

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

**Proměny využití výukových metod s ohledem na  
profesní dráhu učitele**

*Diplomová práce*

Autor: Michala Hejčlová  
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ  
Vedoucí práce: Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Michala Hejčlová**  
Osobní číslo: **P111192**  
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)**  
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**  
Název tématu: **Proměna využití výukových metod s ohledem na profesní dráhu učitele**  
Zadávající katedra: **Ústav primární a preprimární edukace**

### Zásady pro vypracování:

Cílem práce je zjistit, zda se použití výukových metod proměňuje s délkou praxe. Teoretická část se zaměřuje na profesní dráhu učitele a výukové metody. Empirická část zjišťuje, jaké výukové metody používá učitel ve výuce vlastivědy v různých etapách profesní dráhy. Jako výzkumné metody budou použity pozorování a rozhovor.

**JUKLOVÁ, Kateřina (2013). Začínající učitel z pohledu profesního vývoje. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-266-9.**

**KRYKORKOVÁ, Hana, VÁŇOVÁ, Růžena a kol. (2010). Učitel v současné škole. Praha: Univerzita**

**Karlova. ISBN 978-80-7308-301-4.**

**DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie (2009). Učitel: příprava na budoucí profesi. Praha:**

**Portál. ISBN 978-80-247-2963-6.**

**PRŮCHA, Jan (2002). Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.**

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Martin Skutil, Ph.D.**  
Ústav primární a preprimární edukace  
Oponent diplomové práce: **PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.**

Datum zadání diplomové práce: **27.11.2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **15.12.2017**

doc. PhDr. MgA. František Vaníček,  
PhD.  
děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.  
vedoucí katedry

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 14. prosince 2017

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Martinu Skutilovi, Ph. D. za odborné vedení, pomoc, rady a čas, které mi věnoval při zpracovávání diplomové práce. Dále děkuji všem respondentům, kteří ochotně spolupracovali na výzkumu a kolegům a kolegyním, kteří mi umožnili nahlédnout na výuku v praxi. V neposlední řadě děkuji rodině a přátelům za podporu a trpělivost při studiu a tvorbě závěrečné práce.

## **Anotace**

HEJČLOVÁ, Michala. *Proměny využití výukových metod s ohledem na profesní dráhu učitele*. [diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017.

Cílem této diplomové práce je zjistit, zda se v současné době proměňuje použití výukových metod ve výuce souběžně s délkou pedagogické praxe učitelů na prvním stupni. Teoretická část se zaměřuje na profesní dráhu učitele, jeho kompetence, role a vývoj profese, a výukové metody využívané v pedagogické praxi. Empirická část zjišťuje, jaké výukové metody používá učitel ve výuce vlastivědy na prvním stupni základní školy v různých etapách své profesní dráhy. Jako výzkumné metody byly použity pozorování výuky a následný rozhovor s vyučujícím učitelem.

**Klíčová slova:** výukové metody, profese učitele, vzdělávání, vlastivěda

## **Annotation**

HEJČLOVÁ, Michala. *Changing of the use of teaching methods with regard to career of teacher*. [Diploma Dissertation]Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017.

The aim of this thesis is to determine whether the length of practice influences the use of teaching methods. The theoretical part focuses on the teacher's career path and teaching methods. The empirical part investigates the teaching methods used for teaching history and geography in various stages of the teacher's career. An observational study and an interview were used as the research methods

.

Keywords: teaching methods, career teachers, education, geography and history

# Obsah

1	Úvod .....	8
2	Profese učitele.....	9
2.1	Vývoj profese v historickém kontextu.....	9
2.2	Profesionalizace, osobnost učitele a jeho životní dráha .....	11
2.3	Profesní vývoj učitele .....	20
2.3.1	Volba učitelství profese .....	22
2.3.2	Vývojové fáze profesní dráhy učitele dle Mareše .....	22
2.3.3	Začínající učitel .....	23
2.3.4	Učitel expert .....	25
2.3.5	Vyhasínající učitel .....	26
3	Výukové metody .....	27
3.1	Volba výukových metod .....	28
3.1.1	Faktory ovlivňující volbu výukových metod .....	32
3.2	Klasifikace výukových metod podle autorů .....	36
3.2.1	Klasifikace výukových metod podle Josefa Maňáka a Vlastimila Švece.....	36
3.2.2	Klasifikace výukových metod podle Lubomíra Mojžíška .....	38
3.2.3	Klasifikace výukových metod podle Isaaka Jakovleviče Lerner.....	41
3.2.4	Klasifikace výukových metod podle Lucie Zormanové.....	42
4	Metodologie výzkumu.....	47
5	Analýza a interpretace .....	51
6	Shrnutí.....	65
7	Závěr.....	68
8	Použité zdroje.....	70
9	Seznam příloh.....	73

# 1 Úvod

Ke zpracování této diplomové práce mě vedl zájem zjistit používání výukových metod v praxi učitelské profese. Pro výzkumné účely jsem si vybrala předmět vlastivědy, jelikož nabízí širokou škálu využití výukových metod a jejich kombinací při hodinách. Hodiny by dle mého názoru měly být pro žáky zajímavé, originální a měly by se během jedné vyučovací jednotky střídát výukové metody i činnosti žáků.

První kapitola teoretické části je zaměřená na profesi učitele, co obnáší, jak se vyvíjí, co ovlivnilo její historický vývoj a jakými fázemi by každý učitel během své profesní dráhy měl projít. Učitel během své praxe není pouze zprostředkovatel informací a nových poznatků, ale zastává i další role, které jsou spojené se vzděláváním a výchovou žáků na základních školách. Už volba této profese je začátek procesu stávání se učitelem, kdy se jedinec rozhodne pro své budoucí povolání. S učitelskou praxí se dotyčný setkává již při studiu tohoto oboru na vysoké škole, čímž získává spoustu dalších potřebných informací a znalostí do budoucna. Během svého života projde několika charakteristickými fázemi profesní dráhy. Získané zkušenosti lze aplikovat do přípravy a následného vývoje tohoto povolání, čímž se rozvíjí stávající a vznikají inovativní výukové metody používané ve vzdělávání. Právě výukovými metodami se zabývá druhá kapitola teoretické části.

Cílem diplomové práce je zjistit, zda učitelé v současnosti využívají všech možných variant dostupných výukových metod v průběhu své profesní dráhy. Pro zjištění výsledku cíle jsem se rozhodla využít výzkum zaměřený právě na aplikování výukových metod v hodinách vlastivědy a jejich proměny během výuky. Jako výzkumný nástroj jsem použila dotazník, pozorování a rozhovor, na jejichž základě bude možno vyhodnotit, jestli se metody střídají, jakým způsobem, jak často a proč během učitelské praxe.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 2 Profese učitele

Profese učitele je stále často probírané téma dnešní doby. Nelze říct, že už není možné ji dále rozvíjet a hledat nové poznatky, které by měly vliv na budoucí vývoj tohoto povolání. Proto je tedy pořád o čem přemýšlet a inovovat dosavadní poznatky ze zkušeností a praxe pedagogických pracovníků. Už v historii se ale ohledně tohoto tématu hovořilo a řešila se spousta záležitostí, díky nimž je stále na co nahlížet, zkoumat a vytvářet. Ačkoliv každý člověk je jedinec a rozhoduje se podle svého vlastního uvážení, všichni se chováme na základě podnětů, které jsme získali v průběhu života prostřednictvím svých zkušeností, rodiny, okolí a v neposlední řadě i učitelů, kteří nám jistě v mnoha případech byli vzorem. I jim musel být v minulosti někdo vzorem, proto považuji za vhodné připomenout si historický vývoj této profese.

### 2.1 Vývoj profese v historickém kontextu

Vznik jakési učitelské profese začal již v 70. letech 18. století, kdy byla převzata školní politika rakouského státu na základě snahy poskytnout gramotnost. Vznikla tzv. „škola pro lidi“, na které byli učitelé školení preparandami – krátkými kurzy pro kvalifikaci učitelské profese. Avšak po porážce revoluce národních obrozenců se na čas pozastavuje profesionalizace a učitelská profese se převádí na církve. Až v letech 1869 – 1918 (konec 1. světové války) převzalo iniciativu opět české učitelstvo. Po zákonných úpravách v 60. letech dochází k opětovnému rozvoji profese a uvolňuje se od církve, dosahuje právního postavení, vyšší úrovně a vzdělávání. V roce 1869 vzniká Velký školský zákon, díky kterému je prosazeno vzdělávání učitelů, kteří musí zvládnout střední školu s maturitou, pak teprve dosahují vysokoškolského vzdělání. Vysokoškolské vzdělávání probíhalo formou přednášek, které se konaly dvakrát ročně od 90. let 18. století po 1. republiku. Tyto přednášky zařizovaly učitelské organizace a mezi přednášejícími se objevili například i T. G. Masaryk, O. Kádner, F. Krejčí nebo F. Drtina. V roce 1901 je založena Ústřední záložna učitelská a Učitelské knihkupectví, v roce 1902 je pak sjednána smlouva o životním pojištění. V dalších letech vznikají

různé další podniky orientované na učitele a studenty (Váňová In Krykorková, Váňová, 2010).

Se vznikem 1. republiky jako samostatného státu vznikla současně i naděje pro nové podmínky profesionalizačního procesu, který však ve skutečnosti vedl k tomu, že učitelé se odkázali opět na svépomoc, jejich profese byla ohrožována a potýkali se s nesouhlasem státu, aby jejich záměr byl mířený na politická, hmotná a školsko-politická témata. Vysokoškolské vzdělávání bylo považováno za zbytečné a zdržující. Bylo tedy založeno vysokoškolské studium pro učitele v činné službě a pedagogické, psychologické a filozofické studium pro studenty, kteří se chtěli stát učiteli. Vznikla tak vzájemná spolupráce mezi studenty a učiteli a došlo k propojení praxe s teorií. V roce 1919 byl podán návrh na učitelské komory ve vládě, který se neprosadil. Ve 20. – 30. letech se pokoušel o školskou reformu v celostátním dosahu i protagonista Václav Příhoda, iniciován učiteli, avšak brzy se rozdvajily jejich názory a objevily se určité rozbroje a tak neměla vliv na další vývoj. Během tohoto období nastala kvalitativní proměna v profesi učitele, kdy se od řemesla přes službu škole a kostelu dostala až k samostatné profesi jako takové. Tento proces byl bohužel ukončen 2. světovou válkou (Váňová In Krykorková, Váňová, 2010).

Po válce pedagogické fakulty nově vznikají až v roce 1946 s Chlupovým pojetím, avšak i ty byly zrušeny. Další krok přišel v roce 1950, kdy byla založena tzv. pedagogická gymnázia pro učitele 1. stupně, ale ani zde maturanti nedosahovali plné kvalifikace, kterou museli získat až dvouletým dálkovým studiem na pedagogických fakultách. V dalších letech proběhlo mnoho různých změn a vznikala spousta různých institucí zaměřených na vzdělávání budoucích pedagogů. V roce 1953 byly zrušeny pedagogické fakulty a byly nahrazeny vysokými školami pedagogickými. V roce 1959 pak vznikly pedagogické instituty se studiem učitelství pro 1. i 2. stupeň současně a v roce 1964 byly opět otevřeny pedagogické fakulty s prodlouženým studiem o jeden rok a s kombinací jednoho předmětu pro 2. stupeň, která však byla zrušena v letech 1970 - 1971. V roce 1976 došlo k novému pojetí koncepce školy, na jejímž základě byly odděleny přípravy pro učitele 1. stupně a což přispělo k integraci přípravy učitelů 2. stupně a středních škol (Spilková, 2004).

Během těchto posledních několika let proběhlo ve vzdělávání budoucích pedagogů několik změn, jak zákonných, tak i platových, a změnila se i společenská pozice tohoto povolání. Přesto se ale profese potýkala s některými úskalími – výše platů, feminizace školství, stárnutí sborů, nekvalifikovaní učitelé, odchody ze školství nebo odklon od povolání. Avšak učitelé mají velký vliv na vytváření předpokladů pro společenský a pracovní život budoucí generace, na její dětství, mládí, ale také na její rodiče či studenty. V dnešní době má povolání pedagoga vysokou prestiž a své postavení a nejen odborníci se shodují na tom, že práce učitele je složitá, odborně náročná, objevuje se i vysoká psychická zátěž, domácí příprava a další povinnosti s touto profesí spojené. Od profese učitele se ve společnosti jako takové očekává vysoký výkon, plné nasazení, sebekontrola, pozornost, bezpečnost a ochrana zdraví a životů a hlavně výchova a vzdělávání. Na základě těchto a dalších očekávání každý učitel ve své práci zastává určité role, dosahuje jistých kompetencí a vykonává další činnosti spojené s touto profesí (Havlík, Kořa, 2007).

V současné době je profese učitele již na relativně vysoké pozici, avšak i přesto se potýká s různými problémy a úskalími tohoto povolání. S vývojem společnosti se bohužel na učitele pohlíží zcela odlišně, než tomu bývalo kdysi. Ubývá mužských pedagogů, zvláště v oboru prvního stupně základní školy, a možná důsledkem toho klesá obecně přirozená autorita, ubírá se pravomocí učitele a nároků na žáky, zatímco se přidává nároků na učitele z pohledu rodičů.

## **2.2 Profesionalizace, osobnost učitele a jeho životní dráha**

### **Profesionalizace – proces stávání se učitelem, profesní příprava učitele**

*„Proces stávání se učitelem je poměrně složitý a dlouhodobý.“* (Juklová, 2013) Tento proces neznamená, že se z člověka stane učitel během několik let studia na fakultě, ale jeho vývoj pokračuje ještě po nastoupení do zaměstnání. Ztotožňuji se i s názory, že člověk se učitelem nestává, nýbrž se jím narodí. Pod tímto názorem si představuji, že člověk, který se v budoucnu rozhodne pro kariéru učitele, se musel už narodit s citem pro tuto práci a odhodláním, které k tomu bezpochybně patří. Věřím, že každý učitel, který k této práci přistupuje zodpovědně a svědomitě, tento cit má a bez něj by práce

nebyla odvedena tak, jak má. Učitelská profese není jen povolání, spíše poslání, které je náročné, ale mělo by být prováděné s láskou.

Odborníci se shodují, že budoucí učitelé u nás nemají dostatečné podmínky pro profesní přípravu. Pro dosažení profesní přípravy učitele využíváme mechanismy, ve kterých se dnes znázorňuje většinou vliv filozofických a psychologických směrů (Juklová, 2013):

1. pozitivisticky zaměřené filozofie
2. behaviorální přístup
3. humanisticky orientované koncepce
4. symbolický interakcionalismus
5. konstruktivistický přístup
6. obecná teorie systémů

S názorem dlouhodobého procesu stávání se učitelem se shodují i autorky Dytrtová a Krhutová (2009), které tento proces začínající rozhodnutím o profesi a následným studiem dělí na tři fáze:

1. startovací identita – studium, při kterém se student setkává s profesní motivací a vzniká tak nekoncepce pojetí výuky
2. časné pojetí výuky – styk s pedagogikou, psychologii a etikou, období vede studenta k identifikaci nekonceptí a konstruování individuální pojetí výuky
3. formování uvědomované koncepce pojetí výuky

Adept, který se rozhodl stát učitelem, je zároveň spoluvůrce profesní identity, kterou naplňuje vědomě (explicitně) a nevědomě (implicitně), která má vyšší význam. Během procesu dochází k poznání Kdo jsem? a Kým chci být? Proces stávání se učitelem však nekončí absolvováním studia, ale nadále pokračuje během samotné praxe, která do něj zasahuje. Díky praxe dochází ke změnám, které závisí na osobním vnímání pojetí výuky (vnitřní nespokojenost, setkání se s jinou alternativou, která je přínosnější aj.). Pro vykonávání učitelské profese je zapotřebí mít osobnostní předpoklady, které jsou podmíněny interakcí s prostředím praxe. Podle Hutly (2008, In Dytrtová, Krhutová, 2009) by začínající učitel měl:

- být dobře vybaven k odpovědnosti za plánování a organizaci dění ve třídě
- mít dobrý profesní znalostní a dovednostní základ a měl by ho umět využívat k usnadnění

- umět využívat metody kontroly a vhodné strategie vedení žáků v procesu učení
- dokázat vytvořit tvořivou sociální atmosféru a být schopen efektivní komunikace i s partnery školy
- být připraven udržet si profesionální image
- být schopen sebeuvědomění a sebehodnocení, a to i prostřednictvím druhých

Proces stávání se učitelem vyúsťuje ve chvíli, kdy přechází na profesní vzestup neboli profesní dráhu učitele. K tomu dochází již průběhu studia, ve fázi kdy se jedinec rozhodne nastoupit do školství a vykonávat funkci pedagoga.

### **Koncepce učitele**

Učitelská profese není pouze samotný výklad učiva během vyučování, ale zaměřuje se i na výchovu a všeobecné vzdělání. V dnešní době není učitel již formální autoritou, ale stává se spíše průvodcem, který žákům pomáhá dosáhnout jistých cílů, výchovy a vzdělání. Společně s novým pojetím konstruování poznání se změnily nejen role učitele, ale i metody práce. Dnes převládají spíše motivační, povzbuzující, komunikativní a jiné nástroje (Juklová, 2013).

Podstata profesionálního působení učitele podle Blížkovského (a kol., 1999 In Juklová, 2013):

1. koncepce vědní
2. koncepce činnostní
3. koncepce osobnostní
4. koncepce sociální

Koncepcí rozumíme náhled na výuku, názory, význam, způsoby její realizace a další náležitosti, díky nim můžeme chápat podstatu výuky. Osobnostní koncepce dokonce vytváří takzvanou identitu učitele, osobní pohled do výuky (Juklová, 2013).

## Role a náplň učitele

Na základě koncepcí získává každý učitel určité role, které zastává během své praxe. Role je určité chování či očekávání na základě jisté situace a pozice jedince v dané společnosti (Vašutová, 2004).

Harlanová (Kostrub, 2003 In Vašutová, 2004) uvádí tři hlavní přístupy k rolím učitele jako průvodce ve vztahu žák – učitel ve škole:

1. **učitel – inspirátor** = ponechává dostatečný čas žákovi pro učení, pomáhá rozvíjet objevitelskou činnost, je otevřený a přístupný žákům
2. **učitel – facilitátor** = podporuje hlavně samostatnou činnost, rozvoj sebeobjevování žáků, usnadňuje učení
3. **učitel – konzultant** = využívá převážně otevřenou komunikaci, důvěru a reflexe učení žáka, je spíše poradcem

V procesu by nemělo docházet k záměně pojmů pedagogická role a činnost učitele, na jejichž základě nové role vznikají. Profesní činnosti učitele se liší v názorech různých autorů. Podle Kurelové (1998 In Vašutová, 2004) se dělí na orientační, komunikativní, kultivační, diagnostické, evaluační, projektivní a realizační. Blížkovský (a kol., 2000 In Vašutová, 2004) se orientoval konkrétněji na *středoevropský typ učitele*, který charakterizoval například činnostmi jako vyučování, další služba, zájmové kroužky, doučování, administrativa, spolupráce s rodiči, sebevzdělávání. Dále můžeme činnosti rozdělit do dvou skupin na činnosti hlavní – projektování, realizace a hodnocení výuky a doplňkové, které jsou vykonávány učitelem nad rámec výuky, ale zajišťují správný chod třídy a školy (Vašutová, 2004).

Průcha (2002) vymezil pracovní náplň učitele takto:

1. pracovní doba podle právních předpisů
  - přímá vyučovací nebo výchovná činnost
  - práce související s touto činností
2. práce související s vyučováním a výchovou
  - příprava na činnost
  - příprava pomůcek
  - vedení pedagogické dokumentace
  - oprava prací

- dozor, pohotovost
- spolupráce s pracovníky školy, výchovnými poradci, metodikem prevence a dalšími
- spolupráce se zákonnými zástupci
- péče o materiál, prostory a vybavení školy
- administrativa spojená s funkcí třídního učitele
- školní porady
- další studium a vzdělávání pedagogických pracovníků

Od každé činnosti učitele se odvozuje i jeho role, kterou zastává v edukačním procesu. Nejsou jen odvozeny od samotné činnosti, ale také od očekávání vnějších faktorů, kterými mohou být nadřízené orgány nebo rodiče či přátelé školy. Na základě těchto očekávání uvádí Havlík, Kořa (2007) jako hlavní role vychovatele, utěšitele, terapeuta, opatrovníka, poradce, konzultanta, druha, vyprávěče, organizátora, vůdce, posuzovatele, kontrolora, dozorce, vyšetřovatele, soudce, někdy i umělce, krotitele, klauna apod.

### **Kompetence učitele**

S novými rolemi vznikají i nové kompetence, které by měl každý učitel splňovat. Kompetence je soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání (Průcha 2002). Podle standardu bylo vytvořeno sedm oblastí (Vašutová, 2004):

1. předmětová/oborová
2. didaktická a psychodidaktická
3. pedagogická
4. diagnostická a intervenční
5. sociální, psychosociální a intervenční
6. manažerská a normativní
7. profesně a osobnostně kultivující
8. ostatní předpoklady

Díky těmto složkám, které by měl učitel splňovat a zvládat, se utváří jeho individuální osobnost, která si vytváří vlastní postoje a názory, které uplatňuje při výkonu své práce.

