

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Lucie Kotásková

**Srovnání využívání metod a forem výuky ve vyučovacích
hodinách ZSV na středních odborných školách a gymnáziích**

Olomouc 2024

Vedoucí práce: doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Srovnání využívání metod a forem výuky ve vyučovacích hodinách ZSV na středních odborných školách a gymnáziích“ vypracovala samostatně a vycházela jsem pouze z uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 18.04.2024

.....
Bc. Lucie Kotásková

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucímu mé diplomové práce, doc. Mgr. Antonínu Staňkovi, Ph.D., za vedení této diplomové práce a pomoc, kterou mi během vypracování poskytl. Dále bych chtěla poděkovat respondentům, kteří vyplnili dotazník, který sloužil jako výzkum k praktické části.

Obsah

ÚVOD.....	5
I TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 CHARAKTERISTIKA PŘEDMĚTU ZÁKLADY SPOLEČENSKÝCH VĚD	7
1.1 ČLOVĚK A SPOLEČNOST – RVP G.....	7
1.2 SPOLEČENSKOVĚDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ – RVP SOV	8
2 VYMEZENÍ VÝUKOVÝCH METOD	11
2.1 HISTORIE VÝUKOVÝCH METOD.....	11
2.2 KLASIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD	12
2.3 VÝBĚR VÝUKOVÝCH METOD.....	32
2.4 VYUŽITÍ VÝUKOVÝCH METOD V ZÁKLADECH SPOLEČENSKÝCH VĚD.....	32
3 ORGANIZAČNÍ FORMA VÝUKY	36
3.1 KLASIFIKACE	36
3.2 PROCES VYUČOVÁNÍ	40
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	42
4 METODOLOGIE.....	42
4.1 VÝZKUMNÁ METODIKA.....	42
4.2 FORMULACE PROBLÉMU	43
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	44
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	45
5 VYHODNOCENÍ	47
5.1 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	47
5.2 ANALÝZA HYPOTÉZ	87
5.1 SHRNUÍ VÝZKUMU	104
ZÁVĚR.....	107
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ.....	110
SEZNAM ZKRATEK.....	115
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	116
SEZNAM PŘÍLOH.....	121
PŘÍLOHA Č. 1: DOTAZNÍK.....	122
ANOTACE.....	130

Úvod

Se vzdělávacími metodami a organizačními formami výuky se při vykonávání svého povolání setkávají učitelé denně. Někteří je užívají více, a někteří zase méně. Právě touto problematikou se zabývá tato diplomová práce, konkrétně tedy výukou základů společenských věd, využitím výukových metod a organizačních forem výuky na středních odborných školách a gymnáziích.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou, a hlavním cílem této diplomové práce je zjistit, zda se výuka a užívání výukových metod a forem v základech společenských věd na gymnáziích liší ve větší míře od výuky tohoto předmětu na středních odborných školách.

Cílem teoretické části je charakterizovat předmět základy společenských věd, vymežit a klasifikovat výukové metody a organizační formy výuky, a v neposlední řadě definovat samotný proces vyučování. Teoretická část této práce se skládá ze tří kapitol. V první kapitole budu charakterizovat předmět základy společenských věd na základě Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, kde přiblížím vzdělávací oblast Člověk a společnost a krátce charakterizují jednotlivé obsahy vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Společenskovědní vzdělávání popíšu i v rámci Rámcového vzdělávacího programu středního odborného vzdělávání. Konkrétní vzdělávací program, ze kterého při této charakteristice budu vycházet, je rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78-42-M/03 Pedagogické lyceum. Jelikož existuje mnoho typů středních odborných škol a mnoho rámcových vzdělávacích programů pro všechny tyto obory, rozhodla jsem se vybrat pouze jeden obor, a tím je právě Pedagogické lyceum.

Ve druhé kapitole vymežím výukové metody a krátce je charakterizují. Popíšu stručný historický vývoj výukových metod, a jak se v průběhu let měnily. V této podkapitole bude popsán vývoj výukových metod od dob antického Řecka, přes metodu přirozeného vzdělávání Jana Amose Komenského, až po druhou polovinu 20. století, kdy se začal klást důraz na aktivizaci žáků ve vyučovacích hodinách. Druhá podkapitola se bude týkat samotné klasifikace výukových metod a budou zde vypsány jednotlivé klasifikace různých autorů. V práci bude pak blíže charakterizovaná klasifikace výukových metod Maňáka a Švece, ze které se bude čerpat i při tvorbě praktické části. Tito autoři výukové metody klasifikují do tří hlavních kategorií, a to

na klasické, aktivizující a komplexní. Ve třetí podkapitole bude definováno, na čem závisí výběr výukových metod a poslední podkapitola se bude věnovat možným využitím výukových metod v hodinách základů společenských věd.

Třetí kapitola bude věnována organizačním formám výuky. Popíšu stručný historický vývoj a charakteristika samotných forem výuky. První podkapitola se bude týkat klasifikace organizačních forem a uvedena zde bude klasifikace Skalkové, kterou využiji i v praktické části této práce. Druhá podkapitola se bude zabývat samotným procesem vyučování, který krátce definuji a zmíním jeho důležité části.

Následovat bude praktická část, kterou budu vytvářet pomocí kvantitativního výzkum, konkrétně tedy pomocí dotazníkového šetření. Dotazníky budou určeny pro učitele společenských věd, kteří vyučují na gymnáziích a středních odborných školách. Tento výzkum nebude omezen regiony, a bude tak určen pro učitele z celé České republiky. Hlavním cílem tohoto výzkumu, jak už bylo výše zmíněno, bude zjistit, zda se výuka a užívání výukových metod a forem v základech společenských věd liší dle typu školy, a jak se liší.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika předmětu Základy společenských věd

1.1 Člověk a společnost – RVP G

Člověk a společnost je vzdělávací oblast, jež využívá společenskovední poznatky, které si žáci osvojili při základním vzdělávání. Cílem této oblasti je získané poznatky žáků dále rozvíjet a učit žáky tyto poznatky rozvinutěji zpracovávat ve složitějších myšlenkových procesech. Vzdělávací oblast Člověk a společnost se však nezaměřuje pouze na již získané vědomosti, ale obsahuje i pro žáky zcela nové učivo, které je však i složitější, a žáci se učí kriticky reflektovat aktuální situaci ve společnosti, posuzovat různé přístupy k řešení problémů, a také tyto poznatky aplikovat v reálném životě.

Oblast Člověk a společnost má za úkol prohlubovat a hlouběji utvářet historické vědomí žáků, přispívat k uchovávaní tradičních hodnot, občansky vzdělávat, posilovat v žácích respekt k základním principům demokracie a připravit žáky na život ve společnosti. Tyto vytyčené cíle jsou realizovány ve vzdělávacích oborech Občanský a společenskovední základ, Dějepis a Geografie. (Rámcový vzdělávací program, 2021, s. 38-39)

Vzdělávací obor Občanský a společenskovední základ je rozdělen do šesti vzdělávacích obsahů, a to *Člověk jako jedinec*, *Člověk ve společnosti*, *Občan ve státě*, *Občan a právo*, *Mezinárodní vztahy*, *globální svět a Úvod do filozofie a religionistiky*.

Mezi konkrétní učivo, které můžeme do těchto obsahů zařadit patří:

1. Člověk jako jedinec – *podstata lidské psychiky* (vědomí, psychické jevy a procesy, vlastnosti), *osobnost člověka* (charakteristika a typologie osobnosti, vývoj, proces učení), *psychologie v každodenním životě* (duševní hygiena, stresové situace, psychologické poradenství)
2. Člověk ve společnosti – *společenská podstata člověka* (sociální vazby a vztahy, socializace, komunikace), *sociální struktura společnosti* (společenské instituce, sociální mobilita, jedinec ve skupině), *sociální fenomény a procesy* (rodina, práce, masmédiá, sociální deviace, sociální problémy)
3. Občan ve státě – *stát* (znaky, funkce a formy státu, Ústava ČR), *demokracie* (principy a podoby demokracie, práva a povinnosti občanů, politický život ve státě a politické subjekty, volby), *lidská práva* (zakotvení lidských práv v dokumentech, porušování

lidských práv a jejich ochrana, ombudsman), *ideologie* (znaky a funkce, přehled vybraných ideologií)

4. Občan a právo – *právo a spravedlnost* (smysl a účel práva, morálka), *právo v každodenním životě* (právní subjektivita, právní řád ČR, smlouvy), *orgány právní ochrany* (funkce a úlohy, právnické profese, občanské soudní řízení a trestní řízení, systém právního poradenství)
5. Mezinárodní vztahy, globální svět – *evropská integrace* (podstata a význam, Evropská unie, jednotná evropská měna)
6. Úvod do filozofie a religionistiky – *podstata filozofie, filozofie v dějinách, víra v lidském životě* (Rámcový vzdělávací program, 2021, s. 39-42)

1.2 Společenskovědní vzdělávání – RVP SOV

Konkrétní rámcový vzdělávací program pro střední odborné školy, ze kterého budeme vycházet je rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78–42–M/03 Pedagogické lyceum. Z tohoto RVP vycházejí školní vzdělávací programy, podle kterých se uskutečňuje samotné vzdělávání. Je to tedy dokument, který formuluje závazné požadavky vzdělávání v konkrétních oborech i stupních výuky, tedy formuluje to, čeho by žáci po dokončení vzdělávání měli dosáhnout.

Cílem společenskovědního vzdělávání je na středních odborných školách připravit žáky na život v demokratické společnosti, a to, aby žáci vedli aktivní a odpovědný společenský život. Toto vzdělávání má také například ovlivňovat hodnotové orientace žáků, vytvořit z žáků slušné a uvážlivé občany, rozvíjí jejich historické vědomí, a také jim napomáhá uvědomovat si sebe samotné. Žáci by po dokončení středního odborného vzdělávání tedy měli být schopni využívat získané vědomosti a dovednosti v reálném životě, měli by být schopni se kriticky zamýšlet nad informacemi z různých zdrojů, aby tyto informace mohli následně hodnotit, a také by měli být schopni správně formulovat své názory na situaci ve společnosti. Obor společenskovědní vzdělávání je rozdělen do šesti vzdělávacích obsahů, a to *Člověk v dějinách*¹, *Soudobý svět*, *Člověk v lidském společenství*, *Člověk jako občan*, *Člověk a právo* a *Člověk a svět*. (Rámcový vzdělávací program, 2010, s. 19-24)

¹ Tento vzdělávací obsah vymezuje učivo dějepisu

Mezi konkrétní učivo, které můžeme do těchto obsahů zařadit patří:

1. Člověk v dějinách – *poznávání dějin* (význam poznávání dějin, variabilita výkladů dějin, starověk, středověk a raný novověk), *novověk – 19.století* (velké občanské revoluce, společnost a národy, modernizace společnosti, modernizovaná společnost a jedinec), *novověk – 20.století* (vztahy mezi velmocemi, demokracie a diktatura, svět v blocích), *dějiny studovaného oboru*
2. Soudobý svět – *rozmanitost soudobého světa* (civilizační sféry a kultury; nejvýznamnější světová náboženství; velmoci, vyspělé státy, rozvojové země a jejich problémy; konflikty v soudobém světě), *integrace a dezintegrace, Česká republika a svět* (NATO, OSN; zapojení ČR do mezinárodních struktur; bezpečnost na počátku 21. století, konflikty v soudobém světě; globální problémy, globalizace)
3. Člověk v lidském společenství – *společnost* (společnost tradiční a moderní, pozdně moderní společnost; současná česká společnost, společenské vrstvy, elity a jejich úloha; sociální nerovnost a chudoba v současné společnosti), *kultura* (hmotná a duchovní), *majetek a vlastnictví* (majetek a jeho nabývání, rozhodování o finančních záležitostech, zodpovědné hospodaření; řešení krizových finančních situací, sociální zajištění občanů), *rasy, etnika, národy a národnosti* (majorita a minority ve společnosti, multikulturní soužití; migrace, migranti, azylanti), *genderové problémy* (postavení mužů a žen), *náboženství*
4. Člověk jako občan – *demokracie* (základní hodnoty a principy; stát a státy na počátku 21. století, český stát, státní občanství v ČR; občanské ctnosti potřebné pro demokracii a multikulturní soužití), *lidská práva* (lidská práva, jejich obhajování, veřejný ochránce práv a práva dětí), *politický systém* (česká ústava, politický systém v ČR, struktura veřejné správy, obecní a krajská samospráva; politika, politické ideologie, politické strany, volební systémy a volby; politický radikalismus a extremismus, současná česká extremistická scéna a její symbolika, mládež a extremismus; občanská participace a občanská společnost), *masmédia* (svobodný přístup k informacím, masová média a jejich funkce, kritický přístup k médiím, maximální využití potenciálu médií), *teror a terorismus*
5. Člověk a právo – *právo a spravedlnost* (právní stát, právní řád, právní ochrana občanů, právní vztahy; soustava soudů v ČR), *vlastnictví* (právo v oblasti duševního vlastnictví; smlouvy, odpovědnost za škodu), *rodinné právo, pracovní právo, správní řízení, trestní právo* (trestní odpovědnost, tresty a ochranná opatření, orgány činné v trestním řízení;

kriminalita páchaná na dětech a mladistvých, kriminalita páchaná mladistvými), *notáři, advokáti a soudci*

6. Člověk a svět – *praktická filozofie* (co řeší filozofie a filozofická etika; význam filozofie a etiky v životě člověka, jejich smysl pro řešení životních situací), *etika a její předmět, životní postoje a hodnotová orientace*. (Rámcový vzdělávací program, 2010, s. 21-24)

2 Vymezení výukových metod

„Pojmem metoda označujeme určité prostředky, postupy a návody, pomocí kterých dosáhneme či můžeme dosáhnout cíle, a to v kterékoliv činnosti.“ (Zormanová, 2012, s.13) Je to tedy jakási pomůcka pro žáka, pomocí které se dostane blíže svému cíli. Výukové metody bychom mohli definovat jako určitou činnost učitele, která napomáhá žákům dosáhnout požadovaného cíle, a také jim tuto cestu usnadňuje. Zormanová uvádí, že výukové metody nejsou ve výukovém procesu izolované, ale navazují na jiné činitele, pomocí kterých dosahuje učitel i žáci výchovně-vzdělávacích cílů. (Zormanová, 2012, s.13)

2.1 Historie výukových metod

Výukové metody během jejich historického vývoje prošly mnoha změnami. Jak uvádí Skalková, tyto metody se měnily kvůli měnícím se společensko-historickým podmínkám vyučování, či přímo kvůli charakteru školy jako instituce, která zastupovala určité historické období. (Skalková, 2007, s.181)

V minulosti byly v nejvyšší míře zastoupeny metody založené na napodobování činností dospělých, kdy žáci získávali nové vědomosti a dovednosti pomocí bezprostřední účasti na životě dospělých. „Důležité místo zaujímalo i vyprávění a vysvětlování, spojené s memorováním, které zajišťovalo uchování tradic v podobě mýtů a bájí, čímž zabezpečovalo přenos získaných poznatků a zkušeností dalším generacím. I když tyto nejstarší způsoby výuky již neplní svou původní funkci, nepozbyly zcela svého významu, a proto je třeba s nimi i dnes v určitých situacích počítat.“ (Maňák a spol, 1997, s. 6)

Z dob antického Řecka se stále využívá Démostenova metoda přednášek či Sokratova metoda rozhovoru, dle Platona tzv. *Sokratovská metoda*, která je dodnes využívána při heuristických postupech. Ve středověku pak převažovaly metody slovní a memorování náboženských textů. (Skalková, 2007, s. 181)

V 17. století byla Janem Amosem Komenským vyžadována metoda přirozeného vzdělávání, která byla odvozena z poznávání a napodobování přírody a tuto metodu blíže vyjasnil pomocní analytické, syntetické a synkritické metody. Metoda přirozeného vzdělávání byla dále rozvíjena i dalšími autory. (Skalková, 2007, s. 181)

O dvě století později založil Johann Friedrich Herbart didaktické postupy na analýze psychických procesů, které se uskutečňují při osvojování učiva. Vytvořil celkem čtyřstupňové schéma formálních stupňů, podle kterých rozlišoval cíle vyučování. Do těchto stupňů zařazoval jasnost, asociaci, systém a metodu. Tento systém byl zabsolutizován v praxi herbartovců, což byli následníci J. F. Herbarta, kteří jeho učení přizpůsobovali, zjednodušovali, ale i zkreslovali. Ve 20. století došlo k reformnímu pedagogickému hnutí, které mělo za cíl překonat model vyučování podle Herbarta, jelikož s sebou tento model přinášel jednostranný intelektualismus, jelikož se poznatky žákům předávali pouze prostřednictvím slovní metody a názorů. Reformní pedagogické hnutí se tedy snažilo o to, aby při vzdělávání žáků byly zastoupeny jak činnosti intelektuální, tak i manuální. Upřednostňovaly se především postupy, které žákům umožňovaly získávat zkušenosti a osvojovat poznání řešením složitějších úloh, které se úzce podobají reálnému životu. (Skalková, 2007, s. 181)

Dále se výukové metody rozvíjely až po konci druhé světové války. Kolem roku 1970 se však z důvodu kritiky rozmohlo nové inovační hnutí, které se už nesoustředilo pouze na metodickou kompetenci vyučujícího, ale i na aktivní spoluúčast žáků. (Roth, 1971) V pozdějších letech a po pádu komunistického režimu došlo k dalším inovacím a začaly se objevovat různé alternativní metody, „*tyto metody mají umožňovat aktivitu žáků při formulaci cílů a plánování procesu učení, podporovat individuální i kolektivní strategie učení, budou vytvářet prostor pro iniciativní a tvořivé činnosti, získávání osobních zkušeností, pro seberealizaci žáků, které budou přispívat k omezování úzkosti, strachu i nudy ze školního vyučování.*“ (Skalková, 2007, s. 182)

2.2 Klasifikace výukových metod

Množství, ze kterého můžeme výukové metody čerpat, je opravdu široké. Toto množství metod, které existují a jejich varianty může pedagog dále inspirovat k tvorbě postupů zcela nových. Například dle Jana Amose Komenského rozlišujeme metody analytické, syntetické a synkritické, kdy synkritická metoda byla podle něj univerzální nástroj veškeré výuky a také ji nejvíce vyzdvihoval. (Maňák, Švec, 2003, s. 46)

Klasifikovat veškeré výukové metody je poměrně náročné, avšak někteří autoři se o to pokusili. Kdysi jsme se mohli často setkat s *tříděním podle logického postupu* – metody analytické, syntetické, induktivní, deduktivní a genetické, k čemuž bychom mohli přiřadit například Gustava Adolfa Lindnera. Dále z *hlediska fází výukového procesu* metody dělíme na

motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační, které se vyznačují tím, že podstata metody zůstává většinou stejná a mění se pouze její varianty. Další způsob klasifikace se snaží vyčleňovat metody hromadné výuky, skupinové nebo i individuální výuky, a to *jednostranný zřetel k počtu žáků*. Aby žáci byli i více samostatní a tvořiví, uplatňuje se klasifikace metod *kritérium stupně aktivity a heurističnost*, a podle toho rozděluje I. J. Lerner metody na informačně receptivní, reproduktivní, problémového výkladu, heuristické a výzkumné. Vyučovací metody můžeme rozdělit také *z aspektu pramene*, tedy zdroje žákova poznání na metody slovní, názorně-demonstrační a praktické. (Maňák a Švec, 2003, s. 47) Nyní nejčastěji rozlišujeme výukové metody do tří kategorií, a to na metody klasické, metody aktivizující a metody komplexní, a to podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb. (Maňák a Švec, 2003, s. 48)

2.2.1 Klasické výukové metody

Tyto výukové metody jsou typické pro frontální výuku a jejich princip spočívá v tom, že učitel má ve výuce hlavní roli a snaží se žákům předat co největší množství informací. Tato výuková metoda bývá také často označována jako tradiční. (Zormanová, 2012, s. 16)

Metody slovní

Slovní projev, jak už verbální nebo písemný, má ve vyučovacím procesu velký význam. Mluvené či psané slovo používá žák i učitel v téměř každé vyučovací hodině, ať už jde o výklad látky, případné dovysvětlení, zadání úlohy, diskusi či jakoukoliv formu brainstormingu. „Skutečnost, že je kritizováno jednostranné verbální pojetí vyučování, neznamena, že slovo – správně používané – přestává být jedním z hlavních nástrojů v procesu poznávání. (Skalková, 2007, s. 186)

V minulosti se slova utvářela především v ústní formě, avšak pokusů o jejich zvěčnění bylo hned několik. Mezi první patří písmo v podobě obrázků a znaků, jako příklad zde můžeme použít *Hieroglyfy*², což je posvátné egyptské písmo, které vzniklo asi 3000 let př.n.l. a obsahuje přes 800 znaků, které se ani zdaleka nepodobají písmu, které užíváme dnes. Tato forma písma však nebyla dostatečně schopna zachytit všechny výrazy slovní komunikace. Následně vzniklo písmo hláskové, které již bylo schopné přenést všechny důležité prvky komunikace a stálo za prudkým rozvojem lidské společnosti. (Maňák a Švec, 2003, s. 54)

Tyto slovní metody jsou z velké části založeny na vnímání a chápání slovní komunikace žáků, jejichž cílem je osvojit nové vědomosti a dovednosti. Při tomto procesu si žáci spojují slovní výklad učitele se svými minulými zkušenostmi, dosavadními poznatky, ale i zájmy. (Skalková, 2007, s. 186)

- **Vyprávění**

Vyprávění je výuková metoda, která se ve vzdělávacím procesu vyskytovala od jakživa a stále se hojně využívá. „*Snad to souvisí s potřebou člověka vyjadřovat své zážitky, zkušenosti a poznatky epickou formou, která umožňuje vyprávěči projevit své pocity, fantazii, postoje a stanoviska dokreslující sdělované informace, ...*“ (Maňák a Švec, 2003, s. 54)

² Z řeckého *ἱερά γλῶφῆ* (*hiera glyfé*) = posvátný znak, symbol

Stejně jako máme potřebu sdělovat své myšlenky, tak máme i tendenci naslouchat. Z tohoto hlediska poskytuje vyprávění žákům určitý zážitek, kdy se pomocí sdělení vžijí do vyprávění učitele a jakýmsi způsobem ho mohou spolu s učitelem zažívat v jejich představách. (Maňák a Švec, 2003)

Jak už bylo zmíněno, tuto metodu využíváme už poměrně dlouhou dobu. V dobách, kdy se nové poznatky ještě nezapisovaly, nejčastějším sdělovacím prostředkem bylo právě vyprávění. Vyprávění se však neobjevuje pouze v edukačním procesu, ale například i při vyprávění pohádek, či jiných příběhů. (Maňák a Švec, 2003)

Tato metoda se zařazuje do monologických slovních metod a vyznačuje se jednosměrným předáváním informací od učitele k žákům, zajímavým obsahem, který zaujme, a také jistou dramatičností. I když jde o jednosměrné sdělení, nevylučuje tato metoda dotazy ze stran žáků. Tímto způsobem si může učitel zajistit jistou zpětnou vazbu a zhodnotit, jestli došlo k porozumění. Metoda vyprávění může rozvíjet kreativitu žáků, podporovat sociální učení a soustředěnost, a také může sloužit jako oddechová aktivita po náročnějších činnostech. (Maňák, 2003, s. 53-54)

- **Vysvětlování**

Dle Skalkové se vysvětlování v edukačním procesu nejčastěji vyskytuje při osvojování látky pojmové povahy či při vyvozování zobecňujících závěrů. Obsahuje popis a analýzu daných jevů a rozvíjí logické myšlení žáků. Logické postupy mají vést k objasňování souvislostí mezi jevy. Důležitou součástí vysvětlování je pak výklad samotného učitele, který má být vzorem pro logické myšlení žáků. (Skalková, 2007)

Tato metoda se v praxi spojuje i s jinými metodami, které vedou ke zvýšení jejich účinnosti, jde například o metody diskuze, rozhovoru či demonstrace. V praxi to například může vypadat tak, že učitel jistou část hodiny vysvětluje dané jevy, uvádí souvislosti a charakteristické znaky pomocí výkladu a poté dochází k praktickému využití, kdy si žáci sami zkouší, jestli výklad pochopili. (Skalková, 2007)

„Aby metoda vysvětlování splnila svou funkci, nelze podcenit ani techniku vysvětlování. Protože žák musí udržovat neustálý kontakt s učitelem, je důležité hovořit přiměřeným tempem, srozumitelně, bez zbytečného používání neobvyklých termínů nebo cizích slov. Učitel si ověřuje pochopení látky.“ (Skalková, 2007, s. 188)

- **Přednáška**

Přednáška je vyučovací metoda, která se stejně jako vyprávění zařazuje do skupiny monologických metod. S touto metodou se můžeme nejčastěji setkat na vysokých školách, či při výuce starších žáků středních škol. Mohli bychom říci, že je přednáška mírně podobná vysvětlování, avšak rozdílné mezi nimi je to, že přednáška je delší ucelený projev a obvykle se zabývá závažným tématem, které má za cíl zaujmout posluchače. Přednáška by měla být jasně strukturovaná a promyšlená. U mladších žáků by tato metoda nemusela úplně fungovat z důvodu náročnějších témat a neudržení pozornosti a soustředění. (Maňák a Švec, 2003)

Z edukačního hlediska není přednáška považována za dobrou metodu, jelikož se při ní nepočítá s aktivitou žáků, což může vést k pasivitě, jelikož všechny informace žáci dostanou a není třeba se nad ničím abstraktně zamýšlet či jakkoliv reagovat. Další nevýhodou je podle Maňáka to, že kvůli souvislé povahy přednášky neumožňuje diferenciaci žáků a všichni tudíž postupují stejně rychle a nebere se ohled na žáky, kteří například látce nerozumí nebo si nejsou vším jistí. Přednáška však nemusí být pouze špatná, ale má i pozitivní stránky. Může u žáků vyvolat různé pocity a látka je předána rychle a aktuálně. (Maňák a Švec, 2003, s. 60-64)

Také je pozitivní, když dojde k integraci obrázků, či prezentaci přes dataprojektor, nebo i zápisu na tabuli. Žáci tak mají alespoň klíčové informace přímo před sebou a mohou si dělat další poznámky z výkladu. Tyto poznámky by však měly být poněkud stručné. Dále se přednáška využít i k aktivizaci žáků, pokud má téma přednášky jakýsi „problémový charakter,“ kdy se žáci mohou zapojit do řešení tohoto problému v průběhu celé přednášky. (Skalková, 2007, s. 189)

- **Práce s textem**

Tato metoda patří k těm nejstarším, které známe. Různé varianty této metody mohou být založeny na práci s učebnicí či jinými texty, dnes už může být učení rozšířeno i mezi různé didaktické technologie, například práce s internetem. Také se můžeme setkat s termínem didaktický text, čímž je myšlen text, který je vytvořen pro vzdělávací účely. (Maňák a Švec, 2003)

„Práci s textem obvykle rozumíme výukovou metodu založenou na zpracování textových informací, jejichž využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření a prohloubení, popř. k jejich upevnění, fixaci, ...“ (Maňák a Švec, 2003, s. 64)

Tato metoda je velice užitečná v tom, že hlavní podíl na tomto učení má samotný žák. Žák pracuje s informacemi, vytváří postupy a s použitím informací z textu řeší různé úlohy.

Při práci s textem je však nejdůležitější, aby na straně žáka došlo k porozumění. Žák by měl být schopen najít v textu klíčové informace a najít vztahy mezi těmito pojmy, například označením v textu, uspořádat informace, vyjádřit tyto informace graficky nebo vyjádřit myšlenky vlastními slovy. Maňák zmiňuje, že práce s textem usnadní žákům především jejich metakognitivní dovednosti, tedy aktivně sledovat a řídit své vlastní poznávací dovednosti. (Maňák a Švec, 2003, s. 64-65)

- **Rozhovor**

Rozhovor jako výuková metoda má za cíl navazovat na běžné hovory, které vedeme v každodenním životě, ale zároveň se odlišuje tím, že má nějaký záměr a komplikovanost. Hlavním znakem rozhovoru je pak dvoustranná komunikace, jakási výměna informací mezi účastníky komunikace a také hledání odpovědí. „*Jako cestu k osvětlení smyslu jevů a k porozumění jejich podstatě rozhovor proslavil Sókratés; odtud i jeho název – rozhovor sokratický nebo později též heuristický.*“ (Maňák a Švec, 2003, s. 64)

Metoda rozhovoru je metoda postavena na verbální komunikaci, nejčastěji v podobě otázek a odpovědí dvou i více osob, které se mohou účastnit jak žáci, tak i sám učitel. Rozhovor je obvykle zaměřen na jisté téma, které zvolí učitel a má předem určený cíl. Učitel by měl mít vedoucí roli a vést celý rozhovor, aby zamezil možným distrakcím a odchodu od tématu, avšak nesmí žákům rozkazovat, mělo by spíše vzniknout určité porozumění. (Maňák a Švec, 2003)

V edukačním prostředí převažuje tzv. výukový rozhovor. Ten má za cíl aktivizovat žáky, má povzbuzovat jejich pozornost, a také spolupráci mezi žáky. Výukový rozhovor může také předat učiteli zpětnou vazbu o tom, jaké mají žáci vědomosti, má jistý sociálně-výchovný význam, jelikož se často uskutečňuje v situacích, které žáka ovlivňují po hodnotové stránce, nebo také může rozvíjet rozumové schopnosti žáků, jelikož se učí vytvářet si vlastní názory, které mohou dále obhajovat. (Maňák a Švec, 2003)

Metody názorně-demonstrační

„Metody názorně demonstrační uvádějí žáky do přímého styku s poznávanou skutečností, obohacují jejich představy, konkretizují abstraktní systém pojmů, podporují spojování poznávané skutečnosti s reálnou životní praxí.“ (Skalková, 2007, s. 195)
V edukačním prostředí můžeme k těmto metodám zařadit například pozorování, předvádění, demonstraci či projekci. (Mojžišek, 1988)

Názornost a předvádění jevů ve výuce vyzdvihoval již Jan Amos Komenský, tzv. Komenského Zlaté pravidlo pro učitele: „*Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu; ...*“ (Komenský, 1948, s. 18) Komenský byl však ve své době s myšlenkami na abstraktní chápání o dost napřed. Tyto metody se podle Maňáka uplatňují v etapě smyslového zprostředkování učiva a nemůžeme je chápat samostatně, ale ve vazbách s metodami jinými, jelikož jsou velice komplexní. (Maňák a Švec, 2003, s. 76-77)

- **Předvádění a pozorování**

„Metoda předvádění zprostředkovává žáku prostřednictvím smyslových receptorů vjemy a prožitky, které se stávají stavebním materiálem pro následné psychické úkony a procesy.“ (Maňák a Švec, 2003, s. 78)

Tato metoda by však neměla obsahovat pouze pasivní pozorování objektu, ale měla by vést k aktivnímu vytváření postojů a hodnot, nebo také k rozvoji fantazie. Předvádění je však nutné vhodně zorganizovat, a především v jeho průběhu usměrňovat, aby žáci dostali příležitost tyto jevy vnímat a vyvozovat závěry. Dále je velmi důležité, jaký objekt byl vybrán a jak se ho učitel rozhodne předvést. Obvykle se postupuje od objektů typických k objektům atypickým, aby byli žáci schopni vše pochopit. Při předvádění je důležitou součástí i samotné pozorování, nebo také slovní doprovod či práce s tabulí. U starších žáků se tato metoda využívá z důvodu procvičení náročnějšího myšlení pomocí schématu. (Maňák a Švec, 2003, s. 78-79)

- ***Práce s obrazem***

Práce s obrazem jako výuková metoda se objevila již u Komenského, Amerlinga či Tilšera, avšak její dnešní podoba je zcela jiná, a to především kvůli množství obrazových informací, které máme dnes dostupné.

