i učení dramatem či televizní výuka, jejímž prostřednictvím se mohou žáci seznámit s moderním zpracováním umění.

Větší problém nastává v rámci mluvnické části výuky českého jazyka. Dle mého názoru je to proto, že informace, které v rámci mluvnice učitelé předávají žákům, jsou velmi náročné na pochopení a složitě strukturované. Často samotnému použití gramatických jevů předchází jejich zařazení do různých skupin, které se posléze, jak často slyšíme, žáci zkrátka musí naučit. I pro tyto výukové záměry se však dají najít metody, které by žáky k jejich poznání o jazyce dovedly samy, na základě vlastních zkušeností. Důležitá je hlavně samostatná práce a navozování situací ze života. Učitel je v rámci BOV nucen poskytnout takové materiály, z kterých jsou žáci schopni sami odvodit gramatické skutečnosti bez toho, aby je museli sami pojmenovat. Žáci by měli být schopni samostatně, bez předešlého kategorizování, roztřídit gramatické jevy do příslušných skupin a tím získat přehled gramatického učiva založený na vlastní zkušenosti. Díky tomu by se učivo nemuseli učit nazpaměť. Vybavili by si pouze cestu, kterou se k danému závěru dostali a v průběhu opakování by si ji prakticky vštíplili. V rámci jazykové výchovy by se jistě daly využít metody jako práce s textem, diskusní metody, metody situační, dramatické, ale také metody související a opisující podstatu probíraného učiva, jako například rozbor vět, grafický záznam vět, skloňování a podobně. Tyto prostředky můžeme nazvat metodami v případě, že žáci pracují samostatně a pomocí nich dochází k cíleným závěrům. Pokud zvolíme dobré ukázkové prvky, nemusíme učivo teoreticky předkládat, ale můžeme žáky nechat tzv. bádát a nalézat jednotlivé souvislosti samostatně.

Nahlédneme-li na výuku českého jazyka z pohledu badatelsky orientované výuky, všimneme si, že struktura této formy výuky nám dává velký prostor pro využití různých metod, a to nejen pro osvojení učiva, ale také pro motivaci, či upevnění nových poznatků. Struktura BOV nám v podstatě zprostředkovává osnovu výuky, která se na jednotlivých úrovních rozvíjí právě prostřednictvím zvolených výukových metod. Motivace je z tohoto pohledu velmi kreativní částí. Dává nám prostor pro výběr z velké škály prostředků. V hodinách českého jazyka a literatury se dá dobře využít například brainstorming, evokace pomocí obrázku, videoukázky, citátu či úryvku z textu, strom nebo pavučina otázek, myšlenkové mapy a podobně. K formulaci závěrů a jejich fixaci žákům může pomoci také vytvoření myšlenkové mapy, vyplnění tabulky V-CH-D, diskusní metody a jiné. Dále mohou být v hodinách českého jazyka vhodně uplatněny metody, které v klasifikaci J. Maňáka (2003) spadají do kategorie komplexní metody, přičemž mám na mysli ty, které zároveň vypovídají o zvolené organizační

formě výuky: *skupinová výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků či projektová výuka*. Díky těmto metodám může vyučující pracovat s charakterem třídy a zapojit tak všechny žáky do procesu výuky.

2. 3 Badatelsky orientovaná výuka a učitelé českého jazyka a literatury

O změně pohledu učitelů na badatelsky orientovanou výuku v přírodovědných předmětech jsme již hovořili výše v kapitole *Vznik a vývoj badatelsky orientované výuky*. Dle našich závěrů můžeme říct, že povědomí o dané metodě roste, nicméně v praxi se tento jev velmi neprojevuje. Jaké znalosti o této metodě mají učitelé českého jazyka, nevíme a kvůli nedostatku odborné literatury nemůžeme tento stav vyhodnotit. V rámci českého jazyka se proto zaměříme na posun v používání moderních metod a přístupů obecně.

„*Moderní*“ v souvislosti s metodami a přístupy ve školství je pojem, který úplně nevystihuje svou pravou podstatu. V názorech odborníků můžeme nalézt jisté nesrovnalosti v takovém označení, jelikož ty metody, které považujeme za moderní, jsou položeny na základech již mnoho let starých didaktických principů. To uvádí P. Husník v Učitelských novinách č. 14/2014 na základě tvrzení Nataši Mazáčové: „Většina vyučovacích metod má dlouhou historii a tradici a snad všechny si už někdy v minulosti učitelé vyzkoušeli. Stačí si připomenout Komenského, nebo jít ještě dál až antickému Sókratovi. Metodám, které jsou jakýmsi protipólem tradičnímu výkladu, neříkám moderní, nýbrž aktivizující. Označení moderní vnímám vzhledem k vývoji metod jako poněkud nepřesné a zavádějící.“ (2014, s. 27).

Ve vývoji metod tedy nemůžeme sledovat velké změny, což znamená, že jejich využívání závisí především na přístupu vyučujících. V tomto směru však dochází spíše ke stagnaci. Toto vyplývá z výsledků šetření České školní inspekce prováděných v letech 2014-2015 a uvedených ve Výroční zprávě. Zde jsou uvedeny formy a metody výuky, které při vyučování konkrétních předmětů na našich základních školách převažují. Z tohoto přehledu vyplývá, že nejpoužívanější formou výuky v hodinách českého jazyka je frontální výuka, na druhém místě pak samostatná práce žáků, a naopak individualizovaná výuka se dle ČŠI v hodinách českého jazyka používá nejméně. Přehled převažujících metod výuky pak odpovídá využívaným formám. Převažuje především vysvětlování, řízený rozhovor a práce s textem. Projektové vyučování a diskuse se zařadily mezi nejméně využívané. Metody, které odpovídají

badatelské koncepci výuky (aktivizující metody, dovednostně praktické metody, metoda řešení problémů apod.) zastupují podprůměrné příčky. Oba přehledy můžeme vidět v následujících tabulkách.

Převažující formy výuky	Frontální výuka	Skupinová výuka	Kooperativní výuka	Samostatná práce žáků	Individualiz. výuky
Český jazyk a literatura	89,4	36,8	17,1	70,7	11,5
Cizí jazyk, další cizí jazyk	88,9	36,2	19,8	63,2	6,6
Matematika	85,3	31,8	12,5	77,5	12,4
ICT	68,2	5,9	1,8	87,1	17,6
Člověk a jeho svět (prvouka, přírodověda, vlastivěda, výchova ke zdraví na 1. stupni)	85,4	48,2	21,6	61,7	6,9
Člověk a společnost (dějepis, výchova k občanství)	92,0	24,3	12,5	51,9	6,8
Člověk a příroda (přírodopis, fyzika, chemie, zeměpis)	90,8	25,8	8,7	53,3	4,9
Kultura a umění (Hv, Vv)	82,7	25,4	13,3	55,5	8,1
Člověk a zdraví (tělesná výchova, výchova ke zdraví na 2. stupni)	75,5	62,5	25,9	40,7	17,1
Člověk a svět práce	68,5	18,5	14,1	81,5	15,2
Spojeno více předmětů	58,6	42,4	28,3	77,8	27,3
Celkem	86,5	34,3	15,6	66,3	10,1

Tabulka 3: Převažující formy výuky - podíl hodin (v%), zdroj: Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2014/2015. Praha: ČŠI, 2015, 236 s. Dostupné z: https://portal.csicr.cz/userdata/Vyroční_zpráva_ČŠI_2014-2015.pdf, s. 47.

Převažující výukové metody	ZŠ celkem	1. stupeň	2. stupeň
Výklad, přednáška	20,7	13,2	30,2
Vyprávění	11,8	16,1	6,1
Vysvětlování	61,7	63,6	59,3
Řízený rozhovor	56,2	57,5	55,3
Diskuse, beseda	9,3	9,1	9,8
Metoda řešení problémů	20,1	23,7	15,8
Projektové vyučování	1,0	1,1	0,8
Práce s textem	48,6	50,6	47,2
Aktivizující metody	43,5	53,8	30,9
Názorně demonstrační metody	15,8	15,5	15,8
Dovednostně praktické metody	17,7	20,3	13,5

Tabulka 4: Převažující metody - podíl hodin (v%), zdroj: Zdroj: Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2014/2015. Praha: ČŠI, 2015, 236 s. Dostupné z: https://portal.csicr.cz/userdata/Vyroční_zpráva_ČŠI_2014-2015.pdf, s. 48.

Pokud chceme odhalit příčiny pomalého vývoje vzdělávacího procesu, musíme se primárně zaměřit na učitele, a to hned z několika úhlů pohledů. Učitel jako takový představuje jistou osobnost, jejíž vlastnosti se neodmyslitelně promítají do procesu výuky. Sám učitel je však formován svým okolím (pedagogickým sborem), pedagogickými zkušenostmi a také předešlým vzděláním. Tohle vše ovlivňuje jeho pohled na výuku a výběr výukové strategie. Je tedy jasné, že pokud mluvíme o zavádění moderních metod do výuky, nejedná se o problém, který se dá lehce vyřešit, nebo který by stál výhradně na rozhodnutí učitele, jak učit. Učitelské noviny č. 14/2014 uvádí přepis besedy na téma „Moderní vyučovací metody“, kde se k danému tématu vyjadřují metodici z ústředí České školní inspekce (Zdeněk Bělecký, Jarmila Bílovská). Ti uvádí několik důvodů, které zapříčiňují nedostatečné začleňování moderních výukových metod. Ty můžeme shrnout do následujících bodů.

