

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY**



**Aktivizační metody ve výuce skladby na 2. stupni základních škol**

*Diplomová práce*

**Olomouc 2019**

Vedoucí práce:

**Mgr. Jana Adámková, Ph.D.**

Vypracovala:

**Mgr. Lenka Kleinová**

### **Prohlášení**

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Aktivizační metody ve výuce skladby na 2. stupni základních škol“ vypracovala samostatně a s využitím pouze citovaných literárních pramenů a dalších zdrojů.*

V Říčanech dne 1. 4. 2019

.....

Lenka Kleinová

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí práce Mgr. Janě Adámkové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost, ochotu a trpělivost při poskytování cenných rad.

# Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Výukové metody.....	8
1.1 Historický vývoj vyučovacích metod .....	9
1.2 Klasifikace výukových metod .....	11
2 Aktivizační výukové metody .....	13
2.1 Aktivita ve vyučování.....	14
2.2 Tvořivý učitel.....	16
2.3 Klasifikace aktivizačních výukových metod .....	18
2.3.1 Problémové vyučování .....	21
2.3.2 Diskusní metody .....	23
2.3.3 Situační metody .....	24
2.3.4 Inscenační metody .....	26
2.3.5 Hry .....	27
2.3.6 Speciální metody.....	28
2.4 Výpočetní technika ve výuce .....	32
2.5 Výhody a nevýhody aktivizačních metod.....	33
PRAKTICKÁ ČÁST .....	35
3 Výzkumné šetření .....	35
3.1 Stanovení cíle výzkumu.....	36
3.2 Metodické listy a analýzy aktivizačních metod .....	36
3.2.1 Druhy přísudku – metoda snowballing.....	38
3.2.2 Způsobová a fázová slovesa .....	43
3.2.3 Druhy přísudků – oprava písemné práce .....	48
3.2.4 Věty dvojčlenné, jednočlenné, větné ekvivalenty .....	51
3.2.5 Věty dvojčlenné, jednočlenné, větné ekvivalenty – doplňovačka .....	56

3.2.6 Nepravidelnosti větné stavby .....	59
3.3 Shrnutí praktické části .....	65
Závěr .....	67
Seznam použitých zdrojů.....	69
Seznam příloh .....	72
Přílohy.....	73
Anotace .....	91

## Úvod

Současná společnost vyžaduje, aby byli lidé vynalézaví, tvořiví a zodpovědní za svoji práci. Stále více se objevují slova jako individualita, interakce, adaptace. Současný trh práce vyžaduje flexibilní zaměstnance, kteří mají zájem o další vzdělávání, taktéž se klade důraz na komunikační dovednosti a schopnost pracovat v týmu. Možná právě proto se hojně diskutuje o významu metod výuky a o motivaci žáků ke vzdělávání. Škola je tou institucí, která by měla tyto vlastnosti u žáků podporovat a vytvářet. Učitelé mohou osobnost žáků rozvíjet mnohem lépe, když do vyučovacího procesu zařadí vhodné didaktické metody, které se zaměří na aktivitu žáka.

Výuka skladby v českém jazyce bývá často žáky vnímána jako nudná, nezáživná a zbytečná. Žáci často reagují na učivo větných členů a vedlejších vět negativně. Lze žáky vůbec zaujmout, nebo je dokonce přimět k tomu, aby pro ně takové učivo bylo zábavné a užitečné? Právě tyto otázky si kladla autorka diplomové práce, a proto si zvolila jako téma aktivizační metody ve výuce skladby.

Součástí diplomové práce je vytvořit takové materiály, které by výuku skladby učinily zajímavější, zábavnější, atraktivnější a které by do vyučování našeho mateřského jazyka vnesly více života a zanechaly za sebou nudu.

Diplomová práce je rozdělena do třech hlavních kapitol, přičemž první dvě kapitoly tvoří teoretickou část práce, třetí obsahuje část praktickou.

V první kapitole jsou popsány výukové metody obecně, jejich proměny v historickém vývoji a v poslední části je uvedena jejich klasifikace.

Druhá kapitola se pak zaměřuje výhradně na aktivizační metody výuky. Objasňuje pojmy jako je aktivita ve vyučování nebo tvořivý učitel. Následují různé způsoby klasifikace aktivizačních metod. V dalších kapitolách jsou pak jednotlivé aktivizační metody představeny, jsou zde uvedeny jejich výhody a nevýhody při jejich zavádění do výuky.

Třetí kapitola je tvořena metodickými listy ke konkrétním aktivizačním metodám použitelným ve výuce skladby v českém jazyce. Každý metodický list obsahuje téma, potřebný čas pro realizaci aktivity, vhodný prostor pro vykonání aktivity, rozvíjené mezipředmětové vztahy a klíčové kompetence, podrobný postup a průběh dané aktivity

a různé typy pro užití metody v praxi. Na konci každého metodického listu se nachází analýza aktivity, kterou autorka práce uskutečnila na konkrétní základní škole.

Cílem diplomové práce je zjistit, zda vytvořené materiály pro konkrétní vyučovací jednotky českého jazyka, které se budou zaměřovat na výuku skladby na 2. stupni základních škol, naplňují stanovené výchovně vzdělávací cíle a zda tyto materiály vzbuzují u žáků zvýšenou aktivitu ve srovnání s klasickými výukovými metodami. Tyto metodické materiály mohou učitelé českého jazyka použít jako inspiraci pro jejich výuku a mohou si materiály různě upravovat dle svých potřeb.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Výukové metody

Výukové (taktéž vyučovací) metody jsou prostředky, postupy, způsoby a návody, pomocí kterých učitel dosahuje zvolených výukových cílů. Výuková metoda je tedy způsob, jakým učitel uskutečňuje vyučování. Pojem pochází z řeckého „*meta hodos*“, což bychom mohli volně přeložit jako cestu směřující k cíli. (Šimoník, 2005; Zormanová, 2012)

Obst (2017) definuje pojem metoda výuky následovně: „*Metodu výuky chápeme jako učitelem projektovaný model jeho činnosti, který se realizuje vzájemnou interakcí učitel-žák, při níž dochází k optimálnímu osvojení soustavy učiva žákem a k dosažení výukových cílů. Metoda výuky je tedy model činnosti učitele a žáků, směřující k dosažení cílů.*“ Jak můžeme vidět, Obst do definice výukové metody zahrnuje i žáka, který mnohdy nemusí být pouze pasivním příjemcem informací.

Právě výukové metody jsou hlavním bodem interakce učitel-žák. Lze je chápat jako vzájemnou spolupráci, při které musí učitel akceptovat psychologické, sociální a somatické zvláštnosti žáka a žák se tak ztotožňuje se stanoveným výukovým cílem. Pokud jsou tyto předpoklady respektovány a dodržovány, pak dochází k naplnění výukových cílů a můžeme hovořit o profesionální kvalitě učitele. (Kalhous, 2002).

Mojžíšek (1975) uvádí hned několik kritérií, která stanovují účinnost výukové metody. Mezi tato kritéria patří, že musí nést informaci a tedy zároveň předávat plnohodnotné informace a dovednosti, které jsou obsahově nezkrácené. Musí být formativně účinné, tudíž musí rozvíjet poznávací procesy. Na žáka by výuková metoda měla racionálně a emotivně působit, zaujmout ho a aktivizovat ho k prožitku učení a poznávání, zároveň musí respektovat vědu a poznání, musí být výchovná, tedy žáka rozvíjet po stránce morální, sociální i estetické. Neměla by být násilná, ale mít přirozený průběh. Aby nebyl žák zahlcen pouhými teoretickými fakty, měla by propojovat školu se životem a být využitelná v praxi. Učitel si metody přizpůsobuje tak, aby byly adekvátní nejen žákům, ale i mu samotnému a zároveň aby byly didakticky ekonomické a hygienické.

Jednou z klíčových funkcí výukových metod je regulovat žákovo učení tak, aby jeho výsledkem bylo osvojení si vědomostí, dovedností a rozvinutí schopností. Regulace učení



žáků poskytuje různý prostor pro žákovu samostatnou činnost. To, v jaké míře dojde k regulaci, závisí na tom, jaká výuková metoda se použije. (Maňák a Švec, 2003)

Příklad autorka uvádí následující. Pokud učitel zvolí jako metodu vysvětlování, pak nemůže očekávat samostatnou činnost žáka, jelikož ten je pouze pasivním příjemcem informací, i když nějakou aktivitu vynaložit musí. Pokud ale učitel zvolí nějakou metodu aktivizující, např. metodu heuristickou, pak se na získávání nových poznatků žák musí mnohem více soustředit a vynaložit k tomu nějaké úsilí a tvůrčí činnost. Při takovéto aktivizační metodě si žák sám osvojuje učivo, přebírá funkci řízení vlastního učení a dochází k tzv. autoregulaci.

Autoregulace učení je dnes jedním z hlavních témat pedagogické a školní psychologie. Za základní stavební prvek autoregulovaného učení se považuje sebemotivace žáka. Sebemotivace žáka je předpokladem pro následující atributy a procesy. Důležité jsou osobní kompetence, žák by měl být přesvědčený o tom, že zvládne zadanou úlohu a je třeba, aby mu byla poskytnutá pozitivní zpětná vazba. Dále by si měl žák uvědomovat vlastní učební výsledky a zároveň by si měl být vědom svých slabých a silných stránek. Měl by využívat různé zdroje informací, případně dokázat požádat okolí o pomoc. V případě úspěchu, ale i neúspěchu si pak může připisovat vlastní učební výsledky. Důležité také je, aby si žák stanovoval osobní cíle učení a aby si vedl jakýsi vlastní monitoring – tzv. sebemonitorování. (Maňák a Švec, 2003)

Učitel může autoregulaci učení žáků ovlivnit, a to například tím, že bude klást důraz na aktivitu žáků, bude jim pomáhat nalézat vztahy mezi učebními cíli a strategiemi učení, nebude klást důraz pouze na kognitivní složky učení, ale bude pro něj stejně důležité rozvíjet i emocionální složku. Důležité je, aby podněcoval žáky k tomu, aby si uvědomovali své znalosti a schopnosti a ty prakticky uplatňovali. Žákům by měl učitel vytvářet takové situace, aby si své učení mohli kontrolovat a korigovat a aby za své učení přebírali zodpovědnost. (Maňák a Švec, 2003)

## **1.1 Historický vývoj vyučovacích metod**

Výuka je dnes často chápána jen velmi úzce, a to jako součást školního vyučování. Výuka spolu s výchovou však provází člověka od jeho počátků. Vyučovací metody prošly dlouhým historickým vývojem a jejich změny lze spatřovat v souvislostech historicko-

společenských změn. Rozvoj ekonomické základny společnosti byl jedním z prvků, který umožnil zkvalitnění vzdělání, které se projevuje ve stále probíhající modernizaci cílů, obsahů, prostředků, metod a forem. (Šimoník, 2005)

V počátečním období vývoje lidské společnosti, kdy ještě lidé k dorozumívání nepoužívali řeč, se přenos zkušeností a pracovních dovedností uskutečňoval především při praktické činnosti, kterou rodiče předávali svým dětem. Hlavní metodou, pomocí které získávali nové poznatky, byla nápodoba. (Šimoník, 2005)

Modernizace vyučovacích metod tedy nastala v době, kdy vznikla řeč. Názorná a praktická činnost mohla být doplňována, případně nahrazována, vysvětlováním. Slovo bylo zpočátku mluvené, ale později i psané a začalo se stávat základním prostředkem přenosu vědomostí. Často byla praktická činnost zcela vytlačena a vyučování se vyznačovalo pasivitou žáků. Tato etapa vrcholí ve středověku. (Šimoník, 2005)

O metodě slovní se tedy často hovoří v souvislosti se středověkým školstvím, kdy zásadní úlohu hrálo náboženství a osvojení si církevních textů. Hlavním a nejrozšířenějším nositelem vzdělávání byly tedy knihy. Co se týká celého středověku, nedošlo k žádnému pokroku co se týče vyučovacích metod, a to proto, že výrobní a společenské vztahy a církevní monopol na vzdělávání se nesnažily žádným způsobem nové metody rozvíjet. (Skalková, 2007; Maňák, 1967)

I na přelomu středověku s novověkem přetrvává pasivní účast žáků na vyučování. Psané slovo stále zůstává zdrojem poznatků, což podtrhl i vynález knihtisku a následné rozšiřování knih. (Šimoník, 2005)

V 17. stol. se začíná klást důraz na přirozené vzdělávání, které je odvozeno z napodobování a poznávání přírody. Toto začal prosazovat J. A. Komenský. Komenského metody dosáhly úspěchu po celém tehdejší světě. Výukovou metodou Komenský chápal téměř vše, co vedlo k rychlému a celistvému učení. Jeho přirozená metoda kladla důraz na smyslové poznání, praxi a samostatnost žáků. (Maňák, 1967)

Pasivita žáků se na přelomu 19. a 20. stol. začala kritizovat a došlo k prosazování vlastní činnosti, především činnosti praktické. (Šimoník, 2005)

Po druhé světové válce se začalo objevovat mnoho inovačních hnutí, která kladla důraz na aktivní spoluúčasť žáků. Vyučovací metody směřují k aktivní činnosti, a to myšlenkové i praktické. (Skalková, 2007)

V posledních desetiletích hovoříme o tzv. alternativních metodách. Snažíme se maximálně využívat pomůcky, didaktickou techniku, zařazujeme regulační a zpětnovazební prvky do vyučovacích metod, klademe důraz na využívání aktivizačních metod, integraci slova, názoru a praktické činnosti. Tyto metody vedou ke snížení strachu ze školního vyučování, odbourávají úzkost a stres, podporují individuální i kolektivní učení, zaměřují se na seberealizaci a sebekontrolu. (Skalková, 2007; Šimoník, 2005)

## 1.2 Klasifikace výukových metod

Jednoznačná klasifikace výukových metod je poměrně složitou záležitostí. V pedagogické literatuře se můžeme setkat s velkým množstvím třídění. V této diplomové práci se autorka zaměří na dělení metod dle Maňáka.

Klasifikaci základních metod výuky J. Maňáka (Maňák a kol., 1997) lze rozdělit dle několika základních aspektů, a to na aspekt didaktický, psychologický, logický, procesuální, organizační a interaktivní.

Nejčastějším způsobem dělení metod je aspekt didaktický. Dle něj můžeme metody dále rozdělit na tři podskupiny, a to metody slovní, názorně demonstrační a praktické.

Asi nejčastější metodou užívanou ve školství je právě metoda slovní. Do této skupiny nepatří pouze metody monologické, jako jsou vysvětlování, vyprávění, popis, výklad, přednáška ad., ale také metody dialogické, ke kterým řadíme rozhovor, diskusi, besedu; metody písemných prací a metody práce s učebnicí a knihou.

K metodám názorně-demonstračním řadíme pozorování předmětů a jevů, předvádění různých předmětů, činností, pokusů a modelů, demonstraci statických obrazů a statickou a dynamickou projekci.

K propojení teorie s praxí využíváme metody praktické. Do této skupiny patří nácvik pohybových a pracovních dovedností, žákovské laborování, pracovní činnosti, které mohou probíhat v různých prostorách školy i mimo ni, a grafické a výtvarné činnosti.

Aspekt psychologický se zaměřuje na metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků. Dělíme je na metody sdělovací, metody samostatné práce žáků a metody badatelské, výzkumné a problémové.

Aspekt logický člení metody podle probíhajících myšlenkových operací. Záleží na tom, jaký myšlenkový postup se při dané metodě dominuje. Patří sem postup srovnávací, induktivní, deduktivní a postup analyticko-syntetický.

Pod pojmem procesuálního aspektu si představíme metody z hlediska fáze výchovně-vzdělávacího procesu, tedy kdy danou metodu z hlediska vyučovací jednotky do výuky zařadíme. Dle tohoto kritéria dělíme metody na motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační.

Aspekt organizační udává variantu metody z hlediska výchovných forem a prostředků, tedy kombinace metod s organizačními formami výuky či kombinace s vyučovacími pomůckami.

Z hlediska interaktivního aspektu dělíme metody na diskusní, situační, inscenační, didaktické hry a speciální metody. Právě na tyto metody se autorka diplomové práce bude dále výhradně zaměřovat.

## 2 Aktivizační výukové metody

Aktivizační výukové metody, zkráceně aktivní vyučování, jsou takové metody, při kterých se nepodávají holé informace sedícím a poslouchajícím žákům, ale tyto metody vyžadují, aby se žáci sami aktivně do výuky zapojili. Nutí je tedy k tomu, aby přemýšleli, vyvozovali nějaké závěry, porovnávali určité jevy, objevovali nové skutečnosti a zároveň aby byli samostatní a nesli za svou činnost odpovědnost.

*„Aktivizující metody jsou takové 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.“* (Jankovcová, Průcha, Koudela in Maňák, Švec 2003)

Již J. A. Komenský kladl důraz na aktivní učení a na žákův osobní prožitek. Proč ho kladl je zřejmé – člověk si jím zapamatuje větší množství informací, a to tím více, čím více zapojí smyslů nebo dokonce něco zažije a vyzkouší si to tak říkajíc „na vlastní kůži“. Prožitek totiž zanechá hlubší paměťové stopy. (Zormanová [online], 2012)

Metody aktivního vyučování jsou charakteristické tím, že jsou zaměřené na žáka, předpokládají zapojení všech přítomných jedinců do procesu výuky. Žák není pasivním objektem, jak je mu při klasických výukových metodách, jako je vysvětlování, výklad, či popis, ale je centrem zájmu, podílí se na průběhu a obsahu výuky. Právě kvůli těmto důvodům se aktivizační metody začínají do vyučovacího procesu zapojovat stále častěji. (Sitná, 2009)

Aktivizační výukové metody lze označit za takové, které z metodického hlediska ve srovnání s „pasivními“ metodami zlepšují proces výuky a jsou efektivnější. Cílem těchto metod tedy je vyměnit monologické metody za dynamičtější formu, která studenty vtáhne do děje nenásilným způsobem a zvýší tak jejich zájem o probíranou tematiku. Výhodou těchto metod je také změna vztahu učitele a žáka, kdy se učitel určitým způsobem „vzdává“ role dominantního a mění ho na vztah partnerský a rovnocenný – není už tím, který převážnou část výuky mluví, ale dává mnohem větší prostor žákům. (Kotrba a Lacina, 2007)

## 2.1 Aktivita ve vyučování

Aktivita žáků ve vyučování je dnes jednou z velmi důležitých součástí pedagogického procesu. Podle různých studií je mnohem větším přínosem pro žáky to, co si sami vyzkouší a na co si sami přijdou, než to, co je jim holým slovem učitele předáno.

