

Technická univerzita v Liberci

---

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Pedagogiky a Psychologie

**Studijní program:** Učitelství pro 2. stupeň ZŠ

**Studijní obor:** Anglický jazyk – Občanská výchova

**INOVATIVNÍ METODY V PROCESU  
KURIKULÁRNÍCH ZMĚN DNEŠNÍ ŠKOLY  
INNOVATIVE METHODS IN THE PROCESS OF  
CURRICULAR CHANGES IN TODAY'S  
SCHOOLS**

**Diplomová práce:** O9–FP–KPP– 15

**Autor:**

Kamila LETÁKOVÁ

**Podpis:**

.....

**Adresa:**

Dykova 8

412 01, Litoměřice

**Vedoucí práce:** doc. PaedDr. Josef Horák, CSc.

**Konzultant:**

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
107	22	0	10	25	5 + 1CD

CD obsahuje celé znění diplomové práce.

V Liberci dne: 9. 7. 2010

## **Prohlášení**

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum

Podpis

## *Poděkování*

*Prostřednictvím této strany bych chtěla poděkovat doc. PaedDr. Josefu Horákovi, CSc. za odborné vedení práce, rady a trpělivost při konzultacích.*

*Dále děkuji vedení základní školy, na které jsem prováděla výzkumné šetření, a učitelům na druhém stupni této školy za pomoc a vstřícný přístup při realizaci výzkumu.*

**Anotace:**

Předkládaná diplomová práce se zabývá inovativními metodami ve vyučování na základní škole. Sleduje dva spolu související cíle. Zjistit, do jaké míry tyto metody využívají učitelé a jak si je žáci osvojují. Teoretická část je přehledem výukových metod, s důrazem na metody inovativní. V praktické části je provedeno pozorování učitelů při výuce, jsou zjišťovány jejich postoje formou dotazníku a zkoumány jejich názory metodou rozhovoru. Doplňující informace jsou rovněž zjišťovány od žáků. Zařazeny jsou také grafy a tabulky, které znázorňují výsledky výzkumu.

**Klíčová slova:**

Národní program rozvoje vzdělávání, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, kurikulární změny, klíčové kompetence, inovativní metody

**Summary:**

This diploma thesis deals with innovative methods in teaching at an elementary school. It has two aims related to each other. It tries to find out how often teachers use these methods and how pupils acquire the methods. The theoretical part is an overview of teaching methods with emphasis on innovative methods. In the practical part an observation of teachers during lessons is made. Their attitudes and opinions are obtained in a questionnaire and a dialogue. Additional information is collected from pupils. Grafts and charts are included which show the results of a survey.

**Key words:**

National Programme for the Development of Education, Framework Education Programme for Elementary Education, School Education Programmes, curricular changes, key competencies, innovative methods

## **Zusammenfassung:**

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit innovativen Methoden des Unterrichts in der Grundschule. Sie verfolgt zwei miteinander verbundene Ziele. Das erste Ziel ist die Bestimmung, inwieweit die Lehrer diese Methoden benutzen und wie die Schüler sich sie erwerben. Der theoretische Teil ist ein Überblick über Lehrmethoden, mit Schwerpunkt auf innovative Methoden. In dem praktischen Teil ist die Beobachtung der Lehrer im Unterricht gezeigt, ihre Haltungen durch einen Fragebogen gemessen und ihre Ansichten über ein Interview untersucht. Zusätzliche Informationen sind auch von den Schülern gesammelt. Die Grafiken und die Tabellen, die die Ergebnisse der Forschung aufnehmen, sind auch illustriert.

## **Schlüsselbegriffe:**

Das Nationale Programm der Bildungsentwicklung, das allgemeine Bildungsprogramm, Lehrplan, curriculare Veränderungen, Schlüsselkompetenzen, innovative Methoden

## Obsah

Seznam použitých zkratk	8
Předmluva	9
1. Úvod	10
2. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice	12
2.1 Obecné cíle vzdělávání a výchovy, jak o nich hovoří Bílá kniha	12
2.2 Proměny společnosti a její důsledky v obsahových změnách vzdělání	13
3. Rámcový vzdělávací program, Školní vzdělávací program	15
4. Základní zásady Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání	17
5. Klíčové kompetence	18
5.1 Změna kurikula	19
6. Výchovně vzdělávací proces	21
7. Vyučovací metody	21
7.1 Pojem metoda	21
7.2 Klasifikace metod	23
8. Klasické metody	24
8.1 Metody slovní	25
8.2 Metody názorně-demonstrační	26
8.3 Metody dovednostně-praktické	27
9. Inovativní výukové metody	28
9.1 Vymezení pojmu inovativních metod ve výuce	28
9.1.1 Diskusní metody	29
9.1.2 Inscenační metody	30
9.1.3 Didaktické hry	31
9.1.4 Situační metody	32
9.1.5 Heuristické metody	33
9.1.6 Závěr	36
10. Reading and Writing for Critical Thinking podle Heleny Grecmanové	36
10.1 Třífázový model učení a myšlení: E-U-R	40
10.1.1 Evokace	40
10.1.2 Uvědomění si významu	41
10.1.3 Reflexe	42
10.2 Charakteristika metod v projektu RWCT	43
10.2.1 Diskusní pavučina	43

10.2.2	Poslední slovo patří mně.....	46
10.2.3	Volné psaní .....	48
10.2.4	Myšlenková mapa .....	49
10.3	Změny, které RWCT přináší.....	49
10.3.1	Role učitele a jeho postoj k výuce .....	50
10.3.2	Příprava na vyučování .....	51
10.3.3	Průběh vyučování .....	51
10.4	Činnost učitele ve výuce .....	52
10.5	Učební činnost žáka .....	52
10.6	Chování a schopnosti žáků .....	53
10.7	Postoje učitelů k žákům .....	53
10.8	Nakonec pár slov o programu RWCT .....	53
11.	Tvořivost ve vyučování .....	54
11.1	Pojem tvořivost.....	56
11.3	Tvořivý učitel.....	59
12.	Empirická část.....	62
12.1	Cíl empirické části .....	62
12.1.2	Vyhodnocení hospitací .....	66
12.2	Výsledky dotazníkového šetření učitelů .....	66
12.2.1	Analýza výsledků.....	66
12.2.2	Analýza z hlediska délky praxe .....	67
12.2.3	Analýza z hlediska věku .....	73
12.3	Výsledky dotazníkového šetření žáků a jejich analýza .....	78
12.4	Standardizovaný rozhovor s učiteli.....	84
13.	Hodnocení výsledků .....	86
14.	Využitelnost inovativních metod ve výuce cizích jazyků .....	89
16.	Použitá literatura .....	92
17.	Seznam příloh .....	94

## **Seznam použitých zkratk**

<i>RVP PV</i>	Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání
<i>RVP ZV</i>	Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
<i>RWCT</i>	Reading and Writing for Critical Thinking
<i>ŠVP</i>	Školní vzdělávací program
<i>ZŠ</i>	Základní škola



## **Předmluva**

Tato diplomová práce se zabývá vyučovacími metodami, zejména metodami inovativními, bez kterých není možné naplnění některých klíčových kompetencí. Z filozofického hlediska lze říci, že nový obsah si žádá nové metody a ty já ve své práci představuji.

V diplomové práci se zabývám problémem kurikulárních změn dnešní školy. Kurikulární změny byly zahájeny na 2. stupni základních škol v září roku 2007 a pokračují i nadále. Nové kurikulární programy předpokládají, že si žáci základních škol osvojili klíčové kompetence a jsou jimi vybaveni i pro další studium. Profil absolventa základní školy ovšem není uzavřen, a proto je jeho přechod na střední školu poměrně problematický. Středoškolští učitelé potřebují znát kompetence a postoje, které si žáci osvojili, aby s nimi mohli pracovat a dále pokračovat v rozvoji osvojování si kompetencí v návaznosti na programy základních škol.

Téma kurikulárních změn mě zajímá z toho důvodu, že učím anglický jazyk na střední odborné škole v Litoměřicích a tato škola zahájila v září roku 2009 vlastní kurikulární program. Při své praxi však pocítuji velké nedostatky kurikulárních programů. Moji studenti jsou v 1. ročníku a prakticky nezažili reformu na základní škole. Proto je podle mého názoru obtížné s žáky pracovat na té úrovni, kterou jsme si určili v ŠVP.

# 1. Úvod

Už třetím rokem probíhá v České republice reforma školství. V roce 2007 hovořily sdělovací prostředky o přelomu v historii našeho školství. Reforma slibuje změnu v pojetí českého školství a také se snaží o nápravu nejčastěji zmiňovaných nedostatků. Zjistit, jak se situace vyvíjí dnes, jak si nové přístupy oblíbili žáci a jak k nim přistoupili učitelé, to je cílem mé diplomové práce.

Národní program vzdělávání, tzv. Bílá kniha, zavádí do vzdělávání nový systém vzdělávacích programů a také kurikulární dokumenty. Kurikulární dokumenty jsou tvořeny na dvou úrovních: státní- již zmíněný Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP) a školní- školní vzdělávací programy (ŠVP). Každá škola si individuálně vytváří svůj vlastní školní vzdělávací program podle zásad rámcového vzdělávacího programu.

Důvodů pro zavedení kurikulární reformy je mnoho. Společnost a pracovní trhy vyžadují jiné vzdělávání, než jaké nabízí většina českých škol. Pracovní trh vyžaduje pracovníka samostatného, flexibilního, s ochotou stále se vzdělávat a přizpůsobovat se. Důraz je také kladen na schopnost pracovat s velkým množstvím nových informací. Na druhé straně existují důvody vnitřní, jako je nedostatečná motivace žáků k učení, nechť žáků chodit do školy. Reforma se také snaží o zlepšení společenského a finančního ocenění učitelů.

Cílem reformy je osvojení si klíčových kompetencí. Tímto termínem jsou označeny takové schopnosti a dovednosti, které žáci mohou uplatnit dále v životě, jako například to, že žák je schopen řešit problémy, pracovat v kolektivu studentů, být tvořivý, mít vztah k přírodě a kultuře a chránit ji, dokáže vyjádřit svůj názor, toleruje názory ostatních, nachází kompromis. Zásadní cíl reformy můžeme shrnout do myšlenky, že žáci toho mají víc umět než znát.

Jelikož se nemůžeme naučit všemu, je kladen důraz na výběr učiva, na to, co v životě opravdu využijeme. Je proto důležité, aby školy žáky motivovaly, aby byla výuka pro žáky zajímavá a dostupná pro všechny a aby žáci chodili do školy rádi a učení je bavilo.

Velmi významnou složkou v RVP programech jsou metody, jakými učitel aktivizuje žáka. Je prokázáno, že žák si nejvíce zapamatuje to, co sám odvodil, co si

prakticky vyzkoušel, co vysvětlil jiným žákům nebo o čem diskutoval s ostatními. Z toho důvodu se zařazují takové způsoby výuky, které vycházejí z aktivní práce žáků ve skupinách a ze vzájemné propojenosti mezi ostatními předměty.

Další změna souvisí s přístupem učitele k žákům. Všichni žáci se nemohou naučit totéž a ve stejném množství. Proto je kladen velký důraz na individuální přístup k žákům, jak ve výuce, tak v hodnocení. Při hodnocení žákova výkonu dbáme na to, aby bylo příznivé. Pokud chceme žáky motivovat a vytvářet v nich pocit sebedůvěry, musíme výsledky práce žáků hodnotit kladně, vést je k dalšímu učení a výkonům a neodrazovat je od učení. K tomu nám dopomůže slovní hodnocení, které je cílenější a objektivnější než známkování. Žáci by se také měli naučit vlastnímu hodnocení a hodnocení jiných podle daných kritérií. Proto bychom žáka neměli porovnávat s ostatními žáky, ale porovnávat s jeho dříve dosaženými výsledky, tedy samotného se sebou.

Školní vzdělávací program dává učitelům větší pravomoci, ale zároveň je činí více odpovědnými za přípravu výuky.

## 2. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

Národní program rozvoje vzdělávání vznikl na základě usnesení vlády ze dne 7. dubna 1999. Vláda České republiky tím schválila hlavní cíle vzdělávací politiky a dále se tyto cíle staly východiskem „Konceptce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice. Tato konceptce byla zveřejněna Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 13. května 1999. Ministerstvo se zavázalo, že rozvoj školství a všech dalších vzdělávacích institucí a aktivit se v budoucnu bude vyvozovat z obecně přijatého rámce vzdělávací politiky a jasně vymezených záměrů. Zmíněné záměry budou veřejně vyhlášeny v podobě závazného vládního dokumentu, který se nazývá „Bílá kniha“. Tímto pojmem jsou texty podobného charakteru nazvány i v zahraničí. Česká Bílá kniha je systémový projekt, který formuluje myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy.<sup>1</sup>

Doporučení a opatření, která jsou navrhována v dokumentu nelze brát jako jednorázovou nastupující reformu, ale je to projekt dlouhodobý, který postupně uskutečňuje proměnu českého vzdělávání.

### 2.1 Obecné cíle vzdělávání a výchovy, jak o nich hovoří Bílá kniha

V současné době probíhají ve společnosti změny, které se netýkají jen naší země. Dochází ke změnám podmínek v našem každodenním životě, tedy ke změnám technickým, politickým, společenským i lidským. Evropské a globální procesy ovlivňují postavení i poslání vzdělávacích soustav, výchovy a veškerého učení se vzdělávacím obsahem, a proto je důležité, abychom stanovili dlouhodobé strategie vzdělávání a výchovy pro českou společnost. Takovým východiskem je stanovení teoretického rámce, kde je výchozí představou povaha člověka jako osoby a její vztah k lidské společnosti a přírodnímu řádu.<sup>2</sup> Tento širší pohled nám dovoluje jasně formulovat cíle a priority vzdělávací soustavy a poskytuje argumenty pro volbu konkrétních cest a nástrojů realizace těchto cílů.

---

<sup>1</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. Praha : Taurus, 2001 [cit. 2010-04-10]. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/bilakniha.pdf>>. ISBN 80-211-0372-8.

<sup>2</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. Praha : Taurus, 2001 [cit. 2010-04-10]. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/bilakniha.pdf>>. ISBN 80-211-0372-8.

Moderní společnost klade stále větší důraz na jedince společně s jeho právy a schopnostmi. Na druhé straně je sám závislý na společnosti a na životním prostředí. Dokonalá organizace ve společnostech, rozmanité možnosti komunikace a rozčleněná dělba práce představují možnosti, jak může každá společnost i každý občan prosperovat.

Množství znalostí a dovedností, které si musí jedinec osvojit, závisí na tom, jak složitý je život ve společnosti. Jedinec si dovednosti osvojuje z toho důvodu, aby byl schopen se ve společnosti uchytit. Díky mravům a kvalitám každého jedince jsme schopni si vybírat z možností, které se nám nabízejí.

Škola, učení a výuka jsou specifické nástroje sociální komunikace, ve které dochází k přetváření informací, které jsou hromadně šířeny do individuálních znalostí. Tvorba znalostí je pedagogický proces, který ovlivňuje podstatu ekonomiky a společnosti znalostí. Česká republika se ztotožňuje s pojetím, které považuje vzdělání za jedno „ze základních lidských práv poskytovaných všem lidským bytostem bez rozdílu a vyhláší je za nezczitelnou a univerzální lidskou hodnotu.“<sup>3</sup> Cíle vzdělávání musí být odvozeny z individuálních potřeb, i z potřeb společnosti. Vzdělávání neznamena jen osvojování si znalostí a dovedností, nevztahuje se jen k vědě a poznání. Vzdělání nás také vede k osvojování si sociálních dovedností, k osvojování si duchovních, morálních a estetických hodnot, k žádoucím vztahům k ostatním lidem a ke společnosti jako celku. Dále vede k emocionálnímu a volnímu rozvoji jedince a ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a na trhu.

## **2.2 Proměny společnosti a její důsledky v obsahových změnách vzdělání**

Za posledních padesát let celá společnost prochází velkými změnami. Tyto změny stále přetrvávají a urychlují se i jejich tempo. Právě rozvoj vědy, techniky a paralelní růst ekonomiky stojí za vznikem těchto změn. Na druhé straně zasahují do všech oblastí života společnosti, kladou stále větší nároky na členy této společnosti, na jejich vybavenost a připravenost. „Úroveň vzdělání, kvalita i výkonnost vzdělávacího systému a především míra toho, jak společnost dokáže využít tvůrčího potenciálu všech

---

<sup>3</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. Praha : Taurus, 2001 [cit. 2010-04-10]. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/bilakniha.pdf>>. ISBN 80-211-0372-8.

*svých členů, se staly rozhodujícím činitelem dalšího vývoje společnosti i ekonomiky.*<sup>4</sup> Obrovský rozvoj technologií vede ke vzniku celých nových hospodářských odvětví. Základem úspěchu v hospodářské soutěži se stala vysoká úroveň znalostí, tedy úroveň výzkumu a rychlost, jakou se uplatní jeho výsledek v neustálých inovacích. Tím, že se změnila technologie, trh i výroba, se změnil i charakter práce, podniková organizace i požadavky na pracovní sílu. Dnešní trh chce jedince flexibilního a adaptabilního, který se bez problému přizpůsobí změnám. Dále si žádá tvořivého a iniciativního člověka se schopností inovovat. Dalším jevem dnešní společnosti je rychlý rozvoj informačních a komunikačních technologií. Informace jsou nám dostupné prakticky v neomezeném množství, a to podstatně ovlivňuje charakter lidské společnosti ve všech odvětvích. Proto je žádoucí, abychom rozvíjeli schopnost kritického myšlení a vlastního úsudku.

Novinkou, která se objevuje, je koncept celoživotního učení pro všechny. Realizace tohoto konceptu se stává cílem nejen mezinárodních vládních organizací, ale i vyspělých a rozvojových zemí. Za svůj cíl to přijala i Česká republika. Celoživotní vzdělávání se zaměřuje na čtyři hlavní úkoly. Prvním úkolem je vytvořit nezbytné jádro pro celoživotní učení. K dosažení prvního cíle dojdeme, když zvýšíme účast na předškolním vzdělávání, zkvalitníme a modernizujeme základní vzdělávání, ve kterém se bude co nejvíce uplatňovat individualizovaná a diferencovaná výuka. Tím, že rozšíříme programy středního vzdělávání a účasti na něm a vybudujeme efektivní podpůrné a evaluační systémy. Druhým úkolem je vytvořit propojené vazby mezi učením a prací. Promyšlené vazby umožní flexibilnější přechod mezi vzděláváním, odbornou přípravou a zaměstnáním. Třetí úkol řeší vymezení úlohy a odpovědnosti všech partnerů na místní, regionální či celostátní úrovni, v rámci vzdělávacího systému i mimo něj. Posledním úkolem je vytvořit podněty pro investování do lidského kapitálu, aby se získaly finance pro další vzdělávání, zejména pro terciární vzdělávání a pro rozvoj aktivních programů zaměstnanosti.

Bílá kniha<sup>5</sup> dále pojednává o průchodu jednotlivými stupni vzdělávacího systému. V této kapitole můžeme vidět tehdejší snahy a tendence o změnu vzdělávacího systému v České republice. V části věnované základnímu vzdělávání hovoří Bílá kniha

---

<sup>4</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. Praha : Taurus, 2001 [cit. 2010-04-10]. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/bilakniha.pdf>>. ISBN 80-211-0372-8.

<sup>5</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. Praha : Taurus, 2001 [cit. 2010-04-10]. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/bilakniha.pdf>>. ISBN 80-211-0372-8.

o posílení 2. stupně, ke kterému dojde postupným rušením 6 a 8letých vzdělávacích programů gymnázií. Dále se posílení projeví i větší diferenciací výuky, rozšířením volitelných a nepovinných předmětů a větší nabídkou různých forem zájmového vzdělávání a trávení volného času.

### **3. Rámcový vzdělávací program, Školní vzdělávací program**

Bílá kniha<sup>6</sup> uvádí, jak je koncipováno a projektováno vzdělávání v České republice. Školský zákon zavedl systém více úrovní vzdělávacích programů. Vzdělávání tak reaguje na potřeby vzdělávajících se žáků a studentů a je těsně spjato s životem ve společnosti. Nejvyšší úrovní tohoto systému je státní program vzdělávání (národní kurikulum). Za zpracování odpovídá MŠMT a podílejí se na něm i ostatní účastníci vzdělávání. Kurikulum definuje obecné cíle vzdělávání, klíčové kompetence, které jsou zaměřené na výchovu občana, na rozvoj osobnosti a na přípravu na další vzdělávání nebo vstup do praxe.

Další úroveň kurikulárních dokumentů jsou rámcové vzdělávací programy. Tyto programy specifikují obecně závazné požadavky pro jednotlivé stupně a obory vzdělání. Vymezuji návrhy učebních plánů a formulují pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

Nejnižší úrovní systému jsou školní vzdělávací programy, podle kterých se realizuje vzdělávání v konkrétní škole. Jednotlivé školy je zpracovávají a přizpůsobují je pro své konkrétní podmínky a pro záměry a plány, které si před sebou budou stavět. Díky ŠVP mají školy zajištěnou větší autonomii, mohou uplatnit svůj potenciál, učitelé rozvíjí tvůrčí schopnosti, vzdělávací systém je flexibilnější a vzdělávání je více efektivní.

Při tvorbě RVP i ŠVP<sup>7</sup> se uplatňuje nové pojetí kurikula, kdy již nejde o množství osvojených faktů, ale škola poskytuje systematickou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožňují zařazení informací do smysluplného kontextu. Jde tedy

---

<sup>6</sup> *Rámcový vzdělávací program* [online]. Praha : VÚP, 2007, 1.9.2007 [cit. 2010-04-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>>.

<sup>7</sup> Celé znění RVP naleznete na internetových stránkách RVP.

*Rámcový vzdělávací program* [online]. Praha : VÚP, 2007, 1.9.2007 [cit. 2010-04-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>>.

o rozvoj kompetencí a osvojování postojů a hodnot. Dále je prohloubena vzájemná provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi, kdy je důraz kladen na osvojování si klíčových kompetencí. Vzdělávání je nově orientováno:

*naučit se poznávat*- tedy zvládnout metody, jak se učit, jak využívat nové informační a komunikační technologie, jak je zpracovávat, měnit je ve znalosti a umět je aplikovat, naučit se kriticky myslet a hodnotit;

*naučit se jednat a žít společně*- být schopen pracovat samostatně i v týmu, umět otevřeně komunikovat s ostatními, zvládat konflikty a respektovat odlišné názory;

*naučit se být*- být schopný se orientovat v různých situacích a vhodně na ně reagovat, umět řešit problémy a vést plnohodnotný život, jednat autonomně na základě vlastního úsudku, ale v souladu s morálními normami.

Některé oblasti vzdělávání i některé formy výuky se více zdůrazňují. Jednou z oblastí je výuka cizích jazyků, která se stále posiluje. Cílem této výuky je domluvit se v jednom a postupně ve dvou cizích jazycích.

Výchova k občanství a demokracii se realizuje nejen v rámci předmětů, ale i v mimotřídních aktivitách. Do výuky se zavádí praktické činnosti, ve kterých je dostatek příležitostí, jak uplatnit zkušenosti z běžného života. Objevuje se také řada témat, kterými jsou např. témata evropské integrace, multikulturní výchovy, environmentální výchovy a výchovy ke zdravému životnímu stylu. Realizace těchto témat vyžaduje týmovou spolupráci učitelů a využití různých forem mimotřídní činnosti. Jsou rozvíjeny mezipředmětové vazby, výuka v integrovaných celcích i nové formy výuky, mezi které můžeme zařadit projektovou výuku. Projektová výuka je založena na aktivní, samostatné práci žáků, která jim umožňuje proniknout v daném tématu do větší hloubky.

Jak jsem zmínila výše, kurikulum je nově pojato. Velký důraz je kladen na klíčové kompetence, osvojení hodnot a postojů, posílení integrace výuky a mezipředmětových vztahů, větší míra diferenciací, uplatnění nových témat i zpracování vlastního vzdělávacího programu školy. Tyto změny zvyšují nároky na školy i učitele a vyžadují jejich systematickou přípravu a stálou podporu.



## 4. Základní zásady Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) navazuje na rámcové vzdělávací programy předškolního vzdělávání a je počátečním bodem koncepce pro rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání. RVP ZV definuje, co je nezbytné pro vzdělávání žáků a vymezuje obsah vzdělávání. Hovoří o klíčových kompetencích, které si mají žáci osvojit do konce základního vzdělávání. Vymezuje také průřezová témata, která jsou okruhy aktuálních problémů současného světa. V neposlední řadě propojuje vzdělávací obsahy volbou odlišných metod a forem výuky.<sup>8</sup> Celé znění základních zásad RVP ZV je uvedeno v příloze (příloha č. 1).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání uvádí tendence, které je nutné dodržovat. Je důležité při dosahování cílů zohledňovat individuální potřeby a možnosti žáků a snažit se využívat vnitřní diferenciaci výuky. Nabízet větší množství volitelných předmětů a dbát tak o rozvoj zájmů a individuálních předpokladů. Vytvářet pozitivní sociální, emocionální a pracovní klima, které bude založené na motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách. Průběžně diagnostikovat žáky, vést je k individuálnímu hodnocení jejich výkonů a více používat slovní hodnocení. Udržet co nejdéle heterogenní skupiny a snažit se oslabit důvody pro odchod žáků do specializovaných tříd či škol. Zdůraznit potřebu účinné spolupráce s rodiči žáků.

Jak již bylo řečeno, základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Základní vzdělávání je v podstatě jediné povinné a tuto etapu vzdělávání absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních. Hovoříme tedy o základním vzdělávání na 1. a 2. stupni. Vzdělávání na 1. stupni svým pojetím usnadňuje žákům přechod z předškolního vzdělávání a rodinné péče do systematického, povinného a pravidelného vzdělávání. Vzdělávání na 2. stupni se snaží rozvíjet velké množství zájmů žáků a dbá o společnou provázanost vzdělávání a života ve škole se životem mimo ni. Toto pojetí nám umožňuje využívat více dlouhodobější úkoly či projekty a přenášet na žáky větší

---

<sup>8</sup> *Rámcový vzdělávací program* [online]. Praha : VÚP, 2007, 1.9.2007 [cit. 2010-04-12]. Dostupné z WWW: <http://www.rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>.

množství zodpovědnosti za vlastní vzdělávání. V průběhu vzdělávání žáci získávají takové kvality, které jim umožní zdokonalit se ve zvolené profesi a v průběhu života se celoživotně vzdělávat.

## **5. Klíčové kompetence**

Nejdříve si vysvětlíme, co to znamená slovo kompetence. Je to souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou nezbytné pro osobní rozvoj a pro uplatnění jedince ve společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit žáky klíčovými kompetencemi, na úrovni, která pro ně bude dosažitelná, a dále je připravit na další vzdělávání a na uplatnění ve společnosti. Proces osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý. Začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a poté v průběhu života. Kompetence nejsou izolované, ale navzájem se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a vždy jsou výsledkem procesu vzdělávání. K jejich utváření a rozvíjení tedy musí směřovat veškerý obsah vzdělávání i jeho aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Mezi kompetence pro základní vzdělávání řadíme: Kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a kompetence komunikativní. Pro lepší srozumitelnost uvádím stručný obsah kompetencí. V celém znění naleznete obsah kompetencí v příloze (příloha č.2).

### **Kompetence k učení**

Žák na konci 2. stupně organizuje vlastní učení a je ochoten věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu vzdělávání. Má k učení pozitivní vztah, kriticky zhodnotí své schopnosti a dovednosti a dokáže je využít.

### **Kompetence k řešení problémů**

Žák je schopen rozpoznat problémovou situaci. Vyhledává informace, které jsou vhodné k řešení problémů. Je schopen samostatně volit vhodné způsoby řešení, svá rozhodnutí obhájí a je nese za ně zodpovědnost.

### **Kompetence komunikativní**

Samostatně formuluje své myšlenky a názory, zároveň naslouchá projevům ostatních a vhodně na projevy druhých reaguje. Využívá informační a komunikační prostředky pro kvalitní komunikaci s okolím. Aktivně se zapojuje do diskuse.

### **Kompetence sociální a personální**

Žák má pozitivní představu o sobě samém, ale zároveň chápe důležitost spolupráce s ostatními. Snaží se dosáhnout pocitu sebeuspokojení a sebeúcty. Dále také respektuje pravidla skupiny a je schopen zhodnotit své výsledky i výsledky ostatních.

### **Kompetence občanské**

Žák je empatický a toleruje druhé. Rozhoduje se zodpovědně dle dané situace a poskytne pomoc druhým. Uvědomuje si nutnost udržení ekologické rovnováhy. Rozliší zásady zdravé a nezdravé výživy. Řídí se principy zdravého životního stylu.

