

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

FILOZOFICKÁ FAKULTA

ÚSTAV ROMANISTIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

BLOOMOVA TAXONOMIE (RBT) A AKTIVIZUJÍCÍ METODY VE VÝUCE  
CIZÍCH JAZYKŮ SE ZAMĚŘENÍM NA ŠPANĚLŠTINU

Vedoucí práce: doc. Mgr. Miroslava Aurová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Petra Feketová

Studijní obor: Učitelství anglického jazyka a literatury pro střední školy, Učitelství  
španělského jazyka pro střední školy

Ročník: 2.

2018

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

České Budějovice, 1. 2. 2018

.....

### **Poděkování**

Zde bych ráda poděkovala především vedoucí mé diplomové práce doc. Mgr. Miroslavě Aurové, Ph.D. za její cenné rady a celkovou podporu v průběhu psaní. Dále děkuji mé rodině především za trpělivost a za to, že mi byla oporou i ve stresových situacích.

## **Anotace**

Předložená diplomová práce se zabývá tématem zohlednění vyšších úrovní revidované Bloomovy taxonomie (RBT) ve výuce cizích jazyků skrze implementaci různých aktivizujících metod. Cílem práce je zvážit roli aktivizujících metod ve výuce a jejich potenciální vztah k RBT, to vše s oporou v odborné literatuře. Na základě zjištěných poznatků pak, se zřetelem na výuku španělštiny, navrhnout aktivity kombinující tyto dva nástroje, které lze využít ve školní praxi. Součástí této práce je dotazníkové šetření, které má za cíl zmapovat obeznámenost učitelů s aktivizujícími metodami a jejich případné využívání ve výuce.

## **Annotation**

The presented master's thesis is concerned with the topic of the revised version of Bloom's taxonomy and its implementation to second language teaching with regards to its higher levels through the use of different activating methods of teaching. The aim of this thesis is to, with the support of academic literature, consider the role of the activating methods in language teaching and their potential relationship to the revised taxonomy. Based on these findings it is later aimed to present suggestions applicable in practice about how to combine these two instruments with regards to Spanish language teaching. The thesis includes a research done through a questionnaire which aims to map the teachers' knowledge of the activating teaching methods and the potential means of using them while teaching.

## Obsah

Úvod.....	8
Část I.....	10
1. Výuková metoda .....	10
1.1. Vymezení pojmu .....	10
1.2. Kritéria pro výběr vyučovací metody .....	10
1.3. Motivace a aktivizace žáků .....	13
2. Aktivizující metody výuky .....	15
2.1. Koncept aktivizujících metod.....	15
2.2. Smysl a účel aktivizujících metod.....	16
2.3. Základní druhy aktivizujících metod.....	18
2.3.1. Diskuzní metody .....	18
2.3.2. Heuristické metody .....	19
2.3.3. Metody situační .....	20
2.3.4. Metody inscenační .....	21
2.3.5. Didaktické hry .....	22
2.4. Výhody a nevýhody aktivizujících metod.....	22
2.5. Současná pozice AVM v cizojazyčném vyučování.....	23
2.5.1. Dotazníkové šetření.....	24
2.5.1.1. Popis a cíl dotazníku.....	24
2.5.1.2. Vyhodnocení dotazníku.....	25
2.5.1.3. Shrnutí dotazníkového šetření.....	32
3. Bloomova taxonomie .....	33
3.1. Původní verze taxonomie .....	33
3.1.1. Struktura taxonomie .....	34
3.1.2. Nedostatky a důvody k revizi původní taxonomie.....	35
3.2. Revidovaná verze taxonomie .....	36
3.2.1. Hlavní změny .....	36
3.2.2. Přínos revize.....	40
3.3. Smysl Bloomovy taxonomie .....	41
3.3.1. Využití RBT v praxi.....	42
3.3.2. Bloomova taxonomie v českém školství.....	44
3.3.3. Absence RBT ve výuce cizích jazyků.....	45
Část II.....	46
4. Aktivizující metody výuky (AVM) a revidovaná Bloomova taxonomie (RBT). 46	

4.1.	Problémy současné pozice aktivizujících metod a RBT ve výuce .....	46
4.2.	Koncept kombinace RBT a AVM ve výuce cizích jazyků.....	48
4.2.1.	Smysl a potenciální přínos této výuky .....	51
4.2.2.	Výhody vedení výuky tímto způsobem.....	53
4.2.3.	Případné nevýhody/úskalí při realizaci této výuky .....	55
Část III.	.....	58
5.	Návrhy aktivit dle uvedeného konceptu .....	58
5.1.	Popis návrhů .....	58
5.2.	Vlastní návrhy .....	58
5.2.1.	Metody diskuzní.....	58
5.2.2.	Metody heuristické.....	62
5.2.3.	Metody situační.....	66
5.2.4.	Metody inscenační .....	69
5.2.5.	Didaktické hry .....	73
5.3.	Shrnutí návrhů .....	76
Závěr	.....	77
Conclusión	.....	80
Přílohy	.....	83
Seznam použitých zdrojů	.....	87
Seznam použité literatury	.....	87
Seznam tabulek	.....	89
Seznam grafů	.....	89
Seznam obrázků	.....	89
Seznam příloh	.....	89

## Úvod

Předložená diplomová práce se zabývá tématem aktivizujících metod a revidované Bloomovy taxonomie ve výuce cizích jazyků se zaměřením na španělštinu. Polem zkoumání budou české střední odborné školy a především gymnázia, která se na výuku cizích jazyků zaměřují hlouběji.

Aktivizující metody výuky jsou takové metody, které mají ve výuce obecně přispět k rozvoji kreativity žáků a jejich samostatného myšlení. Žáci jsou vedeni k tomu, aby při hodině aktivně spolupracovali a přinášeli do výuky své vlastní postoje a názory. Tím se tento koncept metod odlišuje od tradičních přístupů k výuce, které byly orientovány spíše direktivním směrem a žák zde byl pouze v pozici posluchače, nikoli aktivního účastníka. Revidovaná Bloomova taxonomie (RBT) pak představuje upravenou verzi původního schématu vytvořeného Benjaminem S. Bloomem v r. 1956. Jedná se o klasifikační rámec pro výchovně-vzdělávací cíle, který měl původně sloužit především examinátorům v otázkách hodnocení výkonů žáků v testech a zkouškách. V r. 2001 se však pod taktovkou Davida Krathwohla zrodila revidovaná verze tohoto rámce a ta již měla daleko širší pole využití. Nyní měla taxonomie pomoci především učitelům v otázkách co učit, jak hodnotit, jaké materiály pro svou výuku vybrat apod. Tím se RBT stává prostředkem, který za předpokladu vhodné implementace do výuky může vyučovací proces značně usnadnit a zpřehlednit.

Předmětem zkoumání této práce je aktuální pozice aktivizujících metod a RBT v českém školství a cizojazyčném vzdělávání a také způsoby, jakými je lze ve výuce cizího jazyka zkombinovat tak, aby byl plně využit potenciál obou nástrojů. Jedná se totiž o teorie, které jsou ze široka popsány v mnoha publikacích, jsou zohledněny dokonce i kurikulárních dokumentech, avšak jejich reálné využití v praxi je spíše sporadické. Zvláště v případě revidované Bloomovy taxonomie tkví problém v tom, že pokud již je ve výuce nějakým způsobem využívána, jsou často zohledňovány pouze její nižší úrovně. Ve výuce cizích jazyků je tento problém ještě o něco závažnější vzhledem k tomu, že jazyk je komplexním celkem, jehož ovládnutí vyžaduje daleko složitější dovednosti, než je zapamatovat si gramatická pravidla, či je aplikovat na přednastavená schémata.

Cílem této práce je tedy především zhodnotit dosavadní pozici RBT a aktivizujících metod ve výuce, později se zaměřit na vyučování španělštiny a navrhnout koncept kombinace těchto dvou nástrojů. Dalším cílem je, aby tento koncept představoval



prostředek k zohlednění i těch nejvyšších úrovní taxonomie skrze aktivizující metody a stejně tak aby RBT dopomohla k úplnému využití potenciálu těchto metod.

Celá práce bude rozdělena do tří hlavních částí a nebude se tedy držet tradičního schématu teoretické a praktické části, nýbrž budou teoretické poznatky propojovány s praktickými napříč celou prací. V první části dojde k představení aktivizujících metod, jehož součástí bude také vyhodnocení dotazníkového šetření. Toto šetření bylo provedeno mezi středoškolskými učiteli španělštiny a mělo za cíl zjistit, jaká je aktuální pozice aktivizujících metod ve výuce cizích jazyků, především tedy španělštiny, u nás. V další části pak práce rozvede téma Bloomovy taxonomie a zaměří se především na její revidovanou verzi, na změny, které s sebou revize přinesla a také na její hlavní přínos. Poslední část práce pak bude věnována vlastním návrhům aktivit založených na výuce realizované skrze aktivizující metody a revidovanou Bloomovu taxonomii.

## Část I.

### 1. Výuková metoda

#### 1.1. Vymezení pojmu

Máme-li se podrobněji zabývat tématem aktivizujících výukových metod a jejich smyslem, je nezbytné definovat pojem výuková metoda jako takový. Jak obecně uvádí Zormanová (2012, s. 13) „[p]ojmem metoda označujeme určité prostředky, postupy a návody, pomocí kterých dosáhneme či můžeme dosáhnout cíle, a to v kterékoliv činnosti“. Veškeré cíle, se kterými se v životě setkáváme potřebují svou metodu k jejich dosažení a stejně tak je tomu v případě vyučování. Učitel se v podstatě bez určité metody ve svém působení neobejde, jelikož „právě metoda zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů“ (Maňák a Švec 2003, s. 21). Existuje několik různých chápání výukové metody, avšak dle Maňáka a Švece (2003, s. 22). vždy „vyznačuje cestu, po níž se ve škole ubírá žák, [přičemž] ostatní činitelé tuto cestu usnadňují“. Nicméně Maňák a Švec (2003, s. 22-23) také zdůrazňují, že výukovou metodu je třeba chápat jako koncept, kde stejně tak velkou roli hraje žák, jako učitel a jejich vztah je tak dialektický. Podobného názoru je také Petty (1996, s. 34), který tvrdí, že „kdyby bylo vyučování jednosměrným procesem, krásně bychom si vystačili s knihami a videem a učitelé by pro nás byli zbyteční“. Samotný pojem výukové metody lze tedy chápat jako veškerou učitelovu a žakovu činnost, která je záměrná a směřuje ke splnění výchovně-vzdělávacích cílů (Nováková 2014, s. 8). Bezpochyby je ovšem nutné vědět, jak a kdy zvolit výukovou metodu tak, aby byl tento vzájemný vztah mezi učitelem a žákem prospěšný obou stranám a zároveň skutečně vedl k dosažení zmíněných edukačních cílů.

#### 1.2. Kritéria pro výběr vyučovací metody

Jak již bylo řečeno, správný výběr výukové metody je pro úspěch vyučování stěžejní. Problém je především v tom, že „na vyučovací proces působí velké množství faktorů a metoda, která by v určitém prostředí, kolektivu, místě byla velmi úspěšnou, může v jiném prostředí, kolektivu, místě naprosto selhávat“ (Nováková 2014, s. 16). Vzhledem k tomuto faktu je tedy vždy nutné si uvědomit, kam chceme prostřednictvím určité metody směřovat a čeho plánujeme dosáhnout. Pokud je učitel schopen vybrat si ze spektra výukových metod vždy tu správnou pro danou hodinu a je tedy schopen pracovat s vícero možnostmi, poskytne tak sám sobě určitou ochranu před rutinou a stereotypem, či dokonce před syndromem vyhoření (Maňák a Švec 2003, s. 50).

Nejčastěji se setkáváme následujícími kritérii volby výukových metod (J. K. Bakanskij 1981, H. Meyer 1995 in Maňák a Švec 2003, s. 50):

1. Zákonitosti procesu výuky – jak obecné, tak speciální (logické, psychologické, didaktické).
2. Výukové úkoly a cíle, které se především vztahují k práci, interakci a jazyku.
3. Metody a obsah daného oboru, který je zprostředkován určitým vyučovacím předmětem.
4. Přípravenost žáků na zvládnutí požadavků učení, stupeň jejich psychického a fyzického rozvoje.
5. Zvláštnosti ve třídě, či ve skupině žáků – jedná-li se o chlapce, dívky, různá etnika, formální a neformální vztahy v daném kolektivu.
6. Vnější podmínky edukační práce, např. prostředí společenské, geografické, technické vybavení školy či hlučnost okolí.
7. Osobnost učitele, jeho odborné a metodické dovednosti, zkušenosti, mistrovství v oboru apod.

Podobná kritéria pro výběr výukových metod uvádí také Nováková, která ovšem za základní považuje zohlednění výukových cílů, úkolů, a především smyslu daného předmětu, či probírané tematické jednotky. Hned na druhé místo pak staví věk žáků, jejich nadání a talent a také osobní zkušenosti, jelikož „například u samostatné práce je velmi důležité si ověřit, že žáci jsou takové práce vůbec schopni, že už jsou na takové mentální úrovni, aby porozuměli zadání a sami vyhledali potřebné informace a provedli jejich rozbor a třídění“ (2014, s. 16). Kromě ostatních již zmíněných také zdůrazňuje kritérium osobnosti učitele, jelikož učitel sám by měl být schopen sebereflektovat a objektivně hodnotit své zkušenosti vzhledem k volbě dané výukové metody – je nutné brát ohled na jeho vzdělání, dovednosti, momentální dispozice a bezesporu také na jeho osobnostní předpoklady, protože všechny tyto faktory ovlivňují potenciální použitelnost a úspěšnost metody (Nováková 2014, s. 17). Učitel by měl být také schopen reflektovat a respektovat osobní zájmy a potřeby svých žáků, stejně jako styly jejich učení a úroveň rozvoje jejich kreativity a samostatnosti. Ve výuce totiž jde nejen o učení samo o sobě, ale také o celkové utváření osobnosti žáků, o spojení myšlení a následného jednání a v neposlední řadě o zajištění potenciálně zajímavé a příjemné spolupráce obou stran, tedy učitele a žáků. Je tedy zřejmé, že rozhodování při volbě metody by nemělo být mechanickým a

chladným procesem, ale naopak by mělo být podrobena důkladné analýze vzdělávací situace (Maňák a Švec 2003, s. 51).

Ke správné volbě výukové metody nám může pomoci zodpovězení následujících otázek (Grecmanová a Urbanovská 2007, s. 109):

- a) Povede tato metoda k dosažení zadaných cílů? Umožní jejich naplnění jednoduchým způsobem, či se ukáže jako nepotřebně efektivní?
- b) Podaří se mi díky této metodě prohloubit znalosti a dovednosti mých žáků? Bude směřovat ke změně jejich přístupu k učení?
- c) Může tato metoda evokovat učení ve více úrovních, ovlivnit více osobnostních složek?
- d) Nevyžaduje tato metoda vyšší úroveň znalostí či dovedností, než jakými mí žáci disponují?
- e) Kolik času realizace této metody zabere? Kolik prostoru je nutné využít? Jaké pomůcky musí zajistit?
- f) Je tato metoda vhodná pro mě jako učitele, je v souladu s mým stylem práce?
- g) Vyvolá u mých žáků aktivní přístup k práci, nebo spíše naopak?
- h) Jak velkou míru kontroly tato metoda vyžaduje?

Ačkoli z výše popsaných kritérií výběru výukových metod vyplývá, že toto rozhodnutí závisí především na učiteli, dle Grecmanové a Urbanovské se z praxe některých škol lze dozvědět, že „na výběru způsobů, postupů a cest, jak bude výuka probíhat, jakými metodami se bude pracovat, se mohou podílet i žáci“ (2007, s. 109). Takový postup je logický, zůstaneme-li u předpokladu, že úspěch vyučování závisí na dobrém a funkčním vztahu mezi učitelem a žákem. Jakmile se totiž sám žák aktivně podílí na podobě celého vyučování, vzdělávání jako takové pro něj získává zcela jiný rozměr.

Aby ovšem bylo možné realizovat celý proces efektivně, je nutné, aby obě tyto strany měly k věci stejně pozitivní přístup. Stejně tak, jako by se učitel ve své profesi měl snažit prostřednictvím správně zvolených a též pro něj zajímavých vyučovacích metod předejít tzv. burn-out syndromu, resp. očekáváme, že má učitel tento záměr; měli by i žáci být dostatečně motivováni k tomu, aby v tom, co se učí viděli smysl a měli o vyučovanou látku skutečný zájem.

### 1.3. Motivace a aktivizace žáků

Otázka motivace je mezi pedagogy, ale také žáky a studenty probírána velmi často. Ne vždy je však motivaci přikládán takový význam, jaký ve skutečnosti má. Jak již bylo řečeno, úspěch vyučování závisí nejen na učiteli, ale také na žáku a jeho přístupu k učení. Nacházíme-li se v situaci, kdy se žáci učit nechtějí, učení se pro ně může stát natolik neefektivním, že se pravděpodobně nenaučí nic. Proto je zcela zásadní vědět, jakým způsobem můžeme žáky motivovat a tím podstatně zvýšit rychlost jejich učení (Petty 1996, s. 40). Nepodaří-li se na nám totiž vysvětlit žákům smysl a význam dané práce a probudit v nich alespoň náznak zájmu, bude jim jakákoli vyučovací metoda připadat jako pouhý formální sled činností, které jsou z většiny nezajímavé a bez efektu (Nováková 2014, s. 18). Poměrně častým problémem je ve školách také motivace negativní. Žákům je často vyhrožováno špatnými známkami, či jsou nepřiměřeným způsobem trestáni za své selhání. Následný odpor ke škole a práci v ní tedy pak nemůže být ničím překvapujícím (Červenka 1993, s. 43). Obecným předpokladem tedy je, že každý pedagog se takovému přístupu u svých žáků snaží vyhnout.

K motivování ve vyučování jsou používány tzv. motivační metody, při kterých je tedy aktivní především učitel, aby později dosáhl žádaného přístupu a aktivity u žáků. Existují dva základní druhy lidské motivace obecně a těmi jsou motivace vnitřní a vnější. Motivace vnitřní vzniká na základě potřeb, motivace vnější pak na základě popudů neboli incentív. Tyto popudy jsou jak pozitivní, tak negativní a v závislosti na tom se pak odvíjí chování jedince.

Jak již bylo naznačeno, ve vyučování je nutné klást důraz především na motivaci pozitivní, kterou je nejčastěji motivace vnitřní. Děláme-li totiž nějakou činnost na základě vnitřní motivace, je to činnost taková, která nám přináší uspokojení sama o sobě, ke které nepotřebujeme impulsy zvenčí, jakými jsou uznání, či chválení. Díky takové motivaci jsou pak tyto činnosti, a tedy i učení o poznání více bezprostřední, úspěšné a kreativní (Nováková 2014, s. 18). Jednou z nejlepších cest, jakými lze motivovat studenty je, jak tvrdí Petty, naučit se takovému myšlení, které je žákům blízké. Jinými slovy, je důležité jim uvádět takové příklady, které mají co dělat s jejich osobními zkušenostmi (Petty 1996, s. 48).

Podle Novákové (2014, s. 18) existují dva hlavní způsoby, jak žáky ve vyučování motivovat. První z nich je založen na snaze aktualizovat jejich potřeby, ovšem za

předpokladu, že jsme schopni navodit takové podmínky, které k této aktualizaci určité řady potřeb přispívají. Hovoříme tedy například o prvcích soutěže ve výuce, které zprostředkovávají aktivizaci společenských potřeb. Druhým způsobem, jak lze namotivovat žáky je určitá individualizace vyučování. Nováková upřesňuje, že tento způsob „předpokládá respektování dominující potřeby individuální hierarchie potřeb určitých žáků,“ tedy zmíněnou individualizaci některých vyučovacích prvků „právě s ohledem na jejich zájmové zaměření“ (Nováková 2014, s. 20). Opět se tedy vracíme k faktu, že je nutné brát vždy ohled na žákovy osobní potřeby a názory, jelikož pouze za takových podmínek může vzniknout fungující vzájemný vztah učitel-žák, který produkuje motivaci a následnou efektivitu na obou stranách.

Další zajímavé způsoby motivace žáků uvádí také Petty (1996, s. 48), který tvrdí, že zájem žáků probudíme především tím, že:

- zájem projevíme my sami – učitel, který je pro svůj obor nadšen, vyvolá nadšení i v druhých,
- žákům budeme schopni ukázat, že náš obor má význam i v reálném světě (např. za pomoci filmů, diskuzí o konkrétním využití daného jevu, organizování exkurzí),
- budeme brát ohled na jejich vlastní vyjadřování a kreativitu,
- budeme pravidelně měnit činnost našich žáků
- budeme ve třídě realizovat problémové úlohy, či soutěže,
- najdeme spojitost vykládané látky s tím, o co se žáci zajímají ve svém volném čase,
- často budou naše hodiny plné překvapení a neočekávaných aktivit.

Z výše uvedených poznatků o motivaci tedy vyplývá, že pozitivně motivovaní žáci jsou základním předpokladem k úspěšnému vyučování, které má dosáhnout stanovených cílů a být přínosné jak pro žáky samotné, tak pro učitele. V následující kapitole se práce bude věnovat aktivizujícím metodám výuky, které jsou zásadním prostředkem motivace a mohou tak být v této otázce učitelovým významným pomocníkem, zejména podaří-li se nám jimi obohatit výuku cizích jazyků, na které je tato práce primárně zaměřena.

## 2. Aktivizující metody výuky

### 2.1. Koncept aktivizujících metod

Aktivizující metody výuky patří mezi tzv. inovativní, či alternativní metody výuky. Dle Maňáka a Švece nemají ale představovat náhradu za tradiční výukové metody, nýbrž sloužit jako jejich obohacení a přispět k progresi v tradičních a osvědčených postupech (Maňák a Švec 2003, s. 105). Nicméně, důvodem ke vzniku aktivizujících metod byla určitá nespokojenost a averze k tradičním přístupům k vyučování. Nejčastěji bylo tradičním výukovým metodám, které vycházejí z herbartismu, vytýkáno, že jsou příliš direktivní a nerespektují aktivitu a samostatnost žáků. Všeobecně vládlo přesvědčení, že tyto metody brzdí rozvoj ve výuce a v důsledku toho vznikly snahy najít přístupy, které by naopak aktivitu žáků podporovaly. Tímto procesem tedy postupně vznikly tzv. aktivizující výukové metody (Maňák 2011). Aktivizující výukové metody si kladou za cíl, jak jejich název naznačuje, podpořit aktivitu žáků, především jejich samostatné myšlení a kreativitu. Nejde již tedy o monotónní a vyčerpávající koncept výuky, ke které má tendenci sklouzávat frontální výklad, ale naopak mají tyto metody sloužit jako prostředek k celkovému zlepšení vztahu mezi učitelem a žáky a také přispět ke změně žákova přístupu k učení.

Jak zmiňuje Nováková „jedná se tedy o takové vyučovací metody, které vedou k produktivnímu myšlení žáků a vyvolávají u nich převážně produktivní aktivitu“ (2014, s. 30). K této produktivitě vede zejména to, že aktivizující metody vycházejí z heuristického přístupu k učení a samy o sobě tak představují prostředek motivace, která je pro učení klíčová (Maňák 1994, s. 43). Dalším velmi důležitým principem aktivizujících metod je tzv. „osobní prožitek“ (Kotrba a Lacina 2015, s. 49). Tento pojem známe již od J. A. Komenského, který sám též prosazoval aktivní učení, a jedná se tedy především o princip toho, že „člověk si zapamatuje mnohem víc, pokud v procesu expozice využije více smyslových orgánů nebo dokonce něco zažije a vyzkouší si to ,na vlastní kůži““ (Kotrba a Lacina 2015, s. 49). Podobného názoru je také Nováková, která tvrdí, že poznatky, které v žáku nejvíce přetrvávají jsou ty, které žák může získat svým vlastním úsilím či vlastním procesem poznávání (2014, s. 31). Vzhledem k tomu, že dnešní podoba vzdělávání klade důraz na dovednosti, které žákům později pomohou orientovat se v reálném životě na základě získaných znalostí – mezi tyto dovednosti řadíme např. umění učit se, umění řešit problémy, umění efektivní komunikace s ostatními, umění spolupráce, tvořivost, schopnost poznávání a rozvíjení vlastních

schopností (Kotrba a Lacina 2015, s. 47); lze tedy označit aktivizující metody jako ideální prostředek k dosažení cílů moderního vzdělávání.

## 2.2.Smysl a účel aktivizujících metod

### a) Prostředek motivace

Jak již bylo naznačeno, využívání aktivizujících metod ve výuce může být velmi výrazným prostředkem motivace. Vzhledem k tomu, že motivace žáků je pro pedagoga skutečně stěžejním prvkem v přístupu k učení, lze aktivizující metody v tomto ohledu pokládat za značný přínos. Především proto, že motivace jednak zvyšuje efektivitu samotné činnosti učení a jednak je také přímo cílem edukačního působení školy co se týče rozvoje žákovy motivační sféry (Maňák 1994, s. 26). Dále mohou aktivizující metody sloužit jako prostředek motivace v tom smyslu, že – za předpokladu jejich správné realizace – poskytují žákům znalost cílů a pochopení smyslu dané práce, což je pro výuku stěžejní. Jakmile totiž dojde ze strany žáků k pochopení smyslu toho, co dělají a co se učí, může se i obvykle nudná a nezajímavá, či obtížná činnost stát zajímavou (Nováková 2014, s. 30).

