

# OBECNÁ DIDAKTIKA

## ZÁKLADNÍ PŘEHLED TÉMAT

(materiál určený pedagogům základních uměleckých škol)

Autorka: Mgr. Petra Tužilová

Duben 2013

## Obecná didaktika

Didaktika nebo také obecná didaktika je důležitou součástí učitelského umění na všech stupních i druzích škol, ale také všude, kde je možné vzdělávat a vychovávat. Nejčastěji jsou však učebnice didaktiky zaměřeny na učitele v oblasti povinné školní docházky a předcházejících či navazujících stupňů, neboť těmito projde nejvíce žáků a studentů a jsou tedy nejlépe odpozorovány a zdokumentovány.

Význam didaktiky si uvědomoval už Komenský, který vycházel z méně známých předchůdců, nicméně ve svém díle Velká didaktika právě on jako první zformuloval vhodné postupy a přístupy k učení. Zaměřil se jak na osobnost učitele a žáka, tak na prostředí, ve kterém výuka probíhá, a na učivo samotné; formuloval základní poznatky, které dnes již považujeme za samozřejmé<sup>1</sup>. V jeho podání je ještě didaktika chápána jako synonymum ke slovu pedagogika – nevěnuje se tedy pouze vymezení didaktických zásad výuky, ale celé oblasti spojené s učitelem, žákem a výukou.

Po revoluci v roce 1989 se celá vzdělávací soustava v ČR začala proměňovat – kromě poznatků z protežovaného sovětského bloku se začaly objevovat i nové myšlenky a cesty, které se od poválečných let formovaly ve světě a které se do Československa dostávaly spíše okrajově. Proměny české pedagogické scény v porevolučním období shrnul Průcha v přelomovém díle nazvaném Moderní pedagogika, myšlenky a principy moderní didaktiky pak do systému vystavěla Skalková v Obecné didaktice.

Příprava a výběr učiva závisí nejen na zájmu a výkonech žáka či momentální připravenosti učitele, ale je určována kurikulárními dokumenty schválenými a uzákoněnými vládou České republiky. V ČR je základním dokumentem v oblasti vzdělávání Bílá kniha neboli Národní program rozvoje vzdělávání, který formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání a odráží tak celospolečenské zájmy a přináší konkrétní podněty k práci škol. Dalším krokem je Rámcový vzdělávací program pro typ školy, v případě základních uměleckých škol tedy RVP ZUV, který si každá škola zpracuje do svého konkrétního školního vzdělávacího programu.

- Bílá kniha: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
- RVP ZUV: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se>