Použití didaktického obrazu ve výuce může mít mnoho podob, může být chápán jako jakýsi pramen poznání či sdělení, názorné zobrazení učiva nebo nějaká symbolická a schematická zobrazení. Každé obrazové zobrazení se pak skládá z vizuálních prvků, které tvoří to, co vnímáme, tedy nesou informace o konkrétním objektu. Tudíž, když žáci pochopí jednotlivé prvky, budou schopni porozumět i celku. (Maňák a Švec, 2003, s. 82)

- ***Instruktaž***

Instruktaž patří mezi metody velmi hojně užívané, převážně tedy při pohybových, pracovních či laboratorních činnostech. Tato metoda totiž poskytuje žákům podněty právě k tomu, aby tyto praktické činnosti mohli vykonávat. Maňák ve své knize uvádí čtyři druhy podnětů, a to vizuální, auditivní, hmatové a pohybové. (Maňák a Švec, 2003, s. 87)

Metody dovednostně-praktické

Současné školství se stále více snaží vycházet z citátu, který pochází z antiky, a zní „*Non scholae, sed vitae discimus*,“ aneb „Neučíme se pro školu, ale pro život,“ a byl pronesen římským filozofem Senecou. (Efferth, 2013, s. 69) Snahou školy tedy není pouze žáky naučit velké množství informací, ale i je připravit na jejich budoucí život, a to především po praktické stránce. Již v minulosti myšlenky o zpraktičtění školní činnosti vyzdvihoval například pedagogický reformátor Georg Kerschensteiner, nebo John Dewey svou myšlenkou „*Learn by doing*,“ což bychom mohli přeložit jako „učení konáním“. Metody dovednostně-praktické jsou tedy takové metody, které se zaměřují na praktickou aktivizaci žáků ve výuce a snaží se napodobit podmínky a události z reálného života. (Maňák a Švec, 2003, s. 91)

„Z pohledu výukových metody se problematika dovednostně-praktických kompetencí žáků vztahuje zejména na ty postupy, které kultivují žákovy činnosti vedoucí k osvojení psychomotorických a motorických dovedností a k tvorbě materiálních produktů.“ (Maňák a Švec, 2003, s. 91)

- ***Napodobování***

I když napodobování blíže souvisí s naším vývojem a socializací, zařazujeme jej i mezi výukové metody. Ladislav Ďurič a Mária Bratská napodobování popisují jako proces přebírání jistých schémat chování od jiných lidí, například malé děti od svých rodičů. Toto napodobování je záměrné a většinu času dochází k imitaci přímé či nepřímé. (Ďurič a Bratská in Maňák a Švec, 2003)

Napodobování se často vyskytuje u starších dětí v pubertě, i po ní. Vyznačuje se samotnou imitací a nápodobou, kdy se tyto mladiství chtějí co nejvíce podobat svým idolům a vzorům, podle kterých toto chování napodobují. V nejčastějších případech jde o samotné chování, ale může docházet ke změně postojů, zvyků či ke změnám zevnějšku. (Maňák a Švec, 2003)

Ve školním prostředí se napodobování jako výuková metoda nevyužívá ve velkém množství. Musí mít přesně daný záměr a je nutné vytvořit vhodné podmínky. V praxi se s napodobováním můžeme setkat například při hodinách tělesné výchovy či při laboratorní práci. Žáci mohou již po krátké době přejít z napodobování k automatizaci. (Maňák a Švec, 2003, s. 97)

- ***Manipulování, laborování a experimentování***

Manipulování se nám během života rozvíjí již od batolecího věku, avšak až v předškolním věku se tato manipulace s předměty výrazně zlepšuje a je vědomá. Jelikož je pro tento věk významná i tendence si hrát, rozhodli se někteří pedagogové propojit právě manipulaci s předměty a hru se vzděláváním. (Maňák a Švec, 2003)

Například Maria Montessori, která přišla s tzv. „Montessori metodou“ podporovala využití hraček či jiných předmětů při aktivitách, jelikož stála za tím, že by se děti měly učit pomocí smyslů. Říkala, že v ideálním případě by mělo vzdělávání dětí postupovat od konkrétního k abstraktnímu, a právě smysli, tedy hmatem, sluchem nebo zrakem budou děti schopny pochopit abstraktní myšlenky více přirozeně. V edukačním prostředí se můžeme setkat s využíváním předmětů při různých pracovních činnostech, může jít o stříhání, lepení, stavění nebo práci se stroji. (Montessori, 2017)

S laborováním se žáci nejčastěji setkávají až na druhém stupni, v předmětech jako je fyzika, chemie či biologie a přírodopis. Při laborování provádějí žáci různé pokusy, zapisují údaje, porovnávají výsledky a tvoří závěry. Při této činnosti je tedy důležité rozvíjet jisté technické myšlení a hledání souvislostí. Pro tuto výukovou metodu je nutné mít vyhovující podmínky, které zajistí úspěšný průběh aktivit, například laboratoř, vyhovující venkovní prostředí, nebo všechny potřebné nástroje. Podle Mojžíška existují tři typy laboratorních prací, a to ilustrační, aplikační a objevitelský. (Maňák a Švec, 2003, s. 99-100)

Stejně jako laborování, tak i experimentování má ve školním prostředí limitované podmínky. Školní experiment je plánovitá činnost, která má předem určený cíl a je prováděna učitelem a žáky. Tento experiment je obvykle zaměřen na objasnění poznatků, které už žáci mají, po praktické stránce. Školní experiment se obvykle skládá ze čtyř etap, a to stanovení cíle a tvorba hypotézy, příprava, provedení a vyhodnocení. (Beneš, 1987)

- ***Produkční metody***

Účelem těchto výukových metod je výsledný produkt žáka. Tyto metody jsou založeny na pracovních činnostech žáků. Už i Jan Amos Komenský kladl velký důraz na praxi žáků, avšak největšími průkopníky praktické výuky a jeho vlivu na osobnost žáků byli Gustav Adolf Linder a John Dewey. Mezi produkční metody patří například psaní, kreslení, pěstování rostlin nebo hra na hudební nástroj. (Červenková, 2013)

2.2.2 Aktivizující metody

Výuka se setkala s početnou kritikou. Kritizována byla tradiční výuka, monotónnost výuky nebo potlačování aktivity žáků. Začaly se tedy objevovat nové přístupy k výuce, které by odpovídaly tomu, proti čemu kritici tradiční výuky vystupovali. Objevují se tedy aktivizující metody, které mají za cíl vést výuku tím způsobem, že se cílů výuky bude dosahovat především na základě vlastní práce žáků, kdy se klade důraz na myšlení a řešení problémů. (Maňák a Švec, 2003, s. 105-107)

Aktivizující metody chápeme tedy jsou postupy, při nichž má docházet k řešení problémových situacích ve vyučování, problémových úkolů a otázek. (Pecina, Zormanová, 2009)

Metody diskusí

Tato metoda plynule navazuje na metodu rozhovoru. Na tuto metodu se v minulosti poměrně často zapomínalo, dnes však patří mezi poměrně často využívané výukové metody. Maňák rozlišuje diskusi od rozhovoru tak, že je to podle něj komunikace učitele a žáků, během které si zúčastnění jedinci vyměňují názory na určité téma, uvádějí také argumenty a snaží se společně najít řešení tohoto problému. (Maňák a Švec, 2003)

Metoda diskuse má však jisté nároky, které musí splňovat. Nutné je vhodně zvolené téma, které je zajímavé pro všechny účastníky diskuse. Dále by měla být diskuse rozdělena do fází, žáci by měli být schopni dodržovat základní pravidla diskuse, tudíž nějaká předpříprava žáků, dostatečná znalost tématu, aby byli žáci schopni vymyslet své argumenty. Diskuse by měla být pevně řízena, ve třídě by mělo být přívětivé a tolerantní klima, a v poslední řadě je nutné dobré prostorové zajištění diskuse, nejlépe kruh nebo půlkruh, aby na sebe všichni účastníci dobře viděli a jasné časové vymezení. (Maňák a Švec, 2003, s.108-109)

Tuto metodu je vhodné využívat při probírání nového učiva, při upevňování znalostí, nebo i při opakování. Diskuse může doplňovat například výklad, kdy je využita během nebo po něm. Během výkladu může fungovat jako motivace žáků a po výkladu jako zpětná vazba pro učitele, že žáci probíranému učivu dostatečně rozumí a mají o něm dostatek znalostí. (Červenková, 2013, s. 75)

Metody heuristické, řešení problémů

„Při těchto metodách jsou žáci postaveni před určitou problémovou situací, problémový úkol, jež mají za úkol vyřešit.“ (Zormanová, 2012, s. 278) Svůj název tyto metody nesou podle Archiméda ze Syrakus, který pronesl slavné zvolání „*Heuréka!*“, což bychom mohli přeložit jako „objevil jsem, našel jsem“. (Červenková, 2013, s. 79-80)

Tato metoda se v moderní výuce používá stále více, a to kvůli aktivnímu rozvoji žáků a jejich osobnosti. Učitel žákům při této metodě nesděljuje poznatky, ale vede je k tomu, aby na to přišli sami. Učitel tedy slouží spíše jako pomocník a rádce, ale také stále řídí třídu. Cílem heuristických metod je tedy osamostatnění žáků. (Maňák a Švec, 2003, s. 113)

Nejznámější heuristickou metodou je nejspíše „problémová metoda,“ za kterou stojí pedagog John Dewey. Problémová metoda je spojena také s tzv. badatelskou činností, tedy objevitelskou. Podstatou je stanovit problémovou situaci, kterou není možné vyřešit pouze s poznatky, které už máme, ale je potřeba vytvořit poznatky nové. Tento problém by měl logicky navazovat na dosavadní vědomosti žáků, být vhodně zvolen podle věku žáků, musí obsahovat problém, který bude mít povahu nového poznatku, a v neposlední řadě by měl motivovat žáky a vzbudit v nich zájem tento problém vyřešit. (Zormanová, 2012, s. 279)

Metody situační

Situační metody se vztahují na reálné životní situace, které jsou natolik obtížné na vypořádání, že je třeba tyto problémy vyhranit a identifikovat, aby bylo možné najít jejich řešení. Tyto metody jsou využívány především při vzdělávání dospělých, avšak setkat se s nimi můžeme i ve základním a středním vzdělávání. Podstata těchto metod leží v řešení problémového případu, který vychází z reálné zkušenosti. (Maňák a Švec, 2003)

Příkladem situačních metod může být metoda rozboru situace, která bývá nazývána také jako harvardská situační metoda, která je založena na pečlivém samostudiu dané situace a po samostudiu následuje diskuse, kterou vede učitel. (Zormanová, 2012)

Metody inscenační

Tyto metody se ve školách objevují stále častěji, jelikož roste i zájem o dramatickou výchovu. Inscenační metody vedou k rozvoji dovedností a znalostí žáků pomocí netradičních přístupů, které se již na některých školách staly i součástí kurikula. Avšak ve většině případů nevyčleňujeme dramatickou výchovu jako samostatný předmět, ale využíváme pouze jen některé její prvky v klasické výuce. Cílem inscenačních metod je získávání dovedností řešit praktické životní situace a sociální učení. (Červenková, 2013, s. 85)

Při inscenačních metodách „jde o simulaci nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problému, a to buď předváděním určitých lidských typů, nebo zobrazováním reálných životních situací, nebo kombinací obou postupů.“ (Maňák a Švec, 2003, s. 123)

Nejzákladnějšími variantami inscenací jsou inscenace strukturované a nestrukturované. Strukturovaná inscenace má předem připravený scénář, ve kterém jsou obsaženy jasně popsané role všech protagonistů. Naopak nestrukturovaná inscenace nemá zpracovaný scénář a obsahuje pouze načrtnutou situaci. (Zormanová, 2012)

Didaktické hry

Didaktická hra je specificky zvolená aktivita, jejímž cílem je osvojení nebo upevnění učební látky. Tato hra má za úkol aktivizovat žáky a rozvíjet jejich myšlení, a také slouží k fixaci probírané látky. H. Meyer klasifikoval didaktické hry na interakční hry, simulační hry a scénické hry. Mezi interakční hry zařazujeme například společenské hry či hry s pravidly, mezi simulační například hraní rolí a mezi scénické hry zařazujeme divadelní hry. Ke hrám, které se při výuce využívají nejvíce patří soutěžní hry, které jsou inspirovány televizními pořady, například „Riskuj“ nebo „Chcete být milionářem?“. (Zormanová, 2012)

Didaktická hra by měla především podporovat spontánnost žáků a radost z učení, avšak je na učiteli, jakým způsobem budou rozvíjet vědomosti žáků. Výhodou didaktických her je vysoká motivace žáků a zlepšování vztahů v kolektivu žáků. (Červenková, 2013, s. 87-89)

2.2.3 Komplexní výukové metody

„Komplexní výukové metody rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc, než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání.“ (Maňák a Švec, 2003, s. 131) Tyto metody se odlišují od tradičních a aktivizačních především tím, že jde o složité metodické útvary, které se skládají z kombinací různých prvků, což mohou být metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky či životní situace. (Maňák a Švec, 2003)

Frontální výuka

Frontální výuka patří bezpochyby mezi nejvyužívanější organizační uspořádání žáků ve třídě. Žáci při této výuce řeší stejný úkol, postupují stejným tempem a na dané aktivity či úkoly mají vyhrazený stejný čas. Průcha definuje frontální výuku jako tradiční způsob vyučování, při kterém pracuje učitel se žáky společnou formou a žáci vykonávají stejné činnosti. (Průcha, 2013, s. 66) V českém edukačním prostředí je tato forma organizace vyučování považována za tu nejčastější a tradiční. Tuto formu učení podporuje i myšlenka J. A. Komenského „učit všechny všemu.“ (Maňák a Švec, 2003)

Pro frontální výuku je charakteristický vyšší počet žáků v jedné třídě, žáci mají stejné znalosti, frontální postavení učitele vůči žákům, žáci pracují na stejném úkolu či cvičení, nedochází ke spolupráci mezi žáky, doba daná na vypracování úkolů je pro všechny žáky jednotná, dochází ke společné kontrole a učitel postupuje podle tempa průměrných žáků.

Co je však na frontální výuce nevýhodné je to, že neumožňuje dostatečný individuální přístup ke všem žákům, žáci nemohou postupovat dle vlastního uvážení při učebních postupech, ale především příliš velké množství informací, které musí žáci zpracovat. Z těchto důvodů bývá tato výuka doplňována i dalšími metodami. (Červenková, 2013, s. 96)

Skupinová a kooperativní výuka

„Skupinovým vyučováním chápeme takovou organizační formu, kdy se vytvářejí malé skupiny žáků, které spolupracují při řešení společného úkolu.“ (Skalková, 2007, s. 224) Mezi členy této skupiny dochází ke tvorbě sociálních interakcí a chování jedinců je značně ovlivněno jejich společným cílem. Žáci by si při skupinové práci měli navzájem pomáhat a výhodné je, že se mohou zapojit i méně aktivní a stydliví žáci, kteří by byli ve větším kolektivu spíše

pasivními pozorovateli. V další řadě by se u žáků měla rozvíjet ochota ke spolupráci, tolerance vůči spolužákům či tvorba vlastní iniciativy. (Skalková, 2007)

Mezi charakteristické rysy skupinové výuky patří spolupráce žáků při řešení náročných úkolů, dělba práce mezi žáky, vytváření a sdílení názorů či zkušeností a vzájemná pomoc mezi žáky. (Skalková, 2007)

Se skupinovou výukou souvisí také kooperativní výuka, která je stejně jako skupinová založena na vzájemné spolupráci mezi žáky a učitelem. I tento způsob výuky bývá uskutečňován ve skupinách. E. G. Cohen považuje za hlavní znaky úspěšné kooperativní výuky ocenění výsledků práce skupiny jako celku a individuální odpovědnost žáků za jejich přínos pro skupinovou součinnost. (Maňák a Švec, 2003)

Partnerská výuka

Vzájemnou spolupráci žáků můžeme podporovat i v menších seskupeních, a to například ve dvojicích. V tomto případě se pak jedná o partnerskou výuku. Partnerská výuka je v mnohém podobná skupinové výuce. Učitel nejdříve určí cíl aktivity, oznámí žákům kritéria práce, a také určí formu hodnocení. Dvojice mohou být vytvořeny podle toho, jak žáci sedí, nebo učitel vybere jinou metodu. Kupříkladu může učitel využít různé losování či rozpočítávání. (Červenková, 2013)

Partnerská výuka se někdy může považovat i za přípravu ke skupinové práci. Existuje také mnoho výukových aktivit, které vyplývají ze sousedství dvou žáků, a podle H. Meyera jde o opakování či procvičování učiva, přípravu na rozhovor či diskusi, kontrolu správnosti zadané práce, vzájemnou spolupráci při vyhotovení cvičení nebo o konverzaci v hodinách cizích jazyků. (Maňák, 2003, s. 149)

Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků

Individualizovaná výuka je v jistém smyslu odpovědí na nedostatky vyučování v přeplněných třídách, což v mnoha případech vedlo k tvorbě rozdílů mezi žáky. „*Princip individualizace spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žákovi na základě poznání jeho možností. Neznamená, že všichni zpracovávají individuálně tutéž úlohu.*“ (Skalková, 2007, s. 229) V realizaci individualizace vyučování hrál významnou roli také daltonský plán Helen Parkhurstové. Tento plán vycházel z myšlenek Johna Deweyeho o individualizaci vyučování,

a jde o metodu, při které zvládá žák učivo, které je určeno kurikulem, sám a svým vlastním způsobem bez přímých zásahů učitele. (Skalková, 2007, s. 229)

Tato výuková metoda může probíhat jak mezi učitelem a jedním žákem, tak i v rámci celé třídy. Žáci však neřeší stejný úkol jako při frontální výuce, a ani nedosahují stejných vědomostních výsledků. Žáci pracují individuálně, nemají trvale vyhrazené místo, a ani nemají pevně danou dobu na vyhotovení zadaného úkolu. (Červenková, 2013, s. 114)

Kritické myšlení

Kritické myšlení můžeme definovat jako činnost nebo nástroj, který pomáhá žákům přejít povrchního učení k učení hloubkovému, k chápání souvislostí mezi jevy a k porozumění učivu natolik, aby byli žáci schopni vytvářet vlastní závěry. (Gavora in Maňák a Švec, 2003, s. 156)

Kritické myšlení je komplexní metodou, při které dochází k tzv. synkritickému poznávání světa, „*tj. k osvojování a propojování analogických jevů, k sdružování několika postupů, operací, prostředků a organizačních opatření, jak se projevují v realitě.*“ (Maňák a Švec, 2003, s. 159) Základem principem této výukové metody je integrovaný model myšlení, kdy dochází k přijímání a vybavování poznatků, kritickému myšlení a tvořivému myšlení. Učitel má při této výukové metodě za úkol vytvořit vyhovující prostředí pro žáky, a to vytvořit takové klima, ve kterém se žáci nebudou bát vyjadřovat své názory, neopravovat chyby žáků ihned, ale nechat je samotné si chyby uvědomit, nebo také přijímat rozdílné myšlení žáků. (Maňák a Švec, 2003)

Aby učení pomocí kritického myšlení dosáhlo dlouhodobějších výsledků, využívá se tzv. třífázový model učení, který byl zveřejněn jako součást programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. První fází tohoto modelu je evokace, při které si žáci vybavují, co už o tématu vědí. Při této fázi se často využívají metody jako například brainstorming, myšlenková mapa nebo pětilístek. Druhou fází je uvědomění si významu a dochází při ní k samotnému osvojování si učiva. Metody, které napomáhají při této fázi jsou například metoda I.N.S.E.R.T. nebo skládkové učení. Poslední fází je pak reflexe, kdy dochází k upevnování učiva. Opět je vhodné využití myšlenkových map či pětilístku. (Červenková, 2013, s. 122)

Brainstorming

„*Brainstorming je výuková metoda, která má vést ke vzniku množství nápadů za účelem vyřešení určitého problému.*“ (Čapek, 2015, s. 38) Brainstorming se tedy obvykle skládá ze dvou částí – sběru informací a vyhodnocování. Tato metoda může mít mnoho podob, ale klíčovým faktorem je asociace, patří zde například myšlenkové mapy, clustering či metody volného psaní. (Čapek, 2015, s. 38-39)

Při brainstormingu se musí dodržovat jistá pravidla, aby nedošlo k tomu, že bude mít metoda jiný výsledek, než jsme zamýšleli. Kritika není povolena, nápady může navrhnout každý a má veškerou volnost, cílem je vyprodukovat co nejvíce nápadů, každý návrh je nutno zapsat a žáci by se měli inspirovat již napsanými návrhy při tvorbě dalších. (Maňák a Švec, 2003, s. 164)

Brainstorming je vhodnější v menších skupinách, avšak při dodržování výše zmíněných pravidel ho můžeme provádět ve skupinách větších. Záleží však i na atmosféře ve třídě, jelikož jestli je třída neukázněná a nesoustředěná, nemusí brainstorming dosáhnout požadovaných výsledků. (Červenková, 2013, s. 127)

Projektová výuka

Projektová výuka má za cíl řešit komplexní problémové cvičení, které mají široký praktický dosah. Mezi prvními, kteří se snažili zformovat projektovou výuku byli John Dewey a William Heard Kilpatrick. Pomocí projektové metody se snažili překonat izolovanost školy od reálného života, konkrétně tedy tím, že přenesli reálné životní situace do výuky. Vlastně bychom mohli říci, že projekt je jakýsi složitý úkol, který je však propojený s reálnou životní situací, kterou potřebujeme vyřešit jak teoreticky, tak prakticky. (Maňák a Švec, 2003, s. 168)

Před zadáním projektové výuky je nutné si stanovit určitá kritéria, ze kterých budou následně žáci i učitel vycházet. Důležité je si dohodnout, jak dlouho mají žáci na vytvoření projektu, jaký by měla mít práce rozsah, ze kterých zdrojů by měli žáci čerpat, jak by měl projekt vypadat po formální stránce, přesný způsob hodnocení, jakým způsobem bude práce prezentována a samozřejmě co by mohlo nastat v případě neodevzdání či nevyhotovení práce.

Projekt by měl u žáků vzbudit zájem o dané téma, ale také podpořit jejich vzájemnou spolupráci. Učitel při této práci slouží spíše jako poradce, který by měl žákům průběžně podávat zpětnou

vazbu. Všechny tyto informace by měli žáci znát předem, tudíž, než se vůbec pustí do práce na projektu. (Červenková, 2013, s. 130-132)

Výuka dramatem

Výuka dramatem je podobná inscenačním metodám výuky, avšak liší se v tom, v jakém množství zapojuje žáky a je o něco komplexnější v oblasti získávání vědomostí a dovedností. Charakteristické pro výuku dramatem je dramatický a výchovný střed, jisté napětí nebo symbolizace. Tato metoda je po aktivizační a motivační stránce velice přínosná, také napomáhá budovat vztahy mezi žáky, avšak je poměrně časově náročná, tudíž se nevyužívá ve výuce příliš často. (Červenková, 2013, s. 133)

Otevřené učení

Otevřené učení je jednou z nejmodernějších metod, která se využívá v českém edukačním prostředí. Jde o metodu poměrně náročnou a v samotném centru vyučování by měl stát sám žák. Škola je v tomto výukovém kontextu místem, které podporuje skutečné chápání žáků, ne pouze jako zprostředkovatel informací. (Holotová, 2012)

Podle Průchy a spol. je otevřené vyučování koncept, který se snaží o celkovou změnu charakteru školy ve smyslu „*otevírání školy dítěti*“ *podle jeho zájmů a schopností*, i „*otevírání školy navenek*“, tj. *prostřednictvím kontaktů s mimoškolním prostředím*.“ (Průcha, 2013, s. 150)

Mezi hlavní charakteristické znaky otevřeného učení můžeme zařadit otevřenost pro samostatnou práci žáků, kdy si mohou vybrat jakým úlohám se budou věnovat a v jakém pořadí, otevřenost a spolupráci v rámci různých školních předmětů a také otevřenost školy vůči prostředí, kdy se rodiče mohou aktivně zapojit do vzdělávání svých dětí. Při otevřeném učení dochází k rozvoji osobnosti žáka, rozvíjí se jeho tvořivé i kritické myšlení, a také může dojít ke zlepšení komunikace mezi žáky. (Maňák a Švec, 2003, s. 175-177)

Učení v životních situacích

Učení v životních situacích v mnohém navazuje právě na metodu projektovou a problémovou, které se také zabývají reálnými životními situacemi. Toto učení si tedy dává za cíl propojit školu s životem žáků, a žák má tedy získávat nové vědomosti a dovednosti ze svých vlastních zkušeností. (Zormanová, 2012, s. 363)

Maňák a Švec tuto metodu definují následovně: „*V našem pojetí komplexních metod učení v životních situacích reprezentuje proud moderní pedagogiky, který se jednak snaží kompenzovat školní zaměstnání zážitky ze skutečného života, jednak při učení posílit žákovu aktivitu, zkušenosti, zájmy a potřeby.*“ (Maňák a Švec, 2003, s. 178)

Televizní výuka

Televizní výuka se ve školství proslavila již v minulém století, kdy byla používána jako jakýsi motivační faktor pro žáky, jelikož učivo v podobě filmu je pro ně atraktivnější než v podobě výkladu, na který byli všichni zvyklí. Zatímco na film či edukační video se díváme jako na didaktickou pomůcku do výuky, televizní výuka byla brána jako zcela jednotný koncept výuky a umožňuje žákům dosáhnout požadovaného vzdělání, a z toho důvodu bývá zařazována mezi komplexní výukové metody. (Červenková, 2013, s. 136-137)

Výuka podporovaná počítačem

Dnes už se spíše, než s televizní výukou setkáváme s výukou podporovanou počítačem. Počítač užívají učitelé téměř denně, ať už jako třídní knihu, nebo na prezentaci učiva, různá edukační videa a kvízy. Kromě učitelů zapojují počítače do výuky i samotní žáci, například může být používán k zápisu nebo ke tvorbě prezentací. Kromě počítačů se v dnešní době ve výuce čím dál více uplatňují tablety a mobilní telefony, které bývají využívány ke spuštění aplikací jako je *Kahoot* nebo *Quizizz*. Funkcí těchto aplikací je opakování učiva.

Využití počítačů je, jak už bylo zmíněno, velice mnohostranné. Využívat se může dále kvůli přístupu na internet či na zpracování textu. Slavík a Novák zmiňují ještě další možnosti užití počítače, mezi které zařazují například různé výukové programy, využití modelovacích programů, nebo jak jsme si odzkoušeli během koronavirové epidemie, distanční výuku. (Slavík a Novák, 1997, s. 83)

Sugestopedie a superlearning

Za otce sugestopedie bývá považován pedagog a psycholog Georgi Lozanov. Cílem sugestopedie je aktivovat nepoužité rezervy mozku učících se. Lozanov říkal, že jsme celý život obklopeni sugestivními vlivy, a pokud tyto vlivy budeme pozorovat a blíže studovat, pak si můžeme vybrat, kterými z nich budeme ovlivňováni. Úkolem učitele při sugestopedii je tedy v jistém slova smyslu osvobodit své žáky od špatných vlivů. (Litta.net, 2016)

„Sugesce se ve výuce projevuje ve třech formách: 1. sugesce nezáměrná, 2. sugesce záměrná ze strany učitele, ale nezáměrná ze strany žáků a 3. sugesce záměrná ze strany učitele i přijímaná žáky.“ (Maňák a Švec, 2003, s. 191) Sugestopedie se dále podle Lozanova uplatňuje především v podvědomí.

Superlearning je zase systém učení, který by neměl pokládat nadbytečný stres na žáky, ale zároveň by jim měl umožnit dosahovat lepších výsledků při učení. Aby k tomu však mohlo dojít, musí k relaxaci, vizualizaci, afirmaci a sugesci. (Maňák a Švec, 2003)

Hypnopedie

Hypnopedie pochází z řeckého slova *hypnos*, což můžeme přeložit jako spánek. Název tedy mírně naznačuje, v jakém stavu je žák při této výukové metodě. Hypnopedie je tedy výuková metoda, která probíhá ve stavu spánku. S hypnopedií se však ve školním prostředí setkáme pouze ve výjimečných případech, jelikož vyžaduje mnoho zvláštních podmínek pro realizaci. (Maňák a Švec, 2003)

2.3 Výběr výukových metod

Jelikož je nabídka výukových metod poměrně pestrá, může být pro učitele náročnější vybrat tu, která se mu hodí nejvíce. Výběr metody musí vycházet z cíle a obsah výuky, logiky věci a dalších důležitých kritérií, z nichž nejčastěji uváděná jsou: „*Zákonitosti výukového procesu*, a to obecné i speciální (logické, psychologické, didaktické), *Cíle a úkoly výuky*, vztahující se zejména k práci, interakci, jazyku, *Obsah a metody daného oboru* zprostředkovaného konkrétním vyučovacím předmětem, *Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků*, jejich připravenost zvládat požadavky učení, *Zvláštnosti třídy, skupiny žáků*, např. hoši – dívky, různá etnika, formální a neformální vztahy v kolektivu, *Vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce*, např. geografické prostředí, společenské prostředí, hluchnost okolí, technická vybavenost školy atd., *Osobnost učitele*, jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, pedagogické mistrovství atd.“ (Maňák a Švec, 2003, s. 50)

Můžeme však říci, že jeden z nejdůležitějších faktorů, který učitele ve volném výběru výukových metod omezuje je cíl výuky. Tento cíl určuje, jakým směrem bude celá vyučovací hodina směřovat. Kromě toho je důležité, aby učitel při plánování vyučovací hodiny neopomněl také samotné žáky a snažil se respektovat jejich zájmy a potřeby. (Maňák a Švec, 2003, s. 51)

2.4 Využití výukových metod v základech společenských věd

Základy společenských věd jsou předmět, který nám poskytuje základy mnoha oborů, jako je psychologie, sociologie, ekonomie, politologie, teorie státu, právo filozofie. Existuje tedy nespočet metod i organizačních forem výuky, který jde v základech společenských věd využít. Nejpoužívanější organizační formou je frontální výuka, často s využitím různých didaktických pomůcek a prezentací, skupinové učení, které se využívá například při práci s pracovními listy, práci s textem či vyhledávání informací, dále individuální práce při tvorbě různých prezentací či referátů, vědomostní kvízy, didaktické hry, nebo exkurze. (Maňák a Švec, 2003)

V psychologii se žáci učí o lidské mysli, chování lidí nebo jejich jednání. Výuka psychologie se zaměřuje především na psychické jevy či stavy lidí a dává žákům základy z tohoto vědního oboru. Metodu, kterou bychom mohli využít při výuce psychologie na téma Psychologické směry se jmenuje Pexeso. Každý z žáků si vybere jednu kartičku. Polovina těchto kartiček má na sobě napsány pojmy týkající se psychologických směrů, například behaviorismus, tvarová psychologie nebo kognitivní psychologie a druhá polovina kartiček

obsahuje jméno jednoho zástupce těchto směrů, například J. B. Watson, Max Wertheimer a Edward Tolman. Prací učitele je vyzvat žáky k tomu, aby chodili po třídě a pomocí svých již získaných vědomostí našli svou dvojici. Žáci mohou svou dvojici hledat současně nebo po jednom, záleží na učiteli. Tato metoda patří mezi kognitivní metody a mohla by být využita na začátku vyučovací hodiny jako motivace pro žáky. (Čapek, 2015, s. 257)

Sociologie se zabývá lidskou společností, společenskými vztahy, kulturou a sociální stratifikací. Metodu, kterou bychom mohli využít při výuce sociologie na téma Rasismus a xenofobie se jmenuje Volné psaní. Cílem této metody je vytvořit text na dané téma, který musí žáci psát po čas, který jim vymezí učitel. Text může být napsán jakoukoliv formou, jediným pravidlem je, že žák nesmí nic škrtnat a k ničemu se vracet. Učitel se tímto způsobem může dozvědět, co si žáci o tomto tématu doopravdy myslí a může si tak připravit otázky na další hodinu. Tuto metodu by bylo vhodné použít na konci hodiny. (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 159)

Ekonomie se zabývá ekonomickými otázkami, hospodářskými procesy, penězi nebo nezaměstnaností. Metodu, kterou bychom mohli využít při výuce ekonomie na téma Nabídka a poptávka se jmenuje Fotbalové kluby. Žáci se rozdělí do skupin, které budou reprezentovat fotbalové kluby. Každý tým by měl mít stejný počet hráčů a jejich prvním úkolem týmu je, vytvořit si mince, za které budou nakupovat fotbalové hráče. Fotbalové hráče vybere učitel. Hráči si mohou v určitém rozmezí určovat svou cenu, které opět určí učitel. Dále mají za úkol vymyslet si své přednosti, tedy nabídku, kterou přednesou klubům, které pak sdělí své poptávky a ceny. Hráči a kluby mají za úkol mezi sebou vyjednávat. Tato didaktická hra by mohla být využita na začátku vyučovací hodiny, jako opakování učiva nabídky a poptávky. (Matras, 2015, s. 33)

Politologie analyzuje politické systémy a procesy, objektem zkoumání politologie je vláda, politické ideologie a struktury nebo mocenské vztahy. Metodu, kterou bychom mohli využít při výuce politologie na téma Volební systém v ČR se jmenuje Metoda Phillips 66. Jde o metodu brainstormingu, kdy se žáci rozdělí do skupin po šesti lidech, a mají šest minut na to, aby diskutovali o daném tématu, v tomto případě o tom, co všechno ví o volebním systému v naší zemi. Dále si zvolí mluvčího, který bude skupinu reprezentovat před zbytkem třídy a sdělí vše, na co během brainstormingu přišli. Tato metoda je vhodná použít jak před, tak po dokončení učiva týkajícího se volebních systémů, buď jako zjištění predispozic žáků či jako opakování. (Čapek, 2015, s. 52)

Učivo, které se zabývá teorií státu bychom mohli zařadit i mezi politologii. Jedná se o různé teorie vzniku státu, funkce státu či dělbu státní moci. Metodu, kterou bychom mohli využít při výuce teorie státu na téma Demokracie se jmenuje Jednosměrný diamant. Jde o brainstormingovou metodu výuky, kterou mohou žáci vykonávat samostatně, ve dvojicích či ve skupinách. Cílem je popsat zadaný pojem, vyjádřit jeho kladné charakteristiky, ale i ty záporné. První řádek diamantu bude obsahovat název tématu, druhý bude obsahovat dvě přídavná jména, která kladně popisují dané téma, na třetím řádku se objeví tři slovesa, která popisují, co pozitivního dané téma vykonává a čtvrtý řádek obsahuje větu o čtyřech slovech, která pozitivně hodnotí téma. Od pátého řádku se nám kladné hodnocení obrací na záporné. Pátý řádek bude obsahovat opět větu, šestý tři slovesa a sedmý dvě přídavná jména. Tuto metodu bychom mohli využít v evokační fázi vyučovací hodiny, tedy v první fázi. (Čapek, 2015, s. 44)

Právo se zabývá pravidly a principy, které řídí společenské chování, zahrnuje právní normy, základní práva a svobody občanů, nebo se může zabývat různými odvětvími práva, například občanské, trestní či pracovní. Metodu, kterou bychom mohli využít při výuce práva na téma Lidské práva se jmenuje Aréna pro a proti. Učitel má za úkol vymyslet nějaké kontroverzní tvrzení, například na téma eutanázie či potraty. Zkrátka tvrzení, které nemá jednoznačnou odpověď. Žáci budou nejprve rozděleni do dvojic, ve kterých bude jeden z nich tvrzení obhajovat a ten druhý mu musí oponovat. Poté se dvojice spojí s další dvojicí, ve které budou porovnávat své prozatímní argumenty. Během této fáze se čtveřice rozhodne, jestli bude jako celek pro nebo proti a žáci vyberou tři argumenty, které považují za nejdůležitější a ty budou následně prezentovat před třídou. V ideálním případě by mělo dojít k tomu, že spolu skupiny nebudou souhlasit a dojde k debatě, kterou ukončí až učitel. Aby nedošlo k překřikování, je třeba si na začátku určit pravidla, která musí žáci při debatě dodržovat. (Urban, 2013, s. 49)

Filozofie se zabývá myšlením, logikou nebo etikou v pojetí různých filozofů, od před Sokratovské filozofie až k novodobé filozofii. Metodu, kterou bychom mohli využít při výuce práva na téma Antická filozofie se jmenuje Banka nápadů. Tuto metodu zařazujeme mezi metody brainstormingu. Žáci mají za úkol sepsat jednu myšlenku na jeden lísteček, dohromady mohou napsat až tři myšlenky. Až napíší vše, co chtějí, odevzdají tyto lístečky učiteli, a ten je vyvěsí buď na tabuli nebo na stěnu. Tyto lístečky budou sloužit jako tzv. banka nápadů, ze které budou žáci čerpat při následné skupinové práci. Při té jim bude přiřazeno nadřazené téma, a

k němu musí poté přiřadit právě ty lístečky, které se daného tématu týkají. Tuto aktivitu by bylo vhodné využít na konci vyučovací hodiny, jako opakování. (Čapek, 2015, s. 43)

3 Organizační forma výuky

Organizační formy výuky, obdobně jako výukové metody, se vyvíjí už mnoho let. Například již v dobách starověku a středověku byla používána převážně individuální výuka, s rozvojem obchodu se pak začaly používat skupinové či hromadné formy výuky, aby se vzdělání dostalo k většímu množství lidí. Následně se začala rozvíjet i frontální výuka, která získala tolik na oblíbenosti, že dodnes patří mezi vůbec nejpoužívanější formu výuky, avšak spolu s ní se objevil problém nedostatečné aktivizace žáků ve vyučovacích hodinách. Mnoho pedagogů začalo frontální výuku kritizovat, a z toho důvodu se začaly objevovat reformátorské teorie, které měly za úkol soudobou formu vzdělávání změnit. Významná je například výše zmíněný *daltonský plán* nebo *winnetská soustava* pedagoga C. W. Washburna. Noví autoři přicházeli stále s novými organizačními formami výuky i metodami, které by zajetý systém frontální výuky nabouraly. (Skalková, 2007, s. 219-220)

„Pojem „organizační forma výuky“ je v didaktice vymezován jako uspořádání vyučovacího procesu, jako vnější stránka vyučovacích metod.“ (Zormanová, 2014, s. 102) Je to tedy způsob organizace vyučovací jednotky a je jednou z nejpodstatnějších složek vyučování. Často podle názvu chápeme, že jde o to, jak je výuka uspořádána. (Šikulová, 2013)

3.1 Klasifikace

Jak už bylo výše nastíněno, během historického vývoje jsme se mohli setkat s nejrůznějšími způsoby organizace výuky. K těmto změnám došlo z mnoha důvodů, nejčastěji však šlo o změnu ve společenském kontextu či o změny ve funkcích školy.