### b) Kreativita a samostatné myšlení žáků

Kromě zprostředkovávání motivace hrají aktivizující metody velkou roli také ve vztahu k rozvoji tvořivosti a samostatného myšlení žáků. Dle Pettyho je po žácích většinou vyžadováno, aby vstřebávali vědomosti, dovednosti, teorie, či metody, které nejsou jejich vlastním dílem, resp. které již vytvořil někdo jiný, a tak je často tvůrčí práce zbytečně podceňována, či dokonce nesprávně pochopena (Petty 1996, s. 237). Nicméně, rozvíjení tvořivosti představuje jeden z významných cílů současné edukační činnosti, jelikož se jedná o dovednost, kterou mohou žáci a studenti později hojně využít v budoucím životě (Grác, Ďurič a Štefanovič 1991, s. 123). Aktivizující metody výuky jsou přímým prostředkem k rozvíjení samostatného myšlení a kreativity žáků právě proto, že žákům umožňují se aktivně zapojit do výuky, prezentovat vlastní myšlenky a nestaví je tak do omezující role pasivních posluchačů.

### c) Hlavní cíle AVM

Máme-li shrnout hlavní cíle, které si klade výuka obohacená o aktivizující metody, bude jimi především dynamičnost výuky, oproti klasickému statickému a monologickému pojetí, přeměna žáka z posluchače na aktivního účastníka výuky a tím



také výrazná změna vztahu mezi učitelem a žáky (Kotrba a Lacina 2015, s. 48), která vede mimo jiné právě ke změně žákova přístupu k učení.

Co se týče onoho vztahu mezi pedagogem a jeho studenty, je nutné si z pozice učitele uvědomit, že zavedení aktivizujících metod přinese v tomto ohledu určitou oběť. Resp. jedná-li se o učitele, který je zvyklý na tradiční roli autority, je nutné, aby byl schopen se od této role oprostit a překonal ono „direktivní řízení a dominující postavení ve třídě“ (Maňák 1994, s. 44). Snahou učitele by zde mělo být přeměnit žáka z posluchače v týmového hráče, resp. partnera, a to právě z již zmíněného důvodu, že nejlepší cestou k osvojení znalostí je přímá zkušenost, tedy aktivní zapojení se do edukačního procesu (Kotrba a Lacina 2015, s. 50). Je ovšem nutné mít stále na paměti, že ačkoli dochází k jisté změně ve vztahu učitel-žák, pedagog stále zůstává „zodpovědný za dosažení konečných a ověřitelných znalostí studentů. Mění se pouze forma předávání informací a zapojení studentů do výukového procesu“ (Kotrba a Lacina 2015, s. 50). Základním předpokladem pro úspěšné zapojení aktivizujících metod do výuky je tedy funkční vztah mezi učitelem a jeho žáky, kde funguje jistá rovnocennost a partnerství, ale role učitele jakožto autority a je ve své podstatě stále zachována. Učitel sám musí být schopen najít rovnováhu mezi přísností a benevolencí, mezi tím, kdy své žáky pochválit a kdy jim dát najevo, že něco dělají špatně a stejně tak vědět, kde nastavit hranice co se týče volnosti žáků při používání aktivizujících metod. Je totiž zřejmé, že i takováto forma výuky vyžaduje jasný systém, aby měla vůbec nějaký smysl. Otázka vzájemného vztahu pedagoga a studentů je, nicméně, pro toto fungování zásadní, jelikož nedojde-li ke vzniku tohoto vztahu, dojde k vytvoření jisté ‚psychologické bariéry‘, která později žákům brání účastnit se diskuzí, klást otázky či požádat učitele o pomoc (Petty 1996, s. 80).

#### d) Smysl AVM ve výuce cizího jazyka

Již zmíněné důvody, proč mohou být aktivizující metody velkým přínosem do výuky nabývají odlišných rozměrů vztáhneme-li je na výuku cizích jazyků. Vzhledem k tomu, že aktivizující metody, jak víme, podporují kreativitu a samostatné myšlení a tím přispívají k rozvoji celé žákovy osobnosti, není obtížné najít souvislost mezi těmito prostředky vyučování a výukou cizích jazyků. V případě výuky cizího jazyka je totiž nutné klást ještě větší důraz na využitelnost vykládané ‚látky‘ v reálném životě, než je tomu například v případě výuky matematiky, či fyziky. Resp. abychom žáky vedli k tomu, aby byli schopni vyučovaný jazyk skutečně ovládat a používat, nestačí je pouze

naučit gramatická pravidla a naučit je orientovat se v přednastavených schématech, či tvořit mechanické fráze. Ovládat jazyk znamená být schopen kreativity a samostatného myšlení o daném jazyku, ale i v něm.

Jak zmiňuje Choděra (1993, s. 334), aktivizující metody byly původně implementovány do výuky cizích jazyků pro výuku ruského jazyka dospělých, která byla zaměřena na tematický dialog. Nicméně, ukázalo se, že jejich možnosti jsou mnohem širší a lze je tedy pokládat za poměrně všestranný nástroj pro intenzifikaci cizojazyčného vyučování.

### 2.3. Základní druhy aktivizujících metod

Aktivizujících metod existuje poměrně široké spektrum, avšak dle Maňáka a Švece (2003, s. 107) je poměrně nesnadné je popsat všechny vzhledem k jejich značné různorodosti a nespočetným modifikacím, proto se nejčastěji setkáváme s následujícím výčtem druhů aktivizujících metod ve výuce (Nováková 2014, Kotrba a Lacina 2015, Maňák 1994). Tyto, jak uvádí Maňák a Švec, „představují relativně jasně vyhraněné skupiny jako komplementární součást a inovativní doplněk tradičních metod“ (2003, s. 107).

#### 2.3.1. Diskuzní metody

Všechny podoby a varianty diskuzních metod, které zatím známe, mají jednoho společného jmenovatele a tím je komunikace, při které dochází mezi účastníky k výměně názorů na určité téma, která později umožňuje najít řešení probíraného problému (Maňák 2011). Jedná se také o metody, které jsou ideální k fixaci učiva prostřednictvím procvičování a opakování (Nováková 2014, s. 34). Hlavním cílem těchto metod je naučit žáky „komunikovat navzájem mezi sebou, vyjadřovat své myšlenky, pocity, ale také vnímat ostatní a umět jim naslouchat“ (Kotrba a Lacina 2015, s. 122), což má také mimo jiné efekt „utučení kolektivu“ (Kotrba a Lacina 2015, s. 22).

Dle Maňáka a Švece (2003, s. 108) se diskuze nejlépe osvědčuje především v případech a situacích, kdy:

- je možné mít na určitá fakta, či fenomény rozdílné názory,
- jde o seznámení se s dosud neznámými, či zajímavými zkušenostmi, poznatky,
- se dané téma týká hodnot a postojů k nim,
- jde o produkci individuálního názoru a jeho obhajobu.

Naopak poměrně nevýhodná se diskuze ukazuje být v případech, kdy se jedná o témata, která obsahují „objektivně nesporná fakta, která jsou pravdivá, proti nimž nelze vznášet námitky“ (Maňák a Švec 2003, s. 108). Nicméně, zrealizujeme-li diskuzi správně, může nám pomoci zjistit, jak naši studenti porozuměli dané látce, zda jsou schopni se v ní správně orientovat a jaký názor ohledně dané problematiky mají (Kotrba a Lacina 2015, s. 122).

Druhů diskuzních metod existuje značné množství, avšak pro potřeby této práce není nutné se každým z nich zabývat dopodrobna. Dle Kotrby a Laciny (2015, s. 127) mezi nejznámější druhy diskuzních metod patří<sup>1</sup>:

- metoda brainstormingu,
- metoda brainwritingu,
- metoda kolotoče (carousel),
- metoda sněhové koule (snowballing),
- návštěvníci,
- akvárium (goldfish bowl),
- diskuze spojená s přednáškou,
- diskuze řetězová,
- diskuze založená na tezích,
- diskuze panelová,
- debata,
- konsenzus,
- cílené otázky,
- Philips 66,
- Gordonova metoda,
- diskuze v malých skupinkách.

### 2.3.2. Heuristické metody

Co se týče klasifikace těchto metod, někteří autoři se v ní rozcházejí. Nováková (2014) heuristické metody řadí pod diskuzní, jakožto metody řešení problémů prostřednictvím diskutování o nich, Kotrba a Lacina (2015) pak řadí tyto metody pod celou kategorii tzv. problémového vyučování. Podobnou kategorizaci najdeme také u

---

<sup>1</sup> Pro podrobnější vysvětlení jednotlivých druhů diskuzních metod viz Maňák a Švec (2003, s. 127-142).

Zormanové (2012) a Maňáka a Švece (2003), kteří heuristické metody uvádějí jako samostatnou kategorii, ale také o nich hovoří jako o metodách založených na řešení problémů, resp. tedy metodách problémového vyučování.

Obecně heuristické metody vycházejí z elementárních dispozic člověka zkoumat, orientovat se a řešit potřebné prostřednictvím cesty pokus-omyl. V dnešní době se jedná především o snahu najít strategii pro vyřešení určitého problému na základě dostupných informací za pomoci logických kroků. Ve výuce se tedy s heuristickými metodami nejčastěji setkáme jako s metodami, které mají řešit problémy prostřednictvím objevování (Maňák 2011).

### 2.3.3. Metody situační

V případě situačních metod se opět setkáváme s řešením konkrétních problémů, avšak zde se jedná vždy o problémy z reálného života, např. řešení nějaké konfliktní situace. Jejich podstatou je snaha vyřešit problémovou situaci, jejíž vyústění není předem jasné (Maňák 2011), resp. žáci jsou obeznámeni s událostí pouze okrajově a nemají o ní dostatečné informace. Tím pro ně vzniká prostor ‚připravit‘ si své schování v takové situaci pro případ, že by se jim v životě skutečně stala (Kotrba a Lacina 2015, s. 142). Rozvíjí tak u žáků především schopnost analytického myšlení, tedy umění rozlišovat podstatné od vedlejšího, pomáhají zlepšení procesů rozhodování při volbě nejadekvátnějšího řešení či postupu a také jsou nástrojem pro schopnost žáků kriticky zhodnotit vlastní výsledky práce (Nováková 2014, s. 38).

Kotrba a Lacina (2015) uvádějí několik způsobů, jak může být žákům řešená situace zprostředkována:

- v podobě textu (popis určité situace, příběh, část knihy),
- v podobě audio ukázky (nahraný rozhovor, analýza písně, úryvek z poezie, namluvené vyprávění),
- v podobě video ukázky (filmy, které jsou profesionálně či odborně zaměřené, ukázky divadla, prezentace firem),
- za pomoci počítače (zprostředkováním skrz webové stránky, které obsahují texty, obrázky, videa, či zvukové ukázky, prezentace v PowerPointu, či vybrané formy e-learningu).

Těchto metod lze ovšem nejlépe využít pouze za předpokladu, že jsou zrealizovány v návaznosti na předchozí, ne tak komplexní metody výuky. Je zde předpokládáno, že

žáci již zvládají základní myšlenkové operace, že dokáží pracovat samostatně a také, že mají odpovídající znalosti a zkušenosti z oblasti, které se týká daný problém (Maňák a Švec 2003, s. 120). Dle Maňáka (1979) lze rozlišit pět kategorií situačních metod a těmi jsou metody:

- rozborové
- konfliktních situací
- incidentu
- postupného seznámení se s případem
- bibliografické

Při realizaci situačních metod se vždy předpokládá, že studenti jsou schopni sehnat si o dané situaci co největší množství informací a podkladů. Úkolem pak je díky těmto informacím dojít ke zjištění příčin problému a k navržení řešení aktuálního stavu. Jde o vypracování jiných možností řešení a vytyčení prostředků prevence k zajištění toho, že se situace již nebude opakovat (Kotrba a Lacina 2015, s. 144).

#### 2.3.4. Metody inscenační

Inscenační metody představují samostatnou kategorii metod, která tvoří další dimenzi v učení se skrze vlastní zkušenost žáka. Dle Kotrby a Laciny je můžeme označit jako „metody hraní sociálních rolí“ (2015, s. 147). Jejich podstatou je hraní určitých rolí a potenciální schopnost ztotožnit se s nimi, nebo jak uvádí Bratská (1992, s. 99) „sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací“. Při tomto procesu se vychází z onoho pravidla, že žák se něco naučí daleko snadněji má-li možnost si to sám vyzkoušet – v tomto případě zahrát si konkrétní roli, než když je v situaci pouze pasivním pozorovatelem. Inscenace dělíme na strukturní a nestrukturní. V případě strukturních se jedná o takovou podobu metody, kdy je vše jasně předepsáno, situace je transparentní a přehledná. Naopak v případě nestrukturních inscenací jde o větší volnost v aktivitě, jelikož situace není podrobně popsána a role, které mají aktéři ztvárnit také ne (Kotrba a Lacina 2015, s. 150-151). Díky tomu je zde větší prostor pro kreativitu žáků, kteří si svou roli musí sami vymyslet.

Žáci se při inscenační hodině mění v ‚herce‘, kteří se musí vcítit do určených společenských rolí a zaujmout k nim určitý postoj. Každý z nich tak do své role vnese svou vlastní představu a ztvárnění, které se odrážejí od jeho dovedností, názorů a životních zkušeností (Kotrba a Lacina 2015, s. 147). Pro žáky je také inscenace prostředkem, jak dojít k získání nových zážitků, jak objevit vhodné způsoby jednání

s ostatními a jak si osvojit různé formy vystupování, které budou potřebovat v budoucím povolání (Maňák Švec 2003 s. 123).

#### 2.3.5. Didaktické hry

V případě těchto metod se opět setkáváme s řešením problémů, resp. problémových situací, avšak zde jsou tyto situace prezentovány jako „okolnosti hry“ (Nováková 2014, s. 44). Jak uvádí Maňák a Švec, hra je pro člověka jednou z elementárních podob činnosti (pomineme-li práci a učení), pro kterou je typické, že je to aktivita zvolená svobodně, která nemá žádný specifický záměr, význam a cíl má totiž sama v sobě (Maňák a Švec 2003, s. 126). Tyto metody tudíž mají největší přínos pro motivaci žáků, jelikož se jedná o zábavný prvek vyučování a stejně tak mohou dobře sloužit k zopakování a fixaci učiva (Kotrba a Lacina 2015, s. 118).

Didaktické hry mohou mít rozmanitý charakter. Může se jednat o hry interakční, ve kterých dochází k ovlivňování hráčů mezi sebou, např. tah protivníka vyvolá reakci druhého hráče, nebo o hry neinterakční, ve kterých se hráči navzájem neovlivňují ani nesmějí. Existují také hry ekonomické, které jsou využívány především k přípravě budoucích vedoucích pracovníků firem apod. (Kotrba a Lacina 2015).

#### 2.4. Výhody a nevýhody aktivizujících metod

Z výše uvedených poznatků o aktivizujících metodách lze odvodit poměrně širokou škálu výhod, které může jejich zavedení do výuky přinést. Avšak, s těmito metodami se pojí také určitá rizika a nevýhody vzhledem k tomu, že se jedná o netradiční formu výuky, která tak vyžaduje odlišný přístup a značné úsilí jak ze strany žáka, tak ze strany učitele. Úplný seznam všech výhod a nevýhod, které s sebou mohou aktivizující metody nést by byl příliš obsáhlý pro potřeby této práce. Nicméně lze říci, že následující přehled shrnuje alespoň ty základní a nejčastější.

Podle Peciny a Zormanové (2009) mezi obecné nevýhody, které s sebou výuka obohacená o aktivizující metody může přinést patří:

- vyšší časová náročnost při přípravě hodiny s aktivizujícími metodami než při přípravě tradiční hodiny,
- že pedagog může takové metody zařazovat pouze za předpokladu, že tomu odpovídají jeho učitelské vědomosti, zkušenosti a schopnosti,
- větší nároky na myšlenkovou aktivitu žáků během výuky,
- pomalejší pokrok ve výuce ve srovnání s tradiční výukou,

- že realizace výuky prostřednictvím těchto metod může být i za předpokladu dobré přípravy negativně ovlivněna překážkami jako jsou čas, organizace, problémy technické či materiální, případně vliv vedení dané instituce

Jak již bylo řečeno, množství výhod, které aktivizující metody přinášejí je však také značné. Ty primární lze shrnout následovně (Pecina a Zormanová 2009):

- příležitost naplnit edukační cíle na všech úrovních (vzhledem k Bloomově taxonomii),
- žáci si díky aktivizujícím metodám osvojují vědomosti, postoje, zvyky a dovednosti ve vztahu k zásadám didaktiky, jako jsou např. individuální přístup, aktivnost, propojení teorie a praxe apod.,
- rozvíjení kreativity, imaginace, schopnosti logicky myslet, aktivity, samostatnosti,
- rozvíjení spolupráce, komunikace, odpovědnosti za vlastní výkon i výkon kolektivu, rozvoj schopnosti pracovat v týmu,
- žákům se mimo jiné zvýší sebevědomí,
- zvyšuje se zájem žáků o konkrétní obor,
- vyučování lze individualizovat,
- žákům je umožněno vhodně rozvíjet všechny své dovednosti a schopnosti, a to ať už se jedná o žáky talentované, či spíše podprůměrné, nebo případně žáky se speciálními výukovými potřebami.

Ačkoli se tedy při zavádění aktivizujících metod do výuky můžeme setkat s určitými překážkami, množství potenciálních výhod je značně vyšší. Následující část práce se bude věnovat výzkumu aktuální pozice aktivizujících metod v českém cizojazyčném vyučování, který má za cíl zjistit, zda jsou čeští pedagogové ochotni podstoupit zmíněná rizika a aktivizující metody přesto do výuky začleňovat právě díky jejich potenciálnímu přínosu.

## 2.5. Současná pozice AVM v cizojazyčném vyučování

Pro zjištění současné pozice aktivizujících metod výuky v českém prostředí byl pro tuto práci proveden výzkum na základě dotazníkového šetření. Vzhledem k výše popsaným potenciálním úskalím, které se mohou ve výuce obohacené o tyto metody objevit, bylo předpokládáno, že výsledky šetření budou z většiny negativní, a to především z hlediska obeznámenosti s AVM ze strany pedagogů. Avšak z důvodu, že tato

práce se zaměřuje primárně na cizojazyčné vyučování, kde mohou aktivizující metody představovat velký přínos, výsledky byly naopak spíše pozitivní.

### 2.5.1. Dotazníkové šetření

#### 2.5.1.1. Popis a cíl dotazníku

Dotazník provedený pro potřeby této práce byl určen výhradně vyučujícím cizích jazyků na středních odborných školách a gymnáziích, z většiny se jednalo o učitele španělštiny. Celkem bylo osloveno cca. 100 potenciálních respondentů prostřednictvím e-mailů a jednalo se o členy Asociace učitelů španělštiny. Dotazník však celkem zodpovědělo pouze 18 vyučujících, v drtivé většině ženy. Návratnost dotazníku je tedy pouhých 18 %. Jistým předpokladem pro takto malý počet respondentů by mohl být nezájem pedagogů o tuto problematiku, či nedostatek času. Avšak je také nutné si uvědomit, že dotazník byl velmi úzce zaměřený a jak již bylo řečeno, týkal se především učitelů španělského jazyka, který v České republice nepatří mezi nejčastěji vyučované jazyky. Stejně tak je téma aktivizujících metod poměrně novou záležitostí ve vyučování a je tedy zřejmé, že výsledky jsou vypočítány ze značně užšího vzorku než u jiných, obecnějších dotazníkových šetření.

Struktura dotazníku byla tvořena 19 otázkami, z nichž většina byla uzavřená, či polootevřená, pouze 2 zcela otevřené. Úvod dotazníku byl směřován na zjištění faktografických údajů, v tomto případě šlo o následující:

- pohlaví,
- věk,
- instituce, kde daný pedagog vyučuje (gymnázium/SOŠ),
- jak dlouho vykonává svou profesi,
- jaký cizí jazyk vyučuje.

Zbytek dotazníku byl pak zaměřen na konkrétní podobu výuky daného učitele včetně vyučovacího stylu, oblíbených metod apod. Bylo zjišťováno, jaké formy vyučování jsou podle nich nejvíce motivující a zda se již setkali s aktivizujícími metodami. Dále se pak dotazník rozvíjel v otázkách, co si tyto pedagogové pod pojmem AVM představují, zda takové metody začleňují do své výuky, které z nich jim vyhovují nejvíce a proč je využívají.

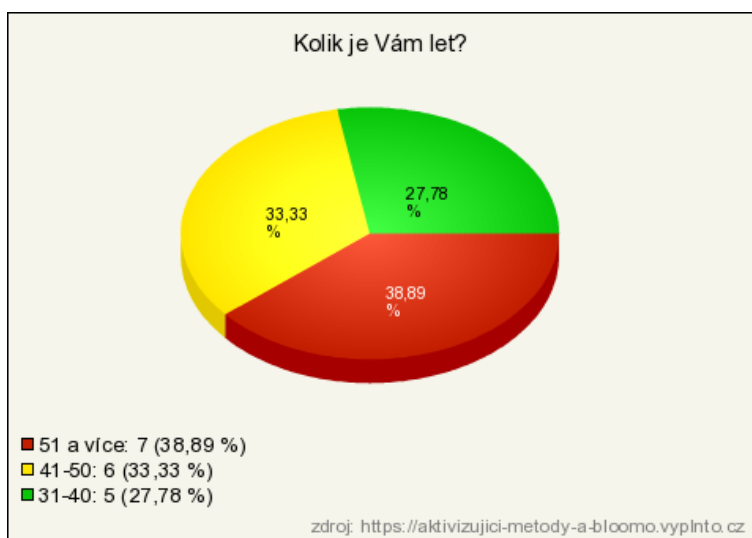


Cílem dotazníku bylo zjistit do jaké míry jsou učitelé cizích jazyků na středních školách obeznámeni s pojetím aktivizujících metod a jak je případně zapojují do své výuky. Součástí dotazníku bylo také několik otázek týkajících se Bloomovy taxonomie – té se tato práce bude věnovat později; avšak poznatky z těchto otázek pro práci nejsou stěžejní a byly využity pro výzkum jiné diplomové práce. Celé znění v dotazníku je k dispozici na konci práce v kapitole Přílohy.

#### 2.5.1.2. Vyhodnocení dotazníku

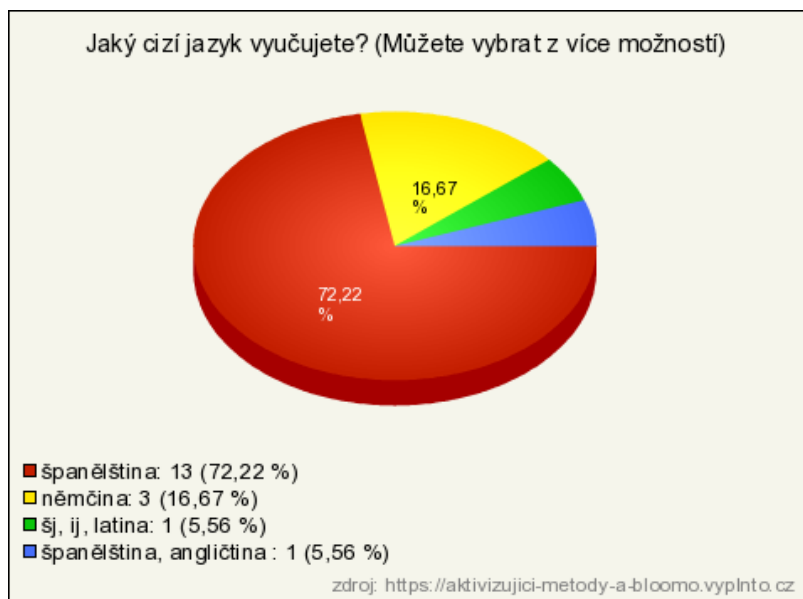
Co se týče faktografických údajů, vypadaly výsledky dotazníku následovně:

- Z 18 respondentů tvořily většinu ženy, dotazník jich zodpovědělo 16 (88,89%), pouze dva z respondentů byli muži (11,11%).
- Respondenti se pohybovali ve věkové kategorii 31-51 let a více, z čehož kategorie ‚51 let a více‘ tvořila největší část. Vyjádření v procentech prezentuje následující graf:



Graf č. 1: Procentuální vyjádření věkových kategorií respondentů

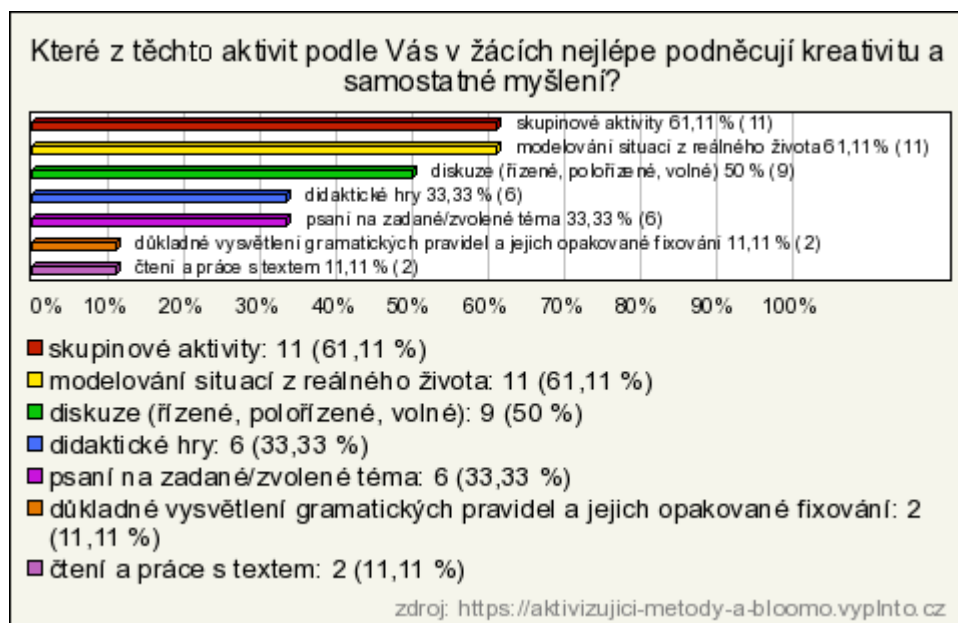
- Ze všech 18 respondentů přesně polovina, tedy 9 vyučuje cizí jazyk na střední odborné škole, zbylá polovina pak působí na gymnáziích
- Poloviční část respondentů, tedy 9 (50%), vykonává svou profesi více než 11 let, 5 z nich (27,78%) 21 a více let a pouze 4 (22,22%) působí v praxi mezi šesti až deseti lety. Značná část respondentů je tedy tvořena pedagogy s dlouholetými zkušenostmi.
- Naprostou většinu všech dotázaných tvoří učitelé španělského jazyka, pouze malá část kromě španělštiny učí ještě další cizí jazyk, 3 respondenti pak uvedli jako svou aprobaci jazyk německý.



