

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

**Výukové metody a organizační formy z pohledu
učitelů a žáků středních škol**

Diplomová práce

Autor: Bc. Blanka Vojtová
Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pro střední školy – ruský jazyk a literatura
Učitelství pro střední školy – základy společenských věd
Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Tomáš Komárek, Ph. D.



Zadání diplomové práce

Autor: Blanka Vojtová

Studium: P17P0646

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy - základy společenských věd, Učitelství pro střední školy - ruský jazyk a literatura

Název diplomové práce: **Výukové metody a organizační formy z pohledu učitelů a žáků středních škol**

Název diplomové práce AJ: Teaching methods and organizational forms from the point of view of secondary schools teachers and students

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá problematikou metod a organizačních forem výuky s přihlédnutím k jejich aktuálnímu využívání ve výchovně-vzdělávacím procesu na středních školách. Cílem teoretické části práce je vytvořit přehled jednotlivých klasických a inovativních metod, dále klasifikovat základní organizační formy a didaktické prostředky výuky. Praktická část je založena na kvantitativním výzkumu, jehož cílem je zjistit pomocí dotazníkového šetření, jaké metody a formy práce preferují učitelé a žáci středních škol.

PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4. ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0. SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. Školní didaktika. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Základní učebnice pedagogiky. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.

Anotace:

Diplomová práce se zabývá problematikou metod a organizačních forem výuky s přihlédnutím k jejich aktuálnímu využívání ve výchovně-vzdělávacím procesu na středních školách. Cílem teoretické části práce je vytvořit přehled jednotlivých klasických a inovativních metod, dále klasifikovat základní organizační formy a didaktické prostředky výuky. Praktická část je založena na kvantitativním výzkumu, jehož cílem je zjistit pomocí dotazníkového šetření, jaké metody a formy práce preferují učitelé a žáci středních škol.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Tomáš Komárek, Ph.D.

Oponent: Mgr. Olga Kesnerová Řádková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 16. 4. 2019

Bc. Blanka Vojtová

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Mgr. Tomáši Komárkovi, Ph. D., vedoucímu diplomové práce, za odborné vedení, podnětné připomínky a cenné rady, které mi při zpracování práce poskytoval.

Anotace

VOJTOVÁ, Blanka. *Výukové metody a organizační formy z pohledu učitelů a žáků středních škol*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 86 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou metod a organizačních forem výuky s přihlédnutím k jejich aktuálnímu využívání ve výchovně-vzdělávacím procesu na středních školách. Cílem teoretické části práce je vytvořit přehled jednotlivých klasických a inovativních metod, dále klasifikovat základní organizační formy a didaktické prostředky výuky. Praktická část je založena na kvantitativním výzkumu, jehož cílem je zjistit pomocí dotazníkového šetření, jaké metody a formy práce preferují učitelé a žáci současných středních škol.

Klíčová slova: výuka, didaktické prostředky, výukové metody, organizační formy výuky.

Annotation

VOJTOVÁ, Blanka. *Teaching methods and organization forms from the point of view of teachers and pupils of secondary schools*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 86 p. Diploma thesis.

The diploma thesis deals with problematic of methods and organization forms of teaching considering their current application in educational process at secondary schools. The aim of the theoretical part of the thesis is to form a summary of particular classic and inovation methods, then to clasify the basic organization forms and didactic teaching aids of education. The practical part is based on a quantitative research, its aim is, with the help of a questionnaire survey, to find out which methods and forms the teachers and pupils of contemporary secondary schools prefer.

Key words: teaching, teaching aids, teaching methods, organization forms of teaching.

OBSAH

I	ÚVOD.....	9
II	TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1	Výuka.....	11
1.1	Cíle výuky.....	12
1.2	Obsah výuky.....	13
1.3	Didaktické prostředky výuky.....	15
1.4	Podmínky výuky.....	16
2	Výukové metody.....	18
2.1	Volba a funkce výukových metod.....	19
2.2	Výukové metody z pohledu učitelů a žáků.....	20
2.3	Klasifikace výukových metod.....	22
2.4	Charakteristika výukových metod.....	25
2.4.1	Metody slovní.....	26
2.4.2	Metody názorně-demonstrační.....	28
2.4.3	Metody dovednostně-praktické.....	29
2.4.4	Metody diskusní.....	30
2.4.5	Metody heuristické, řešení problémů.....	31
2.4.6	Metody situační.....	32
2.4.7	Metody inscenační.....	32
2.4.8	Metody didaktické hry.....	33
2.4.9	Metody kritického myšlení.....	34
2.4.10	Metody práce s počítačem a interaktivní tabulí.....	36
3	Organizační formy výuky.....	37
3.1	Volba a funkce organizačních forem výuky.....	38
3.2	Organizační formy výuky z pohledu učitelů a žáků.....	39
3.3	Klasifikace organizačních forem výuky.....	40
3.4	Charakteristika organizačních forem výuky.....	41
3.4.1	Hromadná forma výuky.....	42
3.4.2	Skupinová forma výuky.....	43
3.4.3	Individuální forma výuky.....	44
3.4.4	Individualizovaná forma výuky.....	45

III VÝZKUMNÁ ČÁST	47
4 Výzkumné cíle a předpoklady.....	47
5 Metodologie výzkumu	48
6 Výzkumný soubor	50
7 Výsledky	51
7.1 Výsledky dat zpracovaných z dotazníků pro učitele	51
7.2 Výsledky dat zpracovaných z dotazníků pro žáky	61
8 Diskuse.....	68
8.1 Limity a možnosti výzkumu	71
IV ZÁVĚR	72
9 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
10 SEZNAM OBRÁZKŮ	78
11 SEZNAM GRAFŮ.....	79
12 SEZNAM PŘÍLOH.....	80

I ÚVOD

Učitelé si při každodenní pedagogické činnosti často pokládají otázku, jaké výukové metody a organizační formy uplatňovat, aby se zvýšil zájem žáků o výchovně-vzdělávací proces. V současné době existuje celá řada tradičních a inovativních didaktických prostředků, jejichž kombinováním mohou učitelé dosahovat efektivní výuky a jejich kvalitních výsledků. Ze strany učitelů je třeba neustále různé metody a organizační formy do výuky zavádět, a tím ověřovat jejich účinnost. Někteří učitelé mají mnoho zkušeností, tedy ví, jaké aktivity by žáky zaujaly a motivovaly k učení. Avšak pro mnohé učitele, zejména pro ty začínající, bývá výběr metodického postupu či způsobu uspořádání výuky náročnou záležitostí. Absolventi pedagogických fakult totiž často nemají představu o tom, jaké výukové činnosti dnešní žáci upřednostňují a považují za zcela důležité. Téma zvolené pro diplomovou práci, tedy *Výukové metody a organizační formy z pohledu učitelů a žáků středních škol*, mi jako budoucí středoškolské učitelce umožní proniknout více do celé problematiky didaktických prostředků výuky a pochopit různé pohledy jednotlivých učitelů a žáků na současné trendy vyučování.

V diplomové práci se budu věnovat již výše zmíněnému tématu, didaktickým prostředkům výuky. V první kapitole teoretické části práce se zaměřím na celistvý výchovně-vzdělávací proces, nejprve obecně charakterizuji základní komponenty vyučování. Konkrétně vymezím jednotlivé vztahy mezi cíli, obsahy, didaktickými prostředky a podmínkami výuky. Poté se ve druhé a třetí kapitole budu podrobně zabývat výukovými metodami a organizačními formami, které se staly hlavním předmětem této práce. V první řadě definuji tyto didaktické prostředky, dále budu zkoumat jejich různé funkce, klasifikace dle přístupů jednotlivých autorů a také jejich charakteristické znaky či zvláštnosti.

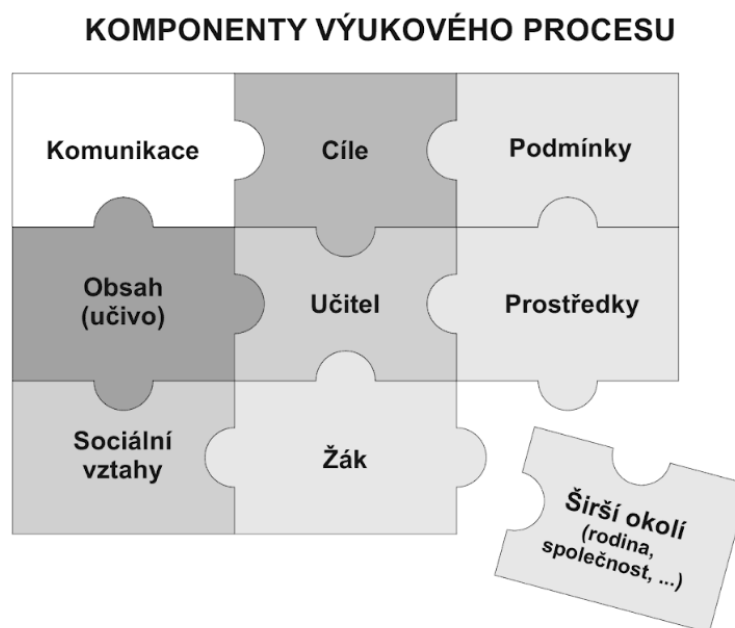
Teoretická část práce bude dále plynule navazovat na výzkumnou část, jejímž cílem je zjistit, jaké konkrétní didaktické prostředky upřednostňují učitelé a žáci současných středních škol. Tento cíl společně s dalšími úkoly a předpoklady výzkumu stanovím na začátku čtvrté kapitoly. V následujících kapitolách uvedu popis metodologie kvantitativního šetření a také výzkumného vzorku, na němž bude průzkum realizován. Výsledná data zpřehledním pomocí různých typů grafů a doplním o výstižné slovní

komentáře. V závěrečné kapitole „diskuse“ budu interpretovat jednotlivé výsledky a porovnávat je s teoretickými východisky autorů, kteří se též zabývali problematikou didaktických prostředků.

II TEORETICKÁ ČÁST

1 Výuka

Výuka je základní forma výchovně-vzdělávací činnosti dětí, mládeže i dospělých (Zormanová, 2014). Jedná se o velmi složitý a mnohostranný systém, založený především na vzájemném působení učitele a žáků, tedy jejich interakci a komunikaci (Kolář, Vališová, 2009). Celý proces vyučování řídí učitel, jehož hlavním cílem je plně rozvíjet osobnost každého žáka, a to v psychických procesech, myšlení, dovednostech a v sociálních vztazích. K těmto změnám však může dojít pouze tehdy, pokud si žák při vlastní činnosti, tzv. učení, osvojí předávané vědomosti, návyky, hodnoty a postoje. Tyto nejrůznější děje a situace doprovází i určité prvky. Vzájemné vztahy těchto komponentů znázorňuje následující schéma (Čábalová, 2011):



Obr. 1: Základní prvky výchovně-vzdělávacího procesu (převzato z Čábalová, 2011, s. 139)

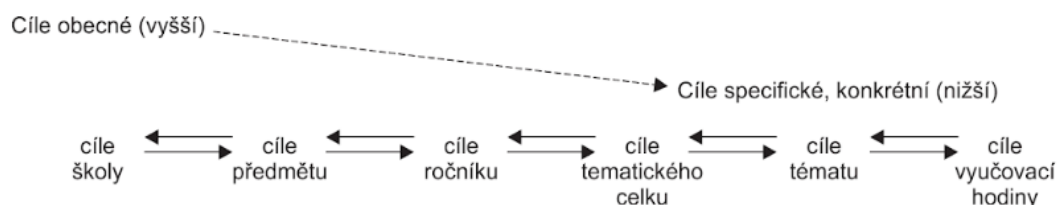
Skalková (2007) uvádí, že celá struktura výukového procesu je založena především na dynamičnosti, jinými slovy na pohyblivosti těchto komponentů. Hlavní náplní společné činnosti učitele a žáků je cíl a obsah učiva, tedy jejich očekávaný výsledek

vzdělávání (Čábalová, 2011). Výukové metody a organizační formy určují to, jakým způsobem bude dané učivo předáváno. Podle Maňáka (1990) jde o nezbytně nutné nástroje, bez kterých by žák nebyl schopen seberealizace a seberozvoje. Lze říci, že všechny tyto prvky společně s podmínkami učení a sociálními vztahy propojují jednotlivé části procesu a tím vytváří souvislý děj (Maňák, 1990).

1.1 Cíle výuky

Cíl je nejdůležitější prvek výuky, tedy každého řízeného učení, konkrétního procesu, záměrného výchovného a vzdělávacího aktu (Komenský, 2004). Jedná se o zamýšlený a očekávaný výsledek, ke kterému učitel společně s žáky směřuje (Kasíková, 2011). Podle J. A. Komenského (2004, str. 54) není bez stanovení cíle možné dosáhnout kvalitních výsledků. Komenský uvádí: „*Přímo za cílem, oklikám se vždy vyhýbej. Hleď tedy hned od začátku k cíli. Ukaž jej i žákovi. Cíle si všímej bedlivěji než prostředků.*“ Z této myšlenky také vyplývá, že úkolem učitele je zajistit, aby žáci cíl výuky přijali za svůj, doslova se s ním ztotožnili (Kasíková, 2011).

Učitel při formulaci cílů musí brát ohled na potřeby společnosti, ale i na individuální potřeby žáků. Je nutné se vždy řídit oficiálními dokumenty, např. učebními plány, ve kterých jsou formulovány cíle spolu s obsahem učiva dané školy. Na základě těchto obecných cílů jsou dále ve vzdělávacích programech upřesněny cíle jednotlivých ročníků a konkrétních předmětů. Cíle tematických celků, témat a vyučovacích hodin jsou už vzhledem k podmínkám výukového procesu více aktualizovány učitelem (Skalková, 2007). Tyto vyšší a nižší cíle tvoří tzv. hierarchizaci, kterou zobrazuje níže uvedené schéma (Švec, Filová, Šimoník, 1996):



Obr. 2: Posloupnost cílů ve výchovně-vzdělávacím procesu (převzato z Švec, Filová, Šimoník, 1996, s. 24)

Konkretizace každého cíle úzce souvisí s tím, jak učitel vnímá biogenní, psychogenní a sociogenní úroveň žáků. Skalková (2007) uvádí, že aby mohlo dojít v průběhu vyučování k naplnění stanoveného cíle, konkrétně k rozvoji kognitivní, afektivní a psychomotorické stránky každé osobnosti, je třeba dodržovat několik zásadních podmínek:

- **Dosažitelnost cíle.** Je třeba, aby učitel volil přiměřený, tedy pro žáky reálně dosažitelný cíl, který je bude zároveň motivovat k učební činnosti.
- **Perspektiva cíle.** Učitel by měl perspektivně uvažovat o cíli, a to i s přihlédnutím k věku a typu osobnosti žáka.
- **Sdělování cíle.** Na celou organizaci práce žáka v hodině má značný vliv znalost cíle. Je velmi důležité žákům sdělovat, co a za jakých podmínek budou po absolvování hodiny umět, ale také jak budou za danou činnost hodnoceni.
- **Uchopení cíle.** Každý učitel by se měl snažit naučit žáky pracovat s cílem, jinými slovy zapojit žáky např. do stanovování cílů, řešení problémů a plánování výukového procesu.
- **Přizpůsobení cíle.** Při stanovování cíle je nezbytné myslet na podmínky, za kterých má vyučování probíhat. Cíl je třeba přizpůsobit času, prostoru a počtu žáků.

Podle Švarcové (2005, s. 131) všechny tyto podmínky spolu s dalšími didaktickými kategoriemi hrají důležitou roli v celém výchovně-vzdělávacím procesu a uvádí následující: „*Při formulaci vlastního cíle si učitel stanoví nejen čeho chce dosáhnout, ale zároveň hledá cesty, jak toho dosáhnout a volí si určité prostředky, to znamená konkrétní výběr učiva, vhodnou organizační strukturu a odpovídající metody vyučování.*“

1.2 Obsah výuky

Dalším významným činitelem výukového procesu je také učivo, za jehož obsah plně odpovídá učitel (Skalková, 2007). Podle Doležalové (2009) je učitel tzv. předek, který prostřednictvím učiva odkazuje na osvědčené poznatky a životní zkušenosti.

Nastupující generace, v našem případě žáci, se snaží tyto předávané informace poznat a následně uchovat v paměti (Doležalová, 2009). Výstupem celého procesu osvojování jsou vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které kultivují každou osobnost a tím zajišťují kontinuitu společenského vývoje (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Nejpodstatnější složkou učiva jsou již zmíněné **vědomosti**. Žáci si pod tímto pojmem často představují zapamatování velkého množství znalostí potřebných k pouhému zvládnutí dalšího vzdělávání (Čábalová, 2011). Vůbec si neuvědomují, že bez těchto poznatků by nebyli schopni řešit běžné situace praktického života. Nejde tedy jen o schopnost zapamatování, ale i o schopnost pochopení jejich struktury. Důležité je umět prostřednictvím pojmů daná fakta zobecňovat a vnímat různé vztahy mezi nimi. Základem celého procesu poznávání je přechod od konkrétního k obecnému neboli pojmovému myšlení (Veverková, 2002).

Dovednosti jsou učením získané dispozice, na jejichž základě žáci dokáží používat své vědomosti, řešit problémy a vykonávat další činnosti (Skalková, 2007). Každá dovednost má svou strukturu, která především zahrnuje cíl činnosti a výběr prostředků, ale také průběh činnosti a kontrolu výsledků (Čábalová, 2011). Z toho vyplývá, že jde o velmi důležitou a zároveň složitou složku učiva (Veverková, 2002). Čábalová (2011) zmiňuje, že existuje několik druhů dovedností, avšak při vyučování by se měl učitel zaměřit na ty nejdůležitější z nich, a to:

- **poznávací dovednosti**, bez nichž by nikdo nedokázal logicky myslet nebo poznávat různé oblasti skutečnosti;
- **sociální a komunikační dovednosti**, při kterých se rozvíjí spolupráce a vztahy mezi všemi účastníky dané výukové činnosti;
- **pracovní dovednosti**, jejichž prostřednictvím jedinci úspěšně, rychle a kreativně vykonávají veškeré pracovní úkony;
- **zdravotní a pohybové dovednosti**, jako předpoklady směřující k udržení optimálního zdraví každého žáka, to znamená bez zátěže a stresu.

V průběhu výuky si žáci při osvojování těchto dovedností a vědomostí vytváří i určité **hodnoty a postoje**, jinými slovy zaujímají svůj vztah ke společnosti, k přírodě i k sobě (Veverková, 2002). Podle Čábalové (2011, str. 143) „*v postojích a hodnotovém systému člověka se odráží mravní vědomí člověka.*“

1.3 Didaktické prostředky výuky

Důležité místo při dosahování výchovných a vzdělávacích cílů zaujímají i didaktické prostředky, které pomáhají podněcovat myšlení, ale především tvořivost a aktivitu všech žáků (Čábalová, 2011). Jedná se o tzv. nástroje, prostřednictvím nichž učitel žákům zajišťuje efektivní a kvalitní průběh vyučovacího procesu (Skalková, 2007).

Rambousek (2014) uvádí, že „didaktické prostředky“ mají široký a obecně hodnotící význam. Podle něj je jejich odlišnost dána charakterem, funkčností a oblastí použitelnosti. Proto je třeba tyto jednotlivé prvky pro přehlednost rozdělit do dvou hlavních celků:

- **Nemateriální prostředky**, tedy metody a formy výuky, jsou jakési osvědčené postupy neboli cesty, kterými lze nejen žáky motivovat k učení, ale také navodit správnou atmosféru a sociální klima třídy (Čábalová, 2011). V průběhu dlouhého historického vývoje školy a pedagogiky vzniklo velké množství různých výukových metod a organizačních forem. Jejich klasifikaci a podrobnější charakteristice se budou věnovat samostatné kapitoly 2 a 3 (Maňák, 1990).
- **Materiální prostředky**, na rozdíl od metod a forem výuky, představují materiálně-technické předměty, pomocí nichž každý žák může přímo poznat danou skutečnost (Maňák, 1990). Podle Rambouska (2014) celý proces učení žáků usnadňují především:
 - učební pomůcky (učebnice, modely, školní obrazy, záznamy zvuků, programové aplikace);
 - didaktická technika (přehrávače, sluchátkové soupravy, počítače, videoprojektory, tabule – klasická, magnetická, interaktivní);
 - výukové prostory (odborné a počítačové učebny, dílny, laboratoře, tělocvičny, hudební a dramatické sály);
 - školní potřeby (psací potřeby, kreslicí a rýsovací potřeby, kalkulátory, sešity).

Podle Čábalové (2011) mají především nemateriální prostředky značný vliv na celý proces výuky, jehož smyslem je dát žákům možnost podílet se nejen na objevování, ale i na plánování vlastního učení. Je tedy na každém učiteli, jakými výukovými metodami

a formami podpoří schopnosti a potřeby všech žáků. Čábalová (2011, s. 157) dále zmiňuje, že „v současném světě s jeho elektronizací vzdělávání je potřeba konstruktivně řešit i možnosti a meze využití multimediálních prostředků, počítačů a další techniky ve výukovém procesu. Je důležité, aby učitel ve spolupráci s žáky posoudil výhody a nevýhody využití multimédií v procesu učení a vyučování a jejich vyváženost s přímou interaktivní výukou.“

1.4 Podmínky výuky

Vyučování je složitý proces prvků a vztahů, které významně působí na jeho průběh i výsledky vždy v určitém prostředí a za určitých podmínek (Dvořáková, Kolář, Tvrzová, Váňová, 2015). Z toho vyplývá, že je nutné chápat podmínky výuky, vnitřní i vnější, jako aktivně činný prvek celého výchovně-vzdělávacího systému (Čábalová, 2011).

Vnitřními neboli subjektivními se myslí takové podmínky, které ovlivňují psychický rozvoj osobnosti a tím i kvalitu celého vyučování, jako např. (Švarcová, 2005):

- kognitivní schopnosti, citové a mravní kvality, potřeby, zájmy, věkové zvláštnosti a vzdělávací potřeby žáků;
- profesionální kompetence, motivace k pedagogické činnosti, kvalifikační a věková struktura učitelů;
- vzdělávací koncepce a způsoby řízení školy;
- sociální klima třídy i celé školy.

