



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra slovanských jazyků a literatur
Oddělení českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Inovativní výukové metody ve výuce českého jazyka na 2. stupni ZŠ

Vypracovala: Bc. Michaela Kubů
Vedoucí práce: Mgr. Iva Mrkvičková, Ph. D.

České Budějovice 2017

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala mé vedoucí práce Mgr. Ivě Mrkvičkové, Ph. D., za cenné rady, podnětné připomínky, za její ochotu a vstřícný lidský přístup.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Anotace

Tématem diplomové práce je „Inovativní výukové metody v českém jazyce na 2. stupni ZŠ“. Inovace je oblastí, se kterou se setkáváme, vyjma jiných oborů, i v pedagogice. Konkrétně se jedná o pojem inovativní pedagogika, jež představuje využívání a praktickou aplikaci netradičních vzdělávacích metod a strategií a také netradiční formy a techniky edukačního procesu.

Předkládaná práce je standardně rozdělena na část teoretickou a na část výzkumnou, praktickou. Teoretická část se zaměřuje na popis a prezentaci výukových metod, aktuálních trendů, jež jsou využívány ve výuce apod. V samostatné kapitole jsou představeny inovativní metody, které jsou aktuálně využívány při výuce českého jazyka a slohu na 2. stupni základních škol a možnosti jejich aplikace v praktickém použití. Hlavním záměrem výzkumného šetření je identifikace vztahu učitelů českého jazyka na 2. stupni ZŠ k inovativním výukovým metodám. V rámci praktické části práce bude zrealizováno výzkumné šetření, pro něž bude využito kvantitativní výzkumné metodiky, konkrétně dotazníkového šetření.

Klíčová slova

Výukové metody, žák, základní škola, český jazyk, pedagog, výuka.

Annotation

This master thesis deals with innovative teaching methods of the Czech language in upper primary education. Innovation is an area, which we meet in a number of fields, including education. Specifically, it reveals the concept of innovative pedagogy as exploitation and practical application of innovative educational methods and strategies together with innovative forms and techniques of the educational process.

The thesis is divided into theoretical and research part practical. The theoretical part focuses on the description and presentation of teaching methods and current trends used in teaching. A special chapter introduces the innovative methods that are currently used in teaching the Czech language at upper primary schools and the possibility of their practical application. The main aim of the research is to identify the attitude of the Czech language teachers at second level of elementary school to innovative teaching methods. The practical part consists of a research using quantitative research methodologies, implemented as the questionnaire survey.

Key words

Methods of teaching, pupil, elementary school, a Czech language teacher, teaching.

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Výukové metody.....	10
1.1 Terminologie.....	10
1.2 Kategorizace.....	10
1.3 Klasické vs. inovativní výukové metody	13
1.4 Aktuální trendy ve využívání vyučovacích metod.....	19
2. Příklady inovativních metod ve výuce na 2. stupni ZŠ	21
2.1 Metody diskusní.....	21
2.1.1 Jak efektivně vést diskusi	23
2.1.2 Realizace diskusních metod.....	25
2.2 Metody heuristické	26
2.2.1 Předpoklady pro použití heuristické metody	27
2.2.2 Výhody a nevýhody heuristické metody	28
2.2.3 Metoda řešení problémů a projektová metoda.....	30
2.2.4 Brainstorming	31
2.3 Metody situační.....	32
2.3.1 Řešení situace	34
2.4 Metody inscenační	38
2.5 Didaktické hry.....	39
2.5.1 Třídění her.....	40
2.5.2 Specifika didaktické hry	41
2.6 Práce s textem	45
2.6.1. Specifika a možnosti práce s textem.....	46
2.7 Myšlenkové mapy.....	47
2.7.1 Vytvoření mentální mapy	48
2.8 Práce ve skupině	49
2.8.1 Specifika práce ve skupinách a její metody.....	50
2.9 Inovativní metody doporučované pro výuku českého jazyka na 2. stupni ZŠ	51
3 Aplikace inovativních výukových metod v praxi	58
PRAKTICKÁ ČÁST	64

4. Výzkumné šetření	64
4.1 Cíle, hypotézy	64
4.2 Metodika	65
4.3 Výsledky výzkumu	65
4.3.1 Kategorizace respondentů podle pohlaví.....	65
4.3.2 Kategorizace respondentů podle věku	66
4.3.3 Obeznamenost respondentů s vybranými druhy inovativních výukových metod	67
4.3.4 Inovativní metody využívané respondenty ve výuce.....	69
4.3.5 Souhrnné označení pro metody využívané respondenty ve výuce	71
4.3.6 Další metody výuky, se kterými jsou respondenti obeznámeni.....	73
4.3.7 Výukové metody vnímané respondenty jako netradiční.....	75
4.3.8 Využívání netradičních metod ve výuce českého jazyka a slohu	76
4.3.9 Zdroje informací o netradičních metodách	78
4.4 Shrnutí.....	79
Závěr	83
Seznam obrázků	85
Seznam tabulek	85
Seznam grafů.....	85
Seznam použitých zdrojů	86

Úvod

„Je otázka, kolik času při všech povinnostech mají (učitelé, pozn., aut.) na hloubání nad oborovými didaktikami, vzájemnou podporu v nových metodách výuky, návštěvy ve třídách kvůli inspiraci. Je fěr přiznat, že podmínky pro tuto nadstavbu nejsou stoprocentní. Je ale spousta škol, která takto funguje, dokáže si vzájemně předávat zkušenosti z praxe.“¹

Kateřina Valachová, ministryně školství ČR
v rozhovoru pro Deník

Inovace hýbou světem – jedná se o novodobý trend. Existují různé druhy inovací a různé cesty k inovacím. Kromě inovací technické povahy, které jsou založeny především na výzkumu, existují také inovace netechnické, jako např. inovace v oblasti organizace a řízení (nové formy organizace práce, řízení kvality, procesní řízení apod.), inovace trhů, inovace modelu podnikání či o prezentační inovace (komplexní pojem pro inovace v oblasti designu a marketingu).

S inovacemi se setkáváme i v pedagogice, termínem inovativní pedagogika jsou v českém prostředí myšleny zejména netradiční vzdělávací metody a netradiční organizační formy vyučování. Konkrétně budou představeny v teoretické části.

Předkládaná diplomová práce se bude zabývat inovativními metodami ve výuce českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ. Práce bude rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část se bude zabývat převážně obecnými aspekty dané problematiky. První kapitola „Výukové metody“ se bude zabývat základní terminologií výukových metod, možnostmi kategorizace výukových metod, rozlišením mezi výukovými metodami klasickými a inovativními a nastíněním aktuálních trendů ve využívání vyučovacích postupů. V kapitole druhé budou blíže představeny konkrétní druhy inovativních metod, které nalézají využití ve výuce českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ. Vzhledem k existenci širokého spektra výukových metod, které lze zařadit

¹ Rozhovor je volně přístupný na http://www.denik.cz/z_domova/katerina-valachova-kdyz-vzpominam-na-skolu-znamky-mi-neprijdou-dulezite-20160826.html.

mezi inovativní, zde bude věnován prostor pouze těm nejznámějším a nejfrekventovanějším – metodám diskusním, metodám heuristickým, metodám situačním, metodám inscenačním, didaktickým hrám, práci s textem, myšlenkovým mapám a skupinové práci. V kapitole třetí bude pojednáno o aplikaci inovativních výukových metod v praxi – současná situace bude nastíněna na základě zpráv České školní inspekce a dostupných výzkumných šetření. Cílem teoretické části práce bude charakterizovat v současnosti převažující pojetí inovativních výukových metod, upozornit na případné nejasnosti v terminologii a nastínit možnosti využití inovativních výukových metod v praxi.

Náplň praktické části bude tvořit výzkum zaměřený na používání inovativních výukových metod učiteli českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ. Šetření bude realizováno kvantitativní metodou, sběr dat bude realizován prostřednictvím dotazníku. Cílem praktické části práce bude identifikovat vztah učitelů českého jazyka na 2. stupni ZŠ k inovativním výukovým metodám. Zkoumána bude zejména jejich obeznámenost s těmito výukovými metodami, způsob, jakým na tyto metody nahlízejí, a rozsah, v jakém inovativní metody ve výuce používají.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Výukové metody

1.1 Terminologie

Pojem metoda je odvozený z řeckého slova „methodos“, což znamená cesta směřující k něčemu, postup k určitému cíli – dle Vališové a Kasíkové (2011, s. 191) lze v obecné rovině metodu chápat jako rozhodující prostředek k dosahování vytyčených cílů v jakékoliv uvědomělé činnosti. Z didaktického hlediska jsou významné metody výukové, které zprostředkují a zajišťují dosažení edukačních cílů.

Jak výukové metody definovat? Je jistě nezbytné, aby vymezení zahrnovalo hlavní faktory a podmínky výchovně-vzdělávacího procesu, metody totiž nepůsobí izolovaně, ale jako součást komplexu řady činitelů. Z uvedeného vycházejí ve svém přístupu Maňák a Švec (2003, s. 23), kteří výukovou metodu definují „*jako uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který směřuje k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů*“. Podobné vymezení nabízejí ve své publikaci i Vališová a Kasíková (2011, s. 191), které si pod pojmem vyučovací metoda představují specifický způsob uspořádání činností učitele a žáků, rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli.

1.2 Kategorizace

V odborné didaktické literatuře se lze setkat se širokým spektrem kritérií pro klasifikaci výukových metod. Např. Vališová a Kasíková (2011, s. 193) uvádějí kritérium klasifikace metod – pramen poznání a typ poznatků (aspekt didaktický), na základě kterého rozlišují mezi metodami slovními, názorně-demonstračními a praktickými; kritérium třídění – stupeň aktivity a samostatnosti žáka (aspekt psychologický), na základě kterého rozlišují mezi metodami informativně-receptivními, stimulačně-receptivními, problémovým výkladem, metodami heuristickými a badatelskými; kritérium použití metod výuky – myšlenkové operace (aspekt logický), na základě kterého rozlišují mezi postupy srovnávacími, induktivními, deduktivními, analytickými a syntetickými; kritérium třídění – specifická funkce metody ve vyučovacím procesu (aspekt procesuální), na základě kterého rozlišují mezi metodami motivačními, metodami vytváření nových vědomostí a dovedností, metodami

upevňování vědomostí a opakování učiva, metodami diagnostickými a hodnotícími a metodami aplikačními; kritérium třídění – teoreticko-praktická rovina (aspekt aplikační), na základě kterého rozlišují mezi metodami teoretickými, teoreticko-praktickými a praktickými atp.

Jak se některé zdroje shodují, existence těchto různých klasifikačních přístupů neumožňuje jednoznačně vystihnout místo metod v celém výchovně-vzdělávacím systému, a proto nebyla dosud vytvořena jednotná, obecně platná klasifikace vyučovacích metod (Zormanová, 2012, s. 14, Vališová, Kasíková, 2011, s. 193).

Jako příklady známých klasifikací uvádí Čábalová (2011, s. 154) klasifikaci výukových metod podle J. Maňáka, kterou podrobně přiblížím o několik řádků dále. Maňák a Švec metody třídí podle typu zprostředkovaných poznatků, pramene žákova poznání, aktivity a samostatnosti žáků, podle myšlenkových operací a aktivizace žáka. Jako další známou uvádí Čábalová klasifikaci podle I. J. Lernerera:

- Informačně-receptivní metoda,
- reproduktivní,
- metoda problémového výkladu,
- heuristická metoda,
- výzkumná metoda.

Lerner (1988, s. 85 - 110) odvíjí třídění metod od charakteru poznávacích činností žáka při osvojování učiva a od charakteristiky učitelovy činnosti.

Čábalová ještě upozorňuje na klasifikaci založenou na teoriích učení B. R. Joyceho a E. F. Calhouna (Kalhous, Obst, 2002), ve které jsou metody členěny na základě složitosti edukačních vazeb, vztahu metody a obsahu učiva, vztahu metody k cíli, interakci a komunikaci učitele a žáků a také k podmínkám výuky.

Jako ukázkou neobsáhlejší klasifikace výukových metod jsem zvolila kombinovaný pohled Maňáka a Švece (2003, s. 49), ve kterém se vyučovací metody rozlišují podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb. Základní členění je na metody klasické, aktivizující a komplexní. Nabízí se tu široké spektrum možností vedení edukačního procesu.

Podle uvedené klasifikace se metody člení do tří základních skupin:

A. Klasické vyučovací metody

1. Metody slovní (vysvětlování, rozhovor, mluvení, popis, přednáška, práce s textem).
2. Metody názorně-demonstrační (předvádění, pozorování, instruktáž, práce s obrazem).
3. Metody praktické (vytváření dovedností, produkční metody, manipulování, laborování a experimentování, napodobování).

B. Aktivizující vyučovací metody

1. Diskusní metody.
2. Metody heuristické, řešení problémů.
3. Metody situační.
4. Metody inscenační.
5. Didaktické hry.

C. Komplexní vyučovací metody

1. Frontální vyučování.
2. Skupinové a kooperativní učení.
3. Partnerské učení.
4. Individuální a individualizované vyučování, samostatná práce žáků.
5. Kritické myšlení.
6. Brainstorming.
7. Projektové vyučování.
8. Dramatizace.
9. Otevřené učení.
10. Učení v životních situacích.
11. Televizní vyučování.
12. Vyučování podporované počítačem.
13. Sugestopedie a superlearning.
14. Hypnopedie.

1.3 Klasické vs. inovativní výukové metody

Zde bych proti sobě chtěla postavit metody klasické a metody inovativní. Co si představit pod pojmem **klasické výukové metody**? Jedná se o metody, pro které je charakteristická frontální výuka, kde učitel má dominantní roli a důraz je kladen na jeho předávání informací žákovi. Jedná se tedy o výuku, která je obvykle označována pojmem tradiční výuka.

Maňák a Švec (2003, s. 49) mezi tyto metody řadí:

1. Metody slovní (vysvětlování, rozhovor, mluvení, popis, přednáška, práce s textem).
2. Metody názorně-demonstrační (předvádění, pozorování, instruktáž, práce s obrazem).
3. Metody praktické (vytváření dovedností, produkční metody, manipulování, laborování a experimentování, napodobování).
4. Metody slovní (přednáška, výklad, vysvětlování, rozhovor, práce s textem).

Jako protipól k metodám klasickým jsou často uváděny metody nové – **inovativní**. Termín inovace vznikl z latinského slova „innovare“ – obnovovat. Vychází z ekonomie a v tržní ekonomice byl poprvé formulován v souvislosti s procesem tvořivé destrukce (u jeho zrodu stál J. A. Schumpeter, překladatel, 1883 – 1950, český rodák z Třešti u Jihlavy, který byl prvním rakouským ministrem financí a profesorem ekonomie na univerzitě v Bonnu a na Harvardské univerzitě v USA). Co se týče jeho aplikace v praxi, nejlépe jej vystihují dvě jeho první písmena – je „IN“. Současný, frekventovaný... Např. Mikuláščík (2010, s. 167) uvádí, že: „*Inovace je velmi populární slovo, bývá často používáno ke zdůraznění komerčních aspektů nových idejí*“. A i když si jej laická veřejnost nejčastěji spojuje s vědou a výzkumem, uplatňuje se i v dalších oblastech – pedagogiku nevyjímaje.

Možností, jak chápat inovace, existuje celá řada. Právě proto je užívání slova inovace poměrně nejednotné, na což upozorňuje např. Skalková (2007, s. 82). V naprosté většině případů jsou významy tohoto slova ovšem spojovány s kreativitou, novými metodami a postupy. Např. podle Čábalové (2011, s. 69) lze termín „inovace“ vysvětlit jako určitou obnovu nějakého systému nebo jako zavedení něčeho nového,

např. se může jednat o novinku ve výrobním procesu nebo zavedení internetu do škol pro zkvalitnění procesu výuky. Prešovský (2015, s. 60) uvádí, že inovace je zamýšlená změna, která přináší zlepšení, v Schumpeterově pojetí (in Němec, 2002, s. 18) se inovací rozumí každá změna v organizmu firmy, která vede k novému stavu. Komplexně nahlíží na problematiku inovací Národní inovační strategie ČR (NIS), která byla schválena vládou dne 24. března 2004². Vymezuje inovaci takto: „*Inovace je obnova a rozšíření škály výrobků a služeb a s nimi spojených trhů, vytvoření nových metod výroby, dodávek a distribuce, zavedení změn řízení, organizace práce, pracovních podmínek a kvalifikace pracovní síly.*”

S inovacemi se setkáváme i v pedagogice, termínem inovativní pedagogika jsou v českém prostředí myšleny zejména netradiční vzdělávací metody a netradiční organizační formy vyučování – zejména takové, které jsou zaměřeny na aktivizaci žáků, činnostní pojetí vzdělávání a individualizaci výuky.

Aktivizační výukové metody jsou založeny na skutečnosti, že „*aktivita je základním projevem každé osobnosti, každý jedinec má tendence se projevat nezávisle a samostatně*”.(Maňák, 1998, s. 29 - 30)

Zásadní při „*rozvíjení aktivity - samostatnosti - tvořivosti je vytváření vhodných podmínek k plné seberealizaci osobnosti*” (Maňák, 1998, s- 14), přičemž v pedagogickém kontextu se označení aktivní žák používá ale už jako jistá forma hodnocení. Maňák pojem aktivita jakožto zvýšená a intenzivní činnost žáka dokresluje takto: „*... jednak na základě vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek nebo životních potřeb, jednak na základě uvědomělého úsilí, jehož cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje nebo způsoby chování*” (1998, s. 29). Maňák jde ještě dále a rozlišuje čtyři typy žakovské aktivity: vynucenou, navozenou, nezávislou a angažovanou³ (1998, s. 33)

² Nejnovější Národní inovační strategie ČR na období 2012 – 2020 byla schválena usnesením vlády č. 714 ze dne 27. září 2011. Hlavním cílem NIS je posílení významu inovací a využívání špičkových technologií jako zdroje konkurenceschopnosti ČR a zvyšování jejich přínosů pro dlouhodobý hospodářský růst, pro tvorbu kvalitních pracovních míst a pro rozvoj kvality života na území Č. Dostupné z: http://www.aipcr.cz/doc/narodni_inovacni_strategie.doc.

³ Stručně lze dovysvětlit, že v prvním případě učitel nutí, ve druhém motivuje, ve třetím učitel nemusí být původcem aktivity, ale maximálně navrhuje a ve čtvrtém učitel jako spouštěč vůbec nefiguruje.

Cíl aktivizovat žáka je podle něj trvalou součástí učitelovy práce a rozkrývá celkem šest motivujících postřehů, které k tomu slouží⁴ (Maňák, 1998, s. 35). Zajímavé je, že využívání metod, technik a prostředků je mezi nimi až na posledním místě. Z pohledu Maňáka jsou aktivizující a alternativní výukové metody specifické skutečností, že dochází k živé interakci mezi učitelem a žáky, učitel se stává partnerem, spoluaktérem.

Ve výchově a vzdělávání je inovace obvykle chápána jako obecný pojem pro nová opatření, např. pedagogické postupy, koncepce a nové prostředky, které mohou být přínosem pro zkvalitňování výuky, školy (Zormanová, 2012, s. 55). Skalková (2007, s. 82) si pod pojmem inovace ve vzdělání představuje rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému s cílem jeho zkvalitňování, Kolář (2012, s. 54) definuje inovaci ve vzdělávání jako permanentní proces vnášení nových poznatků, modernějších metod a hledání účinnějších postupů. Inovační snahy se mohou týkat nových struktur školy, jejich obsahu nebo změn těžiště hodnot.

Vyučovací metody

V případě této práce budou předmětem zájmu výukové metody, které představují neadekvátnější operativní nástroj učitelovy vzdělávací kompetence, neboť jsou to právě metody, co zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů (Maňák a Švec, 2003, s. 21). Vališová a kol. (2011, s. 191) upozorňují, že na vyučovací metody je třeba nahlížet komplexně, jelikož mají nejen teoretický, ale i praktický význam pro výchovně vzdělávací proces. Lze je chápat jako systémový prvek vyučovacího procesu, který je dynamicky propojený se všemi ostatními didaktickými kategoriemi.

Současná podoba vyučovacích metod je výsledkem dlouholetého historického vývoje – proměňovaly se v závislosti na historicko-společenských podmínkách vyučování, na charakteru školy jako instituce, na pojetí vyučovacího procesu apod. Pro příležitostné vzdělávání mládeže předcházející institucionalizaci školního vzdělávání byly charakteristické metody založené na napodobování činnosti dospělých, vyprávění a vysvětlování. Do období antického Řecka se datuje vznik přednášky a rozhovoru,

⁴ Těch dalších pět uvádím zde: 1. Uspokojení základních psychologických potřeb žáků. 2. Respektování žakových specifik. 3. Včasná zpětná vazba. 4. Srozumitelnost. 5. Příznivé prostředí, podnětná atmosféra, nadšený učitel.

v období středověkého školství dominovaly metody slovní (pamětní osvojování textů, disputace).

První požadavky na aktivnější zapojení žáků do výuky se začaly objevovat v 17. století (metody analytické, syntetické a synkritické) a jsou spojeny se jmény jako J. A. Komenský a J. J. Rousseau. Dynamického rozvoje doznala tato oblast po 2. světové válce, kdy se celá řada inovativních teorií a koncepcí zaměřila nejen na metodické kompetence vyučujícího, ale i na aktivní spoluúčast žáků, kteří nemají být pouze subjektem vnějšího působení, ale i subjektem vlastní seberealizace. Výsledkem těchto tendencí byla řada nových postupů, které ve své podstatě reprezentují a rozvíjejí humanistické rysy vyučování ve škole demokratické společnosti (Vališová a kol., 2011, s. 191-193). Tyto „inovativní“ metody výuky lze definovat jako *„objevování, používání nových, moderních metod řízení učebních činností žáků, které výrazněji odpovídají věku žáků, způsobům výuky, stylům učení žáků, obsahu konkrétních předmětů. Bývá spojeno i s využíváním stále novějších technických prostředků i s celoživotním vzděláváním učitelů“* (Kolář, 2012, s. 54).

Inovativní výukové metody se vyznačují možností uplatňovat aktivitu žáků při formulaci cílů a plánování činností, zhodnocovat osobní praktické zkušenosti, seberealizovat se na základě sebekontroly, sebedůvěry a odpovědnosti žáků. Charakteristická je proměna v postavení učitele a žáka. Jako příklady lze uvést diskusi, inscenační výukovou metodu, problémovou metodu, didaktickou hru, skupinovou výuku, kooperativní výuku, projektovou výuku, výchovu dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, výuku podporovanou počítačem, sugestopedii aj. Obecně platí, že inovativní metody výuky jsou ve srovnání s metodami tradičními náročnější na přípravu, vyžadují většinou materiální zajištění a také postupnou přípravu žáka na tento typ výuky (Zormanová, 2014, s. 143).

Pojem inovativní výuka je někdy ztotožňován s pojmem alternativní výuka (Zormanová, 2012, s. 55). Adjektivum alternativní je odvozeno z latinského alter, což znamená jiný, odlišný. Podle Výkladového slovníku z pedagogiky je termín „alternativní“ synonymem pro výběr z několika možností a v pedagogice se používá ve významu nestandardního, inovativního, netradičního, neoficiálního, jiného možného školství, výchovy a vzdělávání. Jedná se o hledání, objevování a zkoušení nových cest a přístupů (v teorii i praxi), které mají zefektivnit výchovu a vzdělávání. Tyto nové přístupy se nabízejí jako alternativy k tradičním pedagogickým směrům, mají lépe vyhovovat žákům a reflektovat změněné společenské podmínky.

Alternativními vyučovacími metodami jsou pak „*vyučovací metody, které v procesu učení podporují aktivitu žáků, individuální, skupinové i kolektivní strategie učení, vytvářejí prostor pro iniciativu a tvořivé činnosti, pro spolupráci a komunikaci, získávání osobních zkušeností, seberealizaci žáků, vedou k sebekontrolě a k vlastní odpovědnosti žáků. Podporují spontánní touhu dětí po poznání, pozitivní motivaci, a tím vedou k radosti z učení. Uplatňují se jak v alternativních školách, tak v inovativních vzdělávacích programech běžných škol*“ (Kolář, 2012, s. 14).

