

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2018-2020

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kamil Vimr

**Aktivizační metody používané a aplikované
ve vzdělávání dospělých**

Praha 2020

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Ivana Shánilová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDY

2018-2020

THESIS

Kamil Vimr

**Activation methods used and applied
in adult education**

Prague 2020

Supervisor: PhDr. Ivana Shánilová, Ph. D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 20. ledna 2020

Kamil Vimr

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Ivaně Shánilové, Ph.D. za odbornou pomoc při zpracování diplomové práce a dále všem, kdo mi poskytli odborné informace a studijní materiál.

Anotace

V teoretické části za pomoci odborné literatury je zpracován základní přehled aktivizačních metod a jejich základní charakteristika a popis. Nedílnou součástí je vymezení vztahu aktivizačních metod ke kurikulárním dokumentům.

V praktické části na základě empirického šetření, za pomoci dotazníkového šetření jsou zjišťovány názory a postoje učitelů praktického vyučování a odborných předmětů na aktivizační metody aplikované a používané v rámci vzdělávání dospělých.

Získané poznatky jsou uplatněny při přípravě projektu Truhlář 2020, který bude zaměřen na vzdělávání dospělých v oboru zpracování dřeva.

Klíčová slova

aktivizační metody, projekt, projektové vyučování, osobnost pedagoga, vzdělávání dospělých

Abstract

The theoretical part of the thesis, based on secondary sources, provides an overview, definition and brief description of activating methods used in adult education. It also shows how activating methods are related to curriculum documents.

The practical part provides results of empirical questionnaire-based research and presents views and attitudes of teachers of practical and field-specialized subjects on the activating methods applied and used in adult education.

The research findings were later used during the preparation of the *Truhlář 2020* project, which is going to focus on adult education in the field of woodwork and carpentry.

Key words

activating methods, adult education, project, project teaching, teacher's personality

OBSAH

1 Úvod	.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	.....	12
2 Vzdělávání a vzdělání	.....	13
3 Osobnost pedagoga	.....	14
3.1 Vzdělavatelé z andragogického pojetí a vysvětlení jejich činnosti	.....	16
4 Aktivizující a aktivizační metody ve výuce	.....	19
4.1 Aktivizační metody	.....	19
4.2 Vysvětlení a definice pojmu aktivizační metody	.....	20
4.3 Pohled na aktivizační metody z hlediska historického	.....	21
4.4 Aktivizační metody a jejich význam ve výuce vzdělávání dospělých	.....	22
4.5 Základní rozdělení a členění aktivizačních metod	.....	22
4.5.1 Diskusní metody	.....	23
4.5.2 Metody heuristické, problémové	.....	26
4.5.3 Metody situační	.....	29
4.5.4 Metody inscenační	.....	31
4.5.6 Didaktické hry	.....	34
4.6 Pohled autora na výhody a nevýhody využívání aktivizačních metod	.....	36
5 Projekt	.....	37
5.1 Projektové vyučování má základ v projektové metodě s těmito výhodami	.....	38
5.2 Základní rozdělení projektů	.....	39
5.3 Základní požadavky na aplikaci projektové metody ve výuce	.....	39

5.4	Projektová výuka a její realizace	40
5.5	Přednosti projektové výuky	42
5.6	Přednosti projektové metody	42
6	Reforma, kurikulum a aktivizační metody	43
6.1	Školní vzdělávání a kurikulum	43
6.2	Školní kurikulární dokumenty	46
6.2.1	Bílá kniha	46
6.2.2	Rámcový vzdělávací program	47
6.2.3	Školní vzdělávací program	47
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	53
7	Empirické šetření	54
7.1	Formulace problému	54
7.2	Cíl empirického šetření	54
7.3	Stanovení hypotézy	55
7.4	Vlastní metodika empirického šetření	55
7.4.1	Samotné empirické šetření	55
7.4.2	Základní charakteristika zkoumaného vzorku	56
7.5	Samotná interpretace empirického šetření	57
7.6	Vyhodnocení empirického šetření	61
8	Návrh vlastního metodického materiálu	69
8.1	Místo a průběh aplikace návrhu vlastního metodického materiálu	69
8.2	Název a samotné zaměření projektu	69
8.3	Vlastní metodický materiál v projektu	69

8.4 Cíl metodického materiálu – projekt	70
8.5 Způsob organizace výuky	70
8.5.1 Místo a průběh projektu	71
8. 6 Náplň projektu Truhlář 2020 a jeho jednotlivé bloky	71
8.6.1 Popis jednotlivých bloků projektu	71
ZÁVĚR	75
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	76
SEZNAM PŘÍLOH	78

1 Úvod

*Učte se, jako byste se hnali za
někým,
koho nemůžete dohonit, a jako by to byl
někdo, koho nechcete ztratit!*
Konfucius

Ve své diplomové práci se autor zaměří na problematiku aktivizačních metod, které jsou používané a využíváné ve vzdělávání dospělých. Autor sám pracuje jako učitel odborných předmětů a učitel praktického vyučování na VOŠ a SŠ stavební ve Vysokém Mýtě pro obor truhlář. S těmito metodami se setkává a každodenně je využívá ve své pedagogické praxi. Protože má s využitím těchto metod dobré zkušenosti, rád by je přiblížil svým kolegům.

Přínosem těchto metod je především aktivním přístup všech účastníků vzdělávacího procesu a zároveň skutečnost, že lektor či učitel není jediným zdrojem informací, ale pomocí těchto metod dochází k propojení poznatků a zároveň k podnícení či zapálení vzdělávaného člověka o danou konkrétní problematiku.

Další výhodou aktivizačních metod v dnešní uspěchané době je především prvek komunikace a kooperace mezi všemi zúčastněnými stranami. Tyto metody nejen podněcují člověka ve vzdělávacím procesu, ale i v komunikaci, spolupráci, v umění naslouchat, ve vzájemné diskuzi mezi studenty.

Nejčastějším problémem je dnes přesvědčit učitele či lektora začít využívat ve své výuce nové vzdělávací metody či prvky. Základem je přesvědčit učitele o novém přístupu k těmto metodám a jeho samotného neustrnutí na metodách, které doteď využíval. Úkolem je najít vhodnou cestu ke studentovi a oboustranná schopnost vzájemné komunikace, která se projeví na používání nových metod ve výuce. Pokud se bude jednat o metody aktivizační tak vzdělávací proces bude směřován správným směrem.

Diplomová práce bude rozdělena do tří základních částí. V první teoretické části bude autor za pomoci odborné literatury řešit základní přehled aktivizačních metod, které jsou známé a využívány. Zároveň bude uvádět jejich jednoduchou charakteristiku a popis. Protože probíhá neustále školská reforma odborného školství, tak autor vymezuje aktivizační metody ve vztahu ke kurikulárním dokumentům. V teoretické části se autor opírá především k široké škále odborné literatury zabývající se tímto tématem. Přehled aktivizačních metod je postaven na současné odborné literatuře.

Druhá, praktická část je zaměřena na empirické šetření. Pomocí dotazníkové metody bude autor zjišťovat současný stav používání aktivizačních metod ve vzdělávání dospělých. Dotazníkové šetření bude realizováno mezi učiteli praktického vyučování a mezi učiteli odborných předmětů. Tito učitelé pocházejí ze tří škol v Pardubickém kraji, kteří se zabývají vzděláváním dospělých ve formě odborných kurzů, školení, ale i oborových maturitních zkoušek.

Třetí část práce bude návrh projektu. Projekt bude určen pro dospělé studenty a bude se zabývat základním opracováním dřeva.

Hlavním cílem diplomové práce je základní popis a charakteristika aktivizačních metod ve vzdělávání dospělých. Specifickým cílem je zjištění stavu jejich využívání ve vzdělávacím procesu a zároveň ověření vlastního metodického materiálu, který je zaměřen na využití aktivizačních metod a jejich použitím a zavedením do praxe ve vzdělávání dospělých.

I. TEORETICKÁ ČÁST

2 Vzdělávání a vzdělání

Fakt, že vzdělání je jednou z nejdůležitějších priorit lidské osobnosti je jasné. Ale co si umíme představit pod tímto širokým a důležitým pojmem? Je důležité se vzdělávat v každém věku? Stačí nám vědomostní zásoba, kterou nás vybavila škola a společnost na celý život? Určitě ne. Především musíme reflektovat a vysvětlit pojem vzdělání.

Beneš vysvětluje:

- „vzdělání je vyjádřením určité kvality, nejde tedy jen o sumu a množství znalostí, dovedností a schopností;

- vzdělání označuje nějakou hodnotu samo osobě, je jím míněno více nebo něco jiného než pojmy kvalifikace, kompetence, tedy schopnosti a ochoty vyplňovat společenské role;

- vzděláním se nutně označuje něco obecného, něco, co mohou alespoň potenciálně sdílet všichni (bez ohledu na úroveň dosaženého vzdělání a jeho specializaci, na sociální příslušnost, světový pohled atd.). Vzdělání nemůže být jen privátní nebo skupinovou záležitostí, musí vyjadřovat reflex nějaké společné a přinejmenším potencionálně všemi akceptované kultury.“ (Beneš, 2002, s. 76)

Autor se především zajímá o definici vzdělání a vzdělávání z andragogického hlediska. Tento proces směřuje také k tomu, že „vzdělávání člověka nemůže být omezeno jen na dobu dětství a mládí, ale naopak provází všechny věkové stupně. Ideu celoživotního vzdělávání lze vystopovat u Jana Ámose Komenského. Komenskému nejde jen o rozumovou výchovu člověka, ale i o formování jeho charakteru a kultury jednání, v podstatě o rozvoj celé osobnosti člověka.“ (Mužík, 2004, s. 21)

Protože se tato práce zabývá především aktivizačními metodami, je nutné vysvětlit proč konkrétně vzdělání a vzdělávání. Mnozí studující jsou při přebírání informací ve výuce převážně pasivní, nejsou vedeni ani naučeni převzít vlastní zodpovědnost za své studium a studijní výsledky.

Plamínek říká „dáme-li učení řád, svážeme-li jej řetězy pravidel a nutností, přirozeně ohrozíme užitečnost a získáme naději na efektivitu. Můžeme ztratit chtěnost a dychtivost živelného procesu učení, ale můžeme i získat, protože nahradíme metodu

pokusů a omylů, občas střídaných úspěšnými objevy, úsilím, které míří směrem, o němž by měl být učitel přesvědčen, že je dobrý a správný. Dnešní vzdělávání hledá cestu k tomu, jak zachovat spontánnost náhodného učení a přidat cílevědomost umělého vzdělávacího procesu.“ (Plamínek, 2014, s. 32)

3 Osobnost pedagoga

Andragogický slovník vysvětluje pojem pedagog jako „učitel na jakémkoliv stupni a druhu škol, včetně vysokoškolských učitelů. Obecně též pedagogický pracovník. Anglický ekvivalent je educator. Vědec, odborník v pedagogické teorii nebo výzkumu. Anglický ekvivalent je educationist.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 207)

Ve 21. století dochází k velké proměně a úhlu pohledu na roli učitele. Ve společnosti převládá názor, že vše je dnes zaměřeno na hmotné statky a i vzdělání je prostředkem jak tohoto blahobytu dosáhnout. Základ vzdělání je chápán jako zdroj bohatství a prosperity. Proto musíme pohlížet na roli a osobnost pedagoga jako na profesy ceněnou, ale zároveň ve společnosti trochu přehlíženou a neuznanou. Většina pedagogů svoji profesy chápe jako cestu, kterou společnost může pozitivně změnit a nasměřovat k lepším zítřkům. Zároveň již není chápán jako nositel vzdělanosti, ale jako určitý průvodce na studijní cestě. Protože se dnes celospolečenský žebříček priorit rychle mění, tak se mění i činnost učitele.

V současné době ve vzdělávání dospělých především převažuje hledisko odborné a pak teprve hledisko odborně pedagogické. Lze také souhlasit s tím, že „činnost učitele je velice mnohostranná, široká a tvůrčí. Je často označována jako syntetická. Postihnout však onu syntézu odborných, pedagogických a dalších faktorů „dělá“ učitele a určuje jeho kvality je velice obtížné. Proto také někteří teoretici tvrdili, že učitelství není vědou, ale uměním, které musí být člověku dáno, kterému se lze jen obtížně vyučit, pokud se vyučit vůbec lze.“ (Kohout, 2010, s. 59)

Další zajímavé podání osobnosti pedagoga je jeho pozice experta ve výuce. Jde především o velkou náročnost učitelské profese jako takové. Působení učitele ve výuce

závisí především na několika aspektech, Jedná se především o aspekty legislativní, sociální a politické. Učitel by měl splňovat plnou řadu rozmanitých úkolů, někdy i protichůdných. Je jen na samotném učiteli zda v dané situaci uspěje. Jde především o sociální interakci. Jedná se o interakci mezi pedagogem a žákem. Především neexistuje nějaká pravá definice úspěšného či dokonalého učitele. Učitele se mezi sebou odlišují jako všichni lidé a nelze najít nějakou společnou linku či nit, která by byla jednotným spojovacím článkem efektivity výuky.

Celkově veškerá pedagogická činnost učitele či lektora by měla vést k dosažení pozitivních studijních výsledů, které jsou v rámci cíle strukturovány v základních výukových předmětech a programech týkajících se předmětových kurikul, osnovách. Také se mohou objevit v rámci profilu absolventa jako vzdělávací standardy. Zajímavostí je, že „učitelé se vyvíjejí tak, že postupují skrze několik očekávatelných a kvalitativně odlišných etap – od postavení začátečníka až k postavení experta.“ (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 93)

Zároveň se pedagog musí být schopen flexibility, variability a celkového rozvoje, tím bude kompetentní pedagog. „Kompetence vyjadřuje komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese vzdělavatele v měnících se podmínkách univerzitního prostředí.“ (Slavík a kol., 2012, s. 74)

Pedagog musí na sobě neustále pracovat, aby ve svém vývoji neustrnul a posouval se neustále dále za svým cílem

Pedagog by měl také umět pěstovat a udržovat dobré mezilidské vztahy. „Platí to také o sociálním styku ve škole. Styk učitele a žáka, žáka spolužáků se neděje v sociálním vákuu, ale ve zcela určitém sociálním kontextu. Ten je reprezentován systémem reálných vztahů učitelů, žáků, učitelského sboru apod. vnějšímu světu i k sobě navzájem.“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 11.)

Základní rozdělení pedagogů z andragogického pojetí dle Medlíkové

- lektor
- konzultant/poradce
- kouč
- mentor/tutor
- supervizor
- facilitátor
- mediátor

(Medlíková, 2010)

3.1 Vzdělavatelé z andragogického pojetí a vysvětlení jejich činnosti

Lektor

Lektor by měl především předávat jak teoretické tak i praktické znalosti a dovednosti. Základním předpokladem jeho úspěšné vzdělávací činnosti by mělo být vysokoškolské vzdělání a především hluboká znalost problematiky vzdělávání dospělých. Dalším předpokladem je všeobecný přehled a schopnost komplexního vnímání andragogické problematiky. Měl by být nejen schopen vést přednášku, ale i praktickou ukázkou.

„Volba lektora je zásadní pro vzdělávací instituce, které určují cíle, obsah a rozsah výuky. Nicméně mnohá instituce očekává od lektora odpovídající vyučovací postupy, i když je potom nesleduje a v důsledku toho ani nezná.“ (Fibichová, 2016, s.25)

Kouč

Kouč se zaměřuje na lepší a rychlejší řešení a vyhodnocení různých situací. Kouč by měl pomoci s pracovními problémy a zajistit dostatečný odborný a profesní rozvoj a růst. Nástrojem pro toto vedení je především soubor cílených otázek. Tyto otázky mu

poslouží k rozboru stávající situace. Poté musí najít správné řešení a správnou cestu k vyřešení daného problému či situace. Kouč by neměl radit, či učit, ale jen a pouze posouvat, či směřovat ke správnému výsledku. Kouč nepotřebuje vysokoškolské vzdělání, je však důležitý jeho předcházející trénink v dovednostech koučování.

Mentor/tutor

Mentor/tutor se především zaměřuje na osoby, které jsou mladší. Měl by je vést svou zkušeností. Dalším aspektem je, že se vždy jedná o osobu starší jak služebně, tak i věkově. Mentor především uvádí a zasvěcuje do náročných systémů např. fungování firem, či do vyšších pracovních řídicích pozic. Spolupráce mezi mentorem a vzdělávaným by měla být dlouhodobá. Většinou spolu tráví pracovní i mimopracovní čas. Od mentora přebírá vzory návyků, chování, jednání.

Tutorem by opět měla být osoba, která je zkušenější a tím i většinou starší. Zároveň pomáhá vzdělávanému s celkovou adaptací na nové prvky učení či i jiné prostředí. Zajímavostí je působení tutora na vysokých školách. V dnešní podobě tam působí jako starší student, který poradí, či jako mladý učitel. Hodně často se s pojmem tutor můžeme také setkat v distančním vzdělávání. Jedná se např. o e-learning.

Supervizor

Supervizor je osoba, která provádí dozor, kontrolní činnost a dohled nad standartní úrovní práce konkrétního člověka, společného týmu. Zároveň by měl pomáhat řešit nestandardní a komplikované stavy a situace, měl by mít poradní funkci kombinovanou se zpětnou vazbou. Ve svém hledáčku se zaměřuje na vazby a spojitosti s předem určenými cíli, zároveň na plnění a nástrojů, které vedou k plnění a efektivitě cílů. Z profesního hlediska se většinou jedná o psychology.

Facilitátor

Facilitátor je osoba, odborník, který se zajímá o samotný proces vzdělávání. Současně je jeho největším úkolem práce s klienty. Řeší způsoby, problémy, situace a cestu z nich. Jako nejčastější prostředky jsou používány především diskuse, otázky či interaktivní technika. Předpoklad úspěchu facilitátora a facilitace je komunikace účastníků vzdělávacího procesu a společný zájem o výsledek vzdělávání. Facilitátor a facilitace se využívá především ve firemních procesech a jeho vzdělávání.

Mediátor

Mediátor se zaměřuje na procesní stránku vzdělávání a s klienty řeší sporné až konfliktní situace. Většinou je poslední instancí před soudním řízením. Lze ho též využít v rámci řešení manželských sporů. Působí v situacích, kdy strany sporu spolu nemohou najít společný komunikační kanál, nebo pokud komunikace probíhá velmi sporadicky nebo na kontraverzní bázi.

„Praxe vzdělávání dospělých a výrazná diferenciací potencionálních pracovních činností navíc klade velké požadavky na flexibilitu andragoga a jeho schopnost vystupovat v nejrůznějších profesních oblastech, jejichž sféry působnosti se navíc často navzájem překrývají. Jde především o následující oblasti činností:

- manažer vzdělávání zabývající se řízením vzdělávacích aktivit např. v rámci vzdělávání v organizacích, řízením vzdělávací instituce apod.,
- metodik vzdělávání zabývající se tvorbou vzdělávacích programů,
- vzdělavatel realizuje edukační aktivity (např. lektor, kouč, mentor, instruktor apod.)
- poradce realizuje aktivity v oblasti sociálně psychologické intervence a poskytují konzultace o nabídce a možnostech edukačních aktivit,
- vědecký/akademický pracovník zabývající se teorií a výukou andragogiky“

(Dvořáková, Šerák, 2016, s.87)

4 Aktivizující a aktivizační metody ve výuce

4.1 Aktivizační metody

Autor této práce by rád popsal a zároveň využil ve své práci nové metody výuky. Tyto metody se již využívají na všech stupních vzdělávání:

- základní vzdělávání
- střední vzdělávání
- vyšší odborné vzdělávání
- vysokoškolské vzdělávání

Tyto metody vzdělávání autor používá a využívá ve své pedagogické praxi. Protože je aplikuje i při výuce dospělých, rád by podal jejich celkový obraz, charakteristiku a jejich využitelnost ve vzdělávacím procesu zaměřeném na vzdělávání dospělých.