Graf č. 2: Procentuální vyjádření poměru učitelů španělského jazyka a jiných cizích jazyků

Z úvodu dotazníku tedy vyplývá, že většina respondentů jsou pedagogové ve střední věkové kategorii s dlouholetou pedagogickou praxí. Drtivá většina z nich jsou učitelé španělského jazyka a přesto, že v této práci již byla zmíněna potenciální úskalí výuky s použitím aktivizujících metod, na otázku, zda je používají odpověděli všichni respondenti, tedy 18, ano. Avšak toto tvrzení v některých případech nekorespondovalo s realitou. Nejprve jim totiž byla položena otázka, jaké metody podle nich nejlépe podněcují samostatné myšlení a kreativitu žáků. Tato otázka byla povinná a zodpověděli ji tak všichni respondenti, každý měl možnost zvolit více možností, či dopsat vlastní odpověď. Celkem bylo uvedeno 7 druhů metod, které dle tázaných motivují žáky k tvořivosti a samostatnému myšlení. Z toho 4 z nich odpovídaly charakteru aktivizujících metod a naznačovaly tedy, že tito učitelé mají o tomto konceptu přinejmenším z teoretického hlediska správnou představu. Mezi tyto metody patřily „skupinové aktivity“ (11 odpovědí – 61,11%), „modelování situací z reálného života“ (11 odpovědí – 61,11%), „diskuze – řízené, polořízené, volné“ (9 odpovědí – 50%) a „didaktické hry“ (6 odpovědí – 33,33%). Mezi ty, které již kritériu podnítit kreativitu a samostatné myšlení příliš neodpovídaly patřily především „důkladné vysvětlení gramatických pravidel a jejich opakované fixování (2 odpovědi – 11,11%) a „čtení a práce s textem“ (2 odpovědi – 11,11%). Na pomezí jejich splnění se pak pohybovala odpověď „psaní na zadané/zvolené téma“ (6 odpovědí – 33,33%) – v tomto případě je totiž nutné zvážit, jaký charakter přesně aktivita má, jedná-li se o předem zadané schéma, či osnovu,

podle které žáci mají psát, je taková aktivita spíše mechanická. Jde-li však o aktivitu volnější, kde mají žáci v psaní ve své podstatě svobodu, cíl podnícení samostatného myšlení a kreativity by plnit mohla.



Graf č. 3: Druhy aktivit k podnícení tvořivosti a samostatného myšlení

Další otázka se pak týkala toho, jakou podobu má nejčastěji jejich výuka. Výsledky jsou zobrazeny v tabulce č. 1.

Způsob výuky	Počet učitelů	%
Skupinová práce (výuka spočívá na nějaké formě kooperativního vyučování)	8	44,44%
Frontální výklad (učitel vede hodinu, stojí v centru dění)	7	38,89%
Individuální práce (studenti většinu času pracují samostatně dle zadání)	3	16,67%

Tabulka č. 1: Styly výuky

Zde vidíme, že 38,89 % odpovědí tvoří položka ‚Frontální výklad‘ a jedná se tedy o druhou nejčastější odpověď. Nabízí se tedy, že představa učitelů o tom, co jsou to

aktivizující metody a jakým způsobem je lze ve výuce použít se v některých případech liší od pedagogické reality. Toto tvrzení lze představením další části dotazníku, kterou byla právě otázka, co si tázání pod pojmem aktivizující metody představují. Respondenti měli možnost vyplnit vlastní odpověď, jednalo se o otevřenou otázku. 6 respondentů uvedlo svou představu o aktivizujících metodách skrze přímé vyjmenování druhů těchto metod, které zřejmě sami ve své výuce využívají. Nejčastěji šlo o didaktické hry, diskuze, práci s textem, či modelování situací. Všechny zmíněné metody odpovídaly kategorii aktivizujících metod, nicméně objevily se zde také odpovědi, které v sobě sice mohou mít předpoklad aktivizační metody, ale pouze za podmínek správné realizace. Vezměme v potaz následující fragment odpovědí:

<i>Otázka č. 10:</i> Popište prosím stručně, co si představujete pod pojmem "aktivizující metody".	
<b>Odpověď</b>	<b>Počet respondentů</b>
(Didaktické) hry	5
Navození situace	3
Projektor/práce s interaktivní tabulí	2

Tabulka č. 2: Druhy využívaných aktivizujících metod

Dohromady 10 respondentů zmínilo metody, které mohou působit jako aktivizující pouze při správné realizaci. 5 respondentů uvedlo hry, ne vždy šlo ale o ty didaktické. V tomto případě je tedy odpověď ‚hry‘ poměrně nejednoznačná a záleží na učiteli, jakým způsobem tyto hry do své výuky zasazuje. Někdy se totiž v praxi setkáváme s neadekvátní realizací aktivit založených na hře, a tak může dojít ke ztrátě aktivizačního prvku. Stejně tak je tomu u odpovědi ‚navození situace‘ – zásadní otázkou je, o jakou situaci se jedná a jakým způsobem je v hodině navozena. Jinými slovy, v tomto případě je patrný rozdíl mezi ‚navozením‘ a ‚vymodelováním‘ situace. Jedná-li se o předepsané schéma, na které sice žáci nějakým způsobem reagují, ale není po nich vyžadováno, aby přicházeli jen s vlastními myšlenkami, nemusí tato metoda fungovat, jak má. Poslední problematickou odpovědí je ‚projektor/práce s interaktivní tabulí‘. Zde je také zásadní, jakým způsobem učitel projektor, či interaktivní tabuli skutečně využije. Pokud prostřednictvím této techniky představí téma následné diskuze, či např. výběr rolí pro následnou inscenaci, jde nepochybně o užitečnou pomůcku při aktivní výuce, nicméně sama v sobě nemá žádné aktivizující prvky a není tak zřejmé, zda mají tyto 2 respondenti o aktivizujících metodách odpovídající představu.

Dalších 7 respondentů se k této otázce vyjádřilo prostřednictvím uvedení hlavních cílů a přínosu aktivizujících metod. Nejčastěji byly zmiňovány samostatné myšlení žáků, kreativita, motivace. Celková představa o těchto metodách v této skupině respondentů je založena především na motivaci, probuzení zájmu o daný předmět v žácích. V těchto případech tedy respondenti prokázali znalost AVM i jejich smyslu.

<i>Otázka č. 10: Popište prosím stručně, co si představujete pod pojmem "aktivizující metody".</i>		
Metody, které se snaží žáky přimět k...		
	<b>Počet respondentů</b>	<b>Pochopení smyslu AVM</b>
motivaci	3	Ano
tvořivosti	3	Ano
samostatnému myšlení	3	Ano
„probuzení“/aktivitě	1	Ano
zájmu o daný předmět	2	Ano

Tabulka č. 3: Uvedené cíle AVM

Další odpovědi již pak byly založeny na podobných principech, ostatní respondenti je pouze formulovali jiným způsobem, např. se zmiňovali o činnostech žáků („zapojuje se do diskuze, „sám objevuje“, „řeší problémy“ atd.).

Dvě odpovědi pak v této otázce vystupují z řady. Jedna z nich představuje spíše nepochopení konceptu aktivizujících metod, druhá pak naopak uvádí zajímavé příklady jejich využití v praxi. První z nich je odpověď španělštinářky ve věkové kategorii 31-40 let, která vyučuje na gymnáziu a má dlouholetou praxi. Tato respondentka otázku „Co si představujete pod pojmem aktivizující metody“ zodpověděla následovně: „Různé aktivity, ve kterých se žák aktivně zúčastňuje, aby dosáhl konkrétního cíle.“ Taková odpověď poukazuje na ne poněkud vágní<sup>2</sup> pochopení konceptu AVM vzhledem k tomu, že dosažení konkrétního cíle může spočívat v podstatě v jakékoli aktivitě, avšak používat aktivizující metody pouze za účelem dosažení konkrétního cíle jim ubírá značnou část využitelnosti. Jinými slovy, smyslem aktivizujících metod je rozvoj všech aspektů žákovy osobnosti a také jeho kreativity, což evidentně nelze limitovat pouze na dosahování určitých cílů, aniž by bylo specifikováno, co se těmito cíli rozumí. Tato odpověď tedy

<sup>2</sup> Používáme zde pojem vágní proto, že mezi skutečnou ‚správností‘ pochopení AVM a tím, jak jsou AVM výše definovány v teorii existuje poměrně nejasná linie.

představovala tu část pedagogů, kteří mají o aktivizaci, motivaci a tvořivosti žáků odlišné představy, než jaké odpovídají pojetí AVM.

Druhá zmíněná odpověď pak pocházela také od učitelky španělštiny na gymnáziu, tentokrát ve věkové kategorii 51 a více let a s více než 21 lety praxe v pedagogice. Tato respondentka již v této otázce uvedla přímé příklady, jak aktivizující metody ve své výuce využívá. Tohoto tématu se týkala až otázka č. 12, nicméně dotazník byl založen na postupném odkrývání otázek, a tak o této skutečnosti respondentka neměla povědomí. Její odpověď však ukázala, že je s konceptem aktivizujících metod seznámena dobře a do své výuky je začleňuje velmi efektivním způsobem:

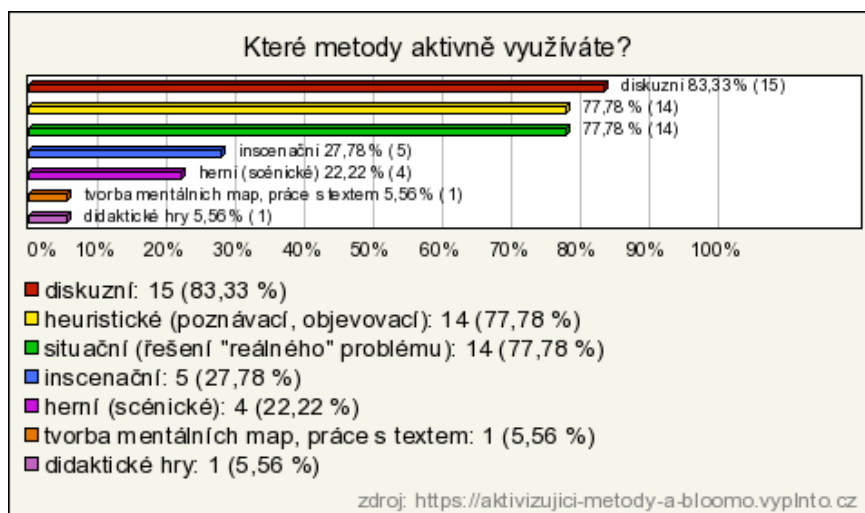
10.) Popište prosím stručně, co si představujete pod pojmem "aktivizující metody" Probíranou gramatiku a slovní zásobu, pokud je to možné, aplikujeme na každodenní situace, na oblast zájmů mladých lidí, na aktuální situaci ve světě a ČR. 1. Konkrétně pracujeme čas od času s rozhlasovým vysílám v cizím jazyce v hodině, jednou za čtvrtletí si studenti sami na stránce www.radio.cz najdou téma, které je zajímavé, a představí je spolužákům. Aktivitu je možno uskutečnit v posledních ročnících. 2. Další aktivizující metodou je např. soutěž o nejlepší gazpacho, kdy studenti připraví na základě španělského receptu polévku, kterou přihlásí do školní soutěže. Tato aktivita je úspěšná v každém ročníku. 3. V nižších ročnících jsou úspěšné prezentace ze života studentů (např. Moje rodina a mé záliby). 4. Jednou za rok v rámci Španělského týdne pořádáme taneční dílnu, kdy profesionální tanečníci učí studenty některý z latinskoamerických tanců. Letos studenti uvidí profesionální baletní představení Don Quijote, které pak výtvarně zpracují; divadlo vybere nejlepší obrázky a vystaví je na své facebookové stránce. Španělští tanečníci pak uspořádají se studenty besedu o představení. 5. Z běžných aktivit zůstávají stále populární dialogy, ve kterých studenti mohou uplatnit svoji kreativitu na velmi obecné téma (např. Co budeš dělat o víkendu?) 6. Úspěšné je také Křeslo pro hosta, studenti se ptají vybraného spolužáka, co je zajímavé.

Obrázek č. 1: Odpověď respondentky – příklady skutečného využití AVM v praxi

Celkově vzato je tedy výsledkem této otázky to, že převážná většina respondentů má povědomí o tom, co představují aktivizující metody, jaký mají smysl a jak by ve výuce měly být využívány. Někteří respondenti sice zřejmě tyto metody nevyužívají příliš často, avšak vzhledem k tomu, že pro tuto práci je k dispozici pouze úzký vzorek odpovědí, objevilo se zde jen velmi málo náznaků toho, že by tázaní aktivizujícím metodám spíše nerozuměli, nebo tvrdili, že je využívají přesto, že o nich mají velice zkreslené představy.

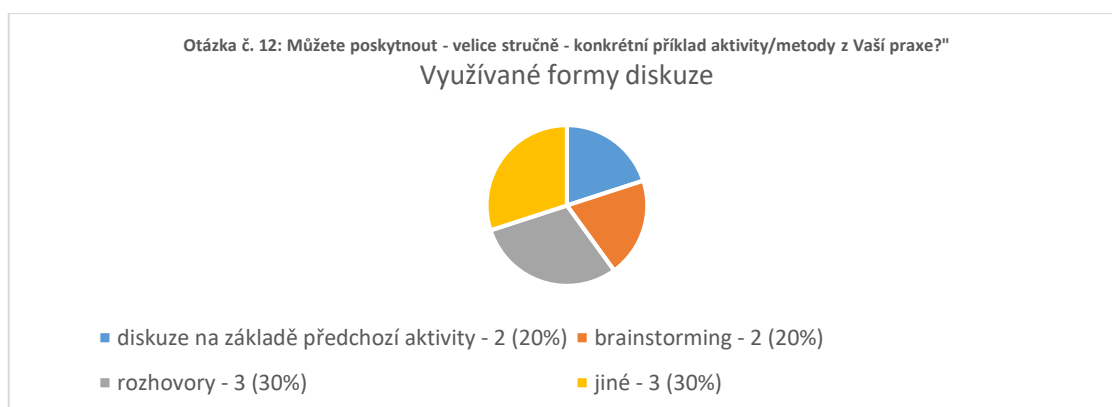
Další otázka se týkala konkretizace metod, resp. měla za cíl zjistit, jaké druhy aktivizujících metod jsou mezi respondenty využívány nejčastěji. V této otázce měli respondenti možnost vybrat více možností. Jelikož se jedná o učitele cizího jazyka, není příliš překvapující, že největší oblíbenosti se těší diskuze, kterou do svých hodin zapojuje 15 z 18 respondentů, tedy 83,33 %. Na stejné pozici jsou pak metody heuristické a situační, které využívá 14 tázaných pedagogů, tedy 77,78 %. Méně oblíbené jsou na základě dotazníku metody inscenační, které využívá pouze 5 respondentů (27,78%), a proti našemu očekávání také didaktické hry, které sice byly nejčastěji zmiňovány při

zjišťování představy o AVM, avšak co se týče zkoumaného okruhu respondentů, reálně příliš využívané nejsou. Začleňuje je do výuky pouze 1 z 18 tázaných (5,56%).



Graf č. 4: Využívané metody podle druhů v procentech

Poslední otázku dotazníku představovala otázka nepovinná, a zřejmě proto ji nezodpovědělo všech 18 respondentů, avšak pouze 14 z nich. Otázka měla za cíl zjistit, jak konkrétně ve své výuce tázaní pedagogové aktivizující metody využívají. Zde bylo poměrně obtížné vytvořit z odpovědí jednoznačný vzorek, který by udával četnost a způsob využití jednotlivých AVM vzhledem k tomu, že některé z odpovědí kritéria pro aktivizující metody příliš nesplňovaly. Nicméně, z uvedených odpovědí vyplynulo, že častým způsobem, jak respondenti zapojují AVM do své výuky jsou různé formy diskuzí, tyto prvky se objevily v 8 ze 14 případů, z toho se v některých z 8 odpovědí objevilo i více druhů najednou, např. diskuze na základě předchozí aktivity spolu s brainstormingem.



Graf č. 5 – Uvedené formy diskuze

V některých případech (cca. 28,5 %) se pak objevily odpovědi, které byly v otázce aktivizačního charakteru dané metody poněkud sporné. Lze to demonstrovat např. na odpovědi „Aktivita pro formulování pravidel gramatiky – příklady gram. jevu z textu, dialogu – studenti se zamyslí sami nad tím, jaké bude pravidlo, konzultují ho ve skupině, následuje diskuze o návrzích, nakonec definovat pravidlo.“ V této odpovědi se sice objevuje zmíněný prvek diskuze, nicméně co se týče celé aktivity, ta příliš aktivizačně nepůsobí vzhledem k tomu, že studenti sice musí sami vyvodit gramatické pravidlo, ale neobjevují ani nevytváří nic nového. S ohledem na diskusi a požadavek vydedukovat gramatické pravidlo, což je aspektem samostatného myšlení, však nelze tuto metodu zcela z pole aktivizace vyřadit. Naproti tomu jedna z dalších odpovědí již představuje přímý příklad nesprávné představy učitele o aktivizaci: „Při konverzačních hodinách podněcují studenty, aby mohli debatovat pouze ve španělštině.“ Na základě zmíněné teorie o AVM je zřejmé, že pouze vyvolat konverzaci ve vyučovaném jazyce nestačí na to, aby byly splněny cíle aktivizujících metod.

#### 2.5.1.3. Shrnutí dotazníkového šetření

Na základě provedeného dotazníkového šetření lze vyvodit několik závěrů. Prvním z nich je, že vzhledem k velmi malé návratnosti dotazníku vznikl značně úzký vzorek respondentů, a tudíž nelze výsledky zcela generalizovat. Přestože nelze s jistotou posoudit, proč byla návratnost takto nízká, mohla mít několik následujících příčin – především mohlo jít o přílišnou zaměstnanost učitelů, či nezájem o dané téma, ale také o již zmíněný fakt, že španělština je v českém prostředí spíše méně často vyučovaným jazykem a stejně tak téma aktivizujících metod nepředstavuje dlouhodobou tradici v českém vyučování. Nicméně, většina respondentů, kteří se šetření zúčastnili určité informace o aktivizujících metodách měla a někteří také prokázali jejich využívání v praxi. Zde pak hrálo roli pravděpodobně několik faktorů – jak dobře byla učiteli daná problematika vysvětlena, jeho přístup k výuce a v neposlední řadě ochota zapojovat do své výuky nové metody. Věk, či délka praxe učitelů na odpovědi přílišný vliv neměly. V některých případech uvedli nejzajímavější příklady využití AVM učitelé spíše pokročilého věku a s dlouholetou praxí, u kterých bychom mohli mít tendence k předsudkům co se týče konzervativnosti ve výuce atd.

Dále tedy pak bylo zjištěno, že všichni respondenti tvrdili, že vědí, co jsou to aktivizující metody a stejně tak, že je ve své výuce používají, avšak v několika případech prokázali opak. Šlo v nich především o vágní pochopení samotného konceptu AVM, či



bylo z odpovědi evidentní, že daný pedagog přesto, že je o problematice informován, není schopen plně využít potenciál AVM. Jako nejčastěji používané se pak ukázaly metody heuristické a inscenační a především diskuzní. Různých forem diskuzí ve svých hodinách tázaní učitelé využívají velmi často a skrze ně se snaží své žáky vést k samostatnému myšlení.

I s vědomím nízké reprezentativnosti vzorku dotazníkového šetření můžeme, dle našeho názoru, tedy shrnout současnou pozici aktivizujících metod výuky v českém cizojazyčném vzdělávání jako nestabilní. Jinak řečeno, aktivizující metody v naší výuce cizích jazyků přítomny jsou a učitelé o nich mají povědomí, ale jejich celkový potenciál zůstává často nerozvinut. Tento výsledek však není příliš překvapivý vzhledem k tomu, že příprava výuky, která by umožňovala plně tento potenciál využít a dosáhnout adekvátního rozvoje žákovy osobnosti, je procesem velmi náročným a je nutné, aby v něm učitelé podporovala nejen škola, ale i žáci samotní.

Dále v textu se k této problematice vrátíme a podíváme se, zda a jak souvisí aktivizující metody s Bloomovou taxonomií. Nejdříve je však nutné představit samotné téma Bloomovy taxonomie, abychom zkoumání mohli dále prohlubovat.

### **3. Bloomova taxonomie**

#### **3.1. Původní verze taxonomie**

Bloomova taxonomie vznikla v roce 1956 pod názvem ‚The Taxonomy of Educational Objectives‘ díky skupině akademických pracovníků pod vedením Benjaminu S. Blooma. Lze ji definovat jako klasifikační rámec pro vymezení toho, co očekáváme od studentů, nebo co máme v úmyslu je naučit prostřednictvím vyučování (Krathwohl 2002, s. 212). Jinými slovy, taxonomie měla sloužit jako hierarchické schéma pro klasifikaci edukačních cílů, a to nejen v oblasti kognitivní, ale také v afektivní a psychomotorické (Byčkovský a Kotásek 2004, s. 229).

Původní Bloomova taxonomie měla sloužit jako edukačně-logicko-psychologický hodnotící systém (Bloom 1956, s. 6). Jinými slovy, důvodem vzniku byla pro taxonomii především nezbytnost a potřeba oceňovat testové údaje a exaktně klasifikovat to, na co jsou jednotlivé údaje v testech zaměřeny. Dle Krathwohla (2002, s. 212) měla také sloužit jako prostředek umožňující výměnu testovacích údajů mezi fakultami různých univerzit za účelem vytvoření inventářů těchto položek, z nichž každý by měřil stejné vzdělávací cíle. Nicméně, pozdější zkoumání ukázalo, že využití taxonomie je značně širší. Dle

samotných autorů má být taxonomie pomocníkem především v hledání odpovědí na otázky (Hudecová 2004, s. 275):

- „Co učit“ – Jedná se o problém výběru učiva. Obecně víme, že učivo je vybíráno vzhledem k zadanému výchovně-vzdělávacímu cíli. Jakou má tento cíl povahu a jak je důležitý, to pomáhá vyjasnit právě taxonomie. Často se stává, že si učitel až při použití taxonomické tabulky uvědomí, co je skutečně nejdůležitější žáky učit.
- „Jak dosáhnout cíle“ – Jaké vzdělávací aktivity a pokyny zvolit tak, aby došlo k evokaci cílů. Je-li si učitel vědom toho, jaký je cíl, kterého chce s žáky dosáhnout, je pro něj volba aktivit a příprava instrukcí k jeho splnění snazší.
- „Jak hodnotit“ – „na co zaměřit evaluační činnosti, aby byla hodnocena míra dosažení konkrétního cíle“.
- „Existuje koherence mezi cíli, instrukcemi a hodnocením?“ – Pokud je taxonomická tabulka správně použita, mají se vzdělávací cíl, hodnotící cíl a cíl instrukce sejít v jedné části tabulky. Pokud k tomu nedojde, vedeme studenty k něčemu, co není cílem, a stejně tak hodnotíme něco, co jím není.

### 3.1.1. Struktura taxonomie

Původní Bloomova taxonomie počítala se třemi doménami – s kognitivní, afektivní a psychomotorickou a byla tvořena šesti hierarchicky seřazenými kategoriemi, které byly dále upřesněny v podkategoriích. Celá taxonomie měla pouze jednu dimenzi (Hudecová 2004, s. 276). Každá kategorie této taxonomie byla pečlivě definována a celkové uspořádání vedlo od nejjednoduššího ke komplexnímu a od konkrétního k abstraktnímu. Navíc byly všechny tyto kategorie založeny na kumulativní hierarchii, tedy předpokládalo se, že ovládnutí jednotlivé „jednodušší“ kategorie je prerekvizitou k ovládnutí další, složitější (Krathwohl 2002, s. 213). Původní struktura taxonomie je zobrazena na Obrázku č. 2.

6. Evaluace	6.20 Posouzení na základě vnějších kritérií 6.10 Posouzení interních prvků
5. Syntéza	5.30 Odvozování abstraktních vztahů 5.20 Vytváření plánu práce nebo zamýšlených operací 5.10 Vytváření komunikace
4. Analýza	4.30 Analýza organizačních principů 4.20 Analýza vztahů 4.10 Analýza prvků
3. Aplikace	
2. Pochopení	2.30 Extrapolace 2.20 Interpretace 2.10 Translace
1. Znalost	1.32 znalost teorií a struktur 1.31 znalost principů a generalizací <b>1.30 znalost univerzálií a abstrakcí</b> 1.25 znalost metodologie 1.24 znalost kritérií 1.23 znalost klasifikací a kategorií 1.22 znalost trendů a posloupností 1.21 znalost konvencí <b>1.20 znalost způsobů a prostředků zacházení se specifickými fakty</b> 1.12 znalost specifických faktů 1.11 znalost terminologie <b>1.10 znalosti prvků</b>

Obrázek č. 2: Struktura původní Bloomovy taxonomie (zdroj: Hudecová 2004, s. 276)

V této verzi zahrnovala kategorie *Znalost* jak jmenný, tak slovesný aspekt. Dále byl jmenný, či tematický aspekt specifikován v dalších subkategoriích *Znalosti*. Slovesný aspekt byl v definici *Znalosti* obsažen v tom, že se od studenta očekává, že si dokáže vybavit či rozeznat vědomosti. To přineslo taxonomii onen jednodimenzionální charakter - fakt, že kategorie *Znalost* měla dvojí povahu, což ji odlišovalo od ostatních kategorií (Krahwohl 2002, s. 213).

