

Univerzita Hradec Králové
Přírodovědecká fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

**Využití didaktických prostředků a jejich
efektivita v hodinách českého jazyka
a literatury**

Diplomová práce

Autor: Bc. Petra Mejvaldová
Studijní program: N1501/ Biologie
Studijní obor: Učitelství biologie pro střední školy
Učitelství pro střední školy – český jazyka
a literatura
Vedoucí práce: Mgr. Hana Burešová

Hradec Králové

2017



Zadání diplomové práce

Autor: Petra Mejvaldová
Studium: S15BI017NP
Studijní program: N1501 Biologie
Studijní obor: Učitelství biologie pro střední školy, Učitelství pro střední školy - český jazyk a literatura

Název diplomové práce: **Využití didaktických prostředků a jejich efektivita v hodinách českého jazyka a literatury**

Název diplomové práce A1: Utilization of didactic means and their efficiency in Czech language and literature lessons

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se bude zabývat problematikou využití didaktických prostředků a jejich efektivitou v hodinách českého jazyka a literatury. V teoretické části se práce zaměří na analýzu literatury k danému tématu a teoreticky pojedná o didaktických prostředcích. Praktická část práce reflektuje poznatky ze souvislé praxe autorky, díky získaným datům (testování znalostí, dotazníkové šetření) jsou popsány dva rozdílné přístupy uskutečněné ve výuce a jejich výsledky.

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství. 2., upr. vyd., V SPN vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998, 264 s. ISBN 80-85937-47-6. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5. PACOVSKÁ, Jasňa. K hlubinám študákovy duše: didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu. 1. vyd. V Praze: Karolinum, 2012, 242 s. ISBN 978-80-246-2152-4. ŠEBESTA, Karel. Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1999, 157 s. ISBN 80-7184-711-9.

Garantující pracoviště: Katedra biologie,
Přírodovědecká fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Hana Burešová

Oponent: Mgr. Václav Víška, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 1.12.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně (pod vedením vedoucí diplomové práce) a že jsem v seznamu použité literatury uvedla všechny prameny, z kterých jsem vycházela.

V Hradci Králové dne 25. května 2017

Bc. Petra Mejvaldová

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Haně Burešové za veškerý čas, který mi věnovala. Zároveň děkuji za trpělivost, věcné připomínky, vstřícný přístup a opravdu cenné rady. Poděkování patří také pedagogům a studentům školy, ve které probíhal výzkum.

Anotace

MEJVALDOVÁ, Petra. *Využití didaktických prostředků a jejich efektivita v hodinách českého jazyka a literatury*. Hradec Králové, 2017. Diplomová práce na Přírodovědecké fakultě Univerzity Hradec Králové. Vedoucí diplomové práce Mgr. Hana Burešová 98 s.

Diplomová práce se zaměřuje na charakteristiku didaktických prostředků, a to materiálních i nemateriálních. Nejprve popisuje vymezení těchto prostředků, jednotlivé prostředky přibližuje a vnímá je jak z hlediska obecné didaktiky, tak i z hlediska didaktiky českého jazyka. Praktická část práce reflektuje poznatky ze souvislé praxe autorky, díky získaným datům (testování znalostí, dotazníkové šetření) jsou popsány dva rozdílné přístupy uskutečněné ve výuce a jejich výsledky.

Klíčová slova

didaktické prostředky, didaktika českého jazyka, obecná didaktika, proces výuky

Annotation

MEJVALDOVÁ, P. *Utilization of didactic means and their efficiency in Czech language and literature lessons*. Hradec Králové, 2017. Diploma Thesis at Faculty of Science University of Hradec Králové. Thesis Supervisor Hana Burešová 98 p.

The diploma thesis focuses on the characteristics of didactic means, both material and non-material. Firstly, it describes the definition of these means. Then individual means are described and perceived from the point of view of common didactics and more specific didactics of the Czech language. The practical part reflects author's knowledge taken from her own teaching practice. Thanks to the acquired data which were realized in lessons there are two different approaches (testing knowledge, questionnaire survey), two different approaches to teaching and their results are described.

Keywords

didactic means, didactics of Czech language, common didactics, teaching process

Obsah

1	Výuka českého jazyka – její cíle a poslání	11
2	Definování didaktického prostředku	12
3	Didaktické prostředky materiální	14
3.1	Školní tabule	15
3.2	Dataprojektor	17
3.3	Učebnice	17
3.4	Knihy	19
3.5	Video, televize	20
3.6	Školní obrazy	20
3.7	Výukové počítačové programy	21
3.8	Školní prostředí	21
4	Didaktické prostředky nemateriální	22
4.1	Didaktické zásady	22
4.2	Organizační formy výuky	25
4.3	Typy výuky – její fáze	29
4.4	Metody výuky	31
5	Klasická výuka a výuka doplněná o aktivizační metody	42
6	Praktická část práce – metodika	45
6.1	Popis použitého šetření	46
6.2	Popis průběhu pedagogické praxe	48
7	Výsledky průzkumu kvantitativního měření průběžně propojené s komentáři získanými kvalitativním měřením	51
7.1	Vstupní dotazník – postoje a hodnocení výuky	51
7.2	Vstupní test znalostí	62
7.3	Test v průběhu praxe	66

7.4	Test po určité době	69
7.5	Porovnání znalostí studentů pomocí všech uskutečněných testů.....	72
7.6	Výstupní dotazník třída C – „spíše aktivní přístup“	73
7.7	Praxe z pohledu praktikantky.....	78
8	Diskuze	80
9	Ověřování hypotéz stanovených k výzkumu	86
10	Shrnutí výsledků.....	88
	Závěr.....	90
	Seznam použité literatury.....	92
	Seznam grafických prvků	96
	Seznam příloh.....	98

Úvod

Diplomová práce *Využití didaktických prostředků a jejich efektivita v hodinách českého jazyka a literatury* se zaměřuje na pojetí didaktických prostředků, které popisuje, ukazuje jejich využití a chápání v rámci didaktiky.

Téma bylo zvoleno na základě nadšení pro didaktiku během prvního ročníku navazujícího magisterského studia, osobním zájmem autorky o různé přístupy k výuce, na možné pohledy a postupy, které mohou být uplatněny během vyučovacího procesu. Zároveň jako budoucí pedagog zjišťuje, jak je možné výuku ozvláštnit, co studenti preferují a samozřejmě také, jakými prostředky lze efektivně dosáhnout výchovně-vzdělávacích cílů výuky. Cílem diplomové práce je bližší seznámení s didaktickými prostředky, jejich popis, ale zároveň i využití některých z nich ve výuce, zatímco bude sledována jejich efektivita a reakce ze strany studentů. Hlavními prameny jsou obecné didaktiky, oborové didaktiky, mnohdy i diplomové práce zabývající se podobnou problematikou, a literární zdroje k jednotlivým didaktickým prostředkům (srov. Čechová, Styblík, 1998; Kalhous, Obst, 2003; Maňák, 1995; Maňák, Švec, 2003; Pacovská, 2012).

Celá práce je rozdělena na dvě části. V první, teoretické části, se zaměřuje na popis didaktických prostředků. Zastavuje se u cílů výuky českého jazyka, dále si definuje pojetí pojmu didaktický prostředek, následně popisuje jejich rozdělení, a to na materiální a nemateriální. Tyto typy představuje, popisuje, pokouší se obsáhnout problematiku jak z obecné didaktiky, je-li to možné, tak i z hlediska didaktiky oborové.

Mezi materiálními prostředky jsou popisovány školní tabule, učebnice, knihy, využití počítačové techniky a některé další možnosti. V kapitole o nemateriálních didaktických prostředcích práce přibližuje didaktické zásady, organizační formy výuky, fáze výuky a metody výuky. Všechny tyto prostředky totiž ovlivňují celý proces výuky a dodávají mu odlišnou podobu.

Druhá část diplomové práce, praktická, se opírá o pedagogickou praxi autorky vykonanou na gymnáziu, kde mohla autorka učit ve dvou paralelních třídách. V každé ze tříd uplatnila jiné přístupy a metody práce. Ve jedné ze tříd byl uplatněn

tzv. „spíše aktivní přístup“, kdy se studenti aktivně zapojovali do procesu výuky. Ve druhé, paralelní třídě byl použit „spíše pasivní přístup“, založený především na frontální výuce a výkladu, s tím, že převažuje aktivita pedagoga.

Efektivita těchto postupů je měřena pomocí testů znalostí – studenti vyplnili vstupní test, test v průběhu vyučování a test po určité době. Informace takto získané budou porovnány, případné rozdíly ukázány pomocí grafů a tabulek, a popsány. Mimo testování znalostí dostaly obě třídy před započítím praxe vstupní dotazník, který hodnotí jejich postoje k výuce, ptá se jich, co preferují a naopak. Třída, která je pracovně označována jako „spíše aktivní“, vyplnila i dotazník pro zpětné hodnocení praxe, vyjadřuje se k uplatněným postupům a přístupům, hodnotí jejich přínos pro vlastní učení. K těmto podkladům je připojeno i autorčino pozorování spojené s postřehy pedagogů, kteří sledovali průběh praxe. Veškeré tyto materiály, testy, dotazníky a poznatky z pozorování budou popsány v praktické části práce.

1 Výuka českého jazyka – její cíle a poslání

M. Čechová, V. Styblík (1998) uvádí, že hlavním cílem a úkolem výuky českého jazyka je rozvíjet schopnost komunikace pomocí spisovného jazyka. Již od dětství se člověk seznamuje s mateřským jazykem, postupem času se poznání jazyka zvyšuje a společně s ním i úroveň jazykového povědomí. Během vzdělávacího procesu by se mělo uvědomělé užívání jazyka vžít natolik, aby i po opuštění školy člověk jazyk ovládal, a přestože dochází k přirozenému zapomínání, jazykové povědomí by mělo zůstat na vysoké úrovni. Jazykovou výchovou je student veden nejen ke kognitivním cílům (zvládnutí jazykového systému), ale i k logickému myšlení. Mimo výše zmíněného patří k českému jazyku i cíl formativní, tedy výchovný. Během výuky by měly být vytvářeny postoje studentů k jazyku, k vyjadřování, měl by být pěstován jejich zájem o jazyk a o schopnosti slohové, jazykové i komunikační. Úspěšnost učitele a jeho studentů v dosahování cílů je posuzována na jazykových dovednostech žáků, návycích, schopnostech, postojích a názorech (Čechová, Styblík, 1998, s. 10–11).

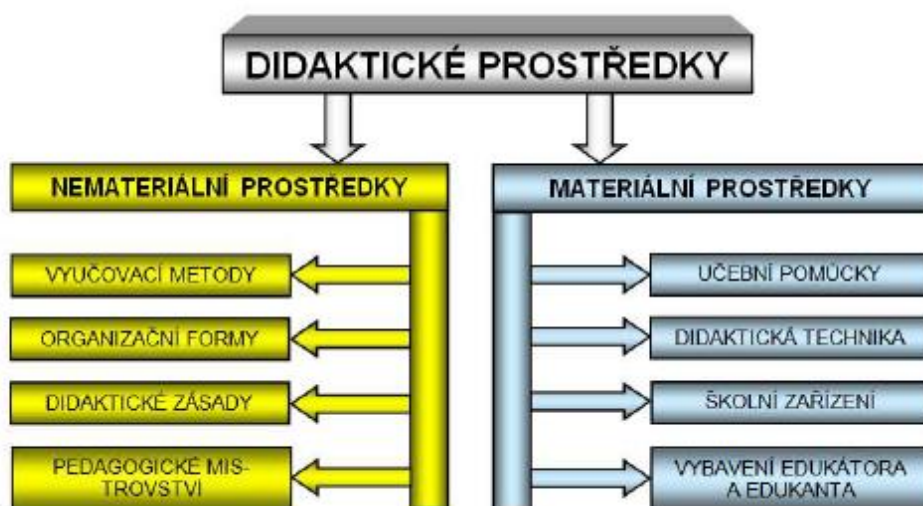
Postupem času se podle J. Pacovské (2012) oborová didaktika proměňuje, stále více je kladen důraz na rozvoj komunikačních dovedností, spíše než důraz na penzum vědomostí. Právě schopnost komunikace je totiž velmi důležitá v praktickém životě, dialog představuje jednu ze základních forem komunikace, je tedy úkolem pedagoga ukázat studentům správnou cestu nejen svým příkladem, ale i aktivitami ve škole (Pacovská, 2012, s. 14).

Konkrétně literární výchova má za cíl působit na estetický vkus studentů. Podle L. Lederbuchové (1995) pěstuje u studentů vztah ke knize a potažmo četbě. Učí studenty, jak vnímat psaný text, čímž je kultivuje a přináší poznání světa kolem sebe, ale i sebe samého (Lederbuchová, 1995, s. 6–7).

P. Hauser (2007) se věnuje učivu druhého stupně základních škol, poukazuje na cíle jednotlivých stránek jazyka. Například pravopisné učivo podle něj „*plní významnou společenskou funkci a jeho znalost je mírou vzdělanosti*“ (Hauser, 2007, s. 16). Přibližuje i cíl učiva o tvorbě slov, kde se studenti učí o vzniku a správnosti nových slov. V tvarosloví by měli studenti pochopit „*tvarový systém spisovného jazyka*“ (Hauser, 2007, s. 48, 64).

2 Definování didaktického prostředku

Na termín didaktický prostředek je možno nahlížet různě, z užšího a širšího hlediska. J. Dostál (2008) uvádí: „Při širším chápání jsou didaktické prostředky všechny prostředky, které má učitel k dispozici na dosahování vytyčených výukových cílů. Jsou pracovními prostředky (nástroji) pedagoga v řízení, usměrňování a regulaci vyučovacího procesu“ (Dostál, 2008, s. 16). Dodává také, že prostředkem ve výuce je vše, co učitel a student použijí k tomu, aby dosáhli vytyčených cílů. Didaktickými prostředky pak jsou tedy i metody výuky, vyučovací formy, média, didaktické zásady, učební prostory, pomůcky a další (Dostál, 2008, s. 16). Vše názorně ukazuje obrázek číslo 1 uvedený níže.



Obrázek č. 1 – Didaktické prostředky podle J. Dostála (2008)¹

Podle J. Chromého (2011) postupuje vyučující určitým způsobem, pokud chce studentům zprostředkovat náplň předmětu – tzv. obsah výuky. Tento obsah však může vyučující podat různě, je možné zvolit odlišné postupy, metody, pomůcky ad. (Chromý, 2011, s. 9).

¹ Převzato z: http://mict.upol.cz/ucebni_pomucky_a_zasada_nazornosti.pdf, cit. 12. 4. 2017.

Přehledné zobrazení rozdělení didaktických prostředků, díky nimž jsou zprostředkovány cíle a obsah výuky, najdeme taktéž u J. Chromého (2011), jehož tabulka byla převzata a upravena jako tabulka číslo 1 naší práce.

Didaktické prostředky			
materiální prostředky		nemateriální prostředky	
název prostředku	charakteristika, příklady	název prostředku	charakteristika, příklady
výukové prostory a jejich zařízení	učebny, laboratoře, nábytek v nich, osvětlení apod.	obsah výuky	předávané učivo, znalosti, dovednosti
potřeby studentů a pedagoga	psací potřeby, sešity, poznámkový sešit ad.	výukové metody	prostředky, kterými je dosahováno cílů výuky
technické výukové prostředky	nepromítaný záznam (tabule, nástěnka), projekční technika, televizní technika, zvuková technika, elektronika a počítače	formy výuky, organizace	organizace činností studentů a pedagoga, formy (frontální, skupinová, individuální)
další materiální prostředky	stojany, kabely, ad.	další nemateriální prostředky	např. rozvrh školy, prostředek k evidenci studentů apod.

Tabulka č. 1 – Didaktické prostředky podle J. Chromého (2011)²

Ukázány byly názory, které zahrnují pod pojem didaktický prostředek prostředky, které jsou povahy materiální i nemateriální. Podobné dělení nepoužívají všichni autoři, někteří pod pojmem didaktický prostředek chápou pouze materiální prostředky. Avšak pro účely této diplomové práce je jako didaktický prostředek chápáno téměř vše, co je využíváno během procesu vyučování a učení, a to jak učitelem, tak studenty.

² Převzato a upraveno z: (Chromý, 2011, s. 5).

3 Didaktické prostředky materiální

Didaktické prostředky materiální, pokud jsou využívány vhodně a přiměřeně, mohou pomoci ve výuce nejen pedagogovi, ale i studentům. Pro učitele může být jejich použití přínosné z různých důvodů. M. Hrbek, J. Pánek (1983) udávají, že jsou učiteli oporou ve výkladu, a to nejen jakousi osnovou, ale i nástrojem pro snadnější znázornění problémů, které je obtížné popsat slovy. Učitel může využít grafů, obrázků, tabulek, jevů nebo předmětů. Ve výuce tedy mohou podstatně pomoci s úsporou času. Naopak domácí příprava a zajištění veškerých podkladů je náročnější, vyučující musí spojit prostředky s obsahem výuky efektivně, což vyžaduje pečlivou přípravu a promyšlení vyučovací hodiny (Hrbek, Pánek, 1983, s. 7).

Stejná publikace udává, že i pro studenty je využívání materiálních prostředků mnohdy usnadněním práce. Mají-li možnost například složitou látku vidět – tedy je například promítnutá, nebo se mohou podívat na video – pomáhá jim to se vstřebáváním informací. Podobně je tomu s vnímáním sluchem, i to může pomoci při zapamatování látky. V některých předmětech je možné si probíranou látku dokonce osahat, využít tedy další ze smyslů. Samozřejmě nelze opomenout ani fakt, že se výuka stává zajímavější, pro studenty motivující a lákavější, pokud jsou prostředky využívány funkčně (Hrbek, Pánek, 1983, s. 7–8).

Didaktické materiální prostředky nejsou na všech školách stejné, záleží na finanční situaci a samozřejmě také na odborném zaměření škol. J. Chromý (2011) uvádí, že pedagog by se měl při nástupu do školy seznámit s tím, jaké prostředky jsou dostupné a jaká pravidla jsou spojena s jejich používáním (střídání s jinými pedagogy apod.). Nikdy by neměl zapomínat na správnou hygienu při používání materiálních prostředků – zatemnit třídu, používá-li dataprojektor apod. (Chromý, 2011, s. 29).

Jak již bylo zmíněno, mezi materiální didaktické prostředky řadí každý z autorů různé pojmy. Všechny prostředky není možné dle různých rozdělení popsat, věnujme se tedy těm, které jsou v českých školách často zastoupeny a zaujímají pro učitele i studenty důležité místo.

3.1 Školní tabule

Prvním z uvedených materiálních prostředků je školní tabule. Najít ji můžeme snad v každé třídě. M. Hrbek, J. Pánek (1983) udávají, že se ve školách vyskytuje již několik století, a co je zřejmé, ještě dlouho se objevovat a používat bude. Postupem času se samozřejmě mění, modernizuje, využívá se různých materiálů a způsobů, kterými se na tabuli píše. Díky tomuto relativně jednoduchému pomocníkovi může učitel snadno a rychle použít názornost – prvek výrazně působící ve výchovně vzdělávacím procesu (Hrbek, Pánek, 1983, s. 13).

Během hodin českého jazyka je tabule využívána často, existují výzkumy věnující se používání interaktivní tabule (IT) v různých předmětech. Podle výzkumů R. Szotkowského (2013) se užití IT objevuje nejčastěji v přírodopisu, hned poté v hodinách českého jazyka. Podobně je tomu na středních školách, kde český jazyk zaujímá třetí místo v četnosti použití IT, hned po anglickém jazyce a fyzice (Szotkowski, 2013, s. 65–66).

Využívání tabule může učiteli usnadnit práci – M. Hrbek, J. Pánek (1983) říkají, že pomocí ní snadno reguluje kvalitu a hloubku toho, co si studenti zapíší do sešitu. Zároveň má učitel díky ní prostředek, jak regulovat tempo, rytmus a ubíhání vyučovací jednotky. Pokud student nestíhá, může učitel zpomalit, případně dovysvětlit. Vyučující by měl být na hodinu dobře připraven a vědět, co, jak a kdy před studenty předloží, jaký zápis/obraz na tabuli zanechá (Hrbek, Pánek, 1983, s. 13–14). Mezi výhody tabule řadí M. Rotport (2003) nezávislost na elektrickém proudu, což v dnešní době technologií může být při výpadku elektřiny záchranou. Její jednoduchost je výhodná, protože je nejen relativně levná při pořizování, ale také snadno ovladatelná, pedagogy není nutné v jejím užívání školit (Rotport, 2003, s. 16).

Je zřejmé, že tabule není všemocná, je přítomno mnoho nástrah a problémů, které mohou jejím užíváním nastat. Autoři M. Hrbek, J. Pánek (1983) upozorňují, že jedním z problémů je to, že během psaní na tabuli je přerušen kontakt mezi studentem a učitelem, který se otočí jiným směrem a soustředí svou pozornost do psaní či kreslení na tabuli. Provádí-li učitel zápis na tabuli, neměl by ke studentům promlouvat. Nevhodné je i zakrývání zápisu vlastním tělem. Autoři

dále doporučují, že by měl vyučující nejprve nahlas, čelem ke studentům, říci to, co následně napíše. Během zapisování by rozhodně neměl mluvit, ale naopak myslet na to, aby občas od tabule odstoupil, čímž umožní posluchačům stíhat jeho tempo a zároveň vnímat poslech i opis (Hrbek, Pánek, 1983, s. 14–17).

Problematické může být také uspořádání zápisu. Nezřídka se učitelům stává, že píše malá písmena, která studenti v zadních lavicích nemusí dostatečně zřetelně vidět. Opět publikace autorů M. Hrbek, J. Pánek (1983) ukládá, že velikost je nutné hlídat i v celkovém uspořádání – pokud je na tabuli znázorňován graf, tabulka, případně obrázek, měl by pedagog studenty alespoň zhruba seznámit s tím, kolik prostoru si mají ve svých poznámkách vyhradit, aby se jim nákres bezpečně vešel. Učitel musí myslet na to, že se sám musí se zápisem bezpečně vejít na tabuli, neměl by přepisovat poznámky na okraj či znázorňovat šipkami, hvězdičkami a jinými značkami (Hrbek, Pánek, 1983, s. 14–17).

Dalším úskalím tabule je podle autorů M. Hrbek, J. Pánek (1983) technický stav tabule. Pokud není dbáno na její pravidelnou údržbu, často může působit nevhledně, co je ale nejhorší, zápis pak může být špatně vidět, může se hůře ovládat vertikální posouvání apod. Nejen tyto technické nedostatky, ale samotný zápis na tabuli zaberou v hodině nějaký čas. S tím je potřeba počítat, pokud učitel probírá opravdu složitou či obsáhlou látku plnou nové terminologie, měl by zvážit, jestli je tabule opravdu tím správným řešením. Mnohdy je lepší složitý zápis vyřešit jinak – ať již nakopírováním textu či promítnutím pomocí dataprojektoru (Hrbek, Pánek, 1983, s. 16).

Na trhu je k dostání velké množství tabulí, R. Szotkowski (2013) uvádí devět základních druhů z hlediska funkčně technického celku – tabule deskové, magnetické, flanelové, korkové, s průhlednou plochou, blokové, s adhezním povrchem, kombinované a interaktivní. Vedle tohoto dělení přidává i rozlišení podle rozsahu využití tabule v procesu edukace; podle způsobu využití tabule; podle možnosti změny umístění; změny pracovní plochy; dále pak dle barvy, materiálu; umístění ve třídě a hlavního uživatele tabule (Szotkowski, 2013, s. 9–11).

V Rotportově (2003) publikaci se dozvídáme, že ne vždy má učitel možnost využít tabuli, jakou by potřeboval, někdy se ve třídě nachází pouze jeden typ, přičemž učitel by rád využil typ jiný. Co může být pro pedagoga odrazující, je i netrvalost zápisu – po hodině je smazán, je-li využíván znovu, musí být znovu znázorněn. Mazání tabule s využitím kříd vytváří prašné prostředí, pedagog se může umazat, fixem potřísnit oblečení atd. (Rotport, 2003, s. 16–17).

Přestože má školní tabule svá úskalí, není nutné, asi ani vhodné, na ni zanevřít. Pomáhá učiteli i studentům během jejich práce, může být zachráncem, pokud potřebujeme něco nečekaně vysvětlit či znázornit, v neposlední řadě je její výhodou operativnost – může být použita pro celou škálu různých zobrazení či znázornění.

3.2 Dataprojektor

Prostředek, který nemá problém s opakovaným znázorněním, je dataprojektor. Ten slouží k velkoplošnému promítání a zobrazení. Podle M. Rotporta (2003) není dataprojektor výchozím zařízením, nejčastěji je připojen k počítači, popř. notebooku, DVD ad. Podle typu tohoto zařízení je možné promítnout různé materiály – prezentaci (již vytvořený zápis), video, obrázek, graf, tabulku. Dataprojektor potřebuje pro své fungování přívod elektrické energie, což představuje během výpadku elektriky problém (Rotport, 2003, s. 55–56).

Podle L. Noskové (2011) může být dataprojektor v průběhu použit jak ve výkladové části hodin, tak i při opakování a procvičování látky, během zadávání úkolů či testů apod. Je vhodný pro promítání již připravených materiálů, ale je-li v učebně dostupný internet, učitel může během hodiny promítnout i něco, co nemá předem připraveno, s čím původně nepočítal (Nosková, 2011, s. 25).

3.3 Učebnice

Učebnice jsou prostředkem využívaným již velmi dlouhou dobu, student zde najde výklad probíraného učiva. Neslouží však jako náhrada pedagoga, nenahradí jeho výklad, ačkoli může studentům při učení výrazně pomoci. Problematické je ale to, že studenti často neumí s učebnicemi, potažmo s texty, kvalitně pracovat tak, aby z nich vytěžili maximum. V textu učebnice se obtížně orientují, mají problémy najít hlavní myšlenku textu, mnohdy nedokáží ani formulovat vlastní závěry.

