

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Ústav pedagogiky a sociálních věcí**

**Diplomová práce**

Bc. Jana Šicová

**Vybrané didaktické metody na SŠ gastronomie a hotelnictví Mladá Boleslav**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci 16.4.2018

---

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Dagmar PITNEROVÉ, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady, podněty a její obětavý přístup. Dále děkuji všem svým kolegům za vstřícnost při všech konzultacích a žákům SŠ gastronomie a hotelnictví za pomoc při výzkumném šetření. V neposlední řadě také mému příteli Janu Červenkovvi za podporu a trpělivost.

*„Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykročoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost.“*

**Jan Amos Komenský**



Obrázek č. 1 Střední škola gastronomie a hotelnictví (zdroj : [www.hotelovkamb.cz](http://www.hotelovkamb.cz))

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Jana Šicová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název práce:</b>	Vybrané didaktické metody na SŠ gastronomie a hotelnictví Mladá Boleslav
<b>Název v angličtině:</b>	Chosen didactic methods at the secondary school of gastronomy and hotel industry in Mladá Boleslav
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce je zaměřena na vybrané didaktické metody na střední škole. V teoretické části definuji osobnost žáka, charakterizuji učitele jako spoluvůrce vyučovacího procesu a s tím spojené didaktické metody. Následně popisuji rámcový vzdělávací program Hotelnictví a profil absolventa.</p> <p>V empirické části se zaměřuji na možnost jak využívat didaktické metody pedagogiky na střední škole. Ve výzkumu jsem se věnovala kvalitativnímu sběru dat, konkrétně byla zvolena forma polostrukturovaného rozhovoru. Cílovou skupinou byli žáci dané školy.</p> <p>Cílem výzkumného šetření je zkoumat nejčastěji používané didaktické metody v rámci ŠVP na Střední škole gastronomie a hotelnictví.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Hotelnictví, didaktické metody, vzdělávání, výukové metody, žák, učitel, specifické poruchy učení
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>This thesis is focused on chosen didactic methods at secondary school. In theoreticle part is defined student's personality, further is characterized a teacher as a co-creator of teaching process and associated didactic method with. Furthermore is described education program "Hotelnictví" and graduate's profil.</p> <p>The empirical part is focused on possibilities how to use</p>

	<p>didactic methods of pedagogy on secondary school. In research I made qualitative data collection, specifically method of semistructure discussion was chosen. Target group of people were students of secondary school of hotel industry. Target of research is examine the most useful didacticle methods inside of ŠVP in secondary school of hotel industry.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Hospitality, didactic methods, education, teaching methods, student, teacher, specific defects of learning
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	
<b>Rozsah práce:</b>	62
<b>Jazyk práce:</b>	Český

## Obsah

<b>Úvod</b> .....	9
<b>1 Osobnost žáka</b> .....	11
1.1 Faktory vývoje osobnosti.....	11
1.2 Vývojové období.....	12
1.3 Základní typy výchovy.....	13
1.4 Specifické funkční poruchy učení.....	15
1.5 Shrnutí.....	16
<b>2 Učitel jako spoluvůrce vyučovacího klimatu</b> .....	19
2.1 Osobnost učitele.....	19
2.2 Kompetence učitele.....	21
2.3 Vztah mezi učitelem a žáky.....	23
2.4 Autorita učitele (formální, neformální).....	26
2.5 Shrnutí.....	28
<b>3 Didaktické metody</b> .....	30
3.1 Charakteristika didaktických metod.....	30
3.2 Dělení metod podle Kalhousa a Obsta.....	32
3.3 Informačně receptivní metoda.....	33
3.4 Reprodukční metoda.....	34
3.5 Metoda problémového výkladu.....	34
3.6 Heuristická metoda.....	35
3.7 Výzkumná metoda.....	36
3.8 Další klasifikace metod.....	36
3.9 Polostrukturovaný rozhovor.....	39
3.10 Shrnutí.....	40
<b>4 Rámcové vzdělávací programy – hotelnictví</b> .....	42
4.1 Charakteristika vzdělávacího programu.....	43

4.2 Profil absolventa.....	44
4.4 Učební plán .....	47
4.5 Výukové metody .....	48
<b>5 Výzkumné šetření.....</b>	<b>50</b>
5.1 Cíle a výzkum .....	50
5.2 Výzkumný projekt.....	51
5.3 Respondenti.....	51
5.4 Výzkumná metoda .....	51
<b>6 Analýza získaných dat .....</b>	<b>54</b>
6.1 Výzkumné závěry.....	54
6.2 Centrální kategorie .....	56
6.3 Výsledná teorie.....	56
<b>Závěr .....</b>	<b>58</b>
<b>Seznam použité literatury a zdrojů .....</b>	<b>59</b>
<b>Seznam obrázků .....</b>	<b>61</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>61</b>



## Úvod

*„Chcete-li dobře vzdělávat, pamatujte na tři věci: hlava, ruce, srdce. Toť ustavičná a přirozená metoda. Dívat se na vše, čemu se máme učit: pokoušet se o všechno, co máme činit; všeho, čeho máme užít, použití k závaznému užítku.“*

J. A. Komenský (Rosecká et al., (2007, s. 2)

V diplomové práci s názvem „*Vybrané didaktické metody pro SŠ gastronomie a hotelnictví Mladá Boleslav*“, lze nalézt citelnou snahu uchopit téma v celé jeho komplexní rovině, protože uvedené téma je nutné považovat za velmi aktuální již s ohledem na tu skutečnost, že stejného nebo podobného typu středních škol je v České republice poměrně velké množství. Lze se tak domnívat, že takové téma jako jsou didaktické metody, je nejen aktuální, ale i důležité. Navíc české školství se do značné míry proměňuje, což je zřejmé například z inkluzivního pojetí výchovně vzdělávací soustavy, protože právě to je jedna z velmi významných inovací.

Tato práce je standardně dělena na teoretickou a praktickou část, přičemž teoretická část se zabývá relevantními pojmy a teoriemi, které budou následně využity v praktické části. Uvedený komplexní pohled je zpracován i v teoretické části práce, která se pochopitelně věnuje i didaktickým metodám. Na druhé straně je možné se domnívat, že samotný vyučovací a výchovný proces probíhá v mnohem širší rovině. Právě proto se v práci budu věnovat i osobnosti žáka a osobnosti pedagoga, jelikož základním stavebním prvkem je právě vztah mezi pedagogem a žákem, kde je také hledisko vzájemné interakce. Hlavním cílem práce je zkoumání vztahu a jeho kvality mezi pedagogickými pracovníky vybrané školy a to s ohledem především na zvolené didaktické metody ze strany pedagogických pracovníků. Mezi další dílčí cíle patří i zkoumání vlivu dítěte se specifickou poruchou učení na daný třídní kolektiv. Dalším dílčím cílem je také zkoumání toho, jakým způsobem ovlivňuje osobnost pedagoga vztah mezi pedagogem a žákem.

Právě proto první kapitolou teoretické části práce je osobnost žáka, ve které budu definovat nejen tento základní pojem, ale také se bude zabývat jeho rodinným prostředím, což je jeden ze základních elementů. Následovat bude rozdělení genderové, tedy typologie žáků – dívky a chlapci, kde jsou vnímány velké rozdíly. Právě proto jsem se rozhodla začlenit do práce tuto typologii. Zvláštní podkapitolu budou tvořit žáci s problémovým chováním a základní poznatky z oblasti vývojové psychologie. Následující kapitola se bude zabývat pedagogem, tedy jeho osobností, základními atributy jeho autority, samotnými kompetencemi, kterými by měl být vybaven pedagogický pracovník a také

zásadním vztahem mezi pedagogem a žákem. Nezbytnou součástí této práce bude pochopitelně i didaktika a její metodologie. Na toto stěžejní téma se zaměří celá další část diplomové práce. Součástí teoretické části práce bude i základní charakteristika oboru Hotelnictví, kde kromě základních informací, bude rozebrán i Rámcový vzdělávací program a konkrétní Školní vzdělávací program.

Poté bude následovat praktická část práce, kde budou upřesněny cíle, hlavní i dílčí, tak aby bylo možné přejít ke kvalitativnímu sběru dat, kdy v konkrétní rovině se bude jednat o polostrukturovaný rozhovor. Tato forma byla zvolena zcela záměrně, jelikož právě polostrukturovaný rozhovor poskytuje možnost čerpat to pozitivní jak ze strukturovaného, tak i nestrukturovaného rozhovoru. Jako respondenty rozhovoru budou záměrně zvoleni nikoliv pedagogičtí pracovníci, nýbrž právě žáci dané školy. Přičemž toto zajištění určité míry objektivity se bude jednat o celkově deset žáků, přičemž pět žáků bude z druhého ročníku a pět žáků bude ze čtvrtého ročníku. Tato volba je zcela záměrná, jelikož žáci druhých ročníků již nějakou dobu jsou na škole a mohou tak poskytnout poměrně validní informace, zatímco žáci čtvrtých ročníků již vycházejí ze školy, jsou vyspělejší, tak jsou vhodným respondenty pro uvedený průzkum.

# 1 Osobnost žáka

Vzhledem k tomu, že práce má tvořit celistvý a komplexní pohled na danou problematiku, je kapitola členěna do několika podkapitol: faktory vývoje osobnosti, vývojové období, základní typy výchovy a specifické poruchy učení. Osobnost žáka není vůbec jednoduchá a pochopit jí chce hodně trpělivosti.

## 1.1 Faktory vývoje osobnosti

Tato část se věnuje především kognitivním procesům, tedy konkrétně vnímání, myšlení a řešení problémů, paměti a pozornosti a v neposlední řadě také emocionálnímu vývoji. Samotné vnímání je základní charakteristikou osobnosti každého člověka, na tomto místě je třeba zdůraznit, že toto vnímání musí být celistvé a největší vliv má především kojenecký a batolecí věk, ve kterém se právě toto vnímání rozvíjí a buduje. V dalších obdobích života se již vnímání pouze zdokonaluje a zjemňuje. Zejména malé dítě je přirozeně zvědavé, zajímá ho spousta věcí, tento princip si ovšem neseme i do dalšího života a za určitých podmínek lze toto vnímání dále rozvíjet, což je z hlediska pedagogického procesu důležité. (Langmeier, 1982).

Každý pedagog by měl mít tyto znalosti, ovšem mít znalosti a být schopen je aplikovat mohou být dvě roviny, právě proto se lze domnívat, že pokud se dítě nějakým způsobem chová, tak bychom si spíše měli klást otázku, proč se tak chová, co je jeho motivem. Pokud nahlédneme do každého Rámcově vzdělávacího programu, tak tento jako jednu zásadní dovednost uvádí rozvoj myšlení a řešení problémů. Tento požadavek se pak v podstatě nese celou naší výchovně vzdělávací soustavou.

V případě myšlení můžeme uvést tyto základní pojmy: analýzy, syntéza, srovnávání, třídění a zobecňování. Tyto dovednosti se ale vlastně každý člověk učí již v rodině a pochopitelně s nástupem do mateřské školy. S tímto pojmem souvisí také úzce prožitkové učení, tedy zapojení emocí do výchovně vzdělávacího procesu. Děti nebo adolescenti jsou v zásadě egocentričtí, což je přirozené a je nutno s touto vlastností kalkulovat. (Čáp, Mareš, 2007). Poměrně často se také stává, že tito dospívající mají také tendenci si upravovat realitu a to na základě jejich ego obran, což je vlastně také přirozené. Smyslem pedagogického procesu je dosáhnout toho, aby dítě bylo schopno řešit problémy, ale také aby bylo schopno kritického myšlení, k tomu slouží celá řada metod a technik, mohu například zmínit projektové vyučování s prvky heuristických metod, apod.

Každý člověk používá svou paměť, co je ovšem nutné zdůraznit, je fakt, že každý člověk je originál, tudíž jeho paměť funguje odlišně, tedy proces, na jehož konci jsou uloženy informace do paměti, je závislý na mnoha dalších okolnostech. Můžeme zmínit například danou situaci, trvalost, úroveň zpracování, apod. Paměť jako taková se skládá z mnoha specifických vlastností a schopností, které ale nejsou na sobě vzájemně závislé. (Vágnerová, 2000). Emoce tak jako racionální uvažování zkrátka k našemu životu patří a myslet si, že emoce do školního prostředí nepatří, je naprosto iluzorní. Jak žáci, tak i pedagog by měli projevovat své emoce, je to velmi důležité. Pokud se nám něco povede, tak bychom toto měli sdílet, měli bychom si to také sdělit a to stejné platí i naopak, v tomto vidíme také důležitý element, je to také důležité pro citový vývoj.

Ovšem to, co je také podstatné z hlediska osobnosti žáka, je to, že jedním ze základních cílů výchovně vzdělávacího procesu je především socializace každého jedince, tedy zjištění toho, že náš život se zkrátka odehrává ve skupinách, ať se jedná o rodinu, školní prostředí, pracovní prostředí, ale také neformální prostředí. Všude máme požadavek toho, aby jedinec byl schopen fungovat efektivním způsobem ve skupině v tomto je právě úloha školy nezastupitelná.

## **1.2 Vývojové období**

Citový vývoj dětí v předškolním věku můžeme charakterizovat v podstatě dvěma slovy: afektovanost a impulsivnost. Poměrně často se setkáváme s tím, že projevují hněv, strach, stud, radost, ale také žárlivost. Například každé takto malé dítě instinktivně táhne k matce, to je něco, co zde máme přibližně dva milióny let, je to evoluční proces. U menších dětí můžeme také pozorovat citovou labilitu, na druhou stranu, jak dítě postupně stárne, tak začíná ovládat vnější citové projevy, tím se také chystá na vstup do školního prostředí. (Vágnerová, 2000).

Pokud se vrátíme ke školní docházce lze uvést, že to co je určující pro starší školní věk, ale také období dospívání, je hlavně potřeba vrstevnických skupin, dítě již nevyžaduje tolik pozornosti od své rodiny, postupně nachází své místo v životě, k tomu ale potřebuje kvalitní vrstevnickou skupinu. Zde můžeme mluvit jak o formálním systému vzdělávání, tak v případě kvalitních vrstevnických skupin poté především o systému neformálního vzdělávání. Tato úloha je nezastupitelná. Důležitým faktorem je totiž fakt, že to, co do dítěte vložíme, to nám také dítě vrátí, každý dospívající potřebuje především kvalitní vzory, lidi kolem sebe, s kterými se může identifikovat. V této souvislosti nás také napadá staré indiánské přísloví: Každý má v sobě dobrého a špatného vlka a vítězí ten,

kterého dotyčný krmí. Toto platí jak pro jedince, tak i pro skupinu, právě z tohoto důvodu je nezastupitelná úloha pedagogických pracovníků a to jak v systému formálního, tak i neformálního vzdělávání.

Z hlediska vývoje osobnosti je klíčová především socializace, ta se provádí zejména v rodině, to, co dítě zažívá v rodině je jeho prvotním vzorem, je to také to, s čím se nejdříve ze všeho ztotožňuje. Lze zde uvést příklad vstupu dítěte do školního systému. Do mateřské školy patří především rozvoj a vývoj sociálních kontrol, dítě se naučí sociální reaktivitě, ale také si začíná osvojovat sociální role. V případě reaktivity mám na mysli to, že dítě si prostřednictvím této reaktivity představuje svou diferenciaci vůči různým osobám – matka, babička, otec, děda, kamarád, učitelka, učitel, sourozenci. (Langmeier, Krejčíková, 2006). Dalším velice důležitým hlediskem socializaci je také to, že dítě postupně přejímá sociální role, ale také normy, které jsou ustanoveny ve společnosti. Zde je třeba zdůraznit význam svědomí. Toto osvojování sociálních rolí probíhá ve dvou rovinách, především v rodině, ale také mimo rodinu. S tím, jak roste, tak začíná opouštět svoji primární rodinu, tedy klesá jeho vázanost na jeho nejbližší a začíná trávit čím dál více času se svými vrstevníky, kde navazuje kontakty, soupeří, ale také se učí kooperovat, toto zaručuje ten nejrychlejší, nejlepší rozvoj jeho sociálních dovedností. (Vágnerová, 2000).