V současné době se stále setkáváme s množstvím informací, jejichž zdrojem je internet, televize, či jiné zdroje. Z nabídky velké informovanosti a zahlcenosti se stává student při třídění a sběru informací netečný až pasivní. Vše se z dá velice rychle dohledatelné a zjistitelné. Opak je však pravdou. Je potřeba jakýkoliv vnější stimul či podnět pro opravdové zapálení pro danou látku. Úkolem je převzetí samotné odpovědnosti studujícího za své studijní výsledky. Potřebné je také si samotné uvědomění si, že bez samostatného myšlení a neinvestice do vlastního vzdělání se výsledek ve formě dovedností a vědomostí nedostaví. Úkolem je také kooperace, naučit studenty spolupracovat mezi sebou či vyučujícím a zároveň se naučit řešit problémy. Spolupráce, která se při řešení problému projeví by měla být nápomocna k lepšímu klimatu mezi studenty. Zároveň se projeví na lepším klimatu třídy, skupiny a tím i celé školy či vzdělávací instituce. V neposlední řadě je také důležité poznání studentů jejich učitelem či lektorem. Celý tento řetězec je důležitý ve vztahu ke kvalitě a obsahu výuky a celkovému výstupu konkrétního vzdělávacího procesu.

4.2 Vysvětlení a definice pojmu aktivizační metody

Pojem aktivita lze vykládat různě. Lze použít i to, že „aktivita se v psychologii a v příbuzných oborech užívá v různých významech: proces, činnost (např. „aktivity ve volném čase“); stav (stav zvýšené aktivity); aktivní působení člověka na prostředí i na sebe sama, „sebedeterminace“; aktivita – pasivita, popřípadě aktivnost – pasivnost jako vlastnost osobnosti aj.“ (Čáp, Mareš, 2001, s.173)

S pojmem aktivita se v pedagogické činnosti a působení setkáváme každý den. Otázkou však je, co si pod tímto pojmem dokážeme představit. Andragogický slovník pojem „aktivita“ charakterizuje jako „obecně vyjadřuje pohyb, činnost a chování živých organismů. U živočichů je aktivita zaměřena na uspokojování potřeb, je ovlivněna vnitřními fyziologickými mechanismy a podněty z vnějšího prostředí. U člověka se rozlišuje aktivita ovlivnitelná a neovlivnitelná vůlí, uvědomovaná a neuvědomovaná. Za nejčastější aktivitu člověka je považována práce, hra, učení aj. jako edukační pojem zahrnuje skupinu činností, při nichž musí člověk projevit svoji iniciativu, samostatnost, vynaložit větší úsilí a energii a celkově být výkonnější a efektivnější.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 26-27)

Zaměříme-li se na pojem výuková metoda, musíme vycházet z toho, že „je koordinovaným systémem vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, který je zaměřen na dosažení výukových cílů. Ve vyučovacím procesu se uplatňují rozmanité výukové metody, které se prolínají, navazují na sebe, doplňují se. V různých organizačních formách se uplatňují specifické výukové metody. Pro učitele je žádoucí, aby se v bohatém instrumentáriu metod výuky vyznal a mohl je tak efektivně uplatňovat ve své pedagogické činnosti.“ (Švec, Filová, Šimoník, 1998, s. 44)

Pokud bychom se zaměřili konkrétně na aktivitu, která se přímo týká výchovně vzdělávacího procesu, lze ji chápat a pojímat jako „zvýšenou, intenzivní činnost žáka, a to jednak na základě vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek nebo životních potřeb, jednak na základě uvědomělého úsilí, jehož cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje nebo způsoby chování.“ (Maňák, 1998, s. 29)

Aktivizační metody jsou v rámci procesu výuky velmi prospěšné. Velkou výhodou je především jejich úzký vztah k reálnému životu a získání poznatků spojené

např. s prožitkem či smyslovým vnímáním. Dalším kladem je respektování individuálních potřeb a možností studentů a zároveň malé zatížení jejich psychiky. V neposlední řadě se jedná o nenásilný pozitivní vývoj osobnosti studenta a způsob poznávání sebe a okolí.

4.3 Pohled na aktivizační metody z hlediska historického

Velmi zajímavou osobností z hlediska vzdělávání a pedagogiky byl již Jan Amos Komenský, který ve svých pracích předešel dobu o několik staletí. Zároveň se zaměřoval na všestrannost, návaznost a celistvost výuky. Zároveň tento typ výuky směřoval k výuce zachycení podstaty lidskosti a humanity. „Komenský byl prvním, kdo přišel s konceptem celoživotního učení (byť ne takto označeným) a koneckonců i s konceptem učícího se světa, s teorií individualizace vzdělávání, se zásadou vzdělávání všech sociálních skupin i národů bez jakékoliv diskriminace, dokonce bez diskriminace věkové.“ (Palán, Langer, 2008, s.12).

Protože učit či vzdělávat se musíme celý život, dostáváme se k pojmu celoživotní učení, tento pojem lze chápat jako „soubor všech příležitostí, které jedinec dostává v průběhu svého života a jeho součástí je pochopitelně i počáteční vzdělávání. Vytváření prostoru pro celoživotní vzdělávání a učení je zřejmou prioritou vzdělávací politiky nejen v evropském prostoru.“ (Veteška, 2010, s.10)

Způsob výuky, kdy prostředkem budou různé formy aktivizačních metod bude nejen důležité nejen pro samotného žáka, ale projeví se i v osobnostním a profesním růstu samotného pedagoga.

Jedná se o jednoho z nejvýznamnějších pedagogů a jeho zpracování didaktických pravidel lze nalézt ve vyučovacím procesu doposud.

Z dalších představitelů, kteří se řadí do propagátoru aktivizačních metod nelze opomenout Johna B. Watsona, Johna Deweye nebo Jean Jacquese Rosseaua, který „výchovné působení nahrazuje spontánním vývojem individua (snad proto svých 5 dětí dával postupně do sirotčinců). Zajímavá je i myšlenka o celoživotním vzdělávání, která po Komenském zaznívá znovu: utopisté přejímají od renesančních myslitelů rozdělení

vzdělávání a výchovy na dvě části“ přípravu na život a život doprovázený učením.“ (Palán, Langer, 2008, s. 13)

4.4 Aktivizační metody a jejich význam ve výuce vzdělávání dospělých

V současné době lze říci, že aktivizační metody a vzdělávání čeká velmi perspektivní budoucnost. Trh práce dnes je velmi podhodnocen z hlediska pracovníků v různých stupních řemeslné a technické výroby. Neustále se volá po technicky vzdělaných lidech, řemeslnících. Doba dozněla do podoby, kdy se na učební obory s výučním listem hlásí minimum zájemců a tento trend se v posledních třiceti letech přenesl do podvědomí rodičů a společnosti. Většina společnosti prahne po humanitním vzdělání středního a vyššího typu a učební obory se dostaly na okraj zájmu. Vždyť dnes sehnat šikovného zedníka či truhláře se jedná o nadlidský úkol.

„Tak jako vždy v historii, probíhá i současné vzdělávání ve specifickém kontextu. I dnes, tak jako vždy, se doba jeví být turbulentní, působí v ní zásadní hrozby i velké naděje. Lidstvo již není rozdrobené na malé, relativně samostatné jednotky. Tvoří jeden vzájemně propojený celek a jako celek také čelí hrozbám a žije nadějemi. A obrovský nástup lidského druhu v posledních staletích je také významným kontextem vzdělávání.“ (Plamínek, 2014, s.47)

Protože základna lidského potenciálu se zdá vyčerpána, tak dochází k různým rekvalifikacím, přeškolením, či přesunům lidí na profesní pozice o kterých se jim v minulosti ani nezdálo, či si tuto pracovní pozici vůbec nedokázali ve své profesní kariéře představit. Dnes se žádá samostatnost, rozhodnost, kreativita, řešit problémy za pochodu. Toto vše lze řešit výukou pomocí aktivizačních metod.

4.5 Základní rozdělení a členění aktivizačních metod

Aktivizační metody se člení podle různých aspektů a forem. Autor této práce se nejvíce zaměřil na členění dle práce Výukové metody (2003) autorů J. Maňáka a V. Švece.

Dělení aktivizačních metod:

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

(Maňák, Švec, 2003, s. 108-126)

4.5.1 Diskusní metody

Především jde o to pochopit slovo diskuse. Nachází se různé významy pro toto slovo. Pedagogický slovník slovo diskuze vysvětluje jako odbornou rozpravu „která má vést k objasnění či řešení problémů.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 46)

Autor se ztotožňuje s názorem, který mu je velmi blízký „v didaktickém pojetí jde o tvůrčí a obsažný rozhovor, debatu, která má svůj cílový rozměr a je podložena dostatečnou bází argumentačního materiálu. Nejde tedy o pouhé popovídání si, nebo dokonce žvanění (v němčině se označuje slovem „plaudern“).“ (Zlámal, 2009, s. 127)

Zlámal doplňuje a vysvětluje, že „v didaktickém pojetí jde o tvůrčí a obsažný rozhovor, debatu, která má svůj cílový rozměr a je podložena dostatečnou bází argumentačního materiálu.“ (Zlámal, 2009, s. 127). Dále Zlámal upřesňuje „předností diskusní metody je kolektivní spoluúčast všech studentů k zvolenému tématu semináře, které je zaměřeno k určitému, pregnantně formulovanému cíli. To však neznamená, že v průběhu rozpravy se nedostaneme na určité rozcestí, ale i scestí. Tomuto nebezpečí však čelíme především kooperativní a koordinovanou činností všech studentů?“ (Zlámal, 2009, s. 127)

„Základem diskusních metod je učební rozhovor. Správně vedený učební rozhovor poskytuje téměř ideální předpoklady pro učební proces s dospělými. Pro přípravu je vhodný seznam otázek, který napomáhá tomu, aby se rozhovor vedl cíleně. Nemohou-li účastníci zodpovědět určitou otázku, doporučuje se mít další otázky, aby se

učební rozhovor udržel v chodu. Výhodou metody je umožnění „živé“ výuky s aktivním podílem účastníka. Současně umožňuje kontrolu, jak dalece byla učební informace správně pochopena. Účastníkovi se průběžně dostává potvrzení jeho znalostí a vědomostí.“ (Mužík, 2011, s. 112)

Diskuzní metody mají svá specifika, které blíže vysvětluje opět Mužík: „specifikum diskuzní metody spočívá v tom, že každá skupina účastníků si stanoví vedoucího, který řídí práci skupiny, diskuzi v ní probíhající a dále prezentuje výsledky skupinové práce lektorovi.“ (Mužík, 2011, s. 120)

Požadavky na diskusní metody dle Zlámala:

- „logické usuzování,
- kultivované vystupování, tolerantní přístup k názoru druhých,
- soustředěnou koncentraci na řešený problém a zachování si schopnost držet jeho cílové řešení,
- kreativně umět přinášet netradiční řešení a pohledy na daný diskutovaný problém,
- schopnost abstrahování, zobecňování a syntetizace diskutované látky,
- diskutovat znamená umět trpělivě naslouchat názorům druhých, přesně argumentovat a vždy kultivovaně vystupovat,
- mít na mysli, že diskuse je výměna názorů k optimálnímu řešení diskutovaného, a nikoliv řečnické cvičení diskusního fóra. Diskutovat znamená znát, umět, ale také dále poznávat a naslouchat druhým.“

(Zlámala, 2009, s. 127-128)

Při použití diskusních metod je také důležitou osobnostní složkou nadhled a smysl pro humor. Ten je důležitý ve vztahů ke studentům, nemělo by se však této složky zneužít,

Dalším aspektem jsou znalosti, dovednosti a vědomosti, které se týkají konkrétního vzdělávacího bloku. Bez těchto složek jsou diskuzní metody bezvýznamné.

Diskuzní metody dle Palána a Langer a řadit takto:

„Řízená diskuze - typická forma diskuse, kdy je téma dáno předem tak, aby se na něj všichni účastníci mohli dostatečně připravit; následuje vlastní diskusní setkání uvedené a potom řízené a usměrňované moderátorem ve svém průběhu, velké nároky jsou kladeny jak na přípravu účastníků, tak především na schopnosti moderátora rychle a odpovídajícím způsobem reagovat na odpovědi účastníků, popř. na měnící se podmínky diskuze

Panelová diskuze - zpravidla bývá součástí konferencí či seminářů, jedná se o diskusi odborníků na dané téma (panel) před posluchači (publikem), kdy se každý odborník z panelu postupně vyjadřuje k tématu a diskuzi takto rozvíjí; metoda slouží především pro představení širší pohledů na danou problematiku, vzájemnou výměnu názorů mezi odborníky, popř. odborníky a posluchači diskuze.“ (Palán, Langer, 2008, s. 156)

Při rekvalifikačních kurzech pro dospělé, na kterých se autor podílí, patří diskuzní metody mezi stěžejní a nejvíce používané. Při používání těchto metod dochází rychle k vzájemné interakci mezi studentem a pedagogem. Pedagog dostává rychle ucelenou zpětnou vazbu, a tím se potvrzuje, že student dané látce či problematice oboru rozumí. Velkou výhodou diskuzních metod je střet několika myšlenkových proudů a názorů. Studenti se setkávají s jiným pohledem na problematiku a zároveň probíhá respektování názoru druhých, jak spolužáků, tak i pedagoga. Negativem těchto metod je velká časová náročnost. Pedagog při vedení výuky pomocí těchto metod nesmí sklouznout k monologickému výkladu látky. Tím by se přestaly řešit konkrétní případy a došlo by k odklonu od probíraného učiva a tématu. Základní složkou interakce mezi pedagogem a studentem je komunikace. Tu lze charakterizovat jako „druh sociální interakce znamená jednostranné sdělování nebo vzájemnou výměnu informací. Jejím prostředkem jsou nejen

slova a gesta, ale chování vůbec, a tak je komunikace nejen již rozvinutou sociální interakcí, ale také jejím předpokladem.“ (Nakonečný, 1999, s. 157-158)

Účelem diskusních metod je také především osobní kontakt mezi žákem a pedagogem. Mělo by zde ze strany pedagoga docházet na působení celou svou osobností na studenta.

„Vyučovací metoda se sice podřizuje psychologickým zákonitostem vyučovacího procesu, ale současně vede průběh učebního procesu tak, aby žáci nepřijímali jen hotové vědomosti, ale aby také samostatně hledali odpovědi na různé otázky a problémy, aby sami objevovali, tvořili a prožívali svou učební činnost jako dobrodružství poznání.“ (Hladílek, 2009, s. 70)

Můžeme se setkat s názorem, že metody jsou a vždy využitelné a použitelné ve všech případech. Ale opak je pravdou. Grecmanová, Urbanovská potvrzují, že „žádná metoda není „samospasitelná“, a že její účinek může být zesilován nebo zeslabován jinými činiteli. Dokáže-li však učitel zvolit odpovídající metody výuky, je splněn další předpoklad k tomu, aby na škole mohlo vzniknout pozitivní klima.“ (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 121-122)

4.5.2 Metody heuristické, problémové

Tyto metody týkají postupné fáze objevování cíle, nápadů podnětů. Nejdůležitější je pojem heuristika. Významově pochází z řeckého heuréka, jehož význam by mohl být objevování, či nalézání cíle. Dalo by se také hovořit jako o vědě která se zabývá zkoumáním kreativním a tvůrčích myšlenek. Dále se zabývá způsobem či najítí cesty k řešení problémů.

Pokud bychom nahlédli do Pedagogického slovníku, našli bychom pod pojmem problémová metoda toto vysvětlení „vyučovací metoda, resp. typ výuky, která začleňuje řešení problémů samotnými žáky jako prostředek jejich intelektového rozvoje.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 179)

Palán a Langer upozorňují, že: „v současnosti velmi populární soubor metod, které jsou orientovány na interaktivní výuku, do níž jsou zapojeni především vzdělávání jedinci

– tito pracují v menších skupinách (týmech) na základě určitého zadání, které se snaží co nejlépe, nejrychleji, ale především nejefektivněji vyřešit.“ (Palán, Langer, 2008, s. 155)

Hladílek ve své práci tvrdí „problémové vyučování naproti tomu buduje svou koncepci vyučování na intenzivním, aktivním a samostatném myšlení žáků. Jeho hlavním znakem je, že staví žáka před přiměřené problémové situace a že si žák osvojuje nové vědomosti řešením problémů (problém je určitý rozpor, který člověk odhaluje mezi skutečností a svým poznáním skutečnosti, je to otázka, která vyvstává při zjištění, že dosavadní vědění neumožňuje řešit danou situaci). Problém vzniká tím, že jsou dány cíle, jichž se má dosáhnout, ale nejsou známy prostředky, které k těmto cílům vedou.“ (Hladílek, 2009, s. 44)

Autor se s tímto názorem ztotožňuje. Ve své každodenní praxi učitele odborného výcviku a zároveň lektora tuto problematiku poznává a velmi se ho dotýká.

„Základem učební činnosti žáka je poznávací aktivita žáků, jejich produktivní poznávací činnost. Nástrojem podněcování této aktivity jsou zvláště učební úlohy. Úlohami lze nazvat všechny situace, které subjekt stimuluje k činnosti vedoucí k vyřešení těchto situací.“ (Níkl, 1997, s. 4)

Požadavky na problémové metody dle Zlámala

- „aktivní vztah studentů k danému problému,
- vnitřní a vnější motivaci studenta,
- na citlivém, fundovaném a tvůrčím přístupu učitele při vytyčení problémové situace, problémového úkolu a precizní organizaci postupu řešení,
- na vhodné volbě učební látky, protože tento typ výuky je možný pouze za určitých podmínek“

(Zlámal, 2009, s. 139.)

Jednotlivé fáze řešení problémů v heuristické, problémové výuce:

- identifikace problému, tj. jeho postižení, nalezení a vymezení,
- analýza problémové situace, proniknutí do struktury problému, odlišení známých a potřebných, dosud neznámých informací,
- vytváření hypotéz, domněnek, návrhy řešení,
- verifikace hypotéz, vlastní řešení problémů,
- návrat k dřívějším fázím při neúspěchu řešení,

(Maňák, Švec, 2003, s. 116)

Trochu stručnější pohled na problémové vyučování a jeho základní etapy:

- vymezení a nastolení problému,
- řešení problému,
- vyřešení problému,
- kontrola řešení.

(Hladílek, 2009, s. 44-45)

Z pohledu praktického vyučování je tato metoda velmi přínosná a vhodná. Jedná se o jednu z nejdůležitějších etap k rozvoji kreativních a myšlenkových dovedností a schopností studentů. V rámci problémového učení se otvírá studentova samostatnost a aktivita. Pomocí těchto schopností dosáhne student samostatnosti, hledání vlastních řešení, schopnost rozhodnout se v krizových situacích apod. Objeví se zkušenost jak s prací v týmu, tak i s vlastní samostatností. Student postupně ověřuje zvolené postupy, které ho vedou k vytyčenému cíli a nalézá a objevuje problémy jak v učivu, tak i třeba v mezních životních situacích. Při řešení nepracují studenti na stejném problému, ale každý si individuálně volí své cesty a postupy. Na každém z nich je zřetelná individualita jedince a jiný přístup.