Touto problematikou se zabývá K. Šebesta (1999), který říká, že čtení je jednou ze čtyř důležitých složek komunikace. Mezi tyto složky řadí již zmíněné čtení, dále pak psaní, naslouchání a mluvení (Šebesta, 1999, s. 61–62). Práce s učebnicí je spojena především se složkou čtení. Budeme-li se držet K. Šebesty (1999) zjistíme, že rozlišuje tři typy čtení – praktické, věcné a kritické. Praktické čtení je zaměřeno především na potřeby v praktické činnosti, jedná se například o instruktážní texty. Věcné čtení se orientuje na získání co nejvíce informací, které je možné v textu najít. Tento typ četby používají studenti často, když se učí – zvýrazňují si v textu důležité informace, dělají si výpisky apod. Kritické čtení je založeno buď na analýze, kdy je zjišťován autorův záměr – co chce čtenáři svým textem sdělit, nebo na hodnocení textu. Studenti (případně i jiní čtenáři) v textu rozpoznávají manipulativní prvky, případné nekorektní ovlivňování a zároveň hodnotí celkové vyznění textu (Šebesta, 1999, s. 96). Záleží na zkušenostech studentů, jakým typem čtení budou pracovat s učebnicí.

Nově vznikající učebnice se snaží studenty vést k samostatnosti, jsou formulované tak, aby donutily čtenáře přemýšlet. Podle J. Maňáka (1995) učebnice umožňují studentovi vyzkoušet si různá cvičení a úkoly, mnohdy mu předkládají k řešení nějaký problém, případně po něm vyžadují formulování myšlenek, postojů. Díky tomu jsou využívány i nadále. Nelze opomenout, že s sebou nesou problematiku jednostranné komunikace, přesto se učebnice dá považovat za přínosnou pomůcku pro učitele i studenta (Maňák, 1995, s. 75–76).

Učebnice českého jazyka jsou různé, záleží na nakladatelství. Některá připravují pro studenty pouze učebnice, jindy je přidána i cvičebnice a čítanka. Neměla by chybět metodika pro učitele. M. Čechová, V. Styblík (1998) uvádí, že učebnice obsahuje výchozí texty, část výkladovou a cvičení, přičemž nejlepší je situace, kdy dochází ve všech těchto částech k propojení, když je zajištěna jejich kompaktnost, dojde-li ke spojení slohové i jazykové části. Učebnice jednoho nakladatelství jsou charakteristické také tím, že na sebe navazují, zároveň je zajištěno použití stejné terminologie a samozřejmě je na základě zásady přiměřenosti brán zřetel na věk a zkušenosti studentů (Čechová, Styblík, 1998, s. 80–82).

Všechny učebnice by měly splňovat určité požadavky, aby bylo dosaženo jejich efektivity. Podle P. Chvatíkové (2013) by publikaci neměla chybět odbornost,

ale ani vhodné didaktické zaměření, měly by být voleny odpovídající metodické prostředky, opět by měla být dodržena zásada věkové přiměřenosti. Dalšími požadavky jsou logičnost, ucelenost a členění, vhodné lingvistické obraty, hygienické požadavky (přiměřená hmotnost apod.), neméně důležitá je i estetická stránka (Chvatíková, 2013, s. 15).

3.4 Knihy

Ve výuce českého jazyka nejsou používány pouze učebnice, ale i jiné knihy a média. Podle M. Čechové, V. Styblíka (1998) pedagog jistě sleduje časopisy ve svém oboru, např. *Slovo a slovesnost, Naše řeč, Český jazyk a literatura*. I díky nim, ale i dalším prostředkům, se neustále vzdělává a rozšiřuje své znalosti o nové poznatky ze svého oboru. Během výuky by studenti měli mít možnost seznámit se s důležitými publikacemi, naučit se v nich orientovat a vyhledávat potřebné informace. Jedná se především o *Pravidla českého pravopisu, Slovník spisovné češtiny*, ale i některé mluvnice a příručky (Čechová, Styblík, 1998, s. 82–83).

Nedílnou součástí výuky jsou i jednotlivé knihy autorů, kteří jsou ve výuce probíráni. Ve výuce se často využívá textů, pouze jednotlivých částí četby, ale studenti by měli mít možnost půjčit si knihu.

I. Gejgušová (2015) uvádí výsledky výzkumů týkajících se čtenářství žáků základní školy. Přestože se jedná o mladší respondenty, je v této práci uveden jeden z jejích výsledků. Výzkumem bylo zjištěno, že volbu knihy ovlivňuje mnoho faktorů, ze sledovaných je zřejmé, že škola má vliv při volbě knihy, ať už se jedná o zadání k referátu, o knihu doporučenou nebo zadanou učitelem. Žáky ovlivňuje i ukázka v čítance, líbí-li se jim. Dohromady vliv školy převažuje proti situacím, kdy jsou studenti motivováni k četbě jinými zdroji, než je škola. Jednotlivě však mimoškolní vlivy převažují (38 % dotazovaných). Vyznění otázky ve výzkumu nevychází pro školu příliš příznivě, jelikož ukazuje, že motivace pro četbu není pro žáky ze strany školy dostačující (Gejgušová, 2015, s. 57–58).

Aby škola studentům umožnila četbu dostupnější, existují školní knihovny. Ty mají dle S. Kratochvílové (2010) nezastupitelné místo ve školství. Knihovna by měla být místem, kde mohou studenti čerpat z různých zdrojů (knihy, videa, časopisy, encyklopedie, slovníky, internet, knihovnick). Je důležité, aby byla knihovna místem,

kam mohou studenti jít po škole, kde si mohou v klidu sednout a číst. Kde mohou bez známkování uplatnit svou kreativitu a půjčit si knihy, které je zajímají. Vedle toho pořádá dobrá knihovna akce i pro veřejnost, odehrávají se zde různé kulturní akce, propojuje běžný život se vzděláváním a naopak (Kratochvílová, 2010)³.

3.5 Video, televize

Z. Kalhous, O. Obst (2003) se k použití televize ve výuce, ale i ve volném čase, staví dosti skepticky, až odmítavě. Upozorňují na to, že sledováním televize je ubírán čas četbě, díky které se studenti rozvíjejí čtenářsky. Upozorňují, že v budování postojů k televizi a jejímu sledování by měl začít učitel u sebe, následně pak diskutovat s rodiči, například zkusit jim nabídnout ke sledování hodnotné pořady. Ve výuce autoři doporučují používat televizi a promítání videa pouze tam, kde je to funkční. Pedagog by neměl nechat video bez komentáře, je nutné se studenty hovořit o tom, co mohli právě vidět, je na místě zároveň demaskovat situace, odkrývat, proč a jakým způsobem je působeno na jejich smysly a emoce. Prostřednictvím různých aktivit je možné sledovat postoje studentů a jejich případný posun (Kalhous, Obst, 2003, s. 125–126).

Během vývoje školství dochází i k vývoji videí. Podle J. Maňáka (1995) existují různé videopořady – jedná se o video s didaktickým působením, je často uzpůsobeno určité věkové skupině. Ani tato videa tvořena přímo do výuky není radno používat příliš často, k některému obsahu výuky se nehodí, jsou situace, kdy je účinnější využití jiných didaktických prostředků. Opět je kladen důraz na rozbor videa, analyzování viděného, vhodné je například kladení problematických otázek (Maňák, 1995, s. 78–79).

3.6 Školní obrazy

Nástěnné školní obrazy jsou ve školách přítomny, ne však výrazně využívány. Dostupné webové zdroje uvádějí, že existují různé jazykovědné tabule, které pomáhají studentům zapamatovat si probírané učivo. Tyto nástěnné tabule jsou vhodné nejen pro český jazyk, ale i cizí jazyky, objevují se na nich přehledy,

³ Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-skolni-knihovny/proc-nerusit-skolni-knihovny>, cit. 13. 4. 2017.

tabulky apod. Co je důležité podotknout, nejčastěji se tyto tabule využívají na prvním stupni základní školy (viz www.sevt.cz⁴).

3.7 Výukové počítačové programy

Podle autorů Z. Kalhous, O. Obst (2003) dochází ve vzdělávání k přesunu zájmu od zapamatování množství informací k tomu, aby se studenti učili, jak informace získat, uložit, zpracovat a použít, je kladen důraz na moderní informační technologie a jejich využití ve výuce. Existuje nabídka výukových programů, které dokáží ve výuce splnit několik funkcí, ať je to procvičování látky, didaktická hra pro upevnění látky, stimulační programy především pro přírodovědné zaměření, ale i elektronické encyklopedie a učebnice (Kalhous, Obst, 2003, s. 123).

Výuka českého jazyka je, resp. spíše může být, propojena s mediální výchovou, kde se studenti mohou nejen zdokonalovat v užívání počítače a techniky, ale především odhalovat úskalí a nástrahy tohoto užívání.

3.8 Školní prostředí

Vzdělávací prostory, konkrétně učebny, jsou uzpůsobeny podle toho, jaká forma výuky v nich probíhá (hromadná, individuální), dále pak podle počtu studentů, který se zde vzdělává. J. Chromý (2011) udává, že existují normy, podle kterých se rozestavují lavice, řešen je počet a umístění toalet, východů a příchoďů do školy. Svá pravidla má i umístění promítacích ploch, monitorů, reproduktorů. Toto ale zpravidla nemusí řešit pedagog v hodině. Co si ale musí hlídat, je míra osvětlení a zatemnění, byť například s umístěním oken nic neudělá (Chromý, 2011, s. 167–171).

Podle K. Šebesty (1999) působí školní prostředí a celkově škola jako důležitý prvek socializace jedinců. Dochází k setkávání s různými lidmi a vytváření vztahů. Během celého studia si studenti vytváří návyky, učí se vzájemné komunikaci i mimo své nejbližší (Šebesta, 1999, s. 48–49).

⁴ Dostupné z: <https://www.sevt.cz/obchod/skolni-potreby/vyukove-tabule/jazykovedne-tabule/> cit. 15. 4. 2017.

4 Didaktické prostředky nemateriální

Mezi didaktické prostředky nemateriální jsou řazeny procesy používané ve výuce, které nejsou hmatatelné, přesto však jsou důležitou součástí výuky. Jsou to především didaktické zásady, formy výuky, fáze výuky a metody. Všechny jsou přiblíženy a popsány v následujících podkapitolách.

4.1 Didaktické zásady

Během vyučovacího procesu by měly být uplatňovány didaktické zásady, aby mohlo být dosaženo co největší efektivity. Nejedná se pouze o výuku českého jazyka, ale i dalších předmětů. O. Šimoník (2003) popisuje vyučovací zásady jako „*nejobecnější pravidla, jejichž dodržování významně přispívá k dosažení lepších výsledků vyučování*“ (Šimoník, 2003, s. 30).

M. Čechová, V. Styblík (1998) předkládají osm didaktických zásad, které by měly být dodrženy během výukového procesu. Práce použije jejich dělení i základní popis, s připojením myšlenek jiných autorů.

Didaktické zásady podle M. Čechové, V. Styblíka (1998)⁵:

1. Zásada zřetele k věkovým zvláštěnostem studentů

Učivo, které studenti přijímají, by mělo odpovídat jejich věku a schopnostem. Nemělo by být příliš náročné, na druhou stranu ani příliš jednoduché a triviální. Postupem času se během vzdělávacího procesu znalosti rozvíjí, postupovat bychom měli od jednoduššího po složitější, vždy stavět na určitých základech a poznacích, které o tématu máme. Během poznávání učiva začínáme s určitými jazykovými zkušenostmi, postupně k jevům náročnějším, k informacím novým a složitějším (Čechová, Styblík, 1998, s. 60).

2. Zásada vědomého osvojování učiva

Podle M. Čechové, V. Styblíka (1998) je důležité, aby pomocí vhodných cvičení došlo k pochopení učiva studenty. Neméně potřebná je schopnost využít své vědomosti

⁵ Převzato z: (Čechová, Styblík, 1998, s. 60–62).

v praxi a budoucím životě. Na to vše by měl učitel myslet a vědomě působit (Čechová, Styblík, 1998, s. 60).

3. Zásada aktivnosti

Aktivnost je velice důležitá při uvědoměném osvojování učiva. M. Čechová, V. Styblík (1998) upozorňují, že se staví do opozice proti pouhému přijímání informací a jejich memorování. Naopak, aktivita je u studentů velice potřebná, vede je k pochopení problematiky, procvičení daných jevů a neméně také k následné schopnosti využití získaných informací v praxi. Dosáhnout aktivity je možné například pomocí vyvozování, kdy studentům není předloženo učivo, nýbrž si vlastním přemýšlením dojdou k poznatkům a následnému zapamatování. Proto je velmi důležité používat ve výuce různých forem samostatných prací (Čechová, Styblík, 1998, s. 60–61).

Podle K. Starého (2014) například při úlohách s tabulkami a grafy nestačí trénovat se studenty pochopení a pozornost, pedagog by se měl zaměřit i na to, aby studenti sami aktivně takováto znázornění tvořili (Starý, 2014, s. 65).

4. Zásada názornosti

Podle M. Čechové, V. Styblíka (1998) jsou pomocí příkladů, které studentům učitel předkládá, názorně ukazovány probírané informace. Pomocí postupů indukce či dedukce pak student přijde na to, jak daný jev použít. Zároveň dokáže odlišit, co je důležité, co naopak pro pochopení jevu podstatné není. Ve výuce je vhodné využívat grafy, značky, tabulky, ale i transparenty, pracovní listy, nahrávky ad., vždy ale s ohledem na probírané učivo (Čechová, Styblík, 1998, s. 61).

Názornost není nutné používat pouze při výuce, například socializační působení je nejlepší provozovat příkladem. J. Pacovská (2012) uvádí, že zaměříme-li se na komunikační výchovu, pedagog by měl vždy myslet na to, aby svým studentům naslouchal, už tím je učí, že naslouchání druhému člověku je v komunikaci velice podstatné, pro dobré fungování vztahů až nezbytné (Pacovská, 2012, s. 38).

5. Zásada soustavnosti

U zásady soustavnosti je M. Čechovou, V. Styblíkem (1998) kladen důraz na postupování od jednoduchého ke složitějšímu. Nové učivo by mělo být přidáváno

k již probranému. Zároveň i úkoly, případně cvičení, by měly být nejprve jednodušší, poté náročnější, opírající se o již získané a osvojené poznatky (Čechová, Styblík, 1998, s. 61).

Na principu postupu od nejjednoduššího ke složitějšímu je založena například Bloomova taxonomie cílů. Dostupné webové zdroje uvádí jak revidovanou, tak původní podobu této taxonomie. V původním znění (1956) po sobě jdou jednotlivé kroky – znalost, pochopení/porozumění, aplikace/použití, analýza, syntéza a hodnocení. Odkazují na to, že osvojování učiva by mělo probíhat soustavně, v určitých krocích. Revidovaná podoba taxonomie (2001) nabízí nově ještě dimenze poznání – znalost faktů, konceptuální znalost, procedurální znalost a metakognitivní znalost. I zde je zřejmý postup k nejvyššímu stupni pochopení (srov. Bloom et al. 1956; Anderson, Krathwohl et al. 2001) ⁶.

6. Zásada trvalosti

M. Čechová, V. Styblík (1998) upozorňují, že zapomínání je pro člověka přirozené, ve vyučovacím procesu však ne úplně žádané. Ve výuce by mělo docházet k opakování, procvičování učiva, vybrání důležitých a podstatných informací. Pomocí spirálového opakování je uplatněno prohloubení znalostí, je aktivní a systematické, tedy velmi výhodné (Čechová, Styblík, 1998, s. 62).

7. Zásada lingvistického přístupu

Tato zásada se dotýká přímo českého jazyka, pojednává o tom, že by pedagog neměl využívat zjednodušené poučky: „*Stromy kvetly, píšeme tvrdé y, protože si můžeme říci ty stromy*“, ale aby bylo používáno lingvistických poznatků (Čechová, Styblík, 1998, s. 62).

8. Zásada integrity jazykového vyučování

Přestože je obsah českého jazyka členěn na více částí, měly by stále být ve spojení a vzájemném působení. Během hodin slohu bychom měli dbát na vhodné používání

⁶ Dostupné z:

http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/B/Bloomova_taxonomie, cit. 11. 5. 2017.

složky jazykové, stejně tak propojit složku literární a jazykovou a vše dohromady (Čechová, Styblík, 1998, s. 62–63).

4.2 Organizační formy výuky

Rozdělení organizačních forem výuky není jednoznačné, autoři dělí formy výuky odlišně, v některých kategoriích se shodují, jinde ne. Pro účely této diplomové práce bylo zvoleno rozdělení organizačních forem podle J. Maňáka (1995), aby korespondovalo s dotazníky, kterými se zabýváme v praktické části práce (viz kap. 7.1). Použito je Maňákovy (1995) dělení také z důvodu autorčina postoje – toto dělení je jí nejznámější, na univerzitě nejčastěji zmiňované a zároveň srozumitelné, uchopitelné a přehledné. Různých klasifikací je velké množství, věříme, že není nejzásadnější jejich vyjmenování a dělení, ale spíše pochopení rozdílů a uvědomění si možností uplatnění ve školní praxi.

Organizační forma výuky je definována jako *„uspořádání podmínek k realizaci obsahu vyučování, v jejímž rámci se používají různé vyučovací metody a vyučovací prostředky“* (Maňák, 1995, s. 45).

J. Maňák (1995) využívá následující rozdělení forem výuky, vzhledem k tomu, že většina kategorií již svým názvem mluví za vše, rozvedeny jsou pouze ty, které doplnění potřebují.

Klasifikace organizačních forem výuky podle J. Maňáka (1995)⁷:

1. Organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka
 - A. Výuka individuální

Jedná se o výuku, která je řízena jedním učitelem, který působí na jednotlivé žáky, avšak ne společně. Podle autorů Z. Kalhous, O. Obst (2003) má každý z žáků odlišné zadání, učivo je odlišné, stejně tak jako prostředky, díky kterým student dospěje k cílům výuky. Studenti pracují individuálně, mezi sebou nespolupracují. V současnosti je tento typ výuky používán především v základních uměleckých školách (Kalhous, Obst, 2003, s. 111).

⁷ Převzato a rozvinuto z: (Maňák, 1995, s. 46).

B. Výuka individualizovaná

Dostupné webové zdroje uvádí, že během reformy pedagogiky se rozšiřují školy, které využívají individualizovanou výuku, jsou to tzv. alternativní školy, například waldorfské, montessoriovské, daltonské apod. Při výuce vychází pedagog z individuálních potřeb studenta, rozlišují se cíle i využívané postupy (viz www.nuov.cz)⁸.

Diferenciace studentů má své klady, ale i zápory. Z. Kalhous, O. Obst (2003) uvádí, že mezi klady diferenciace patří například skutečnost, že nadané děti jsou dostatečně stimulovány a neleníví, naopak studenti pomalejší nemusí spěchat, mají dostatek času vše pochopit, je jim přizpůsobeno nejen tempo, ale i výukové metody ad. Do protikladu se ale dostávají nevýhody rozlišování a individualizování studentů. Nikdy není dosaženo stejnorodosti, studenti s velkou ctižádostí se přepínají a přetěžují se, studenti slabší nemají dostatečný stimul, vzor, který by je hnál dopředu. Problémy vyvstávají i jinde než mezi studenty. Například ze strany rodičů, kteří nejsou spokojeni, když je jejich dítě řazeno k těm méně zdatným, ze strany učitele tím, že nerad pracuje se skupinou slabších studentů, zároveň je pro něj náročnější vypracování vícero osnov, nemá dostatek učebnic pro různě zdatné studenty ad. (Kalhous, Obst, 2003, s. 113–114).

C. Výuka skupinová

Tato forma výuky je vhodným prostředkem pro rozvoj sociálních vztahů mezi studenty. Je založena na vzájemné spolupráci studentů, kteří jsou rozděleni do skupin. Z. Kalhous, O. Obst (2003) připomínají, že úlohou učitele je práci vhodně vybrat, řídit, být poradcem a motivovat studenty k samostatné práci jednotlivých skupin a studentů v těchto skupinách. Vhodné je tvořit skupiny o 3–5 studentech tak, aby si během skupinové výuky v nejlepším případě „osvojovali *individuální učební činnost, ale zároveň spolupracovali na řešení problémů*“ (Kalhous, Obst, 2003, s. 114).

⁸ Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/manual_archu.pdf, cit. 18. 4. 2017.

D. Výuka hromadná (kolektivní)

Jak uvádí Z. Kalhous, O. Obst (2003) je hromadná výuka v našich školách často využívána, dochází k tomu, že učivo je členěno do vyučovacích předmětů, jejich výuka probíhá v předem určeném čase – ve vyučovacích hodinách. Probíhá v jedné třídě, se stabilním rozčleněním třídy, tedy učitel vpředu před třídou, studenti v lavicích. Studenti jsou věkově na stejné úrovni, všechny je centrálně řídí jeden učitel (Kalhous, Obst, 2003, s. 112–113).

2. Organizační formy výuky podle charakteru výukového prostředí

- A. Výuka ve třídě
- B. Výuka v odborných učebnách a v laboratořích
- C. Výuka v dílně
- D. Výuka na školním pozemku
- E. Výuka v muzeu, v koutku tradic apod.
- F. Učebně výrobní jednotka (učební den ve výrobě)
- G. Vycházka a exkurze
- H. Domácí úkoly

Souhrnně by se dalo o formách výuky podle charakteru výukového prostředí říci, že hodně záleží na vyučovacím předmětu, ve kterém jsou využity. U českého jazyka není pravděpodobné, že by se výuka uskutečňovala v laboratořích, v dílně. Na druhou stranu návštěva muzea či exkurze se ve školních vzdělávacích plánech jistě objeví.

Pojednání o exkurzi přináší J. Drahovzal, O. Kilián, R. Kohoutek (1997). Charakterizují ji jako vyučovací proces v mimoškolním prostředí, čímž přispívá k propojení teoretických a praktických poznatků. Dělí exkurze na tematické, komplexní, komplexní a mezipředmětové. Připomínají, že by nemělo být opomíjeno zpracování výsledků exkurze ani její hodnocení (Drahovzal, Kilián, Kohoutek, 1997, s. 97–98).

3. Organizační formy výuky podle délky trvání

- A. Vyučovací hodina (základní výuková jednotka)
- B. Zkrácená výuková jednotka (např. v 1. roč., při jazykové výuce apod.)

- C. Dvouhodinová výuková jednotka (např. ve výtvarné výchově apod.)
- D. Vysokoškolská lekce, seminář, speciální kurzy apod.

Vzhledem k tomu, že na mnoha školách neprobíhá pouze výuka ve třídách a během základních výukových jednotek, školy a učitelé se snaží zpestřit školní docházku a obohatit vzdělávací proces, součástí školních vzdělávacích plánů jsou i různé exkurze, výlety, divadelní představení apod. Organizovány jsou ale i různé soutěže, do kterých se studenti zapojují, mezi ty patří například „olympiády“.

Olympiáda v českém jazyce

Pro účely diplomové práce bude charakterizována přímo Olympiáda v českém jazyce (OČJ). Jedná se o soutěž pro studenty základních i středních škol, žáci jsou děleni do kategorií a ti neúspěšnější postupují do vyšších kol. Podle internetových zdrojů je hlavním cílem této soutěže *„umožnit talentovaným žákům porovnat úroveň vlastního jazykového a slohového projevu s ostatními a získat tím motivaci k dalšímu odbornému růstu“* (viz znv.nidv.cz)⁹.

Čtenářské dílny

Pro ozvláštnění výuky není nutné vždy soutěžit. Existují projekty, jako např. čtenářské dílny. Přestože jsou používány spíše na základních školách, uplatňují se ve výuce českého jazyka častěji a častěji. Podle M. Šlapala (2008) pomáhají čtenářské dílny hned v několika oblastech – studenti si rozšiřují slovní zásobu, trénují udržení pozornosti, čtením se jim zlepšuje pravopis. Trénováním čtení jsou také lepší i v jiných předmětech – snadnější porozumění textům v učebnicích, pochopení slovních úloh apod., zároveň se nenásilně zlepšuje úroveň vlastních psaných textů, jelikož se inspirují u spisovatelů, snáze se jim formulují vlastní myšlenky a lépe komunikují s ostatními. V neposlední řadě pak dochází k tomu, že čtení je oceňováno, studenti, kteří čtou, se za to nemusí stydět, převládá názor, že četba je přínosná a mezi studenty ceněná (Šlapal, 2008)¹⁰.

⁹ Dostupné z: <http://znv.nidv.cz/talentcentrum/souteze/olympiada-v-ceskem-jazyce>, cit. 17. 4. 2017.

¹⁰ Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2719/dilna-cteni-v-praxi.html/>, cit. 11. 5. 2017.

4.3 Typy výuky – její fáze

Existují různé fáze výuky, které jsou během hodin využívány. Jedná se dle M. Čechové, V. Styblíka (1998) o fázi motivační, expoziční (osvojování učiva), fixace (zapamatování např. pomocí opakování), diagnózy (zhodnocení, ověření znalostí) a aplikace – použití získaných vědomostí v praxi. Podle toho, jaké fáze jsou v hodinách používány, jsou někdy označovány i typy hodin – motivační, výkladová, opakovací, hodina zkoušení. Nejčastěji však je ve škole k vidění hodina smíšená, ve které jsou použity všechny fáze, nebo alespoň většina z nich (Čechová, Styblík, 1998, s. 66).

Klasifikace fází výuky podle M. Čechové, V. Styblíka (1998)¹¹ :

1. Motivace

Motivace je jedním z nejdůležitějších faktorů k dosažení jakéhokoliv cíle. Jedná se o prostředek, který zvyšuje efektivitu vzdělávání. Podle K. Smudové (2012) se jedná o „*souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti*“ (Smudová, 2012, s. 10)¹². Je to něco, co člověka pohání kupředu, pobízí jej, aby vykonával určitou činnost. Je-li student motivován, je na nejlepší cestě k úspěšným výkonům. Dále poskytuje K. Smudová (2012) informace, že jsou rozlišovány dva druhy motivace, vnitřní a vnější. Pod motivaci vnitřní je řazeno to, co vychází z vlastních potřeb, snah a pohnutek subjektu, naopak motivace vnější je výsledkem působení něčeho z okolí – například klasifikace, odměna a trest apod. (Smudová, 2012, s. 11–12)¹³.