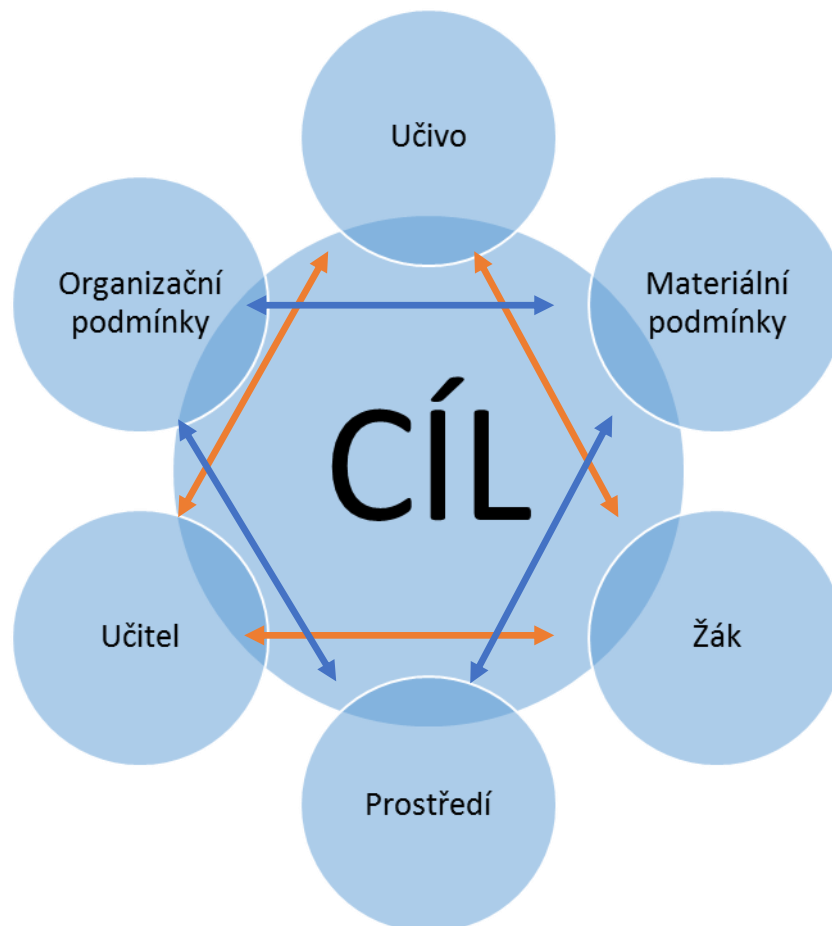
Základem výchovně-vzdělávacího procesu je tzv. didaktický trojúhelník, na jehož vrcholech stojí **učitel** jako ten, který poskytuje něco nového, **žák**, který toto nové přijímá a přetváří, a **učivo** jako obsah toho, co je sdělováno a přijímáno. Jeho důležitou součástí je nastavení **cíle**, ke kterému výchovně vzdělávací proces směřuje, dále veškeré **pomůcky**, které jsou využity ke snadnějšímu pochopení problematiky a k využití možnosti multisenzoriálního přístupu, a obousměrná **kommunikace**, která probíhá mezi učitelem a žákem. Skalková je v celistvém procesu vyučování vyjmenovává takto:

<sup>1</sup> Důkaz, že ne všude se tyto poznatky plně využívají, můžeme najít například v rozvojových státech Afriky, kde je běžně ve třídách kolem stovky dětí, učitelé nejsou kvalifikovaní a prostředí je takové, jaké chudoba obyvatel dovolí.

- cíle procesu vyučování
- obsah (učivo)
- součinnost učitele a žáka
- metody, organizační formy a didaktické prostředky, jichž se používá
- podmínky, za nich proces vyučování probíhá

Vyučování tedy podle ní představuje „specifický druh lidské činnosti ... (kdy) působení vzájemných vztahů mezi těmito komponentami se projevuje v dynamice vyučovacího procesu“. Žáci si pak pomocí souboru procesů „osvojují specifické získané dispozice jako předpoklady pro lidské činnosti (zejména vědomosti, dovednosti, návyky a postoje), rozvíjejí své psychické procesy, stavy a vlastnosti (zejména schopnosti a rysy charakteru)“ (Skalková, 1999, s. 105).

Herbartův **didaktický trojúhelník** doplněný Hendrichem, 1998



### CÍL

Nejdůležitější částí, kterou je nutné si vytyčit a která směřuje celý proces vyučování, jak už bylo výše zmíněno, je cíl – nejprve se jedná o obecné cíle, ale postupně směřující ke specifickým, konkrétním. Nevytyčí-li si učitel cíl, kterého chce v hodině dosáhnout, neví nejen on, ale především žák, kam vyučování směřuje, ztrácejí oba motivaci, protože není jasně dáno, čeho se má dosáhnout. Těžko se

pak vybírají metody, formy a prostředky, kterými učitel učivo zprostředkovává, na konci hodiny či bloku nelze hodnotit, zda byl proces výuky úspěšný či ne, co bylo zvládnuto, co je třeba zopakovat, kde jsou slabá místa.

