



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

TENTO PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY.

VÝUKOVÉ METODY A ORGANIZACE VYUČOVÁNÍ

IVA ČERVENKOVÁ



PODPORA TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI
NA OSTRAVSKÉ UNIVERZITĚ V OSTRAVĚ

CZ.1.07/2.2.00/29.0006

OSTRAVA, LEDEN 2013

Studijní opora je jedním z výstupů projektu ESF OP VK.

Číslo Prioritní osy:	7.2
Oblast podpory:	7.2.2 – Vysokoškolské vzdělávání
Příjemce:	Ostravská univerzita v Ostravě
Název projektu:	Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě
Registrační číslo projektu:	CZ.1.07/2.2.00/29.0006
Délka realizace:	6. 2. 2012 – 31. 1. 2015
Řešitel:	PhDr. Mgr. Martin Kaleja, Ph.D.

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Název: Metody výuky a organizace vyučování
Autor: Mgr. Iva Červenková, Ph.D.

Studijní opora k inovovanému předmětu: Strategie výuky (KPD/2STRV, NSTRV)

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.

Recenzent: PhDr. Zuzana Sikorová, Ph.D.
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

© Iva Červenková
© Ostravská univerzita v Ostravě
ISBN 978-80-7464-238-8

Obsah

Obsah	3
Slovo úvodem	7
1 Příprava učitele na výuku	9
1.1 Kdo je začínající učitel?	11
1.2 Východiska přípravy učitele na výuku	12
1.3 Kroky učitelovy přípravy	13
Shrnutí kapitoly	17
2 Metody výuky	19
2.1 Co je výuková metoda?	20
2.2 Obecné znaky výukových metod	20
2.3 Kritéria volby výukových metod	21
2.4 Klasifikace výukových metod	24
2.4.1 Klasifikace výukových metod podle I. J. Lernerů	24
2.4.2 Klasifikace výukových metod dle J. Maňáka (1990)	27
2.4.3 Klasifikace výukových metod dle J. Maňáka (2003)	29
Shrnutí kapitoly	31
3 Klasické výukové metody	34
3.1 Metody slovní	35
3.1.1 Vyprávění	36
3.1.2 Vysvětlování	37
3.1.3 Přednáška	41
3.1.4 Práce s textem	43
3.1.5 Rozhovor	46
Shrnutí podkapitoly	53
3.2 Metody názorně-demonstrační	54
3.2.1 Předvádění a pozorování	55
3.2.2 Práce s obrazem	59
3.2.3 Instruktaž	63
Shrnutí podkapitoly	64
3.3 Metody dovednostně-praktické	65
3.3.1 Napodobování	66
3.3.2 Manipulování, laborování a experimentování	67
3.3.3 Vytváření dovedností	69
3.3.4 Produkční metody	69

Shrnutí podkapitoly	71
4 Aktivizující výukové metody	74
4.1 Diskusní metody.....	75
4.2 Heuristické metody a řešení problémů.....	79
4.3 Metody situační.....	82
4.4 Metody inscenační.....	85
4.5 Didaktické hry.....	87
Shrnutí kapitoly	92
5 Komplexní výukové metody	94
5.1 Frontální výuka	96
5.2 Skupinová a kooperativní výuka	100
5.2.1 Skupinová výuka	100
5.2.2 Kooperativní výuka	110
5.3 Partnerská výuka	112
5.4 Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků	114
5.4.1 Individuální výuka.....	114
5.4.2 Individualizovaná výuka	117
5.4.3 Samostatná práce žáků	118
5.5 Kritické myšlení	122
5.5.1 Vybrané metody rozvíjející kritické myšlení	124
5.6 Brainstorming.....	127
5.6.1 Snowballing, Buzz groups.....	129
5.7 Projektová výuka.....	130
5.8 Výuka dramatem	133
5.9 Otevřené učení.....	134
5.10 Učení v životních situacích	135
5.11 Televizní výuka	136
5.12 Výuka podporovaná počítačem	138
5.13 Sugestopedie a superlearning	140
5.14 Hypnopedie	141
Shrnutí kapitoly	143
6 Seznam všech použitých zdrojů	148
7 Seznam obrázků	153

POUŽITÉ GRAFICKÉ SYMBOLY



Průvodce studiem



Cíl kapitoly



Klíčová slova



Čas na prostudování kapitoly



Kontrolní otázky



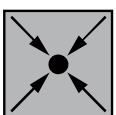
Shrnutí



Korespondenční úkol



Doporučená literatura



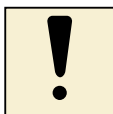
Praktický příklad



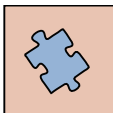
Otázky k zamyšlení



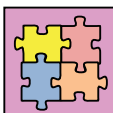
Část pro zájemce



Úlohy k textu



Testy a otázky



Řešení a odpovědi

Slovo úvodem

Studijní opora, jež máte právě v rukou, je určena zejména budoucím učitelům, kteří se chtějí seznámit se základními výukovými metodami, jejich charakteristikou, tříděním a praktickým použitím ve výuce. Zároveň může sloužit jako podpora studia již praktikujícím učitelům, kteří se v problematice orientují, ale rádi by se seznámili s některými inovativními možnostmi. V opoře je pozornost soustředěna na analýzu metod tzv. tradičního typu, ale zároveň se budeme věnovat metodám aktivizujícím, motivujícím a rozvíjejícím žákovo kritické myšlení.

Cílem opory je v teoretické rovině přinést a představit ucelený systém výukových metod v koncepčním pojetí J. Maňáka (2003) a zároveň se uvedením příslušných aplikací snažit o přiblížení tohoto teoretického základu školní praxi.

První kapitola se týká přípravy učitele na výuku, kterou považuji především u začínajícího učitele za zásadní. Tato část opory tvoří úvod do problematiky projektování výuky s využitím výukových strategií. Jádrem opory je komplexní klasifikace metod výuky, která zastřešuje jednotlivé skupiny metod – metody klasické, aktivizující a komplexní. Všechny jsou v textu následně konkretizovány, popsány a analyzovány.

Součástí textu jsou také historické doklady používání metod a dále tematické příklady, které by vás měly provokovat k zamyšlení. Zároveň jsem zařadila i situace ze školního prostředí, které mají mít spíše ilustrativní a odlehčující ráz.

V opoře postupujte podle znakového aparátu, který vás bude provázet obsahem jednotlivých kapitol a podkapitol. Marginální symbolické znaky zpřehledňují orientaci v textu a umožňují věnovat se buď výhradně teoretickému základu, nebo sledovat praktičtější aplikace.

Tento studijní text podporuje povinně-volitelný předmět Strategie výuky, ale zároveň může sloužit jako doplňující materiál pro potřeby obecné didaktiky.

Iva Červenková

1 Příprava učitele na výuku

Cíl kapitoly:

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- charakterizovat profesní statut pedagogického pracovníka a znát jeho zakotvení v legislativě;
- rozlišit jednotlivé typy přípravy učitele na výuku;
- pochopit princip didaktické analýzy učiva;
- navrhnout vlastní způsob projektování vyučovací hodiny;
- diskutovat o teoretických základech výukového procesu.

Klíčová slova:

učitel, začínající učitel, příprava učitele na výuku, didaktická analýza učiva.

Čas na prostudování kapitoly: 2 hodiny

Tato kapitola představuje úvodní vhled do problematiky učitelské přípravy. Nejdříve se zamyslíme nad různými způsoby přípravy učitele na výuku a stanovíme si kritéria při tvorbě didaktické analýzy učiva. Následně vyvodíme důležitost volby příslušné výukové metody v rámci projektování vyučovací hodiny.

Studium kapitoly je náročné na pochopení souvislostí mezi teoretickou přípravou učitele a následnou aplikací v aktivní praxi. Při čtení dalšího textu se neobejdete bez předchozích znalostí základních didaktických pojmů. Očekává se také, že si budete průběžně klást otázky, které s vaší budoucí výukovou činností souvisí a že se budete snažit na ně hledat odpovědi.



Jakmile ukončíte své vysokoškolské studium, stáváte se absolventem. Pokud se vaše studium týkalo učitelství, pak se stáváte plnohodnotným kolegou učitelem. Tedy **začínajícím učitelem**. Věřím, že většina z vás se přes některé možné obavy na svou budoucí profesi těší. Jistě si ale kladete otázku: „Jaký bude můj nástup do školy? Co na mě všechno čeká? A jak se na to mohu připravit?“



Váš profesní statut v rámci školských institucí se řídí Zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a jeho dalšími inovacemi. Je stanoveno, že *„pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče. Přímou pedagogickou činnost vykonává: učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér a vedoucí pedagogický pracovník“*.¹ Zákon následně formuluje obecné předpoklady pro výkon profese pedagogického pracovníka a specifikuje požadavky na jeho vzdělání v příslušném typu školy.



Zjistěte, zda a kterým dokumentem je specifikována kvalita učitelovy práce (jaký je přesný rozsah učitelových činností a jak kvalitně mají být tyto činnosti vykonávány)?

¹ Zákon o pedagogických pracovnících. [cit. 2012-12-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-ozmenek-některych-zakonu1?highlightWords=uv%C3%A1d%C4%9Bj%C3%ADc%C3%AD+u%C4%8Ditel>

1.1 Kdo je začínající učitel?

Splňujete požadavky pro výkon učitelské profese, ze studií jste vybaveni spoustou oborových vědomostí a také praktických dovedností. Je však jisté, že tato primární příprava není všespásná. Ve své profesi jste vnímáni jako začátečníci.

V otázce časového vymezení vašeho začátečnictví nepanuje v odborné literatuře jednotu. Profesní pokrok závisí na řadě faktorů: aprobaci, výši úvazku, typu školy apod. Většinou je však pojmem **začínající učitel** označován člověk „s vysokoškolským vzděláním, pedagogickou způsobilostí, ale bez pedagogické zkušenosti, který stojí na začátku své profesní dráhy“ (Průcha, 2003, s. 306). Zpravidla se doba získávání prvních profesních zkušeností datuje do pěti let praxe.

Naštěstí bývá začínajícímu pedagogovi k dispozici **uvádějící učitel**, tedy zkušený kolega, který pomáhá nováčkovi usnadnit jeho orientaci ve výukové problematice a školské legislativě. Seznamuje ho s chodem instituce, materiálním vybavením, s prací třídního učitele, umožňuje mu získávat pozitivní kontakty s rodiči a zejména je nápomocen při projektování a realizaci výuky.

Jeho pomoc může mít podobu (Prášilová, 2006):

- **instruktáže** (předvádění jednoduchých dílčích postupů – např. způsob administrace, manipulace s didaktickou technikou aj.);
- **koučování** (dlouhodobější instruování, vysvětlování – např. udělování rad při analýze výuky);
- **mentorské pomoci** (podobá se koučování, jen hlavní aktivita vychází od začínajícího učitele, který svého kolegu vnímá jako vzor);
- **konzultace** (společná diskuse nad vzniklými problémy);
- **asistování** (přímý výkon dílčích činností pod vedením zkušeného učitele);
- **pověření úkolem** (přidělení úkolu a jeho kontrola);

- **rotace práce** (práce v různých pozicích a oblastech, např. zástup nemocných kolegů, činnosti ve školní družině aj.);
- **působení v roli lektora** (předávání vlastních zkušeností – např. na základě odborného školení);
- **stínování** (sledování průběžné činnosti začínajícího učitele a její reflexe).

Jak uvádí O. Šimoník (1995), tato pomoc začínajícímu učiteli by měla být záměrná, ale nenucená. Přitom míra kolegiální podpory je opravdu individuální.

1.2 Východiska přípravy učitele na výuku

Z čeho může začínající učitel při výkonu své profese vycházet? Určitě se bude zamýšlet nad aplikací poznatků a dovedností získaných studiem na vysoké škole. Bude tyto poznatky srovnávat s realitou a přizpůsobovat je aktuálním podmínkám. Zároveň může vycházet z osobní zkušenosti. Vzpomínky na jednání učitelů z dob vlastních studií, které bylo nebo nebylo v souladu s jeho potřebami a smýšlením. Zároveň je možné, že začínající učitel bude sledovat modely profesní práce jeho kolegů a inspiruje se v nich. Každopádně teoretickým východiskem počínání každého učitele je jeho příprava na výuku.

Proč máme výuku plánovat? Příprava učitele na hodinu je jednou z jeho pracovních povinností, nespočívá tedy v dobrovolnosti ani ve spoléhání na intuici. Zajímavé je i tvrzení K. Cottonové (Cottonová in Kalhous, Obst, 2002), která svým výzkumem zjistila, že dobré učitele charakterizuje dostatečná pozornost věnovaná stanovení cílů, volbě metod, přípravě pomůcek, tedy precizní projektování výuky. Tito učitelé se nespokojovali s dostupnými informačními zdroji, ale vyhledávali poznatky i v jiných materiálech a alternativních učebnicích.



Jiný výzkum (Berliner in Kalhous Obst, 2002) ilustroval, jak se k přípravě na výuku staví skupina začínajících učitelů a učitelů s dlouhodobou praxí. V hodině tělesné výchovy byli tito respondenti požádáni, aby vyučovali v neznámém školním prostředí

anonymní žáky. Obě skupiny učitelů se lišily zejména v otázce přípravy výuky. Zkušení učitelé se mnohem více dotazovali na podmínky své práce, dokonce někteří trvali na požadavku tělocvičnu předem vidět. Výsledkem bylo, že zkušený učitel se potřeboval detailněji na hodinu připravit a při její realizaci dokázal flexibilněji měnit strukturu výuky na základě sociálních signálů žáků (neverbálních projevů, které se týkaly aktivního zapojení do činností).

Doba, po kterou se učitel připravuje, je také individuální a záleží na mnoha okolnostech. Literatura však uvádí, že čas, který začínající učitel stráví přípravou vyučovací hodiny, trvá přibližně dvě a půl hodiny denně (Šimoník, 1995).

1.3 Kroky učitelovy přípravy

Forma přípravy na výuku a možnosti použití výukových metod nejsou žádným dokumentem závazně stanoveny. Učitel má možnost plánovat svou výuku tak, jak mu nejlépe vyhovuje a jak to vyhovuje jeho žákům.

Prvním krokem při projektování výuky však musí být orientace v kurikulárních dokumentech. Učitel musí znát rámcový vzdělávací program (RVP) typu instituce, na které působí, a jeho konkretizaci ve školním vzdělávacím programu (ŠVP). Důležité jsou zejména vytyčené cíle, které slouží jako dlouhodobá vize. Právě pomocí správné realizace cílů jsou žáci vedeni k vytyčeným kompetencím. Kromě těchto materiálů je nutno ještě prostudovat tematické plány vlastního předmětu, ve kterých jsou obecné cíle a obsahové zaměření dále specifikovány s vymezením časové dotace na jejich splnění.

Přirozeně se řada učitelů opírá také o učebnice daného předmětu. Většinou nastupující učitel pracuje s těmi textovými materiály, které má škola dlouhodobě k dispozici. Studium učebnic a jejich důsledná analýza pomohou učiteli při orientaci v obsahové a metodické stránce výuky. V souladu s učebnicemi je třeba zvážit modifikaci učebních textů a ověřit si jejich průniky s tematickým plánem (učebnice mu nemusí odpovídat). Pomoc učiteli poskytuje také metodická příručka.



Z. Sikorová (2010) prováděla dlouhodobý výzkum užívání učebnic učiteli. Jedním z dílčích výzkumných úkolů bylo zjistit, zda učitelé pracují s metodickou příručkou a v jaké míře. Výsledky ukázaly, že se o metodické příručky opírá jen velmi málo vyučujících. Celá polovina respondentů ji vůbec nepoužívá. Někteří dokonce nevěděli, zda k jejich učebnicové řadě tento materiál existuje. Kupodivu se výsledky nelišily mezi skupinou začínajících učitelů a učitelů s dlouhodobou praxí. Tedy lapidárně řečeno, ani začínající učitel s metodickou příručkou příliš nepracuje.

Je to velmi zneklidňující fakt, zejména pokud uvážíme, že mnoho inovativních učebnic pracuje s nestandardními prvky. Výkladový text může být např. nahrazen obrazovými komponenty, které reprezentují nové informace, s nimiž se dále ve výuce aktivně pracuje. V jedné z učebnic *Člověk a svět* tak nalezneme kapitolu, ve které je ztráta českého pohraničí vysvětlena komiksovým výjevem v hlavní roli s nakreslenými postavkami A. Hitlera a E. Beneše. Tradiční výkladový text v této kapitole je tvořen jediným odstavcem. Jak může (zejména začínající) učitel bez metodické příručky pochopit záměr autora učebnice? Na základě čeho rozhodne, zda se jedná pouze o ilustrativní materiál, podklad pro diskusi, námět na inscenační techniky apod.?

Zatímco první krok začínajícího učitele vede ke studiu kurikulárních dokumentů, v další etapě projektování výuky by měl identifikovat potřeby žáků. Je důležité zjistit stav jejich dosavadních znalostí a dovedností a podle toho vhodně modifikovat strukturu učiva.

Jak už bylo řečeno výše, způsob přípravy učitele na výuku je v plné kompetenci učitele. Většina (i zkušených učitelů) se na vyučování předem písemně připravuje. **Písemná příprava** učitele má své **výhody** (Podlahová, 2004, s. 67):

- nemusí si celou přípravu vyučovací hodiny pamatovat, nebojí se, že něco zapomene;
- uvědomuje si souvislosti mezi prvky učiva;
- uvědomí si jasně cíle hodiny;
- může se plně soustředit na dění ve třídě;
- může lépe sledovat časový průběh hodiny;
- může hodinu modifikovat a použít ji v jiné třídě;
- z přípravy vychází při projektování další hodiny;

- přípravu respektuje při hodnocení hodiny a při sebereflexi;
- příprava slouží jako „psychická opora“.

V obecné didaktice jsou rozlišovány tři **typy** učitelovy přípravy na výuku, jejichž autorem je S. Rys (1975):

- *blesková příprava* (učitel si klade otázky „Co?, Jak?“, vymezí obsah, metody a prostředky; výukové cíle nepromýšlí, spoléhá na učebnici);
- *průběžná příprava* (jedná se o nejčastější typ přípravy učitele; učitel si klade otázky „Co již proběhlo?, Čeho chci dále dosáhnout?, Jak a čím toho dosáhnout?“, promýšlí cíle, zařazuje je do časových souvislostí);
- *didaktická analýza učiva* (Rys in Kalhous, Obst, 2002, s. 358).

Didaktická analýza učiva je velmi náročná, ale zato dostatečně detailní. Učitel se nejprve zabývá konkretizací cílů pomocí formulací s aktivními slovesy (klade si otázku „Čeho chci dosáhnout?“). Cíle většinou stanovuje v oblasti kognitivní (znalostní), psychomotorické (dovednostní) a afektivní (v oblasti hodnot, emocí). Dále si učitel odpovídá na otázku „Jakými prostředky chci cíle dosáhnout?“, rozpracovává obsah učiva a zamýšlí se nad metodami, které použije.

V dalším kroku řeší dosavadní znalosti žáků, jejich potřeby, motivaci, formulaci učebních úloh apod. (klade si otázku „Jaká jsou specifická didaktická hlediska?“). Zároveň plánuje výchovné využití učiva („Jaké výchovné možnosti se nabízejí?“).

Důležitým bodem je rovněž zabezpečení organizačních podmínek výuky a materiálního vybavení („Jaká bude organizace vyučovací hodiny?“). Učitel musí zohlednit i časový plán („Jaký je časový projekt?“). Zabývá se tak rozvržením celé vyučovací jednotky a stanovením učiva pro domácí přípravu. Konečně nezbytnou otázkou je také „Jak budu zajišťovat realizaci?“. Je třeba promyslet způsoby hodnocení, zjišťování výsledků a výstupů, rozhodnout o míře podpory spolupráce žáků.

Vstupní kapitola „Příprava učitele na výuku“ si kladla za cíl informovat vás o prvotním setkání se školní realitou a upozornit na možné problémy, které vás na cestě začínajícího učitele mohou potkat. Zároveň jsem vás chtěla přesvědčit o potřebnosti písemné přípravy vaší výuky a podpořit vás v příštím učitelském úsilí vědomím, že zkušený kolega vám ve škole bude nablízku.

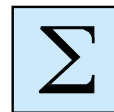
V tomto studijním textu se budeme dále zabývat jednou ze součástí didaktické analýzy učiva, oblastí výukových metod. Tématu budou věnovány následující kapitoly, které detailně přiblíží charakteristiku výukových metod a analyzují možnosti jejich použití.



Kontrolní otázky:

- *Který závazný dokument určuje požadavky na vzdělání a práci pedagoga (kdo je pedagog, kdo je učitel)?*
- *Jaké jsou kroky učitelovy přípravy na výuku?*
- *Jaké typy projektování výuky rozlišujeme?*
- *V čem spočívá didaktická analýza učiva? Jaká je její konstrukce?*
- *Uveďte pozitiva písemného zpracování učitelovy přípravy na vyučovací hodinu.*

Shrnutí kapitoly



- Vymezení profese učitele a požadavky na jeho vzdělání se řídí dokumentem MŠMT nazvaným Zákon o pedagogických pracovnících.
- J. Průcha definuje **začínajícího učitele** jako člověka „s vysokoškolským vzděláním, pedagogickou způsobilostí, ale bez pedagogické zkušenosti, který stojí na začátku své profesní dráhy“, zpravidla do pěti let praxe (Průcha, 2003, s. 306). Začínajícímu učiteli bývá ve škole k dispozici uvádějící učitel, který ho podporuje různými metodami.
- Před samotným projektováním své přípravy na hodinu musí učitel **prostudovat základní kurikulární dokumenty** spojené s výkonem jeho činnosti a **zjistit dosavadní znalosti a potřeby** žáků.
- **Příprava na výuku** je povinností učitele, ale její forma není stanovena. Rozlišujeme tři **typy** přípravy na výuku: bleskovou přípravu, průběžnou přípravu a didaktickou analýzu učiva.
- V **didaktické analýze učiva** konkretizujeme výukové cíle, obsahovou náplň a motivaci žáků, metody výuky, formy práce, výchovné možnosti, časovou dotaci učebního celku, učební úlohy a způsob hodnocení žakových výstupů.



Citovaná a doporučená literatura:

KALHOUS, Z., OBST, O. 1. vyd. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

PODLAHOVÁ, L. První kroky učitele. Praha : Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.

PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc : Vydavatelství UP, 2006. ISBN 80-244-1415-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-722-8.

SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava : PdF OU v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-923-0.

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno : MU, 1995. ISBN 80-210-0944-6.

Internetové zdroje:

Zákon o pedagogických pracovnících. [cit. 2012-12-01]. Dostupné z:

<<http://www.msm.cz/ministerstvo/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene-nekterych-zakonu-1?highlightWords=uv%C3%A1d%C4%9Bj%C3%AD%C3%AD+u%C4%8Dite>

2 Metody výuky

Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- definovat pojem výuková metoda;
- rozhodnout o její volbě na základě kritérií;
- posoudit možnosti použití výukových metod;
- klasifikovat výukové metody podle I. J. Lerner (1986) a J. Maňáka (1990, 2003).

Klíčová slova

výuková metoda, obecné znaky výukových metod, kritéria volby výukových metod

Čas potřebný k prostudování učiva kapitoly: 2 hodiny

Studium této kapitoly je náročné vzhledem k faktu, že neexistuje jednotná univerzálně používaná klasifikace výukových metod. Autoři, kteří se danou problematikou zabývají, preferují rozmanitá hlediska a výukové metody třídí různě. Důležité pro vás tedy je, abyste se snažili postupovat v souladu s členěním jednotlivých kapitol, ve kterých je logicky uspořádána soustava metod výuky dle J. Maňáka.

Rovněž předpokládáme, že pochopíte hlavní principy volby výukových metod a budete je umět posoudit vzhledem ke konkrétnímu vyučovacímu předmětu.



2.1 Co je výuková metoda?

Je poměrně běžné, že budoucí učitel se ani tak netrápí otázkou „co bude žáky učit“, ale spíše „jak bude žáky učit“. Pomineme-li jednu z hlavních obav nynějších studentů učitelství ohledně udržení kázně ve třídě, zůstává důležitou otázkou jejich schopnost vybrat, redukovat a interpretovat nové informace. Způsoby, které umožňují vysvětlit, upevnit a zopakovat učivo, se v didaktice nazývají **výukové metody** (nebo také metody výuky).

Pojem metoda je odvozen z řeckého „methodos“ a znamená obecný postup, způsob, cestu. **Výuková metoda** je jednou ze základních didaktických kategorií a představuje „koordinovaný systém činností učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů“ (Průcha a kol., 2003, s. 287). Přitom výukovou metodu nelze považovat jenom za nástroj v rukou učitele, ale jako spojnicí možných interakcí mezi učitelem a žákem.

2.2 Obecné znaky výukových metod

Čím se výuková metoda vyznačuje? Již v 70. letech 20. století se pokusil přední český didaktik J. Mojžíšek (1975) formulovat hlavní kritéria, která by měla výuková metoda splňovat. Podle jeho názoru má být:

- informačně nosná (tj. předá nezkreslené plnohodnotné informace a dovednosti);
- formativně účinná (tj. rozvíjí poznávací procesy);
- racionálně a emočně působivá (tj. strhne, aktivizuje žáka k prožitku učení a poznávání);
- respektující k systému vědy a poznávání;
- výchovná (tj. rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický profil žáka);
- přirozená ve svém průběhu a důsledcích;

- použitelná v praxi, ve skutečném životě (tj. přibližuje školu životu);
- adekvátní k žákům;
- adekvátní k učitelům;
- didakticky ekonomická;
- hygienická.

2.3 Kritéria volby výukových metod

Na základě čeho výukovou metodu zvolit? V teorii vzdělávání bývá často výuková metoda vnímána v podřízeném postavení vůči obsahu výuky. Je tradováno, že učební obsah a výukový cíl určují metodu. Ovšem ve školní práci žáků nejde jen o osvojování vědomostí, ale rovněž o získání dovedností, rozvoj myšlení, vytváření postojů atd. Metoda je tak ovlivňována aktuálními podmínkami výuky, na jejichž základě je modifikována.

Ale ani protikladné pojetí výukové metody není správné. Neexistuje univerzální účelná metoda, která by u žáků dokázala vyhovět všem cílům (Maňák, 2003).

Při plánování učebních činností vycházíme i z toho, po jakou dobu výuková jednotka probíhá. **Faktoru času** musíme volbu metody také přizpůsobit. Z tohoto hlediska můžeme organizovat činnosti žáků v rámci tradiční vyučovací hodiny, která obvykle trvá 45 minut. Za ní zpravidla následuje desetiminutová přestávka. Výuka žáků může probíhat i v rámci dvouhodinové jednotky (např. ve výtvarné výchově, praktických činnostech aj.) anebo v hodině rozdělené (např. v jazycích, tělesné výchově, výuce čtení a psaní apod.). Specifika délky vyučovací jednotky může být ovlivněna stupněm nebo typem školy (např. sloučená přednáška či cvičení na vysoké škole, učební den na střední odborné škole, učební epocha v alternativním zařízení apod.).



Úkoly k textu:

Existuje dokument MŠMT, který by určoval standardní délku vyučovací hodiny v základních školách?

Je v základních školách pevně určena délka přestávek?

Jak je stanoven maximální podíl dopoledního a odpoledního vyučování na ZŠ?

Při volbě metody rovněž zohledňujeme **prostředí**, ve kterém učební činnosti probíhají. Výuka je nejčastěji realizována ve třídě. Může však probíhat v odborných učebnách, laboratořích, v přirozeném prostředí, v rámci exkurze apod.

Předchozí faktory (čas a prostředí) nemusí mít učitel možnost ovlivnit. Časová dotace bývá dána povahou vyučovacího předmětu. Místo, ve kterém se výuka uskutečňuje, zase do značné míry vyplývá ze školního rozvrhu. Nejčastěji tak učitel rozhoduje o vlastním uspořádání výuky z hlediska **počtu** zúčastněných žáků. Učitel rozhoduje, zda budou učební činnosti probíhat hromadně, skupinově, párově, individuálně nebo jako samostatná práce.

Dalším důležitým požadavkem, který učitel při volbě konkrétní výukové metody respektuje, bývá její efektivita. Je obecně známo (a koneckonců i podloženo řadou výzkumů), že čím aktivněji je žák do výuky zapojen, tím snazší a efektivnější je jeho osvojování vědomostí nebo dovedností.

S. Shapiro (1992) vytvořil model tzv. pyramidu učení, ve které znázornil procento zapamatování poznatků s použitím vybraných výukových metod (Shapiro in Kalhous, Obst, 2002, s. 308).

- přednáška 5 %
- čtení 10 %
- audiovizuální metody ... 20 %
- demonstrace 30 %
- diskuse ve skupinách ... 50 %

- praktická cvičení 70 %

- vyučování ostatních 90 %.

Z přehledu vyplývá, že nejvíce poznatků si lze zapamatovat vyučováním ostatních (nebo vzájemným vyučováním) a praktickými aplikacemi. Nejméně jsou fixovány informace zprostředkované přednáškou.

Podle E. Marádové (in Bendl, Kucharská a kol., 2008, s. 192) závisí volba **výukových metod** na těchto aspektech:

- typ a stupeň školy;
- zákonitosti výukového procesu a z nich plynoucí didaktické zásady;
- vymezené cíle a úkoly výuky;
- obsah a metody daného oboru transformovaného do vyučovacího předmětu;
- organizační formy (uspořádání vnějších podmínek vyučování, počet žáků, čas, prostředí);
- učební možnosti žáků a jejich osobnostní předpoklady;
- psychosociální charakteristika žáků i třídy jako celku (klíma třídy, gender aj.);
- vnější podmínky výuky, např. geografické prostředí, společenské prostředí, hluchost okolí, technická vybavenost školy atd.;
- osobnost učitele, jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti.

Zajímavé dotazníkové šetření týkající se preference metod a organizačních forem výuky v českých školách provedla S. Tikalská (2008). Žáci a jejich učitelé 2. stupně ZŠ byli vyzváni, aby komentovali výukové strategie, které v hodinách upřednostňují. Z počtu 102 dotazníků určených žákům vyplynulo, že tito respondenti jednoznačně žádali hry a soutěže, práci s počítačem, pokusy, práci s interaktivní tabulí a v rámci organizačních forem pak skupinové činnosti. Z jejich výpovědí vyplynulo, že nemají rádi pasivně orientovanou výuku a že čím mohou být v hodinách aktivnější, tím více je výuka baví.

Na druhou stranu výpovědi 42 učitelů ukázaly, že jejich nejpoužívanější metodou ve výuce je vysvětlování, vyprávění a metoda názorně-demonstrační. Z organizačního hlediska převládá frontální



vyučování, práce s učebnicí nebo jiný typ samostatné práce. Zároveň bylo zjištěno, že učitelé jen zřídka volí činnosti vázané na skupiny, tzn. hry, soutěže nebo pokusy².

2.4 Klasifikace výukových metod

Podle jakého principu výukové metody třídíme? Jak jsme již naznačili, existuje celá řada klasifikací metod výuky v závislosti na kritériu, který jejich autor zohledňuje. V české didaktice jsou preferovány zejména taxonomie **I. J. Lerner**a (1986) a **J. Maňáka** (1990).

2.4.1 Klasifikace výukových metod podle I. J. Lerner

I. J. Lerner klasifikoval metody na základě charakteru poznávací činnosti žáka při osvojování obsahu vzdělání (Lerner, 1986). Rozlišil:

1. informačně-receptivní metodu;
2. reproduktivní metodu;
3. metodu problémového výkladu;
4. heuristickou metodu;
5. výzkumnou metodu.

První dvě metody, ve kterých převládá aktivita učitele a žák je stavěn do pasivnější pozice, jsou souborně označovány jako **reproduktivní**. Tyto metody spoléhají na žákovo vnímání (receptci) a na promyšlené opakování (reprodukcii) poznatků nebo činností.

²TIKALSKÁ, S. *Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách?* [cit. 2012-12-06]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH.html>>

Výlučný podíl aktivit žáka charakterizuje heuristickou a výzkumnou metodu, a proto je nazýváme souhrnně metodami **produktivními**. Žák poznatky nepřijímá ve finální podobě, ale vytváří je. Učitel je v těchto případech spíše rádcem než mentorem. Metoda problémového výkladu je I. J. Lernerem považována za metodu **přechodnou**.

Zabýváme se tříděním výukových metod dle I. J. Lenera. Jednotlivé metody budou blíže charakterizovány.