Vnější podmínky jsou důležité sociální, politické, ekonomické a kulturní předpoklady vzdělávání, neboť spojují školu s reálným životem (Čábalová, 2011). Podle Doležalové (2009) na vnitřní faktory působí především společenské prostředí, a to:

- vzdělávací politika jako strategie usilující prostřednictvím novel školského zákona o dosažení trendů ve vzdělávání a hodnocení;
- trh práce jako součást tržní ekonomiky vyžadující odborníky určitých profesí a úroveň kvalifikovanosti absolventů škol;

- místní podmínky jako oblastní, regionální a komunitní prvky vstupující do řízení a prestiže škol;
- rodiče jako významní iniciátoři změn nejen ve vzdělávání, ale i v utváření sociálních vztahů;
- rozvoj vědních disciplín a techniky jako proces směřující k inovaci vzdělávání (Švarcová, 2005).

Podmínky výuky, vnější či vnitřní, jsou vždy dány životní úrovní subjektů, prostředím, ve kterém se nachází a jejich bio-psycho-sociálními strukturami (Čábalová, 2011). Čábalová (2011) uvádí, že je na každém z nás, zda se podmínkám pouze přizpůsobíme nebo se budeme podílet na jejich utváření.

2 Výukové metody

Pojem metoda vznikl z řeckého slova „methodos“, což znamená cesta či postup směřující k dosahování určitého cíle v každé záměrné lidské činnosti (Vališová, Valenta, 2011). Z didaktického hlediska je možné termín výuková neboli vyučovací metoda chápat jako nástroj umožňující učiteli organizovat proces osvojování vědomostí a dovedností žáků (Šimoník, 2003). Maňák a Švec (2003, str. 22) konkrétně uvádí, že *„výukové metody určitým způsobem transportují, zprostředkovávají žákům učivo a umožňují jim poznávat a chápat obklopující je realitu, v níž žijí a která se postupně stává dějištěm jejich občanských a profesních aktivit.“*

Podle Zormanové (2012) lze říci, že výukové metody patří k nejstarším didaktickým kategoriím. Již v době před institucionalizací a tvorbou systému vzdělávání převládaly metody založené na napodobování různých činností, na nácviku pohybových a pracovních dovedností. Důležitou roli hrálo také vyprávění a vysvětlování, pomocí kterých starší generace předávala té mladší nejen zkušenosti, ale i různé tradice v podobě mýtů a bájí (Vališová, Valenta, 2011). Postupem času se začaly uplatňovat i metody dialogu a rozhovoru, jejichž prostřednictvím se především rozvíjela interakce mezi aktéry komunikace (Zormanová, 2012).

V období vzniku středověkých škol byl kladen důraz na slovní metody, které usnadňovaly pamětní učení církevních textů. V tomto významu plnilo mluvené i psané slovo funkci nositele informací. V průběhu 17. století však přichází s novými metodami významný pedagog J. A. Komenský. Za přirozené vyučovací metody považoval tzv. analytické, syntetické a synkritické metody. Na jeho pedagogické závěry navazoval J. J. Rousseau, který přišel s myšlenkou aktivace didaktických metod. Jeho hlavním cílem bylo spojit vyučování s metodami praktických činností. Metodické myšlení se stále vyvíjelo a vznikalo mnoho dalších metod (Vališová, Valenta, 2011). Například J. F. Herbart založil zcela novou metodu vycházející z asociací žáků, tedy z jejich představ vytvořených na základě minulých zkušeností (Čábalová, 2011).

Na počátku 20. století měly významné místo takové metody, které umožňovaly zapojit žáky do celého vyučovacího procesu. Významní pedagogové, jako např. J. Dewey a M. Montessoriová, usilovali o aktivizující metody vzdělávání, které by rozvíjely nejen

intelektuální a manuální činnost, ale i emocionální a volní vlastnosti každého žáka. (Vališová, Valenta, 2011).

Z pohledu historického vývoje se didaktické metody měnily a stále mění. Je to dáno tím, že se společnost na základě různých požadavků snaží neustále zlepšovat kvalitu edukačního procesu (Skalková, 2007). Čábalová (2011) uvádí, že „*příkladem vývoje a inovace výukových metod může být současné využívání multimédií, počítačů, e-learningu ve výchově a vzdělávání.*“ Lze říci, že moderní doba přináší velké množství přístupů a alternativních metod, jejichž prostřednictvím jsou rozvíjeny humanistické rysy vyučování ve školách demokratické společnosti (Vališová, Valenta, 2011).

2.1 Volba a funkce výukových metod

Výukové metody se stávají nejdiskutovanějším tématem pedagogické činnosti učitelů (Janiš, Loudová, 2016). Při každodenním plánování vyučování učitelé přemýšlejí, jaké efektivní postupy a metody zvolit, aby bylo dosaženo vzdělávacích a výchovných cílů (Skalková, 2007). Jelikož vyučovací metody jsou ve vztahu s dalšími determinanty, bez kterých by nebylo možné dosáhnout daného výsledku, je zřejmé, že učitel nemůže v jakékoliv pedagogické situaci, s kteroukoliv třídou a pro jakékoliv učivo používat pouze jednu metodu a tou také vždy vyučovat (Zormanová, 2012). Podle Skalkové (2007, str. 185) „*jednostranné používání metod (např. slovníků, nebo naopak praktických) nevede obvykle k úspěšným výsledkům.*“ V reálném vyučovacím procesu je tedy třeba uplatňovat různé metody souběžně, vzájemně je propojovat, měnit a střídát (Vališová, Valenta, 2011).

V současné době existuje pestrá nabídka výukových metod, ze které mohou učitelé s přihlédnutím k cíli a obsahu učiva vybírat ty nejvhodnější (Janiš, Loudová, 2016). Podle Maňáka a Švece (2003) volba dané metody musí vždy vycházet z logiky věci a z objektivních kritérií, mezi něž patří zejména:

- didaktické a psychologické zákonitosti vyučovacího procesu;
- stanovené plány a úkoly výuky;
- charakter daného tématu, ale i oboru a předmětu;
- učební styl žáků, jejich schopnosti a dovednosti;

- různé zvláštnosti žáků i celé třídy;
- vnější podmínky výukové činnosti a prostředky školy;
- osobnost, vyučovací styl a zkušenosti učitele.

Všechny zmíněné faktory do jisté míry určují a ovlivňují výběr metod. Pokud učitel chce, aby metody plnily ve výuce své funkce, musí objektivní podmínky konfrontovat s cíli, k nimž směřuje, s plánovaným modelem výuky, se zájmy a potřebami žáků. Při této podrobné analýze nemůže ani opomenout realizaci vybraných metod, neboť často vyžaduje změnu prostorových dispozic i zajištění potřebných pomůcek (Maňák, Švec, 2003).

Vališová a Valenta (2011) uvádí, že vzhledem k daným podmínkám a záměrům je rozhodování při volbě metod velice obtížnou činností. Učitelé při své pedagogické praxi neustále objevují nové metody a porovnávají je s metodami tradičními. Na základě toho zvažují, které metody přijmout a použít pro předávání či osvojování různých znalostí a dovedností (Vališová, Valenta, 2011).

Lze říci, že při volbě vyučovacích metod je často nezbytná cílevědomost, odvaha, vytrvalost, tvořivost a především vynalézavost. Přijme-li učitel tyto vlastnosti za své a spolu s nimi uplatní i získané zkušenosti, dosáhne ve výchovně-vzdělávacím procesu téměř vždy prostřednictvím jakékoliv metody radostné, příjemné a zajímavé spolupráce se žáky (Maňák, Švec, 2003).

2.2 Výukové metody z pohledu učitelů a žáků

V posledních dvaceti letech bylo formou různých dotazníků a rozhovorů provedeno velké množství výzkumů zaměřených na používání běžných i aktivizačních metod ve výchovném a vzdělávacím procesu (Maňák, Švec, 2003). Podle Maňáka a Švece (2003) jednotlivé průzkumy přinesly velmi zajímavá zjištění, která ukazují, jaký pohled mají učitelé a žáci na výukové metody.

Dle výzkumu Tikalské (2008) lze říci, že učitelé dávají přednost tradičním výukovým metodám, především vyprávění, vysvětlování a metodě názorně-demonstrační. Je to dáno tím, že tradiční metody jsou podle jejich názoru v porovnání s aktivizujícími

metodami výuky nenáročné na přípravu i realizaci. Výsledky tedy ukazují, že učitelé z inovativních metod používají pouze metodu samostatné práce. Z tohoto pohledu žáci v edukačním procesu postrádají metody, při nichž by se mohli projevovat aktivně a tvořivě, tedy didaktické hry a soutěže, dále pokusy, práci s interaktivní tabulí, samostatnou práci s počítačem a skupinovou práci.

Tobolková (2010) na základě získaných informací naopak uvádí, že většina učitelů zahrnuje do výuky aktivizující metody jen za účelem zpestření atmosféry. Učitelé tedy různé znalosti a dovednosti žákům předávají výhradně prostřednictvím metod tradičních. Podle učitelů žáci nejlépe objevují nové poznatky a své přirozené schopnosti při práci s textem či při práci s obrazem. Inovativní metody, jako např. didaktické hry, skupinová a kooperativní výuka, jsou z jejich hlediska taky účinné, a proto se snaží využívat tyto metody vždy v kombinaci s metodami klasickými.

Z různých průzkumů Nelešovské a Spáčilové (2003) vyplývá, že pohled učitelů a žáků na výukové metody se s vývojem a změnami společnosti neustále mění. V současné době je vzdělávání chápáno jako celoživotní otevřený systém, a proto se i daleko více klade důraz na aktivizující metody výuky. Podle názorů učitelů už moderní vyučovací metody nemohou být pouze cestami osvojování vědomostí a dovedností, nýbrž zároveň cestami směřujícími k přirozené potřebě činnosti, zvědavosti a spontánnosti. Učitelé tedy ve výuce využívají takové metody, které vycházejí ze hry a aktivity. Na výchovný a vzdělávací proces mají z jejich pohledu pozitivní vliv především metody diskusní, dialogické, heuristické, inscenační a situační. Žáci tyto metody velmi oceňují, protože pomocí nich mohou experimentovat, řešit názorné a konkrétní problémy.

Hausenblas (2005) prostřednictvím různých diskusí a pozorování došel také k zajímavému závěru, a to, že učitelé různých věkových kategorií odlišně nahlíží na jednotlivé výukové metody. Učitelé starší generace hájí především jisté a neměnné postupy výuky, a tak často bývají v rozporu s mladou generací učitelů, která vnáší do vyučovacího procesu pouze moderní metody. Podle Hausenblase (2005) každá metoda plní ve výuce svou specifickou funkci a je svým způsobem nenahraditelná. Je tedy třeba, aby učitelé různé tradiční a inovativní metody v průběhu vyučování střídali a nepoužívali pouze některé z nich.

2.3 Klasifikace výukových metod

Klasifikace výukových metod je stále otevřeným tématem. Řada autorů se snaží vymezit obecně platnou typologii a pro mnohé to bývá velký problém. Je totiž velmi obtížné dostatečně postihnout místo všech metod výuky v celém výchovně-vzdělávacím procesu, a proto je podle autorů nutné členit jednotlivé skupiny metod na základě různých úhlů pohledu (Vališová, Valenta, 2011).

Maňák (2001) vytvořil komplexní klasifikaci metod výuky, a to dle následujících kritérií:

A. Metody z hlediska zdroje poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

1. Metody slovní:

- monologické metody
- dialogické metody
- metody písemných prací
- metody práce s textovým materiálem

2. Metody názorně-demonstrační:

- pozorování předmětů a jevů
- předvádění pokusů a činností
- demonstrace statických obrazů
- projekce statická a dynamická

3. Metody praktické:

- nácvik pohybových a pracovních dovedností
- laboratorní činnost žáků
- pracovní činnost v dílnách
- grafická a výtvarná činnost

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

1. Metody sdělovací

2. Metody samostatné práce žáků

3. Metody výzkumné a problémové

C. Metody z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

1. Postup srovnávací
2. Postup induktivní
3. Postup deduktivní
4. Postup analyticko-syntetický

D. Metody z hlediska fází výukového procesu – aspekt procesuální

1. Metody motivační
2. Metody expoziční
3. Metody fixační
4. Metody diagnostické
5. Metody aplikační

E. Metody z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

1. Kombinace metod s vyučovacími formami
2. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

F. Aktivizující metody – aspekt interaktivní

1. Diskusní metody
2. Situační metody
3. Inscenační metody
4. Didaktické hry
5. Specifické metody

Lerner (1986) v porovnání se systémem Maňáka kategorizoval dle úrovně aktivity a heuristického učení žáka pouze pět základních vyučovacích metod, a to:

1. Informačně-receptivní metodu
2. Reprodukční metodu
3. Metodu problémového výkladu
4. Heuristickou metodu
5. Výzkumnou metodu

Velmi jednoduchou typologii výukových metod představil Mojžíšek (1988), který rozčlenil metody z logického zřetele na:

1. Metody analytické
2. Metody syntetické
3. Metody synkritické
4. Metody induktivní
5. Metody deduktivní
6. Metody genetické
7. Metody dogmatické

Maňák a Švec (2003) na základě propojenosti výukových metod a organizačních forem ustanovili zcela novou a přehlednou klasifikaci, která zahrnuje nejrůznější metody:

A. Klasické výukové metody

1. Metody slovní (např. vyprávění, vysvětlování, práce s textem, rozhovor)
2. Metody názorně-demonstrační (např. pozorování, práce s obrazem)
3. Metody dovednostně-praktické (např. manipulování, experimentování)

B. Aktivizující metody

1. Metody diskusní
2. Metody heuristické, řešení problémů
3. Metody situační
4. Metody inscenační
5. Didaktické hry

C. Komplexní výukové metody

1. Frontální výuka
2. Skupinová a kooperativní výuka
3. Partnerská výuka
4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
5. Kritické myšlení
6. Brainstorming
7. Projektová výuka

8. Výuka dramatem
9. Otevřené učení
10. Učení v životních situacích
11. Televizní výuka
12. Výuka podporovaná počítačem
13. Sugestopedie a superlearning
14. Hypnopedie

Tyto jednotlivé klasifikace výukových metod mají pro každého pedagoga velký význam, a to proto, že stručně a zcela přesně ukazují nejen podstatu, ale i funkci metod v edukačním procesu. Kromě toho také podávají obraz o celém komplexu metod a možnostech jejich využívání (Maňák, Švec, 2003). Podle Maňáka a Švece (2003) jediné takto uspořádané klasifikace metod mohou pedagoga inspirovat k zavedení nových metodických postupů a k experimentování.

2.4 Charakteristika výukových metod

Na současných školách a pedagogických institucích se učitelé řídí známým klasifikačním systémem Maňáka a Švece, neboť jsou v něm přehledně uspořádány výukové metody klasické a inovativní. Tyto dvě hlavní skupiny zahrnují nejen metody, ale i nejrůznější návody a postupy, kterými lze dosáhnout kvalitních výsledků při jakékoliv výchovné a vzdělávací příležitosti (Skalková, 2007). Podle Zormanové (2012) je také důležité zmínit, že klasické a inovativní metody se od sebe značně odlišují. Klasické, tedy slovní, názorně demonstrační a dovednostně praktické metody jsou ve srovnání s inovativními metodami časově i ekonomicky nenáročné na přípravu a realizaci. Lze říci, že svým působením reprezentují spíše tradiční výuku, v níž dominuje především role a činnost učitele (Zormanová, 2012). Tedy rozvoj formativní stránky osobnosti, tvořivosti, aktivity a týmové spolupráce zajišťují již zmíněné inovativní či aktivizující metody, a to např. didaktické hry, diskusní, heuristické a inscenační metody (Zormanová, 2014).

Z výše uvedených informací vyplývá, že metodické skupiny, klasické a inovativní, mají kladné i záporné stránky. Tento stručný přehled uvádí pouze obecné znaky metod

a detailněji nepřibližuje jejich konkrétní funkce. Proto v následujících podkapitolách budou blíže popsány metody, kterým byl věnován i prostor ve výzkumném šetření.

2.4.1 Metody slovní

Metody slovního projevu patří k nejčastěji používaným klasickým výukovým metodám, neboť prostřednictvím slova mluveného i psaného jsou v celém vyučovacím procesu žákům předávány základní informace a zároveň i rozvíjeny jejich poznávací schopnosti (Šimoník, 2003). Tedy slovní neboli verbální metody umožňují žákům nejen kultivovat paměť a pozornost, ale také zdokonalovat jejich komunikační a řečové dovednosti (Maňák, Švec, 2003). Mezi takové metody lze zařadit (Švarcová, 2005):

- **metody monologické** – vyprávění, vysvětlování, výklad, přednáška;
- **metody dialogické** – rozhovor, dialog;
- **metody práce s textem** – čtení textů, studium literatury.

Vyprávění je z monologických metod jedinou výukovou metodou, která má motivační a emocionálně zabarvený charakter (Zormanová, 2014). Efektivní vyprávění s prvky dramatickosti, epičnosti a živosti vyvolává u žáků bohatost myšlenek a citů. Lze tedy říci, že taková forma vyprávění vzbuzuje žákovu dlouhodobou pozornost a soustředěnost (Skalková, 2007). Kromě již popsané motivační funkce má tato výuková metoda i funkci poznávací, neboť u žáků vytváří jasné představy o konkrétních situacích či procesech (Zormanová, 2014). Podle Nelešovské a Spáčilové (2003) se jedná o metodu výuky, která dokonale předkládá nejrůznější vědomosti a zároveň oživuje již získané poznatky.

Vysvětlování jako vyučovací metoda se uplatňuje především při analýze obtížných jevů, vztahů či pravidel a také v situaci, kdy je třeba vyvodit určité zobecňující závěry (Janiš, Loudová, 2016). Tato monologická výuková metoda vede žáky k porozumění neznámým a problémovým pojmům, rozvíjí jejich logické myšlení a systematicky jim zprostředkovává dané učivo (Zormanová, 2012). Maňák a Švec (2003, str. 57) konkrétně zmiňují, že „*vysvětlování je didaktickou variantou vědecké explanace, v níž jde o pochopení nějakého jevu na základě argumentů vycházejících z příslušných zákonitostí.*“

Výklad má důležité místo ve výchovně-vzdělávacím procesu, a to zejména při získávání zcela nových znalostí, osvojování odborných termínů a jejich vzájemných vztahů (Zormanová, 2012). Základní pravidlem výkladu je podávat učivo postupně, tedy po krátkých částech. To znamená nejdříve přiblížit základní problémy, teprve potom učební látku detailněji rozšiřovat a obohacovat (Zormanová, 2014). V průběhu tohoto postupu je třeba do výkladu zahrnovat vhodné příklady z praxe a různé otevřené i uzavřené otázky. Výhodou této monologické vyučovací metody je, že umožňuje předat žákům nejrůznější informace v plynulém sledu a zároveň rozvíjet jejich paměťové schopnosti (Zormanová, 2012).

Přednáška je z didaktického hlediska náročná forma monologických výukových metod (Skalková, 2007). Ve školním prostředí je tato metoda využívána převážně při výuce starších žáků, a to proto, že vyžaduje dlouhodobou pozornost a větší názorné i abstraktní myšlenkové úsilí (Švarcová, 2005). Přednášku lze uplatnit především při objasňování rozsáhlejších témat a také ve chvíli, kdy je třeba žákům předat informace, které jsou ve studijních materiálech těžko dohledatelné. Přednášejícími se tedy často stávají různí odborníci a specialisté, neboť právě oni dokáží žákům poskytnout nejrůznější aktuality a zajímavosti z daného oboru (Vališová, Valenta, 2011).

Rozhovor patří k základním dialogickým výukovým metodám zajišťujícím přímou komunikaci mezi vyučujícím a žáky (Skalková, 2007). Podle Skalkové (2007) rozhovor formou učitelových otázek a žakových odpovědí objasňuje fakta či problémy a směřuje žáky k novým poznatkům. Na rozdíl od ostatních výukových metod se tato metoda dá v různých formách a podobách použít v jakékoliv etapě vyučovacího procesu, a to při upevňování vědomostí, zkoušení znalostí či opakování probraného učiva (Švarcová, 2005). V pedagogické činnosti je rozhovor svým univerzálním charakterem nenahraditelnou výukovou metodou (Šimoník, 2003).

Dialog představuje ve srovnání s rozhovorem rozvinutější formu komunikace, neboť při něm pokládají otázky nejen učitelé, ale i žáci (Šimoník, 2003). Metoda dialogu tedy spočívá v propojení společenských zkušeností a individuálních potřeb žáků (Skalková, 2007). Žáci se tak v průběhu dialogu pokouší k probíranému tématu vyjadřovat své myšlenky, názory a postoje. Kromě toho se i snaží naslouchat druhým, tolerovat jejich názory a korigovat vlastní představy (Zormanová, 2014). Lze říci, že tato dialogická

metoda vede žáky k rovnocenné komunikaci a přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě (Skalková, 2007).

Práce s textem je v didaktice chápána jako výuková metoda založená především na samostatné činnosti žáků (Švarcová, 2005). Při práci s učebnicemi, odbornými texty, slovníky, encyklopediemi a dalšími studijními materiály se žáci učí porozumění textu i zpracovávání osnov či referátů (Skalková, 2007). Maňák a Švec (2003, str. 64) konkrétně uvádí: „*Práce s textem tedy spočívá nejenom v zapamatování prezentovaných informací, ale zejména v postupném vytváření a zdokonalování dovedností žáků využívat textových informací při řešení různě náročných úloh a problémů.*“

2.4.2 Metody názorně-demonstrační

Metody názorně-demonstrační jsou výukové metody se značnou tradicí a s velkým významem pro kvalitu vědomostí (Maňák, 1990). V edukačním procesu tato skupina metod uvádí žáky do přímého kontaktu s reálnými předměty či jevy, rozvíjí jejich představy, emoce i schopnosti abstraktního myšlení (Skalková, 2007). Z toho tedy vyplývá, že tyto výukové metody žáky seznamují s novými poznatky jen pomocí určitých pomůcek, obrazů a modelů (Nelešovská, Spáčilová, 2003). Podle Švarcové (2005) s využitím názorně-demonstračních metod, např. pozorování, předvádění, práce s obrazem, dosáhne každý učitel konkrétní, přesvědčivé a zajímavé výuky.

Pozorování je metoda, která žákům umožňuje pozorovat a zároveň poznávat konkrétní věci i procesy v jejich přirozené podobě (Šimoník, 2003). Takové to pozorování lze např. uskutečnit na vycházce, kdy žáci pozorují různé přírodní jevy, historické památky nebo práce v zemědělství. Při pozorování je ze strany učitele třeba velmi důkladná příprava, která souvisí s cílem a postupem celé činnosti. Je totiž důležité, aby žáci byli při této téměř samostatné aktivitě dostatečně motivováni k osvojování učiva (Nelešovská, Spáčilová, 2003).

