

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. et Bc. Eva Zemanová

Moderní přístupy ve výuce syntaxe

Olomouc 2020

vedoucí práce: Mgr. Jana Adámková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Moderní přístupy ve výuce syntaxe vypracovala samostatně a citovala jsem všechny použité zdroje.

V Nedvědici 10. prosince 2020

.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Janě Adámkové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a mimořádně vstřícný přístup při zpracování mé práce. Také bych chtěla poděkovat žákům devátého ročníku Základní školy Nedvědice za spolupráci při získávání podkladů pro praktickou část diplomové práce.

Obsah

Úvod	1
TEORETICKÁ ČÁST	3
1 Transmisivní pojetí výuky	3
1.1 Organizační forma výuky	3
1.2 Výukové metody	4
1.3 Výukové koncepce	5
1.4 Transmisivního pojetí výuky dle Okoně	7
1.5 Kritika transmisivního pojetí výuky	8
2 Konstruktivistická koncepce výuky	10
2.1 Prekoncepty	12
2.2 Charakteristika výuky v konstruktivistickém modelu	13
2.3 Organizační forma výuky	14
2.3.1 Skupinové vyučování	14
2.3.2 Kooperativní výuka	15
2.3.2.1 Znaky kooperativního učení	17
2.3.2.2 Typy kooperativního učení	19
2.4 Výukové metody	20
2.4.1 Metoda E-U-R	22
2.5 Kritika konstruktivistické koncepce výuky	23
3 Osobnost učitele	25
3.1 Typologie osobnosti učitele	27
3.1.1 Učitel - tradicionalista	28
3.1.2 Učitel - chameleon	28
3.2 Vyučovací styly	29
4 Výuka českého jazyka na základní škole	31
4.1 Klasická a valenční syntax	32
5 Metody práce využité v praktické části	36
5.1 Interaktivní techniky	37
5.1.1 Spolupráce ve dvojicích	38
5.1.1.1 Párový dialog	38
5.1.2 Týmová spolupráce	39
5.1.2.1 Muší skupiny	40

5.1.3	Skládkové učení	41
5.1.3.1	Jigsaw	42
5.1.4	Skupinová setkávání	42
5.1.4.1	Sněhová koule	43
5.1.4.2	Kolotoč	43
5.2	Aktivizační metody	45
5.2.1	Brainstorming	45
5.3	Kognitivní metody: čtení a analýza	46
5.3.1	Myšlenková mapa	47
5.4	Zpětná vazba	47
PRAKTICKÁ ČÁST		50
1	Základní vymezení	50
1.1	Hodnoticí kritéria	50
1.2	Prostředí a účastníci výzkumu	51
1.3	Podmínky výzkumu	51
1.4	Cíl výzkumu	53
2	První vyučovací hodina	54
2.1	Příprava na výuku	54
2.2	Průběh výuky	55
2.3	Refexe	56
3	Druhá vyučovací hodina	59
3.1	Příprava na výuku	59
3.2	Průběh výuky	60
3.3	Reflexe	61
4	Třetí vyučovací hodina	63
4.1	Příprava na výuku	63
4.2	Průběh výuky	64
4.3	Reflexe	64
5	Čtvrtá a pátá vyučovací hodina	68
5.1	Příprava na výuku	68
5.2	Průběh výuky	69
5.3	Reflexe	70
6	Šestá vyučovací hodina	73

6.1	Příprava na výuku	73
6.2	Průběh výuky	74
6.3	Reflexe	74
7	Sedmá vyučovací hodina	76
7.1	Příprava na výuku	76
7.2	Průběh výuky	77
7.3	Reflexe	77
8	Osmá vyučovací hodina.....	79
8.1	Příprava na výuku	79
8.2	Průběh výuky	80
8.3	Reflexe	80
9	Devátá vyučovací hodina.....	82
9.1	Příprava na výuku	82
9.2	Průběh výuky	83
9.3	Reflexe	84
10	Desátá vyučovací hodina	86
10.1	Příprava na výuku.....	86
10.2	Průběh výuky.....	87
10.3	Reflexe	88
	Závěr.....	89
	Použitá literatura.....	91
	Seznam příloh.....	95
	Seznam tabulek.....	96
	Anotace.....	186

Úvod

V současné době se ve společnosti stále častěji hovoří o nutnosti modernizovat české školství. Během svého studia na vysoké škole i během své učitelské praxe na základní škole jsem byla mnohokrát zapojena do diskuze o tom, jakým stylem probíhá výuka českých učitelů na základní škole. Velmi často se během diskuzí dospělo k závěru, že jak na základních, tak i středních školách převládá frontální výuka. Jednak se jedná o tradiční model výuky, jednak je taková výuka pro vyučující méně náročná na organizaci práce, pro zkušeného učitele představuje minimální časovou zátěž na přípravu.

Jedním z velmi důležitých faktorů, proč se s tradičně pojatou výukou, potažmo frontální výukou, často setkáváme, je pravděpodobně i fakt, že na základních školách pracuje velké množství starších učitelů. Samozřejmě věk učitele nemůžeme brát jako rozhodující faktor. Každý z nás se během svého studia jistě setkal i se staršími moderními učiteli. Je však nutné si připustit, že věk učitele a styl výuky spolu mohou souviset. Zdůraznit bych však chtěla, že záleží na osobnosti učitele, na jeho schopnostech empatie, jeho potřebě dále se vzdělávat, aby byl pro žáky inspirativním vzorem a jeho výuka byla pro všechny zúčastněné přínosná.

Cílem této práce bude prakticky zkoumat možnosti využití moderních postupů ve výuce syntaxe u žáků 9. ročníku na menší venkovské základní škole.

V teoretické části práce bude popsána tradiční výuka a výuka konstruktivistická jako dva protipóly pojetí výuky. V obou případech budou představeny organizační formy výuky, výukové metody a koncepce. Zaměříme se také na kritiku jednotlivých modelů výuky. Vzhledem k tématu diplomové práce bude větší část věnována výuce konstruktivistické. Budou popsány nástroje, kterých lze využít pro zefektivnění vzdělávacího procesu, zabývat se budeme především kooperativním učením. Sledovat budeme i osobnost učitele jako důležitého faktoru ovlivňujícího proces výuky. Poté nastíníme nové pohledy na výuku českého jazyka na základní škole, zaměříme se na klasickou a valenční syntax. V závěru teoretické části si představíme vybrané metody práce, které budou použity během výuky českého jazyka.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na kvalitativní výzkum. Prostřednictvím zúčastněného pozorování bude sledována výuka českého jazyka, ve které budou využity moderní didaktické postupy. Popíšeme přípravu na výuku a její průběh, reakci žáků a efektivitu jednotlivých moderních výukových metod.

TEORETICKÁ ČÁST

Jak uvádí O. Obst (2017), existuje celá řada koncepcí a názorů na vyučování ve školách, jak by mělo nebo mohlo vypadat. V praxi to vypadá tak, že má každý vyučující svoji vlastní koncepci výuky, která vychází z jeho teoretických znalostí a zkušeností.

Od 2. poloviny 20. století došlo k rozvoji řady didaktických koncepcí usilující teoreticky i prostřednictvím empirických výzkumů řešit otázky vyučovacího procesu. Jednou z nejvýznamnějších didaktických teorií je konstruktivistická koncepce vyučování. Jedná se o jakýsi protipól klasického transmisivního pojetí výuky, proto se v teoretické části práci budeme věnovat zejména jim.

1 Transmisivní pojetí výuky

Představuje takový model výuky, kdy jsou žákům předávány hotové vědomosti a dovednosti. Toto tradiční (též klasické) pojetí výuky neklade téměř žádný důraz na aktivitu žáků, v rámci vzdělávacího procesu jsou pouze pasivními příjemci hotových poznatků. Nejvyužívanější metodou tohoto pojetí výuky je **metoda výkladu**. Zejména pro svoji nenáročnost na přípravu a realizaci. V praxi bývá často doplněna metodou názorně demonstrační.

V následujících podkapitolách budou představeny základní rysy transmisivní výuky.

1.1 Organizační forma výuky

Nejčastěji se v tradiční výuce uplatňuje organizační forma výuky, kterou nazýváme **frontální výuka**. Jedná se o způsob výuky, kdy žáci ve stejném čase plní stejné učební úkoly. Učitel řídí činnost všech žáků najednou. Tento způsob hromadné výuky sahá až do přelomu 16. a 17. století. Jak uvádí Z. Kalhous (2002), je dodnes nejrozšířenější organizační formou výuky. Uspořádání učebny, kde taková výuka probíhá, vychází ze středověkých tradic, učitel má svůj stůl umístěn v přední části třídy u tabule. Obvykle jsou ve třídě tři řady stolů. Žáci sedí ve dvojicích a mají stabilní zasedací pořádek.

Nejběžnější a nejvíce používaným typem vyučovací hodiny je dle Z. Kalhouse (2002) hodina kombinovaná, která s sebou nese úskalí v určitém stereotypu při častém používání.

Hodina kombinovaná má následující schéma:

1. *Úvodní část (organizační zahájení hodiny, zápis do třídní knihy, motivace apod.).*
2. *Opakování dříve probraného učiva, kontrola domácí práce žáků.*
3. *Výklad nového učiva.*
4. *Opakování a procvičování probraného učiva, aplikace.*
5. *Shrnutí a utřídění nových poznatků.*
6. *Zadání a vysvětlení domácího úkolu.¹*

1.2 Výukové metody

Transmisivní způsob výuky je charakteristický využitím tradičních (klasických) výukových metod. V literatuře se můžeme setkat s celou řadou klasifikací. Za jednu ze základních považujeme klasifikaci výukových metod autorů Maňáka a Švece (2003), kteří klasické výukové metody třídí následujícím způsobem:

- **Metody slovní**
 - vyprávění
 - vysvětlování
 - přednáška
 - práce s textem
 - rozhovor
- **Metody názorně-demonstrační**
 - předvádění a pozorování
 - práce s obrazem
 - instruktáž
- **Metody dovednostně-praktické**
 - napodobování
 - manipulování, laborování a experimentování
 - vytváření dovedností

¹ KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 296.

-produkční metody²

Pro srovnání bychom mohli uvést klasifikaci metod výuky dle I. J. Lerner, která vznikla v roce 1986 a zahrnuje pět metod:

1. Informačně-receptivní metodu
2. Reproductivní metodu
3. Metodu problémového výkladu
4. Heuristickou metodu
5. Výzkumnou metodu

Vzhledem k poznávacím činnostem žáků rozděluje I. J. Lerner uvedené metody do dvou základních skupin:

Reproduktivní metody, kam řadí metodu č. 1 a č. 2. Žák si při nich osvojuje hotové vědomosti a reprodukuje je na požádání.

Produktivní metody, do kterých řadí metodu č. 4 a č. 5. Žák při nich získává nové poznatky převážně samostatně (jako výsledek tvořivé činnosti).

Do přechodné skupiny řadí metodu problémového výkladu, protože je směsicí dvou předchozích metod. Žák si jednak osvojuje hotové informace, jednak se předpokládá i jeho tvořivá činnost.

1.3 Výukové koncepce

První náznaky transmisivního pojetí výuky můžeme nalézt už v pravěku a až do přelomu 19. a 20. století jde o stěžejní výukový styl. Právě přelom století považujeme za období reformní pedagogiky, která mimo jiné přináší zcela nový pohled na možnosti výuky, zejména pak na postavení učitele a žáka a jejich kompetence.

² MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 49.

L. Zormanová (2014) rozlišuje výukové koncepce transmisivního pojetí výuky následovně:

- **Výuková koncepce dogmatická** odpovídající středověké formě vyučování (učitel pouze předává žákům informace, ti je zpracovávají pamětním učením bez hlubšího či zcela nulového pochopení). Jedná se o verbálně mechanické osvojení.
- **Výuková koncepce slovně-názorná**, kterou představuje zejména Jan Ámos Komenský, tedy výuku zapojující smysly (rozum a ruka). Nejdůležitější zásadou je tudíž zásada názornosti. Žák během výuky poznává nové věci prostřednictvím smyslů, poté pomocí rozumu poznává jejich pojmenování (teoretická část). Nakonec zapojí svoje ruce, když své poznatky použije (praktická část).
- **Výuková koncepce verbálně-reprodukční**, která je založena na pamětním osvojování a memorování. Hlavním představitelem tohoto pojetí byl německý filozof, psycholog a pedagog Johann Fridrich Herbart. Dle Herbarta je podstatou vyučování vytvořit si jasné představy, zpracovat je do pojmů a pracovat s nimi. Důraz klade na zkušenost a názor žáka, ale aktivita ve výuce je zaměřena na činnost učitele.

J. F. Herbart si uvědomoval, že kromě rozumu je nesmírně důležité vzbudit v žácích zájem, protože když se něčemu učíme se zájmem, učíme se pozorněji a rychleji. Ve svých pracích se proto zabýval tím, jak udržet pozornost a zájem žáků. Vypracoval teorii stupňů vyučování, která se stala všeobecně uznávanou.

1. stupeň – jasnost

Jedná se o stupeň vyučování, který je založen na vytváření představ. V podstatě se jedná o výklad nového učiva propojený s názorně-demonstrační metodou, zahloubání se do učiva ve stavu klidu.

2. stupeň – asociace

V rámci tohoto stupně žák spojuje učivo nové se svými představami, zkušenostmi a znalostmi, které načerpal dříve (při studiu, četbě, v životě), zahloubání se do učiva ve stavu pohybu.

3. stupeň – systém

Jedná se o stupeň vyučování, kdy dochází k zobecnění – vyvozují se závěry, definice, pravidla. Vědomosti se spojují ve větší celky, vyvstanou hlavní myšlenky poznanych skutečností (promýšlení ve stavu klidu).

4. stupeň – metoda

Poslední stupeň představuje využití nových poznatků v praxi. Učitel má možnost zjistit, zda žák učivu rozumí a je schopen teoretické znalosti použít v rámci různých cvičení, při řešení úkolů, během svého jednání apod. (přemýšlení ve stavu pohybu).

Svémi formálními stupni chtěl J. F. Herbart vyjádřit, že učitelova a žákova činnost není pouhým souhrnem ničím nespojených, libovolných kroků a situací, nýbrž předpokládá vnitřní souvislosti, jimiž jsou metodické postupy sjednoceny a zdůvodněny.³

1.4 Transmisivního pojetí výuky dle Okoně

Tradiční vyučování charakterizuje W. Okoň (1966) jako vyučování opírající se o didaktické zásady 19. století. Učitel během výuky předkládá žákům vědomosti, které si žáci musí zapamatovat. Charakteristické znaky takto pojaté výuky jsou:

1. **Soustředěnost pedagoga na učební osnovy a obsah vyučování** (zcela upozaděny jsou žák a jeho potřeby, způsob práce, schopnosti či zvládání učiva). Pedagog se soustředí zejména na učební osnovy a využívá především metodu výkladu. Mechanicky si rozdělí učivo na celý rok a žákům předává vědomosti v hotové podobě. Popřípadě soustředí velkou pozornost na kontrolu vědomostí žáků. K vlastnímu učení žáků dochází jen při domácí práci.

Jak dále autor uvádí, tento fakt potvrzují výzkumy, které probíhaly v Polsku v roce 1960. Přestože uplynulo již šedesát let od doby, kdy tyto výzkumy probíhaly, je běžnou praxí, že se s takto pojatou výukou setkáváme na českých školách i dnes.

³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. s. 112.

2. **Možnost vzniku mezer, neočekávaných překážek a obtíží**, kterým není možné se vyhnout a které mají různé příčiny. Může se jednat o chvilkovou nepozornost žáků či chvilkovou indispozici učitele (například když použije pro žáky neznámé slovo, ztiší hlas apod.).
3. **Nedostatek možností přizpůsobit se tempu učení všech žáků**. Každý žák má svoje pracovní tempo a učitel mnohdy použije tempo pro všechny stejné. Buď se přizpůsobí nejlepším žákům ve třídě, nebo častěji žákům průměrným či slabším.
4. **Obtížná kontrola vědomostí**, pokud používá učitel tradiční metody výuky, i kdyby se snažil sebevíc, není schopen zkontrolovat všechny výsledky.
5. **Nemožnost zajistit většině žáků zvládnání všech vědomostí**, už po ukončení vyučování či domácích úkolů jsou vědomosti žáků neúplné. Jaké jsou výsledky žáků, souvisí také s jejich dřívějšími vědomostmi a zkušenostmi v daném oboru, dále s jejich schopností zapamatování si učiva, s mírou aktivity a úskalí a v neposlední řadě záleží na motivaci žáků učit se.

Je důležité uvědomit si, jak uvádí i Okoň (1966), že není možné najít absolventa, který by zvládl veškeré učivo předepsané osnovami. Jde spíše o to, aby učitelé, kteří jsou zastánci tradičního vyučování, hledali nové možnosti a cesty, jak výuku zefektivnit.

1.5 Kritika transmisivního pojetí výuky

V posledních letech se můžeme setkat s ostrou kritikou tradičního pojetí výuky. Kalhous a Obst (2002) uvádí, že je tradiční výuka z hlediska organizace jednoduchá, nepříliš nákladná, jsou na ni zvyklí učitelé i rodiče a celkové pojetí práce ve škole, včetně školské legislativy, je tomuto stylu výuky přizpůsobeno. Nevýhodu spatřují v neustálé nutnosti hledat motivaci a v používání vnější, náhradní motivace (např. klasifikování). Dále upozorňují na skutečnost, že tradiční vyučování dostatečně nepropojuje získané poznatky, opomíjí individuální rozdílnosti žáků a nerozvíjí sociální vztahy.

Pecina a Zormanová (2009) se s autory shodují na tom, že má tradiční výuka tvořit základ vyučovacího procesu. Kritikám oponují tím, že žák díky tradiční výuce dostane látku utříděnou systematicky v uceleném přehledu. Zdůrazňují však, že by se v praxi mělo jednat o vyváženou kombinaci všech výukových strategií a v co nejoptimálnějším zastoupení. Tradiční výukové metody by měli učitelé využít pouze tehdy, pokud žákům vysvětlují těžce pochopitelné učivo vyžadující širší znalosti z dalších oblastí a odborných předmětů. Lze je využít v případě příliš abstraktního a složitého učiva či v jazykové výuce k zprostředkování pravidel a pouček.

2 Konstruktivistická koncepce výuky

Konstruktivismus patří k nejvýznamnějším didaktickým teoriím, které můžeme v současné době zaznamenat.

Pedagogický slovník v obecné rovině definuje konstruktivismus jako *široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující aktivní úlohu subjektu v poznávání světa, význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, důležitost jeho interakce s prostředím a společností.*⁴

Konstruktivismus v didaktice můžeme dělit do několika proudů:

- **Kognitivní konstruktivismus**, který vychází z genetické epistemologie J. Piageta a americké kognitivní psychologie (J. S. Bruner aj.). Pojetí poznání je *individuálně konstruované, objektivní, ale závislé na úrovni vývoje inteligence poznávajícího*⁵.
- **Sociální konstruktivismus**, který vychází z prací o sociální dimenzi učení A. Bandury, L. S. Vygotského aj. *Zdůrazňuje nezastupitelnou roli sociální interakce a kultury v procesu konstrukce poznání. V didaktice se jeho zásady realizují zejména v kooperativním učení.*⁶
- **Pedagogický konstruktivismus**, který prosazuje, aby bylo ve výuce co nejvíce využito tvořivosti žáků, práce ve skupinách, řešily se zejména problémy ze života, bylo méně teorie a drilu. Je opakem transmisivního vyučování, ve kterém jde pouze o předávání faktů či mechanické provádění postupů.
- **Didaktický konstruktivismus** v rámci oborových didaktik. *Někdy se opírá o zjednodušenou interpretaci vývojověpsychologických a kognitivněpsychologických teorií.*⁷

Jak uvádí J. Skalková (2007), konstruktivistické koncepce vyučování předpokládají, že je poznání žáků strukturováno jejich aktivitou. Hlavní důraz se klade na žáka. Bertrand (1998)

⁴ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. s. 132.

⁵ KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 52.

⁶ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. s. 132.

⁷ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. s. 132.

hovoří o konstruktivistických teoriích jako o teoriích, podle kterých žáci aktivně konstruují svoje poznání.

Obdobně vymezují žáka v rámci konstruktivistické koncepce výuky i autoři Fenstermacher a Soltis (2008). Připomínají, že konstruktivismus vychází z kognitivní psychologie, která se zabývá tím, jak probíhají myšlenkové procesy jako je paměť, strukturace myšlenek nebo učení. Proces učení v duchu konstruktivismu vymezují tak, že *žák neukládá informace v takové podobě, v jaké jsou mu předkládány. Místo toho se v nich snaží najít nějaký smysl, často takovým způsobem, že je propojuje s jinými informacemi nebo s mentálními reprezentacemi toho, s čím se již setkal.*⁸ Buď dojde k asimilaci, tj. procesu, kdy žák během učení mění mentální struktury, které si již vytvořil, nebo k akomodaci, kdy žák upraví novou informaci, aby zapadla do struktury, kterou má už vytvořenou. Dle Kalhous a Obst (2002) je důležité především to, co žák ví, co si myslí a co dovede. Jako druhotné se jeví nové učivo, které mu předložíme. Výčet toho, co žák může udělat s novou informací, doplňují autoři o dvě další možnosti. Buď dojde k tomu, že žák starou informaci zapomene a uloží si na její místo novou, nebo novou informaci vůbec nepřijme, nevěnuje jí pozornost či se vůči ní uzavře.

O konstruktivistickém modelu výuky můžeme hovořit za předpokladu, že je žák postaven do aktivní role a má příležitost pracovat s učivem. Sám konstruuje významy a porozumění smyslu. Navíc je jeho poznání ovlivněno dosavadními znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a mentálními strukturami, které má již osvojeny. Proces konstrukce poznání má dvě fáze. Nejprve žák zkoumá nový předmět nebo myšlenku a dochází u něj k nerovnováze, protože nová informace není totožná s jeho dosavadní zkušeností či znalostí. Ve druhé fázi žák řeší rozpor a dochází k obnovení rovnováhy, často vyžadující změnu dosavadního pojetí. Kalhous a Obst (2002) odkazují mimo jiné i na výzkumy E. Vystrčilové, která upozorňuje na fakt, že by ve výuce měl každý žák zvlášť přijít na správné řešení problému. Najít princip, podle něhož se určitá věc řídí. Jedině tak pochopí logiku jejího chování a bude schopen odhalit pravidlo řešení. Ze strany vyučujícího je potom zásadní, aby si uvědomil, že není smyslem výuky předat žákům obrovské množství faktů. Spíše se má zaměřit na pomoc žákům, aby si zorganizovali vlastní zkušenosti a naučili se je využívat.

⁸ FENSTERMACHER, Gary D., SOLTIS, Jonas F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. s. 54.

2.1 Prekoncepty

Velmi důležitým pojmem v rámci konstruktivistických teorií jsou **prekoncepty**. Setkáváme se s nimi již v počátcích konstruktivistických výzkumů spjatých se jmény Jeana Piageta a Gastona Bachelarda, na které později navazuje řada dalších badatelů.

Pod pojmem prekoncepty si můžeme představit jakési poznatky (zkušenosti či vědomosti), které si žák přináší do školy, tedy poznatky, jež získal už dříve. Jedná se o výsledky všech interakcí žáků s jejich prostředím, které jsou neustále přetvářeny. Didaktický proces je potom založen na skutečnosti, že sami žáci, aktivně zapojeni, konstruují své poznání. Na základě svých předchozích zkušeností (dříve zpracovaných informací) vytvářejí zkušenosti nové.

Mezi zastánci didaktických metod založených na práci s prekoncepty nalezneme dva výraznější směry. Jeden se zaměřuje na vyjadřování prekonceptů, druhý na boj proti nim.

V prvním případě se jedná o přístup ovlivněný humanistickým proudem, je zcela v rozporu s tradičním modelem výuky. Učitel soustředí největší pozornost na žáka, usnadňuje jeho učení tím, že vytváří situace, ve kterých je cílem přivést žáka k vyjádření jeho spontánního chápání skutečnosti. Tento vyučovací postup *ponechává žákovi svobodu, aby mohl plně rozvíjet své možnosti, a to směrem k vědění, které se mu zdá pro něj osobně významné.*⁹ Dle zastánců tohoto pojetí se jeví užitečná zejména v úvodních fázích výuky, u dětí i dospělých. André Giordan ji považuje za zcela nezbytnou v boji proti jistým zábránám, podle něj *znovu probouzí a stimuluje zvědavost, posiluje sebedůvěru, rozvíjí schopnost komunikace a dodává učícímu se odvahy, aby si zvolil cíle, kterých chce v závislosti na svých vlastních zájmech dosáhnout.*¹⁰ Určité meze mohou nastat v etapě osvojování základních pojmů, kdy neumožňuje podstatné překonání prekonceptů. Takto pojatá pedagogika totiž předpokládá existenci kontinuity mezi bezprostředním pochopením známé skutečnosti a vyučovanými poznatky a volnému přecházení od jednoho k druhému.

Co se týká druhého směru, tedy boje proti prekonceptům, přišli teoretikové kognitivního konfliktu k několika variantám, které lze ve vzdělávacím procesu sledovat. Jedna z možností je, že v rámci dialogu dochází ke zpochybnění prekonceptů žáků buď samotným učitelem, nebo skupinou spolužáků. Jiná varianta je založena na principu, kdy učitel po úvodní fázi,

⁹ BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. s. 71.

¹⁰ BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. s. 71-72.

ve které žáci vyjadřují svoje poznatky, rozvíjí poznatky vědecké a konfrontuje je se sdělením žáků. Tím jim ukazuje, jak daleko od reality se jejich prekoncepty pohybují. Tento způsob přináší mnohá úskalí. Jednak může dojít k tomu, že vyučující opomene dát příležitost žákům, aby došli ke správnému poznání sami, protože jim sdělí hotové poznatky, jednak může mít učitel nesprávný pocit, že jediným argumentem vyvrátil žákům jejich dosavadní zkušenosti. Často může být velmi nesnadné přímým vysvětlením vyvrátit žákům jejich představy i přes silné argumenty, systém představ *je totiž zabudován do koherentní a mnohem širší struktury, která pracuje se svými vlastními logickými operacemi a vytvořila si své významové systémy.*¹¹

Tyto teorie dokazují jen zlomek úskalí, se kterými se ve vzdělávacím procesu mohou učitelé a žáci setkávat. Práce s prekoncepty by však měla být stěžejní a nezbytná součást každého vyučování, protože sám žák často neví, jak propojit nové informace s tím, co už poznal dříve. Nedokáže organizovat a upotřebit známé informace, nemusí si uvědomovat souvislosti mezi nimi. Pak může docházet k tomu, že nevyužije to, co se již dříve naučil. *Je velmi důležité, aby učitel používal postupy, které žákům pomohou propojit nové informace s tím, co už vědí, aby mohli konstruovat nové významy. Jinak nové informace, jež žák postřehl, zůstávají v izolaci, protože jsou příliš vázány na konkrétní situaci, v níž se s nimi setkal, a jeho dosavadní koncepty setrvávají v dřívějším organizačním rámci.*¹²

2.2 Charakteristika výuky v konstruktivistickém modelu

Rozdíl oproti metodám tradičního vyučování spatřuje L. Zormanová (2014) v tom, že je konstruktivistická koncepce výuky založena *na aktivní problémově orientované činnosti žáka, při které dochází k přípravě na řešení životních problémů.*¹³ Žáci při problémově orientované činnosti formulují vlastní hypotézy pomocí inovativních metod, tím dochází k jejich rozvoji, zejména v oblasti představivosti a intelektových schopností. Inovativní metoda, popř. inovace, představuje v tomto případě zavádění nového prvku (metody, moderní techniky aj.) do výuky.

H. Kasíková (1997) považuje konstruktivistický model výuky za přirozený nástroj učení kooperace ve skupinách. *Na rozdíl od tradiční školy, kde učitel žákům předkládá poznatky*

¹¹ BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. s. 73.

¹² BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. s. 76.

¹³ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. s. 28.

a ručí za jejich správnost, škola konstruktivní pracuje s jedinečností individuálních procesů učení, ale chápe pokrok v učení především jako společnou práci, společné budování poznání (v tzv. auto-socio-konstrukci).¹⁴

Výuku v konstruktivistickém modelu bychom dle H. Kasíkové (1997) mohli charakterizovat následovně:

1. Žádné učení nelze odstartovat, aniž vezme v úvahu původní koncepty (tzv. prekoncepty) a schémata žáků. Jde o to koncepty vyvolat a zachytit.
2. Proces osvojování efektivně pokročí pouze za předpokladu, když jsou tyto koncepce konfrontovány. Na základě této konfrontace se potom konstruuje nové poznání (obohacováním, přestavováním, propracováváním původní zkušenosti).
3. Konstrukce poznání je chápána jako sociální činnost.

2.3 Organizační forma výuky

Jak bylo výše zmíněno, považuje se za zásadní nedostatek frontální výuky neschopnost přizpůsobit vyučování individuálním potřebám a zájmům jednotlivých žáků. Proto se v rámci konstruktivistické koncepce výuky pracuje s jinými formami výuky. V následujících podkapitolách budou představeny základní formy konstruktivistické výuky – skupinové vyučování a kooperativní výuka. Zejména kooperativní výuka je považována za jednu z nejúčinnějších forem výuky, proto jí bude věnován větší prostor.

2.3.1 Skupinové vyučování

Jedná se o organizační formu výuky, se kterou se v českém školním prostředí setkáváme poměrně často. Práce ve skupině dle Kalhouse a Obsta (2002) zlepšuje průběh učení, a žáci tak mohou dosáhnout lepších výsledků. Od konce 60. let 20. století se však stále více zdůrazňuje sociální aspekt skupinové výuky, zejména důraz na vzájemnou komunikaci a kooperaci žáků. Jedině tak může docházet k naplnění dalších cílů vzdělávání, nejen v oblasti vědomostí a dovedností, ale právě a zejména v kooperaci uvnitř skupiny.

¹⁴KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. s. 35.

Autoři Maňák a Švec (2003) řadí skupinovou výuku mezi tzv. komplexní výukové metody, které vymezují jako *složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace.*¹⁵

Dle autorů mezi komplexní metody řadíme frontální výuku; skupinovou a kooperativní výuku; partnerskou výuku; individuální a individualizovanou výuku, samostatnou práci žáků; kritické myšlení; brainstorming; projektovou výuku; výuku dramatem; otevřené učení; učení v životních situacích; televizní výuku; výuku podporovanou počítačem; sugestopedii a superlearning; hypnopedii.¹⁶

2.3.2 Kooperativní výuka

Kooperativní učení patří mezi nerozšířenější inovaci výuky v zahraničí a našla svoje místo i ve výuce žáků v České republice. *Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora.*¹⁷

Pedagogický slovník pojem kooperativní učení vymezuje jako *učení lišící se od individuálního tím, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů atd.*¹⁸

Kooperativní učení bývá někdy učiteli zaměňováno se skupinovým vyučováním. Na místě je tedy uvést důležitý fakt, pokud jsou žáci během výuky rozděleni do skupin, neznamená to automaticky jejich kooperaci. Nutno je však říci, že právě rozdělení do skupin

¹⁵MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 131.

¹⁶MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 6.

¹⁷KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. s. 27.

¹⁸PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. s. 134.

představuje jednu z podmínek navázání vzájemné spolupráce. Dochází tak k sociální interakci, která je jedním z nejdůležitějších procesů v rámci kooperativního učení.

Složení skupin může být různorodé. Většinou se autoři zabývající se kooperací ve vyučování shodují, že je vhodnější volit heterogenní skupiny, protože to zvyšuje efektivitu práce. Homogenní skupiny je dle H. Kasíkové (1997) vhodnější vytvářet tehdy, chce-li učitel hlouběji individualizovat vyučování. Stejně tak je na zvážení, kdo bude přidělovat žáky do skupin. Buď to bude vyučující, nebo si skupiny vytvoří sami žáci. Častěji se autoři shodují na tom, že by to měl být učitel, který skupinu vytváří, aby byla práce efektivnější. Připouští se však také varianta kompromisu, aby se na složení jednotlivých skupin spolupodíleli žáci. Část skupiny vytváří sami žáci, zbývající členy skupiny přiřadí vyučující na základě výkonu žáků, stupni kooperativních dovedností či jiných charakteristik. Zcela jistě to však vyžaduje, aby učitel žáky dobře znal.

Vzájemné učení se ve skupině poskytuje dle R. Čapka (2019) řadu výhod. Žákům přenechává důležitou roli ve vzdělávání, vede k podpoře jejich zodpovědnosti, a ta mimo jiné motivuje. Při práci dochází k zlepšování komunikačních dovedností žáků, což také napomáhá zlepšovat třídní klima. Vzájemná komunikace ve skupinách má pozitivní vliv na vztahy ve třídě, přispívá k soudružnosti žáků. Učitel přebírá spíše roli moderátora aktivit, jeho mocenská role ustupuje do pozadí. Protože žáci hovoří na stejné komunikační úrovni, lépe si rozumí. Řeč učitele mnohdy obsahuje odborné výrazy, kterým nemusí všichni rozumět. Žáci si během práce vytváří svoje mnemotechnické pomůcky, zjednodušení, zkratky, které jim pomáhají zapamatovat si nové učivo. Vzájemné učení posiluje také individuální přístup a často automaticky diferencuje obtížnost ve vzájemně se učící skupině. Do práce se zapojují všichni nebo alespoň velká většina žáků.

Také, dle Kalhouse a Obsta (2002), kooperativní učení mění zaběhnutá schémata vyučování, soutěživost je nahrazena spoluprací, důraz se klade na vzájemnou komunikaci mezi žáky uvnitř skupiny i mezi skupinami. Mění se role učitele, který zaujímá spíše roli koordinátora a poradce, jenž hledá rovnováhu při naplňování cílů vzdělávání v oblasti kognitivních, psychomotorických i afektivních kompetencí žáků.

Psycholožka Jana Nováčková (2012) ve svých výzkumech dokazuje, že při kooperativním učení stráví žáci více času v činnosti přímo související s výukou, než je tomu při frontální výuce. Zdůrazňuje důležitost vnitřní motivace, kterou udržuje kromě smysluplnosti svobodná volba postupu práce a možnost spolupráce. *I nezáživná práce může*

*být smysluplná. I nezáživná práce může být udělána dobře a efektivně, pokud máme vliv na její průběh, můžeme si zvolit způsob, jakým ji budeme dělat. Nezáživná práce se dělá lépe a snadněji ve spolupráci s ostatními.*¹⁹ Autorka se zabývá mimo jiné i rozdíly tradiční školy a školy svobodné, která umožňuje dětem sebeřízené vzdělávání. Uvádí, že je jednou ze základních podmínek sebeřízeného vzdělávání v rámci svobodné školy učit děti kooperaci přirozeně a spontánně. Sebeřízené svobodné vzdělávání považuje za model vzdělávání budoucnosti. Tradiční škole vytýká zejména nedostatek kritického myšlení a závislost na autoritách. Negativně se staví také vůči soutěživosti mezi žáky, která bývá velmi často součástí výuky na českých školách. *Pokud se ve škole spolupráce dětí objevuje, je velmi často motivována nikoliv potřebou spojit síly, aby se věc podařila, ale tím, abychom někoho porazili.*²⁰ V tomto případě bychom tedy spíše než o kooperativním učení hovořili o opaku, tj. o kompetitivním učení, při kterém žáci vzájemně nespolupracují, nebo mezi sebou dokonce soupeří. Úspěch jednoho je podmíněn neúspěchem druhého. Cíle mohou dosáhnout jenom ti, kteří pracují tvrdě, jsou přesnější, nedělají chyby, bývají sebevědomější. Takové uspořádání vzdělávacího procesu však považují zastánci kooperativního učení za zcela nepřijatelné a vidí ho jako největší problém. *Vzhledem k tomu, co potvrzují výzkumy i třeba jen letmý pohled do běžné třídy, kompetitivní, případně individualistické uspořádání zcela utlačilo uspořádání kooperativní, jehož základní pojmy (znovu opakujeme) – sdílení, spolupráce, pomoc, podpora – jsou klíčovými kategoriemi nejen úspěšného učení ve školních podmínkách, ale i zárukou plnohodnotného osobního života a vývoje společnosti.*²¹

2.3.2.1 Znak kooperativního učení

Američané Johnson a Johnson vymezili roku 1989 základní znaky kooperativního vyučování, do češtiny je převedla H. Kasíková (1997), která zdůrazňuje jejich vzájemné působení. Pokud nefunguje jeden z nich, ohrožuje to celé kooperativní učení. Jedná se o pět bodů, které musí mít učitel při plánování vyučování stále na paměti a které musí převést do konkrétních činností, aby se skutečně jednalo o výuku založenou na kooperaci.

¹⁹ NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělání*. 4. vydání – dotisk. Bystřice pod Hostýnem: Pavel Kopřiva, 2012. s. 7.

²⁰ NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělání*. 4. vydání – dotisk. Bystřice pod Hostýnem: Pavel Kopřiva, 2012. s. 37.

²¹ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. s. 29.

1 Pozitivní vzájemná závislost

Ta nastává ve chvíli, když si všichni členové skupiny uvědomují, že jsou spojeni se svými spolužáky takovým způsobem, že uspějí pouze v případě, když uspěje každý z nich. Totéž platí i o případném neúspěchu. *Bud' společně poplaveme, nebo se společně potopíme.*²²

Pokud chceme dosáhnout této závislosti, musíme mít vytyčen společný cíl, který zvládne celá skupina. Aby bylo cíle dosaženo, je nutné pamatovat na vhodně zvolenou odměnu, rozdělení rolí ve skupině a rozdělení informačních zdrojů (každý člen obdrží pouze část informace, pro splnění úkolu se však informace musí zkompletovat).

2 Interakce tváří v tvář

Ideální je, když se práce odehrává ve skupinách o dvou až šesti členech. Při vzájemné interakci členů skupiny dochází k bezprostřední zpětné vazbě a také k rozvoji komunikačních a sociálních dovedností. Žáci si předávají vědomosti, učí se klást otázky, argumentovat, přijímat názor druhých, popř. prosazovat názor, vzájemně si pomáhat a zároveň nést vzájemnou odpovědnost.

3 Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů

Každý člen skupiny má z kooperativního učení užitek. Autoři zdůrazňují, že smysl kooperativní výuky není v posílení skupiny, ale v posílení jedince. Výkon každého jedince ve skupině musí být zhodnocen a využit. Žáci by měli být schopni plnit obdobné úkoly sami i po skončení výuky. Vychází se tak z teorií Lva Semjonoviče Vygotského o vztahu vývoje a výchovy. Individuální odpovědnost může být podporována různými způsoby, jako příklad uvádí H. Kasíková (1997) individuální testování společného úkolu nebo vybírání výsledku práce skupiny namátkou od jednotlivce.

4 Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností

Žáci musí být vybaveni také dovednostmi, jinak není možné, aby kooperativní učení fungovalo. Musíme postupovat od jednodušších dovedností až po velmi složité. Totéž platí i v rovině afektivních cílů – znát se, věřit si navzájem, komunikovat spolu, akceptovat se a podporovat druhé. Kooperativní učení však může přinášet i problémy. Jedním z nich bývá vznik konfliktů uvnitř skupiny (skupin). I to však může být přínosné, protože se žáci učí

²² KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. s. 38.

nastalou situaci řešit, což rozšiřuje jejich kompetence a zejména rozvíjí jednu z klíčových kompetencí, tj. kompetenci k řešení problému.

5 Reflexe skupinové činnosti

Jaká je efektivita společné práce, závisí mimo jiné i na tom, zda ve skupině dochází k reflexi. Reflektovat svoji činnost, popsat ji a rozhodnout se o dalších možných krocích, i na tom spočívá úspěch či neúspěch práce ve skupině. Pokud se žáci poučí ze svých chyb, naleznou vhodný postup své práce, uvědomí si, kdo a jak k postupu přispěl, naučí se udržet dobré pracovní vztahy a budou umět plánovat svoji budoucí činnost, dojde k rozvoji jejich osobnosti na úrovni metakognitivní i intelektové.

2.3.2.2 Typy kooperativního učení

Obecně můžeme hovořit o dvou typech kooperace. Jedná se o **kooperaci jako nápomoc**, která je založena na pomoci jedné osoby druhé. Ve školním prostředí se s tímto typem setkáváme ve formě tzv. tutoring. Při něm si spolužáci navzájem pomáhají v procesu učení, učitel řídí jejich činnost. Jasně jsou definovány i role žáků, jeden učí, druhý se učí. Zajímavým podtypem, který lze ve školním prostředí také využít, je tzv. cross-age tutoring. V tomto případě je učící se dvojice věkově nevyrovnaná. Uvádí se, že je pro tento typ učení vhodný věkový rozdíl dva až tři roky, aby si aktéři učení byli osobnostně blízcí a nedocházelo tak k zbytečnému didaktizování.