Informačně-receptivní metoda je používána takřka ve všech předmětech základních a středních škol. Spočívá v předávání hotových poznatků žákům. Metoda je realizována zejména pomocí výkladu, vysvětlování, také prostřednictvím popisu, ilustrací, demonstrací, pokusů, poslechu, s užitím učebnice nebo jiného pracovního textu, pomocí dalších studijních pomůcek (obrazů, schémat, diagramů), videoprogramů atd. (Kalhous, Obst, 2003).

Učitel působí jako „informátor“, žák naslouchá, pozoruje, příp. sleduje text, ale jeho aktivita je nízká. Metoda nabízí efektivní řešení při sdílení nových poznatků. Na druhé straně představuje pro žáky obrovskou zátěž na jejich pozornost.

Při prezentaci učiva s užitím informačně-receptivní metody však není zohledňována individualita každého žáka. Učitel postupuje jednotným pracovním tempem, základní znalosti jsou odvozovány od mentální úrovně většiny.

Reproduktivní metoda tvoří v systému výukových strategií kvalitativně náročnější způsob osvojování učiva než metoda informačně-receptivní. Je založena na naslouchání a následném opakování zachycených informací. Pro žáka znamená o něco větší míru zapojení, aktivizace i motivace. Vlastní potenciál se příliš nepředpokládá, žák vystačí s reprodukcí slyšeného, zobrazeného, s jednoduchým čtením, psáním, příp. s řešením algoritmických typových úloh. Prezentované

a předávané poznatky jsou přijímány bez posuzování a hodnocení, jen prostřednictvím vlastního porozumění. Žák není veden k hledání tvořivých odpovědí, nápadů, soudů. Přesto je metoda opodstatněná, neboť dokáže v krátkém čase zprostředkovat nové učivo, nebo jej účelně zopakovat. Typickou metodou reproduktivního charakteru je rozhovor učitele se třídou nebo poslech ve výuce cizích jazyků.

Metoda problémového výkladu je založena na předkládání problémových prvků, situací a soudů učitelem (někdy i žákem), na které není předem známa odpověď. Problémem nazýváme „rozpor, překážku, paradox, protiklad, svízel, konflikt...“ a rozumíme jím „teoretickou nebo praktickou obtíž, kterou žák musí řešit aktivním zkoumáním, myšlením“ (Okoň in Maňák, Švec, 2003, s. 115).

Při metodě problémového výkladu žáci postupují jednotlivými fázemi řešení a snaží se o osvojení následujících kroků (Kalhous, Obst, 2002, s. 311):

1. Vyjasnění, v čem problém spočívá (slovní nebo písemná formulace) a určení dosud neznámých hledaných veličin.
2. Rozbor problému, hledání a studium dostupných argumentů či informací použitých pro řešení.
3. Vytyčení možného postupu řešení, doporučuje se uvažovat o několikerech eventualitě.
4. Výběr nejpravděpodobnějšího řešení a jeho postupné uskutečňování.
5. Ověření realizovaného řešení, jeho potvrzení či vyvrácení a následná modifikace řešení.

Ještě kvalitativně vyšší metodou získávání poznatků je **heuristická metoda**. Ta je založena na objevování nového prostřednictvím aktivizujících nebo tvořivých postupů. Žákovo kognitivního zapojení v procesu osvojování je intenzivní. Učitel nabízí učební úlohy, které představují rozpor, kolizi, obtíž, a evokuje v žácích potřebu jejich řešení. Žák může postupovat sám nebo spolupracovat s ostatními např.

v rámci skupiny. Učitel je rádcem, napomáhá hledat východiska a obecnější algoritmické principy.

Příklad: fyzika – použití heuristické metody

V hospitované hodině fyziky bylo realizováno téma „Tlak v kapalinách“. Cílem výuky bylo porozumět principu rovnoměrného působení tlaku v kapalinách, znát a umět aplikovat Pascalův zákon a uvést jeho využití v hydraulických zařízeních. Pro výuku se nabízela klasická informačně-receptivní metoda – výklad. Učitelka se však rozhodla ponechat aktivitu na straně žáků a k poznatkům s nimi dospět postupným objevováním. Do třídy si s sebou přinesla kbelík, hadr a skleněnou baňku s otvory. Již to vzbudilo v žácích příslušnou zvědavost. Vyzvala jednoho žáka, aby naplnil kbelík vodou a ponořil do něj skleněný nástroj, zvaný Pascalův ježek. Poté upozornila ostatní, aby se od místa demonstrace vzdálili. Z jednotlivých otvorů skleněného ježka začala stříkat voda. Žáci se rozsadili do lavic a společně vyvozovali, jak by se situace změnila, pokud by v kbelíku nebyla voda, ale jiná kapalina. Na jaké veličině pokus závisí? Jak by se demonstrace lišila, jestliže by zvolila „ježka“ s větším objemem? Žáci tak společně diskutovali, usuzovali, až vyvodili fyzikální veličiny, které vlastně obsahuje vzorec Pascalova zákona. Procvičili ještě typové příklady a udělali zápis do sešitu. Namísto tradičního výkladu tak byla využita metoda heuristická.

Pátá, **výzkumná metoda** vyžaduje od žáků nový pohled na věc, samostatné řešení problémových úkolů. Učitel tyto úlohy vybírá, případně je modifikuje, jeho aktivita však ustupuje do pozadí. Ze strany žáků jde o učební postupy, jejichž principem je analýza, syntéza nebo hodnotící posouzení (Kalhous, Obst, 2003).

Zmínili jsme taxonomii I. J. Lerner (1986), se kterou se v odborných materiálech z obecné didaktiky setkáváme nejčastěji. Nyní se seznámíme s klasifikací metod J. Maňáka.

2.4.2 Klasifikace výukových metod dle J. Maňáka (1990)

Další důležitou **klasifikaci výukových metod**, která je v české didaktice preferována, systematizoval **J. Maňák**. Tuto snad nejkomplexněji pojatou taxonomii publikoval v r. 1990. Autor výukové metody člení podle několika aspektů:

A. Aspekt didaktický - metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků

a) metody slovní:

1. monologické metody (popis, vysvětlování, vyprávění, přednáška)
2. dialogické metody (rozhovor, diskuse, dramatizace)
3. metody práce s učebnicí, knihou

b) metody názorně demonstrační:

1. pozorování předmětů a jevů
2. předvádění (předmětů, modelů, pokusů, činností)
3. demonstrace obrazů statických
4. projekce statická a dynamická

c) metody praktické:

1. nácvik pohybových a pracovních dovedností
2. žákovské laborování
3. pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
4. grafické a výtvarné činnosti.

B. Aspekt psychologický – metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků

a) metody sdělovací

b) metody samostatné práce žáků

c) metody badatelské a výzkumné.

C. Aspekt logický – struktura metod z hlediska myšlenkových operací

a) postup srovnávací

b) postup induktivní

- c) postup deduktivní
- d) postup analyticko-syntetický.

D. Varianty metod z hlediska fází výuky

- a) metody motivační
- b) metody expoziční
- c) metody fixační
- d) metody diagnostické
- e) metody aplikační.

E. Aspekt organizační - varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků

- a) kombinace metod s vyučovacími formami
- b) kombinace metod s vyučovacími pomůckami (Maňák, 1990).

J. Maňák však v souladu s novými kurikulárními trendy a se vzrůstající potřebou inovace výuky vytvořil a v r. 2003 publikoval novou klasifikaci výukových metod, které rozřídil podle **stupňující se složitosti edukačních vazeb**. Rozlišil tak metody **klasické, aktivizující a komplexní**. Z této inovované **klasifikace J. Maňáka** (2003, s. 49) budeme v dalším textu vycházet.



2.4.3 Klasifikace výukových metod dle J. Maňáka (2003)

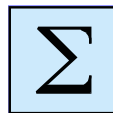
Jak již bylo zmíněno výše, pro další studium a třídění výukových metod budeme používat klasifikaci J. Maňáka (2003, s. 49), která zohledňuje stupeň složitosti edukačních vazeb mezi učitelem a žáky.

1. Klasické výukové metody
 - 1.1. Metody slovní

- 1.1.1. Vyprávění.
- 1.1.2. Vysvětlování.
- 1.1.3. Přednáška.
- 1.1.4. Práce s textem.
- 1.1.5. Rozhovor.
- 1.2. Metody názorně-demonstrační
 - 1.2.1. Předvádění a pozorování.
 - 1.2.2. Práce s obrazem.
 - 1.2.3. Instruktaž.
- 1.3. Metody dovednostně-praktické.
 - 1.3.1. Napodobování.
 - 1.3.2. Manipulování, laborování a experimentování.
 - 1.3.3. Vytváření dovedností.
 - 1.3.4. Produkční metody.
- 2. Aktivizující metody.
 - 2.1. Metody diskusí.
 - 2.2. Metody heuristické, řešení problémů.
 - 2.3. Metody situační.
 - 2.4. Metody inscenační.
 - 2.5. Didaktické hry.
- 3. Komplexní výukové metody.
 - 3.1. Frontální výuka.
 - 3.2. Skupinová výuka.

- 3.3. Partnerská výuka.
- 3.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků.
- 3.5. Kritické myšlení.
- 3.6. Brainstorming.
- 3.7. Projektová výuka.
- 3.8. Učení dramatem.
- 3.9. Otevřené učení.
- 3.10. Učení v životních situacích.
- 3.11. Televizní výuka.
- 3.12. Výuka podporovaná počítačem.
- 3.13. Sugestopedie a superlearning.
- 3.14. Hypnopedie.

Shrnutí kapitoly



- V této kapitole jste se seznámili s pojmem **výuková metoda**, což je „koordinovaný systém činností učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů“ (Průcha a kol., s. 287). Byla představena základní **charakteristika metod**, které se ve výuce používají. Dozvěděli jste se kritéria jejich výběru.
- Dále jste se zaměřili na **klasifikaci** výukových metod podle I. J. Lerner a J. Maňáka. I. J. Lerner klasifikoval výukové metody na základě **charakteru poznávací činnosti žáka při osvojování obsahu vzdělání**. Rozlišil celkem pět metod: informačně-receptivní, reproduktivní metodu, metodu problémového výkladu, heuristickou a výzkumnou metodu.

- J. Maňák v roce 1990 publikoval klasifikaci výukových metod z hlediska didaktického. Rozčlenil metody na slovní, názorně-demonstrační a praktické.
- V souladu s novými kurikulárními trendy a se vzrůstající potřebou inovace výuky J. Maňák publikoval novou klasifikaci výukových metod (2003). **Kritériem třídění se stala stupňující se složitost edukačních vazeb.** Rozlišil metody na **klasické, aktivizující a komplexní.**



Citovaná a doporučená literatura:

BENDL, S., KUCHARSKÁ, A. a kol. Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.

KALHOUS, Z., OBST, O. 1. vyd. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

LERNER, I. J. Didaktické základy metod výuky. Praha : SPN, 1986.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : PdF MU, 2003. ISNB 80-7315-039-5.

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: PdF MU, 1990. ISNB 80-210-0210-7.

MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha : SPN, 1975.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-722-8.

Internetové zdroje:

TIKALSKÁ, S. *Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách?* [cit. 2012-12-06]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/>

[2588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH.html/>](#)

3 Klasické výukové metody

Cíl kapitoly:



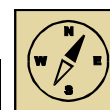
Po prostudování této kapitoly byste měli:

- umět uvést základní charakteristiku klasických výukových metod;
- být schopni charakterizovat metody slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické;
- pochopit specifičnost a zaměřenost jednotlivých skupin klasických výukových metod na rozvoj konkrétních znalostí a dovedností žáka;
- posoudit pozitiva a omezení metod slovních, názorně-demonstračních a dovednostně-praktických při konkrétním učebním tématu;
- dokázat tyto metody analyzovat a zvážit možnosti jejich aplikace ve výuce.

Klíčová slova:

metoda výuky, klasické výukové metody, metody slovní, názorně-demonstrační, dovednostně-praktické.

Čas potřebný k prostudování učiva kapitoly: 4 hodiny



Dosud jste se dozvěděli, co znamená pojem výuková metoda a jaká je její základní charakteristika. V této kapitole budou představeny první tři skupiny klasických výukových metod: metody slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické.

V rámci každé skupiny bude vždy věnována pozornost konkrétním metodám výuky, jejich hlavním znakům a použitelnosti v praxi. Součástí textu jsou i ilustrativní příklady nebo náměty pro výuku.

3.1 Metody slovní

Již o pradávna byla prostředníkem lidské komunikace řeč. Nejdříve se lidské vědění tradovalo ústní formou. S vytvořením písma se pak stále více zachovávala přesnost informací. Převratným objevem, který umožnil dokonalé zachycení slova, byl vynález mechanického rozmnožování textu nebo obrazu, tzv. knihtisk.

Z historického hlediska tomu v případě vzdělávání nebylo jinak. Starověké přednášky a disputace byly založeny výhradně na řečnickém projevu a rétorické umění tvořilo jednu z oblastí sedmerna svobodných umění. Antické období preferovalo výchovu dobrého řečníka a mistra slova v duchu Sokratova „*Mluv, abych tě viděl*“. Vznikaly spisy, které se teoreticky tomuto mistrovství věnovaly – např. Quintilianovo dílo *O výchově řečníka*.



Marcus Fabius Quintilianus (35 – 90 n.l.) pocházel z Hispánie a jeho otec byl rétorem. Poté, co přesídlil do Říma, se stal i on rétorem a pro svůj brilantní um byl císařem Vespasiánem jmenován prvním veřejným učitelem řečnictví, za což dostával od státu plat. Jedním z nejvýznamnějších rétorických spisů té doby bylo jeho dílo *O výchově řečníka*, které se věnuje rétorickému vzdělání, metodám řečnictví a samozřejmě také samotné výchově. Quintilianus zde zdůrazňuje etický základ a připomíná, že dokonalým řečníkem „*může být jen muž řádný (vir probus), který jest s to, aby svými radami řídil města, upevňoval jejich zákony a napravoval soudy*“ (Veselá, 1986, s. 60).



Obr. 1: M. F. Quintilianus

Základní znaky slovních výukových metod

Slovní výukové metody jsou založeny na ústním či písemném projevu. Umožňují žákům vyjadřovat své myšlenky, diskutovat o nich, argumentovat, vznášet soudy, předkládat hodnocení, stejně jako popisovat své vlastní postoje a jednání. Každá slovní metoda je prostředkem pozitivní komunikace a nástrojem kultivace jazyka.

Obecně jsou slovní metody pozitivně vnímány jako nástroj smysluplného třídění učiva, systematického teoretického přehledu a logicky uspořádaného řetězce

vědomostí. Jejich předností je také skutečnost, že učí žáky naslouchání druhému. K hlavním nedostatkům však patří jednosměrnost většiny interakcí mezi učitelem a žákem a také nedostatek respektu k individuálním potřebám, vědomostem a motivaci studentů.

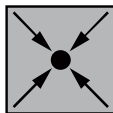
V souladu s výše uvedenou taxonomií J. Maňáka (2003) se budeme detailně věnovat jednotlivým slovním výukovým metodám: vyprávění, vysvětlování, přednáška, práci s textem a rozhovoru. Představíme jejich charakteristiku, uvedeme jejich klady a omezení při použití. Součástí textu budou i doprovodné materiály pro zájemce.

3.1.1 Vyprávění

Vyprávění je v původním významu volný slohový útvar. V didaktice se stal přenesenou výukovou metodou, která respektuje podobná pravidla. Metoda vyprávění je založena na poutavém líčení příběhu, děje či události, upřednostňuje tedy epickou linii. Učitel se snaží žáky zaujmout, motivovat, emotivně naladit. Zároveň v nich podporuje rozvoj fantazie a umění naslouchat druhému. Z výrazových prostředků je ve vyprávění často používána přímá řeč, metafora, dramatické zabarvení. Posluchačům jsou také předkládány vlastní dojmy a pocity vypravěče.

Nevýhodou této slovní metody je její komunikační jednosměrnost. Učitel podporuje žakovu pozornost, ale při hromadné organizační formě, se kterou se metoda pojí, je obtížná její kontrola. Zpětná vazba je tak především odvozována z neverbálních projevů třídy, případně je omezována kladením individuálních motivačních otázek některým žákům.

Vyprávění je častěji **používáno** v ročnících mladších žáků a po obsahové stránce spíše ve výuce humanitně orientovaných předmětů.



Příklad: český jazyk - vyprávění

„Hořelo. A Vilém se loudal s balením svých pěti švestek. Tatínek se zlobil. Hasiči s hadicemi už přibíhali, ale rodiče mleli z posledního: “Smůla se nám lepí na paty.“ A opravdu: pryskyřice z podlahy se žářem rozežrála! „Dnes už nevytáhneme paty z domu.“ Po tatínkových slovech nám naskočila husí kůže. Vilémovi místy i s husími brky. Najednou vyšla z požáru teta Bláza. Hrála všemi barvami. Byla u nás pečená vařená, úplně jsme zapomněli, že je u nás na návštěvě. (Z. Svěrák in Český jazyk pro 5. ročník ZŠ, 2011, s. 100).

Úkoly pro žáky: Vymyslete na základě úvodního textu celý příběh: doplňte začátek (jak požár začal, co vlastně hořelo) a konec (jak vše dopadlo).“ (Kosová a kol., 2011, s. 100)

Toto vyprávění slouží žákům (kromě procvičování slohového útvaru) také k zopakování učiva z předchozího ročníku (spojek, předložek, souvětí) a k expozici učiva nového (pravopisu předložek s, z).

3.1.2 Vysvětlování

Stalo se vám někdy, že u chodníku, po kterém jste zrovna šli, zastavilo auto, řidič netrpělivě stáhl okénko a zeptal se vás na cestu? Byli jste schopni okamžitě reagovat? Jak jste v takových situacích ve vysvětlování zdatní? Většina z nás může být nejdříve zaskočena. Poté, co si rozpomeneme, kde se uvedená ulice nebo objekt vůbec nachází, následuje zásadní část vzájemného rozhovoru – vysvětlení trasy. Důležitá je nejen naše dobrá prostorová představivost, schopnost přímočarého logického uvažování, ale musíme si také uvědomit, že optikou řidiče v neznámém městě se většina prvků jeví jinak, než z pohledu pěšího domorodce. Jelikož se však podle psychologů v případě vysvětlování jedná o dovednost, lze se této technice zdárně učit.

Podobná situace nastává ve škole. Učitel je vybaven řadou informací, je odborníkem v konkrétní oblasti, ale až způsob, jakým nakládá s poznatky, jak je umí prezentovat, z něj dobrého učitele dělá.

Podle J. Maňáka (2003) dovednost vysvětlovat učivo spočívá v jeho srozumitelnosti a logické stavbě. Srozumitelnosti lze dosáhnout postupným vyvozováním učiva,

návazností nových informací na předchozí znalosti, uváděním konkrétních příkladů, využíváním názorných pomůcek a užitím jasného, přesného a výstižného jazyka.

Logická stavba vysvětlování pak spočívá v orientaci mluvčího na hlavní fakta, v postupu od konkrétního k abstraktnímu, užití analogie a zobecňování, ve strukturování poznatků do systému a návazností na jiné předměty a obory (Maňák, 2003, s. 59).

Na tomto místě je důležité podotknout, že Maňákova inovovaná taxonomie výukových metod již nezahrnuje metodu zvanou **výklad**. Pojem nepoužívají ani někteří další autoři (např. G. Petty). Za stěžejní slovní monologickou metodu považují vysvětlování. Jiní autoři (J. Průcha) i školská veřejnost však s pojmem výklad pracují. Metoda výkladu je formulována jako „*způsob prezentace didaktické informace*“ (Průcha, Walterová a kol., 2003, s. 280). Pokud bychom tedy hledali paralelu mezi výkladem a vysvětlováním, pak hlavním účelem metody výkladu je právě vysvětlování didaktické informace žákům (Průcha, tamtéž).

Metodu **vysvětlování** charakterizuje především ucelený, logicky uspořádaný postup, jakým je žákům učivo zprostředkováno. Hlavním cílem je pak pochopení problematiky. Zásadní je přitom respektovat dosavadní znalostní úroveň dětí a přizpůsobit své vysvětlení jejich zvláštnostem.

V pozici didaktiků se často setkáváme s názory uvádějících učitelů, komentující, že naši absolventi mají velmi hluboké znalosti oboru, ale mnohdy je neumí redukovat na potřeby žáků. Výborně si vedou vědecky, nicméně chybí jim potřebné prezentační kompetence.



Úkol k textu:

Navrhněte, jak by mohly pedagogické fakulty zkvalitnit přípravu studentů učitelských oborů v rámci prezentačních dovedností.

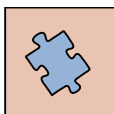


Jaké jsou znaky dobrého vysvětlování?

Odborné výzkumy dokládají, že žáci považují za jednu z nejdůležitějších dovedností učitele připravenost učivo vysvětlit. G. Petty poukazuje na výzkum z 30. let minulého století, který u 8 000 žáků zjišťoval, jakých vlastností si žáci na svých učitelích nejvíce vážili. Jedna z nejfrekventovanějších odpovědí tehdy byla „schopnost trpělivě vysvětlovat obtížnou látku“ (Petty, 2004, s. 120).

I my jsme často od rodičů slyšovali „to je dobrý učitel, ten naučí“ a nikoliv „to je dobrý učitel, tolik toho ví“. Je zřejmé, že dovednost vysvětlovat vystihuje učitelské povolání a že je i dnes preferována jak žáky, tak že je očekávána ze strany rodičů a veřejnosti.

V čem spočívá vysvětlování? Zakládá se zejména na uplatňování základních logických operací: analýzy, syntézy, dedukce, indukce, komparace apod. To však předpokládá, že bude používáno v souladu s dosaženou mentální úrovní žáků. Z historického hlediska popsal metodiku správného vysvětlování již J. A. Komenský, který doporučoval postup od blízkého ke vzdálenému, jednoduchého ke složitému, konkrétního k abstraktnímu. Každý učitel si musí být vědom, že jeho slovní zásoba v oboru je mnohem širší než zásoba jeho žáků.

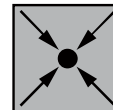


Zkuste odhadnout, jaký význam má věta: „ženská část rodičovského páru se zdržuje v místnosti rezervované pro přípravu pokrmů a chystá se ji, zabývajíc se potřebnými pracovními postupy, využít ve smyslu odpovídajícím jejímu určení“? Zjednodušte. Odpověď je k nalezení na konci podkapitoly.

Co má tedy splňovat **efektivní vysvětlování**? Mělo by:

- obsahovat jen podstatné informace;
- respektovat dosavadní znalosti žáků;
- být přizpůsobeno posluchačům i za cenu, že budou vynechána fakta, která odborník v dané oblasti považuje za podstatné detaily;
- podáno trpělivě a přesvědčivě (Petty, 2004, s. 121).

Příklad: obecná didaktika - vysvětlování



V jedné z prvních hodin didaktiky se věnujeme praktickému cvičení, ve kterém některému studentu učitelství předám schématický obrázek stavby, jejíž podoba zůstává ostatním utajena, nicméně mají ji na základě jeho popisu co nejvěrohodněji nakreslit. Jedná se spíše o primitivní náčrt, ovšem s řadou detailů. Úkolem vybraného studenta je instruovat spolužáky tak, aby se jejich výsledná kresba co nejvíce podobala originálu. Důležitá je přitom jeho dovednost vysvětlovat. Následně vzniklé výtvary srovnáme a zejména o procesu jejich vzniku diskutujeme. Demonstrujeme tak nejen nutnost přípravy učitele na výuku (vysvětlování nových skutečností je třeba předem promýšlet), ale také různé způsoby, jakými je realita jednotlivci nazírána. Pro někoho postupy studenta-učitele, který chtěl precizovat určité detaily nákresu, jsou ještě více matoucí. Mnoho studentů se zase uchyluje k vysvětlování zajímavých a nápadných objektů v obrázku, přičemž zapomenou popsat celek.

Zajímavé **techniky**, které učiteli pomáhají při vysvětlování, uvádí G. Petty (2004, s. 121). Doporučuje:

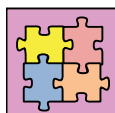
- vycházet z žakových dosavadních znalostí a zkušeností;
- zjednodušovat učivo;
- soustředit se na podstatné (užít klíčovou větu, poskytnout přehled učiva, předložit poznatky jako logický řetězec);
- logicky učivo systematizovat a pomoci studentům se v učivu orientovat;
- adekvátně používat abstraktní a konkrétní vysvětlování.

Vysvětlování se nejčastěji pojí s hromadnou organizační formou výuky. Jeho efektivita je ovlivňována schopností koncentrace žáků, proto mají být respektovány hlavní didaktické a psychohygienické zásady. Zároveň by mělo být obohaceno materiálními didaktickými prostředky, které podporují názornost prezentovaného.

Jaké jsou nedostatky metody vysvětlování?

Jako u všech monologických slovních metod může být hlavním nedostatkem nízká angažovanost posluchače. Na jednu stranu tyto metody učí žáky pozornému vnímání a koncentraci, na druhou stranu jsme si vědomi, že toto jsou právě limitující faktory. Křivka oscilace pozornosti ukazuje, že člověk je jako posluchač nejčastěji

soustředěný na začátku a v samotném závěru projevu, zatímco uprostřed vnímaného jeho pozornost klesá. I samotný čas, po který je žák schopen se na vysvětlování soustředit, bývá omezen přibližně čtvrthodinou. Důležité je proto během vysvětlování využívat různé verbální i neverbální výrazové prostředky, doplňovat slovní popis učebními pomůckami, klást otázky a zejména nalézt míru nezbytného zjednodušení předkládaných poznatků. Problémem může být v případě vysvětlování i zahlcení informacemi ze strany učitele a následné přetěžování dětí.



Košaté souvětí z předchozího textu lze redukovat na větu: „Maminka v kuchyni vaří.“

3.1.3 Přednáška

Další monologickou slovní metodou výuky je **přednáška**. Jak již bylo konstatováno výše, tato metoda má dlouhou historickou tradici, sahající až do antického Řecka a Říma. Rétorika se tehdy stala vysoce oceňovanou dovedností a byla povýšena na umění.



Antické členění přednášek mělo pevnou strukturu. Vystoupení rétorů bylo zahájeno získáním pozornosti posluchačů a poté bylo vysvětleno téma. Po úvodu následovalo zdůvodnění, hledání příčin na základě úvahy. Přednáška pokračovala vyvracením předložených tvrzení a uváděním protidůvodů. V další fázi byly poznatky porovnávány na základě přírody. Poté se uváděly ilustrativní příklady z dějin, literatury a ze života. V závěru přednášky byl předložen důkaz odborníků, odvolání se na přísloví, mravy a zvyky. (Maňák, Švec, 2003).



Středověká koncepce přednášky probíhala ve dvou etapách. Nejdříve byl předložen text, přičemž pozornost se soustředila na jeho mluvnickou analýzu a až poté na rozbor věcný. Existovaly přednášky povinné a nepovinné. K povinným patřily i tzv. disputace, v nichž byla témata podrobně analyzována a zejména argumentována. Během úvodní fáze se studenti seznámili s představovaným tématem. V rámci něj byla nastolena problémová otázka, která vyžadovala odpověď „ano“ nebo „ne“. Dále byly vznášeny obhajoby a oponentské názory, které zaujímaly obě možná stanoviska. Klíčovou část disputace tvořila obhajoba vlastního tvrzení přednášejícího a příprava teoretické koncepce pro svou odpověď. Následovala argumentace proti názorům, které by mohli posluchači s jiným pohledem na věc mít. Disputace byly jakožto výuková metoda zrušeny koncem 18. století, kdy se začal uvolňovat tradičně vnímaný vztah mezi učitelem a studentem a docházelo ke spojování výuky s výzkumnou činností, na níž studenti participovali. Namísto disputací se tak zavedla tzv. volná

přednáška, ve které vyučující vysvětloval téma, na kterém badatelsky pracoval (Rohlíková, Vejvodová, 2012)

Znaky přednášky

Přednáškou označujeme delší souvislý projev na konkrétní odborné téma. Na rozdíl od vysvětlování je přednáška časově náročnější, prohlubující, seznamující s problematikou detailněji. Je vhodná zejména pro objasnění teorie daného oboru, přičemž jednotlivé učební kapitoly mohou být přehledně členěny, systematizovány a závěrem shrnuty.

Při práci s přednášeným textem může rétor používat i vsuvky v podobě ilustrujících příkladů, historek z vlastní zkušenosti, podnětů z praxe, anekdot, anebo dokonce záměrně nastolovat sporné diskutabilní závěry.

Z technického hlediska bývá dnešní moderní přednáška doplněna prezentací, videosekvencemi nebo jiným vizualizačním materiálem.

Nejvíce je však při přednášení kladen důraz na techniku řečového projevu. Přednášející musí ovládat verbální i neverbální komunikační prvky. Je důležité využívat řeči těla k tomu, aby výstup nepůsobil monotónně.

Jeden z bývalých kolegů praktikoval zajímavý řečnický postup. Na začátku každé přednášky promlouval k velkým celkům posluchačů přiměřeným tempem řeči a střední intenzitou hlasu. Postupně však tempo zpomaloval a snižoval sílu hlasu tak, že na konci tutoriálu takřka šeptal. Studenti si přitom ani nevšimli, že se během výuky musí stále více zklidňovat a soustředit, aby slyšeli.



Příklad je zajímavý, neboť ze školních tříd mnohdy zaznamenáváme postup opačný. Nezřídka býváme svědkem toho, jak nelítostní žáci stále více hlučí, až na konci hodiny zoufalá učitelka téměř křičí.

Jaká jsou pozitiva přednášek?

Pokud je přednáška kvalitně vedena, pak rozhodně přináší několik pozitiv. Především učí studenty naslouchat mluvenému slovu, přemýšlet o vnímaném a utvářet si vlastní úsudek. Metoda je také velmi ekonomická. Plnou posluchárnu uspokojí jediný

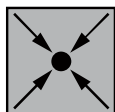
mluvčí. Schopný přednášející může motivovat pro danou problematiku, která tak slouží jako úvod k novému učivu.

Ve škole se s touto metodou setkáme spíše v terciárním vzdělávání anebo při jednorázových tematicky orientovaných vystoupeních. Mimo výukové prostředí si metoda získala oblibu i v politice.

Jaké jsou nedostatky přednášek?

Přednášející není v úzkém kontaktu s posluchači, nestřetává se s nimi v osobní a mnohdy ani v sociální komunikační zóně. Zpětná vazba je natolik omezena, že mnohdy vůbec neexistuje. Řečník během svého monologu spíše vyvolává otázky, na které však není očekávána odpověď obecnostva. Tyto otázky, kterými bývá přednáška prokládána, se nazývají řečnické.

Další nevýhodou je ignorování kognitivních i osobnostních zvláštností posluchačů. Při přednáškách se postupuje jednotným tempem, potřeby jednotlivců není možné reflektovat. Kritici metody také poukazují na přeceňování verbálního projevu při osvojování nových vědomostí. Jejich argumentem byla zejména historická zkušenost, že přílišná verbalizace ve výukových metodách vedla k encyklopedickým znalostem, založeným na memorování.



Příklad: memorování – ukázka z beletrie

... časem také vjel učitel chlapcům do vlasů a František si pamatoval, že to bylo obyčejně, když ubožáci neuměli náboženství po německu. Paměť jejich nemohla nikdy zvládnouti třeba několik stránek katechismu, z nichž jenom sem tam nějakému slovu rozuměli. Jaké to bylo trápení, nežli se naučili tomu z paměti, kdy měli odříkávati ty věci jako když bičem mrská. Nerozuměli tomu, ale cítili, že učitel, jak piaristovi říkali, chtěl je ponížit a potupit.“ (zdroj: Jirásek, F. L. Věk, 1936, s. 45)

3.1.4 Práce s textem

Jednou z tradičně vnímaných slovních metod je práce s textem. I vy, pokud jste došli až k těmto řádkům, jste se rozhodli využít jeden z nestarších učebních postupů. Důvodů mohlo být několik, ale já se domnívám, že zřejmě spoléháte na textový

materiál jako na jistou znalostní oporu, která pro vás představuje určitou záruku odborné korektnosti.

Tradiční školní vzdělávání si už bez **učebnic** nedokážeme představit. Navzdory trendu zavádění moderních textových zdrojů ve vzdělávání je **školní učebnice** stále nejrozšířenějším druhem **didaktického textu**, tzn. „*textu, který je zkonstruován tak, aby byl nosičem didaktické informace*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 258).

