

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

**Aktivizační metody ve výuce odborných
předmětů
a v odborném výcviku**
Bakalářská práce

Autor: Jana Vítková
Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obor: K-BUPV
Vedoucí práce: Mgr. Carmen Simonová

Hradec Králové
2015

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Vítková**

Osobní číslo: **P12541**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství praktického vyučování**

Název tématu: **Aktivizační metody ve výuce odborných předmětů a odborného
výcviku**

Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem teoretické části je definovat a charakterizovat aktivizační metody. Za pomocí výzkumného šetření zjistit výhody a úskalí aktivizačních metod výuky z pohledu učitelů a žáků. Zjistit motivaci, úspěšnost a samostatnost žáků odborného učiliště a středního odborného učiliště zúčastněných na výzkumném šetření pomocí dotazníků a pozorování.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Seznam odborné literatury:

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Carmen Simonové**
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **18. února 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **18. února 2016**

L.S.

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
děkan

Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.
vedoucí katedry

dne

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Jana Vítková

Děkuji Mgr. Carmen Simonové za odborné vedení, pomoc a za cenné rady, vstřícnosti a tolerance, kterými mi byla nápomocna při vypracování předložené bakalářské práce.

Anotace

VÍTKOVÁ, JANA. *Aktivizační metody ve výuce odborných předmětů a v odborném výcviku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 61 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývala problematikou aktivizačních metod ve výuce na odborném učilišti. Zdůrazňuje především význam použití aktivizačních metod ve výuce pro rozvoj klíčových kompetencí. Bakalářská práce byla zaměřena na využití a uplatnění aktivizačních metod v odborných předmětech a odborném výcviku, které jsou úzce spolu spjaty.

Teoretická část charakterizuje metody výuky, jejich rozdělení, klasifikaci a hodnocení Českou státní inspekcí. Charakterizuje odborné učiliště, zde byl proveden experiment, který je součástí empirické části bakalářské práce. Podrobnější hodnocení aktivizačních metod a popis některých vybraných metod výuky tvoří nejobsáhlejší kapitolu teoretické části. Dále je zde popsán soubor klíčových kompetencí, které představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti v budoucím životě. Kapitola, která se zabývá aktivizačními metodami jako prostředkem utváření klíčových kompetencí, tvoří teoretický závěr.

Empirická část se věnuje analýze experimentu konaného na odborných učilištích v Královéhradeckém kraji a v Pardubicích analýzou názorů učitelů odborných učilišť na používání aktivizačních metod ve výukovém procesu.

Klíčová slova: metody výuky, odborné učiliště, klíčové kompetence, aktivizační metody

Annottation

VÍTKOVÁ, JANA. *Activation methods in vocational subjects and vocational training education*. Hradec Králové: Pedagogical Fakulty, University of Hradec Králové, 2015. 61 pp. The Thesis.

This thesis deals with motivating teaching methods used at the Vocational school. Particularly emphasizes on the use of activation methods in teaching for the development of the key competencies.

The thesis is focused on the use and application of activation methods in vocational subjects and vocational training, which are closely connected. Secondly, it provides some information of Czech State Inspection. Secondly, it provides some information about the Vocational school in which an experiment featured in the empirical part has been carried out. Thirdly, a detailed description of motivating methods and their influence on formation of key competences is included. Last but not least, the theoretical part offers a brief characteristic of the whole complex of key competences, which consist of knowledge, skills, abilities, attitudes and values essential for the personal development and an active participation of every single member of our society in their future life.

Empirical part contains not only the results of the experiment conducted at the Vocational school in Hradec Kralove and Pardubice but the analysis of the opinions of Vocational schools' teachers on the issue of using motivating methods and teaching technigues in classes as well.

Keywords: teaching methods, motivating classroom activities, key competences, communication, motivation

Obsah:

Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Metody výuky	10
1.1 Vymezení pojmu.....	10
1.2 Rozdělení metod výuky.....	11
1.3 Volba výukových metod.....	16
1.3.1 Požadavky na práci učitele.....	19
2. Aktivizační výukové metody.....	20
3. Hodnocení výukových metod Českou školní inspekcí	35
4. Motivace.....	36
II. EMPIRICKÁ ČÁST	40
5 Výzkumné šetření.....	40
5.1 Cíl výzkumného šetření.....	40
5.2 Stanovení hypotéz	41
5.3 Popis zkoumaného vzorku	43
5.4 Popis výzkumného šetření.....	43
5.5 Vyhodnocení dotazníku a interpretace výsledků šetření	45
Závěr	57
Seznam literatury	60
Přílohy A, B, C, D, E	

Úvod

Předkládaná bakalářská práce je zaměřena na problematiku využití aktivizačních metod práce při výuce odborných předmětů a praktického vyučování, zejména u oboru Kadeřník – Kadeřnice.

Žáci, kteří přicházejí do středních odborných učilišť, mívají problém s vyjadřováním a komunikací mezi sebou a okolím. Při své výchovně pedagogické práci si stále kladu otázky:

Zda žáci mají zájem o výuku a nové předkládané poznatky?

Zda jejich zájem a aktivita se zvyšují při používání různých metod výuky?

Zda se umí samostatně učit nebo jim více vyhovuje skupinová forma výuky?

Zda uvolněná atmosféra ve výuce vede ke zlepšení komunikace a slovního projevu žáků?

Z těchto důvodů jsem se rozhodla této problematice hlouběji věnovat ve své bakalářské práci.

Cílem teoretické části práce je definovat a charakterizovat aktivizační metody, vhodnost výběru metod v jednotlivých předmětech. Motivace žáků k vyučování a přehled jednotlivých činností, které lze do výuky zapojit. Empirická část je řešena kvantitativním výzkumným šetřením, které má hlavní cíl zjistit výhody a úskalí aktivizačních metod z pohledu učitelů a žáků. Rovněž bych se ráda zabývala motivací, úspěšností a samostatností žáků středních odborných učilišť, kteří se zúčastní mého výzkumného šetření. Chtěla bych touto prací prokázat, že aktivizační metody vybaví žáky souborem klíčových kompetencí, které potřebují pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti v budoucím životě, naučí je větší samostatnosti a odpovědnosti. Domnívám se také, že využitím aktivizačních metod se výuka stává efektivnější a pro žáky zajímavější. Žáci jsou nuceni spolupracovat a komunikovat v rámci celé skupiny, respektive třídy. J. Maňák a V. Švec uvádějí: „*Učením si žáci pod vedením učitele osvojují vědomosti, dovednosti, návyky, ale např. i postoje a v rozvíjejí své schopnosti*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 15).

Aktivizační metody mají pomáhat žákům být aktivní, kreativní, rozvíjet samostatné myšlení, ale i prožívat úspěch, čemuž při frontálních metodách výuky mnohdy brání téma a málo prostoru. Při používání aktivizačních metod se často tyto potíže

odbourávají, a to především při skupinové práci. Mojí velkou snahou je zapojit celou skupinu ke spolupráci, ke vzájemné pomoci a toleranci. O tom, že se jedná o důležitou oblast, není pochyb.

Novými metodami, aktivním myšlením a zaváděním aktivizačních prvků do výuky se zabývá i řada autorů, z nichž je třeba jmenovat zejména J. Maňáka, V. Švece, J. Průchu, J. Koudelu, H. Grecmanovou, M. Jankovcovou, P. Novotného,

E. Urbanovskou, M. Silbermana a další.

Od začátku 90. let 20. století je proklamována nutnost zásadní proměny českého školství. Mnohé reformní projekty zdůrazňují důležitost vytvoření nového paradigmatu vzdělávání jako výrazného obratu v celkovém pojetí vzdělávání. Národní program rozvoje vzdělání v České republice, tzv. Bílá kniha s jednoznačnými principy proměny školství, formuluje představu o kvalitě ve vzdělávání, o perspektivním pojetí školy a výuky – o co usilovat, co se snažit překonat.

Byla bych velice potěšena, kdyby moje práce byla přínosem pro kolegy učitele, kteří působí ve středních odborných učilištích, kdybych je přesvědčila na získaných poznacích o důležitosti a dokonce i nutnosti používání aktivizačních metod ve výuce odborných předmětů a praktického vyučování.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Metody výuky

1.1 Vymezení pojmu

Pedagogický slovník uvádí, že vyučovací metoda je postup, cesta, způsob vyučování.

Charakterizuje činnost učitele vedoucího žáka k dosažení stanovených cílů (Průcha a spol., 1995, s. 265).

„Nejadekvátnějším operativním nástrojem učitelovy vzdělávací kompetence je výuková metoda, neboť právě metoda zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů. Metoda ovšem nepůsobí izolovaně, ale je součástí komplexu četných činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují“ (Maňák, Švec, 2003. s. 21).

Podle Mojžíška (1988), který se zabývá vymezením pojmu z historického hlediska a který uvádí, že už u J. A. Komenského objevujeme pokusy o vymezení pojmu metody. Usiluje o nalezení pravé, účinné metody a mluví o metodě ponejvíce v širokém slova smyslu a v užším ji popisuje jako druh a způsob činnosti učitele a žáka.

Výběr metod výuky je v poslední době zvláště aktuální. Protože mnohdy to jsou právě ony,

kteří dokáží i méně zdárné žáky dovést k cíli. (Mojžíšek, 1988, s. 9-14). Autoři Jankovcová, Průcha a Koudelka (1989) definují metodu jako nástroj vedení, neboť on právě rozhoduje o úrovni vedení a ta zase o činnosti celého procesu. (Jankovcová a spol., 1989, s. 26-27).

Autorka Skalková (1999) vysvětluje, že v didaktice pod pojmem vyučovací metoda rozumíme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.

Otázku metod vysvětluje z hlediska celistvého pojetí vyučovacích metod následovně:

Schéma:

- prostřednictvím metod se provádí vazba cíle a obsahu pedagogického procesu s jeho výsledkem

- metody vyučování jsou spjaté se specifikou vyučovacího předmětu, s konkrétními didaktickými úlohami
- proces vyučování je procesem oboustranné součinnosti učitele a žáka, proto nelze metody provádět bez jejich cílevědomé spolupráce
- pro volbu metod jsou podstatné reálné prostředky, které má učitel k dispozici (vybavení školy i třídy), ve volbě metod se uplatňují i zkušenosti učitele (Skalková, 1999, s. 166-168).

Publikace, zabývající se kompletně pouze metodami výuky, jsou od autorů Maňáka a Švece (2003), kteří uvádějí, že výuková metoda označuje především cestu, po níž se ve škole ubírá žák, a ostatní činitelé tuto cestu usnadňují. Důležitým úkolem výukové metody je též zřetel na žákovo osamostatňování. Žák si totiž postupně vytváří svůj vlastní styl, učí se učit, osvojuje si pozitivní postoj k trvalému vzdělávání. Účast učitele na výběru, orientaci a realizaci metod je větší než u žáků, ale na druhé straně vhodná výuka může být zajištěna jen ve vzájemné úzké spolupráci. Na základě analýzy hlavních faktorů a podmínek výukového procesu definovali výukovou metodu jako *„uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřující k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů.“* (Maňák, Švec, 2003, s. 22-25).

Podle této dvojice pedagogů se mi jeví jejich definice jako nejvýstižnější a nejpodrobněji charakterizovaná, reflektující na požadavky moderní pedagogiky. Ve výuce na středním odborném učilišti se však setkáváme s problémem, že žáci jsou zvyklí osvojovat si učivo pouze při omezeném výběru výukových metod, tudíž nejsou zvyklí na aktivní účast při výuce a ani na střídání forem práce.

1. 2 Rozdělení metod výuky

V průběhu vývoje pedagogiky a školy vzniklo mnoho odlišných výukových metod, mnoho z nich nenašlo své uplatnění ve školství, ale mnohé se uchovaly do dnešní doby. Každá nově vzniklá metoda se ukáže funkční až tehdy, když bude v praxi úspěšně aplikována a žáci ji přijmou a hlavně poskytne pozitivní posun a výsledky v pedagogické činnosti. Určitá systematizace metod je pro učitele důležitá, aby sám mohl tvořivě hledat a zjišťovat pro něj ty nejlepší postupy, které se v praxi osvědčí a ve

výchovně vzdělávacím procesu přinesou pozitivní výsledky. Každý z nás je jiný a každému vyhovuje jiný styl výuky. Vhodně zvolená metoda pro určitý druh činnosti přináší za určitých podmínek kvalitní výsledky. Maňák (1995) představuje, že výrazně vyšší efektivitu vykazuje pouze systém metod, promyšleně sledující výchovně vzdělávací cíle, nikoli jedna izolovaná metoda. (Maňák, 1995, s. 34).

Klasifikace metod výuky je pestrá podle různých autorů. Vybrala jsem členění, které uvádí ve své publikaci Maňák a Švec (2003), protože dle mého názoru je nejkonkrétnější a systematicky reflektuje pedagogickou praxi. Dělí metody do tří skupin, na metody klasické, metody aktivizující a metody komplexní. (Maňák, Švec, 2003, s. 49).

Schéma:

1. Klasické výukové metody

a) Metody slovní

- *vyprávění*
- *vysvětlování*
- *přednáška*
- *práce s textem*
- *rozhovor*

b) Metody názorně demonstrační

- *předvádění a pozorování*
- *práce s obrazem*
- *instruktáž*

c) Metody dovednostní praktické

- *napodobování*
- *manipulování, laborování a experimentování*
- *vytváření dovedností*
- *produkční metody*

2. Aktivizační metody

- *metody diskusní*
- *metody heuristické, řešení problému*
- *metody situační*
- *metody inscenační*
- *didaktické hry*

3. Komplexní výukové metody

- *frontální výuka*
- *skupinová a kooperativní výuka*
- *partnerská výuka*
- *individuální a individualizovaná výuky, samostatná práce žáků*
- *kritické myšlení*
- *brainstorming*
- *projektová výuka*
- *výuka dramatem*
- *otevřené učení*
- *učení v životních situacích*
- *televizní výuka*
- *výuka podporovaná počítačem*
- *sugestopedie a superlearning*
- *hypnopedie*

Členění podle Mojžíška (1988): metody člení do čtyř základních skupin, podle cíle výuky: (Mojžíšek, 1988, s. 76-77).

Schéma:

1. metody usměrňující zájem – metody motivační
2. metody podání učiva – metody expoziční
3. metody opakování a procvičování učiva – metody fixační
4. metody hodnocení, kontroly a klasifikace, metody diagnostické

*Mezi metody **expoziční**, podání učiva řadí:*

- metody přímého přenosu
- metody zprostředkovaného přenosu
- metody heuristického charakteru
- metody samostatné práce a autodidaktické metody
- metody bezděčného učení

Rýdl (1996) představuje méně známé členění vyučovacích metod podle německého didaktika a metodika H. Gudjonse. Ten jako vrchol představuje týmové vyučování. Člení vyučovací metody do čtyř skupin:

Schéma:

1. dvoupólové metody (žák – látka)
2. trojpólové metody (žák – spolužák – látka)
3. čtyřpólové metody (učitel - žák – spolužák – látka)
4. pětipólové metody (učitel – týmový učitel – žák – spolužák – látka)

Dále poukazuje na to, že týmové vyučování lze chápat jako vyučovací metodu, v níž spolupracuje více učitelů v rámci flexibilních žákovských skupin. V ideálním případě tedy vyučování společně připravují, aplikují na žácích a vyhodnocují. Gudjons chápe

týmové vyučování více jako metodu, zatímco u nás je metoda rozlišována od formy, umožňující přesnější rozdělení dle okolností. Pro týmové vyučování jsou významní nejen učitelé, ale také velké a malé skupiny žáků, střídajících se v činnostech, podle nabídky učitelů nebo vlastní, v rámci diskusí, experimentů nebo jednotlivých činností.