Princip aktivity (nebo též aktivnosti) ve vzdělávání se dostal do popředí již v renesanci, a to z důvodu potřeby odstranit mechanické memorování a pěstování vlastního úsudku. Na potřebu aktivity ve výchovně-vzdělávacím procesu poukazovali už F. Rabelais a T. Campanella. (Svobodová a Šmahelová, 2007)

O zavedení žákovské aktivity se také snažil J. A. Komenský v 17. století, ovšem aktuálním problémem se stala až ve století 19., a to kvůli tehdejšímu herbartismu, který svou strnulostí a důrazem na pamětní učení začal být brzdou pro rozvoj nového vzdělávání. Společnost už tehdy kritizovala pasivitu žáka ve škole, až kritika vyústila v tzv. kopernikovskou revoluci a v pedocentrismus, ve kterém je středem zájmu dítě. Tím přešel pedeutologický model koncepce výuky k modelu pedocentrickému. Tehdejší reformní hnutí vyzdvihovalo nový výchovně-vzdělávací styl, na který navázalo mnoho autorů. Podstatou mnoha reformních škol byla právě aktivita žáka spojená s iniciativou a úsilím, snahou, energetickým postupem a samostatností. (Maňák, 1998; Svobodová a Šmahelová, 2007)

Aktivitou žáků ve vyučování se z významných osobností zabýval také J. J. Rousseau, který požadoval ve vzdělávání přirozenost a svobodu člověka. Na Rousseaua navázal L. N. Tolstoj. Tolstoj považoval za nejdůležitější aspekt vyučování vlastní práci, iniciativu, vlastní úsilí a zájem žáka.

Koncem 19. stol. začala kritika klasické školy, kritizovala se především pasivita žáků. V závislosti na této kritice se začaly objevovat tzv. reformní pedagogické koncepce, někdy nazývané jako alternativní způsoby výuky. K nejvýznamnějším průkopníkům reformní pedagogiky patřili E. Keyová, G. Kerschensteiner, P. P. Blonskij, J. Dewey, R. Steiner, M. Montessoriová, O. Decroly, P. Petersen, H. Parkhurstová, C. Freinet a z českého prostředí např. S. Vrána nebo V. Příhoda. (Maňák, 1998; Pecina a Zormanová, 2009)

Aktivitu ve výuce chápe Maňák in Kotrba a Lacina (2011) následovně: „*Aktivitou ve výchovně-vzdělávacím procesu je třeba rozumět zvýšenou, intenzivní činnost žáka, a to*

*jednak na základě vnitřních sklonnů, 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.“*

Průcha a kol. (2003) chápe aktivitu z hlediska pedagogického pojmu jako: „*Činnost, při které musí člověk projevit vyšší úroveň iniciativy, samostatnosti, musí vynaložit větší úsilí, postupovat energičtěji, být celkově výkonnější a efektivnější.*“

Aktivní žák je takový, který se snaží svojí činností a aktivitou převyšovat ostatní spolužáky, sám si uvědomuje přínos svého aktivního přístupu, usiluje o dosahování stanovených cílů a celkově projevuje svou aktivitu ve vyučování. (Maňák, 1998)

Aktivitu lze rozdělit na aktivitu biologickou, jež je primární, ovšem může působit živelně a někdy může jít i proti výchovně-vzdělávacím cílům, a aktivitu uvědomělou, která vyrůstá z volního úsilí a jde za výchovnými cíli. Oba druhy aktivity jsou nezbytné, poněvadž jsou součástí lidské existence. Aktivita zasahuje celou osobnost a je předpokladem pro sebevýchovu. (Maňák, 1998)

Určujícím znakem zkvalitňování aktivity je hledisko postupného osamostatňování se jedince, které lze podle Maňáka (1998) rozlišit na určité stupně žákovské aktivity. Za prvotní aktivitu považujeme tzv. aktivitu vynucenou, při ní učitel musí žáky nutit k činnosti, žáci v této době ještě nejsou zvyklí se samostatně podílet na výuce a jakoby se „učí“ být aktivní. Následuje aktivita navozená, při které už učitel žáky k činnosti nenutí, protože se na pokyn učitele začnou sami do práce zapojovat. Aktivita nezávislá je již na samotném žákovi, který projevuje vlastní zájem o danou činnost a chce být aktivní. Poslední fází je pak angažovaná aktivita, kdy je žák silně aktivizován a přináší mu i jisté uspokojení z vlastní činnosti.

Existují i žáci, kteří nevykazují žádnou aktivitu, v tom případě hovoříme o naprosté pasivitě, která může být i patologickým procesem dítěte, např. negativismus, mutismus ad., nebo výrazem vzdoru, nespokojenosti apod. (Maňák, 1998)

Za nejuznávanější a nejvyšší stupeň aktivity žáka je považován projev kreativity, tedy spojení tvořivosti žáka s novostí a užitečností, a to jak v subjektivní tak objektivní rovině. Při kreativitě se rozvíjí mnoho myšlenkových a poznávacích procesů jako je myšlení, paměť, představivost, obrazotvornost, fantazie, ale také různé tvůrčí schopnosti. (Lokšová a Lokša, 2003)

Aktivitu žáků lze chápat jako určitou úroveň dynamiky jejich činností, která dle Drahozala, Kiliána, Kohoutka (1997) závisí na anticipačním významu cíle činností, systému motivačních činitelů, náročnosti úkolu motivačních činitelů, náročnosti úkolů na poznávací procesy, napětí vyplývajícího ze sociálně psychologické situace.

## 2.2 Tvořivý učitel

Tvořivost Průcha a kol. (2003) charakterizuje jako: „*Duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli také inspirace, fantazie a intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale také nová, nezvyklá a nečekaná*“.

Tvořivost dodává člověku subjektivní smysl života, pomáhá mu úspěšněji zvládat životní překážky. Často bývá označována za vlastnost člověka, která je předpokladem pro tvorbu v různých oblastech a oborech a základem pro vynálezeckou činnost, která člověku usnadňuje život. Tvořivost lze označit za základní pilíř zábavy a humoru, je též součástí relaxace. (Němec, 2004)

K tradičním podmínkám výkonu učitele patří v první řadě odborné znalosti, metodické dovednosti, ideová orientace ad. To jsou ovšem požadavky, které už dnes pro výkon učitelské profese nejsou dostačující. Dnes se kromě toho požaduje, aby byl učitel psychicky vyrovnanou osobností, protože škola dnes přispívá k zvýšené neurotičnosti žáka. Učitel musí mít dobrou úroveň komunikace, jeho výuka by měla být interaktivní, měla by splňovat požadavky moderního vyučování – zapojování techniky, rozvíjení klíčových kompetencí, rozvíjení mezipředmětových vztahů a do toho by měl být ještě tvořivý a svojí výukou zaujmout. (Maňák, 1998)

Dnešní učitel se musí smířit s myšlenkou, že obsahově není možné zvládnout všechny oblasti lidského vědění a že ho mnozí žáci v různých oblastech předčí. Proto by měl být osobností, ze které žáci mohou čerpat zkušenosti pro utváření svého vlastního pojetí hodnot. (Němec, 2004)

Co si tedy představit pod pojmem tvořivý učitel? Tvořivý učitel toleruje potřeby, názory i chyby žáka, podporuje jeho samostatné myšlení a jednání, pomáhá mu vyhledávat informace, vede žáka k pozitivnímu vztahu k učení, vyžaduje aktivní a uvědomělou



disciplínu a odpovědnost, očekává úspěch od každého žáka, je potěšený, když si žáci kladou otázky, komunikují, ale třeba i vyjadřují kritiku. Nechce po žácích, aby byli slepě poslušní. Tvořivý učitel podněcuje učební iniciativu žáků, zajišťuje svobodné prostředí k práci, podporuje kreativitu a intelektuální flexibilitu žáků, povzbuzuje žáky k sebehodnocení, pomáhá jim stát se citlivým vůči druhým lidem. (Maňák, 1998)

Nowaková in Jůva (1998) považuje za tvořivého učitele toho, kdo ve školství odstraní šablonovitost, kdo vlastním způsobem práce zdokonaluje proces vyučování, kdo hledá lepší způsoby kontroly znalosti žáků, kdo využívá didakticko-výchovné prostředky nějakým novým a dosud nepoužitým způsobem, kdo povzbuzuje žáky k myšlení a samostatnosti.

Tvořivá práce má své zákonitosti a probíhá v několika etapách. První fází je inspirace, což je stádium nezaujatého hledání podnětů, námětů a motivů. Tato fáze je charakterizována spontánností, představivostí a intuicí. Jejím účelem je nalézt co nejvíce nápadů. V případě učitele se tedy jedná o různé nápady, kterými by mohl výuku ozvláštnit. Druhou fází je klarifikace, jejímž smyslem je vyjasnění účelu a cíle práce, tedy jak by daný nápad přispěl do výuky, co by bylo jeho cílem. Třetí fáze se označuje jako destilace, kdy jsou myšlenky pozorně zkoumány a posuzovány. Učitel v této fázi vybírá nejlepší nápady k dalšímu rozpracování. Další, tedy čtvrtou, fází by měla v ideálním případě nastat fáze inkubace. V této etapě by mělo dojít k několikadenní nečinnosti, aby nevědomí dostalo prostor problémy zpracovat a získat odstup k lepšímu posouzení. Pátou fází je pak pilná práce, kdy učitel definitivně zvolí postup a začne své nápady a myšlenky rozpracovávat, upravovat a vylepšovat. Během celého procesu může docházet k vracení se k předešlým fázím. (Petty, 2008)

A jak vidí dobrého učitele samotní žáci? Dle Patersonové (1996) žáci za dobrého učitele považují toho, kdo se i nudnou látku snaží podat zábavným způsobem, kdo má dobrý smysl pro humor a dokáže se s žáky zasmát. Dále žáci uváděli, že dobrý učitel způsobí, že se sami budou chtít učit.

Z výše uvedeného jasně plyne, že žáci nepovažují za dobrého učitele odborníka v daném oboru, ale někoho, kdo dokáže zaujmout pozornost žáků a kdo dokáže vyjít vstříc dětskému smyslu pro humor. K tomu je zapotřebí aktivní a tvořivý přístup učitele.

Tvořivý učitel vyvolává tuto vlastnost i u žáků. Lze říci, že podmínkou rozvoje tvořivosti žáků jsou právě tvořiví učitelé. Tvořivý žák preferuje vlastní zkušenost na úkor

ověřené, didakticky podané zkušenosti učitele. Je ochoten riskovat a pouštět se do nejistých a neznámých situací, které vnímá jako dobrodružné. Tyto situace tvořivý žák hodnotí nezávisle na názoru druhých lidí, tyto názory bere jako podružné. (Němec, 2004)

## 2.3 Klasifikace aktivizačních výukových metod

Existují různá dělení aktivizujících metod. Maňák, Švec (2003) dělí aktivizační metody na:

- metody diskusní: forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci vyměňují názory na dané téma, argumentují a nacházejí společné řešení,
- metody heuristické<sup>1</sup>: učitel žákům poznatky přímo nesděljuje, ale vede je k tomu, aby si je sami postupně osvojovali,
- metody situační: řešení problémových případů, které odráží reálný případ ze života, jejich řešení je často nejednoznačné,
- metody inscenační: jejich podstatou je sociální učení v modelových situacích, v nichž jsou žáci sami aktéry předváděných situací,
- didaktické hry: svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě.

Sitná (2009) třídí aktivizační metody jiným způsobem, a to následovně:

- metody skupinové: aktivní spolupráce žáků rozdělených do různě velkých pracovních týmů, které využívají vrstevnické peer učení,
- metody další: prezentace seminární práce, jeden proti všem ad.,
- pedagogické hry: spojení učení a zábavy, včetně „kartičkových“ metod.

---

<sup>1</sup> Heuristika pochází z řec. *heuréka* = objevil jsem, našel jsem, je to věda zkoumající tvůrčí myšlení. (Maňák a Švec, 2003)

Ouroda (2004) dělí aktivizační metody obdobným způsobem jako Maňák a Švec (2003), a to na: hry jako metody výuky, diskusní metody, situační metody, inscenační metody, programové vyučování a problémové vyučování.

Oproti Maňákovi a Švecovi (2003) zmiňuje Ouroda (2004) navíc programové vyučování, které vychází z přesně definovaných cílů, vstupní diagnostiky žáka, vhodně uspořádaných podmínek učení, důkladné znalosti procesu učení a učiva, přičemž nositelem programu může být programová učebnice, vyučovací stroj, počítač, simulátor apod. Při problémovém vyučování se řeší určitý problém, který je různě pojat, zpracován a řešen.

Další autoři dělí aktivizační metody podobnými způsoby, jako je uvedeno výše, např. Kotrba, Lacina (2011) dělí aktivizační metody na: problémové vyučování (heuristické), diskusní metody, situační metody, inscenační metody, hry a speciální metody (zde zahrnují projektovou výuku, metodu cvičení ve vnímavosti apod.).

Co se týče zhodnocení výše uvedeného dělení aktivizačních metod, ztotožňuje se autorka této práce nejvíce s dělením dle Kotrby a Laciny (2011), a to z toho důvodu, že je pro ni z uvedeného dělení nejpřehlednější.

Svobodová (in Maňák, 1997) vymezuje za hlavní znaky a přínos aktivizujících metod pozitivní přístup, individualizaci, vlastní činnost, variabilitu, svobodu, kooperaci, konstruktivní přístup, smysluplnost a srozumitelnost, hravost, zdravotní aspekt a globální pojetí.

K dalšímu přínosu aktivizujících metod patří změna atmosféry ve třídě, jelikož atmosféra ve třídě se stává přátelštější. Žáci musí nad danou problematikou přemýšlet, vytvářet vlastní názory a úsudky. Podporuje se argumentace, kreativita, komunikace, včetně respektu k druhým, a týmová práce. (Pecina a Zormanová, 2009)

Z výše uvedených informací lze aktivizační metody zhodnotit jako metody, kterými lze naučit žáky spolupracovat, rozvíjet komunikační a prezentační dovednosti, argumentovat, obhájit vlastní názor, samostatně a smysluplně uvažovat, přispívat svými myšlenkami kolektivu, respektovat názory druhých apod.

Dle T. Kotrby a L. Laciny (2007) lze aktivizační metody dále dělit dle následujících kritérií:

**- Podle časové náročnosti přípravy lektora:**

- a) do 10 minut;
- b) do 30 minut;
- c) 31 minut a více.

**- Podle časové náročnosti aplikace metody ve výuce:**

- a) 5-10 minut;
- b) do 30 minut;
- c) celá vyučovací hodina;
- d) více než jedna vyučovací hodina.

**- Podle materiálové a obsahové náročnosti na přípravu:**

- a) bez náročné přípravy;
- b) podklady pro aplikaci metody jsou nutné.

**- Podle materiálové náročnosti ve výuce (pomůcky nutné pro realizaci, vybavení třídy):**

- a) bez jakéhokoliv materiálového vybavení (případně postačí vybavení třídy);
- b) nadstandardní vybavení učebny (dataprojektor, počítač, zpětný projektor, interaktivní tabule);
- c) potřeba více učeben pro realizaci, případně další specifické požadavky.

**- Podle účelu a cílů použití ve výuce (vhodnost metod):**

- a) úvodní motivace studentů;
- b) odreagování studentů;
- c) diagnostika (zkoušení);
- d) výklad (oživení, zpestření);

e) opakování probrané látky.

**- Podle požadavků na samotné studenty:**

a) bez přípravy;

b) s předchozí domácí přípravou;

c) bez požadavku na jakékoliv znalosti;

d) pro realizaci nutnost určité znalostní báze.

### **2.3.1 Problémové vyučování**

Problémem se ve vyučovacím procesu myslí učivo, které je upraveno tak, že nutí žáka k přemýšlení (srovnávání, třídění, hodnocení dat, zjišťování vztahů a souvislostí, vyvozování závěrů), které vede k novým poznatkům. (Šimoník 2005)

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*“.

Problémové metody vedou k produktivní činnosti při osvojování učiva. Podstata těchto metod spočívá v tom, že učitel vytváří nějakou problémovou úlohu a žáci si pomocí samostatné, či skupinové práce mají osvojit nové poznatky, při kterých uplatňují své tvůrčí možnosti. Na těchto metodách se ale velkou měrou podílí i učitel, je zde jistá rovnováha mezi činnostmi žáků a učitele. (Obst, 2017)

Problémové vyučování se někdy označuje také jako heuristická metoda. Heuristika je věda zkoumající tvůrčí myšlení, je to tedy způsob řešení problémů.

Tyto metody se v současné výuce výrazně posilují, protože společnost chce, aby škola u žáků rozvíjela aktivní a tvořivé osobnosti. Ve srovnání s klasickými metodami učitel žákům informace nesdílí, ale vede je k tomu, aby si na ně sami přicházeli a aby si je postupem času osvojovali. Učitel ale žákům pomáhá, radí, řídí a usměrňuje, na výuce se tedy podílí. (Maňák, Švec, 2003)

Zelina (1996) doporučuje při řešení problému sled operací pod názvem DITOR:

D = definuj problém

I = informuj se

T = tvoř řešení

O = ohodnot' řešení

R = realizuj řešení

Tato metoda spočívá tedy v následujícím postupu: učitel na začátku hodiny stanoví nějaký problém a sdělí ho žákům, žáci si vytváří hypotézy a návrhy řešení. Pomocí pokusů a hledání informací si ověřují správnost svého řešení. V případě neúspěchu si stanovují nové hypotézy a nové návrhy řešení. Při těchto procesech jsou pod dohledem učitele, který jim může radit a pomáhat. Jakmile přijdou na správné řešení, učitel toto potvrdí a žáci si takovéto poznatky do budoucnosti pamatují mnohem lépe, než když je jim řešení bez jakéhokoliv úsilí sděleno učitelem. Pokud žáci sami přijdou na řešení situace, mají pro ně tyto metody silně motivační účinek. Ovšem i nezdařené pokusy o vyřešení problému mají velký výchovný i vzdělávací význam.