Motivovat lze například hodnocením. Podle J. Pacovské (2012) by v této oblasti měl student dostat dostatek prostoru pro vlastní sebehodnocení, díky tomu zhodnotí své postupy, posuny, může díky tomu přijít na to, kde dělá chyby, a co naopak funguje velmi dobře. Pomáhá mu to právě s vnitřní motivací a zvyšuje schopnost vyrovnat se s neúspěchem. Motivačně působí i schopnost komunikace, při funkčně vedených hodinách českého jazyka. Díky ní studenti poznávají, že to, co se v hodině naučili,

¹¹ Dostupné z: (Čechová, Styblík, 1998, s. 66).

¹² Dostupné z: https://theses.cz/id/4lpdcd/bakalsk_prce.txt, cit. 15. 5. 2017.

¹³ Dostupné z: https://theses.cz/id/4lpdcd/bakalsk_prce.txt, cit. 15. 5. 2017.

mohou využít v praktickém životě, a to je výrazně motivuje k další práci (Pacovská, 2012, s. 133, 141).

2. Expozice

Podle P. Tužilové (2013) je fáze expozice založena na osvojování učiva. Studenti se dozvídají nové vědomosti, poznávají nové pojmy, vytváří si návyky, ale během této fáze dochází i k rozvoji zájmů a schopností (Tužilová, 2013)¹⁴.

Podle J. Maňáka (1995) je propojení abstraktního myšlení a názornosti je ve výuce nezbytné. Naopak nevhodný je *„vznik formálních vědomostí, kdy si žák sice poznatek pamětně osvojí, ale jeho smyslu nerozumí a není s to jej aplikovat na řešení úloh“* (Maňák, 1995, s. 29).

3. Fixace

P. Tužilová (2013) říká, že fixování, upevňování, tedy další fáze vyučovacího procesu, je základem zapamatování si osvojených informací a dovedností. Nejen že je opakováno, to, co započali v předchozí fázi, mimo to ale dochází k osvojování nových dovedností a zobecňování (Tužilová, 2013)¹⁵.

4. Diagnóza

Podle P. Tužilové (2013) slouží diagnóza ke zjištění zpětné vazby o procesu výuky, používány jsou různé způsoby, jak zjistit rozsah znalostí studentů (Tužilová, 2013)¹⁶.

5. Aplikace

Pro budoucí život je aplikace velice důležitým krokem. Jak uvádí J. Maňák (1995), upotřebí studenti v tomto okamžiku získané dovednosti a vědomosti, aplikují je v praktické činnosti nebo během řešení nových úloh a situací. Pedagog by měl

¹⁴ Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/download/pzus/materialy/Obecna-didaktika.pdf>, cit. 17. 5. 2017.

¹⁵ Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/download/pzus/materialy/Obecna-didaktika.pdf>, cit. 17.5.2017.

¹⁶ Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/download/pzus/materialy/Obecna-didaktika.pdf>, cit. 17. 5. 2017.

ve studentech pěstovat vědomí, že poznatky nelze používat izolovaně, je nutné je propojovat, tvořit nové struktury a ty pak použít v praxi (Maňák, 1995, s. 31–32).

4.4 Metody výuky

Definice toho, co jsou metody výuky, nejsou zcela jednotné, ale například M. Čechová, V. Styblík (1998) o nich mluví jako o „*cestě k něčemu, běžně se metodou rozumí cílevědomý, promyšlený způsob, postup, kterého učitel užívá, aby dosáhl vyučovacího cíle*“ (Čechová, Styblík, 1998, s. 65).

Jedním z nejrozšířenějších třídění metod je třídění dle J. Maňáka a V. Švece (2003). I tato práce se opírá o jejich dělení výukových metod, tedy na metody klasické, aktivizující a komplexní výukové metody. Uvedme si přehled, jakým způsobem tyto autoři metody dělí, následně se práce na jednotlivé metody zaměří hlouběji.

Klasifikace výukových metod podle J. Maňáka, V. Švece (2003)¹⁷:

1. Klasické výukové metody
 - A. Metody slovní
 - Vyprávění
 - Vysvětlování
 - Přednáška
 - Práce s textem
 - Rozhovor
 - B. Metody názorně-demonstrační
 - Předvádění a pozorování
 - Práce s obrazem
 - Instruktaž
 - C. Metody dovednostně-praktické
 - Vytváření dovedností
 - Napodobování
 - Manipulování, laborování, experimentování
 - Produkční metody

¹⁷ Převzato z: (Maňák, Švec, 2003, s. 49).

2. Aktivizující výukové metody
 - A. Metody diskuzní
 - B. Metody heuristické, řešení problémů
 - C. Metody situační
 - D. Metody inscenační
 - E. Didaktické hry
3. Komplexní výukové metody
 - A. Frontální výuka
 - B. Skupinová a kooperativní výuka
 - C. Partnerská výuka
 - D. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
 - E. Kritické myšlení
 - F. Brainstorming
 - G. Projektová výuka
 - H. Výuka dramatem
 - I. Otevřené učení
 - J. Učení v životních situacích
 - K. Televizní výuka
 - L. Výuka podporovaná počítačem
 - M. Sugestopedie a superlearning
 - N. Hypnopedie

Sledujme nyní jednotlivé metody detailněji a hlouběji.

1. Klasické výukové metody
 - A. Metody slovní

Velice dlouhou historii v pedagogické praxi mají metody slovní, V. Víška (2009) říká, že jsou někdy označované také jako tradiční. Jedná se o nevypustitelnou formu komunikace, tvoří samostatné metody, a zároveň doplňují všechny ostatní metody. Nejen vyučující českého jazyka, ale i ostatních předmětů by měli mít na paměti použití spisovného jazyka, správné ortoepické výslovnosti a dbát na vhodnou formulaci vět a myšlenek (Víška, 2009, s. 11).

Metody slovní jsou dle V. Víšky (2009) rozdělovány na monologické a dialogické, nebudeme se jim do detailů věnovat, jen připomeňme – mezi monologické jsou řazeny: vyprávění, vysvětlování, přednáška, mezi dialogické pak rozhovor. Mírně stranou stojí práce s textem (Víška, 2009, s. 11).

Metod práce s textem existuje několik, dle J. Maňáka, V. Švece (2003) se oblíbenými stávají např. metoda SQ4R, ale i další metody podporující čtenářskou gramotnost (Maňák, Švec, 2003, s. 66). O. Šimoník (2003) jmenuje například program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, který pěstuje ve studentech schopnosti porozumět textu, hodnotit jej, najít a formulovat hlavní myšlenky textu. Díky němu si studenti vytváří vlastní názory a postoje, tréninkem pak zlepšují i psaní – pokud něco napíší, trénují se ve formulaci myšlenek, ale díky trvalému záznamu může pedagog vidět, zda předcházející kroky byly dostatečně a správně pochopeny (Šimoník, 2003, s. 46).

B. Metody názorně-demonstrační

Již Jan Amos Komenský vyjádřil, že názornost je ve výuce převelice důležitá. J. Maňák, V. Švec (2003) připomínají, že vnímá-li student problém názorně, je pro něj pochopitelnější, uchopitelnější a zapamatovatelnější. Mezi metody názorně-demonstrační jsou řazeny: předvádění a pozorování, práce s obrazem a instruktáž (Maňák, Švec, 2003, s. 76–77).

C. Metody dovednostně-praktické

Pro studenty (ale i celkově pro člověka) je pro proces zapamatování nejvýhodnější praxe. J. Maňák, V. Švec (2003) uvádí, že si dokážeme zapamatovat až 90 % z toho, co sami děláme, o něco méně, tedy 80 % si zapamatujeme v okamžiku, kdy to samostatně formulujeme. Z viděného je úspěšnost zapamatování pouze 30 %, slyšený projev je na tom ještě hůře, zapamatujeme si okolo 20 % informací (Maňák, Švec, 2003, s. 91). I proto je ve výuce potřebné zapojení metod, díky kterým si studenti daný problém sami vyzkouší vyřešit a činnost vykonat. V. Víška (2009) uvádí, že ve výuce češtiny se setkáme například s produkčními metodami – zejména při psaní slohových prací (Víška, 2009, s. 13).

2. Aktivizující výukové metody

Podle V. Víšky (2009) může učitel použitím aktivizačních metod dosáhnout aktivizace studentů během výuky. Proces učení je uzpůsoben potřebám studenta, odvíjí se od jeho schopností a tvořivosti (Víška, 2009, s. 13).

T. Kotrba, L. Lacina (2010) uvádí, že „*aktivizační metody zlepšují proces výuky*“ a díky nim je pak výuka efektivnější, nenásilně vtáhne studenty do problematiky a zvyšuje jejich zájem. Mimo to i mění vztahy mezi učitelem a studenty – učitel předá studentům více prostoru pro realizaci a rozvoj. Trénují pak své myšlení, tvoří si vlastní názor, který pak přednesou a obhájí, učí se argumentovat, být kreativní a fungování v týmu zlepšují své sociální dovednosti (Kotrba, Lacina, 2010, s. 39).

A. Metody diskuzní

Jednou z aktivizačních metod je diskuze. Podle J. Maňáka, V. Švece (2003) je to „*forma komunikace, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 108). Stejní autoři mimo to upozorňují, že užití této metody je vhodné především pokud na probíraný fakt/problém mohou vznikat různé názory, popř. pokud se na ně mohou vytvářet odlišné postoje. Během metody je potřeba dodržovat několik pravidel, vyberme z publikace J. Maňáka, V. Švece (2003) alespoň některé z nich:

- „*Tvůj oponent není nepřítelem, nýbrž partnerem při hledání pravdy. Cílem diskuze je hledání pravdivého poznání, nikoli intelektuální soutěž.*“
- „*Tvrzení bez věcných důkazů nevydávej za argument. V takovém případě jde jen o tvůj názor a partner mu nemusí přiznat váhu argumentu.*“
- „*Nesnižuj osobní důstojnost oponenta. Kdo napadá osobu protivníka, ztrácí právo účastnit se diskuze.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 112)

Tato pravidla by měla být v průběhu diskuzí dodržena, samozřejmě se k nim řadí další, a nejen to – pro úspěšnost diskuze by měly být dodrženy správné podmínky. Mezi ty patří například vhodné uspořádání sezení, příznivá atmosféra, dostatečné řízení diskuze, vhodná příprava, ale i zkušenosti studentů s diskuzí ad. (Maňák, Švec, 2003, s. 108–112).

B. Metody heuristické, řešení problémů

Podle V. Víšky (2009) se učitel při použití těchto metod snaží studenty motivovat, aby pracovali samostatně, zodpovědně a systematicky. Díky heuristickým metodám je kladen důraz na studentovu chuť objevovat, pátrat, seznamovat se s novými situacemi, rozebírat problém a zároveň s problematikou dále pracovat (Víška, 2009, s. 13).

Publikace autorů T. Kotrba, L. Lacina (2010) udává, že je-li heuristická metoda uplatněna ve škole, využije vědomostí a schopností, které jsou studentovi vlastní. Na těch poté staví a student sám objevuje nové poznatky. Zásahy učitele do tohoto procesu jsou minimální (Kotrba, Lacina, 2010, s. 87).

C. Metody situační

T. Kotrba, L. Lacina (2010) uvádí, že předloží-li pedagog studentům určitou situaci, nad kterou se mají zamyslet, sesbírat dostatek informací, všechny promyslet, zkombinovat, vyvodit závěry a předložit možná řešení situace, pak použije situační metody. Základem pro použití této metody je předložení situace, která má více možných řešení (Kotrba, Lacina, 2010, s. 121–122).

D. Metody inscenační

Tato metoda je dle V. Víšky (2009) založena na simulaci určité sociální interakce a situace. Student si zvolí určitou roli, nebo mu může být přidělena, v simulované situaci, do této role se vžije a vyzkouší si, jak by se – možná – choval v reálné situaci (Víška, 2009, s. 14).

E. Didaktické hry

Podle O. Šimoníka (2003) představuje hra pro člověka spontánní a přirozenou činnost, slouží jako zdroj poznání, pomůcka k rozvoji volných procesů, citového vnímání, ale i jako možnost pohybového rozvoje, sociální interakce ad. (Šimoník, 2003, s. 64).

Podle V. Víšky (2009) by při použití hry ve výuce nemělo být opomíjeno dvojí – cíl výuky nesmí převažovat nad hravostí, naopak se ale nemůžeme hrou dostat daleko od cíle výuky (Víška, 2009, s. 23). T. Kotrba, L. Lacina (2010) ukazují, že základem

úspěšnosti a funkčnosti hry je dobrá, precizní příprava, ujasnění si pravidel, časového rozsahu hry, promyšlení vhodného místa, případné variace her a samozřejmě vytyčení dosažitelných cílů. Existuje několik rozdělení her – podle délky trvání, podle vzájemného působení hráčů (interakční, neinterakční), podle místa, kde se uskuteční, a zároveň podle svého účelu (Kotrba, Lacina, 2010, s. 94–98).

3. Komplexní výukové metody

Shrnutím téměř všech stránek výuky jsou komplexní výukové metody. J. Maňák, V. Švec (2003) poskytují informace, že komplexní metody spojují metody s prvky organizačních forem, s materiálními didaktickými prostředky, s životními situacemi, snaží se reflektovat výchovně vzdělávací cíle. Právě pro tuto komplexnost získaly svůj název, někdy se jim také říká didaktické modely, koncepce, projekty ad. Vzhledem ke své propojenosti reflektují lépe realitu vyučovacího procesu, stírají rozdíly mezi teorií a praxí (Maňák, Švec, 2003, s. 131–132).

A. Frontální výuka

Vzhledem k tomu, že komplexní metody využívají různé prostředky používané ve výuce, budou se někdy termíny opakovat i v této diplomové práci, jako je tomu u frontální výuky. Popsána byla již dříve (viz kap. 4.2), nyní je na místě přidat informace o tom, že tento způsob výuky je dle J. Maňáka, V. Švece (2003) uplatňován ve školství ze třech čtvrtin veškerých hodin. Způsobeno to může být ekonomičností hodin, kde je výuka použita, možností získat přehledné výsledky práce, díky ní může pedagog „předat“ ucelené poznatky, logicky na sebe navazující a propojené. Nevýhodou frontální výuky je riziko, že ne všichni studenti výklad pochopí, nejsou reflektovány individuální potřeby ad. Její využívání v dnešním školství je zapříčiněno pohodlností jak pro učitele, tak pro studenta (Maňák, Švec, 2003, s. 133–136).

B. Skupinová a kooperativní výuka

Skupinovou výuku učitelé praktikují, čekají na ně ale různé nástrahy. Podle J. Maňáka, V. Švece (2003) se mnohdy skupinová práce skupinově pouze tváří – např. studenti jsou rozděleni do skupin, ale každý pracuje samostatně, na čemž

skupinová práce založena není. Skupinová práce by měla studentům poskytovat možnost poradit se se spolužáky, dělbu práce při řešení problému, sdílení názorů a zkušeností a v neposlední řadě i skutečnost, že všichni jednotliví studenti nesou odpovědnost za odvedenou práci (Maňák, Švec, 2003, s. 137–138).

Autoři dále ukazují, že základem kooperativní výuky je spolupráce členů skupiny mezi sebou a spolupráce mezi skupinou a učitelem. Znakem této práce je „*pozitivní závislost členů skupiny, tzn., že úspěšnost každého jednotlivého člena skupiny je závislá na úspěšnosti všech jejích ostatních členů*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 139). Stejně autoři tvrdí, že studenti by mezi sebou měli diskutovat o volbě postupů a řešení. Pěstuje to u nich sociální chování a schopnost spolupráce, akceptaci názoru někoho jiného, vzájemnou podporu členů a hledání kompromisů. Vyzkoušeným a funkčním přístupem je například metoda sněhové koule (Maňák, Švec, 2003, s. 137–146).

C. Partnerská výuka

J. Maňák, V. Švec (2003) uvádí jako málo používaný typ výuky výuku partnerskou. Je založena na spolupráci studentů při učení, a to ve dvojicích. Dva studenti spolupracují, vzájemně se kontrolují, cvičí se ve formulaci otázek a zároveň společně shromažďují informace, vypracovávají úkoly ad. Tento typ práce není náročný na organizaci, přesto studenty značně individualizuje, umožňuje jim aktivitu a rozvoj (Maňák, Švec, 2003, s. 149–151).

D. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků

J. Maňák, V. Švec (2003) říkají, že umožní-li pedagog studentovi zamyslet se nad problémem samostatně, dá-li mu čas, aby vyvinul vlastní aktivní motorickou či myšlenkovou činnost, která je v souladu s učitelovým cílem, pracuje-li student samostatně, jedná se o individuální práci studenta. Často se tyto chvíle střídají s klasickou frontální výukou, jsou to pouze krátké okamžiky, kdy se tato praxe uskutečňuje. Vedle individuální práce studenta se ve školství objevuje tzv. individualizovaná výuka – ke studentům je přistupováno odlišně, studenti pracují odlišnými metodami práce, mají jiné výstupy, jiné typy úloh atp. (Maňák, Švec, 2003, s. 152).

Třetí možností uváděnou J. Maňákem, V. Švecem (2003) je tzv. samostatná práce studentů – taková učební aktivita, „*při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 153–154). Díky tomuto způsobu práce je rozvíjena jejich tvořivost a samostatnost.

Tyto tři přístupy vyžadují vždy aktivitu studenta. Aktivitou je dle J. Maňáka, V. Švece (2003) „*zvýšená, intenzivní, spontánní nebo uvědomělá činnost žáka, jejímž cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a způsoby chování*“. Díky aktivitě tak dochází k rozvoji osobnosti a je ve výuce ceněná (Maňák, Švec, 2003, s. 153).

E. Kritické myšlení

Díky kritickému myšlení, jak říkají J. Maňák, V. Švec (2003), studenti přemýšlí v souvislostech, dostávají se k hloubkovému učení, chápou učivo a dokáží samostatně vyvozovat závěry a zaujmout k věci svůj osobní postoj. To vede nejen k lepšímu učení ve škole, ale zároveň k tomu, že z nich rostou zodpovědní občané, kteří přemýšlí samostatně a do důsledků (Maňák, Švec, 2003, s. 159–163). Jedním z projektů uskutečňovaných nejen ve výuce českého jazyka je projekt Čtením a psáním ke kritickému myšlení¹⁸, který byl zmíněn výše v práci (viz výše v kap. 4.4) o klasických výukových metodách.

F. Brainstorming

Jednou z nejznámějších diskuzních metod je tzv. burza nápadů. Podle T. Kotrby, L. Laciny (2010) je hlavním cílem této metody produkce nových nápadů, hypotéz, myšlenek, vedoucích k vyřešení zadaného problému. Mimo to se díky názorům ostatních učí studenti toleranci. Základem je asociativnost myšlení, díky tomu dokáží studenti vyprodukovat dvakrát více myšlenek než při samostatné práci (Kotrba, Lacina, 2010, s. 107–108).

¹⁸ Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>, cit. 11. 5. 2017.

G. Projektová výuka

Projektová výuka, jak již sám název vypovídá, se věnuje učení v projektech. Podle J. Maňáka, V. Švece (2003) jsou úlohy pro studenty komplexní, mají široký praktický rozsah, přímo se dotýkají mimoškolní reality. Mohou být různé, liší se časově, zaměřením, místem realizace apod. Spojuje je ale to, že motivují studenty pro další práci, mohou díky nim zkusit řešení situací ze života, vyzkouší si spolupracovat, je rozvíjena vytrvalost, sebedůvěra, tolerantnost a tvořivost (Maňák, Švec, 2003, s. 168–171).

Ve školní praxi by při tvorbě projektu neměl pedagog zapomenout na potřebné náležitosti. Projekt by měl podle V. Víšky (2009) obsahovat – název, zaměření, úvod do projektu (o čem bude, kolik času mu bude věnováno, hlavní cíl – to vše projít se studenty), počet hodin, popis projektu (jakým způsobem se bude uskutečňovat), zdroje, ze kterých mohou studenti čerpat, a jaké pomůcky mohou využít. Základem projektu může být i český jazyk, nemělo by ale docházet k omezení pouze na problematiku češtiny, učitel by měl umožnit propojení s dalšími předměty, ale především s praktickým životem (Víška, 2009, s. 17–18).

H. Výuka dramatem

Dramatická výchova je ve školách více a více využívána. Podle L. Zormanové (2012) se jedná o přístup, kdy jsou použity základní postupy a principy divadla, studenti se aktivně učí, a to jak sociálnímu, tak uměleckému cítění, a díky tomu jsou naplňovány výchovně-vzdělávací cíle (Zormanová, 2012)¹⁹.

Díky dramatické výchově dle J. Valenty (1999) mohou studenti zkoumat a rozvíjet své dovednosti, schopnosti, ale i vědomosti. Mimo jiné se učí poznávat své okolí, sami sebe, ztvárňovaný obsah a zákonitosti divadla. Dramatická výchova poskytuje také terapeutické účinky, protože aktéři se mohou „vyhrát“ (Valenta, 1999, s. 18, 22).

¹⁹ Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/12959/VYUKOVE-METODY-KOMPLEXNI---2-CAST.html/>, cit. 18. 4. 2017.

I. Otevřené učení

R. Sárközi (2010) říká, že díky metodě otevřeného učení jsou studenti vedeni k samostatnosti, učitel jim totiž nabídne množství aktivit a student si může vybrat, kterým se bude věnovat, v jakém pořadí je uskuteční apod. Je potřeba poskytnout jim dostatek času, tvoří týdenní plány, kde uvádí plán činností a jejich plnění (Sárközi, 2010)²⁰.

Otevřená výuka dle J. Maňáka, V. Švece (2003) umožňuje studentům samostatné řízení vlastní práce, je jim otevřena možnost zvolit si postup práce, mimo to je škola otevřena přístupu „zvenčí“, rodině apod. (Maňák, Švec, 2003, s. 175).

J. Učení v životních situacích

Přestože se podle J. Maňáka, V. Švece (2003) tento způsob vyučování v tradičních školách příliš neobjevuje, pouze kuse a několikrát za rok, patří určitě do komplexních vyučovacích metod. Toto učení se snaží *„kompenzovat školní zaměstnání zážitky ze skutečného života, jednak při učení posílit žákovu aktivitu, zkušenosti, zájmy a potřeby“* (Maňák, Švec, 2003, s. 178–179).

K. Televizní výuka

O použití televize se tato diplomová práce již zmínila (viz kap. 3.5), je na místě dodat, že podle autorů J. Maňák, V. Švec (2003) použití televize ve výuce může být značně motivující, někdy bohužel předimenzované. Pokud jsou ale dodrženy veškeré potřebné podmínky, může být sledování televize a pořadů pro studenty motivující, podporuje aktivitu, představitost, ale i koncentraci (Maňák, Švec, 2003, s. 181–185).

L. Výuka podporovaná počítačem

Stejní autoři uvádí, že počítačová výuka přináší do škol něco nového, studenti jsou otevřeni tomuto typu výuky, přistupují k nim vstřícně, jsou pro ně samozřejmé. Přestože se jejich používáním mění vztahy mezi učitelem a studentem, nikdy

²⁰ Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-zahranici/inovativni-programy-3>, cit. 18. 4. 2017.

by technika neměla nahradit mezilidské vztahy, nemělo by se upouštět od sociálních vztahů (Maňák, Švec, 2003, s. 186–190).

M. Sugestopedie a superlearning

Nově se objevující komplexní metodou jsou sugestopedie a superlearning. Tyto metody jsou dle J. Maňáka, V. Švece (2003) založeny na působení na podvědomí. Pomocí technik uvolnění a relaxace se student dostává do stavu, kdy vše lépe vnímá, napadají ho hluboké myšlenky a nápady, jež by při otevření podvědomí nemusely vyjít najevo (Maňák, Švec, 2003, s. 191–192).

N. Hypnopedie

Jak uvádí J. Maňák, V. Švec (2003) jedná se o „*proces výuky, který probíhá ve stavu (hypnotického) spánku na základě sugestivního působení*“. Tuto metodu je možné použít i při působení v oblasti výchovy a převýchovy (Maňák, Švec, 2003, s. 195).

5 Klasická výuka a výuka doplněná o aktivizační metody

Tato kapitola přinese mírné shrnutí výše popsaných jevů a prostředků, avšak v podání třech pojetí výuky – nejprve v hodinách klasické výuky, poté ve výuce doplněné o aktivizační metody a tzv. zlatou střední cestu při propojení dvou předchozích přístupů.

Klasifikace pojetí výuky podle T. Kotrby, L. Laciny (2010)²¹ :

1. Klasická výuka

T. Kotrba, L. Lacina (2010) charakterizují tento typ výuky jako převážně frontální, kdy pedagog používá především monolog, má hlavní slovo a hlavním cílem je osvojení si co největšího množství informací studenty. Tento typ hodin má vždy dosti podobnou strukturu – příchod učitele, pozdrav, ústní zkoušení, případně jiné zopakování učiva, úvod hodiny – nové téma, výklad učitele (expozice nového učiva), shrnutí dnes předvedených informací. Tato struktura se samozřejmě může obměňovat, zůstává však vždy dosti podobná. Postupem času v hodině klesá pozornost studentů, středoškoláci udrží pozornost 15–20 minut. Získat si pozornost je možné změnou stylu výkladu, případně využitím obrazových pomůcek, kladením otázek během výuky (Kotrba, Lacina, 2010, s. 18–25).

J. Pacovská (2012) uvádí, že *„je třeba chápat školu jako ‚zkušenostní‘ prostor, v němž dochází k narušování egocentrických tendencí a v němž všichni, kteří jej obývají, jsou schopni nahlížet na svět z perspektivy druhých“* (Pacovská, 2012, s. 32). K tomu ale klasická výuka příliš nepřispívá.

2. Výuka obohacená o aktivizační metody

Přestože klasická výuka převládá, učitelé mnohdy nevědomky používají aktivizační metody. Mezi ty nejčastěji využívané patří didaktické hry, projekce, práce s textem – student má za úkol shrnout důležité informace, videoukázky, pokusy apod.

²¹ Dostupné z: (Kotrba, Lacina, 2010, s. 17–28).

