

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra pedagogiky



**Česká zemědělská
univerzita v Praze**

Aktivizační metody ve vybrané výukové jednotce

Závěrečná práce

Autor: Ing. Dominika Šostá

Vedoucí práce: PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D. et Ph.D

2024

Zadání

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci na téma: Aktivizační metody ve vybrané výukové jednotce vypracovala samostatně a citovala jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použila a které jsem rovněž uvedla na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědoma, že na moji závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědoma, že odevzdáním závěrečné práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V Benešově dne 18.3.2024

.....
Ing. Dominika Šostá

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou poděkovala paní PhDr. Lucii Smékalové, Ph.D. et Ph.D. za odborné vedení této závěrečné práce, její trpělivost a vstřícnost. Dále bych ráda poděkovala Ing. Pavlu Říčanovi, který mi v rámci řízené pedagogické praxe na Střední zemědělské škole v Benešově umožnil některé aktivizační metody do výuky aplikovat.

Abstrakt

Tato závěrečná práce se ve své teoretické části nejprve zabývá faktory, které ovlivňují výběr aktivizačních metod a způsobům, jak je vhodné žáky vést k aktivnější účasti ve vyučování. Motivace je totiž klíčovým prvkem pro jejich kvalitní zapojení do procesu vzdělávání, a tak v teoretické části práce nechybí několik příkladů, jak správné motivace žáků docílit.

Aktivizačních výukových metod je mnoho variant. Teoreticky je závěrečná práce zaměřena na diskusní, heuristické, situační a inscenační metody a didaktické hry. Jednotlivě jsou zde charakterizovány, dále jsou konstatovány jejich přínosy i uvedeny jejich další členění či konkrétní příklady.

Teoretická část je ukončena výčtem výhod a nevýhod, které může užití aktivizační metod ve výuce přinášet.

Praktická část se v první polovině věnuje Střední zemědělské škole v Benešově a jejím oborům.

Druhá polovina je soustředěna na konkrétní případy použití aktivizačních metod v předmětu Rostlinná produkce. V rámci řízené pedagogické praxe byla ve výuce vyzkoušena diskusní metoda Brainstorming za pomoci slovní společenské hry „Bomba“ a žákům byla dále pro opakování vytvořena didaktická desková hra s názvem „Nauč mě znát živiny“.

V rámci zpracování této závěrečné práce byla přidána situační aktivizační metoda, při níž žáci zakládají kompost. Ta při vyučování vyzkoušena nebyla, ale po frontálním výkladu této látky jsem zvažovala, jak hodinu pojmout lépe a zábavněji.

Klíčová slova

Výuka, aktivizace, aktivita, metoda, pedagogika

Abstract

In its theoretical part, this final thesis first deals with the factors that influence the choice of activation methods and the ways how to appropriately lead pupils to more active participation in the lectures. Motivation is in fact the key element for their profound involvement in the educational process, so the theoretical part of the thesis contains several examples of how to achieve the correct motivation of pupils.

There are many variants of activation teaching methods. The final thesis is theoretically focused on discussion, heuristic, situational and staging methods and didactic games. They are individually characterized here, their benefits are listed and their further structuring or specific examples are included as well.

The theoretical part ends with a list of advantages and disadvantages that the use of activation methods in teaching can bring.

In the first half, the practical part is devoted to the Secondary School of Agriculture in Benešov and its fields of study.

The second half is focused on specific case of the use of activation methods in the subject of Plant Production. During controlled pedagogical practice, the Brainstorming discussion method was tested during the lesson with the aid of the word game „Bomb“ and further a didactic board game named „Teach me to know nutrients“ was created for pupils for review.

Within elaboration of this final thesis, a situational activation method was added, during which pupils were starting a compost. This was not tested during the lesson, but after a frontal presentation of the topic, I considered how to improve the lecture better and make it more fun.

Keywords

Teaching, activation, activity, method, pedagogy

OBSAH

1	ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST		
2	Cíl a metodika.....	10
3	Faktory ovlivňující výběr aktivizační metody.....	11
4	Motivace.....	12
4.1	Členění motivace.....	12
4.2	Doporučení pro správnou motivaci.....	12
5	Přehled aktivizačních metod.....	15
5.1	Výuková metoda diskuse.....	15
5.1.1	Varianty diskusních metod.....	17
5.2	Metody heuristické.....	19
5.2.1	Varianty heuristických metod.....	20
5.3	Metody situační.....	20
5.3.1	Varianty situačních metod.....	21
5.4	Metody inscenační.....	21
5.5	Didaktické hry.....	23
6	Výhody zapojení aktivizačních metod do výuky.....	25
7	Nevýhody zapojení aktivizačních metod do výuky.....	27
PRAKTICKÁ ČÁST		
8	Základní informace o Střední zemědělské škole v Benešově.....	29
8.1	Základní informace o škole.....	29
8.2	Historie.....	29
8.3	Obory vzdělávání.....	31

9	Aplikace aktivizačních metod v předmětu Rostlinná produkce	32
9.1	Vyučovací jednotka za použití aktivizační metody diskuse	32
9.1.1	Příprava na vyučovací jednotku.....	32
9.1.2	Brainstorming	33
9.1.3	Vlastní doporučení	34
9.2	Vyučovací jednotka za použití didaktické hry	35
9.2.1	Příprava na vyučovací jednotku.....	35
9.2.2	Desková hra „Nauč mě znát živiny“	35
9.2.3	Vlastní doporučení	37
9.3	Vyučovací jednotka za použití situační metody	38
9.3.1	Příprava na vyučovací jednotku.....	38
9.3.2	Situační metoda při výkladu kompostů	39
9.3.3	Vlastní doporučení	40
10	ZÁVĚR	42
11	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	44
12	SEZNAM OBRÁZKŮ	47
	SEZNAM PŘÍLOH	

1 ÚVOD

Adolescence představuje období, v němž dochází k významnému rozvoji vnímání, pozornosti, inteligence i myšlení. Dospívající mají potenciál uvedené kognitivní procesy maximálně rozvinout a v rámci zóny nejbližšího vývoje, do níž mohou „vstoupit“ i učitelé, je vhodné tento vývoj podpořit a tím jej ovlivnit pozitivním směrem (Vygotskij, 2004).

Učitel, jakožto jedna z nejdůležitějších dospělých osob v životě dětí i dospívajících, má na vývoj žáků velký vliv. Vzhledem k tomu, že má životní cesta se ubírá do školství, ráda bych, aby mé působení na žáky bylo motivující, kreativní a mnou zprostředkované podněty v nich podporovaly zájem o studium, intenzivnější myšlení, tvořivost i samostatné řešení problémů.

Významným zprostředkovatelem k dosažení tohoto cíle jsou aktivizační metody. Podle Sitné (2013) žák není pouze pasivním „objektem“ učitelova zájmu, ale je centrem veškerého vzdělávacího dění ve třídě, je spoluvůrcem průběhu a obsahu výuky, podílí se na formulaci výsledků výuky, na hodnocení třídní práce a na sebehodnocení.

Veškeré přednosti, které aplikace aktivizačních metod do výuky nabízí, jsou žáci schopni využít nejen ve školních lavicích či později v zaměstnání, ale získané dovednosti se jim budou hodit po celý jejich život.

Historie aktivizačních metod sahá až do antiky, kdy filozofové Platón a Aristoteles zdůrazňovali ve výchově význam hry. Pro mnohé odborníky je historickým milníkem vznik spisu Škola hrou, který Jan Amos Komenský v 17. století sepsal na základě malého zájmu žáků gymnázia o výuku. Pro jejich aktivizaci hledal způsoby, jak by mohl posílit jejich zájem či povzbudit jejich potřebu učit se novému. Kniha byla na svou dobu velmi pokroková, ale její odkaz platí i nyní po více než 300 letech (Zormanová, 2012, str. 22; Medlíková, 2010, s. 72).

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

2 Cíl a metodika

Cílem této závěrečné práce bylo na základě odborné literatury vypracovat charakteristiku aktivizačních metod ve výuce a v praktické části zvolit několik možností aktivizace žáků a podrobněji popsat jejich realizaci v praxi. Kromě charakteristiky, jež byla uvedena v rámci přehledu metod, bylo v práci představeno, které faktory ovlivňují výběr aktivizačních metod, jakými způsoby můžeme motivovat žáky k aktivnějšímu zapojení do výuky a dále přehled výhod i nevýhod zapojení aktivizačních metod do vzdělávacího procesu.

Závěrečná práce byla rozdělena do dvou částí, z nichž první byla věnována teorii aktivizačních metod. Ve druhé, praktické, části byly získané informace využity pro volbu několika aktivizačních metod, které byly v rámci řízené pedagogické praxe na Střední odborné škole v Benešově při vyučování předmětu Rostlinná produkce aplikovány. Jednalo se o diskusní metodu Brainstorming, při níž byla využita slovní společenská hra „Bomba“ a také byla pro žáky v rámci opakování kapitoly o živinách vytvořena didaktická desková hra s názvem „Nauč mě znát živiny“. S ohledem na frontálně vyložené téma komposty, byla do této závěrečné práce zpracována situační aktivizační metoda, která v praxi vyzkoušena nebyla, ale původní vyučovací hodinu by jistě povznesla o komplexnější řešení problému, podporu kooperace, komunikace či schopnost rozhodování.

3 Faktory ovlivňující výběr aktivizačních metod

Kyriacou (1996, s. 38) uvádí, že učitelé mají ve výběru učebních činností značný prostor pro vlastní rozhodování. Výběr činnosti závisí na přesvědčení učitele o tom, jak napomohou žákům k získání předpokládaných dovedností a vědomostí. Jde o efektivnost těchto činností a je třeba vzít v úvahu i řadu faktorů týkajících se náplně hodiny.