Tyto vlivy se však v průběhu praxe mění pomocí zkušeností, které jsou získávány průběžně při řešení problémů svázanými s profesí učitele. První fázi vývoje osobnosti učitele můžeme nazvat jako proces stávání se učitelem a jeho přípravu na budoucí povolání.

### **Ideální učitel**

V případě, že pedagog splňuje očekávání žáků, rodičů, kolegů a dalších osob, které se podílejí na výchově a vzdělávání žáků, osvojil si učitelské kompetence a dovednosti a zvládá role spojené s profesí, můžeme o takovém jedinci hovořit jako o **ideálním učiteli**. Takovým učitelem se většinou stává učitel zkušený a učitel expert, který splňuje dané požadavky společnosti. V dnešní době se jim říká **profesní standardy**. Průcha (2002) uvádí výsledky z výzkumu o tom, jak si ideálního učitele představují samotní žáci a studenti, na což se dřívější výzkumy neorientovaly. Zmíněný výzkum provedl V. Holeček (v roce 1997 In Průcha, 2002), který rozdělil druhy vlastností ideálního učitele do tří kategorií:

1. osobnostní vlastnosti
2. didaktické dovednosti
3. pedagogicko-psychologická charakteristika

Na základě výzkumu Holeček uvádí, že učitel by měl být přátelský, spravedlivý, měl by dokázat hodně naučit, nikoho nezesměšňovat, nedělat podrazy, vytvářet příjemnou atmosféru a klima třídy a další vlastnosti takového učitele by měly být přísnost, láska a zajímavá výuka. Pro žáky je ideální učitel ten, který je schopný udržovat ve třídě kázeň, pořádek a klid (Průcha, 2002).

Dytrtová a Krhutová (2009) tuto problematiku popisuje jako normativní přístup pedeutologie, tedy přístup zaměřený na to, jaký má ideální učitel být. Obecně by měl zvládat psychickou zátěž, být adaptabilní a adjustabilní, schopný osvojit si nové poznatky, být empatický a být schopný komunikovat (Mišík, 2007 In Dytrtová, Krhutová, 2009). Učitel by měl být odborník, který má zájem o to, co učí, jak učí a hlavně koho učí a také by měl mít správný optimistický přístup, jehož zastáncem byl už J. A. Komenský. Učitel by se měl vyvarovat negativního přístupu, kterým by mohl špatně ovlivnit celé klima třídy, měl by sám chtít formovat svoji osobnost nejen před,



ale i během své pedagogické praxe. Kalhous a Horák (1996 In Dytrtová, Krhutová, 2009) sepsali požadavky na ideálního učitele jako tzv. „učitelské desatero“:

- umět komunikovat se žáky
- dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka
- správně provádět individuální ústní zkoušení
- znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě
- umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích
- znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků
- znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody
- mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání
- znát nejrozšířenější druhy výchovy obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat
- chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách

Na základě formování vlastní identity a osobnosti „ideálního“ učitele si každý pedagog zvolí svůj vyučovací styl, kterým se řídí a vede podle něj výuku.

### **Vyučovací styly učitele**

*„Vyučovací styl je utvářen v průběhu pedagogické praxe a pro své konkrétní nositele – učitele – je nezaměnitelným typický a je odvislý od učitelova pojetí kognitivního stylu“ (Dytrtová, Krhutová, 2009).*

V průběhu praxe učitel od nastoupení do zaměstnání, kdy se stává začátečníkem, až po fázi učitele experta, mění své postoje, ale vyučovací styl je většinou stejný, neměnný. Vyučovací styl je *„svébytný postup učitele, který uplatňuje ve vyučování.“* (Průcha, Mareš, Walterová, 2013). Švec (Dytrtová, Krhutová, 2009) vysvětluje tento styl jako *„vlastní postup učitele při řešení pedagogických situací.“* Fenstermacher (Krhutová, 2009) rozdělil tyto styly do tří kategorií:

- 1. manažerský styl**
- 2. facilitační styl**
- 3. pragmatický styl**

**Exekutivní (manažerský) styl** je založen na vedení žáků a výuky. Učitel je ten, kdo řídí vyučování, rozhoduje o něm a pomáhá žákům naplňovat cíle. Vliv na efektivitu úsilí mají:

- orientace na žáka
- zpětná vazba
- povzbuzování

Učitel-manažer by měl žákům předem říct, co a jak se budou učit, aby zvýšil efektivitu práce. Zpětnou vazbu by měl podávat co nejrychleji jak v mluveném, tak písemném projevu a napravovat tak chyby žáků. Zatímco učitel-facilitátor se zaměřuje hlavně na osobnost žáka. Není pro něj tedy důležitá učební stránka, ale osobnostní rozvoj žáka. Učitel by měl žákovi pomáhat a podporovat propojení nových a dosavadních znalostí. Oba tyto typy během svého působení na žáka využívají i povzbuzování. To je nedílnou součástí vyučovacího procesu pro lepší výsledky. Povzbuzování je možné nejen verbálně, ale i neverbální formou v podobě přikývnutí, úsměvu, známky a dalších. Učitel-liberál je zaměřený především na cíle výuky a znalost učiva. Metody, potřeby žáků a interakce mezi žákem a učitelem nejsou tak důležité (Fenstermacher, Soltis, 2008).

V rámci zvoleného vyučovacího stylu každý učitel využívá různé výukové metody, se kterými pracuje a které během svého působení střídá podle vlastních zkušeností, individuality žáků a jiných, inovativních, podmínek.

### **Životní dráha učitele**

Kromě profesní, každý učitel prochází také dráhou životní, ve které se odráží spíše osobní život jedince. Průcha (2002) tuto dráhu nazývá jako životní příběh. Jedná se o hlavní fáze, rozhodující a přelomové situace a klíčová rozhodnutí jedince. Tyto příběhy jsou populární hlavně v zahraničí.

Průcha (2002) toto téma shrnul tak, že „*učitelská profese a práce jednotlivých učitelů je vždy spojena jak s vnějšími, sociálními, politickými a ekonomickými podmínkami, tak s osobnostními charakteristikami konkrétních učitelů.*“

## Osobnost učitele

V průběhu profesionalizace se vytváří osobnost učitele. Ta je závislá na způsobu a úrovni profesionální přípravy, dále také na předpokladech a dispozicích jedince. Stejně jako jakákoliv jiná osobnost se i osobnost učitele formuje během dlouhodobého procesu pedagoga. „*Učitel je osoba, která záměrně a cílevědomě vzdělává a vychovává druhé podle určených a uznaných programů a cílů.*“ (Špendla, 1974).

Špendla (1974) také uvádí pět etap formování osobnosti:

1. fáze orientační, hledání a fixování záměru stát se učitelem – již v dětství, kdy si jedinec hraje na učitele, posléze si volí tuto profesi jako povolání, ve většině případech se jedná o ženy
2. fáze vzdělávání na školách pro přípravu učitele – střední a vysoké školy pedagogické
3. fáze adaptační – období začátečníka, teda období prvního roku v profesi, kdy jedinec uplatňuje dosavadní poznatky v praxi
4. fáze integrační – v tomto období se osobnost vyhraňuje a zaceluje, mluvíme o učiteli jako o pokročilém, který si již osvojil znaky vyučování
5. fáze stabilizace a vyrovnaného pedagogického výkonu – jedná se o období učitele experta, který podává velmi dobré až vynikající výsledky s minimálním úsilím

Döring (1925, In Ďurič, 1969) zařadil učitele do šesti typů:

- teoretický typ – soustředí se spíše na teorii předmětu než na žákovu osobnost
- ekonomický typ – snaží se s co nejmenším vypětím sil dosáhnout co nejlepšího výkonu žáků
- estetický typ - využívá spíše fantazii, cit a snaží se utvářet a formovat žákovu osobnost iracionálním myšlením
- sociální typ – vyznačuje se tím, že se zajímá o všechny žáky stejně, nesympatizuje jen s některými
- politicky začleněný typ – formuje žákovu osobnost podle své představy, není vždy zcela spravedlivý

- náboženský typ – vše si spojují s vyšší bytostí, nemá smysl pro humor, jsou velice vážní

Ďurič také ve své knize uvádí všeobecné požadavky na učitele, mezi které patří láska k dětem a učitelskému povolání, úsilí o poznání svých žáků, být morálním příkladem, být přesný a zodpovědný, spravedlivý, umět přiznat a korigovat své chyby, ovládat silné emoce, být přístupný a umět se vžít do situací svých žáků.

### 2.3 Profesní vývoj učitele

Do dnešní doby již několik odborníků vypracovalo různé teorie o pojetí profesního vývoje učitele a jeho fázích. Většina autorů se shoduje na tom, že profesní dráha je závislá na pedagogické praxi, tzn. čím déle v praxi, tím větší zkušenosti a tím lepší pedagog. Samozřejmě to ale neznamená, že na konci své profesní dráhy je učitel dokonalý. Od začátku svého působení ve školství se jeho postoje, role a styly změnily na základě zažitých situací a osobnostního rozvoje, díky kterým je schopný určité problémy a komplikace řešit bez větších obtíží.

Pedagogická pojetí například podle Dreyfuse a Dreyfuse (1986 In Juklová, 2013) můžeme rozlišovat takto:

1. začínající učitel (novice)
2. pokročilý začátečník (advanced beginners)
3. učitele kvalifikovaný a schopný (competent)
4. učitel velmi zdatný a schopný
5. učitel expert (proficient)

V dalších odborných literaturách můžeme najít spoustu různých schémat a rozdělení profesního vývoje učitele jako například podle Lukase, Shultze, Barra a Selmana, Loevingerové nebo Fullerové (Juklová, 2013).

Jiný vývoj profesní dráhy učitele rozlišil Průcha (2002):

1. volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství)
2. profesní start (učitel - začátečník)

3. profesní adaptace (první roky ve výkonu učitelského povolání)
4. profesní stabilizace (zkušený učitel, učitel – expert)
5. profesní vyhasínání (vyhoření)

Také uvádí, že v průběhu tohoto vývoje dochází ke dvěma procesům – **profesní kontinuita** a **profesní migrace**. První případ znamená, že učitel zůstává spokojený u své profese, zatímco druhý znamená, že učitel přechází k jinému povolání (Průcha, 2002).

S podobným názorem se ztotožňuje i Havlík (1999), který tuto fázi adaptace, při které začínající učitel zažívá tzv. adaptační šok, popisuje jak rozhodování o tom, jestli se jedinec plně zadaptuje a setrvá v profesi, odloží svůj profesní start a zvolí například mateřství nebo stáž v zahraničí, rozhodne se dále se vzdělávat rozšiřujícím studiem či profesi zvolí jako dočasné místo před jiným povoláním. Celý vývoj profesního vzestupu pak charakterizuje takto:

- volba učitelské profese
- profesní start
- profesní adaptace (první roky)
- profesní vzestup (kariéra)
- stabilizace (profesní migrace a vyhasínání)

V pokročilejších fázích profesního vzestupu může učitel dosáhnout i profesního postupu, díky němuž může zastávat i další funkce - výchovného poradce, vedoucího předmětové komise, regionálního metodika, zástupce ředitele, ředitele školy či školního inspektora (Havlík, 1999 In Lazarová, 2006).

Profesní dráha učitele je tedy rozdělena do několika fází, podle délky praxe a zkušeností. Pro naše výzkumné účely si rozlišíme čtyři fáze profesního vývoje – začínající učitel, učitel pokročilý, učitel expert a vyhasínající učitel. Všechny fáze jsou odvozeny od věku učitele a doby praxe, ve které vykonává pedagogickou činnost. Průcha (2013) tento proces charakterizuje i jako vázaný na životní cyklus jedince. Ve své publikaci uvádí pět základních fází profesního vývoje. Rozvedeme si tři nejdůležitější pro kariéru učitele – profesní start (začínající učitel), učitel expert a vyhasínající učitel.

### **2.3.1 Volba učiteléské profese**

Už samotná volba učiteléské profese patří do profesní dráhy, jelikož už tím rozhodnutím se vytváří individuální osobnost učitele s určitými názory a pohledem na praxi. Avšak v dnešní době se čím dál častěji stává, že i přes volbu a studium této profese u ní značný poměr studentů nezůstane. Z výzkumu R. Havlíka (1995 In Průcha, 2013) lze zjistit, že zatímco zájem o studium je vysoký, zájem o profesi je daleko nižší. Rozhodujícím faktorem je i platové ohodnocení této profese, popřípadě odrazení v průběhu studentských let. Spousta uchazečů uvedla, že se k tomuto studiu přihlásili pouze jako k pojistce, kdyby se změnila jejich prvotní plány (jiné studium, zaměstnání, stáže aj.). Co se týče motivace pro studium a budoucí povolání učitele, převažuje zájem o učitelství na 1. stupni základní školy, zájem z řad dívčí populace a uchazeči jsou spíše z menších lokalit (vesnic) než z velkoměst.

K motivaci bych ještě určitě zařadila i ovlivnění touto profesí již na základních a středních školách, kdy pro budoucího uchazeče o toto povolání může být motivací jistá autorita, díky které se dotyčnému tato profese zalíbila. Stejně tak to může být i motivace z řad rodiny, kdy už se zde nějaký pedagog nachází, nebo nacházel) a uchazeč v něm vidí svůj vzor.

### **2.3.2 Vývojové fáze profesní dráhy učitele dle Mareše**

Mareš (2013, In Vacek, 2017) upravil podle Lukase (2007) a Longa (1999) šest vývojových fází profesní dráhy učitele:

1. fáze – nástup do školy

Období prvního roku v profesi. Učitel se zde setkává s takzvaným šokem z reality, kdy zjišťuje, co vše obnáší každodenní práce v této profesi. Avšak nový učitel je stále plný nadšení a snahy, díky kterým všechny problémy a nástrahy tohoto povolání zvládá překonat a poučit se z nich.

2. fáze – stabilizace

V tomto období má pedagog již určité zkušenosti a svou práci zvládá. Vyučování už má charakteristické znaky, které se vytvořily díky vlastnímu stylu učitele, který si během prvních let osvojil a schopně přijímá učiteléské role.

Můžeme říci, že v tuto chvíli se už stává učitelem. V případě, že toto období stále neovládá, z profese učitele odchází.

3. fáze – experimentování a zdokonalování

Ve fázi zdokonalování a experimentování má pedagog už jisté sebevědomí v tom, co dělá a ví, proč to dělá, může si tedy dovolit experimentovat a zkoušet nové metody a formy výuky s ohledem na své možnosti a zkušenosti. Díky svým zkušenostem a sebevědomí nabírá učitel i uznání jak u kolegů, tak i u žáků.

4. fáze – přehodnocování a bilancování

Přehodnocování a bilancování přichází s účelem potvrzení úspěšnosti profese. V případě zjištění opaku má učitel tendence upadat do rutiny s vědomím, že učí dobře, ale bez dalšího zájmu o žáky. Mareš (2013, In Vacek, 2017) uvádí, že v tomto období může nastat syndrom vyhoření.

5. fáze – vyrovnanost a zklidnění

V této fázi se objevuje jistá rezignace, kdy učitel sklouzává k rutině, přistupuje ke své práci s odstupem a snižuje se tím i jeho ochota se obohacovat. V některých případech se ale může stát, že i nadále má učitel dostatek nadšení a nadále inovuje svou výuku.

6. fáze – stahování se, opouštění profese

Poslední období je přirozeným procesem, kdy je pedagog ve věku, kdy odchází do důchodu a je již profesně vyčerpaný. Avšak i v tomto období se najdou jedinci, kteří si nadále udržují svůj elán a zapálení a jsou tak vynikajícími pedagogy.

### **2.3.3 Začínající učitel**

#### **Profesní start: začínající učitel a adaptace na povolání**

Tato fáze nastává hned po nastoupení do zaměstnání. Různí autoři se ale liší ve vymezení této doby, Šimoník (1994) tuto fázi vymezuje v období pouze prvního roku praxe, zatímco Kalhous a Horák (1994) uvádí první tři roky praxe a například Podlahová (2004) sem zařazuje praxi až do čtyř let.

Během prvního roku praxe si učitel formuje svou osobnost a dotváří si své dosavadní profesní dovednosti. Postupně se adaptuje na prostředí, úkoly a podmínky své práce.

Průcha (2002) toto období nazývá **šok z reality (profesní náraz)**. V této fázi dnes učitel zjišťuje, že během studia nezískal potřebné znalosti a není plně připraven na tuto profesi. Během šetření u českých učitelů Průcha zjistil tyto hlavní náležitosti:

- nástupní podmínky – špatné materiální vybavení školy, nad rámec úvazku, spolupráce s vedením školy
- kultura školy – klima školy, hodnotové orientace, postoj vedení
- další obtíže – špatná kázeň žáků, špatný prospěch žáků, udržení pozornosti

Alan (1989 In Průcha, 2013) charakterizuje etapu profesního startu těmito rozpory:

- rozpor mezi znalostmi a zkušenostmi pracovníka
- rozpor mezi osobními aspiracemi pracovníka a zájmy organizace
- rozpor mezi aktuálním postavením pracovníka a hodnocením perspektivy, která se před ním otevírá

Juklová (2013) zase ve své knize uvádí tyto zdroje vedoucí k profesnímu nárazu:

- stručné kurikulum předmětu, špatně časované
- složení úvazku obsahující i nestudované aprobase
- absence uvádějícího učitele
- rozdíl v pojetí učiva mezi začátečníkem a zkušeným
- špatné materiální vybavení školy
- administrativa
- neznalost předpisů a pracovního řádu
- zaměstnávání během školních prázdnin
- vztahy na pracovišti
- výše platů
- kvalita kázně žáků
- setkání s rodiči
- neobratnost a učitelské „nehody“

Začínající učitel prochází fází adaptačního procesu. Podle Rymeše (Juklová, 2013) je ovlivňována dvěma faktory – objektivními a subjektivními. Objektivními jsou například obsah, charakter práce, podmínky pro práci, vedení, hodnocení, režim, odměňování, vybavení pracoviště, jinými slovy vnější faktory. Subjektivními jsou faktory působící



vnitřně, tedy odborná připravenost, výkonová dispozice, hodnotová orientace, osobní postoj, motivační vyladění a zvládnutí pracovní role. Subjektivní faktory souvisí se schopnostmi, dovednostmi a zkušenostmi utvářející osobnost učitele.

V běžné praxi se ale také stává, že na základě šoku z reality se učitel rozhodne odejít ze školství a opouští tak kariéru učitele i tuto profesi.

Je tedy jasné, že každý učitel, který právě nastoupil do svého zaměstnání, se potýká více s nepříjemnými záležitostmi než s příjemnými, ale zároveň si díky nim buduje vlastní postoje, názory a získává nové zkušenosti a poznatky z profesní praxe, díky kterým se stává zkušenějším učitelem až expertem.

### 2.3.4 Učitel expert

Mezi učitele začínajícího a experta řadíme učitele pokročilého, který je již zběhlý v každodenních situacích a zákonitostech své profese, ale ještě stále není tak zkušený nebo nemá tolik dostačující praxe, aby z něj byl expert, tedy téměř ideální učitel s dlouholetou praxí a zkušenostmi.

Učitelem profesionálem se učitel stává nejdříve po pěti letech praxe, někdy i déle. Tito profesionálové už určitým způsobem působí na žáky, na prostředí školy, ale také na učitele začátečníky. O těchto učitelích Průcha (2002) shromáždil tyto důležité poznatky:

- **pracovní zátěž** je průměrná vzhledem k normě v hodnotách evropských zemí
- **didaktické postupy a metody vyučování** jsou v některých případech na vyšší úrovni, jinak také v průměru evropských zemí
- **feminizace učitelských kádrů** je vysoká, podíl žen se výrazně liší od podílu mužů. Tento stav je dlouhodobý.

Zdroj Portál.cz (2016) uvádí, že nelze přesně vymezit období, kdy se z učitele začátečníka stává expert. Je to doba, když učitel pracuje samostatně, nepotřebuje uvádějícího učitele na pomoc a má zájem se dále vzdělávat. Charakteristiku zkušeného učitele uvádí pomocí profesních kompetencí učitele, které jsou výrazně podobné již zmíněným od Vašutové (2004).

Podle Kyriacoua (Portal.cz, 2016) se zkušený učitel vyznačuje klíčovými dovednostmi:

1. plánování a příprava
2. realizace vyučovací jednotky
3. řízení vyučovací jednotky
4. klima třídy
5. kázeň
6. hodnocení prospěchu žáků
7. reflexe vlastní práce a evaluace

Nelze tedy přesně určit ani vymezit období, kdy se z učitele stává expert, podle teorií různých autorů si můžeme vyvodit jisté charakteristické rysy, které by měl právě učitel expert mít. Mezi tyto rysy rozhodně patří kompetence učitele, jeho zkušenosti, neutuchající elán a nadšení, empatie, chuť se dále rozvíjet, být tvořivý, ochotný věnovat čas i práci navíc a umět svou profesní dráhu spojit s dráhou životní.