Problém by měl vycházet z reálných životních situací, nebo na ně navazovat, čím je totiž problém přirozenější, tím více žáky aktivizuje. Problémové úlohy musí být přiměřené, jinak žáky demotivují. Také by problémové úlohy měly žáka vést k uvažování, hledání, zkoumání a dalšímu studiu. (Šimoník, 2005)

Výukové problémy mohou být formulovány různě. Nečesaná (2003) navrhla soustavu progresivně stupňovaných problémových úkolů. K nim patří například doplnění neúplného textu (úvaha, schéma) z hlediska logického úsudku; uspořádání nezvyklého sestavení faktů (čísels, slov, vět, myšlenek atd.) tak, aby z nich bylo možné vytvořit nějaký celek; upravení úmyslné chyby; vyčlenění údajů, které do schématu úlohy nepatří, protože neodpovídají podmínkám; zodpovězení záporně postavené otázky a převedení ji na formu kladnou, vymyšlení věty, vyprávění příběhu, který by řešil nějakou rozpornou situaci; výběr správného řešení ze dvou, tří řešení; pořízení důkazu k určité definici a uvedení příkladu na porušení definice; nalezení principu předloženého schématu; navržení možných řešení určité úlohy, nebo určení jediného možného řešení při spolupráci ve skupině nebo samostatně; objevení problému za spolupráce s ostatními žáky; samostatné objevení problému, jeho formulace, uvedení hypotézy a zdůvodnění řešení.

Jako každá výuková metoda má i tato svá úskalí. Oproti klasickým metodám zabere mnohem více času, nelze ji použít na každé téma – témata, která jsou založena na faktech, nebo u nichž nemůžeme očekávat, že by žáci mohli příslušný problém vyřešit – zcela nová témata, u kterých se nemají o co opřít. Heuristická metoda může vést i k tomu, že se žáci nenaučí poslouchat souvislému textu, což jim může při pozdějším studiu uškodit. Pro učitele je poměrně náročná, a to hlavně pro méně zkušené učitele. (Zieleniecová, 2012 [online])

Při zavádění této metody do výuky velmi záleží na způsobu a formě, jak problém žákům předložíme. Musíme brát ohled na jejich schopnosti a možnosti, abychom je těmito úkoly nedemotivovali (příliš snadné, nebo naopak příliš náročné problémy). Vždy by měl být problém stanovený tak, aby žák mohl vycházet ze skutečného života. Zařazení těchto metod do výuky je žádoucí, ovšem je nutné podotknout, že z časových důvodů není možné takovými metodami zcela nahradit metody klasické.

### **2.3.2 Diskusní metody**

Diskuse, taktéž debata, disputace, rozprava, porada, rozmluva, beseda, rokování, výměna názorů, je komunikace členů skupiny o určitém problému.

Diskusní metody jsou charakteristické tím, že si ve skupině členové vzájemně kladou otázky a odpovídají si na ně. Jejich smyslem není jen výměna názorů, ale i rozvoj schopností vystupování, vyjadřování vlastních myšlenek a názorů, přijímání či odmítání kritiky, obhajoba vlastních postojů atd. (Šimoník, 2005)

H. Glöckel a F. Kammann in Maňák a Švec (2003) uvádí specifické nároky na vedení diskuse. Patří k nim vhodně zvolené téma, pro členy skupiny musí být atraktivní, obsahující provokující podněty, rozpory. Průběh diskuse je řízen jednacím řádem a probíhá ve fázích. Nutný je předběžný i průběžný výcvik žáků v dovednostech diskutovat, především jejich aktivní zapojení, zrakový kontakt, naslouchání druhým, srozumitelná řeč, respektování názorů druhých. Žáci by měli být včas informováni o tématu, aby si mohli případně připravit argumenty, je nutné, aby měli alespoň částečnou znalost problematiky. K dalším nárokům na vedení diskuse patří její řízení, tedy kdy je komu povoleno mluvit, jakou dobu na promluvu kdo má, je třeba také myslet na přestávky. Pro dobrou diskuzi je nezbytné příznivé klima skupiny. Důležité je zajištění dobrých organizačních a prostorových podmínek, např. komunikace v kruhu, vymezená doba apod.

V případě, že učitel diskusní metody do výuky zařazuje, je dobré, aby si žáci vytvořili určitá pravidla a zásady pro vedení diskuze a tato pravidla by měli dodržovat. V pravidlech by měly být obsaženy body typu: respektovat názory druhých, nezesměšňovat ostatní kvůli jejich názorům, neskákat druhým do řeči, neurážet se, neodbočovat od tématu, nemít za každou cenu poslední slovo apod.

K nevýhodám diskusních metod řadíme opět časovou náročnost. Častým problémem bývá, že se ve vymezeném čase nestihne dojít k vytyčenému cíli. Problémem může být i špatně zvolené téma, o kterém žáci mají minimální povědomí, a tudíž je následná diskuze neefektivní.

### **2.3.3 Situační metody**

Situační metody se zaměřují, jak už vypovídá jejich název, na nějakou konkrétní situaci ze života, přičemž řešení této situace pak přináší žákovi nový pohled na danou skutečnost, velmi často toto řešení není jednoznačné. Tyto metody jsou tedy založeny na konfrontaci zkušeností, vědomostí, dovedností, názorů a postojů učícího se s konkrétním případem, který je buď simulovaný, nebo reálný, ale nějakým způsobem zjednodušený. Jelikož při řešení situace se může uplatňovat celá řada přístupů a postupů, je nutné, aby žák dokázal pohotově reagovat a aby byl do určité míry o dané problematice informovaný. Pokud nastolíme žákům takové případy, které budou zajímavé, podníme, podpoříme a oživíme jeho poznávací procesy. (Obst, 2017)

Přínos v řešení didaktických situací spočívá i v jejich mezipředmětovosti. Situace totiž můžeme volit z různých oblastí, např. z jednoho konkrétního předmětu, ze vzdělávací oblasti, z výchovného procesu, z oblasti mezilidských vztahů atd. (Obst, 2017)

Při realizaci situační metody dochází k následujícím etapám. V úvodu dochází k prezentaci modelového případu ve slovní či písemné formě. Následuje získávání dalších informací, tyto informace poskytuje buď přímo učitel, nebo je žáci hledají z jiných zdrojů. Poté dochází k vlastnímu řešení případu. Při tom žáci mohou pracovat individuálně nebo ve skupinách. Po řešení případu žáci přistupují k rozboru variant a řešení, navzájem o tom diskutují a hledají nejlepší závěr. Zhodnocením výsledků a zobecněním závěrů se pak metoda uzavírá.



Problémové situace můžeme dle Kotrby a Laciny (2007) uvést hned několika způsoby ukázek:

- Textová ukázka: popisuje konkrétní situaci, příběh, či úryvek z knihy,
- Auditivní ukázka: namluvený příběh, ukázka poezie, nahrávka rozhovoru,
- Video ukázka: divadelní ukázka, reklama, scéna z filmu,
- Počítačová podpora: webová stránka s textem, videem, výukovým programem

Existují různé varianty těchto metod. Maňák a Švec (2003) uvádí metodu rozboru situace, řešení konfliktní situace, metodu incidentu, dynamickou situační metodu a basketovu metodu.

Metoda rozboru situace je taktéž nazývána jako harvardská metoda. Podstatou je analýza konkrétního životního problému z různých hledisek a návrhy na jeho řešení. Důraz je kladen na samostatnost žáků a na následnou diskuzi.

Metoda řešení konfliktní situace (též rozborová situace) je založena na rozboru rozporuplného případu a zvážení možných řešení. Důležité je vybrat takový konflikt, jehož řešení bude podníceno různorodostí názorů, střetáváním zájmů apod. Cílem není najít konkrétní řešení, ale zamyslet se nad různými úhly pohledu na daný konflikt. Učitel se musí zamyslet nad řádným vybráním případu a organizaci jeho projednávání. (Borák, 1969)

Metoda incidentu je opět určitá obdoba výše uvedeného. Cílem je, aby se žáci naučili pokládat otázky tím způsobem, že dospějí k řešení situace. Žáci tedy kladou nejrůznější otázky a učitel odpovídá pouze na dotazy žákům, neposkytuje jim ale žádné další myšlenky. Jakmile žáci získají všechny potřebné indicie, stanovují podstatu případu a navrhují alternativní řešení. V poslední části se provádí zobecnění, někdy ovšem v důsledku nesprávně kladených otázek nejsou žáci schopni případ vyřešit, protože neodhalili jeho podstatu. (Borák, 1969)

Dynamická metoda je zaměřena na komplexnější případy, jedná se o náročný případ, ve kterém se objevují i nepředvídané okolnosti. Řešení je založeno i na jednáních s odborníky a zodpovědnými činiteli. (Maňák a Švec, 2003)

Basketova metoda souvisí s řešením takové situace, kdy se musí vyřídit daná korespondence. Žáci se tedy učí vyřizovat v časovém limitu a s omezenými informacemi

korespondenci, která rozhoduje o konkrétních problémech. Tato metoda je velmi náročná, na základních školách se téměř nepoužívá. (Borák, 1969)

Výhody situačních metod spočívají v zaměřenosti na praxi, ve výcviku rozhodování, v sociálním učení, v emocionálním působení a v uplatnění teoretických poznatků.

Nevýhodou je časová náročnost, určité zjednodušení a zkreslení problému.

Celkově lze za tyto metody říci, že se aplikují především ve vzdělávání dospělých a v přípravě pracovníků v profesích náročných na spolupráci při řešení nejednoznačných situací. (Maňák a Švec, 2003)

### 2.3.4 Inscenační metody

Tyto metody nazývané také jako metody hraní rolí se od situačních metod liší tím, že jsou žáci vtaženi do prožívání situace a sami ztvárňují a představují určité osoby, činnosti apod. Jsou tedy založeny na dramatickém učení a mohou výrazně napomáhat osobnostnímu a sociálnímu rozvoji. (Šimoník 2005)

Inscenační metody mají dlouhou historii, používali je už staří Římané při školení právníků a rétorů, jejich stoupencem byl také J. A. Komenský. V moderní době je prosazoval J. L. Moreno, který je využíval při skupinové terapii. (Maňák a Švec, 2003)

Dle Valenty (1998) je hraní rolí metodou, která žáka plně osobnostně rozvíjí, a to nejen v samotném předvádění, ale i v její přípravě a následné reflexi.

Maňák a Švec (2003) uvádí tři základní fáze průběhu těchto metod. První fází je příprava inscenace, která zahrnuje stanovení cíle, rozvržení obsahu, časový harmonogram, rozdělení rolí. Poté dochází k samotné realizaci, jejímž problémem často bývá získávání účastníků ke spolupráci při obsazování konkrétních rolí. Při nácviu pak dochází k rozmanitým kombinacím provedení, součástí realizace je i improvizace. Inscenační metody jsou zakončeny jejím hodnocením. Hodnocení musí být provedeno ihned po jejím ukončení, mělo by být citlivé a pozitivní.

Při hraní rolí žák může zobrazovat i sám sebe, a to:

- V situacích, které mohou nastat, nebo které už někdy nastaly, např. *Jak se zachováš, když ti někdo nabídne cigaretu?*

- V situacích, které zatím nastat nemohou, např. *Co bys změnil, kdyby ses stal starostou naší obce?*
- V situacích, které nastat nemohou: *Co bys dělal, kdyby sis mohl přát 3 jakákoliv přání?* (Šimoník, 2005)

Při hraní rolí žák nemusí zobrazovat jen sám sebe, ale může zobrazovat i jiný jev (jinou osobu, věc, ...), a to z oblasti reálné i fantastické.

Není důležité rozlišovat varianty inscenace, tedy strukturovanou (k popisu výchozí situace je připojen pro herce scénář), nestrukturovanou (vyvíjí se volně, bez scénáře) a mnohostrannou (všichni účastníci jsou aktivními aktéry a průběh sledují a hodnotí ustanovení pozorovatelé). Důležité je ponechat aktérům určitý čas na vžití se do role a časově omezit trvání inscenace, aby nedošlo k pocitům nudy a marnění času. Důležité jsou také postoje diváků, tedy těch, kteří jen přihlíží. (Obst, 2017)

### 2.3.5 Hry

Hra je výchovný prostředek, který hrál významnou roli během celého historického vývoje pedagogického myšlení. S velkou oblibou se setkává nejen u dětí, ale i dospělých. Charakteristika pojmu hra není jednoduchá. Hra je velmi široký pojem a lze si pod ním představit velké množství aktivit, které sahají od her sportovních přes hry počítačové až po hry divadelní. Pokud bychom shrnuli dosavadní definice pojmu hra, mohli bychom ji označit za činnost, která má smysl buď sama o sobě, nebo její smysl stojí mimo vlastní hru, a pak se stává prostředkem k dosažení jiných cílů. K důležitým principům hry patří pravidla, která hře dodávají napětí, obtížnost a usměřují ji. (Němec, 2004)

Možností, jak využívat hru ve výuce, je dnes obrovské množství. S rozvojem informačních technologií se začíná rozvíjet i pojem *game-based learning*, tedy vzdělávání založené na hrách. V tomto konceptu se ale myslí převážně hry elektronické. (Střelec, 2004 a Connolly a kol., 2012)

Hra ve škole se někdy též nazývá jako didaktická hra. To je taková, jejímž cílem je dosažení nějakých změn, např. získání vědomostí, dovedností, utváření postojů apod.

Příprava, ale i realizace výuky s didaktickou hrou je pro učitele velmi náročná. Učitel musí hodinu detailně promýšlet a vyrobit potřebné materiály.

Než učitel do výuky zařadí hru, musí mít stanovený její cíl, časový plán, pravidla, pomůcky a musí myslet také na způsoby vyhodnocení. Občas je těžké určit, zda hra, kterou chce učitel ve výuce použít, je smysluplná a zda bude mít nějaký účinek. Účinnost her je závislá na mnoha okolnostech, např. na aktivní spoluúčasti, zpětné vazbě, otevřenosti výsledků, interakci, soutěživosti, spolupráci a skupinové kohezi. (Hermochová, 1994)

Velmi důležité je správné vysvětlení pravidel, které by mělo zabrat co nejméně času. Důležitá je i zpětná vazba po uskutečnění hry. Úskalím užívání her ve výuce je hluk ve třídě. To ovšem učitel nesmí vnímat negativně, jelikož to vypovídá o tom, že žáci jsou aktivní a hra je pohltila. Také musí přemýšlet nad tím, že v případě práce ve skupinách musí rozložit síly žáků tak, aby byly skupiny rovnocenné.

Hry lze dělit dle různých kritérií.

Jankovcová (1989) dělí hry dle doby trvání na krátkodobé, které trvají několik minut až jednu vyučovací hodinu; střednědobé, trvající několik hodin jdoucích po sobě; dlouhodobé, které mohou trvat i celý školní rok.

Podle prostředí, kde se hry odehrávají, dělí Jankovcová (1989) hry na ty, které se odehrávají ve třídě, v tělocvičně, na hřišti, v přírodě apod.

Co se týká druhu převládající činnosti, lze hry rozdělit podle toho, co se při nich převážně osvojuje, tedy osvojování vědomostí, intelektových dovedností a pohybových dovedností.

Kotrba a Lacina (2011) dělí hry podle míry interakce mezi hráči. Neinterakční hry spočívají v tom, že každý žák hraje sám za sebe, nedochází ke kooperaci, učitel dohlíží na to, aby se dodržovaly pravidla a aby měli všichni stejné podmínky. Jedná se o hry typu osmisměrka, křížovka, atd. Interakční hry spočívají ve spolupráci, hráči na sebe působí, komunikují spolu, musí si dělit práci. Jedná se o hry, které jsou zaměřeny na taktiku.

### **2.3.6 Speciální metody**

V této kapitole budou zahrnuty další metody, které nelze zařadit do předešlých kategorií. Většinou se jedná o různé kombinace metod. K dalším aktivizačním metodám lze zařadit brainstorming, návštěvníky, projektovou výuku, snowballing, metodu I.N.S.E.R.T. ad.

### **2.3.6.1 Brainstorming**

Anglický termín brainstorming lze volně do češtiny přeložit jako „*bouři mozkou*“. Tato metoda vznikla před 2. světovou válkou, její vznik je spojen s reklamním průmyslem, kdy ji tvůrci reklam využívali při své práci. Postupem času se uplatnila i v dalších oborech.

Brainstorming lze ve škole využít jako aktivizační metodu, kdy je třeba, aby žáci vymýšleli různé nápady. Umožňuje u žáků rozvíjet kreativitu, tvořivé myšlení, vede k originalitě. Tuto metodu lze využít v každém předmětu. Stejně jako ostatní metody má i tato své specifické zásady.

V první fázi využití této metody je zapotřebí, aby jednotliví účastníci brainstormingu vymýšleli různé náměty, témata, věty, které je napadnou. Při této fázi ovšem nikdo vymyšlené poznatky nehodnotí, nekritizuje, nevysmívá se jim. Prvotní myšlenky bývají většinou racionální, s tématem přímo souvisí, postupem času přichází nápady nové, netradiční, tvůrčí, začíná se uplatňovat nevědomí. Nápady se během této fáze zapisují, čím více myšlenek žáci vysloví, tím lépe.

V druhé fázi pak dochází k tomu, že každý žák provede ke každé myšlence kritiku. V průběhu tohoto procesu se materiál začíná třídit, žák při tom uplatňuje své teoretické a praktické poznatky, často dochází k novým formulacím.

Výhoda brainstormingu spočívá v tom, že ho lze uplatnit v každém předmětu, na jakémkoliv téma či aktivitu. Lze jej zařadit do všech fází výuky – jako motivaci, fixaci apod. Je vhodný pro všechny věkové skupiny. Žáky aktivizuje a má produktivní povahu. Pro učitele je na přípravu nenáročný.

### **2.3.6.2 Projektová výuka**

V poslední době se s pojmem projekt velmi často setkáváme v různých oblastech jako je politika, vzdělávání, výzkum ad.

Terminologické vymezení pojmu projekt je různé. Z definic můžeme vymezit společné znaky a vymezit pojem projekt jako jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě. (Kratochvílová, 2006)

Projektem se tedy myslí komplexní pracovní úkol, při jehož řešení si žáci současně osvojují vědomosti a dovednosti. Při jeho realizaci se však uplatňuje celá řada aktivizačních metod. Důležitější než vlastní cíl projektu je cesta k cíli, aktivní a samostatná myšlenková i praktická činnost žáků při řešení dílčích úkolů a problémů, se kterými se žáci v průběhu realizace projektu setkávají. (Šimoník, 2005)

Příhoda in Kratochvílová (2006) vnímá projekt jako seskupení problémů. Projekt považuje za podnik žáků, který dává vyučování jednotný cíl a přispívá k jeho životnosti. Projekt představuje úkoly zahrnující stmelené učivo z různých předmětů nebo pouze z jednoho předmětu.