Druhým typem kooperativního učení je **kooperace jako vzájemnost**. Cíl i procedury vedoucí k dosažení cíle sdílí všichni účastníci. Od začátku jsou všichni členové skupiny odpovědní za práci s informacemi, za to, jak budou řešit nastolený problém i za hodnocení. Hodnoceny bývají jak výkon jednotlivce, tak i úsilí celé skupiny. Specifická je v rámci vzájemné kooperace také atmosféra během učení. H. Kasíková (1997) odkazuje na strategii „učíme se spolu“, která byla úspěšně vyzkoušena např. při inkluzi žáků s postižením do vyučování, podpoře přátelství mezi dětmi různého etnika či zapojení rizikových skupin žáků do vyučování.

2.4 Výukové metody

Jak již bylo zmíněno výše, konstruktivistické pojetí výuky oproti transmisivní výuce pracuje s jinými výukovými metodami. Označeny bývají různě, nejčastěji jako metody inovativní, alternativní, aktivizující či problémové.

V případě **alternativní metody** je název odvozen z faktu, že jsou takto pojaté metody užívány zejména v rámci alternativní vzdělávací koncepce a představují na rozdíl od tradičního, standardního postupu možnost volby. Maňák a Švec (2003) považují za synonymní termín k termínu alternativní pojem **inovativní metoda**. Uvádí, že dodnes neexistuje jednotný výklad a oba termíny se ve svém významu překrývají. Vycházíme-li z etymologie termínu inovativní, autoři uvádí, že se jedná o zavedení nového prvku do tradičního pojetí, popř. zavádění nové techniky do obvyklého pracovního postupu. Termín alternativní více zdůrazňuje možnost volby či výběru na odlišení od existujícího stavu. Za aktivní výuku považují takovou, ve které je kladen důraz na angažovanou účast žáků ve výuce a bezprostřední výrazné zapojení žáků do výukových aktivit.

Aktivizující metody definuje J. Skalková (2007) jako postupy založené na řešení problémových situací ve vyučování, tudíž je lze označit jako **metody problémové**. Jankovcová, Průcha a Koudela (1988) vidí podstatu aktivizujících metod v plánování, organizování a řízení výuky takovým způsobem, ve kterém k plnění výchovně vzdělávacích cílů dochází zejména prostřednictvím vlastní poznávací činnosti žáků. Hlavní důraz se přitom klade na myšlenkové zpracování informací a řešení problémových situací. Přínos těchto metod spatřují v rozvoji osobnosti žáka, jak v oblasti myšlení, tak i v oblasti charakterových vlastností jako jsou samostatnost, zodpovědnost a tvořivost. Uvedené metody zvyšují také účinnost výuky tím, že mění postoj žáka k učivu. Dále u těchto metod autoři vyzdvihují možnost individuálního přístupu k žákům, zapojení do kooperativního učení či navození vzájemné spolupráce. Při využití aktivizujících metod zdůrazňují také příznivý vliv na školní klima. Do skupiny aktivizujících metod řadí Maňák a Švec (2003) metody diskusní; metody heuristické, řešení problémů; metody situační; metody inscenační; didaktické hry.²³

²³ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 6.

Kotrba a Lacina (2011) doplňují k termínu aktivizující metody synonymní termín **aktivizační metody** a stanovují jejich hlavní cíl - *změnit statické monologické metody v dynamickou formu, která vtáhne studenty nenásilným způsobem do problematiky a zvýší jejich zájem o probíranou tematiku.*²⁴ Dalším významným přínosem těchto metod potom je změna vztahu mezi učitelem a žákem. Žáci mají větší prostor k rozvoji a seberealizaci, skrze prožitky a zkušenosti. Pokud mají možnost si sami něco vyzkoušet či zažít, dochází v mnohem vyšší míře k zapamatování a osvojení učiva. Když jsou klasický výklad a frontální výuka nahrazeny či doplněny těmito metodami, dostávají se žáci z pasivní role, do role aktivní. Na tento fakt upozorňoval již v 17. století J. A. Komenský, který aktivní učení prosazoval.

Aktivizační metody je dobré využívat zejména proto, že se žáci naučí spolupráci s ostatními a vzájemné závislosti při řešení problémových úkolů. Tyto metody lze uplatnit v jakékoliv výuce, protože jich existuje velké množství. Během jejich využití považujeme za jeden z nejvýznamnějších přínosů rozvoj komunikačních a argumentačních dovedností žáků, včetně jejich sebe prezentace, což učitelé poskytuje nový nástroj pro diagnostiku žáků. Využití aktivizačních metod ve výuce zvyšuje motivaci žáků a dává prostor pro lepší a interaktivnější formu opakování probraného učiva, i to může mít pozitivní dopad na budoucí studium žáků.

Pro potřeby učitele dělí Kotrba a Lacina (2011) aktivizační metody:

1. Podle náročnosti přípravy (čas, materiální vybavení, pomůcky pro realizaci)
2. Podle časové náročnosti v rámci vyučování
3. Podle zařazení do kategorií (hry, situační, diskusní, inscenační metody, problémové úlohy)
4. Podle účelu a cíle použití ve výuce (diagnostika, opakování, motivace, nové formy výkladu, odreagování)²⁵

Dále rozlišují (obdobně jako Maňák a Švec metody aktivizující) problémové vyučování; hry; diskusní metody; situační metody; inscenační metody. Výčet doplňují ještě o metody speciální. Jedná se o takové metody, které jsou buď kombinací předchozích aktivizačních metod, nebo je nelze do jednotlivých kategorií zařadit.

²⁴ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga. 2.*, přeprac. a dopl. vyd. Ilustrovala Hana ŠEFROVÁ. Brno: Barrister & Principal, 2011. s. 48.

²⁵ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga. 2.*, přeprac. a dopl. vyd. Ilustrovala Hana ŠEFROVÁ. Brno: Barrister & Principal, 2011. s. 98.

2.4.1 Metoda E-U-R

Na konstruktivistickém přístupu k učení je postavena také metoda E-U-R, která se do povědomí dostala díky mezinárodnímu programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT). Jedná se o třífázový model učení, jehož podstatou je respektovat přirozené mechanismy učení, což bývá považováno za nejefektivnější. Pokud chce učitel při plánování výuky postupovat dle metody E-U-R a zajistit, aby se žák skutečně něčemu naučil, musí myslet zejména na to, co a v jakém pořadí má žák dělat. Tento model výuky bývá doporučován zejména tehdy, když si mají žáci osvojit nové poznatky, uspořádat je do souvislostí, propojit je se svými zkušenostmi.

První fází je evokace, která má za cíl pomáhat žákům vybavit si co o daném učivu vědí. Vyučující pomocí návodných otázek zjišťuje prekoncepty žáků, snaží se v žácích vzbudit zájem o učivo. Prostřednictvím evokace může učitel mnohem lépe navázat na zkušenosti a vědomosti žáků.

Druhou fází procesu je uvědomování si významu nové informace. V této fázi žáci zpracovávají informace nové a porovnávají je s předchozími, již utvořenými, informacemi. Díky novým informacím si upevňují správné představy, popř. si uvědomí nesprávnost původních představ. Dle O. Obsta (2017) je důležité, aby vyučující nezapomínali na důležitost aktivizačních metod. Měli by je zařazovat právě do této fáze, protože žáci musí být aktivní, pouhé pasivní naslouchání není vhodné. Doporučuje se, aby žáci proces svého myšlení a učení zaznamenávali, např. pomocí vlastních výpisků, poznámek, komentářů.

Poslední fází je reflexe. Během ní se žáci vyjadřují o tom, co pochopili, popřípadě co by potřebovali ještě více probrat. Diskutují nejen o nových informacích (tj. o obsahu), ale i o procesech učení (co se během učení dělo, jak se jim práce dařila apod.). Velmi důležité je, aby se reflexi ve výuce věnoval potřebný čas a aby na ni učitelé nezapomínali. Podstatné je také to, aby reflexi prováděli sami žáci, protože jinak nebude proces učení správně ukončen.

2.5 Kritika konstruktivistické koncepce výuky

Pedagogický konstruktivismus můžeme považovat za velmi populární, přesto, jak uvádí L. Zormanová (2014), má i on své kritiky poukazující na nemožnost získávání komplexního systému vědomostí pomocí tohoto přístupu. Diskuze směřují k tomu, zda úplné nahrazení osvědčených tradičních přístupů nevede k zhoršení výsledků vzdělávání. O. Obst (2017) upozorňuje na fakt, že chybí empirické výzkumy, které by kvantifikovaly přednosti konstruktivismu ve vyučování, zdůrazňují se jen jeho teoretické přednosti. Pro srovnání transmisivní a konstruktivistické výuky uvádíme pohled L. Zormanová (2014).

Faktory	Transmisivní výuka	Konstruktivistická výuka
Časová náročnost na přípravu výuky	nízká náročnost	vysoká náročnost
Náročnost na materiálně-didaktické prostředky	nízká náročnost	vysoká náročnost
Časová náročnost na probrání tématu ve výuce	nízká náročnost	vysoká náročnost
Vhodnost nasazení v expoziční fázi výuky	ano	někdy ano
Rozvoj samostatného myšlení, tvořivosti, fantazie apod.	ne	ano
Motivace žáků k učení	ne	ano
Sociální učení	ne	ano
Budování pozitivního klimatu ve třídě	ne	ano
Aktivizace žáků	ne	ano
Přehledný zápis, systematizace vědomostí	ano	ne
Rozvoj komunikačních dovedností	ne	ano
Rozvoj kooperace	ne	ano
Vhodnost nasazení při prezentaci náročné učební látky	ano	ne
Vhodnost nasazení při nutnosti zprostředkovat žákům větší množství informací	ano	ne
Náročnost na kognitivní procesy žáků	nízká	vysoká náročnost
Vhodnost nasazení při upevňování a procvičování učiva	ano	někdy ano
Vhodnost nasazení v diagnostické fázi výuky	ano	někdy ano
Vhodnost nasazení v případě výuky podprůměrných žáků	ano	ano, ale v omezené míře
Vhodnost nasazení při výuce nadaných žáků	ano, o omezené míře	ano

Tabulka č. 1 – Srovnání transmisivní a konstruktivistické výuky

Obdobně upravenou tabulku představují autoři Kotrba a Lacina (2011), kteří srovnávají klasickou výuku a výuku aktivizační. Z jejich závěrů vyplývá, že je ideální cestou výuku uspořádat tak, aby byla kombinací obou zmíněných forem výuky. Buď klasickou výuku vedenou frontální metodou obohatit o aktivizační prvky, nebo využít některých aktivizačních metod a následně je doplnit pomocí monologických metod. *Je*

*důležité si uvědomit, že aktivizační metody nemohou plně nahradit klasickou formu výuky, mohou ji pouze oživit, vylepšit a zatraktivnit. A o to jde především.*²⁶

Srovnávací kritéria	Forma výuky		
	Klasická výuka	Aktivizační výuka	Kombinace obou metod
Čas potřebný na přípravu výuky	nízká náročnost	vysoká náročnost	střední náročnost
Didaktické pomůcky, ukázky	nízká náročnost	vysoká náročnost	střední náročnost
Čas nutný na realizaci výuky	nízká náročnost	vysoká náročnost	střední náročnost
Příprava na VŠ přednášky	připravuje	nepřipravuje	nelze posoudit
Rozvoj myšlení, kreativity	ne	ano	ano
Zvyšuje zájem o učivo	ne	ano	ano
Sebepoznání	ne	ano	ano
Mění vztahy ve třídě	ne	ano	ano
Dává studentům prostor	ne	ano	ano
Přehledný zápis, systematizace	ano	ne	ano

Tabulka č. 2 – Srovnání výhod a nevýhod klasické výuky a výuky aktivizační

R. Čapek (2019) silně oponuje podobnému porovnávání. Zejména z důvodu, že by si začínající učitelé mohli vybrat klasické výukové metody a obecně transmisivní výuku jako příklad dokonalé výuky, která fungovala léta. A když něco nazveme klasikou, můžeme to mnohdy považovat za znak kvality, což autor v tomto případě ostře odmítá.

Je na zvážení každého učitele, jak si tento výčet vyloží. Pokud bude učit rád a bude myslet v první řadě na svoje žáky, bude se jistě v maximální míře snažit využít veškerých možných metod a nástrojů pro zpestření výuky, aby v konečném důsledku došlo ke spokojenosti na všech stranách.

²⁶ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. s.43.

3 Osobnost učitele

Vycházíme-li z Herbartova didaktického trojúhelníku, učitel – žák – učivo, je zřejmé, že je vyučující nepostradatelnou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Má zásadní podíl na tom, jak probíhá výuka, jaké výukové metody a formy práce zvolí, jak přistupuje k žákům, jak je hodnotí a jaká je ve třídě, kde učí, atmosféra. To je jen částečný výčet toho, co vše učitel může ovlivnit. Zásadní vliv na celkový styl výuky má bezesporu osobnost učitele a jeho profesní kompetence.

Pedagogický slovník učitele obecně vymezuje jako osobu, která podněcuje a řídí učení jiných osob. V tradičním pojetí byl považován za předavatele poznatků žákům během vyučování, v současnosti se zdůrazňují jeho subjektivně-objektové role. *Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky. Významné jsou sociální role učitele v interakci se žáky, v učitelském týmu, ve spolupráci s rodiči a veřejností.*²⁷

Na rozdíl od tradičního vyučování se při výuce s využitím aktivizujících vyučovacích metod stává učitel partnerem žáků, jejich průvodcem a poradcem, i přestože ve většině případů zůstává osobou, která určuje, organizuje a řídí průběh výuky. Je důležité, aby byl učitel na výuku důkladně připraven. Musí mít jasně stanoven výchovně-vzdělávací cíl vyučovací hodiny a vymezenou klíčovou kompetenci, kterou bude rozvíjet. Promyslet si také musí organizaci práce včetně zvolené pracovní metody. Během příprav a realizace výuky vymezuje D. Sitná (2017) úkoly, které jsou pro učitele nejnáročnější na přípravu:

1. *odhadnout úroveň znalostí, dovedností, šíři názorů a postojů žáků a jejich schopnosti se na výuku připravit a zvládnout ji;*
2. *správně zvolit vyučovací metodu vzhledem ke vzdělávacím cílům hodiny a k rozvoji plánovaných kompetencí;*
3. *správně žákům vysvětlit vyučovací metodu, její průběh, způsob práce, stanovený čas;*
4. *odhadnout schopnost žáků aktivně se začlenit do výuky, citlivě reagovat na případné problémy a řešit je;*
5. *zvládat rozdíly mezi žáky tak, aby nebyl žádný z žáků znevýhodněn, vycházet při tom ze znalostí učebního stylu žáků (trénink reflektorů, zklidnění aktivistů apod.);*

²⁷PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. s. 326.

6. *udržet směr výuky ke stanovenému cíli, neodchylovat se od tématu, udržet spád výuky, dodržet časový plán;*
7. *vhodně organizovat, vést práci žakovských skupin, průběžně hodnotit průběh a výsledky práce;*
8. *vést žáky k efektivní prezentaci výsledků práce formou různých technik prezentace;*
9. *efektivně využít výsledky práce žáků pro další učení.*²⁸

V rámci kooperativního učení vidí H. Kasíková (1997) učitele v roli manažera či konzultanta. Jeho řídicí funkce ve vyučování je modifikována specifickými rysy kooperativního vyučování. Učitel určuje cíle vyučování včetně cíle vztahujícího se k osvojení kooperativních dovedností. S ohledem na uspořádání místnosti rozhoduje o velikosti a složení jednotlivých skupin, přiděluje role ve skupině, to vše s ohledem na učivo, čas i stupeň kooperativních dovedností žáků. Učivo by měl vyučující naplánovat tak, aby se v co nejvyšší míře podpořila pozitivní vzájemná závislost členů jednotlivých skupin, ale i meziskupinová kooperace. Důležité je, aby žáci pochopili přidělený úkol a aby byla vymezena pravidla během práce i kritéria úspěchu. Žádoucí je také nabídnout žákům účinné kooperativní strategie. Při samotné práci žáků je vyučující spíše pozorovatelem, je však nutné, aby byl nápomocen v případě potřeby. Na závěr práce by mělo být zhodnoceno fungování skupin. Učitel by se měl snažit v maximální míře zapojit všechny žáky, což by vedlo k přijetí individuální odpovědnost každého z nich a uvědomění si, jakým způsobem může spolupráce členů ovlivnit dokončení úkolu.

Za zásadní část učitelovy práce považujeme také hodnocení žáků. Stále častěji se hodnocení ve školách stává předmětem diskuzí. V oblasti hodnocení se projevují tři základní tendence:

- *tendence ke komplexnímu hodnocení žáka,*
- *tendence vtahovat žáka do procesů hodnocení,*
- *tendence ke zrušení klasifikace nebo alespoň zrovnoprávnění klasifikace a slovního hodnocení.*²⁹

²⁸ SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. s. 52-53.

Změna forem hodnocení by zásadně změnila také sociální vztahy mezi učitelem a žáky. I přes zachování primární úlohy učitele by měli žáci větší prostor podílet se na tvorbě vyučování, mohla by se také zvýšit jejich angažovanost ve výukové komunikaci. Zrušení klasifikace by jistě představovalo zásadní změnu tradičního pedagogického myšlení. Mohlo by to však vést k smysluplnějšímu vyučování, ve kterém se žák učí z vlastního přesvědčení, aby rozvíjel své poznání, nikoli pro známky a z donucení. Také J. Nováčková (2012) vnímá známku spíše jako donucovací prostředek, podle ní žáci známku nepotřebují k učení a poznání svého výkonu. Zámka pro ně představuje především srovnání s ostatními ve třídě, než srovnání s žádoucím výkonem. Namísto vylepšování různých způsobů hodnocení bychom se spíše měli zaměřit na zlepšování podmínek a metod učení.

V současné době využívá didaktika v rámci hodnocení žáka poznatků vývojové a pedagogické psychologie, celkově se snaží poznat a hodnotit žáka jako osobnost se všemi specifiky, ať už se jedná o úroveň poznání, temperament, jeho potřeby a zájmy, podmínky učení aj. To vše s sebou nese také zvýšenou náročnost pro učitele, který by měl *usilovat o všestranné poznávání žáka, vyhledávat a akcentovat pozitivní rysy žákovy osobnosti, dále je rozvíjet a prohlubovat a na jejich základě vytvářet podmínky pro seberealizaci dítěte a přispívat k vytváření předpokladů úspěšného člověka.*³⁰

3.1 Typologie osobnosti učitele

Existuje celá řada typologií, které mají za cíl vymezit osobnost učitele s ohledem na výkon povolání. Charakteristickými znaky těchto typologií jsou velmi často výchovný styl učitele, vztah učitele a žáka, pedagogické postupy, osobnost učitele, způsob prezentace učiva či způsob práce. Nejznámějšími typologiemi potom jsou typologie dle Ch. Caselmanna, dle E. Luka, dle W. O. Döringa vycházející z typologie E. Sprangera aj. Většinou se autoři typologií shodují na tom, že v učitelské praxi dochází k prolínání jednotlivých typů a nelze jednoznačně určit, kam konkrétního učitele zařadit. Jak uvádí L. Podlahová (2016), rozhodujícím faktorem, abychom mohli určit kvality učitele a jeho efektivitu práce, by měly být profesní kompetence, ne příslušnost učitele k určitému typu.

²⁹ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ H. a kol. *Pedagogika pro učitele. 2.*, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011. s. 254.

³⁰ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ H. a kol. *Pedagogika pro učitele. 2.*, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011. s. 254.

Vzhledem k tématu diplomové práce uvádíme novější typologii, která vychází ze studií zabývajících se postoji polských učitelů ke školské reformě. Tato typologie byla vytvořena na základě reformního hnutí, které probíhalo v 90. letech 20. století v zemích střední a východní Evropy. Hodnotícím kritériem se stala anticipace školské reformy učiteli. Na základě této studie vznikly dvě skupiny učitelů, jsou jimi učitel – tradicionalista a učitel – chameleón.³¹

3.1.1 Učitel - tradicionalista

Jedná se o učitele s odmítavým postojem k reformě školského systému. Tito učitelé jsou zastánci tradičního pojetí vyučování. Neztotožňují se se změnami, nebo se k nim dokonce staví odmítavě, protože pro ně představují změnu zaběhnutých stereotypů a zavádění inovací, na které nebyli zvyklí. Také se obtížně adaptují na změny, které by měly zavést konkurenci mezi školami a učiteli. Na základě sociologických studií řady zahraničních autorů vymezuje J. Prokop (2002) jejich postoje. Nevylučuje však možnost, že se v této skupině objevují zapálení učitelé, kteří inovují a experimentují, většina však přijímá změny s nechutí.

Výčet vlastností poukazuje na postoje, které souvisí s tématem diplomové práce. Učitelé – tradicionalisté:

- vybírají vyučovací metody, kterými byli sami učeni, nebo je sami vypracovali,
- zachovávají odstup k novým poznatkům didaktické teorie i praxe,
- změna zažitých postupů jednání je u nich těžká nebo málo pravděpodobná,
- metody práce přizpůsobují svým možnostem, stylu a temperamentu,
- cení si své nezávislosti a způsobu, kterým ovládají žáky,
- neoceňují týmovou práci.

3.1.2 Učitel - chameleón

V tomto případě se jedná o učitele, kteří mají ambivalentní postoje k reformě. Řada z nich vidí potřebu změny školského systému, zejména změny v programech výuky, k jiným návrhům se však staví odmítavě. Jiní si nepřejí reformu provádět v tak širokém spektru, chtěli

³¹ PROKOP, J. Portrét polského učitele. In. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 1. s. 59-61.

by ji spíše odložit. Mezi těmito učiteli se objevují také entuziasté, kteří by reformu uvítali, zapojují se do změn, mají však svůj vlastní pohled, jaká by reforma měla být. Dle J. Prokopa (2002) by byla nejhorší cesta, pokud by se učitelé reformním změnám přizpůsobili pouze zdánlivě. Naoko by se přizpůsobili novým podmínkám ve škole, protože by neměli na výběr. Ve volbě metod práce a programů by se ale i nadále řídili svými dosavadními zvyklostmi.

3.2 Vyučovací styly

Podle toho, o jaký typ učitele se jedná, můžeme rozlišovat i styly vyučování, tedy individuální přístup učitele k samotné výuce. Autoři Fenstermacher a Soltis (2008) rozlišují tři styly vyučování. Vymezili tzv. společný rámec, který tvoří metody vyučování; žákovy potřeby; učivo; cíle vyučování a učení; interakce mezi učitelem. Těchto pět součástí výuky poté použili pro srovnání v rámci jednotlivých vyučovacích stylů.

1. Exekutivní styl

Zde je učitel vnímán jako manažer, který je zodpovědný zajistit prostřednictvím nejlepších dovedností a postupů dobré výsledky žáků. Vyžaduje propracované učební materiály a ověřené vyučovací metody. Velký důraz se klade na proces žakova učení. *Nejvíce zdůrazňuje metody a učivo, menší důraz klade na vnímání potřeb žáků, stanovování cílů a pěstování přátelských vztahů se žáky.*³²

2. Facilitační styl

Učitel v tomto případě klade největší důraz na žáka, jeho zájmy, vnímání jeho potřeb a přání. Neméně důležitá je pro něj také interakce učitel - žák. Za dominantní oblast vyučování považuje učitel v tomto případě i vzdělávací cíle. Důraz se klade také na prekoncepty žáků. Učitel - facilitátor je empatický, pomáhá žákům rozvíjet zejména osobnost, jejich sebeporozumění a sebeaktualizaci.

³² FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. s. 29.

3. Liberální styl

Zde vidíme učitele jako osobnost, která se snaží osvobodit mysl žáků a usiluje nejen o to, aby byli erudovanými a vyrovnanými osobnostmi, ale i morálně vyspělými lidskými bytostmi. Předkládá jim různé způsoby lidského poznání, podněcuje jejich zvědavost a tvořivost. *Pro liberály jsou dominantní vzdělávací cíle a znalost učiva, zatímco metody, potřeby žáků a interakce mezi učitelem a žáky hrají vedlejší úlohu.*³³

Obdobně jako tomu bylo u typologie, ani v případě vyučovacích stylů většinou nenalezneme v praxi učitele, kteří by měli vyhraněný vyučovací styl. Autoři Fenstermacher a Soltis (2008) považují za nejlepší cestu, když učitel přijme jeden styl jako obecně preferovaný. Rozumné a správné ale je, aby tento dominantní styl dotvořil rysy charakteristickými pro jeho osobu. Dodávají také, že zkušený učitel dokáže využít takový styl, který bude odpovídat situaci, a tak bude ostatními vnímán jako vynikající učitel.

I přestože je velmi obtížné definovat ideálního učitele, bezesporu by se mělo jednat o takového vyučujícího, který je schopen žáky zaujmout, využívá pestré metody práce, je zásadový a přátelský, rád se učí novým věcem. V ideálním případě má skutečně všechny kompetence, které by měl učitel mít, tj. *kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální; psychosociální a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující.*³⁴

³³ FENSTERMACHER, Gary D., SOLTIS, Jonas F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. s. 60.

³⁴ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. s. 130.

4 Výuka českého jazyka na základní škole

V současné době se výuka českého jazyka zaměřuje na *vytváření jazykové kompetence (schopnosti) a performance (dovednosti užít tuto schopnost), na osvojení si žádoucího verbálního chování i s komponenty neverbálními.*³⁵ Uplatnit by se měl princip sématnicko-funkční, tj. *výuku orientovat na vyjadřování významů a pragmatických funkcí, jazykové prostředky předvádět v komunikačních situacích.*³⁶ Ve výuce by se obecně měla upřednostňovat problémová metoda a zdůrazňovat pozitivní motivace.

Komunikačně orientovaná výuka by měla být systematická a dle M. Čechové (1998) by se nemělo zapomínat na gramatiku a cíl, kterého chceme ve výuce dosáhnout. Dle R. Metelkové Svobodové (2013) je primárním cílem jazykového vyučování základní školy rozvoj vyjadřování po stránce mluvnické, lexikální, pravopisné i ortoepické. K principu komunikačně pojaté výuky se v současné době přiklání řada odborníků. Do popředí se tak dostává přístup sémantický a hledisko psycholingvistické. V didaktice českého jazyka můžeme sledovat zvýšený zájem o netradiční metody a formy práce, které mohou pomoci zlepšit komunikativní kompetence žáků. Na trhu se objevuje množství didaktických pomůcek a knih, pomocí kterých by měli učitelé ozvláštnit a zatraktivnit výuku. Také studentům učitelství se často zdůrazňuje důležitost komunikace a nutnost předkládat žákům učivo zábavnou formou. Jak uvádí S. Štěpáník (2020), jedná se nepochybně o krok kupředu, neřeší to však podstatu problému. Stále totiž chybí ucelený a přehledný systém, který by na výuku českého jazyka pohlížel skrze komunikaci, možná i to je jeden z důvodů, proč učitelé ve většině případů pokračují v tradičně pojaté výuce.

S výukou skladby začínají žáci již od prvního stupně. Nejprve se seznamují s větou jako základní jednotkou textovou. Učí se rozlišovat větu jednoduchou a souvětí, také spojovat věty do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a jinými spojovacími výrazy. V textu rozlišují druhy vět podle postoje mluvčího. Od čtvrtého ročníku vyhledávají základní skladební dvojice, později v neúplné základní skladební dvojici označují základ věty. Na druhém stupni prohlubují svoje znalosti o větných členech základních. Novým učivem jsou pro ně větné členy rozvíjející, seznamují se také s vedlejšími větami a významovými poměry. Graficky znázorňují větu jednoduchou a souvětí. Rozlišují větu jednočlennou, dvojčlennou a větný

³⁵ ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998. s. 26.

³⁶ ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998. s. 26.

ekvivalent. V devátém ročníku by měli být žáci schopni v písemném projevu zvládat pravopis syntaktický ve větě jednoduché i souvětí. Svoje znalosti by také měli uplatnit při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace.

4.1 Klasická a valenční syntax

Cílem výuky syntaxe je dle P. Hausera (2007) naučit žáky poznávat stavbu věty a souvětí, nabyté poznatky potom využít ve vlastním projevu a porozumět smyslu vět a souvětí. Na rozdíl od výuky tvarosloví, jež bývá často spojováno s mechanickým osvojováním učiva, vyžaduje skladba uvažování logické, a proto může patřit k obtížnějším částem jazykového učiva.

Dlouhou dobu se mezi odbornou veřejností diskutuje o tom, jak má výuka syntaxe probíhat. Tradiční výuka skladby vychází dle M. Čechové (1998) z názoru, že je žákům bližší formální stránka jazyka než stránka sémantická. Proto se při jazykové analýze věty postupuje od formy k významu. Klasická syntax je založena na větňčlenských vztazích s východiskem od predikační dvojice. Mezi zastánce transmisivního pojetí výuky bychom z řad odborníků mohli uvést J. Gebauera, F. Trávníčka, B. Havránka, A. Jedličku, V. Šmilauera, V. Styblíka, M. Čechovou aj.

S. Štěpáník (2020) uvádí, že díky preferenci (formálně-)poznávacího cíle opomíjí tradičně pojatá výuka cíle komunikační, které by měly být pro absolventy základních a středních škol stěžejní. Bohužel je toto pojetí skladby stále dominantní na úkor moderním tendencím. Jak dále S. Štěpáník (2020) uvádí, velmi často bývá tradice spojována s rutinou určitých postupů. Výukové přístupy jsou přebírány jako zaběhnuté vzorce jednání bez snahy uvažovat, proč se daný obsah vyučuje zrovna takovým způsobem. Má-li obsah nějaký význam, nebo zda se tímto způsobem vyučuje pouze s ohledem na tradici, je otázkou, jež vyvolává mezi odborníky řadu diskuzí. Dle S. Štěpáníka (2020) je na zvážení, zda je vůbec tradice schopná naplnit edukační cíle školy pro 21. století. Sám tradici považuje spíše za brzdu pokroku, který by měl být vítaný. Na druhou stranu dodává, že může tradice fungovat jako ochrana před neuváženými transformacemi či módními novinkami, se kterými se v praxi můžeme setkat.

Vzhledem k výše zmíněným pohledům na výuku mateřského jazyka a nutnosti zlepšovat komunikační dovednosti žáků se oproti tradiční analýze větných členů jeví jako vhodnější budování nové pojetí syntaxe na základě valenční teorie. Mezi jazykovědci zaznívá názor, že je tvoření gramaticky i sémanticky správných vět pro žáky intuitivní a principy fungování valenční syntaxe jsou uloženy v jejich jazykovém povědomí. K zastáncům takto pojeté výuky řadíme F. Daneše, Z. Hlavsu, P. Karlíka, M. Grepla, J. Novotného, K. Kamiše, Z. Holubáře, M. Zouharovou, S. Štěpáníka a další.

Oproti tradičnímu pojetí se valenční syntax zaměřuje na sémantiku a *vychází z obsahu, jenž je vyjadřován, tedy z pozice autora projevu.*³⁷ Základem věty je sloveso (verbum finitum) v určitém tvaru (predikát), jenž má schopnost vázat na sebe určitý počet členů, kterým předepisuje tvar. Na základě obsazení valenční pozice rozlišujeme slovesa s nulovou valencí, jednovalenční, dvouvalenční, trojvalenční. Existuje také řada čtyřvalenčních predikátů vyžadující jeden člen levovalenční a tři členy pravovalenční. Valenční člen můžeme nahradit také vedlejší větou. Podle toho, jestli příslušná pozice musí být obsazena nebo nemusí, rozlišujeme pozice obligatorní (nutné) a potenciální (možné). Význam slovesa rozhoduje o tom, jakými členy budou valenční pozice obsazeny. Tyto významové vztahy označujeme jako intence. Závislost se ve valenci rozděluje na dva typy, jedná se buď o aktanty vazebné (participanty), nebo o volná doplnění (nevazebná). V tradičním pojetí je základem věty podmět a přísudek (věta holá), valenční syntax, jak již bylo řečeno, za základ věty považuje sloveso. Podmět je přísudku podřízen. Základní větná struktura, tj. predikát se všemi svými aktanty, bývá ve valenční teorii nazývána minimální věta. Forma záznamu se označuje jako gramatický větný vzorec, oproti tradičnímu pojmu grafické znázornění věty.

S valenční syntaxí se žáci na základní škole často setkávají až v devátém ročníku, má pro ně představovat nový pohled na učivo o větných členech. Velmi často se však jedná pouze o doplňkovou část učiva, na kterou se neklade příliš velký důraz. Jedním z důvodů, proč učitelé na základní škole valenční syntax do učebních osnov nezačleňují, může být terminologie, která je odlišná oproti tradičnímu pojetí skladby. Pomoci by jim v této oblasti mohl Slovník frekventovaných syntaktických termínů vytvořený doc. PhDr. Marií Zouharovou, CSc., dostupný na Metodickém portálu RVP.

³⁷ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998. s. 157.

Dalším důvodem mohou být také očekávané výstupy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, které vychází z tradičně pojaté skladby. Větší prostor dostává valence až na střední škole, kde je součástí očekávaných výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. V něm je stanovena základní vzdělávací úroveň pro všechny absolventy gymnázií, kterou musí škola respektovat ve svém školním vzdělávacím programu. Stejně tak je vymezen závazný vzdělávací obsah, který tvoří očekávané výstupy a učivo.

Očekávaný výstup a učivo týkající se větných členů je zde vymezeno následovně:

- Očekávaný výstup: *Žák využívá znalosti o větných členech a jejich vztazích, o aktuálním členění výpovědi a o druzích vět podle záměru mluvčího k vhodnému vyjádření myšlenky, k účinnému dorozumívání, logickému strukturování výpovědi a k odlišení záměru mluvčího.*³⁸
- Učivo: *Skladba (syntax) – základní principy větné stavby (větné členy, věty, souvětí a jejich vztahy); aktuální členění výpovědi; základy valenční a textové syntaxe.*³⁹

M. Čechová (1998) chápe tradiční analýzu věty a valenční přístup jako procesy, které se mají vzájemně doplňovat. Skladba má co nejvíce pomáhat tomu, aby žáci rozvíjeli svoje vyjadřovací schopnosti a teoretické znalosti propojili s reálnými komunikačními situacemi, *aby na základě poznání větné stavby zdokonalili své schopnosti tvořit smysluplné a správně konstruované věty a popř. celé texty.*⁴⁰

Zda zvolí učitel klasickou metodu výuky syntaxe nebo přístup valenční, nemusí být v konečném důsledku určující pro to, aby žák uplatnit získané znalosti v praxi. Dle S. Štěpánika (2016) jsou jedním z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují výsledky vzdělávání žáků, používané postupy ve výuce. V duchu konstruktivismu proto zdůrazňuje nutnost zařadit do výuky takové výukové strategie, které propojí komunikační a kognitivní cíl jazykového vyučování a *které ponесou z odborného hlediska výrazný akcent sémantický a komunikační, z didaktického hlediska výrazný akcent aktivizační a praktický.*⁴¹ Což bude v souladu s názory moderní oborové didaktiky i s očekávanými výstupy rámcového vzdělávacího programu. Jak dále S. Štěpáník (2016) uvádí, ve výuce 21. století je

³⁸ BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. s. 14.

³⁹ Tamtéž, s. 14.

⁴⁰ ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998. s. 140.

⁴¹ ŠTĚPÁNIK, Stanislav a Martin CHVÁL. Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? In. *Studia paedagogica*. s. 37.

nejdůležitější vlastní aktivní činnost žáků, možnost jejich vzájemné komunikace, důraz na zobecňování v širších souvislostech a náhled žáků na vlastní poznávací postupy. Přičemž je důležité propojit veškeré teoretické znalosti žáků s reálnými komunikačními situacemi.

5 Metody práce využité v praktické části

Termín metoda je odvozen z řeckého slova *methodas* a vyjadřuje cestu k něčemu či postup k určitému cíli. *V obecné rovině je možné chápat metodu jako rozhodující prostředek k dosahování vytyčených cílů v jakékoliv uvědomělé činnosti.*⁴² V didaktice se potom jedná o specifický způsob uspořádání činností učitele a žáků, které v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli pomohou rozvíjet žáky v rovině vědomostí, dovedností i postojů.

Vhodně zvolená metoda představuje jeden z nejdůležitějších nástrojů, který výrazně ovlivňuje celý výchovně vzdělávací proces. Je proto důležité, aby se učitelé dále vzdělávali, zajímali se o novinky ve svém oboru a do výuky zařazovali co nejpestřejší nabídku výukových metod. Příprava na takovou hodinu pro ně může představovat určitou zátěž, zejména časovou. S ohledem na žáky a jejich individuální potřeby je však nezbytné, aby se výuka přizpůsobila právě jim a obsahovala metody práce, které pro ně budou přitažlivé a zároveň vyhovující. Čím bude výuková metoda *zábavnější a přitažlivější, tím lépe budou žáci pracovat a tím větší množství se jich zapojí.*⁴³ Jak dále R. Čapek (2019) uvádí, zábavná aktivita pomáhá vytvářet dobrou atmosféru a posiluje příznivé klima ve třídě, což by měl být jeden ze zásadních cílů výchovně vzdělávacího procesu.

Je také důležité uvědomit si, že dnešní generace žáků vyrůstá v době, která je charakteristická rychle se vyvíjejícími informačními a komunikačními technologiemi, což zásadně mění způsob, jakým žáci zpracovávají informace, jak jsou schopni udržet pozornost, jakým způsobem se učí a také jak se zapojují do výuky. Učitelé by se tedy měli zamýšlet i nad vhodným zařazením světa internetu a digitálních technologií do výuky.

Nový pohled na využití didaktických metod přináší Dagmar Siegllová (2019). Vyzdvihuje zejména využití interaktivních technik (tj. kooperativního učení), které lze aplikovat do metod aktivizačních, kognitivních, komunikačních a kompozičních.

⁴² VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ H. a kol. *Pedagogika pro učitele. 2.*, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011. s. 191.

⁴³ ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, 2019. s. 34.

- Soubor **interaktivních technik** představuje náhradu frontální výuky a staví zejména na vzájemné spolupráci, ať už v párech či skupinách s různým počtem žáků a je vhodné zařadit je kdykoliv v průběhu vyučování.
- V úvodní fázi vyučování autorka doporučuje využívat **aktivizační metody**, které slouží k motivaci, aktivizují výchozí znalosti žáků a připravují je na následnou činnost spojenou s novou látkou.
- **Kognitivní metody** jsou určeny pro účely práce se zdroji, ať už ve formě psaného textu, audiovizuálního záznamu či grafického materiálu.
- Pomocí **komunikačních metod** žáci mohou aplikovat získané znalosti a rozvíjet své komunikační dovednosti.
- Prostřednictvím **kompozičních metod** se pak mohou žáci učit svoje získané znalosti a dovednosti využít v psaném projevu.

Vzhledem k tématu diplomové práce budou nyní popsány vybrané výukové metody, které lze využít během výuky syntaxe, konkrétně při výuce větných členů, jejich uspořádání vychází z členění dle D. Siegllové (2019).

5.1 Interaktivní techniky

Sociální interakce má ve výchovně vzdělávacím procesu nezastupitelnou roli. V rámci školní docházky mají jak žáci, tak i učitelé možnost při vzájemné spolupráci získávat cenné zkušenosti, inspirovat se, sdílet svoje myšlenky, učit se.

Vyučující během interaktivních technik eliminuje frontální výuku a aktivizuje žáky po celou dobu výuky. Zároveň zajišťuje aktivní interakci ve třídě, kde se centrální role soustřeďuje na žáky. Ti budují pozitivní vztahy nejen mezi sebou, ale i s vyučujícím. Výuka je navíc často obohacena o fyzický pohyb a veškerá komunikace simuluje komunikaci v reálném světě. Žáci rozvíjejí své komunikační schopnosti, zlepšují vyjadřování a učí se vzájemné spolupráci. Zvykají si také na práci v týmu, kde posilují svoji sociální roli, a budují si tak nové společenské vztahy. Velmi zásadní je také proces učení, žáci se učí jeden od druhého, což napomáhá lepšímu uchování znalostí, rozvoji kritického myšlení a budování zdravé asertivity. Tyto techniky v neposlední řadě rozvíjejí kritické myšlení žáků a připravují je na profesní praxi, ve které budou moci uplatnit svoje zkušenosti.