Jako tzv. základní proudy organizačních forem vyučování Skalková zmiňuje frontální vyučování, skupinové či kooperativní vyučování, individualizované vyučování, projektové vyučování a domácí učební práce žáků. (Skalková, 2007, s. 220) Není však nikde striktně napsáno, že se v jedné vyučovací jednotce musí vyskytovat právě jedna organizační forma, a tak se všechny tyto formy různě prolínají. (Skalková, 2007)

- **Frontální vyučování**

Frontální neboli hromadné vyučování nalezne své kořeny v učení J. A. Komenského a jde o nejpoužívanější organizační formu vyučování vůbec. Mezi charakteristické znaky této formy patří to, že v centru stojí učitel, který řídí celou vyučovací jednotku a má tedy vedoucí úlohu. Spolu s učitelem jsou ve třídě žáci, kteří jsou obvykle stejně staří a měli by oplývat

podobnými vědomostmi. Při frontální formě výuky postupuje celá třída stejným tempem, vykonávají stejné úlohy a mají na ně stejný čas. Stejně tak používají všichni stejné postupy při vypracovávání těchto úloh. V neposlední řadě patří mezi charakteristický znak tohoto vyučování předpoklad, že spolu žáci během hodiny nijak nespolupracují ani neinteragují. Toto chování je totiž bráno jako rušivé. (Šikulová, 2013, s. 71-73)

- ***Skupinové a kooperativní vyučování***

Při skupinovém vyučování dochází k rozdělení žáků do skupin, která obsahuje nejméně 3 členy. V těchto skupinách pak žáci řeší dané úlohy, na jejichž vyhotovení spolupracují. Tato forma výuky má mnoho výhod, žáci se učí vzájemné spolupráci, po určení rolí se v nich buduje i jistá odpovědnost, učí se vytvářet konstruktivní kritiku i toleranci k názorům druhých, a hlavně se mohou projevit žáci, kteří jsou více pasivní a příliš stydliví na to, aby svůj názor vyjádřili před celou třídou. (Šikulová, 2013, s. 74)

Rozdělení skupin může být náhodné, nebo záměrné. Při záměrném složení skupin můžeme mít skupiny homogenní a skupiny heterogenní. V homogenní skupině se nacházejí studenti, kteří jsou na stejném nebo podobném stupni intelektu. Každá skupina může dostat jiný úkol podle toho, jestli patří mezi slabší nebo silnější žáky, a tak má každý šanci na úspěch. Naopak heterogenní skupinu tvoří žáci, kteří jsou na odlišném stupni intelektu. V těchto skupinách by si žáci měli navzájem pomáhat a vyměňovat své znalosti a vědomosti, tudíž jestli některý ze slabších žáků nebude něčemu rozumět, silnější žák mu může pomoci. (Zormanová, 2014, s. 515)

- ***Individualizované vyučování***

I když je dnes individuální forma výuky uplatňována především v hodinách cizích jazyků, tak tato forma patří k jedné z nejstarších a byla využívána již ve starověku. V běžných hodinách se tato forma už příliš neuplatňuje, jelikož je ve třídách příliš mnoho žáků. Není tedy v možnostech učitele se věnovat všem žákům individuálně. Setkat se s tím však můžeme již ve zmíněných hodinách cizích jazyků, při doučování nebo při samostatné práci žáků, kdy učitel žáky obchází a těm slabším z nich se po krátkou dobu individuálně věnuje a popřípadě dovysvětluje. Charakteristickým znakem této formy je tedy to, že se učitel věnuje pouze jednomu žákovi, řídí veškerou jeho činnost a žák pracuje sám na svých úkolech podle vlastního tempa. (Zormanová, 2014, s. 495)

- **Exkurze**

Exkurze patří mezi organizační formy vyučování, které se uskutečňují mimo školní prostředí, a to například venku, v muzeích, divadlech či knihovnách. „*Její význam v souvislosti s modernizací vyučování neustále vzrůstá, ... podporuje názornost vyučování, prohlubuje společenskovední, přírodovědné, technické či pracovní znalosti žáků, ...*“ (Skalková, 2007, s. 233) Využití exkurze ve vyučování má opravdu mnoho výhod. Výběr této formy však vyžaduje důkladnou přípravu, je totiž nutné si vyjasnit za jakým účelem má k této exkurzi dojít, zajistit termín exkurze v daném institutu, nastudovat si informace k exkurzi a předat žákům informace, na co by se měli během exkurze soustředit, namotivovat žáky a taky je přimět danou exkurzi zhodnotit, formu hodnocení opět učitel určí před samotnou exkurzí. (Skalková, 2007)

- **Projektové vyučování**

Za vznikem projektového vyučování stojí J. Dewey a W. H. Kilpatrick a touto metodou vyučování ovlivnili celé edukační prostředí. „*Projektové vyučování je založeno na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků.*“ (Skalková, 2007, s. 234) Aktivní činnost žáků je při této metodě vyžadována z toho důvodu, že se žáci mohou učit ze zkušeností, což vede ke všestrannému rozvoji daného jedince. (Skalková, 2007)

Dále bychom mohli organizační formy výuky klasifikovat dle tří kritérií, a to čas, místo a počet žáků. Z hlediska času musíme brát v potaz délku vyučovací hodiny neboli vyučovacího úseku, rozvrh vyučovacích hodin žáků či celkový časový harmonogram školy. Z hlediska místa nám jde o to, kde se daná organizační forma má odehrávat, jestli v běžné učebně, v odborné učebně či venku. Z hlediska počtu žáků jde už pak o tradiční klasifikaci, konkrétně jde o individuální výuku, frontální nebo skupinovou. (Šikulová, 2013, s. 85)

Lucie Zormanová ve své knize dále zmiňuje rozdělení Maňáka, který organizační formy výuky klasifikuje:

1. *podle vztahu k osobnosti žáka, studenta – individuální, skupinová, hromadná, individualizovaná;*

2. *podle charakteru výukového prostředí – výuka ve třídě, v odborné učebně a v laboratoři, v dílně, na školním pozemku, vycházka a exkurze, výuka v muzeu, v koutku tradic, ...;*

3. podle délky trvání – vyučovací hodina, zkrácená výuková jednotka, dvouhodinová výuková jednotka, vysokoškolská lekce, seminář, speciální kurzy apod. (Zormanová, 2014, s. 102)

3.2 Proces vyučování

„*Vyučovací proces je historicky ustálená forma cílevědomého a systematického vzdělávání a výchovy dětí, mládeže a dospělých.*“ (Skalková, 2007, s. 111) Obvykle je realizován ve školách, či jiných vzdělávacích institucích a jeho cílem je, že ti, kteří jsou vzděláváni, mají na konci tohoto procesu dosáhnout konkrétního vzdělání. (Skalková, 2007)

Při tomto procesu proti sobě nejčastěji působí učitelé a žáci. Učitel je obvykle v roli toho, kdo informace předává a vede vzdělávací proces, a žák si dané informace osvojuje. Učitel má tedy na starost vytvářet vzdělávací aktivity, realizovat je v průběhu vyučovacích jednotek, ale také má na starosti kontrolu a hodnocení žáků. Učitel pracuje s školskými dokumenty, přebírá z nich učivo a vybírá právě ty výukové metody a organizační formy, kterými žákům dané učivo předá tak, aby dosáhli požadovaných cílů výuky. Na druhé straně žák pracuje s informacemi, které mu předává učitel, aktivně si osvojuje předané vědomosti i dovednosti, ale také aktivně spolupracuje s učitelem. (Müllerová, 2016)

Důležitými komponenty vyučovacího procesu jsou dle Skalkové „*cíle procesu vyučování, obsah vyučování, součinnost učitele a žáků, metody, organizační formy a didaktické prostředky, které používá, podmínky, za nichž proces vyučování probíhá.*“ (Skalková, 2007, s. 117)

Nejvýznamnějšími činiteli vyučovacího procesu jsou učitel, žák a samotné učivo a další charakteristikou vyučovacího procesu jsou jeho etapy. Na ty se můžeme podívat z pohledu klasického nebo konstruktivistického pojetí. Při klasickém pojetí jde o motivaci, expozici, fixaci a verifikaci. Při motivační fázi dochází k přípravě žáka na osvojení učiva, bývá sdělen cíl vyučovací hodiny a učivo, které se bude probírat s návazností na hodinu předchozí a jak už vyplývá z názvu, učitel se snaží žáky motivovat a vyvolat zájem. Při expozici dochází k osvojování nových vědomostí u žáků a žáci při ní často pracují sami. Tato etapa bývá považována za nejsložitější. Při fixaci dochází k upevňování a prohlubování vědomostí žáků, s cílem toho, aby si žáci vědomosti natrvalo uchovali. A v poslední etapě, tedy při verifikaci dochází k ověřování znalostí žáků, což má fungovat jako zpětná vazba pro učitele. Učitel si může ověřit, které učivo si žáci osvojili, a které je potřeba ještě zdokonalit. (Müllerová, 2016, s. 15)

Při konstruktivistickém pojetí se setkáváme s metodou E-U-R. Ta se skládá ze tří částí, a to evokace, uvědomění si významu a reflexe. V tomto pojetí není ve středu vyučovacího

procesu učitel, ale sám žák. Učitel žákům nesděljuje hotové poznatky, ale pouze vytváří takové situace, ze kterých si žáci sami nebo i ve skupinách mohou přebírat nové informace a poznatky. Žáci by měli navazovat již na své předchozí znalosti. V první etapě, tzv. evokaci dochází k seznámení s tématem hodiny. Žáci se mají nad tématem zamyslet a vytrítit to, co již o daném tématu vědí. Na tyto vědomosti pak žáci navazují vědomosti nové. Druhou etapou je uvědomění si významu, kdy se žáci setkávají s novými informacemi. Seznámení s novými informacemi mohou být výkladem, čtením textu či sledováním edukačního videa nebo filmu. Při této fázi mohou žáci potvrzovat či vyvracet ty domněnky, které o daném tématu již měli. Poslední etapou je reflexe, při které si žáci uvědomují, co nového se dozvěděli, a které nové vědomosti si osvojili. Tato činnost by je měla vést i k tomu, aby se nově získané informace naučili převést do vlastních slov, a tím pádem zaručili, že si nové znalostí osvojí. (Čapek, 2015, s. 465)

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 Metodologie

V první části této práce jsme se věnovali teoretickým poznatkům, které se týkají výuce základů společenských věd, výukových metod a organizačních forem výuky. Na základě těchto informací, a také odborné literatury budeme vypracovávat následující praktickou část. Nejdříve zvolíme výzkumnou metodiku, poté zformulujeme problém tohoto výzkumu, stanovíme výzkumné otázky a hypotézy, určíme výzkumný vzorek a provedeme analýzu dat, která následně vyhodnotíme.

4.1 Výzkumná metodika

Pro praktickou část této práce byl zvolen kvantitativní výzkum, konkrétně tedy dotazníkové šetření, které má za cíl zodpovědět výzkumné otázky a hypotézy. *„Kvantitativní výzkum je označení pro přístup, jehož zdrojem má být pouze objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání edukační reality, podobně jako v přírodních vědách.“* (Skutil a kol., 2011, s. 59) Jednou z hlavních charakteristik kvantitativního výzkumu je numerické měření konkrétních aspektů sledovaného jevu. Z hlediska pedagogických a psychologických jevů se kvantitativní výzkum uplatňuje poněkud složitěji, a to především při vyhodnocování výsledků, než u jevů přírodních či technických. (Skutil a kol., 2011, s. 59) Jde tedy o *„záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.“* (Chrásková, 2016, s. 11)

Dotazníkové šetření patří mezi jedny z nejpoužívanějších metod při pedagogickém výzkumu. Cílem dotazníku je zjistit data o respondentech, objasnit jejich postoj k řešeným problémům, a také jim umožňuje vyjádřit svůj názor. Dotazníky se skládají ze souboru otázek, na které respondenti odpovídají. (Skutil a kol., 2011, s. 80) Dotazníkové šetření má i mnoho výhod, jako například snadná dostupnost, dosažení velkého množství lidí či anonymita, a právě proto byl zvolen pro tento výzkum.

Dotazník byl vytvořen pomocí aplikace Google Forms. Tento dotazník obsahuje celkem 25 položek. Položky č. 1–3 zjišťují pohlaví respondentů, porovnávají, kolik respondentů učí na gymnáziu, a kolik na střední odborné škole, a také se ptají na délku praxe respondenta. Položky 4–8 se věnují výuce základů společenských věd, konkrétně tedy, ve kterých ročnících respondenti základy společenských věd vyučují, a kolik disponibilních hodin tohoto předmětu

má daná škola k dispozici. Položky č. 9-18 se zabývají výukovými metodami. Zjišťují, které metody respondenti upřednostňují, a kolik jich ve svých hodinách využívají. Položky č. 18-21 se zaměřují na organizační formy výuky. Zjišťují, které z nich respondenti upřednostňují, a v jakém množství je využívají. Závěrečné položky č. 22-25 tohoto dotazníku zkoumají, které ze vzdělávacích oblastí základů společenských věd považují respondenti za nejsnazší a nejnáročnější z hlediska využití výukových metod a organizačních forem výuky. Dotazník obsahuje především položky s uzavřenou formou odpovědi, tyto položky jsou povinné a respondenti mají na výběr buď jednu, nebo více možných odpovědí. Třem položkám (č. 17, 23, 25) náleží pole s otevřenou formou odpovědi, které neobsahují navrhované odpovědi a respondenti zde mohli napsat své vlastní odpovědi. Vyplnění těchto položek bylo dobrovolné.

4.2 Formulace problému

Teoretická část této diplomové práce se zabývá metodami a formami výuky, se kterými se můžeme v dnešním edukačním prostředí setkat. Pro snadnější přehlednost byla zvolena klasifikace výukových metod Maňáka a Švece, kteří rozdělují výukové metody do tří kategorií, a to metody klasické, komplexní a aktivizující. (Maňák a Švec, 2003, s. 49), Pro klasifikaci forem výuky bylo využito rozdělení Skalkové, která zmiňuje organizační formy výuky následující, a to frontální vyučování, skupinové a kooperativní, individualizované, projektové a domácí práce žáků. (Skalková, 2007, s. 220)

V praktické části budeme tedy vycházet z vědomostí získaných z teoretické části této práce. Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit, jaké výukové metody a organizační formy výuky učitelé a učitelky základů společenských věd na gymnáziích a středních odborných školách využívají, a jestli se jejich užívání liší ve větší míře. Mezi dílčí cíle této práce je zjistit kolik hodin týdně se základy společenských věd na dané škole vyučují a ve kterých ročnících, jelikož tento fakt může výrazně ovlivnit užívání výukových metod. Dalším cílem je zjistit, jestli je množství užívaných metod ovlivněno oblíbeností jednotlivých vzdělávacích oblastí, a jestli při výběru metod záleží na vztahu učitele ke třídě. V neposlední řadě, jaký dopad má využívání výukových metod a organizačních forem výuky na žáky.

4.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Pro účely výzkumu bylo stanoveno 6 výzkumných otázek a 6 hypotéz. Hypotézy vycházejí z výzkumů, které byly provedeny v minulých letech.

VO1: Využívají respondenti v hodinách základů společenských věd na gymnáziích více výukových metod než respondenti na středních odborných školách?

H1: Respondenti na gymnáziích budou využívat větší množství výukových metod než respondenti na středních odborných školách.

VO2: Závísí počet využitých metod výuky v hodinách základů společenských věd na množství disponibilních hodin tohoto předmětu?

H2: Množství disponibilních hodin nebude mít vliv na variabilitu využívaných výukových metod.

VO3: Bývají respondenti ovlivněni při výběru výukových metod vztahem, který k dané třídě mají?

H3: Respondenti, kteří mají menší emocionální vazbu na třídu budou preferovat klasické výukové metody nad metodami aktivizujícími a komplexními.

VO4: Má využívání výukových metod pozitivní dopad na výsledky žáků?

H4: Využívání výukových metod bude mít pozitivní vliv na akademické výsledky žáků.

VO5: Využívají respondenti v hodinách základů společenských věd na gymnáziích více organizačních forem výuky než respondenti na středních odborných školách?

H5: Respondenti na středních odborných školách budou využívat menší množství organizačních forem výuky než respondenti na gymnáziích.

VO6: Liší se využívané metody a formy výuky v závislosti na konkrétních vzdělávacích oblastech?

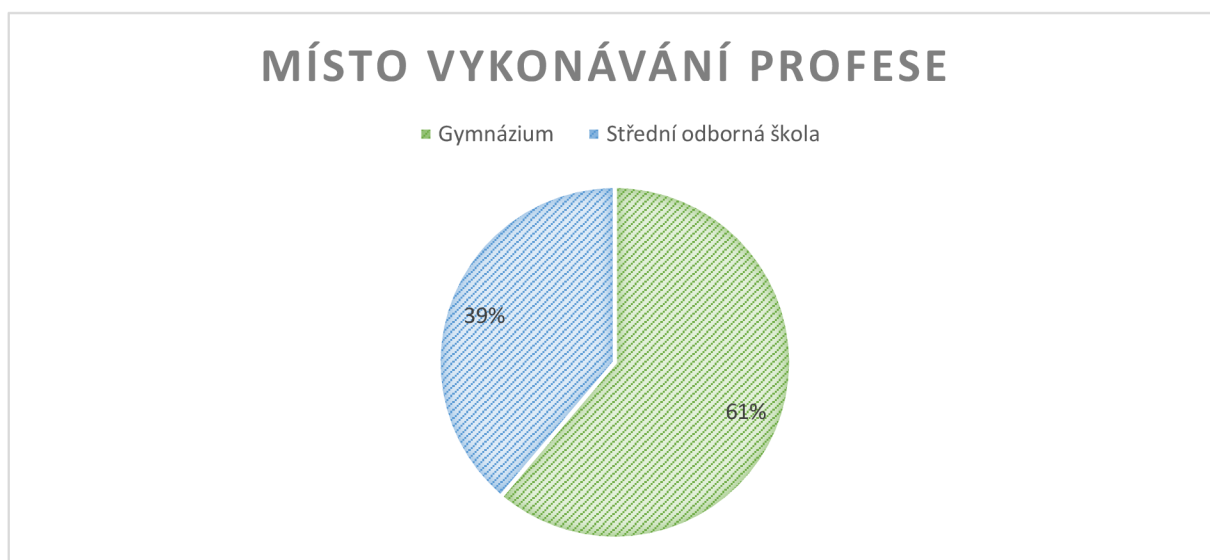
H6: Výukové metody a organizační formy výuky se budou lišit v závislosti na konkrétních vzdělávacích oblastech.

4.4 Výzkumný vzorek

Základním souborem pro tento výzkum jsou učitelé a učitelky základů společenských věd, kteří vyučují buď na gymnáziích nebo na středních odborných školách. Výzkum není omezen na kraje, a vztahuje se na učitele ze všech koutů České republiky. Dotazník byl mezi respondenty rozšířen pomocí facebookových stránek „UP začínající učitelé“, „Učitelé +“ a „Občanská výchova – učitelé“, a také pomocí mailové korespondence.

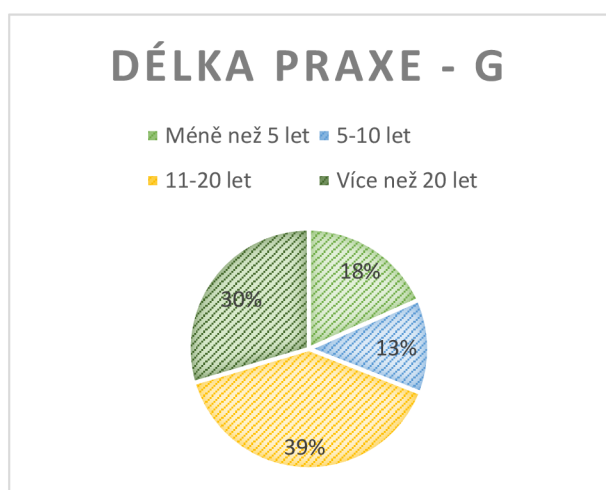
Sběr dat proběhl v březnu roku 2024, kdy byl dotazník rozeslán učitelům základů společenských věd. Někteří učitelé byli osloveni přímo pomocí mailu, jiní zase pomocí facebookových stránek, které jsou zmíněny výše. Pomocí mailu byl dotazník zaslán 220 učitelům. Celkem jsem obdržela 116 vyplněných dotazníků. Kdybychom tedy počítali pouze učitele oslovené pomocí mailu, tak celková návratnost činí 52,7 %.

71 z těchto respondentů vyučují základy společenských věd na gymnáziu a zbylých 45 na střední odborné škole. Počet respondentů, kteří vyučují základy společenských věd na gymnáziu je poměrně vyšší. To může být z toho důvodu, že na gymnáziích můžeme najít více učitelů tohoto předmětu, jelikož se zde učí ve větší míře než na středních odborných školách.

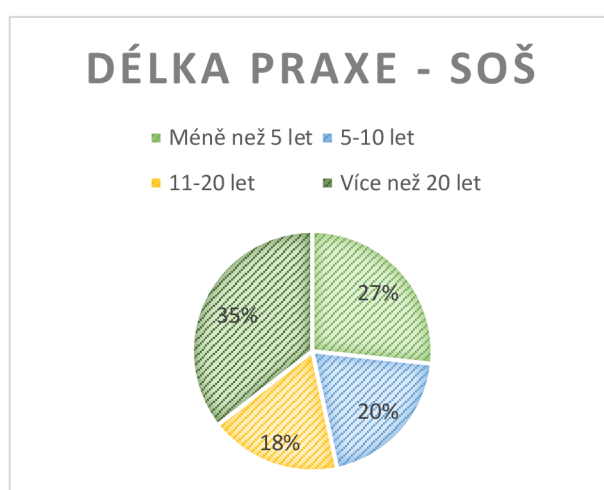


Graf 1 – Místo vykonávání profese

Pro zajímavost respondenty dále rozdělíme podle délky jejich praxe. Jak už víme, z gymnázií vyplnilo dotazník celkem 71 respondentů. Z těchto respondentů je 13, jejichž délka praxe je kratší než 5 let, 9, kteří učí 5-10 let, 28 respondentů učí 11-20 let a 21 respondentů učí déle než 20 let. 12 respondentů ze středních odborných škol má délku praxe kratší než 5 let, 9 respondentů učí 5-10 let, 8 respondentů učí 11-20 let a 16 respondentů má praxi delší než 20 let. Můžeme tedy vidět, že většina respondentů vyučuje základy společenských věd déle než 10 let.



Graf 2 – Délka praxe respondentů z gymnázií



Graf 3 – Délka praxe respondentů ze středních odborných škol

5 Vyhodnocení

Výsledky byly zpracovány pomocí tzv. třídění prvního stupně, kdy jsme uspořádali získaná data a sestavili tabulku četností. Následuje grafické znázornění získaných dat, a to jak celkový výsledek všech získaných dat dohromady, tak i grafické znázornění dle typu škol. V poslední řadě byl proveden Test nezávislosti Chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a Test dobré shody chí-kvadrát, aby mohlo dojít k ověření hypotéz.

5.1 Analýza získaných dat

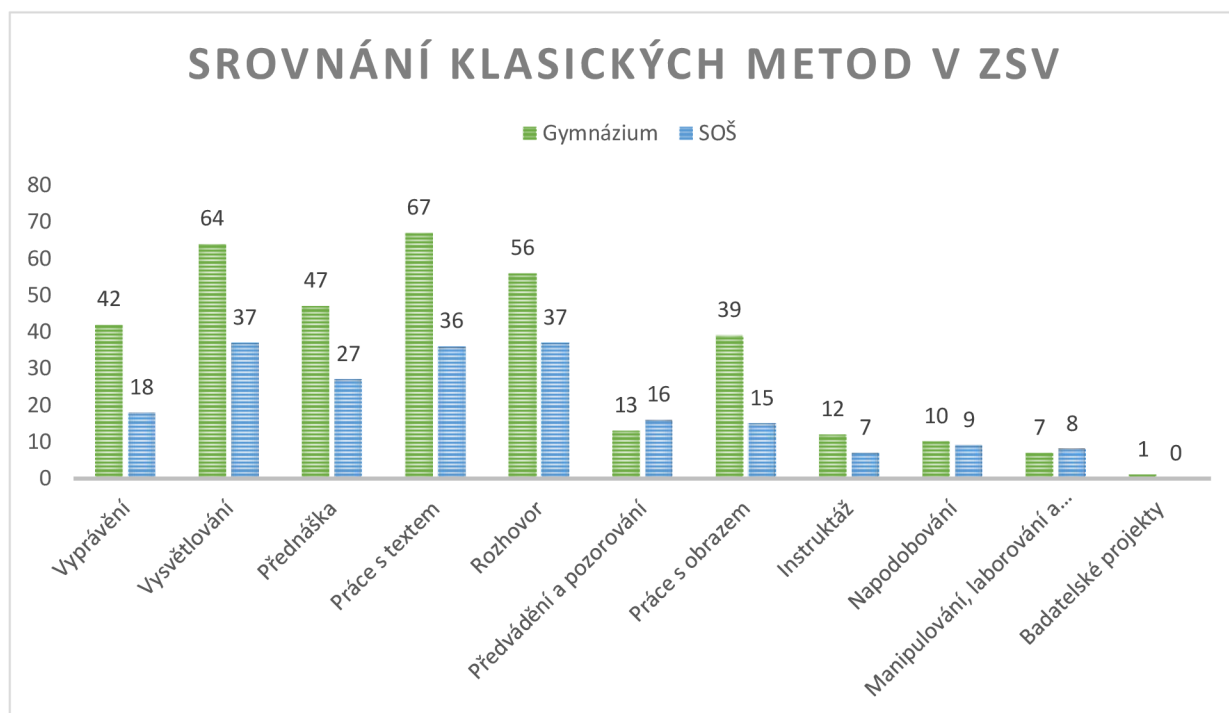
Jelikož je cílem této diplomové práce srovnání učitelů středních odborných škol a gymnázií, budou veškeré výsledky vyhodnoceny prvně dohromady, a následně zvlášť, dle místa pracoviště respondentů. Data budou v této kapitole zpracovány tříděním prvního stupně do tabulek četností, a dále budou graficky vyobrazeny podle kritérií, které byly zmíněny výše.

Dotazníkové šetření obsahuje celkem 25 položek a položky č. 9-14 se týkají první výzkumné otázky, která zní: „*Využívají respondenti v hodinách základů společenských věd na gymnáziích více výukových metod než respondenti na středních odborných školách?*“

Položka č. 9: *Které z následujících klasických výukových metod využíváte v hodinách ZSV?*

Tabulka četností		
Klasické výukové metody	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vyprávění	60	11%
Vysvětlování	101	18%
Přednáška	74	13%
Práce s textem	103	18%
Rozhovor	93	16%
Předvádění a pozorování	29	5%
Práce s obrazem	54	10%
Instruktáž	19	3%
Napodobování	19	3%
Manipulování, laborování a experimentování	15	3%
Badatelské projekty	1	0%
	Σ 568	Σ 100%

Tab. 1: Klasické výukové metody



Graf 4 – Srovnání využívaných metod v základech společenských věd

V dotazníkovém šetření, který obsahuje dohromady 568 odpovědí, jsme přišli na to, že celkovou nejvyužívanější klasickou výukovou metodou je práce s textem, kterou využívá dohromady 103 respondentů a vysvětlování, které je užíváno 101 respondenty. Práce s textem patří mezi nejužívanější metodu mezi učiteli gymnázií, a na středních odborných školách je nejoblíbenější rozhovor a vysvětlování.

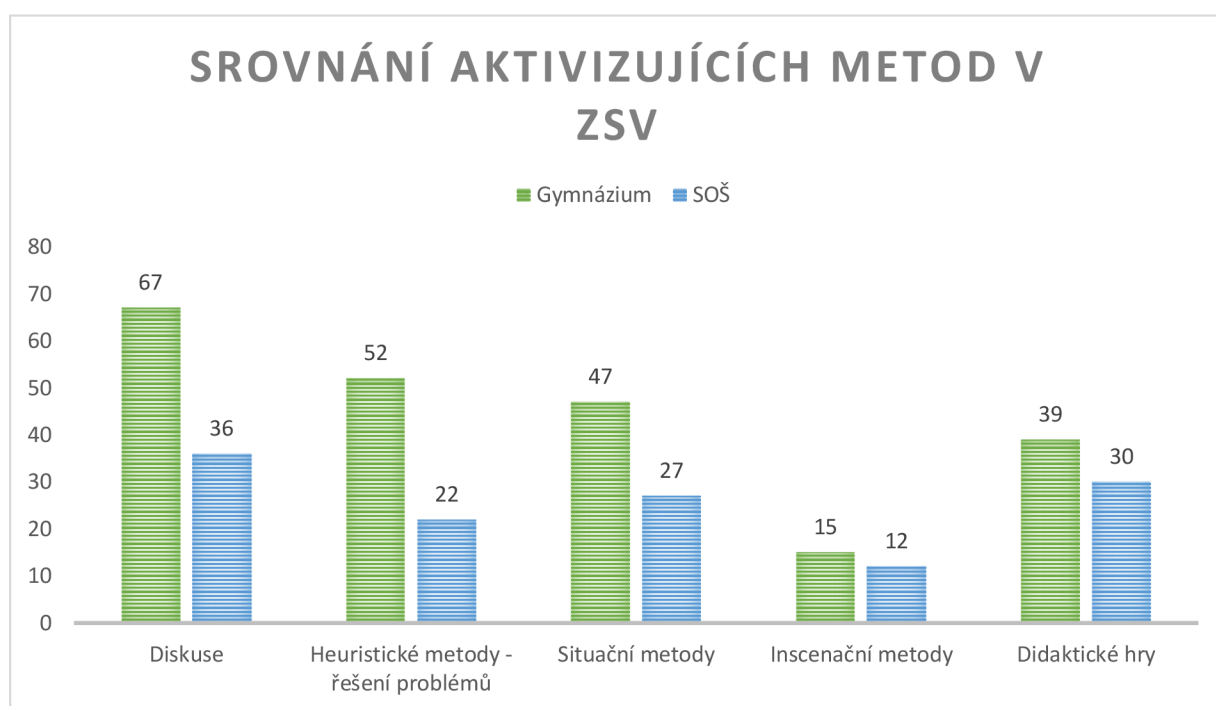
Vyprávění tedy celkem používá 60 respondentů, z čehož 42 respondentů vyučuje na gymnáziu a zbylých 18 na střední odborné škole. Vysvětlování, jak už bylo výše zmíněno, užívá 101 respondentů, z čehož 64 z gymnázií a 37 ze středních odborných škol. Přednáška je také poněkud oblíbená a celkem je užívána 74 respondenty, z gymnázií přednášku využívá 47 respondentů a ze středních odborných škol 27 respondentů. Práci s textem užívá 103 respondentů a patří tedy mezi nejužívanější klasickou výukovou metodu, z gymnázií tuto metodu využívá 67 respondentů, ze středních odborných škol pak 36 respondentů. Rozhovor byl zvolen 93 respondenty, 56 těchto respondentů vyučuje na gymnáziu, 37 na střední odborné škole. Předvádění a pozorování je užíváno 29 respondenty, z čehož 13 z gymnázií a 16 ze středních odborných škol. Další hojně užívanou metodou je práce s obrazem, kterou využívá 54 respondentů, 39 z gymnázií a 15 ze středních odborných škol. Instruktaž i napodobování je užíván 19 respondenty. Zatímco instruktáž je užívána 12 respondenty z gymnázií a 7 ze

středních odborných škol, napodobování užívá 10 gymnaziálních respondentů a 9 respondentů ze středních odborných škol. Manipulování, laborování a experimentování je celkem užíváno 15 respondenty, z čehož 7 je z gymnázií a 8 ze středních odborných škol. Badatelské projekty se v původní nabídce klasických výukových metod sice neobjevily, avšak jeden z gymnaziálních respondentů tuto metodu dopsal mezi již existující odpovědi, tudíž ji sem také zařadíme.

