

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Markéta Surovcová

Efektivní výuka českého jazyka na 2. stupni ZŠ - metody, formy a postupy

Olomouc 2020

vedoucí práce: doc. Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury,
kterou jsem řádně citovala.

V Olomouci dne

.....

Markéta Surovcová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat doc. Mgr. Kamilu Kopeckém, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a cenné připomínky. Dále bych chtěla poděkovat všem učitelům českého jazyka a literatury za vyplnění dotazníku.

Obsah

Úvod	6
I Teoretická část	7
1. Výuka a faktory ovlivňující efektivní výuku českého jazyka.....	8
1.1 Vymezení výuky.....	8
1.2 Faktory ovlivňující efektivní výuku českého jazyka	9
2. Výukové metody	13
2.1 Klasifikace výukových metod	14
2.1.1 Charakteristika inovativních (aktivizujících) výukových metod	16
2.1.1.1 Problémové vyučování	16
2.1.1.2 Didaktická hra.....	17
2.1.1.3 Inscenační metody	18
2.1.1.4 Metody kritického myšlení	20
2.1.1.5 Diskusní metody	34
2.1.1.6 Využití moderních technologií ve výuce	35
II Empirická část	44
3. Výzkumný cíl.....	45
4. Výzkumný soubor	47
4.1 Průběh sběru dat	49
5. Výzkumná metoda	50
6. Prezentace výsledků výzkumného šetření	51
6.1 Preference inovativních výukových metod u učitelů 2. stupně ZŠ ve Vsetíně	51
6.2 Preference inovativních výukových metod u učitelů 2. stupně ZŠ ve Vsetíně	52
6.3 Preference inovativních výukových metod ve vazbě na pohlaví	57
6.4 Preference inovativních výukových metod ve vazbě na ZŠ.....	58
6.5 Preference inovativních výukových metod ve vazbě na délku praxe.....	59
6.6 Účinnost inovativních výukových metod	60
6.7 Výzkumné otázky	61
6.7.1 Výzkumná otázka 1	61
6.7.2 Výzkumná otázka 2	61
6.7.3 Výzkumná otázka 3	61
6.7.4 Výzkumná otázka 4	61
6.7.5 Výzkumná otázka 5	62
6.7.6 Výzkumná otázka 6	62

7. Shrnutí.....	63
Závěr.....	66
Použité zdroje.....	67
Seznam příloh.....	73
Seznam obrázků	74
Seznam tabulek	75
ANOTACE.....	80

Úvod

Svou diplomovou práci píšu v rámci oboru Učitelství českého jazyka a literatury pro 2. stupeň základních škol. Téma práce *Efektivní výuka českého jazyka na 2. stupni - metody, formy a postupy* jsem si vybrala z toho důvodu, že učím český jazyk a literaturu v 6. třídě na ZŠ a chtěla bych se dozvědět více o nových a inovativních metodách výuky českého jazyka. Podle mého názoru je důležité, aby vyučovací hodina byla motivující, aktivizující, názorná a přiměřená.

Práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části diplomové práce se budu nejprve věnovat vymezením pojmu výuka. Dále objasním faktory, které ovlivňují efektivní výuku českého jazyka. Faktory ovlivňující efektivní výuku úzce souvisí s dodržováním didaktických zásad, proto jim budu věnovat krátkou pozornost. Následně uvedu definice výukových metod od různých autorů. Budu se zabývat klasifikací výukových metod podle různých kritérií. V poslední kapitole teoretické části práce se zaměřím na charakteristiku a příklady inovativních výukových metod, které jsou pro tuto práci stěžejní, jelikož z některých metod budu vycházet ve svém průzkumu. Konkrétní inovativní výukové metody stručně vysvětlím a uvedu příklady, jak je zapojit do výuky českého jazyka a literatury na druhém stupni základní školy.

V praktické části diplomové práce budu realizovat výzkumné šetření zaměřené na užívání inovativních výukových metod učiteli na 2. stupni základních škol ve Vsetíně. Data jsem sbírala prostřednictvím dotazníku, který obsahoval otevřené i uzavřené otázky. Dotazník jsem rozeslala v elektronické podobě na e-maily učitelů českého jazyka a literatury, kteří působí na druhém stupni základních škol ve Vsetíně. Mým cílem je zjistit obeznámenost všech učitelů s vybranými inovativními výukovými metodami a následné užívání vybraných metod ve školní praxi. Dále je předmětem průzkumu srovnání výsledků učitelů z hlediska pohlaví, délky praxe a základní školy, na které daný učitel působí.

I Teoretická část

1. Výuka a faktory ovlivňující efektivní výuku českého jazyka

V této kapitole nejprve uvedu stručné definice výuky různých autorů, protože je zapotřebí na úvod vysvětlit, co to vůbec výuka je. Následně se budu podrobněji zabývat faktory, které ovlivňují efektivní výuku českého jazyka. Dále popíšu didaktické zásady, které by měl dodržovat každý učitel.

1.1 Vymezení výuky

V následující podkapitole vymezím různá pojetí výuky kvůli jasnější představě o tom, jaké charakteristiky zahrnují.

„Výuka jako institucionalizovaná forma výchovy odehrávající se ve škole je forma systematického, cílevědomého vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Výuka je chápána jako systém, který zahrnuje proces vyučování, cíle výuky, obsah výuky, podmínky, determinanty a prostředky výuky, typy výuky, výsledky výuky“ (Zormanová, 2012, s. 8).

Pojem výuka představuje základní a nejvýznamnější formu vzdělávání. Je to sociální systém, ve kterém působí různé prvky (učitel, žák, učivo) v určitém poměru. Výuku lze také definovat jako činnosti učitele a žáků, které probíhají v předem stanovených časových intervalech. Proces výuky se týká konkrétního učebního obsahu a uskutečňuje se ve specifickém prostředí. Není možné ji uskutečnit bez vzájemné komunikace a interakce mezi učitelem a žáky (Zormanová, 2014).

Výuka je proces zákonitých, na sebe navazujících a vzájemně spojených jevů, které sledují určitý cíl. Žádoucí změny jevů vyžadují přístupy jako je navozování změn v myšlení, v dovednostech, ve vztazích a psychických procesech. Cílem je dosáhnout určitých vědomostí, aktivit, postojů a psychických stavů (Maňák, Švec, 2003).

„Výuka je historicky ustálená forma cílevědomého a systematického vzdělávání i výchovy dětí, mládeže a dospělých. Realizuje se především ve školách různých typů i stupňů, v rodině, v různých kurzech a speciálních zařízeních“ (Skalková, 2007, s. 111).

Výuka je širší pojem než vyučování, jedná se o jakýkoliv edukační proces, kdy se jedinec něco učí. Zahrnuje činnost učitele i žáka, proces vyučování, cíle a obsah výuky, obsah

výuky, podmínky, determinanty a prostředky výuky, typy výuky i výsledky výuky. Naopak vyučování je činnost učitele a učení je činnost žáků, obě složky dohromady tvoří společnou interakci, výuku (Průcha a kol., 2001).

Z následujících definic vyplývá, že výuka je forma vzdělávání, která má určitý systém, probíhá v určitém prostředí a čase. Podstatou výuky je dosažení konkrétního cíle, kterým je ve většině případů nabytí vědomostí a dovedností. Realizace výuky není možná bez vzájemné komunikace mezi učiteli a žáky.

1.2 Faktory ovlivňující efektivní výuku českého jazyka

Efektivní výuka je dynamický proces, který je charakterizován získáváním znalostí, dovedností, postojů a praktických zkušeností. Souvisí s osobním rozvojem žáků, respektuje jejich potřeby a očekávání (Harkin, 2000).

Sitná (2009) definuje efektivní výuku jako postupy a procesy, jejichž prostřednictvím učitel předává žákovi informace, na základě kterých si žák vytváří vlastní úsudky a začleňuje je do souboru svých znalostí, dovedností a postojů. Efektivní výuka rozvíjí u žáků klíčové kompetence, které jsou uvedeny v RVP, a mezi které patří kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Faktorů, které ovlivňují výuku nejen českého jazyka, je celá řada. Pro představu je zde uvedeno a popsáno několik zásad, které považuji za nejdůležitější, a které jsou přímo ovlivnitelné učitelem.

1. Učitel by měl řádně **vysvětlovat učivo** a umožnit žákům, aby se v případě nejasností ptali. Pouhé mechanické zapamatování bez porozumění nemá význam, protože informace bez souvislostí žáci brzy zapomenou (Sitná, 2009).
2. **Jazyková kompetence učitele** souvisí s bodem číslo 1, učitel by měl umět správně formulovat své myšlenky, měl by umět zacházet se svým hlasem, neměl by mluvit monotónně, příliš potichu, ani příliš pomalu, ale ani příliš rychle (Švec, 2002).
3. Dobrá **organizace vyučovací hodiny** je velmi důležitá, na začátku hodiny by mělo být krátké zopakování učiva (příp. uvedení do tématu), učitel tak může odhalit případné nedostatky. Následuje výklad nového učiva a ověření, zda došlo ke splnění výukového cíle vytyčeného učitelem (Obst, 2017).

4. Učitel musí umět **správně zareagovat**, pokud jsou žáci unavení, znudění, nebo pokud panuje bujará nálada (Čechová a kol., 2006).
5. Žáci musí přesně **vědět, co se mají naučit**, proto je důležité, aby učitel své požadavky upřesnil, zdůraznil důležité informace, stanovil klíčová slova a shrnul učivo (Sitná, 2009).
6. Během vyučovací hodiny je důležité věnovat dostatek času k **opakování** probraného učiva (Průcha, 2009).
7. Učivo je potřeba **aplikovat do praxe** (např. ve slohu psaní životopisů a motivačních dopisů), lépe zapamatovatelné jsou poznatky z praktického života (Zormanová, 2014).
8. Pokládání **kontrolních otázek** při výkladu nového učiva jsou důležité proto, aby se vyjasnily nesprávné informace, a aby si žáci nezafixovali chybný závěr (Sitná, 2009).
9. Využití **hry** žáky nejen baví, ale navíc je motivuje k práci a pomáhá rozvíjet komunikační kompetence. Jednoduché hry nevyžadují příliš velkou přípravu, u náročnějších her je někdy potřeba vytvořit speciální pomůcky. Žáci mohou hrát hry samostatně, v týmu proti sobě, nebo v týmu, kdy spolupracují. Mezi hlavní kritéria při využití her ve výuce by měla být dodržena pravidla jako je snadné vysvětlení pravidel, učitel se musí přesvědčit, že žáci hru pochopili a každý žák by se měl hry zúčastnit (Larsen-Freeman, 1986).
10. **Motivace**¹ ve velké míře ovlivňuje efektivitu učení žáků. Motivačních faktorů, které ovlivňují chování i jednání žáka je velké množství. Na každého žáka působí jinak, každý žák je prožívá a reaguje na ně odlišným způsobem. Motivací může být už jen to, že žák chce dosáhnout úspěchu, ale v prostředí školy se jedná nejčastěji o využití odměn (známky, písemné pochvaly, úsměv, pozornost, plánování školního výletu) a trestů (poznámky, vyvolání žáka před tabulí, úkol navíc), které informují žáky o vhodnosti jejich chování, poskytují hodnocení za dosažené výkony a vyvolávají příjemné, nebo nepříjemné emoční zážitky (Lemrová, 2017).
11. Pomocí příznivého **školního klimatu**², na kterém se mimo jiné podílí i samotný učitel, lze zlepšit kvalitu vyučování, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení, dodává žákům pocit jistoty a posiluje vzájemnou důvěru (Jůvová a kol., 2013).

¹ Motivace neboli pohnutka je souhrn intrapsychických dynamických sil (motivů), které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního (Lemrová, 2017).

² Soubor vnějších a vnitřních podmínek, které působí na jednotlivé žáky a učitele a vzájemně ovlivňují jejich chování (Jůvová a kol., 2013).

12. Se školním klimatem úzce souvisí **emoce**³. Pozitivní emoce udržují pozornost žáka, zvyšují vnímavost souvislostí, usnadňují zapamatování a vybavování z paměti. Negativní emoce mohou naopak kognitivní emoce (pozornost, myšlení, vnímavost, paměť) narušovat, ale přiměřená míra negativních emocí může být prospěšná, protože mohou být podnětem k většímu úsilí. Obecně platí, že žádné emoce pro výuku nejsou vhodné, pokud jsou intenzivní, např. pokud se žáci těší, že další hodinu půjdou do kina, tak se nebudou soustředit na výklad učitele (Lemrová, 2017).

Efektivitu vzdělávacího procesu lze také ovlivnit dodržováním **didaktických zásad**:

Zásada uvědomělosti a aktivity

Jedná se o požadavek, aby se žáci aktivně účastnili vyučovacího procesu. Žáci musí pochopit podstatu osvojovaného učiva, což přispívá ke kladnému vztahu k učivu a učení. Aby byla zásada naplněna, je potřeba navodit aktivitu celé žákovy osobnosti, tedy nejen aktivitu rozumovou, ale i citovou a volní (Obst, 2017).

Zásada názornosti

Žáci při výuce poznávají učivo na základě smyslového vnímání předmětů a jevů nebo jejich zobrazení. Je možné realizovat názorný výklad i bez použití názorných pomůcek, ale pouze za předpokladu, že žáci mají jasné a vědecké představy (ne intuitivní), které jim učitelův výklad umožní pochopit. Učitel si vždy musí ověřit, zda nejsou představy žáků nepřesné (Zormanová, 2014).

Zásada soustavnosti

Zásada je vnímána jako požadavek, aby žáci pod vedením učitele postupovali systematicky při osvojování vědomostí a dovedností. Je důležité se k danému tématu za určitou dobu (např. každý rok) vracet, ale pokaždé z jiného hlediska (Obst, 2017).

Zásada přiměřenosti

Zásada klade důraz na to, aby obsah i rozsah učiva odpovídal psychickým i somatickým zvláštnostem daného věkového stupně dítěte. Určitá úroveň rozvoje žáků musí být zohledněna při výběru vyučovacích metod, organizačních forem práce i učebních pomůcek (Průcha, 2009).

³ „Emoce jsou subjektivní prožitky jedinců, které se vztahují k němu samotnému, k jiným lidem či situacím nebo objektům“ (Lemrová, 2017, s. 43).

Zásada trvalosti

Cílem této zásady je trvalé osvojení vědomostí a dovedností na úrovni, aby byly pro každého jedince trvalým a použitelným nástrojem v dalším sebevzdělávání a v pracovních činnostech. Realizace trvalosti není dána jednotvárným a mechanickým opakováním, ale je určena výběrem základního učiva, odlišením podstatného učiva od nepodstatného, vytvářením mezipředmětovými souvislostmi a systematizací učiva (Obst, 2017).

Zásada výchovnosti vyučování

Zásada klade důraz na to, aby obsah, metody a formy práce ve vyučování přispívaly k utváření morálních a citových kvalit žáků. Výchovné působení by mělo být ve všech předmětech (společenskovědních, přírodovědných i technických). Záleží pouze na učiteli, zda konkrétní učivo bude mít výchovný účinek, či nikoliv (Obst, 2017).

Zásada vědeckosti

Zásada vyžaduje, aby bylo vyučování po všech stránkách na vědecké úrovni. Je to z toho důvodu, aby si žák osvojil pravdivé, vědecky prokázané poznatky. Je žádoucí, aby učitel žáky informoval o diskutovaných problémech a vědeckých hypotézách, protože si žáci mohou utvořit představu o složitém vývoji vědy (Zormanová, 2014).

Zásada spojení teorie s praxí

Již výše bylo nastíněno, že je důležité propojit probírané učivo s praxí. Učitelům se doporučuje, aby používali metody a formy práce, které předpokládají spojení teorie s praxí, jedná se např. o projektovou výuku, aktivizační metody (Průcha, 2009).

2. Výukové metody

V následující kapitole se budu zabývat definicí výukových metod a jejich dělením. Jelikož existuje nepřehledné množství klasifikací, uvedu je jen stručně. Aktivizačním metodám se budu věnovat podrobněji, protože dle mého názoru mají velký vliv na efektivní výuku. Této kapitole se budu věnovat podrobněji, protože je stěžejní pro diplomovou práci.

Samotný pojem **metoda** pochází z řeckého slova „*methodos*“. Původní význam tohoto slova je cesta, postup směřující k cíli (Klement a kol., 2014). V dnešní době chápeme metodu jako určité prostředky, postupy a návody, prostřednictvím kterých můžeme dosáhnout cíle v určité činnosti (Zormanová, 2012).

Výukovými metodami se zabývá několik autorů, pro představu uvedu vymezení termínu některých z nich.

Maňák a Švec (2003) chápou výukovou metodu jako cestu, po které se ve škole vydá žák, a ostatní činitelé mu tuto cestu usnadňují. Jinými slovy metoda představuje soubor vyučovacích aktivit učitele a učebních činností žáků, které jsou propojeny s výukovými cíli. Výuková metoda zprostředkovává a zajišťuje dosažení vzdělávacích cílů, působí spolu s několika faktory, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují.

Vorlíček (1984) vysvětluje výukovou metodu jako cílevědomý a záměrný postup, kterým učitel usměrňuje učení žáků při vyučování a rovněž slouží k aktivizaci pozornosti žáků.

Vališová (2008) vymezila výukovou metodu jako způsob uspořádání činností učitele a žáků. Rozvíjí profil vzdělanosti žáka a působí v souladu s výchovnými a vzdělávacími cíli.

Skalková (2007) uvádí, že výuková metoda je způsob záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují k vymezeným cílům. Vyučovací metody procházely a stále procházejí dlouhým historickým vývojem. Je to způsobeno měnicími se společensko-historickými podmínkami vyučování, charakterem školy jako instituce a pojetím vyučovacího procesu.

„Metodu výuky chápeme jako učitelem projektovaný model jeho činnosti, který se realizuje vzájemnou interakcí učitel-žák, při níž dochází k optimálnímu osvojení soustavy učiva žákem a k dosažení výukových cílů. Metoda výuky je tedy model činnosti učitele a žáků, směřující k dosažení cílů“ (Obst, 2017, s. 66).

2.1 Klasifikace výukových metod

Utřídit výukové metody se pokusilo mnoho autorů, kritéria třídění jsou stále předmětem odborných diskuzí a doposud neexistuje obecně uznávaný systém vyučovacích metod. Důvodem obtížného vytvoření jednotné klasifikace je rozmanitost vyučovacího procesu a jeho neustálá dynamika (Klement a kol., 2014).

Různí autoři použili pro klasifikaci metod rozdílná kritéria. Z hlediska **fází výukového procesu** se metody dělí na motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační, ale v každé fázi se téměř všechny metody opakují. Podstata metody zůstává vždy stejná, mění se pouze její varianty (Mojžíšek, 1975).

Vrána (1938) dělí výukové metody **podle počtu žáků**, kteří se na výuce podílejí. Podle tohoto kritéria vyčleňuje metody hromadné výuky, skupinové výuky a individuální nebo individualizované výuky.

Základní výukové metody lze dělit také **podle stupně aktivity a heurističnosti** na informačně receptivní, reproduktivní, problémového výkladu, heuristické a výzkumné (Lerner, 1986).