- Teoretická výuka pedagogických fakult – „Jen z knížek se učit nenaučíte. Metody si člověk musí vyzkoušet a zažít. (Z. Bělecký, 2014)

- Zkušenosti s výukou z dob vlastního studia - Problém je v tom, že mnozí učitelé používají takový styl, jaký sami zažili v dobách své školní docházky, kdy hlavní metodou byl výklad.“ (Z. Bělecký, 2014)
- Stereotyp – malá motivace škol ke změně způsobu výuky.
- Požadavky rodičů – „Dobrý učitel je v očích rodičů ten, kdo do dětí nacpe, co se dá.“ (J. Bílovská)
- Pohodlnost učitelů

Kromě uvedeného nemůžeme také zapomenout na ovlivňování učitelů pedagogickým kolektivem a samotným vedením školy. Zavádění moderních přístupů do výuky je komplexním procesem, který vyžaduje několik zásadních změn v dosavadním zaběhnutém systému výuky. V tomhle případě tak učitel, který je motivován k zavádění změn, může být svým okolím zrazován. Důležité je také si uvědomit, že nový přístup k výuce nestojí pouze na výběru moderních metod, ale především na jejich efektivní implementaci do procesu výuky a propojení všech prvků v ucelenou výukovou jednotku. Prvním krokem, jak tohoto smysluplného propojení docílit je řádná příprava učitelů na hodinu. Ta je však často učiteli opomíjena, nebo omezena na nejjednodušší typ přípravy tzv. bleskovou přípravu (dle Ryse). Vyučující prostřednictvím takového typu určí obsah a metody výuky. Nerozpracovává však jednotlivé fáze výuky ani nestanovuje jednotlivé cíle hodiny.

Potřebu vytvářet přípravy na hodinu v jakékoli formě potvrzuje vnímání učitele jako „architekta“ (Dostál, 2015 s. 8). To znamená někoho, kdo na základě očekávaných výsledků uvedených v kurikulárních dokumentech vybírá metody a organizační formy a sestavuje tak konkrétní výukovou jednotku. V rámci BOV pak dochází k dalšímu posunu ve vnímání učitele, a to jako „garanta metody, ne garanta pravdy“ (J. Dostál 2015 dle Tomková, 2005). Toto označení vysvětluje Jiří Dostál vybranou citací: „Učitel se stává facilitátorem žákova učení, pomáhá mu hledat efektivní cesty k učení, mj. využíváním škály vyučovacích metod, aktivizujících hlavně myšlenkové procesy žáka, a kooperativních strategií výuky. Hlavními úkoly učitele ve výuce je vytváření a zadávání "dobrých" problémů, které stimulují zkoumání a dále vytváření skupinových aktivit moderujících a usnadňujících proces konstrukce znalostí“ (J. Dostál, 2015 dle Vermeersch, 2005, s. 48). Vyplývá z toho, že k vedení BOV potřebuje vyučující nejen odborné a didaktické znalosti, ale musí být také vybaven specifickými

kompetencemi nad rámec vedení klasické výuky. Deset základních kompetencí označovaných jako „klíčové kompetence k BOV“ uvádí Jiří Dostál ve svém výzkumu v tomto znění:

- Motivovat žáky k učení prostřednictvím badatelských aktivit.
- Propojit badatelské aktivity s praktickým životem.
- Demonstrovat badatelské aktivity žákům.
- Interpretovat průběh a výsledky badatelských aktivit.
- Zajistit bezpečnost při realizaci badatelských aktivit.
- Rozvíjet samostatné objevování poznatků žáků prostřednictvím badatelských aktivit.
- Rozvíjet prostřednictvím badatelských aktivit myšlení žáků.
- Realizovat badatelské aktivity v návaznosti na dosavadní znalosti a představy žáků.
- Rozvíjet představivost prostřednictvím badatelských aktivit žáků.
- Propojit badatelské aktivity s teorií.

Z uvedeného vyplývá, že pro zavádění BOV do výuky je potřeba metodu dobře znát. Nemůžeme se proto spoléhat čistě na didaktické znalosti, ale v oblasti bádání se vzdělávat, tak abychom dosáhli co nejlepších výsledků. K tomuto účelu slouží „nezávislá expertní centra“ pro šíření BOV, která si vzala za úkol implementovat tento výukový směr do škol. Jako „nezávislá expertní centra“ chápeme „organizace, které realizují či poskytují výchovně-vzdělávací či tréninkové programy školám a pedagogickým pracovníkům a nemají status školy či školského zařízení.“ (J. Činčera, 2014, s. 76). Tyto organizace poskytují školám různé druhy programů zaměřené na práci s žáky či proškolení vyučujících. S prvotními kroky zapojení BOV do výuky na určité škole, může být právě spojena pomoc těchto center. V České republice působí hned několik takových sdružení či programů zabývajících se tímto druhem výuky. Z těch nejznámějších můžeme vyjmenovat sdružení TEREZA, mezinárodní program GLOBE, či Středisko ekologické výchovy a etiky Rýchory (SEVER).

3 Empirická část

Kvůli nepříznivé situaci ve školství ve školním roce 2020/2021 spjaté se šířením onemocnění Covid-19 jsme byli nuceni opustit od zamýšleného pedagogického experimentu a zvolit takovou formu výzkumu, která nám byla umožněna. V empirické části diplomové práce se proto budeme snažit aplikovat badatelsky orientovanou výuku v rámci vhodně vybraných témat z RVP-ZV pro český jazyk a literaturu. Tyto témata pak zpracujeme dle charakteristiky BOV. Cílem této části tak bude zjistit, zda se BOV dá aplikovat na výuku českého jazyka, najít ta témata, která odpovídají charakteru této výuky a díky předpokládaným výsledkům zhodnotit jejich efektivitu. Abychom tento problém zachytili komplexně, sestavíme plán badatelsky orientovaných výuk pro jeden ročník druhého stupně základní školy, a to co možná v nejširším spektru okruhů. Stejně jako u přírodopisných předmětů se některá témata pro uplatnění BOV hodí více a některá méně, i zde předpokládáme, že BOV by v českém jazyce znamenala zpestření výuky, nikoliv směr, který by měl zcela nahradit klasickou formu výuky. Budeme se proto snažit nalézt ta témata, při nichž bude aplikace BOV smysluplná.

3.1 Návrhy hodin pro 6. ročník

3.1.1 Mluvnice

V oboru mluvnice jsme pro 6. ročník vybrali pět témat, která se budeme snažit rozpracovat dle osnovy badatelsky orientované výuky. Jsou to témata: zvuková stránka jazyka, přívlastek shodný a neshodný, grafické znázornění věty jednoduché a podstatná jména abstraktní a konkrétní. Témata jsou vybrána tak, aby zahrnovala široké spektrum učiva tohoto ročníku časově rovnoměrně rozmístěné během školního roku.

V nadcházejících ukázkách vždy nejprve zdůvodníme výběr tématu, načrtne výukový plán hodiny a doložíme tabulkou výukových metod a forem, které jsme pro danou hodinu zvolili.

3. 1. 1. 1 Téma hodiny: Zvuková stránka jazyka (Vyslovujeme, jak píšeme?)

Okruh zvuková stránka jazyka je na základních školách často málo zmiňován. Ačkoliv můžeme hodnotit tyto informace za méně potřebné v běžném životě, můžeme tento okruh pojmut jako motivační a kreativní. Díky tomu tak máme možnost žákům ukázat i jiné lingvistické jevy, než běžnou mluvnici a zároveň prohloubit chápání češtiny jako takové. Každý žák na základní škole je schopen vyjmenovat samohlásky a souhlásky, ale pravou podstatu hlásky podle mého zná málo kdo. Byť je tato informace lehce odvoditelná, žákům není v tomto smyslu podávána a může se stát, že pravý princip tohoto tématu jim nemusí být zřejmý. Navíc se žáci setkají s jevem, s kterým se již seznámili při výuce cizích jazyků, a to s výslovností psaného slova. Zřejmě málokterý žák ví, že ačkoliv vnímáme mluvený český jazyk shodně se psaným, není tomu tak. V mnoha případech vyslovujeme jinak, než píšeme. Myslím si, že i když tuto informaci žáci plně neuplatní v běžném životě, není od věci, aby to věděli. Přiblíží se tak ke svému rodnému jazyku a možná díky podobným tématům přimějeme žáky se na češtinu podívat z jiného, více zábavného úhlu.

Plán hodiny:

V rámci vybraného tématu si žáci přiblíží fonetické principy vyslovování hlásek a aktivně se zapojí do výuky. V průběhu hodiny bude převažovat práce ve dvojicích a diskusní metody. Své poznatky a jednotlivé fáze výuky si žáci zaznamenají do badatelského listu. Ten jim bude předkládán po částech, tak aby nemohli čerpat z předepsaného postupu.

V motivační části se zaměříme na již získané znalosti žáků. Předpokládáme, že žáci dokážou vyjmenovat druhy hlásek a jejich zástupce. Vyzveme je proto, aby vyjmenovali hlásky, které znají a určili, do jakých skupin se hlásky třídí. Zmíníme, že kromě třídění na souhlásky a samohlásky (tvrdé, měkké, obojetné) se dají třidit i na znělé a neznělé. V tuto chvíli přestoupíme k druhé fázi motivace, která již žáky navádí na samotné téma hodiny a vzbuzuje jejich zájem o učivo. Žáci nejprve utvoří dvojice. Jeden z dvojice si zakryje oči, vyučující napíše vybrané slovo na tabuli (slovo: lev – lef), tak jak se vyslovuje, druhý z dvojice mu jej přečte. Ten, který má zakryté oči, pak musí vysvětlit, jaké slovo mu ten druhý řekl. Žáci se tak navedou na myšlenku, že hlásky nejsou to samé jako písmena, a že písmena (hlásky) mají jinou fonetickou podobu jak tu grafickou, což jim dává prostor k vytvoření badatelské otázky. Tu

žáci vytvoří ve dvojicích. Nejprve každý žák pracuje samostatně, později své otázky ve dvojicích sdílí a vybírají jednu otázku, kterou předloží vyučujícímu. Ten spolu s žáky vybere jednu z těch, která se nejvíce přibližuje tématu hodiny. Pokud taková otázka chybí, vyučující ji doplní a vybere právě tu. Za vhodnou badatelskou otázku pro tuto vyučovací hodinu považujeme otázku „*Které hlásky jsou znělé, a které neznělé?*“ Otázka je volena tak, aby byla jednoznačná a žáci bez problémů pochopili svůj cíl. V další fázi hodiny žáci budou formulovat svou hypotézu. Abychom hodinu oživil, zvolili jsme metodu, kdy žáci obdrží kartičky se znělými a neznělými hláskami, které budou mít za úkol roztrdit v časovém limitu max. 3 min. Hotové hypotézy si žáci vyfotí na mobil a na konci hodiny pomocí vytvořené fotografie zhodnotí svou práci. V tuto chvíli dáváme žákům také prostor pro předložení návrhu postupu svého bádání. Tuto část nezapojujeme do badatelského listu, jelikož postup osvojování nového učiva máme dopředu vybraný. Dáváme však žákům prostor zamyslet se nad možnostmi, jak vybrané informace získat. Navíc mohou žáci svou práci organizovat samostatně prostřednictvím rozdělení úkolů a rolí ve dvojicích či výběr postupu při třídění hlásek.