### **2.3.5 Vyhasínající učitel**

Stav tzv. syndrom vyhoření nastává v závěrečné fázi povolání, kdy učitel svou profesi vykonává stereotypně, bez nadšení a bez potěšení z výkonu. Pracovní výkon je již unavující a vyčerpávající. Příčiny mohou být různé, například obavy ze styku s rodiči, neosobní úspěch a zklamání nebo nastávající odpor k pedagogickým inovacím. Díky zahraničním studiím tohoto problému můžeme vyvrátit předsudek, že čím starší a zkušenější učitel, tím spíše dojde k syndromu vyhoření (Průcha, 2002).

S tímto názorem se ztotožňují i jiní autoři, jako například Dytrtová, Krhutová (2009), které tvrdí, že učitel v této fázi vývoje má již vytvořené návykové myšlení a chování, které je pro něj rutinou a nesnaží se o její změnu.

Ze svých zkušeností a praxe tuším, že syndromem vyhoření může ale učitel trpět v kterékoliv fázi profesního vývoje. Záleží právě na konkrétním jedinci, jak se se zátěží, která je úzce spjatá s povoláním učitele, vyrovná a jak danou situaci zvládne či nezvládne vyřešit. V této chvíli hraje svou roli jistě i motivace, zdali nám problémy a stres v práci stojí za pokračování ve výkonu práce, nebo zda to pro jedince bude natolik obtížné, že se přikloní k odchodu ze školství a tím ukončí svou profesní dráhu.

Kromě profesní, každý učitel prochází také dráhou životní, ve které se odráží spíše osobní život jedince. Průcha (2002) tuto dráhu nazývá jako životní příběh. Jedná se o hlavní fáze, rozhodující a přelomové situace a klíčová rozhodnutí jedince. Tyto příběhy jsou populární hlavně v zahraničí.

Průcha (2002) toto téma shrnul tak, že *„učitelská profese a práce jednotlivých učitelů je vždy spojena jak s vnějšími, sociálními, politickými a ekonomickými podmínkami, tak s osobnostními charakteristikami konkrétních učitelů.“*

### **3 Výukové metody**

Výuková metoda, někdy označována též za vyučovací, je *„postup, cesta, způsob vyučování.“* Je to něco, co žáka vede k dosažení cílů výuky (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). S čímž se ztotožňuje i Čapek (2001), který uvádí definici Kádnera (1926, In Čapek, 2001), že výuková metoda je *„plánovitý a promyšlený postup výchovné činnosti.“*

Je to proces výuky, který je zaměřen na vztah k obsahu a cílům, kdy se žák setkává s chápáním reality kolem sebe a poznává ji. Osvojuje si nové poznatky, rozvíjí si své schopnosti, dovednosti, myšlenkové operace, vytváří pozitivní postoje a nové kompetence. Tuto cestu mu usnadňuje právě učitel. V tradičním pojetí výuky je to považováno převážně za činnosti učitele, který organizuje žáka, což není přesné. Pro dosažení výukových cílů je potřeba aktivní spolupráce žáka, který je učitelem pouze usměrňován podle školského systému, je podporován, motivován a veden k samostatnosti. Díky učení se samostatnosti je žák schopen najít svůj vlastní styl učení a pozitivní postoj k němu, jenž mu bude ku prospěchu i v budoucích letech studia (Maňák, Švec, 2003).

Čapek (2001) dělí výukové metody do 4 kategorií podle:

- fáze vyučovacího procesu
- způsobu interakce mezi učitelem a žáky
- charakteru specifické činnosti

- způsobu: slovní, názorné, praktické, projekty, programové vyučování, pracovní metody, hry

Nedílnou součástí výukových metod jsou i **organizační formy výuky**, které se váží na konkrétní výukové metody. Průcha, Walterová a Mareš (2013) je rozdělují podle prostředí – ve třídě, ve specializovaných prostorech a v přirozeném prostředí a podle činností učitele a žáků. Rozlišují tři typy výuky:

- frontální
- skupinovou
- týmovou

Při zaměření na role žáka pak dělí výuku na kooperativní učení a individualizované vyučování.

Výukové metody podléhají mnohaletým výzkumům a vývoji vzdělávání, proto je třeba si uvědomit, v jakém pojetí výuky se proces vyučování odehrává. Na pojetí výuky můžeme nahlížet pomocí několika přístupů. Jedná se o způsob, jakým učitel předává nebo poskytuje svým žákům vědomosti, poznatky a zkušenosti. Dále jaké v rámci svého přístupu použije metody a formy výuky a co při své praxi využívá a používá.

### 3.1 Volba výukových metod

Vzhledem k tomu, že výukové metody vedou k dosažení cílů, musíme si uvědomit, že z historického hlediska se i cíle vyučování měnily a doplňovaly souběžně s vývojem společnosti a světových názorů. V době feudalismu se kladl důraz na pouhé osvojování vědomostí, v období kapitalismu se již přešlo na praktické poznatky, kdy žáci využívali vědomosti v praxi a až teprve v období socialismu se oba tyto názory doplňují o rozvoj samostatnosti a tvořivosti žáka. Cílem školy je vychovat mladou generaci. Společně s novými cíli se vyvíjely i nové výukové metody. Od prvotního pojetí, kdy učitel žákům, sděloval a předváděl, zatímco oni je pasivně přijímali a reprodukovali nové poznatky a vědomosti, se přešlo k novým způsobům výuky z důvodu získání nových cílů pro školu s novými společenskými podmínkami. Od 50. let se vedly diskuze ohledně správné klasifikace metod z důvodu chybějících neucelených teoretických zdůvodnění (Lerner, 1986).

## Vývoj výukových metod

Vývoji výukových metod věnuje část publikace i L. Zormanová (2012), která se zaměřuje na historicky obsáhlejší a konkrétnější období. Uvádí, že dříve byly metody založené na podobenství činností, vyprávění a vysvětlování. Vývoj uvádí podle historických období:

- **Antická škola** využívající třístupňový systém - školy tohoto typu byly soukromé a pouze chlapecké, v antickém Řecku a Římě se ujala Sokratovská metoda, kdy učitel kladl otázky, díky nimž žák hledal a poznával vědomosti a zároveň objevoval a napravoval vlastní chyby. Nevýhodou bylo nesystematické učení. Na tuto navázala tzv. didaktická hra, kterou propagovali Platón a Aristoteles. Římský pedagog M. F. Quintilianus vyučoval ve třech krocích – napodobení, teoretické poučení a cvičení. Byl prvním, kdo se zabýval publikací ohledně výukových metod, a to v díle Dvanáct knih o výchově řečníka.
- **Středověk**, kdy se neprojevil žádný pokrok ve výukových metodách. Do popředí vystoupilo křesťanství, školy byly církevní a zaměřovaly se na výchovné působení. Ve výuce se využívaly hlavně metody slovní a vyučovalo tzv. trivium (gramatika, rétorika a dialektika) a kvadrivium (aritmetika, geometrie, astronomie a múzika). V pozdním středověku pak vznikaly školy městské, které se už více orientovaly na mechanické učení. V této době byla oblíbená metoda disputace, což byla vědecká diskuze, při níž se docházelo ke konečným vyvozeným závěrům.
- Až v období **renesance** se objevuje omezení pamětného učení a dochází k rozvoji vyučovacích metod
- První velké změny přinesl až **Jan Ámos Komenský**, který uznával přirozené poznávání přírody a její napodobování. Propagoval slovně názornou koncepci, zásadu názornosti a při výuce pomoc učitele žákovi při praktickém učení. Výuka by měla probíhat tak, aby si žák učivo mohl osvojit pomocí co nejvíce smyslů

najednou (vidět, slyšet ad.), díky čemuž si pak více zapamatuje. Také dbal na systematicčnost, aby nové i staré poznatky na sebe navazovaly. Komenský byl velkým mezníkem ve výukových metodách. Od jeho dob známe pojmy jako aktivnost, přiměřenost, trvalost a další. Vynalezl tři logické metody – analytickou, syntetickou a synkritickou neboli srovnávací. Přišel také s nápadem orientovat výuku na věk žáka a významnou se stává i dramatizace.

- Další významnou osobností se stal **Johann Friedrich Herbart**, který je zakladatelem teorie formálních stupňů vyučování. Vytvořil čtyři stupně výuky:
  1. jasnost – stav klidu, pozornosti, názornost, představy, uchopení nové látky
  2. asociace – zahloubání do učiva v pohybu, spojení starého a nového
  3. systém – ve stavu klidu dochází k zobecnění a zkvalitnění učiva
  4. metody – použití nového v praxi, cvičení, řešení úkolů a samostatné práce, vše podle pokynu učitele

Herbart při své výuce využíval metody výkladu, vysvětlování, popisu, názorně demonstrační, práce s učebnicí a knihou a zastával slovně názorné koncepce výuky.

- Změna herbartismu přišla ve 20. století, období **reformní pedagogiky**, kdy se prosazovala snaha ukončit pasivitu žáka, ale zahrnout ho do aktivní práce při výuce. Klade se důraz na tvořivost a samostatnost. Již se zde můžeme setkat s metodami, jako je diskuze, rozhovor, projektová metoda a praktické práce.
- Další reakcí na herbartismus je Deweyovská **pragmatická škola**, která se centralizuje pouze na dítě. Žák je středem dění, aktivně pracuje a získává životní zkušenosti. Záměrem tohoto směru bylo naučit žáka samostatně vyhledávat řešení vlastní myšlenkovou činností. J. Dewey založil i pracovní školu, která používá praktické činnosti a experimentování. Zde se i poprvé zavádí tzv. globální výuka.
- Do dnešní doby se zachovalo a stále se rozvíjí i **alternativní školství**, do kterého spadá například Daltonská škola (samostatné studium žáka za pomoci učitele)

nebo Jenský plán (týdenní plán, práce v kruhu, rozhovory, kurzy) a další (Montessori, Waldorfská škola, Začít spolu, Zdravá škola).

Vývoj výukových metod je ovlivněn vývojem společností, která si s postupem času vytvářela nové nároky na výuku a tím se utvářely i nové strategie a metody, jež známe dnes. Výukové metody se stále rozvíjí, inovují a ovlivňují vzdělávání a pomocí historických poznatků lze vytvářet nové metody a používat metody stávající.

### **Volba výukových metod**

Při výběru výukové metody, kterých je v dnešní podobě vyučování mnoho, je potřeba zohlednit vyučovací a učební cíle a strategie činností učitele i žáků. Při správném a pečlivém výběru vhodné výukové metody dochází ke správné pedagogické interakci mezi učitelem a žákem a jejich vzájemné komunikaci, což zkvalitňuje jejich vztah. V případě, že žák je již schopný sám najít cestu k poznání, je to pro učitele známka toho, že žáka vedl k samostatnosti úspěšně. Díky tomuto přístupu si žák osvojuje i alternativní výukové metody. J. Svobodová (1997 In Lukášová-Kantorková, 2003) shrnula hlavní rysy těchto metod, mezi které patří pozitivní přístup, individualizace, vlastní činnost žáků, kooperace, smysluplnost, hravost a další.

V primárním vzdělávání je zapotřebí metody a postupy měnit a to především ty, se kterými se učitel dříve nesetkal, jedná se o metody z integrovaného pojetí výuky, například hra, problémové a projektové vyučování (Kratochvílová, Janík, 2002 In Lukášová-Kantorková, 2003). Při výběru organizační formy výuky je volba závislá na rozvrhu vyučovacích hodin, dni v týdnu, předmětů i roce. Dnes převládá spíše hromadná forma, v níž převažuje předávání poznatků od učitele na žáka. Ale každý učitel si může zvolit další metodu, kterou tuto formu změní a vyzve tak žáky k aktivní činnosti (Lukášová-Kantorková, 2003).

Maňák (1998 In Lukášová-Kantorková, 2003) uvádí, že díky vhodné volbě výukových metod je možné vést žáka k rozvoji tvořivosti, aktivity, samostatnosti a objevování hodnot života. Příkladná kritéria pro volbu metod uvádějí Maňák, Švec (2003):

1. zákonitosti výukového procesu, a to obecné i speciální
2. cíle a úkoly výuky, vztahující se zejména k práci, interakci, jazyku

3. obsah a metody daného oboru zprostředkovaného konkrétním vyučovacím předmětem
4. úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, jejich připravenost zvládat požadavky učení
5. zvláštnosti třídy, skupiny žáků (hoši-dívky), různá etnika, formální a neformální vztahy v kolektivu
6. vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce (geografické, společenské, prostředí, hlučnost okolí, technická vybavenost školy atd.)
7. osobnost učitele, jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, pedagogické mistrovství atd.

### **3.1.1 Faktory ovlivňující volbu výukových metod**

Výběr výukových metod učitele je ovlivňován několika faktory, které souvisí s touto profesí. Pařízek (1988) mezi ně řadí způsob vyučování, jako souhrn veškerých složek vyučování, které si učitel volí sám, ale musí je znát z předchozích zkušeností. Pro použití se předpokládá tvořivost a odpovědnost vyučujícího při volbě vhodné k dosažení cílů. Dalším faktorem uvádí odbornou připravenost (způsobilost), kterou můžeme charakterizovat jako míru osvojení vědomostí, dovedností a návyků a odbornou věcnou připravenost. Mezi odbornou způsobilost řadíme pedagogickou, psychologickou a speciální didaktickou, morální a politickou způsobilost. Neodmyslitelnou součástí je pak i samotná pedagogická praxe. Při rozhodování a výběru vhodné výuky tak učitel bere v úvahu vědomosti, dovednosti, návyky, postoje, zájmy, přesvědčení a chování samotných žáků, počet žáků, které vyučuje a cíl, kterého chce ve výuce dosáhnout. Během hodiny se může učitel rozhodnout i několikrát a změnit tak její schéma.

Vliv na volbu výuky má i učitelovo pojetí výuky. Setkáváme se s pojetím transmisivním a konstruktivistickým.

#### **Transmisivní pojetí výuky**

Transmisivní pojetí můžeme označovat také jako instruktivní nebo tradiční. Pod tímto typem si můžeme představit i výuku, kterou si vybavíme z vyprávění našich předků,



avšak do dnešní doby se zcela změnil jeho význam i podoba, na což měl vliv vývoj společnosti i profese jako takové.

Je založeno na více různých koncepcích od různých propagátorů. Jan Amos Komenský byl zastáncem koncepce slovně-názorné, díky které si žák nové poznatky osvojil pomocí vlastní zkušenosti, názorně ji viděl nebo si ji zkusil. Ještě z dob středověku se vyskytuje koncepce pomocí předávání, když byl aktivní pouze učitel, žák spíše pasivní a nové poznatky jen přijímal tak, jak mu byly předloženy. Jinou koncepcí zase prosazoval Johann Friedrich Herbat, který se orientoval na pamětné a memorované učení a nazývá se verbálně-reprodukční (Zormanová, 2012).

Savage a Roccio (2005 In Rohlíková, Vejvodová, 2012) ho charakterizují jako přístup, kdy učitel je pouze učitel, který předává svým žákům poznatky jako konečné informace na základě svých vlastních zkušeností a prožitků. Může se tak stávat i tím, že tento přístup „převzal“ od svých učitelů, se kterými se během svého vzdělávání setkal. Můžeme ho charakterizovat jako memorování, opakování a přejímání. Je to vnější vliv na vytvoření podmínek pro práci. Učení podle instruktivismu je učení, díky kterému se postupně rozvíjí znalosti, nové se váží na staré. Učitel nové poznatky, informace, příklad nebo pravidla předává, zatímco žák je přijímá, zpracovává a osvojuje si je.

Za výhody tohoto přístupu považujeme efektivnost, snadnou přípravu pro učitele nebo snadné zkoušení díky definovaným znalostem žáka (Rohlíková, Vejvodová, 2012).

Zormanová (2012) také uvádí, že transmisivního pojetí se doporučuje využívat při složitější látce k lepšímu vysvětlení a pochopení, k výuce abstraktního učiva nebo při výuce daných pouček či pravidel a jazykových předmětech.

Při tradičním pojetí učitel používá převážně frontální výuku, která je stále nejobvyklejší i přes mnohé kritiky, kdy mluví ke všem žákům najednou a v uspořádaném prostoru třídy - žáci většinou sedí čelem k učiteli (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Tradiční výuka je kritizována především z důvodu nezahrnutí do výuky řešení životních problémů, se kterými se žák v budoucnu setká a není schopný na ně pak adekvátně reagovat a řešit je (Skalková, 1971 In Zormanová, 2012).

Okoň (1966 In Zormanová, 2012) popisuje tradiční pojetí jako soustředění učitele na učební osnovy a obsah a žák zůstává v pozadí, učitel využívá spíše metodu výkladu a žák tak přebírá hotové vědomosti, učí se pouze od učitelů nebo textů, při vyučování vznikají různé obtíže a překážky, například indispozice učitele, a vzrůstá nepozornost žáků. Učitel není schopný přizpůsobit čas všem, řídí se spíš průměrnými nebo slabšími žáky a zároveň během vyučování není schopný provádět snadnou kontrolu toho, co žáci umí, znají a ovládají. I přesto je ale stále oblíbená, jelikož díky ní žáci získávají vědomosti ve smysluplném uceleném systému.

Tuto situaci řeší konstruktivistické pojetí výuky, které zahrnuje daleko větší množství využívaných metod výuky v praxi. Žák je při výuce aktivnější, zažívá si různé situace a poznáváním se učí a zjišťuje si nové poznatky za pomoci a řízení učitele.

### **Konstruktivistické pojetí výuky**

Novějším přístupem je konstruktivismus, jehož jedním ze zakladatelů je i psycholog Jean Piaget, který zastával názor, že je lepší žáka vést k tvořivosti a vynalézavosti. V konstruktivistickém pojetí je vliv žáka na volbu metody při výuce. V této metodě je žák aktivní a práce je individuální, protože zde uplatňuje své vlastní zkušenosti (Woolfolk, 1993 In Rohlíková, Vejvodová, 2012). V praxi to znamená, že žák zná od učitele jisté teorie a například na základě diskuzí s učitelem nebo spolužáky může své názory přehodnotit, získává vlastní vědomosti a postoje. Díky tomuto přístupu se žák setkává s činnostním učením, zkušenostním učením a sebereflexí a je schopen vytvářet vlastní názory (Rohlíková, Vejvodová, 2012). Elizabeth Murphyová (1997 In Rohlíková, Vejvodová, 2012) vytvořila výzkumný nástroj a uvedla v něm tyto znaky konstruktivismu a uvádí, že čím více se jich ve výuce objeví, tím více je pojetí konstruktivistické:

- rozmanitá hlediska
- cíle zaměřené na žáka
- učitel jako facilitátor
- reflexe procesu učení
- autonomie žáka
- autentické úkoly, reálný kontext

- konstrukce znalostí
- spolupráce žáků
- předchozí znalosti
- řešení problémů
- práce s chybou
- objevování
- zkušenostní učení
- mezipředmětové vztahy
- alternativní stanoviska
- postupná podpora
- autentické (přirozené) hodnocení
- primární zdroje

Smyslem konstruktivistického pojetí není pouze samotné učení a zkoušení, ale i proces učení nebo jaké zdroje, činnosti a metody žákovi pomohou k dosažení daného cíle výuky. Učitel se tedy v průběhu celého procesu zajímá, jak žák pracuje, jak mu může pomoci, motivovat a podpořit ho (Rohlíková, Vejvodová, 2012).

*„Hlavním rysem konstruktivismu je pojetí učení jako aktivního, záměrného, sociálního procesu konstruování významů z přeložených informací navozených zkušeností“ (Zormanová, 2012).*

Zatímco Průcha, Walterová a Mareš (2013) konstruktivismus charakterizují jako snahu *„realizovat didaktické postupy založené na předpokladu, že poznávání se děje konstruováním tak, že si poznávající subjekt spojuje fragmenty informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur, rekonstruuje stávající struktury a provádí s nimi mentální operace podmíněné odpovídající úrovní jeho kognitivního vývoje.“*

Avšak i konstruktivismus se potýká s kritikou kvůli nízké efektivitě v praxi pro získávání komplexních vědomostí, proto je lepší ve výuce kombinovat oba typy pojetí (Zormanová, 2012).

V tomto pojetí je učitel spíše partnerem žáků či členem skupiny a svou práci na žáky zaměřuje. Snaží se vytvořit podmínky a atmosféru pro práci žáků. J. S. Brunner (1968 In Rohlíková, Vejvodová, 2012) uvádí, že žák vyžaduje podporu učitele při:

1. získávání nových poznatků a práci se zdroji
2. přehodnocování původní poznatkové struktury a její úpravě nebo obohacování o nové poznatky
3. produkci nových poznatků a originálních tvůrčích počínů

V případě, že konstruktivistický přístup v některých případech začne přijímat i instruktivismus, je to možné, pokud učitel ho učitel uzná za vhodný pro svou výuku. (Rohlíková, Vejvodová, 2012). Seymour Papert (1996 In Rohlíková, Vejvodová, 2012) k tomuto případu uvedl: „*Uznávám obě cesty, instruktivní i konstruktivní. Správně je udržovat mezi těmito směry rovnováhu.*“

Na základě daného přístupu výuky učitel volí vhodné výukové metody, které pro dosažení cíle použije ve svých hodinách. Nevolí pro všechny hodiny stejné, vybírá si vhodné metody pro konkrétní výuku, podle toho, jakým způsobem chce s žáky cíle dosáhnout.