Položka č. 10: Které z následujících aktivizačních metod využíváte v hodinách ZSV?

Tabulka četností		
Aktivizační výukové metody	Absolutní četnost	Relativní četnost
Diskuse	103	30%
Heuristické metody – řešení problémů	74	21%
Situační metody	74	21%
Inscenační metody	27	8%
Didaktické hry	69	20%
	Σ 347	Σ 100%

Tab. 2: Aktivizační výukové metody



Graf 5 – Srovnání využívaných metod v základech společenských věd

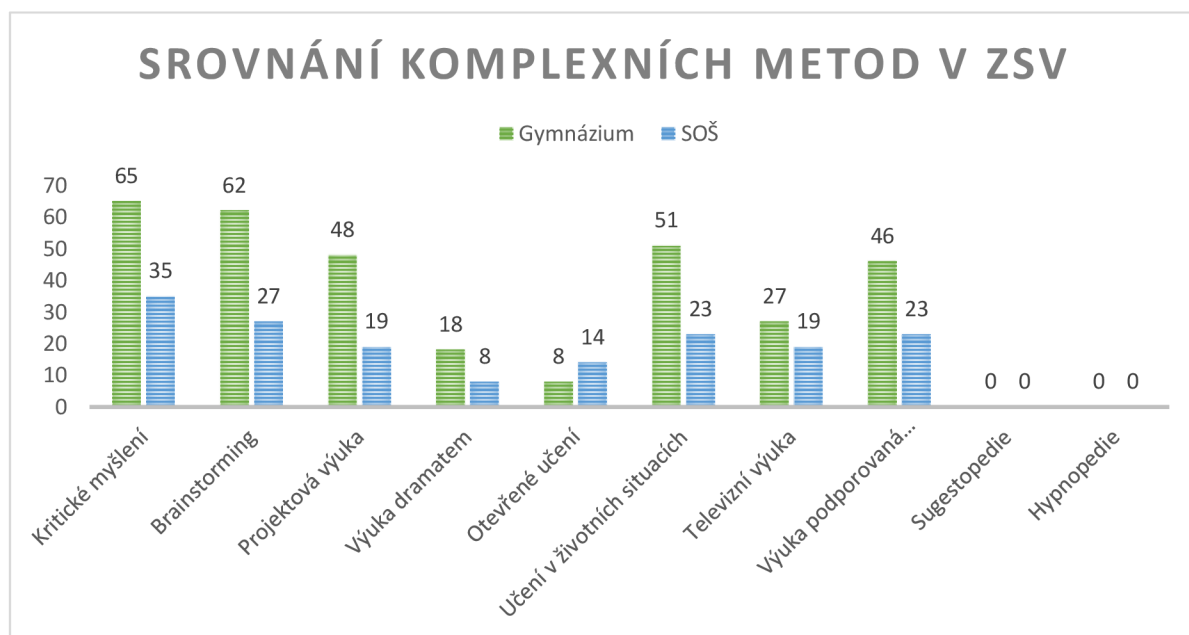
Na tuto otázku v dotazníkovém šetření bylo obdrženo celkem 347 odpovědí. Víme tedy, že nejužívanější aktivizační výukovou metodou je diskuse. Celkově tuto metodu užívá 103 respondentů, z čehož 67 respondentů vyučuje na gymnáziu, a zbylých 36 na střední odborné škole. Heuristické metody zaznačilo 74 respondentů, 52 z gymnázií a 22 ze středních odborných škol. Situační metody zaznačilo stejné množství respondentů, jako heuristické metody, a to 74. Z těchto respondentů vyučuje 47 na gymnáziu a 27 na střední odborné škole. Inscenační metody patří mezi respondenty mezi nejméně užívané metody. Celkem tuto možnost označilo 27 respondentů, z čehož 15 z gymnázií a 12 ze středních odborných škol. Poslední

možnost, a to didaktické hry, zaznačilo 69 respondentů. 39 z těchto respondentů vyučuje na gymnáziu, zatímco zbylých 30 na střední odborné škole.

Položka č. 11: *Které z následujících komplexních výukových metod využíváte v hodinách ZSV?*

Tabulka četností		
Komplexní výukové metody	Absolutní četnost	Relativní četnost
Kritické myšlení	100	20%
Brainstorming	89	18%
Projektová výuka	67	14%
Výuka dramatem	26	5%
Otevřené učení	22	5%
Učení v životních situacích	74	15%
Televizní výuka	46	9%
Výuka podporovaná počítačem	69	14%
Sugestopedie	0	0%
Hypnopedie	0	0%
	Σ 493	Σ 100%

Tab. 3: Komplexní výukové metody



Graf 6 – Srovnání využívaných metod v ZSV

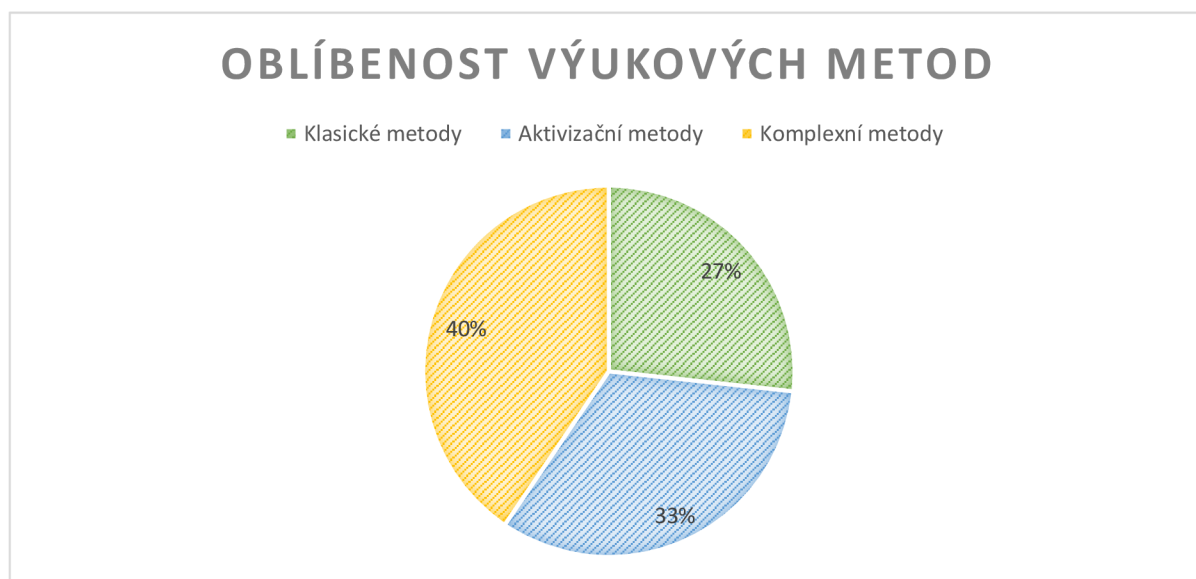
Celkem jsme na tuto otázku obdrželi 493 odpovědí. Z odpovědí víme, že nejužívanější komplexní metodou mezi respondenty je kritické myšlení, které zaznačilo celkem 100 učitelů. 65 z těchto respondentů vyučuje na gymnáziu, zbylých 35 na střední odborné škole. Brainstorming patří mezi druhou nejoblíbenější komplexní výukovou metodu. Tuto metodu využívá 89 respondentů, přičemž 62, tedy většina respondentů vyučuje na gymnáziu a 29 respondentů na střední odborné škole. Projektovou výuku zaznačilo 67 osob, 48 respondentů vyučuje na gymnáziu a 19 na střední odborné škole. Výuka dramatem, ani otevřené učení nejsou mezi respondenty příliš oblíbené. Výuku dramatem zaznačilo pouhých 26 respondentů, 18 z gymnázií a 8 ze středních odborných škol, a otevřené učení 22 respondentů, 8 z gymnázií a 14 ze středních odborných škol. Další metodou bylo učení v životních situacích, kterou celkově označilo 74 respondentů. 51 z těchto respondentů vyučuje na gymnáziu, zbylých 23 na střední odborné škole. Televizní výuka byla v mnohém nahrazena výukou podporovanou počítačem, a není už tak u respondentů preferovanou metodou. Televizní výuku užívá 46 respondentů, 27 vyučuje na gymnáziu, 19 na střední odborné škole. Výuka podporovaná počítačem je využívána 69 respondenty, z čehož 46 vyučuje na gymnáziu a 23 na střední odborné škole.

V teoretické části jsme se dozvěděli, že sugestopedie a hypnopedie se v českém edukačním prostředí téměř nevyskytují, jelikož pro ně typická škola nemá vyhovující podmínky. Dotazníkové šetření nám tuto myšlenku potvrdilo, jelikož žádný z respondentů tyto metody nevyužívá. (Maňák, Švec, 2003)

Položka č. 12: Kterou skupinu výukových metod ve svých hodinách upřednostňujete?

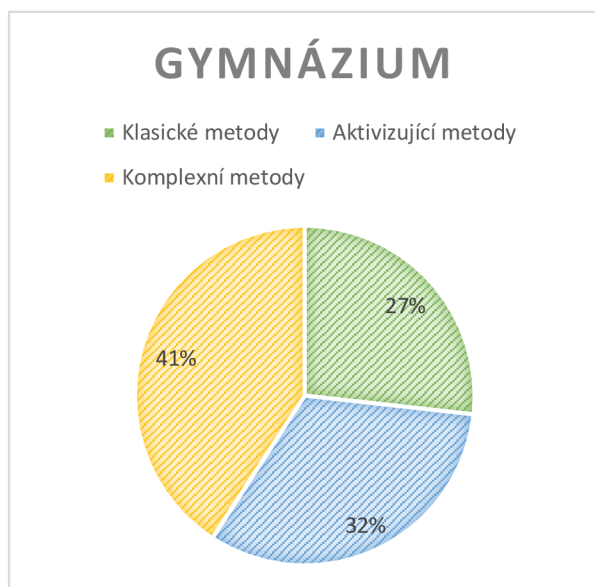
Tabulka četností		
Oblíbenost výukových metod	Absolutní četnost	Relativní četnost
Klasické metody	31	27%
Aktivizující metody	38	33%
Komplexní metody	47	41%
	Σ 116	Σ 100%

Tab. 4: Oblíbenost výukových metod

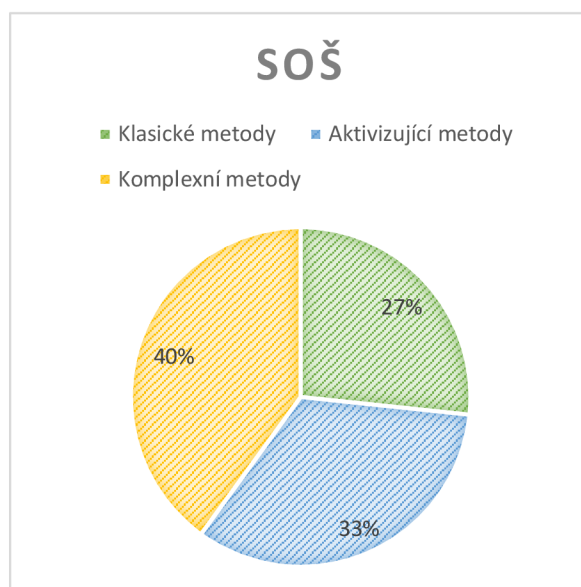


Graf 7 – Oblíbenost výukových metod

Na uvedeném grafu lze vidět, že oblíbenost výukových metod je téměř vyrovnaná. I přes to však u respondentů převládají komplexní výukové metody, které označilo 47 z nich, dále aktivizující metody, které upřednostňuje 38 respondentů. Metody, které respondenti používají nejméně jsou metody klasické. Tyto metody zaznačilo pouze 31 respondentů.



Graf 8 – Oblíbenost výukových metod – G



Graf 9 – Oblíbenost výukových metod – SOŠ

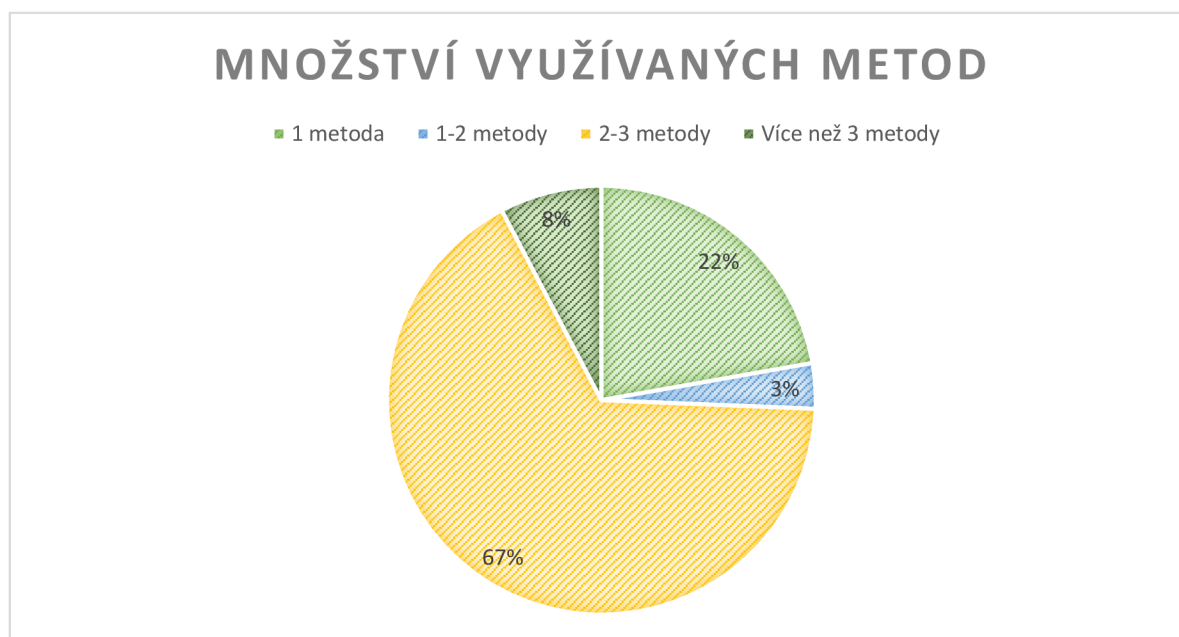
Na těchto grafech lze vidět rozdělení oblíbenosti metod podle typu škol. Z grafu č. 8, který obsahuje odpovědi respondentů z gymnázií, můžeme vyčíst, že nejužívanějšími metodami jsou metody komplexní, které upřednostňuje 29 respondentů. aktivizující metody zaznačilo 23 respondentů a klasické metody byly zaznačeny 19 respondenty.

Na grafu č. 9, který obsahuje odpovědi respondentů ze středních odborných škol vidíme, že i zde patří komplexní metody mezi nejužívanější, celkově je označilo 18 respondentů. Aktivizující metody využívá 15 respondentů a klasické metody 12 respondentů.

Položka č. 13: *Kolik výukových metod obvykle využijete v průběhu jedné vyučovací hodiny?*

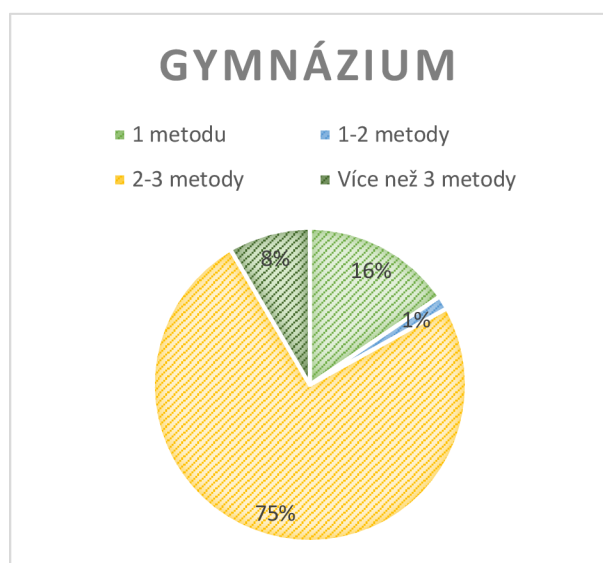
Tabulka četností		
Množství výukových metod	Absolutní četnost	Relativní četnost
1 metoda	26	22%
1-2 metody	3	3%
2-3 metody	78	67%
Více než 3 metody	9	8%
	Σ 116	Σ 100%

Tab. 5: Množství výukových metod

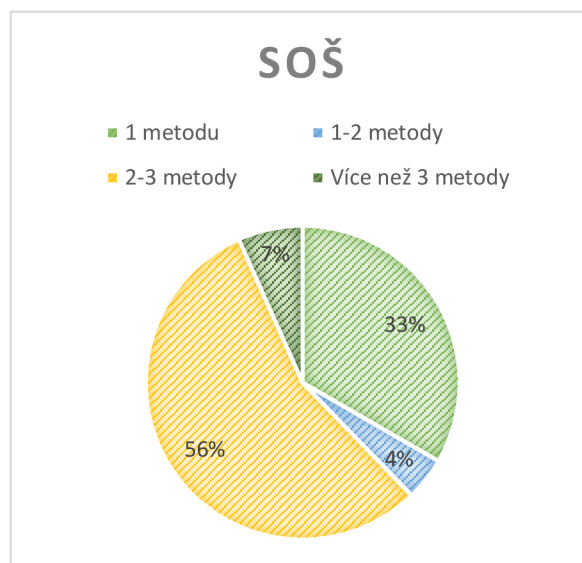


Graf 10 – Množství využívaných metod ve výuce

Z položky č. 13 dotazníkového šetření jsme zjistili, že v průběhu jedné hodiny využívají respondenti převážně 2-3 výukové metody. Tuto odpověď označilo celkem 78 respondentů. Druhou nejčastější odpovědí byla 1 výuková metoda, kterou zaznačilo 26 osob. Více než 3 metody ve svých hodinách používá pouze 9 osob z tázaných učitelů, a pouze 3 respondenti zaznačili odpověď 1-2 metody.



Graf 11 – Počet využívaných výukových metod během jedné vyučovací hodiny – G



Graf 12 – Počet využívaných výukových metod během jedné vyučovací hodiny – SOŠ

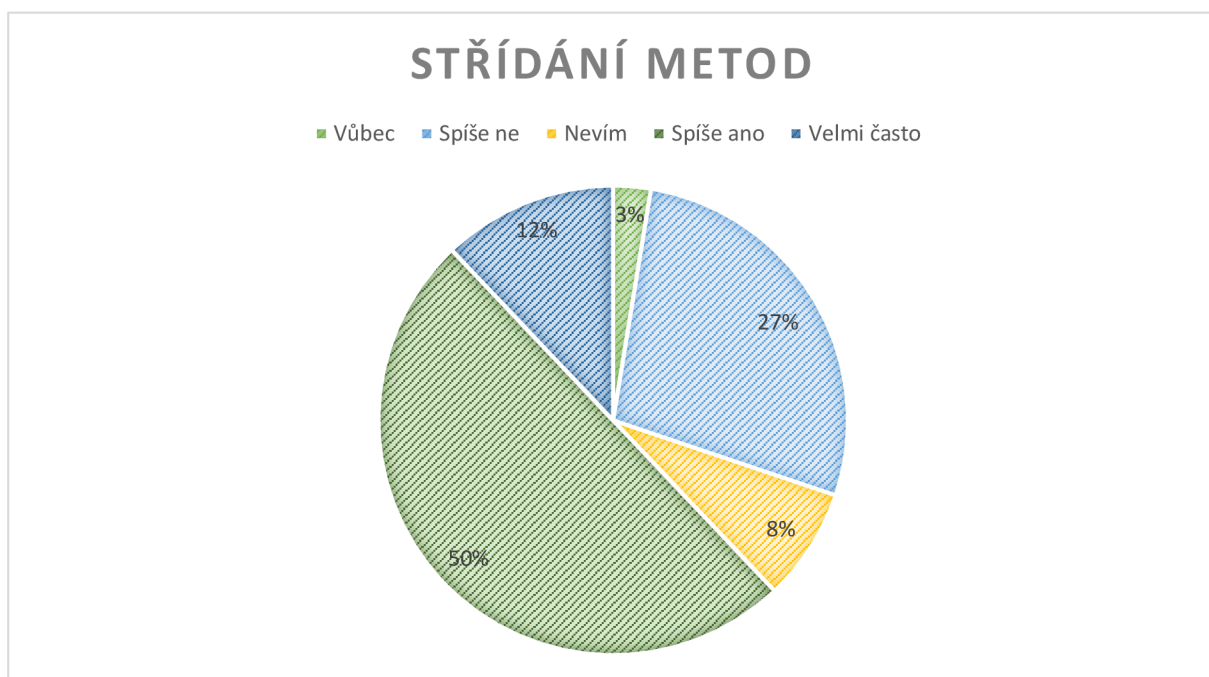
Graf č. 11 vyobrazuje, kolik výukových metod obvykle využívají gymnaziální učitelé v průběhu jedné vyučovací hodiny. Pouze 1 vyučovací metodu obvykle ve svých hodinách používá 11 respondentů, 1-2 metody označil 1 respondent. Množství metod, které respondenti označovali nejčastěji, je 2-3 metody. Tuto možnost označilo 53 respondentů. Více než 3 výukové metody ve svých hodinách používá 6 respondentů.

Graf č. 12 naopak vyobrazuje situaci na středních odborných školách. I v tomto případě preferují respondenti možnost 2-3 výukové metody. Tuto možnost zvolilo 25 respondentů. 15 respondentů zvolilo 1 metodu, pouze 2 respondenti 1-2 metody a více než 3 metody užívají 3 respondenti.

Položka č. 14: Střídáte často výukové metody, které využíváte?

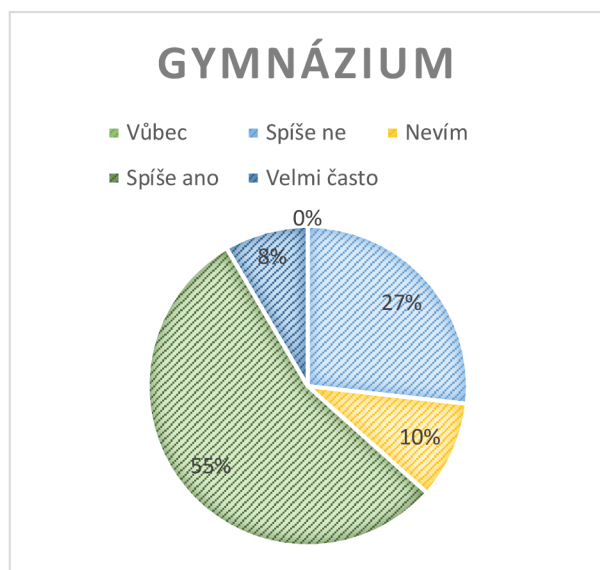
Tabulka četností		
Střídání metod	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vůbec	3	3%
Spíše ne	32	28%
Nevím	9	8%
Spíše ano	58	50%
Velmi často	14	12%
	Σ 116	Σ 100%

Tab. 6: Střídání metod

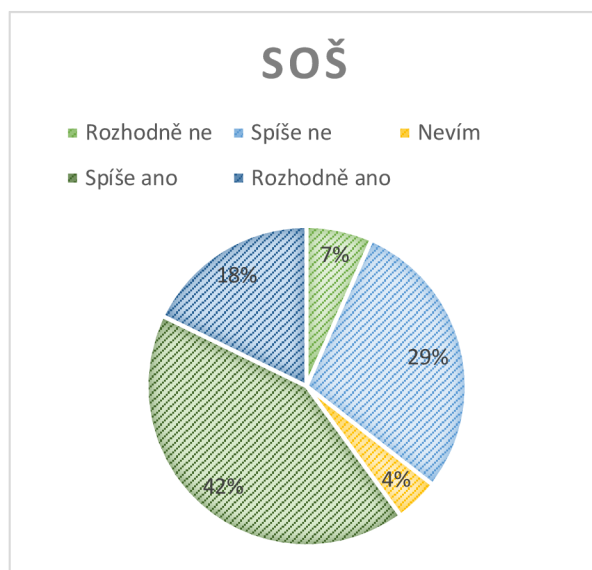


Graf 13 – Frekvence střídání metod

Položka č. 14 zkoumá, jak často respondenti střídají výukové metody, které ve svých hodinách využívají. Respondenti, kteří využívají stále stejné výukové metody a vůbec je nestřídají, jsou 3. Možnost spíše ne zvolilo 32 respondentů a možnost nevím byla označena 9 respondenty. Odpověď, která se vyskytovala nejčastěji je spíše ano, kterou označilo 58 respondentů. Velmi často výukové metody střídá 14 respondentů.



Graf 14 – Frekvence střídání metod – G



Graf 15 – Frekvence střídání metod – SOŠ

Na grafu č. 14 lze vidět, že odpověď vůbec nezaznačil žádný z respondentů. Odpověď spíše ne zaznačilo 19 respondentů a odpověď nevím 7 respondentů. Nejčastější odpovědí byla odpověď spíše ano, kterou označilo 39 respondentů. Velmi často střídá výukové metody 6 respondentů z gymnázií.

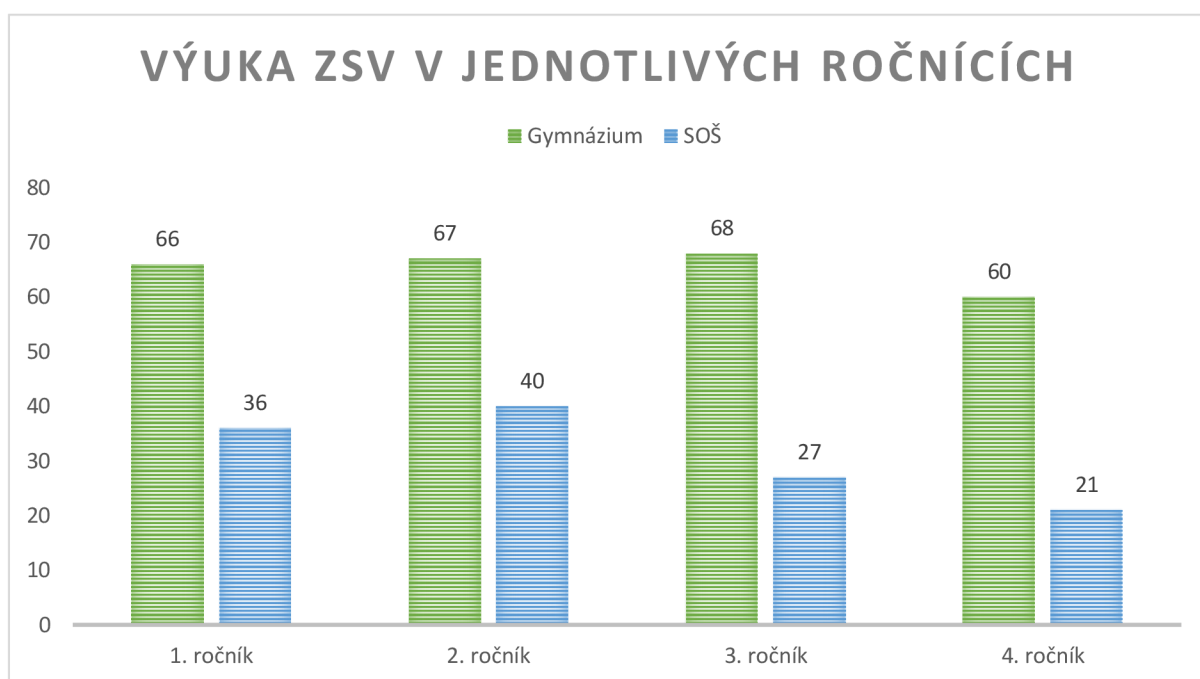
Z grafu č. 15 vyplývá, že odpověď rozhodně ne zaznačili 3 respondenti. Spíše ne bylo druhou nejčastější odpovědí, a odpověď nevím označili 2 respondenti. I v tomto případě byla nejčastější odpovědí možnost spíše ano, kdy tuto odpověď označilo 19 respondentů. Odpověď rozhodně ano označilo 8 respondentů ze středních odborných škol.

Další výzkumné otázce, a to: „Závisí počet využitých metod výuky v hodinách základů společenských věd na množství disponibilních hodin tohoto předmětu?“ se v dotazníkovém šetření věnují položky č. 4-8.

Položka č. 4: *Ve kterých ročnících se na Vaší škole učí základy společenských věd?*

Tabulka četností		
Výuka ZSV	Absolutní četnost	Relativní četnost
1. ročník	102	27%
2. ročník	107	28%
3. ročník	95	25%
4. ročník	81	21%
	Σ 385	Σ 100%

Tab. 7: Výuka ZSV



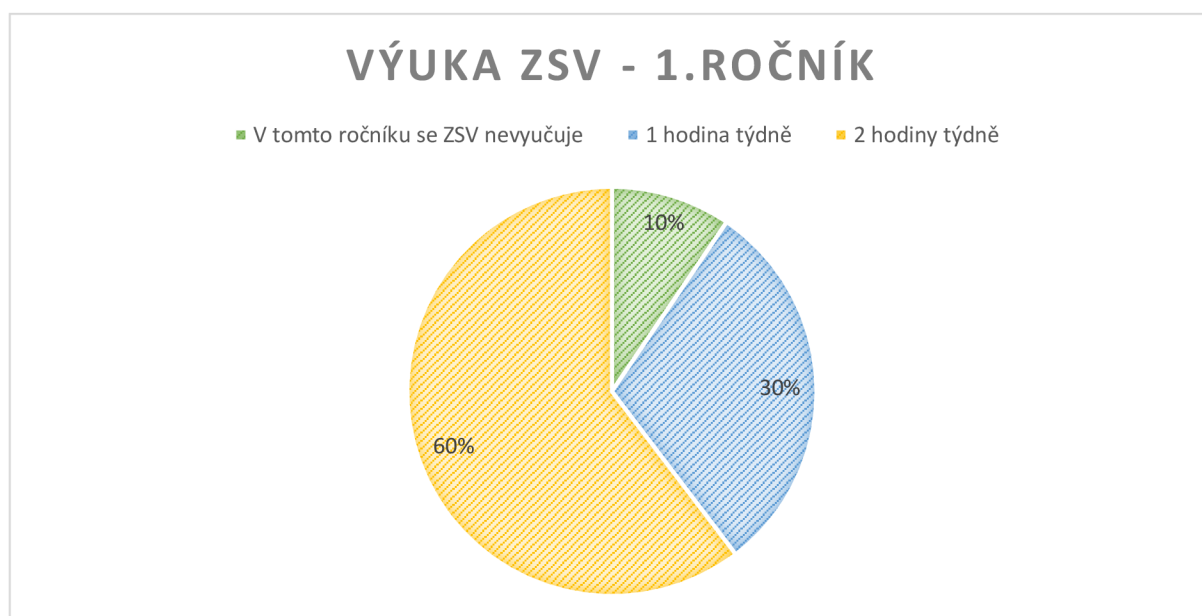
Graf 16 – Výuka ZSV v jednotlivých ročnících na gymnáziích a středních odborných školách

Z tabulky i grafů je očividné, že ročníky, ve kterých se základy společenských věd učí nejčastěji, jsou 1. a 2. ročník. 1. ročník zaznačilo 102 respondentů, 66 z gymnázií a 36 ze středních odborných škol, 2. ročník zaznačilo 107 respondentů, 67 z gymnázií a 40 ze středních odborných škol. U třetího ročníku vidíme značný úbytek u respondentů SOŠ. Celkem 3. ročník zaznačilo 95 respondentů, 68 z gymnázií a 27 ze středních odborných škol. 4. ročník zaznačilo dohromady 60 respondentů z gymnázií a pouhých 21 ze středních odborných škol.

Položka č. 5: Kolik hodin týdně je věnováno ZSV v 1. ročníku?

