

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

UPLATNĚNÍ AKTIVIZAČNÍCH METOD VE VÝUCE
NA SZŠ A VOŠZ ZNOJMO

Diplomová práce

Bc. Marcela Sabová

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D.

Olomouc 2010

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Jitky Nábělkové, Ph.D. a všechny použité informační zdroje jsem uvedla v seznamu literatury. Souhlasím, aby práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci, v knihovně Pedagogické fakulty, a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Olomouci dne

.....

Bc. Marcela Sabová

Poděkování:

Ráda bych poděkovala Mgr. Jitce Nábělkové, Ph.D. za cenné rady, podněty a připomínky při zpracování mé diplomové práce. Děkuji také všem respondentům, kteří mi pomohli při realizaci výzkumného šetření.

Děkuji také svému manželovi, dětem a rodičům, za trpělivost a podporu při mém studiu.

.....

Bc. Marcela Sabová

OBSAH

ÚVOD	7
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA DIPLOMOVÉ PRÁCE	9
1. 1 Cíle vzdělávání podle RVP	9
1. 1. 1 Vzdělávání studentů SZŠ.....	10
1. 2 Koncepce výuky.....	11
1. 2. 1 Transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky	11
1. 3 Výuková metoda.....	13
1. 3. 1 Pojem výuková metoda.....	13
1. 3. 2 Strukturní prvky výukové metody	15
1. 3. 3 Kritéria volby výukových metod	15
1. 3. 4 Výukové metody a jejich členění	18
1. 4 Aktivizační metody výuky	21
1. 4. 1 Pojem aktivizační metoda	21
1. 4. 1. 1 Pojem aktivita, samostatnost, tvořivost	21
1. 4. 2 Hlavní cíle a znaky aktivizačních metod	26
1. 4. 3 Přehled aktivizačních výukových metod.....	31
1. 4. 3. 1 Diskusní metody	31
1. 4. 3. 2 Metody heuristické.....	33
1. 4. 3. 3 Metody situační	37
1. 4. 3. 4 Metody inscenační.....	40
1. 4. 3. 5 Didaktické hry	41
1. 5 Uplatnění aktivizačních metod v praxi	44
1. 5. 1 Doporučený postup zavádění aktivizačních metod do praxe.....	44
1. 5. 2 Požadavky na práci učitele	48
1. 5. 3 Možné problémy při zavádění aktivizačních metod do praxe	49
1. 6 Komplexní výukové metody	51
1. 6. 1 Pojem komplexní výuková metoda.....	51
1. 6. 1. 1 Přehled komplexních metod výuky	51
1. 6. 2 Program RWCT	55
EMPIRICKÁ ČÁST	58

2 EMPIRICKÁ VÝCHODISKA DIPLOMOVÉ PRÁCE	58
2. 1 Výzkumný záměr	59
3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	60
3. 1 Cíle a popis výzkumu	60
3. 2 Charakteristika výzkumného vzorku.....	61
3. 3 Metodologie výzkumného šetření	67
3. 3. 1 Pozorování	67
3. 3. 2 Dotazník	68
4 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	71
4. 1 Stanovení výzkumného problému a formulace hypotéz.....	72
5 ZPRACOVÁNÍ EMPIRICKÝCH DAT	73
5. 1 Hodnocení výsledků pozorování.....	75
5. 1. 1 Výsledky pozorování vyučovacích hodin učitelů odborných předmětů..	75
5. 1. 1. 1 Shrnutí výsledků pozorování učitelů odborných předmětů.....	85
5. 1. 2 Výsledky pozorování vyučovacích hodin učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů	87
5. 1. 2. 1 Shrnutí výsledků pozorování učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů	97
5. 2 Výsledky dotazníkového šetření.....	99
5. 3 Komparace výsledků pozorování dotazníkového šetření	112
6 TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ.....	113
6. 1 Testování hypotézy 1.....	113
6. 2 Testování hypotézy 2.....	114
6. 3 Testování hypotézy 3.....	115
6. 4 Testování hypotézy 4.....	116
7 SHRUTÍ VÝZKUMU A DISKUSE K VÝSLEDKŮM VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	117
8 VÝSTUPY DIPLOMOVÉ PRÁCE	125
ZÁVĚR.....	126
SEZNAM LITERATURY	133
PŘEHLED TABULEK.....	136
PŘEHLED OBRÁZKŮ A GRAFŮ	139

SEZNAM ZKRATEK.....	140
SEZNAM PŘÍLOH.....	142
ANOTACE	

ÚVOD

Učitelské povolání je posláním, je velmi náročné a odpovědné. Ne vždy je však veřejností vnímáno tak, jak má, a občané si neuvědomují jeho náročnost. Přitom ale učitel je mnohdy tím, kdo dokáže v dětech vzbudit touhu po poznání a po vzdělávacím procesu vůbec. K tomu, aby u dětí dokázal vzbudit zájem o vzdělávání, musí měnit činnosti ve výuce, ovládat cesty k předávání informací a znát výukové metody, které by měl umět ve výuce efektivně používat.

Dnešní doba je ve své podstatě dobou úspěchanou. Již po dětech se vyžaduje, aby zaujaly odpovědnější postoj samy k sobě i ke svému okolí. K tomu je však třeba, aby si dítě osvojilo několik základních vlastností jako je samostatnost, odpovědnost, komunikativnost, naučit se být aktivní, rozvážný a tvořivý. K získání těchto vlastností jim může učitel pomoci tím, že ve své výuce bude používat aktivní prvky výuky, aktivizační výukové metody, bude využívat moderní didaktickou techniku a různé organizační formy vyučování. Již *J. A. Komenský* se domníval, že učení se nazpaměť a memorování velkého množství textů nemá pro praktický význam do budoucna žádný smysl. Současné trendy ve vzdělání upřednostňují, a to v souladu s psychologickými poznatky, učení na základě souvislostí. Pochopení pojmů a vztahů mezi nimi je důležitější, než pouhé zapamatování si jednotlivých faktů.¹

Učitelé mají v současné škole velké možnosti ve výběru a užití vyučovacích metod, jak klasických, tak zejména těch aktivizačních. Jen na nich záleží, jaký postoj zaujmou k jejich výběru, jaký je jejich vztah k novinkám ve výuce. Většinou ale, zejména jsou-li staršího věku, nechtějí měnit navyklý způsob výuky a necítí ani potřebu dalšího vzdělávání. Literatura přitom uvádí, že každý učitel by měl být nespokojen se svou dosavadní praxí, měl by se dále vzdělávat a využívat rozličné metody výuky a organizační formy vyučování.² Používáním rozmanitých vyučovacích metod se stane učení příjemnějším, zajímavějším a zábavnějším nejen pro žáky, ale i pro učitele, ale především se zlepší výsledky vzdělávání.³

¹ Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti*. Brno : MU, 1998, s. 16.

² Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister a Principal, 2007, s. 17.

³ Srov. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha : Portál, 2009, s. 7.

Cílem naší práce je zjištění toho, jaké jsou *používané výukové metody a organizační formy vyučování* na Střední zdravotnické škole a Vyšší odborné škole zdravotnické ve Znojmě, a určení vzájemné souvislosti mezi *uplatněním aktivizačních metod výuky a délkou pedagogické praxe* učitelů, jejich *absolvovanou fakultou a specifikou vyučovaného předmětu*.

Dílčími cíli potom bude nalezení odpovědí na otázky, které aktivizační metody vyučující znají, zda měli nějaké problémy při zavádění aktivizačních metod do výuky a jaký je jejich vztah k používání aktivizačních metod ve výuce.

V první kapitole teoretické části se zabýváme aktuálností řešeného tématu, cíli vzdělávání na SZŠ a VOŠZ Znojmo, ve druhé kapitole rozlišením transmisivního a konstruktivistického pojetí výuky. Třetí kapitola vymezuje pojem výuková metoda a členění výukových metod z pohledu různých autorů. Následující čtvrtá kapitola je zaměřena na charakteristiku metod aktivizačních, jejich význam a přehled s jejich stručným popisem. Kapitola pátá popisuje používání aktivizačních metod v praxi a možné problémy s tím související. Není opomenuto ani vysvětlení klíčových pojmů jako je samostatnost, aktivita a tvořivost. Poslední šestá kapitola je věnována komplexním metodám výuky s jejich stručným vysvětlením a programu RWCT.

Empirická část diplomové práce je zaměřena na analýzu získaných dat v průběhu výzkumného šetření.

Jako výzkumné nástroje jsme zvolili metodu pozorování, doplněnou o metodu dotazníku.

Téma, které jsme si vybrali, považujeme za aktuální vzhledem ke změnám, které s sebou přineslo zavedení Rámcového vzdělávacího programu do škol. Učitel se dnes nemůže zaměřit na jednu metodu a tu aplikovat stále dokola. Aby získal a udržel zájem svých žáků, musí neustále vybírat a hledat nové možnosti, jak je zaujmout.

Hlavní přínos práce vidíme v tom, že zmapuje používané výukové metody a organizační formy vyučování na SZŠ a VOŠZ ve Znojmě a poslouží k evaluaci výukového procesu na dané škole. Práce může být rovněž prezentována v odborných pedagogických časopisech.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA DIPLOMOVÉ PRÁCE

1. 1 Cíle vzdělávání podle RVP

Cílem školního vzdělávání se v současnosti podle Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP) stává rozvoj tzv. klíčových kompetencí. Je to souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jsou to především *kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní*.⁴

*„Kompetence získané v průběhu školní docházky je nutné chápat jako základ pro jejich další rozvoj v průběhu celého života jedince. Žáci by si měli osvojit vhodné strategie učení, získat motivaci pro celoživotní vzdělávání, měli by být schopni logicky uvažovat a řešit problémy, měli by umět všestranně a účinně komunikovat, spolupracovat a respektovat práci druhých, měli by být vnímaví, tolerantní a ohleduplní k ostatním lidem, měli by přijímat zodpovědnost za svá rozhodnutí a za své činy.“*⁵

Jednotlivé kompetence se navzájem prolínají. K jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah a činnosti, které ve škole probíhají. V rámci zpracovávání školních vzdělávacích programů je třeba formulovat konkrétní cíle, kterých je třeba dosáhnout, zvolit vhodné učivo a efektivní vzdělávací strategie.⁶

I. R. Bellová podotýká, že tradiční vyučování nemůže plně zabezpečit přípravu studentů na život v tomto století. Kromě velkého množství informací by si studenti měli také osvojit trvalejší hodnoty, jako je rozvoj kognitivních schopností, ale i schopností tvořivých, schopnost racionálně se učit, pružně reagovat na změny v podmínkách jejich života.⁷

⁴ Srov. GRECMANOVÁ H., URANOVSKÁ E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc : Hanex, 2007, s. 7.

⁵ GRECMANOVÁ H., URANOVSKÁ E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc : Hanex, 2007, s. 7.

⁶ Srov. Tamtéž.

⁷ Srov. BELLOVÁ R. *Optimalizácia didaktického modelu*. E-pedagogium, 2006, č. 2, s. 7.

1. 1. 1 Vzdělávání studentů SZŠ

Žáci na SZŠ Znojmo studují obor Zdravotnický asistent. Vzdělávací program je koncipován tak, aby vedle odborného vzdělání poskytl žákům i širší všeobecné vzdělání a obecně přenositelné dovednosti, které mu umožní lépe se adaptovat na nové podmínky.⁸

Vzdělávání v oboru zdravotnický asistent zahrnuje vzdělávání všeobecné, odborné a tzv. klíčové kompetence. Ty umožňují absolventům pružněji reagovat na vývoj v oboru a na trhu práce, a tím i na potřebu dále se vzdělávat, a vytvářejí obecnější kvalifikační předpoklady pro uplatnění v pracovním i občanském životě. Prolínají celým odborným i všeobecným vzděláváním, na jejich vytváření se musí podílet různou mírou všechny vyučovací předměty.⁹

Z hlediska významu pro obor vzdělání a uplatnění absolventů je žádoucí posilování těchto kompetencí: komunikativních, personálních a sociálních, dále rozvoj kompetencí řešit běžné pracovní i mimopracovní problémy, kompetencí k práci s informacemi a využívání prostředků informačních a komunikačních technologií, a kompetencí k matematickým aplikacím.

Profesionální zdravotnický pracovník musí být vybaven potřebnými znalostmi a dovednostmi, ale také musí umět přemýšlet, nacházet vztahy a souvislosti a umět aktivně vyhledávat a hodnotit aktuální a potencionální potřeby a problémy nemocných.¹⁰

K tomu, aby žáci uměli efektivně komunikovat, zpracovávat získané informace a osvojit si dovednosti potřebné pro výkon svého povolání, je potřeba používat vhodné výukové metody, především metody aktivizační, které mají velký potenciál ve vytvoření požadovaných klíčových, odborných a dalších dovedností. Působí na žáky silně motivačně a pozitivně ovlivňují vztah žáků k učení. Je rovněž vhodné ve výuce používat moderní výukové prostředky – dataprojektory, interaktivní tabule a informační technologie.¹¹

⁸ Srov. www.szs.cz/szs-53-41-m-007-zdravotnicky-asistent/

⁹ Srov. Tamtéž

¹⁰ Srov. CICHÁ, M., DORKOVÁ, Z. *Aktuální problémy praktického vyučování zdravotnických předmětů*. E- pedagogium, 2006, č. 3, s. 22.

¹¹ Srov. CICHÁ, M., DORKOVÁ, Z. *Aktuální problémy praktického vyučování zdravotnických předmětů*. E- pedagogium, 2006, č. 3, s. 27.

1. 2 Koncepce výuky

1. 2. 1 Transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky

Na základě toho, jakým způsobem učitelé zprostředkovávají žákům učivo, jakým způsobem dochází k upevňování znalostí, dovedností a návyků, rozlišujeme 2 způsoby vyučování – *transmisivní a konstruktivistické*.¹²

Pro *transmisivní (předávající) vyučování* je charakteristické nasazení takových výukových strategií, které přímo zprostředkovávají žákům a studentům hotové vědomosti a dovednosti a vedou je přímou cestou k osvojování návyků. Toto vyučování je označováno jako tzv. klasické. Žák je pouze pasivním příjemcem těchto informací.¹³

W. Okoň¹⁴ popisuje znaky tradičního vyučování následovně:

- Pedagog se soustředí na učební osnovy a obsah vyučování, žák a jeho zvládnutí učiva jsou v pozadí, nerespektují se žákovy potřeby ani potíže
- Převažující metoda je výkladová. Žáci se učí od učitele nebo z učebních textů.
- Často dochází k situacím, kdy žáci něčemu nerozumí, např. při jejich nepozornosti v hodině
- Učitel používá jedno tempo učení pro všechny žáky
- Obtíže při kontrole vědomostí, kdy učitel není schopen zkontrolovat všechny výsledky žáků.

Mezi převládající metody výuky patří metody slovní (vysvětlování, výklad, přednáška). Z hlediska organizačních forem se nejčastěji používá frontální výuka.

Klasická výuka je doporučována zejména při zprostředkování těžce pochopitelné látky, abstraktního a složitého učiva a často také v jazykové výuce ke zprostředkování

¹² Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU, 2009, s. 16.

¹³ Srov. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha : Grada, 2007. s. 13.

¹⁴ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU, 2009, s. 16.

pouček a pravidel. Ve všech těchto případech žák dostane prostřednictvím tradiční výuky látku systematicky utříděnou v uceleném systému.¹⁵

Konstruktivistické pojetí výuky je založené na interakci učitel – žák. Učitelé zadávají žákům vhodné výukové problémy, které oni sami řeší. Učitel je pouze nápomocen v řešení daného problému. Porozumění podstatě jevu žáci sami konstruují tím, že pracují s předloženými informacemi i s dosavadními znalostmi a zkušenostmi. Ve výuce se používají takové výukové strategie, které aktivizují žákovy poznávací procesy a vedou k rozvoji aktivity, samostatnosti, tvořivosti, logického myšlení i tvůrčích schopností osobnosti. Tento postup umožňuje plnění vyšších kategorií Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Učení je zde aktivní a záměrný proces, pro každou osobnost silně individuální. Jako vhodné metody výuky se doporučují *dialog, diskuse, problémová metoda, didaktické hry, inscenační a situační metody* anebo tzv. *komplexní metody výuky*.¹⁶

Konstruktivistické teorie tedy vycházejí z předpokladu, že své poznání si každý jedinec konstruuje sám na základě vlastní aktivní myšlenkové činnosti. „*Jedině taková znalost, která je výsledkem vlastního zkoumání podpořeného aktivním propojením s dřívějšími poznatky, má šanci stát se trvalou součástí myšlenkové struktury člověka*“.¹⁷

¹⁵ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU, 2009, s. 17.

¹⁶ Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno : MU, 2006, s. 11.

¹⁷ GRECMANOVÁ H., URANOVSKÁ E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc : Hanex, 2007, s. 22.

1. 3 Výuková metoda

1. 3. 1 Pojem výuková metoda

Výuková metoda je důležitým prvkem edukačního systému, nikdy nepůsobí izolovaně, ale vždy v souvislostech s ostatními prvky tohoto systému.¹⁸

Metoda, obecně, představuje cestu nebo způsob, kterými se dostaneme k vytyčenému cíli. Je to cesta, která vede žáky od aktuálního stavu jejich vědomostí a dovedností k cílům novým. Je nepostradatelným prostředkem realizace výchovně–vzdělávacího procesu.¹⁹

Výukovou metodu můžeme tedy charakterizovat jako „cestu k dosažení stanovených výukových cílů“.²⁰ Jedná se o vzájemnou spolupráci, při níž učitel akceptuje veškeré individuální zvláštnosti žáka. Žák se na základě svých osobních aktivit ztotožňuje se stanoveným výukovým cílem a společně pracují na jeho naplnění.

Dle Maňáka je výuková metoda „nejadekvátnějším operativním nástrojem učitelovi vzdělávací kompetence, neboť zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů“.²¹ Nepůsobí ovšem samostatně, ale je součástí komplexu četných činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují. Můžeme ji charakterizovat volně jako uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů.²²

Mojžíšek²³ chápe vyučovací metodu jako „pedagogicko-specificky didaktickou aktivitu subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, která působí výchovně ve smyslu výchovně-vzdělávacích cílů a která upravuje obsah, usměrňuje aktivity objektu a subjektu, upravuje zdroje poznání, postupy a techniky“.

¹⁸ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 21.

¹⁹ Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998, s.108.

²⁰ KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc : UP, 2005, s. 87.

²¹ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 21.

²² Srov. Tamtéž.

²³ MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha : SPN, 1988, s. 17.

I. J. Lerner²⁴ definuje pojem metoda výuky jako „konstrukci činností a jejich druhů v takovém sledu a s takovými prostředky (v závislosti na podmínkách), které nutně povedou k dosažení vytyčeného cíle“.

Všechna výše uvedená pojetí výuky v sobě zahrnují nejenom činnost učitele ve výuce, ale berou v potaz i aktivitu žáků. Upozorňují také na vztahy metody k ostatním jevům a prostředkům výchovně vzdělávacího procesu.²⁵

Výukové metody určitým způsobem zprostředkovávají žákům učivo. Je důležité vysvětlit vztah metody k obsahu výuky a k cílům, k nimž daný edukační proces směřuje. Jelikož cíle zahrnují nejenom osvojení vědomostí, ale také rozvoj schopností, dovedností, myšlenkových operací a vytváření postojů, nelze metodu jednoznačně přiřadit k obsahu. Konkrétní obsah výuky se vytváří interakcí učitel – žák a aktuálními podmínkami výuky, důležitá je také aktivní spoluúčast žáka, při které učitel usměrňuje jeho činnost v daném směru.²⁶

Výukové metody jsou vázány na celkovou koncepci výuky, ve srovnání s obsahem a organizačními formami výuky se poměrně rychle mění. Přizpůsobují se novým cílům a okolnostem. Jen tak se stávají plně funkčními a efektivními. „Výuková metoda je efektivní tehdy, když dosažení plánovaných změn u osobnosti je trvalé a účinné“.²⁷

Hlavní funkce výukových metod:

- zprostředkování vědomostí a dovedností
- aktivizační funkce
- komunikační funkce

V průběhu výchovně vzdělávacího procesu si žáci osvojují tzv. klíčové kompetence vázané na určitý konkrétní obsah. Patří k nim například komunikace, kooperace, organizace a provádění úkolů, samostatnost a zodpovědnost, snášení zátěžových situací a tvořivé řešení situací a problémů. Proto by učitelé neměli ve výuce

²⁴ LERNER, I. J. *Didaktické základy metod výuky*. Praha : SPN, 1986, s. 30.