V současné české pedagogické literatuře je problematika učebnic pojímána nejčastěji ve shodě s J. Průchou, který učebnici nazývá základním **edukačním konstruktem** „*výtvořem zkonstruovaným pro specifické účely edukace*“ (Průcha 1998, s. 13). Z funkčního hlediska je učebnice produktem, který slouží jako **zdroj obsahu pro žáky**. Zároveň však výzkumy dokládají, že je učebnice často využívána **učitelem k projektování vlastní výuky** (Sikorová, 2010).

Ne každý text, který je ve výuce používán, může být nazván učebnicí. Školní učebnice má své specifické **vlastnosti**: především musí být vybavena aparátem pro řízení učení a také přizpůsobena věkovým schopnostem žáků (Průcha 1998).

K čemu učebnice slouží? **Funkce učebnic** vymezuje **P. Gavora** takto (1992, s. 10):

- didakticky ztvárňuje vědecké poznatky a podává je formou učiva;
- pomáhá učivo procvičovat, opakovat, systematizovat a integrovat;
- je prostředkem sebevzdělávání a sebekontroly žáka;
- působí na postoje, názory, zájmy aj. žáka, má tedy výchovný vliv.

Učebnice je uspořádaný celek, který je tvořen několika strukturními prvky. Nejčastěji jsou označovány jako **výkladové a nevýkladové komponenty** (Sýkora 1996, s. 21). Výkladovou část tvoří např. základní text, doplňkové texty, slovo ke čtenáři, vysvětlující text, dokumentační materiály, slovníčky aj. Nevýkladové komponenty učebnice jsou zastoupeny otázkami, úkoly, tabulkami, odpověďmi, obrázky, orientačním aparátem atd.

Mimo základní učebnici však učitelé a žáci používají řadu dalších textových materiálů, mnohdy cílených jen pro konkrétní učební téma. Tyto texty většinou ve výuce plní specifické funkce – zejména motivační nebo aktualizací, a proto je nelze v klasifikaci opomenout. Některé z nich jsou **publikované** (časopisy, slovníky, encyklopedie, školní filmy aj.), jiné **nepublikované** (texty vytvořené učitelem a žákem, kartičky, fotokopie jiných učebních zdrojů atd.).

V souvislosti s kurikulární reformou českého školství je důležitou vytyčenou prioritou podpora žákova učení. Tato priorita je v rámcovém vzdělávacím programu formulována jako jedna z klíčových kompetencí - tzv. kompetence k učení.

Mnozí rodiče a učitelé si kladou otázku, jaký způsob učení je pro děti nejlepší. Je zřejmé, že techniky osvojování nových poznatků budou záležet na vlastním způsobu osvojování učiva a že s největší pravděpodobností budou závislé i na povaze učební látky. Proto je tak obtížné nalézt efektivní postupy, které by dítěti umožnily snadné pochopení a zejména osvojení učiva. Zkušenosti ze škol však vypovídají, že učebním strategiím bývá věnována pozornost spíše v počátcích učení, na primárním stupni. Později učitelé pravděpodobně spoléhají na žákovu autoregulaci v učení, tzn. předpokládají, že žák má učební strategie osvojeny a že sám nejlépe zná podmínky svého efektivního učení.

Práce s textem žákovi umožňují rozvíjet vlastní metakognitivní dovednosti (tzn. řízení poznávací činnosti při učení se z textu). P. Gavora (1992) popsal tyto dovednosti v průběhu žákova učení z textu. V počátcích učení si žák stanovuje vlastní cíle a odhaduje obtížnost předloženého textu. Usuzuje na časovou náročnost čtení a kalkuluje další postup. V průběhu učení se z textu žák předvídá na základě přečteného budoucí vývoj materiálu a průběžně sleduje úspěšnost vlastního postupu k cíli. V závěru učení žák hodnotí celkovou úspěšnost učení se z textu.

Učebnice se stala druhem publikace, která napomáhá didaktické komunikaci ve výuce a mnohdy je jejím prostředníkem. Metodami, které jsou založeny na práci s textem a které mají aktivizující charakter, se budete zabývat v kap. 5.5.1.

3.1.5 Rozhovor

Často užívanou klasickou slovní metodou ve škole je **rozhovor**. Jedná se o „*verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob na dané výchovně-vzdělávací téma, které se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 69).

Výukový rozhovor, který je charakteristický svou dvousměrnou komunikací, řadíme k **dialogickým slovním** metodám. Nejčastěji probíhá mezi žáky a učitelem, který zde zaujímá řídicí roli, někdy mezi žáky navzájem.

Základním prvkem metody je střídání otázek a odpovědí, tudíž dochází k aktivnímu zapojení všech zúčastněných. V edukačním prostředí je důležité, aby rozhovor směřoval k určenému pedagogickému cíli.

Ve výuce může posloužit ve **fázi** motivace (motivační rozhovor), expozice nového učiva (jako doplnění výkladu), ve fázi fixace (opakovací rozhovor) nebo při zkoušení (diagnostický rozhovor).

Jak výukový rozhovor probíhá? Z didaktického hlediska je třeba respektovat tyto **zásady** (Shapiro in Kalhous, Obst, 1992, s. 320):

1. **Naslouchání.** Dialogické metody učí naslouchat nejen žáky, ale také učitele. Ten by měl rozhovor vhodně usměrňovat a vést podle odpovědí, které dostává. Při svém naslouchání má učitel akceptovat jak verbální, tak neverbální projevy žáků.
2. **Odrážení.** Učitel by měl svou reakcí na žákovy odpovědi dát najevo, že jeho myšlenky rozuměl.
3. **Vyjasňování.** Je založeno na interpretaci a shrnutí žakových odpovědí. Učitel by měl sumarizovat zjištěné informace, které rozhovorem dosáhl, a tyto zopakovat před celou třídou. Žáci si tak uvědomí základní prvky, ke kterým spolu s učitelem pomocí rozhovoru dospěli.

4. **Tázání se.** Významným stavebním prvkem v rozhovoru je vhodně volená otázka. Ta vyvolává vzájemnou komunikaci a ovlivňuje zaměření rozhovoru. Můžeme rozlišit tyto **druhy otázek** (dle Maňáka, 2003):
- *zjišťovací* (na vybavení faktů, např. „Které chemické prvky označujeme za halogeny?“);
 - *otevřené* (např. „Jak vzniká vítr?“);
 - *zavřené* (např. „Jak se nazývá věda zabývající se výchovou a vzděláváním dospělých?“);
 - *konvergentní a divergentní* (v prvním případě se vyžaduje známá, jednoznačná odpověď, ve druhém případě se očekává postižení nových souvislostí);
 - *otázky na pozorování* (např. „Jak určíme velikost tíhového zrychlení padajícího tělesa?“);
 - *problémové* (např. „Proč je zimní den kratší než letní?“);
 - *otázky na posouzení situace* (např. „Co by se mohlo stát, kdyby 2. světovou válku vyhrálo Německo?“);
 - *rozhodovací otázky* (např. „Je milimetr základní jednotkou?“).

J. Maňák však poznamenává, že některé otázky **nejsou pro rozhovor vhodné** (dle Maňáka, 2003, s. 70):

- *otázka řetězová* (nejasná formulace, několikeré opakování dotazu, pozměnění, doplnění, než žáci pochopí smysl – např. „Jak byste zdůvodnili nutnost chránit přírodu, proč je důležité šetřit přírodní zdroje, co by nám pak hrozilo?“);
- *otázka sugestivní* (předjímající odpověď – např. „Je důležitá ochrana životního prostředí?“);
- *otázka nejasná* (např. „Co si pamatujete o ochraně životního prostředí?“).

Při dotazování je doporučeno ptát se spíše otázkami s otevřeným koncem, neboť je tím stimulováno žákovo myšlení a argumentace. Je třeba se vyvarovat několikanásobných řetězových dotazů. Žák by měl mít dostatek času na otázku reagovat. Každému žáku by měl být poskytnut k odpovědi dostatek času. R. Fisher poukazuje na výzkumná zjištění, která dokládají, že průměrně učitel poskytuje žáku pouze jednu sekundu na odpověď, než začne otázku jinak formulovat, vyzve k odpovědi dalšího žáka, případně než si odpoví sám (Fisher, 1997).

Pokud si na odpověď patřičně počkáme, můžeme náš dialog s žáky **zefektivnit**:

- zapojí se více studentů;
- studenti se přestanou vyjadřovat útržkovitě, budou formulovat delší odpovědi;
- odpovědi budou promyšlenější;
- začnou se sami více ptát (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 31)

Žákovy odpovědi by měly být také ověřovány. V případě špatné odpovědi by měl učitel vysvětlit správné stanovisko a žáka nekárát ani nezesměšňovat. Podle reakcí některých dětí lze usuzovat na obavy, strach z autority apod. Rozhovor má být zakončen v pozitivním duchu.

5. Hledání příkladů. Žákům by měly být nabízeny ilustrativní příklady a názorné demonstrace jevů. Abstraktní jevy je zase dobré konkretizovat nějakou jednodušší aplikací (Kalhous, Obst, 2002, s. 320 – 321).

V rámci rozhovoru můžeme rozlišit několik jeho **typů**. Zřejmě nejčastější variantou je tzv. **metoda řízeného rozhovoru**. Spočívá v kladení otázek učitelem a získávání odpovědí žáků v rámci mentálních a časových možností, které jsou právě k dispozici.

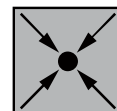
Příklad: dějepis – řízený rozhovor (U = učitel, Ž = žák):

U: Na straně kterých států se ocitlo po 1. světové válce Německo? Vítězných nebo poražených?

Ž: Na straně poražených.

U: Ano. A vzpomeňte, jaký politický režim zde byl nastolen?

Ž: Německo se stalo demokratickou republikou.



U: V čem spočívají hlavní rysy demokracie?

Ž: Lidé mohou projevovat svou vůli, svoje rozhodnutí. Ž: Menšina se podřizuje většině, respektují se.

Ž: Jsou uzákoněna práva a povinnosti občanů a ty se musí dodržovat.

U: A co se změnilo roku 1933?

Ž: Volby v Německu vyhrál Adolf Hitler.

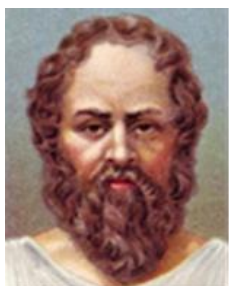
U: Jaká byla jeho politika?

Ž: Tvrdil, že Němci jsou nadřazená rasa a že mají právo vládnout Evropě....

Cílené kladení otázek učitelem tak, aby žáci vyvozovali nové poznatky a vyřešili konkrétní problém, se nazývá **sokratovský rozhovor**.



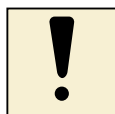
„...Sókratés sám vždy rozmlouval o tom, co se týkalo člověka, a zkoumal, co je zbožné a co bezbožné, co je spravedlivé, co nespravedlivé. Byl to ale zvláštní druh rozhovoru a poučení, kterého Sókratés používal. Obvyklý vztah, kdy se žák ptá a učitel odpovídá, je u něho obrácen. Sókratés je tím, kdo se táže. Často svou úlohu srovnával s uměním babického, povoláním své matky, a říkal, že jeho úlohou není moudrost rodit, nýbrž pouze pomáhat při zrození myšlenek druhým“.



Obr.2: Sókratés

(Xenofón, *Vzpomínky na Sokrata* in Störig, 1991, s. 113)

Smyslem sokratovského rozhovoru tedy není jenom dospět k různým alternativám při řešení úkolů, ale také podporovat žákovo myšlení a schopnost argumentovat. Žáci jsou během tohoto typu rozhovoru vedeni tak, aby na základě předchozích znalostí o problematice získávali nové souvislosti. Vedení sokratovského rozhovoru předpokládá jasnost postupu, logickou návaznost a přesnou formulaci otázek.

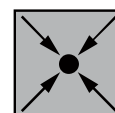


Úkol k textu:

Navrhněte, jak lze předchozí řízený rozhovor v hodině dějepisu transformovat na rozhovor sokratovský.

Metoda rozhovoru, ve kterém je kladen ještě větší důraz na samostatnost žáka a zejména na podporu jeho tendencí objevit nové dimenze, se nazývá **heuristický rozhovor**. Od sokratovského rozhovoru se liší také svou mnohostranností a mentálně náročnějšími otázkami. Žák bývá vyzván ke srovnání informací („Porovnej!, Jaký je rozdíl?“), vysvětlení příčiny jevu („Proč?, Zjisti princip., Uvažuj, z jakého důvodu...“), posouzení následků („Co by se stalo, kdyby...?, Jak se změní situace, když ...?“) nebo k hodnocení („Posud’., Zhodnot’ přínos.“) apod.

Příklad: fyzika – heuristický rozhovor (U = učitel, Ž = žák):



U: Všimli jste si někdy, co se stane, když hřeben několikrát otřete například o svetr a pak se chcete učesat?

Ž: Začne mi hřeben vlasy přitahovat.

U: Čím myslíš, že je to způsobeno?

Ž: Tím vzájemným třením.

U: A co se při tom tření děje? K čemu dochází?

Ž: Ty vlasy elektrizují.

U: Výborně. Říkáme, že při tření dvou těles o sebe dojde k přesunu elektronů z jednoho tělesa do druhého a tělesa jsou pak elektricky nabitá. Vezměte si do ruky list papíru a třete jej o igelitový obal na učebnici. Co pozorujete?

Ž: Přitahují se.

U: Ano, vzájemným třením se elektricky nabily a přitahují se. Nesouhlasně nabitá tělesa se navzájem vždycky přitahují. Co se stane, pokud budu o fólii třít dva papíry?

Ž: Budou se také přitahovat! Ž: Nebudou se přitahovat!

U: Vezměte si tedy dva listy papíru, mezi ně vložte igelitovou fólii a opět třete. Ted’ dejte fólii pryč a přiblížte listy papíru k sobě. Co se děje?

Ž: Nejdou k sobě spojit.

U: Proč se vám ted’ k sobě nepřitahují jako v předchozím případě? Přemýšlejte, v čem je příčina?

Ž: Protože jsme třeli dva listy o jednu fólii.

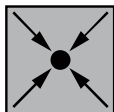
U: Upřesní to někdo?

Ž: Protože jsme oba listy nabili tím třením souhlasně.

U: Ano, souhlasně nabitá tělesa se navzájem odpuzují. Té vzájemné přitažlivosti si všimli už staří Řekové. Například Thalés z Milétu popsal, jak jantar může přitahovat malá tělíska, pokud je něčím třený. Myšlenku však rozvinul anglický královský lékař druhé poloviny 16. století William Gilbert. Zabýval se elektrickými jevy a magnetismem. Zjistil, že třením lze zelektrizovat spoustu věcí - jantar, diamant nebo křemen. A tyto látky tehdy nazval elektrické.

Dalšími typy rozhovoru, které se však vyznačují vyšší organizovaností a přesným vymezením rolí, jsou dispute, debata a beseda.

Základním znakem **disputace** je rozprava na úzce odborné téma. Žáci během ní mají za úkol argumentovat, obhajovat a dokazovat své teze. **Debata** je zase forma rozhovoru, ve které jde o výměnu názorů. Důležité je, aby téma debaty bylo dostatečně kontroverzní. Učitel určí role moderátora, obhájce stanoviska, protivníky, pozorovatele apod. tak, aby byla reprezentována protichůdná stanoviska. Většinou bývá určena malá skupinka žáků, kteří s prezentovaným názorem souhlasí (hlavní mluvčí), druhá skupinka nesouhlasí (opONENTI). Obě skupinky si pak zvolí nejlépe tři mluvčí, kteří budou celek reprezentovat. Zbytek třídy tvoří žáci, kteří se k problematice nechtějí vyjadřovat, anebo nemají na téma vyhraněný názor (auditorium). Během první přípravné fáze si skupinky připraví argumentaci s ohledem na svoje názorové zařazení. Při vlastní realizaci se pak aktivně zapojuje především oněch šest zvolených žáků. Důležité je, aby byla dodržována základní komunikační pravidla (neskákat do řeči, vyjadřovat se jasně, pozitivně využívat neverbální prostředky apod.). Jednotliví řečníci obou názorových táborů by se měli v argumentaci střídát a měl by jim být vymezen stejný čas. Jako poslední by měl vystoupit zástupce skupiny hlavních mluvčích (s argumentem „pro“), který celkové vnímání problematiky ze svého pohledu shrne. Moderátor pak debatu ukončí a následně vyzve auditorium k hlasování a zvolí vítěze.



Příklad: občanská výchova - debata

Příkladem tématu pro debatu může být např.: „Navrhuji, aby byl opětovně zaveden trest smrti“, „Podporuji zahájení školní docházky dětí až od sedmého roku věku“ nebo „Souhlasím s adopcí dětí homosexuálními páry“ apod.

Úkol k textu:



Navrhňte téma pro aktivní debatu, nejlépe z oboru vlastní studijní aproba. Popište jeho realizaci ve vyučovací hodině.

.....

Kromě dvou výše uvedených forem se můžeme ve školách setkat ještě s **besedou** (Maňák, 2003). Jedná se většinou o předem připravenou schůzku k určitému tématu (beseda s pamětníkem, autorem knihy, politikem apod.).

Pozitiva a omezení rozhovoru

V kategorii slovních metod představuje rozhovor jednu z aktivnějších výukových strategií. Učitel navozuje témata (případně problémy), která jsou dále verbálně rozvíjena. Žáci jsou zapojeni do uvažování o předem předložených otázkách, k odpovědím na ně bývají většinou vyzváni. Během rozhovoru je žák veden k rychlým a odborně správným reakcím, je povzbuzován v uvažování. Zároveň je kultivován jeho mluvený projev. Má možnost vyslechnout názory spolužáků, na které lze navázat nebo je komentovat. Rozhovor má být veden k vytyčenému vzdělávacímu cíli, ale přitom může zohledňovat i zájmy a postoje žáků.

Nevýhodou metody bývá limitovaná časová dotace vyučovací hodiny. Mnohdy se tak učitelé uchylují raději k výkladu učiva, než aby se snažili poznatky vyvozovat dialogem. Jisté omezení metody spočívá také v klimatu třídy. Pokud je kolektiv nespokojený, pasivní, pak je pro učitele velmi obtížné žáky povzbuzovat ke vzájemným interakcím. Rovněž samotná příprava metody může být pro učitele náročná. Přestože je rozhovor připravován s ohledem na konkrétní vzdělávací cíl, lze se při realizaci tematicky odchýlit k poznatkům, které učitel nemá dopředu ověřené. Problémem může být i nedostatečné umění citlivě komentovat názory a odpovědi žáků.



Kontrolní otázky:

- *Mezi jaké metody řadíme práci s textem?*
- *Analyzujte strukturní komponenty školních učebnic. Uveďte konkrétní příklady jednotlivých komponentů.*
- *V čem se zejména liší přednáška a vysvětlování?*
- *Jaká jsou hlavní pozitiva slovních výukových metod? Co příliš nerozvíjejí?*



Shrnutí podkapitoly

- Mezi **metody klasické** J. Maňák začleňuje **metody slovní** (vyprávění, vysvětlování, přednášku, práci s textem a rozhovor), **metody názorně-demonstrační** a metody **dovednostně-praktické**.
- **Slovní výukové metody** jsou založeny na ústním nebo písemném projevu. Umožňují žákům vyjadřovat své myšlenky, argumentovat, předkládat hodnocení, popisovat své vlastní postoje a jednání.
- **Vyprávění** se zakládá na poutavém líčení příběhu, děje či události. Učitel se snaží žáky zaujmout, emotivně naladit, rozvíjet fantazii a naslouchání druhému. Z výrazových prostředků je užívána přímá řeč, metafora, dramatické zabarvení.
- Metodu **vysvětlování** charakterizuje ucelený, logicky uspořádaný postup, jakým je žákům učivo zprostředkováno. Cílem je pochopení problematiky. Při vysvětlování jsou nové informace navazovány na předchozí znalosti, je využíváno názorných pomůcek. Vysvětlujeme jasně, přesně a výstižně.
- **Přednáškou** označujeme delší souvislý projev na odborné téma. Je časově náročnější, prohlubující. Slouží zejména pro objasnění teorie daného oboru.
- **Výukový rozhovor** je charakteristický svou dvousměrnou komunikací. Nejčastěji probíhá mezi žáky a učitelem. Základním prvkem metody je střídání otázek a odpovědí. Výukový rozhovor má směřovat k pedagogickému cíli.



V předchozí podkapitole 3.1 jste se dočetli o metodách slovních. Následovat bude pasáž, která představí metody názorně-demonstrační (3.2.).

3.2 Metody názorně-demonstrační

Tato skupina metod potvrzuje důležitost smyslového vnímání jevů a preferuje praktické poznávání skutečnosti. Při osvojování učiva akcentuje jednu z hlavních didaktických zásad – názornost.

Požadavek názorného vyučování vyslovil již J. A. Komenský. „Protože naše smysly jsou průplavy, jimiž vtéká znalost věcí do našich myslí, čím více se jich užívá, čím častěji a přesněji, tím hlouběji musí učivo zapouštět kořeny. Tedy: všechno vlastními smysly, stále a rozmanitě. Toho je totiž třeba proto, abychom vzbudili a co nejhlouběji upevnili obrazivost. Proto všichni nejlepší učitelé k svým poučkám rádi připojují pohyby rukou, obrazy, zpestření, obřady, tedy to, v čem je nám tolikrát učitelem sám bůh“ (Komenský, 1964, s. 220).



„Ze všech způsobů, jimiž děti mají býti poučovány a jich způsoby pěstovány, nejprostější, nejsnadnější a nejpůsobivější jest, postaviti jim na oči příklady těch věcí, které chcete, aby bud' činily nebo jich se vystříhaly. Pěknost neb neslušnost mnoha věcí v oblasti dobrého nebo špatného mravu lépe bude od nich pochopena a hlubší dojem u nich zanechá v příkladech jiných lidí, nežli jakákoli pravidla a návody o tom.“ (Locke in Veselá, 1986, s. 120).

Smyslové vnímání je základní myšlenkou stoupenců filozofického proudu nazvaného *senzualismus* (J. Locke, D. Hume aj.). Senzualismus předpokládá, že mezi myšlením a nazíráním reality není rozdíl a tedy „myšlenkové operace je možno převést na smyslové představy“ (Brugger, 1994, s. 379).

Smyslovým vnímáním můžeme postihnout několik **stupňů názornosti** (Maňák, 2003, s. 77):

1. Předvádění reálných předmětů a jevů.
2. Realistické zobrazování skutečných předmětů a jevů.
3. Záměrné pozměněné zobrazování předmětů a jevů.

4. Postihování reality prostřednictvím schémat, grafů, znaků, symbolů, abstraktních modelů apod.

3.2.1 Předvádění a pozorování

Jednou z nejstarších metod, na které se lidské poznání zakládá, je pozorování a předvádění jevů.

Metoda předvádění „zprostředkovává žáku prostřednictvím smyslových receptorů vjemy a prožitky, které se stávají stavebním materiálem pro následné psychické úkony a procesy“ (Maňák, 2003, s. 78). Přičemž tato demonstrace se nemusí týkat jen jevů, ale i psychomotorických dovedností a nácviků mravního jednání.

J. Maňák upozorňuje na důležitost **výběru objektů a metodiku jejich předvádění** (Maňák, 2003). Pro lepší pochopení je třeba nejdříve poskytnout žákům příklady typických objektů, poté se až věnovat dalším rozvíjejícím možnostem. Rovněž je dobré zdůraznit některé prvky demonstrovaného objektu jejich zvýrazněním, zrychlením nebo naopak zpomalením. Moderní doba k těmto požadavkům poskytuje učitelům dostatek materiálních technických prostředků.

Jaké jsou obecné požadavky na efektivní předvádění jevů?

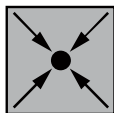
- Na předvádění jevů je třeba předem naplánovat potřebné materiály, pomůcky a prověřit fungování technických zařízení.
- Zlaté pravidlo pro učitele, formulované J. A. Komenským, požaduje podle možností předkládat předměty co největšímu počtu smyslů, neboť jen tak je možno jevy poznat po všech stránkách.
- Složitější předvádění je nutné rozložit v jednotlivé jednodušší prvky.
- Předvádění má probíhat v přiměřeném tempu, má být přístupné všem žákům, kterým je určeno.
- Při předvádění žáci nemají být pasivní, proto učitel žáky aktivizuje ke spolupráci, podněcuje je k otázkám.

- Po jednotlivých fázích předvádění se osvědčuje prověřovat, zda bylo učivo pochopeno. Při nejasnostech nebo nepochopení je nutno obtížné prvky a části znovu předvést.
- Výsledek předvádění závisí mj. také na tom, jak se předvádění vhodně a výstižně doplňuje slovním vysvětlováním.
- Po ukončení předvádění žáci sami shrnují hlavní poznatky. Nesprávnost učitel opraví, nedostatky doplní.
- V průběhu předvádění si žáci mají pořizovat zápisky, zachycovat předváděné jevy v kresbách, ve schématech, náčrtech apod.
- Každé předvádění názorného materiálu by současně mělo být výcvikem k pozorování.
- Předváděný předmět se musí žákům demonstrovat tak, aby ho mohli dobře vnímat.
- Názorniny je třeba předkládat žákům ve správnou dobu, tj. nikdy před začátkem výkladu.
- Žáci si hlouběji osvojují učivo, předvádí-li se jim jev ve vývoji, v činnosti, v souvislosti s reálnou skutečností, v přirozeném prostředí (Kalhous, Obst, 2002, s. 323).

Předváděnými předměty a jevy mohou být (Maňák, 2003, s. 81):

- a) reálné předměty (přírodniny, preparáty, výrobky);
- b) modely (statické, dynamické);
- c) zobrazení - obrazy (realistické, pozměněné, schematické);
 - statická projekce (diaprojekce, epiprojekce, zpětná projekce);
 - dynamická projekce (film, televize, video);
- d) zvukové pomůcky (hudební nástroje, gramofon, magnetofon);

- e) dotykové pomůcky (reliéfové obrazy, mapy, slepecké písmo);
- f) literární pomůcky (učebnice, příručky, atlasy aj.);
- g) počítače.



Příklad: fyzika – předvádění předmětů a jevů

Zkušená učitelka fyziky přinesla do třídy rozmontované nefunkční domácí spotřebiče. Tématem hodiny bylo složení a funkce motoru. Žáci byli z krabice plné součástek nadšeni, zejména když vyučující názornou demonstraci ještě umocnila vtipným komentářem o tom, jak se jí tyto přístroje doma postupně rozbily a jak reagovala její rodina. Problém byl v tom, že všechny ukázané dílky byly příliš malé na to, aby byly v ruce učitelky viditelné i z posledních lavic. Všichni tak očekávali, že po skončení demonstrace učitelka krabici žákům pošle. Nestalo se tak. Po hodině to vyučující omluvila tím, že se jí nedávno při manipulaci s těmito ostrými součástkami žákyně zranila.

K tradičně užívaným pomůckám, které slouží k demonstraci a prezentaci učiva patří **školní tabule**. Jsou využívány jak pro systematický zápis učiva, tak k nahodilým poznámkám v průběhu výuky. Klasické černé tabule byly v některých školách kvůli hygieně zrakového vnímání nahrazeny zelenými. Používány jsou také magnetické tabule nebo tabule bíle lakované pro psaní fixem. Novinkou jsou i tabule se skleněným povrchem. Důležité je uvědomit si, pro jaké účely je tabule používána. Ze zkušenosti učitelů víme, že např. plastové desky jsou pro svou kluzkost nevhodné pro rýsování v geometrii. Pro někoho představují tabule s lihovými fixy praktickou alternativu. Učitel není ušpiněn od křídý, ve třídě se při mazání tabule nezvyšuje prašnost. Na druhou stranu je údržba takové pomůcky náročná na stírání. Také pořízení fixů je dražší než náklady na křidu. Učitel by tak při používání tabule měl zvážit zejména účel, k jakému ji bude používat.

Při **používání tabule** se doporučuje (Petty, 2004, s. 284 - 285):

- vždy začínat s čistou tabulí;
- neužívat svůj běžný rukopis ani velká tiskací písmena, ale malé tiskací písmo;
- posoudit velikost písma ze zadních lavic ve třídě;
- předem si rozmyslet, co budu na tabuli zapisovat;

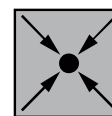
- nestát před tabulí;
- zkontrolovat, zda se tabule neleskne;
- mluvit k žákům, ne k tabuli;
- barevné křídly užívat jen ke zvýraznění;
- nepřepíňovat tabuli informacemi, nepotřebné průběžně mazat.

V moderní výuce dnes často školní tabuli nahrazujeme připravenou počítačovou prezentací. Elektronické programy umožňují nejenom přehledné strukturování učiva, ale zejména využití databáze působivých efektů. V některých prezentacích je však tato rozmanitost až na škodu. Umělecká stránka pak zastiňuje samotný sdílený obsah a prezentace se stává spíše „on man show“.

Odborná literatura se v souvislosti s přednáškovými prezentacemi zmiňuje o tzv. **Foxově efektu**. Velký fanoušek divadla se studentům představil jako profesor Fox a uskutečnil fiktivní přednášku, která měla sice atributy výborného rétorického cvičení s prvky dramatu, ale obsahovala nulovou odbornou hodnotu. Studenti si však takové přednášky vážili, podvod neodhalili a při hodnocení ji velmi chválili (Rohlíková, Vejvodová, 2012).



Při přednáškových vystoupeních zahraničních hostů si můžeme povšimnout, že se od přílišné okázalosti prezentací pomalu ustupuje. Tamní posluchač je možná přesycen nápaditostí promítaného, a proto se řada přednášejících uchyluje k jednoduchému bodovému zobrazení struktury referátu, anebo na prezentaci umístí jen klíčové slovo či heslo, které při mluveném projevu rozvíjí.



Příklad: používání technických prostředků

Kolegyně, vysokoškolská učitelka, je příznivkyní technických prostředků. Ráda zkouší nově věci, a pokud elektronická prezentace umožňuje žákům zpřehlednit učivo, do svých hodin ji zařazuje. V poslední době i ona zvažuje efektivitu svého počínání. Všimá si, že se studenti stávají pasívnějšími – buď bezmyšlenkovitě opisují z prezentace naprosto vše, anebo spoléhajíc na to, že jim vyučující prezentaci poskytne, prohlížejí si promítнутý zápis namísto toho, aby vnímali výklad a o problémech diskutovali.

Závislost žáků na učitelových prezentacích (ať už elektronických nebo na prostém psaní křídou) vtipně komentuje G. Petty (2004, s. 286). Poznámává, že učitel



v některých třídách svým veřejným psaním způsobuje Pavlovův reflex. Sotva žáci před sebou uvidí napsaná první písmena, bezhlavě vše opisují do sešitů.



Úkoly k textu:

Jaký je váš názor na prezentace? Pokuste se navrhnout obecná pravidla pro tvorbu elektronické prezentace.

Součástí předvádění jevů a procesů je samozřejmě jejich **pozorování**. Pozorování je „sledování smyslově vnímaných jevů“ (Průcha, 2003, s. 174). V procesu výuky může být přímé nebo zprostředkované technickým zařízením, systematické a nesystematické, podle místa konání laboratorní nebo terénní. Schopnost pozorovat musí učitel s žáky trénovat. Je možné, že se žáci zaměří na věci nedůležité, nepodstatné. Mohou také ulpívat na povrchním sledování procesů. Nácvik pozorování je dobré rozfázovat na **etapy**:

1. celkové postižení objektu;
2. jeho analýza;
3. zapojení do souvislostí;
4. myšlenkové zpracování (Maňák, 2003, s. 79).

Pozitiva a omezení metody předvádění

Metoda předvádění znamená podněcování zájmu žáků o prezentované jevy, modely a procesy. Je vysoce ilustrující a respektuje princip názornosti. Na druhou stranu představuje náročnost výběru vhodných materiálů a prvků ze strany učitele, stejně jako zátěž při aktualizaci prezentovaných informací.

3.2.2 Práce s obrazem

Nové poznatky a informace jsou zprostředkovávány slovně, ale také vizuálně. Vizuální prvky učební povahy, s nimiž se žáci ve školách setkávají, bývají označovány jako **obrazové komponenty** (Průcha, 1998), **obrazový materiál** (Mareš, 2002) nebo

např. **grafická informace**. V cizojazyčné pedagogické literatuře je vizuální materiál (zejména v souvislosti s učebnicemi) označován jako **ilustrace** (Mikk, 2000) nebo jednoduše jako *obrázek* (Wright, 2001). **Didaktický školní obraz** je chápán jako „zobrazení nějakého jevu pro využití v edukačním procesu, a to v rozmanitých podobách a modifikacích, bez ohledu na jeho konkrétní realizační formu“ (Maňák, 2003, s. 83).