Podle Zormanové (2012, s. 30) jsou základními faktory cíl a obsah výuky, osobnost učitele a osobnost žáka. Grecmanová a Urbanovská (2007, s. 107) navíc uvádějí, že by při výběru a realizaci metod měl učitel respektovat zákonitosti procesu učení, uplatnění výchovně vzdělávacích zásad (např. aktivity, názornosti, individuálního přístupu a přiměřenosti, trvalosti, spojení teorie s praxí atd.), časovou přiměřenost, formu, prostorové a materiální možnosti, vlastnosti a schopnosti žáků i učitele, kolektiv a klima ve třídě.

Grecmanová a Urbanovská (2007, s. 108) upřesňují, že v nepřátelském a utiskujícím prostředí nemůžeme očekávat, že žáci budou pocítovat jistotu a důvěru, které potřebují pro aktivní zapojení se do výuky a ochotu spolupracovat. Klima školy má skutečně velký vliv na sociální chování žáků, ale i učitelů, ovlivňuje průběh učení, motivaci k výkonu i učební výsledky.

Dalším důležitým požadavkem, který učitel při volbě konkrétní výukové metody respektuje, bývá její efektivita. Je obecně známo (a koneckonců i podloženo řadou výzkumů), že čím aktivněji je žák do výuky zapojen, tím snazší a efektivnější je jeho osvojování vědomostí nebo dovedností (Červenková, 2013, s. 22).

Volba vhodné aktivizační metody zkrátka není plně jednoduchý úkol. V případě, že se některým žákům činnost bude líbit, jiní žáci ji úplně ocenit nemusí. Učitel pak může mít pocit, že vynaložil svůj čas i energii vniveč. Zda aktivitu žáci ocení či ne vyplývá zejména z charakteru jednotlivých žáků, jejich povahy, jejich momentálnímu naladění i stavu odpočínutí popřípadě vyčerpání. Velký vliv na vtažení žáků do aktivity má i jejich motivace, kterou může učitel značně ovlivnit.

4 Motivace

Pro kvalitní sebevzdělávání potřebuje každý člověk několik výchozích kvalit, které by mu měla škola pomoci rozvinout. Především musí být žák a absolvent solidně motivován pro vzdělání vůbec a pro sebevzdělávání zvláště (Kolář a Vališová, 2009, s. 166).

Zelinová (2007, s. 50) uvádí, že nejde jen o motivaci, aby se žáci chtěli do budoucna učit, ale i o motivaci k seberozvoji, k pozitivnímu a kvalitnímu životu. Je to motivace zaměřená na výkon a na pozitivní prožívání úspěchu, tedy i na odbourávání tendence vyhnout se neúspěchu.

Škola a školní třída vytvářejí jakési motivační prostředí, v němž probíhají neustálé intenzivní interakce mezi studenty a učiteli. Motivace je výsledkem tohoto dynamického procesu, do něhož bezpochyby zasahují i další proměnné v životě studentů (Cotterell, 2007; Krejčová, 2011, s. 118).

4.1 Členění motivace

Kyriacou (1996, s. 82) rozlišuje motivaci na tři hlavní vlivy, které na žáky působí:

- Vnitřní motivace,
- Vnější motivace,
- Očekávání úspěchu.

Vnitřní motivace se zakládá na tom, do jaké míry se žáci zapojují do činnosti proto, aby uspokojili svou zvědavost a zájem o probírané téma nebo aby získali schopnosti a dovednosti při plnění požadavků, které jsou na ně kladeny. Zdá se, že všichni lidé v sobě mají přirozený prvek zvědavosti a přejí si rozvinout schopnosti a dovednosti v různých oblastech. Získání daných dovedností je přitom cílem samo o sobě, nikoliv prostředkem k dosažení dalších cílů (Kyriacou, 1996, s. 82).

Vnější motivací rozumíme účast na činnosti proto, aby žák dosáhl určitého cíle, který mu skýtá odměnu z hlediska samotného úkolu. Zapojení do činnosti je v tomto případě prostředkem k dosažení jiného cíle. Tím může být pochvala od rodiče nebo učitele, akademické kvalifikace, úcty a obdivu spolužáků nebo vyhnutí se nepříjemným následkům neúspěchu (Kyriacou, 1996, s. 82).

Dále Kyriacou (1996, s. 82) uvádí, že očekávání úspěchu závisí na tom, do jaké míry žáci vnímají pravděpodobnost kladného výsledku. Většina žáků se nebude usilovně namáhat uspět v činnosti, o které se domnívají, že je pro ně příliš obtížná, a že tedy stejně nemají mnoho šancí ke zdaru. S tímto tvrzením souhlasí Krejčová (2011, s. 122), která doplňuje, že příliš jednoduché nebo naopak příliš složité úkoly zpravidla snižují motivaci k práci. Čáp (1997) dodává, že pravděpodobnost úspěšného vyřešení přiměřeně náročného úkolu představuje pro motivaci významnou individuální podporu.

U jednotlivých žáků existují velké rozdíly v tom, jak a kdy lze jejich vnitřní a vnější motivaci a očekávání úspěchu aktivizovat. Je to do značné míry ovlivněno jejich zkušeností z domova (obzvláště toho, do jaké míry je rodiče povzbuzují, aby se zajímali o učení ve škole, snažili se dosáhnout dobrých výsledků v učení a vážili si jich), jejich zkušenostmi se školou (především jejich dosavadní zkušenosti s úspěchem a selháním) a také tím, jak vnímají, co od nich učitel očekává a jaké požadavky na ně klade při zadávání různých úkolů. V kontextu dovedného vyučování je nejdůležitějším faktorem potřeba zajistit, aby žáci byli podporováni a povzbuzováni k učení, a předávat jim vysoká kladná očekávání. Ta musejí být realistická, ale náročná. Očekávání musejí žákům sdělovat, že činnosti jsou cenné, zajímavé a především, že na pokroku každého žáka skutečně záleží (Kyriacou, 1996, s. 82).

Kolář a Vališová (2009, s. 166) navíc uvádějí, že motivovat žáka a pozdějšího absolventa k sebevzdělávání je záležitost kvality celého komplexu vyučování. Cílem je vytvoření takové situace, aby ve škole byl žák rád a byl aktivní. Jedním ze základních východisek takového stavu je situace, kdy ve škole rád pracuje i učitel.

4.2 Doporučení pro správnou motivaci

Pro podporu vnitřní motivace Kyriacou (1996, s. 83), Krejčová (2011, s. 124), Kolář a Vališová (2009, s. 167) doporučují:

- Vybírat témata, která budou pro žáky pravděpodobně zajímavá.
- Dávat žákům možnost vybrat si úkol, téma či zaměření úkolu.
- Začlenit do výuky rozmanité hry.

- Využívat pestrých metod i metodického vybavení, aby výuka nebyla stereotypní.
- Poskytovat žákům zpětnou vazbu o rozvoji jejich dovedností a schopností.
- Poukazovat na to, co nového mohou poznat, pochopit a čemu novému mohou porozumět.
- Propojit souvislosti mezi výukou a budoucím profesním či osobním životem.

Pro podporu vnější motivace Kyriacou (1996, s. 84), Zelinová (2007, s. 51) a Krejčová (2011, s. 124) doporučují:

- Poskytovat žákům hmotné odměny a výhody (např. dobré známky).
- Užívat veřejných pochval či uznání za úsilí nebo úspěch.
- Volit různou formu zodpovědnosti (např. způsob rozdělení žáků do skupin).
- Pobízet k sebehodnocení žáků.
- Upozorňovat na skutečnost, čím je probíraná činnost užitečná a důležitá a jak souvisí s jejich potřebami (např. vysoké bodové ohodnocení v testu).
- Používat tzv. individuální vztahový rámec, tedy že výkon žáka porovnáváme s jeho výkony v čase, nikoli s výkony jiných žáků s jinými individuálními dispozicemi.

Pro podporu žáků, kteří svou motivaci staví na očekávání úspěchu Kyriacou (1996, s. 84) a Krejčová (2011, s. 131) doporučují:

- Zadávat takové úkoly, které jsou pro žáky přiměřeně náročné a zároveň jim poskytují reálnou naději na úspěch.
- Společně s žáky před plněním úkolů pohovořit o tom, jak postupovat, na co zaměřit svou pozornost nebo jaké kroky podniknout.
- Vyjadřovat důvěru v žáky a přesvědčení, že patřičnou dávkou úsilí se jim dílo podaří.
- Podporovat sebevědomí žáků.

Ve třídách, které pracují v atmosféře, kdy žáci mohou vzájemně spolupracovat pod vedením svých učitelů a chyba představuje jednu z forem hledání řešení, je motivace studentů k práci vyšší než ve třídě, kde naopak učitel klade důraz na podávání vysokých výkonů a nejdůležitějším kritériem hodnocení práce studentů je její výsledek (Krejčová, 2011, s. 125).

Podle Koláře a Vališové (2009, s. 167) je základem jakékoliv motivace ve školách dosažení stavu, kdy se nebudou do školy těšit jen proto, že v ní mají kamarády. Budou do ní chodit rádi, protože v ní mají spolupracovníky. Škola je skutečná Komenského „dílna“.

5 Přehled aktivizačních metod

Variant aktivizačních metod je nespočet. V rámci jejich obměn i s přihlédnutím na kreativitu pedagogů jejich množství narůstá. Kromě školní výuky je lze uplatňovat i v andragogice, podnikovém školství či výuce a rozvíjení malých dětí. Zaměříme se proto nyní zejména na základní aktivizační metody, které se prosadily ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Maňák a Švec (2003, str. 105) označují aktivizačními výukovými metodami:

- Diskusní metody,
- Metody heuristické,
- Metody situační,
- Metody inscenační,
- Didaktické hry.