**Pyramida cílů**, Grecmanová, 1998



## UČITEL a ŽÁK

Průcha problematiku vztahu učitel-žák pojímá z moderního hlediska, kdy nastavuje nový pojem edukace, ve kterém slučuje jak pojem vzdělávání, tak výchovy, protože tyto dvě složky vždy probíhají zároveň. Rovněž učitel, edukátor, už není pouze ten, kdo aktivně předává znalosti (Objekt), a žák, edukant, není jenom tím, kdo nové vědomosti pasivně přijímá (Subjekt). V určitých fázích procesu edukace se i žák může stát učitelem vlastního vyučování – žák učí sám sebe, příp. učitele. Vždy však mezi nimi probíhá vzájemná komunikace – učitel přináší novou vědomost, žák ji nějakým způsobem uchopí, porovná s tím, co již zná, zařadí do rámce, reaguje zpět na učitele, který z reakce poznává, jak žák novou vědomost uchopil a koriguje tuto cestu tak, aby žák dospěl ke správnému poznání.

Veškerá komunikace, která probíhá mezi učitelem a žákem během vyučování, se nazývá **pedagogická komunikace**. Jedná se jak o slovní výměnu informací, tak o veškerý nonverbální projev. Průcha (1986) upozorňuje, že původně projektovanou podobu obsahu vzdělání učitel žákům prezentuje jistým způsobem, žáci ji zvnitřňují a svébytně používají. Mareš a Křivohlavý (1995) dodávají, že obsah pedagogické komunikace závisí na tom, kterou pedagogickou funkci právě plní. Může např. organizačně zajišťovat průběh společné činnosti, může zprostředkovávat mezilidské vztahy, postoje, emocionální stavy.

Gavora (1987) uvádí, že učitel má právo:

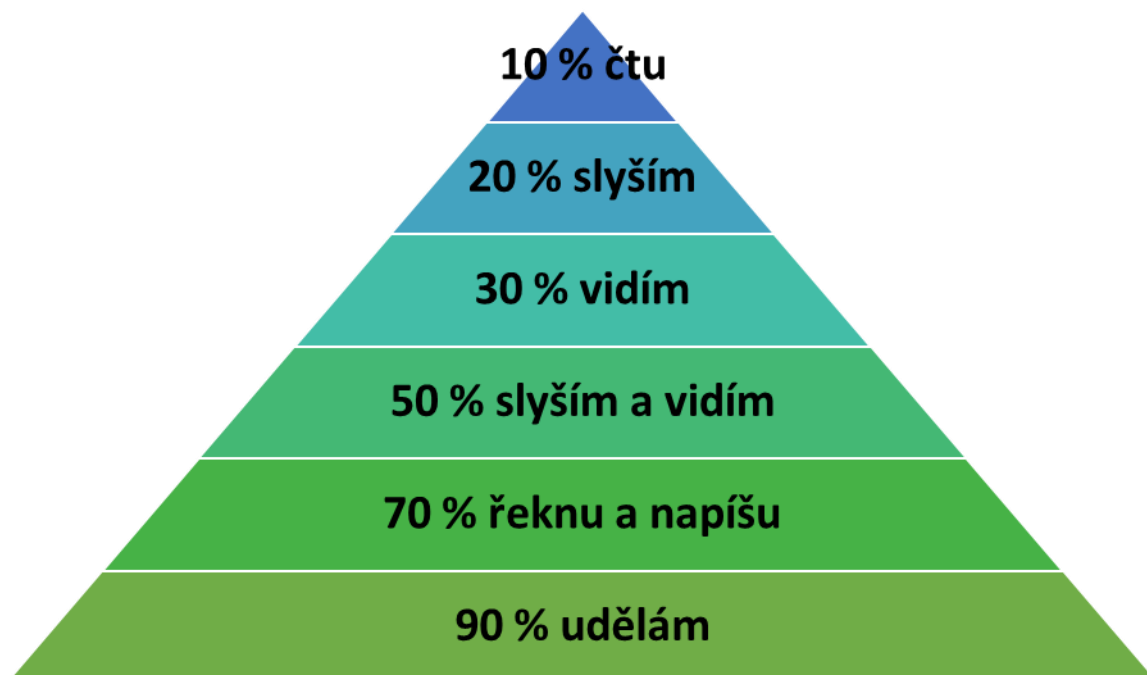
1. kdykoli si vzít slovo, přerušit žáka
2. mluvit, s kým chce (s jednotlivcem, skupinou, celou třídou)
3. mluvit o čem chce, rozhodovat o tématu komunikace
4. mluvit v rámci vyučovací jednotky jak dlouho chce
5. mluvit v rámci učebny, kde chce
6. mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou (vsedě, ve stoje atd.)