Význam pedagogických pracovníků spočívá zejména v tom, že i oni jsou tím, s čím se mohou identifikovat jejich žáci, jsou pro ně vzory v tom, jak se v určitých situacích zachovat. Jejich význam tak je vysoký. I pedagogičtí pracovníci formují svědomí svých žáků, i oni jsou řídicím subjektem celého výchovně vzdělávacího procesu. Jsou také ti, kdo mohou děti naučit vzájemné kooperaci, k tomu ale musí využívat právě didaktické metody, například práci s homogenní, ale také heterogenní skupinou a mohou volit takové metody, či formy práce, kdy je aktivizují.

### **1.3 Základní typy výchovy**

Styly výchovy označují ve své podstatě způsoby, ale také formy, jak je dané dítě vychováváno. Na tento styl má vliv celá řada faktorů. Je zřejmé, že ten, kdo vychovává, nemusí být nutně rodič, je tomu právě naopak, zde patří vychovatel, pedagog, strýc, děda, celá řada lidí, kteří mají vliv na výchovu dítěte. To, co je určující pro výchovu dítěte, je pochopitelně osobnost vychovatele, jaký má temperament, jaké jsou jeho zkušenosti a jaké je jeho osobnostní nastavení. Zde je třeba zdůraznit, že i v rodině se nikdy neuplatňuje žádný čistý styl, je to dáno tím, že na výchově se podílí více lidí a jak je známo, každý z

nich je originál, tudíž dítě dostává svou rozmanitost a různorodost, což považujeme za klíčové.

V následujícím přehledu jsou uvedeny styly dle Grecmanové a kol. (1998):

- **Autoritativní výchova** – tento styl výchovy je charakterizován pevným vedením, v tomto stylu fungují hlavně příkazy a zákazy, základním funkčním mechanismem tohoto stylu výchovy je především odměna a trest. Mezi důsledky tohoto stylu výchovy patří: fakt, že tento jedinec není zpravidla dost iniciativní, ale spíše čeká na vedení, nicméně tito jedinci také zpravidla touží po tom, aby někoho řídili, je v nich tedy v konečném důsledku skrytá agresivita.
- **Demokratická výchova** – hlavním znakem tohoto typu výchovy jsou především předem dohodnutá pravidla, ale to, co je prvkem této výchovy, jsou především kompromisy, tedy požaduje se hlavně převzetí odpovědnosti u všech členů rodiny, děti, které jsou takto vychovávány, jsou zpravidla tací, kteří mají kvalitní vztahy se svým okolím, ale také s kamarády a především se svými rodiči.
- **Liberální výchova** – v tomto případě se jedná o takzvanou volnou výchovu, která má ale své příčiny. Zpravidla se jedná o rodiče, kteří mají nezáměr o své děti a je jedno z jakého důvodu mají tento svůj postoj. Často se také jedná o výchovu z přesvědčení, rodiče mají pocit, že když všemu nechají volný průběh, tak je to dobře. Důsledek této výchovy spatřujeme v tom, že tyto děti jsou zpravidla egoističtí a také netolerantní.

..

Zajímavý model výchovy představuje Čáp (1993, s. 334), který představuje styly autokratický, integrační a liberální, viz obrázek 1.

**Obrázek 1:** Typologický model



Zdroj: ČÁP, J., 1993, s. 334.

Z obrázku je zřejmé, že pokud podle Čápa (1993, s. 334) v rodině převažuje autokratický, nebo také autoritativní styl, jedná se o dominanci vychovávajícího. Rodiče dítěti zejména rozkazují a spíše ho trestají, než odměňují. Přání a jeho potřeby přitom neberou v potaz. Tím dítě podle stejného autora nevedou k samostatnosti. To dotvrzuje i Možný (1990, s. 108), který se vyjadřuje k tradiční roli otce i v dnešních rodinách, která je podle něho stále ještě znatelná. Otec na rozdíl od matky zde stále častěji rozkazuje, kdežto matka častěji prosí a žádá. Pokud je pak v rodině uplatňován styl liberální (slabý), jsou rodiče méně důslední. (v našem případě matka). Nejlépe je podle Čápa (1993, s. 334) hodnocen styl integrační (v rozdělení podle Grecmanové a kol. demokratický), kde jsou děti podporovány k vlastní iniciativě a rodič zde jde spíše příkladem.

Problémy ve výchově nastávají zpravidla tam, kde jsou rodiče nejednotní, v praxi to vypadá tak, že matka něco zakáže, tatínek to dovolí a dítě si pak pochopitelně začne hledat snadnější cestu, dalším problémem je také příliš perfekcionista výchova, kdy se požadují po dítěti nepřiměřené věci, požaduje se po něm dokonalost, které dítě není schopno. (Grecmanová a kol., 1998). To, co ovšem charakterizuje problémy ve výchově dětí, je především velký počet dětí, které jsou vychovávány v nepřírodném prostředí, což se týká především situace matek samoživitelek, ale také je třeba připustit, že ve společnosti roste počet mužů, kteří sami vychovávají dítě, případně děti. Každé dítě přitom potřebuje ke svému zdárnému vývoji především jak matku, tak i otce. To je základ, který si následně nese do života a pokud tomu tak není, není vše v pořádku. Přitom není potřeba pokládáme rozvod za něco, co je špatné, ale lze to pochopit a akceptovat důvody, proč se lidé rozvádějí. Na druhou stranu rozvod přináší určitá rizika, s kterými je nutno počítat. Někdy je však rozvod tou lepší variantou pro celou rodinu. Naše společnost také začíná zkoušet nové a neosvědčené modely rodinného soužití, máme na mysli především takzvanou střídavou péči, kdy se často v praxi děje, že dítě je jeden týden u své matky, jeden týden u svého otce. Nechceme přímo posuzovat, jaké to bude mít následky, k tomu ještě u nás střídavá péče nefunguje dostatečně dlouho, ale myslím si, že je to problematické pro děti, jelikož vlastně nikde nemají domov a každý týden se stěhují.

#### **1.4 Specifické funkční poruchy učení**

Je důležité zmínit, že máme k dispozici celou řadu definicí, přičemž existuje určitá shoda a to v termínu specifické poruchy učení. Tento termín je opravdu používán nejčastěji, setkáme se s ním jak u nás, tak třeba i v německé nebo také anglické literatuře (Holečková, 2000). Pro zajímavost, stav není jednotný ani ve Spojených státech

amerických, kde se situace liší stát od státu, zde asi bude patřit zmínit právě onu různorodost a rozmanitost názorů, která přeci jenom patří k našim životům. (Pokorná, 1997).

V odborné literatuře se pochopitelně dozvíme řadu specifických poruch učení, zmíníme ty nejčastější, se kterými se setkáváme v praxi pedagoga. Jedná se o dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii. Součástí těchto specifických poruch učení je zpravidla také ADHD, tedy porucha pozornosti, která je spojena s hyperaktivitou. Mezi další poruchy lze také zařadit dyspraxii nebo dyspinxii, jedná se o specifickou poruchu kresebných dovedností. Dále sem lze zařadit také dysmúzii, což je poruch hudebních dovedností. (Pokorná, 1997).

Máme ovšem také k dispozici mezinárodní klasifikaci těchto specifických poruch, která je podle Zelinkové (2003) následující:

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Specifická porucha školních dovedností

F81.4 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.5 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

Podle Vitáskové (2005, s. 55) pak poruchy učení, které nespádají do výše uvedeného přehledu kategorií, nebo pokud případně nesplňují některé z objektivních diagnostických kritérií, jsou označovány jako tzv. nepravé poruchy učení.

## 1.5 Shrnutí

*„Vždyť kdyby někdo do nádobky s úzkým hrdlem (k nimž lze přirovnat mysl mládeže) raději chtěl násilně nalévat než kapat kapku po kapce, co pořídí? Zajisté větší část tekutiny přeteče a do nádoby přijde mnohem méně, než kdyby se lilo pomalu. Zcela pošetile si vede, kdo se snaží učit žáky ne kolik chápou, nýbrž kolik si sám přeje, poněvadž síly chtějí být podporovány, ne potlačovány; a pěstitel mládeže je právě tak jako lékař pouze služebníkem, nikoliv pánem přírody“.*

J. A. Komenský (1958, s. 144)

Tato kapitola zaměřená na osobnost žáka, byla rozdělena do čtyř samostatných částí. První z nich byla věnována faktorům osobnosti, protože pro každého pedagoga je



jejich znalost více než důležitá. Jak je však v textu velice správně konstatováno, mít znalosti a být schopen je aplikovat mohou být dvě naprosto odlišné roviny. Smyslem pedagogického procesu je přitom dosáhnout toho, aby dítě bylo schopné nejen řešit problémy, ale aby také bylo schopné samostatného kritického myšlení. Současně však, jak je zde také uvedeno, jedním ze základních cílů výchovně vzdělávacího procesu je socializace každého jedince. Každý člověk je originál, tudíž jeho paměť funguje odlišně a proto podle Komenského, jak je uvedeno v úvodním citátu, je pošetilé učit žáky ne kolik chápou, nýbrž kolik si učitel sám přeje.

Část věnovaná vývojovým obdobím v životě jedince klade důraz na tvorbu vrstevnických skupin, zejména ve starším školním věku a vliv kvalitních vzorů na život jedince. Význam pedagogických pracovníků zde spočívá především v tom, že formují své žáky a jsou tedy řídicím subjektem celého výchovně vzdělávacího procesu. Podle toho také co do dětí vložíme, to se nám také vrátí. Učitelé jsou proto také ti, kteří mohou učit žáky vzájemné kooperaci a formovat jejich svědomí. Ve své třetí části se kapitola zabývá základními typy výchovy a jako hlavní rozdělení jednotlivých stylů je zde uvedeno rozdělení dle Grecmanové a kolektivu na autoritativní, demokratickou a liberální výchovu. Nejlépe pak je hodnocený styl demokratický, který je některými autory nazýván jako integrační, protože jsou při něm děti podporovány k vlastní iniciativě a rodič jde zde spíše příkladem.

Správně zde je konstatováno, že problémy ve výchově nastávají zejména tam, kde jsou rodiče ve výchově nejednotní. To dokresluje typický model výchovy podle Čápa, kde otec uplatňuje autokratický styl výchovy, matka liberální styl výchovy a učitelka integrační styl výchovy. Každé dítě přitom potřebuje ke zdárnému vývoji oba rodiče, tedy jak matku, tak i otce. Toto je však v současné době vysoké rozvodovosti obtížné a tak se zkouší neosvědčené modely rodinného soužití, například střídavá péče. Současně je zde poukázáno na situaci matek samoživitelek, ale i otců, kteří sami vychovávají dítě. Nedostatky v rodinném zázemí pak mohou vyvolávat poruchy učení, které jsou rozebrány ve čtvrté části této kapitoly. Konstatování, že v odborné literatuře je popsána celá řada specifických poruch učení je doloženo výpisem těch nejčastějších podle Pokorné a jejich zařazením v mezinárodní klasifikaci podle Zelinkové.

K uvedenému shrnutí je vhodné dodat, že výchova v rodině a výchova ve škole je pro práce takového rozsahu, jako je tato bakalářská práce, vhodným tématem. Již sama rodina, jako základní jednotka společnosti, je totiž ze sociologického a psychologického hlediska zajímavá spleť různých vztahů mezi jejími členy, například dětmi a matkou,

otcem, matkou a otcem nebo sourozenci. Není ale možné z tohoto uskupení vynechat role i ostatních členů velké rodiny, jakou jsou prarodiče, či příbuzní, kteří mohou dítěti často nahradit emoční vztah vlastních rodičů dítěte. Podobné je tomu i ve škole, které však přísluší významnější úloha systematizační a integrační, přičemž při vyučování by mělo být využito principů demokracie, humanizaci a vědeckosti. Navíc obsah výuky by měl být specifikován vzdělávacími standardy.

## 2 Učitel jako spolutvůrce vyučovacího klimatu

Pedagog je klíčovým elementem celého výchovně vzdělávacího procesu, právě proto věnujeme pedagogovi celou kapitolu, jelikož je to velmi významné, i on má například svou osobnost, která zasahuje do výchovy a vzdělávání.

### 2.1 Osobnost učitele

Učitelovu osobnost je nutné, alespoň podle Dytrtové a Krhutové (2009, s. 15), chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací. Sledování utváření osobnosti učitele je však velmi obtížné, neboť individuální různorodost psychických vlastností osobnosti je jen velmi obtížně postižitelná. Problematikou osobnosti učitele se zabývá specializovaný vědní obor zvaný pedeutologie, který může uplatňovat normativní nebo analytický přístup. Cíl normativního přístupu spočívá v určení toho, jaký by měl učitel být, aby svou profesi zvládnul úspěšně. Cílem analytického přístupu je pak zjistit, jací jsou konkrétní učitelé a jaké mají reálné vlastnosti.

Gillernová a kol. (2011, s. 153) shrnují výsledky práce celé řady zahraničních autorů a na tomto základě pak dospívají k závěru, že fenomén osobnosti učitele lze považovat za centrální aspekt úspěšně vykonávané pedagogické profese. Jádro popisu osobnosti učitele odhalily sociálně-kognitivní teorie, které se snaží nalézt souvislosti mezi úvahami a vnímáním určitého subjektu na jedné straně a činy tohoto subjektu na straně druhé. Obecně pak zmíněný autorský kolektiv konstatuje, že nejen v České republice, ale také v dalších členských státech Evropské unie a dokonce i ve Spojených státech amerických jsou požadavky kladené na osobnost učitele vysoké, přičemž nepodléhají pouze jeho osobní kontrole. Vzdělávací systémy uvedených zemí jsou plné nejrůznějších podmínek, které dokážou bohužel účinně nahodit učitelovo vnímání vlastní účinnosti a také jeho spokojenost s vlastním zaměstnáním. Mezi tyto podmínky je nutné zařadit především byrokracii, vysokou pracovní zátěž, vysoké nároky ze strany společnosti, kolísající kvalitu nadřízených orgánů, nedostatečné finanční zdroje, nedostatek možností osobního rozvoje, vysoký počet problémových žáků, nízké platy a nedostatečné společenské ocenění. Všechny tyto faktory bohužel snižují význam osobnosti jednotlivých učitelů.

Nielsen Sobotková a kol. (2014, s. 102) shrnují, že do současné doby byla realizována celá řada výzkumů, prostřednictvím kterých se pedagogové, ale také psychologové a protagonisté dalších vědních oborů, snažili zjistit, které vlastnosti jsou pro

učitele důležité, které vlastnosti na učitelích jejich žáci nejvíce oceňují. Na základě těchto výzkumů lze konstatovat, že žákům se na učiteli nejvíce líbí spíše demokratický vztah, který k nim má, trpělivost, porozumění pro jednotlivce, dále pak spravedlivost, široké zájmy, smysl pro humor, charakternost, důslednost a přívětivé chování. Postoj žáků k učiteli a k učení závisí především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním charakteru vztahu učitele k dětem či dospívajícím. Ovšem jistou roli v tomto ohledu sehrávají také učitelovy didaktické dovednosti a jeho odbornost.