5.1 Výuková metoda diskuse

Charakteristickým znakem diskuse je kolektivní řešení zadaného problému, přičemž na konečném výsledku se podílejí všichni žáci. Při použití této metody ve vyučování se mají žáci procvičit v polemice, mohou obhajovat své názory a přesvědčovat ostatní o pravdivosti svých soudů a úsudků (Čadílek a Loveček, 2005, s. 55).

Zatímco Kotrba a Lacina (2010) tvrdí, že pokud je probírána nová látka, můžeme diskusi použít k motivaci studentů před výkladem, tak Podlahová (2012, s. 61) uvádí, že není vhodné tuto metodu použít při vysvětlování nové nebo obtížné látky, protože studenti zpravidla nemají dostatek výchozích znalostí ani zkušeností nebo metodologických nástrojů.

U diskusní metody je velmi důležitý typ otázek. Podle Gavora (1996) můžeme například kladením důrazu na pouhá fakta žákům velmi ublížit. Kladení otázek vyžadujících doslovnou odpověď bereme žákovi možnost smysluplné konverzace a omezujeme jeho vyjadřovací schopnosti na několik postačujících slov.

Základem tematické diskuse je otevřená otázka učitele, na kterou neexistuje jen jediná správná odpověď. To vede k tomu, že učitel nedokáže předvídat žakovské repliky a diskuse se vyvíjí spontánně, bez toho, že by ji učitel mohl předem do detailu naplánovat (Šedřová et al., 2012, s. 172).

Podle Fischera (1997) je důležitým faktorem, který podporuje bohatost diskuse, nápadů a tvůrčí myšlení, dostatečný čas na promyšlení odpovědi. Učitelé jsou velmi často netrpěliví a poskytují žákům jen velmi krátkou dobu na přemýšlení, průměru pouze jednu sekundu! Jestliže tázaný žák ihned správně neodpoví, vyvolají jiného žáka nebo si odpoví sami. Pokud prodloužíme odmlku, zvyšuje se významně úroveň myšlení. Žáci uvádějí delší, promyšlenější a tvořivější odpovědi. Navíc, pokud nespěcháme, začne se hlásit více žáků s odpovědí.

Diskuse je také přínosným nástrojem pro výcvik žáků v oblasti komunikace a zaujímání pozitivních společenských postojů. Jejím největším přínosem by se mohlo jevit poskytování příležitostí uplatňovat úsudek a myšlení v praxi, neboť žákům se nabízí možnost nejen reagovat na protikladné postoje a názory, a tím si procvičovat své myšlení, rozvíjet kreativní přístupy při řešení skutečných situací a případů, ale také usměrňovat své názory skrze zpětnou vazbu získanou od svých vrstevníků (Maňák a Švec, 2003).

Kolář a Šikulová (2007) navíc uvádějí, že diskusní metody vedou ke spolupráci, aktivitě a učí naslouchat a pomáhat druhým. Pomáhají žákovi pochopit sebe sama, dále odstraňují zábrany v komunikaci, zdokonalují vystupování před druhými, učí správně formulovat své emoce, rozvíjí kreativitu a fantazii, zušlechťují jazykový projev, dávají zpětnou vazbu, a v neposlední řadě učí respektu k ostatním a kompromisu.

Řízení diskuse podle Červenkové (2013, s. 76) nejčastěji provádí sám učitel. Je v roli moderátora, koordinátora i hodnotitele. Ve skupinách, kde se s diskusí teprve začíná, bývá vhodné, aby učitel do průběhu zasahoval, kladl provokativní nebo doplňující otázky. Zároveň je dobré, aby určil čas pro vyjádření jednotlivých účastníků. U skupin žáků, kteří již s touto metodou pracují dlouhodobě, je doporučováno nechat diskutujícím více prostoru a argumentaci jen udržovat v časových a obsahových mantinelech. Nejlepší diskuse je totiž taková, kterou si koordinují sami účastníci.

Důležitou zásadou, která dosud nebyla zmíněna je skutečnost, že diskuse musí dospět ke konečnému závěru. Učitel by měl po dokončení diskuse shrnout základní poznatky, fakta a popřípadě vyjádřit svůj osobní názor, který je vhodné náležitě odůvodnit.

Podle Grecmanové a Urbanovské (2007, s. 100) žáci mnohdy chtějí slyšet názor učitele již během diskuse. Je však doporučeno jej zveřejnit právě až po skončení této metody, aby nedošlo ke snadnému ovlivnění žáků a zablokování jejich myšlenkových pochodů.

5.1.1. Varianty diskusních metod

Kotrba a Lacina (2010) uvádějí například **diskusi ve spojení s přednáškou**, která je používána velice často. Ta může být zařazena před přednáškou, kde má funkci motivační, v průběhu přednášky, pak je jejím cílem vzbudit pozornost žáků a je zpětnou vazbou pro učitele, anebo po přednášce, kdy slouží ke shrnutí, upevnění a procvičení právě probrané látky a přednášejícímu vytváří zpětnou vazbu.

Dalším typem je tzv. **panelová diskuse**, které se účastní žáci i přizvaní odborníci na dané téma. Na začátku diskuse vyjádří každý odborník své stanovisko k danému tématu pomocí krátké prezentace a po vystoupení všech odborníků následuje diskuse (Maňák a kol., 1997).

Metoda **Phillips 66** je rychlá metoda, kdy šest žáků diskutuje šest minut o nějakém tématu či problému. Výrazně procvičuje pohotovost reakcí, schopnost rychle prosazovat myšlenky, diskutovat, třídit a v závěru prezentovat vyslovené myšlenky (Tláskalová, 2021, s. 55).

Zajímavou formou diskuse je tzv. **metoda sněhové koule**. Po společném seznámení s tématem se o něm diskutuje nejprve ve dvojicích, které se následně spojují ve čtveřice a dále ve větší skupiny až do situace, kdy se do diskuse zapojí všichni účastníci (Mioviský, 2003).

V některých případech se diskusní metody mohou prolínat s metodami jinými, které pomohou diskusi rozprodit a stydlivějším či slabším žákům umožnit jednodušší zapojení. Mezi takové patří například práce s textem nazvaná **Dvojité zápisníky**. Žáci si přečtou předložený text. Potom si vezmou list papíru a rozdělí ho svislou čarou na dvě poloviny. Do levé části přepíší přečtené myšlenky, které je zaujaly. Žádoucí je, aby vybrali důležité informace z každého odstavce. Pravá strana slouží k zaznamenání komentářů. Zde vyjadřují žáci svůj souhlas, nesouhlas, připomínku či otázku. Následuje kolektivní vyhodnocení. Učitel se žáků dotazuje, jakou myšlenku

si žáci vybrali z prvního odstavce a jaké si k ní napsali poznámky. Žáci prezentují, nad čím přemýšleli a rozvíjí se diskuse. Postup se opakuje tak dlouho, než se projde celý text (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 74).

Při metodě **I.N.S.E.R.T.**, neboli znaménkování učitel předloží žákům odborný text, který si mají pozorně a s uvědoměním přečíst. V průběhu čtení si žáci označují informace v textu znaménky. Znamé myšlenky zatrhnou „fajfkou“, k neznámým či novým informacím dají znaménko plus, k myšlenkám, se kterými nesouhlasí, napíší znaménko mínus a u údajů, kterým nerozumí nebo o kterých by se rádi dozvěděli něco víc, použijí otazník. Když takto zpracují text, mohou mezi sebou diskutovat o tom, jaké informace jim byly známé, se kterými nesouhlasili, které byly nové či které natolik zajímavé, že by se rádi dozvěděli ještě něco dalšího (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 79).

Brainstorming je metoda rozvíjení tvořivosti. Žáci mají ve vymezeném čase heslovitě sepsat všechno, co je napadne k danému tématu. Nemusí to být jen obecně platná fakta, uvádějí se i pocity, domněnky, otázky, na které by rádi znali odpověď. Pokud chtějí, mohou si nápady i nakreslit. Myšlenky se ovšem nekritizují. Z údajů, které zůstávají, se formuluje diskuse a závěry (Šauerová, 2018, s. 121; Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 81).

Podle Siegllové (2019, s. 83) se jedná o proces shromažďování nápadů na vybrané téma či otázku. Cílem brainstormingu je nasbírat pro dané téma co nejvíce a co nejrozmanitějších nápadů, názorů, myšlenek i poznatků a zkušeností, které studenti k danému tématu v té chvíli mají. Brainstorming nejběžněji probíhá formou skupinového dialogu postaveného na principu „víc hlav, víc ví“.

Mezi zásadní pravidla brainstormingu podle Čapka (2015, s. 41) platí:

- Žádný nápad se nesmí kritizovat.
- Podporuje se naprostá volnost v myšlení.
- Cílem je získat maximální množství nápadů.
- Žádný nápad se jen tak nezavrhne, o každém se přemýšlí a prověřuje se, zda by bylo možné ho nějak použít.

Na nevýhody brainstormingu upozornil Edward de Bono (1995), který pro tuto techniku použil přirovnání k „poskakování opic po klavíru v naději, že složí

symfonii“. Podle něj při řešení některých problémů může být jedinec úspěšnější než skupina, která může pro svou vášnivost či nesystematičnost působit rušivě nebo nedovolí prosadit ty nejlepší myšlenky.

5.2 Metody heuristické

Heuristické metody, jejichž smyslem je objevování, nesou název podle zvolání slavného matematika, fyzika, filozofa a astronoma Archiméda ze Syrakus: „Heuréka!“ (Červenková, 2013, s. 79).