Samotné bádání stojí na plně samostatné práci žáků, bez zapojení učitele. Žáci si vyberou způsob práce a postupují dle pokynů v pracovním listě. Spolu se spolužákem ve dvojici třídí hlásky podle zapojení hlasivek při jejich výslovnosti. Potom rozhodnou, které hlásky jsou znělé a které neznělé. Každý žák pracuje do jisté míry samostatně. Každý z nich musí ověřovat znělost daných hlásek, avšak získané výsledky může sdílet a diskutovat o nich se svým spolužákem ve dvojici. Tuto formu výuky jsme zvolili především proto, aby žáci v případě nejistoty se mohli se spolužákem ve dvojici poradit a konzultovat své názory. Navíc předpokládáme nutnost zapojit slabší žáky či žáky s PO, jejichž samostatná práce by nemusela být efektivní, a tudíž bychom nenaplnili své cíle.

V závěru hodiny žáci vyhodnotí své poznámky v badatelském listě a vyvodí z nich závěr, který sdílí před celou třídou. Dostáváme tak zpětnou vazbu, zda proběhlo bádání v pořádku a zda byly naplněny cíle hodiny. Pro vlastní inspiraci a zároveň motivaci žáků můžeme na závěr hodiny zařadit metodu *Strom otázek*.

Ukázka: fáze bádání

1. Roztrďte hlásky do dvou skupin.

Vyberte si postup práce:

a) Jednu ruku položte dlani na temeno hlavy, hřbetem druhé ruky si podepřete bradu.

Lokty se nesmí dotýkat podložky. Třídte hlásky podle slabších a silnějších vibrací.

- b) Přiložte si prsty na krk, přibližně v místě hlasivek. Vyslovujte jednotlivé hlásky a třídte je podle slabších a silnějších vibrací hlasivek.
- c) Vyslovujte jednotlivé hlásky šeptem. Třídte hlásky podle toho, zda se dají šeptem vyslovit, nebo nedají.

p, b, f, v, s, z, k, g, h, ch, d, t

1. Skupina:	2. Skupina:

2. Určete, která skupina hlásek je znělá a která je neznělá. Zapište do tabulky. Tabulka Vám bude sloužit jako východisko pro tvorbu závěru.

Téma: Znělé a neznělé hlásky			
Cíle hodiny: Žáci po ukončení hodiny dokážou vysvětlit rozdíl mezi znělou a neznělou hláskou, roztřídit jednotlivé hlásky do skupiny znělých a neznělých a popsat princip znělosti.			
Fáze hodiny	Metody výuky	Forma výuky	Pomůcky
Motivace	<ul style="list-style-type: none"> • Rozhovor • Fonetický pokus 	<ul style="list-style-type: none"> • Hromadná výuka • Práce ve dvojicích 	
Formulace hypotézy	<ul style="list-style-type: none"> • Třídění hlásek 	<ul style="list-style-type: none"> • Práce ve dvojicích 	Kartičky s hláskami

Bádání	<ul style="list-style-type: none"> • Fonetické rozlišení hlásek – různé postupy 	<ul style="list-style-type: none"> • Práce ve dvojicích 	Badatelský list
Tvorba závěru	<ul style="list-style-type: none"> • Vyhodnocení získaných informací • Strom otázek 	<ul style="list-style-type: none"> • Práce ve dvojicích 	Badatelský list

3. 1. 1. 2 *Téma hodiny: Podstatná jména abstraktní a konkrétní (Abstraktní umění v českém jazyce)*

Abstraktní a konkrétní podstatná jména jsou učivem, které při běžné výuce nezabere příliš času, jelikož žáci často učivo pochopí bez větších problémů. To nám dává prostor pro uplatnění BOV s předpokladem, že danému učivu opravdu všichni porozumí a zároveň si zkusí novou formu učení. Předem jasné, nijak problémové učivo, tak můžeme místo běžného vysvětlení podat žákům atraktivně a vtáhnout je do výuky. Žáci si v rámci takto pojatého tématu objasní význam slova abstrakce, díky čemuž jednak obohatí své vědomosti a zároveň dané téma lépe pochopí. Jelikož jsou konkrétní slova pro žáky zřejmá a dobře rozeznatelná, zabýváme se v hodině významně slovy abstraktním a konkrétní jména upozadujeme.

Ve vybrané ukázce propojujeme badatelsky orientovanou výuku s koncepcí výuky STEAM (Science, technology, engineering, art, math), která představuje vnesení hry, hudby, tance a vizuálního umění do výuky především technických předmětů. V rámci českého jazyka tento způsob výuky nemá své místo a dle klasického členění metod bychom tak mohli práci s obrazovým materiálem a samostatné tvoření v podobě kresby zařadit mezi metody praktické konkrétně klasifikované jako metody grafické a výtvarné činnosti (dle J. Maňák, 1990).

Plán hodiny:

Návrh hodiny je koncipován tak, aby žáci vycházeli v rámci daného učiva ze samotného významu slova abstraktní, které mají ve větší míře spojené s výtvarným uměním. Vycházíme tak z žakovských prekonceptů a vedeme žáky k samotnému pochopení propojení daného výrazu s českým jazykem.

Jak již bylo zmíněno, předpokládáme, že žáci znají pojem abstraktní umění a dokáží ho rozeznat. Motivaci proto zakládáme na projekci obrazů vybraných umělců abstraktního umění, kterými žáky navádíme na téma hodiny, a navíc jim předkládáme podměty k přemýšlení. Při projekci obrázků zahajujeme řízenou diskusi a ptáme se žáků, jak se dané umění nazývá. V druhé fázi motivace pak vyzveme žáky, aby vytvořili na tabuli pomocí metody *brainstorming* přehled pojmů, které v nich slovo abstraktní evokuje. Práci s těmito pojmy pak můžeme zařadit do závěrečné fáze, kdy si budou moct pro upevnění učiva vybrat ty pojmy, které se vztahují k abstraktním podstatným jménům. V tuto chvíli navádíme žáky ke spojení abstrakce s učivem českého jazyka o podstatných jménech, čímž jim dáváme prostor pro výběr badatelské otázky. Badatelskou otázku žáci vybírají ve skupině formou rozhovoru, každá skupina se shodne na jedné otázce, kterou představí třídě. Spolu s vyučujícím pak žáci vyberou jednu společnou badatelskou otázku. Ta v tomto případě zní: *Jak se promítá pojem abstrakce do významu slov?* Předpokládanou odpověď si žáci zaznamenají do badatelského listu.

Fáze bádání je pro žáky nenáročná a více záleží na jejich soustředění a přemýšlení nad danou otázkou, jak na samotném provedení. Opět se v této fázi schylujeme k otázce umění. Každý žák ve skupině obdrží pojem, který bude mít za úkol vyjádřit kresbou. Dle vlastního uvážení a časových prostředků můžeme zvolit různé metody a prostředky práce (suché křídly, pastelky, fixy, vodové barvy). Sami bychom doporučili suché křídly (rozmazky), které nevyžadují delší přípravu, jako například vodové barvy, ale přitom svými vlastnostmi poskytují žákům větší možnosti v tvorbě než obyčejné pastelky. Žáci po ukončení tvořivé práce mohou svůj obrázek ukázat spolužákům ve skupině a pro zpestření také hádat, jaké pojmy obrázky vyjadřují. V rámci diskuse pak skupina řeší, jak se jim dané pojmy malovaly, proč bylo náročné daný pojem zachytit a snaží se sami charakterizovat pojem abstraktní podstatné jméno. Žáci společně vytvoří závěr a sdílí ho se skupinou. Po sdílení můžeme pro ucelení znalostí a vytvoření souvislostí žáky vyzvat, aby ke svému abstraktnímu pojmu nakreslili související symboly (co možno nejvíce). Žáci pak sdělují názvy symbolů a my se ptáme na rozdíl mezi těmito podstatnými jmény a abstraktními. Jak se daná skupina jmen bude jmenovat?

Pro celkové zhodnocení využijeme tabulku V-CH-D, žáci tak zhodnotí, jaké nové

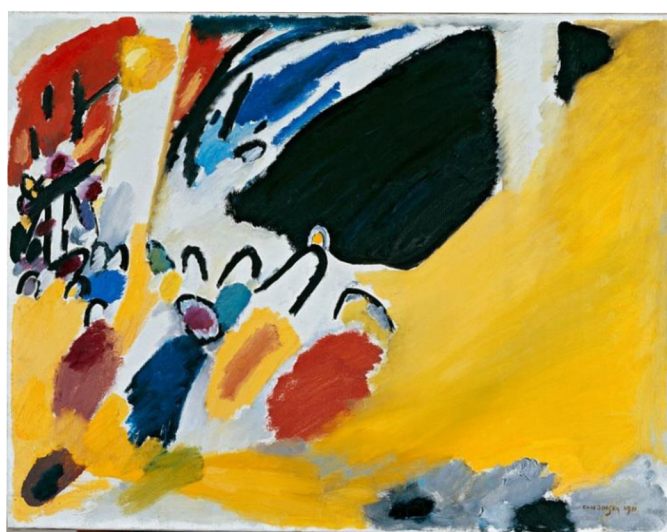
informace v hodině získali, které informace si přinášeli již do hodiny, a nakonec ty informace, kterými by se chtěli v příštích hodinách zabývat.