5.1.1 Spolupráce ve dvojicích

Jedná se o základní jednotku kooperativního učení, která se může stát jistou formou přípravy na práci v menších či větších skupinách. Probíhat může buď jako přímá spolupráce na zadaném úkolu, který plní dvojice od začátku do konce společně, nebo může jít o společnou diskuzi nad úkolem, který nejprve každý zpracoval samostatně. Jak uvádí D. Sieglová (2019), jedná se o nejjednodušší a současně nejefektivnější formu společné práce, jelikož umožňuje aktivizaci všech zúčastněných současně. Rozvíjí se vzájemná komunikace mezi žáky a také jejich studijní dovednosti. Mezi další pozitiva této metody patří budování společenských vztahů, učení se spolupráci a zlepšování vyjadřovacích schopností.

Co se týká náročnosti na organizaci výuky, ve které bude využita spolupráce ve dvojicích, jedná se o poměrně nenáročnou metodu. Vyučující má možnost využít poměrně častého rozmístění lavic ve školní třídě, spolupracovat mohou vzájemně spolužáci sedící v lavici vedle sebe, popř. za sebou. Pro zpestření této metody lze samozřejmě využít i libovolného tvoření dvojic (např. kamarádi, dle abecedy, dle výšky, barvy očí, délky vlasů apod.) Žáci při takovémto netradičním utváření dvojic bývají aktivnější a dojde k jistému uvolnění. Musí vyvinout i určitou aktivitu, což může mít také příznivý vliv na utváření pozitivního klimatu ve třídě. Navíc se vyžaduje fyzický pohyb, i to můžeme považovat za přínos této metody. V případě netradičního utváření dvojic však musí vyučující počítat s vyšší časovou náročností. Na zvážení je také, zda je toto třídění efektivní vzhledem k cíli hodiny, jestli případně nemůže být touto aktivitou cíl hodiny narušen.

Výhodou metody je, že poskytuje učiteli možnost pozorovat vzájemnou komunikaci ve dvojici, aktivizuje žáky po celou dobu výuky, dochází k interakci žák – žák. Důležité je, aby vyučující při přípravě na hodinu, kde využije práci ve dvojici, pamatoval i na prostor pro zpětnou vazbu.

5.1.1.1 Párový dialog

Jedná se o diskuzi ve dvojici, která má jednak pozitivní vliv na rozvoj komunikačních dovedností žáků, jednak může sloužit jako nácvik projevu před více lidmi. Žáci ve dvojici mají možnost získat sebejistotu a rozvíjet svoje verbální dovednosti, sdělovat si bezprostřední

dojmy z projevu druhého, soustředit se na věcnou správnost a zároveň i úroveň jazykového projevu.

Využití párového dialogu ve výuce je široké. Žáci mají možnost výměny názorů na dané téma či na řešení úkolů. Mohou si sdělovat výsledky individuální práce nebo provádět vzájemnou zpětnou vazbu.

Pro učitele není tato metoda náročná na přípravu, největším přínosem je bezesporu aktivní zapojení všech zúčastněných. Aby byla tato metoda efektivní, musí vyučující žákům sdělit přesné (srozumitelné) zadání, vymezit časový limit, který budou mít žáci na práci. Důležité je, aby byl stanoven i výstup této aktivity.

V průběhu práce má učitel prostor sledovat jednotlivé dvojice, poskytovat jim podporu, případně je povzbuzovat k aktivitě. Opomenout nesmí opět na zpětnou vazbu, která může být zakončena formou krátké diskuze. Žáci (popř. dvojice) tak budou moci sdělovat svoje pocity a dojmy. Zpětná vazba bude mít v tomto případě vliv nejen na pozitivní atmosféru ve třídě, ale bude představovat i důležitý zdroj informací pro učitele, který tak může zdokonalovat svoji práci, popř. se zamýšlet nad dalším uplatněním metody. Například nad možnostmi poskytování zpětné vazby formou sloučení párů do čtveřic (tzv. třífázový dialog), formou diskuzního kolečka či sněhové koule aj.

5.1.2 Týmová spolupráce

Jedná se o organizovanou činnost tentokrát v menších skupinách, kdy žáci vzájemně (v rámci utvořené skupiny) pracují na zadaném úkolu. Tato metoda vyžaduje aktivní zapojení všech členů skupiny. Žáci společně rozvíjí své komunikační a sociální dovednosti. Učí se vzájemnému naslouchání, rozhodování, řešení případných problémů či konfliktů, mnohdy musí být schopni kompromisu, učí se být asertivní. Během takovéto činnosti mohou žáci odhalit případné nedostatky ve svých znalostech a opět se učí navzájem jeden od druhého.

Učitel musí předem zvážit počet a velikost jednotlivých skupin, vycházet bude z počtu žáků ve třídě, náročnosti zadání, eventuálně cíli hodiny. Musí mít předem rozvržen čas na jednotlivé fáze hodiny – rozdělení žáků do skupin, vysvětlení úkolu, samotná práce žáků, závěrečné shrnutí (zpětná vazba). Nutná je jeho podpora ve fázi plnění úkolu. Měl by mít

na paměti, že je nutné, aby věnoval pozornost všem skupinám a byl také připraven na případnou pasivitu některých členů skupiny.

Při takto zvolené činnosti se zvyšuje motivace žáků, dochází k zvýšení jejich aktivity. V rámci skupin si žáci procvičí svoje komunikační dovednosti – schopnost klást otázky, argumentaci, řešení problému. Učitel může sledovat rozvržení rolí v jednotlivých skupinách. Díky tomu má větší možnost poznat osobnost jednotlivých žáků a případně upevňovat vzájemné vztahy.

D. Sitná (2019) zdůrazňuje pozitiva skupinové práce, kterou lze využít v každém vyučovacím předmětu i ve většině fází vyučovacího procesu:

- 1. na začátku vyučovací hodiny jako úvodní motivaci k tématu nebo pro zjištění znalostí, zkušeností a názorů žáků;*
- 2. v průběhu hodiny k vlastní výukové činnosti v hodině, k praktické aplikaci látky, k procvičování (odborné látky, komunikativních dovedností atd.);*
- 3. na závěr hodiny ke shrnutí látky, zjištění pochopení látky, pro zpětnou vazbu;*
- 4. jako způsob řešení problémů, metodu tvořivého učení při projektovém vyučování;*
- 5. jako nástroj k rozvoji komunikativních dovedností, stmelování kolektivu (třídy) a týmové spolupráci.⁴⁴*

5.1.2.1 Muší skupiny

Setkat se můžeme také s anglickým názvem buzz group. Jedná se o základní podobu týmové spolupráce. Skupina je utvořena volně, nejsou v ní definovány role členů, rozdělení jejich rolí se tvoří přirozeně. Tento typ skupiny lze využít při aktivitách, které vyžadují tvořivost a fantazii či brainstorming. Na přípravu i organizaci jsou muší skupiny poměrně nenáročné. Vyučující musí zvážit, zda by tato forma práce nevedla k pasivitě některých členů, čímž by došlo k narušení kooperace mezi členy.

Při přípravě bere učitel v úvahu počet žáků ve třídě, na základě toho poté přizpůsobuje počet a velikost skupin. Vycházet musí také z náročnosti úkolu a z hlavního cíle hodiny. Musí pečlivě připravit zadání, od dílčích kroků až k samotnému cíli. Doporučuje se mít zadání pro žáky nachystané v písemné podobě.

⁴⁴ SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. s. 53.

Po rozdělení žáků do skupin, je vysvětleno zadání, očekávaný výstup a jasně vymezen časový limit na zpracování úkolu. Vyučující během samotné práce podporuje žáky, reaguje na případnou pasivitu některých členů, odpovídá na dotazy, poskytuje zpětnou vazbu. Je vhodné, aby věnoval pozornost všem skupinám, i těm, které pomoc nevyžadují. Takové skupiny může povzbuzovat např. pochvalou za dobrou kooperaci.

Práci v muších skupinách lze zařazovat v jakékoli fázi výuky, jejich uplatnění je široké, např. pro brainstorming, jako nástroj motivace či aktivizace žáků. V rámci muší skupiny si žáci mají možnost během řešení problému procvičit svoje komunikační dovednosti od kladení otázek po účinnou argumentaci.

5.1.3 Skládankové učení

Představuje kooperativní techniku založenou na proměnách složení skupin v průběhu jedné aktivity. Jedná se o metodu práce, kdy žáci na základě předem zvoleného schématu mění pozice ve skupinách, plní konkrétní zadání, shromažďují informace a následně je prezentují. Největším přínosem této techniky je vzájemné učení žáků.

Pro vyučujícího může být skládankové učení náročnější na organizaci. Musí zvážit prostorové podmínky, dávat žákům přesné instrukce, navigovat je při přesunech z jedné skupiny do druhé, aby zamezil případným časovým ztrátám. Tato technika je však vynikajícím nástrojem pro interakci a vzájemné učení. Žáci se naučí spolupráci, budou schopni vyhledávat podstatné informace, naleznou vlastní pracovní postupy a strategie, ponese zodpovědnost za zpracovaný úkol. Výhodou také je, že lze techniku využít v jakékoli třídě – při klasickém uspořádání lavic po dvou nebo v dlouhých řadách či třídě, ve které jsou lavice uspořádány do písmene U. Na zvážení učitele zůstává, zda budou žáci tvořit skupiny přímo v lavicích nebo se přesunou do volného prostoru třídy.

Vzhledem k interaktivnímu charakteru práce musíme počítat se zvýšenou hlučností ve třídě, i tento menší nedostatek se však dá odstranit, pokud bude aktivita využívána v hodinách opakovaně a žáci v ní získají praxi.

5.1.3.1 Jigsaw

V rámci skládkového učení je technika jigsaw nejpokročilejší kombinací. Žáci pracují na zadaném úkolu ve třech fázích. V první fázi vytvoří čtyři domovské skupiny po čtyřech členech (1-2-3-4). Každý člen domovské skupiny dostane od vyučujícího dílčí úkol, na kterém pracuje. Ve druhé fázi se žáci přesunou do tzv. expertní skupiny (např. 1-1-1-1), kterou tvoří ti, co mají stejný dílčí úkol. V této skupině žáci diskutují nad zadaným úkolem, vytváří strategii, jak budou tento dílčí úkol prezentovat členům domovské skupiny. Nakonec, ve třetí fázi práce, se žáci vrátí zpět do původní, domovské skupiny, kde seznamují ostatní členy s tím, co prodiskutovali v expertní skupině.

V závěru aktivity probíhá ověření znalostí v rámci celé třídy. Žáci mohou buď odpovídat na otázky učitele, nebo si kladou otázky navzájem. V rámci domovské skupiny mohou např. vytvořit myšlenkovou mapu nebo jinou písemnou formou zpracují téma, které společně nastudovali. Pomocí této aktivity prohlubují svoje kompetence k řešení problémů, kompetence k učení, kompetence komunikativní i kompetence personální a sociální.

5.1.4 Skupinová setkávání

Práce při skupinovém setkávání umožňuje ve výuce interakci každého žáka s každým. Jedná se o efektivní nástroj kooperativního učení. Základní jednotku tvoří dvojice či malé skupiny, ve kterých dochází ke komunikaci. Podle různých schémat se poté složení skupin a počet diskutujících mění, což v maximální míře rozvíjí vzájemnou interakci.

Skupinová setkávání dávají příležitost zapojit se žákům dominantním i těm stydlivějším. Prostřednictvím intenzivního kontaktu se žáci učí novému učivu, rozšiřují si vědomosti a upevňují dosavadní znalosti. Při společných diskuzích posilují komunikační dovednosti, prezentují svoje názory, při obměně skupin mohou zlepšovat svoji argumentaci, obhajovat vlastní názory a postoje.

Tato činnost s sebou přináší zlepšení třídního klimatu, žáci posilují vzájemné vztahy, naučí se toleranci a trpělivosti, respektu ke spolužákům, případně umění přistoupit na kompromis. D. Siegllová (2019) vyzdvihuje socializační potenciál skupinových setkání,

protože mohou připravit žáky na reálné situace, které zažijí v budoucnu během pracovního procesu.

5.1.4.1 Sněhová koule

Tato technika je známá také pod anglickým názvem snowballing. Je vhodné ji použít kdykoliv během hodiny. Metoda je nenáročná na vedení výuky, vyžaduje však obtížnější přípravu a organizaci práce během výuky. Učitel musí pečlivě rozvrhnout čas na dílčí úkoly a neopomenout časovou rezervu pro závěrečnou reflexi.

Sněhová koule je založena na principu slučování menších skupin ve větší. Nejprve si každý žák vypracuje sám zadaný úkol, poté si informace vymění se spolužákem (např. sousedem). Dvojice se následně spojí ve čtveřice, kde proces výměny informací pokračuje. V této fázi je dobré určit si tzv. zapisovatele, který poznatky zapisuje. Je možné skupiny dále rozšiřovat, až se celá třída spojí v jeden celek. Poté skupina prezentuje informace, které společně nashromáždili. Vyučující může doplnit či upřesnit nejasnosti.

Aktivita je zaměřena zejména na to, aby byli žáci schopni nalézt řešení a vzájemně je porovnávat. Jak bylo zmíněno u metody E-U-R, velmi přínosná je v rámci této metody reflexe, během které žáci nejen hodnotí učivo (zadaný úkol), ale diskutují o tom, jak během práce postupovali.

5.1.4.2 Kolotoč

Setkat se můžeme také s anglickými názvy roundabout, circle chats či carousel. Jedná se o techniku, která bývá považována za velmi dobrou skupinovou vyučovací metodu. Ve školách bývá méně často využívána, protože je náročná na organizaci i na samotnou přípravu ze strany učitele. Vyžaduje také vhodné prostorové podmínky.

Během této aktivity sedí žáci ve tvaru dvojitého kruhu. Polovina žáků sedí obličejem ven z kruhu. Druhá polovina míří obličejem do kruhu. Vyučující má připraveno zadání pro potřebný počet dvojic (popř. stanovišť). Po uplynutí časového limitu si všichni žáci

přesednou o jedno místo doprava. Vytváří se tak nová dvojice, aktivita je ukončena ve chvíli, kdy se sejde původní dvojice. Žáci se na jednotlivých stanovištích střídají v roli tazatele a respondenta. Pokud je dostatek času, kolečko je možné zopakovat s tím, že si žáci vymění role u jednotlivých stanovišť. Tzn. všichni žáci ve třídě budou tazateli i respondenty, při této variantě však musí mít vyučující dostatek úkolů pro jednotlivá stanoviště. Na závěr žáci zhodnotí svoji práci a pocity během činnosti. Uvedou, kde se jim dařilo, kde naopak zjistili, že jejich tvrzení nebylo správné. Mohou uvádět klady a zápory této aktivity, což představuje důležitou zpětnou vazbu také pro vyučujícího.

Metodu je vhodné využít v případě, kdy mají žáci dostatek informací o probíraném učivu. Rozvíjí při ní svoje komunikační dovednosti, kompetence k učení i kompetence personální a sociální. Velkou výhodou této metody je, že jsou při ní žáci v bezprostředním kontaktu, mohou si trénovat dovednost klást otázky, argumentovat, řešit problémy atd.

Výhody vzájemného učení shrnuje R. Čapek (2019) následovně:

- 1. Přenechává žákům důležitou roli ve vzdělání, vede k podpoře jejich zodpovědnosti a tím mimo jiné motivuje.*
- 2. Tyto aktivity zlepšují jejich komunikační dovednosti.*
- 3. Zlepšují se vztahy ve třídě, soudržnost žáků a další složky třídního klimatu.*
- 4. Třídní klima zlepšuje i role učitele, který je takto ve vítané roli pouhého moderátora aktivity a jeho mocenská role ustupuje do pozadí.*
- 5. Žáci hovoří na stejné komunikační úrovni, lépe si rozumí vzájemně než často složitě řeči učitele plné odborných výrazů. Učivo se tedy probere na jiné úrovni.*
- 6. Žáci znají různé mnemotechnické pomůcky, fínty, zjednodušení a zkratky, které učitel nezná nebo je dávno zapomněl a které jim pomáhají.*
- 7. Vzájemné učení posiluje individuální přístup a často automaticky diferencuje obtížnost ve vzájemně se učící skupině.*
- 8. Při dobré metodě vzájemného učení se zapojují všichni nebo velká většina žáků.*
- 9. Vzájemné učení má často charakter individuálního učení, často dochází k „heuréka“ efektu: „No jo, teď už to chápu!“⁴⁵*

⁴⁵ ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, 2019. s. 35-36.

5.2 Aktivizační metody

Jednu z klíčových rolí při vzdělávání hraje motivace. Pokud je žák dostatečně a vhodně motivován, přispívá to významnou měrou ke konečnému efektu učení, míře úsilí, které vynaloží, i kvalitě výkonu, který podá. Zásadním úkolem vyučujících by mělo být vzbudit v žácích zájem a chuť učit se. Vnější motivace v podobě známek, pochval, odměn či trestů má ve školním prostředí výrazné zastoupení. Jednak má rychlý účinek, jednak je srozumitelnější a jednoduše měřitelná. Její nevýhoda spočívá v krátkodobém efektu, a tudíž nutnosti pravidelného posilování. Vyhovuje žákům, kteří se zaměřují spíše na podání nebo předvedení výkonu, jejich snahou je porovnávat se s druhými, soutěžit o lepší výsledek a zachovat si dobrý obraz před ostatními.

Důležitější by však mělo být zaměřit se na motivaci vnitřní, která vychází z poznávacích potřeb žáků, podporuje jejich sebepojetí a posiluje pocit sounáležitosti se skupinou. Snahou učitelů by mělo být v maximální míře porozumět individuálním potřebám žáků, získat si jejich respekt, projevit zájem o jejich názory a pocity, aby je dokázali vnitřně motivovat k touze po vzdělání. Důležité je také to, aby žáci zaznamenali při učení úspěch, a získali tak důvěru ve své schopnosti. Vhodným nástrojem jsou právě aktivizační metody, které cílí na vnitřní motivaci. Jejich prostřednictvím dochází k aktivizaci znalostí žáků včetně pocitů, nálad, dojmů, emocí, úvah a názorů s učivem spjatých.

Obecně se doporučuje zařadit je v úvodní části hodiny, popř. při probírání nového učiva.

5.2.1 Brainstorming

Brainstorming, obvykle překládán jako bouře mozků, představuje jednoduchou skupinovou vyučovací metodu, která není náročná na organizaci ani přípravu. Zaměřuje se spíše na kvantitu než kvalitu. Jejím cílem je nasbírat co nejvíce rozmanitých nápadů, myšlenek, zkušeností, které žáci v té chvíli k danému tématu mají. Ve výuce má široké uplatnění. V úvodní části hodiny může posloužit jako motivační cvičení, při kterém žáci vytváří asociace k danému tématu. V průběhu výuky lze touto metodou zjistit názory a postoje žáků o probíraném učivu, v závěru hodiny poslouží jako opakování. Průměrně trvá 5 – 15 minut, záleží na tématu, připravenosti žáků, schopnostech učitele, cíli hodiny aj.

V první, aktivní fázi učitel napíše téma brainstormingu na tabuli, flipchart nebo velký arch papíru. Téma by nemělo být příliš široké. Dále seznámí žáky s metodou, způsobem práce, stanoví čas na práci. Zvolí se zapisovatel, který provádí záznam výroků. Zapisovatelem může být některý z žáků, popř. se této role ujme sám vyučující. Aby byla práce efektivní a žáci kreativní, je nutné vymezit základní pravidla.

- Navodit atmosféru důvěry – bezpečným a liberálním prostředím.
- Žádný z nápadů se nesmí kritizovat a zavrhnout.
- Podporovat volnost myšlenek.
- Zapisovat všechny nápady.
- Povzbuzovat žáky v práci – verbálně i nonverbálně.

V druhé fázi se návrhy roztrídí podle stanovených kritérií a pracuje se s nimi podle záměru učitele. Na závěr je velmi důležité provést zhodnocení. Učitel by měl hodnotit aktivitu celé skupiny a ocenit práci všech zúčastněných.

Přínosem této metody je sjednocování kolektivu, motivace k učení a vytvoření dobrého třídního klimatu. Žáci během práce překonávají osobní zábrany, získávají sebejistotu ve vlastní úvahy a učí se vzájemnému respektu. Rozvíjí se hned několik klíčových kompetencí. Jedná se zejména o kompetence personální a sociální, kompetence komunikativní a v neposlední řadě i kompetence k řešení problémů.

5.3 Kognitivní metody: čtení a analýza

Úkolem výchovně vzdělávacího procesu by bezesporu mělo být, aby se žáci stali samostatnými mysliteli a dokázali se na informace, které k nim proudí, dívat kriticky z různých úhlů pohledu. Jednou ze zásadních podmínek rozvoje kritického myšlení žáků jsou analytické dovednosti, závisí na nich míra úspěšnosti ve škole i později v reálném životě. Tyto dovednosti pomáhají žákům při vyhledávání informací a následné práci s nimi.

Po fázi aktivizace žáci svoje vědomosti, zkušenosti a emoce vyhodnocují a rozšiřují o nová fakta a poznatky. Budují tak pevný základ pro následnou aplikaci, tj. využití těchto

znalostí v praxi. Aby byl efekt učení co nejvyšší, doporučuje se provázet analytickou činnost aktivní diskuzí, například pomocí technik kooperativního učení.

5.3.1 Myšlenková mapa

Jedná se o techniku grafického uspořádání informací za pomoci klíčových slov podle toho, jaký mezi nimi vidíme vzájemný vztah. Myšlenkové, mentální či pojmové mapy, jak bývají nazývány, pomáhají žákům orientovat se v textu či učivu, rozvíjí jejich kreativitu, jsou vhodné pro lepší zapamatování a uchování informací. Posloužit mohou také jako příprava na různé druhy zkoušení, protože výrazně podporují paměť. Při jejich tvorbě dochází k aktivaci obou hemisfér. Díky nim nevidíme informace izolovaně, ale v širších souvislostech, a tak si více uvědomujeme jejich vzájemný vztah.

Mentální mapy se vytváří ve formě diagramu na list papíru. Hlavní téma je umístěno ve středové části. Odtud se za pomoci křivek připojují další klíčová slova nižší úrovně a z těch potom pokračují další. Pro zdůraznění lze použít různé barvy, odlišnou velikost písma, rámečky, bubliny, obrázky, symboly apod. Velkou výhodou této metody je její široké využití. Může posloužit jako metoda vhodná při samostudiu. Pokud ji využijeme ve výuce jako nástroj pro skupinovou práci, rozvíjíme u žáků komunikační dovednosti a podporujeme vzájemné vztahy. Podstatné je také to, aby si žáci uvědomili, že neexistuje správné nebo špatné řešení, není ani nutný výtvarný talent. Proces tvorby může být důležitější než samotný výsledek práce.

5.4 Zpětná vazba

V rámci výchovně vzdělávacího procesu hraje zpětná vazba velmi důležitou roli. Ve výuce je neodmyslitelně spjata s hodnocením vykonané práce, zaměřuje se na průběh činnosti nebo její výsledek. *Představuje informaci, která nám říká, zda je postup správný či nikoliv, jaký je podaný výkon ve srovnání se žádoucím vzorem či kritériem, v čem se konkrétně mýlíme a co a jak máme dělat dál.*⁴⁶ Hodnoceny mohou být jakékoliv výstupy od psaných projevů po projevy verbální. Při samotném hodnocení lze využít ústní formy

⁴⁶ NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělání*. 4. vydání – dotisk. Bystřice pod Hostýnem: Pavel Kopriva, 2012. s. 10.

či formy písemné. Ta potom probíhá buď formou volného psaní, nebo záznamu na škále. Zpětná vazba poskytuje informace o dosaženém pokroku v interakci žák - žák, učitel - žák, popř. i žák - učitel. Veškeré zkušenosti, které jsou díky zpětné vazbě získávány, mohou posloužit žákům i učitelům jako důležitý nástroj autoevaluace.

Díky sdílené zpětné vazbě v rámci kooperativního učení lze hodnotit kvalitu spolupráce ve skupině, realizaci zadaného úkolu nebo kooperaci jednotlivých členů skupiny. D. Siegllová (2019) považuje sdílenou zpětnou vazbu za výukovou metodu, která má uplatnění při spolupráci ve dvojicích. Důležité je upozornit na fakt, že by měla být zpětná vazba součástí každé vyučovací hodiny. Pokud zpětnou vazbu provádí žáci mezi sebou navzájem, měla by být učitelem vymezena základní pravidla, jež by měla být dodržována. Zpětná vazba má probíhat v co nejpříhodnějších podmínkách, ideálně v neutrální, konstruktivní a věcné rovině. Měla by mít také přesně definovaná hodnotící kritéria. Vhodnější se jeví zaměřit se nejprve na klady (silné stránky), teprve potom na chyby (slabé stránky). Pokud převládají spíše negativa, měl by být součástí zpětné vazby také návrh na správné řešení či návod pro zlepšení do budoucna.

Pomineme-li zpětnou vazbu jako nástroj hodnocení učitelem formou individuální ústní zkoušky či didaktických testů, bývá zpětná vazba nástrojem spíše pozitivního zhodnocení vykonané práce a motivací do budoucna. Z výzkumů⁴⁷ týkajících se poskytování zpětné vazby ve výukové komunikaci vyplývá, že ji učitelé na českých školách často opomíjejí nebo používají úzkou škálu zpětnovazebních postupů. V rámci projektu Komunikace ve školní třídě vedené Šedřovou a Švaříčkem (2010) bylo zjištěno, že se zpětná vazba uplatňuje ve velmi málo propracované podobě, zejména pokud se jedná o explicitní zpětnou vazbu na otevřené otázky. Jedním z důvodů je obtížné hodnocení odpovědi, proto učitelé kladou tento typ otázek ve výuce málo nebo se k odpovědím příliš nevyjadřují. Druhý důvod jsou podle autorů výzkumu obavy učitelů, že by kritikou žakovských odpovědí narušili práci s třídním klimatem. Snížili by ochotu žáků zapojit se do komunikace a také by mohli vyvolat averzi vůči svojí výuce. Tyto obavy však Šedřová a Švaříček (2010) vyvrátili za pomoci dotazníků určených žákům. Z nich vyplynulo, že učitelé, kteří byli v rámci výzkumu nejvíce kritičtí, byli mezi žáky oblíbení.

⁴⁷ŠEDŘOVÁ, Klára; ŠVAŘÍČEK, Roman. Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 15, n. 2, p. s. 82.

Z těchto poznatků jednoznačně vyplývá, že by učitelé svoje obavy měli nechat stranou a zpětnou vazbu zařadit v různých podobách do každé výuky. Na obratnosti učitele a jeho zkušenostech potom bude záviset, jak zpětnou vazbu provede. Je-li jeho zájmem zlepšovat vlastní kompetence, měla by být reakce žáků, které učí, jedním z nejdůležitějších podkladů pro vlastní evaluaci. Z jejich reakcí by měl možnost zjistit, jaký způsob práce upřednostňují, vůči čemu mají výhrady apod.

Za předpokladu, že se učitelé začnou zabývat názory svých žáků, získají si nepochybně jejich respekt. Budou moci výuku upravit takovým způsobem, aby splnili očekávané výstupy a zároveň přizpůsobili výuku tak, že bude vyhovovat žákům i jim samotným. Jak uvádí J. Nováčková (2012), účelem zpětné vazby je zejména dát směr další činnosti, zda je dobré pokračovat stejným způsobem, nebo pracovat na změně. Učitel by měl být tím, kdo připraví nejlepší podmínky k učení. *Tím, kdo vytvoří bezpečné prostředí, připraví materiály, zadá smysluplné problémy k řešení, organizuje učení ve skupinách, poskytuje zpětnou vazbu, upozorní na chyby, aniž by trestal, podněcuje diskuzi mezi žáky, žádá vyhledávání z nejrůznějších zdrojů.*⁴⁸

To všechno lze považovat za argumenty, nad kterými by se měli učitelé zamýšlet, pokud chtějí zdokonalit svoji práci a změnit obraz současného školství.

⁴⁸ NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělání*. 4. vydání – dotisk. Bystřice pod Hostýnem: Pavel Kopriva, 2012. s. 14.

PRAKTICKÁ ČÁST

1 Základní vymezení

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na analýzu výuky českého jazyka – konkrétně výuky větných členů s využitím moderních výukových metod práce. V této části práce budou popsány vyučovací hodiny, ve kterých byly využity zejména aktivizující výukové metody. Každá z následujících kapitol se věnuje jedné vyučovací hodině. Je rozdělena vždy do tří částí. V první části bude popsána příprava na vyučování, v druhé části průběh výuky a třetí část bude zaměřena na reflexi jednotlivých hodin, která vznikla na základě bezprostředních dojmů z konkrétní výuky a poznámek zapsaných v průběhu vyučování.

Metodou výzkumu bylo zvoleno zúčastněné pozorování, ve kterém hrál výzkumník roli aktivního pozorovatele, dále analýza prací žáků a částečných zvukových záznamů pořízených během jednotlivých vyučovacích hodin.

1.1 Hodnoticí kritéria

Abychom mohli objektivně posoudit, jaké výhody a nevýhody jednotlivé výukové metody mají, a mohli shrnout získané poznatky pro praxi, byla stanovena následující hodnoticí kritéria:

- Náročnost na přípravu (s ohledem na čas a materiál, který je nutné připravit)
- Náročnost na organizaci během výuky
- Efektivnost metody z pohledu učitele
- Efektivnost metody z pohledu žáků

Pro závěry diplomové práce budou také zásadní názory zúčastněných žáků, kteří hodnotili způsob práce, jak v průběhu výuky, tak i v rámci zpětné vazby na konci každé vyučovací hodiny.

1.2 Prostředí a účastníci výzkumu

Kvalitativní výzkum probíhal v průběhu září-října 2019 u žáků devátého ročníku na menší venkovské základní škole. Tato škola je úplná základní škola s devíti třídami s celkovým počtem 187 žáků.

Devátý ročník tvoří 22 žáků (10 chlapců, 12 dívek). Český jazyk - konkrétně jazyková výchova má v devátém ročníku časovou dotaci dvě vyučovací hodiny týdně. K výuce českého jazyka slouží učebnice a pracovní sešit nakladatelství Fraus.

1.3 Podmínky výzkumu

Po domluvě s vedením školy a vyučující českého jazyka bylo pro výzkum vymezeno 10 vyučovacích hodin, kde bude s žáky procvičeno učivo o větných členech. Zdůrazněno bylo, že se jedná o poslední ročník, a proto musí být v rámci výzkumu žákům učivo vysvětleno a shrnuto, aby jim znalosti týkající se větných členů nechyběly při přijímacím řízení na střední školu. Vedení školy si také přálo, aby v každé výuce byla přítomna učitelka českého jazyka, což v konečném důsledku mohlo mít vliv i na reakce žáků. Vyučující seděla vždy v zadní části třídy a výuku sledovala zejména při společné diskuzi v rámci zpětné vazby, aktivně do výuky nezasahovala.

Nutné je také dodat, že byly podmínky výzkumu snazší hned ze dvou důvodů, výzkumník se s žáky osobně znal z předchozích let, kdy tuto třídu vyučoval zeměpis v šestém a částečně sedmém ročníku. Druhou výhodou byla znalost prostředí, na této škole působí výzkumník v roli učitele již od roku 2005.

Obrazový záznam, na kterém by byli žáci, nebyl vedením školy umožněn. Během hodin byl pořizován písemný záznam a také částečný zvukový záznam. Tyto materiály posloužily zejména k reflexi jednotlivých hodin. Při prepisech mluveného projevu žáků a vyučující je zachována zvuková podoba, pro odlišení v textu je využito kurzívy.

Před samotnou výukou proběhl rozhovor s vyučující českého jazyka. Paní učitelka uvedla, že se jedná o *šikovnou třídu, která pracuje během výuky dobře. Rušivým elementem jsou zejména 3 chlapci. Když sedí každý zvlášť, nedělají výrazné potíže*. Dále si paní učitelka

přála, aby v rámci 10 hodin došlo k důkladnému shrnutí a procvičení učiva, kterému v devátém ročníku věnuje, za běžných okolností, prostor pouze šest vyučovacích hodin. Zejména z toho důvodu, že se jedná o učivo, se kterým jsou žáci na základní škole seznamováni průběžně již od čtvrtého ročníku. Paní učitelka si přála, aby žáci procvičili především určování základních a rozvíjejících větných členů, uměli graficky znázornit větu jednoduchou a rozlišili formální prostředky vyjádření skladebních vztahů (shodu, řízenost a přimykání). Druhům vedlejších vět a významovým poměrům mezi větami a větnými členy se chce věnovat sama v rámci navazujícího učiva.

S ohledem na učivo, které bude v rámci výzkumu procvičováno, uvádíme, jakým způsobem je zpracováno ve školním vzdělávacím programu (dále ŠVP) školy, kde výzkum probíhal. Součástí přílohy č. 1 je kompletní zpracování jazykové výchovy na této škole.

- 6. ročník: Školní výstup (učivo) – Žák určuje podmět a přísudek, rozvíjející větné členy. (Podmět vyjádřený, nevyjádřený, několikanásobný, přísudek slovesný a jmenný se sponou, předmět, příslovečné určení místa, času, způsobu, přívlastek shodný, neshodný)
- 7. ročník: Školní výstup (učivo) – Žák rozlišuje všechny typy přísudku a podmětu, rozeznává vedlejší větné členy - včetně jejich druhů. (Podmět, typy přísudku, rozvíjející větné členy – včetně doplňku)
- 8. ročník: Školní výstup (učivo) – Žák se seznamuje s významovými poměry mezi jednotlivými složkami několikanásobných větných členů. Znázorňuje graficky větu jednoduchou, rozezná přístavkový vztah. (Významové poměry mezi několikanásobnými větnými členy, grafické znázornění věty jednoduché, přístavkový vztah)
- 9. ročník: Školní výstup (učivo) – Žák dodržuje pravidla skladby českého jazyka v ústním i písemném projevu. Užívá vhodných spojovacích výrazů, podle potřeby je obměňuje. Tvoří souvislý text podle všech jazykových norem. (Shoda, řízenost, přimykání, základní větné členy, rozvíjející větné členy, druhy významového poměru mezi souřadně spojenými větami nebo větnými členy, valenční teorie)

1.4 Cíl výzkumu

Cílem práce bude za pomoci kvalitativně zaměřeného výzkumu sledovat možnosti využití vybraných výukových metod, jejich proveditelnost, výhody a nevýhody realizace v rámci učiva týkajícího se větných členů. Důraz bude kladen na případné rozdíly mezi přípravou vyučujícího a skutečnou situací ve třídě. Zájmem pozorovatele je také shrnout názory žáků na styl výuky obsahující moderní výukové metody.

2 První vyučovací hodina

Na základě rozhovoru s paní učitelkou bylo rozplánováno učivo do osmi vyučovacích hodin. Poslední vyučovací hodina bude věnována souhrnnému opakování. První vyučovací hodina bude zaměřena zejména na motivaci a rozvoj komunikačních dovedností pomocí rozhovoru v kruhu. Protože je důležité navázat s žáky kontakt, sdělit jim důvody výzkumu, vymezit základní pravidla a motivovat je. Prostřednictvím širších otázek budeme sledovat reakce žáků a jejich názory na způsob práce, který jim během vyučování nejvíce vyhovuje. V druhé polovině vyučovací jednotky budou formou brainstormingu zjišťovány znalosti žáků o větných členech.

2.1 Příprava na výuku

Příprava na první vyučovací hodinu zabrala přibližně šedesát minut. Důležité bylo rozmyslet si pravidla, která sdělíme žákům v úvodní části hodiny. Položit si otázky, na které budou žáci během úvodního rozhovoru odpovídat. Hlavním cílem rozhovoru bude zejména odbourat případný ostych žáků a zjistit, jakým způsobem obvykle ve vyučování pracují a jaké metody práce znají. Pro následný brainstorming využijeme malou nástěnnou tabuli, která je umístěna v zadní části třídy. Připravit se také musíme na to, jak bude metoda brainstorming žákům vysvětlena, jaká budou nastavena pravidla při práci. Závěrečná část hodiny bude zaměřena na zpětnou vazbu od žáků, jak se jim pracovalo v úvodní části hodiny a jak je zaujala metoda brainstorming.

Časové rozvržení hodiny:

- úvodní část (2 minuty)
- rozhovor, včetně pravidel, přípravy židlí do kruhu (15 minut)
- samostatná práce: asociace na téma větné členy (3 minuty)
- brainstorming (20 minut)
- zpětná vazba (5 minut)

Výukový cíl (požadovaný výstup): Žák se aktivně zapojí do úvodního rozhovoru, vyjmenuje základní a rozvíjející větné členy, za pomoci brainstormingu bude schopen zhodnotit, do jaké míry ovládá učivo.

Cíl hodiny z pohledu výzkumu: Seznámit žáky s výzkumem, aktivně je zapojit do diskuze, formou samostatné práce a brainstormingu zjistit znalosti žáků o větných členech.

2.2 Průběh výuky

Po příchodu do třídy sdělila paní učitelka důvod přítomnosti výzkumníka, představila ho jako nového vyučujícího, poté se posadila do připravené lavice v zadní části třídy. Od této chvíle do výuky nezasahovala.

Následovalo přivítání ze strany výzkumníka a poděkování paní učitelce i žákům za možnost realizace výzkumu. Žákům bylo sděleno téma diplomové práce a vysvětleno, jakým způsobem bude probíhat sběr dat pro její praktickou část.

Žáci poté dle pokynů vytvořili v zadní části třídy kruh ze židlí a posadili se na základě vlastní volby. V kruhu společně pracovali až do konce vyučovací hodiny. Nejprve byla vymezena základní pravidla pro práci během celého vyučování:

- Každý názor je vítaný.
- Není třeba se hlásit, pokud budeme chtít mluvit.
- Musíme nechat domluvit druhé (nebudeme nikomu skákat do řeči).
- Budeme respektovat názor druhých.
- Nebudeme negativně hodnotit odlišný názor (verbálně ani gesty).
- Bez obav prezentujeme odlišný názor.

Žákům bylo zdůrazněno, že nemusí mít obavy ze svých odpovědí, nejedná se o zkoušení. Došlo k ujištění, že žáci pravidlům rozumí, potom následoval rozhovor. Snahou bylo co nejméně zasahovat do diskuze. Spíše žáky povzbuzovat, aby se k otázkám vyjádřilo co nejvíce z nich. Přepis úvodního rozhovoru je součástí přílohy č. 2.

Po skončení rozhovoru obdržel každý žák list papíru, na který napsal téma, tj. větné členy. Poté měli žáci vypsát všechny větné členy, na které si vzpomenu z učiva předchozích ročníků. Papír měli otočit na šířku. Jednalo se o záměr, který jim bude sdělen až v závěru společného setkávání, kdy budou na stejné téma vytvářet myšlenkovou mapu. Žáci tak budou moci porovnat případný pokrok v rovině kognitivních cílů. Opakovaně docházelo k ujišťování žáků, že se nejedná o zkoušení, pouze nám tento list papíru poslouží jako materiál k další práci. Zamezit jsme tak chtěli především případnému opisování. Šlo o to, aby každý z žáků skutečně napsal jen to, co ho skutečně napadlo, co si vybavil. I za předpokladu, že by napsal pouze název tématu. Výsledné listy jsou součástí přílohy č. 3.

Poté byla popsána výuková metoda brainstorming. Někteří žáci se s metodou setkali dříve, byli proto vyzváni, aby se společně s výzkumníkem podíleli na představování této metody. S jejich pomocí byla vymezena také pravidla:

- Sdělíme vždy jednu věc, která nás v souvislosti s tématem napadne, potom dáme prostor ostatním, když nikdo nic neříká, říkáme sami další nápady. Tak pokračujeme až do vyčerpání nápadů.
- Nekritizujeme nápad druhých.
- Zapisujeme vše.

Po fázi asociační následovalo třídění slov. Zakroužkována byla slova, která se podle žáků skutečně týkají větných členů. Škrtnuta byla slova, která s tématem nesouvisí. Podržena byla slova, u kterých si žáci nebyli jistí, zda se k tématu vztahují. Výsledek společné práce zůstane ve třídě po celou dobu, abychom se mohli vrátit k nápadům, u kterých žáci váhali, zda s tématem souvisí nebo ne. Fotografie výsledné podoby je součástí přílohy č. 4.

Na závěr hodiny proběhla zpětná vazba. Součástí přílohy č. 5 je přepis výroků žáků.

2.3 Refexe

Ve výuce bylo přítomno 21 žáků (9 chlapců, 12 dívek). Během úvodního rozhovoru panovala mezi žáky nejdříve nejistota. Na otázky spontánně odpovídali zejména čtyři chlapci a dvě dívky. Ostatní se zapojili pouze, když byli vyvoláni. I přestože bylo snahou výzkumníka

opakovaně povzbuzovat všechny žáky i nonverbálně, do diskuze se nezapojili. Poslouchali spolužáky, kteří mluvili, občas gesty či mimikou reagovali na jednotlivé odpovědi.

