



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Aktivizující metody v ekonomických předmětech na SŠ

Vypracovala: Ing. Zuzana Janouchová

Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová

České Budějovice 2015

Abstrakt

Klíčová slova

Vyučování a učení – pojetí výuky – učební cyklus a učební styly – aktivizující výuka

Tato bakalářská práce je zaměřena na téma aktivizující metody ve výuce ekonomických předmětů na středních školách. Práce má dvě hlavní části, přičemž ta první se soustřeďuje na teoretická východiska, kde jsou vysvětleny pojmy vyučování a učení, je zde představeno pojetí výuky, přiblížen učební cyklus a učební styly a detailněji zpracována aktivizující výuka a jednotlivé typy aktivizujících metod. Druhá část práce představuje část výzkumnou. Zde je vylíčena metodika výzkumného šetření, přičemž výzkumným nástrojem byl rozhovor. Tato část dále obsahuje interpretace výsledků zmíněného šetření, které autorka provedla na středních školách, kde se vyučují ekonomické předměty.

Výsledky výzkumného šetření ukazují, že učitelé ekonomických předmětů na středních školách jsou znalí aktivizujících metod a tyto metody ve svých hodinách též využívají. Žáci vítají, když vyučující tyto metody aplikují v rámci hodin ekonomických předmětů, protože jim napomáhají k tomu, že si danou látku snadněji osvojí.

V případě zájmu bude bakalářská práce poskytnuta zástupcům středních škol, kde výzkum probíhal.

Abstract

Key words

Education and learning – conception of teaching – learning cycle and didactic styles – activation education

This bachelor thesis is focused on the topic of activation method within education of economic subjects at secondary schools. The thesis has two basic parts, where the first ones concentrated on theoretical bases, in which the terms „education“ and „learning“ are explained, education concept is introduced, learning cycle and didactic styles are described and activation method and individual styles of activation methods are elaborated in details. The second part constitutes the research part. In this section, the methodology of investigation is described, where interview was used as exploration tool. Furthermore, this part contains interpretation of results of the above mentioned research, which the author realized at secondary schools, where economic subject are educated.

The results of the investigation show that teachers of economic subjects at secondary schools are acquainted with activation methods and simultaneously, they use these methods in their lessons. Students welcome, if the teacher applies these methods in pursuance of education of economic subjects, because it helps them to acquire the given topic much quicker.

In case of interest, this bachelor thesis will be given at disposal to representatives of the secondary schools, where the research was performed.

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma *Aktivizující metody v ekonomických předmětech na SŠ*, jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

26. 6. 2015

Ing. Zuzana Janouchová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové za vedení mé bakalářské práce, za pomoc, cenné rady a čas, který mi věnovala. Dále bych ráda poděkovala učitelům a žákům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření.

Obsah

Obsah	6
Úvod.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Vyučování a učení.....	9
1.1. Učení.....	9
1.2. Vyučování	10
1.3. Modely učení.....	10
1.3.1 Model direktivně řízeného učení	10
1.3.2 Model směřující k autoregulaci učení	11
1.3.3 Třífázový model učení a myšlení	12
2. Pojetí výuky	14
2.1 Výukové metody.....	14
2.1.1 Klasická vyučovací hodina	18
2.1.2 Výuka vedená nebo doplněná o aktivizující metody	18
2.1.3 Kombinace klasické vyučovací metody a aktivizující metody ve výuce.....	19
2.1.4 Výhody a nevýhody klasické výuky a aktivizující výuky.....	19
3. Učební cyklus a učební styly	20
3.1 Učební cyklus.....	20
3.2 Učební styly	22
3.3 Výukové metody.....	23
3.4 Kritéria pro volbu výukové metody	25
4. Aktivizující výuka	26
4.1 Důvody pro zavedení aktivizujících metod do výuky	26
4.2 Rozdělení aktivizujících metod	27
4.2.1 Problémové vyučování	27
4.2.2 Hry	29
4.2.2.1 Didaktické hry.....	30

4.2.2.2	Interakční hry	31
4.2.2.3	Neinterakční hry	31
4.2.3	Diskusní metody	31
4.2.4	Situační metody.....	36
II VÝZKUMNÁ ČÁST		38
1.	Cíl výzkumné části.....	38
2.	Metodika	39
2.1	Výzkumná strategie	39
2.2	Charakteristika výzkumného souboru.....	39
3.	Výsledky a jejich interpretace.....	41
3.1	Interpretace výsledků indexovaných dat.....	41
4.	Diskuse.....	49
5.	Návrh hodin se zařazením aktivizujících metod.....	52
ZÁVĚR		54
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		55
SEZNAM PŘÍLOH.....		56
SEZNAM TABULEK.....		57

Úvod

I když pojem aktivizující metody není zcela nový, před rokem 1989 jsme se s ním prakticky nesetkali. Téměř jediný způsob výuky, který byl na školách v minulosti praktikován, byla frontální výuka. Důvodem bylo především to, že jiné výukové metody, než ty tradiční, nebyly přijímány. V centru dění byl učitel a žáci se do výuky aktivně zapojovali spíše sporadicky. Po roce 1989 docházelo postupně ke zvyšování požadavků na vzdělávání a logicky tak došlo i ke změnám ve vyučování. Začal být kladen větší důraz na samostatnost žáků a jejich aktivní zapojování do vyučování s cílem je aktivizovat. V centru dění tak přestal být učitel, ale aktivní začali být i žáci. Došlo tak k rozvoji, resp. většímu uplatňování aktivizujících metod ve výuce.

I v dnešní době může učitel předat žákovi učivo různou formou. Dnes se však s využíváním aktivizujících metod ve výuce setkáváme stále častěji. Vyučující, kteří tyto metody zahrnují do svých hodin, tak reagují na potřeby dnešní pedagogiky. Jednou z takových potřeb je samostatnost žáka, kterou aktivizující metody podporují. Kromě toho se pro žáka i učitele stávají hodiny s uplatněním aktivizujících metod daleko atraktivnější. Žáci se zapojují do výuky a přestávají mít roli pasivních posluchačů a více spolupracují s vyučujícím. Je dokázáno, že žáci, kteří absolvují tradiční frontální výuku, mají horší výsledky než ti, kteří se přímo zapojují do výuky. Pomocí metod aktivního učení je snáze dosaženo vzdělávacího cíle. Ať už ale učitel zvolí jakoukoli formu výuky, výsledek je vždy ovlivněn jeho jak pedagogickými, tak i odbornými kvalitami.

Cílem bakalářské práce je představit různé aktivizující metody, které lze využít při výuce odborných ekonomických předmětů na středních školách a ukázat, že kromě tradičních metod jsou zde i jiné metody (aktivizující), které jsou pro žáka mnohem zajímavější.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí. V první části jsou popsána teorie učení a vyučování spolu s metodami učení, výuka a její pojetí. Dále jsou popsány výukové metody s důrazem na aktivizující metody, které jsou hlavním tématem práce.

I TEORETICKÁ ČÁST

1. Vyučování a učení

Pedagogickou komunikaci ve škole tvoří dva procesy, a sice se jedná o vyučování, které představuje práci učitele a učení, které je činností žáka. Oba tyto procesy se navzájem propojují. Setkáme se s nimi zpravidla v sociálním prostředí třídy, ale narazíme na ně i na jiných místech, kde si lidé osvojují různé znalosti a dovednosti, např. na různých odborných přednáškách, konferencích, seminářích apod. (Maňák, Švec, 2003, s. 15).

1.1. Učení

V odborné literatuře narazíme na několik definicí učení. Ze všech těchto definic vyplývá, že učení by nemělo být postaveno pouze na práci učitele, ale mělo by představovat jeho spolupráci se žáky. Jedině tak lze dosáhnout vytyčeného cíle. Čáp (1993) vnímá učení jakožto získávání nových zkušeností, které následně formují jedince po celý jeho život. Gagné (1975) uvádí, že učení je proces utváření způsobilosti, který umožní subjektu, jenž má za sebou fáze učení, aby se choval jiným (novým) způsobem a podal odlišný výkon, než tomu bylo na počátku učení. Nakonečný (1997) definuje pojem učení jako působení získaných zkušeností na psychiku. Změny psychiky způsobují, že se jedinec adaptuje na změněné situace v životě. J. Linhart (1972) uvádí, že v procesu učení nedochází pouze ke změně poznání nebo způsobu rozhodování, ale probíhá rozvoj činnosti člověka, dochází k rozvoji člověka samotného a zároveň i jeho osobnosti. Při učení se organismus adaptuje na prostředí, na jeho změny a požadavky. Učení je proces aktivní a dochází pak k němu prakticky po celý náš život. S procesem učení se setkáme zpravidla v prostředí pedagogickém. Jde o učení řízené, kdy učitel stanoví začátek konec, cíle, podmínky, provádí kontrolu a vyhodnocuje výsledky (Grecmanová, Urbanovská 2007, s. 20).

Učení tedy můžeme vnímat jako získávání nových znalostí, zkušeností a dovedností, které formují naši osobnost a ovlivňují naše chování v různých fázích života. Poté, co si osvojíme určité znalosti a dovednosti, se chováme v různých

situacích života jinak, než tomu bylo na počátku, tedy před začátkem učení. Díky nabytým vědomostem, které způsobily změnu naší osobnosti, se adaptujeme na životní situace jiným způsobem.

1.2. Vyučování

Tak jako v případě učení existují různé vymezení i u vyučování. I zde narazíme na několik formulací. Průcha (2009) definuje vyučování jako „něco“, k čemu dochází ve škole každý den v rámci vyučování. Pokud se podíváme na pohled didaktiky, najdeme jiné pojetí vyučování, a sice jako činnost jedince, která je založena na vzájemné interakci žáka a učitele. Podstatou této interakce je cílené a systematické působení na žáky takovým způsobem, aby u nich byl vytvořen proces učení. V některých publikacích můžeme narazit na to, že autor uvádí jako synonymum k vyučování proces výuky. Vyučování by ale mělo být chápáno jako činnost učitele, výuka pak jako činnost, při které je aktivní i žák.

1.3. Modely učení

Autoři ve svých odborných publikacích nabízí několik modelů učení. Já ve své bakalářské práci představím tři modely učení.

V rámci učení rozlišujeme (Maňák, Švec, 2003, s. 18) dva základní modely:

- Model direktivně řízeného učení
- Model směřující k autoregulaci učení

1.3.1 Model direktivně řízeného učení

Učení u žáků navozuje učitel pomocí různých činností jako je např. zadávání úkolů, diskuse nad daným tématem, práce s textem apod. Žáci pod dohledem a za pomoci učitele získávají nové znalosti a dovednosti. Jak již bylo zmíněno výše, dnešní pedagogika si žádá takový model výuky, který povzbuzuje žáka k aktivitě, samostatnosti a tvořivosti. Při tomto modelu výuky učitel podporuje myšlení a aktivitu žáka. Žáci si mohou do jisté míry vybrat, jaké učební úlohy a aktivity budou

uplatňovány, ale zároveň je na ně učitelem přenesena větší zodpovědnost za výsledky jejich učení. Učitel se snaží, aby se žáci dokázali správně k učení namotivovat, poznali, jaký styl učení jim nejlépe vyhovuje, jakou strategii pro učení zvolit, aby dosáhli co nejlepších výsledků a své učení si dokázali co nejvhodněji naplánovat do jednotlivých etap a vymezit si jasný cíl učení. Učitel žáky hodnotí, ale zároveň je zde kladen důraz i na sebehodnocení žáků. Pojítkem mezi hodnocením a sebehodnocením je portfolio. Jedná se o různé výtvary žáka (např. výsledky chemického pokusu, čtenářský deník, řešení úkolů v rámci matematické olympiády). Portfolio ukazuje, jak žák v učení za určité období postoupil (Maňák, Švec, 2003, s. 18).