Ukázka: fáze motivace

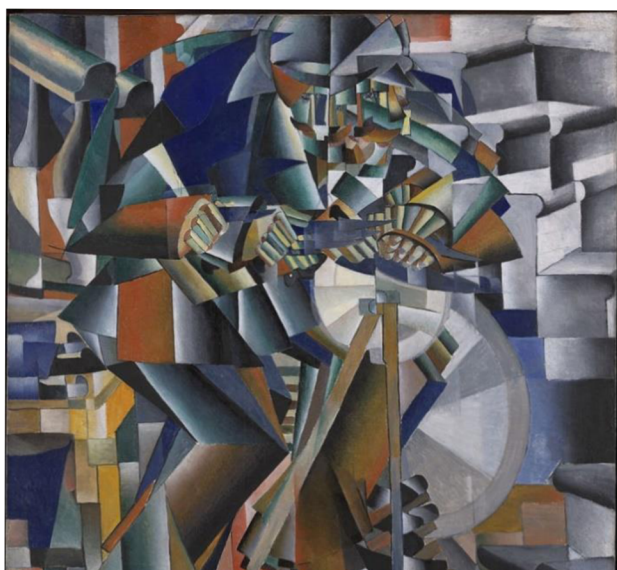
Otázky: Co vidíte na obrázcích? Co dané obrázky mohou vyjadřovat? Jak se nazývá styl vybraného umění? Znáte některé autory, tvořící v tomto stylu?



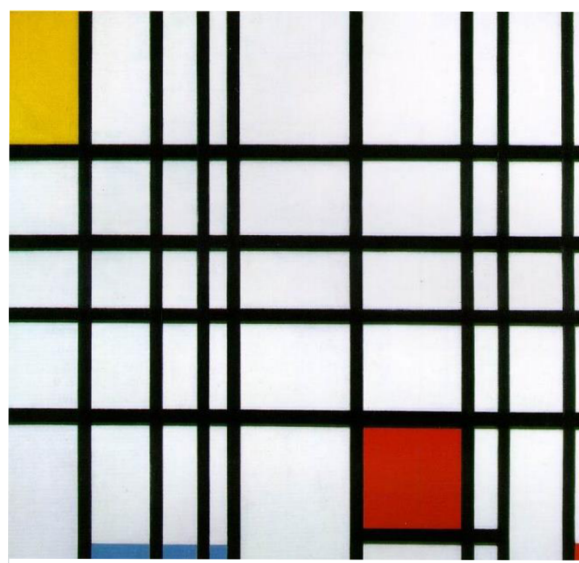
Obrázek 5: *Kosmické jaro*, František Kupka, 1913-14



Obrázek 6: *Imprese III*, Vasilij Kandinskij, 1911



Obrázek 7: *Brusič nože*, Kazimir Malevič, 1912-13



Obrázek 8: *Kompozice se žlutou, modrou a červenou*, Piet Mondrian, 1937-1942

Téma: Podstatná jména abstraktní a konkrétní			
Cíle hodiny: Žáci po ukončení hodiny dokážou vysvětlit pojem abstrakce, aplikovat tuto definici v českém jazyce a rozpoznat podstatná jména abstraktní od konkrétních.			
Fáze hodiny	Metody výuky	Forma výuky	Pomůcky
Motivace	<ul style="list-style-type: none"> • Evokace pomocí obrázků – promítání obrázků abstraktního umění • Rozhovor • Brainstorming 	<ul style="list-style-type: none"> • Hromadná forma výuky • Samostatná práce žáků 	<ul style="list-style-type: none"> • Dataprojektor, počítač • Školní sešit
Výběr badatelské otázky	<ul style="list-style-type: none"> • Rozhovor 	<ul style="list-style-type: none"> • Skupinová práce • Hromadná výuka 	
Bádání	<ul style="list-style-type: none"> • Kresba abstraktních • Rozhovor 	<ul style="list-style-type: none"> • Samostatná práce • Skupinová práce 	<ul style="list-style-type: none"> • Psací potřeby, papír • Pracovní list
Tvorba závěru	<ul style="list-style-type: none"> • Vyhodnocení získaných informací • Tabulka V-CH-D 	<ul style="list-style-type: none"> • Práce ve skupině 	<ul style="list-style-type: none"> • Badatelský list

3. 1. 1. 3 *Téma: grafický zápis věty jednoduché (Jak namalovat větu)*

Grafický zápis věty je pro žáky velmi obtížné učivo, které vyžaduje výborné znalosti z předešlých hodin, představivost a pochopení vztahů mezi jednotlivými větnými členy. Mnohým žákům pro tuto komplexnost může dělat grafický zápis věty problém. Díky BOV se však můžeme pokusit nabídnout žákům jinou cestu k pochopení dané problematiky, a to směřující bez vysvětlování přímo k pochopení.

Kromě principů badatelsky orientované výuky v uvedené ukázce pracujeme i s principem zážitkové pedagogiky, jejímž hlavním rysem je učení na základě zážitku. Žáci v této hodině pracují převážně ve skupině a pomocí zážitku si vytváří nové vědomosti o grafickém zápisu vět.

Plán hodiny:

Jak jsme již zmínili, vybrané učivo je celkem náročné, a proto volíme nižší stupeň BOV a předkládáme žákům již připravenou badatelskou otázku. Otázka: „*Jak namalovat větu?*“ odpovídá tématu hodiny a my ji využíváme jako motivační prvek. Napíšeme ji na začátku hodiny na tabuli a zahajujeme diskusi. Ptáme se žáků, jak by nakreslili (graficky znázornili) větu tak, aby ji mohl zpětně kdokoli přečíst, nebo k čemu je toto znázornění dobré. Těmito otázkami žáky navádíme na tvorbu hypotézy. Předložíme žákům větu, kterou se budou snažit graficky znázornit. Po vytvoření hypotézy žáky rozdělíme do skupin. Každý žák obdrží na papírku slovo, které bude zastupovat. Ve skupině se pak seřadí tak, aby vytvořili jednu větu. Společně se chytí za ruce dle pokynů vyučujícího a vzájemných vztahů ve větě a pozorují, jaká slova jsou ve společném vztahu, která slova jsou rozvíjející, a která tvoří základní skladební dvojici. Vyučující navádí žáky tak, aby byly vztahy ve větě patrné. Žáci vytváří minimálně dvě řady a vzájemně se přitom drží za ruce, čímž vyznačují vztahy mezi větnými členy. Danou větu pak zaznamenají na papír tak, aby vyznačily hierarchii slov ve větě. Vyučující následně rozdává obálky s lístky, na kterých jsou poznačeny větné členy, které žáci přiřadí k jednotlivým slovům. V druhém kroku pak místo slov do vytvořeného grafu zaznamenají pouze zkratky daných větných členů a vytvoří tak graficky zachycenou větu jednoduchou. Proces pak žáci opakují,

každá skupina tak vytvoří minimálně tři grafické zápisy. Jelikož touto hodinou uvozujeme vybrané téma, volíme jednoduché a bezproblémové věty tak, aby žáci dokázali jednotlivé vztahy ve větě rozluštit a zaznamenat. Počítáme také s tím, že mohou nastat odchylky v grafickém zápisu, nicméně předkládáme žákům možnost si vztahy ve větě představit a lépe pochopit, a proto hodinu vnímáme jako přínosnou. Skupinová práce opět zaručuje zapojení slabších žáků a žáku s PO.

Závěrečné sdílení vyvozených poznatků je pro společnou kontrolu náročné, a to proto, že žáci svůj závěr vytvořili v podobě daného grafického záznamu dle odlišných vět, a tudíž se jejich grafy nebudou shodovat. Pro závěrečné sdílení proto volíme metodu *Vlaštovka*, kdy si žáci na papír napíší grafický zápis věty, který sami vytvořili, složí papír do tvaru vlaštovky a vyslaní zástupci skupin jej hodí do prostoru třídy. Každá skupina si vyzvedne jednu vlaštovku, z grafického zápisu utvoří větu a celý proces se opakuje. V posledním kole žáci ve skupině kontrolují zápis přepisu a diskutují nad daným tématem. Vnášíme tak opět netradiční prvek výuky českého jazyka, který slouží nejen jako sdílení, ale také jako opakování a prohlubování poznatků.

Téma: Grafický zápis věty jednoduché			
Cíle hodiny: Žáci po ukončení hodiny dokážou popsat princip grafického zápisu věty jednoduché, vysvětlit hierarchii zápisu a samostatně vytvořit grafický zápis věty jednoduché.			
Fáze hodiny	Metody výuky	Forma výuky	Pomůcky
Motivace	<ul style="list-style-type: none"> • Rozhovor 	<ul style="list-style-type: none"> • Hromadná 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabule
Tvorba hypotézy	<ul style="list-style-type: none"> • Vizuální znázornění věty jednoduché 	<ul style="list-style-type: none"> • Samostatná práce 	<ul style="list-style-type: none"> • Badatelský list
Bádání	<ul style="list-style-type: none"> • Bádání principů grafického zápisu vět (metody 	<ul style="list-style-type: none"> • Skupinová práce 	<ul style="list-style-type: none"> • Badatelský list • Lístky se slovy

	zážitkové pedagogiky)		
Tvorba závěru	<ul style="list-style-type: none"> • Vlaštovka 	<ul style="list-style-type: none"> • Skupinová práce 	<ul style="list-style-type: none"> • List papíru

3.1. 1. 4 Téma: přívlastek shodný, neshodný

Přívlastek řadíme mezi učivo jazykové výchovy o rozvíjejících větných členech. Toto učivo je postaveno na pevných pravidlech, které si žáci musí osvojit, aby při rozboru věty nechybovali. Je zde však i možnost, že si žáci neosvojí teoretické principy, ale přímo postup určování. Naučí se tak kroky postupu, které se neustále opakují a při procvičování učiva si je upevní a zapamatují.