Překvapivé bylo, když žáci samostatně zapisovali větné členy na list papíru. Neustále byly z jejich strany cítit obavy z negativního hodnocení. Několikrát museli být ujišťováni, že se skutečně jedná výhradně o materiál, který bude využit při naší společné práci. Opakovaně se dotazovali, zda se nejedná o písemnou práci. *Opravdu se nic nestane, když tam nic nenapišu? Bude se to známkovat? Není to na známky, že? Vy to fakt nebudete známkovat? Ani to ukazovat paní učitelce?* Po uplynutí času na práci byly od všech žáků papíry vysbírány.

Metodu brainstorming částečně znali, proto fáze vysvětlení metody a postupu práce nebyla příliš dlouhá. Mezi asociovanými slovy se objevovaly termíny, které žáci zapsali na list papíru při samostatné práci. Většina žáků však mlčela. Až na základě doporučení, že budeme postupovat ve směru hodinových ručiček a každý se pokusí říct nějaký nápad, třeba i ten, který před chvílí napsali na list papíru, začali někteří žáci mluvit. Opakovaně byli vyzýváni, aby nečekali, než na ně přijde řada, pokud by je něco napadlo. Toto pravidlo platilo pouze na žáky, kteří byli aktivní i během úvodního rozhovoru, ostatní svůj nápad řekli, až byli přímo vyvoláni. Někteří se k tématu začali vyjadřovat později, zřejmě si díky nápadům spolužáků vzpomněli, o jaké učivo se jedná. Při výsledném třídění si žáci u řady slov nebyli jistí, kam je začlenit. Výzkumník proto navrhl, označit nejasné výrazy dvojím způsobem, s tím že se k nim v budoucnu opět vrátíme a rozhodneme se, kam je zařadit.

V rámci zpětné vazby nás zajímalo, jak se žákům v hodině pracovalo. Která část hodiny nebo metoda práce se jim nejvíce líbila a proč. Jaké výhody a nevýhody podle nich měla samostatná práce a společná v rámci brainstormingu. Protože se často objevovala pouze reakce, že se jim hodina líbila, byli žáci vyzváni, aby svoji odpověď zdůvodnili. Jejich mlčení bychom mohli přičítat nervozitě nebo tomu, že nebývají na zpětnou vazbu zvyklí. Většina z nich bohužel nic neřekla. I přes opakovanou snahu a neustálé pobídky bylo pouze sedm žáků aktivnějších, sami chtěli sdělit svoje pocity z vyučování. Ostatní odpovídali pouze tehdy, když byli přímo vyzváni. Jejich reakce však byla většinou shodná, tj. hodina se jim líbila. Často také opakovali důvody, které zmínil již někdo před nimi. Zajímalo nás také, co si o větných členech díky dnešní hodině zapamatovali. Společně jsme vyjmenovali větné členy, na které si vzpomněli. Žákům byl sdělen přínos zpětné vazby i z pohledu výzkumníka. Časové rozvržení výuky bylo téměř dodrženo, brainstorming zabral méně času, než se plánovalo, více prostoru proto zůstalo na zpětnou vazbu.

Po výuce proběhl ještě krátký rozhovor s paní učitelkou, abychom si ověřili informace, které žáci sdělili během úvodního rozhovoru a zpětné vazby. Zajímalo nás zejména využití digitálních technologií v rámci výuky. Bylo nám sděleno, že někteří vyučující využívají počítač ve třídě a dataprojektor. Výukové programy v učebně počítačů mají nainstalované, ale využívají se zřídka, např. při suplování. Nákup tabletů má vedení školy v plánu pro příští školní rok.

3 Druhá vyučovací hodina

Protože bylo vedením školy i vyučující zdůrazňováno důkladné probírání učiva, bude následující hodina zaměřena na opakování základních větných členů. Z analýzy samostatné práce vyplynulo, že je podmět a přísudek nejvíce ve vědomostech žáků zafixován. S největší pravděpodobností proto, že se s tímto učivem začíná již ve čtvrtém ročníku. Během naší první hodiny uvedlo na list papíru podmět a přísudek čtrnáct žáků (jeden z nich dokonce rozlišil, že se jedná o základní větné členy, dva žáci si pojmy spojili se základní skladební dvojicí). Sedm žáků mělo list papíru pouze s nadpisem větné členy, jeden z nich škrtl větu, kterou na papír napsal, včetně zkratky PO.

3.1 Příprava na výuku

Bylo nutné rozmyslet si, jakým způsobem s žáky učivo o základních větných členech zopakovat. Většina z nich byla během první hodiny pasivní, nutné je proto zamyslet se, jak žáky více zaujmout, aby byli aktivnější. Na nástěnné tabuli u třídy visely myšlenkové mapy, které žáci vytvořili během hodiny výtvarné výchovy. Jejich téma bylo „já“. Opsali jsme si z nich některé informace, jež byly zapracovány do vět, se kterými budeme v hodině pracovat.

Příprava na výuku trvala déle, přibližně tři hodiny. Pro žáky byla nejprve připravena prezentace, která bude za pomoci dataprojektoru promítána. Jednotlivé úkoly, které jsou součástí prezentace, budou nakopírovány pro všechny žáky, aby nemuseli nic opisovat, čímž dojde k úspoře času během vyučování. Texty si žáci vlepí do sešitu, budou tak mít možnost se k učivu vrátit při samostudiu.

Výuka bude zaměřena na opakování učiva metodou indukce společně s prací ve dvojicích. Rozvíjeny budou zejména kompetence komunikativní, kompetence k učení a kompetence pracovní.

Časové rozvržení hodiny:

- úvodní část (2 minuty)

- základní skladební dvojice ve větě (5 minut)
- práce ve dvojicích – přísudek (10 minut)
- práce ve dvojicích – podmět (20 minut)
- zpětná vazba (8 minut)

Výukový cíl (požadovaný výstup): Žák aktivně pracuje ve dvojici, komunikuje s okolím, ve větě vyhledá podmět a přísudek a určí jejich druh.

Cíl hodiny z pohledu výzkumu: Sledovat chování žáků během práce ve dvojicích. Metodou indukce zopakovat učivo o podmětu a přísudku.

3.2 Průběh výuky

Po přivítání bylo sděleno učivo dnešní hodiny a v krátkosti shrnuta minulá hodina. Zdůrazněno bylo, že je velmi vítané, když se žáci aktivně zapojí a v případě dotazů či nepochopení se nemusí bát na cokoli zeptat. V dnešní hodině bylo přítomno 20 žáků (9 chlapců a 11 dívek). Protože někteří žáci seděli sami, byli požádáni, aby vytvořili dvojice.

Žáci měli ústně vymyslet libovolné věty, které byly poté zapsány na tabuli. Na základě těchto vět byly určovány základní skladební dvojice. Nejprve byli žáci vyzváni, aby sami řekli informace, které o podmětu a přísudku vědí, popř. které vyplývají z vět napsaných na tabuli. Jejich výpovědi byly zapsány na tabuli. Následovala práce ve dvojicích. Žáci v pěti větách vyhledávali přísudky a určovali jejich druh (součást přílohy č. 6). Výzkumník obcházel jednotlivé dvojice, povzbuzoval je, odpovídal na dotazy, poskytoval zpětnou vazbu. Po uplynutí poloviny času na práci, byly na tabuli promítnuty názvy jednotlivých druhů přísudku a ponechán čas na případné změny a doplnění. Během následné kontroly byly žákům za pomoci dalších příkladů vysvětleny rozdíly mezi druhy přísudků, aby měli možnost opravy chyb, kterých se dopustili.

Za pomoci prezentace byl zopakován také podmět a jeho druhy. Práce ve dvojicích byla zaměřena na slovní druhy, kterými bývá podmět vyjádřen. Cvičením byl žákům vyvrácen omyl, že bývá podmět vyjádřen pouze podstatným jménem nebo zájmenem. Žáci měli v deseti větách vyhledat podmět a určit, kterým slovním druhem je vyjádřen. Následně vymyslet jiné příklady. Zadání úkolů je součástí přílohy č. 6.

Zpětná vazba probíhala na základě informací, které jsme zapsali v úvodu hodiny. Zajímalo nás především, co nového si dnes žáci zapamatovali a jak se jim pracovalo ve dvojicích. Zpětná vazba je součástí přílohy č. 7.

3.3 Reflexe

V úvodní části hodiny byli žáci pochváleni za krásné výkresy s mentálními mapami a bylo jim sděleno, že jsou informace z nich začleněny také do vět, se kterými budeme dnes pracovat. Mohou se tedy pokusit svoje informace ve větách hledat. Poté byli žáci požádáni, aby vytvořili dvojice, protože dnešní výuka bude založena zejména na spolupráci ve dvojicích. Jedna z dívek, která se minimálně zapojovala do aktivit v předchozí hodině, požádala, zda by mohla sedět sama. I na takovou reakci musí být vyučující připraven. V praxi je někdy obtížné na takové situace reagovat. Nabízely se dvě možnosti. Buď dívku, i přes protesty, k někomu přiřadit, nebo ji nechat pracovat samostatně. Vzhledem k tomu, že ve společné práci začínáme, nebylo žádoucí dívku do spolupráce nutit. Ve třídě vznikla díky tomu jedna trojice, dívka zůstala sedět sama. Snahou však bylo aktivně ji do výuky zapojit, proto jí druhého člena dvojice částečně dělal výzkumník.

Ani dnes se během výuky příliš nedařilo přimět většinu žáků ke komunikaci. Zdůraznili jsme, že se nebude negativně hodnotit chyba, je důležité zapojit se i v případě omylu, který tak můžeme společně napravit. I přes opakované výzvy se aktivněji zapojovalo pouze osm z nich (6 chlapců, 2 dívky). Jeden z chlapců na sebe často strhával pozornost i na úkor ostatních. Opakovaně jsme zaznamenali, že žáci cítili ostych a rozpaky, když měli říct svoji odpověď nahlas. Mezi sebou si odpovědi, často i správné, šeptali, jakmile však měli promluvit před všemi spolužáky, zdráhali se. Tento fakt byl sledován zejména u děvčat. Chlapci jsou v této třídě obecně více komunikativní, i přestože to většinou byly dívky, které znaly správnou odpověď.

Během práce byly zjištěny také mezery ve znalostech, které souvisely zejména s učivem o slovních druzích. Na to je třeba pamatovat i v činnostech během příštích hodin, aby došlo k nápravě, například formou dalšího procvičování a zdůrazňováním provázanosti učiva.

První výraznější problémy nastaly, když měli žáci vymyslet libovolnou větu. Po chvíli ticha musel žáky vyvolávat výzkumník. Věty, které však žáci vytvářeli, příliš neodpovídaly

komunikačním dovednostem žáků devátého ročníku. (*Skákal pes přes oves. Máma myla nádobí. Láďa mi nepomáhá. On na to kašle. Já jdu na oběd.*) Dvě další věty nakonec vytvořil a napsal výzkumník sám. (*Zítř se určitě budeme v hodině více snažit. Letošní podzim je velmi deštivý.*) Znalosti týkající se podmětu měli žáci dobré, důvodem bude zřejmě fakt, že se jedná o učivo, které se probírá již od pátého ročníku. Během práce ve dvojici výzkumník žáky obcházel a povzbuzoval je. Žáci byli schopni vytvořit pouze věty, kde byl podmět vyjádřen podstatným jménem nebo zájmenem. Další příklady zvládli vytvořit až tehdy, když dostali návod, že mají obměňovat věty z předchozího cvičení. Tato strategie nikoho nenapadla. Určit druh přísudku bylo pro mnohé velmi obtížné. Z toho byl vyvozen závěr, že bude dobré toto učivo znovu procvičovat, aby žáci neměli v budoucnu při určování problém. Vzhledem k tomu, že museli být žáci vyvoláváni a na některé otázky neznali odpověď, bylo nutné vymýšlet více příkladů, aby učivo lépe pochopili. V tomto případě je jistě výhodou, když se nejedná o začínajícího učitele, který by tím mohl být znevýhodněn či zaskočen. Bohužel to bylo na úkor času, jenž měl být věnován zpětné vazbě. Do konce vyučování zbyly pouhé tři minuty.

Tato třída je velmi málo komunikativní. I přes naši snahu (do připravených vět zakomponovat jejich zájmy) byla většina žáků stále málo aktivní. Znovu je nutné zamyslet se, jaký nástroj motivace zvolit, aby se jejich aktivita zvýšila.

Po hodině následoval opět rozhovor s vyučující. Tentokrát nás zajímalo, jak běžně žáci komunikují přímo s ní. Její reakce byla, že nevidí rozdíl mezi tím, jak pracují nyní a jak se projevují v hodinách, které vede sama. Musí je také vyvolávat, málo se hlásí, ale dle jejích slov je ve výuce aspoň klid, žáci sedí a poslouchají. V jiných ročnících jsou žáci podle paní učitelky mnohem živější, tito alespoň tolik nevyrušují. Zajímali jsme se také o dívku, která chtěla pracovat samostatně. Bylo nám sděleno, že je to její běžné chování, kolektivu spolužáků se vyhýbá i během přestávek.

4 Třetí vyučovací hodina

Na základě zjištěných skutečností z předchozí hodiny bylo s vyučující domluveno hodnotit žáky během zbývajících hodin motivačními známkami. Za správné odpovědi budou dostávat malé jedničky, za tři malé známky potom obdrží velkou jedničku do žákovské knížky. Znamky budou zapisovány do připraveného archu, který bude po skončení výzkumu předán vyučující. Na základě předložených záznamů poté sama zapíše velké známky do žákovských knížek.

4.1 Příprava na výuku

V předchozí hodině dělalo žákům problém komunikovat, tvořit vlastní věty a určovat slovní druhy. Motivační část v úvodu hodiny bude proto zaměřena na opakování slovních druhů a zdokonalování komunikačních dovedností žáků.

Příprava na výuku trvala devadesát minut. Byl připraven arch s abecedním seznamem žáků, kam budou zapisovány motivační známky. Dále karty s obrázky, dřevěné žetony pro přidělení do skupiny a věty pro skupinovou práci, během které budou žáci určovat druh podmětu a přísudku. Fotografie pomůcek do výuky je součástí přílohy č. 8.

Výuka bude zaměřena převážně na komunikaci s vyučující v průběhu hodiny a se spolužáky v rámci skupinové práce. Žáci si zopakují určování slovních druhů a v náhodně vytvořených skupinách procvičí učivo o druzích podmětu a přísudku.

Časové rozvržení hodiny:

- úvodní část (2 minuty)
- aktivizace žáků (15 minut)
- práce ve skupině (18 minut)
- zpětná vazba (10 minut)

Výukový cíl (požadovaný výstup): Žák se aktivně zapojí do práce ve skupině, ve větách vyhledá podmět a přísudek, přiřadí správný druh, svoji volbu zdůvodní.

Cíl hodiny z pohledu výzkumu: Sledovat žáky během práce ve skupinách, zaměřit se na pokrok komunikativních a pracovních dovedností žáků.

4.2 Průběh výuky

Aby měla skupinová práce hladší průběh a zamezilo se případným časovým ztrátám, bylo využito faktu, že měla výuka probíhat první vyučovací hodinu. Ještě před příchodem žáků do třídy byly školní lavice rozmístěny tak, aby jejich uspořádání nejlépe vyhovovalo práci ve skupině a žáci se při plnění společného úkolu vzájemně nerušili.

V úvodu hodiny byla žákům sdělena nová pravidla ohledně motivačních známek a také náplň dnešní práce. Ve výuce bylo přítomno 20 žáků (9 chlapců, 11 dívek).

Pomocí připravených obrázků tvořili žáci věty. Byla nastavena pravidla, jakou podobu mají věty mít. Díky tomu se žáci mohli zdokonalovat jak ve svých komunikativních dovednostech, tak i v určování slovních druhů. Během této fáze hodiny mohli získávat první motivační známky.

Poté byli žáci rozděleni náhodným losem do pěti skupin, kde probíhala společná práce. Žákům byla vysvětlena pravidla. Důraz byl kladen na vzájemnou spolupráci při určování druhů podmětu a přísudku v osmi větách (zadání je součástí přílohy č. 9). Při ní žáci posilovali svoje pracovní i komunikativní kompetence. Prakticky si ověřovali nabyté znalosti z předchozích hodin.

V závěru vyučování proběhla zpětná vazba, díky které bylo zjišťováno, jak se žákům pracovalo v menší skupině. Prostřednictvím jejich reakce jsme mohli sledovat rozdíly, které pro ně představovaly práce ve dvojici a ve skupině. Dotazy směřovaly také na to, zda žáci vnímají pokrok ve svých znalostech ohledně základních větných členů.

4.3 Reflexe

Při příchodu do třídy byli žáci znepokojeni rozvržením stolů. Bylo jim sděleno, že si mohou sednout, kam chtějí, nesmí však s lavicemi hýbat. U řady z nich se setkala

s pozitivním ohlasem, že budou od dnešní hodiny dostávat motivační známky (jedničky), ale vyvolalo to i očekávané otázky: *A bude se to počítat jako známka od paní učitelky? Vy nám to budete zapisovat do žákovské?* Když jsme si vymezili pravidla, jakým způsobem bude motivační hodnocení probíhat, žáci si vylosovali z balíčku karet libovolný obrázek. Každý měl vymyslet větu, která souvisí s vylosovaným obrázkem. Věta však musí být vytvořena tak, aby obsahovala minimálně pět plnovýznamových slovních druhů. První motivační jedničku získal žák, který vyjmenoval všechny slovní druhy a ke každému uvedl jeden příklad. Když jsme si vymezili pojem plnovýznamový slovní druh, žáci začali tvořit věty. Pokud vytvořili větu a zároveň v ní správně určili slovní druhy, získali malou jedničku.

Díky této práci jsme konečně zaznamenali větší vlnu reakcí. Atmosféra byla více uvolněná. Někteří žáci protestovali, že větu nemohou vytvořit, protože mají *moc těžký obrázek*. Jiní s úsměvem sledovali svoje bezradné spolužáky. Pozitivně hodnotíme to, že se dobrovolně přihlásilo osm žáků (6 chlapů, 2 dívky), kteří svoji větu chtěli sdělit ostatním. Protože tvorba vět dělala mnohým potíže, nedostalo se na všechny. Aby byl dostatek času na skupinovou práci, někteří žáci větu neříkali. Jejich očividná úleva byla všem zřejmá, což také napomohlo uvolnění atmosféry. Bylo jim však doporučeno, aby věty vymysleli jako dobrovolný domácí úkol. V případě správného určení slovních druhů by byli hodnoceni stejně jako ve výuce, tzn. malou jedničkou. Částečně jsme tak zopakovali učivo o slovních druzích.

Následně byl žákům sdělen průběh další činnosti a byla jim vysvětlena pravidla. Nejprve si vylosovali žeton s číslem. Toto číslo označovalo skupinu, do které se měli přemístit. Každá čtyřčlenná skupina dostala pouze jedno zadání samostatné práce. Naším cílem bylo sledovat vzájemnou komunikaci uvnitř jednotlivých skupin a také zjišťovat znalosti žáků. V osmi větách měli žáci podtrhnout podmět a přísudek a poté přiřadit o jaký druh podmětu a přísudku se jedná. Věty a konkrétní druhy podmětu a přísudku jsme měli připraveny ve formě nastříhaných obdélníků. Žáci tedy tvořili správné trojice. Na práci měli stanoven limit patnáct minut. Během činnosti žáků výzkumník obcházel jednotlivé skupiny, doptával se na jejich volbu, případně upozorňoval na chyby.

Ve zbývajících třech minutách bylo za pomoci dataprojektoru promítnuto správné řešení na tabuli. Zaměřili jsme se na věty, ve kterých žáci nejvíce chybovali, doptávali jsme se, proč k chybám došlo, a ještě jednou jsme před celou třídou vysvětlili, jak měli žáci při určování postupovat.

Následovala zpětná vazba. Nejprve byly rozdány motivační jedničky dvěma skupinám. Jedné skupině za určování s nejnižším počtem chyb (skupina číslo 5), druhé za nejlepší spolupráci (skupina číslo 3). Byla oceněna zejména práce skupiny, kde dobře fungovala komunikace. Žáci si mezi sebou povídali o správném postupu při určování. I přestože se dopustili několika chyb, vzájemná kooperace u nich fungovala velmi dobře. Obdobně to bylo u další skupiny, ve které se aktivně zapojili zejména tři členové, navíc věty určili pouze se čtyřmi chybami, které si správně opravili. Zaměřili jsme se také na skupinu, kde spolupráce nefungovala téměř vůbec (skupina číslo 4). Dva členové této skupiny se do činnosti nezapojili. Seděli u stolu, bavili se mezi sebou nebo sledovali činnost ostatních skupin. Když k nim výzkumník přišel, předstírali zájem o práci dvou zbývajících členů. Jednomu z chlapců, byla položena otázka, jak ve větě poznáme přísudek a jak se ptáme na podmět. Když správně odpověděl, byl pochválen a povzbuzován v další činnosti. U této skupiny byl také problém, že spíše pracoval každý sám než vzájemně. Zatímco se výzkumník přesunul ke členům skupiny číslo 4, mohli jsme sledovat, že mezi žáky v sousední skupině (skupina číslo 1) nastaly drobné neshody. Jedna z dívek se pasovala do pozice hlavního koordinátora a rozdělovala úkoly. Zamítala veškeré návrhy ostatních a upřednostňovala svoji volbu, i když se ukázalo, že nebyla správná. Zlobila se na ostatní, když jí s papírky hýbali. Na členech poslední skupiny (skupina číslo 2) byla vidět nervozita a nerozhodnost, jak postupovat. Nebyl mezi nimi žádný dominantní člen, který by převzal iniciativu, jako tomu bylo u ostatních skupin. Této skupině výzkumník poradil, aby si rozdělili úkoly, někdo může podtrhnout podmět a přísudek, jiný může roztřídit papírky do hromádek, aby se jim lépe hledali správné odpovědi. Žáci byli povzbuzováni, aby každý udělal část. I tak se mohou posunout dál a společnými silami úkol zdárně dokončit.

Během zpětné vazby nás zajímalo, jak se jednotlivým skupinám pracovalo, zda by se mohly podělit s ostatními o to, jak u nich fungovala vzájemná spolupráce. Požádali jsme o vyjádření každou skupinu zvlášť. Největší problém nastal, když měli spolupráci zhodnotit žáci ve skupině číslo 4. Na některé situace se vyučující určitě nemůže připravit. Obecně se uvádí, že to bývají spíše začínající učitelé, kteří mohou mít potíže zvládat nepředvídatelné situace a vhodně na ně reagovat. Vědět si rady za každých okolností vždy a ve všem určitě není jednoduché a vyžaduje to zkušenosti, které i v případě těch negativních, mohou vyučující i samotné žáky obohatit a posunout kupředu. Postupem času se je všichni naučí zvládat. Důležité je, aby vyučujícího podobné zkušenosti neodradily od další práce a opakovaně se

snažil do výuky zařazovat nové výukové metody. Přepis zpětné vazby je součástí přílohy č. 10.

5 Čtvrtá a pátá vyučovací hodina

Dalším větným členem, který měl být s žáky opakován, byl přívlastek. Žáci se již v šestém ročníku setkali s přívlastkem shodným a neshodným. Zcela novým učivem jsou pro ně ostatní přívlastky (těsný, volný, postupně rozvíjející a několikanásobný). Vzhledem k tomu, že je z důvodu nemoci ve třídě sudý počet žáků (8 chlapců a 12 dívek), bude toto nové učivo probráno metodou skládankového učení. Úplně novým nástrojem motivace se po dohodě s vyučující stanou, kromě malých jedniček, také bonbony.

Jelikož je metoda jigsaw, pomocí které bude výuka probíhat, poměrně náročná na organizaci a realizaci, nebylo by možné metodu v pětáctyřicetiminutové vyučovací hodině vyzkoušet. Vycházíme-li ze standardního uspořádání vyučovací hodiny, která vyžaduje motivační část a zpětnou vazbu, bylo s vyučující českého jazyka a vedením školy domluveno upravit žákům rozvrh. Výuka českého jazyka bude probíhat v jednom dni ve dvou po sobě jdoucích vyučovacích hodinách. Všichni, včetně žáků, souhlasili s možností devadesátiminutové hodiny s delší přestávkou až po jejím skončení.

5.1 Příprava na výuku

Úvodní část hodiny bude zaměřena na opakování učiva o přívlastku shodném a přívlastku neshodném pomocí induktivní metody. Poté bude žákům představena metoda skládankového učení včetně vysvětlení pravidel. Za pomoci této metody proběhne výuka nového učiva o přívlastku těsném, volném, postupně rozvíjejícím a několikanásobným. Do práce ve skupině bude začleněn také přístavek, se kterým se žáci setkali již v osmém ročníku. Práce bude probíhat ve čtyřech pětičlenných skupinách. Jejich členy zčásti zvolí vyučující, zčásti budou skupiny tvořit sami žáci.

Příprava na výuku trvala dvě hodiny. Byly připraveny karty s informacemi o jednotlivých přívlastcích a sérii otázek, pomocí kterých se žáci ve skupině budou moci přesvědčit, zda učivu porozuměli.

V rámci zpětné vazby nás bude zajímat práce ve skupinách a efektivita metody jigsaw z pohledu žáků.

Výuka bude částečně zaměřena na opakování učiva formou indukce. Hlavní náplň práce žáků ve výuce se stane metoda skládankového učení. Žáci budou díky zadané práci zdokonalovat kompetence sociální a personální, dále svoje komunikativní dovednosti a kompetence pracovní.

Časové rozvržení hodiny:

- úvodní část (5 minuty)
- opakování učiva (10 minut) – metoda indukce
- skládankové učení (65 minut) – včetně fáze kontroly
- zpětná vazba (10 minut)

Výukový cíl (požadovaný výstup): Žák rozliší a vysvětlí rozdíl mezi přívlastkem shodným a neshodným, vyhledá přívlastky těsné, volné, několikanásobné a postupně rozvíjející, aktivně se zapojí do práce ve skupině a bude ochoten pomáhat ostatním.

Cíl hodiny z pohledu výzkumu: Sledovat žáky během práce ve skupinách, zaměřit se na koordinaci ve skupinách, zhodnotit pokrok komunikativních a pracovních dovedností žáků v rámci zpětné vazby. Sledovat zapojení pasivních žáků.

5.2 Průběh výuky

V úvodu hodiny byla sdělena žákům náplň práce během dnešní výuky. Diskutovali jsme o možnosti zařadit delší přestávku až na závěr výuky. Také jsme žáky seznámili s možností odměny ve formě sladkostí. Opakování učiva o přívlastcích shodném a neshodném probíhalo formou vyvozování na základě příkladů, které z velké části vytvořili sami žáci. Nejprve si měli sami vybavit, co si o učivu pamatují, poté řekli dvě podstatná jména a k těmto jménům tvořili přívlastky. Jednotlivé nápady byly zapsány k podstatným jménům na tabuli, následně došlo ke společnému shrnutí učiva na základě tohoto zápisu.

V další části vyučování byla žákům vysvětlena metoda jigsaw a její pravidla. Zvolili jsme čtyři kapitány, kteří si postupně vybírali do své skupiny členy. Výsledné skupiny se přesunuly na svá pracovní místa. Třídou jsme společně upravili tak, aby rozmístění lavic vyhovovalo zvolené aktivitě. Vznikly čtyři pětičlenné skupiny, tzv. základní skupiny. Poté jsme žákům přidělili texty, které měli samostatně nastudovat. Na tuto práci byl stanoven limit pěti minut.

Po uplynutí času se žáci přesunuli do tzv. týmů odborníků, kde bylo jejich úkolem vymyslet, jak nové učivo co nejlépe předat spolužákům v základní skupině. Časový limit zde byl deset minut. Po návratu do své základní skupiny měl každý člen maximálně pět minut na to, aby s novým učivem seznámil své spolužáky uvnitř skupiny. Po uplynutí stanovené doby dostal každý z žáků zadání, na kterém společně (v rámci každé základní skupiny) pracovali. Úkoly jsou součástí přílohy č. 11. Žáci v každé skupině měli odpovídat na sérii otázek, které se týkaly jednotlivých druhů přívlastků. Po celou dobu výzkumník obcházel a sledoval jednotlivé pracovní skupiny. Poslouchal zejména, jakým způsobem žáci prezentují nové učivo. Na závěr celé aktivity proběhla kontrola, zda žáci na jednotlivé otázky odpověděli správně. Za pomoci dataprojektoru bylo promítnuto zadání na tabuli. Výzkumník vyvolával jednotlivé žáky, kteří před celou třídou odpovídali na otázky. Následovala zpětná vazba, během které se měli žáci vyjádřit, jak hodnotí metodu jigsaw. Uvést klady a zápory této metody a shrnout, jak se jim celkově během hodiny pracovalo.

5.3 Reflexe

Příprava na výuku byla náročná zejména v tom, jak si rozvrhnout jednotlivé fáze výuky, aby vše dobře fungovalo. Žáci uvítali možnost získávat za aktivitu sladkosti. Vždy měli na výběr, zda upřednostňují známku či bonbon. V úvodní části hodiny, když měli říct podstatné jméno a tvořit přívlastky, trvalo opět delší dobu, než byl některý z nich ochoten příklady sdělit. Až na výjimky je tato třída velmi málo komunikativní. Žáci jsou hlavně pasivními posluchači. I přestože správné odpovědi většinou znali, neustále čekali na to, až budou vyvoláni. Když měli uvádět libovolná podstatná jména a přívlastky, bylo nutné dopomáhat návodnými otázkami. *Jaké máš oblíbené jídlo? Které zvíře je tvoje oblíbené?* Nakonec jsme na tabuli pracovali se slovy *palačinky* a *dort*. K podstatným jménům žáci vytvářeli přívlastky, které byly zapsány na tabuli. Během práce jsme upozorňovali na postavení jednotlivých přívlastků, tj. které stojí obvykle před podstatným jménem a které za ním. Jakými slovními druhy bývají přívlastky vyjádřeny. Na základě této práce potom vyvolání žáci shrnuli poznatky o jednotlivých druzích přívlastků a mohli získat motivační odměny.

Mnohem lépe se dařila práce ve skupinách, když žáci komunikovali pouze sami mezi sebou. Oproti dřívějším hodinám byl zaznamenán výraznější posun kupředu. Téměř

všichni byli během práce aktivní, zlepšovaly se jejich vyjadřovací schopnosti, byli schopni argumentace, také rozdělení do skupin bylo nyní mnohem efektivnější. Čtyři kapitáni byli zvoleni záměrně. Jednalo se o žáky, kteří byli v minulé skupinové práci členy skupiny číslo čtyři. U všech těchto žáků jsme během předchozí práce zaznamenávali spíše nejistotu, neochotu spolupracovat a také mezery ve znalostech. Kapitánům skupin bylo sděleno, že jsou nyní velmi důležitými osobami a zodpovídají za práci, která bude následovat. Na nich také bude záviset, koho si zvolí do týmu. Velmi pozitivně hodnotíme i fakt, že se do společné práce zapojila dívka, která má větší problémy se začleněním do kolektivu třídy. Stala se jednou z kapitánek. Dokonce se zapojila i do zpětné vazby v závěru hodiny. Odpovídala často bez zaváhání na dotazy a po skončení práce na ní byla vidět spokojenost.

Během práce žáků výzkumník obcházel jednotlivé skupiny, v případě dobré spolupráce byli žáci průběžně odměňováni bonbony. Obecně sklídila odměna ve formě bonbonů velký úspěch. Někteří ji dokonce vítali více než získávat motivační jedničky. Nutno podotknout, že to byli zejména žáci, kteří v té době měli malých jedniček více.

Ukázalo se, že časové limity, které byly na jednotlivé fáze aktivity jigsaw naplánovány, nebyly ve všech případech zcela ideální. V konečném důsledku to však nevadilo. Čas, jenž přebýval u poslední fáze, tj. předávání informací v základní skupině, byl potom využit v závěru během společné kontroly a shrnutí učiva. Žáci se chtěli ujistit, že mají veškeré vytvořené příklady přívlastků správně, a proto tato část výuky vyžadovala více času, než bylo původně plánováno. Aktivita žáků se v této fázi rapidně zvýšila, což byl jeden z hlavních důvodů, proč byl delší čas na práci podporován. Na závěr byly žákům přiděleny motivační známky.

Sama metoda skládkového učení byla pro žáky velice obtížná. Každá ze skupin byla odkázána na vědomosti svých členů. Pokud se jednalo o žáka, který nedokázal vhodně sdělit informace, které měl nastudovat, promítlo se to do celkového pochopení, často tedy nepochopení učiva. Protože se žáci s touto metodou nikdy dříve nesetkali, bylo zajímavé sledovat, jak práci vnímají. Pro řadu z nich to bylo poměrně stresující vysvětlit spolužákům nové učivo. Pro vyučujícího na základní škole je proto důležité pamatovat na dostatečnou časovou rezervu, aby měl možnost přesvědčit se, zda si žáci vědomosti o novém učivu skutečně správně předali a v případě potřeby upravovat časové limity určené jednotlivým fázím.

Předpokládáme však, že by se práce zefektivnila ze strany vyučujícího i žáků po případném opakování metody.

Do zpětné vazby v úplném závěru hodiny se začalo zapojovat více žáků. Také jejich odpovědi byly delší než v předchozích hodinách. Objevovaly se i negativní reakce, což bylo nesmírně důležité. Pro vyučujícího to může být také znamením, že se žáci neostýchají říct skutečně to, co si myslí. Přepis zpětné vazby je součástí přílohy č. 12.

6 Šestá vyučovací hodina

Dalším rozvíjejícím větným členem, který má být s žáky zopakován, je předmět. V úvodním rozhovoru žáci zmínili jako jednu z oblíbených činností během výuky luštění křížovek a osmisměrek, proto bude pro žáky připravena křížovka s tajenkou, kterou budou řešit metodou sněhové koule.

6.1 Příprava na výuku

Na začátku hodiny bude žákům sdělena náplň práce během vyučování a budou jim vysvětlena pravidla metody sněhová koule. Za pomoci této metody vyluští tajenku. Při práci budou zdokonalovat svoje kompetence komunikativní, pracovní a také kompetence k řešení problému. Následně procvičíme větný člen, který žákům v tajence vyjde, pomocí připravených otázek. Forma bude totožná jako u přívlastků v předchozí hodině. V tomto případě však budou žáci sedět na svých místech a budou pracovat tradičním způsobem. Celé cvičení si vlepí do sešitu. Zadání úkolů promítneme na tabuli pomocí dataprojektoru, žáci zodpoví jednotlivé otázky. Díky tomu budou moci porovnat, jaký způsob práce jim více vyhovoval. Zda to bylo v hodině předchozí, když se radili ve skupině, nebo dnes, když pracují samostatně. Na závěr hodiny sdělí žáci dojmy z výuky. Za pomoci zpětné vazby chceme zjistit, jak žáci vnímají pokrok ve svých znalostech, schopnostech komunikace a ve vzájemné spolupráci.

Příprava výuky trvala dvě a půl hodiny. Byla připravena křížovka a poté úkoly rozděleny na jednotlivé části. Nachystáno bylo také cvičení s otázkami na zopakování učiva o předmětu.

Časové rozvržení hodiny:

- úvodní část (3 minuty)
- tajenka včetně kontroly (22 minut) – pomocí metody sněhová koule
- procvičování učiva: předmět (15 minut)
- zpětná vazba (5 minut)

Výukový cíl (požadovaný výstup): Žák se aktivně zapojí do práce ve skupině, spolupodílí se na luštění křížovky, komunikuje se spolužáky, pozná a charakterizuje ve větě jednoduché předmět.

Cíl hodiny z pohledu výzkumu: Sledovat pokrok žáků v oblasti pracovních a komunikativních kompetencí. Pozorovat žáky při řešení problémové situace.

6.2 Průběh výuky

V úvodu hodiny jsme se zaměřili na metodu sněhové koule. Vysvětlili jsme žákům pravidla této metody, která jsou nutná dodržovat. Požádali jsme je, aby vytvořili dvojice, a ujistili jsme se, že systému práce rozumí. Následovalo rozdání jednotlivých zadání (součást přílohy č. 13). Pracovat začali žáci až tehdy, když měla každá dvojice svoje zadání před sebou. Během práce výzkumník obcházel jednotlivé dvojice a skupiny, odměřoval čas na práci a sledoval žáky, jak se jim při práci daří spolupracovat a uplatňovat nabyté znalosti. Za pomoci dataprojektoru byla po skončení práce promítnuta na tabuli celá tajenka (součást přílohy č. 14) a následovala společná kontrola.

Poté výzkumník oslovil žáky, aby nejprve řekli sami, co o rozvíjecím větném členu, který jim vyšel v tajence, vědí. Na tabuli jsme napsali větu, kterou žáci vymysleli a ve které byl předmět zastoupen. Poté následovala série otázek a úkolů, které byly pro žáky nachystané. Jejich zadání dostali všichni žáci. Opět byla celá série otázek promítnuta za pomoci dataprojektoru na tabuli (součást přílohy č. 15). Na vyzvání žáci odpovídali na jednotlivé otázky. Poté proběhla zpětná vazba, její přepis je součástí přílohy č. 16.

6.3 Reflexe

Jako motivace byla na úvod hodiny zvolena křížovka. S cílem jednak žáky aktivizovat, jednak luštění netradičně oživit metodou sněhové koule. Pokud chtěli žáci zjistit tajenku, museli spolupracovat, což bylo při práci nejdůležitější. Obavy ze strany výzkumníka nastaly pouze ve chvíli, když měli žáci, kteří seděli v lavici sami, vytvořit dvojice. Nakonec vše proběhlo hladce, protože i dívka, jež chtěla dříve sedět a pracovat sama, si bez větších

problémů přisedla ke spolužákovi do sousední lavice. Během jednotlivých fází luštění výzkumník žáky obcházel a sledoval, jak se jim při práci daří. Časové limity byly stanoveny následovně – první samostatná fáze luštění: tři minuty, kontrola ve dvojici: tři minuty, kontrola ve čtveřici a vyluštění tajenky: jedenáct minut. Zajímavá byla zejména poslední fáze, kdy si museli žáci ve čtveřici podle vymezených pravidel sdělit, jakým způsobem při luštění postupovali. Vzájemně si kontrolovali správnost jednotlivých odpovědí na otázky. Takto zvolená metoda luštění tajenky byla velmi efektivní, zapojili se do ní všichni žáci. Během společné kontroly jsme upozorňovali na případné chyby, kterých se při luštění mohli dopustit. Velmi pozitivní bylo, že se během společné kontroly začali hlásit i žáci, kteří se do výuky zapojovali v předchozích hodinách méně. Atmosféra ve třídě byla uvolněná, žáci začali více komunikovat. Jeden z nich dokonce vyžadoval místo motivační jedničky bonbony, čímž všechny rozesmál. (*Chlapec V. J. Myslím si, že lepší nápad než jednička byly ty bonbony, dneska je s sebou nemáte?*) Bonbony nakonec získali za vyluštění tajenky všichni. Dalším cílem hodiny bylo zopakovat učivo o předmětu, za pomoci série otázek. Každý z žáků obdržel tyto otázky na papíře, který si měl vlepít do sešitu. Pomocí otázek došlo ke shrnutí informací o předmětu. Odpovědi tak posloužily jako náhrada klasického zápisu. Během práce nedělalo žákům problém najít předmět ve větách, problematičtější bylo vytvářet další příklady. Z žáků se opět stávali spíše pasivní posluchači. Při hodnocení hodiny v rámci zpětné vazby nás zajímalo, jak se žákům dnes pracovalo. Jaký názor mají na metodu sněhové koule a zda vnímají posun ve svých znalostech.

7 Sedmá vyučovací hodina

V následující hodině budou žáci opakovat učivo o doplňku. Abychom opět vyšli vstříc žákům, s vyučující bylo domluveno, že bude výuka probíhat v učebně počítačů. Žáci budou mít možnost procvičit si nejen určování doplňku ve větě, ale také větné členy, které jsme již společně probírali. Opakování učiva pomocí výukových programů lze považovat za velmi efektivní nástroj učení. Jednak proto, že může každý žák pracovat svým tempem, jednak proto, že okamžitě získává zpětnou vazbu o správnosti své volby. Webová adresa www.umimecesky.cz poskytuje žákům široké možnosti procvičování zábavnou formou.