Z hlediska pramene, který je rozhodujícím zdrojem žákova poznání, se mohou metody rozlišovat na slovní, názorně demonstrační a praktické (Maňák, 1967).

Obst (2017) považuje třídění metod na informačně receptivní (např. přednáška, výklad, rozhovor), problémové (sokratovský rozhovor, řešení problémových úloh, didaktické hry) a výzkumné (řešení badatelských úloh, samostatná experimentální a teoretická činnost) za neoptimálnější. Vychází **z analýzy obecné didaktické literatury a zkušeností z praxe**. Systém uvedených metod odpovídá způsobu činnosti při osvojování učiva, jelikož lze podle psychologů rozlišit *tři úrovně lidské činnosti*:

- a) *reproduktivní* (informačně receptivní metody),
- b) *produktivní* (problémové metody),
- c) *kreativní* (výzkumné metody).

Maňák uvádí komplexní klasifikaci základních metod výuky následovně:

„A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

I. Metody slovní

1. monologické metody (např. vysvětlování, přednáška, popis)
2. dialogické metody (např. rozhovor, diskuse, dramatizace)
3. metody písemných prací (např. písemná cvičení, kompozice)
4. metody práce s učebnicí, knihou

II. Metody názorně demonstrační

1. pozorování předmětů a jevů
2. předvádění (předmětů, modelů, pokusů, činností)
3. demonstrace obrazů statických
4. projekce statická a dynamická

III. Metody praktické

1. nácvik pohybových a pracovních dovedností
2. žákovské laborování
3. pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
4. grafické a výtvarné činnosti

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

I. Metody sdělovací

II. Metody samostatné práce žáků

III. Metody badatelské, výzkumné

C. Struktura metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

I. Postup srovnávací

II. Postup induktivní

III. Postup deduktivní

IV. Postup analyticko-syntetický

D. Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální

I. Metody motivační

II. Metody expoziční

III. Metody fixační

IV. Metody diagnostické

V. Metody aplikační

E. Varianty metody z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

I. Kombinace metod s vyučovacími formami

II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami“ (Maňák, 2003, s. 34-35)

Podle Maňáka (2003) jsou v současném školství nejrozšířenější a nejčastější metody vyprávění, vysvětlování, přednáška, rozhovor, diskuze, práce s učebnicí, knihou a textem.

Kotrba a Lacina (2007) se zaměřili na inovativní (aktivizující) metody, protože aktivita je základ pro výkon člověka. Podporuje samostatné rozhodování a přispívá ke vzniku tvořivých produktů. Mezi inovativní metody řadí autoři problémové vyučování, hry, diskusní metody, situační metody, inscenační metody a speciální metody.

2.1.1 Charakteristika inovativních (aktivizujících) výukových metod

V následující podkapitole se zaměřím na inovativní výukové metody, protože jsou pro efektivní výuku českého jazyka velmi důležité. Inovativní (aktivizující) metody jsou postupy, pomocí kterých žáci dosahují výchovně vzdělávacích cílů na základě vlastní učební práce, přičemž se klade důraz na myšlení a řešení problémů. Metody pomáhají překonávat stereotypy ve výuce, aktivizují žáky a podporují tvořivost učitelů (Maňák, Švec, 2003).

2.1.1.1 Problémové vyučování

„Problémové úlohy tvoří základ všech aktivizačních metod. V každé se řeší určitý problém, který je pomocí aktivizační metody různě pojat, zpracován a řešen“ (Kotrba, Lacina, 2007, s. 82). Klade se důraz na myšlení, vytváření hypotéz, objevování a bádání. V problémové výuce se uplatňuje smyslové vnímání, teoretické a empirické poznávání (Maňák, 1997).

Konkrétní problém můžeme žákům zprostředkovat hrou (např. vědomostní kvíz). Žáci mají pomocí různých návodů (indicií, pomocných slov) hádat, co se stalo. Po analýze textu by měli být schopni nalézt řešení konkrétní situace (Kotrba, Lacina, 2007).

Mezi další příklady problémových metod patří doplnění neúplného textu z hlediska logického úsudku, psaní recenzí, nalezení úmyslné chyby v zadání, vyčlenění údaje, které do schématu úlohy nepatří, protože neodpovídají zadaným podmínkám (Maňák, 1997).

Spadají zde i úlohy na předvídání, kdy učitel definuje určitý problém, nebo popíše danou situaci. Někdy může žáky povzbudit k zamyšlení pomocí sugestivní otázky. Žák na základě známých faktů předvídá, k čemu by mohlo dojít. V hodině českého jazyka se tato metoda dá použít při čtení s předvídáním, kdy učitel rozstříhá text do několika částí, žáci si přečtou nejprve jednu část příběhu a předvídají, co se bude dít dále (Ouroda, 2000).

Ve frontální výuce je problémové vyučování možné aplikovat pomocí kladení problémových otázek ve výkladu (Maňák, 1997).

Tabulka 1: Příklady problémových otázek (Maňák, 1997)

Proč...	Jak bys vysvětlil...	Dokaž...	Jak souvisí...
Čím se liší...	Urči...	Jaký je základní rozdíl...	Co je příčinou...
Srovnej...	Popiš...	Které společné znaky...	Jak lze použít...

2.1.1.2 Didaktická hra

Didaktická hra je činnost, ve které žák poznává něco nového, musí dodržovat určitá pravidla a rozvíjí vztahy se spolužáky. Ve výuce je možné využívat hry, které rozvíjí kognitivní funkce žáků, ale i hry zaměřené na snazší osvojování a procvičování učiva (Maňák, 1997).

Hry mohou žáky zapojit velmi intenzivně do výuky a přimět je k vysokému soustředění. Díky zvýšenému zájmu a motivaci, které jsou vyvolány kratší hrou, mohou žáci získat k předmětu i k učiteli kladný vztah (Petty, 1996).

- **Rozhodovací hry**

Rozhodovací hry lze hrát jako soutěž např. ve dvojicích (příp. trojicích), při které se hraje na čas nebo přesnost. Učitel musí předem připravit sadu kartiček, které je vhodné pro snazší a rychlejší kontrolu očíslovat. Úkolem skupin může být třídění kartiček, klasifikace nebo přiřazování. Příkladem může být hra, kdy každá skupina obdrží stejnou sadu cca 30 kartiček, které obsahují různé věty, v nichž je vždy jedno slovo podtrženo, např. „Liška hbitě vklouzla pod padlý kmen a zmizela.“ Žáci musí podtržená slova roztrždit podle slovních

druhů. Skupina, která je roztrídí jako první správně, vyhrává. Podobné hry je možné používat, pokud chceme procvičovat rozlišování mezi metaforou, přirovnáním a personifikací (Petty, 1996).

- **Soutěž**

Soutěž je úsilí o dosažení úspěchu, předstížení druhých a úsilí o prvenství. Rivalita probíhá mezi minimálně dvěma žáky, nebo mezi skupinami žáků. Všichni účastníci mají stejný cíl, kterého ale dosáhne pouze jeden z nich. Učitel hodnotí výkony soutěžících podle předem stanovených kritérií, sděluje žákům, co se jim na každém výkonu líbilo a co je potřeba zlepšit. Hodnocení nemusí vždy provádět učitel, ale i zvolený žák, nebo skupina žáků. Na konci soutěže se zvolí vítěz, který je odměněn, nebo se může účastnit dalších kol soutěže. Příkladem soutěže v hodině českého jazyka může být recitace básně (Filipec a kol., 1998).

- **Minuta**

Žáci si z nádoby vytáhnou název předmětu, o kterém musí minutu mluvit, aniž by se opakovali nebo dělali delší pauzy. Je vhodné dát žákům určitý čas na přípravu (Petty, 1996).

- **Příběhy na pokračování**

Při aktivitě sedí žáci v kruhu a učitel, nebo první člen skupiny přečte z kartičky první řádek příběhu. Další žák vymyslí pokračování, až něco postupně vymyslí všichni žáci (pokud příběh není ukončený, může se dát další kolo). Pro tuhle hru se doporučuje volit velmi jednoduché příběhy, např. *Petr našel v polici obrázek* (Petty, 1996).

Složitější varianta aktivity vznikne, pokud učitel zadá úvodní i závěrečnou větu příběhu. Skupina musí vytvářet příběh tak dlouho, dokud nezazní poslední zadaná věta. Vymýšlení příběhu je zábavné hlavně tehdy, pokud jsou dané dvě věty legrační, případně pokud spolu logicky nesouvisejí, např. první věta: *Pes se naučil hrát na trumpetu.*, poslední věta: *Moje babička nesnáší špagety* (Petty, 1996).

2.1.1.3 Inscenační metody

Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, ve kterých jsou žáci v rámci edukačního procesu aktéry předváděných situací. Jde o předvádění události, ve které se doplňuje hraní rolí s řešením problému. Při předvádění scénky se prohlubuje

osvojené učivo, objasňují se motivy a city lidí, žáci dokážou lépe pochopit mezilidské vztahy (Maňák, Švec, 2003).

- **Hraní rolí a simulační hry**

Hraní rolí se využívá při rozvíjení mezilidských dovedností jednotlivců a empatie. Žáci se vžívají do různých rolí a jednají podle daného scénáře, např. tři žáci si mezi sebou rozdělí postavy z románu, který všichni žáci společně čtou. Ostatní dané žáky sledují a ptají se na motivy jejich jednání. (Biech, 2015).

V rámci **přípravy scénáře** lze dát žákům nejprve základní informace a vysvětlit potřebné techniky, následně je potřeba žákům předvést, jak mají situaci správně předvádět (např. při vedení interview). Někdy je vhodné předložit žákům scénář písemně (každý herec většinou potřebuje svůj vlastní), zdůraznit cíl každé role a dát co nejstručnější instrukce, aby si žáci mohli detaily domyslet sami. Zajímavější pro žáky je, pokud je učitel uvede do problému pomocí falešných dopisů nebo novinových článků. Pokud nelze přidělit každému žáku určitou roli, je vhodné ostatním přidělit úlohu pozorovatele, přičemž každý pozorovatel dostane za úkol sledovat jinou postavu, nebo určitý aspekt. Pozorování a poznámky žáků mohou být spouštěcím mechanismem pro následnou diskuzi (Petty, 1996).

Možností, jak zadat dramatickou hru, je celá řada. Jedním ze způsobů je **zadání instrukcí**, které žákům dávají informaci o tom, co se od nich očekává. Velmi důležitou roli zde hrají užitá slovesa, např. promyslete, popište, ukažte, argumentujte (Machková, 2004).

Dalším způsobem je **vyprávění** nebo **předčítání příběhu**. Druhý způsob učitelé volí zvláště tehdy, pokud je potřeba dodržet přesné citace, např. pokud seznamujeme žáky se záznamem, který si udělala do svého soukromého deníku nějaká postava (Morganová, Saxtonová, 2001).

Učitel může **klást** nejrůznější **otázky** v průběhu hraní, které žáky navedou, např. *Dohodli jsme se, že...?, Jaké výhody a nevýhody má naše řešení?, Se kterou postavou bychom se rádi setkali, abychom získali informaci o...?, Existuje nějaká situace, ve které by se dalo ospravedlnit takové jednání?, Co se stane, když se obyvatelé ostrova rozhodnou odmítnout pomoci sousednímu ostrovu?*. Pokud žáci nedodržují kázeň, může si učitel pomoci otázkami typu *Jak bychom měli jít, aby nás strážce neslyšely?* (Cisovská, 2011).

Po předvedení scény by měla co nejdříve proběhnout **diskuze**. Jedná se o nejdůležitější a časově nejnáročnější část činnosti. Cílem je zhodnotit scénář a dospět k obecným závěrům. Je vhodné, aby si učitel připravil seznam otázek, které bude chtít položit jednotlivcům, skupinám, nebo celé třídě. Jedná se například o otázky: *K čemu došlo? Proč*

události probíhaly zrovna takhle? Mohly se udát jinak? Pokud ano, jak? V jakém směru byl scénář (ne)realistický? Jak se jednotliví aktéři v průběhu hry cítili? Jaké byly jejich motivy? (Petty, 1996).

2.1.1.4 Metody kritického myšlení

„Obecně metody kritického myšlení aktivizují myšlení žáků, motivují je k přemýšlení a k učení, žáci jsou aktivně zapojováni do učebního procesu. Kritické myšlení pomáhá žákům formulovat vlastní otázky, vede žáky k hlubší analýze problémů, povzbuzuje je k sebevyjádření. Při používání těchto metod se učitelé stávají partnery a žáci jsou spoluvůrci učebního procesu“ (Trojanová, 2006).

- **Pětílístek**

Pětílístek je jednoduchá, časově nenáročná aktivita, která aktivizuje žáky a pomáhá rozvíjet kritické myšlení. Využívá se jak na úvod, tak i jako shrnutí tématu. V úvodní fázi procesu učení (evokace) může přispět ke zjištění toho, co si žáci pamatují, nebo jaký mají prekoncept (Altmanová, 2014). V závěrečné fázi výuky (reflexe) je metoda vhodná z toho důvodu, že pomáhá žákům vytvořit si vlastní koncept toho, co se naučili. (Poláková, 2009). Tvorba pětílístku může být také dobrým výchozím bodem pro následnou diskuzi (Altmanová, 2014).

Pětílístek patří mezi metody, které zvládnou i žáci na 1. stupni ZŠ, proto se může mylně zdát, že je vhodný hlavně pro ně. Základem metody je stručně shrnout určité téma, názor, postoj (Altmanová, 2014).

Jedná se o pětiřádkovou „básničku“, která žáka vede, aby své názory a znalosti shrnul co nejvýstižněji podle následujícího **schématu**:

- „Do první řádky napíše jednoslovný název pro téma (obvykle podstatné jméno).
- Do druhé řádky vepíše dvouslovný popis tématu, jeho podstatných vlastností, jak je vidí pisatel (odpověď na otázku: Jaké je téma?).
- Třetí řádku sestaví ze tří slov vyjadřujících dějovou složku tématu – tedy, co „téma“ dělá nebo co se s ním děje.
- Do čtvrté řádky autor pětílístku napíše větu o čtyřech slovech, která se vztahuje k tématu (sloveso může chybět).
- Do poslední řádky vymyslí jednoslovné synonymum, které rekapituluje podstatu tématu.“ (Poláková, 2009)

Schéma pětilístku:

Název (obvykle podstatné jméno). _____

Popis (jaký/á je?) _____

Co dělá? _____

Věta o čtyřech slovech. _____

Opětná formulace podstaty (synonymum). _____

Příklad:

sopky
rudé horké
vybuchují hoří kouří
velká přírodní ohňová pec
peklo

(Poláková, 2009)

Metoda se dá použít v jakémkoliv předmětu, v literatuře se nejčastěji používá při popisu básně, nebo literární postavy. V komunikační a slohové výchově lze využít k popisu např. slohového útvaru.

Příklad:

vypravování
zajímavé srozumitelné
seznamuje sděluje zaujme
zajímavě sděluje moje zážitky
sdílení

(Altmanová, 2014)

Výhodou je, že každý žák píše sám podle sebe a nehodnotí se, co je a co není špatně. Také dává žákům prostor pro vyjádření jejich individuality a kreativity (Poláková, 2009).

Altmanová (2014) uvádí následující **postup, jak zavádět pětilístek do výuky:**

- Vysvětlíte žákům metodu.
- Jednotlivé pokyny píše postupně na tabuli.
- Dejte žákům prostor, aby mohli své pětilístky vytvořit.

- Nechte žáky, aby si své výtvořky přečetli ve dvojici a sami doporučovali něčí práci k přečtení.
- Vyzvěte žáky, aby se ptali mezi sebou, proč napsali právě to či ono.
- Nechte žáky přečíst několik prací, odvolávejte se na to, co v nich zaznělo. Ptejte se, proč žáci zvolili tu či onu formulaci.
- Až žáci metodu zvládnou, mohou vytvářet ve dvojici či skupině společný pětílístek, tj. nejprve vytvoří každý svůj, a posléze se snaží dohodnout, které z formulací zvolí pro společný.

Obecně není vhodné žákům zadávat pětílístek pomocí slovních druhů, tj. první řádek podstatné jméno, druhý řádek přídavná jména, třetí řádek slovesa aj. Konečná podoba pětílístku je sice podobná, ale pokud je metoda zadána tímhle způsobem, žáci nemají možnost nad tématem hlouběji přemýšlet. Nebudou-li žáci zadání rozumět, je lépe uvést příklad, než podat vysvětlení pomocí slovních druhů (Altmanová, 2014).

Po dokončení aktivity je vhodné, aby žáci své „básně“ přečetli, a aby následně řekli, která formulace u spolužáků je nejvíce zaujala, příp. proč (Poláková, 2009).

- **Metoda I.N.S.E.R.T.**

Zkratka pochází z anglické věty **I**nteractive **N**oting **S**ystem for **E**ffective **R**eadin**G** and **T**hinking, což v překladu znamená interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení. Jedná se o metodu kritického myšlení, která žákům umožňuje detailně zpracovat určitý text a případně jej tvůrčím způsobem dále rozvíjet (Grecmanová, Urbanovská, 2007). Realizace metody spočívá v tom, že si žáci text podrobně přečtou a k jednotlivým pojům, větám, či odstavcům přiřazují znaménka (buď na okraj stránky, nebo podtrhnou slovo a k němu napíší příslušnou značku), která vyjadřují, co žáci znají, co je pro ně nové, s čím souhlasí, s čím nesouhlasí a o čem se chtějí dozvědět více (Buehl, 2013).

Tabulka 2: Charakteristika užívaných znamének (Buehl, 2013)

✓	Žák informaci zná, je v souladu s jeho dřívějšími vědomostmi.
+	Žák se dozvěděl informaci, která je pro něj nová.
-	Informace je v rozporu s tím, co žák ví a zná.
?	Žák informaci nerozumí, je mu nejasná, nebo se o ní chce dozvědět více.

Výhodou metody je, že žáci musí být při čtení textu nestále aktivní, musí číst důkladně a pozorně, protože vyhodnocují každou informaci. Každý žák vyhodnocuje informace z textu podle svých předchozích znalostí, proto neexistuje jedno správné řešení, jak text označkovat (každá informace má pro každého žáka jinou hodnotu). Po čtení je vhodné, aby žáci individuálně vyplnili tabulku I.N.S.E.R.T., kde stručně zapíšou ke každé značce několik informací z textu (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Tabulka 3: Příklad tabulky I.N.S.E.R.T. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

✓	+	-	?

Zapisovat do tabulky mohou žáci i společně a to tak, že učitel napíše velkou tabulku na tabuli, nebo vezme čtyři papíry a na každý napíše znaménko. Poté vyzve žáky, aby se individuálně vydali k tabuli, nebo k papírům a stručně na ně napsali vlastními slovy výběr těch pro ně nejdůležitějších (musí text převést do vlastního psaného vyjádření). Pokud je jeho bod již jiným žákem zapsaný, připiše k příslušnému bodu čárku. Díky tomu učitel i žáci získávají přehled o nejčastěji komentovaných částech textu. Jakmile žák zapíše všechny body, které chtěl, musí usednout zpět do lavice (Kyncl, 2013).