Uvedená hodina se nejvíce přibližuje principům výuky českého jazyka. Badatelsky orientovaná výuka zde nepřichází do kontaktu s jinými výukovými koncepcemi. Žáci bádají v okruhu českého jazyka a používají k tomu pouze jeho prostředky. V rámci klasifikace výukových metod českého jazyka žáci ve fázi bádání pracují na základě problémové metody.

Plán hodiny:

Nejdříve sdělíme žákům téma této hodiny a ptáme se, co v nich slovo přívlastek evokuje – snažíme se vytvořit souvislost mezi daným slovem a jeho významem a samotnou podstatou. Na tabuli pak napíšeme větu obsahující přívlastek shodný. Ten ve větě podtrhneme a zahajujeme rozhovor s žáky – co daný větný člen vyjadřuje, který větný člen rozvíjí? Který slovní druh ho zastupuje? Jak rozumíte názvu přívlastek v souvislosti s jeho příkladem?

Po úvodu do učiva přívlastku napíšeme na tabuli větu s přívlastkem neshodným a vyzveme žáky, aby ho ve větě našli, v případě, že žáci přívlastek neodhalí, jim můžeme pomoci. Předpokládáme, že si žáci všimnou, že se jedná o dva druhy přívlastku. Postavili jsme tak žáky před problém a můžeme přejít k výběru badatelské otázky. Každý žák napíše na papír

alespoň 3 otázky, které ho k tématu napadají. Následně žáky rozdělíme do skupin, kde otázky sdílí a vybírají pouze jednu. Tu pak napíší na tabuli a spolu s vyučujícím vyberou jednu společnou badatelskou otázku. V případě potřeby vyučující zasáhne a vybere vlastní badatelskou otázku a odůvodní svůj výběr. *Čím se od sebe liší druhy přívlastku? Jak rozpoznáme druhy přívlastku ve větě?* Při tvoření hypotézy žákům pomůžou předepsané věty na tabuli, z kterých můžou svou hypotézu odvodit.

Fáze bádání je postavena na samostatné práci, avšak plán práce tvoří jako skupina. Stejně tak i po získání základních informací budou mít žáci možnost ve skupině diskutovat na určené téma a tvořit závěr. Postup práce vychází z badatelské otázky. Žáci mají za úkol najít charakteristické vlastnosti pro každou skupinu přívlastků a vlastnosti, kterými se od sebe liší. Z předešlých ročníků znají mluvnické kategorie a vlastnosti jednotlivých slovních druhů, z čehož budou při tvoření plánu a samotném bádání vycházet. Postup práce je omezen připraveným badatelským listem, kde žáci budou mít předepsané věty s potrženými přívlastky a prostor pro bádání. V případě, že žáci nebudou schopni, kvůli malým zkušenostem s danou metodou, vypracovat svůj plán práce, můžeme jim princip bádání sami sdělit. Žáci by měli vypsát jednotlivé přívlastky a zároveň větné členy, které rozvíjejí. U obou větných členů pak určit mluvnické kategorie a všimnout si jednotlivých vztahů. Samostatně a později při společné diskusi si žáci zvýrazní společné znaky přívlastků a rozvíjených větných členů, přičemž jim vyvstanou dva druhy přívlastků, ty, které se shodují a ty, které naopak ne. Rozhodnou, které přívlastky hodnotíme jako shodné a neshodné a odůvodní svůj názor v závěru. Ten každá skupina prezentuje před celou třídou.

Téma: Přívlastek shodný a neshodný			
Cíle hodiny: Žáci po ukončení hodiny dokážou charakterizovat větný člen přívlastek, vysvětlit rozdíl mezi přívlastkem shodným a neshodným a rozeznat tyto druhy přívlastku ve větě.			
Fáze hodiny	Metody výuky	Forma výuky	Pomůcky
Motivace	<ul style="list-style-type: none"> • Rozhovor 	<ul style="list-style-type: none"> • Hromadná práce 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabule

Tvorba hypotézy	<ul style="list-style-type: none"> • Odvozování 	<ul style="list-style-type: none"> • Samostatná práce 	<ul style="list-style-type: none"> • Badatelský list
Bádání	<ul style="list-style-type: none"> • Problémová metoda - bádání 	<ul style="list-style-type: none"> • Skupinová práce 	<ul style="list-style-type: none"> • Badatelský list
Tvorba závěru	<ul style="list-style-type: none"> • Vyvození závěru 	<ul style="list-style-type: none"> • Skupinová práce 	<ul style="list-style-type: none"> • Badatelský list

3. 1. 2 Komunikační a slohová výchova

Vzhledem k méně jak poloviční časové dotaci oproti jazykové části výuky uvádíme 2 ukázkové hodiny pro výuku komunikační a slohové výchovy. Pokud nahlédneme na tematický plán českého jazyka pro 6. ročník, zjistíme, že spektrum témat není kvantitativně obsáhlé. Spíše se jedná o menší množství témat, která jsou dále rozvíjena a obohacována o jiné aspekty. Například popis sám o sobě je tématem nejméně na tři měsíce, a to díky několika druhům popisu. V rámci tohoto výukového odvětví českého jazyka a literatury jsme pro naši praktickou část vybrali témata *inzerát* a *popis pracovního postupu*.

3. 1. 2. 1. Inzerát

Jakožto téměř každé téma v komunikační a slohové výuce je i toto téma žákům předem známé. Žáci se komunikaci učí již od 3 let, a tudíž je jim takové odvětví celkem blízké. Od těchto faktů se proto budeme snažit odrazit a počítat s větší mírou prekonceptů ze stran žáků. To znamená, že můžeme badatelskou práci orientovat přímo na žáky a zvolit vyšší stupeň této metody.

Téma *Inzerát* nám dává prostor pro úplné spojení výuky českého jazyka a komunikační výuky při zapojení mediálních prostředků. Žáci budou pracovat v prostoru, který doposud není ve výuce českého jazyka plně využíván, ale dle nových didaktických studií nabývá čím dál větší

důležitosti. Internet a mediální prostředky v dnešní době vytvářejí hlavní část naší komunikace, proto je jejich zavádění do výuky potřebné. Žáci se prostřednictvím takto zpracovaných témat naučí pracovat s mediálními prostředky, pochopí jejich podstatu se všemi výhodami a nevýhodami a budou schopni čerpat, třídit a ověřovat informace.

Žáci budou pracovat po většinu času ve dvojicích a hlavní výukovou pomůckou zde bude počítač, popřípadě tablet či mobil (dle možností školy).

Badatelsky orientovaná výuka se v této hodině odráží v její organizaci a v samostatnosti práce žáků, zároveň ale přenášíme hlavní pozornost z fáze bádání na fázi závěru hodiny. Klasická forma BOV se zde rozchází také v přesně určeném závěru. Věříme, že žáci s poskytnutými příklady daných slohových útvarů dokážou napsat funkční inzerát či bez dříve sdělených informací. Zároveň zde pracujeme s principy uvedenými v teoretické části této práce, kde zmiňujeme názor D. Kloostera (2000), že písemná tvorba je nejlepším nástrojem pro rozvoj kritického myšlení.

Plán hodiny:

Hodinu uvedeme motivační částí, která je postavena na tvorbě inzerátu. Žáky nejprve seznámíme s tématem hodiny a vyzveme je, aby zkusili vytvořit krátký inzerát. Zjišťujeme jednak žakovské prekoncepty, ale také předkládáme žákům problém. Při vlastní tvorbě žáci musí přemýšlet nad inzerátem hlouběji než doposud. Sami tak narazí na úskalí, která v tu chvíli mohou sloužit jako impuls k výběru badatelské otázky. Vzhledem k tomu, že žáci ke své práci budou využívat počítač a internet, každý si sám vymyslí svou badatelskou otázku, která ho napadla při tvorbě inzerátu v motivační části. Předpokládáme, že se otázky budou ve velké míře obsahově shodovat, a že téměř všechny budou směřovat správným směrem. Vybrané otázky vyučující zkontroluje a bude o nich se žáky diskutovat během plánování postupu práce, které tentokrát opět přenecháváme plně na žácích. Vyučující se bude žáky snažit navést na otázku: „*Co vše musí obsahovat správně napsaný inzerát?*“ Žáci pracují samostatně po celou dobu hodiny. Hypotézu vytvoří v podobě osnovy daného slohového útvaru. V tomto duchu budou pak i zapisovány získané informace do badatelského listu.

V badatelské fázi pracují na počítači a bádají v mediálním prostoru na inzertních portálech (bazos.cz, sbazar.cz, avizo.cz). Do badatelského listu si zapisují informace, které vnímají jako užitečné, nebo naopak nadbytečné. Jak jsme již řekli, stěžejní část hodiny přenášíme do fáze

tvorby závěru, kdy žáci budou mít za úkol vytvořit inzerát na vybraný předmět a zveřejnit je na internetovém blogu (třídní blog, vytvořený učitelem, nebo vlastní blog žáků využívaný pro výuku ČJ). Žáci si tak shrnou získané informace z fáze bádání, přímo je aplikují ve svém závěru, a navíc s využitím moderních prostředků převedou daný úkol do reálné situace. Svůj nově vytvořený inzerát porovnájí s inzerátem z motivační části a doplní si osnovu z fáze motivace. Sdílení tentokrát probíhá on-line na internetovém blogu.