Takto sestavená taxonomie byla původně určena především pro tvůrce kurikulů a testů, pro výzkumníky a teoretické pracovníky. Nicméně, jak již bylo naznačeno, později se ukázalo, že by bylo vhodné její využití rozšířit a tím také zvětšit okruh osob, kterým je adresována (Hudecová 2004).

### 3.1.2. Nedostatky a důvody k revizi původní taxonomie

Primární nedostatek původní Bloomovy taxonomie tkvěl, dle Marzana a Kendalla (2007, s. 8), především v tom, že počítala s poněkud zjednodušeným pojetím náročnosti jakožto charakteristiky oddělující jeden stupeň od druhého. Vyšší úrovně taxonomie zahrnovaly složitější kognitivní procesy než ty nižší, avšak výzkum o Bloomově taxonomii tuto strukturu zcela nepodporoval. Marzano a Kendall zde odkazují na Faibrothera (175), Poolea (1972) a Stanleyho a Boltóna (1957), podle kterých mnoho

pedagogů, kteří byli vzděláváni tak, aby taxonomii využívali, nebylo schopno rozlišit otázky vyšších úrovní jako těžší než otázky úrovní nižších. Celkově vzato tedy tato struktura taxonomie, která byla pokládána za hierarchickou, nefungovala z hlediska empirického ani logického (Marzano a Kendall 2007, s. 9).

Jak uvádí Hudecová (2004), dalším důvodem pro pozdější revizi taxonomie byl fakt, že v průběhu let po jejím vydání se značně rozvinulo množství poznatků na poli kognitivní psychologie a tím došlo k jistému překonání některých závěrů, které sloužily jako podklad pro Bloomovu práci. Nicméně, přesto se ukázalo, že zásadní myšlenky, které taxonomie prezentovala, jsou stále aktuální, stále využívány vyspělými vzdělávacími systémy, a to především proto, že bylo všeobecně chápáno, že výchovně-vzdělávací cíle je nutné nějakým způsobem třídit. A právě to bylo dalším impulsem k revizi celé taxonomie – vznikl požadavek na to, „aby výsledky diskuse i nové vědecké poznatky byly do teorie zapracovány“ (Hudecová 2004, s. 275).

### 3.2. Revidovaná verze taxonomie

#### 3.2.1. Hlavní změny

Zásadní změnou, kterou s sebou revize Bloomovy taxonomie přinesla bylo přidání další dimenze, díky které taxonomie nyní rozlišuje stránku procesů a stránku obsahu při vymezení edukačních cílů (Byčkovský a Kotásek 2004, s. 234). Nyní tedy existovaly dvě dimenze taxonomie – dimenze znalostní a dimenze kognitivních procesů. Toto rozdělení také umožnilo oddělení slovesného a jmenného aspektu, jelikož, jak již bylo zmíněno, původní taxonomie počítala s tím, že jak jmenný, tak slovesný aspekt je zahrnut v dimenzi *Znalost*. Ovšem revidovaná dvoudimenzionální verze tyto aspekty odděluje – podstatné jméno je nyní základem pro dimenzi znalostní a sloveso pak pro dimenzi kognitivních procesů (Krathwohl 2002, s. 213). Jak uvádí Vávra (2011), došlo tak ke změně samotného způsobu vyjádření, jelikož vyjádření úrovní hierarchie prostřednictvím podstatného jména naznačovalo spíše povahu stavu, kdežto pojmenování úrovní za pomoci sloves dodalo schématu činnostní charakter s důrazem na dané kognitivní procesy.

Revidovaná verze znalostní dimenze také obsahuje novou, čtvrtou podkategorii a tou jsou poznatky metakognitivní, které do té nebyly příliš brány v potaz. Dle Krathwohla je totiž nutné stále zdůrazňovat důležitost toho, aby si studenti byli vědomi své vlastní metakognitivní aktivity a později byli schopni tyto vědomosti začlenit do svého myšlení

a učení (Krathwohl 2002, s. 214). Nyní má tedy dimenze *Znalost* čtyři kategorie – „faktickou, konceptuální, procedurální a metakognitivní“ (Hudecová 2004, s. 277).

HLAVNÍ TYPY A SUBTYPY	DEFINICE / Příklady
<b>A FAKTICKÉ POZNATKY</b>	<b>Základní poznatkové prvky, které si žáci musí osvojit, aby byli schopni orientovat se v příslušném oboru nebo v něm mohli řešit úlohy a problémy</b>
<b>Aa Terminologie</b>	Soubor technických termínů; symboly používané v notopisu
<b>Ab Konkrétní poznatky</b>	Hlavní přírodní zdroje; důvěryhodné zdroje informací
<b>B KONCEPTUÁLNÍ POZNATKY</b>	<b>Vzájemné vztahy mezi poznatkovými prvky uvnitř větší struktury, která podporuje jejich vzájemnou funkčnost</b>
<b>Ba Klasifikace a kategorie</b>	Periodizace geologických období; formy vlastnictví
<b>Bb Zákonitosti a zobecnění</b>	Pythagorova věta; zákon nabídky a poptávky
<b>Bc Teorie, modely a struktury</b>	Evoluční teorie; struktura zákonodárných orgánů
<b>C PROCEDURÁLNÍ POZNATKY</b>	<b>Pracovní postupy, metody zkoumání, výběr vhodných činností, algoritmů, technik a metod</b>
<b>Ca Specifické postupy a algoritmy používané v příslušném oboru</b>	Postupy potřebné k malování vodovými barvami; algoritmus pro dělení celými čísly
<b>Cb Specifické techniky a metody používané v oboru</b>	Techniky interview; experimentální metody

HLAVNÍ TYPY A SUBTYPY	DEFINICE / Příklady
<b>Cc Kritéria v příslušném oboru, která umožňují vybrat vhodný postup</b>	Kritéria umožňující stanovit, kdy je vhodné použít 2. Newtonův pohybový zákon; kritéria používaná k posouzení příslušné metody odhadu provozních nákladů
<b>D METAKOGNITIVNÍ POZNATKY</b>	<b>Obecné poznatky o poznávání včetně uvědomování si vlastních kognitivních procesů</b>
<b>Da Obecné strategie učení, poznávání a řešení problémů</b>	Poznatky o způsobech pořizování výpisků, které postihují strukturu tematického celku uvedeného v učebnici; schopnost používat heuristické metody
<b>Db Znalosti kognitivních úloh včetně kontextu a podmínek</b>	Poznatky o různých druzích otázek a úloh, které jednotliví učitelé zadávají při zkouškách; znalost kognitivních nároků, které klade řešení různých úloh
<b>Dc Sebepoznání</b>	Uvědomování si, že posuzování esejů patří k osobním přednostem, zatímco psaní esejů patří k osobním slabínám; uvědomování si vlastní úrovně poznání

Obrázek č. 3: Bloomova taxonomie – Dimenze poznatků (zdroj: Byčkovský a Kotásek 2004, s. 236)

Také co se týče kognitivních procesů, jejich názvů a rozčlenění, došlo zde ke značným změnám. Jak již bylo řečeno, kognitivní procesy byly od znalostí odděleny jakožto samostatná dimenze a jejich pojmenování bylo změněno z podstatného jména na slovesa. Původní počet kategorií, tedy šest, byl zachován, avšak tři byly přejmenovány a pořadí prvních dvou bylo vyměněno. To dále vysvětluje Krathwohl (2002, s. 214), který uvádí, že původní slovesný aspekt *Znalosti* byl zachován v podobě kategorie *Zapamatovat si*,

kteřá se stala kategorií první. *Pochopení* bylo pak přejmenováno vzhledem k tomu, že mezi učitelé byl častěji používán termín ‚understand‘, tedy rozumět. Přesto, že tímto termínem často učitelé mají na mysli širší koncept (od skutečného porozumění až k tvoření), rozhodli se Krathwohl a spol. použít pro název druhé kategorie *Rozumět*, jelikož se jednalo o nejčastější synonymum původního ‚comprehension‘, tedy porozumění. *Aplikace, Analýza a Hodnocení* byly zachovány v původním názvu, pouze přetransformovány do slovesné podoby, tedy *Aplikovat, Analyzovat, Hodnotit*. *Syntéza* pak změnila svůj název i pozici. Byla přejmenována na *Tvořit* díky čemuž již „není chápána jen jako opětovné sestavování jednotlivých prvků, ale zahrnuje tvůrčí prvek a rovněž zhodnocení“ (Hudecová 2004, s. 278) a proto si také vyměnila místo s kategorií *Hodnotit* a stojí tak nyní na samém vrcholu taxonomie. Všechny původní subkategorie pak změnilly své tvary na gerundia a dostaly název ‚kognitivní procesy‘ (Krathwohl 2002, s. 214).

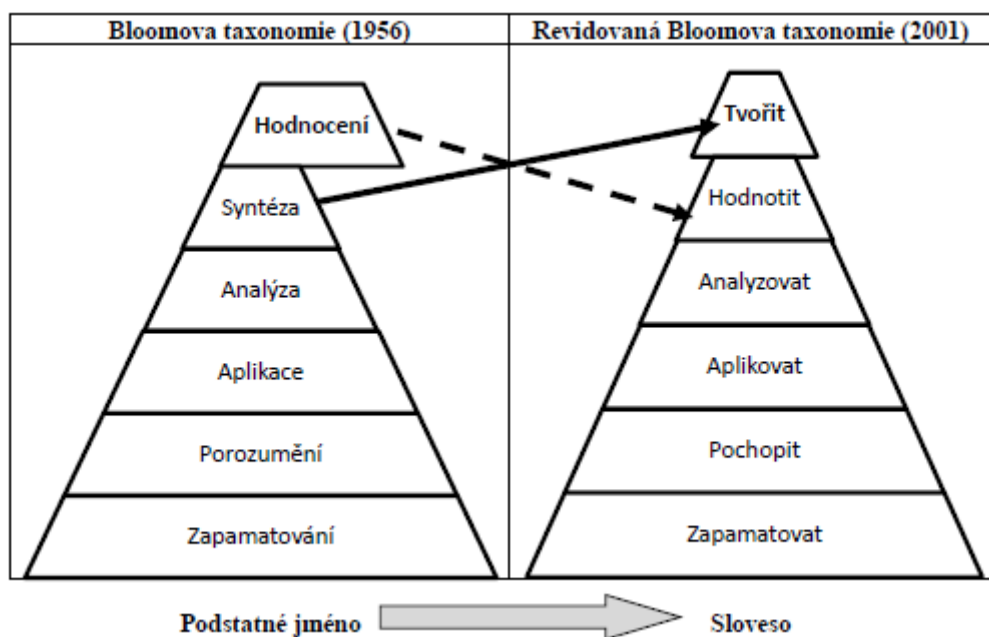
KATEGORIE o kognitivní procesy	Alternativní vyjádření	DEFINICE / Příklady
<b>1 ZAPAMATOVAT SI</b>	<b>Vybavovat si příslušné znalosti z dlouhodobé paměti</b>	
<b>1.1 Znovupoznávání</b>	Identifikování	Lokalizování znalostí z dlouhodobé paměti, které jsou konzistentní s předloženými údaji (např. znovu poznat důležitá data historických událostí)
<b>1.2 Vybavování</b>	Vyvolávání z paměti	Vyvolávání znalostí z dlouhodobé paměti (např. vybavit si důležitá data historických událostí)
<b>2 POROZUMĚT</b>	<b>Konstruovat význam sdělení zprostředkovaného ústně, písemně nebo graficky</b>	
<b>2.1 Interpretování</b>	Převádění, parafrázování, vyjadřování, zjednodušování	Převádění z jedné vyjadřovací formy do jiné (např. převést z numerické formy do verbální; parafrázovat veřejné projevy a důležité dokumenty)
<b>2.2 Dokládání příkladem</b>	Ilustrování, uvádění příkladu	Ilustrování pojmu nebo zákonitosti vhodným příkladem (např. uvést konkrétní příklady různých způsobů malby)
<b>2.3 Klasifikování</b>	Kategorizování, zařazování	Určování, že něco patří do určité kategorie (např. klasifikovat pozorované nebo popsané případy duševních poruch)
<b>2.4 Sumarizování</b>	Abstrahování, zobecňování	Formulování hlavní myšlenky nebo východisek (např. napsat krátké shrnutí událostí zachycených na videozáznamu)
<b>2.5 Usuzování</b>	Odvozování závěrů, interpolování, extrapolování, predikování	Odvozování logických závěrů z předložených informací (např. při učení se cizím jazykům odvodit gramatické pravidlo z předložených příkladů)

Obrázek č. 4 – Dimenze kognitivních procesů (zdroj: Byčkovský a Kotásek, s. 236)

KATEGORIE a kognitivní procesy	Alternativní vyjádření	DEFINICE / Příklady
<b>2.6 Srovnávání</b>	Porovnávání kontrastů, mapování, přiřazování	Určování shod a rozdílů mezi dvěma myšlenkami, předměty nebo jevy (např. porovnat historické události se současnými)
<b>2.7 Vysvětlování</b>	Konstruování modelů	Konstruování kauzálního modelu situace, stavu nebo systému (např. vysvětlit příčiny události ve Francii v 18. století)
<b>3 APLIKOVAT</b>	<b>Používat známé postupy v daných situacích</b>	
<b>3.1 Aplikování</b>	Používání postupů	Aplikování známých postupů při řešení běžných úloh (např. dělit celé vícemístné číslo jiným celým číslem)
<b>3.2 Implementování</b>	Využívání	Aplikování známých postupů v nových situacích (např. využití 2. Newtonova pohybového zákona v situaci, kdy je to vhodné)
<b>4 ANALYZOVAT</b>	<b>Rozkládat celek na podstatné části, určovat jejich vzájemné vztahy a jejich vztah ke struktuře celku nebo jeho účelu</b>	
<b>4.1 Rozlišování</b>	Odlišování, diferencování, vyčleňování, vybírání	Odlišování podstatných a nepodstatných nebo důležitých a nedůležitých částí předloženého celku (např. rozlišit mezi podstatnými a nepodstatnými číselnými údaji v zadání matematické slovní úlohy)
<b>4.2 Strukturování</b>	Vyhledávání souvislostí, uspořádávání, rozebírání, vyčleňování	Určování místa nebo funkce prvků uvnitř struktury (např. provést větný rozbor; ze souboru fakt, která jsou podkladem popisu určité historické události, vyčlenit fakta podporující a fakta nepodporující vysvětlení této události)
<b>4.3 Přisuzování</b>	Dekonstruování	Vymezování stanoviska, zkrácení, hodnoty nebo záměru předloženého sdělení (např. vymezit stanovisko autora eseje z hlediska jeho politického přesvědčení)
<b>5 HODNOTIT</b>	<b>Vyjadřovat hodnotící stanoviska na základě kritérií a norem</b>	
<b>5.1 Ověřování</b>	Přezkoumávání, testování, monitorování	Odhalování nedůsledností a omylů v procesu nebo výsledku poznání; stanovování, zda proces nebo jeho výsledky jsou v souladu s vnitřními kritérii; zjišťování efektivity použitého postupu (např. stanovit, zda badatelovy závěry vyplývají ze zjištěných dat)
<b>5.2 Posuzování</b>	Vyjadřování kritických soudů	Odhalování nesouladu mezi formulovanými závěry a zvnějšku danými kritérii, posuzování, zda je postup při řešení daného problému vhodný (např. posoudit, která ze dvou metod je vhodnější k řešení daného problému)
<b>6 TVOŘIT</b>	<b>Skládat prvky tak, aby vytvářely koherentní nebo funkční celek; reorganizovat prvky do nových struktur a modelů</b>	

KATEGORIE a kognitivní procesy	Alternativní vyjádření	DEFINICE / Příklady
<b>6.1 Generování</b>	Formulování hypotéz	Formulování alternativních hypotéz založených na vymezených kritériích (např. navrhnout hypotézy týkající se pozorovaných jevů)
<b>6.2 Plánování</b>	Navrhování, projektování	Navrhování postupu pro řešení problému (např. navrhnout plán výzkumné studie na dané historické téma)
<b>6.3 Vytváření</b>	Konstruování	Vytváření originálních děl (např. navrhnout architektonické řešení budov pro určitý účel)

Pokračování obrázku č. 4 – Dimenze kognitivních procesů (zdroj: Byčkovský a Kotásek, s. 236)



Obrázek č. 5: Od původní taxonomie k revidované (zdroj: Vávra 2007)

Poslední velmi podstatnou změnou v revidované taxonomii je změna hierarchického pojetí. Resp. revidovaná verze již nepočítá s kumulativní hierarchií, jako tomu bylo u původní taxonomie, nyní je důležitá především komplexita. To znamená, že pořadí procesů je zachováno, avšak není již nutné postup orientovat od nejjednoduššího k nesložitějšímu, jelikož při vyučování může docházet k prolínání různých činností v hodině, a proto může být hierarchie snadno narušena. V daném předmětu by se ale měla ukázat každá z dimenzí taxonomie a tím lze dospět ke zmiňované komplexitě (Hudecová 2004, s. 278).

### 3.2.2. Přínos revize

Revize Bloomovy taxonomie s sebou přinesla nejen novou dimenzi a změnu názvosloví, ale především se rozšířily možnosti jejího využití. Nyní tedy již neměla sloužit jako pomocník pouze při definování a třídění cílů výuky, ale také při volbě adekvátních prostředků výuky, resp. při volbě edukačních činností a při vybírání nebo navrhování prostředků skrze které lze hodnotit výsledky ve výuce (Byčkovský a Kotásek 2004, s. 234). Vzhledem k tomuto faktu dochází také k již zmíněnému rozšíření okruhu osob, jimž je taxonomie adresována. Nyní se totiž její využití vztahuje především k samotným učitelům (Hudecová 2004). Jak uvádí Byčkovský a Kotásek „má jim pomáhat při přípravě na výuku, při realizaci výuky a při hodnocení výsledků výuky“ (2004, s. 238). Proto také toto vydání příručky zahrnuje značné množství ukázek z praxe.



Navíc příručka existuje i v kratší formě přímo pro pedagogy vzhledem k tomu, že učitelé jsou podle autorů taxonomie často příliš zaneprázdněni, ale přesto je nutné je s teorií seznámit, jelikož jedině pedagog může být prostředkem k její realizaci v praxi (Hudecová 2004, s. 275). Dle Byčkovského a Kotáska (2004, s. 233) mohou navíc taxonomii využívat i jiní pedagogičtí pracovníci, jako jsou např. učitelé na vysokých školách, kteří připravují na budoucí profesi studenty učitelství, či nepřímo pracovníci, kteří mají na starosti edukační politiku skrze všechny úrovně správy školství, nebo též autoři programů vzdělávání, učebních materiálů a standardů.

### 3.3.Smysl Bloomovy taxonomie

Dle Marzana a Kendalla (2007, s. 14-15) mají taxonomie – zde konkrétně tzv. *the New Taxonomy* v Marzanově a Kendallově pojetí – v praxi pedagoga především tyto významy:

- Jsou prostředkem k vytváření a klasifikování edukačních cílů,
- slouží jako pomocník při zhodnocování těchto cílů,
- přispívají k adekvátnímu navržení standardů, jak místních, tak i celostátních, které jsou snadno interpretovány i mezi studenty, případně jejich rodiči,
- jsou rámcem pro vytváření a navrhování kurikulí,
- jsou rámcem kurikula, která jsou zaměřena na rozvoj samostatného myšlení žáků.

Marzana a Kendalla také zmiňuje Vávra (2011), který k výše zmíněným významům dodává, že „Bloomova taxonomie je tak podle Marzana a Kendalla rámcem, který charakterizuje šest obecných kategorií a pomáhá tak edukátorům pochopit mnohotvárný charakter výuky“. Smyslem taxonomie je tedy především ukázat pedagogům cestu skrz kterou si mohou utřídit svou výuku a směřovat tak aktivity v ní obsažené ke správným cílům.

Již zmíněný odstup od kumulativní hierarchie taxonomie lze také pokládat za významný přínos revize vzhledem k tomu, že revize poskytuje v tomto ohledu větší svobodu. Resp. díky tomu, že nová verze umožňuje prolínání kategorií a nevyžaduje tak striktní postup od nejnižší kategorie k nejvyšší, je pro učitele jistým způsobem snazší zvolit učební aktivity podle své vlastní preference a přizpůsobit je zadaným cílům (Krathwohl 2002). Vzhledem k tomu, že Bloomova taxonomie tak pomáhá učitelům a potenciálně i žákům se lépe orientovat v realizovaných aktivitách a cílech a výuka tím pro

obě strany získává smysl, můžu taxonomie působit i jako motivační prvek, opět jak pro pedagoga, tak pro jeho studenty.

### 3.3.1. Využití RBT v praxi

Z výše uvedených poznatků o Bloomově taxonomii v její revidované verzi tedy vyplývá, že využívání tabulky v praxi může učitelům pomoci lépe porozumět cílům jejich výuky a také činit vhodnější rozhodnutí v otázkách vyučování a hodnocení studentů na základě stanovených cílů (Anderson, Krathwohl et al. 2001, s. 95). Autoři revidované Bloomovy taxonomie (RBT) mají také za to, že „využívání edukačního cíle na globální úrovni i v praxi škol je samozřejmou realitou, stejně jako formulace cíle v jazyce výkonu žáka“ (Hudecová 2004, s. 201). Nicméně v českém školství je situace poněkud složitější, tomu se práce bude věnovat později.

Podle Andersona a Krathwohla (2001, s. 95) je nutné si před samotným navrhováním učebního plánu na základě taxonomie uvědomit, že její využití v učitelské praxi nebude tak komplexní, jak představuje jejich teorie, a to proto, že celky učiva, které autoři RBT analyzovali byly navrženy někým jiným, a tudíž jsou Anderson, Krathwohl a spol. v pozici pozorovatelů, kteří mají za úkol vydedukovat zamýšlené významy příkladových cílů, instruovaných aktivit a hodnocení a proto je nutné, aby takto činili co nejvíce komplexně.

Dále tedy uvádějí samotný příklad využití taxonomie ve výuce. Základem je tzv. učební otázka a předpokladem k jejímu zodpovězení je vytyčení cíle. Zde je uveden jako příklad cíl ‚Žáci by se měli naučit používat zákony elektřiny a magnetismu k řešení problémů.‘ Abychom byli schopni tento cíl definovat pomocí RBT, je nutné zkoumat slovesnou a jmennou část cíle s ohledem na kategorie taxonomické tabulky. Konkrétně je tedy nutné zařadit sloveso ‚používat‘ do jedné ze šesti kategorií v doméně kognitivních procesů a jmennou část ‚zákony elektřiny a magnetismu‘ pak do dimenze poznatků, resp. do jedné z jejích čtyř podkategorií. V tomto případě je to na straně slovesa poměrně jednoduché, pokud máme tabulku při ruce, rychle zjistíme, že sloveso ‚používat‘ náleží kategorii *Aplikovat*. Co se týče jmenné části, zákony či pravidla spadají pod znalost obecných pravd, či principů a ta se řadí do kategorie *Konceptuální znalost*. Zařadíme-li tedy tyto dvě části cíle do taxonomické tabulky, dostáváme odpověď na zmíněnou učební otázku – požadujeme po žácích, aby se naučili aplikovat konceptuální znalost (Anderson, Krathwohl et al. 2001, s. 98-99). Jak uvádí Hudecová (2004, s. 282), podobně je pak

potřeba postupovat i při volbě konkrétních vyučovacích aktivit a při volbě pokynů k těmto aktivitám. Je ovšem důležité si uvědomit, že správně kategorizování cíle je náročnou činností, která vyžaduje důkladné zamyšlení pedagoga nad daným cílem. Jako příklad této nesnadnosti Hudecová (2004, s. 282) uvádí, že:

[n]apř. cíl ‚žák ukáže na mapě oblast Vendee‘ – může znamenat ‚ilustruje‘, což je sloveso náležející do dimenze ‚Porozumět‘; v tom případě by bylo cílem této činnosti ‚porozumět konceptuální znalosti‘, ale také by tento cíl mohl být chápán jako ‚aplikuje faktickou znalost‘, tj. demonstraci na mapě, nebo v případě, že by učitel vydal tuto instrukci proto, aby se žáci naučili pracovat s legendou mapy a pochopili symboly grafického vyjádření, pak by cílem bylo zapamatovat si faktickou nebo konceptuální znalost.

Pomoci nám při správném určování cíle může dle Pettyho (1996, s. 307) prostudovat si materiály pro evaluaci studentů a zjistit tak, jaká jsou očekávání ohledně výkonu žáků ze strany zkoušejících a posuzovatelů. Na základě toho je pak důležité, abychom tyto znalosti a dovednosti byli schopni obsáhnout v našich kurzech. Hudecová (2004, s. 282) pak dále uvádí, že s ohledem na zadaný cíl musíme navrhnout také aktivity a instrukce, které mají být prostředkem ke splnění celkového záměru:

V tomto případě student vysvětlí, nikoli učitel, tzn. učitel musí např. poskytnout žáku materiál, na jehož základě může žák vysvětlit situaci v předrevoluční Francii. Pokud příčiny vysvětluje učitel, cíl by musel znít ‚žák si zapamatuje příčiny Velké francouzské revoluce‘. Žáci mohou na základě předloženého materiálu vysvětlit situaci v předrevoluční Francii, mohou také ale na jeho základě situaci v jistém smyslu analyzovat a hodnotit. Záleží na instrukcích, které k materiálu dostanou.

Stejně tak je nutné, aby byl cíl brán v potaz při evaluaci žákova výkonu. Např. zůstaneme-li u příkladu, který se týká Velké francouzské revoluce (Hudecová 2004, s. 282):

Jestliže při ověřování cíle v tomto případě je položena žáku otázka ‚Co bylo příčinou Velké francouzské revoluce‘, žák nemusí podávat vysvětlení, ale může být prověřováno (a hodnoceno) zapamatování. Učitel tedy musí správně stanovit cíl, dedukovat jeho zařazení v tabulce a stejně postupovat v případě instrukčních cílů a hodnocení. Pokud všechny cíle směřují do jedné buňky v tabulce, podařilo se učiteli dosáhnout optimální koherence cílů (a také optimální účinnosti).