Vrána in Kratochvílová (2006) rozvíjí Příhodovo označení „*projekt jako podnik žáků*“ následovně. Projektem se myslí žákův podnik, za jehož výsledky nese odpovědnost a který jde za určitým cílem. Důraz se klade především na to, že téma projektu musí být žákovi blízké a musí vycházet z jeho potřeb. Právě to bývá totiž častým úskalím projektů ve školách. Za projektovou výuku se vydává spíše podnik učitele, nikoliv žáka.

Projektová metoda přináší žákovi nalezení smyslu poznávání a vzdělávání, výhodou také je, že se nepřeskakuje z tématu na téma, ale žáci mají čas dokončovat myšlenky a případně reagovat na chyby. Projekt by se měl týkat skutečných věcí a žáci tedy vidí smysl projektu v souvislosti se skutečným životem. Často se díky této metodě stává pro žáka škola podnětným prostředím, kam rád chodí, protože zde má možnost zažít dobrodružství s poznáváním světa. (Šimoník, 2005)

### **2.3.6.3 Snowballing**

Výhoda metody snowballing, neboli metody sněhové koule, tkví převážně v tom, že je poměrně jednoduchá na přípravu i samotnou realizaci.

Princip této metody je následující. Nejprve učitel sdělí žákům téma a vysvětlí, jak budou pracovat. Každému žákovi dá potřebný materiál k nastudování. Práce tedy začíná u jednotlivce, který samostatně pracuje na zadaném úkolu. Po uplynutí určitého času žáci vytvoří dvojice, kde mají za úkol spolu komunikovat a předat si informace, které nastudovali v úvodní fázi. Až uběhne stanovený čas, dvojice se spojí ve čtveřice, kde si opět sdělí další informace, tentokrát už mají za úkol podstatné informace zapisovat, vytvořit nějaký přehled, tabulku, graf apod. Poté práce buď končí, nebo dochází k dalšímu spojování skupin. Pokud

v této fázi učitel ukončí práci žáků, tak následuje prezentace výsledků. Žáci odprezentují, co se nového dozvěděli, jaké vyvodili závěry, shrnutí ad. Učitel dále může výsledky doplnit, případně upřesnit.

#### **2.3.6.4 Metoda I.N.S.E.R.T.**

Metoda I.N.S.E.R.T. je zkratka anglického „*interactive noting systém for effective reading and thinking*“. Je to jedna z metod kritického myšlení.

Tato metoda je založena na práci s odborným textem. Cílem této metody je, aby žák aktivně, vědomě a uvědoměle třídil data, zařazoval je do různých struktur, analyzoval, srovnával je a případně aby je i ohodnotil. Při této metodě se rozvíjí žákova samostatnost, ale dochází taktéž k rozvoji osobnosti.

Práce s odborným textem metodou I.N.S.E.R.T. vede žáky k tomu, aby si vytvořili vlastní postoje k informacím uvedeným v textu. Informace dělí na známé, nové, v něčem zajímavé a takové, o kterých by se chtěli dozvědět více.

Pro tuto metodu existuje několik základních značek, kterými žáci v textu označují svůj jedinečný vztah k informacím. Značky udržují jeho pozornost a pomáhají mu k porozumění textu – musí se na něj více soustředit. Při zaznamenávání značek do textu si žáci zvykají na to, že vzdělávání nespočívá v učení se nazpaměť, ale že nad informacemi musí přemýšlet. Ve finální části se pak žáci ve svém textu snáze orientují a zaměřují se jen na nejpodstatnější informace.

Metoda je o to účinnější, když po samostatné práci žákům umožníme, aby své zápisy porovnali s dalšími spolužáky, eliminovali tak chyby a rozšířili si další poznatky.

#### **2.3.6.5 Návštěvníci**

Při této metodě učitel rozdělí žáky do skupin – je na vyučujícím, jaké skupiny zvolí (homogenní, heterogenní). Třída se musí upravit tak, aby se skládala z několika stanovišť. Kolik je stanovišť, tolik je skupin žáků.

Na jednotlivá stanoviště učitel umístí archy papíru s učebními úlohami a volným prostorem pro reflexi, psací potřeby atd.

Každé skupině přiřadí stanoviště, vysvětlí, jak mají na daném stanovišti pracovat, kolik mají času a jak bude probíhat přesun skupin. Prvotní fáze může začít a spočívá v tom, že žáci pracují na svém domovském stanovišti. Po časovém limitu dochází k přesunu žáků na 2. stanoviště, ovšem jeden ze skupiny musí zůstat a další skupince vysvětlit, na čem pracovali a k jakým závěrům dospěli. Jakmile představí práci na daném stanovišti, vrací se ke své původní skupině a plní si spolu s ní další učební úlohy. Takto dojde k několika přesunům, dokud nenavštíví každá skupina všechna stanoviště.

Nakonec se skupiny vrátí na svá domovská stanoviště, kde jim na arch papíru přibýly nové záznamy a se kterými dále pracují – vyhodnocují je, stanovují závěry apod.

Učitel dále zhodnotí práci jednotlivých skupin, zaměří se nejen na získané informace, ale také na spolupráci, komunikaci apod.

## **2.4 Výpočetní technika ve výuce**

Žijeme v době, kdy jsou informační technologie nezbytnou součástí našeho života, je proto potřeba, abychom je dokázali využívat i ve výuce žáků.

V současné době existuje obrovská nabídka výukových programů, a to od těch jednoduchých v podobě textových dokumentů až po programy multimediální umožňující individuální i skupinovou výuku s velkoplošnou projekcí.

Tyto programy mohou mít ve výuce různé funkce. Žáci s programy mohou pracovat při procvičování látky, mohou využívat simulační programy, které například umožňují modelování procesů. Existují i různé programy, které jsou koncipované jako zábavné hry, využívají se především při procvičování učiva. Mnoho knižních nakladatelství spolu s klasickými učebnicemi vydává i elektronické učebnice, které jsou mnohdy interaktivní, často jsou doplněná různými videi a hypertextovými odkazy apod.

Využívání počítače ve výuce je pro žáka zajímavé, ale zároveň je pro něj přípravou na období, kdy opustí školu a bude nucen pracovat v prostředí, které se již bez výpočetní techniky neobejde. Žáci se tak učí ovládat běžný software a získávají počítačovou gramotnost. (Kalhous a Obst, 2003)



Ve výuce se objevují didaktické prostředky, které nazýváme multimédia. Tato multimédia umožňují vytvářet speciální multimediální učebny, v nichž je všechna audiovizuální technika promítána prostřednictvím multimediálního počítače na promítací plochu videoprojektoru nebo pomocí aktivního panelu zpětným projektoem, případně je učebna vybavena interaktivní tabulí. (Kalhous a Obst, 2003)

Všechny tyto multimediální prostředky lze skvěle využít pro aktivizaci žáků. Pro aktivizaci žáků stačí jen pouhý počítač a připojení na internet, který dnes nabízí celé množství stránek, na kterých lze aktivně procvičovat učivo do každého předmětu. Z hlediska českého jazyka lze využívat i různé elektronické slovníky, pravidla atd.

## **2.5 Výhody a nevýhody aktivizačních metod**

Aktivní výuka zaujímá k žákům přirozenější přístup než tradiční výuka, která se zaměřuje na jediný cíl, a to na učivo a pozornost. Při aktivním zapojení žáka se učivo osvojuje rozmanitými způsoby. Někteří učitelé ovšem zastávají názor, že běžné metody výuky jsou přirozenější a že jdou fakta přímo k žákům.

K hlavním přínosům aktivizačních metod patří následující: obsahují různé situace, kdy i žák může učit ostatní, to je jedna z vůbec nejefektivnějších způsobů zapamatování učiva, zvyšuje se čas, kdy se žák aktivně učí a kdy učivo aktivně přijímá, přemýšlí nad ním. Aktivizační metody podporují žákovo kreativní myšlení, žáci ztrácejí ostych při vyjadřování vlastních názorů, které si zároveň dokážou obhájit, kladou otázky. Aktivizační metody také podporují představitost žáků, budují zdravé sebevědomí, eliminují trému a stres, aktivizují myšlenkové pochody. Mají i pozitivní vliv na práci ve třídě, podporují týmového ducha, vytváří pozitivní klima a otevřenější atmosféru. Žáci jsou pomocí těchto metod vedeni k zodpovědnosti.

K nevýhodám při zařazování aktivizačních metod patří vyšší časová náročnost přípravy, častá nutnost úpravy prostředí, náročnější časová realizace. Od žáků se očekává, že už mnohdy musí mít k tématu alespoň základní vědomosti. Při skupinové práci může dojít k dominantnímu chování některých žáků, což pak může způsobit útlum jiného žáka, který se může bát vyjádřit svůj názor.

Aby se negativa aktivizačních metod co nejvíce eliminovala, je třeba, aby se do výuky nezapojovaly jen výjimečně, ale aby se staly běžnou součástí výuky, žáci je tak začnou brát za klasický způsob výuky a ztratí počáteční ostych.

Při zavádění těchto metod se mění celkový vztah učitele a žáka, kdy učitel přestává být direktivní a stává se rovnocenným partnerem. Učitel není ten, kdo většinu času mluví, ale ten, který řídí komunikaci, usměrňuje aktivity a je rádcem v případě nejasností.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 3 Výzkumné šetření

V teoretické části bylo uvedeno, že v hodinách českého jazyka velmi často převládají klasické metody výuky, a žáci tak získávají informace především pasivním způsobem. Jelikož jsou dnes hojně propagovány právě aktivizační metody, během kterých se na samotné výuce žáci sami podílejí a mnohdy se učí s minimální pomocí učitele, autorka práce se rozhodla vytvořit různé druhy aktivizačních metod, které budou zaměřeny právě na výuku skladby v českém jazyce.

V praktické části této diplomové práce jsme se zabývali tvorbou metodických listů s aktivizačními metodami do výuky skladby v českém jazyce a jejich následnou analýzou.

Při realizaci výzkumného šetření byly použity metody kvalitativního výzkumu. Tyto metody jsme vybrali proto, že umožňují prozkoumat daný jev a získat o něm nové poznatky. Pomocí kvalitativního výzkumu lze získat trojí typ dat, a to data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů. Právě poslední uvedený, tedy data z dokumentů, v této diplomové práci převažoval. Žáci v průběhu vyučovacích hodin vyplňovali různé pracovní listy, které poté autorka diplomové práce obsahově analyzovala. Při nestrukturovaném pozorování byly pořizovány terénní poznámky, které obsahovaly náhlé nápady, přepisy rozhovorů a různé poznatky žáků. Tomuto nestrukturovanému pozorování předcházelo vytvoření metodických listů do jednotlivých vyučovacích hodin, které byly vytvořeny za účelem zjištění požadovaných dat. (Švaříček a Šedřová, 2007)

Výzkumné šetření autorka tedy provedla tak, že vytvořila různé aktivizační metody do výuky skladby českého jazyka a zjišťovala, zda jsou tyto metody ve výuce efektivní, zda mají nějaký smysl a zda u žáků při jejich uskutečňování dochází k naplňování stanovených cílů, k rozvoji klíčových kompetencí, k jejich aktivnímu zapojení a k rozvoji logického myšlení.

Výzkum byl realizován v únoru a březnu roku 2019 na Základní škole Labské v Brně. Celkem bylo vytvořeno šest metodických listů, které byly použity v pěti hodinách českého jazyka mluvnice. Třídy, které se účastnily výzkumu, byly vybrány na základě osobní zkušenosti se školou. Jednalo se o dvě třídy, a to v 7. a 8. ročníku. V 7. ročníku se pohyboval počet žáků kolem dvaceti (přesný počet nelze stanovit, jelikož výzkum proběhl ve více

vyučovacích jednotkách a počet žáků z důvodu absence nebyl stále stejný), proběhly zde 4 vyučovací hodiny. V 8. ročníku se výzkumu zúčastnilo 24 žáků, a to v rámci jedné vyučovací hodiny, během které byly zrealizovány dvě aktivizační metody.

Praktickou část diplomové práce dělíme do třech hlavních kapitol – stanovení a cíle výzkumu; metodické listy a analýzy aktivizačních metod; shrnutí praktické části. Nejrozsáhlejší je kapitola s metodickými listy a jejich analýzou, ta je tvořena šesti podkapitolami, přičemž se každá zaměřuje na jednu konkrétní aktivizační metodu a její analýzu.

### **3.1 Stanovení cíle výzkumu**

Výzkum diplomové práce byl proveden analýzou různých vyučovacích jednotek a prací žáků za účelem ověření vlivu aktivizačních metod na naplnění výchovně vzdělávacích cílů, jako nástroj výzkumu sloužily vytvořené výukové materiály. V průběhu výzkumného šetření autorka sledovala, zda je takto pojatá výuka efektivní, zda rozvíjí nejen stanovené cíle, ale i kompetence žáků a jejich logické myšlení.

Cíle výzkumu:

1. Zjistit, zda vytvořené materiály naplňují stanovené výchovně vzdělávací cíle.
2. Zjistit, zda vytvořené materiály vzbuzují u žáků zvýšenou aktivitu oproti klasickým výukovým metodám.

### **3.2 Metodické listy a analýzy aktivizačních metod**

Tato kapitola se zaměřuje na tvorbu metodických listů a analýzu jednotlivých vyučovacích jednotek a materiálů získaných ve výuce.

Metodické listy pro učitele a materiály pro žáky vznikly za účelem sběru dat během pozorování a za účelem analýzy jednotlivých vyučovacích jednotek. Každý metodický list byl použitý v rámci konkrétní hodiny českého jazyka a následně došlo k podrobné analýze této metody z hlediska efektivity a jejího přínosu.

U každého metodického listu jsou uvedeny následující komponenty: cíl aktivity; ročník, pro který je aktivita vhodná; téma; výuková fáze, do které lze aktivitu zařadit; mezipředmětové vztahy; konkrétní klíčové kompetence rozvíjené při uskutečňování dané aktivity; pomůcky a potřebný materiál; místo konání; potřebný čas ke hře; průběh a pravidla; hodnocení a tipy, kterými lze danou aktivitu vylepšit, či pozměnit.

Součástí metodických listů jsou přílohy, které se nachází v závěru diplomové práce. Přílohy jsou tvořeny převážně různými pracovními listy, se kterými v rámci hodin žáci pracovali.

Analýzy aktivit se pak skládají z 3 základních částí, a to z popisu průběhu hodiny, naplnění cílů a reflexe vyučující.

### **3.2.1 Druhy přísudku – metoda snowballing**

#### **3.2.1.1 Metodický list**

**Cíl aktivity:** Žák vlastními slovy vysvětlí, jak pozná přísudek ve větě. Žák uvede rozdíly mezi jednotlivými druhy přísudků. Žák diskutuje s ostatními spolužáky na dané téma.

**Ročník:** 7.

**Téma:** Druhy přísudku

**Výuková fáze:** Expozice

**Mezipředmětové vztahy:** -

**Rozvíjené klíčové kompetence:**

- Kompetence k učení: žák se adaptuje na zvolenou aktivitu, pracuje samostatně, eliminuje případné překážky při učení, diskutuje o látce se spolužáky
- Kompetence k řešení problémů: žák při řešení problému vybírá vhodné způsoby řešení, přes případný neúspěch pokračuje v práci, nenechá se neúspěchem odradit, hledá nová řešení, v případě nejasností se nebojí zeptat okolí, vyhodnocuje výsledky vlastního řešení, své výsledky dokáže zobecnit, vytváří a využívá vizuální znázornění problému – myšlenková mapa, tabulka
- Kompetence komunikativní: žák využívá již známé informace, vyjadřuje se jednoznačně a srozumitelně, naslouchá druhým, odpovídá na otázky, nestydí se zeptat, když něčemu nerozumí, dokáže kriticky zhodnotit projev druhých, přemýšlí o názorech ostatních
- Kompetence sociální a personální: během diskuze se řídí pravidly, mluví tiše a neruší ostatní skupiny

**Pomůcky a materiál:** Pracovní list (viz př. č. 1)

**Místo konání:** Třída

**Čas:** 20 - 30 min.

**Průběh a pravidla:**

Každý žák dostane od učitele pracovní list. Následuje samostatná práce, kdy si žák přečte informace na pracovním listě. Poté si vezme barevnou pastelku a podtrhává v textu

informace, které jsou pro něj známé a nové. V případě, že něčemu nerozumí, si do textu zapisuje otázky, nad kterými bude poté ve skupině diskutovat. Než začne pracovat ve skupině, vytvoří si vlastní tabulku, graf, myšlenkovou mapu, ze které bude zřejmé, jak se přísudky dělí a vymyslí ke každému druhu vlastní příklad.

Poté se žáci ve dvojicích podívají na vytvořené otázky a snaží se na ně nalézt odpovědi. Zkontrolují si vytvořenou tabulku, případně graf a zhodnotí správnost uvedených příkladů.

Dále se skupina zvětšuje na čtveřici, kde dochází k dalšímu upřesnění a zodpovězení otázek.

Aktivita končí, jakmile každá skupina představí své otázky a odpovědi, učitel případně vysvětluje nejasnosti, či provede kontrolu pracovních listů.

**Hodnocení:** Učitel pozitivně hodnotí skupiny, které se do práce zapojily a které byly aktivní.

### **3.2.1.2 Analýza aktivity**

#### **Průběh**

Aktivita byla použita v sedmém ročníku, ve kterém již žáci mají o přísudku a jeho druzích určité znalosti – konkrétně by se měli umět na přísudek zeptat, měli by vědět, jakým slovním druhem může být vyjádřen a také by měli znát rozdělení přísudku na slovesný a jmenný se sponou.

Touto metodou jsme zahájili vyučovací hodinu. Aktivita probíhala cca 25 min. Ve zbytku hodiny se pracovalo klasickým způsobem – práce s učebnicí a pracovním sešitem.

Před začátkem aktivity bylo žákům vysvětleno, jak mají postupovat, že si mají text pečlivě pročíst, přemýšlet nad ním a postupně vypracovávat úkoly za samotným textem.

Jelikož pro ně byl tento způsob výuky zcela nový, trvalo některým žákům delší dobu, než pochopili, co přesně se po nich žádá.

Úkoly číslo 1 a 2 pochopili celkem bez problému a v textu pro ně bylo poměrně snadné podtrhnout známé a nové informace. Jako známé informace podtrhávali především úvod pracovního listu – charakteristika přísudku, čím bývá přísudek vyjádřen. Jako nové

informace, i přes to, že už rozdělení přísudku dělali v 6. ročníku, podtrhávali rozdělení slovesného přísudku na jednoduchý a složený, pojmy způsobová a fázová slovesa a také charakteristiku přísudku jmenného se sponou.