### **Kompetence pracovní**

Znalosti a dovednosti, které si žák osvojil, používá pro svůj další pracovní rozvoj. Podle svých schopností a dovedností vybírá budoucí profesi. Zná základní aktivity potřebné k uskutečnění podnikatelského záměru.

## **5.1 Změna kurikula**

V novém vzdělávacím systému se klade důraz na schopnosti a dovednosti, které mají nadčasový význam. Jsou jimi kompetence, tedy schopnosti jedince, které mu umožňují pružně se přizpůsobit potřebám a požadavkům dnešní společnosti. Je zřejmé, že žáky nemůžeme naučit všemu, proto se klade velký důraz na výběr učiva, které má být podstatné a smysluplné, aby ho žáci v dalším životě mohli využít. Škola zajišťuje motivaci žáků a podporuje je v dalším učení a vzdělávání.

Cílem této reformy je zajistit, aby děti chodily do školy rády, aby je učení bavilo a měly zájem o učivo. Tohoto cíle dosáhneme přitažlivou a zajímavou výukou, která bude dostupná každému žákovi. S tím také souvisí výběr metod, který je velmi podstatný. Moderní didaktické metody spolu s jejich vhodnou aplikací zajišťují co největší trvalost poznání. Žáci si nejlépe zapamatují to, na co přišli sami a co si sami

vyzkoušeli. Z toho důvodu bychom měli přejít od předávání poznatků k aktivní práci žáků ve skupinách a k propojení poznatků z různých předmětů. Osvojování si vědomostí a dovedností je pro žáky mnohem zábavnější a poutavější než pouhá frontální výuka. Jedním ze smyslů a cílů reformy je zavést moderní metody, aktivizovat tak žáky a vytvořit z nich tvořivé a iniciativní jedince.<sup>9</sup>

Mezi moderní didaktické metody se řadí metody inovativní, které mají mezi ostatními vyučovacími metodami specifické postavení. Jsou to metody, které umožňují skutečnou účast žáka na výuce, které podněcují žákovu samostatnost a které rozvíjí spolupráci, ale také zdravou soutěživost. Proto jsem se zaměřila právě na problematiku inovativním metod. Využití a uplatňování těchto metod závisí v rozhodující míře na učitelích. Klade na ně totiž nové, zvýšené nároky a požadavky. Tím se chápe didaktická připravenost učitele, styl jeho myšlení, vztah k žákovskému kolektivu, ochota hledat a přijímat nové metody a styl práce. A právě tomu se musí učitel učit.

Také žáci si musí postupně a soustavně zvykat na inovativní metody a učit se s nimi pracovat. Jde především o vytváření předpokladů pro všestrannou tvůrčí aktivitu v rámci zvolené metody a o rozvíjení nových vztahů v třídním kolektivu.

Problémové situace, problémové příklady, didaktické hry a soutěže, inscenace i řešení konfliktních situací přibližují školu reálnému životu. Proto je jedním ze základních výchovných cílů rozvíjení komplexního myšlení žáků.

Inovativní metody nemohou být samozřejmě jedinými vhodnými metodami ve výuce. S použitím ostatních metodických přístupů a prostředků však mohou výrazně přispět k efektivní výuce a k naplnění klíčových kompetencí.

---

<sup>9</sup> *Kurikulární reforma českého školství*. Prezentace Lud'ky Hrabákové. Dostupné z WWW: [http://www.google.cz/#hl=cs&source=hp&q=kurikul%C3%A1rn%C3%AD+reforma+%C4%8Desk%C3%A9ho+%C5%A1kolstv%C3%AD&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs\\_rfai=&fp=53841ff08923299e](http://www.google.cz/#hl=cs&source=hp&q=kurikul%C3%A1rn%C3%AD+reforma+%C4%8Desk%C3%A9ho+%C5%A1kolstv%C3%AD&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=&fp=53841ff08923299e)

## **6. Výchovně vzdělávací proces**

V této kapitole bych se chtěla pozastavit nad spojením pojmů „výchovně“ a „vzdělávací“ ve výchovně vzdělávacím procesu. Vztah mezi výchovou a vzděláváním je poměrně složitý. Proto je pro pochopení těchto pojmů důležité rozdělení vzdělávání na přímé a nepřímé. Přímé výchovně vzdělávací působení je charakteristické tím, že učitel na žáky přímo působí, je zdrojem informací a učivo sám vykládá. Tato forma vyučování se nejvíce uplatňuje při frontálním (hromadném) vyučování. Naopak u nepřímého výchovně vzdělávacího působení vkládá učitel mezi sebe a žáky určitou okolnost, například když ve skupinách žáci řeší problémovou úlohu. Učitelovou rolí je být facilitátorem, poradcem, ne působit jako zdroj.

Žáci si u přímého a nepřímého vyučování vytvářejí hodnoty odlišným způsobem. V prvním případě učitel žákům předkládá kulturní hodnoty, aby si je žáci osvojili. Ve druhém případě si je žáci vytvářejí sami, pomocí své poznávací, srovnávací a hodnotící činnosti při řešení problému. V obou odlišných procesech se realizuje buď objektivistické pojetí utváření hodnot-přímé působení, nebo subjektivistické pojetí u nepřímého působení. Důležitým rysem nepřímého vyučování je, že bez něj by nebylo možné realizovat inovativní metody. K této otázce se vrátíme v kapitole o tvořivosti.

## **7. Vyučovací metody**

Moderní didaktické metody mají v procesu kurikulárních změn nezastupitelnou roli. Proto se chci nejprve pozastavit u pojmu metoda a u její klasifikace v systému metod.

### **7.1 Pojem metoda**

Methodos je slovo řeckého původu a znamená postup, cestu. Pokud hovoříme obecně, metoda jako cesta k cíli je nejdůležitějším prostředkem k získání cílů v každé uvědomělé činnosti.

Činnost a role učitele a žáka při vyučování se mění s vývojem vyučovacího procesu. Vyučovací metody spolu s organizačními formami vyučování představují nejdynamičtější složku výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel si sám volí a aplikuje

vhodné vyučovací metody. Tím rozhoduje o podmínkách průběhu vyučování a o výsledcích žákova učení. Zvolenou metodou ovlivňuje učitel směr, kterým se bude žákova učební aktivita orientovat, jaké učební možnosti se tím žákovi naskytnou a které mu zůstanou odepřeny.

Vyučovací metoda je charakterizována řídicí (vyučovací) činností učitele a učební (poznávací) činností žáka. Dříve byla vyučovací metoda chápána jednostranně jako způsob práce učitele. Toto tvrzení tedy vede k předpokladu, že žákova učební činnost probíhá v závislosti na činnosti učitele. Ve skutečnosti zde dochází ke střetnutí. Vyučovací činnost učitele naráží na vnitřní podmínky učení žáka, tedy schopnosti, motivace, vytvořený stereotyp učení, intelektuální úroveň apod. Metoda práce učitele nezajišťuje odpovídající učební metodu žáků. Pro ilustraci, učitel může vést žáky k provádění myšlenkových operací, někteří žáci si budou schopni tento postup osvojit, na druhé straně, někteří zůstanou pouze na úrovni paměťového osvojení učitelových slov.

Ve vyučovací metodě je důležitá součinnost učitele a žáka. Při navozování činností žáků je třeba mít na zřeteli, že způsob, jakým se žák učí, tedy osvojuje poznatky, vytváří dovednosti, návyky, ale i názory a postoje, odpovídá způsobu, jak bude neučené umět užívat a jak bude sám dále informace získávat, tedy vytvářet si stereotyp učení (Mojžíšek, 1979).

Jestliže si žák osvojuje učivo pouze verbálně, bude schopen učivo dobře reprodukovat. Hůře ho bude používat ve změněných podmínkách. Jestliže se žák učí řešením problémů, bude schopen se orientovat v nových situacích.

Tato skutečnost ukazuje, že metoda není jen nástrojem ke zprostředkování obsahu učiva a k dosažení výukových cílů, ale že samotné osvojení si vyučovacích metod je jedním z cílů vyučování. Žák si tedy nemá jen osvojovat fakta, pojmy a hodnocení, ale i metody učení.

Důležitou roli při výběru metod hraje žák. Učitel respektuje věk žáka, jeho schopnosti a dovednosti, individuální potřeby a zájmy, dosavadní znalosti, způsob jakým spolupracuje, zdravotní stav žáka, velikost skupiny a vztahy mezi žáky ve skupině. Podle věku se řídí náročnost zvolené metody, ale také rozmanitost vyučovacích metod. Jestliže volíme metodu bez zřetele na žáka, je poté tato metoda neadekvátní a vede jen v omezené míře k realizaci cílů vyučování.

Při výběru vyučovací metody respektuje učitel i sám sebe. Každý učitel si vytváří svůj systém vyučovacích metod, který by měl být dostatečně rozmanitý. Aby byla realizace vyučování úspěšná, je důležité, abychom sestavili optimální poměr mezi metodami, které vedou žáky k osvojení hotových poznatků, a metodami, které umožňují hledání, řešení teoretických a praktických problémů.

## **7.2 Klasifikace metod**

V průběhu vývoje pedagogiky vzniklo mnoho různých výukových metod, z nichž některé byly jen projevem své doby, jiné si ovšem udržují postavení i v moderní škole. Došlo tedy k utřídění metod a my máme možnost orientovat se ve velkém seznamu. Pokusy o klasifikaci metod jsou stále otevřeným problémem. Příkladem podnětným pro učitele je následující klasifikace metod podle Maňáka (2003, s. 49).

### **A. 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

### **B. Inovativní (aktivizující) metody**

- 2.1 Metody diskusní
- 2.2 Metody heuristické, řešení problémů

2.3 Metody situační

2.4 Metody inscenační

2.5 Didaktické hry

### **C. Komplexní výukové metody**

3.1 Frontální výuka

3.2 Skupinová a kooperativní 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 Výuka 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

## **8. Klasické metody**

Tradiční neboli klasické výukové metody patří do skupiny často používaných metod ve výuce. Přesto podíl metod, které podporují tvořivost a aktivitu, stále roste. Pojem klasické nebo tradiční neznamena zastaralé, ale spíše jde o metody, které jsou dlouho používané a osvědčené v praxi. Je důležité znát tradiční metody, které bychom měli ovládat, doplňovat, obměňovat, ale i překonávat. V následující kapitole uvádím stručný přehled klasických metod, jak o nich hovoří Maňák (2003).



## 8.1 Metody slovní

Metody slovní jsou stále významnou součástí edukačního procesu a po celou dobu zde mají svůj význam. Slovní metody nám umožňují přímý přenos velkého množství informací. Na druhé straně je žák při aplikaci slovních metod odtržen od skutečného života. Omezením se na poznatky a vědomosti z knih bez zkušenosti.

**Vyprávění** je zástupcem monologických slovních metod. Vyznačuje se tím, že informace proudí jedním směrem od učitele k žákům, avšak ani od žáků není vyloučen dotaz nebo žádost o upřesnění příběhu. Dalším charakteristickým znakem je poutavost obsahu, dynamičnost podání a dramatičnost příběhu, která zvyšuje účinnost osvojení učiva i aktivitu žáků. Žáci se mohou aktivně zapojit do výuky tím, že dokončí příběh, převypráví příběh, sestaví dokončení příběhu podle obrázků, reprodukce aj.

Další metodou je **vysvětlování**. Vysvětlování je logický a systematický postup, kdy učivo zprostředkované žákům zohledňuje jejich věk a vychází z aktuálního stavu jejich vědomostí a dovedností. Pomocí vysvětlování pochopíme podstatu učiva. Učitel zprostředkovává informace, které jsou pro žáky podstatné a jsou založené na znalostech, které žáci mají z dřívější doby. Petty (1996) doporučuje učitelům zaměřit se na tzv. klíčové věty. Klíčové věty jsou jakousi mnemotechnickou pomůckou, jelikož vystihují podstatu sdělovaného obsahu. Je proto dobré, aby si je učitel připravil předem, napsal je na tabuli a v průběhu výkladu je několikrát opakoval. Nezbytný je také kontakt se žáky, který zajistíme kladením otázek.

**Přednáška** je delším uceleným projevem, zprostředkovávajícím závažné téma. Ve škole můžeme tuto metodu uplatnit až u starších studentů, kdy se předpokládá větší míra koncentrace pozornosti. Na 2. stupni ZŠ se vyskytuje velmi zřídka ve velmi omezené formě.

**Práce s textem** patří k nejstarším výukovým metodám. Žáci zpracovávají informace z textu, díky kterým si nové poznatky osvojí, rozšíří a prohloubí, popř. může dojít k jejich upevnění a fixaci (např. různé souhrny v učebnicích). V tomto typu metod převládá žákovo učení, které je podporované učitelem. Jako didaktické texty mohou sloužit učebnice, učební texty, encyklopedie, odborná literatura a beletrie. Žák se učí zapamatovat si informace z textu, především se ale zdokonaluje v dovednosti

porozumět jim a využít těchto informací. Dále si uspořádá klíčové informace, vytváří si vlastní názor k textu a prezentuje obsah textu.

**Rozhovor** je metoda dialogická. Tato metoda je založena na verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob (nejčastěji učitele a žáků) na dané téma, které je zaměřené na stanovený cíl. Učitel má v rozhovoru vedoucí úlohu, jelikož zodpovídá za celý průběh rozhovoru. Na učiteli závisí, zda si zvolí volnější druh rozhovoru (debata) nebo vázanější druh rozhovoru (řízený rozhovor).

Ve výuce je často využíván tzv. *výukový rozhovor*. Tento typ rozhovoru je využíván jako prostředek aktivizace žáka, neboť povzbuzuje k pozornosti a pobízí ke spolupráci. Významnou úlohu plní výukový rozhovor při motivaci žáků ve výuce, při zjišťování stavu vědomostí žáků a při získávání zpětné vazby při zkoušení. Žák se při výukovém rozhovoru učí rozhodovat, vhodně argumentovat, obhajovat své názory a otevřeně zaujímat postoje.

## 8.2 Metody názorně-demonstrační

Metody názorně-demonstrační jsou založeny na principu názornosti, který požaduje ve výuce předvádění jevů nebo jejich zobrazení a také využití smyslového vnímání. Můžeme hovořit o několika stupních názornosti:

- a/ předvádění reálných předmětů a jevů,
- b/ realistické zobrazování skutečných předmětů a jevů,
- c/ jejich záměrně pozměněné zobrazování
- d/ zobrazení reality prostřednictvím schémat, grafů, znaků, symbolů, abstraktních modelů apod. (Maňák, 2003, s. 77)

**Předvádění** umožňuje žákům vytvářet představy, rozvíjet fantazii a emoce tím, že jim daný předmět ukážeme. **Pozorování** je součástí metody předvádění, může se uplatňovat i samostatně. Je důležité pozorování soustavně cvičit, jelikož žáci obvykle vnímají povrchně. Na 2. stupni se metoda předvádění uplatňuje častěji než na 1. stupni. Více se orientuje na specifické objekty a znázorňování, které má podnítit k náročnějšímu myšlení.

**Práce s didaktickým obrazem** je práce s vizuálními prvky a každé zobrazení se skládá z určitého počtu prvků. Jako příklad variant didaktického obrazu můžeme zařadit

schéma, ilustrace, myšlenkové a pojmové mapy a schematické znázornění vazeb a souvislostí.

**Instruktaž** je často používaná a osvědčená názorně-demonstrační metoda. Tato metoda žákům zprostředkovává vizuální, audiovizuální, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti. K druhům instruktaže patří slovní instruktaž (auditivní instrukce, textové instrukce) a písemná instruktaž (instruktažní návod, program). Instruktaž se nejčastěji uplatňuje při vytváření pohybových, pracovních, technických, laboratorních a sociálních dovednostech.

### 8.3 Metody dovednostně-praktické

Metody dovednostně-praktické vedou žáka k osvojení psychomotorických a motorických dovedností a k výrobě materiálních produktů. Tyto metody navazují na koncepci tzv. činnostně orientované výuky, tedy činnostní přístup k vyučovacím předmětům a k učivu. Činnostně orientovaná výuka aktivizuje všechny smysly, zaměřuje se na reálný život, kooperativní jednání a konkrétní produkty. Metody dovednostně-praktické uplatňují praktické, pracovní a manipulační aktivity žáků.

**Napodobování** je charakterizováno jako přebírání určitých způsobů chování od jiných. Bývá jen zřídka zařazováno k vyučovacím metodám. Nejvýznamnější vliv má přímé působení vizuální, tedy observační učení. Napodobování využívá způsob názorného příkladu, který vede k rychlejšímu osvojení učiva.

**Manipulování, experimentování, laborování** vede žáky k poznávání prostředí, zařízení a vybavení, ve kterém žák žije a které si má osvojit. Žák si osvojuje učivo zacházením s předměty, montáží či demontáží, laboratorními pokusy. Ve školách se nejčastěji setkáváme se žakovským experimentem, který umožňuje samostatné hledání, zkoušení a objevování.

**Produkční metody** obsahují produktivní, fyzickou práci, která je prováděna rukama nebo tělesnými pohyby. Pracovní dovednost je považována za projev všeobecného vzdělání. Produkční metody zahrnují všechny úkony, v jejichž průběhu vzniká nějaký výtvar nebo výkon. Můžeme sem zařadit pohybové dovednosti a také výkony jemné motoriky (psaní, rýsování, kreslení, hra na hudební nástroj apod.).

## 9. Inovativní výukové metody

V souvislosti s reformou školství a zaváděním kurikulárních programů do škol bych se v této kapitole chtěla věnovat inovativním metodám výuky, které jsou pro cíle reformy rozhodující. V dnešní době se inovativní metody používají daleko více než dřív. Důvodem je jejich nutnost při osvojování nejen dovedností, ale i klíčových kompetencí. Inovativní metody nejefektivněji vedou k osvojování klíčových kompetencí. Cílem kompetencí, tedy finalitou, je osvojování postojů. Nejvíce vedou k osvojení postojů metody diskusní.

### 9.1 Vymezení pojmu inovativních metod ve výuce

Inovativní, aktivizující metody jsou postupy, které podporují iniciativou a aktivitu žáků a kladou velký důraz na myšlení a řešení problémů. Inovace ve výuce se snaží zlepšit současnou výuku a používá při tom prvky alternativní koncepce.

Inovativní metody zaujímají významné místo v systému didaktických metod, nemohou být však použity jednostranně, izolovaně nebo samoučelně. Na osobnost učitele kladou zvýšené nároky, jsou časově náročné, na druhé straně mají nezastupitelný význam při působení na osobnost žáka.

Role učitele i žáka se mění oproti tradičním metodám. Při inovativní výuce provádí většinu práce žák. Žák řeší problémy, aplikuje získané vědomosti do praxe, samostatně myslí, je tvořivý, vyjadřuje vlastní názory a postoje apod. Učitel se stává žákovi partnerem a probíhá zde interakce učitel-žák.

Výuka aktivním způsobem má spád, je zábavná a žáci se sami zapojují do výchovně vzdělávacího procesu. Žáci si nejlépe osvojí to, co si sami vyzkouší, co někomu vysvětlí, když o tom diskutují nebo když si sami určité věci domyslí. Inovativní metody podporují samostatnost, flexibilitu a tvořivé myšlení, tedy kompetence, které jsou v dnešní společnosti žádoucí.

Inovativní metody klasifikujeme do metod slovních dialogických a do metod problémových, badatelských. Všechny inovativní metody využívají vnitřní motivaci, tj. individuální pohnutky k učení vyplývající z vlastního zájmu o daný jev (učivo). Hovoříme tedy o řešení problému kvůli problému samotnému. Podle Maňáka (2003) rozlišujeme pět základních druhů inovativních metod:

1. diskusní metody
2. inscenační metody
3. didaktické hry
4. situační metody
5. heuristické metody

### **9.1.1 Diskusní metody**

Diskusní metoda navazuje na metodu rozhovoru. Je charakteristická komunikací učitele a žáků, při které si obě strany vyměňují názory na předem určené téma, argumentují a společně přicházejí na řešení daného problému. Čím větší je počet účastníků ve skupině, tím se zvyšuje požadavek na řízení diskuse a zpracování jednotlivých příspěvků. To se řeší náročnějšími formami diskuse, např. tzv. panelovou diskusí, která se využívá při sympóziích a vědeckých konferencích.

Průběh diskuse má určitý řád a probíhá ve fázích. První fází je vymezení tématu diskuse, dále prezentace tématu a následná výměna názorů mezi účastníky diskuse. V závěru nastává fáze argumentace a zdůvodňování tvrzení a konečně shrnutí výsledků diskuse. Je důležité žáky na diskusi předem připravovat a v dovednostech diskutovat (aktivní zapojení, zrakový kontakt, naslouchání druhým, přesná formulace myšlenek, apod.). Důležitým faktorem ovlivňujícím diskusi je zajištění příznivého klimatu, tedy otevřeného, tolerantního a povzbudivého prostředí. Vhodným uspořádáním míst při diskusi je půlkruh nebo podkova.

Správně vedená diskuse se orientuje na jasně vytyčený cíl bez velkého množství nepodstatných a nevztahujících se nápadů. Musíme si ovšem ujasnit, že diskusí se rozumí konverzace, nikoli monolog nebo série otázek. Dalším podstatným rysem diskuse je, že by se ho měli aktivně účastnit všichni účastníci. Není to vždy nezbytné, jelikož někteří se účastní diskuse tím, že pozorně naslouchají.

Žáci si díky diskusi osvojují schopnost aktivně a pohotově využívat myšlenkové operace, chápat podstatu problému a přesně vyjadřovat a formulovat své myšlenky. To vše vede k žádoucí změně postojů a chování. Největší přínos diskuse je v poskytnutí příležitosti uplatnit myšlení a vlastní úsudek v praxi a v zaujímání pozitivních sociálních postojů.

Metodu diskuse lze uplatnit při výkladu nového učiva nebo k procvičování, opakování a upevňování učiva v malých skupinách. Při výkladu nové látky můžeme metodu diskuse využít již před zahájením výkladu. Žáci jsou tak motivováni a učitel si tím ověří jejich dosavadní vědomosti o tématu. V průběhu výkladu můžeme zařadit diskusi tehdy, když pozornost žáků klesá a je potřeba ji aktivizovat. Diskusí také učitel na konci hodiny ověřuje, jestli žáci výkladu porozuměli. V tomto případě je diskuse pro učitele zpětnou vazbou.

Při procvičování a opakování učiva také uplatníme diskusní metodu. Při kolektivní analýze ve skupinách poznáváme problém do hloubky. Žáci objevují nové souvislosti mezi poznatky při aplikaci diskuse na konkrétní situaci.

Aby byla metoda úspěšná, je důležitá příprava didaktického materiálu a dobrá učitelova znalost obsahu tématu. Učitel má připravený nejen námět, myšlenku či zadání problému, ale také variantu řešení konkrétní situace a odpovědi na případné dotazy.

Při hledání nových řešení se osvědčuje tzv. burza nápadů neboli brainstorming. Žáci mají v průběhu asi 12 minut vyprodukovat co největší množství spontánních nápadů. Nápady se zapisují na tabuli, aby provokovaly k dalším myšlenkám. I zdánlivě nesmyslná řešení se berou v potaz, jelikož mohou vést k racionálnímu řešení. Teprve poté se jednotlivé nápady analyzují a hledá se v nich racionální jádro.

### **9.1.2 Inscenační metody**

Inscenační hry mají blízko k didaktickým hrám, jelikož v nich jde v podstatě o hraní zvolených nebo přidělených rolí. Dále bývají označovány jako situační metody, dramatická výchova a interakční metody.

Inscenace představuje reálnou situaci, ve které se žáci vžívají do určité role, kterou představují. Tím prožívají dané rozpory, uvědoměleji se snaží najít řešení konkrétního problému, chápou jednáním pocity a motivy druhých a osvojují si adekvátní způsoby chování a jednání. Při inscenaci dochází k představení různých lidských typů a postojů.

Učitel své žáky s inscenací dobře seznámí. Inscenace má být jednoduchá s účastí 2 -4 postav. Nejlepší je vybrat pro role dobrovolníky a poté vystřídat v rolích více žáků. Inscenace mohou být buď strukturované, kde je scénář rozpracován až na jednotlivé role, nebo nestrukturované, kde je scénář jednoduchý, bez rozpisu rolí.

Inscenační metody umožňují žákům hluboké prožívání pocitů a vztahů, které jsou k dané roli přiděleny. Inscenace vyžadují promyšlenou metodickou i organizační přípravu i specifické dovednosti učitele. Není důležitá kvalita představení, ale intenzita pocitů, které poznává každý účastník v přidělené roli. Učitel si musí žáky pro inscenaci získat, jelikož by bylo hraní rolí neefektivní, pokud by sloužilo pouze pro zábavu. Žádoucí je vytvořit pozitivní, přátelské klima, ve kterém by byl každý žák schopen vyjádřit své pocity a názory.

### **9.1.3 Didaktické hry**

Hra je svobodně volená aktivita, která má hodnotu sama v sobě a nesleduje žádný zvláštní význam nebo cíl. V každé vývojové fázi člověka nabývá různých projevů, které jsou odrazem zvláštností konkrétního jedince (prostředí, pohlaví, sociální vlivy, schopnosti, vzory apod.)

Didaktická hra patří do skupiny inovativních metod, jelikož umožňuje žákům úplnou seberealizaci. Od didaktických her odlišujeme soutěže, jejichž cílem je stanovovat pořadí účastníků podle výsledků činností a dosahovat dobrého umístění. Pro hru je typická činnost, pro soutěž je typická organizace činnosti. Obecně platí, že každou činnost lze pojímat jako hru a zároveň organizovat jako soutěž. Proto můžeme hovořit o soutěžních hrách.

Při použití didaktických her musí učitel dbát na to, aby výuka neztratila svůj výchovně-vzdělávací cíl. Zároveň také nesmí ztratit svůj charakter a to do té míry, že ji žák už nepovažuje za hru. Hra ve výuce povzbuzuje sociální podněty a citové vazby mezi žáky.

Během edukačního procesu by měl učitel zařazovat hry do výuky. Didaktické hry zvyšují zájem o učení a osvojené dovednosti, zkušenosti a vědomosti jsou trvalejší. Hry podporují tvořivou činnost, aktivitu, samostatnost a zdokonalují komunikační dovednosti žáků.

Hry obecně vedou k aktivitám, které nemusejí být vždy produktivní. Didaktické hry ovšem evokují produktivní aktivity a rozvíjejí myšlení, jelikož jsou většinou založeny na řešení problémových situací.

Opakování některých her lze využít k učení. Musíme ovšem volit vhodné didaktické hry, jelikož je mezi nimi řada rozdílů. Nejvhodnějším modelem jsou nejspíš

soutěživé hry, jelikož zvyšují spád aktivit a spojují společnou dělbu práce uvnitř skupin se silnou zainteresovaností na výsledku činnosti. Pro vítězství své skupiny je žák schopen dát dohromady své síly, produkovat nápady a obměňovat možné řešení či východiska.

Základem hry je nápad, který dále určuje její ráz a tvoří základ pro formulaci pravidel. Ta musí být jednoduchá a srozumitelná. Na konci každé hry by mělo být vyhlášení výsledků, zhodnocení průběhu hry a diskuse. V této fázi je namístě vyzdvihnout mimořádné výkony a pochválit nejaktivnější žáky.

#### **9.1.4 Situační metody**

Situační metody vycházejí z nějaké konkrétní situace, kterou je nutné řešit. Situace je problémová tím, že nejsou k dispozici všechny potřebné informace pro řešení, nebo se nezbytné informace doplňují postupně. Mezi situační metody se řadí případové metody, řešení problémových případů a konfliktních situací, řešení modelových problémových situací, metoda projektů atd.

Tyto metody jsou pro žáky vhodné, jelikož je seznamují s problematickými jevy, se kterými se může člověk setkat i ve skutečnosti. Tím se tyto metody přibližují situacím v reálném životě. Žák se pomocí situačních metod učí pohlížet na událost z několika úhlů, ovšem řešení této situace nebývá jednoznačné.

Do této skupiny metod patří metody řešení problémových příkladů a případů. Rozdíl mezi příkladem a případem je takový, že výsledkem příkladu jsou číselné údaje. Výsledkem případu jsou variantní návrhy kvalitativního charakteru.

Situační metody můžeme využít na začátku výkladu nové látky (jako motivující moment), během výkladu učiva nebo při opakování a procvičování učiva. Je nutné didaktický materiál zpracovat podle skutečné situace z praxe, která zároveň vyhovuje odborné tematice. Uplatněním situačních metod se zvyšuje aktivita žáků, rozvíjí se tvůrčí myšlení, žáci se učí diskutovat, argumentovat a obhajovat své názory.