Téma: Inzerát			
Cíle hodiny: Žáci po ukončení hodiny dokážou samostatně vytvořit inzerát, posoudit, které informace jsou v inzerátu nadbytečné, a které naopak nezbytné a vytvořit jeho osnovu.			
Fáze hodiny	Metody výuky	Forma výuky	Pomůcky
Motivace	<ul style="list-style-type: none"> • Vlastní tvorba inzerátu 	<ul style="list-style-type: none"> • Samostatná práce 	<ul style="list-style-type: none"> • Badatelský list
Tvorba hypotézy	<ul style="list-style-type: none"> • Vlastní tvorba – vytvoření osnovy 	<ul style="list-style-type: none"> • Samostatná práce 	<ul style="list-style-type: none"> • Badatelský list
Bádání	<ul style="list-style-type: none"> • Práce s textem • Práce na počítači 	<ul style="list-style-type: none"> • Samostatná práce 	<ul style="list-style-type: none"> • Počítač • Badatelský list
Tvorba závěru	<ul style="list-style-type: none"> • Vlastní tvorba inzerátu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Samostatná práce 	<ul style="list-style-type: none"> • Počítač

3. 1. 2. 2 Téma: Popis pracovního postupu

Uvedené téma nám poskytuje prostor pro zařazení praktické výuky do českého jazyka. Žáci tak mohou na základě provedeného pracovního postupu napsat svou osnovu a vyhodnotit,

kteře informace jsou nezbytné, a kteře naopak nadbytečné.

Praktická výuka se v hodinách českého jazyka s ohledem na charakter učiva objevuje jen zřídka. To učiva, které je pro tento způsob výuky využitelné, bychom tak neměli zanedbávat. Popis pracovního postupu nám umožňuje využít mezipředmětové vztahy mezi českým jazykem a prakticky orientovanými předměty jako například pracovní činnosti, kam může patřit vaření či dílny, ale také i přírodopisné předměty, kde jistou část zaujímá prakticky orientované učivo.

Plán hodiny:

Jelikož návrh vyučovací hodiny spadá do 6. ročníku, můžeme pro motivaci využít pohádku „*O pejskovi a kočičce*“, z které žáci mohou odvodit téma hodiny, typy pracovního postupu a jeho podstatu, a navíc můžeme vybrané téma propojit s výukou literatury. Pro tuto fázi tak můžeme využít audiovizuální metodu, kdy bychom žákům pohádku promítli pomocí dataprojektoru, nebo evokaci pomocí obrázků či úryvku z pohádky. Výběr bude záviset především na časových možnostech hodiny. Po výše uvedených prostředcích motivace se žáků ptáme: „Jak se vybraná pohádka jmenuje?“ „Víte, kdo ji napsal?“ „O jaký typ pohádky se jedná (autorská, lidová)?“ „Proč se pejskovi a kočičce dort nepovedl?“ Takto žáky navedeme na téma hodiny *postup práce*. V tuto chvíli můžeme přejít k fázi hledání badatelské otázky. Princip hledání se nijak neliší od předešlých hodin. Žáci tedy nejprve samostatně vytváří návrhy badatelských otázek, následuje sdílení otázek ve skupině (max. 4 žáci) a výběr otázky, kterou předloží vyučujícímu. Ten společně s celou třídou vybere otázku, kterou se budou zabývat všichni žáci. V rámci této hodiny se jedná o otázku: *Co vše musí obsahovat správně napsaný postup práce?* Žáci pro vytvoření hypotézy vytvoří ve skupině myšlenkovou mapu na téma pracovní postup, kde uvedou ty části, které sami vnímají za důležité. Při tvorbě závěru se pak k myšlenkové mapě vrátí a upraví ji dle získaných informací.

Jak jsme již zmiňovali, badání bude probíhat v praktické podobě, kde se nezaměřujeme na rozvoj schopností spojených s českým jazykem, ale spíše na vyvozování, ověřování a porovnávání vybraných postupů. Žáci budou mít v této fázi za úkol pracovat dle postupu, přičemž každý ve skupině obdrží jiný postup práce, porovnat výsledky své činnosti a vyhodnotit, zda výsledek odpovídá očekávání. Pokud ne, bude jejich úkolem, zjistit proč tomu tak bylo a vyvodit spolu se spolužáky své závěry. Bude se tedy jednat o praktické porovnávání pracovních postupů na výrobu slizu. Každý žák obdrží svůj postup:

1. Postup: bez uvedeného množství surovin.
2. Postup: uvedeny suroviny i množství, ale bez vypracovaného postupu.
3. Postup: bude obsahovat nadbytečné informace.
4. Postup: bez zmíněných pomůcek.

Žádný z uvedených postupů neobsahuje všechny informace, které bychom měli do postupu práce zahrnout. Žáci díky tomu odvodí, které informace jsou pro správný výsledek potřebné, a které naopak nepotřebné. Po ukončení praktického bádání žáci sdílí své nové poznatky a upravují myšlenkovou mapu.

Téma: Pracovní postup			
Cíle hodiny: Žáci po ukončení hodiny dokážou vysvětlit význam pracovního postupu, vyjmenovat základní části pracovního postupu a samostatně vytvořit jeho osnovu.			
Fáze hodiny	Metody výuky	Forma výuky	Pomůcky
Motivace	<ul style="list-style-type: none"> • Diskuse (navozena audiovizuální metodou/obrázkem/úryvkem textu) 	<ul style="list-style-type: none"> • Samostatná práce 	<ul style="list-style-type: none"> • Badatelský list
Tvorba hypotézy	<ul style="list-style-type: none"> • Myšlenková mapa 	<ul style="list-style-type: none"> • Skupinová práce 	<ul style="list-style-type: none"> • Badatelský list
Bádání	<ul style="list-style-type: none"> • Praktická výuka – tvorba slizu 	<ul style="list-style-type: none"> • Samostatná práce 	<ul style="list-style-type: none"> • Lepidlo, voda, soda, kádinka, lžička, miska.
Tvorba závěru	<ul style="list-style-type: none"> • Oprava myšlenkové mapy 	<ul style="list-style-type: none"> • Skupinová práce 	<ul style="list-style-type: none"> • Badatelský list

3. 1. 3 Literatura

Stejně jako u komunikační výuky i zde předkládáme dva návrhy pro využití badatelsky orientované výuky v hodinách českého jazyka. Literární část je pro tento typ výuky celkem příhodná, a to díky tomu, že žáci mohou pracovat s přímými písemnými materiály. Do takových materiálů můžeme zahrnout výňatky z uměleckých děl, rozborů děl, dobové novinové články či recenze a biografické texty o daných autorech. Žáci si tak vytvoří spojitost mezi důležitými literárními pojmy a samotnými texty. Kromě samotného sdělení textů mohou žáci, především díky dobovým pramenům a výňatkům z uměleckých děl vypořádat hlubší význam děl, styl psaní, nebo i dobovou situaci.

Práce s textem by měla představovat základní metodu ve výuce literatury tak, aby žáci potřebné informace, které jsou náplní výukových cílů, získali a uchovali na základě prožitku. V jiném případě se můžeme domnívat, že tyto informace nemusí být ani pochopeny a s největší pravděpodobností ani dlouhodobě uchovány. Badatelsky orientovanou výuku můžeme navíc využít i pro dlouhodobé úkoly, kdy bychom žákům představili v první hodině téma hodiny, které ve většině případů přetrvává několik vyučovacích hodin.

3 1. 3. 1. *Téma: pohádkové bytosti*

Téma *Pohádky* je pro žáky denním chlebem již od raného dětství. Ve školních osnovách se však toto téma vyskytuje a my se ptáme, co může pro děti přinášet nového a neobjeveného. Budeme se proto snažit postavit tuto hodinu na okolnostech, které žáci možná dobře znají, ale nikdy jim nebyl dán prostor se nad nimi zamyslet do hloubky.

Plán hodiny:

Hodinu uvozujeme motivační částí, do které zařazujeme audiovizuální metodu a metodu zvanou brainstorming. Nejdříve tedy žákům promítneme videoukázku vybrané pohádky. Nastíníme tak žákům téma hodiny a dáme jim prostor pro oživení svých prekonceptů. Ty pak

využijí v druhé fázi motivace při plnění metody brainstorming, kdy každý žák napíše na tabuli minimálně jeden pojem spojený s pohádkou tak, aby se pojmy co nejméně opakovaly. Vyučující pak zakroužkuje pojmy, které se týkají pohádkových bytostí a žáci odvodí téma hodiny. Předložíme tak žákům konkrétní téma, ke kterému budou vymýšlet své otázky. Každý žák samostatně napíše otázky, které ho k tématu napadají. Dále si žáky rozdělíme do skupin. Počet žáků ve skupině bude omezen množstvím připravených textů (doporučujeme minimálně 3 texty). Ve skupinách žáci sdílí své otázky a vyberou jednu, kterou předloží vyučujícímu. Ten každou otázku zapíše na tabuli a spolu se žáky vybere badatelskou otázku. Za badatelskou otázku zvolíme: *Jaký mají význam nadpřirozené bytosti v pohádce?* Pokud se žáci na dané téma neptají, můžeme otázku doplnit a vybrat. V případě, že otázky žáků jsou opodstatněné a žáci mají možnost si na ně odpovědět pomocí připravených textů, můžeme zvolit i jinou. V této ukázce však pracujeme s předem vytvořenou otázkou. Do badatelského listu si žáci napíší svou hypotézu, o které mohou diskutovat ve skupině. Při bádání pak každý žák pracuje samostatně. Hodina je postavena na práci s textem, přičemž každý ze skupiny má svůj vlastní text, ke kterému plní úkoly. Úkoly jsou sestaveny tak, abychom si ověřili, že žáci textu a podstatě pohádky rozumí, ale také aby došli k cílům hodiny. To zajistíme tak, že žáci vypíší pohádkové (nadopřirozené bytosti) vyskytující se v textu a přiřazují jim vlastnosti a význam v pohádce a snaží se je nahradit běžnými postavami. Žáci si tak uvědomí, že pohádkové bytosti zastupují symbol dobra a zla, něco, čeho bychom se měli bát, a naopak něco, čeho bychom si měli vážit. Dětem se tak vytváří smysluplný pohled na svět a díky tomu chápou, že zlo je vždy potrestané a dobro zvítězí.

Po ukončení samostatné práce žáci vytvoří nové skupiny dle textů tak, aby každá skupinka mohla sdílet své poznámky, ucelit jejich strukturu a diskutovat o tématu. Poté se každý vrátí do původních skupin a vytvoří se spolužáky závěr, který porovná se svou hypotézou a sdílí s celou třídou. Na úplný závěr pak vytvoří každý samostatně pětilístek o pohádkových bytostech.