1.3.2 Model směřující k autoregulaci učení

Autoregulaci učení uvádí Čáp, Mareš (2007, s. 506, 518): „*Autoregulace učení je taková úroveň učení, kdy se žák stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení jak po stránce činnostní a motivační, tak metakognitivní. Snaží se přitom dosáhnout určitých cílů (znalostí, dovedností, známek, společenského uplatnění a uznání), iniciuje a řídí své vlastní úsilí, používá specifických strategií učení s ohledem na kontext, ve kterém se učení odehrává.*“

Model směřující k autoregulaci učení tedy klade důraz na podporu aktivity, samostatnost a tvořivost žáka. Moderní pedagogika tento model preferuje, protože autoregulace učení je v dnešní době jedním z hlavních cílů vzdělávání (Maňák, Švec, 2003, s. 18).

V obou těchto modelech rozdělujeme vyučovací záměry na kognitivní, afektivní a řídicí, k nimž se vztahují činnosti učitele podněcující žáky k samostatnosti. Rozdíly mezi výše uvedenými modely nejsou příliš velké. Souvislost mezi modely představuje vyvolání zájmu žáka, výklad učitele, názorné vyučování, zadání úkolu, samostatnost žáka, definice úkolu, sebehodnocení žáka.

Grecmanová, Urbanovská (2007, s. 31) k modelům učení přidávají ještě třífázový model učení a myšlení tzv. E-U-R model.

1.3.3 Třífázový model učení a myšlení

Tento model zahrnuje fáze Evokace-Uvědomění-Reflexe a souvisí s kritickým myšlením. Podle počátečních písmen fází je tento model označován také jako E-U-R model. Podstatou tohoto modelu je uznávání mechanismů přirozeného učení.

Evokace je první fází procesu učení, kdy si žák uvědomuje (vybavuje) nakolik dané téma zná a co si o něm myslí. Nejde o to opakovat látku z minulé hodiny, ale o zodpovězení nových otázek k danému tématu. Žák si snadněji osvojí nové znalosti a dovednosti, pokud si je může dát do souvislosti s tím, co již ví. I učitel díky evokaci snadněji naváže novou látku na znalosti, které žáci mají. Ve fázi evokace musí být žák aktivní, zvědavý, toužit po nových informacích. Učitel by měl nechat žáky, aby se vyjadřovali sami. Pokud žáci používají vlastní jazyk pro vyjádření myšlenek, snadněji si danou látku osvojí. Samostatné vyjadřování žáků by měl učitel celkově podporovat, aby nedošlo k tomu, že žáci mají o něčem pochybnosti, není jim něco jasné a mají tedy o daném tématu či konkrétní záležitosti mylný názor. Další důležitou rolí učitele je, aby žáky dostatečně namotivoval k tomu, aby byli lační po nových informacích, měli chuť dozvědět se něco nového (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 32).

Uvědomění si je prostřední fází procesu. Žáci získávají nové informace a tyto poznatky zpracovávají a zakládají si je do vlastní struktury poznání, do struktury, kterou si vybavili během první fáze procesu. V této fázi nemá učitel na žáky téměř žádný vliv. Žák by si měl ujasnit, zda nové informace správně a dostatečně rozumí, ví kam ji zařadit a s čím, co již zná, souvisí. Pro žáky musí být zdroj informací věrohodný, poskytovat dostatečné množství nových informací. Pokud obsahuje informace, které již žáci znají, není pro ně přitažlivý. Důležité je, aby např. text nebyl pro žáky příliš náročný, ale odpovídal jejich úrovni a porozuměli mu. Jedině tak dokáže informace zpracovat a propojit je správně s již nabytými poznatky (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 34).

Reflexe je poslední fází procesu, kdy se žáci ohlédnou za tím, co se učili, jak se učili a co si o tom myslí. Žáci by měli umět vyjádřit sami své myšlenky, neboť nejlépe si zapamatují to, co jsou schopni vyjádřit vlastními slovy, mají správně

zakotvené ve vlastní struktuře. V této fázi si žáci uvědomí, co a jak se naučili, jaký pokrok udělali. Reflexi provádí žák ve spolupráci s učitelem. Ten ale nehodnotí práci žáka, nekontroluje, co si zapamatoval a co umí. Učitel v poslední fázi procesu již nesděljuje další informace, neprovádí výklad (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 36).

2. Pojetí výuky

Každý učitel by si měl uvědomit, jaký vliv na žáky má. Během docházky do školy učitel spoluutváří duše žáků, ovlivňuje jejich vývoj i to, jakým směrem se vydají nebo jaké povolání si zvolí. Přesto, že se o povolání učitelů mluví veřejně stále častěji, i přesto není v současné době dostatečně morálně a finančně ohodnoceno.

Pojetí výuky se dočkalo v minulosti několika změn. Do padesátých let minulého století bylo učení chápáno jako zpevňování reakcí. Učitel vystupoval jako „obchodník“ s odměnami a tresty a žák byl jejich příjemce. Jako vyučovací metody byly uplatňovány především nácviky dovedností, opakování učiva, kladení otázek na probíraná témata. V šedesátých až sedmdesátých letech bylo učení praktikováno s důrazem na získávání znalostí. Mezi typické vyučovací metody patřil výklad, vysvětlování, studium učebnic a do popředí se dostala též audiovizuální technika. Učitel byl v této době zprostředkovatelem informací a žák tím, který tyto informace zpracovával. Mezi osmdesátými a devadesátými roky mělo učení koncepci vytváření znalostí. Učitelé se žáky diskutovali o problémech, na stanovených cílech výuky měli žáci svůj podíl, na řešení různých úloh mohli aktivně participovat. Učitel přestal být pouhým distributorem odměn a trestů jako tomu bylo v minulosti, ale měl spíše roli průvodce žáka na cestě poznání. Žák byl aktivním účastníkem, který se zajímal o význam a smysl probírané látky. (Čáp, Mareš, in Kolář, Šikulová, 2007).

2.1 Výukové metody

Výukovou metodu definuje Maňák (2003, s. 23) jako „*uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně – vzdělávacích cílů*“. Učitel má k dispozici výukovou metodu jako nástroj jeho vzdělávací kompetence. Výuková metoda je nástroj, pomocí něhož se v pedagogickém prostředí dosahuje vytyčeného cíle. Zároveň autor uvádí, že metoda je součástí ostatních faktorů, které ovlivňují proces výuky. Důležitým faktorem při stanovování výukové metody je vzájemný vztah mezi učitelem a žákem, avšak efektivní výuka může probíhat pouze za případu vzájemné spolupráce. (Maňák, 2003, s. 21).

Na výukovou metodu se můžeme podívat z pohledu učitele i z pohledu žáka. Následující tabulka podává přehled výukových metod. Maňák, Švec (2003) rozlišují v zásadě tři skupiny výukových metod, a sice klasické výukové metody, aktivizující metody a komplexní výukové metody. Tyto skupiny v sobě zahrnují konkrétní výukové metody. Výběr výukové metody závisí na cíli výuky, obsahu výuky a na žácích.

1 Klasické výukové metody
1.1. Metody slovní
1.1.1. Vyprávění
1.1.2. Vysvětlování
1.1.3. Přednáška
1.1.4. Práce s textem
1.1.5. Rozhovor
1.2. Metody názorně-demonstrační
1.2.1. Předvádění a pozorování
1.2.2. Práce s obrazem
1.1.3. Instruktaž
1.3. Metody dovednostně-praktické
1.3.1. Napodobování
1.3.2. Manipulování, laborování a experimentování
1.3.3. Vytváření dovedností
1.3.4. Produkční metody
2 Aktivizující metody
2.1. Metody diskusí
2.2. Metody heuristické, řešení problémů
2.3. Metody situační
2.4. Metody inscenační
2.5. Didaktické hry

3 Komplexní výukové metody
3.1. Frontální výuka
3.2. Skupinová a kooperativní výuka
3.3. Partnerská výuka
3.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
3.5. Kritické myšlení
3.6. Brainstorming
3.7. Projektová výuka
3.8. Výuka dramatem
3.9. Otevřené učení
3.10. Učení v životních situacích
3.11. Televizní výuka
3.12. Výuka podporovaná počítačem
3.13. Sugestopedie a superlearning
3.14. Hypnopedie

Tabulka 1: Přehled výukových metod, Zdroj: Maňák, Švec (2003)

2.1.1 Klasická vyučovací hodina

Při klasické vyučovací hodině je v centru dění učitel, který provádí monologickou frontální výuku ve formě výkladu, přednášení nebo popisu. Při této hodině učitel nerespektuje zájmy a potřeby žáků, nepovažuje je totiž za své partnery. Učitel vystupuje jako ten, kdo hodinu řídí, žáky usměrňuje a kontroluje veškeré jejich činnosti. Jak uvádí Maňák (2003, s. 53), nejdůležitější je, aby si žáci osvojili maximum předaných informací.

Jak je patrné z Tabulky č. 2, žák při klasické vyučovací hodině prakticky do výuky kromě zkoušení nezasahuje. Právě zkoušení je čas, kdy má žák čas na vyjádření se.

Činnosti	Časová struktura
Příchod učitele, pozdrav se studenty, zápis do třídní knihy	5 min.
Ústní zkoušení (nebo jiná forma opakování učiva)	Průměrně 10-15 min.
Úvod do hodiny, krátké opakování látky pro navázání nového učiva	2 min.
Expozice nového učiva formou výkladu učitele	20 min.
Shrnutí nového učiva, závěrečné krátké opakování probraného učiva	5 min.

Tabulka 2: Harmonogram klasické vyučovací hodiny na střední škole, Zdroj: Kotrba, Lacina (2007)

2.1.2 Výuka vedená nebo doplněná o aktivizující metody

Řada pedagogů používá ve své výuce aktivizující metody a mnoho z nich ani netuší, že jsou jimi aplikované metody zařazeny do této kategorie. Záměrem využívání aktivizujících metod ve výuce je, aby žáci byli vtaženi do výuky, podíleli se na ní a snáze tak bylo dosaženo cíle. Aktivizující metody by měly napomoci žákům k větší samostatnosti, k rozvoji tvořivosti, k samostatnému řešení úloh, ke vzájemné spolupráci jak mezi sebou tak i s učitelem atd. Aktivní práce žáků ve výuce zaznamenává mnohem

lepší výsledky v učení než pouhé předávání poznatků učitelem. Je důležité mít na paměti, že ne vždy je vhodné aktivizující metody použít. V případě abstraktního nebo intelektuálně náročného učení je žádoucí použít klasický výklad (Kotrba, Lacina, 2011, s. 41-42).

2.1.3 Kombinace klasické vyučovací metody a aktivizující metody ve výuce

Tato metoda výuky se řadí mezi ty nejefektivnější. Klasická frontální výuka je doplněná o aktivizující prvky. Zapojením aktivizujících metod do klasické výuky se stanou hodiny pro žáky mnohem lákavější (Kotrba, Lacina, 2011, s. 43).