²⁵ Srov. KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc : UP, 2005, s. 92.

²⁶ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 22.

²⁷ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex, 2000, s. 44.

používat stále stejnou a jednu osvědčenou metodu výuky. Měli by různé metody kombinovat, aby se jednotlivé kompetence za aktivní účasti žáků mohly optimálně rozvíjet.²⁸

Didakticky účinná výuková metoda musí být dostatečně informativní, musí rozvíjet poznávací procesy a aktivizovat k prožitku učení a poznávání, musí respektovat systém vědy a poznání, musí být výchovná, přirozená a hygienická, a být adekvátní žákům i učitelům.²⁹

1. 3. 2 Strukturní prvky výukové metody

Vyučovací činnosti učitele a učební aktivity žáků tvoří základní strukturní prvky výukové metody, jež vedou ke splnění výukového cíle.³⁰

Mají povahu *vnějších* (pozorovatelných) *činností*, které danou metodu popisují, nebo *vnitřních činností*. Právě vnitřní aktivita učitele je důležitá pro efektivní a praktické osvojení výukových metod, pro pochopení jejich základního principu. Rovněž u žáků existují vnější i vnitřní aktivity, přičemž ty vnitřní znamenají, jak žák dané učivo chápe a dokáže jej použít.³¹

Mezi další prvky výukové metody můžeme zařadit učební informace a učební úlohy. Výuková metoda zprostředkovává *učební informace*, které se stávají znalostmi žáků. Ve spojení s učebními informacemi mají aktivizující potenciál *učební úlohy*, které navozují učení žáků, vytváří prostor pro učební operace žáků a řídí žákovu učení.³²

1. 3. 3 Kritéria volby výukových metod

Aby výuka byla účinná, došlo k naplnění výchovně vzdělávacího cíle, musí i volba metod výuky být efektivní. V konkrétním procesu výuky se uplatňují různé vyučovací metody souběžně a ve vzájemném propojení. Metody se mohou v průběhu

²⁸ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 24.

²⁹ Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex, 2000, s. 44.

³⁰ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 26.

³¹ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 26.

³² Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 27.

hodiny měnit či několikrát vystřídat. Jednostranné využívání metod nevede obvykle k úspěšným výsledkům.³³

Učitelské povolání je náročné a odpovědné, ale bohužel v mnohých případech společností nedocenené. Každý učitel má svůj způsob, kterým vyučuje, a metody, které k vyučování používá. Z jeho stylu výuky dokážou žáci rozpoznat jeho vztah k výuce. I když v současné době učitelům práci komplikuje mnoho činitelů, např. zhoršující se kázeň žáků, špatná spolupráce s rodiči, přetíženost učitelů mnoha dalšími povinnostmi, je učitelovo pojetí výuky a volba výukových metod rozhodujícím činitelem v její efektivnosti.³⁴

Volba nejadekvátnější výukové metody by měla vycházet z konkrétní edukační situace výukového procesu.³⁵

„Při volbě a realizaci metod výuky by měl učitel respektovat zákonitosti procesu učení a možnost uplatnění výchovně vzdělávacích zásad- např. zásady aktivity, názornosti, individuálního přístupu a přiměřenosti, trvalosti, spojení teorie s praxí, atd.“³⁶

Nejčastěji se uvádějí následující kritéria volby metod výuky, které odrážejí objektivní podmínky, v nichž edukační proces probíhá:

- zákonitosti výukového procesu (logické, psychologické, didaktické)
- cíle a úkoly výuky
- obsah a metody daného oboru zprostředkovaného konkrétním vyučovacím předmětem
- úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, jejich připravenost zvládat požadavky učení
- zvláštnosti třídy, skupiny žáků dle pohlaví (etnika, formální, neformální vztahy)
- vnější podmínky výchovně vzdělávací práce (technická vybavenost školy, hluchost okolí,)
- osobnost učitele, jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, pedagogické mistrovství, atd.³⁷

³³ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 50.

³⁴ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU, 2009, s. 109.

³⁵ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 51.

³⁶ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex, 2000, s. 81.

Mezi další kritéria výběru metod, která by měl učitel zvážit, uvádí *Grecmanová* tyto:³⁸ naplnění výchovně vzdělávacího cíle a obsahu výuky, časová přiměřenost, forma, prostorové možnosti a materiální vybavení, vlastnosti a schopnosti žáků i učitele, kolektiv žáků ve třídě, klima školy.

Kromě těchto činitelů by měl učitel respektovat subjektivní zájmy a potřeby žáků, očekávanou úroveň jejich vědomostí a dovedností, žádoucí postoje. Volba výukových metod je také ovlivněna stylem učení žáků, neboť ty v optimální míře ovlivňují učební strategie žáků i jejich učební činnosti.³⁹

Učitel by měl na základě svých zkušeností a pedagogického mistrovství vybrat vždy takovou výukovou metodu, která bude vyhovovat jak jeho vyučovacímu stylu, učebním stylům žáků.⁴⁰

*„Na správné volbě metod výuky může záležet, do jaké míry bude výuka cílevědomá, jestli zde dojde k učení na více úrovních, zda se bude výuka opírat o vědecké poznání, nakolik bude systematická a soustavná, jestli bude aktivizovat žáky, nakolik bude názorná, uvědomělá a přiměřená, jestli budou osvojené vědomosti všestranné, trvalé, jestli půjde spojit teorii s praxí, zda mezi učitelem a žákem bude vztah založený na vzájemné úctě a opírající se o kladné stránky osobnosti žáka, zda se bude podporovat všestranný rozvoj osobnosti vychovatele, jakou kvalitu bude mít výchovně vzdělávací proces ve škole, v rodině a nakonec jakou kvalitu bude mít školní klima“.*⁴¹

Volba metod výuky nemusí být jenom záležitostí učitelů. Na výběru způsobů, postupů a cest, jak bude výuka probíhat, jakými metodami se bude pracovat, se mohou podílet i žáci. Je to vhodné z důvodu jejich větší zainteresovanosti na organizaci výuky, prohloubí se jejich zájem o učení a převezmou část odpovědnosti za výsledky procesu výuky.⁴²

³⁷ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 50.

³⁸ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc : Hanex, 2007, s. 107.

³⁹ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 30.

⁴⁰ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 37 - 41.

⁴¹ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex, 2000, s. 231.

⁴² GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc : Hanex, 2007, s. 109.

1. 3. 4 Výukové metody a jejich členění

Literatura uvádí rozmanité členění výukových metod. Z předních autorů, kteří se touto problematikou zabývali, uvedeme např. I. J. Lerneru, L. Mojžíška a J. Maňáka.

Nejčastěji zmiňované je komplexní členění výukových metod *J. Maňáka*:⁴³

- metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický
- metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický
- metody z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický
- metody z hlediska fází výuky - aspekt procesuální
- metody z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

Klasifikace výukových metod dle *I. J. Lerneru*,⁴⁴ která vychází z charakteru poznávacích činností žáka a z činností učitele, který činnost žáků ve výuce organizuje je následující:

- informačně receptivní metoda
- reproduktivní metoda
- metoda problémového výkladu
- heuristická metoda
- výzkumná metoda

Problematickou výukových metod se dále zabýval mimo jiné i *L. Mojžíšek*,⁴⁵ který člení metody výuky dle logického zřetele na metody:

- analytické
- syntetické
- srovnávací
- induktivní
- deduktivní
- genetické
- dogmatické

⁴³ Srov. KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc : UP, 2005, s. 93-94.

⁴⁴ Srov. KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc : UP, 2005, s. 88.

⁴⁵ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU, 2009, s. 36.

Dále *L. Mojžíšek* uvádí přehled metod ve spojitosti procesuálního a funkčního hlediska:⁴⁶

- metody motivační (usměrňující zájem)
- metody expoziční (podání, zprostředkování učiva)
- metody fixační (opakování procvičování učiva)
- metody kontroly a hodnocení (diagnostické a klasifikační)

*J. Maňák a V. Švec*⁴⁷ použili kombinovaný pohled na výukové metody, a to podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb. Rozlišují metody klasické, metody aktivizující a metody komplexní.

- metody klasické:
 - ✓ slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor)
 - ✓ názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž)
 - ✓ dovednostně-praktické (napodobování, manipulování, laborování, experimentování, vytváření dovedností, produkční metody)
- aktivizující metody:
 - ✓ metody diskusí
 - ✓ metody heuristické, řešení problémů
 - ✓ metody situační
 - ✓ metody inscenační
 - ✓ didaktické hry
- komplexní výukové metody:
 - ✓ frontální výuka
 - ✓ skupinová a kooperativní výuka
 - ✓ partnerská výuka
 - ✓ individuální a individualizovaná výuka
 - ✓ kritické myšlení
 - ✓ brainstorming
 - ✓ projektová výuka

⁴⁶ Srov. MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha : SPN, 1988, s. 90-93.

⁴⁷ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 49.

- ✓ výuka dramatem
- ✓ otevřené učení
- ✓ učení v životních situacích
- ✓ televizní výuka
- ✓ výuka podporovaná počítačem
- ✓ sugestopedie a superlearning
- ✓ hypnopedie

1. 4 Aktivizační metody výuky

1. 4. 1 Pojem aktivizační metoda

Vedle klasických metod výuky se objevují i metody tzv. aktivizující neboli aktivizační, které kladou důraz na samostatnou práci žáků a studentů a jejich spolupráci s učitelem. To potom vede k jejich vyšší angažovanosti a účasti ve výuce. Primárním cílem těchto metod je přeměna pasivních studentů v partnery, kteří se přímou zkušeností naučí mnohem více než při jednostranném použití tradičních frontálních výukových metod.⁴⁸

*„Aktivizující neboli aktivizační metody výuky jsou definovány jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů“.*⁴⁹

Již J. A. Komenský prosazoval aktivní učení. Můžeme tedy říci, že aktivizační metody nepřímo vycházejí z tohoto přístupu. Je kladen velký důraz na osobní prožitek každého žáka. Obecně je známo, že si člověk zapamatuje mnohem více, pokud využije v procesu expozice více smyslových orgánů, nebo dokonce něco zažije a vyzkouší si to sám „na vlastní kůži“. Prožitek je pak více silnější a zanechá hlubší paměťové stopy.⁵⁰

1. 4. 1. 1 Pojem aktivita, samostatnost, tvořivost

Základním východiskem veškeré výchovně-vzdělávací práce je aktivita žáka, stupeň jeho samostatnosti a tvořivý přístup. Z pedagogického hlediska je důležitý rozvoj osobnosti každého žáka. Je chápán jako proces postupného prohlubování předpokladů pro sebeaktualizaci a seberealizaci. To, jakého rozvoje tvořivosti jedinec dosáhne, závisí na aktivaci organismu a na ni navazující uvědomělé aktivitě, ale také na projevech samostatnosti a nezávislosti.⁵¹

⁴⁸ Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister a Principal, 2007, s. 41.

⁴⁹ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 105.

⁵⁰ Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister a Principal, 2007, s. 40.

⁵¹ Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998, s. 104.

Nyní se pokusíme jednotlivé pojmy blíže vysvětlit.

*J. Maňák rozumí aktivitou „zvýšenou, intenzivní činnost žáka, a to jednak na základě vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek nebo životních potřeb, jednak na základě uvědomělého úsilí, jehož cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje nebo způsoby chování“.*⁵²

S pojmem aktivita souvisí aktivizace žáků, která představuje „rozvinutí intenzivnější činnosti. Jedná se o záměrné působení s cílem vyvolat aktivitu vhodnými prostředky“.⁵³

Každý učitel ocení aktivního a zvědavého žáka. Je to žák snaživý, nadprůměrně činný, přesahující průměr. S takovými žáky se lépe dosahuje efektivních výsledků. Význam takovéto uvědomělé aktivity oceňoval i J. A. Komenský, ale aktuálním problémem se žakovská aktivita stala až v 19. století. Ve výchovně-vzdělávacím procesu se aktivní žák projevuje větším snažením, intenzivnějším usilováním podílet se na dosažení stanovených cílů.⁵⁴

Aby aktivita žáka zasáhla celou jeho osobnost, byla zdrojem pro následnou sebevýchovu jedince a působila v souladu s výchovně-vzdělávacími cíli, je třeba propojit aktivitu biologickou, tedy primární, spolu s aktivitou uvědomělou, tedy volní. Aktivita žáků ve výuce se může projevovat různě.⁵⁵

Z hlediska postupného osamostatňování se jedince, můžeme rozlišit tyto stupně žakovské aktivity:⁵⁶

➤ *aktivita vynucená*

Vzniká v situaci, kdy učitel donucuje žáky k nějaké činnosti.

⁵² MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998, s. 29.

⁵³ MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998, s. 34.

⁵⁴ Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998, s. 27 – 29.

⁵⁵ Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998, s. 29.

⁵⁶ Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998, s. 34.

➤ *aktivita navozená*

Je nejčastějším případem školní práce. Žáci se zapojují do zaměstnání na pokyn učitele, důležitou roli přitom hraje motivace žáků, zajímavý způsob práce či ocenění nejlepších výkonů.

➤ *aktivita nezávislá*

Je spojena s vlastním zájmem žáka o danou činnost. Vykonává ji bez nátlaku, relativně bez cizí pomoci.

➤ *aktivita angažovaná*

Předpokládá silnou aktivizaci žáků, jejich připravenost řešit problémy relativně samostatně a plnou uvědomělost. Při vhodných podmínkách vyúsťuje tato aktivita do tvořivé práce. Žák si sám vymyslí postup dosažení cíle.

Aktivita a *samostatná činnost žáků* spolu úzce souvisí. Při učení a utváření žádoucích způsobů jednání se stávají nejen cílem výchovně-vzdělávacího procesu, ale i metodou a prostředkem k dosažení tohoto cíle.⁵⁷

*„Samostatnost můžeme charakterizovat myšlenkovým úsilím žáka, relativní nezávislostí při rozhodování a schopností orientovat se v nových situacích“.*⁵⁸

Maňák⁵⁹ definuje samostatnou práci žáků jako *„takovou aktivitu, při níž žáci získávají poznatky a dovednosti vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a cizím vedením, a to zejména řešením problémů“*. Mezi další znaky samostatné práce žáků patří mimo jiné dovednost použít osvojené vědomosti v nových podmínkách, schopnost vnášet do činnosti nové prvky a vynakládání myšlenkového úsilí při překonávání překážek.

Samostatnost žáků ve vyučování má mnoho forem. Se samostatností se spojuje také *kritické myšlení*, které Gavora⁶⁰ chápe jako *„činnost a nástroj, který pomáhá žákovi přejít od povrchního učení k učení hloubkovému“*. Grecmanová⁶¹ uvádí, že *„myslet kriticky znamená uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, porovnat s opačnými názory*

⁵⁷ Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998, s. 40.

⁵⁸ MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998, s. 40.

⁵⁹ MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998, s. 41.

⁶⁰ Srov. GAVORA, P. 1988. Učenie sa z textu a metakognitívne procesy. *Pedagogika*, 1988, roč. 38, č. 6, s. 61-72.

⁶¹ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex, 2000, s. 8.

a s tím, co již o daném tématu víme. Znamená to být zvědavý, používat různé strategie zjišťování informací, nalézat alternativy k obvyklým ustáleným postupům, dospívat k rozhodnutím, dokázat svůj názor racionálně obhájit a zkoumat argumenty druhých“.

Mezi výukové metody rozvíjející kritické myšlení patří například metoda I.N.S.E.R.T., čtení s otázkami, učíme se navzájem, kostka, brainstorming, myšlenkové mapy, volné psaní.⁶²

Tak jako aktivita, i samostatnost, má určité stupně, které vycházejí z aktivity žáků a směřují k tvořivým projevům. Jsou následující:⁶³

➤ *samostatnost napodobující*

Neboli samočinnost, je předstupněm opravdové samostatnosti, žák při ní sice pracuje sám, je aktivní, ale jedná se víceméně o činnost automatickou, bez myšlenkového úsilí (např. opisování textu).

➤ *samostatnost reprodukující*

V reprodukci se již objevují prvky osobního přístupu, který má již známky samostatné práce (např. reprodukce slovního projevu učitele).

➤ *samostatnost produkující*

Znamená přetváření nějakého výtvoru nebo tvorbu produktu vycházející z vnitřních zdrojů žáka (např. napsání přípravné slohové práce).

➤ *samostatnost přetvářející*

Samostatnost žáka je již tak vysoká, že vzniká něco, nebo alespoň částečně něco nového. Odráží samostatný názor nebo postoj žáka, který se blíží k tvořivému procesu (např. nová metoda řešení příkladu).

Tvořivost (kreativita) patří k základním potřebám člověka. Je výrazným znakem každého jedince, byť v různých formách, oblastech a úrovních. Je chápána jako tendence k sebeaktualizaci ve smyslu uplatnění vlastních nápadů, postojů, myšlenek.⁶⁴ Podstatným

⁶² Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex, 2000, s. 50.

⁶³ Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998, s. 59.

⁶⁴ Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998, s. 72.

znakem tvořivosti je nalézání vztahů mezi dříve nesouvztažnými jevy a fakty, vytváření nových myšlenkových schémat a docházení k novým výtvorům.

*J. Maňák vymezuje tvořivost jako „přirozenou vlastnost člověka (různé síly a zaměřenosti) projevující se seberealizací individua při vzniku něčeho nového, kterou je potřeba rozvíjet, připravovat jí prostor a potlačovat bariéry, které se jí staví do cesty“.*⁶⁵

Strukturní prvky tvořivosti, mezi něž patří mimo jiné paměť, myšlení, představivost, fantazie, ale také tvůrčí schopnosti jako senzitivita, flexibilita, originalita, elaborace a redefinice se vzájemně doplňují a kombinují v tvořivém procesu. Ten představuje postupné a na sebe navazující změny, které vedou k výslednému novému produktu, a to jednak ve sféře myšlení, ale i výkonu.⁶⁶

Důležitým nástrojem v pedagogické práci při diagnostikování tvořivých projevů žáků jsou jednotlivé stupně tvořivosti:⁶⁷

➤ *Tvořivost expresivní*

Tvoří první stupeň, označovaná také jako spontánní (např. dětské kresby). Jedinec má nutnost se nějakým způsobem realizovat v oblasti jemu blízké.

➤ *Tvořivost inovativní*

Je spojována se záměrným úsilím něco netradičního vykonat (mistrovské práce, profesní výkony, ale i žákovská tvořivost).

➤ *Tvořivost inventivní*

Jedná se již o vysokou úroveň tvořivosti. Dosažení tohoto stupně předpokládá výraznou míru nadání spojeného s cílevědomým úsilím. Ve školních podmínkách je cenná (vědecké a technické objevy, vynálezy).

➤ *Tvořivost emergentní*

Nejvyšší stupeň tvořivosti. Vznik zcela nových jevů. Vytváří se dosud neexistující, nečekaná realita. Stupeň vývoje úplně nové kvality. Nejčastěji se jedná o projev génia.

⁶⁵ MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998, s. 74.

⁶⁶ Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998, s. 74.

⁶⁷ Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998, s. 80.