Téma: Pohádkové bytosti
Cíle hodiny: Žáci po ukončení hodiny dokážou zhodnotit význam pohádkových bytostí v pohádce, vyjmenovat vlastnosti, které pohádkové bytosti nejčastěji zastupují a vysvětlit proč tomu tak je.

Fáze hodiny	Metody výuky	Forma výuky	Pomůcky
Motivace	<ul style="list-style-type: none"> • Audiovizuální • Brainstorming 	<ul style="list-style-type: none"> • Hromadná 	<ul style="list-style-type: none"> • Videoukázka, počítač, dataprojektor
Bádání	<ul style="list-style-type: none"> • Práce s textem • Skládankové učení 	<ul style="list-style-type: none"> • Samostatná práce, práce ve skupinách 	<ul style="list-style-type: none"> • Badatelský list • Texty
Tvorba závěru	<ul style="list-style-type: none"> • Diskuse • Pětílístek 	<ul style="list-style-type: none"> • Práce ve skupinách, samostatná práce 	<ul style="list-style-type: none"> • Badatelský list

3.1.3.2. *Téma: Epigramy*

Téma epigramy jsou naopak od předešlého tématu pro žáky neznámým pojmem. Výukovou hodinu proto na tomto pojmu můžeme postavit a přimět žáky nad daným tématem přemýšlet do hloubky.

Plán hodiny:

Prvním krokem motivace bude sdělit žákům téma hodiny a vyzvat je, aby se nad pojmem zamysleli a zkusili odhadnout, co daný pojem může znamenat, co jim připomíná, nebo co si pod ním představují. Zahajujeme tedy aktivitu volné psaní, kde se žáci k tématu mohou vyjádřit písemně. Po takto zvolené metodě následuje výběr badatelské otázky, který jak předpokládáme, bude směřovat k otázce „*Co je to epigram?*“ přičemž my badatelskou otázku opravíme, na: „*Jaká je hlavní podstata epigramů?*“ jelikož „co“ to jsou epigramy se žáci dozvědí v již příštím kroku při tvoření hypotézy. V této fázi jsou již žáci rozdělení do skupin přibližně po čtyřech. Každý z nich obdrží svůj epigram, se kterým bude v hodině

pracovat. Jejich první úkol spočívá ve složení epigramů z veršů, které obdrží na proužcích papíru. Epigram si složí a nalepí do badatelského listu a vytvoří svou hypotézu. Lze předpokládat, že žáci odhalí alespoň satirický ráz epigramů či jiný ze základních znaků a zahrnou ho do své hypotézy. Bádání je pak zcela řízeno úkoly na badatelském listu, které mimo samotné pochopení smyslu epigramů, zahrnují úkoly, které využívají dříve získaných poznatků žáků a seznamují žáky s formou epigramů. Žáci budou mít za úkol mimo jiné určit u každého epigramu počet veršů a druh rýmu. Dále pak můžeme jejich bádání rozšířit otázkou „Co je to pointa?“ přičemž žáci mohou pro odpověď využít slovník synonym či jiné zdroje. Na základě této charakteristiky pak žáci určí, do kterého verše je podle nich pointa epigramu situována. Navazujeme tak na hledání samotného významu epigramu. Ptáme se žáků, o čem báseň je. V badatelském listě budou mít proto za úkol napsat hlavní myšlenku básně a vysvětlit, co tím autor chtěl říct. Jako poslední úkol budou mít dle charakteristik vybraných literárních žánrů zařadit epigramy mezi umělecká díla, která využívají principů satiry. Tím uzavřou charakteristiku epigramů, přičemž všechny její aspekty vybádali samostatně. V další fázi tak mohou sdílet své poznatky se spolužáky ve skupině a v případě rozdílných názorů o daném tématu diskutovat a vytvořit společně závěr.

Téma: Epigram			
Cíle hodiny: Žáci po ukončení hodiny dokážou charakterizovat literární žánr epigram, vysvětlit hlavní podstatu epigramů a uvést alespoň jednoho autora epigramů.			
Fáze hodiny	Metody výuky	Forma výuky	Pomůcky
Motivace	<ul style="list-style-type: none"> • Volné psaní 	<ul style="list-style-type: none"> • Hromadná 	<ul style="list-style-type: none"> • Badatelský list
Tvorba hypotézy	<ul style="list-style-type: none"> • Složení epigramu 	<ul style="list-style-type: none"> • Samostatná práce 	<ul style="list-style-type: none"> •
Bádání	<ul style="list-style-type: none"> • Analýza textu 	<ul style="list-style-type: none"> • Samostatná práce 	<ul style="list-style-type: none"> • Badatelský list • Texty

Tvorba závěru	<ul style="list-style-type: none">• Diskuse	<ul style="list-style-type: none">• Práce ve skupinách,	<ul style="list-style-type: none">• Badatelský list
----------------------	---	---	---

4 Závěr

Badatelsky orientovaná výuka je komplexní metoda vycházející z přírodovědných předmětů. Cílem naší diplomové práce bylo zjistit, zda se tato metoda dá aplikovat při výuce českého jazyka. V teoretické části jsme zhodnotili charakter dané metody, zachytili její výhody a nevýhody a dosadili tuto metodu pomocí vybraných prvků do českého jazyka a literatury. Dále pak jsme vyhodnotili stav výuky českého jazyka a literatury z pohledu jak žáků, tak i jejich výsledků a přišli na to, že český jazyk je pro žáky velmi důležitý a žáci sami ho tak vnímají, nicméně je málo oblíbený a pro žáky neatraktivní. Tyto skutečnosti se pak promítají do výsledků našich žáků při mezinárodních šetřeních. Díky těmto poznatkům jsme pak došli k závěru, že využívání moderních prostředků výuky není jen kurikulárně dané díky koncepci RVP-ZV, ale také si to vyžaduje situace sama. Badatelsky orientovaná výuka právě spadá do moderních koncepcí výuky, a tak můžeme snahu začlenit tuto metodu do výuky českého jazyka a literatury označit za správnou. Zda tomu tak opravdu je, nám měly ukázat výsledky pedagogického experimentu. Ten však bohužel, vzhledem ke dlouhodobému omezení školní výuky, nebylo možno uskutečnit. Empirická část nám však potvrdila, že se dají nalézt v osnovách českého jazyka a literatury taková témata, která umožňují využití BOV ve výuce. V našem výzkumu jsme se zaměřili detailně na 6. ročník základní školy, kde jsme vybrali témata z jazykové výchovy, komunikační a slohové výchovy a literární výchovy. Stejně jako u přírodovědných předmětů i zde platí, že některá témata se dají charakteru BOV přizpůsobit lehce, některá naopak obtížněji. Počítáme proto s tím, že prostřednictvím BOV nemůžeme zcela nahradit běžnou výuku, ale můžeme ji obohatit o nové způsoby a metody práce žáků a jejich uvažování během hodiny českého jazyka. Také se zde naskýtá možnost, že samotná koncepce badatelsky orientované výuky by mohla do českého jazyka přispět převzetím některých jejích prvků. Například fáze motivace, či způsob samostatného osvojování učiva vnímáme jako velmi žádoucí pro zapojení do výuky ČJ. Naopak sestavení vlastního postupu práce můžeme označit za téměř neproveditelné, a proto se v hodinách ČJ jeví jako nepotřebný prvek. Taktéž bereme v úvahu možnost zapojení BOV v rámci dlouhodobých úkolů, které podobně jako projektová výuka mohou obsáhnout těžší a složitější úkoly, přičemž jejich výsledky budou vyhodnoceny po delším časovém úseku. Tato forma se dobře hodí pro výuku literatury, kde je vhodné přenechat práci žákům v podobě samostatné četby a studia dobových textů.

Závěrem jsme vyhodnotili badatelsky orientovanou výuku jako vhodnou formu výuky českého jazyka a literatury a domníváme se, že by mohla přinést zvýšený zájem žáků o tyto

hodiny. Jak jsme již zmínili, četnost takto vedených hodin závisí na daných tématech a považujeme za vhodné zařazovat do výuky nejen BOV, ale také jiné prvky moderních prostředků, jako například projektovou výuku, zážitkový způsob výuky, či konstruktivistický koncept vzdělávání spolu s moderními metodami začleněnými do klasické frontální výuky. Těmito prostředky pak lze dosáhnout efektivního způsobu předávání informací, který zároveň rozvíjí schopnosti žáků a tím i jejich osobnost.

Z výše uvedených návrhů hodin je zřejmé, že se v rámci českého jazyka budou využívat různé formy BOV dle stupně náročnosti této metody. Zejména ze začátku bude vyučující muset přistoupit k méně náročné formě, a žákům v průběhu hodiny pomoci tak, aby dosáhli předem stanovených cílů. Jednak je to samozřejmě otázkou vyspělosti a schopnosti žáků a také jejich znalostmi a zkušenostmi s danou metodou, ale také tím, že prostředky k zodpovězení dané badatelské otázky nejsou tak jednoznačné jako v přírodovědných předmětech. Tam si žáci mohou zvolit různé postupy práce, které je dovedou ke stejnému výsledku. V českém jazyce je postup práce omezený přípravou učitele a výběrem materiálů. Samotný výběr tématu závisí na cílech dané hodiny. Při přípravě návrhů hodin jsme došli k závěru, že podstatně lépe se dá pracovat s BOV v uvozovacích hodinách, tedy s tématy, která jsou pro žáky nová. V takových hodinách učivo nezachází do přílišných detailů a můžeme se proto se žáky pít po samotném smyslu učiva. Stejně tak výhodu shledáváme při plánování motivační části, kde vyučující může pracovat s novými neznámými pojmy a zařazovat tak evokaci pomocí samotného pojmu, jednoduché ukázky, či obrázku.