Domnívám se, že i přesto toto členění není klasifikováno jako aktivizační metody, obsahuje prvky, které se u aktivizačních metod vyskytují. U týmového vyučování je důležité střídání metod výuky, střídání činností a práce ve skupinách., což jsou i prvky aktivizačních metod. Týmové učení je především založeno na oboustranné spolupráci vyučujících, čímž se odlišuje od ostatních metod výuky. Podle Rýdla je to i největší překážkou k prosazení, přesto ale považuje týmové vyučování za velice přínosné. (Rýdl, 1996).

Sitná (2009) uvádí, že učitelé, kteří chtějí učit moderními způsoby, musí se v metodologické oblasti stále vzdělávat. Musí umět pracovat s třídou jako celkem, neustále se zdokonalovat v moderních a tradičních metodách výuky. Hlavně musí rozumět jejich významu a hlavním cílem je, aby učitel tyto metody chtěl a uměl používat v praxi.

Vašutová (1998) charakterizuje vyučovací metody z hlediska učební činnosti žáků, což je pro výuku v odborném učilišti velice přínosné, protože výukový proces je zde směřován především k osvojení vědomostí a dovedností při praktických činnostech.

1. *Metody informativního a reproduktivního charakteru* – založeny na předkládání hotových poznatků, které si žáci osvojují jako vědomosti. Učebními činnostmi žáků jsou např. naslouchání, zapisování, popis jevů a patří sem metody: výklad, vyprávění, demonstrace.

2. *Metody aplikačního charakteru* – směřují k upevňování vědomostí a utváření některých dovedností. V učení se uplatňuje paměť, porozumění a znovu vybavení. Žáci reprodukují s porozuměním, vysvětlují postupy a užívají je při řešení úloh. Patří sem např. laboratorní metoda.

3. *Metody aktivizující* – předpokládají, že žák aktivně vstupuje do procesu poznávání, zapojuje se do řešení problémů, posuzuje a hodnotí, argumentuje. Tyto metody mohou být založeny na samostatné práci žáků nebo na kooperativních aktivitách. Příkladem je problémový výklad, skupinové řešení problému, didaktická hra.

4. *Metody tvořivého charakteru* – lze považovat za metody badatelské, heuristické a umělecky tvůrčí, kdy žáci objevují problémy, vytvářejí nové postupy, původní projekty a nové hodnoty. Tyto metody jsou realizovány buď jako samostatná práce nebo učení na kooperaci. (Vašutová, 1998, s. 144).

1.3 Volba výukových metod

Jankovcová, Průcha a Koudelka (1989) formulují volbu metod podle stanoveného cíle. Má-li žák znát fakta, definice, je nejvhodnější metodou přímé sdělování učiva, např. výklad. Jsou-li cílem především intelektové dovednosti, je třeba volit metody založené na nácviku a aplikacích. Pro rozvoj myšlení je velmi vhodná metoda řešení problémů, změny chování vyžadují sociální výcvik ve skupinách apod. Skupinové řešení problémů, řešení modelových konfliktních a mezních situací či inscenační metody jsou ovšem časově náročnější. Nicméně jinak než činnostně si osvojovat dovednosti nelze a tento prostý fakt vyplývá ze samé povahy lidského učení a nikoli, jak bývá často a zcela mylně konstatováno, z povahy uvedených metod. (Jankovcová a spol., 1989, s. 26).

Výchozím bodem pro správnou volbu výukové metody by měl být cíl výuky a obsah učiva.

Pouze na učitelově uvážení je, jaké metody ve vyučování použije. Dobrý učitel by si měl promyslet a zvolit metody již před příchodem do třídy, tedy ve své přípravě na hodinu nebo učební den. Vyučovací metoda nebo metody by měly být vybrány na základě toho, jaké téma bude v hodině probíráno, jaký je stanovený cíl učení, kolik žáků bude vyučováno, jaká je jejich mentální vyspělost a inteligenční možnosti.

Zvolená vyučovací metoda má velký vliv na to, jak bude žák v hodině spolupracovat a jevit zájem o probíranou látku. Pokud je zvolena metoda, která nevyhovuje daným podmínkám, žák neudrží pozornost, učivo ho nezaujme a výsledkem je nepochopení látky a neschopnost vykonávat činnost v praxi. Jestliže se zvolí správná metoda, žák může být motivován bez výrazné vnější pobídky. V hodině dokáže spolupracovat a zapojuje se sám od sebe do vyučování. Z toho vyplývá, že volba vyučovací metody nebo metod do určité míry ovlivňuje kvalitu a výsledky práce žáka.

Přestože je vyučovacích metod nepřeborné množství, často se stává, že učitelé využívají pouze určitý typ vyučovacích metod. Převážně to jsou monologické metody, u

nichž jde pouze o jednostranný tok informací (učitel -> žák). Učitelé by měli využívat různé druhy vyučovacích metod. Kromě klasických monologických metod, bez kterých bychom se ve vyučování neobešli, by měli učitelé využívat netradiční aktivizující a komplexní metody, které z jednostranného toku informací vytvářejí tok oboustranný, tedy interakcí mezi učitelem a žákem.

Maňák a Švec (2003) uvádějí nejčastěji **kritéria volby metod**, protože odrážejí objektivní podmínky, v nichž edukační proces probíhá.

1. *Zákonitosti výukového procesu* (logické, psychologické, didaktické).
2. *Cíle a úkoly výuky*, vztahující se zejména k práci, interakci a jazyku.
3. *Obsah a metody daného oboru* zprostředkovaného konkrétním vyučovacím předmětem.
4. *Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků*, jejich připravenost zvládat požadavky učení.
5. *Zvláštnosti třídy, skupiny žáků*, např. hoši – dívky, různá etnika, formální a neformální vztahy v kolektivu.
6. *Vnější podmínky výchovně – vzdělávací práce*, např. geografické prostředí, společenské prostředí, hlučnost okolí, technická vybavenost školy atd.
7. *Osobnost učitele*, jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, pedagogické mistrovství atd. (Maňák, Švec, 2003, s. 50).

Dále však musí vyučující respektovat subjektivní zájmy a potřeby žáků a náhle vzniklé situace. Učitel by měl být důsledným pozorovatelem a usměřovatelem, vyhodnocovat a analyzovat činnost žáků, a pokud je to nutné, zasáhnout i do tvořivé práce v zájmu úspěchu zadané práce a pozitivního výsledku. Měl by dbát na příjemnou spolupráci žáků mezi sebou i mezi žáky a učitelem, podporovat radost ze spolupráce, rozvoj osobnosti žáků a celkově příjemnou atmosférou při zvolené činnosti.

Abychom mohli metody správně zvolit, měli bychom znát a mít ověřenou celou škálu vyučovacích metod, která nám umožní pružně reflektovat cíle a obsah výuky, ale i vzniklé situace ve třídě. Osvojení a opakování jedné nebo dvou metod vede k nezájmu žáků, ale i k postupné nudě učitele. Rozmanitost výuky je zábavnější a podnětnější pro

žáky i samotné učitele. Petty (1996) uvádí, že při výuce je nutné zkusit každou metodu třikrát, aby se zjistilo, zda se osvědčila. Pokud se neosvědčí jednou, může to být smůla, pokud dvakrát, náhoda. Napotřetí však už zřejmě půjde o pravidlo. (Petty, 1996, s. 113).

Chybou učitelů bývá nedostatek odvahy při experimentování. Mnohdy volba metod sklouzne k osvědčenému, i když ne úplně vhodnému, právě z důvodu reakce žáků na nové a strach z neúspěchu. Domnívám se, že na vině nejsou samotné metody, ale malá trpělivost učitelů při jejich aplikaci. Jen málokdy se stane, že žáci při prvním uvedení reagují nadšeně a výsledný efekt je takový, jaký učitel očekával. Stejně jako učitel se musí naučit metodu používat, musí se tomu naučit i žáci. Přírozenou vlastností člověka je pohodlnost a strach z neznámého, proto k novému často přistupujeme s nedůvěrou. Ale jen procvičováním a osvojením se těchto obav zbaví. Nutná je aktivizace a motivace žáků, zatraktivnění učiva, používání názoru a užitečnost využití v praxi. Učiteli se může stát překážkou i maximalizované osnovy, protože používání aktivizačních metod ve výuce je časově náročnější. Ale výsledná efektivita výuky by tyto obavy měla překonat.

Domnívám se, že volba metod velice záleží na probíraném tématu a charakteristice předmětu. Jiné metody jsou vhodné ve všeobecně vzdělávacích předmětech a jiné v předmětech odborných. Dle mého názoru mají své nezastupitelné místo v edukačním procesu metody aktivizační i metody přímého předávání poznatků, metody frontální. V určitých tématech jsou dokonce frontální metody vhodnější a jedině možné. Dále se však také domnívám, že výuka frontálními metodami můžeme využít aktivizační prvky a to nejen pro zpestření výukového procesu, ale také pro zvýšení motivace, samostatnosti a úspěšnosti žáků. Ve výuce aktivizačními metodami jsou také v určitých situacích vhodné prvky frontální výuky a to především při nejasnostech v pochopení dané problematiky, či při shrnutí a doplnění učiva.

Čáp (1993) uvádí, že motivace *znamená souhrn hybných činitelů v činnostech, učení a osobnosti. Hybným činitelem míní takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují nebo naopak tlumí, aby něco konal, nebo nekonal.* (Čáp, 1993, s. 84). Maňák, Švec (2003) chápou *samostatnou práci jako takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problému.* Dále uvádějí, že samostatnou práci možno zařadit jako účinnou metodu do všech fází vyučovacího procesu. Učitel by se měl citlivě a kreativně přizpůsobovat danému tématu a měl by volit takové metody výuky, které vedou

k rozvoji klíčových kompetencí každého žáka. Empatie a individuální přístup jsou podle mého názoru jedny z nejdůležitějších charakterových vlastností každého úspěšného a dobrého pedagoga. (Maňák, Švec, 2003, s. 153-154)

1.3.1 Požadavky na práci učitele

Učitel je profesionál, přepokládá se od něho plnění jeho poslání např. vzdělávání, výchova a všestranná kultivace vyvíjející se osobností dítěte. Takoví učitelé, kteří pracují se zájmem, s maximálním profesním nasazením a zaujetím, si uvědomují význam svého poslání.

1. Znat širokou škálu vyučovacích metod. V dnešní době nevystačí vyučující jenom s frontální výukou a občas učitel zařadí ve výuce video nebo použije zpětný projektor. Doporučuje se, aby si učitelé vytvořili tzv. metodický balíček. Vyučovací metody (portfolium) se doplňuje o další pracovní materiál (kartičky, otázky a odpovědi, kvízové otázky, odpovědní lístky, fotografie atd.). Každý učitel ho musí průběžně aktualizovat, doplňovat, obměňovat, inovovat a modernizovat, a hlavně denně ho využívat v praktické části výuky.
2. Pravidelně zařazovat různé druhy vyučovacích metod. Záleží na tom, jak se správně rozhodnout, kterou z vyučovacích metod použijeme při vyučování. Je třeba, aby se učitelé nebáli vyzkoušet různé druhy aktivizačních metod a jedině tak získají postupně praxi i za předpokladu, že nemají vůbec žádné zkušenosti.

Do procesu učení vstupuje mnoho faktorů a učitel ho jedině může ovlivnit svou připraveností, připraveností žáků, zajímavostí látky, absencí žáků, indispozicí učitele, fyzikálními faktory apod. (Sitná, 2009, s. 9 – 11).

2. Aktivizační výukové metody

Nyní se zaměřím podrobněji na aktivizační metody výuky, které jsou ústředním tématem mé bakalářské práce.

Vymezení pojmu

Maňák a Švec (2003) uvádějí, že se *aktivizující metody vymezují jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, při čemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.* (Maňák, Švec, 2003, s. 105).

Rozdělení aktivizujících metod

Jankovcová, Průcha a Koudelka (1989) uvádějí, že *podstatou aktivizujících metod je plánovat, organizovat a řídit výuku tak, aby k plnění výchovně vzdělávacích cílů docházelo převážně prostřednictvím vlastní poznávací činnosti žáků.* (Jankovcová a spol., 1989, s. 29).

Rozděluji aktivizující metody do čtyř základních skupin:

Schéma:

- diskusní metody
- situační metody
- inscenační metody
- hry

Grecmanová, Urbanovská a Novotný (2000) hodnotí metody podle toho, zda vedou k efektivnímu učení. Uvádějí, že *metoda je efektivní pouze tehdy, když dosažení plánovaných změn u osobností je trvalé a účinné.* Důraz kladou na rozvíjení individuální perspektivy a současné společné požadavky: (Grecmanová a spol., 2000, s. 43-50).

Schéma:

- metody rozvíjející samostatnost
- metody rozvíjející kooperaci
- metody rozvíjející odpovědnost
- metody rozvíjející tvořivost
- metody rozvíjející kritické myšlení

Maňák a Švec (2003) uvádějí přednost aktivizačních metod a vyzvedávají jejich přínos k rozvoji osobnosti žáka se zaměřením na jejich charakterovou a myšlenkovou samostatnost, tvořivost a zodpovědnost. Jako hlavní reprezentanty aktivizačních metod uvádějí: (Maňák a Švec, 2003. s. 106).

Schéma:

- metody diskusní
- metody heuristické, řešení problémů
- metody situační
- metody inscenační
- didaktické hry

Charakteristika vybraných aktivizujících metod

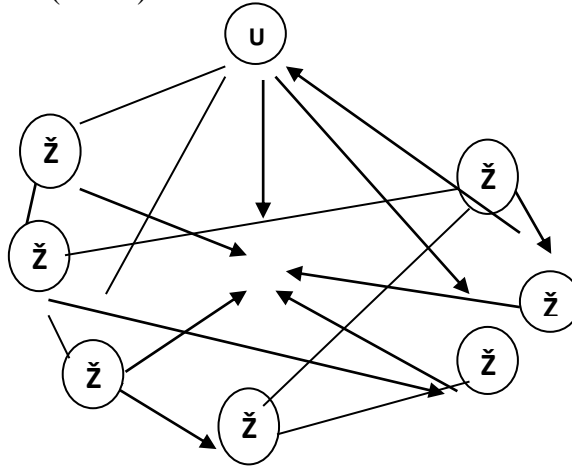
Jak již bylo řečeno, existuje velká škála aktivizujících metod a mnozí autoři se v jejich rozdělení liší. Zaměřila jsem se podrobněji na charakteristiku aktivizačních metod, které se mi osvědčily, a organizaci výuky, která vede k rozvoji klíčových kompetencí.

Metody diskusní

Diskusní metody navazují na metodu rozhovoru. Maňák a Švec (2003) uvádějí: *Výuková metoda diskuse na rozdíl od rozhovoru vymezuje jako taková forma komunikace učitele a žáka, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma*

na základě svých znalostí, pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému. (Maňák, Švec, 2003, s. 108).

Obrázek 1: Diskuse (s. 109)



Jankovcová, Průcha a Koudelka (1989) uvádějí, že *posláním diskuse je umožnit přímou komunikaci mezi lidmi prostřednictvím výměny představ, názorů a stanovisek.* (Jankovcová a spol., 1989, s. 55).

Tuto metodu lze použít:

Schéma:

- a) v souvislosti s výkladem nového učiva – žáky motivuje a zároveň prověřuje jejich

vědomosti o tématu

- b) k procvičování, opakování a upevňování učiva – objevování nových souvislostí mezi poznatky zejména při aplikacích na konkrétní situace

Využití diskusní metody lze aplikovat na tématech při výuce odborných předmětů, které žáci znají a vykonávají na odborném výcviku. Oproti monologickým metodám je diskuse konverzací, při níž se zapojuje velká část účastníků. Zbývající žáci se mohou aktivně zapojit vnitřně tím, že pozorně naslouchají.