Učitel by měl vést k tvořivosti všechny žáky, ovšem diferencovaně, na základě poznání jejich individuálních předpokladů. Měl by jim poskytnout vhodnou kvalifikovanou podporu. K tomu může využívat široké spektrum výukových metod, které povedou k rozvoji samostatnosti a tvořivosti. Mezi tyto metody patří mimo jiné i aktivizující výukové metody, např. diskuse, metody řešení problémových situací, didaktické hry, situační a inscenační metody. Navíc se metody a postupy mohou spojovat s organizačními formami a technickými výukovými prostředky, a tím vytvářet komplexní systémy výchovně-vzdělávací práce.⁶⁸

I samotný učitel by měl být svým způsobem tvořivý. Jen tak dokáže vést žáky k efektivním výsledkům. Je to učitel zdatný, který nepracuje tradičními autoritativními metodami, ale hledá vlastní kreativní postupy a techniky. Podněcuje učební iniciativu žáků, zajišťuje neautoritativní prostředí k práci, podporuje kreativní myšlenkové procesy, povzbuzuje žáky k sebehodnocení, pomáhá jim stávat se citlivými vůči lidem a problémům, ovládá umění klást otázky, podporuje žáky překonávat neúspěch. K dalším vlastnostem můžeme přidat dále i respektování žakových otázek a oceňování jeho nápadů a myšlenek, zajišťování a organizování vhodných podmínek a času k myšlení, k rozvoji fantazie, k projevování důvěry a kladného vztahu k žákům.⁶⁹

1. 4. 2 Hlavní cíle a znaky aktivizačních metod

Aktivizační metody mají za cíl především změnit způsob vyučování. Pomocí těchto metod by mělo být dosažení stejného efektu jako při klasickém vyučování. Tyto metody umožňují aktivní získávání vědomostí, dovedností a zkušeností na základě vlastní učební činnosti žáka. Je obecně známé z psychologie učení, že takto osvojené poznatky jsou pevnější a trvalejší.⁷⁰

Hlavní přínos těchto metod výuky je spatřován ve vývoji osobnosti žáka, rozvíjí se žákova samostatnost, zodpovědnost a tvořivost. Ve velké míře tyto metody podněcují zájem o učení, podporují a rozvíjejí u žáků intenzivní myšlení, jednání a prožívání. Tím

⁶⁸ Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU,1998, s. 87.

⁶⁹ Srov. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU,1998, s. 90-91.

⁷⁰ Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister a Principal, 2007, s. 26.

zajišťují předpoklady uvědomělého učení, podporují samostatnost, flexibilitu a kreativitu myšlení.⁷¹

Cílem a podstatou aktivizačních metod je změna monologických metod výuky v metody dialogické, kdy se studenti sami postupně zapojují do výukových aktivit. Mohou se podílet i na stanovení výukových cílů, čímž se zvyšuje zájem žáků o probíranou látku ve výuce.⁷²

Hlavním přínosem v používání aktivizujících metod ve výuce se zabývala spousta autorů. V. Švec jej vidí následovně:⁷³

- efektivní osvojování vědomostí, dovedností, návyků, zkušeností a poznávacích schopností
- rozvoj aktivity, samostatnosti i tvořivosti žáků
- podněcování pozitivní stránky stylu učení žáků a rozvíjení jejich učební schopnosti
- navozování a rozvíjení učebních dovedností a návyků žáků.

J. Svobodová vymezuje znaky a přínos aktivizujících metod tímto způsobem:⁷⁴

- *Pozitivní přístup* = všechny aktivizující metody mohou vést k dobrému pocitu práce u žáka, čímž se zvyšuje jeho sebevědomí a sebedůvěra.
- *Individualizace* = je chápána v tom, že se berou ohledy na žákův styl učení, jeho dosavadní zkušenosti a znalosti, jeho individuální tempo.
- *Vlastní činnost* = je míněna vlastní činnost žáka, zejména dialog, diskuse, hraní rolí a dramatizace, zájmové vyučování.
- *Variabilita* = použití různých postupů v různých situacích.
- *Svoboda* = žáci mohou projevit svůj názor, jsou odpovědní za své jednání, požaduje se nedirektivní přístup učitele.
- *Kooperace* = jsou používány metody podporující spolupráci žáků, bez soutěžení. Zásadou jednání je empatie a soucítění, kterému se žáci postupně učí.
- *Konstruktivní přístup* = žák nepřijímá hotové poznatky od učitele, ale sám na základě svých dovedností a znalostí pomáhá konstruovat svoje poznání.

⁷¹ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s.105-106.

⁷² Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009, s. 39.

⁷³ Srov. ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a ve výcviku*. Brno : MU, 1998, s. 52.

⁷⁴ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009, s. 45.

- *Smysluplnost a srozumitelnost* = to, co se žák sám naučí, mu později pomáhá v jeho běžném životě.
- *Hravost* = hra jako přirozená aktivita dětí je účinná při práci s dětmi, zvyšuje motivaci a zájem žáků.

Dalším znakem těchto metod je změna vztahu mezi učitelem a studenty, ale i mezi studenty samotnými. Vztah učitel – žák by měl být založený na vzájemné spolupráci a partnerství. Vyučující již nemá dominantní roli ve výuce, ale je nápomocen při řešení problémů, dává žákům prostor k jejich seberealizaci a rozvoji. Touto cestou jsou rovněž posilovány a rozvíjeny přátelské vztahy uvnitř skupiny, týmová spolupráce, přijetí rolí ve skupině, je dán výrazný prostor pro sebereflexi, rozvíjení komunikativních a prezentačních dovedností a vlastností jako je samostatnost, spoluzodpovědnost, schopnost překonávat překážky, schopnost vhodné argumentace a obhájení vlastního názoru. I atmosféra ve třídě se stává přátelštější a přispívá tak k příznivému školnímu klimatu.⁷⁵

Vedlejším efektem aktivizačních metod je také hlubší poznání studentů ze strany učitele, jejich přístupu v řešení vzniklých situací. Učitel tak má lepší schopnost poznat osobnostní stránky žáků, jejich temperament a charakter. Stejně tak více pozná neformální vztahy mezi žáky, vzájemné sympatie nebo antipatie.⁷⁶

Aktivizující metody jsou efektivní ve vztahu k získaným vědomostem, dovednostem, návykům i postojům žáků, ale i ve vztahu k formativním stránkám osobnosti.⁷⁷

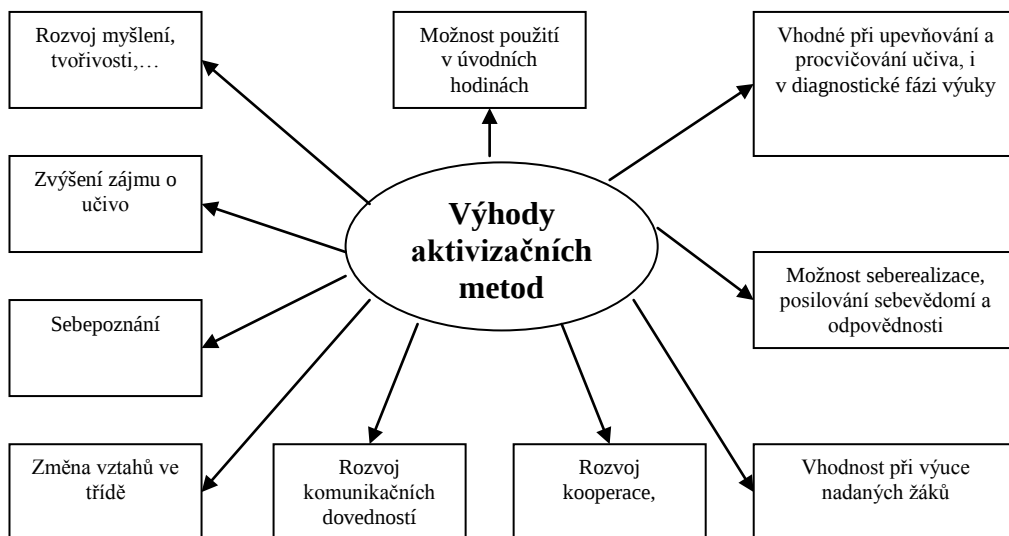
P. Pecina a *L. Zormanová*, inspirováni *T. Kotrbou* a *L. Lacinou*, srovnali nejpodstatnější výhody a nevýhody výuky za pomoci aktivizačních metod (viz obrázek 1 a 2).⁷⁸

⁷⁵ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009, s. 46-48.

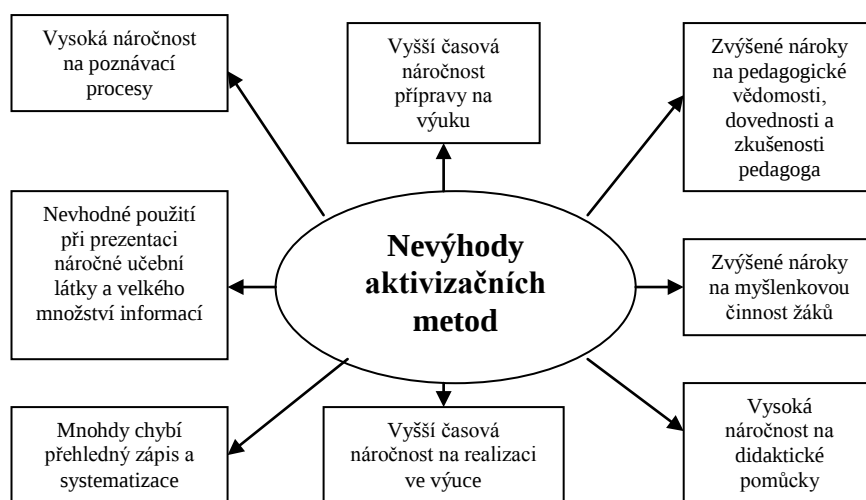
⁷⁶ Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister a Principal, 2007, s. 47.

⁷⁷ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009, s. 42.

⁷⁸ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009, s. 42-43.



Obrázek 1: Výhody aktivizačních metod (upraveno autorem, Zdroj: Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009, s. 42-43.)



Obrázek 2: Nevýhody aktivizačních metod (upraveno autorem, Zdroj: Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009, s. 42-43.)

Dle V. Švece⁷⁹ správně didakticky použité aktivizující metody:

- Podněcují pozitivní rysy učení žáků a vedou je k identifikování a řešení učebních úloh a problémů.
- Motivují žáky k objevování a experimentování s orientací na obsah úloh a problémů než na jednoznačné správné odpovědi.
- Učí žáky efektivně se učit – vytvářet a rozvíjet jejich učební dovednosti a návyky i schopnosti učit se.

Shrneme-li jednotlivá fakta, můžeme konstatovat, že se tedy jedná o metody, které umožňují aktivitu žáků, podporují individuální i kolektivní strategie učení, vytvářejí prostor pro iniciativní a tvořivé činnosti, prostor pro získávání osobních zkušeností nutných pro seberealizaci žáka. Ale také přispívají k omezování negativních emocí ve školním prostředí jako je úzkost, strach či nuda a výrazně vedou k sebekontrolě a odpovědnosti žáků.⁸⁰

1. 4. 3 Přehled aktivizačních metod

Aktivizační metody podporují učitelovy nové nápady a přístupy a podněcují žáky k aktivitě, samostatnosti a tvořivosti.⁸¹

Aktivizační metody lze dělit podle různých hledisek.

L. Lacina a T. Kotrba prakticky dělí aktivizační metody pro učitele podle náročnosti přípravy, podle časové náročnosti, podle účelu a cílů použití ve výuce a podle zařazení do kategorií.⁸²

Ze zmíněných pojetí aktivizačních metod a v souladu s výzkumným šetřením použijeme členění dle *Maňáka a Švece*, kteří ve své monografii dělí aktivizační metody takto:⁸³

⁷⁹ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009, s. 48.

⁸⁰ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009, s. 48-50.

⁸¹ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 106.

⁸² Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuc.*, Brno : Barrister a Principal, 2007, s. 81.

⁸³ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 49.

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

1. 4. 3. 1 Diskusní metody

Metoda diskuse představuje významný prvek aktivizujících metod. Na rozdíl od mnohých zahraničních škol se na našich školách využívá docela málo a v dřívějších dobách byla dokonce omezována pouze pro mimoškolní práci. Diskusní metody patří mezi metody dialogické.⁸⁴

Metoda diskuse plynule navazuje na metodu rozhovoru a její varianty. Je definována jako „*taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému*“.⁸⁵ Hlavním znakem diskuse je tedy vzájemné kladení otázek a odpovědi všech členů skupiny.

Přínos metody diskuse tkví v tom, že umožňuje žákům vyjádřit svůj názor, ale i vyslechnout názor ostatních spolužáků. Tato metoda je též dobrým nástrojem k výcviku žáků v komunikaci. Žáci si zdokonalují své poznání a porozumění, mají možnost vyslovovat vlastní myšlenky a kriticky se stavět k myšlenkám jiných. Učí se obhajovat svá vlastní stanoviska a názory, pohotově reagovat. Učitel ji může použít tehdy, když chce zapojit žáky a zjistit jejich názory a postoje k danému tématu.⁸⁶

Diskuse je vhodná v následujících situacích:⁸⁷

- Kdy lze mít na jevy, fakta a problémy různé názory
- Kdy jde o to se seznámit s novými nebo zajímavými poznatky a zkušenostmi
- Kdy se téma týká hodnotových postojů

⁸⁴ Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister a Principal, 2007, s. 101.

⁸⁵ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 108.

⁸⁶ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009, s. 57.

⁸⁷ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 108.

- Kdy jde o vytváření vlastních názorů a jejich obhajobu.

Pro realizaci v praxi je důležité se na diskusi náležitě připravit. Je důležité diskusi vhodně naplánovat, promyšleně zorganizovat a řídit její průběh, který probíhá v následujících fázích: vymezení tématu, prezentace a výměna názorů, argumentace zdůvodňování tvrzení, shrnutí výsledků diskuse.⁸⁸

Předpokladem účinné diskuse je vhodně zvolené téma. I když je žádoucí, aby se ke slovu dostali všichni účastníci diskuse, není to vždy nezbytné, neboť se mohou zapojit i tím, že budou pozorně naslouchat. Účastníci diskuse si navzájem nesmí skákat do řeči, měli by mluvit krátce a srozumitelně. Důležité pro diskusi je také vytvoření vhodného prostředí a zajištění organizačních a prostorových podmínek.⁸⁹

Diskuse může existovat v různých variantách. Mezi některé z nich patří například tyto:⁹⁰

- *Metoda cílených otázek* – využívá se zejména v diagnostické fázi výuky při zkoušení. Jejím cílem je formulace jasných a přesných odpovědí na uzavřené otázky kladené učitelem. Žáci odpovídají stručně a jasně. Pro použití v jiných fázích výuky je důležitá příprava učitele, důležitá je technika kladení otázek, které musí na sebe logicky navazovat.
- *Diskuse ve spojení s přednáškou* – může probíhat před přednáškou s cílem vzbuzení zájmu o řešené téma, během přednášky s cílem zvýšit pozornost žáků a učitel si při ní může ověřit správné porozumění probírané látce, anebo po přednášce, kdy slouží ke shrnutí, upevnění a procvičení probrané látky.
- *Řetězová diskuse* - jednotliví účastníci diskuse na sebe navazují a vyjadřují se k danému problému.
- *Panelová diskuse* – probíhá v neformální skupině. Uplatňuje se především na kongresech a seminářích.

⁸⁸ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009, s. 58.

⁸⁹ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 109.

⁹⁰ Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister a Principal, 2007, s. 101 – 120.

- *Diskuse na základě referátu* – je základní metoda vysokoškolských seminářů. Na základě předneseného referátu studentem se ostatní účastníci setkání vyjadřují k dané problematice.
- *Symposium* – představuje částečně formální skupinu, ve které účastníci prezentují ve svých výstupech odlišné názory a posléze odpovídají na otázky z obecnstva.

Každý dobrý učitel by měl metodu diskuse ve své výuce používat, neboť výrazně přispívá k rozvoji osobnosti žáka. Umožňuje kreativní přístup při řešení problémů, rozvíjí duševní funkce, procvičuje logický úsudek a kulturní vystupování.⁹¹

1. 4. 3. 2 Metody heuristické

Metody heuristické jsou označovány jako metody samostatného řešení problému. Vycházejí z vědy, která se nazývá heuristika.⁹²

Heuristika (z řec. heuréka = objevil jsem, našel jsem) je „*věda zkoumající tvůrčí myšlení, tj. způsob řešení problémů*“.⁹³

Jelikož je jedním z úkolů školy rozvíjet aktivní a tvořivé osobnosti žáků, je důležité heuristické metody výuky ve škole používat. Jejich význam se ve školách stále více zdůrazňuje. Učitel při nich žákům nesděluje poznatky přímo, ale vede je k tomu, aby si je sami a samostatně osvojovali. Na začátku jim ale pomáhá a radí, usměrňuje jejich činnost objevování.⁹⁴

Učitel podporuje samostatnou činnost žáků různými technikami, které mají podporovat objevování, pátrání a hledání, a to například kladením problémových otázek, seznamováním se zajímavými případy a situacemi. Tyto techniky žáky silně motivují. Žáci si osvojují potřebné vědomosti a dovednosti.⁹⁵

⁹¹ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009, s. 61.

⁹² Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009, s. 61.

⁹³ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 113.

⁹⁴ Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex, 2000, s. 61.

⁹⁵ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 113.

Při použití této metody ve výuce musí být žáci vybaveni předběžnými výchozími vědomostmi a dovednostmi. Cíl, kterého chtějí dosáhnout, jim musí být jasný a přiměřený jejich silám. K podněcování tvořivého myšlení musí žáci zvládnout vyhledávat, shromažďovat a třídit data a informace, kladení otázek a tvorbu hypotéz, techniky řešení problémů. Při této metodě žák nepracuje mnohdy zcela sám, ale vždy je mu poskytováno dostatek prostoru na to, aby spoléhal na vlastní síly. Žáci samostatně hledají poznatky a objevují nové souvislosti. Tím si rozvíjejí své myšlení a poznávací procesy a získávají intelektuální dovednosti.⁹⁶

Řízení metody objevování klade zvýšené nároky na učitele. Pro svou časovou náročnost a didaktickou složitost, ale i fakt, že sami žáci nejsou schopni často dospět k očekávaným výsledkům a jejich motivace k práci klesá, nelze tuto metodu použít za všech okolností. Z tohoto důvodu bývá v začátečních fázích metoda objevování zastupována *metodou řízeného objevování a metodou řízené diskuse*. Vyznačují se tím, že učitel klade většinu otázek sám a také závěry si připraví předem.⁹⁷

Jednou z nejvíce používaných a propracovaných heuristických metod je *metoda řešení problémů, problémová výuka*. Je základem vědeckého zkoumání skutečnosti. Pro její použití ve výuce je nezbytná motivace žáků, kteří chtějí daný problém řešit.⁹⁸

*„Problémová výuka znamená řešení problémů, a to ze strany žáků s postupně narůstající samostatností, která může vyvrcholit i tvořivým činem“.*⁹⁹

Ve výuce je problém určitý druh specifické úlohy, situace, kterou žák není schopen řešit na základě svých dosavadních vědomostí. Jedná se o situaci novou, nejasnou či obtížnou, ale řešitelnou. Metodou pokus a omyl se žák učí ze svých úspěchů, ale také chyb a nezdarů. Problém je rozpor, překážka, obtíž, kterou žák musí řešit aktivním zkoumáním a myšlením.¹⁰⁰

⁹⁶ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 114.

⁹⁷ Srov. Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 114.

⁹⁸ Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister a Principal, 2007, s. 82.

⁹⁹ MAŇÁK, J.: *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, Brno 1998, s. 110

¹⁰⁰ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 115.

Problémová situace plní ve výuce několik funkcí:¹⁰¹

- Měla by upoutat žáky a vzbudit v nich zájem poznávat
- Vytvoří u žáků problém
- Vytvoří situaci, kdy vzniká potřeba poznávat, ale není to možné pomocí poznatků, které žák již získal
- Pomůže žákům odhalit podstatu problému a hledat cestu k jeho řešení.