Heuristika je věda zabývající se tvůrčím myšlením a možnostmi řešení problémů. Pedagog při využití heuristických metod poznatky žákům sám přímo nesděljuje, ale snaží se je vést k tomu, aby si na ně přišli sami, přičemž jim radí, pomáhá a jejich objevování řídí a koriguje (Maňák a Švec, 2003, s. 113).

Podle Čapka (2015, s. 212) tyto metody podporují konstruktivistické získávání poznatků, rozvíjení myšlení, kreativitu, samostatnost, zodpovědnost za svou práci, ukazují žákům souvislosti nebo například i vztah příčin a důsledků.

Toto učení cestou samostatného objevování odpovídá plně potřebám dnešní společnosti, která zdůrazňuje nutnost rozvoje tvořivosti a samostatného myšlení žáků. Na cestě k poznání se učitel na rozdíl od klasické výuky, kdy je „předavačem poznatků“, stává žakovým partnerem a rádčem (Zormanová, 2012, str. 77).

Problémovou výuku učitel volí až tehdy, když žák dosáhne vysokého stupně samostatnosti a je schopen problémové úlohy splnit. Nejvhodnějšími úlohami jsou ty z reálného života, které by měly v žakově mysli vyvolávat vzpomínky a představy vedoucí k řešení (Maňák, 1997).

Řešení problému probíhá v následujících fázích (Maňák a Švec, 2003, s. 116):

- Identifikace problému,
- Analýza problémové situace,
- Tvorba hypotéz, domněnek, návrhy řešení,
- Verifikace hypotéz, vlastní řešení problému,
- Při neúspěchu řešení návrat k dřívějším fázím.

5.2.1. Varianty heuristických metod

Většina heuristických metod spadá do **samostatných nebo skupinových prací**, kdy je žákům specifikován problém, na jehož řešení by žáci či skupina měli nalézt řešení. Zadání úkolu by mělo být koncipováno tak, aby probouzelo u žáků chuť objevovat a oni vynaložením vlastního úsilí posléze získali poznatky a odpovědi, které jim pomohou snadněji pochopit a vštípit fakta z dané látky.

Patří sem například tzv. **konfrontační metody**, při nichž žáci provádí analýzu z minimálně dvou fakticky správných, avšak navzájem si odporujících teorií. Samostatně nebo ve skupinách pak následovně uspořádávají informace a snaží se dokázat pravdivost obou vybraných teorií (Kotrba a Lacina, 2011).

Mezi vhodné varianty heuristickým metod patří i některé druhy **práce s textem** například tzv. řízené čtení, tvorba myšlenkových map nebo různá poslechová cvičení.

5.3 Metody situační

Z řešení problémových případů vyplývá další typ výukové metody – metoda situační. Principem bývá nastolení modelové situace, kterou je třeba vyřešit, ačkoliv žáci nemají dostatek potřebných vstupních informací. Cílem je, aby žáci nejen vytvářeli a formulovali alternativní řešení, kterých může být pochopitelně několik. Důležité je také, aby dokázali odhalit příčinu vzniklého problému (Červenková, 2013, s. 82).

Podle Maňáka (2001, s. 31) spočívá výchovný a tvořivý moment této metody ve schopnosti analyzovat danou problematiku, ve vyhledávání informací potřebných k jejímu vyřešení a v rozhodování o volbě dalšího postupu. Podstatou je, že žáci navrhnou řešení pro danou situaci a v diskusi vybírají nejlepší z nich.

Problémová situace může být podle Kotrby a Laciny (2011, s. 142) předložena různými způsoby:

- Textová ukázka (příběh, úryvek z knihy, popis konkrétní situace),
- Audio ukázka (nahrávka rozhovoru, namluvený příběh, rozbor hudební skladby, ukázka poezie),
- Video ukázka (odborné filmy, hrané scény z firemního prostředí, reklamy, divadelní ukázky),
- Počítačová podpora (pomocí webových stránek, PowerPointu, e-learningu).

Maňák a Švec (2003, s. 121) uvádějí následující řešení situace:

- Prezentace případu,
- Získání dalších informací,
- Řešení případu,
- Rozbor variant řešení a diskuse,
- Zhodnocení výsledků a zobecnění závěrů, případně konfrontace s praxí.

5.3.1. Varianty situačních metod

Maňák a Švec (2003, s. 120-121) uvádějí následující varianty situačních metod:

Metoda analýzy situace, při níž žáci dostanou písemné podklady, které si prostudují a posléze diskutují s pedagogem na zvolené téma. Důraz se v tomto případě klade na logické uvažování, samostatné myšlení, hodnocení situace, hledání možných variant a volbu optimálního řešení.

Řešení konfliktní situace, kdy učitel žákům popíše určitou situaci a posléze od nich požaduje okamžité nápady a řešení. Žáci přitom nemají úplné informace a při rozhodování jsou pod časovým tlakem.

Metoda incidentu, která začíná krátkým ústním popisem zvolené události. Poté následuje pokládání otázek a formulace samotné podstaty případu. Nakonec jsou navržena řešení, která vyplynula z kolektivní diskuse a učitel teprve pak odtajní skutečný průběh a také řešení problému.

Dynamická situační metoda, jež je určena zejména pro skupinu. Ta je pouze částečně informována a musí postupně doplnit chybějící kusy příběhu.

5.4 Metody inscenační

V současné době jsou inscenační metody z důvodu časové náročnosti zcela opomíjenou metodou a její podstata spočívá v předvedení určitého děje nebo příběhu. Je výrazně citově působivá a umožňuje žákům hlubší ujasnění, pochopení a zapamatování si učiva na základě zdramatizovaných událostí (Čadílek a Loveček, 2005, s. 55).

Inscenační metody bývají v různých kontextech a koncepcích označovány různými termíny. Například hraní rolí, interakční hry, scénické hry atd. Souvisejí nejen

s dramatizací, ale i s řešením problému a dalšími vzdělávacími mechanismy. Jde totiž o simulaci nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problému, a to buď předváděním určitých lidských typů, nebo zobrazováním reálných životních situací, či kombinací obou postupů (Čapek, 2015, s. 188).

Podle Zelinové (2007, s. 73) poskytuje hraní rolí řadu možností k rozvíjení komunikativních schopností, rozvoji tvořivosti, schopnosti řešit problémy, rozhodovat se, nebát se riskovat, umět hodnotit a domluvit se. Metoda pomáhá rozvíjet představivost, fantazii a originalitu. Při hraní modelových situací se posiluje i sebevědomí.

Při zavádění inscenační metody by měly být dodrženy tyto fáze (Maňák a Švec, 2003, s. 123):

1. Příprava inscenace - Nejdříve si učitel stanoví cíl, konkretizuje obsah, rozvrhne potřebný čas a rozdělí role.
2. Realizace inscenace - Tato fáze zahrnuje aktivizaci žáků, nácvik inscenace, zvažování možností provedení a míru improvizace.
3. Hodnocení inscenace - Většinou je dobré inscenaci hodnotit bezprostředně po jejím skončení. Toto hodnocení má být taktní a směrem k žákům pozitivní.

Čapek (2015, s. 189) třídí inscenační metody do tří kategorií:

1. Strukturovaná inscenace, která je většinou založena na promyšlené stavbě děje, opírá se o předem připravený scénář a realizuje se obvykle v jedné větší skupině účastníků.
2. Nestrukturovaná inscenace, při níž mají všichni žáci k dispozici pouze popis výchozí situace, nikoliv popis jednotlivých rolí. Tato kategorie je založena na improvizaci, což může být klad i zápor. Počet účastníků (herců) by měl být menší, doporučují se 2-3 žáci. Protože mají účastníci k dispozici pouze popis výchozí situace, je samotné uchopení role plně jen v jejich rukou, obsahové ztvárnění a délka inscenace se tedy odvíjejí od jejich improvizčních a tvůrčích schopností.
3. Mnohočetné hraní úloh (neboli multiple role playing) znamená, že všichni žáci jsou zapojeni do inscenace a každý hraje svou roli. V této variantě je velice důležitý

výběr inscenace. Vhodné jsou např. rozsáhlé simulační metody, kdy každý hráč má svoji úlohu a zastává určitou roli. To se při vyučovací hodině realizuje tak, že žáci jsou rozděleni do skupin podle počtu rolí v inscenaci (obvykle 5-6). V každé inscenaci může být stanovena role vedoucího – režiséra, který celou inscenaci vede.

Stejně jako u předešlých aktivizačních metod, i v tomto případě je důležité vypracování závěru, který může mít formu stručného shrnutí. Žáci, kteří plní roli diváků, mohou vypracovávat poznámky či komentáře ke ztvárňovaným rolím. K vyhodnocení inscenace tak může dobře posloužit diskuse, kterou na základě vzájemného hodnocení spolužáků učitel po inscenaci vyvolá. Nejvhodnějším postupem je, aby se nejprve vyjádřili sami herci, poté diváci a nakonec učitel.

Podle Červenkové (2013, s. 85) je třeba dobře zvážit realizaci a průběh inscenace. Jedná se o poměrně časově náročnou metodu. Její realizaci bývá věnována prakticky celá vyučovací hodina.

5.5 Didaktické hry

To, co děláme rádi, děláme nejlépe, s největší chutí a energií. A všichni si rádi hrajeme. Ovšem ze školometných důvodů se v našem pedagogickém odborném prostředí termín maskuje jako „didaktická hra“, snad aby bylo naznačeno, že nejde jen o „pouhé“ hraní. Je přece zřejmé, že pokud učitel herní činnost použije, mělo by to být formou záměrné aktivity, která vede k nějakému edukačnímu cíli. Hra ve škole je didaktická vždy (Čapek, 2015, s 212-213).