Proč bychom měli obrazové prvky v hodinách používat?

Pochopitelným argumentem je přiblížení reality žákům a zajištění didaktické zásady názornosti. Nemalým důvodem je pak také skutečnost, že vizuální prvky jsou ze strany dětí oblíbeny a žádány.

Výzkum, zabývající se užíváním učebnic na 2. stupni základních škol (Červenková, 2010) mj. reflektoval i žákovské preference strukturních komponentů v učebnicích. Bylo zaznamenáno, že žáci oceňují obrazové prvky ve studijních textech a považují je za důležité. Ve srovnání s jejich preferencemi však bylo také zjištěno, že obrazové podněty byly ze všech strukturních prvků používány nejméně často (jen ve 25 % případů, kdy byla učebnice v hodině použita) a rovněž po nejkratší dobu (10 % délky celkové práce s učebnicí).



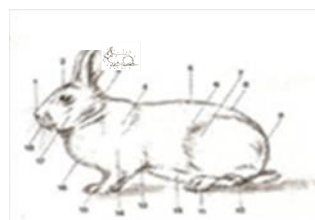
Obrazový materiál plní ve výuce několik **funkcí** (Čáp, Mareš, 2007, s. 498 - 502):

- a) *dekorativní* (obrázek nemusí souviset s okolním textem; jeho účelem je zaplnit prázdné místo na stránce, učinit text atraktivnějším nebo těžký studijní text odlehčit); např. estetický motiv přírody;

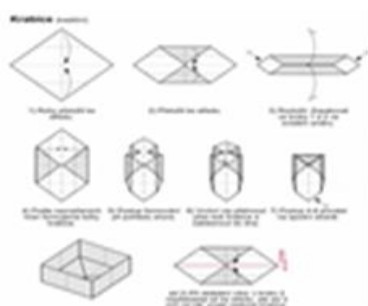


Obr. 3: dekorativní obrázek

- b) *reprezentující* (obrázek souvisí s okolním výkladovým textem, je jeho znázorněním; jeho účelem je konkretizovat text); např. schéma, graf, diagram, kresba živočicha;



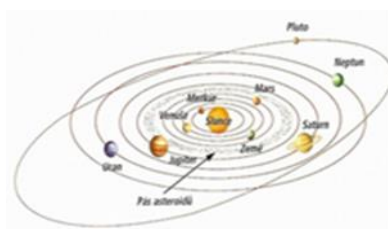
Obr. 4: tělo králíka



Obr. 5: výroba krabičky

- c) *organizující* (obrázek strukturuje a uspořádává existující znalosti a představy; jeho účelem je změna deklarativních znalostí žáků ve znalosti procedurální); např. fáze průběhu pokusu, orientační plánek, mapka, diagram činnosti;

- d) *interpretující* (obrázek umožňuje žákům pochopit obtížné části textu; jeho účelem je usnadnit žákům pochopení učiva); např. obrázky zobrazující abstraktní výjevy, početní úkony, příliš velké reálné objekty apod.;



Obr. 6: oběh Země kolem Slunce

- e) *transformující* (obrázky ovlivňují styl, kterým se žáci učí; jejich účelem je vyměnit způsob kódování osvojovaných poznatků, vytvořit promyšlený kontext, do kterého informace zapadne a vést žáky k vybavování informací z paměti);
- f) *afektivně-motivační* (obrázek má probudit žákovu pozornost; jeho úkolem je aktivizovat);
- g) *koncentrace pozornosti* (obrázek má udržet žákovu pozornost na podstatné věci; jeho účelem je pomoci orientovat se v problému);
- h) *kognitivně-regulační* (obrázek slouží k podpoře poznávacích procesů; zastupuje většinou tzv. organizátory postupu u verbálního textu).

Konkrétních návodů, které by instruovaly učitele při používání vizuálních prvků ve výuce, je poskrovnu. Rovněž výzkumné analýzy vyučovacích hodin se ubírají jiným směrem. V české pedagogice není dostatečně objasněno, kterými metodami může učitel s vizuálními komponenty efektivně pracovat a jaké přímé důsledky na podporu žákova učení to bude mít.

Obecně je při zařazení didaktického obrazu do výuky dobré stanovit jeho **psychologické parametry** (Tollingerová in Maňák, 2003, s. 83):

- a) *míru sémantizace obrazu* („Jaká je obsahová náplň obrazu? Jaká je efektivita jeho přínosu pro žáky?“);
- b) *stimulační sílu obrazu* („Jaké psychické funkce a učební operace u žáků obraz evokuje? Jak navozuje vnímání, vyvolává pozornost, podněcuje myšlenkové operace?“);
- c) *míru reliability obrazu* („Do jaké míry obraz ukazuje to, co má vysvětlit?“);
- d) *míru antientropického působení obrazu* („Do jako míry obraz snižuje původní nejasnost jevu, jeho neuspořádanost? Jak zmenšuje žakovu neznalost?“);
- e) *míru komprimovanosti obrazu* („Jak mnoho informací obraz sděluje? Co z něj lze vyčíst?“).

Didaktický obraz může mít několik modifikací. **Schéma** je grafické znázornění jevu nebo procesu. Má na jevech „*zobrazit, zachytit jejich podstatné, výrazné nebo specifické rysy, které se v realitě nebo v realistickém zobrazení ztrácejí v globalitě podstatného a nepodstatného, typického a náhodného*“ (Maňák, 2003, s. 85). Schéma je nejvyšší stupeň konkrétního zobrazení jevu. Pak již smyslové vnímání přechází v abstraktní chápání pojmů. Další variantou didaktického obrazu je **ilustrace**. S těmito vizuálními komponenty se setkáváme v knihách a zejména ve školních učebnicích. Zaměřenost žáků na tyto objekty během čtení textu rovněž není probádána. Vnímání obrazu je spíše předmětem průzkumů marketingových agentur než pedagogické vědy.

Moderní výzkumnou metodou používanou vybranými světovými pedagogickými pracovišti, která by pomohla zjistit, jak jsou vizuální prvky (výkladový text, obraz) žákem zpracovávány, představuje eye - tracking. Metoda původně vyvinutá pro potřeby armády je založena na elektronickém snímání očních pohybů. Zaměřenost jedince na konkrétní objekty je vyhodnocována a diagnostik pak může odhalit, které komponenty jsou preferovány, po jakou dobu, zda se k nim člověk opakovaně vrací, anebo si jich vůbec nevšimá. V pedagogice se pomocí této metody otevírají obrovské možnosti v oblasti studia čtenářské gramotnosti, problematiky nadaných žáků či žáků se specifickými poruchami učení, sledování



interkulturních nebo genderových rozdílů při práci s textem apod. Vzhledem k vysoké ceně přístroje je však eye-tracking užíván především v reklamě a v oblasti informatiky.

K dalším typům obrazových komponentů patří např. grafy, symboly, piktogramy, znaky, modely nebo např. **pojmové (myšlenkové) mapy**. Ty umožňují žákům ve výuce logicky utřídit téma, učitelé pak sledovat způsob žákova uvažování.

3.2.3 Instruktáž

Teoretický úvod před vlastní praktickou činností představuje metoda zvaná **instruktáž**. Jejím cílem je prezentovat žákům konkrétní pracovní postup předtím, než samotnou činnost zahájí.

Instruktáž zprostředkovává žákům „vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti“ (Maňák, 2003, s. 87). Může mít formu písemného zadání anebo slovní doprovod, který bývá nejčastější. Slovní instruktáž plní tyto **funkce** (R. M. Gagný in Maňák, 2003):

- informuje žáky o jejich budoucí činnosti (popisuje pracovní postup);
- řídí pozornost žáků a zaměřuje je na důležité nebo náročné kroky (např. „Nejdříve udělej..., Všimni si, že..., Pokus se...“ atd.);
- aktualizuje u žáků již dříve osvojené dovednosti (např. „Vzpomeň si na ..., Uvádí se do činnosti podobně jako...“).

Ukazuje se, že současně podávaná slovní instruktáž a předváděná činnost není příliš účinná. Žák se plně soustředí buď jen na verbální doprovod, anebo sleduje prezentovanou aktivitu. Bývá proto dobré nejprve aktivitu předvést a podat jen nejnutnější instrukci a další detaily vysvětlovat až během aktivity.

Kontrolní otázky:

- Jak byste charakterizovali metody názorně-demonstrační? Jaký didaktický princip respektují?
- Formulujte obecné požadavky na efektivní předvádění jevů.



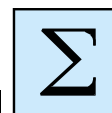
- *Znáte obecná doporučení pro práci se školní tabulí?*
- *Vysvětlete funkce obrazu ve výuce.*

Korespondenční úkol:



- *V rámci libovolného tématu svého aprobačního předmětu vytvořte powerpointovou prezentaci s didakticky kvalitním učebním obsahem. Zamyslete se nad výběrem informací a formou jejich sdělení, cílem, který má prezentace splnit. Rozsah 8 – 10 slidů.*
- *První strana prezentace bude obsahovat: jméno autora, název tématu a cíl hodiny.*

Shrnutí podkapitoly



- **Názorně-demonstrační metody** potvrzují důležitost smyslového vnímání a pomáhají učivo názorně prezentovat.
- **Metoda předvádění** zprostředkovává žáku prožitky prostřednictvím smyslových receptorů.
- K tradičně používaným pomůckám sloužícím k prezentaci a demonstraci patří **školní tabule**. V současné době je řada slovních metod doprovázena **elektronickou prezentací**.
- **Obrazový materiál** plní ve výuce několik funkcí: dekoruje, reprezentuje, organizuje, interpretuje, transformuje, motivuje, pomáhá při koncentraci pozornosti a slouží k podpoře poznávacích procesů.
- **Instruktaž** zprostředkovává žákům podněty k jejich další činnosti.

3.3 Metody dovednostně-praktické

Kolikrát v životě jsme se zabývali otázkou „jak je možné, že věci rozumím, ale nedokážu ji už dobře použít?“ Jak často s vámi seděli rodiče nad domácím úkolem z matematiky, donekonečna vám opakovali princip převodu jednotek a přitom výsledek byl stejně špatně?

Mnoho autorů zdůrazňuje nutnost dlouhodobého procvičování typových úloh nebo vzorových řešení. Dovednost je jimi chápána jako „připravenost žáka k činnosti“ a této pohotovosti lze dosáhnout jen řadou opakování. Čím déle a intenzivněji, tím lépe. Tento názor přetrvává, ačkoliv mnohá šetření dokládají, že spíše než na počtu cvičení záleží kvalita dovedností na pochopení (Maňák, 2003).

Podle V. Švece je dovednost „*způsobilost objektu (sycená schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivy aj.) k řešení úkolových a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností*“ (Švec in Průcha, 2003, s. 49).

Ani psychologická literatura není při vymezení pojmu **dovednost** jednoznačná. Nejčastěji bývají dovednosti chápány jako jeden z výsledků lidského učení. Podle převládající povahy učení tak výsledkem mohou být nabyté (Čáp, Mareš, 2007, s. 80):

- *vědomosti* (soustava představ, pojmů);
- *senzorické a senzomotorické dovednosti* (senzorické dovednosti se projevují zdokonalením vnímáním – např. podle konkrétního zvuku usuzují na správný nebo špatný chod spotřebiče);
- *intelektové dovednosti a rozvíjení intelektových schopností* (např. při vyučování jazykům);
- *návyky, postoje, rozvíjení vlastností osobnosti* (např. houževnatost, svědomitost aj.).

Dovednost psychology definována jako „*učením získaný předpoklad pro vykonávání určité činnosti nebo její části (tj. strategie určité činnosti)*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 80).

V obecné rovině můžeme **rozlišovat dovednosti**:

- **senzomotorické** – plavání, jízda na kole;
- **intelektové** – čtení, řešení úloh, učební činnosti;
- **sociální** – spolupráce v kolektivu, asertivita, řešení konfliktů apod. (Fontana, 2003).

3.3.1 Napodobování

Jaké vzorce činností si z dětství do života přinášíte? Žehlíte si své oblečení po uschnutí nebo až tehdy, když si je berete na sebe, protože se ve skříni stejně pomačkají? Nebo prostě nežehlíte, protože jste nikdy nikoho doma neviděli žehlit prádlo? Je spousta aktivit, které si s sebou z původní rodiny přinášíme. Jsou to mnohdy nedůležité všední činnosti, jež jsme z bůhvíjakého důvodu převzali od svých rodičů a ještě v dospělosti na nich lpíme. Převzetí určitých vzorců v jednání a chování nazýváme nápodobou.

Nápodoba (imitace) je proces, při němž se „*napodobující osoba snaží opakovat po jiné osobě, která plní funkci vzoru, modelu, její vnější chování, řeč, myšlenky, postoje nebo prožitky*“ (Průcha, 2003, s. 132). Tento proces může být záměrný i bezděčný (zejména u malých dětí).

Na metodu nápodoby poukazuje už J. A. Komenský: „...*dětem Pán Bůh povahy opičí dal, to jest chtivost jakousi k děláni všeho, co jiné dělati vidí...*“ (1958, s. 321). Stejně tak apeluje na napodobování v případě vedení dětí ke kázni: „...*zvláště dětský věk se stává vůbec více vést a řídit příklady než pravidly. Poroucháme-li něco, málo z toho utkví, ukazujeme-li, co konají jiní, napodobují to třeba bez poroučení ...*“ 1958, s. 91).



Podstatou nápodoby je učení se podle předloženého vzoru, **názorného příkladu**. Přímé vizuální působení nazýváme **observační učením**. Tato metoda bývá ve školní praxi užívána zejména při učení se **sociálním dovednostem**.

3.3.2 Manipulování, laborování a experimentování

Metoda manipulování bývá používána u dětí především v mladším školním věku, kdy je pro žáky atraktivní poznávat různé věci, zařízení a mechanismy. Na rozvoji senzomotorických dovedností prostřednictvím manipulace s materiály byla založena pedagogika zejména F. Fröbela nebo myšlenky M. Montessori.



Obr. 7: F. Fröbel

Představitel německé reformní pedagogiky 19. století Fridrich Fröbel (1782-1852) rozpracoval pro předškolní děti soustavu her s různými stavebními materiály – pískem, hlinou, sněhem. Apeloval na dětskou přirozenost a praktikoval metody, při kterých děti spojovaly hravé činnosti s prací - pečovaly o rostliny, stavěly budovy. Zároveň vymyslel sadu geometrických těles a útvarů, které nazval „dárky“. Tato šestidílná sada sloužila k rozvoji motoriky, přetváření, manipulaci a kombinování (Dostál, 2008, s. 12).

V přírodovědných předmětech se z dovednostních metod uplatňuje zejména **laborování**. Žáci se učí pozorovat jevy, zaznamenávat a ovlivňovat jejich průběh. Výsledky většinou zpracovávají a odevzdávají v podobě protokolů. Komplexnější způsob laborování se nazývá **laboratorní práce** (Maňák, 2003). Laboratorní práce bývají většinou realizovány ve specializovaných učebnách – laboratořích. Jedná se o činnosti, které žáka vedou k usuzování, vyvozování a k praktickým aplikacím.

Při praktických laboratorních cvičeních je důležité promyslet dopředu jejich organizaci. Samozřejmě si na začátku stanovíme cíl a zjistíme příslušnou vybavenost materiálními pomůckami. Práce může probíhat individuálně, častěji však (např. z důvodu nedostatku prostředků či místa) ve skupinách. Laboratorní práce může být po celou dobu učitelem komentována a tedy spojena s metodou instruktáže. Lze se však rozhodnout i pro objevování. Závěry je pak nutno zapsat a vyhodnotit.

Metody laborování a laboratorních prací jsou využívány především při experimentování. **Experiment** můžeme chápat jako specifickou metodu, která ověřuje stanovené hypotézy. Ve školním vyučování však znamená „*pokus, v němž*

žáci, zpravidla pod vedením učitele, provádějí pozorování určitého jevu, jeho průběh a výsledky zaznamenávají a hodnotí“ (Průcha, 2003, s. 63). Při experimentu ve školních podmínkách jde nejdříve o identifikaci problému, dále o vytvoření hypotéz, hledání způsobu experimentování, samotnou realizaci experimentu, posouzení a zhodnocení hypotéz a konečně o formulaci závěrů.

J. Maňák (2003, s. 101) rozlišuje **tři typy experimentu**:

- **praktické experimentování**, zkoušení a ověřování jevů;
- **školní experimentování**, které může přerůst v badatelskou činnost;
- **učitelský a žákovský experiment**, který žákům umožňuje samostatné hledání a zkoušení.

U školních pokusů je důležité, aby učitel stanovil nejen cíl práce, s nímž žáky detailně seznámí, ale také aby formulovat hlavní problémové otázky, na které má být po skončení experimentu odpovězeno.

G. Petty (2004) upozorňuje, že ačkoliv je většina pokusů vnímána žáky jako motivující a zábavná činnost, po jejich skončení ne všichni žáci dokáží říci, proč pokus prováděli a k čemu směřoval. Proto je důležité ujasnit si, jestli výsledkem experimentu bude ilustrace konkrétního jevu, odhalování vztahů mezi prvky, nácvik praktické dovednosti aj.

Úkol k textu:

- *Jak efektivně naplánovat školní experiment?*
- *Co všechno je třeba před realizací promýšlet?*
- *Jakých chyb se učitel může při experimentování dopouštět?*



3.3.3 Vytváření dovedností

Dovednosti jsou úzce spojené se schopnostmi a je velmi těžké je od sebe odlišovat. Například jestliže se učíme cizímu jazyku, rozvíjíme celou řadu dovedností, které se týkají slovní zásoby, gramatiky, výstavby textu apod. Tyto dovednosti mohou být však rozvíjeny jen na základě předchozích schopností.

Dovednost nemůže být také chápána jen jako praktická činnost. Ve školním učení žáků považujeme kromě tradičních dovedností, jakými jsou psaní, čtení, kreslení, zpívání, pohybové aktivity, také dovednosti směřující k řešení úkolů, problémových úloh apod.

Při procesu utváření dovedností kognitivní povahy můžeme sledovat **etapy**:

1. **Deklarativní etapu**, při níž si žáci osvojují a aktualizují fakta, nezbytná pro řešení problému. Fakta jsou v deklarativní paměti žáka reprezentována jako tvrzení.
2. **Etapu sestavení znalostí** pro řešení problému, v níž dochází k uspořádání shromážděných znalostí podle logiky a k sestavení strategie vlastního řešení.
3. **Procedurální etapu**, ve které jsou navržené strategie transformovány do souboru takových procedur, jež mohou být aplikovány mechanicky (Anderson in Maňák, 2003, s. 93 - 94).

3.3.4 Produkční metody

Jak napovídá název metody, jádrem těchto výukových strategií je výsledný žákův produkt. Uvedené metody jsou založeny na fyzické práci, na pracovní činnosti žáka a tvoří protiklad slovních výukových přístupů.



Z historického hlediska bylo na pracovní výchovnou složku pohlíženo různě. V antickém období byly preferovány rozumové, mravní a tělesné hodnoty. Práce byla záležitostí otroků. Ve středověku byli propagátory praktických činností především benediktini. Výchovný účinek práce formulovali i ve svém hesle: „modli se a pracuj“. Zhruba ve 13. století vyučovali zdatní řemeslníci v tzv. pokoutních a postranních školách rukodělné práci a obchodu. Praktické činnosti v životě člověka zdůrazňoval

i J. A. Komenský „všecko neustálou praxí žáků.“ (Komenský, 1958). V českých zemích je důraz na pracovní výchovu spojen se zavedením povinné školní docházky. Průkopníkem spojení teoretického a praktického vzdělávání žáků a myšlenky přínosu pracovní činnosti na mravní formování člověka byl G. A. Lindner. Ze zahraničních myslitelů byl významným propagátorem J. Dewey, zakladatel pragmatické pracovní školy, ve které jedny z hlavních školních místností tvořily žákovské dílny.

Přehled **funkcí pracovních činností** podává J. Skalková (1999, s. 55).

- naučit vnímat úkoly a problémy vysoce industrializovaného světa práce i všedního dne;
- posilovat vlastní individuální zkušenost žáků;
- vést v mnohostranné komunikaci k hlubšímu chápání společensko-kulturního prostředí;
- motivovat žáky k učení a pomáhat jim nalézat souvislosti vědění a jednání, myšlení a činnosti.

Výstupem produkčních metod mohou být výtvořky fyzické povahy (ruční práce, výrobek, vypěstovaná rostlina), výkony spojené s jemnou motorikou (psaní, kreslení, modelování, rýsování, hra na hudební nástroj) nebo pohybový prvek spojený s hrubou motorikou (tělocvičný prvek, práce na pozemku aj.).

Jaká jsou pozitiva a negativa dovednostně-praktických metod?

Výše uvedené metody tvoří doplněk k metodám slovním. Rozvíjejí motorickou a senzomotorickou složku osobnosti žáka, aktivně se podílejí na rozvoji jeho dovedností. Vzhledem k dnešní přetechizované společnosti se jeví, že pohodlný způsob života, pasivní trávení volného času a nedostatek pohybových aktivit žáků vedou k odsouvání činnostně orientovaných prvků mimo edukační zájem. Na zhoršující se motorickou úroveň dětí poukazují nejen televizní pořady, ale i odborné vědecké studie. V našem školství bychom neměli tak jednoznačně preferovat

kognitivní nároky na žáky, ale zamýšlet se i nad způsoby, jak děti vést k rozvoji dovedností.



Shrnutí podkapitoly

- **Nápodoba** (imitace) je proces, který se zakládá na učení podle předloženého vzoru, **názorného příkladu**. Metoda bývá užívána zejména při učení se **praktickým a sociálním dovednostem**.
- Metoda manipulování bývá používána u dětí zejména v mladším školním věku. Ve škole se z dovednostních metod uplatňuje zejména **laborování** a **experiment**.
- **Dovednost** nelze redukovat jen na praktickou činnost. Ve školním učení žáků považujeme kromě tradičních dovedností, jakými jsou psaní, čtení, kreslení, zpívání, pohybové aktivity aj. také dovednosti směřující k řešení úkolů, problémových úloh.
- Jádrem **produkčních metod** je výsledný žákův produkt. Uvedené metody jsou založeny na fyzické práci, na pracovní činnosti žáka a tvoří protiklad slovních výukových strategií.



Citovaná a doporučená literatura:

BRUGGER, W. *Filozofický slovník*. Praha : Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0409-X.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČERVENKOVÁ, I. *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava : PdF OU, 2010. ISBN 978-80-73-68-924-7.

DOSTÁL, J. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Olomouc : Votobia, 2008. ISBN 978-80-7409-003-5.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava : SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2.

JIRÁSEK, A. *F. L. Věk*. 1. díl. Praha : Státní nakladatelství v Praze, 1936.

KALHOUS, Z., OBST, O. 1. vyd. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy I*. Praha : SPN, 1958.

KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy II*. Praha : SPN, 1964.

KOSOVÁ, J., BABUŠOVÁ, G., RYKROVÁ, L., VOKŠICKÁ, J. *Český jazyk pro 5. ročník základní školy*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-960-5.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : PdF MU, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, J. Pedagogicko-psychologický výzkum založený na obrazovém materiálu. *Československá psychologie*, 2002, roč. 46, č. 2, s. 120-137. ISSN 0009-062X.

MIKK, J. *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main : Peter Lang GmbH, 2000. ISBN 978-3-631-36335-5.

- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 3. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie analýzy edukačního média*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-722-8.
- ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.
- SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava : PdF OU, 2010. ISBN 978-80-7368-923-0.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha : ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-7178-127-4.
- STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie*. Praha : Zvon, 1991. ISBN 80-7113-041-9.
- SÝKORA, M. *Učebnice*. Praha : EM-Effect Praha, 1996. ISBN 80-900566-1-X.
- VESELÁ, Z. *Antologie z dějin výchovy I*. Praha : SPN, 1986.
- WRIGHT, D. R. Analysing Textbook Pictures: How Can This Contribute to Pupils' Understanding of Other Cultures? In STÖRBER, G. „*Fremde Kulturen*“ im *Geographieunterricht*. Hannover : Hahn, 2001, s. 165-168. ISBN 3-88304-306-0.

4 Aktivizující výukové metody

Cíl kapitoly:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- charakterizovat a třídit aktivizující výukové metody;
- posoudit možnosti jejich užití;
- navrhnout a připravit témata vhodná pro použití aktivizačních metod ve výuce;
- aktivizující metody (diskusi, metody heuristické a problémové, metody situační, inscenační nebo didaktické hry) adekvátně použít ve vyučovací hodině.



Klíčová slova: *aktivizující výukové metody, diskuse, heuristické a problémové metody, metody situační, metody inscenační, didaktické hry*



Čas potřebný k prostudování učiva kapitoly: 3 hodiny



Jedním z cílů studijní opory je obohatit studenty učitelství o inovativní metody práce, na které je v souvislosti s kurikulární reformou a nároky na žákovy kompetence kladen stále velký důraz.

Následující kapitola tak bude zaměřena na aktivizující metody výuky. Jejich pojetí se u různých autorů liší. Někdy jsou ztotožněny s metodami tvořivými, jindy jsou chápány jako metody ryze heuristické.



Východiskem studijního textu je stále klasifikace J. Maňáka (2003), který do aktivizujících metod řadí: metody diskusní, metody heuristické a řešení problémů, metody situační, inscenační a didaktické hry.

4.1 Diskusní metody

Co bylo dříve? Vejce nebo slepice? Když bylo první na světě vejce, kdo jej vyseděl? Jestliže byla první slepice, z čeho se vylíhla? Diskusní metoda je jednou z nejstarších dialogických metod. Prostřednictvím ní lze komunikovat v jakékoliv sociální skupině, tedy i ve třídě.

Ve výuce je **diskuse** „*taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému*“ (Maňák, 2003, s. 108). Právě provázaností vzájemných interakčních a komunikačních vazeb se diskuse liší od rozhovoru.

Metoda diskuse je vhodná pro expozici nového učiva, při upevňování znalostí i při opakování. Diskuse může být vedena během výkladu, přičemž má motivační charakter a posiluje pozornost žáků. Diskuse, která naopak výklad následuje, zase poskytuje zpětnou vazbu.

Pokud se učitel rozhodne provádět s žáky diskusi, musí mít předem jasný cíl. Mnozí odborníci doporučují, aby si učitel udělal písemný koncept, ve kterém naznačí směr diskuse a její časový rámec. Dobrým tipem je i předání podkladových materiálů žákům či promítnutí základních bodů tématu pomocí prezentace.

Druhým požadavkem je znalost problematiky, na kterou bude diskuse probíhat. Nelze tedy navodit plané rozpravy na téma, které žákům není dostatečně známo nebo jim neposkytuje prostor pro vyjádření. Učitel by si měl také ověřit, zda má dostatek času pro realizaci a zhodnocení diskuse a také jestli může metodě přizpůsobit organizační podmínky ve třídě. Omezením bývá příliš velký počet žáků nebo také ergonomické

uspořádání učebny. V ideálním případě by totiž účastníci měli na sebe při diskusi vzájemně vidět.

Diskutování je náročnou metodou jak pro žáky, tak pro učitele, který celý průběh řídí. Proto by měli být účastníci na metodu zvolna připravováni a náročnost témat by se měla zvyšovat postupně. Žáci by měli být nejprve cvičeni v dovednostech, jakými jsou argumentace, prosazování svého názoru a respektování druhého.

Jak řídit diskusi?

Řízení diskuse nejčastěji provádí sám učitel. Je v roli moderátora, koordinátora i hodnotitele. Ve skupinách, kde se s diskusí teprve začíná, bývá vhodné, aby učitel do průběhu zasahoval, kladl provokativní nebo doplňující otázky. Zároveň je dobré, aby určil čas pro vyjádření jednotlivých účastníků. U skupin žáků, kteří již touto metodou pracují dlouhodobě, je doporučováno spíše nechat diskutujícím více prostoru a argumentaci jen udržovat v časových a obsahových mantinelech. Nejlepší diskuse je totiž taková, kterou si koordinují sami účastníci.

M. Bratská (1992, s. 82-83) uvádí několik zásad, **jak efektivně vést diskusi**:

- Oponent není nepřítel. Cílem diskuse je hledání pravdy, nikoliv intelektuální soutěž.
- Snaž se druhému porozumět. Pokud nepochopíš oponenta, nemůžeš mu tvrzení vyvracet ani uznávat.
- Tvrzení bez věcných důkazů nevydávej za argument. Jde jen o názor.
- Neutíkej od tématu, neuhýbej nepříjemným otázkám.
- Nesnaž se mít za každou cenu poslední slovo. Množství slov nenahradí argument.
- Nesnižuj osobní důstojnost oponenta. Kdo napadá osobu protivníka, ztrácí právo účastnit se dialogu.

- Nezapomínej, že diskuse a dialog vyžaduje disciplínu. Kdo není schopen ovládat své vášně a city, není schopen účastnit se dialogu.
- Nezaměňuj dialog s monologem. Všichni mají stejné právo vyjádřit se.

Jaké při diskusi klást nebo neklást otázky?

V průběhu diskuse bývají kladeny (učitelem nebo žáky) otázky. Kotrba, Lacina (2011) uvádějí následující **typologii otázek**, kterou jsem doplnila příklady:

- *startující otázky*, které diskusi otevírají (např. „Má kácení amazonských pralesů vliv na klima v ČR? Jakými metodami lze tento vliv prokazovat?“);
- *uzavřené otázky*, na které existuje odpověď ANO nebo NE, případně stručná odpověď (např. „Je radioaktivita nebezpečná lidskému životu? Jste pro stavbu mešit v ČR?“);
- *otevřené otázky*, které vyžadují konkrétní názor, postoj a stanovisko, přičemž na ně nelze odpovědět jednoslovně (např. „Lze hledat příčinu nástupu A. Hitlera k moci ve výsledcích 1. světové války?“);
- *provokativní otázky*, které by se měly užívat zřídka a jen v případech, kdy je třeba rozproudit nudnou diskusi (např. „Existuje v ČR romská diskriminace?“);
- *přímé otázky*, které jsou vítané, neboť se snaží zapojit i málo komunikativní žáky („Myslíš si, Martine, že.....?, Ráda bych, aby se vyjádřili i ti, kteří dosud nemluvili...“);
- *doplňující otázky*, které vyžadují delší odpověď, neboť mohou evokovat více řešení (např. „Pochopili jste tvorbu impresionistů? Z čeho vychází?“);
- *sugestivní otázky*, které ovlivňují názor diskutujícího a které by se neměly používat (např. „Dokončíte tu práci, vidíte?, Máte stejný názor na problematiku menšin?, Nepochybujete snad o tom, že čínština je světovým jazykem?“);

- *zjišťovací otázky*, jejichž cílem je vybavení si faktů a vědomostí (např. „Kdo napsal dílo Bídníci?, Kdy začala druhá světová válka?“);
- *otázky na pozorování*, které navazují na předchozí sledování jevu, skutečnosti (např. „Jak probíhá fotosyntéza?, Co se stalo s tlakem v kapalině?“);
- *problémové otázky*, které mají hledat řešení stavu, situace, jevu (např. „Proč se střídají roční období?, Co je příčinou třetí síly?“);
- *otázky na posouzení situace*, během které musí diskutující posuzovat a vyvozovat souvislosti (např. „Co by se stalo, kdyby byl Napoleon poražen u Slavkova?, Jak by se změnilы výsledky voleb, kdyby nebyl vyřazen kandidát T. Okamura?“);
- *rozhodovací otázky*, při kterých diskutující volí ze dvou nebo více možností (např. „Bedřich Smetana se narodil v Litomyšli nebo v Litoměřicích?, Síra je prvek, který má barvu žlutou nebo červenou?“);
- *otázky řetězové*, které se příliš nehodí pro výukové účely, protože je učitel neustále modifikuje a pozměňuje (např. „Co jsou to býložravci? Tedy čím se býložravci živí? A k jakým živočichům je řadíme?“);
- *otázky nejasné*, které jsou tak obecně formulované, že žáci netuší, na co jsou zaměřeny (např. „Co jste si zapamatovali z minulé hodiny?, Co víte o chemických reakcích?“).

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

Podoba diskusí

Diskusní metody mohou být realizovány v několika variantách. Od tradičně pojímané diskuse, která byla předmětem této kapitoly, lze odlišit ještě např. **panelovou diskusi**,

řetězovou diskusi, diskusi na základě tezí či referátu nebo diskusní pavučinu (viz kap. 5.2.2).

Panelová diskuse spočívá v prezentaci vlastních stanovisek skupinou vybraných odborníků z dané oblasti. Každý z nich představí své názory, po nichž následuje diskuse pléna.