Dytrtová a Krhutová (2009, s. 15 – 16) v kontextu výše uvedeného shrnují, že pro osobnosti konkrétních učitelů by měly být velice významnými hlavně následující základní komponenty:

– **Psychická odolnost:** spočívá nejen v rezistenci vůči dezintegrujícím vlivům, ale také ve vzhledu do podstaty a povahy nejrůznějších problémových situací, ke kterým může ve škole docházet. S úrovní psychické odolnosti konkrétního učitele by měla vhodným způsobem korespondovat také odpovídající úroveň obecné inteligence, ale rovněž i kreativity, empatie, operačního myšlení atd.;

– **Adaptabilita a adjustabilita:** která spočívá především ve schopnosti alternativního řešení nejrůznějších hlavně problémových situací, v psychické flexibilitě atd.;

– **Schopnost osvojovat si nové poznatky:** zahrnuje schopnosti učit se, ale také schopnosti účinně regulovat své vnitřní s vnější aktivity, a to primárně s ohledem na aktuální situační kontexty konkrétního vyučování a výchovy;

– **Sociální empatie a komunikativnost:** jedná se o obecně zahrnující komponent.

Je tedy mimo jakoukoli pochybnost, že osobnost učitele sehrává zásadní roli v rámci komunikace mezi učitelem a žáky a tím také i v rámci jejich vzájemného vztahu. Na tuto skutečnost upozorňuje např. Nelešovská (2005, s. 77). Zmíněná autorka zdůrazňuje, že v interakci učitele a žáka do popředí vystupují pedagogické, psychologické i sociální aspekty konkrétní situace. Na žáky má totiž vliv nejen pedagogické mistrovství učitele, jeho zkušenosti a vědomosti, ale také celá jeho osobnost, povahové a charakterové vlastnosti, zájmy, jeho přístup k žákům, ba dokonce i oblečení atd.

Na závěr této podkapitoly lze citovat následující apelativní konstatování Dytrtové a Krhutové (2009, s. 16): „*Opakovaně je kladen důraz na pedagogický optimismus, jehož hlavním propagátorem byl již Jan Amos Komenský. Hovoří se o pozitivním přijetí*

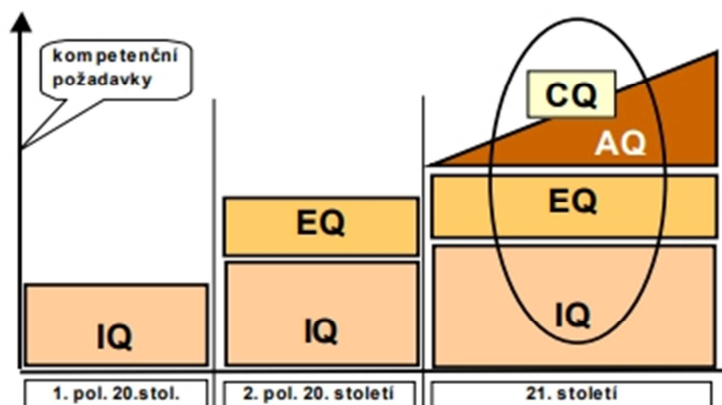
*vzdělávaného vzdělavatelem, což je chápáno v pedagogické profesi jako empatické přijetí jedince s rozmanitostí jeho projevů v jeho autentické svébytnosti. Empatie se stává nástrojem a předpokladem vzájemné komunikace ve škole [...] Roste význam především takových kvalit a také schopností učitele, jako je sebeovládání, sebeuvědomění, empatie a sociální cítění. Pro udržení atmosféry ve třídě a ovlivnění chování žáka nabývá na významu schopnost ovládnout vlastní náladovost aj. Dá se tedy říci, že emocionální inteligence učitele má významný vliv na jeho rozhodování a chování i na interakční projevy. Psychika učitele, jeho frustrační odolnost i temperament mají vliv na atmosféru ve třídě, kde konkrétní učitel působí.“* Je však nutné konstatovat, že mnozí učitelé význam zmíněné skutečnosti nedoceňují.

## **2.2 Kompetence učitele**

Pedagogika vymezuje termín kompetence jako způsobilost, připravenost či vybavenost k výkonu určité činnosti nebo operace, ale také k chování se a jednání určitým způsobem, plnění specifické funkce či sociální role atd. Jedná se o velice široký a zastřešující pojem, který je velmi těsně spjat s fenoménem celoživotního vzdělávání a učení a konkrétně pak se školním vzděláváním. Kompetence lze v tomto kontextu považovat za obecné schopnosti, které jsou založené na znalostech, zkušenostech, hodnotách a rovněž dispozicích, které si jedinec rozvinul během své aktivní účasti na učení a vzdělávání. (Kolář a kol., 2012, s. 64 – 65).

V rámci systému kompetencí je pro kvalitní výběr všech pracovníků, tedy i učitelů důležité poznat jejich osobnost. Velké organizace, nebo i některé školy, zejména v zahraničí, si proto nechávají vytvářet kompetenční modely, ve kterých jsou vedle profesně odborných a metodických schopností uváděny také osobní a sociální kompetence, jak je to uvedené na obrázku 2 v jednom z příkladu kompetenčního modelu podle Pavlíka (2002, s. 9).

**Obrázek 2:** Příklad modelu kompetenčních požadavků



Zdroj: autorsky zpracováno dle PAVLÍK, P., 2002, s. 9.

Kde:

- **IQ** – věcné, odborné a metodické; analytické a systémové; specifické schopnosti,
- **EQ** – sociální a osobnostní (emociální kompetence; kulturní kompetence,
- **AQ** – akční kompetence,
- **CQ** – kreativní inteligence = IQ + EQ + AQ.

Co se týče konkrétně kompetencí učitele Kolář a kol. (2012, s. 64-65) dodává, že zahrnují vcelku široký komplex způsobilosti učitele, sestávající z těch znalostí, dovedností, postojů, zkušeností, schopností atd., které se mohou uplatnit v rámci pedagogického procesu. Kompetence učitele by však měly zahrnovat také výchovně-vzdělávací pohotovosti, postoje a přesvědčení, které by měl ovládat každý učitel a které by měly být primárně založené na kvalitním ovládnutí psychologie a celého souboru pedagogických věd. Obecně lze přitom vymezovat tři základní skupiny kompetencí učitele. Zaprvé se jedná o výchozí metodické kompetence (diagnostická, psychopedagogická, komunikativní a informační kompetence), zadruhé o osobnostní kompetence a konečně zatřetí o kompetence rozvíjející (adaptivní, metodologická, tvůrčí, sebereflexivní a autoreglativní. Kompetence učitele společně tvoří tzv. profesní standard učitele.

Poněkud jiným způsobem k problematice vymezení kompetencí učitele přistupuje autorský kolektiv pod vedením Petra Jansy. Kompetence učitele podle těchto odborníků představují souhrn jeho způsobilostí a vymezují podstatné a také typické požadavky pro efektivní výkon učitelské profese. V tomto kontextu pak zmínění autoři vymezují

následující tři základní skupiny profesních kompetencí učitele či obecně pedagogického pracovníka (Jansa a kol., 2014, s. 87):

- **Kompetence k vyučování a výchově:** do této skupiny kompetencí náleží zejména znalost příslušného vyučovaného oboru, dále pak psycho-pedagogická kompetence (projektování a realizace postupů podněcujících učení), komunikativní kompetence (verbální i nonverbální) a konečně také diagnostická kompetence (schopnost určení stavu žákovských prekonceptů, vědomostí, dovedností, stylů učení, ale i vztahů mezi vychovávanými žáky, tedy klimatu sociální skupiny, jejich sociálního, kulturního zázemí atd.);
- **Osobnostní kompetence:** zahrnují především odpovědnost, dále pak celkovou flexibilitu chování, schopnost vcítit se do pocitů druhé osoby, ale také jistou autenticitu neboli hodnověrnost a konečně třeba dovednost akceptovat sebe sama a následně i druhé lidi a řadu dalších schopností, dovedností a návyků;
- **Rozvíjející kompetence:** zahrnují adaptivní kompetenci (schopnost orientovat se ve změnách a orientovat v nich i druhé lidi), informační kompetenci (tedy zvládnutí moderních informačních a komunikačních technologií a jejich jisté využití ve výuce), výzkumnou kompetenci (umožňuje učiteli řešit problémy za využití akčního výzkumu, výzkumu prováděného především samotnými učiteli), seberefektivní kompetenci (schopnost zamýšlet se nad svou vlastní činností a následně projektovat změny v této činnosti) a konečně rovněž autoregulativní kompetenci (spočívá v autoregulaci pedagogických aktivit a ve zdokonalování vyučovacího stylu konkrétního učitele).

V jiné ze svých prací stejní autoři uvádějí, že „[...] koncept kompetencí učitele nám [...] pomáhá odpovědět na otázku, kdo je „dobrý“ učitel. Univerzální definice „dobrého“ učitele patrně neexistuje. V praxi se často setkáváme s celou řadou kvalitních, tvořivých a současně originálních učitelů. Dobří však jsou zejména ti, kteří kreativně a efektivně ovládají klíčové kompetence učitele“ (Jansa a kol. 2014, s. 45). K takové profesní zdatnosti se učitelé propracují pouze praxí.

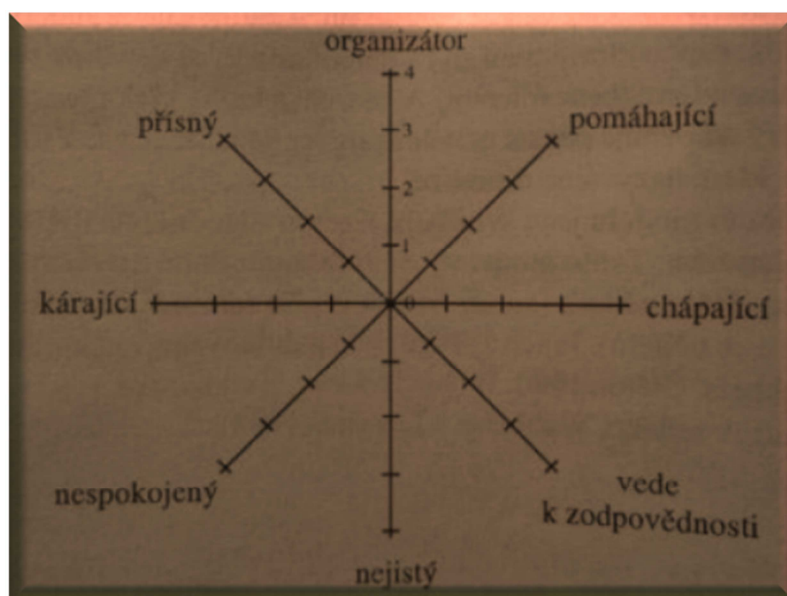
### 2.3 Vztah mezi učitelem a žáky

K samotnému jádru struktury vyučovacího procesu, jak zdůrazňuje např. Skalková (2007, s. 125), náleží především vztah učitel – žák a učitel – žáci. Mezi těmito subjekty pedagogické komunikace se rozvíjí vzájemná interakce, která by měla vždy směřovat k

určitému cíli. Tímto cílem by pak samozřejmě měly být co nejlepší výsledky výchovně vzdělávacího procesu. Musíme však brát v úvahu, že vztah mezi učitelem a žáky je a musí být oboustranný. Na tuto skutečnost upozorňuje například Beníčková (2011, s. 116), která zdůrazňuje, že tak, jak učitel působí na žáka či žáky, tak i žáci zpětně působí na učitele. Je tomu tak hlavně z toho důvodu, že pedagogická komunikace je, či přesněji řečeno, měla by být, jedním ze základních opěrných pilířů pozitivních výsledků při práci s dětmi. Utváření klimatu ve třídě je závislé na osobě učitele. Učitel má za úkol nejen děti naučit předložené učivo, ale po celou dobu jeho pobytu ve škole také za ně nese plnou odpovědnost. Tím se učitel dostává do výchovně složitých situací, a to jak v rámci příslušné školní třídy, tak i v rámci celé školy. Nedílnou součástí vztahu mezi učitelem a žáky by proto měla být také prevence vzniku nejrůznějších nežádoucích situací.

Zde je vhodné podotknout, že jak uvádí Gavora (2005, s. 46), každý učitel naplňuje každou interakční dimenzi, viz obrázek 3, jiným způsobem.

### **Obrázek 3:** Dimenze interakčního stylu učitele



Zdroj: autorsky zpracováno dle GAVORA, 2005, s. 46.

Jak je zřejmé z obrázku, v jedné oblasti dominuje, ale ve druhé může být, nebo je slabší a tak vznikají odlišnosti v jednotlivých učitelích. Tyto odlišnosti mohou být samozřejmě i mezi pohlavní příslušností učitele, jak to uvádí Peter Gavora ve své publikaci *Učitel a žáci v komunikaci* na základě výzkumu provedeném na slovenských gymnáziích.

Čábalová (2011, s. 149) ve výše uvedeném kontextu všem učitelům z praxe adresuje následující apelativní konstatování: „Pedagogická komunikace je prostředkem pedagogické interakce, kterou chápeme jako vzájemný vztah a působení subjektů [...] ve



*výchovně vzdělávacím procesu s určitým cílovým zaměřením. Jak v pedagogické interakci, tak v pedagogické komunikaci by měly být respektovány potřeby účastníků komunikace a interakce. Vzájemný vztah by měl být společným otevřeným setkáváním u společné věci. V tomto vztahu je žák (dítě) subjektem výuky, je aktivním spolutvůrcem v interakci a komunikaci s druhými s důrazem na prožitek a rozvoj jeho osobnosti.“* Je totiž mimo jakoukoli pochybnost, že optimální vztah mezi učitelem a žáky se kladným způsobem odráží v celé řadě dílčích aspektů výchovně vzdělávacího procesu.

Podle Nelešovské (2005, s. 78) můžeme oprávněně tvrdit, že hlavní úlohu při vytváření vztahu mezi učitelem a žákem má osobnost učitele. Učitel nepůsobí na každého žáka stejně, protože individuální rozdíly mezi žáky vyvolávají rozdílné reakce a ovlivňují utváření vztahů, i když na jedné straně osobnost konkrétního učitele a na druhé straně pak příslušný třídní kolektiv mohou mít integrující, vyrovnávací a kompenzační vliv při utváření těchto vztahů. Mnohé české, ale také zahraniční empirické výzkumy podle zmíněné autorky dokazují, že vztah mezi učitelem a žákem není a ani nemůže být definitivně schválený či daný, naopak vždy podléhá jistým změnám, a to hlavně vlivem věkových specifik a psychického vývoje žáků. Dále je prokázáno, že pozitivní vztah mezi učitelem a žákem má celkově příznivý vliv na školní práci žáka a na její výsledky. Negativní vztah však naopak zpravidla utlumuje a snižuje efektivitu školní práce.