Mezi situační metody můžeme zařadit řešení mezních a konfliktních situací. Konfliktní situace zasahují oblast mezilidských vztahů a jsou záležitostí přímé sociální komunikace. Do vyučování zavádíme mezní a konfliktní situace proto, že připravují žáky na skutečné konflikty, s nimiž se mohou v budoucím životě setkat.



Situační metody se využívají hlavně ve vzdělávání dospělých, při nácviu rozhodovacích strategií. Schopný a zkušený učitel ovšem dokáže využít situačních metod a jejich výhod i ve výuce na ZŠ. Dokáže pomocí nich např. zdramatizovat situace z vyprávění. Vhodné použití situačních metod může pomoci při řešení třídních problémů, při řešení nevhodného chování žáka nebo při řešení vztahů mezi spolužáky.

Projektová metoda je charakteristická tím, že představuje rozsáhlou a reálné skutečnosti blízkou problematiku, jejíž řešení žáci plánují převážně samostatně a používají fyzické prostředky na vlastní odpovědnost. Projekt má vždy praktický cíl, který je realizován a jeho výsledkem je hmatatelný produkt. Hlavní cíl projektové metody je v tom, že se podněcuje samostatné získávání vědomostí a dovedností nezbytných pro řešení určitých problémů v praxi. Práce na projektu umožňuje každému žáku dozvědět se mnoho o vlastních schopnostech, a proto tato metoda přispívá k rozvoji žákovy osobnosti.

### **9.1.5 Heuristické metody**

*„Heuristika je věda zkoumající tvůrčí myšlení, také heuristická činnost, tj. způsob řešení problémů.“* (Maňák, 2003, s. 113) Heuristika zahrnuje významný rys lidských bytostí poznávat, odhalovat a objevovat v daném prostředí vše, co je důležité pro život. Učitel žákům poznatky nesděluje přímo, ale vede je k tomu, aby si je sami osvojovali. Na začátku jim ovšem pomáhá a usměrňuje jejich objevování.

Můžeme vyjít z principu, že tvůrčí činnost a řešení problémů je jedna a ta samá věc. Cvičit tvořivost lze nejlépe pomocí řešení problémů. Heuristické metody jsou silně motivační, jelikož jsou zaměřeny na vlastní objevování, pátrání a vytváření hypotéz. Učitel se snaží získat žáky pro samostatnou učební činnost různými technikami, jako např. kladením problémových otázek, seznamováním se se zajímavými situacemi, expozicí rozporů a problémů, apod. Heuristické metody ovšem nemohou nahradit všechny ostatní metody, jelikož z časových důvodů není možné, aby žáci vše sami znovu objevovali a prozkoumávali.

Aby bylo použití metody úspěšné, musí učitel vybavit žáky předběžnými výchozími vědomostmi a dovednostmi, aby cíl, kterého mají dosáhnout, jim byl jasný a také přiměřený jejich silám. Žáci musí zvládnout řadu dovedností, pracovních návyků

a úkonů jako např. vyhledávání, shromažďování, třídění dat, údajů a informací, techniku řešení problémů atd.

Žák ani při této metodě nepracuje úplně sám, ale je mu poskytován velký prostor, ve kterém musí spoléhat na vlastní síly. Metoda objevování má však i méně žádoucí stránky, jako např. časová náročnost, ale také skutečnost, že žáci nejsou schopni dosáhnout očekávaných výsledků, metodu nelze uplatnit za všech okolností a ve všech případech, řízení výuky klade na učitele větší nároky atd. Proto učitel zpočátku používá metodu řízeného objevování nebo metodu řízené diskuse.

Nejpropracovanější a nejefektivnější heuristickou metodou je metoda řešení problémů, problémová výuka, která je charakterizována myšlenkovou variantou učení pokusem a omylem. Při této metodě se jedinec učí ze svých úspěchů, ale zároveň ze svých chyb a nezdarů. Ústřední kategorií této výukové metody je problém. Problémy člověka doprovázejí celý život, jelikož je řeší prakticky neustále. Ve výuce je problém druhem specifické úlohy, kterou žák není schopen rozřešit, jelikož nemá dostatečnou aktuální zásobu vědomostí. Problém je rozpor, nesnáz nebo svízele, který vybočuje z našeho navyklého rámce existování jevů, porušuje stereotyp vnímání a reagování. Pokud přesáhne práh vnímání jedince a vzbudí zájem o řešení, je podnětem k myšlenkové aktivitě. Obtížné je pro nás problém odhalit a odlišit jej od pozadí, které ho často zastiňuje. Tvořiví lidé oproti netvořivým lidem identifikují problém tam, kde ho jiní nevidí.

Tato metoda se uplatňuje zejména v mladším školním věku, jelikož řešení problémů je v podstatě objevování a chápání světa, v němž žijeme. Proto jevy, které jsou neznámé a působí na nás tajemně, spojujeme s otázkou „proč“. Žák se díky této metodě učí rozlišovat skutečné problémy od pseudoprobémů, pochopí podstatu problémové situace, pronikne do struktury problému a na závěr se naučí problém řešit. Maňák ve své knize „Výukové metody“ uvádí průběh řešení problému v několika fázích (2003, s. 116).

### **Fáze řešení problému:**

1. Identifikace problému, tj. jeho postižení, nalezení a vymezení.
2. Analýza problémové situace, proniknutí do struktury problému, odlišení 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.

Fáze identifikace problému je počátkem řešení. Je pro žáky důležitá ale i obtížná. Žák mnohdy nevidí jevy, a proto žákům pomáhá učitel s odhalením a formulací problému. Učitel volí problém z hlediska výchovně-vzdělávacích cílů a z hlediska intelektových schopností. Pro analýzu problémové situace je dobré shromáždit všechna dostupná fakta, rozlišit informace důležité od nedůležitých a doplnit či odhadnout informace chybějící. Fáze vytváření hypotéz nechybí v žádném heuristickém myšlenkovém postupu. Tato fáze charakterizuje a odlišuje heuristický postup od algoritického způsobu řešení, který přesně sleduje pouze jeden směr. Při verifikaci (ověřování) hypotéz dochází k jejich přijetí nebo odmítnutí, anebo k oddálení rozhodnutí s nutností dohledat potřebné údaje. Ve výuce je tato fáze důležitá, jelikož neúspěch či chyba proces hledání neukončí, ani není projevem žákovi neschopnosti. Je výzvou ke hledání nových přístupů a řešení. Jestliže se nedostaví požadovaný výsledek a žák není ochoten se hledání východiska vzdát, nastává návrat k dřívějším fázím. Nezdary při řešení problémů mohou být objektivní (nepříznivé podmínky), nebo subjektivní, kdy jde o nedostatečnou přípravu a neodpovídající předpoklady žáků. Tím, že se vrátíme k dřívějším fázím, vytvoříme jakýsi cyklický proces, který má charakter zpětné vazby.

V české škole se metoda řešení problémů používá stále v omezeném množství. Jedním z hlavních důvodů je chybějící dlouhodobá zaměřenost výuky na tyto způsoby práce a také nedostatečná připravenost žáků na samostatné a tvůrčí aktivity. Dříve se školy zaměřovaly více na hromadění a pamatování informací než na osvojování si důležitých schopností. Dnes jsou patrné tendence odklonu od přehnaného „biflování a encyklopedizace“ a důraz je kladen především na vnímání, pozorování, rozvoje fantazie a imaginace, schopnost vyhledávat podstatné informace, tříditi je a vyhodnocovat jejich kvalitu, dávat je do souvislostí s vlastními zkušenosti a potřebami života.

### 9.1.6 Závěr

V závěru kapitoly věnované inovativním metodám bych chtěla podotknout, že další možnosti aplikace metod jsou ponechány na tvořivosti našich učitelů. Učitelé je tedy nemusejí mechanicky přebírat, ale podle potřeb přizpůsobovat výuce. Proto bych se v jedné z následujících kapitol chtěla věnovat pojmu tvořivost.

## 10. Reading and Writing for Critical Thinking podle Heleny Grecmanové

Následující kapitola se zabývá projektem, o kterém hovoří Helena Grecmanová. Podle Grecmanové<sup>10</sup> se inovativní metody prezentují na vzdělávacích kurzech mezinárodního projektu Čtením a psaním ke kritickému myšlení- Reading and Writing for Critical Thinking (dále jen RWCT). V současné době se pozitivní změny v pojetí výuky dotýkají všech učitelů a žáků různých stupňů a typů škol. RWCT nabízí cestu k dosažení cílů, k nimž reforma školství směřuje. Učitelé, kteří vycházejí ze závazných dokumentů, jež je součástí Rámcového vzdělávacího programu (RVP), rozpracovávají své školní vzdělávací programy, podle kterých se na jednotlivých školách vzdělávání uskutečňuje. Tvorba ŠVP znamená hodiny náročné práce, ovšem při této práci se dá využít principů, strategií a metod projektu RWCT. Učitelé, kteří pracují s projektem a podle projektu RWCT, v podstatě nepotřebují ve své výuce realizovat převratné změny.

Projekt RWCT byl vytvořen před deseti lety na základě dlouholetých zkušeností odborníků a pedagogů z celého světa. Tento projekt je určen učitelům a snaží se o otevřenou, kolegiální a dlouhodobou spolupráci mezi pedagogy z různých kultur a prostředí, snaží se posilovat schopnost žáků kriticky myslet a uvažovat, být zodpovědný za své učení, obhajovat své názory, současně i respektovat názory druhých. Dále se projekt snaží vyškolit učitele, aby metody RWCT nejen používali, ale aby je dokázali samostatně zdokonalovat podle reakcí žáků.

Jak jsem již zmínila v úvodu, RWCT nabízí cestu k dosažení cílů, k nimž reforma školství směřuje. Je to díky tomu, že i tento program usiluje o rozvoj takových

---

<sup>10</sup> Stať Heleny Grecmanové (interní materiál KPP TUL v Liberci).

kompetencí, které jsou v RVP označeny jako klíčové. Obecné cíle RVP tedy korespondují s cíli programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Vyplývá to ze srovnání cílů, které provedla Blanka Staňková (Staňková, 2004) a které ve své knize Aktivizační metody ve výuce, Prostředek ŠVP použily Helena Grecmanová a Eva Urbanovská (2007, str. 10-11):

	<b>RVP - obecné cíle</b>	<b>RWCT – cíle</b>
1	umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení	promyšleně a strukturovaně využívat čtení, psaní a diskuse k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání
2	podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů	rozvíjet samostatné myšlení žáků, tvořivě přistupovat k novým situacím
3	vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci	využít dialogu, diskuse, práce ve skupinách, debaty a zveřejňování psaných prací žáků jako zdroje myšlení ve společnosti
4	rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých	klade důraz na stálou spolupráci žáků, využívá celé škály kooperativních metod
5	připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti	žák vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení
6	vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě	tvořivě přistupuje k novým situacím, spolupracuje s ostatními a respektuje názory jiných
7	učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný	—
8	vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, k jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi	třída jako učící se společenství je otevřená novým nápadům a netradičním řešením
9	pomáhat žákům rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní profesní orientaci	zohledňuje skutečné žákovy zájmy a potřeby

Prameny: Staňková (Staňková, 2004; RVP, 2005, In Grecmanová; Urbanovská, 2007, s. 10-11)

Strategie a metody RWCT jsou většinou založeny na aktivní spolupráci, vedou k plánování vlastních, osobních cílů, samostatnému rozhodování, k osvojení strategií učení i reflexi vlastní činnosti. Podporují také různorodost názorů a nápadů, vyžadují hledání různých cest řešení, vedou k otevřené a účelné komunikaci. Učí žáky formulovat své myšlenky, argumentovat, klást otázky, ale i naslouchat a brát ohled na názory druhých. Z tohoto výčtu klíčových kompetencí lze vidět jednoznačnou spojitost s metodami a strategiemi RWCT. Skrz činnost, kterou žák v průběhu metody provádí, se dostává k rozvoji těchto kompetencí. Metody a strategie, které jsou realizované v rámci RWCT rozvíjejí většinu klíčových kompetencí.

Základní pojem, který je obsažen už v názvu projektu, je pojem kritické myšlení. Lidé myslící kriticky jsou schopni zhodnotit různá alternativní hlediska, přijmout rozhodnutí a podložit je argumenty. Schopnost kritického myšlení představuje jeden z důležitých prostředků zkoumání reálného světa. Tato schopnost je nezbytná v podmínkách demokratické společnosti, v situacích, kdy má občan zaujmout jisté stanovisko, vytvořit si vlastní názor, učinit rozhodnutí, vyslovit toto rozhodnutí a ještě ho obhájit. Kritické myšlení je schopnost samostatného uvažování, kdy umíme porozumět informaci a důkladně ji prozkoumat, porovnávat myšlenky s jinými názory, vidíme fakta v souvislostech, využíváme logických myšlenkových operací, jsme schopni zaujmout stanovisko a zodpovídat se za něj.

Myslet kriticky znamená nejen pasivně vstřebávat přicházející informace, ale také s nimi umět aktivně pracovat. Kritické myšlení je kombinace postojů, které využíváme ke zjišťování informací, k ověření poznatků a povědomí o hodnotných výsledcích a způsobilosti používání uvedených postojů. Klíčovým nástrojem kritického myšlení je smysluplné kladení otázek.

Proces kritického myšlení je nastartován skutečným podnětem. Můžeme se naučit této schopnosti na materiálu, který je v přímém kontaktu s životem žáka, k němuž má osobní vztah.

Proces aktivního učení vyžaduje změny v přístupech učitele i žáka. Učitel má spíše roli facilitátora, který poskytuje žákům zdroje pro samostatnou aktivní práci, podněcuje zvědavost, rozvíjí tvořivost žáků a jejich schopnost učit se. Žák se učí přebírat zodpovědnost, je od něj vyžadována vyšší míra zapojení se do

výchovně - vzdělávacího procesu, vyšší aktivita, samostatnost a jeho učební činnost je náročnější.

## **10.1 Třífázový model učení a myšlení: E-U-R**

Východiskem projektu RWCT se stal model, který zahrnuje tři fáze učení a myšlení. Konkrétně jsou to fáze Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe. Tento model je poměrně jednoduchý a využívá se při plánování, realizaci vyučování a určuje strukturu vyučování. V jednotlivých fázích dochází k poznávacím aktivitám, které efektivně působí na celý vzdělávací proces. Tento model pomáhá žákům i učitelům dosáhnout stanoveného cíle, rozvíjet vědecké poznání a vytvořit si schopnost kriticky myslet.

Model je vhodný všude, kde jde o osvojení si nových poznatků. Můžeme ho použít na libovolném obsahu a v jakékoli třídě, musíme s ním ovšem pracovat kreativně, aby byl efektivně využit.

### **10.1.1 Evokace**

Počáteční fáze modelu se nazývá evokace. Žáci navazují na předchozí zkušenosti a znalosti, které o daném tématu mají. Aby si žák učivo zapamatoval a dále ho zpracoval, musí začít přemýšlet samostatně. Poté si uvědomuje, na jaké úrovni učivo zná. Jeho dosavadní znalosti a představy vytvářejí strukturu, která žákovi následně umožňuje zařadit nové informace. Nové informace jsou chápány v kontextu, v souvislostech. Tím žák učivo lépe chápe, lépe si ho osvojí a uloží do dlouhodobé paměti.

Žák se musí aktivně zapojit do procesu učení, aby byl schopen sdělovaným informacím porozumět. Žák je aktivní, pokud samostatně přemýšlí a sám dokáže vyjádřit své myšlenky. Učitel se proto co nejvíce zdržuje vlastního projevu a nechává mluvit žáky. Učitel žáky vede, naslouchá jim a vede je k myšlení.

Žáci si mohou zapisovat svoje myšlenky, nápady a případné otázky na papír, jelikož by se mohlo stát, že je zapomenou. Zápisky jsou důležité proto, že se k nim můžeme vrátit a posoudit, jak jsme na jev nahlíželi předtím a jak teď.

Již ve fázi evokace se žáci učí. Pokud si žáci sdělují své myšlenky, mohou si tím rozšířit vědomosti. Navíc si tím uvědomí nejasnosti a nedorozumění.



Při vybavování si dochází ke vzbuzení zájmu žáků o dané téma, o jeho řešení, o učení se. Žáci si pokládají otázky, které chtějí zodpovědět, a uvědomují si, že je potřeba hledat další informace, aby mohli daný problém vyřešit. Tím si žáci uvědomí konkrétní cíl své práce, která se jim jeví smysluplná. Žák je silně vnitřně motivován a cítí vnitřní pohnutky k učení. Žáci musí být motivováni, jinak nedochází k efektivnímu učení.

Učitel nezaujímá autoritativní postoj, naopak žáky podněcuje k vymýšlení otázek a k tvorbě různých hypotéz. Žák musí mít prostor pro to, aby samostatně uvažoval, domýšlel a odhadoval.

### **10.1.2 Uvědomění si významu**

Ve fázi uvědomění si významu se žáci setkávají s novými informacemi a myšlenkami. Samostatně si nové poznatky zpracovávají a srovnávají je se svými dosavadními znalostmi o tématu. Své původní domněnky si tak potvrzují nebo vyvracejí a obohacují se o nové poznatky. Hledají a nacházejí odpovědi na své předešlé otázky, což je nejlepší způsob, jak v žácích vzbudit chuť učit se a objevovat nové věci.

Žáci by v průběhu práce s novými informacemi měli sledovat, jak se utváří jejich chápání nových poznatků. Aby si žáci tyto informace dobře zapamatovali, musejí mít neustále na paměti, jak důležitý je význam těchto informací. Musejí si ujasnit, zda nové informace rozumějí, jak jí rozumějí a zda informace souvisí s tím, co už znají. Žáci by se měli vracet k místům, která jim nejsou zcela jasná, a spolu s učitelem nebo spolužáky tato místa osvětlit. Jestli k tomu nebudou podněcováni, nebudou se zabývat nejasnostmi a hrozí, že jim unikne mnoho podstatných informací, kterým neporozumějí. Pokud jsou schopni si uvědomit, do jaké míry informacím rozumějí, ukládají si nové informace do struktury, která se tím zdokonaluje a upevňuje a umožňuje hlubší pochopení tématu.

Tím, že žák pracuje s novými informacemi, mění své představy. Ke změně dochází za předpokladu, že žák začne být s původní myšlenkou nespokojený. Nové informace mu připadají být srozumitelnější, lépe jim porozumí, jsou pro něj přijatelnější a považuje je za užitečné.

### 10.1.3 Reflexe

Ve fázi reflexe se žáci ohlížejí zpět za procesem učení. Uvažují, co nového se naučili, třídí, sjednocují a systematizují nově získané poznatky a přetvářejí své původní představy. Ucelují si představu o tématu, chápou, co nového se naučili a o čem ještě moc nevědí, a chtějí se tomu příště více věnovat.

Jedním z cílů je, aby žáci vyjadřovali myšlenky svými vlastními slovy, jelikož jedině takto jsou schopni si zapamatovat nejvíce, když mají vlastními slovy něco vysvětlit a najít si pro to vlastní souvislosti. Shrnutí musí formulovat sám žák a ne jeho učitel.

Cílem také je, aby se rozvinula výměna názorů mezi žáky. Rozšiřují si slovní zásobu a osvojují si schopnost argumentovat. Žáci také přemýšlejí o názorech druhých a jiných úhlech nazírání problémů. Mohou tedy do svého uvažování zahrnout i názor druhých. Zároveň se učí být tolerantní a respektovat názory druhých. Tato fáze ovšem neslouží k případnému hodnocení ze strany učitele nebo spolužáků. Úlohou reflexe není kontrolovat znalosti a dovednosti žáků, učení v této části ani neskončilo. Naopak stále probíhá konstrukce nového poznání.

Je důležité, aby si dále žáci uvědomili, co si o dané skutečnosti myslí, jak nová informace koresponduje s tím, co znali už dříve, a jaký vliv má na jejich názory a mínění. Měli by si uvědomit nejen to, jak nové učení změnilo jejich myšlení, ale také to, jak se učili. Jak probíhal proces učení, co pro ně bylo složité a naopak, co jim nepřišlo obtížné a jakým způsobem postupovali. Učí se nejen obsahu, ale i metodě učení. Tito žáci jsou celkově lépe připraveni na řešení problému a formulování vlastních nápadů, názorů a postojů tvůrčím způsobem.

Tato fáze je stejně důležitá jako fáze předchozí, bohužel se na ni velmi často zapomíná. Reflexe vyžaduje přemýšlivé a tvořivé zvažování. Nutná je pozornost, vůle, vytrvalost, systematické vedení a hlavně dostatek času. Díky časové tísní učitelé často nahrazují reflexi vlastním shrnutím, které funkci aktivní žakovy reflexe nemůže nahradit. Pokud neproběhne reflexe nebo na ni nezbude čas, ztrácí předchozí činnosti svůj význam.

## 10.2 Charakteristika metod v projektu RWCT

Inovativní metody projektu RWCT se mohou aplikovat v různých typech a stupních škol, v různých předmětech a fázích vyučovací hodiny. Metody jsou především založené na čtení a psaní textu a mluveném projevu. Při výuce se uplatňuje samostatná práce a aktivity skupinové či ve dvojicích. Inovativní metody u žáků rozvíjejí schopnost číst s porozuměním, zdokonalují vyjadřování se a uplatnění vlastního názoru, formulaci otázek a odpovědí, respekt k názoru druhých a schopnost prosadit se a spolupracovat.

Jak jsem již zmínila dříve, žáci se ztotožňují s cíli učení, jsou odpovědní za průběh a jeho výsledky, reflektují své učení, jsou zvědaví a tvořiví při řešení problémů a více si věří. Jsou schopni uplatnit a dále rozvíjet kritické myšlení.

### 10.2.1 Diskusní pavučina

Jednou z inovativních metod je metoda diskusní pavučiny. Tuto metodu můžeme zařadit do metod kooperativních. Donedávna se soustředila pozornost na srovnávání a překonávání výkonů mezi žáky. V dnešní době se klade větší důraz na schopnost kooperace jako předpoklad lepšího uplatnění na trhu práce i v soukromém životě.

V diskusní pavučině můžeme uplatnit aktivity typu: uvažování nad problémem, diskuse, formulace a sdělení vlastního názoru, definování problému, argumentování (jak přímé, faktické, přesně popsané, tak nepřímé, odvozené např. myšlenka je odvozena z jiné myšlenky), naslouchání, samostatná práce, práce ve dvojicích, skupinová práce a kooperace.

Grecmanová<sup>11</sup> uvádí příklad diskusní pavučiny na tématu Diskriminace žen. Do horní části papíru si žáci napíší otázku (Je u nás v republice diskriminace žen?). Nad touto otázkou se žáci zamýšlejí. Papír poté rozdělí na dvě části. Na levou stranu papíru shromáždí každý žák individuálně dva kladné argumenty „ano“, na pravou stranu dva záporné argumenty „ne“. Žáci nehledí na svá dosavadní přesvědčení, i kdyby byla zásadní. Poté si vymění názory se sousedem a doplní si svůj seznam kladných a záporných odpovědí o sousedovy argumenty, které se mu zdály zajímavé a se kterými souhlasí. Dalším krokem je vytvoření čtveřice, ve které se postup opakuje stejně jako ve dvojici. Každý žák se poté zamyslí nad argumenty, které nashromáždil, a přikloní se

---

<sup>11</sup>Stat' Heleny Grecmanové (interní materiál KPP TUL v Liberci).

k variantě „ano“ nebo „ne“. Podle výsledků se žáci rozdělí na dvě skupiny, na jedné straně je skupina „ano“ a na druhé je skupina „ne“. Každá skupina má za úkol sepsat argumenty, kterými podpoří jen své stanovisko. Asi po deseti minutách žáci postupně obhajují jednotlivé argumenty pod tlakem argumentů a připomínek druhé skupiny. Všechny své návrhy přečte nejdříve skupina, která se rozhodla pro „ano“. Poté je přečte oponentní skupina. Následuje debata, ve které učitel zdůrazňuje, že se žáci nebudou překřikovat a že každý má právo se slušně vyjádřit a nese za svůj argument odpovědnost. Aktivita pokračuje, dokud se neprojednájí všechny argumenty. V případě, že v průběhu diskuse změní jednotlivec svůj názor, může přejít do druhé skupiny. Na konci aktivity vyzve učitel žáky, aby posoudili své stanovisko a zdůvodnili je. Každý žák si zapíše do sešitu, jaké stanovisko nyní zastává a z jakého důvodu.

Horák (2009, s. 25) uvádí jiný příklad „diskusní pavučiny“, kterým je Samovo dilema. Jedná se o morální dilema, které spočívá v tom, zda je větší hodnotou rodina nebo přátelé. Další otázky, které si může čtenář pokládat, jsou, kdo jsou ti horníci, co stávkují a chtějí od něj pomoc, zda je stávka povolená, atd. Text mikropříběhu:

### **Gailbraith, Jones: Samovo dilema**

*Horníci již šestý den stávkují. Pomalu jim dochází zásoby potravin. Sam pracoval mnoho let v dole a zná jejich těžké podmínky. Nyní vede obchod. Na této práci jemu i jeho rodině velmi záleží. Stávkující horníci se na něho obrací se žádostí o poskytnutí potravin na dluh. Vlastník obchodu, který Sam vede, má naopak eminentní zájem o ukončení stávky. Je podílníkem akcií důlní společnosti a instruuje Sama, že v žádném případě nemá stávkující podporovat (pod pohrůžkou ztráty místa). Současně se na Sama telefonicky obrací jeden z jeho starých přátel s naléhavou žádostí o pomoc hladovějícím horníkům a jejich rodinám. Měl Sam splnit požadavek svého přítele?*

Postup je stejný jako u diskusní pavučiny k tématu diskriminace žen u nás. Učitel napíše na levou stranu tabule: Sam měl přátelům pomoci a na pravou stranu: Sam neměl přátelům pomoci. Žáci spontánně, bez vyvolávání, přistupují k tabuli a svíslou čárkou na levé nebo pravé straně tabule vyjadřují svůj názor. Poté je učitel nechá v poklidu, aby si výsledek porovnali a aby se podívali, kolik spolužáků má stejný názor a kolik opačný.

Nastává diskusní pavučina. Učitel vyzve žáky, aby přistupovali k tabuli a napsali na levou stranu tabule stručně argumenty, proč Sam měl pomoci svým bývalým spolupracovníkům a na pravou stranu proč jim Sam neměl pomoci. Tabule se plní různými argumenty, které žáci čtou a mohou je porovnat se svými vlastními argumenty.

Žáci poté přistupují k tabuli a označí nějakým symbolem kladný či záporný argument, který je nějakým způsobem oslovil. Žáci mohou nakreslit sluníčko, které bude vyjadřovat, že s argumentem souhlasí. Když nakreslí otazník, znamená to, že argumentu nerozumějí a požadují od autora argumentu vysvětlení, a mohou nakreslit mrak, který bude znamenat, že s argumentem nesouhlasí. Podle potřeby mohou žáci dopisovat argumenty na tabuli. Tím sledujeme, jak se pavučina tká. Každý žák sleduje svůj argument a vidí, jak na něj reagují jeho spolužáci, zda s jeho argumentem souhlasí nebo nesouhlasí a zda mu vůbec rozumějí. Pozornost je věnována argumentům, u kterých jsou symboly jak sluníčka, otazníku, tak i mráčku. Autor tohoto argumentu musí znovu argument vysvětlit nebo hledat jiné výrazové prostředky, aby ho vyjádřil jiným způsobem. Úkolem učitele je, aby právě na tyto argumenty, které jsou různorodé, byla zaměřena pozornost. Dále záleží jen na učiteli, kdy se rozhodne diskusi ukončit. Důležité je, k jakému dojdeme závěru. Každý má právo na vlastní názor, má právo se svobodně vyjádřit. Na druhé straně má odpovědnost za tuto svobodnou možnost.

Použití metody diskusní pavučiny umožňuje evokaci. Žáci si vybavují, co o tématu vědí a co se o něm chtějí ještě více dozvědět. K tomu dochází v momentě, když učitel formuluje prvotní otázku a jednotliví žáci vymýšlejí kladné a záporné argumenty. Žáci si uvědomují význam, když se setkávají s novými informacemi a porovnávají své názory s dalšími souvislostmi. U diskusní pavučiny tato situace nastává při vyměňování si názorů se sousedem a ve skupině či při vzájemném argumentování. Žákům se při diskusní pavučině dostává reflexe. Především po ukončení diskuse, když sepisují své závěrečné stanovisko s jeho zdůvodněním.