Typy pedagogické interakce jsou např. diktování, písemné zkoušení, propůjčování role, soutěžení, kooperace, dílna či divadlo.

### PROCES VÝUKY

Proces výuky neboli edukační proces jsou všechny činnosti lidí, při nichž dochází ať už záměrně či nezáměrně k přijímání určitých informací poskytnutých jednomu subjektu jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně (textem, technickým zařízením aj.). Takový proces u jedince probíhá od prenatalního vývoje po celý život až do smrti. Člověk se buď učí sám, nebo jiným učením zprostředkovává.

Daleova pyramida učení (1946)



### Metody výuky

Skalková vyučovací metodu pojímá jako způsoby záměrného uspořádání činností učitele a žáků, které směřují ke stanoveným cílům.

Podle Maňáka, Janíka a Švece představují výukové metody dynamický faktor, který propojuje a ovlivňuje všechny ostatní prvky systému. V průběhu dějin se tyto metody stále zdokonalovaly

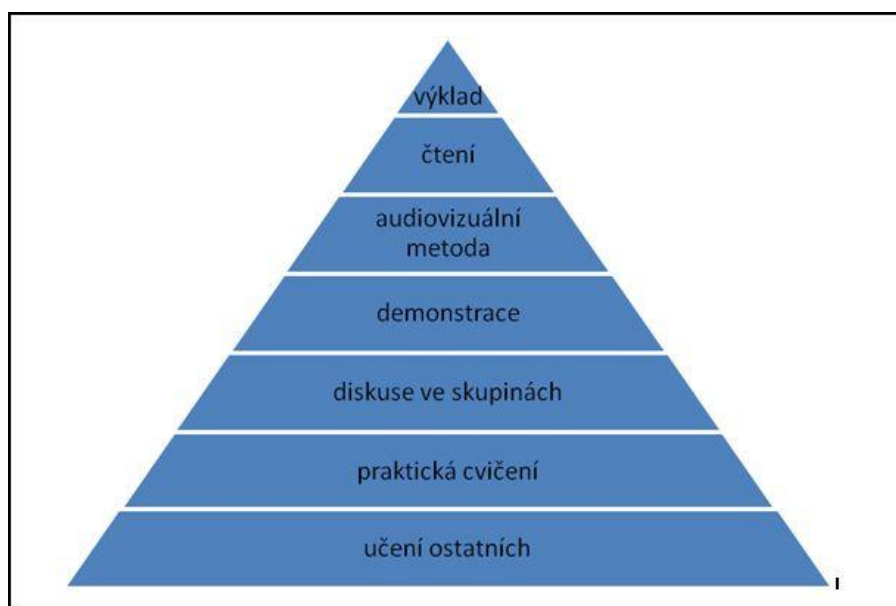
a jejich počet se rozšiřoval, tudíž dnes má učitel možnost vybírat z rozsáhlého množství metod a jeho povinností je zvolit metodu pro žáka nevhodnější.

Vyučovací metody se však vždy prolínají a vzájemně doplňují, neuplatňují se jednotlivě nezávisle jedna na druhé.

Nejdůležitějšími metodami z hlediska didaktického jsou tyto (dle Maňáka):