„Týmová práce se tedy velmi liší od tradičního, striktního, autoritativního řízení, které je, bohužel, stále velmi časté. Týmová práce je však mnohem účinnější. Podnikový psychologové již dávno vědí, že když se dá lidem zodpovědnost, jednají mnohem odpovědněji. Přísně, autoritativní systémy produkují zatrpklé a pasivní zaměstnance a jsou překážkou oboustranně výhodných dohod. Týmová práce povzbuzuje lidi k větší profesionalitě a plnému převzetí odpovědnosti. To všechno představuje pro organizaci obrovský přínos.“ (Hayes, 2005, s. 20)

4.5.3 Metody situační

„Situační metody jsou zaměřeny k vytvoření intelektuálních a praktických dovedností pro hlubší a všestrannější uvažování o procesu řízení a rozhodování. Složitost rozhodování v praktickém životě pramení z toho, že až na výjimky nejde o jednoduché kauzální vztahy, ale naopak o komplikovanou síť interakcí, o vzájemné podmiňování faktorů, z nichž často známe pouze některé.“ (Mužík, 2004, s. 77)

Autorovi velice vyhovuje charakteristika situačních metod, kde se říká: „situační metody jsou založeny na přehledné, řešitelné, přiměřené a vhodné problémové situaci. Jsou to vlastně modelové situace, vycházející z reálných událostí, které je třeba vyřešit. Problémová úloha má zpravidla více řešení a často vyžaduje komplexní přístup, vědomosti z různých předmětů (s důrazem na mezipředmětové vztahy). Cílem je analýza předložené situace.“ (Kotrba, Lacina, 2007, s. 121)

„Situační metody umožňují žákům získávat dovednosti, analyzovat a řešit problémy, které představují životní situace.“ (Skalková, 2007, s. 200)

Mužík shrnuje, že „proces rozhodování spočívá ve volbě určité alternativy činnosti nebo určité strategie jednání z množiny známých alternativ činností nebo jednání. Systémové pojetí rozhodování je chápáno jako komplexní operaci, jejíž podstatou je volba alternativy postupu ze systému alternativ, vzájemně spojených. Dá se říci, že pomocí situačních metod, avšak i inscenačních a zejména prostřednictvím ekonomických her, se účastník učí procesu rozhodování, který je demonstrován na konkrétních případech z hospodářské praxe.“ (Mužík, 2004, s. 77)

Dalším zajímavým postoj uvádějí pánové Kalhoust, Obst a kol. kdy „je potřebné si uvědomit, že proces rozhodování není jen věcí nácviku a dovednosti. Odrážejí se v něm mnohé vlivy a okolnosti, osobní povahové rysy, množství informací, způsob myšlení, rutina nebo úplná novost situace, tréma, stres atd.“ (Kalhoust, Obst a kol. 2002, s. 325)

Druhy používaných situačních metod

- „rozborové metody
- metody konfliktních situací
- metoda incidentu
- metoda postupného seznamování s případem
- bibliografické metody

Fáze řešení situace:

- 1) volba tématu
 - 2) seznámení se s materiálem
 - 3) vlastní studium případu“
- (Kotrba, Lacina, 2007, s. 122)

Tyto metody autor používá a aplikuje ve své pedagogické praxi. Studenti si zvyknou na využívání informací, naslouchají a kladou otázky, kde hledají příčiny vzniklé situace. Dále se naučí volit mezi několika alternativami řešení. Při řešení čelí novým situacím a tím se rozvíjejí jejich dovednosti, vědomosti a schopnosti. Dále se naučí předpokládat následky svých rozhodnutí a lepe se vypořádají s konfliktními situacemi či rozpory, které uvidí v širších souvislostech.

4.5.4 Metody inscenační

Samotná podstata inscenačních metod je v modelových situacích v rámci sociálního učení. Sami studenti se nacházejí v pozicích aktérů a jsou součástí předváděné situace.

Jednoduchá charakteristika situačních metod nám říká, že: „Dramatizace problémových případů jsou vhodné všude tam, kde jsou předmětem učení motivy a city lidí, lidské osudy a vztahy a kde je důležitý vlastní prožitek studentů.“ (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 70)

Valenta metodu chápe jako „hraní rolí = výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění esteticko-výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových a věcně vzdělávacích cílů na základě většinou spíše improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivní situace (většinou dramatické) s výchovně hodnotným obsahem.“ (Valenta, 2008, s. 53)

Mužík uvádí, že „základní pohled na člověka v pracovním procesu se opírá o jeho pracovní pozici. Pracovní pozice je často spjata s určitými standardy výkonu, pracovní náplní, profesními činnostmi apod. Vykonávání této pozice ovlivňuje sociální klima na pracovišti neboli části (organizační jednotce) příslušného podniku či instituce. Podnik sám, jeho systém řízení, organizační uspořádání, firemní kultura či řízení lidských zdrojů tvoří základní rámec pro zastávání pozice určitým pracovníkem.“ (Mužík, 2011, s. 136)

Dále Mužík doplňuje „při inscenační metodě se postupuje tak, že účastníci hrají osoby s různými funkcemi, které vystupují v určené problémové situaci a mají svým improvizovaným jednáním reagovat vzájemně na sebe. Každý účastník se musí chovat tak, jako by šlo o reálnou situaci, musí se vžít do své role. Cílem inscenací není jen aktivní řešení situace, ale též poznání a ověření nejrůznějších variant řešení, pochopení motivace činů ostatních aktérů, posouzení oprávněnosti či nevhodnosti postupu u jednotlivých účastníků.“ (Mužík, 2004, s. 81)

Dalším zajímavým pohledem může být chápání inscenačních metod dle Zlámala, kdy „dochází k procvičování reálných situací z praxe ve výukovém prostředí. Důležitou součástí metody je jasné vysvětlení účelu metody, jednotlivých scénářů pro dané role a průběhu aktivity. Typické je využití videokamery, která věrně zachycuje průběh aktivity

a umožňuje následné vyhodnocení záznamu před účastníkem (např. poukázání na zvláštnosti neverbální komunikace, kterých se lidé sami u sebe nevnímají, vztahy dominance a submisivity při práci v týmu).“ (Zlámal, 2009, s. 158).

Význam a klady inscenačních metod

Autor vidí přínos této metody především v rozvoji interpersonálních vztahů. Dále studenti mají možnost trénovat své schopnosti při rozklíčování problémů, rozhodují a zároveň si uvědomují vlastní chyby. Dalším kladem je přímé zapojení než pasivní pozorování. Z hlediska realizace se jedná o náročnější metodu, a proto je ve své výuce využijí většinou více zkušenější pedagogové. Dalším pozitivem je přirozený rozvoj osobnosti studenta.

Vlastní inscenace probíhá dle Mužíka takto:

„Z pléna se vyberou lidi, kteří se aktivně účastnili předebrávání daného problému. Při výběru je třeba přihlížet k tomu, aby vybraní účastníci souhlasili s tím, že budou aktivní „herci“, a aby dávali, pokud možno, předpoklad k tomu, že hra bude úspěšně provedena. Ostatní účastníci jsou zapojeni jako pozorovatelé.

Aktivní účastníci dostanou všeobecné instrukce, ve kterých je popsán řešený problém, a lektor je požádá, aby se s ním podrobně seznámili.

Poté jim přidělí jednotlivé role a dostanou dílčí instrukce. Je třeba dbát na to, aby si účastníci obsah svých rolí navzájem nesdělovali předem.

Po seznámení se s rolemi zahajuje inscenaci účastník, který má úlohu vedoucího diskuze.

Postupně dostanou slovo všichni účastníci, aby mohli vyjádřit názor, který je uveden v jejich roli. Přitom je nutné, aby se účastníci neomezovali jen na mechanické přečtení názoru, který obsahuje daná instrukce. Musí ho doplňovat, prohlubovat a rozvíjet dle svých zkušeností, názorů a dosavadního průběhu diskuze.

Pokud by během přehrávání došlo k nežádoucímu poklesu tempa v diskuzi, nedostatečné argumentaci, zanedbávání některých důležitých aspektů daného případu apod., je možné, aby lektor doplnil některé role o další instrukce. Toto se musí dít výhradně písemnou formou (předáním dalších předpokladů příslušnému „hráči“). Lektor nesmí přímo do diskuze zasahovat.

Přehrávání je buď časově omezené nebo trvá tak dlouho, než se účastníci dohodnou na řešení (event. ukončí jednání jako bezvýsledné apod.)

Po skončení přehrávání rolí je prováděno hodnocení. Dělá se jak po obsahové, tak i formální stránce. Hodnotí pod vedením lektora ti účastníci, kteří fungovali jako pozorovatelé.

Konečně mohou být v plénu vypracována další alternativní řešení, srovnána jejich činnost s řešením, ke kterému se došlo při přehrávání. Jsou také stanoveny cesty, jak by se mohlo při stejném složení účastníků dojít k těmto alternativním závěrům.

Pokud se celý průběh nahrává na video, je vhodné provádět i detailní rozbor (při zpětném přehrávání), proč byl zvolen jednotlivými účastníky v daném okamžiku právě tento postup, tato forma jednání a chování apod.“ (Mužík, 2011, s. 140-141)

Přínos inscenačních metod

- přímá konkrétní zkušenost
- procvičení a zopakování získaných dovedností

Základní podmínky přípravy výuky pro využití inscenačních metod

- scénář musí odpovídat reálnému životu
- u studentů musí proběhnout vhodná motivační složka
- spolužáci musí vnímat herecké výkony tolerantně

Autor této metodě nepřikládá ve svých hodinách odborného výcviku zásadní důležitost. Neměla by však být zcela přehlíženou metodou. I v technickém vzdělávání tuto metodu lze aplikovat a nacvičit. Studenti se mohou dostat do různých životních situací a tato metoda jim bude ku pomoci. Základem je však správná motivace a udržení jejich zájmu a pozornosti.

4.5.6 Didaktické hry

„Analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, tělocvičně, na hřišti, v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné hodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím z reálného života.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 43)

„U člověka je to jedna ze základních forem činnosti (vedle práce a učení), pro níž je charakteristické, že je to svobodně zvolená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu sama v sobě.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 126)

„Ve vyučování jsou nejčastěji využívány tzv. didaktické hry, které jsou založeny na řešení problémových úloh a situací. Vhodné jsou především pro účely motivace, opakování a procvičování učiva. Neměly by však nahrazovat sám výklad učitele.“ (Kotrba, Lacina, 2007, s. 97)

Základní rozdělení didaktických her dle Maňáka:

- „podle délky trvání – krátkodobé – dlouhodobé
- podle místa konání – třída klubovna, příroda hřiště
- převládající činnost – osvojování vědomostí, pohybové dovednosti

- hodnocení – kvantita, kvalita, čas výkonu, hodnotitel učitel – žák“

(Maňák, Švec, 2003, s. 128)

Metodická příprava k začlenění didaktických her do výuky

- „vytyčení cílů hry, (kognitivních, sociálních, emocionálních, ujasnění důvodů pro volbu konkrétní hry)
- diagnóza připravenosti žáků (potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, přiměřená náročnost hry)
- ujasnění pravidel hry (jejich znalost žáky, jejich upevnění, obměna)
- vymezení úlohy vedoucího hry (řízení, hodnocení, svěření této funkce žákům je možné, až získají zkušenosti)
- stanovení způsobů hodnocení (diskuze, otázky, subjektivita)
- zajištění vhodného místa (uspořádání místnosti, úprava terénu)
- příprava pomůcek, materiálu, rekvizit (možnosti improvizace, vlastní výroba)
- určení časového limitu hry (rozvrh průběhu hry, časové možnosti účastníků)
- promyšlení případných variant (možné modifikace, iniciativa žáků, rušivé zásahy)“

(Maňák, Švec, 2003, s. 129)

Autor této práce didaktické hry ve své pedagogické praxi často využívá. Slouží především jako motivační a stimulující složka v hodinách praktického vyučování. Lze je vhodně využít při opakování probraného učiva či dovedností. Na zřetel je však brát věkovou kategorii studentů a složení skupiny.

„Při hodnocení vyučovacích metod i zde působí zákon soustavnosti a propojenosti obsahu a metod. Uvedeme-li k neuspořádanému obsahu náhodné metody, dokonce celou

řadu a v malém časovém vyučovací prostor, nelze, ze zásady, co hodnotit, protože jde o lektorovu subjektivní fikci, a nikoliv o náležitý vyučovací akt.“ (Fibichová, 2016, s. 48)

4. 6 Pohled autora na výhody a nevýhody využívání aktivizačních metod

Autor na základě pramenů a literatury došel k těmto závěrům:

Klady aktivizačních metod jsou především v

- profesním růstu pedagoga, jeho tvořivosti a odpovědnosti,
- studentům dávají možnost rozvoje a sebepoznání,
- vzniká zodpovědnost a akceptace rozmanitých myšlenek,
- prohlubuje se týmová práce a zvyšuje se zájem o učivo,
- projevuje se schopnost kooperace a flexibilita,
- pozitivní vztahy ve třídě či skupině,
- tolerance různorodých myšlenek.

Zápory aktivizačních metod jsou především v

- převládá velká nechuť pedagogů tyto metody vyzkoušet a zavést do výuky,
- velmi velká časová náročnost na přípravu výuky,
- časová náročnost na zavedení aktivizačních metod do výuky,
- vysoká potřeba a náročnost na didaktické pomůcky.

5 Projekt

Podle pedagogického slovníku je projektová metoda „vyučovací metoda, v nichž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Je odvozena z pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu, rozvíjené J. Deweyem, W. Kilpatrickem aj. V USA a dalších zemích jedna z nejvýznamnějších metod podporující motivaci žáků a kooperativní učení. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 184)

Andragogický slovník doplňuje pojem projektová výuka tak, že „metoda výuky, v níž se žáci/studenti aktivně zapojují do samostatného zpracování určitých témat (projektů), jež se týkají plánovaného učiva. Projekt se vymezuje jako „komplexní praktická úloha“ spojená s životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou a praktickou činností“ (Maňák, Švec, 2003). „Obvykle ke zpracování projektu spojuje několik žáků/studentů nebo celá třída. Příkladem projektu je vyhledávání pamětníků a shromáždění jejich vzpomínek na období nucené kolektivizace zemědělství v určité obci apod.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 226)

Dalším zajímavým pohledem je, že „projektová výuka využívá skutečnosti, že projekt je pro žáky motivem sám o sobě. Projekt vychází z logiky životní reality. Přispívá k individualizaci výuky, umožňuje vnitřní diferenciaci. Žáci se učí spolupracovat, řešit problémy, je rozvíjena jejich tvořivost. Projektová výuka má významnou mravní dimenzi, neboť vede k odpovědnosti, podporuje vnitřní kázeň, vede k toleranci.“ (Kalhoust, Obst a kol., 2002, s. 302)

Zlámal ještě komentuje tímto poznatkem „Technologie projektového vyučování podporuje studenta, aby řešil úkol, který vychází z teorie, ale při jeho zpracování nabývá konkrétní a praktickou podobu, dostává reálný smysl vycházející ze života, avšak po zpracování získává podobu teoretické zkušenosti. Veřejné hodnocení projektu v kolektivu studentů a jeho obhajoba posiluje aktivní myšlení.“ (Zlámal, 2009, s. 141)

„Projekt je komplexní praktický problém ze životní reality, je to plán konkrétní akce, činnosti, do níž se zapojují všichni žáci jedné nebo více tříd a to podle svých zájmů

a předpokladů, a která je zaměřena na řešení takových otázek, které žáky zajímají.“
(Maňák, 1998, str. 111)

5.1 Projektové vyučování má základ v projektové metodě s těmito výhodami:

- „projekt poskytuje celistvé poznání, nikoliv izolované poznatky jako v předmětovém pojetí výuky,
- studenti se učí samostatně rozhodovat, formulovat své problémy, plánovat si činnost,
- projekty vedou ke konkrétním, hmatatelným výsledkům
- studenti se učí spolupracovat, rozdělovat si úkoly, vzájemně komunikovat, pracují ve skupinách
- podíl jednotlivce na řešení společného úkolu umožňuje sebereflexi, pocit potřeby, užitečnosti a úspěšnosti, motivuje rozvoj iniciativy, aktivity, tvořivosti, samostatnosti, organizačních schopností i schopnosti překonávat překážky.“

(Zlámal, 2009, s. 141)

Kasíková upřesňuje, že „projekt je specifický typ učebního úkolu, v kterém mají žáci možnost volby tématu a směru jeho zkoumání, a jehož výsledek je tudíž jen do určité míry předvídatelný. Je to úkol, který vyžaduje iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti, stejně tak jako převzetí odpovědnosti za vyřešení problémů spojených s tématem.“ (Kasíková, 1997, s. 49)

Projekt lze tedy jednoduše charakterizovat jako úkol, který se řeší ve více rovinách. A to v rovině praktické a teoretické. Výstupem by mělo být správné, v životě použitelné řešení.

5.2 Základní rozdělení projektů

dle dostupné a použité literatury v této práci lze členit podle těchto hledisek:

- účel: problémové, drilové, hodnotící, konstruktivní
- velikosti: velké, malé
- obor: jednopředmětové, mezipředmětové
- místa: školní, domácí
- navrhovatel: iniciované žáky, učitelem
- počet zúčastněných: individuální, skupinové
- čas: 1) krátkodobé: dvou až několikahodinové
- 2) střednědobé: realizace probíhá v rámci jednoho a dvou dnů
- 3) dlouhodobé: obvykle jedenkrát ročně, tzv. projektový týden
- 4) mimořádně dlouhodobé, několik týdnů nebo i měsíců

5.3 Základní požadavky na aplikaci projektové metody ve výuce

- „ochota pedagogů učit „jinak“,
- změnu role učitele ve třídě,
- podpora vedení školy, spolupracovníků, rodičů,
- dovednosti v oblasti plánování,
- úpravy vzdělávacích obsahů,
- časovou návaznost,
- znalost vzdělávacích obsahů, provázanost učiva,
- tvořivost nápaditost, fantazii, vytrvalost učitelů,

- materiální zajištění,
- dovednosti v oblasti plánování a organizace výchovně vzdělávacího procesu,
- komunikační dovednosti,
- kooperaci žáků,
- přípravu učitelů na fakultách vzdělávající učitele a v dalším vzdělávání učitelů.“
(Kratochvílová 2002, in Komenský, str. 4-9)

Hladílek dodává, že „uplatnění projektové výuky má i určité nebezpečí. To vzniká tehdy, není-li práce žákovská účelně řízena a kdy se tak škola dezorganizuje v liberalistickou volnou školu. Neuplatnění potřebné dělby práce se pak odrazí v tom, že nadání členové skupiny na sebe strhnou veškerou činnost, stejně tak jako v každém kolektivním a pracovně nediferencovaném vyučování.“ (Hladílek, 2009, s. 53)

5.4 Projektová výuka a její realizace

Zlámal doplňuje: „během projektového vyučování mohou studenti kolektivně řešit široce zadanou úlohu (projekt) a navzájem spolupracovat při řešení dílčích problémů. Není však nutné, aby všichni studenti řešili stejnou úlohu, nebo se dokonce dobírali k vyřešení projektu s pomocí stejných prostředků. Projektové vyučování naopak nutí k větší samostatnosti a odpovědnosti za výsledky práce, dává prostor k uplatnění individuálních znalostí a dovedností a v neposlední řadě i fantazie, kterou pomáhá rozvíjet. Významně je tak rozvíjeno a podporováno tvořivé myšlení. Pokud mají studenti možnost prezentovat výsledky své práce (což na www stránkách dnes není prakticky problém), a navíc pocítí zájem okolí o tyto výsledky, posílí to jejich sebedůvěru a kladně ovlivní orientaci v hodnotovém světě.“ (Zlámal, 2009, s. 142)

Autor s tímto pohledem souhlasí a ztotožňuje se s ním. Projektová výuka je v rámci hodin praktického vyučování velmi přínosná a žádoucí. Pedagog však musí brát na zřetel dodržování jistých pravidel. Při samotné realizaci projektu use musí postupovat podle předem dané osnovy postupu prací, jednotlivých dílčích celků realizace. Vše se

musí přiblížit zajmu studentů a jejich zvolenému tématu. Při samotné realizaci se využívají veškeré postupy, metody, které vedou k očekávanému výsledku. Pedagog začlení všechny studenty, aby vše bylo společnou prací.