Abychom zajistili kvalitní funkčnost „diskusní pavučiny“, je potřeba ji orientovat na problém. Čím ožehavější téma učitel zvolí, tím více se utvářejí postoje žáků. Je dobré, aby učitel povzbuzoval k diskusi všechny žáky. Každý z žáků by tedy měl mít prostor k vlastnímu vyjádření. Žáci mají v průběhu diskuse pozorně poslouchat, co se říká, čím argumentují spolužáci a proč s nimi jiná osoba nemusí souhlasit. Proto je důležité, aby byli žáci tolerantní k názorům druhých. Někdy je atmosféra ve třídě

poměrně rušná, a proto je dobré před vlastní argumentací zopakovat názory druhých, které již byly řečeny. Po pěti či více minutách může být diskuse přerušena a žáci si mohou zapsat důležité argumenty, ke kterým v průběhu diskuse dospěli. Učitel může poukazovat na silné stránky diskuse, může omezit diskusi odbíhající od původního problému, pochválit za dobré myšlení nebo shrnout argumenty, které se v průběhu diskuse objevily. Přílišného zasahování do diskuse by se měl ovšem vyvarovat. Učitel by neměl hovořit více než žáci a neustále si brát slovo. Mohlo by se poté stát, že žáci budou čekat na vyjádření názoru učitele a poté budou ovlivněni jeho vlastními myšlenkami.

Diskusní pavučina je velmi významná, jelikož s její pomocí žáci rozvíjí schopnost předvídat reakce ostatních lidí a přesvědčovat je, činit implicitní závěry z přesvědčení ostatních a vede k citlivosti na různé druhy argumentů. Problémem může být časová náročnost, jejímž řešením může být rozdělení do dvou vyučovacích hodin nebo možnost skončit sepsáním argumentů ve skupinách a písemnou formulací vlastních stanovisek.

### **10.2.2 Poslední slovo patří mně**

Tato metoda spočívá v analýze textu a diskusi. Žáci zde uplatňují schopnost koncentrovat se na text, číst s porozuměním, hodnotit text a vyjadřovat vlastní názor v mluvené i písemné podobě, rozvíjet adekvátní verbální projev, schopnost prosadit se, naslouchat a tolerovat názor ostatních.

Žáci si vybraný text přečtou a každý si z něj vybere jednu myšlenku, která ho zaujala. Myšlenku si žák podtrhne nebo zapíše do sešitu, poté k ní vypracuje písemný komentář. Odůvodní, proč si vybral právě tuto myšlenku, a napíše, jaké k ní zaujal stanovisko. Učitel vyzve jednoho žáka, aby přečetl myšlenku, kterou si v textu vybral. Ostatní žáci se k této myšlence vyjadřují. Učitel žáky podněcuje k diskusi a snaží se, aby diskutovali hlavně žáci. Žák, který myšlenku vybral, uzavírá diskusi tím, že přečte svůj komentář, tedy posledním slovem. To je definitivní konec diskuse k pasáži. Učitel může vyvolat dalšího žáka a požádat ho o přečtení jeho pasáže. Proces se opakuje stejným způsobem.

Metodu „poslední slovo patří mně“ můžeme uplatnit při evokaci, uvědomění si významu i reflexi. Nejvíce se ovšem uplatňuje ve fázi reflexe. Uvedená metoda je

vhodná pro všechny druhy textu, jak pro umělecký text, tak i pro odborný. Jedinci je dán prostor k tomu, aby se zamyslel nad obsahem a vyjádřit svůj vlastní postoj, který nejdříve písemně zformuluje. Každý žák má tedy možnost analyzovat text, jak při čtení, tak při výběru zajímavé myšlenky a při zapsání komentáře. Nemusí se zapojovat do diskuse, jestliže se stydí nebo není mnoho času, ovšem malou práci již odvedl. Další významný moment spatřujeme v tom, že se žáci učí práci s textem, učí se v něm orientovat a vyhledávat myšlenky, které budou dále zpracovávat.

První čtení slouží k základní orientaci a při druhém už žák srovnává a hodnotí, která pasáž ho nejvíce zaujala a z jakého důvodu. Žák tedy vybírá tu část, která je pro něj nejpodnětnější a nejzajímavější. Učitel organizuje pořadí diskutujících, kontroluje dodržování pravidel a řídí efektivní využívání času. Diskuse nesmí odbíhat od tématu a učitel musí dbát na to, aby při diskusi nezazněly posměšné poznámky a aby si žáci neskákali do řeči. Žák může hovořit jen tehdy, když má pro to vymezený prostor.

Tato metoda je také vhodná pro zapojení studentů, kteří se ostýchají. Po tzv. posledním slovu již k pasáži nemohou diskutovat ani žáci ani učitel, nemůže se zde objevit ani žádná ironická poznámka. Touto metodou můžeme přispět ke zvyšování sebevědomí žáků. Problém by mohl nastat v případě, že se v posledním slovu objeví gramatická chyba. Je proto dobré, aby si učitel připomínky poznamenal a vyjádřil se k nim po skončení práce s metodou.

Metoda může být časově náročná, pokud žáci zpracovávají delší text. Tomu můžeme předejít tím, že četbu textu, výběr pasáže a sepsání komentáře dáme žákům za domácí úkol. V hodině se poté věnujeme vybraným myšlenkám a jejich komentářům.

Metoda „poslední slovo patří mně“ je pro žáky nejen zajímavá, ale také jim přináší řadu informací, rozvíjí jejich poznatky a dovednosti. Žáci mohou sledovat problém v souvislostech a mnohdy mohou být překvapeni, z jakých hledisek jejich spolužáci problém nahlízejí a s čím vším si jej spojují.

### 10.2.3 Volné psaní

Psaní je důležitý prostředek komunikace, který slouží nejen k předávání a dokumentaci informací, ale i k rozvoji myšlení. Je to způsob, jak vyjádřit myšlenky s tužkou v ruce.

Tato metoda slouží ke sledování, korigování, k uspořádání myšlenek a k vyjádření vlastního názoru písemnou formou. Žáci pracují samostatně, individuálně a mohou prezentovat svou tvorbu ve dvojici nebo před celou skupinou. Při metodě volného psaní se uplatňuje schopnost vlastního uvažování nad problémem, formulace a sdělení vlastního názoru a také naslouchání druhým lidem.

Metoda probíhá tokovým způsobem, že učitel nejdříve sdělí žákům téma. V průběhu pěti minut žáci píšou vše, co je k danému tématu napadne. Pokud se jim vybaví něco, co s tématem nesouvisí, i to musí napsat např. mám hlad..., nemohu se soustředit... . Zachycují tím celý svůj myšlenkový proces. Myšlenky mají volně plynout kupředu a žáci by se neměli k napsanému textu vracet. Žáci se nezabývají pravopisem, gramatikou, nekorigují ani neškrtají. To vše by je mohlo zdržovat. Po 4 minutách učitel sdělí žákům, že mají ještě minutu na dopsání svých myšlenek. Hlavním důvodem je, že pod časovým presem někdy člověka napadají významné myšlenky. Po skončení se texty prezentují, upravují a dále rozpracovávají, nebo se v nich hledají myšlenky, o kterých bude učitel ještě hovořit. Prezentace by měla zohlednit intimitu tématu. Jestliže je volné psaní textem soukromým, nenutíme žáky do jeho zveřejnění. Příště by mohli být žáci příliš opatrní ve vyjadřování svých názorů a pocitů a také by mohli vlastní myšlenky cenzurovat.

Metoda volného psaní se uplatňuje při evokaci a reflexi. Také rozvíjí myšlenkovou produkci, která není možná bez osvobození se od vnějších vlivů, které mohou vytváření myšlenek ovlivnit. Metodu „volného psaní“ můžeme využít jako rozcvičku před psaním delšího textu. Uplatnit „volné psaní“ můžeme na konci vyučovací hodiny, kdy učitel zadá žákům, aby napsali, např. co je ve vyučovací hodině zaujalo. Žáci si tím utřídí názor a myšlenky o tématu, o kterém se hovořilo v průběhu výuky.



#### 10.2.4 Myšlenková mapa

Myšlenková mapa je další metodou, která uplatňuje vyjadřování myšlenek s tužkou v ruce. Stejně jako u metody „volného psaní“, tak i u „myšlenkové mapy“ dochází k uvažování nad problémem, k analýze a písemnému vyjádření myšlenek, ke sdělování vlastního názoru, k prosazování se, diskusím a naslouchání a v neposlední řadě k rozvoji tolerance k představám spolužáků. Využívá se možnost prostorového uspořádání a vyjádření myšlenek, jejich vzájemných vztahů a souvislostí pomocí grafického znázornění. Metodu „myšlenkové mapy“ používáme individuálně, ve dvojici, v menší nebo větší skupině.

Postup při využití „myšlenkové mapy“ je takový, že učitel napíše do středu tabule nebo na papír pojem, otázku nebo konstatování a zakroužkuje ho. Žáci zapíší do prostoru kolem kroužku vše, co je k danému konstatování napadne. Mohou to být heslovité asociace, faktory vlivu, otázky atd. Následně se tato tvrzení dají do kroužku a spojí se čarou s hlavním pojmem. Pokud spolu dílčí nápady souvisejí, je možné je také spojit. Nedoporučují se složité konstrukce a ideální je v nejlepším přestat. Když má každý žák svou myšlenkovou mapu, představí ji svému spolužákovi. Mohou si doplnit nápady a vztahy mezi nimi, nebo něco pozměnit. Jestliže žáci znají postup při tvoření myšlenkové mapy, mohou pracovat samostatně jako jednotlivci, ve dvojicích nebo skupinách.

Tato metoda vyhovuje žákům s prostorovou orientací a rozvinutou schopností se verbálně vyjadřovat. Myšlenkovou mapu můžeme považovat za prostorově a graficky uspořádaný brainstorming.

Učitel buď může sám stát u tabule a zaznamenávat, co mu žáci sdělí, nebo vyzve jednoho žáka, aby sám zapisoval myšlenky a nápady ostatních. Učitel také může postupně vyvolávat žáky, aby zakreslili své nápady na tabuli.

### 10.3 Změny, které RWCT přináší

*„V roce 1997 se začal realizovat program RWCT v České republice. Důvodem bylo navodit proces postupné přeměny charakteru školní výuky a tím zajistit rozvoj kritického myšlení žáků, zaktivizování žáků, posílení jejich samostatnosti ve vyučovacím procesu a zodpovědnosti za vlastní učení.“ (Grecmanová, 2007, s.123) K žádoucím změnám došlo. V této kapitole se budu věnovat výsledkům, k nimž se v průběhu*

výzkumu, který se realizoval v letech 2002-2005 na druhém stupni vybraných základních škol, dospělo.

### **10.3.1 Role učitele a jeho postoj k výuce**

Program RWCT předpokládá, že učitelovou rolí je být partnerem svým žákům. Učitel navozuje učební látku, pomáhá žákům, aby konstruovali své poznání. Aby dosáhl změny ve vlastní výuce, musí pracovat na rozvoji své osobnosti a změnit sám sebe.

Učitelé ve výzkumném šetření uvedli, že před absolvováním programu RWCT využívali hlavně frontální výuku, výkladové metody, mluvili více než jejich žáci a žáci neměli v hodině tolik prostoru se projevit. Dotazovaní učitelé měli pocit stereotypu, rutiny a nedostatku zajímavých metod ve vyučování. Učitelé občas použili metodu samostatné práce, problémové vyučování, práce ve skupinách nebo hry. Někteří učitelé měli pocit, že je již nebaví učit, jiní konstatovali, že se v jejich přístupu mnoho nezměnilo.

Oslovení učitelé souhlasí s tím, že by jim program RWCT pomohl, že metody a postupy tohoto programu zlepšily jejich učitelskou práci a také příznivě ovlivnily žákovu metodu učení. Poté, co učitelé absolvovali kurz, nastala změna v přístupu k plánování a přípravě výuky, k realizaci výuky i k roli učitele. Další změna se projevila ve vztahu učitele k žákům i ke své vlastní osobě.

Učitelé zaznamenali jednu důležitou skutečnost a to, že posílila jejich vnitřní motivace a výuka je opět začala bavit. Tento inovativní způsob výuky učitelům pomáhá proti únavě stereotypem i proti syndromu vyhoření. Někteří mají po každé podařené hodině větší chuť do práce a mnozí se utvrdili v tom, že ve svém povolání chtějí pokračovat i nadále. Absolvování programu je naučilo vymýšlet, zpestřovat a vylepšovat výuku.

Jak uvádí Grecmannová (2007), někteří pedagogové konstatují, že se zlepšilo jejich profesní sebevědomí. Učitelé získali nové a zlepšili dosavadní pedagogické kompetence. Velkým kladem absolvování kurzu je, že si rozšířili obzory, poznatky o metodách práce a získali i praktické dovednosti. Lépe využívají encyklopedie, odborné články a celkově dokážou efektivněji pracovat s textem. Učitelé umějí spolupracovat, naslouchat a využívat metody skupinové práce, také využívají kritéria pro hodnocení a znají jejich důležitost. Dnes už tito učitelé vědí, že lze učit bez stresu

a v příjemné atmosféře. Mají pocit větší kreativity a aktivity, nabyli odvahu experimentovat a dostávají kvalitnější zpětnou vazbu.

Výsledky ukazují, že učitelé, kteří pracují metodami programu RWCT, mají celkově lepší postoj ke své profesi a výuce než učitelé, kteří programem RWCT neprošli. Daleko více souhlasí s tím, že mají rádi učitelské povolání, a kdyby se měli znovu rozhodnout, vybrali by si ho opět. Sami si promýšlejí a rozhodují o tom, co a jak budou vyučovat, spolupracují s ostatními kolegy ve své škole i s kolegy z jiných škol. Pevně věří, že naučí žáky schopnosti učit se a více se přiklání k názoru, že je lepší měnit výuku podle návrhu žáků.

### **10.3.2 Příprava na vyučování**

Změna nastala také v přípravě a plánování výuky. Mnoho učitelů, kteří program absolvovali, zlepšilo svou přípravu na vyučování. Učitelé stráví mnohem více času projektováním hodin a promýšlením času. V přemýšlení nad tématy jdou do hloubky a zvažují výuku v širších souvislostech. Učivo rozdělují na podstatné, které je nutné zvládnout, a na zajímavé, které je doplňující. Učitelé již nejsou tak nároční na množství vědomostí, jelikož je vlastní učební proces také velmi důležitý. Výsledek není jen v pochopení učiva, ale také v navození příjemné spolupráce mezi žáky a v pocitu vzájemného respektování. Žákům dávají dostatečný prostor pro vlastní diskusi.

Příprava je, zejména časově, daleko náročnější. Učitelé ovšem konstatují, že jim to „stojí za to“, jelikož mají velkou radost z toho, jak žáci pracují. Tvůrčí činnost se učitelům líbí a mají radost, že hodina může být pokaždé jiná. Snaží se dodržovat třífázový model učení a myšlení: E-U-R, tedy evokace, uvědomění si významu, reflexe. Dbají na to, aby byla výuka pestrá, efektivní, aby byli žáci aktivní a sami se učili. Využívají metody volného psaní, zpestřují výuku užitím doplňovaček a křížovek, také volí skupinovou práci, která rozvíjí otevřenější komunikaci mezi žáky. Spolu s učebnicemi pracují s autentickými texty a prameny. Když si připravují výuku a následně ji realizují, snaží se o propojení mezipředmětových vztahů.

### **10.3.3 Průběh vyučování**

Změny se týkají přístupu k žákům, jejich role a role učitele a k hodnocení výkonu. Metody RWCT poskytují žákům větší prostor pro aktivitu, umožňují jim více pohybu, odstraňují pasivitu, nutí žáky více přemýšlet a diskutovat. Žáci pracují

samostatně, ve dvojicích nebo skupinách, ovšem kooperativní činnost převažuje. Grecmannová (2007) uvádí, že metody jsou více zaměřené na žáka. Je mu dáno více prostoru a větší volnost pro vyjádření vlastních myšlenek. Žáci i učitelé se snaží být více tolerantní a učitelé usilují o častější diskuse s žáky.

Negativní hodnocení jde do pozadí a žádoucí je hodnocení kladné, kdy žák zažívá pocit úspěchu a zvyšuje tak své sebevědomí. Učitelé zaměřují svou pozornost na žáka a na to, zda se „sblížil“ s učivem a zda si obsah učení přivlastnil. Žáci jsou vedeni k sebehodnocení a ke vzájemnému hodnocení ve skupině.

#### **10.4 Činnost učitele ve výuce**

Podle výpovědí z dotazníků vyplývá, že učitelští absolventi programu RWCT nepoužívají takovým způsobem metody výkladu, ale dávají přednost diskusi, samostatné i skupinové práci a projektům. Učitelé, kteří kurz RWCT neabsolvovali, častěji používají metodu výkladu a demonstrace, kdežto učitelé, kteří kurz absolvovali, používají metody samostatné a skupinové práce, projektů a pokusů.

#### **10.5 Učební činnost žáka**

Podle výsledků výzkumu se žáci nejčastěji věnují poslechu, pozorování učitele a zápisu, avšak druhou nejčastější činností žáků ve třídách RWCT je diskuse. Oproti žákům z jiných tříd se tyto žáci daleko více věnují vzájemným diskusím se spolužáky i s učitelem, objasňování vlastních nápadů a řešení problémů s více možnými řešeními. Vzájemná interakce a komunikace mezi žáky je ve třídách RWCT daleko častější nežli interakce učitel - žák. Ve větší oblibě mají skupinovou práci, častěji vytvářejí své vlastní projekty, prezentace před třídou a dlouhodobé samostatné úkoly.

V RWCT třídách se podařilo dosáhnout aktivního zapojení všech nebo většiny žáků. V kontrolní skupině byla pracovní aktivita menší, jelikož se aktivně zapojila jen část žáků a ostatní pasivně poslouchali. V průběhu několika let šetření došlo ke změně. Pasivní činnosti se omezily a posílily se diskusní aktivity a hledání různých řešení problémů. Posun k interaktivnímu způsobu výuky nastal nejen ve třídách, kde se používají metody RWCT. I ostatní učitelé tedy cítí potřebu změnit způsob výuky, použít inovativní metody a strategie.

## **10.6 Chování a schopnosti žáků**

Program RWCT sleduje změnu nejen ve vědomostech, ale hlavně v postojích, schopnostech a způsobech chování žáků. Grecmannová (2007) uvádí, že změny k lepšímu byly zaznamenány v oblasti individuálního aktivního zapojení žáků v průběhu hodiny, při spolupráci s ostatními žáky a ve vztahu k učiteli. Žáci ve třídách RWCT byli více ochotni diskutovat, sdílet nápady s ostatními spolužáky a respektovat jejich názory. Při diskusi byli žáci otevřenější a celková atmosféra ve třídě byla uvolněná. Žáci projeví vyšší úroveň kreativních schopností, která je zapříčiněna metodami, které podporují samostatnost, aktivitu, dávají prostor pro vyjádření vlastního názoru a hledání jiných řešení. Při řešení zadaných úloh byli žáci samostatnější, originálnější, snadněji vyvozovali závěry, lépe formulovali své nápady a jejich argumentace byla přesvědčivější. Ovšem žáci kontrolní skupiny uváděli více argumentů a úkoly plnili zodpovědněji.

## **10.7 Postoje učitelů k žákům**

Učitelé při výzkumu uvedli, že se prohloubil jejich vztah k žákům a pocítili větší schopnost empatie. Lépe žáky chápou a zamýšlejí se nad tím, jak se k nim chovat. Více vnímají jejich myšlenky nebo výsledky práce, které jsou buď kladné, nebo záporné. Chápou jejich nezájem či nudu při stereotypu a uznávají, že žáci mají právo na to být někdy líní. Rozvíjí se vzájemná důvěra, žáci přebírají zodpovědnost za své učení a rozvíjí se vzájemná spolupráce učitelů se žáky.

## **10.8 Nakonec pár slov o programu RWCT**

Absolvováním kurzu RWCT a použitím příslušných metod a strategií začal proces postupných změn v každodenní praxi učitelů i v přístupu k jejich vlastní profesní roli. Tento proces je dlouhodobý a je závislý na dalším sebevzdělávání učitelů a pracování na sobě. Důležité je, že mnoho učitelů má zájem o výměnu zkušeností a o společné hledání nejefektivnějších způsobů, jak pomoci žákům rozvíjet požadované schopnosti a dovednosti.

## 11. Tvořivost ve vyučování

Kritické myšlení je sice důležité, ale pro osvojení klíčových kompetencí nestačí. Je potřeba dodat tvořivý prvek. Proto se v následující kapitole věnuji pojmu tvořivost, její důležitosti ve vyučování a tvořivému učiteli.

Rámcové vzdělávací programy pro základní a střední odborné vzdělávání v dnešní době významně ovlivňují výchovně vzdělávací proces. Pěstování tvořivosti žáků bylo důležité už v minulosti, nyní jde ovšem o nezbytnou podmínku, bez které by nebylo možné osvojení si klíčových kompetencí.

Problémem našeho školství je fakt, že zde chybí návaznost těchto programů. Na základní škole nejsou absolventi, kteří by prošli celým vzdělávacím programem. Žáci si neosvojili kompetence, které by měli mít na konci základního vzdělávání, a ani nebyli na tento styl práce připraveni. Žákům chybí kompetence, které měli mít při vstupu na střední školy osvojené a se kterými střední školy počítají. Žákům chybí schopnost větší komunikativnosti, schopnost učit se, být asertivní při formulaci a vyjadřování vlastních názorů, chybí jim schopnost zapojovat se do diskusí a také je velmi rozdílná jejich skutečná vědomostní úroveň.

Novou formou a hodnotou vzdělávacího procesu je aktivita žáků a učitelů, jejich tvořivost a nápaditost při řešení obsahů vzdělávání. K jejich naplnění však nestačí kritické a analytické myšlení, ale je důležité podat tvořivý prvek nebo tvořit nové hodnoty. A proto je významný přechod od přijímání již hotových hodnot k jejich tvorbě. Bez aktivního a tvořivého přístupu žáků a učitelů splnění tohoto cíle není možné.

Výchovně vzdělávací proces je charakteristický celistvostí vzdělávacího a výchovného působení. Probíhají zde dvě činnosti, které jsou vzájemně neoddelitelné. Vyučování jako činnost učitele a učení jako činnost žáka. Tvořivý učitel je předpokladem pro rozvoj tvořivosti žáků. Naopak netvořivý učitel nemůže vychovávat tvořivé žáky. Z toho důvodu musíme apelovat na učitele, aby byli tvořiví. Důležité je zjistit, v jakých oblastech učitelovy práce je důležitá tvořivost, jelikož oblast učitelova působení je velmi široká. Nejdříve si vysvětlíme pojem výchovně vzdělávacího procesu, jelikož jeho obsah je podstatný pro výchovu k tvořivosti.

Výchovně vzdělávací proces není úplně jednoznačný. Už vztah mezi výchovou a vzděláváním je složitý. Lépe tento vztah pochopíme po rozlišení pojmu výchovně

vzdělávací působení, neboli vyučování. V kapitole č. 6 jsem se již o výchově a vzdělávání zmínila. Tato kapitola hledí na problematiku podrobněji.

Vyučování dělíme na přímé a nepřímé. U přímého vyučování působí učitel jako zdroj, u nepřímého vyučování působí učitel jako facilitátor. Oddělením přímého a nepřímého vyučování se dostaneme ke dvěma stránkám výchovně vzdělávacího procesu. Tyto stránky označíme jako individuální a sociální stránku. Individuální stránka se vyznačuje vybavením osobnosti, individualitou každého jedince, naopak sociální stránka je charakterizována zaměřením jeho sociální aktivity, která vytváří mezilidské vztahy v konkrétní malé sociální skupině, např. ve školní třídě. Rozvojem individuální stránky osobnosti žáka se zabývá vzdělávání, rozvojem sociální stránky žákovy osobnosti se však zabývá výchova. Rozlišením sociální a individuální stránky výchovně vzdělávacího procesu můžeme lépe pochopit rozdíly mezi individuální a sociální kreativitou. Individuální kreativita je tvoření jedincem a sociální kreativita je tvoření ve vzájemné interakci.

Obě stránky se týkají jednoho a téhož procesu. Vztah mezi těmito stránkami může a nemusí být souřadný. Jestliže po dlouhou dobu preferujeme jednu z těchto stránek, vztah mezi stránkami nebude souřadný. Preference, o kterých hovoříme, se odrážejí v činnosti konkrétních učitelů např. různých stupňů škol a jejich zaměření, ale také v trendech našeho školství. Preference individuální stránky představuje vzdělávání zaměřené především na individuální výkon žáka. Jeho výkon je založen na co největším množství spolehlivých poznatků učební látky. Cílem je, aby se žáci co nejlépe uplatnili a uživil. Preference sociální stránky představuje výchova k občanství, která je založena na spolupráci a společné zkušenosti, je podložena tradičními hodnotami a morálkou. Z toho vyplývá, že bychom mohli sociální výchovu nadřadit vzdělávání. Hodnoty, které mají být osvojeny, musejí mít povahu přesvědčení a postojů. Tím se obě stránky spojí, a v tom je i smysl osvojování klíčových kompetencí.

Tvořivost souvisí s řešením problémů. Příkladem pedagogického problému může být, kdy, proč a jak se zaměřit na rozvoj individuální stránky osobnosti žáka a kdy, proč a jak se zaměřit na jeho sociální stránky. Tedy zda spíše uplatnit přímé vyučování, nebo nepřímé vyučování. Naše rozhodnutí závisí na výběru organizačních forem výuky a na obsahu učiva. Přímé vyučování je charakteristické spíše pro frontální

vyučování, nepřímé se uplatňuje u kooperativního a skupinového vyučování. Snažíme se proto navrhnout vyučovací proces tak, aby byly oba druhy působení propojeny.

V poslední části této kapitoly bych se chtěla zmínit o možných problémech přímého a nepřímého vyučování. V pedagogické komunikaci hovoříme o dvou překladech. Prvním překladem je situace, kdy učitel překládá svou myšlenku do slovního výrazu. Druhým překladem je, když si žák učitelův slovní výraz překládá do vlastní myšlenky. Můžeme někdy mluvit i o třetím překladu, kdy učitel vyzve žáky, aby si to, co jim řekl, zapsali do sešitu. Ve všech překladech dochází k nepřesnostem a je velkou chybou, když si učitel myslí, že žáci jeho myšlenku pochopili stejným způsobem. „Překlady“ ovšem fungují jinak u přímého a jinak u nepřímého vyučování, jelikož je role učitele v obou pojetích odlišná. Jak již bylo uvedeno v této kapitole, v případě přímého vyučování je učitel zdrojem informací, v případě nepřímého vyučování je učitel spíše poradcem. U nepřímého výchovného působení (nepřímé vyučování) se nepřesnosti „dvojího překladu“ zmírňují. Učitel žákům zadá problém, který mají žáci řešit, nevykládá tedy souvisle učební látku, jak tomu je u přímého výchovného působení. Ovšem výhody a nevýhody přímého a nepřímého vyučování jsou relativní, jelikož to, co je uváděno z určitého hlediska jako výhoda, může být z jiného hlediska nevýhodou. Jako příklad výhody přímého vyučování nám může posloužit čas. Učitel v krátké době probere poměrně velké množství učební látky, které by jinak nebylo možné probrat. Učitel je ovšem přesvědčen, že poskytnutí co největšího množství učební látky je pro žáka to nejlepší. Problémem je způsob osvojení učiva žáky a skutečnost, že jsou žáci odsouzeni k tomu být jen pasivními posluchači. Dalším problémem nastává při tvoření chyb, jelikož učitel je ten, kdo chyby opravuje. Žáci jsou i v tomto případě pasivní.

## **11.1 Pojem tvořivost**

Výsledkem tvůrčí činnosti je něco nového. „Nové“ se vymezuje z hlediska společnosti a jejího vývoje (např. nový vědecký objev, technický vynález, nové umělecké dílo atd.). „Nové“ se vymezuje také z hlediska jedince. Žák může samostatně dojít k poznatku, který byl formulován v příslušném vědním oboru již dávno předtím.



Tvořivost je soubor vlastností osobnosti, které jedinci zajišťují tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problému. Tvořivost je synonymem pojmu kreativita, jejíž název pochází z latinského *creo*=tvořím (Čáp, 1997).

Tvořivost se projevuje zvědavostí, kladením otázek a bohatostí užitkovatelných nápadů. Tvořivost ve smyslu originality je spíše výjimečným jevem.