1. metody **slovní**, založené na vnímání a chápání řeči posluchači
  - monologické – vysvětlování, výklad, přednáška, vyprávění
  - dialogické – rozhovor, dialog, diskuse, panelová diskuse, brainstorming, brainwriting
  - metody písemných prací – písemná cvičení, kompozice
  - metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem (zde učitel vede především ke stále větší samostatnosti)
2. metody **názorně demonstrační**, které uvádějí žáky do přímého styku s poznávanou skutečností, obohacují jejich představy, konkretizují abstraktní systém pojmů, podporují spojování poznávané skutečnosti s reálnou životní praxí
  - pozorování předmětů a jevů
  - předvádění – předmětů, činností, pokusů, modelů
  - demonstrace statických obrazů
  - projekce statická a dynamická
3. metody **praktické**, kde základem poznání je přímá činnost žáků, přímý styk se skutečnými předměty a možnost manipulace s nimi
  - nácvik pohybových a pracovních dovedností
  - laboratorní činnosti žáků
  - pracovní činnosti – v dílnách, na pozemku
  - grafické a výtvarné činnosti

Pyramida učení (Kalhous, Obst a kol., 2002)



## HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Hodnocení jako zvážení výkonu vzdělávajícího se žáka je nedílnou součástí vyučovacího procesu, velmi výrazně ovlivňuje proces učení zaujímáním a vyjadřováním kladného či záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování. Učitel jím získává informaci o účinnosti zvolených metod výuky. Rodiče tak získávají přehled, zda žák dosahuje nastavených standardů. Žák pro sebe získává informaci, do jaké míry zvládá nastavené požadavky, ukazuje žákovi, jak si stojí v porovnání s ostatními spolužáky, motivuje žáka k další činnosti, ukazuje mu, v čem se má zlepšit či změnit své chování.

- Metody diagnostické
  - Systematické pozorování
  - Ústní a písemné zkoušky
  - Hodnocení složitých výkonů – slohové práce, referáty, projekty, výtvarné práce, tělovýchovné výkony – většinou se jedná o dlouhodobě osvojované dovednosti
  - Didaktické testy
- Metody klasifikační
  - Symbolické vyjádření **známkou** – nejčastěji používaný, avšak nejméně zneužitelný způsob hodnocení, neboť stejný výkon může být různými učiteli hodnocen různě, rodičům však poskytuje určitý žebříček, na kterém vidí, jak si jejich dítě stojí
  - **Slovní** hodnocení – je považované za výstižnější hodnocení než známka, pozitivně motivuje žáka k dalším výkonům, poukazuje na kooperaci, tedy ale neumožňuje jednoduché srovnání jednotlivých žáků, pro rodiče je tak matoucí, může sklouznout k šablonovitosti, kdy učitel používá ustálené fráze

Stanovení standardů jako vyjádření normy, která charakterizuje úroveň kvality práce:

- cílové standardy – určují, v jaké úrovni a věku mají žáci dosahovat nastavených cílů
- evaluační standardy – zjišťují pomocí měření testy, nakolik je stanovených cílových standardů dosaženo

## FORMY VÝUKY

### 1. frontální

Forma vhodná pro běžnou školní třídu, kdy učitel pracuje s vymezenou skupinou žáků plánovitě, soustavně a v určeném čase. Učitel přímo působí na žáky, při dodržení stanoveného počtu může k žákům přistupovat individuálně, poznávat jejich specifika a úroveň vývoje. Je vhodné dodržovat jednotlivé fáze výuky (dle Maňáka):

- motivace – učitel pozitivně podněcuje a stimuluje žáky, aby zvýšili svou efektivitu v učební činnosti, budí zájem žáků o předmět a jeho obsah
- expozice – dochází ke zprostředkování nových poznatků nejlépe prostřednictvím aktivního přístupu ke vzdělávání, tj. samostatné práce žáků, experimentování, objevování („aha-efekt“), a vytváření základů a východisek dovedností a návyků
- fixace – pomocí opakování se upevňují vědomosti a dovednosti započaté v předchozí fázi, ale i vznikají další v procesu řešení úloh zobecnování, procvičování apod.