Jedním z diskutovaných problémů aktivizačních metod je časová náročnost. T. Kotrba, L. Lacina (2010) upozorňují, že je potřeba si uvědomit, kolik času může pedagog na dané téma využít, podle toho zvolí aktivizační metodu. Tou studenty mnohdy nadchne, musí ale myslet vždy na to, aby po aktivitě došlo ke shrnutí poznatků. Další z podotýkaných „chyb“ aktivizačních metod je jejich použitelnost – nehodí se totiž ve výuce vždy. Aktivizovat není možné vždy a všude, existují pasáže, které je lepší vyložit klasickým výkladem. Probírá-li učitel abstraktní složitou látku, nebo např. pravidla gramatiky, je výhodnější pomoci si klasickým výkladem. Díky tomu má student přehledný a systematický výklad látky. Po expozici učiva by ale měl následovat návrat k aktivitě studentů – čas na otázky, kterými je ověřeno pochopení látky, zpřístupnění látky (Kotrba, Lacina, 2010, s. 26–27).

3. Spojení klasické výuky a aktivizačních metod

T. Kotrba, L. Lacina (2010) uvádí, že jedním z nejlepších způsobů výuky je propojení klasického výkladu a aktivizace. Je podle nich zřejmé, že aktivizace nemůže úplně nahradit klasickou formu výuky. Předkládají také tabulku, kde konfrontují tři přístupy u vybraných aspektů (Kotrba, Lacina, 2010, s. 27–28). Dokazují, že spojení obou metod je opravdu nejvýhodnější, proto tabulku připojujeme i zde jako tabulku číslo 2.

faktory	výukové přístupy		
	klasický	aktivizační	kombinace obou metod
Čas potřebný na přípravu výuky	nízká náročnost	vysoká náročnost	střední náročnost
Didaktické pomůcky	nízká náročnost	vysoká náročnost	střední náročnost
Čas nutný na realizaci ve výuce	nízká náročnost	vysoká náročnost	střední náročnost
Rozvoj myšlení, kreativity	ne	ano	ano
Zvyšuje zájem o učivo	ne	ano	ano
Sebepoznání	ne	ano	ano
Mění vztahy ve třídě	ne	ano	ano
Přehledný zápis, systematizace	ano	ne	ano

Tabulka č. 2 – Porovnání přístupů podle T. Kotrby, L. Laciny (2010)²²

²² Převzato a upraveno z: (Kotrba, Lacina, 2010, s. 28).

Veškeré prostředky výše popsané jsou vždy propojeny s obsahem a cíli výuky. Tvoří komplexní celek vzdělávání a jsou využívány ve školské praxi různou měrou.

Volba přístupů je ovlivněna několika faktory. K. Šebesta (1999) uvádí, že díky vlivům, které na pedagoga působí, se formuje jeho metodické působení ve třídě. Prvním z vlivných faktorů je tradice, která celostně působí na člověka, u učitelů je jisté, že vychází z toho, co znají ze svých školních let jako žáci. Inspirují se i tím, co vidí na hospitacích během univerzitních studií atp. Vedle tradice působí i síla autority – učitel nemá úplně volnou ruku ve svém záměru, omezován může být ředitelem, nařízeními jako jsou osnovy nebo podobné dokumenty. Dalším vlivem je teoretické poznání pedagoga, tedy cesty, kterými může učivo studentům předat. Díky neméně důležitému faktoru, totiž vlastnímu intuitivnímu pohledu, pak plánuje průběh výuky a hodin (Šebesta, 1999, s. 15–16).

6 Praktická část práce – metodika

Následující část práce se bude věnovat praktickému průzkumu, který autorka uskutečnila během souvislé pedagogické praxe. Během té byla výuka uskutečněna dvěma výukovými přístupy. Jedním z těchto přístupů je vedení studenta k aktivitě ve výuce, druhý přístup je založen na pasivním přijímání informací podávaných učitelem.

Práce si stanovuje tyto základní **cíle**:

1. Popsat efektivitu dvou pedagogických přístupů a jejich vliv na znalosti studentů zapojených do výzkumu.
2. Ověřit, které didaktické prostředky působí na studenty zapojené do výzkumu během učení a jak jsou těmito studenty přijímány.

Autorka jako budoucí pedagožka chtěla zjistit, jak na studenty působí výukový přístup, kdy jsou aktivně zapojováni do výuky a jsou používány aktivizační metody. Proto se praktická část práce zabývá právě výše zmíněnými cíli.

Stanovili jsme si následující **výzkumné otázky**:

1. Způsobí odlišné pedagogické přístupy jinou úroveň znalostí u sledovaných studentů?
2. Dosahují sledovaní studenti při použití aktivizačních metod lepších výsledků ve znalostních testech?
3. Přijímají studenti zapojení do výzkumu rádi nové metody a postupy v hodinách českého jazyka a literatury?

Na základě výzkumných otázek bylo stanoveno několik **hypotéz**:

1. Hypotéza k výzkumné otázce 1:
 - A. Znalosti sledovaných studentů jsou ovlivněny přístupem domovského pedagoga²³.

²³ Zvolená terminologie „domovský pedagog“ je použita i dále v práci. Označuje pedagogy, u kterých byla vykonávána praxe, pedagogy, kteří vyučují český jazyk a literaturu ve sledovaných třídách.

2. Hypotézy k výzkumné otázce 2:
 - A. Je-li student zapojený do výzkumu v hodinách českého jazyka aktivní, zapamatuje si dlouhodobě více informací.
 - B. Při použití aktivizačních metod v hodinách českého jazyka sledování studenti dosahují lepších výsledků ve znalostních testech.
3. Hypotézy k výzkumné otázce 3:
 - A. Sledovaným studentům vyhovují hodiny českého jazyka tak, jak probíhají v podání domovského pedagoga.
 - B. Studenti zapojení do výzkumu neradi přijímají nové metody a postupy v hodinách českého jazyka a literatury.

Abychom si mohli na výzkumné otázky odpovědět, hypotézy buď potvrdit, nebo naopak, použili jsme kombinaci kvantitativního a kvalitativního šetření. Základem je především kvantitativní šetření pomocí dotazníků a testů znalostí. Není ale možné vnímat výsledky pouze kvantitativní, vzhledem k tomu, že byla autorka nedílnou součástí výzkumu, použito bylo i kvalitativního výzkumu. V této rovině jde jak o pozorování studentů jednotlivě, tak i jako třídního kolektivu, dále pak o rozhovory s domovskými pedagogy a poznatky z nich získané. Zároveň je připojen osobní pohled na prožívání pedagoga v průběhu obou vyučovacích přístupů.

6.1 Popis použitého šetření

Kvantitativní šetření

1. Vstupní dotazník

Sledování byli studenti dvou tříd (viz kap. 6.2), celkem vyplnilo vstupní dotazník týkající se postojů k výuce českého jazyka 51 studentů (30 v jedné třídě, 21 ve druhé třídě). Dotazník byl rozdán autorkou práce všem přítomným studentům, připojeno bylo vysvětlení následného použití pro diplomovou práci. Zároveň byli požádáni aby, pokud je po nich žádáno, uvedli důvod své odpovědi. Otázky v dotazníku jsou uzavřené s výběrem z možností, dále jsou v něm obsaženy otázky, kde studenti vybírají ze škály možností, a jedna otevřená otázka. Uvedli-li studenti výpovědi, jsou v celé práci zapsány v původním znění, nic nebylo měněno ani upravováno.

2. Vstupní test znalostí

Ve stejné vyučovací hodině po zodpovězení dotazníku dostal stejný vzorek studentů (celkem 51 respondentů) test. Jednalo se o nehlášené testování zjišťující míru znalostí. Studentům bylo sděleno, že se jedná opět o prostředek pouze pro autorku práce a následný průzkum, že nebudou známkováni, ani jinak hodnoceni.

Test je koncipován trochu jinak, než jsou studenti zvyklí (dle jejich reakcí a rozhovorů s domovskými pedagogy), neměli za úkol napsat „vše, co vědí“, museli se umět např. orientovat v tabulce. Dále je zde úkol na spojování odpovídajících dvojic, kde sice mohli tipovat, avšak vzhledem k nadbytečným možnostem nebyla tato taktika možná. Test obsahuje i cvičení, kde studenti vybírají odpověď ano x ne, zde mohou tipovat, ale vzhledem k tomu, že je požadováno odůvodnění odpovědi, zjišťováno je i toto. Ostatní otázky se věnovaly znalostem z mluvnice.

3. Testování znalostí v průběhu praxe

Po absolvování 6 hodin výuky literatury za využití různých pedagogických přístupů byli studenti opět testováni pomocí znalostního testu. Byli o něm informováni dopředu, získali za něj známku. Test byl rozdělen na dvě skupiny (A, B), avšak otázky a odpovědi byly stejné, pouze přeházené, v jiném pořadí. Test vyplnilo 23 studentů v jedné třídě, 29 ve druhé třídě. Ostatní nebyli přítomni.

Pro účely praxe je sledováno pět otázek tohoto testu v této podobě: spojování dílo – jméno autora; podle charakteristiky napiš jméno autora; klíčová slova; vypsát díla; poznat úryvek, autora, napsat pokračování děje.

4. Dotazník ke zhodnocení praxe

Po skončení praxe byl ve „spíše aktivní“ třídě (viz kap. 6.2) rozdán dotazník ke zhodnocení průběhu praxe. Celkem bylo sesbíráno 29 odpovědí. Toto hodnocení prováděla vzhledem k obsahu dotazníku (hodnocení vyzkoušených aktivizačních metod) pouze jedna třída, ve druhé třídě použit nebyl. V dotazníku se objevily škálové a otevřené otázky. Otevřené odpovědi jsou ponechány v takovém znění, jak je uvedli sami studenti.

5. Testování znalostí po určité době

Po 3 měsících od ukončení praxe byli studenti požádáni o vyplnění třetího testu znalostí. Dopředu o něm nevěděli, neměli tedy možnost se na něj připravit. Test vyplnilo 20 studentů v jedné třídě, 27 ve třídě druhé (celkem 47 výsledků).

Tentokrát byl test koncipován jinak, studenti neměli příliš možnost cokoliv vyvodit, museli opravdu doplňovat informace podle toho, co vědí. Celkem bylo v testu šest otázek.

Kvalitativní šetření

1. Pozorování

Autorka práce uskutečnila průzkum v rámci své pedagogické praxe. Byla tedy jeho součástí a v rámci reflexe i sebereflexe hodin sledovala chování respondentů. Během průběhu praxe si dělala poznámky nejen ke kolektivu, ale i k některým studentům (především těm, kteří se snažili aktivně vyjádřit své postoje k aktivitám již v průběhu výuky). Samozřejmě poznámky byly vedeny i v rámci sebereflexe. Toto pozorování je promítnuto v celé práci a ve výsledcích šetření.

2. Rozbory hodin s domovskými pedagogy

Průběžná pedagogická praxe probíhá pod vedením zkušených pedagogů. S nimi jsou následně prováděny rozbory hodin. I na základě těchto rozborů a rozhovorů je průzkum hodnocen a sledován.

3. Osobní pohled v roli pedagoga

Díky osobní účasti je připojen i pohled na sledovanou situaci z pohledu začínajícího pedagoga. Je sledována doba přípravy, její náročnost a případná úskalí. V průběhu a po skončení pak postřehy k výuce celkově.

6.2 Popis průběhu pedagogické praxe

Škola, ve které byla vykonávána souvislá pedagogická praxe a s tou spojený průzkum, je výběrové gymnázium. Autorka práce se domluvila se dvěma kantory, že u nich praxi bude vykonávat. Museli být zvoleni učitelé, kteří učí paralelní třídy. Bohužel na škole není situace, kdy by pouze jeden češtinář měl paralelní třídy,

proto musela praxe probíhat u dvou domovských pedagogů. Hned na počátku domlouvání byli upozorněni na zaměření praxe – byla uzpůsobena diplomové práci, souhlasili s tímto průběhem.

Po domluvě bylo rozhodnuto, že výuka proběhne ve dvou třídách, pro účely práce označovaných jako třída A a třída C. V každé ze tříd bylo využito jiného pedagogického přístupu. U obou skupin bylo odučeno 12 hodin (celkem 24), přičemž literatura byla probírána v osmi hodinách (celkem 16), mluvnice ve čtyřech hodinách pro jednotlivé třídy. Nutno zmínit, že u mluvnice se jednalo o půlené hodiny (cca 14 studentů v hodině).

Spíše aktivní třída (C)

Ve třídě C byl použit tzv. „spíše aktivní přístup“. Stručně by se dal popsat tak, že bylo využito různých didaktických prostředků, aby byli studenti aktivizováni, museli se aktivně zapojovat do výuky a samostatně pracovali. Obsahově byly hodiny zaměřeny na kritický realismus v českých zemích.

Během praxe byly použity následující didaktické prostředky (v pořadí, v jakém byly použity v hodinách): brainstorming, pracovní list, diskuze, metoda I.N.S.E.R.T., metoda Q/A – „kartičky“, volné psaní, hra – Riskuj, rozbor textu, samostatné vyhledávání a zpracování informací, práce se zdroji, samostatné i skupinové prezentování. Mimo tyto metody byl brán zřetel na didaktické zásady. Z organizačních forem byla využita hromadná výuka a skupinová výuka. Z materiálních didaktických prostředků bylo využito následující: tabule, dataprojektor, počítač, obrazový materiál, knihy, prezentace, kartičky.

Celá koncepce výuky se snažila o aktivní přístup, během něhož by měli studenti prohlubovat své znalosti, nejen je memorovat, ale samostatně objevovat.

Spíše pasivní třída (A)

Třída A je pracovním názvem označována jako „spíše pasivní třída“. Zde autorka práce učila tak, jak je na středních školách často kvidění – studentům je „předkládáno“ učivo, oni si jej zapisují, sami se jej doma učí. Pro možnost porovnání bylo odučeno i v této třídě učivo českého kritického realismu. Fakultní učitel studenty vede k tvorbě čtenářských deníků a zároveň ke schopnostem hodnotit

knihy, vybrat nejdůležitější informace a prezentovat je před třídou. Proto byly v hodinách uskutečňovány referáty na právě probírané knihy. Studenti si tedy vyzkoušeli připravený mluvený projev před třídou. Společně jsme provedli i rozbor textu, při kterém byli studenti aktivní, jinak byly hodiny opravdu spíše o výkladu. Proti třídě C byla tato skupina vedena v hodinách literatury „spíše pasivně“.

V konceptu aktivní vs. pasivní třída se autorce nepodařilo realizovat hodiny mluvnice. Vzhledem k tomu, že učení mluvnice samo přímo vede k tomu, aby studenti odpovídali na otázky, zkoušeli cvičení a procvičovali se v jevech, nebyly třídy během mluvnice odlišovány. V obou třídách, ve všech skupinách (půlení hodin) byly použity aktivity, studenti se museli zapojovat, odpovídat a pracovat. Zjištění, že hodiny mluvnice je opravdu těžké učit tak, aby byla třída pasivní, vedlo k tomu, že nebylo dále realizováno testování znalostí studentů v oblasti mluvnice. Zapojení mluvnice ale zůstalo pro konečný dotazník u třídy C, kde porovnávali metody uplatněné jak v hodinách literatury, tak v hodinách mluvnice.

Celkově by se dalo říci, že hodiny mluvnice (v každé třídě realizovány 4 hodiny) nakonec neplánovaně vytvořily jakýsi střed mezi oběma sledovanými a zkoušenými přístupy. Kombinovaly totiž výklad s praktickým využitím sledovaných jevů v různých cvičeních, komunikačních situacích apod.

7 Výsledky průzkumu kvantitativního měření průběžně propojené s komentáři získanými kvalitativním měřením

7.1 Vstupní dotazník – postoje a hodnocení výuky

Cílem vstupního dotazníku bylo zjistit, jak se studenti staví k výuce českého jazyka, jaké organizační formy práce, jaké metody, formy výuky jsou během jejich hodin využívány, a v jaké míře. Studenti zároveň tento typ výuky hodnotili – co jim vyhovuje a co naopak ne (viz příloha A).

Otázka číslo 1

První otázka vstupního dotazníku byla spíše orientační, ptá se na pohlaví respondentů. Autorka práce zvolila tuto otázku z důvodu, aby byl ukázán poměr pohlaví ve třídách (viz zvěsti o třídě chlapců, případně dívek), k tomu zde nedochází, převažují sice studentky, ne však o mnoho. Zároveň byla tato otázka volena, aby byla zjištěna variabilita respondentů. Jedná se o jednu třídu, není tedy připojena otázka tážající se na věk, zde nemohla být přílišná variabilita zaručena, ani pozorována. Výsledky je možné sledovat v tabulce číslo 3 níže. V obou třídách mírně převažují děvčata.

	Třída A	%	Třída C	%
muž	10	48	12	40
žena	11	52	17	57
neoznačil	0	0	1	3

Tabulka č. 3 – Pohlaví respondentů ve třídách

Otázka číslo 2

Dotazník pokračuje údernou otázkou, zda je český jazyk oblíbeným předmětem respondentů a proč. Poměr odpovědí ukazuje tabulka číslo 4 níže.

odpověď	Třída A	%	Třída C	%
ano	8	38	13	44
ne	13	62	16	53
neoznačil	0	0	1	3

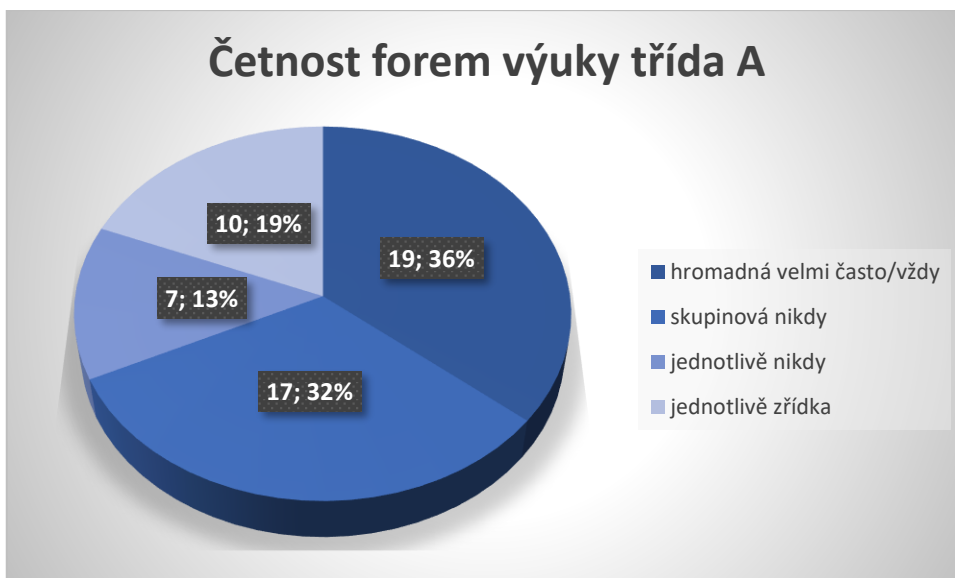
Tabulka č. 4 – Je ČJ váš oblíbený předmět?

Je tedy zřejmé, že více studentů volilo odpověď „ne“, větší rozdíl v odpovědích je ve třídě A, kde se odpověď „ne“ objevila u 62 % respondentů.

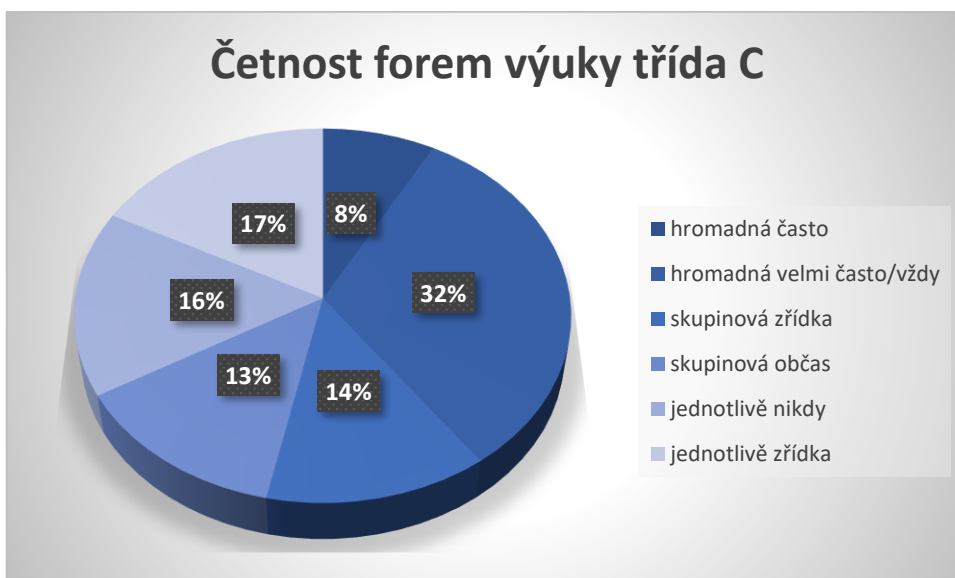
Při procházení zdůvodnění odpovědi se pro „ano“ často objevuje odkaz na literaturu a knihy jako takové. Studenti uvádí, že rádi čtou, někteří poukazují i na dobrého učitele. Pokud uvedli odpověď „ne“, zdůvodňují často slovy jako: nuda, nezajímavý, zbytečný; objevují se ale i odpovědi ve smyslu, že jsou zaměřeni spíše přírodovědně, zajímají se o budoucnost, ne o minulost ad. Některé z odpovědí vyvolávají rozporuplné pocity: *„Věci které bereme v ČJ mě nepřipadají zajímavé“*, *„Nevidím potřebu a nemám potěšení v tom učit se nazpaměť fakta o mrtvých neaktuálních autorech a jejich dílech, které nikdy nebudu číst“*.

Otázka číslo 3

Otázka se ptala na nejvíce využívanou formu výuky – hromadná, skupinová, individuální. Studenti neměli za úkol vybrat, která je používaná nejčastěji, ale na stupnici označit, jak často bývá která forma využívána. Překvapením není, že hromadná výuka je v obou třídách využívána velmi často. Jednotlivou výuku uváděly obě třídy s odpovědí nikdy, zřídka a občas. Odpovědi se rozcházejí u formy skupinové práce – ve třídě C je využívána více, protože většina studentů uvedla možnosti zřídka a občas, naopak většina třídy A skupinovou výuku nezažila v hodinách ČJ nikdy nebo velmi zřídka. Přehled odpovědí ukazují grafy číslo 1 a číslo 2 pro jednotlivé třídy.



Graf č. 1 – Četnost forem výuky ve třídě A



Graf č. 2 – Četnost forem výuky ve třídě C

U obou grafů jsou uvedeny pouze odpovědi mající více hlasů než 5, vzhledem k množství možných odpovědí. Žádná z odpovědí ale nevybočuje úplně. Není-li v obsažených možnostech, je ve stupnici posunuta o jedno pole.

Otázka číslo 4

Následující otázka se ptá na prostředí, kde se nejvíce odehrává výuka. Studenti opět odpovídali na škálovou otázku, odpovědi jsou zřejmé z tabulky číslo 5.

Otázka 4	Třída A	%	Třída C	%
ve třídě často	1	5	0	0
ve třídě velmi často/vždy	20	95	30	100
výlety, exkurze velmi málo/nikdy	9	43	12	44
výlety, exkurze zřídka	10	48	11	41
výlety, exkurze občas	2	9	3	11
výlety, exkurze často	0	0	1	4
domácí úkoly velmi málo/nikdy	1	5	9	33
domácí úkoly zřídka	6	30	11	41
domácí úkoly občas	10	50	6	22
domácí úkoly často	3	15	1	4
olympiády velmi málo/nikdy	15	71	17	68
olympiády zřídka	5	24	6	24
olympiády občas	1	5	2	8
čtenářské dílny velmi málo/nikdy	16	100	20	83
čtenářské dílny zřídka	0	0	1	4
čtenářské dílny občas	0	0	3	13
jiné	2	-	2	-

Tabulka č. 5 – Kde se odehrává výuka?

Je patrné, že ve třídě se odehrává výuka velmi často/vždy téměř ve všech odpovědích. Možnost exkurze přináší zajímavé výsledky, u třídy A volili studenti odpověď velmi málo/nikdy (43 %), zřídka (48 %) a občas (9 %). Ve třídě C se objevila i odpověď často, byť takto hlasoval pouze jeden student. I zde převládají odpovědi velmi málo/nikdy a zřídka. U domácích úkolů se třídy také odlišují, ve třídě A mají podle výsledků testování domácí úkoly častěji než ve třídě C. Olympiádu v českém jazyce uvádí obě třídy jako velmi málo/nikdy, podobně tak čtenářskou dílnu. U skupiny A je to 100% odpověď pro velmi málo/nikdy, ve třídě C odpovídali čtyři studenti jinak, ale vždy s nízkou četností. Uvedli dokonce možnosti navíc – čtenářské besedy/debaty, dvakrát se objevila i návštěva divadla.

Otázka číslo 5

Tato otázka sleduje typy výuky a její fáze. Ptá se studentů, kterou z fází v jaké četnosti během hodin českého jazyka zažívají. Zaměříme-li se na motivační fázi, nevychází odpovědi špatně, jsou relativně rovnoměrně rozprostřené po celé škále,

především u třídy A. Výkladovou část hodiny uvedli studenti jako nejvíce využívanou, naprosto převažuje možnost velmi často/vždy.