Problémové situace mají ve výuce různý charakter, mohou být rozděleny podle úkolu, který mají žáci vykonat. *„Úkol je takový prvek činnosti, který je zaměřen na dosažení daného cíle a zahrnuje cíl, způsob a podmínky úkolu“.*¹⁰²

Problémové úlohy tvoří základ všech aktivizujících metod výuky. Jsou důležitým prostředkem k aktivizaci a mohou se používat ve všech fázích výuky. Navozují u žáků problémové situace. Při jejich řešení žák získá nové poznatky nebo nový způsob činnosti. Vhodné stanovení problémových úloh spočívá především v učitelově pedagogickém mistrovství. Způsob zadání závisí na stanoveném cíli, obsahu učiva a možnostech žáků, zejména intelektových a na jejich dosavadních znalostech.¹⁰³

Problémové úlohy můžeme dělit dle různých hledisek. Obecně se jedná o individuální nebo skupinové řešení problémů.¹⁰⁴ Dále rozlišujeme problémové úkoly s jedním řešením. Jsou označovány jako uzavřené a při jejich řešení se uplatňuje konvergentní myšlení. Naproti tomu existují problémové úkoly s více možnostmi správných řešení. Ty se označují jako otevřené a v jejich řešení se uplatňuje divergentní myšlení.¹⁰⁵

Problémová úloha musí splňovat tyto kritéria:¹⁰⁶

- Musí být v logické návaznosti s dosavadními poznatky žáků

¹⁰¹ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU 2009, s. 62.

¹⁰² PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU, 2009, s. 62.

¹⁰³ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU, 2009, s. 63.

¹⁰⁴ Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister a Principal, 2007, s. 84.

¹⁰⁵ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU, 2009, s. 63.

¹⁰⁶ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU, 2009, s. 64.

- Musí být přiměřená jejich možnostem
- Musí mít problémový obsah
- Musí mít povahu nového poznatku
- Musí u žáků vyvolat chuť poznávat.

Problémové vyučování znamená tedy nejen řešení problémových úloh, ale i kladení problémových otázek a řešení různých problémových situací.

Řešení problémů je v podstatě objevování a chápání světa, v němž žijeme. V heuristické výuce se žák naučí rozlišit skutečné problémy od pseudoprobémů, pochopí podstatu problémové situace, pronikne do struktury problémové situace a nakonec se naučí daný problém řešit.¹⁰⁷

Průběh řešení problémů se odvíjí ve fázích.¹⁰⁸

- Identifikace problému
- Analýza problémové situace, proniknutí do struktury problému, odlišení známých a potřebných, dosud neznámých informací
- Vytváření hypotéz, domněnek, návrhy řešení
- Verifikace hypotéz, vlastní řešení problému
- Návrat k dřívějším fázím při neúspěchu řešení.

První fáze, tzn. *identifikace problému* je velice důležitá, ale pro žáky asi nejvíce obtížná. Je důležité problém objevit, odlišit jej od pozadí, které ho často překrývá nebo zastiňuje. Žáci často problém nevidí. Učitel proto pomáhá v jeho odhalení a formulaci. Učitel volí problém přiměřeně z hlediska výchovně sledovaných cílů, ale i z hlediska možnosti žáků. Při *analýze problémové situace* je třeba shromáždit všechna potřebná dostupná fakta, rozlišit důležité a nevýznamné informace a doplnit nebo odhadnout údaje, které schází. Fáze *vytváření hypotéz* charakterizuje a odlišuje heuristický postup od algoritmického řešení problémů. Je to hledání klíče od problémové situace.

¹⁰⁷ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 116.

¹⁰⁸ Srov. Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 116.

Ve fázi *verifikace hypotéz* se pravděpodobnost domněnek a návrhů vlivem získaných informací a aplikační konfrontace s praxí mění a přechází v pravdivý poznatek. Výsledkem je buď přijetí nebo odmítnutí hypotéz, nebo oddálení rozhodnutí a pak je třeba doplnit chybějící informace o problému. Tato fáze je důležitá pro výcvik kritického, logicky přesného myšlení. Neúspěch nebo chyba není projevem žákovy neschopnosti, ale je výzvou k hledání nových přístupů a řešení.¹⁰⁹

Mezi základní principy účinného heuristického postupu patří:¹¹⁰

- Princip aktivního učení
- Princip motivace, radosti a potěšení
- Princip postupnosti jednotlivých částí řešení problému
- Princip samostatnosti, tj. žák sám vyhledá všechny informace k řešení pro něj přiměřeného úkolu, které jsou pro něj dostupné, přiměřené a odpovídající jeho možnostem.

Heuristické metody využívají přirozený lidský proces poznávání. Vyžadují od žáků vyšší myšlenkové pochody, jako např. analýzu, syntézu a tvůrčí myšlení. Aktivizují žáky různých typů nadání, jsou zábavné a motivující. Nové poznatky jsou lépe uloženy v paměti a snadněji aplikovatelné. I přes všechny uvedené pozitivní přínosy má tato metoda ve škole svá úskalí a realizační potíže. Žáci nejsou totiž dostatečně připraveni na samostatné a tvůrčí aktivity. Proto je kladen důraz na nácvik vnímání a pozorování, rozvoj fantazie, představivosti, na osvojení si technik samostatné práce, rozvoj kritického a divergentního myšlení. Je důležité naučit žáky vyhledávat informace a dávat vědomosti do souvislostí s vlastními zkušenostmi a potřebami života.¹¹¹

1. 4. 3. 3 Metody situační

Tyto metody „*se vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování*“.¹¹²

¹⁰⁹ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 116-117.

¹¹⁰ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 118.

¹¹¹ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 114.

¹¹² MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 119.

Použití těchto metod se musí přizpůsobit mentalitě, rozhledu a potřebám žáků, se kterými se bude pracovat, rovněž tak výběru vhodné problémové situace, která by měla být přehledná, přiměřená a samozřejmě řešitelná. Problémová metoda má zpravidla více řešení a často vyžaduje komplexní přístup z různých předmětů. Cílem je analýza předložené situace.¹¹³

Podstatou situační metody je hledání postupů vedoucích k vyřešení nějaké konkrétní situace, problémového případu, který je žákům prezentován a předložen k řešení. Žáci se při jejím řešení učí promyšleně jednat a zvládat problémy, které přináší praxe. Předpokladem ale je, že žáci zvládají základní myšlenkové operace, dokážou pracovat samostatně a mají přiměřené vědomosti z dané problematiky. Řešení situace probíhá v jednotlivých fázích, které na sebe navazují. Nejdříve se stanoví téma, které musí být v souladu s cíli výuky. Žáci se posléze musí seznámit s materiály, které jsou pro řešení situace nepostradatelné. Jedná se o různé dokumenty, písemnosti, obrazy, televizní nahrávky. Učitel žáky do dané situace uvede, vytyčí sledované cíle a poskytne další rady a pokyny. Na základě toho pak mohou žáci stanovit příčiny vzniku problému a navrhnout opatření, které řeší současný stav. Cílem je vypracování alternativních řešení a stanovení preventivních opatření, aby se situace v budoucnu neopakovala. Následuje diskuse a vybere se optimální varianta, která by se v praxi měla realizovat.¹¹⁴

K výhodám těchto metod patří zaměřenost na praxi, důraz na konkrétnost v řešení a výcvik v rozhodování, aktivní sociální učení, aplikace teoretických poznatků. Za nedostatky těchto metod můžeme označit zejména časovou a materiální náročnost, zjednodušení či zkreslení popisované situace.¹¹⁵

Situační metody se zejména používají ve vzdělávání dospělých a v přípravě pracovníků v profesích zaměřených na řešení problémových situací. Při vzdělávání dětí je na učiteli, aby zvážil, jak tyto metody použije a vhodně zařadí do výuky, z hlediska stanovení vhodného tématu přizpůsobenému věku a mentalitě žáků a z hlediska jeho

¹¹³ Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister a Principal, 2007, s. 121.

¹¹⁴ Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister a Principal, 2007, s. 122.

¹¹⁵ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 120.

zkušeností. Vhodné je použití této metody například v třídnických hodinách, kdy se řeší různé problémy s kázní ve třídě, nebo jiné sociálně patologické jevy.¹¹⁶

K ověřeným variantám dle Maňáka¹¹⁷ patří:

- *Metoda rozboru situace* – po pečlivém individuálním studiu písemných materiálů následuje diskuse ve třídě pod vedením učitele. Důležité je logické samostatné myšlení a zhodnocení situace, hledání možných variant a výběr optimálního řešení.
- *Řešení konfliktní situace* - po seznámení žáků s konkrétním problémem, pro který však nemají dostatek informací, následuje návrh řešení. Jelikož každý žák má různé názory a postoje k danému problému, může dojít ke kontroverzním střetům. Tato metoda je přínosná, neboť vyžaduje rozhodování v časové tísní s neúplnými informacemi
- *Řešení incidentu* – začíná krátkou ústní zprávou o vybrané události, asi 3 – 5 minut. K řešení situace však žáci potřebují i další fakta, která jim sdělí učitel. Po 20 – 30 minutách dotazování žáci formulují podstatu problému a navrhuji možná řešení. Další informace již nedostanou, a pokud nedojdou ke stejnému výsledku, diskutuje se ve skupinách. Na závěr učitel sdělí skutečný průběh a vyústění případu. Žáci se při této metodě učí pracovat s informacemi a logicky uvažovat.
- *Řešení dynamické situace a basketová metoda* jsou svojí podstatou obtížné metody, řeší se obvykle ve skupinách. Popis situace zahrnuje jen část informací, ostatní musí být doplněny žáky. Tyto metody učí rychlému rozhodování a posuzování problémů v časové tísní, ale s nadhledem.

Přínos situačních metod tedy spatřujeme v tom, že překonávají pasivitu žáků ve výuce, rozvíjejí dovednost komunikovat, proces analýzy a tvůrčího myšlení. Vedou žáky k aplikaci teoretických poznatků v praktických situacích, ale učí je také diskutovat o daném tématu, argumentovat a obhajovat své názory.¹¹⁸

¹¹⁶ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 122.

¹¹⁷ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 120.

¹¹⁸ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU, 2009, s. 76.

1. 4. 3. 4 Metody inscenační

Inscenační metody jsou známy již z dob starého Říma. Používali se zejména ke školení právníků a rétorů. Jejich zastáncem byl i J. A. Komenský. Tyto metody se také nazývají metody hraní sociálních rolí.¹¹⁹

Podstatou těchto metod je „sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací“.¹²⁰

Při simulaci nějaké události se kombinuje metoda hraní rolí a řešení problému především předváděním určitých chování a zobrazováním reálných životních situací, popř. kombinací obojího. Tím lépe dochází k fixaci osvojeného učiva, k objasnění lidských osudů a k prožití mezilidských vztahů, a to vše prostřednictvím vlastního jednání a prožívání, konečným ziskem je silný emotivní zážitek a zkušenost. Žáci se musí vžít do zadaných rolí a zaujmout k nim správné postoje.¹²¹

Inscenační metody jsou velice náročné na čas a přípravu učitele, který musí připravit scénář a rozepsat jednotlivé role. Průběh inscenace probíhá v několika fázích:¹²²

- Příprava inscenace (stanoví se cíle, konkrétní obsah, časový plán, rozdělí se role a stanoví se postup)
- Realizace inscenace (jednotliví aktéři dostávají pokyny ke zpodobení dané postavy, připouští se improvizace)
- Hodnocení inscenace (ihned po jejím ukončení, hodnocení citlivé, možno i prostřednictvím diskuse, nebo individuálně s účastníky)

Podle náročnosti, zkušeností studentů a počtu zapojených studentů do hraní rolí lze inscenační metody dělit na:¹²³

¹¹⁹ Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister a Principal, 2007, s. 126.

¹²⁰ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 123.

¹²¹ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 123.

¹²² Srov. Tamtéž

¹²³ Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister a Principal, 2007, s. 128-131.

➤ *Strukturovaná inscenace*

Opírá se o předem stanovený scénář. Realizuje se většinou v jedné skupině účastníků. K uvedení do situace je možno využít ústní vysvětlování, filmovou nebo televizní nahrávku, popř. další možnosti.

➤ *Nestrukturovaná inscenace*

Řeší konkrétní případ z praxe bez detailně propracovaného scénáře. Není nutná dlouhá příprava, někdy může navázat na problémovou nebo situační metodu. Do výuky je ji vhodné zařadit až po zvládnutí inscenace strukturované.

➤ *Mnohostranné hraní úloh*

Je složitější podobou inscenačních metod. Žáci jsou rozděleni do skupin. Skupina si sama rozdělí role, poté každý dostane charakteristiku přidělené role, kterou se pokusí zahrát. Vedoucí skupiny po 15-20 minutách zhodnotí průběh inscenace a závěry.

V dnešní době se stává stále více oblíbená *dramatická výchova*, která je chápána jako „*systém aktivního, sociálně uměleckého učení, využívající principy a postupy dramatu a divadla k plnění výchovně- vzdělávacích cílů*“.¹²⁴

Inscenační metody jsou velmi náročné na přípravu i realizaci, a proto je efektivně mohou využívat pouze zkušení učitelé a dobře připravení žáci. Hlavní přínos těchto metod je, že umožňují široký rozvoj osobnosti na základě prožívání pocitů a vztahů, které jsou k dané roli přiděleny. Učitel by měl vést žáky k tomu, aby danou simulaci předváděných příběhů braly vážně. Jen tak se vše stane podnětem k rozvoji jejich tvořivosti, představivosti a imaginace.¹²⁵

1. 4. 3. 5 Didaktické hry

Již J. A. Komenský říkal, že škola má být hrou. Hra je „*jedna ze základních forem činnosti, pro niž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě*“.¹²⁶ Je to činnost, která děti baví,

¹²⁴ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU, 2009, s. 77.

¹²⁵ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 124.

¹²⁶ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 126.

jejím sekundárním produktem je učení. Je to tedy jakákoliv aktivita, která je ohraničena herními pravidly.

Současné výzkumy potvrdily pozitivní účinek hry jako výchovně vzdělávacího prostředku nejen u dětí, ale i u dospělých. Bohužel mnozí učitelé považují hru ve výuce za ztrátu času a za znevažování školní práce, a tak její využití ve výuce není úměrné jejímu skutečnému významu.¹²⁷

Didaktické hry aktivizují žáky, rozvíjí myšlení a poznávací funkce. Jsou založeny na řešení problémových situací. Ve své výuce by je měl použít každý tvořivý učitel, který dokáže hry vhodným způsobem začlenit do své výuky tak, aby žáci nevnímali, že současně se zábavou probíhá také učení.¹²⁸

Zařazení hry do vyučovacího procesu je vhodné ve spolupráci se žáky, s ohledem na jejich věk. Mladší žáci mají raději hry jednodušší, starší žáci naopak hry složitější. Žáci musí respektovat dohodnutá pravidla hry, což vede k posilování sebekontroly a socializace. Hra je zdrojem zábavy i poučení a prostředkem osvojování sociálních rolí a prožívání.¹²⁹

Při použití didaktické hry je třeba postupovat velmi uvážlivě. Je třeba respektovat všechny okolnosti, které zařazení didaktických her do výuky ovlivňují a podmiňují. Hru je třeba dobře metodicky připravit. Je potřeba stanovit cíle hry a ověřit, zda jsou žáci připraveni na hru, zda mají potřebné znalosti a dovednosti. Po stanovení pravidel hry se vymezí způsob hodnocení, připraví se materiální a prostorové podmínky a stanoví se časové limity. V případě nedodržení stanoveného postupu hra nevede k pozitivním výsledkům.¹³⁰

¹²⁷ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 126.

¹²⁸ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU, 2009, s. 68.

¹²⁹ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU, 2009, s. 68.

¹³⁰ Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister a Principal, 2007, s. 95.

Ve vyučování jsou nejčastěji používány didaktické hry a soutěže, založené na řešení problémových úloh. Jsou vhodné ve fázi motivace, opakování i procvičování učiva.¹³¹

Každá didaktická hra musí mít tyto části:¹³²

- Didaktický cíl (předpokládaný efekt, čeho chceme pomocí hry dosáhnout)
- Pravidla (podmínky hry)
- Obsah (motivační rámec, přitažlivá činnost).

Obecně můžeme hry dělit podle míry interakce mezi hráči na hry:¹³³

➤ *Neinterakční hry*

Nejsou založeny na vzájemném ovlivňování hráčů, každý hráč hraje sám za sebe. Výsledek není závislý na spolupráci. Všichni řeší stejný problém za stejných podmínek. Může se jednat o různé křížovky a kvízy, vědomostní a diagnostické testy, pexeso, doplňovačky, slepé mapy a další. Učitel pouze usměrňuje žáky, dohlíží na dodržování pravidel a nakonec sdělí žákům správné výsledky řešení.

➤ *Interakční hry*

Jsou to hry, kdy žáci na sebe navzájem působí, ať již vědomě či nevědomě, zaměřeně či nezaměřeně. Navzájem spolu komunikují. Svým jednáním a postupy se ovlivňují a přizpůsobují své chování okamžité herní situaci.

Každý učitel by měl přirozeně přecházet od hry k učení a naopak. Vhodným funkčním začleněním her do edukačního procesu se zvyšuje u žáků zájem o učení, osvojené vědomosti a dovednosti jsou trvalejší. Hry všestranně podporují aktivitu, samostatnost a angažovanost žáků a mohou vést až k tvořivým projektům.¹³⁴

¹³¹ Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister a Principal, 2007, s. 97.

¹³² Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU, 2009, s. 69.

¹³³ Srov. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister a Principal, 2007, s. 97-100.

¹³⁴ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU, 2009, s. 68-69.

1. 5 Uplatnění aktivizačních metod v praxi

1. 5. 1 Doporučený postup zavádění aktivizačních metod do praxe

Příprava a realizace aktivizujících metod výuky je zcela v kompetenci pedagoga. Záleží na jeho osobnosti, délce pedagogické praxe, charakteru vyučovaného předmětu, pedagogických zkušenostech, ale i na motivaci a dalších faktorech školy, jako například pedagogický sbor, vedení školy, složení jednotlivých tříd, jaké metody výuky si vybere. Na základě výzkumů můžeme podotknout, že mnohé metody a formy aktivní práce žáků učitelé na základních i středních školách do určité míry využívají, i přesto, že nemusí znát jejich názvy anebo je znají pod názvy jinými.¹³⁵

Při zavádění aktivizačních metod do výuky je potřeba stanovit si jasný cíl vzdělávání, ale i cíl výchovný. Učitel by si měl vytvořit písemnou přípravu, tzv. metodický list, kde by mělo být zaznamenáno:

- Téma a cíl výukové jednotky
- Popis metodiky, příklady, zadání, náměty, apod.
- Pomůcky k realizaci
- Potřebný čas pro realizaci dané metody.

Není na škodu vše prokonzultovat s kolegy. Ti také mohou přispět svými nápady, ale také se mohou tyto metodické listy stát jejich inspirací. Metodický list může mít obecnou formu popisující možnosti využití aktivizační metody, anebo podobu použití konkrétní metody na jednotlivá témata výuky.¹³⁶

Žáci v dnešní době ještě nejsou zcela na práci s využitím aktivizačních metod zvyklí. Přejít od klasických metod výuky k aktivizačním by měl být postupný, doporučuje se začínat s méně náročnými aktivizujícími postupy, jako např.:

- Využití individuálních zkušeností žáků k získávání nových vědomostí a dovedností

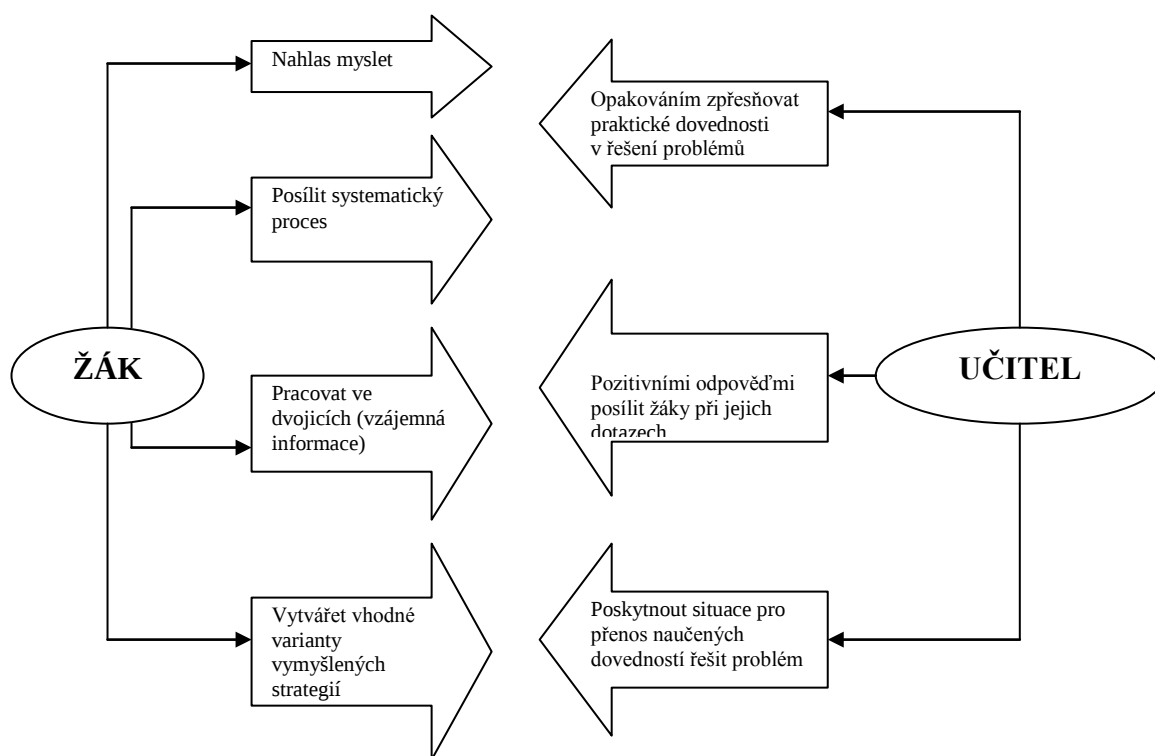
¹³⁵ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU, 2009, s. 110- 111.