2.1.4 Výhody a nevýhody klasické výuky a aktivizující výuky

Výuka postavená na aktivizujících metodách je časově náročná na přípravu, je potřeba mít k dispozici didaktické pomůcky a ukázky a dost času na realizaci ve výuce. Oproti tomu klasická výuka se v těchto požadavcích vyznačuje nízkou náročností. Aktivizující výuka oproti té klasické rozvíjí u žáků myšlení a kreativitu, zvyšuje jejich zájem o učivo, přináší sebepoznání a mění vztahy ve třídě. Důležité je zmínit, že žáci dostávají mnohem větší prostor k podílení se na výuce. Toto přináší i výuka při kombinaci obou metod výuky. Jak již bylo zmíněno, nejlepší forma výuky je kombinace obou metod, tedy klasické a aktivizující výuky. Čas potřebný na přípravu na hodinu nevyžaduje tolik času, didaktické pomůcky jsou potřebné, ale ne v takové míře jako na čistou aktivizující výuku a čas nutný na realizaci ve výuce se vztahuje pouze na část, kdy učitel využívá aktivizující metody. Další výukovou metodou, která je v dnešní době ve velké míře používána je e-learning. I tuto formu výuky lze provádět s pomocí aktivizujících metod. I e-learning má své výhody a nevýhody. Do jaké míry je možné e-learning jako formu výuky využívat je dáno mj. tím, jak tvůrčí je jeho autor a jaké jsou jeho možnosti. (Pecina, Zormanová, 2009, s. 42-43).

3. Učební cyklus a učební styly

3.1 Učební cyklus

Aby mohlo dojít k aktivnímu učení žáků, musí být splněny v zásadě dvě podmínky, a sice aktivita učitele a vědomé začlenění všech žáků do výuky. Kromě jejich aktivního zapojení je důležité, aby si žáci osvojili fáze učebního cyklu. Seznámení se s jeho jednotlivými fázemi a zásadami práce s informacemi jim pomáhají pochopit princip efektivního učení.

Sitná (2013, str. 25 - 27) rozlišuje 8 základních fází učebního cyklu a sice:

- 1 *přípravenost na výuku, soustředěná pozornost*
- 2 *souvislosti, pozitivní motivace k učení*
- 3 *náplň hodiny*
- 4 *popis cílů výuky*
- 5 *příjem informací*
- 6 *zpracování informací*
- 7 *prezentace naučeného*
- 8 *reflexe*

1. fáze – přípravenost na výuku, soustředěná pozornost

V úvodu hodiny je velice důležité, aby učitel vytvořil správnou atmosféru pro učení, která bude příjemná jak pro něj, tak i pro žáky. Pro žáky by měl mít připraveny nové informace, se kterými se budou chtít seznámit.

2. fáze – souvislosti, pozitivní motivace k učení

Učitel musí žákům předložit takové informace, které rozšíří stávající znalosti žáků. Nově přijaté poznatky musí mít návaznost na ty předcházející, jinak není učení pro žáky efektivní.

3. fáze - náplň hodiny

Na začátku každé hodiny by měl učitel informovat žáky o její náplni. Pokud budou žáci dopředu seznámeni s harmonogramem hodiny, budou přijímat nové poznatky mnohem lépe. Budou vědět, co je v jednotlivých fázích hodiny čeká.

4. fáze - popis cílů výuky

Cíle výuky neboli kde jsem a čeho chci dosáhnout, jsou jednou z nejdůležitějších fází učebního procesu. S tím by měli být žáci seznámeni při každé vyučovací hodině. Důležité také je osvětlit žákům, jaké bude praktické využití získaných informací.

5. fáze – příjem informací

Učitel by měl mít osvojeny jednotlivé učební styly a ve výuce je dle toho, jaký učební styl u žáků převažuje, využívat. Zpravidla budou ve třídě zastoupeny všechny učební styly, podle toho by měl i učitel výuku přizpůsobit.

6. fáze - zpracování informací

V zásadě se rozlišuje osm inteligenčních oblastí, které jsou u každého zastoupeny v jiném poměru. Rozlišuje se inteligence hudební, zraková pohybová, slovně logická, matematicko-logická, sociální, osobnostní a inteligence vztahující se k životnímu prostředí. Žáci by měli být s těmito oblastmi seznámeni, aby si mohli ověřit, jaký způsob učení jim nejlépe vyhovuje.

7. fáze - prezentace naučeného

Žáci by si měli naučenou látku propojit s již získanými znalostmi a umět je využít.

8. fáze - reflexe

V této fázi se žáci zamýšlejí nad tím, jakým způsobem zpracovávali nové informace a zda dosáhli stanoveného cíle.

3.2 Učební styly

Diagnostiku učebních stylů žáků je možné provádět pomocí různých typů dotazníků, na základě pozorování žáků, podle vystupování žáků v hodině nebo chování v třídním kolektivu. Učební styl říká, jakým způsobem žák nejlépe zpracovává předkládané informace. Každý žák má vrozené předpoklady pro použití jednoho z typů učení. Pro aktivní vyučování je velice důležité, aby učitel znal učební styly žáků, ale i vlastní styl vyučování, jinak by se mohlo stát, že stávající styl vyučování není pro žáky vyhovující a učení tak není efektivní. Na učební styly je v současnosti kladen velký důraz, přesto je žádoucí, aby učitel předkládal žákům učivo různými učebními styly. Jednak bude jeho výuka rozmanitá a pro žáky zajímavější a jednak dojde k rozvoji pestrých znalostí a dovedností, což je důležitým krokem k hodnotnému vzdělání.

Dle Sitné (2009, s. 37) můžeme podle způsobu práce s informacemi rozdělit žáky na aktivisty, reflektory, teoretiky a pragmatiky.

Aktivisté (aktivní typy)

Aktivisté jsou žáci, kteří se rádi stávají středem pozornosti a to jak ve vyučování, tak i v rámci mimoškolních aktivit. Svou aktivitou strhávají do činnosti ostatní. Do učení se zapojují snadno a bez problémů. Nevyznačují se ale schopností soustředit se, velkou pečlivostí a důsledností. Pro tyto žáky je typické, že nejsou schopni vydržet dlouho u jednoho úkolu, nemají rádi pasivní účast ve vyučování. Pro tyto žáky je vhodná skupinová práce, práce na projektu, případové studie atd.

Reflektori (reflektivní typy)

Na rozdíl od aktivistů, reflektori jsou rádi v pozadí, v klidu posuzují a rozmýšlí nad daným tématem. Přesto, že mají odlišný názor na danou věc, připojí se k většině a souhlasí s názorem ostatních. Získané informace si rádi doplňují o další poznatky.

Této skupině žáků vyhovuje výuka typu čtení, opakování učiva, pozorování ostatních žáků atd.

Teoretici (vědecké typy)

Pro teoretiky je typická logika a přesnost. To, co je logické, považují za správné. Tento typ řeší problémy postupně a veškeré nové informace zpracovávají do té doby, než představují logický rámec. Nejvhodnějším typem výuky je pro tuto skupinu teoretická přednáška, diskuse, individuální práce na projektu atd.

Pragmatici (praktické typy)

Tento typ má rád, pokud má možnost prakticky uplatnit předkládanou látku. Mají stále nové nápady, návrhy, které jsou připraveni okamžitě použít. Pokud před nimi stojí vzor, kterému se chtějí vyrovnat, je jejich učení snazší. Tyto typy žáků se nejlépe učí z příkladů z praxe, při řešení různých problémových úkolů, v rámci exkurzí atd.

3.3 Výukové metody

Jak ukazuje následující tabulka, výukové metody můžeme v zásadě rozdělit do třech skupin, a sice klasické výukové metody, aktivizující metody a komplexní výukové metody. Každá skupina zahrnuje další podskupiny.

Skupiny výukových metod jsou vytvořeny s ohledem na složitost edukačních vazeb.

Klasické výukové metody	Aktivizující metody	Komplexní výukové metody
Metody slovní	Metody diskuzní	Frontální výuka
- vyprávění	Metody heuristické, řešení problémů	Skupinová a kooperativní výuka
- vysvětlování	Metody situační	Partnerská výuka
- přednáška	Metody inscenační	Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- práce s textem	Didaktické hry	Kritické myšlení
- rozhovor		Brainstorming
Metody názorně-demonstrační		Projektová výuka
- předvádění a pozorování		Výuka dramatem
- práce s obrazem		Otevřené učení
- instruktáž		Učení v životních situacích
Metody dovednostně-praktické		Televizní výuka
- napodobování		Výuka podporovaná počítačem
- manipulování, laborování a experimentování		Sugestopedia a superlearning
- vytváření dovedností		Hypnopedie
- produkční metody		

Tabulka 3: Výukové metody, Zdroj: Maňák (2000)

3.4 Kritéria pro volbu výukové metody

Učitel by měl při výběru výukové metody zvážit a respektovat určitá kritéria. Tato kritéria definuje mj. Gercmanová, Urbanovská (2007, s. 107) takto:

- 1 zákonitosti procesu učení*
- 2 uplatnění výchovně vzdělávacích zásad*
- 3 naplnění výchovně vzdělávacího cíle a obsahu výuky*
- 4 časová přiměřenost*
- 5 forma*
- 6 prostorové možnosti a materiální vybavení*
- 7 vlastnosti a schopnosti žáků i učitele*
- 8 kolektiv žáků ve třídě*
- 9 klima školy*

Zákonitosti procesu učení nabádají učitele k tomu, aby přemýšleli o volbě výukové metody. Měli by zvolit takovou metodu, která bude žáky aktivizovat, přiměje je ke spolupráci. Mezi výchovně vzdělávací zásady, jež s volbou metody souvisí, řadíme zásady názornosti, soustavnosti, uvědomělosti, přiměřenosti, trvalosti, všestrannosti, propojení teorie s praxí atd. Při volbě výukové metody musí brát učitel zřetel i na čas. Musí si uvědomit, že každá metoda je jinak časově náročná. S časem souvisí i forma výuky, kdy je třeba brát zřetel na to, zda se jedná o individuální práci nebo skupinovou, výuku ve třídě, či odbornou exkurzi. Výukovou metodu by měl učitel volit též s ohledem na prostor v místě a materiálové vybavení, které tam má k dispozici. Při úvaze o výukové metodě musí učitel vzít v úvahu i individuální zvláštnosti žáků a to jak fyzické tak i psychické, pak také věk, očekávání žáků nebo jejich pohlaví. Kromě žáků se musí učitel zaměřit i na sebe resp. na své předpoklady pro práci se zvolenou metodou. Pro to, aby mohly být uplatňovány aktivizující metody ve výuce je důležité příznivé klima školy i klima třídy, resp. školy. V nepřátelském prostředí nebudou mít žáci dostatek jistoty a důvěry, což má vliv na to, že se nechtějí aktivně zapojovat do výuky a ochotně s vyučujícím spolupracovat.

4. Aktivizující výuka

Aktivizující metody jsou postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce studentů, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů (M. Janovcová, J. Průcha, J. Koudela in Maňák, 2003).