Sedláčková (2009, s. 58) ve své práci porovnává vztah mezi učitelem a žáky se vztahem, který mají děti ke svým rodičům. V této souvislosti pak zmíněná autorka konstatuje, že ve vztahu ke svým žákům je učitel více neutrální než jejich rodiče a jeho chování je méně diferencované. Učitel neakceptuje žáka automaticky jako jeho rodiče, tedy bez ohledu na jeho skutečné chování, ale vždy ve vztahu k plnění nějakých požadavků či norem, které jsou pro dítě z větší části nové, alespoň zpočátku. Malý školák však nemůže přijmout učitele zcela neutrálně, jeho vztah musí mít i určitou citovou dimenzi. Vazba žáka na učitele totiž posiluje jeho pocit jistoty či bezpečí. Ve středním školním věku však již obvykle nejde o emocionální vazbu dítěte na učitele, protože dítě takovou podporu nepotřebuje. Učitel tudíž nemusí mít – a pro starší děti již ani nemívá – osobní význam. Pro děti staršího školního věku je totiž nejdůležitější, zda nároky a požadavky konkrétního učitele korespondují s předem stanovenými pravidly.

V rámci vztahu mezi učitelem a žáky má veliký význam poskytování rovných příležitostí všem dětem. Na tuto skutečnost upozorňuje například Petty (2008, s. 74), když ve své práci konstatuje: *„Dáváte pozor, aby všichni žáci dostali spravedlivý díl vaší pozornosti i vašich úsměvů, bez ohledu na to, jak jsou nesmělí anebo průrazní, sympatičtí*

*anebo nesympatičtí, pilní anebo líní, šikovní anebo nešikovní, zda mají vlivné rodiče anebo nemají, zda jde o hochy anebo dívky, a bez ohledu na jejich národnost či rasový původ? To klade na člověka vysoké nároky – pokud se domníváte, že toho můžete lehce dosáhnout, podceňujete obtížnost problému. Ale dali jste se na vojnu, tak musíte bojovat a snažit se vydat ze sebe jako učitel maximum. Máte pro to dva důvody: zaprvé je to poctivé a zadruhé, když si budete cenit všech svých žáků, budou oni oceňovat vaše vyučovací hodiny. Jestliže si některých žáků škola neváží, mohou pak oni bránit svoji sebeúctu tím způsobem, že zavrhnou školu a všechny hodnoty s ní spojené.“*

## **2.4 Autorita učitele (formální, neformální)**

Na úvod této podkapitoly lze společně se Strouhalem (2013, s. 92) zdůraznit, že „[...] úvaha o významu a různých rovinách chápání učitelské profese nás přivádí k problematice autority ve výchově. Jedním z nejvýznamnějších důsledků tzv. postmoderního myšlení je zpochybnění tradičních forem autority. Autorita se i proto stala ve výchovné teorii jedním z nejdiskutovanějších témat. Mluví se o krizi autority či o ztrátě úcty k autoritám u mladé generace. Je zjevné, že ve výchově (nejen školní) došlo v posledních dvaceti letech ke změnám právě ve způsobech oceňování a legitimizace autority. Česká předlistopadová škola byla silně ideologická a lze s trochou zjednodušení říci, že normativně chápaná autorita vyplývala z neotřesitelné a ve své podstatě mocenské pozice učitele jako představitele státu, respektive státní moci. Svou roli sehrála i izolace československého edukačního prostředí od pohybů v západní Evropě, kde od šedesátých let (minulého století – pozn. aut.) docházelo k silné liberalizaci pedagogického prostoru, což přineslo problémy, s nimiž se naše škola začala potýkat až v posledních dvou desetiletích.“

Je třeba rozlišovat mezi autoritou formální na jedné straně a neformální na straně druhé. Za formální považujeme takovou autoritu, která se vztahuje k funkci a k postavení jejího nositele, bez přihlédnutí k jeho osobním vlastnostem. Neformální autoritu přijímají žáci dobrovolně, protože vyplývá z pozitivního hodnocení učitelovy činnosti, znalosti, dovedností atd. Formální autorita souvisí se sociální rolí, se kterou je spojena pravomoc rozhodovat o tom, čemu a jak se žáci budou učit, hodnotit je, odměňovat a trestat. Neformální autorita pak souvisí s oblibou, která ji podporuje, ale není s ní zcela totožná. Kdyby totiž úzce souvisela s osobností učitele, bylo by těžké vysvětlit jev, kdy stejný učitel je v jedné školní třídě úspěšný, zatímco v jiné má velké problémy. Podle výše zmíněného autora je však přísné rozdělování autority na formální a neformální nepraktické. Autoritu je

totiž zapotřebí vnímat celistvě. Reálně má totiž každý pedagog jen jednu autoritu. (Petty, 2008, s. 76 – 80)

Kolář a kol. (2012, s. 20) v této souvislosti rozlišují mezi formální autoritou na jedné straně a autoritou přirozenou na straně druhé. Tyto fenomény pak zmíněný autorský kolektiv definuje následujícím způsobem:

- **Formální autorita:** na základě sociální prestiže vymezujeme formální autoritu jako míry vlivu vyplývající z postavení a jemu odpovídající činnosti v rámci organizační hierarchie určité instituce, a to bez ohledu na konkrétního jedince či nositele této autority a jeho osobnostní vlastnosti. Blízko tomuto vymezení autority se nachází i autorita statutární. Jedná se o určitý základ autority učitele vůči žákům, která se však musí postupně přetvořit v autoritu neformální neboli přirozenou, pokud má mít autorita ve výchově smysl;
- **Přirozená autorita:** opírá se o spontánnost, osobnostní rysy či profesní dovednosti konkrétního nositele autority. V souvislosti s rolí učitele se jedná o propojení s autoritou získanou, ke které se učitel ze své primárně formální autority propracoval prostřednictvím své profesní činnosti s žáky a také svým jednáním s nimi. V případě učitelů by se mělo současně jednat o autoritu charismatickou, která vždy vyplývá z kvalit osobnosti, z vyzařování energie, zdravého sebevědomí, komunikativních dovedností, laskavosti, lidskosti. .

Podle Sedláčkové (2009, s. 58) může být požadavek podřízení se autoritě učitele pro žáky zátěží, a to především na počátku školní docházky, kdy je učitel pro dítě cizím člověkem a nemá pro ně takový osobní význam jako jeho rodiče. Ve středním školním věku se však podle zmíněné autorky situace již mění a vztah učitele a žáka je primárně dán komplementaritou jejich rolí. Dítě ve škole respektuje určité sociální normy, jejichž garantem je právě autorita učitele. Problematice vývoje autority učitele u dětí středního školního věku se věnuje i Vágnerová (2012, s. 337). Tato autorka zdůrazňuje, že autorita učitele zatím není nijak zpochybňována. Ovšem děti tohoto věku již některé projevy chování učitelů odmítají zejména v těch případech, kdy neodpovídají jejich představě o spravedlnosti. Názor učitele již není akceptován jako osobně významné sdělení, má postupně stále více jen hodnotu informace, která je posuzována na základě své objektivitě. Děti středního školního věku kladou velký důraz na spravedlnost. Tu pak chápou jako respektování daných pravidel, a to za všech okolností a pro všechny stejně. Potřeba

bezvýhradné platnosti stanovených pravidel se projevuje také vyžadováním stejných podmínek pro všechny žáky.

Podle Strouhala (2013, s. 104 – 105) by každé dítě mělo dospět k jisté úrovni vzdělání v klíčových oborech a stejně tak k jisté úrovni morálky. Toho ovšem není možné dosáhnout bez určitého nátlaku, počátečního donucení a disciplíny či přísnosti. Pouze mechanicky a silou uplatňovaná autorita je však jistě výchovným zlem. Jinak ale představuje podmínku možnosti nalezení toho, co nemůže dospívající jedinec najít v sobě samotném, a zhodnocení toho, co sám od sebe zhodnocovat neumí. Autorita tedy představuje podmínku možností nejen kultivace, ale také otevření se dítěte či dospívajícího pro určité zájmy. Cílem uplatňování autority ve výchově není nějaký finální stav v oblasti výuky či výchovy. Cílem je umožnit každému dospívajícímu prostřednictvím učitele naučit se učit sám být lepším, přejít od podřizování se nátlaku k vlastnímu nátlaku na sebe samotného. Všechny úvahy o autoritě nás tedy musí dovést ke konstatování, že laxnost je ve výchově horší než přísnost, což potvrzuje i prostá zkušenost ze škol i rodin.

## 2.5 Shrnutí

*„Kdo nedbá, aby byl vyučován, toho budeš marně vyučovati, dokud u něho neprobudíš vřelý zájem o učení.“*

J. A. Komenský (2004, s. 13)

V první části této kapitoly byla práce zaměřena na osobnost učitele. Bylo zde citováno několik autorů, kteří se shodují na tom, že požadavky kladené na osobnost učitele jsou ve většině zemí vysoké, přičemž nepodléhají pouze jeho osobní kontrole. Učitelské povolání je tak ve značné míře zatíženo vysokou byrokracií a pracovní zátěží, nedostatečnými finančními zdroji, kolísající kvalitou nadřízených orgánů, nedostatkem možností osobního rozvoje, vysokými počty problémových žáků, nízkými platy a nízkým společenským oceněním. Přesto všechno je mimo jakoukoliv pochybnost, že osobnost učitele hraje zcela zásadní úlohu v rámci kvality vzdělávacího procesu. Na základě výzkumů mnoha autorů se totiž na učitelích žákům nejvíce líbí demokratický vztah, trpělivost s nimi a porozumění, spravedlnost, charakternost, smysl pro humor, důslednost a přívětivé chování.

Další část byla věnována schopnostem učitele, tedy jeho kompetencím, které jsou založeny na jeho znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích pro učitelské povolání. Metodické kompetence, osobnostní kompetence a rozvíjející kompetence pak tvoří

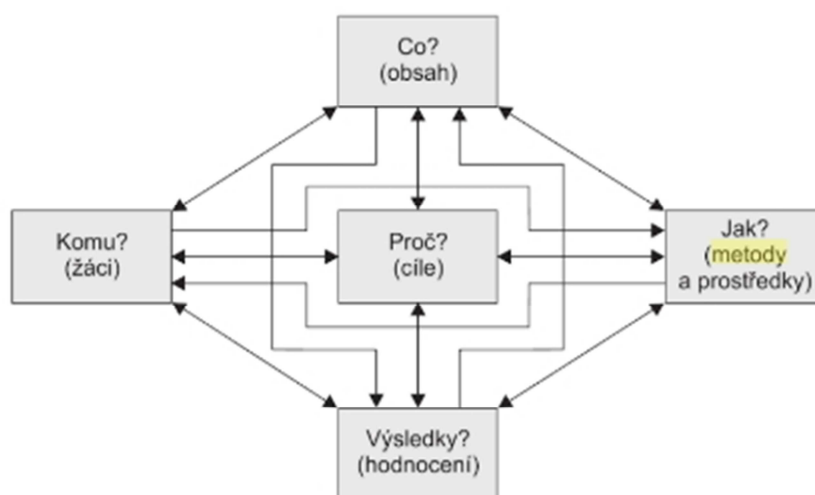
profesní standard učitele. Na toto navazuje vztah učitele a žáka, protože pedagogická komunikace by měla být jedním z opěrných pilířů pozitivních výsledků při práci s žáky. Přitom citovaní autoři zde zdůrazňují to, že hlavní úlohu při vytváření vzájemného vztahu učitel a žák má osobnost učitele. Vazba žáka na učitele totiž posiluje jeho pocit jistoty a bezpečí. Poslední část se zabývá autoritou učitele a ať již formální, či neformální. Zde je především konstatováno, že zatímco formální autorita se především vztahuje k funkci a postavení učitele, neformální autoritu přijímají žáci dobrovolně, protože ta vyplývá z vlastního pozitivního hodnocení učitelových znalostí a dovedností.

### 3 Didaktické metody

Součástí této kapitoly jsou didaktické metody, které patří mezi základní didaktické kategorie. Těchto metod je pochopitelně celá řada, stejně jako je celá řada odborných názorů a postojů, my jsme si vybrali hlavně metody produktivní a na tyto se budeme zaměřovat a to i ve výzkumné části.

Hned v úvodu této části je ale třeba konstatovat, že při volbě metod se uplatňují zkušenosti učitele. Jak totiž uvádí Mialaret (cit. Skalková, 2007, s. 183), „*jestliže učitel uvažuje o pozici metod ve vzájemných vztazích základních prvků ve struktuře a dynamice vyučovacího procesu, lze tyto vztahy vyjádřit následujícími otázkami: proč, co, komu, jak, výsledky*“, viz obrázek 4.

**Obrázek 4:** Vzájemné vztahy prvků ve vyučovacím procesu



Zdroj: SKALKOVÁ, J., 2007, s. 183.

To, že učitel by měl zvládat několik vyučovacích metod, aby postihl různé druhy témat, a vzdělávacích obsahů potvrzuje například Fenyvesiová 2006 s. 21 (cit. Krčál, Teplíková, 2014, s. 103, když uvádí, že „*iba široký repertoár metod vyučovania umožňuje prižne reagovať na celý rad problémov*“. Kromě toho každá metoda má svoji specifickou úlohu a kombinace metod tak často vede k oživení výuky některých předmětů.

#### 3.1 Charakteristika didaktických metod

Didaktické metody patří mezi základní kategorii školní didaktiky. Metodu podle Kalhouse a Obsta (2002) je možné charakterizovat jako základní cestu, která vede k dosažení stanoveného cíle. Podobně podle Lindra (2007, s. 7) „*vyučovací metodou*

*chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům vyučovacího procesu“.* Přitom slovo metoda pochází původně z řečtiny, kde slovo „methodos“, volně přeloženo znamená cestu nebo postup. Na tomto základě tedy můžeme konstatovat, že metoda není nic jiného než cesta, která vede k cíli, v našem konkrétním příkladu se tedy jedná o cestu, která vede k nějakému výchovnému nebo vzdělávacímu cíli.

V didaktice tedy užíváme slovo vyučovací nebo didaktická metoda, což je vlastně jinak řečeno činnost pedagogického pracovníka a žáka, která směřuje k cíli, který stanovuje pedagog. Důležité je zmínit, že se jedná o vzájemné působení, jak žáka, žáků, tak i pedagoga, důležitá je jejich vzájemná interakce. Tyto metody mají pochopitelně také svou vlastní historii. Tyto metody tedy procházel a procházejí vývojem, který je ovlivněn sociálními podmínkami, charakterem výchovně vzdělávací soustavy, pojetím vyučovacího procesu, apod. (Skalková, 1999)

Když se podíváme na historický vývoj, tak musíme zmínit již období antiky, kdy se objevili metody přednášky, ale také rozhovoru, zde bych chtěla zmínit zejména Sokrata, tato jeho sokratická metoda, tak jak ji popsal jeho žák Platon, slouží dodnes jako východisko heuristické metody výuky. Ve středověku jako hlavní metody platili především slovní metody výuky, v praxi se jednalo především o učení za pomoci paměti, využívalo se při výuce církevních textů, asi všichni víme, že ve středověku byly centrem vzdělanosti hlavně kláštery. Je nutné zmínit i význam J. A. Komenského, který požadoval především výuku založenou na přirozenosti, tedy pracoval s tím, že dítě je od přírody zvědavé a touží po tom, aby dostávalo nové informace, jeho pojetí tak vycházelo i z napodobování přírody. Určil zásadně tři hlavní metody: analytickou, syntetickou a synkritickou. Jeho směr měl pochopitelně své následovníky, například Pestalozzi a další.