7.1 Příprava na výuku

Aktivizace žáků proběhne formou opakování učiva vzájemným zkoušením. Pokud by žákům tato forma nevyhovovala, budou připraveny také dřevěné žetony se zkratkou větných členů. Úkolem žáků bude vymyslet věty, ve kterých vylosovaný větný člen správně použijí. Během aktivizační fáze hodiny budou žáci získávat motivační známky (popř. bonbony). V další části výuky se zaměříme na opakování učiva o doplňku. Pomocí prezentace doplněk zopakujeme a následně budou žáci procvičovat jeho určování ve větě na zmíněné webové adrese. Pokud bude některý z žáků dříve hotov, bude moci opakovat i další větné členy. Tento způsob práce posiluje kompetence k učení, kompetence pracovní i kompetence k řešení problému.

Příprava na výuku trvala devadesát minut. Byly připraveny dřevěné žetony s názvy konkrétních větných členů a prezentace o doplňku.

Časové rozvržení hodiny:

- motivační část (15 minut) – vzájemné zkoušení
- doplněk (10 minut) – prezentace
- procvičování učiva: doplněk a ostatní větné členy (15 minut) – na PC
- zpětná vazba (5 minut)

Výukový cíl (požadovaný výstup): Žák se aktivně zapojí do výuky, vytváří zadání úkolů pro spolužáky a hodnotí správnost odpovědí, ověřuje své znalosti při procvičování učiva na počítači.

Cíl hodiny z pohledu výzkumu: Zjistit znalosti žáků pomocí vzájemného zkoušení. Seznámit žáky s možností procvičování učiva na internetu.

7.2 Průběh výuky

V úvodu hodiny byli žáci seznámeni s náplní práce během dnešní výuky. Aktivizace žáků proběhla formou opakování učiva, konkrétně vzájemného zkoušení a také za pomoci žetonů, které po ně byly připraveny (fotografie je součástí přílohy č. 17). Za správné odpovědi byly rozdány motivační známky.

Následně byl pomocí prezentace zopakován doplněk. Teoretické znalosti, které žáci získali během prezentace, mohli poté prakticky uplatnit pomocí webové aplikace. V průběhu práce na počítači výzkumník obcházel jednotlivé žáky a sledoval, jak se jim při práci daří. Pozornost byla věnována tomu, v čem nejčastěji žáci chybují, co jim naopak nečiní výrazné obtíže. Opět byly, v případě správného řešení, rozdávány motivační známky.

Na konci výuky proběhla zpětná vazba, díky které mohli žáci vzájemně sdílet své úspěchy při řešení jednotlivých úkolů. Srovnávali dnešní způsob práce s prací v předchozích hodinách.

7.3 Reflexe

Ve výuce bylo přítomno 20 žáků (8 chlapců, 12 dívek). Zpočátku měla aktivizační část výuky rychlý spád, aktivně se zapojila téměř polovina žáků. Vymýšleli otázky: *Jak poznáš ve větě podmět? Jak poznáš ve větě přívlastek shodný a neshodný? Kterými pádovými otázkami se ptáme na předmět? Co je to přístavek? Vyjmenuj druhy podmětu. Vyjmenuj druhy přísudků. Kterým slovním druhem bývá vyjádřen přívlastek shodný?* Poté položil otázky sám výzkumník, využity byly i připravené žetony. Žáci si vytáhli jeden žeton, na kterém byla zkratka větného členu. Jejich úkolem bylo větný člen na žetonu použít v libovolné větě.

I přestože jsou žáci mnohem aktivnější, než byli v úvodních hodinách, bývá tvorba vět pro některé z nich stále velký problém. Pozitivně hodnotíme, že se zvyšuje počet žáků, kteří se zapojují do zpětné vazby. Dnes však bylo obtížné žáky přimět komunikovat. Důvod byl zjištěn v rámci zpětné vazby. Řada žáků se obávala písemné práce, která měla proběhnout v následující hodině matematiky. Soustředění žáků bylo pravděpodobně narušeno právě tímto faktem.

Do další části hodiny byla připravena prezentace o doplňku. Během ní za pomoci připravených vět žáci uváděli, jak doplněk ve větách poznat, kterými slovními druhy bývá vyjádřen, kde obvykle ve větě stojí. Protože se jedná o slovní druh, jenž dělá při určování žákům problémy, zaměřili jsme se také na rozdíl mezi přívlastkem shodným a doplňkem. Společně jsme tvořili věty, aby si žáci rozdíl uvědomili.

Následná práce na počítači šla většině žáků dobře. Podle vlastní volby procvičovali také určování dalších větných členů. Během zpětné vazby žáci odpovídali na dotazy, zda jim vyhovuje více pracovat ve skupině nebo pro ně byla samostatná práce na počítači lepší. Jaké jsou podle nich výhody a nevýhody zmíněných možností. Přepis zpětné vazby je součástí přílohy č. 18.

8 Osmá vyučovací hodina

Posledním rozvíjejícím větným členem, který mají žáci opakovat, je příslovečné určení. Na základní škole se žáci nejčastěji setkávají s příslovečným určením místa, času a způsobu. Vzhledem k návaznosti na učivo o vedlejších větách příslovečných, probírají v sedmém ročníku také příslovečná určení míry, podmínky, příčiny, přípustky a účelu. Vyučující se během našeho rozhovoru zmínila, že těmto příslovečným určením věnuje méně pozornosti. Důraz klade pouze na vedlejší věty příslovečné. Přála by si však, abychom se alespoň okrajově ve výuce výše zmíněným příslovečným určením věnovali. Na základě její žádosti jsme příslovečné věty s žáky nepochvíčovali, upozornili jsme však na provázanost učiva. Během společné práce výzkumník často jednotlivá příslovečná určení převáděl na větu vedlejší, aby si žáci souvislosti uvědomili.

8.1 Příprava na výuku

Příprava na výuku trvala devadesát minut. Úvodní aktivizační část výuky bude opět zaměřena na procvičování probraného učiva za pomoci otázek, které si žáci budou losovat, a tvorby vět pomocí obrázků (fotografie pomůcek do výuky je součástí přílohy č. 19). Následně žáci zopakují učivo o příslovečném určením. Bude připravena tabulka, do které budou jednotlivá příslovečná určení zaznamenávat. Opět se také budou spolupodílet na tvorbě jednoduchého zápisu, který si vlepí do sešitu (viz příloha č. 20). Společně si procvičíme grafické znázornění věty jednoduché, poté budou žáci ve dvojicích určovat větné členy v připravených větách. V průběhu celé výuky budou žáci zdokonalovat zejména kompetence komunikativní, kompetence k učení, kompetence k řešení problému a kompetence pracovní.

Časové rozvržení hodiny:

- motivační část (13 minut) – opakování učiva v kruhu
- příslovečná určení (15 minut)
- grafické znázornění věty jednoduché (5 minut)
- práce ve dvojicích (7 minut)
- zpětná vazba (5 minut)

Výukový cíl (požadovaný výstup): Žák se aktivně zapojí do výuky, je ochoten naslouchat názoru druhých, ve větě jednoduché určí základní a rozvíjející větné členy, graficky znázorní větu jednoduchou.

Cíl hodiny z pohledu výzkumu: Zjistit znalosti žáků. Sledovat pokroky ve vzájemné komunikaci a společné práci.

8.2 Průběh výuky

Během úvodní části výuky se žáci přesunuli do zadní části třídy, kde vytvořili kruh. Byly pro ně připraveny malé dřevěné obrázky. Práce fungovala tak, že si žáci vylosovali obrázek a museli vymyslet větu, ve které slovo z obrázku použili ve funkci větného členu, který jim některý spolužák určil. Každý si také vylosoval otázku, jež se vztahovala k probranému učivu. Žáci si vždy vytáhli otázku, nahlas ji přečetli a odpovídali. Pokud neznali správnou odpověď, vyvolali některého ze spolužáků, aby jim s odpovědí pomohl. Nutné bylo, aby každý žák buď vymyslel správně větu, nebo odpověděl správně na vylosovanou otázku. V kruhu bylo probráno také příslovečné určení. Výzkumník oslovil žáky, aby nejprve sami zapsali do připravené tabulky příslovečná určení, která se jim vybavují. Poté společně tabulku doplnili a přesunuli se zpět do lavic, kde proběhlo závěrečné shrnutí. Následně jsme spolupracovali při grafickém znázornění věty jednoduché. Žáci dávali instrukce, jak větu jednoduchou graficky znázornit. Poslední část výuky se týkala práce ve dvojici. Žáci dostali čtyři věty, ke kterým měli přiřadit správný větný člen. Věty i jednotlivé větné členy byly opět připraveny ve formě nastříhaných papírků (součást přílohy č. 21). Následovala společná kontrola, byly rozdány motivační známky, v případě správného určení, a proběhla zpětná vazba.

8.3 Reflexe

Ve výuce bylo přítomno 20 žáků (8 chlapců, 12 dívek). Žáci si na způsob práce ve dvojicích a menších skupinách začínají velmi dobře zvykat. Jednotlivé přesuny z místa na místo či tvorba skupin zabere podstatně méně času než dříve. Na úvod hodiny byli žáci vyzváni, abychom si společně sedli do kruhu v zadní části třídy. Zde probíhala také naše první

hodina. Žáci tedy seděli v blízkosti malé nástěnné tabule, na kterou jsme zaznamenávali jejich nápady během úvodního brainstormingu. Během práce s dřevěnými obrázky jsme mohli zaznamenat výrazný pokrok v rámci komunikativních dovedností žáků. Většinou nedělalo problém vymyslet větu jednoduchou, také více jak polovina z nich odpověděla správně na vylosovanou otázku. Ohledně příslovečného určení se potvrdilo, že mají žáci nejvíce zafixované učivo o příslovečných určení místa, času a způsobu. Výzkumník upozornil na důležitost všech příslovečných určení i vzhledem k návaznosti na další učivo o vedlejších větách. Během následné práce žáci začali velmi dobře spolupracovat. Grafické znázornění věty jednoduché jim nečinilo výraznější potíže. Dále jsme sledovali, jak si obratně počínali při práci ve dvojici. Jeden z členů třídil malé papírky, na kterých byly zkratky větných členů, druhý připravil věty a četl je. Žáci určovali často nejprve větné členy, které pro ně bylo snadné odhalit. Zejména se jednalo o přívlastky shodné, příslovečné určení času a příslovečné určení místa. Někteří postupovali od základních skladebních dvojic. Nakonec se podařilo sedmi dvojicím bezchybně určit všechny čtyři věty. V rámci zpětné vazby nás zajímalo srovnání dnešní spolupráce ve dvojici s tou, která proběhla dříve. Výzkumník také upozornil na malou tabuli, kde jsme pomocí brainstormingu s prací začínali. Zastavili jsme se zejména u slov, která žáci označili jako slova, jež s tématem nesouvisí. Dále jsme se vrátili ke slovům, u kterých si nebyli jistí, zda s tématem souvisí. Společně jsme opravili chyby. Poté dostali žáci prostor, aby se vyjádřili, jak se jim dnes pracovalo. Bohužel ve chvíli, kdy žáci hodnotili dnešní výuku, přišel do třídy jiný vyučující, aby si od žáků vybral žakovské knížky. Tím pádem byla zpětná vazba přerušena a nestihla se v takovém rozsahu, jak bylo plánováno. Přepis zpětné vazby je součástí přílohy č. 22.

9 Devátá vyučovací hodina

Během následující výuky bude s žáky probráno učivo o syntaktických vztazích a valenci. Na základě rozhovoru s vyučující vyplynulo, že se valenční syntaxi věnuje pouze okrajově. V učebnici nakladatelství Fraus, kterou žáci v hodinách používají, jsou valenci věnována pouze čtyři cvičení. Vyučující uvedla, že při jejich plnění mívají žáci problémy, toto učivo je pro ně příliš obtížné, takže mu nevěnuje větší prostor.

Abychom mohli posoudit, zda žáci vnímají rozdíl mezi tradiční výukou a výukou obohacenou o moderní výukové metody, záměrně bude nové učivo v této hodině odučeno tradiční metodou výkladu. Zajímát nás bude zejména to, jak budou žáci reagovat na klasický způsob výuky. Protože už zažili výuku, ve které bylo zcela nové učivo osvojováno pomocí metody skládkového učení, poslouží nám jejich reakce při závěrech diplomové práce. Také bychom rádi potvrdili či vyvrátili názory odborníků, že je vhodné během osvojování nového učiva využít tradiční výukové metody, popř. metody tradiční a moderní kombinovat (viz L. Zormanová, 2014; H. Kasíková, 1997; Fenstermacher a Soltis, 2008) V rámci zpětné vazby nás bude zajímat, které výukové metodě dávají žáci přednost. Zaměříme se také na výhody a nevýhody obou zmíněných metod práce.

9.1 Příprava na výuku

V úvodní části hodiny se žáci seznámí s novým učivem pomocí prezentace, následně budou za pomoci vyučující plnit úkoly, které budou s tímto učivem souviset. Formou skupinové práce si zopakují učivo předchozích hodin. Jejich úkolem bude tvořit věty pomocí zadaných větných členů, dále ve skupinách vytvoří jednoduchou myšlenkovou mapu na téma větné členy. Závěr hodiny bude věnován zpětné vazbě. Zajímát nás bude zejména, jak žáci vnímají výklad učitele ve srovnání s aktivnějšími metodami práce (skládkové učení, skupinová práce).

Příprava na výuku trvala dvě a půl hodiny. Musely být připraveny prezentace týkající se syntaktických vztahů a valence. Dále úkoly pro práci v hodině - procvičení nového učiva, opakování probraného učiva. Dopředu muselo být naplánováno složení skupin, aby se zamezilo časovým ztrátám.

Během výuky budou žáci zdokonalovat kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence pracovní a kompetence sociální a personální.

Časové rozvržení hodiny:

- úvod část (15 minut) – nové učivo
- skupinová práce (10 minut) – opakování učiva
- skupinová práce (15 minut) – myšlenková mapa
- zpětná vazba (5 minut)

Výukový cíl (požadovaný výstup): Žák se seznámí s valencí, rozliší významové vztahy mezi řídicím a závislým členem. Spolupracuje ve skupině, vytvoří větu na základě zadaného pořadí větných členů. Znázorní větné členy pomocí myšlenkové mapy.

Cíl hodiny z pohledu výzkumu: Zjistit, jaké výhody a nevýhody spatřují žáci v klasické metodě výkladu a metodách aktivizujících (skládankové učení, skupinová práce). Sledovat kooperaci žáků při práci ve skupině.

9.2 Průběh výuky

V úvodní části hodiny byli žáci pomocí prezentací seznámeni s novými pojmy. První prezentace se týkala způsobu vyjádření závislosti větných členů na členech řídicích, druhá obsahovala informace o valenční skladbě. Žáci byli během prezentace pasivními příjemci informací. Definovali jsme pojmy shoda, řízenost, přimykání a spojili jsme je s konkrétními příklady. Během výkladu byli žáci upozorňováni na vzájemnou provázanost nového učiva s učivem předchozím a tím, které budou opakovat v budoucnu se svojí učitelkou. Při prezentaci jsme zapisovali stručné shrnutí na tabuli. Obdobně jsme postupovali při vymezení pojmu valence. Společně jsme plnili úkoly vztahující se k novému tématu (viz příloha č. 23). S novým učivem, které se týkalo shody, řízenosti a přimykání, neměli žáci výraznější potíže. Většinou také dokázali utvořit minimální věty pomocí zadaných sloves.

Po skončení prezentace žáci dle pokynů vyučující vytvořili pět skupin. V dnešní hodině bylo přítomno 21 žáků (9 chlapců, 12 dívek), čtyři skupiny proto byly čtyřčlenné, jednu skupinu tvořilo pět členů. Jejich úkolem bylo vymyslet věty podle zadaného pořadí větných

členů (viz příloha č. 24). Během práce ve skupinách výzkumník sledoval vzájemnou spolupráci, povzbuzoval žáky v činnosti, odpovídal na dotazy a upozorňoval na chyby. Po uplynutí časového limitu proběhla společná kontrola. V závěrečné části hodiny tvořili žáci v libovolných skupinách myšlenkové mapy na téma větné členy (viz příloha č. 25). Po skončení práce proběhla zpětná vazba.

9.3 Reflexe

Pro dnešní hodinu byla na úvod záměrně zvolena metoda výkladu. Zajímalo nás, jak se budou žáci chovat, když budou v roli pasivních posluchačů, dále bylo naším cílem zjistit, zda je pro žáky tento způsob práce vyhovující či nikoliv. Vycházeli jsme z úvodního rozhovoru, ve kterém žáci zmiňovali, že tímto způsobem pracují nejčastěji, ale raději by uvítali aktivnější výuku. Nepozorovali jsme však na nich žádné odmítavé reakce. Všichni seděli a po celou dobu výkladu sledovali připravenou prezentaci, která byla doplněna zjednodušeným zápisem na bočních křídlech tabule. Během prezentace jsme s žáky plnili připravené úkoly. Vyvoláni byli zejména ti žáci, kteří se sami hlásili. Pokud správně určili, o které větné členy se jedná, nedělalo jim problém určit člen řídicí a závislý a jejich formální vztahy. Obtížnější byla pro některé tvorba minimálních vět. Hlavně když měli rozlišit, zda se jedná o nutné nebo možné základové členy.

Abychom zamezili časovým ztrátám, měli jsme již dopředu naplánováno, v jakém složení budou žáci pracovat ve skupinách. Jednotlivé skupiny byly vytvořeny na základě abecedního pořadí jmen žáků. Toto členění se setkalo s pozitivním ohlasem, žáci byli zvyklí pouze na třídění vycházející z jejich příjmení. Při opakování učiva ve skupinách velmi dobře fungovala vzájemná spolupráce, žáci pracovali systematicky. Zvolili si zapisovatele a společně probírali jednotlivé návrhy. Většina skončila práci před uplynutí časového limitu.

Poté mohli žáci vytvořit libovolné skupiny a vypracovat myšlenkovou mapu na téma větné členy. Protože tuto metodu znali z jiných předmětů, nebylo nutné ji více vysvětlovat. Výzkumník jim pouze doporučil, aby list papíru položili na šířku a využívali barev či různé velikosti písma. Na závěr hodiny proběhla zpětná vazba. Zajímalo nás, jak vnímali žáci úvod

dnešní hodiny, jaké výhody a nevýhody podle nich měl tento způsob práce. Zhodnotit měli také dnešní práci ve skupinách. Přepis zpětné vazby je součástí přílohy č. 26.

10 Desátá vyučovací hodina

Desátá vyučovací hodina bude zaměřena na kompletní opakování. Žáci si za pomoci skupinové aktivity budou moci ověřit, do jaké míry zvládli učivo, kterému se v předchozích vyučovacích hodinách věnovali. Dojde také k celkovému zhodnocení společné práce. Zda žáci vnímají posun ve svých znalostech, schopnostech a dovednostech. V teoretické části bylo zmíněno, jak důležitou roli má ve výchovně vzdělávacím procesu učitel. Zpětná vazba nám umožní zjistit, jak si žáci představují ideálního učitele a také jak vnímají výuku zaměřenou z větší části na skupinové aktivity.

10.1 Příprava na výuku

V úvodní části hodiny proběhne srovnání vstupních znalostí žáků s těmi, které mají nyní. Pro srovnání nám poslouží materiály, které žáci vytvořili, tj. myšlenkové mapy z předchozí hodiny a listy papíru z první vyučovací hodiny. Následně si žáci zopakují a prakticky uplatní nabyté znalosti a zkušenosti pomocí metody kolotoč. V závěru hodiny proběhne rozloučení a zpětná vazba – tentokrát písemnou formou.

Příprava na výuku trvala dvě hodiny. Nejvíce času na přípravu si vyžadovala metoda kolotoč. Musela být vymezena pravidla, jimiž se budou žáci během práce řídit. Dále byly připraveny věty, se kterými budou žáci během této metody pracovat, a v neposlední řadě také otázky pro závěrečnou zpětnou vazbu. Pečlivě musel být naplánován čas, aby byla skupinová práce co nejefektivnější a žáci při ní mohli rozvíjet zejména kompetence k řešení problému a kompetence komunikativní, díky zvolené metodě jsou to však i kompetence k učení, kompetence pracovní a kompetence sociální a personální.

Časové rozvržení hodiny:

- motivační část (3 minut)
- opakování učiva (30 minut) – metoda kolotoč
- zpětná vazba (12 minut)

Výukový cíl (požadovaný výstup): Žák se aktivně zapojí do výuky, pracuje s chybou, uplatní svoje znalosti, odhalí chybně určený větný člen a navrhne správné řešení.

Cíl hodiny z pohledu výzkumu: Sledovat pokroky žáků v rovině kognitivní, afektivní a psychomotorické. Odhalit úskalí skupinové práce a zjistit názory žáků pomocí zpětné vazby.

10.2 Průběh výuky

Vzhledem k tomu, že je metoda kolotoč poměrně náročná na organizaci, byla třída připravena ještě před začátkem výuky. Ve třídě byly rozmístěny stoly do tvaru kruhu. Ke každému stolu byly proti sobě umístěny dvě židle. Ze všech židlí tak vznikl dvojitý kruh. V úvodní části hodiny jsme zhodnotili práci žáků za pomoci listu papíru, který psali v první vyučovací hodině, a myšlenkové mapy, jež vytvořili v předchozí hodině. Byl tak zřejmý rozdíl ve znalostech, které žáci o tématu věděli na začátku a které mají nyní. Poté byla vysvětlena pravidla metody kolotoč. Úkolem žáků bylo odhalit ve větě jednoduché chybně určený větný člen. Během aktivity se střídali v roli argumentujícího a protiargumentujícího. Důležité bylo pádnými argumenty obhájit svoji volbu. Vzhledem k časovým možnostem byla metoda zjednodušena. Nejprve měl argumentující časový limit na odhalení chybně určeného větného členu, poté musel svoji volbu zdůvodnit a obhájit před spolužákem sedícím naproti němu. Následně dostal prostor protiargumentující, který pádnými argumenty buď volbu svého spolužáka vyvrátil, nebo potvrdil. Po uplynutí stanového času si žáci přesedli o jedno místo vpravo, kde si role vyměnili. Následně byl vyzván některý z žáků, aby před celou třídou obhájl svoji volbu. Poté činnost pokračovala dále s jinou větou. Žáci tímto způsobem pracovali 30 minut. Po celou dobu výzkumník obcházel jednotlivé dvojice a sledoval pokrok v komunikativních dovednostech žáků, popřípadě je povzbuzoval při práci. Během pozorování jsme se zaměřili zejména na to, zda jsou žáci schopni pádnými argumenty podloženými fakty obhájit svoji volbu. Po skončení aktivity proběhla zpětná vazba. Výzkumník požádal žáky, aby napsali, jaký je podle jejich názoru ideální učitel a jak celkově hodnotí práci v uplynulých deseti vyučovacích hodinách. Přepis jednotlivých odpovědí je součástí přílohy č. 29. Na úplný závěr se výzkumník s žáky rozloučil a poděkoval jim i paní učitelce za možnost realizace výzkumu.

10.3 Reflexe

Metoda kolotoč byla pro závěrečnou hodinu zvolena záměrně. Jedná se o metodu, která vyžaduje ze strany učitele minimální zásah do průběhu činnosti žáků. Během jejich práce mohl výzkumník obcházet jednotlivé dvojice a sledovat, zda dosáhli pokroku ve svých komunikativních dovednostech, navykli si pracovat ve skupině a uplatňují znalosti, které v průběhu společné práce získali. Na úvod hodiny výzkumník žákům ukázal listy papíru s jejich prací z úvodní hodiny a myšlenkové mapy, které vytvořili v hodině předchozí. Žáci byli upozorněni, jak se některým práce příliš nedařila, nebyli schopni napsat nic jiného než téma, tj. větné členy. Když svoje znalosti srovnali nyní, byl vidět evidentní pokrok, který učinili. Na samotných žácích bylo patrné, jakou mají ze své práce radost. Poté byli seznámeni s poslední výukovou metodou. Kolotoč byl vybrán, aby si během takto netradiční práce žáci potvrdili, zda jsou schopni nejen větné členy ve větě určit, ale také odhalit chybně určený větný člen. Obecně lze říci, že práce s chybou bývá pro žáky velmi náročná, musí při ní uplatnit veškeré nabyté znalosti. Díky zvolené metodě si navíc mohli ověřit, jak se zlepšily jejich schopnosti komunikace a argumentace. Vzhledem k technicky náročné metodě pracovali žáci během stanoveného času pouze s pěti větami (viz příloha č. 27). Po skončení práce krátce zhodnotili tuto metodu (viz přílohy č. 28). Cílem poslední vyučovací hodiny bylo také poskytnout žákům dostatečný prostor pro zpětnou vazbu. Záměrně jsme zvolili psanou podobu, aby se každý vyjádřil skutečně sám za sebe a nepřejímal názory druhých, jako tomu bývalo během předchozích hodin. Jedině tak mohla být zpětná vazba skutečně neutrálním zhodnocením společné práce. Názory žáků posloužily nejen k závěrům celé diplomové práce, ale staly se i nástrojem pro reflexi vlastní práce výzkumníka.

Závěr

Jedním z cílů této diplomové práce bylo zkoumat možnosti využití moderních výukových metod během výuky syntaxe, konkrétně při výuce větných členů. Kvalitativní výzkum probíhal u žáků devátého ročníku, tedy u žáků, kteří se již s většinou větných členů setkali. Výzkumnou metodou bylo zvoleno zúčastněné pozorování, které mělo výhodu zejména v bezprostředním kontaktu s žáky. Závěry práce proto vychází jednak z vlastních poznatků, jednak z postojů žáků, kteří se výzkumu účastnili a mohli na základě prožitku zhodnotit vybrané výukové metody. V průběhu deseti vyučovacích hodin bylo zjišťováno, jaký způsob práce žákům i učiteli nejvíce vyhovuje a zda jsou zvolené metody práce efektivní s ohledem na hlavní cíl výuky.

Dospěli jsme hned k několika závěrům. I přestože výzkum probíhal ve třídě, kde byla většina žáků velmi málo komunikativní, podařilo se za poměrně krátké časové období zaznamenat výrazné pokroky v jejich verbálních dovednostech. Nemalou měrou se o to zasloužily právě využití výukové metody. Samotnými žáky byly nejlépe hodnoceny ty, které vyžadovaly interakci tváří v tvář. Zejména se jednalo o diskuze v kruhu a skupinové práce. Pozitivně hodnoceny byly dále aktivity, při kterých seděli žáci mimo klasický zasedací pořádek. Bylo by proto dobré zamyslet se nad možností uspořádat stoly a židle trvale jiným způsobem, než tomu ve školních třídách běžně bývá.

S většinou zvolených výukových metod se žáci setkali poprvé. Ty, které byly častěji opakovány, měly výrazně hladší průběh. Žáci si velmi rychle osvojili pravidla při práci ve skupinách, a tudíž si vzájemně mohli předávat znalosti i zkušenosti. Vyvrátit tak můžeme mylné výroky, které moderní výukové metody odsuzují jako časově velmi náročné aktivity s nízkou efektivitou práce. Z pozorování a získaných materiálů jednoznačně vyplývá, že bylo pomocí skupinové práce ve vyučování docíleno také úspěchů v rovině kognitivních dovedností žáků.

Další pozitivní dopad měly moderní výukové metody na atmosféru ve třídě, která se velmi rychle měnila. Změnilo se celkově i klima třídy, zaznamenat jsme mohli vzájemnou podporu a spolupráci mezi žáky, kteří byli zpočátku spíše vyloučeni. Během zpětné vazby a rozhovorů byli žáci postupem času více otevření, vliv na to měl zřejmě i fakt, že byly do výuky zařazovány metody, které si žáci sami přáli. Zvýšila se tak jejich angažovanost,

potěšení a radost ze vzájemné spolupráce. Díky takto koncipované práci mohli všichni žáci zažít úspěch a pocit důležitosti, což mělo pozitivní dopad na jejich následnou práci.

Na celkový průběh výuky a možnosti využití jednotlivých metod měla vliv i řada faktorů, které nebylo možné ovlivnit. Jednalo se zejména o aktuální psychické rozpoložení žáků i učitele či narušení výuky další osobou.

Naším záměrem také bylo srovnat klasickou výukovou metodu s metodou kooperativní. Zde se názory zúčastněných lišily. Část žáků uvítala možnost vzájemného učení, některým vyhovovala spíše metoda výkladu. Z pohledu vyučujícího má však kooperativní výuková metoda mnohem více výhod. Pokud by si žáci navykli na odlišný způsob práce, než na který jsou běžně zvyklí, jistě by výhody vnímali také.

Během poměrně krátké doby jsme mohli sledovat výrazný pokrok v komunikativních dovednostech žáků a v jejich vzájemné spolupráci. Závěr výzkumu a doporučení pro praxi jsou tedy takové, aby se moderní výukové metody staly běžnou součástí každé vyučovací hodiny. Jedině tak bude možné využít celý jejich potenciál.

Použitá literatura

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-216-5.

ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-344-5.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Dotisk 6., Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

DOLEŽAL, Tomáš. *Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání na našich školách: sborník konference: Hrotovice 9. až 10. listopadu 2007*. Brno: Vydal Lužánky - středisko volného času Brno v nakl. Mravenec, [2008]. ISBN 978-80-86994-63-5.

FENSTERMACHER, Gary D., SOLTIS, Jonas F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

GREPL, Miroslav a Petr KARLÍK. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia, 1998. Velká řada (Votobia). ISBN 80-7198-281-4.

HAUSER, Přemysl. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4244-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Pedagogická teorie a praxe. ISBN 80-04-23209-4.

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KAMIŠ, Karel a Marie HANZOVÁ. *Didaktika českého jazyka a literatury*. Vydání I. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2016. ISBN 978-80-7452-124-9.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Ilustroval Stanislav FIALA. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-167-3

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Ilustrovala Hana ŠEFROVÁ. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

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

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čeština v didaktickém zrcátku*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. 70 s. ISBN 978-80-7464-472-6.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělání*. 4. vydání – dotisk. Bystrice pod Hostýnem: Pavel Kopřiva, 2012. ISBN 978-80-901873-9-9.

NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ. *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Přepřacované vydání. Praha: PeopleComm, 2020. ISBN 978-80-87917-50-3.

PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 2. vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

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

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

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia, 2020. Společnost (Academia). ISBN 978-80-200-3119-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5141-1.

OKOŇ, Wincenty. *K základům problémového učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. Pedagogická teorie a praxe.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

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

WEB

KREJČOVÁ, Lenka. Význam učitelů a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu ve středních školách. **Studia paedagogica**, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 85-106, srp. 2009. ISSN 2336-4521. Available at: <<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/86/189>>. Date accessed: 24 říj. 2020

PODLAHOVÁ, Libuše. *Pedagogika pro učitele. Třetí sešit*. 2016-11-18. s. 53. Dostupné z: <http://ewic2017.upol.cz/wp-content/uploads/2015/05/>

SÁRKÖZI, Radek. Moderní vyučovací metody – 4. díl – Kooperativní učení. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování – webový portál pro učitele* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/rojktove-vyučovani/pv-metody/metody-4>

ŠEĎOVÁ, Klára; ŠVARŤÍČEK, Roman. Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 61-86, srp. 2010. ISSN 2336-4521. Available at: <<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/111>>. Date accessed: 25 říj. 2020

ZOUHAROVÁ, Marie. *Slovník frekventovaných syntaktických termínů* [online]. [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1940/SLOVNIK-FREKVENTOVANYCH-SYNTAKTICKYCH-TERMINU.html/>

ZOUHAROVÁ, Marie. *Syntaktické termíny v učivu českého jazyka na základní škole* [online]. [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1939/SYNTAKTICKE-TERMINY-V-UCIVU-CESKEHO-JAZYKA-NA-ZAKLADNI-SKOLE.html/>

DALŠÍ PUBLIKACE

HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Co je E-U-R. In. *Kritické listy 2006*, č. 22, č. 23, č. 24. ISSN 1214-5823.

PROKOP, Jiří. Portrét polského učitele. In. *Pedagogická orientace 2002*, č. 1. s. 46-62. ISSN 1211-4669.

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

Seznam příloh

Příloha č. 1	Vzdělávací obsah vyučovacího předmětu český jazyk a literatura pro 2. stupeň - Jazyková výchova
Příloha č. 2	Přepis úvodního rozhovoru
Příloha č. 3	Samostatná práce žáků (1. vyučovací hodina)
Příloha č. 4	Fotografie nástěnné tabule - Brainstorming (1. vyučovací hodina)
Příloha č. 5	Reakce žáků během zpětné vazby (1. vyučovací hodina)
Příloha č. 6	Zadání pro práci ve dvojicích (2. vyučovací hodina)
Příloha č. 7	Reakce žáků během zpětné vazby (2. vyučovací hodina)
Příloha č. 8	Fotografie pomůcek do výuky (3. vyučovací hodina)
Příloha č. 9	Zadání pro samostatnou práci (3. vyučovací hodina)
Příloha č. 10	Reakce žáků během zpětné vazby (3. vyučovací hodina)
Příloha č. 11	Společná práce v rámci metody jigsaw (4. a 5. vyučovací hodina)
Příloha č. 12	Reakce žáků během zpětné vazby (4. a 5. vyučovací hodina)
Příloha č. 13	Metoda sněhové koule – zadání (6. vyučovací hodina)
Příloha č. 14	Křížovka s tajenkou (6. vyučovací hodina)
Příloha č. 15	Série otázek k předmětu (6. vyučovací hodina)
Příloha č. 16	Reakce žáků během zpětné vazby (6. vyučovací hodina)
Příloha č. 17	Fotografie pomůcek do výuky (7. vyučovací hodina)
Příloha č. 18	Reakce žáků během zpětné vazby (7. vyučovací hodina)
Příloha č. 19	Pomůcky do výuky (8. vyučovací hodina)
Příloha č. 20	Zadání pro práci v hodině (8. vyučovací hodina)
Příloha č. 21	Práce ve dvojici (8. vyučovací hodina)
Příloha č. 22	Reakce žáků během zpětné vazby (8. vyučovací hodina)
Příloha č. 23	Úkoly vztahující se k novému učivu (9. vyučovací hodina)
Příloha č. 24	Zadání pro skupinovou práci (9. vyučovací hodina)
Příloha č. 25	Skupinová práce - myšlenkové mapy (9. vyučovací hodina)
Příloha č. 26	Reakce žáků během zpětné vazby (9. vyučovací hodina)
Příloha č. 27	Metoda kolotoč -věty (10. vyučovací hodina)
Příloha č. 28	Hodnocení metody kolotoč (10. vyučovací hodina)
Příloha č. 29	Zpětná vazba (10. vyučovací hodina)
Příloha č. 30	Informovaný souhlas pro rodiče žáků

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Srovnání transmisivní a konstruktivistické výuky

Tabulka č. 2 – Srovnání výhod a nevýhod klasické výuky a výuky aktivizační

Příloha č. 1 - Vzdělávací obsah vyučovacího předmětu český jazyk a literatura pro 2. stupeň - Jazyková výchova

6. ročník

<i>Očekávané výstupy RVP</i>	<i>Školní výstupy</i>	<i>Učivo</i>	<i>Poznámky (průřezová témata, mezipředmětové vztahy apod.)</i>
<p>ČJL-9-2-01 Samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, SSČ a s dalšími slovníky a příručkami.</p> <p>ČJL-9-2-08 Rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití.</p>	<p>Vyhledává samostatně abecedně řazená hesla ve slovníku (v Pravidlech), orientuje se v rejstříku SSČ.</p> <p>Rozpozná prvky nářečí a obecné češtiny v textu, převádí je do spisovné češtiny.</p> <p>Rozeznává samohlásky, souhlásky znělé, neznělé, dvojhlásky, spisovně vyslovuje, klade správně slovní přízvuk, správně intonuje větu.</p> <p>Určí předponovou část, kořen a příponovou část slova.</p> <p>Určuje podmět a přísudek, rozvíjející větné členy.</p>	<p>Práce s jazykovými příručkami</p> <p>Jazyk a jeho útvary</p> <p>Samohlásky, dvojhlásky, souhlásky znělé a neznělé, spodoba znělosti, slovní přízvuk hlavní a vedlejší, větná melodie, důraz, tempo a pauzy</p> <p>Kořen, předpona, přípona, koncovka, střídání a skupiny hlásek při odvozování, pravopis souvisící se stavbou slova</p> <p>Podmět vyjádřený, nevyjádřený, několikanásobný, přísudek slovesný a jmenný se sponou, předmět, příslovečné určení místa, času, způsobu, přívlástek shodný, neshodný.</p>	<p>OSV1</p> <p>D, Z</p>

<i>Očekávané výstupy RVP</i>	<i>Školní výstupy</i>	<i>Učivo</i>	<i>Poznámky (průřezová témata, mezipředmětové vztahy apod.)</i>
	<p>Používá správné koncovky ve shodě přísudku s podmětem (i několikanásobným).</p> <p>Rozezná rozdíl mezi větou jednoduchou a souvětím, určuje počet vět v souvětí.</p> <p>Odliší jednotlivé slovní druhy – ohebné, neohebné, používá ve správných gramatických tvarech ohebné slovní druhy.</p>	<p>Pravopis shody přísudku s podmětem (i několikanásobným)</p> <p>Věta jednoduchá, jednoduchá souvětí, interpunkce a spojovací výrazy v souvětí</p> <p>Druhy podstatných jmen, procvičování tvarů a pravopisu podstatných jmen podle vzorů, druhy přídavných jmen a jejich skloňování, přípony přídavných jmen, stupňování přídavných jmen, druhy zájmen, skloňování některých osobních, přivlastňovací a ukazovacích zájmen, druhy číslovek, jejich užití a skloňování, slovesa – slovesné způsoby, časy</p>	

<i>Očekávané výstupy RVP</i>	<i>Školní výstupy</i>	<i>Učivo</i>	<i>Poznámky (průřezová témata, mezipředmětové vztahy apod.)</i>
ČJL-9-2-05 Správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci.	Odliší slovní druhy ohebné a neohebné, vhodně používá synonymní tvary neohebných slovních druhů, vhodně používá tvary činného i trpného slovesného rodu.	Neohebné slovní druhy, skloňování zájmeně jenž, slovesný rod činný a trpný	
ČJL-9-2-02 Rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémeh.	Rozlišuje slova jednoznačná a mnohoznačná, vhodně používá v mluveném i písemném projevu synonyma, pracuje se SSČ a vyhledává věcné významy slov, seznamuje se s frazémy (využívá je v mluvných projevech), vhodně používá slova citově zabarvená.	Slovo a sousloví, frazémy, slova jednoznačná a mnohoznačná, odborné názvy, synonyma, homonyma, antonyma, slova citově zabarvená	OSV1 OV
ČJL-9-2-02 Rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov.	Rozpoznává jednotlivé způsoby tvoření slov, přechyluje podstatná jména, odvozuje přídavná jména a podstatná jména od sloves, spojuje slova s různými předponami a užívá je ve větách, užívá složeniny, rozlišuje zkratky a zkratková slova. Psaní velkých písmen ve vlastních jménech.	Způsoby obohacování slovní zásoby, tvoření slov odvozováním, skládáním a zkracováním, odvozování podst.jm., příd.jm. a sloves Pravopis velká/malá písmena	D, OV, Z, F

<i>Očekávané výstupy RVP</i>	<i>Školní výstupy</i>	<i>Učivo</i>	<i>Poznámky (průřezová témata, mezipředmětové vztahy apod.)</i>
<p>ČJL-9-2-06 Rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí.</p>	<p>Rozlišuje větu dvojčlennou a jednočlennou, větný ekvivalent.</p> <p>Rozlišuje všechny typy přísudku a podmětu, rozeznává vedlejší větné členy (včetně jejich druhů), rozlišuje věty hlavní a vedlejší, seznamuje se s druhy vedlejších vět.</p> <p>Nahrazuje větný člen větou vedlejší, spojuje věty jednoduché vhodnými spojovacími výrazy v souvětí.</p>	<p>Věta jednočlenná, dvojčlenná, větný ekvivalent</p> <p>Podmět, typy přísudku, rozvíjející větné členy (včetně doplňku), věta jednoduchá a souvětí, věty hlavní a vedlejší, druhy vedlejších vět</p> <p>Spojovací výrazy, nahrazování větných členů větou vedlejší a naopak</p>	