Problémy nastaly u úkolu číslo 3, ve kterém měli žáci vytvářet nějaké doplňující otázky k danému textu, nevěděli, na co se ptát. Otázky vytvořilo jen malé množství žáků. Tvořili otázky typu:

*„Co je základní skladební dvojice?“*

*„Co je sloveso s plným významem?“*

*„Co je významový základ přísudku?“*

*„Jak to, že je přísudek jednoduchý tvořen dvěma slovy?“*

*„Co je věcný význam?“*

U úkolu číslo 4 pak měla s tvorbou tabulky na druhy přísudků problém asi čtvrtina třídy, která patří spíše k těm slabším.

Co se týká tvorby konkrétních příkladů, tam se žákům dařilo bez větších problémů – většinou se inspirovali příklady, které byly uvedené v textu, často tedy nechávali stejný podmět a jen měnili přísudky. Žáci vytvářeli následující věty:

*„Maminka peče bábovku.“*

*„Táta sleduje hokej.“*

*„Učitelka musela křičet.“*

*„Tomáš začal zvracet.“*

*„Klára je moje nejlepší kamarádka.“*

*„Filip je nemocný.“*

U úkolu číslo 5 vytvořili žáci skupiny, ve kterých měli procházet jejich vyplněné pracovní listy, vzájemně si je kontrolovat a odpovídat si na vymyšlené otázky. Jelikož žáci sestavili skupiny podle toho, s kým chtěli být, stalo se, že se nakonec utvořily skupiny



se slabšími žáky a naopak skupiny, kde byli sami jedničkáři. Tudiž skupiny se slabšími žáky si příliš nevěděly rady, a tak se zadání nevěnovaly a vyrušovaly.

Aktivita skončila tím, že byla shrnuta celková práce žáků a proběhl rychlý opakovací rozhovor. Aktivitu žáci zhodnotili jako zajímavou a netradiční, i když některé jevy potřebovali ještě dovysvětlit od vyučující (např. přísudek slovesný jednoduchý tvořený dvěma a více slovy). Ukázka vyplněného prac. listu se nachází v př. č. 2.

### **Naplnění cílů**

**Žák vlastními slovy vysvětlí, jak pozná přísudek ve větě:** Cíl byl naplněn. Pro žáky pojem přísudek nebyl nový, šlo především o jeho zopakování. Téměř všichni žáci podtrhli charakteristiku přísudku zeleně, tedy to, jak se na přísudek ve větě ptáme a čím nejčastěji bývá vyjádřen, pro ně byla známá informace. Tento cíl byl ověřen i během závěrečného opakování, kdy se při položení otázky na charakteristiku přísudku hlásila většina třídy.

**Žák uvede rozdíly mezi jednotlivými druhy přísudků:** Cíl byl naplněn částečně. Žáci některé informace u rozdělení přísudků podtrhávali jak zelenou, tak i červenou barvou, tudíž některé informace pro ně byly známé, jiné nové. Tyto teoretické znalosti pak uplatňovali v úkolu zaměřeném na tvorbě tabulky druhů přísudků a při tvorbě konkrétních vět s danými přísudky. Při diskuzi ve skupinách si pak žáci jednotlivé tabulky procházeli a zaměřovali se na vzájemnou kontrolu konkrétních vět. Vzájemně diskutovali nad chybami – např. v konkrétních příkladech u druhů přísudků, kdy žáci špatně vytvořili přísudky slovesné složené – „*Hodina už začala.*“, přísudky jmenné se sponou - „*Jana dnes je ve škole.*“ V případě nejasností žákům vyučující složitější jevy vysvětlila – např. rozdíl mezi slovesem být v jeho plném významu a pomocném významu; rozdíl mezi přísudkem slovesným jednoduchým, kdy je pro jeho vyjádření potřeba více slov a přísudkem slovesným složeným. Při společné kontrole žáci vyslovovali své příklady vět, které byly převážně správné (viz výše). Cíl byl naplněn jen částečně z toho důvodu, že některé skupiny se na úkolu nepodílely tak, jak by měly, a tudíž jim některé příklady druhů přísudků chyběly nebo je měly špatně určené.

**Žák diskutuje s ostatními spolužáky na dané téma:** Cíl byl naplněn částečně. Skupiny, které byly složeny převážně jedničkáři, nad daným tématem diskutovaly, v případě nejasností zvážily různé možnosti, případně se zeptaly vyučující. Skupiny, které byly

tvoreny spíše slabšími žáky, se příliš nevěnovaly zadání, vyrušovaly, práce je nebavila, nechtěly nad daným tématem diskutovat.

### **Reflexe učitele**

Na základě kontroly pracovních listů žáků hodnotí vyučující tuto aktivitu kladně. Všichni žáci měli pracovní list alespoň částečně vyplněný.

Stanovené cíle byly ve větší míře naplněny. Taktéž byly rozvíjeny dané klíčové kompetence. Z těch je třeba zmínit např. samostatnou práci, diskutování o dané problematice s ostatními spolužáky, vyhodnocování vlastního řešení, ale i řešení ostatních spolužáků, uplatňování již známých informací.

Žáci si vyzkoušeli, jaké to je spolupracovat s ostatními vrstevníky a jak je někdy těžké vysvětlit určitou látku druhým, najít chybu a případně tuto chybu napravit.

Při této aktivitě nenastal větší problém s organizací, předem určený časový limit, tedy 20 – 30 min., byl dodržen. Přes počáteční nejasnosti žáci pochopili, jak mají pracovat, při změně formy výuky byli vždy učitelem předem upozorněni. Na konci aktivity už bylo zřejmé, že někteří žáci nedávají pozor a nevěnují se kontrole pracovního listu.

Negativně na aktivitě vyučující hodnotí sestavení skupin. Příště by nenechala žáky tvořit skupiny dobrovolně, ale konkrétně by navrhla rozložení žáků, a to tak, aby skupiny byly heterogenní, aby v každé byli zastoupeni žáci s různým prospěchem, a tím by došlo k eliminaci vyrušování z důvodu nepochopení úkolu. Jedničkáři by mohli slabším žákům učivo vysvětlit, což by přineslo užitek oběma stranám.

## **3.2.2 Způsobová a fázová slovesa**

### **3.2.2.1 Metodický list**

**Cíl aktivity:** Žák vyjmenuje slovesa fázová a způsobová, žák ve větě určí přísudek slovesný složený, žák uvede anglické ekvivalenty daných sloves.

**Ročník:** 7. - 8.

**Téma:** Způsobová a fázová slovesa

**Výuková fáze:** Fixace

**Mezipředmětové vztahy:** Český jazyk + anglický jazyk (způsobová a fázová slovesa)

**Rozvíjené klíčové kompetence:**

- Kompetence k učení: žák eliminuje rušivé podmínky při učení, v případě potřeby komunikuje s učitelem o nejasnostech, adaptuje se různým učebním aktivitám, přemýšlí nad vlastním učením
- Kompetence k řešení problémů: žák navrhne postup řešení problému, vyhodnocuje své výsledky řešení, především jeho správnost, poučí se z případných chyb a uvědomuje si příčinu chyby
- Kompetence komunikativní: žák využívá informace, o kterých již něco ví, vyjadřuje se srozumitelně a logicky
- Kompetence občanské: žák vyjadřuje svůj názor, jedná tak, aby neomezoval druhé (neschová kartičky ostatním spolužákům),

**Pomůcky a materiál:** Lístečky se slovesy, pracovní list, texty s jednoduchými větami (viz př. č. 3)

**Místo konání:** Třída

**Čas:** 30 min.

**Průběh a pravidla:**

Učitel před hodinou schová po třídě lístečky, na kterých se nachází česká fázová a způsobová slovesa. Až učitel dá pokyn k hledání sloves, žáci mají za úkol si všechna nalezená slovesa zapsat do pracovního listu. Na základě samostatné práce zkusí slovesa

rozčlenit na dvě skupiny, a to na slovesa způsobová a fázová. Poté učitel řekne správné rozdělení.

Po této činnosti každému žákovi rozdá texty, ve kterých se budou nacházet jednoduché věty se slovesnými složenými přísudky. Úkolem žáků je zjistit, co mají všechny tyto věty společného – tedy že přísudky slovesné složené se skládají vždy z části, která obsahuje určitý tvar slovesa způsobového či fázového a infinitivu.

Jelikož se podobná slovesa vyskytují i v angličtině, v době, kdy žáci pracují s textem, učitel po třídě opět umístí kartičky se stejnými slovesy, tentokrát ale v anglickém znění.

Jakmile s žáky učitel zkontroluje text, vyzve žáky, aby po třídě našli názvy anglicky znějících sloves a napsali k nim správný český ekvivalent.

**Hodnocení:** Učitel pozitivně ohodnotí žáky, kteří poctivě pracovali a aktivně se podíleli na činnosti.

**Tipy:** Učitel se může domluvit s vyučujícím anglického jazyka, aby po této aktivitě v hodině angličtiny s žáky zopakoval pravidla pro užívání způsobových sloves v angličtině.

### 3.2.2.2 Analýza aktivity

#### Průběh

Aktivita byla uskutečněna v 7. ročníku, a to v rámci opakování druhů přísudků. Aktivita tedy sloužila především k upevnění znalostí.

Tato aktivita byla zařazena na začátek vyučovací hodiny, probíhala cca 20 min. V následující části hodiny se pak pracovalo klasickým způsobem, tedy s učebnicí a pracovním sešitem.

Před začátkem samotné hodiny mělo dojít k umístění lístečků s českými slovesy po třídě, jelikož byli žáci během celé přestávky ve třídě, vyučující se rozhodla dát tyto lístečky na chodbu. Před zahájením aktivity vyučující žákům rozdala pracovní listy a pověřila asistentku pedagoga, aby kartičky se slovesy na chodbě umístila a během toho žákům vysvětlovala, jak bude aktivita probíhat.

Žáci v průběhu hledání českých sloves byli velmi aktivní, chtěli co nejrychleji najít všechna slovesa, což se u mnohých žáků podepsalo na špatném rozdělení sloves

na způsobová a fázová. Během hledání sloves na chodbě žáci poměrně vyrušovali, takže je musela vyučující hodně usměrňovat – kvůli rušení ostatních tříd.

Hledání přísudků v textu žákům nedělalo větší problém. Většina žáků přísudky správně podtrhla a také správně určili, že se jedná o přísudek slovesný složený, což dokázali i vlastními slovy prokázat: „*Je to přísudek slovesný složený, protože má vždycky dvě slovesa s nějakým významem, tak třeba první z nich je to fázové nebo způsobové a to druhé je tvořeno infinitivem.*“

Poslední část aktivity, tedy hledání anglických ekvivalentů, žáky opět zvedla ze židlí, což pozitivně ocenili. Co se ale týká správnosti určení anglických sloves k českému ekvivalentu, tam nastávaly už větší problémy, tudíž po nalezení všech anglických sloves jsme společně určili jejich české znění. Největší problém nastal v tom, že žáci k anglickým slovesům hledali ekvivalenty výhradně z pojmů, se kterými pracovali v úvodní části aktivity, např. u anglického „*should*“ určovali jako ekvivalent sloveso „*mít*“ místo „*měl by*“.

Po aktivitě taktéž vyučující pomocí rozhovoru ověřovala, zda si žáci zapamatovali slovesa náležející do skupiny fázových a způsobových.

Žáci byli velmi překvapení, že jsme do hodiny českého jazyka zapojili angličtinu, na propojování předmětů tímto způsobem nejsou zvyklí.

Žáci aktivitu hodnotili kladně, práce je bavila, nejvíce ocenili to, že celou hodinu nemuseli sedět v lavici.

### **Naplnění cílů**

**Žák vyjmenuje slovesa fázová a způsobová:** Cíl byl naplněn. Do pracovního listu sice žáci neurčili slovesa do dvou skupin zcela správně, ale při kontrole si rozdělení opravili. Většina žáků na závěr aktivity při dotazu vyučující vyjmenovala slovesa, která náležejí k způsobovým a která k fázovým.

**Žák ve větě určí přísudek slovesný složený:** Cíl byl naplněn. Většina žáků dokázala správně určit přísudek slovesný složený. U některých žáků docházelo k drobným chybám – např. spolu s přísudkem podtrhli i další větný člen, případně nepodtrhli přísudek celý. Příklady chyb se nachází níže:

*Mobil mi přestal fungovat už týden po záruční době.*

*Ostatní žáci nemuseli vypracovat domácí úkol.*

*Nesměla jsem jít do kina na ten nový film.*

*Jarmila nikdy nezačala věřit v Boha.*

**Žák uvede anglické ekvivalenty daných sloves:** Cíl byl naplněn částečně. Zde docházelo k velkým rozdílům mezi jednotlivými žáky. Většina z nich neurčila správně české ekvivalenty k anglickým tvarům způsobového slovesa. Ovšem našli se i tací, kteří měli téměř celé cvičení správně, ale těch bylo jen velmi malé množství (2 žáci).

Většina žáků měla správně následující dvojice:

*Moci – can*

*Muset – must*

Většina žáků měla následující chyby:

*Nemuset – mustn't*

*Should – mít*

*Shouldn't – nemít*

*Needn't - nechtít*

## **Reflexe učitele**

Aktivitu vyučující hodnotí kladně, protože se všichni žáci aktivně zapojili, vyhledávali lístečky s českými slovesy a ty následně zapisovali do svých pracovních listů. Učili se, aniž by si samotné učení uvědomovali. Pracovní listy měla většina žáků vyplněné, i když ne vždy zcela správně. Po aktivitě došlo ke kontrole a žáci si své chyby opravovali a mohli se z nich poučit.

Stanovené cíle byly ve větší míře naplněny. Taktéž byly rozvíjeny zmíněné klíčové kompetence. Z těch je třeba zmínit např. adaptaci učební aktivitě, vyhodnocování výsledků

řešení a jeho správnost, poučení se z vlastních chyb a uvědomění si její příčiny, využití dosavadních znalostí.

Při aktivitě došlo k menším změnám v organizaci – rozmístění kartiček na chodbu místo ve třídě a kratší trvání aktivity, než bylo původně v plánu – aktivita probíhala 20 minut oproti plánovaným 30 min. Také muselo dojít k usměrňování žáků v průběhu pohybu po chodbě, jelikož žáci byli poměrně hluční a rušili tak ostatní třídy.

Negativně vyučující hodnotí závěrečnou část aktivity. Když žáci hledali anglická slovesa a měli k nim přiřazovat správný český ekvivalent, tak je vyučující dostatečně neupozornila na to, že české ekvivalenty mají sami doplňovat a nemají se spoléhat plně na slovesa z úvodní části hodiny.

### 3.2.3 Druhy přísudků – oprava písemné práce

#### 3.2.3.1 Metodický list

**Cíl aktivity:** Žák rozhodne, zda jsou v textu správně vyznačené přísudky jmenné se sponou a provede jejich opravu.

**Ročník:** 7.

**Téma:** Přísudek jmenný se sponou

**Výuková fáze:** Fixace, diagnóza

**Mezipředmětové vztahy:** Čj + Př (plavuně a přesličky)

Čj + D (Karel IV.)

**Rozvíjené klíčové kompetence:**

- Kompetence k učení: žák pracuje samostatně, identifikuje vlastní chybu a zjistí její příčinu, nenechá se chybou odradit, reflektuje svůj proces učení, realisticky odhadne, zda jsou jeho vědomosti dostačující pro zadané úkoly
- Kompetence k řešení problémů: žák vyhodnocuje výsledky vlastního řešení, své výsledky dokáže zobecnit, rozpozná, co mu dělá problém, diagnostikuje chyby a navrhuje nová řešení

**Pomůcky a materiál:** pracovní list (viz př. č. 4)

**Místo konání:** Třída

**Čas:** 10 - 15 min.

**Průběh a pravidla:**

Učitel rozdává každému žákovi pracovní list v podobě vyplněné písemné práce. Cílem je nalézt chyby a ty následně opravit.

**Hodnocení:** Aktivitu lze využít k fixaci v rámci opakování, ale také ji lze použít v rámci hodnocení.

**Tipy:** Písemku lze upravit na různé další jevy.



### 3.2.3.2 Analýza aktivity

#### Průběh

Aktivita byla použita v rámci opakování přísudku jmenného se sponou v 7. ročníku. Tématem vyučovací hodiny byl přísudek jmenný se sponou, kdy v úvodní části hodiny byl pojem vysvětlený, následovalo procvičování s učebnicí a v závěru hodiny byla použita právě tato aktivita. Z hlediska organizace nedošlo k žádným problémům, čas potřebný pro tuto aktivitu byl dodržen, trvala cca 10 min.

Úkolem žáků bylo nalézt chybně určené přísudky a tyto chyby opravit. Žáci projevovali radost z toho, že mohou opravit cizí písemku a že mohou dát fiktivnímu žákovi známku. Jakmile žáci provedli kontrolu, hlasovali jsme, jakou kdo dal známku, a následně jsme provedli společnou opravu.

Žáky opravování bavilo, aktivita pro ně nebyla neznámá. Všichni se aktivně zapojili a pracovali.

Co se týká samotného vyplnění prac. listu, tam docházelo k mnoha chybám v opravování. Nejčastějším problémem bylo, že žáci neopravovali chyby tam, kde byl podtržený jako přísudek jmenný se sponou i další větný člen, nejčastěji ten, který rozvíjel jmennou část přísudku, např.: „*Alžběta se stala členkou nového oddílu. Přesličky a plavuně nejsou semenné rostliny.*“ Tyto věty žáci převážně značili jako bezchybné.

Dalším problémem, se kterým se žáci potýkali, bylo špatné označení jmenné části přísudku, např.: „*Jana je velmi milá dívka. Naši spolužáci byli v závodě druzí.*“ Často zaměňovali jmennou část přísudku s podmětem.

Během společné kontroly si žáci chyby opravovali a vyučující je upozorňovala na problematičtější jevy, např. na to, jak rozpoznat jmennou část přísudku od podmětu (ukázka vyplněného prac. listu se nachází v př. č. 5).

Při společné kontrole se vyučující také zastavila u vět, které měly mezipředmětový přesah. Jelikož vyučující v danou dobu v přírodopise probírala výtrusné rostliny, zařadila k větám i tento příklad: „*Přesličky a plavuně nejsou semenné rostliny.*“ Při opravování této věty se žáků zeptala, k jakým rostlinám přesličky a plavuně patří a jaký je jejich rozmnožovací cyklus. Někteří žáci se hlásili a dokázali i správně odpovědět.