Čábalová (2011, s. 70) uvádí, že při alternativní výuce se používá mnoho inovací a inovativních postupů, proto nelze pojem alternativní považovat za synonymum pojmu inovace (v tomto pojetí je termín „alternativní“ termínu „inovativní“ nadřazen). Podle Maňáka a Švece (2003, s. 105) znamená inovace zavádění nového prvku do tradičního pojetí nebo nové techniky do obvyklého pracovního postupu, zatímco alternativa více zdůrazňuje možnost volby nebo výběru na odlišení od existujícího stavu. Autoři však nepreferují ani jeden z uvedených termínů, protože jsou často chápány jako synonyma a ve svém významu se překrývají. V jejich práci se tak lze setkat s dalším pojmem a to je výuka aktivizující. Aktivizující výukové metody autoři vymezují jako „*postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů*“ (Maňák a Švec, 2003, s. 105). Také Řádová (2012, s. 72) se přiklání spíše k termínu „aktivizující metody výuky“ – o inovacích hovoří v souvislosti se změnami ve vzdělávacích programech a přístupu ke vzdělávání. Aktivizující metody autorka vymezuje jako takové metody, které přispívají k formování postojů a motivace žáků.

Dle Čábalové (2011, s. 70) představuje velmi zajímavý pohled na pochopení inovací ve vzdělávání teorie tzv. inovačního paradigmatu. Rýdl (2003, s. 15) uvádí, že předmětné paradigma vychází ze společného, podstatu věci postihujícího významu, který existuje navzdory nejednoznačnosti vnímání termínu inovace ve výchově a vzdělávání. Je tvořeno čtyřmi hlavními myšlenkami – nového a neobvyklého, oslovení nenaplněných sociálních potřeb a hodnot, o problému moci a změny.

Myšlenka nového představuje de facto formu tvořivosti – Rýdl (2003, s. 15) hovoří např. o tvořivém způsobu obnovy vzdělávání, nové myšlenky, jak překonat určité problémy ve vzdělávání a novém, tvořivém řešení ve vzdělávací politice. Tato myšlenka hraje při definování inovace klíčovou úlohu, i když se často polemizuje o tom, nakolik jsou dané věci opravdu nové či zda jsou inovace opravdu potřebné.

Myšlenka oslovení nenaplněných sociálních potřeb a hodnot je spjatá s konkrétní realizací inovace. Inovace přináší možnost poskytovat konkrétní vyjádření škol k demokratickým aspiracím, jako jsou stejné příležitosti, zdokonaluje to, co již existuje a optimalizuje stanovené cíle vzdělávacích systémů.

Myšlenka moci je spojena s přesvědčením, že prostřednictvím vzdělávání je veden boj za historickou věrnost, tzn. za kulturní řízení národa. Když se jedná o vzdělávání, důvěryhodnost autorit je každému na očích a nepřejí si být narušovány a destabilizovány menšinovými proudy.

Myšlenka změny je velmi důležitá. Bez změny by inovace nebyla realizovatelná. Jedná se o změny ve způsobu myšlení, chování, jednání, přístupů apod. Převládá názor, že inovace nemůže být kontinuální, protože dojde k únavě a vyčerpání. Také hrozí, že inovační proces se stane rutinním, a tedy i nezajímavým a nepřínosným.

Obsah inovačního paradigmatu ukazuje obrázek 1.



Obrázek 1 Inovační paradigma ve výchově a vzdělávání

Zdroj: ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0, s. 70.

Jaké metody lze zařadit mezi inovativní? Názory odborníků se opět značně různí. Např. Zormanová (2014, s. 143) mezi inovativní výukové metody řadí ty, které Maňák a Švec (2003) označují jako aktivizující výukové metody (diskuse, metoda inscenační, metoda situační, heuristické metody, didaktické hry) a také některé z metod, které autoři označují jako komplexní (skupinová a kooperativní výuka, individualizovaná výuka, výuka dramatem, metody kritického myšlení, sugestopedii a superlearning, hypnopedii). Jak však sama autorka připouští, nejedná se o komplexní výčet inovativních metod.

Jak již bylo uvedeno výše, Maňák a Švec (2003, s. 49, 105) před termínem inovativní preferují termín metody aktivizační, mezi které řadí diskusní metody, metody heuristické, metody situační, metody inscenační a didaktické hry. Termínu aktivizující metody dávají přednost i Šikulová a Rytířová (2006, s. 26). Aktivizujícími metodami jsou v jejich pojetí diskusní metodu, metoda brainstormingu, situační a simulační metodu, inscenační metodu a didaktickou hru. Řádová (2012, s. 72) hovoří o metodách aktivizujících a interaktivních a jako příklady uvádí interaktivní přednášku, diskusi, brainstorming, buzz groups, ice breaker, sebereflexi, rolovou hru, learning by doing aj.

Osobně se domnívám, že snaha o kategorizaci inovativních metod je bezúčelná, protože se nejedná o žádnou specifickou skupinu metod – jak již bylo vidět a jak při detailním rozboru bude ještě vidět, tak v podstatě každá metoda, která je vhodně a smysluplně zařazena do výuky, může významně podporovat, aktivizovat učební činnosti a procesy učení žáků.

1.4 Aktuální trendy ve využívání vyučovacích metod

Vyučovací metody prošly dlouhým historickým vývojem, měnily se v závislosti na historicko-společenských podmínkách vyučování, na charakteru školy jako instituce, která reprezentovala určitou historickou epochu, v závislosti na pojetí vyučovacího procesu v tom kterém období (Vališová a Kasíková, 2011, s. 191). Tradiční kánon výukových metod se formoval po celou dobu institucionálního vzdělávání, jeho kořeny sahají do začátků lidské civilizace. Soubor metod byl průběžně obohacován a inovován, mnohé postupy se osvědčily a používají se do dneška, ale také byl v mnoha ohledech petrifikován a stával se překážkou dalšího pokroku.

Rozhodujícím obratem se stal nový pohled na pozici žáka v edukačním procesu, Maňák (2011, [online]) hovoří o tzv. „koperníkovské revoluci“. Tento zvrát je spojován s reformním pedagogickým hnutím na přelomu 19. a 20. století. Tradičním výukovým metodám začala být vytýkána direktivnost, nerespektování aktivity a samostatnosti žáků, transmisivní charakter výuky apod. Z odporu k zastaralé tradici se začaly hledat nové přístupy stavějící do popředí aktivitu žáka, označované jako alternativní nebo inovativní. Nová koncepce edukačního procesu dala postupně vzniknout i novým metodám, které kladou důraz na bezprostřední účast žáků na výukovém procesu, na jejich angažované zapojení do výukových aktivit, na vlastní učební aktivity, na myšlení, na řešení problémů.

2. Příklady inovativních metod ve výuce na 2. stupni ZŠ

V této části se budu věnovat podrobněji inovativním metodám, kterým se věnuje odborná pedagogická literatura.

Základem inovativních metod je promýšlet, organizovat, řídit a hodnotit výuku tak, aby k naplnění cíle výuky docházelo převážně prostřednictvím vlastní poznávací činnosti žáků. Protože charakterizovat všechny inovativní metody není vzhledem k jejich různorodosti v možnostech tohoto textu, zaměřím se na několik nejběžnějších a také z mého pohledu podnětných metod pro práci současné školy. Postupně se budu zabývat metodami diskusními, heuristickými, didaktickou hrou, situačními metodami, inscenačními metodami a prací ve skupině. Na závěr uvedu ty, které jsou odborníky doporučovány pro výuku českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ.

2.1 Metody diskusní

Společným znakem diskusních metod je aktivizace žákovy činnosti ve vyučování. Pecina in Zormanová (2014, s. 143) definuje diskusi ve výuce takto: *„Diskuse je taková výuková metoda, jejíž podstatou je komunikace mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, při které dochází k vzájemné výměně názorů, argumentů, zkušeností, a pomocí této komunikace žáci nalézají řešení daného problému. Základní charakteristikou diskuse je vzájemné kladení otázek a podávání odpovědí mezi všemi členy skupiny, je to tedy jinými slovy rozprava, při které dochází k výměně názorů, zkušeností a informací“*. Podobnou definici nabízí ve své publikaci i Maňák a Švec (2003, s. 108), kteří o ní hovoří jako o *„takové formě komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému“*.

Z výše uvedeného vyplývá, že společného jmenovatele všech forem a variant diskusních metod představuje vzájemná komunikace, při které si účastníci vyměňují názory na dané téma, argumentují, a tak společně docházejí k řešení diskutovaného problému. Dle Maňáka (2011, [online]) se jedná o jednu z nejstarších dialogických metod, na rozdíl od rozhovoru sensus stricto je však pro ni charakteristická skupinová forma, střídání otázek a odpovědí a vzájemná polemika všech účastníků.

Přínos diskusních metod spočívá především v tom, že „nutí“ žáky hlouběji se zamyslet nad učební látkou. Rozvíjejí rovněž komunikační schopnosti, schopnost

vyjadřovat vlastní názory, schopnost argumentace a schopnost akceptovat názor někoho jiného. Diskusi lze realizovat prakticky v kterékoliv části vyučovací hodiny. Je-li vedena během výkladu, má motivační charakter a posiluje pozornost žáků, následuje-li po výkladu, zase poskytuje zpětnou vazbu. I navzdory prezentovaným pozitivům tato metoda nepatří k nejpopulárnějším – hlavním důvodem je její náročnost.

Maňák (2011, [online]) v této souvislosti upozorňuje zejména na nezbytnost určité vyzrálosti účastníků, diskuse totiž klade vysoké nároky na formulaci myšlenek, respektování odlišných názorů, soustředěnost na téma, ukázněnost v projevu apod. Jak však autor dále uvádí, i na základní škole je možno se učit diskutovat, vyslovovat a obhajovat své názory a formulovat myšlenky. Diskusi je v tomto případě optimální realizovat v malých skupinkách. Platí, že při vhodném učivu umožňuje tato metoda diferenciaci žáků, vede k hlubšímu pochopení souvislostí, posiluje spolupráci atd. Např. Čech (2007, s. 15) počítá s diskusí v rámci návrhu projektu „Vulgarismy ve výuce mateřského jazyka“ určeného pro žáky 2. stupně ZŠ. Cílem diskuse je zjistit, co vulgarismy pro žáky znamenají, jaký je jejich význam, povaha, smysl. Jako příklad vhodných otázek do diskuse lze uvést tyto: „Používají vulgarismy častěji kluci nebo holky?“, „Používají vulgarismy častěji lidé starší nebo mladší?“ apod.

Pokud se učitel rozhodne provádět s žáky diskusi, je důležité, aby měl předem stanovený jasný cíl. Doporučováno je vytvoření písemného konceptu, ve kterém bude naznačen přibližný směr, kterým se má diskuse ubírat, a její časový rámec. Dle Krykorkové a Šlehoferové (2011 [online]) může učitel vstupovat do tří základních druhů rolí. Roli odborníka zaujímá v situacích, kdy je potřeba žáky upoutat a vést je k vyšším úrovním chápání. Roli prostředníka zaujímá v situacích, kdy je na místě především organizační práce učitele, žáci ve skupině či skupinkách pracují samostatně. Třetí role, role účastníka diskuse, umožňuje učiteli využít široké spektrum vstupů: usměrňování, kladení otázek po hledání významu, rozšiřování záběru v podobě hledání souvislostí, odměňování, vše s cílem vedení žáků k vzájemnému kontaktu, naslouchání, k posilování samostatných a rovnocenných reakcí.

2.1.1 Jak efektivně vést diskusi

Zásady, jak efektivně vést diskusi, prezentuje ve své publikaci např. Bratská (1992, s. 82 – 83):

1. Ten, kdo ti oponuje, není tvým nepřítelem, ale partnerem při hledání pravdy. Diskuse směřuje k nalezení pravdy, nejedná se o intelektuální soutěž. Účast v rozhovoru předpokládá trojí úctu: k pravdě, k druhému, k sobě.
2. Snaž se pochopit druhého. Když správně neporozumíš jeho názoru, nemůžeš jeho tvrzení ani vyvracet ani uznávat.
3. Tvrzení bez důkazů nejsou plnohodnotnými argumenty. Jedná se pouze o domněnky, kterým by oponent nemusel přiznat váhu argumentu.
4. Neodbočuj od tématu. Nepříjemným otázkám nebo argumentům se nevyhýbej tím, že zavedeš diskusi jiným směrem.
5. Není nutné mít za každou cenu poslední slovo. Chybné argumenty nelze nahradit množstvím slov.
6. Nesnižuj osobní důstojnost partnera. Kdo napadá osobu protivníka, ztrácí právo zúčastnit se dialogu.
7. Pro dialog je nezbytná disciplína. Tvrzení a úsudky by měla být formulována s rozmyslem, nikoliv pod vlivem emocí. Kdo nedokáže ovládat své vášně a city, nemůže vést smysluplný dialog s druhými.
8. Dialog nelze zaměňovat s monologem. Všichni mají stejné právo se vyjádřit. Ohleduplnost vůči druhým se projeví i tím, že dokážeš šetřit časem, neodbíhej k nepodstatným věcem.

V průběhu diskuse bývají kladeny (učitelem nebo žáky) vhodné či méně vhodné otázky. Kotrba a Lacina (2011, s. 124 -125) prezentují **typologii otázek**, kterou pro názornost doplňují konkrétními příklady uvedenými Červenkovou (2013, s. 77):

- **startující** otázky, které diskusi otevírají (např. „Má kácení amazonských pralesů vliv na klima v ČR? Jakými metodami lze tento vliv prokazovat?“);
- **uzavřené** otázky, na které existuje odpověď ANO nebo NE, případně stručná odpověď (např. „Je radioaktivita nebezpečná lidskému životu? Jste pro stavbu mešit v ČR?“);

- **otevřené** otázky, které vyžadují konkrétní názor, postoj a stanovisko, přičemž na ně nelze odpovědět jednoslovně (např. „Lze hledat příčinu nástupu A. Hitlera k moci ve výsledcích 1. světové války?“);
- **provokativní** otázky, které by se měly užívat zřídka a jen v případech, kdy je třeba rozproudit nudnou diskusi (např. „Existuje v ČR romská diskriminace?“);
- **přímé** otázky, které jsou vítané, neboť se snaží zapojit i málo komunikativní žáky („Myslíš si, Martine, že.....?, Ráda bych, aby se vyjádřili i ti, kteří dosud nemluvili...“);
- **doplňující** otázky, které vyžadují delší odpověď, neboť mohou evokovat více řešení (např. „Pochopili jste tvorbu impresionistů? Z čeho vychází?“);
- **sugestivní** otázky, které ovlivňují názor diskutujícího a které by se neměly používat (např. „Dokončíte tu práci, vidíte?“, „Nepochybujete snad o tom, že čínština je světovým jazykem?“);
- **zjišťovací** otázky, jejichž cílem je vybavení si faktů a vědomostí (např. „Kdo napsal dílo Bídníci?, Kdy začala druhá světová válka?“);
- **otázky na pozorování**, které navazují na předchozí sledování jevu, skutečnosti (např. „Jak probíhá fotosyntéza?“, „Co se stalo s tlakem v kapalině?“);
- **problémové** otázky, které mají hledat řešení stavu, situace, jevu (např. „Proč se střídají roční období?“, „Co je příčinou třetí síly?“);
- **otázky na posouzení situace**, během které musí diskutující posuzovat a vyvozovat souvislosti (např. „Co by se stalo, kdyby byl Napoleon poražen u Slavkova?“, „Jak by se změnilы výsledky prezidentských voleb, kdyby nebyl vyřazen kandidát T. Okamura?“);
- **rozhodovací** otázky, při kterých diskutující volí ze dvou nebo více možností (např. „Bedřich Smetana se narodil v Litomyšli nebo v Litoměřicích?“, „Síra je prvek, který má barvu žlutou nebo červenou?“);
- **otázky řetězové**, které se příliš nehodí pro výukové účely, protože je učitel neustále modifikuje a pozměňuje (např. „Co jsou to býložravci?“, „Tedy čím se býložravci živí?“);

- **otázky nejasné**, které jsou tak obecně formulované, že žáci netuší, na co jsou zaměřeny (např. „Co jste si zapamatovali z minulé hodiny?“, „Co víte o chemických reakcích?“).

2.1.2 Realizace diskusních metod

Diskusní metody mohou být realizovány v několika variantách. Rozšířená je např. **diskuse panelová, řetězová, diskuse na základě tezí či předneseného referátu, diskusní pavučina** a specifická **metoda sněhové koule**.

Diskuse řetězová

Pro výuku na ZŠ lze doporučit diskusi řetězovou, kterou je vhodné aplikovat v situacích, kdy žáci nemají ještě příliš zkušeností. Její princip spočívá v tom, že učitel nastolí problémovou otázku a vyřkne k ní své stanovisko. Další účastník představený názor shrne a přidá vlastní argument. Třetí člen řetězové diskuse opět shrne a naváže, čímž dále diskusi rozvine. Cílem je zejména schopnost naslouchat a formulovat stanovisko. Panelová diskuse spočívá v prezentaci vlastních stanovisek skupinou vybraných expertů z dané oblasti. Přestože je úspěšná zejména při setkání odborníků, ve zjednodušené formě ji však lze aplikovat i ve školních podmínkách. Její podstata je v tom, že v čele účastníků se nachází tzv. panel, složený z různých odborníků, kteří se vyjádří k dané problematice ze svého hlediska, načež začnou diskutovat mezi sebou a následně s celým plénem. Podaří-li se účastníky zaujmout, odnesou si všichni silný zážitek ze společného řešení.

Diskuse na základě tezí

V případě diskuse na základě tezí je prvním krokem samostudium východisek. Učitel buď připraví samostatné výňatky z odborné literatury, anebo lze navázat na informace z vyučovací hodiny. Nastudování problematiky mohou žáci provést také jako domácí úkol. Smyslem této metody je (kromě samotné diskuse na dané téma) práce s textem. Obdobou používanou zejména na středních a vysokých školách je diskuse na základě předneseného referátu. Zde je důležité zapojit všechny posluchače. Vyučující může předem stanovit, že si každý z účastníků během prezentace připraví konkrétní otázku. Do referátu nikdo nezasahuje, diskuse následuje až po jeho přednesení.

Diskusní pavučina

K vzájemnému ovlivňování myšlenek žáků a vytváření jejich struktury slouží diskusní pavučina. Postup je následující: Žáci si do horní části papíru napíší otázku, kterou budou jako třída řešit. Pod otázkou si rozdělí list papíru svislou čarou na dvě části. V levé části budou shromažďovat argumenty „ano“, v pravé části argumenty „ne“. Každý žák vymyslí dva argumenty „ano“ a dva argumenty „ne“ k výše uvedené otázce a zdůvodní je. Poté si vymění názory se svým sousedem, a pokud ho některé z těch jeho zaujmou, opíše si je ke svým argumentům. Následně žáci utvoří čtveřice, ve kterých si vyměňují názory, případně obohacují své seznamy o nové argumenty. Následuje vyhodnocení v kolektivu. Žáci se rozdělí na dvě skupiny, jedna z nich zastupuje argumenty „ano“, druhá skupina argumenty „ne“. Skupiny sepíší své argumenty, odprezentují je a poté je postupně obhajují pod tlakem připomínek druhé skupiny. Na závěr jsou žáci vyzváni, aby se rozhodli, zda chtějí zůstat ve skupině kmenové nebo změnilí názor a chtějí přejít ke skupině druhé. Na závěr každý žák napíše, které stanovisko nyní zastává (Čapek, 2015, s. 47 – 48). Tuto metodu lze poměrně úspěšně aplikovat např. při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně ZŠ – modelová hodina je k dispozici na Metodickém portálu RVP (Altmanová, Koubek, 2012).

Metoda sněhové koule

Specifickou formu diskuse představuje tzv. metoda sněhové koule (snowballing). Úkol nejprve zpracovává jednotlivec. Poté žáci řeší úkol ve dvojicích, později ve čtveřicích a na závěr ve skupinách o osmi, tj. „nabalují“ se jako sněhová koule, když stavíme sněhuláka (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 50).

Výstupem diskuse musí být závěrečné zhodnocení. Všichni mají mít jasno, k čemu diskuse směřovala, co bylo vyvozeno. Přitom samozřejmě nemusí být konstatováno jediné řešení. Shrnutí a hodnocení buď provádí učitel anebo k němu vyzve žáky.

2.2 Metody heuristické

Heuristické metody (heureka, z řec. nalezl jsem, objevil jsem) navazují na základní výbavu člověka pátrat, orientovat se, řešit své potřeby cestou pokusu a omylu. V současnosti si lze pod tímto označením představit hledání strategie při řešení

problémů na základě dostupných informací pomocí logických postupů. Rohlíková a Vejvodová (2012, s. 58) uvádějí, že ve výuce vytvářejí heuristické postupy prostor pro samostatnou rozumovou činnost studentů, podporují intenzivní rozumovou analýzu a osobitost v utváření plánu řešení problému.

Žák při použití heuristické metody prochází, zčásti za vedení učitele a zčásti samostatně, procesem objevování poznatku. Tento proces odráží ve zjednodušené podobě, odpovídající možnostem žáka, poznávací cyklus tak, jak probíhá ve vědě: od identifikace problému a formulace hypotéz, přes projekt výzkumu, jeho provedení a zpracování jeho výsledků, k interpretaci výsledků a vyslovení závěrů s ohledem na testovanou hypotézu. Při výuce vedené heuristickou metodou tedy žák aktivně participuje na hledání, objevování poznatků, jimž se má učit. Poznatky vznikají společnou prací učitele a žáků, přičemž míra samostatného aktivního podílu žáků může být různá. Učitel řídí proces objevování poznatků prostřednictvím otázek a instrukcí. Tím rozděluje tento proces do větších či menších kroků, v nichž žák pracuje aktivně a samostatně. Délku a obtížnost kroků učitel volí v závislosti na věku a úrovni žáků, na jejich předchozí zkušenosti se samostatnou prací, na druhu učiva apod.

2.2.1 Předpoklady pro použití heuristické metody

Heuristická metoda je velmi účinná, je-li dobře připravena a dobře provedena. Při jejím použití je třeba splnit určité předpoklady a podmínky.

Mezi předpoklady na straně učitele patří především:

- odborné znalosti
- pedagogické dovednosti
- porozumění psychice žáků
- učitelovy postoje
- osobnostní vlastnosti
- řídicí a organizační schopnosti, pohotovost a schopnost improvizace, tvořivost aj.

Někteří učitelé jsou svým vybavením přímo jakoby předurčení pro heuristickou výuku; jiní nemusí být k použití heuristické metody z nejrůznějších důvodů způsobilí. Učitel se může i sám o sobě, bez jiných zjevných důvodů, necítit dobře v atmosféře heuristické výuky a dávat přednost tradiční metodě výkladu; může mít dobré výsledky

při použití tradiční metody, a přitom úplně selhat při heuristicky vedené výuce, dělal-li by ji z donucení. Co se týče předpokladů na straně žáků, platí, že je-li heuristická metoda dobře vedena, účinně zapojuje naprostou většinu žáků, aniž by museli mít nějaké zvláštní předpoklady – motivuje je, vede k hlubšímu porozumění a snadnějšímu zapamatování učiva. Podle zkušeností učitelů používajících heuristickou metodu zůstávají stranou jen nečetní jednotlivci, kteří nespolupracují a nejsou aktivní ani při tradiční výuce. Žáci zvyklí na tradiční výuku si musí na metodu objevování postupně zvykat, od malých kroků k postupně větším.

Úkoly, které žáci dostávají k samostatnému zpracování, musí být žákům zcela jasné, srozumitelné a velká většina žáků musí být schopna je splnit, aniž by na druhé straně tyto úkoly byly tak jednoduché, že by mnoho žáků znalo odpověď předem, bez nějakého podílu vlastní práce. Žáci musí mít všechny vědomosti a dovednosti potřebné k zvládnutí úkolu. Velmi účinný je při formulování úkolů pro žáky diferencovaný a individualizovaný přístup.