Pomocí metody žáci analyzují text při prvním čtení, vybírají informace podle důležitosti, třídí informace, propojují nové informace se známými a porovnávají nové informace s tím, co už o tématu věděli. Pokud žáci porovnávají užitá znaménka ve dvojicích, musí naslouchat a sdělovat druhému, objasňovat důvody pro svou volbu, formulovat otázky, přijímat nápady a respektovat řešení toho druhého (neprosazují své řešení jako lepší). Při zápisu do tabulky se žáci učí formulovat poznatky vlastními slovy a vybírat nejdůležitější informace (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Po vyplnění tabulky je důležitá zpětná vazba. Učitel by měl zjistit, jakým způsobem žáci pracovali, co jim pomáhalo a co jim dělalo potíže. Žáci společně s učitelem mohou procházet jednotlivé značky a porovnat jejich umístění navzájem. Velkou pozornost je zapotřebí věnovat informacím, u kterých mají žáci otazník, nebo mínus (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

- **V. CH. D. (Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se)**

Výukovou metodu používáme při probírání nového učiva. Realizace metody probíhá tak, že učitel rozdělí tabuli na tři široké sloupce, které označí Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se. Tu samou tabulku si žáci napíší do sešitu (Zormanová, 2014).

Tabulka 4: Tabulka V. CH. D. (Zormanová, 2014, 138 s.)

Vím	Chci se dozvědět	Dozvěděl jsem se

Jakmile učitel sdělí žákům téma učiva, tak si žáci napíší do prvního sloupce to, co o daném tématu již ví. Do druhého sloupce si zapisují, co je zajímavé, co by se o daném tématu chtěli dozvědět. Vyplněním dvou sloupců tabulky je ukončena první fáze procesu učení (evokace). Následuje samostatné vyhledávání informací v textu a zaznamenávání toho, co se dozvěděli, do třetího sloupce (nastává fáze reflexe). Žáci zapisují do tabulky nové informace takovým způsobem, že do sloupce *Chci se dozvědět* napíší otázku a do sloupce *Dozvěděl jsem se* poznačí odpověď (Zormanová, 2014).

Žáci nejprve sloupce vyplňují samostatně, poté si tabulky porovnají se spolužáky a následně učitel může sepsat informace získané od všech do tabulky na tabuli (Zormanová, 2014).

- **Brainstorming**

Brainstorming⁴ je základní metoda pro zmapování co nejvíce nápadů na dané téma (Cox, 2013). Název se překládá jako „bouření mozků“ nebo „burza nápadů“ (Sárközi, 2011). Metoda se používá k podpoření tvůrčího myšlení ve skupině, přináší nové nápady a řešení. Týmová metoda se řídí předpokladem, že lidé ve skupině vyprodukují více nápadů, než by vymysleli jednotlivě. Je to způsobeno tím, že na lidi mají velký vliv podněty a připomínky druhých lidí (Cox, 2013).

Ve škole se brainstorming využívá v hromadném vyučování, skupinové výuce i individuální organizační formě. Žáci navrhuji náměty, myšlenky, témata, volné asociace,

⁴ Brainstorming poprvé použil v roce 1939 reklamní pracovník Alex Faickney Osborn, který jej rozpracoval jako specifickou metodu v knize *Applied Imagination*, která vyšla v roce 1953 (Štědroň a kol., 2012).

zkrátka všechno, co je k tématu napadne. Nikdo nesmí jejich nápady kritizovat, ani se autorům nápadu vysmívat, nebo ho ponižovat. Všechny nápady bez výjimky se zapisují, přičemž první, co žáky napadne, bývá racionální a neoriginální. Postupně se uvolňuje atmosféra a žáci produkují nové náměty, které se vyznačují tím, že jsou netradiční, tvůrčí, iracionální až absurdní a plné fantazie. Účast na brainstormingu by měla být dobrovolná, protože ne každý žák přichází s novým nápadem. Metoda trvá tak dlouho, dokud žáci mají nové nápady (Sárközi, 2011).

Koníčková (2013) uvádí následující varianty brainstormingu:

- **Frontální brainstorming** – učitel, nebo jeden z žáků stojí v přední části třídy a zapisuje na tabuli nápady, které sdělují ostatní žáci.
- **Skupinový brainstorming** – žáci sedí v kruhu, zapisovatel sedí mezi nimi a nápady zapisuje nápady na papír.
- **Otázkový brainstorming** – cílem je vyprodukovat co nejvíce otázek, které se týkají daného tématu.
- **Pingpongový brainstorming** – metoda je určena dvěma účastníkům, kteří si sdělují své nápady a hodnotí je.
- **Kolotočový brainstorming** – při realizaci metoda jsou žáci rozděleni do skupin, přičemž každá skupina má jiné zadání úlohy. Po určitém čase skupina přechází na jiné stanoviště, kde si přečtou již napsané nápady a doplní je svými. Po určité době přejdou opět k jinému stanovišti, dokud je neprojdou všechny.
- **Brainstorming s putujícími papíry** – metoda je koncipována stejným způsobem jako výše popsaná s tím rozdílem, že neputuje skupina žáků, ale papíry.
- **Rolestorming** – v průběhu metody žáci nemluví za sebe, ale za jinou zvolenou osobu, která může být reálná, nebo fiktivní (např. Petr Bajza by problém řešil takhle...). Výhodou je, že žáci nemají obavu, že jejich osobu bude někdo hodnotit, proto se zvyšuje množství vyprodukovaných nápadů.
- **Gordonova metoda** – jedná se o variantu brainstormingu, jejímž cílem je vytvořit pouze jedno nové originální řešení problému. Na začátku aktivity nikdo kromě učitele přesně neví, jaký problém se bude řešit. Žáci nejprve řeší problém ze široka, z různých úhlů, které učitel postupně zužuje do té doby, dokud žáci neobjeví řešení.

Obecně brainstorming pomáhá rozvíjet kreativitu, podporuje tvořivé myšlení, vede žáky k originalitě a dává jim možnost čerpat z vlastní fantazie (Sárközi, 2011). Metoda pomáhá žákům udržet pozornost, může působit příznivě při odbourávání trémy, některých

psychických bloků, přispívá k aktivizaci celé třídy a motivuje je k dalšímu učení (Koníčková, 2013).

Možnosti využití brainstormingu jsou široké, na začátku hodiny může sloužit jako uvedení tématu (co žáci ví, co je napadá k tématu, jaké mají otázky). Dále učitel může prostřednictvím metody zjišťovat různé názory na problém, může hledat nové řešení, nebo slouží k shrnutí učiva, příp. k opakování již naučeného učiva. Náměty v hodině českého jazyka mohou být: *Co vás napadne, když se řekne Jan Neruda? Co se asi stane hlavní postavě v ukázce? Jaké je podle vás vhodné téma pro psaní úvahy?* (Koníčková, 2013).

- **Brainwriting**

Brainwriting je obdoba brainstormingu, na rozdíl od něj však žáci neříkají nápady nahlas, ale nejprve si každý sám během cca 5 minut zapisuje své nápady na papír. Po individuální přípravě se dají všechny nápady dohromady a vybere se to nejvhodnější řešení (Bajer, 2013).

- **Podvojný deník**

Metoda se někdy také nazývá dvojitý zápisník, jehož cílem je propojovat text s vlastními vědomostmi, prožitky, asociacemi a otázkami, přičemž ty nejsilnější si žáci zapíší a písemně okomentují. Čtenář tedy musí v průběhu čtení vnímat jak čtený text, tak i vlastní myšlenkové a citové reakce. Formou podvojného deníku je možné číst libovolně dlouhé texty včetně celých knih. Je vhodné dělat si poznámky již v průběhu četby, nikoliv až na závěr (Rutová, 2011).

Metoda spočívá v rozdělení stránky uprostřed svislou čarou. Vlevo žáci vypíší doslovně nějakou větu nebo pasáž, která na ně silně zapůsobila (např. jim připomněl nějaký zážitek, nebo je zaujal autorův styl psaní). Na pravou část stránky napíší smysluplnými větami komentář ke zvolené pasáži, např. proč si zaznamenali právě tuhle pasáž, co jim pasáž připomněla, jaké otázky v nich vyvolala. Žáci by si měli vypsát minimálně tři citace, výpisky by si měli dělat hned v průběhu prvního čtení textu. Doporučuje se, aby učitel vyzval žáky, aby přečetli své zápisy. Na komentáře žáků může navázat a zeptat se ostatních, zda k určité pasáži mají také nějaké poznámky. Učitel může upozornit na shody a rozdíly, což mu může pomoci při vyvolání diskuze (Poláková, 2009).

Tabulka 5: Podvojný deník (Rutová, 2011)

Citace z textu:	Vlastní komentáře:

Učitel volbou této metody dává žákům najevo, že na jejich názoru záleží, dále je učí přemýšlet o textu. Učitel prostřednictvím jednoduché techniky může zjistit, na jaké úrovni přemýšlení o textu se žák nachází (Poláková, 2009).

Metodu je vhodné použít ve druhé fázi učení, tj. uvědomění si významu nových souvislostí (Rutová, 2011). Je možné ji využít při čtení beletrie i odborného textu a také jako způsob zápisu do čtenářského deníku (Poláková, 2009).

Poláková (2009) uvádí následující **postup při zavádění metody do výuky**:

- Učitel by si měl nejprve sám vyzkoušet pomocí metody reagovat na nějaký text.
- Text by měl žáky zaujmout, měl by být spíše kratší, aby žáci nečetli déle než 20 minut.
- Učitel by měl uvést žáky do tématu, měl by v nich vzbudit zájem o nové poznatky.
- Učitel musí vysvětlit pravidla psaní poznámek, vhodné je ukázat žákům přeložený list papíru, aby techniku lépe pochopili.
- Učitel by měl mít připravený příklad zápisu do podvojného deníku, díky kterému bude žákům zřejmé, co se od nich vyžaduje.
- Učitel by měl ujistit žáky, že mohou odpovídat na cokoli a jakkoli.
- Je vhodné, pokud učitel žákům pomáhá doplňujícími otázkami. Pokud je reakce některého žáka příliš osobní, nebo bizarní, měl by to respektovat.
- Po použití metody je zapotřebí shrnout s žáky pozitiva metody, příp. použít otázky pro zpětnou vazbu (*Bylo pro vás snadné, nebo obtížné najít v textu pasáž, kterou jste si vypsali? Proč ano, proč ne? Našli jste něco, co vás oslovilo, co se vám líbilo, nebo nelíbilo, ale nedovedli jste říci proč? Co to bylo? Jaké typy úryvků vás zaujaly? Chtěli byste nějaký konkrétní komentář sdělit svým spolužákům? Který komentář spolužáků vás nějak zaujal a proč? Vidíte nějakou slabinu v použití „Podvojného deníku“? Pokud ano, jakou?.*)

- **Poslední slovo patří mně**

Metoda úzce souvisí s podvojným deníkem, protože pomocí ní lze vést reflexi nad výše uvedenou metodou. Probíhá tak, že vybraný žák oznámí spolužákům, z kterého odstavce (řádku) daný citát pochází a pak jej přečte. Ostatní hádají, proč si vybral zrovna ten úryvek a snaží se odhalit důvod výběru. Učitel musí dohlížet na to, aby se žáci nezesměšňovali a neodbíhali od tématu. Cílem je, aby se zapojilo co nejvíce žáků. Na závěr přečte žák k danému tématu skutečný komentář, čímž končí veškerá diskuze. Poslední slovo tedy patří opravdu tomu, kdo v úvodu četl svůj citát z textu a nikdo nic již nekomentuje (Rutová, 2011).

- **Volné psaní**

Cílem metody je během 2 – 10 minut napsat co nejvíce myšlenek, které žáky napadnou k předložené otázce, příp. nedokončené myšlence. Žáci musí vědět, jaký je časový interval na psaní. Své asociace zapisují jako souvislý text bez přerušení a bez zpětného hodnocení (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Volné psaní pomáhá žákům objevit v sobě nečekané nápady, myšlenky, souvislosti. Pomáhá rozvíjet slovní zásobu, formulovat slova i věty, vyjadřovat myšlenky, rozvíjet fantazii i skutečnost, vnímat čas a držet se tématu (Rutová, 2011).

Volné psaní probíhá tak, že si žák připraví papír a psací potřeby. Učitel žákům sdělí pravidla a předloží žákům otázku. Ihned poté začnou žáci psát bez přerušení souvislý text na základě myšlenek, které je napadnou v souvislosti se zadaným tématem. Učitel zdůrazní, že se nejedná o závod, ale že mají psát čitelně svým obvyklým tempem. Pokud žáky nic k tématu nenapadá, tak mohou chvíli popisovat své pocity, nebo okolí (např. „nic mě teď nenapadá...“). Důležité je, aby se zápis nepřerušil, a aby žáci zapsali pouze své myšlenky a nápady (učitel neřeší pravopis, ani slohovou úpravu). Žák svůj text v průběhu nehodnotí, neopravuje chyby, ani nic zpětně nemění. Po vypršení časového limitu všichni odloží tužky (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Pokud učitel chce, aby žáci přečetli svůj text nahlas, měl by dát slovo jen těm, kteří se sami přihlásí. Neměl by vyvolávat ty, kteří se nehlásí. Po přečtení textu žákem je vhodné, aby se učitel ostatních žáků zeptal, zda je nějaká myšlenka spolužáka zaujala (Rutová, 2011).

Metodu učitel může využít jako rozcvičku a naladění žáků na tvůrčí činnost, dále jako zdroj myšlenek a nápadů pro následnou tvorbu, případně i jako zjištění, co žák o dané věci zná, jaké má o ní představy, nápady. Mezi vhodné námětka komunikační a slohové výchovy patří např. *Proč třídít odpadky? Jak se pozná dobrý přítel? Co to znamená „nekonečný vesmír“?* (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

- **Řízené čtení**

Při realizaci metody učitel uděluje žákům během čtení pokyny, jejichž cílem je zapojit studenty do procesu čtení a následně je vést k úvaze nad textem. Učitel rozdává žákům text, který je rozdělený na několik oddílů. Poté jim položí nějakou otázku, která se týká toho, o čem by text mohl být. Následně je vyzve, aby si přečetli první část. Může je upozornit na něco, čeho by si v průběhu čtení měli všimnout (např. nespisovného jazyka u jedné z postav). Po přečtení první části položí učitel žákům otázky, které se týkají jejich pochopení textu (např. *Kolik postav se podílí na příběhu?*) a otázky, které mohou vést žáky za text (*Co jste slyšeli/viděli při čtení? Jaké pocity ve vás vyvolala první věta?*). Po zodpovězení otázek jsou učitелеm vyzváni, aby si přečetli další část, přičemž je motivuje otázkami (např. *Jak si myslíte, že se bude děj dál vyvíjet? Jaké řešení problému autor zvolí?*). Po přečtení další části se postup opakuje až do přečtení celého textu. Na závěr učitel vyzve žáky, aby celkově shrnuli přínos textu (formuluje otázky tak, aby žáci neodříkali jen fakta, ale aby o textu museli přemýšlet), např. *Dozvěděli jste se z textu to, co jste očekávali? Skončila povídka tak, jak jste si mysleli? Co je podle vás nejdůležitějším sdělením textu?* (Poláková, 2009).

Metoda pomáhá žákům vyjadřovat své názory, porovnávat své odpovědi s novými poznatky z textu, rozvíjet vlastní představivost; rozvíjet kritické myšlení vyššího řádu; diskutovat a mít aktivní přístup k problematice textu, odpovídat na otázky k jednání postav, záměru textu a věrohodnosti (Rutová, 2011). Pomocí metody řízené je také možné rozvíjet základní čtenářskou dovednost „předvídání“ (Poláková, 2009).

Pro zpětnou vazbu se hodí následující otázky: *„Zaujal vás text, který jsme četli? Čím? Vyhovovala vám četba po částech? Proč ano? Proč ne? Bylo pro vás obtížné najít pro svá tvrzení důkazy v textu? Pokud ano, čím to bylo způsobeno? Překvapil vás text něčím? Čím? Která z otázek vás nejvíce zaujala? Překvapil vás nějaký moment diskuze nad textem? Který? Může vám tato metoda pomoci i při četbě jiných textů?“* (Poláková, 2009).

- **Párové čtení**

Metodu párové čtení neboli čtení v duetu je vhodné zařadit do výuky, pokud je text, se kterým mají žáci pracovat, složitý (přeplněný faktografickými informacemi, příp. pokud zpracovává velmi obsáhlé téma). Jak již z názvu vyplývá, metoda spočívá v práci ve dvojicích ve dvou rolích, které se navzájem podporují a spolupracují spolu. Metoda je vhodná pro fázi uvědomění si významu nových informací, při práci s textem odborným i uměleckým (Kyncl, 2013).

V rámci metody rozdělí učitel text na několik částí, přičemž každá dvojice obdrží jednu. Dvojice žáků si svou část textu rozdělí na polovinu a oba si současně přečtou první z nich. Jeden z dvojice zopakuje vlastními slovy z paměti přečtený obsah. Druhý z dvojice sleduje text, navádí spolužáka k informacím, které zapomněl a pokládá doplňující otázky. Společně si naslouchají, vyjasňují si informace a shrnují je vlastními slovy. Následně společně čtou druhou polovinu textu, tentokrát s vyměněnými rolami (Kyncl, 2013). Technika párového čtení umožňuje žákům přerýkat obsah svými slovy, svou slovní zásobou, což zvyšuje pravděpodobnost porozumění textu (Zormanová, 2012).

- **Skládkové učení**

Metodou skládkového učení se žáci učí od sebe navzájem. Nejčastěji se užívá ve fázi uvědomění si významu nových informací. Skládkové učení podporuje spolupráci žáků, vyhledávání důležitých informací v textu, vytváření vlastních učících strategií, dovednost učit spolužáky novým informacím (Kyncl, 2013).

Je vhodné ji užít při práci s delšími texty, které je možné členit např. do kapitol, podtémat. Žáci studují jen svou část v expertních (učících se) skupinách, ve kterých si také ověří, jak textu rozumí ostatní a dohodnou se, co je v něm podstatné. Následně musí vymyslet způsob, jak předají obsah textu spolužákům v domovských skupinách (nejčastěji čtyřčlenné). Domovské skupiny tedy tvoří experti na jednotlivé části studovaného tématu a podstatou je, aby všichni žáci poznali hlavní téma textu ze všech hledisek (Rutová, 2011).

Po realizaci metody je žádoucí ověřit znalosti celé třídy. Žáci mohou odpovídat na otázky, které jim kladou experti v rámci jednotlivých domovských skupin, nebo které klade učitel (Kyncl, 2013).

Metodu je možné využít při vyhledávání základních skladebných dvojic. Učitel rozdělí žáky do skupin po 3 až 4 členech. Následně v každé skupince přidělí každému žákovi číslo⁵ (např. v každé skupince bude žák s číslem 1, žák s číslem 2, žák s číslem 3, žák s číslem 4). Poté „přeskládá“ žáky do expertních skupin podle čísel a rozdělí úkoly v expertních skupinách:

Číslo 1 - v přiděleném textu vyhledávají a označují podmět a přísudek

Číslo 2 - vyhledávají a označují přísudek (podmět je nevyjádřený)

Číslo 3 - vyhledávají a označují podmět a přísudek jmenný se sponou

⁵ Místo čísla může učitel přidělit každému žákovi např. zvíře.