Asi tím nejdůležitějším, co se odehrálo v devatenáctém století, byl přínos Herbarta, který se zabýval mimo jiné také didaktickými metodami, ale jeho pohled na danou problematiku byl také psychologický. To znamená, že se věnoval psychologickým aspektům osvojování učiva prostřednictvím didaktických metod. Výsledkem jeho práce tak bylo čtyřstupňové schéma – jasnost, asociace, systém, metoda. Ve dvacátém století následovala řada reformních hnutí, cílem této reformace bylo hlavně překonání Herbarta. Jeho pojetí totiž bylo založeno na předávání informací prostřednictvím slov, v pojetí reformního hnutí se jednalo o takzvaný jednostranný proces, do kterého se nezapojuje žák svým aktivním přístupem. Z tohoto důvodu také vznikla reformace, která byla založena na tom, aby ve výuce byla přítomna přímá činnost žáků, toto reformní hnutí tak bylo založeno

na aktivitě ze strany žáků. Toto reformní hnutí také zdůrazňovalo význam manuálních činností žáků.

Ve dvacátém století tak vznikla celá řada reformních hnutí v pedagogice, která využívala především lidské přirozenosti, mohu například zmínit Waldorfské školství, nebo také Montessori, tyto plány jsou v naší zemi poměrně rozšířené a jsou součástí alternativního školství. Do školství začala pronikat také celá řada psychologů, mohu například zmínit význam Carla Rogerse, zakladatele humanistické psychologie, který se mimo jiné také věnoval významu skupiny ve školním prostředí a byl zastáncem sebeaktualizační složky každého živého organismu, tyto přírodní zákonitosti také aplikoval na zvolené metody výuky, jsou poměrně rozšířené i dnes.

### **3.2 Dělení metod podle Kalhouse a Obsta**

Tito dva autoři uvádějí toto členění ve své knize Školní didaktika, jejich členění vychází z učení Lernerera. Toto členění metod vychází především z toho, jakým způsobem žáci vnímají osvojování daného učiva, v tom je toto členění významné, na druhou stranu ale také akcentuje činnosti pedagogického pracovníka, který je řídicím prvkem celého procesu.

Toto členění uvádí pět těchto metod:

- Informačně receptivní metoda,
- Reproductivní metoda,
- Metoda problémového výkladu,
- Heuristická metoda,
- Výzkumná metoda (Kalhous, Obst, 2002).

Výše uvedené metody rozdělujeme do dvou dalších základních skupin a to vzhledem k poznávacím činnostem žáka:

- Reproductivní metoda – zde patří informačně receptivní metoda a reproductivní metoda.
- Produktivní metody – sem patří metoda problémového výkladu, heuristická metoda, výzkumná metoda (Kalhous, Obst, 2002).

Lze tak konstatovat, že tyto metody se vzájemně doplňují, ale také liší, například reproductivní metody spočívají v tom, že žák dostává hotové informace, které si zapamatuje, dále si je také v průběhu vyučovacího procesu dále fixuje. U produktivních



metod již žák vystupuje v pozici toho, kdo je aktivní, svým aktivním přístupem získává nové poznatky, tyto metody jsou také založeny na prožitku. Trochu na pomezí těchto dvou metod stojí metoda problémového výkladu, která má v sobě přítomny oba prvky. K tomu, aby byly zvolené didaktické metody dostatečně účinné, tak vhodné, aby splňovali určitá kritéria. Za prvé je nutné, aby dovednosti a znalosti, které pedagog předává svým žákům, byly úplné a nezkrácené, dalším důležitým hlediskem je, aby zvolená metoda byla účinná, tak musí rozvíjet takzvané poznávací procesy žáků.

Zvolená metoda je racionální, ale má v sobě také složku emotivní, to znamená, že je důležité, aby žáci byli do výchovně vzdělávacího procesu byli zapojeni v dostatečné míře a to jak z hlediska racionálního prožívání, tak ale i na straně emoční, jde zkrátka o to, aby byli žáci aktivováni pro výuku. Zvolená didaktická metoda musí splňovat nárok na její aktuálnost, tedy v praxi se jedná o to, aby pedagog měl zpracovanou svou výuku s ohledem na úroveň současné vědy, aby byly poznatky a znalosti aktuální. Přitom u metody musí být přítomna také složka výchovná, je vhodné si uvědomit, že školská instituce tu není jenom pro vzdělání, ale plní také výchovnou složku, tyto dvě základní složky by měly být ve vzájemné rovině. Zde tedy rozvíjíme komunikační dovednosti, sociální dovednosti, pracovní a estetický profil žáka.

Vhodné také je, aby zvolená metoda byla přirozená, nezbytnou součástí celého procesu je tak přirozenost daného pedagoga, tuto přirozenost totiž také přeneseme na své žáky, to je velmi důležité. Tato metoda by měla být použitelná v práci, ale také v běžném životě, je totiž nutné, aby škola přibližovala svou výuku běžnému životu a to jak rodinnému, osobnímu, tak pochopitelně také pracovnímu. Dále je zde hledisko adekvátnosti, zvolená metoda totiž musí být adekvátní vůči žákům, ale také vůči pedagogickému pracovníkovi. Je nutné, aby metoda respektovala jak možnosti pedagoga, tak i možnosti žáků. Metoda by měla být také didakticky ekonomická, to znamená, že její výsledky by měli odpovídat tomu, co do této metody a její přípravy vložil pedagogický pracovník, který je řídicím prvkem.

### **3.3 Informačně receptivní metoda**

Tato metoda spočívá v tom, že pedagogický pracovník předává již hotové vědomosti, znalosti a informace svým žákům. Po žácích požaduje, aby toto předávání vnímali a byli schopni si ho zapamatovat, což si v dalších částech také zpravidla ověřuje (Výukové metody, 2016). Také podle Lindra (2007, s. 22) informačně receptivní metody *dosahují svého cíle předáváním hotových informací žákům*. Tato metoda se nejčastěji

realizuje formou výkladu, ve kterém pedagogický pracovník vysvětluje svou učební látku, také zde můžeme najít popisné techniky, tištěné textu a celou řadu pomůcek, například obrazy, knihy, následují demonstrační pokusy, dalším formou je také poslech ze strany žáků. (Výukové metody, 2016)

Jak však uvádí Lindr (2007, s. 22-23), „[...] takovýto způsob ovšem nezaručuje jednoznačné osvojení prezentovaných činností. Osvojení je individuální z hlediska rychlosti a rozsahu a závisí na vlastnostech žáka. Proto by výuka měla být převážně organizována tak, aby se přihlíželo k individuálním schopnostem žáka“.

### **3.4 Reproductivní metoda**

Podstata reproductivní metody je v tom, že se jedná o organizované opakování. Úloha pedagogického pracovníka je v tom, že on konstruuje takzvaný systém učebních úloh, poté požaduje po svých žácích, aby plnění těchto úloh realizovali, zpravidla se jedná o ústní realizaci. Podobně Zormanová (2012, s. 20) uvádí, že je to taková metoda, kdy „učitel předává hotové informace žákům, konstruuje učební úlohy, řídí a kontroluje plnění učebních úloh, žáci poznatky pouze reprodukují“.

Ovšem můžeme se také setkat s jinými variantami, například opakovací rozhovor, čtení, psaní, řešení dané cvičební úlohy, napodobování jazykových modelů, čtení a získávání informací z map, rýsování schémat, atd. (Výukové metody, 2016) Lindr (2007, s. 23) uvádí, že tato metoda povyšuje úroveň „[...] osvojení poznatků do roviny porozumění a částečného používání vědomostí v typových situacích. Snaží se omezit jednotvárné učební úkony zvýšením motivace a trvalosti osvojení praktickou dovedností“.

### **3.5 Metoda problémového výkladu**

Metoda problémového výkladu spočívá v tom, že pedagog zadá žákům úkol, aby vyřešili nějaký problém, smyslem je, aby k řešení daného problému žáci dospěli na základě nějakého postupu nebo algoritmu, postup by měl být v obecné rovině následující:

1. Pedagog ze všeho nejdříve vyjasní, v čem vlastně problém spočívá a také určí, jaké neznámé veličiny se budou hledat.
2. Druhá fáze spočívá v rozboru daného problému, začnou se, ideálně společně hledat informace k tomu, aby se problém mohl vyřešit.
3. Ve třetí fázi se určuje možné řešení problému, těchto možných řešení ale může být pochopitelně více.

4. V této fázi se realizuje řešení daného problému, které se vybralo jako nejvhodnější, je to také fáze realizace.
5. V poslední fázi se ověřuje realizace zadaného problému, pokud dané řešení selže, tak se vybírá nové řešení tohoto problému (Výukové metody, 2016).

Tato metoda je poměrně oblíbená, a proto se lze domnívat, že tuto metodu by měl pedagog volit pravidelně, alespoň jednou za čtvrtletí, je to totiž metoda, která je kreativní a zejména je vhodné ji uplatnit ve formě skupinové výuky. Doporučuje ji i Zormanová (2012, s. 19), protože se právem domnívá, že „*tato výuková metoda si klade za cíl seznámit žáky s logikou jednotlivých fází řešení*“.

Právě skupinová forma práce je velmi vhodná, její výhoda spočívá zejména v tom, že žáci se učí pracovat ve skupině, to je něco, co se jim pronese jak do osobního život, tak pochopitelně také pracovního. Ve skupině je nutné, aby žáci mezi sebou vzájemně kooperovali a nikoliv soutěžili, jak to známe z klasického pojetí. Tato forma práce také sebou nese ještě jeden atribut, je to práce s chybou, to znamená, že pedagog by měl počítat s tím, že žáci udělají chybu, chyba je totiž nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu, smyslem je, aby žáci byli pokud možno sami schopni tuto chybu odhalit a společně najít řešení, jak tuto chybu napravit.

### 3.6 Heuristická metoda

Další metoda se nazývá heuristická metoda, základy této metody sahají již do antiky, kde uplatňoval obdobnou tezi například Sokrates. Červenková (2013, s. 79) uvádí, že heuristické metody nesou název podle zvolání slavného matematika, fyzika, filosofa a astronoma Archiméda ze Syrakus : „Heuréka!“ . Tato metoda je založena na faktu, že při řešení úkolu je nutné, aby žák znal předešlé etapy postupu, zpravidla se tak jedná o náročnější úlohy, které na sebe vzájemně navazují (Výukové metody, 2016). Podobně podle Lindra (2007, s. 23) tato metoda „*spočívá v osvojování zkušeností z tvořivé činnosti prostřednictvím jednotlivých etap, kdy učitel z okruhu učiva a zkušenosti žáků konstruuje učební úlohy tak, aby pro žáky znamenaly určitý rozpor, určitou obtíž, aby od nich vyžadovaly samostatné řešení*“.

Jednotným základem této metody je především aspekt tvořivosti, to je základní atribut, který po žácích požaduje pedagogický pracovník. Je nutné, aby pedagog konstruoval úlohy tak, aby znamenali překážku pro jeho žáky, je tedy podstatné, že se po žácích vyžaduje samostatné řešení daného úkolu. Podstatnou složkou je vzájemná

interakce, kdy jak pedagog, tak i žák aktivně určuje jednotlivé kroky, které vedou k úspěšnému řešení řetězce úloh. (Výukové metody, 2016)

### 3.7 Výzkumná metoda

Zormanová (2012, s. 20) uvádí, že „výuková metoda výzkumná žádá po žácích, aby sami vyřešili celý problémový úkol“. To nejpodstatnější je tedy v tom, že metoda od žáků vyžaduje samostatné hledání řešení pro celistvý problémový úkol, žáci si stanoví posloupnosti jednotlivých etap řešení, samostatně studují; učitel sestaví (vybere) vhodné učební úlohy, kontroluje průběh řešení, ale jeho aktivita v procesu výuky ustupuje do pozadí. (Vohradský a kol., 2009, s. 26-27) Dle Lernerera je efektivnost této metody dána především intelektuálním rozvojem žáků. Podstatné tedy je, do jaké míry jsou žáci schopni samostatně pracovat při zkoumání a řešení daného problému. V případě, že pedagog volí náročnější úlohy, tak dle Bloomovy taxonomie zde využívá také často roviny analýzy, syntézy a hodnotícího posouzení (Výukové metody, 2016). Dle Lindra (2007, s. 23) je ukazatelem efektivnosti metody „posun v intelektuálním vývoji žáků projevující se úplnou samostatností při zkoumání a řešení nejrůznějších druhů problémů“.

### 3.8 Další klasifikace metod

#### Metody slovní:

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

#### Metody názorně demonstrační:

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

#### Metody praktické:

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

I. Metody sdělovací.

- II. Metody samostatné práce žáků.
- III. Metody badatelské a výzkumné.
  - I. Postup srovnávací.
  - II. Postup induktivní.
  - III. Postup deduktivní.
  - IV. Postup analyticko-syntetický (Výukové metody, 2016).

Graficky toto rozdělení metod uvádí také Mazáčová (2014, s. 53), viz obrázek 5, a označuje je jako metody z hlediska pramene poznání a typu poznatku.

**Obrázek 5:** Grafické rozdělení metod dle Mazáčové



Zdroj: MAZÁČOVÁ, N., 2014, s. 53.

Dle Lindra (2007, s. 10) má „v procesu vyučování velký význam slovo učitele i žáka, a to slovo mluvené i psané“. Proto se dále budeme zabývat i metodami slovními, což jsou metody, které jsou velmi rozšířené. Jedná se totiž o metody, které jsou pro většinu pedagogů nejefektivnější, protože se jedná o nejrychlejší přenos informací. Využívá se například metod monologických, toto vysvětlování se používá především tehdy, pokud začíná pedagog s novým třídním kolektivem a nemá tedy žádné znalosti o jejich úrovni, tato metoda se pochopitelně také používá u metod problémového výkladu, ale také u metod heuristických. „Obecně jsou slovní metody pozitivně vnímány jako nástroj smysluplného třídění učiva, systematického teoretického přehledu a logicky uspořádaného řetězce vědomostí“ ( Červenková, 2013, s. 35).

Další monologickou metodou je také přednáška, která by měla mít svou strukturu.

Zpravidla má tři základní části:

- úvod,
- výklad,
- závěrečná část.

Přitom vše by mělo na sebe logicky navazovat. Podle Červenkové (2013, s. 42) „*přednáškou označujeme delší nesouvislý projev na konkrétní téma. Na rozdíl od vysvětlování je přednáška časově náročnější, prohlubující, seznamující s problematikou detailněji. Je vhodná zejména pro objasnění teorie daného oboru [...]*“. Vališová a Kasíková (2011, s.199) uvádějí, že v procesu vyučování můžeme využít různé typy přednášek, jako jsou:

- **Týmová přednáška** – přednášejí dva až tři přednášející na stejné téma. Výhodou je mnohostrannější úhel pohledu, předvedení různých způsobů myšlení o stejném tématu, střídání hlasů, tempa atd.
- **Přednáška na principu „tiskové konference“** – před přednáškou jsou sesbírány dotazy k tématu, lektor zpracuje odpovědi na tyto otázky do přednášky, aniž oznamuje, na čí dotaz odpovídá.
- **Přednáška ve spojení s diskusí** – vhodné pro výukové situace, v nichž je důležitá výměna názorů mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem.
- **Přednáška ex katedra** – postup je v podstatě stejný jako u klasické přednášky, navíc je zde doslovné čtení textu. Je vhodná pro výjimečné výukové situace, kde je nutné seznámit posluchače s doslovným zněním textu.

Zajímavou monologickou metodou je také vyprávění, to bývá spíše emočního rázu, to znamená, že je citově podbarvené, využívá se například v hodinách literatury nebo dějepisu. Dle Lindra (2007, s. 10) „*vyprávění představuje metodu, která klade důraz na konkrétnost, emocionálnost a přístupnost ve sdělování faktů. Vzbuzuje u posluchačů adekvátní poznávací i citové zaujetí*“.