Učitel musí být schopen sledovat práci žáků – poznat, kdy si neví rady či octnou-li se ve slepé uličce, ve které nedokáží rozpoznat svoji chybu a vrátit se ke správnému postupu. Učitel v takovém případě řídí práci žáků dodatečnými otázkami či instrukcemi. Na druhé straně je třeba žákům nechat na zvládnutí otázky či úkolu dostatek času. Zormanová (2012, [online]) uvádí, že učitel se při heuristické metodě stává žakovým partnerem a rádcem na cestě k poznání, tedy nastává jiná role učitele než v tradičním vyučování, tj. role „předavače poznatků“.

2.2.2 Výhody a nevýhody heuristické metody

Přehled výhod a nevýhod heuristické metody uvádí ve své práci Zieleniecová (2012, s. 3 – 4).

Výhody:

- Motivuje žáky, je zábavná, žáci se aktivně účastní výuky. Žáci mají radost z toho, že sami něco vyřeší, dokáží. Vnímají učení jako činnost, kterou konají oni sami, ne jako něco, co je na ně vykonáváno zvenčí.
- Vede k jasnějšímu a hlubšímu pochopení učiva, k odhalení širších souvislostí s dosavadními znalostmi i s každodenními zkušenostmi žáka. Osvojené znalosti jsou méně mozaikovitě; jsou integrovanější, představují souvislejší obraz.

- Cvičí u žáků myšlenkové operace vyššího řádu - analýzu, syntézu, hodnocení, rozvíjí tvořivost. Žáci se učí identifikovat problém, formulovat otázky a hypotézy, řešit problémy a hledat vhodné strategie řešení, navrhovat experimenty, srovnávat, shromažďovat a třídit data atd.
- Učitel má průběžně zpětnou vazbu, je informován o postupu žáků a jejich porozumění učivu.
- Vede k hlubšímu a trvalejšímu osvojení učiva.
- Heuristická metoda brání tomu, aby učení žáků sklouzlo do povrchního memorování.

Nevýhody:

- Je rozvláčná, pomalá; za stejnou dobu výuky vedené tradiční metodou se zpracuje větší objem učiva. Zkušení učitelé, kteří pracují heuristickou metodou, však tuto výtku odmítají a argumentují, že stihnou se žáky probrat potřebný objem učiva, a přitom žáci si učivo osvojí mnohem kvalitněji (co do hloubky porozumění, vnímání souvislostí i trvalosti zapamatování).
- Heuristickou metodu nelze použít na některá témata – např. na taková, která jsou založena na faktech, nebo u nichž je nepravděpodobné, že by žáci příslušný poznatek mohli sami objevit, případně je-li téma úplně nové a žáci se nemají při objevování poznatků o co opřít.
- Žáci vedení ve výuce výhradně heuristickou metodou se nenaučí naslouchat souvislému výkladu (přednášce). Tato výtku má své oprávnění zvláště ve vyšších ročnících středních škol, kde je třeba žáky připravovat na vysokoškolský způsob studia. Řešením je smíšený přístup, kdy učitel pro různé vyučovací hodiny a různá témata volí různé metody.
- Heuristická metoda klade vysoké nároky na učitele, je pracnější a únavnější než tradiční výuka. Tato nevýhoda je aktuální především pro méně zkušené učitele. Učitel, který pracuje již delší dobu, může naopak cítit nebezpečí rutiny a nudy a hledat nové přístupy; heuristická metoda mu poskytuje jednu z nejprínosnějších možností. Kromě toho, že je to metoda velmi efektivní s ohledem na výsledky žáků, přináší mnoho pozitivního i učiteli. Zaměstnává ve vysoké míře jeho tvořivost, udržuje

jeho učitelskou motivaci, vede ho přirozeným způsobem k sebevzdělávání, její výsledky jsou pro učitele zdrojem uspokojení z pedagogické práce.

- Učitel může žákům vnučovat otázky a myšlenky, které jim jsou cizí, nepřirozené, umělé.

2.2.3 Metoda řešení problémů a projektová metoda

Ve školní výuce se heuristika uplatňuje nejčastěji jako **metoda řešení problémů** (učení objevováním), která může mít různou úroveň náročnosti, a proto je použitelná v každé věkové skupině. Princip problémové metody spočívá v předložení určitého úkolu, který má komplexnější charakter a který žáci musí řešit. Machmutov in Zormanová (2012, [online]) uvádí, že „v *problémovém vyučování je spojena aktivní badatelská (objevitelská) činnost žáků s osvojováním poznatků, práce žáků je zorganizovaná s ohledem na stanovené výchovně-vzdělávací cíle a důležitý je princip problémovosti*“. Primární motivace, která spočívá v samotném zadání úkolu, vede k zájmu o získávání poznatků i dovedností, učení je výraznou potřebou a v této situaci je učení velice intenzivní.

Při využívání **projektové metody** je důležité pojmout edukační proces integrovaně. Tématem vyučování přestává být izolovaný předmět. Stávají se jím určité problémy, které je třeba při projektu vyřešit. Při práci na projektech je úkolem učitele naplnit vyučovací dobu činnostmi s takovým obsahem, aby byla probírána a procvičována témata z jednotlivých oblastí vzdělávacího programu. Každý projekt, který je zpracováván pro účely využití v pedagogické praxi by měl plnit zásady, dle kterých lze identifikovat jaké klíčové kompetence, očekávané výstupy a případně průřezová témata z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání rozvíjí. V současné době k projektové metodě směřuje konstruktivistické pojetí školní práce. Příklad využití projektové metody uvádím na závěr kapitoly 2.

Návrh struktury projektu:

- Název projektu – motivační název (měl by na první pohled zaujmout).
- Zaměření – třída (v duchu RVP).
- Zaměření – učivo. Mezipředmětové vztahy jsou jenom vítány, lze např. popsat prostředí, ve kterém se projekt realizuje (škola, mimoškolní prostředí, jiné

prostředí: knihovny, muzea, příroda, domov, les, ulice, rozhlas, TV, tisk, virtuální prostředí apod.

- Úvod do projektu – čím se budete se žáky zabývat, kolik hodin tomu věnujete, co je cílem projektu apod.
- Počet hodin, typy vyučovacích hodin, předměty.
- Popis projektu – jak postupovat, cvičení a metody. Důležité jsou metody a formy práce (očekávány jsou ty inovační a netradiční).
- Literatura a pomůcky, které budou potřebné při realizaci projektu, včetně literatury (v soupisu), která byla použita zpracování projektu.

2.2.4 Brainstorming

Další z heuristických metod je tzv. brainstorming. Brainstorming v překladu znamená bouře mozků, používá se však rovněž označení burza nápadů. Tvůrcem metody je A. F. Osborn. Základem této metody je aktivita všech žáků, kteří mají za určitou dobu vyprodukovat co nejvíce nápadů, oddělit produkci od hodnocení a přitom pracovat společně, navzájem se inspirovat.

Důraz je položen na kvantitu, nikoli na kvalitu nápadů. Vyjadřování má být stručné, slovem nebo jednoduchým slovním spojením. Pozitivem je, že se nehodnotí vlastní nápady ani nápady jiných. Mezi burzou nápadů a vyhodnocováním je krátká pauza na zregenerování a relaxaci. Po uplynutí daného času žáci podrobí nápady analýze, hledají nápady, které se výrazně nebo méně výrazně liší, nápady zařadí do určitých tematických okruhů – zobecňují. Metodu lze využít při práci ve skupině, ve dvojicích i individuálně. V této metodě se jednak podporují nové nápady, jednak se rozvíjejí komunikační dovednosti (Gregorcová, 2008, s. 50).

Tabulka 1 Základní pravidla brainstormingu

Žádná kritika	Odložený úsudek – kritika se vylučuje. Nepříznivý názor na přednesený návrh je nutné si nechat na později. Nehodnoťte.
Naprostá volnost	Doporučuje se volný rozlet. Čím bláznivější nápad, tím lepší; je jednodušší se krotit než si vymýšlet nové. Nechte svou mysl volně plynout.
Množství	Množství je to, co chceme. Čím větší počet nápadů, tím pravděpodobnější je úspěch. Zaměřte se řekněme na sto nápadů během patnácti nebo třiceti minut.
Vylepšujte	Snažíme se o kombinování a zlepšování. Vedle toho, že se účastníci snaží přicházet s vlastními nápady, měli by se snažit vylepšovat nápady jiných. Usilovat o to, jak dva nebo tři nápady spojit, a dostat se tak k novému, lepšímu nápadu. Vezte se na nápadech jiných lidí.
Uležení	Nápady nechte uležet (deset minut až jeden týden). Hodnocení je odložené, to umožňuje oddělení fází.

Zdroj: JILEMNICKÁ, Jitka. *Škola kreativních technik II – Banka kreativních technik* [online]. Metodický portál RVP, 30. 4. 2010 [cit. 2016-01-05]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/8403/SKOLA-KREATIVNICH-TECHNIK-II---BANKA-KREATIVNICH-TECHNIK.html/>.

Z výše uvedeného vyplývá, že heuristicky lze realizovat většinu učebních témat. Jak však upozorňují např. Škoda a Doulík, (2011, s. 39), v reálné školní praxi je heuristický charakter výuky vzácností.

2.3 Metody situační

Situační metody učí žáky řešit konkrétní reálné situace ze života, a ačkoli respektují požadavky učebních osnov (školního vzdělávacího plánu), často překračují akademický rámec školy (Zormanová, 2012, s. 60). Dle Maňáka a Švece (2003, s. 119)

situační metody vnášejí do problematiky řešení relativně vyhraněných problémů nový pohled. Původně se uplatnily v právní a ekonomické oblasti, ale postupně se prosadily také ve škole střední i základní, ovšem musely se přizpůsobit možnostem a zájmům žáků.

Podstatou situačních metod tvoří řešení problémového případu, který odráží nějakou reálnou událost, zobrazuje určitý komplex vztahů a okolností. Z pedagogického pohledu se za případ považuje metodicky zpracovaný materiál reflektující reálnou problémovou situaci, která nemá jednoznačné řešení. Analyzována událost nemá mít pouze charakter učební úlohy odpovídající požadavkům osnov, ale kromě kognitivního úsilí vyžaduje, aby se žáci při jejím řešení učili promyšleně jednat a zvládat problémy, které přináší praxe.

Využití situačních metod v edukačním procesu je úspěšné tehdy, když navazujeme na méně komplexní výukové metody. Předpokládá se, že žáci jsou samostatní a mají přiměřené znalosti a zkušenosti z té oblasti, jíž se řešený případ týká. Za hlavní **výhodu** situačních metod se považuje:

- zaměřenost na praxi, důraz na konkrétnost řešení a výcvik v rozhodování.
K dalším pozitivním stránkám patří: aktivní sociální učení, aplikace teoretických poznatků, emocionální působení, simulace praxe.

Za **nedostatky** této metody se označují:

- časová náročnost, statický popis ve skutečnosti dynamických dějů, určité zjednodušení a zkreslení řešeného problému a příliš velký důraz kladen na analýzu situace na úkor hledání variant řešení (Maňák, Švec 2003, s. 119 – 120).

Situační metody prošly od svého vzniku značným vývojem, přičemž došlo k jejich hlubšímu propracování i ke vzniku četných nových variant a typů. Z těch osvědčených lze jmenovat **metody rozboru situace, řešení konfliktní situace, řešení incidentu, řešení dynamické situace, basketovou metodu** aj. Podrobně se těmito metodami zabýval již Borák v periodiku Pedagogika v roce 1969, ovšem ve vztahu ke školení dospělých (1969, s. 571-579). Pro potřeby školní praxe je upravili Maňák a Švec (2003).

2.3.1 Řešení situace

Fáze řešení situace:

1. Volba témat musí být v souladu s cílem výuky a odpovídat připravenosti žáků.
2. Seznámení s materiály: Žáci musí mít přístup k důležitým faktům, které jsou pro řešení nezbytné. Mohou to být učební texty, písemnosti, obrázky, TV nahrávky atd. Je možné, aby si je žáci pořídili sami.
3. Vlastní studium případu: Je třeba, aby učitel žáky do dané problematiky uvedl, vytyčil sledované cíle a poskytl úvodní rady a pokyny.
4. Návrhy řešení, diskuse: V diskusi o navrhovaných postupech řešení zvítězí takové, které je nejpropracovanější a nejvěrohodnější. Žáci vyjadřují své názory, návrhy a závěry, které učitel konfrontuje se skutečností. Pokračovat v řešení případu se může metodou hraní rolí, nebo použít jiné metody.

Při rozborové situaci obdrží účastníci písemný popis situace, který určitý čas studují. Problém, který má být řešen, je zformulován ve formě otázek, anebo se ponechává na žákovi, aby se dopracoval jeho podstaty. Popisy situací obsahují buď všechny potřebné informace a data nebo se požaduje studium ještě dalších materiálů, provedení propočtů atd. V diskusi, která následuje po studiu případu, probíhá rozbor podmínek a příčin situace. Výsledek rozboru se většinou zapisuje na tabuli. Diskuse se uzavírá zpravidla úvahou co dělat, aby příště k podobným situacím nedocházelo, tzn., že se řešení situace nepožaduje. Popř. se hledají varianty řešení, zkoumají se jejich důsledky a hledá optimální varianta.

Rozborové situace jsou tedy založeny na individuálním studiu písemně zpracovaných případů a zaujetí stanoviska a kolektivním projednávání ve skupině pod vedením lektora. U složitějších případů pokračuje po individuálním studiu a zhodnocení účastníkem diskuse v menších skupinkách bez účasti učitele, případ se pak uzavírá při jednání ve skupině za přítomnosti učitele. Stanoviska k případu se buď sdělují ústně, anebo se vyžaduje písemně zpracovaná analýza. Při rozborové situaci se tedy klade důraz na samostatné, logické promyšlení, analýzu a hodnocení situace a kolektivní projednávání ve skupině, popřípadě také na hledání variant řešení i výběr optimální varianty. Úloha učitele spočívá především v řádné přípravě případu a organizaci jeho projednávání, ale také ve správném vedení diskuse (Borák, 1969, s. 572).

Borák (1969) zahrnuje **konfliktní** situace do stejné skupiny se situacemi **rozborovými**, Maňák a Švec (2003, s. 120) je vyčleňují jako samostatný druh situačních metod. Odůvodňují to skutečností, že řešení konfliktní situace probíhá odlišně od situace rozborové, protože její těžiště se nachází v osobních vztazích.

Rozborová situace

Její charakteristickým rysem je její vnitřní rozpornost. Žáci jsou seznámeni se situací formou krátké zprávy, kterou jim učitel zpravidla pouze ústně sdělí, s určitým případem, diskutují o něm, navrhují způsoby řešení a provádějí jejich hodnocení. Někdy se podle charakteru případu postupuje tak, že jakmile učitel ukončí informaci o případu, přistoupí se po několika minutách bez jakékoliv předběžné diskuse přímo k podávání návrhů na rozhodnutí. U konfliktních situací učitel informace nikdy nedoplňuje, pouze u některých používá systému alternativního probírání situace, a to tak, že se po ukončení rozboru situace provede úprava původních podmínek. Tato varianta umožňuje zjistit vliv změny některého faktoru na rozhodování žáků.

Konfliktní situace

Konfliktní situace vypadají na první pohled velmi jednoduše, avšak jejich rozbor zpravidla ukáže různé možnosti řešení, takže nedochází ke shodě mezi účastníky. Konfliktní situace bývají mnohdy situacemi s otevřeným koncem, tzn., že na základě daných informací nelze dost dobře dojít k optimálnímu řešení. Úloha učitele v tomto případě spočívá ve shrnutí možných řešení, která žáci sami hodnotí a volí relativně nejvýhodnější podle vlastní úvahy a zdůvodnění. O jednotlivých variantách může dát učitel v závěru hlasovat. Žáci se často učitele táží, jaké je správné řešení. Učitel v takovém případě pouze oznámí, že případ byl v praxi řešen tím nebo oním způsobem, popřípadě sdělí, že nemáme všechny potřebné informace a fakta k dispozici, takže nemůžeme přijmout jednoznačné rozhodnutí. Učitel na závěr provede pouze zobecnění situace a charakterizuje podmínky, které vedou ke konfliktům tohoto druhu v praxi.

Incident

Dalším typem situačních metod je metoda incidentu. Podkladem diskuse není v tomto případě pečlivě zpracovaná situace, nýbrž pouze krátká událost, jakési „torzo případu“, které učitel žákům ústně sdělí. Aby žáci mohli případ vyřešit, potřebují získat určité informace, což činí formou dotazů na učitele, který představuje informační

centrum. Dotazů za předpokladů 15 až 20 účastníků bývá většinou velmi mnoho, jeden rychle následuje za druhým, po nějakém čase se však některé začínají opakovat, jestliže účastníci získané informace řádně netřídí a nesledují průběh.

Po uplynutí stanovené doby na sběr informací (obvykle 20 až 30 minut podle charakteru případu) formulují žáci podstatu případu a přikročí se k diskusi o příčinách situace a navrhují se varianty řešení. V této etapě se často ukáže, že žáci ve svých dotazech zapoměli na důležitá fakta a okolnosti, že se ptali nesprávně, že si některé odpovědi dostatečně neověřovali dalšími dotazy, že si některé informace nesprávně vykládají nebo dále domýšlejí, že si žák udělal názor velmi rychle na základě několika prvních informací, v etapě řešení se však přesvědčí, že mu tyto informace zdaleka nestačí, a žádá další - učitel však již žádné informace neposkytuje. V další etapě se zkoumá, na kterých příčinách, jež vedly ke vzniku daného případu, se žáci shodli a zda došlo také ke shodě o postupu dalšího řešení případu.

Někdy se stává, že skupina nedojde k jednotnému názoru na postup řešení. V takovém případě učitel požádá, aby každý žák své rozhodnutí a zdůvodnění napsal. Pak rozdělí skupinu na podskupiny podle jednotlivých návrhů na rozhodnutí. Všechny podskupiny pak diskutují odděleně a hledají nejlepší způsob argumentace na podporu svého názoru. Pak následuje celotřídní diskuse, kde jednotliví mluvčí podskupin zdůvodní svá rozhodnutí.

Na závěr učitel seznámí třídu s řešením daného případu. V poslední části se pak provádí konečné posouzení a zobecnění ve smyslu, jaké poučení vyplývá z analyzovaného případu, jaké zásady je možno odvodit pro řešení podobných situací, jak je třeba takovým situacím v budoucnu zabránit aj. Někdy se ovšem stane, že v důsledku nesprávně kladených otázek, a tedy nedostatečného sběru informací, nejsou žáci s to případ vůbec řešit, protože neodhalili jeho podstatu. I takový průběh řešení incidentu je však pro žáky velmi poučný (Borák, 1969, s. 573 – 575).

Dynamická situační metoda

Dalším typem situačních metod je dynamická situační metoda, která nalézá uplatnění při studiu komplexnějších případů. Jde o náročnou metodu, která sleduje jev v jeho vývoji a mnoha vazbách, proto se případ obvykle řeší ve skupinách. Popis případu obsahuje jen některé informace, ostatní musí být žáky doplněny. Důležitým rysem této metody je, že při řešení případu vystupují nepředvídané okolnosti, které ovlivňují původní rozhodnutí. Kromě toho musí skupina, která případ řeší, jednat při

řešení jednotlivých otázek s příslušnými odborníky a zodpovědnými činiteli (Maňák a Švec, 2003, s. 121).

Basketová metoda

Basketová metoda představuje zvláštní typ situačních úloh. Je založena na simulaci různých operací, které musí vedoucí vykonat při vyřizování došlé korespondence i jiných úkolů, které nachází každodenně na svém pracovním stole. Obsah korespondence a problémů bývá značně různorodý. Vedoucí-žák je tak postaven před celou sérii maximálně reálných situací, ke kterým musí zaujmout stanovisko, řešit je, a to v rámci stanoveného časového limitu a mnohdy s omezenými informacemi. Učí se vyřizovat korespondenci, rozhoduje o konkrétních problémech - zda je třeba svolat poradu, koho pověřit vyřizováním určitého úkolu, jaké akce je třeba podniknout atd.

Basketová metoda tedy učí, jak prakticky řídit, přitom však jde o trénink orientovaný hlavně na racionální stránku a dovednost v rozhodování za určitých okolností z hlediska charakteru problematiky, rozsahu a kvality informací a časové tísně. Basketová metoda učí širšímu pohledu na rozhodovací proces, nutí klasifikovat informace, analyzovat situace ve variantách, volit nejvhodnější formy provedení rozhodnutí (Borák, 1969, s. 576 – 577).

I když mezi jednotlivými situačními metodami jsou dost značné rozdíly, můžeme konstatovat, že situační metody učí shromažďovat informace, zlepšují pozorovací schopnosti a učí rozeznávat podstatné od nepodstatného v intonacích. Pomáhají tak klasifikovat informace a hodnotit, charakterizovat a analyzovat případ z hlediska podmínek a příčin vzniku, hledat varianty řešení a uvažovat o nich z hlediska jejich výhod a nevýhod. Žáci se tak učí rozhodnout o optimální variantě za daných podmínek, analyzovat důsledky přijatého řešení, a tedy v přítomnosti uvažovat o budoucnosti.

Jejich prostřednictvím dochází rovněž k rozvíjení dovednosti správně klást otázky i na ně odpovídat, podávat informace, diskutovat a efektivně pracovat v kolektivu, jednat, řešit problémy v dynamice vývoje i při změnách podmínek. Přestože se osvědčují především ve vzdělávání dospělých, uplatnění nalézají i na základní škole, kdy jimi zkušení učitelé zvýrazňují některé události nebo dramatizují vhodné situace ve vyprávění. Platí však, že před rozhodnutím, zda tyto metody použije, by měl učitel dobře zvážit, zda jsou přínosné pro stanovený cíl, jsou-li všichni s jejich

technikou dostatečně obeznámeni a zda se z časového hlediska vyplatí je do výuky zařadit.

2.4 Metody inscenační

Inscenační metody se nazývají i metody hraní sociálních rolí. Tyto metody používali již staří Římané při školení právníků a rétorikou, je obecně známo, že jejich propagátorem byl i J. A. Komenský (1992, s. 96, 118, 129-133). Jejich podstata spočívá v hraní a případně ve ztotožnění se s přidělenými rolemi. Vychází se z přímé zkušenosti, tj. z pravidla, že student se naučí o mnoho více, když si danou roli zahraje, než když je mu jako pozorovateli předvedena. Účastníci inscenace se musí vžít do zadaných rolí a zaujmout správné postoje. Jde především o hraní zadaných sociálních rolí, kde každý účastník vnáší i své pojetí, které je závislé na předchozích zkušenostech. Nejde ale tak zcela o hru jako takovou, té jsou připisovány jiné charakteristiky - např. je spontánní a improvizovaná, nemá jiný cíl kromě sebe samé (Valenta, 2011, s. 47).

Zařazení inscenační metody je vhodné v případě ukončení tematického celku, učitel může prostřednictvím praktické ukázky procvičit získané vědomosti a praktické dovednosti. Hraní rolí dává žákům příležitost, aby si své schopnosti vyzkoušeli v prostředí, kde nic neriskují.

Inscenační metody jsou velmi náročné na čas a samotnou přípravu učitele, který musí připravit scénář a rozepsat jednotlivé úkoly. Doporučuje se vytvářet kratší inscenace, protože pak se vystřídá větší počet účastníků. Průběh inscenace se obvykle rozděluje na několik fází, které je možné podle charakteru příběhu různými způsoby modifikovat.