- diskuse učí chápat žáky podstatu problému, aktivně a pohotově využívat myšlenkové operace, přesně se vyjadřovat a uplatňovat názor v praxi
- větší nároky na učitele, více hluku v hodinách, časově náročnější – **k čemu toto patří?**

Metody heuristické

Maňák, Švec (2003) - jsou to metody tvořivého charakteru, metody objevování. *Heuréka = objevil jsem, našel jsem, je to způsob řešení problému.* Při těchto metodách učitel žákům poznatky přímo nesděljuje, ale vede je k tomu, aby si je samostatně osvojovali, při čemž jim pomáhá, radí a jejich objevování řídí a usměrňuje. Snahou učitele je naučit žáky samostatně myslet a nové poznatky si umět vyhledat např. z internetu. Předpokladem zdárného vyřešení problému jsou částečné vědomosti a porozumění daného tématu. Dále poukazují i na úskalí těchto metod. Kromě časové náročnosti bývá někdy problematické, aby sami žáci dospěli k očekávaným výsledkům. Říkají, že tuto metodu nelze použít za všech okolností a ve všech případech.

S tímto tvrzením souhlasím a navíc bych přidala ještě při každém tématu. Avšak tato metoda je se svými úskalími dobře použitelná zvláště při výuce odborných předmětů. Podmínka, že žáci o daném tématu musí částečně něco vědět, je určitě splněna, protože velkou část jejich výuky zaplňuje odborný výcvik. (Maňák, Švec, 2003, s. 113, 115).

Metoda skupinové výuky

(Maňák, Švec, 2003) Hlavním rysem skupinové výuky není pouhé seskupování žáků ve třídě do menších skupin, ale pro skupinovou výuku jsou charakteristické následující rysy:

Schéma:

- spolupráce žáků při řešení obvykle náročnější úlohy nebo problému
- dělba žáků při řešení úlohy, problému
- sdílení názorů, zkušeností, prožitků ve skupině
- prosociálnost, tj. vzájemná pomoc členů skupiny

- odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce (Maňák, Švec, 2003, s. 138).

Práce ve skupinách je aktivní, zábavná, dává prostor žákům, aby se vzájemně poznali a naučili se pomáhat si. Petty (1996) uvádí, že *nesmělí žáci, kteří nevystoupí před třídou, se obyčejně nechají snadně přimět k aktivitě ve skupině*. Skupinová práce vede žáky k tomu, aby přijímali za učení odpovědnost. (Petty, 1996, s. 175)

Maňák, Švec (2003) Rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou jsou naznačeny v tabulce 1 (Maňák, Švec, 2003, s. 138).

Skalková (1999) uvádí, že skupinové vyučování lze považovat také za organizační formy výuky, kdy se vytvářejí malé skupiny žáků (3 – 5 členné), které spolupracují při řešení společného úkolu, umožňují vytvářet interaktivní situace, a tak podporovat příznivou atmosféru pro učení žáků. Při organizování práce ve skupinách je velice důležité promyslet složení a velikost skupin. Při neuváženém rozdělení se nám práce může stát velice obtížnou. Mezi kritéria výběru skupin lze zařadit:

Schéma:

- výkonnost žáků
- sociální vztahy
- zájmy žáků
- náhodný výběr
- chování žáků

Tabulka č. 1: Rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou

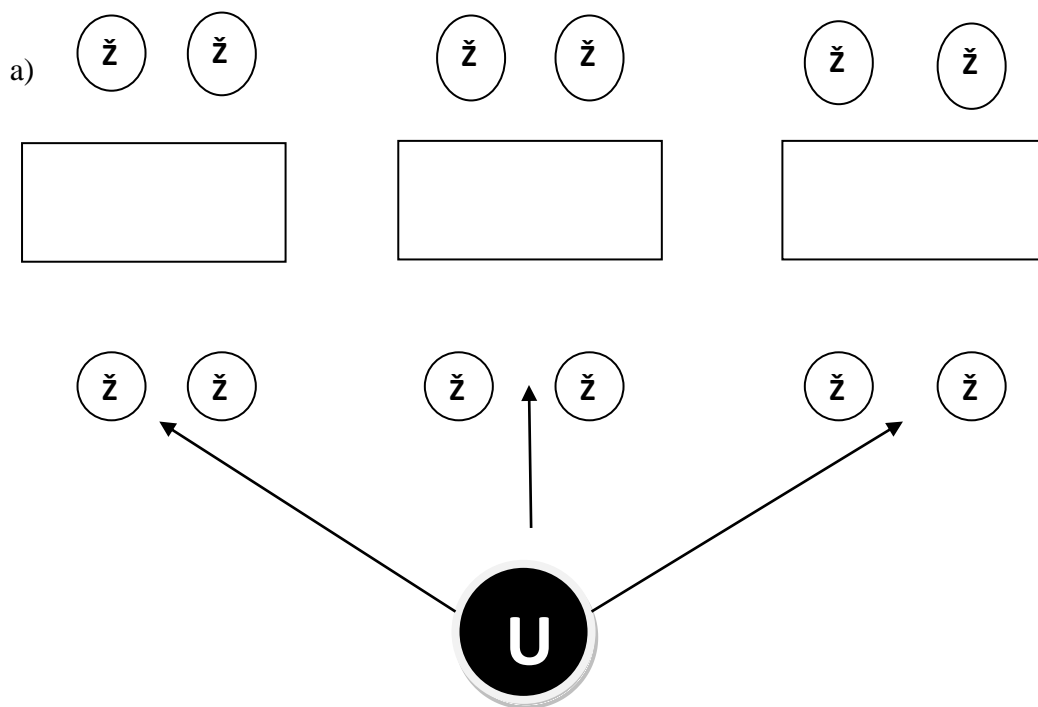
(Maňák, Švec, 2003, s. 138)

Dimenze	Frontální výuka	Skupinová výuka
Činnost učitele	Stanovuje učební úlohy a tempo výuky	Rozděluje žáky do skupin, zadává jim úlohy, popř. vyžaduje při formulaci úloh aktivitu žáků, podněcuje žáky ke spolupráci
Učební úlohy	Stejně pro celou třídu	Rozdílné svým obsahem a náročností, umožňují spolupráci žáků
Činnost žáků	Řeší úlohy podle instrukcí učitele, který hodnotí jejich práci	Spolupracují při řešení úloh, vzájemně si pomáhají, diskutují, hodnotí svoji práci
Způsob komunikace	Jednostranná: Učitel-žáci, žáci-učitel	Mnohostranná komunikace mezi žáky ve skupině, mezi skupinami a učitelem
Uspořádání třídy	Stálé	Flexibilní, umožňující uspořádání pracovních míst žáků podle velikosti skupiny i charakteru úloh a skýtající prostor pro komunikaci s učitelem

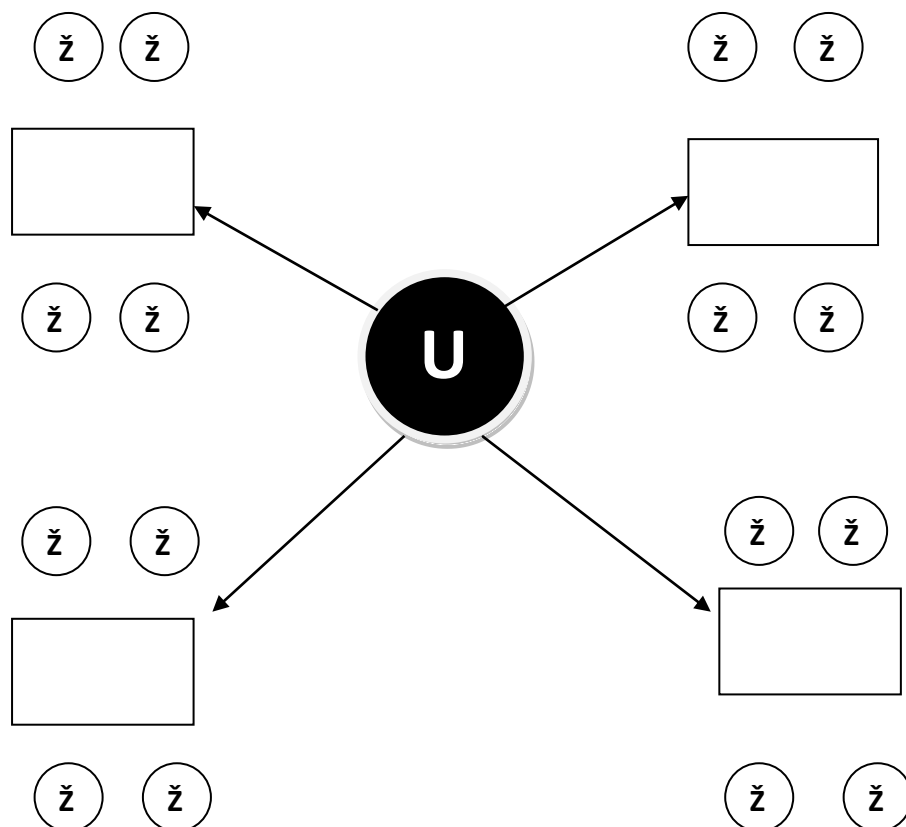
Ve výuce v odborném výcviku se mi nejvíce osvědčila metoda vlastního výběru. Žáci si na začátku pracovního dne vyberou, s kým chtějí ten den pracovat ve skupině. Většinou se znají a bez problému si navzájem pomáhají, ale jednou za týden uplatním metodu náhodného výběru. Tento způsob učí žáky toleranci a pomáhá příznivému klimatu ve třídě. Také se učí obecným dovednostem, např. schopnosti pracovat a komunikovat s jinými. (Petty, 1996, s. 175).

Obrázek 2: Možnosti uspořádání třídy při skupinové výuce:

(Maňák, Švec, 2003, s. 143)



b)



Obrázek 2 znázorňuje možnosti uspořádání třídy při skupinové výuce. Prostorové rozložení je často omezeno vybaveností učeben, ale téměř v každé třídě je možnost alespoň částečně takovouto úpravu provést. Opět záleží na ochotě, kreativitě a flexibilitě vyučujícího.

- Větší aktivita žáků, rozvoj tvůrčího a kritického myšlení, spolupráce a komunikace mezi žáky, samostatnost a tolerance
- pro učitele aktivní náročnost výběru a organizace skupin, na druhou stránku zpracováno méně témat

Brainstorming

Brainstorming v českém překladu znamená „bouři mozků“, používá se také pojem burza nápadů. Hlavním smyslem brainstormingu je vyprodukovat co nejvíce nápadů a potom

posoudit jejich užitečnost (Maňák, Švec, 2003, s. 164). Jankovcová, Průcha a Koudelka (1989) uvádějí, že *brainstorming je způsob uvolnění, spontánní tvorby nápadů cílených k možným řešením vymezeného problému (Jankovcová a spol., 1989, s. 67).*

Metoda brainstorming má motivační charakter a měla by uvést žáky do tématu a být východiskem pro další fáze a metody řešení problému. Žáci mají za úkol ve vymezeném čase říci nebo napsat všechno, co je napadne k danému tématu. Nápady se nekritizují a nic se nesmí vynechat. Zapisuje se vše a teprve po vyčerpání nápadů se vytřídí to, co se považuje za nevhodné (Grecmanová a spol., 2000, s. 79). Brainstorming se považuje za jednoduchou skupinovou vyučovací metodu. Dá se uplatňovat na všech typech škol a je nenáročná na přípravu a organizaci. Může se pracovat v různě velkých skupinách od malých skupin (např. čtveřice) až po celou třídu (Sitná, 2009, s. 67).

Maňák a Švec (2003) uvádějí pravidla brainstormingu:

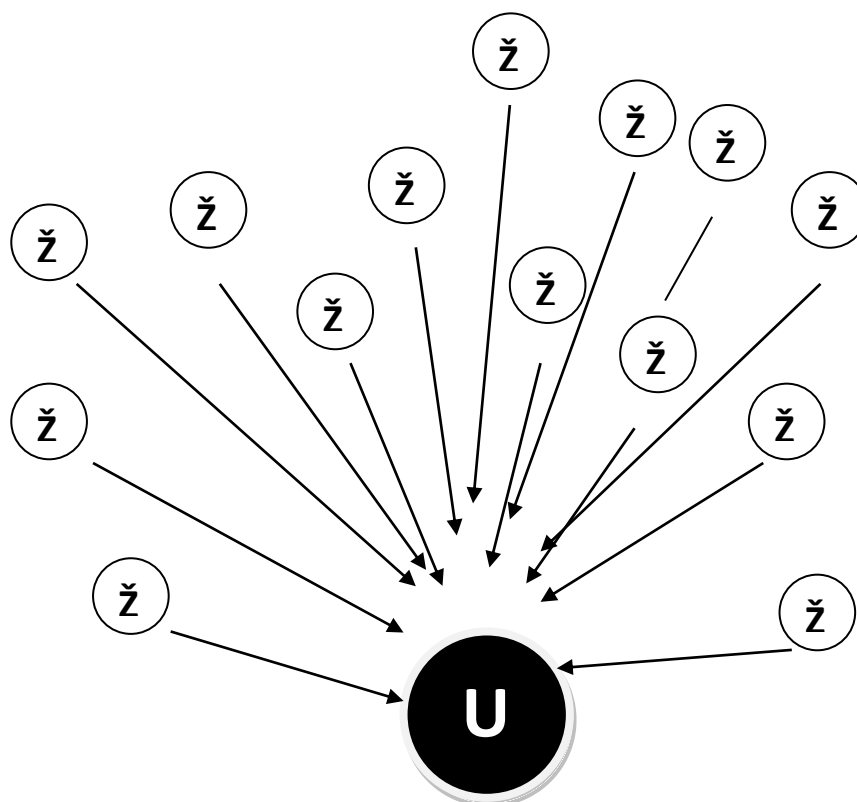
Schéma:

- nepřipouští se kritika
- naprostá volnost v produkci nápadů
- pozornost na vyprodukování co nejvíce nápadů
- každý návrh, nápad se musí zapsat
- inspirovat se nápady již zapsanými

Metoda brainstorming se provádí většinou v kombinaci s dalšími výukovými metodami a v různých obměnách. Metodu používám v odborné a praktické výuce pro vtažení do problematiky, uvolnění atmosféry a motivaci pro spíše pasivní žáky.

- zapojení většiny žáků, odpadá tréma, protože učitel je většinou zády, motivace k dalším úkolům, zjištění úrovně znalostí žáků
- vyšší nároky na pohotovost pedagoga, vyšší hluk ve třídě

Obrázek 3: Brainstorming



Kritické myšlení

Kritické myšlení je definováno různě. Původní význam anglického pojmu critical thinking je v české pedagogice vyjadřován pojmy aktivního učení a samostatné myšlení (Grecmanová a spol., 2000, s. 8). Maňák a Švec (2003) *chápu kritické myšlení jako činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učiva a k vlastním závěrům* (Maňák, Švec, 2003, s. 159).

Kriticky myslet znamená uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, porovnat s opačnými názory a s tím, co už o tom tématu víme. Kritické myšlení a učení může existovat pouze tam, kde neplatí pravidlo jedné správné odpovědi, ale kde se střetávají různé názory. Pro stimulaci kritického myšlení je nutné vytvořit základní podmínky.

Úkol učitele:

- poskytnout čas a příležitost, aby žáci mohli kritické myšlení vyzkoušet
- dovolit žákům volně domýšlet a spekulovat
- přijímat rozmanité myšlenky, nápady a názory
- podporovat aktivní zapojení žáků do učebního procesu
- zajistit bezrizikové prostředí, kde nebudou žáci vystaveni posměchu
- vyjádřit důvěru ve schopnosti každého žáka, činit kritické úsudky
- oceňovat kritické myšlení

Grecmanová, Urbanovská a Novotný (2000) uvádějí, že při procesu rozvoje kritického myšlení se od žáků požaduje, aby pochopili hodnotu svých nápadů a názorů a tím rozvíjeli své sebevědomí, aby se aktivně zapojili do učebního procesu, s respektem naslouchali různým názorům a byli připraveni formulovat své úsudky nebo je pozměnit (Grecmanová a spol., 2000, s. 8-9).