Průběh řešení projektu dle Maňáka:

1) „Stanovení cíle má zajistit vhodnost a realizovatelnost záměru vzhledem k daným podmínkám, přičemž významnou úlohu má účinná motivace žáků. Žáci se musí s tématem ztotožnit a přijmout za své.“

Samotný projekt a vhodnost jeho cíle by měl být pro studenty motivací. Zároveň student musí vidět v projektu smysluplnost a spojitost s reálnými životními situacemi. Celý projekt musí odpovídat věku studenta.

2) „Vytvoření plánu řešení představuje kritický a rozhodující moment předurčující výsledek. Velmi proto záleží na společném prodiskutování plánu a na výběru úkolu pro každého žáka nebo skupiny žáků. Tato fáze zahrnuje také pokud možno přesný odhad spotřeby nezbytného materiálu, kalkulaci nákladů, zajištění zodpovědnosti za splnění jednotlivých úkolů a rovněž způsob prezentace výsledků“.

Pedagog je nakloněn všem myšlenkám a názorům zároveň ručí za smysluplnost každé etapy realizovaného projektu.

3) „Realizace plánu, pozorné a kritické sledování jeho plnění se opírá o vypracovaný plán, který vedoucí projektu srovnává s aktuálním stavem. Realizují se všechny aktivity, které mají podle plánu zajistit očekávané výsledky.“

Při realizaci projektu musí každý student na projektu pracovat a musí jím být pohlcen. Zcela nepřijatelná je studentova neaktivita a nečinnost.“

4) „Vyhodnocení uskutečněného projektu se opírá o sebekritiku a objektivní posouzení přínosu jednotlivých řešitelů. Nepostradatelnou součástí této fáze je zveřejnění výsledků společného úsilí a celkové zhodnocení práce na projektu.“(Maňák, Švec, 2003, s. 169)

S ukončením samotného projektu nelze opomenout zveřejnění výsledků a zároveň zhodnocení jednotlivých účastníků či skupin. Dále ohodnotit metody práce a její formy,

dále dosažené cíle. Při správném vedení projektu dojde i na vzájemné hodnocení studentů a sebehodnocení.

5.5 Přednosti projektové výuky

- „určitá volnost, kterou poskytuje studentům oproti tradičnímu frontálnímu způsobu výuky jako organizační formy,
- zrušení předmětového pojetí i systému vyučovacích hodin jako základních forem výuky v časové dimenzi, protože studenti se učí v krátkodobých, střednědobých nebo dlouhodobých „projektech“ a integrovaně.“

(Zlámal, 2009, s. 141)

5.6 Přednosti projektové metody

- zvyšuje motivaci, iniciativu a odpovědnost žáků,
- poskytuje řadu příležitostí k praktickému řešení úkolů a problémů života,
- posiluje u žáků ochotu spolupracovat a radit se s jinými,
- přináší korektiv k tradiční výuce, neboť ji obohacuje a doplňuje o přímou zkušenost žáka,
- rozvíjí u žáků vytrvalost, pohotovost, tolerantnost, sebekritičnost i sebedůvěru,
- dává příležitost k tvořivým činnostem.

(Maňák, Švec, 2003, s. 170)

„Pokud mají žáci plně profitovat z projektu, musí být projektu začleněn požadavek kolektivního úsilí. Vyučování v projektech znamená přirozené propojení činnosti dětí ve smysluplné týmové práci. Projekty nejen týmy potřebují, ale nabízejí i vhodné prostředí pro trénink týmové práce.“ (Kasíková, 1997, s. 51)

6 Reforma, kurikulum a aktivizační metody

6.1 Školní vzdělávání a kurikulum

„Termín kurikulum pochází z latinského slova currere = běžeti (jde o činnost v čase, nějaký probíhající děj), který se v pedagogice objevuje již v 60. letech minulého století, u nás po roce 1989.“ (Zlámal, 2009, s. 25)

Andragogický slovník podrobně vysvětluje pojem kurikulum jako „jeden ze základních andragogických a pedagogických pojmů. Je to dokument stanovující cíle a obsah nějakého vzdělávání, jeho očekávané výstupy a způsoby hodnocení. Kurikulum pro jednotlivé úrovně a obory vzdělávání obsahuje zároveň učební plán a učební osnovy. Pojem kurikulum byl u nás zaváděn po roce 1989 a dnes je běžnou součástí různých koncepcí vzdělávacích programů jak ve školním vzdělávání, tak i ve vzdělávání dospělých. V teorii kurikula jsou odlišovány jeho různé formy: Výhodiskem je obvykle koncepční forma (prezentována v dokumentech vzdělávací politiky), dále projektová forma (v učebních osnovách a učebnicích aj.), realizační forma (konkrétní prezentace učiva ve výuce), výsledková forma (vzdělávací výsledky a získané kompetence učících se osob), efektová forma (účinky obsahu vzdělávání ve výkonu profese apod.). Ačkoliv formulované a realizované kurikulum je předpokladem kteréhokoli procesu záměrné edukace, zůstává výzkum kurikula, jeho tvorby a realizace v oblasti vzdělávání dospělých dosti nerozvinutý.“ (Průcha Veteška, 2014, s. 166)

Důvody pro systémové a komplexní kurikulární reformy v České republice byly podle Vetešky čerpány ze dvou oblastí, a to z:

„a) ekonomické a společenské (změna trhu práce, udržení schopností reagovat na stále se měnící pracovní i životní podmínky, schopnost pracovat s informačními zdroji, potřeba flexibilní a přizpůsobivé pracovní síly);“

„b) vnitřní, tj. ze samotné školy (vzdělávání nemotivuje žáky, české školství se na všech úrovních soustřeďuje na memorování faktů a práce s informacemi spočívá v pouhém opakování těchto naučených informací, chybí důraz na schopnost naučit žáky a studenty dále se učit, nedostatečné společenské a finanční ocenění učitelů).“ (Veteška, 2010, s. 59-60.)

Autor se domnívá, že nutnost reformy je zcela nezbytná a současný trh práce s nedostatkem lidských zdrojů mu dává zcela za pravdu.

Lze najít i zajímavý názor „v České republice se obecně věří, že naše populace vykazuje tradičně vysokou vzdělanost podloženou dostatečnými znalostmi a dovednostmi. Tato přesvědčení je téměř českým národním stereotypem a bývá také zdrojem jistého sebevědomí a národní hrdosti. I jeden z posledních programových dokumentů z produkce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR praví, že „v současnosti je naše pracovní síla ceněná především pro svoji kvalifikaci, zručnost, preciznost a schopnost pružně reagovat v nenadálých situacích“ (strategie, 2007, s. 5). V další větě však opatrně nabádá: „Tomuto pozitivnímu vnímání však nesmíme bezmezně podlehnout a rezignovat tak na další rozvoj lidských zdrojů v České republice.“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 59)

Výčet dokumentů, které se prolínají do současné vzdělávací soustavy z pohledu vzdělávání dospělých

- „Národní lisabonský program 2005–2008(Národní program reformy České republiky), říjen 2005;“
- „Konvergenční program ČR na léta 2006–2008, listopad 2006;“
- „Strategie hospodářského růstu České republiky, listopad 2005;“
- „Strategie regionálního rozvoje ČR, ministerstvo pro místní rozvoj, červenec 2003;“
- „Národní akční plány zaměstnanosti;“
- „Národní inovační strategie, Úřad vlády ČR, 2004;“
- „Národní program výzkumu a vývoje, MŠMT 2004.“

(Vyhnánková, 2007, s. 91)

System kurikulárních dokumentů

Pod pojmem kurikulum, (který není jednoznačně definován), chápeme zpravidla obsahový dokument, který zahrnuje učební plán, učební zásady a kritéria hodnocení. Může zahrnovat i výběr vyučovacích metod a prostředků užívaných v rámci určitého vzdělávacího programu.

V souladu s národním programem vzdělávání v České republice (Národní program, 2001) a školským zákonem je postupně zaváděn nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních-státní a školní:

Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují:

Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP)

Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání

Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých školách. Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. (Hladílek, 2009, s. 27-28.)

Mužík upřesňuje, že: „Významným podnětem pro řešení vztahu cílů a obsahu vzdělávání je teorie kurikula.

Cíle vzdělávání se obvykle rozdělují do tří úrovní:

- 1) obecné cíle vyplývající ze sociálně – ekonomických a politických cílů
- 2) strategické vážící se na konkrétní vzdělávací systémy a jejich části (školství základní, střední, vysoké i vzdělávání dospělých)
- 3) taktické, výukové vztahující se na konkrétní vzdělávací výukové procesy.“

(Mužík, 2004, s. 45)

6. 2 Školní kurikulární dokumenty

- Bílá kniha
- Rámcový vzdělávací program (RVP)
- Školní vzdělávací program (ŠVP)

6.2.1 Bílá kniha

„Bílá kniha vznikla na základě usnesení vlády (Usnesení vlády ČR č. 277 ze 7. dubna 1999, která se tímto přihlásila k principu, že vzdělávací politika bude napříště vymezena schváleným rámcem, od něž se budou odvozovat středně a dlouhodobé cíle. Ty budou vyhlášeny v podobě závazného právního dokumentu. A odtud také pochází její pojmenování česká bílá kniha, protože pojem „bílá kniha“ se v EU užívá pro označení obdobných závazných strategických dokumentů.“ (Vyhnánková, 2007, s. 89)

Na co se velmi bere zřetel je vzdělávání a jeho cíle a obsahy.

„Dále se vyzvedává, že vzdělávací soustava sleduje rozvoj lidské individuality, posilování soudržnosti, výchovu k partnerství, spolupráci a solidaritě, zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti a zvyšování zaměstnanosti.“ (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 33)

„Bílá kniha a pozadí jejího vzniku odráží kurikulární dokumenty a legislativní změny ve školství. Vytváří rámec pro legislativní a další organizační opatření, obsahuje v podstatě koncepci, která má být dále rozpracována v dalších realizačních, či akčních plánech ministerstva školství. Přistupuje ke vzdělávací soustavě komplexně, takže do ní zahrnuje všechny stupně vzdělávání a výchovy od předškolního po vzdělávání dospělých, což koresponduje s dobově uznávanou koncepcí celoživotního vzdělávání.“ (Vyhnánková, 2007, s.89)

6.2.2 Rámcový vzdělávací program

Národní program vzdělávání v České republice, tzv. Bíle 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. Na úrovni státu se jedná o zavedení rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP) a na úrovni konkrétních škol – školních vzdělávacích programů.

Na rozdíl od dosavadních učebních dokumentů, které vymezují obecné cíle vzdělávání a zejména učivo (obsah vzdělání), které se mají naučit, RVP stanovují především výsledky (výstupy) vzdělávání – co má student umět a být schopen na určité úrovni odpovídající jeho předpokladům prokázat. Učivo není cílem vzdělávání, ale prostředkem k dosažení požadovaných výstupů. „Tento dokument je závazný pro všechny účastníky a je garantovaný státem“. (Veteška, 2010, s. 61)

6.2.3 Školní vzdělávací program

Je stěžejní pedagogický dokument školy, na jehož základě škola realizuje vzdělávání v daném oboru vzdělání. Je povinnou součástí dokumentace školy. Tvorba ŠVP je plně v kompetenci ředitele školy, který je zodpovědný jak za kvalitu ŠVP, tak za úroveň jeho realizace. ŠVP musí být zpřístupněn veřejnosti. Na základě jednoho RVP může škola zpracovat několik ŠVP, např. pro různá odborná zaměření.

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.

Cílem vzdělávání uvedené v RVP vyjadřují společenské požadavky na celkový vzdělanostní a osobnostní rozvoj žáků. Vymezují záměry výuky a její výstupy, výsledky. Zahrnují hodnoty a postoje, produktivní činnosti a praktické dovednosti, poznatky a porozumění. Cíle jsou v RVP vyjádřeny na třech úrovních:

- obecné cíle středního vzdělávání,
 - kompetence absolventa oboru vzdělání,
 - výukové cíle (výsledky vzdělávání) jednotlivých vzdělávacích oblastí.
- (Vimr, 2010, s.29)

Cíle středního odborného vzdělávání

Koncepce středního vzdělávání, tedy i odborného, vychází z celoživotně pojatého a na principu znalostí společnosti vybudovaného konceptu vzdělávání, ve kterém je vzdělávání cestou i nástrojem rozvoje lidské osobnosti. Jako teoretické východisko pro koncipování struktury cílů středního vzdělávání byl použit známý a respektovaný koncept čtyř cílů vzdělávání pro 21. století. Tyto cíle již formuloval J. Delors.

„a) 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.“

Autor se domnívá, že pro dosažení tohoto cíle vzdělání jsou vhodné aktivizační metody projektového nebo problémového učení, kdy žáci musí na teoretických základech vyřešit problém v praxi.

„b) Učit se pracovat a jednat, tj. naučit se tvořivě zasahovat do prostředí, které žáky obklopuje, vyrovnat se s různými situacemi a problémy, umět pracovat v týmech, být schopen vykonávat povolání a pracovní činnosti, pro které byl připravován.“

Pro dosažení tohoto cíle by autor opět využil metodu projektového a problémového vyučování. Další možnosti vidí ve využití situační metody, kdy se žáci učí jednat v modelové situaci.

„c) Učit se být, tj. rozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření, jednat v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami, se samotným úsudkem a osobní zodpovědností.“

Tento cíl se určitou měrou objevuje při využití všech aktivizačních metod. Při cíleném dosahování tohoto cíle vzdělání by autor využil didaktických her, kdy se žáci musí řídit danými pravidly.

„d) 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.“ (RVP Truhlář, 2007, s. 5-7.)

Pro dosažení tohoto cíle vzdělání je dle autora vhodná projektová metoda a všechny metody, kdy žáci pracují ve skupinách. Skupinová práce na společném projektu může kladně ovlivnit nejen klima třídy, ale i klima celé školy. (Vimr, 2010, s. 30)

Kompetence

Klíčové kompetence vymezuje RVP jako „soubor požadavků na vzdělání, zahrnující vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění. Jsou univerzálně použitelné v různých situacích. Ve výuce se neváží na konkrétní vyučovací předměty, lze je rozvíjet prostřednictvím všeobecného i odborného vzdělávání, v teoretickém i praktickém vyučování, ale i prostřednictvím různých dalších aktivit doplňující výuku, kterých se žáci sami aktivně účastní.

Klíčové kompetence

- a) Kompetence k učení
- b) Kompetence k řešení problémů
- c) Komunikativní kompetence
- d) Personální a sociální kompetence
- e) Občanské kompetence a kulturní povědomí
- f) Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám
- g) Matematické kompetence
- h) Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi

Odborné kompetence se vztahují k výkonu pracovních činností a vyjadřují profesní profil absolventa oboru vzdělání, jeho způsobilosti na výkon povolání. Odvíjejí se od kvalifikačních požadavků na výkon konkrétního povolání a charakterizuje způsobilost absolventa k pracovní činnosti. Tvoří je soubor odborných vědomostí, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro výkon pracovních činností daného povolání nebo skupiny příbuzných povolání.

„Odborné kompetence učebního oboru truhlář

- a) Pracovat s návrhy a technickou dokumentací
- b) Zhotovovat základní výrobky truhlářské výroby, provádět jejich opravy
- c) Dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci
- d) Usilovat o nejvyšší kvalitu své práce, výrobků nebo služeb
- e) Jednat ekonomicky a v souladu se strategií udržitelného rozvoje“

(RVP Truhlář, 2007, s.10-12)

Klíčové kompetence lze také popsat jako: „soubor požadavků na vzdělání, zahrnují podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, nýbrž měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání. V rámci této snahy jsou postulovány klíčové kompetence, jež si mají osvojovat mladí Evropané. Jsou formulovány v některých kurikulárních dokumentech.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 99)

Andragogický slovník pojem kompetence vysvětluje jako „pojem kompetence je v oblasti vzdělávání a řízení lidských zdrojů jednoznačně upřednostňován před jakýmkoli jinými pojmy (dovednosti, způsobilost, schopnosti apod.), a to s ohledem na kompatibilitu pojmů v mezinárodním, především evropském měřítku a také proto, že svým rozsahem jako jediný ze zavedených pojmů pokrývá jak vědomosti, dovednosti, schopnosti, tak i postoje a hodnoty, jejichž specifické kombinace v daném kontextu umožňují kompetentní výkon, k němuž termín kompetence odkazuje a směřuje.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 157-158)

„Osobní, pracovní a společenské změny, kterých je v průběhu lidského života celá řada, reflektují potřebu celoživotního učení. Úspěšnost získávání a užití znalostí, kvalifikací a klíčových kompetencí je důležitým faktorem při prosazování zaměstnanosti, ekonomického růstu a celkové schopnosti rozvoje moderní demokratické společnosti.“ (Veteška, 2010, s. 61)

Tyto klíčové kompetence jdou souběžně s kompetencemi odbornými. Autor se podílí nejen na vzdělávání studentů na střední škole, ale v rámci odborných kurzů a rekvalifikací působí jako lektor oboru truhlář. Souběžně s kompetencemi zapojuje do výuky i zmíněné aktivizační metody. Jsou zapojeny v rámci hodin praktického vyučování a praktických ukázek. Za svoji více než šestnáctiletou pedagogickou praxi může autor říci, že aktivizační metody se ve výuce objevují a jsou velmi přínosné. Mezi nejčastěji aplikované a použitelné v rámci praktické výuky lze zařadit metody projektové a problémové. Při používání těchto metod jsou studenti zapojeni do více činností. Setkají se např. s tím, jak pracovat s návrhy výrobků, dále s technickou dokumentací. Výhodou je i aplikace mezipředmětových vztahů. Dalším aspektem výhod aplikace aktivizačních metod je práce na konkrétním výrobku, který jim vyroste před očima pomocí vlastní aktivity a získává tím oborové znalosti a dovednosti. Tyto aspekty jsou využitelné v budoucím životě a zaměstnání či profesy.

„Kompetence založené na práci nebo povolání se týkají očekávání na pracovišti a norem a výstupů, které se očekávají od lidí vykonávající specifické role. Týkají se spíše výsledků než úsilí.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s.77)

„Oborové znalosti zahrnují vše, co student nebo absolvent umí vyjmenovat, definovat, popsat, vysvětlit, analyzovat atd., jinými slovy, jejich teoretické/deklarativní znalosti v daném oboru. Oborové dovednosti zahrnují všechny situace, kdy student nebo absolvent umí použít své znalosti v praxi: co umí navrhnout, vytvořit, realizovat, vyřešit, zlepšit atd.; jinými slovy, jejich praktické/funkční dovednosti v daném oboru.“ (Hnilica, Pabian, Hájková, 2012, s. 32)

Dělení kompetencí podle Beneše:

- „odborné,
- metodické,
- sociální.