Nicméně, ačkoli je aplikace taxonomie v praxi orientována kolem výukových cílů a výuka má být koncipována na jejich základě, Petty (1996, s. 309) upozorňuje, že bude-li se učitel ve své činnosti zaměřovat pouze na výsledky výuky, může tím sobě i žákům spíše ublížit než pomoci. Resp. pokud dojde k tomu, že pedagog přes přílišné soustředění se na dosažení výukového cíle zapomene na ostatní zásadní dovednosti, jakými jsou např. tvořivé myšlení žáků, jejich schopnost uvažovat v logických souvislostech, nebo samotná schopnost žáků se něčemu učit, je pak výuka ochuzena o svou podstatnou část. Je totiž poměrně zásadní, abychom ve výkonu své pedagogické profese byli schopni myslet také na rozvoj osobnosti žáků a nepředstavovali si výuku pouze jako prostředek k pozdějšímu uspokojení materiálních potřeb, tedy jako prostředek k tomu, aby si žáci uměli najít a udržet práci a vydělat peníze.

### 3.3.2. Bloomova taxonomie v českém školství

Co se týče zapojení taxonomie do českého vyučování, Byčkovský a Kotásek (2004, s. 299) uvádějí, že díky ideologicky uvolněnějším šedesátým létům u nás došlo k reakci na Bloomovu taxonomii poměrně brzy. Jako první informátory o tomto tématu u nás uvádí např. J. Váňu (1962), V. Pařízka (1965), či D. Tolingerovou (1970). Dále však uvádějí, že pozdější éra normalizace entusiasmus pro hlubší zkoumání této problematiky poněkud utlumila a tabulka byla využívána pouze institucemi, které nebyly součástí aktuálního pedagogického proudu. S dalším obnovením zájmu o využití taxonomie v praxi se pak setkáváme v dokumentech, které charakterizují cílové požadavky společné části maturit, které vydalo Centrum pro reformu maturit a později také Ministerstvo školství v roce 2000 (Byčkovský a Kotásek 2004, s. 230). Nicméně, s revidovanou verzí taxonomie je to poněkud složitější. Jak tvrdí Hudecová (2004, s. 282) uplatnit tuto teorii v praxi učitele je daleko obtížnější, než na jejím základě vytvářet a promýšlet obecné výchovně-vzdělávací cíle do pedagogických materiálů. Pro budoucí potřeby této práce je také vhodné zmínit, jaké důvody Hudecová (2004, s. 282-283) pro toto tvrzení uvádí. Abychom byli schopni vyučování na základě Bloomovy taxonomie realizovat, bylo by nutné splnění následujících předpokladů:

- Pedagogům by teorie byla perfektně vysvětlena tak, aby byli schopni se s ní plně ztotožnit,
- existovaly by hodnotné materiály, které by učiteli v realizaci teorie významně pomohly,

- existoval by dostatek vzdělávacích materiálů, které by pedagogům pomáhaly zavádět ve výuce vyučovací aktivity odpovídající současným tendencím, a ne pouze takové, které vedou k cílům jako je zapamatování či reprodukce.

Autorka dále uvádí, že hlavní problém tkví již v samotném vzdělávání budoucích učitelů, a to především v té fázi, kdy mají být studenti učitelství připravováni na budoucí povolání právě skrz praxi. Vztaženo na teorii cílů, vzbudit v učitelích zájem o ni je obtížné především proto, že její „direktivnost“ a „sledování spíše formální stránky (která je vždy snadněji zachytitelná než sledování kvality)“ jistým způsobem znechucuje pedagogy od její realizace. Tím dochází k tomu, že myšlenky taxonomie sice byly vtisknuty do pedagogických dokumentů a obecně přijaty, ale pedagogická veřejnost je takového názoru, že „cílové zaměření edukačního procesu“ je v něm snadno postradatelnou částí. Je tedy nutné najít způsob, jakým učitele motivovat k implementaci taxonomie do jejich vlastní praxe a stejně tak najít ideální způsob pro tvorbu vhodných materiálů k výuce na ní založené. (Hudecová 2004, s. 283).

### 3.3.3. Absence RBT ve výuce cizích jazyků

Jedním z dalších úskalí při snaze využívat Bloomovu taxonomii v praxi naplno je fakt, že její využitelnost napříč všemi předměty je poněkud sporná. I v revidované verzi taxonomie je klasifikační rámec přizpůsoben spíše předmětům technicky, či přírodovědně zaměřeným, kdežto na humanitní předměty, resp. především na výuku cizích jazyků jej není tak snadné aplikovat. Problém je především v tom, že dostaneme-li se do vyšších sfér taxonomie, formulace konkrétních cílů je pro cizojazyčnou výuku poněkud nejednoznačná. Vzhledem k tomu, že Bloomova taxonomie je klasifikačním rámcem pro výukové cíle, je s ní spojena tato nevýhoda. Jak uvádí Mareš (2013, s. 297), jednou z prvních snah o definici cílů byla teorie psychologa R. F. Magera, který tvrdil, že výukový cíl by měl zahrnovat:

- očekávaný výkon žáka,
- podmínky, které jsou nutné k dosažení takového výkonu,
- rozsah, normu tohoto výkonu.

Mareš (2013, s. 298) však dále pokračuje právě tvrzením, že takováto definice cílů může být dobře využitelná např. v předmětech jako je biologie, či chemie, jelikož se dobře hodí pro cíle vzdělávání a výcviku, nicméně v kognitivně obtížnější typech aktivit je spíše nevhodná, jelikož podle ní nelze formulovat cíle výchovné. A právě v tom narážíme na

problém, že Bloomova taxonomie se ve výuce cizích jazyků prakticky vůbec neobjevuje. Součástí ovládnutí cizího jazyka je totiž kombinace všech uvedených cílů a v našich podmínkách se poměrně často objevuje neochota ze strany učitelů s taxonomií takto pracovat. Jinými slovy, znalost cizího jazyka je dovedností natolik komplexní, že vyžaduje využití skutečně všech prvků taxonomie a splnění všech potenciálně dosažitelných vzdělávacích cílů. Díky tomu je samozřejmě náročnější takovou výuku zrealizovat, ať už z důvodu nedostatku času na straně pedagoga, neochoty dané instituce takovýto styl vyučování podpořit, či z prostého nezájmu vyučujících.

## Část II.

### 4. Aktivizující metody výuky (AVM) a revidovaná Bloomova taxonomie (RBT)

#### 4.1. Problémy současné pozice aktivizujících metod a RBT ve výuce

Z předchozích poznatků se lze vyvodit, že ani aktivizující metody, ani Bloomova taxonomie nejsou ve výuce dostatečně zohledněny a doceněny. Časté příčiny tkví v našem prostředí především v tom, že v učitelích stále zůstává představa, že učit za pomoci těchto prostředků je příliš náročné nebo že se výuka zcela snadno obejde i bez nich, a je tak zbytečné se jimi hlouběji zabývat. Neméně zásadním problémem je také fakt, že máme o aktivizujících metodách a stejně tak o Bloomově taxonomii k dispozici nepřehledné množství teorie, avšak mezi pedagogickou teorií a praxí je stále poměrně hluboká propast.

Přestože jsou tyto prostředky pro výuku zahrnuty v rámcových vzdělávacích programech a často přímo v kurikulárních dokumentech dané školy, jedná se stále pouze o teoretická východiska pro jejich zavedení. Zde je totiž nutné si uvědomit, že aby bylo skutečně možné realizovat výuku založenou na zmíněných dvou konceptech, je nutné, aby pedagog ve své profesi projevil maximální úsilí, aby svou práci dělal s láskou a aby byl ochoten posouvat své vlastní hranice. Podobnou myšlenku zmiňuje Sitná (2013, s. 10), která tvrdí, že učitel, který svou profesi koná se skutečným entusiasmem, si je vědom toho, že vědomosti a dovednosti, které nabyl skrze své vysokoškolské vzdělávání mu nestačí. Takový pedagog si uvědomuje, že neustále je co zlepšovat, že jeho vzdělávání nekončí promócí na vysoké škole a že je také nutné se orientovat v nejnovějších trendech ve vzdělávání, v metodách výuky a vyučovacích strategiích a v neposlední řadě také ve změnách, které se týkají ekonomiky, demografie, společnosti a kultury. Všechny tyto předpoklady později logicky vedou také k pozitivnímu přístupu žáků k učení a vzdělání,

který je nutný pro správné fungování celého výukového procesu. Dokážeme-li žáky správně namotivovat, používat metody a prostředky výuky, kterým sami dobře rozumíme a víme proč a kvůli jakému cíli je do své výuky začleňujeme, efektivita výuky se mnohonásobně zvýší. Učitel, který je schopen správně využívat „aktivní a motivující formy výuky“ se totiž stává pedagogem profesionálem, který je schopen svým studentům zprostředkovat takové vyučování, které je pro ně „zajímavé, [...] smysluplné, pestré a přiměřeně náročné“ (Sitná 2013, s. 13).

Vzhledem k tomu, že tato práce se zaměřuje na výuku cizích jazyků, konkrétně španělštiny, je problém nevyužitého potenciálu aktivizujících metod a Bloomovy taxonomie ještě viditelnější. Aktivizující metody se ve výuce cizích jazyků sice objevují, ale často v podobě, která značně omezuje jejich skutečné možnosti. Resp. přínos, který by mohly mít v rozvoji žákovy kreativity, samostatnosti a dalších prvků osobnosti je mnohdy ponechán pouze v teorii. Bloomova taxonomie se pak ve výuce cizích jazyků neobjevuje v podstatě vůbec, především kvůli své snadnější využitelnosti v předmětech technických. Jak zmiňuje Furst (1981, s. 445) původní rámec taxonomie je orientován především na výsledky výuky spíše než na jazykové prostředky, skrze které učitel zkoumá rozličné významy, či názory a preference žáků během diskuze. Jinými slovy, ve výuce cizího jazyka je již samotná schopnost produkovat smysluplná vyjádření v něm ve své podstatě cílem. Proto je také neskutné v této výuce uplatnit klasifikaci podle taxonomie, jelikož schopnost vyjadřovat se v daném cizím jazyce je již součástí procesu výuky, ne nutně pouze jejím výsledkem.

Ovšem již v době před revizí se objevily argumenty, proč by Bloomova taxonomie mohla sloužit i cizojazyčné výuce. Dle Longové (1999, s. 391) schéma sice původně nebylo navrženo pro moderní výuku jazyků, avšak v minimálně v kognitivní oblasti do ní mohlo značně přispět. Původní taxonomie, jak víme, byla založena na kumulativní hierarchii, tedy předpokladu, že osvojování znalostí probíhá postupně od nejnižší úrovně až po nejvyšší a stejně tak osvojování jazyka bylo po dlouhá léta na tomto systému založeno – nejdříve mělo dojít k pochopení a zapamatování gramatických jevů a poté k jejich smysluplnému procvičování a kreativnímu používání daného jazyka. Vyučovat jazyk tímto způsobem je pro dnešní potřeby poněkud nedostačující, ale vidíme zde počátky rozvoje myšlenek o tom, jakým způsobem by nám mohla taxonomie ve výuce jazyka pomoci. V případě její revidované verze je tato představa o něco jasnější vzhledem k tomu, že revidovaná taxonomie poskytuje učitelům větší svobodu ve volbě jak aktivit, tak

cílů, které pro svou výuku zvolí a nemusí se při tom řídit striktní strukturou hierarchie. Nicméně, mít o začlenění RBT do výuky cizích jazyků teoretickou představu, jak již víme, nestačí.

Zde se pak nabízí možnost vyučovat cizí jazyk vlastním způsobem a najít tak co nejvíce kreativní a rozvíjející způsoby výuky, které žákům poskytnou možnost naučit se nejen komunikovat v daném jazyce, ale i obohatit své myšlení a dosavadní poznatky o světě. Jak však takovou výuku za předpokladu výše zmíněných problémů uskutečnit? Využijeme potenciál obou nástrojů na maximum a necháme revidovanou Bloomovu taxonomii a aktivizující metody vstoupit do naší cizojazyčné výuky společně. Podrobnějšímu vysvětlení konceptu spojení RBT a AVM ve výuce cizího jazyka se bude věnovat následující podkapitola práce.

#### 4.2. Koncept kombinace RBT a AVM ve výuce cizích jazyků

Principem kombinace revidované Bloomovy taxonomie a aktivizujících metod ve výuce cizího jazyka je především dosažení maximálního efektu výuky na straně jak učitele, tak žáka. Tím nelze mít na mysli pouze žákovu schopnost dorozumět se ve vyučovaném jazyce na určité úrovni, ale především komplexní orientaci v různých situacích a rozvoj řady kompetencí pro budoucí život, který bude s cizím jazykem s největší pravděpodobností spojen.

Jak již bylo naznačeno, předpokladem pro takto efektivní výuku je především pozitivní přístup žáka, který má za úkol evokovat právě učitel. Různé formy organizace výuky byly v průběhu let vystaveny důkladnému zkoumání a nejčastějším problémem se vždy zdála být právě taková podoba výuky, kdy jsou žáci pasivní, pouze naslouchají výkladu učitelů a poté naučené fráze a schémata reprodukují. Nejenže tak později dochází k demotivaci u slabších žáků a k nezájmu u těch nadanějších během výuky, ale častým výsledkem tohoto přístupu ve škole bývají také nedostatky v rozvoji osobnosti, které přetrvávají až do dospělosti. Mezi ty patří např. pozdější nedostatek intelektuálních zájmů, malá účast na společenském životě, či celková demotivace a nezájem v pozdějším životě (Bartecki 1965, s. 109). Právě těmto hrozbám lze předejít, jak uvádí Sitná (2013, s. 9), „formou aktivního přístupu k získávání nových informací“ skrze který si žáci „velmi efektivně rozvíjejí schopnost tzv. kritického myšlení“. Je skutečně zásadní, abychom si jakožto učitelé dokázali uvědomit důležitost žákova vlastního názoru a pohledu na svět a



abychom také, na základě tohoto uvědomění, byli schopni studenty vést správným způsobem.

Konkrétně v cizojazyčném vyučování je primárním předpokladem pro realizaci komplexní a efektivní výuky učitelovo pojetí jazyka jako vícesložkového konceptu. Jinak řečeno, je nutné, aby měl pedagog na paměti, že jazykové vyučování by se nemělo zakládat pouze na vyučování jazyka jako takového, ale že je také nutné vnímat jazyk jako součást osobnosti člověka, jako prostředek k vyjádření názorů, emocí, souhlasu, nesouhlasu, či postojů k okolnímu světu. Výuka cizího jazyka by tedy měla přispět mimo jiné k rozvoji klíčových kompetencí<sup>3</sup> žáků, a právě při snaze dosáhnout tohoto cíle nám může značně pomoci založit vyučování na Bloomově taxonomii a aktivizujících metodách.

Jak by tedy taková výuka mohla vypadat? V první řadě je nutné si uvědomit, že při výuce cizího jazyka je důležité orientovat se především na vyšší úrovně RBT. Jak víme, její využití ve výuce obecně je již takto poměrně sporadické a pokud ji v některých realizovaných plánech přece jen objevíme, počítá se zpravidla jen s jejími nižšími úrovněmi, jako jsou *Zapamatovat si*, *Porozumět*, méně často pak *Aplikovat*, či *Analyzovat*. Ovšem, jak bylo naznačeno, jazyk je složitým celkem, k jehož ovládnutí zapotřebí mířit výš. Úrovně jako jsou *Hodnotit* či *Tvořit* je tedy nutné ve výuce zohlednit také. Přestože revidovaná Bloomova taxonomie již netrvá na kumulativní hierarchii, tedy striktním předpokladu, že je nejdříve nutné osvojit si dovednosti nižších úrovní a od těch pak postupovat ke složitějším dovednostem na úrovních vyšších, v cizojazyčné výuce by se v určité fázi měly objevit skutečně všechny její úrovně. Pokud totiž cílíme na zmiňovanou komplexnost ve výuce jazyka, je nutné mít na paměti, že prvky aplikace, hodnocení, či tvoření jsou zde stejně důležité, jako prvky zapamatování a pochopení. Právě v tomto ohledu nám může aktivizační výuka realizovaná skrze Bloomovu taxonomie značně pomoci. Především skrze ni předejdeme riziku, že bychom se snažili zapojit aktivizující metody do výuky neefektivním způsobem, jelikož právě revidovaná Bloomova taxonomie umožňuje snadnější sledování procesů vykonávaných skrze AVM a stejně tak i cílů, kterých chceme jejich prostřednictvím dosáhnout. Díky tomu lze dojít k postupnému a celistvému rozvoji žádaných kompetencí a dovedností.

---

<sup>3</sup> Balada (2007, s. 8): „Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“

Samotná podoba takovéto výuky by tedy byla založena na principu, kdy si pedagog zvolí určitou aktivizující metodu a bude její vývoj a výsledek sledovat skrze optiku revidované Bloomovy taxonomie. Uvedme si pro představu konkrétní příklad. Učitel se rozhodne v hodině použít aktivizující metodu – situační. Studentům představí nějakou konfliktní situaci, se kterou se můžeme setkat v běžném životě, např. spor mezi dvěma spolupracovníky ohledně projektu, který mají realizovat ve své profesi a na kterém mají spolupracovat.

Studentům jsou nejdříve prezentováni samotní účastníci konfliktu, prostředí, v jakém se tento spor odehrává, vztah mezi těmito pracovníky (zda spolu komunikují pouze v práci, či se jedná o přátele, nebo jsou spolu v kontaktu čistě ohledně daného projektu a jinak se neznají atd.). Dále jsou žáci seznámeni s charakterem daného sporu, čeho přesně se týká, jaké jsou argumenty jednotlivých stran a co je zde potřeba vyřešit. Úkolem žáků tedy je zamyslet se nad celou situací a najít nějaké řešení, které by zahrnovalo ukončení konfliktu a nalezení kompromisu mezi účastníky. Tomu má předcházet odhalení příčin tohoto sporu, zjištění okolností, co mělo na vznik konfliktu největší vliv, jak mu příště předejít a jak celou situaci vyřešit bez zanechání nežádoucích následků na obou stranách.

Učitel si před započítím aktivity tedy stanoví jasné cíle – prvním z nich je, aby žáci byli schopni si *zapamatovat a pochopit* o co se v situaci jedná, jaké jsou její okolnosti a proč došlo k jejímu vzniku. Tím se chce učitel přesvědčit o tom, že žáci jsou schopni naslouchat, že dokáží vnímat své okolí a že dokáží *zanalyzovat* konkrétní problém. Dalším cílem pak je, aby žáci byli schopni celou situaci *zhodnotit* a navrhnout vlastní řešení. Chce tedy zjistit, zda dokáží objektivně posuzovat příčiny vzniklé situace, jednání jejich účastníků a také zda jsou schopni sami vymyslet, jak by se v takové situaci zachovali, kdyby potkala je a v neposlední řadě učitele zajímá, zda jsou kompetentní k řešení problémů a jestli jsou natolik samostatní, že dokáží na situaci pohlížet kriticky a *vytvořit* si vlastní obraz jejího rozklíčování.

Ve výše popsané aktivitě tedy vidíme, že v průběhu její realizace učitel počítá s dosažením téměř všech úrovní RBT. Nepředpokládá se zde, že žáci budou postupovat v přesném pořadí podle daných cílů, jelikož je jasné, že každý žák k dané situaci přistoupí jiným způsobem. Někteří žáci rovnou celou situaci zhodnotí, aniž by ji nutně potřebovali nejprve pochopit, nebo zjistit co je jejím jádrem, jiní se zase zaměří na porozumění celému konfliktu, aby jej mohli později zanalyzovat, zhodnotit a dojít k vlastním návrhům

řešení. Nicméně, cíle zůstávají stále stejné a díky tomu, že si je učitel jasně stanovil skrze úrovně taxonomie, je pro něj pak mnohem snazší hodnotit výsledky celé aktivity a přesně to je zásadní pro celý koncept této výuky.

#### 4.2.1. Smysl a potenciální přínos této výuky

Z předešlých poznatků již víme, že mezi pedagogickou teorií a praxí existuje určitá propast, kterou se můžeme pokusit vyplnit právě realizací uvedeného konceptu v naší výuce cizího jazyka. Nejčastějším problémem našeho školství v oblasti výuky cizích jazyků totiž je, že ačkoli existuje nepřeborné množství teorií o tom, jak by vyučování mělo vypadat, jak dosáhnout co největší efektivity a využití poznatků ze školy v reálném životě, v praxi se spíše setkáváme s opakem. Většina středních škol a gymnázií u nás je koncipována tak, aby žáci/studenti měli možnost studovat přinejmenším jeden, často spíše dva cizí jazyky. Velmi zřídka se objevují případy, kdy studenti po absolvování středního vzdělání zvládají dovednosti v cizím jazyce v takovém rozsahu, jaký je podle kurikulárních plánů očekáván. Naopak se běžně setkáváme se studenty, kteří např. prošli maturitní zkouškou ze španělštiny, ale realita jejich jazykové dovednosti je taková, že znají gramatická pravidla, či mají naučené určité množství frází a obrátů, ale prakticky jazyk využít neumějí, chybí jim totiž zasazení těchto principů do reálného kontextu.

Přílišná orientace na memorování gramatiky a mechanických frází se bohužel často objevuje právě ve výuce španělského jazyka, kde znalost mluvnické tvoří podstatnou část jazyka. Ačkoli je tento fakt nutné mít na paměti, je zřejmé, že výuka zaměřená primárně na drilu gramatiky nemůže být ve výsledku příliš efektivní. Právě v tomto ohledu vyučování španělštiny určitým způsobem stagnuje, jelikož, vztáhneme-li tento přístup na úroveň Bloomovy taxonomie, dostaneme se pouze k těm základním. Studenti jsou schopni si zapamatovat gramatická pravidla a pochopit koncept jejich používání, později mohou být schopni je i aplikovat na předpřipravená schémata, či je zasazovat do předem určených rámců, avšak mají-li sami vymyslet proč se v konkrétní situaci dané pravidlo hodí, nastává problém. Stejně tak pokud by došlo ke konverzaci např. s rodilým mluvčím, studenti jsou málokdy schopni si pravidla vybavit a skutečně je užít tam, kde je to v onen moment vhodné. Zvláště ve výuce španělštiny by tedy koncept aktivizujících metod a revidované Bloomovy taxonomie mohl přinést řešení tohoto problému – jelikož se jedná o jazyk země, jejichž kultura je světovým fenoménem, nabízí se žákům celé spektrum možností, jak se skrz výuku španělštiny obohatit o nové pohledy na svět. Je však nutné, aby byl pedagog schopen tohoto potenciálu skutečně využít.

Koncept AVM a RBT je také potenciálním pomocníkem v otázce systému ve výuce. Často se totiž výuka může nacházet na pomezí dvou extrémů – buď může být příliš neorganizovaná a chaotická, což by mohlo vést ke ztrátě přehledu v aktivitách a pozdějších výsledcích výuky, které by neodpovídaly zadaným cílům, nebo naopak může být příliš direktivní a striktní, což by logicky vedlo ke ztrátě motivace u žáků a nedostatečnému rozvoji všech potřebných dovedností a kompetencí, ke kterým by jazyková výuka měla vést. Případně se pak můžeme setkat s výukou, ve které se prolínají oba tyto aspekty – přílišná striktnost i chaos. Řešení tedy lze nalézt v naší navrhované podobě výuky. Revidovaná Bloomova taxonomie vyřeší otázku chaosu a neorganizovanosti, jelikož poskytne jasné schéma cílů, kterých bychom měli dosáhnout a aktivizující metody nám pak dopomohou k tomu, abychom dosáhli i k jejím nejvyšším úrovním, které představují tvořivý prvek výuky. Navíc, jak již víme, výuka obohacená o aktivizující metody je mimo jiné pro studenty velmi motivační a díky ní tedy předejdeme i jejich nezájmu o učení a ‚uzemnění‘ jejich potenciálu.

Vrátíme-li se k postoji samotných žáků k výuce, je zde také důležité zmínit, že odlišná forma výuky a otevřený a vstřícný přístup učitele, které jsou součástí navrhovaného konceptu, mají významný vliv na změnu celkové atmosféry třídy. Zvládne-li totiž učitel zrealizovat výuku skutečně tak, aby v žácích vyvolal představu, že se nejen učí novému jazyku, ale že skrz tento proces vlastně poznávají jinou kulturu, jinou zemi, jiný způsob života, dostává se celkové klima třídy na zcela jinou úroveň. Je nutno zmínit, že představy o tom, že jazykové vyučování by mělo mít podobnou formu zde existovaly již v době J. A. Komenského, který sám prohlásil: „Moje metoda směřuje k tomu, aby se školská robotička změnila v hru a potěšení“ (1669). Komenský totiž pohlížel na koncept jazyka jako na živý materiál, který nepředstavuje pouze souhrn lingvistických faktů, nýbrž musí nutně být zasazen také do kontextu – a to jak sociálního, tak psychologického. Uvědomoval si jeho „souvislosti se světem věčným i psychickým“ (Marek 1970, s. 772). Stejně tak např. Vollmerová ve svém článku již z r. 1922 mluví o důležitosti atmosféry, jakou učitel ve třídě vytvoří. Tvrdí, že každá minuta z hodiny by měla být využita k tomu, abychom žákům navodili pocit, že se nacházejí na slunném dvorečku malebného domku ve Španělsku, nebo je vzít na procházku stylovými promenádami jihoamerických velkoměst. Z pouhého drilování gramatiky se nám však takovou atmosféru nikdy navodit nepodaří (1922, s. 214-215).

Realizace takovéto výuky by tedy měla vést nejen ke znalosti jazyka na základě osvojení si gramatických pravidel a slovní zásoby, ale také k probuzení entusiasmů v žácích, měla by v nich evokovat zájem o kulturu země, jejíž jazyk si mají osvojit, naučit je respektu k odlišné kultuře, přimět je přemýšlet nad jinou mentalitou, mezilidskými vztahy, nad svým místem ve světě, a především je podnítit k získávání nových zkušeností.