Cílem aktivizujících metod je, aby učitel neprováděl monologický výklad, ale aby se z důvodu zájmu o dané téma do výuky aktivně zapojili i žáci. Pokud budou žáci vtaženi do výuky, dojde i ke změně vztahu mezi nimi a učitelem. Spolupráce mezi žáky a učitelem, ale i mezi žáky navzájem, se díky aktivizujícím metodám zkvalitní. Neznamená to však, že by se vzdal své vůdčí role, stále má rozhodující slovo, ale žáci mají ve výuce větší prostor k seberealizaci. Nemělo by to dojít tak daleko, že žáci mají pocit, že jsou rovnocennými partnery učitele a své pozice zneužívají. Pak by se také mohlo stát, že větší prostor nabídnutý žákům bude mít opačný efekt, než byl původní záměr. Žáci si otevřený přístup učitele vyloží jinak a začnou chodit do výuky nepřipravení, odmítají spolupráci a ztrácejí zájem. Výuku obohacenou o aktivizující metody začnou brát jako hru a nebudou se učit. Hlavním cílem aktivizujících metod zůstává, že jejich podstatou je rozšiřování znalostí a vědomostí žáků, touha po získávání dalších informací. Základním principem aktivizujících metod je tedy způsob předávání informací žákům a jejich řízené aktivní zapojení do výuky.

4.1 Důvody pro zavedení aktivizujících metod do výuky

Argumentem pro zavedení aktivizujících metod do výuky je především to, aby žáci změnili svůj přístup k učení. Z pasivních posluchačů by se měli stát aktivní aktéři, kteří se podílejí na výuce. Aktivizující výuka má základy v teorii psychologie učení, které je založeno na tom, že člověk si osvojí nové poznatky mnohem lépe, pokud si je může sám zkusit. V případě pedagogického prostředí to pak znamená, že žák, který se aktivně zapojí do výuky, si zapamatuje nové informace snadněji než žák, který se aktivně nezapojí nebo tu možnost nemá.

4.2 Rozdělení aktivizujících metod

Existuje několik hledisek, podle kterých můžeme aktivizující metody dělit. Kotrba a Lacina (2011, s. 98) uvádí dělení těchto metod podle:

- náročnosti přípravy
- časové náročnosti
- zařazení do kategorií
- účelu a cíle použití ve výuce

Dále rozdělují aktivizující metody na následující kategorie:

- problémové vyučování
- hry
- diskusní metody
- situační metody
- inscenační metody
- speciální metody

4.2.1 Problémové vyučování

Je označováno jako základní prvek všech aktivizujících metod, ve kterých se řeší nějaký problém. S problémovým vyučováním jsou spojeny problémové otázky jako je např. : Proč ..., Jak bys vysvětlil, Popiš, Jak souvisí apod.

Na rozdíl od frontální výuky vyžaduje problémové vyučování aktivní činnost žáka. Žák si při řešení problému musí ujasnit, co jaké znalosti musí mít k tomu, aby ho vyřešil. Některé má, zbytek si musí osvojit.

Problémové úlohy můžeme rozdělit podle toho, kdo se na ní podílí na:

- skupinové řešení problému
- individuální řešení problému

4.2.1.1 Skupinové řešení problému

V tomto případě jsou žáci rozděleni do skupin, z nichž každá má svého zástupce. Těm pak učitel přečte zadání se vstupními informacemi a pošle je zpět ke svým skupinám. Vedoucí skupin sdělí zadání ostatním žákům a společně pracují na řešení problému. Zástupci skupin (ne vedoucí) na konci sdělí všem ostatním jejich řešení. Z výsledků je možné též vyzpozorovat zkrácené sdělení informací ostatním členům skupiny.

4.2.1.2 Individuální řešení problému

Každému studentovi je zadán problémový úkol a je jen na něm, aby ho vyřešil. Způsob řešení úkolu je na každém žákovi samotném. Úkol může mít různé stupně složitosti, od otázek, které se dají zodpovědět ihned, přes řešení problému v hodině, k problémům, na které je potřeba domácí příprava.

Dle Mošny a Rádla (1996) má postup při řešení problémových úloh 6 kroků:

- 1) Vytvoření problémové situace** – problémové situace může navodit buď učitel, který toto zpravidla udělá záměrně anebo „náhodně“ žák, který se zeptá např. na postup řešení.
- 2) Analýza problémové situace** – je založena na prostudování zadání problému k řešení – určení toho, co víme a toho, co potřebujeme k tomu, abychom problém vyřešili.
- 3) Formulace problému** – je vyvrcholením fáze č. 2. Problém je zpravidla formulován jako otázka.
- 4) Řešení problému** – studenti se na základě dříve a nově získaných znalostí snaží najít vazby, které je přivedou k řešení daného problému, resp. k odpovědi na danou otázku. Vyřešit problém mohou žáci i metodou tzv. pokus omyl nebo na základě rozumové analýzy.
- 5) Verifikace řešení** – studenti společně s učitelem ověřují správnost řešení problému.

6) Zobecnění postupu řešení problému – zobecnění postupu řešení je důležité pro další použití. Po tomto kroku přichází procvičování nově získaných znalostí.

4.2.2 Hry

Janovcová (1988) charakterizuje hry jako sérii seberealizačních aktivit, jež mají předem stanovená pravidla, a jejich cílem není materiální prospěch. Smysl hry může mít několik podob – pobavení, odreagování, poučení. Na rozdíl od soutěže, kde je cílem vyhrát, má hra za úkol účastníky pobavit. Ve škole je důležité, aby učitel zvolil správný typ hry jak z hlediska náročnosti, tak i z hlediska vhodnosti hry pro daný předmět a tematiku. Učitel musí hru perfektně připravit, co se týče pravidel hry, časové náročnosti na realizaci hry a další podmínky, za kterých lze hru realizovat. Jak tomu u her bývá, hráči se občas u hry pohádají, na to by měl být učitel připraven, resp. na jejich možné reakce. Před zahájením hry by měl tedy hráčům detailně vysvětlit pravidla hry a vyzvat je k tomu, aby k nim vznesli dotazy. Na závěr je pak upozornit, že on je v tomto případě rozhodčím, který má pravdu resp. poslední rozhodující slovo.

V případě her nelze podcenit metodickou přípravu hry, která napomůže k tomu, aby hra splnila svůj smysl. Maňák (2003) uvádí metodickou přípravu k začlenění her do výuky následovně:

- 1) Vytyčení cílů hry** (kognitivní, sociální, emocionální, ujasnění důvodů pro volbu konkrétní hry)
- 2) Diagnóza připravenosti studentů** (nutné znalosti, vědomosti, dovednosti a tomu přizpůsobená náročnost hry)
- 3) Ujasnění pravidel hry** (přesné stanovení pravidel hry, obeznámení studentů s pravidly, příp. jejich úprava ještě před začátkem hry)
- 4) Vymezení úlohy vedoucího hry** (vedoucí hry zaznamenává průběžné a konečné výsledky, hru řídí – toto zpočátku vykonává učitel, po získání zkušeností je možné předat žákovi)

4.2.2.2 Interakční hry

Jak již název napovídá, tyto hry jsou založeny na interakci. Hráči reagují na „tahy“ svého soupeře a přizpůsobují své počínání dané situaci. Tvorba interakčních her je značně složitá. Příkladem např. mohou být např. fiktivní firmy, kdy hráči reagují na jednání konkurence. Protihráčem může být i neviditelný soupeř jako je tomu např. u známé hry šachy nainstalované v PC.

Ekonomické hry

Tyto hry se zpravidla využívají při přípravě na roli vedoucího pracovníka. Jde již o složitější systém her. Hra se realizuje za simulovaných podmínek a hráči musí reagovat na náhodné proměnné a nezávislé činitele. V tomto typu her hraje důležitou roli nejistota. Žáci musí reagovat na měnící se podmínky. Mezi tyto hry můžeme zařadit např. řízení některého z organizačních celků podniku jako je výroba, prodej, zásobování, marketing, management, apod. V případě středních škol mají ekonomické hry často podobu fiktivních firem. Ekonomické hry jsou jinak celkem složité, a proto jsou zpravidla využívány až na vysokých školách.

4.2.2.3 Neinterakční hry

V případě těchto her hraje každý hráč sám za sebe. Hráči řeší stejný problém, vzájemně se neovlivňují. Hráč obchází třídu, sleduje práci žáků a dbá na dodržování pravidel. Příkladem těchto her je např. pexeso, křížovky, sudoku, slepá mapa, apod.

4.2.3 Diskusní metody

Tyto metody jsou řazeny mezi metody dialogické. Cílem při jejich použití je naučit žáky vzájemné komunikaci, umět se vyjádřit a naslouchat kolegům. Diskusi může učitel započít již před zahájením výkladu, motivuje tak žáky. Nejlepší využití má však tato metoda po ukončení výkladu látky, kdy učitel získá zpětnou vazbu o tom, jak žáci látku pochopili a nakolik byl tedy výklad správně proveden.

Doporučuje se, aby se učitel na diskusi žáků písemně připravil, kdy si stanoví problém, časový harmonogram diskuse a její hlavní body. Diskusi pak může usměrňovat různými způsoby. Žáci, kteří ještě nejsou v diskusi zdatní, potřebují intervenci učitele. Ten jim dává rozličné otázky a to jak pomocné, tak i provokativní. Nejlepší však je, když si žáci svou diskusi řídí sami. Učitel má roli pozorovatele a do diskuse nijak nezasahuje. Díky pozorování získá učitel přehled o tom, kdo je vůdcem týmu, jak se jednotliví členové skupiny vyjadřují, kdo je v pozadí atd. Závěrem diskuse učitel zhodnotí výsledky a pak ji uzavře.

Příklady diskusních otázek (Kotrba, Lacina, 2011, s. 124)

- a) Startující otázka** – otázka otevírá diskusi, pokládá ji učitel
- b) Uzavřené otázky** – otázky s odpovědí ANO/NE jsou málo využívané v diskusi, příp. mohou diskusi otevřít
- c) Otevřené otázky** – jsou základem každé diskuse, vyžadují odpověď ve formě postoje, úsudku
- d) Provokativní otázky** – doporučuje se využívat pouze ojediněle, v některých případech mohou diskusi oživit
- e) Přímé otázky** – cíleně zaměřené otázky, pomocí kterých může učitel vyzvat k diskusi i neaktivní účastníky
- f) Doplnující otázky** – správných odpovědí může být více, avšak musí být detailnějšího charakteru
- g) Sugestivní otázky** – pro diskusi nejsou vhodné, učitel by je neměl používat, protože položením otázky napoví, jakou mu má žák dát odpověď
- h) Otázky zjišťovací** – přimějí žáka, aby si vybavil informace, které do této doby získal
- i) Otázka na pozorování** – žák odpovídá na základě odpozorovaných faktů popř. již získaných poznatků
- j) Otázka problémová** – je základem problémového vyučování
- k) Otázka na posouzení situace** – žák podá odpověď na základě posouzení dané situace
- l) Otázka rozhodovací** – žák se musí rozhodnout, jakou odpověď na otázku podá
- m) Otázka řetězová** – učitel pokládá otázku opakovaně, než dojde ze strany žáků k jejímu pochopení, což není pro výuku vhodné
- n) Otázka nejasná** – obecné položení otázky, žák neví, na co se učitel ptá

Diskusních metod existuje celá řada. Pro potřeby této bakalářské práce tedy vybírám jen některé příklady:

- brainstorming (bouře mozku)
- snowballing (sněhová koule)
- řetězová diskuse
- panelová diskuse
- Gordonova metoda
- debata

4.2.3.1 *Brainstorming (bouře mozku)*

Tato metoda patří mezi nejvíce využívané diskusní metody. Využívá se jak při výuce ve škole, tak i při různých odborných školení a přednáškách. Cílem této metody je, aby účastníci vyprodukovali nové myšlenky a hypotézy. Skupina by měla být heterogenní v počtu cca 10-15 osob. Problém se napíše na tabuli a postupně se tam zaznamenávají i všechny nápady, připomínky. Čím více nápadů, tím lépe. Nikdo není vedoucím skupiny a všichni jsou si rovni. Platí, že se účastníci diskuse mezi sebou nekritizují. V případě brainstormingu může být i více než jedno kolo. Na jeho konci se pak diskutuje nad všemi nápady, které se vyselektují od těch, které jsou nereálné nebo nerealizovatelné.