- diagnóza – jedná se využití diagnostických a klasifikačních metod pro průběžné zajišťování zpětné vazby o žákově práci
- aplikace – je vyvrcholením celé výuky, neboť zde dochází k použití získaných vědomostí a dovedností v praktické činnosti, tedy k návaznosti výuky na reálný život, prověřuje žákovu schopnost analýzy a syntézy, generalizace, abstrakce a konkretizace, nutí žáka propojovat teoretické poznatky s praktickou aplikací

## 2. skupinové a kooperativní

Při skupinovém vyučování žáci tvoří 3 – 5členné skupiny, ve kterých jednak žáci uvnitř skupiny, poté i celé skupiny spolupracují na řešení zadaného problému. Prohlubuje se zde ochota ke spolupráci, odpovědnost, kritičnost, ale i tolerance k mínění druhých, snadněji se zapojí pasivnější či nesmělí žáci.

Kooperativní vyučování může být realizováno formou skupin, ale nejedná se o soutěžení mezi skupinami či členy skupiny, ale o maximalizaci zisku pro všechny, tedy propojení znalostí a dovedností všech takovým způsobem, aby výsledek sloužil všem, nevznikají zde vítězové a poražení, naopak se žáci učí vzájemné pomoci, toleranci, přesnému formulování vlastních myšlenek a chápání myšlenek druhých, reagování na názory a požadavky skupiny, hodnocení sebe i druhých jako důležitým sociálním dovednostem.

## 3. individualizované a diferenciované

Princip individualizace spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému jednotlivému žákovi s ohledem na jeho možnosti. Jde o vytváření takových situací, kdy má každý žák možnost nalézt optimální způsob pro vlastní učení a vzdělávání (např. daltonský plán a winnetská soustava, projektová výuka).

Diferenciace pak umožňuje rozdělení velké nesourodé skupiny žáků tak, aby nastavení a práce pomohly všem žákům a nevedly k diskriminaci žádného z nich. Běžně se diferenciací míní takový přístup učitele, kdy vychází vstříc všem žákům, tedy neabsolutizuje správnost jediné metody či prostředku výuky, ale střídá je dle potřeby, dává šanci všem žákům pochopit a zapojit se.

## 4. systém různých organizačních forem při realizaci projektů a integrovaných učebních celků

Jedná se například o výuku v dílnách, na školních pozemcích, v muzeu či exkurze, které jsou realizovány v mimoškolním prostředí a podporují názornost vyučování, prohlubují praktický význam osvojovaných poznatků, posilují motivaci žáků a připravují je v jejich předprofesní orientaci.

Projektové vyučování vychází z předpokladu, že od sebe nelze oddělovat poznání a činnost, tedy práci hlavou a práci rukou. Projektové vyučování se snaží podpořit u žáka získávání vlastních zkušeností, jejich promyšlení, zpracování a hodnocení, dále samostatnost a umění prezentace výsledku před ostatními.

Integrace učiva pak přináší propojování různých vzdělávacích oblastí a průřezových témat tak, jako na sebe navazují v reálném životě. Tento způsob výuky se využívá především ve waldorfských školách.



## 5. domácí učební práce žáků

Žák na základě učitelova promyšleného zadání samostatně vypracovává zadaný úkol ve svém volném čase.

## DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY

Jedná se především o různé učební pomůcky, multimediální systémy a moderní techniku využívanou ve vyučování.

Učební pomůcky jsou členěny na (dle Maňáka):

- skutečné předměty – přírodniny, preparáty, výrobky
- modely – statické a dynamické
- zobrazení – obrazy a symbolická zobrazení; statické projekce, tj. diapozitivy, zpětný projektor; dynamická projekce neboli film, televize, video
- zvukové pomůcky – hudební nástroje, hudební nahrávky
- dotykové pomůcky – reliéfové obrazy, slepecké písmo
- literární pomůcky – učebnice příručky, atlasy, texty
- programy pro vyučovací automaty a počítače