V projektu kritického myšlení rozlišujeme tři základní fáze procesu učení a myšlení: fáze evokace; fáze uvědomění a fázi reflexe.

Schéma:

- **Evokace** – žák se při ní samostatně vybavuje, hledá a zjišťuje, co již o tématu tuší, domnívá se, pocítuje, případně k čemu ho napadají otázky. Cílem je vzbudit vnitřní zájem žáků o dané téma.
- **Uvědomění si významu** – žák získává nové informace nebo nově formulované myšlenky – setkává se s nimi jako s novými, ty se propojují s vlastními dosavadní vědomostní strukturou žáka. Úkolem je udržet zájem žáků a podnítit je, aby sledovali, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových poznatků.

- **Reflexe** – žáci uvažují o tom, co nového se naučili, a nové poznatky třídí, systematizují, vyjadřují je vlastními slovy, vyměňují si názory, myšlenky v diskusi s ostatními žáky a srovnávají své poznání s jejich poznáním.

V průběhu učebního procesu se mění postupně role učitele z pouhého prostředkovatele informací v učebního partnera, rádce a pomocníka, který se může také poučit ze znalostí a tvořivostí svých žáků, role žáka pak v roli spolutvůrce učebního procesu (Grecmanová a spol., 2000, s. 26-30).

- aktivní zapojení žáků do učebního procesu, větší otevřenost a důvěra žáků vůči učiteli, vzájemné obohacování, lepší klima ve třídě, prosazení názoru pro budoucí život a zlepšení komunikace
- zvýšená empatie, kreativita, časově náročnější

Aktivizační metody jako prostředek utváření klíčových kompetencí

Aktivizační metody ve výuce na středním odborném učilišti by měly žáka připravit pro budoucí povolání, ale také pro řešení různých životních situací. S tímto fenoménem v současné moderní pedagogice úzce souvisejí klíčové kompetence, které by v průběhu edukačního procesu měly být rozvíjeny, a proto se klíčovými kompetencím věnuji v samostatné kapitole. (Pojetí klíčových kompetencí, 2014, s. 13)

Klíčové kompetence

Výzkumný ústav pedagogický v Praze (2014) uvádí, že klíčové kompetence v současné moderní pedagogice a vzdělávací politice představují nový fenomén, který určuje do značné míry podobu zásadních pedagogických dokumentů v celé Evropě. *Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a uplatnění v životě.* Jejich pojetí vychází, z obecně sdílených přestav společnosti o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho uspokojenému a úspěšnému životu, a z hodnot společnosti obecně přijímaných (VÚP, 2014, s. 3). Cílem vzdělávání je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná. Je to proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek již v předškolním vzdělávání, pokračuje základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v průběhu života.

Jejich realizace v ŠVP by se měla opírat o pečlivě promyšlené výchovné a vzdělávací strategie školy odpovídající osobnostním a učebním předpokladům žáků, charakteru oboru, požadavkům sociálních partnerů školy a o činnostní a aktivizující pojetí výuky.

Jejich výběr a postoj vychází z toho, které kompetence pokládá společnost za zásadní pro ty žáky, kteří mají získat výchozí odborné vzdělání, a jaké nároky na ně klade. Prostupují veškerým vzdělávacím procesem a lze je rozvíjet prostřednictvím všeobecného i odborného vzdělávání, v teoretickém i praktickém vyučování, ale i prostřednictvím různorodých dalších aktivit doplňujících výuku, jichž se žáci sami aktivně účastní. Jejich uskutečnění v ŠVP by se měla opírat o pečlivě promyšlené výchovné a vzdělávací strategie školy vhodné osobnostním a učebním předpokladům žáků, charakteru oboru, požadavkům sociálních partnerů školy a o činnostní a aktivizující pojetí výuky.

Struktura klíčových kompetencí ve vzdělávání

Diskuse o klíčových kompetencích nejsou ničím novým. Na rozdílných úrovních se o nich začalo hovořit již v sedmdesátých letech minulého století. Prvotní klíčové kompetence podle Belze a Siegriesta poprvé charakterizoval Mertens v roce 1974 ve spojitosti s trhem práce a zaměstnatelností.

V souvislosti se vzděláváním se o klíčových kompetencích začíná mluvit až na konci devadesátých let 20. století, kdy **rozdíly v dosažených výsledcích vzdělávání** způsobily značné pochybnosti o rozsahu jeho efektivity.

Většina zemí Evropské unie se shodla na tom, že řádná příprava na příští profesní i osobní život je podmíněna připraveností lidí na **celoživotní učení**. Navíc evropská kurikula stále více kladou důraz na **zdárnou aplikaci vědomostí a dovedností** než na jejich samé předávání. Touto cestou by se mělo vypsět k lepšímu profesnímu uplatnění absolventů škol, jejich lepšímu zařazení do společnosti, a tím k pozitivním úspěchům evropské ekonomiky. (clanky.rvp.cz/clanek/c/P/181/**KLICOVE-KOMPETENCE**.html/, staženo dne 16. 8. 2014).

Profesí je chápáno, jako svět konání, v němž je primárně požadován člověk se svou kognitivitou, tzn. se svým nadáním myslet a řešit problémy. Kognice zde tedy vyznačuje schopnost nazvat jednotlivé fenomény a události, uspořádat je podle určitých

hledisek, rozlišit jejich vzájemné souvislosti, vystihnout zákonitosti jejich výskytu, tzn. dělat prognózy, dávat pozor na chyby ve vlastním poznávacím procesu a dokázat je uplatněním reflexivního postoje uplatnit.

(Hegel, 2001) chápe teorii chování, která záleží právě na těchto kognitivně-teoretických podmínkách jednání.

Aby takto člověk mohl jednat, musí tedy:

- mít všeobecný přehled, znát pojmy ke konkrétním případům
- umět zařadit konkrétní okolnosti jednání a mít veškeré schopnosti
- umět určit příčiny a následky, vzájemné souvislosti mezi odlišnými jevy. (Belz, Siegrist, 2001, s. 27-28)

Rozvoj klíčových kompetencí v středním odborném učilišti pomocí aktivizujících metod

Výzkumný ústav pedagogický v Praze (2014) uvádí, že klíčové kompetence neexistují izolovaně, ale navzájem se prolínají a doplňují. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat celý vzdělávací proces. Mezi hlavní kompetence rozvíjející během vzdělávání v SOU patří:

Schéma:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské a kulturní povědomí
- kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám
- kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi

V předchozích kapitolách byly charakterizovány metody výuky a podrobně jsem se zabývala rozdělení jednotlivých metod frontálních a aktivizačních.

Z výše uvedených kapitol vyplývá, že především aktivizační metody směřují k rozvoji klíčových kompetencí, i když si myslím, že frontální metody mají ve výuce také své nezastupitelné místo, ale měly by pouze doplňovat metody aktivizační.

Klíčové kompetence předvádí v soudobé moderní pedagogice a vzdělávací politice relativně současný fenomén, který do významné míry určuje podobu základních pedagogických dokumentů v celé Evropě. Jako nový prvek vchází tento pojem i do současných rámcových vzdělávacích programů.

(ftvs.cuni.cz/knspolecnost/pedagogicka/5Klicove_kompetence.doc, staženo dne 16. 8. 2014).

3. Hodnocení výukových metod Českou školní inspekcí

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2014/2015

Kritéria hodnocení	Indikátory splnění kritéria
7. Efektivní organizace vzdělávání	– Organizace vzdělávání, volba vhodných vyučovacích metod a forem práce účinně podporují naplňování ŠVP
8. Účinná podpora rozvoje osobnosti dětí a žáků	– Formy vzdělávání umožňují zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji. – V průběhu vzdělávání jsou uplatňovány účinné moderní pedagogické metody a přístupy. – Aktivity při vzdělávání podporují rozvoj klíčových kompetencí dětí a žáků podle požadavků RVP. – Pedagogičtí pracovníci vedou děti nebo žáky k samostatné práci a uplatňují individualizovanou výuku.
11. Systematické hodnocení individuálních a skupinových výsledků vzdělávání dětí a žáků	– Škola soustavně zjišťuje a vyhodnocuje úroveň výstupů a individuálních a skupinových výsledků v oblastech vymezených RVP a podle standardů příslušného stupně vzdělávání. – Pedagogičtí pracovníci při vzdělávacích činnostech průběžně hodnotí výsledky a pokrok jednotlivých dětí a žáků.

Toto jsou hlavní kritéria, která učitelé a pedagogové mohou úspěšně naplňovat právě zvolenými vhodnými metodami práce a hlavně za pomoci aktivizačních metod výuky.

4. Motivace

Stud, vina a role oběti

Pocit studu můžeme definovat jako rozpor mezi očekáváním společnosti a naším chováním. Přesněji pak jako rozpor mezi našimi myšlenkami, činy a zvnitřnělou celospolečenskou normou, získanou v rámci socializačního procesu. Pocit studu je prožíván jako nepříjemný a v sociálním kontextu odpovídá pozici oběti. Přírozenou obranou proti tomuto pocitu je vyhýbat se situacím, které jej vyvolávají. Můžeme tedy říci, že před pocitem studu lze uniknout, vyhnout se mu tím, že se vyhýbáme situacím, ve kterých přichází. (Například budu-li se stydět za své tělo, nebudu navštěvovat veřejnou saunu ani nudistickou pláž)

Pokud je žák prospěchově slabý a stydí se za svůj prospěch, bude jeho následné chování velmi logické: bude se snažit vyhýbat situacím, které v něm stud vyvolávají, v našem případě se bude vyhýbat vyučovacímu předmětu, případně se začne vyhýbat školní docházce. Primární motivací však není bojkot vzdělávání, ale potřeba nebýt obětí a neprožívat pocity studu. Při hlubší úvaze nám vyplyne, že i samotní učitelé pak mohou být prvkem, který vede žáky k absenci, úniku ze školního prostředí.

Pocit viny můžeme definovat jako rozpor mezi realizovaným chováním, myšlenkami, činy a očekáváním od sebe samých. Pocity viny jsou tedy prožívaným rozporem v jedinci samém vůči sobě, pocity studu jsou prožívaným rozporem mezi jedincem a vnějším světem. Pocit viny je intenzivnější a nedá se eliminovat vyhýbáním se určitému prostředí. Zbavit se jej znamená problém vyřešit - alespoň sdělením a omluvou.

Z čeho budeme prožívat pocity viny a z čeho pocity studu je velkým dílem závislé na normách rodiny, skupiny lidí, ve které jsme vyrůstali. Pocity viny v pozdějších letech máme při porušení norem primární skupiny. Klasickým příkladem jsou děti vietnamských a korejských rodičů žijících zde v ČR: v žebříčku jejich hierarchie se vzdělání ocitá na předních místech. Selhávání ve škole pak znamená selhávání ve srovnání s rodinným vzorcem, výsledkem je tedy pocit viny. Také proto jsou takoví rodiče schopni investovat nemalé prostředky do doučování dítěte, dítě je ochotno do školních činností investovat velký podíl svého času.

Naopak komunitně žijící národ Romů vzdělání téměř neuznává – Romové uznávají moudrost, ne vzdělanost. Pak vyvolat v romském žákovi pocity viny za neprospěch je

téměř nemožné – můžeme vyvolat jen pocity studu a ty jsou motivem k vyhnutí se škole, případně vytěsněním výuky a uchopení školního prostředí k seberealizaci zcela specifickým způsobem.

Můžeme říci, že rodinné zázemí, tvořící normu pro budoucí pocity viny, je zásadní. Je nemožné vyvolat vinu za krádež u žáka, pro kterého otec ukradl horské kolo a to mu věnoval k narozeninám se sdělením, do které čtvrti města s kolem nemá zajíždět a podobně.

Pocity studu a viny patří ve smyslu interakčních rolí k pozici oběti. Jsou tedy prožívány jako nepříjemné a jsou motivací k činnostem podle jejich zařazení – při studu vyhnutí se, při pocitech viny, buď k řešení konstruktivnímu, případně destruktivnímu.

Motivace nemotivovaného jedince

Člověka lze pracovně rozdělit podle nejrůznějších hledisek při plném vědomí, že veškerá dělení jsou jen umělá, že jednotlivé složky vzájemně velmi úzce spolupracují a na sebe navazují. Nejběžnějším dělením je parcelace člověka na tři komponenty: „Rozum, Emoce, Činy“. Všechny obsahují rozhodovací modely na sebe plně návazné a mají zásadní vliv na motivaci k výkonu určitého druhu a zaměření, například školnímu prospěchu.

Nejčastější profesionální chybou při snaze motivovat žáka, studenta učitelem, je komponenta, na kterou se rozhodne primárně působit – intervnuje na emoční složku, aby žák „chtěl“. Vyučujícím působený tlak přináší žákovi interakční roli oběti, v ní pak nejčastěji nepříjemné pocity, které vedou ke snaze vyjít z této role. Zpravidla vylouváním, dokazování učiteli, že „tak jak on to chce, to není možné“. Pokud učitel působí opravdu kvalitně a důsledně, způsobí v takovém případě u žáka ještě hlubší propad do role oběti a vznik pocitů studu. Stud pak (viz výše) vede žáka k vyhýbavému chování a jednání.

Prostor, na který učitel může úspěšně působit a nastartovat pozitivní změnu, je v oblasti „Činy“, přesněji komponenta „umím“. Intervnuje tedy a posiluje to, co žák, student, umí. Apelace na tuto složku nezpůsobuje pocity oběti, protože student si plně uvědomuje, že „toto umí“, v osobní historii dokáže najít důkazy o zvládnání. Problém je pak posazený do jiné roviny – „rozhodnout se začít“. A pokud učitel svým vyjádřením důvěry, opírajíc se o kladný vztah mezi ním a žákem, důsledně žákovi argumentuje

a dává podporu, lze předpokládat, že student, žák uvěří, že toto „umí“ a zahájí tak proces, protože jeho obranný mechanismus, jeho „mozek“ mu dá signál „smíš“, tedy nebude negací blokovat jeho aktivitu.

Pokud se podaří kladně pólovat již dvě komponenty (umím a smím), je velmi pravděpodobné, že se na kladnou stranu bude pólovat i komponenta třetí – „chci“. A jestliže jsou všechny tři zásadní komponenty rozhodovacího procesu v kladném pásmu, vloží do zahájené změny žák více energie, investuje do změny více svého času. Pokud investuje svou energii, je šance, že u procesu nastávající změny vydrží. (Pochopitelně bude potřebovat podporu). Pokud v nové organizaci času vydrží dostatečně dlouho, lze očekávat, že u něj dojde až ke změně postoje, což je cílová hodnota, v našem případě označená jako zvýšení školního výkonu. Při vedení žáka však nelze opomíjet jednotlivé fáze, kterými změna prochází.

Motivaci lze chápat jako pojem zahrnující v sobě všechny energetizační složky organismu, jeho snahu obstát v prostředí a naplnit seberealizaci. Podstatná je hlavně kladná motivace, nejlépe zřejmě vyjádřená ve Franklově teorii smysluplnosti života, prožitku typu „flow“ (snad smysluplném plynutí) dějů a stavů, které si jedinec uvědomuje, prožívá, žije.

S tímto aktem souvisí rozhodovací modely vlastní každému organismu.

Prvořadá je energetická stabilita a normalita, která podporuje schopnost rozhodování na škále „chci – nechci“. Pokud je dostatečně satureovaná strana „chci“ a má kladné důsledky v činnostech, pak není organismus psychicky vyčerpáván, protože „vše plyne“, děje se „jako by samo sebou“.

S daným faktem souvisí schopnost seberegulace, tedy vnitřní disciplíny, která je možná pouze tehdy, pokud jedinec má cíl. Jinak seberegulaci využívá k „přežití“ v daném stavu a cíl, jeho dosažení, se vzdaluje.