¹³⁶ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU 2009, s. 111.

- Předběžná učební zaměstnání různého charakteru, která žáci provádějí ještě před osvojováním učiva a jimiž navazují na své zkušenosti
- Vedení žáků k cílevědomému a soustavnému pozorování předmětů a jevů
- Práce žáků s dokumenty, kladen je důraz na přesné vnímání, srovnávání, vyhledávání a hodnocení hlavních myšlenek textu.

Poté se teprve doporučuje postupné nasazení problémových situací do výuky.¹³⁷

F. Mošna a Z. Rádl upozorňují na to, že realizace výuky řešením problémových úkolů vyžaduje od žáků i od učitelů dodržování určitých pravidel (viz obrázek 3).¹³⁸



Obrázek 3: Pravidla pro žáky i pro učitele (upraveno autorem, Zdroj: Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009, s. 113.)

Pro efektivní řešení problémů a realizaci tvůrčího procesu je potřeba zajistit vhodné podmínky, mezi které patří:¹³⁹

¹³⁷ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU 2009, s. 112.

¹³⁸ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU 2009, s. 113.

¹³⁹ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU 2009, s. 114 –115.

➤ *Vytvoření příjemného prostředí*

Ne vždy je v moci pedagoga tyto podmínky dodržet, ale může je alespoň částečně ovlivnit. Učitel by měl vytvořit žákům takové prostředí, ve kterém se budou cítit dobře, kde se mohou v klidu soustředit na svoji práci. Nesmí se zapomínat ani na příjemné prostředí okolí žáků, chodby a třídy ve škole.

➤ *Respektování osobnosti žáka*

Je potřeba respektovat, jaké podmínky potřebuje žák pro svoji práci. Schopný učitel by měl umět rozpoznat individuální potřeby každého žáka a dát jim možnost volby.

➤ *Dobrý vztah mezi učitelem a žáky*

Dobré prostředí pro řešení výukových problémů vytvoří takový učitel, který je ochoten žákům pomoci a poradit. Žáci vnímají učitele jako autoritu, mezi učitelem a žákem je vytvořen takový vztah, kde se cítí žáci bezpečněji a jsou ochotní diskutovat.

➤ *Atmosféra beze strachu*

K tomu, aby mohli žáci řešit nějaký problém, se musí zcela soustředit na svoji práci. To je možné pouze v případě, že se nebojí učitele a ani ničeho jiného. Aby mohli v klidu přemýšlet, potřebují atmosféru beze strachu.

➤ *Spravedlivé hodnocení*

Pro hodnocení je důležité, aby žáci přesně věděli, co se od nich očekává. Jen tak se dá předejít nejistotě a zklamání. V problémové výuce by mělo převládat pozitivní hodnocení nad negativním. Mezi všeobecně platné zásady při hodnocení patří: neustálé sledování práce žáků, tolerance i žakových neúspěchů, vyjmenování pozitivních znaků, motivace žáků ke změně strategií a postupů, navození dalších nápadů pro zlepšení.

➤ *Podpora aktivních žáků*

Učitel by měl rozvíjet učební aktivitu žáků i formou zadávání individuálních úkolů.

Při realizaci aktivizujících metod výuky je potřeba počítat také s tím, že v průběhu výuky dochází k poklesu pozornosti žáků. Nejpozornější jsou žáci v průběhu prvních deseti minut práce, poté jejich pozornost rychle klesá. Je proto potřeba zařadit do výuky i krátká relaxační cvičení, která vyučování ožíví a tím zvýší pozornost žáků.¹⁴⁰

¹⁴⁰ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU 2009, s. 112.

Proces výuky s nasazením aktivizujících metod předpokládá efektivní využití učebních pomůcek i vhodné didaktické techniky, které pomůžou učitelům při zadávání aktivní práce žákům. Pomůcky mohou mít různou podobu, jako například softwarové programy, video ukázky, PowerPointové prezentace, interaktivní tabule, ale i papírové pomůcky jako jsou různé kartičky, křížovky, apod. Z didaktické techniky může učitel použít počítač, připojení na internet, zpětný projektor, videokameru, videopřehrávač.¹⁴¹

Mnoho aktivizačních metod využívá skupinové práce žáků. Nebezpečí je v tom, že čím větší jsou pracovní skupiny, tím více žáků se nemusí plnohodnotně podílet na řešení úkolů. *Kotrba* a *Lacina* nabízí následující řešení:

- Každému členu skupiny přidělit konkrétní úkol
- Po skončení práce požádat vybrané žáky, aby podali zprávu o hledání řešení
- Rozdělit žáky do menších skupin se stejným zadáním a následně je vyzvat, aby prezentovali řešení před zbytkem třídy
- Během skupinové práce obcházet skupiny a vyzývat ty, co nepracují, aby se aktivně zapojili
- Je třeba dbát na to, aby před prezentací výsledků všechny skupiny ukončili práci a dále pozorně sledovali další informace.¹⁴²

Jestliže se učitel rozhodne aktivizační metody ve své výuce používat, doporučuje se následující postup. Je vhodné zúčastnit se nějaké kurzu, který je zaměřen na používání aktivizačních metod ve výuce. Zde si učitel vyzkouší výuku vedenou těmito metodami sám na sobě. Posléze může začít tyto vyzkoušené metody zavádět do své praxe, a až teprve potom by měl přistoupit k tvorbě vlastních hodin s využitím aktivizačních metod. I zde však platí jedno pravidlo. Postupovat od jednodušších metod k těm složitějším.¹⁴³

¹⁴¹ srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU 2009, s. 118.

¹⁴² Srov. KOTRBA, L., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister a Principal, 2007, s. 60.

¹⁴³ Srov. KOTRBA, L., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister a Principal, 2007, s. 61.

1. 5. 2 Požadavky na práci učitele

Učitel výrazně formuje osobnost mladého člověka. Je pro žáka respektovaným vzorem. Při své práci však nevystačí se znalostmi, s informacemi a s pedagogickými dovednostmi, které získal během své přípravy na povolání. Musí na sobě neustále pracovat, neustále se vzdělávat, sledovat vývoj požadavků kladených na proces vzdělávání, sledovat nové vyučovací metody a strategie.¹⁴⁴

Aby učitel mohl používat moderní strategie a nové způsoby výuky, uměl správně vybrat vhodnou vyučovací metodu, aby byl adaptibilní a uměl kombinovat různé vyučovací techniky, musí splňovat následující kritéria:

- Znat širokou škálu vyučovacích metod
- Pravidelně zařazovat různé druhy vyučovacích metod
- Naučit se správně volit vyučovací metody vzhledem ke vzdělávacím cílům výuky a požadovaným kompetencím
- Musí smysluplně využívat získané informace
- Znat silné a slabé stránky vyučovacích metod
- Znat zásady vedení a užití jednotlivých vyučovacích metod.¹⁴⁵

Pro podporu schopností žáků zapamatovat si učební látku a smysluplně ji prakticky aplikovat by měl učitel při výuce dodržet následující pravidla:

- *Správně vést vyučovací proces*, tzn. důsledně vysvětlovat látku (posilovat porozumění), upřesňovat, konkretizovat požadavky (klíčové poznatky), opakovat formou praktického procvičování, kontrolovat a upřesňovat novou látku (zpětná vazba).
- *Průběžně opakovat naučenou látku, zjišťovat porozumění*, tzn. povzbuzovat u žáků stálé aktivní vyhledávání souvislostí mezi novou látkou a dříve naučenými fakty. Výsledkem je potom dovednost žáků pracovat efektivně a využívat dříve naučené znalosti v jiném kontextu a souvislostech.

¹⁴⁴ Srov. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha : Portál, 2009, s. 10.

¹⁴⁵ Srov. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha : Portál, 2009, s. 10 -12.

- *Shrnout základní poznatky*, tzn. klíčové fakta a jejich souvislosti. Doporučuje se shrnutí látky z minulé hodiny v úvodu další hodiny, před zahájením výuky nové látky, anebo shrnutí nové látky na konci vyučovací hodiny.
- *Zařazovat opakovací testy*. Pravidelné zadávání krátkých testů je pro žáky významnou krátkodobou motivací vedoucí k intenzivní přípravě.
- *Používat mnemotechnické pomůcky*. Jsou pro učení zábavné. Učitelé by měli jejich používání podporovat. Buďto je sami vymyslí anebo vedou k jejich tvorbě své žáky.¹⁴⁶

1. 5. 3 Možné problémy při zavádění aktivizačních metod do praxe

Jak jsme již v předchozích kapitolách nastínili, aktivizující metody výuky mají nesporný význam při celkovém formování osobnosti. Při jejich vhodném a vyváženém zavádění do výuky je jejich přínos bohatý. Záleží proto na učiteli, jak jednotlivé metody uchopí a zavede do své každodenní praxe.¹⁴⁷

Mezi hlavní problémy, se kterými se může učitel setkat při zavádění aktivizačních metod do praxe, bychom mohli zařadit následující:

- Časová náročnost přípravy
- Zvýšené nároky na pedagogické vědomosti, dovednosti a zkušenosti pedagoga
- Zvýšené nároky na myšlenkovou činnost žáků ve výuce
- Postup ve výuce je pomalejší než při tradiční výuce
- Úspěšnou přípravu a realizaci mohou negativně ovlivnit překážky časové, organizační, materiální, technické, ale i překážky na straně vedení školy.¹⁴⁸

Další možné problémy při zavádění metod aktivní práce žáků do praxe *Pecina* a *Zormanová* rozdělili do čtyřech základních oblastí:¹⁴⁹

¹⁴⁶ SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha : Portál, 2009, s. 32 – 35.

¹⁴⁷ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU 2009, s. 42.

¹⁴⁸ Srov. KOTRBA, L., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister a Principal, 2007, s. 49-51.

¹⁴⁹ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU 2009, s. 115.

➤ *Problémy na straně pedagoga nebo jeho kolegů a vedení školy*

V případě osobnosti učitele se může jednat především o psychologické zábrany k použití nových metod a nedostatek zkušeností s vytvářením podkladů pro realizaci aktivizačních metod. Dále může být příčinou neochota zavádět nové metody do své výuky, nedostatek informačních zdrojů o daném tématu, ale také nedostatek času na přípravu. Ze strany kolegů to jsou často zpochybnění, že dané metody nejsou nijak efektivní, a že je třeba se držet starých a osvědčených postupů. A v neposlední řadě, pokud vedení školy není nakloněno k inovacím ve výuce, popřípadě není ani učitel za svoji práci náležitě ohodnocen, tak učitel, který by chtěl tyto metody aktivní práce žáků ve své výuce realizovat, nezbývá nic jiného, než opravdu používat klasické metody výuky.

➤ *Problémy na straně žáků*

Jedná se zejména o nedůvěru a odpor k něčemu novému a nezvyklému. Je proto na učiteli, jakým způsobem vše žákům vysvětlí. Že se jedná o metody, které v konečném důsledku také přispějí k získání vědomostí, dovedností i návyků, ale poněkud jiným způsobem, než byli doposud zvyklí. Velkou roli hraje i vztah učitel – žáci, zejména jeho autorita odborná, ale i pedagogická.

➤ *Problémy organizační a finanční povahy*

V tomto případě se nejedná o žádný velký problém. K realizaci aktivizačních metod do praxe postačí běžné vybavení třídy a další dostupné pomůcky na každé škole. Prioritní je především nápad, myšlenka zpracování a nové, netradiční uchopení probírané látky. Možný problém může ale nastat s časovým harmonogramem. Realizace aktivizačních metod je totiž mnohem časově náročnější než použití klasické výuky.

➤ *Problémy ze strany rodičů žáků a veřejnosti*

Zde se jedná především o to, že mnozí rodiče ani veřejnost neznají podstatu aktivizačních metod výuky a mnohé metody mohou chápat mylně. Je proto důležité, aby škola poskytovala informace o tom, co škola dělá a proč to dělá. Způsobů je mnoho, nejčastější je možnost prezentace na internetových stránkách dané konkrétní školy.

1. 6 Komplexní výukové metody

1. 6. 1 Pojem komplexní výuková metoda

Komplexní metody výuky v sobě zahrnují prvky klasických, ale i aktivizačních metod, a jsou dále doplněny o nové postupy, které zefektivňují výukový proces.¹⁵⁰

Dle Maňáka jsou tyto metody „*složitými metodickými útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace*“.¹⁵¹

Tyto metody bývají mnohdy označovány jako tzv. modely, koncepce, programy. Z praktického hlediska učitel propojením několika výukových metod, didaktických prostředků a organizačních forem výuky vytváří tzv. didaktický model. Vnitřně sjednocujícím znakem ovšem zůstává výuková metoda, která vyjadřuje směr ke sledovanému cíli. Pro efektivní používání komplexních výukových metod musí učitel znát i základní, tzv. klasické metody výuky. Právě ty představují důležité prvky vzdělávacího procesu, jsou to stavební kameny, ze kterých komplexní metody výuky vychází.¹⁵²

1. 6. 1. 1 Přehled komplexních metod výuky

- *frontální výuka* – vyznačuje se společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků. Výuka se orientuje převážně na kognitivní procesy. Hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků. Realizačním rámcem je tzv. vyučovací hodina v různých modifikacích dle fází vyučovacího procesu. Tato metoda neodpovídá výchovně vzdělávacím cílům současného školství, poněvadž nepodporuje harmonický rozvoj osobnosti žáka z hlediska jeho

¹⁵⁰ srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU 2009, s. 38.

¹⁵¹ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 131.

¹⁵² Srov. Tamtéž

samostatnosti, aktivity a tvořivosti. I přes tyto nedostatky je hojně používána, neměla by být ale metodou převažující, nýbrž vždy ve vhodné kombinaci s ostatními metodami výuky.¹⁵³

- *skupinová a kooperativní výuka* – skupinová výuka je výuka v menších skupinách 3 – 5 žáků, kteří společně pracují na nějakém úkolu. Mezi typické znaky skupinové výuky patří spolupráce žáků při řešení úkolů, většinou problémových, rozdělení úkolů mezi žáky ve skupině, výměna názorů, postojů a zkušeností, vzájemná pomoc a odpovědnost jednotlivých žáků za společné výsledky. Kooperativní výuka je „komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení rozmanitých učebních úloh a problémů i na spolupráci třídy s učitelem“. Základními znaky této výuky jsou pozitivní vzájemná závislost členů ve skupině, interakce žáků ve skupině, zodpovědnost každého žáka ve skupině za skupinovou spolupráci, formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností a reflexe skupinové práce. Pro rozvoj tvůrčích schopností se doporučuje používat skupinovou výuku s metodou řešení problémových situací, ale i s metodou diskuse.¹⁵⁴
- *partnerská výuka* – představuje spolupráci žáků při učení ve dvoučlenných jednotkách. Podstatou partnerské výuky je vzájemná spolupráce dvou žáků (nejčastěji sousedů v lavici), při níž si žáci vyměňují názory na řešení úloh, srovnávají své postoje, pomáhají si v obtížných situacích, opravují své chyby, kompenzují své nedostatky.¹⁵⁵
- *individuální výuka* – znamená vyčlenění určitého časového prostoru pro aktivní myšlenkovou nebo motorickou činnost jednotlivého žáka, která je plně plánována a řízena učitelem. Žák pracuje sám, je součástí hromadné výuky ve třídě, ale nemá žádné formální kontakty s ostatními spolužáky. Radíme sem i individuální výuku jednoho žáka jedním učitelem.¹⁵⁶
- *samostatná práce žáků* – samostatnou práci žáků chápeme jako „takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na

¹⁵³ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 133-136.

¹⁵⁴ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 137 – 148.

¹⁵⁵ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 149 - 151.

¹⁵⁶ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 152.

cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů".¹⁵⁷ Jako výukovou metodu ji můžeme zařadit do všech fází vyučovacího procesu. Předpokládá ovšem u žáků, že budou umět základní myšlenkové operace, jako je analýza, syntéza, srovnávání a zobecňování.¹⁵⁸

- *kritické myšlení* – je chápáno jako „činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům".¹⁵⁹ „Kriticky myslet znamená uchopit myšlenku, pochopit její obsah, prozkoumat ji, porovnat s jinými názory a tím, co už o dané problematice vím a následně zaujmout vlastní názor".¹⁶⁰ Ve výuce se používá tzv. třífázový model učení, který zahrnuje rozhodování, řešení problémů a metodické aspekty. Jedná se o fázi evokace, uvědomění si významu a fázi reflexe. Cílevědomě dochází u žáků k rozvíjení kognitivních dovedností tím, jak učitel vhodně formuluje otázky, které rozvíjí myšlenkové operace a vedou k přemýšlení a hledání souvislostí mezi danými jevy.¹⁶¹

- *Brainstorming* – znamená doslova „bouři mozků“. Hlavní smyslem brainstormingu je vyprodukovat co nejvíce nápadů v relativně krátké době a následně posoudit jejich užitečnost. Cílem není úplné dořešení problémů. Počet účastníků nejlépe od 7 - 12, optimální doba trvání je 30 – 45 minut. Při jeho používání je třeba respektovat určitá pravidla, mezi něž patří: nepřipouští se kritika, podporuje se naprostá volnost v produkci nápadů, vyprodukování co nejvíce nápadů, každý nápad zapsat, inspirovat se při vytváření nových nápadů již vyprodukovanými nápady. Tato metoda může být realizována v různých variantách a v kombinacích s jinými metodami.¹⁶²

Písemná forma brainstormingu se nazývá *brainwriting*, kdy každý žák napíše na list papíru nápad, papír koluje mezi ostatními spolužáky. Popřípadě každý žák napíše svůj nápad na jeden lístek, které se vylepují na tabuli a posléze se jednotlivé nápady třídí. Specifickou formou brainwritingu je *metoda 365*,

¹⁵⁷ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 153.

¹⁵⁸ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 153 – 158.

¹⁵⁹ GAVORA, P.: Kritické myslenie ve škole . *Pedagogická revue*, 1995, č. 1-2, s. 7.

¹⁶⁰ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 159.

¹⁶¹ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 159 – 163.