Jinak je to s opakováním a procvičováním, výsledky ukazují, že více opakují ve třídě C. Naopak zkoušení a hodnocení je více využíváno ve třídě A, druhá třída je zkoušena s nižší frekvencí. Celkový přehled odpovědí je možné sledovat v tabulce číslo 6.

otázka 5	Třída A	%	Třída C	%
motivační velmi málo/vůbec	4	22	4	15
motivační zřídka	4	22	7	26
motivační občas	4	22	11	41
motivační často	5	28	5	18
motivační velmi často/vždy	1	6	0	0
výkladový občas	0	0	2	7
výkladový často	3	14	4	13
výkladový velmi často/vždy	18	86	24	80
opakování velmi málo/nikdy	2	10	2	7
opakování zřídka	10	53	11	37
opakování občas	6	32	11	37
opakování často	1	5	4	12
opakování velmi často/vždy	0	0	2	7
zkoušení a hodnocení velmi málo/nikdy	1	5	1	3
zkoušení a hodnocení zřídka	0	0	13	44
zkoušení a hodnocení občas	12	57	10	33
zkoušení a hodnocení často	7	33	3	10
zkoušení a hodnocení velmi často/vždy	1	5	3	10

Tabulka č. 6 – Fáze výuky ve třídě A a třídě C

Otázka číslo 6

Otázka je zaměřena na výukové metody, které se ve výuce často objevují. Zjistíme, že žádná z možností nabízených v dotazníku se nevyskytuje ve výuce tříd často, uvádí spíše použití s nižší četností. Výsledky je možné pozorovat v tabulce číslo 7.

otázka 6	Třída A	%	Třída C	%
diskuze, rozhovory velmi málo/nikdy	1	5	1	3
diskuze, rozhovory zřídka	1	5	5	17

diskuze, rozhovory občas	4	19	9	30
diskuze, rozhovory často	11	52	14	47
diskuze, rozhovory velmi často/vždy	4	19	1	3
řešení problémů velmi málo/nikdy	3	15	6	21
řešení problémů zřídka	2	10	8	29
řešení problémů občas	7	35	11	39
řešení problémů často	7	35	3	11
řešení problémů velmi často/vždy	1	5	0	0
inscenace velmi málo/nikdy	10	59	15	54
inscenace zřídka	5	29	8	29
inscenace občas	2	12	4	14
inscenace často	0	0	1	3
inscenace velmi často/vždy	0	0	0	0
hry velmi málo/nikdy	17	100	20	80
hry zřídka	0	0	4	16
hry občas	0	0	1	4
hry často	0	0	0	0
hry velmi často/vždy	0	0	0	0

Tabulka č. 7 – Jaké metody jsou ve třídách využívány?

Třída A například didaktickou hru nezažila (100 % respondentů uvedlo možnost velmi málo/nikdy), z metod uvedených v dotazníku jsou u nich uplatňovány především diskuze, rozhovory. Třída C z nabízených možností uvádí jako nejčastěji používanou metodu také diskuzi, rozhovory (47 % studentů zapsalo možnost často).

Otázka číslo 7

Didaktické prostředky především materiální povahy sleduje otázka sedm. Pro zkoumání bylo vybráno pouze několik možností, respondenti pak promítli, že některé z nich jsou v hodinách využívány v hojně míře. U každého z vybraných didaktických prostředků je spočítáno, kolik procent respondentů označilo, že je využívány. Přehled přináší tabulka číslo 8.

Otázka 7	Třída A	%	Třída C	%
učebnice	21	100	30	100
tabule	21	100	26	86
školní obrazy	0	0	0	0
výukové počítačové programy	2	9,5	1	3
video	2	9,5	22	73
knihy	19	90	21	70
jiné	4	19	8	27

Tabulka č. 8 – Které materiální didaktické prostředky jsou ve výuce využívány?

Je tedy možné sledovat, že v obou třídách je v maximální míře používána učebnice. Ve třídě A je stejně tak využívána i tabule, u skupiny C její použití uvedlo také velké množství studentů, 86 %. Častokrát označenou odpovědí jsou i knihy. Využívají je více ve třídě A (její využití označilo 90 % respondentů), ve třídě C je uvedena nižší frekvence použití, stále ji ale označilo 70 % studentů, což je také hodně. Výrazným rozdílem mezi třídami je použití videa ve výuce. Ve třídě C jej uvedlo 73 % respondentů, naopak ve třídě A uvedlo video jako využívané méně než 10 %. Ostatní možnosti neoznačili studenti častokrát, lze je tedy považovat za málo využívané. Někteří respondenti připsali do kolonky „jiné“ to, co využívají, ale nebylo ve výběru. Uvádí odpovědi jako: „*informace z internetových stránek (2x ve třídě A), čítanka (celkem 4x), prezentace (4x ve třídě C), křída, audiozáznam, pracovní listy*“. Vzhledem k tomu, že nechceme znát pouze frekvenci využití, ale i to, jak studentům všechny z uvedených prostředků vyhovují, následuje otázka tážající se na jejich preference.

Otázka číslo 8

Respondenti měli za úkol odpovědět, kterou z možností preferují, která jim vyhovuje. Výsledná zjištění obsahuje tabulka číslo 9.

Otázka 8	Třída A	%	Třída C	%
otázka 8 část 1				
hromadná	18	86	22	58
skupinová	3	14	11	29
jednotlivě	0	0	5	13

otázka 8 část 2				
třída	16	45,5	20	45
výlety a exkurze	16	45,5	15	34
domácí úkoly	1	3	0	0
olympiády	1	3	1	2,5
čtenářské dílny	1	3	7	16
jiné	0	0	1	2,5
otázka 8 část 3				
motivační	12	38	17	31,5
výklad	11	34	19	35
opakování	6	11	17	31,5
zkoušení a hodnocení	2	6	1	2
bez odpovědi	1	3	0	0
otázka 8 část 4				
diskuze	18	62	23	59
řešení problémů	7	24	9	23
inscenace	3	10	3	8
hry	1	4	3	8
nic z toho	0	0	1	2
otázka 8 část 5				
učebnice	8	20	18	28,5
tabule	10	25	12	19
školní obrazy	1	2,5	0	0
výukové počítačové programy	2	5	3	5
videa	11	27,5	15	24
knihy	7	17,5	9	14
jiné	1	2,5	6	9,5

Tabulka č. 9 – Jaké z uvedených možností dáváte přednost?

Studenti byli požádáni, aby k volbě své odpovědi uvedli i zdůvodnění. O odpovědi nebyla nouze, některé z nich budou uvedeny.

Část jedna

Otázka se ptá, jakou formu výuky respondenti preferují. Zde se ukazuje jeden z paradoxů, kdy studenti nejsou spokojeni s tím, jak probíhá výuka, na druhou

stranu, když přijde čas vyjádřit své preference, označí, že jim hromadná výuka vyhovuje. Je tomu tak u třídy A, kde tuto formu označilo za vyhovující 86 % studentů. Zdůvodňovali ji tím, že *„všichni studenti mají stejné podmínky; nevzniká chaos a nesrovnalosti; mohou se zapojit všichni, nikdo není vyloučen; stejné tempo pro všechny“*, méně uspokojivé jsou odpovědi jako: *„nemusím se do hodiny tolik zapojovat“*, *„ještě jsem neviděl funkční skupinovou a jednotlivou výuku“*. Ti, kdo volili skupinovou výuku, ji odůvodnili následovně: *„hromadně a jednotlivě nezíská (mou/naši) pozornost“*, *„skupinová práce je jednodušší“*, *„jelikož není tak anonymní jako hromadná, je moderní a efektivnější“*. Svými odpověďmi popsali problematiku, kterou teoretici zmiňují také (viz srov. Kotrba, Lacina, 2010; Čechová, Styblík, 1998). Uvedli klady i zápory dvou forem, je možné uvažovat nad tím, že třetí způsob nezmiňovali, protože se s ním nesečkávali, neví tedy, jak by jej hodnotili. Bohužel ale ukazují, že přestože je český jazyk z různých důvodů nebaví, vlastně jim hromadná výuka vyhovuje.

O něco jiné výsledky jsou patrné ve třídě C. Největší zastoupení má výuka hromadná, byť tuto skutečnost označilo více než 50 % studentů, nepřevyšuje ostatní možnosti tak razantně. Skupinová výuka vyhovuje 29 % studentů, jednotlivá pak 13 %. Jako důvod odpovědí uvádějí k hromadné výuce dosti podobné argumenty: *„všichni máme stejné podmínky a informace“* převažuje, objevují se opět komentáře o větší možnosti nicnedělání. Zajímavé, a ještě nezmíněné, jsou názory na skupinovou výuku: *„více individuální a pokud dostanu inteligentní spolupracovníky, může to být přínosné“*, *„větší klid, více informací“*, *„každý má svůj názor – jiný pohled na věc – obohacení informací“*, *„mohu se více projevit“*... K jednotlivé výuce se přiklonili studenti s komentářem: *„protože člověk si může udělat po svém a ve skupině jsou vždy ti, co nedělají nic“*, *„je tak lepší možnost pracovat svým tempem, zaměřit se na vlastní zájmy“*, *„zápisky z textu si dělám sama a sama si vybírám info“*.

Část dvě

Preference prostředí, kde se výuka odehrává, ukazuje, že studenti mají potřebu řádu a pravidelnosti – výuku ve třídě označilo 45 % respondentů v obou třídách. Oblíbené a lákavé jsou pro ně i výlety a exkurze. Třída A uvedla výlety stejně preferované jako výuku ve třídě (45 %), ve třídě C se školou rádo cestuje za poznáním 34 % respondentů. Mnohdy studenti označili více odpovědí, nejčastěji právě výuku

ve třídě a k tomu výlety, exkurze. Ostatní možnosti nejsou studenty příliš oblíbené. Jediné, co se setkalo s ohlasem, jsou čtenářské dílny u třídy C – jako přínosné prostředí je označilo 16 % dotazovaných.

Zdůvodnění, která studenti uváděli pro své volby, jsou následující. Výuku ve třídě mají rádi protože: „většina práce by se měla udělat ve škole“, „teplo, světlo, internet“, „z výuky ve třídě si nejvíce zapamatuji, protože si dělám zápisky“, bohužel ale opět i odpovědi: „všechno je v klidu, nemusím přemýšlet“, „nemusím nikam chodit a dělat nic doma“. Pro spojení výuky ve třídě a exkurzí jsou vysvětlení následovná: „propojení názorné ukázky s výkladem“, „ve třídě mi to vyhovuje z důvodu klidu a exkurze jsou změna, která je občas potřeba a je to zábava“. Pro výlety a exkurze hovoří dle výpovědí především dobré zapamatování si informací a zajímavost – je to něco navíc, jiného, než co zažívají běžně. Ke čtenářským dílnám se dozvídáme, že je jako takové neprovádí, ale někdy si sednou s vyučujícím vzadu ve třídě a v tomto neformálním prostředí si o knize povídají, což je baví a láká ke čtení knih.

Část tři

Otázka se ptá také na to, která fáze hodiny studentům vyhovuje. Z výsledků je zřejmé, že preferují část motivační a výkladovou, ve třídě C pak i opakovací část hodiny. Všechny tyto možnosti mají podobný počet hlasů. Je pochopitelné, že zkoušení a hodnocení není mezi studenty příliš oblíbeno. Podle doplňujících odpovědí se dozvídáme, že motivaci volí kvůli tomu, že mají-li o danou věc zájem, snáze se jim pamatuje a učí. Výklad volí pro jeho srozumitelnost a snadnější přípravu při učení na písemky, opakovací část hodiny jim pomáhá srovnat své znalosti, ujistit se, zda věcem správně rozumí.

Část čtyři

Dotazník sleduje i preferenci vybraných metod výuky. Ze jmenovaných studenti nejvíce preferují diskuzi, hlasovalo pro ni ve třídě A 62 % studentů, ve třídě C 58 % studentů. Druhou preferovanou metodou je řešení problémů, pro které hlasovalo 24 % (třída A) a 23 % (třída C) respondentů. Ostatní metody studenti nepoužívají příliš rádi. Své odpovědi zdůvodňují především u metody diskuze, a to slovy jako: „všichni dostanou možnost se vyjádřit“, „baví mě argumentovat proti ostatním“,

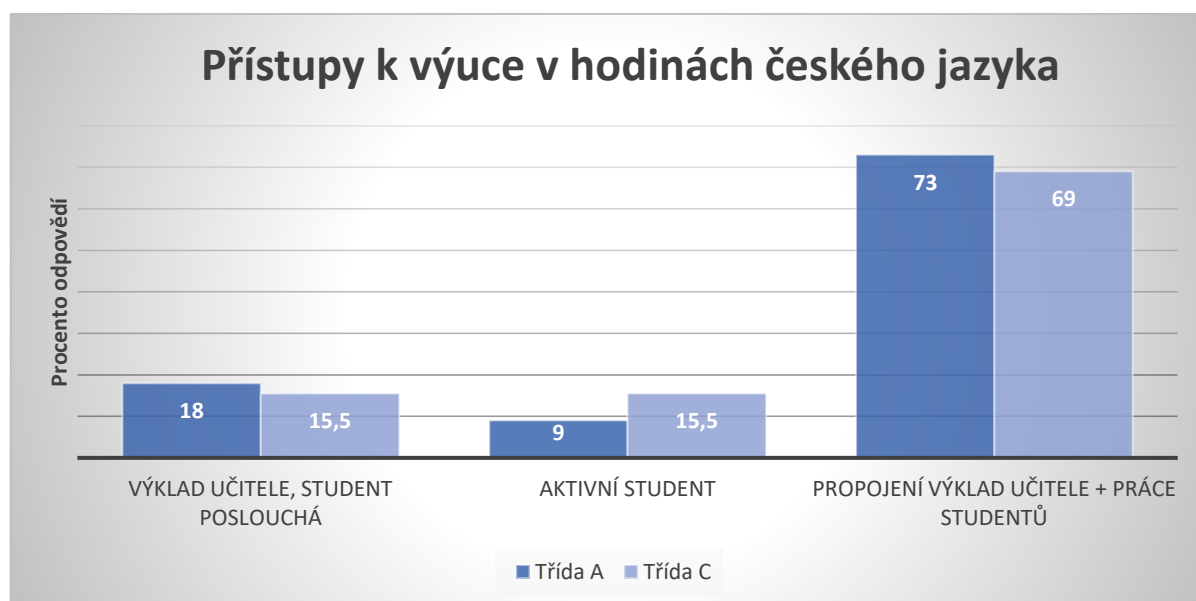
„prohlubování výřečnosti žáka, přemýšlení nad problémem“. Tuto volbu komentovali téměř všichni, kdo pro ni hlasovali, v podobném duchu jako výše citované výroky.

Část pět

Didaktické prostředky povahy víceméně materiální jsou sledovány v části páté, studenti hlasovali o preferencích ke sledovaným. Mezi dvaceti a třiceti procenty hlasů získaly učebnice, tabule, videa. Za zmínku stojí i možnost knihy (17,5 % a 14 % hlasů). Ostatní didaktické prostředky získaly jen velmi málo bodů, je to buď tím, že nejsou používány, tudíž si studenti neumí představit práci s nimi, nebo jim opravdu nevyhovují.

Část šest

Tato podotázka není zahrnuta v tabulce výše, zaslouží si totiž své vlastní znázornění, tentokrát grafické vyjádření toho, jakou možnost studenti ve výsledku preferují. Jedná se o jakési shrnutí problematicky aktivní vs. pasivní výuka. Z grafu číslo 3 je patrné, že studenti v obou třídách mají podobné preference, nejčastěji volili odpověď pro zlatou střední cestu, kdy je v hodině použit výklad a zároveň jsou nuceni pracovat aktivně. Tyto odpovědi nejsou v rozporu s ničím, co uvedli v předchozích otázkách. I zde se ale ukazuje, že výklad učitele o něco převládá nad situací, kdy je aktivní student.



Graf č. 3 – Přístupy k výuce v hodinách českého jazyka

7.2 Vstupní test znalostí

Aby mohlo dojít k pozorování vývoje znalostí u studentů, bylo nutné zjistit počáteční míru vědomostí. Vstupní test je pro představu připojen k této práci (viz příloha B).

Otázka číslo 1

První otázka se týkala doplňování informací do tabulky. Jednalo se o informace nové, ale i informace z látky, kterou již měli probranou (romantismus). V tabulce číslo 10 můžeme vidět, jak si studenti v testu vedli.

Otázka 1	Třída A	%	Třída C	%
literární směr				
správně	18	86	29	97
nic	1	5	0	0
chybně	2	9	1	3
datace				
správně	9	43	24	80
nic	4	19	1	3
chybně	8	38	5	17
náměty				
správně	18	86	30	100
nic	2	9	0	0
chybně	1	5	0	0
doplnit slovo <i>autor</i>				
správně	19	90	23	77
nic	1	5	7	23
chybně	1	5	0	0
autor jméno				
správně	11	52	19	63
nic	6	29	7	23
chybně	4	19	4	14
dílo				
správně	20	95	19	97
nic	1	5	0	0
chybně	0	0	1	3

Tabulka č. 10 – Výsledky k otázce na doplnění informací do tabulky

Celkové výsledky mluví ve prospěch třídy C, kromě vyplnění slova „autor“ byli úspěšnější. Největší problém dělalo oběma třídám napsat autora díla *Psohlavci*.

Otázka číslo 2

Studenti v této otázce měli za úkol spojit autora a dílo. Zpětně bylo zjištěno, že autora Jakuba Arbesa měli studenti probraného, tedy v čerstvé paměti. U třídy A, kde spojilo správně 100 % studentů, je to zřejmé. Ve třídě C odpovědi správně připojilo 57 % studentů, což není mnoho, rozhodně ale mnohem více než u ostatních autorů, které nemají ve škole probrané. U neprobraných autorů byla úspěšnost v přiřazení díla velmi malá, maximální správnosti, 38 %, dosáhli respondenti třídy A, kdy alespoň někteří prokázali všeobecný přehled ze znalostí Jiráskova *Temna*. Ostatní odpovědi nepřesáhly úspěšnost 20 %. Odpovědi ukazuje tabulka číslo 11.

Otázka 2	Třída A	%	Třída C	%
<i>Temno</i>				
správně	8	38	4	13
chybně	5	24	11	37
nic	8	38	15	50
<i>Zapadlí vlastenci</i>				
správně	1	5	6	20
chybně	6	28	9	30
nic	16	67	15	50
<i>Mistr Kampanus</i>				
správně	3	14	4	13
chybně	7	33	8	27
nic	11	53	18	60
<i>Naši furianti</i>				
správně	3	14	4	13
chybně	4	19	10	33
nic	14	67	16	54
<i>Blouznivci našich hor</i>				
správně	1	5	4	13
chybně	5	24	8	27
nic	15	71	18	60

Svatý Xaverius				
správně	21	100	17	57
chybně	0	0	3	10
nic	0	0	10	33

Tabulka č. 11 – Výsledky vstupní test spojování autor – dílo

Otázka číslo 3

Třetí otázka vstupního testu je založena na výběru ze dvou možností (ano x ne), avšak s nutností připojit zdůvodnění své volby. Úspěšnost odpovědí je možné vidět v tabulce číslo 12.

Otázka 3	Třída A	%	Třída C	%
a				
správně	11	52	23	77
chybně	6	29	6	20
nic	4	19	1	3
b				
správně	20	95	25	84
chybně	1	5	4	13
nic	0	0	1	3
c				
správně	12	57	16	54
chybně	8	38	13	43
nic	1	5	1	3
d				
správně	17	81	21	70
chybně	3	14	5	17
nic	1	5	4	13

Tabulka č. 12 – Výsledky vstupní test – odpovědi ANO x NE

U této otázky nejsou rozdíly mezi třídami tak markantní. Větší odlišnost v úspěšnosti je možné vidět u otázky 3a, kde třída C odpovídala lépe. Procentuální rozdíl je zde 25 % ve prospěch třídy C, u zbylých otázek však třída A ve správnosti odpovědí vedla. Potěšující je například fakt, že velmi dobře vědí, kdy byl položen základní kámen Národního divadla (95 % ze třídy A a 84 % ze třídy C vybralo

správnou odpověď). Informace, kterými studenti vysvětlili svou volbu, se mnohokrát nevyskytovaly. K první části otázky (3a) se vyjadřovali nejčastěji ve smyslu: „napsal Staré pověsti české“, v části druhé (3b) bylo náročné odůvodnit rozhodnutí, proto studenti psali například: „obecná znalost“, „už jsme to probírali“, jeden napsal dokonce i další důležité letopočty vážící se ke stavbě ND. Část 3c byla pro respondenty náročná, byť více než polovina třídy dokázala odpovědět správně. Připojili i vysvětlení: „sociální prostředí, venkov, historie“, „zabývá se sociálními problémy“, tyto odpovědi přinesly studentovi maximální možný počet bodů za otázku. K podotázce 3d bylo připojeno velmi málo vysvětlujících odpovědí, pokud byly, vypadaly zhruba takto: „povídá celkově o životě postavy“, „věnuje se boji za národní obrození“.

Výsledky vstupního testu shrnutí

Vzhledem k tomu, že v dalších testováních byla sledována pouze literární část, sledujeme i u vstupního testu pouze tuto oblast. V tabulce číslo 13 je možné pozorovat úspěšnost obou tříd, bylo spočítáno, kolik průměrně bodů získali studenti za otázku a jaká byla procentuální úspěšnost. Ve výsledku lze říci, že si o trochu lépe v počátečních znalostech vede třída C, byť s velmi malým rozdílem.

vstupní test znalosti	Třída A		
	počet získaných bodů celkem	maximální možný počet získaných bodů celkem	% správných odpovědí
otázka 1	95	126	75
otázka 2	37	126	29
otázka 3	39	84	46,5
CELKOVÁ ÚSPĚŠNOST	171	336	50,90 %
vstupní test znalosti	Třída C		
	počet získaných bodů celkem	maximální možný počet získaných bodů celkem	% správných odpovědí
otázka 1	154,5	180	86
otázka 2	39	180	22

otázka 3	58,5	120	49
CELKOVÁ ÚSPĚŠNOST	252	480	52,50 %

Tabulka č. 13 – Vstupní test – celková úspěšnost obou sledovaných tříd

7.3 Test v průběhu praxe

Po probrání (různými přístupy) kritického venkovského realismu byl pro studenty připraven test na zopakování znalostí. Následně byl s oběma třídami prodiskutován, studenti byli upozorněni na nejčastější problémy, oba vyučující využili této příležitosti a studenti byli oznámkováni. Testy jsou přílohou této práce (viz příloha C, příloha D). V obou třídách byl test rozdělen na dvě skupiny – A, B. U obou skupin bylo použito stejných otázek, pouze v jiném pořadí. Právě pro shodnost otázek pro skupiny A, B je připojena pouze jedna varianta pro každou třídu. Výsledky testu je možné sledovat v tabulce číslo 14 pro třídu A, a v tabulce číslo 15 pro třídu C.

Třída A	počet získaných bodů celkem	maximální možný počet získaných bodů celkem	% správných odpovědí
otázka 1	130	144	90
otázka 2	57	72	79
otázka 3	90,5	120	75
otázka 4	65,5	72	91
otázka 5	97,5	120	81
otázka 6	80	96	83
CELKOVÁ ÚSPĚŠNOST	520,5	624	83,40%

Tabulka č. 14 – Test v průběhu praxe – celková úspěšnost třídy A

Třída C	počet získaných bodů celkem	maximální možný počet získaných bodů celkem	% správných odpovědí
otázka 1	133	145	92
otázka 2	79	87	91
otázka 3	124,5	145	86
otázka 4	78	87	90
otázka 5	114	145	79
CELKOVÁ ÚSPĚŠNOST	528,5	609	86,80%

Tabulka č. 15 – Test v průběhu praxe – celková úspěšnost třídy C

U studentů byl zřejmý posun od úvodního testu znalostí k těmto výsledkům. To ale nic nemění na tom, že mezi třídami není významný statistický rozdíl ve výsledcích. Obě třídy se na test dobře připravily, prošly si zápisky, naučily se. Vzhledem k tomu, že se jednalo o relativně krátký úsek látky, nedělal studentům větší problémy, získali pěkné známky. Celkové rozdíly mezi třídami nejsou výrazné, přibližme tedy otázky v testu, kde byla v procentuální úspěšnosti odchylka, kde nebyly třídy vyrovnané – otázka č. 2 a otázka č. 3

Otázka číslo 2

Otázka byla založena na přiřazení autora k charakteristice (životopisné informace). Studenti tedy museli mít určité vědomosti i k životu autorů. Bylo zjištěno, že ve třídě A dělalo studentům největší problémy přiřadit k charakteristice autora Jindřicha Šimona Baara. Tohoto autora nedokázalo přiřadit 9 studentů (39 %). U druhé třídy tento autor nedělal studentům problémy, podle charakteristiky jej poznalo 100 % respondentů. Ve třídě C se objevily chyby u jiných autorů – studenti je vyměnili.

Otázka číslo 3

Další otázka, která ukázala mezi třídami výraznější rozdíly, se týkala vypsání klíčových slov charakterizujících kritický realismus. Ve třídě A dosáhli studenti úspěšnosti 75 %, ve třídě C byla úspěšnost vyšší, 86 %. Výsledky nejsou špatné, rozdíl také není propastný, rozhodně je ale výraznější než u jiných otázek.

Otázka číslo 5

Přestože rozdíl ve výsledcích otázky číslo 5 není velký, pouze 2 % ve prospěch třídy A, cítíme potřebu ji přiblížit. Studenti měli za úkol poznat úryvek textu, přiřadit k němu autora a napsat pokračování. Jednalo se o úryvek z díla *Kalibův zločin*.

Pro třídu C bylo obtížné smysluplně pokračovat v textu, několik odpovědí studentů bylo sice správně, ale špatně postavených. Studenti popsali celý děj díla *Kalibův zločin*, ne to, co následovalo po ukázce. Za tyto odpovědi získali určitý počet bodů, ne však plný počet.

Výsledky testu v průběhu praxe shrnutí

Testování proběhlo ještě v průběhu praxe, po probrání venkovského realismu. Obě třídy měly dostupný téměř stejný obsah výuky, přestože byl podán jiným přístupem. „Spíše aktivní třída“ absolvovala několik aktivizačních metod, některé z nich již byly popsány – brainstorming (viz kap. 4.4) a rozbor textu (viz kap. 4.4), další z nich v krátkosti popíšeme nyní.

Q/A kartičky – je založena na kartičkách, kde je z jedné strany napsaná otázka, po otočení papíru je zde odpověď. Studenti tyto kartičky dostali vytištěné, rozstříhali si je a v hodinách měli několik málo minut na to, aby si sami procházeli informace, sami sebe zkoušeli ze znalostí k těmto autorům. Byly to například chvíle, kdy praktikantka zapisovala do elektronické třídní knihy, zapínala projektor apod. Pro názornost přidáváme ukázkou této metody (viz příloha I).

Pracovní list – ve třídě C dostali studenti pracovní list, kde se věnovali různým úkolům (viz příloha G). Úkoly se obsahově dotýkaly obecné charakteristiky kritického realismu, studenti dále luštili z přesmyček informace o Karlu Václavu Raisovi, podle indicií spojovali krátký popis díla a název díla. Posledním úkolem byly otevřené otázky do diskuze, které jsme probrali společně a vyžadovaly po studentech zamyšlení nad určitou situací.