Předvádění neboli demonstrace jako metoda spočívá v převažující činnosti učitele, který žákům většinou ve školní třídě demonstruje pomocí různých pomůcek nové poznatky. Ve vyučovacím procesu se často využívá demonstrace přirozených předmětů, modelů a obrazů. Také velmi důležitou roli při použití metody předvádění hrají

materiální didaktické prostředky, a to zejména film a zvuková nahrávka. Učitel tedy prostřednictvím této metody vede žáky cílevědomě k podrobné analýze předváděného předmětu či jevu (Nelešovská, Spáčilová, 2003).

Práce s obrazem patří k nejstarším metodickým postupům (Švarcová, 2005). Didaktický neboli školní obraz, konkrétně kresba na tabuli, nástěnný obraz, učebnicová ilustrace i projekce, je možné chápat jako zdroj poznání zprostředkovávající žákům vizuální informace (Zormanová, 2012). Lze říci, že obrazové signály, znaky a symboly ztvárňují učivo, a tím i zajišťují kvalitu procesu učení každého žáka (Švarcová, 2005).

2.4.3 Metody dovednostně-praktické

Metody praktických dovedností jsou ve výukovém procesu zaměřeny na intelektuálně praktickou činnost žáků, tedy na jejich přímou manipulaci se skutečnými předměty a s různými školními pomůckami (Skalková, 2007). Tyto metody jsou specifické tím, že žákům umožňují daleko trvaleji si uchovat v paměti nové poznatky a zároveň rozvíjet psychomotorické i motorické dovednosti (Maňák, Švec, 2003). K takovým podobám praktických metod se nejčastěji řadí napodobování, manipulování, laboratorní práce, experimentální a produkční činnosti (Nelešovská, Spáčilová, 2003).

Napodobování neboli imitaci je možné charakterizovat jako metodu přebírání určitých způsobů chování od jiných lidí. V pedagogické praxi má tato didaktická metoda zvláštní význam při senzomotorickém učení. Napodobování názorného příkladu se uplatňuje především v tělesné výchově, během výuky cizích jazyků při nácviku správné výslovnosti a v práci s nástroji či přístroji (Švarcová, 2005).

Manipulování je jedním z důležitých nástrojů poznání. Tato metoda žákům ve výuce poskytuje pracovní činnosti jako stříhání, lepení, skládání a rozebírání různých předmětů, práci s textilními materiály a mnoho dalších zajímavých aktivit (Maňák, Švec, 2003). Švarcová (2005, str. 187) uvádí, že „*zaměstnávání rukou v procesu vyučování je jednou z nejsnadnějších cest jeho zefektivnění.*“

Laborování jako výuková metoda má značný výchovně-vzdělávací význam. Rozvíjí totiž vědecké myšlení žáků, umožňuje jim poznat základní laboratorní postupy a učí je zásadám organizace i bezpečnosti práce. Lze říci, že laboratorní práce směřují žáky

nejen k aktivní a samostatné práci, ale také i k přesnosti, vytrvalosti a odpovědnému vztahu k práci (Šimoník, 2003).

Experimentování je organizačně i metodicky náročné. Jedná se o pokusnou činnost, kterou konají žáci zpravidla v malých skupinách, a to samostatně nebo současně s demonstračním experimentem učitele (Šimoník, 2003). Při této metodě se žáci učí především pomocí různých způsobů zkoumání hledat a objevovat řešení různých problémů (Švarcová, 2005).

Produkční metody zahrnují různé postupy, úkony a operace, při nichž vzniká smyslově vnímatelný produkt, výtvar, výkon či výstup. Prostřednictvím těchto metod žáci rozvíjí zejména jemné motorické dovednosti, a to např. psaní, kreslení, rýsování a modelování (Maňák, Švec, 2003). Podle Maňáka a Švece (2003) produkční metody svým způsobem představují určitou podobu spojení teorie a praxe.

2.4.4 Metody diskusí

Diskuse představuje aktivizující výukovou metodu komunikace nejen učitele a žáků, ale i žáků navzájem (Sitná, 2009). V edukačním procesu si účastníci pomocí této metody oboustranně vyměňují různé názory či argumenty a obohacují se svými životními zkušenostmi (Maňák, Švec, 2003). Diskuse neboli rozprava dává žákům možnost používat myšlenkové operace, rozvíjet tvořivé přístupy během řešení problémových situací, reagovat na protikladné postoje a především usměrňovat své jednání i chování (Švarcová, 2005). Švarcová (2005, str. 189) uvádí, že *„tato příležitost k praktickému uplatnění myšlení a úsudku je vnímána jako největší přínos metody diskuse.“*

Metody diskusí se v současných školách demokratického vzdělávání uplatňují v různých variantách a modifikacích (Zormanová, 2014). Podle Maňáka a Švece (2003) k velmi účinným patří zejména:

- **diskuse během výkladu, vysvětlování nebo přednášky** – vzbuzuje větší zájem žáků o dané téma a poskytuje učiteli zpětnou vazbu od žáků;
- **řetězová diskuse** – umožňuje každému žákovi uvádět předchozí příspěvky diskutujících a na ně poté navazovat svými myšlenkami či názory;

- **diskuse na základě referátu** – zvyšuje pozornost všech přítomných žáků k tématu a shrnuje obsah předneseného referátu;
- **debata** – aktivizuje zájem i komunikativní dovednosti dvou rozmanitých skupin diskutujících;
- **diskuse v malých skupinách** – zajišťuje diferenciaci účastníků, podporuje efektivní učení a navozuje sociální vztahy.

Lze říci, že diskuse může být využita téměř v jakékoliv etapě vyučovací hodiny, a to jako didaktický nástroj motivace žáků k další učební činnosti nebo jako hlavní výuková metoda zjišťující znalosti, zkušenosti, názory a postoje žáků na určité téma (Sitná, 2009).

2.4.5 Metody heuristické, řešení problémů

Heuristické metody se vyznačují tvůrčím řešením problémů. Na rozdíl od klasických postupů učitel nesděljuje žákům poznatky a myšlenky přímo v ucelené podobě, ale staví je před určitou problémovou situací či úlohu, jež mají vlastními silami vyřešit (Švarcová, 2005). Zormanová (2012, str. 77) konkrétně zmiňuje, že „*toto učení cestou samostatného objevování odpovídá plně potřebám dnešní společnosti, která zdůrazňuje nutnost rozvoje tvořivosti, tvořivého a samostatného myšlení a aktivit u žáků.*“ Učitel v roli partnera a rádce směřuje žáky na cestu k poznání, tedy snaží se různými způsoby, např. kladením problémových otázek či upozorňováním na různé rozpory, vyvolat jejich zájem a potřebu objevovat (Švarcová, 2005). Podle Švarcové (2005) tyto postupy při správné aplikaci u žáků rozvíjí schopnosti vnímání a kritické myšlení, zlepšují jejich představivost i fantazii a učí je technikám samostatné práce.

Metody řešení problémů mohou být ve výukovém procesu využívány pouze ve spojení s ostatními didaktickými metodami, a to proto, že žáci nikdy nejsou schopni zcela samostatně objevovat a prozkoumávat všechny poznatky, jež si mají osvojit. Je tedy třeba, aby učitel měl vždy na paměti skutečnost, že žáci mohou objevovat a řešit úkoly jen prostřednictvím takových metod, které odpovídají jejich věkovým a individuálním zvláštnostem (Švarcová, 2005).

2.4.6 Metody situační

Situační metody dokonale splňují tradiční požadavek školy, jehož podstatou je spojení výukového procesu s praktickým životem (Šimoník, 2003). Tyto aktivizující metody tedy spočívají v řešení prezentovaných problémů vycházejících z konkrétní skutečné události nebo ze střetu zájmů v aktuální sociální situaci (Zormanová, 2014). Metodický postup při řešení jednotlivých úkolů může být podle sledovaných cílů, povahy učiva a věku žáků různý, ale jeho základní fáze jsou stále stejné (Maňák, Švec, 2003):

- předložení případu (slovní, písemná, obrazová);
- získávání dalších informací (od učitele, z jiných zdrojů);
- řešení případu (individuální, skupinové, hromadné);
- analýza možností řešení a rozprava (v malé skupině, v plénu);
- zhodnocení výsledků, konkretizace závěrů a konfrontace s reálnou praxí.

Přínos tohoto metodického postupu je především v tom, že pomáhá překlenout tradiční pasivitu žáků (Maňák, Švec, 2003). Podle Maňáka a Švece (2003) se při situačních neboli případových metodách žáci učí aktivně rozvíjet tvůrčí myšlení, diskutovat, argumentovat, obhajovat své názory a v neposlední řadě se připravovat na skutečné konflikty, s nimiž se budou setkávat ve své profesi i v životě.

2.4.7 Metody inscenační

Inscenační metody bývají v pedagogice a didaktice označovány i jinými výrazy, a to např. jako metody dramatické výchovy. Jejich základním procesem je sociální učení v modelových situacích (Švarcová, 2005). Zpravidla jde o simulaci nějaké události, v níž se řešení realizuje formou hraní rolí vzdělávaných žáků (Kalhous, 2002). Role mohou být žáky vybrané nebo učitelem přidělené (Petty, 1996). Podle Skalkové (2007, str. 201) lze tedy říci, že „*simulovaná situace se řeší nejen v teoretické rovině, nýbrž přímou realizací za účasti aktérů*“. V podstatě se jedná o problémovou metodu založenou na předvádění různých lidských typů a jejich jednání v reálném životě (Švarcová, 2005).

Stejně tak jako jiné výukové metody, tak i inscenační metody mají několik různých variant (Maňák, Švec, 2003). Maňák a Švec (2003) rozlišují tři nejzákladnější, a to:

- **strukturovanou inscenaci**, při níž účastníci znají jen popis daného případu a aktéři navíc předem připravený scénář s bližší charakteristikou jednotlivých rolí;
- **nestrukturovanou inscenaci**, v jejímž průběhu jsou účastníci i aktéři seznámeni bez podrobně vytvořeného scénáře pouze s konkrétním případem z praxe, tedy role aktérů se vyvíjí na základě jejich strategií;
- **mnohostrannou inscenaci**, během které jsou všichni její účastníci zároveň činnými aktéry.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu mají inscenační metody důležitý význam, neboť žákům přináší nové emocionální zážitky, postoje a ukazují jim různé způsoby reakcí ve vybraných situacích (Skalková, 2007).

2.4.8 Metody didaktické hry

Hry a soutěže jako aktivizační metody jsou v současnosti využívány na různých typech a stupních škol (Vališová, Valenta, 2011). Učitelé včleňují didaktickou hru do výuky zejména z důvodu, že obohacuje školní práci a všestranně rozvíjí osobnost každého žáka (Šimoník, 2003). Podle Šimoníka (2003) se jedná o zajímavou učební činnost, prostřednictvím níž žáci mohou dle příslušných pravidel přirozeně a spontánně uplatňovat poznávací schopnosti a zdokonalovat tvořivé, kooperativní i soutěživé dovednosti. Lze tedy říci, že metody didaktické hry zapojují žáky velmi efektivně do edukačního procesu a vedou je k takovému soustředění, jakého není možné docílit pomocí žádné jiné metody (Petty, 1996).

Didaktické hry nabízí mnoho rozmanitých aktivit, které se dají uspořádat z několika aspektů (Maňák, Švec, 2003). Velmi přehlednou klasifikaci didaktických her z hlediska jejich obsahu a výchovných i vzdělávacích cílů představuje Meyer (2000, cit. podle Maňák, Švec, 2003):

- **interakční hry** – svobodné hry (s hračkami, stavebnicemi, modely), myšlenkové hry (osmisměrky, křížovky, pexeso), skupinové hry a soutěže (kvízy, hádanky, sportovní činnosti);
- **simulační hry** – konfliktní hry, hraní rolí, řešení případů;
- **scénické hry** – divadelní představení, umělecké přednesy.

Podle Maňáka a Švece (2003, str. 128) „z přehledu různých hravých aktivit je zřejmé, že jejich použitelnost v intencích edukačních cílů je rozdílná, přičemž také realizace každé hry vyžaduje specifické přístupy a podmínky.“ Učitel by tedy při volbě didaktické hry rozhodně měl spolu s uvedenými kritérii respektovat i schopnosti žáků a jejich věkové zvláštnosti, neboť pouze vhodně zvolený úkol žáky k jakékoliv hře či soutěži motivuje a vyvolá v nich zájem o dané učivo (Šimoník, 2003).

2.4.9 Metody kritického myšlení

Kritické myšlení ve výuce je aktivizující metoda, která pomáhá žákům upevňovat a systematizovat své vědomosti, objevovat nové spojitosti mezi jednotlivými osvojenými pojmy a zejména vytvářet vlastní mínění o dané problematice (Zormanová, 2014). Patří tedy k těm výchovně-vzdělávacím činnostem, při nichž žáci nepřijímají různé poznatky v ucelené podobě, ale konstruují je na základě dřívějších zkušeností a již získaných znalostí (Maňák, Švec, 2003). Na tento individuální způsob učební práce, který umožňuje žákům sledovat, reflektovat a zlepšovat své kognitivní schopnosti, mají z metod kritického myšlení značný vliv především brainstorming, myšlenková mapa, pětilístek, volné psaní a skládkové čtení (Zormanová, 2012).

Brainstorming, jinými slovy bouře mozků, je výuková metoda zaměřená na produkci velkého počtu možných nápadů při řešení dané problémové záležitosti, a to v relativně krátkém čase (Zormanová, 2012). Tato metoda konkrétně spočívá v zapisování všech myšlenek žáků na tabuli a v následné diskusi, během které učitel společně se žáky vybírá nejoptimálnější řešení (Kalhous, 2002). Prostřednictvím burzy dobrých nápadů je podporován rozvoj nejen kreativního myšlení, ale i aktivní komunikace všech žáků.

Myšlenková mapa jako učební strategie je vhodná k užití pro evokační i reflexivní fázi procesu výuky (Zormanová, 2014). Podle Zormanové (2012) se myšlenkovou mapou

rozumí aktivizující metoda stimulující myšlení žáků o určité problematice dříve, než je téma důkladně prostudováno a také didaktický prostředek shrnující naučené nebo grafické znázornění nových znalostí. Myšlenková mapa je individuální či skupinová aktivita, která žákům dává možnost uvědomovat si souvislosti mezi novými poznatky a různými pojmy.

Pětilístek je vědomostní schéma, které žáci vytváří na základě propojování a slučování svých poznatků do jednoduchých výrazů a vět popisujících dané probírané téma (Altmanová, 2014). Žáci respektují určitý postup. První řádek pětilístku obsahuje jednoslovné podstatné jméno, druhý řádek je tvořen dvěma přídavnými jmény, třetí řádek je sestaven ze tří sloves, na čtvrtém řádku je věta o čtyřech slovech a poslední, tedy pátý řádek, je vyjádřen jedním slovem rekapitulujícím celou podstatu tématu (Zormanová, 2012). Takto uspořádaná pětiřádková schémata učitel zapisuje na tabuli a ze slov, jež se objevovala nejčastěji, představuje žákům společný tzv. třídní pětilístek (Altmanová, 2014).

Volné psaní funguje ve fázi evokace jako brainstormingová metoda a ve fázi reflexe jako aktivita vhodná pro prezentaci učiva (Zormanová, 2012). Podstatou této metody je během pěti minut napsat celými větami co nejvíce poznatků, názorů a zkušeností na dané téma. Souvislý text je vhodné zaznamenávat na zvláštní papír, neboť se jedná o žákovo soukromé psaní. Po uplynutí stanoveného času mají všichni žáci možnost své texty přečíst a podělit se s ostatními o své myšlenky a pocity. Žáci si prostřednictvím této metody učivo shrnují a propojují do určitých souvislostí (Kovaříková, 2014).

Skládkové čtení umožňuje žákům kriticky se zamýšlet nad významem jakéhokoliv literárního textu. Při této výukové metodě se žáci zejména učí plnohodnotně vnímat obsah krátkého textového úryvku, jež mají k dispozici. Následně z něj odhalují, vyvozují či konstruují další pasáže. Hotové práce žáci porovnávají mezi sebou i s původní celou verzí textu, předloženou učitelem. Na závěr si žáci vzájemně pokládají otázky k danému tématu a společně s učitelem diskutují o různých jevech s tím spojených (Zormanová, 2012).

2.4.10 Metody práce s počítačem a interaktivní tabulí

Výuka podporovaná technickými prostředky hraje v soudobém výchovně-vzdělávacím procesu stále významnější roli. Zejména počítače a interaktivní tabule se stávají běžnou součástí vybavení různých stupňů a typů škol, neboť usnadňují a zpestřují práci všech účastníků vyučování (Švarcová, 2005). Na základě počítačové gramotnosti mohou žáci podle Švarcové (2005) zvládat stále narůstající množství informací a řešení mnoha složitých úkolů, které souvisí s dnešní dobou. Lze tedy říci, že povinností každého učitele je, a patrně i v budoucnu bude, naučit žáky prostřednictvím počítačových a interaktivních technologií různé informace získávat, přesně chápat jejich význam, třídit je a zařazovat je do systému již získaných znalostí a zkušeností.

Pro výuku existuje v současnosti pestrá nabídka programového vybavení. Učitelé mohou v edukačním procesu tedy využívat různé softwarové produkty, a to např. (Švarcová, 2005):

- programy k procvičování látky;
- simulační programy a didaktické hry;
- elektronické učebnice, encyklopedie a slovníky;
- programy pro interaktivní tabuli.

Moderní technologie přináší dostatečnou individualizaci vzdělávání, větší redukci stereotypních činností a kvalitnější úroveň prezentace učební látky. Kromě toho také rozšiřují elektronickou komunikaci mezi učitelem a žáky a zefektivňují řadu pedagogických činností. Podle Maňáka a Švece (2003) je tedy třeba, aby učitel tyto moderní mediální technologie, reprezentované především počítači, interaktivními tabulemi a internetem, naprosto ovládal a promyšleně integroval do dalších výukových metod a didaktických prostředků.

3 Organizační formy výuky

Termín organizační forma výuky je v obecné didaktické teorii uváděn ve spojitosti s problematikou vyučovacích prostředků a patří k základním klíčovým otázkám každodenní pedagogické činnosti učitelů (Solfronk, 1995). V edukačním procesu jsou organizační formy spolu s dalšími výukovými metodami hlavními realizátory výchovných i vzdělávacích cílů vyučování (Janiš, 2003). Čábalová (2011, str. 155) konkrétně uvádí, že „*organizační formy jsou určitým uspořádáním všech složek výuky (tj. činnosti, komunikace a součinnosti učitele, žáka, obsahu učiva a metod výuky) v daných časových a prostorových podmínkách.*“ Lze říci, že tyto organizační prostředky vyjadřují vnitřní strukturu celého systému řízení výuky a spoluvytvářejí soubor opatření, jejichž záměrem je dosažení rozmanitých žádoucích výsledků (Solfronk, 1995).

Organizační formy výuky, ve kterých probíhají procesy vyučování a učení, mají dlouhodobou historii (Skalková, 2007). Ve vývoji vyučování se v závislosti na společenských změnách objevují nejrůznější varianty organizace. Je tedy možné zaznamenat určitý posun od jedné organizační formy k druhé, a to podle toho, jak se která organizace vyučování v dané době ukázala efektivní (Solfronk, 1995).

Ve starověkém vzdělávání bylo preferováno individuální vyučování. Stejně tak tomu bylo i ve středověkém školství, které bylo zaměřeno na kombinaci individuálních a individualizovaných forem výuky. Tyto didaktické prostředky však v průběhu společenského rozvoje a technického pokroku byly neuspokojivé. Na základě potřeby vyšší vzdělanosti lidí se proto postupně začíná vlivem J. A. Komenského rozvíjet hromadná neboli frontální výuková forma. S přelomem 19. a 20. století přichází další výchovné i vzdělávací požadavky, jejichž smyslem je respektovat osobnost každého žáka, jeho potřeby a schopnosti. V edukačním procesu se tedy objevuje individualizované vyučování a zcela nový systém skupinové výuky, za což je možné vděčit především P. Petersenovi. Ve 20. století se tyto organizační formy ve vzdělávání dále rozvíjí a doprovází různé kooperativní, např. komunikační a soutěživé prvky výuky (Čábalová, 2011).

Z předchozích myšlenek tedy vyplývá, že současné vzdělávání klade důraz na skupinovou a kooperativní výuku založenou na principech J. Deweye,

W. H. Killpatricka či R. Cousineta (Čábalová, 2011). Podle Skalkové (2007) hrají zejména tyto organizační formy důležitou roli v jakémkoliv výchovném a vzdělávacím procesu, neboť pouze prostřednictvím těchto možností organizace výuky může současné moderní školství nabízet žákům svobodně, aktivně a kooperativně pracovat.

3.1 Volba a funkce organizačních forem výuky

Organizační formy ve výchovném a vzdělávacím procesu vytváří komplexní celek vztahů mezi žákem, učitelem, obsahem učiva a dalšími didaktickými prostředky (Václavík, 2002). Jedná se o didaktické nástroje, kterými učitel organizuje různé činnosti žáků, podporuje jejich kooperativní kompetence a uspokojuje jejich individuální potřeby. Při volbě organizačních forem je tedy velmi důležité, aby učitel tvořivě volil nejvhodnější z nich, a to v závislosti na stanovených cílech práce, charakteru učební látky, specifických požadavcích žáků, volbě výukové metody a časových i prostorových možnostech, které má k dispozici (Skalková, 2007). Janiš a Loudová (2016, str. 53) přímo zmiňují, že „volba příslušné formy by měla být prováděna v souladu s vyučovacími a učebními cíli, měla by vycházet ze zvolené strategie vyučovacích činností učitele a učebních činností žáků s učivem, tedy z úkolů výuky a náročnosti učebních úloh.“

Podle Václavíka (2002) jsou pro uspořádání výuky učitelem nezbytná dvě základní hlediska, a to:

- **hledisko procesuální** – zda se dá výuka vztahovat k jednotlivým žákům neboli individualizovat (výuka skupinová a párová) nebo směřovat ke spolupráci žáků (výuka kooperativní);
- **hledisko prostorové** – zda je celý průběh výuky veden v tradiční učebně, ve specializované třídě, v přirozeném prostředí nebo v domácím prostředí.