Tabulka četností		
Výuka ZSV	Absolutní četnost	Relativní četnost
V tomto ročníku se ZSV nevyučuje	11	10%
1 hodina týdně	35	30%
2 hodiny týdně	70	60%
	Σ 116	Σ 100%

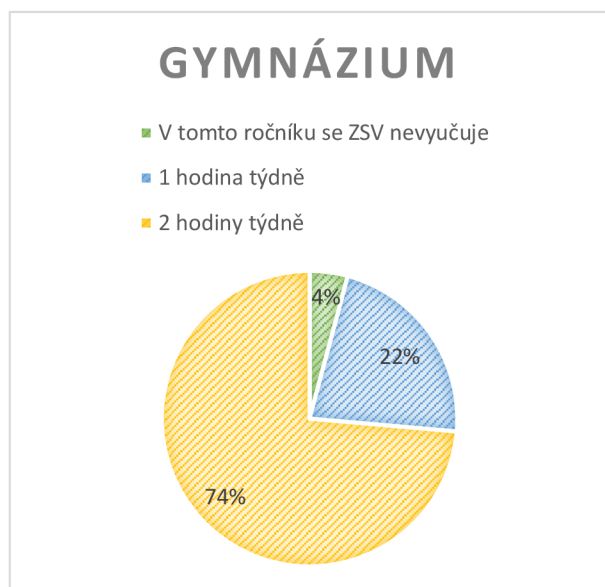
Tab. 8: Výuka ZSV – 1. ročník



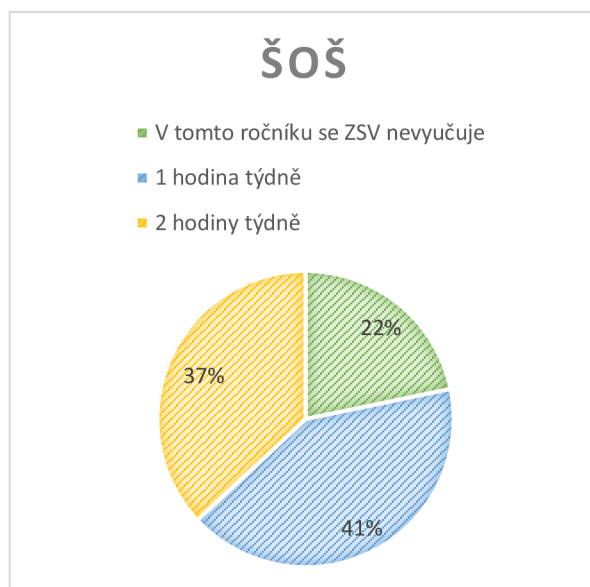
Graf 17 – Výuka ZSV – 1. ročník

V prvním ročníku jsou u většiny respondentů základy společenských věd vyučovány 2 hodiny týdně. Tuto odpověď zvolilo 70 respondentů. 1 hodina týdně je základům společenských věd věnována na školách 35 respondentů, a 11 respondentů označilo, že se v prvních ročnících na jejich školách ZSV vůbec nevyučuje.

..



Graf 18 – Výuka ZSV, 1.ročník – G



Graf 19 – Výuka ZSV, 1. ročník – ŠOŠ

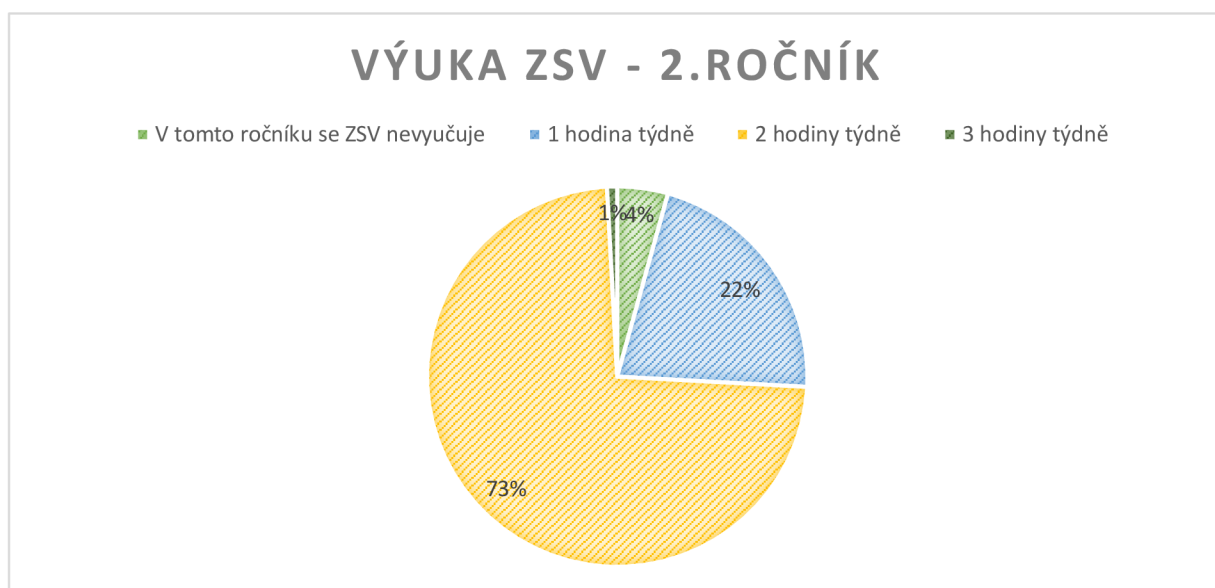
Z grafu č. 18 vidíme, že na gymnáziích převažuje poslední odpověď, a to 2 hodiny týdně. Tuto odpověď označilo 53 respondentů. Podstatně méně respondentů označilo odpověď 1 hodina týdně, konkrétně jde o 16 respondentů. Pouze 2 respondenti odpověděli, že se na jejich škole základy společenských věd v 1. ročníku nevyučují vůbec.

Graf č. 19 zobrazuje situaci na středních odborných školách. Na tomto grafu můžeme vidět, že na těchto školách se základy společenských věd nejčastěji vyučují 1 hodinu týdně. Tuto odpověď zaznačilo 19 respondentů. Nejde však o velmi výrazný rozdíl, jelikož odpověď 2 hodiny týdně označilo 17 respondentů. 9 respondentů zaznačilo odpověď, že se v 1. ročníku ZSV vůbec nevyučuje.

Položka č. 6: Kolik hodin týdně je věnováno ZSV ve 2. ročníku?

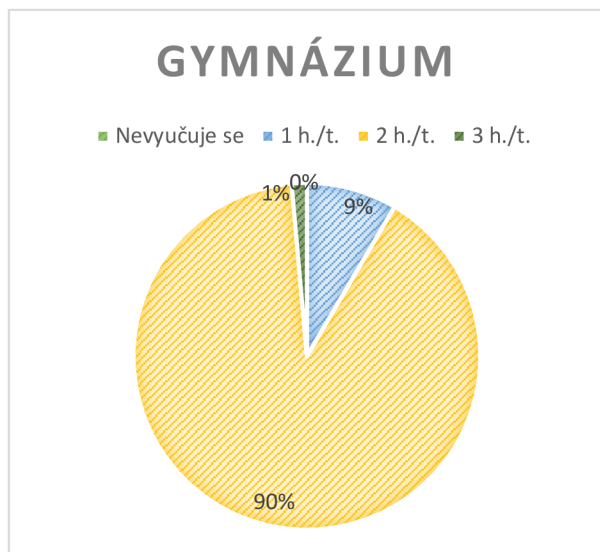
Tabulka četností		
Výuka ZSV	Absolutní četnost	Relativní četnost
V tomto ročníku se ZSV nevyučuje	5	4%
1 hodina týdně	25	22%
2 hodiny týdně	85	73%
3 hodiny týdně	1	1%
	Σ 116	Σ 100%

Tab. 9: Výuka ZSV – 2. ročník

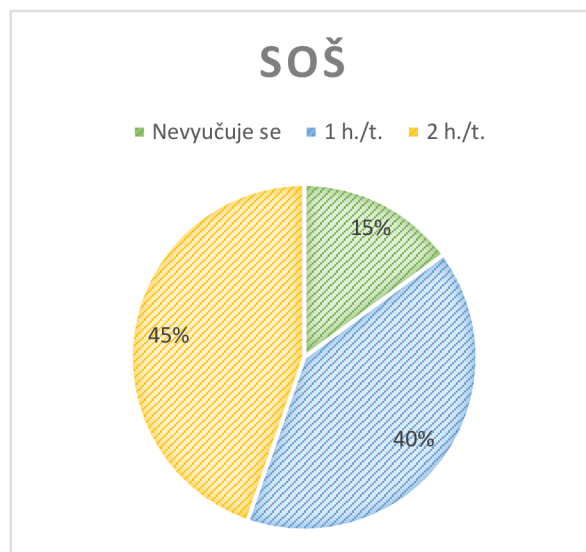


Graf 20 – Výuka ZSV – 2. ročník

Ve druhém ročníku je opět ZSV vyučováno 2 hodiny týdně. Tuto možnost celkem zvolilo 85 respondentů. 5 respondentů označilo, že se ve druhém ročníku základy společenských věd vůbec nevyučují, a 2 respondent odpověděl, že se na jejich škole vyučuje tento předmět 3 hodiny týdně. Druhou nejčastěji označovanou odpovědí byla 1 hodina týdně, kterou zvolilo 25 respondentů.



Graf 21 – Výuka ZSV, 2.ročník – G



Graf 22 – Výuka ZSV, 2 ročník – SOŠ

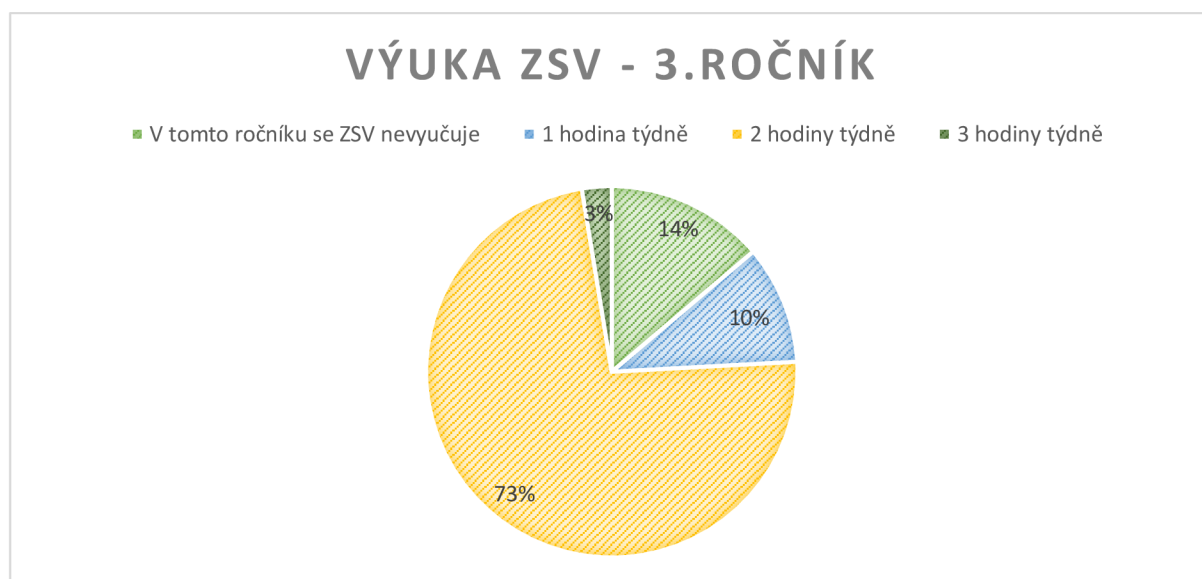
Graf č. 21 vykresluje skutečnost, že nejčastěji se na gymnáziích respondentů vyučují základy společenských věd v 2. ročníku 2 hodiny týdně. Tuto odpověď zvolilo 64 respondentů. Žádný z respondentů neoznačil odpověď první, a to, že se ve druhém ročníku ZSV vůbec nevyučuje. Víme tedy, že se ZSV ve 2. ročníku vyučuje aspoň 1 hodinu týdně na všech gymnáziích, na kterých vyučují respondenti dotazníkového šetření. 1 hodinu týdně zvolilo 6 respondentů a 1 respondent zvolil odpověď 3 hodiny týdně.

Z grafu č. 22 můžeme vyčíst skutečnost, že i na středních odborných školách se ZSV ve 2. ročníku nejčastěji vyučuje 2 hodiny týdně. Tuto odpověď označilo 21 respondentů. Druhou nejčastější odpovědí byla 1 hodina týdně, tu zaznačilo 19 respondentů, a pouhých 5 respondentů označilo odpověď první, a to že se ve 2. ročníku základy společenských věd vůbec nevyučují.

Položka č. 7: Kolik hodin týdně je věnováno ZSV ve 3. ročníku?

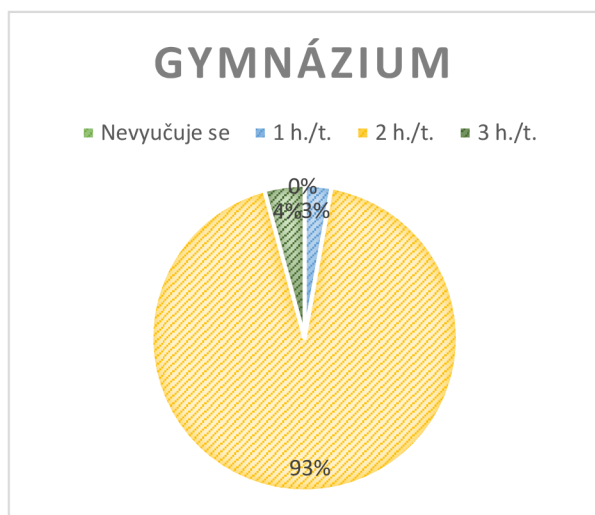
Tabulka četností		
Výuka ZSV	Absolutní četnost	Relativní četnost
V tomto ročníku se ZSV nevyučuje	16	14%
1 hodina týdně	12	10%
2 hodiny týdně	85	73%
3 hodiny týdně	3	3%
	Σ 116	Σ 100%

Tab. 10: Výuka ZSV – 3. ročník

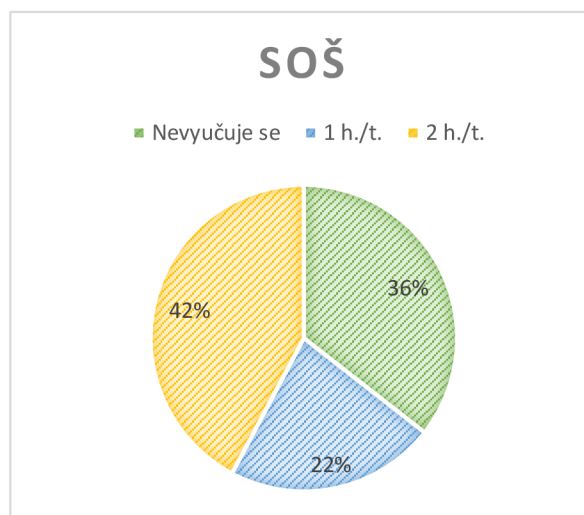


Graf 23 – Výuka ZSV – 3. ročník

Stejně jako v předešlých ročnících, se i ve 3. ročníku objevuje nejčastěji varianta 2 hodin týdně. Tuto možnost označilo celkem 85 respondentů. 16 respondentů zvolilo první možnost, a to, že se ve 3. ročníku na jejich škole ZSV vůbec nevyučuje, a 12 respondentů označilo, že se na jejich škole vyučuje ZSV 1 hodinu týdně. Nejméně respondentů zvolilo poslední možnost. Touto možností byly 3 hodiny týdně a zvolili ji 3 respondenti.



Graf 24 – Výuka ZSV, 3. ročník – G



Graf 25 – Výuka ZSV, 3. ročník – SOŠ

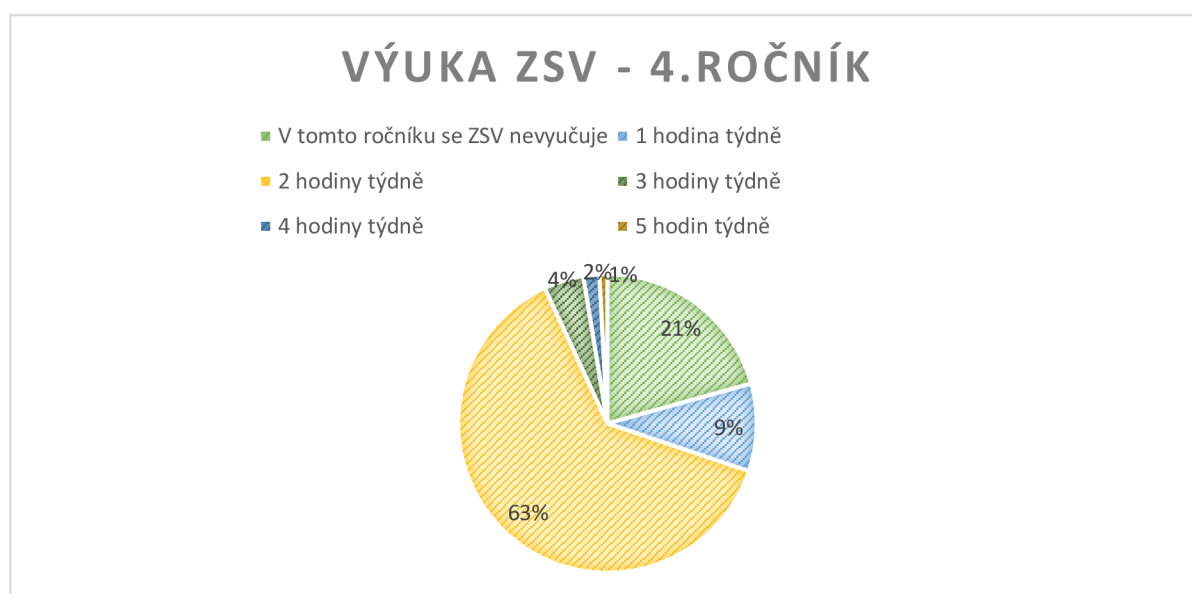
Graf č. 24 zobrazuje, kolik vyučovacích hodin základů společenských věd týdně mají respondenti z gymnázií. Opět vidíme, že nejčastější odpovědí jsou 2 hodiny týdně. Tuto odpověď zvolilo 66 respondentů. Naopak nejméně respondentů, a to, že se v tomto ročníku ZSV nevyučuje nezvolil žádný z respondentů. Odpověď 1 hodinu týdně zvolili 2 respondenti. 3 respondenti zvolili možnost 3 hodiny týdně.

Na grafu č. 25 můžeme vidět, že i na střední odborné škole patří odpověď 2 hodiny týdně mezi nejčastější. Celkem tuto možnost zvolilo 19 respondentů. 16 respondentů zaznačilo, že se na jejich škole v tomto ročníku ZSV vůbec nevyučuje, a 10 zaznačilo odpověď zbývajících, a to 1 hodinu týdně.

Položka č. 8: Kolik hodin týdně je věnováno ZSV ve 4. ročníku?

Tabulka četností		
Výuka ZSV	Absolutní četnost	Relativní četnost
V tomto ročníku se ZSV nevyučuje	24	21%
1 hodina týdně	11	9%
2 hodiny týdně	73	63%
3 hodiny týdně	5	4%
4 hodiny týdně	2	2%
5 hodin týdně	1	1%
	Σ 116	Σ 100%

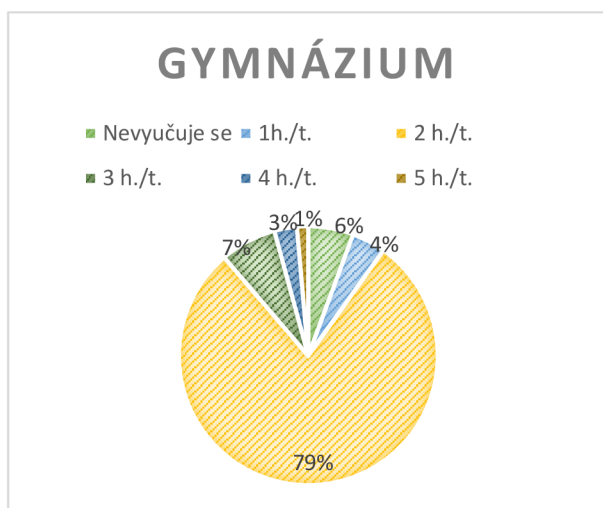
Tab. 11: Výuka ZSV – 4. ročník



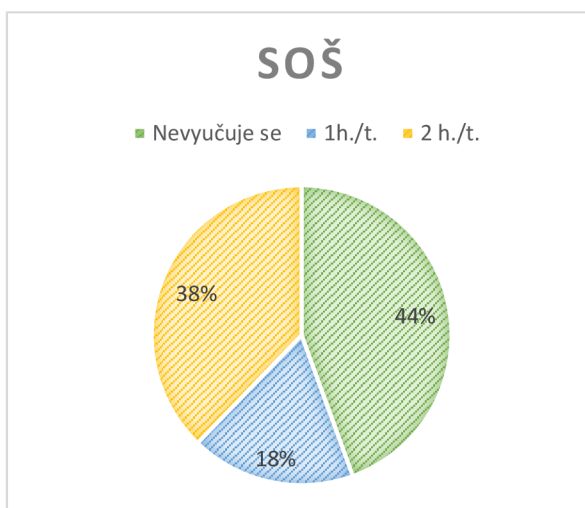
Graf 26 – Výuka ZSV – 4. ročník

V tomto grafu můžeme vidět více možností odpovědí než v grafech předchozích. Je to z toho důvodu, že respondenti mohli dopisovat vlastní odpovědi.

Nejčastější odpovědí je opět odpověď 2 hodiny týdně, stejně jako u třech předchozích ročníků. Tuto odpověď zaznačilo 73 respondentů. Druhou nejčastější odpovědí je odpověď první, a to že se v tomto ročníku ZSV nevyučuje. Tuto odpověď označilo 24 osob. 1 hodinu týdně zaznačilo 11 respondentů a 3 hodiny týdně 5 respondentů. Dopsanými odpověďmi byly 4 hodiny týdně, což napsali 2 respondenti, a 5 hodin týdně, což odpověděl 1 respondent.



Graf 27 – Výuka ZSV, 4. ročník – G



Graf 28 – Výuka ZSV, 4. ročník – SOŠ

Na grafu č. 27 lze vidět, že nejčastější odpovědí je i v tomto případě odpověď 2 hodiny týdně. Tuto odpověď zvolilo 56 respondentů. Že se ZSV v tomto ročníku nevyučuje zvolili 4 respondenti, 3 respondenti označili odpověď 1 hodina týdně a 5 respondentů zvolilo 3 hodiny týdně. Jak už bylo výše uvedeno, dopsanou odpověď 4 hodiny týdně zvolili 2 respondenti a 5 hodin týdně 1 respondent.

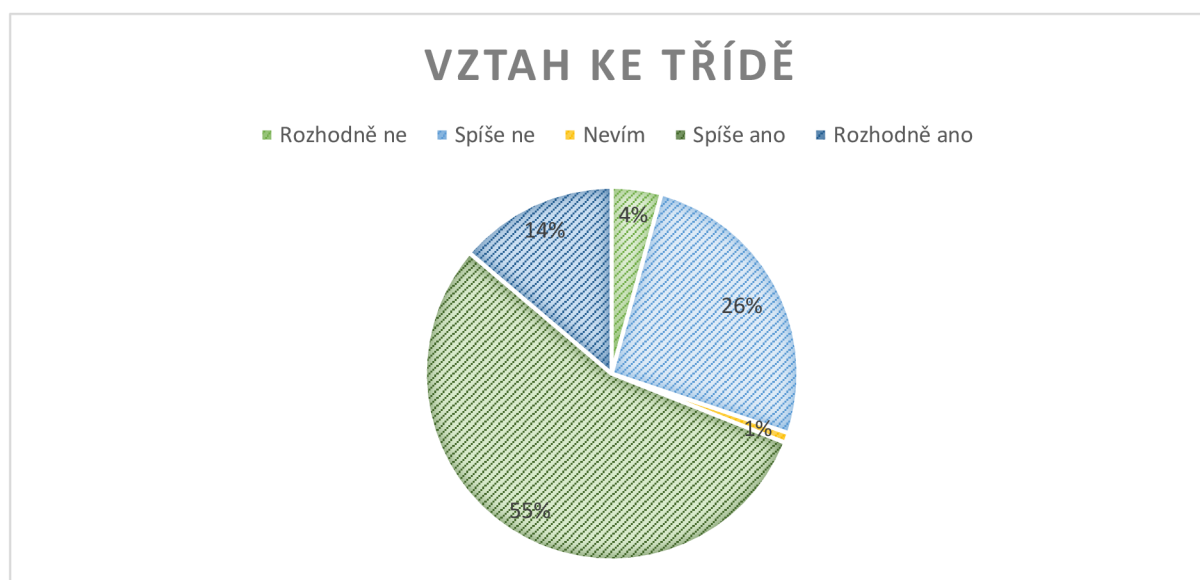
Graf č. 28 se výrazně liší od grafu předchozího. Respondenti ze středních odborných škol nejčastěji volili první odpověď, a to, že se ZSV v tomto ročníku vůbec nevyučuje. Celkem tuto odpověď zvolilo 20 respondentů. Druhou nejčastější odpovědí byly 2 hodiny týdně, což označilo 17 respondentů a nejnižší množství respondentů, konkrétně tedy 8, zvolilo variantu jedné hodiny týdně.

Položka č. 15 dotazníkového šetření se vztahuje ke třetí výzkumné otázce: „Bývají respondenti ovlivněni při výběru výukových metod vztahem, který k dané třídě mají?“

Položka č. 15: Ovlivňuje Vás při výběru výukových metod Váš vztah k dané třídě?

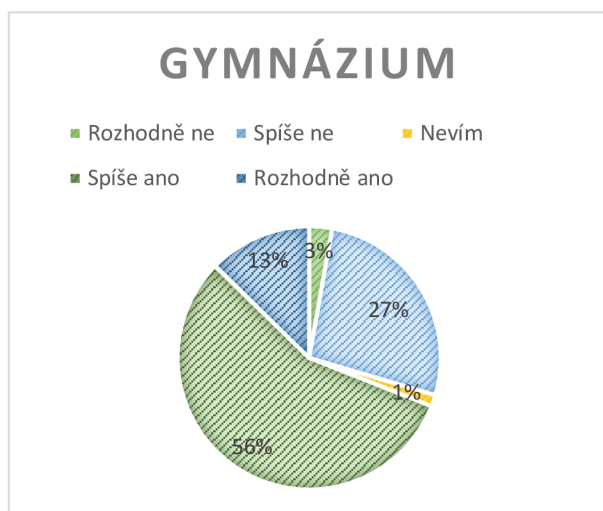
Tabulka četností		
Vztah ke třídě	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ne	5	4%
Spíše ne	30	26%
Nevím	1	1%
Spíše ano	64	55%
Rozhodně ano	16	14%
	Σ 116	Σ 100%

Tab. 12: Vztah ke třídě

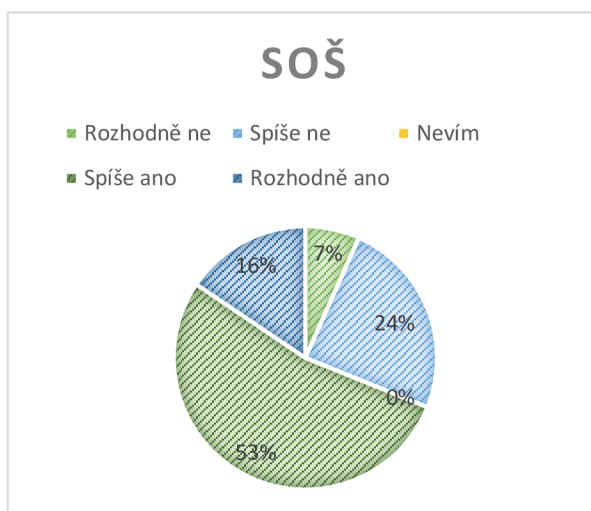


Graf 29 – Vztah ke třídě

Tato položka měla za úkol zjistit, jestli jsou respondenti ovlivněni vztahem k dané třídě při výběru výukových metod. Pouze 5 respondentů odpovědělo rozhodně ne, 30 respondentů zvolilo možnost spíše ne, 1 respondent zvolil možnost nevím a 16 respondentů označilo odpověď rozhodně ano. Avšak nejvíce respondentů zvolilo možnost spíše ano. 64 respondentů tudíž říká, že výběr metod je v jejich hodinách spíše ovlivněn tím, jakou emocionální vazbu mají s danou třídou.



Graf 30 – Vliv vztahové vazby ke třídě při výběru výukových metod – G



Graf 31 – Vliv vztahové vazby ke třídě při výběru výukových metod – SOŠ

Graf č. 30 zobrazuje odpovědi respondentů, kteří vyučují na gymnáziích. Možnost rozhodně ne zde zvolili 2 respondenti, odpověď spíše ne označilo 19 respondentů, odpověď nevím 1 respondent a odpověď rozhodně ano zvolilo 9 respondentů. Možnost, kterou zvolilo nejvíce respondentů, byla odpověď spíše ano. Tuto odpověď označilo 40 respondentů. Vidíme tedy, že si gymnaziální respondenti myslí, že jejich vztah ke třídě ovlivňuje to, jaké výukové metody pro danou třídu vybírají.

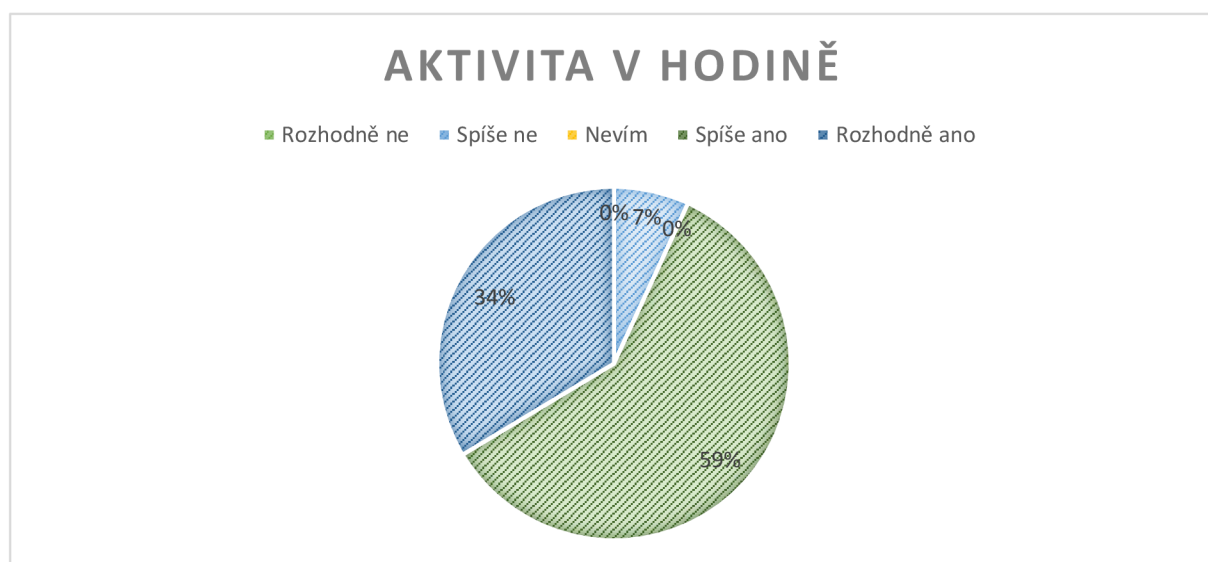
Na grafu č. 31 vidíme odpovědi učitelů ze středních odborných škol. I zde je jasné, že odpověď spíše ano patří mezi nejčastější. Tuto možnost zvolilo 24 respondentů. Pouze 3 respondenti označili možnost rozhodně ne, 11 osob zaznačilo odpověď spíše ne, a odpověď rozhodně ano zvolilo 7 respondentů. Možnost nevím neoznačil žádný z respondentů.

Další výzkumnou otázkou je: „Má využívání výukových metod pozitivní dopad na výsledky žáků?“ a vztahují se k ní položky dotazníkového šetření č. 16, 17 a 18.