Metoda I.N.S.E.R.T. – Dle použitých webových zdrojů je možné zjistit, že se jedná o příklad metody kritického myšlení opírající se o četbu textu. Studenti dostanou text a pomocí jednoduchých značek si v něm zvýrazní, které informace již znají, které jsou pro ně nové. Dále také informace, které jsou v rozporu s něčím, co již vědí

a znají, případně na co by se k dané věci chtěli zeptat. S těmito informacemi se dále pracuje v přehledových tabulkách a konverzaci se spolužáky, případně vyučujícím (viz www.respektneboli.eu)²⁴. Ve třídě C byla tato metoda použita, studentům vysvětlena, setkali se s ní poprvé (stejně jako praktikantka), obsahově se dotýkala života Terezy Novákové (viz příloha H). Jak se studentům s touto metodou pracovalo bude přiblíženo dále v textu (viz kap. 8).

Hra – Riskuj – pro zopakování byla pro studenty připravena soutěžní hra Riskuj. Byli rozděleni do několika skupin, hra proběhla dle pravidel všem známým (studenti sami vysvětlili princip hry). Obsahově šlo tedy o opakování toho, co již věděli ke kritickému, potažmo venkovskému realismu.

Některé z použitých metod studenti znali, některé pro ně byly nové. S těmi byli seznámeni, poté následovala společná diskuze, jak by jim mohly pomoci při učení, při poznávání nových informací a jejich lepšímu zapamatování. Studenti jednotlivé metody hodnotili i v hodině, bezprostředně po použití, někdy kladně, někdy záporně.

Z testu v průběhu praxe je znát, že se studenti na písemku připravili (byla hlášená), a připravili se velmi dobře. Díky přípravě z ne příliš obsáhlé látky byla úspěšnost v testu velmi vysoká (zaokrouhleně 83 % pro třídu A a 87 % pro třídu C).

7.4 Test po určité době

Několik měsíců po ukončení praxe jsem poprosila domovské pedagogy, aby studentům rozdali test po určité době. Tento test (viz příloha E) sledoval hloubku znalostí, které si studenti zapamatovali i na delší časové období než pouze na hlášenou písemku. Tentokrát byl test koncipován jinak, studenti neměli příliš možnost cokoliv vyvodit, museli opravdu doplňovat informace podle toho, co vědí. Celkem bylo v testu šest otázek, studenti mohli získat maximálně 21 bodů. Nejlepší výsledek je možné pozorovat ve třídě C, kde jeden z respondentů získal 18 bodů, což je bez učení a opakování krásný výsledek. Ve třídě C se ale objevuje i test, kde bylo získáno pouze 0,5 bodu, což tvoří protipól velmi dobrému výsledku spolužačky/spolužáka.

²⁴ Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/insert>, cit. 11.5.2017.

Celkový přehled úspěšnosti ukazují tabulka číslo 16 pro třídu A, a tabulka číslo 17 pro třídu C.

Třída A	počet získaných bodů celkem	maximální možný počet získaných bodů celkem	% správných odpovědí
otázka 1 celkem	59,5	81	73,5
otázka 2 celkem	32	54	59
otázka 3 celkem	64	135	47,5
otázka 4 celkem	43	135	32
otázka 5 celkem	28	81	34,5
otázka 6 celkem	53,5	81	66
CELKOVÁ ÚSPĚŠNOST	280	567	49

Tabulka č. 16 – Test po určité době – celková úspěšnost třídy A

Třída C	počet získaných bodů celkem	maximální možný počet získaných bodů celkem	% správných odpovědí
otázka 1 celkem	34	60	57
otázka 2 celkem	20	40	50
otázka 3 celkem	51	100	51
otázka 4 celkem	47	100	47
otázka 5 celkem	5	60	8
otázka 6 celkem	37,5	60	62,5
CELKOVÁ ÚSPĚŠNOST	195,5	420	46,5

Tabulka č. 17 – Test po určité době – celková úspěšnost třídy C

Z těchto výsledků je zřejmé, že rozdíl mezi třídami jsou pouze 2,5 %. Není možné říci, že by jedna třída byla výrazně úspěšnější ani v tomto znalostním testu. Podotkneme ale, že přestože jsou celkové výsledky hodně podobné, jinak je tomu u jednotlivých otázek. Na ty, kde se třídy v úspěšnosti hodně liší, se podívejme důkladněji. Především na otázky 1, 2, 4 a 5.

Otázka číslo 1

V první otázce mohli studenti získat celkem 3 body, a to za správnou dataci kritického realismu, vypsáním, jak je kritický realismus dělen a uvedením základních charakteristik. Studenti třídy A byli v řešení otázky úspěšnější, mnohem

více studentů bylo schopno odpovědět na podotázku rozdělení kritického realismu. Dosahovali lepších výsledků.

Otázka číslo 2

Při vyplňování testu zde měli studenti trochu nápovědu asi ne v úplně vhodné formulované otázce. Otázka zněla: „*Jaký byl osud dětí Terezy Novákové?*“ Praktikantka si uvědomuje, že formulace mohla studentům napovědět. Přesto se ale úspěšnost pohybovala mezi 50 a 60 procenty. Obě třídy v průběhu praxe skutečnost zaujala, byť to dle odpovědí po určité době není výrazněji znát.

Otázka číslo 4

Tato otázka byla založena na doplnění díla k jednotlivým autorům. U této otázky je vidět znalostní převaha třídy C, studenti byli úspěšnější o 15 %. Uvádíme tabulku číslo 18, ve které je sledováno, který z autorů byl pro studenty problémový a který nikoliv.

otázka 4	třída A	%	třída C	%
A. Stašek	10	37	12	60
J. Holeček	2	7,5	8	40
K. V. Rais	21	78	14	70
J. Š. Baar	4	15	10	50
V. B. Třebízský	6	22	3	15

Tabulka č. 18 – Výsledky otázky 4 testu po určité době – dopiš dílo

Otázka číslo 5

Neuvěřitelný rozdíl přináší otázka 5, kde byla o 26,5 % úspěšnější třída A. Typ otázky již studenti znali, k charakteristice měli přiřadit autora. Ve třídě C dokázalo odpovědět pouze 5 lidí – poznali dle popisu Antala Staška.

7.5 Porovnání znalostí studentů pomocí všech uskutečněných testů

Pro úplnost bychom nyní rádi shrnuli posun ve znalostech studentů – propojíme informace ze všech tří testů – vstupní test znalostí, test v průběhu praxe i test po určité době. Pro přehlednost vkládáme tabulku číslo 19, shrnující výše popsané výsledky.

test	třída A úspěšnost v %	třída C úspěšnost v %
vstupní	50,9	52,5
v průběhu praxe	83,4	86,8
po určité době	49	46,5
celková úspěšnost	61,1	61,9

Tabulka č. 19 – Srovnání úspěšnosti obou tříd ve všech testech znalostí

Prvním faktem, který je možné sledovat, je skutečnost, že jsou třídy ve znalostech hodně vyrovnané. Nikdy v celkovém součtu není rozdíl v úspěšnosti větší než 5 %. Přestože není naším cílem zjistit celkovou úspěšnost, můžeme se pozastavit nad tím, že třídy se v celkové úspěšnosti testů liší pouze o 0,8 %. Budeme-li sledovat posun ve znalostech dlouhodobě zapamatovaných, zjistíme, že třída A dopadla o něco lépe. Studenti obou tříd podávali vyrovnané výsledky, jsou-li mezi nimi rozdíly, pak jen malé.

Zaměříme-li se na praktické dovednosti, od prvního testu došlo k výraznému posunu ve schopnosti řešit úlohy jiného rázu než „vypište, co víte“. Zároveň bylo možné sledovat nárůst zdůvodnění odpovědí. V úvodních testech (i dotazníku) nebyly vlastní postřehy tak časté, jako v pozdějších testováních a dotazováních. Příčinou může být absolvování společných hodin, studenti měli potřebu okomentovat to, co jsme společně prožili. To ale nelze stoprocentně potvrdit.

Abychom zjistili, které z použitých aktivizačních metod studenty zaujaly, dostala třída C dotazník, ve kterém studenti hodnotili proběhlou praxi. Druhá třída – „spíše pasivní“ – tento dotazník nedostala, vzhledem k tomu, že během praxe byla výuka spíše výkladová.

7.6 Výstupní dotazník třída C – „spíše aktivní přístup“

Nastínili jsme, že jsme chtěli zjistit, jak se studentům ve „spíše aktivní“ třídě v průběhu praxe pracovalo. Proto byl studentům rozdán dotazník, který se zaměřuje na jejich pocity po uskutečnění praxe. Vzor dotazníku je přiložen k diplomové práci (viz příloha F). Jak šetření dopadlo je uvedeno níže.

Otázka číslo 1

Tato otázka sledovala variabilitu pohlaví – pro úplnost uvedme, že dotazník vyplnilo 12 mužů a 17 žen.

Otázka číslo 2

Otázka druhá sledovala preference studentů. Ptala se jich, jak jim jednotlivé metody vyhovovaly. Jedná se o škálovou otázku, kde číslo 5 značí „velmi vyhovovala“, číslo 2 že „vůbec nevyhovovala, nepracovalo se mi s ní dobře“. Přehled odpovědí ukazuje tabulka číslo 20.

otázka 2					
pracovní list					
1	3	10	hra Riskuj 1	3	10
2	8	28	2	2	7
3	11	38	3	10	35
4	6	21	4	11	38
5	0	0	5	2	7
nic	1	3	nic	1	3
			rozběr textu		
I.N.S.E.R.T. 1	11	38	1	2	7
2	12	42	2	8	27
3	4	14	3	10	35
4	1	3	4	3	10
5	0	0	5	4	14
nic	1	3	nic	2	7
Q/A					
kartičky 1	1	3	diskuze 1	1	3
2	1	3	2	4	14
3	5	17	3	8	27
4	12	42	4	12	42
5	10	35	5	2	7
nic	0	0	nic	2	7

volné psaní					
1	5	17	mluvnice 1	0	0
2	8	27	2	8	27
3	4	14	3	9	31
4	6	21	4	6	21
5	4	14	5	4	14
nic	2	7	nic	2	7
vyhledávání informací 1					
2	2	7			
2	10	35			
3	4	14			
4	9	31			
5	3	10			
nic	1	3			

Tabulka č. 20 – Jak studentům vyhovovaly jednotlivé metody?

Podíváme-li se na hlasování studentů, zjistíme, že z celkem devíti možností ocenili studenti čtyři metody, naopak čtyři jim spíše nevyhovovaly. Poslední možnost – vyhledávání informací – je podle hlasování pro studenty středně vyhovující, nekloní se ani k jedné straně (spíše vyhovuje, či spíše nevyhovuje). Studenti zde bohužel neměli možnost připsat důvod své odpovědi, můžeme z tedy odpovědí pouze vyvozovat.

Metody, které studenti označili jako nevyhovující: pracovní list, metoda I.N.S.E.R.T., volné psaní a rozbor textu. Pracovní list a I.N.S.E.R.T. již jsme v práci přiblížili (viz kap. 7.3). Podívejme se i na jiné sledované metody.

Aktivita volné psaní byla využita v hodině mluvnice. Podle dostupných webových zdrojů se jedná o metodu, při níž mohou studenti psát vše, co je k danému tématu napadne, nemusí hlídat formální stránku věci, spíše opravdu psát proud svých myšlenek a asociací (www.respektneboli.eu)²⁵. Studenti již při hodině reagovali tak, že se tímto ničemu novému neučí, že by raději dělali něco smysluplnějšího. Společně jsme pak ale vymysleli několik dobrých důvodů, proč je tato aktivita vhodná a pomáhá v různých oblastech rozvoje schopností a dovedností. I přesto studenty tato metoda podle výsledku dotazníků neoslovila.

²⁵ Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/volne-psani>, cit. 9. 5. 2017.

Aktivitou, kterou nehodnotili kladně, je rozbor textu. Byť mají tento typ práce někteří studenti rádi, jsou i tací, kteří opravdu neradi mluví o přečteném textu, potažmo o díle.

Aktivita vyhledávání informací stojí na pomezí „vyhovovala mi“ a „vůbec mi nevyhovovala“. Jednalo se o okamžik, kdy studenti dostali do třídy množství publikací (knihy autorů s doslovem, přehledové publikace, možnost přístupu na internet), a měli za úkol ve skupině vyhledat informace k autorům historického kritického realismu. Poté prezentovali jako skupina před třídou, všichni si vytvořili zápis – studenti byli tím, kdo vybral obsah učiva potřebný ke zvládnutí látky. Již při práci bylo vidět, že některým tento způsob vyhovuje, sledovali informace v různých publikacích, porovnávali, co je důležité, co by si chtěli zapamatovat. Proti tomu ale někteří opravdu udělali pouze to, co museli, aby skupina mohla prezentovat výsledek, a více je nezajímalo.

Podívejme se nyní na metody, které studenti ocenili a pracovalo se jim při nich dobře: Q/A kartičky, úkoly v mluvnici, hra Riskuj, diskuze.

O Q/A kartičkám již bylo psáno výše v práci (viz kap. 7.3), studenti metodu ocenili, většině se s kartičkami dobře pracovalo, vyhovovaly jim. Pouze jeden respondent uvedl, že mu tato metoda vůbec nevyhovovala.

Do dotazníku byl přidán dotaz i na práci v hodinách mluvnice. Nebylo možné sledovat postup ve vědomostech, protože u obou tříd probíhala výuka podobně – jednalo se o propojení výkladu s aktivnostmi. Pro studenty byly připraveny úkoly, cvičení, práce ve dvojicích apod. Průběh hodin ocenili, byť bylo i osm hlasů pro možnost „špatně se mi pracovalo“, převládají pozitivní reakce.

Pozitivní reakce má i hra Riskuj. Pro studenty to byl odpočinek od výuky, pobavili se i tím, že se jednalo o soutěž (nejlepší skupina získala jedničku za aktivitu). Jednalo se o aktivitu opakovací, což je pro studenty lákavé, především když věděli, že bude následovat test.

Již z úvodního dotazníku bylo zřejmé, že studenti mají rádi debaty – diskuze. I nyní uvádí, že se jim během diskuze „pracovalo dobře“, většina studentů tuto možnost označila právě takto.

U této otázky nebyla možnost rozvinout odpověď o odůvodnění volby, o to se postarají následující otázky.

Otázka číslo 3

Na to, která z metod respondentům vyhovovala nejvíce, se ptala otázka číslo 3. Studenti nejčastěji napsali možnost Q/A kartičky. Tuto metodu jako nejlepší napsalo 40 % respondentů. Svou odpověď zdůvodňovali následovně: „na zopakování před testem byly fajn, aspoň jsem si díla a autory nějak srovnala“. Podobně pak: „velmi dobré zapamatování, není to jen si psát, psát...“, „pracoval jsem podle sebe“, „dobré pro zapamatování“. Celkem 18 % respondentů vybralo jako nejlepší aktivitu samostatné vyhledávání informací. Svůj výběr odůvodnili například takto: „člověk si to nejlépe pamatuje (je to lepší, než když nám to někdo – učitel – jen řekne)“, „už při hledání si věci zapamatuji – přiblížení“, „mohla jsem si vybrat co mě zajímá“. Ostatní nabízené možnosti nezískaly více než pět hlasů. Jediná aktivita, pro kterou studenti nehlasovali, byl rozbor textu. Výsledek této otázky ukazuje tabulka číslo 21.

otázka 3	počet odpovědí	%
pracovní list	2	6
I.N.S.E.R.T.	1	3
Q/A kartičky	13	40
volné psaní	3	9
mluvnice	3	9
hra Riskuj	2	6
rozbor textu	0	0
diskuze	3	9
informace	6	18

Tabulka č. 21 – Která z metod pro Vás byla nejpřínosnější?

Otázka číslo 4

Další otázka sleduje opačnou problematiku, a to která z metod pro studenty nebyla vhodná, při které se jim nepracovalo dobře. Výsledné odpovědi ukazuje tabulka číslo 22 níže.

otázka 4	počet odpovědí	%
pracovní list	4	12,5
I.N.S.E.R.T.	14	44
Q/A kartičky	2	6
volné psaní	7	22
mluvnice	0	0
hra Riskuj	0	0

rozbor textu	0	0
diskuze	0	0
informace	4	12,5
nic	1	3

Tabulka č. 22 – Která z metod pro Vás byla nejméně přínosná?

Je zřejmé, že se studenti nesžili s metodou I.N.S.E.R.T. Jako nejméně vhodnou ji uvedlo 44 % respondentů. Uvádíme odpovědi studentů, aby bylo jasnější, proč se jim s touto metodou nepracovalo dobře... „Proč si mám psát k věcem kterým nerozumím, že jim nerozumím?“, „text byl pro mě zmatený, nepřišlo mi to přínosné, spíš než + ? atd. bych si to podtrhával“, „špatně zvolený text, téma o kterém jsem nic nevěděla -> špatně se pracuje“. Dále se objevují názory, že byla metoda zmatená, komplikovaná, zdlouhavá, nelogická a nebavila je.

Kritika se snesla i na metodu volného psaní. Tuto aktivitu volilo 22 % studentů. Důvody, proč se jim nepracovalo dobře, jsou: „nevěděla jsem moc, co psát a nebavilo mě to“, „nic nového jsem se nedozvěděla; píšu pomaleji než myslím, takže to nebylo 100%“. Dále také vyplynulo, že studentům nebylo příjemné takto psát, případně že bylo zvoleno špatné téma.

Čtyři hlasy uvedli studenti i pro pracovní list a samostatné vyhledávání informací. Bez komentáře zůstaly tyto metody – práce v hodinách mluvnice, hra Riskuj, rozběr textu a diskuze.

Otázka číslo 5

Dotazníkové šetření sleduje nejen metody, ale i pomůcky, které studentům pomohly při učení. Vnímány nyní nejsou jako metody, ale spíše jako materiální didaktické pomůcky. Výsledky ukazují, že pomůcky studentům spíše pomáhaly – kladně jsou hodnoceny tyto: prezentace, tabule, kartičky, učebnice. Nejhůře hodnocen je pracovní list, poté text jako takový. Zjednodušené výsledky je možné sledovat v tabulce číslo 23.

	hodnocen spíše záporně	střed	hodnocen spíše kladně	nepomohlo/pomohlo
otázka 5				
pracovní list	9	11	4	nepomohl
text	9	13	7	nepomohl
prezentace	7	3	19	pomohla
tabule	5	10	13	pomohla

kartičky	3	8	18	pomohly
učebnice	3	12	14	pomohla

Tabulka č. 23 – Jak Vám vybrané pomůcky pomohly při učení?

7.7 Praxe z pohledu praktikantky

Použití dvou odlišných přístupů bylo sledováno nejen z pohledu studentů, ale i samotnou autorkou práce – během pedagogické praxe v roli vyučujícího. V krátkosti bude toto působení popsáno v této kapitole.

Po veškerých organizačních věcech jako nalezení školy, kde bude moci být praxe uskutečněna, svolení didaktika na univerzitě, vyřízení formálních záležitostí, poradách s vedoucí diplomové práce, mohlo dojít k samotné realizaci výuky. Ve sledovaných třídách jsou různí vyučující, mají jinak nastavené tempo a systém výuky. Praxe tedy probíhala v odlišném čase, což snad ale nemusí mít výraznější vliv na výsledky průzkumu. První část praxe (12 hodin výuky) proběhla ve „spíše aktivní“ třídě C.

V okamžiku, kdy se zaměříme na tuto třídu, zjišťujeme, že příprava na hodinu byla opravdu velmi náročná, především z časového hlediska (příprava obsahové části, velké spektrum aktivizačních prostředků, především metod výuky). Vyučující si musí velmi dobře promyslet, aby určitý didaktický prostředek byl v daném okamžiku využit správně. Využití aktivizačních metod vyžaduje detailní prostudování metody, přípravu materiálů k jejímu uskutečnění apod. Pomineme-li čas, vystupuje do popředí i finanční stránka aktivního přístupu. U použitých prostředků téměř vždy dostal každý student své pracovní materiály, což znamená velkou zátěž na tiskárnu (pracovní listy, kartičky Q/A, výchozí text pro metodu I.N.S.E.R.T. ad.). Při aktivitě, kdy studenti samostatně vyhledávali informace z dostupných zdrojů, musí pedagog zajistit ony zdroje – učebnice, knihy, přehledové publikace – toto všechno shromáždit, donést do hodin apod.

Dalším aspektem, který může působit proti aktivnímu přístupu, jsou pro pedagoga překážky ze strany studentů. U sledovaných gymnazistů docházelo k tomu, že měli pocit pomalého vstřebávání informací, zápis z hodin nebyl tak naplněn fakty ad. Toto vadilo především ambiciózním studentům. Proti nim pak jsou ti, kteří nefandili novému přístupu proto, že bylo nutné, aby se zapojovali do hodin. Bylo pro ně nové, že se jich někdo ptá na jejich názor k prováděné aktivitě, že musí sledovat dění

v hodině, aby byli schopni se k problematice vyjádřit. Toto všechno, a jistě mnoho dalších překážek, se může při snaze prosadit aktivní přístup v hodinách objevit. Pedagog by se podle nás však neměl vzdát, stále existuje naděje, že si studenti na nový přístup zvyknou, že za něj budou rádi, a to, věříme, vykompenzuje veškerou práci, kterou s přípravou i realizací hodiny učitel má.

V protikladu máme třídu A se „spíše pasivním“ přístupem. Zde praxe probíhala o měsíc až dva později. Odpadla nutnost přípravy obsahové části, byť vedoucí praxe často vyžadoval rozšíření a prohloubení některých informací, tedy i zde musela příprava proběhnout. U tohoto přístupu je pedagog středem pozornosti, nepomáhá si didaktickými prostředky, které trochu odvedou pozornost (pracovní listy, výchozí texty...), což například pro začínajícího učitele není úplně příjemné. Co ale v tomto způsobu výuky odpadá, je důraz na organizační schopnosti a dovednosti, vzhledem k tomu, že se jedná především o výklad, hromadnou výuku, kde studenti nemají takový prostor k vyrušování.

Často diskutovaným tématem (srov. Kotrba, Lacina, 2010) je časový průběh hodin. Má se za to, že aktivizační metody jsou náročnější na čas, probere se méně informací. To se dle autorčina pozorování nestalo. S oběma třídami bylo probráno víceméně stejné množství látky.

Dojde-li k porovnání obou přístupů, zjišťujeme, že každý má své klady a zápory. Oba přístupy jsou něčím zajímavé a přitažlivé, zjišťujeme však, že odděleně jsou oba nesmírně náročné. Z pozice praktikanta se jeví jako nejvíce ekonomické spojení těchto přístupů, jak se říká, jít zlatou střední cestou.

8 Diskuze

Práce nyní zkusí zjistit, proč vyšly výsledky tak, jak vyšly. Nejprve po jednotlivých částech průzkumu, poté všeobecně.

Vstupní dotazník

Vstupní dotazník ukazuje odlišnosti ve sledovaných třídách. Na druhou stranu i jejich podobnost. Téměř všude jsou odpovědi relativně vyrovnané, nedochází k velkým rozdílům. U třídy A jsou odpovědi studentů vyrovnanější – často se hodně studentů shodne a přikloní k té a oné odpovědi. Ve třídě C jsou pohledy na výuku odlišnější – mají-li volit četnost použití daného didaktického prostředku, stává se, že volí roztržitěji než třída A. Mohlo by to být způsobeno přístupem pedagoga, možná se snaží o zpestření výuky, o občasnou změnu přístupu. Na základě rozhovorů s domovskými pedagogy (ne s oběma zároveň) se tato myšlenka ukázala ještě pravděpodobnější.

Jsou okamžiky, kdy je i z četnosti odpovědí poznat, že se jedná o třídy různých pedagogů – například u četnosti domácích úkolů, ale i forem výuky. Ve výsledku ale jsou si třídy hodně podobné, studenti řeší podobné problémy. Měli-li připojit vysvětlení volby, odpovědi měly vždy podobný význam a výpovědní hodnotu. To dokazuje, že se jedná o stejnou věkovou skupinu, celkově skupinu „studentů“. Myslíme si, že z psychologického hlediska toto může mít velký vliv. Nelze generalizovat, ale studenti mají často podobné problémy, zaměříme-li se na školu.

Zjištění, že sice hodiny českého jazyka a literatury rádi nemají, avšak ve výsledku jim vlastně vyhovují takové, jaké jsou, je pro autorku práce jako budoucí pedagožku zarážející, možná demotivující. Na druhou stranu, téměř polovina obou tříd má český jazyk ráda, nemusíme tedy ztrácet naději.

Vstupní test znalostí

Zde se rozdíly ukázaly samy, již tabulky nám ukázaly, že třídy jsou ve výsledku podobné, při bližším pohledu zjišťujeme, že v každé třídě jsou odpovědi silnější v jiných oblastech. Důvodem by mohl být právě přístup domovských pedagogů, každý klade důraz na jinou část učiva, v té pak jsou studenti lepší.

Na tento typ testování nejsou studenti zvyklí. Je možné, že v některých otázkách (především u doplňování do tabulky) mohli chybovat z důvodu nepozornosti. Zároveň ale mohlo jít o špatnou orientaci v tabulkovém textu.

Test v průběhu

Otázka, kde k charakteristice připisovali jméno autora, se objevily odpovědi přeházené. Upozornit musíme na to, že odpovědi, které byly vyměněné, se shodovaly s odpověďmi druhé skupiny (student skupiny A odpověděl tak, jak bylo správně u souseda ve skupině B). Je možné, že se jedná o náhodu, možné je ale i to, že docházelo k opisování od spolusedícího, aniž by si studenti všimli, že jejich skupina má autory seřazeny jinak. Není ale v našich silách tuto informaci zpětně zjistit (během psaní testu opisování zpozorováno nebylo).

Dále pak je pozoruhodný rozdíl v úspěšnosti odpovědí k autorovi Jindřich Šimon Baar. Autory jako Jan Herben, Karel Klostermann, Jindřich Šimon Baar a Josef Holeček se učila třída C na metodě Q/A kartičky. Autory bylo nutné ve výkladu zmínit, nevěnovali jsme se jim však tolik, jako např. Karlu Václavu Raisovi. Přestože se funkčnost metody nedá dokázat stoprocentně, ukazuje se nám, že autoři procvičení touto metodou byli pro studenty lépe zapamatovatelní než pro druhou třídu, kde se s nimi studenti seznámili pouze výkladem.