Lze říci, že tato předložená jednotlivá hlediska organizačních forem výuky platí výhradně v průběhu teoretické analýzy určitého jevu organizace vyučovacího procesu. Tedy v pedagogické praxi jsou oba aspekty vždy nedílně spojeny v konkrétní organizační formu výuky. Ta pak řídí učební činnosti žáků učitelem ve vymezeném čase

i na stanoveném místě a zároveň rozvíjí jejich klíčové schopnosti a dovednosti (Vonková, 2011).

3.2 Organizační formy výuky z pohledu učitelů a žáků

Na současných školách se objevují různé přístupy k vyučovacímu procesu, které ovlivňují organizační podmínky a uspořádání celé výuky (Nelešovská, Spáčilová, 2003). Ve výchově a vzdělávání je tedy možné se setkat s poměrně velkou rozmanitostí organizačních forem vyučování, jejichž používání závisí nejen na celkové koncepci školského systému, ale i na pohledu jednotlivých učitelů a na názorech jejich žáků (Vonková, 2011).

Nelešovská a Spáčilová (2003) uvádí, že učitelé a žáci stále více zaujímají kladný postoj k tzv. skupinovému a kooperativnímu vyučování. Tyto organizační formy z pohledu učitelů dokonale rozvíjí individuální schopnosti i zájmy žáků a dávají možnost uplatňovat různorodé metody práce. Žáci tyto formy výuky velmi oceňují, protože vzbuzují a udržují jejich učební činnost v delších nebo kratších časových úsecích.

Dle výzkumu Tikalské (2008) má kromě výše zmíněných forem vyučování stále významné místo mezi organizačními formami i hromadná výuka. Ve frontálním uspořádání spatřují učitelé pozitivní stránku v možnosti řídit činnost celé třídy plánovitě a ve stanoveném čase. Mezi žáky však není tento způsob organizace příliš oblíbený, neboť při něm nebývají rozvíjeni v dovednostech aktivně a samostatně se učit.

Žák (2012) také zmiňuje, že se v moderním školství velmi často do vyučovacího procesu zavádí individualizovaná organizační forma. Podle učitelů lze individuální zvláštnosti, tedy různé dispozice, zájmy, fyzické i psychické potřeby žáků, respektovat jen při takové výuce, v průběhu které je oslabován význam tradičních hodnot. Z pohledu žáků jde o velmi účelnou formu vyučování směřující ke svobodnému vývoji tvořivých možností každé osobnosti.

Z pohledu učitelů i žáků lze tedy říci, že organizační formy výuky mají svoje silné i slabé stránky. Žáci v současné době chtějí zažívat různé způsoby uspořádání výuky, které efektivně podporují jejich samotné učení. Učitelé se proto neustále snaží tyto

didaktické prostředky inovovat a pomocí nich usměrňovat cestu žáků za vzděláním (Průcha, 2009).

3.3 Klasifikace organizačních forem výuky

Problematika kategorizace organizačních forem vyučovacího procesu byla a stále je velmi aktuální. V průběhu dějin vznikla celá řada rozličných podob uspořádání výuky a s tím i nutnost je na základě různých hledisek třídit a zařazovat do jednotného systému. Dnes je tedy možné porovnávat a sledovat vývoj různorodých klasifikací organizačních forem výuky vytvořených známými autory a významnými pedagogy i odborníky v oblasti didaktiky (Janiš, 2003).

Skalková (2007) ze všech existujících organizačních forem vyučování vyčleňuje jako základní proudy zejména:

1. Frontální vyučování v systému vyučovacích hodin
2. Skupinové a kooperativní vyučování
3. Individualizované a diferencované vyučování
4. Systém různých organizačních forem uplatňovaných při realizaci projektů a integrovaných učebních celků
5. Domácí učební práce žáků

Přehlednou typologii také představuje Mojžíšek (1975), který vedle již výše zmíněných základních způsobů uspořádání edukačního procesu rozeznává ještě další organizační formy výuky uplatňující se v různých výchovných prostředcích:

1. Mimoškolního vzdělávání a vyučování
2. Parentálního neboli rodinného vzdělávání
3. Vzdělávání ve výrobě, v úřadech (např. besedy, semináře, školení)

Maňák (1990) v porovnání s předchozími autory předkládá velmi ucelený systém organizačních forem, a to na základě různých úhlů pohledu:

A. Organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka

1. Výuka individuální
2. Výuka individualizovaná
3. Výuka skupinová
4. Výuka hromadná

B. Organizační formy výuky podle charakteru výukového prostředí

1. Výuka ve třídě
2. Výuka v odborných učebnách a v laboratořích
3. Výuka v dílně
4. Výuka na školním pozemku
5. Výuka v muzeu
6. Učebně výrobní jednotka
7. Vycházka a exkurze
8. Domácí úlohy

C. Organizační formy výuky podle délky trvání

1. Základní výuková jednotka
2. Zkrácená výuková jednotka
3. Dvouhodinová výuková jednotka
4. Vysokoškolská lekce a seminář

Podle Janiše (2003) jsou tyto představené klasifikace organizačních forem ve výchově a vzdělávání velmi uznávané, neboť umožňují učitelům a žákům pro dosažení určitých cílů optimálně využívat různé organizační formy a tím zkvalitňovat celý průběh jakéhokoliv vyučovacího procesu.

3.4 Charakteristika organizačních forem výuky

Ve vzdělávacích podmínkách současnosti se můžeme setkat s poměrně velkou rozmaností nejnovějších přístupů v organizaci vyučovacího procesu (Zormanová, 2014). Podle Nelešovské a Spáčilové (2003) je však nutné zmínit, že ze všech

organizačních forem výuky své značné uplatnění na různých typech a stupních škol stále nachází hromadné, skupinové, individuální a individualizované vyučování. Tyto základní podoby uspořádání výuky totiž v praxi dokonale usnadňují určitý typ pedagogické komunikace a svými osvědčenými specifickými postupy pozitivně ovlivňují řadu výchovně-vzdělávacích činností učitelů i žáků (Janiš, 2003). Všechny již jmenované organizační formy lze využít téměř v jakémkoliv edukačním procesu, a to za nejrůznějších okolností a podmínek (Nelešovská, Spáčilová, 2003). Skalková (2007) konkrétně uvádí, že na základě této variabilnosti, pružnosti i otevřenosti je tedy možné hromadné, skupinové, individuální a individualizované vyučování zařadit nejen k hlavním strukturám v systému řízení výuky, ale i k univerzálním didaktickým nástrojům neboli prostředkům každého učitele.

Z tohoto stručného seznámení vyplývá, že je třeba věnovat zejména výše zmíněným způsobům uspořádání výuky větší pozornost. V následujících podkapitolách tedy budou blíže charakterizovány funkce jednotlivých základních organizačních forem v souvislosti s pojetím vyučovacího procesu, jeho obsahem, s rolí učitele i s pozicí žáka (Skalková, 2007).

3.4.1 Hromadná forma výuky

Hromadné neboli frontální vyučování je všeobecně nejrozšířenější organizační formou výuky nejen u nás, ale i jinde ve světě (Václavík, 2002). Z hlediska pedagogické i didaktické funkčnosti se totiž jedná o třídně hodinový systém, který dává každému učiteli příležitost oslovovat co největší počet žáků a sledovat jejich jednotnou práci ve velké skupině. Na základě této poměrné stálosti pedagogického vedení učitel poznává jednotlivé žáky, konkrétně úroveň jejich vývoje i jejich specifické zvláštnosti (Skalková, 2007). Podle Skalkové (2007, str. 221) lze tedy říci, že *„učitel tak vytváří příznivé podmínky pro produktivní poznávací činnost žáků a pro to, aby všichni zvládli základy probíraného učiva přímo v průběhu vyučovacího procesu.“*

Frontální vyučování, stejně tak jako každá organizační forma, má nejen silné, ale i slabé stránky. K omezujícím faktorům tohoto způsobu uspořádání výuky patří zejména pokles aktivity žáků (Janiš, Loudová, 2016). Učitel během hromadného vyučování soustavně pracuje s celou třídou, konkrétně prostřednictvím různých výukových metod žákům

předává nové poznatky a zároveň usměrňuje jejich samostatnou činnost. Žáci se tedy po celou dobu snaží vlastním úsilím porozumět učitelovu výkladu a z něho si také vytvářet smysluplné zápisky (Václavík, 2002). Podle Janiše a Loudové (2016) takto řízený vyučovací proces snižuje ve většině případů učební aktivitu žáků a vede je až k úplné ztrátě zájmu o dané téma. Maňák a Švec (2003, str. 133) následně uvádí, že *„frontální výuka svou podstatou vede k pasivitě žáků, nepodporuje rozvoj samostatného myšlení a jednání, poněvadž se jednostranně zaměřuje na zvládnutí rozsáhlého učiva a dodržování pořádku a kázně.“*

Je však třeba zmínit, že zcela jiný postoj k hromadnému uspořádání edukačního procesu zaujímají žáci při různých tematických exkurzích a besedách probíhajících mimo školu. Je to dáno tím, že tyto podoby organizace vedené specializovaným odborníkem se uskutečňují v naprosto reálném prostředí. Žáci v takové situaci mají příležitost skutečně porovnávat dosavadní znalosti s praxí a různými postupy si osvojit aktuální i zajímavé informace z dané oblasti (Janiš, Loudová, 2016).

Lze říci, že frontální výuka je mnohotvárná forma edukačního dění ve školní i mimoškolní práci. Vzhledem k uvedeným aspektům a výchovně-vzdělávacím cílům moderní doby bývá tato organizace vyučování velmi často v jednotě s ostatními metodami a způsoby výuky, neboť jedině tak je možné dosáhnout její správné účelnosti a efektivity (Maňák, Švec, 2003).

3.4.2 Skupinová forma výuky

Skupinové vyučování jako organizační forma se začalo uplatňovat ve školství především po první světové válce (Janiš, 2003). Podle Janiše a Loudové (2016) *„jedním z motivů a hlavním impulsem pro zavedení do praxe byla snaha zvýšit počet komunikačních kanálů mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem a současně podporovat aktivitu a spolupráci jednotlivých žáků mezi sebou, a to i mezi jednotlivými skupinami.“* Podstatou skupinové organizace výuky tedy je celou třídu rozdělit do několika menších pracovních skupin, a to zejména proto, aby žáci mohli vzájemně spolupracovat při řešení daného úkolu (Janiš, Loudová, 2016). Skalková (2007) spatřuje velkou výhodu této organizační formy v tom, že dílčí skupiny žáků mají možnost plnit různé úlohy zcela samostatně, tedy nezávisle na učiteli, nebo ve vzájemné součinnosti,

a tak se zároveň podílet na vytváření příjemné atmosféry celého výchovně-vzdělávacího procesu.

Skupinové vyučování není z hlediska organizace náročné. Žáky lze velmi rychle rozřadit do párových, malých i velkých skupin např. podle pohlaví, podle učebních výsledků nebo podle povahy obsahu a cílů výuky. Ve dvojicích žáci většinou procvičují probrané učivo a pracují spíše na lehčích úkolech. Malé a velké skupiny se pak více zaměřují na zkoumání a rozebírání různých problémových oblastí (Janiš, Loudová, 2016). Podle Skalkové (2007) ve všech těchto typech skupin žáci mohou vytvářet i zajímavé projekty a hrát různé didaktické hry.

V současném vzdělávání je tato organizace výuky velmi oblíbená. Učitelé její kladné momenty nachází zejména ve vzájemné spolupráci, která probíhá naprosto mezi všemi žáky. Tedy i méně pasivní, nesmělí a méně výkonní žáci mohou zaujímat prostřednictvím tohoto uspořádání výuky své vlastní stanovisko (Skalková, 2007). Vonková (2011) konkrétně uvádí, že pouze při této skupinové organizaci vyučování má učitel příležitost žáky plně zapojovat do různých činností i aktivit a zároveň u nich rozvíjet dovednosti kooperativního chování a vlastnosti směřující k odpovědnosti, kritičnosti, toleranci a nápomocnosti.

3.4.3 Individuální forma výuky

Individuální výuka patří k nejstarším organizačním formám výchovy a vzdělávání (Václavík, 2002). Ve školství se tento způsob organizace vyučování nejvíce uplatňuje zejména při práci se žáky vyžadujícími specifický přístup učitele v rámci základní výukové jednotky. Dále se využívá při sportovních činnostech, při cizojazyčných konverzacích, při různých podobách doučování a při dalších jiných individuálních konzultacích (Janiš, 2003). Podle Václavíka (2002) lze říci, že se v porovnání s předchozími organizačními formami jedná o velmi zvláštní model výuky zajišťující trvalejší kontakt jednoho učitele a jednoho nebo i více žáků v daném edukačním procesu.

Individuální vyučování je systém, ve kterém jsou žáci různého věku a různé úrovně vědomostí dle pokynů učitele shromážděni v jedné místnosti. Samotný proces pak

spočívá v řídicí činnosti učitele, který žákům předkládá učivo a různé úkoly zvláště. Každý žák tedy pracuje zcela individuálně, nespolupracuje s ostatními žáky a nijak je svou učební činností neomezuje (Václavík, 2002). Tato individuální forma výuky je tedy nejen pro žáky, ale i pro učitele velmi efektivní, neboť při ní dochází k jejich zcela osobnímu setkání. Učitel má tak možnost pozitivně ovlivnit své žáky, vyjádřit jim podporu a také poznat jejich schopnosti i dovednosti (Janiš, 2003).

Řada učitelů se v současné době k této individuální formě výuky vrací a snaží se ji ve výchovném a vzdělávacím procesu stále více používat. Je to dáno tím, že učitel v takto uspořádané časové jednotce má příležitost sledovat své žáky a pomáhat jim při řešení jednoduchých i složitých úloh (Maňák, Švec, 2003). To následně potvrzuje i Václavík (2002, str. 295), který říká, že *„ač je při takto pojaté individuální výuce produktivita práce učitele nízká, sám proces učení probíhá velmi intenzivně, neboť učitel se může věnovat žákovi neustále.“*

3.4.4 Individualizovaná forma výuky

Individualizované vyučování se začalo ve výchově a v různých vzdělávacích institucích používat zejména ve 20. století. V současné době je princip individualizace stále více podporován různými zajímavými projekty, jako např. daltonským plánem. Podstata této organizační formy výuky spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žákovi na základě poznání jeho specifických zvláštností a osobních potřeb. Skalková (2007, str. 229) konkrétně uvádí, že *„jejím smyslem je vytváření takových situací, které každému žákovi umožní nalézt optimální možnosti pro vlastní učení a vzdělávání.“*

Podle Janiše a Loudové (2016) takto individualizovaný přístup může být ve vyučovacím procesu realizován jak učitelem, tak i žákem. V praxi to znamená, že učitel nebo prospěchově schopný žák se věnuje jednomu žákovi nebo skupině žáků a zbylá část třídy pracuje zcela samostatně, a to podle shodného nebo odlišného výukového plánu (Janiš, 2003).

Z výše uvedených informací tedy vyplývá, že individualizaci a vnitřní diferenciaci vyučování je možné uplatnit nejen v průběhu individuální a skupinové výuky, ale i v rámci frontální výuky, a to prostřednictvím nejrůznějších metod a postupů

(Skalková, 2007). Dle Václavíka (2002) se jedná o jednu z mnoha organizačních forem výuky, která umožňuje učitelům sledovat aktuální duševní a psychický stav všech žáků.

III VÝZKUMNÁ ČÁST

4 Výzkumné cíle a předpoklady

Výukové metody a organizační formy jako základní didaktické prostředky jsou v současné době zkoumány řadou autorů a specializovaných odborníků, kteří se zabývají jejich různými klasifikacemi i jejich podrobnými charakteristikami. Stejně tak jako pro ně, tak i pro mě je tato problematika skutečně významná. Velmi mě totiž jako budoucího pedagoga zajímá, jaké metody a organizační formy výuky preferují nebo naopak nepovažují za důležité učitelé a žáci dnešních středních škol. Proto jsem se tedy rozhodla na toto téma zrealizovat i vlastní výzkum.

Na základě výzkumného šetření bych chtěla zjistit, jaké rozdíly se v pohledech na výukové metody a organizační formy objevují mezi učiteli a žáky. Dalším záměrem výzkumné části této práce je ověřit současné využívání jednotlivých výukových metod a organizačních forem ve výchovně-vzdělávacím procesu. Pomocí výzkumu bych dále chtěla prozkoumat, které tradiční a aktivizační metody se učitelům v praxi nejvíce osvědčily, zda se žáci rádi účastní mimoškolních akcí, a nakonec, jaké aktivity jsou pro žáky přínosné. Vzhledem k těmto uvedeným výzkumným cílům jsem si stanovila následující předpoklady:

Předpoklad č. 1: Učitelé nejčastěji po výkladové části výuky shrnují učivo sami.

Předpoklad č. 2: Učitelům se v pedagogické praxi nejvíce osvědčily metody diskusí.

Předpoklad č. 3: Učitelé žákům zadávají referáty proto, že je učí samostatné práci.

Předpoklad č. 4: Učitelé ve svých hodinách často uplatňují hromadnou formu výuky.

Předpoklad č. 5: Žáci dávají přednost vypravování před výkladem.

Předpoklad č. 6: Žáci se zajímají o práci s interaktivní tabulí a o práci ve skupinách.

Předpoklad č. 7: Žáci si rádi opakují nové učivo prostřednictvím pexesa a osmisměrky.

Předpoklad č. 8: Žáci se chtějí účastnit různých tematických exkurzí a besed, protože jsou zábavné a naučné.

5 Metodologie výzkumu

Ke zjištění všech stanovených výzkumných úkolů a předpokladů jsem se rozhodla použít kvantitativní metodu dotazníkového šetření. Jelikož diplomová práce zkoumá výukové metody a organizační formy z pohledu učitelů a žáků, bylo třeba pro účel její výzkumné části vytvořit na základě vlastní konstrukce dva odlišné dotazníky s dostačujícím množstvím stručných a různorodých typů otázek.

Dotazník určený pro učitele (viz Příloha A) zahrnuje celkem 18 položek. U prvních pěti položek zjišťuji základní informace o respondentech, jako je pohlaví, věk, počet let pedagogické praxe, vyučované předměty a pracoviště. U těchto položek je nutné zakroužkovat buď jednu správnou odpověď, nebo doplnit potřebný údaj. Další položky už zkoumají jednotlivé výukové metody a organizační formy z hlediska učitelské profese. Šestá a sedmá položka obsahují uzavřené otázky s mnohočetným výběrem odpovědí. Učitelé se konkrétně zamýšlejí nad tím, jaké didaktické metody upřednostňují a které klasické výukové metody nejčastěji používají v rámci vyučovacích hodin. U položek č. 8 a 9 mají dotazovaní zvolit formu výkladu, jež se jim v praxi nejvíce osvědčila, a také vybrat metodický postup, který by podle nich měl následovat po výkladové části učiva. Položkami č. 10, 11, 12 a 13 zkoumám pohled učitelů na využitelnost konkrétních nemateriálních didaktických prostředků. Ve všech čtyřech případech se jedná o uzavřené otázky dávající respondentům možnost zakroužkovat jednu nebo i více odpovědí. Čtrnáctá položka je pojata formou polootevřené otázky, ve které učitelé mohou zakroužkovat odpovídající možnost a tu také vlastními slovy odůvodnit. U této otázky je tedy třeba, aby se učitelé vyjádřili k tomu, proč žákům ve svých hodinách zadávají či nezadávají referáty. Hlavním cílem položky č. 15 a 16 je ohodnotit konkrétní výukové aktivity a dané organizační formy pomocí přidělené stupnice. U položky č. 17 dále zjišťuji, jaký názor mají učitelé na tematické exkurze a besedy, konkrétně zda se jejich žáci rádi účastní těchto akcí. Tato položka je představena stejným způsobem jako položka č. 14, a to prostřednictvím polootevřené otázky. Poslední, tedy osmnáctá položka nabízí 8 různých tvrzení. Zde mají respondenti zakroužkovat všechny možnosti, se kterými naprosto souhlasí.

Dotazník stanovený pro žáky (viz Příloha B) obsahuje v porovnání s předchozí dotazníkovou verzí pouze 11 položek, a to zejména proto, aby žáci dokázali

při samotném šetření udržet pozornost. Prvními třemi položkami opět zjišťuji osobní údaje o respondentech, a to konkrétně pohlaví, věk a studium. U položek č. 1 a 3 je nutné zakroužkovat pouze jednu správnou odpověď a u položky č. 2 doplnit číselnou hodnotu. Dalšími osmi položkami prozkoumávám již danou problematiku, tedy jaký pohled mají žáci na jednotlivé výukové metody, organizační formy a učební aktivity. Položky č. 4 a 5 zahrnují uzavřené otázky s několika možnými variantami odpovědí. Dotazovaní mají u těchto položek zvolit jeden výkladový postup, jemuž dávají v rámci vyučovacích hodin přednost a také z uvedených didaktických nástrojů vybrat jednu výukovou metodu, kterou by podle nich měli učitelé uplatňovat vždy po výkladu nového učiva. Úkolem šesté a sedmé položky je přidělit hodnoty daným výukovým aktivitám, a to prostřednictvím stanovené číselné škály. Položkou č. 8 zkoumám, jaké činnosti by žáci pro opakování učiva uvítali. Zde mají respondenti příležitost zakroužkovat více možných odpovědí. Následující položky č. 9 a 10 zahrnují polootevřené otázky. U těchto otázek je třeba zvolit jednu odpověď a tu také slovně zdůvodnit. Žáci se konkrétně zamýšlejí nad tím, zda jsou pro ně referáty přínosné a zda se rádi účastní různých tematicky zaměřených exkurzí či besed. Závěrečnou položkou tohoto dotazníkového šetření je jedenáctá otázka. Jejím cílem je od respondentů zjistit, jaké metody, organizační formy a činnosti výuky by podle nich učitelé měli do vyučovacích hodin zařazovat. Dotazovaní vybírají ze všech možností takové výroky, se kterými se plně ztotožňují.

6 Výzkumný soubor

Pro dotazníkové šetření byly vybrány dvě cílové skupiny respondentů, a to učitelé a žáci čtyřletého gymnázia a obchodní akademie. Tyto střední školy se nachází v místě mého bydliště, ve Vlašimi. Z toho tedy vyplývá, že výzkumný soubor byl nenáhodný a záměrný. Samotný sběr dat se uskutečnil během června roku 2018. Na obou školách byli žáci i učitelé mnou seznámeni s hlavními cíli diplomové práce a celým průběhem výzkumného šetření. Nebylo ani opomenuto respondentům sdělit, že vyplňování dotazníků je zcela anonymní a dobrovolné. Žáci i učitelé byli ochotni se účastnit průzkumu, a proto se mi pro vlastní výzkum podařilo získat správně vyplněné dotazníky celkem od 145 respondentů.