K odborným kompetencím, které se vztahují na obsahy, předměty a prostředky práce, se přiřazují:

- všeobecné, odborné a další obory vzdělání,
- při výkonu činnosti získané kompetence,
- obecné odborné kompetence – jazykové znalosti, práce na PC, pracovní právo,
- specifické znalosti a pracovní techniky.

Sociální (týmové) kompetence mají zaručit zvládnání:

- sociálních interakcí,
- komunikačních strategií,
- konfliktů,
- kooperace,
- moderace,
- atd., dnes např. interkulturního prostředí ve firmě.

Pod metodickými kompetencemi se rozumí např.:

- schopnost vyhledávat a zpracovávat informace,
- úroveň logického, abstraktního, deduktivního a induktivního myšlení,
- určitá soudnost a schopnost úsudku,
- řešení problémů,
- vedení projektů,
- obecné pracovní techniky jako management času.“

(Beneš, 2014, s. 20)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 Empirické šetření

7. 1 Formulace problému

V souvislosti se zaváděním nových metod do výuky se objevuje mnoho nejasností, či nezodpovězených otázek. Lze vůbec použít aktivizační metody v rámci praktického vyučování či praktických ukázek oboru truhlář? Jaká je znalost pedagogů a lektorů dalšího odborného vzdělávání ve vztahu k aktivizačním metodám? Znají jejich základní charakteristiku, postupy přípravy vyučování? Využívají tyto metody ve své výuce? Znají je vůbec?

To jsou otázky, na které se autor pomocí dotazníkového šetření pokusil naleznout odpovědi? Dotazník a dotazníkové šetření bylo aplikováno na vzorku pedagogů. Konkrétně učitelů odporných předmětů a učitelů praktického vyučování ze tří škol v Pardubickém kraji. (Příloha A)

7. 2 Cíl empirického šetření

Hlavní cíl empirického šetření

Cílem empirického šetření bude zjistit míru využívání aktivizačních metod u učitelů praktického vyučování a odborných předmětů při výuce dospělých. Dále zmapovat jejich názory, zkušenosti a postoje k těmto výukovým metodám.

Dílčí cíle empirického šetření

- 1) Zjistit, kdo je pro pedagoga pomocníkem, či rádcem při aplikaci aktivizačních metod ve výuce.
- 2) Zjistit využitelnost a četnost využívání aktivizačních metod v rámci odborných předmětů a praxe.
- 3) Zjistit co či kdo vede pedagoga k využívání a používání aktivizačních metod.
- 4) Zjistit, kdy a zda vůbec byli pedagogové školeni (na) v oblasti problematiku aktivizačních metod.
- 5) Zjistit reakci studentů na zavedení a aplikaci aktivizačních metod ve výuce.

- 6) Zjistit kladné a záporné stránky aktivizačních metod pohledem učitele a studenta.
- 7) Zjistit dovednosti pedagoga, které by měl ovládat při aplikaci aktivizačních metod ve své výuce.
- 8) Zjistit informační zdroje a kanály, které využívá pedagog při aplikaci aktivizačních metod.
- 9) Zjistit využitelnost didaktických pomůcek ve vztahu k aktivizačním metodám.
- 10) Zjistit, jestli a proč učitelé využívají aktivizační metody ve své výuce.

7.3 Stanovení hypotézy

- 1) Akreditovaného školení s konkrétním vztahem a návazností na aktivizační metody se zúčastnilo 40 % respondentů.
- 2) 35 % pedagogů je přesvědčeno o spokojenosti studentů při zavedení aktivizačních metod do výuky.
- 3) Svého přímého nadřízeného, či ředitele vzdělávací instituce uvede jako poradní článek při zavádění aktivizačních metod 70 % pedagogů.
- 4) Využitelnost a využívání aktivizačních metod ve své výuce potvrdí 65 % pedagogů.
- 5) Odborné publikace jako zdroj inspirace aktivizačních metod uvede 50 % pedagogů.
- 6) Nespokojenost s vlastní výukou a vlastním burnoutem dovedlo k aplikaci aktivizačních metod ve své výuce 40 % pedagogů.

7.4 Vlastní metodika empirického šetření

7.4.1 Samotné empirické šetření

Autor využil pro svou práci empirické šetření. V rámci procesu empirického šetření použil metodu dotazníku. Dotazníky byly rozdány na třech středních odborných školách v Pardubickém kraji. Cílovou skupinou dotazníkového šetření byli učitelé a učitelky se zaměřením na odborný výcvik a výuku odborných předmětů.

Samotný dotazník je rozdělen na několik částí. V první části samotné představení autora této práce a je jednoduchá charakteristika aktivizačních metod. Ve druhé části jsou samotné otázky. Celkem se jedná o jedenáct otázek, které jsou číslované. Z toho je sedm otázek polouzavřených, kde bylo možné svou odpověď ještě doplnit, či upřesnit, další tři otázky jsou otevřené a jedna uzavřená.

V poslední části autor kladl otázky týkající se samotného vzdělání pedagogů a délky praxe a pracovní pozice v rámci školského zařízení.

Bylo distribuováno celkem 104 dotazníků, k dalšímu zpracování se navrátilo 96, což činí návratnost 92 %. Při zpracování dotazníkového šetření se autor opíral především o práci Průchy, Andragogický výzkum (2014).

7. 4. 2 Základní charakteristika zkoumaného vzorku

V dotazníkovém šetření celkově odpovědělo 96 dotázaných, z toho bylo 69 mužů a 27 žen. Z 69 mužů je 41 učitelů praktického vyučování a 28 učitelů odborných předmětů. Vysokoškolské vzdělání pedagogického směru má 30 učitelů, vyšší odborné má jeden učitel, úplné středoškolské vzdělání s maturitou má 36 učitelů, střední odborné vzdělání zakončené výučním listem mají 2 učitelé. Všichni pedagogové jsou absolventy pedagogických fakult či absolvovaly doplňující pedagogické studium v rámci celoživotního studia. Zajímavé výsledky jsou u délky pedagogické praxe. Délku 20 a více let uvedlo 6 pedagogů. 15-20 let uvedlo 25 pedagogů, 10-15 uvedlo 15 pedagogů, 8 pedagogů má délku praxe 5-10 let a délku praxe do 5 let má 12 pedagogů.

Dotazníkového šetření se také zúčastnilo 27 žen, z toho 16 učitelek praktického vyučování a 11 učitelek odborných předmětů. Vysokoškolské vzdělání pedagogického směru má 12 učitelek, úplné středoškolské vzdělání má 15 učitelek. Všechny učitelky absolvovaly výuku doplňujícího pedagogického vzdělání – DPS.

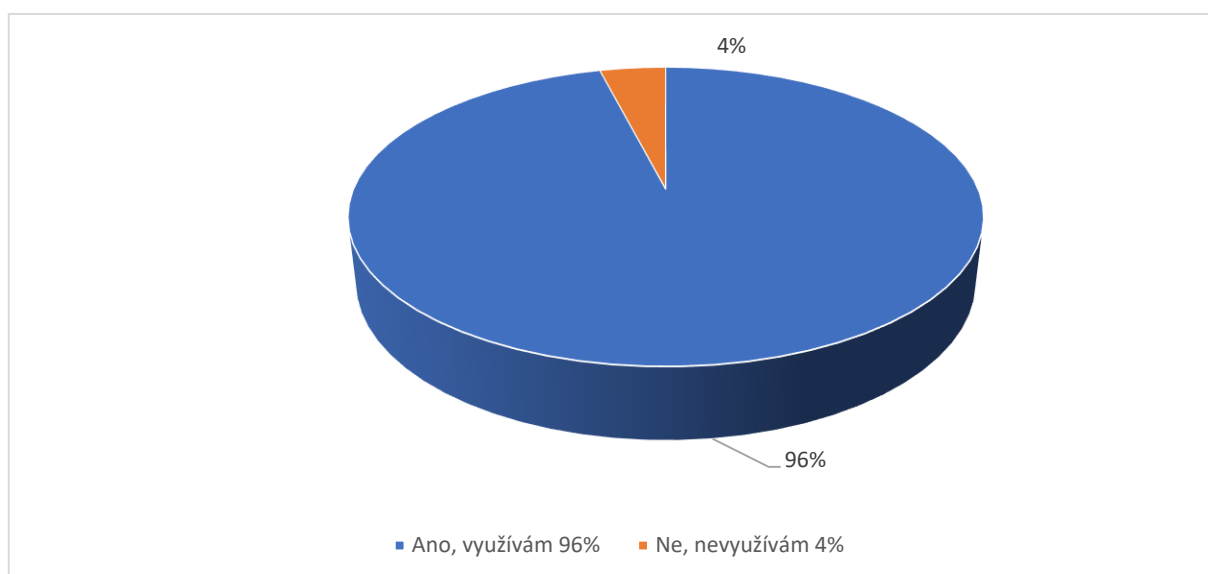
Délka pedagogické praxe je u všech učitelek 5-10 let.

7. 5 Samotná interpretace empirického šetření

1) Jaké je Vaše využití aktivizačních metod ve Vaší výuce?

Největší výhodu aktivizačních metod při jejich využití je složka komunikativní. Komunikace s žáky je důležitá pro 31 % pedagogů. Pro lepší kooperaci a vzájemnou spolupráci bylo 16 % pedagogů. 14 % pedagogů volilo pozitivní pracovní klima a poznání osobnosti studenta 9 % pedagogů. Shodně po 5 % pedagogů zvolilo snadnější výuku, pestrost hodiny, rozvoj poznávacích procesů, motivace, samotná aktivace žáků a časová úspornost výuky.

Graf č. 1: Jaké je Vaše využití aktivizačních metod ve výuce?



VIMR, Kamil. Vlastní šetření, Vysoké Mýto, 2019

96 % dotazovaných pedagogů uvedlo, že aktivizační metody ve své pedagogické praxi používá. Tento fakt autora práce velmi překvapil a zároveň velmi potěšil. Jako největší přednosti ve využití aktivizačních metod vidí pedagogové především v:

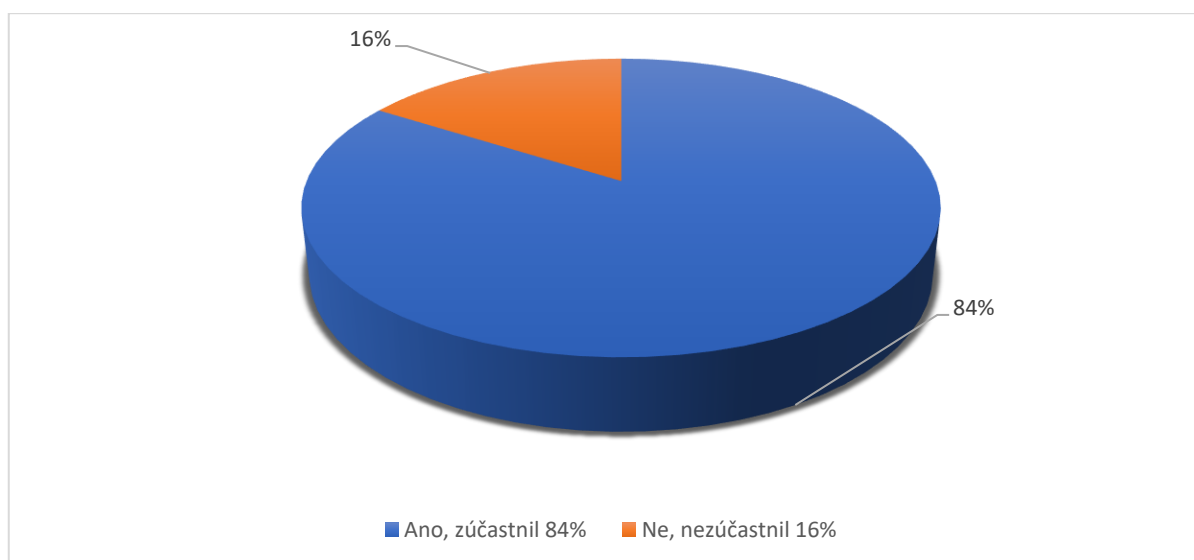
- ve spolupráci a kooperaci studentů mezi sebou,
- jiná forma výuky a zároveň jiné klima hodiny,
- lepší pochopení problému a větší motivovanost studentů k výkonu,

Nevyužívání aktivizačních metod ve své pedagogické praxi uvedlo 4 % pedagogů. Jako nejčastější důvod uvedli časovou náročnost přípravy a neznalost procesu zavádění aktivizačních metod do výuky.

2) Byl jste někdy účastníkem školení, či vzdělávacího programu se zaměřením na aktivizační metody?

Účast na školení, či vzdělávání, kde by zazněla problematika a zavádění aktivizačních metod do výuky se zúčastnilo za svou pedagogickou praxi 84 % dotazovaných pedagogů. 16% pedagogů se žádného školení s problematikou aktivizačních metod nikdy nezúčastnilo.

Graf č. 2: Byl jste někdy účastníkem školení, či vzdělávacího programu se zaměřením na aktivizační metody?

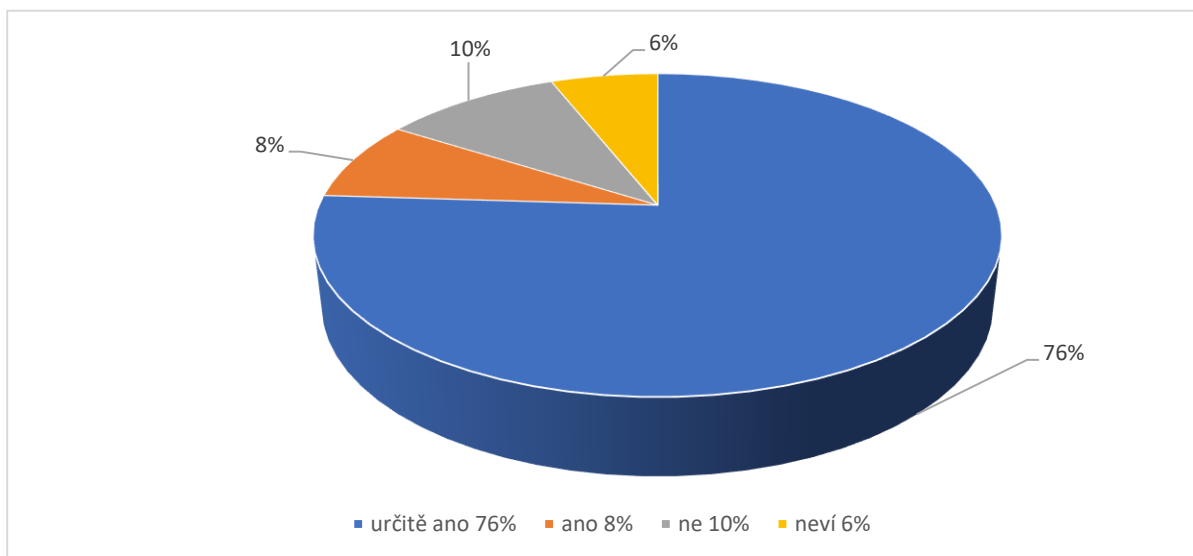


VIMR, Kamil. Vlastní šetření, Vysoké Mýto, 2019

3) Souhlasíte s názorem, že zavádění aktivizačních metod do výuky je přínosné?

Na otázku: „Souhlasíte s názorem, že zavádění aktivizačních metod do výuky je přínosné?“ odpovědělo 76 % dotazovaných pedagogů určitě ano. K odpovědi ano se přiklonilo 8 % dotazovaných. 10 % se postavilo k otázce záporně a zvolilo odpověď ne. A celkem 6 % pedagogů neví, zda jsou aktivizační metody ve výuce přínosem.

Graf č. 3: Souhlasíte s názorem, že zavádění aktivizačních metod do výuky je přínosné?

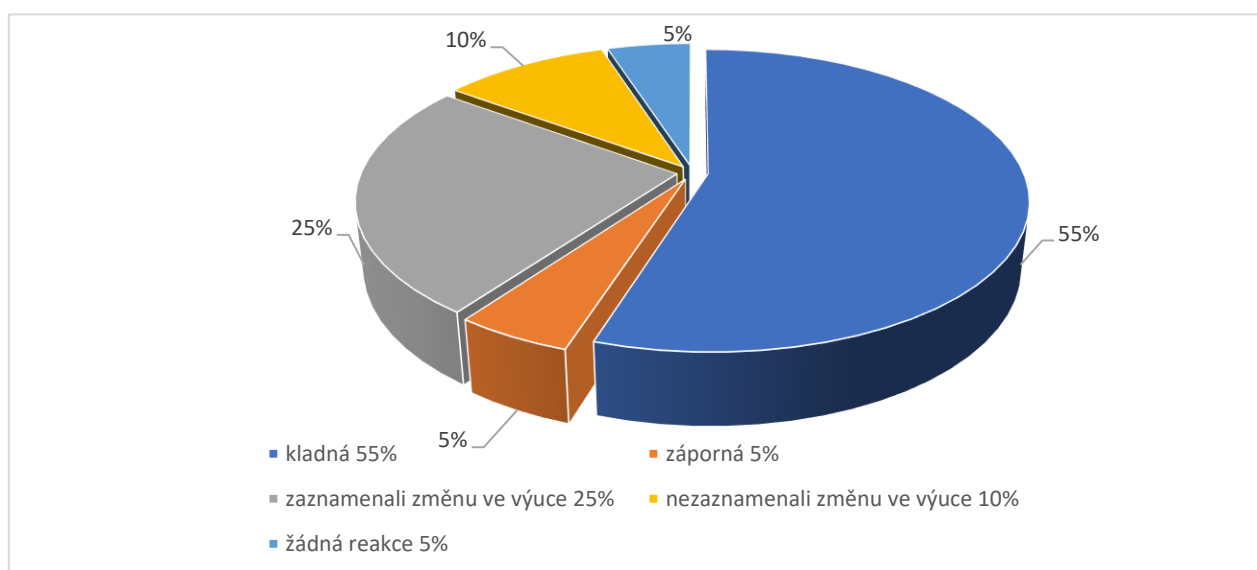


VIMR, Kamil. Vlastní šetření, Vysoké Mýto, 2019

4) Pokud jste zavedli ve své výuce aktivizační metody, jaká byla reakce studentů?

Kladnou odezvu na zavedení aktivizačních metod ze strany studentů uvedlo 55 % dotazovaných. Změnu výuky studenti poznali, a to dotazovaní uvedli v 25 %. 10% pedagogů uvedlo, že žáci změnu výuky nezaznamenali a 5% pedagogů mělo zápornou odezvu na zavedení aktivizačních metod ve výuce ze strany studentů.

Graf č.4: Pokud jste zavedli ve své výuce aktivizační metody, jaká byla reakce studentů?