Fáze inscenace:

- Příprava inscenace: Obsahuje stanovení cíle, konkretizaci obsahu, časový plán, rozdělení rolí a vytyčení postupu.
- Realizace inscenace: V této fázi dostávají jednotliví „herci“ pokyny na předvedení dané postavy. Při nácviu inscenace jsou přípustné různé kombinace provedení, připouštějí se i improvizace.
- Hodnocení inscenace: Koná se bezprostředně po jejím ukončení. Je důležité, aby hodnocení výkonů bylo provedeno citlivě a v pozitivním

duchu. Hodnocení může probíhat i formou diskuse ve třídě, ve skupinách, pomocí připravených otázek, na základě záznamu inscenace (Kotrba, Lacina, 2007, s. 127).

2.5 Didaktické hry

Děti si hrají od nepaměti, náš život je spojován s hrou již v počátcích naší existence. Nikdo z nás nedokáže přesně říct, kdy si vlastně člověk začal hrát a co ho k tomu vedlo. O historii her se dozvídáme prostřednictvím záznamů, materiálů a poznatků, které se nám zachovaly. Mnoho odborníků se snažilo vymezit pojem hra, definovat, co je jejím obsahem a náplní. Hře jako takové byl připisován velký význam.

Pedagogika hru po celá staletí potlačovala, a to z důvodu obavy, aby hra neodpoutávala děti od jejich povinností. Mnozí se shodli v tom, že hra má velký význam, je ale třeba na ni dohlížet a podporovat ji. Podle stupně vývoje je třeba cvičit a procvičovat činnosti, zejména hrami. Na svou dobu velmi pokrokový a ucelený plán a postup, jak děti vychovávat a vzdělávat v každodenních situacích prostřednictvím her podal J. A. Komenský, učitel národů, který ve svém pojetí dítě přirovnává ke stromu, jehož větve se rozvětvují prostřednictvím vlivu výchovy dospělých formou her. Vidí smysl v tom, přeměnit školy a třídy na divadelní vystoupení, kde se budou odehrávat abecední hry, čtenářské, kreslířské, dějepisné atd. (1992, 129).

Na hru jako takovou existuje množství názorů a definic, které se do značné míry liší nebo naopak podobají. Jako spojovací prvek působí nějaký druh činností na straně člověka. Dle mého názoru dobře vystihuje podstatu hry vymezení z pera Fülöpové a Zelinové (2003, s. 25): *„Hra je tak stará jako kultura, rozvíjí fantazii, imaginaci, tvořivost, rozvíjí vnímání a s tím souvisí i rozšiřování poznatků, pomáhá překonávat negativní emoce, jako je strach, úzkost, pocit méněcennosti a různé zábrany, pomáhá lépe porozumět sobě samému a učí, pokud být sám sebou, vytváří atmosféru vzájemné důvěry, upevňuje vztahy mezi lidmi, zlepšuje komunikaci mezi účastníky, umožňuje větší seberealizaci, pomáhá zbavit se stereotypu myšlení, pomáhá řešit prostřednictvím modelových situací společenské problémy a konflikty“.*

2.5.1 Třídění her

Roztřídit hry na jednotlivé druhy je komplikované, protože jedna hra může obsahovat prvky objevující se při různých druzích. I právě kvůli tomu neexistuje komplexní univerzální klasifikace her. Různé varianty dělení her prezentuje ve svém článku Sochorová (2011, [online]). Jako příklad uvádím autorkou upravenou klasifikaci z pera Opravilové (2004, s. 15), byť ze zdroje věnovaného předškolní pedagogice. Klasifikace je použitelná samozřejmě i pro starší děti:

- funkční hry – jejich náplň spočívá v procvičování a rozvíjení orgánů vlastního těla a jeho senzomotorických funkcí,
- manipulační hry – jejich obsahem je zacházení s nějakými předměty, např. uchopování, trhání, mačkání,
- napodobivé hry – imitují dílčí úkony nebo činnosti, které dítě odpozorovalo u druhých,
- úlohové hry – dítě při nich imituje ne už pouze jednotlivé činnosti, nýbrž jejich celý soubor,
- konstruktivní hry – dítě z určitého materiálu dělá nový výtvar, patří sem modelování, navlékání, kreslení, vystřihování, skládání,
- pohybové a hudebně-pohybové hry – provádění složitých lokomočních pohybů,
- receptivní hry – dítě přijímá určité podněty, vyvolávající v něm různé představy a citovou odezvu. Je to např. prohlížení, sledování, naslouchání,
- skupinové hry s pravidly – jsou řízené přesně stanovenými pravidly, mají za cíl vést dítě k sebekontrolě a uvědomělé kázni,
- didaktické hry – jsou záměrně vytvářeny s cílem rozvíjet poznávací procesy, vědomosti a duševní schopnosti dítěte. Je to vlastně cílevědomě navozované a řízené učení hrou.

2.5.2 Specifika didaktické hry

Vzhledem k zaměření této práce se dále zaměřím výhradně na hry didaktické. Jako o didaktické hovoříme o hře zařazené do výchovně vzdělávacího procesu. Takováto hra již má svůj cíl, pravidla, která cvičí jisté charakterové vlastnosti, schopnosti, dovednosti. Množství autorů chápe pojem didaktická hra v různých obměnách. Dle Zormanové (2014, s. 150) můžeme didaktickou hru definovat jako aktivitu, jejímž produktem je fixace učební látky. Podstatně obsáhlejší definici, která dle mého názoru zahrnuje všechny důležité aspekty související se zařazením her do výchovně-vzdělávacího procesu, uvádějí Průcha, Walterová a Mareš (1998, s. 48).

Didaktickou hru chápou jako „analogii spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, v tělocvičně, na hřišti, v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení a závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího má široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je to, že probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na vykonávaných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontánnost, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různé schopnosti a dovednosti, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se přibližují modelovým situacím z reálného života.“

Nejdůležitějšími částmi didaktické hry jsou:

- Prostředí hry – prostředím hry rozumíme jednak materiální prostředí: potřebné pomůcky a vybavení. Další složkou tohoto prostředí je samotná hra, její pravidla, zadání úkolů, průběh a forma aktivit žáků a učitele. Nejdůležitější částí prostředí hry jsou samozřejmě zúčastnění žáci a učitelé. Žáci do hry přinášejí své očekávání, zkušenosti, zájmy, postoje k matematice a také své znalosti a dovednosti. Učitel má zpravidla kontrolní a organizační funkci. Jeho úkolem je zajistit hladký a úspěšný průběh hry. Uspořádání prostředí hry má být faktorem, který motivuje žáky a vede je k aktivní účasti na hře a snaze o realizaci cílů hry.
- Cíle hry – cíle didaktické hry jsou determinované edukačním cílem, který chceme pomocí hry realizovat. Na základě tohoto cíle vybíráme vhodný typ a formu didaktické hry. Použití hry jako vyučovací metody má význam, pouze pokud umožňuje dosažení stanovených edukačních cílů.

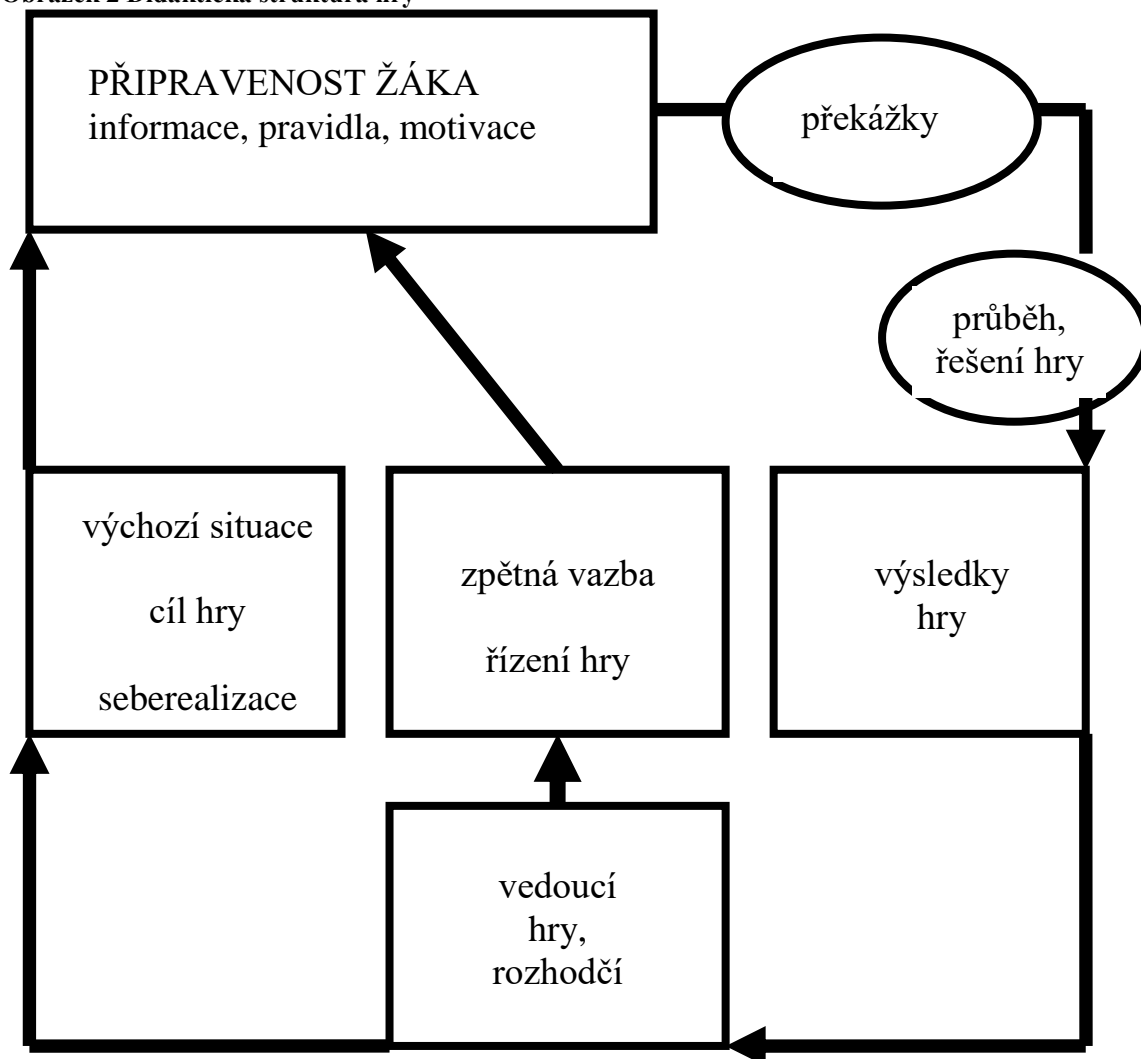
- Vlastní hravá činnost, řízená pravidly hry – hravá činnost je realizací didaktické hry v rámci činností žáků a učitele. Je nezbytné, aby tato činnost byla pro žáky zajímavá a motivovala je k aktivitě. Musí být přiměřená věku a schopnostem žáků, respektovat jejich potřeby. Zároveň ale musí vést k dosažení edukačních cílů. Práce směřující k realizaci záměrů hry je zajištěna pravidly. Pravidla hry určují charakter a způsob činností žáků, organizují jejich aktivitu. V pravidlech jsou obvykle skryté hravé prvky jako soutěživost, snaha dosáhnout lepší výsledky.
- Závěrečné vyhodnocení hry – závěrečné vyhodnocení hry ověřuje dosažení vzdělávacího cíle, má za úkol odměnit žáky a motivovat je k další činnosti.

Uvedené části struktury didaktické hry jsou totožné se strukturou libovolné didaktické situace. Učení hrou patří mezi nejatraktivnější způsoby vyučování i v současnosti.

Lze říci, že toto pojetí výuky je pro svůj relaxační a zábavně-poučný charakter nejlepší formou aktivního odpočinku a dokonale doplňuje vyučovací proces.

Dobré hry lze hrát vždy a všude a co je důležité, děti se jim věnují spontánně. Dobrá hra je dokáže aktivizovat, dlouho udržet jejich zájem a přimět je k vyššímu výkonu. Spojuje individuality v celek, ale současně poskytuje možnost vyniknout, probouzí a rozvíjí sociální citění, učí nezištné spolupráci.

Obrázek 2 Didaktická struktura hry



Zdroj: MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5, s. 127.

Třídění didaktických her

Didaktické hry zahrnují velké množství různorodých aktivit, které lze utřídit z různých hledisek – např. Maňák a Švec (2003, s. 128) uvádějí jako příklad pro dobrou orientaci rozlišení dle obsahu a cíle mezi následujícími typy her:

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

Dle Jankovcové a kol. (1989, s. 100) lze didaktické hry kategorizovat i na základě doby trvání (krátkodobé, dlouhodobé), místa konání (třída, hřiště, klubovna, tělocvična), převládající činnosti, hodnocení (podle hodnotitele – jestli jím je učitel nebo žák, zda je sledována kvalita či kvantita apod.).

Šikulová a Rytířová (2006, s. 22) preferují dělení z pera Santlerové. Tato autorka vychází z potřeb didaktiky čtení a psaní a rozlišuje mezi hrami k rozvoji smyslového vnímání, hry intelektuální (hry na rozvoj paměti, pohotovosti a představivosti, pozornosti), hry k rozvoji řeči (jsou zaměřeny na rozvoj artikulace, rozvoj slovní zásoby), hry k rozlišování hlásek a písmen, hry se slovy, hry na kontrolu porozumění (1993, s. 11-41), a tuto klasifikaci ještě doplňují o hry podporující sebepoznání a sebedůvěru dítěte, hry podporující spolupráci ve dvojici nebo ve skupině a hry rozvíjející tvořivost, které mají dle názoru autorek výrazný význam pro osobnostní a sociální vývoj dítěte.

Pro efektivní začlenění didaktických her do výuky je nezbytné, aby metodická příprava zahrnovala kromě obecných zásad i jistá specifická hlediska. Dle Maňáka a Švece (2003, s. 129) se jedná zejména o:

- a) **vytyčení cílů** hry (kognitivních, sociálních, emocionálních, ujasnění důvodů pro volbu konkrétní hry),
- b) **diagnostikování připravenosti žáků** (potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, přiměřená náročnost hry),
- c) **ujasnění pravidel** hry (jejich znalost žáky, jejich upevnění, jejich obměna),
- d) **vymezení úlohy vedoucího** hry (řízení, hodnocení, svěření této funkce žákům je možné, až když získají zkušenosti),
- e) **stanovení způsobu hodnocení** (diskuze, otázky subjektivity),
- f) **zajištění vhodného místa** (uspořádání místnosti, úprava terénu),
- g) **příprava pomůcek, materiálu, rekvizit** (možnosti improvizace, vlastní výroba),
- h) **určení časového limitu** hry (rozvrh průběhu hry, časové možnosti účastníků),
- i) **promyšlení případných variant** (možné modifikace, iniciativa žáků, rušivé zásahy).

2.6 Práce s textem

Práce s textem představuje důležitou skupinu inovativních metod, které nalézají uplatnění (nejen) ve výuce českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ. Zdrojem poznání je v tomto případě slovo (Mazáčová, 2014, s. 48). Úkolem učitele je postupně rozvíjet dovednosti žáků pracovat samostatně s učebnicí i s dalšími informačními zdroji (prameny z knihoven, internet, výpisky, slovníky, encyklopedie, ročenky, sbírky úkolů a tabulek). Osvojování metod samostatné práce s učebnicí a dalšími texty představuje základní předpoklad pro další sebevzdělávání a rozvoj člověka (Vališová, Kasíková, 2011, s. 202).

Text může být využit k plnění celé řady cílů:

- slouží k procvičování techniky čtení,
- umožňuje procvičovat čtení s porozuměním,
- umožňuje žákům společné, zábavné povídání po přečtení textu,
- poskytuje prostor k porovnávání různých názorů, zážitků, žáci mají možnost přesvědčit se o tom, že každému se líbilo něco jiného, že se ve svých pohledech mohou odlišovat,
- žáci se učí vlastními slovy formulovat hlavní myšlenky v dílčích částech textu,
- žáci se učí pracovat s osnovou,
- žáci se učí vyprávět děj příběhu s dodržáním dějové posloupnosti,
- poskytuje žákům možnost vytvářet reproduktivní i produktivní otázky, které z textu vyplývají (žáci se tak učí formulovat různé typy otázek),
- může být prostředkem inspirace k vytváření vlastních textů (tvořivé psaní),
- může se stát prostředkem dramatizace, vhodné části textu mohou sloužit k vytváření scénářů a k využití inscenační metody ve vyučování (Šikulová a Rytířová, 2006, s. 11 – 12).

2.6.1. Specifika a možnosti práce s textem

Nyní se na některé z uvedených cílů podívejme podrobněji, další příklady v souvislosti s výukou českého jazyka uvádím také v závěru kapitoly 2. Pod pojmem „práce s textem“ si mnozí jako první nepochybně představí zdokonalování se v technice čtení. Důraz je kladen na hlasitost a výraznost. Hlasité čtení pomáhá zlepšovat techniku čtení, učí poslechu a pomáhá porozumět textu. Učitelé mohou ve škole při nácviku hlasitého čtení využívat čtení žáka ve dvojici se spolužákem, ve dvojici s učitelem, v domácím prostředí se doporučuje čtení společně s rodičem nebo sourozencem.

Výrazné čtení pomáhá čtenáři i posluchači orientovat se v textu, vnímat hlavní myšlenky, postihnout náladu i charakter vystupujících osob apod. Horáková a kol. in Šikulová a Rytířová (2006, s. 11 – 12) uvádějí, že: „*číst výrazně znamená číst zřetelně a jasně, číst s důrazem slova, která jsou ve větě důležitá z hlediska smyslu, číst s přirozenou intonací, s pauzami, zvolit vhodné tempo při čtení a dokázat ho měnit v případě potřeby, číst s citovým zabarvením*“.

Techniku čtení je od začátku nezbytné propojovat se čtením s porozuměním, tj. rozumět tomu, co je vyjádřeno souvislým psaným textem. Porozumění čtenému textu napomáhá společná četba a následná analýza textu. Dovednost porozumět textu používají žáci nejen v hodinách českého jazyka, ale všude tam, kde pracují s psaným textem, s psanými instrukcemi.

Ve školním prostředí je jeho cílem, jak uvádí Fišer (2001, s. 20): „*podporovat přirozenou hravost člověka a naučit žáky, jak využívat psaní k zábavě a psychickému uvolnění, k hledání pozitivních prožitků*“. Tvůrčí psaní je ideální aktivitou pro slohový výcvik žáků. Učitelé s oblibou využívají herních aktivit, oblíbené jsou např. techniky přestavby textu (změna žánru, hry na doplňování textu, textové koláže), tvorba slovních hříček, hádanek, nonsensové poezie, tvorba kolektivního textu apod. Tvůrčí psaní je činnost, při které můžeme kombinovat individuální tvorbu s kolektivními pracovními postupy. Texty mohou vznikat ve dvojici nebo ve skupině.

Často využívanou metodou při práci s textem je volné psaní. Žák má za úkol po danou dobu (obvykle 5 – 10 min) psát vše, co ho napadne k určenému tématu. Pro metodu volného psaní jsou stanovena následující pravidla:

- žák se vyjadřuje v celých větách,
- žák nesmí přestat psát,
- žák píše úplně všechny myšlenky (např. „nevím, jak dál“; „nic mě nenapadá“),

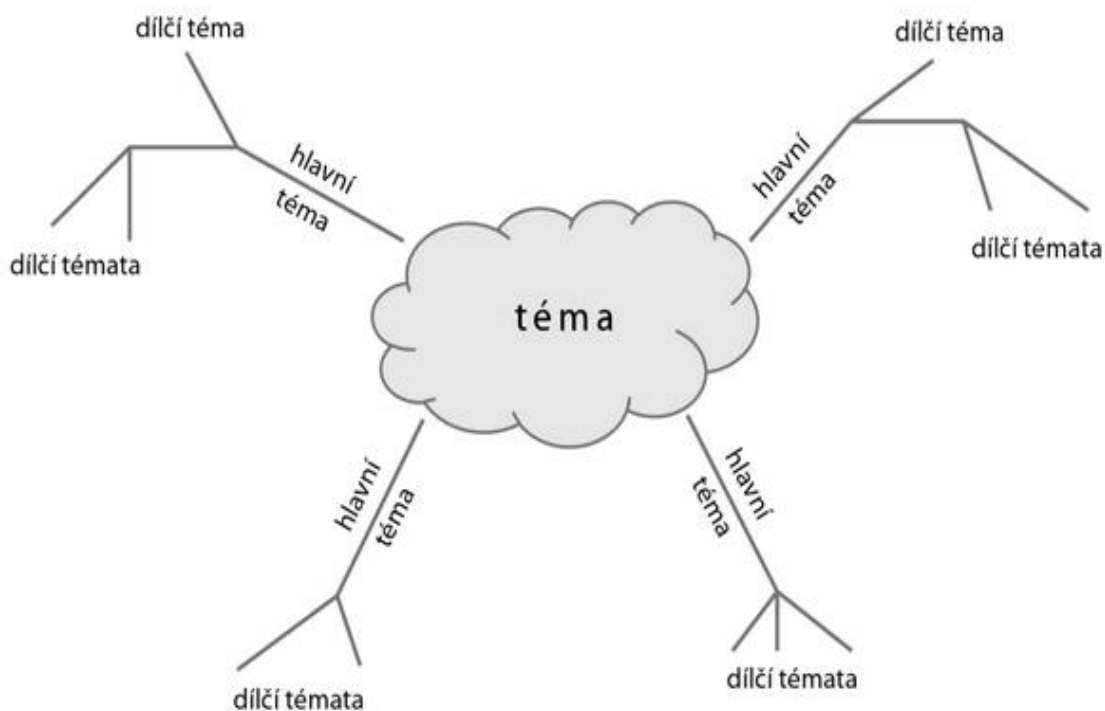
- nevrací se zpět,
- neopravují se chyby,
- nehodnotí se stylistika (Zormanová, 2012, s. 138).

Volné psaní umožňuje poměrně přesně zmapovat žákovy představy, jeho zkušenosti, ale i předchozí poznatky o sledovaném tématu. Čapek (2015, s. 478) doporučuje navázat na volné psaní nějakou formou dobrovolného sdílení vytvořených textů (např. ve dvojici, případně prezentaci před celou třídou). S vytvořenými texty lze i dále pracovat – např. procvičovat při jejich korekci jazykové a slohové učivo (Šikulová, Rytířová, 2006, s. 15).

2.7 Myšlenkové mapy

Významně zvýšit efektivitu učení umožňuje metoda označovaná jako „myšlenkové (mentální) mapy“. Autorem pojmu mentální mapa je T. Buzan, který se touto oblastí zabývá od 70. let 20. století. V jeho pojetí jsou myšlenkové mapy vnějším vyjádřením přirozeného způsobu práce lidského mozku. Jedná se tedy de facto o grafické uspořádání slov, pojmů a obrázků, které umožňuje vyznačit či identifikovat závislosti a spojitosti, které jsou čistě subjektivní a jedinečné, stejně jako ten, kdo je to uspořádání vytváří (Buzan, 2007, s. 10).

Černý a Chytková (2014, s. 11) uvádějí, že mentální mapy vycházejí z myšlenky, že většina populace se učí vizuálním způsobem, takže právě tento typ by měl být v dobré univerzální metodě zastoupen. Snaží se, aby učení a myšlení probíhalo multilaterálně. Mozek můžeme zjednodušeně rozdělit na dvě části. U pravorukých osob zajišťuje levá hemisféra myšlení racionální, abstraktní, matematické, logické, strategické. Zatímco levá je spíše emocionální, divergentní či umělecká. Právě spojení obou hemisfér je pro kreativní a funkční myšlení klíčové, neboť našim nápadům dává určitý smysl a směr a současně nás odlišuje od dobře nastavených systémů s umělou inteligencí. Myšlenková mapa spojuje kreslení a divergentní myšlení z pravé hemisféry a práci s pojmy a analýzu z levé do jednoho procesu. Zatímco při běžném způsobu učení či myšlení obvykle akcentujeme jednu z hemisfér, tato metoda se snaží využít sílu a výhodu obou.



Obrázek 3 Myšlenková mapa

Zdroj: ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 281 s. ISBN 978 -80-247-4152-9, s. 51.