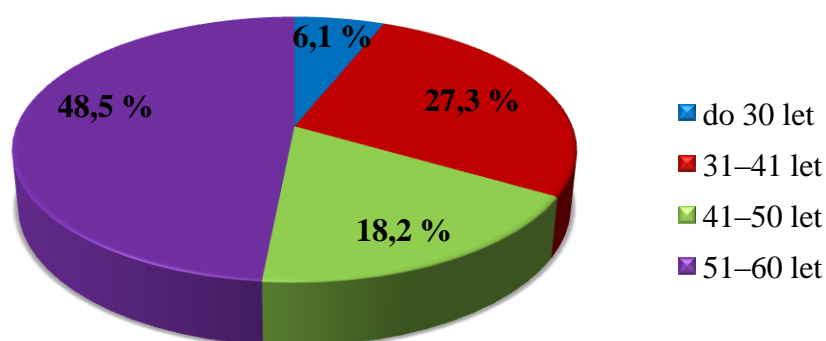
7 Výsledky

Získaná data výzkumného šetření byla zpracována v programu Microsoft Office Excel 2007. Struktura jednotlivých výsledků je zpřehledněna pomocí sloupcových, pruhových a výsečových grafů, které jsou uspořádány podle pořadí položek uvedených v dotaznících. Pro lepší názornost a pochopení je každý graf také doplněn o výstižný slovní komentář.

7.1 Výsledky dat zpracovaných z dotazníků pro učitele

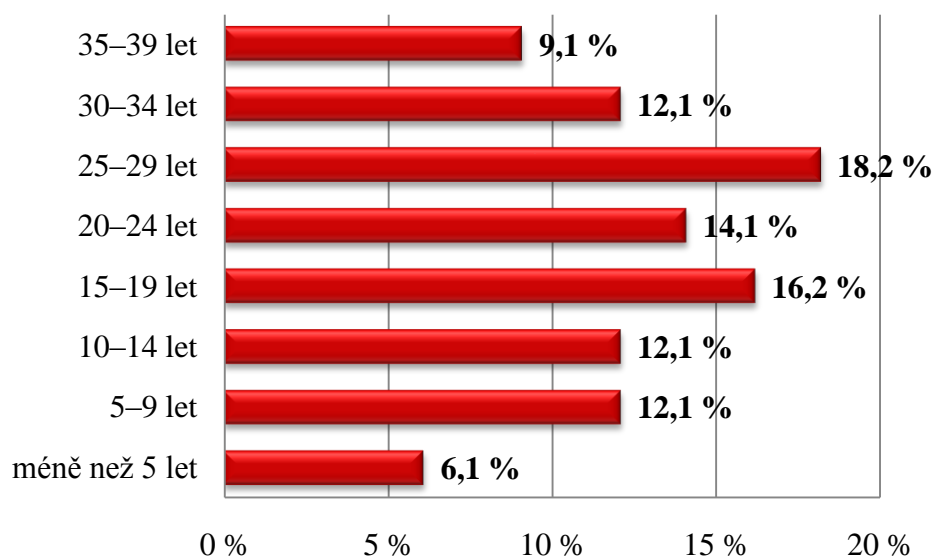
Učitelé na současných středních školách využívají nejrůznější didaktické nástroje a postupy k tomu, aby výuka byla efektivní a pro žáky zábavná. Níže představené výsledky ukazují, jaké konkrétní výukové metody a organizační formy se učitelům v pedagogické praxi nejvíce osvědčily. Výzkumného šetření se účastnilo 33 učitelů. Z toho bylo 75,8 % žen a 24,2 % mužů. Tito učitelé pracují na vlašimských středních školách, a to na všeobecném čtyřletém gymnáziu (60,6 %) a na obchodní akademii (39,4 %).

Graf č. 1: Učitelé z hlediska věku



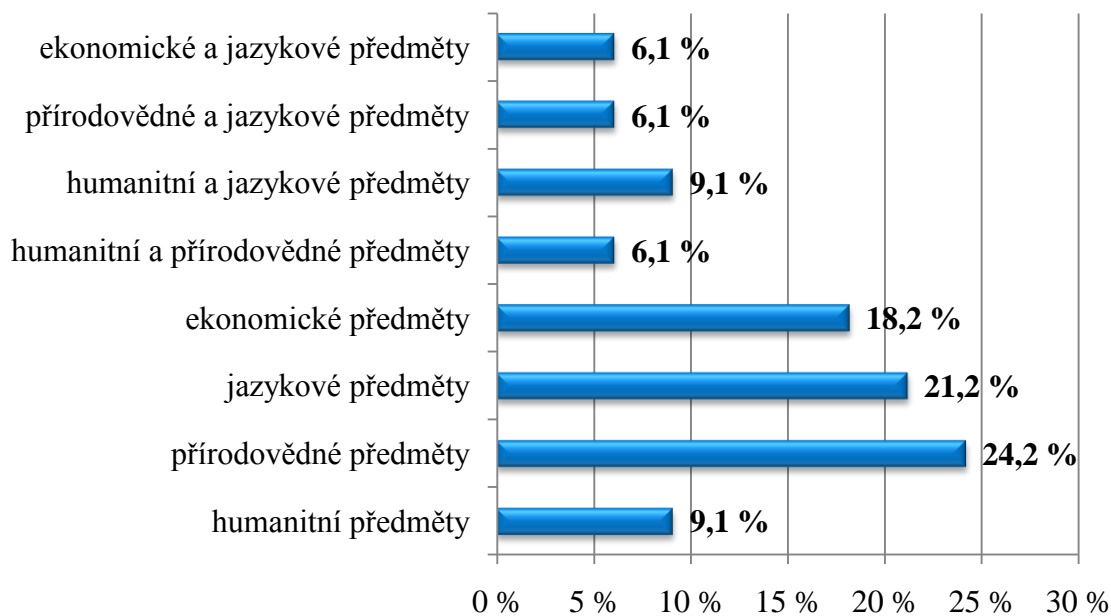
Komentář: Výzkumný vzorek tvořili respondenti průměrného věku 42,5 let. Procentuální vyjádření ukazuje, že největší podíl na výzkumu měli učitelé věkové skupiny 51–60 let.

Graf č. 2: Učitelé z hlediska pedagogické praxe



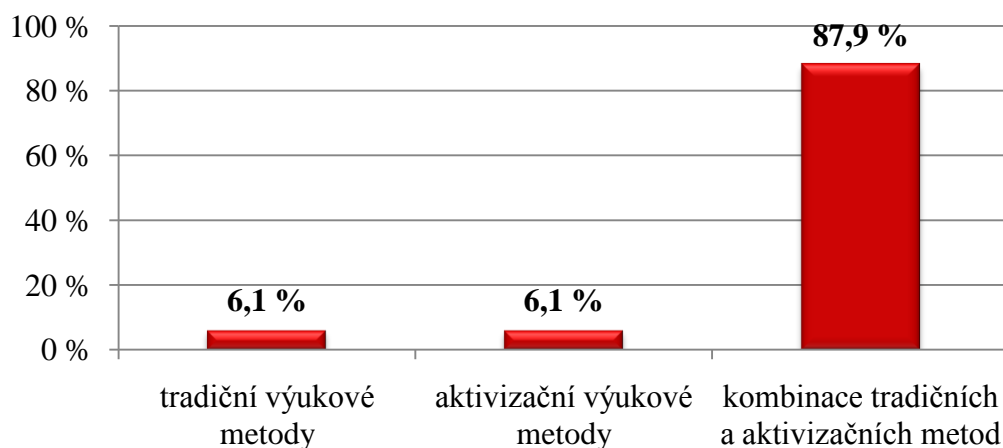
Komentář: Tento pruhový graf znázorňuje, kolik let učitelé působí ve školství. Největší relativní četnost se objevila u respondentů s 25–29letou pedagogickou praxí (18,2 %) a s 15–19letými výchovně-vzdělávacími zkušenostmi (16,2 %).

Graf č. 3: Učitelé z hlediska vyučovaných předmětů



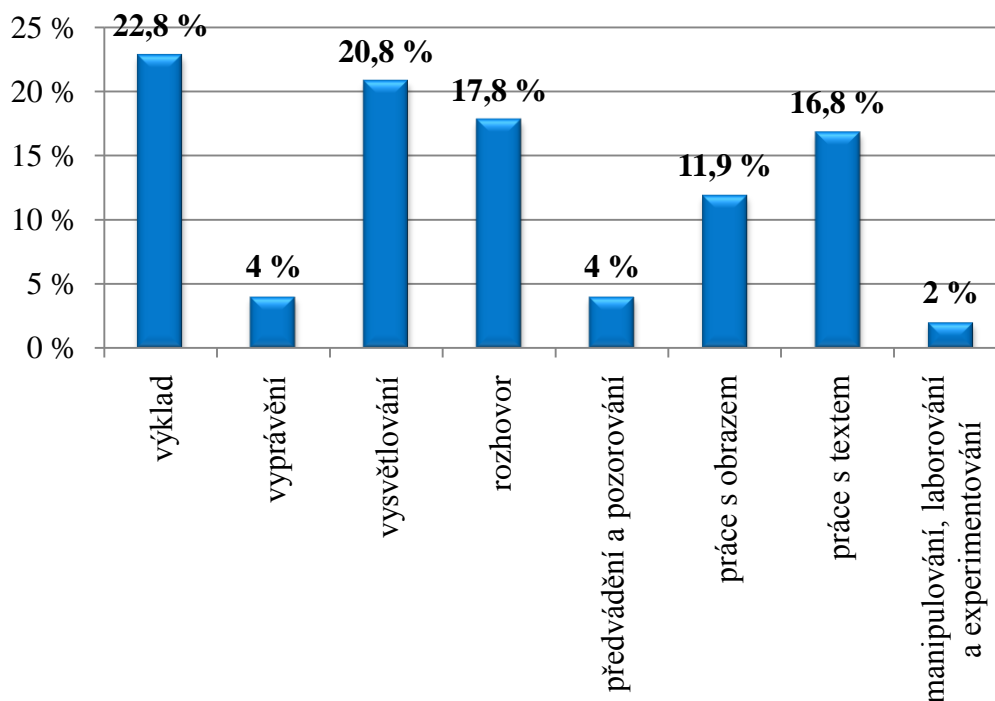
Komentář: Přehled výsledků ukazuje, jaké předměty učitelé na středních školách vyučují. Většina respondentů vede výuku přírodovědných (24,2 %), jazykových (21,2 %) a ekonomických (18,2 %) předmětů.

Graf č. 4: Preference výukových metod z pohledu učitelů



Komentář: Sloupcový graf znázorňuje strukturu výsledků z hlediska toho, jakým výukovým metodám dávají dotazovaní přednost. Učitelé v edukačním procesu značně kombinují tradiční a aktivizační výukové metody. Tuto položku zvolilo celkem 87,9 % respondentů.

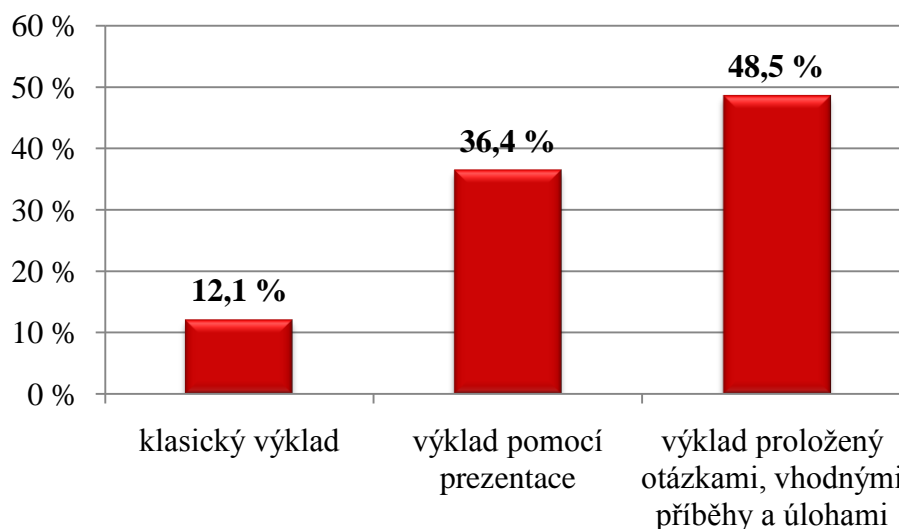
Graf č. 5: Klasické výukové metody a jejich uplatnění v učitelské praxi



Komentář: Získané odpovědi ukazují, že z klasických výukových metod učitelé nejčastěji používají výklad (22,8 %), vysvětlování (20,8 %), rozhovor (17,8 %) a práci

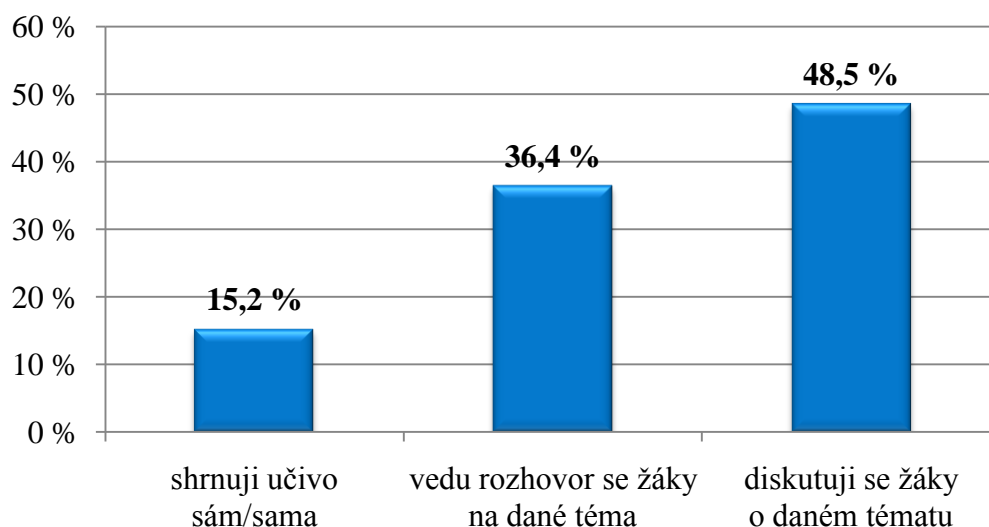
s textem (16,8 %). Ve vyučování naopak vůbec neuplatňují manipulování, laborování a experimentování (2 %).

Graf č. 6: Metoda výkladu z hlediska zkušeností učitelů



Komentář: Ze schématu je patrné, že učitelům se z uvedených výkladových forem nejvíce osvědčil výklad proložený otázkami, vhodnými příběhy a úlohami. Tuto možnost zvolilo celkem 48,5 % dotazovaných. Z odpovědí také vyplývá, že 36,4 % respondentů považuje za velmi spolehlivou metodu výklad pomocí prezentace (36,4 %). Možnost „klasický výklad“ označilo pouze 12,1 % učitelů.

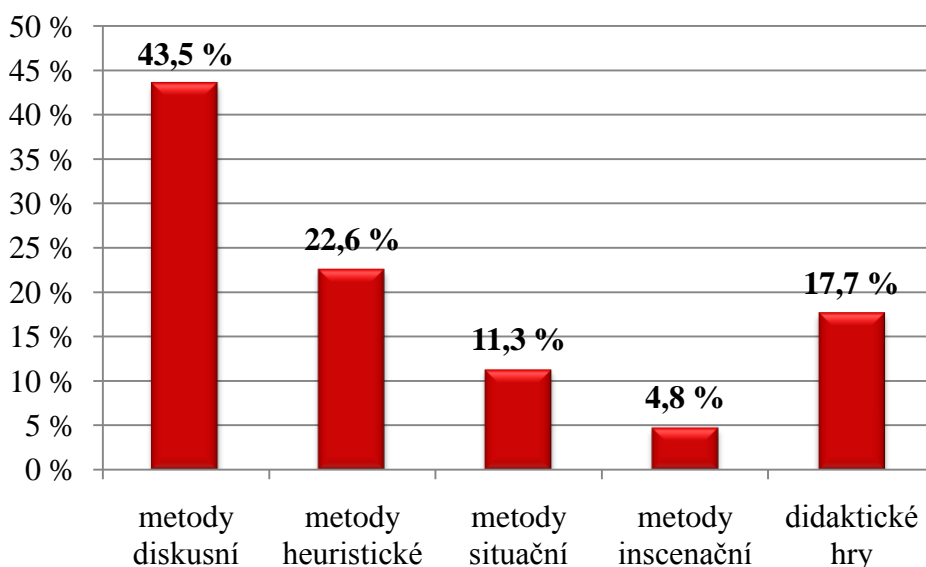
Graf č. 7: Učitelé a jejich uplatňované didaktické postupy po výkladu nového učiva



Komentář: Z celého výzkumného souboru vyplývá, že po výkladu nového učiva 48,5 % respondentů diskutuje se žáky o daném tématu a 36,4 % dotazovaných vede rozhovor se žáky na dané téma. Velmi malou skupinu tvoří učitelé, kteří po výkladové části učební látky shrnují učivo sami (15,2 %).

Předpoklad č. 1 – učitelé nejčastěji po výkladové části výuky shrnují učivo sami – je tímto zamítnut.

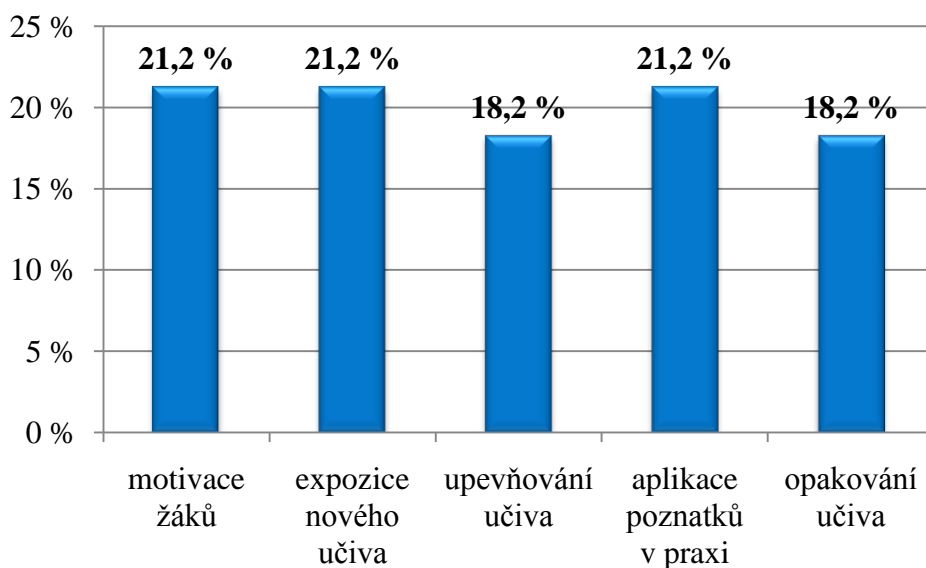
Graf č. 8: Výukové metody a jejich význam z pohledu učitelské profese



Komentář: Schéma představuje souhrn předložených výukových metod a jejich procentuální vyjádření z hlediska toho, jak se učitelům v pedagogické praxi osvědčily. Nejvyšší procentuální zastoupení se prokázalo u metody diskusní (43,5 %). Podle učitelů také důležitý význam ve vyučovacím procesu mají metody heuristické (17,7 %) a didaktické hry (17,7 %). Za nejméně osvědčené prostředky výuky dotazovaní naopak považují metody situační (11,3 %) a inscenační (4,8 %).

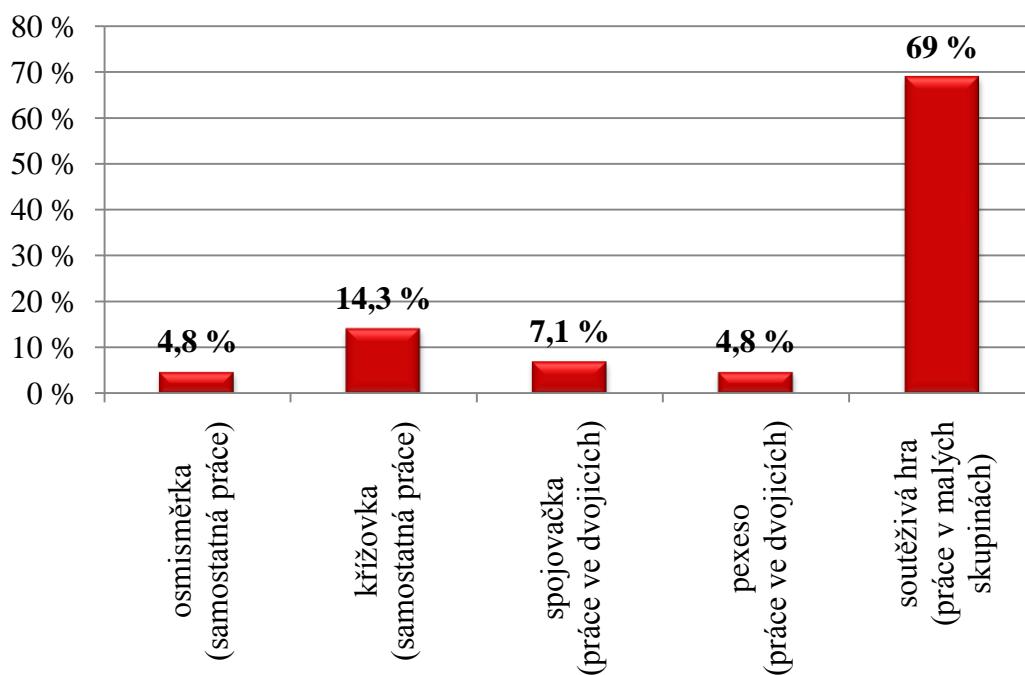
Předpoklad č. 2 – učitelům se v pedagogické praxi nejvíce osvědčily metody diskusní – byl potvrzen.