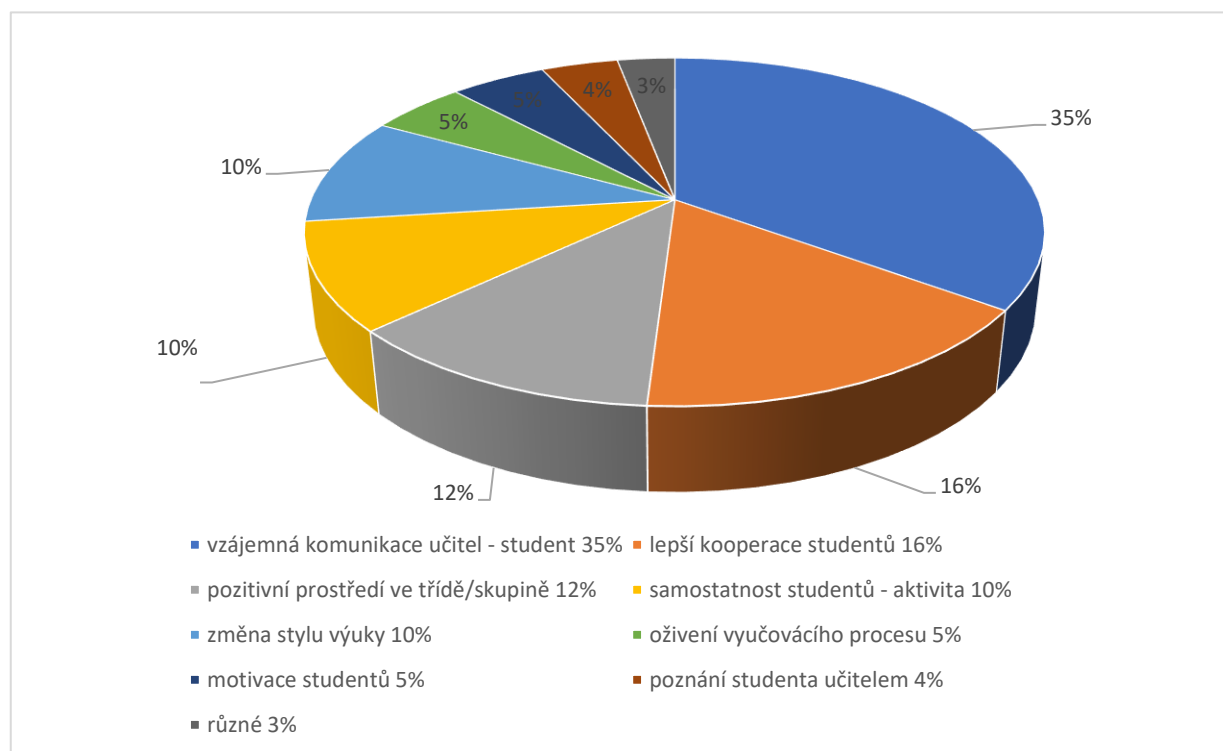


VIMR, Kamil. Vlastní šetření, Vysoké Mýto, 2019

5) Výhody, které plynou z využívání aktivizačních metod ve výuce:

Pedagogové vidí v aktivizačních metodách největší výhodu ve vzájemné komunikaci učitele a žáka. K tomuto pohledu se přiklonilo 35 % dotazovaných. Lepší kooperaci a spolupráci zvolilo 16 % pedagogů. Pozitivní prostředí ve třídě či skupině zaujalo 12 % pedagogů. 10 % dotázaných zaujala samostatnost a aktivita studenta. Styl výuky či použití jiné výukové metody je výhodou pro 10 % studentů. Shodně 5 % respondentů volilo oživení vyučovacího procesu a motivaci studenta. Na posledním místech se 4 % skončili odpovědi poznání studenta učitelem a se 3 % různé.

Graf č.5: Výhody, které plynou z využívání aktivizačních metod ve výuce pro pedagogy

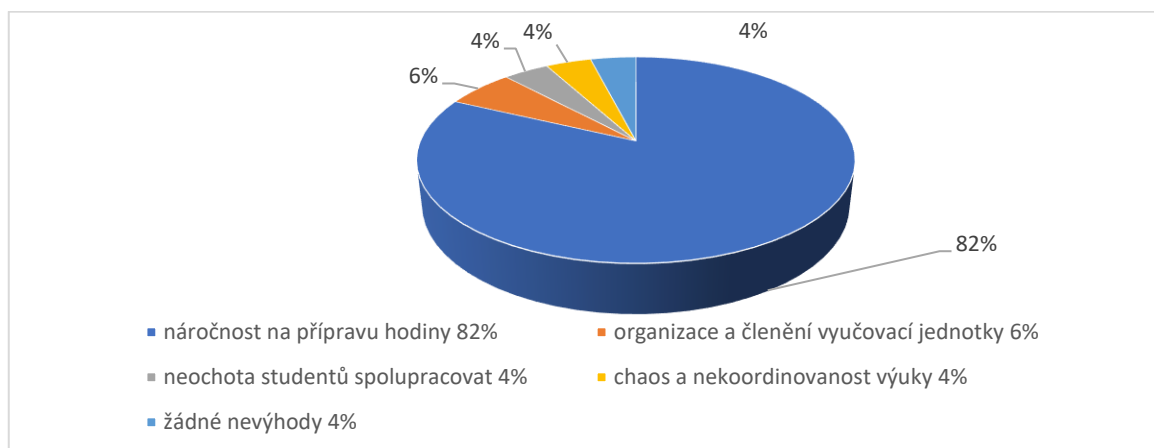


VIMR, Kamil. Vlastní šetření, Vysoké Mýto, 2019

6) Nevýhody, které plynou z využívání aktivizačních metod ve výuce

Podle 82 % pedagogů je velkou nevýhodou náročnost na přípravu u hodiny, 6 % z nich uvádí velkou náročnost na samotnou organizaci a členění vyučovací jednotky. Dále z grafu č. 6 vyplývá, že 4 % pedagogů vidí nevýhodu v neochotě studentů spolupracovat. Stejná procenta uvádějí pro chaos a nekoordinovanost výuky. 4 % pedagogů nevidí žádné nevýhody.

Graf č. 6: Nevýhody, které plynou z využívání aktivizačních metod ve výuce pro pedagoga

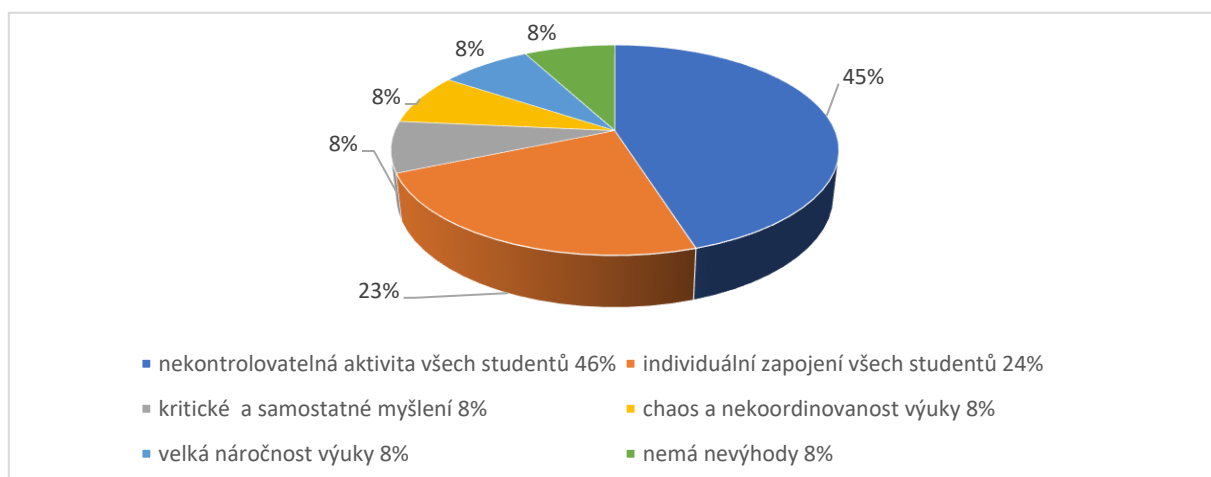


VIMR, Kamil. Vlastní šetření, Vysoké Mýto, 2019

7) Nevýhody, které plynou z využívání aktivizačních metod ve výuce pro studenta

Graf č. 7 ukazuje, že 46 % pedagogů uvádí jako nevýhodu pro studenty nekontrolovatelnou aktivitu všech studentů. Dalších 24 % pedagogů uvádí jako nevýhodu individuální zapojení každého studenta. Po 8 % pedagogů zvolily jako nevýhody pro studenta kritické a samostatné myšlení, chaos a nekoordinovanost výuky, dále velkou náročnost výuky. Žádné nevýhody pro studenta při využití aktivizačních metod nepocítují 4 % dotázaných.

Graf č. 7 Nevýhody, které plynou z využívání aktivizačních metod ve výuce pro studenty

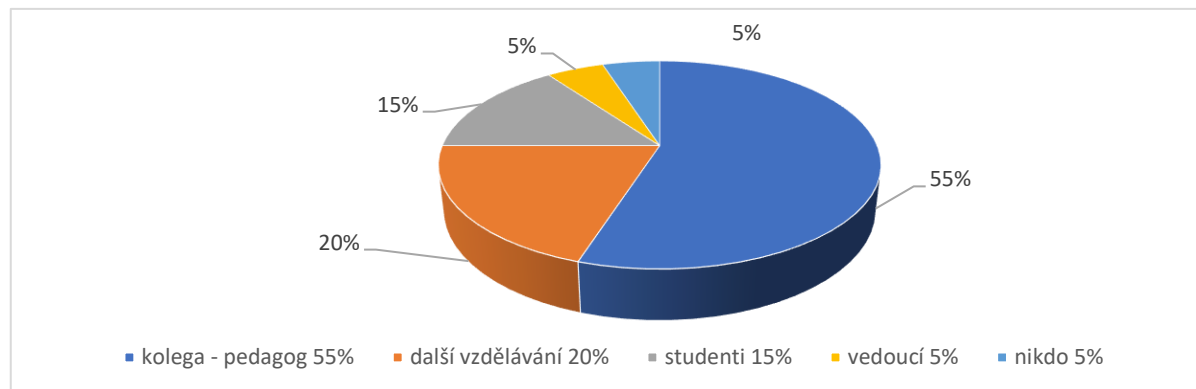


VIMR, Kamil. Vlastní šetření, Vysoké Mýto, 2019

8) Při využití a použití aktivizačních metod ve výuce mi byl pomocníkem:

Pedagogové uvádějí nejčastějším pomocníkem při využití a použití aktivizačních metod nejčastěji kolegu – pedagoga a to v 55 %. Ve 20 % uvádějí další odborné vzdělávání. Rádcem, či pomocníkem jim byli v 15 % sami studenti. Shodně 5 % pedagogů uvedlo položku vedoucí a nikdo.

Graf č. 8: Při využití a použití aktivizačních metod ve výuce mi byl pomocníkem

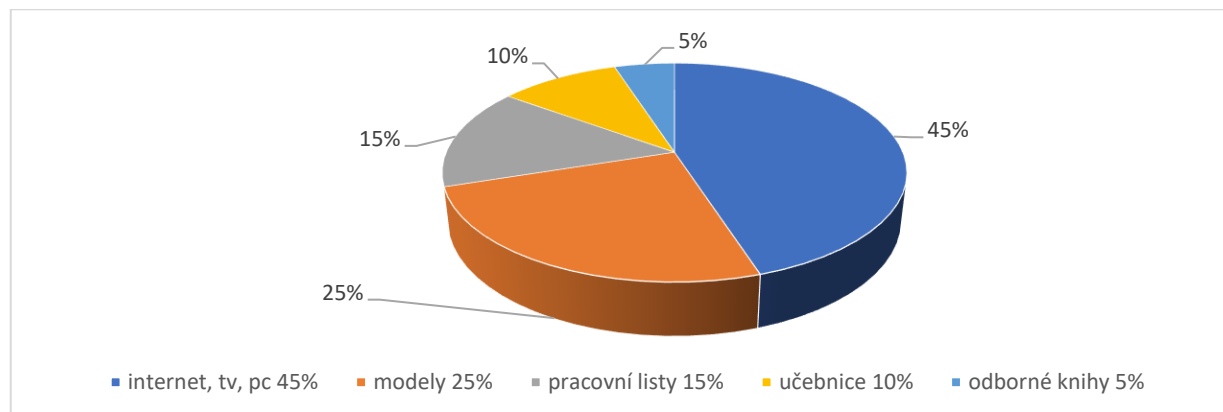


VIMR, Kamil. Vlastní šetření, Vysoké Mýto, 2019

9) Které didaktické pomůcky a prostředky nejčastěji využívám při aplikaci aktivizačních metod ve své výuce?

Nejčastěji používanou didaktickou pomůckou a prostředkem byl internet a to v 45% případech. Ve 25 % to dále byly modely a v 15 % případech pracovní listy. 10 % pedagogů volilo učebnice a 5 % pedagogů odborné knihy.

Graf č. 9: Které didaktické pomůcky a prostředky nejčastěji využívám při aplikaci aktivizačních metod ve své výuce?

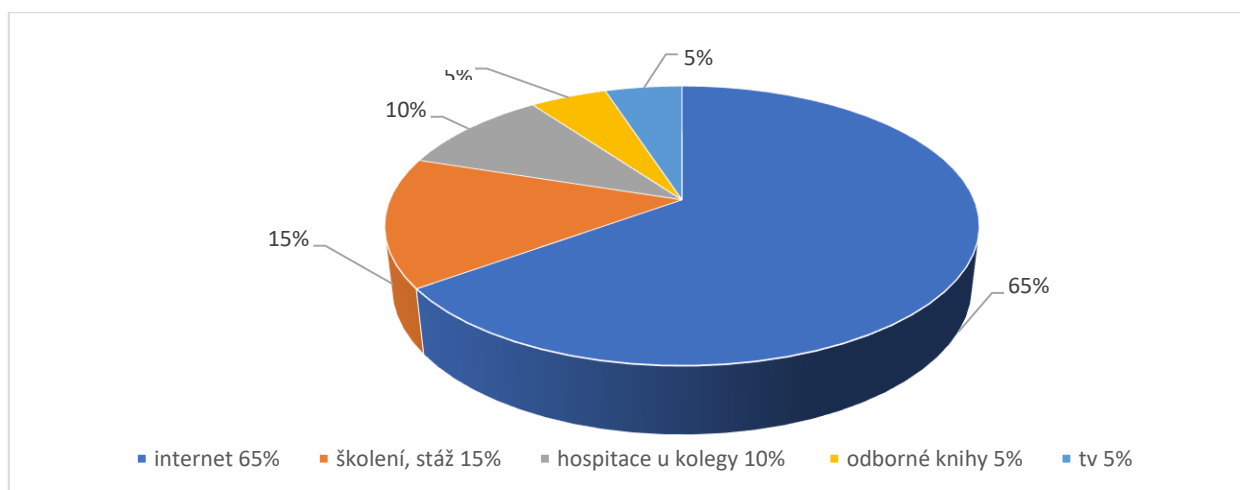


VIMR, Kamil. Vlastní šetření, Vysoké Mýto, 2019

10) Který zdroj je Vaší inspirací při zavádění a využití aktivizačních metod ve své výuce?

Respondenti zvolily tyto odpovědi. Pro 65 % pedagogů je zdrojem informací při zavádění aktivizačních metod do své výuky internet. Pro 15 % je to odborné školení či stáž. Inspiraci hospitací u kolegy zvolilo 10 % dotazovaných pedagogů. Po 5 % volilo knihy a televizi.

Graf č.10: Který zdroj je Vaší inspirací při zavádění a využití aktivizačních metod ve své výuce?

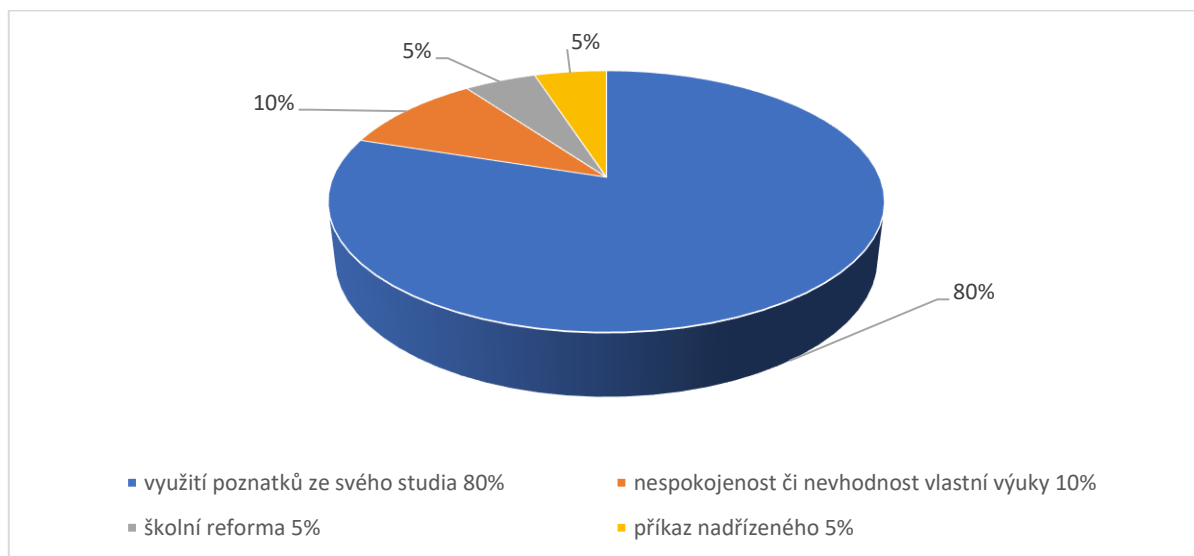


VIMR, Kamil. Vlastní šetření, Vysoké Mýto, 2019

11) Co bylo příčinou zavedení aktivizačních metod do Vaší výuky?

Jak ukazuje graf č. 11, tak nejčastější příčinou zavedení aktivizačních metod bylo u 80% pedagogů využití poznatků ze svého studia. Dále 10 % pedagogů bylo nespokojeno se svojí výukou. Školská reforma přinutila používat aktivizační metody 5 % dotazovaných. Shodně 5% pedagogů se podřídilo se zaváděním aktivizačních metod svému nadřízenému.

Graf č. 11: Co bylo příčinou zavedení aktivizačních metod do Vaší výuky?

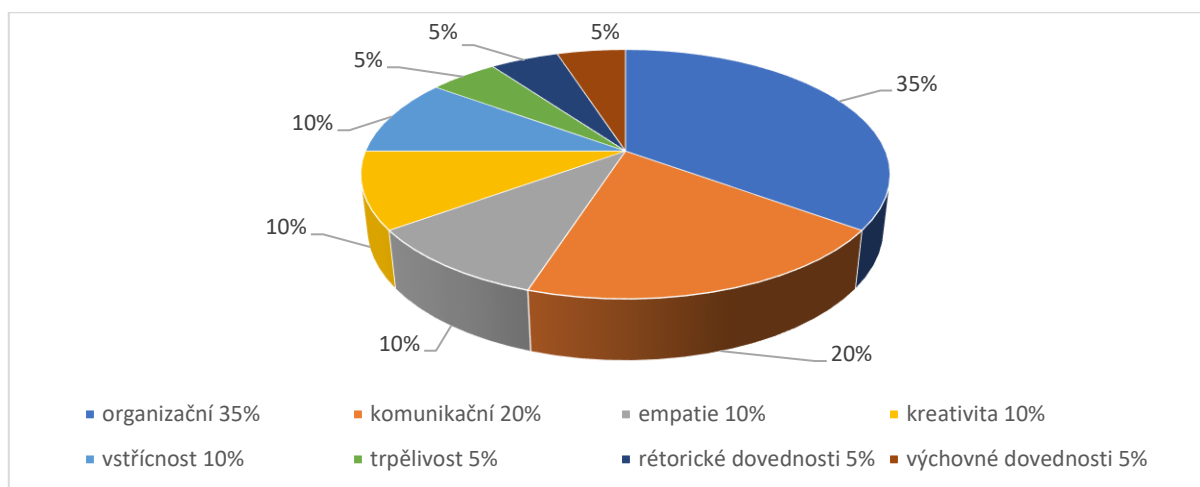


VIMR, Kamil. Vlastní šetření, Vysoké Mýto, 2019

12) Dovednosti pedagoga, který využívá a používá aktivizační metody?