Číslo 4 - pracují s odbornou literaturou, hledají definice pro základní skladebnou dvojici (Trojanová, 2006)

Po uplynutí stanoveného časového limitu se žáci vrátí do domovských skupin s textem, kde mají označený podmět a přísudek a jejich definici. Žáci s přiděleným číslem 4 seznámí ostatní členy skupiny se zněním definice a ostatní kontrolují správnost svých textů (Trojanová, 2006).

Na konci metody může učitel získat od žáků zpětnou vazbu pomocí otázek: *Podarilo se vám v expertní skupině text dobře shrnout? Vymysleli jste dobrý způsob, jak obsah předat v domovské skupině? (Na čem jste to poznali?) Které metody a postupy v domovské skupině se vám líbily a proč? Co byste příště na své práci udělali jinak?* (Kyncl, 2013).

- **Zpřeházené věty**

Aby se mohla aktivita zrealizovat, musí učitel připravit cca pět nebo šest lístků, na kterých je napsána nějaká událost po jednotlivých částech. Učitel lístky připevní na tabuli v přeházeném pořadí. Žáci mají za úkol lístky sestavit do správného pořadí. Návrhy si mohou zapsat do sešitu a následně chodí jednotlivě k tabuli a přemísťují vždy jeden lístek dle svého názoru. Jakmile se shodnou všichni žáci na konečném pořadí lístků na tabuli, obdrží text. Při pečlivém a pozorném čtení zjistí, zda srovnali věty správně (Steelová a kol., 2007).

Užitím metody se žák soustředí na četbu, dokáže uspořádat text do logické posloupnosti a dokáže ji odůvodnit. Metodu je vhodné užít převážně ve fázi evokace a reflexe (Zormanová, 2012).

- **Myšlenkové mapy**

„Myšlenková mapa⁶ je alternativní formou záznamu údajů. Tato forma nevyužívá běžné lineární uspořádání zápisků a poznámek, jak ho známe z žákovských sešitů. Její podstatou je vizuální (grafické) zachycení pojmů a vztahů mezi nimi“ (Sárközi, 2011).

Myšlenková mapa pomáhá rozvíjet myšlenky, usnadňuje jejich zaznamenávání a zpracování. Žáci mohou využít tvořivost, kterou aktivizují mozek a budou se lépe soustředit na dané téma. Při tvorbě myšlenkové mapy má žák tendenci přemýšlet nad tématy v kontextu, a to zároveň vyvolá mnohem větší koncentraci (Kosíková, 2011).

⁶ Myšlenkové mapy zpopularizoval zhruba od 60. let minulého století Anthony „Tony“ Peter Buzan. Buzan byl anglický výchovný poradce a autor mnoha knih na téma myšlenkové mapy (Buzan, Buzan, 2012).

„Studenti si mohou s pomocí myšlenkových map uspořádat pojmový aparát, asociace, myšlenky a argumentaci, čímž si ujasní priority informací a díky tomu si vytvoří logický rámec, který mohou následně využít při prezentování dané problematiky“ (Simon, 2017).

V pracovním sešitě Český jazyk s Tobiášem (Skladba, Věta jednoduchá I) jsou vztahy mezi větnými členy znázorněny tak, že otec s matkou reprezentují základní skladební dvojici (podmět a přísudek) a děti (závislé větné členy) se drží jednoho z nich za ruku. Díky propojení rodiny a vztahů v ní se syntaktickou stavbou věty mohou žáci lépe pochopit vztahy mezi větnými členy (Sárközi, 2011).

Tvorba myšlenkových map je jednoduchá. Do středu papíru žák napíše téma, které představuje aktuální oblast zájmu. Záleží na každém, jak znázorňování uchopí, je možné pouze napsat slovo, nebo zda zvolí piktogram, příp. jednoduchý obrázek. Pro přehlednost je vhodné možnosti kombinovat. Grafická úprava (barevnost, ilustrace, propojenost) je stěžejní, čím víc si dá autor s úpravou záležet, tím lépe si pojmy zapamatuje. Z tématu žáci postupně tvoří hlavní větve paprskovitě a nepravidelně ze středu ke krajům. Mapy mají obvykle dvě až tři úrovně větvení, záleží na složitosti úkolu. Pro každé rozvětvení je vhodné použít jinou barvu kvůli přehlednosti (Buzan, Buzan, 2012).

Obrázek 1: Propojení vztahů v rodině se syntaktickou stavbou věty – myšlenková mapa (Sárközi, 2011)



Obrázek 2: Myšlenková mapa k doplnění (Jiroutová, 2017)



- **Projektová metoda**

Projektová metoda nebo také projektová výuka je charakteristická komplexními problémovými úlohami, stanovené výukové plány mají širší praktický dosah. Od exkurze či technické výuky se liší tím, že účastníci projektu se zapojují do životní praxe a přebírají za své aktivity určitou odpovědnost. Problém je tedy komplexní praktický úkol, který je spojen s životní realitou. Úkol je nutné řešit praktickou i teoretickou činností, která vede k vytvoření určitého produktu (Maňák, Švec, 2003).

Žákům jsou zadávány dlouhodobé úlohy⁷, které umožňují propojení teoretických a praktických znalostí a dovedností. Je běžné, že se žáci sami rozhodují, jak, kde, kdy a v jakém pořadí budou úkoly provádět (Červenková, 2013).

Při realizaci metody je nutná kooperace všech zúčastněných žáků, kteří musí pracovat jako tým. Učitel plní roli hlavního organizátora, poradce, plánovatele a hodnotitele projektu. Projekty se mohou týkat jedné třídy, ročníku, nebo celé školy (Červenková, 2013).

V rámci českého jazyka je na projektovou výuku vhodné psaní. Žáci mohou psát texty umělecké (např. povídky, básně, vlastní knihy a divadelní hry), odborné (např. články, vlastní encyklopedie a odborné referáty) i publicistické (např. novinové články, zprávy a reportáže). Žáci obvykle potřebují při projektu s někým písemně komunikovat – připravují pozvánky, píší

⁷ Časový rozsah může být *krátkodobý* (dvou až několika hodinový), *střednědobý* (jednodenní až dvoudenní), *dlouhodobý* (tzv. projektový týden) a *mimořádně dlouhodobý*, který trvá několik týdnů nebo měsíců, ale probíhá většinou paralelně s obvyklou výukou (Maňák, Švec, 2003).

emails, vypracovávají poznámky pro sebe a své spolužáky. Svůj písemný projev tak přizpůsobují adresátovi textu. Osvojují si také znalosti z oblasti slohové výchovy (funkční styly a slohové postupy, sestavování osnovy apod.). Někteří žáci se zde poprvé setkávají s tvůrčím psaním. Úkoly v projektovém vyučování musí být kreativní, v rámci každé projektové výuky by mělo vzniknout něco nového (Šebesta, 1999).

2.1.1.5 Diskusní metody

Diskuze je forma komunikace učitele a žáků, při které si navzájem vyměňují své názory na dané téma. Názory jsou ovlivněny zkušenostmi a znalostmi účastníka, ale musí uvést pro své tvrzení pádný argument, čímž společně nacházejí řešení daného problému (Maňák, Švec, 2003).

- **Diskusní pavučina**

Metoda slouží k vzájemnému ovlivňování myšlenek žáků a spočívá v tom, že si žáci do horní části papíru napíší otázku, kterou budou všichni společně řešit. Stránku si rozdělí svislou čarou na dvě části, přičemž na levou stranu budou psát argumenty „ano“ a na pravou stranu argumenty „ne“. Každý žák vymyslí dva kladné a dva záporné argumenty k uvedené otázce a odůvodní je. Poté si vymění názor se spolužákem v lavici, pokud ho některé susedovy argumenty zaujmou, napíše si je také na papír. Poté žáci vytvoří čtveřice, ve kterých si taktéž vymění názory a opíší si nové argumenty. Následně se vyhodnotí všechny argumenty v rámci celé třídy, což probíhá tak, že se žáci rozdělí na dvě skupiny, jedna skupina znázorňuje argumenty „ano“, druhá skupina představuje argumenty „ne“. Obě skupiny sepíší své argumenty, které odpřednáší před druhou skupinou. Druhá skupina se snaží vznést co nejvíce připomínek, daná skupina si svůj názor musí umět obhájit. Na závěr učitel vyzve žáky, aby se rozhodli, zda chtějí zůstat v kmenové skupině, nebo zda změnili názor a chtějí přejít ke skupině druhé. Každý žák na konci metody napíše, které stanovisko zastává (Čapek, 2015).

V hodině českého jazyka lze metodu použít např. v hodině literatury (žáci mohou sdílet názor na jednu z postav knihy, příklad otázky: *Chtěli byste být divou Bárrou?*). Učitel také může spolu s žáky přečíst ukázkou z knihy a následné sdílení, naslouchání a argumentace mohou sloužit jako motivace k přečtení díla. (Altmanová, 2014).

- **Debata s autorem**

Debata s autorem⁸ (Questioning the author) je metoda, pomocí které žáci zjišťují, co jim chce autor určitého textu sdělit a zda se mu to podařilo. Žáci text hodnotí, případně mohou dávat návrhy, jak by se dal text vylepšit (Whitcroft, 2011).

Žáci po přečtení textu odpovídají na následující otázky:

1. Co se mi autor snaží sdělit?
2. Co autor předpokládá, že už vím?
3. Proč mi to říká? Čeho chce dosáhnout?
4. Proč mi to sděluje zrovna tímhle způsobem?
5. Sděluje to jasně?
6. Jak by se to dalo říci lépe?
7. Jaký má smysl autorovo sdělení?
8. Co je podle autora podstatné? Co tomu nasvědčuje?

Metoda je vhodná jak během čtení, tak po čtení, hodí se ke čtení společného textu. Žáci se učí vnímat rozdíl mezi tím, jak oni sami rozumí slovům autora, motivům, událostem a jak význam vyplývá z celkové výstavby textu (Beck, Kucan, 1997).

2.1.1.6 Využití moderních technologií ve výuce

Ve výuce českého jazyka lze využít nejrůznější moderní technologie, jejich výhodou je, že přináší změnu a tím upoutají pozornost žáků, další kladný přínos je ten, že si žáci učivo snadněji zapamatují (Petty, 1996).

Moderní technologie mají význam jak pro žáka, tak pro učitele. Učitel může internet sloužit jako pomůcka pro přípravu do výuky (materiály, náměty), rozsáhlý informační zdroj (knihy, encyklopedie) a jako hodnotný jazykový materiál (novinářský styl, klišé, pravopisné chyby). Dále díky ICT může učitel žákům pouštět např. videoukázky a hudební texty (Kol., 2017). V následující podkapitole budou moderní technologie rozděleny na softwarové a hardwarové.

⁸ Metoda bylo vytvořena M. McKeownovou, I. Beckovou, J. Worthyovou, R. L. Hamiltonovou a L. Kucanovou roku 1997 (Whitcroft, 2011).

Hardware⁹

- **Interaktivní tabule**

Interaktivní tabule je velká interaktivní plocha, ke které je připojen počítač a datový projektor. Projektor promítá obraz z počítače na tabuli. Výrobců interaktivních tabulí je celá řada, mezi nejznámější patří Smart Board a ActivBoard. Rozdíl mezi nimi je v použité technice, v principu práce s tabulí a odolnosti vůči poškození (Sušická, 2015).

Smart Board je odporová interaktivní tabule, což znamená, že se skládá z dvou oddělitelných fólií, které jsou pokryty vodivým materiálem. Mezi fóliemi je mezera, tudíž se při dotyku perem nebo prstem, příp. jiným předmětem obě vrstvy spojí a vznikne elektrický odpor. Měřením odporu se zjistí přesné souřadnice dotyku, což umožní jedinci na tabuli psát. Povrch u Smart Boardu se dá snadno porušit (Sládek, 2012).

ActivBoard je elektromagnetická interaktivní tabule, která obsahuje melaminovou vrstvu, pod kterou je hustá síť vodičů. Ty vytvářejí před tabulí slabé elektromagnetické pole, proto se dá na tabuli psát pouze speciálním magnetickým perem, které narušuje již zmíněné pole. Povrch tabule je odolnější než u Smart Boardu (Sládek, 2012).

V hodině českého jazyka může učitel využít interaktivní tabuli například při procvičování shody podmětu s přísudkem. Na tabuli žáci uvidí doplňovací cvičení, které může být doplněno obrázky, hudbou, automatickou opravou. Učitel může pustit video, ve kterém je ukázáno, kde žáci dělají nejčastěji chyby. Přitom jim musí zdůraznit, na co si mají dát pozor. Výhodou je, že je výuka dynamičtější, žáci si učivo lépe propojí. Učitel může doplnit výuku prezentacemi, zvukovými efekty, snímky nebo vyhledáváním pomůcek na internetu. Tyto aspekty pomáhají udržet hodinu plynulou a zároveň ji zpestřují. Podmínkou ale je, aby učitel uměl s technikou správně zacházet, a aby dodržoval didaktická pravidla (Dostál, 2009).

Díky interaktivní tabuli lze použít různé animace, přesouvat objekty, což zajišťuje didaktickou zásadu názornosti. Prostřednictvím této metody zdokonalují žáci i pedagogové svou informační a počítačovou gramotnost, bez které se v moderní době nelze obejít. (Dostál, 2009).

Další výhodou je, že si učitel nemusí všechny materiály vytvářet sám, protože existuje plno internetových úložišť. Stažené soubory může pedagog použít tak, jak jsou, případně si je může libovolně upravit. Dále jsou na trhu interaktivní učebnice tzv. i-učebnice (v Česku je vydává převážně nakladatelství Fraus). V praxi je to tak, že má tištěná učebnice i verzi

⁹ Hardware je veškeré technické vybavení počítače. Je to každá část počítače, na kterou si lze sáhnout (Roubal, 2002).

interaktivní, kde pedagog najde doplňková cvičení, nebo i obrázky k danému tématu (Chromý, 2011).

Mezi nevýhody při práci s interaktivní tabulí patří přemíra informací a podnětů, omezení prostoru projevu žáka, opomenutí práce ostatních žáků, snížení komunikace žáků a učitele. Velkou nevýhodou je vysoká cena interaktivních tabulí. Investice není konečná, protože při provozu spotřebuje nezanedbatelné množství elektrické energie. Stinnou stránkou je instalace tabule napevno, kdy je stanovena výška tabule. Následkem je, že menší žáci nemohou ovládat horní část tabule. Problém řeší tabule s posuvným zařízením, které jsou ale dražší. Někdy může být problémem i okolní světlo, které se dá sice vyřešit zatáhnutím žaluzií nebo závěsů, ale nastává problém, pokud si žáci píší poznámky do sešitu. (Dostál, 2009).

- **MultiBoard**

Jedná se o 140 cm nebo 165 cm velký interaktivní LCD displej, který se používá podobně jako tablet. Tento digitální dotykový panel je inovací zastaralých interaktivních tabulí, je na kolečkách, tudíž se dá snadno přemísťovat a má jasný a ostrý obraz, který je čitelný i na přímém slunci. Jednoduše se ovládá, po spuštění se s ním může ihned začít pracovat, protože přímo v zařízení je integrován plnohodnotný, výkonný počítač (Příkryl, 2018).

Mezi výhody MultiBoardu patří již zmíněné jednoduché ovládání, dále to, že je mobilní, takže se může převážet i mezi třídami. Má zabudovanou barevnou tiskárnu, obsahuje soubor vzdělávacích aplikací, samozřejmostí je přístup k internetu. Zahrnuje program na kreslení a tvorbu vlastních interaktivních úloh v neomezené multilicenci na školu. Obsahuje přístup na vzdělávací portál s více jak tisícem 3D modelů a animací (Příkryl, 2018).

- **Tablety**

Využívání tabletů ve výuce je podpořeno projektem Tablety do škol - pomůcka pro pedagoga ve světě digitálního vzdělávání. Cílem projektu je zapojení informačních a komunikačních technologií do výuky základních a středních škol a zvýšení kompetencí pedagogických pracovníků škol při využívání dotykových zařízení ve vzdělávacím procesu. Učitelé mohou do tabletů nainstalovat potřebné vzdělávací aplikace a využít je při výuce. Do výuky českého jazyka je vhodná například aplikace Česká gramatika, která obsahuje testy zaměřené na základní gramatické jevy. Výhodou je, že se testy samy vyhodnotí a žák se může podívat, kde udělal chybu. Aplikace jsou vhodné zejména k procvičení probraného učiva. (Uchočová, 2018).

- **Vizualizéry**

Vizualizér je zařízení, které snímá obraz vybraného objektu a převádí jej do digitální podoby. Obraz se promítne na interaktivní tabuli, nebo na plátno pomocí počítače. Vizualizér dokáže nahradit zpětný projektor nebo diaprojektor. Jeho hlavní funkcí je dokumentová kamera nebo také digitální kamera. Může sloužit také jako jednoduchý fotoaparát, mikroskop a 3D scanner. Cílem je názorné zobrazení, objektem vizualizace může být cokoliv – text, fotografie, mapy, letáky, texty na fóliích typické pro zpětné projektory, ale i předměty. V praxi je vhodné vizualizér použít v případě, kdy žáci nemají k dispozici určitou učebnici. Učitel ji může promítnout, dále do ní může zapsat své poznámky, případně popsat obrázky (Loužecká, 2015).

- **Robotické programovatelné pomůcky**

Robotické programovatelné pomůcky je vhodné zařadit do výuky v mateřských, základních i středních školách. Výhodou robotických hraček je zvýšení pozornosti a motivace žáků k učení, rozvoj algoritmického myšlení, rozvoj matematické a digitální gramotnosti, rozvoj kreativity a samostatného myšlení. Je ale důležité zdůraznit, že využitím robotických pomůcek je potřeba brát ohled na obsah výuky a výukový cíl. Pomůcka musí být pouze prostředkem, nikoliv cílem výukového procesu. Robotických hraček neustále přibývá, proto zde uvedu jen některé z nich (Vaňková, Pítrová, 2018).

- a) **Bee-bot**

„Tato robotická hračka rozvíjí algoritmické myšlení na základě sledu po sobě jdoucích kroků (max. 40 kroků), tzv. algoritmus cesty. V případě Bee-bota ovládání probíhá prostřednictvím stlačení sekvence příkazů přímo na robotické hračce. Bee-bot se pohybuje po hladké ploše, vzhledem k typu pohybu a způsobu otáčení je vhodné využití podložky. Aktivita při práci s Bee-botem nemusí být nutně zaměřena pouze na práci s konkrétní podložkou. Žák může řešit např. průchod postaveným bludištěm z kostek, tedy zjednodušeně přechod robotické hračky z místa A do místa B s konkrétním cílem. Další možností je i zadání sledu příkazů učitelem a hledání správného místa, kam se Bee-bot dostane. Vše záleží na zkušenostech a kreativitě učitele, stejně jako samotném předmětu, nebo cíli, který učitel v rámci edukačního procesu naplňuje.“ (Vaňková, Pítrová, 2018).