4.2.3.2 *Snowballing (sněhová koule)*

Tato metoda je založena na postupném „nabalování“ účastníků diskuse do skupiny. Na začátku je jednotlivec, ke kterému se přidá jiný účastník, k těm pak další, takže dojde k vytvoření dvojic, pak čtveřic, ti se pak sloučí do skupiny osmi žáků atd., až žáci vytvoří jednu skupinu. S nabalováním účastníků dochází i k nabalování poznatků od jednotlivých žáků. V těchto skupinách pak probíhá diskuse.

4.2.3.3 Řetězová diskuse

Forma řetězové diskuse je vhodná pro žáky – začátečníky, kteří nemají žádné zkušenosti. Učitel na začátku diskuse předloží téma, o kterém pak žáci diskutují. Učí se naslouchat druhým, formulovat své odpovědi, vytvářet závěry. Učitel má roli koordinátora, kdy řídí celou diskusi, aby nebyla odchýlena od tématu a byl dodržen časový rozsah.

4.2.3.4 Panelová diskuse

Diskuse se zúčastní žáci a odborníci na dané téma. Tito odborníci by měli být seznámeni s tím, kdo se s nimi diskuse zúčastní a s tím by se neměli o svých názorech během diskuse dohadovat. Odborníci se žáky diskutují např. o problematice návykových látek, na téma aktuálních otázek sociální politiky, probírají ekonomická témata apod. Panelová diskuse může probíhat též s osobami, které měli v životě složitě období – např. závislost na alkoholu, drogách, byli účastníky domácího násilí apod.

4.2.3.5 Gordonova metoda

Metoda vychází z kritiky brainstormingu. Cílem diskuse je najít jen jedno řešení. Učitel předloží žákům obecné téma, o kterém začnou diskusi. Toto téma se postupně zužuje, než se najde adekvátní řešení.

5.2.3.5 Debata

Pro debatu se většinou volí aktuální témata, na která je možné podívat se z různých úhlů. Je důležité zvolit takové téma, na které neexistuje jednoznačná odpověď. Cílem této diskusní metody je, aby se žáci naučili kriticky hodnotit informace, které jsou jim prostřednictvím médií předávány. Příkladem témat pro debatu je legalizace marihuany v ČR, znovuzavedení trestu smrti, rozšíření jaderné elektrárny apod.

4.2.4 Situační metody

Dle Maňáka (1979) lze rozdělit situační metody následovně:

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

4.2.4.1 Rozborové metody

Žáci si samy před diskusí prostudují podklady k danému tématu (problému). Výsledky se pak v hodině diskutují s učitelem, než celá skupina dospěje k jasnému závěru.

4.2.4.2 Metoda konfliktní situace

Učitel žákům jasně a přehledně popíše konflikt. Žáci se pak pokusí zanalyzovat chování účastníků konfliktu. Učitel musí žáky upozornit na to, aby si nedomýšleli další situace konfliktu, které nebyly zadány. Skupina žáků pak diskutuje nad možnými variantami řešení, přičemž učitel nesmí dopustit, aby některou variantu hodnotil jako správnou. Účelem je, aby se žáci zamysleli nad klady a zápory dané varianty.

4.2.4.3 Metoda incidentu

Za incident se považuje rušivá událost. Učitel odpovídá na dotazy, které mu žáci pokládají, aby zjistili příčinu problému. Žádné odpovědi navíc učitel žákům nepodává. Na dotazy mají žáci max. 15 min. Řešení se pak diskutuje ve skupině. Učitel během této metody pozoruje, jaký žák byl nejvíce aktivní, zda žáci dospěli k řešení, jestli si nedomýšleli informace, které nebyly potvrzeny apod.

4.2.4.4 Metoda postupného seznamování s příběhem

Seznamovat žáky s příběhem je možné několika způsoby. Žákům jsou podávány informace z příběhu postupně, než dospějí k řešení. Další varianta je, že učitel podá několik možností řešení a studenti na základě analýzy vyberou jedno z nich. Poslední možností je, že učitel předá neúplné informace, které si žáci samostudiem, domácím úkolem nebo otázkami na učitele doplní.

4.2.4.5 Bibliografické metody

Učitel předá žákům text o životě významného vědce, spisovatele, ekonoma, atd. Po tom, co žáci zanalyzují tyto texty, odpovídají učitelovi na otázky, jak by se v těch kterých situacích zachovali.

II VÝZKUMNÁ ČÁST

Druhá část této práce se zaměřuje na pedagogický výzkum. Čtenáři přibližuje cíl výzkumné části, metodiku, předkládá výsledky šetření a diskusi. Všechny školy, kde autorka výzkum prováděla, zůstanou v anonymitě.

1. Cíl výzkumné části

Pro výzkumnou část bakalářské práce jsem si definovala **cíl práce**:

Zjistit, zda učitelé SŠ používají aktivizující metody ve výuce ekonomických předmětů.

S ohledem na definovaný cíl práce jsem si ve výzkumné části stanovila tyto **výzkumné otázky**:

1. Jaké aktivizující výukové metody znají učitelé ekonomických předmětů na SŠ?
2. Jaké aktivizující výukové metody učitelé SŠ používají?
3. Jak hodnotí žáci aktivizující výukové metody?

2. Metodika

2.1 Výzkumná strategie

Pro zpracování výzkumných dat byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie a to z důvodu, abych získala podrobnější informace o daném problému. Definovala jsem si hlavní cíl práce a k tomu tři výzkumné otázky.

Pro zodpovězení výzkumných otázek jsem zvolila metodu dotazování, techniku strukturovaného rozhovoru. Mezi výhody rozhovoru patří, že se tazatel ujistí, jestli respondent otázce správně porozuměl, respondent může zcela vyjádřit svůj názor, efekt tazatele je zmírněný a data lze snáze vyhodnotit. (Hendl, 2005, s. 173)

Výzkum jsem rozdělila na dvě části. V první části výzkumu jsem se zaměřila na učitele ekonomických předmětů, se kterými jsem vedla rozhovor. Seznam otevřených otázek určených učitelům je uveden v Příloze č. 1. Ve druhé části výzkumu jsem se zaměřila na žáky ekonomických předmětů. Otevřené otázky určené pro žáky studující ekonomické předměty jsou uvedeny v Příloze č. 2.

Všechny strukturované rozhovory, které jsem prováděla pro účely této práce, byly anonymní.

Pro zpracování a vlastní interpretaci dat jsem zvolila metodu rámcové analýzy dle Ritchieho a Spencera. Tento postup má za cíl indexovat primární data. (Hendl, 2005, s. 217-221). Jednotlivé rámcové analýzy předkládají indexovaná data ve vztahu ke stanoveným výzkumným otázkám.

2.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořil dvě skupiny respondentů, a sice učitele ekonomických předmětů a studenti ekonomických předmětů středních škol. Ze středních škol jsem vybrala ty, které se nachází v jihočeském kraji a vyučují se na nich ekonomické předměty.

Definice 1 výzkumného souboru

Z učitelů středních škol vyučujících ekonomické předměty jsem vybrala ty, kteří vyučují na střední škole v jihočeském kraji, a sice kvůli dopravní dostupnosti ze svého bydliště. Podmínkou rozhovoru byl souhlas se vstupem do výzkumu a alespoň částečná praxe ve výuce ekonomických předmětů, což jsem si předem ověřila. Formou e-mailu jsem oslovila 10 náhodně vybraných učitelů ekonomických předmětů SŠ, z nichž 6 dalo souhlas k rozhovoru. Všechny rozhovory proběhly na půdě školy ve známém prostředí. Pro zachování etiky výzkumné práce podepsali respondenti souhlas se zařazením do výzkumu.

Definice 2 výzkumného souboru

Do výzkumného souboru studentů ekonomických předmětů jsem zařadila studenty z každé oslovené školy. Tyto studenty oslovil vyučující ekonomických předmětů se žádostí poskytnout rozhovor pro účely mé bakalářské práce. Na všech školách jsem zkontaktovala studenty starší 18 let z důvodu, že mohou sami souhlasit s rozhovorem a nemusela jsem se obracet na jejich zákonné zástupce. Celkem jsem provedla 20 strukturovaných rozhovorů se žáky ekonomických předmětů SŠ.

Od všech respondentů jsem získala písemný souhlas, jehož vzor je uveden v Příloze č. 3.

Postup při výzkumném šetření

V rámci pilotní studie jsem na jaře 2015 e-mailem kontaktovala učitele ekonomických předmětů na SŠ s dotazem, zda s nimi a jejich žáky mohu realizovat výzkumné šetření. Po jejich souhlasu jsme se domluvili na termínech rozhovorů. O tom, že budu provádět ve škole výzkum, obeznámili vhodným způsobem vedení školy příslušní učitelé.

3. Výsledky a jejich interpretace

Získaná data jsem zpracovala pomocí metody rámcové analýzy, která je založena na indexaci primárních dat, které jsem získala ze strukturovaných rozhovorů s otevřenými otázkami. Jak již bylo zmíněno výše, tyto rozhovory jsem uvedla s 6 učiteli ekonomických předmětů na středních školách a s 20 žáky studujícími tyto předměty. Výsledkem zpracovaných dat jsou tematické tabulky, které představují přehled o indexovaných datech a umožňují jejich vzájemné porovnání.