Jak je patrné z grafu č. 12, nejčastější dovednost je organizační. Ta byla důležitá pro 35% dotazovaných respondentů. Komunikační složku volilo 20 % pedagogů. Empatii jako odpověď zvolilo 10 % pedagogů společně s kreativitou a vstřícností. Položky trpělivost, rétorické dovednosti a výchovné dovednosti volilo 5 % respondentů.

Graf č. 12: Dovednosti pedagoga, který využívá a používá aktivizační metody?

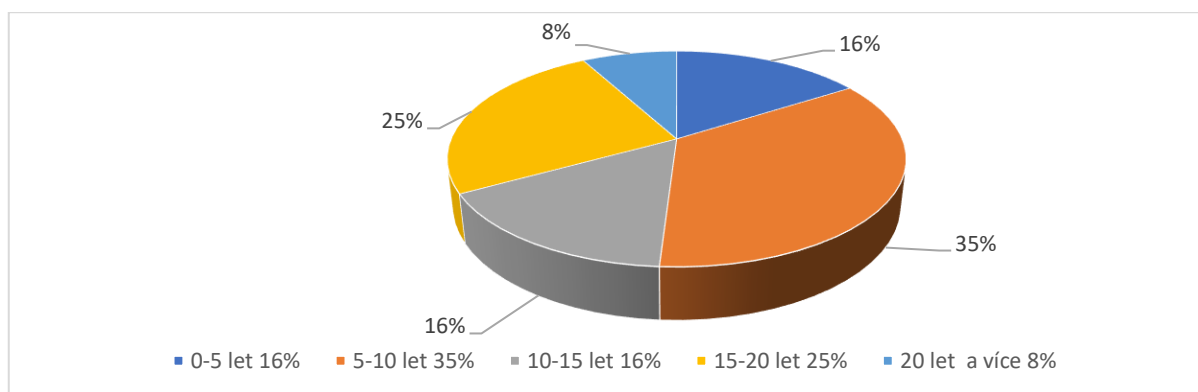


VIMR, Kamil. Vlastní šetření, Vysoké Mýto, 2019

13) Délka Vaší pedagogické praxe:

Jak ukazuje graf č. 13, délku pedagogické praxe 5-10 let má 35 % dotazovaných. Délku pedagogické praxe 15-20 let uvedlo 25 % respondentů. Po 16 % pedagogů má pedagogickou praxi v délce 10-15 let a do 5 let. Více jak 20 let pedagogické praxe uvedlo 8 % pedagogů.

Graf č. 13: Délka Vaší pedagogické praxe

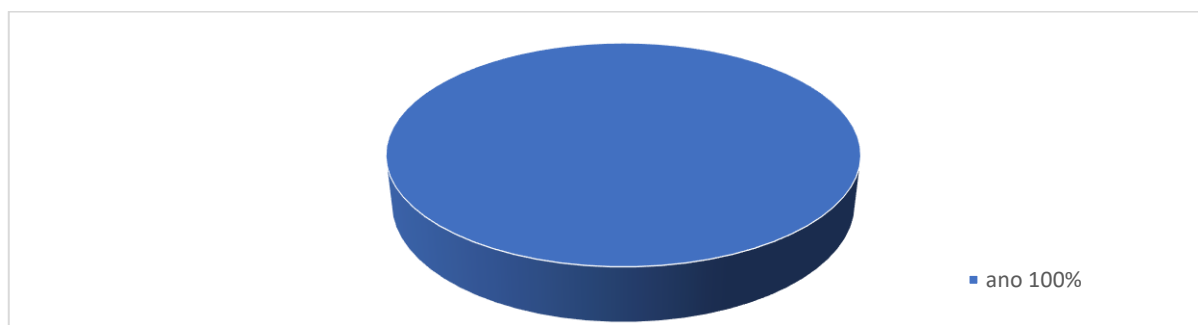


VIMR, Kamil. Vlastní šetření, Vysoké Mýto, 2019

14) Jste absolventem pedagogické fakulty, či jiné formy pedagogického studia – doplňující pedagogické studium aj.?

Všichni respondenti jsou absolventy pedagogických fakult, či absolventy doplňujícího pedagogického studia – DPS.

Graf č. 14: Jste absolventem pedagogické fakulty, či jiné formy pedagogického studia – doplňující pedagogické studium aj.?

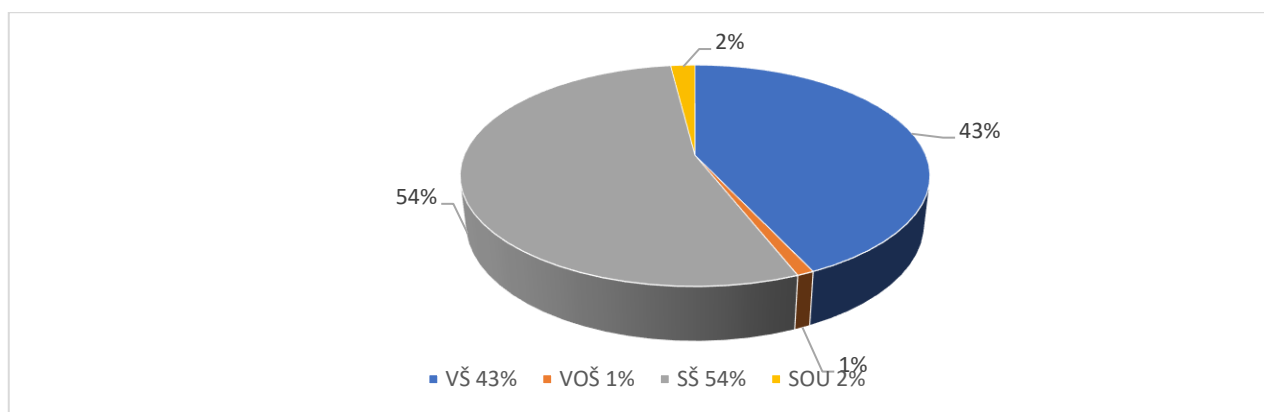


VIMR, Kamil. Vlastní šetření, Vysoké Mýto, 2019

15) Vaše nejvyšší dosažené vzdělání

Jak vyplývá z grafu č. 15, tak 54 % dotazovaných pedagogů má úplné středoškolské vzdělání. Vysokoškolské vzdělání uvedlo 43 % respondentů. Střední odborné vzdělání ukončené výučním listem uvedla 2 % pedagogů a nakonec 1 % pedagogů absolvovalo vyšší odborné vzdělání.

Graf č. 15 Vaše nejvyšší dosažené vzdělání



VIMR, Kamil. Vlastní šetření, Vysoké Mýto, 2019

7.6 Vyhodnocení empirického šetření – výsledky šetření a odpovědi na hypotézy

Hypotéza č. 1

Akreditovaného školení s konkrétním vztahem a návazností na aktivizační metody se zúčastnilo 40 % respondentů.

Hypotéza se potvrdila. Z empirického šetření bylo zjištěno, odborného, či akreditovaného školení, které mělo konkrétní vztah a návaznost na aktivizační metody se zúčastnilo 84 % dotazovaných pedagogů.

Hypotéza č. 2

35 % pedagogů je přesvědčeno o spokojenosti studentů při zavedení aktivizačních metod do výuky.

Ano, hypotéza se potvrdila. Celkem 55 % pedagogů potvrdilo, že studenti byli se zavedením aktivizačních metod ve výuce spokojeni.

Hypotéza č. 3

Svého přímého nadřízeného, či ředitele vzdělávací instituce uvede jako poradní článek při zavádění aktivizačních metod 70 % pedagogů.

Tato hypotéza se nepotvrdila. Celkem 5 % pedagogů uvedlo, jako poradní článek při zavádění aktivizačních metod svého přímého nadřízeného, či ředitele vzdělávací instituce.

Hypotéza č. 4

Využitelnost a využívání aktivizačních metod ve své výuce potvrdí 65 % pedagogů.

Ano, hypotéza se potvrdila. Celkem 96 % dotazovaných pedagogů uvedlo využitelnost a využívání aktivizačních metod ve své výuce.

Hypotéza č. 5

Odborné publikace jako zdroj inspirace aktivizačních metod uvede 50 % pedagogů.

Ne, tato hypotéza se nepotvrdila. Jako zdroj inspirace pro využívání aktivizačních metod – využití odborné publikace zvolilo 5 % pedagogů.

Hypotéza č. 6

Nespokojenost s vlastní výukou a vlastním burnoutem dovedlo k aplikaci aktivizačních metod ve své výuce 40 % pedagogů.

Nespokojenost s vlastní výukou a následné aplikaci aktivizačních metod ve své výuce volilo 10 % dotazovaných respondentů. Tato hypotéza se nepotvrdila.

8 Návrh vlastního metodického materiálu

8.1 Místo a průběh aplikace návrhu vlastního metodického materiálu

Projekt „Truhlář 2020“ bude realizován v odborných učebnách a dílnách na VOŠ a SŠ stavební ve Vysokém Mýtě. Zde autor práce pracuje jako učitel praktického vyučování a učitel odborných předmětů. Samotná realizace projektu je naplánována v termínu 1. – 30. 9. 2020

8.2 Název a samotné zaměření projektu

Projekt je nazván „Truhlář 2020“ je určen pro všechny dospělé, kteří mají rádi práci se dřevem. Projekt je zaměřen na základní opracování a zpracování dřeva pomocí ručního náradí, dále pomocí ručních elektrických dřevoobráběcích strojů, a nakonec pomocí stabilních klasických truhlářských strojů. Výstupem by mělo být osvojení si základních konstrukčních spojů využívaných v truhlářské praxi. Na závěr každého bloku budou studenti schopni zvládnout vyrobit samostatně jednoduchý výrobek.

8.3 Vlastní metodický materiál v projektu

Projekt s názvem „Truhlář 2020“ je zaměřen na dospělé studenty. Samotný projekt je rozdělen do tří základních technologických celků.

Jsou to tyto celky:

- práce a technologické operace s ručním truhlářským náradím,
- práce a technologické operace s ručními elektrickými strojky,
- práce a technologické operace pomocí dřevoobráběcích strojů.

Jednotlivé celky jsou členěny ještě do podskupin podle hlediska a způsobu opracování dřeva konkrétním strojem a nástrojem. Výstupem z každého celku bude konkrétní výrobek, na kterém jsou aplikovány dosavadní dílčí postupy.

Autor v projektu působí na pozici lektora. Jeho povinností je zajistit technologicko–materiální zajištění celého projektu. Cena za absolvování tohoto projektu

je 3500,- na osobu. Projekt bude realizován v průběhu měsíce září roku 2020 v celkovém počtu 21 vyučovacích dní s celkovou dotací 126 výukových hodin. Maximální kapacita projektu je 12 studentů.

8.4 Cíl metodického materiálu – projekt

Vzdělávacím cílem tohoto kurzu bude především seznámit zájemce o práci se dřevem základnímu opracování dřeva. Dalším cílem bude seznámit je s jednotlivými technologickými postupy a prostředky k jejich dosažení. S tím souvisí i využití a použití ručního nářadí určeného k opracování dřeva, dále ruční elektrické strojky a velké dřevoobráběcí stroje. Dalším cílem bude zjištění zručnosti, samostatnosti a schopnosti spolupráce mezi účastníky kurzu.

V průběhu konání kurzu využijí studenti znalosti především z matematických dovedností, odborných předmětů týkající se zpracování dřeva a dřevní hmoty, technického kreslení aj.

8.5 Způsob organizace výuky

V rámci výuky v projektu budou nejčastěji realizované tyto formy a způsoby výuky:

- výklad, vysvětlení,
- předvádění,
- práce s výkresovou dokumentací
- instruktáž
- simulační metoda,
- inscenační metoda,
- problémová metoda,
- procvičení,
- hry.

8.5.1 Místo a průběh projektu

Projekt bude realizován v odborných dílnách a učebnách na VOŠ a SŠ stavební ve Vysokém Mýtě. Tyto dílny a učebny jsou určeny pro výuku učebního oboru truhlář. Jedná se především o tři výukové prostory. Prvním prostorem je ruční dílna, která je určena k opracování dřeva pomocí klasického ručního truhlářského náradí a pomůcek. Druhým prostorem je strojní dílna, která je určena ke strojnímu opracování dřeva a materiálu na bázi dřeva. Třetí jednotkou je odborná učebna, kde bude v rámci projektu probíhat teoretická výuka a školení studentů.

8. 6 Náplň projektu Truhlář 2020 a jeho jednotlivé bloky

Obsah kurzu Truhlář 2020 bude tvořit soustava pedagogických a didaktických poznatků, které budou zaměřeny na propojení teoretických poznatků do konkrétní praktické činnosti ve třech blocích:

- 1) práce a technologické operace s ručním truhlářským náradím,
- 2) práce a technologické operace s ručními elektrickými strojky,
- 3) práce a technologické operace pomocí dřevoobráběcích strojů.

Výstupem z každého bloku bude nejen soubor naučených konkrétních manuálních dovedností ale i jednoduchý kontrolní výrobek.

8.6.1. Popis jednotlivých bloků projektu

1) Práce a technologické operace s ručním truhlářským náradím

Časová dotace: 10 dní, 60 vyučovacích hodin

Obsahem tohoto bloku bude schopnost pracovat s jednotlivými druhy ručního náradí a pomůcek, které jsou určeny k ručnímu opracování dřeva.

Studenti by měli zvládnout tyto technologické operace:

- popis, orýsování a značení na materiálu,
- řezání dřeva,

- hoblování dřeva,
- dlabání dřeva,
- broušení, pilování a rašplování dřeva,
- broušení dřeva příprava na povrchovou úpravu výrobku,
- vrtání dřeva.

Studenti budou využívat toto nářadí a pomůcky:

- měřicí a rýsovací potřeby – tužka, metr, úhelnice,
- základní soustavu ručních pil – čepovka, rámovka, ocaska,
- základní soustavu hoblíků – macek, hladík, uběrák, klopař,
- základní soustavu dlát – obdélníková, hraněná, zapouštěcí, truhlářská,
- základní soustavu pilníků, rašplí a brusných prostředků různé zrnitosti,
- základní soustavu ručních vrtaček a vrtáků.

Nácvik a procvičení

V rámci nácviku budou studenti provádět jednotlivé konstrukční spoje společně s opracováním dřeva, zaměří se především na nácvik spojů, které jsou pro truhlářskou oblast stěžejní, a to čep a dlab, čep a rozpor společně s lepením spárovek.

Kontrolní a závěrečná práce prvního bloku

Zhotovení jednoduchého kontrolního výrobku. V tomto případě se bude jednat o ptačí krmítko (viz. příloha C). Na tomto jednoduchém výrobku došlo k aplikaci dosud nabytých odborných a manuálních dovedností.

2) Práce a technologické operace s ručními elektrickými strojkami

Časová dotace: 5 dní, 30 vyučovacích hodin

Obsahem tohoto bloku bude schopnost zvládat a ovládat práci s elektrickými strojkami a pomůckami, které jsou určeny k opracování dřeva a materiálů na bázi dřeva.

Studenti by měli zvládnout tyto technologické operace:

- řezání dřeva,
- hoblování dřeva,
- dlabání dřeva,
- broušení, frézování dřeva,
- vrtání dřeva,
- kolíkování nábytkových dílců.

Studenti budou využívat toto nářadí a pomůcky:

- základní soustavu ručních elektrických pil – kotoučová pila, přímočará pila,
- základní soustavu hoblíků – ruční elektrický hoblík,
- základní soustavu pomůcek a strojů určených k dlabání – ruční řetězová dlabačka,
- základní soustavu strojů a pomůcek pro broušení a frézování dřeva – pásová a excentrická bruska, ruční horní frézka,
- základní soustavu strojů a pomůcek pro vrtání dřeva – ruční elektrická vrtačka, sada vrtáků, sukovníků a záhlubníků,
- kolíkovací šablony a pomůcky pro kolíkování nábytkových dílců.

Nácvik a provičení

V rámci nácviku budou studenti provádět jednotlivé technologické operace s cílem procvičit se v manipulaci a ovládnutí ručního elektrického nářadí určeného k opracování dřeva. Důraz bude kladen na správné pochopení kolíkování dřeva – spojování pomocí dřevěných kolíčků.

Kontrolní a závěrečná práce druhého bloku

Zhotovení jednoduchého kontrolního výrobku. V tomto případě se bude jednat o jednoduchou dětskou židličku z masivního dřeva (viz. příloha C). Bude zde využita aplikace učiva, konkrétně čepování dřeva a jeho využití ve výrobě nábytku.

3) Práce a technologické operace pomocí dřevoobráběcích strojů

Časová dotace: 6 dní, 36 vyučovacích hodin

Obsahem tohoto bloku bude schopnost zvládat operace s dřevoobráběcími stroji a pomůckami, které jsou určeny k opracování dřeva a materiálů na bázi dřeva.

Studenti by měli zvládnout tyto technologické operace:

- řezání dřeva,
- hoblování dřeva,
- dlabání dřeva,
- broušení, frézování dřeva,
- vrtání dřeva,
- kolíkování nábytkových dílců.

Studenti budou využívat tyto truhlářské dřevoobráběcí stroje a pomůcky:

- základní soustavu strojních truhlářských pil – kotoučová, zkracovací, formátovací a pásová pila,
- základní soustavu frézek – srovnávací, tloušťkovací frézka,
- základní soustavu pomůcek a strojů určených k dlabání – strojní vrtací dlabačka,
- základní soustavu strojů a pomůcek pro broušení a frézování dřeva – pásová a kotoučová bruska, svislá spodní frézka,
- základní soustavu strojů a pomůcek pro vrtání dřeva – stojanová vrtačka, sada vrtáků, sukovníků a záhlubníků,
- vícevřetenové kolíkovací zařízení.

Kontrolní a závěrečná práce třetího bloku

Zhotovení jednoduchého kontrolního výrobku. V tomto případě se bude jednat o konferenční stůl z masivního dřeva (viz. příloha C). Bude zde využita aplikace učiva, konkrétně strojní broušení materiálu, kolíkování dřeva, povrchová úprava a její využití ve výrobě nábytku.

Závěr

Cílem práce bylo předložit možnosti využití aktivizačních metod při vzdělávání dospělých. V teoretické části byl za pomoci odborné literatury zpracován základní přehled, charakteristika a popis jednotlivých aktivizačních metod a zároveň jejich vymezení ve vztahu ke kurikulárním dokumentům.

Praktickou část diplomové práce autor rozdělil na dva celky. V prvním se zabýval zjištěním současného stavu používání aktivizačních metod ve vzdělávání dospělých. Empirické šetření proběhlo formou dotazníku, cílovou skupinou byli učitelé odborných předmětů a praktického vyučování tří středních škol v Pardubickém kraji. Jednotlivé otázky byly zpracovány do grafů. Pozitivním zjištěním se ukázal fakt, že aktivizační metody při své pedagogické činnosti využívá 96 % dotázaných pedagogů. Kladnou odezvu na zavedení aktivizačních metod do výuky ze strany studentů pocítilo 55 % dotázaných. Zároveň ale celých 82 % vyučujících uvedlo, jako nevýhodu při využívání aktivizačních metod, vysokou náročnost na přípravu hodin.