### **3.2 Klasifikace výukových metod podle autorů**

Klasifikace výukových metod se tvoří na základě různých faktorů, které se odvíjejí z edukačního procesu a souvisejí s ním. Některé metody jsou staré, tedy se nepoužívají, jiné se používají i přesto, že jsou starší, stále jsou aktuální, nebo se používají nové, inovativní a aktivizující metody, které vznikly společně s alternativními způsoby výuky. Každý autor se zaměřil na jiné aspekty vzdělávání a podle nich vytvořil svou vlastní klasifikaci výukových metod. Pro naše účely použijeme klasifikace od známějších autorů, jako jsou například Maňák a Švec, Lerner, Mojžíšek nebo Zormanová.

#### **3.2.1 Klasifikace výukových metod podle Josefa Maňáka a Vlastimila Švece**

Autoři Maňák a Švec rozdělili výukové metody podle stupňující se náročnosti edukačních vazeb na klasické, aktivizující a komplexní. Pro tuto klasifikaci použili kombinovaný pohled (Maňák, Švec, 2003).

Mezi klasické výukové metody patří metody slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické, přičemž slovní se opírají především o mluvenou či písemnou formu komunikace. Také se zde zohledňuje pozice učitele vůči žákovi, kdy při metodě vyprávění, vysvětlování nebo přednášce je aktivní spíše učitel, žák pouze pasivní příjemce informací. Naopak je tomu u metody práce s textem, kdy je aktivní hlavně žák, učitel zde může být spíše jako rádce a pomocník. Při rozhovoru jsou aktivní jak učitel, tak žák a komunikace probíhá mezi oběma současně. Metody názorně-demonstrační vyžadují použití různých pomůcek, materiálů a potřeb, se kterými se pracuje. Jde například o názorné předměty, obrazy, videonahrávky nebo audionahrávky. Do této kategorie spadá metoda předvádění a pozorování, u čehož je žák opět spíše pasivní příjemce. Dále práce s obrazem, kdy žák může být jak pasivní, tak aktivní a instruktáž, kdy je žákovi předáván návod, který si pak může sám vyzkoušet, zažít a tím spíše ukotvit a osvojit. Do třetí skupiny, dovednostně-praktických metod, patří napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností a produkční metody. Tyto metody jsou zaměřeny hlavně na práci žáka, při kterých si osvojuje a zažívá získané informace ze vzdělávání. Díky vlastní práci se utváří zkušenost a zážitek a informace se více vstřípí do paměti žáka, kde přetrvává delší dobu, než kdyby ji pouze pasivně přijal (Maňák, Švec, 2003).

Další skupinu klasifikace tvoří aktivizující metody. V podstatě jsou podobné těm klasickým, ale využívají se již při konkrétnějších úkonech. Setkáváme se zde s metodou diskuzní, kdy je aktivních více složek najednou – žáci a učitel, popřípadě další účastníci. Zahrnutý jsou zde i metody heuristické a řešení problémů, kdy si žák zkouší najít vlastní způsob řešení problému, čímž je veden k samostatnosti a odpovědnosti. Podobnou je metoda situační, kdy je žákovi již podána konkrétní situace, kterou může v životě zažít na vlastní kůži, ale nejsou zcela na denním pořádku nebo jsou jinak náročné, aby byl schopen je řešit. Předposledními metodami jsou inscenační, ve kterých je žák přímo v nějaké roli postaven před problémem, který musí vyřešit. Jde o takzvané sociální učení v modelových situacích. Pro tyto metody je velice nutná předchozí pečlivá příprava, schopnost učitele organizovat a vést tyto činnosti a také být schopný zasáhnout v případě, že se situace bude vyvíjet nesprávným směrem a bude hrozit neúspěch aktivity. Posledními metodami této skupiny jsou didaktické hry. Maňák, Švec (2003) tuto metodu charakterizují jako „*takovou seberealizační činnostní aktivitu*“

*jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnosti a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům.*“ Jde tedy o hru, která má daný cíl, jehož se žáci snaží dosáhnout (Maňák, Švec, 2003).

Třetí klasifikační skupinou jsou komplexní výukové metody. Tyto metody tvoří doplnění k metodám klasickým. Jde o ucelenou kombinaci a propojení organizačních forem, metody, didaktické prostředky nebo životní situace. Mezi tyto metody patří například frontální výuka, což je výuka zaměřená na celou skupinu – třídu. Učitel je zde v dominantní pozici a pracuje stejně se všemi žáky najednou. Dále sem řadíme skupinovou a kooperativní výuku. Při skupinové výuce je třída rozdělena do několika skupin, kdy každá pracuje samostatně, ale v rámci ní spolupracují žáci při řešení úkolů a problémů. Kooperativní výuka je zaměřena na práci, kdy žáci pracují vzájemně mezi sebou, se třídou nebo s učitelem. Podobná je i metoda partnerské výuky, která je zaměřená na spolupráci dvojice žáků. Setkáváme se zde i s individuální a individualizovanou výukou neboli samostatnou prací žáka, metodou kritického myšlení, které je zaměřeno na rozvoj hloubkového učení, poznávání souvislostí a utváření vlastních názorů. Metoda brainstormingu, která spočívá ve vytvoření co největšího počtu nápadů a řešení, ze kterých se dá vybírat a použít je při dané situaci. Do komplexních metod řadí autoři i projektovou výuku, výuku dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuku, výuku podporovanou počítačem, sugestopedii, zaměřenou na emočním vnímání, superlearning nebo hypnopedii (Maňák, Švec, 2003).

### **3.2.2 Klasifikace výukových metod podle Lubomíra Mojžíška**

Lubomír Mojžíšek rozdělil výukové metody do čtyř základních skupin:

- motivační metody
- expoziční metody
- fixační metody
- diagnostické a klasifikační metody

Pro toto rozdělení se řídil obecně uznávanými kritérii (Mojžíšek, 1988):

- počet žáků
- logický postup

- charakter zdroje poznatků
- psychické zřetele utváření vědomostí, dovedností a návyků, postojů, emotivních a volních vlastností
- míra vedení a samostatnosti žáků
- perspektivy výuky
- charakter práce učitele a žáka
- výchovné cíle a úkoly
- obsahové a metodické zřetele
- jiná hlediska

Do skupiny motivačních metod autor zařazuje takové metody, které usměrňují, stimulují a podněcují žákům zájem o učení. Tuto skupinu dělí na dva oddíly – úvodní vstupní a průběžné motivační metody. Úvodní a vstupní využijeme hned v úvodu látky, kdy se snažíme u žáka probudit zájem o učivo, zatímco v druhém případě jde o udržení motivace a pozornosti. Do této kategorie patří metody motivačního rozhovoru, vyprávění nebo demonstrace, dále aktualizace obsahu, uvádění příkladů z praxe, ilustrace nebo podněcování výzvou nebo pochvalou (Mojžíšek, 1988).

Dalšími metodami jsou expoziční, neboli metody podání učiva. Tyto se dále dělí na metody přímého přenosu poznatků, kdy jde spíše o monologické metody, kdy je aktivní učitel, který předává informace a žák je pasivní příjemce – přednáška, vyprávění, popis, vysvětlování a instrukce. Následují metody zprostředkovaného přenosu poznatků názorem, ve kterých se setkáváme s demonstračními metodami, dlouhodobým pozorováním jevů, manipulační, montážní a demontážní prací, pracovními metodami, hrou a ilustrací. Všechny tyto metody spočívají ve sledování a vlastním prožitku a pozorování učiva. Metody heuristického charakteru, tedy problémové metody zahrnují výuku podle metody dialogické – malé problémové metody a velké problémové metody, kdy je žákům předložena situace, problém, který se snaží vyřešit díky vlastnímu úsudku a zkušenostem. Patří sem například beseda, vlastní problémy nebo i projekty. V neposlední řadě se setkáváme s metodami samostatné práce a autodidaktickými metodami, které se orientují převážně na samostatnost a individuální tvořivost žáka s knihou, v laboratoři, v terénu či jiné samostatné studium. Jako poslední jsou metody bezděčného učení. Jde o metody, kdy žák spíše přejímá postoje, vědomosti,

dovednosti, techniky práce a další od učitele a díky tomu si vytváří postoj. Žák tedy takzvaně napodobuje svého vyučujícího (Mojžíšek, 1988).

Třetí skupinou jsou metody fixační – metody opakování a procvičování. Metody opakování mohou probíhat formou ústního opakování, katechetické metody, písemného opakování, opakovacího rozhovoru, opakovací četby, besedy k prohloubení učiva, seminárního cvičení, laborování nebo exkurzní demonstrace, projekce, ilustrace, dramatizace nebo domácího úkolu. Metodami nácviku dovedností rozumíme nácvik poznávacích procesů, intelektuální trénink, motorický trénink, tělovýchovný, pracovní a umělecký nácvik (Mojžíšek, 1988).

Metody hodnocení, kontroly a klasifikace a metody diagnostické rozděluje Mojžíšek (1988) na klasické didaktické diagnostické metody, diagnostické metody vědeckovýzkumného charakteru, metody třídění a interpretace diagnostických údajů a metody klasifikační, didaktické charakteristiky a klasifikační symboliku. Pod první skupinou metod si můžeme představit jednorázové nebo krátkodobé hodnocení práce jako jsou písemné a grafické zkoušky, ústní zkoušky, testy, modelové úlohy a analýzy, zatímco druhá část je orientovaná na delší hodnocení a pozorování, pod kterým si můžeme představit systematické pozorování projevů, pozorování žáků v mezních situacích, rozborů prací, rozhovory, dotazníky, anamnézy a různé speciální diagnostické metody. Metoda třídění a interpretace spočívá v třídění dosavadních údajů a jejich postupném ukládání podle individuality každého žáka a klasifikační metody a symbolika je orientována na pedagogické zhodnocení rozvoje žáka pro učitele. To lze provádět ve dvou rovinách – odborné hodnocení vyjadřující konkrétní stav vzdělání a náznakové hodnocení upravené pro rodiče. Klasifikačním symbolem je nejčastěji používané číslo, neboli známka, symbolem může ale být i slovní označení, procentní označení, charakteristika výkonu nebo jiný symbol.

V dnešní době je čím dál modernější hodnocení slovní oproti číselnému, kdy je konkrétněji vyjádřeno hodnocení žáka a jeho práce. Avšak i autor Mojžíšek (1988) svou klasifikaci udává pouze jako názornou, nikoliv koncovou. V případě volby nebo pojmenování výukové metody záleží na individualitě vyučujícího.



### 3.2.3 Klasifikace výukových metod podle Isaaka Jakovleviče Lernerera

Lerner (1986) dělí metody výuky podle předávání a získávání poznatků žáka během vzdělávání na:

- informačně receptivní a reproduktivní metodu
- metody problémového vyučování a formování tvůrčích potenciů žáků
- vzájemné vztahy metod v celostním procesu výuky

Informačně receptivní a reproduktivní metoda je zaměřená na příjem poznatků od starších generací. V praktickém životě jde o předávání informací učitelem žákovi. Spadají sem tedy veškeré metody, které žákovi předávají vědomosti a dovednosti ze zkušenosti dřívějších generací, které si mohou podle svých individuálních možností rozvíjet. Informačně receptivní metody jsou převážně pouze ty, kdy žák přijímá od vyučujícího informaci, se kterou dále pracuje. Učitel ji prezentuje jako hotovou a předává ji formou výkladu, vysvětlování, četby, poslechu, ilustrací, demonstrací nebo schématem. Můžeme je jinak rozdělit na slovní, názorné, praktické, mluvený projev a naslouchání, demonstraci a pozorování, prezentaci či manipulaci (Lerner, 1986).

Reproduktivní metoda je charakteristická spíše opakováním, kdy základní část je předána učitelem, zbytek si musí žák sám podle individuálních možností doplnit a tím se rozvíjí. Realizace metody probíhá prostřednictvím cvičení, ústní reprodukce, rozhovorem, čtením, psaním, řešením problémů, napodobování i laboratorními pokusy. Podle aplikování reproduktivních a tvořivých poznatků dělí Lerner (1986) takto:

1. poznatky přesně ukazující kroky, operace vstupující do způsobů činnosti a jejich posloupnost
2. poznatky poskytující zobecněnou informaci o blocích operaci, z nichž se skládá činnost
3. poznatky ukazující jen obecné zaměření činnosti

Při této metodě učitel žáka pouze navede, ale zrealizovat a zažít poznávané si musí už každý sám.

Metody, které podněcují tvořivost a samostatnost Lerner (1986) popisuje jako metody problémového vyučování a formování tvůrčích potenciů žáků, které navazují na

předchozí, bez kterých by žák neměl z čeho vycházet. I řešení problémových úkolů je tvořivé pouze pro samotného jedince, nikoliv pro společnost, jelikož ta se jistým problémem v minulosti už zabývala. Jako základní pojmy pro tyto metody autor zmiňuje problémovou situaci, problém a problémový úkol. Problémovou situaci charakterizuje jako překážku, kterou si jedinec uvědomuje a je schopen díky předchozím poznatkům řešit. V případě, že žák nemá dostatek předchozích informací, není schopen situaci vyřešit a stává se z ní problém. Pokud má problém řešení, jedná se spíše o problémový úkol. To je to, co ve většině případů člověk řeší, vytvoří ho z problému. Při jeho řešení hledá různá východiska, pokud neuspěje, hledá nová.

Pro výuku zkušeností a tvůrčích poznatků se používá výzkumná metoda, která podle autora spadá do základních metod, jelikož se nedá nahradit jinou metodou. Tato metoda je podmíněna svými faktory, kterými je formování rysů tvůrčí činnosti, organizování tvůrčího osvojování poznatků a zajišťování osvojování metod vědeckého poznání v procesu činnosti zaměřené na jejich vyhledávání. Při výzkumu se používají funkce:

- pozorování a zkoumání faktů a jevů
- vysvětlení nejasných jevů
- vytyčení hypotéz
- sestavení plánu výzkumu
- realizace plánu
- formulace řešení či vysvětlení
- verifikace řešení
- praktické závěry získaných vědomostí

V této metodě učitel plní funkci spíše poskytovatele vhodných úkolů a poradce při jejich řešení, dále kontroluje činnost žáků, usměrňuje, organizuje a hodnotí. V případě, že učitel podá vzor tvůrčího myšlení, jedná se o metodu problémového výkladu, kdy je žákovi vysvětlen postup a řešení (Lerner, 1986).

### **3.2.4 Klasifikace výukových metod podle Lucie Zormanové**

Zormanová (2012) ve své publikaci rozděluje klasifikaci takto:

1. Tradiční (klasické) výukové metody
  - Slovní

- Názorně demonstrační
- Dovednostně praktické

## 2. Inovativní výukové metody

- Diskuzní
- Situační
- Inscenační
- Didaktická hra
- Heuristické, řešení problémů
- Individualizovaná forma výuky
- Samostatná práce žáků
- Diferencované vyučování
- Skupinová výuka
- Projektová výuka
- Týmové vyučování
- Výuka dramatem
- Metody kritického myšlení

Již na první pohled je evidentní, že do inovativních metod zařadila autorka větší část výukových metod, které se v dnešní době využívají. Na to má vliv vývoj vzdělávání a právě inovace vyučování, kdy se stále držíme klasických metod používaných v minulých letech, ale doplňujeme je novými aktivizujícími.

Mezi klasické výukové metody slovní jsou zařazeny takové, při kterých dochází k přímému kontaktu se slovy, jako je například vyprávění, výklad nebo vysvětlování učitele žákům. Těm říkáme monologické. Dále i metody, při nichž je aktivní i žák – dialog, diskuze, rozhovor, nazývané dialogické. Do této skupiny se i řadí metody v písemné podobě, proto se zde setkáváme s písemnými pracemi a prací s textem. Pod metody názorně demonstrační řadíme takové, při kterých je žákovi informace podávána prostřednictvím něčeho dalšího, než jen slovem, většinou nějakým vzorem nebo modelem. Patří sem metody předvádění a pozorování, práce s obrazem a instruktáž. Většina aktivit je spojena s nějakým popisem od učitele, díky němuž si žáci poznatky více osvojí, avšak jsou náročnější na pozornost a soustředění. K nejeftektivnějšímu získávání poznatků, a zvláště k jejich zapamatování a udržení, slouží metody dovednostně praktické, kdy si žáci získané dovednosti a vědomosti sami takzvaně zažijí,

tudíž se jim lépe a smysluplněji ukotví v paměti. Setkáváme se tedy s pohybovými, praktickými manuálními, laboratorními pracovními, grafickými či výtvarnými činnostmi (Zormanová, 2012).

Inovativními metodami rozumíme takové metody, které jsou novější a doplňují metody klasické, čímž aktivizují současnou výuku a v některých případech ji tvoří i zábavnější. Metody jsou členěny podle podobných kritérií jako klasické. V metodách diskuzních dochází ke komunikaci mezi učitelem a žákem, která je řízená a má svá pravidla. Diskuze může mít několik variant – spojení s přednáškou, na základě tezí, panelová diskuze a další. Metodami situačními jsou metody, díky kterým se žák učí řešit situace z běžného života pod vedením zkušené osoby, která zde slouží jako poradce. Podobné jsou metody inscenační, kdy žák řeší přímou modelovou problémovou situaci, na jejímž základě si utváří nové poznatky do života. Didaktickou hrou rozumíme „*dobrovolně volenou aktivitu, jejímž produktem je osvojení či upevnění učební látky, která aktivizuje žáky a rozvíjí jejich myšlení a poznávací funkce*“ (Zormanová, 2012). Řadí se sem i metody heuristické neboli metody řešení problémů, je žákům předložen problém, který musí vyřešit. K tomu využívají dosavadních zkušeností a poznatků a prohlubují je o nové. I v tomto případě učitel působí spíše jako poradce a partner.

Zatímco první část inovativních metod se zabývala metodami ohledně způsobu výuky, další metody jsou zaměřeny spíše na způsobu práce žáků, ať už samostatně nebo spoluprací. První zmíněnou je individualizovaná forma výuky. Jde o individuální přístup k žákovi, takže učitel působí na každého žáka zvlášť dle jeho individuálních požadavků a možností. Zormanová (2012) dělí tuto metodu ještě na Pueblovskou, Daltonskou a Winnetskou soustavu. Každá soustava se zaměřuje především na samostudium doplněné například učením v zájmových skupinách (Pueblovská), pomocí pracovních návodů a uzavíráním smluv s učitelem, díky nimž se učí zodpovědnosti (Daltonská) nebo hromadnou a skupinovou výukou a plnění dvouletých plánů (Winnetská). Učitel je v těchto případech hlavně rádce a pomocník a hodiny výchovného charakteru, například hudební nebo výtvarná výchova, se vyučují hromadně a k dispozici pro individualizovanou výuku mají různé laboratoře, speciální třídy či materiál a pomůcky. Podobná metoda je metoda samostatné práce, kdy žák aktivně sám pracuje, sám si vyhledává, zpracovává a upevňuje nové poznatky nebo rozvíjí dosavadní. Dále se zde setkáváme s metodou diferencovaného vyučování, což

znamená orientovanou výuku na každého žáka individuálně, ale v rámci společné učební látky a stejného tempa. Odlišnou metodou je skupinová výuka, kdy jsou žáci rozděleni podle určitých kritérií do početnějších skupin a pracují na společném zadání práce. Skupinová výuka může být párová, tedy ve dvojicích, nebo rozdělena na homogenní (stejná úroveň znalostí) a heterogenní skupiny (odlišná úroveň znalostí). V rámci skupiny mohou žáci používat další výukové metody jako například diskuzi, práci s textem, dovednostně praktické a další. Do skupinových výukových metod spadá i takzvaná kooperativní výuka, která je charakteristická tím, že se mohou porovnávat výsledky jedince s celou třídou nebo jedinců vzájemně, ale společným znakem je spolupráce na dosažení cílů.

Podobnými metodami, jako jsou metody skupinové, jsou projektová výuka a týmové vyučování. Pod pojmem projektová výuka si můžeme představit takovou činnost, při níž jsou aktivní žáci, spolupracují s učitelem, který je zde opět poradcem, a společně směřují k dosažení cílů a smyslů projektu. Komplexnost projektu podporuje propojení různých metod a forem výuky. Pro správné dosažení cíle je zapotřebí dodržovat základní kroky, které podle Zormanové (2012) můžeme členit takto:

- stanovení záměru projektu – formulace cíle, stanovení výsledku činnosti
- plánování – vytyčení základních otázek, tématu, typu činnosti
- provedení, samostatná realizace projektu
- zhodnocení práce – učitelem i žáky vzájemně

Týmové vyučování spočívá v odlišnosti a specifčnosti funkcí učitele. Ty rozdělujeme do kategorií podle velikosti skupiny, kterou vyučují. První kategorií je tzv. vedoucí týmu, který pracuje se skupinou 100-150 žáků, dalším je třídní učitel, který pracuje s běžnou třídou o 30-35 žácích. Poslední skupinu tvoří tzv. odborníci, kteří pracují s menšími skupinami (5-7 žáků) nazývanými seminární skupiny. Týmová výuka probíhá většinou ve větších prostorech a je potřeba jí věnovat dostatek času. V rámci této metody je možné si předávat zkušenosti mezi sebou zároveň, ať už učitel učiteli, učitel žákovi nebo i žák žákovi.