Ve výuce českého jazyka by se Bee-bot dal využít při procvičování jakýchkoliv gramatických jevů. Například učitel může dát na podložku kartičky, na kterých jsou napsaná slova začínající na hlásku m s vynechanými písmeny i/y. Úkolem žáků by bylo přejít

Bee-botem přes všechny kartičky, které obsahují vyjmenovaná slova po m. Žáci budou hledat nejrůznější cesty, jak projet všemi žádoucími kartičkami. Jeden z žáků bude pracovat přímo s Bee-botem, ostatní si budou zapisovat pomocí šipek cestu, kterou zvolili. Cesty navzájem porovnájí, pomocí Bee-bota si ověří, zda je jejich zápis správný (Sencovici, 2019).

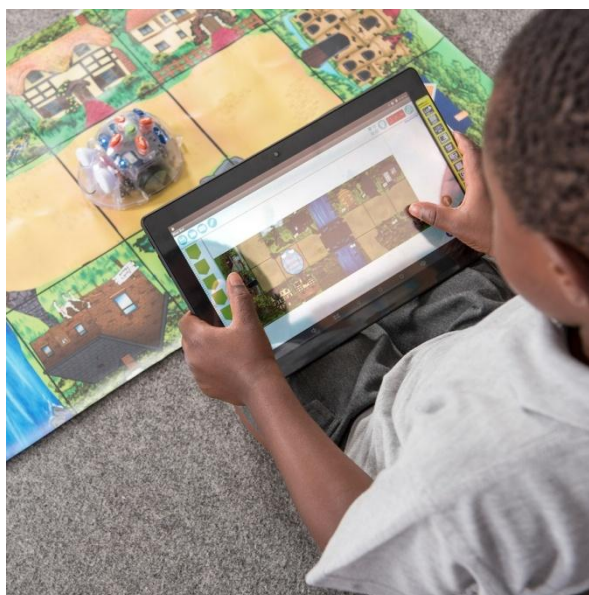
Obrázek 3: Bee-bot (Hronová, 2016)



b) Blue-bot

Blue-bot funguje stejně jako Bee-bot pouze s tím rozdílem, že je doplněn o bluetooth připojení. K ovládání stačí vlastnit tablet, mobilní telefon nebo počítač, který je vybaven bluetooth a mít nainstalovanou Blue-bot aplikaci, ve které si jednotlivé kroky uživatel navolí. Robota lze tedy ovládat i vzdáleně, výhodou je, že jedinec všechny kroky, které navolil, vidí, takže si nemusí pamatovat, co na „včelku“ naprogramoval (Vaňková, Pítrová, 2018).

Obrázek 4: Blue-bot (Vaňková, Pítrová, 2018)



c) Ozobot

„Ozobot je miniaturní robot, který měří v průměru 2, 54 cm. Tělo tvoří průhledná kulička, která částečně umožňuje pohled na řídicí elektroniku a je přes ni vidět světlo barevných LED diod uprostřed. Na tělo Ozobota se může nasadit pružný návlek (tzv. skin), který rozptyluje světlo, takže se robot zdánlivě celý rozsvítí. Navíc plexikryt slouží k ochraně před nárazem a také udává konečnou podobu Ozobota.

Schopnosti Ozobota jsou založeny na optických senzorech. Při sledování čáry Ozobot zaznamená zakreslené instrukce vytvořené z barevných kódů a dle zadaných příkazů reaguje. Čára může být libovolné barvy, Ozobot ji rozpozná a stejnou barvou rozsvítí LED diody, umístěné v horní části těla. Ozobot ke komunikaci využívá unikátní barevný jazyk, založený na různých variacích zelené, modré, červené a černé, přičemž každá variace znamená pro Ozobota jiný povel – tzv. ozokódy, které jsou dvou- až čtyřmístné. Ozokódy lze získat v anglickém i českém jazyce. Ozobot umí na křižovatce náhodně odbočit, je schopný přeskočit na čáru, chvíli počkat na místě, dokáže počítat body nebo odbočky, umí měnit rychlost. Díky této „jednoduché“ logice založené na barvách jsou i malé děti schopné vymýšlet své vlastní hry či vyprávět příběhy“ (Hájková, 2017). V českém jazyce je možné Ozobota použít při psaní příběhů podle cesty.

Obrázek 5: Ozobot (Kakaš, 2017)



Software¹⁰

- **Prezentace v PowerPointu**

Před samotným tvořením prezentace je zapotřebí zvážit, pro jaké publikum je prezentace určena. Obsáhlost a hloubka tématu musí být posluchačům přizpůsobena. Další radou je, aby si přednášející sepsal a shrnul hlavní myšlenky prezentace (Hrkal, 2010).

Mezi základní pravidla prezentace patří to, že by se měl tvůrce na každém snímku (slidu) zabývat jen jednou myšlenkou. Každý prezentující by si měl uvědomit, že prezentace je pouze doplňkový materiál, proto by se zde měla psát jen hesla, ne celé věty. Jednotlivé body pak prezentující okomentuje slovy. Minimální velikost písma by měla být 24 a důležité informace by měly být zvýrazněny (tučně, podtržením, změnou barvy písma, kurzívou, příp. kombinací). Existuje jednoduché pravidlo 5x5, což znamená, že by na každém snímku mělo být maximálně pět odrážek a v každé odrážce by pak mělo být maximálně pět slov. Velmi důležité je, aby bylo vhodně zvoleno pozadí a písmo. Jednoduchým pravidlem je, aby se použilo kontrastní pozadí a písmo, např. černé písmo na bílé pozadí (Teplý, 2013).

Někteří prezentující využívají různé animace a efekty, ale jejich nadměra není vhodná, působí spíše rušivě. Video by se mělo použít pouze, pokud je součástí tématu, nemělo by být delší než tři minuty (Machač, 2010). Aby posluchači spolupracovali, je vhodné jim v průběhu pokládat otázky, příp. navázat oční kontakt, nebo použít klávesu B, čímž zčerná obrazovka a posluchači se odpoutají od prezentace (Teplý, 2013).

Co se týče osnovy prezentace, na začátku se doporučuje, aby přednášející sdělil publiku obsah prezentace, jinými slovy co všechno je předmětem prezentace. Na závěr by se mělo zopakovat nejdůležitější učivo, dát prostor pro případné otázky. Prezentující by si měl v průběhu prezentace dát pozor na parazitická slova a musí na konci prezentace uvést zdroje, ze kterých čerpal (Machač, 2010).

- **Výukové programy**

Pojem výukový program znamená konkrétní druh softwaru, který je určen k výukovým účelům. Plní alespoň jednu z didaktických funkcí – motivace, expozice učiva, upevnění osvojených dovedností a vědomostí, kontrola získané úrovně vědomostí a dovedností (Dostál, 2009).

Vhodný výukový program by měl být jednoduchý na ovládání, žáci by měli dostat zpětnou vazbu, která se týká jak jejich výkonu, tak chyb. Použití této techniky nesmí nahradit

¹⁰ Software je veškeré programové vybavení počítače. Lze sem zařadit všechno, co lze na počítači pustit (Roubal, 2002).

učitele, ten naopak musí žákům radit, jak mají s výukovým programem pracovat a musí koordinovat aktivity žáků. Pro školy nabízí výukové programy například Pachner. Flexibooks nabízí interaktivní učebnice nakladatelství Fraus. Výhodou interaktivních učebnic je, že umožňují využití interaktivních materiálů (obrázky, audio, video, animace apod.) přímo ve výuce (Marešová, 2009).

Mezi možné nevýhody patří omezení kreativity, při nácviu pravopisu není zapojena motorická paměť a vzdálení učitele od žáků. Výukové programy se v hodině českého jazyka dají využít k procvičení obtížných pravopisných jevů, nebo větných členů (Dostál, 2009).

- **Výukové aplikace**

„Výukové aplikace podporují výuku s využitím počítače, tabletu či mobilního telefonu a internetu. Aplikace umožňují studium nových znalostí a dovedností, fungují jako úložiště výukového obsahu nebo také nástroj pro hodnocení prospěchu studentů. Podporují komunikační nástroje, jsou interaktivní, snadno ovladatelné, intuitivní atd. Aplikace by dále měly být tvůrčí a produktivní. Jistou výhodou je také to, že některé lze stáhnout zdarma. Měly by nabízet mnoho možností na přípravu zajímavých materiálů a poutavé výuky“ (Trojovský, 2017).

K procvičení učiva českého jazyka je vhodná například aplikace *Nauč se pravopis*, která je zaměřená na rychlé procvičování pravopisu. Lze ji užívat na mobilu i tabletu, je možné v ní tvořit vlastní kvízy. Aplikace *Čeština do kapsy* se věnuje širokému okruhu učiva z mluvnice, obsahuje přehled vzorů přídavných jmen, rodů podstatných jmen nebo shody podmětu s přísudkem. Žák si díky aplikaci může procvičit vyjmenovaná slova, pády, velká a malá písmena, psaní mně/mě a je/ě, předpony s-, z-, vz- a psaní u/ú/ů (Trojovský, 2017).

- **Internetové portály**

Internetový portál slouží ke shromažďování a prezentaci dat z různých zdrojů. Uživatelé zjednodušuje orientaci mezi velkým množstvím informací, které obsahuje internet (Hřebíček, Kubásek, 2004). K výuce českého jazyka se hodí portál *Nechybujte.cz*, kde si uživatelé mohou procvičit slovní zásobu, pravopis, jsou zde pravidla českého pravopisu, gramatika češtiny, slovník současné češtiny a slovník českých synonym. Portál *Umíme česky* obsahuje různé hry, diktáty, doplňovačky, práce s textem, rozbory a spoustu dalšího. *Metodický portál RVP.CZ* slouží k inspiraci učitelům, vznikl jako hlavní metodická podpora učitelů a k podpoře zavedení rámcových vzdělávacích programů ve školách. Jeho smyslem bylo vytvořit prostředí, ve kterém se budou moci učitelé navzájem inspirovat a informovat

o svých zkušenostech. Stačí vybrat druh vzdělávání a vzdělávací oblast. Zobrazí se několik témat, u kterých je zobrazen autor článku, hodnocení, datum publikování článku a počet zobrazení (Perglová, 2009).

- **Online zdroje**

Existuje obrovské množství online zdrojů, které se dají využít ve výuce i při samostudiu, proto uvedu jen některé z nich. *Školička 6* (<http://skolicka6.sweb.cz/>) nabízí procvičování vyjmenovaných slov, slovních druhů, doplňování je/ě, pády, doplňování i/y po tvrdých, měkkých i obojetných souhláskách.

Školákov (<https://skolakov.eu/>) je populární stránka, která umožňuje procvičování životnosti a neživotnosti podstatných jmen rodu mužského, přiřazování slov ke vzorům, určování slovních druhů. Vyskytují se zde také pexesa zaměřená na vyhledávání přídavných jmen protikladných a vyhledávání dvojic souznačných podstatných jmen.

Diktáty.cz (<http://cestina.diktaty.cz/>) obsahuje spoustu cvičení zaměřených například na psaní ú/ů, bě/bje, vě/vje, pě, mě/mně, dále psaní i/y a í/ý v koncovkách, s/z v předponách a předložkách, psaní párových souhlásek a velkých písmen.

Mezi další online zdroje patří například Umíme česky (<https://www.umimecesky.cz/>), Online cvičení (https://www.onlinecviceni.cz/exc/list_sel_topics.php), Moje čeština (<https://www.mojecestina.cz/>) a Internetová jazyková příručka (<https://prirucka.ujc.cas.cz/>), která obsahuje jak slovníkovou část, tak i výkladovou.

II Empirická část

3. Výzkumný cíl

V první části diplomové práce jsem se věnovala tím, co to je výuka, pro větší přehled jsem uvedla několik definicí různých autorů. Dále jsem popsala faktory ovlivňující efektivní výuku českého jazyka a uvedla jsem didaktické zásady, které jsou velmi důležité, a měl by je dodržovat každý učitel bez ohledu na to, jaký předmět vyučuje. V druhé kapitole jsem se podrobněji věnovala výukovým metodám a jejich dělení, zaměřila jsem se převážně na aktivizační metody. Ve druhé části navážu na teoretické poznatky a budu se zabývat tím, jak často užívají učitelé na základních školách ve Vsetíně aktivizační metody.

Za cílovou skupinu jsem si vybrala učitele českého jazyka ve Vsetíně kvůli tomu, že sama na vsetínské základní škole vyučuji. Chtěla bych zjistit, jaký přístup mají k aktivizačním metodám kolegové a učitelé českého jazyka z dalších vsetínských škol. Následně bych výsledky jednotlivých škol chtěla porovnat a zjistit, nakolik se aktivizační metody obecně ve Vsetíně v hodinách českého jazyka a literatury užívají.

Podle mého názoru je zapotřebí aktivizačním metodám věnovat více pozornosti, protože žáci jsou ve výuce často nesoustředění, přibývá žáků, kterým jsou diagnostikovány poruchy učení a nové metody by jim mohly pomoci udržet pozornost a díky nim by si učivo mohli lépe zapamatovat. Také si myslím, že k novému pojetí přispívá i dnešní doba, která se v průběhu několika let změnila. Frontální výuka, která stále převažuje, je pro žáky nudná. Naopak využití moderních technologií by mohlo přilákat jejich pozornost, protože jejich používání je na denním pořádku žáků. Je třeba jim ukázat, kde si mohou probírané učivo procvičit zábavnou formou (mobilní aplikace, webové stránky).

Hlavním cílem diplomové práce je **analyzovat a srovnat užívání inovativních výukových metod učitelů českého jazyka a literatury ve Vsetíně.**

Z uvedeného hlavního cíle vyplývají následující dílčí cíle výzkumné oblasti:

- Analýza obeznámenosti s inovativními výukovými metodami.
- Analýza využití inovativních výukových metod u všech učitelů českého jazyka a literatury, kteří působí na druhém stupni ZŠ ve Vsetíně.
- Analýza využití inovativních výukových metod z hlediska pohlaví respondentů.
- Analýza využití inovativních výukových metod z hlediska ZŠ, na které vyučující působí.
- Analýza využití inovativních výukových metod z hlediska délky praxe.
- Analýza účinnosti inovativních výukových metod.

Z uvedených výzkumných dílčích cílů vyplývají konkrétní výzkumné otázky:

- **Výzkumná otázka č. 1:** Jaká je obeznámenost všech učitelů s inovativními výukovými metodami?
- **Výzkumná otázka č. 2:** Jaká je preference inovativních výukových metod u všech učitelů českého jazyka a literatury, kteří působí na druhém stupni ZŠ ve Vsetíně?
- **Výzkumná otázka č. 3:** Jaká je preference inovativních výukových metod ve vazbě na pohlaví?
- **Výzkumná otázka č. 4:** Jaká je preference inovativních výukových metod ve vazbě na ZŠ, na které vyučující působí?
- **Výzkumná otázka č. 5:** Jaká je preference inovativních výukových metod ve vazbě na délku praxe?
- **Výzkumná otázka č. 6:** Jsou inovativní výukové metody účinnější pro osvojování si znalostí žáků, než metody klasické?

4. Výzkumný soubor

Výzkum byl prováděn na skupině učitelů, kteří působí na základních školách ve Vsetíně. Zúčastnili se ho vyučující ze všech základních škol, které se ve zmíněném městě nacházejí. Výzkumný soubor tvoří 24 učitelek českého jazyka a literatury, muž nebyl zastoupen ani jeden, což je způsobeno i tím, že ve školství obecně působí velmi málo mužů. Podle Českého statistického úřadu vyučovalo ve školním roce 2018/2019 na základních školách 64 345, 3 učitelů, přičemž ženy tvořily 84, 5 % a muži pouze 15, 5 %. V následující tabulce je znázorněna četnost (n) respondentů i četnost v procentech, tzv. relativní četnost (n_i).

Tabulka 6: Zastoupení respondentů podle pohlaví

Pohlaví	n	n_i
Žena	24	100
Muž	0	0

Pro kategorizaci respondentů podle věku jsem si stanovila celkem čtyři věkové kategorie: do 30 let, 31 – 40 let, 41 – 50 let, 50 let a více. Nejvíce respondentů spadá do skupiny s věkem mezi 41 – 50 let, jedná se o 9 učitelek, procentuálně můžeme číslo vyjádřit jako 37, 5 %. Následuje kategorie respondentů 31 – 40 let a 50 a více let (každá s 6 respondenty), což představuje 25 %. Nejméně zastoupená byla věková kategorie do 30 let, tvoří ji celkem 3 učitelky, což činí 12, 5 % respondentů. Věkový průměr učitelek činí 43, 1 let. S věkem vyučujících ve své práci pracovat nebudu, uvádím ho zde pouze pro přesnější popis sledovaného vzorku.

Tabulka 7: Zastoupení respondentů podle věku

Věk	n	n_i
Do 30 let	3	12, 5
31 – 40 let	6	25
41 – 50 let	9	37, 5
50 let a více	6	25

Ve výzkumu jsou zastoupeni respondenti ze všech 7 základních škol, jmenovitě to jsou ZŠ Luh, ZŠ Ohrada, ZŠ Rokytnice, ZŠ Rybníky, ZŠ Sychrov, ZŠ Trávníky a ZŠ Turkmenská. Nejvíce respondentů s počtem 6 působí na ZŠ Rokytnice, jedná se o 25 %

respondentů. Respondentů ze ZŠ Trávníky je 5 (20, 8 %), zástupci ze ZŠ Luh, ZŠ Ohrada a ZŠ Sychrov jsou 3 (12, 5 %). Nejméně respondentů vyučuje na ZŠ Rybníky a ZŠ Turkmenská, z každé školy jsou pouze dva zástupci (8, 3 %).

Tabulka 8: Zastoupení respondentů podle ZŠ, na které působí

ZŠ	n	n _i
ZŠ Luh	3	12, 5
ZŠ Ohrada	3	12, 5
ZŠ Rokytnice	6	25
ZŠ Rybníky	2	8, 3
ZŠ Sychrov	3	12, 5
ZŠ Trávníky	5	20, 8
ZŠ Turkmenská	2	8, 3

Čtvrtá otázka se týkala délky praxe, odpovědi jsem rozdělila kvůli větší přehlednosti a lepší zpracovatelnosti do 6 skupin: 5 let a méně, 6 – 10 let, 11 – 15 let, 16 – 20, 21 – 25, 26 let a více. Třetina (33, 3 %) respondentů vyučuje český jazyk a literaturu 5 let a méně. Respondenti s délkou praxe 11 – 15 let jsou 4 (16, 7 %). Učitelé, kteří vyučují 21 – 25 let jsou také 4 (16, 7 %). 3 (12, 5 %) zástupci mají praxi 6 – 10 let a praxi o délce 26 a více let mají 3 respondenti (12, 5 %). Pouze dva respondenti (8, 3 %) spadají do skupiny, která má délku praxe 16 – 20 let a (8, 3 %). Průměrná délka praxe činí 13, 8 let.