8. ročník

<i>Očekávané výstupy RVP</i>	<i>Školní výstupy</i>	<i>Učivo</i>	<i>Poznámky (průřezová témata, mezipředmětové vztahy apod.)</i>
<p>ČJL-9-2-08 Rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití.</p> <p>ČJL-9-2-01 Spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova.</p> <p>ČJL-9-2-04 Správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slova a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci.</p> <p>ČJL-9-2-06 Rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a souvětí.</p>	<p>Odlišuje hovorovou vrstvu jazyka od obecné češtiny.</p> <p>Seznámí se s obecným poučením o jazyce.</p> <p>Zopakuje si způsoby obohacování slovní zásoby a způsoby tvoření českých slov, seznamuje se se slovy přejatými – jejich významem, pravopisem a výslovností.</p> <p>Skloňuje obecná jména přejatá, cizí jména vlastní, vhodně užívá zájmeno týž, tentýž, na základě rozpoznání slovesného vidu, třídí a vzorů správně tvoří všechny slovesné tvary.</p> <p>Seznamuje se s významovými poměry mezi jednotlivými složkami několikanásobných větných členů a poměry mezi jednotlivými větami v souvětí, znázorňuje graficky větu jednoduchou i souvětí, odlišuje souvětí souřadné a podřadné, rozezná přístavkový vztah.</p>	<p>Útvary českého jazyka</p> <p>Čeština jako jazyk národní, rozvrstvení národního jazyka, jazyk a komunikace, skupiny jazyků</p> <p>Slovní zásoba a tvoření slov, slova přejatá, jejich výslovnost a pravopis</p> <p>Skloňování obecných jmen přejatých, cizích vlastních jmen, zájmeno týž, tentýž, slovesný vid, slovesné třídy a vzory, tvoření odpovídajících slovesných tvarů</p> <p>Významové poměry – mezi několikanásobnými větnými členy, mezi souřadně spojenými větami vedlejšími, mezi větami hlavními (v souvětí souřadném), grafické znázornění věty jednoduché a souvětí, přístavkový vztah</p>	<p>Z, OV</p> <p>Z, OV</p> <p>OSV1</p>

9. ročník

<i>Očekávané výstupy RVP</i>	<i>Školní výstupy</i>	<i>Učivo</i>	<i>Poznámky (průřezová témata, mezipředmětové vztahy apod.)</i>
<p>ČJL-9-2-07 V písemném projevu zvládá pravopis slovtvorný.</p> <p>ČJL-9-2-02 Rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémeh. ČJL-9-2-07 V písemném projevu zvládá pravopis lexikální.</p>	<p>Rozeznává samohlásky, souhlásky znělé, neznělé, dvojhásky, spisovně vyslovuje, klade správně slovní přízvuk, správně intonuje větu. Určí předponovou část, kořen a příponovou část slova.</p> <p>Správně používá předpony s, z, vz, zdvojené souhlásky, skupiny souhlásek, skupiny bě/bje, mě/mně, vě/vje, pě, rozliší vyjmenovaná slova a slova s nimi příbuzná od ostatních, píše správně i/y ve slovech po obojetných souhláskách.</p> <p>Rozlišuje slova jednoznačná a mnohoznačná, vhodně používá v mluveném i písemném projevu synonyma, pracuje se SSČ a vyhledává věcné významy slov, seznamuje se s frazémy (využívá je v mluvných projevech), vhodně používá slova citově zabarvená.</p>	<p>Samohlásky, dvojhásky, souhlásky znělé a neznělé, spodoba znělosti, slovní přízvuk hlavní a vedlejší, větná melodie, důraz, tempo a pauzy Kořen, předpona, přípona, koncovka, střídání a skupiny hlásek při odvozování</p> <p>Pravopis souvisící se stavbou slova</p> <p>Slovo a sousloví, frazémy, slova jednoznačná a mnohoznačná, odborné názvy, synonyma, homonyma, antonyma, slova citově zabarvená, pravopis slov přejatých</p>	<p>OSV1 OV</p>

<i>Očekávané výstupy RVP</i>	<i>Školní výstupy</i>	<i>Učivo</i>	<i>Poznámky (průřezová témata, mezipředmětové vztahy apod.)</i>
<p>ČJL-9-2-04 Správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slova a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci.</p> <p>ČJL-9-2-07 V písemném projevu zvládá pravopis morfologický.</p> <p>ČJL-9-2-06 Rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a souvětí.</p> <p>ČJL-9-2-07 V písemném projevu zvládá pravopis syntaktický ve větě jednoduché i souvětí.</p> <p>ČJL-9-2-05 Využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace.</p>	<p>Skloňuje slovní druhy ohebné, vhodně užívá slovní druhy neohebné, vhodně používá tvary slov, určuje všechny mluvnické významy slov.</p> <p>Dodržuje pravidla skladby českého jazyka v ústním i písemném projevu.</p> <p>Užívá vhodných spojovacích výrazů, podle potřeby je obměňuje.</p> <p>Tvoří souvislý text podle všech jazykových norem.</p>	<p>Slovní druhy (shrnutí tématu)</p> <p>Věty podle postoje mluvčího, mluvnický zápor, shoda, řízenost, přimykání, věty jednočlenné, dvojčlenné, základní větné členy, shoda podmětu s přísudkem, rozvíjející větné členy, věta hlavní a vedlejší, věta řídicí a závislá, druhy vedlejších vět, souvětí souřadné a podřadné, druhy významového poměru mezi souřadně spojenými větami nebo větnými členy, řeč přímá a nepřímá, samostatný větný člen</p> <p>Tvoření vět, valenční teorie</p>	

Příloha č. 2 - Přepis úvodního rozhovoru

Vyučující: *Jak podle vás nejčastěji probíhá výuka na českých školách?*

Chlapec R. Š. *Jako myslíte tím... jako to, že učitel mluví a děcka sedí v lavici a dělají, že poslouchají?*

Chlapec M. R. *Já si myslím, že to je, jak říká R. Š. Učitel vysvětluje nějakou látku a my musíme poslouchat.*

Chlapec R. Š. *To určitě bývá nejčastěji, u nás to tak je a kámoš, co chodí do Bystřice, taky říká, že to tak mají.*

Dívka N. Z. *Já si myslím, že někdy děláme i jiný věci... třeba nějaký pokusy v chemii, občas třeba hrajem nějaký hry.*

Chlapec R. Š. *Jo, občas jo, ale ve většině hodin musíme sedět a poslouchat.*

Dívka N. Z. *To asi jo...*

Vyučující: *To jsou zajímavé názory, souhlasíte s tím všichni?*

Dívka T. S. *Já si myslím, že je to hodně o tom, jak učitel vás učí a taky kterej je to předmět. Třeba fyzika je děsná. Tam píšeme jen zápisy a písemky a učitel si tam něco povídá a nikdo nevíme co.*

Chlapec R. Š. *A ani von to sám neví. (smích)*

Chlapec V. J. *Já bych řekl, že je školství špatné, nic se dlouhou dobu nezměnilo, vše se ve společnosti mění, ve škole nic... Maximálně dataprojektor, jinak je to totéž.*

Chlapec F. H. *Jo, nějakou modernizaci by to teda chtělo, nejen nalejvání informací do hlav.*

Vyučující: *Vy nepoužíváte ve výuce tablety, počítače nebo mobily?*

(Od více žáků naráz zaznělo Ne)

Chlapec R. Š. *Když se nepočítá informatika, na počítače občas dem. Teda s někým. Třeba tady s paní učitelkou i v angličtině. Na mobilu hraju akorát hry.*

Vyučující: *Hry? Myslíš ve vyučování?*

Chlapec R. Š. *Jo, když se nudím. (smích)*

Dívka T. S. *Jako nesmí se to, ale já si taky občas s někým píšu.*

Vyučující: *Tento způsob práce s mobilem jsem na mysli neměla. Spíš... jestli ho používáte při plnění nějakého úkolu, který vám zadává učitel.*

Dívka T. S. *Ve výtvarce můžeme mít sluchátka a poslouchat z mobilu písničky, když malujem. Jinak musíme mít mobil vypnutý v tašce. Že R. Š.?*

(Následoval smích žáků.)

Dívka N. Z. *Ještě v pracovkách, když jsme venku, tak taky můžem poslouchat nebo když něco vyrábíme ve třídě. To nám ale většinou učitelka pustí písničky přes počítač.*

Vyučující: *Ještě vás napadá něco jiného?... Ne?... Položím vám tedy druhou otázku. **Na kom nebo na čem podle vás závisí, jaké má vyučování průběh?***

Chlapec R. Š. *Tak jasně že na učiteli.*

Chlapec F. H. *Určitě.*

Vyučující: *Všichni si myslíte, že na učiteli?*

(Následovalo chvíli ticho.)

Vyučující: *Průběh vyučování tedy ovlivní jenom učitel?*

Chlapec R. Š. *Nebo my, když rušíme, to ste myslela, že?*

Vyučující: *Jen mě zajímal váš názor, nemusíte přeci rušit, abyste měli možnost ovlivnit vyučování, ne? Třeba teď podle mě nerušíte a vyučování ovlivňujete.*

Chlapec R. Š. *Tak jako teď se nás na něco ptáte, takže odpovídáme.*

Dívka N. Z. *Já vím, co myslíte, občas si v nějaké hodině s učiteli povídáme i třeba o tom, co nás baví a co jsme dělali. Třeba během prázdnin. Třeba ve slohu nebo tak. Takže tím pádem hodinu ovlivňuje, jak reagujem.*

Chlapec M. R. *Nebo kde jsme byli na dovolené v zeměpise. Tam si vo těch zemích povídáme. Nebo když máme referát tak mluvíme.*

Dívka N. Z. *Když je ta hodina zajímavá, více jako děláme i my. Záleží na tom, co probíráme.*

Chlapec V. J. *Ještě mě napadlo, že by mohlo mít na hodinu vliv okolí. Jako když školník seče na dvoře, tak nic neslyšíme. Nebo když jede sanitka, tak koukáme z vokna a ne na učitele.*

(Následoval smích žáků.)

Vyučující: *Myslíte tedy, že má na průběh vyučování vliv učitel, žáci, učivo, které probíráte, a okolí? Ještě by vás k tomu něco napadlo? I ostatní? Jsem moc ráda, že se zapojujete. Zajímá mě, co si myslíte. Takže se opravdu nebojte reagovat. Nejde o zkoušení, jen o váš názor.*

Dívka T. S. *Já si myslím, že je to hodně o učiteli. Jestli si tu hodinu nachystá tak, abysme jako víc dělali, aby nás to třeba i bavilo.*

Vyučující: *Děkuji za názor. Zazněla od tebe zajímavá věc, že pracujete podle toho, jak vás výuka baví. Mohla bych se zeptat na další otázku? **Co má největší vliv na to, aby vás výuka bavila? Jaký styl výuky vám nejvíce vyhovuje?***

Vyučující: *Mohla bych se zeptat třeba tebe N. Š.?*

Dívka N. Š. *Já si myslím, že je to určitě podle toho, co je za předmět. Když někoho nebaví, tak to asi nemůže nic ovlivnit.*

Vyučující: *A čím je dáno, že tě konkrétní předmět nebaví?*

Dívka N. Š. *Jako když to nechápu nebo mě to nezajímá. Když třeba někdo neumí zpívat, tak ho prostě hudebka nebaví... nebo tělák, když musíme hrát fotbal a nechce se nám.*

Vyučující: *To znamená, že vás výuka baví, jenom když jde o předmět, který vám jde? Nebo když probíráte věci, které vás zajímají? Nestalo se vám nikdy, že by vás práce v hodině bavila i v případě, že se jedná o výuku předmětu, který není zrovna váš oblíbený?*

Dívka N. Š. *Jo to jo, když třeba hrajeme nějakou hru, nebo je sranda, to potom jo.*

Vyučující: *Hru? **Jaké hry v rámci vyučování hrajete?** Když pomineme například nějaké míčové hry v hodině tělesné výchovy...*

Chlapec R. Š. *Asi nemyslíte ani ten mobil, že? (smích) Tak mě třeba baví nějaký soutěže.*

Dívka N. Z. *Třeba nějaká křížovka nebo osmisměrka, to sme s váma dělali v šestce v zeměpise.*

Dívka T. S. *Jo, nebo když třeba hrajem pexeso a šibenicu s paní učitelkou v angličtině.*

Vyučující: *Co třeba baví tebe, M. Š.?*

Chlapec M. Š. *Mě napadlo, když jste mluvila dřív vo těch počítačích, tak třeba když jdeme na počítače a tam procvičujem pravopis, to mě nebaví, ale vono se u toho jako skládají puzzle, když odpovíte správně. Tak to mně přijde lepší, než když jsme jenom ve třídě.*

Vyučující: *Takže chodíte procvičovat učivo na počítače? Pomocí nějakých výukových programů?*

(Zaznělo častěji „Jo“.)

Chlapec V. J. *Jo, chodíme tam hlavně v zeměpise, angličtině, někdy v češtině. V dějepise chodíme na počítače, když děláme různé projekty třeba ve skupině, abysme si jako zjistili nějaký informace.*

Vyučující: *Mohla bych se zeptat někoho, kdo ještě nemluvil? Třeba tebe L. J.? Máš rád nějaké hry ve vyučování?*

Chlapec L. J. *Nevím, třeba když něco děláme společně.*

Chlapec F. H. *Jo, ty skupinový jsou dobrý, to můžem mluvit a nikdo nám nenadává, že rušíme. Teda vobčas. Když u toho moc řvem, tak jo.*

Chlapec R. Š. *Ty skupinový sou dobrý.*

(Následovala chvíle ticha.)

Vyučující: *Děkuji za odpovědi... Ještě by napadla někoho hra nebo způsob práce, který ještě nezazněl? Napadá tě třeba ještě něco, R. K.?*

Dívka R. K. *Třeba slovní fotbal.*

Vyučující: *Děkuji. A co třeba tebe, A. B.?*

Dívka A. B. *Já mám asi taky nejraději ty křížovky.*

Vyučující: *Mohla bych poprosit ještě sousedku? E. Š, co tě ve vyučování baví?*

Dívka E. Š. *Hry moc ráda nemám, mě baví nějaký praktický ukázky.*

Vyučující: *Dobře, děkuji. Ještě bych vám ráda položila jednu otázku **Může mít odměna či trest vliv na to, jak v hodinách pracujete?***

Chlapec R. Š. *To určitě má vliv. Když dostanu poznámku, tak je to blbý.*

Chlapec L. J. *No, poznámku nebo blbou známku.*

(Od více žáků zaznělo „No“ nebo „Jo“.)

Dívka N. Z. *Na druhou stranu, když dostáváme dobrou známku nebo třeba malý jedničky, tak se jako líp pracuje, protože se člověk víc snaží.*

Dívka T. S. *To je pravda, to pak chce dostat každej a jako rychlejc děláme, abysme tu jedničku dostali.*

Vyučující: *Takže za odměnu považujete dobrou známku? A má to vliv i na ostatní, že se začnete více snažit?*

Dívka T. S. *Když je nějaká soutěž, kdo to rychlejc jako udělá, že dostane jedničku. Nebo třeba když udělá úkol navíc... a tak. Snaží se kvůli té známce.*

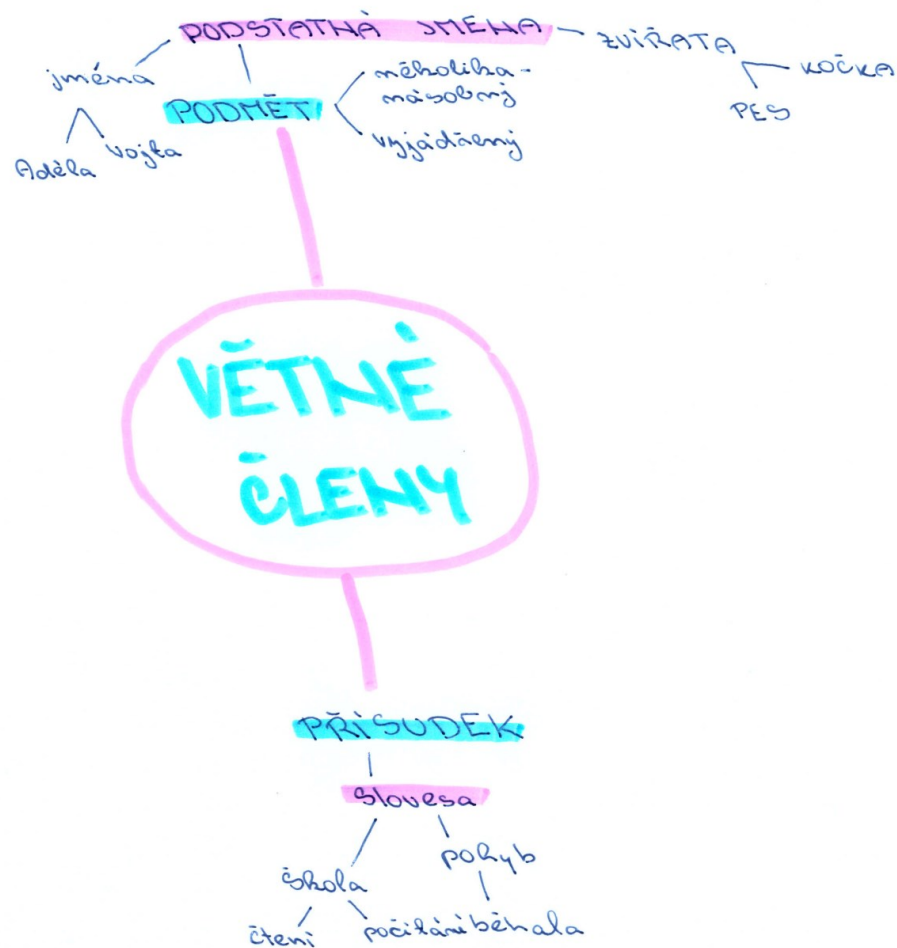
Chlapec R. Š. *A taky aby ho doma zas nesprdlili nebo nedostal trest.*

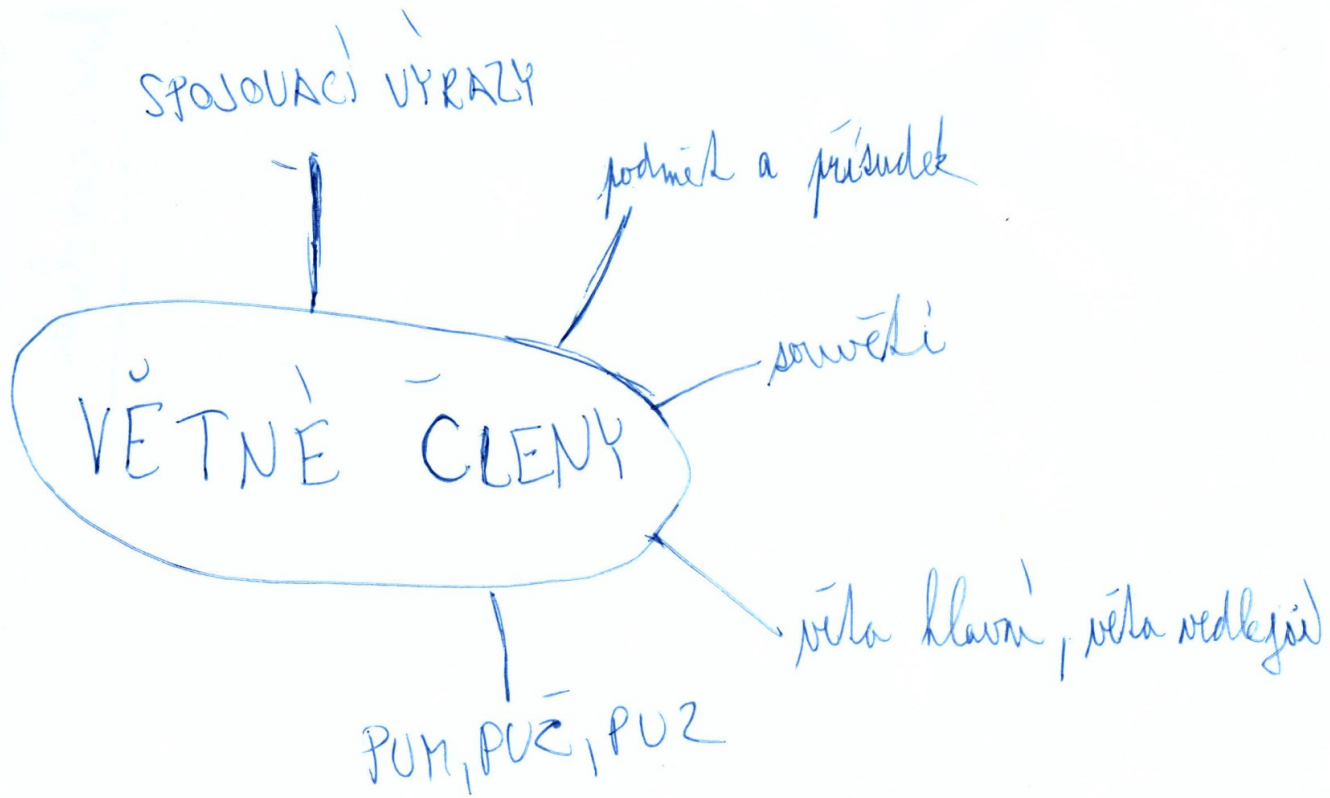
Vyučující: *Jaký trest máš na mysli?*

Chlapec R. Š. *Jako nákej úkol navíc třeba, že nic nedělám.*

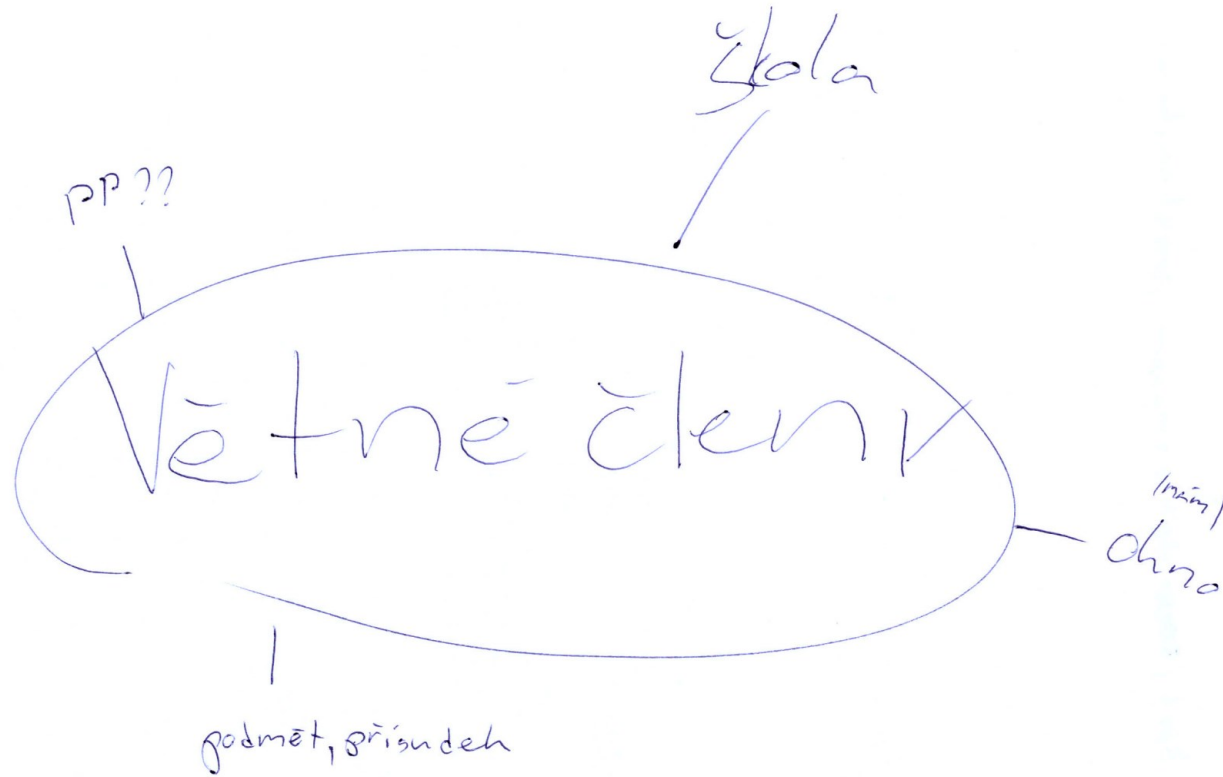
Vyučující: *Ještě by k tomu chtěl někdo něco dodat? Napadá vás ještě nějaký další způsob odměn a trestů v hodině?... Ne? V tom případě bych vám chtěla poděkovat za názory, jsem ráda, že jste se o ně se mnou podělili. Šlo mi především o to, abyste věděli, že mě vaše názory zajímají, protože to má vliv i na moji práci. Potřebuji vědět, co si žáci, které učím, myslí, abych mohla zdokonalovat svoji práci a přizpůsobit ji tak, abyste se něco naučili, ale zároveň vás práce bavila.*

Příloha č. 3 - Samostatná práce žáků (1. vyučovací hodina)





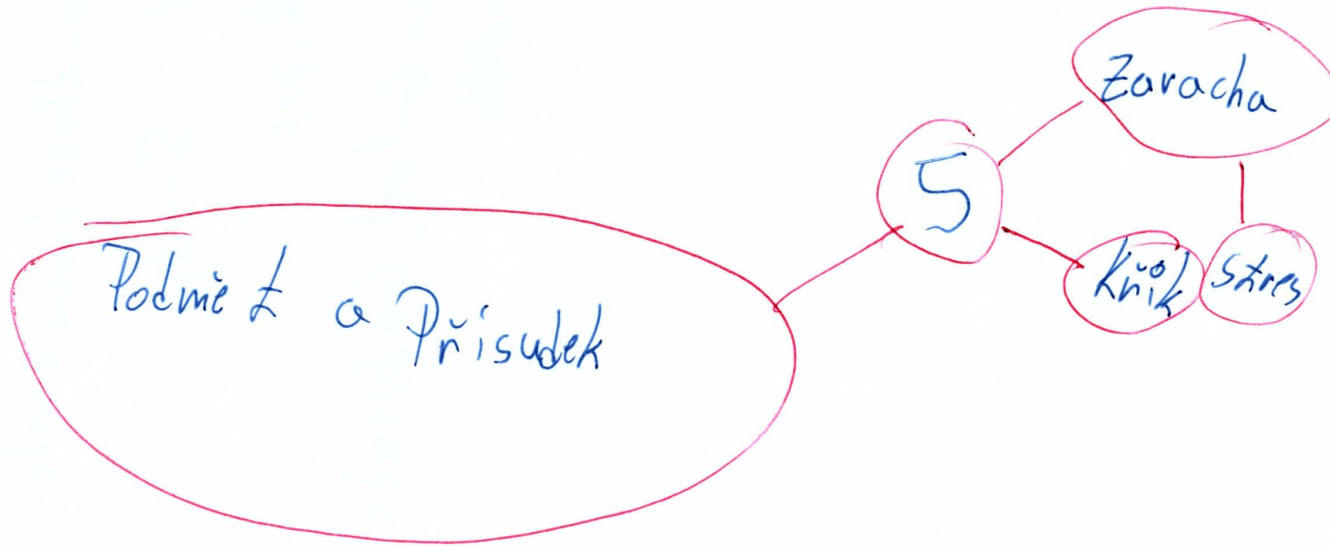
Větné členy



Větmi člemy

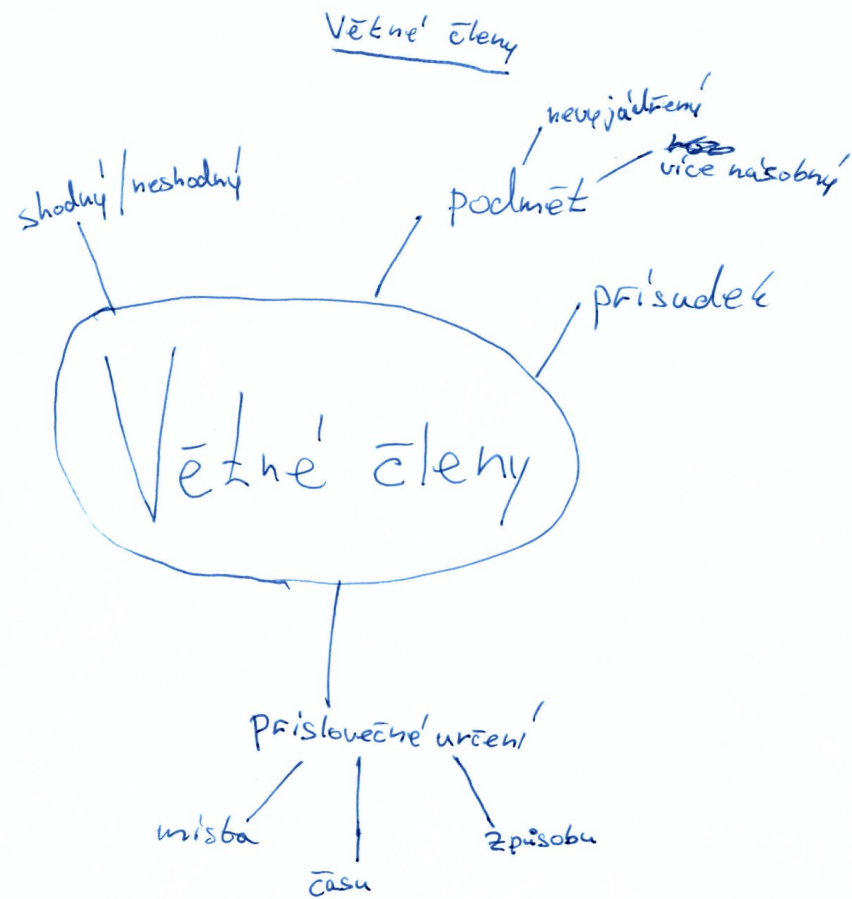
podmínky přísudek

Větné členy



Větné členy

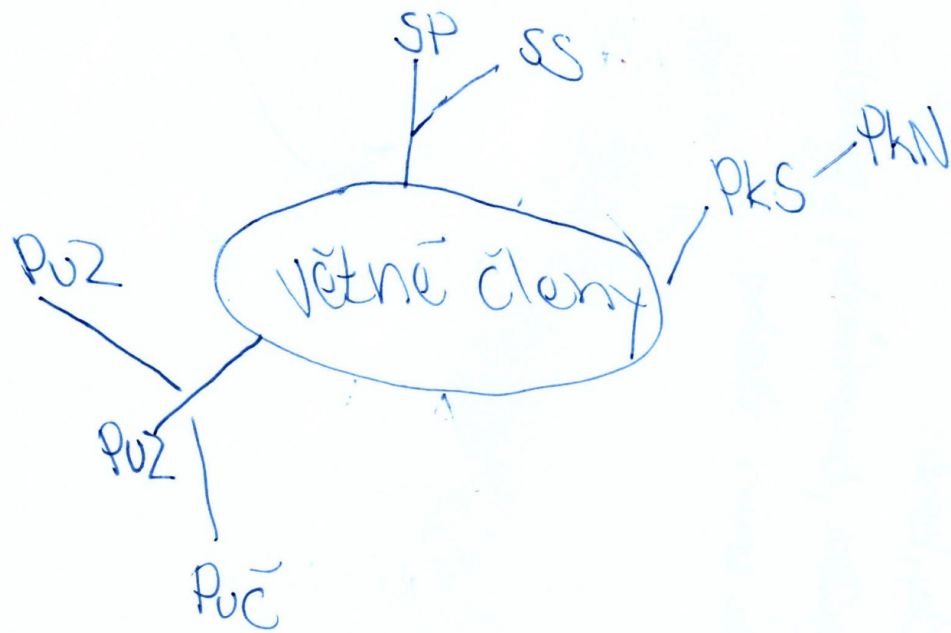
podmět a přísudek



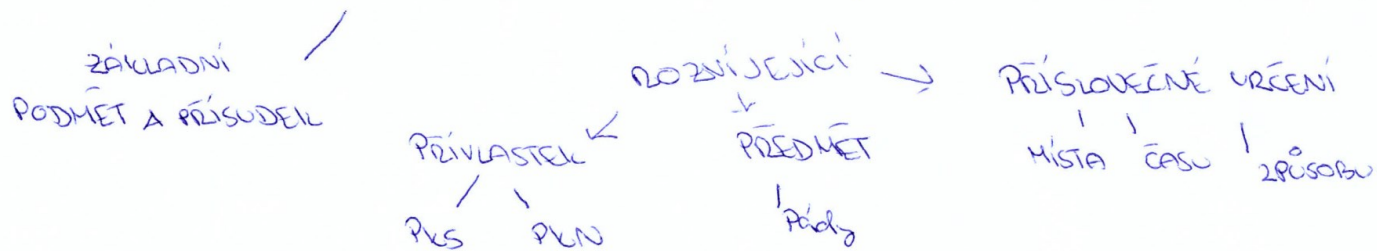
Větné Členy

Podmět a přísudek

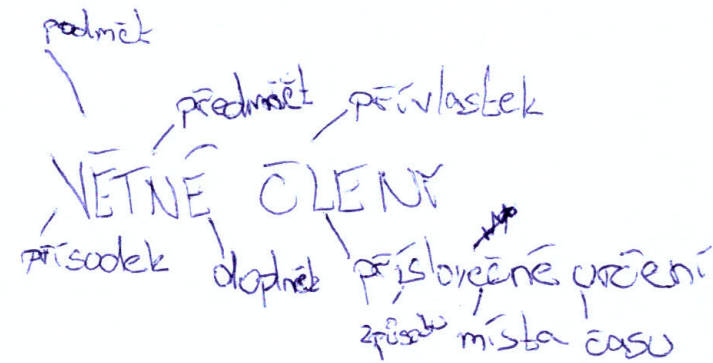
Větné členy



VĚTNÉ ČLENY



VĚTNÉ ČLENY



VĚTNÉ ČLENY

ZÁKLADNÍ SKLADEBNÍ DÍLKY

PODĚT = PŘISUDEK

PŘÍVLASTEK
↑
PBS PBN

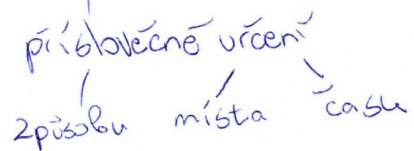
PŘEDĚT ~~(H)~~

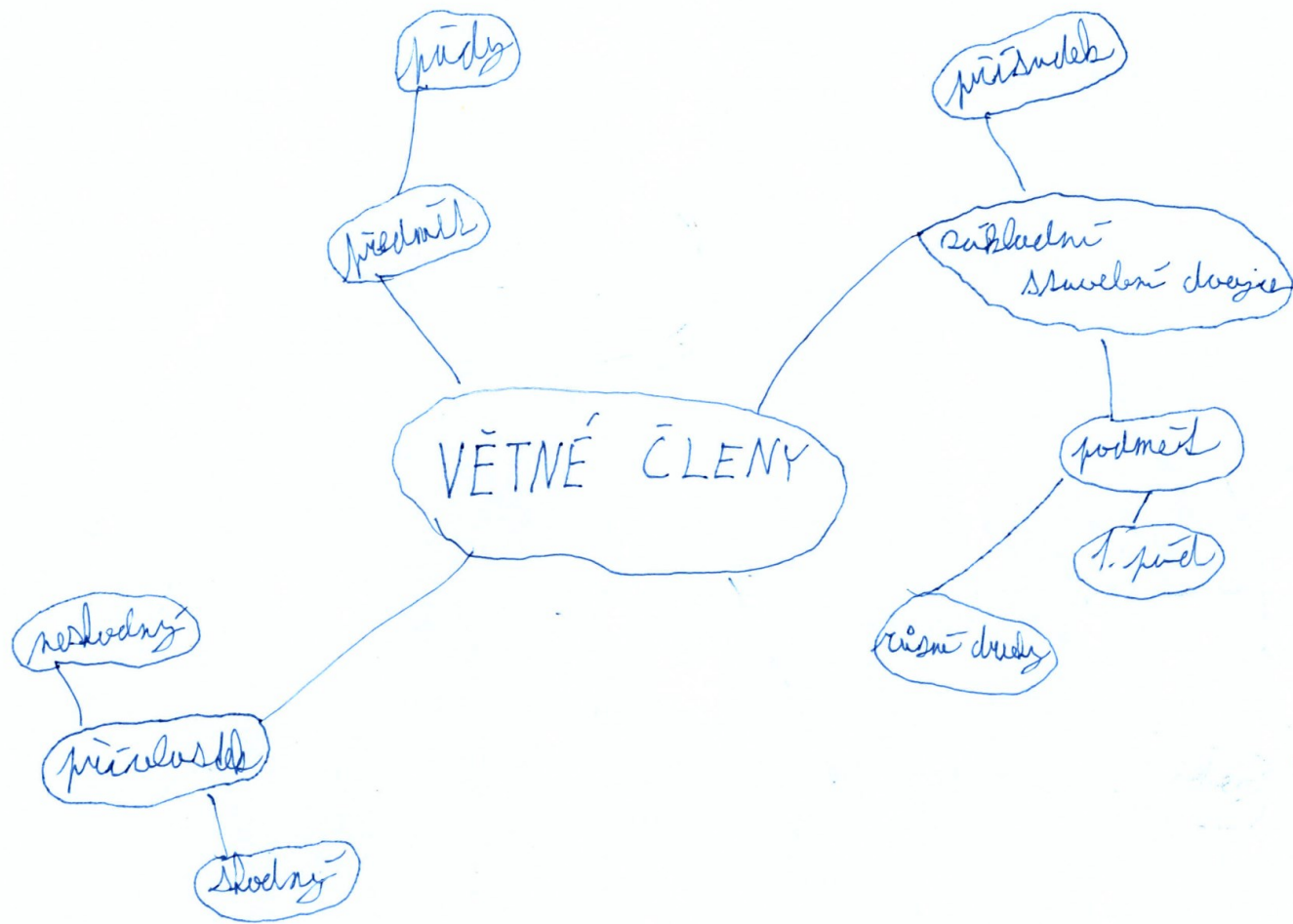
PŘÍSLOVĚČNÉ URČENÍ
↑
PMP PRC PRJ

Větné členy



Větné členy

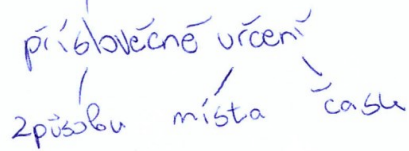




Větné členy



Větné členy



Větné členy

spojovací výrazy podmět přísudek předmět

VĚTNÉ ČLENY

Větné členy

VĚTNÉ ČLENY

Větná členy

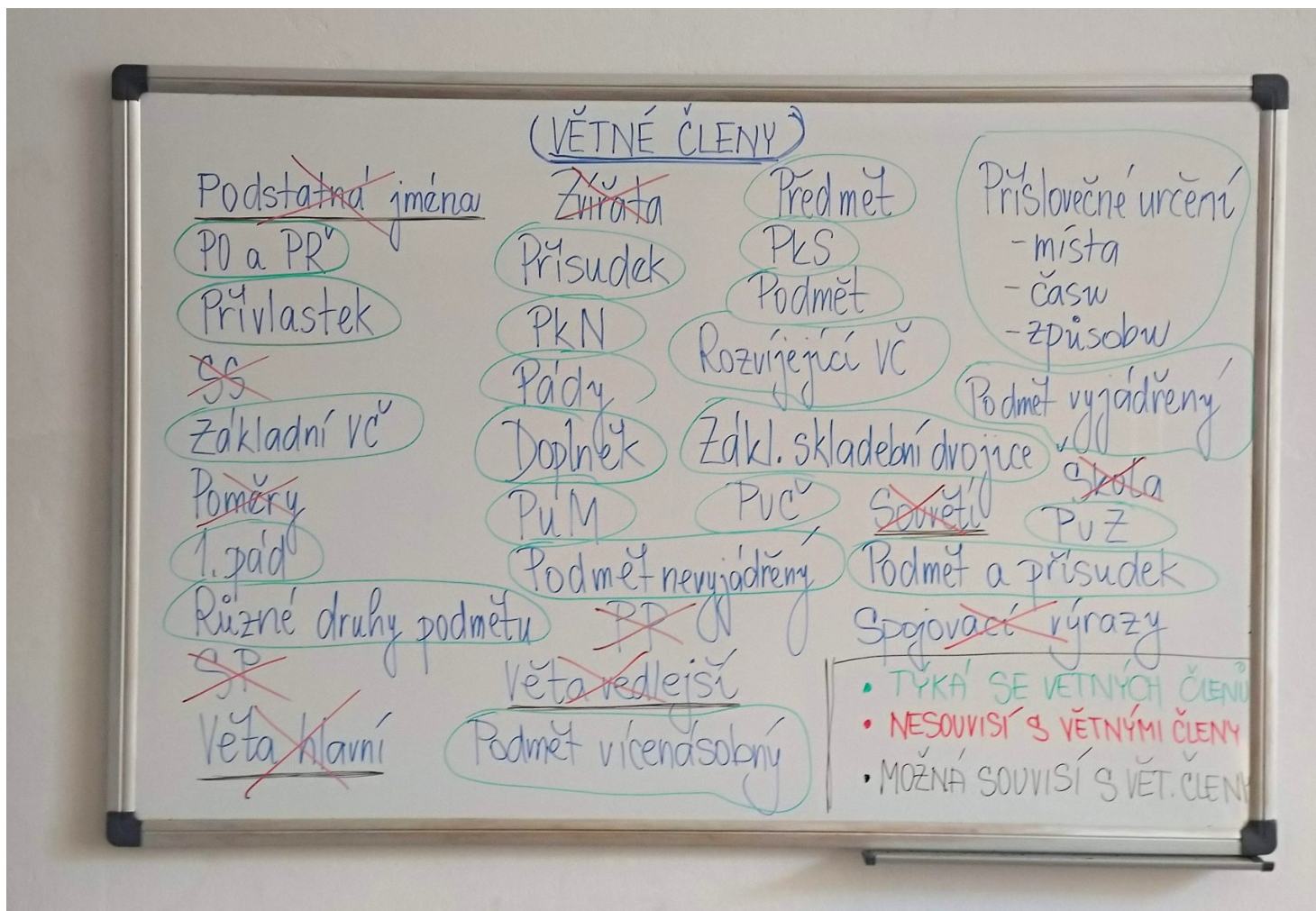
VĚTNĚ ČLENY

VĚTNĚ ČLENY

~~FOTBALISTŮ HRAJÍ RÁD~~

~~PO~~

Příloha č. 4 – Fotografie nástěnné tabule - Brainstorming (1. vyučovací hodina)



Příloha č. 5 - Reakce žáků během zpětné vazby (1. vyučovací hodina)

Dívka N. Z. *Mně se hodina líbila, protože jsme seděli v kruhu a mohli si povídat, to moc často neděláme.*

Dívka T. S. *Bylo dobrý, že jsme se zasmáli, hodina mi víc utekla.*

Dívka T. B. *Původně jsem si nemohla na žádný větný členy vzpomenout, jak ale mluvili ostatní, došlo mi, co to vlastně je, a na něco jsem si vzpomněla. Co sem jako původně na ten papír, když jsme psali sami, nenapsala.*

Chlapec R. Š. *Podle mě bylo blbý, že mluvil jen někdo. Hlavně teda já. (smích)*

Chlapec F. H. *Mně se líbilo, že jsme si navzájem pomáhali. Když jsem psal sám, tak jsem moc nevěděl. Já osobně mám nejraději rozhovor, co jsme dělali na začátku hodiny. Vyhovuje mi, že můžu říct svůj názor. Taky mně přijde, že je třída víc aktivnější.*

Chlapec M. R. *Já mám taky rád, když učitel jakoby spolupracuje se třídou, ptá se na otázky a my můžeme odpovídat. Určitě to zpestří hodinu, když i povídáme a já si můžu vyslechnout své spolužáky. U samostatné práce je blbý, že jste na všechno sám a musíte se spolehnout sami na sebe, čerpáte jenom ze svých schopností.*

Chlapec R. P. *Výhodou bylo, když jste psala ty slova na tabuli, že jsme se víc zapojili. U té samostatné práce je člověk odkázanej sám na sebe.*

Dívka K. K. *Když jsme u toho brainstormingu pracovali společně, měla jsem lepší pocit než u té samostatné práce, že si jako radíme.*

Příloha č. 6 - Zadání pro práci ve dvojicích (2. vyučovací hodina)

Ve větách vyhledej přísudek a urči jeho druh.