Podobně tomu tak bylo i u věty „*Karel IV. je Otec vlasti.*“ Zde vyučující kromě přesahu do dějepisu (otázky vyučující: „*Kdo byl Karel IV.? V jakém století žil? Co se za jeho vlády v našich zemích změnilo?*“) upozornila žáky také na pravopis velkých písmen – *Otec vlasti.*

### **Naplnění cílů**

**Žák rozhodne, zda jsou v textu správně vyznačené přísudky jmenné se sponou a provede opravu:** Cíl byl naplněn částečně. I když všichni žáci celý pracovní list opravili, velmi často docházelo k chybám. Jak bylo řečeno výše, největší problém nastával u přísudku jmenného se sponou, jehož součástí byl označen i další větný člen, který rozvíjel jmennou část. Při společné opravě bylo vidět, že někteří žáci příliš nerozumí tomu, v čem chybovali. Kvůli časovému presu už nebylo možné některé jevy dále vysvětlit, tudíž byli žáci upozorněni na to, aby si prac. list vzali i do následující vyučovací hodiny.

### **Reflexe učitele**

Kladně vyučující na aktivitě hodnotí celkové zapojení žáků. Žáci mají podobné aktivity, kdy mají opravovat a hodnotit něčí práci, rádi.

Samotný cíl aktivity byl naplněný jen částečně, protože žáci při opravování poměrně hodně chybovali. I přes následnou společnou kontrolu a vysvětlení problematických jevů se našli žáci, kteří látku nechápali. Proto byli upozorněni na to, aby si za domácí úkol znovu pracovní list pročetli a u chyb se zaměřili na to, čemu přesně nerozumí.

Během aktivity byly naplňovány i klíčové kompetence, např. žáci dokázali identifikovat cizí, ale následně i své chyby, zjišťovali jejich příčinu a chybou se nenechali odradit. Dokázali zhodnotit svůj proces učení a říct, co jim stále dělá problémy. Žáci vyhodnocovali výsledky druhých a dokázali tyto výsledky ohodnotit známkou.

### 3.2.4 Věty dvojčlenné, jednočlenné, větné ekvivalenty

#### 3.2.4.1 Metodický list

**Cíl aktivity:** Žák analyzuje druhy vět – dvojčlennou, jednočlennou a větný ekvivalent, vlastními slovy vysvětlí, jaký je mezi nimi rozdíl.

**Ročník:** 7. – 8.

**Téma:** Věty dvojčlenné, jednočlenné a větné ekvivalenty

**Výuková fáze:** Expozice fixace

**Mezipředmětové vztahy:** -

**Rozvíjené klíčové kompetence:**

- Kompetence k učení: žák při učení eliminuje rušivé podněty a vytváří optimální podmínky pro vlastní učení, pozná, kdy je nutné spolupracovat a komunikovat, ovlivňuje postup výuky tak, aby pro něj byla přínosná, v případě, že si neví rady, požádá o radu vyučujícího, identifikuje vlastní chybu, zjistí její příčinu a rozpoznává v ní příležitost k učení, kriticky hodnotí svůj proces učení
- Kompetence k řešení problémů: žák rozpozná společné znaky mezi jednotlivými příklady na lístečcích, posoudí, zda lze problém řešit s využitím zadaných informací, pokud mu zadané informace nedostačují, požádá o pomoc vyučujícího, vyhodnotí vlastní varianty řešení, pokračuje v hledání řešení, i když byl napoprvé neúspěšný, navrhuje nová řešení
- Kompetence komunikativní: žák projevuje hlavní myšlenky, v případě, že mu něco není jasné, radí se se spolužákem, naslouchá druhým, udržuje oční kontakt, využívá myšlenky druhých
- Kompetence sociální a personální: žák si je vědom toho, co je hlavním úkolem, pracuje podle pravidel spolupráce

**Pomůcky a materiál:** tabulka k nastříhání, nůžky (viz př. č. 6)

**Místo konání:** Třída

**Čas:** 25 min.

### **Průběh a pravidla:**

Učitel do dvojic rozdává tabulku k rozstříhání. Poté mají žáci za úkol rozdělit jednotlivé lístečky podle toho, co jim na nich z hlediska přítomnosti, či nepřítomnosti podmětu a přísudku přijde zvláštní. Lístečky by měli rozdělit do 3 základních skupin.

Učitel jednotlivé dvojice obchází a v případě, že si žáci nevědí rady, dává jim návodné instrukce, jak mají postupovat. Cílem ale je, aby si na řešení každá skupina přišla sama.

Po zhruba 5 minutách učitel žákům oznámí, jak se mezi sebou jednotlivé věty na lístečkách liší - obecně. A žáci tak mají možnost lístky opět přeskupit. U každé věty ve dvojicích určují podmět a přísudek a diskutují, zda patří k té skupině, ke které ji přiřadili.

Učitel následně vysloví pojmy: věta dvojčlenná, jednočlenná a větný ekvivalent. Žáci zkusí v rámci příkladů na lístečkách, které mají před sebou, jednotlivé skupiny charakterizovat.

Poté každá dvojice řekne, co si pod pojmy představují a ostatní skupiny vyjadřují své souhlasné či nesouhlasné názory.

Pak dojde k upřesnění s pomocí vyučující, která shrne jednotlivé skupiny, vysvětlí je, uvede ke každému příklad.

Žáci si následně kontrolují zařazení lístečků k daným skupinám a na lístečkách podtrhnou podmět a přísudek.

**Hodnocení:** Učitel ohodnotí aktivní skupiny jedničkou – nehodnotí pouze správnost řešení, ale i snahu.

**Tipy:** Učitel může tuto práci zvolit jako samostatnou, případně může postupovat podobně jako při metodě snowballing.

### **3.2.4.2 Analýza aktivity**

#### **Průběh**

Aktivita byla uskutečněna v 7. ročníku, a to ve fázi expozice v počátcích vyučovací hodiny. Časový limit byl dodržený, aktivita probíhala cca 25 min. Ve zbytku hodiny se pracovalo klasickým způsobem, následoval zápis do sešitu a procvičování v učebnici a v pracovním sešitě.

Před zahájením této metody byli žáci seznámeni s jejím průběhem, byli upozorněni na to, že budou potřebovat nůžky.

Aktivita byla pro žáky velmi náročná. V počáteční fázi si vůbec nevěděli s větami rady, a tak vyučující musela hned v úvodu všem žákům vysvětlit, na co se mají především zaměřit, tedy že si mají určit ve větách podmět a přísudek a zjistit, zda jsou ve větách vůbec obsaženy.

Velmi náročné pro žáky bylo odlišit věty jednočlenné a věty dvojčlenné s nevyjádřeným podmětem. Žádná dvojice tyto dva typy vět neoddělila.

Po ujasnění rozdílu mezi větami jednočlennými a dvojčlennými s nevyjádřeným podmětem dala vyučující žákům opět čas na přeskupení lístečků. Poté už bylo rozdělení převážně správné.

Dalším problémem byly větné ekvivalenty, které byly tvořeny slovesným infinitivem, tyto věty žáci určovali jako jednočlenné.

I přes poměrně složitou aktivitu si žáci uvědomili, v čem se jednotlivé typy vět liší, a dokázali se poučit z chyb, na které jsme v průběhu hodiny narazili – jednalo se nejčastěji o záměny vět dvojčlenných s nevyjádřeným podmětem s větami jednočlennými.

I když byla pro žáky aktivita velmi náročná, většina z nich přišla na podstatu svých chyb, díky čemuž si látku zapamatují lépe a déle, než kdyby jim byla vyložena klasickým způsobem.

Na závěr aktivity vyučující žákům pokládala otázky, např. *„Jaký je rozdíl mezi větou jednočlennou a dvojčlennou?“* Žáci odpovídali následovně:

*„Věta jednočlenná má jen přísudek.“*

*„Do věty jednočlenné nejde dát podmět, je to prostě nějaké TO, ale konkrétně nejde říct co.“*

*„U dvojčlenné věty si vždycky podmět můžeme říct, i když v té větě přímo není napsaný.“*

*„Jo, pokud je tam nevyjádřený podmět, tak je to věta dvojčlenná, protože tam víme, co nebo kdo ten podmět je. Třeba z předchozí věty.“*

Další otázkou vyučující bylo: *„Proč máme v češtině něco, čemu říkáme větný ekvivalent?“*

*„Protože to není pravá věta.“*

*„Protože ve větě musí být podmět a přísudek, teda spíš jen ten přísudek, protože ve větě jednočlenné podmět být nemusí a věta to je.“*

*„Protože to je třeba jen název nějakýho obchodu nebo restaurace nebo filmu.“*

Na otázku: *„Může být ve větném ekvivalentu sloveso?“* žáci odpovídali následovně:

*„Jo, může, ale musí být v infinitivu.“*

*„Tak třeba NEKOUŘIT je infinitiv, takže je to větný ekvivalent, kdybychom ale změnili infinitiv na určitý tvar, třeba NEKUŘTE, pak by to byla věta dvojčlenná, protože se můžeme i zeptat na podmět.“*

## **Naplnění cílů**

**Žák analyzuje druhy vět – dvojčlennou, jednočlennou a větný ekvivalent:** Cíl byl naplněn částečně, žáci sami věty analyzovat nedokázali. Při pomoci vyučující, tedy po tom, co jim bylo řečeno, na co se mají u vět především zaměřit, už některé skupiny dovedly uvést mezi větami rozdíly.

**Žák vlastními slovy vysvětlí, jaký je rozdíl mezi větami dvojčlennými, jednočlennými a větnými ekvivalenty:** Cíl byl naplněn. Žáci v závěru aktivity dokázali správně odpovídat na otázky vyučující a rozdíl mezi jednotlivými druhy vět dokázali vysvětlit i na konkrétních příkladech – např. odpověď žáka, který uváděl příklad s infinitivem *„nekouřit“* a slovesem v určitém tvaru *„nekuřte“*.

## **Reflexe učitele**

I přes počáteční rozpaky u žáků a neschopnost přijít na rozdíly mezi danými příklady vět vyučující hodnotí aktivitu pozitivně. Žáci museli být navedeni na to, na co se mají zaměřit, a poté většina z nich dokázala věty rozdělit do skupin. Když žáci zařadili některé z vět do špatné skupiny, dovedli následně zjistit příčinu chyby – např. u vět dvojčlenných s nevyjádřeným podmětem.

Stanovené cíle byly z větší míry naplněny. Z klíčových kompetencí byly nejvíce rozvíjeny následující: žáci ovlivňovali postup výuky tak, aby pro ně byla přínosná a užitečná, pokud si nevěděli rady, obrátili se nejprve na spolužáky a až poté na vyučující. Po upozornění učitelky si dovedli najít ve vlastních materiálech chybu a zjistit její příčinu, nalezení chyby vnímali jako způsob učení. Žáci k práci dokázali využívat již získané vědomosti z předchozích hodin – o podmětu a přísudku. Žáci pracovali dle zadaných pravidel a nerušili svým chováním ostatní skupiny.

Žáci si během hodiny vyzkoušeli přicházet na látku samostatně pomocí vlastní dedukce, případně se snažili přijít na podstatu daných jevů ve dvojici.

Při této aktivitě nenastal problém s organizací. Časový limit, tedy 25 min., byl dodržen. Žáci pracovali v klidu. Pouze jedna dvojice musela být několikrát upozorňována na to, aby se věnovala zadání.

V závěru hodiny se při opakovacím rozhovoru hlásila zhruba polovina třídy a na otázky vyučující většina dovedla i správně odpovědět.

Negativně vyučující hodnotí to, že některé „slabší“ skupiny potřebovaly k nalezení rozdílů mezi jednotlivými větami více času, a proto se „silnější“ skupiny začaly nudit a povídaly si, vyučující jim sice zadala práci, aby vymýšlely další příklady vět, ale příště by se na tuto skutečnost připravila nějakým náhradním pracovním listem.

### **3.2.5 Věty dvojčlenné, jednočlenné, větné ekvivalenty – doplňovačka**

#### **3.2.5.1 Metodický list**

**Cíl aktivity:** Žák určí druh věty – dvojčlenná, jednočlenná a větný ekvivalent.

**Ročník:** 7. – 8.

**Téma:** Věty dvojčlenné, jednočlenné a větné ekvivalenty

**Výuková fáze:** Fixace, motivace

**Mezipředmětové vztahy:** -

**Rozvíjené klíčové kompetence:**

- Kompetence k učení: žák využívá známé informace k přiřazení správného druhu věty, reflektuje svůj proces učení, realisticky odhadne, zda jsou jeho vědomosti dostačující pro zadané úkoly
- Kompetence k řešení problémů: žák vyhodnocuje výsledky vlastního řešení, rozpozná, co mu dělá problém, diagnostikuje své chyby a uvědomuje si, co mu činí problém
- Kompetence pracovní: žák kriticky hodnotí svou práci i práci ostatních

**Pomůcky a materiál:** pracovní list (viz př. č. 7)

**Místo konání:** Třída

**Čas:** 5 min.

**Průběh a pravidla:**

Učitel každému žákovi rozdá pracovní list s doplňovačkou. Úkolem žáků je u každé věty určit její druh, tedy jestli se jedná o větu dvojčlennou, jednočlennou, či větný ekvivalent. Po určení druhu věty zakroužkují písmeno u příslušného sloupce. Ze zakroužkovaných písmen jim vznikne tajenka, která říká téma následující hodiny.

**Hodnocení:** Žáci, kteří měli jako první správně určenou tajenku, mohou získat jedničku.

**Tipy:** Žáci mohou vyrobit obdobnou doplňovačku na téma, které budou dělat příští hodinu. A poté mezi sebou rozdat a vyplnit.



### 3.2.5.2 Analýza aktivity

#### Průběh

Aktivita byla použita v rámci opakování druhů vět z předchozí hodiny v 8. ročníku.

Touto aktivitou byla zahájena hodina, po které následovalo téma nepravidelnosti větné stavby. Měla tedy sloužit zároveň i jako motivace pro další práci. Doplnovačku měli žáci poměrně rychle vyplněnou – vyplnění jim zabralo cca 3 minuty, následovala kontrola a zaměření se na nejčastější chyby, což trvalo další cca 3 min. Nejasnosti měli žáci u těchto vět: „*Už celý týden prší.*“ a „*Lije jako z konve.*“ Zde žáci argumentovali tím, že si lze podmět doplnit, jako *děšť, vodu, kapky*. Sami si následně uvědomili, že odpověď je nejednoznačná, protože každý z nich si dovedl na podmět odpovědět jiným způsobem.

Žákům nečinilo vyplnění doplnovačky větší problém (ukázka vyplněného doplnovačky se nachází v př. č. 8).

#### Naplnění cílů

**Žák určí druh věty – dvojčlenná, jednočlenná a větný ekvivalent:** Cíl byl naplněn. Většina žáků určila druh věty správně. Zajisté jim k správnému určení druhů vět pomohla tajenka, která byla při správném určení většiny vět zřejmá. Někteří žáci již po rozdělení doplnovačky vyjadřovali, že znají tajenku.

#### Reflexe učitele

Na základě reakcí žáků vyučující hodnotí aktivitu spíše negativně. To z toho důvodu, že tajenka z doplnovačky byla velmi rychle zřejmá, a žáci tak neprošli všechny uvedené věty a automaticky je správně zařadili k danému druhu.

Stanovený cíl sice naplněný byl, ale nelze s jistotou říci, zda by žáci věty správně určili i v případě, že by součástí doplnovačky nebyla tajenka.

Co se týká naplnění klíčových kompetencí, ani zde nelze jednoznačně říci, zda žáci plně využili své znalosti k určení vět, jestli dokázali rozpoznat, co jim dělá problém a poučit se ze svých chyb.

Při této aktivitě nastal problém s organizací v tom, že někteří bystří žáci měli doplňovačku hotovou během několika vteřin, protože dokázali rychle rozpoznat tajenku a tím pádem se dále nezaměřovali na samotné určení druhů vět.

## 3.2.6 Nepravidelnosti větné stavby

### 3.2.6.1 Metodický list

**Cíl aktivity:** Žák vyjmenuje jednotlivé nepravidelnosti větné stavby, tyto nepravidelnosti nalezne v textu, vloží do vět interpunkci a sám vytvoří větu, která bude konkrétní nepravidelnosti obsahovat.

**Ročník:** 8.

**Téma:** Nepravidelnosti větné stavby

**Výuková fáze:** Expozice

**Mezipředmětové vztahy:** Čj + Hv (hudební skladatelé)

**Rozvíjené klíčové kompetence:**

- Kompetence k učení: žák aktivně žádá objasnění souvislostí s něčím, co mu není příliš jasné, zpracovává výpisky z textu, využívá poznatky nabyté v určitém předmětu, identifikuje vlastní chybu a dokáže zjistit její příčinu, rozpoznává v chybě příležitost k dalšímu učení
- Kompetence k řešení problémů: žák posoudí, zda dle daných informací problému konkrétní nepravidelnosti rozumí, zda nebude potřebovat pomoc od vyučující, hledá nová řešení při tvorbě vlastních příkladů nepravidelností, případně diagnostikuje chyby své, ale i chyby spolužáků, posoudí, zda jeho výsledné řešení dává smysl
- Kompetence komunikativní: žák vyjadřuje hlavní myšlenky, stručně je shrne, určí klíčová místa, vyjadřuje se jednoznačně a výstižně, k vyjádření může použít grafických znázornění, ujišťuje se, že mu spolužáci rozumí, klade doplňující otázky
- Kompetence sociální a personální: žák ve skupině analyzuje problémovou situaci, rozdělí si ve skupině úkoly, za svůj úkol nese zodpovědnost, stanoví si ve skupině čas pro splnění úkolu, hledá s ostatními členy skupiny nejlepší návrhy na prezentaci nové látky

**Pomůcky a materiál:** pracovní listy (viz př. č. 9), tabule, klobouk

**Místo konání:** Třída

**Čas:** 20 min.

**Průběh a pravidla:**

Učitel na začátku hodiny žákům vysvětlí, jak bude probíhat vyučovací hodina. V této hodině si sami žáci zahrají na učitele. Budou pracovat ve skupinách, kdy každá bude mít jiné téma, tedy jinou nepravidelnost větné stavby. Úkolem skupiny bude pečlivě nastudovat teoretickou část dané nepravidelnosti, ve skupině nad tématem diskutovat, v případě nejasností se poradit s vyučující.

Následně se podívají na konkrétní příklady dané nepravidelnosti, uvědomí si, jak se z hlediska pravopisu tyto jevy oddělují.