Zjistili jsme, že na rozdíl od přírodovědných předmětů jsou postupy odborníků v českém jazyce složité a zdlouhavé a jejich prosté kopírování by nepřineslo kýžený efekt hlavně v oblasti motivace. Proto bychom se přikláněli ke kombinaci s jinými moderními přístupy, například projektovou výukou, nebo zážitkovou výukou, jejichž rysy neodpovídají vědeckému bádání, ale žáci si jejich prostřednictvím vědomosti osvojují samostatně a aktivně a sami vytvářejí své závěry. Stejně tak je žádoucí spojit BOV s různými moderními metodami, které jsme zmiňovali v teoretické části, a které se hodí pro výuku českého jazyka.

Seznam obrázků

Obrázek 1:	Schéma badatelského cyklu, dostupné z: badatele.cz	12
Obrázek 2:	Poměr zapojení žáka a učitele v různých úrovních badatelsky orientovaného vyučování. Zdroj: Votápková a kol. (2013)	14
Obrázek 3:	Zdroje a postavení komunikační nauky o českém jazyku, zdroj: Štěpáník (2020).	19
Obrázek 4:	Daleho kužel abstrakce (Dostál, 2013, s. 10).	28
Obrázek 5:	Kosmické jaro, František Kupka, 1913-1914.	42
Obrázek 6:	Imprese III, Vasilij Kandinskij, 1911.	42
Obrázek 7:	Brusič nože, Kazimir Malevič, 1912-1913.	42
Obrázek 8:	Kompozice se žlutou, modrou a červenou, Piet Mondrian, 1937-1942.	42

Seznam tabulek

Tabulka 1:	Složky výuky a jejich charakter při realizaci badatelsky orientované výuky, zdroj: J. Dostál (2015, s. 45).	16
Tabulka 2:	Příklady metod poznávání skutečnosti (upraveno dle Ochrany 2009), zdroj: diplomová práce Soňa Rončáková.	28
Tabulka 3:	Převažující formy výuky - podíl hodin (v%), zdroj: Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2014/2015. Praha: ČŠI, 2015, 236 s. Dostupné z: https://portal.csicr.cz/userdata/Vyroční_zpráva_ČŠI_2014-2015.pdf , s. 47.	32
Tabulka 4:	Převažující metody - podíl hodin (v%), zdroj: Zdroj: Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2014/2015. Praha: ČŠI, 2015, 236 s. Dostupné z: https://portal.csicr.cz/userdata/Vyroční_zpráva_ČŠI_2014-2015.pdf , s. 48.	33

5 Seznam zdrojů

- BABUŠOVÁ, Gabriela. Učitelé a konstruktivismus ve výuce českého jazyka. *Didaktické studie: Současné pohledy na klíčové vzdělávací oblasti a proces učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2012, 4(2), 74-82. ISSN 1804-1221. MK ČR E19169.
- BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- BERAN, Vít a Nina RUTOVÁ. *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*. Praha: Hrubý Daniel - Agentura Strom, 2003. ISBN 80-86106-09-8.
- BÍNA, Daniel a Eva NIKLESOVÁ. Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-059-1.
- BLAŽEK, Radek, Zuzana JANOTOVÁ, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Josef BASL. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2019 [cit. 2021-6-17]. ISBN 978-80-88087-24-3.
- ČECHOVÁ, Marie – STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., 1998. ISBN 80-85937-47-6.
- ČINČERA, Jan. *BADATELÉ.CZ: EVALUAČNÍ ZPRÁVA*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2013.
- ČINČERA, Jan. Význam nezávislých expertních center pro šíření badatelsky orientované výuky v České republice. *Scientia in education* [online]. 2014, 5(1), 74-81 [cit. 2021-6-21]. ISSN 1804-7106. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.14712/18047106.88>
- DOKOUPILOVÁ, Lucie. *Metodika výuky českého jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-883-7.
- DOSTÁL, Jiří a Milan KLEMENT. Obraz badatelsky orientované výuky v oborových didaktikách. *Trendy ve vzdělávání 2014: Technika a didaktika technických předmětů*. 2014.

DOSTÁL, Jiří. Badatelsky orientovaná výuka a kompetence učitele k její realizaci. *Časopis pro technickou a informační výchovu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 7(1), 7-34. ISSN 1803-537X. Dostupné z: doi:0.5507/jtie.2015.001

DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka: kompetence učitelů k její realizaci v technických a přírodovědných předmětech na základních školách*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4515-1

DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka: Pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4393-5

DOSTÁL, Jiří. (2013). EXPERIMENT AS PART OF INQUIRY-BASED INSTRUCTION. *Trendy ve vzdělávání*. 2013. 9-19.

DOSTÁL, Jiří. Inquiry-based instruction as a trend of contemporary education. *E-Pedagogium* [online]. 2013, 13(3), 81-93 [cit. 2021-6-16]. ISSN 12137758. Dostupné z: doi:10.5507/epd.2013.034

Gramotnosti ve vzdělávání: Soubor studií. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN 978-80-87000-74-8.

HAUSER, Přemysl, Květoslava KLÍMOVÁ, Helena ANDRESOVÁ a Ivo MARTINEC. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2019. 137 s. ISBN 978-80-210-9489-5.

HRUŠKOVÁ, Lenka a Ivana BEČVÁŘOVÁ. Jazykové kurikulum a vzdělávání v rámci polytechnického vzdělávání: případová studie. *Journal of Technology and Information Education* [online]. 2017, 9(2), 61-73 [cit. 2021-6-16]. ISSN 1803-537X. Dostupné z: doi:10.5507/jtie.2017.004

HUSNÍK, Petr. Téma UN. *Učitel'ské noviny* [online]. Gnosis, spol. s r.o., 2014, (14) [cit. 2021-6-21]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3809>

JANÍKOVÁ, Marcela a Kateřina VLČKOVÁ. *Výzkum výuky - tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-180-5.

JANÍK, Tomáš a Iva STUHLÍKOVÁ. Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in education* [online]. 2010, 1(1), 5-32 [cit. 2021-6-16]. ISSN 1804-7106.

JANOTOVÁ, Zuzana. *Inspirace pro rozvoj gramotností: PISA*. Praha: Česká školní inspekce, 2020. ISBN 978-80-88087-44-1.

JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-43-5.

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8253-X.

Koncepce řešení problémových úloh ve výzkumu PISA 2003. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2013.

KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak: (didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi)*. Jinočany, 1993. ISBN 80-857-8724-5.

Kritická gramotnost: o praxi, textech a kontextech [online]. 1. Praha: Pomáháme školám k úspěchu o.p.s, 2015 [cit. 2021-6-17].

Kritické listy 1, 2: občasník pro kritické myšlení. Praha: Občanské sdružení kritické myšlení, 2000. ISSN ISSN 1214-5823.

KŘIVÁNKOVÁ, Vendula, ed. *Pět kroků: příručka pro badatele, kteří chtějí měnit svět*. Praha: Vzdělávací centrum TEREZA, 2019. ISBN 978-80-87905-18-0.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5039-5.

PAPÁČEK, Miroslav. *Badatelsky orientované přírodovědné vyučování: cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa? Scientia in education*. České Budějovice: Katedra biologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, 2010, 1(1), 33-49. ISSN 1804-7106.

RADVANOVÁ, Sabina, Věra ČÍŽKOVÁ a Patrícia MARTINKOVÁ. *Mění se pohled učitelů na badatelsky orientovanou výuku? Scientia in education* [online]. 2018, 9(1), 81-103 [cit. 2021-6-17]. ISSN 1804-7106. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/scied/article/view/1054/543>

ROKOS, Lukáš a Iva ŽLÁBKOVÁ. *Východiska pro realizaci výzkumu o formativním hodnocení v badatelsky orientovaném vyučování. Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí. Sborník z XXII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 8. – 10. září 2014 v Olomouci* [online]. 2014, s. 172-177 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/311644801_Vychodiska_pro_realizaci_vyzkumu_o_formativnim_hodnoceni_v_badatelsky_orientovanem_vyučovani

STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy: vývoj - stav - perspektivy* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2015 [cit. 2021-6-16]. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0.

SVATOŇOVÁ, Růžena. *Motivace žáků k učení* [online]. Praha, 2016 [cit. 2021-6-17]. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce PhDr. Ivo Syřiště, Ph.D.

Škoda, J., Doulák, P. Vývoj paradigmat přírodovědného vzdělávání. *Pedagogická orientace* 2009, roč. 19, č. 3, s. 24–44. ISSN 1211-4669.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a Jan SLAVÍK. Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*. 2017, **27**(1), 58-80. ISSN 1805-9511. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2017-1-58

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a Martin CHVÁL. Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? *Studia paedagogica*. 2016, **21**(1), 35-56. ISSN 1803-7437. Dostupné z: doi:10.5817/SP2016-1-3

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Konstruktivismus ve vyučování českého jazyka na střední škole* [online]. Praha, 2014, 18 s. [cit. 2021-6-17]. Teze k dizertační práci. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka. *Pedagogika*. 2020, **70**(1). ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2019.1355

ŠTASTNÁ, Lucie a WOLÁK, Radim a CIGÁNKOVÁ, Klára. (2014). Mediální výchova v rodině: postoje a přístupy českých rodičů (Media Education in Family: The Attitudes and Approaches of Czech Parents). *E-pedagogium*. 1. 89-100. 10.5507/epd.2014.008.

VÁCHA, Zbyněk a Tomáš DITRICH. Efektivita badatelsky orientovaného vyučování na primárním stupni základních škol v přírodovědném vzdělávání v České republice s využitím prostředí školních zahrad. *Scientia in education* [online]. České Budějovice: Karolinum Press, 2016, **7**(1), 65-79 [cit. 2021-6-16]. ISSN 1804-7106. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.14712/18047106.293>

VOTÁPKOVÁ, Dana, ed. *Badatelé.cz: průvodce pro učitele badatelsky orientovaným vyučováním*. Praha: Sdružení Tereza, c2013. ISBN 978-80-87905-02-9.

Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech 1995-2000. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0415-5.

Výsledky mezinárodních šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011.