Podle Maňáka a Švece (2003, s. 123) hru žáci obecně chápou jako rozptýlení, oživení či odpočinek od klasické výuky, nebo jako něco, co primárně nepovažují za způsob učení. Didaktickou hru však není možné brát jako volnou zábavu, má svá daná pravidla. Tato aktivita se podřizuje pedagogickým cílům a tím částečně mizí část její svobody, spontánnosti, a nezávislosti na cíli, což si však žáci při správném vedení vůbec nemusí uvědomit.

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

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

- Simulační hry (hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky, maňasci),
- Scénické hry (rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, speciální oblečení).

Jinou klasifikaci didaktických her provedl Petty (2004, s. 189):

- Rozhodovací hry (např. členění slovních druhů; rozlišení mezi fyzikálními konstantami a proměnnými; rozlišení mezi vyvřelými, usazenými a metamorfovanými horninami apod.),
- Kvízy (otázky zpravidla klade učitel, odpovídá jednotlivec nebo skupina),
- Soutěže (recitace, matematická olympiáda),
- Problémové úlohy;
- Činnosti a hry pro učení sociálních dovedností,
- Seznamovací hry,
- Hraní rolí a simulační hry,
- Příprava scénářů,
- Hry pro osvojování jazykových a komunikativních dovedností.

Ve fázi přípravy her je podle Medlíkové (2010, s. 82) třeba:

1. Logisticky připravit veškeré zázemí hry (místo, techniku, počet lidí v týmu, pomůcky, data, informace, podklady).
2. Sepsat si poznámky k režii hry (cíl a výstup hry, scénář, role, které budou lidé zastávat, dramaturgii hry, časování).
3. Nasimulovat situace, které mohou při hře nastat (najít „úzká místa“ a prodebatovat s pomocníky, jak se zachovat, zkusit několik variant řešení, uvážit, jak mohou účastníci hry reagovat na různé situace).
4. Vhodné je předem hru cvičně sehrát s kolegy.

Šimanovský (2008, s. 24) doporučuje využít didaktických her při suplování. Z hodiny, která hrozila tím, že bude jen tak prosezená a ztracená, se může stát nejzajímavější hodina z celého dne. Hodina plná zaujetí, nápadů, aktivity, inspirace a nových poznatků o druhých a také o sobě.

6 Výhody zapojení aktivizačních metod do výuky

Pro žáky, kteří mají možnost stát se účastníky aktivizačních metod při svém vzdělávání, plynou z absolvování takovýchto vyučovacích hodin nemalé výhody, jež se odrazí na jejich vzdělávacím procesu, v soukromém i profesním životě.

Mezi nejvýznamnější výhody užití aktivizačních metod při výuce Krejčová (2011, s. 122-123) uvádí celkovou socializaci třídního kolektivu. Jedná se o podporu kooperace mezi spolužáky, podporu poznávání žáků pedagogy a budování pozitivních vztahů nejen mezi spolužáky, ale také mezi žáky a učiteli.

Z hlediska vztahu mezi pedagogem a jeho žáky má nesporné pozitivum fakt, že zatímco při běžném, frontálně zaměřeném vyučovacím procesu je učitel spíše neomylnou autoritou, tak při využívání aktivizačních metod při vyučování se stává spíše jejich rádcem a partnerem, což se následně pozitivně projevuje na přístupu žáků ke svému učiteli (Grecmanová a Urbanovská, 2007, str. 112).

Mimo výše uvedené výhody bychom mohli zařadit také rozvoj kreativity. Analýzy z praxe a výzkumů ukazují, že vyučování a výchovná zaměstnání neposkytují dostatek podnětů k rozvoji tvořivého myšlení a řešení problémů. Až 90 % úloh, které žáci řeší, má spíše charakter úkolů, v nichž jsou již předem daná pravidla řešení. Pokud budeme žákům dávat otevřené úlohy, které nelze řešit jen s použitím obvyklých známých postupů, rozvíjíme tím jejich tvořivost. Žáci by při vyučování měli používat fantazii, imaginaci a tvořit více alternativ. Při rozvíjení těchto funkcí by učitel měl používat nejčastěji tyto výzvy: vytvoř, vymysli, sestav, sestroj, navrhní, uvažuj, jak a podobně (Zelinová, 2007, s. 24).

Podle Maňáka (1998, s. 74) je kreativita přirozenou vlastností člověka, která se projevuje seberealizací jedince při vzniku něčeho nového. Osvědčuje se písemný, ústní projev, praktická činnost. Tvořivý postup obyčejně žáky zaujme. Umožňuje jim projevit vlastní fantazii a nápady, Navozuje přátelskou, radostnou a uvolněnou atmosféru, která povzbuzuje k zapojení se také méně průbojné děti.

Grecmanová a Urbanovská (2007, s. 115) jsou přesvědčeny, že průběh a výsledky tvořivých činností umožňují lépe poznat individualitu žáka, zvláště když se i učitelé stávají jejich přímými účastníky. Tvořivým přístupem při osvojování učiva získávají

žáci nejen nové poznatky, ale jsou navíc aktivní, seberealizují se, mohou slyšet uznání, cvičit se v imaginaci, zkoumat své pocity a představy – zkrátka myslet, rozvíjet vzájemné vztahy a spolupracovat.

Orpinas a Horne (2006) také uvádějí, že s rozvojem sociálních dovedností, na které mají aktivizační metody dozajista vliv, významným způsobem snižujeme výskyt rizikového chování, zejména šikany.

Mimoto používané metody mohou ovlivnit současný život žáků, např. s jakými skupinami se budou kontaktovat (ve škole i mimo ni), jakou ponesou odpovědnost za své vlastní projevy a jaké budou prožívat představy o světě (Fend, 1977).

Grecmanová a Urbanovská (2007, s. 112) dále uvádějí, že způsoby výuky se mohou odrazit i na prožívání budoucnosti, např. ve schopnosti účasti na veřejném životě, v angažovanosti pro společenské záležitosti, v osobní mobilitě, při dodržování sociálních a pracovních ctností i na typu zapojení se do života po absolvování školy.

7 Nevýhody zapojení aktivizačních metod do výuky

Aktivizační metody jsou mnohdy časově náročnější a někdy se stává, že nelze danou práci v určeném časovém limitu stihnout. Takové způsoby práce se potom stávají příčinou nervozity a stresu učitele, následovně i žáků. Uvědomují si, že práci nedokončí a pokud ano – méně kvalitně, nebo se práce protáhne na úkor jiných aktivit. Další problém nastává, když metody výuky neprobíhají tak dlouho, jak si učitel původně myslel a naplánoval. Práce je splněna dříve a žákům buď není nabídnuta žádná další aktivita, nebo se improvizuje (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 120).

Čapek (2019, s. 41) naopak tvrdí, že některé aktivizační metody vyžadují jen velmi krátkou přípravu. Oponuje tím, že pokud si učitel připravuje pro vyučovací hodinu prezentaci v PowerPointu, stráví u této tvorby mnoho času, který by lépe využil spíše přípravou některé z aktivizačních metod, neboť aktivizační forma výuky je pro žáky přínosnější nežli forma frontální.

Promyslet a připravit výuku s metodami, které povedou k rozvoji tvořivosti žáků, je jistě pro učitele náročné a vyžaduje to patřičnou dávku kreativity a pečlivé promýšlení metodických postupů. Příprava na výuku často také zasahuje do volného času učitelů, omezuje prostor pro odpočinek a relaxaci. Následkem toho mohou být učitelé rozlícení a přetížení, což se může projevat i na přímé pedagogické práci a negativně ovlivňovat jejich přístup k žákům (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 116).

Kromě zvýšené náročnosti pro učitele z hlediska jejich kreativity, času stráveného přípravou i při užití aktivizačních metod, jsou dozajista kladeny i vyšší nároky na myšlenkovou činnost žáků. Někteří žáci jsou mnohdy raději, když výuka probíhá frontálně a oni mohou jen opisovat, což jim ve výukové hodině vyhovuje. Neuvědomují si totiž všechny pozitiva, která metody přinášejí ani to, že se při využití pestřejší výuky zároveň i učí.

Pecina a Zormanová (2009) dále uvádějí, že úspěšnou přípravu a realizaci metod mohou negativně ovlivnit překážky organizační, materiální, technické i překážky na straně vedení školy.

Zvolené aktivizační metody mohou také negativně ovlivnit styl vyučování učitelů. Výuka je přirozenější, je-li adekvátní jejich stylu. Jakmile se však učitelé nutí do postupů, které jejich stylu práce neodpovídají, nejsou jim vlastní, nemají pro ně potřebné dovednosti, poznamená to záporně výuku strojeností, chaosem či komicností. Následkem toho se může snižovat koncentrace a efektivita celého procesu (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 117).

PRAKTICKÁ ČÁST

8 Základní informace o Střední zemědělské škole v Benešově

8.1 Základní údaje o škole

Název školy: Vyšší odborná škola a Střední zemědělská škola
Mendelova 131
256 01 Benešov

Zřizovatel: Středočeský kraj na základě usnesení zastupitelstva kraje
ze dne 6.12.2001

IČO: 61 664 651

Právní forma: Příspěvková organizace

Kontakty: www.zemsbn.cz info@zemsbn.cz

Ředitel školy: PaedDr. Bc. Ivana Dobešová

8.2 Historie školy

Dne 18. listopadu roku 1895, bylo započato s výukou na Zimní škole hospodářské, která byla v té době provozována v piaristické koleji ve čtyřech místnostech. Škola byla dvouletá, vyučovalo se pouze v zimních měsících (od listopadu do března) a ke studiu byli přijímáni pouze chlapci.

V roce 1902 byla zakoupena usedlost v Pražské ulici, kde se v zrekonstruovaných prostorech vyučovaly i děvčata z venkova v tzv. Letním hospodyňském kurzu.