Poté vyberou z teoretické části to nejdůležitější, co nadiktují ostatním spolužákům jako zápis.

Dále budou mít za úkol vytvořit alespoň 5 vlastních příkladů vět s konkrétní nepravidelností. Tyto příklady vět pak představí spolužákům, kteří budou mít za úkol tuto nepravidelnost najít a následně do této věty správně umístit čárku.

Jakmile skupiny tuto činnost dokončí, každá představí své téma, vysvětlí ostatním spolužákům, jak daný jev v textu naleznou a jak ho musí pravopisně oddělit. Uvedou vlastní příklady nepravidelnosti a při tom využívají tabuli.

Jakmile všechny skupiny představí svá témata, každý žák samostatně vymyslí ke každé nepravidelnosti vlastní příklad, který zapíše na malý lísteček. Tento lísteček vhodí do klobouku.

V následující hodině pak budeme z klobouku tahat lístečky a určovat, o kterou nepravidelnost se jedná.

**Hodnocení:** Učitel může skupiny ohodnotit známkou. Žáci se mohou taktéž ohodnotit vzájemně, a to podle toho, která skupina vysvětlila danou nepravidelnost nejlépe.

**Tipy:** Učitel může pro tvoření vět, které mají obsahovat nějakou nepravidelnost, zadat určitá pravidla – např. budou muset použít určitá slova, jména spolužáků, pojmy z vybraného předmětu (např. přírodopis, zeměpis).

### 3.2.6.2 Analýza aktivity

#### Průběh

Aktivita byla použita v 8. ročníku, kdy o nepravidelnostech větné stavby ještě žáci nemají žádné teoretické základy. Této metodě předcházela aktivita s doplňovačkou, jejíž tajenkou bylo téma: *nepravidelnosti větné stavby* (viz předchozí metodický list).

Před začátkem samotné aktivity vyučující žákům vysvětlila, jak bude hodina probíhat, a došlo k rozdělení žáků do čtyř skupin (podle zasedacího pořádku). Skupiny byly upozorněny, že jejich práce bude hodnocena známkou.

Žáci se do aktivity zapojili, hnacím motorem pro ně byla vidina dobré známky. Jakmile dostali texty k nastudování, poměrně rychle daný jev pochopili, vytvořili stručné zápisy z úvodního textu.

Při vysvětlování daných jevů žáci mnohdy četli text, který byl uveden na pracovních listech, v tom případě je vyučující zastavila a vyzvala k tomu, aby látku vysvětlili vlastními slovy. Následně spolužákům nadiktovali zápis do sešitu – občas musela vyučující zasáhnout, protože připravený zápis byl zbytečně podrobný. Vytváření konkrétních příkladů skupinám nedělalo výraznější problémy. Příklady každé skupiny budou uvedeny níže. Ukázka vyplněného prac. listu se nachází v př. č. 10.

První skupina, která pracovala s oslovením, vytvářela příklady vět, ve kterých převažovalo umístění oslovení na začátku věty. Všechny věty byly vytvořeny správně, jen občas byla vynechaná čárka. Skupina vymyslela následující příklady:

*„Mamko, kup mi čokoládu.“*

*„Šimone, neotravuj!“*

Druhá skupina, která měla jako téma citoslovce, také vytvářela věty, ve kterých se citoslovce nacházela na začátku vět. Ani zde nedošlo k žádným problémům. Žáci vymysleli následující věty:

*„Áááááá, pomozte mi!“*

*„Vrrrrr, udělal na nás fyzikář.“*

Třetí skupina se samostatným větným členem vytvořila následující příklady:

*„Marek Veselý, to je náš spolužák.“*

*„Kristýna, ta si zase nenachystala na začátku češtiny věci.“*

Problémy nastaly u skupiny se vsuvkou, kdy si žáci nebyli zcela jistí s tvorbou příkladů, často místo vsuvky vymysleli věty vložené. Např.:

*„Do lesa, kde jsme hledali houby, jsme vyrazili brzo ráno.“*

Další chybou bylo, že slovesa typická pro vsuvku vkládali na začátek věty, a tak vytvořili místo vsuvky větu hlavní, např.:

*„Myslím, že bych měl za tuto práci dostat jedničku.“*

Tyto chyby vyučující ihned využila při objasnění, proč se nejedná o vsuvku. Chybné příklady byly napsány na tabuli a žáci pomocí vlastní dedukce měli přijít na to, proč se o vsuvku nejedná. Na otázku vyučující, proč se o vsuvku v těchto případech nejedná, odpovídali následovně:

*„Protože na vsuvku se nejde zeptat. Ve větě, kde je ten les, tak tam to není vsuvka, ale vedlejší věta přívlastková, protože se jde zeptat do jakýho lesa.“*

*„Protože vsuvka musí být uprostřed věty. Takže ta věta, která začíná myslím, tak tam je to na začátku a je to věta hlavní.“*

Aby si žáci ještě více uvědomili rozdíl mezi vsuvkou a výše uvedenými jevy, na tabuli jsme napsali příklady vět se vsuvkami (*„Do lesa jsme myslím už nešli minimálně dva roky.“* a *„Za práci v hodině myslím dostanu jedničku.“*). Jakmile žáci viděli tyto věty vedle sebe, uvědomili si, čím se vsuvka od ostatních zmíněných jevů liší. V hodině byla využita práce s chybou a při tom si žáci zopakovali pojmy, které jsou jim už známé z předchozích hodin (vložená věta, hlavní věta).

Následoval opakovací rozhovor, při kterém vyučující pokládala žákům následující otázky: *„Vyjmenujte nepravdelnosti větné stavby. Jaký je rozdíl mezi oslovením a citoslovcem? Proč se používá ve větách samostatný větný člen? Jaký je rozdíl mezi vsuvkou a vloženou větou?“* Na převážnou většinu vět žáci dovedli odpovědět správně.

Aktivita byla zakončena tím, že každý žák měl ke každé nepravdelnosti vymyslet alespoň jeden příklad, ten napsat na lísteček, který potom vložil do klobouku. Při tvoření

vlastních příkladů byli žáci poměrně rychlí, a tak po vhození příkladů nepravidelností do klobouku se stihlo ještě pár vět určit.

Co se týká časového hlediska, tak se aktivita z původně plánovaných 20 min. protáhla na 35 min. Největší zdržení nastalo při diktování zápisu. Ve zbytku hodiny už se nestihla předpokládaná práce s učebnicí a pracovním sešitem, tudíž zbylý čas (cca 5 min.) se využilo pro čtení příkladů z klobouku.

### **Naplnění cílů**

**Žák vyjmenuje jednotlivé nepravidelnosti větné stavby:** Cíl byl naplněn. Žáci při závěrečném opakování bez problému vyjmenovali nepravidelnosti, se kterými se v průběhu hodiny pracovalo.

**Žák jednotlivé nepravidelnosti ve větách nalezne a vloží do nich interpunkci:** Cíl nebyl naplněn. Původní plán hodiny předpokládal, že skupiny, které budou prezentovat látku, uvedou příklady vět, ve kterých se bude nacházet daná nepravidelnost a ostatní spolužáci budou mít za úkol tuto nepravidelnost najít a do věty vložit čárku. Vzhledem k náročné organizaci se na tuto činnost zapomnělo.

**Žák sám vytvoří příklady vět, ve kterých bude konkrétní nepravidelnost obsažena:** Cíl byl naplněn. Každý žák v závěru aktivity na lísteček napsal 4 různé věty, ve kterých byla obsažena každá ze zmíněné nepravidelnosti. K chybám docházelo především při umístění interpunkce („Zuzko porad' mi. Říkal jsem ti, Patriku že za tebou dnes přijdu. Ouu to bylo dobrý. Do kina, jak už jsem ti několikrát říkal nakonec nepůjdeme.“).

### **Reflexe učitele**

Z hlediska zapojení žáků do výuky hodnotí vyučující aktivitu především kladně. Většina žáků se do práce aktivně zapojila. V některých skupinách pracovala jen malá část členů a ostatní se nevěnovali zadání. To bylo způsobeno především tím, že skupiny byly poměrně početné – až pět členů ve skupině, pro příští realizaci by vyučující zvolila méně početné skupiny, takže by dvě skupiny měly vždy stejné zadání a pak by se mohly při prezentaci látky vzájemně doplňovat.

Stanovené cíle byly převážně naplněny až na jeden, na který z důvodu poměrně náročné organizace vyučující zapomněla.

Z rozvíjených klíčových kompetencí je třeba zmínit následující: žák zpracovává výpisky z textu, využívá poznatky získané samostudiem pro další práci, rozpoznává v chybě příležitost k dalšímu učení, v případě potřeby se obrací na vyučující. Žák vyjadřuje hlavní myšlenky, stručně je dokáže shrnout, vyjadřuje se jednoznačně a výstižně, hledá s ostatními členy skupiny návrhy na prezentaci nové látky.

Při této aktivitě byla poměrně náročná organizace. Vyučující během práce ve skupinách obcházela třídu, radila žákům a případně je naváděla na správnou cestu. Často usměřňovala některé členy skupiny, protože se nevěnovali zadání a vyrušovali.

Některé skupiny měly práci hotovou poměrně rychle a musely čekat na dokončení ostatních – nejvíce času na vypracování zápisu a příkladů potřebovala skupina s tématem vsuvky.

Předem určený časový limit nebyl dodržen, aktivita se protáhla o 15 min., takže plánovaná následná práce s učebnicí a pracovním sešitem se nestihla.



### 3.3 Shrnutí praktické části

V praktické části diplomové práce jsme se zabývali tvorbou metodických listů s různými aktivizačními metodami, které byly následně uplatněny v hodinách českého jazyka při výuce skladby. Po realizaci těchto aktivit došlo k jejich analýze, která byla uskutečněna pomocí pozorování a pomocí rozboru pracovních listů žáků.

Výzkumné šetření autorka provedla tak, že vytvořené aktivizační metody zahrnula do výuky skladby českého jazyka a zjišťovala, zda jsou tyto metody pro výuku efektivní, zda se při nich žáci opravdu stali aktivními, zda došlo k naplnění stanovených cílů a k rozvoji klíčových kompetencí.

V metodických listech autorka uváděla možnosti a způsoby, jak lze aktivizační metody do výuky zařadit a díky následnému pozorování jednotlivých aktivit měla možnost poznat a zjistit podstatu jevů, které pomohly k naplnění zadaných cílů.

Výzkumné šetření se tedy zaměřovalo na sledování vlivu vytvořených materiálů a splnění výchovně vzdělávacích cílů, což bylo provedeno na základě analýzy vyučovacích jednotek a žákovských prací. Vytvořené materiály zahrnovaly metodické listy pro učitele s různými pracovními listy a dalšími materiály pro žáky. Tyto materiály s aktivizačními metodami mohou učitelé českého jazyka využívat ve svých hodinách a mohou si je různě upravovat a přizpůsobovat podle svého stylu.

Prvním cílem výzkumu bylo zjistit, zda vytvořené materiály naplňují výchovně vzdělávací cíle. Většina stanovených cílů byla naplněna. Někdy byly cíle naplněny jen částečně, jelikož se ne vždy všichni žáci do aktivit plně zapojili. Jen jeden výchovně vzdělávací cíl nebyl naplněn vůbec, a to z důvodu chyby vyučující, která v průběhu realizace hodiny zapomněla zdůraznit některé jevy.

Druhým cílem bylo zjistit, zda vytvořené materiály vzbuzují u žáků zvýšenou aktivitu oproti klasickým výukovým metodám. Při analýze jednotlivých aktivit jsme zjistili, že žáci se do výuky zapojili mnohem více než při klasických metodách, že se podíleli na samotném procesu vlastního učení, vynaložili k tomu určité úsilí a snahu. Během tohoto procesu učení využívali pomoc ostatních spolužáků, se kterými museli mnohdy spolupracovat a komunikovat. Taktéž se nebáli obrátit na vyučující a požádat ji o pomoc.

Většina žáků se tedy do aktivit zapojovala, díky čemuž ve většině případů došlo i k naplnění stanovených výchovně vzdělávacích cílů a k rozvoji klíčových kompetencí. Mnohdy žáci museli vyvozovat nové poznatky na základě logického myšlení a jejich předchozích zkušeností.

Závěrem tedy můžeme říci, že takto pojatá výuka skladby může být efektivní, jelikož se žáci na učivo mnohem více zaměřují, učivo vnímají více do hloubky, přemýšlí nad ním a jednotlivé informace mohou propojovat s již známými poznatky.

Pokud žáci nevnímají učivo jen pasivně a sami naleznou podstatu konkrétních jevů, mnohem lépe si učivo osvojí a déle si ho zapamatují.

## Závěr

Aktivizační metody vyžadují, aby se při nich žáci sami aktivně do výuky zapojili, aby sami přemýšleli a vyvozovali závěry, objevovali nové skutečnosti a zároveň aby byli samostatní a nesli za svou činnost zodpovědnost. Právě tyto činnosti žáků v nich probouzí vynalézavost a tvořivost, kterou současná společnost po lidech vyžaduje.

V této diplomové práci jsme se zabývali aktivizačními metodami ve výuce skladby v českém jazyce. Cílem bylo zjistit, jestli vytvořené aktivizační metody jsou efektivní, zda-li se při jejich realizaci dosahuje stanovených výchovně vzdělávacích cílů a jestli se při nich rozvíjí klíčové kompetence a logické myšlení.

Diplomová práce byla rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část je členěna do dvou hlavních kapitol. Pro tuto část práce byla na základě studia odborné literatury zpracována problematika výukových metod, konkrétně jsme se zaměřili na metody aktivizační.

První kapitola se zabývala výukovými metodami z celkového pohledu. Zabývala se historií výukových metod a jejich postupným vývojem až po současnost, dále zde byla uvedena jejich klasifikace.

Další kapitola se již zaměřovala na aktivizační výukové metody, na pojmy aktivita ve vyučování a tvořivý učitel. Také zde byly uvedeny způsoby, jakými lze tyto metody klasifikovat. Seznámili jsme se s konkrétními aktivizačními metodami, jako jsou problémové vyučování, metody diskuzní, situační, inscenační, didaktické hry a další speciální metody.

Praktická část je členěna do třech kapitol, které se zaměřují na tvorbu a analýzu aktivizačních metod. V první části jsme popsali metodologii výzkumu a jeho průběh, taktéž jsme stanovili cíle. V následující části práce byly uvedeny metodické listy pro učitele s obsahovou analýzou vyučovacích jednotek. V poslední kapitole pak došlo ke shrnutí získaných poznatků.

Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že navržené aktivizační metody z větší části dosahují výchovně vzdělávacích cílů, rozvíjejí klíčové kompetence, logické myšlení a taktéž při jejich realizaci dochází k aktivnímu zapojení žáků. Jelikož ale bylo výzkumné šetření provedeno na poměrně malém vzorku žáků, nelze získané poznatky příliš zobecňovat.

Zavádění aktivizačních metod do výuky českého jazyka je způsob, jakým učitelé mohou výuku zpestřit, obohatit a udělat zábavnější nejen pro sebe, ale i pro žáky. Tato diplomová práce nabízí sbírku nápadů a námětů, které mohou učitelé českého jazyka ve svých hodinách využívat.

## Seznam použitých zdrojů

- BORÁK, M. *Situační metody*. Praha: Středisko moderních metod výuky, 1969
- CONNOLLY, T. a BOYLE, E. a MACARTHUR, E. a HAINEY, T. a BOYLE, J. A *systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games*. [online]. ©2012 [cit. 2018-12-28], roč. 59, č. 2. ISSN 0360-1315. Dostupné na World Wide Web: < <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0360131512000619>>
- DRAHOVZAL, J. a KILIÁN, O. a KOHOUTEK, R. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Paido, 1997. 156 s. ISBN 80-85931-35-4
- HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život: sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha: Portál, 1994. 146 s. ISBN 80-85282-80-1
- JANKOVCOVÁ, M. a kol. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 100 s. ISBN 80-8423-209-4.
- JŮVA, V. a kol. *Tvořivá škola*. Brno: Paido, 1998. 188 s. ISBN 80-85931-63-X
- KALHOUS, Z. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 309 s.
- KALHOUS, Z. a OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 186 s. ISBN 80-244-0599-7
- KOTRBA, T. a LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2. vyd. Brno: Barrister a Principal, 2011. 185 s. ISBN 978-80-87-474-34-1
- KOTRBA, T. a LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2006. ISBN 80-210-4142-0
- LOKŠOVÁ, I. a LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2003. 208 s. ISBN 80-247-0374-2
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 134 s. ISBN 80-210-1880-1

- MAŇÁK, J. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.
- MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7
- MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.
- NĚMEC, J. *S hrou na cestě za tvořivostí: Poznámky k rozvoji a tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-014-X
- OBST, O. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. 176 s. ISBN 978-80-244-5141-1
- OURODA, S. *Oborová didaktika*. Brno: MZLU, 2004. ISBN 80-7157-477-5
- PATERSONOVÁ, K. *Připravit, pozor, učíme se!: jak vzbudit zájem žáků o učení*. Praha: Portál, 1996. 103 s. ISBN 80-7178-102-9
- PECINA, P. a ZORMANOVÁ L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-262-0367-4
- PRŮCHA, J. a WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8
- PŘÍHODA, V. *Úvod do pedagogické psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956. 385 s.
- SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-90-7367-246-1
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- STŘELEČEK, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno: Katedra pedagogiky PedF MU, 2004. 155s. ISBN 80-86633-21-7

SVOBODOVÁ, J. a ŠMAHELOVÁ, B. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. 140 s. ISBN 978-80-86633-81-7

ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD Brno, 2005. 140 s. ISBN 80-86633-33-0

ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0

TUPÝ, K., NEČESANÁ, J., NEČESANÝ, J. *Čtyři kapitoly z didaktiky nižšího stupně*. In ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003, s. 57. ISBN 80-86633-04-7

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM, 1998. ISBN 80-86106-02-0

ZELINA, M. *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 2. Vyd. Bratislava: IRIS, 1996

ZIELENIECOVÁ, Pavla. *Objevování ve škole – heuristická metoda výuky: Doplnkový text k předmětu Pedagogika ve studiu učitelství na MFF UK*. [online]. [cit. 2019-01-02]. Praha: MFF UK, 2012, 4 s. Dostupné na World Wide Web: <[https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl\\_texty/Heuristica %20metoda %20vyuky.pdf](https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl_texty/Heuristica%20metoda%20vyuky.pdf)>

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody aktivizující* [online]. Metodický portál RVP [cit. 2019-01-02]. Dostupné na World Wide Web: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/15017/VYUKOVE-METODY-AKTIVIZUJICI.html>>

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Pracovní list pro druhy přísudku

Příloha 2: Ukázka vyplněného pracovního listu

Příloha 3: Materiály pro způsobová a fázová slovesa

Příloha 4: Pracovní list – oprava písemné práce

Příloha 5: Ukázka vyplněného pracovního listu

Příloha 6: Materiály pro věty dvojčlenné, jednočlenné a větné ekvivalenty

Příloha 7: Doplnovačka pro věty dvojčlenné, jednočlenné a větné ekvivalenty

Příloha 8: Ukázka vyplněné doplnovačky pro věty dvojčlenné, jednočlenné a větné ekvivalenty

Příloha 9: Materiály pro nepravidelnost větné stavby

Příloha 10: Ukázka vyplněných materiálů pro nepravidelnost větné stavby



# Přílohy

## Příloha 1: Pracovní list pro druhy přísudku

### Přísudek

Přísudek je základní větný člen, který tvoří s podmětem tzv. základní skladební dvojici. Přísudek vyjadřuje, co dělá, dělala nebo bude dělat osoba, zvíře, věc, co se s nimi děje, nebo jakou má, měla nebo bude mít tato osoba, zvíře, věc vlastnost.