3.1 Interpretace výsledků indexovaných dat

Interpretace 1. výzkumné otázky: „Jaké aktivizující výukové metody znají učitelé ekonomických předmětů na SŠ?“

	Které aktivizující metody, jež by se daly využít ve výuce ekonomických předmětů, znáte?	Osvojujete si nové aktivizující metody, které byste mohl/a využít? Ano – proč? Ne – proč?	Jaké aktivizující metody mají podle Vás ve výuce největší účinnost z hlediska rozvoje žáků/studentů?	V čem vidíte největší přínos zapojení aktivizujících metod do výuky?	V čem vidíte výhody a nevýhody aktivizujících metod?
Vyučující č. 1	- diskuse - projektová metoda - skupinová práce - výukové hry - brainstorming	Ano, např. výukové hry – simulace skutečných událostí, na základě kterých se žáci učí chápat ekonomické souvislosti. Nové si osvojuji z důvodů zefektivnění výuky.	- diskuse - skupinová práce.	Zapojení žáků do výuky, aktivita a „nénásilná“ forma výuky.	„Výhody jsou spolupráce, navázání bližších vztahů, utužení vztahu pedagog x student, možnost seberealizace. Nevýhoda je, že studenti občas takovou výuku berou jako hru a ne jako výuku.“
Vyučující č. 2	- diskusní metody - práce s textem - skupinové práce - didaktické hry	Ano, např. myšlenkové mapy. Díky nim se žáci lépe učí a více si pamatují, chápou souvislosti a vnímají danou problematiku více komplexně.	Jakákoliv diskuse.	Žáci participují na výuce. Učí je to jak samostatnosti, tak i spolupráci se mnou.	„Výhodou je, že se učí samostatně práci, ale i práci v týmu a práci s vyučujícím. Nevýhodou je, že žáci se ne vždy chtějí zapojit“.
Vyučující č. 3	- diskuse - práce s textem - skupinové metody - didaktické hry	Vím, že jsou i jiné aktivizující metody, ale používám ty osvědčené, protože vím, že jsou účinné a chystám se ukončit pedagogickou praxi, takže se nic nového neučím.	Diskusní metody, didaktické hry- fiktivní firmy a práce ve skupinách.	Žáci se učí sami rozhodovat. Učí se projevovat a učí se spolupráci s ostatními.	„Nevýhody je časová náročnost jak na přípravu, tak i na realizaci. Výhodou je, že po čase zavedení aktivizujících metod jsou žáci samostatnější, více se mnou spolupracují“.
Vyučující č. 4	- didaktické hry - skupinové práce - myšlenkové mapy	Aktivizující metody si osvojuji, ale ne všechny použiji. Nové metody vyhledávám, abych o nich měla přehled.	Brainstorming, myšlenkové mapy, skupinové metody.	Žáci se zapojí do výuky, učí se vyjádřit svůj názor, prosadit se.	„Výhoda je, že tyto metody ukážou žákům, že jsou i jiné formy výuky než frontální výuka a to mnohem účinnější. Nevýhodou je, že ne všechny metody se dají u žáků využít z důvodu, že k tomu není prostor, žáci nemají dostatek znalostí“.
Vyučující č. 5	- skupinové metody - diskuse - didaktické hry - brainstorming	Ano, hledám i metody jiné než ty co běžně využívám. Chci mít přehled o tom, co by se dalo ještě ve výuce použít.	Brainstorming, práce ve skupinách, diskuse.	Zapojí se do výuky, naučí se být aktivní a ne jen poslouchat výklad.	„Výhodou je, že se žáci naučí pracovat sami i ve skupině“. „Nevýhodou je časová náročnost přípravy a občas berou tuto formu výuky jako hru a ne jako výuku“.
Vyučující č. 6	- brainstorming - diskuse - projekty - hry – fiktivní firmy	Nové metody si osvojuji, abych měl přehled o tom, co je možné ještě zařadit do výuky.	Skupinové práce, hry – práce ve fiktivních firmách, brainstorming.	Největším přínosem je, že se žáci učí „učit se“ i jinak. Např. ve fiktivních firmách, v rámci projektů...	„Nevýhoda je, že jsou dané osnovy a aktivizující metody jsou někdy náročné na čas. Výhoda je, že díky těmto metodám jsou žáci aktivnější, naváží bližší kontakty se spolužáky a naučí se vyjadřovat před ostatními.“

Zdroj: vlastní výzkum

Shrnutí indexovaných dat k rámcové analýze k otázce č. 1 “Jaké aktivizující výukové metody znají učitelé ekonomických předmětů na SŠ?”

Rozhovoru se zúčastnilo šest vyučujících ekonomických předmětů na SŠ. Z vypracované rámcové analýzy, která je uvedena výše, je patrné, že vyučující znají aktivizující metody, které se ve výuce ekonomických předmětů dají využít, i když ne každý vyučující znal všechny metody. Nové aktivizující metody si vyučující zpravidla osvojují až na jednoho vyučujícího, který plánuje ukončit svou pedagogickou praxi. Tyto metody si osvojují z důvodu, aby věděli, jaké nové metody mohou do svých hodin zařadit. Mezi neúčinnější metody z hlediska rozvoje žáků/studentů radí vyučující především diskusní metody, práci ve skupinách a brainstorming. Největší přínos zařazení aktivizujících metod do výuky spatřují vyučující ve spolupráci s učitelem i kolektivem, samostatné práce, navázání kontaktu žák versus vyučující, vyjádření svého názoru, prosazení se. Nevýhody aktivizujících metod vidí vyučující v časové náročnosti na přípravu, přijetí těchto metod žáky jakožto formu výuky, neochotu žáků zapojit se do této formy výuky anebo nedostatečný prostor pro realizaci aktivizujících metod v hodinách z důvodu stanovených osnov. Výhodu spatřují vyučující v tom, že se žáci naučí pracovat sami na úkolech, jako jsou projekty nebo fiktivní firmy. Dále je to spolupráce s učitelem i spolužáky, zvýšení aktivity žáků v hodinách a schopnost vyjádřit svůj názor.

Interpretace 2. výzkumné otázky: „Jaké aktivizující výukové metody učitelé ekonomických předmětů SŠ používají?“

	Jaké aktivizující metody při výuce ekonomických předmětů využíváte?	Na základě čeho vybíráte aktivizující metody, které zahrnete do výuky?	Jaké ohlasy vnímáte od žáků, když využíváte aktivizující metody ve výuce?	Myslíte si, že jsou podle Vás nějaké překážky v zařazení aktivizujících metod do výuky? Pokud ano, jaké?	Jak často využíváte aktivizující metody při výuce ekonomických předmětů?
Vyučující č. 1	- diskuse na základě položených otázek - brainstorming - diskuse na téma - práce s textem - práce ve skupinách	Záleží na probíraném učivu. Práci s textem využívám při přípravě aktualit, které žáci připraví buď na probírané téma, nebo obecně na to, co je zaujalo.	Jsou třídy, které bavi používat aktivizující metody, jsou aktivnější, ochotni zamyslet se nad určitým problémem. Jsou třídy, kde žáky nezaujmu vůbec ničím.	U těch metod, které používám, nevidím žádné překážky.	Záleží na probíraném učivu, většinou v prociňovacích hodinách.
Vyučující č. 2	- diskuse na určité téma - diskuse na základě položených otázek - fiktivní firmy (v rámci školy) - didaktické hry (křížovky, apod.) - připravují si žáci	Podle tématu, které aktuálně probíráme, podle toho, zda na to máme s ohledem na osnovy prostor.	Od žáků mám zpětnou vazbu, že jim tato forma výuky vyhovuje. Do projektu fiktivních firem se žáci zapojují dobrovolně.	Někdy žáci nemají chuť se aktivně zapojit do výuky, z časových důvodů nemohu někdy tyto metody zařadit.	Snažím se je zapojovat často, abych žáky aktivizovala, i když ne vždy se jim chce.
Vyučující č. 3	- diskuse - práce ve skupinách - práce s textem	S ohledem na téma, kterým se zabýváme a podle času, který na to zbývá.	Někdy to žáky baví, někdy ne. Záleží na skupině a na metodě, kterou zvolím.	Čas, neochota žáků zapojit se, téma výuky – ne pro každé téma se hodí aktivizující metoda.	Používám je podle toho, kolik mám času a podle toho, jaké je téma. Ale diskusi se snažím zařadit alespoň krátce do každé hodiny.
Vyučující č. 4	- diskuse na probírané téma - práce ve skupinách - brainstorming - práce s textem	Záleží na tématu, času a studentech, zda jsou nakloněni k tomu, aby byli aktivní.	Ohlasy závisí na skupině žáků. Někteří jsou rádi aktivní, jiní ne. I u těch ale metody používám a snažím se, aby byli aktivní alespoň trochu.	Překážka je, když studenti nechtějí. To jim pak dám frontální výklad nebo je nechám, aby si pracovali sami s textem.	Při opakování zařazuji tyto metody hodně, ale i ve výuce, snažím se, aby se mnou žáci diskutovali.
Vyučující č. 5	- brainstorming - práce ve skupinách - didaktické hry - diskusní metody	Podle tématu, které probíráme, nebo je aktuální.	Negativní reakce se občas objeví stejně jako v každých jiných hodinách. Nevnímám zvýšenou negaci proti aktivizujícím metodám.	Kromě času jsou překážkou i studenti, kteří nechtějí spolupracovat.	Podle toho, co učím. Aktivizující metody ale zařazuji cekem často.
Vyučující č. 6	- práce ve skupinách - práce s textem - myšlenkové mapy - brainstorming	Musí na to být prostor a vhodné téma výuky.	Žáci jsou zvyklí na to, že tyto metody používám a ví, že po nich chci, aby byli v hodinách aktivní. Nevnímám od nich negativní reakce.	Překážky v zařazování nejsou, snad jen čas na přípravu je delší. Ale žáci se naučili taktu pracovat, takže problém není.	Pracujeme podle plánu, vždy žákům říkám, co je čeká další hodinu, co budeme dělat. Aktivizující metody zahrnují cca každou druhou hodinu.

Zdroj: vlastní výzkum

Shrnutí indexovaných dat k rámcové analýze k otázce č. 2 “Jaké aktivizující výukové metody učitelé ekonomických předmětů na SŠ používají?”

Výše uvedená analýza naznačuje, že učitelé používají z aktivizujících metod především práci ve skupinách, práci s textem, diskusní metody, brainstorming a didaktické hry. Aktivizující metody volí učitelé s ohledem na probírané téma a podle toho, kolik mají časového prostoru v hodinách na aplikaci aktivizujících metod. Pro to, aby mohli v hodinách tyto metody používat, musí pro ně mít dostatek prostoru, tzn., pokud mají zkrácený čas na výuku z důvodu státních svátků, prázdnin apod. zahrnují tyto metody do výuky méně a drží se spíše frontální metody výuky, protože výklad je takto rychlejší. Žáci musí být pro aktivizující metody nakloněni, pokud nechtějí spolupracovat, učitelé mohou těžko tyto metody aplikovat a toto i při rozhovoru uváděli. Učitelé vnímají veskrze pozitivní ohlasy na zavedení těchto metod do výuky. Pro žáky jsou hodiny, do kterých zařazují učitelé tyto metody zajímavější. Jako největší překážku v zařazení aktivizujících metod do výuky vidí učitelé v nedostatku času a v neochotě žáků s nimi spolupracovat. Do výuky ekonomických předmětů zařazují vyučující tyto metody často. Snaží se tak reagovat na potřeby trhu, a sice aby ze škol vycházeli absolventi, kteří se umí sami vyjádřit, nebojí se vystoupit před ostatními a jsou schopni pracovat jak samostatně, tak i v týmu.