V závěru se setkáváme s metodou výuky dramatem a kritickým myšlením. Výuka dramatem je velmi podobná inscenační metodě, které využívají principy a postupy dramatu a divadla. Objevuje se zde výchovně-vzdělávací obsah, improvizovaná forma,

rozvoj představivosti, hraní si a reflexe dosavadních zkušeností. Kritickým myšlením rozumíme nástroj vedoucí žáka k porozumění učiva, osvojování jevů a faktů a k vytváření vlastního názoru. Myšlení pomocí této metody přechází od dětského a přetváří se a vyvíjí s vývojem jedince. Do kritického myšlení řadíme například metodu brainstormingu, myšlenkové mapy, I. N. S. E. R. T., pracovní listy, klíčová slova a mnoho dalších (Zormanová 2012).

Výukové metody jsou nedílnou součástí každého vyučování a učitelé je používají pro zkvalitnění své výuky, lepšího podání učiva žákům, pro jejich lepší pochopení, ukotvení poznatků, pro vzbuzení zájmu o látku a v neposlední řadě i pro obohacení výuky. V dnešní době je čím dál složitější žáky zaujmout a udržet si jejich pozornost, proto jsou dnes velmi rozšířené právě aktivizující neboli inovativní metody, které doplňují ověřené klasické metody. Věřím, že se v budoucnu budou výukové metody dále rozvíjet a přetvářet podle kritérií a možností, která bude určovat daná společnost.

# EMPIRICKÁ ČÁST

## 4 Metodologie výzkumu

Výzkum na téma Proměna využití výukových metod s ohledem na profesní dráhu učitele v hodinách vlastivědy jsem rozdělila do dvou částí – kvantitativní a kvalitativní. Jedná se tedy o výzkum smíšeného charakteru.

Pro širší záběr tohoto tématu jsem zvolila jako výzkumný nástroj dotazník. Jedná se o kvantitativní formu, kterou Gavora (2000) charakterizuje jako práci s čísly. Na jeho základě jsem zjišťovala, jakým způsobem střídají a využívají výukové metody pedagogové na celém území České republiky. V tomto výzkumu bylo dotazováno přes 114 respondentů - pedagogů, kteří učí na základních školách po celé republice na prvním stupni předmět vlastivěda.

K užšímu pojetí tohoto problému jsem zvolila jako výzkumný nástroj pozorování a rozhovor, kdy se jedná o kvalitativní formu, tedy o „*zjištění ve slovní podobě*“ (Gavora, 2000). Pozorování s následným rozhovorem bylo prováděno s šesti vybranými učiteli ze základních škol na prvním stupni v Královéhradeckém kraji ve všech třech fázích profesního vývoje (začátečník, pokročilý, expert). U každého z nich byla provedena hospitace na výuce a následovala krátká diskuze o cíli hodiny, použitých metodách a formě dané hodiny.

I přesto, že Gavora (2000) ve své publikaci uvádí, že odborníci se shodují na tom, že při užití obou způsobů pro jeden výzkum není možné vyhodnotit výzkum, zvolila jsem tuto kombinaci. Pomocí dotazníku je možné lepší vyhodnocení týkající se využívaných výukových metod a na základě hospitací naopak důvod, proč si učitelé volí dané metody.

### Cíle a výzkumné otázky

Jako výzkumný cíl jsem zjišťovala, zda (a jak) se mění výukové metody pedagogů v hodinách vlastivědy během jejich profesní dráhy.

Jakým způsobem a podle čeho pedagogové střídají výukové metody v hodinách vlastivědy během své profesní dráhy?

Jak často pedagogové střídají výukové metody v hodinách vlastivědy a z jakých důvodů?

Jaká výuková metoda se v pedagogické praxi při hodinách vlastivědy používá nejvíce, jaké jsou její výhody a nevýhody?

### **Výzkumný nástroj**

Výzkumný nástroj používáme pro dosažení cíle výzkumu a ověření hypotéz. Řadíme do nich metody a techniky. Metodou výzkumu rozumíme návod, jak postupovat při výzkumu a jak ho provádět. Technika je daný nástroj, kterým zjišťujeme, shromažďujeme data potřebná k analýze a vyhodnocení výzkumu (Vodáková, Černochová, Rambousek, 2007).

Jak je již uvedeno v předchozí kapitole, pro první, kvantitativní část výzkumu jsem použila jako výzkumný nástroj dotazník. Dotazník je vlastní konstrukce, obsahuje 14 otázek. Většina otázek byla vytvořena pro výběr z možností. První tři otázky (věk, délka praxe, škola) mají možnost výběru pouze jedné odpovědi, která je jasně daná. Většina zbylých otázek má na výběr více odpovědí z možností, některé navíc ještě doplnění vlastními slovy. Pouze otázky ohledně výhod a nevýhod jsou pouze textové, takže je respondenti vyplňovali vlastními slovy. Otázky 4, 5, 8, 10 a 11 jsou zaměřeny převážně na výukové metody, jaké učitelé při vyučování používají, jaké jsou oblíbené a neosvědčené, jaké mají rádi žáci, z jakého důvodu volí a střídají vybrané metody. Otázka číslo 9 zjišťuje, jakým způsobem se pedagogové ve své profesi dále vzdělávají a kde čerpají nové inspirace. 6. a 7. otázka je zaměřena na výukové metody, které si respondenti zvolili za používané a uváděli, jaké mají v hodinách výhody a nevýhody, pokud mají. Poslední tři otázky jsou zaměřené na používané učebnice, pracovní sešity a využití dalších materiálů v hodinách vlastivědy. Tyto materiály nejsou přímo spjaté s výukovými metodami, ale právě tyto materiály volíme v rámci daných výukových metod. Například při práci s textem volíme žákovské učebnice nebo pracovní sešity a listy. Zjišťovala jsem tedy, co vše pedagogové využívají pro podporu dané výukové metody.



Dotazník jsem zvolila z důvodů získání co možná největší počtu odpovědí pro analýzu a vyhodnocení výzkumu. Dotazník jsem rozesílala formou elektronické pošty do školy po celé České republice. Snažila jsem se kontaktovat školy v rozsahu celého území pro získání co nejobjektivnějšího výsledku. Dále jsem také dotazník publikovala na sociálních sítích, kde je v dnešní době vysoký počet učitelů a prostřednictvím sociálních sítí se dotazník i snadno sdílí. Dotazník byl publikován online, jeho vyplňování tedy bylo možné 24 hodin denně po dobu delší než jeden rok.

Druhá část výzkumu, kvalitativní, byla provedena formou standardizovaného pozorování a rozhovoru. Standardizovaný výzkumný nástroj je použit od Žáka (2012). Tento výzkumný nástroj má dvě části – hospitační a diskuzní arch. První arch sloužil při pozorování, diskuzní pak při rozhovoru s učitelem. Hospitační arch „*má umožnit systematický záznam výskytu výukových metod a organizačních forem výuky ve sledované výuce*“ (Žák, 2012). Dále se uvádějí informace o výuce, škálu se dvěma stupni hodnocení a tabulku s konkrétními metodami a formami výuky. Diskuzní část byla využita pro záznam rozhovoru po výuce daného vyučujícího. Diskuze by měla být reflexí proběhlé výuky, o možnostech využití daných metod a forem. Neměla by pedagogovi vnučovat nebo zakazovat určité metody či formy.

Pozorování a rozhovor jsem zvolila pro přímé pozorování využití výukových metod v hodinách vlastivědy v praxi u pedagogů, kteří mají už získané zkušenosti, i když se třeba jedná o začátečníky, kteří jsou v praxi teprve několik let. I oni musí nějakým způsobem začít a naučit se organizovat výuku vhodným způsobem. Díky rozhovoru byla k výzkumu také poskytnutá okamžitá zpětná vazba a reflexe.

### **Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor jsou lidé, kteří jsou zkoumání během výzkumu. U výzkumného souboru musí být vždy jasné, koho se týkají výsledky výzkumu (Vlčková, 2015).

Výzkumným souborem dotazníku jsou učitelé z celého území naší republiky, mezi nimiž najdeme učitelé různých věkových kategorií, tedy s jinými zkušenostmi a jiné úrovně. Respondenti byli voleni náhodně ze základních škol po celé České republice prostřednictvím elektronické pošty, ve které jsem ředitele a učitele škol žádala o pomoc

při mém výzkumu. Dotazník byl také veřejně sdílen prostřednictvím sociálních sítí, na kterých je v dnešní době nesčetné množství pedagogů, kteří se zde inspirojí, předávají si zkušenosti, poskytují své nápady a společně mezi sebou komunikují. I tito učitelé tedy byli voleni náhodně a to na základě vlastního rozhodnutí, zda dotazník vyplní nebo ne. Celkem na dotazník odpovědělo 114 respondentů ze všech fází profesního vývoje.

Pozorování a rozhovor jsem prováděla u kolegyně ze základní školy ve Velkém Poříčí v okrese Náchod, dále u paní učitelky, která dlouhodobě zastupovala paní učitelku na základní škole v Hronově a u bývalé kolegyně, která pracuje na soukromé základní škole v Hradci Králové. Většina z vybraných kolegyně má již několikaleté zkušenosti v praxi, jedna z kolegyně patří mezi začátečnický, jelikož učí teprve třetím rokem, další patří mezi pokročilé a dvě mezi zkušené učitele, experty. Výběr výzkumného souboru pro tento nástroj byl volen záměrně tak, abych se setkala s učiteli všech vývojových fází profese učitele.

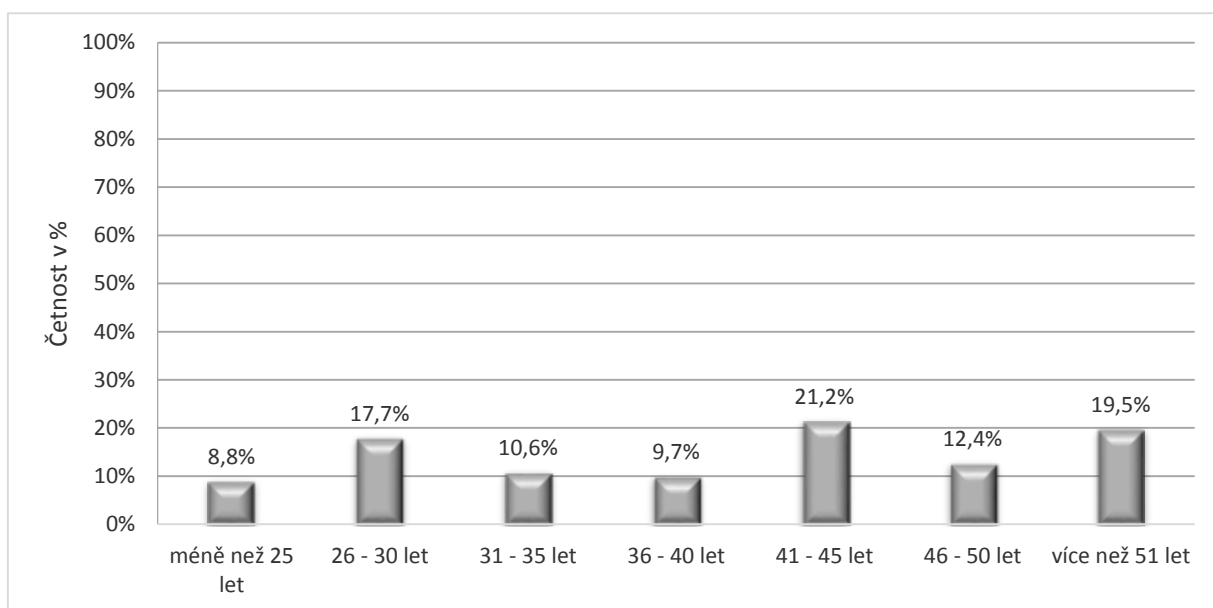
### **Způsob zpracování získaných dat**

Data a informace, které byly získány pomocí dotazníku, jsou zpracovány a transformovány do grafů s údaji percentilů odpovědí jednotlivých otázek. Každý graf je vyhodnocený zvlášť a jsou uvedeny vždy tři nejčastější odpovědi. Uspořádání grafů je od obecnějších až po konkrétní výpovědi, postupují dle řazení otázek v dotazníku. V závěru jsou pak seřazeny grafy se vztahem mezi dobou praxe, tedy fází profesní dráhy učitele, a využíváním výukových metod v hodinách vlastivědy v dané fázi.

Pro zpracování kvalitativní části výzkumu je zvolena forma interpretace a vysvětlení výsledků vyplývajících z pozorování a rozhovorů s konkrétními vyučujícími, které proběhly během hospitací na základních školách.

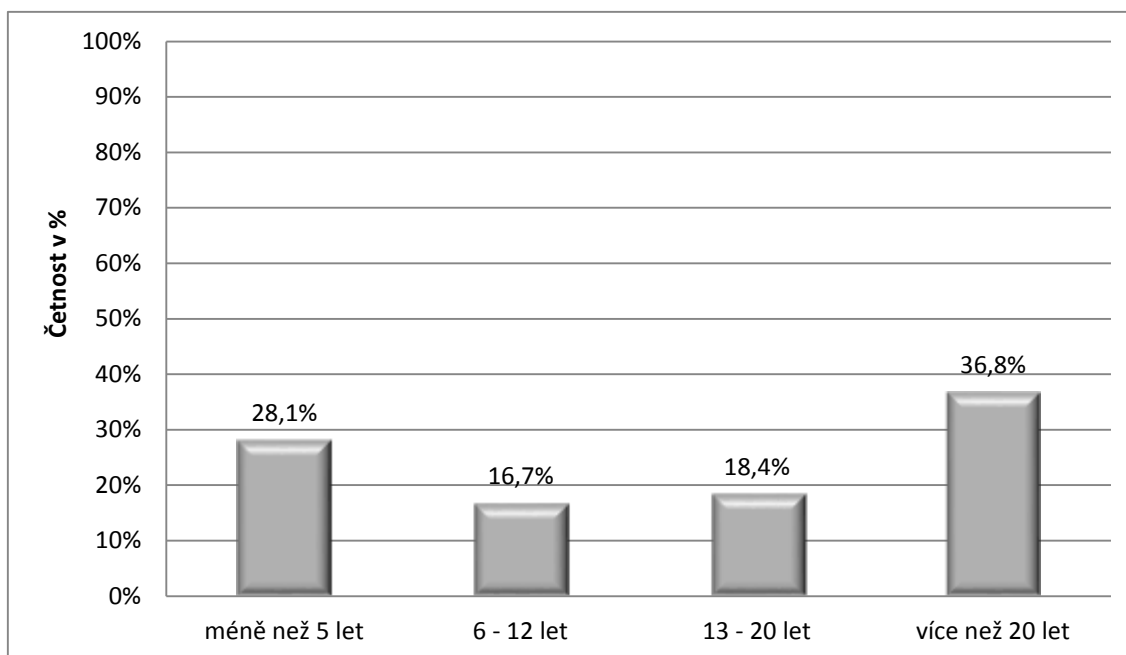
## 5 Analýza a interpretace

Prvním výzkumným nástrojem jsem zvolila dotazník vlastní konstrukce. Dotazník je analyzován a interpretován pomocí grafů jednotlivých odpovědí a vztahy mezi nimi.



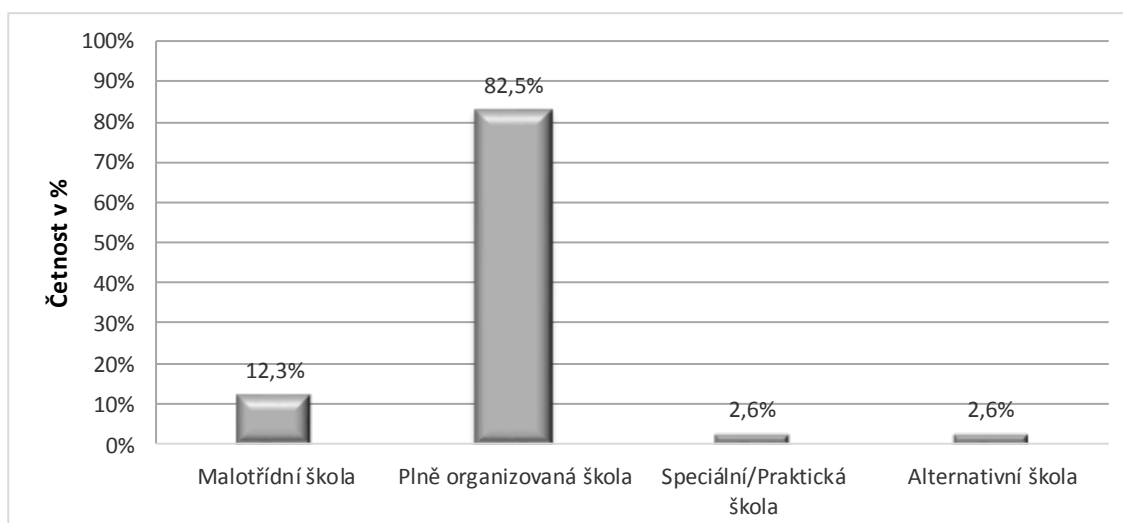
Graf 1 – Věk učitele

Na prvním grafu je znázorněn věk všech respondentů – pedagogů z území celé republiky, kteří vyplňovali dotazník zaměřený na výzkum výukových metod. Z výsledků vidíme, že závěry tohoto průzkumu budou podloženy učiteli, jejichž věk je převážně starší než 40 let nebo mezi 26 a 30 lety.



Graf 2 – Délka praxe

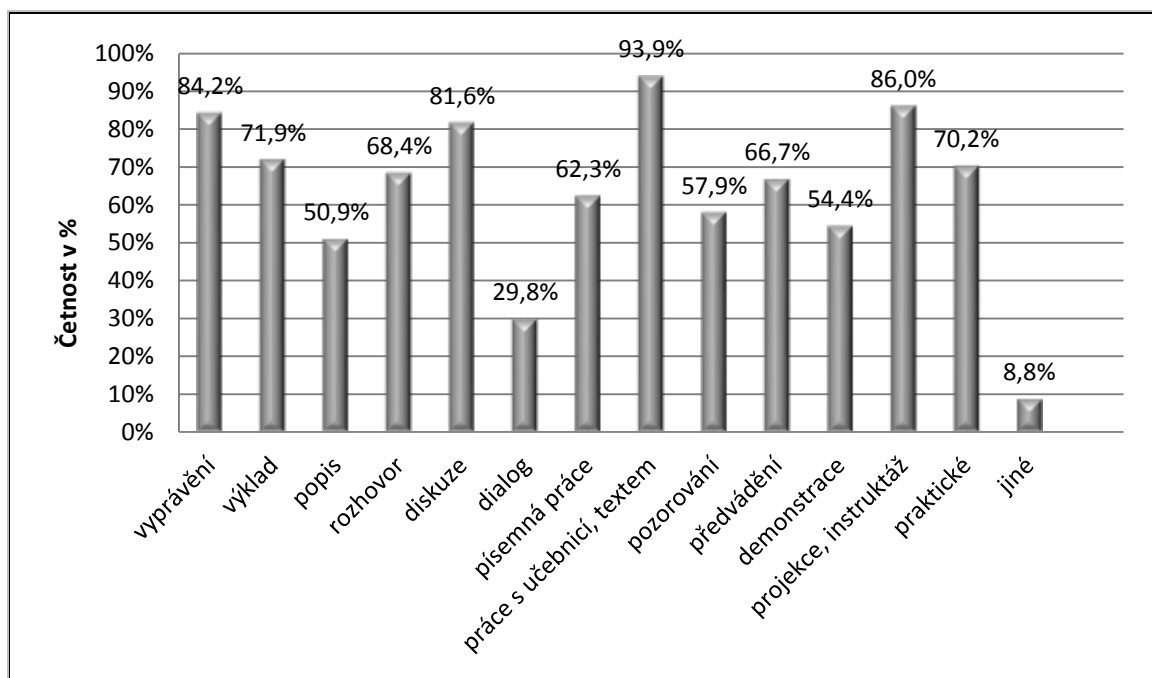
Druhý graf znázorňuje délku praxe pedagogů, tedy dobu, kdy působí ve školství a v jaké fázi své profesní dráhy se nachází – začátečník, pokročilý, expert. Větší část zabírají učitelé s dlouholetou praxí, o něco menší pak pokročilí pedagogové. Tyto výsledky jsou ovlivněny údaji z prvního grafu zaměřeného na věk. Je tedy patrné, že pokud na dotazník odpovídali respondenti spíše staršího věku, budou v pokročilejší fázi vývoje.