### Druhy přísudků

#### 1. Přísudek slovesný

Pokud je významovým základem přísudku sloveso s plným významem, hovoříme o tzv. slovesném přísudku.

Tento slovesný přísudek dále rozdělujeme na slovesný jednoduchý a slovesný složený.

Přísudek slovesný jednoduchý je vyjádřen pouze jedním slovesem nesoucím význam, např. Maminka vaří. Maminka bude vařit. Maminka by vařila.

Přísudek slovesný složený je tvořen slovesem nesoucím význam v neurčitém tvaru (= v infinitivu) a druhou část přísudku tvoří sloveso způsobové (moci, muset, smět, chtít, mít) nebo fázové (začít, přestat, zůstat) v určitém tvaru, např. Maminka začala vařit. Maminka musela vařit.

## 2. Přísudek jmenný se sponou

Pokud je významovým základem přísudku podstatné nebo přídavné jméno, součástí přísudku se stává tvar slovesa být – být tu nemá věcný význam, je pouhou sponou, protože spojuje přísudkové podstatné nebo přídavné jméno s podmětem, tzv. přísudek jmenný se sponou – Maminka je učitelka. Maminka byla unavená.

Přísudek jmenný se sponou se tedy skládá z části jmenné – podstatné jméno, přídavné jméno, zájmeno, číslovka, ... a z části sponové – sponová slovesa být, bývat, stát, stávat se.

### Úkoly:

1. V textu podtrhni známé informace zelenou barvou.
2. V textu podtrhni nové informace červenou barvou.
3. Napravo od textu vlož otázky tam, kde ti není něco jasné, co bys potřeboval/a vysvětlit.
4. Vytvoř stručnou tabulku na druhy přísudků i s konkrétními příklady:
5. Ve dvojicích projedte společně své doplněné texty, diskutujte o tom, co pro vás bylo nového a co vám není jasné. Vzájemně si na otázky odpovídejte.
6. Utvořte čtveřici a prohlédněte si vytvořené tabulky na druhy přísudků, vzájemně si tabulky zkontrolujte.

## Příloha 2: Ukázka vyplněného pracovního listu

### Přísudek

Přísudek je základní větný člen, který tvoří s podmínkou tzv. základní skladební dvojici. Přísudek vyjadřuje, co dělá, dělala nebo bude dělat osoba, zvíře, věc, co se s nimi děje, nebo jakou má, měla nebo bude mít tato osoba, zvíře, věc vlastnost.

### Druhy přísudků

#### 1. Přísudek slovesný

*co je sloveso s plným významem*

Pokud je významovým základem přísudku sloveso s plným významem, hovoříme o tzv. slovesném přísudku.

Tento slovesný přísudek dále rozdělujeme na slovesný jednoduchý a slovesný složený.

Přísudek slovesný jednoduchý je vyjádřen pouze jedním slovesem nesoucím význam, např. Maminka vaří. Maminka bude vařit. Maminka by vařila.

*jablo se je přísudek se dvou slov*

Přísudek slovesný složený je tvořen slovesem nesoucím význam v neurčitém tvaru (= v infinitivu) a druhou část přísudku tvoří sloveso způsobové (moci, muset, smět, chtít, mít) nebo fázové (začít, přestat, zůstat) v určitém tvaru, např. Maminka začala vařit. Maminka musela vařit.

#### 2. Přísudek jmenný se sponou

Pokud je významovým základem přísudku podstatné nebo přídavné jméno, součástí přísudku se stává tvar slovesa být – být tu nemá věcný význam, je pouhou sponou, protože spojuje přísudkové podstatné nebo přídavné jméno

*co je věcný význam*

s podmětem, tzv. přísudek jmenný se sponou – Maminka je učitelka.

Maminka byla unavená.

Přísudek jmenný se sponou se tedy skládá z části jmenné – podstatné jméno, přídavné jméno, zájmeno, číslovka, ... a z části sponové – sponová slovesa být, bývat, stát, stávat se.

### Úkoly:

1. V textu podtrhni známé informace zelenou barvou.
2. V textu podtrhni nové informace červenou barvou.
3. Napravo od textu vlož otázky tam, kde ti není něco jasné, co bys potřeboval/a vysvětlit.
4. Vytvoř stručnou tabulku na druhy přísudků i s konkrétními příklady:

*— přísudek — jmenný se sponou*  
*stavený*  
*jednoduchý* — *složený*  
*Matka sleduje koleje* | *Tomáš social network*  
*Matka je moje nejlepší kamarádka*

5. Ve dvojicích projedte společně své doplněné texty, diskutujte o tom, co pro vás bylo nového a co vám není jasné. Vzájemně si na otázky odpovídejte.
6. Utvořte čtveřici a prohlédněte si vytvořené tabulky na druhy přísudků, vzájemně si tabulky zkontrolujte.

**Příloha 3: Materiály pro způsobová a fázová slovesa**

**Kartičky k rozstříhání**

moci	muset	smět
chtít	mít	nemít
nemuset	nechtít	nesmět
přestat	zůstat	začít
přestávat	zůstávat	nepřestat
nezačínat	nezůstat	

can	may	must
should	can't	mustn't
shouldn't	needn't	would

**Pracovní list**

SLOVESA:

ZPŮSOBOVÁ

FÁZOVÁ

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

ANGLICKÝ TVAR ZPŮS. SLOVESA

ČESKÝ EKVIVALENT

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## **Texty k rozdáání**

Otec začal pracovat v nové firmě.

Mobil mi přestal fungovat už týden po záruční době.

Ostatní žáci nemuseli vypracovat domácí úkol.

Nesměla jsem jít do kina na ten nový film.

Jirka mi nepřestal důvěřovat.

Hosté konference začali odcházet už v jejím průběhu.

Lod' nesměla vyplout před setměním.

Jarmila nikdy nezačala věřit v Boha.

Na výstavišti měla začít nová výstava.

Karel chtěl získat zpátky svůj řidičský průkaz.

Nikdy nezačínajte kouřit.

#### **Příloha 4: Pracovní list – oprava písemné práce**

*Jan Novák, 7.B*

- 1. Jana je velmi milá dívka.*
- 2. Alžběta se stala členkou nového oddílu.*
- 3. Přesličky a plavuně nejsou semenné rostliny.*
- 4. Děti budou po dlouhém výletu unavené.*
- 5. Karel IV. je Otec vlasti.*
- 6. Naši spolužáci byli v závodě druzí.*
- 7. Naše celoživotní sny se staly skutečností.*
- 8. Ta ztracená mikina nebyla moje.*



## Příloha 5: Ukázka vyplněného pracovního listu

Jan Novák, 7.B ☺

1. Jana je velmi ~~milá~~ ~~divka~~ ~~divka~~. ✓
2. Alžběta se stala členkou nového ~~oddílu~~. ✗
3. Přesličky a plavuně nejsou ~~semenné~~ ~~rostliny~~. ✓
4. Děti ~~budou~~ po dlouhém výletu unavené. ✓
5. Karel IV. je ~~Otec~~ ~~vlasti~~. ✗
6. Naši spolužáci ~~byli~~ v závodě ~~druzi~~. ✓
7. Naše celoživotní ~~sny~~ se staly ~~skutečností~~. ✗
8. Ta ztracená mikina ~~nebyla~~ moje. ✓

2

**Příloha 6: Materiály pro věty dvojčlenné, jednočlenné a větné ekvivalenty**

**Kartičky k rozstříhání**

<b>Je pozdě.</b>	<b>Odpoledne se udělalo hezky.</b>
<b>V tom hotelu se spalo příjemně.</b>	<b>Jana onemocněla.</b>
<b>Smíšené zboží.</b>	<b>Velmi se mi po něm stýskalo.</b>
<b>Dobrý den.</b>	<b>Zdravím vás.</b>
<b>Přestaň se smát.</b>	<b>Veronika na mě zapomněla.</b>
<b>Bác.</b>	<b>Diskutovalo se o tom.</b>
<b>Nevěřím mu.</b>	<b>Lže!</b>
<b>V sousední vesnici hoří!</b>	<b>Už je ráno.</b>
<b>Bolí mě v krku</b>	<b>Nevstupovat na trávník.</b>

**Příloha 7: Doplnovačka pro věty dvojčlenné, jednočlenné a větné ekvivalenty**

<b>Věta</b>	<b>D</b>	<b>J</b>	<b>VE</b>
Už celý týden prší.	M	N	O
Zavolal mi.	E	L	U
Nevěděla to.	P	K	M
Knihkupectví	L	Z	R
Píchlo mě v zádech.	E	A	O
Padají kroupy.	V	D	S
Od rána mě škrábe v krku.	Y	I	O
Na výletě v horách začalo hřmít.	T	D	K
Bim bam.	O	A	E
Lije jako z konve.	P	L	N
Těším se na dnešní den.	N	V	B
Tak moc se mi stýská.	A	O	U
Vstávat!	T	V	S
Přísný zákaz kouření.	M	B	T

Tajenka vám napoví téma příští hodiny: \_\_\_\_\_ větné stavby.

**Příloha 8: Ukázka vyplněné doplňovačky pro věty dvojčlenné, jednočlenné a větné ekvivalenty**

Věta	D	J	VE
Už celý týden prší.	M	(N)	O
Zavolal mi.	(E)	L	U
Nevěděla to.	(P)	K	M
Knihkupectví	L	Z	(R)
Píchlo mě v zádech.	E	(A)	O
Padají kroupy.	(V)	D	S
Od rána mě škrábe v krku.	Y	(I)	O
Na výletě v horách začalo hřmít.	T	(D)	K
Bim bam.	O	A	(E)
Lije jako z konve.	P	(L)	N
Těším se na dnešní den.	(N)	V	B
Tak moc se mi stýská.	A	(O)	U
Vstávat!	T	V	(S)
Přísný zákaz kouření.	M	B	(T)

Tajenka vám napoví téma příští hodiny: NEPRAVIDELNOST větné stavby.

## Příloha 9: Materiály pro nepravidelnost větné stavby

### Nepravidelnosti větné stavby – texty do skupin

#### 1. skupina = OSLOVENÍ

- skupina slov nebo slovo v 5. pádu (v hovorové češtině se může objevit oslovení i v 1. pádu)
- má funkci upozorňovacího prostředku, s větou však mluvnicky nesouvisí, nerozvíjí žádný větný člen
- odděluje se vždy čárkou

- Př.: Jano, počkej na mě!

Počkej na mě, Jano.

Počkej, Jano, na mě!

#### Zápis pro spolužáky:

##### 1. Oslovení

---

---

---

#### Vlastní příklady vět s oslovením:

---

---

---

---

---

## 2. skupina = CITOSLOVCE

- mluvnický s větou nesouvisí
- slouží jako kontaktní prostředek nebo k vyjádření expresivity
- většinou se oddělují čárkou – v případě nepravidelnosti větné stavby, výjimkou jsou případy, kdy zastupují jiný slovní druh - př. přísudek (Žába žbluňk do vody.)
- Př.: Fuj, to jsem se lekla.  
Pssst, buďte ticho!

### Zápis pro spolužáky:

#### 2. Citoslovce

---

---

---

#### Vlastní příklady vět s citoslovci:

---

---

---

---

---

### 3. skupina = SAMOSTATNÝ VĚTNÝ ČLEN

- výraz, který je vytčený před větou (antepozice) nebo za větou (postpozice)
- v základní větě na něj odkazuje ukazovací zájmeno nebo příslovce
- cílem je tento člen zdůraznit
- oddělujeme jej čárkou
- Příklad: Bedřich Smetana, to byl významný český skladatel.

Bylo by to opravdu dobré, přijít tam.

**Zápis pro spolužáky:**

#### 3. Samostatný větný člen

---

---

---

**Vlastní příklady vět se samostatným větným členem:**

---

---

---

---

---

#### 4. skupina = VSUVKA

- výraz do věty volně vložený
- může být vypuštěna, aniž by se změnil smysl věty
- vyjadřuje upřesnění, hodnocení, doplnění informací
- ustálené výrazy typu *myslím*, *prosím* čárkami neoddělujeme, mezi větné členy je ale nepočítáme
- odděluje se z obou stran čárkou, pomlčkou, závorkou, v mluveném projevu pauzou
- Př.: Antonín Dvořák složil, pokud si dobře vzpomínám, Rusalku.

Připravte se, jak už bylo jednou řečeno, na velmi suché léto.

Bylo to myslím předevcírem.

#### Zápis pro spolužáky:

#### 4. Vsuvka

---

---

---

#### Vlastní příklady vět se vsuvkami:

---

---

---

---

---



## Příloha 10: Ukázka vyplněných materiálů pro nepravidelnost větné stavby

### 3. skupina = SAMOSTATNÝ VĚTNÝ ČLEN

- výraz, který je vytčený před větou (antepozice) nebo za větou (postpozice)
- v základní větě na něj odkazuje ukazovací zájmeno nebo příslovce
- cílem je tento člen zdůraznit
- oddělujeme jej čárkou
- Př.: Bedřich Smetana, to byl významný český skladatel.

Bylo by to opravdu dobré, přijít tam.

Zápis pro spolužáky:

### 3. Samostatný větný člen

výraz vytčený před větou nebo za větou  
v základní větě na něj odkazuje ukazovací zájmeno nebo příslovce  
cílem je tento člen zdůraznit  
oddělujeme jej čárkou

Vlastní příklady vět se samostatným větným členem:

Marcel Neely, to je náš spolužák.  
Marcelka, ta se sešla s Lucy, což sedí před ní.  
Kristýna, ta si sešla s Markyškou na ráno v ústředí.  
Bydletě si, to si sešla s přítelem.  
Mimicraft, to bude veškerá hra.

#### 4. skupina = VSUVKA

- výraz do věty volně vložený
- může být vypuštěna, aniž by se změnil smysl věty
- vyjadřuje upřesnění, hodnocení, doplnění informací
- ustálené výrazy typu *myslím, prosím* čárkami neoddělujeme, mezi větné členy je ale nepočítáme
- odděluje se z obou stran čárkou, pomlčkou, závorkou, v mluveném projevu pauzou
- Příklad: Antonín Dvořák složil, pokud si dobře vzpomínám, Rusalku.



Připravte se, jak už bylo jednou řečeno, na velmi suché léto.

Bylo to myslím předeviděm.

#### Zápis pro spolužáky:

##### 4. Vsuvka

- výraz volně vložený do věty, může být vypuštěn
- upřesnění, hodnocení, doplnění (např. *myslím, prosím* neoddělujeme čárkou), oddělujeme čárkou, pomlčkou, závorkou

##### Vlastní příklady vět se vsuvkami:

- Podáš mi to prosím?
- Do lesa, kde jsme hledali houby, jsme vyrazili brzo ráno.
- Do kina, jak už jsem ti několikrát říkal nakonec pojedeme.
- Udělej to, jak už bylo jednou řečeno, udělej to rychle.
- Myslím, že bych měl za tuto práci dostat jedničku.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Mgr. Lenka Kleinová
<b>Katedra:</b>	Katedra českého jazyka a literatury
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Jana Adámková, PhD.
<b>Rok obhajoby:</b>	2019

<b>Název práce:</b>	Aktivizační metody ve výuce skladby na 2. stupni základních škol
<b>Název v angličtině:</b>	Activating teaching methods for syntax in secondary schools
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce bude pojednávat o problematice aktivizačních metod ve výuce skladby. Teoretická část práce se zaměří na charakteristiku aktivizačních metod a jejich dělení. Cílem praktické části je popsat možnosti využití aktivizačních metod ve výuce skladby, zda jsou tyto metody efektivní, zda rozvíjí kompetence žáků, logické myšlení a výchovně vzdělávací cíle.
<b>Klíčová slova:</b>	Výuková metoda, aktivizační metody, český jazyk, syntax, učitel, žák, základní škola, zábava, aktivita, kreativita.
<b>Anotace v angličtině:</b>	This diploma thesis focuses on the problematics of the usage of the activating methods in Czech language, focused on syntax. The theoretical part deals with specification of activating methods and their divisions. The aim of the practical part of the thesis is to describe possibilities of using activation methods in syntax, whether it is effective, and if it develops pupils' competence and logical thinking same as educational aims.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Teaching methods, activating methods, Czech language, syntax, pupils, secondary school, entertainment, activity, creativity

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<p>Příloha 1: Pracovní list pro druhy přísudku</p> <p>Příloha 2: Ukázka vyplněného pracovního listu</p> <p>Příloha 3: Materiály pro způsobová a fázová slovesa</p> <p>Příloha 4: Pracovní list – oprava písemné práce</p> <p>Příloha 5: Ukázka vyplněného pracovního listu</p> <p>Příloha 6: Materiály pro věty dvojčlenné, jednočlenné a větné ekvivalenty</p> <p>Příloha 7: Doplnovačka pro věty dvojčlenné, jednočlenné a větné ekvivalenty</p> <p>Příloha 8: Ukázka vyplněné doplnovačky pro věty dvojčlenné, jednočlenné a větné ekvivalenty</p> <p>Příloha 9: Materiály pro nepravidelnost větné stavby</p> <p>Příloha 10: Ukázka vyplněných materiálů pro nepravidelnost větné stavby</p>
<b>Rozsah práce:</b>	92 stran
<b>Jazyk práce:</b>	čeština