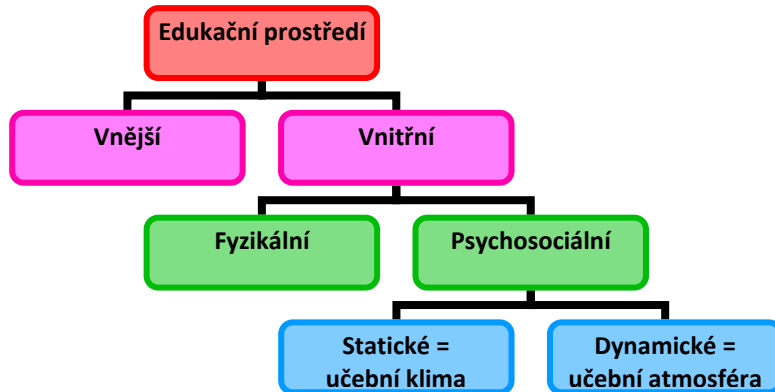
Všechny tyto pomůcky a přístroje podporují názornost ve výuce a zároveň kladou na nároky při jejich vhodném výběru a zařazení do výuky.

## PROSTŘEDÍ

Prostředí, ve kterém výuka a výchova probíhá, významně ovlivňuje tento průběh. Ve druhé polovině 20. století vznikla definice, která říká, že prostředí je vytvářeno všemi fyzikálně-senzorickými elementy, které charakterizují místo, v němž se má žák učit. Na tomto základě moderní pedagogika definuje prostředí jako ergonomické, tedy přizpůsobitelné žákovi (pomocí velikostně nastavitelných lavic atd.).

Zároveň se také prosazuje myšlenka, že na prostředí ve škole a třídě působí psychosociální vlivy a vztahy, tedy jaké je ve třídě dlouhodobé klima a momentální atmosféra, jak je prožívají sami účastníci vyučovacího procesu. Dlouhodobý výzkum na toto téma uskutečnila Pražská skupina školní etnografie, která po několik let vysílala vždy jednoho až dva výzkumníky do jedné třídy určité základní školy a tito sledovali během let vývoj jedné konkrétní vyučovací třídy např. od 1. do 8. ročníku.

Edukační prostředí, Průcha, 2002



## UČIVO

Učivo pro jednotlivé předměty a hodiny výuky je úzce navázáno na kurikulární dokumenty, do nichž se zpracovávají obsahy představující různé oblasti kultury (vědy a techniky, umění, činností a hodnost) do školního vzdělávání. Tato činnost se nazývá didaktickou transformací, tedy tyto obsahy jsou uváděny do vztahů pedagogického pole a v těchto vztazích jsou přetvářeny. Nepřenášejí se prostě z vědy, umění či praktických činností přímo do školního vyučování.

V kurikulárních dokumentech jsou pak nastaveny cíle, kterých se má během procesu vyučování dosáhnout. Tyto cíle jsou nastaveny nejprve velice obecně a poté rozpracovávány na stále konkrétnější požadavky.

## PŘÍPRAVA UČITELE

Individuální plánování průběhu výuky patří dle Maňáka (1997) k důležitým povinnostem učitele. Příprava výchovně-vzdělávacího procesu se týká perspektiv profesionálního vývoje učitele a cílů, které si klade vzhledem k žákům. Příprava by měla být vždy písemná, zároveň ale stručná, neboť hlavním cílem je promýšlení metod a postupů, které učitel při výuce využije.

Rys (1975) udává, že existují 3 různé typy přípravy učitele na vyučovací jednotku:

### 1. První typ – tzv. „blesková příprava“

Odpovídá na otázky: Co? Jak?

Učitel vymezí obsah, promyslí metody a prostředky. O výukových cílech předpokládá, že jsou zakomponovány do obsahu učiva uvedeného v učebnici. V praxi je tato příprava „podle učebnice“ využívána velmi často.

## 2. Druhý typ

Odpovídá na otázky: Co již bylo? Čeho chci dosáhnout? Jak a čím toho dosáhnout? Jaké bude mít tato hodina pokračování?

Při takto pojaté přípravě již učitel pracuje s cíli popisujícími, čemu se mají žáci naučit a na jaké úrovni, zařazuje vyučovací jednotku do obsahových a časových souvislostí s tím, co bylo, a tím, co bude. To se prakticky projevuje např. opakováním učiva z minulé vyučovací jednotky, zadáním úkolů na příští.