2.7.1 Vytvoření mentální mapy

Níže uvádím sled kroků potřebných k vytvoření mentální mapy:

1. Mapu vždy začněte tvořit uprostřed na šířku položeného čistého papíru. Neomezujte své nápady předem tím, že ústřední myšlenku umístíte do rohu.
2. Ústřední myšlenku vyjádřete obrázkem. Názorné zobrazení vám pomůže využít vaši představivost.
3. Používejte barvy, inspirujte tím svůj mozek.
4. K centrálnímu obrázku připojte hlavní větve, k nim větve druhé úrovně atd. Podpořte tak práci svého mozku s asociacemi. Kdybyste od začátku psali všechny informace nejprve do jedné větve, potom do další, odříznete z proudu uvažování všechny ostatní větve a asociace nemohou probíhat volně.

5. Větvě zakreslujte jako křivky, nenud'te svůj mozek! Rovné čáry působí stroze, nepřívětivě a mozek se nudí. I samotné pootočení papíru nebo pro vepsání dalšího pojmu pomáhá zapamatování (Při otáčení či manipulaci s objekty stimulujete jiné receptory a mozek tak vytváří další mentální reprezentace.)
6. Pro zvýšení účinnosti a flexibility svých myšlenkových map používejte pro každou linku jen jedno klíčové slovo nebo jednoduché slovní spojení. K jednomu slovu/pojmu se daleko snadněji přidávají další asociace nebo informace. A co hůře, dlouhý text ve větvích působí nepřehledně a brzdí myšlení.
7. Užívejte obrázky a symboly po celé ploše mapy, je to zábava. Bez obrázků mapa zůstává funkční, ale ztrácí část ze své inspirativnosti (Buzan, 2007, s. 20).

Přestože byly myšlenkové mapy původně určeny pro učení, jejich využití je mnohem všestrannější – podporují paměť, rozvíjejí kreativitu, pomáhají při plánování, řešení problémů nebo jsou obecně průvodcem systematickým uvažováním. Ve výuce lze myšlenkové mapy lze využít při psaní poznámek, při přípravě přednášky, při řešení různých problémů, při opakování učiva apod.

Sarkozi (2011 [online]) uvádí, že pro žáky je myšlenková mapa přínosná především tím, že vizualizuje vztahy mezi pojmy. Zejména pokud má podobu konkrétního obrázku, žáci si ji snadno zapamatují a lépe si vybavují údaje, které obsahuje.

2.8 Práce ve skupině

Tyto aktivizující metody zahrnují formy výuky, při nichž spolupracuje několik žáků. Do této skupiny se někdy zařazují metody, o nichž se pojednává i v jiných souvislostech, např. brainstorming, brainwriting aj. Skupinové metody jsou oblíbené při výcviku managementu apod., jako např. analýza SWOT, delfská galerie, šest klobouků atd. Ve školní výuce se osvědčuje práce ve dvojicích, která často přechází práci v malých skupinách. Aktivizující potenciál mají též semináře, výstavy, postery aj.

Spolupráce žáků umocňuje jejich učební aktivitu, zejména je-li vzájemná součinnost podporována a organizována. Tak je tomu zejména při **metodě kooperativního učení**. Rohlíková a Vejvodová (2012, s. 54) představují tento typ skupinové výuky dle Kasíkové: Kooperativní učení je specifické spoluprací všech účastníků, kteří mají dosáhnout společných cílů. Činnost jednotlivce je závislá na činnosti skupiny a naopak. Při kooperativním učení je zásadní sdílení, spolupráce a podpora. (Kasíková, 2016, s. 38).

Jde v ní o výcvik sociální dovednosti, která podporuje poznávací a učební procesy tak, že úspěch jednotlivce je podmíněn úspěchem ostatních členů skupiny, společná práce je oporou pro každého jednotlivce. Osvědčují se dlouhodobé, heterogenní skupiny, v nichž se uplatňuje individuální odpovědnost za každého člena skupiny, což vyvolává intenzivní spolupráci. Tyto skupiny jsou schopny řešit i vnitřní konflikty a osvědčují se i jako prevence vnějších negativních jevů, jako je např. šikana.

2.8.1 Specifika práce ve skupinách a její metody

Pro metodu skupinové práce je charakteristická práce žáků ve skupinách (dvoj- až šestičlenných), které vznikají rozdělením žáků do skupin podle různých hledisek, např. podle zájmu, druhu činnosti, náročnosti úkolů, náhodným nebo záměrným dělením podle nějakého pravidla, případně odečtením. Metoda skupinové práce může být využita pouze jako organizační forma, ale i přerůst do kooperativního vyučování, které obohacuje skupinové vyučování o sociální aspekty. Výsledky jednotlivce jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z práce svých členů.

Skupinová práce je vhodným prostředkem k dosažení výsledků ve třech oblastech:

- **Poznávací nebo intelektuální cíle:** Spolupráce účinně podporuje pojmové učení, způsobilost tvořivě řešit problémy, rozvíjí ústní komunikaci. Důležitý je výběr a strukturování učiva pro skupinovou práci. Základním kritériem je, že role nesmí být jednodušeji realizovatelná pro jednotlivce (vzhledem k náročnosti, potřebnému času na roli, množství výstupů apod.) a výsledek vzniká smysluplným přispěním všech.

- **Sociální cíle:** V životě je každý z nás členem různých skupin, pokud bychom patřili pouze do jedné skupiny, naše zkušenosti by byly omezené. Podobně je to i ve třídě, kde jsou žáci pružně seskupováni do skupin o různé délce trvání, podle cíle skupinové práce.
- **Řešení společných problémů třídy:** Žáci, kteří jsou dlouhodobě členy ve skupině, kde cítí podporu a akceptování ze strany spolužáků, mají méně disciplinárních problémů, jejich chování se stává zodpovědnější a dosahují lepších výkonů v učení.

Ideální počet žáků pro skupinovou práci je 18 až 26 žáků ve třídě. Tento počet zaručuje dostatek času pro práci skupin, obsahové a organizační zvládnutí probírané látky, prostor pro hodnocení. Když je ve třídě méně žáků než 12, může to znamenat méně podnětů, informací, může vážnout komunikace, snižuje se skupinová dynamika. Když je žáků nad 28, je práce ve třídě organizačně i časově velmi náročná. Při větším počtu žáků, aby se udržela pozornost a dynamika, je vhodné některé žáky pověřit individuálními úkoly, ale důležitými pro práci skupin, jako jsou např. vyhledávání informací v knihách, na internetu, příprava pomůcek, pracovních listů, zpracování výstupů na počítači apod., přičemž žáky v těchto úkolech střídáme.

Velikost pracovní skupiny závisí také na tom, jaké skupinové metody výuky se učitel rozhodne použít. Při některých metodách pracují jen dvojice (interview), u některých je optimální určitý počet žáků 4 až 6 žáků (dramatizace, rolové hry), u některých i celá třída (brainstorming). Přípravou na spolupráci je i zařazování kooperativních her.

Kooperativní hry jsou strukturovány tak, že podporují spolupráci, sdílení, přijetí. Žáci hrají s druhými, ne proti druhým, každý vyhrává, všichni se snaží o jeden společný cíl.

2.9 Inovativní metody doporučené pro výuku českého jazyka na 2. stupni ZŠ

Zde jsou uvedeny metody a příklady, které na základě studia odborné literatury vybírám jako vhodné pro výuku českého jazyka na 2. stupni ZŠ, z toho důvodu, že jejich společným znakem je aktivizace žákovy činnosti ve vyučování.

Diskusní a heuristické metody

Učitel českého jazyka může vybírat ze širokého spektra diskusních metod, které jsou uvedeny na předchozích stránkách ze začátku kapitoly 2. Z heuristických stojí za zmínku projektová metoda. Konkrétně Víška (2015, s. 23) považuje za vhodnou jakousi podmnožinu projektové výuky, označovanou jako miniprojekty. Autor k tomuto uvádí: „*Moderní pojetí výuky českého jazyka se neschovává za pravopis a syntax, nebo za popis pracovního postupu či vypravování o zážitku z prázdnin. Cesta je v duchu změn a v duchu Rámcového vzdělávacího programu otevřená mezipředmětovým vztahům a tvořivé práci. Jedním ze způsobů jsou miniprojekty.*“

Co to jsou miniprojekty? Jedná se de facto o zjednodušenou podobu výuky projektové. Zkrácená je pouze doba realizace nebo zaměření učiva. Ukázku vybraného miniprojektu uvádím níže.

Mobil ve škole

- Žákům je dovoleno přinést si mobil do školy a nechat jej zapnutý.
- Společná aktivita – diskuze nad otázkami (např. „Co vím o (svém) mobilním telefonu?“).
- Učitel zapisuje na tabuli jednotlivé postřehy a sdělení žáků.
- Diskuse směřuje k využití jednotlivých funkcí mobilního telefonu v praxi, jejich smysluplnosti.
- Žáci si mohou vyzkoušet některé činnosti (kalkulačka, světlo, budík, apod.).
- Třída je rozčleněna na pracovní prostory. Každý prostor obsahuje úkoly napsané na kartičkách. Žáci si vybírají stanoviště i úkoly podle svých schopností a zájmů. Povinností každého žáka je splnit předem stanovený základ z každé oblasti (1 – 2 úkoly). Další úkoly plní podle volného času. Splněné úkoly vyznačují do tabulky na velkém papíru zavěšené na tabuli. Tabulka obsahuje jména žáků a názvy úkolů.
- Na závěr žáci společně shrnou, co nového a užitečného se dozvěděli.

Brainstorming a brainwriting

K výuce českého jazyka na 2. stupni ZŠ lze využít i **brainstorming**, v kombinaci s dalšími výukovými metodami. Pozitivem, který jej určuje jako vhodný pro každého žáka, pro každý kolektiv, je to, že se při něm nevěnuje pozornost pravopisu. Využití brainstormingu ve výuce českého jazyka si lze demonstrovat na

učivu o diferenciaci slovní zásoby: učitel do středu tabule napíše např. slovo „máma“ a vyzve žáky, ať přemýšlejí a napíšou co nejvíce výrazů, které používají jako ekvivalenty slova máma. Na závěr jednotlivé výrazy učitel roztřídí do skupin, na jejichž základě vysvětlí žákům diferenciaci slovní zásoby. Brainstormingem lze rovněž zahájit práci s textem – Lehotánová (2008, s. 171) to ve svém článku demonstruje na textu pohádky Janko Hraško z knihy P. Dobšinského Trojruža. Variantou brainstormingu je brainwriting, při němž se nápady píšou na lístky, které kolují mezi účastníky.

Tiefenbacher (2010, s. 122) uvádí, že možnost uplatnit se a profitovat z této metody získávají především introvertní lidé, kteří mají při brainstormingu problémy hlásit se o slovo.

Práce s textem

Při výuce českého jazyka může být text kromě procvičování techniky čtení použit rovněž jako výchozí materiál pro jazykovou výchovu. Hádanky a kvízy ožívají žákům paměť, představivost a fantazii, evokují jejich dřívější čtenářské zážitky, zkušenosti a vědomosti. Jedná se např. o úkoly při osvojování slovní zásoby – žáci si uvědomují rozdíly mezi slovy z hlediska spisovnosti a nespisovnosti (vyhledávají v textu slova spisovná, hovorová, nespisovná aj.), objasňují význam slova (vytvářejí nebo hledají slova stejného nebo podobného významu, slova stejně znějící, ale s jiným významem, nebo slova opačného významu), vytvářejí věty se slovy různého významu.

Významnou složkou jazykové interpretace textu je rovněž jeho zvukový rozbor. Žáci mohou plnit úkoly, ve kterých např.: rozvíjejí kulturu mluvené řeči (dbá se na správnou a přesnou artikulaci, na správné dýchání), posilují výrazné čtení (využívání paralingvistických prvků – žáci se učí pracovat s hlasem, učí se využívat intonace, výšky hlasu, tempa a intenzity hlasu), učí se vnímat a chápat rým, vytvářejí rýmy na vybraná slova, skládají dvojverší z jednotlivých slov při zachování rýmu, vybraná slova použijí při skládání básně, kterou společně vymyslí, doplňují a vymýšlejí vhodné rýmové dvojice apod.

Práce s textem může vyústit rovněž do úkolů rozvíjejících vyjadřovací schopnosti žáků. Patří sem např. situace, kdy žák popisuje spolužákovi oblíbený předmět, cestu, zážitek, příhodu z cest, líčí své oblíbené činnosti. Literárního textu se dá využít k úvahám o vhodnosti či nevhodnosti chování postav v příběhu, k dramatizaci textu, pro zpracování scénáře apod.

Práce s textem může představovat východisko pro tvořivou práci. Jurčová in Šikulová, Rytířová (2006, s. 14) demonstruje možnost využití jednotlivých typů tvořivých úloh na příkladu **literární výchovy**:

- tvořit slova, která vyjádří citové zážitky, činnost aj.
- utvořit co nejvíce synonym daného slova.
- vytvořit titulky k příběhům, popisky k obrázkům, ilustracím.
- tvořivě dokončit započatý příběh (humorně, dramaticky, absurdně...).
- prožitou příhodu vyjádřit jako konfliktní situaci, jako pantomimu, jako komedii, jako komentovaný pořad v rozhlase...);
- vytvořit příběh z daného počtu slov, vět;
- vymyslet příběh k daným obrázkům;
- vymyslet příběh s použitím jednoslabičných (dvojslabičných) slov;
- vytvořit různé scénáře pro příběh, pro který mám stanovenou počáteční a závěrečnou situaci a osoby.

Pokud práce s textem inspiruje žáky k tvorbě jejich vlastních psaných textů, pak hovoříme o tzv. tvůrčím psaní. To je obvykle vymezováno jako obor zabývající se vytvářením uměleckých textů (beletrie, poezie, televizní a filmové scénáře, divadelní hry apod.).

Níže následuje přehled několika metod práce s textem.

- **Řízené čtení**

Tato metoda práce s textem spočívá v nároku na žákovskou představivost. Od učitele znají název textu a je na nich, aby hádali, čeho se bude týkat. Své nápady přednesou před ostatními a poté společně nebo individuálně text čtou. Další fází jsou otázky, které zodpovídají žáci pedagogovi, s cílem rekapitulovat přečtený text. Nastupuje opět předvídání toho, jak text bude pokračovat, poté se čte a pak rekapituluje. V této metodě může posloužit interaktivní tabule. (Kotrba, Lacina, 2011, s. 112).

- **Zpřeházené věty**

Zde mají žáci před sebou jednotlivé části textu, které nejsou v logické návaznosti a jejich úkolem je části poskládat tak, aby dávaly smysl. (Kotrba, Lacina, 2011, s. 113).

- **Volné psaní**

Smyslem této metody je umožnit žákům napsat kreativní a zajímavé myšlenky, které souvisejí s předem zadaným tématem. Omezení jsou pouze námětem a časovým limitem. Pedagog může po hodnocení navázat na základní myšlenky v jednotlivých

prezentacích, ať už k opakování probraného tématu či úvodu do nového. (Kotrba, Lacina, 2011, s. 113).

- **Pětilístek**

Účelem použití pětilístku je, aby žák uměl stručně na pět řádků popsat či vystihnout zadaný námět. Stejně jako volné psaní jej může pedagog využít při opakování předchozích témat či pro úvod nových, kdy poslouží i pro zjištění představ, které žáci mají. Pětilístek je také vhodný pro následnou diskusi nad tématem. Na prvním řádku je téma ve tvaru obvykle podstatného jména, druhý řádek je určen pro dvouslovný popis (jaký?) zpravidla o dvou přídavných jménech. Třetí řádek patří třem slovům, většinou slovesům (co se děje?), čtvrtý řádek je prostor pro větu o čtyřech slovech a poslední řádek uvádí jednoslovné synonymum zahrnující podstatu. (Altmanová, 2014 [online])

Myšlenkové mapy

V oblasti českého jazyka lze myšlenkové mapy aplikovat např. na učivo o větné skladbě. Vztahy mezi větnými členy mohou být 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... Rodina a vztahy v ní jsou žákům dobře známé a mají s nimi vlastní zkušenost, což se o syntaktické stavbě věty říci nedá, nicméně díky tomuto propojení mohou žáci lépe pochopit vztahy mezi větnými členy. V běžných učebnicích se bohužel nacházejí spíše mapy abstraktní, které žákům nejsou moc blízké, protože neobsahují konkrétní obrazy z jejich života. Začínat učení právě těmito mapami není vhodné.

Práce se skupinou

Jako příklad aplikace **kooperativní metody** do výuky českého jazyka může posloužit aktivita označovaná jako Skládačka. Struktura skládačky (postup) se může využít na jakémkoliv učivo za předpokladu, že učební text je možné rozdělit na tolik částí, kolik je členů skupiny.

Postup:

1. Předpokládejme, že pracujete se 4-člennými skupinami, pak vybraný text rozdělte na čtyři přibližně stejně rozsáhlé části a každou část, tak jak jde text za sebou, očísľujte od 1 do 4.

2. Vytvořte čtyři pracovní stanoviště v rozích třídy, které také označíte čísly 1, 2, 3, 4. Rozdělený a očíslovaný učební text položte v potřebném množství na stanoviště. Na stanovištích budou v první fázi aktivity pracovat tzv. studijní skupiny. Když např. pracujete s pěti čtyřčlennými skupinami, na stanoviště číslo 1 položíte pět částí textu s číslem 1, na stanoviště číslo 2 dalších pět částí textu s číslem 2 atd.
3. Před vytvořením studijních skupin žáci sedí v „domovských“ (dříve vytvořených) skupinách po čtyřech. Rozpočítají se – 1, 2, 3, 4 a zapíší si své číslo do sešitu nebo na samolepku a přilepí např. na ruku. Ve třídě bude pět žáků s číslem 1, pět s číslem 2 atd.
4. Po rozpočítání v „domovských“ skupinách celé třídy vysvětlíte proces skládačky, aby žáci věděli, o co jde a co je jejich úkolem: Každý ze skupiny je zodpovědný za to, že si osvojí svůj učební text (v učební skupině, např. žák s číslem 1 ve studijní skupině č. 1 atd.) a později jej ostatním ve skupině vysvětlí. Postupuje se od člena skupiny s číslem 1 až po člena s číslem 4. Když každý člen skupiny vysvětlí ostatním svůj text, všichni budou vědět všechno.
5. Po rozpočítání a vysvětlení podstaty skládačky žáci odejdou na příslušné stanoviště – jedničky na stanoviště č. 1, dvojky na stanoviště č. 2. atd., Kde si nejprve individuálně a potichu prostudují „své“ části učebního textu. Určete čas na studium podle složitosti textu, 5 až 10 minut. Přecházejte od skupiny ke skupině a pomáhejte porozumět podstatě textu, ale jen když je to skutečně potřeba. Případně fungujte jako expert, který podá vysvětlení během studijního času, který žákům dáte. Experty mohou být i předem stanovení žáci, např. když je takový počet žáků, že není možné vytvořit stejně četné, tj. čtyřčlenné skupiny. Případně to řešíme tak, že někteří žáci mají více částí skládačky, nebo jednu část mají např. 2 žáci, kteří se doplňují při výkladu.
6. Po individuálním přečtení textu si žáci na stanovištích pohovoří o informacích ve svém textu a vzájemně si ho interpretují.
7. Když skončí studijní čas, vrátí se do původních skupin a postupně vlastními slovy seznámí ostatní s informacemi, které se naučili. Postupují od č. 1 po č. 4, aby se neztratila souvislost textu.

8. Po skončení vysvětlování jednotlivých částí textu ve skupinách umožněte celé třídě diskusi. Případně můžete žáků požádat, jestli chce někdo zreprodukovat, co se naučil.
9. V závěru věnujte čas reflexi a oceňování (Čapek, 2015, s. 291).

Hra

Hru lze také využít vhodným způsobem při výuce, protože má výchovný i formativní účinek, přičemž aktivizuje důležité myšlenkové postupy. Nabízí také příležitost seznámení se s populárně-naučnou literaturou, rozšířit poznatky z jistého oboru, jak upozorňuje Kostečka (1993, s. 43). Konkrétní příklady vzhledem k rozsahu této práce neuvedu, jen odkážu na zdroj v seznamu literatury (Kostečka, 1993, s. 43 - 45 a 98).

3 Aplikace inovativních výukových metod v praxi

O inovativních metodách se často mluví, na Metodickém portálu RVP⁵ je k dispozici množství modelových hodin, jejich využívání v praxi však optimální rozhodně není.

Aktuální situaci na základních školách dobře charakterizují výsledky šetření realizovaných Českou školní inspekcí (ČŠI). Ve Výroční zprávě (ČŠI, 2015, S. 47) za školní rok 2014/2015 stojí, že převažující formou výuky je výuka frontální (v 86,5 % hodin), následována samostatnou prací žáků (ve dvou třetinách hodin). Samostatná práce žáků, skupinová a kooperativní výuka byly častěji zastoupeny v hodinách na 1. stupni. Individualizovaná forma výuky byla zaznamenána pouze v desetíně navštívených hodin. Nižší míra využívání skupinové, individuální i projektové výuky v České republice je patrná i v porovnání s mezinárodním průměrem (výsledky šetření TALIS 2014). Pozitivním trendem v základním vzdělávání je nicméně nižší procento frontální výuky (pokles o 3 %) a vyšší zastoupení skupinové a kooperativní výuky (nárůst o 10 %) oproti minulému školnímu roku.

Tabulka 2 Převažující formy výuky – podíl hodin (v %)

Převažující formy výuky	Frontální výuka	Skupinová výuka	Kooperativní výuka	Samostatná práce žáků	Individualiz. výuka
Český jazyk a literatura	89,4	36,8	17,1	70,7	11,5
Cizí jazyk, další cizí jazyk	88,9	36,2	19,8	63,2	6,6
Matematika	85,3	31,8	12,5	77,5	12,4
ICT	68,2	5,9	1,8	87,1	17,6
Člověk a jeho svět (prvouka, přírodověda, vlastivěda, výchova ke zdraví na 1. stupni)	85,4	48,2	21,6	61,7	6,9
Člověk a společnost (dějepis, výchova k občanství)	92,0	24,3	12,5	51,9	6,8

Zdroj: Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2014/2015. Praha: ČŠI, 2015, 236 s. Dostupné z: https://portal.csicr.cz/userdata/Vyroční_zpráva_ČŠI_2014-2015.pdf, s. 47.

⁵ Volně dostupné na Metodický portál RVP. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz>.

Použitým formám práce odpovídaly metody výuky. Nejčastěji použitou metodou bylo vysvětlování (61,7 %), řízený rozhovor (56,2 %), a to téměř ve všech předmětech a vzdělávacích oblastech. Oproti tomu výklad nebo přednáška se vyskytovaly pouze ve 20,7 % a vyprávění v 11,8 % hospitovaných hodin. Práce s textem probíhala v 48,6 % hospitovaných hodin, aktivizující metody ve 43,5 % – s významným rozdílem mezi 1. stupněm (53,8 %) a 2. stupněm (30,9 %). Práce s textem i aktivizující metody byly nejčastěji využity ve výuce českého jazyka a cizích jazyků. Ke sledovaným formám a metodám patří také projektové vyučování, které bylo pozorováno v 1 % hodin, přičemž přibližně v polovině případů se jednalo o projekty trvající déle než jeden týden. Třída byla zapojena do některého projektu nejčastěji v oblasti Člověk a svět práce, Člověk a jeho svět a v projektech ICT.

Tabulka 3 Převažující vyučovací metody – podíl hodin (v %)

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

* předvádění, projekce, experiment aj.

** pohybové, praktické, pracovní činnosti, laboratorní cvičení, praxe, grafické, výtvarné, hudební činnosti aj.

Zdroj: Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2014/2015. Praha: ČŠI, 2015, 236 s. Dostupné z: [https://portal.csicr.cz/userdata/ Výroční zpráva ČŠI 2014-2015.pdf](https://portal.csicr.cz/userdata/Vyrocní%20zpráva%20ČŠI%202014-2015.pdf), s. 48.