Moje babička je výborná kuchařka.

Kdy začal tvůj bratr hrát hokej?

Byli jsme na dovolené v Řecku.

Čistota půl zdraví.

Žába hop do tůňky.

Ve větách vyhledej podmět a urči, o jaký SD se jedná?

Tvoje ne mě vyvedlo z míry! Černá je moje oblíbená barva. Na je určitě předložka. Žvýkat je zakázáno? V chlívků se ozvalo hlasité chro chro. Eminem je můj oblíbený zpěvák. Nikdo se nesmí hnout! Rychle a zběsile je můj oblíbený film. Aby je v této větě podmět. Osm z nás bohužel neuspělo.

Pokus se vytvořit jiné příklady.

Ve větě vyhledej podmět a urči jeho druh.

Líbí se ti taky lenochod? I koňský salám může být pro někoho pochoutka. Pes a želva jsou moje oblíbená zvířata. Čínské nudle bych mohla jíst denně. Hlásili to před chvílí ve zprávách.

Pokus se vytvořit jiné příklady.

Příloha č. 7 - Reakce žáků během zpětné vazby (2. vyučovací hodina)

Chlapec R. Š. *Mě teda překvapilo, že může být přísudek vyjádřený citoslovcem, to sem nikdy neslyšel. Jako chápu to, ale nevěděl jsem to.*

Chlapec F. H. *Bylo dobrý, že jsme si mohli zopakovat, co jsme se učili už dřív, začalo se mi něco vybavovat, že jsme to fakt už někdy probírali.*

Dívka E. P. *Mně se líp pracovalo ve dvojicích. Sama bych asi správné odpovědi nevěděla.*

Dívka N. Z. *Ve dvojici jsem se mohla s T. S. dohodnout, jak je to asi správně. Má to větší výhodu, než když o tom musí člověk přemýšlet sám. Navíc to jde ve dvojici rychleji.*

Chlapec M. R. *Ve dvojicích občas pracujeme, takže to nebylo nic nového. Za mě je to určitě lepší, než když pracuje člověk sám.*

Dívka N. Š. *Nevýhoda asi je, když si ti dva povídají o něčem jiném, než by měli.*

Příloha č. 8 – Fotografie pomůcek do výuky (3. vyučovací hodina)



Příloha č. 9 – Zadání pro samostatnou práci (3. vyučovací hodina)

1. Moje kamarádka se loni stala vítězkou výtvarné soutěže.

2. Zahlédla jsem na stromě černou veverka.

3. Klára a Monika začnou chodit od října na volejbal.

4. Učení mučení.

5. Malá žabka hop do tůňky.

6. Na oběd budeme vařit gyros.

7. Pes – nejlepší přítel člověka.

8. Dovolená a prázdniny jsou nejlepší na světě.

Po – rozvitý

Př – jmenný se sponou

Po – nevyjádřený

Př – slovesný jednoduchý

Po – několikanásobný

Př – slovesný složený

Po – holý

Př – jmenný beze spony

Po – rozvitý

Př – vyjádřený citoslovcem

Po – nevyjádřený

Př – slovesný jednoduchý

Po – holý

Př – jmenný beze spony

Po – několikanásobný

Př – jmenný se sponou

Příloha č. 10 - Reakce žáků během zpětné vazby (3. vyučovací hodina)

Chlapec V. J. (Za skupinu č. 3) *Tak třeba my. Nám to šlo dobře. Hlavně asi proto, že jsme se nehádali a snažili se to nějak zdůvodňovat. Když byla nějaká věta, kde sme si nebyli jistí, nechali sme ji nakonec, co nám jako zbyde za druhy. Pak sme to nějak dali do kupy.*

Chlapec M. R. (Za skupinu č. 5) *Nám se taky dobře spolupracovalo. Ale asi to bylo tím, že sme si jako sedli.*

Vyučující: *V čem, myslíte, konkrétně? Třeba někdo další?*

Dívky N. Z. (Skupina č. 5) *No jako že sme se nehádali a každej k tomu něco říkal a dělal.*

Dívka A. B. (Za skupinu č. 1) *Já sem se snažila, ale štválo mě, že u toho R. Š dělal blbosti, kdyby se víc snažil, mohli sme to mít dřív.*

Vyučující: *Já jsem ale neříkala, že se jedná o úkol na rychlost. Chtěla jsem vidět, jak se vám bude spolupracovat v menší skupině... Protože jsme spolu ještě skupinovou práci nedělali.*

Chlapec R. Š. (Skupina č. 1) *Nás ani A. B. pořádně nenechala nic říct.*

Vyučující: *No, tak by to určitě nemělo být, je opravdu důležité, abyste se poslouchali navzájem. Může se klidně stát, že díky té komunikaci uvnitř skupiny se od svého spolužáka naučíte něco, čemu jste dřív nerozuměli. (Nastala chvíle ticha.)*

Vyučující: *Dobře, mohla bych ještě poprosit o zhodnocení skupinu číslo čtyři a dva? Tak třeba skupina číslo čtyři... (Následovalo chvíli ticho.) Kdo by z vaší skupiny chtěl něco říct? (Opět následovalo ticho.) Jak jsi práci vnímala třeba ty, N. R.?*

Dívka N. R. (Skupina č. 4) *My jsme moc nespolečovali.*

Vyučující: *A proč se vám spolupráce nedařila?*

Dívka N. R. (Skupina č. 4) *Nevím, asi že jsme se nedokázali domluvit...*

Vyučující: *Myslíš na správných odpovědích nebo jak vzájemně spolupracovat?*

Dívka N. R. (Skupina č. 4) *No, spíš asi spolupracovat...*

Vyučující: *Aha... A co si o tom myslíš ty, E. P.?*

(Dívka E. P. ze skupiny č. 4 nedopověděla, nastalo chvíli ticho.)

Vyučující: *Nebudu vás trápit, zkuste si nechat projít hlavou, co mohlo být příčinou toho, že se vám dnes spolupráce nedařila. Někdo to může mít i tak, že potřebujeme nad věcmi chvíli přemýšlet... rozmyslet se co a jak... Chápu, že někomu nemusí vyhovovat mluvit před ostatními, ať už je to z důvodu trémy nebo třeba i proto, že si není jistý odpovědí. Jestli se vám opravdu nechce dnes hodnotit vaši práci, zkuste se aspoň zamyslet, proč taková situace nastala... že se vám práce příliš nedařila. I to někdy může člověka donutit, aby popřemýšlel nad tím, co by se dalo v jeho práci zlepšit. Skupinová práce určitě není o tom, že jeden z vás odedře práci za ostatní. Nebo aspoň tak by to nemělo být... Nutná je spolupráce. Ale chápu, že ne vždy má člověk den, nebo pracuje ve skupině, kde se mu pracovat nechce... Nicméně věřím tomu, že se vám příště určitě bude dařit lépe. Jen to nesmí člověk vzdávat, uvidíte, že to zvládneme! A ještě poslední skupina? Mohl by někdo z vaší skupiny něco o dnešní práci říct?*

Dívka T. S. (Skupina č. 2) *My sme... my sme to nakonec nějak zvládli, když jste nám pomohla... Každý začal něco dělat a pak sme to spolu určili.*

Chlapec V. J. (Skupina č. 3) *Tak my sme se taky nedokázali jako na všem shodnout, je to i vo tom, že musí člověk ustoupit... I když já jsem ustoupil a nakonec se ukázalo, že sem měl pravdu, tak mě budou třeba příště poslouchat. (smích)*

Vyučující: *Komunikace je při společné práci moc důležitá, navzájem se můžete učit jeden od druhého. Teď třeba členové skupiny číslo tři budou vědět, že je dobré poslechnout V. J., protože měl pravdu. A V. J. si zase bude více věřit a příště neustoupí, když bude přesvědčen, že se nemýlí... (Nastala chvíle ticha.)*

Vyučující: *Ještě nám zbyla chvíle času, ráda bych se proto zeptala, jaká práce vám víc vyhovuje. Jestli to byla ta ve dvojici nebo dnešní ve skupině.*

Chlapec V. J. *Určitě ta ve skupině, je to zábavnější.*

Chlapec F. H. *Takhle se to líp procvičuje, než třeba jen koukat do učebnice a pracovního sešitu.*

Chlapec M. R. *To je fakt, taky je dobrý, že nemusíme pořád jen psát. Možná nějaký definice nebo tak, to asi jo, abysme se to mohli kdyžtak naučit, ale když se učivo procvičuje takhle, je to podle mě výhodnější. A určitě víc ve skupině než ve dvojici.*

Chlapec R. Š. *Já bych taky učebnice zrušil, nechce se mi s nima tahat.*

Dívka N. Š. *Práce ve skupině mi přijde lepší, společně můžeme věci prodiskutovat, víc hlav víc ví.*

Dívka N. R. *Mně vyhovovala víc práce ve dvojici, protože jsme se líp domlouvali.*

Chlapec R. Š. *Ve skupině je někdy těší se domluvit. Já sem měl štěstí, že nám se to jako nestalo, takže pro mě byla práce ve skupině lepší.*

Příloha č. 11 - Společná práce v rámci metody jigsaw (4. a 5. vyučovací hodina)

Přívlastek postupně rozvíjející a přívlastek několikanásobný

Babiččiny makové buchy	Tvarohové makové a povidlové buchy
Její modré oči	Modré žluté a červené tulipány
Naše velké sportovní úspěchy	Obyvatelé Indie Číny a Japonska

- 1. Do slovních spojení doplňte interpunkci.**
- 2. Rozlište přívlastky postupně rozvíjející a několikanásobné.**
- 3. Diskutujte, jaké jsou mezi přívlastky rozdíly.**

.....

.....

.....

.....

.....

- 4. Přívlastky graficky znázorněte (stačí 1 příklad od každého).**

- 5. Vymyslete další 2 příklady ke každému z přívlastků.**

.....

.....

.....

.....

Přívlastek těsný a přívlastek volný

Všichni devátáci přihlášení do výtvarného kroužku mají sraz v osm hodin ve třídě.
Zelenina určená ke skladování byla uložena do beden.
Měsíc svítící nad kopcem mě probudil.
Pes oblíbené zvíře mých spolužáků je největší domestikovaná šelma.

- 1. Přečtěte si následující věty a označte v nich přívlastky.**
- 2. Do vět doplňte interpunkci a určete, o jaké přívlastky se jedná.**
- 3. Diskutujte, jaké jsou mezi přívlastky rozdíly.**

.....

.....

.....

.....

.....

- 4. Vymyslete další 2 příklady ke každému z přívlastků.**

.....

.....

.....

.....

Přístavek

- 1. Ve větě označte přístavek a doplňte interpunkci.**
Kurt Cobain zpěvák skupiny Nirvana spáchal sebevraždu.
- 2. Diskutujte o tom, co víte o přístavku.**
- 3. Utvořte další 3 věty obsahující přístavek.**

.....

.....

.....

Příloha č. 12 - Reakce žáků během zpětné vazby (4. a 5. vyučovací hodina)

Chlapec V. J. (skupina č. 2) *Já jsem si nejdřív říkal, že je to blbost, abysme se učili sami navzájem. Říkal sem si, že třeba někdo nebude schopen vysvětlit učivo druhým. To je podle mě největší mínus týhle metody. Záleží na tom, co jako máte v té skupině za členy. U nás to potom nakonec jakžtakž šlo.*

Chlapec M. R. (skupina č. 4) *Určitě je dobrý to, že sme takovou metodu ještě nikdy nezkoušeli, a tak jsme si ji vlastně teď mohli zkusit. Ale jak říkal V. J., může se stát, že to někdy člen ve skupině brzdí nebo neřekne informace správně a my to potom blbě pochopíme. Kdyby nakonec nebylo takový to kontrolování s váma, tak si myslím, že bysme se to všechno nenaučili dobře.*

Chlapec F. H. (skupina č. 3) *Mně přijde jako blbost učit ostatní něco, co sám neumím. To mají dělat spíš učitelé a my si nějakou společnou práci můžeme třeba procvičit učivo. Nakonec mě ale ta práce docela překvapila. Měl jsem ale štěstí, že sem byl v dobré skupině. U nás se každý snažil vysvětlovat ten svůj přívlastek dobře, aspoň teda myslím. Určitě je ale důležitý, aby pak proběhla i kontrola od učitele, jestli jsme to pobrali správně. Bylo ale dobrý, že sme si mohli předat své znalosti a každý musel přiložit ruku k dílu.*

Dívka A. B. (skupina č. 1) *L. J. nám pořádně nedokázal vysvětlit ten svůj přívlastek, museli sme to zkoušet společně vymýšlet, když ste to potom s náma procházela, měli sme to vlastně dobře, takže sme se ve skupině dokázali nějak učit, ale kdyby to bylo jen na L. J., tak bysme to nepochopili.*

Vyučující: *Mohla bych poprosit kapitánku skupiny dva? E. M., řekla bys nám, jak se ti dnes pracovalo?*

Dívka E. M. (skupina č. 2) *No... mně se to líbilo...*

Vyučující: *A mohla bys třeba říct proč? Nebo co se ti na dnešní hodině líbilo, popřípadě nelíbilo?*

Dívka E. M. (skupina č. 2) *Mně se líbila ta práce ve skupině, společně jsme zvládli udělat i ten papír.*

Vyučující: *A jak se pracovalo tobě, když jsi měla ostatním vysvětlovat učivo o přístavku?*

Dívka E. M. (skupina č. 2) *Já sem to z toho papíru pochopila. Když sme o tom měli mluvit v té skupině odborníků, tak to bylo horší, ale já sem to z toho papíru chápala, takže mi vlastně nevadilo, že sme to spolu moc neprošli.*

Vyučující: *Dařilo se ti tedy učivo vysvětlit ostatním?*

Dívka E. M. (skupina č. 2) *Myslím, že jo.*

Chlapec V. J. (skupina č. 2) *Já sem to z toho, co říkala, pochopil. Nebylo to těžký. Ty příklady jsme vymysleli v pohodě.*

Vyučující: *Co pro vás byl největší problém? Co se vám na práci nelíbilo?*

Dívka A. B. (skupina č. 1) *Že sme si nemohli vybrat, s kým chceme být ve skupině.*

Vyučující: *To chápu, ale spíš jsem myslela, co si myslíte, o metodě jigsaw, co je její nevýhoda. Skupiny se mohou tvořit různými způsoby, náhodou, vlastní volbou nebo podle učitele... Je opravdu spousta možností, ale když byste měli mluvit jen o způsobu práce... Nechtěli byste se k tomu vyjádřit i vy, co jste dnes ještě nemluvili? Jak se třeba pracovalo K. K.?*

Dívka K. K. (skupina č. 1) *Je pravda, že nám toho L. J. moc neřekl, takže to asi nasedlo jemu. Mně se líbilo, že sme si mohli navzájem radit a víc si spolu povídat. A třeba se i víc seznámit s lidma, se kterýma se tolik nebavíme. Společně jsme přemýšleli nad těma otázkama a zvládli sme to. Na druhou stranu ne vždycky spolupracují všichni ve skupince a při práci taky může být docela hluk.*

Vyučující: *Co by o dnešní práci řekla třeba E. Š.?*

Dívka E. Š. (skupina č. 3) *Ideální je, když si radíme navzájem, každý ví něco a potom se to poskládá v celek. Učíme se spolu komunikovat, abysme nějaký úkol zvládli. To je určitě výhoda takové práce.*

Vyučující: *Mohl bys třeba něco říct ty, R. P.?*

Chlapec R. P. (skupina č. 1) *Nevýhoda takové práce je, že se třeba někdy pohádáme. Když nám každý neřekne to svoje učivo dobře nebo neřekne vůbec nic. Pak je to takový zbytečný a stejně to potom děláme s učitelem, abysme si chyby opravili.*

Vyučující: *Vy jste to ale nakonec zvládli, ne?*

Chlapec R. P. (skupina č. 1) *Jo... nakonec jo, z těch vět se to dalo pochopit. Kdyby to ale bylo těžší, tak nevím.*

Příloha č. 13 - Metoda sněhové koule – zadání (6. vyučovací hodina)

Žák 1

Vylušti následující zadání

1.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

3.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

8.

--	--	--	--

11.

--	--	--	--	--	--	--	--	--

1. Napiš slovní druh, kterým může být vyjádřen přívlastek neshodný?
3. Druh podmětu v následující větě: Říkali to ve zprávách.
8. Druh podmětu v následující větě: Sestra si koupila nový černý svetr.
11. Druh přívlastku: hrad **z písku**, touha **zvítězit**, soused **od vedle**

Žák 2

Vylušti následující zadání

2.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

6.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

9.

				X								
--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--

2. Který větný člen rozvíjí podstatné jméno?
6. Druh podmětu v následující větě: Tomáš a Mirek byli velmi dobří přátelé.
9. Který z následujících přísudků **NENÍ přísudek slovesný jednoduchý**: budu pracovat, byli sportovat, může houbařit

Žák 3

Vylušti následující zadání

4.

--	--	--	--	--	--

7.

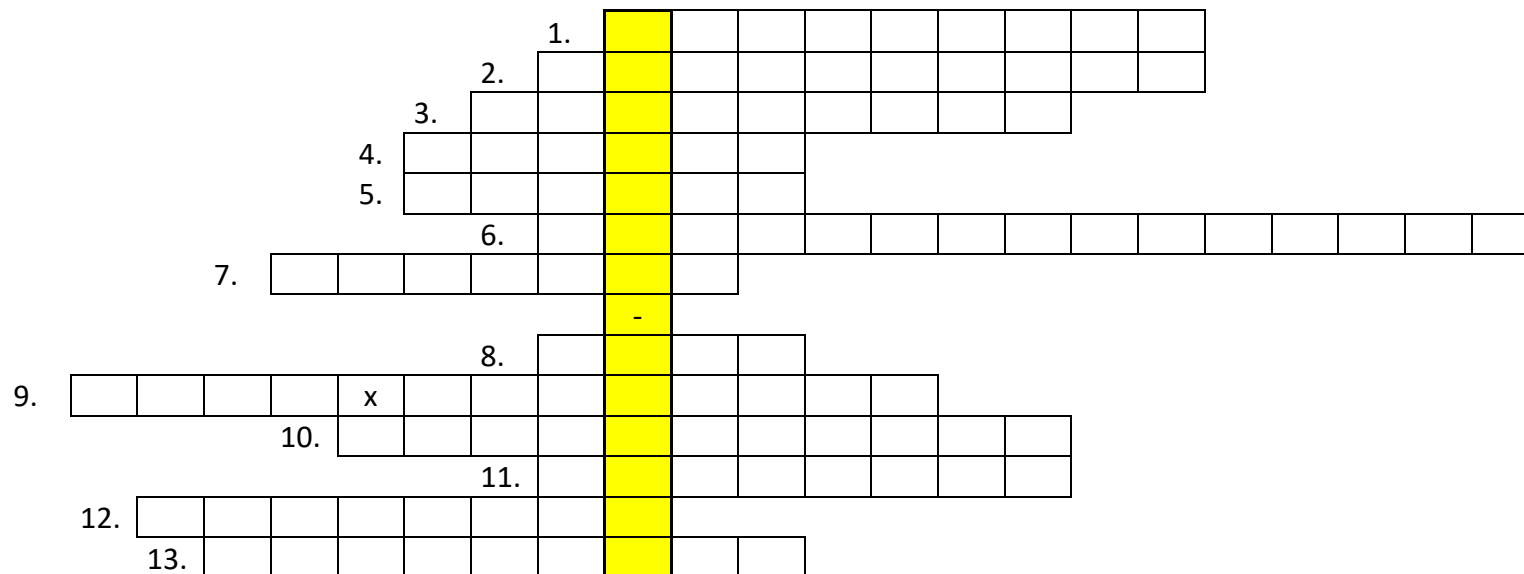
--	--	--	--	--	--	--

13.

--	--	--	--	--	--	--	--	--

4. Druh přívlastku: **malá** holčička, **každý** závodník, **pátý** soutěžící
7. Druh podmětu v následující větě: Dárek k narozeninám mi udělal velkou radost.
13. Jaký slovesný tvar může být ve větě např. podmětem či přívlastkem neshodným?

Příloha č. 14 – Křížovka s tajenkou (6. vyučovací hodina)



TAJENKA:

1. Napiš slovní druh, kterým může být vyjádřen přívlastek neshodný?
2. Který větný člen rozvíjí podstatné jméno?
3. Druh podmětu v následující větě: Říkali to ve zprávách.
4. Druh přívlastku: **malá** holčička, **každý** závodník, **pátý** soutěžící
5. Urči zvýrazněný větný člen: **Chybovat** je lidské.
6. Druh podmětu v následující větě: Tomáš a Mirek byli velmi dobří přátelé.
7. Druh podmětu v následující větě: Dárek k narozeninám mi udělal velkou radost.
8. Druh podmětu v následující větě: Sestra si koupila nový černý svetr.
9. Který z následujících přísudků **NENÍ přísudek slovesný jednoduchý**: budu pracovat, byli sportovat, může houbařit
10. Druh podmětu v následující větě: Na dovolenou jsme nakonec neodjeli.
11. Druh přívlastku: hrad **z písku**, touha **zvítězit**, soused **od vedle**
12. Urči zvýrazněný větný člen: Zajíc **hop** do obilí.
13. Jaký slovesný tvar může být ve větě např. podmětem či přívlastkem neshodným?

Příloha č. 15 - Série otázek k předmětu (6. vyučovací hodina)

PŘEDMĚT (Pt)

Jirka poslal rodičům zprávu.

Malá Zuzanka se naučila psát.

Vítek mi pomohl.

Učitelka byla zvědavá na výsledek testu.

Tomáš od sousedů odjel s námi.

O pavoucích nemluvte!

1. Ve větách vyhledej předmět/předměty

2. Odpověz na následující otázky:

a) Který slovní druh předmět obvykle rozvíjí (který je jeho řídicím členem)?

.....

b) Jak se na předmět ptáme?

.....

c) Kterými slovními druhy bývá předmět vyjádřen?

.....

d) Vytvoř příklad předmětu (stačí pouze spojení řídicí a závislý člen)

holého:

rozvitého:

několikanásobného:

Příloha č. 16 - Reakce žáků během zpětné vazby (6. vyučovací hodina)

Dívka N. Z. *Dneska mě ta hodina moc bavila. Tajenky míváme, ale takhle jsme to ještě nikdy nezkoušeli. Takže to bylo fajn.*

Dívka T. S. *Mně se na tom líbilo, že nebylo hned od začátku jasné, co v tajence vyjde. Museli sme mít informace od ostatních.*

Chlapec M. R. *Mně se líbila ta poslední část luštění, když sme si říkali správné odpovědi a někdy sme museli společně přemýšlet, co do toho řádku dát, aby tajenka vyšla a nebyla to blbost.*

Dívka N. Š. *Když jsme si říkali správné odpovědi, tak jsme víc spolupracovali. To bylo podle mě na tom luštění nejzábavnější. A dobrý bylo to, že jste ty otázky dávala tak, abysme opakovali věci, co jsme už probírali.*

Dívka K. K. *Nebylo to klasické luštění, jako jsme zvyklí, takže za mě super.*

Chlapec P. N. *Dobrá bylo to, že když sem něco nevěděl já, mohl jsem to projít s L. J. a když to nevěděl ani von, tak potom s klukama za náma sme to vyluštili.*

Vyučující: *A co třeba nějaké nedostatky této metody? Měli byste k tomu něco?*

Dívka A. B. *Mně se to dneska líbilo. Nevýhoda mě žádná nenapadá. No snad jen to, že i když by někdo něco nevěděl, nakonec by mu to ostatní poradili a stejně od vás dostal bonbon.*

Vyučující: *Když jsem vás sledovala při práci, zapojovali jste se všichni, to se ocenit musí. Navíc všechny týmy tajenku vyluštily. To byl hlavní cíl... pomocí spolupráce vyluštit tajenku. Třeba v basketu dostane medaili taky každý hráč týmu bez ohledu na to, kolik dal košů. Je jedno, jestli se jeden trefil pětkrát a druhý desetkrát, důležitý je výsledek. Pro mě jste byli vítězi všichni. Ale určitě moc děkuji za tvůj názor.*

(Následovala chvíle ticha.)

Vyučující: *Ještě bych se vás chtěla zeptat, jestli vnímáte nějaký posun ve svých znalostech větných členů. Jak se vám odpovídalo na jednotlivé otázky? V čem byl třeba největší problém? Mohla bych se zeptat třeba tebe, R. P.?*

Chlapec R. P. *Já sem si nebyl jistý jen s tím přísudkem slovesným, ale nakonec jsem to pochopil, když jsme o tom mluvili ve čtveřici, i potom když jste to zdůvodňovala na tabuli.*

Vyučující: *Takže myslíš, že už je ti rozdíl mezi přísudkem slovesným jednoduchým a složeným jasný?*

Chlapec R. P. *Myslím, že teď už jo.*

Vyučující: *Dobře, to jsem ráda. Co třeba T. S.? Ty jsi měla v úvodu jiné otázky. Jak to šlo tobě?*

Dívka T. S. *Mně se moje otázky zdály lehké.*

Vyučující: *To znamená, že jsi věděla odpověď hned a všechno jsi určila správně?*

Dívka T. S. *Jo. Moje otázky byly dobrý, nevěděla jsem jednu, co měla T. B. Ani ona ne, takže jsme to vyřešily až s holkama ve čtveřici.*

Vyučující: *Dobře, děkuji. T. B. se zeptám, jaká to byla otázka? Na kterou jste spolu s T. S. neznaly odpověď?*

Dívka T. B. *Ten podmět všeobecný. Jak jsme to ale zopakovaly s holkama a potom s váma, vzpomněla jsem si, že sme to už s váma probírali.*

Vyučující: *Aha... On všeobecný podmět nebývá ve větách tak často. Jsem ráda, že jsi na něj upozornila. Ještě ho kdyžtak víckrát zopakujeme, abyste si ho lépe pamatovali. Děkuji. A jako poslední bych se zeptala ještě F. H. Co tvoje otázky? Byl s nějakou problém?*

Chlapec F. H. *S tím infinitivem jsem chvíli váhal, ale vycházelo to, tak jsem to tam napsal.*

Vyučující: *Fajn. Možná by bylo dobré, kdybychom ještě jednou společně shrnuli, jakým větným členem může infinitiv ve větě být. Kdo by to zkusil? (Nastala chvíle ticha.) N. Š., ano?*

Dívka N. Š. *Podmět, předmět, přívlastek neshodný a taky může být infinitiv součást přísudku.*

Vyučující: *Dobře, jen bych ještě poprosila o nějaké příklady.*

Dívka N. Š. *Podmět... třeba to Chybovat je lidské. Přísudek... třeba... Zítř budu pracovat. Předmět... Moje sestra Viktorka se naučila mluvit. A přívlastek... (Nastala chvíle ticha.)*

Vyučující: *Ano? Přívlástek neshodný... Napadá tě něco? V tajence jste měli touha zvítězit. Jaká touha? Touha zvítězit. Měl by někdo jiný nápad? (Nastala chvíle ticha.) Tak třeba... chuť napít se nebo přání vyhrát. N. Š. bych ještě doplnila jednou informací. Infinitivem ve větě může být také příslovečné určení nebo doplněk, který si společně probereme zítra.*

Příloha č. 17 – Fotografie pomůcek do výuky (7. vyučovací hodina)



Příloha č. 18 - Reakce žáků během zpětné vazby (7. vyučovací hodina)

Chlapec V. J. *Dneska to bylo zase něco jinýho, takže dobrý.*

Chlapec F. H. *Při práci na počítači musí člověk spoléhat jen sám na sebe. U společné práce je dobrý, že si můžeme radit.*

Chlapec R. Š. *Na počítači je dobrý, že se nemusím s nikým dohadovat o postupu, dělám si to, jak chci já. Pak sem i zodpovědnej za to, jak to dopadne, já sám.*

Dívka A. B. *Já si doma taky procvičuju pravopis na počítači. Někdy mi vadí časový limit, který musím dodržet, tady nebyl, tak to bylo fajn.*

Dívka N. Z. *Mně se to procvičování tady na té adrese líbilo, ale větší sranda byla, když jsme něco dělali společně. To povídání si navzájem mi tady chybělo. Je to divný, protože jindy bych byla ráda, že jdeme na počítače. (smích)*

Dívka A. J. *Při určování na počítači si jedu svým tempem, to mi vyhovuje. Když něco nevím, nekazím to ostatním.*

Dívka N. R. *Když pracuju sama na počítači, tak se můžu líp soustředit, když pracujeme třeba ve skupině nebo ve dvojicích, tak si povídáme i o něčem jiném.*

Dívka E. P. *Tady je člověk zodpovědný sám za to, co udělá. Ve dvojici si můžeme poradit, když tam mám někoho chytřejšího, tak je to pro mě výhoda.*

Vyučující: *Jak se dnes pracovalo tobě, E. M.?*

Dívka E. M. *No... mně to dneska moc nešlo...*

Vyučující: *A mohla bys mi říct, čím to bylo? Nevyhovuje ti práce na počítači?*

Dívka E. M. *No... to ne... My totiž teď píšeme z matiky prověrku.*

Vyučující: *Aha, takže jsi byla myšlenkami jinde. To chápu. Nevadí. Budu vám držet pěsti, určitě to zvládnete!*

Dívka N. Z. *No to nevím, bude to pěkněj děs!*

(Ve třídě nastal chvíli šum.)

Vyučující: *Ještě máme chvíli čas, napadlo by vás k dnešní výuce něco dalšího? (Nastalo chvíli ticho.)*

Vyučující: *Pokud by vás už nikoho nenapadlo nic k dnešní hodině, využila bych trošku toho, co jste mi teď řekli. A než vás bude trápit pan učitel matematikou, potrápím vás ještě já. (smích) Píšeme prověrku z matiky... Kdo by mi v této větě určil větné členy?*

Chlapec V. J. *No, to je vod vás teda hezký. (Následoval smích žáků.)*

Vyučující: *Že? Já jsem si říkala, že vás tím potěším... Začneme třeba základní skladební dvojící...P. N.?*

Chlapec P. N. *Kdo, co?... My... co děláme... píšeme... My píšeme.*

Vyučující: *Výborně. Jakého druhu je v této větě podmět? R. Š.?*

Chlapec R. Š. *Nevyjádřený.*

Vyučující: *Výborně. A další větné členy? Co je prověrku z matiky? T. S.?*

Dívka T. S. *Co píšeme... prověrku... takže...*

Vyučující: *Řekni si prosím celou pádovou otázku... pomoz si slovesem...*

Dívka T. S. *Píšeme co... píšeme koho, co.. takže je to předmět.*

Vyučující: *No paráda. A posledním slovem, které jsme ještě neurčili, je z matiky. R. K.?*

Dívka R. K. *Jaká je to písemka? Z matiky, tak to bude přívlastek neshodný.*

Vyučující: *Skvělé. Moc děkuji. To by bylo dnes vše. Za chvilinku zazvoní, takže ještě jednou dnes děkuji a budu na vás myslet, ať vám písemka dopadne dobře.*

Příloha č. 19 – Pomůcky do výuky (8. vyučovací hodina)

Společně s podmětem tvoří základní skladební dvojici. O který větný člen se jedná?

Rozvíjí jméno a stojí ve většině případů PŘED tímto jménem. O který větný člen se jedná?

Rozvíjí jméno a stojí ve většině případů ZA tímto jménem. O který větný člen se jedná?

Ptáme se na něj všemi pádovými otázkami (mimo 1. a 5. pádu). O který větný člen se jedná?

Ptáme se na něj 1. pádovou otázkou. O který větný člen se jedná?

Má dvojí závislost (na jméně a slovese v přísudku). O který větný člen se jedná?

Vyjmenuj základní větné členy.

Vyjmenuj druhy podmětu.

Vyjmenuj druhy přísudku.

Vyjmenuj druhy přívlastků.

Který z přívlastků VYJADŘUJE podstatnou vlastnost jména a nelze ho z věty vypustit, aniž by věta ztratila smysl?

Který z přívlastků NEVYJADŘUJE podstatnou vlastnost jména a odděluje se ve větě po obou stranách čárkami?

Co je to přístavek? Jak bys ho definoval/a?

Uveď příklad věty, ve které použiješ přístavek.

Vyjmenuj rozvíjející větné členy.

Na který větný člen se ptáme otázkami JAKÝ, KTERÝ ČÍ?

Vyjmenuj slovní druhy.

Kterými slovními druhy může být ve větě vyjádřen podmět?

Vyjmenuj neplnovýznamové slovní druhy.

Vyjmenuj plnovýznamové slovní druhy.

Které větné členy tvoří základní skladební dvojici?



Příloha č. 21 - Práce ve dvojici (8. vyučovací hodina)

Naše učitelka francouzštiny byla včera předvolána jako svědek nehody.

Zítra pojedu vlakem do Brna.

Bratr s bratrancem začali sledovat pořady o paranormálních jevech.

Pro radost zpívá sestra od loňského léta ve školní kapele.

PkS	PO rozvitý	PkN	PŘ jm. se sp.	PuÚčelu	PO holý
D	PkN	PuČ	PO nevyjád.	PuČ	PuM
PuČ	PŘ slov. jed.	PuZ	PuM	PŘ slov. jed.	PkS
PO někol.	PŘ slov. slož.	PŘ slov. slož.	PkS	PkS	PkN

Příloha č. 22 - Reakce žáků během zpětné vazby (8. vyučovací hodina)

Dívka N. Z. *Dneska mě bavilo hlavně to, když jsme tvořili ty věty vzadu ve třídě. Byla to sranda a navíc jsme i něco zopakovali.*

Dívka E. P. *Já si taky myslím, že toho umím víc. Práce ve dvojici nám šla mnohem rychleji, než předtím.*

Chlapec M. R. *Mě napadlo, když sme se vrátili k té malé tabuli, že bych tam teď dokázal připsat spoustu věcí, který tam chybí.*

Dívka A. B. *Mně jako víc vyhovuje, že v každé hodině procvičíme to, co už jsme probírali.*

Příloha č. 23 - Úkoly vztahující se k novému učivu (9. vyučovací hodina)

U daných skladebních dvojic určete, jaký je mezi nimi vztah.

Příklad: hrad z písku (PkN) – vztah: řízenost

sloní mládě -

věnoval kamarádovi -

pracoval v bazaru -

auto sousedů -

sledoval film -

parník houkal -

přišel rád -

Utvořte minimální věty s těmito slovesy. Kolik valenčních členů budou věty mít?

SBÍRÁ

.....

POSKYTNE

.....

ZAHŘMĚLO

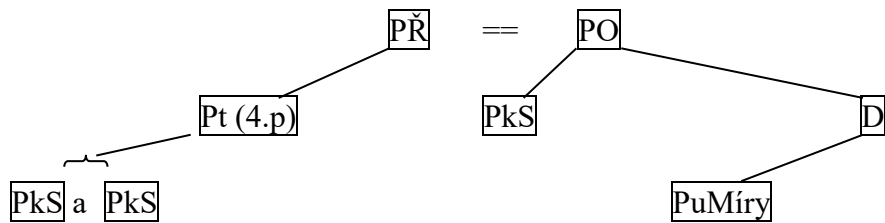
.....

Příloha č. 24 - Zadání pro skupinovou práci (9. vyučovací hodina)

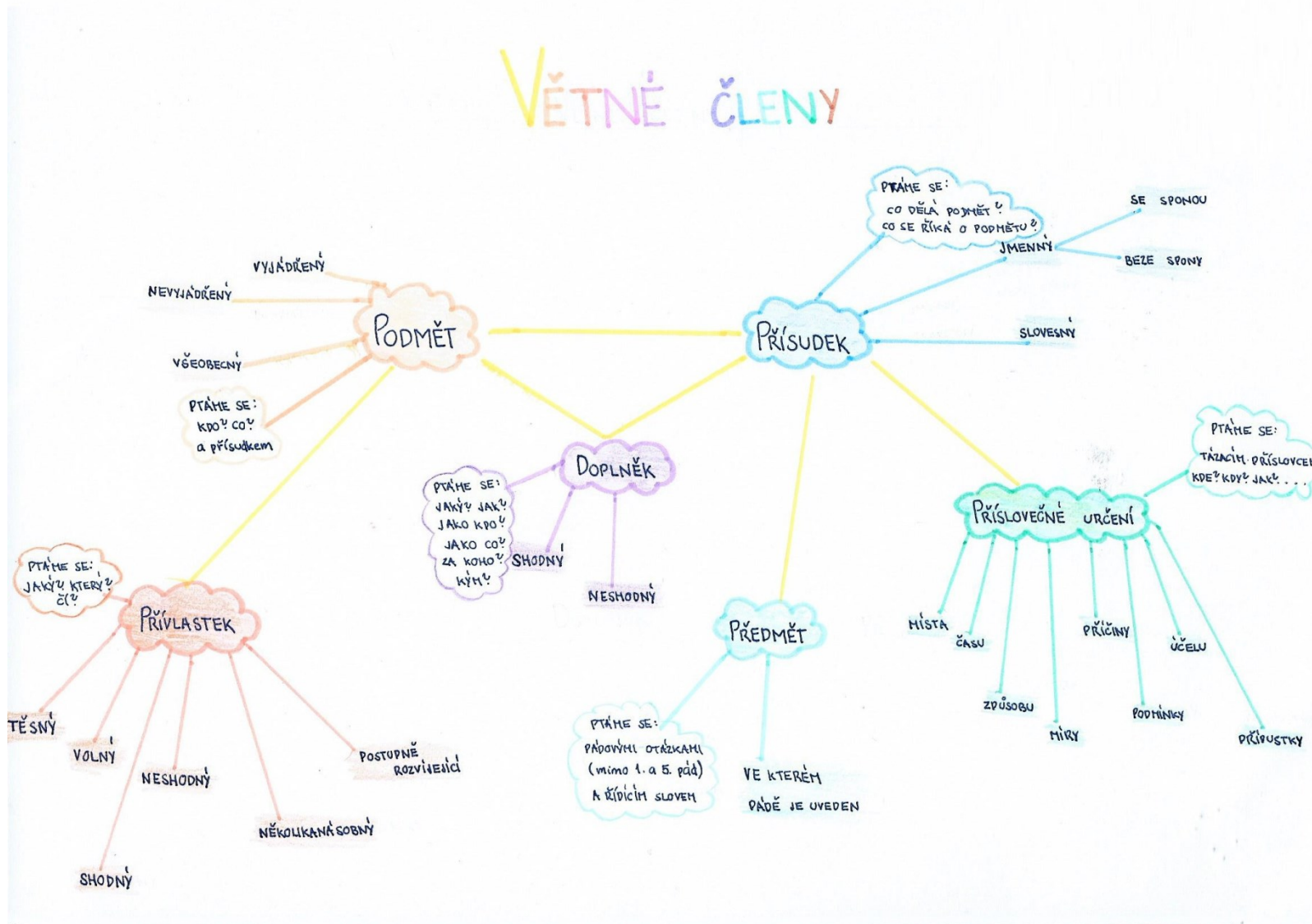
Tvořte věty podle zadání. Pořadí větných členů nesmíte měnit.