Interpretace 3. výzkumné otázky: „Jak hodnotí žáci/studenti aktivizující výukové metody?“

	Které aktivizující metody při výuce ekonomických předmětů máte nejraději? - výběr	Čím je pro Vás prospěšné použití aktivizujících metod ve výuce ekonomických předmětů?	Jsou pro Vás některé aktivizující metody při výuce ekonomických předmětů nevyhovující? Ano, proč?	Jsou pro Vás hodiny, při kterých využívá vyučující aktivizující metody atraktivnějšími? V čem?	Navrhujete vyučujícímu sami nějaké aktivizující metody? Ano – jaké, Ne – proč?
Žák č. 1	- metody diskusních - myšlenkové mapy - skupinové metody - didaktické hry	Lépe si zapamatují danou látku. Lépe se mi komunikuje s učitelem a se spolužáky.	Ne	Ano, jsou. Je to změna. Více se soustředím na výuku.	Ano navrhuji např. skupinové práce nebo didaktické hry.
Žák č. 2	- diskusní metody - skupinové metody	Pro lepší představu o tom, jak je to v realitě.	Žádná metoda mi osobně nevadí.	Určitě jsou atraktivnější, hodiny jsou takové uvolněnější.	Ano, třeba skupinové hry apod.
Žák č. 3	- metody diskusní - metody heuristické - řešení problémů	Není to pořád jedno a to samé do kola, je to změna. Zapojí se celá třída a není to nuda.	Víceméně nejsou.	Ano, jsou. Vyučující nás zaujme něčím jiným, „člověk“ se nenudí. Takže dáváme více pozor.	Občas ano, ovšem ne vždy. Většinou to místo mě domluví či navrhne moje třída.
Žák č. 4	- diskusní metody - skupinové metody - práce s textem - hry	Umíme si to lépe představit, jak to funguje ve skutečnosti. Více komunikují se spolužáky i učitelkou.	Asi ne.	Když si něco sami zkusíme nebo vypracujeme s ostatními, tak si to lépe pamatujeme.	Jak kdy, někdy učitelce navrhneme, že bychom chtěli třeba něco zpracovat raději ve skupině než sami.
Žák č. 5	- diskuse - skupinová práce - myšlenkové mapy	Tolik se nestydím před ostatními. Dokážu lépe mluvit před třídou a nemám takovou trému.	Ne to nejsou.	Určitě je to zajímavější hodina. Sami si můžeme vést např. diskusi, což je pro nás zábavnější.	To ani ne, většinou to má učitelka sama připravené.
Žák č. 6	- metody diskusní - metody heuristické - řešení problémů	Je to užitečné v tom, že se zapojí celá třída.	Skupinové metody. Pracuji raději sama než ve skupině.	Nejvíce mě baví diskusní metody, jelikož si můžeme popovídat o té látce a projevit také svůj názor i přesto, že nebude správný.	Ne, jelikož má vždy něco připravené.
Žák č. 7	- skupinové práce - práce s textem - didaktické hry - diskusní metody - myšlenkové mapy	Můžeme se zapojit, můžeme se k něčemu vyjádřit, také to je lepší v tom, že se lépe poznáme se spolužáky.	Nemám moc rád práci s textem, najít tam to nejdůležitější.	Takové hodiny jsou lepší. Můžeme třeba na něčem pracovat společně a i o tom diskutovat, než abychom si psali jenom poznámky nebo to zpracovávali sami doma.	Někdy učitelce navrhneme, co bychom chtěli dělat. Třeba diskuse nad nějakým tématem.
Žák č. 8	- práce ve skupině - fiktivní firmy - skupinové metody - diskusní metody	Hodiny jsou zajímavější. Ve fiktivních firmách se pak učíme i něco jiného než v normálních hodinách. Nenudíme se, ale zapojujeme se.	Didaktické hry, není to pro každého k pochopení.	Nejlepší jsou diskusní metody, v otevřené diskusi můžeme říci svůj názor, zeptat se na to, čemu nerozumíme a diskutovat o tom.	Ne, učitelé vědí, co je pro nás dobré. Jsou už zaběhlí. V těchto předmětech mi to vyhovuje.
Žák č. 9	- diskuse - práce ve skupině - práce s textem - didaktické hry	Určitě nás hodiny více baví, je to zábavnější a tolik se nenudíme, když nám učitel něco vykládá.	Myšlenkové mapy, je to zdlouhavé a kolikrát třeba už nevíme, co bysme dál k tomu doplnili.	Hodiny jsou lepší, více nás to baví. Učíme se vyjádřit, nebát se mluvit před třídou.	Někdy jí navrhneme, že se nechceme učit, tak nám dá téma, ať pracujeme ve skupině anebo o něm diskutujeme.

Žák č. 10	- didaktické hry - práce ve skupině - diskuse	Ty hodiny jsou určitě zábavnější. Máme větší prostor pro to vyjádřit se, nebo si něco zpracovat podle sebe a učitelka nám k tomu třeba potom jenom něco doplní.	Ne, všechny jsou dobré.	Když máme otevřenou diskusi, učíme se argumentovat, vyjadřovat se. Zároveň se můžeme každý zeptat na to, co nás k tomu ještě zajímá.	Ne, učitelka má pro nás úkoly nebo témata připravené.
Žák č. 11	- didaktické hry - myšlenkové mapy - diskusní metody	To, co probíráme, si lépe zapamatuji. Lépe se mi i pracuje se spolužáky, protože víme, co můžeme od sebe čekat.	Asi nejsou žádné, které by mě vyložené nebavily.	Je to dobrá změna. Není to jenom výklad učitele. Více nás to baví.	Ne. Nikdy jsme to nezkoušeli. Učitel nám to nenavrhl.
Žák č. 12	- didaktické hry - řešení problému - diskusní metody	Dobré je, že pracujeme všichni. Máme mezi sebou lepší vztahy, protože třeba při skupinové práci se musíme nějak dohodnout.	V hodinách ne, ale asi bych se nezapojila do fiktivních firem, které jsou ve škole. Nemám na to čas. Je to mimo vyučování.	Více nás ta výuka baví. Není to tak nudné jako normální hodina.	Ano, např. téma na diskusi.
Žák č. 13	- diskuse - práce s textem - skupinové práce	Lépe si zapamatuji látku, nebojím se vyjádřit svůj názor a více mě výuka baví.	Ne.	Učení je zábavnější, je to hra a přitom se učíme.	Ne, to ne. Učitelka to má připravené.
Žák č. 14	- diskusní metody - brainstorming - didaktické hry	Hodiny jsou zábavnější, není to nudné a můžeme se více zapojit do výuky.	Nebaví mě pracovat ve dvojicích, čekat co ten druhý vymyslí.	Záleží na tom, co děláme, ale většinou nás to baví a více se do toho ponoříme.	Ano, někdy navrhuji didaktické hry anebo téma pro brainstorming.
Žák č. 15	- skupinové metody - didaktické hry - diskuse	Více se zapojíme do výuky a nemáme čas se nudit.	Ne.	Ano jsou, nemáme nudný výklad. Forma hry je pro nás určitě zábavnější a přitom se učíme.	Jak kdy, ale spíše ne. Učitelka to má připravený dopředu.
Žák č. 16	- skupinové metody - diskusní metody - heuristické metody	Lépe pochopím souvislosti mezi více věcmi a více si to zapamatuji.	Práce s textem mě nebaví, je to nudné.	Můžeme se vyjádřit, nemluví jenom učitel.	Nenavrhuji, nevím, co.
Žák č. 17	- heuristické metody - diskusní metody - myšlenkové mapy - práce s textem	Více si toho zapamatuju, mám větší přehled i více chápu souvislosti.	Ano, nebaví mě pracovat ve skupině, protože tam se akorát dohadujeme.	Musím se více soustředit, dávat pozor, takže si toho i více pamatuju.	Někdy ano, většinou na konci roku, že si můžeme říct, co chceme dělat.
Žák č. 18	- didaktické hry - práce s textem - diskusní metody - skupinové metody	Hodiny jsou více zábavné, nemáme čas se nudit, musíme se do výuky aktivně zapojit.	Ne.	Jsou. Můžeme se sami vyjádřit, každý co k tomu ví.	Nenavrhuji, učitelé už mají připravené, co budeme dělat.
Žák č. 19	- didaktické hry - práce ve skupině	Určitě mě to baví více než normální hodiny. I si z té hodiny více pamatuji.	Ano, občas mě nebaví diskuse, ale to záleží na tématu.	Při diskusi mám možnost si říct vlastní názor, ve skupině se učíme se spolu dohodnout.	Ne, nemám žádný nápad, co bychom mohli dělat.
Žák č. 20	- diskusní metody - heuristické metody - didaktické hry - skupinové metody	Učení mě více baví, baví mě pracovat ve skupině na nějakém úkolu.	Ne.	Atraktivnější jsou v tom, že je to víceméně formou hry a ne monotónní výklad učitelky.	Ne. Učitelka to má pro nás připravené.

Zdroj: vlastní výzkum

Shrnutí indexovaných dat k rámcové analýze k otázce č. 3 “Jak hodnotí žáci/studenti aktivizující výukové metody?”

Nejraději mají žáci studující ekonomické předměty diskusní metody, práci ve skupině, didaktické hry a heuristické metody. Pro žáky jsou aktivizující metody užitečné v tom, že se do výuky mohou sami zapojit, mohou spolupracovat s vyučujícím na podobě výuky a nemají prostor, aby se v hodinách nudili. Žáci jsou s formami aktivizujících metod veskrze spokojeni. Díky aktivizujícím metodám si žáci lépe látku zapamatují, mají větší přehled o daném tématu a snadněji pochopí souvislosti s ostatními tématy. Výhodu aktivizujících metod spatřují také v tom, že např. při diskusních metodách mohou vyjádřit svůj názor na danou problematiku, což není při klasické hodině tolik možné. Není mnoho aktivizujících metod, které jsou pro žáky nevyhovující. Pokud některé žáci vyjmenovali, pak je to práce ve skupinách kvůli tomu, že mají raději samostatnou práci, myšlenkové mapy kvůli zdlouhavosti nebo práce s textem, která jim připadá nudná nebo fiktivní firmy, které jsou dobrovolné a nezapojují se do nich kvůli času. Pro všechny žáky jsou hodiny obohacené o aktivizující metody atraktivnější. Jak již bylo zmíněno, mohou se sami vyjádřit, naváží hlubší vztahy jak se spolužáky, tak i vyučujícím a více si toho zapamatují. Více žáků odpovědělo, že nenavrhují aktivizující metody, které by se daly v hodinách ekonomických předmětů využít. Učitel/ka zpravidla má hodinu dopředu připravenou a žáci již tak pracují na zadaných úkolech. Pokud už nějakou metodu navrhnou, pak je to téma k diskuzi, didaktické hry anebo téma pro brainstorming.

4. Diskuse

Cílem této práce bylo představit aktivizující metody, které lze využít ve výuce ekonomických předmětů na středních školách. Přesto, že aktivizující metody mají již nějakou historii, na vrchol se dostávají až v posledních několika letech. Požadavky, které jsou kladeny na znalosti studentů a i absolventů jsou stále vyšší. Zákonitě tak na ně musí reagovat i školy resp. vyučující ve výuce „jejich“ předmětů. Učitelé tak čím dál častěji do své výuky začleňují aktivizující metody. Je to z důvodu, aby se žáci naučili být aktivní, pracovat jak samostatně, tak i ve skupině a dokázali sami projevit svůj názor na danou problematiku. Díky aktivizujícím metodám získávají žáci mj. jiný vztah s učitelem i se spolužáky. V centru dění není jen učitel, ale dostávají se do něj i žáci.

Pro uchopení problematiky aktivizujících metod v ekonomických předmětech na středních školách jsem zvolila metodu kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum přináší data, která sice mají relativně nízkou reliabilitu, ale naproti tomu poskytují vysokou validitu. Každá rámcová analýza znázorňuje indexovaná data, která jsou vzájemně provázána.

Diskuse k jednotlivým výzkumným otázkám, které jsem v rámci studie pokládala.

Diskuse k 1. výzkumné otázce

„Jaké aktivizující výukové metody znají učitelé ekonomických předmětů na SŠ?“

Celkem se výzkumu zúčastnilo šest vyučujících, a jak data ukazují, že učitelé znají aktivizující metody, které mohou využít při výuce ekonomických předmětů. Ne všichni učitelé znali všechny metody, ale většinu ano. Nové metody si i vyučující osvojují. Učitelé si uvědomují, že si v současnosti a hlavně v budoucnosti nevystačí s tradičními metodami výuky a je nutné, aby si osvojovali nové metody a do své učitelské praxe je zařazovali. Proto, jak data ukázala, si učitelé nové metody osvojují a i je využívají. Stejný pohled na to má i Sitná (2013, s. 7), která zdůrazňuje, že dnešní

doba si žádá, aby se učitelé seznamovali s novými formami výuky a ve své pedagogické praxi je používali.