Graf č. 9: Učitelé a aplikace aktivizačních metod v různých fázích procesu výuky



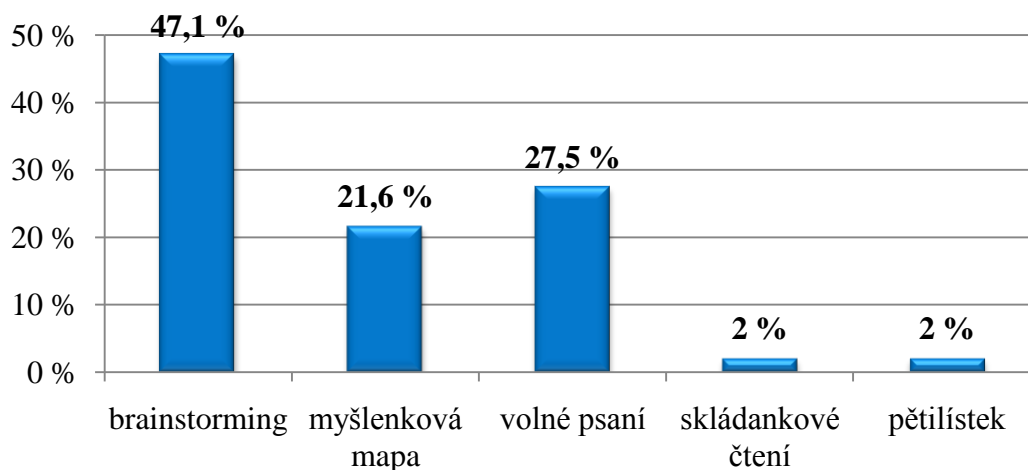
Komentář: Výše uvedená struktura dat uvádí, že aktivizační výukové metody učitelé uplatňují téměř ve všech fázích vyučovacího procesu. Největší a zároveň stejné procentuální ohodnocení (21,2 %) získaly položky „motivace žáků“, „expozice nového učiva“ a „aplikace poznatků v praxi“. Nepatrně nižší relativní četnost (18,2 %) se objevila u výukových etap „upevňování učiva“ a „opakování učiva“.

Graf č. 10: Pohled učitelů na zájem žáků o výukové metody opakování učiva



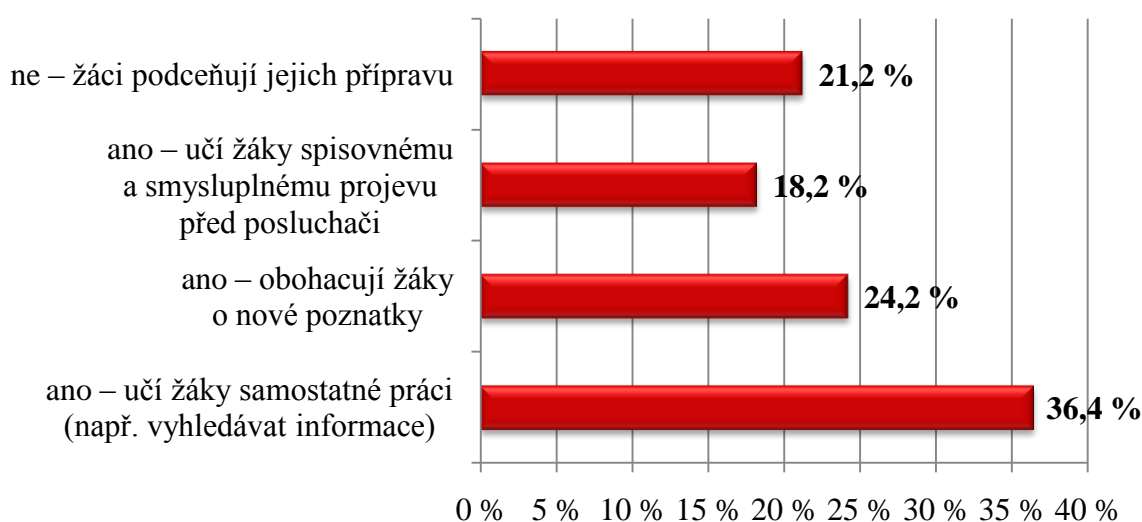
Komentář: Z tohoto grafu je zřejmé, že podle učitelů by žáci v rámci opakování učiva nejvíce uvítali soutěživou hru, která by probíhala v malých skupinách. Tuto položku označilo 69 % respondentů. Žáci by také podle nich ocenili křížovku (14,3 %), prostřednictvím níž by si mohli samostatně prověřit osvojené znalosti.

Graf č. 11: Aktivizační metody výuky a jejich uplatnění v učitelské praxi



Komentář: Získané odpovědi ukazují, že 47,1 % učitelů ve výuce velmi často používá brainstormingové metody. Také většina respondentů do výuky vnáší aktivizační metody, jako je volné psaní (27,5 %) a myšlenková mapa (21,6 %). Zbylé dvě metody, skládankové čtení (2 %) a pětílístek (2 %), do výuky téměř vůbec nezařazují.

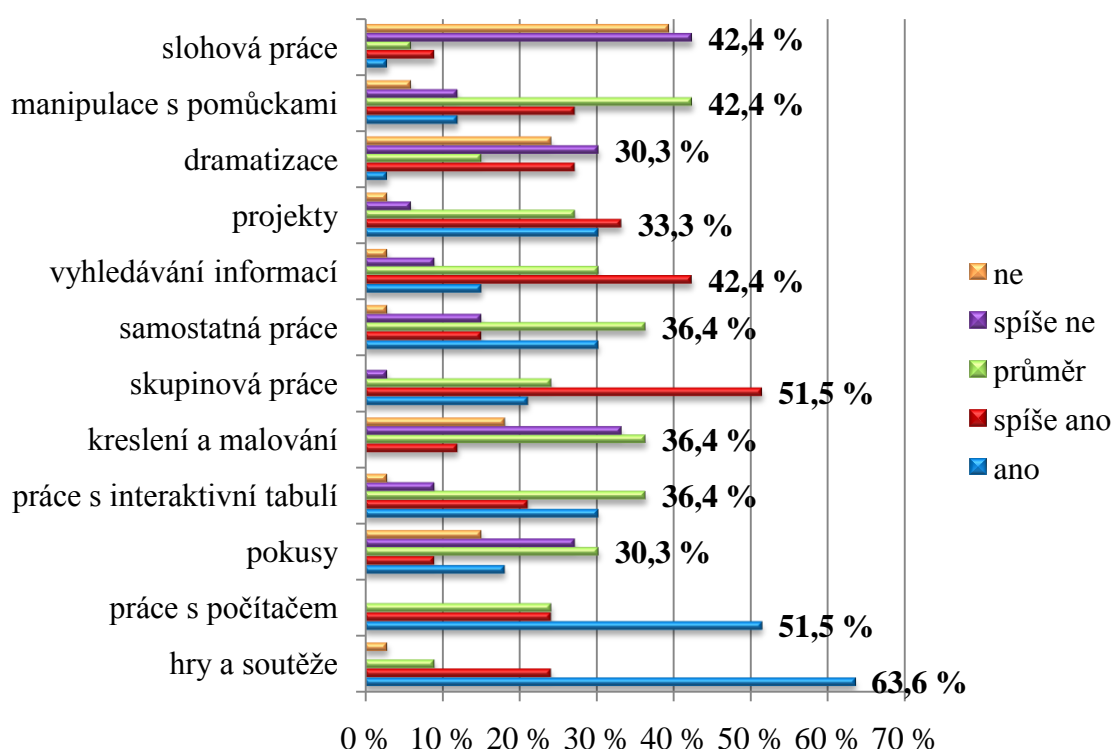
Graf č. 12: Referáty a jejich efektivita z pohledu učitelů



Komentář: Dané grafické schéma představuje souhrnný přehled odpovědí, které uváděli dotazovaní na základě vlastního mínění. Učitelé ve svých hodinách zadávají žákům referáty, a to zejména proto, že je učí samostatné práci (36,4 %) a obohacují je o nové poznatky (24,2 %). Naopak 21,2 % respondentů v průběhu výuky nezadává referáty, neboť žáci podceňují jejich přípravu.

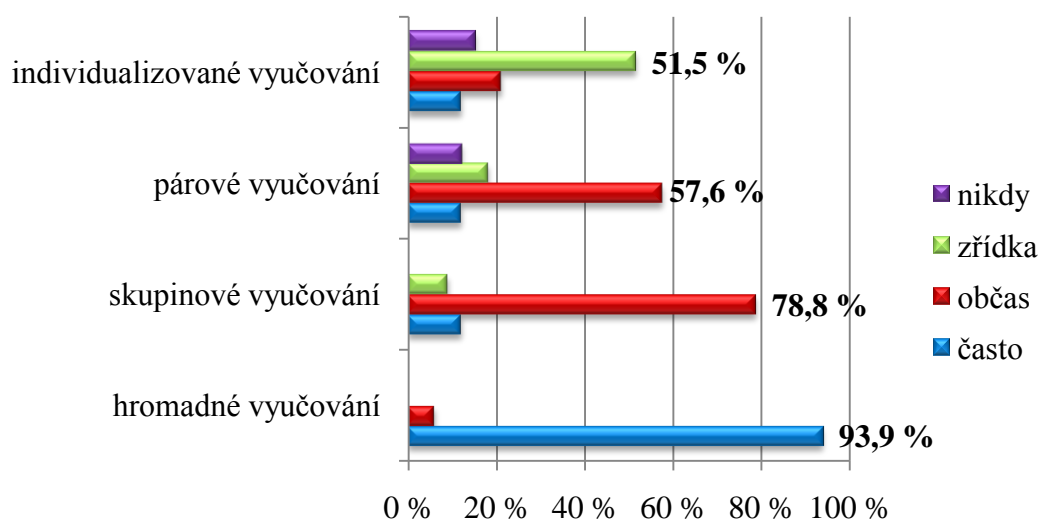
Předpoklad č. 3 – učitelé žákům zadávají referáty proto, že je učí samostatné práci – byl potvrzen.

Graf č. 13: Zájem žáků o výukové aktivity z hlediska zkušeností učitelů



Komentář: Graf uvádí strukturu výsledků jednotlivých výukových aktivit. Žáky by z pohledu učitelů zcela zaujaly různě zábavné výukové činnosti, a to konkrétně hry či soutěže (63,6 %), práce s počítačem (51,5 %), skupinová práce (51,5 %), vyhledávání informací (42,4 %) a projekty (33,3 %). Méně významné by pro žáky podle nich byly aktivity zaměřené na psaní slohových prací (42,4 %) a dramatizaci (30,3 %).

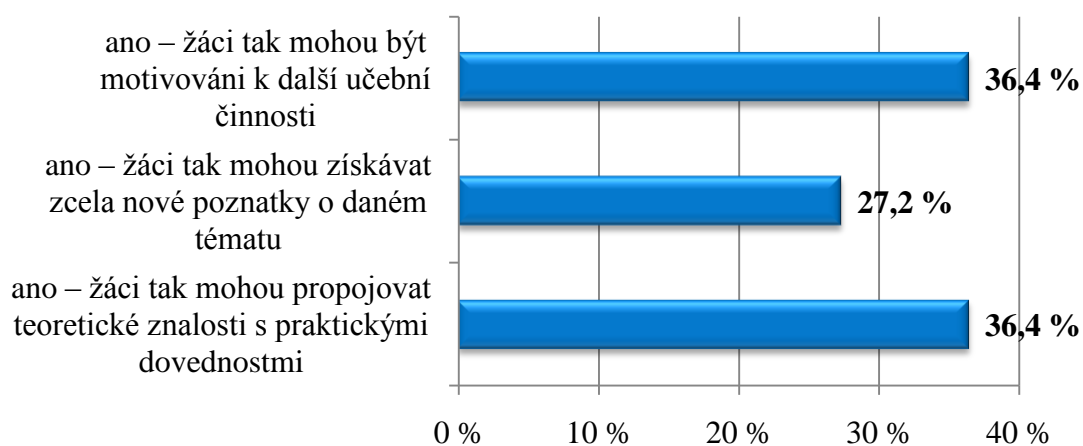
Graf č. 14: Organizační formy a jejich využitelnost v pedagogické praxi



Komentář: Z výsledných dat vyplývá, že respondenti ze všech uvedených organizačních forem často používají hromadné vyučování. Tuto možnost zvolilo celkem 93,9 % učitelů. Kromě této organizační formy dotazovaní také občas využívají skupinovou (78,8 %) a párovou (57,6 %) výuku. Z výsledků také lze určit, že individualizovanou formu výuky (51,5 %) učitelé nepovažují za důležitou, neboť ji ve své pedagogické praxi uplatňují velmi málo.

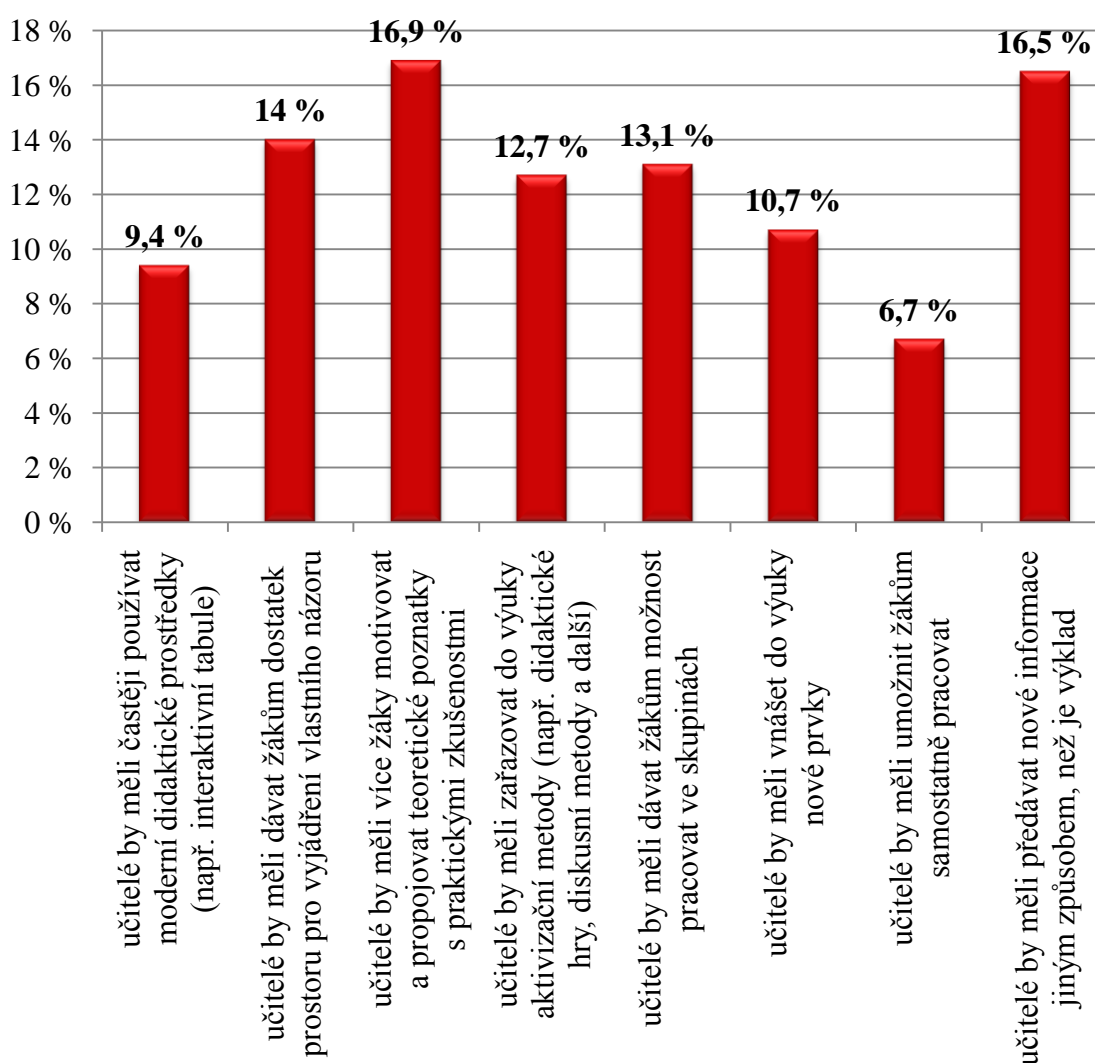
Předpoklad č. 4 – učitelé ve svých hodinách často uplatňují hromadnou formu výuky – je tímto potvrzen.

Graf č. 15: Zájem žáků o tematické exkurze a besedy z pohledu učitelů



Komentář: Schéma zobrazuje odpovědi, které zmiňovali dotazovaní k otázce zkoumající zájem žáků o tematické exkurze a besedy. Žáci se z pohledu učitelů rádi účastní těchto mimoškolních akcí, neboť tak mohou propojovat teoretické znalosti s praktickými zkušenostmi (36,4 %) a být motivováni k další učební činnosti (36,4 %). Zbylých 27,2 % respondentů dále uvedlo, že prostřednictvím těchto aktivit žáci získávají zcela nové poznatky o daném tématu, a proto se často podílejí na jejich programu.

Graf č. 16: Didaktické prostředky a postupy používané učiteli



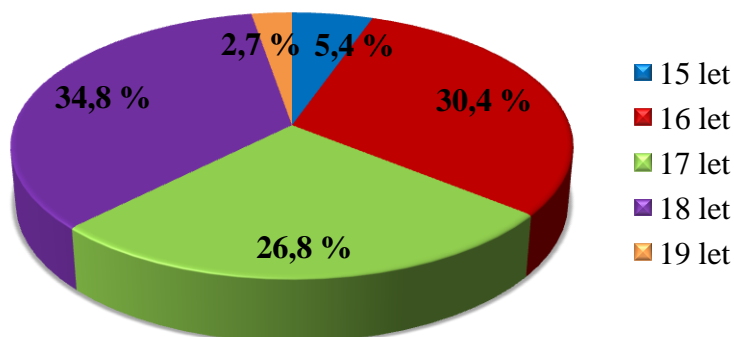
Komentář: Toto grafické znázornění uvádí výsledky šetření týkajícího se didaktických prostředků a postupů používaných současnými učiteli. Respondenti v rámci vyučovacích hodin dávají žákům dostatek prostoru pro vyjádření vlastního

názoru (17,2 %). Také se snaží žáky motivovat a propojovat teoretické poznatky s praktickými zkušenostmi (16,1 %). Na jejich hodinách mají žáci vždy možnost samostatně pracovat (16,1 %) a zapojovat se do různých aktivizačních činností výuky (13,8 %).

7.2 Výsledky dat zpracovaných z dotazníků pro žáky

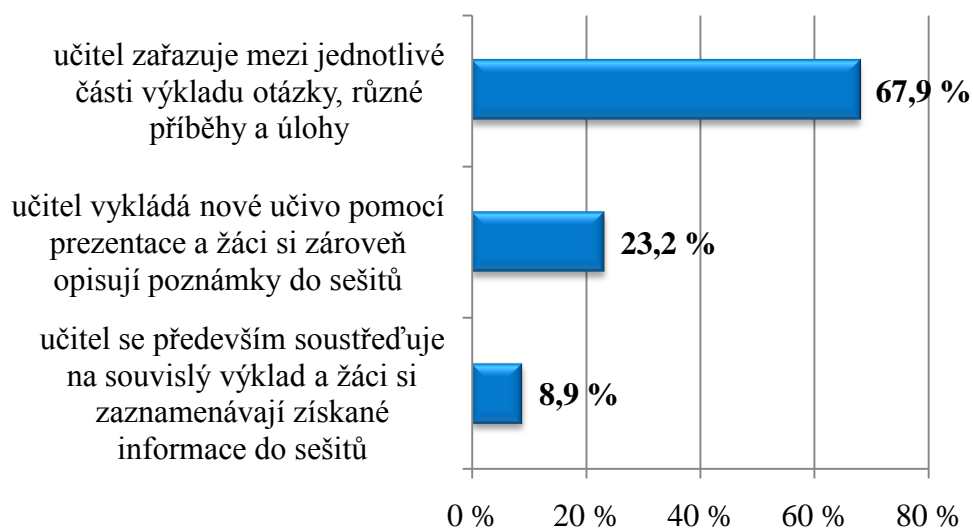
Žáci současných středních škol projevují stále větší zájem o takové výukové metody a organizační formy, které jim umožňují se aktivně zapojovat do jakéhokoliv výchovně-vzdělávacího procesu. Z následujících grafů je tedy možné zjistit, jaké konkrétní didaktické činnosti a prostředky výuky žáci upřednostňují. Dotazníkového šetření se účastnilo celkem 112 žáků středních škol. Z toho bylo 72,3 % dívek a 27,7 % chlapců. Tito žáci navštěvují střední školy ve Vlašimi, a to obchodní akademii (52,7 %) a všeobecně zaměřené gymnázium (47,3 %).

Graf č. 17: Žáci z hlediska věku



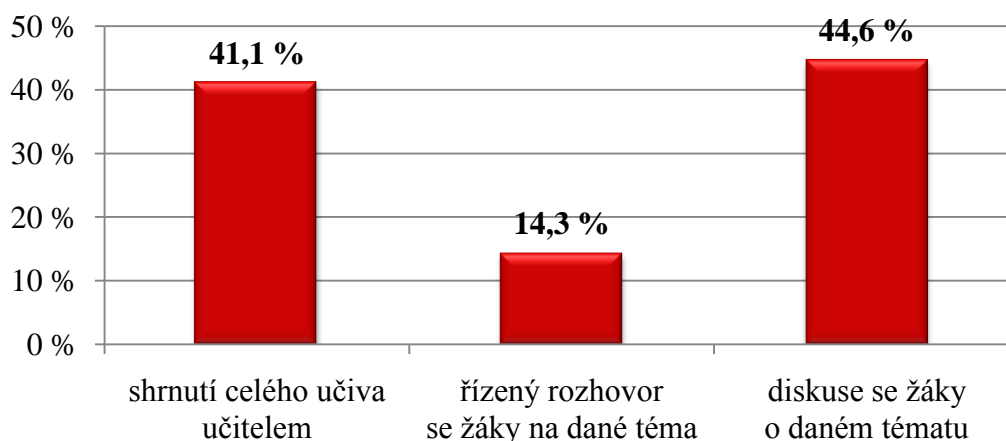
Komentář: Výzkumný soubor tvořili žáci ve věku 15–19 let. Výše uvedené schéma ukazuje, že celého dotazníkového šetření se účastnili především respondenti věkového průměru 17 let.