Rozdíly byly i ve cvičení, kde měli studenti za úkol vypsát klíčová slova. Důvodem pro různost výsledků by mohly být odlišné výukové přístupy. Ve třídě A studenti pasivně přijímali informace k všeobecnému přehledu na začátcích výkladu. S charakteristikou období byli seznámeni výkladem, byť s různými příklady, někdy i letnými aktivizačními otázkami („*Josef Václav Myslbek je autorem velmi známé sochy, víte které?*“). Naproti tomu ve třídě C studenti po absolvování vstupního testu pomocí metody brainstorming uváděli, co již o tomto období dějin a literatury vědí. Hodně mohli vyzorovat právě z testu, spoustu informací měli i z jiných předmětů – výtvarná výchova, hudební výchova... Poté, co studenti svépomocí shromáždili množství informací, doplnila něco praktikantka a společně informace utřídili do srozumitelného zápisu. Druhým důvodem pro rozdílnost výsledků by mohla být skutečnost, že studenti třídy A pravděpodobně nejsou příliš zvyklí na pojem „klíčová slova“. Poté, co byl studentům ve třídě A rozdán opravený test, se jedna ze studentek

divila, že některé z jejích odpovědí nebyly uznány (šlo o synonyma jedné a téže charakteristiky), s tím, že nevěděla, co by měla do odpovědí psát. Je tedy možné, že je rozdíl ve výsledcích ovlivněn přístupem domácích kantorů, případně jiných učitelů, kteří se studenty podobné aktivity trénují, případně netrénují. Opět narážíme na to, že rozdíl ve výsledcích není tak markantní, a stále není zcela prokazatelný. Nelze tedy s jistotou říci, že by byla aktivizační metoda brainstorming efektivnější, byť studentům třídy C mohla pomoci k lepším výsledkům.

Otázka sledující schopnost doplnit pokračování příběhu neukázal statisticky významné rozdíly, na základě pozorování musíme skutečnost přiblížit. Po hodnocení testu studenti třídy C říkali, že když knihu nečetli, nemohou přeci vědět, o kterou pasáž jde a jak by měla pokračovat. Zde se bohužel promítnul fakt, že při rozboru textu během výuky, kde jsme přesně úryvek použitý v testu procházeli a doplnili jej i o potřebné pokračování, mělo ve třídě C velmi málo lidí čítanku. Naopak ve třídě A se tento problém neobjevil ani jednou, studenti odpověděli opravdu pokračováním ukázky, byť jim někdy důležité pasáže chyběly, případně nedopsali nic. Můžeme-li přidat osobní hodnocení, podle vlastních zkušeností je rozbor textu často používanou metodou v hodinách českého jazyka, možná proto na něj studenti třídy C reagovali ne úplně s nadšením a chutí do práce. To se následně ukázalo i v testování, kdy ani nepřišli na to, že přesně tento úryvek je v ukázce v čítance a společně jsme jej rozebírali. Naopak ve třídě A byli studenti rádi, že mohou pracovat, nejen zapisovat do sešitu, aktivně se zapojovali a v testu si vedli velmi dobře. Dle rozhovorů s domovskými pedagogy jsou i zvyklejší takto pracovat. V tomto okamžiku jako by se přístupy uplatňované ve třídách otočily, byť ne záměrně. Opět ale nepřináší uspokojivé výsledky, díky kterým bychom mohli prohlásit, že aktivní přístup je efektivnější.

Proti vstupnímu testu je vidět určitě zlepšení ve znalostech, ale i v dovednostech. Ve vstupním testu byly odpovědi rozpačité, orientace složitější. Nyní již studenti neměli problém s pochopením otázky a jejím zodpovězením.

Test po určité době

Sledujme otázku, kde měli studenti za úkol k autorovi dopsat dílo. Nyní bychom snad mohli říci, že metoda Q/A kartiček použitá ve třídě C je efektivní. Pomocí této

metody totiž procvičovali studenti tyto autory: Jan Herben, Karel Klostermann, Jindřich Šimon Baar a Josef Holeček. Otázkou byli sledováni pouze Josef Holeček (třída C úspěšnější o 38 %) a Jindřich Šimon Baar (třída C úspěšnější o 35 %), u kterých je rozdíl již znatelný. To už se, jak věříme, dá považovat za prokazatelný výsledek.

U otázky, kde měli studenti za úkol dopsat k charakteristice jméno autora, nedokážeme přijít na to, proč je rozdíl mezi třídami takový. U „spíše aktivní“ třídy se s životem autorů seznamovali pomocí pracovního listu a samostatným vyhledáváním informací v různých publikacích. U obou aktivit měli možnost tvořit si zápis do sešitu, neměli tedy znevýhodnění proti třídě A, která probrala autory pomocí výkladu. Otázkou zůstává, zda si třída C zápis při aktivitách dělala. Autorka práce by ráda připojila vlastní komentář z pozorování – ve třídě C nejsou studenti zvyklí si psát probíranou látku do sešitu, pouze několik vzorných studentek si píše vše. Dá se předpokládat, že zbytek třídy se učí z jejich poznámek. Tato otázka nás zaujala nejen velkým rozdílem v úspěšnosti, ale i celkovou nízkou úspěšností v jejím řešení. Třída A si sice vedla lépe, rozhodně se ale nejedná o otázku nejlépe zodpovědanou. Přivádí nás to k myšlence, spíše úvaze, jak moc jsou pro studenty důležité životopisy probíraných autorů. Zde se ukazuje, že si studenti mnohem lépe pamatují obecné informace k době, pamatují si i jména, případně díla, ne však životopisy autorů. Možná je to dáno tím, že probíraní autoři nejsou zajímaví „bulvárně“, možná tím, že pro studenty tyto informace nejsou příliš důležité. Podobný jev bylo možné sledovat i u otázky číslo 2 (viz kap. 7.4), ani pohnutý osud dětí Terezy Novákové ve studentech nezanechal hluboký prožitek.

Studenti byli testem překvapeni, někteří se ale vyjádřili s radostí, že jsou rádi, že si něco pamatují, bylo to pro ně samotné povzbuzující. Z dlouhodobého hlediska byly otázky opravdu náročné (snad kromě první), protože šly relativně do detailů. Navíc byly koncipovány tak, že studenti museli opravdu informace doplňovat, nejen vybírat z možností apod. Přesto si s testem poradili velmi dobře.

Výstupní dotazník

Z dotazníku nám vychází informace k jednotlivým metodám. Některé studentům vyhovovaly, jiné ne. Přibližme si nyní, co mohlo být příčinou pro nespokojenost s metodami.

Metoda I.N.S.E.R.T. byla pro studenty nová. Stejně tak byla nová i pro autorku práce. Pracovali jsme s textem o Tereze Novákové. Již během práce měli studenti poznámky, že většinu věcí neví, neznají, proto používají stále znaménko „+“ značící nové neznámé informace. Byli povzbuzeni k další práci, avšak v momentě, kdy si měli vlastními slovy vypsát do tabulky vyznačené poznatky, chuť k práci jim již naprosto chyběla. Komentovali práci tak, že značení je zbytečné, mnohem snazší je si pouze zvýrazňovat, podtrhávat. Nezbyvá než přiznat, že aktivita nebyla příliš dobře zvládnutá z pedagogického hlediska. Přestože praktikantce nechybělo nadšení z nové práce, nedokázala jej přenést na studenty, možná nebyl zvolen příhodný text. Všechny tyto okolnosti zapříčinily, že metoda I.N.S.E.R.T. ve studentech nezanechala dobrý dojem. Věříme ale, že v okamžiku, kdy by byla použita a připravena správně a funkčně, studentům by se líbila.

Celkový výsledek hodnocení metod je překvapivý. Je až neuvěřitelné, že se použité a sledované metody rozdělily napůl – některé vyhovovaly, jiné naopak ne. Výsledky mohou být ovlivněny aktuálním naladěním všech zúčastněných, přesto věříme, že jsou přijatelné, pro tuto skupinu platné. Je zřejmé, že každý student je individuální, co jednomu vyhovuje, druhého nebaví, a naopak. Co jednomu pomáhá, druhý odmítá. Odpovídalo celkem 29 respondentů, ti nám potvrdili, že jsme každý jiný a preferujeme jiné postupy, přístupy a metody.

Dotazník obsahoval ještě otázku na zhodnocení praxe jako takové. Studenti i v této otázce ukázali, že jsou naprosto rozdílní. Některým aktivnost vyhovovala, jiné obtěžovala. Někteří doporučovali aktivizaci spíše na základní školu, pro ně (gymnazisty) neměla příliš význam, jiní naopak tento přístup ocenili. V čem se ale shodli, je fakt, že všeho moc škodí.

Rádi bychom zde uvedli, že studenti postupem času více rozepisovali odůvodnění svých odpovědí (nejen v dotazníku, ale i během testování znalostí), byli otevřenější a ve svých odůvodněních méně obecní. Nad důvodem jsme se již jednou zamýšleli

(viz kap. 7.6), je možné, že studenti pocítovali potřebu vyjádřit se k tomu, co prožívají, k výuce, která zde proběhla.

Praxe z pohledu praktikantky

Pozorování přineslo důležité poznatky, výsledky uvádí do širšího významu. Sebereflexe ukazuje, že pedagog třídu hodně ovlivňuje. Svým naladěním, přístupem, autoritou, znalostmi ad. nesmírně působí na proces výuky. Výzkum je určitě ovlivněn i tím, že je autorka teprve začínající učitel. Jak již bylo zmíněno, ne vždy byly její postupy správné, a to mohlo zapříčinit například nesympatie k aktivnímu přístupu. Jako nový element byla praktikantka možná ozvláštňením i pro „spíše pasivní“ třídu.

Shrnutí

Výzkum byl proveden s nejvyšším možným nasazením, přesto je zde tolik proměnných, které šetření ovlivnily. Jsou to bezpochyby domovští učitelé, jejich přístup k výuce, dále osobnost praktikantky, samozřejmě i zvolené postupy a metody (mohly být použity i jiné, my sledujeme pouze tyto). Nesmíme vynechat ani psychologické rozpoložení studentů, například ve třídě A byl průběh praxe rozdělen vánočními svátky. Nesmazatelnou proměnnou, kde se pravděpodobně stala největší chyba, je časový interval, během kterého praxe probíhala. Dvanáct hodin v jedné třídě je velmi málo, jedná se však o počet hodin, které bylo možné pro praxi čerpat.

Budoucí působení

Autorka práce si do své budoucí pedagogické praxe dává závazek, že se po tomto zdánlivém neúspěchu nevzdá, na aktivizační metody nezanevře a bude zkoušet jejich efektivitu i nadále. Výhodou snad bude především větší časová variabilita ve smyslu působení na studenty po delší čas. Bude-li aktivizace probíhat alespoň po dobu jednoho roku, mohly by se výsledky promítnout, minimálně v postojích studentů.

9 Ověřování hypotéz stanovených k výzkumu

V této kapitole se pokusíme ověřit platnost stanovených hypotéz. Je nutné upozornit, že případné potvrzení nebo nepotvrzení hypotézy je vztaženo pouze ke sledované skupině studentů za určitých okolností. Jedná se o velmi úzký vzorek respondentů, kteří byli sledováni. Zároveň se jedná o velmi krátkou dobu, kdy byl výzkum prováděn. Přesto se snažíme na hypotézy odpovědět alespoň pro tuto úzkou skupinu osob a za určitých podmínek.

Hypotézy k výzkumné otázce 1:

- A. Znalosti sledovaných studentů jsou ovlivněny přístupem domovského pedagoga.

Sledovanou hypotézu je v našem případě možno potvrdit. Vstupní test ukazuje, že obecně jsou znalosti vyrovnané, rozdíly jsou patrné na jednotlivých otázkách. Jedna třída je silnější v jedné oblasti, druhá v jiné. Dokazuje nám to, že záleží na tom, na co dává domovský pedagog důraz, co studentům vštěpuje a vyžaduje po nich. Potvrzení přišlo i při testu v průběhu praxe, kde měli studenti třídy A velký problém s pojmem „klíčová slova“. Na těchto základech byla pro naši skupinu hypotéza potvrzena.

Hypotézy k výzkumné otázce 2:

- A. Je-li student zapojený do výzkumu v hodinách českého jazyka aktivní, zapamatuje si dlouhodobě více informací.

Tato hypotéza potvrzena nebyla. Testování znalostí ukazuje, že v celkových výsledcích nejsou sledovatelné statisticky významné rozdíly. Aktivní studenti nedosahovali v testování po určité době lepších výsledků než studenti druhé třídy, naopak se proti „spíše pasivní“ třídě zhoršili.

- B. Při použití aktivizačních metod v hodinách českého jazyka sledovaní studenti dosahují lepších výsledků ve znalostních testech.

Ani tuto hypotézu nemůžeme potvrdit. Testování po určité době již bylo zmíněno – „spíše aktivní“ třída v něm dopadla hůře. Testování v průběhu praxe dopadlo

pro „spíše aktivní“ třídu lépe, avšak s velmi malým rozdílem v celkových výsledcích. Není možné tedy hypotézu potvrdit, byť jedna z použitých metod (Q/A kartičky) byla označena za efektivní.

Hypotézy k výzkumné otázce 3:

- A. Sledovaným studentům vyhovují hodiny českého jazyka tak, jak probíhají v podání domovského pedagoga.

Stanovenou hypotézu dle dostupných sledování není možné ani u jedné třídy bezvýhradně potvrdit. U obou tříd vychází dle přímé otázky v dotazníkovém šetření, že nemají rádi hodiny českého jazyka. Při dalším dotazování jim však volené formy práce, metody výuky, používané materiální prostředky, víceméně i fáze výuky vyhovují tak, jak jsou. Při použití nového přístupu se ve „spíše aktivní“ třídě ukázalo, že tento způsob také nechtějí. Jedná se tedy o jakýsi studentský (či lidský?) paradox. Přestože nám nevyhovuje to, co máme, nevíme, co jiného bychom chtěli.

- B. Studenti zapojení do výzkumu neradi přijímají nové metody a postupy v hodinách českého jazyka a literatury.

Toto tvrzení bylo na základě výstupních dotazníků ve „spíše aktivní“ třídě potvrzeno. Metody, které byly ve třídě použity jako nové, neznámé, se nesetkaly s úspěchem (volné psaní, metoda I.N.S.E.R.T.). Zároveň pozorování a rozhovory s domovskými pedagogy se přiklání k potvrzení hypotézy, byť v této rovině je naděje, že by mohla být hypotéza falzifikována – například vytrváním ve snažení. V okamžiku, kdy by si studenti zvykli, mohl by se aktivizační přístup velmi dobře osvědčit.

10 Shrnutí výsledků

Celý výzkum se opíral o provedenou pedagogickou praxi na gymnáziu, kde bylo odučeno celkem 24 hodin v paralelních třídách dvou různých domovských pedagogů.

Pomocí dotazníkového šetření bylo zjištěno, že studenti sledovaných tříd spíše nemají rádi předmět český jazyk a literatura. Dotazníky nám také ukázaly, že v obou třídách je používáno spíše klasického pedagogického přístupu s hromadnou formou výuky, v hodinách převládá výklad. Pomůcky, které jsou využívány, jsou především učebnice, tabule, případně knihy a ve třídě C video. Aktivizační metodou, kterou studenti znají, je diskuze. Při pátrání po preferencích zjišťujeme, že studenti preferují hromadnou výuku, rádi se učí ve třídě a chtěli by se účastnit výletů a exkurzí. V hodinách mají rádi výkladovou část, podobně ale i část motivační, případně opakovací. Metodu diskuze považují za velmi dobrou a jsou rádi, když je v hodinách použita. Prostředky, které jim vyhovují jsou učebnice, videa a tabule. Mají-li si vybrat mezi sledovanými pedagogickými přístupy, přiklání se k propojení výkladového stylu učení s aktivizačními metodami.

Vedle preferencí a postojů byly sledovány i znalosti studentů. Uskutečněno to bylo pomocí tří testů. Obě třídy jsou velmi vyrovnané, celkové znalosti jsou srovnatelné. Při bližším sledování se ukazuje, že každá třída je silnější v jiné oblasti.

Při testování nebyla potvrzena hypotéza, že by sledovaní aktivnější studenti dosahovali během výuky lepších výsledků. U sledované skupiny tedy nelze tvrdit, že by výuka s aktivizačními prvky byla efektivnější než klasické výkladové hodiny. Obě skupiny si v testech vedly dobře, nejsou mezi nimi statisticky významné rozdíly.

Při bližším pohledu zjišťujeme, že například metoda Q/A kartiček studenty nejen zaujala, ale pomohla třídě C i k lepším výsledkům u méně známých, ne tak dopodrobna probíraných autorů. Tuto metodu považujeme u sledovaných studentů za efektivní a dobře přijímanou. Podobně například rozbor textu ve třídě A (jedna z mála aktivit, kterou během praxe zažili) způsobil, že se studenti dobře orientovali v ukázce a byli v testování úspěšnější.

Po skončení praxe vyplnili studenti „spíše aktivní“ třídy dotazník, který nám ukazuje, že se jim dobře pracovalo s metodami Q/A kartičky, ocenili také hodiny mluvnice, hru Riskuj, diskuzi, případně samostatné vyhledávání informací. Jako nevyhovující označili metodu I.N.S.E.R.T., volné psaní a pracovní list. U otázky týkající se materiálních didaktických prostředků zjišťujeme, že kromě práce s pracovním listem a textem jim veškeré pomůcky pomáhaly při učení.

Informace zjištěné v dotaznících i testování relativně souhlasí i s proběhlým pozorováním, již v hodinách se studenti k průběhu aktivit vyjadřovali a diskutovali o nich. Rozbory s domovskými pedagogy se také přiklání k těmto výsledkům.

Závěr

Diplomová práce nejprve přiblížila výuku českého jazyka, její cíle, záměry a poslání. Posléze se zaměřila na pojem didaktický prostředek. Vymezila si, jak jej chápe a používá, a tím se nadále i řídila. Nadšení pro didaktiku vedlo autorku k tomu, aby byly popsány různé didaktické prostředky a bylo přiblíženo jejich působení v průběhu výuky.

Práce nejprve pojednávala o materiálních didaktických prostředcích, jako je například tabule, knihy, učebnice, pracovní listy apod. Zároveň sledovala i nemateriální didaktické prostředky, tedy didaktické zásady, fáze výuky, organizační formy výuky a samozřejmě také metody výuky. Všechny tyto didaktické prostředky se snažila popsat z hlediska obecné didaktiky a kde bylo možné, tak z hlediska českého jazyka a literatury.

V praktické části byl popsán provedený průzkum. Základem celého šetření byla průběžná pedagogická praxe autorky, při níž byly v paralelních třídách gymnázia realizovány dva odlišné pedagogické přístupy. Odlišnost spočívala v různém zapojení studentů do výuky, v jedné třídě byla realizována klasická výkladová hodina, ve druhé třídě bylo použito množství aktivizačních metod.

Kladli jsme si za cíl zjistit, jestli mají různé pedagogické přístupy vliv na znalosti studentů. U sledovaných tříd ve sledovaném čase bylo zjištěno, že zde nejsou statisticky významné rozdíly v zapamatování informací.

Chtěli jsme nejen zjistit, jak jsou přístupy a použité metody efektivní, ale zároveň jak jsou přijímány studenty. Bylo zjištěno, že studenti preferují, když jsou hodiny výkladové s občasným zapojením aktivizačních metod. Prostředky, které jsou v přístupech domovských pedagogů využívány, byly přijímány dobře, studenti kladně hodnotili i některé nové prostředky (metody výuky), některé ale naopak. V diskuzi jsme se zamysleli nad tím, co vše mohlo výzkum ovlivnit. Bylo zřejmé, že hodně záleží na přístupu všech zúčastněných ve výuce, a na tom, jak je didaktický prostředek využit.

V možných budoucích průzkumech by bylo dobré sledovat paralelní třídy jednoho vyučujícího, byť i tak je velké množství vstupních proměnných. Jako nejdůležitější

se nám ale jeví časové hledisko. Bylo by třeba sledovat třídy o mnoho delší časový úsek, v rozpětí až jednoho roku, aby si mohli dostatečně zvyknout na systém výuky a výsledky byly vypovídající. Ve vlastní školské praxi by se autorka ráda zaměřila na přístup, který je kombinací dvou sledovaných, tedy spojení výkladových hodin s využitím aktivizačních metod.

Seznam použité literatury

- (1) ANDERSON, Lorin W; KRATHWOHL, David R. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. Addison Wesley Longman, Inc., 2001. ISBN 0-8013-1903-X.
- (2) BLOOM, Benjamin S. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. Handbook I: Cognitive domain. 1. vydání. New York : David McKay Company, Inc., 1956. 207 s.
- (3) Bloomova taxonomie. *Rvp.cz* [online]. [cit. 2017-05-11]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/B/Bloomova_taxonomie
- (4) 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.
- (5) DOSTÁL, Jiří. *Učební pomůcky a zásada názornosti* [online]. 1. Olomouc: Votobia, 2008 [cit. 2017-04-12]. ISBN 978-80-7409-003-5. Dostupné z: http://mict.upol.cz/ucebni_pomucky_a_zasada_nazornosti.pdf
- (6) DRAHOVZAL, Jan, Oldřich KILIÁN a Rudolf KOHOUTEK. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Paido, 1997, 156 s. ISBN 80-85931-35-4.
- (7) GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Čtenářství žáků základních škol: Primary school pupil reading habits*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-783-3.
- (8) HAUSER, Přemysl. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4244-5.
- (9) HRBEK, Mirko a J. PÁNEK. *Průvodce základními prostředky didaktické techniky*. Praha: Institut pro výchovu vedoucích pracovníků, 1983, 89 s.
- (10) Charakteristiky jednotlivých metod a forem výuky. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. Praha [cit. 2017-04-18]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/manual_archu.pdf
- (11) CHROMÝ, Jan. *Materiální didaktické prostředky v informační společnosti*. Praha: Verbum, 2011, 209 s. Komunikace a média. ISBN 978-80-904415-5-2.
- (12) CHVATÍKOVÁ, Petra. *Interaktivní učebnice ve výuce českého jazyka*. Olomouc, 2013. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D.

- (13) INSERT. *Respekt neboli* [online]. [cit. 2017-05-11]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/insert>
- (14) Jazykovědné tabule. *Sevt: Již 62 let Váš prověřený partner* [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <https://www.sevt.cz/obchod/skolni-potreby/vyukove-tabule/jazykovedne-tabule/>
- (15) KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 186 s. Skripta. ISBN 80-244-0599-7.
- (16) KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007, 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
- (17) KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie. Proč nerušit školní knihovny. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 2010 [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-skolni-knihovny/proc-nerusit-skolni-knihovny>
- (18) LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole: studujícím 3. a 4. ročníku učitelství 2. stupně ZŠ a 3. stupně*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7043-170-9.
- (19) MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- (20) MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 5. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 104 s.
- (21) NOSKOVÁ, Linda. *Využívání moderní didaktické techniky ve výuce odborných předmětů na SOŠ*. Brno, 2011. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.
- (22) Olympiáda v českém jazyce. *Národní institut pro další vzdělávání* [online]. [cit. 2017-04-17]. Dostupné z: <http://znv.nidv.cz/talentcentrum/souteze/olympiada-v-ceskem-jazyce>
- (23) PACOVSKÁ, Jasňa. *K hlubinám študákovy duše: didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. V Praze: Karolinum, 2012, 242 s. Acta Universitatis Carolinae. Philologica. Monographia. ISBN 978-80-246-2152-4.
- (24) Principy programu. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* [online]. [cit. 2017-05-11]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

- (25) ROTPORT, Miloslav. *Didaktická technika*. Praha: Oeconomica, 2003, 74 s. ISBN 80-245-0481-2.
- (26) SÁRKŮZI, Radek. *Inovativní pedagogické programy – 3. díl – Otevřené učení. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 2010 [cit. 2017-04-18]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-zahranici/inovativni-programy-3>
- (27) SMUDOVÁ, Kristýna. *Motivace žáků základních škol* [online]. Olomouc, 2012 [cit. 2017-05-15]. Dostupné z: https://theses.cz/id/4lpdcd/bakalsk_prce.txt. Bakalářská práce. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Vedoucí práce PhDr. Jana Kvintová, Ph.D.
- (28) STARÝ, Karel. *Úlohy pro rozvoj dovedností: metodická publikace pro učitele základních škol a víceletých gymnázií*. Praha: Česká školní inspekce, 2014. ISBN 978-80-905632-2-3.
- (29) SZOTKOWSKI, René. *Od běžné školní tabule k tabuli interaktivní: z pohledu učitele základní a střední školy*. Brno: Paido, 2013, 127 s. ISBN 978-80-7315-247-5.
- (30) ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999, 157 s. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-7184-711-9.
- (31) ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003, 91 cm. ISBN 80-86633-04-7.
- (32) ŠLAPAL, Miloš. *Dílna čtení v praxi*. Rvp.cz [online]. [cit. 2017-05-11]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2719/dilna-cteni-v-praxi.html/>
- (33) TUŽILOVÁ, Petra. *Obecná didaktika. Národní institut pro další vzdělávání* [online]. 2013 [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/download/pzus/materialy/Obecna-didaktika.pdf>
- (34) VALENTA, Josef. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: (srovnání systémů)*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-40-4.
- (35) VÍŠKA, Václav. *Vybrané aktivizující metody výuky v hodinách českého jazyka na ZŠ*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2009, 62 s. ISBN 978-80-7435-015-3.
- (36) Volné psaní. *Respekt neboli* [online]. [cit. 2017-05-09]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/volne-psani>

- (37) ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody komplexní - 2. část. *Rvp.cz* [online]. Petrovice, 2012 [cit. 2017-04-18]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/12959/VYUKOVE-METODY-KOMPLEXNI---2-CAST.html/>

Seznam grafických prvků

Grafy

Graf č. 1 – Četnost forem výuky ve třídě A

Graf č. 2 – Četnost forem výuky ve třídě C

Graf č. 3 – Přístupy k výuce v hodinách českého jazyka

Obrázky

Obrázek č. 1 – Didaktické prostředky podle J. Dostála (2008)

Tabulky

Tabulka č. 1 – Didaktické prostředky podle J. Chromého (2011)

Tabulka č. 2 – Porovnání přístupů podle T. Kotrby, L. Laciny (2010)

Tabulka č. 3 – Pohlaví respondentů ve třídách

Tabulka č. 4 – Je ČJ váš oblíbený předmět?