#### 4.2.2. Výhody vedení výuky tímto způsobem

Z uvedených návrhů souvisejících s konceptem aktivizujících metod a Bloomovy taxonomie lze vyvodit několik obecných výhod, které by takto koncipovaná výuka mohla mít.

První z nich je zcela zřejmá – výuka bude mít jasný systém. Ačkoli pojetí aktivizujících metod zcela jednoznačně nepůsobí jako vyloženě systematický způsob, jakým vést výuku, právě Bloomova taxonomie by mohla pedagogům pomoci se v jednotlivých fázích aktivit orientovat a díky tomu si stanovovat hmatatelné cíle, které později mohou bez větších problémů také zhodnotit. Přestože žáci sami nebudou výuku vnímat ze stejného pohledu jako učitel vzhledem k tomu, že jim samozřejmě nebude vysvětlovat metodu, podle které učí, či terminologii Bloomovy taxonomie, i jim může tato výuka připadat přehlednější a systémovější. Především proto, že pokud má sám pedagog v celém konceptu přehled a má ho připraven tak, aby s ním mohl pohodlně pracovat, je pak také schopen žákům dobře vysvětlit, jakým způsobem bude výuka probíhat, co od nich očekává, jaký smysl daná aktivita má a v neposlední řadě také jak souvisí s reálným životem. To může být značným přínosem i např. pro žáky, kteří jsou zaměřeni spíše na předměty technického, či vědeckého charakteru. Ti mají totiž často pocit, že učít se cizí jazyk je k ničemu – pokud se nejedná zrovna o angličtinu, o které vědí, že ji pravděpodobně budou muset i ve svém oboru využít – anebo mají celkově k humanitním předmětům, které nejsou čistě logicky orientované určitou averzi. Aktivizační výuka spojená s revidovanou Bloomovou taxonomií by jim mohla pomoci nahlížet na jazykovou výuku z jiného pohledu.

Další výhodou této výuky je nepochybně již naznačený rozvoj osobnosti žáka. Díky propracovanému systému aktivit a cílů zde nedochází pouze k rozvoji praktických jazykových dovedností, ale také k rozvíjení kritického myšlení, tvořivosti a všech

klíčových kompetencí, které jsou obsaženy v rámcových vzdělávacích programech<sup>4</sup>. Žákova osobnost je tak rozvíjena ze všech úhlů a nemělo by dojít k jeho nezájmu či demotivaci na základě zanedbání těchto prvků.

Díky těmto předpokladům pak dochází k nevyhnutelné změně vztahu mezi učitelem a žákem, která představuje další výhodu této výuky. Počítáme-li s její efektivní realizací, je jasné, že tato změna bude pozitivní. Učitel je totiž nucen poněkud ustoupit od své direktivní a autoritativní pozice ve třídě a projevit zájem o své žáky a jejich názory a myšlenky, a žáci tak přestávají v učiteli vidět hrozbu, či nepřítele a začnou jej vidět jako týmového hráče, či spíše jako kouče, který je tu od toho, aby jim ukázal správnou cestu, aby jim pomohl a připravil je na budoucí život.

S tímto úzce souvisí i čtvrtá výhoda této výuky, kterou je tzv. oboustranná motivace. Princip je poměrně jednoduchý – efektivní systém výuky, ve kterém je dosahováno požadovaných cílů a ve kterém je žákovi poskytnut dostatečný prostor pro rozvoj všech prvků jeho osobnosti, jej nezbytně motivuje. Vidí-li žák ve výuce smysl, zákonitě přichází podnět k tomu, aby v učení pokračoval, zlepšoval se a usiloval o dobré výsledky. Stejně tak pokud učitel vidí, že styl jeho výuky je žákům příjemný, že přináší výsledky a že je prostředkem motivace pro třídu, sám je také motivován k další práci na sobě a vylepšování již fungujícího systému. Výuka se tedy pak stává oboustranně prospěšnou a zvyšují se její efektivita a přínos.

Na základě výše uvedených se dostáváme k dalšímu pozitivu, kterým je bezpochyby fakt, že výuka v takovéto formě má velmi malou pravděpodobnost upadnout do stereotypu. Vzhledem k tomu, že na tomto základě lze kombinovat téměř neomezené množství aktivit na jakékoli téma, bude mít vyučování vždy v určitém ohledu novou podobu – každá hodina s sebou přinese nové nápady, myšlenky, a to zajistí různorodost. Nehledě na to, že i žáci s sebou v každé aktivitě přinesou spousty nových pohledů na věc, jelikož na každé téma budou mít jiný názor, ke každé situaci jiný přístup a každý problém budou řešit jiným způsobem.

V neposlední řadě je aktivizující výuka cizích jazyků za pomoci revidované Bloomovy taxonomie prostředkem ke skutečné implementaci teorie do praxe. Měla by

---

<sup>4</sup> Seznam klíčových kompetencí je sice obsažen pouze v rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání (RVP ZV) a pro gymnázia (RVP G), avšak předpoklad jejich rozvoje může bez překážek platit i v případě středních odborných škol.

vyřešit problém s dosažením vyšších úrovní taxonomie a stejně tak s používáním aktivizujících metod, které nemá jasné cíle, a tak neplní svůj účel. Tento koncept výuky je tedy prostředkem k plnému využití potenciálu revidované Bloomovy taxonomie a aktivizujících metod ve výuce cizích jazyků, tedy i španělštiny.

#### 4.2.3. Případné nevýhody/úskalí při realizaci této výuky

Přestože převážně mluvíme o tom, že navrhovaný koncept výuky by měl být především přínosem a vyřešením řady problémů stávajícího systému výuky cizích jazyků na našich školách, pro potřeby této práce je nutné zde zmínit i případná úskalí, či nevýhody této koncepce.

První z nich je samozřejmě náročnost na přípravu, a to především časová, ale značnou roli hrají také nároky na kreativitu a koncepčnost ze strany učitele. Nedostatek času je problémem pro řadu učitelů a lze říci, že je také nejčastějším důvodem, proč do své výuky nezapojují více inovací, či alternativ. Často se stává, že učitelé jsou zahlceni nejen přípravami na své hodiny, opravováním testů, ale i administrativou, která je s touto profesí spojena, nemluvě o případné vlastní publikační činnosti. Dalším faktorem, který ovlivňuje časové možnosti učitelů jsou také podmínky dané školy, záleží na tom, jaké požadavky na své zaměstnance klade a jakou formu vyučování po nich vyžaduje. V některých případech může docházet k tomu, že učitelé jsou přetížení těmito požadavky a příliš času na realizaci inovativní a kreativní výuky jim tedy nezbývá.

Zásadním faktem také je, že kromě dostatku času příprava vyučování podle tohoto návrhu vyžaduje také hluboké zamyšlení nad plánovanou aktivitou, cíli a výsledky výuky. Tento prvek tedy může ve snaze připravit výuku odlišným způsobem působit poněkud demotivačně a zapříčinit nezájem učitelů se vůbec o její realizaci pokoušet. Nicméně, přesto, že časová i psychická náročnost přípravy jsou v případě této podoby vyučování nevyhnutelné, je důležité je nepovažovat za důvod k tomu, abychom koncept zcela zavrhl, naopak bychom se měli soustředit na hledání způsobů, jak tyto dvě překážky omezit na minimum, a přesto vytvořit kvalitní přípravu.

Další překážkou v uskutečnění této výuky může být samozřejmě přístup žáků. Ačkoli samotné aktivizující metody mají působit jako prostředek motivace a orientují se na vyvolání aktivní participace ze strany žáka, může se naskytnout situace, kdy jsme nuceni pracovat se skupinou žáků, která z nějakého důvodu spolupracovat není ochotna. Ať už se jedná o averzi ke škole obecně, která může být v žácích zakořeněna již od počátku

jejich vzdělávání (na základě výchovy, či jiných okolností), nebo jde jednoduše o natolik demotivovanou skupinu, že jsou jakékoli pokusy o znovuoobnovení motivace bezúspěšné, může nám tento přístup k učení způsobit ve výuce značné problémy. Alespoň nepatrný náznak zájmu ze strany žáků je totiž pro realizaci tohoto konceptu nutný. Ovšem zde opět záleží na přístupu pedagoga, zda bude ochoten se i přes tento problém snažit žáky přimět tuto výuku vnímat jako smysluplnou, a tedy hodnou jejich pozornosti a zájmu.

S negativním přístupem žáků k výuce jazyka může souviset další potenciální problém, který lze pokládat za příčinu jejich případné demotivace, a tím je jejich jazyková úroveň. Především hovoříme-li o studentech středních škol a gymnázií, kteří se např. se španělštinou setkají až v této fázi vzdělávání poprvé, a tedy začínají v podstatě od nuly. Pokud mají žáci s vyučovaným jazykem potíže a vyjadřovat se v něm pro ně představuje velkou stresovou zátěž, je logické, že k aktivní výuce příliš motivování nebudou, jelikož se v ní objevuje značné množství dialogů, inscenací a ostatní konverzace v onom jazyce. Jednotlivé prvky aktivit, které vedou k aktivizaci vyžadují na žácích zamyšlení a využití různých dovedností, jako jsou vyčíst určitou informaci z textu, porozumět tématu diskuze, umět si obhájit vlastní názor, prokázat kolegiálního ducha, využít vlastní fantazii, dokázat vyřešit konflikt atd. a již to může být pro žáky náročné, zvláště pak když mají být schopni všechny tyto dovednosti zkombinovat s používáním jazyka, který není jejich mateřský.

Nicméně, zde je nutné si uvědomit, že ne všechny aktivity nebo jejich části, které mají být součástí realizace probíraného konceptu musí být nutně uskutečňovány v cizím jazyce. Samozřejmě je jedním z našich cílů se žáky především komunikovat a dovést je k perfektní znalosti jazyka, avšak k tomu je lze dovést i skrze činnosti prováděné v jazyce mateřském, zaměřené na vyučovaný jazyk, či jeho zemi.

Vzhledem k tomu, že se v této práci zaměřujeme na španělský jazyk, uvedme si příklad, že se žáky probíráme tradiční španělské pokrmy. Součástí aktivity je nová slovní zásoba, diskuze o gastronomických tradicích u nás ve srovnání se Španělskem atd. Později dostanou žáci za úkol vymyslet si ve skupinách vlastní recept nějakého pokrmu z typicky českých surovin, který by dali ochutnat kamarádovi Španělovi. Konečně samozřejmě mají za úkol výsledek jejich práce prezentovat ostatním španělsky, avšak uvědomme si proces, který tomu předchází – pokud žáky neomezíme na to, aby mezi sebou mluvili pouze španělsky, procesy pochopení, analýzy a později tvoření úkolu ve



skupině probíhají v češtině, či minimálně žákovo přemýšlení o daném úkolu probíhá v jeho mateřském jazyce, a i o následné prezentaci ve španělštině se mohou účastníci aktivity poradit česky. Jejich schopnosti řešit problémy, tvořit nové ideje a přemýšlet o věcech tedy mohou být rozvíjeny, aniž by zde existovala nutnost používat striktně vyučovaný jazyk.

Poslední a v mnoha ohledech nejzávažnější překážkou v realizaci výuky podle navrhovaného konceptu je případná nedostačující opora ze strany instituce. K tomu, abychom se mohli výuce skutečně naplno věnovat tak, jak je zde navrhováno, je zapotřebí nejen vlastního úsilí a dobrého postoje žáků, ale především také značné podpory ze strany školy, která je ochotna nechat učitele v těchto ohledech svobodu. Nejedná se pouze o to, že škola umožní učiteli vést výuku svým vlastním způsobem a nebude na něj klást striktní požadavky co se týče materiálů, ze kterých vyučuje, či toho, jak často své žáky testuje, jde také o to, aby byla instituce otevřena netradičním formám výuky.

Rozhodne-li se např. učitel, že chce v rámci své výuky uskutečnit hodinu mimo prostředí školy, zorganizovat exkurzi do Barcelony, či uspořádat pro své žáky soutěž o nejlepšího tanečníka salsy, je podpora ze strany vedení školy naprosto nezbytná. V případě její absence pak učitel nezbývá, než najít mezi požadavky vedení a svými představami o výuce adekvátní kompromis a pokusit se přesto využít všech existujících možností k zařazení alespoň některých prvků svého konceptu.

Přes všechna zmíněná úskalí či překážky, které se při snaze realizovat výuku za pomoci aktivizujících metod a revidované Bloomovy taxonomie mohou objevit, je stále nutné mít na paměti, že téměř každá situace má řešení. Pokud si za svými záměry budeme skutečně stát a uděláme maximum pro to, aby naše žáky výuka bavila a reálně jim něco přinesla, výsledky se zcela jistě dostaví.

Poslední část této práce tedy bude věnována několika konkrétním návrhům aktivit založených na aktivizujících metodách a RBT, které lze využít ve výuce španělského jazyka a skrze které lze dosáhnout realizace uvedených představ. Smyslem těchto návrhů nemá být navrhnout způsob výuky, jaký ještě nikdy nevržen nebyl, nýbrž navrhnout takovou formu výuky, která by mohla efektivní a reálně prospěšná obou stranám – učiteli i žákovi. Sledování procesů odehrávajících se ve výuce a také cílů, kterých v ní má být dosahováno je v ní umožněno skrze Bloomovu taxonomii a k dosažení jejích vyšších úrovní, které představují tvořivý prvek výuky, dopomáhají aktivizující metody, které

podněcují žáky ke kreativitě, samostatnosti a kritickému myšlení. Právě tato komplexita je smyslem navrženého konceptu, který se v následujících návrzích nechá představit ve svém potenciálním praktickém využití.

### Část III.

#### 5. Návrhy aktivit dle uvedeného konceptu

##### 5.1. Popis návrhů

V následující části budou představeny vlastní návrhy aktivit založených na aktivizujících metodách, v nichž jsou sledovány cíle skrze revidovanou Bloomovu taxonomii. Smyslem tohoto konceptu je jednak dostatečné využití potenciálu aktivizujících metod, který se skrývá především v rozvoji samostatného myšlení a kreativity žáků a jednak zohlednění i vyšších úrovní taxonomie, jako jsou *Hodnotit* či *Tvořit*, které jsou ve výuce často opomínány. Prostřednictvím této formy výuky cizího jazyka má tak být dosaženo komplexnosti žákových vědomostí spočívající v poskytnutí dostatečné znalosti nejen v ohledu ovládnutí daného jazyka, ale také v ostatních aspektech jazykových dovedností, jako jsou využití daného jazyka pro řešení problémů, objektivní posuzování situací v reálném životě, či schopnost vyjádřit a obhájit vlastní názor. Všechny tyto dovednosti spadají pod rámec klíčových kompetencí, které jsou pro žákovu orientaci a působení v budoucím životě stěžejní.

Pro vlastní návrhy aktivit byly zvoleny probírané druhy aktivizujících metod, tedy jejich pět základních druhů – metody diskuzní, heuristické, situační, inscenační a didaktické hry. Jelikož je tato práce zaměřena primárně na výuku španělského jazyka, představuje každý návrh aktivity konkrétní formu dané metody a její potenciální realizaci v praxi učitele španělštiny. Aktivity jsou podrobně popsány z hlediska tématu, průběhu, požadavků na realizaci, uspořádání třídy, časového rozsahu, cílů a v neposlední řadě z hlediska potenciálně dosažených úrovní revidované Bloomovy taxonomie. V závěru každého návrhu jsou také uvedeny možnosti alternativního provedení dané aktivity.

##### 5.2. Vlastní návrhy

###### 5.2.1. Metody diskuzní

###### a) Druh diskuze

Tato aktivita bude probíhat formou debaty. Jedná se o takovou podobu diskuze, kdy se zapojují všichni žáci a je nejvhodnější pro rozebírání spíše kontroverzních témat, či určitých tabu společnosti. Cílem debaty je stejně jako u ostatních diskuzí dojít

k nějakému závěru, v tomto případě buďto k jednotnému názoru většiny, či kompromisu, případně se shodnout na případných možnostech řešení problému.

#### b) Předpoklady k realizaci

Před samotnou realizací této aktivity je nutné, aby učitel podrobil aktivitu přípravě skrze vlastní brainstorming diskuzních otázek, stěžejních bodů debaty a stanovení hlavních cílů. Všechny tyto náměty je vhodně si připravit písemně, během výuky je lze využít jako nápovědu při případné stagnaci aktivity. Učitel si také předem připraví všechny potřebné materiály, pracovní listy, elektronické soubory s obrázky, zjistí stav a funkčnost techniky ve třídě atd.

Co se týče počtu žáků, lze pracovat jak s větší, tak s menší skupinou, avšak lépe se aktivita realizuje za předpokladu, že nemáme ve třídě více než 10-15 žáků. Při větším počtu může snadno dojít k chaosu a přílišnému rozptýlení debaty. Nezbytným předpokladem zde také je, že žáci jsou nějakým způsobem schopni komunikovat ve vyučovaném jazyce, tedy že jejich úroveň španělštiny dosahuje alespoň na B1. Předložená aktivita je tedy vhodnější spíše pro pokročilejší studenty vyšších ročníků středních škol.

#### c) Představení tématu

Tématem navrhované debaty je v tomto případě otázka býčích zápasů ve Španělsku. Jedná se o velmi kontroverzní téma, které je často probíráno mezi ochránci zvířat, ale také vegany či jinými aktivisty v této oblasti. Měly by být zakázány, či alespoň omezeny? Je v pořádku zabíjet zvířata ve jménu tradice? Učitel krátce shrne historii a tradici býčích zápasů, uvede, jaký mají pro Španěly význam, proč jsou v dnešní době tak ostře kritizovány atd.

#### d) Potřebné materiály/vybavení

Interaktivní tabule – učitel využije interaktivní tabuli k prezentaci diskuzních otázek a stěžejních bodů diskuze, např. tedy: *Myslíte si, že by býčí zápasy měly být zakázány? Co si myslíte o tradici, co například česká zabijačka, je to podle vás podobné? Proč by tyto zápasy zakázány být neměly? Proč si myslíte, že to není problém?* Dále na tabuli učitel může v průběhu diskuze promítat obrázky z býčích zápasů, které budou složité jako podněty k dalšímu rozvoji diskuze, či k evokaci nových pocitů a názorů k tématu.

Pracovní listy – součástí diskuze bude požadavek, aby žáci během diskuze používali konkrétní španělské konektory a fráze vhodné do debaty, k tomu jim pomohou pracovní listy, kde budou uvedeny příklady těchto výrazových prostředků. Další součástí pracovních listů bude také kratší popis průběhu tradiční *corridy de toros* včetně různých rolí účastníků (torero, picador, matador atd.).

e) Uspořádání třídy

Zasedací pořádek třídy bude uspořádán do kruhu tak, aby všichni účastníci měli stejný prostor k vyjádření svého postoje k tématu. Učitel zde bude působit spíše jako moderátor diskuze, bude se snažit nechat žákům v debatě co největší svobodu.

f) Odhadovaná doba trvání

Aktivita je odhadována přibližně na jednu vyučovací hodinu, případně pokud má učitel možnost časový rozsah své výuky měnit, lze ji přizpůsobit na celých 60 minut místo 45. Debata by však neměla přesáhnout zmiňovaný limit, jelikož by pak mohlo dojít k přílišnému rozebírání tématu, které by se mohlo stát bezpředmětným a mohlo by zabránit dosažení stanovených cílů.

g) Průběh

Učitel představí téma, uvede žáky do problematiky býčích zápasů a zacházení se zvířaty během nich, poukáže také na nebezpečí, jakým se vystavují sami účastníci. Seznámí je se závěry, které mohou z debaty vyplynout a upozorní předem, že každá diskuze má svá pravidla, která je nutné dodržovat. Žáky požádá, aby se usadili do kruhu a rozdělil jim pracovní listy. Vysvětlí jim, že na těchto listech mají shrnut průběh tradičního býčího zápasu včetně rolí, jaké v něm mají účastníci a včetně všech procedur prováděných na zvířeti. Dále poukáže na další část pracovního listu, kde jsou uvedeny výrazové prostředky, které si přeje, aby žáci do svých projevů zapojovali, jelikož jsou důležitou součástí diskuze a dodávají celému projevu ucelenější strukturu. Žákům pak nechá krátký časový úsek na pročetání pracovních listů a když jsou všichni připraveni, zahájí diskusi. Pro jistotu lze znovu zopakovat pravidla diskuze, jelikož pokud je žáci nejsou ochotni respektovat, debata nemůže vést k žádnému výsledku. Nakonec učitel stanoví, k jakým závěrům by diskuze měla dojít – očekává se, že dojde ke shodě na většinovém názoru, a to buď kladnému, tedy, že býčí zápasy by měly zůstat součástí Španělské tradice, či zápornému, tedy že by měly být zrušeny, jelikož jsou neetické a

morbidní. Brána v potaz je také možnost, že skupina dojde v postojích k tématu ke společnému kompromisu. V neposlední řadě by se také mělo objevit několik návrhů, jak by se daný problém dal řešit, případně jakou podobu by měl zmíněný kompromis.

Diskuze započne vznesením několika úvodních otázek, jako jsou např. zmíněné *Co si myslíte o býčích zápasech? Myslíte si, že by měly být zakázány? Co si myslíte o tradici, co například česká zabijačka, je to podle vás podobné? Proč by tyto zápasy zakázány být neměly? Proč si myslíte, že to není problém?* atd. Je na učiteli, aby podobných otázek měl v zásobě co nejvíce, aby mohl stále udržovat tempo diskuze. Pokud dojde k náhlé stagnaci v diskuzi, lze využít dalších, o něco provokativnějších otázek, jako je např. *Pokud si myslíte, že by býčí zápasy zakázány být neměly, vzali byste na ně své pětileté dítě?* Diskuze tak opět nabere nový spád a objeví se nové názory a argumenty. Prostor v diskuzi dostávají všichni žáci a učitelovým úkolem zde je žáky v projevoování názorů podporovat a vybízet je k němu.

V momentě, kdy dojde k vyslechnutí dostatečného množství názorů a diskuze se začne schylovat ke konci, jelikož dosáhla svých stanovených cílů, je na učiteli, aby žáky navedl ke shrnutí všech vyjádřených názorů a aby byl společně vyvozen závěr debaty. Součástí shrnutí může také být učitelovo zhodnocení průběhu diskuze, tedy kdo měl v debatě nejzajímavější argumenty, kdo nejvíce přispěl k nalezení kompromisu mezi dvěma názory, či kdo si svůj názor dokázal nejlépe obhájit.

#### h) Obecné cíle aktivity

Obecně lze za cíle této aktivity považovat především rozvoj kritického myšlení žáků, jejich schopnost objektivně posoudit problém a zaujmout k němu určité postoje, stejně tak umět objektivně hodnotit názory ostatních a být schopen na ně adekvátně v rámci debaty reagovat, případně lze také cílit na schopnost podpořit názor ostatních, či si vhodně obhájit svůj vlastní. Vztaženo na klíčové kompetence, cílem je zde především rozvoj kompetence komunikační, sociální, ale také kompetence k řešení problémů.

#### i) Cíle aktivity na základě RBT

Vzhledem k tomu, že v této aktivitě působí snaha o nalezení určitého kompromisu, či shody na většinovém názoru, je usilováno o to, aby žáci byli v procesu debaty schopni posoudit názor ostatních a nějakým způsobem s ním naložit a reagovat na něj. Tento cíl odpovídá druhé nejvyšší úrovni revidované Bloomovy taxonomie, kterou

je *Hodnotit* a je tedy v této aktivitě zohledněna. Stejně tak se zde objevuje dovednost *Aplikovat*, která odpovídá třetí úrovni RBT, a to v procesu používání vybraných jazykových prostředků ve španělské debatě – předpokládá se, že s nimi již dřív byli žáci seznámeni a cílem tedy nyní je si pouze oživit jejich používání, jinými slovy aplikovat předchozí poznatky na novou situaci. Nejvyšší úroveň RBT, tedy *Tvořit* je zde pak zohledněna v případě samotného vyjadřování jednotlivých názorů k tématu – jednak v tom, že žáci jsou nuceni k vytváření vlastních myšlenek a přemýšlení nad problémem z osobního hlediska, jednak také v tom, že vytvářejí nová originální vyjádření v cizím jazyce na základě znalostí, které o něm již mají. Nejedná se tedy o pouhou aplikaci poznatků do předpřipravených schémat, ale o přímou tvorbu nových konstrukcí.

#### j) Možné alternativy

Tuto aktivitu lze obměnit na jakékoli kontroverzní, či nějakým způsobem ‚palčivé‘ téma probírané v dnešní společnosti, možností pro debatu je nespočet. Lze také žáky již od začátku rozdělit do dvou týmů na ty, kteří jsou pro a na ty, kteří jsou proti a tím debata opět získá nový rozměr.

### 5.2.2. Metody heuristické

#### a) Druh heuristické metody

Následující aktivita bude představovat řešení problémového případu spojené s procvičováním španělských vět vyjadřujících pravděpodobnost/nepravděpodobnost (tedy užívání subjunktivu vs. indikativu). V řešení problémového případu je zásadní samostatná práce žáků, kteří spolupracují na případech, podrobně jej zkoumají a ve výsledku dochází k jeho řešení. V tomto případě půjde o vzájemnou spolupráci několika skupin žáků, kteří se budou snažit dovést jednoho žáka mimo tyto skupiny k řešení situace.

#### b) Předpoklady k realizaci

Tato aktivita opět vyžaduje předchozí přípravu tématu ze strany učitele. Je nutné, aby promyslel scénář problémové situace, aby zvážil její okolnosti a aktéry a později byl schopen je srozumitelně vysvětlit žákům. Je tedy nutné, aby veškeré materiály potřebné k realizaci aktivity přinesl s sebou do hodiny, avšak v tomto případě postačí pouze pracovní listy pro žáky, technika jako interaktivní tabule či projektor zde nebudou nutné. Samozřejmým předpokladem je učitelova orientace v plánu aktivity a také schopnost i v

jejím rychlejším tempu hodnotit jazykový projev žáků, především vyžadované užívání subjuntivů.