Tabulka 9: Zastoupení respondentů podle délky praxe

Délka praxe	n	n _i
5 let a méně	8	33, 3
6 – 10 let	3	12, 5
11 – 15 let	4	16, 7
16 – 20	2	8, 3
21 – 25	4	16, 7
26 let a více	3	12, 5

4.1 Průběh sběru dat

Kvantitativní výzkum probíhal v březnu roku 2020. Respondenti odpovídali na 18 otázek, u 12 otázek byla možnost výběru odpovědí, zbývajících 6 otázek bylo otevřených. První čtyři otázky se týkaly spíše demografických záležitostí (pohlaví, věk, ZŠ, na které působí, délka praxe). Respondenti vyplňovali dotazník anonymně, samostatně, bez časového limitu. Vyjádřili souhlas se zpracováním dat a zároveň byli informováni, že výsledná data slouží pouze pro potřeby diplomové práce. Průzkum probíhal v souladu s etickými principy, respondentům bylo sděleno, že mohou dotazník kdykoliv ukončit.

Dotazník byl v elektronické podobě zaslán spolu s pokyny na e-maily učitelů českého jazyka a literatury (kontakty byly získány z webových stránek škol), kteří aktuálně působí na druhém stupni základních škol ve Vsetíně.

Co se týká statistiky použité metody, dotazník nedokončil pouze jeden respondent. Dostala jsem jednu zpětnou vazbu, ve které respondentka psala o tom, že vyjmenované výukové metody (dotazník je k nahlédnutí v příloze) patří na 1. stupeň ZŠ a vadila jí absence otázek, které by se týkaly čtenářské gramotnosti.

Čas vyplňování dotazníku se nejčastěji pohyboval okolo 2 – 5 minut, 3 respondenti vyplňovali dotazník 5 – 10 minut a jeden respondent dokonce vyplňoval odpovědi na otázky 60 minut a více.

Tabulka 10: Čas vyplňování dotazníků

Čas vyplňování	n	n _i
1 – 2 minuty	1	4, 2
2 – 5 minut	19	79, 2
5 – 10 minut	3	12, 5
10 – 30 minut	1	4, 2
60 minut a více	1	4, 2

5. Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu jsem použila dotazník, který je vymezen jako způsob kladení otázek písemnou formou a získávání písemných odpovědí. Jedná se o nejčastěji volenou metodou při zjišťování údajů, zejména pokud je cílem získávání údajů z velkého množství respondentů (Gavora, 2000).

Ferjenčík (2000) dotazník definuje jako standardizovaný rozhovor předložený v písemné podobě. Mezi hlavní výhody patří nízká nebo žádná finanční náročnost (v případě elektronických dotazníků). Mezi pozitivní aspekty patří také to, že zaberou méně času a získaná data lze lépe kvantifikovat (určovat množství).

Hlavní nevýhodou dotazníku je to, že nelze klást doplňující otázky. Určité nebezpečí představuje také fakt, že položená otázka či položka nemusí být všem lidem srozumitelná a hrozí riziko nižší věrohodnosti dat. Na rozdíl od přípravy rozhovoru se nesmí příprava dotazníku podcenit, jelikož nelze v průběhu sběru dat improvizovat a nedá se již nic doplnit (Ferjenčík, 2000).

V rámci svého výzkumného šetření jsem sestavila dotazník, který obsahuje celkem 18 otázek, přičemž některé jsou s výběrem odpovědí a některé doplňovací. Co se týká otázek s výběrem odpovědí, někde bylo možné zvolit jen jednu odpověď a někde bylo na výběr z více možností. Dotazník je v plném znění uveden v příloze.

V úvodu respondenti odpovídali na demografické otázky, jako je pohlaví, věk, základní škola, na které vyučují český jazyk a literaturu a délka praxe. Zbývající otázky se týkaly inovativních výukových metod, zjišťovala jsem, jaké inovativní metody respondenti znají, jaké metody a jak často aktivně používají při výuce. Otázky se dotýkají i moderních technologií, zajímalo mě, jaké moderní technologie využívají a jak často, další otázka se týkala toho, zda učitelé hrají s žáky v rámci výuky didaktické hry, zda používají pracovní listy a jak často. Otevřené otázky se vztahovaly k tomu, zda s žáky chodí do divadla, muzea, příp. jak často a jaké používají učebnice. Závěr dotazníku se týkal toho, jestli jsou žáci více soustředění při užití inovativních metod a zajímal mě názor, zda respondenti považují inovativní výukové metody za účinnější, než metody klasické.

6. Prezentace výsledků výzkumného šetření

V následující kapitole jsou předloženy odpovědi na výzkumné otázky prostřednictvím přehledných tabulek, které jsou stručně okomentovány. Ke zpracování dat z dotazníku jsem použila program Microsoft Office Excel 2007. Struktura této části bude odpovídat výše stanoveným výzkumným otázkám.

6.1 Preference inovativních výukových metod u učitelů 2. stupně ZŠ ve Vsetíně

- **Výzkumná otázka č. 1:** Jaká je obeznámenost všech učitelů s inovativními výukovými metodami?

Tabulka 11: Obeznámenost respondentů s vybranými druhy inovativních výukových metod

	Výuk. metoda 1	Výuk. metoda 2	Výuk. metoda 3	Výuk. metoda 4	Výuk. metoda 5	Výuk. metoda 6	Výuk. metoda 7
n	18	7	23	15	5	3	22
n_i	75	29, 2	95, 8	62, 5	20, 8	12, 5	91, 7

Výuková metoda 1 – Pětílístek

Výuková metoda 2 – Metoda I.N.S.E.R.T.

Výuková metoda 3 – Brainstorming

Výuková metoda 4 – Podvojný deník

Výuková metoda 5 – Párové čtení

Výuková metoda 6 – Skládankové učení

Výuková metoda 7 – Myšlenkové mapy

První výzkumná otázka pojednává o obeznámenosti inovativních výukových metod všech učitelů, kteří na druhém stupni ZŠ ve Vsetíně vyučují předmět český jazyk a literaturu. Respondenti měli na výběr ze 7 výukových metod, jejich úkolem bylo zaznačit, o kterých metodách někdy slyšeli, aniž by je ale aktivně používali. Otázku mohli doplnit o libovolnou inovativní výukovou metodu, kterou znají.

Z tabulky 11 je patrné, že mezi nejznámější výukovou metodu patří brainstorming, kromě jednoho respondenta mají o něm povědomí všichni účastníci výzkumu (95, 8 %). Na druhém místě jsou myšlenkové mapy, které zná 22 respondentů (91, 7 %). Velmi známou metodou je také pětílístek, který zná 18 respondentů (75 %). Mezi nejméně známou metodu patří skládankové učení, které znají pouze tři respondenti (12, 5 %). Z celkového počtu respondentů pouze 2 znali všech 7 uvedených inovativních výukových metod a tři respondenti

znali pouze dvě vybrané metody. Ani jeden respondent neuvedl další inovativní výukové metody, které zná.

6.2 Preference inovativních výukových metod u učitelů 2. stupně ZŠ ve Vsetíně

- **Výzkumná otázka č. 2:** Jaká je preference inovativních výukových metod u všech učitelů českého jazyka a literatury, kteří působí na druhém stupni ZŠ ve Vsetíně?

Tabulka 12: Užívání vybraných inovativních výukových metod ve výuce

	Výuk. metoda 1	Výuk. metoda 2	Výuk. metoda 3	Výuk. metoda 4	Výuk. metoda 5	Výuk. metoda 6	Výuk. metoda 7
n	11	7	15	4	2	1	7
n_i	45, 8	29, 2	62, 5	16, 7	8, 3	4, 2	29, 2

Výuková metoda 1 – Pětílístek

Výuková metoda 5 – Párové čtení

Výuková metoda 2 – Metoda I.N.S.E.R.T.

Výuková metoda 6 – Skládankové učení

Výuková metoda 3 – Brainstorming

Výuková metoda 7 – Myšlenkové mapy

Výuková metoda 4 – Podvojný deník

Druhá výzkumná otázka je nejširší a týká se preference inovativních výukových metod u všech učitelů 2. stupně základních škol ve Vsetíně, kteří vyučují předmět český jazyk a literaturu. Z tabulky 12 vyplývá, že mezi nejčastěji používanou metodu patří brainstorming, je to patrně i z toho důvodu, že s touto metodou je obeznámeno 95, 8 % respondentů. Je ovšem zarážející, že i přes obrovské číslo obeznámenosti ji užívá pouze 62, 5 % tázaných respondentů. Podle tabulky 11 by se dalo očekávat, že druhou nejvíce užívanou metodou budou myšlenkové mapy, kterou sice zná 22 respondentů, ale aktivně ji užívá jen 7 vyučujících. Druhou nejčastěji užívanou metodou je tedy pětílístek, který aktivně v hodinách českého jazyka aplikuje 11 respondentů, z čehož vyplývá, že pouze 7 respondentů metodu sice zná, ale nepoužívá ji. Mezi jednou z méně užívaných inovativních metod patří párové čtení, ale zároveň ji užívá 100 % respondentů, kteří o ní mají povědomí. Nejhůře podle výsledků dopadlo skládankové učení, které využívá pouze jeden respondent, další dva o něm sice mají povědomí, ale aktivně ho ve výuce nepoužívají.

Tabulka 13: Četnost užívání vybraných inovativních výukových metod

	Každou hodinu	Často	Občas	Výjimečně	Nikdy
n	0	6	10	6	2
n_i	0	25	41,7	25	8,3

Tabulka 13 obsahuje výsledky sedmé otázky dotazníkového šetření, která se týkala toho, jak často respondenti užívají výše uvedené inovativní výukové metody. Každou hodinu je nepoužívá bohužel ani jeden zástupce vsetínských základních škol. Nějakou inovativní výukovou metodu užívá 6 respondentů (25 %) často, 10 respondentů (41,7 %) odpovědělo, že je užívá občas, 6 respondentů (25 %) se výjimečně uchýlí k aplikaci inovativní metody a bohužel dva jedinci (8,3 %) inovace nepoužívají ve výuce vůbec.

Tabulka 14: Zdroj inovativních výukových metod

	Internet	Kniha	Časopis	Školení	Jiné
n	17	7	1	21	2
n_i	70,8	29,2	4,2	87,5	8,3

U otázky, která se týká zdroje inovativních výukových metod, měli respondenti možnost zaznačit více odpovědí. 21 (87,5 %) respondentů uvedlo, že se o inovativních metodách dozvěděli na školení, 17 (70,8 %) respondentů se o nových metodách dočetlo na internetu, 7 (29,3 %) uvedlo jako zdroj knihu, 2 (8,3 %) respondenti uvedli jiný zdroj, kterým byla v obou případech škola a pouze jeden (4,2 %) respondent čerpal z časopisu.

Tabulka 15: Užívání moderních technologií ve výuce

	IT 1	IT 2	IT 3	IT 4	IT 5	IT 6	Jiné
n	10	19	6	0	13	20	1
n_i	41,7	79,2	25	0	54,2	83,3	4,2

IT 1 – interaktivní tabule

IT 2 – prezentace v PowerPointu

IT 3 – výukové programy

IT 4 – tablety

IT 5 – hudební ukázky

IT 6 – videoukázky

Devátá otázka v dotazníku pojednává o tom, jaké moderní technologie respondenti využívají ve výuce českého jazyka a literatury. Měli na výběr z šesti uvedených technologií, přičemž měli možnost doplnit, pokud používají i něco jiného. Stejně jako u předchozí otázky mohli zaznačit více odpovědí.

Videoukázky pouští v hodinách českého jazyka a literatury 20 respondentů (83, 3 %), prezentace vytvořené v PowerPointu užívá 19 vyučujících (79, 2 %). Na třetím místě, co se týče četnosti užívání, se umístily hudební ukázky, které pouští svým žákům 13 respondentů (54, 2 %). 10 respondentů (41, 7 %) používá interaktivní tabule, 6 respondentů (25 %) někdy využilo nějaký výukový program, jeden respondent zaznačil jinou možnost, do které uvedl, že neužívá žádné moderní technologie. Učitelé českého jazyka na žádné škole ve Vsetíně nepoužívají tablety.

Tabulka 16: Četnost užívání moderních technologií

	Každou hodinu	Často	Občas	Výjimečně	Nikdy
n	5	5	8	5	1
n_i	20, 8	20, 8	33, 3	20, 8	4, 2

Tabulka 16 znázorňuje, jak často učitelé užívají výše uvedené moderní technologie. 8 respondentů (33, 3 %) uvedlo, že je užívá občas, 5 respondentů (20, 8 %) uvedlo, že je užívá každou hodinu, dalších 5 (20, 8 %) vyhodnotilo, že je užívá často, 5 respondentů (20, 8 %) je v hodinách aplikují výjimečně a jeden respondent (4, 2 %) uvedl, že je neužívá nikdy.

Tabulka 17: Četnost užívání didaktických her

	Každou hodinu	Často	Občas	Výjimečně	Nikdy
n	0	4	9	6	5
n_i	0	16, 7	37, 5	25	20, 8

Dotazník také obsahoval otázku, jak často respondenti hrají s žáky v hodinách českého jazyka a literatury didaktické hry. Odpovědi na tuto otázku nese tabulka 17. Respondenti se nejvíce shodovali na tom, že je užívají pouze občas, tuto odpověď zvolilo 9 respondentů

(37, 5 %). 6 respondentů (25 %) vyučuje hrou pouze výjimečně, 5 respondentů (20, 8 %) nevyužívá ve svých hodinách hry nikdy a pouze 4 respondenti (16, 7 %) se domnívají, že hrají s žáky hry často. Možnost hraní didaktických her každý den nezaznačil ani jeden respondent.

Tabulka 18: Návštěva divadla v rámci výuky

	4x za rok	2x za rok	1 – 2x za rok	1x za rok	ne
n	2	10	3	1	6
n_i	8, 3	41, 7	12, 5	4, 2	25

Dvanáctá otázka v dotazníku byla otevřená. Respondenti měli za úkol odpovědět na otázku, zda s žáky chodí v rámci výuky do divadla, příp. jak často. Tabulka 18 obsahuje nejčastější odpovědi. 10 účastníků (41, 7 %) výzkumu uvedlo, že navštěvuje divadlo s žáky 2x za rok. 6 respondentů (25 %) nechodí do divadla vůbec. 3 respondenti (12, 5 %) uvedli časové rozmezí 1 – 2x za rok, 2 respondenti (8, 3 %) navštěvují divadlo až 4x za rok a jeden respondent (4, 2 %) se vydá s žáky do divadla jednou za rok. Jedna respondentka uvedla, že nabízí zájemcům divadelní program 4x za rok.

Tabulka 19: Návštěva muzea v rámci výuky

	1 – 2x za rok	1x za rok	ne
n	2	6	15
n_i	8, 3	25	62, 5

Otázka, která se týká návštěvy muzea, byla koncipována stejně jako předchozí otázka. Jedná se o otevřenou otázku, kdy měli respondenti vyplnit, zda navštěvují s žáky v rámci výuky muzeum, příp. jak často. Tabulka 19 nese opět nejčastější odpovědi.

15 respondentů (62, 5 %) uvedlo, že muzeum nenavštěvuje vůbec. 6 respondentů (8, 3 %) chodí do muzea jednou za rok, 2 respondenti uvedli, že muzeum navštíví jednou až dvakrát do roka. 3 respondenti uvedli, že se do muzea vydají, pokud je pro ně vhodný program, ale četnost návštěv neuvedli.

V rámci výzkumu jsem také zjišťovala, jaké učebnice používají učitelé českého jazyka a literatury při své práci. Chtěla jsem zjistit, nakolik se liší zdroje jednotlivých učitelů, příp. škol a zároveň jsem chtěla načerpat inspiraci pro svou vlastní učitelskou praxi. Jelikož se

jednalo o otevřenou otázku a odpovědi byly různorodé, nebudu výsledky prezentovat v tabulce.

4 respondenti uvedli, že čerpají pouze z nakladatelství Fraus. 6 respondentů uvedlo, že používá učebnice z nakladatelství Fraus a čítanky z nakladatelství SPN. 3 respondenti se vyjádřili, že používají učebnici a pracovní sešit z nakladatelství Fraus a čítanku ze SPN. 3 respondenti čerpají z učebnice českého jazyka a čítanky ze SPN. 5 respondentů uvedlo, že používají učebnici českého jazyka, pracovní sešit a čítanku ze SPN. 2 respondenti uvedli, že čerpají výhradně ze SPN a jedna respondentka se zmínila, že čerpá především ze SPN a k doplnění používá vybrané kapitoly z nakladatelství Fraus, Fortuna, Taktik a Prodos.

Tabulka 20: Četnost užívání učebnic

	Každou hodinu	Často	Občas	Výjimečně	Nikdy
n	16	7	1	0	0
n_i	66, 7	29, 2	4, 2	0	0

Po zjištění, jaké učitelé používají učebnice, nastala otázka, jak často je užívají. 16 respondentů (66, 7 %) uvedlo, že učebnice využívá každou hodinu. 7 respondentů (29, 2 %) je používá často a jeden respondent (4, 2 %) se domnívá, že užívá učebnice občas.

Tabulka 21: Četnost užívání pracovních listů

	Každou hodinu	1x týdně	1x měsíčně	2x měsíčně
n	1	6	6	7
n_i	4, 2	25	25	29, 2

Šestnáctá otázka v dotazníkovém šetření byla otevřená a vyžadovala odpověď na otázku, zda učitelé používají ve výuce pracovní listy, příp. jak často. Tabulka 21 obsahuje nejčastější odpovědi, ostatní budou jen zmíněny. 7 respondentů (29, 2 %) používá pracovní listy dvakrát za měsíc. 6 respondentů (25 %) uvádí, že pracovní listy rozdávají žákům jednou za měsíc a stejný počet respondentů používá pracovní listy jednou za týden. Jeden respondent uvedl, že pracovní listy využívá každou hodinu v rámci pracovních sešitů. Jeden respondent napsal, že pracovní listy používá k procvičení učiva jednou až dvakrát za týden, jeden

vyučující dvakrát za týden, další respondent se zmínil, že pracovní listy aplikuje 2 – 3x za měsíc a jeden uvedl časové rozpětí 2 – 4x za měsíc.

Tabulka 22: Soustředěnost při užití inovativních výukových metod

	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
n	8	7	1	4	4
n_i	33, 3	29, 2	4, 2	16, 7	16, 7

Předposlední otázka v dotazníku zjišťovala, zda jsou žáci více soustředění při užití inovativních výukových metod. Třetina respondentů upozorovala, že jsou žáci soustředěnější, pokud je ve výuce použita inovativní výuková metoda. 7 respondentů (29, 2 %) se přiklání spíše k tomu, že jsou soustředěnější. 4 respondenti (16, 7 %) jsou přesvědčeni, že užití inovativních výukových metod nemá vliv na lepší soustředění žáků, další 4 (16, 6 %) se také přiklání k negativnímu postoji a jeden respondent (4, 2 %) neví.

Poslední otázka dotazníkového šetření se týká účinnosti inovativních výukových metod. Odpovědi respondentů jsou rozebrány níže, protože se přímo vztahují k výzkumné otázce číslo 4.

6.3 Preference inovativních výukových metod ve vazbě na pohlaví

Výzkumná otázka číslo 3: Jaká je preference inovativních výukových metod ve vazbě na pohlaví?