Aby toto bylo možné, potřebuje lidský jedinec umět pracovat se svým energetickým potenciálem dostatečně pružně, mít cíl a zároveň dokázat reagovat na překážky operativně, beze ztráty cíle, koncepce. (Asi tak, jako plyne řeka – pokud se jí postaví do cesty přirozená překážka, zbrzdí ji, ale je pouze otázkou času, kdy překážku překoná odklonem toku beze ztráty schopnosti plynout, případně eliminací překážky).

Schopnost stavět si adekvátní cíle věku a možnostem, je velkou mírou dílem úrovně sociální vyspělosti a zralosti, určitelné na škále „smím – nesmím“. Je tedy velmi

významné vědět „co smím a co nesmím“ a směřovat sebe sama profilem dávaným položkou „smím“, tedy legalizovaně, bez ubližování sobě a druhým, v sociálně únosných mantinelech.

Aby směřování bylo možné, potřebuje lidský jedinec specifickou míru schopnosti identifikovat se, být opravdu „vnořen“ do cíle a cesty k němu. (Například ve filosofích a náboženstvích jsou identifikačními vzory Buddha, Ježíš Kristus a další, v běžném životě pak ti, kteří cíle dosáhli anebo v očích jedince jsou disponováni jej dosahovat).

Přetížení, psychické přetížení pak přichází, pokud vynakládané množství psychické energie nepřesahuje pro jedince specifickou normu, jinak přetížení vede k psychosomatickým obtížím.

Aby nedocházelo k přetížení, potřebuje každý lidský jedinec svou míru dispozice k nezávislosti na podmínkách, tedy „nenechat se znechucovat podmínkami“, které považuje za náročné. Nezbytná je tedy určitá dávka autonomie, sebeakceptace, integrity, „nerozplynutí se“ v podmínkách. (Například chceme-li jet autobusem, na zastávku to je pět minut chůze, venku je vítr a prudký déšť, nelze se „rozplynout“ v přemýšlení co si obléci, jak cestu na zastávku zdolat – protože pak minimálně zmeškáme, v horším případě velmi rozladění nepojedeme nikam).

Zásadní je proto i danost, odolnost, dispozice k výkonnosti. Tedy limitace schopnosti očekávaného cíle vůbec úspěšně dosáhnout. (Například není možné očekávat dosažení cíle – získání pilotního průkazu - pokud mám obavu z výšek, nejsem ochoten se učit předpisy a nejsem schopen potřebné koncentrace).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 Výzkumné šetření

5.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je porovnání metod aktivizujících a frontálních ve výuce odborných předmětů a odborného výcviku, pro mě nejbližšího oboru Kadeřník/ Kadeřnice. Primárním cílem je dotazníkové šetření, jak vnímají a hodnotí použití aktivizačních a frontálních metod učitelé a žáci. Rovněž se chci zaměřit na spolupráci a komunikaci žáků mezi sebou a na jejich vlastní aktivitu či pasivitu, tedy zda raději uplatňují vlastní aktivitu, či je pro ně pasivní přístup dostačující. Sekundárním cílem je posoudit, jak úroveň dosažených vědomostí ovlivňují metody výuky a jejich aplikace v teoretické i praktické výuce, zda aktivizační metody pomáhají žákům si učivo lépe osvojit. Dále bych ráda prokázala, že aktivizační metody zlepšují spolupráci žáků, jejich motivaci a přispívají k rozvoji sociálních klíčových kompetencí a také k rozvoji odborných kompetencí.

Předmětem dalšího šetření je popularita aktivizačních metod, jak mezi učiteli tak i mezi žáky. Šetření je provedeno se záměrem zjistit, jestli učitelé SOU s kratší pedagogickou praxí méně než 10 let zařazují aktivizační metody do výuky častěji než učitelé s dlouholetou praxí a s jakými výsledky. Zda pozorují u žáků větší aktivitu a nadšení a zda se jim jeví výukový proces při použití aktivizačních metod efektivnější a pro žáky zajímavější.

Rovněž jsem chtěla prokázat, že aktivizační metody připraví žáky pro budoucí profesi lépe než metody, při níž jsou žáci převážně pasivní.

Používáním aktivizačních metod se žáci učí správně vyjadřovat, což je nutné pro následnou komunikaci se zákazníkem. V mé praxi se snažím zapojit celou skupinu žáků ke spolupráci, vzájemné pomoci, v neposlední řadě vysvětlovat i určitou míru tolerance k nedostatkům a být nápomocna při jejich odstranění, což z mých vlastních zkušeností znamená minimalizování nesprávného řešení zadaných úkolů pro celou skupinu.

5. 2 Stanovení hypotéz

Pro výzkumné šetření formulují tyto hypotézy:

H1: Lze předpokládat, že pedagogové SOU s pedagogickou praxí kratší než 10 let používají více aktivizační metody než pedagogové s dlouholetou praxí.

Zdůvodnění:

Domnívám se, že v dnešním školství si někteří pedagogové s dlouholetou pedagogickou praxí myslí, že metoda frontální výuky, kterou dosud vyučovali a vyučují, je naprosto správná a ověřená právě jejich dlouholetou praxí, kterou přístup k výuce obhajují. Problém nastává v samotné osobní aktivitě či pasivitě takovýchto pedagogů, v odmítání nových postupů, což by znamenalo jejich osobní invenci, stručně řečeno – odmítají se učit.

Naopak pedagogové s kratší pedagogickou praxí si novým výukovým metodám vůbec nebrání, naopak jsou ochotni si nové metody prostudovat a i v praxi je používat.

H2: Předpokladem je, že výuka aktivizačními metodami je pro žáky zajímavější než frontální vyučování.

Zdůvodnění:

Žáci ve spolupráci s ostatními se naučí při vzájemné závislosti řešit nejrůznější problémové úlohy. Myslím si, že tým dokáže vytvořit více zadávání úloh než jednotlivci.

Řešení úkolů v praxi se často řeší formou práce v projektových týmech, tým dokáže vytvořit více úloh než jednotlivci. Žák si nové poznatky a nové vědomosti naučí a osvojí lépe a rychleji (Kotrba, Lacina, 2011, s. 50-52).

Žáka je proto nutné správně motivovat, a k tomu je třeba o posluchačích přemýšlet a výuku připravit zajímavou formou, což je především úkol pedagoga. Zajímavá a dobře připravená motivace by měla žáka vést k aktivitě, nikoliv k pasivnímu příjmu informací. Taková správná motivace pak zamezí některým negativním jevům, jako je např. vyrušování v hodinách apod...

H3: Lze předpokládat, že zařazování aktivizačních metod do výuky nutí žáky více ke spolupráci, a tím přispívá k rozvoji sociálních a odborných kompetencí.

Zdůvodnění:

Rozvoj sebe prezentace, komunikace, tedy především sociálních dovedností, které jsou důležité v osobním a pracovním životě. Větší motivace žáků, ale také zájem o danou problematiku. (Kotrba, Lacina, 2011, s. 51). Aktivizační metody rozvíjejí hlavně verbální komunikaci, schopnosti souvisle formulovat své myšlenky, žáci se účastní aktivně různých diskusí, obhajují svůj názor a akceptují názory druhých.

Učitel by se měl citlivě a kreativně přizpůsobovat nejen danému tématu, ale měl by volit takové metody výuky, které vedou k rozvoji sociálních a odborných kompetencí každého žáka s přihlédnutím k jejich dosavadním poznatkům, ale i zkušenostem.

H4: Předpokladem je, že při výuce za pomoci aktivizačních metod si žáci osvojí snáz a rychleji učivo než při výuce frontální.

Zdůvodnění:

Pro svůj výzkum jsem vybrala třetí ročník SOU, kde jsem při jedné vyučovací hodině vyučovala aktivizační metodou. V jiné třídě jsem pak tu samou látku naopak vyučovala frontální metodou.

Jaká metoda výuky žákům vyhovuje a co nejkvalitněji a nejrychleji si osvojí učivo, bylo dalším šetřením. Obě tyto metody pak jsem prostřednictvím výkonového testu porovnávala, a to jak z pohledu žáků, tak i z pohledu pedagogů.

5.3 Popis zkoumaného vzorku

Soubor respondentů tvořilo celkem 123 žáků. Tento počet respondentů je možné považovat za dostačující pro výpovědní hodnotu získaných výsledků. Z SOU Pardubického kraje dotazník odevzdalo 69 respondentů (56,1 %), z obou SOU Královéhradeckého kraje 54 respondentů (43,9%). Všichni respondenti studují denní studium oboru Kadeřník/Kadeřnice. Z důvodu zachování anonymity nebyl požadován přesný údaj o věku, jména a pohlaví.

Druhým souborem respondentů byli pedagogové ze třech středních odborných škol Královéhradeckého a Pardubického kraje. Celkem jsem oslovila 30 (100%) vyučujících odborných předmětů kadeřnické technologie a vyučující materiálů. Z důvodu zachování anonymity nebyl požadován přesný údaj o věku a jméně. Pouze byla zachycena délka praxe 0-10, 11 – 20, 21 a více let.

Všechny rozdané dotazníky se vrátily a tím byla 100% návratnost pro výzkumné šetření.

5. 4 Popis výzkumného šetření

Metody výzkumného šetření

Primární cíl

Pro své šetření jsem zvolila formu dotazníkového šetření. Výzkum jsem uskutečnila na středních odborných učilištích v Královéhradeckém a Pardubickém kraji, zvolenou skupinu jsou učitelé a žáci druhého a třetího ročníku z učebního oboru Kadeřník/Kadeřnice. Pro výzkumné šetření jsem připravila 153 dotazníků. Z toho jsem oslovila 30 učitelů a 123 žáků. Ke studii jsem vybrala odborné předměty technologie a materiály, které se vyučují na všech zkoumaných školách jako hlavní odborné předměty. Zvolenou metodu experimentu jsem hodnotila pomocí již dotazníkového šetření pro žáky a učitele. Zjištěné informace jsem utřídila, kvantifikovala a zpracovala do tabulek četností a vybraná data jsou znázorněna v přílohách.

Dotazník pro učitele středních odborných učilišť (A)

V této části mého výzkumného šetření použiji metodu dotazníků pro učitele středních odborných učilišť. Tato metoda mi umožní rychlé získání potřebných informací, a to anonymní formou. Dotazník obsahuje otázky uzavřené, škálové a jedna otázka je otevřená.

Při získávání touto formou dotazníku je nutné zachovávat ohleduplnost a dodržet etické aspekty, aby dotazovaný chápal společenský význam a hodnotu výzkumu.

Proto jsem vypracovala průvodní dopis, ve kterém jsem uvedla stručně vysvětlení o cíli a úkolech výzkumného šetření. Někteří pedagogové uvádějí, že jedna ze dvou věcí je průvodní dopis, kterému respondenti věnují zvláštní pozornost ihned po otevření obálky. Druhou věcí je délka dotazníku. Návratnost dotazníků je 100%.

- dotazník se skládá z otázek č. 1 – 8
- otázky jsou uzavřené, škálové a jedna otevřená
- uspořádání dat a sestavení tabulek

Dotazník pro žáky středních odborných učilišť (B)

Cílem je posoudit, na základě získaných poznatků, zda metody a formy v teoretickém a praktickém vyučování ve vzdělávacím procesu odpovídají zkušenostem jednotlivých pedagogů v souladu s potřebami žáků. Jestli je výuka zaměřena na rozvoj profesních dovedností žáků, jejich schopnosti pracovat ve skupině a zda funguje mezipředmětové propojení témat a jsou rozvíjeny schopnosti prezentačních dovedností. Dalším cílem je posoudit spolupráci žáků mezi sebou ve třídách a využití propojení znalostí žáků s ostatními obory.

Dále jsem vycházela z jednotlivých cílů průzkumu aktivizačních a frontálních metod.

Před rozdělením anonymních dotazníků byli respondenti poučeni o způsobu práce s dotazníky a o účelu, k jakému budou použity, V dotazníku byly použity uzavřené otázky, na které měli respondenti pravdivě odpovědět. Dotazník je nejpoužívanější prostředek ke sběru informací. Jde v podstatě o soubor otázek, jež jsou předem připraveny na určitém formuláři. Dotazník má vždy nějaké téma nějaký scénář.

Výhodou dotazníků je, že během krátké doby jsme schopni získat velké množství informací.

- dotazník se skládá z otázek č. 1 – 5
- otázky jsou uzavřené, škálové a otevřené uspořádání dat a sestavení tabulek

Sekundární cíl

Za pomoci znalostního testu jsem analyzovala úroveň dosažených vědomostí z vyučovací hodiny, která probíhala za aktivizace žáků s porovnáním frontální výukové hodiny. (C)

- Testování výkonnostní

Dalším cílem

Pozorováním průběhu hodin a kooperace žáků při aktivizačních metodách výuky. Zjišťování úrovně získávání sociálních a odborných kompetencí.

- forma pozorování

Metody sběru dat

Metody sběru dat se uskuteční v září – prosinec 2014 na středních odborných učilištích Královéhradeckého a Pardubického kraje.

5.5 Vyhodnocení dotazníku a interpretace výsledků šetření

Vyhodnocení dotazníkového šetření A

Otázka č. 1

Pohlaví:

pohlaví	počet	%
žena	30	100
muž	0	0
celkem	30	100

Tato otázka neměla validní záměr, ale pouze ověření faktu, že většina pedagogů v oboru Kadeřník či Kadeřnice jsou pouze ženy. Tento předpoklad se stoprocentně potvrdil.

Otázka č. 2

Vaše dosavadní pedagogická praxe: (zakroužkujte správnou variantu)

Praxe	Počet	%
0 – 10 let	14	47
11 – 20 let	4	13
21 a více let	12	40
Celkem	30	100

Učitelek s praxí do 10 let bylo 14 a zkoumaných nad 10 let praxe bylo 16. Pro vyhodnocování je tento počet téměř vyrovnaný, a proto je i hodnocení validní. Z tabulky je zřejmé, že na učilištích vyučují učitelky odborných předmětů v oboru Kadeřník s malou praxí nebo naopak s letitou praxí. Se středně dobou praxí tedy v rozmezí od 11 – 20 let praxe vyučují pouze 4 učitelky.

Otázka č. 3

Které metody výuky převládají ve Vaší výuce? (zakroužkujte správnou variantu)

Možnosti	Počet	%
Frontální metody	8	27
Aktivizující metody	14	46
Vyrovnané střídání	8	27
Celkem	30	100

Porovnání tabulek k otázce č. 2 a č. 3

Možnosti	0-10 let počet	%	11 a více let	%	Celkem
Frontální	2	6	6	20	8
Aktivizující	9	30	5	17	14
Vyrovnané	3	10	5	17	8
Celkem	14	46	16	54	30

Výzkumné šetření potvrdilo hypotézu H1. **Lze předpokládat, že pedagogové SOU s pedagogickou praxí kratší než 10 let používají více aktivizační metody než pedagogové s dlouholetou praxí.**

Respondentky do 10 let praxe převyšují o 13% než respondentky s praxí vyšší, které aktivně zapojují žáky do výuky. Také ukazatel frontálních metod práce je zajímavý. Poukazuje na to, že učitelky s menší praxí téměř frontální výuku nepoužívají

Otázka č. 4

Které aktivizační metody používáte? Křížkem označte metody, které využíváte často/x/, pomlčkou označte metody, které využíváte zřídka, či jste je použili pouze jednou/-/, bez označení ponechte metody, které jste nikdy nepoužili.