Z inspekčních zpráv⁶ vybírám:

- „V organizaci hodin byla takřka výhradně používána frontální výuka jednoho ročníku v kombinaci se samostatnou, zpravidla písemnou prací dalších ročníků. Diferencované úkoly nebyly zadávány. Účinnost výuky byla podporována individuálním přístupem vyučujících k žákům. Při samostatné práci žáci zpravidla procvičovali a aplikovali získané

⁶ Zprávy jsou volně přístupné na <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Inspekni-zpravy>.

poznatky, malý prostor byl poskytován pro kooperační techniky. Jen v části hodin byly uplatněny vstupní motivační prvky.

V úvodu vyučovacích jednotek učitelé zpravidla opakovali a prověřovali výchozí znalosti a dovednosti. Sledovali výsledky učení, při plnění úkolů poskytovali žákům radu a pomoc. Hodnocení bylo prováděno slovní pochvalou, byla oceňována snaha a pokrok. Byla rozvíjena schopnost sebekontroly, dbáno na zpětnou vazbu okamžitým (místy však až rušivým) opravováním a vyhodnocováním samostatné práce. V závěrečné části většiny hodin chyběl prostor pro shrnutí učiva, opakování poznatků a zhodnocení aktivity dětí.“ (ZŠ Heřmanov, okres Žďár nad Sázavou)

- *„Dominantní metodou byla frontální výuka bez prvků diferenciacce zohledňujících individuální vzdělávací potřeby žáků. Samostatné činnosti žáků, směřující k upevnování vědomostí a dovedností, byly uplatněny v nižší míře. Rozvoj komunikativních kompetencí žáků, založených na spolupráci a vzájemné pomoci, nebyl zvolenými formami výuky podporován. Vyučovací čas byl efektivně využíván k dosažení stanovených výukových cílů. Učivo bylo interpretováno vždy věcně správně a pro žáky většinou srozumitelně.*

Motivační působení na žáky mělo ve sledovaných hodinách nízkou úroveň. Jen malá část sledované výuky byla směřována také k praktickému využití osvojených vědomostí a dovedností. Při řešení úkolů učitelé poskytovali žákům účinnou pomoc. Výsledky hodnotili objektivně, hodnocení se často opíralo o analýzu kladů, nedostatků a jejich příčin. Schopnost žáků provádět sebehodnocení nebyla rozvíjena.“ (ZŠ Pelhřimov, Na Pražské 1543)

- *„Ve dvou hodinách na 2. stupni měli žáci možnost pracovat tvůrčím způsobem, řešit problémové úkoly a rozvíjet své mluvní dovednosti. Další vyučovací jednotky měly klasickou stavbu, byly zaměřené na výklad, opakování a procvičování učiva; převažovaly v nich frontální činnosti, které žáky nevedly k aktivitě.*

Hodiny literatury byly pro žáky málo podnětné; nedostatečně se pracovalo s textem, nebylo využito obrazového materiálu. V jedné vyučovací jednotce byla k dispozici ke čtení jen jediná kniha (Staré pověsti české), ve druhé byl žákům dán špatně okopírovaný literární text.

V průběhu vyučování byli žáci hodnoceni slovně nebo známkou. Zápisy učiva byly prováděny bez aktivní spoluúčasti žáků. Ke zvýšení efektivnosti výuky nebylo využito didaktické techniky. Ve většině hodin nebylo v jejich závěru provedeno shrnutí a zhodnocení výkonů žáků.“

(1. základní škola Sedlčany, Primáře Kareše 68)

Žáci přitom oceňují hry a soutěže, práci s počítačem, pokusy, práci s interaktivní tabulí, skupinové práce. Jsou rádi aktivní. Rádi spolu hovoří, vyrábějí předměty, jsou tvůrčí, konají činnosti. Pasivní metody nepatří k jejich oblíbeným. Čím aktivnější a zainteresovanější ve výuce žáci jsou, tím více je výuka baví. Tikalská (2008, [online]) v této souvislosti zmiňuje výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na používání běžných i aktivizačních metod a organizačních forem učiteli v současné době na českých školách, které bylo realizováno jako součást závěrečné práce studia Koordinátor školního vzdělávacího programu – studium k výkonu specializovaných činností dle vyhlášky č. 317/2005 Sb. V tabulce č. 4 je znázorněn vztah žáků 2. stupně ZŠ k různým vyučovacím metodám a technikám.

Tabulka 4 Jakému stylu vyučování dávají žáci přednost?

	Ano, mám rád (%)	Jak kdy (%)	Ne, nemám rád (%)
Hry a soutěže	90	10	0
Práce s počítačem	88	12	0
Pokusy	87	13	0
Práce s interaktivní tabulí	80	20	0
Kreslení a malování	72	21	7
Skupinové práce	67	30	3
Ruční práce	62	27	11
Manipulace s pomůckami	61	32	7
Vyhledávání informací	60	32	8
Laboratorní práce	52	30	18
Projekty	50	38	12
Zahradnické práce	42	44	14
Dramatizace	40	37	23
Pracovní listy (sešity)	33	52	15
Čtení (práce s učebnicí)	32	51	17
Samostatné práce	32	50	18
Slohové práce	29	45	26
Výklad a přednáška	23	60	17

Zdroj: TIKALSKÁ, Soňa. *Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách?* [online]. Metodický portál RVP, 23. 11. 2011 [cit. 2008-09-02]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH.html/>.

Výzkumná šetření poukazují na zásadní nesoulad teorie s praxí. Z výše citované zprávy ČŠI vyplývá, že po didaktické stránce na tom 2. stupeň základní školy není právě nejlépe. Zatímco na 1. stupni učitelé uplatňují pestré metody a formy výuky a různými nápaditými způsoby motivují žáky k práci, s rostoucím věkem žáků rozmanitosti vyučovacích metod postupně ubývá. „*2. stupeň základní školy hyne pod tíhou zbytečných informací a bezcenných obsahů, které předkládá dominantní postava učitele. Komunikační aktivita klesá k bodu mrazu...*“ (Husník, 2004, s. 14).

Existují tedy inovativní metody jen na papíře? Domnívám se, že nikoliv. Problém spočívá v již samotném chápání pojmu „inovativní metody“. Jak již bylo v práci nastíněno, mezi inovativní lze zařadit prakticky každou metodu výuky – záleží na jejím provedení. Ve skutečnosti se tedy jedná o metody, které se desítky let vyučují na pedagogických fakultách a učitelé všech věkových ročníků by je měli nejen teoreticky znát, ale také přirozeně při vzdělávání používat. Např. výklad se již na první pohled jeví být tradiční výukovou metodou, je-li však dobře veden a má-li nápad a myšlenku, stává se vysoce aktivizující metodou, která může vést k rozvoji komunikace žáků s učitelem anebo mezi žáky navzájem.

Touto problematikou se v hlavním tématu Učitelských novin č. 14/2004 zabývá P. Husník. Např. N. Mazáčová z katedry pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze k této problematice uvádí: „*Většina vyučovacích metod má dlouhou historii a tradici a snad všechny si už někdy v minulosti učitelé vyzkoušeli. Stačí si připomenout Komenského, nebo jít ještě dál až antickému Sókratovi. Metodám, které jsou jakýmsi protipólem tradičnímu výkladu, neříkám moderní, nýbrž aktivizující. Označení moderní vnímám vzhledem k vývoji metod jako poněkud nepřesné a zavádějící*“ (2014, s. 27) Svá tvrzení Mazáčová opírá o příklad skupinové výuky, jejíž první formy se začaly objevovat již na rozhraní 19. a 20. století. Jako jednoho z prvních propagátorů skupinového vyučování uvádí J. Deweye.

Podobným způsobem se k inovativním metodám výuky vyjadřuje i M. Kubínová, proděkanka pro studijní záležitosti a vedoucí katedry matematiky a didaktiky matematiky Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogické fakulty. Dle jejího názoru se

jedná o starší metody, které jsou dnes pro současnou školu v uvozovkách objevem, protože se ani dříve příliš nepoužívaly (Kubínová, 2002). Jako příklad uvádí dramatizaci. Husník (2011, [online]) cituje i jednoho z inspektorů ČŠI, který uvádí: „*Nesnáším spojení moderní metoda. Jezdím po seminářích, které organizují nadšení učitelé, a neustále tam slyším – nechceme nic jiného, než aby učitelé začali normálně učit a běžně používat dávno vymyšlených didaktických postupů.*“ (2004, s. 14). Z uvedeného lze vyvodit, že řada učitelů s inovativními metodami výuky pracuje, aniž by si to uvědomovala, aniž by své metody inovativními přímo nazývala.⁷

I navzdory výše uvedenému existuje určité procento učitelů, které výukové metody směřující k vyšší aktivizaci žáků neaplikují. Tikalská (2008, [online]) zmiňuje některé z výsledků již citovaného šetření. „*Někteří učitelé 2. stupně (7 % dotázaných) tyto nové metody ve svých hodinách nepoužívají. Jako důvod uvádějí především časovou náročnost těchto metod na přípravu i realizaci. Podle učitelů se prý nehodí užít metody v každém předmětu.*“

Jaké jsou hlavní důvody neochoty učitelů inovativní metody používat? Nejčastěji je uváděna časová a materiální náročnost na jejich přípravu a realizaci a nevhodnost pro daný předmět. V Husníkově článku jsou však zmíněny i jiné zajímavé příčiny. Z. Bělecký, metodik z ústředí ČŠI, dává částečně vinu pedagogickým fakultám, které dle jeho názoru studenty připravují teoreticky, ale nepředají jim praktickou výbavu. „*Jen z knížek se učit nenaučíte. Metody si člověk musí vyzkoušet a zažít. Problém je v tom, že mnozí učitelé používají takový styl, jaký sami zažili v dobách své školní docházky, kdy hlavní metodou byl výklad.*“⁸ M. Kubínová s tímto nesouhlasí a vidí jednu hlavních z bariér, které vedou učitele ke stereotypu, v prostředí některých škol jako celku. Uvádí k tomu následující: „*Samozřejmě se snažíme připravovat budoucí učitele na tvůrčí práci, ale sráží nás v tom už prostředí, kam přijdou na praxe. Nejrůznější průzkumy naší katedry ukazují, že na řadě škol je toto prostředí nakloněné tradičnímu přístupu. Vyhovuje to i rodičům, a tak je pohodlnější v něm setrvat.*“ Problém podle Kubínové nevězí v tom, že by vyučovací metody nebyly připraveny nebo známy, ale v tom, že nejsou pobídky, aby se na školách ve větší míře ujaly. Příprava k tvůrčí práci je v podstatě neorganizovaná a nemůže ji zvládnout jen pár lidí, kteří to dělají z nadšení.

⁷ O používání pojmů inovativní, aktivizační či moderní viz oddíl výše.

⁸ Bohužel vzhledem ke skutečnosti, že autor Husník ve svém textu v Učitelských novinách uvádí jen ústní sdělení inspektorů, je zde nevyhnutelné použít citace z druhé ruky.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Výzkumné šetření

4.1 Cíle, hypotézy

V praktické části bude realizováno výzkumné šetření zaměřené na to, jak konkrétně je v současnosti pracováno s inovativními výukovými metodami ve výuce vybraného předmětu. Cílem bude identifikovat vztah učitelů českého jazyka na 2. stupni ZŠ k inovativním výukovým metodám (obeznámenost s různými druhy inovativních výukových metod, využívání inovativních výukových metod v praxi, hlavní zdroje informací o inovativních výukových metodách). Na inovativní metody bude nahlíženo jako na součást metod aktivizačních, k čemuž se přikláním na základě poznatků získaných v teoretické části práce. Podrobněji toto rozvádím v závěru teoretické části a v samotném závěru práce.

Pro naplnění cíle praktické části práce jsem si stanovila následující hypotézy:

H1: „Předpokládám, že vzhledem k nevyjasněnosti odborné terminologie učitelé českého jazyka na 2. stupni ZŠ zásadně nerozlišují mezi výukovými metodami aktivizačními a inovativními.“

H2: „Předpokládám, že učitelé českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ chápou pojem inovativní výukové metody v celém rozsahu a neomezují se pouze na využívání multimediálních prostředků výuky.“

H3: „Předpokládám, že vzhledem k pojetí inovativních metod jakožto součástí metod aktivizujících nebude mezi staršími (věkové kategorie 41 – 50 let a 51 a více let) a mladšími (věkové kategorie do 30-ti let a 31 – 40 let) učiteli českého jazyka na 2. stupni ZŠ zásadní rozdíl, co se jejich uplatňování ve výuce týče.“

H4: „Předpokládám, že vzhledem ke svému významu pro profesní přípravu učitelů je hlavním zdrojem informací o inovativních metodách vysokoškolské studium.“

4.2 Metodika

Výzkumné šetření bylo realizováno kvantitativní metodou, což je metoda standardizovaného vědeckého výzkumu, který popisuje jevy prostřednictvím proměnných (znaků), které jsou zkonstruovány tak, aby měřily určité vlastnosti. Výsledky takových měření jsou následně zpracovávány a interpretovány, např. s využitím statistických programů (MS Excel).

Ke sběru údajů byl použit v pedagogickém průzkumu velmi rozšířený a populární nástroj – dotazník, což je soustava předem připravených otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně. Dotazník sestával z celkem 9 otázek a kombinoval položky uzavřené, které dávaly respondentům na výběr z několika možností, a otevřené, v nichž mohli respondenti vyjádřit svůj osobní názor na danou problematiku. Cílovou skupinou byli učitelé českého jazyka na 2. stupni ZŠ v Jihočeském kraji a Vysočině. Učitelům bylo administrováno celkem 100 dotazníků, z toho 60 elektronickou poštou a 40 osobně v písemné formě. V prvním případě činila návratnost 22 dotazníků (36,66 %), ve druhém 34 dotazníků (85,00 %). Celková návratnost tedy činila 56,00 %.

4.3 Výsledky výzkumu

Dotazník sestával z celkem devíti otázek, z nichž úvodní dvě se zaměřovaly na získání základních demografických údajů o respondentech (pohlaví, věk), vlastní problematikou metod využívaných učiteli českého jazyka na 2. stupni ZŠ se zabývaly otázky č. 3 – 9. Získané údaje uvádím jednak v četnosti absolutní, jednak v četnosti relativní (%), součástí je i grafické znázornění.

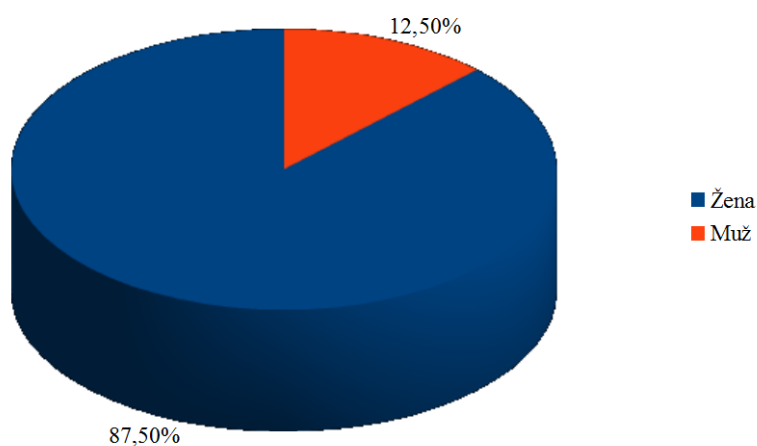
4.3.1 Kategorizace respondentů podle pohlaví

Tabulka 5

	počet respondentů	
	abs. četnost	rel. četnost
Žena	49	87,50 %
Muž	7	12,50 %
Celkem	56	100,00 %

Zdroj: vlastní konstrukce na základě výsledků šetření

Graf 1 Kategorizace respondentů podle pohlaví



Zdroj: vlastní konstrukce na základě výsledků šetření

Úkolem otázky č. 1 bylo kategorizovat respondenty podle pohlaví. Výzkumu se zúčastnilo celkem 56 učitelů českého jazyka na 2. stupni ZŠ, z toho 49 bylo žen (87,50 %) a 7 mužů (12,50 %). Tato zjevná nevyrovnanost pohlaví je zapříčiněna výraznou převahou žen na nižších stupních české vzdělávací soustavy. Kategorizace respondentů podle pohlaví je uvedena v tabulce 5 a grafu 1.

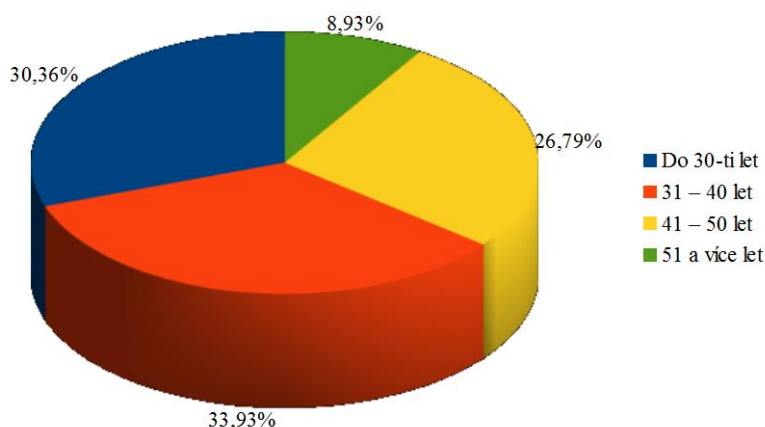
4.3.2 Kategorizace respondentů podle věku

Tabulka 6

	počet respondentů	
	abs. četnost	rel. četnost
Do 30 let	17	30,36 %
31 – 40 let	19	33,93 %
41 – 50 let	15	26,79 %
51 a více let	5	8,93 %
Celkem	56	100,00 %

Zdroj: vlastní konstrukce na základě výsledků šetření

Graf 2 Respondenti podle věku



Zdroj: vlastní konstrukce na základě výsledků šetření

Pro kategorizaci tázaných podle věku (otázka č. 2) jsem si stanovila celkem 4 kategorie: do 30 let, 31 – 40 let, 41 – 50 let a 50 a více let. Nejpočetněji byla průzkumu zastoupena kategorie 31 – 40 let s 19 respondenty, což představuje 33,93 %. Následovala kategorie do 30 let se 17 respondenty, kteří obsáhli 30,36 %, kategorie 41 – 50 let s 15 respondenty, což představuje 26,79 % a kategorie 51 a více let s 5 respondenty (8,93 %). Kategorizace respondentů podle pohlaví je uvedena v tabulce 6 a grafu 2.

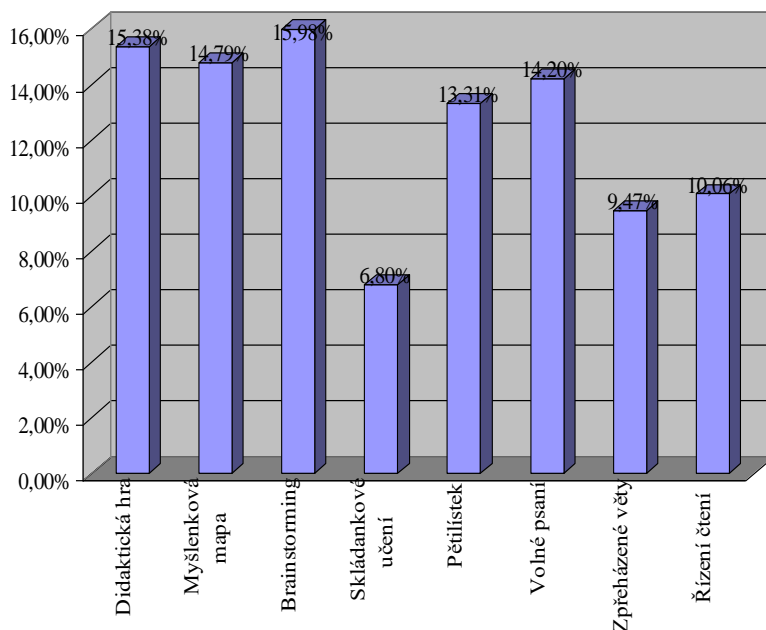
4.3.3 Obeznamenost respondentů s vybranými druhy inovativních výukových metod

Tabulka 7

	počet respondentů	
	abs. četnost	rel. četnost
Didaktická hra	52	15,38 %
Myšlenková mapa	50	14,79 %
Brainstorming	54	15,98 %
Skládkové učení	23	6,80 %
Pětílístek	45	13,31 %
Volné psaní	48	14,20 %
Zpřeházené věty	32	9,47 %
Řízené čtení	34	10,06 %
Celkem	338	100,00 %

Zdroj: vlastní konstrukce na základě výsledků šetření

Graf 3 Obeznamenost respondentů s vybranými druhy inovativních výukových metod



Zdroj: vlastní konstrukce na základě výsledků šetření

V otázce č. 3 jsem zjišťovala, se kterými z uvedených inovativních výukových metod jsou učitelé českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ obeznámeni. Jednalo se o otázku uzavřenou, respondenti mohli vybírat z osmi frekventovaných druhů výukových metod – didaktické hry, myšlenková mapa, brainstorming, skládankové učení, pětílístek, volné psaní, zpřeházené věty a řízení čtení.

Z odpovědí respondentů vyplynulo, že většina z nich je s uvedenými metodami obeznámena. Na tuto otázku jsem dostala celkem 338 odpovědí (100,00 %), přičemž nejčastěji respondenti uváděli brainstorming a didaktické hry. Naopak nejmenší úroveň obeznámenosti dosáhlo skládankové učení a zpřeházené věty. Podíváme-li se na odpovědi respondentů v detailu, pak didaktické hry uvedlo 52 lidí, což představuje 15,38 %; myšlenkové mapy uvedlo 50 dotazovaných, kteří tak tvoří 14,79 % z celku; brainstorming uvedlo 54 respondentů, což představuje 15,98 %; dalších 23 (6,80 %) vybralo skládankové učení, pětílístek zvolilo 45 respondentů (13,31 %). Volné psaní figurovalo v odpovědích u 48 učitelů, které tak zahrnují 14,20 %; zpřeházené věty uvedlo 32 pedagogů (9,47 %); řízené čtení uvedlo 34 respondentů, což představuje 10,06 %. Přehledně uspořádaný jsou odpovědi respondentů v tabulce 7 a grafu 3.