Horák (2009) definuje tvořivost jako způsob činnosti a životní postoj. Je to zpestření a naplnění života svého a druhých lidí. Tvořivost se také projevuje v jednotlivých profesních oblastech, kdy je předpokladem tvořivé práce tvůrčí myšlení. Tvůrčí myšlení a tvůrčí činnost můžeme charakterizovat jedním termínem - tvořivost. Tvůrčí činnost je realizací tvůrčího myšlení. Podle Votruby (Votruba, 2000, In Horák, 2009, s. 12) základní znaky tvůrčího myšlení mají mnoho konkrétních projevů. Například:

- objevování nového
- odlišování podstatného a nepodstatného
- analyzování a systematizování problémů a jevů
- odhalování souvislostí
- nacházení zákonitostí podobných jevů
- vytváření původních hypotéz
- aplikování obecné teorie na řešení konkrétního zvláštního
- výběr nejvhodnějších metod řešení problému
- abstrakci při tvorbě jednodušších řešitelných modelů umožňujících řešit úlohy neřešitelné v úplné složitosti
- přesnou formulaci problému, vyhledávání všech nadějných variant řešení a výběr nejvhodnějších z nich, apod.

I jiní autoři chápou tvořivost jako soubor vrozených předpokladů. Kirck a Dickmayer (Horák, 2009, s. 9) uvádějí 15 částí tvořivosti:

1. Pohyblivost- dovednost přejít rychle na nové formy myšlení.
2. Plynulost- rychlé a lehké hledání vhodných nápadů a představ.
3. Originalita- schopnost mít neobvyklé, bohaté, zajímavé nápady a řešení.
4. Analýza- dovednost rozebrat celek formy, obsahu i souvislostí na prvky či jednotky a umět je definovat.

5. Produktivita- systematické vytváření nových vztahů mezi jednotlivými částmi.
6. Konstruování- účelné sestavování známých věcí a myšlenek do nových celků.
7. Přestavba- rušení dosavadních struktur a souvislostí a vytváření nových vztahů mezi částmi.
8. Uspořádání- schopnost najít vhodné kritérium dělení a podle něj uspořádat věci a myšlenky.
9. Síla vyjadřování- schopnost formulovat a sdělovat zážitky, city a zkušenosti.
10. Realizace- dovednost rozpracovat cílevědomé plány a postupně je uskutečňovat.
11. Kombinace- schopnost objevovat vztahy a souvislosti a pomocí srovnání nacházet řešení.
12. Transformace- dovednost myšlenky, tvrzení, znaky a symboly systematicky nahrazovat jinými
13. Rozhodování- dovednost různé názory srovnat, posoudit a rozhodnout o dalším průběhu.
14. Přiřazování- umět věci a myšlenky sladit s podmínkami.
15. Organizování- umět daný materiál podřídít smyslu, cíli a účelu.

Tvořivé myšlení je velmi specifické a má charakteristické rysy, které jsou pro něj typické. Konkrétně hovoříme o schopnosti být vysoce motivován, být vytrvalý, zodpovědný za vlastní učení, odmítat tradiční postupy, být nezávislý na autoritách, mít smysl pro originalitu, snažit se objevit problém, hledat více variant možných řešení, apod.

Tvořivé myšlení je záležitostí jak vloh a nadání, tak také schopností a jejich citlivého rozvíjení. Tvorba a rozvoj těchto schopností jsou jedním z důležitých cílů v Rámcových vzdělávacích programech.

## **11.2 Test tvořivosti učitelů**

V úvodu jsem hovořila o tom, že nové kurikulární programy existují na dvou úrovních: Státní a školní úroveň. Státní úroveň je tvořena Státním programem vzdělávání a Rámcovými vzdělávacími programy pro předškolní, základní, gymnaziální

a střední odborné vzdělávání. Školní vzdělávací programy řadíme na školní úroveň a vycházejí z Rámcových vzdělávacích programů. Každá škola si je tvoří sama s přihlédnutím ke konkrétním vzdělávacím potřebám žáků v dané lokalitě, podmínkách škol, apod. Učitelé spolupracují na tvorbě školních vzdělávacích programů a tato školní úroveň se stává testem tvořivého přístupu, tvořivého myšlení a tvořivé práce učitelů. Je pravděpodobné, že se v tomto procesu vymezí tvořivé učitelské osobnosti, které mají spoustu originálních nápadů, užívají fantazii, invenci a svou intuici a které se nemohly projevit v předchozím vzdělávacím systému. Ideálním případem by bylo, kdyby tito učitelé - inovátoři ovlivnili ostatní učitele, kteří mají navykklé stereotypní vedení výuky a příprav.

Jak již víme, hlavní změnou oproti dřívějším učebním osnovám a učebním plánům je, že rozhodující postavení nemají vědomosti, ale kompetence. Klíčové kompetence lze chápat jako systém, a proto je významná další spolupráce s přírodovědnými, technickými a humanitními vědami. Systém má vždy strukturu a je kompatibilní. Jeho kompatibilita spočívá v tom, že finální částí kompetencí, kterou jsou postoje, zpětně působí na návyky, dovednosti a vědomosti. Klíčové kompetence si nemůžeme osvojit jiným způsobem než tvořivou a aktivní činností učitelů a žáků, v oficiálním a skrytém kurikulu, v organizovaných činnostech ve volném čase, atd.

Je známo, že někteří rodiče i učitelé brzdí rozvoj tvořivosti žáků. Tradiční způsob výuky ve škole, tedy autokratický styl výuky, tlumí vývoj tvořivosti žáků. Učitel, který zaujímá autokratický postoj, uznává za správný jen svůj názor, nepřipouští diskusi, uznává jen jediný způsob řešení problému, zesměšňuje a odsuzuje projevy samostatnosti žáků. Není schopen připustit, že by se mohl zmýlit, a tím v žácích vytváří nesprávný názor, že by se měli snažit neudělat chybu. V rodině může nastat situace, že rodiče žákům vyčítají, že se odlišují od druhých dětí v zájmových činnostech. Může nastat opačná situace, když rodiče žákovy přednosti uznávají, ale očekávají od něj jen ty nejlepší výkony.

### **11.3 Tvořivý učitel**

Učitel, který disponuje kvalitami jako samostatnost, aktivita a tvořivost, může tyto kvality úspěšně rozvíjet i u svých žáků. Učitel by měl být osobností s dostatečně rozvinutou emocionální inteligencí, se smyslem pro humor, se schopností improvizovat

a motivovat děti k zaujetí postoje či změně orientace. Dobrý učitel má být systematick a měl by být schopen formulovat svá sdělení přehledným a jasným způsobem.

Lokšová a Lokša (2003) ve své publikaci uvádí, že na základních školách přetrvává stav, kdy většina úloh při výuce tvořivost žáků nerozvíjí. Menší množství úloh, cvičení a otázek je orientována na divergentní myšlení a téměř vůbec se neuplatňují programy pro výcvik tvořivosti žáků. Možnou příčinou tohoto stavu může být nedostatečná připravenost učitelů základních škol pro tento způsob práce. Je potřeba zvýšit podíl různých forem praktického výcviku v použití metod na rozvoj tvořivosti, relaxačních technik apod. Přesunout těžiště od teoreticky orientované výuky k poznání možností praktické aplikace ve vyučování a k osvojení si potřebných zručností. Učitelé základních škol potřebují přípravu a vzdělávání například formou metodických center.

Pro názornost uvádím v příloze č.3 pedagogický kurz pro učitele základních a středních škol, který probíhá na fakultě pedagogické v Liberci, a který se snaží rozvíjet učitelovy dovednosti a kompetence, které jsou důležité pro realizaci reformy.

Jestliže hovoříme o tvořivosti, je potřeba od sebe odlišit dvě věci. Tvořivost, co se týče učitelské profese, učitelského povolání, od vědeckých profesí, ze kterých učitelství čerpá materiál pro učivo, a jednak tvořivost, co se týče osobnosti učitele. Tvořivost v učitelské profesi nemůže být ve stejné poloze jako tvořivost v práci vědce. Podle Horáka (2008) tvořivost není založena jen na exaktním dodržování vědeckého systému. Rozdílem je to, co je v exaktních vědách nepřípustné nebo nežádoucí, tedy oblast iracionality. Ta je však pro tvořivost v učitelské práci nezbytnou podmínkou. Intuice, fantazie, instinktivnost, spontánnost a další kvality jsou nedílnou součástí učitelské profese. Tyto kvality ovšem nenáleží do sféry vědeckého bádání. Na druhé straně zde máme vlastní osobnostní rozvoj učitele. Učitel by měl mít schopnost pracovat s myšlenkovými operacemi a měl by být schopen je aplikovat v příslušném oboru a vyučovacím předmětu. Tato rovina se týká racionální sféry osobnosti učitele. K rozvoji osobnosti učitele dochází při cvičení, porozumění a využívání iracionální složky jeho osobnosti. Spojením iracionální a racionální sféry, spolu s pravidelnou sebereflexí, si učitel vytváří intelektuální intuici, která je nezbytná pro řešení pedagogických situací.

Aby se tvořivost rozvíjela, je pro ni podstatná vnitřní motivace, vnější motivace může tvořivost naopak utlumit. Horák (2008, s. 83) uvádí příklad takového útlumu.

Učitelé, inovátoři, kteří hledají cesty, jak učit dané téma v duchu RVP a ŠVP, si z vlastní iniciativy vytvářejí diskusní webové stránky. Ovšem silný pracovní dohled, odměny závislé na výkonu a další okolnosti přispívají k tomu, že tvořivost učitelů upadá.

Tvořivý přístup žáci zaujmají, pokud sami řeší problémy, učí se problémy vyhledávat a vidět věci v nových vztazích. Chybou učitele tedy je, pokud žákům jen sděluje, co se stalo. Měl by od nich vyžadovat také, proč se to stalo, učit je hledat příčiny a analyzovat je a učit je schopnosti konstruovat argumenty tak, aby byli schopni své názory obhájit.

Práce učitele je náročná hlavně proto, že nestačí umět jen svůj obor, což se široká veřejnost většinou mylně domnívá, nestačí ani naučit tomu své žáky, pracovat s myšlenkovými operacemi nebo být logický. Dobrý a tvořivý učitel musí být schopný empatie. Fantazie, porozumění v mezilidských vztazích, citová, emocionální a volní sféra jeho osobnosti je v této chvíli rozhodující. Jak jsem uvedla v předchozím odstavci, v učitelské profesi je důležité spojení jak iracionální, tak racionální sféry. To můžeme cvičit, jak „vnějšně“, tedy sociálně psychologickým výcvikem, nebo „vnitřně“, vlastní dlouhodobou reflexí a sebereflexí svých zkušeností. Na jejich základě může učitel tušit, co se stane v té konkrétní pedagogické situaci.

## **12. Empirická část**

Tato část diplomové práce obsahuje samotné výzkumné šetření. Jejím cílem je seznámit čtenáře s výzkumným problémem. Také je zde uveden postup a výsledky výzkumného šetření.

### **12.1 Cíl empirické části**

Prvním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda učitelé znají inovativní metody a zda je používají, jelikož bez nich se nedají naplnit klíčové kompetence. Cíl jsem analyzovala pomocí metody pozorování, dotazníku a standardizovaného rozhovoru. Počet pozorovaných hospitací byl sedm a proběhly na třech základních školách v hodinách Výchovy k občanství. Před započítáním pozorování jsem si stanovila cíl, kterým bylo sledovat využití inovativních metod ve výuce. Tomuto cíli jsem věnovala pozornost při každé pozorované hospitaci. Ve snaze nevyvolat nepřirozenou změnu chování jsem učitelům nesdělila přesný úkol a cíl pozorování, což by mělo přispět k vyšší objektivitě výsledků.

Metodou dotazníku jsem zjišťovala postoje učitelů k novým kurikulárním programům. Z výsledků dotazníkového šetření jsem sestavila otázky pro následnou diskusi s učiteli. Při dotazování jsem oslovila patnáct učitelů humanitních předmětů.

Druhým cílem bylo zjistit, zda si žáci aktivně osvojují učivo pomocí inovativních metod nebo klasických. Tento cíl jsem ověřovala metodou dotazníku, kdy jsem žákům pokládala otevřené a uzavřené otázky týkající se výuky na jejich škole a přístupu učitelů k vyučovacím předmětům. Ze získaných poznatků jsem dospěla k závěrům a výsledkům, které jsou uvedeny v následující kapitole.

#### **12.1.1 Hospitace z hodin Výchovy k občanství**

##### **1. hospitace**

První náslech je z předmětu Výchova k občanství ve třídě 6. A na základní škole Boženy Němcové v Litoměřicích. Tématem hodiny byl vztah mezi člověkem a majetkem. Paní učitelka začíná hodinu opakováním. Ptá se žáků, co si pamatují z minulé hodiny, kdy se bavili o tématu Masová kultura. Žáci učitelce tento pojem

vysvětlí. Dále chce učitelka vědět výhody a nevýhody masové kultury. Žáci odpověď neznají, proto učitelka uvádí příklady výhod a nevýhod této kultury.

Paní učitelka napíše na tabuli: „Vztah mezi člověkem a majetkem.“ Ptá se žáků, jaký je rozdíl mezi bohatstvím a štěstím a co nám pomáhá ke štěstí. Vyzve žáky, aby si otevřeli učebnici. Společně čtou článek o majetku. Poté učitelka vysloví otázku, zda jim peníze dávají svobodu. Jestliže jejich odpověď bude ano, uvedou proč tomu tak je. Žáci většinou uvedli odpověď ano, učitelka proto toto tvrzení napíše na tabuli.

V další části hodiny paní učitelka zabrousí do dějepisu. Hovoří o tom, že je Česká republika zemí demokratickou a napíše na tabuli 3 letopočty: 1918, září 1938, 1939. Popisuje žákům události, které proběhly v této době. Také zmiňuje problematiku svobody v tomto období. Celý výklad ukončí větou: „Svoboda jednoho končí tam, kde začíná svoboda druhého“. Větu si děti zapíší do sešitu.

V poslední části hodiny se paní učitelka ptá, jaké druhy majetku může člověk mít. Někteří žáci neznají odpověď na tuto otázku, proto jim paní učitelka píše mínus. Nakonec na tabuli napíše slova MÍT x VLASTNIT a ptá se žáků, jaký je mezi těmito slovy rozdíl. Žáci odpovídají a učitelka uvádí další příklady, co můžeme vlastnit a co můžeme mít.

## 2. hospitace

Druhý náslech je ze třídy 8. B na základní škole Boženy Němcové v Litoměřicích. Žáci v hodině Výuky k občanství probírali téma Pracovní poměr. Po rozhovoru s paní učitelkou vím, že začátek hodiny probíhá vždy stejně. Dvojice žáků má za úkol připravit si aktuality z domova, ze světa a ze sportu. Jak třída, tak i učitelka následně hodnotí představení konkrétní dvojice.

Učitelka se žáků ptá, co je to zaměstnanecký poměr, co je potřeba uzavřít, aby takový poměr mohl vzniknout. Na tabuli píše dnešní téma hodiny a žáci si píší do sešitu to, co jim diktuje. Metodou výkladu žáky informuje o tom, co je to zákoník práce, co obsahuje, hovoří o pracovní smlouvě a o tom, co by měla obsahovat. Na závěr hodiny se ptá žáků, zda všemu rozumí a zda mají nějaké otázky. Po zodpovězení všech dotazů hodina končí.

### 3. hospitace

Hospitace proběhla ve třídě 8. A. Pan učitel zjišťuje, zda žáci vědí, jaký svátek slavíme 28. září. Většina dětí odpovídá, že svátek Sv. Václava. Pan učitel se ptá, co žáci o Sv. Václavovi vědí. V druhé části hodiny učitel hovoří o tom, že minulý rok bylo výročí 70. let od podepsání Mnichovské dohody, tedy 30. září 1938. Ptá se žáků, zda vědí, jaké státy se zde sešly, a poté vysvětluje žákům nové slovo abdikace. V závěru hodiny učitel rozdává žákům článek o Mnichovské dohodě, který si čtou dohromady. Po přečtení článku učitel vysvětlil, proč se tato událost odehrála.

### 4. hospitace

Další hospitace byla zaznamenána v hodině Výchovy k občanství v 6. A na základní škole U Stadionu v Litoměřicích. Na začátku hodiny paní učitelka zjišťuje, co si žáci z minulé hodiny pamatují o Janu Amosi Komenském. Žáci jmenují jeho díla, život a názory na vzdělání. Všimla jsem si, že celou hodinu odpovídají většinou ti stejní žáci. Zbytek látky paní učitelka diktuje třídě. V druhé části hodiny učitelka pouští video o Litoměřicích a jeho okolí. Mezitím rozdává knihy o Litoměřicích k nahlédnutí. Po zhlédnutí dokumentu učitelka pokládá žákům otázky, které se týkají videa. Ptá se např.: „Jaká místa jsme na videu viděli?“, „Proč je na náměstí sloup?“, „K jakému slouží účelu?“, „Jaká stavba stojí na hoře Říp?“ atd. Pokud žák odpoví správně, získává plus.

### 5. hospitace

Tématem hodiny v 8.B bylo „Podoby norem práva“. Paní učitelka se ptá žáků, jaká znají práva. Dále vysvětluje termín precedent a žáci si definici zapisují do sešitu. S žáky poté hovoří o společenských normách a konvencích a společně uvádějí příklady, kdy je můžeme porušit. Učitelka píše krátký zápis na tabuli a žáci si to opisují do sešitu. V posledních pár minutách paní učitelka hovoří o právním řádu, což je tématem příští hodiny.

### 6. hospitace

V 8. B byl tématem hodiny Pracovní poměr. Pan učitel se žáků ptá, co je potřeba uzavřít, aby takový pracovní poměr mohl vzniknout. Poté si žáci otevrou sešity a pan



učitel začíná s výkladem látky. Vždy se žáků zeptá, kdo je to zaměstnanec, kdo zaměstnavatel, a následně nadiktuje definici. Hovoří o pracovní smlouvě a na tabuli píše, co musí obsahovat. Ve zbytku hodiny se žáci ptají pana učitele na otázky, které je zajímají k tématu Pracovní poměr.

## 7. hospitace

Poslední následek jsem pořídila na Masarykově základní škole v Litoměřicích. V 7. B při předmětu Výchova k občanství bylo téma hodiny „Spravedlnost a svoboda“. Pan učitel využil jako výukový materiál interaktivní tabuli. Nejdříve dětem ukázal fotku Sochy Svobody. Děti měly za úkol pojmenovat tuto sochu a určit, ve které zemi stojí. Poté, co žáci sochu pojmenovali a určili, kde ji najdeme, chtěl učitel vědět, proč se jí říká Socha Svobody a kterých dvou států se týká. Učitel vypráví žákům historické pozadí této události a také zmiňuje autora podstavce a autora Eiffelovy věže Gustava Eiffela.

Další obrázek, který učitel pouští na interaktivní tabuli je obličej dvou prezidentů. Žáci mají uhodnout, kteří dva prezidenti to jsou a proč jsou zrovna oni dva zobrazeni. Jedná se o Josefa Stalina a Theodora Roosevelta. Dalším krokem je, že se na tabuli objeví slova, která charakterizují, o co se oba prezidenti snažili. Jsou zde slova jako: teror, hlad, bolest, mír, volnost, právo, strach, blahobyt, diktatura, tolerance, důvěra, nepokoje, demokracie, bezpráví, nenávisť, respekt. Žáci mají za úkol jednotlivá slova přiřadit k prezidentům podle toho, jakou formu vlády prezidenti zastávali. Žáci chodí po jednom k tabuli a přiřazují slova. Ostatní žáci kontrolují své spolužáky a při případné chybě žáka opraví.

Posledním obrázkem je vlajka. Žáci mají určit, který stát tato vlajka představuje. Žáci nevědí, a proto jim učitel ukáže, že je vlajka složena ze dvou jiných vlajek. Žáci poté určí jednu z vlajek a druhou jim prozradí pan učitel. Jedná se o vlajku Číny a Tibetu. Učitel se žáků ptá, proč uvedl zrovna tyto dva státy. Žáci vědí a odpovídají, že je Tibet pod nadvládou Číny. Učitel se ptá žáků, co jim tou dnešní hodinou chtěl ukázat, a jeden žák správně uhodl, že ač žijeme ve 21. století, je na světě mnoho lidí, kteří žijí bez práva a svobody.

### **12.1.2 Vyhodnocení hospitací**

Metodu hospitací jsem si zvolila proto, abych si sama ověřila, zda učitelé využívají inovativní metody ve výuce. Z mých hospitovaných pozorování jasně vyplývá, že většina učitelů, které jsem pozorovala, inovativní metody nepoužívají vůbec anebo jen zřídka. Nejčastěji jsem zaznamenala použití metody výkladu. Pouze v jedné hodině použila paní učitelka video a obrazový materiál a po zhlédnutí videa vedla s dětmi diskusi. Pan učitel z poslední hospitace využil interaktivní tabuli a zajímavý obrazový materiál. Hodina byla velmi zajímavá a žáci se aktivně zapojovali do výuky.

## **12.2 Výsledky dotazníkového šetření učitelů**

Prvním cílem výzkumné části bylo zjistit názory učitelů humanitních předmětů a jejich postoj k novým kurikulárním programům.

### **12.2.1 Analýza výsledků**

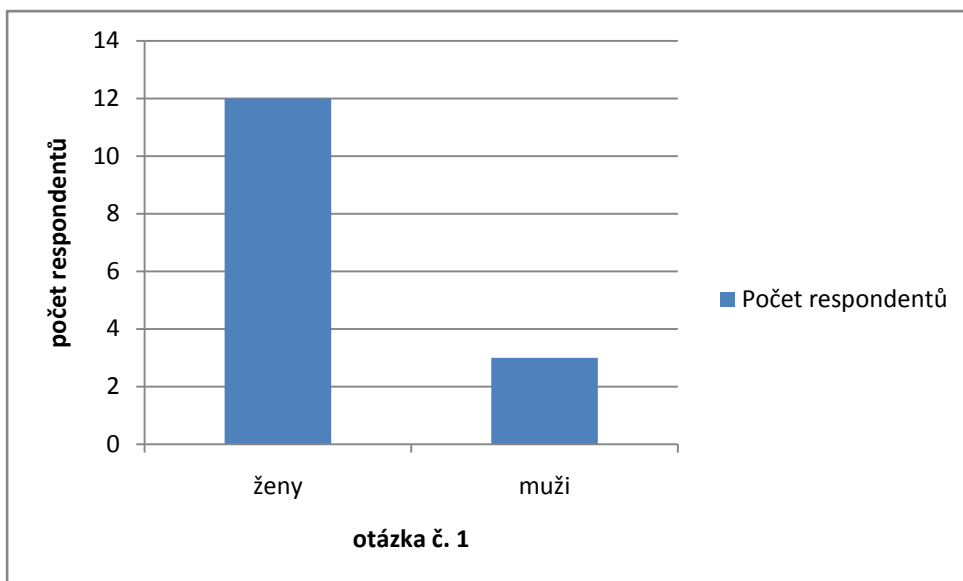
Během šetření jsem použila metodu dotazníku. Kladené otázky zjišťovaly, zda učitelé znají inovativní metody a používají je při výuce. Také jsem se dotazovala, zda se učitelé cítí být připraveni na efektivní realizaci školního vzdělávacího programu. Dotazníky byly rozdány patnácti učitelům humanitních předmětů 2. stupně Masarykovy základní školy v Litoměřicích.

Kompletní znění dotazníku je uvedeno v příloze (příloha č.4).

Při analýze výsledků šetření uvádím přesné znění každé otázky a graf s přesnými údaji. Následuje stručná interpretace zjištěných údajů. V grafech jsou znázorněny údaje z hlediska délky praxe a z hlediska věku. Údaje z hlediska pohlaví jsou zanedbatelné, jelikož učitelé muži byli tři a učitelek bylo dvanáct. Odpovědi se velmi různí, a proto hledisko pohlaví nevykazuje relevantní výsledky.

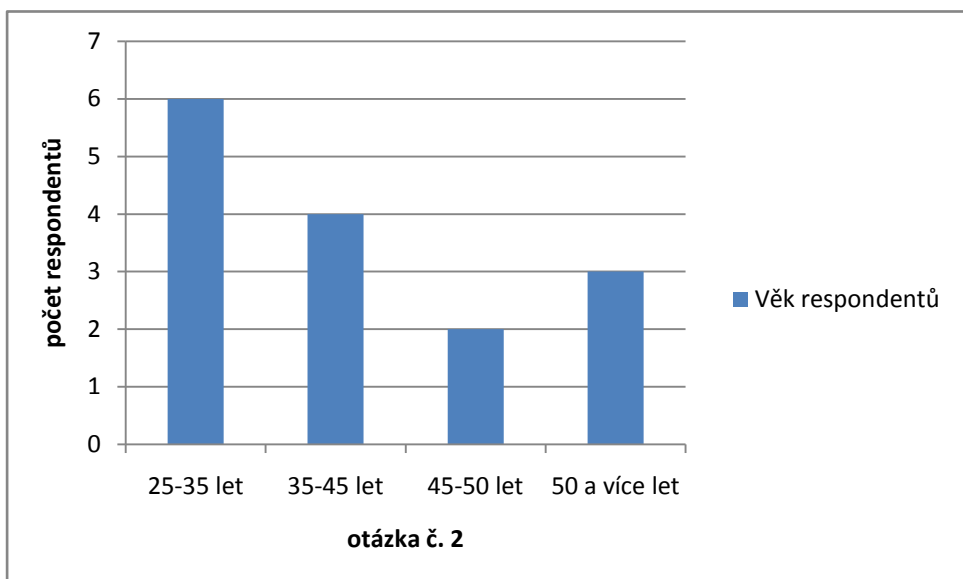
## 12.2.2 Analýza z hlediska délky praxe

Otázka č. 1: Jste muž  žena  ?



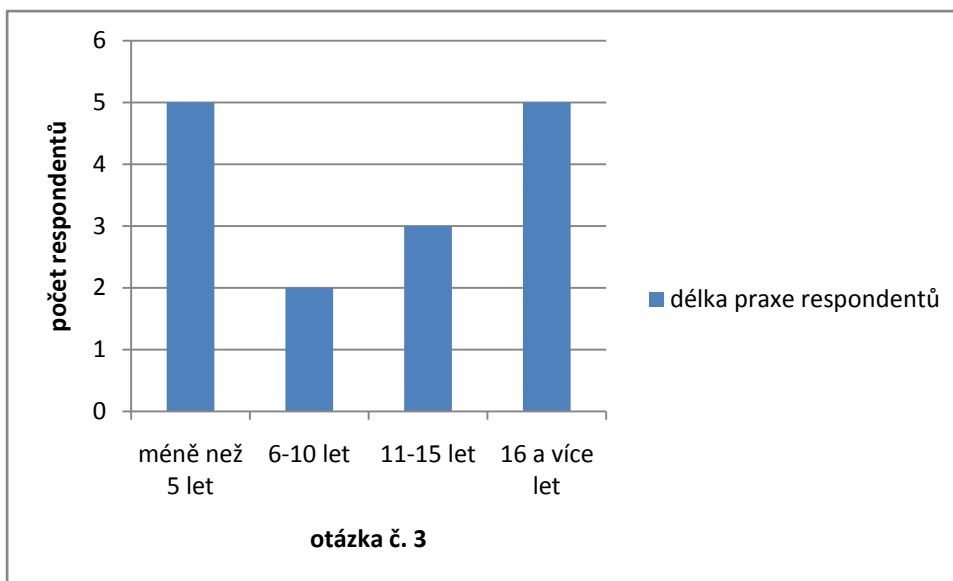
Během šetření jsem se dotazovala patnácti učitelů humanitních předmětů 2. stupně základních škol, z nichž bylo dvanáct žen a tři muži.

Otázka č. 2: Váš věk?