¹⁶² Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 164 – 165.

jedná se o skupinovou práci, při níž každý žák ve skupině vyprodukuje 3 nápady, přičemž počet členů ve skupině je 6 a doba produkce nápadů je 5 minut.¹⁶³

- *projektová výuka* – výchozím slovem je zde pojem projekt, který můžeme vymezit jako „komplexní praktickou úlohu spojenou s životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu“.¹⁶⁴ Navazuje do jisté míry na metodu řešení problémů, pojímá však problémové úlohy komplexněji.
- *výuka dramatem* – má blízko k inscenačním metodám. V případě výuky dramatem jde však o komplexnější utváření výchovně-vzdělávacích situací, při nichž se využívají základní principy dramatu a divadla.¹⁶⁵
- *otevřené učení* – je nový termín, který ještě není ustálen. Usiluje o celkovou změnu vzdělávání. K nejdůležitějším rysům patří: *otevřenost pro aktivní, samostatnou práci žáků, otevřenost výuky (prostupnost a spolupráce mezi jednotlivými vyučovacími předměty) a otevřenost školy vůči prostředí – rodině, komunitě (neformální plodná spolupráce)*.¹⁶⁶
- *učení v životních situacích* – jedná se opět o nový přístup k výuce. Představuje *snahy kompenzovat školní zaměstnání zážitky ze skutečného života a při učení posílit žákovu aktivitu, zkušenosti, zájmy a potřeby*.¹⁶⁷ Podstatou je snaha umožnit životu proniknout do školy, např. školní výlet, cestující školy.
- *televizní výuka* – představuje specifické využití forem a technik televizního média (videa) ve vzdělávacím procesu. Televizní výuka zprostředkovává učivo a účelně je uspořádává.¹⁶⁸
- *výuka počítačem* – představuje využití počítače jako prostředníka výuky. Dnes existuje celá řada programového softwaru, který je možno využít pro výuku. Výuka počítačem přinesla větší individualizaci výuky, vyšší úroveň prezentace

¹⁶³ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 166 -167.

¹⁶⁴ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 168.

¹⁶⁵ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 172.

¹⁶⁶ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 175.

¹⁶⁷ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 178.

¹⁶⁸ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 181.

učiva. Přesto však učitelé zůstala nezastupitelná úloha při orientaci žáků v záplavě informací, které počítač nabízí.¹⁶⁹

- *sugestopedie a superlearning* – jsou metody, které souvisí se snahou o zefektivnění procesu učení. Sugestopedie¹⁷⁰ využívá sugesce, které je možno využít k podněcování činnosti, k produkování nápadů a hypotéz, ke generování a výběru aktivit. Superlearning je pak charakterizován jako nestresový systém učení, který umožňuje dosahovat vyšších výsledků učení.¹⁷¹
- *hypnopédie* – je název pro proces výuky, který probíhá ve spánku na základě sugestivního působení.¹⁷²

1. 6. 2 Program RWCT

Jedná se mezinárodní program - Čtením a psaním ke kritickému myšlení - (Reading and Writing for Critical Thinking, dále jen RWCT). Jeho cílem je zavádět ve školách učební metody, které u žáků a studentů všech věkových skupin podporují a rozvíjejí kritické myšlení a potřebu celoživotního vzdělávání. Je to účinný program změny ve škole.¹⁷³

N. Rutová¹⁷⁴ zmiňuje, že kritické myšlení vychází z konstruktivistických přístupů a opírá se o teorii morálně kognitivního vývoje dítěte. Vychází z myšlenky připravit dítě na život v otevřené společnosti, vést každé dítě k demokratickému a kritickému způsobu myšlení a jednání. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení usiluje o to, rozvíjet v každém dítěti několik základních schopností. Patří k nim schopnost:

- přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat
- cíleně se vzdělávat po celý život
- kriticky myslet, umět si vybírat, nést odpovědnost za svou volbu
- rozpoznávat problémy a řešit je

¹⁶⁹ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 186.

¹⁷⁰ Zakladatelem sugestopedie je bulharský psychiatr a terapeut G. Lozanov, který se začal vědecko-fyziologickými základy sugesce a jejím vlivem na učební procesy zabývat v roce 1963

¹⁷¹ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 191-193.

¹⁷² Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 195.

¹⁷³ Srov. GRECMANOVÁ H., URANOVSKÁ E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc : Hanex, 2007, s. 9-10.

¹⁷⁴ Srov. RUTOVÁ, N. a kol. *Učím s radostí*. Praha : Strom, 2003, s. 235-237.

- být tvůrčí, mít představivost
- spolupracovat a domlouvat se s druhými
- respektovat odlišné názory, zkušenosti a kulturní rozdíly

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení pracuje s tzv. třífázovým modelem učení. Vyučovací hodiny, ve kterých se uplatňuje kritické myšlení, jsou rozděleny do tří hlavních fází – fáze evokace, uvědomění si významu a reflexe.

A) fáze EVOKACE:

- v jejím průběhu si žáci samostatně, aktivně vybavují, co si o daném tématu myslí,
- žáci musí být aktivní,
- je potřeba vzbudit u žáků zájem o dané téma, o řešení problému, o učení se,
- žáci si uvědomují konkrétní cíl své další práce,
- jde o navození vnitřní motivace k učební činnosti,
- vhodné metody: brainstorming, pětilístek, volné psaní, myšlenková mapa, kostka.

B) fáze UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

- žáci se setkávají s novými informacemi a myšlenkami,
- samostatně a aktivně myšlenky zpracovávají a srovnávají se svými dosavadními představami o tématu,
- je důležité udržet zájem žáka na úrovni jako ve fázi evokace,
- cílem je podnítit žáky, aby sledovali, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových poznatků,
- vhodné metody: INSERT, skládankové učení, učíme se navzájem.

C) fáze REFLEXE

- žáci si třídí, sjednocují, systematizují vše nové, čemu se naučili,
- nové poznatky si upevňují, přetvářejí svá původní vědomostní schémata,
- probíhá zde proces učení, jehož výsledek je trvalý,
- žáci se musí naučit vyjadřovat myšlenky vlastními slovy,
- je důležité podpořit výměnu názorů mezi žáky,

- žáci si také musí uvědomit nejen to, co se naučili, ale jak se to naučili,
- vhodné metody: myšlenková mapa, pětilístek, kostka, brainstorming.¹⁷⁵

Model EUR je cyklický. Jednotlivé tři fáze přecházejí v průběhu učení plynule jedna ve druhou. Vhodnými aktivizačními a rozvíjecími metodami může učitel sledovat, jak probíhá učení žáků. Tím se samozřejmě mění role učitele jako zprostředkovatele informací v učebního partnera, rádce a pomocníka. Učí se také sám ze znalostí a tvořivosti svých žáků. Role žáka se pak posouvá do role aktivního spolutvůrce učebního procesu.¹⁷⁶

¹⁷⁵ Srov. GRECMANOVÁ H.,URANOVSKÁ E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc : Hanex, 2007, s. 31-37.

¹⁷⁶ Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex, 2000, s. 30.

EMPIRICKÁ ČÁST

2 EMPIRICKÁ VÝCHODISKA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Hlavním záměrem empirické části práce je zjistit, jaké *výukové metody* a *organizační formy vyučování* používají učitelé na Střední zdravotnické škole a Vyšší odborné škole zdravotnické ve Znojmě. Budeme ověřovat vzájemnou souvislost mezi *uplatněním aktivizačních metod výuky* a *délkou pedagogické praxe, absolvovanou fakultou učitelů* a *specifikou vyučovaného předmětu*.

Na základě toho, jak budou žáci aktivně zapojováni do výuky učitelem a jaké různé formy aktivní činnosti žáků budou převládat nad jejich prostým nasloucháním nebo sdělováním učitelových informací, můžeme zjistit prvky tradičnosti nebo modernosti učitelova pojetí vyučovacího procesu.¹⁷⁷

V současné době mají učitelé na výběr velké množství metod výuky, ale přesto někteří pořád používají stále stejné a zažité metody, nechtějí se učit novým a aktivnějším metodám učení. Stále se setkáváme s tzv. koncepcí tradiční školy, která vychází z transmisivního pojetí vyučování. Učitel v této koncepci přebírá veškerou aktivitu ve třídě. Vyučovací metody mu vyhovují a jsou pro něj pohodlné. Žák zůstává v pozadí, většinou v roli pozorovatele a pouze přebírá informace od učitele. Do procesu učení se ovšem aktivně nezapojuje. Žáci berou učitele jako toho nejchytřejšího a nejlepšího. Toho, který jim veškeré nové poznatky řekne, popřípadě nadiktuje do sešitu a oni se je za domácí úkol naučí. Ale co to znamená pro efektivitu učení žáků? Dalo by se říci, že vůbec nic.¹⁷⁸

¹⁷⁷ Srov. RYS, S. *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha : SPN, 1978, s. 48.

¹⁷⁸ Srov. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU, 2009, s. 16.

2. 1 Výzkumný záměr

Hlavním smyslem výuky žáků je především podněcovat jejich myšlení a tvořivou aktivitu. Aby se naučili sami učit, dovedli propojit jednotlivé poznatky z praxe i z ostatních předmětů, naučili se logicky myslet, uvažovat a přijít sami takřkajíc „věci na kloub“.

Naším výzkumným záměrem je zjištění toho, jaké jsou *používané výukové metody a organizační formy vyučování* na SZŠ a VOŠZ Znojmo. *Které aktivizační metody učitelé znají, zda mají učitelé kladný nebo záporný vztah k používání aktivizačních metod* a jestli se u učitelů *vyskytly nějaké problémy při zavádění aktivizačních metod do výuky*.

Na základě získaných výsledků analyzujeme danou situaci v uplatňování výukových metod na dané škole. Je to škola odborně zaměřená, která vychovává budoucí zdravotnické pracovníky. Od těch se očekává, že jejich odborné znalosti a dovednosti budou založeny především na samostatnosti, odpovědnosti, tvořivosti, schopnosti logického uvažování a na kritickém myšlení.

Těchto vlastností učitelé mohou dosáhnout tím, že do své výuky budou zařazovat výukové metody a postupy, zaměřující se na větší zapojení žáků do výukového procesu. Žáci musí být podporováni ve své přirozené zvědavosti a vhodným způsobem být motivováni k učení. Stejně tak je důležité vést žáky k hlubšímu promýšlení problémů. Žák se svým zapojením do výuky musí stát spolutvůrcem celého učebního procesu.¹⁷⁹

¹⁷⁹ Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex, 2000, s. 29-30.

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V rámci výzkumného šetření, které se uskuteční na Střední zdravotnické škole a Vyšší odborné škole zdravotnické ve Znojmě, bychom chtěli zjistit používané metody výuky a organizační formy vyučování.

V dnešní době mají učitelé na výběr široké spektrum metod výuky. Zajímalo by nás, jakým výukovým metodám a organizačním formám vyučování dávají přednost a které aktivizační metody znají.

V neposlední řadě zjistíme vztah učitelů k používání aktivizačních metod ve výuce a možné problémy při použití těchto metod v jejich praxi.

Na základě získaných informací z přímého pozorování, jež bude stěžejní výzkumnou metodou, doplněnou o metodu dotazníku, zjistíme, jaké postupy výuky a organizační formy vyučování tyto učitelé volí, zda volbu těchto výukových metod nějakým způsobem ovlivňuje délka pedagogické praxe, nebo naopak je volba aktivizujících metod a prvků ve výuce ovlivněna absolvovanou fakultou učitele a charakterem předmětu, který vyučuje.

V naší práci se tedy budeme zabývat tím, zda má učitel s přibývajícími léty praxe tendenci používat klasické metody výuky častěji než aktivizující nebo jestli záleží spíše na charakteru vyučovaného předmětu, jaké metody výuky učitel zvolí.

3. 1 Cíle a popis výzkumu

Hlavním cílem práce je zjistit:

- Jaké výukové metody a organizační formy vyučování používají učitelé na SZŠ a VOŠZ Znojmo.

Dílčími cíli diplomové práce je zjistit:

- souvislost mezi uplatněním aktivizačních metod a délkou pedagogické praxe
- souvislost mezi uplatněním aktivizačních metod a aprobací učitele

- souvislost mezi uplatněním aktivizačních metod a charakterem vyučovaného předmětu
- které aktivizační metody učitelé znají
- jaký je vztah učitelů k používání aktivizačních metod ve výuce
- výskyt problémů při zavádění aktivizačních metod do výuky.

Výzkum se uskutečnil na podzim školního roku 2009/2010 na SZŠ a VOŠZ Znojmo, na základě schválení výzkumného šetření ředitelem školy. (viz příloha 3)

3. 2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek, tzn. skupinu respondentů, tvoří učitelé SZŠ a VOŠZ Znojmo, na základě záměrného výběru (pouze vyučující oboru Zdravotnický asistent). Je to odborná škola, na které se vyučují humanitní, přírodovědné i odborné předměty. Primárním kritériem pro výběr byl tedy typ školy, doplňujícím pak ochota školy ke spolupráci.

Celkový soubor respondentů činí **20** učitelů, z toho **4** (20%) muži a **16** (80%) žen.

Učitelé odborných předmětů je 10 (50%). Zbýlých 6 (30%) učitelé a 4 (20%) učitelé vyučují všeobecně vzdělávací předměty. Následující tabulka ilustruje pohlaví a odbornost zaměření u našeho výzkumného souboru.

Tabulka 1: Celkový soubor respondentů

	Muži		Ženy		Celkem	
	A	%	A	%	A	%
Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů	4	20%	6	30%	10	50%
Učitelé odborných předmětů	0	0%	10	50%	10	50%
Celkem	4	20%	16	80%	20	100%

Z tabulky 1 je patrné, že největší zastoupení zde mají ženy, což odpovídá situaci v našem školství. Naše republika se řadí mezi země s velkou feminizací učitelské profese. Příčiny vysoké feminizace našeho školství můžeme hledat v tom, že v české společnosti existují poměrně vyhraněné a stabilní pohlavní difference profesí. Mzdy ve školství jsou

natolik nízké, že nejsou atraktivní pro muže, ale dostačují pro ženy jako doplňkový plat v rodině k hlavnímu platu mužů.¹⁸⁰

Další nezávisle proměnnou, kterou jsme v našem výzkumu sledovali, byla **délka pedagogické praxe učitelů**.

Průměrná délka pedagogické praxe u našeho výzkumného souboru je **18** let. Průměrná délka pedagogické praxe učitelů odborných předmětů je 15 let, učitelů všeobecně vzdělávacích je 21 let.

My jsme učitele rozdělili do tří základních skupin, a to na základě výzkumných analýz, které definují učitele – začátečníky jako takové, kteří profesi pedagoga vykonávají v období 1-5 let. Poté následuje období stabilizace, resp. začátku nabývání vlastností učitele experta neboli zkušeného učitele. Podle *Chráska* je průměrná délka jejich pedagogické praxe 22,9 let. Třetí skupinu tvoří učitelé, kteří za sebou mají pedagogickou praxi delší než 30 let. Je to období velké profesionální tvořivosti, ale na druhou stranu mají tito lektoři tendenci ignorovat různé reformní snahy a inovace školní edukace, jelikož se připravují na to, aby se dožili „důchodu v klidu“.¹⁸¹

V našem výzkumném souboru jsou nejvíce zastoupení učitelé experti **75%**, zatímco učitelů začátečníků je **10%**. Následující tabulka zobrazuje počet let pedagogické praxe u našeho souboru respondentů.

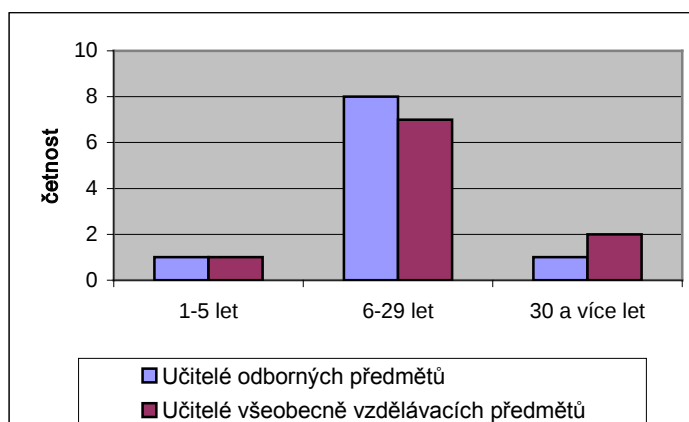
Tabulka 2: Délka pedagogické praxe

Délka pedagogické praxe	1 –5 let	6 – 29 let	30 a více let	Celkem
A	2	15	3	20
%	10%	75%	15%	100%

¹⁸⁰ Srov. Z 390 *Školní pedagogika* (učební text) [on line]. [cit. 2009-08-12]. Dostupné na [www. http://www.fi.muni.cz/~qprokes/pedagogika/pedagogika.html#Kapitola05](http://www.fi.muni.cz/~qprokes/pedagogika/pedagogika.html#Kapitola05)

¹⁸¹ Srov. CHRÁSKA, M. *Které vědomosti a dovednosti považují učitelé za důležité?* Pedagogika, 1996, roč. 46, č. 3, s. 256-265.

Graf 1 znázorňuje počty let pedagogické praxe u učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů a u učitelů odborných předmětů.



Graf 1: Délka pedagogické praxe učitelů

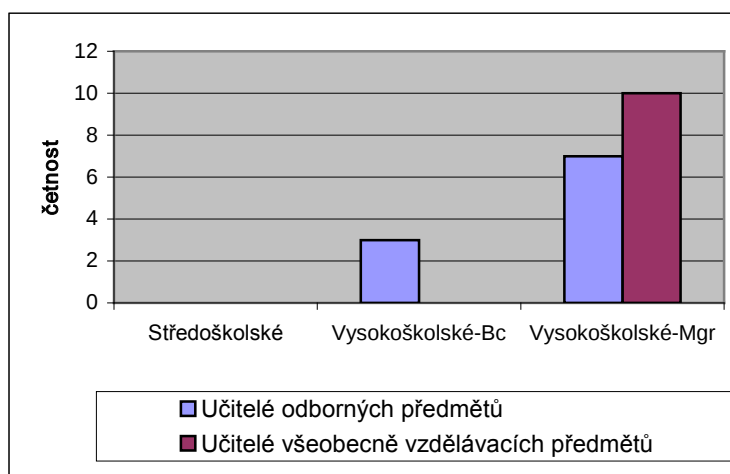
Další nezávisle proměnná, která nás zajímala, bylo **nejvyšší dosažené vzdělání učitelů**.

Vysokoškolské magisterské vzdělání má 17 (85%) učitelů. Z tohoto počtu mají 3 lektoři všeobecně vzdělávacích předmětů titul PhDr. Jeden lektor má titul RNDr. Další typy vzdělání učitelů znázorňuje tabulka 3.

Tabulka 3: Vzdělání učitelů

Vzdělání	Středoškolské	Vysokoškolské Bc.	Vysokoškolské Mgr.	Celkem
A	0	3	17	20
%	0%	15%	85%	100%

Graf 2 ukazuje dosažené vzdělání učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů a učitelů odborných předmětů.



Graf 2: Dosažené vzdělání učitelů

Konkrétně jsme se také zajímali o fakulty a aprobace, které kantoři absolvovali.

Učitelé odborných předmětů:

Pedagogickou fakultu v Olomouci, obor – Učitelství odborných předmětů pro střední zdravotnické školy absolvovalo 5 (50%) učitelek.

Pedagogickou fakultu v Praze, obor - Ošetřování nemocných – pedagogika vystudovaly 2 (20%) učitelky.

Bakalářské vzdělání na Lékařské fakultě v Brně – obor Ošetřovatelství studovaly 3 (30%) učitelky.

Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů:

Všichni dotazovaní mají magisterské vzdělání.

Pedagogickou fakultu má vystudovanou 8 (80%) učitelů a 2 (20%) učitelé fakultu filosofickou.

Následující tabulka ilustruje fakultu a aprobaci učitelů našeho výzkumného souboru.

Tabulka 4: Fakulta a aprobace učitelů

FAKULTA - APROBACE UČITELŮ	A	%
PdF - USZŠ	5	25%
LF - Bc - Ošetrovatelství	3	15%
PdF - Ošetrování nemocných - pedagogika	2	10%
PdF – ČJ - Dějepis	1	5%
FF - JN - JR	1	5%
FF - ČJ - Politologie	1	5%
PdF - MAT - FYZ	2	10%
PdF – ČJ - OBN	2	10%
PdF – JN	1	5%
PdF - FYZ - CHE	2	10%
CELKEM	20	100%

Na položku v dotazníku „**Jaké předměty vyučujete na Vaší škole**“ odpověděli učitelé různými způsoby. Někteří napsali všeobecné předměty nebo odborné předměty, jiní konkrétně vypsali jednotlivé vyučované předměty. Po vyhodnocení se víceméně shodovali s absolvovanou aprobací.