Položka č. 16: *Požadujete po žácích, aby byli ve vyučovací hodině aktivní?*

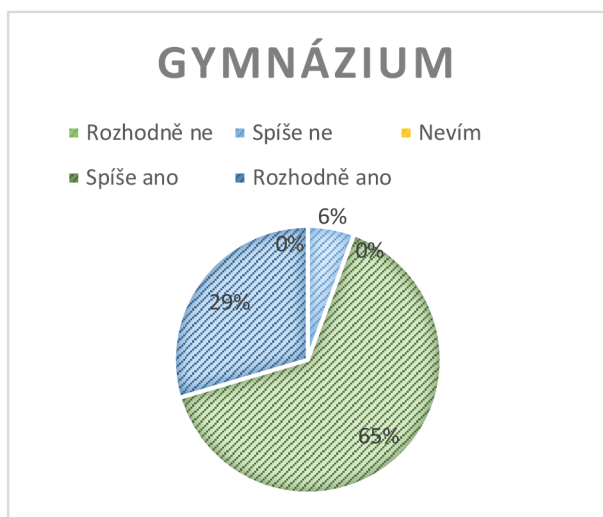
Tabulka četností		
Aktivita v hodině	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ne	0	0%
Spíše ne	8	7%
Nevím	0	0%
Spíše ano	69	59%
Rozhodně ano	39	34%
	Σ 116	Σ 100%

Tab. 13: Aktivita v hodině

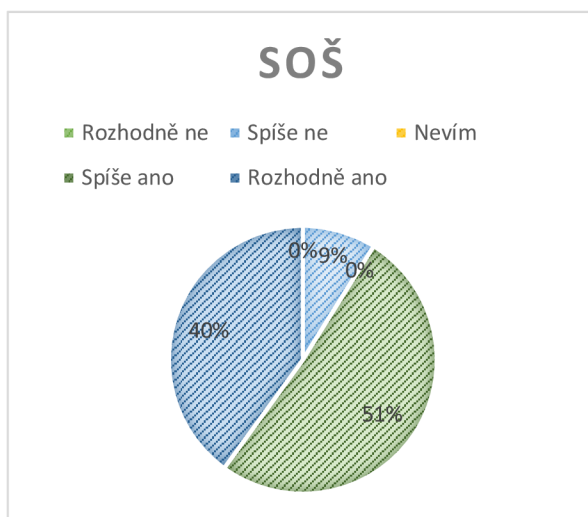


Graf 32 – Aktivita v hodinách

Položka č. 16 dotazníkového šetření se týká aktivity žáků v hodinách ZSV, konkrétně tedy jestli respondenti vyžadují, aby byli žáci v jejich hodinách aktivní. I zde je odpověď téměř jednoznačná, jelikož 39 respondentů zvolilo možnost rozhodně ano, a 69 respondentů zvolilo odpověď spíše ano. Možnost rozhodně ne a nevím nezvolil žádný z respondentů. Jedinou zbývající možností je spíše ne, což označilo pouhých 8 respondentů.



Graf 33 – Vyžadovaná aktivita v hodinách – G



Graf 34 – Vyžadovaná aktivita v hodinách – SOŠ

Jak už bylo zmíněno výše, a jak vyplývá z grafu č. 33, učitelé na gymnáziích ve většinové míře vyžadují aktivitu žáků ve svých hodinách. 21 respondentů zvolilo možnost rozhodně ano a 46 označilo možnost spíše ano. Možnost spíše ne zvolili pouze 4 respondenti. Žádný z respondentů neoznačil možnost rozhodně ne, ani nevím.

Podobně tomu je i u respondentů ze středních odborných škol, kteří také preferují aktivitu žáků. 23 respondentů označilo možnost spíše ano a 18 rozhodně ano, 4 osoby zvolily možnost spíše ne. Žádný z respondentů nezvolil zbylé dvě možnosti, a to spíše ne a nevím.

Položka č. 17: *Jakým způsobem žáky motivujete k aktivitě?*

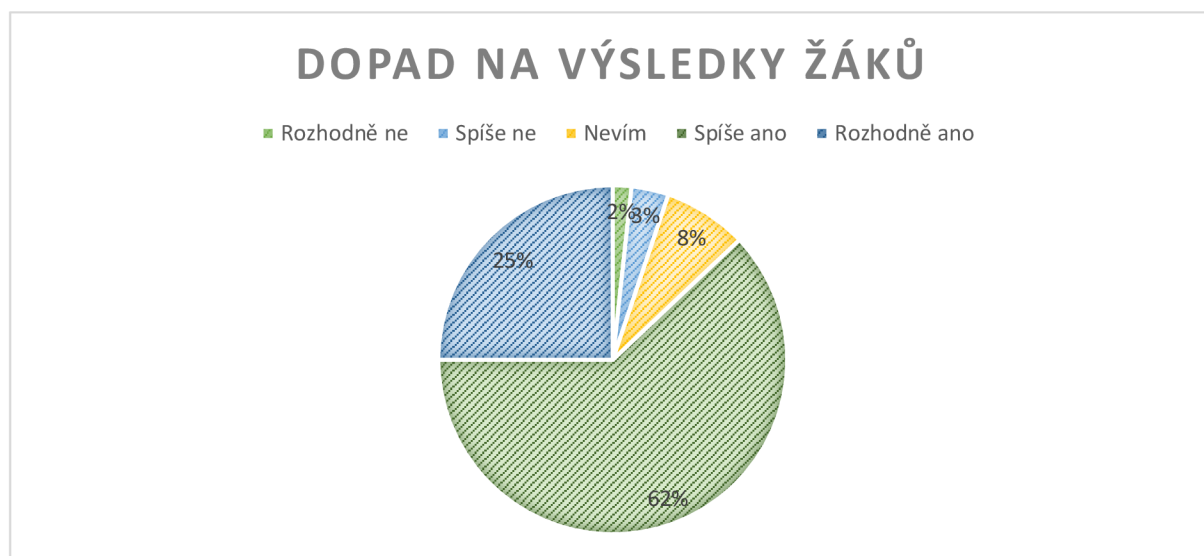
Odpověď na tuto položku byla dobrovolná. Tato otázka sloužila k bližšímu objasnění položky č. 16, která se zabývá aktivitou žáků ve vyučovacích hodinách. Respondenti tak dostali volnou ruku k vyjádření svého názoru ohledně motivace žáků k aktivitě, jelikož většina respondentů, jak z gymnázií, tak ze středních odborných škol, v položce č.16 odpověděla, že po žácích aktivitu v hodinách vyžadují.

Celkem na tuto otázku odpovědělo 75 respondentů, 20 ze středních odborných škol a 55 z gymnázií. Mezi nejčastější způsoby motivace žáků respondenti zařazují: hodnocení aktivit malou jedničkou, kvízy, soutěže, diskuse, možnosti participace na výuce, evokačními aktivitami, poskytnutím zpětné vazby a bezpečného prostředí, otázkami či aktivitami s praktickým využitím.

Položka č. 18: *Má, dle Vašeho názoru, využívání výukových metod pozitivní dopad na výsledky žáků?*

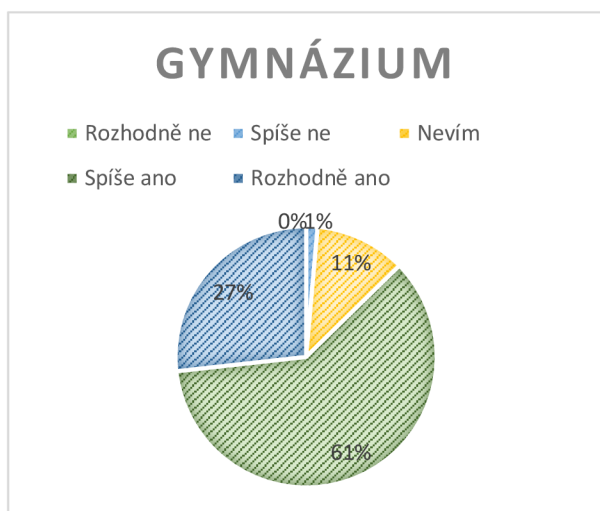
Tabulka četností		
Dopad na výsledky žáků	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ne	2	2%
Spíše ne	4	3%
Nevím	9	8%
Spíše ano	72	62%
Rozhodně ano	29	25%
	Σ 116	Σ 100%

Tab. 14: Dopad využívání výukových metod na výsledky žáků

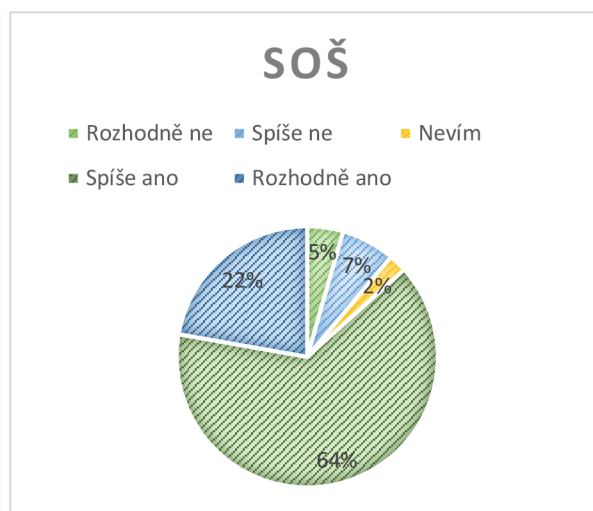


Graf 35 – Dopad na výsledky žáků

Z grafu můžeme vidět, že větší polovina respondentů si myslí, že využívání výukových metod má pozitivní dopad na akademické výsledky žáků. 29 respondentů zvolilo možnost rozhodně ano a 72 respondentů odpovědělo spíše ano. Tito respondenti si tedy myslí, že se využívání výukových metod pozitivně promítne do výsledků žáků. Odpověď nevím zvolilo 9 osob, odpověď spíše ne 4 osoby a 2 respondenti odpověděli, že výukové metody rozhodně nemají vliv na výsledky žáků.



Graf 36 – Dopad využívání výukových metod na výsledky žáků – G



Graf 37 – Dopad využívání výukových metod na výsledky žáků – SOŠ

Jak už bylo zmíněno výše, tak i z grafu č. 36 můžeme vidět, že si většina gymnaziálních respondentů myslí, že mají výukové metody pozitivní dopad na výsledky žáků. Konkrétně tedy 19 z nich zvolilo možnost rozhodně ano a 43 možnost spíše ano. Možnost nevím označilo 8 respondentů a možnost spíše ne 1 respondent. Žádný z respondentů nezaznačil možnost rozhodně ne.

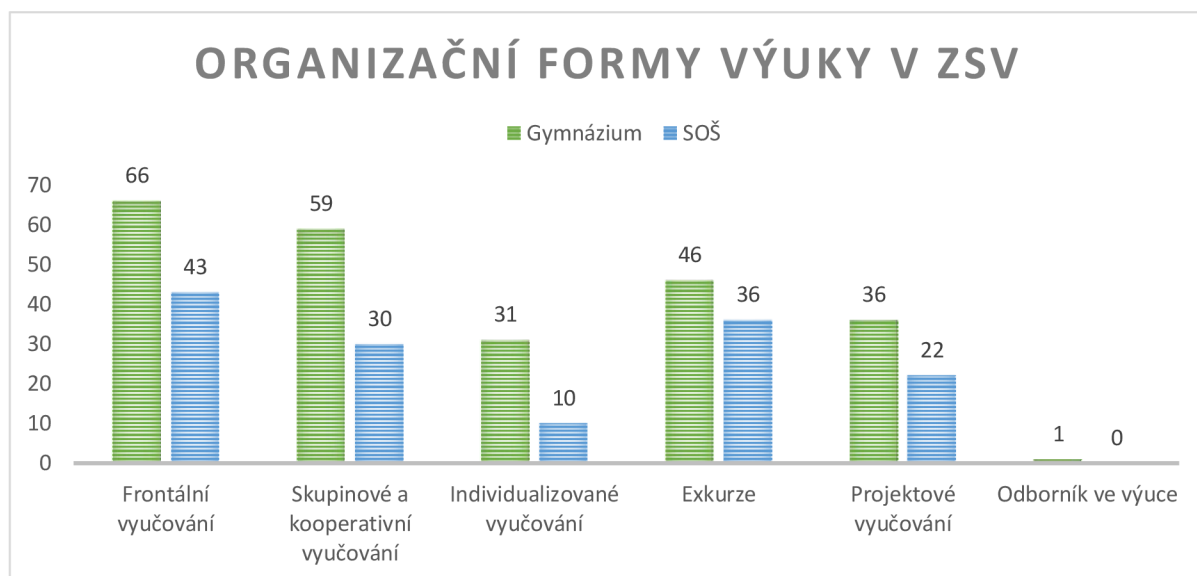
Podobně je tomu tak i u respondentů ze středních odborných škol. Možnost rozhodně ano označilo 10 respondentů a možnost spíše ano 29 respondentů. 1 z respondentů si nebyl svou odpovědí jistý, tudíž zvolil nevím, 3 označili možnost spíše ne a 2 respondenti zvolili možnost rozhodně ne.

Pátá výzkumná otázka se zabývá organizačními formami výuky a zní: „Využívají respondenti v hodinách základů společenských věd na gymnáziích více organizačních forem výuky než respondenti na středních odborných školách?“ Tuto výzkumnou otázku zodpovídají položky dotazníkového šetření č. 19, 20 a 21.

Položka č. 19: *Které z následujících organizačních forem výuky využíváte v hodinách ZSV?*

Tabulka četností		
Organizační formy výuky	Absolutní četnost	Relativní četnost
Frontální vyučování	109	29%
Skupinové a kooperativní vyučování	89	23%
Individualizované vyučování	41	11%
Exkurze	82	22%
Projektové vyučování	58	15%
Odborník ve výuce	1	0%
	Σ 380	Σ 100%

Tab. 15: Organizační formy výuky



Graf 38 – Organizační formy výuky

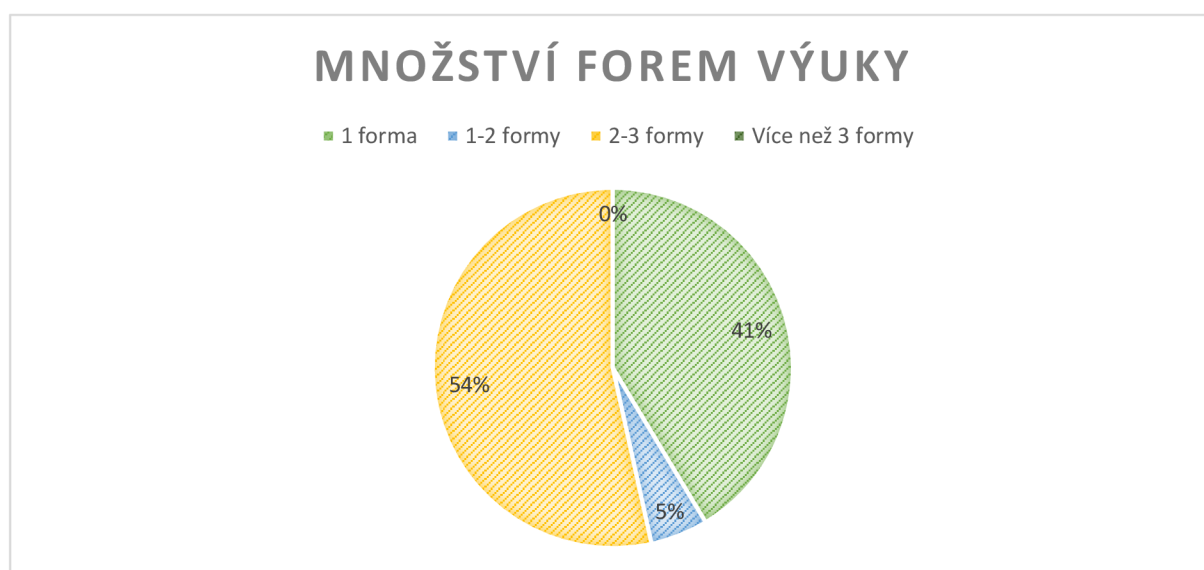
Díky dotazníkovému šetření můžeme potvrdit tvrzení z teoretické části této práce, a to, že frontální vyučování je nejvíce užívanou organizační formou výuky. (Maňák, Švec, 2003) Tuto organizační formu využívá celkem 109 respondentů. 66 z těchto respondentů vyučuje na gymnáziu a 43 na střední odborné škole. Druhou nejužívanější formou výuky je skupinové a kooperativní vyučování, které zvolilo celkem 89 respondentů, z čehož 59 gymnaziálních respondentů a 30 ze středních odborných škol. 41 respondentů zvolilo individualizované

vyučování, 31 respondentů z gymnázií a 10 ze středních odborných škol. Exkurze patří mezi třetí nejčastější organizační formu výuky a celkem ji zvolilo 82 respondentů. 46 těchto respondentů vyučuje na gymnáziu, 36 na střední odborné škole. Projektové vyučování zvolilo 58 respondentů, z toho 36 z gymnázií a 22 ze středních odborných škol. I zde existovala možnost vpisu vlastní odpovědi, což zvolil jeden respondent z gymnázia. Jeho odpověď je odborník ve výuce.

Položka č. 20: *Kolik organizačních forem výuky obvykle využijete v průběhu jedné vyučovací hodiny?*

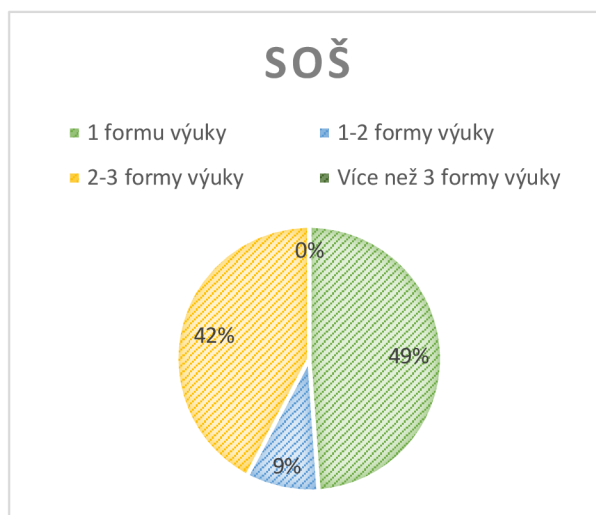
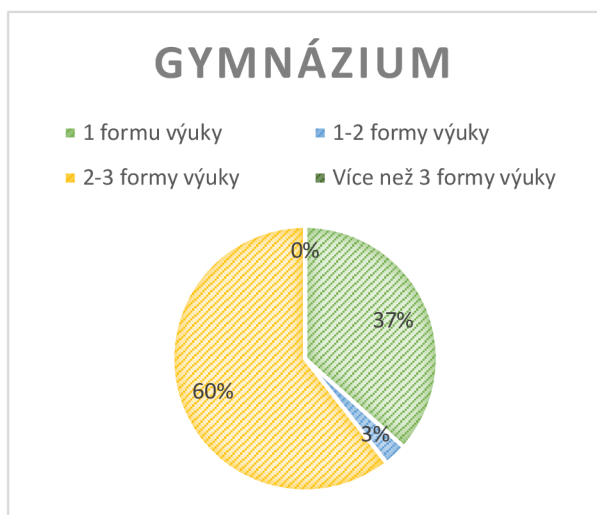
Tabulka četností		
Množství forem výuky	Absolutní četnost	Relativní četnost
1 forma	48	41%
1-2 formy	6	5%
2-3 formy	62	53%
Více než 3 formy	0	0%
	Σ 116	Σ 100%

Tab. 16: Množství forem výuky



Graf 39 – Množství forem výuky

Nejčastější množství metod, které respondenti z nabízených možností zvolili, jsou 2-3 metody. Tuto možnost označilo 62 respondentů. Druhou nejoblíbenější možností byla 1 forma, kterou zvolilo 48 respondentů. 6 respondentů v průběhu svých vyučovacích hodin využije 1-2 formy. Žádný z respondentů nevyužívá více než 3 organizační formy výuky.



Graf 40 – Počet využívaných organizačních forem výuky – G

Graf 41 – Počet využívaných organizačních forem výuky – SOŠ

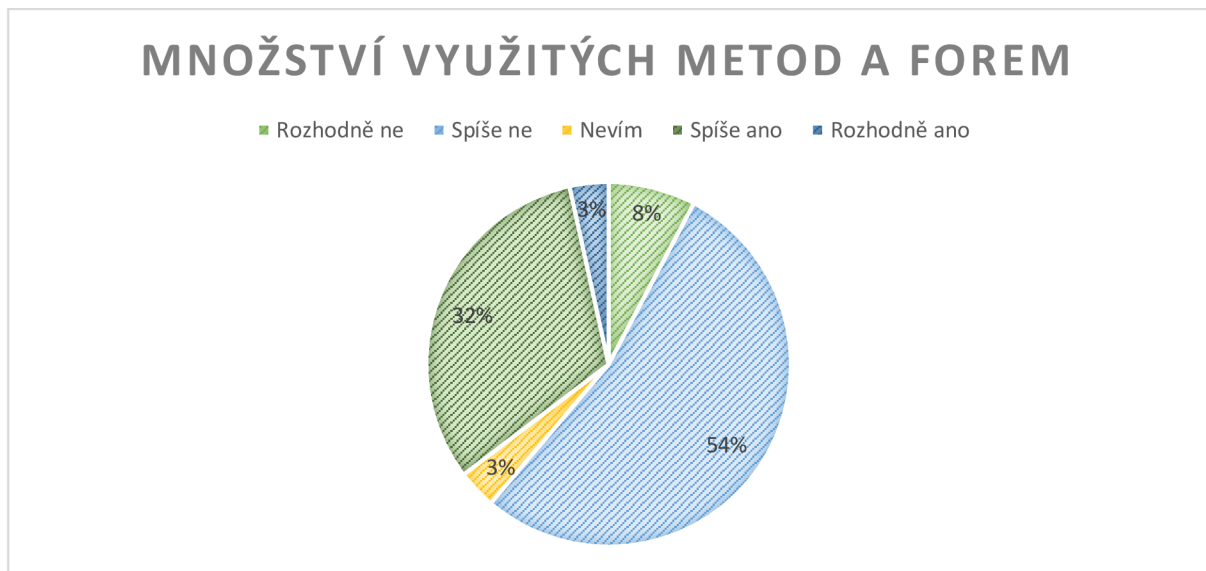
Z grafu č. 39 můžeme vidět, že respondenti z gymnázií preferují užívání 2-3 organizačních forem výuky. Tuto možnost zvolilo 43 respondentů. Druhým nejpreferovanějším množstvím je 1 forma, což odpovídělo 26 respondentů. 2 respondenti zvolili možnost 1-2 formy výuky a žádný z respondentů nevyužívá více než 3 organizační formy výuky.

Na grafu č. 40 vidíme významnou změnu oproti grafu minulému, a to, že na středních odborných školách převládá možnost 1-2 organizačních forem výuky. Tuto možnost zvolilo celkem 22 respondentů. 19 respondentů označilo odpověď 2-3 formy výuky a 4 respondenti 1-2 formy výuky. Stejně jako v případě respondentů z gymnázií, ani na středních odborných školách žádný z respondentů nevyužívá více než 3 organizační formy výuky.

Položka č. 21: *Využíváte ve všech vzdělávacích oblastech stejné množství výukových metod a forem?*

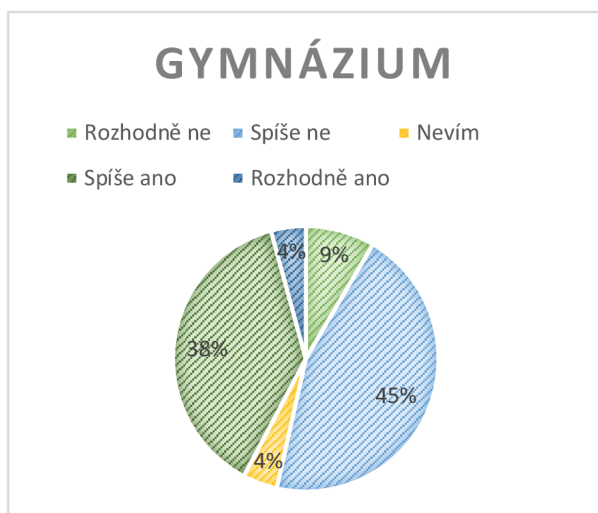
Tabulka četností		
Množství využitých metod a forem	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně ne	9	8%
Spíše ne	62	53%
Nevím	4	3%
Spíše ano	37	32%
Rozhodně ano	4	3%
	Σ 116	Σ 100%

Tab. 17: Množství využitých metod a forem

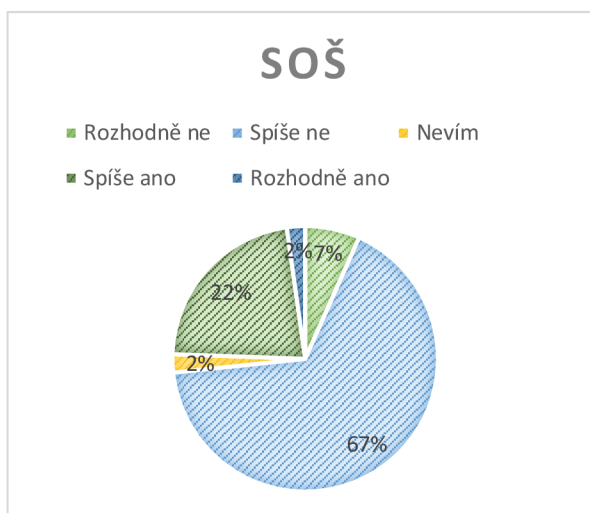


Graf 42 – Množství využitých metod a forem

Větší polovina respondentů zvolila možnost spíše ne, konkrétně tedy 62. 9 respondentů zvolilo možnost rozhodně ne a 4 možnost nevím. 4 respondenti zvolili možnost rozhodně ano a 37 z nich zvolilo možnost spíše ano. Z toho vyplývá, že nejméně 71 respondentů využívá v různých vzdělávacích oblastech odlišné formy a metody výuky.



Graf 43 – Množství užívaných metod a forem – G



Graf 44 – Množství užívaných metod a forem – SOŠ

Z grafu č. 42 vyplývá, že 32 respondentů nevyužívá stejné metody a formy výuky ve všech vzdělávacích oblastech, a proto označili odpověď spíše ne. Naopak 27 z nich tvrdí, že využívají stejné metody a formy, a zaznačili tak odpověď spíše ano. 6 respondentů označilo možnost rozhodně ne, 3 respondenti označili nevím, a zbylí 3 respondenti označili odpověď rozhodně ano. U respondentů z gymnázií není odpověď na tuto otázku zcela jasná.

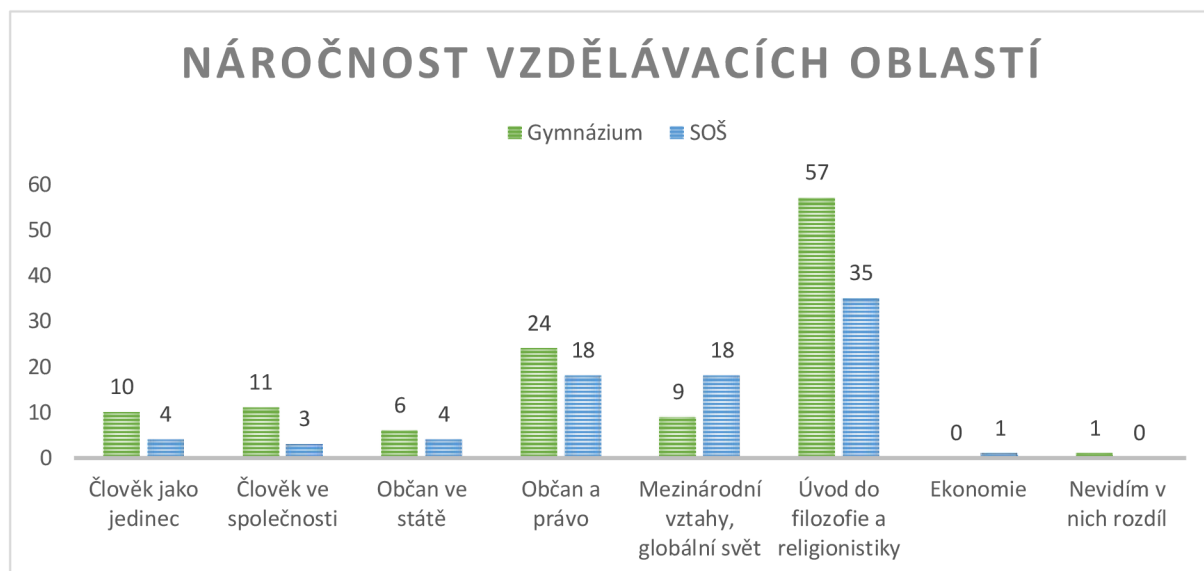
Naopak z grafu č. 43 můžeme vypočítat, že většina respondentů nevyužívá stejné metody a formy výuky ve všech vzdělávacích oblastech. Těchto 30 respondentů označilo odpověď spíše ne. 3 respondenti zvolili možnost rozhodně ne, 1 označil odpověď nevím, 10 zvolilo odpověď spíše ano a zbylí 1 respondent zvolil možnost rozhodně ano.

Poslední výzkumná otázka se zabývá konkrétními vzdělávacími oblastmi, přesněji tím, které vzdělávací oblasti považují respondenti z hlediska výběru výukových metod a forem nejnazší, nebo naopak nejsložitější, a zní: „Liší se využívané metody a formy výuky v závislosti na konkrétních vzdělávacích oblastech?“ Položky dotazníkového šetření, které se touto výzkumnou otázkou zabývají, jsou položky č. 22, 23, 24 a 25.

Položka č. 22: *Kterou z následujících vzdělávacích oblastí považujete za nejnáročnější z hlediska využití výukových metod a organizačních forem?*

Tabulka četností		
Nejnáročnější vzdělávací oblast	Absolutní četnost	Relativní četnost
Člověk jako jedinec	14	7%
Člověk ve společnosti	14	7%
Občan ve státě	10	5%
Občan a právo	42	21%
Mezinárodní vztahy, globální svět	27	13%
Úvod do filozofie a religionistiky	92	46%
Ekonomie	1	0%
Nevidím v nich rozdíl	1	0%
	Σ 201	Σ 100%

Tab. 18: Nejnáročnější vzdělávací oblast



Graf 45 – Náročnost vzdělávacích oblastí

Z tohoto grafu jasně vyplývá, že jak pro respondenty z gymnázií, tak pro respondenty ze středních odborných škol je nejnáročnější vzdělávací oblastí z hlediska využívání výukových metod oblast Úvod do filozofie a religionistika. Tuto možnost zvolilo celkem 92 respondentů, z čehož 57 respondentů z gymnázií a 35 ze středních odborných škol. 14 respondentů označilo jako nejnáročnější vzdělávací oblast Člověk jako jedinec, z čehož 10 z gymnázia a 4 ze střední odborné školy. Stejně jako předchozí oblast, tak i Člověk a společnost označilo 14 respondentů, tentokrát 11 z gymnázia a 3 ze střední odborné školy. Pouhých 10 respondentů označilo oblast Občan ve státě, 6 z gymnázia a 4 ze střední odborné školy. Další vzdělávací oblastí, kterou označilo 42 respondentů, je Občan a právo. 24 respondentů vyučuje na gymnáziu a 18 na střední odborné škole. 27 respondentů označilo Mezinárodní vztahy, globální svět, z toho 9 z gymnázií a 18 ze středních odborných škol. 1 respondent ze střední odborné školy považuje za nejnáročnější Ekonomii a jeden respondent z gymnázia v nich z hlediska využití výukových metod nevidí rozdíl.

Položka č. 23: *Z jakého důvodu považujete právě tuto oblast za nejnáročnější?*

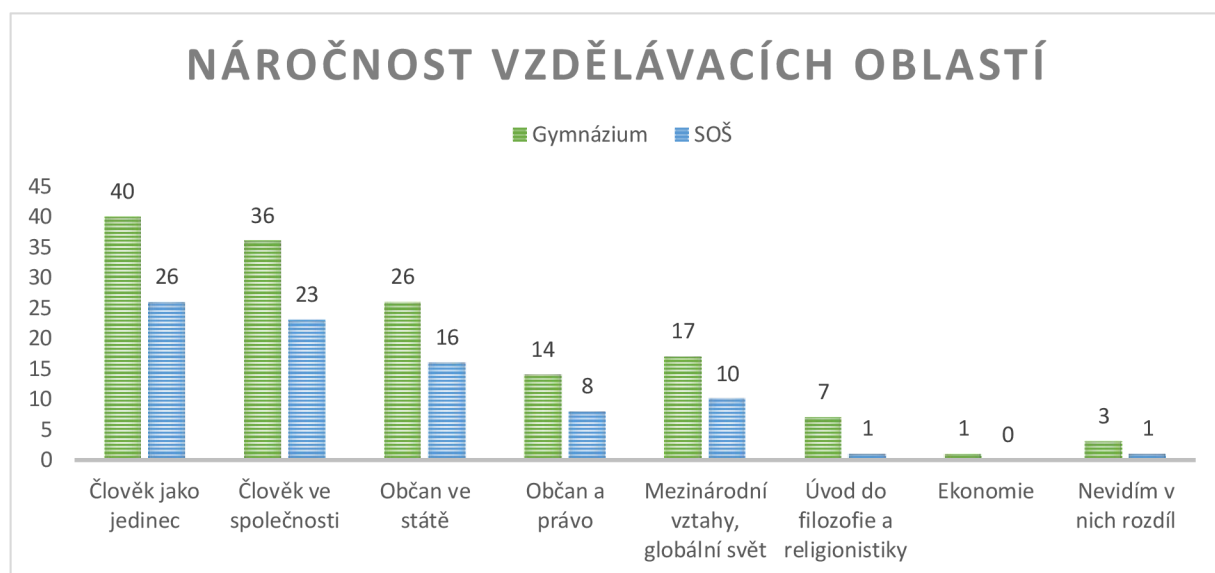
Odpověď na tuto položku byla dobrovolná. Tato otázka sloužila pouze k bližšímu objasnění položky č. 22, která zkoumá, kterou vzdělávací oblast považují respondenti za nejnáročnější z hlediska využití výukových metod, a proč si to myslí. Respondenti tak dostali volnou ruku k vyjádření svého názoru. V předešlé otázce jsme přišli na to, že za nejnáročnější vzdělávací oblast z hlediska využití výukových metod považují respondenti Úvod do filozofie a religionistiky. Tato otázka má za úkol nám objasnit, proč tomu tak je.

Celkem na tuto otázku odpovědělo 69 respondentů. Mezi nejčastější odpovědi patří následující: žáci nejeví o tematiku zájem, téma jim je vzdálené, žáci nejsou zvyklí samostatně přemýšlet a klást otázky o podstatě, oblast vyžaduje komplexní porozumění různorodým aspektům, je těžké studenty motivovat, přílišné množství teoretického obsahu, nebo složitá příprava.