Opakem monologických metod jsou metody dialogické, tyto metody jsou založeny již na rozdělení rolí mezi pedagogem a žákem, tedy dochází k tomu, že je z části přenesena komunikace také na žáka. Měly by ovšem být splněny nějaké základní podmínky, především by dialog měl sledovat nějaký cíl, také v rámci dialogu dochází ke vzájemnému ovlivňování účastníků, sdělují se postoje, znalosti, schopnosti, ale také emoce. Při dialogu také dochází k tomu, že se ovlivňují vztahy mezi účastníky. Další dialogickou metodou je

například rozhovor, který podle Lindra (2007, s. 10) „patří k nejstarším didaktickým metodám“. Rozhovor vyžaduje základní dovednost pedagoga, ta spočívá v tom, že pedagog je schopen vhodným způsobem zformulovat otázky, tedy pokud možno jasně, stručně a srozumitelně. Aby byl tento rozhovor úspěšný, tak je nutné, aby všichni účastníci se shodli na daném tématu, úloha pedagoga spočívá také v tom, že je schopen vytvořit atmosféru přijetí a vzájemné úcty a respektu.

Další formou je také diskuze, ta je založena na tom, že pedagog je schopen tuto diskuzi řídit, to znamená, dává slovo jednotlivým účastníkům, je schopen také toho, aby byly vyslyšeny všechny názory, aby každý byl schopen projevit svůj postoj, případně v akceptovatelné formě také své emoce. Diskuze „učí komunikativní dovednosti pro všechny zúčastněné, pohotovému reagování na sled tématu, navyká veřejně vystoupit, formulovat své názory, vyslechnout druhého a dobře formulovat své mínění, respektovat druhého diskutujícího a být druhým respektován“ (Lindr, 2007, s. 12).

### **3.9 Polostrukturovaný rozhovor**

V mé diplomové práci pod názvem Vybrané didaktické metody byla jako hlavní výzkumná metoda uplatněna metoda rozhovoru, tedy polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor patří mezi nejobtížnější a současně nejvýhodnější metody pro získání kvalitativních dat. Je řízený a prováděný s určitým cílem za účelem výzkumné studie. Rozhovor je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. U rozhovoru můžeme také sledovat i některé vnější projevy respondentů a podle nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek.

Tato varianta rozhovoru je nejrozšířenější, za to poměrně technicky obtížnou možností, jak získat informace od dotazovaného. Tazatel by měl mít dopředu připravené okruhy otázek nebo otázky, ke kterým v průběhu rozhovoru může doplňovat další, které má buď připravené dopředu, nebo ho aktuálně napadnou, aby se dozvěděl k uvedenému tématu co nejvíce. Na pořadí otázek nezáleží, je možné otázky pokládat tak, jak navazují na plynulý tok rozhovoru. V případě, že jsme některé z odpovědí neporozuměli, necháme si informace upřesnit nebo objasnit. Tazatel si zapisuje odpovědi buď do záznamových archů, nebo zvolí variantu přepisu z audio nahrávání, na kterou ovšem musí mít souhlas respondenta. (Miovský, 2006)

### 3.10 Shrnutí

*„Touha po vědění má být rozněcována v mládeži všemožným způsobem. Vyučovací metoda má zmenšovat námahu s učením tak, aby nic nebylo, co by dětem překáželo a odstrašovalo je od dalšího učení.“*

Jan Ámos Komenský (cit. Mazačová, 2014, s. 49)

Tato kapitola se zabývala didaktickými metodami, kterých je celá řada, stejně tak jako odborných názorů a postojů jednotlivých odborníků, kteří se jimi zabývají. V této části je konstatováno, že aby mohl učitel správně postihnout různá témata, měl by zvládat několik různých metod. Přitom v didaktice používáme termín didaktická nebo vyučovací metoda. Protože didaktické metody prochází určitým vývojem, je v další části práce popsán jejich historický vývoj od Sokrata a Platona, přes J. A. Komenského, Herbarta, Rogerse až po současnost. Pro rozdělení didaktických metod je v práci použito dělení podle Kalhouse a Obsta, které vychází z učení Lernerera, tedy především podle toho, jakým způsobem žáci vnímají osvojování si daného učiva. Přitom je zde citován Lindr, který uvádí, že osvojení učiva je individuální z hlediska rychlosti i rozsahu a závisí na vlastnostech každého žáka.

V další části této kapitoly jsou popsány jednotlivé metody a to informačně receptivní metoda, reproduktivní metoda, metoda problémového výkladu, heuristická metoda a výzkumná metoda. Popsaná informačně receptivní metoda, která dosahuje cíle předáváním hotových informací žákům učitelem při využití různých pomůcek však bohužel nezaručuje jednoznačné osvojení si prezentovaných vědomostí. Reproductivní metoda při které učitel žákům opět předává hotové informace, vyžaduje organizované opakování učebních úloh je dnes často nahrazována metodou problémového výkladu, při které učitel požaduje po žácích, aby sami vyřešili nějaký problém na základě zvoleného postupu. Protože tato metoda je poměrně oblíbená, doporučuje ji celá řada autorů volit pravidelně zejména ve formě skupinové výuky. Při heuristické metodě je nutné, aby žák znal předcházející etapy postupu, které ho dovedou k samostatnému řešení. Tento typ prohlubuje výzkumná metoda, která od žáků vyžaduje samostatné hledání řešení, přičemž učitel pouze sestaví učební úlohy a kontroluje průběh řešení. Jeho aktivita tedy v průběhu procesu výuky ustupuje do pozadí.



Další část kapitoly se zabývá klasifikací dalších metod, které jsou zde rozděleny na slovní, názorně demonstrační a praktické. Za významné jsou zde označeny zejména metody slovní, zejména pro jejich široké uplatnění v praxi, ale také proto, že jsou pro velkou část učitelů nejefektivnější. Z monologických metod je zde uvedena přednáška, která je vlastně delší nesouvislý projev na určité téma. Další zajímavou monologickou metodou uvedenou v této části je i vyprávění, zejména proto, že vyžaduje konkrétnost, emocionálnost a přístupnost při sdělování faktů. Opakem monologických metod jsou metody dialogické, jako je rozhovor, který patří k nejstarším didaktickým metodám. Podobnou formou zde uvedenou je také diskuze, při které však musí být zajištěno, aby učitel byl schopný tuto diskusi řídit. Protože však diskuze podle mnoha autorů i v této části citovaného Lindra, učí žáky komunikativním dovednostem, pohotovému reagování na vývoj zvoleného tématu, veřejnému vystupování a formulaci názorů, je také hojně při výuce využívána. Závěrem k této kapitole je vhodné uvést, že na základě velkého množství existujících metod lze konstatovat, že současná společnost klade na učitele vysoké nároky, protože každá z metod je pouze tehdy dostatečně účinná, pokud je vyřešen její správný vztah k vyučujícímu.

## 4 Rámcové vzdělávací programy – hotelnictví

Rámcové vzdělávací programy jsou ve vzdělávání vymezeny prostřednictvím vzdělávacích cílů, kompetencí a výsledků vzdělávání a k nim se vztahujícího obsahu vzdělávání. Mezi cíle vzdělávání uvedené v RVP se řadí společenské požadavky na celkový vzdělanostní a osobnostní rozvoj žáků. Kompetence absolventa se dělí na klíčové kompetence a kompetence odborné. V RVP je také uveden obsah vzdělání, kde je chápán jako prostředek k dosažení požadovaných kompetencí absolventa. Vymezen je pomocí kutikulárních rámců. Zde jsou zahrnuty poznatky, dovednosti a hodnoty z různých oblastí vzdělávání. V neposlední řadě jsou v RVP uvedeny výsledky vzdělávání.

Podle Rámcového vzdělávacího programu (2007, s. 5) patří mezi cíle středního odborného vzdělávání:

1. *„Učit se poznávat tj. osvojit si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se, prohloubit si v návaznosti na základní vzdělání poznatky o světě a dále je rozšiřovat.*
2. *Učit se pracovat a jednat tj. naučit se tvořivě zasahovat do prostředí, které žáky obklopuje, vyrovnávat se s různými situacemi a problémy, umět pracovat v týmech, být schopen vykonávat povolání a pracovní činnosti, pro které byl připravován.*
3. *Učit se být tj. rozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření, jednat v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami, se samostatným úsudkem a osobní zodpovědností.*
4. *Učit se žít společně, učit se žít s ostatními, tj. umět spolupracovat s ostatními, být schopen podílet se na životě společnosti a nalézt v ní své místo.“*

Pojem kompetence se nyní uplatňuje v české i zahraniční pedagogice a kutikulárních dokumentech, snažících se postihnout, že cílem vzdělávání není jen osvojení poznatků a dovedností, nýbrž i vytváření způsobilostí potřebných pro život nebo výkon povolání. Kompetence lze chápat jako ohraničené struktury schopností a znalostí a s nimi související dovednosti, postoje a hodnotové orientace, které jsou předpokladem pro výkon žáka ve vymezené činnosti. Vyjadřují jeho způsobilost nebo schopnost něco dělat, jednat určitým způsobem. V rámcových vzdělávacích programech se kompetence formálně dělí na klíčové a odborné, ve skutečnosti však neexistují odděleně, ale prolínají se.

**Ke klíčovým kompetencím absolventa se řadí:**

- kompetence k učení,

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

**Mezi odborné kompetence absolventa oboru Hotelnictví, turismus patří:**

- Vykonávat a organizovat ubytovací služby, řídit provoz ubytovacích zařízení.
- Vykonávat a organizovat gastronomické činnosti, řídit stravovací provoz.
- Vykonávat a organizovat odborné činnosti služeb cestovního ruchu.
- Vykonávat obchodně-podnikatelské aktivity v hotelnictví a ve službách cestovního ruchu.
- Dbát na bezpečnost a ochranu zdraví při práci.
- Usilovat o nejvyšší kvalitu své práce, výrobků nebo služeb.
- Jednat ekonomicky a v souladu se strategií udržitelného rozvoje.

#### **4.1 Charakteristika vzdělávacího programu**

Národní program vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, a zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) zavádějí do vzdělávací soustavy nový systém vzdělávacích programů. Kutikulární dokumenty jsou tvořeny na dvou úrovních: státní – v podobě Národního programu vzdělávání a rámcových vzdělávacích programů (RVP) a školní – v podobě školních vzdělávacích programů (ŠVP), podle kterých se uskutečňuje vzdělávání v konkrétní škole. Nový systém tvorby vzdělávacích programů je pouze jedním z článků kutikulární reformy. Dalším je změna vlastního procesu výuky, její modernizace s cílem zlepšit kvalitu vzdělávání a připravenost žáků na život v 21. století.

**RVP pro střední odborné vzdělávání jsou:**

- státem vydané pedagogické (kutikulární) dokumenty, které vymezují závazné požadavky na vzdělávání v jednotlivých stupních a oborech vzdělání, tzn. zejména výsledky vzdělávání, kterých má žák v závěru studia dosáhnout, obsah vzdělávání,

základní podmínky realizace vzdělávání a pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů;

- závazným dokumentem pro všechny školy poskytující střední odborné vzdělávání, které jsou povinny jej respektovat a rozpracovat do svých školních vzdělávacích programů;
- veřejně přístupným dokumentem pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost;
- otevřeným dokumentem, který bude po určitém období platnosti nebo podle potřeby inovován.

#### **RVP pro střední odborné vzdělávání usilují o:**

- vytvoření pluralitního vzdělávacího prostředí a podporu pedagogické samostatnosti škol, a proto vymezují pouze požadované výstupy (výsledky vzdělávání) a nezbytné prostředky pro jejich dosažení, zatímco způsob realizace vymezených požadavků ponechávají na školách;
- lepší uplatnění absolventů středního odborného vzdělávání na trhu práce a jejich připravenost dále se vzdělávat, popřípadě se bezproblémově rekvalifikovat, a vést kvalitní osobní i občanský život.
- zvýšení kvality a účinnosti středního odborného vzdělávání.

### **4.2 Profil absolventa**

Vzdělávání v oboru směřuje v souladu s cíli středního odborného vzdělávání k tomu, aby si žáci vytvořili, v návaznosti na základní vzdělávání a na úrovni odpovídající jejich schopnostem a studijním předpokladům, následující klíčové a odborné kompetence.

#### **Klíčové kompetence**

- a) Komunikativní – absolventi jsou schopni:
  - přiměřeně se písemně i ústně vyjadřovat,
  - vzhledem k situaci srozumitelně, souvisle a jazykově správně formulovat své myšlenky a aktivně se zúčastňovat diskusí,
  - dokázat formulovat a obhájit své názory a postoje,
  - zaznamenávat a zpracovávat písemně podstatné myšlenky a údaje z textů a projevů jiných lidí.
- b) Personální – absolventi jsou připraveni:
  - reálně posoudit své fyzické a morální možnosti a stanovit si reálné cíle,
  - efektivně se učit, pracovat a vyhodnocovat dosažené výsledky,

- využívat zkušeností jiných a přijímat hodnocení výsledků své práce a svého chování.

c) Sociální – tj. aby absolventi byli schopni:

- adaptovat se na měnící se životní a pracovní podmínky a podle svých možností je ovlivňovat,

- podílet se na realizaci týmových pracovních úkolů a přispívat vlastními návrhy ke zlepšování výsledků práce,

- snažit se udržovat dobré mezilidské vztahy.

d) Pracovní – řešení pracovních a mimopracovních problémů – tj. aby absolventi byli schopni:

- porozumět zadání úkolu, najít informace k řešení,

- zvolit nejvhodnější variantu, prostředky a způsoby řešení, uplatňovat při tom různé metody myšlení.

e) Využívání prostředků IKT – absolventi umí:

- pracovat s PC a dalšími prostředky IKT a jejich vybavením,

- používat elektronickou poštu a další prostředky online komunikace,

- získávat informace z Internetu a dále s nimi pracovat.

f) Aplikace matematických postupů – znamená, že absolventi umí:

- volit odpovídající matematické postupy a techniky,

- zpracovat data do grafického znázornění (tabulky, grafy, schémata),

- správně používat a převádět jednotky a sestavit ucelené řešení úkolu na základě dílčích údajů.

g) Kompetence k pracovnímu uplatnění tj., že absolventi:

- mají přehled o možnostech uplatnění na trhu práce,

- mají reálnou představu o pracovních i finančních i podmínkách oboru

- mají přehled o pracovních nabídkách přímých i zprostředkovaných,

- umí vhodně komunikovat s potencionálními zaměstnavateli,

- znají práva i povinnosti zaměstnavatelů i zaměstnanců,

- osvojují si vědomosti pro rozvíjení vlastních podnikatelských aktivit.