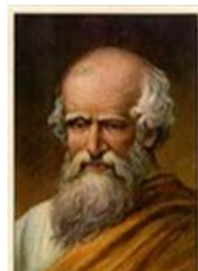
Řetězovou diskusi lze použít v případech, kdy žáci nemají s metodou ještě příliš zkušeností. Učitel nastolí problémovou otázku a vyřkne k ní své stanovisko. Další účastník představený názor shrne a přidá vlastní argument. Třetí člen řetězové diskuse opět shrne a naváže, čímž dále diskusi rozvine. Cílem je zejména schopnost naslouchat a formulovat stanovisko.

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

4.2 Heuristické metody a řešení problémů

Heuristické metody, jejichž smyslem je objevování, nesou název podle zvolání slavného matematika, fyzika, filozofa a astronoma Archiméda ze Syrakus: „Heuréka!“.

Traduje se, že si král Hierón II. nechal zhotovit zlatou korunu z vavřínového věnce a nevěděl, zda ho zlatník na kvalitě kovu neošidil. Požádal proto Archiméda, aby mu pomohl. Ten hledal možnost, jak lze bez poškození artefaktu zjistit pravdu. Údajně ho správná možnost napadla náhle ve vaně, když spatřil, jak jeho tělo vytlačuje určitý objem vody. Vyběhl z lázně a zvolal: „Heuréka!“ - „Přišel jsem na to, objevil jsem“. Korunu poté ponořil do nádoby zcela zaplněné vodou a sledoval, zda vytlačený objem královny koruny odpovídá objemu koruny zlaté.



Obr.8: Archimédés



V tomto učebním materiálu se opíráme o klasifikaci výukových metod J. Maňáka. Autor chápe heuristiku *"(z řeckého heuréka = objevil jsem, našel jsem) jako vědu zkoumající tvůrčí myšlení, také heuristickou činnost, tj. způsob řešení problémů."* (Maňák, Švec, 2003, s. 113).

J. Maňák poukazuje na výrazné posilování heuristických metod v našich školách. Důvod spatřuje ve zvýšených nárocích veřejnosti na školu, na její vzdělávací funkci a zejména na požadavcích na rozvoj aktivní a tvořivé osobnosti.

V čem spočívají metody řešení problémů?

Co rozumíme pod pojmem „problém“? Nejčastěji tímto výrazem označujeme svízelnou situaci, kterou je třeba řešit, ovšem neznáme správnou cestu. Navíc bývá možností k úspěšnému vyřešení více a na nás je, abychom vyhodnotili tu nejefektivnější.

Odborná česká literatura se v případě terminologie a pojetí problémových metod různí. J. Skalková chápe problémovou metodu jako vytváření určitého typu výuky, který zprostředkovává učební obsah nastolením řešení problémů. Předpokládá se, že učitel navozuje problémové situace, čímž napomáhá intelektovému rozvoji žáků (Skalková, 1999). Další autoři (Kalhous, Obst, 2002), ovlivnění klasickým pojetím výukových metod I. J. Lerner, vnímají výukové metody problémového typu spíše jako kognitivní předstupeň metod heuristických. Při jejich vzájemné komparaci pak poukazují na nižší aktivizační sílu problémových strategií ve vztahu k žákům. Na druhou stranu obě

skupiny metod jsou někdy ztotožňovány s argumentací, že heuristické metody jsou založeny na objevování, předkládání problémů a na jejich následném tvořivém řešení, a proto je v běžné výuce stejně nelze striktně oddělovat. V takovém pojetí jsou problémové a heuristické metody považovány za silně motivační výukové strategie a jsou řazeny do kategorie aktivizujících metod výuky (Maňák, Švec, 2003).

Jiní autoři metody související s řešením problémů nazývají souhrnně metodami aktivizačními. Označují jimi ty způsoby osvojování a fixace učiva, které podněcují učební strategie žáků a které směřují ke kritickému myšlení (Grecmanová, Urbanovská, 2007). V české didaktice se můžeme setkat i se začleněním problémových metod mezi metody inovativní, jež zahrnují jak metody aktivizující, tak některé z komplexních výukových metod (Zormanová, 2012).

Jak chápeme metodu řešení problémů?

Problémové metody jsou založeny na postupném objevování nových skutečností, cest a výsledných řešení, a to za podpůrné aktivity učitele. Učitel problémové situace navozuje a žáci jednotlivé úlohy řeší dle svých schopností. Hlavní strategií této metody je snaha pomoci žákům při řešení problému, a to často bez předem známého algoritmu, logickou úvahou či jednoduše pokusem a omylem. Taková práce v hodině je samozřejmě organizačně náročná, ale hlavní problém spočívá v motivační podpoře.

Řešení problému probíhá v následujících fázích (Maňák, Švec, 2003, s. 116):

1. Identifikace problému, tj. jeho postižení, nalezení a vymezení.
2. Analýza problémové situace, proniknutí do struktury problému, odlišení od známých a potřebných, dosud neznámých informací.
3. Vytváření hypotéz, domněnek, návrhy řešení.
4. Verifikace hypotéz, vlastní řešení problému.
5. Návrat k dřívějším fázím při neúspěchu řešení.

Pozitiva a možné bariéry při užívání problémových metod

Nesporným pozitivem metody řešení problémů je podněcování participace žáka na průběhu vyučovací hodiny jak při expozici, tak při fixaci osvojovaného učebního celku. Zapojení žáka je významnou předností problémových metod ve srovnání s tradičně pojímanými metodami výuky. Zajímavostí metody může být i zjištění žáka, že zadaný úkol nemá řešení a nelze jej vypočítat. Za produktivní je rovněž považováno dopouštět se chyb, které mají žáka poučit.

Při řešení problémových úloh žáci promítají do svého uvažování minulou zkušenost a zároveň demonstrují své názory, postoje, hodnoty a soudy. Velmi záleží na tom, v jakém tvůrčím prostředí objevování a prezentování probíhá. Také názory psychologů na soutěživost v dětských skupinách se různí. Pro některé žáky je konkurenční prostředí silně motivující, pro jiné představuje permanentní stres a strach ze selhání.

4.3 Metody situační

Z řešení problémových případů vyplývá další typ výukové metody – **metoda situační**. Principem bývá nastolení modelové situace, kterou je třeba vyřešit, ačkoliv žáci nemají dostatek potřebných vstupních informací. Cílem je, aby žáci nejen vytvářeli a formulovali alternativní řešení, kterých může být pochopitelně několik. Důležité je také, aby dokázali odhalit příčinu vzniklého problému.

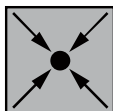
Problémová situace bývá studentům předložena v několika podobách (Kotrba, Lacina, 2011, s. 142):

- 1) *textová ukázka* (příběh, popis konkrétní situace, úryvek z knihy);
- 2) *auditivní ukázka* (nahrávka rozhovoru, analýza hudební skladby, ukázka poezie, namluvený příběh, popis konkrétní situace);
- 3) *video ukázka* (profesionální, odborně zaměřené filmy, hrané scény z firemního prostředí, divadelní ukázky, reklamy, firemní prezentace);

- 4) *počítačová podpora* (situaci lze zprostředkovat pomocí webových stránek, které mohou obsahovat text, fotografie, krátká videa nebo zvukové nahrávky, powerpointové prezentace, výukové programy, případně formu e-learningu).

J. Maňák popisuje **fáze řešení problémové situace** takto (Maňák, 2003, s. 119):

1. *volba tématu* (téma musí být zvoleno v souladu s cílem výuky a musí být přiměřené schopnostem a dovednostem žáků);
2. *seznámení s materiály* (žáci musí mít přístup k důležitým faktům, která jsou pro řešení případu nezbytná – tj. dokumenty, písemnosti, obrazy, nahrávky apod.);
3. *vlastní studium případu* (učitel žáky uvede do problematiky, vytyčuje cíle, poskytuje rady a pokyny);
4. *návrhy řešení, diskuse* (žáci sdělují své názory, návrhy, závěry, nejlepší řešení je to nejpropracovanější a nejvěrohodnější).



Příklad: Abigail – situační metoda

Tradičně používaným příkladem situační metody je příběh o Abigail. Ve fiktivním království žijí snoubenci - krásná Abigail a charismatický Gregory, ovšem každý na jiném břehu řeky plné krokodýlů. Jednoho dne přišla rozsáhlá povodeň a strhla všechny mosty. Abigail se nemohla za svým milým dostat. Pomoc jí nabídl převozník Sindibád, ale s podmínkou strávené noci. Dívka odmítla, utekla a celou záležitost sdělila společnému dobrému kamarádovi. Ten jí rozřešení nedal, neporadil jí a situaci nekomentoval. Povodeň však trvala dlouho a Abigail se stýskalo. Splnila převozníkovu podmínku, dostala se na druhý břeh, ale cítila se strašně. Nakonec celou historku i své selhání vylíčila snoubenci Gregorymu. Ten situaci vyřešil tak, že Abigail vyhnal. Plačící dívka cestou od snoubence potkala přítele Sluga a s příběhem se mu svěřila. Slug pocítil, že se stala nespravedlnost, a rozhodl se pro pomstu. Vyhledal Gregoryho a zbil ho.



Jedná se o řešení morálního dilematu. Úkolem žáků je po vyslechnutí příběhu sestavit žebříček pěti ústředních postav od té nejkladnější k nejzápornější. Smyslem je hledat různé alternativy řešení, linie příběhu a komentovat etické selhání jednotlivých osob.

Situační metody mohou být postaveny na různých tématech a mít rozličný charakter. Nejčastěji se s těmito metodami setkáme v následujících **variantách**:

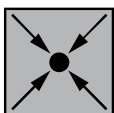
- a) **metoda rozboru situace** (původně tzv. harvardská metoda) – žáci důkladně studují písemné materiály k případu a pod vedením učitele o nich diskutují; důležitá je samostatná příprava žáka na zadané téma, které bude předmětem následující výuky;
- b) **řešení konfliktní situace** – žáci se s případem seznámí formou krátké zprávy, podané úvodní informace se však již nedoplňují, ale od účastníků se žádá ihned řešení; konflikt spočívá v názorech, postojích, kontroverzním střetávání zájmů, přičemž rozhodování přichází v časové tísní; konfliktní situace jsou účastníkům nabízeny zejména z oblasti mezilidských vztahů;
- c) **metoda incidentu** – krátká zpráva popisuje událost, k jejímu řešení však žáci potřebují více informací od vedoucího skupiny nebo od učitele; po někdy až půlhodinovém dotazování účastníci formulují jádro případu a navrhuji řešení (nedojde-li ke shodě, diskutuje se dále ve skupinách a v plénu); závěrem sdělí vedoucí skupiny skutečné řešení případu v praxi;
- d) **dynamická situační metoda** – metoda analyzující komplexní situace, o kterých máme jen kusou zprávu, ostatní potřebné informace je potřebné doplnit při jednání s odborníky nebo zodpovědnými činiteli; metoda je vhodná spíše pro skupinovou práci (Maňák, 2003, s. 120 – 121).

Předložené případy většinou navazují na reálné životní situace. Proto nesporným pozitivem této metody je, že pomáhá žáky připravovat na problematické jevy z praxe. Zároveň se žáci učí obratně argumentovat a problémy flexibilně řešit. Nevýhodou metod je jejich časová náročnost, nevhodné organizační uspořádání třídy anebo mentální schopnosti zúčastněných. Velké využití mají situační metody zejména ve vzdělávání dospělých a v přípravě vedoucích pracovníků firem, kteří musí rozhodovat.

4.4 Metody inscenační

V poslední době roste v české pedagogice zájem o dramatickou výchovu. Předmět, který nabízí netradiční přístup k rozvoji některých žakových dovedností a k rozvoji znalostí, se stal v některých školách součástí kurikula. Pokud však ve vzdělávacím programu institucí nefiguruje dramatická výchova jako samostatný předmět, lze některé prvky uplatnit i v rámci tzv. tradiční výuky.

Inscenační metody ve své podstatě čerpají zejména z divadelních výstupů. Jejich principem je navozování výukových inscenačních modelů a následné aktivní zapojení žáků prostřednictvím vlastní prezentace. V simulovaných podmínkách žáci ztělesňují svou svěřenou roli a spontánně improvizují. Cílem metody je kromě učení se dovednosti řešit praktické životní situace také důraz na sociální učení.



Příklad: hodina dějepisu – inscenační metoda

Při jedné ze zahraničních exkurzí do základní školy v Anglii jsme byli se studenty svědkem realizace inscenační metody v hodině historie. Tématem byla událost - požár Londýna. V září r. 1666 zřejmě zapomněl jeden místní pekař uhasit oheň v peci a díky suchému větrnému počasí a liknavosti starosty se požár rozšířil tak, že zničil domovy téměř šestině obyvatel města.

Děti byly vystrojeny v dobových kostýmech a měly rozděleny role. V rámci třídní inscenace však mohly improvizovat, neboť kromě základní znalosti příběhu neměly k dispozici podrobný scénář. Součástí scény bylo i soudní přelíčení s viníkem. Již na první pohled bylo patrné, že se v kolektivu nachází outsider. Chlapec tmavší pleti, národností Francouz. Učitelka sama konstatovala, že dítě je přistěhovalec, není ve škole dlouho a trochu bojuje s jazykovou bariérou. Kladla si za cíl zapojit do inscenace i jeho. Dramatizace příběhu byla dynamická, děti se aktivně zapojovaly, improvizovaly. Nastal však moment, kdy v příběhu mělo dojít k vyústění v podobě hledání viníka požáru. Žák, který byl v roli pekaře, předstoupil před soud a podával argumenty, proč oheň nezpůsobil on. Výsledkem ostré obhajoby bylo osouzení jeho pomocníka, neboť ten určitě udělal chybu. Učedníkem byl právě malý Francouz. Argumenty dětí (soudců) a zejména nastolené třídní klima způsobilo, že pekař byl zproštěn obžaloby a obviněn byl pomocník. Učitelka v této chvíli scénu zastavila. Z příběhu vyplynulo mravní poučení, že podobně jako v historii i zde byl osočován jiný člověk než viník jen proto, že byl cizinec.

U výukových inscenací je třeba dobře zvážit jejich realizaci a průběh. Jedná se o poměrně časově náročnou metodu. Její realizaci bývá věnována prakticky celá vyučovací hodina. Zároveň je nutno promyslet prostorové uspořádání učebny. V případě přesunů (např. nábytku) musíme počítat ještě s větší časovou prodlevou.

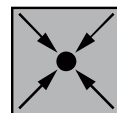
Při zavádění inscenační metody by měly být dodrženy tyto **fáze** (Maňák, 2003, s. 123):

1. **Příprava inscenace.** Nejdříve si učitel stanoví cíl, konkretizuje obsah, rozvrhne potřebný čas, rozdělí role.
2. **Realizace inscenace.** Tato fáze zahrnuje aktivizaci žáků, nácvik inscenace, zvažování možností provedení a míru improvizace.
3. **Hodnocení inscenace.** Většinou je dobré inscenaci hodnotit bezprostředně po jejím skončení. Toto hodnocení má být taktní a směrem k žákům pozitivní.

Rozlišujeme několik variant inscenací. Pokud se průběh scénky přidrží předem určené dějové linky, pak hovoříme o **strukturované inscenaci**. Jestliže je ústředním tématem konkrétní případ z praxe bez detailně zpracovaného scénáře, pak se jedná o **nestrukturovanou inscenaci**. Zvláštní variantou inscenačních metod je tzv. **mnohostranné hraní úloh**. Principem je seznámení žáků s problémovou situací a rozdělení do skupin. Každá skupina má 3-5 členů, každý dostane na papírku instrukci ke své roli. Následuje přehrávání příběhu a závěrečné shrnutí učitelem (Maňák, 2003).

Příklad: český jazyk – nestrukturovaná inscenace

Inscenačnímu úkolu předchází novinový článek z českého periodika, jenž aktuálně navazoval na MS ve fotbale v r. 2010, které se uskutečnilo v Jihoafrické republice. Na tribunách byl diváky použit pro našince neznámý hudební nástroj – vuvuzela. V článku je odkázáno na historii nástroje, jeho použití a nezaměnitelnost zvuku, který vydává. Úkol pro žáky zní: „Sehrajte scénku, v níž bude mít hlavní roli právě vuvuzela. Kvůli ní vznikne nějaký konflikt, ale vy jej dokážete zvládnout a omluvit se“. Cílem



hodiny je rozvoj komunikativních kompetencí, v předmětové oblasti pak rozvoj slovní zásoby a vysvětlení slov přejatých. (podle Víkendu, přílohy MF dnes in Český jazyk pro 5. ročník, 2011, s. 42)

Jaké jsou výhody a nevýhody při práci s inscenačními metodami?

Obrovskou výhodou inscenačních metod je jejich pozitivní vliv na vytváření sociálních vazeb ve třídě. Silná je i aktivizační stránka směrem k žákům. Dalším důležitým momentem je naplňování celé řady žakových kompetencí – kromě komunikativní také kompetence k řešení problémů, občanské a personální kompetence. Zároveň lze prostřednictvím této výukové metody naplňovat průřezová témata nebo pěstovat mezioborové vztahy. Nevýhodou bývá časová náročnost metody, umění dobrého výběru tématu a problém se zapojením celé skupiny.

4.5 Didaktické hry

Hra tvoří jednu z nejstarších forem lidské činnosti. Jejím účelem z hlediska dítěte je radost, potěšení. Při hře není primární potřebou dítěte naučit se něco nového.

Tradiční klasifikaci her provedla Ch. Bühlerová (1935). Navrhla hry:

- funkční (jde o poměrně primitivní dovednosti, např. tleskání, jemnou motoriku ruky);
- fiktivní (probíhá přibližně do druhého roku života, děti připisují roli neživým věcem; např. hra s panenkou);
- receptivní (nastupuje někdy i současně s fiktivní hrou; dítě naslouchá příběhu a zároveň sleduje obrázek);
- konstruktivní (etapa nastolená koncem druhého roku; dítě staví kostky, kreslí, hraje si s pískem);
- hra s pravidly (od předškolního věku; dítě postupně nahrazuje předstírané hry hrou, která obsahuje pravidla; tyto hry obvykle charakterizuje soupeření).

Součástí školního učení žáků jsou pochopitelně hry s pravidly (Fontana, 2003).

Princip zábavnosti může být ve škole využit při vytváření her s pedagogicky orientovaným záměrem, tzv. didaktických her. Dle J. Průchy je **didaktická hra** „*analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje didaktické cíle*“ (2009, s. 51).

Didaktické hry navazují na přirozenou spontaneitu dětí, ovšem jsou učitelem konkretizovány tak, aby rozvíjely žákovu učení. Samozřejmě díky tomu mají vysoký motivační účinek, podporují individuální učební strategie žáků a mohou pomáhat stmelovat kolektiv. Existuje celá řada didaktických her, které mohou být svojí metodickou propracovaností považovány za didaktické. Kreativní učitel často zkouší nové způsoby, jakými žáky aktivizovat nebo jakými jim vysvětlit nové učivo. Řada individuálních nápadů tak může být podnětná, ale jednoduše zatím nejsou publikována.

H. Meyer (in Malach, 2003, s. 128) **didaktické hry roztřídil** do skupin:

1. **Interaktivní hry**, zahrnující svobodné hry (hry s hračkami, stavebnicemi, simulace činností), sportovní a skupinové hry (účastnit se mohou všichni hráči), hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry, učební hry.
2. **Simulační hry** (tj. hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky, maňásci).
3. **Scénické hry**, rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, speciální oblečení (jsou volně nebo úzce návazné na divadelní hry, divadelní představení).

Didaktické hry (Jankovcová in Maňák, 2003, s. 128) můžeme také **klasifikovat** v závislosti na jejich:

- **době trvání** (hry krátkodobé a dlouhodobé);
- **místu konání** (hry ve třídě, v klubovně, přírodě, na hřišti);
- **převládající činnosti** (osvojování vědomostí, pohybových dovedností);

- **hodnocení** (kvantita, kvalita, čas výkonu, hodnocení učitel-žák).

Jinou **klasifikaci didaktických her** provedl **G. Petty** (2004, s. 189):

- *rozhodovací hry* (např. členění slovních druhů; rozlišení mezi fyzikálními konstantami a proměnnými; mezi vyvřelými, usazenými a metamorfovanými horninami apod.);
- *kvízy* (otázky zpravidla klade učitel, odpovídá jednotlivec nebo skupina žáků);
- *soutěže* (např. recitace, matematická olympiáda aj.);
- *problémové úlohy*;
- *činnosti a hry pro učení sociálních dovedností*;
- *seznamovací hry*;
- *hraní rolí a simulační hry*;
- *příprava scénářů*;
- *hry pro osvojování jazykových a komunikativních dovedností* atd.

Jak již bylo zmíněno výše. Didaktická hra by měla respektovat spontánnost dětí, radostnost při učení. Je analogií spontánní činnosti dětí, která ne vždy pro žáky zjevným způsobem sleduje didaktický cíl. Marketingové tahy některých firem, zabývajících se výrobou her a hraček, dnes v obchodních sítích nabízejí celou řadu produktů, označovaných jako „didaktické“.

Korespondenční úkol:

Najděte v obchodě (nebo doma na polici svých dětí) produkt, který bude výrobcem označen jako didaktická hra.

1. *Stručně výrobek charakterizujte (specifikujte tuto hru a popište její pravidla).*



2. *Z obalu produktu (event. z uživatelských informací v letáku) opište, k jakým didaktickým účelům tato hra slouží (jaký je důvod výrobce pro označení „didaktická hra“). Pokud tuto skutečnost výrobce neuvádí, přejděte k bodu č. 3*
3. *S pomocí Bloomovy klasifikace výukových cílů přesně formulujte, které znalosti nebo dovednosti má hra rozvíjet.*
4. *Posuďte a argumentujte, zda je ze strany výrobce název „didaktická hra“ pro produkt oprávněný.*

Jaké mohou nastat bariéry při realizaci výuky prostřednictvím aktivizujících metod?

Přestože moderní výukové prostředí předpokládá hojné využívání aktivizujících metod, nevyhne se potížím, které při jejich používání mohou nastat a které ovlivňují efektivitu učitelovy práce.

- a) Charakter učiva a jeho obsahová náplň. Především je třeba zvážit, zda povaha exponovaného (nebo fixovaného) učiva nabízí možnost alternativního zpracování. Ne každé téma je pro realizaci tvořivé inovace vhodné.
- b) Cíle učebního celku. Pokud je osvojení konkrétního učiva založené pouze na znalosti jevu či na reprodukci učiva (např. básní, vzorce, algoritmu aj.), je v takovém případě užití aktivizační metody nadstandardní.
- c) Časová dotace tématu. Je třeba zvážit, zda máme pro realizaci aktivizační metody dostatek času. Některé tyto metody jsou časově náročné. Na druhou stranu klasické výukové metody, které za časově náročné nepovažujeme, bývají doprovázeny podrobným zápisem učiva do sešitu, tedy mohou představovat i větší časovou zátěž.
- d) Úroveň schopností a dovedností žáků. Aktivizující metody vyžadují aktivní účast žáků při osvojování či opakování učiva, ale také předpokládají, že žák bude tohoto myšlenkového zapojení schopen.
- e) Motivační tendence žáků. Tyto metody sice představují vyšší aktivitu učících se, nicméně při jednotvárném nabízení činností problémového charakteru mohou žáci neadekvátně reagovat.

- f) Atmosféra v kolektivu a celkové klima třídy. Bohužel ne v každém kolektivu lze realizovat jakoukoliv aktivizační metodu. Bariérou mohou být také konstelace mezi spolužáky, napjatá atmosféra nebo vztah mezi třídou a učitelem.
- g) Organizační formy výuky a prostorové možnosti třídy. Posluchárny s ukotvenými lavicemi, úzký prostor ve třídách či nedostatečné technické vybavení mohou rovněž představovat interaktivní bariéru. Další omezení představují třídy s velkým počtem žáků.
- h) Učitelovo pojetí výuky. Pokud není učitel nakloněn alternativnímu způsobu vedení žáků, nebude zřejmě preferovat ani aplikaci aktivizujících výukových metod a vystačí si s metodami klasickými.
- i) Zadávání aktivizujících úloh jako domácího úkolu. Je na zvážení učitele, zda problémová úloha je pro domácí zadání vhodná. Obtížná je především kontrola zpracování, neboť žák může vnímat úkol jako těžký a postupně generalizovat své neúspěchy na další cvičení. Učitel pak těžko diagnostikuje, zda řešení žák nenalezl proto, že zadaná úloha byla nad jeho síly, anebo nevyvinul dostatek houževnatosti, aby řešení opakovaně zkoušel. U žáků v mladším školním věku pak nejsou výjimkou situace, kde se v domácích úkolech angažují rodiče. V problémových úlohách však zapojení rodičů jen za účelem splnění povinnosti a pod tíhou poznámky je opět kontraproduktivní.
- j) Podpora rodičů při aktivizačním osvojování učiva. Neobvyklost nových metod může vzbudit i nedůvěru rodičů v efektivitu práce učitele. Předěšlé generace byly zvyklé na jistou výukovou tradici. Pro rodiče je mnohdy těžké pochopit, že efektivní osvojování učiva lze navodit i alternativními přístupy, nejen mechanickým procvičováním či memorováním. Proto získání podpory rodičů pro aktivizační metody je rovněž důležitým úkolem učitele.

Shrnutí kapitoly



- Mezi **metody aktivizující** řadí J. Maňák metody diskusní, heuristické metody a metody řešení problémů, metody situační, inscenační a didaktické hry.
- **Heuristické hry** jsou založeny na objevování, **problémové metody** na řešení problémových situací.
- Principem **situačních metod** bývá navození modelové problémové situace, kterou je třeba vyřešit, i když žáci nemají dostatek vstupních informací. Žáci formulují alternativní řešení a odhalují příčinu vzniklého problému.
- **Inscenační metody** vycházejí z prvků dramatu a zapojují žáky prostřednictvím vlastní prezentace. Cílem metody je nácvik praktických dovedností a sociální učení.
- **Didaktické hry** jsou aktivizační činností žáků s didaktickým cílem.



Citovaná a doporučená literatura:

BRATSKÁ, M. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. 1. vyd. Bratislava : UK, 1992. ISBN 80-223-0858-7.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc : Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-73-5.

KALHOUS, Z., OBST, O. 1. vyd. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KOSOVÁ, J., BABUŠOVÁ, G., RYKROVÁ, L., VOKŠICKÁ, J. *Český jazyk pro 5. ročník základní školy*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-960-5.

KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga*. 2. vyd. Brno : Barrister&Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

MALACH, J. *Didaktika pro doplňující pedagogické studium* Ostrava : PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-266-1.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : PdF MU, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 3. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-722-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha : ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-7178-127-4.

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

5 Komplexní výukové metody

Cíl kapitoly:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- uvést základní charakteristiku komplexních výukových metod;
- pochopit propojení organizačních výukových forem s výukovými metodami;
- posoudit pozitiva a omezení jednotlivých komplexních metod při použití v konkrétním učebním tématu;
- dokázat tyto metody analyzovat a zvážit možnosti jejich aplikace ve výuce.



Klíčová slova:

komplexní výukové metody; výuka frontální, skupinová a kooperativní, partnerská, individuální a individualizovaná výuka; samostatná práce; metody kritického myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie, superlearning a hypnopedie.



Čas potřebný k prostudování učiva kapitoly: 5 hodin



Předmětem této kapitoly jsou některé složité metodické útvary, které slučují formy, metody výuky a užité didaktické prostředky. Účinnost těchto útvarů potvrdila praxe a J. Maňák je souhrnně nazývá **komplexní výukové metody**.

V první části se budeme detailně věnovat komplexním metodám, které akcentují provázanost výukové metody s konkrétní organizační formou. V textu analyzujeme frontální, skupinovou a kooperativní výuku, dále výuku partnerskou, individuální a individualizovanou výuku a samostatnou práci žáků. Zhodnotíme možnosti jejich použití ve vyučovací hodině a uvedeme příklady, které užití metody ilustrují.

Ráda bych vás také seznámila s inovativními metodami práce, na které je v souvislosti s kurikulární reformou a nároky na žákovy kompetence kladen stále větší důraz. V další části kapitoly proto budeme věnovat pozornost metodám s vysokým podílem tvořivosti a individualizace. Analyzovanými komplexními metodami tak budou: kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie a superlearning a konečně hypnopedie.

Tyto metody by byly v rámci jiné klasifikace obtížně zařaditelné, proto se dále opíráme o rozdělení výukových metod autoritou české didaktiky J. Maňákem a vymezujeme jednotlivé konkrétní metody výuky v souladu s ním.

Výukové strategie, které jsou J. Maňákem výrazně spojovány s konkrétními edukačními situacemi a které poskytují „praxeologický pohled“, nazývá autor komplexní výukové metody. *„Jestliže tradiční výukové metody zajišťují zprostředkovávání vědomostí a dovedností především v kontextu požadavků kurikula a z hlediska logiky obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů a aktivizující metody ve vysoké míře zohledňují participaci žáků na osvojovacím procesu, **komplexní metody dále rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem více než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání**“* (Maňák, 2003, s. 131).

Komplexnost výukového procesu je zdůrazňována také mnoha dalšími autory. V zahraničních pedagogických zdrojích se setkáváme s tendencí nerozlišovat striktně pojem metoda a forma výuky, ale naopak je kvůli jejich vzájemné provázanosti spojovat. Tímto je naznačována celistvost edukačního procesu, při kterém jsou obě kategorie natolik podmíněné, že mohou být nazírány jednotně.

5.1 Frontální výuka

Jak dokládá řada výzkumů, neužívanějším organizačním uspořádáním žáků ve třídě je **frontální (hromadná) výuka**. Žáci zde participují na stejném úkolu, postupují jednotně a na zadané činnosti mají vyhrazen společný čas. Učitel navozuje učební aktivity, které také sám řídí.

Frontální výuka představuje „*tradiční způsob vyučování, v němž učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti*“ (Průcha, 2003, s. 66)

Ačkoliv není hromadná výuka považována za historicky nejstarší, je v českém edukačním prostředí vnímána jako tradiční a tudíž nevíce frekventovaná. Počátky používání frontální výuky lze zaznamenat již na přelomu 16. a 17. století. Její historický kontext pramení zejména ze středověkého uspořádání míst pro vzdělávání, která kopírovala rozmístění lavic v kostele a frontální pozici rétora. Tradici tohoto uspořádání u nás pak ještě upevňuje zásadní didaktická idea J. A. Komenského „učit všechny všemu“, která je chápána jako podpora hromadného vyučování.

„Že všechna mládež obojího pohlaví má být posílána do veřejných škol. Máme na mysli všeobecné vzdělání všech, kdo se narodili lidmi, ke všemu lidskému. Musí tedy být vedeni pospolu jednou cestou, kam až mohou být vedeni pospolu, aby se navzájem povzbuzovali, podněcovali a bystřili. Že všichni mají být tak vzděláni, to si přejeme proto, aby nikdo, kdo se narodil člověkem (to jest, kdo byl stvořen k obrazu božímu a určen k věčné blaženosti s bohem), nebyl sem tam nebezpečně zmitán, anebo



dokonce aby nehynul navěky, zbloudě od přístavu věčného klidu. Neboť ježto právě v tom u každého člověka spočívá všecko, je třeba v této věci největší péče o všechny, byť i nebylo možno přivést všechny k tomu, aby znali všechny jednotlivé pravdy a dobra.“ (Komenský, Vybrané spisy, 1958, s. 262)

Jaké jsou znaky frontální výuky?

Čím se frontální výuka vyznačuje? Jejími hlavními **rysy** jsou:

1. vyšší počet žáků stejného věku, odpovídajících znalostí a dovedností;
2. žáci studují v rámci jedné třídy (učebny, místnosti);
3. rozmístění žáků ve třídě je stanoveno učitelem;
4. frontální postavení učitele vůči žákům;
5. všichni žáci se zabývají stejným tématem, úkolem, cvičením;
6. žáci spolu nekooperují;
7. doba určená k jednotlivým činnostem je pro všechny žáky jednotná;
8. kontrola učebních činností bývá prováděna společně;
9. učitel se zpravidla řídí tempem průměrných žáků.

Přestože můžeme celou vyučovací hodinu věnovat expozici nového učiva anebo jeho opakování a upevňování, většina tradičně pojímaných vyučovacích hodin, v nichž frontální výuka převládá, má následující **průběh**:

- přivítání s žáky, administrativní úkony a zahájení hodiny;
- formulace cíle a tématu hodiny;
- nástin průběhu hodiny;
- hromadné opakování dřívějšího učiva či individualizované zkoušení;
- motivace k novému učivu;
- vysvětlování nového učiva;
- procvičování a upevňování nového učiva;

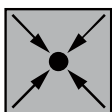
- závěrečné shrnutí;
- zadání domácího úkolu nebo uvedení požadavků pro domácí samostudium.