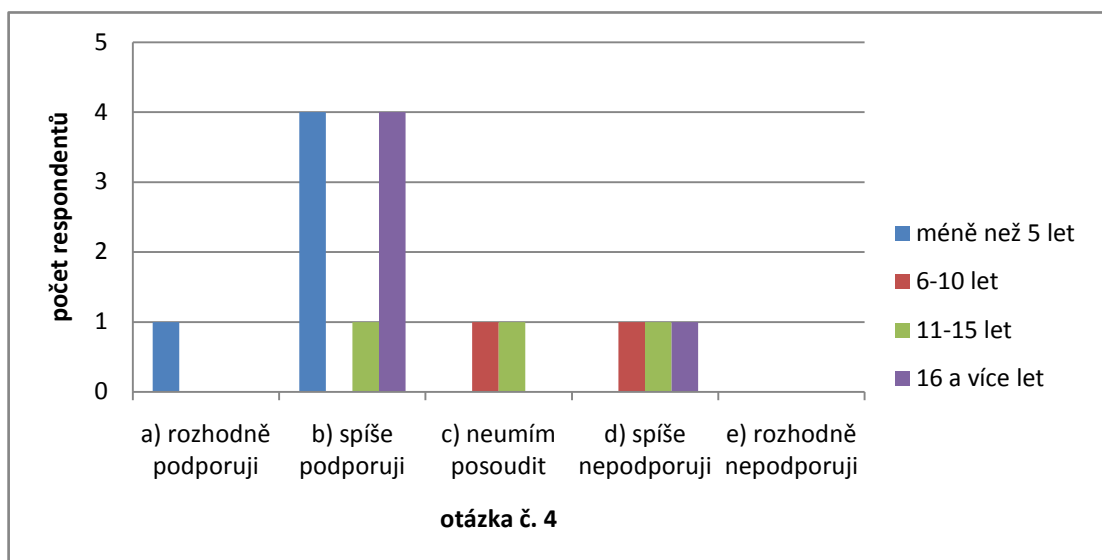
Nejpočetnější skupinu tvořila věková kategorie 25- 35 let. Nejméně bylo respondentů ve věku 45-50 let.

**Otázka č. 3: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?**



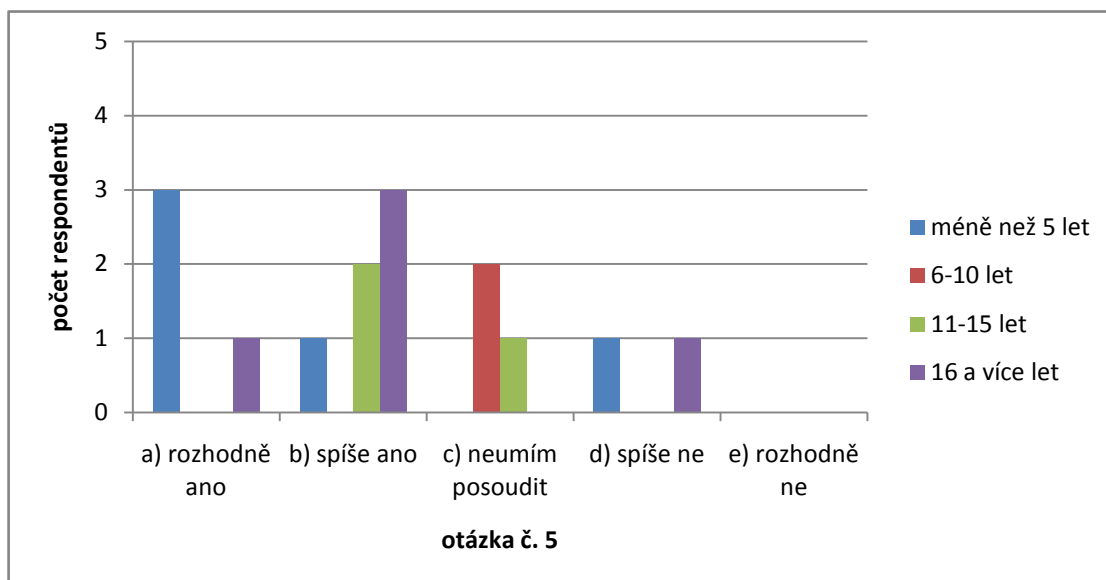
Délka pedagogické praxe byla u dvou kategorií stejná. Pět učitelů mělo délku praxe kratší než pět let a pět učitelů mělo délku praxe 16 a více let. Kategorie 6-10 let byla nejslabší, jelikož jen dva učitelé zakroužkovali tuto skupinu.

**Otázka č. 4: Jaký je Váš postoj k novým kurikulárním programům (RVP, ŠVP)?**



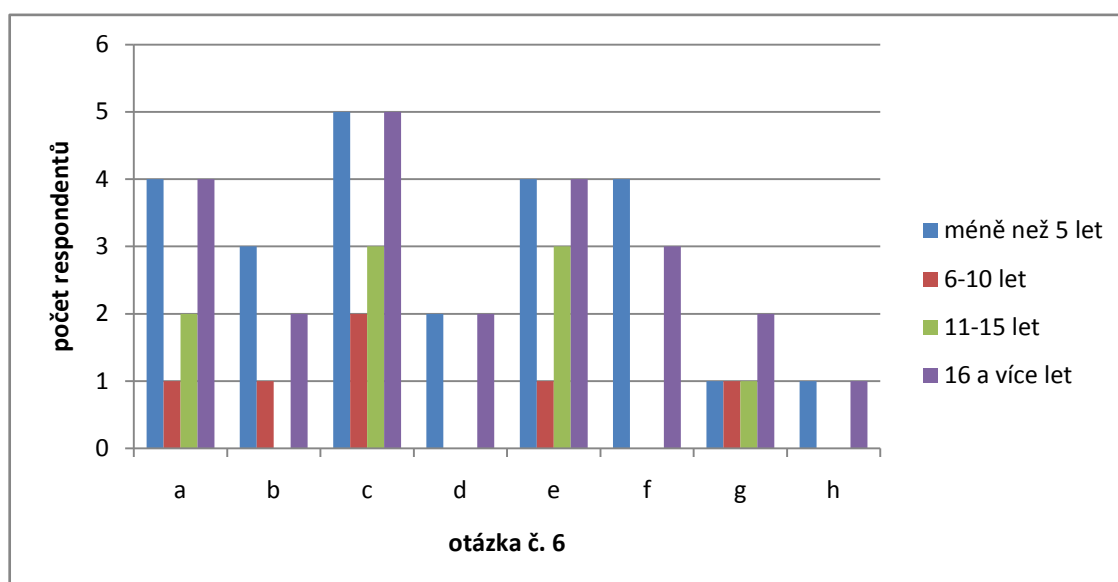
Nejčastější odpovědí bylo b) spíše podporuji. Tuto variantu volila skupina s délkou praxe méně než 5 let a 16 a více let.

**Otázka č. 5:** Nový obsah RVP si žádá i nové inovativní metody. Používáte tyto metody?



Většina respondentů volila odpovědi kladné, tedy a) rozhodně ano i b) spíše ano. Tři dotázaní neumí posoudit, zda metody používají, a dva respondenti inovativní metody spíše nepoužívají.

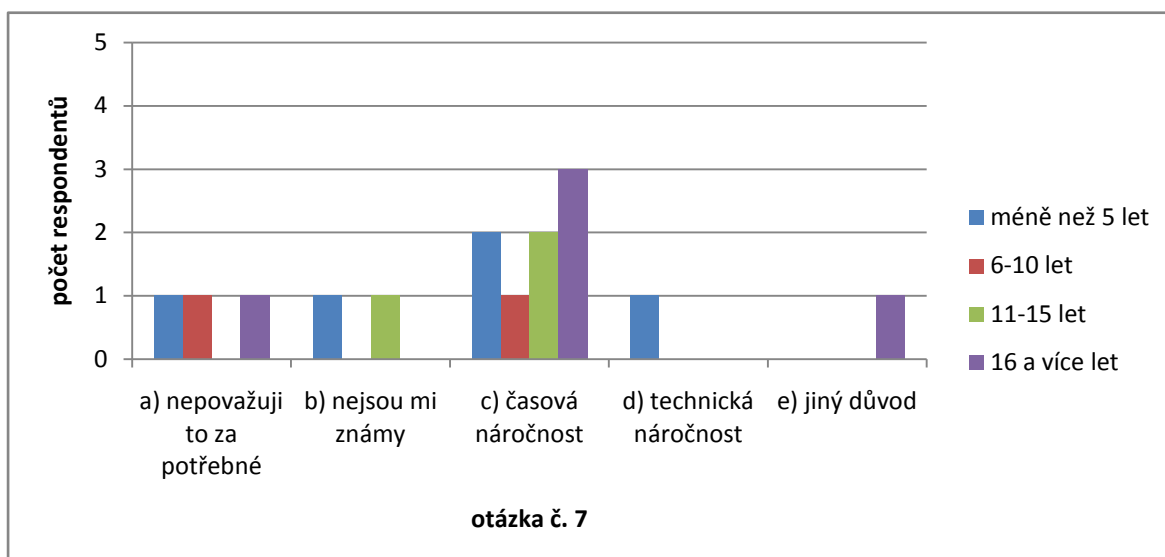
**Otázka č. 6:** Které z inovativních metod ve výuce používáte? Označte všechny možnosti.



*Odpovědi: a) hry ve výuce, b) dramatizace, c) diskuse, d) volné psaní, e) řešení problémů, f) hraní rolí, g) projekt, h) jiné*

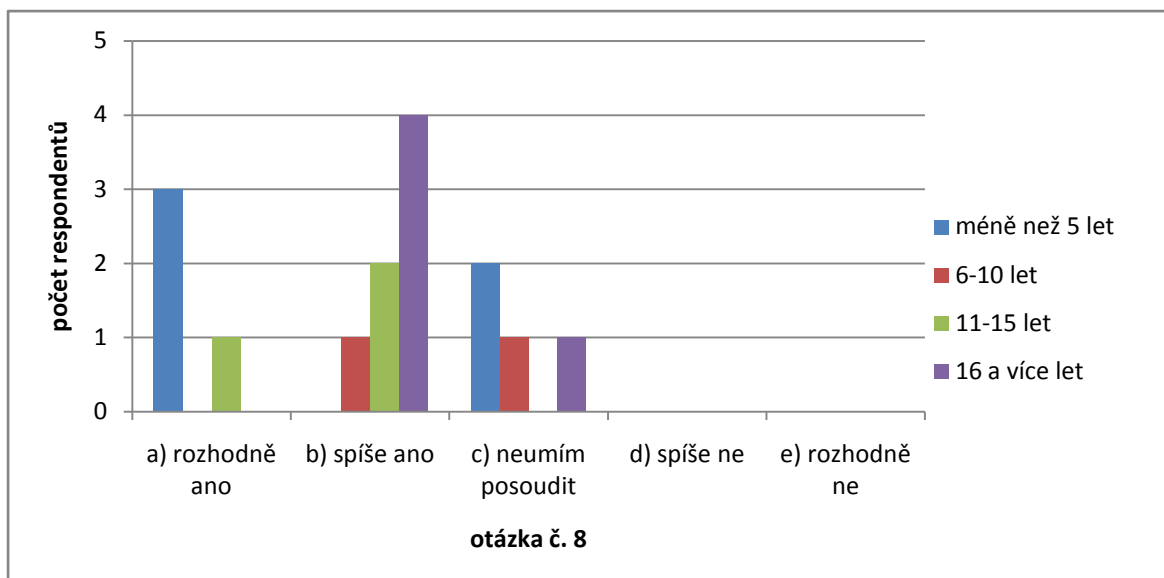
Podle výsledků uvedených v grafu učitelé nejvíce využívají diskusní metodu, hry ve výuce a řešení problémů. Všechny tři metody nejčastěji využívá skupina s délkou praxe 16 a více let a skupina méně než 5 let. Poměrně početné zastoupení má metoda hraní rolí. Dva učitelé zakroužkovali odpověď h) jiné. První učitel vypsal metody: referáty k aktuálnímu dění, vyjádření vlastního názoru. Druhý vypsal: interpretace, zpěv, výtvarný projev, prezentace.

**Otázka č. 7:** Jaký je nejčastější důvod, proč nepoužíváte Vámi nezakroužkované metody? (zvolte prosím 1 variantu)



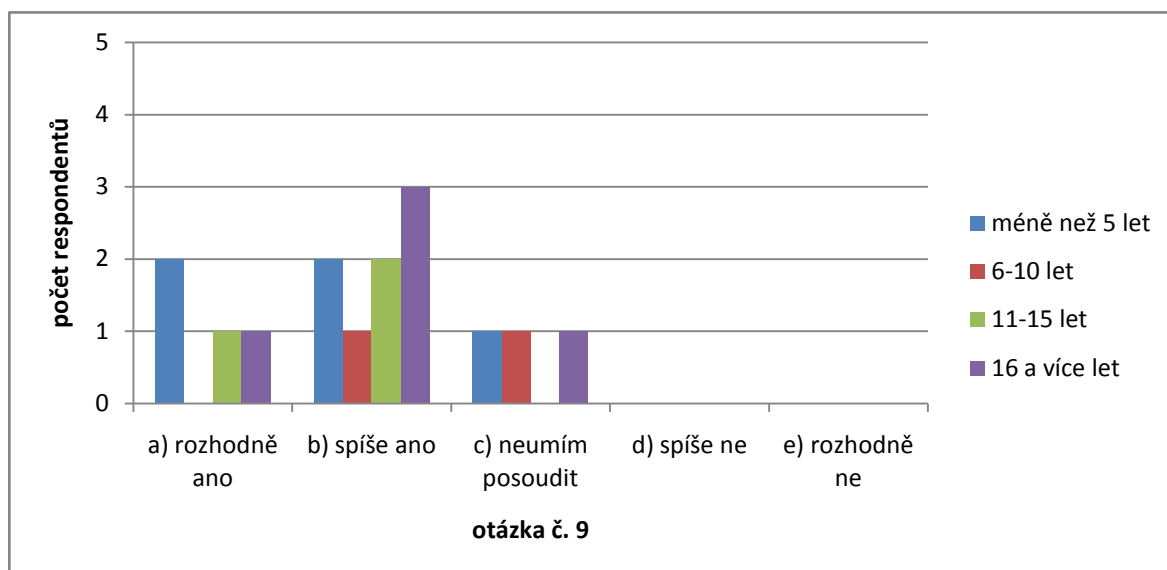
Největší počet odpovědí byl zaznamenán u odpovědi c) časová náročnost. Tuto možnost zvolila nejvíce kategorie s délkou praxe 16 a více let, 11-15 let a méně než 5 let. U odpovědi e) jiný důvod bylo uvedeno, že respondent nezakroužkované metody nepovažuje za vhodné (nezakroužkované metody byly - dramatizace, volné psaní, projekt).

**Otázka č. 8:** Naplnění požadavku nového obsahu RVP nelze docílit jinak než inovativními metodami, které předpokládají využití tvořivosti ve výuce. Rozvíjíte v žácích tvořivého ducha?



Nejdominantnější byla odpověď b) spíše ano, kterou zvolila skupina s délkou praxe 16 a více let, 11-15 let a 6-10 let.

**Otázka č. 9:** Myslíte si, že vy osobně jste tvořivou osobností?

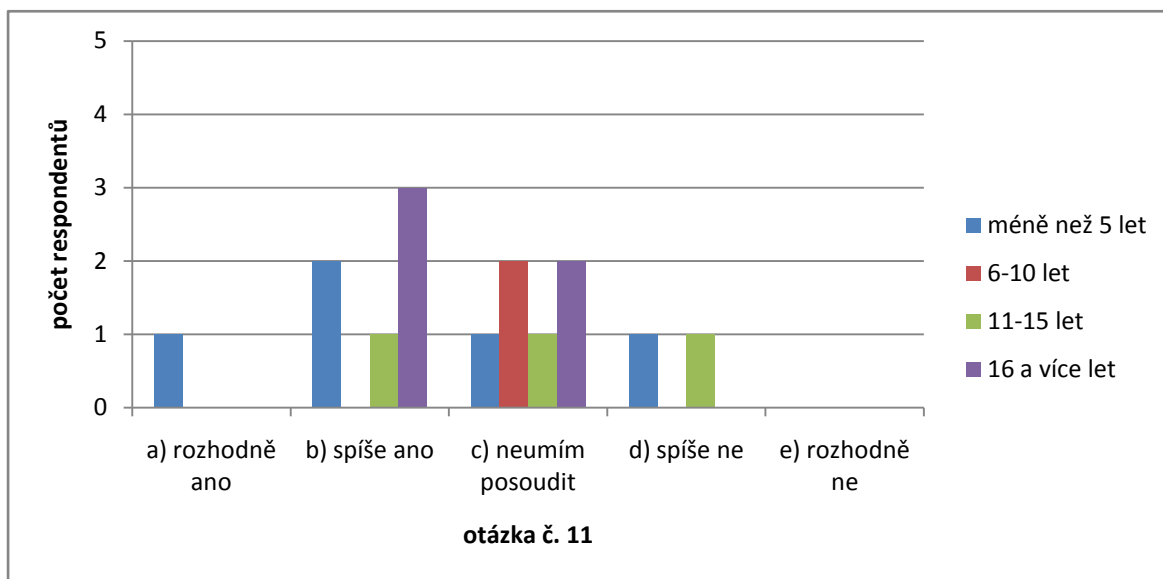


Odpovědi na otázku č. 9 byli kladné. Tři respondenti zakroužkovali, že neumějí posoudit, zda jsou tvořivou osobností. Většina dotazovaných učitelů zvolila odpověď b) spíše ano, kde nejvíce zaškrtili odpověď učitelé s délkou praxe 16 a více let. Čtyři další učitelé zaškrtili a) rozhodně ano. Nikdo z respondentů nemá pocit, že by nebyl tvořivou osobností.

**Otázka č. 10:** Pokud jste v předchozí otázce odpověděli spíše ne či rozhodně ne, označte prosím, zda byste se zúčastnili školení o tvořivost?

Na otázku č. 10 nikdo z respondentů neodpověděl.

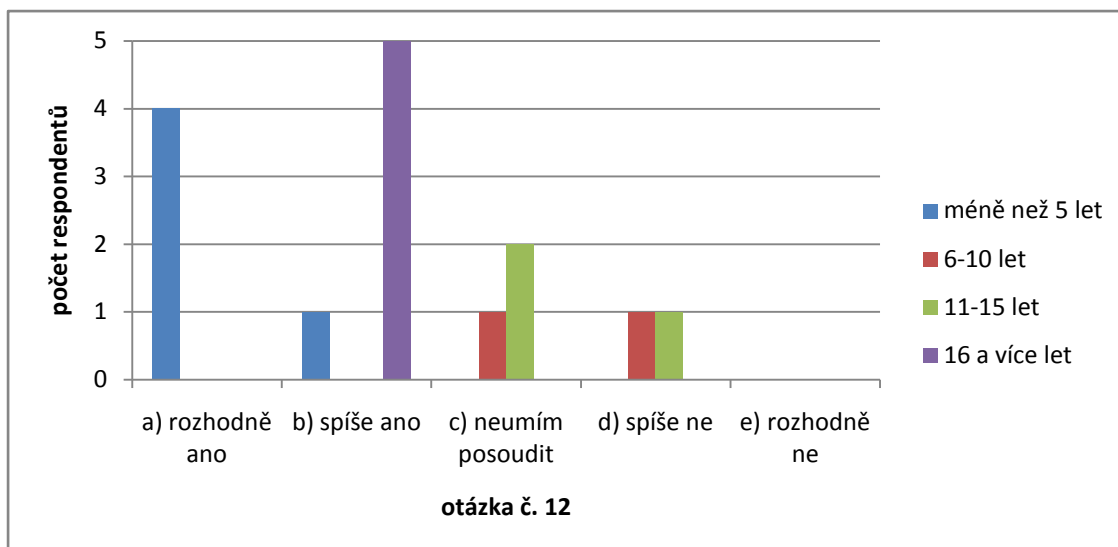
**Otázka č. 11:** V závěru mého dotazníku Vás prosím o celkové zhodnocení. Myslíte si, že jste dostatečně připraveni na kvalitní realizaci a plnění cílů Školního vzdělávacího programu?



Zajímavé jsou výsledky u otázky č. 11. Největší počet odpovědí je u písmene b) spíše ano a c) neumím posoudit. Překvapující je, že velká část učitelů neumí posoudit, zda jsou dostatečně připraveni na realizaci a plnění Školního vzdělávacího programu.

**Otázka č. 12:** Prosím zhodnotte ještě jednou, zda považujete přechod ke školním vzdělávacím programům za krok správným směrem?

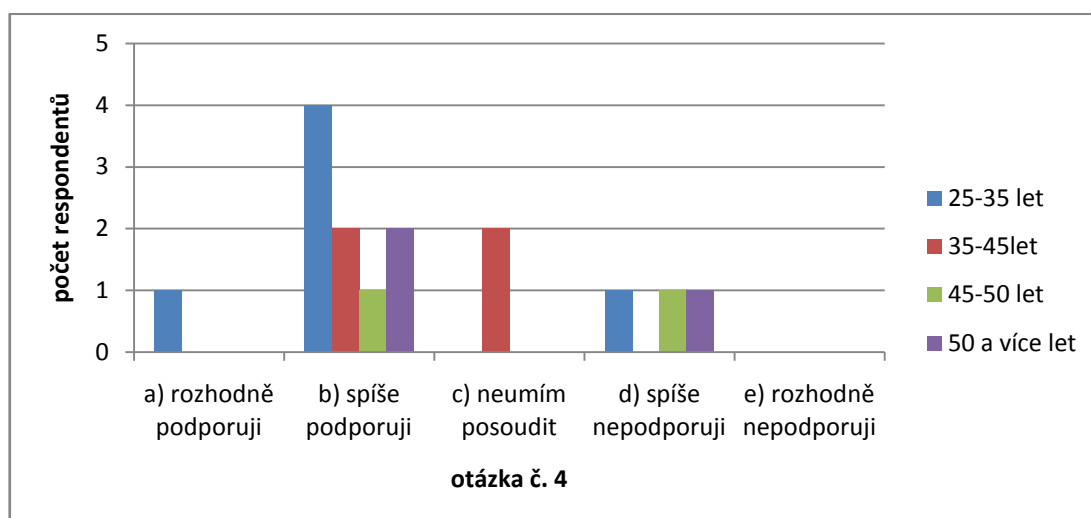




Pět učitelů zakroužkovalo odpověď b) spíše ano. Jendá se o učitele ve skupině 16 a více let pedagogické praxe. Druhou nejčastější odpovědí byla odpověď za a) rozhodně ano, kterou volili učitelé s délkou praxe méně než 5 let. Z těchto výsledků je patrné, že učitelé s dlouhou pedagogickou praxí a učitelé s praxí kratší než 5 let mají kladný názor na přechod ke školním vzdělávacím programům. Dva učitelé s pedagogickou praxí 11-15 let nejsou schopni posoudit, zda je přechod ke školním vzdělávacím programům správným krokem. Stejně tak učitelé s praxí 6-10 let zastávají názor za c) neumím posoudit a za d) spíše ne.

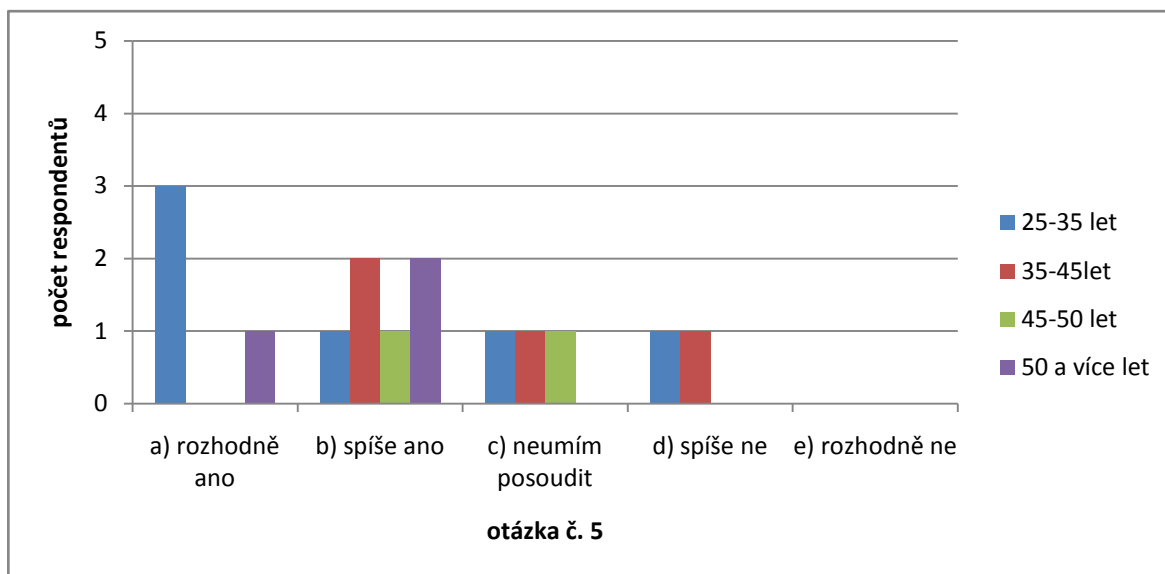
### 12.2.3 Analýza z hlediska věku

**Otázka č. 4:** Jaký je Váš postoj k novým kurikulárním programům (RVP, ŠVP)?



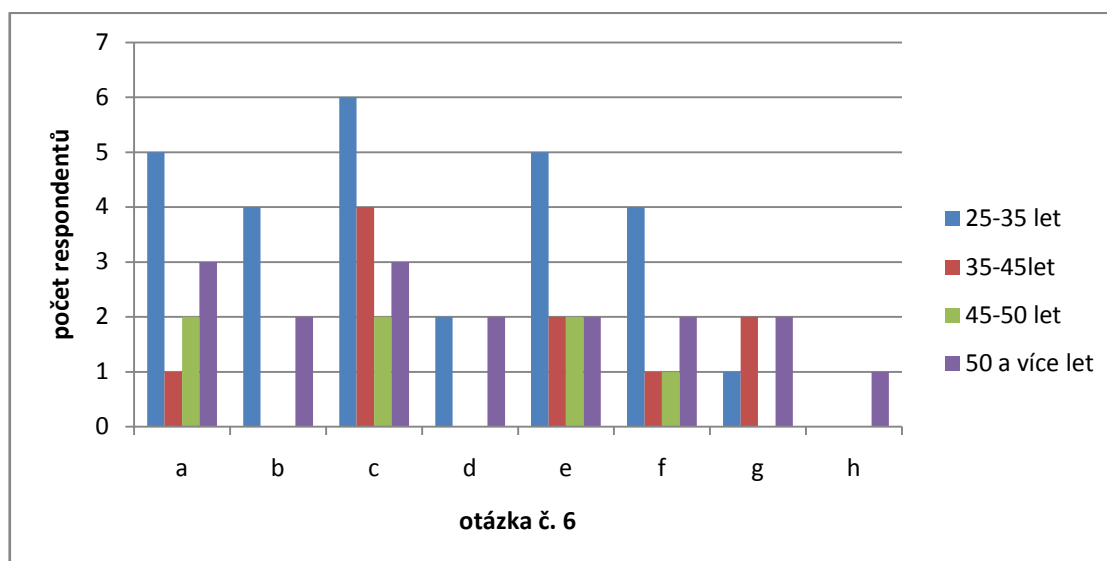
Většina respondentů odpověděla, že spíše podporuje nové kurikulární programy. Nejpozitivněji programy hodnotila věková skupina 25-35 let. Tři učitelé spíše nové kurikulární programy nepodporují.

**Otázka č. 5:** Nový obsah si žádá i nové inovativní metody. Používáte tyto metody?



Na otázku č. 5 většinou učitelé odpověděli b) spíše ano. Nejvíce se shodli učitelé věkové skupiny 25-35 let, kteří zakroužkovali odpověď rozhodně ano.

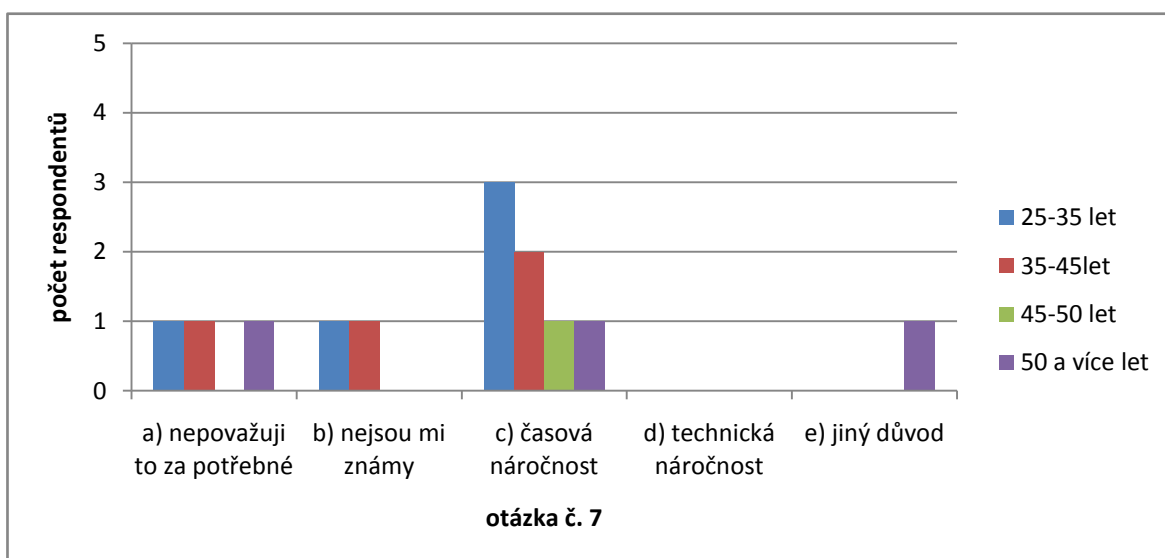
**Otázka č. 6:** Které z inovativních metod ve výuce používáte? Označte všechny možnosti.