Další součástí praktické části diplomové práce bylo navržení vlastního metodického materiálu přímo zaměřeného na využití aktivizačních metod ve vzdělávání dospělých. Autor čerpal z vlastních zkušeností nabytých během praxe učitele odborného výcviku a odborných předmětů oboru truhlář na Vyšší odborné škole stavební a Střední škole stavební ve Vysokém Mýtě. Metodický materiál určený dospělým zájemcům o práci se dřevem měl za cíl seznámit je se základními technologickými postupy při opracování dřeva.

Na základě teoretických i praktických zkušeností, nabytých během tvorby diplomové práce, je autor přesvědčen, že aktivizační metody mají své nezastupitelné místo při vzdělávání dospělých.

Tato práce i zpracovaný metodický materiál je využitelný pro vzdělávání dospělých při rekvalifikačních kurzech, rozšíření profesních kvalifikací i zájmového vzdělávání dospělých.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů:

BENEŠ, M. a kol. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2002. ISBN 80-86432-40-8.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

FIBICHOVÁ, N., *Další vzdělávání pracovníků jako pedagogický problém*. 1. vyd. Strakonice: vlastní náklad, 2016. ISBN: 978-80-270-0143-9.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 80-85783-28-2.

HAYES, N., *Psychologie týmové práce*. 1. vyd., Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-983-6.

HLADÍLEK, M., *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. vyd., Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, ISBN 978-80-86723-75-4.

HNILICA, J., PABIAN, P., HÁJKOVÁ, T., *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání, díl 3*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87601-11-2.

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

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

KOHOUT, J. *Základy obecné pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-009-9.

KOTRBA, T., LACINA, L., *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-978A-98-02/58-4/Pd

MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V., *Kurikulum v současné škole*, 1. vyd. Praha: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-1.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha: Aspi Publishing, 2004. ISBN 80-7357-045-9.

MUŽÍK, J., *Řízení vzdělávacího procesu*. 1. vyd., Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.

- NAKONEČNÝ, M., *Sociální psychologie*. 1. vyd., Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- NIKL, J., *Metody projektování učebních úloh*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1997. ISBN 80-7041-230-5.
- PALÁN, Z., LANGER, T., *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PLAMÍNEK, J., *Vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.
- PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, K., *Pedagogický slovník*, 3. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L., *Učíme se po celý život*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.
- ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J., *Vyučovací metody na vysoké škole*, 1. vyd., Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.
- SKALKOVÁ, J., *Obecná didaktika*, 2. vyd., Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- ŠERÁK, M., *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.
- ŠVEC, V., FILOVÁ, H., ŠIMONÍK, O., *Praktikum didaktických dovedností*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1365-6.
- VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VETEŠKA, J., *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VIMR, Kamil, *Aktivizační metody ve školní praxi na vybraných středních školách*. Hradec Králové, 2010. Bakalářská práce (Bc.). Univerzita Hradec Králové, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, 2010-06-16.
- ZLÁMAL, J., *Didaktika profesního vzdělávání v širším pedagogickém kontextu*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-79-2.
- VYHNÁNKOVÁ, K., *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-46-4.
- Rámcový vzdělávací program pro obor 33-56-H/01 Truhlář*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2007.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník	I
Příloha B - Výkresová dokumentace	V
Příloha C - Závěrečné výrobky jednotlivých bloků projektu	VII
Příloha D - Nářadí a pomůcky pro jednotlivé bloky projektu	IX

Příloha A

Dotazník pro pedagogy

Dobrý den, jmenuji se Kamil Vimr a studuji 2. ročník magisterského studia, obor Andragogika na Univerzitě Jana Amose Komenského. V rámci své diplomové práce bych Vás chtěl požádat o vyplnění dotazníku, který bude součástí mé diplomové práce. Práce na téma Aktivizační metody používané a aplikované ve vzdělávání dospělých.

Předem děkuji za pochopení a čas, který věnujete vyplnění dotazníku.

„Aktivizační metody zlepšují proces výuky z metodického hlediska a činí vyučování efektivnějším. Hlavním cílem aktivizačních metod je změnit statické monologické metody v dynamickou formu, která vtáhne studenty nenásilným způsobem do problematiky a zvýší tak jejich zájem o probíranou tematiku. Dalším přínosem je změna vztahu mezi učitelem a studenty. Učitel se ve výuce vedené pomocí aktivizačních metod vzdává své dominantní role ve třídě, pouze dává větší prostor studentům k jejich seberealizaci a rozvoji.“ (Kotrba, Lacina, 2007, s.39)

Vaší odpověď zakroužkujte

- muž

- žena

1) Jaké je Vaše využití aktivizačních metod ve Vaší výuce. Používáte je ve své pedagogické praxi? Pokud ano, proč. Pokud ne, proč?

Ano, které:.....

Proč:.....

Ne:.....

Proč:.....

2) Byl jste někdy účastníkem školení, či vzdělávacího programu se zaměřením na aktivizační metody?

Ano, popište.....

Ne

3) Souhlasíte s názorem, že zavádění aktivizačních metod do výuky je přínosné?

- ano, proč.....
- určitě ano, proč.....
- ne, proč.....
- spíše ne, proč.....

4) Pokud jste zavedli ve své výuce aktivizační metody jaká byla reakce studentů?

- kladná
- záporná
- studenti zaznamenali změnu
- studenti nezaznamenali změnu
- žádná
- jiná.....

5) Výhody, které plynou z využívání aktivizačních metod ve výuce:

- pro pedagoga:.....
- pro studenta:.....

6) Nevýhody, které plynou z využívání aktivizačních metod ve výuce:

- pro pedagoga:.....
- pro studenta:.....

7) Při využití a použití aktivizačních metod ve výuce mi byl pomocníkem:

- žáci
- rodina
- kolega pedagog
- žáci
- ředitel školy
- radím se sám
- jiná
- varianta:.....

8) Které didaktické pomůcky a prostředky nejčastěji využívám při aplikaci aktivizačních metod ve své výuce?

- modely
- internet, tv, pc
- učebnice a skripta
- odborné knihy
- monografie
- časopisy
- pracovní listy
- žádné
- jiné:.....

9) Který zdroj je Vaší inspirací při zavádění a využití aktivizačních metod ve své výuce?

- odborné školení, stáže
- internet
- odborné knihy
- hospitace kolegů
- tv
- jiné
- zdroje:.....

10) Co bylo příčinou zavedení aktivizačních metod do Vaší výuky?

- využití poznatků ze svého studia
- příkaz nadřízeného
- školní reforma
- nespokojenost či nevhodnost vlastní výuky
- jiné:.....

11) Dovednosti pedagoga, který využívá a používá aktivizační metody?

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

Doplňující údaje:

- Délka Vaší pedagogické praxe:**
- 0 – 5 let
 - 5 – 10 let
 - 10 – 15 let
 - 15 – 20 let
 - 20 let a více

Jste absolventem pedagogické fakulty, či jiné formy pedagogického studia – doplňující pedagogické studium aj.?

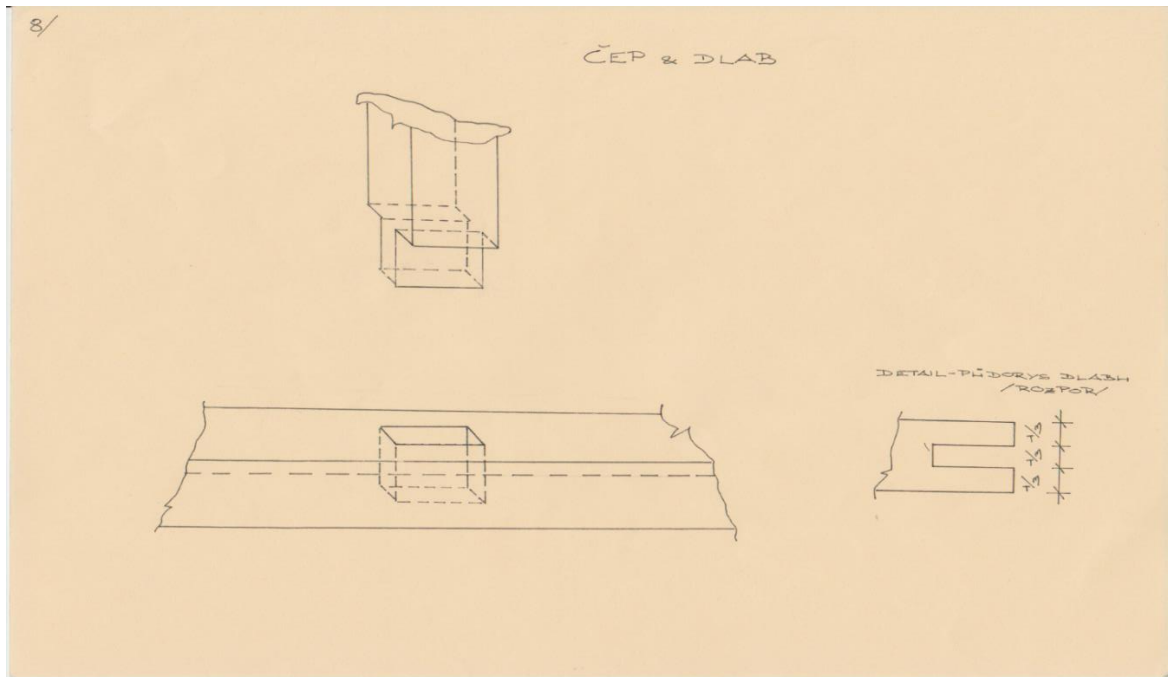
- Ano
- Ne

- **Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:**

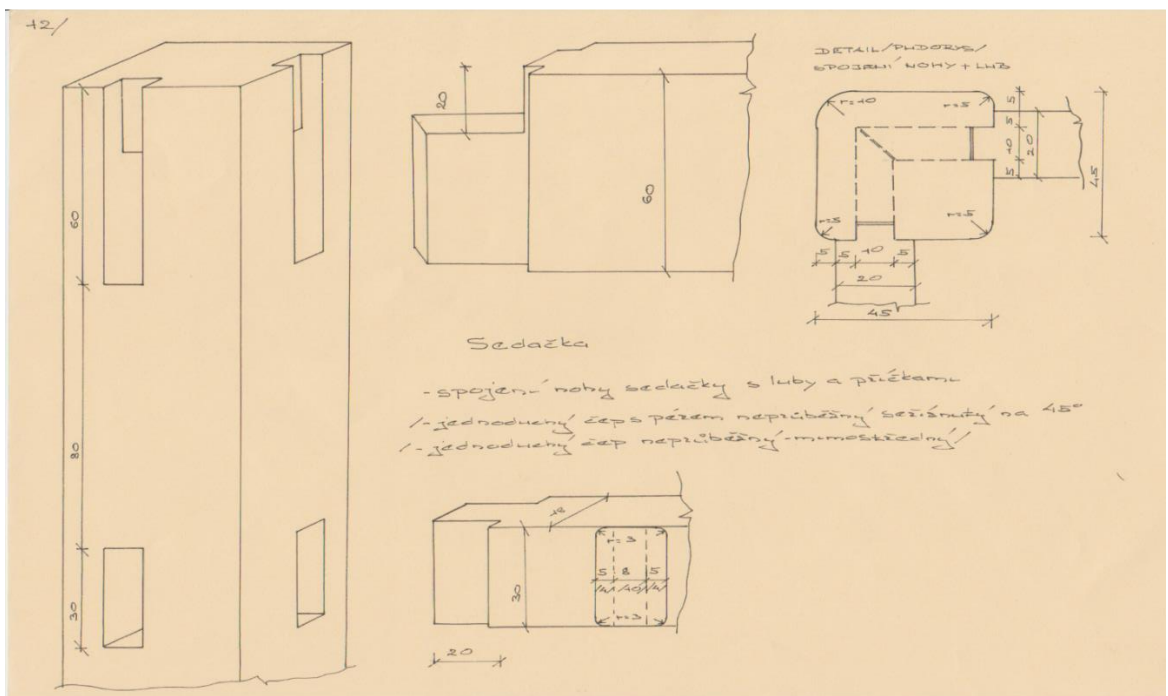
 - SOU
 - SŠ
 - VOŠ
 - Bc.
 - Mgr.
 - jiná forma studia:.....

Příloha B

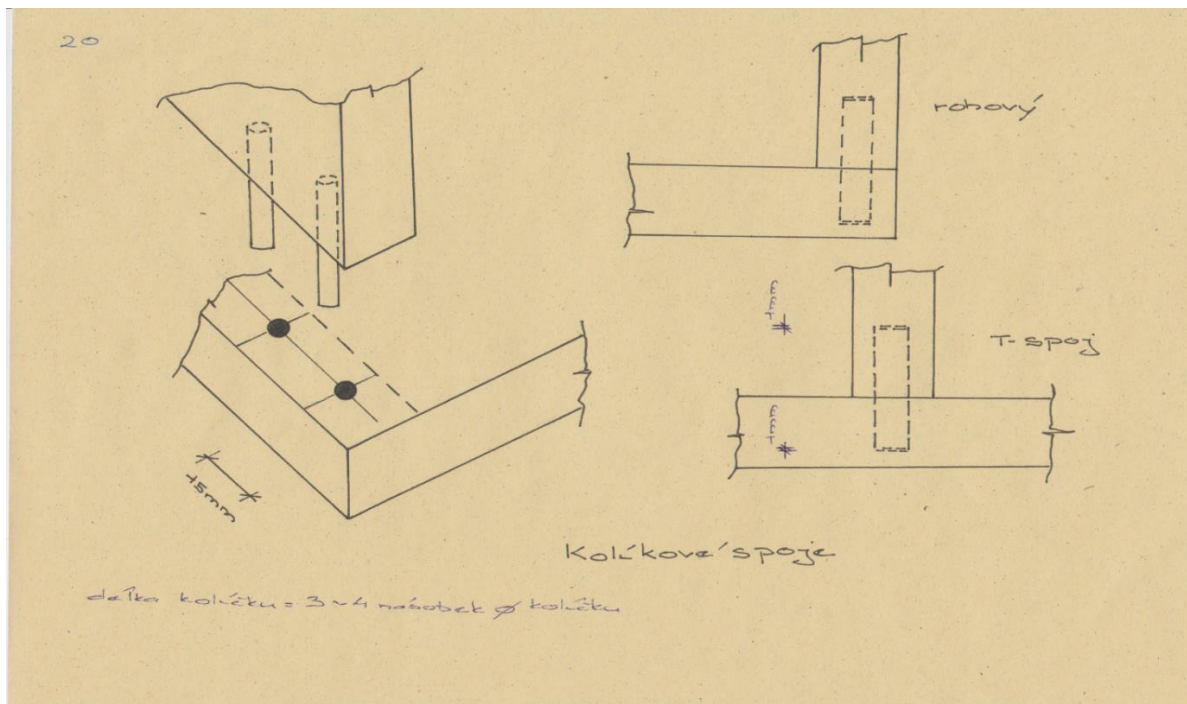
Výkresová dokumentace



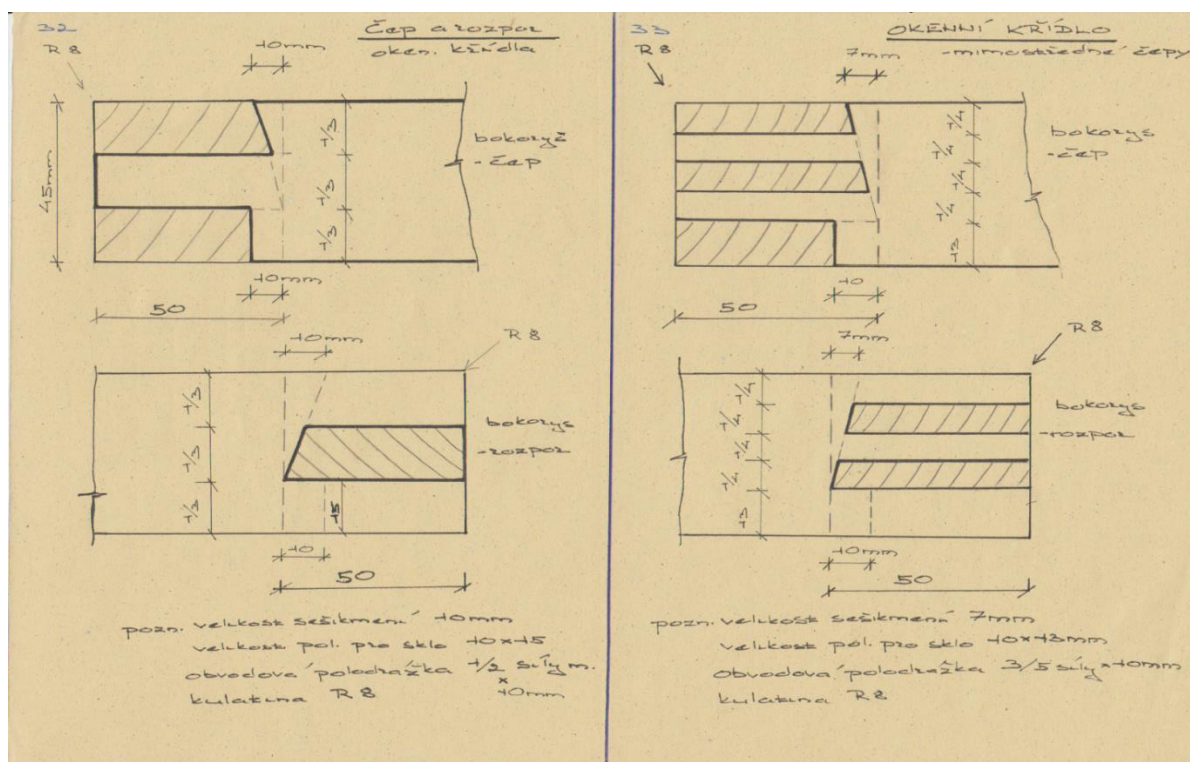
Obr. č. 1 Výkres konstrukčního spoje – čep a dlab(foto: autor)



Obr. č. 2 Výkres konstrukčního spojení – noha, lub, příčka (foto: autor)



Obr. č. 3 Výkres plošného spojování dřeva – kolíkový spoj (foto: autor)



Obr. č. 4 Výkres konstrukčního spojování rámu a oken (foto: autor)

Příloha C

Závěrečné výrobky jednotlivých bloků projektu



Obr. č. 5 Ptačí krmítko – závěrečná práce 1. bloku (foto: autor)



Obr. č. 6 Dětská židlička – závěrečná práce 2. bloku (foto: autor)



Obr. č. 7 Konferenční stolek – závěrečná práce 3. bloku (foto: autor)

Příloha D

Nářadí a pomůcky pro jednotlivé bloky projektu



Obr. č. 9 Ruční nářadí určené k opracování dřeva – 1. blok (foto: autor)



Obr. č. 10 Ruční horní frézka – 2. blok (foto: autor)



Obr. č. 11 Excentrická bruska – 2. blok (foto: autor)



Obr. č. 12 Ruční okružní kotoučová pila – 2. blok (foto: autor)



Obr. č. 13 Ruční aku vrtačka – 2. blok (foto: autor)



Obr. č. 14 Vrtací, dlabací a frézovací nástroje – 2. blok (foto: autor)



Obr. č. 15 Vrtací dlabačka – 3. blok (foto: autor)



Obr. č. 16 Srovnávací frézka – 3. blok (foto: autor)



Obr. č. 17 Spodní svislá frézka – 3. blok (foto: autor)



Obr. č. 18 Formátovací pila – 3. blok (foto: autor)

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Kamil Vimr

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Aktivizační metody používané a aplikované ve vzdělávání dospělých

Rok: 2020

Počet stran textu: 75

Celkový počet stran příloh: 13

Počet titulů použitých zdrojů: 34

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Shánilová, Ph.D.