Graf č. 18: Metoda výkladu a jeho přednosti z pohledu žáků



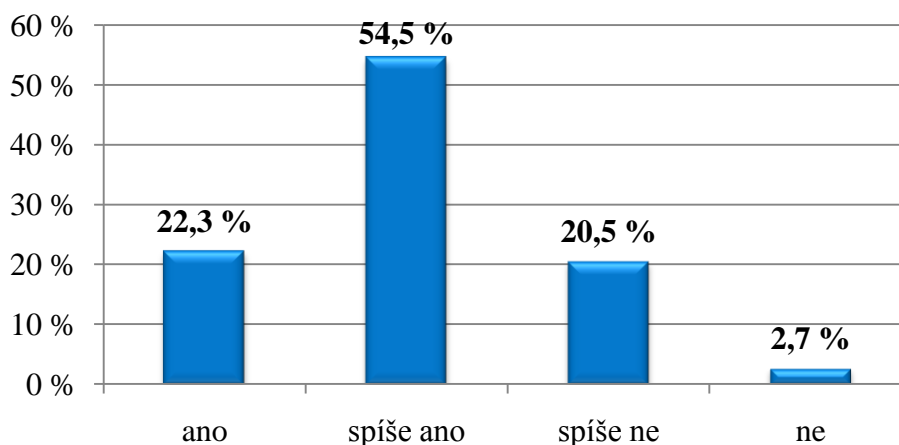
Komentář: Výsledky uvádí, jaké metodě výkladu dávají žáci přednost. Z pohledu respondentů je velmi vhodné, když učitel zařazuje mezi jednotlivé části výkladu otázky, různé příběhy a úlohy. Tuto variantu odpovědi zvolilo 67,9 % žáků. Dotazovaní také oceňují učitelův výklad pomocí prezentace (23,2 %), při kterém si mohou v klidu zapisovat nové učivo do sešitů.

Graf č. 19: Výklad a jeho formy z hlediska požadavků žáků



Komentář: Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že po výkladu nového učiva by podle žáků měl každý učitel diskutovat se žáky o daném tématu (44,6 %) nebo shrnovat celé učivo sám (41,1 %).

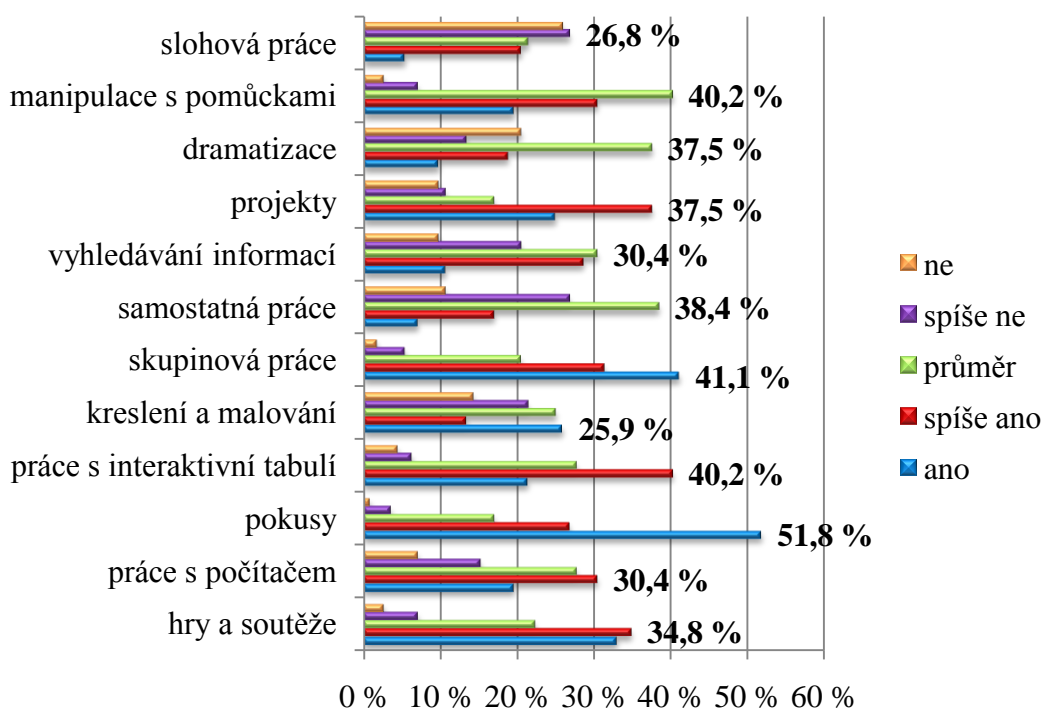
Graf č. 20: Žákovské srovnání vypravování a výkladu



Komentář: Tento sloupcový graf znázorňuje, zda žáci dávají přednost metodě vypravování před výkladem. Z výsledných dat vyplývá, že pro respondenty jsou opravdu různé formy vypravování důležitější než různé způsoby výkladu. Z celkové relativní četnosti 54,5 % žáků uvedlo odpověď „spíše ano“ a 22,3 % dotazovaných zvolilo možnost „ano“.

Předpoklad č. 5 – žáci dávají přednost vypravování před výkladem – byl potvrzen.

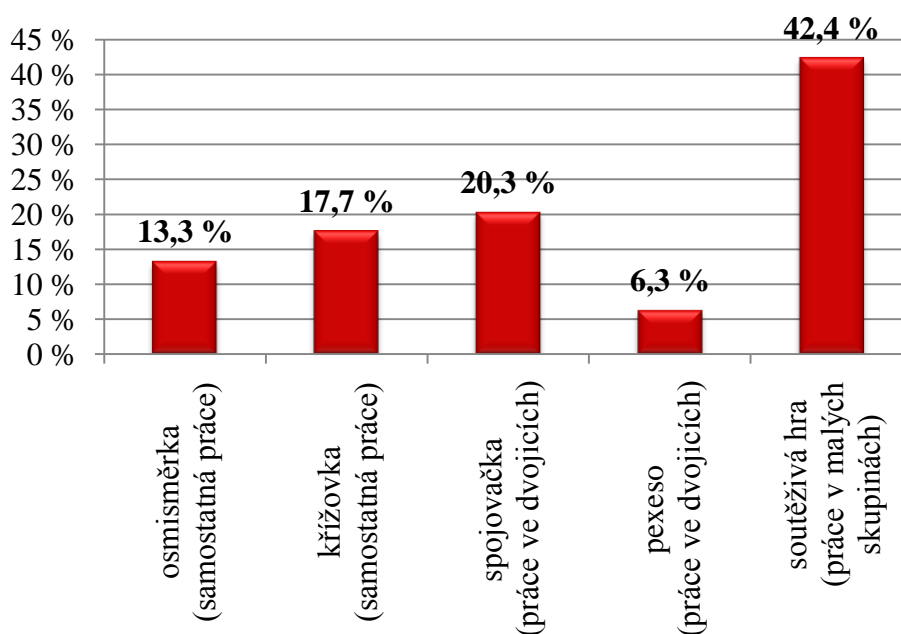
Graf č. 21: Žáci a preference výukových aktivit



Komentář: Pruhové grafické schéma uvádí souhrn předložených didaktických prostředků a jejich procentuální vyjádření důležitosti z pohledu žáků. Nejvyšší kladné procentuální zastoupení se prokázalo u výukových aktivit – pokusy (51,8 %), skupinová práce (41,1 %), práce s interaktivní tabulí (40,2 %), projekty (37,5 %), hry a soutěže (34,8 %). Naopak nejvyšší záporné hodnocení se objevilo u učebních aktivit – slohová práce (26,8 %), samostatná práce (26,8 %), kreslení a malování (21,4 %).

Předpoklad č. 6 – žáci se zajímají o práci s interaktivní tabulí a o práci ve skupinách – **je potvrzen.**

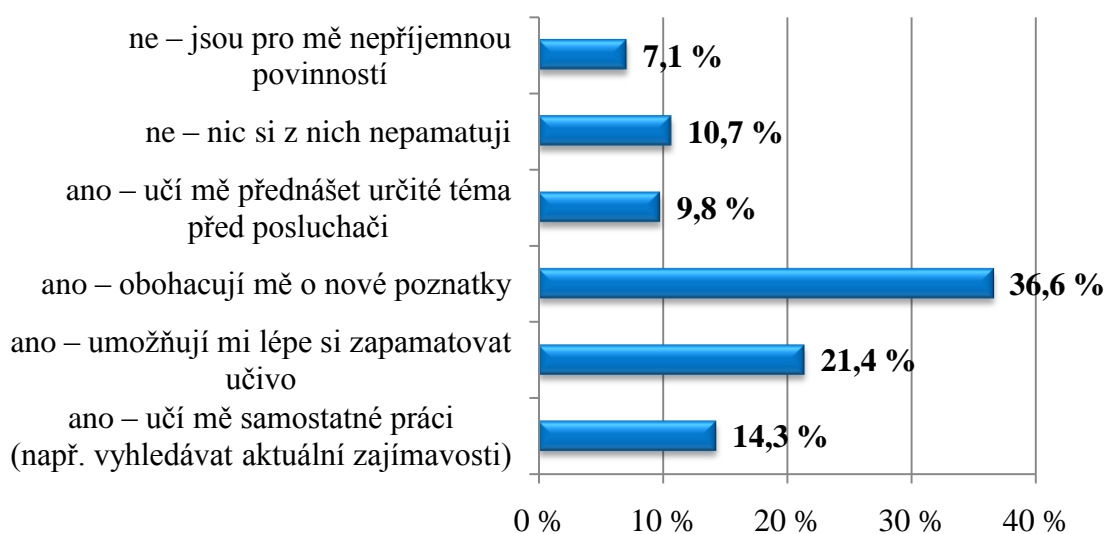
Graf č. 22: Žáci a jejich zájem o výukové metody opakování učiva



Komentář: Získané odpovědi ukazují, že respondenti by ze všech možných činností pro opakování učiva uvítali zejména soutěživou hru, při níž by pracovali v malých skupinách (42,4 %). Také by žáky zaujala spojovačka – práce ve dvojicích (20,3 %), křížovka – samostatná práce (17,7 %). Zbylé dvě aktivizační činnosti, tedy osmisměrku (13,3 %) a pexeso (6,3 %), by dotazovaní ocenili nejméně.

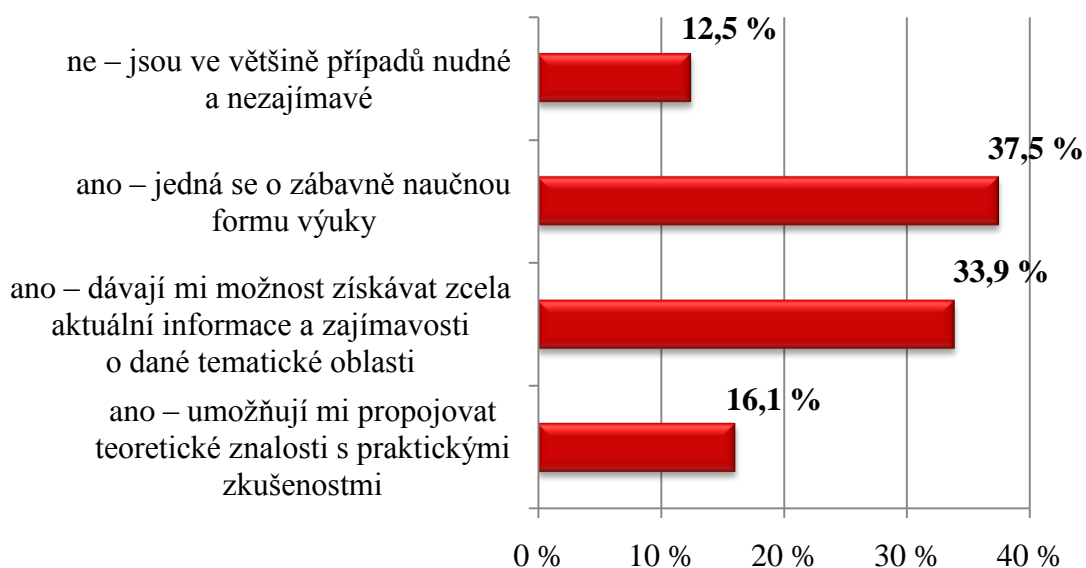
Předpoklad č. 7 – žáci si rádi opakují nové učivo prostřednictvím pexesa a osmisměrky – **je zamítnut.**

Graf č. 23: Referáty a jejich důležitost pro žáky



Komentář: Daný graf představuje souhrn odpovědí, prostřednictvím nichž se žáci svobodně vyjadřovali k problematice referátů. Z pohledu většiny žáků jsou referáty velmi přínosné, neboť je obohacují o nové poznatky (36,6 %) a umožňují jim lépe si zapamatovat učivo (21,4 %). Z odpovědí je ale také vidět, že různé způsoby referátů jsou pro některé respondenty bezvýznamné. Nic si z nich prý totiž nepamatují (10,7 %) a celkově se z jejich hlediska jedná o nepříjemnou povinnost (7,1 %).

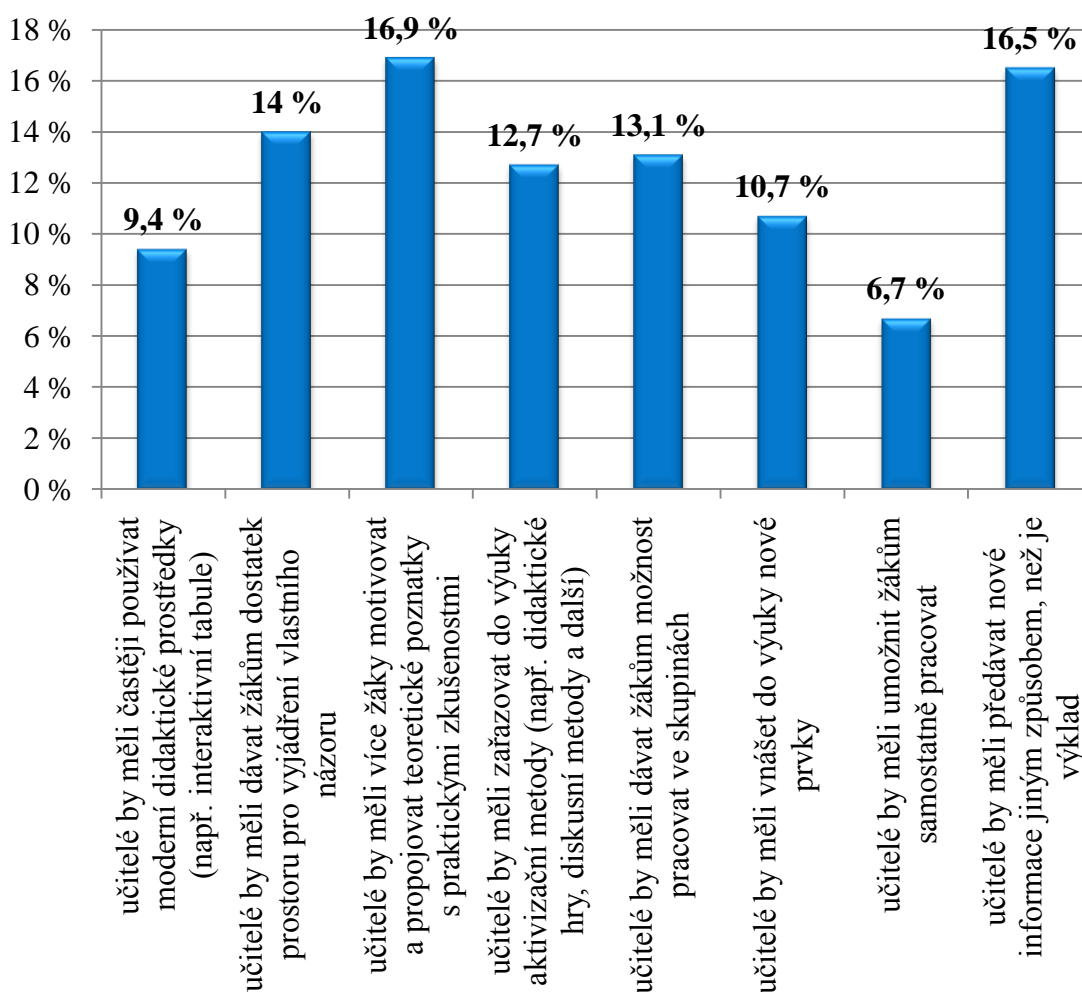
Graf č. 24: Žáci a tematicky zaměřené exkurze či besedy



Komentář: Výsledná data ukazují, jaký názor mají žáci na různé tematicky zaměřené exkurze a besedy. Z celkové relativní četnosti 37,5 % respondentů sdělilo, že se rádi účastní těchto mimoškolních akcí, neboť se jedná o zábavně naučné formy výuky. Další žáci považují také tyto organizační způsoby výuky za velmi přínosné, protože jim poskytují příležitost získávat zcela aktuální informace a zajímavosti o dané tematické oblasti (33,9 %) a umožňují jim propojovat teoretické znalosti s praktickými zkušenostmi (16,1 %). Velmi odlišný názor má zbylých 12,5 % dotazovaných. Z jejich pohledu jsou exkurze a besedy ve většině případů nudné a nezajímavé.

Předpoklad č. 8 – žáci se chtějí účastnit různých tematických exkurzí a besed, protože jsou zábavné a zajímavé – **se tedy potvrdil.**

Graf č. 25: Požadavky žáků na využitelnost didaktických prostředků a postupů



Komentář: Poslední graf znázorňuje přehled jednotlivých didaktických prostředků, nástrojů a postupů, které by učitelé podle žáků měli v rámci vyučovacích hodin používat. Respondenti zcela souhlasí s tím, že by učitelé měli žáky více motivovat a propojovat teoretické poznatky s praktickými zkušenostmi (16,9 %). Dále je podle nich velmi důležité, aby učitelé předávali nové informace jiným způsobem, než je výklad (16,5 %). Žáci si též myslí, že by jim učitelé měli dávat dostatek prostoru pro vyjádření vlastního názoru (14 %) a umožňovat jim práci ve skupinách (13,1 %).

8 Diskuse

V kapitole „diskuse“ se budu věnovat zejména interpretaci výsledných dat kvantitativního šetření, dále porovnání získaných výzkumných poznatků a teoretických předpokladů jednotlivých autorů a v neposlední řadě zkoumání limitů uskutečněného průzkumu.

Jedním z hlavních cílů výzkumné části této diplomové práce je ověřit, jaké rozdíly se v pohledech na výukové metody a organizační formy objevují mezi učiteli a žáky současných středních škol. Pomocí dotazníkového šetření jsem zjistila, že učitelé dávají přednost **kombinaci tradičních a aktivizačních prostředků výuky** (87,9 %). Z klasických výukových metod učitelé nejčastěji uplatňují **výklad** (22,8 %), **vysvětlování** (20,8 %), **rozhovor** (17,8 %) a **práci s textem** (16,8 %). Také za velmi osvědčené aktivizující didaktické nástroje učitelé považují **metody diskusní** (43,5 %), **metody heuristické** (17,7 %) a **didaktické hry** (17,7 %). Tyto všechny zmiňované výukové metody učitelé ve své pedagogické praxi neustále střídají, a to nejčastěji při **hromadném vyučování** (93,9 %). Tedy předpoklad Hausenblase (2005), který uvádí, že je nutné v průběhu vyučování různé didaktické metody obměňovat a vzájemně prolínat, se potvrdil.

Ze všech výše jmenovaných didaktických prostředků se předmětem mého dalšího hlubšího zkoumání stala metoda výkladu. Konkrétně mě zajímalo, jaký postoj zauímají učitelé a žáci k různým výkladovým formám. Zjištění pro mě bylo velmi zajímavé, neboť obě skupiny respondentů preferují **výklad proložený otázkami, vhodnými příběhy a úlohami**. Tuto možnost zvolilo 48,5 % učitelů a 67,9 % žáků. Získané výsledky se tedy opravdu shodují i s teoretickým východiskem Zormanové (2012), která zmiňuje, že tato efektivní forma výkladu patří stále více k oblíbeným monologickým metodám učitelů a žáků.

Z myšlenek Skalkové (2007) také vyplývá, že mnohem větší motivační charakter před výkladem má vyprávění, které vyvolává u žáků značnou bohatost myšlenek. Tedy dalším mým záměrem bylo prozkoumat, zda žáci tuto metodu oceňují. Ze všech žáků 76,8 % opravdu dává **přednost vyprávění před výkladem**. Podle Skalkové (2007) je to dáno tím, že metoda vyprávění vzbuzuje u žáků na rozdíl od jiných didaktických nástrojů dlouhodobou pozornost a soustředěnost.

Z úhlu pohledu všech metod bylo dalším cílem ověřit, v jaké fázi vyučovací hodiny učitelé nejčastěji používají aktivizační metody. Výsledná data pro mě byla opět pozoruhodným zjištěním. Učitelé metody zaměřené na aktivitu žáků zahrnují téměř do všech fází vyučovacího procesu. Podle respondentů však tyto nástroje hrají důležitou roli zejména při **motivaci žáků** (21,2 %), dále v průběhu **expozice nového učiva** (21,2 %) a také při **aplikaci poznatků v praxi** (21,2 %). Zormanová (2014) zmiňuje, že inovativní či aktivizující metody lze použít při různých výchovných a vzdělávacích příležitostech, tedy i v jakékoli části výuky. Podstatné podle ní je tyto metody využívat, a s jejich pomocí tak rozvíjet formativní stránku každého žáka.

V souvislosti s jednotlivými etapami vyučovacího procesu mě také zajímalo, jaký pohled mají učitelé i žáci na činnosti uplatňované po výkladové fázi výuky a na aktivity zaměřené na opakování nového učiva. Odpovědi ukazují, že 48,5 % učitelů po výkladu učební látky často **diskutuje se žáky o daném tématu**. Stejně tak žáci tuto činnost považují za velmi důležitou, a proto ji zvolilo celkem 44,6 % z nich. Je pro mě opravdu velmi překvapující, jak moc se učitelé a žáci shodují ve svých názorech. To dosvědčuje i další zjištění, ze kterého vyplývá, že obě skupiny dotazovaných vnímají **soutěživou hru** jako aktivitu nejlépe vhodnou pro opakování učiva. Tuto metodu označilo 69 % učitelů a 42,4 % žáků. Ukázalo se, že předpoklad Nelešovské a Spáčilové (2003), které uvádí, že na žáky mají pozitivní vliv především metody diskusní a aktivity vycházející ze hry, se potvrdil.

Jelikož výukové metody brainstorming, myšlenková mapa, volné psaní, skládkové čtení a pětílístek jsou v současném vzdělávání považované za velmi aktuální didaktické nástroje, bylo tedy mým záměrem pomocí výzkumného šetření ověřit jejich konkrétní využitelnost. Učitelé z těchto všech jmenovaných nemateriálních prostředků do vyučovacího procesu nejčastěji zahrnují **brainstormingové metody** (47,1 %) a **metody volného psaní** (27,5 %). Podle Maňáka a Švece je tedy velmi důležité vždy tyto metody kritického myšlení v jakémkoliv edukačním procesu uplatňovat, neboť žákům umožňují konstruovat různé poznatky na základě dřívějších zkušeností a již získaných znalostí.