Jistou raritou v rámci frontální hromadné výuky představuje systém vzájemného vyučování, který v 80. letech 18. století vymyslel anglikánský duchovní Robert Bell. Reagoval na stav gramotnosti v tehdejší Anglii a uvědomoval si nedostatek kvalitních učitelů. Princip jeho systému spočíval v myšlence, že učitel nechal vyučovat nejschopnější žáky, kteří pod dohledem předávali získané vědomosti spolužákům. Výsledkem byl jeden dospělý učitel s pomocníky na velmi početnou třídu dětí (někdy až na 200 žáků). Zpočátku tato metoda znamenala vyšší finanční zátěž, neboť musely být zpřístupněny velké místnosti a předpokládalo se i určité materiální vybavení. Na druhou stranu systém přinesl úspory zejména v učitelských platech. Ideu vzájemného vyučování později převzal Joseph Lancaster, který v r. 1789 otevřel v Londýně školu pro chudé děti, kterou považoval za „pokusnou laboratoř“. Zde byli vzděláváni žáci – asistenti v učitelských dovednostech, aby byli poté vysíláni na venkov a zakládali další školy. O novátorské metodě pak v r. 1803 vydal J. Lancaster knihu *„Improvements in Education as it respects the industrious classes of the community“*, v překladu *„Zlepšení ve vzdělávání průmyslových tříd společnosti“* (Furet, 2010). Formu organizace tohoto vzájemného vyučování dnes nazýváme Bell - Lancasterovou soustavou.



Pozitiva a negativa hromadného vyučování

Frontální výuka s sebou přináší jistá pozitiva, ale samozřejmě má i své negativní stránky. Jednoznačným kladem je produktivita učitelovy práce. Frontální výuka, spojená např. s metodou výkladu, rychle obeznámí žáky s novým učivem, při opakování jsou žáci pružně dotazováni a během fixace tématu může být pozornost soustředěna na celý kolektiv. Kladem je také možnost měřit a vzájemně srovnávat úroveň znalostí a dovedností jednotlivých žáků. Při frontální výuce může být pozitivně ovlivňováno klima třídy a rovněž pro některé žáky může být pozice v třídním kolektivu motivací. Žáci, kteří preferují porovnávání svých výsledků, mohou zažívat akceleraci vlastní výkonnosti. Traduje se, že učitel při frontální výuce vystačí s takřka základními materiálními prostředky a jeho příprava na hodinu nebývá tak obtížná jako např. při plánování skupinové práce. Neposledním pozitivem hromadné výuky je rovněž její ekonomičnost (jeden učitel řídí výuku celé třídy).



Příklad: ekonomizace frontální výuky na vysoké škole

V souvislosti s ekonomizací školního procesu je úsměvná zkušenost staršího kolegy, vyučujícího na vysoké škole, který se po letech, kdy semináře byly takřka rodinnou záležitostí s malým počtem studentů, vrátil na místo původního působiště. Jako člověku s velkou zkušeností v oboru a s darem rétora mu byly rozvrhovány přednášky z obecné pedagogiky. Počty studentů se však za ta léta enormně zvýšily, takže výuka probíhala dokonce v kinosále. Tento kolega mě navštívil v polovině semestru a zoufal si: „Mám svou přednášku pro 150 studentů v pátek až do sedmi hodin do večera. Stále chodí skoro všichni. Kdo jim podal mylnou informaci, že přednášky jsou povinné?!“ Tato historka je ilustrací toho, jak hromadná výuka může být nevýhodná a zatěžující nejen pro studenty, ale také pro jejich učitele.

Co je při frontální výuce omezující? Zastánci jiných výukových strategií na frontální výuce kritizují zejména nedostatek individuálního přístupu k žákům. Poukazují na to, že dětem je odpírána jejich jedinečnost a znemožňován vlastní učební postup. Jednotná aktivizace žáků a motivace k činnostem nemusí být také všemi účastníky kladně přijímána. Snad nejvýznamnějším nedostatkem frontální výuky je časté zahlcení žáků informacemi nebo pokyny ze strany učitele a na druhé straně pasivní recepce dětí. Jak uvádí Cangelosi (1994, s. 29) „*v typické třídě se žáci podílejí na učebních činnostech maximálně polovinou času, který byl pro tyto činnosti vymezen*“.

Kvůli některým svým nevýhodám bývá frontální výuka během vyučování doplňována dalšími strategiemi, které umožňují individuálnější zapojení žáků do edukačního procesu.



Náměty pro frontální výuku

Prostřednictvím frontální výuky lze vysvětlovat nové učivo, vést rozhovor se třídou, hromadně procvičovat a upevňovat nové poznatky a postupy, provádět opakování.

5.2 Skupinová a kooperativní výuka

Mezi komplexní výukové metody J. Maňák (2003) dále řadí skupinovou a kooperativní výuku.

5.2.1 Skupinová výuka

Učitel v současné české škole pracuje se stále většími třídními kolektivy, a to bez ohledu na stupeň nebo typ instituce. Jednotlivá frontální výuka tak představuje zvýšené nároky na aktivizaci žáků a zejména na udržení jejich kázně. Při kolektivním zpracovávání jednotných úkolů nebo monotónním vysvětlování tématu zase vyvstává ze strany žáků problém koncentrovat svou pozornost. Ve výuce se nabízí řada možností, jak vyučovací hodinu zorganizovat a učinit ji efektivnější. Jednou z nich může být rozdělení žáků do skupin, v rámci tzv. **skupinové výuky**. Jak bude uvedeno dále, samotné rozdělení žáků do nových dílčích útvarů ještě neznamená skupinovou práci. Důležitým znakem skupinové výuky je totiž interaktivita a spolupráce žáků v rámci konkrétního úkolu.

Proč bychom měli třístit hromadnou výuku a vytvářet skupiny? Vtipnou repliku k tomu podává G. Petty: „*Představte si nějakou činnost, která vás skutečně baví, a vsadím se s vámi, že buď vyžaduje účast dalších osob, anebo by byla ve více lidech zábavnější. Představte si činnost, kterou nemáte rádi – jsem přesvědčen, že když ji budete vykonávat společně s někým jiným, bude vám méně nepříjemná.*“ (Petty, 2004, s. 174).

Jaké okolnosti by měl učitel zvažovat, pokud se rozhodne pro skupinovou práci?

V první řadě je nezbytné promyslet téma, kterému se skupiny budou věnovat a rozhodnout, zda prostřednictvím zamýšlené aktivity bude naplněn cíl. Učitel by měl mít na paměti, že v případě skupinové práce je třeba věnovat se nejen cílům výukovým, ale rovněž cílům sociálně-osobnostním. Tomu je potřeba podřídit i způsob výběru žáků do skupin. Dále je třeba zvažovat, zda prostorové uspořádání

učebny vůbec umožňuje skupinovou práci zařadit. Ještě před započítím činností musí mít také učitel i žáci jasno, jaká jsou pro práci stanovena pravidla (časový limit, způsob organizace uvnitř skupin, kritéria hodnocení apod.).

V jakých etapách by měla probíhat skupinová práce?

Vytváření menších studijních celků v rámci třídy se samozřejmě řídí výukovým cílem daného tématu a účelem, za jakým jsou skupiny vytvářeny. Zároveň je třeba koordinovat výběr metody, kterou miníme použít. Skupinovou práci doporučujeme realizovat v několika fázích:

a) Fáze projektová, ve které učitel zvažuje vhodnost zařazení skupinové práce, v rámci tématu promýšlí obsah úkolu pro skupiny a formuluje cíl. Zároveň v této fázi musí určit, na základě jakých kritérií bude skupinová práce hodnocena.

b) Fáze realizační – učitel oznamuje žákům téma a cíl skupinové práce, vymezuje pravidla pro průběh činností, délku jejich trvání a zveřejňuje způsob hodnocení. Rozděluje žáky do skupin (příp. dohlíží na neformální rozdělení žáků), vysvětluje zadání a konkretizuje úkol. V průběhu činností monitoruje práci ve skupinách, působí jako poradce a moderátor. Zároveň se snaží podporovat činnost všech skupin.

c) Fáze kontrolní – žáci zveřejňují výsledky svého úsilí, jejich prezentace může být doplněna diskusí ostatních. Učitel provádí celkové shrnutí a práci skupin hodnotí. Variantou je i autoevaluace (vlastní zhodnocení výsledků) samotnými žáky.

Jak vytvářet skupiny?

Skupiny lze vytvářet na základě různých kritérií. Můžeme zohledňovat prospěch žáků, jejich motivaci, zájmy, aktuální výkon, pracovní tempo, schopnost spolupráce aj. Odborníci se v otázce počtu členů pro práci ve skupinách různí. Většinou však doporučují volit 5-6 členů (Ouroda, 2000).

Rozdělení do skupin může provádět buď učitel – takovému způsobu utváření skupin říkáme **formální**, anebo je iniciují žáci – tzv. **neformální** utváření skupin. Obě

možnosti nabízejí řadu pozitiv, ale v rámci třídního kolektivu mohou představovat i určitá rizika.

Formální vytvoření skupin bývá svižnější, učitel určí partnery pro spolupráci a může zadávat úkoly. Také koordinace bývá flexibilnější, pokud vyplývá z příkazu autority. Na druhou stranu samotná práce v rámci skupiny může žákům působit potíže. Pokud učitel správně neodhalí sociální vazby mezi dětmi, zahajuje skupina svou práci počátečním dohadováním.

Ve skupinách, v nichž jsou respektovány vzájemné sympatie a které vznikají neformální cestou, bývá spolupráce pružnější, mnohdy radostnější. Na druhou stranu však takový způsob členění skupin zabředá do stereotypu a žáci se nenaučí spolupracovat s jinými členy než s kamarády. Obdobný systém organizace práce v rámci vytvořené neformální skupiny nemusí přinášet nové nápady a neseznamuje žáky s různými způsoby uvažování o zadání práce. A ještě jedno nebezpečí skrývá časté vytváření neformálních skupin. Téměř v každém třídním kolektivu se najde dítě, které je z jakýchkoliv důvodů méně oblíbené. Takový žák se při vytváření neformálních skupin stane outsiderem.

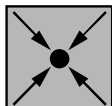
Jiné hledisko vytváření skupin představuje **náhodné** nebo **cílené** rozdělování (Kotrba, Lacina, 2011). Principem náhodného rozdělení žáků je namátkový výběr žáků bez konkrétních preferencí, nezávislý na úmyslu učitele. Žáci mohou např. utvořit řadu podle abecedy, data narození, výšky, pozice v lavicích apod. Rozdělení pak probíhá rozpočítáním.

Cílená tvorba skupin by v předchozím členění odpovídala formálnímu rozdělování žáků. Tento způsob je závislý na preferencích učitele, který členěním sleduje konkrétní záměr. Důležitým hlediskem by měla být především vyváženost všech skupin (kognitivní, dovednostní, komunikativní, prezentační apod.).

Kritériem rozdělení žáků do skupin mohou být také jejich znalosti v předmětu, záliby nebo pohlaví. Pokud potřebujeme rozdělit třídu na soutěžní družstva, vytvoříme skupiny **heterogenní**. Tyto charakterizuje společenství členů, kteří se v daných parametrech liší. Jestliže je však záměrem diferencovat činnosti např. podle úrovně

znalostí žáků, sestavujeme skupiny **homogenní** (shromažďující např. žáky s určitým prospěchem), přičemž zadáváme každé skupině různou obtížnost úkolu.

Při vytváření skupin lze postupovat různě. Nabízí se losování, rozpočítávání nebo vyhledávání partnerů ze třídy pomocí zadaných kreativních úkolů na lístečcích. Někdy je však třeba zvážit, do jaké míry je tato nápaditost efektivní.



Příklad: přírodopis – rozdělování žáků do skupin s pomocí techniky

Se studenty učitelství jsme navštívili hodinu přírodopisu, ve které vyučující zadala společnou práci a chystala se rozdělit žáky do skupin. Jelikož byla učebna vybavena interaktivní tabulí s nabídkou celé řady moderních aplikací, rozhodla se rozčlenit žáky na základě programu, který umožňoval hod hrací kostkou. Každý žák přistoupil k tabuli, dotekem aktivoval hrací pole, a grafická kostka mu předurčila příslušnost do jedné ze šesti skupin. Žáci tak konali s radostí, byli nadmíru motivováni a na rozdíl od obvyklého monotónního učitelčina rozpočítávání proti zařazení do určené skupiny neprotestovali. Tušíte však správně. Právě ona náhodnost hodů způsobila, že se po chvíli začali žáci hromadit ve třetí a čtvrté skupině, zatímco v šesté byl jen jeden osamocený člen. Z příběhu vyplývá, že i improvizaci je třeba při výuce dobře rozmýšlet.

Způsob organizace práce ve skupinách

Organizace práce ve skupinách tak může probíhat třemi způsoby: kruhově, paralelně a hvězdicově. V kruhové organizaci práce participují všichni členové skupiny na tomtéž zadání. Shánějí informace, vyhledávají v materiálech a tvoří společné řešení. Paralelní způsob práce znamená členění úkolu na dílčí části. Jednotlivci pak vyhledávají konkrétní informace (řeší konkrétní úlohu) a tyto pak zpětně sestavují v celek. Na výsledku činnosti jednoho člena je závislá činnost druhého. Hvězdicové uspořádání skupiny představuje systém s jedním vedoucím, který práci řídí a koordinuje podíl jednotlivých členů na plnění zadání.

Při skupinové práci musí učitel rovněž žáky průběžně kontrolovat a zamezit nízkému (anebo naopak přílišnému) zapojení některých členů. D. Sitná (2009, s. 57) navrhuje praktická řešení, jak zajistit vyváženou účast všech členů skupiny:

a) usměrnění projevů dominantního žáka:

- vést žáky k tomu, aby nepřijímali názory dominantního žáka "za hotové", vybídnout ostatní žáky, aby se vyjádřili k tomu, jak jeho názor hodnotí: "Co si myslíte o tomto názoru?"
- průběžně shrnovat výsledky práce skupiny pro znovunastolení rovnováhy v účasti, nezdůrazňovat četnost příspěvku členů jednotlivých skupin: "Názory této skupiny jsou..."
- na závěr práce skupiny zhodnotit účast všech členů (nikoliv však podle četnosti příspěvků), hodnocení může provádět i dominantní žák
- pověřit dominantního žáka jiným úkolem, na který se musí soustředit (např. role časoměřiče)
- s dominantním žákem neformálně promluvit a požádat ho o taktní vystupování
- vytvořit skupinu pouze z dominantních žáků.

b) podpora žáka slabého, ostýchavého, s pomalejším osobním tempem:

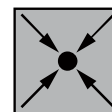
- začleňovat ho do práce v menších skupinách (dvojice, čtveřice)
- role ve skupině přidělovat postupně (otužovat žáka) od jednodušších ke složitějším (zapisovatel, pracovník s informacemi, koordinátor, ...)
- v počátcích je možné nechat ostýchavého žáka jen naslouchat, nenutit ho k veřejným vystoupením, vést skupinu k ocenění jeho přínosu.

c) podpora žáka nadaného:

- zadávat individuální náročnější úkoly.

Příklad: anglický jazyk – práce s dominantními žáky při diskusi

V jedné z hospitovaných hodin angličtiny na gymnáziu uspořádala vyučující diskusi na téma "trest smrti". Studenti měli argumentovat pro a proti zavedení této definitivy. Složení členů obou skupin (zastánců a odpůrců trestu) bylo vyvážené, učitelka měla jasnou představu o znalostech žáků a o jejich



komunikativních dovednostech v cizím jazyce. V jedné skupině však byl student, který s rodinou pobýval v USA, a proto jeho slovní zásoba byla brilantní. Zároveň sem byl přiřazen žák, který měl vynikající prospěch ve všech předmětech a navíc byl dominantní. Ve druhé oponentní skupině zase stanuly dvě žákyně, které předtím absolvovaly ročník bilingvní školy. Diskuse obou skupin se nakonec zvrhla ve slovní "přestřelku" čtyř studentů, zatímco ostatní se z různých důvodů (nedostatku slovní zásoby, ostýchavosti apod.) nedostali vůbec ke slovu. Učitelka však situaci výborně vyřešila. Dominantní studenty po chvíli vyzvala k monitorování diskuse a dala prostor dalším. Postupně tak stavěla "out" jednotlivé argumentující žáky až na ty, kteří se do diskuse nezapojovali. Ve výsledku pak museli komunikovat všichni bez ohledu na to, jestli jejich anglická mluva měla nedostatky.

Jak může učitel efektivně vést práci ve skupinách?

Pro správný průběh skupinové práce je důležité nejen stanovit žákům jasná pravidla, ale rovněž zamyslet se nad organizací aktivit přímo v rámci vytvořené skupiny. Intenzivní zapojení každého člena lze dosáhnout určením jeho konkrétní role.

D. Sitná (2009, s. 56) navrhuje tento přehled pracovních rolí žáků při skupinové práci:

- vedoucí skupiny - organizuje práci skupiny, určuje tempo, navrhuje metody práce;
- pracovník s informacemi - rozhoduje o způsobu práce s informacemi, vybírá a navrhuje vhodné zdroje, určuje pořadí jejich zpracování;
- zapisovatel - provádí průběžné záznamy a vypracovává konečné výstupy;
- mluvčí skupiny - shrnuje výsledky práce skupiny a prezentuje je ostatním;
- pozorovatel - sleduje, hodnotí a zaznamenává činnost členů skupiny nebo činnost jiné skupiny (podle vlastního uvážení nebo do předem připraveného záznamového archu); hodnocení práce členů skupiny zveřejňuje ve sledované skupině nebo v celé třídě;
- časoměřič - sleduje stanovený čas a usměrňuje práci skupin tak, aby se práce splnila;

Učitel může podle svého uvážení a prohlubujících se zkušeností určit další role (informatik, novinář, výtvarník atd.). Je doporučováno tyto role měnit, neboť i v případě skupinové práce přílišný stereotyp škodí.

Zamyslete se, čím bude ovlivněn výběr žáků do skupin?

Podejte návrhy, jak můžete žáky pro skupinovou práci motivovat?



Chyby při organizaci skupinové práce

Jakých chyb se učitelé nejčastěji při skupinové práci dopouštějí? Hned prvním problémovým momentem je nefunkční rozvrstvení žáků do skupin. Pokud kritérium volby řazení žáků nebylo vhodně zvoleno, můžeme očekávat nespolupracující celky a případné prosazování individualit. Potíže nastanou i tehdy, pokud učitel nevhodně určí vedoucího či mluvčího skupiny. Také výběr tématu nemusí zaručit, že budou aktivizováni všichni žáci a nastává problém s pasivitou.

Limitující pro práci ve skupinách je i stanovený čas. Pokud se značná část výuky věnuje vysvětlování úkolů, řešení nekázně, přesunům v rámci místnosti nebo chybějícím pomůckám pro práci, nemusí být zadaná úloha včas dokončena. Rovněž přetrvávajícím problémem bývá prodlužování doby prezentace výsledků první skupiny, přičemž u posledního týmu má učitel tendenci k uspěchanosti.

Jak se vypořádat s hodnocením skupinové práce?

Pokud žáci pracují ve skupinách, bývá citlivým bodem hodnocení výsledků společné činnosti. Neexistuje metodika, která by doporučila dokonalý systém hodnocení. Avšak pamatujme na některé zásady, které je třeba při evaluaci skupinové práce zohlednit.

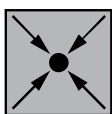


Podle jakých kritérií byste skupinovou práci hodnotili?

Jak již bylo řečeno výše, kritéria pro hodnocení je nutno promýšlet již při návrhu skupinové práce v souladu s cíli, kterých chceme s žáky dosáhnout. Zároveň je však třeba podchytit komplexnost hodnocení, tj. do výsledné známky zahrnout nejen aktuální dosažený stav, ale i průběh pracovního postupu a aktivitu členů. Učitel by měl podporovat a ocenit přístup všech skupin.

Konečné shrnutí práce má nabývat pozitivní charakter. Přestože můžeme být s některými částmi práce nespokojeni, citlivě je komentujeme a podpoříme žáky v další činnosti. Doporučuje se užívat i různé rastry pro hodnocení a neulpívat na jediné evaluační metodě. Nemusí jít jen o direktivní sdělení pravidel učitelem, naopak i žáci se mohou na vytváření hodnotící škály podílet.

Možností hodnocení je několik. Lze nechat členy dané skupiny, aby si kolektivně navrhli shodnou známku. Výsledek práce skupiny mohou hodnotit také členové ostatních skupin. Někdy učitel nechává na jednotlivci, aby vyjádřil svůj podíl na společné práci kolektivu a navrhl známku sám sobě. Posledním zmíněným postupem učíme žáky důležitému jevu – autoevaluaci (sebehodnocení).



Příklad: sebehodnocení studentů

Jako vyučující jsem nabyla zajímavou zkušenost. Někdy nechávám studenty, aby při ústním zkoušení analyzovali své znalosti v rámci daného tématu a ohodnotili svůj aktuální výkon. Většina z nich je nejprve otázkou zaskočena, poté se rozpačitě usmívá nad tím, že by si měla sama sobě navrhnout známku. Nejvíce však ti, jejichž výkon u zkoušky byl výborný, si nakonec navrhnou dvojku s odůvodněním, že „přece něco tam bylo nepřesně“. Přílišná sebekritičnost či skromnost je vede k tomu, že žádat výbornou je přece troufalé, přestože si myslím, že si ji zasloužím!

Sebehodnocení je ve školním kontextu *"jedna z výchovných metod, díky níž i žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá (zpravidla) k reálnějšímu sebezpojetí"* (Průcha a kol., 2003, s. 209).

Sebehodnocení žáků může probíhat v rozmanitých formách (ústní, písemné, ve škálování aj.) i v různém rozsahu (evaluace konkrétní vyučovací hodiny, tématu, tematického celku).

D. Sitná při užívání sebehodnocení žáků uvádí dva způsoby provedení:

1. *Opakované zvažování.* Žáci jsou na začátku hodiny vyzváni k tomu, aby problematiku promysleli a zaznamenali své názory, porozumění problému, konkrétní znalosti atd. Po skončení výuky jsou požádáni, aby ještě jednou přehodnotili své návrhy a případně je upravili. Poté si písemné návrhy vybere anebo žáky vyzve k jejich ústní prezentaci.

2. *Sebehodnocení podle záznamového archu.* Učitel žákům rozdá záznamové archy obsahující konkrétní otázky. Žáci je mají k dispozici buď na začátku hodiny (pokud znají, co bude předmětem hodnocení), anebo na konci hodiny (informace o způsobu hodnocení nemají). Záznamový arch vyplní každý žák a předá ho učiteli (nebo se na jeho základě o hodnocení diskutuje ústně).

Otázky mohou být otevřené i uzavřené, zadání lze modifikovat v závislosti na výukovém cíli. Vhodné jsou např. položky: "dnešní téma mě zajímalo/nezajímalo a proč", "aktivně jsem se účastnil/neúčastnil průběhu", "moje práce přispěla/nepřispěla k dosažení stanoveného cíle", "zapojoval jsem se zejména ve fázi...." apod. (Sitná, 2009, s. 63).

Náměty pro skupinovou výuku

V obecné rovině dle G. Pettyho (2004, s. 177) můžeme zadávat tyto typy skupinové činnosti:



1. činnosti jednotné, v případě, že všichni žáci vykonávají stejné zadání;
2. činnosti na sobě závislé, v případě, že každá skupina řeší jiné zadání, ovšem přidělené úkoly spolu vzájemně souvisejí;
3. různé, pokud zadání pro jednotlivé skupiny spolu nesouvisí.

Zároveň lze využívat soupeření skupin (všechny skupiny mají stejný úkol a hodnocení se provádí na základě rychlosti nebo přesnosti), nebo lze využít střídavé zadávání (každá skupina zpracovává zadání v jiném pořadí, ale na konci mají dospět ke stejnému komplexnímu zpracování).



Konkrétně může učitel zadávat problémové a heuristické úlohy, aktivity související s vyhledáváním informací a jejich prezentací (projektové činnosti, přípravu referátů), lze vyhledávat argumenty pro diskusní problémy, nechat provádět a analyzovat skupinové pokusy či demonstrace apod.

Pozitiva a negativa skupinové práce

Hlavní předností skupinové práce je aktivizace a motivace žáků. Na rozdíl od frontální výuky, která bývá většinou spojena s informativně-receptivními metodami (výkladem, přednáškou, názornou demonstrací apod.), se od žáků očekává osobní nasazení a koncentrace pozornosti. Skupinová práce rozhodně rozvíjí sociální vazby se spolužáky, učí naslouchání a respektu. Zároveň umožňuje přijmout názory druhého anebo je případně rozvíjet. Dochází tak ke vzájemnému obohacování na poli učení.

Z komunikativního hlediska je velkou výhodou rozvíjení verbálních i neverbálních dovedností. Úzká komunita pak usnadňuje introvertním nebo nesmělým žákům vyjadřování a zapojení se do úkolů. Skupinová práce je konstituována na platformě vzájemné pomoci a povzbuzování. Nezanedbatelný je i princip společného hledání odpovědí při řešení problému a systém vzájemné kontroly. Učitel, který činnost při skupinové práci řídí, vstupuje s žáky do užšího kontaktu.

Jaká jsou naopak rizika práce ve skupinách? Práce ve skupinách představuje vysokou zátěž při samotné přípravě činností i jejich následném řízení. Každý, kdo někdy skupinovou práci zorganizoval, ví, že je časově náročná. V některých učebních tématech je takový organizační postup zkrátka nadstandardem. Proto musí učitel dopředu zvážit přínos osvojování nových poznatků prostřednictvím skupinové

organizace práce a promyslet, zda lepších výsledků nedosáhne tradičním výkladem určeným celé třídě.

Rizikem může být i nevhodná volba složení pracovní skupiny (ať už náhodná nebo cílená). Pokud žáci vzájemně nespolupracují, nejsou spolu schopni komunikovat, nebo si špatně organizují činnosti uvnitř skupiny, je skupinová práce neefektivní. Důležitým omezením v rozhodování se o uspořádání skupinové práce může být učitelovo pojetí výuky. Samozřejmě pokud naturel vyučujícího nepřipouští zvýšený ruch a hluk ve třídě, nemůže skupinovou práci používat často.

5.2.2 Kooperativní výuka

Moderní terminologie dnes v souvislosti se skupinovou prací hovoří také o **kooperativní výuce**. Spočívá ve spolupráci žáků, kteří řeší problémovou (heuristickou) úlohu. Její principy se zakládají na práci ve skupinách, jen je mnohem více zdůrazněna zodpovědnost každého člena a oceňování jeho individuálního přínosu, jakož i přínosu celé skupiny. Výsledky jedince podporují soudržnost celé skupiny a bezprostředně ovlivňují její hodnocení.

H. Kasíková (1997), která naopak rozlišuje skupinovou a kooperativní výuku, vytýčila hlavní znaky kooperativního jednání. Těmi jsou sdílení, spolupráce a podpora. Akcent je tedy položen na sociální vazby a sociální učení.

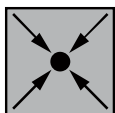
Zastánci kooperativního učení se snaží potlačit vzájemnou soutěživost žáků a naopak se soustředit na spolupráci. Žáci si mají uvědomit, že zadání je společným úkolem. Při vzájemné komunikaci se upřednostňuje interakce tváří v tvář. Problémové zadání, které žáci kooperativně řeší, bývá nejprve diskutováno ve dvojicích. Až poté se na způsobech řešení dohodne celá skupina. Výzkumy uvádějí, že pro kooperaci bývá nejefektivnější práce ve čtveřicích.



Náměty pro kooperativní výuku

R. Fisher (1997, s. 113) navrhuje pro kooperativní výuku tyto oblasti:

- interpretativní diskusi (skupiny hovoří o určitém tématu, diskutují, shromažďují nápady, hodnotí je – př. diskuse na téma Dílo Leonarda da Vinci)
- řešení problému (skupiny prodiskutovávají otázku s otevřeným koncem a rozhodují o jednotlivých možnostech – př. Řešení nezaměstnanosti)
- výroba výtvaru (skupiny pracují jako týmy při vytváření hmotného produktu – př. výroba modelu, příprava vydání časopisu).



Příklad: kooperativní výuka – diskusní pavučina

Jak bylo řečeno výše, podstatou kooperativní výuky je úzká spolupráce žáků, sdílení a vzájemná podpora. Jednou z metod, která tyto prvky podporuje, je **diskusní pavučina** (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Učitel nejprve zvolí téma, které se stane předmětem diskuse. Toto téma by mělo být samozřejmě kontroverzní – např. „Měl by být v ČR znovuzaveden trest smrti?“ Každý žák si připraví arch papíru, který si uprostřed rozdělí na dvě části. Do levé části bude vymýšlet argumenty „pro“, do pravé „proti“. Podle zadání stačí, když si žáci připraví omezený počet názorů (stačí 2-3). Poté následuje diskuse s partnerem v lavici. Pokud je některý z argumentů přijatelný i pro souseda a v jeho materiálu mu chybí, může si ho dopsat. Následuje konzultace ve čtveřici se stejnými parametry jako při párové diskusi. Skupiny se mají rozhodnout, zda budou reprezentovat stanovisko „pro“ nebo „proti“. Na základě toho jsou vytvořeny dva tábory. V další části metody dochází k veřejnému představení stanovisek. Nejdříve vystoupí skupina, která usiluje o podporu tvrzení a přednese své názory. Poté vystoupí odpůrci. Následuje debata, ve které má každý právo k vyjádření. Argumenty se předkládají střídavě, účastníci si neskáčou do řeči. Diskuse trvá tak dlouho, dokud nezazní všechny shromážděné argumenty. Během diskuse je možné, aby někteří členové změnili svůj názor a začali reprezentovat opačný tábor. Nakonec učitel zhodnotí závěry a vyzve žáky, aby znovu revidovali svůj názor a výsledné stanovisko krátce zapsali do sešitu.

Úkol k textu:

V rámci svého studovaného oboru navrhněte téma kooperativní práce a způsob jejího provedení.



5.3 Partnerská výuka

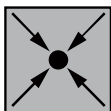
Kooperaci žáků lze podporovat i v menších celcích než jsou skupiny. Hovoříme pak o **partnerské výuce**. V pedagogické literatuře je práce ve dvojicích někdy chápána jako součást skupinové výuky, jindy je vyčleňována zvlášť.

Pravidla pro výuku v párech jsou podobná jako při řízení práce ve skupinách. Nejdříve si učitel stanoví cíl aktivity tak, aby korespondoval se vzdělávacím cílem tématu. Dále stejně jako při skupinové práci musí vymyslet a předem oznámit kritéria párové činnosti (stanovit čas a místo na vypracování úkolů, naznačit postup, ujistit se, zda všichni zadání rozumí) a také stanovit parametry pro hodnocení.

Učitel se také zamýšlí nad sestavením dvojic. Snad nejčastěji je využívána spolupráce žáků sedících vedle sebe v lavicích. Výhodou je respektování vzájemných kamarádských vazeb, případně je zohledněna situace, kdy se dvojice lépe zná. Existují však i jiné způsoby, které náhodně dvojice vytvoří.

T. Kotrba a L. Lacina (2011) navrhnou konkrétní využití nastříhaných stejně dlouhých provázků. Tyto se uchopí uprostřed a každý žák zatáhne za jeden z konců. Spárované dvojice drží v rukou jeden společný provaz.

Další možností je použití hracích karet s různou barvou a hodnotou. V našich školách můžeme často vidět způsob rozdělení žáků do dvojic na základě lístečků obsahujících některý údaj z procvičovaného učiva. Žáci pak např. na základě pantomimy vyjadřují informaci z lístečku a vyhledávají si odpovídajícího partnera s druhou částí.

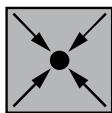


Příklad: anglický jazyk – rozdělení žáků pro potřeby partnerské výuky

Na jedné z hospitací ve 3. třídě učitelka anglického jazyka rozdala dětem kartičky s názvy zvířat. Na polovině lístků byly názvy zapsány česky, na druhé anglicky. Děti pantomimicky vyjadřovaly jmenované zvíře a putováním po třídě si hledaly druhého kamaráda do dvojice.

Jaká jsou pozitiva partnerské výuky?