Graf 3 – Typ školy

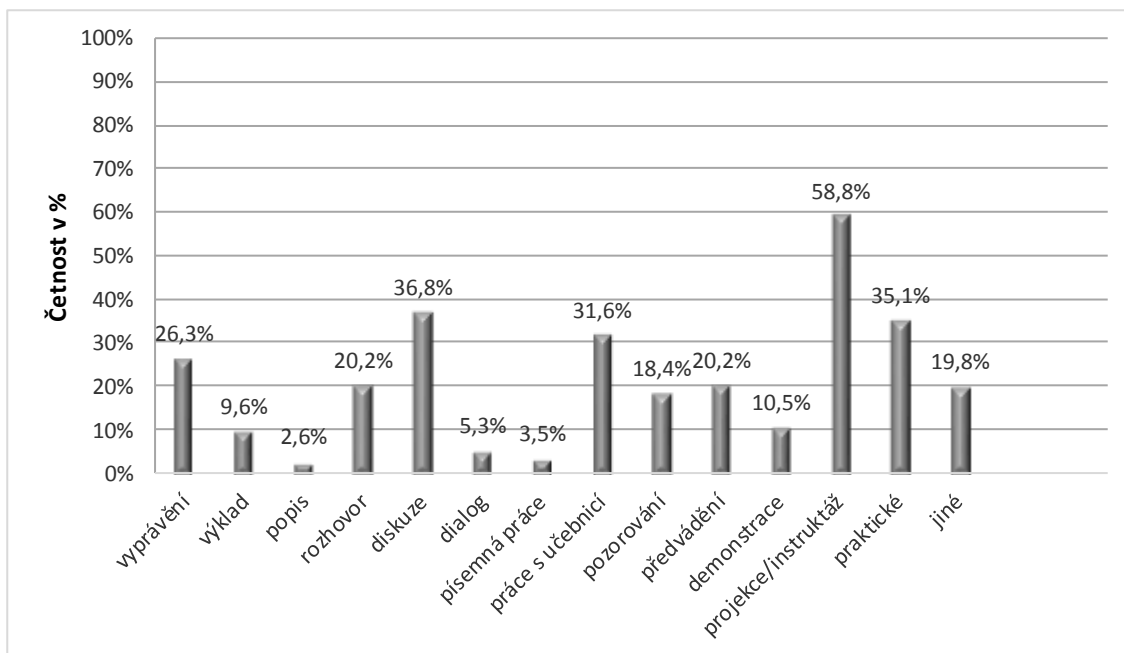
Tento graf informuje o tom, na jakém typu školy odpovídající působí. Největší část je zaměstnaná v plně organizované škole, která má 9 ročníků. Značně menší část zastupují

učitelé z malotřídních škol, kde je nižší počet ročníků, většinou pouze 1. stupeň, a v jedné třídě jsou většinou spojeny dva nebo i více ročníků.



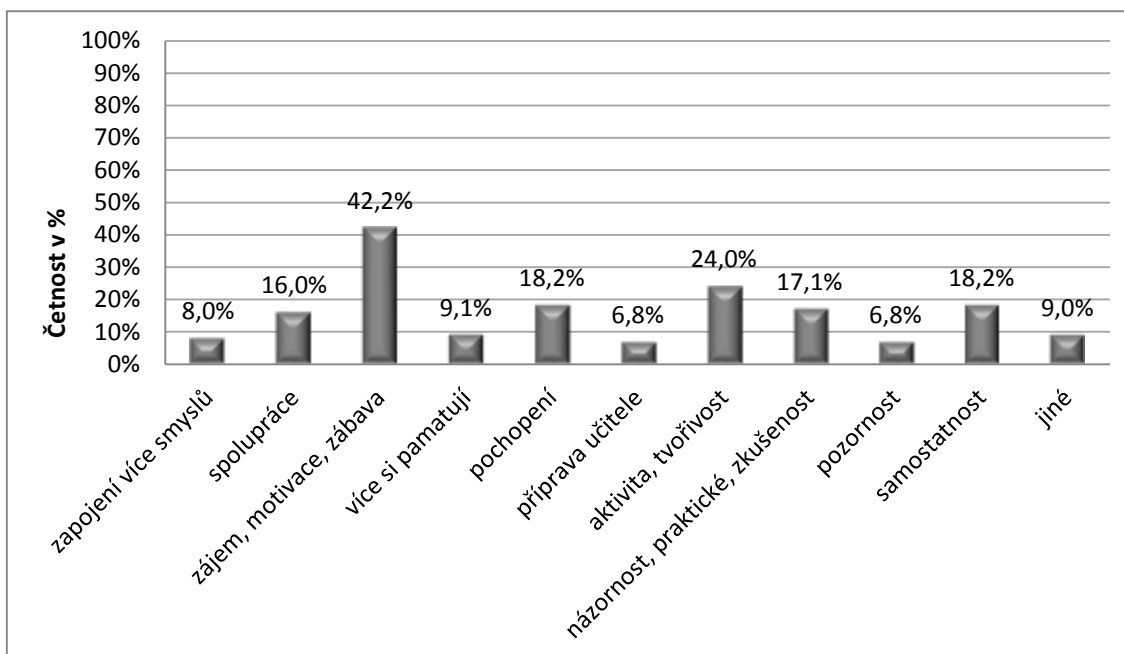
Graf 4 – Výukové metody používané v hodinách vlastivědy

Následující graf je již specifitější k problematice našeho tématu, kde jsou uvedeny všechny výukové metody, které učitelé ve svých hodinách používají. Jak je vidět na první pohled, není možné říct, že by některé metody doslova vyčnívaly mezi jinými. Nejčastěji jsou však používané metody, kde se pracuje s učebnicí či jiným výukovým textem, dále pak projekční (instruktážní) metody a metody vyprávění, diskuze, výkladu a praktických činností.



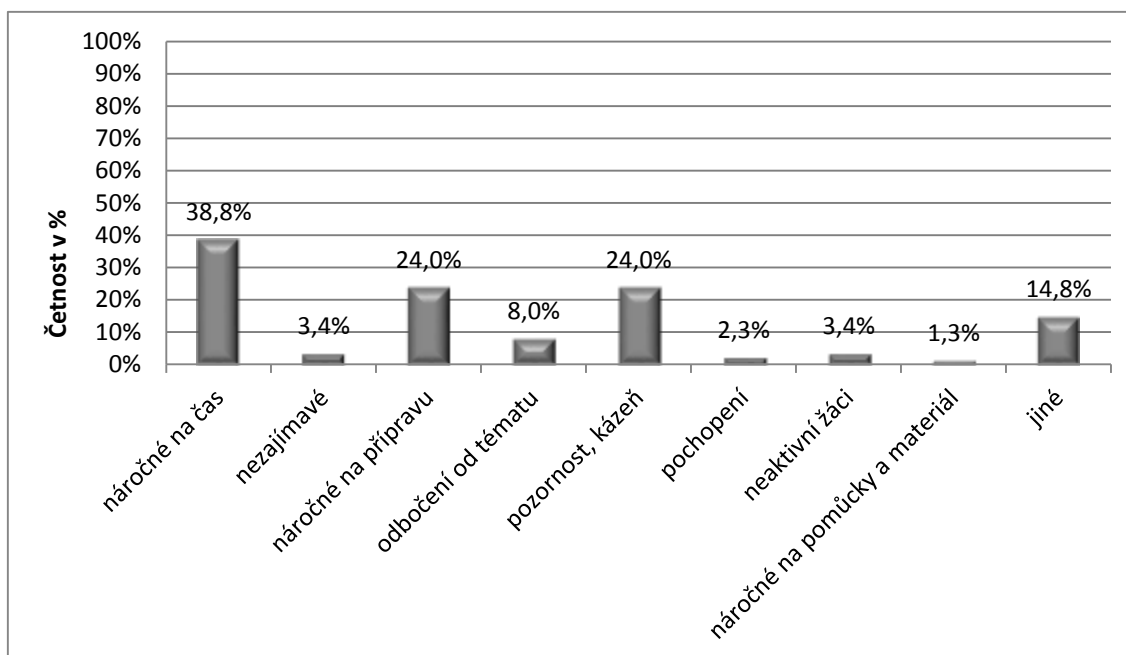
Graf 5 – Nejoblíbenější výukové metody učitelů

V tomto grafu, oproti předchozímu, již vidíme změny ve zvolených metodách. Zde respondenti určovali své nejoblíbenější metody při výuce vlastivědy. Mezi ně patří hlavně metoda projekce (instruktáže). Další nejčastěji uvedené jsou metody diskuze, praktické a vyprávění.



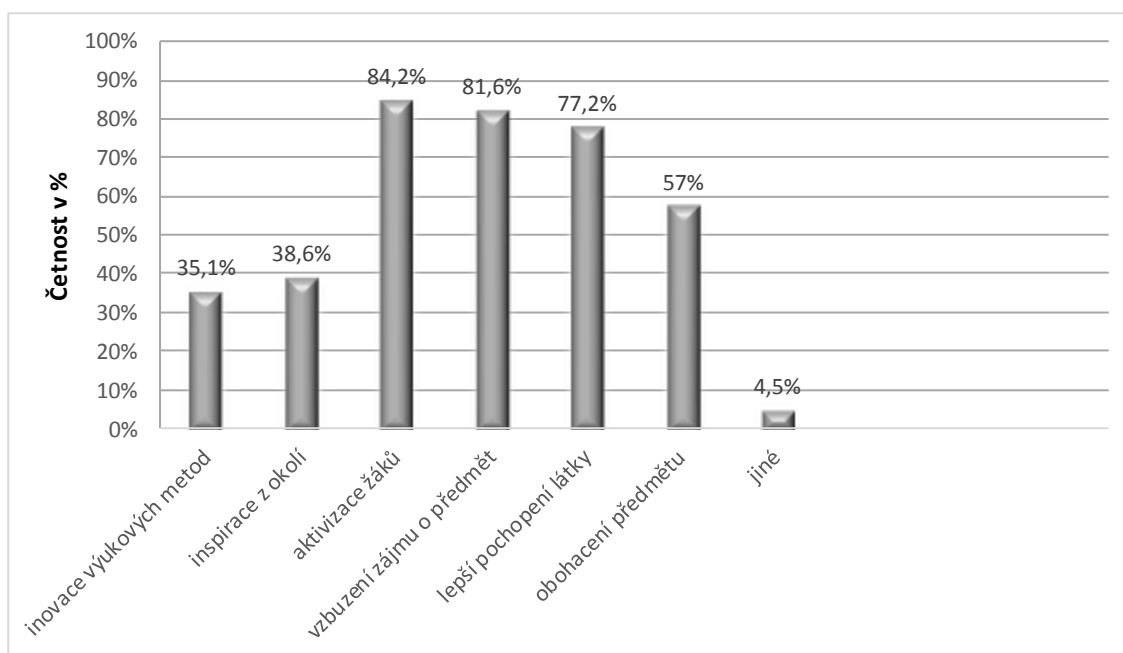
Graf 6 – Výhody oblíbených metod

Mezi výhody oblíbených metod respondenti uvedli nejčastěji vzbuzení zájmu u dětí, motivace a zábava, dále pak aktivita a tvořivost žáků a rozvoj samostatnosti. Dále jsou zde zastoupeny i spolupráce žáků nebo lepší pochopení učiva.



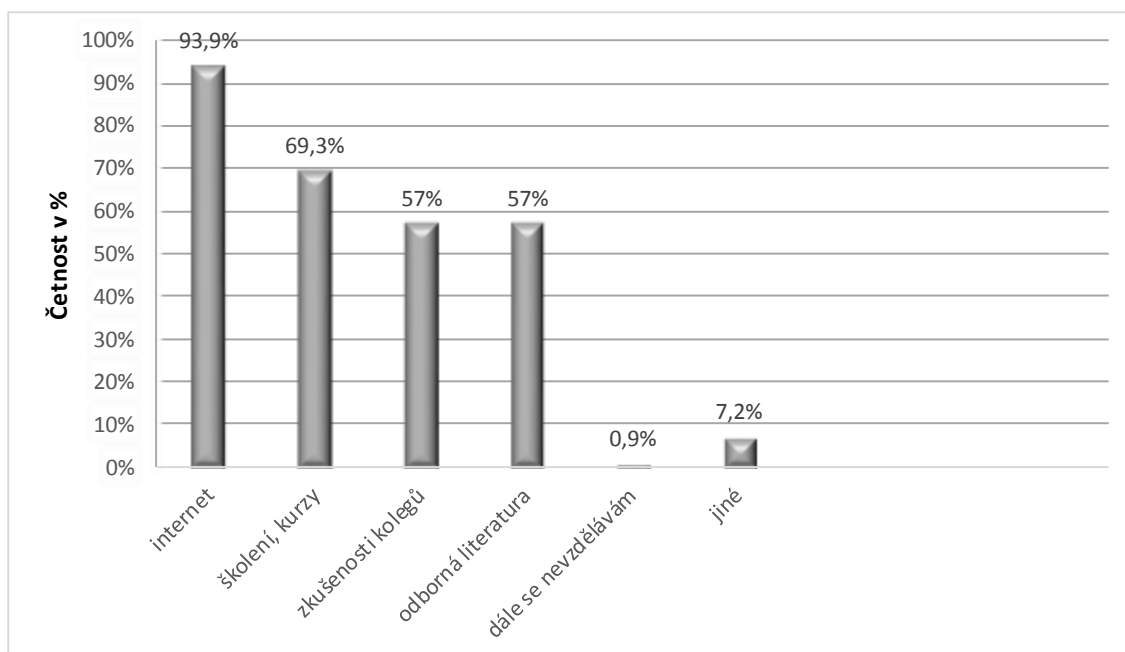
Graf 7 – Nevýhody oblíbených metod

Nejčastějšími nevýhodami oblíbených výukových metod učitelů patří hlavně náročnost na čas, náročnost na přípravu učitele a těžké udržení pozornosti a kázně ve třídě.



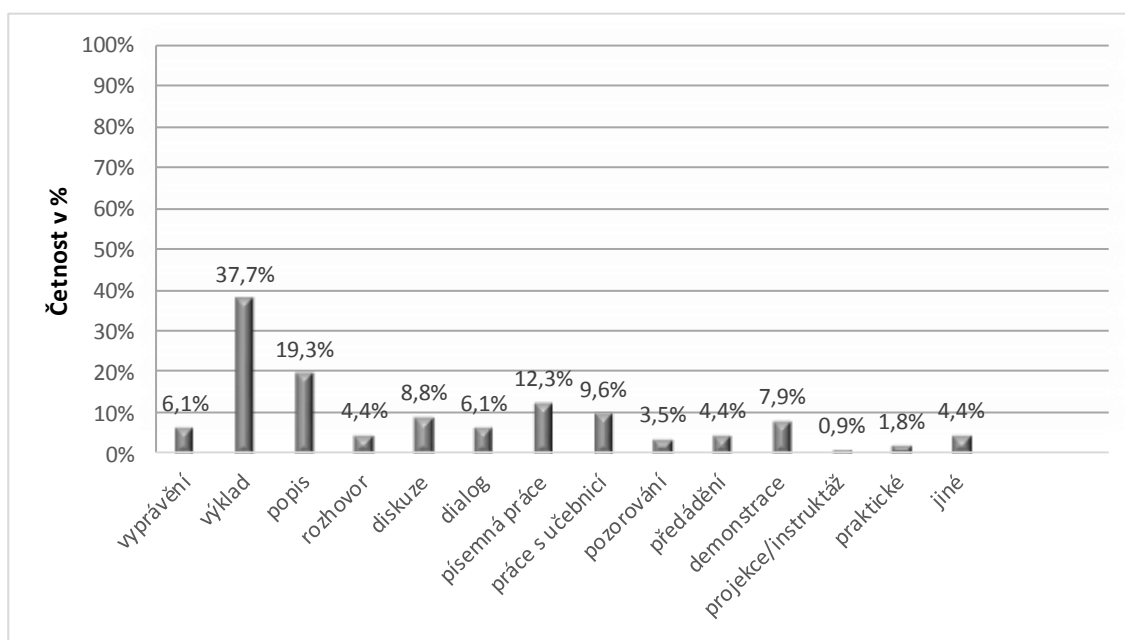
Graf 8 – Důvod střídání výukových metod

Z osmého grafu lze vyčíst, proč učitelé během své praxe měnili výukové metody. Nejčastěji se tak stávalo z důvodu zvýšení aktivity žáků, vzbuzení zájmu u žáků o učivo a pro lepší pochopení látky. Mezi časté důvody ale také patří inovace výukových metod, inspirace z okolí a obohacení předmětu.



Graf 9 – Další vzdělávání pedagogů

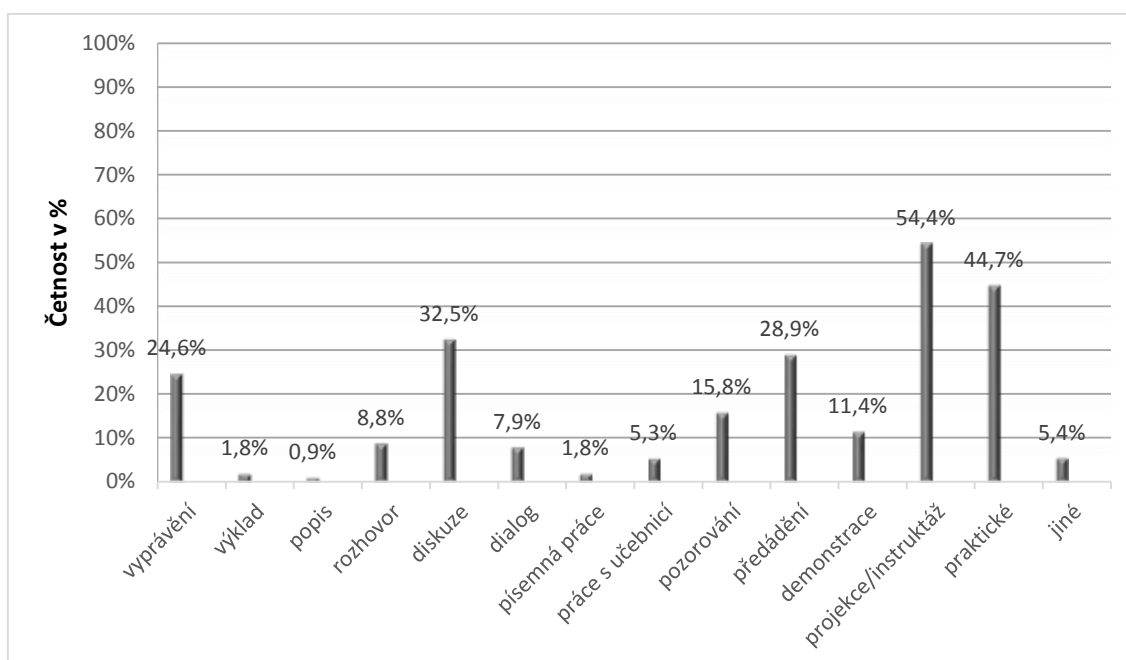
Na grafu číslo devět vidíme způsob, jakým se učitelé během své profesní dráhy dále vzdělávají a doplňují si stávající poznatky. Nejrozšířenější formou je přebírání zkušeností od svých kolegů, v těsném závěsu je uvedena odborná literatura. Bohužel převládá i možnost, kdy se učitelé dále již nevzdělávají, tudíž nezískávají nové zkušenosti pro výuku a její obohacení.



Graf 10 – Neosvědčené výukové metody v hodinách vlastivědy

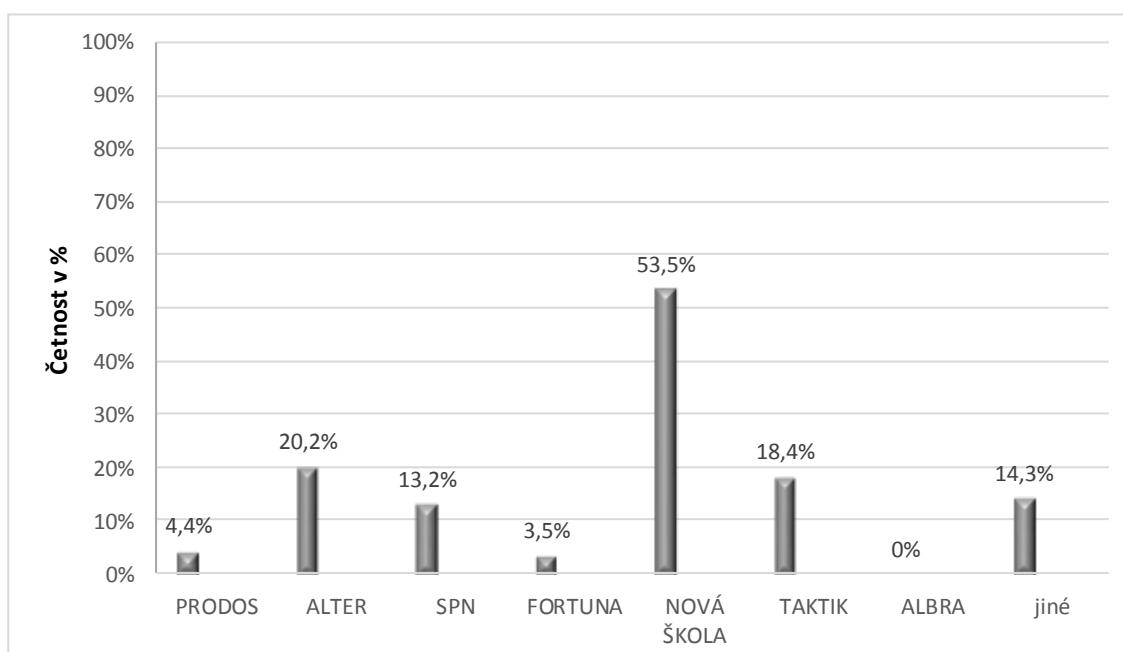
Jak je znázorněno na dalším grafu, je zřejmé, že mezi neosvědčené metody patří hlavně metoda výkladu, předpokládám, že z důvodu špatné pozornosti žáků a nízké efektivity zapamatování si informací, dále pak popisu a překvapivě i písemné práce.