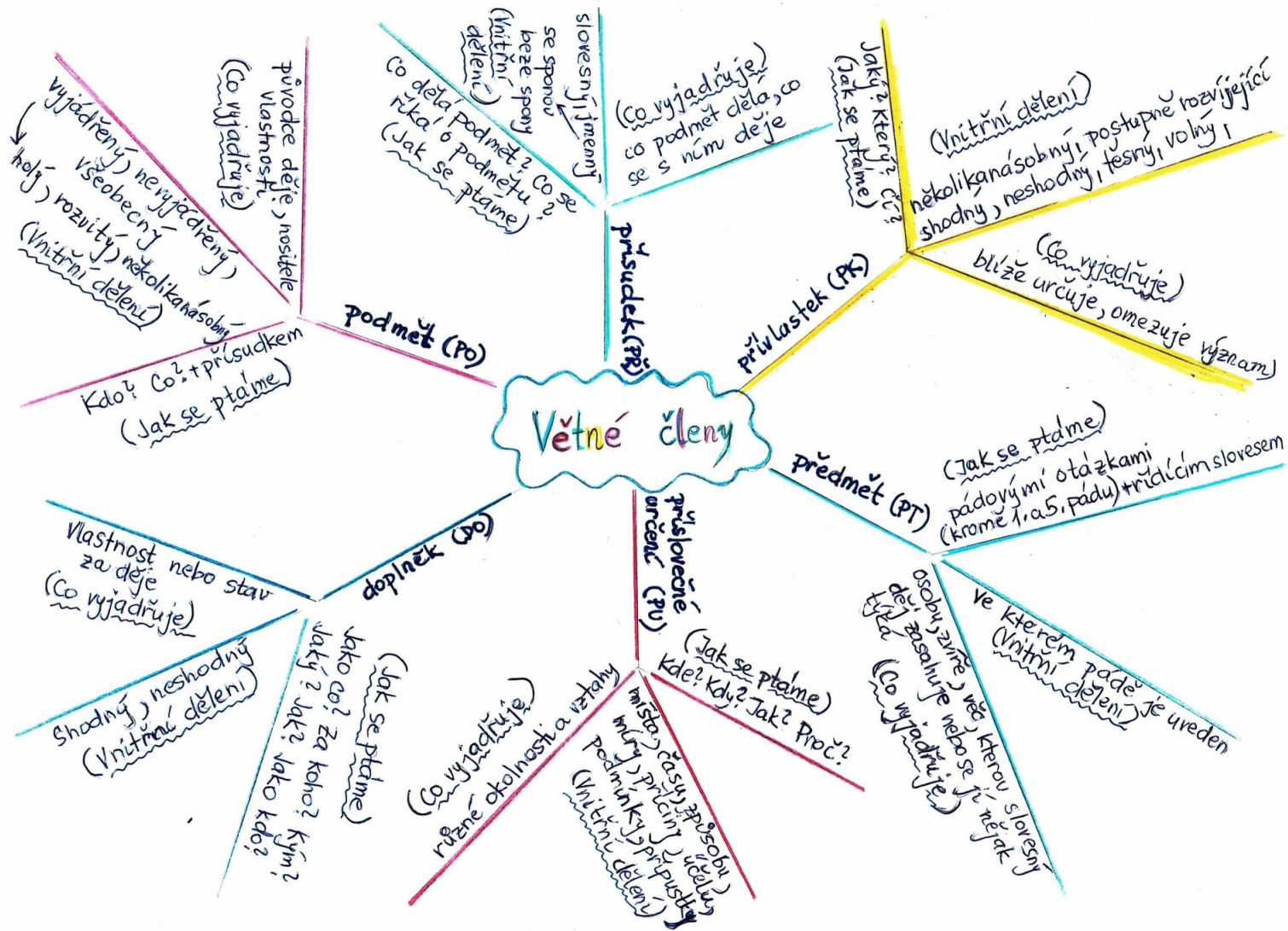
PkS PO PkN PŘ PkS Pt (4.p.)

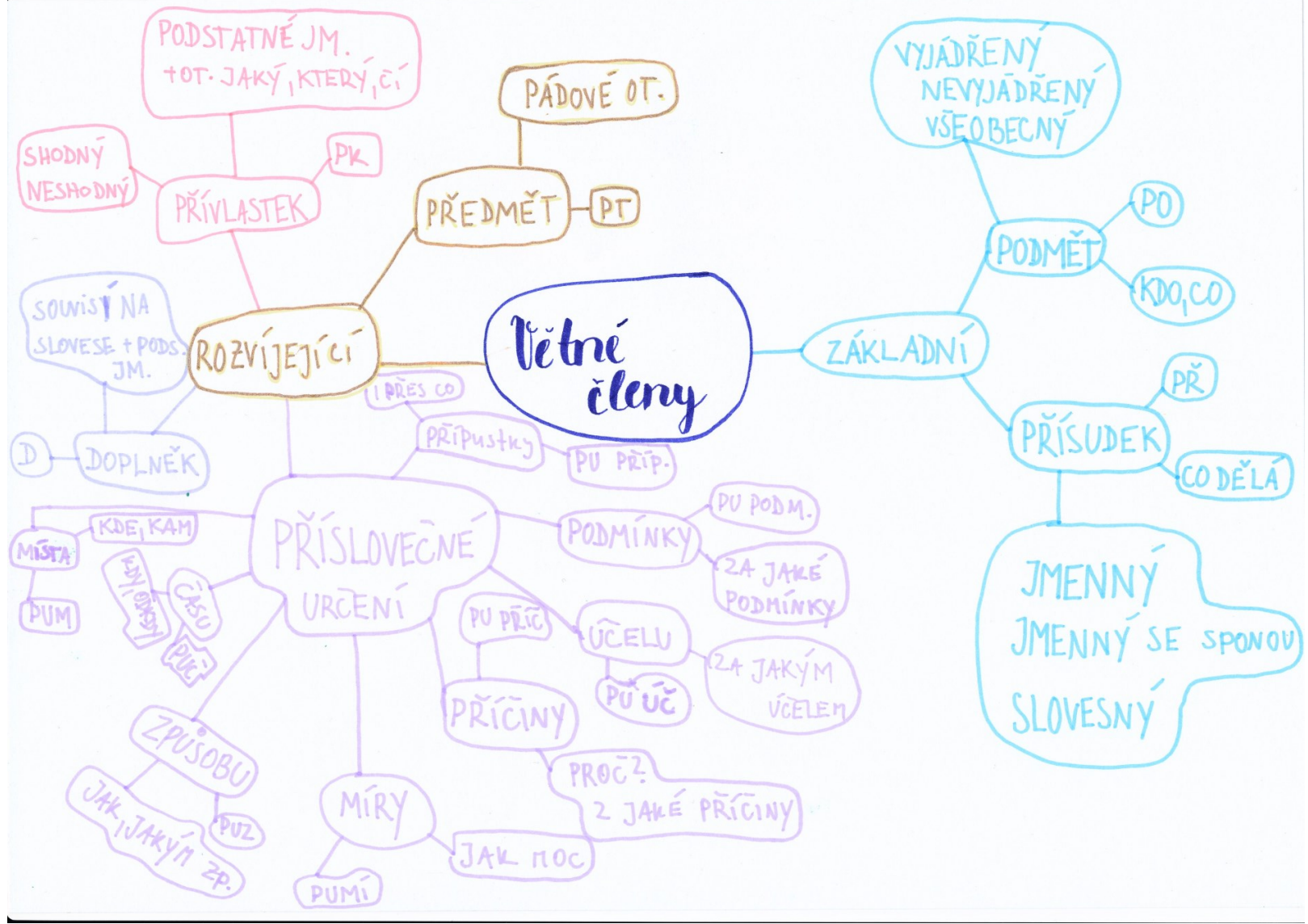
PuČ PŘ PO PkS Pt (7.p.) PuM



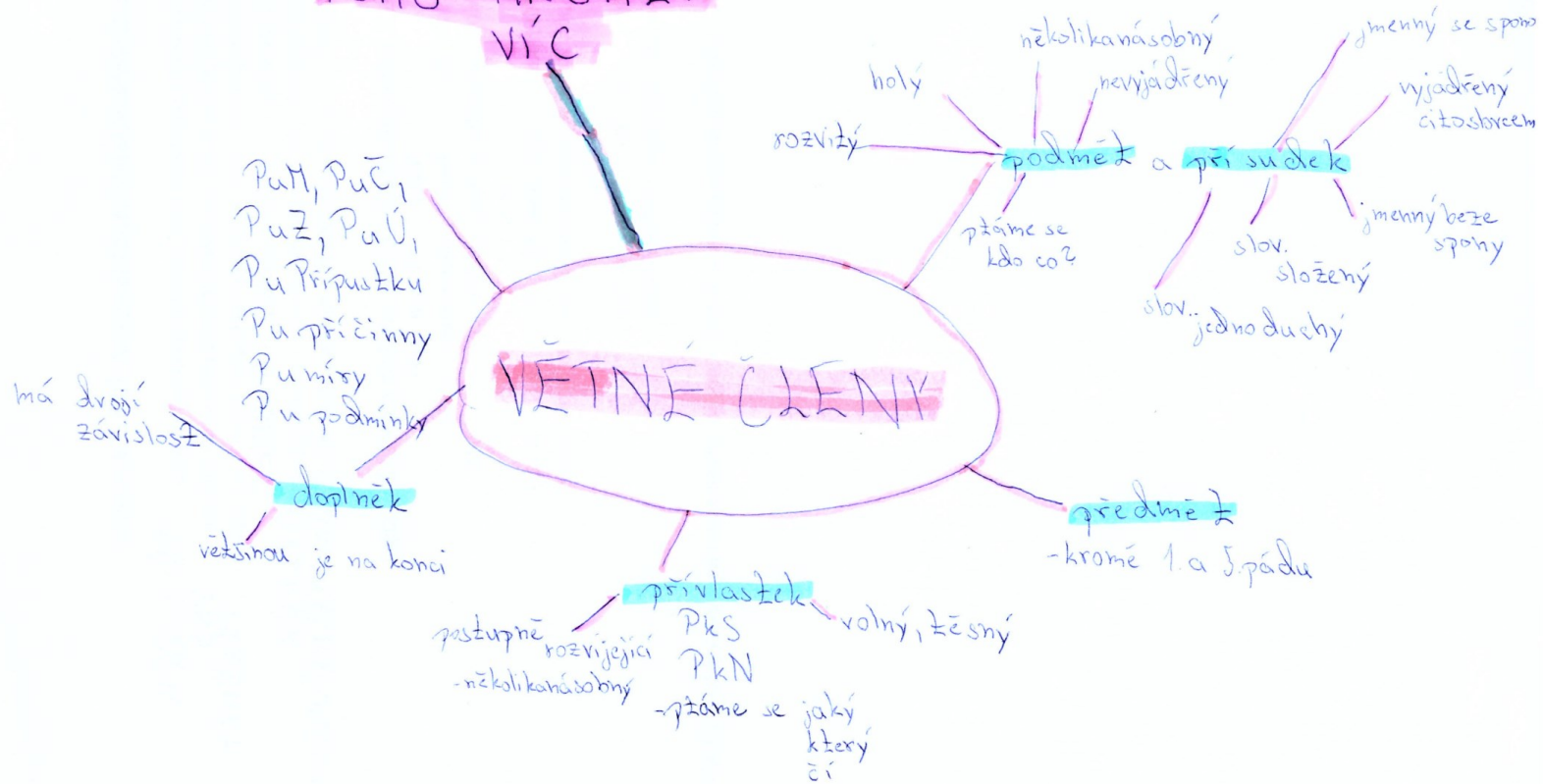
Příloha č. 25 - Skupinová práce - myšlenkové mapy (9. vyučovací hodina)



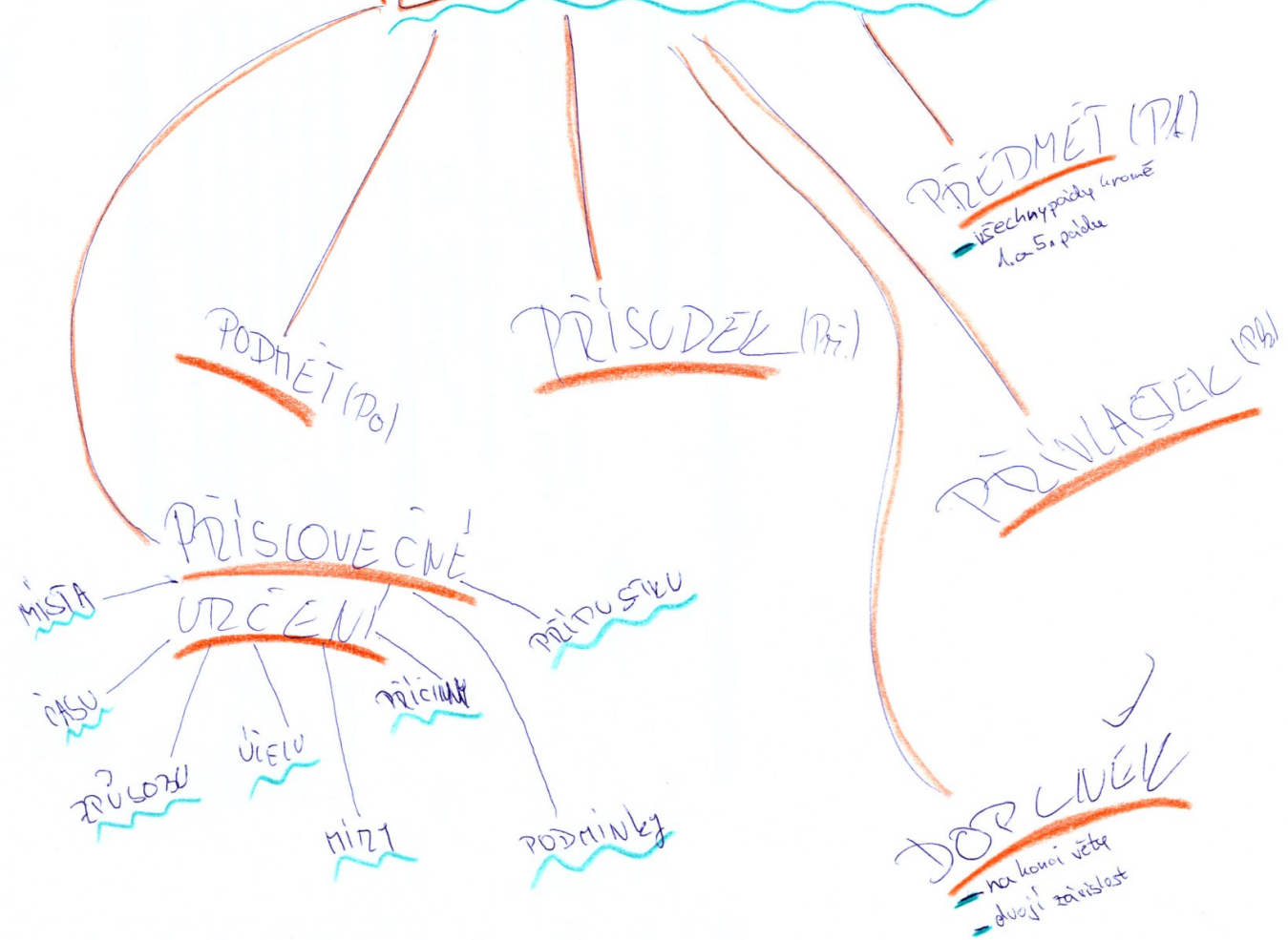




DĚKUJEME, UMÍME
TOHO MNOHEM
VÍČ



VĚTNÉ ČLENY



može se na PO i PĚ býva' m konci věty
DOPLNĚK

PŘEDMĚT

VĚTNÉ ČLENY

PO
PVC (kdy)
PVT (kde)
PVC (jak?)

přídave' slabky kromě 1. a 5. pádu

PO = PĚ

základní sk. dvojice

HOLY
NEKOLKANÁS.

ROZVITÝ

obecný

nevyjadřený

jmenný se spojku

jmenný bez spojky

sl. jednoduchý

slovesný složený

přívlastky
TĚSNÝ VOLNÝ
SHODNÝ
NEŠHODNÝ
postupně rozvíjející

PŘÍSLOVĚČNÉ VZTAHY (plně a různými příklady)

- Příslo (Přs?)
- Přs (Přs?)
- Přs (Přs?)
- Přs (přs? na jakém místě?)
- Přs přis (a jaké přis? přis?)
- Přs přis (a přis co?)
- Přs přis (na jaké přis?)
- Přs (Přs? do jaké míry?)

VĚTNÉ ČLENY

PŮVLAŠTEK (jaký sloz? cí?)

- hlavní
- vedlejší
- časový
- podmětný
- podstatný
- nový
- starý

PODMĚT (Přs? co?)

- hlavní
- vedlejší
- časový
- podstatný
- nový
- starý

PŘÍSUDCEK (co dělá?)

- hlavní
- vedlejší
- časový
- podstatný
- nový
- starý

DOPLNĚK

byť na konci přechodník 7. pád
 je vřaděn 1, 2, 3, 4, 5 v. indikativu
 větě se na počátku j. i st. PŘ
 PŘ

PŘEDMĚT (přsové sloz? mimo 1. a 5. pád)

Příloha č. 26 - Reakce žáků během zpětné vazby (9. vyučovací hodina)

Dívka N. Z. *Přijde mi zajímavější, když členy skupiny losujeme, nebo vymyslíte nějakou jinou kombinaci jako dneska. Je to pak větší sranda.*

Dívka A. B. *Mně tenhle způsob práce nevadí, ale myslím si, že by měl nové učivo vysvětlovat učitel, protože tomu rozumí nejlíp a nejlíp mi to vysvětlí. Ve skupině se musíme domluvit na jedné věci a ne vždy se podaří prosadit svůj názor.*

Chlapec P. M. *Takhle je to nuda jako vždycky, ale aspoň nemusím nic dělat a nikdo mě nezkouší.*

Chlapec V. J. *Mně se líbilo víc, když jsme o novém učivu diskutovali ve skupině, bylo to určitě zábavnější, spolupráce se spolužáky může taky pomoci tomu, že máme pak lepší kolektiv. Učíme se domlouvat s ostatními.*

Chlapec R. Š. *Mně docela vyhovuje, když učitel vysvětluje novou látku, je to sice větší nuda, ale já si jen můžu opsat zápis z tabule... a nemusím se tolik namáhat.*

Chlapec M. R. *To mně teda ne, víc se mi líbilo, když spolupracovala celá třída. Společně jsme potom ten zápis tvořili. Přijde mi, že si toho člověk jako víc zapamatuje, když to dělá s ostatními. Celkově si myslím, že nějaká kooperace je zábavnější, můžu si vyslechnout spolužáky a při těžkém nebo novém učivu můžeme dát hlavy dohromady, je to takový komfortnější.*

Chlapec R. P. *Já si novou látku raději poslechnu od učitele. Líp to prostě chápu.*

Dívka N. Š. *Když učitel mluví sám a pak žákům poskytne zápis k pouhému opsání, hodně často se může stát, že žáci zápis jen opíšou, aniž by se nad tím zamysleli. Když ale vytváříme zápis sami a nový učivo společně procházíme, jako jsme dělali předtím, přemýšlíme nad tím víc, co je podstatné, co už tolik ne. Za mě je určitě takový způsob lepší.*

Dívka E. Š. *Mně nejvíc vyhovuje, když udělá učitel takovou kostru zápisu o nové látce a společně ty podstatné informace doplňujeme my. Musíme víc přemýšlet, než když nám to jen tak někdo naservíruje. Navíc takový ty dlouhý zápisy, co běžně děláme, jsou nezáživné a stává se mi, že dopíšu zápis a ani vlastně nevím, o čem byl. Takže za mě je určitě lepší, když jen nemusíme v hodině sedět a poslouchat, ale zapojovat se do práce.*

Dívka N. R. *Já mám ráda výklad učitele, protože mi látku vysvětlí. Spolužáci to tak nedokážou.*

Dívka T. B. *Když spolupracuje celá třída, přijde mi, že to více pochopím.*

Chlapec P. N. *Mně vyhovuje, když něco učitel vysvětlí, něco si zapíšeme a třeba to další hodiny zopakujeme a procvičujeme.*

Chlapec L. J. *Asi je lepší vysvětlení od učitele, když děláme nějakou novou věc, když ho poslouchám, což je občas problém.*

Dívka A. J. *Já si myslím, že forma hry je hodně zajímavá, ale zase ocením takový ten odborný výklad učitele, který poskytne více informací, ale když je potom nějaká diskuze nebo můžeme společně pracovat na tom, co řekl, je to asi nejlepší kombinace.*

Dívka E. P. *Já si myslím, že je lepší společná práce, ale zase to může trvat dýl. Když to odvykládá učitel, je to určitě rychlejší, víc se stihne něco procvičovat.*

Příloha č. 27 – Metoda kolotoč -věty (10. vyučovací hodina)

Ve větě odhal chybu (chybně určený větný člen)

PkS Po PuM Př slov.slož. PuM

Moje kamarádka ze školy začala pracovat v cukrárně.

PuPřípustky PkN Po Př sl.j. PkS Pt (4.p.)

I přes zákaz si malý Karlík půjčil tatínkův telefon.

Po PkN Př sl.j. PuČ PuM PuZ

Monička od sousedů zůstala včera doma sama.

PuM Př sl.j. Po PkS Pt (7.p.)

Na stole ležel dopis s velkým srdcem.

PkS PO PuČ Př sl.j. D PkN

Našeho Vladimíra v pondělí zvolili za předsedu třídy.

Příloha č. 28 – Hodnocení metody kolotoč (10. vyučovací hodina)

Chlapec V. J. *Mně se dnes tahle práce fakt líbila, bylo dobrý, že jsem si mohl poslechnout názor druhých a třeba i záměrně říkat jiný, abych ho znejistil a on musel víc přemýšlet nebo se se mnou hádat. To bylo dobrý. (smích)*

Chlapec M. R. *Tady to bylo jiný než ostatní skupinovsky, co jsme dělali. Sice to byla skupinová práce, ale každý vlastně musel pracovat sám za sebe. To bylo opravdu zajímavý.*

Dívka A. B. *Mně se tahle práce líbila, ale nevýhoda byla, že když jsem mluvila, slyšela jsem i ty vedle sebe, ne že bych jako schválně říkala, co říkali voni, ale rušilo mě to.*

Chlapec F. H. *Tak určitě to byla metoda, díky které tady byl větší hluk, ale na druhou stranu to podle mě bylo aspoň zajímavější než potichu sedět a psát nějakou samostatnou práci.*

Dívka N. Z. *Mně se líbí takový práce, který jsme s váma dělali a při kterých jsme měli jinak udělanej jako zasedací pořádek. Na tuhle metodu by to chtělo sice větší třídu, ale já jsem byla spokojená.*

Chlapec R. Š. *Mně se líbilo, že to bylo něco novýho, co jsem ještě nikdy nedělali. Obecně ty skupinovsky celou hodinu udělali zábavnější, i když jsem občas něco nevěděl, stejně to byl zajímavěj styl práce.*

Příloha č. 29 - Zpětná vazba (10. vyučovací hodina)

Chlapec F. H. *Výuka byla flexibilní a všechno nám bylo vysvětleno přijatelnou formou. Dobře jsem si zapamatoval detaily díky barevnosti prezentací. Bonbony byly super, ale chápu, proč se nepoužívají častěji.*

Ideální učitel je pro mě ten, kterého zajímá zpětná vazba žáků a který využívá různé metody práce, jako jsme to teď dělali s vámi.

Chlapec L. J. *Nejefektivnější jsou dle mého práce ve skupinách.*

Ideální učitel je takový, co neřve. Vysvětlí učivo normálně, abych to pochopil.

Chlapec V. J. *Nejefektivnější pro mě byly skupinové práce a rozdávání bonbonů. Nejmiň mě bavilo sedění v lavici a poslouchání. Učitelům bych doporučil ptát se na zpětnou vazbu.*

Za mě je ideální učitel takový, který je chápavý, klidný, trpělivý. Má autoritu i kamarádský přístup.

Chlapec P. M. *Bylo to fajn, bavila mě hodně práce ve skupině.*

Ideální učitel je takový učitel, který nám nedává úkoly na víkend.

Chlapec P. N. *Nejlepší bylo, jak jsme každý vymýšleli svojí větu s členem v kruhu (vzadu ve třídě), protože každý něco řekl. Nejlepší bylo taky luštit tu tajenku ve skupině. A když jsme dostávali bonbony.*

Ideální učitel je takový, co pochopí srandu a podporuje žáky.

Chlapec R. P. *Nejvíce mě bavilo, jak jsme seděli v kruhu a povídali si, určovali druhy atd. Když jste nám dávala vymýšlet ty věty podle obrázků, to bylo něco jiného, co nikdo nedělá. Bonbony byly taky dobrý nebo i to, jak jste nám vysvětlovala učivo. Hodně jsme toho zopakovali a naučili se.*

Ideální učitel by podle mě měl dobře působit na žáky a umět dobře naučit a vysvětlit učivo.

Chlapec M. R. *Práce s vámi se mi moc líbila. Chtěl bych v hodinách i nadále více skupinových prací. Nepoužívat učebnice (to bylo dobře). Rozdávání bonbonů bylo super. Moc se mi líbilo i to učivo připravené v podobě prezentací.*

Ideální učitel by měl mít předem daná pravidla, která by měli všichni dodržovat. Jinak by měl v hodinách dodržet klid, měl by být spravedlivý a chápavý vůči všem žákům.

Chlapec M. Š. Byly dobrý ty práce ve skupinách, hlavně pro to procvičování, pak se mi moc líbila práce v kruhu a bonbony byla nejlepší motivace, kterou znám.

Ideální učitel je podle mě takový, který je hodný, ale ne moc. Umi poradit, když potřebuju.

Chlapec R. Š. Bavila mě skupinová práce a práce v kruhu. Ta hodina, když jsme seděli v lavici a jen poslouchali, mě nudila. Podle mě by se mělo normálně dostávat bonbony. Určitě je za mě nejlepší skupinová práce!

Ideální učitel je kamarádský, ale také má autoritu, jedno bez druhého je špatně. Když nemá učitel autoritu, nic nás nenaučí, ve vyučování nedávám pozor a z hodiny si nic nepamatuju. Když se mnou nejedná učitel jako kamarád a snaží se vynutit autoritu křikem, zákazy a příkazy, tak ho už z trucu nebudu poslouchat.

Dívka A. B. Výuka se mi s vámi hodně líbila. Nejvíc jsem se dozvěděla z prezentací a taky skupinové práce, ale zase je důležité být ve skupině, která tomu člověku sedne. Bonbony jsem nepotřebovala, ale občas to není na škodu. Aby to fungovalo, musely by se bonbony dávat jen dětem, který opravdu hodně pracují. Sezení v kruhu mě až tak nenadchlo, nejlepší byly ty skupinovky. To, že sme si hodně věcí nemuseli psát, bylo taky dobrý, protože jsme se mohli plně soustředit na procvičování a opakování.

Ideální učitel by měl vědět, o čem učí. Měl by si vždycky dobře připravit práci pro žáky a měl by látku dobře a srozumitelně vysvětlit. Měl by být klidný a nerozčilovat se, když žák něco nechápe.

Dívka T. B. Líp se mi určitě pracuje ve skupinách a v kruhu. Hodiny s vámi se mi moc líbily a bavilo mě to. Bonbony byly nejlepší, učitelé by je mohli více používat.

Ideální učitel je podle mě učitel, který je hodný, má nějakou autoritu, ale umí i zařvat. Někdy to je potřeba.

Dívka A. J. Nejvíc fajn mi přišla práce ve skupině a práce v kruhu, protože jsem si toho mnohem víc zapamatovala. Vadilo mi, když jste se celé třídy musela pořád ptát, jestli někdo

něco řekne nebo to ví a nikdo neodpověděl. I když si myslím, že někteří odpověď věděli. Bonbony mi přišly jako skvělá motivace.

Ideální učitel je podle mě takový, který umí žáky zaujmout, vyjde vstříc každému.

Dívka R. K. Moc se mi líbily práce ve skupinkách. A práce s obrázky, když jsme si zábavnou formou mohli opakovat učivo nebo se nové věci učit. Že to bylo takové hodně pestré.

Ideální učitel by měl být komunikativní, umět vysvětlit látku, být kreativní a empatický.

Dívka K. K. Více mi vyhovuje práce ve skupinách, protože se mi to učivo lépe chápe, když mi to vysvětlí třeba i někdo jiný než učitel. Pro mě bonbony moc cenu nemají, protože je stejně doma dám někomu jinému, ale kdybych dostávala čokoládu, tak by se mi líbila výuka ještě víc.

Ideální učitel by podle mého názoru měl být trpělivý. Měl by si vytvořit určitě autoritu tím, že když něco řekne, tak to opravdu udělá. Ale samozřejmě, když my budeme chtít, tak si vždycky něco na tom učiteli najdeme. I kdyby měl svatozář.

Dívka E. M. Ráda bych měla více skupinové práce, líbilo se mi i pracovat v kruhu a taky více bonbonů.

Ideální učitel je spravedlivý, trpělivý a umí vysvětlit novou látku.

Dívka E. P. Ve skupinkách se mi pracovalo moc dobře, víc jsem se toho naučila a byla to i větší zábava.

Ideální učitel by měl být trochu přísný, ale zároveň by s ním měla být legrace. Měl by taky umět vysvětlit látku, abychom ji všichni pochopili.

Dívka N. R. Práce ve skupinách a v kruhu, obecně v kolektivu, mě víc bavila a mnohem víc jsem si toho pomatovala. Zbytečné je asi ptát se celé třídy na nějakou otázku. Myšlenka s odměnou se mi líbila. Přišla mi to lepší varianta než odměna ve formě jedničky.

Ideální učitel je hodný, ale přísný.

Dívka E. Š. Nejzábavnější mi přišla skupinová práce, avšak měla i jisté nevýhody (např. větší hluk ve třídě, taky se některým skupinám mohlo stát, že někdo ve skupině nic nedělal). Z toho důvodu bych jako nejlepší vybrala, jak jsme seděli v kruhu v zadní části třídy, bylo to zábavné a zároveň jsme se u toho něco naučili nebo procvičili.

Ideální učitel je takový, který má přirozenou autoritu. Je sympatický, je ochotný vše vysvětlit i znovu, nezlobí se, když něčemu nerozumíme a je to spíš kamarád než učitel.

Dívka T. S. Mně se moc dobře pracovalo ve skupinách. Líbilo se mi, že jsme různě střídali práci, byla to zábava i učení. Kdyby s náma takhle pracovali učitelé více, určitě bysme se toho víc naučili. Nemusíme přece jen psát do sešitu a koukat do učebnice.

Ideální učitel by měl mít smysl pro humor, abych se v jeho hodinách cítila příjemně nebo nebyla pod tlakem. Aby uměl učit zábavnou formou a srozumitelně.

Dívka N. Š. Nejvíce se mi asi líbila práce ve skupinách. Mohla jsem se poradit s ostatními, když jsem si u něčeho nebyla úplně jistá. Pak se mi líbila práce v kruhu. Díky kartám s obrázkama to byla více škola hrou a sladká odměna na konci byla malý motivační bonus.

Ideální učitel by měl být spravedlivý, nikomu nenadržovat a na nikoho si nezasedat. Měl by taky umět probíranou látku vysvětlit srozumitelně, dokázat probíranou látku vysvětlit mnoha způsoby (pokud to tedy lze), vyjít vstříc žákům, když si s něčím nevědí rady a potřebují pomoc. Taky by měl uznat, když se zmýlí a neřídít se větou „učitel má vždycky pravdu“. Moc důležité je, aby měl smysl pro humor.

Dívka N. Z. Nejvíce se mi líbilo to, jak jste se snažila donutit komunikovat všechny a každého z nás postupně vyvolávala. Bylo to dost efektivní. Skupinové práce mi vůbec nevadily, ráda bych je měla častěji. Taky se mi líbilo, jak jste to měla všechno nachystané. Rozhodně mi teď půjdou líp ty větný členy určovat. Díky společné práci jsem si to hodně připomněla. Bonbony byly určitě velká motivace pro všechny (nejen pro mě), ale myslím si, že by to normálně asi nemohlo fungovat, dávat bonbony za snahu.

Ideální učitel by podle mého názoru měl být hodně aktivní a otevřený všem možnostem. Neměl by se bránit novým věcem a měl by se umět přizpůsobit našim požadavkům, ale měl by mít samozřejmě i určitý respekt. Je taky dobré mít s žáky kamarádský vztah.

Příloha č. 30 - Informovaný souhlas pro rodiče žáků

Informovaný souhlas

Vážení rodiče,

v současné době píše magisterskou diplomovou práci s názvem Moderní přístupy ve výuce syntaxe. Ke zpracování této práce potřebuji podklady, které mohu získat jedině během výuky českého jazyka. Protože jsem Vaše dítě již učila, dohodla jsem se s paní ředitelkou a paní učitelkou Sedlářovou, že bych praktickou část diplomové práce zpracovala na základě výuky právě v 9. ročníku. Jednalo by se cca o 10 – 15 vyučovacích hodin, které bych z velké části odučila během září-října. Pouze v případě doladění drobností ještě jednorázově během školního roku.

Moje výuka by nijak nenarušila roční tematický plán, navíc by v hodinách byla přítomna i paní učitelka Sedlářová. Během výuky bych se soustředila zejména na opakování učiva o větných členech a formou moderních výukových metod na jejich procvičování. Abych se mohla zpětně vrátit k průběhu hodiny (dotazům a reakcím žáků, jejich hodnocení hodiny) využila bych s Vaším souhlasem nahrávek na diktafon, které bych si v hodině pořídila. Jednalo by se o nahrávky, které by sloužily výhradně k mým studijním účelům a které by byly zcela anonymní (nikde nebudu zveřejňovat jméno Vašeho dítěte ani žádné jiné důvěrné informace). Práce není založena na hodnocení žáků, spíše se v ní věnuji hodnocení výuky a možnostem, jakým způsobem udělat výuku pro žáky zajímavou, jaké metody žáci upřednostňují, v čem spatřují výhody/nevýhody metod práce atd.

K práci potřebuji využít i materiály, které budu pro žáky chystat a které budou zpracovávat (dotazníky, testy). Veškeré získané materiály by opět byly zcela anonymní!

Velmi si vážím Vaší vstřícnosti a děkuji za spolupráci.

Eva Zemanová

.....

Souhlasím, aby můj syn/moje dcera,
byl/a nahráván/a v hodinách českého jazyka a aby vyplnil/a dotazníky a zpracoval/a
materiály, které budou sloužit pro účely vypracování magisterské diplomové práce Bc. et. Bc.
Evy Zemanové s názvem Moderní přístupy ve výuce syntaxe na Pedagogické fakultě
Univerzity Palackého v Olomouci.

Podpis zákonného zástupce:

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. et Bc. Eva Zemanová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Jana Adámková, PhD.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Moderní přístupy ve výuce syntaxe
Název v angličtině:	Modern approaches in syntax teaching
Anotace práce:	Diplomová práce Moderní přístupy ve výuce syntaxe je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části, rozdělené do pěti kapitol, je vymezena základní terminologie týkající se výuky tradiční a výuky dle konstruktivistické koncepce. Práce se dále věnuje osobnosti učitele, současným trendům ve výuce syntaxe na základní škole a vybraným aktivizačním, kooperativním a kognitivním výukovým metodám. Praktická část je rozdělena do deseti kapitol, nejprve je popsáno prostředí, účastníci a podmínky kvalitativního výzkumu. Jsou stanovena hodnotící kritéria, pomocí kterých dochází k hodnocení výuky syntaxe v devátém ročníku ZŠ Nedvědice. Zbývající kapitoly se blíže zaměřují na vlastní hodnocení deseti vyučovacích hodin formou přímého zúčastněného pozorování.
Klíčová slova:	Transmisivní výuka, konstruktivismus, prekoncepty, organizační forma výuky, výukové metody (aktivizační, kognitivní), skupinové vyučování, kooperativní výuka, metoda E-U-R, osobnost učitele, tradiční syntax, valenční syntax.
Anotace v angličtině:	The diploma thesis Modern Approaches in Syntax Teaching is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part, divided into five chapters, defines the basic terminology related to traditional teaching and teaching according to the constructivist concept. The thesis also focuses on the teacher's personality, current

	trends in syntax teaching in primary school and selected activation, cooperative and cognitive teaching methods. The practical part is divided into ten chapters, the environment, participants and conditions of qualitative research is described first. Evaluation criteria are set, which are used to evaluate the teaching of syntax in the ninth year of elementary school Nedvědice. The remaining chapters focus on the self-evaluation of ten lessons, in which the research took place applying the method of direct participatory observation.
Klíčová slova v angličtině:	Transmissive teaching, constructivism, preconcepts, organizational form of teaching, teaching methods (activating, cognitive), group teaching, cooperative teaching, E-U-R method, teacher's personality, traditional syntax, valence syntax.
Přílohy vázané v práci:	Vzdělávací obsah vyučovacího předmětu český jazyk a literatura pro 2. stupeň – Jazyková výchova Přepis úvodního rozhovoru Samostatná práce žáků (1. vyučovací hodina) Fotografie nástěnné tabule - Brainstorming (1. vyučovací hodina) Reakce žáků během zpětné vazby (1. vyučovací hodina) Zadání pro práci ve dvojicích (2. vyučovací hodina) Reakce žáků během zpětné vazby (2. vyučovací hodina) Fotografie pomůcek do výuky (3. vyučovací hodina) Zadání pro samostatnou práci (3. vyučovací hodina) Reakce žáků během zpětné vazby (3. vyučovací hodina) Společná práce v rámci metody jigsaw (4. a 5. vyučovací hodina) Reakce žáků během zpětné vazby (4. a 5. vyučovací hodina) Metoda sněhové koule – zadání (6. vyučovací hodina) Křížovka s tajenkou (6. vyučovací hodina) Série otázek k předmětu (6. vyučovací hodina) Reakce žáků během zpětné vazby (6. vyučovací hodina) Fotografie pomůcek do výuky (7. vyučovací hodina) Reakce žáků během zpětné vazby (7. vyučovací hodina) Pomůcky do výuky (8. vyučovací hodina) Zadání pro práci v hodině (8. vyučovací hodina) Práce ve dvojici (8. vyučovací hodina) Reakce žáků během zpětné vazby (8. vyučovací hodina)

	<p>Úkoly vztahující se k novému učivu (9. vyučovací hodina)</p> <p>Zadání pro skupinovou práci (9. vyučovací hodina)</p> <p>Skupinová práce - myšlenkové mapy (9. vyučovací hodina)</p> <p>Reakce žáků během zpětné vazby (9. vyučovací hodina)</p> <p>Metoda kolotoč -věty (10. vyučovací hodina)</p> <p>Hodnocení metody kolotoč (10. vyučovací hodina)</p> <p>Zpětná vazba (10. vyučovací hodina)</p> <p>Informovaný souhlas pro rodiče žáků</p>
Rozsah práce:	188 stran
Jazyk práce:	Český