Tabulka 23: Užívání vybraných inovativních výukových metod ve výuce

Pohlaví	Výuk. metoda 1	Výuk. metoda 2	Výuk. metoda 3	Výuk. metoda 4	Výuk. metoda 5	Výuk. metoda 6	Výuk. metoda 7
Žena	11	7	15	4	2	1	7
Muž	0	0	0	0	0	0	0

Výuková metoda 1 – Pětílístek

Výuková metoda 5 – Párové čtení

Výuková metoda 2 – Metoda I.N.S.E.R.T.

Výuková metoda 6 – Skládankové učení

Výuková metoda 3 – Brainstorming

Výuková metoda 7 – Myšlenkové mapy

Výuková metoda 4 – Podvojný deník

Třetí výzkumná otázka pojednává o preferenci inovativních výukových metod ve vazbě na pohlaví. Porovnání napříč pohlavími ale není možné, protože se výzkumu nezúčastnili zástupci mužského pohlaví. Při vyhledávání kontaktů na učitele jsem zjistila, že na žádné základní škole ve Vsetíně nevyučuje český jazyk a literaturu muž, ale všechny pozice jsou zastoupeny pouze ženami různých věkových kategorií.

6.4 Preference inovativních výukových metod ve vazbě na ZŠ

Výzkumná otázka číslo 4: Jaká je preference inovativních výukových metod ve vazbě na ZŠ?

Tabulka 24: Užívání vybraných inovativních výukových metod ve výuce ve vazbě na ZŠ

ZŠ	Výuk. metoda 1	Výuk. metoda 2	Výuk. metoda 3	Výuk. metoda 4	Výuk. metoda 5	Výuk. metoda 6	Výuk. metoda 7
Luh	1 (33, 3)	1 (33, 3)	1 (33, 3)	0 (0)	1 (33, 3)	0 (0)	1 (33, 3)
Ohrada	1 (33, 3)	0 (0)	3 (100)	1 (33, 3)	0 (0)	0 (0)	1 (33, 3)
Rokytnice	3 (50)	1 (16, 7)	2 (33, 3)	1 (16, 7)	0 (0)	0 (0)	1 (16, 7)
Rybníky	2 (100)	1 (50)	2 (100)	0 (0)	0 (0)	1 (50)	2 (100)
Sychrov	2 (66, 7)	2 (66, 7)	2 (66, 7)	2 (66, 7)	0 (0)	0 (0)	1 (33, 3)
Trávníky	2 (40)	2 (40)	3 (60)	0 (0)	1 (20)	0 (0)	1 (20)
Turkmenská	1 (50)	0 (0)	2 (100)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

Výuková metoda 1 – Pětílístek

Výuková metoda 5 – Párové čtení

Výuková metoda 2 – Metoda I.N.S.E.R.T.

Výuková metoda 6 – Skládankové učení

Výuková metoda 3 – Brainstorming

Výuková metoda 7 – Myšlenkové mapy

Výuková metoda 4 – Podvojný deník

V tabulce 25 je znázorněno, kolik vyučujících na dané základní škole užívá inovativní výukové metody. Čísla nejsou příliš objektivní, protože respondentů ze ZŠ Rokytnice je 6 a např. ze ZŠ Rybníky pouze dva respondenti. Z tohoto důvodu je v závorce uvedeno procentuální zastoupení respondentů.

Co se týče metody pětílístek a myšlenkových map, nejlépe jsou na tom učitelé ze ZŠ Rybníky, jelikož na této škole působí pouze dva učitelé českého jazyka a literatury a oba výše uvedené metody praktikují. Na této škole se také jako na jediné používá metoda skládankové

učení, ve výuce ji aplikuje jeden respondent ze dvou, kdežto na ostatních školách tato metoda není preferována vůbec. Metoda I.N.S.E.R.T. a podvojný deník je nejvíce využíván učiteli na ZŠ Sychrov, kde ji využívají dva učitelé z celkového počtu tří. Párové čtení se užívá pouze na ZŠ Luh a Trávníky, na obou školách ji v hodinách používá jeden učitel. Procentuálně je na tom lépe ZŠ Luh, jelikož ji používá jeden učitel ze tří a na ZŠ Trávníky jeden učitel z pěti. Mezi nejpoblárnější metodu patří brainstorming, který ve výuce českého jazyka a literatury užívají všichni učitelé, kteří působí na ZŠ Ohrada, ZŠ Rybníky a ZŠ Turkmenská.

Co se týče celkového umístění škol z hlediska užívání inovativních výukových metod, nejlépe je to tom ZŠ Rybníky, následuje ZŠ Sychrov, ZŠ Ohrada, ZŠ Trávníky, ZŠ Luh, ZŠ Turkmenská a na posledním místě je ZŠ Rokytnice.

6.5 Preference inovativních výukových metod ve vazbě na délku praxe

Výzkumná otázka číslo 5: Jaká je preference inovativních výukových metod ve vazbě na délku praxe?

Tabulka 25: Preference inovativních výukových metod ve vazbě na délku praxe

	Výuk. metoda 1	Výuk. metoda 2	Výuk. metoda 3	Výuk. metoda 4	Výuk. metoda 5	Výuk. metoda 6	Výuk. metoda 7
≤ 5 let	5 (62, 5)	3 (37, 5)	5 (62, 5)	1 (12, 5)	0 (0)	0 (0)	1 (12, 5)
6 – 10 let	3 (100)	1 (33, 3)	2 (66, 7)	1 (33, 3)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
11–15 let	2 (50)	1 (25)	2 (50)	1 (25)	0 (0)	1 (25)	1 (25)
16– 20 let	1 (50)	0 (0)	1 (50)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (50)
21– 25 let	0 (0)	1 (25)	3 (75)	0 (0)	2 (50)	0 (0)	2 (50)
26 let ≤	1 (33, 3)	1 (33, 3)	2 (66, 7)	1 (33, 3)	0 (0)	0 (0)	2 (66, 7)

Výuková metoda 1 – Pětílístek

Výuková metoda 5 – Párové čtení

Výuková metoda 2 – Metoda I.N.S.E.R.T.

Výuková metoda 6 – Skládankové učení

Výuková metoda 3 – Brainstorming

Výuková metoda 7 – Myšlenkové mapy

Výuková metoda 4 – Podvojný deník

Tabulka 25 znázorňuje počet lidí s příslušnou délkou praxe, kteří užívají vybrané inovativní výukové metody. Aby byly výsledky objektivnější, je v závorce opět uvedeno číslo v procentech.

Pokud vezmeme postupně všechny vybrané inovativní výukové metody, tak metodu pětilístek užívají nejvíce respondenti, kteří působí ve školství 6 – 10 let. V hodinách českého jazyka ho aplikují všichni tázaní respondenti s touto délkou praxe. Metoda I.N.S.E.R.T. je nejvíce užívána respondenty s délkou praxe 5 let a méně. Brainstorming užívá tři čtvrtě tázaných respondentů, kteří spadají do kategorie délky praxe 21 – 25 let. Podvojný deník aplikuje ve výuce třetina respondentů s délkou praxe 6 – 10 let a třetině s délkou praxe 26 let a více. Párové čtení užívají jen dva respondenti, kteří vyučují daný předmět 21 – 25 let. Skládankové učení užívá pouze jeden respondent, který splňuje délku praxe 11 – 25 let a myšlenkové mapy jsou nejvíce užívány respondenty s nejdélší délkou praxe, která činí 26 let a více.

Co se týče celkového užívání inovativních výukových metod, nejvíce jsou rozšířené u respondentů s délkou praxe 6 – 10 let a 26 let a více. Druhá kategorie z hlediska četnosti užívání je 11 – 15 let a 21 – 25 let. Respondenti s délkou praxe 5 let a méně jsou v pořadí užívání metod třetí a nejhůře dopadli respondenti s délkou praxe 16 – 20 let.

6.6 Účinnost inovativních výukových metod

Výzkumná otázka číslo 6: Jsou inovativní výukové metody účinnější pro osvojování si znalostí žáků, než metody klasické?

Tabulka 26: Účinnost inovativních výukových metod

	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
n	7	10	0	3	4
n_i	29, 2	41, 7	0	12, 5	16, 7

Poslední otázka dotazníkového šetření se týkala názoru učitelů na to, zda považují inovativní výukové metody za účinnější při osvojování si znalostí žáků ve srovnání s metodami klasickými. 10 respondentů (41, 7 %) se přiklání k tomu, že jsou účinnější, 7 respondentů (29, 2 %) je o tom přesvědčeno. 4 respondenti (16, 7 %) razí názor, že inovativní výukové metody nemají větší účinnost při osvojování nového učiva a 3 respondenti (12, 5 %) se k tomuto názoru také přiklání.

6.7 Výzkumné otázky

Cílem praktické části diplomové práce bylo analyzovat a srovnat užívání inovativních metod učitelů českého jazyka a literatury ve Vsetíně. Pro naplnění cíle bylo stanoveno 6 výzkumných otázek, které následně stručně rozeberu.

6.7.1 Výzkumná otázka 1

Výzkumná otázka č. 1: Jaká je obeznámenost všech učitelů s inovativními výukovými metodami?

Podle tabulky 11 je největší počet respondentů obeznámen s metodou brainstorming, který znají všichni respondenti až na jednu výjimku. Myšlenková mapa je hned za brainstormingem, zná ji 22 respondentů z 24.

6.7.2 Výzkumná otázka 2

Výzkumná otázka č. 2: Jaká je preference inovativních výukových metod u všech učitelů českého jazyka a literatury, kteří působí na druhém stupni ZŠ ve Vsetíně?

Tabulka 12 ukazuje, že nejvíce využívanou metodou ze všech vybraných inovativních výukových metod je brainstorming. Je ale zarážející, že i když se jedná o metodu, která je účinná, rychlá, aktivizující, dá se jednoduše aplikovat do jakéhokoliv předmětu a zná ji 95, 8 % respondentů, tak ji ve výuce využívá pouze 62, 5 % respondentů.

6.7.3 Výzkumná otázka 3

Výzkumná otázka č. 3: Jaká je preference inovativních výukových metod ve vazbě na pohlaví?

Na tuhle výzkumnou otázku se mi bohužel nepodařilo odpovědět, jelikož se výzkumu nezúčastnil ani jeden respondent mužského pohlaví. V žádné základní škole ve Vsetíně nevyučuje český jazyk a literaturu muž.

6.7.4 Výzkumná otázka 4

Výzkumná otázka č. 4: Jaká je preference inovativních výukových metod ve vazbě na ZŠ, na které vyučující působí?

Podle výzkumného šetření nejvíce v hodinách českého jazyka a literatury aplikují inovativní výukové metody učitelé ze ZŠ Rybníky. Oba učitelé ze zmíněné základní školy

užívají ve výuce výukovou metodu pětilístek, brainstorming a myšlenkové mapy. Jeden ze dvou užívá metodu I.N.S.E.R.T. a skládkové učení.

ZŠ Rybníky funguje jako soukromá základní škola, která má speciálně zřízené třídy s LMP¹¹ či souběžným postižením více vadami. Z toho důvodu se dá předpokládat, že učitelé budou volit metody, aby u žáků udrželi déle pozornost a aby pro ně bylo učivo snáze stravitelné.

6.7.5 Výzkumná otázka 5

Výzkumná otázka č. 5: Jaká je preference inovativních výukových metod ve vazbě na délku praxe?

Inovativní výukové metody užívají nejčastěji učitelé s délkou praxe 6 – 10 a zároveň 26 a více let. Je to možná i z toho důvodu, že většina respondentů uvedla, že se o inovativních metodách dozvěděla na školení. Starší vyučující jsou s novými metodami obeznámeni a myslím si, že je to více motivuje a dovoluje jim to vybočit ze zažitého stereotypu.

6.7.6 Výzkumná otázka 6

Výzkumná otázka č. 6: Jsou inovativní výukové metody účinnější pro osvojování si znalostí žáků, než metody klasické?

41, 7 % respondentů se domnívá, že jsou inovativní výukové metody spíše účinnější při osvojování si nového učiva, než klasické metody. 29, 2 % respondentů je přesvědčeno, že jsou inovativní výukové metody účinnější.

¹¹ Lehké mentální postižení

7. Shrnutí

V následující části diplomové práce se budu věnovat problematickým aspektům práce a následně navážu na prezentované výsledky, které zhodnotím.

Na tomto místě bych chtěla upozornit na možné problematické aspekty, které mohly ovlivnit výsledky výzkumného šetření. Podle mého názoru je jedna z nevýhod už jenom to, že jako výzkumná metoda byl vybrán dotazník. Respondenti nemuseli všemu rozumět, něco mohli pochopit jinak, než bylo zamýšleno. Otázku, která se týká užívání vybraných inovativních výukových metod, mohli pochopit buď tak, že metodu alespoň jednou po dobu své učitelské praxe užili, anebo tak, že ji ve výuce aplikují pravidelně. Jako problematické shledávám také volbu odpovědí, zda užívají inovativní metody každou hodinu často, občas, výjimečně, nikdy. První a poslední volba je jasná, ale bohužel pod pojmem často, občas a výjimečně si každý respondent představí něco jiného. Předvolené odpovědi byly nevhodně formulovány, vhodnější by byl výběr z konkrétnějších odpovědí (např. 1x týdně). Mezi velký nedostatek patří také málo otázek, které se týkaly využití moderních technologií ve výuce.

Domnívám se, že nevýhodou bylo také to, v jaké formě byl dotazník rozeslán. Devatenáct respondentů z celkového počtu dvacet čtyři vyplnilo dotazník během 2 – 5 minut, což bylo pravděpodobně způsobeno tím, že byl dotazník rozeslán v elektronické podobě a respondenti nad otázkami příliš dlouho nepřemýšleli, ale chtěli ho co nejrychleji vyplnit.

Výsledky výzkumného šetření zřejmě negativně ovlivnil velmi nízký celkový počet respondentů, srovnaná data nejsou příliš objektivní, jelikož na některých základních školách vyučují pouze dva učitelé českého jazyka a literatury. Ryze ženské obsazení učitelských pozic způsobilo to, že nebylo možné zodpovědět na třetí výzkumnou otázku, která se týkala preference inovativních výukových metod z hlediska pohlaví.

Dále jsem dostala zpětnou vazbu, že vybrané inovativní výukové metody se hodí spíše pro učitele 1. stupně základních škol. V dotazníku také chyběl prostor pro otázky, které by se týkaly čtenářské gramotnosti, která je nejen v rámci českého jazyka a literatury velmi důležitá.

Cílem výzkumu bylo **analyzovat a srovnat užívání inovativních výukových metod učitelů českého jazyka a literatury ve Vsetíně**. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí dotazníku, který obsahoval celkem 18 otázek, přičemž 12 otázek bylo uzavřených a 6 otevřených.

Nyní budu interpretovat každou výzkumnou otázku, která vznikla na základě dílčích cílů. První výzkumná otázka se týkala obeznámenosti všech učitelů, kteří vyučují český jazyk a literaturu na 2. stupni ZŠ ve Vsetíně, s inovativními výukovými metodami. V rámci výzkumného šetření jsem zjistila, že nejnámější inovativní výukovou metodou je brainstorming, který je známý pro 23 respondentů z celkového počtu 24. Výsledek mě příliš nepřekvapil, brainstorming spolu s myšlenkovými mapami považuji za velmi známé a rozšířené metody.

Druhá výzkumná otázka se týkala preference inovativních výukových metod u všech učitelů českého jazyka a literatury, kteří působí na druhém stupni ZŠ ve Vsetíně. Výsledek koresponduje s výsledkem první výzkumné otázky, jelikož nejvíce známou a zároveň nejvíce užívanou metodou je brainstorming. Výsledek se dal očekávat, ale překvapivé je, že metodu užívá pouze 15 respondentů. 8 respondentů brainstorming sice zná, ale nepoužívá ho. Výsledek je zarážející i z toho důvodu, že se jedná o relativně jednoduchou a rychlou metodu, která slouží k produkci nápadů na dané téma.

Třetí výzkumná otázka se týkala preference inovativních výukových metod ve vazbě na pohlaví. Na tuto otázku bohužel není možné zodpovědět, jelikož se výzkumu nezúčastnil ani jeden muž. Je to způsobeno velkým zastoupením žen ve školství, což je podloženo statistikami ČSÚ, kde je uvedeno, že ve školním roce 2018/2019 vyučovalo na základních školách 84,5 % žen a 15,5 % mužů.

Čtvrtá výzkumná otázka se zabývala preferencí inovativních výukových metod ve vazbě na ZŠ, na které vyučující působí. V rámci výzkumného šetření jsem zjistila, že inovativní výukové metody nejčastěji užívají učitelé, kteří vyučují na ZŠ Rybníky. Podle mého názoru je to způsobeno i tím, že daná základní škola si zakládá na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (děti zdravotně postižené či znevýhodněné, děti sociálně znevýhodněné, ale i mimořádně nadané). Pokud si škola zakládá na zapojení všech žáků do edukačního procesu, dá se předpokládat, že učitelé musí volit inovativní metody a postupy. Musí udržet pozornost všech žáků, musí jim přiblížit učivo takovou formou, aby ho všichni bez výjimky pochopili. ZŠ Rybníky je navíc škola soukromá, proto si myslím, že je důležité, aby měli učitelé k žákům individuálnější přístup, než je vyžadován na státní škole.

Pátá výzkumná otázka se týkala preference inovativních výukových metod ve vazbě na délku praxe. Výsledky výzkumného šetření byly vyrovnané u dvou kategorií, a to u těch, kteří mají délku praxe 6 – 10 let a 26 a více let. Výsledek mě překvapil, nečekala jsem, že respondenti s praxí 26 let a více výuku inovují. Vycházela jsem z předpokladu, že starší učitelé jsou více pohodlní a zastávají názor, že když fungovalo to, co bylo doposud, tak není

důvod něco měnit. Zastávala jsem názor, že čím déle učitel učí, tím více rezignuje na nějaké inovace. Myslela jsem si, že pokud učitel učí více jak 20 let, tak opakuje vzory, které sám při školní docházce prožíval a dříve se podle mě nepreferovaly inovativní výukové metody, ale spíše klasické. Kladný přístup k inovativním výukovým metodám přičítám školení, kterými respondenti v rámci svého povolání prošli. Jako zdroj inovativních výukových metod uvedlo školení 21 respondentů.

Šestá a zároveň poslední výzkumná otázka se zabývala tím, zda jsou inovativní výukové metody účinnější pro osvojování si znalostí žáků, než metody klasické. Deset respondentů se více přiklání k tomu, že inovativní výukové metody jsou účinnější při zvládnutí nového učiva. 7 respondentů považuje inovativní metody za jednoznačně účinnější. Osobně si myslím, že žáci jsou při užití inovativních výukových metod více soustředění, více si zapamatují, protože si učivo osvojují netradiční formou. Domnívám se, že se žáci více zapojují, než při frontální výuce, proto nejsou tolik unavení a učivo se pro ně stává zajímavějším. Podle mého názoru by učitelé měli více zapojovat do výuky inovativní výukové metody a moderní technologie, protože to dnešní doba vyžaduje. Technologie se stále vyvíjejí, dokážou učitelům usnadnit plno práce, pro žáky je učivo atraktivnější a názornější.

Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala užíváním inovativních výukových metod učiteli 2. stupně základních škol ve Vsetíně. K vypracování této práce jsem využila českou i zahraniční odbornou literaturu, také jsem čerpala z internetových stránek.

Teoretickou část jsem rozdělila do dvou hlavních kapitol. V rámci první kapitoly jsem se zabývala definicí pojmu výuka, věnovala jsem se faktory ovlivňujícími efektivní výuku českého jazyka a literatury. Krátce jsem se zmínila o důležitosti dodržování didaktických zásad, které jsem v rámci kapitoly vysvětlila. V druhé kapitole práce jsem se zabývala vymezením výukových metod, uvedla jsem třídění podle různých kritérií. V závěru teoretické části jsem se zaměřila na konkrétní inovativní výukové metody, které jsou pro práci zásadní.

V praktické části jsem na základě hlavního cíle vytyčila šest dílčích výzkumných cílů. Jako výzkumnou metodu jsem zvolila dotazník, který jsem si sama vytvořila. Výzkumný soubor tvořili učitelé českého jazyka a literatury, kteří vyučují český jazyk a literaturu na 2. stupni základních škol ve Vsetíně. Dotazník dokončilo celkem 24 respondentů.

V rámci výzkumného šetření bylo zjištěno, že učitelé jsou relativně dobře obeznámeni s inovativními výukovými metodami, ale jejich užívání už tak časté není. Třetí výzkumná otázka zůstala nezodpovězena. Nebylo možné srovnat užívání inovativních výukových metod z hlediska pohlaví, protože ve Vsetíně vyučují český jazyk a literaturu pouze ženy. Analýza preference inovativních výukových metod z hlediska ZŠ, na které respondent působí, ukázala, že inovativní metody užívají nejčastěji učitelé, kteří vyučují český jazyk a literaturu na ZŠ Rybníky. Výsledky ukazují, že respondenti, kteří vyučují daný předmět 6 – 10 let a 26 let a více, častěji užívají inovativní výukové metody. Výzkumné šetření potvrdilo, že respondenti považují inovativní výukové metody za účinnější při osvojování nového učiva, než metody klasické.

Použité zdroje

Seznam použité literatury

1. BIECH, Elaine. *101 ways to make learning active beyond the classroom*. Hoboken: Pfeiffer, 2015, 302 pp. ISBN 9781118971987.
2. BECK, Isabel L. a Linda KUCAN. *Questioning the Author: An Approach for Enhancing Student Engagement with Text*. Newark, Del., USA: International Reading Association, 1997, 122 pp. ISBN 0872072428.
3. BUEHL, Doug. *Classroom Strategies for Interactive Learning*. 4th Edition, Newark: International Reading Association, 2013, 272 pp. ISBN 978-1-62531-170-2.
4. BUZAN, Tony a Barry BUZAN. *Myšlenkové mapy: probud'te svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život*. 2. vyd. Přel. M. Kašpárek. Brno: BizBooks, 2012, 216 s. ISBN 978-80-265-8.
5. CISOVSKÁ, Hana. *Hraní rolí jako metoda aktivního učení*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2011, 73 s.
6. COX, David. *Creative thinking for dummies*. Chichester, West Sussex: John Wiley, 2013, 384 pp. ISBN 1118381572.
7. ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015, 624 s. ISBN 978-80-247-3450-7.
8. ČECHOVÁ, Daniela a kol. *Metódy učenia a vyučovania*. Bratislava: Phare, 2006, 73 s.
9. ČERVENKOVÁ, Iva. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013, 153 s.
10. FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Přel. P. Bakalář. Praha: Portál, 2000, 256 s. ISBN 80-7178-367-6.
11. FILIPEC, Josef a kol. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 1998, 648 s. ISBN 80-200-0493-9.
12. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Přel. V. Jůva. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
13. GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, 178 s. ISBN 80-85783-73-8.
14. HARKIN, Joe a kol. *Teaching Young Adults: A Handbook for Teachers in Further Education*. Florence: Routledge, 2000, 165 pp. ISBN 0-415-22284-2.

15. HŘEBÍČEK, Jiří a Miroslav KUBÁSEK. *Environmentální informační systémy*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2011, 121 s. ISBN 978-80-7204-697-3.
16. CHROMÝ, Jan. *Materiální didaktické prostředky v informační společnosti*. Praha: Verbum, 2011, 209 s. ISBN 978-80-904415-5-2.
17. JŮVOVÁ, Alena a kol. *Učitel sekundární školy II*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013, 69 s.
18. KLEMENT, Milan a kol. *Metody realizace a hodnocení interaktivní výuky*. 2. vyd. Olomouc: Jiří Dostál, 2014, 104 s. ISBN 978-80-87658-21-5.
19. KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011, 272 s. ISBN 978-80-247-2433-1.
20. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007, 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
21. LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986, 191 pp. ISBN 0-19-434133-X.
22. LEMROVÁ, Soňa. *Pedagogická psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2017, 73 s. ISBN 978-80-244-5261-6.
23. LERNER, Isaak Jakovlevič. *Didaktické základy metod výuky*. Praha: SPN, 1986, 165 s.
24. MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU, 2004, 218 s. ISBN 80-7331-021-X.
25. MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 90 s. ISBN 80-210-1549-7.
26. MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 2003, 102 s. ISBN 80-210-3123-9.
27. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
28. MAŇÁK, Josef. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1967.
29. MAREŠOVÁ, Hana. *E-learning v multiuživatelském virtuálním prostředí*. *Journal of Technology and Information Education*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009, ročník 1, Číslo 1. ISSN 18034537X.
30. MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1975, 324 s.
31. MORGANOVÁ, Norah a Juliana SAXTONOVÁ. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: SDV, 2001, 250 s. ISBN 80-901660-2-4.
32. OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2017, 175 s. ISBN 978-80-244-5141-1.

33. OURODA, Stanislav. *Oborová didaktika*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická Univerzita, 2000, 118 s. ISBN 80-7157-477-5.
34. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Přel. Š. Kovařík. Praha: Portál, 1996, 375 s. ISBN 80-7178-070-7.
35. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. 3.vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
36. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 272 s. ISBN 978-80-7367-567-7.
37. ROUBAL, Pavel. *Hardware pro úplné začátečníky*. Praha: Computer Press, 2002. 153 s. ISBN 80-7226-730-2.
38. SIMON, Martin. *Myšlenkové mapy jako podpora při výuce*. Brno, 2017. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Martin Dosedla.
39. SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009, 151 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
40. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007, 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
41. STEELOVÁ, Jeannie a kol. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007, 54 s.
42. ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. 157 s.
43. ŠTĚDRŮŇ, Bohumír a kol. *Prognostické metody a jejich aplikace*. Praha: C.H. Beck, 2012, 198 s. ISBN 978-80-7179-174-4.
44. ŠVEC, Vlastimil. *Faktory ovlivňující rozvoj pedagogických dovedností studentů*. Zlín: Pedagogická orientace, 2002, č. 1, s. 63-82. ISSN 1211-4669.
45. TROJANOVÁ, Jana. *Funkce speciálního pedagoga na víceletém gymnáziu*. Brno, 2006. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Miroslava Bartoňová.
46. TROJOVSKÝ, Pavel. *Výukové aplikace pro mobilní zařízení*. Hradec králové, 2017. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce Štěpán Hubálovský.
47. VALIŠOVÁ, Alena. *Metody vyučování a jejich modernizace*. Praha: Grada, 2008, 230 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
48. VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do teorie výchovy*. Praha: SPN, 1984, 238 s.
49. VRÁNA, Stanislav. *Učební metody*. Praha/Brno: Dědictví Komenského, 1938, 215 s.
50. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012, 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

51. ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika*. Praha: Grada: 2014, 236 s. ISBN 978-80-247-4590-9.

Internetové zdroje

1. ALTMANOVÁ, Jitka. *Metodický portál RVP: Pětilístek* [online]. 4.2.2014 [cit. 2019-08-30]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18339/PETILISTEK.html/>
2. BAJER, Lukáš. *Mít vše hotovo.cz: Brainwriting: efektivnější než brainstorming?* [online]. 19.9.2013 [cit. 2019-09-02]. Dostupné z: <http://www.mitvsehotovo.cz/2013/09/brainwriting-efektivnejsi-nez-brainstorming/>
3. DOSTÁL, Jiří. *Interaktivní tabule ve výuce. Časopis pro technickou a informační výchovu* [online]. 2009, 1(3) [cit. 2019-10-31]. ISSN 1803-537X. Dostupné z: <https://jtie.upol.cz/pdfs/jti/2009/03/02.pdf>
4. HÁJKOVÁ, Miluše. *Metodický portál: Ozoboti ve školství aneb programování hrou* [online]. 2017 [cit. 2020-04-17]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21588/OZOBOTI-VE-SKOLSTVI-ANEB-PROGRAMOVANI-HROU.html>
5. HRKAL, Marek. *Odprezentuj* [online]. 2010 [cit. 2019-11-12]. Dostupné z: <https://www.prezentacepowerpoint.cz/index.html#>
6. HRONOVÁ, Markéta. *Hospodářské noviny* [online]. 2016 [cit. 2020-04-17]. Dostupné z: <https://archiv.ihned.cz/c1-65194650-dostan-vcelku-domu-zaci-se-budou-ucit-jak-mysli-pocitace>
7. JIROUTOVÁ, Michaela. *České národní obrození* [online]. 2017 [cit. 2020-04-16]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/dej_vyvoj_cz_2_ceske_na_rodni_obrozeni.pdf
8. KAKAŠ, Štefan. *Výuka s Ozoboty* [online]. 2017 [cit. 2020-04-17]. Dostupné z: <http://zsfrymburk.cz/v1/node/130>
9. KOLEKTIV AUTORŮ. *Výuka českého jazyka a literatury s podporou ICT* [online]. 2017 [cit. 2019-09-13]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=74137&view=11731>

10. KONÍČKOVÁ, Jaroslava. *EduWorld.sk: Brainstorming v škole a jeho variácie* [online]. 2013 [cit. 2019-09-02]. Dostupné z: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/1857/brainstorming-v-skole-a-jeho-variacie>
11. KYNCL, Libor. *Insert* [online]. 8.4.2013 [cit. 2019-08-30]. Dostupné z: <https://liborkyncl.estranky.cz/clanky/metody-rwct/insert.html>
12. LOUŽECKÁ, Iva. *Vizualizér jako názorná pomůcka učitele* [online]. 2015 [cit. 2020-04-16]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=74230&view=11751>
13. MACHAČ, Jiří. *Zásady správné prezentace* [online]. 5.2.2010 [cit. 2019-11-12]. Dostupné z: <http://www.petrpexa.cz/pravidla-tvorby-elektronicke-prezentace.pdf>
14. PERGLOVÁ, Lenka. *Metodický portál: O portálu* [online]. 2009 [cit. 2020-04-17]. Dostupné z: <https://rvp.cz/informace/>
15. POLÁKOVÁ, Irena. *Učení bez učebnic* [online]. 2009 [cit. 2019-08-30]. Dostupné z: <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=519>
16. PŘIKRYL, Ladislav. *Barevné kamínky* [online]. 2018 [cit. 2020-04-16]. Dostupné z: <https://www.hrajeme-si.cz/content/24-dotykovy-panel-multiboard-nejlepsi-volba-pro-interaktivni-vyuku-v-ms>
17. RUTOVÁ, Nina. *Respekt neboli: Dvojité zápisník* [online]. 2011 [cit. 2019-09-03]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/dvojity-zapisnik-podvojny-denik>
18. SÁRKÖZI, Radek. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Moderní vyučovací metody* [online]. 16.3.2011 [cit. 2019-09-02]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-1>
19. SENCOVICI, Lucie. *Metodický portál: Čtení slabik s Bee-botem* [online]. 2019 [cit. 2020-04-17]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22345/cteni-slabik-s-bee-botem.html/>
20. SLÁDEK, Jan. *StudentPoint.cz: Tajemství interaktivních tabulí* [online]. 10.2.2012 [cit. 2019-10-31]. Dostupné z: <https://www.studentpoint.cz/2012/02/10/tajemstvi-interaktivnich-tabuli/>
21. SUŠICKÁ, Libuše. *Metodický manuál: Tablety do škol* [online]. duben 2015 [cit. 2019-10-31]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=73672&view=11627>

22. TEPLÝ, Pavel. *Pravidla správné prezentace* [online]. 2013 [cit. 2019-11-12].
Dostupné z: <https://www.natur.cuni.cz/chemie/educhem/teply1/vyuka-1/>
23. UCHOČOVÁ, Jana. *Využití tabletů ve výuce: příklady vzdělávacích aplikací* [online]. 2018 [cit. 2020-04-16]. Dostupné z: <https://medium.com/edtech-kisk/vyu%C5%BEit%C3%AD-tablet%C5%AF-ve-v%C3%BDuce-p%C5%99%C3%ADklady-vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%ADch-aplikac%C3%AD-ef6617d0c2d>
24. VAŇKOVÁ, Petra a Lenka PÍTROVÁ. *Robotické programovatelné hračky ve výuce* [online]. 2018 [cit. 2020-04-17]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/105870436-Robicke-programovatelne-hracky-ve-vyuce.html>
25. WHITCROFT, Ladislava. *Čtenářské strategie* [online]. 23.9.2011 [cit. 2020-03-05].
Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-23>

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník

Seznam obrázků

Obrázek 1: Propojení vztahů v rodině se syntaktickou stavbou věty – myšlenková mapa (Sárközi, 2011)

Obrázek 2: Myšlenková mapa k doplnění (Jiroutová, 2017)

Obrázek 3: Bee-bot (Hronová, 2016)

Obrázek 4: Blue-bot (Vaňková, Pítrová, 2018)

Obrázek 5: Ozobot (Kakaš, 2017)

Seznam tabulek

- Tabulka 27: Příklady problémových otázek (Maňák, 1997)*
- Tabulka 28: Charakteristika užívaných znamének (Buehl, 2013)*
- Tabulka 29: Příklad tabulky I.N.S.E.R.T. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)*
- Tabulka 30: Tabulka V. CH. D. (Zormanová, 2014, 138 s.)*
- Tabulka 31: Podvojný deník (Rutová, 2011)*
- Tabulka 32: Zastoupení respondentů podle pohlaví*
- Tabulka 33: Zastoupení respondentů podle věku*
- Tabulka 34: Zastoupení respondentů podle ZŠ, na které působí*
- Tabulka 35: Zastoupení respondentů podle délky praxe*
- Tabulka 36: Čas vyplňování dotazníků*
- Tabulka 37: Obeznamenost respondentů s vybranými druhy inovativních výukových metod*
- Tabulka 38: Užívání vybraných inovativních výukových metod ve výuce*
- Tabulka 39: Četnost užívání vybraných inovativních výukových metod*
- Tabulka 40: Zdroj inovativních výukových metod*
- Tabulka 41: Užívání moderních technologií ve výuce*
- Tabulka 42: Četnost užívání moderních technologií*
- Tabulka 43: Četnost užívání didaktických her*
- Tabulka 44: Návštěva divadla v rámci výuky*
- Tabulka 45: Návštěva muzea v rámci výuky*
- Tabulka 46: Četnost užívání učebnic*
- Tabulka 47: Četnost užívání pracovních listů*
- Tabulka 48: Soustředěnost při užití inovativních výukových metod*
- Tabulka 49: Užívání vybraných inovativních výukových metod ve výuce*
- Tabulka 50: Užívání vybraných inovativních výukových metod ve výuce ve vazbě na ZŠ*
- Tabulka 51: Preference inovativních výukových metod ve vazbě na délku praxe*
- Tabulka 52: Účinnost inovativních výukových metod*

DOTAZNÍK

1. Pohlaví:

žena

muž

2. Věk: _____

3. Na jaké škole vyučujete český jazyk a literaturu?

ZŠ Luh

ZŠ Ohrada

ZŠ Rokytnice

ZŠ Rybníky

ZŠ Sychrov

ZŠ Trávníky

ZŠ Turkmenská

4. Jak dlouho učíte český jazyk a literaturu? _____

5. O kterých inovativních metodách jste již slyšel/a?

pětilístek

metoda I.N.S.E.R.T.

brainstorming

podvojný deník

párové čtení

skládankové učení

myšlenkové mapy

jiné _____

6. Které inovativní metody užíváte při výuce českého jazyka a literatury?

pětilístek

metoda I.N.S.E.R.T.

brainstorming

podvojný deník

párové čtení

skládankové učení
myšlenkové mapy
jiné _____

7. Jak často užíváte některé z inovativních metod?

každou hodinu
často
občas
výjimečně
nikdy

8. Kde jste se o inovativních metodách dozvěděl/a?

internet
kniha
časopis
školení
jiné _____

9. Které moderní technologie využíváte ve výuce?

interaktivní tabule
prezentace v PowerPointu
výukové programy
tablety
hudební ukázky
videoukázky
jiné _____

10. Jak často používáte moderní technologie ve výuce?

každou hodinu
často
občas
výjimečně
nikdy

11. Jak často hrajete v hodinách českého jazyka didaktické hry?

každou hodinu

často

občas

výjimečně

nikdy

12. Chodíte s žáky v rámci výuky do divadla? Pokud ano, jak často?

13. Chodíte s žáky v rámci výuky do muzea? Pokud ano, jak často?

14. Jaké používáte učebnice ve výuce českého jazyka a literatury? _____

15. Jak často pracujete s učebnicemi?

každou hodinu

často

občas

výjimečně

nikdy

16. Pracujete ve výuce s pracovními listy? Pokud ano, jak často? _____

17. Jsou žáci více soustředění při užití inovativních výukových metod?

ano

spíše ano

nevím

spíše ne

ne

18. Považujete inovativní výukové metody za účinnější pro osvojování si znalostí žáků, než metody klasické?

ano

spíše ano

nevím

spíše ne

ne

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Markéta Surovcová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Efektivní výuka českého jazyka na 2. stupni ZŠ - metody, formy a postupy
Název v angličtině:	Effective teaching of the Czech language at lower-secondary school - methods, forms and procedures
Anotace práce:	Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je definován pojem výuka, jsou zde uvedeny faktory ovlivňující efektivní výuku českého jazyka, výukové metody, klasifikace výukových metod a inovativní výukové metody. Praktická část pojednává o preferencích inovativních výukových metod u učitelů českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ ve Vsetíně, k čemuž je využitý dotazník.
Klíčová slova:	Výuka, výuková metoda, klasifikace výukových metod, inovativní výukové metody
Anotace v angličtině:	The thesis is dividend into the theoretical and practical part. Teaching is defined in the theoretical part. There are factors influencing effective teaching of the Czech language, teaching methods, classification of teaching methods and innovative teaching methods. The practical part deals with the preferences of innovative teaching methods for teachers of Czech language and literature at lower - secondary school in Vsetín and utilizes questionnaire.
Klíčová slova v angličtině:	Teaching, teaching method, classification of teaching method, innovative teaching method
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: dotazník
Rozsah práce:	66 stran
Jazyk práce:	Český jazyk