*Odpovědi: a) hry ve výuce, b) dramatizace, c) diskuse, d) volné psaní, e) řešení problémů, f) hraní rolí, g) projekt, h) jiné*

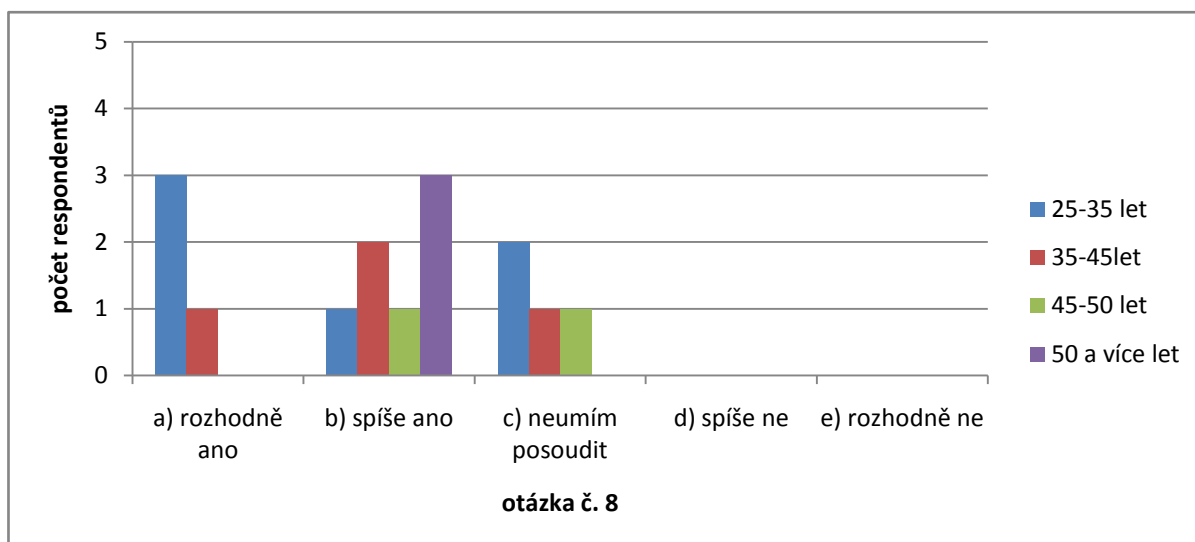
Věková kategorie 25-35 let nejčastěji volila odpověď a, b, c, e, f. Věková kategorie 35-45 let nejčastěji zvolila odpověď c) diskuse. Kategorie 45-50 let zakroužkovala odpověď a, c, e. Učitelé ze skupiny 50 a více let zakroužkovali hlavně odpověď a, c.

**Otázka č. 7:** Jaký je nejčastější důvod, proč nepoužíváte Vámi nezakroužkované metody? (zvolte prosím pouze 1 variantu)



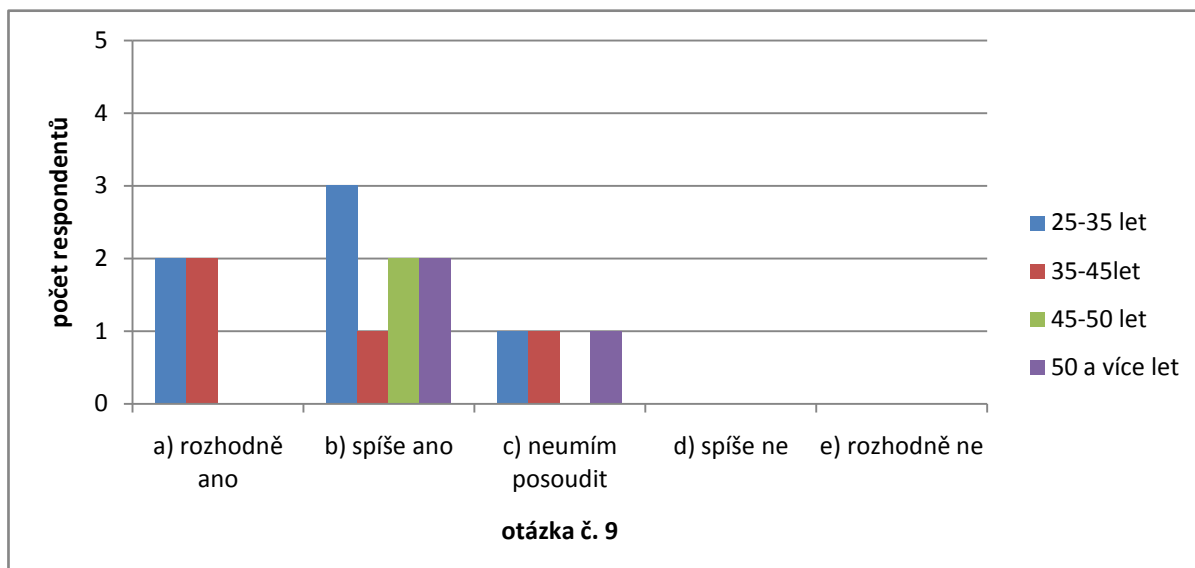
Nejdominantnější odpověď byla c) časová náročnost. Tuto variantu zvolila hlavně kategorie 25-35 let a 35-45 let. Jak jsem již uvedla v grafu u otázky č. 7 z hlediska délky praxe, odpověď e) jiný důvod zakroužkoval učitel s délkou praxe 16 a více let. Jeho odpovědí bylo, že nezakroužkované metody nepoužívá, protože je nepovažuje za vhodné.

**Otázka č. 8:** Naplnění požadavku nového obsahu RVP nelze docílit jinak než inovativními metodami, které předpokládají využití tvořivosti ve výuce. Rozvíjíte v žácích tvořivého ducha?



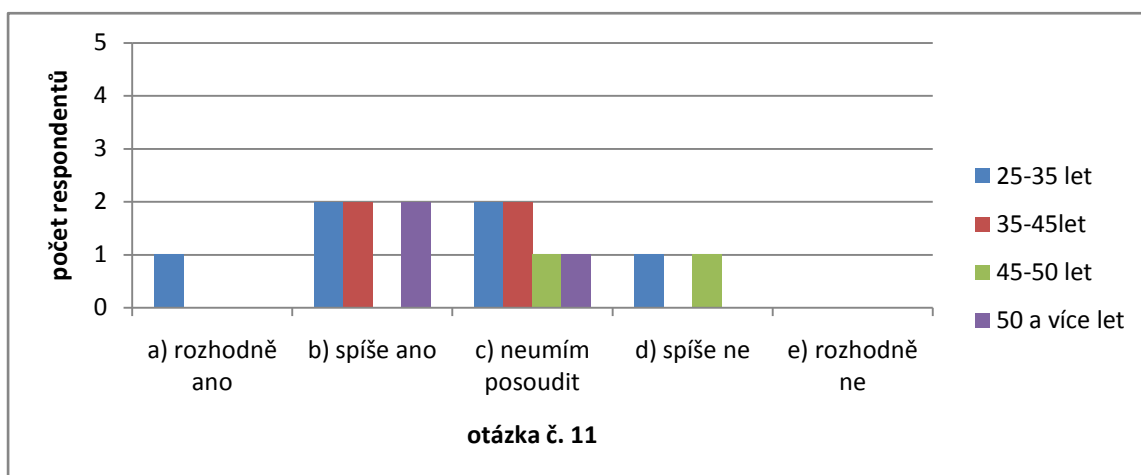
Kategorie 25-35 let nejčastěji odpověděla rozhodně ano. Odpověď b) spíše ano zakroužkovalo největší množství respondentů, mezi kterými dominují věkové kategorie 16 a více let a 35-45 let.

**Otázka č. 9:** Myslíte si, že vy osobně jste tvořivou osobností?



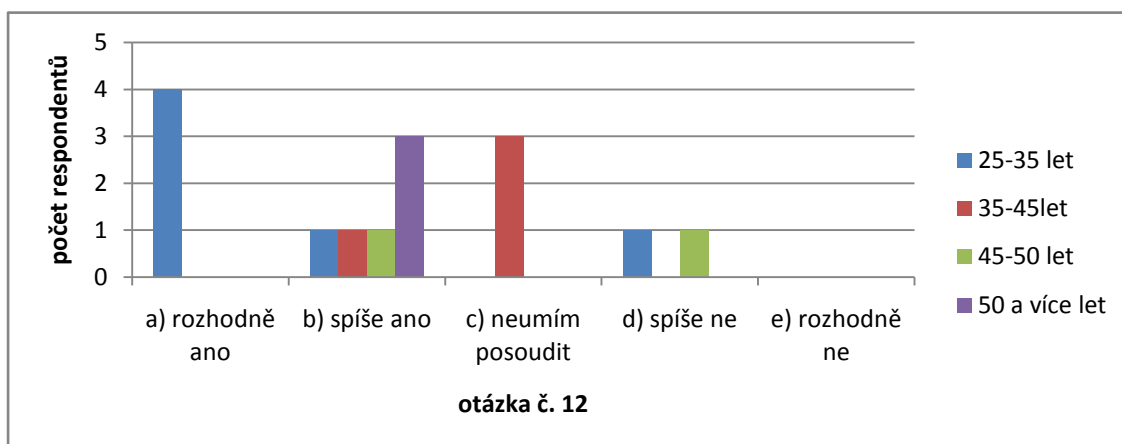
Kategorie 25-35 let opět zakroužkovala nejčastěji odpověď b) spíše ano a odpověď a) rozhodně ano. Odpověď b) spíše ano zakroužkovalo osm z patnácti respondentů. Variantu spíše ne či rozhodně ne nezvolil nikdo.

**Otázka č. 11:** V závěru mého dotazníku Vás prosím o celkové zhodnocení. Myslíte si, že jste dostatečně připraveni na kvalitní realizaci a plnění cílů Školního vzdělávacího programu?



Jak můžeme vidět v otázce č. 11, není zde stanovisko, které by převládalo. Odpovědi na otázku se různí a nelze říci, že by byl jeden názor dominantní. Odpověď b) spíše ano i c) neumím posoudit zakroužkoval stejný počet dotázaných. Polovina učitelů si myslí, že spíše je připravena na kvalitní realizaci Školního vzdělávacího programu. Polovina tuto otázku neumí posoudit.

**Otázka č. 12:** Prosím zhodnoťte ještě jednou, zda považujete přechod ke školním vzdělávacím programům za krok správným směrem



Analýza z hlediska věku prokázala, že nejvíce školní vzdělávací programy podporují mladí lidé ve věku 25-35 let. Skupina 50 a více let také spíše podporuje tyto programy. Věková kategorie 35-45 let neumí posoudit, zda jsou školní vzdělávací programy krokem správným směrem.

### 12.3 Výsledky dotazníkového šetření žáků a jejich analýza

Během šetření jsem také použila metodu dotazníku. Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, zda si žáci osvojují učivo spíše pomocí inovativních metod nebo pomocí metod klasických. Také jsem zjišťovala postoje a názory žáků na jejich aktivní zapojení ve vyučování.

Při analýze výsledků dotazníkového šetření uvádím přesné znění každé otázky a tabulku s přesnými údaji. Následuje stručná interpretace zjištěných údajů. Některé otázky nejsou zaznamenány v tabulce, jelikož se jedná o otevřené otázky a žáci na ně mohli volně odpovědět. Tři otázky jsou zaznamenány v grafech, jelikož jsou podle mého názoru klíčové a mají souvislost s odpověďmi učitelů.

Kompletní znění dotazníku je uvedeno v příloze (příloha č.5).

**Otázka č. 1:** Jsi chlapec  děvče  ?

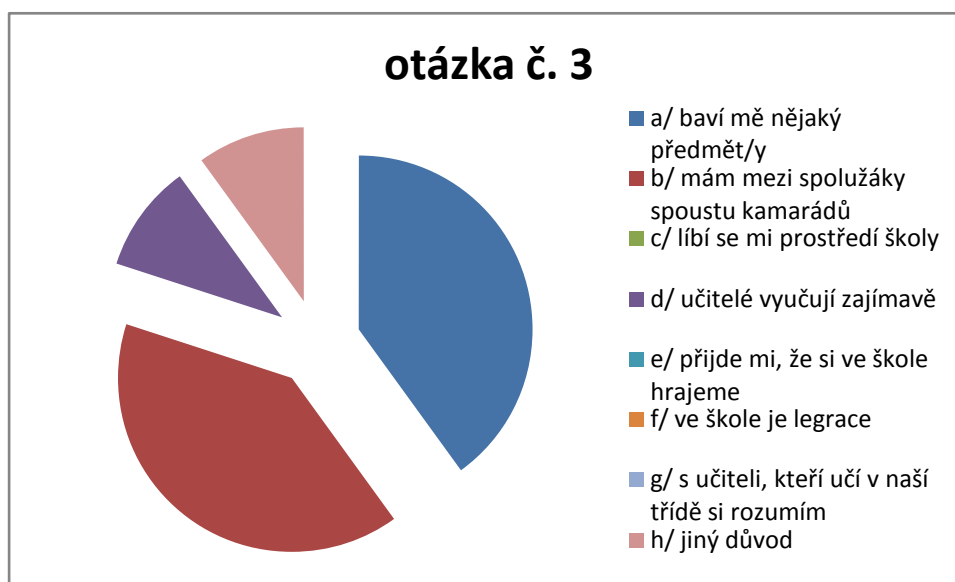
	Počet žáků
Chlapec	14
Děvče	8

**Otázka č. 2:** Chodíš do školy rád/a?

	Počet odpovědí
a) rozhodně ano	0
b) spíše ano	10
c) neumím posoudit	2
d) spíše ne	5
e) rozhodně ne	5

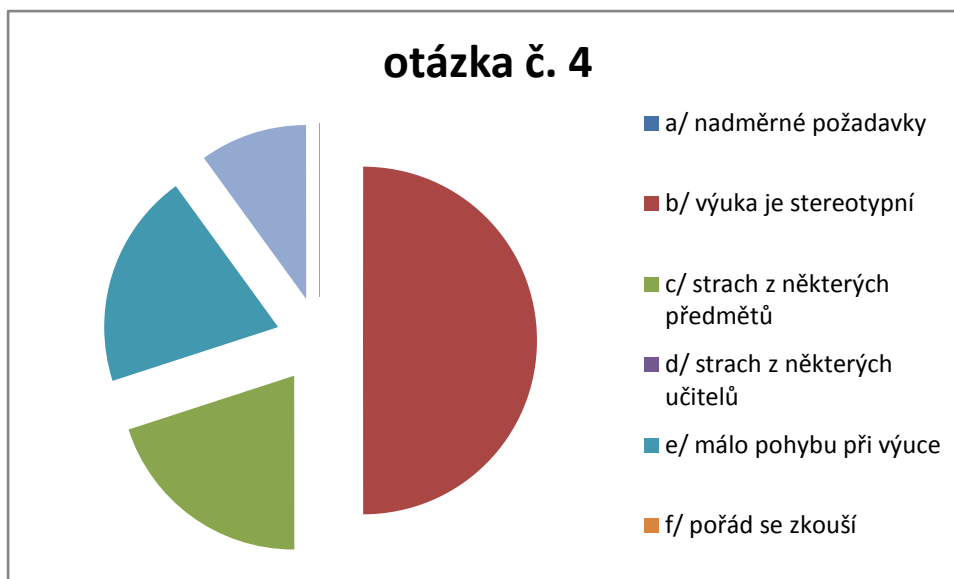
**Otázka č. 3:** Jestli jsi odpověděl/a v předchozí otázce ROZHODNĚ ANO nebo SPÍŠE ANO, prosím zakroužkuj důvod, proč chodíš do školy rád/a.

	Počet odpovědí
a) baví mě nějaký předmět/y	4
b) mám mezi spolužáky spoustu kamarádů	4
c) líbí se mi prostředí školy	0
d) učitelé vyučují zajímavě	1
e) přijde mi, že si ve škole hrajeme	0
f) ve škole je legrace	0
g) s učiteli, kteří učí v naší třídě si rozumím	0
h) jiný důvod	1



**Otázka č. 4:** Jestli jsi odpověděl/a v otázce č. 2 SPÍŠE NE nebo ROZHODNĚ NE, prosím zakroužkuj důvod, proč nechodíš do školy rád/a.

	Počet odpovědí
a) nadměrné požadavky	0
b) výuka je stereotypní	5
c) strach z některých předmětů	2
d) strach z některých učitelů	0
e) málo pohybu při výuce	2
f) pořád se zkouší	0
g) se spolužáky ve třídě si nerozumím	1
h) jiný důvod	0



Z výše uvedených údajů vyplývá, že polovina žáků do školy chodí spíše ráda, polovina spíše ne nebo rozhodně nechodí do školy ráda.

Žáci, kteří uvedli, že chodí do školy spíše rádi, uvádějí nejčastěji, že je baví nějaký předmět ve škole, anebo že mají mezi spolužáky mnoho kamarádů. Oblíbené předměty, které žáci uvedli: dějepis byl uveden nejčastěji (čtyřmi žáky), dále anglický jazyk, německý jazyk a tělocvik. Jako jiný důvod žák uvedl, že může ve škole hrát hru PSP.

Žáci, kteří uvedli, že je do školy spíše nebo rozhodně nechodí rádi, uvedli, že nejčastěji je to z toho důvodu, že je výuka stereotypní. Dva žáci mají z některých předmětů strach a dva další mají pocit, že při výuce není mnoho pohybu.

**Otázka č. 5:** Na Vaší škole se vyučují humanitní předměty (např. český jazyk a literatura, anglický jazyk, německý jazyk, dějepis, výchova k občanství, atd.), dále předměty přírodovědné (např. matematika, chemie, fyzika, přírodopis, zeměpis, informatika atd.) a výchovné předměty (např. hudební výchova, tělesná výchova, výtvarná výchova atd.). Ve kterých předmětech jsi aktivní? Ve kterých předmětech nejsi aktivní? (prosím vypiš).

Jsem aktivní v těchto předmětech:.....

Nejsem aktivní v těchto předmětech: .....



Žáci nejčastěji uváděli, že jsou aktivní v těchto předmětech: dějepis, tělesná výchova, informatika, německý jazyk, anglický jazyk, přírodopis, český jazyk, výtvarná výchova. Žáci nejčastěji uváděli, že nejsou aktivní v těchto předmětech: matematika, hudební výchova, fyzika, chemie, zeměpis.

**Otázka č. 6:** Ve kterých předmětech můžeš pracovat ve dvojici, trojici nebo skupině? Vyber z výše uvedených předmětů (prosím vypiš).

Žáci nejčastěji uváděli, že pracují ve dvojici, trojici nebo skupině při hodině zeměpisu, českého jazyka, německého jazyka a výtvarné výchovy.

**Otázka č. 7:** Ve kterých předmětech pracuješ sám/ sama?

Šest žáků napsalo, že pracují sami při hodině přírodopisu. Pět žáků pracuje samo při hodině anglického jazyka a při matematice. Výchovu k občanství a fyziku uvedlo šest žáků.

**Otázka č. 8:** Dostáváš zajímavé úkoly?

	Počet odpovědí
a) rozhodně ano	0
b) spíše ano	3
c) neumím posoudit	5
d) spíše ne	6
e) rozhodně ne	8

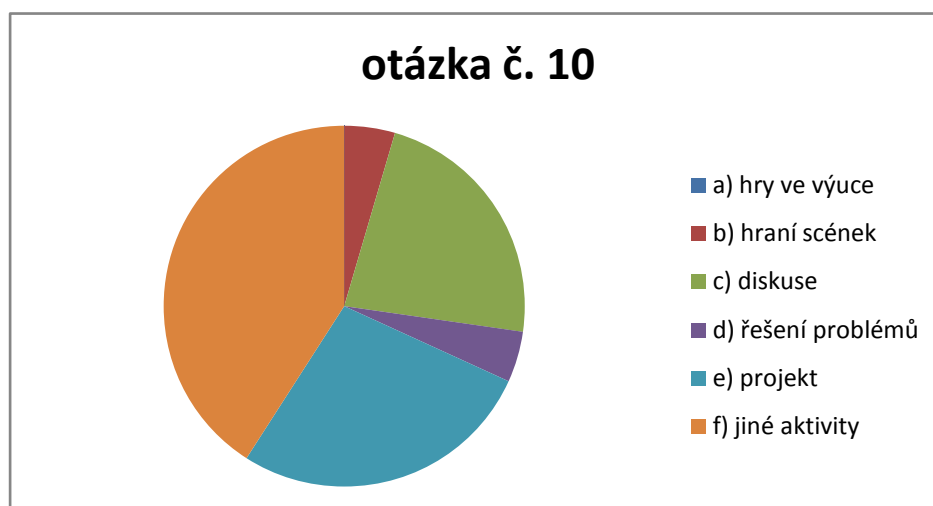
**Otázka č. 9:** Prosedíš při vyučování celých 45 minut v lavici?

	Počet odpovědí
a) ne, nikdy	0
b) většinou ne	0
c) jenom někdy	7
d) většinou ano	8
e) ano, stále	7

Údaje v tabulce k otázce č. 8 jasně ukazují, že žáci nedostávají úkoly, které by pro ně byly zajímavé. Z tabulky pro otázku č. 9 je patrné, že žáci prosedí při vyučování celou hodinu nebo většinu času v hodině.

**Otázka č. 10:** Jakou aktivitu ve výuce využívají učitelé na vaší škole nejčastěji?

	Počet odpovědí
a) hry ve výuce	0
b) hraní scének	1
c) diskuse	5
d) řešení problémů	1
e) projekt	6
f) jiné aktivity	9



Devět respondentů uvedlo, že učitelé využívají jiné aktivity ve výuce než ty, které byly v nabídce. Mezi odpověďmi se nejčastěji objevovali testy, zápis do sešitu, výklad učiva a zkoušení. Dále žáci zakroužkovali, že učitelé používají projektovou a diskusní metodu.

**Otázka č. 11:** Která aktivita tě baví a ty osobně ji postrádáš nejvíce při hodinách? (prosím vypiš)

Sedm žáků napsalo, že postrádá hry ve výuce, čtyři respondenti odpověděli humor. Filmy, hudbu a kreslení uvedlo 9 žáků. Diskuse a referáty se objevili u dvou respondentů.

**Otázka č. 12:** Posud' podle sebe, zda si látku více zapamatuješ, pokud se ji máš naučit, zapamatovat si ji a následně ji reprodukovat nebo pokud jsi v hodině aktivní, učební látku si prakticky vyzkoušíš a sám přijdeš na řešení problému? Co má pro tebe větší význam a více ti vyhovuje? (prosím zakroužkuj 1 odpověď)

- a. pokud se mám látku naučit, zapamatovat si ji, reprodukovat ji
- b. pokud jsem v hodině aktivní, úlohu si prakticky vyzkouším a přijdu na řešení problému

	Počet odpovědí
a) pokud se mám látku naučit, zapamatovat si ji, reprodukovat ji	15
b) pokud jsem v hodině aktivní, úlohu si prakticky vyzkouším a přijdu na řešení problému	7

**Otázka č. 13:** Převažuje u učitelů na vaší škole spíše výklad látky?

	Počet odpovědí
a) rozhodně ano	3
b) spíše ano	15
c) neumím posoudit	4
d) spíše ne	0
e) rozhodně ne	0

Tabulka pro otázku č. 12 jasně dokazuje, že se žáci nejvíce naučí klasickým způsobem, kdy si „biflováním“ zapamatují velké množství informací a jsou schopni toto množství reprodukovat. Co se týče moderního způsobu učení, žáci nejsou zvyklí učit se tímto způsobem. Překvapivě vysoký počet respondentů v otázce č. 13 uvedl, že ve výuce převažuje učitelův výklad látky.

**Otázka č. 14:** Jestli jsi v předchozí otázce odpověděl/a ROZHODNĚ ANO nebo SPÍŠE ANO, vypiš prosím, v jakých předmětech převažuje spíše výklad látky.

Nejčastěji jsem zaznamenala dějepis, který napsalo jedenáct žáků. Matematika, fyzika a přírodopis se opakoval v pěti případech. Výchova k občanství byla uvedena čtyřikrát.

**Otázka č. 15:** Myslíš si, že se učitelé snaží dělat výuku zajímavou?

	Počet odpovědí
a) rozhodně ano	0
b) spíše ano	6
c) neumím posoudit	5
d) spíše ne	5
e) rozhodně ne	6

U otázky č. 15 se žáci rozdělili na dva tábory. Na jedné straně jsou respondenti, kteří si myslí, že se učitelé snaží dělat výuku zajímavou, a respondenti, kteří na tuto otázku neumějí odpovědět. Na straně druhé jsou respondenti, kteří si myslí, že se učitelé spíše nesnaží a rozhodně nesnaží dělat výuku zajímavou.

**Otázka č. 16:** Jestli jsi v předchozí otázce odpověděl/a ROZHODNĚ ANO nebo SPÍŠE ANO, vypiš prosím, v jakých předmětech se učitelé snaží dělat výuku zajímavou.

Odpověď byla jednoznačná, jelikož všichni žáci, kteří odpověděli spíše ano, napsali předmět dějepis.

## 12.4 Standardizovaný rozhovor s učiteli

Rozhovor vycházel z výsledků dotazníkového šetření. Cílem rozhovoru bylo potvrdit, či vyvrátit, nebo doplnit data získaná z obou dotazníků.

Analýza dotazníků mě směřovala ke tvorbě čtyř otázek, na které jsem se dotazovala sedmi učitelů, kteří dotazník již předtím vyplnili. S učiteli jsem vedla standardizovaný rozhovor ve sborovně Masarykovy základní školy v Litoměřicích.

### *Otázky pro učitele:*

1. Z dotazníku, který žáci vyplnili vyplývá, že učitelé příliš často nepoužívají inovativní metody. Proč si myslíte, že je tolik nevyužívají?

Učitelé uváděli, že se inovativní metody tolik nevyužívají z důvodu časové náročnosti a náročnosti na přípravu a organizaci. V průběhu některých aktivit bývá ve třídě velký šum a ruch, což může některým učitelům vadit. Také se objevil názor, že někteří učitelé neumí pracovat s technikou, jakou je např. počítač, interaktivní tabule atd. Nejvíce se učitelé shodli na tom, že důvod proč se inovativní metody nepoužívají v takovém měřítku, je kázeň. Některé třídy jsou tak neukázněné, že se s nimi touto formou nedá pracovat. Proto je někdy jediným řešením frontální výuka. Důležitý dotaz, položila jedna paní učitelka, která se mě zeptala, co jsou vlastně inovativní metody. V dotazníku pro učitele je přímo napsáno, jaké metody se řadí mezi inovativní, a proto nechápu dotaz paní učitelky.

2. V dotazníku většina žáků uvedla, že je výuka stereotypní a nudná. Jaký na to máte názor vy?

Učitelé se shodli na tom, že na jednu stranu mají žáci pravdu. Opět zde padlo slovo kázeň kde, stejně jako v předchozí otázce, hraje důležitou roli chování žáků ve třídě. Jeden učitel přímo řekl, že když přijde do deváté třídy, tak na něj žáci nereagují a ani je aktivity nezajímají. Proto se i on sám přestal snažit a inovativní metody používá minimálně.

Další zajímavý názor vyslovila paní učitelka, která tvrdí, že se od učitele vyžaduje mnoho. Žáci si myslí, že učitel je tu od toho, aby měl klaunský nos a skákal po hlavě. Důležité žáci vidí v tom, aby je dokázal pobavit. Pravdou je, že žáci očekávají daleko odlišnou výuku, než jak to vidí učitelé. Paní učitelka uvedla, že žáky vyučování literatury nudí. Sama si myslí, že se jedná o zajímavý předmět, ovšem žáci od toho očekávají zábavu.