Možnosti	Často	Zřídka	Nikdy	Celkem
Skupinová práce	22	5	3	30
Párové vyučování	8	20	2	30
Projektová výuka	11	15	4	30
Problémová výuka	13	17	0	30
Brainstorming	16	14	0	30
Diskuse	4	2	24	30
Myšlenkové mapy	10	8	12	30
Křížovky	24	6	0	30
Křížovky naruby	2	4	24	30
Výukové pexeso	12	10	8	30

Doplňovačky	22	4	4	30
Nedokončené věty	8	20	2	30
Skládačky, přiřazovací karty	18	10	2	30
Puzzle	12	11	7	30
Vyhledávání v odborných zdrojích	8	12	10	30
Soutěž	24	2	4	30
Logické hry	25	1	4	30
Pokusy	6	22	2	30
Práce s počítačem	28	2	0	30
Práce s interaktivní tabulí	26	2	2	30
Manipulace s pomůckami	14	8	8	30
Dramatizace	27	1	2	30
Kreslení malování	16	6	8	30
Jiné možnosti	4	4	22	30
Celkem				

Z výsledků je zřejmé, že učitelé zařazují čím dál více aktivizační metody práce. Nejvíce zařazují skupinovou práci, dramatizaci, práci s interaktivní tabulí, práci s počítačem, soutěže a hry. Překvapivě málo používají při výuce diskusi. Co vede vyučující k tomu, že nezařazují diskusi, bojí se názorů žáků, či se bojí o kázeň v hodinách? Tento fakt by mohl být dalším námětem na výzkum. Dále nevyužívají křížovky naruby, což je škoda, tato metoda vede žáky k přemýšlení, komunikaci a kreativě.

Otázka č. 5

Domníváte se, že žáky více zaujme a motivuje výuka s aktivizačními metodami?
(zakroužkujte správnou variantu)

Možnosti	Počet	%
Ano	11	37
Spíše ano	8	26
Neumí posoudit	2	7
Spíše ne	9	30
Ne	0	0
Celkem	30	100

Výzkumné šetření potvrdilo hypotézu H2. **Předpokladem je, že výuka aktivizačními metodami je pro žáky zajímavější než frontální vyučování.** 19 respondentů odpovědělo kladně na stanovenou otázku a pouze 9 respondentů se vyjádřilo pro odpověď spíše ne. Odpověď jednoznačné NE nezaškrtl nikdo.

Z dotazníkových otázek č. 4 a č. 5 je jasné, že učitelé zařazují aktivizační metody práce do výuky hlavně z důvodů, že je hodina zábavnější a žáci jsou aktivnější. Tyto metody aktivizují nejen žáky, ale i učitele. Oživují učivo a odstraňují stereotyp v používání zaběhnutých metod a forem práce učitelů. Aktivizační metody otevírají komunikaci mezi učitelem a žákem. Závažnou chybou je, když si učitel osvojí jednu nebo dvě metody, kterých se pak drží. Široký repertoár metod a forem práce umožňuje pružně reagovat na celou řadu náročných problémů, které se při výuce vyskytují a zároveň zvyšují pozornost a zájem žáků.

Otázka č. 6

Domníváte se, že aktivizační metody pomáhají snadnějšímu osvojení učiva?
(zakroužkujte správnou variantu)

Možnosti	Počet	%
Ano	8	27
Spíše ano	6	20
Neumí posoudit	0	0
Spíše ne	10	33
Ne	6	20
Celkem	30	100

Zde učitelky nejsou přesvědčené, že tyto metody pomáhají snadnějšímu osvojení učiva, což je zvláštní k faktu, že většina kladně odpověděla na otázku, zda si myslí, že jsou při těchto aktivitách žáci více motivováni. Tuto výzkumnou metodu porovnám ještě s výkonnostním testem.

Otázka č. 7

Domníváte se, že žáci raději aktivně spolupracují, než pasivně přijímají výklad?
(zakroužkujte správnou variantu)

Možnosti	Počet	%
Ano	22	73,3
Spíše ano	8	26,7
Neumí posoudit	0	0
Spíše ne	0	0
Ne	0	0
Celkem	30	100

Žáci mají raději soutěže, hry, práci s počítačem, pokusy, práci s interaktivní tabulí, skupinové práce... jsou rádi aktivní. Rádi spolu hovoří, vyrábějí pomůcky, jsou tvůrčí, konají činnosti. „Pasivní metody“ v lásce nemají. Čím aktivnější a zainteresovanější ve výuce žáci jsou, tím více je výuka baví.

Výzkumné šetření potvrdilo hypotézu **H3. Lze předpokládat, že zařazování aktivizačních metod do výuky nutí žáky více ke spolupráci, a tím přispívá k rozvoji sociálních a odborných kompetencí.** Nejen výzkumnou otázkou, ale i pozorováním z výukových hodin zaměřených na aktivizační metody práce je patrné, že žáci při výuce více spolupracují. Tato kooperace jim přináší možnost interakcí a percepce ve vztazích, umění spolupracovat s ostatními členy týmu.

Otázka č. 8

Jaké jsou Vaše osobní důvody zařazování aktivizačních metod do výuky?

Osobní důvody pro zařazení aktivizačních metod	počet	%
Neodpovědělo	7	23,3
Motivační důvody k výuce	14	46,7
Rádi si hrají	4	13,3
Příkázáno od vedení školy zařazovat aktivizační prvky	5	16,7
Celkem	30	100

Velice zajímavý prvek je, že 5 respondentek přiznalo, že tyto metody zařazuje pouze z důvodu vyšší moci – příkazu vedení školy.

Vyhodnocení dotazníkového šetření B

Otázka č. 1

Preferujete výuku za pomoci aktivizačních metod (doplňovačky, křížovky, brainstorming...) než výklad?

Možnosti	Počet	%
Ano	56	45,5
Spíše ano	32	26,0
Neumí posoudit	12	9,8
Spíše ne	19	15,4
Ne	4	3,3
Celkem	123	100

Z empirického šetření ze 123 respondentů odpovědělo kladně 88 dotazovaných. Což tvoří 71,5%. Překvapivé výsledky jsou u 12 dotazovaných, kteří neumějí posoudit, zda je více baví výuka aktivní než pasivní.

Otázka č. 2

Domníváte se, že vyučující odborných předmětů preferují aktivizační metody výuky?

Možnosti	Technologie	%	Materiály	%	Celkem
Ano	21	17,1	32	26,0	53
Spíše ano	46	37,4	49	39,8	95
Neumí posoudit	5	4,1	5	4,1	10
Spíše ne	32	26,0	26	21,1	58
Ne	19	15,4	11	9,0	30
Celkem	123	100	123	100	246

Dotazovaní žáci v předmětu Technologie se domnívají, že 26% učitelů spíše nepoužívají aktivizační metody a určitě nepoužívá 9%, u předmětu Materiály je situace obdobná: 26 žáků se domnívá, že spíše nepoužívají a 11 žáků je přesvědčeno, že určitě NE. Z tohoto výzkumu dále vyplývá, že 67 žáků při Technologii pracuje za pomoci aktivizačních metod a při Materiálech 81 žáků je přesvědčena o využívání těchto motivačních forem práce při výuce.

Otázka č. 3

Domníváte se, že Vás výuka aktivizačními metodami více zajímá a motivuje než výuka frontální (výklad)?

Možnosti	Počet	%
Ano	87	70,7
Spíše ano	21	17,1
Neumí posoudit	5	4,1
Spíše ne	8	6,5
Ne	2	1,6
Celkem	123	100

Zajímavé zjištění je, přestože jsou motivační a aktivační metody natolik v oblibě, že 2 žáci či žákyně odpověděli, že je tato výuka nemotivuje a nezajímá a 8 žáků má pocit, že spíše nechce tuto výuku do hodin. 5 dotazovaných neumí posoudit vliv výuky a 87 respondentů je přesvědčeno, 21 dotazovaných spíše přesvědčených, že výuka aktivizační je mnohem více motivuje a zajímá než výuka výkladem.

Otázka č. 4

Která aktivizační metoda Vás při výuce nejvíce baví a motivuje k učení? Zakroužkujte 5 nejoblíbenějších metod:

Možnosti	Počet	%
Skupinová práce	123	20,0
Párové vyučování	15	2,4
Projektová výuka	6	1,0
Problémová výuka	11	1,8
Brainstorming	16	2,6
Diskuse	22	3,6
Myšlenkové mapy	30	4,9
Křížovky	9	1,5
Křížovky naruby	28	4,5
Výukové pexeso	16	2,6
Doplňovačky	27	4,4
Nedokončené věty	13	2,1
Skládačky, přiřazovací karty	32	5,2
Puzzle	12	1,9
Vyhledávání v odborných zdrojích	34	5,5
Soutěž	51	8,3
Logické hry	21	3,4
Pokusy	35	5,7
Práce s počítačem	40	6,5
Práce s interaktivní tabulí	33	5,4
Manipulace s pomůckami	8	1,3
Dramatizace	32	5,2
Kreslení, malování	1	0,1
Jiné možnosti	1	0,1
Celkem	615	100

Naprostá 100% odpověď pro aktivizaci se jeví jako skupinová práce. Při této výuce žáci pracují ve skupinách vytvořených podle různých kritérií, například obtížnosti úkolu, charakteru činností, výkonu nebo učebního tempa žáků. Žáci spolupracují při řešení společného úkolu. Kromě řešení samotného úkolu se učí komunikaci a rozvíjení své sociální dovednosti. (Skalková 2007)

Otázka č. 5

Která metoda práce při výuce Vás nebaví a neradi jí používáte?

Možnosti	Počet	%
Přednáška, výklad, diktování textu	89	37,1
Práce učebnicí – čtení	23	9,6
Vyprávění, vysvětlování	51	21,3
Samostatná práce	39	16,1
Slohové práce	26	10,9
Bez odpovědi	12	5,0
Celkem	240	100

Z výsledků dotazníku vyplývá, že někteří vyučující stále používají frontální metody práce. Frontální vyučování má stále místo v systému organizačních forem vyučování. Učitel řídí činnost celé třídy plánovitě, soustavně a v určitém čase. (Petty, G. 2006). Již od dob J.A.Komenského si podržely organizační formy frontálního vyučování a vyučovací hodina svou funkčnost. Nelze je však chápat jako univerzální. Seznámení s dalšími formami usnadní vyučujícím měnit navyklé a rutinní postoje, vznášet změny do činnosti vlastní i činnosti žáků.

Z didaktického hlediska lze metodu práce s učebnicí považovat za důležitou, neboť ovládá-li žák dovednost správně pracovat s textem, zvyšuje se jeho učební aktivita. Metoda by měla být pravidelně používána ve výuce, aby si žáci postupně upevnili tuto nezbytnou dovednost a začlenili tak tuto metodu do svých oblíbených metod práce.

Mezi další nepopulární metody patří vyprávění, vysvětlování, samostatná práce a slohové práce.

Vyhodnocení výkonnostního testu C

Metoda šetření: Po vyučovací hodině jsem žákům v kontrolní části hodiny, v procesu opakování a upevňování učiva, zadala výkonnostní test na téma **Barvení vlasů oxidační barvou**.

Ve třídě C3A jsem téma celou hodinu vyučovala za pomoci výkladu. Celkem bylo přítomno 22 žáků.

Ve třídě C3B jsem použila aktivizaci žáků: problémová metoda, křížovka naruby, skupinová práce, myšlenková mapa. Celkem bylo přítomno 24 žáků.

Test obsahuje 6 otázek:

Otázka	Správné odpovědi C3A Po frontální výuce	Správné odpovědi C3B Po aktivizaci
Č.1	16	22
Č. 2	12	21
Č. 3	20	22
Č. 4	19	21
Č.5	14	19
Č.6	22	24

Výzkumné šetření potvrdilo hypotézu H4. **Předpokladem je, že při výuce za pomoci aktivizačních metod si žáci osvojí snáz a rychleji učivo než při výuce frontální.** Rozdíly v testování jednotlivých správných odpovědích nejsou tak markantní, ale přesto se ve všech testovacích otázkách byli žáci s vědomostmi získanými z vyučovací hodiny po aktivizaci úspěšnější než po hodině výkladové.

Závěr

Požadavky moderní pedagogiky respektují aktivitu a samostatné úsilí žáka jako určují tendenci rozvíjející se osobnosti, které se ovšem neobejde bez porozumění, péče a pomoci ze strany učitele. Ten by měl citlivě a vhodně volit výukové metody, které směřují k realizaci výchovně vzdělávacích cílů. Výuková metoda nepůsobí izolovaně, ale je začleněna do edukačního systému jako jeho prvek, jehož prostřednictvím výchova postupuje žádoucím směrem. (Petty 2006) Stále víc se prosazují metody, při níž si žák nové vědomosti a dovednosti osvojuje pomocí vlastní aktivity a není jen pasivním účastníkem výukového procesu. Aktivizační metody pomáhají takto zvolené cíle plnit a ukázat efektivní cesty k hledání individuálních vyučovacích a učebních stylů a podnítit k vlastním tvořivým pokusům v dané oblasti. Samotné aktivizační metody však stanoveného záměru nedosáhnou, ale svým aktivním pojetím pomáhají kvalitnímu, schopnému a empatickému pedagogovi činit výukový proces efektivním a pro žáky přínosnějším.

Problematika výukových metod je v literatuře zpracována dostatečně, i když v některých publikacích je o metodách pouze kapitola v rámci celé knihy. Studium odborné literatury zabývající se výukovými metodami, aktivitou, rozvojem klíčových kompetencí a především metodami aktivizačními bylo velice obohacující a přínosné pro realizaci výchovně vzdělávacího procesu. Znalosti nabyté tímto studiem se prolínají v teoretické i empirické části této práce.

Bakalářská práce směřuje do oblasti výukových metod, jejich používání ve výuce odborných předmětů a odborném výcviku v odborných učilištích a především se zaměřuje na metody aktivizační, které mají žáky vybavit souborem klíčových kompetencí potřebných pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti v budoucím životě. Snahou bylo prokázat, že aktivizační metody připraví žáky pro budoucí profesi lépe než metody přímého sdělování poznatků, při níž jsou žáci převážně pasivní. Práce podrobněji charakterizuje vybrané aktivizační a organizační výuky, které vedou k rozvoji klíčových kompetencí a byly použity v rámci výzkumného šetření. Dále se snaží o hlubší proniknutí do problematiky metod výuky, ale také přispívá k orientaci v problematice klíčových kompetencí pedagogickým pracovníkům, kteří vyučují v odborném učilišti a ve výuce zařazují aktivizační metody.

Po analýze experimentu realizovaném na středních odborných učilištích v Hradci Králové a v Pardubicích, který byl zaměřen na porovnání průběhu a výsledku výchovně vzdělávacího procesu, s použitím aktivizačních a frontálních metod výuky, byly vyvozeny následující závěry. Z průzkumu bylo zjištěno, že na učilištích vyučují učitelky odborných předmětů v oboru Kadeřník s malou praxí, nebo naopak s letitou praxí. Se středně dobou praxí tedy v rozmezí od 11 – 20 let praxe vyučují pouze 4 učitelky.

Z výzkumného šetření vyplynula skutečnost, že frontální vyučování má stále místo v systému organizačních forem vyučování. Naprostá 100% odpověď pro aktivizaci se osvědčovala jako skupinová práce. Zajímavé zjištění bylo, přestože jsou motivační a aktivační metody natolik v oblibě, že 2 žáci či žákyně odpověděli, že je tato výuka nemotivuje a nezajímá, a 8 žáků mělo pocit, že spíše nechce tuto výuku do hodin. 5 dotazovaných neumělo posoudit vliv výuky a 87 respondentů bylo přesvědčeno, 21 dotazovaných spíše přesvědčených, že výuka aktivizační je mnohem více motivuje a zajímá než výuka výkladem. Dále bylo prokázáno, že respondentky do 10 let praxe převyšují o 13% než respondentky s praxí vyšší, které aktivně zapojují žáky do výuky. Také ukazatel frontálních metod práce je pozoruhodný. Učitelky s menší praxí téměř frontální výuku nepoužívají. Z výsledků se potvrdilo, že učitelé zařazují čím dál více aktivizační metody práce. Nejvíce zařazují skupinovou práci, dramatizaci, práci s interaktivní tabulí, práci s počítačem, soutěže a hry. Velice zajímavým prvkem bylo, že 5 respondentek přiznalo, že aktivizační metody zařazují pouze z příkazu vedení školy.