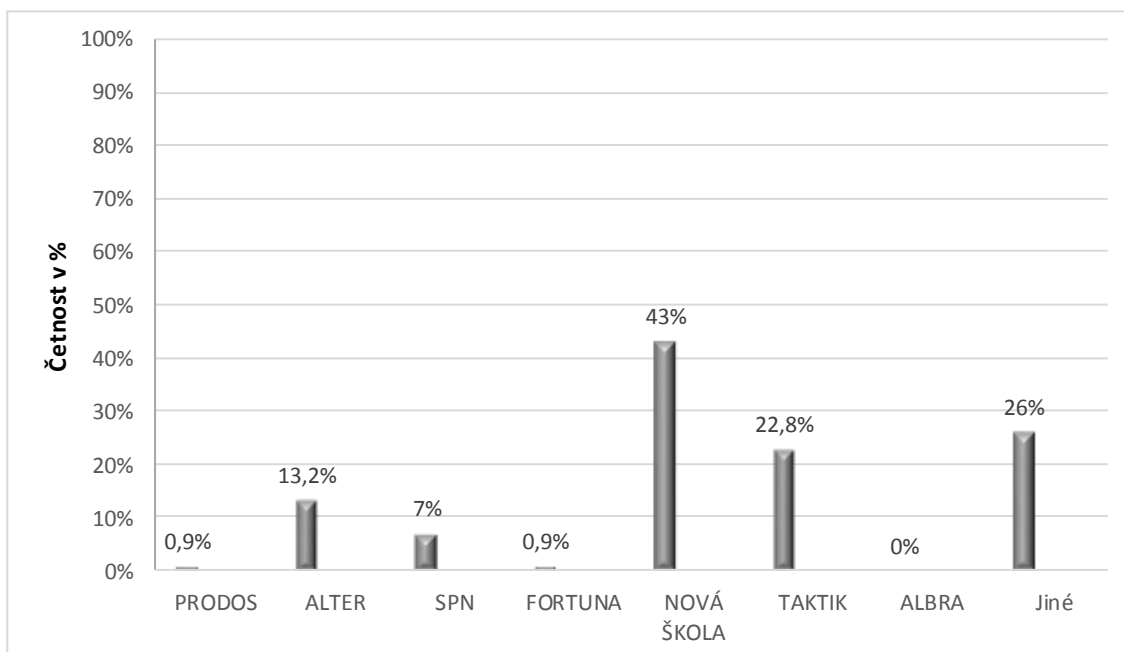
Graf 11 – Oblíbené výukové metody žáků

Další graf vyobrazuje výukové metody, které jsou oblíbené hlavně u žáků. Převažuje metoda projekce (instruktáže), metody praktické, kdy si žáci poznatky doplňují díky vlastní zkušenosti, a diskuze nebo vyprávění, kdy jsou do hovoru aktivně žáci zapojeni.



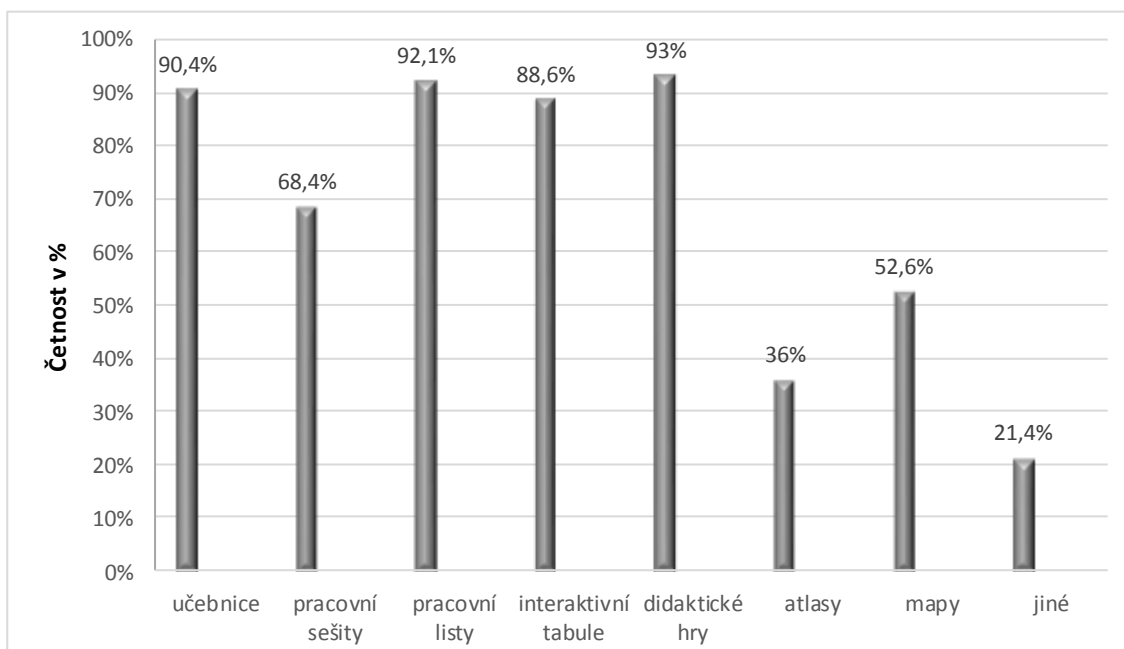
Graf 12 – Nakladatelství učebnic a pracovních sešitů

Nejvíce používané nakladatelství k výuce vlastivědy je jednoznačně Nová škola, jistě zastoupení mají i nakladatelství Alter, Taktik a SPN. Využité jsou ale i materiály od jiných nakladatelství.



Graf 13 – Nejlepší nakladatelství

Podobně jako u grafu 12, je tomu u grafu 13, kdy nakladatelství Nová škola patří mezi nejlépe hodnocenými učebnice a pomůckami pro výuku vlastivědy. Dále je často využívané nakladatelství Taktik, Alter nebo jiná.

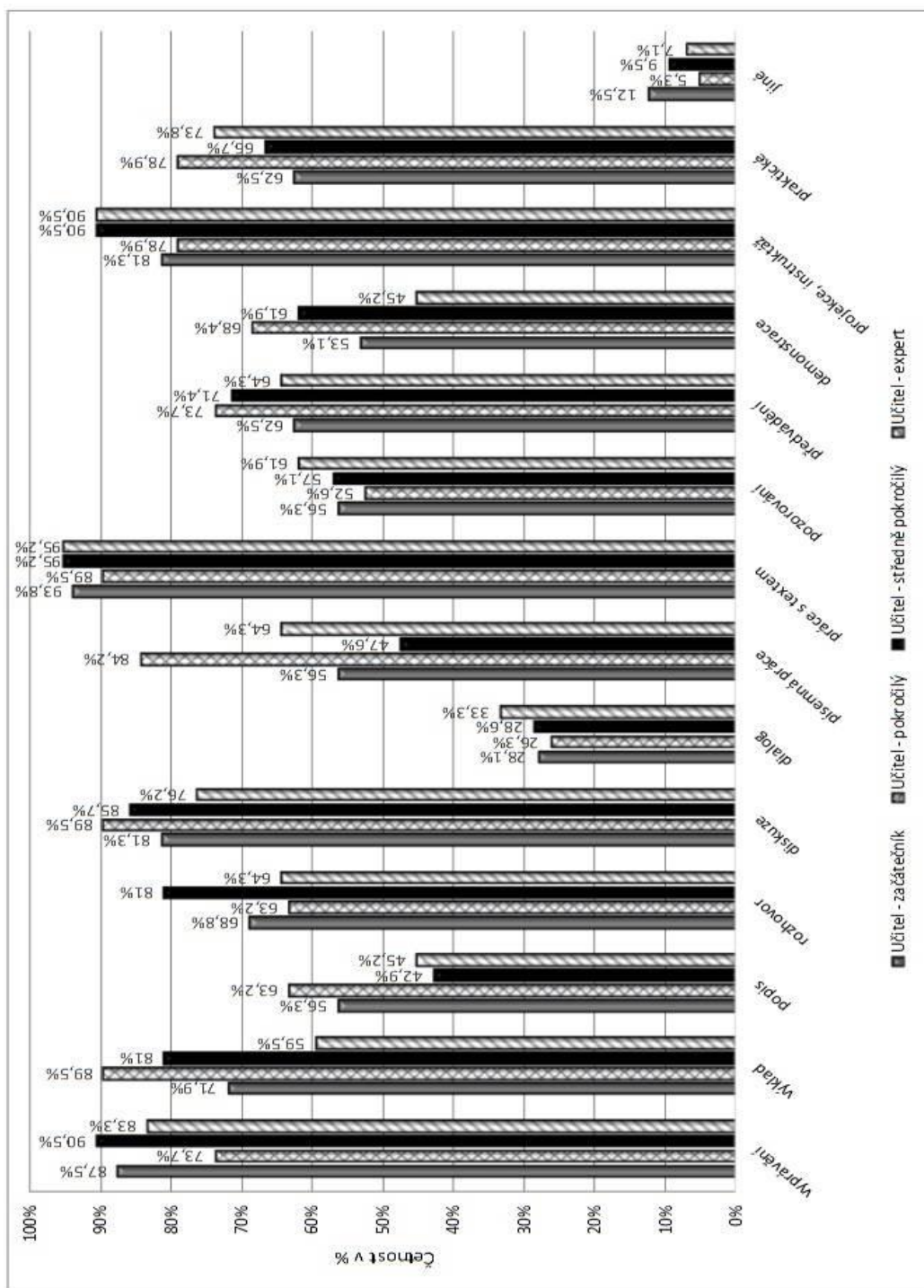


Graf 14 – Pomůcky v hodinách

Díky tomuto grafu můžeme zjistit, že učitelé v dnešní době využívají různé pomůcky a materiály v hodinách, kterých je velké množství. Své zastoupení zde mají veškeré

materiály, na které si vzpomeneme. Nejčastěji jsou uvedeny didaktické hry, pracovní listy, učebnice nebo interaktivní tabule.

Pro zjištění, zda učitelé střídají výukové metody během své profesní dráhy, byly porovnány otázky ohledně délky praxe a výukových metod, které jsou v hodinách vlastivědy využívané učiteli v současné době.



Graf 15 – Percentily využití výukových metod podle fáze profesního vývoje

Na souhrnném grafu můžeme vidět, že nejpoužívanější výuková metoda je ve všech vývojových fázích stejná, a to práce s učebnicí a odborným textem. Začínajících učitelů celkem odpovídalo 32. Předpokládám, že tuto práci s textem si volí z důvodu nejjednodušší formy na přípravu. Většina základních škol stále používá učebnice k výuce, tudíž je práce s textem jednou z jasných voleb při výběr metody. Mezi často používané u těchto učitelů ale také patří vyprávění, kdy učitel o dané problematice hovoří k žákům a dále často také využívají volbu diskuze a projekce. Respondentů ve fázi pokročilých učitelů dotazník vyplňovalo 19. Tito pedagogové kromě práce s textem mezi nejčastěji využívané volili metodu výkladu a diskuze. Usuzuji, že pokročilí učitelé jsou již schopnější měnit výukové metody tak, aby se střídala práce s učitelem, samostatná práce žáků nebo i spolupráce žáků mezi sebou. Dle očekávání je i na grafu vidět, že tito učitelé využívají velkou škálu výukových metod při svých hodinách. Je tedy patrné, že neztrácejí svůj elán a pro své žáky připravují pestré hodiny se střídáním způsobu práce. I skupina učitelů středně pokročilých si nejčastěji volí stejnou metodu. Těchto učitelů odpovědělo 21. Převažují ale i metody vyprávění a projekce v závěsu s diskuzí. Je možné, že učitelé, kteří působí ve své profesi již řadu let, upadají do zaseté rutiny, což může mít za následek nižší využití dostupných výukových metod a spokojí se s těmi osvědčenými. Poslední skupinou respondentů jsou učitelé experti, kterých bylo celkem 42. I učitelé, kteří mají téměř celoživotní (v rámci profesní dráhy) zkušenosti zvolili jako nejčastěji využívanou metodu práci s učebnicí a textem. Uvádějí ale i využívání metody projekce a vyprávění.

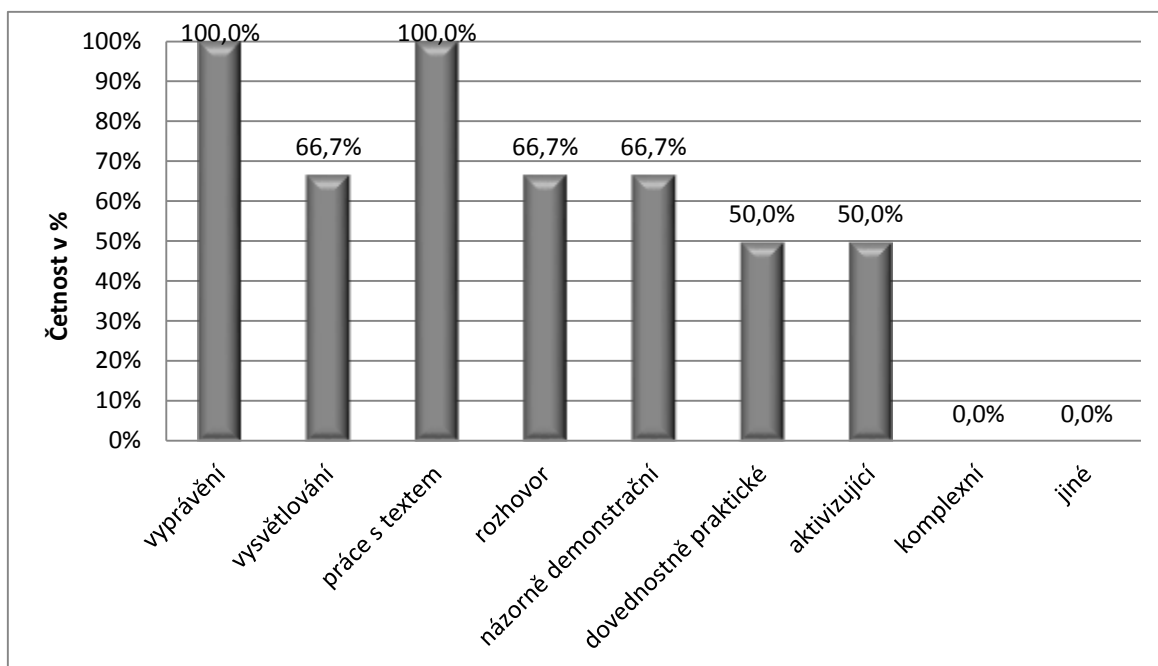
Na základě šetření dotazníku můžeme vyhodnotit, že výukové metody se v hodinách vlastivědy sice střídají, ale ve všech fázích profesního vývoje převládá výuková metoda práce s učebnicí či jiným odborným textem. Předpokládám, že tato metoda je využívána z několika hledisek. Pracovat s textem můžou žáci hromadně společně s učitelem, pracovat s textem mohou ale žáci samostatně a mohou tak pracovat i zcela individuálně podle svých schopností a možností. Je to i jeden z nejjednodušších způsobů na přípravu. Většina žáků v České republice má k dispozici při výuce vlastivědy učebnice, ze kterých může čerpat. Práce s textem se objevuje i v pracovních sešitech, na pracovních listech i při různých dalších aktivitách, které mohou pedagogové do svých hodin zařadit.

Mezi další velmi často využívané metody můžeme zařadit vyprávění a projekci, instruktáž. Vzhledem k tomu, že vlastivědná fakta a data jsou neměnná a stejná, je pro učitele jednoduché vybrat si téma, o kterém budou pouze hovořit a žákům tím přiblíží danou problematiku. V případě, že je učitel schopen si látku vhodně připravit, dokáže žáky i vyprávěním velice zaujmout, čímž dosáhne vytyčeného cíle hodiny. Zatímco výkladová část je zaměřená pouze na sluch žáků, u zmíněné projekce a instruktáže se pedagog zaměřuje na sluchové i zrakové vnímání žáka, což má za důsledek větší ukotvení, zapamatování a pochopení látky.

Jelikož vlastivěda je předmět sám o sobě hodně členitý, co se týče obsahu, je tedy zřejmé, že se k její výuce hodí využít většinu metod, se kterými se během praxe můžeme setkat. Ačkoliv se na první pohled zdá, že jde o předmět spíš výkladový, na grafech vidíme, že se dá v hodinách využít mnoho aktivit, které žáky baví a dokáží si díky nim vyhledat nové poznatky, vyvíjet dosavadní znalosti a ukotvit probrané učivo.

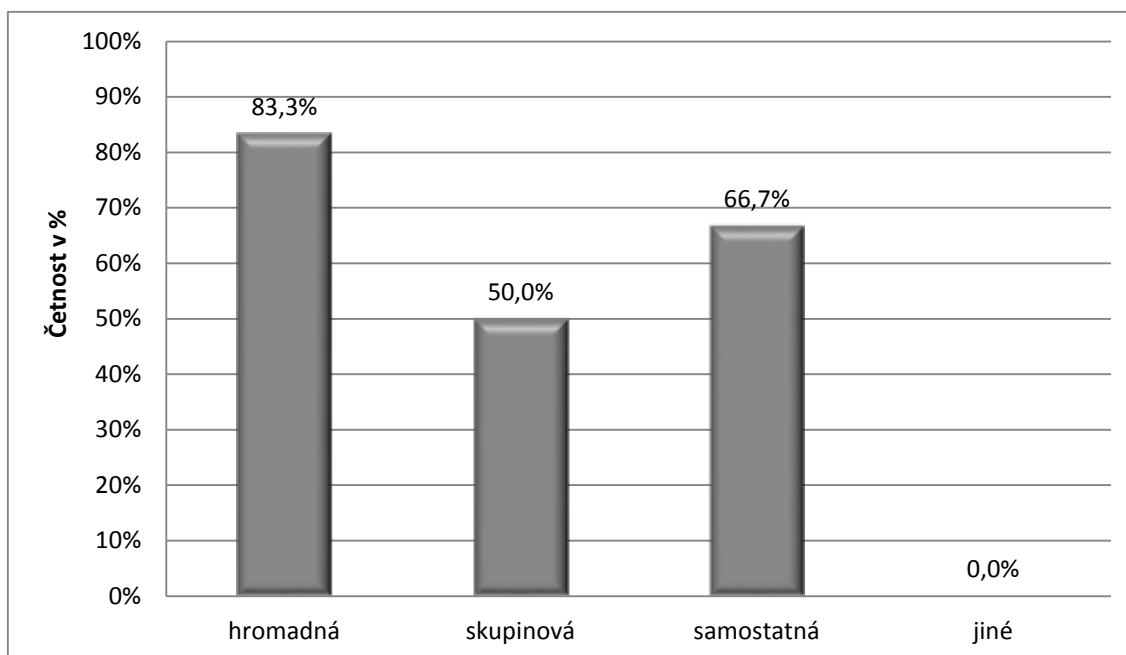
Bohužel čas je jednou z největších příčin, proč učitelé od některých inovativních metod utíkají. Vlastivěda je předmět hodně obsáhlý a i dle mého názoru je na prvním stupni hodinová dotace nízká úměrně ke všem tématům, která by se žáci měli naučit. Sama jsem během své práce několikrát narazila na aktivitu, která by žáky bavila a byla efektivní, ale nebyl prostor ji použít. Učitelé se tedy alespoň snaží využít přípravný materiál, který by pomohl výuku ozvláštnit.

Pro druhou část výzkumu jsem použila metodu pozorování a rozhovoru v rámci hospitací u kolegů působících na základních školách na 1. stupni při výuce vlastivědy. Hospitace jsem zaznamenávala do hospitačního archu, ze kterého jsem vypracovala následující výsledky.



Graf 16 - Výukové metody použité v hodinách

I během samotných hospitací jsem se nejčastěji setkala s volbou výukové metody práce s odborným textem a vyprávěním učitele. V hodinách byly použity i další výukové metody, ale měly charakter spíše doplňující, než že by byl stěžejním pro probrání daného učiva. Mezi dalšími metodami se objevilo vysvětlování, rozhovor, názorně demonstrační činnosti, praktické činnosti a činnosti, které aktivizovali činnosti a samostatnost žáků. U učitelů, kteří jsou v praxi spíše kratší dobu, je patrné, že se o text opírají a vycházejí z něj. U zkušenějších učitelů je vidět, že tuto metodu používají spíše pro vedení žáků k samostatnosti a čtení s porozuměním. Během hospitací jsem se setkala s pomůckami, jako jsou například mapy měst, informační letáky nebo kronika města.



Graf 17 – Formy výuky

Ve všech hodinách, kterých jsem se zúčastnila, se střídaly i formy výuky. Učitelé pracovali s žáky společně, hromadně, žáci se učili pracovat i ve skupinách a zvládli i práci samostatně.

V hodinách vlastivědy jsem se zaměřila na použité výukové metody a formy výuky, díky kterým se učitel s žáky snažili dosáhnout daného cíle výuky. Dosažení cíle výuky se podařilo ve všech hodinách, které jsem navštívila. Jednalo se například o rozšíření a doplnění dosavadních znalostí, osvojení a upevnění učiva, ověření znalosti a porozumění látce, aplikování získaných poznatků a procvičování. Na závěr většiny hodin učitel zařadil shrnutí a hodnocení hodiny, což považuji za kladné. Žákům se dostane zpětné vazby, zopakují si, co se naučili a zhodnotí, zda pracovali úspěšně.