Vypuknutím 1. světové války musel být provoz školy, z důvodu zabránění školy pro vojenské účely, přerušen. Vznikem Československého státu v roce 1918 se pozvolna začalo opět vyučovat. V průběhu mnoha let získala škola nový název, a to Zemská odborná škola hospodářská a opět probíhaly mnohé přístavby a rozšiřování. Veškerý její rozvoj byl však opět přerušen, tentokrát vypuknutím 2. světové války, kdy byly prostory opět zabráněny pro vojenské účely.

Škola prošla v letech 1947-1960 mnoha proměnami. V 1960 došlo o otevření Střední zemědělské školy v Benešově, která měla již charakter čtyřletého studia zakončeného maturitní zkouškou. V té době se vyučovalo ve dvou oborech, a to „Pěstitelství“

a „Chovatelství“. Kromě toho škola dostala k dispozici školní hospodářství, jako účelová zařízení pro realizaci praktického výcviku žáků.

V roce 1960 byla od státního statku v Benešově převzata farma Pomněnice s výměrou 450 hektarů zemědělské půdy a od Komunálních služeb byly převzaty ovocné školky. Všechny polnosti a školní statky byly nadále rozšiřovány, mimo jiné o školní statek v Bezejovicích, který byl přebrán po zemědělském učilišti. Celková výměra školního statku postupně dosáhla 640 hektarů zemědělské půdy. Na začátku 70. let bylo investováno do školního statku a proběhla výstavba velkokapacitního kravína pro chov mléčného skotu, zrekonstruovány byly také prostory pro chov prasat a dále byla vystavěna hala, kde byly shromažďovány mechanizační prostředky a pomůcky pro výuku praxe.

Při klasickém zemědělském vyučování byla v roce 1991 nově otevřena rodinná škola, která od té doby slouží zejména jako cvičná škola pro posluchače katedry pedagogiky České zemědělské univerzity v Praze.

Škola také rozvíjí spolupráce se školami v zahraničí. Žáci mají možnost vykonávat praxi ve firmách v Anglii, Francii, Dánsku i v Rakousku v rámci tzv. výměnných pobytů. Kromě toho se škola snaží připravit co nejlépe své absolventy na požadavky na trhu práce. Získává nová pracoviště praktického výcviku, navazuje kontakty s odbornou veřejností jak v České republice, tak v zahraničí.

Velmi důležité je pro školu moderní zázemí s kvalitním vybavením. Z tohoto důvodu byla nově vystavěna krytá jízďárna s ustájením 20 koní, dále dvě venkovní jízďárny a zázemí pro praktickou výuku oboru Zahradnictví (skleníky, vázárna, vytápěný skleníky se samozavlažovacím systémem či množárnu) a laboratoř mikrobiologie pro obory Veterinářství a Přírodovědné lyceum.

K 1.9.2010 škola získala akreditaci k vyučování osobu Zemědělské podnikání, a to v rámci Vyšší odborné školy.

V současné době je obhospodařováno 375 hektarů orné půdy a žáci se v rámci praxí starají o 70 kusů mléčného skotu včetně mladého dobytka, 62 kusů prasat, 17 koní a 3 hřibata.

8.3 Obory vzdělávání

Učební obory:

- Jezdec a chovatel koní,
- Zahradník
- Zemědělec – farmář.

Maturitní obory a jejich programy:

- | | |
|-----------------------|---|
| - Agropodnikání | Chov koní a jezdeckví
Mechanizace v precizním zemědělství
Podnikání v precizním zemědělství |
| - Zahradnictví | Tvorba a údržba zeleně |
| - Veterinářství | PET specialista
Veterinární technik |
| - Přírodovědné lyceum | Věda a výzkum |

Studijní obory VOŠ:

- Veterinární asistent
- Zemědělské podnikání

9 Aplikace aktivizačních metod v předmětu Rostlinná produkce

9.1 Vyučovací jednotka za použití aktivizační metody diskuse

9.1.1 Příprava na vyučovací jednotku

Předmět: Rostlinná produkce

Ročník: 3.

Tematický celek: Výživa rostlin a hnojení

Téma: Organická hnojiva - Chlévský hnůj

Vzdělávací cíle:

- Žák umí popsat technologie výroby chlévského hnoje.
- Žák zná základní druhy chlévského hnoje a jejich kvalitativní hodnocení.
- Žák umí rozdělit hnojiva do skupin podle použití a skupenství.
- Žák pozná hnojiště a posoudí, zdali je správně založeno.

Výchovné cíle:

- Žák si uvědomuje důležitost nakládání s hnojivy s ohledem na životní prostředí, zejména na kvalitu vod.
- Žák si uvědomuje důležitost správné komunikace.
- Žák je schopen jednat ekonomicky.

Forma výuky: teoretická vyučovací jednotka – kombinovaná

Použité metody ve vyučovací jednotce:

- Fixační část – diskuse (brainstorming), časová dotace 15 minut,
- Expoziční část – verbální monologická (výklad); verbální dialogická (diskuse), časová dotace 25 minut,
- Fixační část – opakování – kvíz, časová dotace 5 minut.

Materiální prostředky:

- **Učební pomůcky:** PowerPointová prezentace, didaktická hra „Bomba“ (viz. Obrázek č. 1),
- **Didaktická technika:** dataprojektor, počítač, tabule, projekční plátno.

9.1.2 Brainstorming

Náročnost přípravy: Tato metoda není pro učitele časově náročná. Je důležité ji zařadit až po probrání celého tématu, které se týká živin, aby žáci měli základní povědomí o jednotlivých živinách, projevech nedostatku či nadbytku v půdě a možnostech volby nápravného opatření.

Průběh: Žákům byla ukázána „Bomba“ (viz. Obrázek č. 1), což je didaktická hra používaná zejména pro rozvíjení slovní zásoby.

Obrázek č. 1: Didaktická hra „Bomba“



Zdroj: Šostá (2024)

Hra spočívá v tom, že tikající „Bomba“ koluje po třídě. Každý žák, kterému se bomba dostane do ruky, musí říci slovo (živinu, projev, hnojivo nebo cokoli v jej napadne), které je spojené s tématem „Živiny“. Nikdo z žáků, ani učitel netuší, kdy „Bomba“ vybuchne. Obvykle se to stane v náhodný moment a žák má jednoduše smůlu nebo v moment, kdy některý z žáků drží „Bombu“ pro nevědomost déle, čímž zvyšuje riziko, že právě u něj „Bomba“ vybuchne.

Učitel píše slova, která žáci na téma vymysleli pod sebe na tabuli. V moment, kdy u žáka „Bomba“ vybuchne, jde tento žák pomoci učiteli s vypisováním slov na tabuli. Hra je totiž poměrně rychlá a zaznamenat všechna slova je časově náročnější. Hra pokračuje a žák se s učitelem střídá v psaní, píše však slova na jinou část tabule, ovšem stejnou barvou, jakou píše učitel.

Po druhém „výbuchu“ učitele vystřídá žák, u kterého bomba vybuchla. Vždy tak slova na tabuli vypisují 2 žáci. Takto se budou u tabule žáci různě střídat, dokud učitel hru neukončí. Ukončení hry je dáno tím, kdy žáci začnou mít problémy s vymyšlením dalšího slova. Učitel po ukončení hry může vyzvat žáky, jestli některý nechce doplnit na tabuli další termín, který by mohl chybět.

V rámci brainstormingu byly na tabuli zaznamenány zejména jednotlivé živiny (dusík, hořčík, vápník atd.), dále projevy (pruhovitost, poléhání porostu, malý vzrůst, mozaika, deformace listů apod.) a také hnojiva (dusíkaté vápno, borax, dolomit aj.).

Po ukončení hry si učitel vezme barevné fixy a vyvolá diskusi nad tím, které projevy patří k jaké živině a ty následně aktivní či vyvolaní žáci na tabuli barevně označí či propojí k sobě. V případě, že některé pojmy na tabuli chybí, učitel návodnými otázkami zaktivizuje žáky k jejich doplnění (např. Zbyla nám tu srdéčková hniloba. K jaké plodině se tato choroba váže? Která živina u řep způsobuje tuto nemoc? Je to choroba z nedostatku nebo nadbytku bóru?) V případě, že slova nelze s ničím konkrétním propojit (popeloviny, kořenové vlášení, sušina, žíhání aj.), je vhodné si v rámci této diskuse zopakovat, co znamenají nebo čím jsou pro příjem živin důležitá.

9.1.3 Vlastní doporučení

Je možné, že se třída nebo někteří žáci ze třídy nesetkali s pojmem brainstorming. Je proto vhodné jim na začátku říci, co tento termín znamená a co je jeho cílem. Také je vhodné žáky upozornit, že se slova nesmí opakovat, čímž jsou nuceni dávat pozor, aby některé neřekli podruhé. Znamenalo by to totéž, co vybuchnutí „Bomby“. Po ukončení hry nastává čas na propojování a diskutování. V případě, že se na některé živině či projevu žáci zaseknou, je evidentní, že jim konkrétní znalost dělá problémy. To je impulsem pro učitele, aby některá fakta žákům znovu vysvětlil a pomohl jim je lépe zafixovat.

Brainstorming s pomocí „Bomby“ byl pro žáky oživením, protože jsme se u každého vybuchnutí příjemně zasmáli. Díky kolujícímu předmětu jsou navíc do hry zapojeni všichni žáci, což je jistě velkým bonusem. Doporučila bych, aby příští takový brainstorming začínal na opačné straně třídy, protože ti žáci, kteří jsou ve hře na konci, jsou znevýhodněni množstvím vyčerpaných odpovědí.

9.2 Vyučovací jednotka za použití didaktické hry

9.2.1 Příprava na vyučovací jednotku

Předmět: Rostlinná produkce

Ročník: 3.