V otázce počtu žáků je opět vhodnější, pokud máme k dispozici spíše menší skupinu, cca. 10-12 žáků, nicméně, realizace je možná i ve větší skupině, jediným háčkem by snad v takovém případě mohla být větší časová náročnost.

#### c) Představení tématu

Tématem této aktivity je záhadné úmrtí na předměstí Barcelony. Nevíme, jak k němu došlo a zda se jednalo o vraždu, či nešťastnou náhodu. Oběť incidentu byla nalezena na balkoně svého bytu přibližně pět hodin po úmrtí. Jedná se o byt ve 4. patře domu, v němž se nachází 10 dalších bytů, ale nikdo ze sousedů si ničeho nevšiml, tělo našel přítel oběti po příchodu z práce. Podle něj šlo o vraždu a existují dva podezřelí – místní narkoman, který již několikrát napadl někoho ze sousedů, protože potřeboval peníze, nebo bývalý spolužák oběti, který s ní měl nevyřízené účty ze střední školy a minulý týden jí pozval na kávu. Podezřelým je zde samozřejmě také sám přítel oběti, jelikož byl na místě činu přítomen jako první. On a zmíněný bývalý spolužák ale tvrdí, že mají alibi, které jim může dosvědčit několik svědků. Podezřelý narkoman je neznámo kde.

Úkolem zde tedy je zjistit příčinu úmrtí a také, kdo je viníkem tragédie, a toho případně poslat za mříže. Šlo o nešťastnou náhodu, či úmyslnou vraždu? Jaký byl případný motiv? To musí zjistit detektiv skrze důkladné zkoumání. V pozici detektiva se zde octne jeden žák, zbytek vytvoří menší skupiny se zásobou indicií, které ho mají dovést k řešení.

#### d) Potřebné materiály

K této aktivitě nám postačí pracovní listy pro studenty, ve kterých budou obsaženy indicie, které mají později pomoci detektivovi. Každá skupina dostane list s odlišnými indiciemi, např. jedna skupina bude mít list s určitými informacemi o oběti, druhá skupina bude mít několik informací o sousedech z domu atd. Součástí každého listu také budou fráze o pravděpodobnosti, které ve španělštině pojíme buďto se subjunktivem, nebo s indikativem. Úkolem žáků bude při podávání informací detektivovi tyto fráze správně používat a rozlišovat mezi dvěma uvedenými slovesnými způsoby.

e) Uspořádání třídy

Uspořádání třídy není nutné fyzicky měnit, postačí, když se žáci budou schopni sami rozdělit do skupin po 3-4 a uzpůsobit tomu svůj zasedací pořádek. Jeden žák bude zvolen jako vyšetřující detektiv, který hledá řešení problému, zbytek se bude snažit mu v tom pomáhat.

f) Odhadovaná doba trvání

Trvání aktivity záleží na velikosti skupiny a hloubce promyšlení celého scénáře, nicméně ideálně by měla tato aktivita zabrat jednu vyučovací hodinu, tedy cca. 45 minut.

g) Průběh

Učitel opět začne představením tématu, ilustruje situaci, seznámí žáky s dosud známými okolnostmi, s účastníky, dále vytyčí hlavní problémy – nevíme, kdo je vrahem/viníkem ani jak k incidentu došlo, nemáme přímé svědky ani žádné důkazy. Hledáme tedy řešení těchto problémů prostřednictvím vlastních návrhů žáků. Učitel tedy rozdělí žáky do skupin, zvolí se jeden žák do pozice detektiva a následuje rozdání pracovních listů. Každá skupina má ve svém listu jiné indicie, ale všechny příklady frází na procvičení subjektivů jsou stejné. Konkrétně se jedná o fráze jako *Es posible que*, *Es probable que*, *Puede ser que*, *Estoy seguro/a (de) que*, *No es cierto que*, *Lo lógico es que*, *No está claro que* atd. Detektiv pak také dostává pracovní list se stejnými příklady frází, pouze se některé z nich nachází ve formě otázky, jelikož úkolem detektiva je předem si promyslet co chce zjistit a na co se bude v jednotlivých skupinách ptát.

Učitel tyto části aktivity tedy studentům vysvětlí a aktivita započne. Detektiv obchází skupinky a ptá se jejich členů co ví o daném případě na základě svých vlastních poznámek o tom, co potřebuje zjistit. Učitel skupiny obchází také, aby měl možnost kontrolovat používání vyžadovaných frází. Každá skupina detektivovi poskytne určité indicie ze svého seznamu za pomoci vět vyjadřujících pravděpodobnost/neppravděpodobnost a stejně tak detektiv by se jich prostřednictvím užívání těchto formulací měl na indicie ptát. Tedy např. detektivova otázka může znít: *¿Puede ser que la víctima y su pareja se pelearan a menudo?* A následná žákova odpověď: *Estoy seguro que no es verdad. Tuvieron una relación muy buena.* Ze získaných indicií pak po částech detektiv vyvozuje vývoj příběhu a tyto jednotlivé celky průběžně prezentuje učiteli, který je buď schvaluje, nebo vylučuje. Ve chvíli, kdy se detektivovi



podají dát dohromady celý příběh a tím vyřešit případ, aktivita je u konce a nechá se proběhnout diskuze a shrnutí případu.

#### h) Obecné cíle aktivity

Cílem této aktivity je v první řadě procvičení a zafixování si rozdílu mezi indikativem a subjunktivem ve vyjadřování pravděpodobnosti/nepravděpodobnosti a v řadě druhé nepochybně rozvoj několika klíčových kompetencí. Primárně jde o kompetenci k řešení problémů – schopnost poradit si ve složité situaci, hledat více možností řešení, více příčin, probouzet svou zvědavost. Dále se zde rozvíjí kompetence občanská – žáci si zde vyzkouší, jak by se z občanské pozice v řešení tohoto případu chovali a v neposlední řadě jsou zde zahrnuty i kompetence komunikativní a sociální.

#### i) Cíle aktivity na základě RBT

Řešení problémové situace postavené na tomto konceptu nám opět dopomáhá k dosažení vyšších úrovní RBT. Nejen, že se zde objevuje *aplikace* již známých gramatických pravidel na potenciální situaci ze života, která představuje první cíl, ale dostáváme se také ke kategoriím nejvyšším, jako jsou *Hodnotit* a *Tvořit*, které představují další zásadní cíle aktivity. Hodnocení zde probíhá skrze detektivovo zkoumání daných indicií, posuzuje, zda jim může věřit, zda je může využít dále, snaží se vyhodnotit jejich správnost – tím si zlepšuje svou dovednost objektivního úsudku. Žáci pak dosahují nejvyšší úrovně tvoření skrze samostatnou tvorbu souvislostí mezi indiciemi, vymýšlí si k nim vlastní příběhy, to vše skrze užívání vyžadovaných subjunktivních/indikativních vět, což představuje další cíl – umět vyučovanou gramatiku aplikovat nejen na vytvořené šablony, ale implementovat ji do vlastních myšlenek o dané situaci a tím tvořit nové kontexty.

#### j) Možné alternativy

Aktivitu lze obměnit tím, že vytvoříme dvě větší skupiny, které budou mít stejné indicie o případu, avšak v roli detektiva budou dva žáci. V tomto případě bude tedy aktivita spočívat v tom, že každý detektiv bude od své skupiny zjišťovat indicie a na jejich základě sestavovat celý příběh, avšak vytvořené skupiny je mohou podat úplně jinak a tím mohou vzniknout dvě naprosto odlišné verze příběhu. Učitel u sebe bude mít jednu, která platí a ten z detektivů, který jí bude nejbližší bude považován za vítěze. V tomto

případě má sice aktivita spíše podobu hry, avšak charakter řešení problému je zde stále zachován.

### 5.2.3. Metody situační

#### a) Druh situační metody

V této aktivitě se jedná o použití situační metody v podobě řešení konfliktní situace. Předložena je modelová situace z reálného života, která se týká určitého sporu a úkolem žáků je seznámit se s jeho účastníci a okolnostmi, prozkoumat jeho příčinu a poté navrhnout, jak by se v dané situaci zachovali a jak by ji vyřešili.

#### b) Předpoklady k realizaci

Zde opět potřebujeme k realizaci aktivity především přípravu pracovních listů pro studenty, kde jim budou k dispozici potřebné instrukce pro jednání v dané situaci, případně můžeme využít ilustračního videa z YouTube, kterým nastíníme, o co se v situaci jedná. Aktivitu je tedy nutné promyslet před hodinou, připravit strukturované poklady a zajistit správné fungování techniky (počítač, internet, projektor) ve třídě.

Žáci by zde měli pracovat ve dvojicích a je tedy možné aktivitu realizovat i ve větší skupině. Předpokládá se taková znalost jazyka, na které jsou žáci schopni vytvořit alespoň jednoduché věty, součástí aktivity je procvičování španělských rozkazů. Zadáání i instrukce mohou být vysvětleny česky.

#### c) Představení tématu

Zadaná konfliktní situace se týká sporu mezi rodičem a dítětem, který je následkem stížností na chování dítěte ze strany školy. Rodič na dítě útočí otázkami a příkazy, dítě není ochotné jeho požadavky poslouchat i přesto, že si uvědomuje, že mu hrozí různé zákazy, jako např. zabavení telefonu či pozastavení zájmových činností. Problém je také v tom, že rodič velmi často pracuje dlouho do noci, a tak je přepracovaný, vystresovaný a díky tomu snáší celou situaci hůře, dítě si zase neuvědomuje vážnost svého přestupku ve škole. Otázkou tedy je, jak se v takovéto situaci zachovat na straně rodiče i na straně dítěte, aby došlo k ukončení sporu a oba účastníci se byli schopni v klidu domluvit na dalším postupu.

Úkolem žáků je zde prozkoumat situaci, pokusit se pochopit obě strany a prezentovat, jak by se v dané situace zachovali oni, aby předešli dalšímu rozvoji

konfliktu. Součástí aktivity je také procvičování rozkazů ve španělštině, které mají za úkol používat během návrhů řešení – na jakých podmínkách se tedy rodič a dítě domluví.

d) Potřebné materiály

Počítač, projektor – k této aktivitě se nám bude hodit ilustrační video (lze prozkoumat servery jako je YouTube, Vimeo atd.), které nastíní situaci mezi rodičem a žákem, postačí ilustrace nějakého sporu, který nemusí být konkretizován, k tomu dojde až při vysvětlování aktivity. Video můžeme využít k úvodním otázkám před aktivitou, jako např. *Proč si myslíte, že se hádají? Co může být příčinou sporu? Co je nejčastěji důvodem sporů mezi rodiči a dětmi?*

Pracovní listy – ty budou obsahovat krátký popis osobnosti rodiče i dítěte, nastíní situace v rodině (obecně dobré vztahy, nebo spíše špatné atd.). Na jejich základě pak žáci budou vymýšlet vlastní postupy chování. Dále budou jejich součástí požadavky na užívání rozkazů ve španělštině. Opět se předpokládá, že s tímto prvkem gramatiky byli žáci již seznámeni a jde zde pouze o zopakování. V pracovních listech tedy bude obsaženo, jakým způsobem mají při aktivitě používat rozkazy, např. *při navrhování postupu, jak ukončit spor a najít kompromis použijte rozkazy, např. Jdi se učit. Takhle to dělat nesmíš. Tohle mi neříkej atd.*

e) Uspořádání třídy

Zasedací pořádek ani uspořádání třídy nebudou nijak změněny, žáci budou pouze rozděleni do dvojic, ve kterých bude jeden navrhopvat řešení pro dítě, druhý pro rodiče.

f) Odhadovaná doba trvání

Tato aktivita by měla být orientována na úsek jedné vyučovací hodiny, tedy 45 minut. Učitel při práci žákům zadá časový limit na řešení situace tak, aby tento předpoklad bylo možné realizovat.

g) Průběh

Učitel žákům představí situaci, seznámí je s účastníky, také nastíní, na co konkrétně si stěžovala škola a jaký přístup má k situaci dítě. Žáci jsou rozděleni do dvojic, kdy každá dvojice bude mít za úkol navrhnout postup situace z jedné strany – tedy pro dítě, nebo pro rodiče. Systém bude takový, že účastník situace se bude měnit ob dvojici – první dvojice bude mít za úkol vyřešit situaci pro dítě, dvojice za nimi pro rodiče atd.

Žákům jsou rozdány pracovní listy, na kterých mají napsány všechny uvedené okolnosti – vztahy v rodině, popis rodiče, dítěte, dále jsou pak součástí těchto listů návrhy na to, jakým způsobem mají v navrhování postupu situace užívat rozkazy. Učitel vysvětlí, jak by mohla vypadat příkladová věta, zbytek již nechává na žácích. Je také zadán časový limit deseti minut na vymyšlení celého postupu.

Aktivita započne, žáci mezi sebou řeší různé vlivy na situace, možné příčiny, co by dělali oni atd., učitel obchází třídu a kontroluje především jazykové vyjádření žáků, správné používání rozkazů, průběžně se jich také ptá na nápady, které k situaci zatím mají. Po uplynutí časového limitu žáci prezentují své návrhy na další postup v situaci, jak by se mělo dítě zachovat, jak by se měl zachovat rodič, co by pro oba bylo přínosné, případně jak zabránit dalšímu opakování konfliktu. Poté lze aktivitu vyhodnotit a vybrat nejlepší návrh řešení.

#### h) Obecné cíle aktivity

Hlavním cílem této aktivity je jednak upevnit žákům pravidla tvoření rozkazů ve španělštině a jednat rozvíjet jejich komunikativní a sociální kompetence. Výsledkem této aktivity by měla být jejich schopnost najít kompromis v konfliktní situaci a navrhnout postup, který je přínosný oběma stranám.

#### i) Cíle aktivity na základě RBT

Zde se nám může podařit dosáhnout hned několika cílů skrze úroveň taxonomie. Především na žácích vyžadujeme schopnost *Aplikovat* (3. úroveň taxonomie) již naučené poznatky (pravidla tvoření rozkazů) v praktické ukázce situace ze života, pak očekáváme, že budou v průběhu aktivity schopni *Porozumět* (2. úroveň taxonomie) souvislosti mezi rozkazy a jejich vlivem na mezilidské vztahy, jaký vliv na situaci tyto větné formulace mají. Dále nám aktivita umožňuje vést žáky ke schopnosti *Hodnotit* (5. úroveň taxonomie) vývoj situace, posoudit východiska pro její vyřešení a samozřejmě samostatně vymyslet, tedy *Tvořit* (6. úroveň taxonomie) nové věty za použití rozkazů, vlastní přístupy k situaci a zmíněná nová řešení.

#### j) Možné alternativy

Tuto aktivitu lze opět obměnit téměř jakoukoli jinou konfliktní situací ze života, ve které účastníci řeší nějaký spor mezi sebou, či s další skupinou účastníků. Výuka také

může mít skupinovou formu, kdy žáci nebudeme dělit do dvojic, ale necháme je vymyslet další postup v situaci společně.

#### 5.2.4. Metody inscenační

##### a) Druh inscenační metody

Pro návrh aktivity podle inscenační metody zvolíme strukturovanou inscenaci, kde je příběh již předem zadán a role jsou stanoveny, na žácích záleží pouze jakou z nich si vyberou. Bude se tedy jednat o formu inscenace, kde bude několik účastníků hrát svou roli a dohromady budou řešit určitý problém. Někteří žáci mohou být v pozici diváků, kteří později inscenaci zhodnotí.

##### b) Předpoklady k realizaci

K realizaci této aktivity bude nutné, aby učitel poněkud popustil uzdu nejen své vlastní fantazii, ale také představivosti žáků. Součástí tohoto předpokladu také je, aby si učitel předem promyslel příběh a role, které budou inscenaci tvořit. Seznam rolí je vhodné si připravit písemně, každý z aktérů pak obdrží pracovní list, kde k ní bude mít několik informací. Nastínění situace může opět proběhnout prostřednictvím ilustračního videa (YouTube), které učitel žákům přehraje a na jeho základě převypráví situaci, příběh, podle kterého se bude inscenace vyvíjet.

Počítá se zde se skupinou 10 žáků, jelikož pro tento návrh je připraveno 10 rolí (pro splnění účelu aktivity jich více není potřeba), avšak pokud pracujeme s větším počtem žáků, mohou ti, na které nezbyde role působit v pozici diváků celé inscenace. Naopak pokud máme žáků méně, lze počet rolí snížit, to by nemělo být překážkou v realizaci činnosti.

Součástí hereckých představení bude také požadavek, aby žáci ve svých rolích používali co největší množství kondicionálních vět, které mají být skrze tuto aktivitu procvičeny. Vzhledem k tomu, že se budou snažit vyřešit situaci, ve které se nacházejí a vyjadřovat návrhy, jak by dále postupovali, budou se jim podmínková souvětí hodit. V případě této aktivity tedy existuje předpoklad, že žáci umí komunikovat ve španělštině alespoň na úrovni B1, vzhledem k charakteru inscenace. Tento požadavek však může být zmírněn případným zjednodušením celého návrhu inscenace.

### c) Představení příběhu

Příběh, na kterém bude tato inscenace postavena se odehrává v apokalyptickém prostředí, kdy ve Španělsku došlo k nukleární katastrofě v důsledku výbuchu největší atomové elektrárny v zemi. Radiace se po území Evropy rozšířila vesmírnou rychlostí a po celém kontinentu se začaly objevovat zmutované formy života. Došlo ke skutečné zombie apokalypse.

Nacházíme se ve skupině několika přeživších, které zatím radiace tímto způsobem nepostihla, a tak se snaží před tímto nebezpečím schovat. Ve skupině jsou následující osoby:

- lékař, který s sebou nese brašnu plnou medikamentů a potřeb první pomoci,
- chemik, který dokonale ovládá veškeré znalosti o chemických procesech látek,
- žena zaměstnaná v armádě, která má k dispozici nejrůznější druhy zbraní (avšak nyní bez munice),
- vězeň, o kterém nikdo neví, jaký zločin spáchal,
- dobrodruh/cestovatel, který je světaznalý a nebojácný
- učitel španělštiny, který má velmi rozvinuté komunikační schopnosti a správným vyjadřováním si umí leccos prosadit,
- policista, který je také vybaven zbraní a má tzv. šestý smysl, který ho vždy upozorní, když se blíží nebezpečí
- stavební inženýr, který se dokonale vyzná ve všech možných konstrukcích a stavbách
- přibližně 10leté děvče, které se ke skupině připojilo až později a dlouhé 3 měsíce bylo schopno přežít ve zpusťšeném světě úplně samo
- těhotná žena, která je den ode dne slabší

Tito aktéři putují po zpustlé krajině a pomalu jim dochází všechny zásoby jídla, vody, munice, i energie. Jejich snahou je dostat se co nejdále od epicentra zombie útoků a radiace a cestou najít způsob, jak obnovit alespoň část svých zásob. Na pokraji vyčerpání se skupině podaří najít starý protiatomový kryt, který byl nejspíš původně ukryt pod rodinným domem. Najdou v něm zásoby, munici, i několik lůžek. Problém je v tom, že tento kryt byl zřejmě vybudován na míru pro malou rodinu, a tak se sem vejde

maximálně 7 členů z 10členné skupiny. Zde tedy vzniká problém – Koho nechat spát venku navzdory všem existujícím nebezpečím? Jaké řešení by přineslo nejmenší obětí? Co se bude dít dál? Jak by se měly rozdělit zásoby? Od tohoto momentu již záleží na žácích, jakým směrem se bude příběh vyvíjet.

#### d) Potřebné materiály

Počítač, projektor – Před zahájením aktivity žákům ilustrujeme situaci prostřednictvím videa, kde bude vyobrazena katastrofa podobného charakteru. Na základě videa pak vyprávíme příběh. Dále pak budou během inscenace na tabuli promítány tematické obrázky k ilustraci dalšího vývoje příběhu.

Pracovní listy – každý aktér příběhu obdrží pracovní list se svou rolí, kde budou poskytnuty základní informace k ní, stručný popis postavy, schopnosti, negativa, pozitiva. Tato šablona bude sloužit pouze jako návrh, který si žák může přizpůsobit podle svých představ. Stejně tak bude součástí tohoto listu popis ostatních postav, aby žáci měli prostor vymyslet si, jak s nimi budou jednat atd. Dále zde také budou uvedeny náměty na tvoření podmínkových vět, které budou důležitou součástí aktivity.

#### e) Uspořádání třídy

Třída bude rozdělena na aktéry a diváky. Uspořádání lze upravit různými způsoby, např. rozmístit lavice do kruhu tak, aby prázdný prostor ve prostředku sloužil jako jeviště, nebo všechny lavice posunout do zadní části třídy tak, aby jeviště představoval prostor před tabulí. Pokud máme tu možnost, nabízí se také varianta uskutečnit výuku mimo třídu, například máme-li ve městě park s venkovním podiem, či možnost využít sál divadla, nebo kulturního domu.

#### f) Odhadovaná doba trvání

Vzhledem ke komplexnosti této aktivity je nutné počítat s delším časovým úsekem pro její realizaci. Máme-li k dispozici delší, souvislý časový úsek, můžeme se pokusit aktivitu uskutečnit v jednom kuse, avšak za předpokladu, že se řídíme klasickým výukovým rozvrhem, bude nutné aktivitu rozdělit minimálně do dvou vyučovacích hodin.

#### g) Průběh

V úvodu aktivity učitel žákům pustí ilustrační video, poté převypráví rámeček příběhu, který se bude během inscenace dále rozvíjet. Představí žákům všechny okolnosti

situace, všechny účastníky (role, které budou později hrát). Dále vysvětlí pravidla, které musí všichni dodržovat – nikdo nesmí být vulgární, agresivní, cílem je hromadně se domluvit na řešení situace a dalším postupu. Žáci mají dva jasné úkoly – za prvé vžít se do svých rolí a v jejich rámci pak diskutovat s ostatními aktéry o možnostech řešení nastoleného problému (*Kdo bude vpuštěn do krytu, kdo zůstane venku?*), za druhé používat během této diskuze kondicionální věty, jako např. *Já bych to udělal takto, Zvolil bych tuto cestu, Toto bych nedělal, Já bych mohl pomoci s tímto (Lo haría así, Elegiría esta persona, No haría eso, ...)* apod.

Další průběh aktivity je tedy určitým způsobem ponechán v rukou žáků, ti se musí sžít se svými rolmi a spolupracovat s ostatními, vymýšlet návrhy, posuzovat nápady ostatních. Učitel je zde opět spíše v roli kouče, usměrňuje představení, pomáhá aktérům, kteří si neví rady a také kontroluje užívání podmínkových vět v rozmluvách. Jakmile skupina dojde ke konkrétnímu závěru, celá inscenace se dohraje, ukončí a později prodiskutuje. Učitel se ptá také žáků, kteří fungovali jako diváci na nejzajímavější momenty, na názor ohledně vzniklého řešení, jestli jim to připadalo správné apod. Na závěr učitel zhodnotí úspěšnost v ohledu procvičení španělských kondicionálů.

#### h) Obecné cíle aktivity

Hlavními cíli této aktivity jsou především naučit žáky obhájit a prosadit si svůj vlastní názor, zachovat klid a poradit si i v krizové situaci, spolupracovat s ostatními, vyslechnout jejich názor a zaujmout k němu objektivní postoj, komplexně uvažovat o problému.

V oblasti kompetencí zde dochází především k rozvoji kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a komunikativní, v jistém ohledu i kompetence občanské a v neposlední řadě kompetence k podnikavosti, jelikož zde platí, že kdo má více odvahy a lepší plán, vyhrává.

#### i) Cíle aktivity na základě RBT

Tato aktivita cílí na kombinovaný rozvoj dovedností téměř všech úrovní revidované Bloomovy taxonomie, těch nejvyšších nevyjímaje. Jednak je naším cílem, aby žáci byli schopni *Porozumět* (2. úroveň taxonomie) zadanému problému a seznámili se se svou rolí v příběhu a tyto poznatky pak byli schopni během aktivity *Aplikovat* (3. úroveň taxonomie) prostřednictvím co nejdůvěryhodnějšího ztvárnění daného role. Stejně



tak mezi očekávané výsledky této aktivity patří žákova schopnost *Zhodnotit* (5. úroveň taxonomie) a posoudit okolnosti daného problému a následně jej *Analyzovat* (4. úroveň taxonomie) ze všech úhlů. Především je však důležitý cíl *Tvořit* (6. úroveň taxonomie) vlastní názory a návrhy k situaci prostřednictvím používání španělských podmínkových vět. Žáci by také díky této aktivitě měli být schopni vyslechnout názory v této podobě od ostatních účastníků a následně k nim zaujmout vlastní přístup a objektivně *Zhodnotit* (5. úroveň taxonomie) situaci.

#### j) Možné alternativy

Jak již bylo naznačeno, tuto aktivitu lze potenciálně realizovat mimo prostředí třídy, pokud má učitel tuto možnost. Atmosféra inscenace tak získá odlišný rozměr a žáci budou ještě více motivováni změnou prostředí.

Dále je samozřejmě možné změnit počet rolí či přidat další, můžeme upustit od představy, že část žáků bude diváky a zapojit do představení všechny, nebo naopak vybrat pouze 3-5 aktérů a zbytek třídy uvést do pozice pozorovatelů. Záleží na množství prostoru ke kreativité a stejně tak na našich časových možnostech.

### 5.2.5. Didaktické hry

#### a) Druh hry

Pro realizaci této aktivity bude využita metoda didaktické hry ve formě akčního kvízu. Pod tímto pojmem si můžeme představit podobnou formu hry, jako známe např. z televizní soutěže Bludiště. Je zřejmé, že ve vyučování bude takováto hra o něco méně akční, nicméně princip zůstane stejný, půjde o aktivní zapojení žáků jak ze stránky myšlenkové, tak ze stránky fyzické, o prokázání vědomostí o určitém tématu, a především o dynamický průběh aktivity.