Tabulka č. 5 – Kde se odehrává výuka?

Tabulka č. 6 – Fáze výuky ve třídě A a třídě C

Tabulka č. 7 – Jaké metody jsou ve třídách využívány?

Tabulka č. 8 – Které materiální didaktické prostředky jsou ve výuce využívány?

Tabulka č. 9 – Jaké z uvedených možností dáváte přednost?

Tabulka č. 10 – Výsledky k otázce na doplnění informací do tabulky

Tabulka č. 11 – Výsledky vstupní test spojování autor – dílo

Tabulka č. 12 – Výsledky vstupní test – odpovědi ANO x NE

Tabulka č. 13 – Vstupní test – celková úspěšnost obou sledovaných tříd

Tabulka č. 14 – Test v průběhu praxe – celková úspěšnost třídy A

Tabulka č. 15 – Test v průběhu praxe – celková úspěšnost třídy C

Tabulka č. 16 – Test po určité době – celková úspěšnost třídy A

Tabulka č. 17 – Test po určité době – celková úspěšnost třídy C

Tabulka č. 18 – Výsledky otázky 4 testu po určité době – dopiš dílo

Tabulka č. 19 – Srovnání úspěšnosti obou tříd ve všech testech znalostí

Tabulka č. 20 – Jak studentům vyhovovaly jednotlivé metody?

Tabulka č. 21 – Která z metod pro Vás byla nejpřínosnější?

Tabulka č. 22 – Která z metod pro Vás byla nejméně přínosná?

Tabulka č. 23 – Jak Vám vybrané pomůcky pomohly při učení?

Seznam příloh

Příloha A – Vstupní dotazník (postoje a hodnocení výuky)

Příloha B – Vstupní test znalostí

Příloha C – Test znalostí v průběhu praxe (třída A)

Příloha D – Test znalostí v průběhu praxe (třída C)

Příloha E – Test znalostí po určité době

Příloha F – Výstupní dotazník pro třídu C

Příloha G – Pracovní list použitý ve třídě C

Příloha H – Text použitý při metodě I.N.S.E.R.T. ve třídě C

Příloha I – Aktivita Q/A kartičky použita ve třídě C

Dotazník - preference a postoje k výuce

Vyplňte prosím informace v následujícím dotazníku. Jedná se o průzkum, jaký máte postoj k hodinám českého jazyka a literatury (dále ČJ), zároveň pak o zamýšlení, jak může vyučující pomoci studentům v jeho hodinách při přijímání informací.

1. Jste: Muž Žena

2. Je ČJ Váš oblíbený předmět? Uveďte prosím důvod své odpovědi.
 Ano Ne
.....
.....

3. Označte, které způsoby výuky jsou využívány v hodinách ČJ. Četnost užívání označte na stupnici vpravo, 5 pro nejvíce využívanou, 1 pro nejméně.

<input type="checkbox"/> Hromadná výuka (učitel + celá třída)	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Skupinová výuka (práce ve skupinách)	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Jednotlivě (každý student má svou individuální práci)	1	2	3	4	5

4. Označte, které způsoby výuky z hlediska prostředí jsou využívány v hodinách ČJ. Četnost užívání označte na stupnici vpravo, 5 pro nejvíce využívanou, 1 pro nejméně.

<input type="checkbox"/> Ve třídě	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Výlety, exkurze, vycházky	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Domácí úkoly	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Olympiády	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Čtenářské dílny	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Jiné (uveďte	1	2	3	4	5

5. Označte, které typy výuky jsou využívány v hodinách ČJ. Četnost užívání označte na stupnici vpravo, 5 pro nejvíce využívanou, 1 pro nejméně.

<input type="checkbox"/> Motivační (vzbuzující zájem o předmět, probíranou látku)	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Výkladový (učitel předává znalosti studentům)	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Opakovací a procvičovací	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Zkoušení a hodnocení	1	2	3	4	5

6. Označte, které výukové metody jsou využívány v hodinách ČJ. Četnost užívání označte na stupnici vpravo, 5 pro nejvíce využívanou, 1 pro nejméně.

<input type="checkbox"/> Diskuse, rozhovory	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Řešení problémů, hledání, objevování informací	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Inscenace, modelové situace	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Hry, soutěže	1	2	3	4	5

7. Označte, které učební pomůcky jsou využívány v hodinách ČJ.

<input type="checkbox"/> Učebnice	<input type="checkbox"/> Školní obrazy	<input type="checkbox"/> Promítání videí
<input type="checkbox"/> Tabule	<input type="checkbox"/> Výukové počítačové programy	<input type="checkbox"/> Knihy
<input type="checkbox"/> Jiné (uveďte		

8. Nyní prosím vyznačte, které způsoby výuky, typy výuky, metody výuky a učební pomůcky Vám nejvíce vyhovují, které preferujete. Uveďte důvod své volby.

- Hromadná výuka Skupinová výuka Jednotlivě

.....

- Ve třídě Výlety, exkurze, vycházky Domácí úkoly
 Olympiády Čtenářské dílny Jiné

.....

- Motivační Výkladový Opakovací a procvičovací
 Zkoušení a hodnocení

.....

- Diskuse, rozhovory Řešení problémů, hledání, objevování informací
 Inscenace, modelové situace Hry, soutěže

.....

- Učebnice Školní obrazy Promítání videí
 Tabule Výukové počítačové programy Knihy
 Jiné (uveďte

.....

Nyní, prosím, vyznačte, jaké z uvedených variant dáváte přednost?

- Výklad učitele, student poslouchá, zapisuje
 Aktivní student - práce na projektech, hledání informací, kladení otázek
 Propojení výklad učitele + práce studentů
 Jiné (uveďte)

9. Máte-li nějaké doplňující informace, které nebyly výše zmíněny, uveďte je prosím nyní. Připojit můžete i doporučení, radu, vlastní zkušenost, apod.

Vstupní test – znalosti literatura, syntax

Vyplňte následující otázky tak, jak nejlépe zvládnete. Neopisujte od spolužáků, test není na známku, je pouze orientační, pro zjištění míry znalostí.

Jméno:

Třída:

Datum:

1. Doplňte tabulku.

literární směr		realismus
datace	1. pol. 19. století	
náměty		sociální prostředí, venkov, historie
	Karel Hynek Mácha	
dílo		Psohlavci

2. Spojte odpovídající dvojice.

- | | |
|--------------------------|---------------------------|
| a) Temno | 1) Jakub Arbes |
| b) Zapadlí vlastenci | 2) Zikmund Winter |
| c) Mistr Kampanus | 3) Alois Jirásek |
| d) Naši furianti | 4) Karel Václav Rais |
| e) Blouznivci našich hor | 5) Václav Beneš Třebízský |
| f) Svatý Xaverius | 6) Ladislav Stroupežnický |
| | 7) Antal Stašek |
| | 8) Tereza Nováková |

3. Rozhodněte, zda je výrok pravdivý, v krátkosti připište důvod své odpovědi.

- | | |
|--|----------|
| a) Alois Jirásek přispěl do literatury především přesnými historickými informacemi. | ANO x NE |
| b) Základní kámen Národního divadla byl položen roku 1868. | ANO x NE |
| c) Literatura se v době kritického realismu obrací k rozvoji, průmyslu, budoucnosti. | ANO x NE |
| d) Pětidílný román F.L.Věk se věnuje především milostnému životu hlavní postavy. | ANO x NE |

4. Která z následujících vět je správně?

- Meteorologové včera prodloužili dobu během které se řeky na celém území republiky, mohou zvedat až do úterních 18 hodin.
 - Meteorologové včera prodloužili dobu během které se řeky na celém území republiky mohou zvedat až do úterních 18 hodin.
 - Meteorologové včera prodloužili dobu, během které se řeky na celém území republiky mohou zvedat, až do úterních 18 hodin.
 - Meteorologové včera prodloužili dobu, během které, se řeky na celém území republiky mohou zvedat až do úterních 18 hodin.
-

TEST VENKOVSKÝ REALISMUS třída: datum: jméno: A

1) Spojte k sobě odpovídající dvojice: a - ... b - ... c - ... d - ... e - ... f - ...

- | | |
|-------------------------|-----------------------------------|
| a) Josef Václav Myslbek | 1) Naši |
| b) Karel Klostermann | 2) Jan Cimbura |
| c) Karel Václav Rais | 3) socha sv. Václava |
| d) Jan Herben | 4) Slovanské tance |
| e) Antonín Dvořák | 5) V ráji Šumavském |
| f) Josef Holeček | 6) Pantáta Bezoušek |
| | 7) Do třetího a čtvrtého pokolení |
| | 8) Blouznivci našich hor |

2) Doplňte jméno autora venkovského realismu, kterého vystihuje následující charakteristika:

- a) Tvorba tohoto autora je pojena s oblastí Podkrkonoší. Hodně cestovat, například do Petrohradu. Politicky se angažoval. Zpočátku psal vlastenecké verše, ale líčil také národnostní a sociální konflikty v povídkách a románech. _____
- b) Tvorba tohoto autora je pojena s Podkrkonoším. Byl pedagogem a hodně přispíval do časopisů. Ve svých prvotinách se snažil vychovávat mládež k etickému a mravnímu chování. Ve své době byl hodně populární, ale i dnes jsou jeho romány tematicky aktuální. _____
- c) Autor je pojen s oblastí Chodska. Jeho díla jsou zaměřena na zvyky, tradice, ale i reformy mezi nižším šlechtictvem. Postavu sedláka považuje za morální vzor ve společnosti. _____

3) Vypište pět klíčových slov, která by charakterizovala KRITICKÝ realismus.

4) Vypište tři díla Terézy Novákové:

5) Napište, z kterého díla je následující úryvek, zároveň i autora. Doplňte, jak příběh pokračuje.

Světlo petrolejovky žlutě pronikalo okenní tabulky, zrosené velikými kapkami, jež se po dolejších krajích už proměnily v bílé zmrzlé květy.

Vojta pátral - pátral - -

Na okamžik zahlédl Karlu - něco hovořila, ale ne k panímámě - - Ještě někdo tam byl.

Skrčil se, hlavu přiklonil skoro až k rámu a oči div mu z důlka nevyletěly.

Dílo:

Autor:

Pokračování:

6) Rozhodněte, zda je výrok pravdivý:

- | | |
|--|----------|
| a) Věta „Bolí mě v zádech“ je jednočlenná. | ANO x NE |
| b) Věta „Přišla včas“ je jednočlenná. | ANO x NE |
| c) Zápor se dá vyjádřit pouze záporkou ne-, pomocí zájmen to <u>není možné</u> . | ANO x NE |
| d) Na typ doplňovací tázací otázky odpovídáme novou informací, nejen ANO, NE. | ANO x NE |

7) Doplňte chybějící údaje:

- a) Jaký typ věty podle postoje mluvčího je věta „Ať se brzy vrátí“? _____
- b) Jaký typ věty podle postoje mluvčího je věta „Pepa nemá mnoho přátel“? _____
- c) Převeďte větu „Po operaci pacient ucítil úlevu“ na větu jednočlennou. _____
- d) Jaký typ tázací otázky je příklad „Přijdeš dnes večer?“ _____

TEST VENKOVSKÝ REALISMUS třída: datum: jméno: A

1) Spojte k sobě odpovídající dvojice: a - ... b - ... c - ... d - ... e - ... f - ...

- | | |
|-------------------------|-----------------------------------|
| a) Josef Václav Myslbek | 1) Naši |
| b) Karel Klostermann | 2) Jan Cimbura |
| c) Karel Václav Rais | 3) socha sv. Václava |
| d) Jan Herben | 4) Rok na vsi |
| e) Alois Mrštík | 5) Mlhy na Blatech |
| f) Josef Holeček | 6) Pantáta Bezoušek |
| | 7) Do třetího i čtvrtého pokolení |
| | 8) Blouznivci našich hor |

2) Doplňte jméno autora venkovského realismu, kterého vystihuje následující charakteristika:

- a) Tvorba tohoto autora je pojena s oblastí Podkrkonoší. Hodně cestovat, například do Petrohradu. Politicky se angažoval. Zpočátku psal vlastenecké verše, ale líčil také národnostní a sociální konflikty v povídkách a románech. _____
- b) Tvorba tohoto autora je pojena s Podkrkonoším. Byl pedagogem a hodně přispíval do časopisů. Ve svých prvotinách se snažil vychovávat mládež k etickému a mravnímu chování. Ve své době byl hodně populární, ale i dnes jsou jeho romány tematicky aktuální. _____
- c) Autor se ve svých dílech věnuje Domažlicku, zachycuje život v jižních Čechách. _____

3) Vypište pět klíčových slov, která by charakterizovala KRITICKÝ realismus.

4) Vypište tři díla Terézy Novákové:

5) Napište, z kterého díla je následující úryvek, zároveň i autora. Doplňte, jak příběh POKRAČUJE.

Světlo petrolejovky žlutě pronikalo okenní tabulky, zrosené velkými kapkami, jež se po dolejších krajích už proměnily v bílé zmrzlé květy.

Vojta pátral – pátral – –

Na okamžik zahlédl Kariu – něco hovořila, ale ne k panímámě – – Ještě někdo tam byl.

Skrčil se, hlavu přiklonil skoro až k rámu a oči dív mu z dálky nevyletěly.

Dílo:

Autor:

Pokračování:

6) Rozhodněte, zda je výrok pravdivý a doplňte chybějící údaje či vysvětlení volby odpovědi.

- a) Díla Antala Staška jsou převážně monografická. ANO x NE
monografická = _____
- b) Josefa Holečka považujeme za milovníka slovanského folkloru. ANO x NE
folklor = _____
- c) Tereza Nováková měla klidný, bezproblémový a pohodový život, proto psala o ostatních lidech. ANO x NE ... Proč? _____
- d) V období kritického realismu vznikala pouze díla zaměřená na venkovský realismus. ANO x NE
Proč? _____

TEST ZPĚTNÁ REFLEXE

Třída:

Jméno:

1. Charakterizujte období kritického realismu.

- a) datace
- b) rozdělení
- c) alespoň 3 charakteristiky daného období či literatury

2. Jaký byl osud dětí Terezy Novákové?**3. Doplňte autory následujících děl:**

- a) Milhy na Blatech: _____
- b) Výminkáři: _____
- c) Děti čistého živého: _____
- d) Do třetího i čtvrtého pokolení: _____
- e) Mistr Kampanus: _____

4. Doplňte k následujícím autorům jejich dílo.

- a) Antal Stašek: _____
- b) Josef Holeček: _____
- c) Karel Václav Rais: _____
- d) Jindřich Šimon Baar: _____
- e) Václav Beneš Třebízský: _____

5. Podle následujících charakteristik určete, o jakého autora z období krit. realismu se jedná:

a) Tvorba tohoto autora je pojena s Podkrkonoším. Byl pedagogem a hodně přispíval do časopisů. Ve svých prvotinách se snažil vychovávat mládež k etickému a mravnímu chování. Ve své době byl hodně populární, ale i dnes jsou jeho romány tematicky aktuální. _____

b) Tento autor byl znám pro své historicky přesné informace využitě v dílech. Inspiroval se rakovnickým archivem, středem jeho zájmu bylo především období českého humanismu. Čtenářsky byl obtížněji přístupný širokým vrstvám pro složitou stavbu vět a velmi časté archaismy. _____

c) Tvorba tohoto autora je pojena s oblastí Podkrkonoší. Hodně cestoval, například do Petrohradu. Politicky se angažoval. Zpočátku psal vlastenecké verše, ale líčil také národnostní a sociální konflikty v povídkách a románech. _____

6. Stručně popište děj díla Kalibův zločin + autor:

Dotazník – zpětné hodnocení praxe

Vyplňte prosím informace v následujícím dotazníku. Jedná se o zpětné shrnutí hodin českého jazyka (dále ČJ) s praktikantkou Bc. Petrou Mejvaldovou.

1. Jste: Muž Žena
2. Během hodin bylo použito několik různých výukových metod. Označte prosím, jak Vám jednotlivé metody vyhovovaly. Číslo 5 značí, že Vám vyhovovala hodně, číslo 1 pak to, že se Vám při ní nepracovalo dobře.
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> pracovní list (K. V. Rais) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> metoda L.N.S.E.R.T. (T. Nováková) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> metoda Q/A (tzv. „kartičky“ regionální spisovatelé) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> volné psaní (výpovědi dle postoje mluvčího/typy promluv) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> úkoly mluvnice (syntax) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> soutěž, hra Riskuj (opakování venkovský realismus) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> rozbor textu (Kalibův zločin) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> debata, diskuze (k čemu mohou metody sloužit/postoje – Rais, Výminkáři, Kalibův zločin) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> samostatné vyhledávání informací (Třebízský, Winter) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
3. Nyní prosím uveďte, která z metod pro Vás byla nevhodnější, pracovalo se Vám při ní dobře a svou odpověď zdůvodněte.
-
-
4. Tentokrát prosím napište, která z metod pro Vás byla nejméně vhodná, pracovalo se Vám při ní špatně. Odpověď zdůvodněte.
-
-
5. Vyberte, jak Vám následující pomůcky pomohly při učení. Číslo 5 pro pomůcky, které Vám hodně pomohly, číslo 1 pro ty, které Vám nepomohly, nevyhovovaly.
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> pracovní list | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> práce s textem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> dataprojektor – prezentace | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> tabule | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> tzv. „kartičky“ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> učebnice/ čítanka/kniha | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
6. Na závěr dotazníku proveďte hodnocení praktikantky. Napište prosím, co bylo provedeno správně, funkčně a co se Vám líbilo, do druhého sloupce naopak to, co bylo ve výuce děláno špatně, nefunkčně, popř. to, co se Vám nelíbilo. Pokud máte nějaká doporučení, prosím, připojte je. Můžete využít i druhou stranu dotazníku.

1. Označte pravdivé části výpovědi v následujícím textu.

Dobu tzv. českého kritického realismu datujeme do třetí třetiny 19. století – počátek 20. století/ první poloviny 19. století. V českých zemích rostla národnostní nesnášenlivost mezi Čechy a Němci/ mezi Čechy a Francouzi. Rozvoj průmyslu a jeho různých odvětví je zřejmý. Vývoj je viditelný i v oblastech kultury – například v architektuře, malířství či hudbě. V literatuře je častá poezie/próza. Tematicky se pak texty zaměřují na náměty světové futuristické, průmyslové/historické, sociální, vernické. Oproti světovému realismu poukazuje na realistický detail/rozpolceného hlavního hrdinu. Mezi autory kritického českého realismu patří například Zikmund Winter/ Josef Václav Sládek/ Karel Václav Rais/ Alois Jirásek/ Miroslav Červenka/ Josef Holeček/ Jiří Šotola/ Ladislav Stroupežnický/ František Hrubín/ Gabriela Preissová/ Tereza Nováková/ František Halas/ Jan Blahoslav/ Josef Jungmann.

2. Následující přesmyčky skrývají informace o autorovi Karel Václav Rais. Vyluštěte je.

NROLADL ES RKUO 5819 V ÁZÍCHLN ROLÉBDHA. PVÁÍMOOLN GGPDEAOE, ŘÍSPALVPI OD ŮISPOČSA.

ETTIMAKYC ES ĚROMAOLZV AN KŠÍRKOPONDO, YSOVUNIČ. LĚMU VONBYŘÉ VILERYSKT

CHTERKAAR OSPAVT. EOHJ HINRDY YILB ÉLID TŽÍŮŮCU PO VNATVTILSCÍ. V POTÍČČÁCH ÉTKA

ŮILSOBP AN MÁRLKOU MÁŽDELE. VE ÉSV ĚDOB YLB ĚNOHD OLÁRPPUÍN A ÍLENBÝŮ.

3. Vyberte správnou možnost:

- a) Mezi Raisovy povídky patří: *Kuře melancholik* – *Výminkáři* – *Přivedla žebračka na mizinu* – *F. L. Věk*
- b) O klamu a intrikách hovoří Raisův román: *Západ* – *Kalibův zločin* – *Saturnin* – *Vojta Milík*
- c) Podhorský kraj a prostředí venkovské inteligence popisuje román: *Zapadlí vlastenci* – *U nás na vsi*
- d) Důkazem Raisova zaměření na venkov může být i dílo: *Vyjížďka na venkov* – *Pantáta Bezoušek* – *Švec*

4. Zamyslete se nad následujícími situacemi a odpovězte.

- a) Představ si, že jsi v kůži Vojty Kaliby, klamán tehyní a manželkou, intrikami vláknán do nefungujícího manželství. Jak by ses na jeho místě zachoval/a? A proč?

- b) V Raisově díle pojednávajícím o starých lidech je ukázáno problematické, až zlé chování mladších generací. Myslíte, že bylo toto jednání dáno dobou, nebo je takové riziko i dnes? A proč?

V době, kdy po sobě byli evangelíci a katolíci schopni navzájem házet kamením, začala spisovatelka Teréza Nováková ve svém domku v Proseči u Skutče pořádat Dýchánky pro paní a dívky všech vrstev. „Nejsemutnější chalupu na světě“ koupila Teréza Nováková v Proseči u Skutče, v cípu Vysočiny, roku 1903. Přivedl ji sem zájem o vesnický život, zvyky, kroje a etnografii. Na vesnici se tato pražská intelektuálka přestěhovala po padesátce, „na sklonku svého života“ – jak se píše v jejím životopise. Sama předtím prošla dívčí školou Svatavy Amerlingové a docházela i do Amerického klubu českých dam, kam ji uvedla Karolina Světlá. V ženských spolcích v Praze bojovala za rovnoprávnost a vzdělání žen. Za sebou měla řadu článků, v nichž ženy nabádala k emancipaci. I na Prahu tehdy celkem odvaha. Co teprve na malé vesnické poměry, kde jeden druhému vidí do talíře? Už jen příchod ženy-spisovatelky vyvolal na vsi pozdvižení. Vždyť jak popisuje Nováková ve svých prózách, ženy z Vysočiny jsou ústupné, „musí být jako med a máslo, všemu se musí poddat“. Vzdělání pro dívku je tu bráno jako výstřednost. Nováková jde proti proudu. Tohle chce změnit. (...)

(...) proti této nenávisti začíná bojovat ve své chalupě, s perem v ruce. Ve svých krutě realistických prózách dokumentuje případy vzájemného napadání, a dokonce kamenování. Vytkresluje ale i osobní neštěstí, způsobené náboženskou netolerancí. Líčí krachující vztahy, rodinné tragédie, kdy pár neunes nátlak svých rodin, sebevraždy z nešťastné lásky. Cejch „nemanželských dětí“, jejichž život je provázen hanbou až do jejich smrti. Nebo příběh zběhlého kněze, jehož rodina čelí doživotnímu opovržení celé vesnické společnosti.

Pak pražská intelektuálka překračuje místní tabu i za prahem svého domku. Přestože je vyznáním katolička, začíná se v Proseči stýkat s evangelickou inteligencí. K pobouření všech, katolíků i evangelíků, se vzápětí začne zajímat i o sektu náboženských blouznivců, o nichž píše knihu Děti čistého živého.

Teréza Nováková, rozená Lanhausová, (1853-1912) intelektuálka z pražské poloněmecké rodiny, spisovatelka, která celý život bojovala za rovnoprávnost žen a za jejich vzdělání.

Zajímala se o etnografii a literárně se našla ve východních Čechách na Litomyšlsku a v okolí Proseče u Skutče. Zde vznikla její nejlepší díla, v nichž drsně realisticky líčila venkovské poměry. Její neznámější romány jsou Děti čistého živého a příběh padlého kněze Drašan.

Působivý je soubor povídek Úlomky žuly. I po sto letech jsou její popisy tak přesné, že byste tuto knížku mohli využít jako průvodce po tamních stezkách. ... Nováková líčí vesnická tabu a poměry, v nichž bují náboženská nesnášenlivost.

Osobní život Terézy Novákové byl těžký, ze sedmi dětí jich pět pochovala. Přesto zůstala statečná, nezlomená. Vždy šla proti proudu.

Převzato a upraveno z: <http://www.galerie-ne.cz/profilv/detail/id/111/tereza-novakova-dychanky-na-nranovi>

<p>Q: S kterou oblastí české země je spojován Josef Holeček?</p>	<p>Q: Jak byl Karel Klostermann přijímán čtenáři?</p>	<p>Q: Znáš alespoň 2 díla autora Jindřich Šimon Baar?</p>
<p>Q: Kdo je nazýván básníkem Šumavy?</p>	<p>Q: Kdo je autorem díla Jan Cimbura?</p>	<p>Q: Kdo napsal dílo Do třetího a čtvrtého pokolení?</p>
<p>Q: Jaký literární druh a žánr je dílo Naši Josefa Holečka?</p>	<p>Q: S kterou zeměpisnou oblastí je pojen Jan Herben?</p>	<p>Q: Jak se jmenuje dílo Josefa Holečka?</p>
<p>Q: Románová kronika Jana Herbena se jmenuje:</p>	<p>Q: Kdo je otcem Ivana Olbrachta?</p>	<p>Q: Jindřicha Šimona Baara přiřadíš k jaké zeměpisné oblasti?</p>
<p>Q: Autorem díla V ráji Šumavském je:</p>	<p>Q: Který z regionálních autorů se v díle věnoval reformám mezi nižším šlechtictvem?</p>	<p>Q: Jak byl Josef Holeček přijímán kritikou a čtenáři?</p>

<p>A: Je to jihočeský autor, pochází z Vodňanska.</p>	<p>A: Byl čtenářsky oblíben.</p>	<p>A: Jan Cimbura, Paní komisarka, Lůsy, Hanýžka a Martínek</p>
<p>A: Karel Klostermann.</p>	<p>A: Jindřich Šimon Baar.</p>	<p>A: Jan Herben.</p>
<p>A: Epika, románová kronika.</p>	<p>A: Morava–Slovácko.</p>	<p>A: Naši.</p>
<p>A: Do třetího a čtvrtého pokolení.</p>	<p>A: Antal Stašek, vlastním jménem Antonín Zeman.</p>	<p>A: Chodsko.</p>
<p>A: Karel Klostermann.</p>	<p>A: J. Š. Baar.</p>	<p>A: Kritikou ceněn, čtenáři nečten.</p>