3. Podle výsledků z dotazníku je většina učitelů pro zavedení ŠVP. V čem spatřujete výhodu ŠVP vy?

Většina učitelů uvedla, že každý z nich se může podle vlastního uvážení věnovat různým látkám různou dobu. Škola je více autonomní a sama si může navrhnout hodinovou dotaci pro jednotlivé předměty. Dále se objevily názory, které se zavedením ŠVP spíše nesouhlasily. Někteří tvrdili, že je to stejné jako tématické plány. Dvě učitelky se shodly, že jim kurikulární dokumenty připomínají dobu před dvaceti lety, kdy se přesně vymezoval cíl výuky, metody, obsah atd. Zavádí se něco, co zde bylo již dříve. Někteří učitelé si myslí, že záleží na druhu předmětu, který daný učitel vyučuje. U některých předmětů není ŠVP důležité.

4. Jak reagují žáci na nové metody ve výuce? Pociťujete zájem a nadšení z jejich strany?

Názory se velmi často lišily. Zaznamenala jsem, že dvě učitelky měly pozitivní zkušenost s inovativními metodami. Žáci jsou aktivní, výuka je baví a při práci spolupracují. Myslí si, že se vlastně ani neučí, ale opak je pravdou. Jiní učitelé naopak uvedli, že žáci spolu neumí diskutovat a při diskuzích se hádají. Netolerují názor druhého a skákal si do řeči. Důvodem je to, že nemají vzor, nevědí, jak danou aktivitu vést, jelikož k tomu nebyli vedeni. Tyto aktivity dříve nepraktikovali, a proto nejsou zvyklí tímto způsobem pracovat.

### **13. Hodnocení výsledků**

Výzkumné šetření této práce bylo směřováno na analýzu několika částí výzkumu. Nejdříve se výzkum zaměřil na hospitaci ve výuce Výchovy k občanství, dále pak na vyhodnocení názorů žáků 8. ročníku a učitelů humanitních předmětů základní školy. Poslední fází byl standardizovaný rozhovor s učiteli humanitních předmětů.

Nejprve je důležité zdůraznit, že výsledky výzkumného šetření odpovídají výzkumnému vzorku, který jsem zkoumala. Nemůžeme tedy generalizovat celou učitelskou populaci.

Zjištěné výsledky potvrdily, že přechod ke kurikulárním programům probíhá postupně a každý učitel si osvojuje nové přístupy odlišným způsobem.

Výsledky z hospitovaných pozorování jasně prokázaly, že pozorovaní učitelé inovativní metody používali výjimečně nebo vůbec ne.

Kladně můžeme hodnotit výsledky dotazníkového šetření učitelů. Z dotazníku jasně vyplývá, že nadpoloviční většina učitelů souhlasí se zavedením školních vzdělávacích programů, ač někteří z nich nejsou schopni posoudit, zda jsou na tento přechod dostatečně připraveni. Stejná odpověď byla zaznamenána na otázku využití inovativních metod ve výuce. Více než polovina učitelů uvedla, že inovativní metody při vyučování používá. Dvanáct učitelů z celkového počtu patnáct odpovědělo, že se cítí být tvořivou osobností a snaží se rozvíjet kreativitu u svých žáků.

Při hodnocení hlediska věku můžeme říci, že učitelé ve věku 25-35 let mají velmi pozitivní postoj ke změnám ve vyučovacím procesu. Věková skupina 50 a více let také kladně hodnotí nové přístupy ve výuce. Kategorie s délkou praxe méně než 5 let a 16 a více let měli největší zastoupení. Obě kategorie se ve většině případů shodovaly v odpovědích. Odpovědi byly z velké části kladné a většinou korespondovaly s odpovědmi skupiny 25-35 let a 50 a více let.

Výsledky dotazníkového šetření žáků se liší od výsledků, které byly zaznamenány z dotazníku učitelů. Otázky, které se odpovědmi nejvíce lišily byly zařazeny do grafů. Jedná se konkrétně o otázky 3., 4., a 10. Polovina žáků odpověděla, že chodí do školy ráda a polovina ne. Proto má otázka směřovala k oběma protichůdným skupinám. Žáků, kteří chodí do školy rádi jsem se ptala, na důvod jejich zájmu. Nejčastěji odpovídali, že ve škole mají mnoho kamarádů, a že je ve škole baví nějaký předmět. Jak můžeme vidět, na jedné straně je škola pro žáky místem, kde, se setkávají se svými kamarády a kde si mohou společně hrát. Na druhé straně je to místo, kde se něco naučí a výuka se jim líbí. Druhé skupiny jsem se ptala, proč se jim ve škole nelíbí. Drtivá většina respondentů má pocit, že je výuka stereotypní.

Otázka číslo 10 se zaměřila na inovativní metody. Chtěla jsem si ověřit, zda učitelé opravdu využívají inovativní metody, jak vyšlo z předešlého dotazníku. Devět žáků si myslí, že učitelé nejčastěji využívají frontální výuku, kde převažuje výklad učitele spolu se psaním testů a zkoušením. Jedenáct žáků zakroužkovalo, že učitelé ve výuce uplatňují diskusi a projektovou metodu. Na tuto otázku navazuje otázka č. 13,

kde jsem se konkrétně dotazovala, zda převažuje u učitelů výklad látky. Výsledek je alarmující. Osmnáct respondentů z dvacetidvou odpovědělo, že učitelé v hodinách látku převážně odvykládají. Tři žáci odpověděli rozhodně ano a patnáct spíše ano.

Otázka č. 11 jasně dokazuje, že dnešní žáci jsou zvyklí na klasické metody, díky kterým si učivo lépe osvojí a jsou schopni ho reprodukovat. Žáci inovativní metody nemají zažité, v minulosti se s nimi často nesešli. To je podle mého názoru ten hlavní důvod, proč žáci při osvojování učiva preferují klasickou výuku. Inovativní metody žákům v hodině chybí, nejvíce postrádají hry, zajímavé filmy, dále pak hudbu a také humorný přístup učitele.

Z důvodu toho, že se názory žáků a učitelů lišily, jsem ve svém průzkumu použila metodu standardizovaného rozhovoru. Připravila jsem si otázky, na které mě směřovaly výsledky obou dotazníků. Z rozhovoru vyplývá, že použití inovativních metod je pro učitele časově i organizačně náročné. Metody proto nevyužívají v takovém množství. Učitelé se shodují se žáky v názoru, že je výuka stereotypní. Jako podstatný důvod uvedli učitelé nekázeň žáků a jejich nezáměr o některé aktivity. Reakce žáků na inovativní metody jsou různé. Podstatné je, že žáci na tyto aktivity nejsou dostatečně zvyklí, a proto na ně neumí vhodně reagovat. Příkladem je metoda diskuse, kdy žáci nediskutují, ale hádají se.



## 14. Využitelnost inovativních metod ve výuce cizích jazyků

V předmluvě diplomové práce jsem uvedla, že učím anglický jazyk na střední odborné škole v Litoměřicích. Mými studenty jsou žáci, kteří nastoupili do 1. ročníku v září 2009. Ve stejný rok tato střední škola zahájila vlastní školní vzdělávací program. Právě z tohoto důvodu jsem si vybrala téma této diplomové práce. Chtěla jsem zjistit, jak se situace vyvíjí na základních školách.

V této části kapitoly bych chtěla vyjádřit svůj názor na používání inovativních metod a můj osobní postoj k těmto metodám.

Ačkoli vyučuji anglický jazyk, mou druhou aprobací je občanská výchova, a proto jsem absolvovala hospitace v hodinách výchovy k občanství. Chtěla jsem se pozorováním ostatních učitelů inspirovat k vlastní tvořivé činnosti. Bohužel je z výsledků šetření patrné, že učitelé nepoužívají příliš často inovativní metody. Při jednom pozorování jsem se obohatila o zajímavé nápady, jak pracovat s interaktivní tabulí. Naše škola interaktivní tabuli nevlastní, proto jsem s ní do této doby neměla možnost pracovat.

V hodinách jsem používala různé materiály. Snažila jsem se tím výuku oživit a žáky zaujmout. Často jsem studentům do hodin nosila kvízy a texty s obrázky, na kterých byly různé památky Velké Británie a zajímavosti z oblasti kultury, historie, tradic a zvyklostí. Myslím si, že se materiály studentům líbily. Když jsme hovořili o Velké Británii, často měli spoustu dotazů a bylo vidět, že je zajímavá, jak žijí obyvatelé této země.

Abych změnila charakter aktivit, které jsme v hodině procvičovali, zařazovala jsem do výuky práci s počítačem. Žáci měli většinou za úkol vyhledat základní informace o tématu, které jsem jim zadala. Žáci se tím učí vyhledávat informace z internetového zdroje, z oblasti sportu a domácího nebo zahraničního zpravodajství.

Během roku jsme se studenty probírali téma Moje město. Žáci jednu hodinu četli článek o Melbourne, poté měli sami za úkol napsat krátký popis města, ve kterém bydlí. Jednu vyučovací hodinu žáci vyhledávali další zajímavosti o svém městě prostřednictvím počítače. V dalších hodinách se studenti rozdělili do skupin a pracovali na projektu. Následovalo pak sebehodnocení a závěrečné vyhodnocení jednotlivých

projektů. Projektová metoda se velmi osvědčila, protože studenti dostali úkol, při kterém sami tvořili a rozhodovali o výsledku vlastní práce.

Metoda, která se mi neosvědčila, byla metoda diskusní. Potvrdilo se mi, že žáci neradi přispívají do diskuse, nejsou ochotni nad tématem přemýšlet, často se překřikují a někteří si při aktivitě povídají. Žáci na diskusi nejsou zvyklí, na základní škole ji učitelé často nepoužívají, a proto si myslím, že učitel musí být trpělivý a musí učit žáky diskutovat.

Při některých aktivitách jsem žáky rozdělila do dvojic nebo do skupin. Myslím si, že žáci nejčastěji na základní škole pracovali samostatně. Proto, když jsem žáky rozdělila na skupiny, většina z nich nepracovala a bavila se mezi sebou. Pracovali jen někteří jedinci, kteří se mnou poté o aktivitě diskutovali. Nebyla tedy zapojena celá třída a aktivita tím ztrácí smysl. Stejně tomu bylo při práci ve dvojici. Většina dvojic se začala bavit česky a nesoustředila se na aktivitu. Vždy jsem se přesvědčila, zda žáci aktivitě rozumí, abych předešla tomu, že začnou hovořit v rodném jazyce. Problémem nebylo, že by žáci aktivitě nerozuměli, využívali jen chvíle, kdy mohli sedět spolu a mohli si povídat.

Hlavní funkcí jazyka je funkce komunikativní, kdy je důraz kladen na komunikativní cíl výuky spolu s komunikativní metodou. Právě proto je cílem vyučovacího procesu vytvářet v žácích potřebné dovednosti a návyky. Vědomosti, které si žák osvojí, musí umět použít při ústním a písemném projevu, při poslechu a při čtení. Toho dosáhneme intenzivním praktickým procvičováním učiva, přičemž nově osvojované učivo navazuje na učivo, které mají žáci již osvojené a navzájem se propojují. Z toho důvodu jsem v hodinách často střídala řečové dovednosti (čtení, psaní, poslech a mluvení), využívala různých typů cvičení a měnila jazykový materiál. Také jsem zařazovala jazykové hry a soutěže.

## 15. Závěr

Pokrok v oblasti vědy a techniky s sebou přináší požadavek neustále zvyšovat vzdělanostní úroveň populace. Vzdělání je jedním ze způsobů, který umožňuje úspěch, jak společnosti, tak individuální vzestup každého člověka. Praktické a teoretické úkoly, které má zvládnout každý člen moderní společnosti, je možné vykonat jedině za předpokladu širokého a dostatečně odborného vzdělání.

Škola musí s novými fakty počítat, a proto je jejím důležitým úkolem stavět na množství vhodně propojených poznatků. Škola také klade důraz na dovednosti a schopnosti, které mají význam po celý život. Tyto dovednosti se nazývají kompetence a jejich osvojení umožňuje rychle se přizpůsobit změnám dalšího vzdělávání i pozdějšího zaměstnání.

Nové úkoly dnešní školy nelze plnit starými prostředky či starými metodami. V žádném případě je nechceme ze školské praxe vyloučit, jen je nutné je doplnit prostředky a metodami novými.

Mezi takové metody patří inovativní metody výuky. Ve výchovně vzdělávacím procesu mají nezastupitelný význam svým dynamizujícím nábojem a komplexním působením na osobnost žáka.

Abychom mohli inovativní metody aplikovat, musíme se naučit je ovládat a využívat vhodné didaktické techniky. Předpokladem pro ovládnutí metod je jejich realizace se žáky ve třídě. Učitel tím zvyšuje svou kvalifikaci a profesní přípravu.

Dalším předpokladem je osobnost učitele, která se vyznačuje kreativitou, intuící a empatií. Důležitá je také emocionální a citová stránka jeho osobnosti. Pro vhodné použití inovativních metod je nezbytná podrobná znalost oboru, vztahů uvnitř učiva a jeho aktualizace.

Je třeba zbavit žáky ostychu a neochoty ke kladení otázek, naučit je vzájemně spolupracovat a kooperovat, pracovat s informacemi a informace zpracovávat, samostatně formulovat problém, tolerovat názory ostatních, obhájit svůj názor a vhodně na něj reagovat, schopnost argumentovat a produkovat vlastní nápady.

## 16. Použitá literatura

- Bean, R.: *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995. 86 s. ISBN 80-7178-035-9.
- Čáp, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- Fisher, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 2004. 172 s. ISBN 80-7178-966-6.
- Grecmanová, H.; Urbanovská, E. *Aktivizační metody ve výuce, Prostředek ŠVP*. Olomouc: HANEX, 2007. 180 s. ISBN 80-85783-73-8.
- Horák, J.: Rozvoj osobnosti učitele jako předpoklad jeho tvořivé práce. In *Sborník příspěvků Mezinárodní konference. Tvořivost učitele v primárním vzdělávání*. Liberec: TU, 2008. č.1, 235 s. ISBN 978-80-7372-422-1.
- Horák, J.: *Tvořivost ve vyučování*. Liberec: TU, 2009. 80 s. ISBN 978-80-7372-476-4.
- Hunterová, M.: *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 1999. 102 s. ISBN 80-7178-220-3.
- Kasíková, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-167-3.
- Kličková, M.: *Problémové vyučování ve školní praxi*. Praha: SPN, 1989. 120 s.
- Kyriacou, Ch.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.
- Lokša, J.; Lokšová, I.: *Tvořivé vyučování*. Praha: Rada Publishing, 2003. 208 s. ISBN 80-247-0374-2.
- Lokšová, I.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X.
- Maňák, J., et al.: *Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 1997. 133 s. ISBN 80-85931-47-8.
- Maňák, J., et al.: *Tvořivá škola*. Brno: Paido, 1998. 188 s. ISBN 80-85931-63-X.
- Maňák, J.: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- Mojžíšek, L.: *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1988. 344 s.
- Petty, G.: *Moderní vyučování : praktická příručka*. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
- Průcha, J.: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. 144 s. ISBN 80-7178-977-1.

Silberman, M.: *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997. 311 s.

ISBN 80-7178-124-X.

Skalková, J.: *Aktivita žáků při vyučování*. Praha: SPN, 1974. 187 s.

Votruba, L.: *Rozvíjení tvořivosti techniků*. Praha: Academia, 2000

#### Elektronické zdroje:

Hrabáková, Lud'ka. *Kurikulární reforma českého školství* [online]. [cit. 2010-03-22].

Dostupné z WWW:

[http://www.google.cz/#hl=cs&source=hp&q=kurikul%C3%A1rn%C3%AD+reforma+%C4%8Desk%C3%A9ho+%C5%A1kolstv%C3%AD&aq=f&aql=&oq=&gs\\_rfai=&fp=53841ff08923299e](http://www.google.cz/#hl=cs&source=hp&q=kurikul%C3%A1rn%C3%AD+reforma+%C4%8Desk%C3%A9ho+%C5%A1kolstv%C3%AD&aq=f&aql=&oq=&gs_rfai=&fp=53841ff08923299e)

*Moderni-ucitel.fp.tul.cz* [online]. 2009 [cit. 2010-04-12]. Moderní učitel- pedagogické

kurzy pro učitele základních a středních škol Libereckého kraje. Dostupné z WWW:

<<http://moderni-ucitel.fp.tul.cz/>>.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. Praha : Taurus, 2001

[cit. 2010-04-10]. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/bilakniha.pdf>>. ISBN 80-211-0372-8.

*Rámcový vzdělávací program* [online]. Praha : VÚP, 2007, 1.9.2007 [cit. 2010-04-12].

Dostupné z WWW: <<http://www.rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>>.

## 17. Seznam příloh

### Příloha č. 1

#### Kompetence k učení

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich

#### Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání žák:

- vnímá nejružnější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy

- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

### **Kompetence komunikativní**

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

### **Kompetence sociální a personální**

Na konci základního vzdělávání žák:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají

- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

## **Kompetence občanské**

Na konci základního vzdělávání žák:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit
- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti

## **Kompetence pracovní**

Na konci základního vzdělávání žák:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření
- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení



## **Příloha č. 2**

### **Základní zásady Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání**

RVP ZV:

- navazuje na RVP PV a je dále výchozím bodem koncepce pro rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání.
- vymezuje vše, co je nezbytné pro základní vzdělávání žáků, spolu se vzděláváním v odpovídajících ročnících středních škol.
- konkretizuje úroveň klíčových kompetencí, které by si měli žáci osvojit na konci základního vzdělávání
- vymezuje obsah vzdělávání
- zařazuje průřezová témata s výrazně výchovnými funkcemi
- podporuje propojování vzdělávacích obsahů, volbu odlišných metod a forem výuky, které budou shodné s individuálními potřebami žáků.
- dovoluje změnu vzdělávacích obsahů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- je závazný pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání.

### Příloha č. 3

#### **Moderní učitel- pedagogické kurzy pro učitele základních a středních škol Libereckého kraje**

Na stránkách pedagogické fakulty TUL (<http://moderni-ucitel.fp.tul.cz/>)<sup>12</sup> se můžeme dočíst, že komunikativnost a tvořivý přístup k učivu musíme se žáky cvičit stálým seberozvíjením vlastní osobnosti. V dnešní době se učitelům nabízí mnoho možností, jak rozvíjet vlastní tvořivou činnost. Jelikož je současná reforma českého školství často spojována s otázkou dalšího vzdělávání učitelů a kariérního růstu učitelů. Projekt vede k vytvoření, akreditaci a realizaci inovativních kurzů, které podporují rozvoj dovedností a kompetencí učitelů potřebných k realizaci kurikulární reformy. Konkrétně od 1.10.2009 mohou učitelé navštěvovat kurzy s názvem Moderní učitel - pedagogické kurzy pro učitele základních a středních škol Libereckého kraje. Kurzy jsou krátkodobé a tematická šíře kurzů je bohatá, proto si každý učitel vybere, co ho nejvíce zaujme. Kurzy jsou inovativní a využívají moderní komunikační technologie, také školicí střediska jsou vybavena kvalitním materiálním zázemím. Všechny kurzy jsou pro učitele zdarma, stejně tak i výukové materiály a veškeré materiální zázemí kurzu.

Projekt si klade za cíl rozšířit kvalifikaci učitelů v rámci jejich aprobačních předmětů, podpořit kariérový růst učitele, rozvinout učitelovy dovednosti a kompetence k efektivnímu, modernímu a úspěšnému procesu učení dle požadavků Rámcových vzdělávacích programů, naučit učitele moderním strategiím vzdělávání a moderním komunikačním strategiím, které rozvíjejí příznivé sociální, emocionální a pracovní klima ve třídě. Dále je úkolem naučit učitele lépe využívat principy individualizace i kooperace ve vyučování, lépe plánovat a realizovat vyučovací strategie, které podporují participaci žáků na vyučování, osvojit si pedagogicko-psychologické postupy a metody integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Projekt také vede učitele k lepšímu naplnění požadavků mezipředmětového propojování učiva a k tomu, aby čelil projevům různých druhů nekázně v rámci jeho praxe.

---

<sup>12</sup> *Moderni-ucitel.fp.tul.cz* [online]. 2009 [cit. 2010-04-12]. Moderní učitel- pedagogické kurzy pro učitele základních a středních škol Libereckého kraje. Dostupné z WWW: <<http://moderni-ucitel.fp.tul.cz/>>.

## Příloha č. 4

### Dotazník pro učitele humanitních předmětů

Vážení učitelé,

dotazník, který držíte v rukou, je určen pro učitele humanitních předmětů základní školy. Jmenuji se Kamila Letáková, jsem studentka 5. ročníku Technické univerzity v Liberci, obor Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a píši diplomovou práci na téma Inovativní metody v procesu kurikulárních změn dnešní školy.

Mým cílem je zjistit, zda učitelé znají inovativní vyučovací metody, zda je používají a zda si uvědomují, že naplnění některých klíčových kompetencí bez nich není možné.

Tento dotazník je anonymní a jeho výsledky slouží pouze účelu diplomové práce, proto bych Vás chtěla požádat, abyste odpovídali zcela podle pravdy. Váš názor prosím vyjádřete prostřednictvím zakroužkování Vámi vybrané odpovědi.

Předem děkuji za spolupráci a za čas, který strávíte nad vyplňováním dotazníku.

1. Jste muž  žena  (prosím označte křížkem)

2. Váš věk?

25-35  35-45  45-50  50 a více

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

méně než 5 let  6 – 10 let  11 – 15 let  16 let a více

4. Jaký je Váš postoj k novým kurikulárním programům (RVP, ŠVP)?

- a. rozhodně podporuji
- b. spíše podporuji
- c. neumím posoudit
- d. spíše nepodporuji
- e. rozhodně nepodporuji

5. Nový obsah RVP si žádá i nové inovativní metody. Používáte tyto metody?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. neumím posoudit
- d. spíše ne
- e. rozhodně ne

6. Které z inovativních metod ve výuce používáte? Označte všechny možnosti.

- a. hry ve výuce
- b. dramatizace
- c. diskuse
- d. volné psaní
- e. řešení problémů
- f. hraní rolí
- g. projekt
- h. jiné (prosím vypište)

.....  
.....

7. Jaký je nejčastější důvod, proč nepoužíváte Vámi nezakroužkované metody? (zvolte prosím pouze 1 variantu)

- a. nepovažuji to za potřebné
- b. nejsou mi známy
- c. časová náročnost
- d. technická náročnost
- e. jiný důvod (prosím vypište)

.....  
.....

8. Naplnění požadavku nového obsahu RVP nelze docílit jinak než inovativními metodami, které předpokládají využití tvořivosti ve výuce. Rozvíjíte v žácích tvořivého ducha?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. neumím posoudit
- d. spíše ne
- e. rozhodně ne

9. Myslíte si, že vy osobně jste tvořivou osobností?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. neumím posoudit
- d. spíše ne
- e. rozhodně ne

10. Pokud jste v předchozí otázce odpověděli ne, označte prosím, zda byste se zúčastnili školení o tvořivosti?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. neumím posoudit
- d. spíše ne
- e. rozhodně ne

11. V závěru mého dotazníku Vás prosím o celkové zhodnocení. Myslíte si, že jste dostatečně připraveni na kvalitní realizaci a plnění cílů Školního vzdělávacího programu?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. neumím posoudit
- d. spíše ne
- e. rozhodně ne

12. Prosím zhodnoťte ještě jednou, zda považujete přechod ke školním vzdělávacím programům za krok správným směrem?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. neumím posoudit
- d. spíše ne
- e. rozhodně ne

## Příloha č. 5

### Dotazník pro žáky

Milí žáci,

připravila jsem pro Vás dotazník, který bude cenným zdrojem informací pro mou diplomovou práci. Jmenuji se Kamila Letáková a na Vaší škole jsem byla minulý rok na souvislé pedagogické praxi. Jsem studentka 5. ročníku Technické univerzity v Liberci, obor Učitelství pro 2. stupeň základních škol.

Jste před ukončením základní školy, a proto je zřejmé, že máte mnoho zkušeností ze školního prostředí. Vyplňování dotazníku je příležitostí, abyste vyjádřili svůj názor na svou školu a na učitele, kteří Vás učili a také, abyste celkově zhodnotili, jak jste byli spokojeni s výukou.

Tento dotazník je anonymní a jeho výsledky slouží pouze účelu diplomové práce, proto bych Vás chtěla požádat, abyste odpovídali zcela podle pravdy. V dotazníku se vyskytují dva typy otázek. Svůj názor vyjádřete prostřednictvím zakroužkování Vámi vybrané odpovědi, nebo v některých otázkách prosím vypište vlastní odpověď. Zaměřte svou pozornost na učitele cizích jazyků, českého jazyka, dějepisu a výchovy k občanství.

Předem děkuji za spolupráci a za čas, který strávíte nad vyplňováním dotazníku.

1. Jsi chlapec  děvče  (prosím označ křížkem)

2. Chodíš do školy rád/a?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. neumím posoudit
- d. spíše ne
- e. rozhodně ne

3. Jestli jsi odpověděl/a v předchozí otázce ROZHODNĚ ANO nebo SPÍŠE ANO, prosím zakroužkuj důvod, proč chodíš do školy rád/a.

- a. baví mě nějaký předmět/y (prosím vypiš)

.....  
.....

- b. mám mezi spolužáky spoustu kamarádů  
c. líbí se mi prostředí školy  
d. učitelé vyučují zajímavě a  
e. přijde mi, že si ve škole hrajeme  
f. ve škole je legrace  
g. s učiteli, kteří učí v naší třídě, si rozumím  
h. jiný důvod (prosím vypiš)

.....  
.....

4. Jestli jsi odpověděl/a v otázce č. 2 SPÍŠE NE nebo ROZHODNĚ NE, prosím zakroužkuj důvod, proč nechodíš do školy rád/a.

- a. nadměrné požadavky  
b. výuka je stereotypní  
c. strach z některých předmětů  
d. strach z některých učitelů  
e. málo pohybu při výuce  
f. pořád se zkouší  
g. se spolužáky ve třídě si nerozumím  
h. jiný důvod (prosím vypiš)

.....  
.....

5. Ve Vaší škole se vyučují humanitní předměty (např. český jazyk a literatura, anglický jazyk, německý jazyk, dějepis, výchova k občanství, atd.), dále předměty přírodovědné (např. matematika, chemie, fyzika, přírodopis, zeměpis, informatika atd.) a výchovné



předměty (např. hudební výchova, tělesná výchova, výtvarná výchova atd.). Ve kterých předmětech jsi aktivní? Ve kterých předmětech nejsi aktivní?(prosím vypiš).

Jsem aktivní v těchto předmětech:.....

.....

Nejsem aktivní v těchto předmětech:.....

.....

6. Ve kterých předmětech máš možnost pracovat ve dvojici, trojici nebo ve skupině?

Vyber z výše uvedených předmětů. (prosím vypiš)

.....

.....

7. Ve kterých předmětech pracuješ sám/sama? (prosím vypiš)

.....

.....

8. Dostáváš zajímavé úkoly?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. neumím posoudit
- d. spíše ne
- e. rozhodně ne

9. Prosedíš při vyučování celých 45 minut v lavici?

- a. ne, nikdy
- b. většinou ne
- c. jenom někdy
- d. většinou ano
- e. ano, stále

10. Jakou aktivitu ve výuce využívají učitelé na vaší škole nejčastěji?

- a. hry ve výuce
- b. hraní scének
- c. diskuse
- d. řešení problémů
- e. projekt
- f. jiné aktivity (Pokud víš, tak vypiš. Pokud nevíš, tak nevyplňuj)

.....  
.....

11. Která aktivita tě baví a ty osobně ji postrádáš nejvíce při hodinách? (prosím vypiš)

.....  
.....

12. Posuď podle sebe, zda si více látku zapamatuješ, pokud se ji máš naučit, zapamatovat si ji a následně ji reprodukovat nebo pokud jsi v hodině aktivní, učební látku si prakticky vyzkoušíš a sám přijdeš na řešení problému? Co má pro tebe větší význam a více ti vyhovuje? (prosím zakroužkuj 1 odpověď)

- a. pokud se mám látku naučit, zapamatovat si ji, reprodukovat ji
- b. pokud jsem v hodině aktivní, úlohu si prakticky vyzkouším a přijdu na řešení problému

13. Převažuje u učitelů na vaší škole spíše výklad látky?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. neumím posoudit
- d. spíše ne
- e. rozhodně ne

14. Jestli jsi v předchozí otázce odpověděl/a ROZHODNĚ ANO nebo SPÍŠE ANO, vypiš prosím, v jakých předmětech převažuje spíše výklad látky.

.....  
.....

15. Myslíš si, že se učitelé snaží dělat výuku zajímavou?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. neumím posoudit
- d. spíše ne
- e. rozhodně ne

16. Jestli jsi v předchozí otázce odpověděl/a ROZHODNĚ ANO nebo SPÍŠE ANO, vypiš prosím, v jakých předmětech se učitelé snaží dělat výuku zajímavou.

.....  
.....