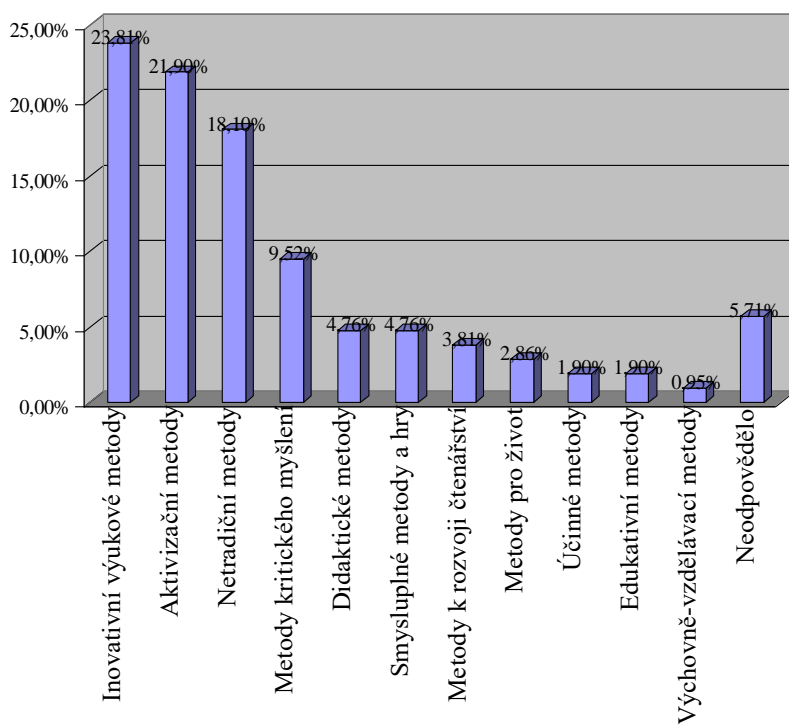
4.3.4 Inovativní metody využívané respondenty ve výuce

Tabulka 8

	počet respondentů	
	abs. četnost	rel. četnost
Didaktická hra	49	16,67 %
Brainstorming	40	13,61 %
Volné psaní	36	12,24 %
Myšlenková mapa	35	11,90 %
Řízené čtení	29	9,86 %
Zpřeházené věty	26	8,84 %
Pětilístek	23	7,82 %
Skládkové učení	15	5,10 %
Metody kritického myšlení	9	3,06 %
Dramatické metody	8	2,72 %
Názorně demonstrační	8	2,72 %
Skupinové a párové práce	6	2,04 %
Práce s počítačem	5	1,70 %
Práce s obrazovým materiálem	3	1,02 %
Poznávání všemi smysly	1	0,34 %
Učíme se navzájem	1	0,34 %
Celkem	294	100,00 %

Zdroj: vlastní konstrukce na základě výsledků šetření

Graf 4



Zdroj: vlastní konstrukce na základě výsledků šetření

V otázce č. 4 jsem zjišťovala, které výukové metody učitelé českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ během výuky používají. Jednalo se o otázku otevřenou, respondenti měli v této otázce volný prostor pro vypsaní názvů. Celkem jsem na tuto otázku dostala 294 odpovědí (100,00 %). Respondenti uvedli, že používají celkem 16 metod: didaktické hry, brainstorming, volné psaní, myšlenkové mapy, řízené čtení, zpřeházené věty, pětílístek, skládkové učení, metody kritického myšlení: dramatické metody, názorně demonstrační metody, skupinové a párové práce, práci s počítačem, práci s obrazovým materiálem, poznávání všemi smysly a metodu učíme se navzájem.⁹

Nejčastěji byly stejně jako v odpovědích na předchozí otázku uváděny didaktické hry a brainstorming, nejméně frekventované byly metody poznávání všemi smysly a učíme se navzájem. Didaktické hry uvedlo 49 respondentů, což představuje 16,67 % z celku; brainstorming uvedlo 40 dotazovaných, tedy 13,61 %; volné psaní vybralo 36 - 12,24 %. Myšlenkové mapy zaškrtnulo 35 učitelů, kteří představují 11,90 %; dalších 29 zvolilo řízené čtení, tímto počtem zahrnují 9,86 % ze všech zkoumaných. O procento méně, tzn. 26 lidí, uvedlo zpřeházené věty; k využití pětílístku se přihlásilo 23 hlasů (7,82 %). O osm méně vybralo skládkové učení (5,10 %), metody kritického myšlení uvedlo 9 respondentů (3,06 %), dramatické metody se objevily v odpovědích osmkrát (2,72 %). Názorně demonstrační metody uvedlo 8 dotazovaných, což představuje 2,72 %, skupinové a párové práce zná a používá 6 respondentů (2,04 %), práci s počítačem zvolilo pět učitelů (1,70 %). Práci s obrazovým materiálem uvedli 3 respondenti (1,02 %), metodu poznávání všemi smysly a metodu učíme se navzájem, uvedl v obou případech vždy 1 respondent (0,34 %). Přehledně uspořádány jsou odpovědi respondentů v tabulce 8 a grafu 4.

⁹ Metody jako je pexeso a bingo jsou variacemi na obecně známé klasické hry s těmiž názvy, jen přizpůsobené vzdělávací oblasti. Podobně i další názvy metod již ilustrují, v čem jejich popis spočívá. Dramatické metody lze zahrnout do podkapitoly inscenačních metod, které jsou popsány v teoretické části. „Metody dramatické výchovy orientované na osobnostní rozvoj dětí se zaměřují např. na řešení konfliktů ve skupině, sociální komunikaci, sebepoznání a sebeúctu, identitu, sociální role, sociální normy a vztahy mezi učitelem a žákem.“ (Mazáčová, 2014, s. 67)

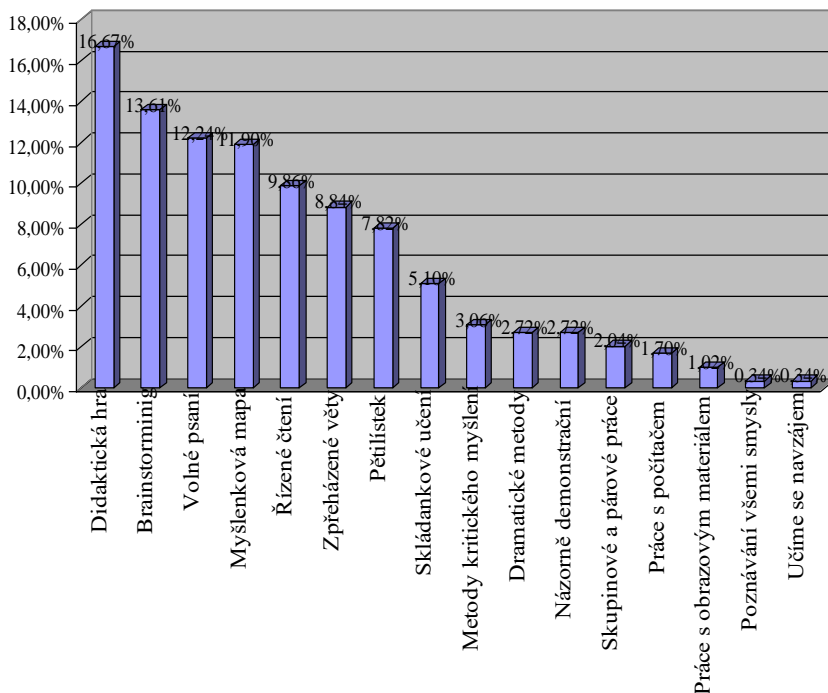
4.3.5 Souhrnné označení pro metody využívané respondenty ve výuce

Tabulka 9

	počet respondentů	
	abs. četnost	rel. četnost
Inovativní výukové metody	25	23,81 %
Aktivizační metody	23	21,90 %
Netradiční metody	19	18,10 %
Metody kritického myšlení	10	9,52 %
Didaktické metody	5	4,76 %
Smysluplné metody a hry	5	4,76 %
Metody k rozvoji čtenářství	4	3,81 %
Metody pro život	3	2,86 %
Účinné metody	2	1,90 %
Edukativní metody	2	1,90 %
Výchovně-vzdělávací metody	1	0,95 %
Neodpovědělo	6	5,71 %
Celkem	105	100,00 %

Zdroj: vlastní konstrukce na základě výsledků šetření

Graf 5



Zdroj: vlastní konstrukce na základě výsledků šetření

V otázce č. 5 jsem zjišťovala, jaký souhrnný název učitelé českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ používají pro výše uvedené výukové metody. Otázka směřovala k ověření hypotézy H1, tzn. ke zjištění, zda učitelé při výkonu své praxe rozlišují mezi výukovými metodami aktivizačními a inovativními či nikoliv. Jednalo se o otázku otevřenou, respondenti měli volný prostor pro vypsání možných souhrnných názvů.

Celkem jsem na tuto otázku dostala 105 reakcí (100,00 %) v 10 odlišných variantách odpovědí (inovativní výukové metody, aktivizační metody, netradiční metody, metody kritického myšlení, didaktické metody, smysluplné metody a hry, metody k rozvoji čtenářství, metody pro život, účinné metody, edukativní metody, výchovně-vzdělávací metody). Nejfrekventovanější byly inovativní výukové metody, aktivizační metody a netradiční metody, pouze několik málo respondentů použilo souhrnný název účinné metody, edukativní metody a výchovně-vzdělávací metody.

Podíváme-li se na odpovědi respondentů v detailu, pak inovativní výukové metody uvedlo 25 respondentů (23,81 %), 23 aktivizační metody (21,90 %), netradiční metody vybralo 19 učitelů (18,10 %), metody kritického myšlení zvolilo 10 tázaných (9,52 %). Dalších pět odpovědí bylo pro didaktické metody, stejný počet pro smysluplné metody a hry (4,76 %). Metody k rozvoji čtenářství uvedli 4 respondenti, což představuje 4,66 %, metody pro život uvedli 3 (2,86 %), účinné a edukativní metody zvolili vždy dva učitelé (1,90 %). Výchovně-vzdělávací metody uvedl 1 respondent, což představuje 1,90 % z celku. O pět více (5,71 %) ponechalo tuto otázku bez odpovědi. Přehledně uspořádaný jsou odpovědi respondentů v tabulce 9 a grafu 5.

4.3.6 Další metody výuky, se kterými jsou respondenti obeznámeni

Tabulka 10

	počet respondentů	
	abs. četnost	rel. četnost
Podvojný deník	31	22,63 %
I.N.S.E.R.T.	19	13,87 %
Kostka	18	13,14 %
Čtení s předvídáním	13	9,49 %
Diamant	10	7,30 %
Honba za indiciemi	9	6,57 %
Vím-Chci vědět-Dozvěděl jsem se	8	5,84 %
Návštěvníci	8	5,84 %
Kooperativní výuka	7	5,11 %
Dramatické hry	6	4,38 %
Tabulka postav	2	1,46 %
4 Rohy	2	1,46 %
Literární kroužky	1	0,73 %
Neodpovědělo	3	2,19 %
Celkem	137	100,00 %

Zdroj: vlastní konstrukce na základě výsledků šetření

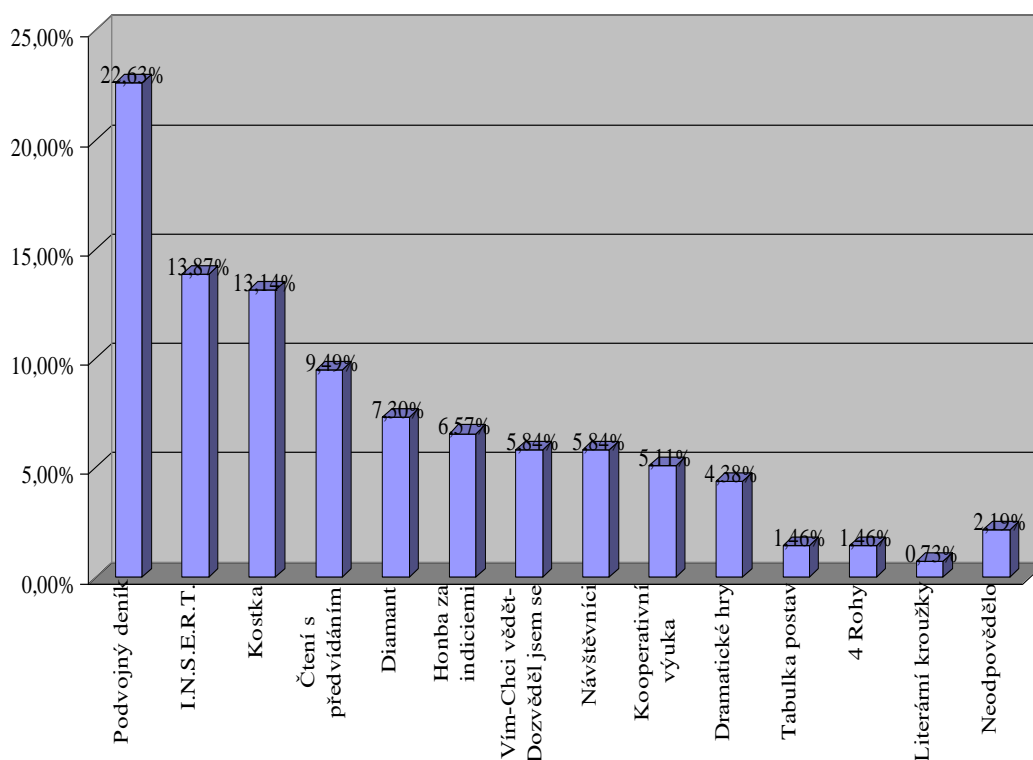
V otázce č. 6 měli učitelé českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ jmenovat další metody, které dle jejich názoru nalézají využití ve výuce jejich předmětu. Opět se jednalo o otázku otevřenou, kdy byl respondentům poskytnut volný prostor pro vypsání metod. Jejich definicemi se pro účely této práce nezabývám.

Na tuto otázku jsem obdržela celkem 137 reakcí (100,00 %) rozdělených do 13 variant odpovědí (podvojný deník, I.N.S.E.R.T., kostka, čtení s předvídáním, diamant, honba za indiciemi, vím-chci vědět-dozvěděl jsem se, návštěvníci, kooperativní výuka, dramatické hry, tabulka postav, 4 rohy, literární kroužky).

Nejčastěji uváděnými metodami byly podvojný deník, I.N.S.E.R.T. a kostka, jen několik málo respondentů zmínilo metody tabulka postav, 4 rohy a literární kroužky. Podíváme-li se na odpovědi respondentů v detailu, pak podvojný deník uvedlo 31 respondentů, což představuje 22,63 %; metodu I.N.S.E.R.T. uvedlo 19 učitelů (13,87 %); o jednoho méně vybralo metodu kostka, čímž obsáhli z celku podíl 13,14 %. Čtení s předvídáním zvolilo 13 lidí (9,49 %); diamant uvedlo 10 respondentů, což

představuje 7,30 %; honbu za indiciemi zakroužkovalo 9 pedagogů, kteří představují 6,57 %; metodu vím-chci vědět-dozvěděl jsem se uvedlo 8 respondentů, což celkem zahrnuje 5,84 %. Návštěvníky odpovědělo také 8 respondentů; kooperativní výuku uvedlo 7 dotazovaných, což představuje 5,11 %, dramatické hry uvedlo 6 (4,38 %); tabulku postav a 4 rohy: uvedli vždy 2 respondenti, což představuje 1,46 %. Literární kroužky uvedl 1 respondent, což představuje 0,73 %. 3 (2,19 %) ponechali tuto otázku bez odpovědi, ve všech případech se jednalo o učitele ve věku 51 a více let. Přehledně uspořádány jsou odpovědi respondentů v tabulce 10 a grafu 6.

Graf 6 Další metody výuky, se kterými jsou respondenti obeznámeni



Zdroj: vlastní konstrukce na základě výsledků šetření

4.3.7 Výukové metody vnímané respondenty jako netradiční

Tabulka 11

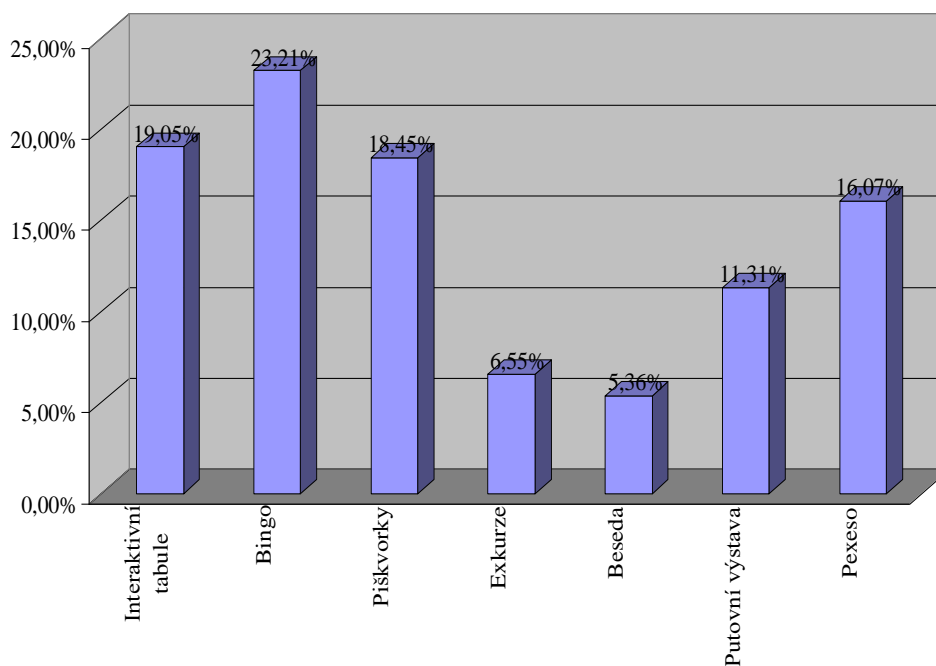
	počet respondentů	
	abs. četnost	rel. četnost
Interaktivní tabule	32	19,05 %
Bingo	39	23,21 %
Piškvorky	31	18,45 %
Exkurze	11	6,55 %
Beseda	9	5,36 %
Putovní výstava	19	11,31 %
Pexeso	27	16,07 %
Celkem	168	100,00 %

Zdroj: vlastní konstrukce na základě výsledků šetření

V otázce č. 7 měli učitelé českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ označit možnosti, o kterých se domnívají, že spadají pod „netradiční“ metody výuky. Prostřednictvím této otázky jsem ověřovala hypotézu H2, tzn., zda učitelé českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ chápou pojem inovativní výukové metody v celém rozsahu, případně se omezují pouze na využívání multimediálních prostředků výuky. Jednalo se o otázku uzavřenou, která nabízela výběr ze sedmi možností: interaktivní tabule, bingo, piškvorky, exkurze, beseda, putovní výstava, pexeso. Respondenti mohli uvést všechny, které dle jejich názoru splňují zadání.

Na tuto otázku jsem obdržela celkem 168 reakcí, nejčastěji respondenti mezi netradiční výukové metody řadili bingo, piškvorky a pexeso, méně frekventovány byly v jejich odpovědích možnosti beseda a exkurze. V detailu získala metoda interaktivní tabule 32 hlasů, což představuje 19,05 %, metoda bingo 39 hlasů, což představuje 23,21 %, metoda piškvorky 31 hlasů, což představuje 18,45 %, metoda exkurze 11 hlasů, což představuje 6,55 %, metoda beseda 9 hlasů, což představuje 5,36 %, metoda putovní výstava 19 hlasů, což představuje 11,31 % a metoda pexeso 27 hlasů, což představuje 16,07 %. Přehledně uspořádány jsou odpovědi respondentů v tabulce 11 a grafu 7.

Graf 7



Zdroj: vlastní konstrukce na základě výsledků šetření

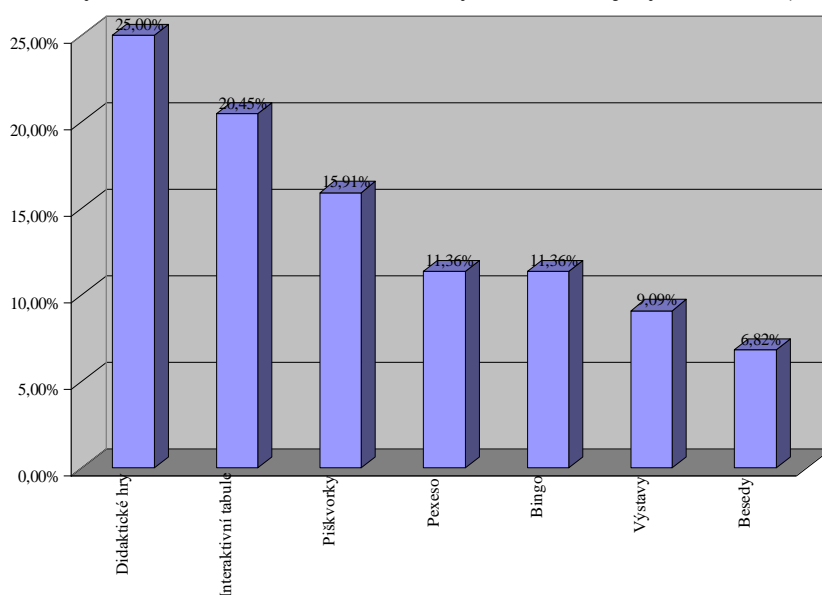
4.3.8 Využívání netradičních metod ve výuce českého jazyka a slohu

Tabulka 12

	počet respondentů	
	abs. četnost	rel. četnost
Didaktické hry	11	25,00 %
Interaktivní tabule	9	20,45 %
Piškvorky	7	15,91 %
Pexeso	5	11,36 %
Bingo	5	11,36 %
Výstavy	4	9,09 %
Besedy	3	6,82 %
Celkem	44	100,00 %

Zdroj: vlastní konstrukce na základě výsledků šetření

Graf 8 Využívání netradičních metod ve výuce českého jazyka a slohu (konkrétní metody)



Zdroj: vlastní konstrukce na základě výsledků šetření

V otázce č. 8 jsem zjišťovala, zda některé ze 7 výukových metod uvedených v otázce č. 7 používají učitelé na 2. stupni ZŠ ve výuce českého jazyka a slohu. Prostřednictvím této otázky jsem ověřovala hypotézu H3, tzn., že vzhledem k pojetí inovativních metod jakožto součásti metod aktivizujících nebude mezi staršími (věkové kategorie 41 – 50 let a 51 a více let) a mladšími staršími (věkové kategorie do 30-ti let a 31 – 40 let) učiteli českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ zásadní rozdíl, co se obeznámení s nimi a jejich uplatňování ve výuce týče. Jednalo se o otázku uzavřenou, dávající na výběr ze dvou možností ano/ne. Pokud respondenti zvolili možnost ano, měli uvést, o které z metod se konkrétně jedná. Na tuto otázku dalo kladnou odpověď celkem 48 učitelů (85,71 %), z toho 32 učitelů odpovědělo pouze „ano“ a 16 učitelů doplnilo i metody, které používají. Jednalo se o didaktické hry, které byly uvedeny 11x, interaktivní tabuli, která byla uvedena 9x, piškvorky, které byly uvedeny 7x, pexeso, které bylo uvedeno 5x, bingo, které bylo uvedeno 5x, výstavy, které byly uvedeny 4x a besedy, které byly uvedeny 3x. Možnost „ne“, tzn. žádné z uvedených metod nepoužívám, nezvolil žádný z respondentů (0,00 %). 8 respondentů (14,29 %) ponechalo tuto otázku bez odpovědi, z toho v pěti případech se jednalo o učitele ve věku 51 a více let a ve třech případech o učitele ve věku 41 – 50 let. V tabulce 12 a grafu 8 jsou zachyceny odpovědi 16 učitelů, kteří zvolili možnost „ano“, tzn. uvedené metody používám, a doplnili ji o výčet konkrétních metod.