Následující tabulka ukazuje aprobaci učitelů a vyučovaný předmět, kde jsme realizovali pozorování.

Tabulka 5: Aprobace učitelů a pozorovaná vyučovací hodina

PdF - USZŠ	BIO
PdF - USZŠ	PRP
PdF - USZŠ	SOM
PdF - USZŠ	PSP
PdF - USZŠ	BIO
LF - Bc - Ošetřovatelství	OSE
LF - Bc - Ošetřovatelství	PRP
LF - Bc - Ošetřovatelství	SOM
PdF - Ošetřování nemocných - pedagogika	PSP
PdF - Ošetřování nemocných - pedagogika	OSE
PdF - CHE - FYZ	CHE
PdF - MAT - FYZ	MAT
PdF - MAT - FYZ	MAT
PdF – ČJ - Dějepis	ČJ - LIT
FF - JN - JR	JN
FF - ČJ - Politologie	ČJ - LIT
PdF - ČJ - OBN	OBN
PdF - ČJ - OBN	OBN
PdF - JN	JN
PdF - FYZ - CHE	CHE

Z tabulky vyplývá, že jsme dohromady pozorovali 20 vyučovacích hodin. Z tohoto počtu bylo 10 pozorování odborných předmětů (biologie, první pomoc, somatologie, psychologie-komunikace, ošetřovatelství) a 10 pozorování všeobecně vzdělávacích předmětů (chemie, matematika, jazyk český – literatura, jazyk německý a občanská výchova).

3. 3 Metodologie výzkumného šetření

Pro empirické šetření byla použita metoda *přímého pozorování*, doplněná o metodu *dotazníku*.

3. 3. 1 Pozorování

Pro náš výzkumný záměr volíme metodu *přímého strukturovaného pozorování*. I S. Rys poukazuje, že je tato metoda vhodná pro získání informací o vyučovacím procesu a o práci učitele i žáků.¹⁸²

Gavora definuje pozorování jako „*sledování činností lidí, záznam této činnosti, její analýzu a vyhodnocení*“.¹⁸³

Podle Ryse je pozorování „*zaměřené, systematické a plánovité vnímání s cílem získat informace v určité oblasti jevů. Proces pozorování postupuje od vnímání, záznamu, hromadění informací k jejich utřídění, hodnocení a interpretaci*“.¹⁸⁴

Prostřednictvím této metody pozorovatel už před začátkem pozorování předem ví, co a jak bude sledovat, na jaké jevy se při svém pozorování zaměří. V našem případě se jedná o *přímé sledování používaných výukových metod a organizačních forem vyučování*. Svoji přítomností ve výuce budeme zaznamenávat na předem připravený „*pozorovací arch*“ (viz příloha 1) výskyt daných pozorovaných kategorií (výskyt a délka trvání jednotlivých výukových metod a organizačních forem vyučování). Současně budeme zaznamenávat činnosti učitele i činnosti žáků ve výuce a použité didaktické pomůcky. Při vyhodnocení pozorování se zjistí výskyt a trvání jednotlivých výukových metod za jednu vyučovací hodinu a použitá organizační forma vyučování.

K vyhodnocení použitých metod výuky vycházíme z dělení výukových metod dle Maňáka a Švece, kteří dělí výukové metody na klasické, aktivizační a komplexní.¹⁸⁵ (viz příloha 4)

¹⁸² Srov. RYS, S. *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha : SPN, 1978, s. 48.

¹⁸³ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000, s. 76.

¹⁸⁴ RYS, S. *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha : SPN, 1978, s. 48.

¹⁸⁵ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 49.

Metoda přímého strukturovaného pozorování přináší také určité nevýhody, kdy může být pozorovaný učitel ovlivněn osobním zájmem pozorujícího, jeho postoji, přesvědčením, vzhledem nebo jednáním. Proto by se pozorující měl snažit být maximálně nestranný, měl by působit neutrálně.¹⁸⁶

V souvislosti se subjektivními chybami pozorovatele při pozorování uvádíme „Požadavky na správné pozorování“ dle Symondse.¹⁸⁷

- zdravé a účinné smysly
- soustředění se na věc, kterou pozorujeme
- schopnost jemného rozlišování, která závisí na předchozí schopnosti
- schopnost provádět přiměřeně přesné odhady, přesnost v odhadování vede k přesnosti ve srovnání
- oproštěnost od různých mimořádných stavů, jako je únava, nemoc, konflikty, nevyrovnanost, zlost (vůči pozorované osobě i jinak)
- provádění přiměřeně přesných záznamů bezprostředně po pozorování nebo při něm
- schopnost vnímat přesně a bez iluzí. Přísně rozlišovat to, co je skutečně objektivně pozorováno a co už je interpretace, hodnocení pozorovaného
- oproštěnost od předsudků, zaujetí a návyků určitého hodnocení, tedy naprostá nezaujatost a objektivita. Schopnost vidět věci jaké skutečně jsou a ne, jak by to vyhovovalo našim přáním nebo jak to odpovídá normám a předpisům
- oproštěnost od rozčilení.

3. 3. 2 Dotazník

Dotazník je „soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaný (respondent) odpovídá písemně“.¹⁸⁸

Nespornou výhodou dotazníku je, že umožňuje poměrně rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu respondentů.¹⁸⁹

¹⁸⁶ Srov. RYS, S. *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha : SPN, 1978, s. 48.

¹⁸⁷ Srov. RYS, S. *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha : SPN, 1978, s. 49.

¹⁸⁸ CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc : UP, 1993, s. 52

¹⁸⁹ Srov. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000, s. 99.

Náš dotazník je určen pro učitele, kteří učí na SZŠ a VOŠZ Znojmo. Ve vstupní části informujeme respondenty o tom, k čemu je dotazník určen, jak jej mají vyplňovat. Je vysvětlen důvod výzkumného šetření. Pro získání pravdivějších a objektivnějších údajů je zdůrazněna dobrovolnost a anonymita při vyplňování.

Druhou část dotazníku tvoří jednotlivé položky, které jsou rozděleny na dílčí okruhy a problémy, které se vztahují k cílům výzkumu. Prvních šest položek je zaměřeno na získání základních identifikačních údajů, které budou sloužit k ověření platnosti hypotéz (pohlaví, délka pedagogické praxe, dosažené vzdělání, aprobace a vyučované předměty). Položky 7, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 18 a 20 odpovídají na to, jaký je *vztah učitelů k používání aktivizačních metod ve výuce*. Položka 19 nám odpoví, zda měli učitelé nějaké problémy *při zavádění aktivizačních metod do praxe*. Odpověď na to, *jaké aktivizační metody učitelé znají*, nám poskytnou položky 13, 14, 15, 16. (viz příloha 2)

Při sestavování dotazníku jsme se snažili o jednoznačnou formulaci srozumitelných a jasných otázek.

Dotazník obsahuje celkem 20 otázek, které jsou seřazeny tak, aby nebyly monotónní a vedly respondenta k zamyšlení.

Položky v dotazníku jsou jednak:

1. *uzavřené (strukturované)*: vyznačují se tím, že se u nich respondentům předkládá vždy určitý počet předem připravených odpovědí, z nichž si může respondent jednu či více možností vybrat. Hlavní výhodou těchto položek je to, že se podstatně zjednodušuje vyhodnocování odpovědí.
2. *polozavřené*: respondentům se předkládá několik odpovědí, z nichž si jednu mají vybrat, popř. mohou použít nabídky „jiná odpověď“. Tuto nabídku volí respondent v případě, kdy mu nevyhovuje žádná z navrhovaných odpovědí.
3. *výčtové*: vyznačují se tím, že u nich respondent vybírá současně několik odpovědí
4. *otevřené*: nenavrhují respondentovi žádné hotové odpovědi. Je u nich určen jen předmět, ke kterému se mají vyjádřit. Nevýhodou těchto položek je jejich volnost, která působí obtíže při vyhodnocování.

5. *škálové*: poskytují odstupňované hodnocení daného jevu. My jsme volili následující škálu: vždy (5) – velmi často (4) – často (3) – zřídka (2) – nikdy (1) – N. Při vyhodnocení škály jsme nejprve zjistili, kolik respondentů volilo jednotlivé odpovědi. Jednotlivé frekvence voleb jsme násobili koeficienty jednotlivých položek na škále. Abychom získali průměr, dělili jsme součet všech násobků celkovým počtem respondentů. Vyšla nám hodnota, která se přiblížila k určitému koeficientu dané škály.

4 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkum byl realizován v prosinci školního roku 2009/2010. Nejdříve jsme oslovili ředitele SZŠ a VOŠZ Znojmo o svolení dané výzkumné šetření realizovat a sdělili jsme mu všechny potřebné informace, jež se daného šetření týkají. Ve spolupráci se zástupkyní ředitele školy jsme si náhodným způsobem vybrali předměty a jednotlivé vyučující (pouze učitele, kteří učí obor Zdravotnický asistent) a následně jsme s nimi byli seznámeni. Poté již bylo na nás se s jednotlivými vyučujícími domluvit na konkrétní vyučovací hodině. Jednotliví kantoři přitom nevěděli, co se bude v jejich hodině pozorovat. Byli pouze upozorněni, že budeme absolvovat náslechovou hodinu pro potřeby pedagogické praxe. Z jejich strany nám bylo sděleno, že se v jejich případě bude jednat o smíšenou vyučovací hodinu s výkladem nové látky, bez zkoušení žáků.

Vybrali jsme si deset vyučujících odborných předmětů (ošetřovatelství, první pomoc, biologie, somatologie, psychologie) a to vždy dva vyučující od jednoho předmětu. Ze všeobecně vzdělávacích předmětů to bylo rovněž deset vyučujících (matematika, jazyk český a literatura, chemie, jazyk německý, občanská výchova) a taktéž dva vyučující z každého předmětu.

U každého vyučujícího jsme realizovali pozorování jedné vyučovací hodiny. Celkem jsme tedy pozorovali **20** vyučovacích hodin.

Po absolvování pozorování jsme těmto vyučujícím rozdali dotazník k doplnění informací a požádali je o pravdivé a úplné vyplnění.

Celkem jsme učitelům distribuovali **20** dotazníků. Po utřídění platných byla jejich návratnost **100%**.

Výsledky výzkumného šetření poslouží řediteli školy do výroční zprávy za školní rok 2009/2010 a rovněž jako podklad k evaluaci výukového procesu.

4. 1 Stanovení výzkumného problému a formulace hypotéz

Empirické šetření řeší následující deskriptivní výzkumný problém:

Existuje vztah mezi uplatněním aktivizačních metod výuky a vybranými faktory?

Ke splnění stanoveného problému byly stanoveny následující věcné hypotézy, které řeší vztah mezi dvěma proměnnými:

H₁ – Učitelé dávají přednost tradičním výukovým metodám před aktivizačními

H₂ – Uplatnění aktivizačních výukových metod souvisí s délkou pedagogické praxe

H₃ – Uplatnění aktivizačních metod je závislé na absolvované fakultě učitele

H₄ – Specifičnost vyučovaného předmětu ovlivňuje uplatnění aktivizačních metod ve výuce.

5 ZPRACOVÁNÍ EMPIRICKÝCH DAT

Po získání informací z pozorování a dat z dotazníků jsme přistoupili k jejich zpracování. Jako první jsme vyhodnotili výsledky pozorování. U každého jednotlivého učitele jsme popsali *strukturu vyučovací hodiny*, *činnosti učitele* i *činnosti žáků*. Zaznamenali jsme *výskyt a trvání jednotlivých metod výuky* a jejich přehled jsme zanesli do tabulek. Tímto způsobem jsme zpracovali všech 20 pozorovaných vyučovacích hodin.

Dále jsme vyhodnotili jednotlivé dotazníky. Výsledky zpracování získaných dat jsme prezentovali prostřednictvím absolutní četnosti a relativní četnosti za pomoci tabulek a grafů.

Na závěr jsme přistoupili ke statistickému ověřování hypotéz. K tomu jsme použily *statistickou metodu chí- kvadrát*, který patří mezi tzv. *neparametrické statistické testy významnosti*. Jde o postup umožňující rozhodnutí, zda výsledky šetření jsou statisticky významné (signifikantní), tzn., nebyly způsobeny náhodou. Postupujeme v několika krocích:

- Stanovíme nulovou a alternativní hypotézu:

Nulová hypotéza (H_0) je předpoklad, že mezi sledovanými jevy není vztah (souvislost, rozdíl). Nulová hypotéza je na základě testování přijata nebo odmítnuta. V případě jejího odmítnutí přijímáme hypotézu alternativní.

Alternativní hypotéza (H_A) je předpoklad, že mezi sledovanými jevy je vztah (souvislost, rozdíl), tzn., výsledky šetření jsou významné, nejsou způsobeny náhodou.

- Stanovíme hladinu významnosti:

Riziko (pravděpodobnost) neoprávněného odmítnutí nulové hypotézy. Stanovená hladina významnosti 0,05 znamená 5% riziko, že neoprávněně přijmeme alternativní hypotézu. Hladina významnosti 0,01 znamená 1% riziko neoprávněně přijaté alternativní hypotézy.

- Vytvoříme kontingenční tabulku (řádky a sloupce tvoří kategorie odpovědí položek, u nichž hodnotíme statistickou významnost vztahu) odpovídající pozorovaným četnostem. Pro každé políčko vypočteme očekávanou četnost odpovídající H_0 (násobíme odpovídající okrajové četnosti, tj. součty četností v řádcích a sloupcích tabulky a dělíme celkovou četností).

- Vypočteme hodnotu χ^2

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

Poznámka: O_i = pozorovaná frekvence; E_i = očekávaná, předpokládaná (teoretická) frekvence, dle nulové hypotézy; n = počet možných výsledků jednotlivých událostí.

- Stanovíme počet stupňů volnosti pro kontingenční tabulku:

$$Sv = (r - 1) \cdot (s - 1)$$

Poznámka: r = počet řádků; s = počet sloupců.

- Ze statistických tabulek určíme kritickou hodnotu dle počtu stupňů volnosti a zvolené hladině významnosti a tuto kritickou hodnotu srovnáme s vypočítanou hodnotou χ^2 . Jestliže hodnota χ^2 je menší než kritická hodnota, H_0 nelze odmítnout.

5. 1 Hodnocení výsledků pozorování

5. 1. 1 Výsledky pozorování vyučovacích hodin učitelů odborných předmětů

Tabulka 6: Pozorování 1

Pozorování 1	Předmět	Téma vyučovací hodiny	Délka pedagogické praxe	Aprobace
	Ošetrovatelství	Podávání léků	10 let	Bc - ošetrovatelství

Vyučovací hodina ošetrovatelství měla následující strukturu: po přivítání se s žáky a zápisu do třídní knihy následovalo zapsání tématu na tabuli, včetně výukových cílů jak pro žáky, tak i pro učitele. Jako opakování a úvod do hodiny zadala vyučující žákům křížovku, kterou s nimi posléze vyhodnotila. Následovalo probírání nové látky. K tomu byla použita metoda učíme se navzájem (vyučující rozdělila žáky do dvojic podle toho, jak seděli v lavicích), poté vždy jeden ze dvojice prezentoval získané poznatky před celou třídou. Učitelka zdůraznila nejdůležitější fakta k zapamatování. Formou myšlenkové mapy si žáci ucelili důležité pojmy a jejich souvislosti. Následovala inscenační metoda hraní rolí – opět ve stejných dvojicích – podávání léků nemocnému. Na závěr hodiny vyučující ověřila formou kladení otázek, co si žáci z dané hodiny zapamatovali. Vyučující se s žáky rozloučila a zadala jim domácí úkol.

Následující tabulka prezentuje použité výukové metody v předmětu ošetrovatelství v pozorování 1.

Tabulka 7: Použité výukové metody v pozorování 1

Výukové metody	Křížovka	Učíme se navzájem	Myšlenková mapa	Hraní rolí	Rozhovor-kladení otázek
Délka (minuty)	4	12	6	10	4
Fáze výuky	motivace	expozice	fixace	aplikace	fixace

Čas věnovaný organizačním záležitostem (zápis do třídní knihy, přesuny žáků po třídě, vysvětlování činností,...) = 9 minut.

Organizační forma vyučování: skupinové vyučování, hromadné vyučování.

Tabulka 8: Pozorování 2

Pozorování 2	Předmět	Téma vyučovací hodiny	Délka pedagogické praxe	Aprobace
	Ošetrovatelství	Podávání léků	26 let	Mgr. – ošetrování nemocných – pedagogika

Vyučovací hodina ošetrovatelství měla následující strukturu: přivítání se s žáky, zápis do třídní knihy. Zápis tématu učitelkou na tabuli, žáci si téma výuky opsali. Následuje didaktická hra – vyučující napsala latinské názvy forem léků na tabuli, žáci si losovali názvy české, museli je správně přiřadit k názvu na tabuli, následovalo hodnocení. Pokračoval monologický výklad nové látky, žáci si psali poznámky do sešitu. Metodou hraní rolí si žáci vyzkoušeli roli „pacient – sestra“ při podávání léků - situaci, kdy pacient odmítá vzít lékařem ordinované léky. Pokračovala samostatná práce žáků – formou mentální mapy měli žáci po dvojicích shrnout důležitá fakta ohledně podávání léků a jejich souvislosti. Vše co je k tématu napadne. Kontrola mentálních map a kladením otázek si vyučující ověřila míru zapamatování poznatků u žáků. Rozloučení se s žáky.

Následující tabulka ilustruje použité metody výuky v předmětu ošetrovatelství v pozorování 2.

Tabulka 9: Použité výukové metody v pozorování 2

Výukové metody	Didaktická hra	Výklad	Hraní rolí	Myšlenková mapa	Rozhovor-kladení otázek
Délka (minuty)	3	10	15	6	5
Fáze výuky	motivace	expozice	aplikace	fixace	fixace

Čas věnovaný organizačním záležitostem (zápis do třídní knihy, přesuny žáků po třídě, vysvětlování činností,...) = 6 minut.

Organizační forma vyučování – skupinové vyučování, hromadné vyučování.

Tabulka 10: Pozorování 3

Pozorování 3	Předmět	Téma vyučovací hodiny	Délka pedagogické praxe	Aprobace
	Biologie	Buněčné dělení	16 let	Mgr. - USZŠ

Vyučovací hodina biologie měla následující strukturu: přivítání se s žáky, zápis do třídní knihy, zápis tématu hodiny na tabuli. Jako úvod do hodiny použila vyučující metodu brainstorming – téma „buňka“, vyučující zapisovala nápady na tabuli, nakonec své nápady žáci vyhodnotili. Poté rozdala učitelka žákům pracovní listy s již předtištěným textem na doplnění poznámek. PowerPointovou prezentací na interaktivní tabuli přednášela žákům novou látku, žáci si dopisovali poznámky do pracovních listů. Formou kladením otázek si ověřovala zapamatování učiva u žáků. Následovala samostatná práce žáků – test pomocí interaktivní tabule na shrnutí učiva (nejprve sami žáci do pracovních listů, nakonec vyhodnocení na interaktivní tabuli – žáci si sami opravili chyby, byli upozorněni na případné nedostatky). Rozloučení se s žáky, zadání domácího úkolu.

Následující tabulka zobrazuje použité výukové metody v předmětu biologie v pozorování 3.

Tabulka 11: Použité výukové metody v pozorování 3

Výukové metody	Brainstorming	Výklad	Kladení otázek - rozhovor
Délka (minuty)	8	25	5
Fáze výuky	motivace	expozice	fixace

Čas věnovaný organizačním záležitostem (zápis do třídní knihy, přesuny žáků po třídě, vysvětlování činností, příprava pomůcek,...) = 7 minut.

Organizační forma vyučování – frontální vyučování.