Co se týká vlivu na rozvoj žáků/studentů, vyučující vidí jako neúčinnější především diskusní metody, brainstorming a práci ve skupinách. Největší přínos aktivizujících metod vidí vyučující v lepší spolupráci žák versus učitel i mezi žáky navzájem. Dále je to možnost žáků vyjádřit svůj názor při různých diskusích a rozvoje samostatné práce např. při práci s textem. Mezi nevýhody aktivizujících metod řadí učitelé časovou náročnost na přípravu a neochotu žáků zapojit se do tohoto typu výuky. Mezi výhody zařadili vyučující často to, co uvedli jako přínos aktivizujících metod. Výhodu aktivizujících metod uvádí i Pecina a Zormanová (2009, s. 42-43) ve studii *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Jako výhody zmiňují mj. i rozvoj komunikace a spolupráce žáků, individuální práce žáků v hodinách apod. Tyto výhody jmenovali i respondenti v rámci výzkumu. Na nevýhody mají vyučující stejný názor jako Pecina a Zormanová (2009). Řadí mezi ně časovou náročnost na přípravu nebo náročnost na realizaci na straně žáků (neochota spolupracovat).

Diskuse ke 2. výzkumné otázce

„Jaké aktivizující výukové metody učitelé SŠ používají?“

Učitelé používají z aktivizujících metod nejvíce práci ve skupinách, práci s textem, diskusní metody, brainstorming a didaktické hry. Tedy téměř všechny metody, které se mezi aktivizující řadí. Pro to, aby mohli vyučující zařadit aktivizující metody do výuky, musí na ně mít čas, žáci musí chtít spolupracovat při těchto hodinách. Kotrba a Lacina (2011) uvádí, že je důležité, aby vyučující přizpůsobili volbu metody dané hodině, struktuře žáků apod. (Grecmanová a Urbanovská (2007) upozorňují na to, že dochází ke změnám v pojetí role učitele a v postoji k výuce. Učitel se díky aktivizujícím metodám stává partnerem svým žákům a tyto metody se stále častěji stávají nedílnou součástí výuky.

Diskuse k 3. výzkumné otázce

„Jak hodnotí žáci/studenti aktivizující výukové metody?“

Žáci mají nejraději diskusní metody, práci ve skupinách, didaktické hry a heuristické metody. Tyto odpovědi se do velké míry ztotožňují i s výzkumem Sitné (2009), který provedla mezi studenty. Ta ve svém výzkumu uvádí, že nejoblíbenější je mezi žáky skupinové vyučování (diskuse, práce ve skupinách). Na třetím místě v oblíbenosti se řadí pedagogické (didaktické hry), které žáci řadí též mezi oblíbené.

Žáci vidí v aktivizujících metodách přínos v tom, že si látku lépe zapamatují, dokážou pochopit souvislosti a mohou více prezentovat své názory. Tyto odpovědi se ztotožňují s uvedenými argumenty Sitné (2009) proč využívat aktivizující metody. Sitná (2013) uvádí, že aktivizující metody jsou důležité pro to, aby se žáci naučili spolupracovat s ostatními, došlo k rozvoji komunikace a sebe prezentace a žáci se naučí látku rychleji, pokud se aktivně zapojí do výuky. Toto uvedli též žáci jako výhody aktivizujících metod.

5. Návrh hodin se zařazením aktivizujících metod

Zde předkládá autorka dva návrhy hodin ekonomie

1. NÁVRH

Název hodiny (téma): Marketingový mix

Předmět: Ekonomie

Časová jednotka: 1 vyučovací hodina

Metody, technika: poslech výkladu, skupinová práce

Cílová skupina: žáci 2. ročníku SŠ s výukou ekonomických předmětů

Cíl výuky: Popsat marketingový mix „4 P“, seznámit se s modely „4 S“ a „4 C“

Materiál: Pro každého žáka list s textem o marketingovém mixu (základní pojmy, historie, autor, součásti marketingového mixu, charakteristika „4S“ a „4C“, prvky marketingového mixu ve vybraných oborech) s vynechanými částmi v textu (zvýrazněná volná místa)

Pracovní činnosti: samostatná práce, skupinová práce

Evokace: diskuze na téma „Co to je marketing? Jaké jsou nástroje marketingového mixu? Co jsou modely „4S“ a „4C“?“

Uvědomění: instrukce k činnosti

poslech výkladu vyučujícího

přečtení předloženého textu

po výkladu doplnit volná místa v textu

Reflexe: skupinová diskuze o volných místech v textu a případné doplnění potřebných informací do textu

2. NÁVRH

Název hodiny (téma): Marketingový mix

Předmět: Ekonomie

Časová jednotka: 1 vyučovací hodina

Metody, technika: metoda ano-ne, poslech výkladu, skupinová práce

Cílová skupina: žáci 1. ročníku SŠ s výukou ekonomických předmětů

Cíl výuky: Trh, nabídka a poptávka

Materiál: Pro každého žáka list s textem o trhu, nabídce a poptávce. Text je rozdělen tak, že na každém řádku je jedna věta a volné místo na pravém okraji listu. Zde je uvedeno ano – ne.

Pracovní činnosti: samostatná práce, skupinová práce

Evokace: diskuze na téma „Co je trh, nabídka a poptávka a vztah mezi nimi“

instrukce k činnosti

přečtení předloženého textu

doplnění ano – ne (ano = souhlasím s tvrzením, ne = nesouhlasím s tvrzením)

Uvědomění: poslech výkladu

Reflexe: skupinová diskuze o jednotlivých tvrzeních a samostatná kontrola správných odpovědí

ZÁVĚR

Bakalářskou práci autorka rozdělila na dvě části. První část věnovala teoretickým východiskům dané problematiky. Ve druhé části, která je částí výzkumnou, určila výzkumný cíl práce, a sice *Zjistit, zda učitelé SŠ používají aktivizující metody ve výuce ekonomických předmětů*. Jako výzkumný nástroj autorka zvolila metodu dotazování, techniku strukturovaného rozhovoru. Na středních školách, kde se uskutečňuje výuka ekonomických předmětů, bylo provedeno výzkumné šetření. Rozhovory byly provedeny ve známém prostředí na půdě školy a to jak s učiteli, tak i se žáky. Výsledky výzkumného šetření byly zpracovány pomocí metody rámcové analýzy a následně demonstrovány v přehledových tabulkách.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že učitelé ekonomických předmětů na SŠ znají a používají aktivizující metody v hodinách. Vyučující jsou si vědomi, že musí využívat kromě frontální výuky i jiné metody z důvodu, aby poskytovali žákům informace takovým způsobem, který je bude více bavit a umožní jim si díky tomu látku snadněji osvojit. Žáci vítají, pokud vyučující do hodin ekonomických předmětů aktivizující metody zahrnují.

Bakalářská práce bude poskytnuta vyučujícím ekonomických předmětů, kteří o výsledky výzkumného šetření projeví zájem. Vyučující budou upozorněni na návrhy hodin se zařazením aktivizujících metod, které mohou do své výuky zařadit.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. ČÁP, J. Psychologie výchovy a vyučování: spolupráce žáků ve skupinách. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993, 415 p. ISBN 80-706-6534-3.
2. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 2. vyd. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
3. GAGNÉ, Robert, M. Podmínky učení. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. ISBN neuvedeno.
4. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizující metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. 180 s. ISBN 80-85783-73-8.
5. HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-820-1.
6. JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: MU, 2003. ISBN 80-210-3204-9.
7. KOTRBA, T.; LACINA, L. *Praktické využití aktivizujících metod ve výuce*. 1. Vyd. Brno: Barrister a Principal, 2007. 186 s. ISBN 80-87029-12-7.
8. LINHART, J. *Proces a struktura lidského učení*, 1972., Academia, ISBN 509-21-872
9. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
10. MOŠNA F., RÁDL, Z. *Problémové vyučování a učení v odborném školství*. 1. Vyd. Olomouc: PdF UK, 1996, 66 s., ISBN 80-902166-0-9.
11. NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii v. Praha: Academia, 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-719
12. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009.
13. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 9788073676476.
14. SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013, 152 s. ISBN 978-802-6204-046.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Otevřené otázky pro strukturovaný rozhovor s učiteli ekonomických
předmětů na SŠ

Příloha č. 2 – Otevřené otázky pro strukturovaný rozhovor se žáky

Příloha č. 3 – Informovaný souhlas

SEZNAM TABULEK

Tabulka 3 - Přehled výukových metod

Tabulka 4 - Harmonogram klasické vyučovací hodiny na střední škole

Tabulka 3 - Výukové metody

Příloha č. 1 – Otevřené otázky pro strukturovaný rozhovor s učiteli ekonomických předmětů na SŠ

K výzkumné otázce: „Jaké aktivizující výukové metody znají učitelé ekonomických předmětů na SŠ?“

- 1) Které aktivizující metody, jež by se daly využít ve výuce ekonomických předmětů, znáte?
- 2) Osvojujete si nové aktivizující metody, které byste mohl/a využít? Ano– proč? Ne – proč?
- 3) Jaké aktivizující metody mají podle Vás ve výuce největší účinnost z hlediska rozvoje žáků?
- 4) V čem vidíte největší přínos zapojení aktivizujících metod do výuky?
- 5) V čem vidíte výhody a nevýhody aktivizujících metod?

K výzkumné otázce: „Jaké aktivizující výukové metody učitelé ekonomických předmětů SŠ používají?“

- 1) Jaké aktivizující metody při výuce ekonomických předmětů využíváte?
- 2) Na základě čeho vybíráte aktivizující metody, které zahrnete do výuky?
- 3) Jaké ohlasy vnímáte od žáků, když využíváte aktivizující metody ve výuce?
- 4) Myslíte si, že jsou podle Vás nějaké překážky v zařazení aktivizujících metod do výuky? Pokud ano, jaké?
- 5) Jak často využíváte aktivizující metody při výuce ekonomických předmětů?

Příloha č. 2 – Otevřené otázky pro strukturovaný rozhovor se žáky SŠ

K výzkumné otázce: „Jak hodnotí žáci/studenti aktivizující výukové metody?“

- 1) Které aktivizující metody při výuce ekonomických předmětů máte nejraději? - výběr
- 2) Čím je pro Vás prospěšné použití aktivizujících metod ve výuce ekonomických předmětů?
- 3) Jsou pro Vás některé aktivizující metody při výuce ekonomických předmětů nevyhovující? Ano, proč?
- 4) Jsou pro Vás hodiny, při kterých využívá vyučující aktivizující metody atraktivnějšími? V čem?
- 5) Navrhujete vyučujícímu sami nějaké aktivizující metody? Ano – jaké, Ne – proč?

Příloha č. 3

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru vedeného za účelem zpracování výzkumu, který bude popsán v bakalářské práci „Aktivizující metody v ekonomických předmětech na SŠ“. Rozhovor vede Ing. Zuzana Janouchová, studentka 3. ročníku Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, oboru Učitelství odborných předmětů.

.....

podpis