### **Odborné kompetence**

a) Organizace gastronomických činností znamená, že absolventi:

- dbají na dodržování hygienických a bezpečnostních předpisů,

- ovládají zásady zdravé výživy včetně dietního stravování,

- orientují se v sortimentu potravin a nápojů české i zahraniční provenience,
  - ovládají technologické postupy zpracování surovin,
  - používají moderní technologické vybavení výrobního střediska,
  - ovládají pravidla a techniku práce v odbytovém středisku,
  - dokáží organizačně i ekonomicky zajistit gastronomickou akci.
  - pružně reagují na nové trendy v gastronomii.
- b) Organizace ubytovacích služeb znamená, že absolventi:
- umí nabídnout a poskytnout služby v ubytovacím zařízení včetně práce s informačními technologiemi a Internetem,
  - zvládnou organizaci práce na jednotlivých úsecích ubytovacího střediska včetně doplňkových služeb
- c) Organizace činnosti ve službách cestovního ruchu znamená, že absolventi znají:
- základy fungování a strukturální uspořádání orgánů Evropské unie,
  - metody spolupráce na principu partnerství na místní a regionální úrovni a orientují se ve struktuře cestovního ruchu v České republice i v zemích Evropské unie,
  - nabídku pojištění, jeho druhy a podmínky platnosti nejen na území ČR, ale i v zahraničí.
- d) Obchodně – podnikatelská aktivita v hotelnictví a ve službách cestovního ruchu znamená, že absolventi:
- znají základní principy fungování jednotného trhu Evropské unie a poskytování služeb na jejím území,
  - zvládnou organizaci průzkumu trhu, včetně vyhodnocení výsledků i jeho implementaci do činnosti podniku, dokáží vést podnikovou administrativu a evidenci personální, majetkovou a finančních operací,
  - využívají marketingové strategie k prezentaci podniku a zajištění jeho provozu,
  - zvládnou organizaci akcí cestovního ruchu (výlet, turistická akce aj.).
- e) Jednání ekonomické, v souladu se strategií trvalého rozvoje, znamená, že absolventi:
- znají význam, účelnost a užitečnost vykonávané práce a její finanční a společenské ohodnocení,
  - zvažují při každé činnosti její vlivy ekonomické, environmentální i sociální.

f) Dodržování předpisů o bezpečnosti práce a ochraně zdraví při práci znamená, že absolventi:

- chápou bezpečnost práce nejen jako systém ochrany zdraví svého, svých spolupracovníků, klientů a zákazníků, ale i jako jednu z podmínek získání nebo udržení certifikátu kvality,
- berou předpisy bezpečnosti práce jako závazné, řídí se jimi a dbají na jejich dodržování,
- sami používají předepsané pracovní pomůcky a spolupodílí se na vytváření bezpečného pracovního prostředí,
- umí uplatňovat oprávněné nároky týkající se bezpečnosti a ochrany zdraví při práci či při případném pracovním úrazu.

#### **4.3 Uplatnění absolventa**

Absolventi najdou uplatnění ve středních technickohospodářských funkcích ve službách stravovacích, ubytovacích, informačních a dalších službách cestovního ruchu, budou vykonávat odborné činnosti provozní, marketingové, obchodně podnikatelské a řídicí v nejrůznějších pracovních pozicích a právně organizačních formách podnikání a to jak v pozici zaměstnance, tak zaměstnavatele a podnikatele.

#### **4.4 Učební plán**

Učební plán školního vzdělávacího programu vychází ze zvolené formy vzdělávání (výuka předmětová, modulová nebo kombinovaná), uvádí hodinové dotace v souvislosti s integrací předmětů a vazbami mezi výukou praktickou a teoretickou a rozdělením podle ročníků, uvádí počet hodin praxe odpracované mimo školu. Učební plán obsahuje identifikační údaje, přehled vyučovacích předmětů s hodinovou dotací v jednotlivých ročnících.

# Učební plán školního vzdělávacího programu SŠ gastronomie a hotelnictví Mladá Boleslav

## Příloha č.1

Názvy předmětů	Dotace vyučovacích hodin				
	I.ročník	II.ročník	III.ročník	IV.ročník	celkem
Český jazyk	2	1	1	1	5
Anglický jazyk	4	4	4	4	16
Německý jazyk	4	4	4	4	16
Dějepis	0	0	2	1	3
Základy společenských věd	0	0	2	1	3
Základy přírodních věd	2	0	0	0	2
Nauka o výživě	0	2	0	0	2
Matematika	2	2	3	3	10
Literární výchova	2	2	2	2	8
Tělesná výchova	2	2	2	2	8
Práce s počítačem	0	2	0	0	2
Technika administrativy	2	0	0	0	2
Ekonomika	0	2	1	1	4
Účetnictví	0	0	2	2	4
Marketing a management	0	0	0	2	2
Technologie přípravy pokrmů	3	1	0	0	4
Technika obsluhy a služeb	3	2	0	0	5
Hotelový provoz	0	0	0	2	2
Právo	0	0	0	2	2
Etiketa a společenská výchova	1	0	0	0	1
Psychologie práce	0	2	0	0	2
Cestovní ruch	0	0	0	2	2
Zeměpis cestovního ruchu	0	0	1	2	3
Obchodní korespondence	0	0	2	0	2
Učební praxe	6	7	7	0	20
Celkem	33	33	33	31	130
Odborná praxe souvislá	0	2 týdny	2 týdny	2 týdny	6 týdnů

### 4.5 Výukové metody

Při výuce jednotlivých předmětů používají učitelé zpravidla několik výukových metod, které vhodně kombinují v souvislosti s daným učivem, aktuální situací ve třídě a mentální vyspělostí žáků. Usilují zejména o zprostředkování učiva žákovi pomocí vhodně vybrané metody.

Používají se především metody aktivizující, jako jsou diskuse, kladení problémových otázek, situační metody, objevování nebo inscenace. Žáci jsou tak v centru objevování nových skutečností, které si tak osvojí a zapamatují.

Využívány jsou také metody klasické, jako je vysvětlování, přednáška, práce s textem, předvádění a pozorování, rozhovor, práce s obrazem a napodobování. Dále jsou



používány komplexní výukové metody (skupinová a kooperativní výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, projektová výuka, brainstorming, výuka podporovaná počítačem). Cílem procesu vzdělávání je motivace žáků k další práci a samostatné tvořivé činnosti.

Při výuce odborných předmětů je velice důležité volit vhodnou formu a metodu výuky tak, aby žáky teoretická výuka co nejvíce zaujala a aby si z výuky odnesli co nejvíce informací. Díky vhodné a aktuální výukové opoře je mnohem snazší dosáhnout u žáků náležitých cílů studia.

## 5 Výzkumné šetření

Tato část práce je přehledně řazena do několika kapitol, součástí praktické části mé práce je pochopitelně také závěr. Nejprve se věnujeme samotné charakteristice výzkumného šetření, tomu přikládám velký význam, právě proto je tato charakteristika podrobná. Ze všeho nejdříve se budeme věnovat předmětu výzkumu, v této části tedy budu definovat, co vlastně v konkrétní rovině chci zkoumat. Důležité také je, abychom definovali samotné respondenty tohoto výzkumného šetření. Zvlášť se také budu věnovat samotné výzkumné metodě.

Také se budeme zabývat samotným polostrukturovaným rozhovorům s respondenty, zde chci především uvést, že jsem tyto respondenty ponechala v anonymní rovině, a to zejména proto, abych zajistila jak relevantnost, tak i validitu získaných dat.

Dále následuje kapitola, ve které se věnuji již samotné analýze získaných dat z výzkumu, který jsem prováděla pomocí metody polostrukturovaného rozhovoru, následuje poté závěr.

### 5.1 Cíle a výzkum

Hlavní výzkumnou otázkou, kterou budu zkoumat v rámci svého výzkumu, je míra využívání didaktických metod v rámci jednoho studijního oboru na jedné střední škole se zaměřením na gastronomii, především mě bude zajímat, jak vyučující využívají produktivní metody a to jak pojetí práce se žákem, tak i v pojetí práce se skupinou žáků.

Toto téma jsme si zvolili zcela záměrně a to hlavně proto, jelikož se domníváme, že není příliš vhodné, abychom ve školách uplatňovali pouze memorické učení, ale já osobně jsem také zastáncem kooperativního a konstruktivního stylu výuky, právě proto nás toto téma zajímá. V současném českém školství můžeme vysledovat dle mezinárodních srovnání mírně podprůměrnou úroveň, máme například především kvalitní gymnázia, ale chybí nám dostatečná úroveň ostatního středního školství, právě proto by se měla soustředit pozornost na tento typ českého školství, tedy střední odborné školy a učňovské obory, kde je prostor proto, aby se tato úroveň zvýšila.

Jedním z hlavních nástrojů zvyšování kvality vidíme především v tom, že učitelé ustoupí od memorického učení a spíše se budou věnovat rozvoji kompetencí dle Rámcového vzdělávacího programu, jedním z takových nástrojů, jak zvyšovat kompetence, jsou právě produktivní didaktické metody. Jako respondenty jsme také vybrali žáky jedné střední školy a to proto, že chceme zkoumat jejich úhel pohledu a jejich názory.

## 5.2 Výzkumný projekt

Tento výzkumný projekt počítá s kvalitativním sběrem dat, tento výzkum se bude odehrávat na střední škole. Tuto školu jsme zvolili zcela záměrně, jelikož je to stupeň vzdělání střední a hlavně se jedná o střední odbornou školu, tento typ škol je také často kritizován v souvislosti s úrovní vzdělání.

Základní výzkumnou metodou práce bude metoda polostrukturovaného rozhovoru, který budeme zvlášť vést se skupinou žáků z druhých ročníků maturitního studia a zvlášť se skupinou žáků z čtvrtých ročníků maturitního studia. Oba tyto rozhovory budou prováděny anonymním způsobem, to proto, že chceme zajistit maximální relevantnost a validitu získaných dat. Zvolenou metodou bude postup konstantní komparace.

## 5.3 Respondenti

Byly položeny následující otázky:

1. Pokud je ve Vaší třídě přítomen žák se specifickou poruchou učení ADHD případně s poruchou dys, jakým způsobem k němu vystupují pedagogové a jakým způsobem ostatní spolužáci?
2. Užívají pedagogové skupinové formy a metody práce, jaký je váš pocit z těchto metod?
3. Převažují ve výuce monologické metody práce ze strany pedagoga, to znamená, že pedagog Vám předává informace a Vy je zapisujete do sešitu.
4. Setkali jste se někdy s tím, že pedagog využíval jiné metody práce a jaké?
5. Pokud je kladná odpověď na čtvrtou otázku, tak se chci zeptat, jakou metodu a formu pedagog zvolil.
6. Jaké je Vaše hodnocení těchto odlišných metod, co Vám dali?

Tyto otázky jsou stejné pro obě skupiny respondentů, tedy jak pro žáky druhého, tak i čtvrtého ročníku maturitního studia. Záměr je jasný, chceme odpovědi od obou skupin. Žáci druhého ročníku jsou již druhým rokem na škole, tak mohou poskytnout relevantní data a žáci čtvrtého ročníku jsou na škole nejdéle, také mohou obě skupiny v rámci analýzy dat vzájemně komparovat. U obou skupin žáků jsem vybrala 5 respondentů, se kterými jsem vedla rozhovor. Nejprve byla skupina žáků z druhého ročníků a pak následovala skupina žáků ze čtvrtých ročníků.

## 5.4 Výzkumná metoda

Každý kvalitní výzkum musí bezpodmínečně obsahovat určité etapy, kterými jsem se také ve svém vlastním výzkumu řídila, mezi tyto etapy patří:

1. Stanovení výzkumného problému – tedy co konkrétně chce výzkumní zkoumat, koho, kdy a v jakých situacích.
2. Informační příprava výzkumu – studium informačních zdrojů, kam můžeme zařadit knihy, časopisy, přednášky, diskuse, elektronické zdroje.
3. Příprava výzkumných metod – promýšlíme, jak budeme na výzkumnou otázku odpovídat, zde je důležité, abychom vybrali vhodnou výzkumnou metodu a výzkumný nástroj.
4. Sběr a zpracování údajů – zde užíváme výzkumného nástroje v hlavním výzkumu – analyzujeme a třídíme data, která jsme výzkumem získali.
5. Interpretace údajů – vysvětlujeme sesbírané údaje, dáváme je do souvislostí s dosavadním poznáním a uvedeme jejich využití v praxi.
6. Psaní výzkumné zprávy – tato zpráva má určité náležitosti, které musíme dodržet.

Základním principem kvalitativního výzkumu je fakt, že výzkumník se snaží o sblížení se zkoumanými osobami. Snaží se také o proniknutí do situací, ve kterých se zkoumané osoby nacházejí. Také je záměrem výzkumníka zkoumat osoby v jejich vlastním prostředí, kde se cítí nejlépe. Výzkumník může také klást důraz na neformální přístup, ve kterém se zkoumané osoby lépe uvolní.

Hlavním cílem kvalitativního výzkumu v pedagogických vědách je porozumět člověku, jeho chápání dané skutečnosti. Středem pozornosti je konkrétní případ, tedy konkrétní škola, žák, učitel, atd.

My jsme se rozhodli použít výzkumnou metodu, která se nazývá rozhovor, ten jsme pojali jako polostrukturovaný. Základní výhoda spočívá v tom, že se zkoumanými osobami navážu blízký kontakt, který mi umožní mnohem hlouběji zasáhnout všechny aspekty zkoumaného problému.

Rozhovory jako takové budou nahrávány, přičemž bude zahájena příprava na rozhovory, konkrétně máme na mysli především navázání kontaktu se zkoumanými osobami, kdy jim sdělíme účel rozhovoru, obsah rozhovoru a základní podmínkou je pochopitelně souhlas respondentů.

Zároveň musíme zajistit anonymitu všech respondentů.

Rozhovor jako takový je polopstrukturovaný a bude obsahovat základních pět až šest otázek. Otázky budou kladeny otevřeně, budou neutrální a nemanipulativní a zcela pochopitelně nebudou klást otázky hypotetické. Otázky budou směřovat především ke zkušenostem a názorům respondentů. Při rozhovorech budu klást důraz na neutralitu a zároveň jsem vytypovala klidnou místnost, kde se budou rozhovory odehrávat.

Rozhovory budeme nahrávat na technické zařízení k tomu určené a po ukončení všech rozhovorů provedu jejich transkripci. Pro komparaci jednotlivých odpovědí si připravíme strukturu rozhovoru. Významové kategorie pojmenuji. Pojmenovanou kategorii označím kódem. Celý materiál seřadím do jednotlivých kategorií. Vytvořím seznam jednotlivých kategorií a budeme hledat vztahy mezi nimi. Budeme hledat kategorie vyššího stupně a to až do konstrukce centrální kategorie. Poté přistoupíme k vytvoření hlavní teorie.

## 6 Analýza získaných dat

### SEZNAM POJMENOVANÝCH KATEGORIÍ S KÓDEM

- 01 Rozdílný přístup pedagogů a spolužáků k žákům se specifickou poruchou učení
- 02 Vyšší zastoupení skupinových metod a forem práce
- 03 Převažující monologické formy a metody výuky, memorické učení
- 04 Produktivní metody práce, konstruktivní pedagogika
- 05 Různorodost metod, důraz na zapojení žáků do vyučování
- 06 Pozitivní hodnocení jiných metod práce

#### 6.1 Výzkumné závěry

##### 01 Rozdílný přístup pedagogů a spolužáků k žákům se specifickou poruchou učení

Respondenti uvedli, že vnímají rozdílný postoj jak pedagogických pracovníků, tak i spolužáků k žákům se specifickou poruchou učení, tedy pokud se tito žáci vyskytují v třídním kolektivu, z toho vyplývá také fakt, že pokud chceme mít opravdu inkluzivní pojetí výchovně vzdělávací soustavy, tak by se asi měl tento přístup k pedagogickým pracovníkům změnit.

Je nám totiž jasné, že pokud se vhodným způsobem chová pedagogický pracovník k žákovi se specifickou poruchou učení, tak tento jeho postoje také vezme za své i třídní kolektiv, nebo alespoň většina třídního kolektivu.

V tomto ohledu je také významná práce třídního učitele, chtěli bychom v této souvislosti zmínit význam třídnických hodin, které by se měly konat alespoň jednou za týden, kde by se v kruhu mohli probrat všechny palčivé otázky, je to také nástroj, aby třída mohla plně přijmout žáka se specifickou poruchou učení.