4.3.9 Zdroje informací o netradičních metodách

Tabulka 13

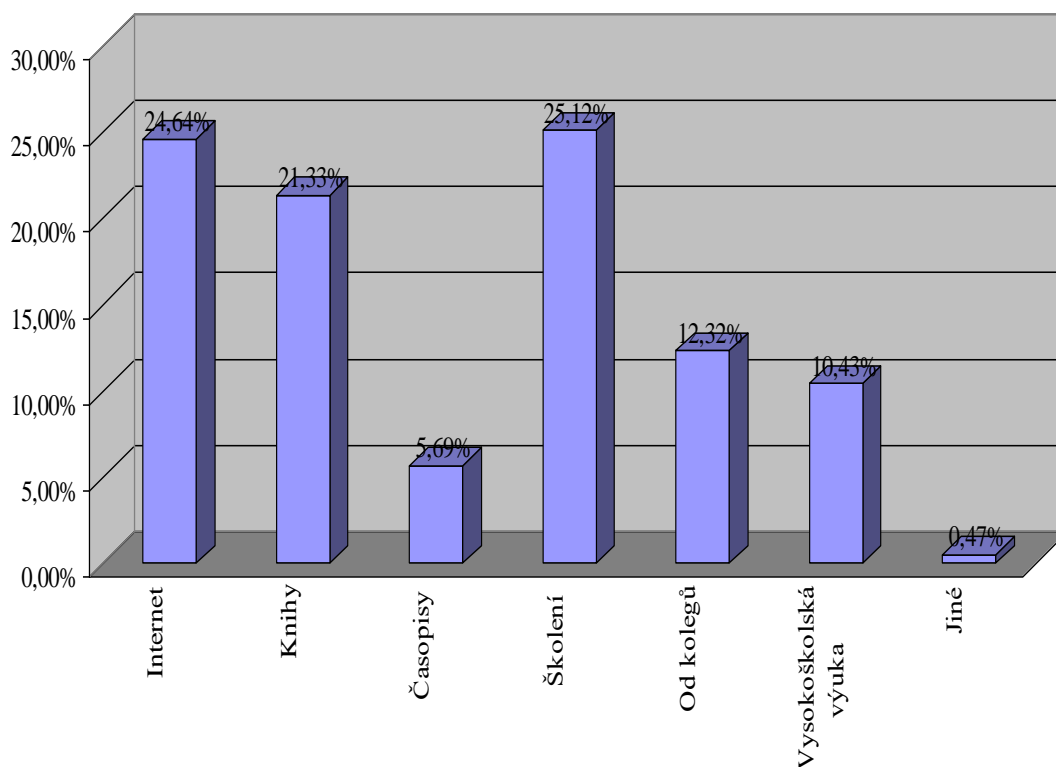
	počet respondentů	
	abs. četnost	rel. četnost
Internet	52	24,64 %
Knihy	45	21,33 %
Časopisy	12	5,69 %
Školení	53	25,12 %
Od kolegů	26	12,32 %
Vysokoškolská výuka	22	10,43 %
Jiné	1	0,47 %
Celkem	211	100,00 %

Zdroj: vlastní konstrukce na základě výsledků šetření

V poslední otázce č. 9 jsem zjišťovala, odkud učitelé českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ o netradičních výukových metodách získávají informace, případně, odkud čerpají učební materiály. Prostřednictvím této otázky jsem ověřovala hypotézu H4, tzn., zda učitelé za hlavní zdroj informací o inovativních metodách považují vysokoškolské studium. Jednalo se o otázku polouzavřenou, respondenti mohli zvolit z více možností (internet, knihy, časopisy, školení, od kolegů, vysokoškolské studium), případně mohli uvést i jiné varianty. Celkem jsem na tuto otázku obdržela 211 reakcí (100,00 %).

Jako hlavní zdroje uváděli učitelé internet, knižní literaturu a školení, za méně významný zdroj informací lze na základě jejich odpovědí označit časopisy. 52 respondentů označilo jako zdroj informací internet, což představuje 24,64 %; 45 dotazovaných uvedlo knižní literaturu, čímž zastupují 21,33 % z celku; 12 učitelů přiznalo jako zdroj časopisy (5,69 %). Výrazné zastoupení se ukázalo u školení, které odpovědělo 53 lidí, tj. 25,12 %. Méně než půlka, 26 respondentů, označilo jako zdroj informací kolegy, což představuje 12,32 %, O čtyři méně načerpalo poznatky v rámci vysokoškolského studia (10,43 %). Jinou alternativu v podobě samostudia zvolil 1 respondent, což představuje 0,47 %. Přehledně uspořádány jsou odpovědi respondentů v tabulce 13 a grafu 7.

Graf 9 Zdroje informací o netradičních metodách



Zdroj: vlastní konstrukce na základě výsledků šetření

4.4 Shrnutí

Cílem praktické části práce bylo identifikovat vztah učitelů českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ k inovativním výukovým metodám. Mezi učitele bylo distribuováno celkem 100 dotazníků, z toho 40 osobně v písemné formě a 60 e-mailem. Návratnost činila 56,00 %. Pro naplnění cíle praktické části práce byly stanoveny 4 hypotézy.

Hypotéza H1: „Předpokládám, že vzhledem k nevyjasněnosti odborné terminologie učitelé českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ zásadně nerozlišují mezi výukovými metodami aktivizačními a inovativními“ byla ověřována v otázce č. 5. Prostřednictvím té jsem zjišťovala, jaký souhrnný název učitelé na 2. stupni ZŠ používají pro metody, se kterými ve výuce českého jazyka a slohu pracují. Učitelé mi na tuto otevřenou otázku poskytli celkem 105 reakcí v 10 odlišných variantách odpovědí: inovativní výukové metody, aktivizační metody, netradiční metody, metody kritického myšlení, didaktické metody, smysluplné metody a hry, metody k rozvoji čtenářství, metody pro život, účinné metody, edukativní metody, výchovně-vzdělávací

metody). Nejfrekventovanější byly inovativní výukové metody, které uvedlo 25 respondentů (23,81 %), aktivizační metody, které uvedlo 23 respondentů (21,90 %), a netradiční metody, které uvedlo 19 respondentů (18,10 %).

Hypotéza H1 se potvrdila, z odpovědí respondentů totiž vyplývá, že jako souhrnné označení pro využívané výukové metody přichází v úvahu jak „inovativní“, tak „aktivizační“, případně rovněž „netradiční“.

Hypotézu H2: „Předpokládám, že učitelé českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ chápou pojem inovativní výukové metody v celém rozsahu a neomezují se pouze na využívání multimediálních prostředků výuky“ jsem ověřovala otázce č. 7. V této otázce měli učitelé českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ označit možnosti, o kterých se domnívají, že spadají pod inovativní metody výuky. Tato uzavřená otázka nabízela výběr ze sedmi možností: interaktivní tabule, bingo, piškvorcky, exkurze, beseda, putovní výstava, pexeso. Respondenti mohli uvést všechny, které dle jejich názoru splňovaly zadání. Na tuto otázku jsem obdržela celkem 168 reakcí (100,00 %), interaktivní tabule získala 32 hlasů (19,05 %), metoda bingo 39 hlasů (23,21 %), metoda piškvorcky 31 hlasů (18,45 %), metoda exkurze 11 hlasů (6,55 %), metoda beseda 9 hlasů, což představuje 5,36 %, metoda putovní výstava 19 hlasů (11,31 %) a metoda pexeso 27 hlasů (16,07 %).

Také tato hypotéza se potvrdila, z odpovědí učitelů totiž vyplývá, že využívají i inovativní metody, při kterých není potřeba zapojení multimediálních prostředků, jako jsou bingo, pexeso, piškvorcky apod.

H3: „Předpokládám, že vzhledem k pojetí inovativních metod jakožto součástí metod aktivizujících nebude mezi staršími (věkové kategorie 41 – 50 let a 51 a více let) a mladšími (věkové kategorie do 30-ti let a 31 – 40 let) učiteli českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ zásadní rozdíl, co se jejich uplatňování ve výuce týče“ byla ověřována v otázce č. 8. V ní jsem zjišťovala, zda některé z inovativních výukových metod používají učitelé na 2. stupni ZŠ ve výuce českého jazyka a slohu. Jednalo se o otázku uzavřenou, dávající na výběr ze dvou možností ano/ne. Pokud respondenti zvolili možnost ano, měli uvést, o kterou z metod se konkrétně jedná. Na tuto otázku dalo kladnou odpověď celkem 48 učitelů (85,71 %), z toho 32 učitelů odpovědělo pouze „ano“ a 16 učitelů doplnilo i metody, které používají. Jednalo se o didaktické hry, které byly uvedeny 11x; interaktivní tabuli, která byla zastoupena 9x; 7x figurovaly

v odpovědích piškvorky; 5x pexeso; 5x bingo; dále respondenti zmiňovali 4x výstavy a ve třech případech besedy. Možnost „ne“, tzn. žádné z uvedených metod nepoužívám, ne zvolil žádný z respondentů (0,00 %).

Tuto hypotézu nelze považovat za potvrzenou ani vyvrácenou, protože všichni učitelé reprezentující věkovou kategorii 51 a více let a 3 učitelé reprezentující věkovou kategorii 41 – 50 let ponechali tuto otázku bez odpovědi.

Hypotéza H4: „Předpokládám, že vzhledem ke svému významu pro profesní přípravu učitelů je hlavním zdrojem informací o inovativních metodách vysokoškolské studium“ byla ověřována v otázce č. 9 zkoumající, odkud učitelé českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ o netradičních výukových metodách získávají informace, případně odkud čerpají učební materiály. Celkem jsem na tuto otázku obdržela 211 reakcí (100,00 %). Z nich 52 respondentů (24,64 %) označilo jako zdroj informací internet, 45 dotazovaných (21,33 %) čerpá z knižní literatury, 12 lidí v dotazníku (5,69 %) využívá informace z časopisů, dalších 55 učitelů (25,12 %) se dozvědělo o netradičních metodách na školení, 26 respondentů (12,32 %) zase díky kolegům. 22 respondentů (10,43 %) označilo jako zdroj informací vysokoškolské studium. Jinou alternativu v podobě samostudia zvolil 1 respondent, což představuje 0,47 %.

Tato hypotéza se nepotvrdila – učitelé jako hlavní zdroj informací uváděli školení, knihy a internet. V souvislosti s vysokoškolským studiem upozorňuji na to, že z 5 učitelů ve věku 51 a více ani jeden ne zvolil tuto možnost jako zdroj informací o netradičních výukových metodách. Naopak tuto možnost zvolilo všech 17 učitelů ve věku do 30 let, a dalších 5 učitelů z věkové kategorie 31 – 40 let. To svědčí o změně pojetí přípravy učitelů na vysokých školách.

V průběhu formulování hypotéz, jejich ověřování a práce s daty vyplynulo, že je potřeba lépe rozlišit používání pojmů „aktivizační a inovativní“ v souvislosti s výukovými metodami. Někdy může v praxi docházet k nedorozuměním, zaměňování a chybnému pochopení. Na základě studia odborné literatury, především publikací od autorů Kotrby a Laciny (2011, s. 49) a Maňáka (1998, s. 24 a 49), kteří se podrobně zabývají aktivizačními metodami, zřetelně vyplynulo, že klasifikace metod s právě touto podskupinou je nejvhodnější a nejvíce vypovídající.

Pojem inovativní metody dle Zormanové (2012, s. 45) a Koláře (2012, s. 33) zahrnuje metody označované výše zmíněnými autory jako aktivizační. Při zpracování

výzkumu je zásadní nepoužívat tato označení jako synonymní a vnímat jejich pravý význam.

Závěr

Diplomová práce se zabývala problematikou inovativních výukových metod se zaměřením na jejich praktické využití ve výuce českého jazyka a slohu. Existuje množství definic pojmu inovace, ve vztahu k výuce se nejčastěji hovoří o takových metodách, které kladou důraz na bezprostřední účast žáků na výukovém procesu, na jejich angažované zapojení do výukových aktivit, na vlastní učební aktivity, na myšlení a na řešení problémů. Jedná se tedy de facto o protiklad vůči metodám klasickým, pro které je charakteristická frontální výuka, kde učitel má dominantní roli a důraz je kladen na jeho předávání informací žákovi. Předmětné vymezení je nicméně obdobné, jako je tomu v případě skupiny metod aktivizujících. Právě proto jsou s nimi metody inovativní často zaměňovány a ani odborná veřejnost není v postoji k tomuto problému jednotná. Lze se setkat s názory prosazujícími synonymní používání termínů „inovativní“ a „aktivizující“, názory, které od sebe oba pojmy striktně oddělují, názory, které nadřazují aktivizující metody inovativním aj.

Jaké je postavení inovativních výukových metod v současném vzdělávání? Obecně platí, že je kladen důraz na zvyšování jejich využívání. Jak však ukazují šetření realizovaná renomovanými výzkumnými institucemi i zprávy České školní inspekce, situace dosud není zcela ideální (a to zejména na 2. stupni ZŠ). Jako hlavní bariéry stojící v cestě rozvoji využívání inovativních metod na základních školách jsou uváděny časová náročnost, nevhodnost tohoto typu metod pro všechny předměty. Diskutuje se rovněž o dostatečnosti přípravy budoucích učitelů v této oblasti.

Ve výuce nalézají uplatnění konkrétně tyto inovativní výukové metody: diskusní, heuristické, didaktické hry, situační metody, inscenační metody a práce ve skupině. Přestože se vzhledem k širokému spektru existujících inovativních metod nejedná o výčet úplný, jedná o metody nejznámější a nejrozšířenější a lze na nich dobře demonstrovat praktickou podobu inovací ve výuce.

V praktické části práce bylo realizováno výzkumné šetření, v jehož rámci byl zkoumán vztah učitelů českého jazyka a slohu na 2. stupni ZŠ k inovativním výukovým metodám. Výzkum proběhl na vybraných školách Jihočeského kraje a kraje Vysočina na vzorku 56 učitelů. K hlavním zjištěním vyplývajícím z praktické části práce patří skutečnost, že učitelé nerozlišují mezi výukovými metodami inovativními a aktivizujícími a využívají i označení metody netradiční. Pod metody s tímto souhrnným označením řadí např. didaktické hry, brainstorming, volné psaní,

myšlenkové mapy, řízené čtení, zpřeházené věty:, pětílístek, skládkové učení:, metody kritického myšlení, podvojný deník, metodu I.N.S.E.R.T., interaktivní tabuli, čtení s předvídáním, kooperativní výuku, práci s počítačem aj. Z uvedeného výčtu metod vyplývá, že učitelé chápou pojem inovativní v celém rozsahu a neomezují se pouze na využívání multimediálních prostředků výuky.

V přístupu uplatňovaném v této práci, tzn. při nahlížení na inovativní metody jako na podskupinu metod aktivizujících, se neprojevuje zásadní nepoměr mezi teoretickou znalostí a praktickým využíváním těchto metod mezi učiteli mladšími a staršími. Významné je rovněž zjištění týkající se nedostatečné přípravy budoucích učitelů v oblasti inovativních výukových metod na vysokých školách. Přestože realizované šetření prokázalo, že situace se zlepšuje (mladší učitelé hodnotí přípravu na vysoké škole lépe než učitelé starší), stále se jeví být nedostatečnou a jako hlavní zdroj informací

o inovativních výukových metodách slouží učitelům internet, knižní literatura a školení.

Na závěr je třeba si položit otázku, zda je skutečně nezbytné vyčleňovat inovativní výukové metody jako samostatnou skupinu výukových metod. Domnívám se, že nikoliv, protože to v praxi způsobuje řadu nejasností. K synonymnímu používání s metodami aktivizujícími bych se nicméně nepřikláněla, protože termín „inovace“ automaticky evokuje něco nového, neotřelého, a aktivizující metody už jsou do výuky zaváděny řadu let. Preferuji spíše uvádění inovativních výukových metod jako podskupiny metod aktivizujících s tím, že by zahrnovaly do praxe nově zaváděné, tedy moderní/inovativní/netradiční aktivizující metody provázané např. s moderními technologiemi.

Seznam obrázků

Obrázek 1 Inovační paradigma ve výchově a vzdělávání.....	18
Obrázek 2 Didaktická struktura hry.....	43
Obrázek 3 Myšlenková mapa.....	48

Seznam tabulek

Tabulka 1 Základní pravidla brainstormingu.....	32
Tabulka 2 Převažující formy výuky – podíl hodin (v %)......	58
Tabulka 3 Převažující vyučovací metody – podíl hodin (v %)......	59
Tabulka 4 Jakému stylu vyučování dávají žáci přednost?.....	61
Tabulka 5 Kategorizace respondentů podle pohlaví.....	65
Tabulka 6 Kategorizace respondentů podle věku.....	66
Tabulka 7 Obeznamenost respondentů s vybranými druhy inovativních výukových metod	67
Tabulka 8 Inovativní metody využívané respondenty ve výuce.....	69
Tabulka 9 Souhrnné označení pro metody využívané respondenty ve výuce	71
Tabulka 10 Další metody výuky, se kterými jsou respondenti obeznámeni	73
Tabulka 11 Výukové metody vnímané respondenty jako netradiční	75
Tabulka 12 Využívání netradičních metod ve výuce českého jazyka a slohu.....	76
Tabulka 13 Zdroje informací o netradičních metodách.....	78

Seznam grafů

Graf 1 Kategorizace respondentů podle pohlaví.....	66
Graf 2 Respondenti podle věku	66
Graf 3 Obeznamenost respondentů s vybranými druhy inovativních výukových metod.....	68
Graf 4 Inovativní metody využívané respondenty ve výuce	69
Graf 5 Souhrnné označení pro metody využívané respondenty ve výuce	71
Graf 6 Další metody výuky, se kterými jsou respondenti obeznámeni	74
Graf 7 Výukové metody vnímané respondenty jako netradiční	76
Graf 8 Využívání netradičních metod ve výuce českého jazyka a slohu (konkrétní metody)	77
Graf 9 Zdroje informací o netradičních metodách.....	79

Seznam použitých zdrojů

- ALTMANOVÁ, Jitka, Alena HESOVÁ, Veronika SOVÁKOVÁ, Petr PECHA. *Pětílístek* [online]. Metodický portál RVP, 4. 2. 2014 [cit. 2016-12-18]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18339/PETILISTEK.html/>
- BORÁK, Miroslav. Situační metody. *Pedagogika*, 1969, 19(4), s. 571 – 579.
- BRATSKÁ, Mária. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Vyd. 1. Bratislava: Univerzita Komenského, 1992, 137 s. ISBN 80-223-0511-1.
- BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Vyd. 1. Překlad Jiří Foltýn. Praha: Portál, 2007. 165 s. ISBN 978-80-7367-200-3.
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2015, 624 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČERNÝ, Michal a Dagmar CHYTKOVÁ. *Myšlenkové mapy pro studenty: učte se efektivně a nastartujte svou kariéru*. Vyd. 1. Brno: BizBooks, 2014, 166 s. ISBN 978-80-265-0267-8.
- ČERVENKOVÁ, Iva. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013, 152 s. ISBN 978-80-7464-238-8.
- ČESKÁ školní inspekce. [online] Praha. [cit. 2016-07-10] Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Inspekcnizpravy>.
- FÍŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001, 164 s., [1] barev. obr. příl. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-99-0.
- FÜLÖPOVÁ, Eva a Milota ZELINOVÁ. *Hry v materskej škole: na rozvoj osobnosti dieťaťa*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003, 78 s. ISBN 80-10-00002-7.
- GREGORCOVÁ, Zuzana. Využitie netradičných metód vo vyučovaní slovnej zásoby. In MAREŠOVÁ, Hana a MACOUN, Tomáš (eds.). *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník prací z mezinárodní konference konané ve dnech 12. – 13. 4. 2007 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci*. Olomouc: PF UP, 2008, s. 46 – 52. ISBN 978-80-244-1947-3.
- HUSNÍK, Petr. Jak staré jsou moderní metody vyučování? *Učitelství noviny*, 2004, 107 (14), s.14 – 17. ISSN 0139-5718.
- JILEMNICKÁ, Jitka. *Škola kreativních technik II – Banka kreativních technik* [online]. Metodický portál RVP, 30. 4. 2010 [cit. 2016-01-05]. Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/8403/SKOLA-KREATIVNICH-TECHNIK-II---BANKA-KREATIVNICH-TECHNIK.html/>.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2016, 157 s. ISBN 978-80-262-0983-6.

KLEMENT, Milan, Jiří DOSTÁL a Jiří KLEMENT. *Metody realizace a hodnocení interaktivní výuky*. 1. vyd. Olomouc: Velfel, 2010. ISBN 978-80-87557-01-3.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOMENSKÝ, J. Amos. *Vševýchova/Pampaedia*. Překlad Mária Novacká. Vyd. 1. Bratislava: Obzor a Národné osvetové centrum. 263 s. ISBN 80-215-0216-9.

Koncepční rámec šetření TALIS 2013. [online] Česká školní inspekce 2014.[cit. 2016-10-11]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Methodika-setreni/Koncepcni-ramec-setreni-TALIS-2013>.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Vyd. 1. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007, 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

KOUBEK Petr, Jitka ALTMANOVÁ. *Diskusní pavučina - zaměřeno na sdílení* [online]. Metodický portál RVP, 31. 1. 2012 [cit. 2016-12-18]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14945/diskusni-pavucina-zamereno-na-sdileni-.html/>

KRYKORKOVÁ, Hana a Klára ŠLEHOFEROVÁ. *Inventář znaků rozvojetvorného učení – Diskuse* [online]. Metodický portál RVP, 6. 12. 2011 [cit. 2016-01-05]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14503/INVENTAR-ZNAKU-ROZVOJETVORNEHO-UCENI---DISKUSE.html/>.

KUBÍNOVÁ, Marie. *Projekty ve vyučování matematice: cesta k tvořivosti a samostatnosti*: [kapitoly z didaktiky matematiky]. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002. ISBN 80-7290-088-9.

LERNER, Isaak Jakovlevič. *Didaktické základy vyučovacích metod*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988.

MAŇÁK, Josef. *Aktivizující výukové metody* [online]. Metodický portál RVP, 23. 11. 2011 [cit. 2016-01-05]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>.

MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 133 s. ISBN 80-210-1880-1.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, 93 s. ISBN 978-80-7290-677-2.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Tvořivost a inovace v práci manažera*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 207 s. Management (Grada). ISBN 978-80-247-2016-6.

Národní inovační strategie. [online] Praha: Úřad vlády České republiky, 2004. [cit. 2016-08-05]. Dostupné z: http://www.aipcr.cz/doc/narodni_inovacni_strategie.doc.

NĚMEC, Vladimír. *Projektový management*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2002, 182 s. ISBN 80-247-0392-0.

OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika II*. Liberec: Technická univerzita, 2004. 35 s. ISBN 80-7083-786-1.

PERKNEROVÁ, Kateřina. Kateřina Valachová: Když vzpomínám na školu, známky mi nepřijdou důležité. [online] Denik.cz, 27. 8. 2016 [cit. 2016-09-05] Dostupné z: http://www.denik.cz/z_domova/katerina-valachova-kdyz-vzpominam-na-skolu-znamky-mi-neprijdou-dulezite-20160826.html.

PREŠOVSKÝ, Andrej. *Jak rychle zbohatnout: osvědčené rady i špinavé triky podnikatele na odpočinku*. 1. české vyd. Praha: Grada, 2015, 221 s. ISBN 978-80-247-5380-5.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 281 s. ISBN 978-80-247-4152-9.

RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 2003. 281 s. ISBN 80-86642-17-8.

ŘÁDOVÁ, Hana (ed.). *Sada vzdělávacích programů a příkladů dobré praxe II*. 1. vyd. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012, 200 s. ISBN 978-80-87449-36-3.

SANTLEROVÁ, Květoslava. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní, příručka pro učitele základních a speciálních škol*. Vyd. 1. Brno: Učebnice a knihy, 1993, 46 s.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SOCHOROVÁ, Libuše. *Didaktická hra a její význam ve vyučování* [online]. Metodický portál RVP, 26. 10. 2011 [2016-01-02]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJ.../>.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 208 s. ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠULOVÁ, Lenka. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2014, 248 s. ISBN 978-80-7478-542-9.

TIEFENBACHER, Angelika. *Trénink paměti: osvědčené tipy, metody a cvičení*. Vyd. 1. Překlad Iva Michňová. Praha: Grada, 2010, 153 s. Praxe & kariéra. ISBN 978-80-247-3177-3.

TIKALSKÁ, Soňa. *Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách?* [online]. Metodický portál RVP, 23. 11. 2011 [cit. 2008-09-02]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH.html/>.

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada, 2011, 263 s. ISBN 978-80-247-3851-2.

VALÍŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VÁŇOVÁ, Miroslava. Alternativní školy. *Dingir*, 2011, 14 (4), s. 116 – 119. ISSN 1212-1371.

VÍŠKA, Václav. *Integrovaná didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, 2015, 124 s. Dostupné z: http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Didaktika_ZS-Viska.pdf.

Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2014/2015. Praha: ČŠI, 2015, 236 s. Dostupné z: [https://portal.csicr.cz/userdata/Výroční zpráva ČŠI 2014-2015.pdf](https://portal.csicr.cz/userdata/Vyrocní_zpráva_ČŠI_2014-2015.pdf).

ZIELENIECOVÁ, Pavla. *Objevování ve škole – heuristická metoda výuky: Doplnkový text k předmětu Pedagogika ve studiu učitelství na MFF UK*. Praha: MFF UK, 2012, 4 s. Dostupné z: https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl_texty/Heuristicka%20metoda%20vyuky.pdf.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 239 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody aktivizující* [online]. Metodický portál RVP, 1. 2. 2012 [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/15017/VYUKOVE-METODY-AKTIVIZUJICI.html/>

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.