## 3. Třetí typ

Tento typ přípravy je nejnáročnější, ale rovněž nejpřínosnější. Učitel promýšlí:

- **Cíle** – co chci, čeho zamýšlím dosáhnout  
Učitel formuluje cílové chování žáka. Tyto dílčí cíle by měly být konkretizací některého z obecných cílů vzdělávacího programu.
- **Prostředky** – kterými chci těchto cílů dosáhnout  
Příprava obsahu učiva, volba vyučovacích metod, didaktických pomůcek a technik, metodický postup
- **Zvláštní didaktická hlediska**  
Učitel odpovídá na otázky:
  - Jaké mají žáci o tématu předběžné znalosti, možná nesprávná pojetí (prekoncepty, miskoncepty)?
  - Co z učiva bude pro žáky nejobtížnější?
  - Jak budu žáky aktivizovat?
  - Jak zajistím časovou a obsahovou kontinuitu obsahu učiva?
  - Jak zajistím diferencovaný a individuální přístup k žákům?
  - Jaké učební úlohy je potřeba připravit k procvičování a k upevňování učiva (včetně domácí práce pro žáky)?
  - Jaká jiná hlediska (např. hygienická) je třeba respektovat?

Učitel by se měl tedy dle Maňáka (1997) držet vypracovaného tematického plánu a vytvářet si perspektivní dlouhodobou přípravu nejlépe na celý školní rok, což mu umožňuje z nadhledu utřídit celý pedagogický prostor, který má k dispozici, a předem si zajistit potřebné podmínky, prostředky a materiály, naplánovat konkrétní úkoly, zkoordinovat teorii a praxi a mezipředmětové vazby, výběr adekvátních metod, názorných materiálů, učebních pomůcek, organizačních forem atd.

**Weby, které se zabývají efektivní výukou:**

[www.projektovavyuka.cz/](http://www.projektovavyuka.cz/)

[www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)

[www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz)

[www.pau.cz](http://www.pau.cz)

[www.ctenarska-gramotnost.cz/](http://www.ctenarska-gramotnost.cz/)

**Literatura a zdroje:**

- Gavora, P., Řepka, R. Didaktika angličtiny. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987. 255 s.
- Grečanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E. Obecná pedagogika I. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 1998.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P. Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. 181 s.
- Komenský, J. A. Didaktika velká. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. 252 s.
- Maňák, J. Nárys didaktiky. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 104 s.
- Maňák, J., Janík, T., Švec, V. Kurikulum v současné škole. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. 127 s.
- Maňák, J., Janík, T. Problémy kurikula základní školy. 1. vyd. Sborník z prac. semináře 22. 6. 2006 na PdF MU. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 330 s.
- Mareš, J., Křivohlavý, J. Komunikace ve škole. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s.
- Pražská skupina školní etnografie. Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2005. 554 s.
- Průcha, J. Moderní pedagogika. 3. vydání. Praha: Portál, 2002. 481 s.
- Rys, S. Hospitace v pedagogické praxi. 1. vyd. Praha: SPN, 1975. 143 s.
- Skalková, J. Obecná didaktika. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 1999. 292 s.
- Skalková, J. Obecná didaktika. 2. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada, 2007. 322 s.
- Vágnerová, M. Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. 2. vydání. Praha: Karolinum, 2012. 531 s.
- Vyskočil, I. Psychosomatický základ veřejného vystupování. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2000. 181 s.

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. [cit. 2013-04-24]

<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se>>

Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání. [cit. 2013-04-24]

<<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [cit. 2013-04-24]

<<http://www.scio.cz/skoly/rvp/odstavec.asp?odstavecID=1000>>

Klečková, G., Hlaváčová, M. CLIL – Vhodné učební metody pro výuku CLIL vycházející z potřeb žáků. [cit. 2013-04-24]

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13095/CLIL---VHODNE-UCEBNI-METODY-PRO-VYUKU-CLIL-VYCHAZEJICI--Z-POTREB-ZAKU.html/>>

Shandley, L. The Learning Pyramid. [cit. 2013-04-24]

<<http://www.virtuala.com.au/essays/learningpyramid.html>>