##### 02 Vyšší zastoupení skupinových metod a forem práce

Respondenti by uvítali vyšší zastoupení skupinových metod a forem práce, v tomto směru zde vidím tendenci k tomu, že žáci mají rádi tyto skupinové formy práce mnohem více, než klasické formy práce založené na individuálním výkonu.

Hlavní výhodou těchto forem práce je to, že žáci se učí dovednostem, které získají jenom touto formou práce, to znamená, že začínají vnímat celek, také vědí moc dobře, že musí svůj úkol splnit, jinak jim hrozí, že celá skupina nezvládne daný úkol, tedy učí je to zodpovědnosti.

##### 03 Převažující monologické formy a metody výuky, memorické učení

Respondenti také kritizovali převažující monologické formy a metody výuky, také jim vadilo převažující biflování a také výukový styl, kdy si pořizují zápisku a to za té okolnosti, že na jedné straně mají zápis na tabuli a ten se musí naučit ze svého sešitu. V tomto případě jim také vadilo toto memorické učení, kdy jsou následně zkoušeni a musí se učit na písemné práce.

#### 04 Produktivní metody práce, konstruktivní pedagogika

V případě, že pedagog zvolil produktivní metodu práce, tak to žáci kvitovali, sice jim chvíli trvalo, než tento výukový styl akceptovali, ale pokud byl pedagog schopen připravit tuto produktivní metodu práce s ohledem na možnosti žáků, tak žáci toto pozitivním způsobem vnímali.

Také uvítali takzvanou konstruktivní pedagogiku, kdy měli nějaký reálný úkol a byli si vědomi cíle dané hodiny nebo také bloku hodin, žáci toto vnímali velmi pozitivně.

#### 05 Různorodost metod, důraz na zapojení žáků do vyučování

Žákům se velmi líbilo, pokud pedagog měl výuku zpracovanou dynamickým způsobem, kdy střídal jednotlivé metody a formy práce v průběhu celého školního roku, velmi se jim líbila právě tato různorodost, která zajišťuje také dále dynamiku, není poté výuka tak jednotvárná.

Respondenti také uvítali jejich vlastní zapojení do vyučovacího procesu, právě interakce mezi žákem a pedagogem je něco, co se žákům líbilo, zejména ocenili situaci, kdy pedagog ocenil jejich aktivitu, kdy mohli sdělit svůj názor a postoj a pedagog ho akceptoval.

#### 06 Pozitivní hodnocení jiných metod práce

V případě, že pedagog dokáže opustit svůj monologický styl výuky, který je založen pouze na provedení zápisku do sešitu a nepožaduje v takové míře memorické učení, tak žáci ho poté pozitivním způsobem hodnotili.

My se domníváme, že je vhodné, aby pedagog pravidelně zařazoval do výuky produktivní metodu – výzkumnou metodu, metodu problémového výkladu, případně heuristickou metodu, právě tyto metody žáci oceňují, také si ale myslím, že žáci potřebují určité kvantum teorie, je to nutné, ale nemůže se jednat o jedinou metodu a formu, kterou pedagog zvolí.

## 6.2 Centrální kategorie

Žáci oceňují především pedagoga, který je schopen v průběhu celého školního roku střídat aktivity, ale také různorodé metody a formy práce, také oceňují pedagoga, který je schopen u nich vyvolat aktivitu, i když ze začátku to je někdy složité, tak nakonec tuto vzájemnou interakci oceňují.

Také oceňují pedagoga, který dokáže řídit vztahy ve třídě a to vzhledem k žákům se specifickou poruchou učení, plně vnímají, že pokud pedagog je schopen akceptovat tyto žáky, tak oni také akceptují takové žáky, jdou tedy za vzorem a pokud pedagog není schopen individuálního přístupu, tak ho nemají ani oni.

Právě proto je vhodné a žádoucí, aby pedagog pravidelně uplatňoval konstruktivní pedagogiku, která je založena na produktivních metodách a formách práce, mám na mysli především tyto metody:

- Metodu problémového výkladu.
- Heuristickou metodu.
- Výzkumnou metodu.

Žáci také uvedli, že se jim líbí skupinová forma práce, tedy rozdělení třídy do dvojic nebo také větších skupin, tato forma se jim líbí proto, že mohou vzájemně kooperovat. V této formě práce se také více naučí, zvládají více úkolů a také se zde projevuje synergický efekt.

## 6.3 Výsledná teorie

Zásadním článkem mé výsledné teorie je především pedagogický pracovník, který je schopen budovat týmového ducha ve svých žácích, k tomu ale musí být také nějakým způsobem osobnostně nastaven, musí znát různorodé formy a metody práce, musí být také otevřen trochu jinému myšlení, musí být přesvědčen o tom, co dělá.

České školství je navíc velmi konzervativní, jenom pomalu přejímá nové věci, mohu například zmínit inkluzi, i tohoto tématu jsem se dotkla a navrhuji, aby ve všech třídách byly pravidelně prováděny třídnické hodiny, díky tomu může třídní pedagog takzvaně pobýt s dětmi a to nejlépe s celou skupinou ve formě kruhu, kde může společně se svými žáky sdílet to dobré, ale také to špatné.

Také je nutné, aby se pedagog dále vzdělával, z osobnostní charakteristiky je nejdůležitější, aby měl především v sobě jistou dávku empatie v kombinaci se schopností sebereflexe.



Právě proto je nutné, aby stát investoval do vzdělávání pedagogických pracovníků, nyní se tomu aktuálně děje prostřednictvím takzvaných šablon do škol, což je zjednodušené financování vzdělávání pedagogů z prostředků Evropské unie.

To je na jedné straně dobře, ale na druhé tu máme pedagoga, který tomuto procesu změny musí jít také naproti. Pedagog by měl také ovládat různorodé didaktické metody a formy práce s žáky.

Tedy především produktivní metody prací a také schopnost stanovovat skupinové formy práce.

## Závěr

Tato práce je přehledně členěna do několika kapitol, tou první je pochopitelně úvod, následuje kapitola, která se věnuje osobnosti dítěte, jejímu vývoji, například zdůrazňuji význam rodiny, ale také školního prostředí, vývoj osobnosti dítěte má své určité zákonitosti, které jsou pro školní úspěch klíčové.

Dále jsme se věnovali osobnosti pedagoga, zde je nutné uvést, že pedagog a žák jsou ve vzájemné interakci, tedy na jedné straně máme osobnost žáka a na straně druhé osobnost pedagoga, což je vzájemná interakce a ještě do toho promlouvá skupina žáků, školní třída.

Vymezila jsem tak problematiku autority pedagogického pracovníka.

Následovala kapitola věnující se didaktickým metodám, zde jsem zvolila reprodukční metody a produktivní metody, tyto metody jsme dále zkoumali v praktické části práce, ale nabídli jsme také jiné členění těchto didaktických metod, také jsem je charakterizovala. V další kapitole se věnujeme Rámcovému vzdělávacímu programu v oboru Hotelnictví, zde jsou například zmíněny klíčové kompetence, kterých by měl absolvent tohoto studijního oboru dosáhnout, jedná se tak o konečný cíl tohoto studia.

V praktické části práce jsme se věnovali kvalitativnímu sběru dat, konkrétně jsem zvolila formu polostrukturovaného rozhovoru, respondenty byli žáci druhého a čtvrtého ročníku střední školy v maturitním oboru Hotelnictví, zajímal nás především jejich pohled na didaktické metody práce zdejších pedagogických pracovníků.

Hlavním cílem mé diplomové práce je zkoumání vztahu a jeho kvality mezi pedagogickými pracovníky vybrané školy a to s ohledem především na zvolené didaktické metody ze strany pedagogických pracovníků.

Hlavním zjištěním této diplomové práce je fakt, že pokud pedagog využívá produktivních metod práce a to v kombinaci se skupinovou formou, tak právě tuto skutečnost žáci oceňují.

## Seznam použité literatury a zdrojů

- BENÍČKOVÁ, M. Muzikoterapie a specifické poruchy učení. Praha: Grada Publishing, 2011. 160 s. ISBN 978-80-247-3520-7.
- ČÁBALOVÁ, D. Pedagogika. Praha: Grada Publishing, 2011. 272 s. ISBN 978-80247-2993-0.
- ČÁP, J. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1993. 413 s. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, J., MAREŠ J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČERVENKOVÁ, I. Výukové metody a organizace vyučování. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. 153 s. ISBN 978-80-7464-238-8.
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ M. Učitel. Příprava na profesi. Praha: Grada Publishing, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- GAVORA, P. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- GILERNOVÁ, I., KEBZA, V., RYMEŠ, M. a kol. Psychologické aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí. Praha: Grada Publishing, 2011. 256 s. ISBN 978-80-247-2798-1.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. Obecná pedagogika. Olomouc: Hanex, 1998. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
- HOLEČKOVÁ, P. Existuje skutečně jednotná koncepce deficitů dílčích funkcí? In: Kucharská, A. Specifické poruchy učení a chování: sborník 2000. Praha: Portál, 2000. s. 17–22. ISSN 1211-670X.
- 1 JANSA, P. a kol. Komparace názorů a postojů české veřejnosti k životosprávě, pohybovým aktivitám a sportu. Praha: Karolinum Press, 2014. 118 s. ISBN 978-80-246-2444-0.
  - 2 KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
  - 3 KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. Vyučování jako dialog. Praha: Grada Publishing, 2007. 132 s. ISBN 978-80-247-1541-4.
  - 4 KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. Hodnocení žáků. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
  - 5 KOLÁŘ, Z. A kol. Výkladový slovník z pedagogiky. 583 vybraných hesel, Praha: Grada Publishing, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
  - 6 KOMENSKÝ, J. A. In Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Praha: SPN, 1958. 270 s. ISBN neuvedeno.
  - 7 KOMENSKÝ, J. A. Jak (se) učit. Nakladatelství Mladá fronta, 2004. 123 s. ISBN 8020411232.

- 8 KRČÁL, M., TEPLÍKOVÁ, Z. Naučte (se) citovat. Blansko: Citace.com, 2014. ISBN 978-80-260-6074-1.
- LANGMEIER, J. Duševní vývoj dítěte od tří let do počátku dospívání. In ŠVEJCAR, J. a kol. Péče o dítě. 3. vydání, Praha: Avicenum, 1982, 384 s. ISBN neuvedeno.
- LANGMEIER, J., KREJČÍKOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LINDR, J. CZ54 Inženýrská pedagogika. Modul 02 Didaktika, Brno: Vysoké učení technické, 2007. 48 s. Studijní opora pro studijní programy s kombinovanou formou studia.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. 223 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MAZAČOVÁ, N. Vybrané problémy obecné didaktiky. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014. 94 s. ISBN 978-80-7290-677-2.
- MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-2471-362-4.
- MOŽNÝ, I. Moderní rodina. Brno: Blok, 1990. 184 s. ISBN 80-7079-018-8.
- NELEŠOVSKÁ, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada Publishing, 2005. 172 s. ISBN 978-80-247-0738-1.
- NIELSEN SOBOTKOVÁ, V. a kol. Rizikové a antisociální chování v adolescenci. Praha: Grada Publishing, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-4042-3.
- PAVLÍK, P. Kreativní inovační management. Moderní řízení č. 1. Praha: Economia, 2002. ISSN: 0026-8720.
- PETTY, G. Moderní vyučování. 5. vyd., Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-4274.
- POKORNÁ, V. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-1135-5.
- ROSECKÁ, Z. et al. Malá didaktika činnostního učení. 3. přepracované vydání, Brno: Tvořivá škola, 2007. 98 s. ISBN 978-80-903397-3-63.
- SEDLÁČKOVÁ, D. Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. Praha: Grada Publishing, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2685-4.
- SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. Praha: ISV nakladatelství, 1999. 292 s. ISBN 80-85-866-33-1.
- SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. 2. rozšířené a aktualizované vydání, Praha: Grada Publishing, 2007. 328 s. ISBN 97880-247-1821-7.
- STROUHAL, M. Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny. Praha: Grada Publishing, 2013. 192 s. ISBN 978-80-247-4212-0.
- VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Praha: portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. 2. vyd., Praha: Karolinum Press, 2012. 536 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. Pedagogika pro učitele. 2. rozšířené a aktualizované vyd., Praha: Grada Publishing, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VITÁSKOVÁ, K. Narušení grafické formy řeči. In PEUTELSCHMIEDOVÁ, A., VITÁSKOVÁ, K. Logopedie. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.

ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

9 ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Zcela přepracované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN: 80-7178-800-7.

10 ZORMANOVÁ, L. Výukové metody v pedagogice. Praha: Grada Publishing, 2012. 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

11 Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

12 Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

### **Internetové zdroje:**

*Metodika tvorby školních vzdělávacích programů pro SOŠ a SOU.* [online]. c2000, 9. 11. 2006, Dostupný z WWW: <[www.pilots.nuov.cz](http://www.pilots.nuov.cz)>.

*Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha.* [online]. c2000, 22. 1. 2007, Dostupný z WWW: <<http://www.pf.jcu.cz/veda/svp/bilakniha.pdf>>.

PEDAGOGICKÁ FAKULTA OSTRAVSKÉ UNIVERZITY. VÝZKUM (online). Přístupné z [http://www.osu.cz/cdv/dokumenty/vyzkum\\_pro\\_vp.pdf](http://www.osu.cz/cdv/dokumenty/vyzkum_pro_vp.pdf)

*VÝUKOVÉ METODY.* Pedagogická fakulta UJEP. 2016. Přístupné z [www.pf.ujep.cz/obecnadidaktika/pdf/Vyukove\\_metody.pdf](http://www.pf.ujep.cz/obecnadidaktika/pdf/Vyukove_metody.pdf)

VOHRADSKÝ, J. (2009). *Výukové metody.* [online], 2009 [cit. 10.11.2017], dostupné z : <[www.cdmvt.zcu.cz/storage/navody/Simbartl...se.../vyukovemetody.doc](http://www.cdmvt.zcu.cz/storage/navody/Simbartl...se.../vyukovemetody.doc)>

65-42-M/01 Hotelnictví. (2007). 65-42-M/01 Hotelnictví [Online]. Retrieved February 10, 2017, from <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206542M01%20Hotelnictvi.pdf>

<https://www.hotelovkamb.cz/index.php/about-us/vyucoovane-predmety>

### **Seznam obrázků**

1. Obrázek č. 1 Střední škola gastronomie a hotelnictví (*zdroj : [www.hotelovkamb.cz](http://www.hotelovkamb.cz)*)

### **Seznam příloh**

Příloha č. 1. Učební plán SŠ gastronomie a hotelnictví Mladá Boleslav

Příloha č. 2. Otázky výzkumu

## **Příloha č. 2**

### **OTÁZKY VÝZKUMU:**

1. Pokud je ve Vaší třídě přítomen žák se specifickou poruchou učení ADHD případně s poruchou dys, jakým způsobem k němu vystupují pedagogové a jakým způsobem ostatní spolužáci?
2. Užívají pedagogové skupinové formy a metody práce, jaký je váš pocit z těchto metod?
3. Převažují ve výuce monologické metody práce ze strany pedagoga, to znamená, že pedagog Vám předává informace a Vy je zapisujete do sešitu.
4. Setkali jste se někdy s tím, že pedagog využíval jiné metody práce a jaké?
5. Pokud je kladná odpověď na čtvrtou otázku, tak se chci zeptat, jakou metodu a formu pedagog zvolil.
6. Jaké je Vaše hodnocení těchto odlišných metod, co Vám dali?