Položka č. 24: *Kterou z následujících vzdělávacích oblastí považujete za nejsnazší z hlediska využití výukových metod a organizačních forem?*

Tabulka četností		
Nejsnazší vzdělávací oblast	Absolutní četnost	Relativní četnost
Člověk jako jedinec	66	29%
Člověk ve společnosti	59	26%
Občan ve státě	42	18%
Občan a právo	22	10%
Mezinárodní vztahy, globální svět	27	12%
Úvod do filozofie a religionistiky	8	3%
Ekonomie	1	0%
Nevidím v nich rozdíl	4	2%
	Σ 229	Σ 100%

Tab. 19: Nejsnazší vzdělávací oblast



Graf 46 – Náročnost vzdělávacích oblastí

I z tohoto grafu je poměrně jasné, že respondenti považují za nejsnazší vzdělávací oblast z hlediska využívání výukových metod Člověk jako jedinec. Tuto vzdělávací oblast označilo celkem 66 respondentů, z čehož 40 z gymnázií a 26 ze středních odborných škol. Druhou nejsnazší oblastí je podle respondentů Člověk ve společnosti. Tato možnost byla označena celkem 59 respondenty, z čehož 36 vyučuje na gymnáziu a 23 na střední odborné škole. Občan ve státě zvolilo 42 respondentů, 26 z gymnázií a 16 ze středních odborných škol. 22 respondentů považuje za nejsnazší oblast Občan a právo, z toho 14 z gymnázií a 8 ze středních odborných škol. Mezinárodní vztahy, globální svět označilo za nejsnazší vzdělávací oblast

z hlediska využití výukových metod 27 respondentů, 17 z gymnázií, 10 ze středních odborných škol. 8 respondentů zvolilo Úvod do filozofie a religionistiky, z toho 7 z gymnázií a 1 ze střední odborné školy. 1 respondent z gymnázia považuje za nejsnazší Ekonomii. 3 respondenti z gymnázia a 1 ze střední odborné školy v nich z hlediska využití výukových metod nevidí rozdíl.

Položka č. 25: *Z jakého důvodu považujete právě tuto oblast za nejsnazší?*

Odpověď na tuto položku byla opět dobrovolná. Tato otázka sloužila k bližšímu objasnění položky č. 24, která zkoumá, kterou vzdělávací oblast považují respondenti za nejsnazší z hlediska využití výukových metod, a proč si to myslí. Respondenti tak dostali volnou ruku k vyjádření svého názoru. V předešlé otázce jsme přišli na to, že za nejsnazší z hlediska využití výukových metod považují respondenti oblast Člověk jako jedinec. Tato otázka má za úkol nám objasnit, proč tomu tak je.

Na tuto otázku odpovědělo celkem 65 respondentů a mezi nejčastější odpovědi zde patří: zajímavé téma, které baví i respondenta samotného, mnoho textů pro rozvoj kritického myšlení, nejvíce zkušeností i ze strany žáků, snadno propojitelné s každodenním životem žáků, názornost, reálný a praktický dopad, dostupnost materiálů a velké množství aktivit.

5.2 Analýza hypotéz

H1: *Respondenti na gymnáziích budou využívat větší množství výukových metod než respondenti na středních odborných školách.*

Na základě hypotéz si nyní určíme nulovou hypotézu a alternativní hypotézu. Nulová hypotéza je tvrzení, které říká, že pozorované četnosti odpovídají očekávaným četnostem, a není mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi žádný rozdíl. Alternativní hypotéza tvrdí opak, a to, že mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi je rozdíl významný.

Pro hypotézu č. 1 byly stanoveny následné statistické hypotézy:

Nulová hypotéza H_0 : *Respondenti na gymnáziích a respondenti na středních odborných školách budou využívat stejné množství výukových metod.*

Alternativní hypotéza A_0 : *Respondenti na gymnáziích nebudou využívat větší množství výukových metod než respondenti na středních odborných školách.*

V případě této hypotézy budeme využívat test dobré shody chí-kvadrát, jelikož se tento test používá k porovnání pozorovaných četností, v tomto případě jde o četnost využívání výukových metod, s očekávanými četnostmi. (Weiss, 2012, s. 582)

Prvně si určíme hladinu významnosti. Hladina významnosti v testu dobré shody chí-kvadrátu je prahová hodnota, která nám určuje pravděpodobnost chyby prvního druhu, což je pravděpodobnost zamítnutí nulové hypotézy, když je ve skutečnosti platná. Pro tento pedagogický výzkum použijeme hladinu významnosti 0,05 (5%). To znamená, že existuje 5% pravděpodobnost, že nesprávně odmítneme nulovou hypotézu. (Weiss, 2012, s. 363)

Dále určíme počet stupňů volnosti. Jde o počet nezávislých informačních kategorií mínus 1. Počet stupňů volnosti nám určí, kolik stupňů volnosti má testovací statistika chí-kvadrátu při porovnání pozorovaných dat s očekávanými hodnotami. Při výpočtu používáme vzorec $df = k-1$, přičemž df je počet stupňů volnosti a k je počet kategorií, $df = (26-1) = 25$. Máme tedy 25 stupňů volnosti. (Weiss, 2012, s. 587)

Gymnázia					
Výukové metody	Pozorovaná četnost – P	Očekávaná četnost – O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
Vyprávění	42	34,73	7,27	52,84	1,52
Vysvětlování	64	34,73	29,27	856,69	24,67
Přednáška	47	34,73	12,27	150,53	4,33
Práce s textem	67	34,73	32,27	1041,30	29,98
Rozhovor	56	34,73	21,27	452,38	13,03
Předvádění a pozorování	13	34,73	-21,73	472,23	13,60
Práce s obrazem	39	34,73	4,27	18,23	0,52
Instruktáž	12	34,73	-22,73	516,69	14,88
Napodobování	10	34,73	-24,73	611,61	17,61
Manipulování, laborování, experimentování	7	34,73	-27,73	769,00	22,14
Badatelské projekty	1	34,73	-33,73	1137,76	32,76
Diskuse	67	34,73	32,27	1041,30	29,98
Heuristické metody	52	34,73	17,27	298,23	8,59
Situační metody	47	34,73	12,27	150,53	4,33
Inscenační metody	15	34,73	-19,73	389,30	11,21
Didaktické hry	39	34,73	4,27	18,23	0,52
Kritické myšlení	65	34,73	30,27	916,23	26,38
Brainstorming	62	34,73	27,27	743,61	21,41
Projektová výuka	48	34,73	13,27	176,07	5,07
Výuka dramatem	18	34,73	-16,73	279,92	8,06
Otevřené učení	8	34,73	-26,73	714,53	20,57
Učení v životních situacích	51	34,73	16,27	264,69	7,62
Televizní výuka	27	34,73	-7,73	59,76	1,72
Výuka podporovaná počítačem	46	34,73	11,27	127,00	3,66
Sugestopedie	0	34,73	-34,73	1206,23	34,73
Hypnopedie	0	34,73	-34,73	1206,23	34,73
	Σ 903	Σ 903			Σ 393,63

Tab. 20: Výukové metody, G – test dobré shody chí-kvadrát

Ze získaných dat můžeme vypočítat testové kritérium X^2 . To nám umožňuje posoudit, v jakém množství se pozorované četnosti shodují s očekávanými četnostmi. Finální výsledek nám řekne, jestli existuje statisticky významný rozdíl mezi pozorovanými daty a očekávanou četností. Testové kritérium můžeme vypočítat podle vzorce $X^2_c = \sum (O_i - E_i)^2 / E_i$, kde c značí stupně volnosti, O pozorovanou četnost a E očekávanou četnost. Víme tedy, že hodnota testového kritéria bude v tomto případě 393,63. (Weiss, 2012, s. 584)

Ve statistických tabulkách jsme zjistili, že kritická hodnota chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 (5%) a 25 stupňů volnosti je $X^2_{0,005}(25) = 37,652$.

Nyní lze vidět, že vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 393,63$ je větší než kritická hodnota $X^2_{0,005}(25) = 37,652$, tudíž musíme odmítnout nulovou hypotézu.

Střední odborné školy					
Výukové metody	Pozorovaná četnost – P	Očekávaná četnost – O	P–O	(P–O)²	(P–O)²/O
Vyprávění	18	19,42	-1,42	2,03	0,10
Vysvětlování	37	19,42	17,58	308,95	15,91
Přednáška	27	19,42	7,58	57,41	2,96
Práce s textem	36	19,42	16,58	274,79	14,15
Rozhovor	37	19,42	17,58	308,95	15,91
Předvádění a pozorování	16	19,42	-3,42	11,72	0,60
Práce s obrazem	15	19,42	-4,42	19,56	1,01
Instruktaž	7	19,42	-12,42	154,33	7,95
Napodobování	9	19,42	-10,42	108,64	5,59
Manipulování, laborování, experimentování	8	19,42	-11,42	130,49	6,72
Badatelské projekty	0	19,42	-19,42	377,26	19,42
Diskuse	36	19,42	16,58	274,79	14,15
Heuristické metody	22	19,42	2,58	6,64	0,34
Situační metody	27	19,42	7,58	57,41	2,96
Inscenační metody	12	19,42	-7,42	55,10	2,84
Didaktické hry	30	19,42	10,58	111,87	5,76
Kritické myšlení	35	19,42	15,58	242,64	12,49
Brainstorming	27	19,42	7,58	57,41	2,96
Projektová výuka	19	19,42	-0,42	0,18	0,01
Výuka dramatem	8	19,42	-11,42	130,49	6,72
Otevřené učení	14	19,42	-5,42	29,41	1,51
Učení v životních situacích	23	19,42	3,58	12,79	0,66
Televizní výuka	19	19,42	-0,42	0,18	0,01
Výuka podporovaná počítačem	23	19,42	3,58	12,79	0,66
Sugestopedie	0	19,42	-19,42	377,26	19,42
Hypnopedie	0	19,42	-19,42	377,26	19,42
	∑ 505	∑ 505			∑ 180,22

Tab. 21: Výukové metody, SOŠ – test dobré shody chí-kvadrát

Nyní budeme postupovat stejně, jako v případě gymnázií. I v tomto případě máme 25 stupňů volnosti. Testové kritérium $X^2 = 180,22$ a kritická hodnota chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 (5%) a 25 stupňů volnosti je $X^2_{0,05}(25) = 37,652$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 180,22$ je větší než kritická hodnota $X^2_{0,05}(25) = 37,652$, tudíž i v tomto případě odmítáme nulovou hypotézu.

Můžeme tedy říct, že byla prokázána rozdílnost mezi množstvím výukových metod, které užívají respondenti na gymnáziích a respondenti na středních odborných školách. Respondenti na gymnáziích využívají větší množství výukových metod než respondenti ze středních odborných škol.

H2: Množství disponibilních hodin nebude mít vliv na variabilitu využívaných výukových metod.

Pro hypotézu č. 2 jsme stanovili následné statistické hypotézy:

Nulová hypotéza H_0 : *Množství disponibilních hodin a variabilita výukových metod jsou nezávislé.*

Alternativní hypotéza A_0 : *Množství disponibilních hodin a variabilita výukových metod jsou závislé.*

V případě této hypotézy budeme využívat test nezávislosti chí-kvadrát. Tento test nám určí, jestli existuje závislost mezi množstvím disponibilních hodin a využíváním výukových metod. I pro tento pedagogický výzkum použijeme hladinu významnosti 0,05 (5%). To znamená, že existuje 5% pravděpodobnost, že nesprávně odmítneme nulovou hypotézu. (Weiss, 2012, s. 603)

Tuto hypotézu budeme testovat ve všech ročnících zvlášť a nebudeme zde rozlišovat gymnaziální respondenty a respondenty ze středních odborných škol. Nyní vypočítáme stupně volnosti, který se v testu nezávislosti chí-kvadrát počítá následovně: $df = (r-1) \times (c-1)$, kdy r je počet řádků a c je počet sloupců. $df = (3-1) \times (4-1) = 6$, v tomto případě máme 6 stupňů volnosti.

Množství výukových metod - 1. ročník	Disponibilní hodiny			
	1 hodina týdně	2 hodiny týdně	V tomto ročníku se nevyučuje	Σ
1 metoda	7 (7,8)	17 (15,7)	2 (2,5)	26
1-2 metody	0 (1,2)	3 (2,4)	1 (0,4)	4
2-3 metody	28 (23,2)	42 (46,5)	7 (7,3)	77
Více než 3 metody	0 (2,7)	8 (5,4)	1 (0,9)	9
Σ	35	70	11	116

Tab. 22: Disponibilní hodiny, 1. ročník – test nezávislosti chí-kvadrát

Hodnoty, které máme v závorkách jsou očekávané hodnoty. Tyto hodnoty vypočítáme vynásobením celkového počtu v příslušném řádku a celkového počtu v příslušném sloupci, a hodnotu, která nám vyjde vydělíme celkovou velikostí vzorku. $O_{ij} = (R_i \times S_j) / N$.

Př. $O_{11} = (26 \times 35) / 116 = 7,8$.

Z těchto dat můžeme nyní vypočítat testové kritérium X^2 . Vzorec pro výpočet testového kritéria je následující: $X^2 = \sum [(O-E)^2/E]$ (Weiss, 2012, s. 605)

$$X^2 = (7-7,8)^2/7,8 + (0-1,2)^2/1,2 + (28-23,2)^2/23,2 + (0-2,7)^2/2,7 + (17-15,7)^2/15,7 + (3-2,4)^2/2,4 + (42-46,5)^2/46,5 + (8-5,4)^2/5,4 + (2-2,5)^2/2,5 + (1-0,4)^2/0,4 + (7-7,3)^2/7,3 + (1-0,9)^2/0,9$$

$$X^2 = 0,09 + 1,21 + 0,98 + 2,72 + 0,11 + 0,14 + 0,43 + 1,22 + 0,09 + 1,02 + 0,01 + 0,03$$

$$X^2 = \underline{8,03}$$

Ve statistických tabulkách jsme zjistili, že kritická hodnota chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 (5%) a 6 stupňů volnosti je $X^2_{0,05}(6) = \underline{12,59}$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 8,03$ je menší než kritická hodnota $X^2_{0,05}(6) = 12,59$, tudíž v tomto případě přijímáme nulovou hypotézu.

Můžeme tedy říci, že množství disponibilních hodin a variabilita výukových metod jsou v 1. ročnících nezávislé a neexistuje mezi nimi závislost.

Nyní přejdeme na 2. ročník a vypočteme stupně volnosti: $df = (4-1) \times (4-1) = \underline{9}$. V tomto případě máme 9 stupňů volnosti.

Disponibilní hodiny					
Množství výukových metod - 2. ročník	1 hodina týdně	2 hodiny týdně	3 hodiny týdně	V tomto ročníku se nevyučuje	Σ
1 metoda	5 (5,6)	20 (19,1)	0 (0,2)	1 (1,1)	26
1-2 metody	1 (0,9)	2 (2,9)	1 (0,0)	0 (0,2)	4
2-3 metody	19 (16,6)	55 (56,4)	0 (0,7)	3 (3,3)	77
Více než 3 metody	0 (1,9)	8 (6,6)	0 (0,1)	1 (0,4)	9
Σ	25	85	1	5	116

Tab. 23: Disponibilní hodiny – test nezávislosti chí-kvadrát

Následně vypočteme testové kritérium:

$$X^2 = 0,06 + 0,02 + 0,35 + 1,94 + 0,05 + 0,30 + 0,04 + 0,30 + 0,22 + 27,03 + 0,66 + 0,08 + 0,01 + 0,17 + 0,03 + 0,97$$

$$X^2 = \underline{32,24}$$

Ve statistických tabulkách jsme zjistili, že kritická hodnota chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 (5%) a 9 stupňů volnosti je $X^2_{0,05}(9) = \underline{16,92}$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 32,24$ je větší než kritická hodnota $X^2_{0,05}(9) = 16,92$. Víme, že pokud je vypočítaná hodnota testového kritéria větší než kritická hodnota, nepřijímáme nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy.

Můžeme tedy říci, že množství disponibilních hodin a variabilita výukových metod jsou ve 2. ročníku závislé. Množství disponibilních hodin má v 2. ročníku vliv na variabilitu využívaných výukových metod.

Nyní přejdeme na 3. ročník a vypočteme stupně volnosti: $df = (5-1) \times (4-1) = 12$. V tomto případě máme 12 stupňů volnosti.

Disponibilní hodiny						
Množství výukových metod - 3. ročník	1 hodina týdně	2 hodiny týdně	3 hodiny týdně	4 hodiny týdně	V tomto ročníku se nevyučuje	Σ
1 metoda	4 (2,9)	16 (18,4)	0 (0,7)	0 (0,4)	6 (3,6)	26
1-2 metody	0 (0,4)	3 (2,8)	0 (0,1)	0 (0,1)	1 (0,6)	4
2-3 metody	9 (8,6)	56 (54,4)	3 (2,0)	0 (1,3)	9 (10,6)	77
Více než 3 metody	0 (1,0)	7 (6,4)	0 (0,2)	2 (0,2)	0 (1,2)	9
Σ	13	82	3	2	16	116

Tab. 24: Disponibilní hodiny, 3. ročník – test nezávislosti chí-kvadrát

Následně vypočteme testové kritérium:

$$X^2 = 0,4 + 0,4 + 0,0 + 1,0 + 0,3 + 0,0 + 0,0 + 0,1 + 0,7 + 0,1 + 0,5 + 0,2 + 0,4 + 0,1 + 1,3 + 21,9 + 1,6 + 0,4 + 0,2 + 1,2$$

$$X^2 = \underline{31,1}$$

Ve statistických tabulkách jsme zjistili, že kritická hodnota chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 (5%) a 12 stupňů volnosti je $X^2_{0,05}(12) = 21,03$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 31,1$ je větší než kritická hodnota $X^2_{0,05}(12) = 21,03$. Víme, že pokud je vypočítaná hodnota testového kritéria větší než kritická hodnota, nepřijímáme nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy.

Můžeme tedy říci, že množství disponibilních hodin a variabilita výukových metod jsou i ve 3. ročníku závislé a množství disponibilních hodin má ve 3. ročníku vliv na variabilitu využívaných výukových metod.

Nyní přejdeme na 4. ročník a vypočteme stupně volnosti: $df = (6-1) \times (4-1) = \underline{15}$.
V tomto případě máme 15 stupňů volnosti.

Disponibilní hodiny							
Množství výukových metod - 4. ročník	1 hodina týdně	2 hodiny týdně	3 hodiny týdně	4 hodiny týdně	5 hodin týdně	V tomto ročníku se nevyučuje	Σ
1 metoda	3 (2,5)	15 (16,4)	1 (1,1)	0 (0,4)	0 (0,2)	7 (5,4)	26
1-2 metody	1 (0,4)	2 (2,5)	0 (0,2)	0 (0,1)	0 (0,0)	1 (0,8)	4
2-3 metody	7 (7,3)	48 (48,5)	4 (3,3)	2 (1,3)	0 (0,7)	16 (15,9)	77
Více než 3 metody	0 (0,9)	8 (5,7)	0 (0,4)	0 (0,2)	1 (0,1)	0 (1,9)	9
Σ	11	73	5	2	1	24	116

Tab. 25: Disponibilní hodiny, 4. ročník – test nezávislosti chí-kvadrát

Následně vypočteme testové kritérium:

$$X^2 = 0,12 + 1,02 + 0,0 + 0,85 + 0,11 + 0,11 + 0,00 + 0,96 + 0,0 + 0,17 + 0,14 + 0,39 + 0,45 + 0,07 + 0,34 + 0,16 + 0,22 + 0,03 + 0,66 + 10,97 + 0,49 + 0,04 + 0,00 + 1,86$$

$$X^2 = \underline{19,19}$$

Ve statistických tabulkách jsme zjistili, že kritická hodnota chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 (5%) a 15 stupňů volnosti je $X^2_{0,05}(15) = \underline{25,00}$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 19,19$ je menší než kritická hodnota $X^2_{0,05}(15) = 25,00$. V tomto případě přijímáme nulovou hypotézu.

Můžeme tedy říci, že množství disponibilních hodin ve 4. ročnících a variabilita výukových metod jsou nezávislé a neexistuje mezi nimi závislost.

H3: Respondenti, kteří mají menší emocionální vazbu na třídu budou preferovat klasické výukové metody nad metodami aktivizujícími a komplexními.

Pro hypotézu č. 3 jsme stanovili následné statistické hypotézy:

Nulová hypotéza H_0 : *Není žádná závislost mezi emocionální vazbou na třídu a preferencí výukových metod.*

Alternativní hypotéza A_0 : *Respondenti s menší emocionální vazbou na třídu nebudou preferovat klasické metody nad metodami aktivizujícími a komplexními.*

V případě této hypotézy budeme opět využívat test nezávislosti chí-kvadrát. I pro tento pedagogický výzkum použijeme hladinu významnosti 0,05 (5%). To znamená, že existuje 5% pravděpodobnost, že nesprávně odmítneme nulovou hypotézu.

Nyní vypočítáme stupně volnosti podle vzorce $df = (r-1) \times (c-1)$: $df = (3-1) \times (5-1) = 8$. V tomto případě máme 8 stupňů volnosti.

Výukové metody				
Emocionální vazba	Klasické	Aktivizující	Komplexní	Σ
Rozhodně ne	1 (1,3)	2 (1,6)	2 (2,0)	5
Spíše ne	12 (8,0)	9 (9,8)	9 (12,2)	30
Nevím	1 (0,3)	0 (0,3)	0 (0,4)	1
Spíše ano	15 (17,1)	22 (21,0)	27 (25,9)	64
Rozhodně ano	2 (4,3)	5 (5,2)	9 (6,5)	16
Σ	31	38	47	116

Tab. 26: Emocionální vazba – test nezávislosti chí-kvadrát

Následně vypočteme testové kritérium:

$$X^2 = 0,08 + 1,98 + 2,01 + 0,26 + 1,21 + 0,08 + 0,07 + 0,33 + 0,05 + 0,01 + 0,00 + 0,82 + 0,41 + 0,04 + 0,98$$

$$X^2 = \underline{8,33}$$

Ve statistických tabulkách jsme zjistili, že kritická hodnota chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 (5%) a 8 stupňů volnosti je $X^2_{0,05}(8) = \underline{15,51}$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 8,33$ je menší než kritická hodnota $X^2_{0,05}(8) = 15,51$. V tomto případě přijímáme nulovou hypotézu.

Můžeme tedy říci, že není žádná souvislost mezi emocionální vazbou na třídu a preferencí výukových metod a respondenti s menší emocionální vazbou na třídu nepreferují klasické výukové metody nad metodami komplexními a aktivizujícími.

H4: Využívání výukových metod bude mít pozitivní vliv na akademické výsledky žáků.

Pro hypotézu č. 4 jsme stanovili následné statistické hypotézy:

Nulová hypotéza H_0 : *Neexistuje žádná závislost mezi využíváním výukových metod a akademickými výsledky žáků.*

Alternativní hypotéza A_0 : *Využívání výukových metod má vliv na akademické výsledky žáků.*

V případě této hypotézy budeme využívat test nezávislosti chí-kvadrát. Pro tento pedagogický výzkum použijeme hladinu významnosti 0,05 (5%). To znamená, že existuje 5% pravděpodobnost, že nesprávně odmítneme nulovou hypotézu.

Počet stupňů volnosti určíme podle vztahu $df = (5-1) \times (4-1) = 12$. V tomto případě má tabulka 12 stupňů volnosti.

Množství výukových metod					
Akademické výsledky žáků – vliv	1 metoda	1-2 metody	2-3 metody	Více než 3 metody	Σ
Rozhodně ne	1 (0,4)	0 (0,1)	1 (1,3)	0 (0,2)	2
Spíše ne	1 (0,9)	2 (0,1)	1 (2,7)	0 (0,3)	4
Nevím	3 (2,0)	1 (0,3)	5 (6,0)	0 (0,7)	9
Spíše ano	18 (16,1)	1 (2,5)	50 (47,8)	3 (5,6)	72
Rozhodně ano	3 (6,5)	0 (1,0)	20 (19,3)	6 (2,3)	29
Σ	26	4	77	9	116

Tab. 27: Výsledky žáků – test nezávislosti chí-kvadrát

Z těchto dat můžeme vypočítat testové kritérium:

$$X^2 = 0,7 + 0,0 + 0,5 + 0,2 + 1,9 + 0,1 + 25,1 + 1,5 + 0,9 + 1,0 + 0,1 + 1,0 + 0,2 + 0,1 + 0,0 + 0,2 + 0,3 + 0,7 + 1,2 + 6,3 = \underline{41,91}$$

Z těchto získaných dat bylo zjištěno, že testové kritérium má hodnotu 41,91.

Ze statistických tabulek jsme se dozvěděli, že kritická hodnota chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 (5%) a 12 stupňů volnosti je $X^2_{0,05}(12) = \underline{21,03}$.

Víme tedy, že vypočítaná hodnota testového kritéria je $X^2 = 41,91$ a kritická hodnota chí-kvadrátu je $X^2_{0,05}(12) = 21,03$. Dále víme, že pokud je vypočítaná hodnota testového

kritéria větší než kritická hodnota, nepřijímáme nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy.

Můžeme tedy konstatovat, že existuje souvislost mezi množstvím užívaných metod a akademickými výsledky žáků a využívání výukových metod má vliv na akademické výsledky žáků.

H5: Respondenti na středních odborných školách budou využívat menší množství organizačních forem výuky než respondenti na gymnáziích.

Pro hypotézu č. 5 jsme stanovili následné statistické hypotézy:

Nulová hypotéza H_0 : Podíl respondentů využívajících organizační formy výuky je stejný jak na středních odborných školách, tak i na gymnáziích.

Alternativní hypotéza A_0 : Podíl respondentů využívajících organizační formy výuky je menší na středních odborných školách než na gymnáziích.

V případě této hypotézy budeme využívat test dobré shody chí-kvadrát. I pro tento pedagogický výzkum použijeme hladinu významnosti 0,05 (5%). To znamená, že existuje 5% pravděpodobnost, že nesprávně odmítneme nulovou hypotézu.

Dále určíme počet stupňů volnosti. Při výpočtu používáme vzorec $df = k-1$: $df = (6-1) = 5$. Máme tedy 5 stupňů volnosti.

Gymnázia					
Organizační formy výuky	Pozorovaná četnost – P	Očekávaná četnost – O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
Frontální vyučování	66	39,83	26,17	684,69	17,19
Skupinové a kooperativní vyučování	59	39,83	19,17	367,36	9,22
Individualizované vyučování	31	39,83	-8,83	78,03	1,96
Exkurze	46	39,83	6,17	38,03	0,95
Projektové vyučování	36	39,83	-3,83	14,69	0,37
Odborník ve výuce	1	39,83	-38,83	1508,03	37,86
	Σ 239	Σ 239			Σ 67,55

Tab. 28: Organizační formy výuky, G – test dobré shody chí-kvadrát

Ze získaných dat můžeme nyní vypočítat testové kritérium X^2 podle vzorce $X^2_c = \sum (O_i - E_i)^2 / E_i$. Víme tedy, že hodnota testového kritéria bude v tomto případě 67,55.

Ve statistických tabulkách jsme zjistili, že kritická hodnota chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 (5%) a 5 stupňů volnosti je $X^2_{0,005}(5) = 11,07$.

Nyní lze vidět, že vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 67,55$ je větší než kritická hodnota $X^2_{0,005}(5) = 11,07$, tudíž musíme odmítnout nulovou hypotézu.

Střední odborné školy					
Organizační formy výuky	Pozorovaná četnost – P	Očekávaná četnost – O	P–O	(P–O) ²	(P–O) ² /O
Frontální vyučování	43	23,50	19,50	380,25	16,18
Skupinové a kooperativní vyučování	30	23,50	6,50	42,25	1,80
Individualizované vyučování	10	23,50	-13,50	182,25	7,76
Exkurze	36	23,50	12,50	156,25	6,65
Projektové vyučování	22	23,50	-1,50	2,25	0,10
Odborník ve výuce	0	23,50	-23,50	552,25	23,50
	Σ 141	Σ 141			Σ 55,98

Tab. 29: Organizační formy výuky – test dobré shody chí-kvadrát

I zde budeme postupovat stejně, jako v případě gymnázií a prvně určíme stupně volnosti, $df = (6-1) = 5$. Máme opět 5 stupňů volnosti.

Ze získaných dat můžeme nyní vypočítat testové kritérium X^2 podle vzorce $X^2_c = \sum (O_i - E_i)^2 / E_i$. Hodnota testového kritéria bude v tomto případě 55,98.

Ve statistických tabulkách jsme zjistili, že kritická hodnota chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 (5%) a 5 stupňů volnosti je $X^2_{0,005}(5) = 11,07$.

Nyní lze vidět, že vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 55,98$ je větší než kritická hodnota $X^2_{0,005}(5) = 11,07$, tudíž musíme i zde odmítnout nulovou hypotézu.

Jelikož jsme nulovou hypotézu odmítli, jak v případě gymnázií, tak v případě středních odborných škol, můžeme přijmout hypotézu alternativní a říci, že podíl respondentů využívajících organizační formy výuky je menší na středních odborných školách než na gymnáziích.

H6: Množství využitých výukových metod a organizačních forem výuky se bude lišit v závislosti na oblíbenosti konkrétních vzdělávacích oblastí.

Pro hypotézu č. 6 jsme stanovili následné statistické hypotézy:

Nulová hypotéza H_0 : *Množství využitých výukových metod a organizačních forem výuky je nezávislé na oblíbenosti vzdělávacích oblastí.*

Alternativní hypotéza A_0 : *Množství využitých výukových metod a organizačních forem výuky se liší v závislosti na oblíbenosti vzdělávacích oblastí.*

V případě této hypotézy budeme opět využívat test nezávislosti chí-kvadrát. I pro tento pedagogický výzkum použijeme hladinu významnosti 0,05 (5%). To znamená, že existuje 5% pravděpodobnost, že nesprávně odmítneme nulovou hypotézu.

Počet stupňů volnosti určíme podle vztahu $df = (4-1) \times (8-1) = 21$. V tomto případě má tabulka 21 stupňů volnosti.

Množství výukových metod					
Vzdělávací oblasti	1 metoda	1-2 metody	2-3 metody	Více než 3 metody	Σ
Člověk jako jedinec	9 (12,7)	1 (1,2)	49 (46,0)	7 (6,1)	66
Člověk ve společnosti	12 (11,4)	1 (1,0)	41 (41,1)	5 (5,4)	59
Občan ve státě	6 (8,1)	0 (0,7)	32 (29,3)	4 (3,9)	42
Občan a právo	7 (4,2)	1 (0,4)	12 (15,3)	2 (2,0)	22
Mezinárodní vztahy, globální svět	7 (5,2)	1 (0,5)	16 (18,8)	3 (2,5)	27
Úvod do filozofie a religionistiky	2 (1,4)	0 (0,1)	5 (4,9)	0 (0,6)	7
Ekonomie	0 (0,2)	0 (0,0)	1 (0,7)	0 (0,1)	1
Nevidím v nich rozdíl	1 (0,8)	0 (0,1)	3 (2,8)	0 (0,4)	4
Σ	44	4	159	21	228

Tab. 30: Vzdělávací oblasti – test nezávislosti chí-kvadrát

Z těchto dat můžeme vypočítat testové kritérium:

$$X^2 = 1,1 + 0,0 + 0,5 + 1,8 + 0,6 + 0,3 + 0,2 + 0,1 + 0,0 + 0,0 + 0,7 + 1,0 + 0,6 + 0,1 + 0,0 + 0,1 + 0,2 + 0,0 + 0,3 + 0,7 + 0,4 + 0,0 + 0,1 + 0,0 + 0,1 + 0,0 + 0,0 + 0,0 + 0,1 + 0,6 + 0,1 + 0,4$$

$$X^2 = \underline{10,32}$$

Z těchto získaných dat bylo zjištěno, že testové kritérium má hodnotu 10,32.

Ze statistických tabulek jsme se dozvěděli, že kritická hodnota chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 (5%) a 21 stupňů volnosti je $X^2_{0,05}(21) = 32,671$.

Víme tedy, že vypočítaná hodnota testového kritéria je $X^2 = 10,32$ a kritická hodnota chí-kvadrátu je $X^2_{0,05}(21) = 32,671$. Dále víme, že pokud je vypočítaná hodnota testového kritéria menší než kritická hodnota, přijímáme nulovou hypotézu.

Lze tedy říci, že množství využitých výukových metod je nezávislé na oblíbenosti vzdělávacích oblastí. Mezi množstvím využitých výukových metod a oblíbeností vzdělávacích oblastí není souvislost.

I u organizačních forem výuky budeme využívat test nezávislosti chí-kvadrát a použijeme hladinu významnosti 0,05 (5%). To znamená, že existuje 5% pravděpodobnost, že nesprávně odmítneme nulovou hypotézu.

Počet stupňů volnosti určíme podle vztahu $df = (3-1) \times (8-1) = 14$. V tomto případě má tabulka 14 stupňů volnosti.