Výukové metody se v hodinách často a efektivně střídaly. Žáci chvíli poslouchali, jindy pracovali samostatně nebo spolupracovali mezi sebou. Bylo vidět, že vyučující mají hodiny připravené a snaží se žáky zabavit po celou dobu vyučovací jednotky, aby nedošlo k odvrácení pozornosti a k nedosažení cíle hodiny. Využity byly převážně metody klasické.

Při následném rozhovoru jsme s vyučujícím provedli zpětnou vazbu, díky níž se dalo vypořádat, zda učitelé některé metody upřednostňují nebo zda si sami všimli, že na některé nejasnosti je potřeba se příště více zaměřit. Někteří upřednostňují přímý kontakt

se žákem, jiní zase spolupráci a komunikaci mezi žáky vzájemně, jiní zase upřednostňují samostatnou práci. Většinou se ale jednalo o to, jaký je hlavní cíl hodiny, několik dotazujících odpovědělo, že záleží na dané hodině a proto se nedá s jistotou říci, že by byli vysloveně pro jedinou možnost. Sami někteří přiznali, že se snaží do budoucnosti výuku změnit a využít další výukové metody, které ještě nezkusili. Jednalo se především o výukové metody inovativní. Velice se mi líbila přímá práce velmi zkušené paní učitelky, která s žáky prošla město v době, kdy brali pověsti a historii naší země, aby jim ukázala, že svět nebyl vždycky takový, jaký ho známe my dnes. Žáci v hodinách pracovali se zaujetím a aktivně reagovali postřehy, které si uchovali v paměti z dané prohlídky města.



## 6 Shrnutí

Na základě výzkumu o proměně využití výukových metod s ohledem na profesní dráhu učitele v hodinách vlastivědy jsme zjistili, že mezi nejčastěji využívané metody patří bezpochyby metoda slovní a to konkrétně práce s učebnicí a odborným textem, v těsném závěsu je využívaná metoda, která využívá názorně-demonstrační činnosti, jako jsou projekce a instruktáž. Mezi hojně používané metody dále ještě můžeme zařadit i metodu vyprávění. Můžeme tedy předpokládat, že tyto metody jsou stěžejní pro výuku hodin vlastivědy na základních školách v České republice, které jsou dále doplňovány dalšími výukovými metodami podle cíle a obsahu hodiny, zkušeností učitelů a jejich formám výuky. Díky šetření jsme zjistili, že učitelé v současné době využívají všechny výukové metody, což znamená, že hodiny jsou velmi pestré, uzpůsobené žákům a připravované tak, aby se žáci nenudili, střídali různé formy práce, předmět je bavil a odnášeli si z hodin to, co je pro ně důležité a potřebné.

Prostřednictvím výzkumu je zjištěno, že pedagogové ve svých hodinách střídají výukové metody nepravidelně podle obsahu hodiny. Učitelé se však během svých hodin snaží využívat různé druhy výuky, aby žáci byli schopni pracovat společně, samostatně i ve spolupráci s jinými spolužáky ve skupinách. Co se týče proměn využití metod v určitých fázích vývoje, nelze s určitostí říct, že se nemění vůbec. Učitelé se drží spolehlivé metody, opírají se o ni a využívají ji ve všech formách výuky. Dále pak metody prolínají s dalšími vhodnými pro dosažení cíle hodiny. Práce s textem je tedy nejvyužívanější metoda ve všech fázích profesního vývoje, často je doplňována metodou vyprávění a výkladu, kdy učitel aktivně předává informace ústní formou a žáci ji pasivně přijímají. Učitelé začátečníci práci s textem nejčastěji kombinují s metodou vyprávění a diskuze a využívají i metody projekce a instruktáže. Žáci si tedy látku osvojují pomocí využití více smyslů – sluchu, zraku, reprodukce při následné diskuzi. Mezi učiteli pokročilými jsou využívány poměrně stejně často metody práce s textem, slovní výklad učiva a diskuze. Tito učitelé dále doplňují hodiny písemnou prací, projekcí a instruktáží a praktickými metodami. Díky praktickým metodám si žáci mohou látku upevnit a pochopit díky vlastnímu osobnímu prožitku, který prosazoval už Komenský. I středně pokročilí pedagogové, kteří mají mnohaleté zkušenosti, nejvíce využívají metodu práce s textem, kterou střídají s metodou vyprávění a projekce

s instruktáží a diskuzí, zařazenými mezi častými. Podobně je tomu tak i u učitelů expertů. Pedagogové během své profese tedy nemění základní metody, na kterých staví hodiny, ale střídají spíše metody, kterými tyto hlavní doplňují a to právě pro dokonalejší dosažení daného cíle, zopakování či pochopení látky žáky.

Pro lepší průběh hodiny, větší aktivitu žáků a zájem o předmět učitelé střídají výukové metody v hodinách i několikrát a to někdy i na základě náhlého rozhodnutí. Může se tak stát v případě, že hodina neprobíhá přesně podle plánu a učitel musí rychle zareagovat a změnit hodinu za účelem dosažení cíle. V jiných případech je v hodině použito více metod pro intenzivnější procvičení látky, zopakování nebo i zažití. Můžeme tedy říci, že i když si učitel hodinu připraví, ne vždy musí proběhnout právě přesně tak. Učitel musí umět být pohotový a umět řešit takovéto situace ihned a na místě. Díky vysoké škále výukových metod je ale možné, aby učitel vhodně a rychle zareagoval, aniž by se narušila struktura hodiny.

I přesto, že mezi nejčastější metodu patří zcela jistě metoda práce s odborným textem, mezi nejoblíbenější metodu v hodinách považují učitelé i žáci metodu projekce a instruktáže. Předpokládám, že je tomu tak z důvodu zapojení více smyslu, zaujetí žáků a zajímavá forma výuky, která žáky v dnešní době baví. Sami učitelé tuto metodu volí z důvodu aktivizace žáků, vzbuzení jejich zájmu o předmět a učivo a pro lepší pochopení látky. Hlavním nepřítelem je však pro učitele čas, jelikož se shodují na tom, že tato metoda je časově náročná.

Při hospitacích jsem zjišťovala, proč si učitelé myslí, že je práce s textem tak často využívaná, jaké má výhody. Všichni se shodli na tom, že je možné tuto metodu využít při všech formách výuky. Je možné s žáky číst text společně a následně o něm diskutovat, co se dozvěděli, co si potvrdili, co si zopakovali. Dále ji lze použít při spolupráci, kdy žáci zpracovávají informace s textu ve skupinách nebo ve dvojicích. Výsledkem takového práce může být i referát na dané téma. Práci s textem lze využít i při projektové výuce, ale i pro samostatnou práci žáků, protože si díky ní procvičují velmi důležitou součást vyučování, a to je porozumění textu a hledání souvislostí. Nevýhodou této metody však je někdy také čas, jelikož žákům chvíli trvá, než text přečtou a následně zpracují, v dnešní době mají žáci někdy i problém se vhodně a smysluplně vyjadřovat, ale na druhou stranu učitelé tuto metodu považují za

nejefektivnější, když se s ní pracuje ve všech formách výuky, tudíž žáci opět použijí co nejvíce smyslů a způsobu zpracování. Zrak používají při vlastním čtení textu, sluch využívají při poslechu textu, při zpracování textu využívají interpretaci a podobně je tomu tak i při následné diskuzi či rozhovoru. Díky ilustracím, které jsou nedílnou součástí učebnic a textů, využívají i názorně demonstrační metody.

Na základě celého výzkumu tedy můžeme říci, že výukové metody v hodinách vlastivědy s ohledem na profesní dráhu učitele se mění jen minimálně. Můžeme to pozorovat i na grafu 15, kde vidíme, že učitelé ve všech čtyřech fázích profesního vývoje využívají výukové metody téměř stejně a velmi se podobá i jejich časté či minimální využívání.

## 7 Závěr

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit, zda se při hodinách vlastivědy mění používání výukových metod s ohledem na profesní dráhu učitele. Jako výzkumný nástroj byl použit dotazník, pozorování a rozhovor. V dotazníkovém šetření respondenti odpovídali, které výukové metody ve svých hodinách používají, jak často je střídají a z jakých důvodů. Dále bylo zjištěno, jaké pomůcky a materiál využívají k dosažení vzdělávacího cíle hodin vlastivědy. Výukové metody v hodinách vlastivědy jsou střídány podle vzdělávacího cíle hodiny, možnostem vyučujícího a individualitě žáků. Vyučující střídá výukové metody vhodně i několikrát během jedné vyučovací jednotky, čímž zajistí nepřetržitou pozornost žáků v různých formách a náročnosti. V rámci své profesní dráhy střídá výukové metody podle potřeb, kdy se zaměřuje na aktuální stav a schopnosti daných žáků, materiálního vybavení školy a časové náročnosti.

V běžné praxi se nejčastěji používají klasické výukové metody, které jsou přirozeně doplňovány metodami inovativními a komplexními. Nejčastěji se v hodinách vlastivědy jedná o metody slovní – výklad, vyprávění, rozhovor, hlavně pak práce s textem, ale také názorně-demonstrační a metody projekce a instruktáže. Vhodně pracují i s dostupným materiálem, jako jsou pracovní sešity, pracovní listy, mapy, didaktické hry a využití interaktivní tabule. Díky tomu je výuka stále poutavá, žáci udrží pozornost a látku jsou schopni si osvojit a zapamatovat lépe a snadněji.

Největším úskalím při výběru vhodné výukové metody pro dosažení konkrétních vzdělávacích cílů hodiny vlastivědy bývá časová náročnost. Ať už čas na přípravu hodiny nebo čas na realizaci činnosti, učitel má v současné době velmi málo prostoru pro uskutečnění vysněných plánů. Naopak kladným faktorem při výběru výukové metody v hodině vlastivědy je aktivní tvoření, samostatnost a vzbuzení zájmu a motivace žáků k učivu.

Pomocí celého výzkumu bylo zjištěno, že výukové metody se s ohledem na profesní dráhu učitele v hodinách vlastivědy střídají jen minimálně. Učitelé využívají výukové metody ve všech fázích vývoje stejně. Odpovědi všech učitelů, kteří se podíleli na tomto výzkumu, se u každé metody převážně shodují.

Přínosem pro mě bylo díky studování různé literatury narazit na rozdílná dělení výukových metod, zopakování si, které znám a jak je můžu v hodinách využít. Při hospitacích jsem mohla pozorovat zase jinou formu a způsoby výuky, které mohu aplikovat ve své profesní praxi. Také jsem se inspirovala různými doplňkovými materiály, které, doufám, budu moci aplikovat i v jiných předmětech, než je vlastivěda.

Cennými rozhodně shledávám zkušenosti a rady starších a zkušenějších kolegů, se kterými jsem pracovala, a byli velice ochotni mi pomoci s mou prací. Někteří mi sami nabídli různé materiály nejen k nahlédnutí, ale i k budoucímu použití a já se již těším, až některé vyzkouším a budu moci i já své znalosti a dovednosti jednou předat někomu dalšímu.

## 8 Použité zdroje

- ČAPEK, Robert. *Pedagogická praxe pro studenty*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN: 80-7041-412-X.
- DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- ŘURÍČ, Ladislav. *Výkonnost a únava učitelův vo vyučovacom procese*. Bratislava: SPN, 1969. 67-181-69.
- FENSTERMACHER, Gary D., SOLTIS, Jonas F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN: 80-85931-79-6.
- HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.
- JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-266-9.
- KALHOUS, Zdeněk, HORÁK, František. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, 1996, roč. XLVI, č. 3, s. 245-255.  
<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2977&lang=cs>
- KRYKORKOVÁ, Hana, VÁŇOVÁ, Růžena a kol. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.
- LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.
- LERNER, Isaak Jakovlevič. *Didaktické základ metod výuky*. Praha: SPN, 1986. ISBN 14-485-86.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-272-6.
- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1988. ISBN 14-513-88.
- PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN, 1988. ISBN: 14-563-88.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: TRITON, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- ROHLÍKOVÁ, Lucie, VEJVODOVÁ, Jana. *Vyučovací styly na vysoké škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠPENDLA, Vojtech. *Učitel' a učitel'ská profesia*. Bratislava: SPN, 1974. ISBN: 67-294-74.
- VACEK, Pavel. *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN: 978-80-7435-684-1.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- VLČKOVÁ, Kateřina. Výběr výzkumného vzorku. *Is.muni.cz* [online]. Centrum pedagogického výzkumu, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta [cit. 2017-12-1]. Dostupné z:  
[https://is.muni.cz/el/1441/podzim2015/SZ7BP\\_MET1/um/59559875/vyzkumny\\_vzorek.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/podzim2015/SZ7BP_MET1/um/59559875/vyzkumny_vzorek.pdf)

VODÁKOVÁ, Jitka, ČERNOCHOVÁ, Miroslava, RAMBOUSEK, Vladimír.  
Metodické pokyny pro zpracování diplomových prací. *It.pedf.cuni.cz* [online].  
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra informačních technologií a  
technické výchovy [cit. 2017-11-30]. Dostupné z:  
<http://it.pedf.cuni.cz/metodika/index.php?kap=6>

Zkušený učitel (expert). *Portál.cz* [online]. Portál [cit. 2017-02-19]. Dostupné z:  
<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=966>

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

ŽÁK, Vojtěch. *Metody a formy výuky. Hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-61-3.



## 9 Seznam příloh

Příloha A.	Výzkumný dotazník.....	I
Příloha B.	Hospitační arch a diskuzní část.....	V

## Příloha A. Výzkumný dotazník

### Výukové metody v hodinách vlastivědy

Dobrý den,

Jsem studentka Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové oboru Učitelství 1. stupně základní školy. Prosím Vás o vyplnění krátkého ANONYMNÍHO dotazníku, týkajícího se výukových metod používaných v hodinách vlastivědy, k mé diplomové práci. Dotazník Vám zabere jen několik minut a mně velice pomůže.

Předem děkuji za spolupráci a pomoc.

Hezký den, Michala Hejčlová

\*Povinné pole

1. Jaký je Váš věk? \*

Označte jen jednu elipsu.

- méně než 25 let (včetně)
- 26 - 30 let
- 31 - 35 let
- 36 - 40 let
- 41 - 45 let
- 46 - 50 let
- více než 51 let (včetně)

2. Jaká je délka Vaší praxe? \*

Označte jen jednu elipsu.

- méně než 5 let
- 6 - 12 let
- 13 - 20 let
- více než 21 let

3. Na jakém typu školy učíte? \*

Označte jen jednu elipsu.

- Malotřídní škola
- Klasická škola (1. - 9. třída)
- Speciální/Praktická škola
- Alternativní škola (Montessori, Dalton, Waldorf, aj.)

4. Jaké používáte výukové metody při vyučování ve vlastivědě? \*

(vyberte i více metod, které používáte při své profesi)

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- vyprávění (monologická - slovní)
- výklad (monologická - slovní)

- popis (monologická - slovní)
- rozhovor (dialogická - slovní)
- diskuze (dialogická - slovní)
- dialog (dialogická - slovní)
- písemná práce (slovní)
- práce s učebnicí, textem (slovní)
- pozorování (názorně - demonstrační)
- předvádění (názorně - demonstrační)
- demonstrace statických obrazů (názorně - demonstrační)
- projekce/instruktaž (názorně - demonstrační)
- praktické
- Jiné:

5. Které výukové metody v hodinách vlastivědy jsou Vaše nejoblíbenější a proč?

\*

(vyberte, prosím, 3 možnosti, do kolonky "jiné" napište proč)

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- vyprávění (monologická - slovní)
- výklad (monologická - slovní)
- popis (monologická - slovní)
- rozhovor (dialogická - slovní)
- diskuze (dialogická - slovní)
- dialog (dialogická - slovní)
- písemná práce (slovní)
- práce s učebnicí, textem (slovní)
- pozorování (názorně - demonstrační)
- předvádění (názorně - demonstrační)
- demonstrace statických obrazů (názorně - demonstrační)
- projekce/instruktaž (názorně - demonstrační)
- praktické
- Jiné:

6. Jaké jsou výhody Vaší nejoblíbenější výukové metody? \*

7. Jaké jsou nevýhody Vaší nejoblíbenější výukové metody? \*

8. Jaký je/byl důvod střídání výukových metod v hodinách vlastivědy? \*

(můžete vybrat i více možností)

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- inovace výukových metod

- inspirace z okolí (např. od kolegů)
- aktivizace žáků
- vzbuzení zájmu o předmět u žáků
- lepší pochopení látky
- obohacení předmětu
- Jiné:

9. Jakým způsobem se dále vzděláváte a rozšiřujete si poznatky během své praxe? \*

(můžete vybrat i více možností)

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- internet
- školení, kurzy
- zkušenosti kolegů
- odborná literatura
- dále se nevzdělávám
- Jiné:

10. Která výuková metoda se Vám v hodinách vlastivědy neosvědčila a proč? \*

(můžete vybrat i více možností, do kolonky "jiné" napiště proč)

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- vyprávění (monologická - slovní)
- výklad (monologická - slovní)
- popis (monologická - slovní)
- rozhovor (dialogická - slovní)
- diskuze (dialogická - slovní)
- dialog (dialogická - slovní)
- písemná práce (slovní)
- práce s učebnicí, textem (slovní)
- pozorování (názorně - demonstrační)
- předvádění (názorně - demonstrační)
- demonstrace statických obrazů (názorně - demonstrační)
- projekce/instruktaž (názorně - demonstrační)
- praktické
- Jiné:

11. Které výukové metody v hodinách vlastivědy jsou mezi žáky nejvíce oblíbená? \*

(vyberte, prosím, 3 možnosti)

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- vyprávění (monologická - slovní)
- výklad (monologická - slovní)
- popis (monologická - slovní)
- rozhovor (dialogická - slovní)
- diskuze (dialogická - slovní)
- dialog (dialogická - slovní)
- písemná práce (slovní)

- práce s učebnicí, textem (slovní)
- pozorování (názorně - demonstrační)
- předvádění (názorně - demonstrační)
- demonstrace statických obrazů (názorně - demonstrační)
- projekce/instruktaž (názorně - demonstrační)
- praktické
- Jiné:

12. Od jakého nakladatelství v současnosti používáte učebnice a pracovní sešity v hodinách vlastivědy? \*

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- PRODOS
- ALTER
- SPN
- FORTUNA
- NOVÁ ŠKOLA
- TAKTIK
- ALBRA
- Jiné:

13. Jaké nakladatelství považujete za nejlepší při výuce vlastivědy? \*

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- PRODOS
- ALTER
- SPN
- FORTUNA
- NOVÁ ŠKOLA
- TAKTIK
- ALBRA
- Jiné:

14. Jaké pomůcky používáte v hodinách vlastivědy? \*

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Učebnice
- Pracovní sešity
- Pracovní listy
- Interaktivní tabule
- Didaktické hry (pexesa, puzzle, křížovky, doplňovačky)
- Atlasy
- Mapy
- Jiné:

## Příloha B. Hospitační arch a diskuzní část

### HOSPITAČNÍ ARCH

Základní údaje o výuce			
Vzdělávací obor (předmět)		Učitel/ka (jméno a příjmení)	
Třída (označení v rámci školy)		Vyučovací hodina (pořadí v daném dni)	
Počet žáků (přítomných)		Pozorovatel/ka (jméno a příjmení)	
Datum (den, měsíc, rok)			

Škála	
0	1
Metoda / forma se nevyskytla.	Metoda / forma se vyskytla.

Výskyt metod a forem výuky			0	1
Výukové metody	1	vyprávění učitele		
	2	vysvětlován (výklad) učitele		
	3	práce s textem		
	4	rozhovor		
	5	názorně-demonstrační metody		
	6	dovednostně-praktické metody		
	7	aktivizující metody		
	8	komplexní metody		
	9	jiné metody:		
Formy výuky	10	hromadná (frontální) výuka		
	11	skupinová (kooperativní) výuka		
	12	samostatná práce a individualizovaná výuka		
	13	jiné formy:		

## DISKUZNÍ ČÁST

<b>Diskuze použitých metod a forem výuky</b>
<b>Jaké cíle výuky jste stanovil/a (míněno žákům)?</b> (Vyplní učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována.)
<b>Které metody a formy byly vhodně použity, tj. přispěly k naplnění stanovených cílů? Z čeho usuzujete, že byly tyto metody a formy vhodně použity?</b> (Vyplní společně pozorovatel/ka + učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována + příp. další kolegové/kolegyně.)
<b>Které z použitých metod a forem mají stejně vhodnou, příp. vhodnější alternativu, aby se dosáhlo daných cílů? Napište tuto alternativu.</b> (Vyplní společně pozorovatel/ka + učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována + příp. další kolegové/kolegyně.)
<b>Upřednostňuje učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována, některé metody a formy? Pokud ano, které to jsou a jaké k tomu má důvody?</b> (Vyplní společně pozorovatel/ka + učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována + příp. další kolegové/kolegyně.)
<b>Na co z hlediska metod a forem výuky by se mohl/a učitel/ka zaměřit v další výuce?</b> (Vyplní společně pozorovatel/ka + učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována + příp. další kolegové/kolegyně.)