Z výzkumů některých autorů však vyplývá, že metody kritického myšlení v porovnání s jinými didaktickými prostředky bývají učiteli zřídka uplatňované. Na základě zpracovaných dat Tikalské (2008) lze říci, že žáci v edukačním procesu často postrádají

metody a organizační formy, při nichž by se mohli projevovat aktivně. Žáci by podle jejich výsledků ve vyučovacích hodinách konkrétně uvítali např. různé didaktické hry a soutěže, dále pokusy, práci s interaktivní tabulí, samostatnou práci s počítačem a skupinovou práci. Nad těmito výsledky bylo třeba se opravdu pozastavit a vlastním výzkumem i prověřit. Z dotazníkového šetření jsem tedy zjistila, že současní středoškolští žáci mají velký zájem o různé inovativní a tvořivé činnosti, a to především o **pokusy** (51,8 %), **skupinovou práci** (41,1 %), **práci s interaktivní tabulí** (40,2 %), **projekty** (37,5 %), **hry a soutěže** (34,8 %). Opět je pro mě velmi překvapivé, že jejich učitelé mají stejný pohled na tyto výukové metody. Podle nich by prý žáky zaujaly různě zábavné výukové činnosti, a to konkrétně **hry a soutěže** (63,6 %), **práce s počítačem** (51,5 %), **skupinová práce** (51,5 %), **vyhledávání informací** (42,4 %) a **projekty** (33,3 %). Je tedy možné říci, že výsledky Tikalské jsou téměř totožné s výzkumným šetřením této diplomové práce.

Také mě, jako budoucího pedagoga, velmi zajímalo, jaký názor mají žáci na různé školní povinnosti, mezi něž patří referáty a mimoškolní akce. Na základě průzkumu bylo dokázáno, že většina žáků považuje referáty a tematicky zaměřené besedy či exkurze za velmi užitečné. **Referáty** je totiž obohacují o zcela nové poznatky (36,6 %) a **exkurze či besedy** jim zase umožňují získávat nové informace prostřednictvím zábavné formy výuky (37,5 %). Učitelé tedy považují za velmi důležité **učit žáky samostatné práci**, tedy vypracovávat různé referáty a vyhledávat si k nim potřebné informace (36,4 %) a ukazovat jim, jak při různých exkurzích **uplatňovat teoretické znalosti s praktickými zkušenostmi** (36,4 %). Z teoretického předpokladu Janiše a Loudové (2016) také vyplývá, že zmiňované didaktické prostředky jako jedny z mála dávají žákům příležitost se plně podílet na výuce, porovnávat dosavadní znalosti s praxí a různými postupy si osvojovat aktuální i zajímavé informace z dané oblasti.

Na základě všech výše uvedených informací lze říci, že učitelé i žáci se v pohledech na výukové metody a organizační formy opravdu shodují, rozdíly mezi nimi jsou téměř nepatrné. To dokazují i výsledky zpracované z poslední části výzkumu týkajícího se didaktických prostředků a postupů využívaných současnými učiteli. Žáci se domnívají, že by je učitelé měli vždy **motivovat a následně jim propojovat různé teoretické poznatky s praktickými zkušenostmi** (16,1 %). Tuto možnost zvolilo i 16,9 % učitelů. Předpoklad Maňáka a Švece (2003), tedy že uplatňuje-li učitel své teoretické a praktické

zkušenosti, dosáhne ve výchovně-vzdělávacím procesu téměř vždy radostné, příjemné a zajímavé spolupráce se žáky, je tímto potvrzen.

8.1 Limity a možnosti výzkumu

V této podkapitole bych chtěla uvést limity svého kvantitativního šetření a také navrhnout další možnosti bádání. Jsem si zcela vědoma faktu, že výzkumný vzorek tvořilo pouze 33 učitelů a 112 žáků ze dvou středních škol, gymnázia a obchodní akademie. Tedy při příležitosti dalšího zkoumání bych se určitě pokusila uskutečnit průzkum mezi větším okruhem respondentů. To znamená, že bych do dotazníkového šetření zapojila učitele i žáky z různě zaměřených středních škol a dle možností i z odlišných krajových oblastí. Určitě se totiž najdou rozdíly v pohledech na výukové metody a organizační formy mezi učiteli působícími na všeobecně a odborně vzdělávacích školách. Stejně tak tomu bude u žáků, kteří na základě svých individuálních zvláštností a osobních potřeb vyžadují uplatňování různorodých didaktických prostředků. I když tento výzkum provedený na dvou zcela jiných středních školách přinesl zajímavé výsledky ukazující téměř shodující pohledy učitelů a žáků na již zmíněné vyučovací prostředky, věřím, že při účasti více středních škol by se určité postoje učitelů i žáků k postupům a nástrojům výuky odlišovaly.

IV ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá problematikou výukových metod a organizačních forem z pohledu učitelů a žáků středních škol. Z názvu vyplývá, že jejím hlavním cílem je zjistit, jaké rozdíly se v názorech na didaktické prostředky výuky objevují mezi současnými středoškolskými učiteli a žáky. Dalším jejím záměrem je stanovit, do jaké míry se shodují výsledná data uskutečněného kvantitativního šetření s podobně zaměřenými výzkumnými studiemi.

Teoretická část práce se skládá ze třech hlavních kapitol. Na začátku první kapitoly uvádím klíčové pojmy spojené s výukou a jejími základními prvky. Poté následují jednotlivé podkapitoly, které se podrobněji věnují cílům, obsahům, didaktickým prostředkům a podmínkám jako podstatným komponentům výchovně-vzdělávacího procesu. Ve druhé a třetí kapitole pojednávám zejména o nemateriálních didaktických prostředcích, tedy o metodách a organizačních formách vyučování. Jednotlivým částem těchto dvou kapitol věnuji značnou pozornost, neboť v nich detailně popisují základní charakteristiky, různorodé funkce a klasifikační systémy metodických postupů a způsobů uspořádání výuky. Součástí druhé a třetí kapitoly jsou též podkapitoly zaměřené na výzkumy současných autorů, ve kterých vyzdvihují zajímavá zjištění týkající se pohledu učitelů a žáků na nejrůznější aktivity a činnosti výuky.

Výzkumná část práce dále obsahuje popis již výše zmíněných cílů kvantitativního šetření. Kromě toho také představuje metodologii průzkumu, která byla pro účely diplomové práce použita, a výzkumný soubor, na němž bylo dotazování prováděno. Závěrečné kapitoly shrnují pomocí různých typů grafů zjištěné výsledky celého šetření a uvádí i jejich porovnání s teoretickými předpoklady jednotlivých didaktiků a pedagogů.

Z výsledných dat vyplynulo, že učitelé a žáci se v pohledech na metody a organizační formy výuky téměř shodují. Všichni účastníci výchovně-vzdělávacího procesu považují za důležité kombinovat tradiční a aktivizační prostředky vyučování. Z klasických výukových metod upřednostňují zejména rozhovor, práci s textem, vysvětlování a výklad proložený otázkami, vhodnými příběhy a úlohami. Za velmi efektivní aktivizující didaktické nástroje dále považují metody diskusní, metody heuristické,

brainstormingové metody a metody volného psaní. Lze také říci, že u nich stoupá zájem o různé inovativní a tvořivé činnosti, a to především o pokusy, práci s interaktivní tabulí, projekty, skupinovou práci, hry a soutěže. Na základě průzkumu bylo i dokázáno, že učitelé a žáci oceňují různé referáty a tematicky zaměřené besedy či exkurze. Z jejich různých názorů a postojů celkově vyplývá, že ve výchovně-vzdělávacím procesu je třeba využívat takové didaktické prostředky, které především propojují teoretické poznatky s praktickými zkušenostmi a motivují každou osobnost k dalším výukovým činnostem.

Na základě výše uvedených zjištění mohu říci, že mám v porovnání se všemi účastníky edukačního procesu stejné představy o využívání didaktických prostředků výuky, neboť předpoklady, které jsem si na začátku výzkumu stanovila, se ve většině případů potvrdily. Myslím si, že výsledky průzkumu jsou nejen pro mě, ale i pro oblast školství velmi přínosné. Pedagogové tak mohou obohacovat své didaktické poznání, v praxi prověřovat různé metody i organizační formy výuky, a zároveň tak harmonicky rozvíjet osobnost každého žáka.

9 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALTMANOVÁ, Jitka. *Pětilistek* [online]. 04. 02. 2014 [cit. 2019-01-04]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18339/PETILISTEK.html/>

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Vzdělávání, výuka, cíle, obsah výuky: (interaktivní text z obecné didaktiky)*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-003-0.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.

HAUSENBLAS, Ondřej. *O tradičním versus moderním vyučování*. [online]. 26. 01. 2005 [cit. 2018-12-10]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2005/01/ondrej-hausenblas-o-tradicnim-versus.html>

JANIŠ, Kamil. *Organizační formy výuky: pracovní texty pro studenty doplňkového pedagogického studia č. 4*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. ISBN 80-704-1365-4.

JANIŠ, Kamil a Irena LOUDOVÁ. *Obecná didaktika: (vybraná témata)*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2016. ISBN 978-80-7405-407-5.

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8253-X.

KASÍKOVÁ, Hana. Cíle vyučování. In: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, s. 135-140. ISBN 978-80-247-3357-9.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika analytická*. Brno: Tvořivá škola, 2004. ISBN 80-903-3971-9.

KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. *Volné psaní* [online]. 04. 02. 2014 [cit. 2019-01-04]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/V/Voln%C3%A9_psan%C3%AD

- LERNER, Isaak Jakovlevič. *Didaktické základy metod výuky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Pedagogická teorie a praxe.
- MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky: pro posluchače fakult pedagogických*. Brno: Masarykova univerzita, 1990.
- MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-731-5002-6.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5039-5.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 341 s.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací a diagnostické metody*. Praha, 1975.
- NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika III*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0598-9.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování: [praktická příručka]*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-717-8070-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i. e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- RAMBOUSEK, Vladimír. *Materiální didaktické prostředky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-664-2.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SOLFRONK, Jan. *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství*. Praha: Univerzita Karlova, 1995. Učební texty z didaktiky.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-866-3304-7.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2005. ISBN 80-708-0573-0.

ŠVEC, Vlastimil, Hana FILOVÁ a Oldřich ŠIMONÍK. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1365-6.

TIKALSKÁ, Soňa. *Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách?* [online]. 02. 09. 2008 [cit. 2018-12-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH.html/>

TOBOLKOVÁ, Kateřina. *Srovnání výuky pomocí inovativních a klasických metod*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, 2010. 86 s. Diplomová práce.

VALIŠOVÁ, Alena a Josef VALENTA. *Metody vyučování a jejich modernizace*. In: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, s. 191-209. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÁCLAVÍK, Vladimír. *Organizační formy výuky*. In: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 293-306. ISBN 80-717-8253-x.

VEVERKOVÁ, Helena. *Učivo*. In: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 121-143. ISBN 80-717-8253-x.

VONKOVÁ, Hana. *Organizační formy vyučování*. In: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, s. 173-182. ISBN 978-80-247-3357-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9

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

10 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: *Základní prvky výchovně-vzdělávacího procesu*

Obr. 2: *Posloupnost cílů ve výchovně-vzdělávacím procesu*

11 SEZNAM GRAFŮ

- Graf č. 1: *Učitelé z hlediska věku*
- Graf č. 2: *Učitelé z hlediska pedagogické praxe*
- Graf č. 3: *Učitelé z hlediska vyučovaných předmětů*
- Graf č. 4: *Preference výukových metod z pohledu učitelů*
- Graf č. 5: *Klasické výukové metody a jejich uplatnění v učitelské praxi*
- Graf č. 6: *Metoda výkladu z hlediska zkušeností učitelů*
- Graf č. 7: *Učitelé a jejich uplatňované didaktické postupy po výkladu nového učiva*
- Graf č. 8: *Výukové metody a jejich význam z pohledu učitelské profese*
- Graf č. 9: *Učitelé a aplikace aktivizačních metod v různých fázích procesu výuky*
- Graf č. 10: *Pohled učitelů na zájem žáků o výukové metody opakování učiva*
- Graf č. 11: *Aktivizační metody výuky a jejich uplatnění v učitelské praxi*
- Graf č. 12: *Referáty a jejich efektivita z pohledu učitelů*
- Graf č. 13: *Zájem žáků o výukové aktivity z hlediska zkušeností učitelů*
- Graf č. 14: *Organizační formy a jejich využitelnost v pedagogické praxi*
- Graf č. 15: *Zájem žáků o tematické exkurze a besedy z pohledu učitelů*
- Graf č. 16: *Didaktické prostředky a postupy používané učiteli*
- Graf č. 17: *Žáci z hlediska věku*
- Graf č. 18: *Metoda výkladu a jeho přednosti z pohledu žáků*
- Graf č. 19: *Výklad a jeho formy z hlediska požadavků žáků*
- Graf č. 20: *Žákovské srovnání vypravování a výkladu*
- Graf č. 21: *Žáci a preference výukových aktivit*
- Graf č. 22: *Žáci a jejich zájem o výukové metody opakování učiva*
- Graf č. 23: *Referáty a jejich důležitost pro žáky*
- Graf č. 24: *Žáci a tematicky zaměřené exkurze či besedy*
- Graf č. 25: *Požadavky žáků na využitelnost didaktických prostředků a postupů*

12 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník pro učitele

Dotazník

Vážení učitelé,

jmenuji se Blanka Vojtová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, jehož hlavním cílem je zjistit, jaký pohled mají učitelé na výukové metody a organizační formy.

Dotazník je anonymní. Získané informace budou použity pouze pro účely zpracování diplomové práce.

Děkuji Vám za ochotu a čas, který vyplnění věnujete.

Zakroužkujte prosím odpovídající variantu.

1. Pohlaví:

- a) Žena
- b) Muž

2. Věk:

- a) Do 30 let
- b) 31–40 let
- c) 41–50 let
- d) 51–60 let

3. Počet let pedagogické praxe:

(Doplňte.)

4. Jaké předměty vyučujete?

(Vypište předměty.)

5. Škola, ve které vyučujete:

- a) Gymnázium, Vlašim, Tylova 271
- b) Obchodní akademie, Vlašim, V Sadě 1565

- 6. Kterým výukovým metodám dáváte přednost?**
(Pouze jedna možná odpověď.)
- a) Tradičním výukovým metodám
 - b) Aktivizačním výukovým metodám
 - c) Kombinaci tradičních a aktivizačních metod
- 7. Z níže nabízených klasických výukových metod nejčastěji používám:**
(Zakroužkujte.)
- a) Výklad
 - b) Vyprávění
 - c) Vysvětlování
 - d) Rozhovor
 - e) Předvádění a pozorování
 - f) Práce s obrazem
 - g) Práce s textem
 - h) Manipulování, laborování a experimentování
- 8. Jaká z uvedených forem výkladu se Vám v praxi nejvíce osvědčila?**
(Vyberte a zakroužkujte jednu možnost.)
- a) Klasický výklad
 - b) Výklad pomocí prezentace
 - c) Výklad proložený otázkami, vhodnými příběhy a úlohami
- 9. Nejčastěji po výkladu nového učiva:**
(Pouze jedna možná odpověď.)
- a) Shrnuji celé učivo sám/sama
 - b) Vedu rozhovor se žáky na dané téma
 - c) Diskutuji se žáky o daném tématu
- 10. Zakroužkujte Vámi nejvíce osvědčené metody:**
- a) Metody diskusí
 - b) Metody heuristické, řešení problémů
 - c) Metody situační
 - d) Metody inscenační
 - e) Didaktické hry
- 11. V jaké fázi vyučovací hodiny nejčastěji používáte aktivizační metody?**
(Pouze jedna možná odpověď.)
- a) Motivace žáků
 - b) Expozice nového učiva

- c) Upevňování učiva
- d) Aplikace poznatků v praxi
- e) Opakování učiva

12. Které metody by podle Vás žáci v rámci opakování učiva uvítali?

(Zakroužkujte.)

- a) Osmisměrka (samostatná práce)
- b) Křížovka (samostatná práce)
- c) Spojovačka (práce ve dvojicích)
- d) Pexeso (práce ve dvojicích)
- e) Soutěživá hra (práce v malých skupinách)

13. Vyberte ty výukové metody, které ve výuce používáte:

(Zakroužkujte.)

- a) Brainstorming
- b) Myšlenková mapa
- c) Volné psaní
- d) Skládankové čtení
- e) Pětílístek

14. Zadáváte žákům ve svých hodinách referáty?

(Zakroužkujte odpovídající možnost a odůvodněte.)

a) Ano, protože _____

b) Ne, protože _____

15. Zaujaly by Vaše žáky následující aktivity ve vyučovacích hodinách?

(Vámi určenou hodnotu zakroužkujte.)

Aktivity	Ano	Spíše ano	Průměr	Spíše ne	Ne
Hry a soutěže	1	2	3	4	5
Práce s počítačem	1	2	3	4	5
Pokusy	1	2	3	4	5
Práce s interaktivní tabulí	1	2	3	4	5
Kreslení a malování	1	2	3	4	5
Skupinová práce	1	2	3	4	5
Samostatná práce	1	2	3	4	5
Vyhledávání informací	1	2	3	4	5
Projekty	1	2	3	4	5
Dramatizace	1	2	3	4	5
Manipulace s pomůckami	1	2	3	4	5
Slohová práce	1	2	3	4	5

16. Jak často používáte dané organizační formy?

(Vámi určenou hodnotu zakroužkujte.)

Organizační formy	Často	Občas	Zřídka	Nikdy
Hromadné vyučování	1	2	3	4
Skupinové vyučování	1	2	3	4
Párové vyučování	1	2	3	4
Individualizované vyučování	1	2	3	4

17. Mají Vaši žáci zájem účastnit se tematických exkurzí a besed?

(Zakroužkujte odpověď a odůvodněte.)

a) Ano, protože _____

b) Ne, protože _____

18. V rámci vyučovacích hodin:

(Zakroužkujte všechna tvrzení, se kterými souhlasíte.)

- a) Často využívám moderní didaktické prostředky (např. interaktivní tabule).
- b) Dávám žákům dostatek prostoru pro vyjádření vlastního názoru.
- c) Žáky motivuji a propojuji teoretické poznatky s praktickými zkušenostmi.
- d) Zařazuji do výuky aktivizační metody (např. didaktické hry, diskusní metody a další).
- e) Dávám žákům možnost pracovat ve skupinách.
- f) Vnáším do výuky nové prvky.
- g) Umožňuji žákům samostatně pracovat.
- h) Předávám nové informace jiným způsobem, než je výklad.

Děkuji Vám za Vaše odpovědi!

Dotazník

Milí žáci,

jmenuji se Blanka Vojtová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku.

Dotazník je anonymní. Získané informace budou použity pouze pro účely zpracování diplomové práce.

Děkuji Vám za ochotu a čas, který vyplnění věnujete.

Zakroužkujte prosím odpovídající variantu.

1. Pohlaví:

- a) Žena
- b) Muž

2. Věk:

(Doplňte.)

3. Škola:

- a) Gymnázium, Vlašim, Tylova 271
- b) Obchodní akademie, Vlašim, V Sadě 1565

4. Který z následujících výkladů upřednostňujete?

(Z nabízených možností zakroužkujte pouze jednu.)

- a) Učitel se především soustředí na souvislý výklad a žáci si zaznamenávají získané informace do sešitů.
- b) Učitel vykládá nové učivo pomocí prezentace a žáci si zároveň opisují poznámky do sešitů.
- c) Učitel zařazuje mezi jednotlivé části výkladu otázky, různé příběhy a úlohy. Žáci mají možnost se přesvědčit, zda a do jaké hloubky učivu porozuměli.

5. Po výkladu nového učiva by podle Vás mělo následovat:

(Pouze jedna možná odpověď.)

- a) Shrnutí celého učiva učitelem
- b) Řízený rozhovor se žáky na dané téma
- c) Diskuse se žáky o daném tématu

6. Dáváte spíše přednost vypravování před výkladem?

(Vámi určenou hodnotu zakroužkujte.)

1 – ano	2 – spíše ano	3 – spíše ne	4 – ne
---------	---------------	--------------	--------

7. Zaujaly by Vás následující aktivity ve vyučovacích hodinách?

(Vámi určenou hodnotu zakroužkujte.)

Aktivity	Ano	Spíše ano	Průměr	Spíše ne	Ne
Hry a soutěže	1	2	3	4	5
Práce s počítačem	1	2	3	4	5
Pokusy	1	2	3	4	5
Práce s interaktivní tabulí	1	2	3	4	5
Kreslení a malování	1	2	3	4	5
Skupinová práce	1	2	3	4	5
Samostatná práce	1	2	3	4	5
Vyhledávání informací	1	2	3	4	5
Projekty	1	2	3	4	5
Dramatizace	1	2	3	4	5
Manipulace s pomůckami	1	2	3	4	5
Slohová práce	1	2	3	4	5

8. Které z následujících činností byste pro opakování uvítali?

(Zakroužkujte.)

- a) Osmisměrka (samostatná práce)
- b) Křížovka (samostatná práce)
- c) Spojovačka (práce ve dvojicích)
- d) Pexeso (práce ve dvojicích)
- e) Soutěživá hra (práce v malých skupinách)

9. Jsou pro Vás referáty přínosné?

(Zakroužkujte odpovídající možnost a odůvodněte.)

a) Ano, protože _____

b) Ne, protože _____

10. Účastníte se rádi různých tematických exkurzí a besed?

(Vyberte jednu možnost a tu také odůvodněte.)

a) Ano, protože _____

b) Ne, protože _____

11. Zakroužkujte všechna tvrzení, se kterými souhlasíte. Učitelé by podle Vás měli v rámci vyučovacích hodin:

- a) Častěji používat moderní didaktické prostředky (např. interaktivní tabule).
- b) Dát žákům dostatek prostoru pro vyjádření vlastního názoru.
- c) Více žáky motivovat a propojovat teoretické poznatky s praktickými zkušenostmi.
- d) Zařazovat do výuky aktivizační metody (např. didaktické hry, diskusní metody a další).
- e) Dát žákům možnost pracovat ve skupinách.
- f) Vnášet do výuky nové prvky.
- g) Umožnit žákům samostatně pracovat.
- h) Předávat nové informace jiným způsobem, než je výklad.

Děkuji Vám za Vaše odpovědi!