Množství organizačních forem				
Vzdělávací oblasti	1 forma	1-2 formy	2-3 formy	Σ
Člověk jako jedinec	23 (26,1)	2 (2,6)	41 (37,3)	66
Člověk ve společnosti	22 (23,3)	2 (2,3)	35 (33,4)	59
Občan ve státě	15 (16,6)	3 (1,7)	24 (23,8)	42
Občan a právo	12 (8,7)	0 (0,9)	10 (12,4)	22
Mezinárodní vztahy, globální svět	13 (10,3)	1 (1,0)	12 (14,7)	26
Úvod do filozofie a religionistiky	3 (3,2)	1 (0,3)	4 (4,5)	8
Ekonomie	0 (0,4)	0 (0,0)	1 (0,6)	1
Nevidím v nich rozdíl	2 (1,6)	0 (0,2)	2 (2,3)	4
Σ	90	9	129	228

Tab. 31: Vzdělávací oblasti – test nezávislosti chí-kvadrát

Z těchto dat můžeme vypočítat testové kritérium:

$$X^2 = 0,4 + 0,1 + 0,2 + 1,3 + 0,7 + 0,0 + 0,4 + 0,1 + 0,1 + 0,0 + 1,1 + 0,9 + 0,0 + 1,5 + 0,0 + 0,2 + 0,4 + 0,1 + 0,0 + 0,5 + 0,5 + 0,1 + 0,3 + 0,0$$

$$X^2 = 8,76$$

Ze statistických tabulek jsme se dozvěděli, že kritická hodnota chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 (5%) a 14 stupňů volnosti je $X^2_{0,05}(14) = \underline{23,685}$.

Víme tedy, že vypočítaná hodnota testového kritéria je $X^2 = 8,76$ a kritická hodnota chí-kvadrátu je $X^2_{0,05}(14) = 23,685$. Dále víme, že pokud je vypočítaná hodnota testového kritéria menší než kritická hodnota, přijímáme nulovou hypotézu.

Lze tedy říci, že množství využitých organizačních forem výuky je nezávislé na oblíbenosti vzdělávacích oblastí. Mezi množstvím využitých organizačních forem výuky a oblíbeností vzdělávacích oblastí není souvislost.

5.1 Shrnutí výzkumu

V této části diplomové práce shrneme informace, které jsme se dozvěděli v minulých podkapitolách.

H1: Respondenti na gymnáziích budou využívat větší množství výukových metod než respondenti na středních odborných školách.

Při analýze této hypotézy jsme museli odmítnout nulovou hypotézu, jak při testování gymnázií, tak i středních odborných škol. Z tohoto vyplývá, tuto hypotézu *přijímáme*. Zjistili jsme tedy, že respondenti na gymnáziích opravdu využívají větší množství výukových metod než respondenti na středních odborných školách. Respondenti z gymnázií nejvíce preferují komplexní výukové metody, které zvolilo 29 respondentů. Nejoblíbenější komplexní výukovou metodou je pak kritické myšlení, které zvolilo 100 respondentů.

H2: Množství disponibilních hodin nebude mít vliv na variabilitu využívaných výukových metod.

Tuto hypotézu jsme testovali zvlášť v každém ze čtyřech ročníků, budeme mít tedy 4 různé závěry. Dále jsme v tomto případě nerozlišovali mezi gymnaziálními respondenty a respondenty ze středních odborných škol.

V 1. ročníku jsme při analýze hypotézy přijali nulovou hypotézu, z čehož vyplývá, že hypotézu č. 2 v 1. ročníku *odmítáme*. V prvních ročnících je tedy množství disponibilních hodin a variabilita výukových metod nezávislé a není mezi souvislost. Také jsme se dozvěděli, že nejčastěji se v 1. ročníku vyučují základy společenských věd 2 hodiny a respondenti nejčastěji v průběhu jedné hodiny využívají 2-3 výukové metody.

Ve 2. ročníku jsme při analýze hypotézy odmítli nulovou hypotézu. Z toho vyplývá, že hypotézu č. 2 ve 2. ročníku *přijímáme*. Ve druhých ročnících je množství disponibilních hodin a variabilita výukových metod vzájemně závislé a je mezi nimi souvislost. I ve 2. ročníku se základy společenských věd nejčastěji vyučují 2 hodiny týdně, a i v tomto případě převažují 2-3 výukové metody v průběhu jedné vyučovací hodiny.

Ve 3. ročníku jsme při analýze hypotézy odmítli nulovou hypotézu. Z toho vyplývá, že hypotézu č. 2 i ve 3. ročníku *přijímáme*. Platí tedy i ve 3. ročnících, že množství disponibilních hodin a variabilita výukových metod jsou vzájemně závislé a je mezi nimi souvislost. I v tomto

ročníku platí, že nejčastěji se základy společenských věd vyučují 2 hodiny týdně a převažuje užívání 2-3 výukových metod v průběhu jedné vyučovací hodiny.

Ve 4. ročníku, stejně jako v 1. ročníku, přijímáme nulovou hypotézu, z čehož vyplývá, že hypotézu č. 2 ve 4. ročníku *odmítáme*. V tomto ročníku je tedy množství disponibilních hodin a variabilita výukových metod nezávislé a neexistuje mezi nimi závislost. Stejně jako ve všech předchozích ročnících, tak i v tomto ročníku převažuje možnost 2 hodin týdně a respondenti nejčastěji užívají 2-3 výukové metody v průběhu jedné vyučovací hodiny.

H3: Respondenti, kteří mají menší emocionální vazbu na třídu budou preferovat klasické výukové metody nad metodami aktivizujícími a komplexními.

Při analýze této hypotézy jsme přišli na to, přijímáme nulovou hypotézu a tím pádem *odmítáme* hypotézu č. 3. Platí tedy, že neexistuje souvislost mezi emocionální vazbou na třídu a preferencí výukových metod. Není pravdou, že respondenti s menší emociální vazbou na třídu preferují klasické metody nad metodami komplexními a aktivizujícími. S jistotou však lze konstatovat, že respondenti preferují komplexní metody. Celkově tuto možnost vybralo 47 respondentů.

H4: Využívání výukových metod bude mít pozitivní vliv na akademické výsledky žáků.

Při analýze této hypotézy jsme museli odmítnout nulovou hypotézu. Z toho vyplývá, že hypotézu č. 4 *přijímáme*. Platí tedy, že existuje souvislost mezi množstvím užívaných metod a akademickými výsledky žáků. Můžeme říct, že užívání výukových metod v hodinách základů společenských věd má pozitivní dopad na výsledky žáků. I v tomto případě platí, že respondenti nejčastěji užívají 2-3 výukové metody během jedné vyučovací hodiny.

H5: Respondenti na středních odborných školách budou využívat menší množství organizačních forem výuky než respondenti na gymnáziích.

Tuto hypotézu jsme testovali zvlášť na gymnáziích a zvlášť na středních odborných školách. V případě gymnázií jsme museli odmítnout nulovou hypotézu. Totéž jsme museli provést u středních odborných škol. Vyplývá z toho, že v obou případech musíme *přijmout* hypotézu č. 5 a platí, že respondenti na středních odborných školách budou využívat menší množství organizačních forem výuky než respondenti na gymnáziích. Nejpreferovanější organizační formou výuky je na obou typech škol frontální vyučování.

H6: Množství využitých výukových metod a organizačních forem výuky se bude lišit v závislosti na oblíbenosti konkrétních vzdělávacích oblastí.

Při analýze této hypotézy jsme testovali zvláště výukové metody a organizační formy výuky a máme tedy dva výsledky, které jsou však totožné. Při analýze jsme přišli na to, že přijímáme nulovou hypotézu, jak v případě výukových metod, tak i v případě organizačních forem výuky. Platí tedy, že hypotézu č. 6 *odmítáme*. Z toho vyplývá, že mezi množstvím využitých výukových metod a oblíbeností vzdělávacích oblastí neexistuje souvislost. To stejné platí i o organizačních formách výuky. Ani mezi nimi a oblíbeností výukových oblastí není souvislost.

Z celého tohoto výzkumu vyplývá, že existují rozdíly ve výuce základů společenských věd respondentů z gymnázií a respondentů ze středních odborných škol. Mezi největší rozdíly vyplývající z výzkumu patří, že respondenti, kteří vyučují na gymnáziu užívají ve svých hodinách větší množství výukových metod a organizačních forem výuky. Také se na gymnáziích setkáme s větším množstvím hodin základů společenských věd, které jsou rovnoměrně rozděleny do čtyř ročníků, zatímco na středních odborných školách se setkáme s výukou základů společenských věd nejčastěji v prvních dvou ročnících. Gymnaziální respondenti upřednostňují komplexní výukové metody, přičemž nejčastěji vybírají kritické myšlení, brainstorming a učení v životních situacích. Z organizačních forem výuky pak u obou typů škol převažuje frontální výuka, jak již bylo výše zmíněno. Dalšími nejvíce užívanými formami výuky je skupinové a kooperativní vyučování nebo exkurze.

Závěr

V této diplomové práci jsem se zabývala rozdílnými pohledy středoškolských učitelů na výuku společenských věd, konkrétně tedy na využití výukových metod a organizačních forem výuky. Tato práce je rozdělena na dvě části, a to na teoretickou a praktickou.

Cílem teoretické části bylo charakterizovat předmět základy společenských věd na gymnáziích a středních odborných školách, konkrétně tedy pro obor Pedagogické lyceum, přiblížit problematiku výukových metod, organizačních forem výuky a vyučovacího procesu. První kapitola teoretické části se zabývala charakteristikou předmětu základů společenských věd. Prvně byla charakterizována vzdělávací oblast Člověk a společnost podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. Byly zmíněny cíle této oblasti, a také, v jakých vzdělávacích oborech se tyto cíle uplatňují. Následně bylo krátce pospáno šest vzdělávacích obsahů vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Dále bylo charakterizováno společenskovědní vzdělávání pro Rámcové vzdělávací programy středního odborného vzdělávání. Pro tuto část byl zvolen Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Pedagogické lyceum, konkrétní obor jsem zvolila kvůli širokému množství vzdělávacích oborů, které střední odborné školy nabízí. Opět je v této části stručně popsáno společenskovědní vzdělávání, které je v tomto rámcově-vzdělávacím programu rozděleno do šesti vzdělávacích obsahů, u kterých je uvedeno i konkrétní učivo.

Druhá kapitola měla za cíl vymezit výukové metody. Tato kapitola obsahuje historický vývoj výukových metod, který popisuje, jak se výukové metody v průběhu let různě měnily, a také zmiňuje některé soudobé trendy výuky. Následuje klasifikace výukových metod. Objevuje se zde klasifikace Jana Amose Komenského, či I. J. Lerner. Klasifikaci, která byla zvolena k bližšímu popisu byla klasifikace výukových metod Maňáka a Švece. Jejich kategorizace na výukové metody klasické, aktivizující a komplexní byla následně použita i v praktické části této práce. Dále jsem popsala faktory, podle kterých mohou učitelé vybírat výukové metody, na které navazuje využití konkrétních výukových metody v základech společenských věd.

Třetí kapitola se zabývala organizačními formami výuky. Stejně jako v předchozí kapitole zde byla uvedena stručná charakteristika a klasifikace. V tomto případě byla v praktické části použita klasifikace organizačních forem výuky Skalkové. Kapitola byla ukončena podkapitolou, která se zabývala vyučovacím procesem.

Praktická část obsahovala hned několik cílů. Hlavním cílem této části bylo zjistit, jaké výukové metody a organizační formy výuky učitelé a učitelky základů společenských věd na gymnáziích a středních odborných školách využívají, a jestli se jejich užívání liší ve větší míře. Dílčím cílem bylo zjistit, kolik disponibilních hodin základů společenských věd školy respondentů mají, a ve kterých ročnících se na jejich škole ZSV vyučuje, a jestli tyto skutečnosti ovlivňují výběr výukových metod. Dalším dílčím cílem bylo zjistit, jestli je množství užívaných metod ovlivněno oblíbeností jednotlivých vzdělávacích oblastí a jestli jsou učitelé při výběru výukových metod ovlivněni vztahovými vazbami, které s danou třídou mají. Posledním dílčím cílem bylo zjistit, jestli má využívání výukových metod pozitivní dopad na výsledky žáků.

Pro uskutečnění výzkumu byla zvolena kvantitativní metoda, přesněji šlo o dotazníkové šetření. Dotazník byl určen učitelům a učitelkám základů společenských věd z České republiky, kteří vyučují tento předmět buď na gymnáziu, nebo na střední odborné škole. Při vyhodnocování dotazníkového šetření byly položky seřazeny podle toho, na kterou výzkumnou otázku odpovídaly. Celkem obsahoval dotazník 25 položek a výzkumných otázek bylo 6. Tento dotazník byl vyhodnocován prvně společně pro oba typy škol, kdy jsem vytvořila tabulku četností a graf, který vyobrazoval veškeré odpovědi respondentů a jejich procentuální zastoupení. Následuje rozdělení odpovědí dle typu školy, tudíž rozdělení na odpovědi respondentů z gymnázií a odpovědi respondentů ze středních odborných škol, které i v tomto případě obsahují procentuální zastoupení těchto odpovědí. Všechny grafy byly opatřeny popiskem, který popisuje, co daný graf představuje.

Následně došlo k analýze hypotéz. Analýza byla uskutečněna pomocí testu dobré shody chí-kvadrát a testu nezávislosti chí-kvadrát. Při testování došlo k potvrzení hned několika hypotéz. Potvrdili jsme, že respondenti na gymnáziích využívají větší množství výukových metod než respondenti ze středních odborných škol a částečně jsme potvrdili, že množství disponibilních hodin v ročníku nebude mít vliv na variabilitu využívaných výukových metod. Částečně z toho důvodu, že v 1. a ve 4. ročníku jsme tuto hypotézu odmítli, z čehož plyne, že v těchto dvou ročnících není mezi množstvím disponibilních hodin a množstvím výukových metod souvislost. Dále jsme potvrdili, že využívání výukových metod má pozitivní dopad na akademické výsledky žáků, a že respondenti ze středních odborných škol využívají menší množství organizačních forem výuky. Povedlo se tedy zodpovědět všechny výzkumné otázky a splnit všechny cíle této práce.

Tato diplomová práce by mohla sloužit jako částečná inspirace pro učitele či materiál sloužící ke vzdělávání budoucích učitelů, jelikož obsahuje mnoho informací, které se týkají výukových metod a organizačních forem výuky. Dále by mohla sloužit jako podklad pro další výzkum, ať už by šlo o rozšíření pomocí kvantitativního výzkumu, nebo o podklad pro kvalitativní výzkum, který by mohl probíhat s konkrétními učiteli základů společenských věd. Tuto diplomovou práci mohou shledat přínosnou i jedinci, kteří se zajímají o didaktiku společenských věd, nebo je zajímají rozdíly ve výuce.

Seznam použité literatury a zdrojů

Aktivizující metody na střední škole ve výuce ekonomických předmětů. Online, Diplomová. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

Aktivizující výukové metody v hodinách základů společenských věd na gymnáziu. Online, Diplomová, vedoucí PhDr. Tomáš Měšťánek. Brno: Masarykova Univerzita, 2016. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

An introduction to Suggestopedia. Online. In: Litta.net. 2024. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

BARÁKOVÁ, Marcela. Aktivizující metody na střední škole ve výuce ekonomických předmětů. Online, Diplomová. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

BENEŠ, Pavel. Struktura školního experimentu. Online. In: Struktura školního experimentu. Praha, 1987, s. 9. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

BORICH, Gary. Effective Teaching Methods: Research-Based Practice. Pearson, 2016, 480 s. ISBN 978-0134054872.

ČAPEK, Robert. Moderní didaktika. Grada, 2015, 624 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČERVENKOVÁ, Iva. Výukové metody a organizace vyučování. Online. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-238-8. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

Chí-test: Chí-kvadrát, X², Test dobré shody. Online. In: MUNI.cz. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

ŘURIC, Ladislav. Pedagogická psychológia. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988.

EFFERTH, Thomas. Non scholae sed vitae discimus (Not for school but for life we learn): Thoughts on the traditional lecture in medical education. Online. Journal of Contemporary Medical Education. 2013, s. 4. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

FIELD, Andy. Discovering statistics using IBM SPSS statistics. Online. In: Discovering statistics. Dostupné z: [cit. 2024-04-10].

GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva a NOVOTNÝ, Petr. Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. 2000. ISBN 80-85783-28-2-2000.

GULOVÁ, Lenka a ŠÍP, Radim. Výzkumné metody v pedagogické praxi. GRADA, 2013. ISBN 978-80-247-4368-4.

HAYES, Adam. Chi-Square Statistics: What it is, examples, how and when to use the test. Online. In: Investopedia.com. 2024. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

HENDL, Jan a kol. Základy matematiky, logiky a statistiky pro sociologii a ostatní společenské vědy. 3. Praha: Karolinum, 2022. ISBN 978-80-246-5400-3.

HOLOTOVÁ, Věra. Otevřené vyučování jako jedna z moderních metod. Online. In: Metodický portál RVP.CZ. 2012. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

JANÁČEK, Julius. Statistika jednoduše: Průvodce světem statistiky. Praha: Grada publishing, 2022. ISBN 978-80-271-6640-4.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. Školní didaktika. Portál, 2002, 448 s. ISBN 978-80-7178-253-7.

KOMENSKÝ, Jan Amos. Online. In: Didaktika velká. 3. Brno: Komenium, 1948, s. 132. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Barrister & Principal, 2007, 188 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

MAŇÁK, Josef. Alternativní metody a postupy. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. 89 s. ISBN 8021015497

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. Výukové metody. PAIDO, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MATRAS, Václav. Didaktické hry v předmětu ekonomika na SŠ. Online, Bakalářská, vedoucí doc. Dr. Ing. Dagmar Škodová Parmová. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2015. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

MIKŠOVÁ, Radka. Používané výukové metody v hodinách občanské výchovy na ZŠ a základů společenských věd na SŠ. Online, Diplomová, vedoucí doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2016. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

MONTESSORI, Maria. Montessori: Objevování dítěte. PORTÁL, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. Vyučovací metody. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.

MÜLLEROVÁ, Irena. Návrh učebního textu předmětu Logistika. Online, Závěrečná, vedoucí PhDr. Ilona Ďatko, Ph.D. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2016. Dostupné z: [cit. 2024-04-15].

PETTY, Geoff. Moderní vyučování. Portál, 2013, 568 s.

PETTY, Geoff. Teaching Today: A Practical Guide. Oxford University Press, 2014, 624 s. ISBN 9781408523148.

PRŮCHA, Jan. Andragogický výzkum. GRADA, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 4. PORTÁL, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. In: . 2021, s. 104.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: 78-42-M/03 Pedagogické lyceum. In: . 2010, s. 96.

Rozdělování do skupin. Online. In: Ninasuchomelova.cz. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

ŘEHÁK, Jan. Tabulky kontingenční. Online. In: Sociologická encyklopedie. 2017. Dostupné z: [cit. 2024-04-15].

SHIKULOVÁ, Renata. Didaktika primární školy: Vybraná témata oboru pro studenty učitelství 1. st. Online. Ústí n. Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-594-0. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika. Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, Jan a NOVÁK, Jaroslav. Počítač jako pomocník učitele: efektivní práce s informacemi ve škole. PORTÁL, 1997. ISBN 80-7178-14-95.

SUCHOMELOVÁ, Nina. Rozdělování do skupin. Online. In: Ninasuchomelova.cz. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

ŠIKULOVÁ, Renata. Didaktika primární školy: Vybraná témata oboru pro studenty učitelství 1. st. Online. Ústí n. Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-594-0. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

ŠIKULOVÁ, Renata. Didaktika primární školy: Vybraná témata oboru pro studenty učitelství 1. st. Online. Ústí n. Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-594-0. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

ŠIKULOVÁ, Renata. Didaktika primární školy: Vybraná témata oboru pro studenty učitelství 1. st. Online. Ústí n. Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-594-0. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

ŠIKULOVÁ, Renata. Didaktika primární školy: Vybraná témata oboru pro studenty učitelství 1. st. Online. Ústí n. Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-594-0. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

ŠIKULOVÁ, Renata. Didaktika primární školy: Vybraná témata oboru pro studenty učitelství 1. st. Online. Ústí n. Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-594-0. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

ŠIKULOVÁ, Renata. Didaktika primární školy: Vybraná témata oboru pro studenty učitelství 1. st. Online. Ústí n. Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-594-0. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

SUCHOMELOVÁ, Nina. Rozdělování do skupin. Online. In: Ninasuchomelova.cz. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

ŠIKULOVÁ, Renata. Didaktika primární školy: Vybraná témata oboru pro studenty učitelství 1. st. Online. Ústí n. Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-594-0. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

SUCHOMELOVÁ, Nina. Rozdělování do skupin. Online. In: Ninasuchomelova.cz. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

The Chi squared tests. Online. In: Thebmj. 2024. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

The Chi squared tests. Online. In: Thebmj. 2024. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

The Chi squared tests. Online. In: Thebmj. 2024. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

WEISS, Neil A. Introductory statistics. Online. In: . Arizona, 2012, s. 912. ISBN 978-0-321-69122-4. Dostupné z: [cit. 2024-04-17].

ZORMANOVÁ, Lucie. Obecná didaktika. Grada, 2014. ISBN 978-80-247-459

Seznam zkratk

G – gymnázium

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy středního odborného vzdělávání

s. – strana

SOŠ – střední odborná škola

tab. - tabulka

tj. – to je

tzv. – takzvaný

v. - výukových

ZSV – základy společenských věd

Seznam tabulek a grafů

Seznam tabulek:

Tab. 1: Klasické výukové metody	47
Tab. 2: Aktivizující výukové metody	50
Tab. 3: Komplexní výukové metody	51
Tab. 4: Oblíbenost výukových metod	53
Tab. 5: Množství výukových metod	55
Tab. 6: Střídání metod	57
Tab. 7: Výuka ZSV	59
Tab. 8: Výuka ZSV – 1.ročník	60
Tab. 9: Výuka ZSV – 2. ročník	62
Tab. 10: Výuka ZSV – 3. ročník	64
Tab. 11: Výuka ZSV – 4. ročník	66
Tab. 12: Vztah ke třídě	68
Tab. 13: Aktivita v hodině.....	70
Tab. 14: Dopad využívání výukových metod na výsledky žáků.....	73
Tab. 15: Organizační formy výuky	75
Tab. 16: Množství forem výuky	77
Tab. 17: Množství využitých metod a forem	79
Tab. 18: Nejnáročnější vzdělávací oblast.....	81
Tab. 19: Nejsnazší vzdělávací oblast	84

Tab. 20: Výukové metody, G – test dobré shody chí-kvadrát.....	88
Tab. 21: Výukové metody, SOŠ – test dobré shody chí-kvadrát	89
Tab. 22: Disponibilní hodiny, 1. ročník – test nezávislosti chí-kvadrát.....	91
Tab. 23: Disponibilní hodiny, 2. ročník – test nezávislosti chí-kvadrát.....	92
Tab. 24: Disponibilní hodiny, 3. ročník – test nezávislosti chí-kvadrát.....	93
Tab. 25: Disponibilní hodiny, 4. ročník – test nezávislosti chí-kvadrát.....	94
Tab. 26: Emocionální vazba – test nezávislosti chí-kvadrát	95
Tab. 27: Výsledky žáků – test nezávislosti chí-kvadrát	97
Tab. 28: Organizační formy výuky, G – test dobré shody chí-kvadrát	99
Tab. 29: Organizační formy výuky, SOŠ – test dobré shody chí-kvadrát.....	100
Tab. 30: Vzdělávací oblasti – test nezávislosti chí-kvadrát	101
Tab. 31: Vzdělávací oblasti – test nezávislosti chí-kvadrát	102

Seznam grafů:

Graf 1 – Místo vykonávání profese	45
Graf 2 – Délka praxe respondentů z gymnázií	46
Graf 3 – Délka praxe respondentů ze středních odborných škol.....	46
Graf 4 – Srovnání využívaných metod v základech společenských věd.....	48
Graf 5 – Srovnání využívaných metod v základech společenských věd.....	50
Graf 6 – Srovnání využívaných metod v ZSV	51
Graf 7 – Oblíbenost výukových metod	53
Graf 8 – Oblíbenost výukových metod – G	54
Graf 9 – Oblíbenost výukových metod – SOŠ.....	54
Graf 10 – Množství využívaných metod ve výuce.....	55
Graf 11 – Počet využívaných výukových metod během jedné vyučovací hodiny – G...	56
Graf 12 – Počet využívaných v. metod během jedné vyučovací hodiny – SOŠ.....	56
Graf 13 – Frekvence střídání metod	57
Graf 14 – Frekvence střídání metod – G	58
Graf 15 – Frekvence střídání metod – SOŠ.....	58
Graf 16 – Výuka ZSV v jednotlivých ročnících na G a SOŠ.....	59
Graf 17 – Výuka ZSV – 1. ročník	60
Graf 18 – Výuka ZSV, 1. ročník – G	61
Graf 19 – Výuka ZSV, 1. ročník – SOŠ.....	61
Graf 20 – Výuka ZSV, 2. ročník	62

Graf 21 – Výuka ZSV, 2. ročník – G	63
Graf 22 – Výuka ZSV, 2. ročník – SOŠ.....	63
Graf 23 – Výuka ZSV – 3. ročník	64
Graf 24 – Výuka ZSV, 3. ročník – G	65
Graf 25 – Výuka ZSV, 3. ročník – SOŠ.....	65
Graf 26 – Výuka ZSV – 4. ročník	66
Graf 27 – Výuka ZSV, 4. ročník – G	67
Graf 28 – Výuka ZSV, 4. ročník – SOŠ.....	67
Graf 29 – Vztah ke třídě	68
Graf 30 – Vliv vztahové vazby ke třídě při výběru v. metod – G	69
Graf 31 – Vliv vztahové vazby ke třídě při výběru v. metod – SOŠ.....	69
Graf 32 – Aktivita v hodinách	70
Graf 33 – Vyžadovaná aktivita v hodinách – G	71
Graf 34 – Vyžadovaná aktivita v hodinách – SOŠ.....	71
Graf 35 – Dopad na výsledky žáků	73
Graf 36 – Dopad využívání v. metod na výsledky žáků – G.....	74
Graf 37 – Dopad využívání v. metod na výsledky žáků – SOŠ	74
Graf 38 – Organizační formy výuky	75
Graf 39 – Množství forem výuky	77
Graf 40 – Počet využívaných organizačních forem výuky – G	78
Graf 41 – Počet využívaných organizačních forem výuky – SOŠ	78

Graf 42 – Množství využitých metod a forem	79
Graf 43 – Množství užívaných metod a forem – G.....	80
Graf 44 – Množství užívaných metod a forem – SOŠ	80
Graf 45 – Náročnost vzdělávacích oblastí.....	81
Graf 46 – Náročnost vzdělávacích oblastí.....	84

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 1: Dotazník

Dotazník: Srovnání využívání metod a forem výuky ve vyučovacích hodinách ZSV na středních odborných školách a gymnáziích

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

jmenuji se Lucie Kotásková a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který slouží jako výzkum pro mou diplomovou práci na téma Srovnání využívání metod a forem výuky ve vyučovacích hodinách ZSV na středních odborných školách a gymnáziích. Výzkum se vztahuje na všechny, kteří vyučují základy společenských věd, občanskou výchovu nebo společenské vědy na střední odborné škole nebo na gymnáziu.

Tento dotazník je zcela anonymní a všechny údaje budou využity výhradně pro výzkumné účely mé diplomové práce. Prosím Vás tedy o vyplnění dotazníku na základě Vašich zkušeností s výukou společenských věd.

Vyplnění dotazníku Vám zabere zhruba 5 - 7 minut.

Předem děkuji za vyplnění a poskytnutí Vašeho času.

1. Pohlaví: *

- Muž
- Žena
- Nechci uvádět

2. Učím na: *

- Gymnáziu
- Střední odborné škole

3. Kolik let pracujete na pozici pedagoga? *

- Méně než 5 let
- 5 - 10 let
- 11 - 20 let
- Více než 20 let

4. Ve kterých ročnících se na Vaší škole učí základy společenských věd? *

- 1. ročník
- 2. ročník
- 3. ročník
- 4. ročník

5. Kolik hodin týdně je věnováno ZSV v 1. ročníku? *

- V tomto ročníku se ZSV nevyučuje
- 1 hodina týdně
- 2 hodiny týdně
- Jiné: _____

6. Kolik hodin týdně je věnováno ZSV ve 2. ročníku? *

- V tomto ročníku se ZSV nevyučuje
- 1 hodina týdně
- 2 hodiny týdně
- Jiné: _____

7. Kolik hodin týdně je věnováno ZSV ve 3. ročníku? *

- V tomto ročníku se ZSV nevyučuje
- 1 hodina týdně
- 2 hodiny týdně
- Jiné: _____

8. Kolik hodin týdně je věnováno ZSV ve 4. ročníku? *

- V tomto ročníku se ZSV nevyučuje
- 1 hodina týdně
- 2 hodiny týdně
- Jiné: _____

9. Které z následujících klasických výukových metod využíváte v hodinách ZSV? *

- Vyprávění
- Vysvětlování
- Přednáška
- Práce s textem
- Rozhovor
- Předvádění a pozorování
- Práce s obrazem
- Instruktaž
- Napodobování
- Manipulování, laborování a experimentování
- Jiné: _____

10. Které z následujících aktivizujících metod využíváte v hodinách ZSV? *

- Diskuse
- Heuristické metody - řešení problémů
- Situační metody
- Inscenační metody
- Didaktické hry
- Jiné: _____

11. Které z následujících komplexních výukových metod využíváte v hodinách ZSV? *

- Kritické myšlení
- Brainstorming
- Projektová výuka
- Výuka dramatem
- Otevřené učení
- Učení v životních situacích
- Televizní výuka
- Výuka podporovaná počítačem
- Sugestopedie
- Hypnopedie
- Jiné: _____

12. Kterou skupinu výukových metod ve svých hodinách upřednostňujete? *

- Klasické metody
- Aktivizační metody
- Komplexní metody

13. Kolik výukových metod obvykle využijete v průběhu jedné vyučovací hodiny? *

- 1
- 2-3
- Více než 3
- Jiné: _____

14. Střídáte často výukové metody, které využíváte? *

- Vůbec
- Spíše ne
- Nevím
- Spíše ano
- Velmi často

15. Ovlivňuje Vás při výběru výukových metod Váš vztah k dané třídě? *

- Rozhodně ne
- Spíše ne
- Nevím
- Spíše ano
- Rozhodně ano

16. Požadujete po žácích, aby byli ve vyučovací hodině aktivní? *

- Rozhodně ne
- Spíše ne
- Nevím
- Spíše ano
- Rozhodně ano

17. Jakým způsobem žáky motivujete k aktivitě?

Vaše odpověď

18. Má, dle Vašeho názoru, využívání výukových metod pozitivní dopad na výsledky žáků? *

- Rozhodně ne
- Spíše ne
- Nevím
- Spíše ano
- Rozhodně ano

19. Které z následujících organizačních forem výuky využíváte v hodinách ZSV? *

- Frontální vyučování
- Skupinové a kooperativní vyučování
- Individualizované vyučování
- Exkurze
- Projektové vyučování
- Jiné: _____

20. Kolik organizačních forem výuky obvykle využijete v průběhu jedné vyučovací hodiny? *

- 1
- 2 - 3
- Více než 3
- Jiné: _____

21. Využíváte ve všech vzdělávacích oblastech stejné množství výukových metod a forem? *

- Rozhodně ne
- Spíše ne
- Nevím
- Spíše ano
- Rozhodně ano

22. Kterou z následujících vzdělávacích oblastí považujete za nejnáročnější z hlediska využití výukových metod a organizačních forem? *

- Člověk jako jedinec
- Člověk ve společnosti
- Občan ve státě
- Občan a právo
- Mezinárodní vztahy, globální svět
- Úvod do filozofie a religionistiky
- Jiné: _____

23. Z jakého důvodu považujete právě tuto oblast za nejnáročnější?

Vaše odpověď _____

24. Kterou z následujících vzdělávacích oblastí považujete za nejsnazší z hlediska * využití výukových metod a organizačních forem?

- Člověk jako jedinec
- Člověk ve společnosti
- Občan ve státě
- Občan a právo
- Mezinárodní vztahy, globální svět
- Úvod do filozofie a religionistiky
- Jiné: _____

25. Z jakého důvodu považujete právě tuto oblast za nejsnazší?

Vaše odpověď _____

Anotace

Jméno a příjemní:	Bc. Lucie Kotásková
Katedra:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Srovnání využívání metod a forem výuky ve vyučovacích hodinách ZSV na středních odborných školách a gymnáziích
Název v angličtině:	Comparison of the Use of Methods and Forms of Teaching in Social Studies Lessons in Secondary Vocational Schools and Grammar Schools
Anotace práce:	Tato diplomová práce se zabývá problematikou výukových metod a organizačních forem výuky na středních odborných školách a gymnáziích. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje charakteristiku základů společenských věd, výukových metod a jejich klasifikaci, charakteristika organizačních forem výuky a jejich klasifikace a popisuje vyučovací proces. V praktické části se pomocí dotazníkového šetření zjišťuje, zda existují rozdíly mezi výukou ZSV na SOŠ a gymnáziích. Praktická část obsahuje analýzu hypotéz a shrnutí výsledků.
Anotace práce v angličtině:	This thesis deals with the issue of teaching methods and organizational forms of instruction in vocational schools and grammar schools. The thesis is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part includes a characterization of social studies, teaching methods, and their classification, characterization of organizational forms and their classification, and describes the teaching process. In the practical part, through a questionnaire, differences in the teaching of social sciences are investigated between vocational schools and grammar schools. The practical part includes hypothesis analysis and summary of results.
Klíčová slova:	Výukové metody, organizační formy výuky, střední odborné školy, gymnázia, rozdíly ve vzdělávání, základy společenských věd, vyučovací proces
Klíčová slova v angličtině:	Teaching methods, organizational forms, vocational schools, grammar schools, differences in education, social studies, teaching process
Přílohy:	1
Rozsah práce:	121
Jazyk práce:	Jazyk český