Tematický celek: Výživa rostlin a hnojení

Téma: Živiny - opakování

Vzdělávací cíle:

- Žák si zafixuje informace o živinách, které se probraly v minulých hodinách

Výchovné cíle:

- Žák si uvědomuje důležitost nakládání s hnojivý s ohledem na životní prostředí.
- Žák si uvědomuje důležitost správné komunikace.
- Žák dokáže přijímat rady a kritiku ze strany druhých.
- Žák je schopen sebekritiky.

Forma výuky: Fixační teoretická jednotka

Použité metody ve vyučovací jednotce: Aktivizační metoda – Desková hra
(časová dotace 45 minut)

Materiální prostředky:

- **Učební pomůcky:** PowerPointová prezentace (viz. Příloha 1), hrací plocha (viz. Obrázek č. 2), figurky, kostka, kartičky s otázkami (viz. Příloha 2), céčka znázorňující „imunitu“,
- **Didaktická technika:** dataprojektor, počítač, tabule, projekční plátno.

Mezipředmětové vztahy: Pedologie, Chemie, Biologie, Ekologie

Průřezová témata: Člověk a životní prostředí

9.2.2 Desková hra „Nauč mě znát živiny“

Náročnost přípravy: Časová náročnost na přípravu deskové hry je poměrně vysoká. Tvorba hrací plochy s políčky je tvůrčí činností, která však může učiteli jeho práci zpestřit. Mě konkrétně tato činnost velmi bavila.

Výrazně náročnější částí tvorby deskové hry je množství otázek, které musí učitel na dané téma vymyslet. Pro tuto hru bylo vymyšleno 66 otázek, které byly následně vepsány do programu MS Excel tak, aby po vystřihnutí vzniklo 66 kartiček. Vzhledem k tomu, že se desková hra bude hrát ve skupinkách nanejvýše po pěti žácích, je potřeba počítat s tím, že například ve 25ti členné třídě, bude potřeba 5 sad otázek. Učitel si tedy při přípravě hry vcelku zastříhá.

Dále je potřeba mít k dispozici dostatek figurek a hracích kostek pro celou třídu. V rámci pravidel hry se žákům vydává i tzv. imunita. Pro přehlednost, jaký žák imunitu má, popřípadě i kolik, byly jako další pomůcka zvoleny „céčka“, která si žáci, v případě že imunitu získají, berou a po jejím vyčerpání ji odevzdají zpět.

Průběh: Na začátku hodiny bude žákům sděleno, že dnešní hodina bude věnována opakování formou deskové hry. Pravidla hry jsou popsána v PowerPointové prezentaci (viz. Příloha 1) a budou jim promítnuty prostřednictvím projektoru na plátno. Během promítání jsou přijímány otázky a případné nejasnosti jsou samozřejmě vysvětleny. Slide, který obsahuje informace o tom, co znamenají barevná políčka na hrací ploše, zůstane žákům poté na plátně zobrazen.

Žáci si utvoří skupinky nejlépe po čtyřech tak, aby se spojili žáci vždy ze dvou lavic stojících za sebou. Předejde se tak zbytečnému stěhování. Žákům jsou rozdány hrací plochy s potřebami (viz. Obrázek č. 2) a sady kartiček s otázkami (viz. Příloha 2).

Obrázek č. 2 – Hrací plocha s potřebami



Zdroj: Šostá (2023)

Učitel v průběhu hry chodí po třídě, sleduje hru a případně napomáhá žáky rozsoudit nebo jim případně podává nápovědy.

Vzhledem k tomu, že je hra koncipována tak, aby se skupinka dobrala odpovědi ke každé otázce, kterou si vylosuje, je tím zajištěno splnění cíle, kterým je zopakovat si co největší množství informací z probrané látky.

9.2.3 Vlastní doporučení

Po praktickém vyzkoušení hry ve dvou třídách bych doporučila udělat dvě zásadní změny, které jsem již promítla do pravidel. Původně měla hra začínat tím, že žáci musí hodit na kostce šestku, aby mohli nasadit figurku a začít hrát. Vzhledem k tomu, že cílem hry je zopakovat co největší množství informací, bylo toto pravidlo upraveno. Některé žáky, kteří neměli štěstí na hod šestky, totiž ve hraní velmi brzdilo. Nabízela se i možnost zrušení pravidla prvního hodu, ale to by ve výsledku znamenalo, že žáci nasadí najednou a následně se vzájemně „povyhazují“. Dosáhnout jakéhokoliv postupu ve hře by tak bylo velmi náročné. Proto v nových pravidlech pro nasazení figurky do hry stačí, aby žáci hodili číslo 4, 5 nebo 6. Hrací plocha je poměrně velká a po odzkoušení hry při výuce se do cíle dostalo jen několik málo žáků. Proto se nabízí otázka, zda hrací plochu zmenšit, případně do hrací plochy přidat více imunit.

Vzhledem k náročnosti výroby kartiček by bylo možné utvořit kartičky pouze s čísly a následně ke hře přidat seznam otázek na papír. Byla by tak podstatně jednodušší příprava. Stačilo by mít hrací plochu, kartičky s čísly a učitel by si jen měnil sady otázek pro různá témata. V rámci opakování by se tak hra dala používat i s menší časovou náročností na přípravu a zároveň pro mnohem více témat nebo dokonce i pro několik různých předmětů.

Připravit deskovou hru je pro učitele časově jistě velmi náročné. Po utvoření všech potřebných pomůcek je však možné je zkopírovat a laminovat a jejich životnost se tím prodlouží na mnoho let. Čas, který učitel strávil s touto tvorbou, je tím zhodnocen na dlouho dobu dopředu.

Žáci byli evidentně nadšeni, že se opakuje touto formou a ne pouhým frontálním opakováním, kdy se učitel třídy vyptává. V praxi takové opakování probíhá tak, že se

vždy hlásí pouze ti bystřejší a aktivnější žáci, zatímco se zbytek třídy „topí“ v nudě, popřípadě ve strachu, že je učitel vyvolá.

Celá fixační hodina probíhala ve velmi příjemné atmosféře a žáci se ptali, jestli si tuto hru zahrajeme i příště. Bohužel se příliš nestává, že by učitel mohl deskové hře věnovat celé 2 vyučovací hodiny, protože čas na vyložení všech témat je opravdu značně omezený. Mohla by se tedy využít motivace žáků a upozornit je na skutečnost, že v případě jejich ochotné spolupráce při vyučování bychom mohli získat ve výkladu náskok a tím by vznikl prostor pro další hodinu strávenou deskovou hrou, avšak již s novými otázkami na aktuálně probírané téma.

9.3 Vyučovací jednotka za použití situační metody

9.3.1 Příprava na vyučovací jednotku

Předmět: Rostlinná produkce

Ročník: 3.

Tematický celek: Výživa rostlin a hnojení

Téma: Organická hnojiva - Komposty

Vzdělávací cíle:

- Žák dokáže správně založit kompost.
- Žák je schopen vysvětlit, jaké procesy v kompostu probíhají.
- Žák umí kompost v zahradě nebo na zemědělském pozemku použít.

Výchovné cíle:

- Žák si uvědomuje důležitost nakládání s hnojivou s ohledem na životní prostředí.
- Žák si uvědomuje důležitost správné komunikace.
- Žák je schopen jednat ekonomicky.
- Žák dokáže provádět autoevaluaci a je schopen sebekritiky.

Forma výuky: teoretická vyučovací jednotka – kombinovaná

Použité metody ve vyučovací jednotce:

- Fixační část – Samostatná práce - Křížovka – viz. Příloha 3 (časová dotace max. 10 minut),

- Diagnostická část – Ústní zkoušení jednoho žáka z tématu „Živiny“ (souběžně se samostatnou prací max. 10 minut),
- Expoziční část – Situační metoda – zakládání kompostu v kombinaci s verbální monologickou metodou (časová dotace celkem 20 minut),
- Fixační část – Frontální opakování (5 minut).

Materiální prostředky:

- **Učební pomůcky:** PowerPointová prezentace, košíčky znázorňující kompostér, kartičky s materiálem do kompostu (viz. Obrázek č. 3).
- **Didaktická technika:** počítač, tabule, projekční plátno.

Mezipředmětové vztahy: Pedologie, Chemie, Biologie, Ekologie

Průřezová témata: Člověk a životní prostředí

9.3.2 Situační metoda při výkladu kompostů

Předně bych chtěla připomenout, že jsem v rámci řízené pedagogické praxe téma Komposty žákům frontálně vyložila, a to s pomocí PowerPointové prezentace, při níž jsem žáky vyvolávala a snažila se je vtáhnout do různých diskusí. Posléze jsem si kladla otázku, jak bych hodinu pojala lépe a zábavněji a z toho vznikla níže uvedená situační metoda.

Náročnost přípravy: K provedení této situační hry je nutné zajistit dostatek košíčků, které budou představovat kompost a vyrobit kartičky, na kterých bude různý organický materiál. Žáci pak budou ve skupině „zakládat“ kompost a společně budou diskutovat, jaký materiál z výběru do kompostu patří a které komponenty v něm nemají místo.

Průběh: Žáci jsou vyzváni, aby si utvořili skupinky, pokud možno po čtyřech. Opět je z časových i organizačních důvodů vhodné, aby se spojili žáci vždy ze dvou lavic stojících za sebou.

Každé skupině je rozdán košíček a kartičky s materiálem (viz. Obrázek č. 3).

Situace: Představte si, že máte k dispozici všechen materiál z kartiček a Vaším úkolem je založit kompost. Ne všechno se ale do kompostu dává a některé materiály by v případě, že je do kompostu dáte, způsobily více škody nežli užitku. Společně se ve skupině domluvte, jaký materiál k založení kompostu použijete a co do kompostu nedáte. Proberte společně i případné odůvodnění Vašeho rozhodnutí.