Partnerská výuka může oproti jiným organizačním formám přinášet svá pozitiva. Jelikož tvoří přechod mezi skupinovou a individuální výukou, umožňuje žákům těsnější komunikaci a kooperaci. Menší celek je při zpracování úkolů pružnější, vyvíjí vyšší aktivitu, protože se aktéři mohou spoléhat jen na sebe a na partnera. Užší spolupráce rovněž podporuje v dětech volní vlastnosti jako samostatnost, houževnatost a vytrvalost.



Příklad: český jazyk – žák s dyslexií

Michal je žákem 2. třídy. Škola ho docela baví, až na český jazyk. Michal je dyslektik. Letos však v jeho třídě působí nový učitel, který vede výuku zábavně a také používá různé organizační formy. Při opravách diktátu nebo domácích úkolů iniciuje práci ve dvojicích. Tak jak je postup známý z běžné praxe, žáci si mezi sebou vymění sešity a snaží se odhalit a zdůvodnit kamarádovy chyby. Michal navzdory svému handicapu tyto opravy miluje. Konečně může vyhledávat sporná místa v jiném sešitě, než ve svém. A ke všemu má ještě v tuto chvíli výsostné místo pro svou detektivní práci – učitelský stůl! Pro malého Michala je tato činnost motivací a pro učitele jde o záležitost ryze praktickou. Za učitelským stolem má Michal více klidu na opravy a zároveň je samozřejmě pod jeho dohledem, takže pracuje správně.



Použití partnerské výuky

Využití nachází partnerská výuka zejména v jazykově orientovaných předmětech a také v předmětech odborného rázu.

5.4 Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků

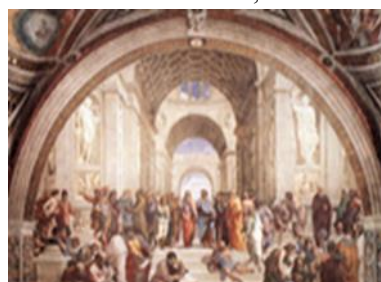
5.4.1 Individuální výuka

Za historicky nejstarší organizační výukovou formu je považována **individuální výuka**, se kterou se setkáváme od starověku. Již ve vyspělejších výchovných systémech, antickém Řecku a Římě, byla využívána organizace vzdělávání, při které se učitel věnoval právě jednomu žáku.

Historická východiska

Starověké Řecko bylo tvořeno řadou městských států s různou sociální úrovní. Pokus uspořádat výchovu v určitý systém se prosadil především ve dvou z nich – Athénách a Spartě. V ekonomicky, politicky i kulturně vyspělejších Athénách vznikl ucelenější výchovný model. Ideálem byla tzv. kalokagathia, tedy spojení duševní harmonie a tělesné dokonalosti podle motta “co není krásné, nemůže být ani dobré”. Preferován byl takový způsob výchovy, jenž syntetizoval složku rozumovou, tělesnou, etickou a estetickou. Složka pracovní nebyla systémem uznávána, neboť nebyla důstojna svobodného občana. Později vznikl i systém soukromých třístupňových škol, na které ovšem neměly přístup dívky.

V Athénách byla výchova dětí do sedmi let **individuálně** vedena v domácím kruhu, kde o děti pečovali rodiče, chůva nebo vzdělaný otrok. Od sedmi let dívky zůstávaly doma, aby se věnovaly domácím pracím, zpěvu nebo tanci. Chlapci pak navštěvovali gramatickou školu, kde byli vzděláváni ve čtení, psaní, počítání a někdy i v kreslení. Od 14-ti let docházeli do kitharistické školy, ve které byli vyučováni hře na kytaru a lyru, zpívali a tančili. Zajímavostí tohoto systému bylo, že každá z výchovných složek byla rozvíjena v oddělených specializovaných školách (např. pro rozvoj tělesné složky existovaly tzv. palaistry). Dospívající chlapci ze zámožných rodin mohli studovat i v tzv. gymnasiích, které se dříve rovněž orientovaly na tělesný rozvoj, poději však byly místem pro filozofické diskuse, přednášky sofistů, učení se geometrii apod. Cvičení ve zbrani se učil osmnáctiletý Athénan ve dvouletých vojenských kurzech zvaných efebie. Poté byl mladík plnohodnotným občanem a mohl zakládat vlastní rodinu (Veselá, Jůva, 1988).



Obr. 9· Athénská škola





Oproti tomu městský stát Sparta byl spíše zemědělskou oblastí s velkým počtem otroků a vedl vojenskou politiku. Individuální výchova svobodného občana stavěla převážně na rozvoji tělesných dovedností. Výchovný systém ve Spartě byl státní a jednotný pro chlapce i pro dívky. Cílem bylo vychovat řádného občana a udatného bojovníka. I ve Spartě zůstávaly děti do sedmi let v individuální péči matky. Poté byly předvedeny shromáždění, které posoudilo jejich fyzické zdraví. Traduje se, že při těchto obřadech byla dítěta koupana ve vinné lázni. Domácí péče však rozhodně nebyla rozmazlující, děti byly přivýkány budoucímu tvrdému životu. Od sedmi let pak dítě náleželo státu a bylo zařazeno do ilii, kde se pod **individuálním** vedením dohlížitelů rozvíjela jejich tělesná zdatnost. Ta byla utužována prostřednictvím běhu, skoku, zápasů, hodu diskem a oštěpem, cvičením ve zbroji či tancem. Od dvanácti do patnácti let podstupovali chlapci tvrdou výchovu (na důkaz fyzické odolnosti byli vybíráni hoši, kteří byli veřejně mrskáni před chrámem bohyně Artemidy, čímž mělo být rituálně dosaženo omlazení přírody; netřeba dodávat, že někteří z nich byli umrskáni k smrti). Výcvik ve starověké Spartě probíhal na etapy a byl zakončen přípravou pro válečné situace ve zvláštních cvičeních, zvaných kryptie, kde docházelo k zastrasování a vraždění otroků. Dbáno bylo i na přísnou kázeň, která se kromě mravní složky objevila i při střídmosti v jídle. V osmnácti letech byl chlapec považován za dospělého muže a směl požívat jeho privilegií (Veselá, 1988).



Politické změny ve starověkém Řecku (v 5. stol. př. n. l.) způsobily změnu sociálního složení obyvatel. Nové zřízení podnítilo vznik právních institucí, jako byl sněm a soud. Toto vyvolalo potřebu těch, kteří dokáží přesvědčit silou slova a budou mít vzdělání v umění řečnickém. Objevuje se tak vrstva lidí, sofistů, kteří se stali učiteli politických znalostí a rétoriky. Tím, že však své proslovy založili na řečnictví, aniž hledali pravdu, a v disputacích prohlašovali domněnky za fakta, vyvolalo jejich učení vlnu nevole, kterou podpořil i Sokrates.

Diferenciace renesanční a středověké společnosti vedla k různému typu výchovy jednotlivých společenských vrstev. Šlechtická výchova měla **individuální** charakter a spočívala v učení se sedmi rytířským ctnostem: jízdě na koni, plavání, šermu, vrhu kopím, hře v dámu, skládání a zpěvu veršů. Středověké školy pak měly církevní charakter a byly zakládány při klášterech (klášterní), katedrálách (katedrální) a farách (farní školy). Vedle náboženství zde bylo hlavním učebním programem sedmero svobodných umění, které tvořilo tzv. trivium (gramatika, rétorika, dialektika) a kvadrivium (aritmetika, geometrie, astronomie a múzika). Se školami, které vzdělávaly měšťanstvo, se setkáváme až ve vrcholném středověku. Tyto městské školy byly prakticky orientované (sloužily jako podpora řemeslným či obchodním profesím) a učebním jazykem se stává i mateřština. V tomto období datujeme také

vznik prvních evropských univerzit (Bologna, Neapol, Oxford, Cambridge, Sorbona, Salamanca a v r. 1348 Karlova univerzita v Praze).

Individuální výuka má historickou tradici. Hromadnou výukou byla nahrazena až s vytvořeným systémem školního vzdělávání a v českých zemích plně realizována zejména se zavedením povinné školní docházky.

Individuální výuka chápe žáka ve své jedinečnosti a umožňuje volit takové edukační postupy, které jeho osobnost plně rozvíjejí. S tímto způsobem práce se setkáme v základních uměleckých školách, při sportovních trénincích, přípravě studenta na olympiádu, soukromém doučování, vedení individuálních lekcí z cizího jazyka a v neposlední řadě i v rámci distančního vzdělávání.

Znaky individuální výuky

Individuální výuka je založena na myšlence jedinečné podpory žáka a plném rozvoji jeho osobnosti. Buď je realizována přímým kontaktem pedagoga s jediným žákem, anebo může učitel působit v rámci více početné třídy. Zde však žáci nemají stejný výukový cíl, nebývají stejného věku ani nedosahují podobné úrovně vědomostí. K výuce jsou používány různé textové zdroje, ovšem pro každého žáka s jiným učebním obsahem. Žáci spolu vzájemně nekooperují, dokonce ani jejich pracovní místo nemusí být trvalé. Rovněž časový režim (délka výukové jednotky) nebývá pevně dána.

Pozitiva a negativa individuální výuky

Velkým pozitivem tohoto způsobu výuky je respektování individuality každého žáka. Učitel může vycházet z jeho dosavadních znalostí a dovedností, ale i z aktuálních potřeb, motivace, zájmů. Důsledkem je pak intenzivní rozvoj osobnosti dítěte. Na druhé straně však právě individuálnímu vyučování chybí prvek sounáležitosti. Žák je ve svém učení osamocen a nerozvíjí ani své komunikační dovednosti.

5.4.2 Individualizovaná výuka

Předchozí analyzované typy výuky, které jsou založeny na aktivitách třídy jako jednotvárném kolektivu, popřípadě navozují činnosti v menších celcích, skupinách, čítají vůči žákům řadu nevýhod. Se zvýšeným počtem dětí ve třídách je tak vyvolávána potřeba specializovanější práce s jedincem.

Na uniformitu frontální výuky a nedostatek individuálního přístupu k žákům poukazovali již na přelomu 19. a 20. století mnohé osobnosti (J. Dewey, H. Parkhurstová, C. W. Washburne aj.). Jejich snahy vyústily ve vytvoření nových výukových systémů, které tuto individualitu podporovaly. Jeden z prvních systémů, jehož prvky jsou dodnes i v České republice uplatňovány, se nazývá Daltonský plán (např. ZŠ v Brně, Novém Městě na Moravě, Třebíči, Rájci-Jestřebí, Českém Těšíně).



Vytvoření plánu je připisováno americké učitelce Helen Parkhurstové (1887-1959), která založila v r. 1919 ve městě Dalton školu, odborně postavenou na experimentálním vyučování. Parkhurstová zrušila tradiční systém vyučovacích hodin a rozdělení tříd. Inspirována dílem M. Montessoriové vytvořila učební prostředí pro samostatnou práci žáků podle individuálních plánů. Žáci pracovali v místnosti, která byla rozdělena na několik předmětových okrásků podle ročníků a byla vybavena pomůckami. K dispozici byly soustavy pro objevování, experimentování, ale také četné knihovny se studijními materiály. Autorka však zachází ještě dále. Aby měli žáci možnost pracovat svým tempem dle vlastních učebních strategií, byly eliminovány věkově homogenní skupiny žáků a děti mohly v rámci svých dovedností postupovat v některém z předmětů do vyššího, při nedostatku znalostí pak do nižšího stupně. Hlavním organizačním prvkem je pak tzv. program práce na jeden měsíc, který je individuálně nastaven pro potřeby žáka v rámci konkrétních vědních předmětů. Tento plán je časově vymezen a žák jeho respektování potvrzuje svým podpisem. Každé dítě pak postupuje svým tempem, podporován učitelem, přičemž se nevylučuje spolupráce s ostatními dětmi. Společně jsou studovány jen některé, především výchovné předměty. Základním principem daltonských škol je svoboda a svěbytné rozhodování (Svobodová, Jůva, 1995).



Úkol k textu:

Přečtěte si předchozí pojednání o Daltonském plánu. Reagujte na zmíněné výhody tohoto systému a zamyslete se nad jeho nevýhodami. Argumentujte.

Individualizované vyučování je tedy spjato s reformními snahami přelomu 19. a 20. století a navazuje na myšlenky pedocentrismu (podřízení cílů výchovy a vzdělání potřebám dítěte). Přístup se zaměřuje na rozvoj tvořivých možností žáka a respektuje jeho potřeby (Průcha a kol., 2003).

Náměty pro individualizovanou výuku



Individualizovaná výuka přihlíží k jedinečným zvláštnostem žáků. Pomocí vnitřní diferenciaci, tj. vytvářením vhodných podmínek žákům nebo skupinám žáků v rámci třídy (např. různorodým učebním obsahem s ohledem na jejich znalosti, členění úkolů podle schopností a výkonu apod.), tak mohou být modifikovány cíle, obsah i metody výuky.

Učitel může zadávat individuální úkoly při frontálním vyučování zbytku třídy, zadat náročnější domácí úlohu, nabídnout doučování, respektovat žákův učební styl, neklasifikovat některé činnosti žáka apod.

5.4.3 Samostatná práce žáků

Samostatnou práci žáků rozumíme „*takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů*“ (Maňák, 2003, s. 154).

Ve výukovém prostředí může žák samostatně řešit příklady, vykonávat nějakou praktickou aktivitu, studovat z učebnice, tvořit, procvičovat dovednosti, řešit problémy. Každopádně je mu během této metody umožněno pracovat pomocí vlastní učební strategie a ověřovat si míru porozumění dané věci. Samostatné práce nemusí sloužit jen k osvojování nových poznatků nebo dovedností. Pomocí této metody lze i opakovat, fixovat nebo procvičovat učivo.

J. Maňák (2003, s. 154) rozlišuje několik stupňů samostatnosti:

1. samostatnost napodobující;
2. samostatnost reprodukcující;
3. samostatnost produkující;
4. samostatnost přetvářející.

Učitel by měl respektovat **posloupnost** jednotlivých úrovní a nepřeskakovat jednotlivé rozvojové etapy. J. Maňák rovněž doporučuje diferencovanou pomoc prostřednictvím **postupné nápovědi**. V situacích, kdy žák zadání nerozumí, má učitel poskytnout odstupňovanou podporu. Přílišná a úplná nápověda totiž narušuje povahu samotné metody.

Při samostatné práci by měli žáci dostávat od učitele zpětnou vazbu. Je důležité průběžně hodnotit postup a dílčí výsledky (výkony). Žáky učíme rovněž diskutovat o problémech, které při plnění samostatného úkolu zaznamenali. Měli by mít totiž možnost posoudit své výkony a vzájemně je srovnat.

Pozitiva a negativa samostatné práce

Největším přínosem samostatné práce je individuální zapojení žáků v rámci činností a jejich osobní angažovanost. Zároveň metoda skýtá ideální možnost pro podporu individuálních učebních strategií žáků a volbu vlastního tempa práce. Samostatné činnosti rozvíjejí v žácích zodpovědnost, houževnatost, kreativitu.

Nevýhodou samostatných činností bývá nízká spolupráce žáků v rámci kolektivu a individualismus. Tím, že nejsou podporovány sociální vztahy, se nerozvíjí ani formy sociálního učení.

Kontrolní otázky a úkoly:



- *Charakterizujte základní rysy frontální výuky.*
- *Jakými způsoby můžete rozdělit žáky při skupinové práci? Jak budete skupinové činnosti řídit?*
- *Uveďte možnosti hodnocení výsledků skupinové práce.*
- *Co je podstatou individuální a individualizované výuky?*
- *Jak může učitel podporovat žáka při samostatné činnosti?*
- *Které okolnosti musí učitel zohledňovat při rozhodování se o způsobu vedení výuky?*

Korespondenční úkol:



1. *Zvolte si libovolný tematický celek z vámi studovaného oboru. V rámci něj zpracujte:*

*a) koncept části vyučovací hodiny, ve které budete po dobu cca 15-ti minut **vysvětlovat nebo upevňovat** (opakovat) **konkrétní učivo při frontální výuce**. Koncept rozepište podle osnovy:*

- *téma vyučovací hodiny:*
.....
- *cíl hodiny:*
.....
- *konkretizace učiva:*
.....
- *užité materiální didaktické prostředky:*
.....

- *použitá metoda výuky:*

.....

- *popis činnosti učitele a popis činnosti žáků:*

.....

*b) stejný úsek vyučovací hodiny a totéž téma z bodu a) navrhnete jako **skupinovou práci**. Inovovanou výuku rozepište podle osnovy:*

- *formulace cíle skupinové práce:*

.....

- *způsob, jakým skupinu vytvoříte:*

.....

- *charakteristika učebních činností, které budou ve skupinách probíhat:*

- *způsob vedení a podpory skupin:*

.....

- *forma kontroly a metoda hodnocení skupinové práce:*

.....

2. *Komentujte pozitiva a úskalí vámi navržené skupinové práce z bodu 1b).*

3. *Srovnejte mezi sebou vámi vytvořené koncepty hodiny s užitím frontální a skupinové výuky. Rozhodněte, který model byste pro výuku nakonec zvolili. Argumentujte své rozhodnutí.*

Rozsah korespondenčního úkolu (body 1-3) nejméně 2 normostrany. Odpovědi lze formulovat strukturovaně, anebo můžete psát souvislý text.

5.5 Kritické myšlení

Co znamená kriticky myslet? Původní anglický výraz „critical thinking“ spočívá v netradičním posouzení situací a jevů, jejich hodnocení a v hledání různých alternativních řešení. Předpokladem je aktivita a samostatné uvažování.

Účelem kritického myšlení je řešení problémů na základě porozumění a schopnosti posuzovat stanoviska. Zahrnuje potřebu zjišťovat informace, uvědomit si existenci překážek, potřebu prokazovat pravdu a mít dostatek ověřených poznatků (Maioran in Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Vymezení pojmu není v pedagogické literatuře jednotné. P. Gavora (1995) považuje kritické myšlení za nástroj, jehož prostřednictvím přechází žák z povrchového k hloubkovému myšlení, tedy zejména k porozumění učivu.

Autorky Grecmanová a Urbanovská (2007, s. 15) kritické myšlení vnímají jako aktivní, interaktivní, uspořádaný a komplexní proces. Metodu charakterizují jako diferencovanou a reflektovanou práci s informacemi, vidění faktů v souvislostech a využití všech úrovní logických myšlenkových postupů. „*Myslet kriticky znamená:*

- *být zvědavý, používat různé strategie zjišťování informací, klást otázky a systematicky hledat odpovědi;*
- *řídít se zdravou skepsí, nalézat alternativy;*
- *dospět k určitému názoru a dokázat svůj názor racionálně obhájit;*
- *pečlivě zvážit argumenty jiných a zkoumat logiku těchto argumentů“.*

Charakteristika kritického myšlení

Základní charakteristiku kritického myšlení provedl D. Klooster (2000). Uvádí, že:

- Kritické myšlení je nezávislé myšlení.

- Získání informace je východiskem a nikoliv cílem kritického myšlení.
- Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit.
- Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech.
- Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.

Jak probíhá učení se pomocí kritického myšlení?

Kritické myšlení znamená učení se v souvislostech. Dlouhodobé výsledky učení jsou dosahovány použitím tzv. třífázového modelu učení, který je obohacen o prvky skupinové práce a kooperace. Tento model byl prezentován v rámci programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (1997), jehož autory jsou Steelová, Medith, Temple, a Walter:

1. fáze se nazývá **evokace**. Žák si nejdříve vybavuje, co o dané problematice ví a vytváří si vlastní myšlenkovou strukturu poznatků. Stará fakta přehodnocuje, dává je do souvislostí s novými informacemi, a pak je většinou rekonstruuje. Dále je nutno aktivizovat žáka k tomu, aby vyjadřoval myšlenky vlastním jazykem, a motivovat jej k samostatné práci. Podpůrnými metodami této fáze jsou např. brainstorming, volné psaní, myšlenková mapa, pětilístek, klíčová slova, zpřeházené věty apod.
2. fáze se nazývá **uvědomění si významu** a spočívá v samotném učení se, v osvojení a fixaci učiva. Prioritou je stálá motivační podpora a pomoc při vytváření spojníc mezi starými a novými informacemi. Vhodnými metodami jsou např. I.N.S.E.R.T., podvojný deník, skládkové učení, učení se navzájem, párové čtení apod.
3. fází je **reflexe**, ve které dochází k upevňování učiva a rekonstrukci nových myšlenkových schémat. Žáci mají interpretovat své poznatky vlastními slovy a sdělovat si je navzájem. Ve třetí fázi je vhodné použít např. metodu myšlenkové mapy, pětilístku, kostky, Vennova diagramu aj. (Šebestová, 2006).

5.5.1 Vybrané metody rozvíjející kritické myšlení

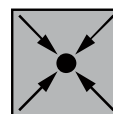
V následující části se budeme společně věnovat charakteristice některých metod podporujících kritické myšlení a jejich praktickým aplikacím.

Pětilístek

Pětilístek je jednoduchá a časově nenáročná metoda, která je určena pro prvotní seznámení se s učivem (vytvoření myšlenkové mapy o dosavadních poznatcích) anebo pro závěrečnou fixaci učiva. Učitel nastolí téma a jeho název, který je vyjádřen podstatným jménem, napíše na tabuli. Vysvětlí žákům postup. První řádek již obsahuje zvolené podstatné jméno, na druhém řádku musí žáci na základě vlastních asociací nebo znalostí vymyslet dvě přídavná jména. Tato adjektiva mají charakterizovat dvě nejdůležitější vlastnosti daného tématu. Třetí řádek obsahuje tři slovesa, která charakterizují dějovou stránku tématu. Čtvrtý řádek musí obsahovat čtyřslovný výraz, vztahující se opět k problému. Pátý řádek je výslednou syntézou a je vyjádřený jednoslovným podstatným jménem. Lze použít i synonymum k řádku jedna.

Příklad: český jazyk (Romantismus v literatuře) - metoda Pětilístek

Učitel chce zjistit, jaké znalosti a původní představy mají žáci o K. H. Máchovi. Nejdříve vysvětlí princip metody a na tabuli napíše jméno autora. Poté začnou tvořit žáci. Na druhém řádku vytvářejí dvě přídavná jména (např. romantický, idealistický), na třetím řádku vymýšlejí tři slovesa (např. básní, miluje, toulá se), čtvrtý řádek tvoří čtyři slova (kvůli lásce prošel kraj) a pátý řádek je syntézou (např. Máj).



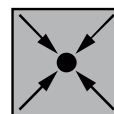
Zpřeházené věty

Metoda je vhodná zejména pro skupinovou práci (příp. partnerskou výuku). Tematicky se zaměřuje především na objasnění nebo zopakování pracovního postupu nebo určité souslednosti procesů. Učitel k problematice připraví text, který nastříhá (například po

větách) na kousky. Úkolem žáků je systematicky uspořádat článek tak, aby byla dodržena jeho logická a obsahově korektní posloupnost.

Příklad: chemie (Postup při výrobě železa) - metoda Zpřeházené věty

Učitelka využila existující text z odborného periodika, který se k tématu vztahoval. Přinesla obálky s nastříhanými lístky, utvořila skupiny a vysvětlila zadání. Všichni byli hotovi velmi rychle a měli poskládané správné řešení. Rada: dejte si pozor při stříhání textu tzv. „od ruky“. Mazaní žáci neskládají text podle průběhu procesu, ale podle linie stříhu, aby z kousků papíru vytvořili opět úhledný arch. Avšak pravdou zůstává, že tyto skupinky z příběhu vlastně kriticky uvažovali.



I.N.S.E.R.T.

Metoda je známa také pod názvem Znaménkování. Žáci mají před sebou text (z učebnice nebo zprostředkovaný učitelem) a podle předem dohodnutých pravidel si označují obsažené informace. Například známé myšlenky si zaškrtnou „fajfkou“, dosud neznámé informace si označí znaménkem plus (+). Faktům, se kterými žák nesouhlasí, přidělí mínus (-) a myšlenkám, kterým nerozumí, otazník (?). Poté mohou spolu diskutovat a následně vytvořit tabulku, do které vpisují 2-3 myšlenky z každé symbolizované oblasti. Precizní rozbor textu je náročný na pozornost žáků a podporuje třídění jejich znalostí (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Podvojný deník

Žáci si nejdříve přečtou určený text. Potom následuje práce s myšlenkami. Rozdělí si sešit svislou čarou na dvě části a do levé z nich zapíší několik tezí, které je v textu oslovily. Učitel jim volbu zpravidla omezí na 4-5 výroků. Žáci by si měli vypisovat důležité věci a respektovat výběr z každého odstavce. Do pravého sloupce pak žáci ke každé zvolené myšlence zaznamenávají asociační spojení, poznámku, vlastní nápad. V další části hodiny probíhá společná diskuse. Učitel musí korigovat, jestli byly zachyceny všechny důležité údaje z textu, jinak žáci souvislostem neporozumí. Výhodou této metody je, že může nahrazovat zápis do sešitu (Zormanová, 2012).

Kostka

Tato metoda představuje náročnější variantu strategie, která podporuje žákovo myšlení. Na počátku hodiny je představeno téma, žáci pracují do sešitu. Učitel vrhá kostkou, na které jsou místo číselných údajů napsány logické operace: popiš-porovnej-asociuj-analyzuj-aplikuj-argumentuj. Žáci na základě volného psaní vymýšlejí věty (souvětí) k těmto určeným pokynům. Postupuje se od nejjednodušších operací ke složitým, časová dotace na jednu myšlenku bývá okolo tří minut. Po ukončení hodů následuje čtení výsledků ve dvojicích, a pak jsou některé myšlenky prezentovány před třídou (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Příklad: základy společenských věd (Volební právo) – metoda Kostka

Popiš. Volební právo znamená možnost účastnit se voleb. V České republice jsou volby všeobecné, tajné a přímé.

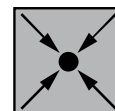
Porovnej. V demokratických zemích mají volební právo muži i ženy, zatímco v některých zemích jsou ženy diskriminovány.

Asociuj. Prvními zeměmi, které přiznaly volební právo ženám, byly Nový Zéland a Austrálie.

Analyzuj. Kdyby ženy v naší zemi dnes neměly volební právo, zřejmě by ztratily možnost i jiných právních úkonů – bránit se násilí, požádat o rozvod, mít v péči dítě aj.

Aplikuj. Vztah mezi občanem a státem, práva a povinnosti, upravuje Listina základních práv a svobod.

Argumentuj. Boje za volební práva žen na celém světě jsou smysluplné, protože podporují právní rovnost obou pohlaví.



Korespondenční úkol:

Vyberte si jednu z výše popsaných metod kritického myšlení. Na základě tématu z vlastního oboru zpracujte přehledný koncept použití této metody ve výuce.



- 1. Nezapomeňte popsat: téma a cíl výuky, návaznost na předchozí vědomosti žáků, časovou dotaci a prostorové podmínky, průběh metody (popište detailně*

její organizaci, podporu žáků, vámi udělované instrukce apod.), způsob vyhodnocení.

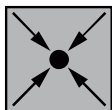
- 2. Analyzujte pozitivní dopad na rozvoj myšlení žáků a také možná omezení.*
- 3. Vyjádřete, jaké případné problémy byste při přípravě a realizaci mohli očekávat.*

5.6 Brainstorming

Jednou ze znovuobjevených aktivizujících metod je **brainstorming** (někdy překládán jako „burza nápadů“, J. Maňák, 1997). Tato metoda je založena na diskusi a jejím hlavním cílem je kreativně řešit (a vyřešit) určitý představený problém.

Brainstorming má kupodivu dlouhou tradici. Uvádí se, že poprvé byl aplikován již v roce 1938. Autorem byl Američan A. F. Osborn, který si uvědomoval, že mnohdy lidé nechtějí vyslovit své myšlenky nahlas jen proto, že se bojí negativní reakce okolí (Osborn in Lokšová, Lokša, 2003). Proto se snažil vytvořit metodu, která by eliminovala osobnostní napětí a odbourávala psychický blok tak, aby strach ze selhání nebo posměšků nebyl brzdou v jejich tvořivosti.

Metoda brainstormingu nebyla sice primárně spojována se školním prostředím, využití našla především v reklamě a obchodu. Můžeme ale najít témata, ve kterých ji lze s úspěchem aplikovat ve výuce, eventuálně i při činnostech spojených s mimoškolními aktivitami.



Příklad: brainstorming ve firmě

Jedna tradovaná historka vypráví, jak tým manažerů velké firmy na výrobu mléčných výrobků řešil snížený odbyt svých jogurtů. Na zákazníka už neplatily ani slogany typu „ještě krémovější“, „více kalcia“ nebo „bohatší na ovoce“, neboť těmito disponovala i konkurence. Odborníci z firmy se rozhodli uspořádat brainstorming a při této metodě setrvali až do pozdních večerních hodin. Stále však nemohli najít to správné řešení. Náhle do místnosti vstoupila uklízečka, aby vytřela podlahu. Chvilí při práci poslouchala jejich sofistikované analýzy a pronesla: „Jogurt jako jogurt, všechny jsou stejné. Ledaže byste mi k tomu dali něco navíc!“ A toto byl právě ten tvořivý nápad. Firma postavila svou další strategii na tom, že pod víčky svých jogurtů mohl konzument nalézt magnetky nebo puzzle.

Prodej se zvýšil. Samozřejmě i proto, že každá matka sbírala pro dítě jednotlivé kartičky, přičemž ke složení smysluplného obrázku potřebovala nasbírat celou sadu. A činila tak ráda. Vždyť hračku pořizovala „zadarmo“ a ještě přece kupovala zdravou věc!

Jak probíhá brainstorming?

Metoda brainstormingu podporuje kreativní myšlení při řešení konkrétního problému (úkolů). Jejím hlavním principem je práce s asociacemi. Má jasně stanovená pravidla. Vyučující předestře problém, který má být řešen, a na tabuli napíše téma. Moderátor (buď učitel, nebo zvolený žák) zapisuje všechny návrhy, jakými zúčastnění chtějí problém vyřešit. V první části brainstormingu jde o dosažení co největšího počtu návrhů, tzn. o kvantitu řešení. Pravidlo číslo jedna říká, že mohou být zapsána a přijata jakákoliv řešení, byť by na první pohled vypadala nesmyslná nebo obtížně realizovatelná. Druhé pravidlo nabádá, aby vyřčené návrhy nebyly vůbec komentovány (tj. kritizovány ani chváleny), jen zaznamenávány. Za třetí je pak povoleno rozvíjet myšlenky ostatních členů skupiny, žádný z nápadů nemá v tuto chvíli autorskou povahu.

Poté, co byly vyřčeny všechny nápady a plénium již nic nového nenapadá (případně pokud se již návrhy opakují), může se buď vyvolat krátká přestávka, po níž se celý proces brainstormingu zopakuje, anebo se přistupuje k polemice nad jednotlivými zapsanými tipy. V této fázi již půjde o kvalitu výsledného řešení. Za pomoci moderátora jsou s ohledem na cíl zadání vyloučeny nápady málo účinné, finančně nebo časově náročné, nesmyslné apod. Výsledkem je stav, kdy se jako skupina dopátráme k jednomu společnému řešení, anebo nám na tabuli nakonec zbydou 2 - 3 nápady, o nichž necháme hlasovat.

Počet návrhů řešení může být vysoký, ale např. J. Maňák (1979) připomíná fakt, že ze všech zachycených nápadů je jen přibližně 10 % realizovatelných.



Použití brainstormingu

Brainstorming je vhodnější pro méně početné skupiny, nicméně při správném vedení ho lze realizovat v celé třídě. Rozvíjí myšlenkovou kreativitu, flexibilitu a schopnost diskutovat. Na druhou stranu je poměrně časově náročnou metodou, kterou navíc nelze aplikovat na jakékoliv téma. Dosažené výsledky rovněž ovlivňuje klima kolektivu, ve kterém metoda probíhá. Pokud třída (skupina) nespolupracuje, anebo je atmosféra v ní neklidná, pozbývá metoda svých hodnot.



Obdobou brainstormingu je tzv. **brainwriting**. Zakládá se na stejném principu tvořivých nápadů, ale je prováděn v psané formě. Jednotliví žáci zaznamenávají své náměty na papír a po jejich zápisu předávají materiál dalšímu řešiteli, který doplňuje nápady vlastní. Poté, co se vystřídají všichni zúčastnění, nastane diskuse, během níž vyvstane deset nejlepších řešení. Tato jsou napsána na tabuli, aby se o nich hlasovalo.