V empirické části práce byla provedena také analýza učitelů samotnými žáky středních odborných škol. Na dotaz, zdali respondenti preferují výuku za pomoci aktivizačních metod, odpovědělo kladně 88 dotazovaných. Což tvoří 71,5%. Překvapivé výsledky byly u 12 dotazovaných, kteří neuměli posoudit, zda je více baví výuka aktivní než pasivní. Na dotaz, jestli vyučující odborných předmětů preferují aktivizační metody výuky, odpovědělo 54,5%, že pracují v technologii za pomoci aktivizačních metod a 65,8% v materiálech využívá těchto motivačních forem práce při výuce. Překvapivé také bylo, že učitelé velice málo ve výuce používají diskuzi. Byla jsem překvapena, že nevyužívají křížovky naruby, tato metoda vede žáky k přemýšlení a kreativité. Aktivizační metody otevírají komunikaci mezi učitelem a žákem. Používání aktivizačních metod ve výuce přispívá k rozvoji klíčových kompetencí, které žáci

potřebují pro osobní rozvoj, naučí je větší samostatnosti a odpovědnosti a tudíž přispějí k uplatnění každého člena společnosti v budoucím životě.

Cíle bakalářské práce byly splněny. Všechny tři hypotézy byly potvrzeny. Práce by měla pomoci kolegům učitelům v odborných učilištích, kteří chtějí pracovat moderně a mají zájem vychovávat samotného, odpovědného a úspěšného člověka.

Seznam literatury:

- BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: 2001, 375 s. ISBN 80-7178-479-6
- ČÁP, J. *Psychologie výuky a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- FÜRST, M.: *Psychologie*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-199-0
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X
- HERMOCHOVÁ, S.: *Hry pro dospělé*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0817-5
ISBN 80-71-029-4.
- JANKOVCOVA, M.; PRŮCHA, J.; KOUDELKA, J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi*
- KOTRBA, T.; LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce*. Brno: Nakladatelství, Barrister&Principal, 2011. 185 s. ISBN 978-80-87474-34-1
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262—0174-8
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. 3.vyd. Praha: Tiskařské závody, 1988. 341 s. SPN 4-01-59/3
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-172-7
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. 292 s.
- SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. 292 s. ISBN 80-85931-11-7.
- středních škol*. 1.vyd. Praha: SPN, 1989. 160 s. ISBN 80-04-23209-4.

Internetové zdroje:

(ftvs.cuni.cz/knspolecnost/pedagogicka/5Klicove_kompetence.doc, (staženo dne 16. 8. 2014)

clanky.rvp.cz/clanek/c/P/181/**KLICOVE-KOMPETENCE.html/** (staženo dne 16. 8. 2014)

csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocni-zpravy/Vyrocni-zprava-CSI-za-skolni-rok...(dne 8.7.2014)

csicr.cz/cz...ukolu-Ceske-skolni-inspekce-na-skoln.,(dne 4. 7. 2014)

Čj.: ČŠIH-938/13-H

Královéhradecký inspektorát České školní inspekce, Inspekční zpráva

MŠMT- RVP, 2013,69 – 51 – H/01 Kadeřník

vuppraha.cz/wp...Pojeti_klicovych_kompetenci_v...staženo,(dne 21. 7. 2014)

Přílohy:

A Dotazník k využívání aktivizačních metod ve výuce ve středním odborném učilišti

Pro učitelé SOU

Vážená paní, vážený pane pedagogu,

obracím se na Vás s prosbou o pomoc při výzkumném šetření, které je součástí mé bakalářské práce: „Aktivizační metody ve výuce na SOU“. Dotazník je anonymní, a proto prosím o pravdivé odpovědi.

Děkuji za ochotu a spolupráci

Jana Vítková

Studentka UHK

1. Pohlaví: (zakroužkujte správnou variantu)
 - a) Žena
 - b) Muž

2. Vaše dosavadní pedagogická praxe: (zakroužkujte správnou variantu)
 - a) 0 – 10 let
 - b) 11 – 20 let
 - c) 21 a více let

3. Které metody výuky převládají ve Vaší výuce? (zakroužkujte správnou variantu)
 - a) Frontální metody (výklad, přednáška, vysvětlování...)
 - b) Aktivizační metody (skupinová práce, projektová výuka, brainstorming, diskuse, kvízy, myšlenkové mapy...)
 - c) Metody zapojují vyrovnaně, střídám frontální výuku s aktivizačními metodami podle daného tématu.

4. Které aktivizační metody používáte? Křížkem označte metody, které využíváte často/x/, pomlčkou označte metody, které využíváte zřídka, či jste je použili pouze jednou/-/, bez označení ponechte metody, které jste nikdy nepoužili.
 - Skupinová práce
 - Párové vyučování
 - Projektová výuka
 - Problémová výuka
 - Brainstorming
 - Diskuse
 - Myšlenkové mapy
 - Křížovky
 - Křížovky naruby
 - Výukové pexeso
 - Doplnovačky
 - Nedokončené věty
 - Skládačky, přiřazovací karty
 - Puzzle

- Vyhledávání v odborných zdrojích
- Soutěž
- Logické hry
- Pokusy
- Práce s počítačem
- Práce s interaktivní tabulí
- Manipulace s pomůckami
- Dramatizace
- Kreslení malování

Jiné Vámi používané metody, které zde nejsou uvedené

.....

5. Domníváte se, že žáky více zaujme a motivuje výuka s aktivizačními metodami?
 (zakroužkujte správnou variantu)
 - a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Neumím posoudit
 - d) Spíše ne
 - e) Ne

6. Domníváte se, že aktivizační metody pomáhají snadnějšímu osvojení učiva?
 (zakroužkujte správnou variantu)
 - a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Neumím posoudit
 - d) Spíše ne
 - e) Ne

7. Domníváte se, že žáci raději aktivně spolupracují, než pasivně přijímají výklad?
 (zakroužkujte správnou variantu)
 - a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Neumím posoudit
 - d) Spíše ne
 - e) Ne

8. Jaké jsou Vaše osobní důvody zařazování aktivizačních metod do výuky? (prosím stručně vypište)

.....

B Dotazník k využívání aktivizačních metod ve výuce ve středním odborném učilišti

Pro žáky oboru Kadeřník/kadeřnice SOU

Vážená slečno, vážený pane,

obracím se na Vás s prosbou o pomoc při výzkumném šetření, které je součástí mé bakalářské práce: „Aktivizační metody ve výuce na SOU“. Dotazník je anonymní, a proto prosím o pravdivé odpovědi.

Děkuji za ochotu a spolupráci

Jana Vítková

Studentka UHK

1. Preferujete výuku za pomoci aktivizačních metod (doplňovačky, křížovky, brainstorming...), než výklad: (zakroužkujte správnou variantu)
 - a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Neumím posoudit
 - d) Spíše ne
 - e) Ne
2. Domníváte se, že vyučující odborných předmětů preferují aktivizační metody výuky: (zakroužkujte správnou variantu)

V předmětu TECHNOLOGIE

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Neumím posoudit
- d) Spíše ne
- e) Ne

V předmětu MATERIÁLY

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Neumím posoudit
- d) Spíše ne
- e) Ne

3. Domníváte se, že Vás výuka aktivizačními metodami více zajímá a motivuje, než výuka frontální (výklad)? (zakroužkujte správnou variantu)
 - a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Neumím posoudit
 - d) Spíše ne
 - e) Ne

4. Která aktivizační metoda Vás při výuce nejvíce baví a motivuje k učení?
(zakroužkujte 5 nejoblíbenějších metod)

- Skupinová práce
- Párové vyučování
- Projektová výuka
- Problémová výuka
- Brainstorming
- Diskuse
- Myšlenkové mapy
- Křížovky
- Křížovky naruby
- Výukové pexeso
- Doplnovačky
- Nedokončené věty
- Skládačky, přiřazovací karty
- Puzzle
- Vyhledávání v odborných zdrojích
- Soutěž
- Logické hry
- Pokusy
- Práce s počítačem
- Práce s interaktivní tabulí
- Manipulace s pomůckami
- Dramatizace
- Kreslení malování

Jiná dle Vašeho posouzení:.....

5. Která metoda práce při výuce Vás nebaví a neradi jí používáte? (Vypište).

.....
.....
.....
.....

C Výkonnostní test

Předmět: TECHNOLOGIE

Ročník: 3

Téma hodiny: **Barvení vlasů oxidační barvou**

1. Charakterizujte význam barvení vlasů.
2. Popište, jak se dělí barviva?
3. Napište, jaké pomůcky se používají pro barvení vlasů.
4. Doplňte chybějící slova:
 - Barvicí směs začneme nanášet od
směrem k a poté pokračujeme
odk
 - Zrakem vnímámevlasů
..... vlasů
5. Popište mytí a ošetření vlasů po barvení
6. Doba působení: správnou odpověď zakroužkujte
 - a) 8 – 12minut
 - b) 20 – 40minut
 - c) 9 – 14minut

Odpovědi:

1. Zakrytí šedivosti vlasů, změna přírodního odstínu barvy vlasů, módnost.
2. Dlouhodobá barviva, krátkodobá barviva, kombinovaná barviva
3. Digitální váha, miska na barvu, štětec na barvení vlasů, oxidační barva, oxidační činidlo příslušné koncentrace, hřeben na rozčesávání, rukavice, jednorázová pláštěnka, ručník, ubrousek, mastný krém na ochranu pokožky.
4. Od vlasového víru směrem k týlu a poté pokračujeme od vlasového víru k předním sekcím (převážně u světlých odstínů).

Zrakem vnímáme lesk vlasů (určuje stav kutikuly),

Nasávací schopnost vlasů (drsňý, hladký povrch).
5. Z vlasů důkladně vypláchneme barvicí směs, poté za použití šamponu vlasy umyjeme a ošetříme regeneračním prostředkem
6. 20 – 40minut



c)



d)

2.

Kadeřnické pomůcky:.....

.....

.....

Kadeřnický materiál:.....

.....

.....

Elektrické přístroje:.....

.....

.....

3.

.....

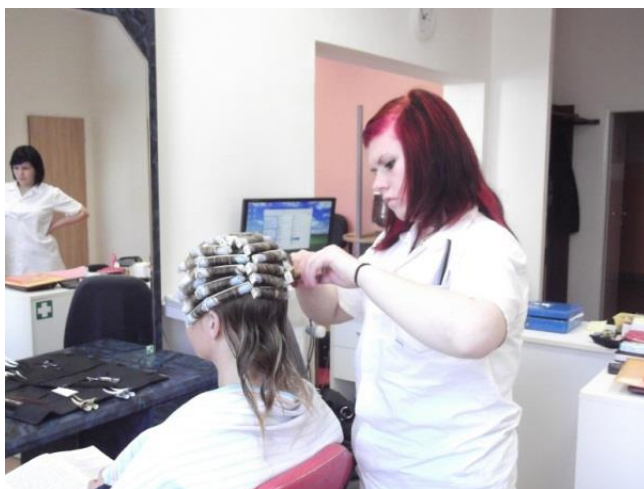
.....

.....

.....

Pracovní list

- Dle obrázku č. 1 uveďte, o jaký kadeřnický úkonu se jedná.
- Popište technologický postup tohoto kadeřnického úkonu.
- Vyřaďte čísla obrázků (č. 2 -8), které s tímto kadeřnickým úkonem nijak nesouvisí.
- U tohoto kadeřnického úkonu popište bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci.



č.1

- a).....
.....
- b).....
.....
.....
.....
.....
.....



č.2



č.3



č.4



č.5



č.6



č.7



č.8

c).....

d).....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Pracovní list

- a) Dle obrázku č. 1 určete, jakou činnost provádí na daném obrázku kadeřník
- b) Dle obrázku č. 2 napište, o jakou techniku melírování se jedná
- c) Dle obrázku č. 3 určete, k jakému kadeřnickému úkonu se používá tento hřeben
- d) Dle obrázku č. 4 napište název kadeřnického úkonu a zvolenou techniku
- e) V jakém poměru obvykle mícháme oxidační barvy s peroxidem vodíku při ztmavování vlasů

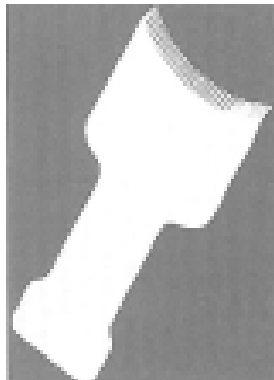
č.1



č.2



č.3



č.4



- a).....
.....
- b).....
.....
- c).....
.....
- d).....
.....
- e).....
.....

Pracovní list

- 1) Dle obrázku č. 1 - 12: Uveďte:
- a) název kadeřnického vybavení
 - b) kadeřnický úkon, při kterém se používá

č.1



- a)
- b)

č.2



- a)
- b)

č.3



- a)
- b)

č.4



- a)
- b)

č.5



- a)
- b)

č.6



- a)
- b)

č.7



- a)
- b)

č.8



- a)
- b)

č.9



- a)
- b)

č.10



- a)
- b)

č.11



- a)
- b)

č.12



- a)
- b)

Metody diskusní

Předmět: Odborný výcvik – obor „Kadeřník“

Ročník: 1. C

Organizační zahájení:

- Přivítání žáků, docházka, zápis do TK, kontrola pracovního oblečení,
- Instruktaž, rozdělení pracovní činnosti, BOZP.
- Opakování z minulé hodiny: Pracoviště kadeřníka.

Téma: BOZP

Cíl:

- Poučit žáci o BOZP, správná manipulace s elektrickými přístroji.
- Seznámení s knihou úrazů a zápis do dokumentace.
- Seznámení s obsahem lékárničky na pracovišti.
- Prohlídka po škole – únikové cesty z budovy.
- Ukázky uzávěru plynu, vody a elektroinstalace.
- Kde se nachází ohlašovna požáru.
- Seznámení s provozním řádem „Kadeřnického salonu“.

Počet žáků: 6 dívek

Tematický celek: Bezpečnost a ochrana zdraví při práci, hygiena práce, požární prevence.

Celkem hodin: 6

Pracoviště: Kadeřnický salon.

Použité pomůcky: Sešit na poznámky, psací potřeby, pomocné materiály.

Otázky do diskuse:

- Proč pracovní oblečení kadeřníka musí být vždy čisté?
- Proč není vhodné nosit mimo pracoviště pracovní oděv nošený při práci?
- Proč obuv musí být vždy pohodlná, vzdušná a zdravotní?
- Proč musíme dbát celkově o náš zevnějšek?
- Proč se musí každé sebemenší poranění nahlásit mistrové ODV?
- Proč musí dodržovat kadeřník základní hygienická pravidla při práci se zákazníkem?
- Co musí kadeřník dobře ovládat, aby byl dobrým kvalifikovaným odborníkem?

Využití diskusní metody aplikuji při výuce odborných předmětů, které žáci znají a vykonávají na odborném výcviku. Oproti monologickým metodám je diskuse konverzací, při níž se zapojuje velká část účastníků. Zbývající žáci se mohou aktivně zapojit vnitřně tím, že pozorně naslouchají. Zopakují předchozí pracovní den na ODV, jak se jim pracovalo, komunikace se zákazníkem,

vzájemná komunikace mezi sebou, využití hygieny při práci a celkové hodnocení žáků, jak mezi sebou, tak i s učitelem ODV.

Slouží k procvičování, opakování a upevňování učiva – objevování nových souvislostí mezi poznatky zejména na konkrétní situace.

- Diskuse učí chápat žáky podstatu problému, aktivně a pohotově využívat myšlenkové operace, přesně se vyjadřovat a uplatňovat názor v praxi, větší nároky učitele, více hluku v hodinách, časově náročnější.

Aktivizační metoda – didaktické hry

Didaktické hry používáme k výkladu nového učiva, k procvičování, opakování učiva, upevňování látky někdy i pro rozptýlení a pobavení žáků.