Obrázek č. 3: Kartičky s materiálem do kompostu



Zdroj: Šostá (2024)

Žáci dostanou 5 minut, aby situaci vyřešili. Také budou informováni, že skupina, která založí kompost nejlépe, bude odměněna.

Při výkladu s pomocí PowerPointové prezentace je při řešení situační metody ponechán na plátně slide, který obsahuje obrázek se všemi kartičkami. Po dokončení úkolu se společně postupně probereme všemi potencionálními materiály a pomocí diskuse si řekneme, co do kompostu patří a co ne. Žáci budou v průběhu diskuse chodit k tabuli a jednotlivé materiály buď červeně škrtnat anebo zeleně „fajfkovat“. Žáci ze skupiny, která byla v zakládání kompostu nejúspěšnější, dostanou jedničku.

9.3.3 Vlastní doporučení

Po frontálně vyložené látce jsem s panem Ing. Řičanem, vedoucím mé pedagogické praxe, probírala průběh hodiny. Řeč přišla i na potencionální využití takovéto situační metody pro zakládání kompostu a názor pana učitele byl takový, že bych pravděpodobně pak nestihla probrat celou látku. Podle jeho názoru se nedá tématu o kompostech věnovat více než jednu vyučovací hodinu, protože okruhů, které žáci musí během třetího ročníku zvládnout, je mnoho. Navíc třída, ve které jsem

vyučovala, měla předmět Pěstování rostlin jako stěžejní a žáci z něj později skládají maturitní zkoušku. Z tohoto důvodu jsou na žáky kladeny poměrně vysoké nároky na znalosti a na učitele pak nároky na objem učiva, který jim má předat, aby u zkoušky obstáli. Podle pana Ing. Říčana je využití aktivizačních metod skvělá záležitost, ale v praxi se podle něj více využívá na základních školách nebo u předmětů, které pro žáky nejsou hlavní, ale spíše doplňkové.

I tak si myslím, že je důležité se nad každou vyučovací hodinou zamyslet a hledat časovou „skulinku“, ve které by se dala některá z aktivizačních metod použít. V případě, že na ně není při vyučování prostor, dalo by se využívat dobrovolných domácích úkolů, které by byly určeny pro jednotlivce či skupinky a jejich úkolem by mohlo být vyřešení nějakého problému nebo například tvorbu křížovky pro spolužáky.

Mým osobním poznatkem, který bych ráda zmínila, je i skutečnost, že práce učitele je poměrně náročná, a to zejména pro začínající pedagogy, kteří nově vytváří přípravy na vyučovací hodiny. Je proto důležité dbát řádného odpočinku po fyzické i psychické stránce, aby si uchoval energii pro svou tvořivost. Ta bude totiž následně promítnuta do příprav nevšedních edukačních zážitků ve vyučovacích hodinách, což potěší nejen žáky, ale i jeho samotného.

ZÁVĚR

Závěrečná práce na téma „Aktivizační metody ve vybrané výukové jednotce“ se ve své první části věnovala faktorům, které ovlivňují výběr metod do výuky, jejich charakteristice i metodám, jak žáky motivovat k většímu zapojení do vyučování. Celá teoretická část byla uzavřena přehledem výhod i nevýhod, jež plynou z aplikace těchto metod ve vzdělávacím procesu.

Výuka s využitím aktivizačních metod je mnohem pestřejší a dozajista i zábavnější. Zajímavé výukové metody vnáší do třídního, potažmo školního klima příjemnou atmosféru, neboť jejich pozitivní vliv na mezilidské vztahy je nepopíratelný.

Při využívání diskusních, problémových, situačních metod a her žáci významně posilují své komunikativní dovednosti, optimalizuje se jejich vzájemná spolupráce a posilují své schopnosti v rozhodování, hodnocení i naslouchání. Dochází k podpoře jejich kritického myšlení a jsou schopni lépe a komplexněji řešit problémy, které jim do cesty postaví nejen vzdělávací proces či zaměstnavatel, ale i život sám.

V druhé části této závěrečné práce byly zvoleny dvě aktivizační metody, jež byly detailně popsány a v rámci řízené pedagogické praxe byly podrobeny praktické zkoušce. Jednalo se o diskusní metodu brainstorming s pomocí didaktické hry „Bomba“ a dále byla žákům vytvořena desková hra pod názvem „Nauč mě znát živiny“, která sloužila pro celkové zopakování objemného tématu o živinách. Impulsem pro vytvoření situace, kdy žáci ve skupinkách „zakládají kompost“, bylo frontálně vyložené téma o kompostech, po němž jsem zvažovala, jak vyučovací hodinu pojmout lépe a aktivněji.

Díky možnosti vyzkoušet si práci s žáky na vlastní kůži, a to jak frontálně, tak za pomoci aktivizačních metod, mohu říci, že veškeré přínosy, jež aktivizační metody poskytují žákům i pedagogům jsou nesporné. V hodinách, při nichž byly využity diskuse i desková hra, byli žáci uvolnění a pracovali mnohem lépe i s větším elánem. Z toho důvodu usuzuji, že by bylo vhodné tyto metody při výuce používat častěji a těžit ze všech výhod, které aplikace takovýchto činností přináší.

Na středních školách mají žáci skutečně velký objem učiva, který by jim měl být zprostředkován, aby zvládli úspěšně projít maturitní zkouškou, popřípadě přijímací

zkouškou na vysoké školy. Učitel má jistou zodpovědnost za výsledky těchto životních milníků svých žáků a snaží se tak žákům předat velké množství informací. Vlivem toho mu pak na hry a zajímavé aktivizační metody bohužel nezbývá v hodinách tolik prostoru a míra jejich užití při vyučování zejména na středních školách klesá.

Jakožto budoucí učitelka bych se problematice aktivizačních metod ráda dále věnovala a rozvíjela možnosti nevěšední aktivizace žáků. Metody, které byly v této závěrečné práci popsány, se dají snadno využít v praxi a některé pedagogy by mohly inspirovat k zařazení do jejich vyučovacích hodin.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

COTTERELL, John. *Social Networks in Youth and Adolescence*. London: Routledge. 2007. 328 p. ISBN 978-0-415-35950-5.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum. 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

ČAPEK, Robert. *Líný učitel – Jak učit dobře a efektivně*. 1. vyd. Praha: Raabe. 2019. 140 s. ISBN 978-80-7496-344-5.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. 1. vyd. Praha: Grada. 2015. 604 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČERVENKOVÁ, Iva. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. 2013. 153 s. ISBN 978-80-7464-238-8.

DE BONO, Edward. *Serious Creativity: Using The Power Of Lateral Thinking To Create New Ideas*. London: HarperCollins. 1995. 352 p. ISBN 978-0006379584.

FEND, Helmut. *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz, 1977. ISBN 3407-51105-1.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. 130 s. ISBN 80-85931-15-X.

GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 80-85783-73-8.

KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Vyučování jako dialog*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 131 s. ISBN 978-80-247-1541-4.

KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. 230 s. ISBN 978-80-247-2857-5.

KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2010. ISBN 978-808-7029-121.

- KOTRBA, Tomáš, LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. 185 s. ISBN 978-80-87474-34-1.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. 232 s. ISBN 978-80-247-3474-3.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7.
- MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy: spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, Josef. *Rozvoj samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 134 s. ISBN 80-210-1880-1.
- MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001, 46 s. ISBN 807-31-500-26.
- MAŇÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1997. 89 s. ISBN 8021015497.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorné dovednosti – Manuál úspěšného lektora*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 168 s. ISBN 978-80-247-3236-7.
- MIOVSKÝ, Michal. *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule: snowball sampling*. 1. vyd. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003, 108 s. ISBN 80-867-3408-0.
- ORPINAS, Pamela and HORNE, M. Arthur. *Bullying Prevention*. Washington: American Psychological Association. 2006. ISBN 1-59147-282-2.
- PECINA Pavel a ZORMANOVÁ, Lucie. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a v praxi*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009. 147 s. ISBN: 978-80-210-4834-8.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. 380 s. ISBN 978-80-717-8978-9.

PODLAHOVÁ, Libuše a kol. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2012. 154 s. ISBN 978-80-247-4217-5.

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. 1. vyd. Praha: Grada, 2019. 336 stran. ISBN 978-80-271-2254-7.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2013. 150 s. ISBN 978-80-262-0404-6.

ŠEĎOVÁ, Klára; ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. 293 str. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-426-7.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2018. 276 str. ISBN 978-80-271-0470-3.

TLÁSKALOVÁ, Andrea. *123 tipů pro výuku, která baví děti i učitele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2021. 176 s. ISBN 978-80-271-3335-2.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 139 s. ISBN 978-80-7367-197-6.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

ČADÍLEK, M., LOVEČEK, A. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně. 2005. [online]. [cit. 2024-02-11]. Dostupné z: http://docplayer.cz/43603006-Didaktika-odbornych-predmetu.html#google_vignette.

Vyšší odborná škola a Střední zemědělská škola. *O škole. Historie Střední zemědělská a vyšší odborná škola Benešov a Střední zemědělská škola* | Aktuálně [online]. [cit. 2024-2-14]. Dostupné z: <https://www.zemsbn.cz/historie>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Didaktická hra „Bomba“.....	str. 33
Obrázek č. 2: Hrací plocha s potřebami.....	str. 36
Obrázek č. 3: Kartičky s materiálem do kompostu.....	str. 40

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Pravidla deskové hry „Nauč mě znát živiny“

Příloha 2: Kartičky s otázkami k deskové hře

Příloha 3: Křížovka