#### b) Předpoklady k realizaci

Ani tato aktivita není výjimkou v požadavku na předchozí přípravu učitele. Nejde však o přípravu přílišně náročnou, postačí nám vymyslet několik otázek k tématu, které později budeme žákům prezentovat skrze např. powerpointovou prezentaci a připravit zcela jednoduché pracovní listy. Vzhledem k tématu, o které se bude jednat je však nutné mít alespoň základní znalosti o internetu, jeho fungování, sociálních sítích atd. Pokud je tedy nemáme, příprava bude o něco náročnější. Hlavními předpoklady jsou zde tedy opět

správně fungující technika a mimo to také určitá znalost v souvislosti s probíraným tématem.

Aktivitu lze uskutečnit i s větší skupinou žáků, jelikož budou rozděleni na dva týmy a výsledek aktivity se bude odvíjet od působení celého týmu. Není tedy nutné se věnovat každému žákovi zvlášť. Součástí aktivity bude opakování a procvičování minulých časů, dalším předpokladem tedy je, že žáci mají o tomto gramatickém prvku určitou předchozí znalost a tato hra jim bude sloužit spíše k jejímu upevnění a k ukázce používání časů zábavnou formou.

#### c) Představení hry

Jádrem aktivity bude hra založená na vědomostním kvízu ohledně historie sociálních sítí. Připraveno bude 20 otázek k tomuto tématu. Žáci budou rozděleni do dvou týmů, každý tým bude mít svůj název, barvu a vedoucího. Vzhledem k tomu, že se jedná o otázky z ‚historie‘, budou pokládány v minulém čase. Navíc budou pokládány tak, aby správný tvar slovesa museli vymyslet žáci sami, tudíž se po nich bude vyžadovat, aby odpovídali celými větami, které musejí být španělsky a ve správném tvaru minulého času. Za každou správně zodpovězenou otázku získává tým jeden bod, v případě, že je správná i po gramatické stránce pak body dva. Formy odpovědí na otázky jsou různé – buď se vyberou dva členové týmu a ti budou odpovídat na jednu otázku v duelu, nebo budou odpovídat na čas a kdo bude znát odpověď první, půjde jí co nejrychleji napsat na tabuli, či budou odpovídat hromadně v týmu po předchozí poradě. Způsob odpovídání bude vždy uveden u otázky.

Úkolem žáků je tedy v co nejrychlejším čase vymyslet správné odpovědi na otázky zároveň se správným tvarem slovesa v minulém čase a díky tomu tak posunout svůj tým směrem k vítězství. Pokud souboj skončí nerozhodně, proběhne duel mezi vedoucími týmu v nejtěžší otázce.

#### d) Potřebné materiály

Počítač, projektor – otázky si připravíme do podoby powerpointové prezentace, vždy uvedeme otázku s chybějícím tvarem slovesa, např. *¿En qué año (ser) establecido el Facebook?* a k ní česky způsob odpovědi, tedy duel, psaní na tabuli, či celý tým.

Pracovní listy – vedoucí každého týmu dostane do ruky pracovní list, kde bude prostor k vyplnění názvu a barvy týmu, jméno vedoucího a také zde bude seznam otázek

(pouze ve formě *Otázka č. 1, Otázka č. 2* atd.), aby si mohli vedoucí poznamenávat ke každé otázce, zda správně odpověděli a počet bodů.

e) Uspořádání třídy

Třída bude uspořádána tak, aby v ní byl prostor na pohyb, tedy lavice by měly stát stranou, pouze dvě by měly sloužit jako ‚pultíky‘ pro týmy. Žáci budou tedy rozděleni na dva týmy, nejdříve se stanoví vedoucí týmů a ti si k sobě budou vybírat další členy.

f) Odhadovaná doba trvání

Aktivita by neměla zabrat déle než úsek jedné vyučovací hodiny, je orientována především na rychlost a dynamiku a těm by tedy mělo odpovídat i časové rozmezí.

g) Průběh

Žákům bude vysvětlen koncept hry, pravidla a cíle, kterých musejí dosáhnout pro vítězství. Vyberou se vedoucí týmů, ti pak vybírají další členy do svého týmu, následně proběhne krátká porada o názvech a barvách týmu. Když mají o těchto detailech týmy rozhodnuto, učitel ještě objasní, jakým způsobem budou probíhat jednotlivé části hry, tedy vysvětlí všechny způsoby odpovídání, a především zdůrazní nutnost správné formulace odpovědi co se týče minulých času.

Učitel odstartuje hru, týmy odpovídají na otázky, ten s největším počtem správných a dobře formulovaných odpovědí vyhrává. Pokud dojde k situaci, kdy mají oba týmy stejný počet bodů, předstoupí vedoucí obou týmů před tabuli a je jim položena nejtěžší otázka z celého seznamu. Kdo dokáže nejrychleji vymyslet správnou odpověď ve správném tvaru, získává vítězství pro svůj tým. V této fázi je dobré žáky za vítězství něčím skutečně odměnit, např. vítěznému týmu odpustit domácí úkol apod.

h) Cíle aktivity obecně

V této aktivitě nám jde především o to, abychom přiměli žáky přemýšlet nad znalostmi z jiných tematických oblastí, abychom v nich také probudili soutěžního a týmového ducha a dopomohli jim tak k širšímu rozvoji kompetence k řešení problémů, ale i kompetence sociální a komunikativní. Cílem je také naučit žáků spolupráci s ostatními, probudit v nich schopnost domluvit se na kompromisu, podpořit ostatní v soutěži a umět si poradit s překážkami. V neposlední řadě je naším cílem samozřejmě

také aby žáci pochopili, jak reálně využijí minulé časy ve španělštině a lépe si upevnili jejich tvoření.

i) Cíle aktivity na základě RBT

V případě této hry opět dochází k uplatnění nižších i vyšších úrovní RBT z hlediska stanovení cílů. Prvním cílem, ke kterému má aktivita dojít je prokázání *znalosti* (1. úroveň taxonomie) vědomostí z oblasti sociálních sítí, což se vztahuje i ke znalosti španělských termínů z této oblasti. Dalším cílem je schopnost *Tvořit* (6. úroveň taxonomie) vlastní odpovědi za použití správných forem minulého času a v neposlední řadě je naším záměrem také přimět žáky objektivně *Hodnotit* (5. úroveň) a posuzovat názory ostatních při poradě v týmu a na základě toho později dojít ke společnému závěru.

j) Možné alternativy

Aktivitu lze opět obměnit změnou tématu kvízu, v tomto případě jsou možnosti neomezené, jediným předpokladem k tomu, aby se hra nestala nezáživnou je, aby šlo o téma, které je pro žáky nějakým způsobem aktuální a zajímavé. Lze také rozdělit třídu do více než dvou týmů, záleží však na časových možnostech výuky.

### 5.3. Shrnutí návrhů

Předložené návrhy mají sloužit k demonstraci způsobů, jakými lze implementovat probírané metody do praxe v souvislosti s cíli revidované Bloomovy taxonomie. Cílem těchto návrhů bylo prezentovat potenciální způsob, jakým efektivně vyučovat španělský jazyk. Tímto způsobem má být výuka podle aktivizujících metod skrze které lze sledovat cíle výuky navržené revidovanou Bloomovou taxonomií a zohlednit i její nejvyšší úroveň.

Těchto pět navržených aktivit představuje realizaci každého ze základních druhů aktivizujících metod a návrhy jsou prezentovány v takové formě, aby byly téměř okamžitě použitelné ve výuce s ohledem na možné individuální úpravy pedagoga.

## Závěr

Předložená diplomová práce se zabývala tématem aktivizujících metod výuky a revidované Bloomovy taxonomie (RBT). Konkrétně byly tyto dva nástroje zkoumány s ohledem na výuku cizích jazyků, především španělštiny. Vzhledem k tomu, že se jedná o teorie, které jsou poměrně rozsáhle rozebírány v různých pedagogických a pedagogicko-psychologických publikacích, ale již zřídka kdy jsou importovány přímo do praxe, je na místě se této problematice věnovat právě z praktičtějšího hlediska.

Pro lepší ilustraci problému a možnosti zkoumat všechna hlediska zároveň jsme se rozhodli upustit od tradičního rozdělení práce na teoretickou a praktickou část. Celá práce tak byla rozdělena do tří hlavních částí, které kombinují teoretické i praktické poznatky dohromady. Tyto tři části dohromady tvoří pět kapitol, které se postupně věnují problematice od jejího představení čtenáři až po praktická východiska a vlastní návrhy implementace aktivizujících metod a RBT do výuky španělštiny.

V první části práce jsme se zaměřili na představení aktivizujících metod výuky. Bylo využito řady teoretických poznatků, které pomohly objasnit nejen co si pod pojmem aktivizující metody představit, ale také proč bychom se jim měli věnovat. Pozornost byla věnována především jejich potenciálnímu přínosu do výuky. Cílem zde bylo především vysvětlit v čem je jejich největší potenciál a jak skrze ně změnit přístup k žákům. Na základě těchto podkladů pak vyplynulo, že aktivizující metody sice patří mezi náročnější formy výuky, nejen z hlediska přípravy, ale jejich význam pro výuku je zásadní. Jedná se totiž o metody, které za předpokladu adekvátní realizace, mohou zcela změnit charakter výuky a změnit jednak přístup učitele ke své profesi a jednak přístup žáků k učení. Aktivizující metody zde vyplývají jako prostředek motivace a rozvoje kreativity žáků, což později může značně přispět k celkové spokojenosti v životě.

Dále je v této části zkoumán problém aktuální pozice aktivizujících metod v českém školství, konkrétně v cizojazyčném vyučování. Vzhledem k tomu, že z teoretických poznatků vyplynulo, že zapojit aktivizující metody do výuky je poměrně náročné, bylo na základě tohoto předpokladu provedeno dotazníkové šetření. Toto šetření bylo zaměřeno na vyučování španělského jazyka a mělo za cíl zjistit, zda jsou aktivizující metody ve výuce skutečně využívány, a pokud ano, jakým způsobem. Dotazník byl rozšířen mezi členy Asociace učitelů španělštiny, a okruh potenciálních respondentů tak byl poměrně široký. Návratnost dotazníku však byla poměrně malá, což mohlo být

způsobeno především faktem, že španělština není nejčastěji vyučovaným jazykem u nás a stejně tak zkoumané metody nejsou příkladem často využívaných prostředků výuky. Ze vzorku odpovědí, které byly k dispozici vyplynulo, že učitelé jazyků aktivizující metody znají a z většiny je ve své výuce také používají. Objevily se zde však také případy, kdy z odpovědí vyplynulo, že některé možnosti těchto metod při výuce nejsou dostatečně využity.

Poslední úsek této části práce je věnován Bloomově taxonomii a její revidované verzi. Pozornost byla opět věnována nejen představení konceptu taxonomie, ale také jejímu případnému přínosu v učitelově profesi. Převážná většina této části byla orientována kolem revidované verze taxonomie, jelikož právě její vysvětlení bylo potřebné pro další postup v práci. Kromě představení obou verzí taxonomie a uvedení několika důvodů pro její praktické uvedení do výuky z této části také vyplynuly problémy, se kterými se současně RBT ve výuce potýká. Primárně jsou jimi její velmi sporadická aplikace ve výuce a neochota učitelů ji hlouběji prozkoumat.

Druhá část práce byla na základě předchozích poznatků věnována jednak problémům současné pozice aktivizujících metod a RBT ve výuce a jednak konceptu jejich kombinace, který by tyto potíže mohl odstranit. Cílem této části bylo zvážit proč je v současné době obtížné vyučovat nejen cizí jazyky podle revidované Bloomovy taxonomie a aktivizujících metod a na základě toho navrhnout obecný koncept řešení, který měly následovat konkrétní návrhy aktivit pro výuku na něm založenou.

V třetí části práce jsme se věnovali již samotným návrhům aktivit podle vytvořeného metodického konstrukt, navrženo zde bylo pět aktivit odpovídajících pěti základním druhům aktivizujících metod a všechny byly orientovány na výuku španělského jazyka. Naší snahou bylo sledovat cíle těchto aktivit skrze úrovně taxonomie a směřovat tak jednak k maximálnímu využití potenciálu aktivizujících metod a jednak k dosažení i těch nejvyšších úrovní RBT. Aktivity byly navrženy tak, aby byly v dané formě přímo využitelné v konkrétní hodině španělštiny.

Na základě poznatků a návrhů z naší práce tedy vyplývá, že přes všechna úskalí je výuka založená na kombinaci aktivizujících metod a revidované Bloomovy taxonomie realizovatelná a lze dokonce říci, že by mohla pro výuku cizích jazyků představovat značný přínos. Jednak by její realizace znamenala zohlednění i vyšších úrovní RBT ve výuce, jednak by byl plně využit potenciál aktivizujících metod. V neposlední řadě by

jejich kombinace představovala kreativní a rozvíjející formu výuky, která je založena na přehledném systému, skrze který lze hodnotit průběh i výsledky aktivit a která je jak pro učitele, tak pro žáka prostředkem motivace.

## **Conclusión**

El trabajo de fin de carrera se dedica al tema de los métodos activos de la enseñanza y la revisión de la Taxonomía de Bloom (RBT). Específicamente, estos dos instrumentos han sido estudiados con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente el español. Dado que se trata de teorías que han sido analizadas de forma exhaustiva en diversas publicaciones pedagógicas y pedagógico-psicológicas, pero raramente importadas directamente a la práctica, es apropiado tratar este tema desde un punto de vista más práctico.

Para ilustrar mejor el problema y explorar todos los aspectos al mismo tiempo, hemos optado por abandonar la división tradicional del trabajo a la parte teórica y práctica. El trabajo es dividido en tres partes principales que combinan los hallazgos teóricos y prácticos. Estas tres partes constan de cinco capítulos, que gradualmente desarrollan el tema desde su introducción al lector hasta puntos de partida prácticos y las propias propuestas para la implementación de los métodos activos y de la RBT a la enseñanza del español.

En la primera parte nos hemos enfocado en la introducción de los métodos activos de la enseñanza. Se han utilizado varios conocimientos teóricos que ayudaron a aclarar no solo el concepto de los métodos activos, sino también el motivo por lo cual deberíamos utilizarlos. Se prestó atención principalmente a su contribución potencial a la enseñanza. El objetivo aquí fue primero explicar cuál es su mayor potencial y cómo usarlos para cambiar la actitud hacia los alumnos. A base de estos fundamentos, resultó que los métodos activos se encuentran entre las formas más exigentes de la enseñanza, no solo en términos de preparación, sino que su importancia para la enseñanza es crucial. Estos son métodos que, suponiendo su realización adecuada, pueden cambiar completamente la naturaleza de la enseñanza y cambiar la actitud del profesor ante su profesión y, por otro lado, la actitud de los alumnos ante el aprendizaje. Los métodos activos surgen como un medio para motivar y desarrollar la creatividad de los alumnos, que luego puede contribuir a la satisfacción general en la vida.

Además, en esta parte se examina el problema de la posición actual de los métodos activos en la educación checa, específicamente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Dado que los conocimientos teóricos han demostrado que la implementación de los métodos activos a la enseñanza es relativamente exigente, se realizó una investigación mediante una encuesta por este motivo. Esta investigación se centró en la enseñanza de la lengua española y tuvo como objetivo determinar si los métodos activos en la



enseñanza son realmente utilizados y, de ser así, de qué manera. El cuestionario se difundió entre los miembros de la Asociación de los Profesores de Español checa, y el rango de los posibles encuestados fue relativamente amplio. El porcentaje del retorno del cuestionario, sin embargo, fue relativamente pequeño, lo que podría deberse al hecho de que el español no es el idioma más frecuentemente enseñado en nuestro país, así como los métodos activos no son ejemplos de los medios más usados en la instrucción. A partir de la muestra de respuestas disponibles, quedó claro que los profesores de lenguajes conocen los métodos y la mayoría también sabe cómo usarlos en sus lecciones. Sin embargo, también hubo casos en que las respuestas han demostrado que algunos de estos métodos no se explotan suficientemente en la enseñanza.

La última sección de esta parte del trabajo está dedicada a la Taxonomía de Bloom y su versión revisada. Se prestó atención no solo a la introducción del concepto de taxonomía sino también a su posible contribución a la profesión de maestro. La mayoría predominante de esta sección se centró en la versión revisada de la taxonomía, ya que su explicación fue necesaria para el próximo progreso del trabajo. Además de presentar ambas versiones de la taxonomía e introducir varias razones para su introducción práctica a la lección, de esta sección también surgieron los problemas que la RBT enfrenta en la instrucción. Estos son principalmente su aplicación muy esporádica en la enseñanza y la renuencia de los profesores a explorarla más profundamente.

La segunda parte de la tesis se basó, por un lado, en los conocimientos previos sobre los problemas de la posición actual de los métodos activos y la RBT en la enseñanza y, por otro lado, en el concepto de su combinación, que podría eliminar estas dificultades. El objetivo de esta parte era considerar por qué es difícil enseñar no solo idiomas extranjeros según la Taxonomía de Bloom revisada y los métodos activos, y proponer un concepto general de la solución que sea seguido por sugerencias específicas para las actividades basadas en él.

En la tercera parte de la tesis hemos tratado las propuestas de actividades basadas en la propuesta construcción metodológica. Se propusieron cinco actividades correspondientes a los cinco tipos básicos de los métodos activos y todas fueron orientadas a la enseñanza de la lengua española. Nuestro objetivo fue perseguir los objetivos de estas actividades a través de los niveles de la Taxonomía de Bloom revisada, con el objetivo de maximizar el potencial de los métodos activos y considerar aun los

niveles más altos de la RBT. Las actividades fueron diseñadas para ser casi directamente utilizables en la forma dada en una clase específica de español.

Con base en los conocimientos y sugerencias se puede deducir de nuestro trabajo, que, a pesar de todos los inconvenientes, la enseñanza basada en la combinación de los métodos activos y la Taxonomía de Bloom revisada es realizable e incluso podemos decir que podría servir como una contribución significativa a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Por un lado, su realización significaría alcanzar incluso los niveles más altos de la RBT en la enseñanza, y por otro lado, el potencial de los métodos activos sería plenamente explotado. Por último, su combinación sería una forma de enseñanza del desarrollo de la creatividad que se basa en un sistema claro a través del cual se puede evaluar el progreso y los resultados de las actividades y que es tanto un medio de motivación para los profesores como para los alumnos.

## **Přílohy**

Příloha č. 1: Otázky z dotazníku o aktivizujících metodách včetně části o Bloomově taxonomii

Otázka č. 1

*Jste muž nebo žena?*

- Muž
- Žena

Otázka č. 2

*Kolik je Vám let?*

- 24-30
- 31-40
- 41-50
- 51 a více

Otázka č. 3

*Jste pedagogem na střední odborné škole či na gymnáziu?*

- SOŠ
- gymnázium

Otázka č. 4

*Jak dlouho vykonáváte svou profesi?*

- 1-5 let
- 6-10 let
- 11-20 let
- 21 a více let

Otázka č. 5

*Jaký cizí jazyk vyučujete? (Můžete vybrat z více možností)*

- Španělština
- Angličtina

- Francouzština
- Němčina
- Jiný
- Vlastní odpověď

Otázka č. 6

*Jakým způsobem nejčastěji probíhá vaše výuka?*

- Individuální práce (studenti většinu času pracují samostatně dle zadání)
- Frontální výklad (učitel vede hodinu, stojí v centru dění)
- Skupinová práce (výuka spočívá na nějaké formě kooperativního vyučování)

Otázka č. 7

*Které z těchto aktivit podle Vás v žácích nejlépe podněcují kreativitu a samostatné myšlení žáků?*

- Důkladné vysvětlení gramatických pravidel a jejich opakované fixování
- Čtení a práce s textem
- Psaní na zadané/zvolené téma
- Skupinové aktivity
- Diskuze (řízené, polořízené, volné)
- Didaktické hry
- Modelování situací z reálného života
- Vlastní odpověď

Otázka č. 8 (rozdělovací)

*Používáte ve výuce aktivizující metody?*

- Ano
- Ne

Otázka č. 9

*Proč aktivizující metody nepoužíváte?*

- Nikdy jsem o nich neslyšel/a.
- Jsou náročné na přípravu a čas.

- Škola mě v tomto úsilí nepodporuje.
- Zním je, ale neumím s nimi pracovat.
- Vlastní odpověď

Otázka č. 10 (otevřená)

*Popište prosím stručně, co si představujete pod pojmem „aktivizující metody“.*

Otázka č. 11

*Které metody aktivně využíváte?*

- Diskuzní
- Heuristické (poznávací, objevovací)
- Situační (řešení „reálného“ problému)
- Inscenační
- Herní (scénické)
- Nepoužívám nic z výše uvedených
- Chybí zde podle Vás nějaká aktivizující metoda?

Otázka č. 12 (otevřená)

*Můžete poskytnout – velice stručně – konkrétní příklad aktivity/metody z Vaší praxe?*

Otázka č. 13 (rozdělovací)

*Setkal/a jste se někdy s pojmem Bloomova taxonomie?*

- Ano
- Ne

Otázka č. 14

*Pokud jste se Bloomovou taxonomií setkal/a během vašeho pedagogického vzdělávání, byla Vám teorie dostatečně vysvětlena tak, abyste ji později mohl/a aktivně využívat ve své výuce?*

- Ano
- Ne

Otázka č. 15

*Zabýval/a jste se během Vašeho pedagogického vzdělávání všemi úrovněmi taxonomie?*

- Ano
- Ne

Otázka č. 16

*Pokud jste se seznámil/a s Bloomovou taxonomií až během své praxe, využíváte toto schéma ve výuce?*

- Ano
- Ne

Otázka č. 17

*Je Bloomova taxonomie zohledněna v kurikulárních dokumentech Vaší školy?*

- Ano
- Ne

Otázka č. 18

*Měl/a byste zájem toto téma prozkoumat hlouběji a případně jej později zapojit do výuky?*  
(součástí krátký popis BT)

- Ano
- Ne

## Seznam použitých zdrojů

### Seznam použité literatury

- ANDERSON, Lorin W. and David R. KRATHWOHL. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. Addison Wesley Longman, Inc
- BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.
- BARTECKI, Jan (1965). Activating the Teaching Process by Group Work. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale De L'Education* [online]. 1965, 11(1), 109-111. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/3442157>
- 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.
- BYČKOVSKÝ, P. a KOTÁSEK, J. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*. roč. LIV, č. 3, 2004, str. 227-242.
- BRATSKÁ, Mária. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1992. ISBN 8022305111.
- ČERVENKA, Stanislav. *Učit se, učit se? Učit se!: angažované učení v praxi*. Praha: Agentura Strom, 1993. ISBN 8090166202.
- ĐURIČ, Ladislav, GRÁC, Ján a ŠTEFANOVIČ, Jozef. *Pedaogická psychológia*. Bratislava: Jaspis, 1991. ISBN 8090047769.
- FURST, Edward J. Bloom's Taxonomy of Educational Objectives for the Cognitive Domain: Philosophical and Educational Issues. *Review of Educational Research* [online]. 1981, 51(4), 441-453. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1170361>
- GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Edukace (Hanex). ISBN 978-8085783-73-5.
- HUDECOVÁ, Dagmar. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika* [online]. 2004, 54, 274-283 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: [pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=1811&edmc=1811](http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1811&edmc=1811)
- CHODĚRA, Radomír. Inovační trendy a impulsy v didaktice cizích jazyků. *Pedagogika* [online]. 1993, 43(3), 333-340 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: [pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=3492&edmc=3492](http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=3492&edmc=3492)
- KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. ISBN 978-80-7485-043-1.

- KRATHWOHL, David R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice* [online]. 2002, 2002, **41**(4), 212-218 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1477405>
- LONG, Donna Reseigh. Methodology and the Teaching of Spanish in the Twentieth Century: Retrospective and Bibliography. *Hispania* [online]. 1999, 82(3), 383-396. Dostupné z: [www.jstor.org/stable/346278](http://www.jstor.org/stable/346278)
- MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál: Články* [online]. 23. 11. 2011, [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>. ISSN 1802-4785.
- MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80 210-3123-9.
- MAŇÁK, Josef. *Psychologické a pedagogické aspekty problémového vyučování se zvláštním zřetelem k vzdělávání dospělých*. Brno: Chepos, 1979. 27 s.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREK, František. Komenský a cizí jazyky. *Pedagogika* [online]. 1970, 1970, **5**(9), 771-783 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=8907&lang=cs>
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MARZANO, Robert J. and John S. KENDALL. 2007. *The New Taxonomy of Educational Objectives*. London: Corwin Press, A SAGE Publications Company.
- NOVÁKOVÁ, Jiřina. *Aktivizující metody výuky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-649-9.
- PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204046.
- VÁVRA, Jaroslav. 2011. *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?* [online]. [Accessed 5 květen 2011]. Available from World Wide Web: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html>



VOLLMER, Sylvia M. Methods of Teaching Spanish. *Hispania* [online]. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, 1922, 1922, 5(4), 214-218 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/330921>

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

#### Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Styly výuky

Tabulka č. 2: Druhy využívaných aktivizujících metod

Tabulka č. 3: Uvedené cíle AVM

#### Seznam grafů

Graf č. 1: Procentuální vyjádření věkových kategorií respondentů

Graf č. 2: Procentuální vyjádření poměru učitelů španělského jazyka a jiných cizích jazyků

Graf č. 3: Druhy aktivit k podnícení tvořivosti a samostatného myšlení

Graf č. 4: Využívané metody podle druhů v procentech

Graf č. 5 – Uvedené formy diskuze

#### Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Odpověď respondentky – příklady skutečného využití AVM v praxi

Obrázek č. 2: Struktura původní Bloomovy taxonomie

Obrázek č. 3: Bloomova taxonomie – Dimenze poznatků

Obrázek č. 4 – Dimenze kognitivních procesů

Obrázek č. 5: Od původní taxonomie k revidované

#### Seznam příloh

Příloha č. 1 – Otázky z dotazníku o aktivizujících metodách včetně části o Bloomově taxonomii