Předmět: Technologie

Ročník: 3. C

Organizační zahájení:

- Úvodní část.
- Pozdravení učitele se žáky, kontrola povinností žákovské,
- pořádkové služby – tabule, datum, číslo hodiny.
- Sdělení cíle hodiny, doplnění zápisu na tabuli – téma, schéma hodiny, sdělení
- prioritních učebních otázek.
- Zápis do elektronické třídní knihy + kontrola absence žáků.

Počet žáků: 12 – přítomno 10, nepřítomno 2.

Celkem hodin: 2

Pracoviště: Učebna odborných předmětů.

Opakování z minulé hodiny: Dodržování bezpečnost práce a hygieny při barvení vlasů.

Téma: Techniky barvení vlasů.

Cíl:

Správně definovat charakteristiku barvení vlasů, umět vysvětlit jejich rozdělení, úprava účesu barvením a tónováním vlasů, vhodně volit barvu vlasů na jednotlivé typy modelek a vysvětlit správný postup barvení a tónování vlasů.

Tematický celek: Barvení vlasů.

Nové učivo:

- Definovat charakteristiku barvení vlasů.
- Vysvětlit jejich rozdělení.

- Upravovat účesy barvením a tónováním vlasů.
- Vhodně volit přípravky podle jejich vlastností a možnosti použití.
- Dodržovat správné dávkování barvicích přípravků.
- Klást důraz na pochopení učiva.

Pomůcky: Multimediální tabule, připojení k internetu, ovladač, psací potřeby, sešit na zápisky.

Vlastní práce žáků:

- Po výkladové části se žáci rozdělí do dvojic a na základě teoretických i praktických znalostí pomocí multimediální tabule doplní nejvhodnější barvu vlasů k různým typům modelek.
- Nakonec prezentují své navrhnuté barvy a vysvětlí, podle čeho určili barevné odstíny k jednotlivým typům modelek.

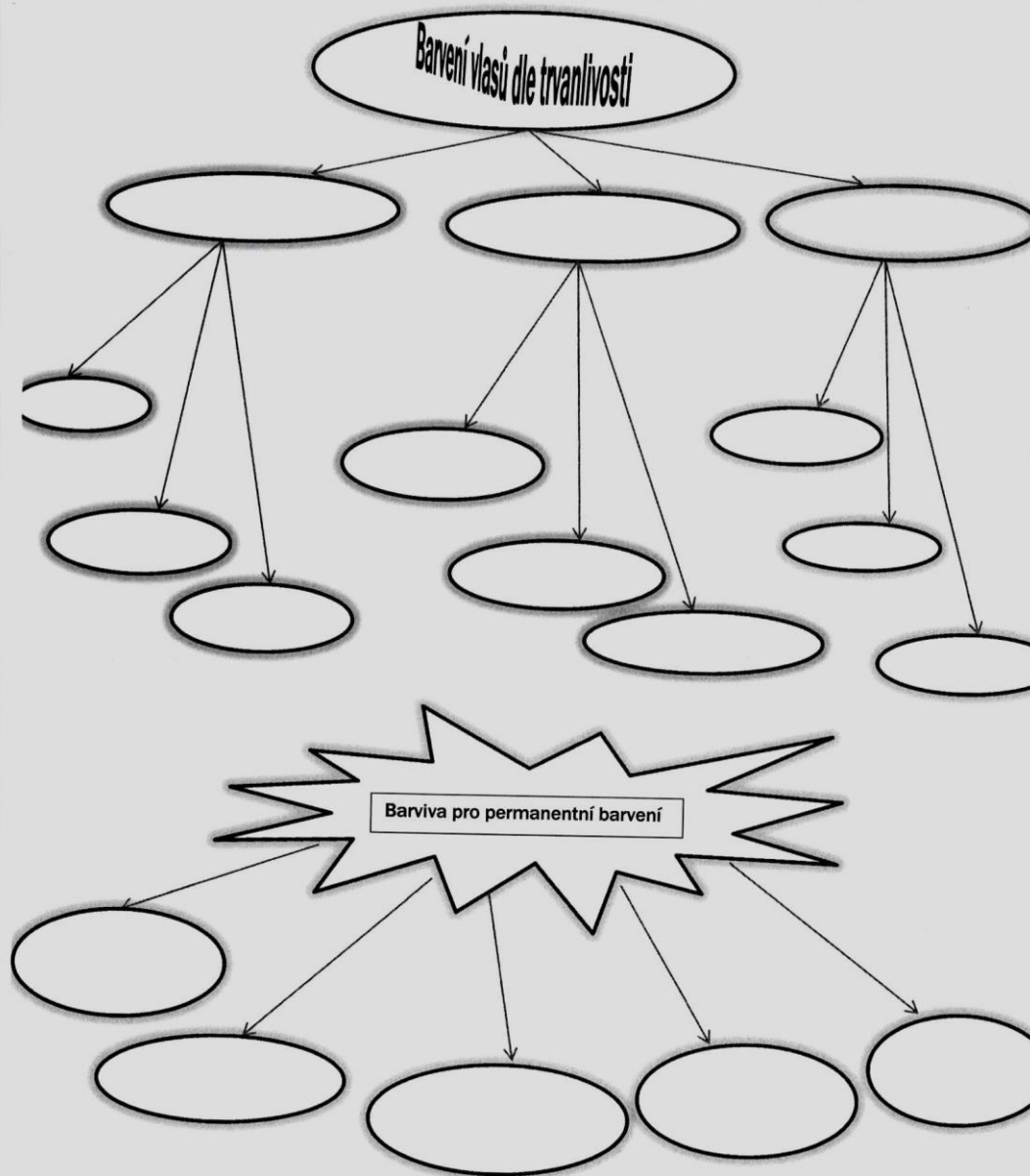


- Žáci doplňují do připraveného schématu rozdělení barviv dle trvanlivosti.

Obrázek č. 3

Fixace učiva:

1. Jak můžeme rozdělit barvení vlasů z hlediska trvanlivosti?
2. Jak se dělí barviva, která se v současné době používají pro permanentní barvení vlasů?



Závěrečná část:

Zopakování klíčových pojmů, shrnutí probrané látky za aktivní účasti žáků a zhodnocení hodiny. Připomenout žákům přípravu na příští hodinu a naučit se závěrečnou otázku č. 5 z TEC, MTR, ZDR.

Žáci byli velice aktivní, projevila se jejich verbální komunikace a hlavně doplňování barevných odstínů je velice bavilo. Hodina byla velice dobrá a žákům jsem poděkovala a zároveň jsem je pochválila za aktivitu v dvouhodinovém bloku. Následuje rozloučení s žáky.

Otázky pro opakování probraného učiva:

- Vysvětlete, jaká je charakteristika barvení vlasů?
- Jak dělíme barviva z hlediska trvanlivosti?
- Vysvětlete, jak dosáhneme krátkodobého zbarvení vlasů?
- Vysvětlete, co je „OMBRÉ“ barvení?

Úkoly k procvičování učiva:

- ❖ Vyhledat na internetu nové trendy šetrného barvení vlasů.
- ❖ Vyhledat na internetu barvy na vlasy bez přidaného amoniaku.
- ❖ Vyhledat na internetu barevné gely na vlasy, barevné křídly na vlasy a jejich aplikaci na vlasy.
- ❖ Do příští hodiny vytisknou nebo stáhnou na CD disk a připraví si K tomuto tématu prezentaci, která se bude hodnotit známkou.

Metody Heuristické – řešení problémů

Předmět: ODV – obor „Kadeřník“

Ročník: 3. C

Organizační zahájení: Přivítání žáků, docházka, zápis do TK, kontrola pracovního oblečení, instruktáž, rozdělení pracovních úkonů, BOZP.

Opakování z minulé hodiny: Jednotlivé návrhy účesů do společnosti.

Téma: *Zhotovení dámského elegantního účesu do společnosti.*

Cíl: Podněcování samostatného a tvořivého myšlení, návaznost praktických dovedností s teoretickými poznatky. Využití vědomostí a dovedností v praxi.

Počet žáků: 7 dívek

Tematický celek: Náročná účesová tvorba.

Celkem hodin: 6

Pracoviště: Kadeřnický salon

Pomůcky: Fén, kulma, trojkulma, krepovací žehlička, žehlička na vlasy, uhlazovací hřeben, tupírovací hřeben na vlasy, miska a štětec na barvení vlasů, ručník, ochranný plášť, ubrousek, vlásenky, sponky, pinetky, podložky na výčes.

Příklad:

Pokyny ke zhotovení elegantního dámského účesu do společnosti - Příprava modelky

Žák má právo volby, zda bude účes vypracovávat z krátkých, polodlouhých nebo dlouhých vlasů. Podmínkou je, aby finálním výsledkem byl originální elegantní dámský účes určený ke konkrétní společenské události a byl viditelně odlišný od denního účesu modelky. Návrh a způsob úpravy účesu jsou v kompetenci žáka. Krátké vlasy budou zpracovány z mokré formy (tzn. umyté), polodlouhé a dlouhé mohou být předem připraveny, např. natočením, žehlením, krepováním, a finální účes bude zpracováván ze suchých vlasů. Není povoleno použití kulmofénu jako neprofesionálního náradí. Ostatní náradí, techniky a technologie při vytváření účesu ke konkrétní společenské události jsou bez omezení.

Dovoleny jsou také vlasové výplně, přičesky (i barevné), konstrukce, copánky apod. bez omezení. Stylingový materiál volí žák s ohledem na požadovaný výsledek účesu a kvalitu vlasů modelky.

Vytvoření ozdoby je součástí samostatné odborné práce. Žák ozdobu navrhne, zvolí materiál a následně vyrobí (možnost je výroba ze zakoupených komponentů).

Ozdoba musí být použita v každém účesu a musí být v souladu s oblečením a líčením modelky tak, aby korespondovala se zvoleným stylem.

Vlasy modelky musí být předem připraveny barevně, případně stříhem tak, aby z estetického hlediska nenarušovaly celkový dojem.

- Heuristická metoda – žák vhodně zvolí k typu modelky elegantní dámský účes do společnosti, navrhne a vytvoří dle své fantazie a zkušeností vkusnou vlasovou ozdobu.
- podněcování samostatného a tvořivého myšlení, návaznost praktických dovedností s teoretickými poznatky.časová.

Náročnost, ne vždy je dosaženo úplného zobrazení učiva, musí být doplněno učitelem.

ELEGANTNÍ DÁMSKÝ ÚČES DO SPOLEČNOSTI



Vlasy-in.cz. [online]. [cit. 2014-01-05]. Dostupné z:http://www.vlasy-in.cz/v/ucesy_kaderniku_a_salonu/essanelle/ucesy-essanelle-2015-...

Metody inscenační

Předmět: ODV – obor Kadeřník

Ročník: 3. C

Organizační zahájení: Přivítání žáků, docházka, zápis do TK, kontrola pracovního oblečení, instruktáž, rozdělení práce, BOZP

Opakování z minulé hodiny: Návrhy účesů ve „Znamení Zvěrokruhu“

Téma: Účesy ve „Znamení Zvěrokruhu“

Cíl: Zhotovit kreativní účes a předvést

Počet žáků: 8 dívek

Celkem hodin: 6

Pracoviště: ODV – kadeřnický salon

Pomůcky: Fén, natáčky, kulma, trojkulma, žehlička na vlasy, hřebeny, kartáče na foukání vlasů, tužidlo na vlasy, barevné tužidla na vlasy, gely, vlasové sponky, vlasové ozdoby

Provedení

Příprava inscenace: Zahrnuje stanovení cíle, konkretizace obsahu, časový plán, rozdělení rolí a vytyčení postupu. Při nácviu inscenace se připouštějí rozmanité kombinace provedení, počítá se i s improvizacemi.



Orlický deník. [online]. [cit. 2014-01-05]. Dostupné z: http://orlicky.denik.cz/zpravy_region/nasel-se-tam-kazdy-z-vlasu-stvorili-stira-vahy-i-kozoroha-20140206.html

Na inscenační metodu se žáci velmi těší, téma si zvolili dle vlastního zadání „Znamení Zvěrokruhu“.

Žáci si připravili oblečení, účesy a líčení např. znamení lva, opice, panny, střelce, berana, raka, váhy atd. Mohli mít znamení jak české, tak i čínské. Připraví si kratičké scénky ve znamení, které si zvolili. Hodnotí se kreativita, nápaditost a navzájem se hodnotí jejich výkon a podání.

Pro žáky inscenace znamená možnost získat nové prožitky, osvojit si adekvátní způsoby chování a jednání, aby uměli rozeznat, co je správné a co není správné, seznámit se s formami vystupování typickými pro budoucí profesi apod.

Hodnocení inscenace: Koná se pokud možno bezprostředně po jejím ukončení. Je důležité, aby hodnocení výkonu bylo provedeno citlivě a v pozitivním duchu. Hodnocení může probíhat také jako diskuse v plénu, ve skupinách, pomocí připravených otázek, na základě záznamu inscenace nebo individuálně s každým účastníkem.

Po ukončení hodnocení žáků poděkuji a pochválím za zodpovědný přístup k tématu. Krátce je seznámím s pracovním plánem na příští den a ukončím výuku pracovního dne na ODV.

Metody situační:

Předmět: ICT

Ročník: 3. C

Organizační zahájení: Přivítání žáků, docházka, zápis do TK.

Opakování z minulé hodiny: Facebook ANO nebo NE.

Téma: Nebezpečí Kyberšikany.

Cíl: Žáci si musí uvědomit, že hrozí nebezpečí v určitých oblastech právě přes internet.

Počet žáků: celkem 10 z toho 9 dívek a jeden chlapec.

Celkem hodin: 2

Multimediální učebna.

Pomůcky: Počítače, připojení k internetu, ovladač, rolovací tabule, interaktivní tabule, psací pomůcky, sešit na poznámky.

Situační metody bývají založeny na přehledné, řešitelné, patřičné a vhodné problémové situaci. Jedná se o vzorové situace, vycházejí z reálných událostí, které je třeba rozřešit.

Žákům může být situace zprostředkována několika způsoby:

Zvolila jsem způsob tzv. počítačové podpory, pomocí powerpointové prezentace, výukové programy, některé formy e-learningu.

Kyberšikana



Víš, kdo je za monitorem?

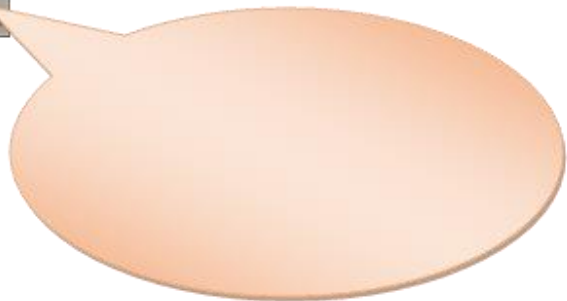


Kam nejdále může vést šikana

- K sebevraždě
- K depresi
- K špatné náladě



V čem se liší kyberšikana
od klasických forem šikany?



Co si představujete pod kyberšikanou



Jak se projevuje kyberšikana?



Jak se bránit proti kyberšikaně?



Kyberšikana obrázky. [online]. [cit. 25.3.2014]. Dostupné z:
http://www.obrazky.cz/?q=kyber%C5%A1ikana&sgId=6i9ihBIBnVa1zX1F_0QFxFwokSmfznqMTn-jYGLozq%3D%3D&oq=kyber%C5%A1ikana&aq=-1&su=e

E

ORGANIZACE UČEBNÍHO DNE

TŘÍDA 1. C, 3. C - Kadeřnický salon HŠ

Pracovní doba žáků od 11:00 do 17:30

Zahájení od 11:00 do 11:15

Žáci jsou již v pracovním oblečení, instruktáž, docházka, rozdělení práce

Cvičení od 11:15 do 17:15

Práce v provozu

Cvičení

Přestávky

2x 15minut dle možností provozu

(cca po 2 hodinách práce)

Závěr vyučovacího dne od 17:00 do 17:30

Hodnocení práce žáků

Dohled nad žáky

Sudý týden	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek
Směna	Vítková	Vítková	Vítková	Vítková	Vítková