K dalším metodám na stejném principu patří **pingpongový brainstorming** (určený k rozvíjení nápadů ve dvojicích), **individuální brainstorming** (pro jednotlivce) nebo **metoda 635** (šest členů každé skupiny navrhuje postupně řešení tak, že každý jedinec podá tři písemné návrhy, které předává dalšímu členu a to celkem pětkrát). (Lokšová, Lokša, 2003, s. 115-116)

5.6.1 Snowballing, Buzz groups

Metoda **sněhové koule** (snowballing) je vystavěna na podobných principech a aplikována v praxi s podobným cílem jako brainstorming. Odlišný je však postup vytvářených asociací, který vychází naopak od jednotlivce. Žák zapíše své návrhy řešení a poté utvoří dvojici se spolužákem. Návrhy společně diskutují, aby je postoupili dále. Dvojice se sdružují do čtveřic atd., přičemž pokaždé dochází k názorové konzultaci zaznamenaných námětů (Sitná, 2009). Postupné navyšování členů skupiny tak působí jako valící se sněhová koule.

Velmi podobně je užívána i metoda muších skupin (**buzz groups**). Liší se pouze v úvodní fázi, kdy vytváření nápadů nepochází od jednotlivce, ale práce je zahajována v páru nebo ve skupinách (Sitná, 2009).



Kontrolní otázka:

Popište hlavní principy a průběh brainstormingu.

Úkol k textu:

Navrhněte využití metody brainstormingu (snowballingu nebo metody buzz groups) v tématu vámi studovaného předmětu.



.....

5.7 Projektová výuka

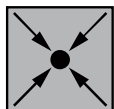
Na základních a středních školách jsou v současnosti stále oblíbenější projektové techniky. Žákům bývají zadávány dlouhodobější úkoly, které umožňují propojení teoretických poznatků s praktickou zkušeností. Pokud není zadán individuální projektový úkol, je pro realizaci projektových činností nutná spolupráce všech zúčastněných, rozdělení úloh a nezbytné samostatné uvažování. **Projektová výuka** je také založena na řešení určitého problému, nicméně bývá komplexnější a mívá širší praktický dosah než jiné výukové metody založené na problému.

Pokud se učitel rozhodne realizovat některé z výukových témat pomocí projektu, měl by respektovat následující (Sitná, 2009, s. 147):

- **Vzbud'te zájem žáků!** Témata musí být zajímavá, provokativní, aktivizující, v ideálním případě by se téma mělo zabývat bezpečně známými prvky okolí (problematika školy, města, mladých lidí apod.).
- **Nabídněte žákům příležitost předem si vyzkoušet požadované dovednosti v simulované praxi!** Zadejte jim role v projektu, rad'te jim.

- **Nabídněte různé aktivity a pestrost!** Důležitá je různorodost činností.
- **Přesně vyjádřete, co požadujete!** Dbejte na přesné zadání práce.
- **Navrhujte dosažitelné úkoly!** Žáky je třeba pozitivně motivovat, dodávat jim sebevědomí.
- **Dobře naplánujte činnosti, postupujte promyšleně!** Postupujte podle didaktických zásad.
- **Propagujte výsledky práce žáků!** Je třeba žákům dávat najevo, že jejich práce není samoúčelná.

Důležitým momentem při dlouhodobé práci žáků na projektech je způsob jejich hodnocení.



Příklad: hodnocení projektu

Adéla je cílevědomá a pilná studentka, má výborný prospěch, školní úkoly plní svědomitě. Pokud učitel zadává práci ve skupinách, je spolužáky v týmu vítána. Dokáže ostatní pro úkol nadchnout, je spolehlivá. Práci většinou iniciuje a řídí. Sama však má pocit, že pokud se spolužáky vytváří společný úkol, věnuje se mu daleko intenzivněji než ostatní studenti. Jeden z projektů v biologii se týkal ochrany životního prostředí. Adéla rozdělila práci ve skupině a svou přidělenou část s předstihem splnila. Jenže v době, kdy se blížil termín odevzdání práce, onemocněla zánětem zubů. Ostatní však tak jako i jindy spoléhali, že jim projekt s obvyklým nasazením pomůže dokončit. Adéla musela na akutní zákrok k lékaři, a tak studenti při prezentaci ve třídě použili jen její zpracovanou část. Zbytek svého úkolu nevytvořili. Učitel byl s jejich přípravou nespokojen a celé skupině udělil hromadně pětku. Rovným dílem tak ohodnotil i Adélu, která v té době nebyla kvůli zdravotní absenci při prezentaci přítomna.



Úkoly k textu:

Přečtěte si předchozí příběh. Jak byste v roli učitele obhajovali takovéto hodnocení projektu?

Jak by měla reagovat a argumentovat studentka?

Než pokročíte v textu dále, zamyslete se. Můžeme podobným nedorozuměním předcházet?

Jestliže žáci vědí, podle jakých kritérií bude vypracovaný projekt hodnocen, zvyšuje to významně jejich motivaci. Jako v předchozím případě lze uvažovat nad společným známkováním celé skupiny bez ohledu na podíl jednotlivých členů. Pro někoho se toto měřítko může jevit jako nespravedlivé, jiný učitel bude argumentovat tím, že je třeba žáky učit kooperaci a zodpovědnosti za práci týmu. Ať už je váš názor jakýkoliv, vždy platí, že žáci vámi stanovené pravidlo musí znát dopředu.

V průběhu práce na projektu má i učitel důležitou roli. Stává se konzultantem, poradcem, případně průběžným hodnotitelem. Vždy však poskytuje žákům zpětnou vazbu.

Při stanovování kritérií pro hodnocení projektů je dobré **určit**:

- termín odevzdání a dokončení práce;
- určení obsahu a rozsahu práce (části, které musí obsahovat a minimální počet stran);
- počet a kvalitu zdrojů, které je třeba použít (odborné, populární, knižní, elektronické);
- formální stránku práce (vytištěné, písemné, příp. koncept);
- přesný způsob hodnocení (individuální, skupinové);
- forma hodnocení (slovní, známkované);
- váha hodnocení vůči ostatním získaným známkám v předmětu;
- zda a jakým způsobem bude hodnocena prezentace;
- sankce při nesplnění úkolu (Sitná, 2009, s. 149).

Projektová činnost přináší řadu výhod. Hlavní myšlenkou je vzbuzování zájmu o aktuální problematiku a podpora kooperace a spolupráce žáků. Další výhodou je spojení teoretických východisek s praxí a s jevy, které se vyskytují v okolí.

Za nevýhodu projektových aktivit můžeme považovat jejich vysokou časovou náročnost a také problematické výsledné hodnocení.

5.8 Výuka dramatem

Již dříve jsme pojednávali o inscenačních metodách, které aktivně využívají prvky dramatu a divadelních prvků. Ještě vyšším stupněm žákovy zapojení a samozřejmě komplexnějším pojetím osvojování znalostí a dovedností je **výuka dramatem**.

Podle J. Valenty (1999, s. 37) se výukové drama podílí na rozvoji celé osobnosti a v oblasti edukačních cílů formuje především:

- dovednosti (zejména dovednosti uměleckého charakteru, sociální a komunikativní dovednosti a dovednost řešit úkoly);
- faktografické vědomosti (z okruhu různých vyučovacích předmětů);
- vztahy (vede k pochopení souvislostí mezi jevy);
- teorie (podporuje logické a intuitivní myšlení);
- děje (odráží praxi života);
- postoje a hodnoty (ovlivňuje a vytváří mravní hodnoty).

Při používání termínu výuka dramatem nepanuje terminologická jednotnost. V odborné literatuře se někdy ztotožňuje s dramatickou výchovou, psychodramatem, dramaterapií apod. Každopádně nejtypičtějsími znaky této metody jsou strukturní komponenty, které výuku dramatem charakterizují. Jedná se zejména o dramatické a výchovné ohnisko, o napětí, kontrast a symbolizaci.

Používání metody je časově náročné. Na druhou stranu ji můžeme považovat za vysoce aktivizační, jazykově kultivační a přínosnou v oblasti budování sociálních vztahů.

5.9 Otevřené učení

Poměrně novou strategií v didaktické metodologii je **otevřené učení**. Jeho koncepce vychází z alternativních systémů a navazuje na tradici reformního hnutí. Tento inovativní program, který je dodnes praktikován v některých evropských školách, vznikl v 70. letech minulého století. Jeho základním krédem se stala myšlenka „škola jako prostor pro život“. Otevřený přístup symbolizuje „volnost, svobodu“. Avšak určitá otevřenost či volnost v metodách, formách i kurikulu je na druhé straně vyvážena pravidly a harmonizujícím řádem výuky. Ten je sestaven s ohledem na individualitu každého žáka v týdenních přehledech. Seznam činností v týdenních plánech žáků obsahuje nejen učitelovy poznámky týkající se cílů předmětu, ale také reflexi dětí („na co se těším, co mi dělalo tento týden největší problémy, co musím dostudovat“ atd.).

Otevřené učení jednak „*otevívá školu dítěti podle jeho zájmů a schopností, jednak otevírá školu navenek, tj. k mimoškolnímu prostředí a podporuje žáka v plánování vlastního učení*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 150).

K **hlavním rysům** otevřeného učení patří:

- otevřenost pro aktivní, samostatnou práci žáků
- otevřenost výuky, tj. prostupnost a spolupráce mezi jednotlivými vyučovacími předměty
- otevřenost školy vůči prostředí (Maňák, Švec, 2003, s. 175).

Splnění úkolů je vyhrazen čas, který odpovídá pracovnímu tempu žáka a jeho možnostem. Pokud dítě postupuje v aktivitách rychleji, samozřejmě může pokračovat v řešení složitějších a nadstandardních úkolů. Naopak žáci, kteří přecenili své síly a zvolili si obtížnější úlohu, než předpokládali, se mohou zpětně vrátit k činnostem jednodušším. Není výjimkou ani partnerské učení, při kterém děti mohou poprosit o radu spolužáka.

Otevřenost výuky se projevuje například možností výběru činnosti, které se žák bude momentálně věnovat a v jakém pořadí ji bude provádět. Typickými prvky při otevřeném učení jsou: rozhovor v kruhu, volné řazení úloh překračujících hranici jednoho předmětu, výběr pracovního místa, pravopisná kartotéka, práce ve dvojicích, interaktivní hry, skupinová práce, otevřená frontální výuka, sestavování týdenního plánu, výuka přesahující rámec jedné třídy, volné přestávky apod. (Badegruber, 1994).

Do běžného života školy s otevřenou výukou pronikají prvky zejména freinetovské pedagogiky: školní pošta, tiskárna, třídní noviny a časopisy, psaní deníků, meziškolní korespondence apod.

Škola je zároveň otevřena navenek, tj. směrem k rodičům a okolí. Rodiče se aktivně zapojují do školního života nejen účastí na společných setkáních s pedagogickou komunitou, ale pomáhají organizovat doprovodné programy, participují na vzdělávacích projektech, zařizují slavnosti apod. Vzájemná otevřená komunikace mezi učiteli a rodiči odbourává bariéry a izolovanost obou - rodinného a školního prostředí.

V otevřeném učení žák převeze odpovědnost za plánování vlastního učebního postupu. Celý tento otevřený systém vede k diferenciaci vyučování, k žákovu spolurozhodování a samostatnosti.

5.10 Učení v životních situacích

Na otevřené učení a metodu problémovou navazuje **učení v životních situacích**. Metoda si klade za cíl propojit teoretické poznatky s praxí, posílit žakovu aktivitu a zařadit i učební situace, se kterými se žák setkává většinou mimo instituci.

H. Horká (Horká in Maňák, 2003, s. 179) uvádí následující **principy** učení v životních situacích:

- princip aktivity žáka (funkční využívání životní situace);
- princip experimentace (aktivní zasahování);
- princip iniciace;

- princip motivace;
- princip bipolarity parciálního a globálního pohledu;
- princip názornosti (interakce konkrétního a názorného);
- princip syntézy statiky a dynamiky;
- princip řádu.

Zajímavým projektem je tzv. cestující škola. Putování žáků trvá zpravidla několik týdnů a cílem je poznávání „komplexní skutečnosti“. Teoretická výuka, která je často realizována pomocí projektů, se střídá s praxí (Rýdl, 1993, s. 92). Ve světě, kde je žák součástí uzavřeného systému školy, představuje učení v životních situacích zajímavou, i když v rámci tradičně chápaného českého školství prozatím nerealizovatelnou alternativu.

Příklady učení se v životních situacích:

Typickým příkladem životní situace je školní výlet, který je realizován jako školní projekt. Žáci se mohou zaměřit na celou řadu jevů: studium přírody, pozorování krajiny, orientace v jízdních řádech, organizace ubytování apod.



5.11 Televizní výuka

V polovině minulého století se ve vzdělávání objevil nový fenomén – televizní výuka. Jejím záměrem bylo atraktivně přiblížit žákům vizuální cestou nové informace.

Školní film byl chápán jako „*didaktická pomůcka, která plní úlohu v intencích určitého pojetí jednotlivé vzdělávací akce (učební jednotky), kdežto televize (video) aspirovala na ucelenou koncepci výuky, která měla plně integrovat strukturní prvky výukového procesu (učitele, žáka, učivo, didaktické prostředky*“ (Maňák, 2003, s. 181). Ukazuje se tedy, že zatímco školní film sloužil zejména k jednorázovému informačnímu naplnění vyučovací hodiny, metoda televizní výuky byla mnohem komplexnější.

Televizní výuka ve školách může mít z obsahového hlediska podobu televizního *výukového pořadu*, který se zaměřuje na cílovou skupinu žáků a odráží požadavky učebních plánů a kurikula. Žákům může být rovněž zprostředkován *populárně-vzdělávací pořad*, který je určen anonymnímu publiku a jeho obsah není pro diváka závazný.

Podle formy audiovizuálního sdělení lze rozlišit **tyto televizní pořady** (Kopřiva in Maňák, 2003, s. 183):

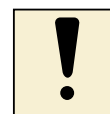
- individuální nácvik (komunikativních, pracovních dovedností);
- kolektivní nácvik (skupinových činností);
- návod ke cvičení (instruktáž);
- exkurzní pořad (vycházka, geologický průzkum);
- metodický pořad (problémová výuka, didaktické prostředky);
- populárně-vědecký pořad (nové objevy, metody);
- metodicky upravená reportáž (konfliktní situace ve výuce);
- metodicky neupravená reportáž (výchovné situace zachycené skrytou kamerou);
- dokument (o významné osobě);
- inscenace (záznam divadelního představení, dramatické scénky);
- výukový kurz (jazyková výuka);
- krátký záznam jevu, tzv. trigger (průběh chemické reakce).

Pozitivem televizní výuky je bezpochyby její motivační hodnota ve vztahu k žákům. Zároveň umožňuje postížení takových jevů a situací, které jsou v přirozených podmínkách třídy jen obtížně prezentovatelné. Na druhou stranu tato metoda klade vysoké nároky na koncentraci pozornosti žáků. Ti bývají často přesyceni vizuálními televizními podněty, které jsou pro ně mnohdy lákavější než samotný vzdělávací

pořad. Rovněž problém může představovat organizační uspořádání učebny a technické možnosti školy.

Úkol k textu:

- *V rámci svého studovaného předmětu vyhledejte edukační pořady, které by bylo možno použít ve vaší výuce. Pokuste se je analyzovat.*
- *Vyjádrete se, zda by bylo přínosné, kdyby se výchovně-vzdělávací televizní pořady na obrazovkách objevovaly ve větší míře. Využívali byste je vy ve své výuce? Argumentujte!*



5.12 Výuka podporovaná počítačem

Další komplexní metodou, kterou J. Maňák uvádí, je **výuka podporovaná počítačem**. Původním konceptem bylo programované učení, které spočívalo na algoritmických postupech. Teoretický základ poskytlo neobehavioristické učení amerického psychologa B. F. Skinnera. (1904-1990). Ten formuloval hlavní principy, které byly pro programované učení později použity: princip malých kroků, princip aktivní odpovědi, princip zpevnění a princip vlastního tempa.

Prvotní zavádění počítačů do škol bylo z dnešního pohledu až úsměvné. Velké přístroje se zelenošedou obrazovkou a žlutým kurzorem vyzývaly žáky k učení se technologiím nového věku. Mnohé z původních programovacích jazyků, kterým se učili první absolventi kurzů výpočetní techniky, již zanikly. Rovněž metodika užívání přístroje byla postavena na jiných základech než na uživatelských.

V současnosti je počítačová gramotnost jedním ze základních dovednostních požadavků na vzdělání. Pomocí počítačů lze řešit složité úkoly. Jejich využití je všestranné – slouží ke vzdělávání, komunikaci, získávání informací atd.

Počítačem podporovaná výuka dle J. Slavíka a J. Nováka (Slavík, Novák in Maňák, 2003, s. 187) zahrnuje:

- multimediální programy;
- simulační programy, modelování;
- testovací programy;
- výukové programy;
- informační zdroje;
- distanční formy výuky;
- virtuální realitu.

Počítačové programy nám v dnešních školách umožňují zpřehlednit látku, vysvětlit ji, zopakovat, vyhodnotit žákovy postupy, řídit laborování, simulovat konkrétní situace apod.

Jak uvádí J. Maňák (2003), se zavedením počítačů se změnila i role učitele a žáka ve výuce. Učitel může být organizátorem a manažerem procesu, didaktickým programátorem nebo technologem vyučovacích prostředků. Žák získává bohatší informační prostor pro nové informace a jejich zpracování.

Přestože počítačové programy přinášejí do výuky mnohé aktivní prvky, nelze opomíjet rizika, která jsou s nadměrným užíváním počítačů spojena. Mnohé studie upozorňují na rapidní zhoršení zraku, problémy s pohybovým ústrojím a v neposlední řadě je v souvislosti s intenzívním používáním počítačové techniky poukazováno na zvýšenou hladinu stresu. Některé zahraniční výzkumy pak dokládají problémy mladých lidí v oblasti navazování reálných vztahů, protože informační technologie jim sice umožňují získat velké množství sociálních vazeb, nicméně tyto mají s opravdovým světem pramálo společného. Je proto otázkou, zda virtuální prostředí, které je hlavním zájmovým prostorem dnešních dětí, nabízet v podobě výukových činností i ve škole.

5.13 Sugestopedie a superlearning

Pro české edukační prostředí poměrně novou a zřejmě nevyužívanou metodou výuky je **sugestopedie**. Její vznik je spojován s bulharským psychiatrem G. Lozanovem (1926-2012), zakladatelem sugestologie. Princip metody spočívá v aktivizaci obou mozkových hemisfér prostřednictvím hudebních skladeb a následnému snazšímu zapamatování informací.

Východiskem vzniku metody bylo studium hypnózy, hypnoterapie, psychologie, autogenního tréninku, parapsychologie, jógy a dalších oborů. Lozanov se snažil prokázat, že každý člověk je schopen prostřednictvím různých cvičení a změny životního stylu v sobě vyvolat paranormální schopnosti (Maňák, 2003).

Principy sugestopedické výuky jsou dle G. Lozanova:

- radost a nenásilnost, odstranění napětí;
- jednotu vědomého a podvědomého učení;
- příjemná atmosféra výuky, sugestivní vzájemný vztah učitele a žáků (Lozanov in Maňák, 2003, s. 191).

Sugesce se ve výuce projevuje ve třech **formách** – nezáměrné, záměrné ze strany učitele, ale nikoliv ze strany žáka, a sugesce záměrná ze strany učitele a přijímaná ze strany žáka (Maňák, 2003, s. 191).

Pozitivní stránka metody spočívá v údajně trvalejším uchování znalostí. Její účinek je navíc stejně efektivní pro různé učební typy žáků – vizuální, auditivní i kinestetický.

Metoda byla schválena expertní skupinou při UNESCO a dnes je v České republice akreditována na dvou jazykových školách – v Ostravě a v Olomouci.

Navázáním na úspěšnost sugestopedie vznikla metoda zvaná **superlearning** (zvýšené učení). Autor J. Gnitecki ji vymezuje jako „nestresový systém učení, který umožňuje dosahovat vyšších výsledků učení“ (Gnitecki in Maňák, 2003, s. 193). Principem metody je konečný výsledek učení (finální změna ve znalostech a dovednostech) vyšší

než příčiny, které ho vyvolaly. Toho lze docílit synchronizací funkcí levé a pravé hemisféry při relaxaci, vizualizaci, afirmaci a sugesci (Maňák, 2003).

Superlearning ve výuce probíhá ve **fázích**:

1. fáze přípravy – překonání psychologických bariér a myšlenkových bloků;
2. fáze projekce – transformace učebního materiálu pomocí připravených integrovaných školních úloh;
3. fáze realizace – recepce učiva v relaxovaném stavu, vytváření nestereotypních asociací;
4. fáze shrnutí – opakování aktivace učiva, analýza výsledků, rozšiřování a zobecňování učiva;
5. fáze plánování – příprava na pokračování práce ve škole i doma, vnitřní motivace pro další žákovské aktivity (Maňák, 2003, s. 193).

5.14 Hypnopedie

Zvláštní výukovou metodu tvoří tzv. **hypnopedie**. Je praktikována učením se ve stavu sníženého vědomí a někteří autoři ji spojují s působením hypnózy a autohypnózy. Jako příklad jsou připomínány pokusy V. I. Rajkova, který v hypnóze vsugeroval pokusným osobám, že jsou významní malíři, spisovatelé, vědci apod. Během pokusu se lidé chovali v intencích přidělené role a dosahovali vynikajících pracovních výsledků. Po ukončení procesu tyto schopnosti vyhasínaly, ne však úplně (Maňák, 2003, s. 195).

Z praktického hlediska je hypnopedie využívána zejména pro odnaučování se negativním návykům a také v rámci převýchovy.

V běžné školní praxi je neuplatnitelná, neboť vyžaduje splnění specifických podmínek. J. Maňák ji však zařazuje do taxonomie komplexních metod pro svoji inovativnost a možnost dalšího využití např. v oblasti učení se cizím jazykům.

Kontrolní otázky:



- *Jaké jsou hlavní rysy frontální výuky? V čem jsou její pozitiva a omezení?*
- *Uveďte možnosti výběru žáků do skupin. Jednotlivé způsoby srovnajte.*
- *Jaké typy skupin rozlišujeme? Jak probíhá organizace práce v těchto typech?*
- *Rozhodněte o systému práce ve skupinách s žáky dominantními a neprůbojnými.*
- *Analyzujte principy kooperativní výuky.*
- *Navrhněte v rámci svého oboru činnost pro práci ve dvojicích.*
- *Na praktických příkladech rozlište individuální výuku, individualizovanou výuku a samostatnou práci.*
- *Popište některé metody, které rozvíjejí kritické myšlení. Zhodnoťte jejich význam.*
- *Vysvětlete principy otevřeného učení.*
- *Lze využít ve vašem předmětu prvky dramatizace? Konkretizujte.*

Korespondenční úkol:



1. *Nastudujte řádně kapitolu 5.7 Projektová výuka. V rámci své studijní aproby zvolte téma a toto rozvíňte jako **plánovaný výukový projekt**. Zkuste být originální a zároveň praktičtí.*
2. *Návrh projektu by měl **obsahovat**: jméno a příjmení autora, téma projektu, cíl (dle Bloomovy taxonomie), časové rozpětí, způsob organizace, potřebný materiál, popis aktivní činnosti žáků, užité odborné zdroje a metody hodnocení.*
3. *Zároveň **analyzujte** možná úskalí, která lze při vašem plánování předvídat.*
4. *Pokud již v rámci praxe vyučujete, zkuste navržený projekt zrealizovat a připojit **reflexi**. Rozsah práce 1-2 strany.*



Shrnutí kapitoly

- Mezi **metody komplexní** řadí J. Maňák výuku frontální, skupinovou a kooperativní, partnerskou, individuální a individualizovanou. Dále samostatnou práci žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektovou výuku, výuku dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuku, výuku podporovanou počítačem, sugestopedii, superlearning a hypnopedii.
- **Frontální výuka** je nejrozšířenější komplexní metoda. Spočívá v řídicí činnosti učitele a jednotných činnostech žáků. Všichni se podílejí na tomtéž učebním obsahu, postupují stejným tempem, využívají shodné učební strategie a plní společné výukové cíle.
- **Skupinová výuka** může být iniciována učitelem (formálně) nebo žáky samotnými (neformálně). Výběr žáků do skupin lze uskutečnit cíleně nebo náhodně. Podle složení skupin rozlišujeme skupiny heterogenní a homogenní. Při skupinové výuce je důležité promyšlené hodnocení.
- Historicky nejstarší organizační formou je **individuální výuka**. Jejím pozitivem je respektování jedinečnosti žáka, hlavní omezení je však malý rozvoj komunikačních a kooperačních aktivit žáků.
- **Kritické myšlení** spočívá v porozumění problémům, v jejich řešení a ve schopnosti posuzovat stanoviska. Učení probíhá v souvislostech a zakládá se na principu tzv. třífázového modelu (evokaci, uvědomění si významu a reflexi). Konkrétními metodami pro výuku mohou být Pětilístek, Volné psaní, Kostka I.N.S.E.R.T., Zpřeházené věty apod.
- **Brainstorming** je komplexní metoda založená na diskusi. Jejím hlavním cílem je kreativně řešit (a vyřešit) určitý představený problém.
- Při **projektové metodě** bývají žákům zadávány dlouhodobější úkoly, které umožňují propojení teoretických poznatků s praktickou zkušeností. Je nutná

spolupráce všech zúčastněných, rozdělení úloh a samostatné uvažování.

- **Výuka dramatem** navazuje na inscenační metodu. Vyznačuje se komplexnějším zapojením žáka do výuky, využíváním prvků divadla a dramatu.
- Základní charakteristikou **otevřeného učení** je aktivní samostatná práce žáků, otevřenost výuky a spolupráce s rodinou.
- Na otevřené učení navazuje **učení v životních situacích**. Metoda propojuje teoretické poznatky s praktickými a zařazuje problémové učební situace, se kterými se žák může mimo školu setkat.
- Cílem **televizní výuky** je přiblížit žákům vizuální cestou nové informace, které jsou v přirozených školních podmínkách obtížně realizovatelné.
- **Počítačová výuka** ve školách umožňuje zpřehlednit látku, vysvětlit ji, zopakovat, vyhodnotit žakovy postupy, řídit laborování, simulovat konkrétní situace apod.
- **Sugestopedie** je metoda, která pomáhá delšímu uchování poznatků. Principem je aktivizace mozkových hemisfér prostřednictvím hudebních skladeb. Na její úspěšnost navazuje **superlearning**.
- **Hypnopedie** je praktikována učením se ve stavu sníženého vědomí. Může být využívána pro odnaučování se negativním návykům, v rámci převýchovy a ve školní výuce při učení se cizím jazykům.



Citovaná a doporučená literatura:

BADEGRUBER, B. *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-85282-76-3.

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.

FURET, F. *Člověk romantismu a jeho svět*. Praha : Nakladatelství Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7021-818-1.

GAVORA, P. Kritické myslenie v škole. *Pedagogická revue*, 1995, č. 1-2.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc : Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-73-5.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.

KLOOSTER, D. Co je kritické myšlení. *Kritické listy*, 2000, č. 1-2., s. 8-9. ISSN 1214-5823.

KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga*. 2. vyd. Brno : Barrister&Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0374-2.

MAŇÁK, J. *Psychologické a pedagogické aspekty problémového vyučování se zvláštním zřetelem k vzdělávání dospělých*. Brno : Chepos, 1979.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : PdF MU, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, J. Pedagogicko-psychologický výzkum založený na obrazovém materiálu. *Československá psychologie*, 2002, roč. 46, č. 2, s. 120-137. ISSN 0009-062X.

OURODA, S. *Oborová didaktika*. 1. vyd. Brno : Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2000. ISBN 80-7157-477-5.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 3. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-722-8.

RÝDL, K. *Pohledy na dánské školství aneb putování pedagogickým rájem*. Praha : Vlastním nákladem, 1993. ISBN 978-80-23828-67-2.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-61-3.

ŠEBESTOVÁ, A. *Metody kritického myšlení při výuce na I. stupni*. Dipl. práce. Brno : PdF OU, 2006.

VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně-psychologický výcvik*. Praha : ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-40-4.

VESELÁ, Z., JŮVA, V. *Dějiny výchovy, školy a pedagogiky*. Praha : SPN, 1988.

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

6 Seznam všech použitých zdrojů

BADEGRUBER, B. *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-85282-76-3.

BENDL, S., KUCHARSKÁ, A. a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.

BRATSKÁ, M. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. 1. vyd. Bratislava : UK, 1992. ISBN 80-223-0858-7.

BRUGGER, W. *Filozofický slovník*. Praha : Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0409-X.

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČERVENKOVÁ, I. *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava : PdF OU, 2010. ISBN 978-80-73-68-924-7.

DOSTÁL, J. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Olomouc : Votobia, 2008. ISBN 978-80-7409-003-5.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

FURET, F. *Člověk romantismu a jeho svět*. Praha : Nakladatelství Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7021-818-1.

GAVORA, P. Kritické myslenie v škole. *Pedagogická revue*, 1995, č. 1-2.

- GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava : SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc : Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-73-5.
- JIRÁSEK, A. F. L. *Věk*. 1. díl. Praha : Státní nakladatelství v Praze, 1936.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- KLOOSTER, D. Co je kritické myšlení. *Kritické listy*, 2000, č. 1-2., s. 8-9. ISSN 1214-5823.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy I*. Praha : SPN, 1958.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy II*. Praha : SPN, 1964.
- KOSOVÁ, J., BABUŠOVÁ, G., RYKROVÁ, L., VOKŠICKÁ, J. *Český jazyk pro 5. ročník základní školy*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-960-5.
- KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga*. 2. vyd. Brno : Barrister&Principal, 20011. ISBN 978-80-87474-34-1.
- LERNER, I. J. *Didaktické základy metod výuky*. Praha : SPN, 1986.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0374-2.
- MALACH, J. *Didaktika pro doplňující pedagogické studium*. Ostrava : PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-266-1.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: PdF MU, 1990. ISNB 80-210-0210-7.
- MAŇÁK, J. *Psychologické a pedagogické aspekty problémového vyučování se zvláštním zřetelem k vzdělávání dospělých*. Brno : Chepos, 1979.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : PdF MU, 2003. ISNB 80-7315-039-5.

- MAREŠ, J. Pedagogicko-psychologický výzkum založený na obrazovém materiálu. *Československá psychologie*, 2002, roč. 46, č. 2, s. 120-137. ISSN 0009-062X.
- MIKK, J. *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main : Peter Lang GmbH, 2000. ISBN 978-3-631-36335-5.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha : SPN, 1975.
- OURODA, S. *Oborová didaktika*. 1. vyd. Brno : Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2000. ISBN 80-7157-477-5.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 3. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X.
- PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha : Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc : Vydavatelství UP, 2006. ISBN 80-244-1415-5.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie analýzy edukačního média*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-722-8.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.
- RÝDL, K. *Pohledy na dánské školství aneb putování pedagogickým rájem*. Praha : Vlastním nákladem, 1993. ISBN 978-80-23828-67-2.
- SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava : PdF OU, 2010. ISBN 978-80-7368-923-0.
- SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha : ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-7178-127-4.

STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie*. Praha : Zvon, 1991. ISBN 80-7113-041-9.

SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-61-3.

SÝKORA, M. *Učebnice*. Praha : EM-Effect Praha, 1996. ISBN 80-900566-1-X.

ŠEBESTOVÁ, A. *Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni*. Dipl. práce. Brno : PdF OU, 2006.

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno : MU, 1995. ISBN 80-210-0944-6.

VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně-psychologický výcvik*. Praha : ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-40-4.

VESELÁ, Z. *Antologie z dějin výchovy I*. Praha : SPN, 1986.

VESELÁ, Z., JŮVA, V. *Dějiny výchovy, školy a pedagogiky*. Praha : SPN, 1988.

WRIGHT, D. R. Analysing Textbook Pictures: How Can This Contribute to Pupils' Understanding of Other Cultures? In STÖRBER, G. „*Fremde Kulturen*“ im *Geographieunterricht*. Hannover : Hahn, 2001, s. 165-168. ISBN 3-88304-306-0.

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje:

TIKALSKÁ, S. *Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách?* [cit. 2012-12-06]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH.html>>

Zákon o pedagogických pracovnících. [cit. 2012-12-01]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-aozmene>>

nekterych-zakonu1?highlightWords=uv%C3%A1d%C4%Bj%C3%ADc%C3%AD
+u%C4%8Ditel>

7 Seznam obrázků

Obr. 1: M. F. Quintilianus.

Obr. 2: Sókratés.

Obr. 3: dekorativní obrázek.

Obr. 4: tělo králíka.

Obr. 5: výroba krabičky.

Obr. 6: oběh Země kolem Slunce.

Obr. 7: F. Fröbel.

Obr. 8: Archimédés.

Obr. 9: Athénská škola.