Tabulka 12: Pozorování 4

Pozorování 4	Předmět	Téma vyučovací hodiny	Délka pedagogické praxe	Aprobace
	Biologie	Buněčné dělení	3 roky	Mgr. - USZŠ

Vyučovací hodina biologie měla následující strukturu: přivítání se s žáky, zápis do třídní knihy, zápis na tabuli. Následovalo zkoušení dvou žáků. Ostatním žákům ve třídě zadala vyučující samostatnou práci – studium textu (zadaného tématu) v učebnici. Jednotliví vyvolaní žáci prezentovali to, co si zapamatovali v daném textu. Kladením otázek si vyučující ověřovala pochopení tématu žáky, učivo doplnila, žáci si psali poznámky do sešitu. Na závěr hodiny metoda pětílístku – téma dělení buněk. Zadaní domácího úkolu a rozloučení se s žáky.

Následující tabulka ilustruje použité výukové metody v předmětu biologie v pozorování 4.

Tabulka 13: Použité výukové metody v pozorování 4

Výukové metody	Práce s textem	Kladení otázek - rozhovor	Výklad	Pětílístek
Délka (minuty)	15	12	6	3
Fáze výuky	expozice	fixace	expozice	fixace

Čas věnovaný organizačním záležitostem (zápis do třídní knihy, přesuny žáků po třídě, vysvětlování činnosti,...) = 9 minut.

Organizační forma vyučování: frontální vyučování.

Tabulka 14: Pozorování 5

Pozorování 5	Předmět	Téma vyučovací hodiny	Délka pedagogické praxe	Aprobace
	Psychologie - komunikace	komunikace	24 let	Mgr. - USZŠ

Vyučovací hodina psychologie – komunikace měla následující strukturu: pozdravení se s žáky, zápis do třídní knihy, zápis na tabuli. Následovala televizní výuka – film - téma komunikace na pracovišti, v délce 15 minut. Po skončení filmu proběhl rozhovor se žáky o tom, co viděli ve filmu + kladení problémových otázek na rozbor filmových ukázek. Následovala skupinová práce ve dvojicích – tvorba mentální mapy – žáci měli za úkol vytvořit komunikační strukturu v nemocnici. Následovala prezentace myšlenkových map. Učitelka zadala žákům domácí úkol a rozloučila se s nimi.

Následující tabulka zobrazuje použité výukové metody v předmětu psychologie – komunikace v pozorování 5.

Tabulka 15: Použité výukové metody v pozorování 5

Výukové metody	Televizní výuka	Problémové otázky	Mentální mapa	Rozhovor – kladení otázek
Délka (minuty)	15	15	5	3
Fáze výuky	motivace	expozice, fixace	aplikace	Expozice, fixace

Čas věnovaný organizačním záležitostem (zápis do třídní knihy, přesuny žáků po třídě, nachystání videa,...) = 7 minut.

Organizační forma vyučování: skupinové vyučování, frontální vyučování.

Tabulka 16: Pozorování 6

Pozorování 6	Předmět	Téma vyučovací hodiny	Délka pedagogické praxe	Aprobace
	Psychologie - komunikace	komunikace	30 let	Mgr. - ošetřování nemocných – pedagogika

Vyučovací hodina psychologie – komunikace měla následující strukturu: pozdravení se s žáky, zápis do třídní knihy, zápis na tabuli. Na úvod hodiny použila vyučující metodu pětílístek - na téma komunikace. Následovala televizní výuka, film - téma komunikace, v délce 15 minut. Kladením problémových otázek byl proveden rozbor filmu, co bylo a nebylo špatně, v čem žáci viděli hlavní problém, jež následovně museli vyřešit (náhodné rozdělení žáků do skupinky po čtyřech). Následovalo hodnocení. Zadání domácího úkolu a rozloučení se s žáky.

Následující tabulka ilustruje použité výukové metody v předmětu psychologie – komunikace v pozorování 6.

Tabulka 17: Použité výukové metody v pozorování 6

Výukové metody	Pětílístek	Televizní výuka	Problémové otázky	Rozhovor – kladení otázek
Délka (minuty)	3	15	15	3
Fáze výuky	motivace	Expozice, fixace	fixace	fixace

Čas věnovaný organizačním záležitostem (zápis do třídní knihy, přesuny žáků po třídě, nachystání videa,...) = 9 minut.

Organizační formy vyučování: skupinové vyučování, frontální vyučování.

Tabulka 18: Pozorování 7

Pozorování 7	Předmět	Téma vyučovací hodiny	Délka pedagogické praxe	Aprobace
	Somatologie	Srážení krve, krevní skupiny	10 let	Mgr. - USZŠ

Vyučovací hodina somatologie měla následující strukturu: přivítání se s žáky, zápis do třídní knihy, zápis tématu hodiny na tabuli, výukové cíle diktovány ústně. Následovalo zkoušení 2 žáků, ostatní žáci byli rozděleni na 2 poloviny. Jedna polovina zpracovávala pětílístek na téma – „krvácení“, druhá polovina studovala v učebnici probírané téma s cílem vytvořit si krátký zápisek do sešitu. Po skončení zkoušení vyvolání žáci stručně shrnuli, co si zapamatovali z učebnice. Následovala PowerPointová prezentace, výklad a objasnění probírané látky učitelem, žáci si psali poznámky do sešitu. Učitel reaguje na otázky žáků. Na závěr hodiny prezentace pětílístků, shrnutí probrané látky. Rozloučení se s žáky, zadání domácího úkolu.

Následující tabulka zobrazuje použité výukové metody v předmětu somatologie v pozorování 7.

Tabulka 19: Použité výukové metody v pozorování 7

Výukové metody	Práce s textem	Pětílístek	Výklad	Rozhovor – kladení otázek
Délka (minuty)	11	9	15	3
Fáze výuky	expozice	Motivace	expozice	fixace

Čas věnovaný organizačním záležitostem (zápis do třídní knihy, nachystání pomůcek,...) = 7 minut.

Organizační formy vyučování: skupinové vyučování, frontální vyučování.

Tabulka 20: Pozorování 8

Pozorování 8	Předmět	Téma vyučovací hodiny	Délka pedagogické praxe	Aprobace
	Somatologie	Srážení krve, krevní skupiny	6 let	Bc. - ošetřovatelství

Vyučovací hodina somatologie měla následující strukturu: pozdravení se s žáky, zápis do třídní knihy, zápis tématu hodiny na tabuli. Jako úvod do hodiny použita metoda brainstorming na téma krvácení. Jeden z žáků zapisoval nápady ostatních spolužáků na tabuli, nakonec provedli vyhodnocení. Poté byli žáci náhodně rozděleni do skupin (pět skupin po pěti žácích). Každá skupinka nastudovala určenou část textu a po domluvě si stručně zapsali do sešitu, co si zapamatovali, co považovali za důležité a čemu nerozuměli. Mluvčí každé skupiny řekl, co si zapsali, vyučující doplnila informace, vytyčila to podstatné. Učitelka ilustrovala proces srážení krve na tabuli, žáci si opisovali do sešitu a následně vysvětlovala kaskádu srážení krve. Na závěr shrnula probírané učivo (ve spolupráci s žáky), zadala domácí úkol, rozloučila se s žáky.

Následující tabulka ilustruje použité výukové metody v předmětu somatologie v pozorování 8.

Tabulka 21: Použité výukové metody v pozorování 8

Výukové metody	Brainstorming	Učíme se navzájem	Rozhovor – kladení otázek	Výklad
Délka (minuty)	12	12	8	10
Fáze výuky	motivace	expozice	fixace	expozice

Čas věnovaný organizačním záležitostem (zápis do třídní knihy, vysvětlení činností,...) = 3 minuty.

Organizační forma vyučování: skupinové vyučování, frontální vyučování.

Tabulka 22: Pozorování 9

Pozorování 9	Předmět	Téma vyučovací hodiny	Délka pedagogické praxe	Aprobace
	První pomoc	Neodkladná resuscitace	14 let	Mgr. - USZŠ

Vyučovací hodina první pomoci měla následující strukturu: přivítání se s žáky, zápis do třídní knihy, zápis tématu hodiny na tabuli, vytyčení cílů ve spolupráci s žáky. Následovalo zkoušení (5 žáků písemně, 5 praktickým způsobem – metoda hraní rolí, jeden z žáků vždy model, druhý zachránce, postupně se vyměnili). Žáci, co nebyli zkoušeni, hodnotí. Pokračovala instruktáž učitelem daného tématu – neodkladná resuscitace + výklad, vyučující názorně předvedla techniku kardiopulmonální resuscitace na cvičném modelu dospělého i na dítěti. Jednotliví žáci si potom zkoušeli na figurínách KPR. Ke konci hodiny shrnutí probíraného tématu - metoda ANO – NE, učitelka měla již předem připraveny na tabuli věty se správnými i špatnými odpověďmi a žáci museli určit, co je dobře a co je špatně a opravit špatné odpovědi. Následovalo rozloučení se s žáky a zadání opakování na příští hodinu.

Následující tabulka zobrazuje použité výukové metody v předmětu první pomoc v pozorování 9.

Tabulka 23: Použité výukové metody v pozorování 9

Výukové metody	Hraní rolí	Instruktáž	Výklad	Vytváření dovedností	Ano - Ne
Délka (minuty)	12	8	4	12	4
Fáze výuky	aplikace	expozice	expozice	fixace	fixace

Čas věnovaný organizačním záležitostem (zápis do třídní knihy, vysvětlení činností, příprava pomůcek, hodnocení,...) = 5 minut.

Organizační forma vyučování: frontální vyučování, skupinové vyučování.

Tabulka 24: Pozorování 10

Pozorování 10	Předmět	Téma vyučovací hodiny	Délka pedagogické praxe	Aprobace
	První pomoc	Neodkladná resuscitace	7 let	Bc. - ošetřovatelství

Vyučovací hodina první pomoci měla následující strukturu: přivítání se s žáky, zápis do třídní knihy, zápis na tabuli. V úvodu hodiny – pětílístek na téma – „neodkladná resuscitace“. Žáci pomáhali učiteli s přípravou pomůcek k praktickému procvičování. Následovala instruktáž učitele o KPR. Základní pojmy a poměry masáže srdce a umělého dýchání u dospělých a u dětí dle věkové kategorie napsala vyučující na tabuli, žáci si vše opsali do sešitu. Poté si žáci procvičovali KPR na figurínách. Na závěr vyučovací hodiny se zhodnotil pětílístek. Učitelka se s žáky rozloučila a zadala opakování na další hodinu.

Následující tabulka ilustruje použité výukové metody v předmětu první pomoc v pozorování 10.

Tabulka 25: Použité výukové metody v pozorování 10

Výukové metody	Pětílístek	Instruktáž	Výklad	Vytváření dovedností
Délka (minuty)	6	8	6	17
Fáze výuky	motivace	expozice	expozice	fixace

Čas věnovaný organizačním záležitostem (zápis do třídní knihy, vysvětlení činností, příprava pomůcek, hodnocení,...) = 8 minut.

Organizační forma vyučování: frontální vyučování, skupinové vyučování.

5. 1. 1. 1 Shrnutí výsledků pozorování učitelů odborných předmětů

Po celkovém zhodnocení pozorování vyučovacích hodin učitelů odborných předmětů jsme dospěli k následujícím závěrům:

Učitelé věnovali výukovým metodám celkem 380 minut, zbytek času připadal na organizační záležitosti spojenými s výukou. Tradiční metody výuky i aktivizační výukové metody použili učitelé rovnoměrně (*190 minut tradiční metody a 190 minut aktivizační metody*). Každý vyučující zařadil do své výuky alespoň jednu aktivizační metodu.

Mezi *nejčastěji používané aktivizační metody* patří metoda pětílístku (celkem použili čtyři učitelé). Tři kantoři využili metodu myšlenkové mapy a inscenační metodu hraní rolí. Ve dvou případech zařadili učitelé do výuky metodu brainstormingu, metodu učíme se navzájem, televizní výuku a problémové otázky. Z dalších aktivizačních metod byla použita křížovka.

Nejvíce času z aktivizačních metod věnovali vyučující metodě hraní rolí (37 minut) a problémovým otázkám spolu s televizní výukou (30 minut).

Z *tradičních výukových metod* použili vyučující nejčastěji metodu rozhovoru (osm učitelů) a metodu výkladu (sedm učitelů). Práci s textem, instruktáž a vytváření dovedností do své výuky zařadili 2 vyučující. Metodě výkladu věnovali učitelé 76 minut, metodě rozhovoru 43 minut.

Co se týče *délky pedagogické praxe* a její souvislosti s uplatněním aktivizačních metod ve výuce, dospěli jsme k těmto závěrům. Do kategorie učitel-začátečník byla zařazena pouze jedna učitelka, která ve své vyučovací hodině používala v převážné míře tradiční metody výuky (práce s textem, výklad a rozhovor) a pouze ve fázi fixace použila metodu pětílístku. Učitelé s délkou pedagogické praxe 6-29 let, označovaní jako zkušení učitelé-experti, ve své výuce kombinaci metod tradičních i metod aktivizačních (154 minut tradiční výukové metody a 154 minut aktivizační metody výuky). Učitelka s délkou pedagogické praxe 30 let a více věnovala aktivizačním metodám ve své hodině 33 minut a pouze 3 minuty metodám tradičním.

Nejvíce času aktivizačním metodám věnovali vyučující v předmětu psychologie-komunikace (68 minut) a v předmětu ošetřovatelství (56 minut). Nejméně potom v předmětu biologie (11 minut). Tradiční metody nejvíce využili učitelé v předmětech biologie (63 minut) a v předmětu první pomoc (55 minut).

Učitelé s aprobací Ošetřování nemocných – pedagogika (Pedagogická fakulta Praha) se věnovali ve své výuce aktivizačním metodám více než kantoři s aprobací Učitelství odborných předmětů pro Střední zdravotnické školy (Pedagogická fakulta Olomouc). Tito vyučující naopak ve své výuce používali více tradiční výukové metody. Učitelé, kteří mají vystudovaný obor Ošetřovatelství (Lékařská fakulta Brno) používají tradiční metody a aktivizační metody výuky vyváženě.

Aktivizační metody používali vyučující nejčastěji ve fázích motivace, v malé míře i ve fázi fixace a ve fázi aplikace. Ve fázi expozice učiva byly upřednostňovány metody tradiční, konkrétně metoda výkladu. Tradiční metoda rozhovoru byla nejpoužívanější metodou ve fázi fixace učiva.

Jako organizační formy vyučování používali učitelé kombinaci vyučování hromadného a skupinového. Jen hromadného vyučování použili vyučující v předmětu biologie.

5. 1. 2 Výsledky pozorování vyučovacích hodin učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů

Tabulka 26: Pozorování 11

Pozorování 11	Předmět	Téma vyučovací hodiny	Délka pedagogické praxe	Aprobace
	Český jazyk a literatura	F. M. Dostojevskij	3 roky	ČJ - politologie

Vyučovací hodina jazyka českého a literatury měla následující strukturu: pozdravení se s žáky, zápis do třídní knihy, zápis tématu hodiny na tabuli. Následoval výklad učitele, někteří žáci si psali poznámky do sešitu, jiní pouze poslouchali učitelovy informace. Důležitá data a díla daného autora psal učitel na tabuli, žáci si je opisovali do sešitu. Na závěr hodiny zadal učitel domácí úkol a rozloučil se s žáky.

Následující tabulka zobrazuje použité výukové metody v předmětu jazyk český a literatura v pozorování 11.

Tabulka 27: Použité výukové metody v pozorování 11

Výukové metody	Výklad
Délka (minuty)	36
Fáze výuky	expozice

Čas věnovaný organizačním záležitostem (zápis do třídní knihy, zápis na tabuli,...) = 9 minut

Organizační forma vyučování: frontální vyučování.

Tabulka 28: Pozorování 12

Pozorování 12	Předmět	Téma vyučovací hodiny	Délka pedagogické praxe	Aprobace
	Český jazyk a literatura	F. M. Dostojevskij	28 let	ČJ - dějepis

Vyučovací hodina jazyka českého a literatury měla následující strukturu: pozdravení se s žáky, zápis do třídní hodiny. Téma hodiny učitelka diktovala, žáci si psali poznámky do sešitu. Následoval monologický výklad učitelky, někteří žáci si psali poznámky do sešitu, jiní nikoliv. Poté vyučující vyvolávala jednotlivé žáky (náhodně), zadávala díla již probraných autorů a vyvolení žáci museli přiřadit správného autora. Kdo uhodl nejvíce autorů, dostal hvězdičku. Na závěr vyučovací hodiny zadala vyučující referát – jedno dílo od Dostojevského, vypracovat seminární práci a rozloučila se s žáky.

Následující tabulka prezentuje použité výukové metody v předmětu jazyk český a literatura v pozorování 12.

Tabulka 29: Použité výukové metody v pozorování 12

Výukové metody	Výklad	Rozhovor
Délka (minuty)	28	8
Fáze výuky	expozice	fixace

Čas věnovaný organizačním záležitostem (zápis do třídní knihy, vysvětlení činností,...) = 9 minut.

Organizační forma vyučování: frontální vyučování.

Tabulka 30: Pozorování 13

Pozorování 13	Předmět	Téma vyučovací hodiny	Délka pedagogické praxe	Aprobace
	Německý jazyk	Procvičování 5. lekce	25 let	JN - JR

Vyučovací hodina jazyka německého měla následující strukturu: pozdravení se s žáky, zápis do třídní knihy, zápis tématu hodiny na tabuli. Následovalo zkoušení dvou žáků, těm ostatním vyučující zadala samostatnou práci – napsala na tabuli věty, ve kterých chybělo sloveso, popř. slovesa. Žáci si opsali věty do sešitu, museli větu vhodně přeložit, doplnit slovesa ve správném tvaru. Po vyzkoušení žáků se provedla kontrola samostatné práce – většina žáků úkol nemá správně, následovala diskuse. Poté pokračovala práce s učebnicí, praktické procvičování vět na překlad, doplnění slovesných tvarů. Jednotlivé žáky učitelka vyvolávala, postupně se tímto způsobem vystřídali všichni žáci. Ve zbývajícím čase ke konci hodiny ještě procvičovali žáci slovíčka, rovněž je vyučující náhodně vyvolávala.

Následující tabulka prezentuje použité výukové metody v předmětu jazyk německý v pozorování 13.

Tabulka 31: Použité výukové metody v pozorování 13

Výukové metody	Samostatná práce žáků – práce s textem	Diskuse	Práce s učebnicí
Délka (minuty)	10	12	15
Fáze výuky	fixace	fixace	fixace

Čas věnovaný organizačním záležitostem (zápis do třídní knihy, zápis na tabuli, vysvětlení činností,...) = 8 minut.

Organizační forma vyučování: frontální vyučování.

Tabulka 32: Pozorování 14

Pozorování 14	Předmět	Téma vyučovací hodiny	Délka pedagogické praxe	Aprobace
	Jazyk německý	Procvičování 5. lekce	20 let	JN

Vyučovací hodina jazyka německého měla následující strukturu: pozdravení se s žáky, zápis do třídní knihy a zápis tématu dne na tabuli. Nejdříve vyučující zopakovala se žáky slovíčka, která se měli naučit za domácí úkol. Jednotlivé žáky náhodně vyvolávala a ti odpovídali. Následovala audio- ukázka rozhovoru dvou osob, žáci pozorně poslouchali, psali si poznámky do sešitu. Pokračovala diskuse – o čem rozhovor byl. Pokračovalo se v procvičování tématu 5. lekce v učebnici, věty na překlad a také na doplnění slovesných tvarů. Na závěr hodiny zadala učitelka další opakování za domácí úkol a rozloučila se s žáky.

Následující tabulka ilustruje použité výukové metody v předmětu jazyk německý v pozorování 14.

Tabulka 33: Použité výukové metody v pozorování 14

Výukové metody	Rozhovor	Audio - poslech	Diskuse	Práce s učebnicí
Délka (minuty)	7	8	15	12
Fáze výuky	fixace	motivace	Expozice	fixace

Čas věnovaný organizačním záležitostem (zápis do třídní knihy, zápis na tabuli, vysvětlení činností,...) = 3 minuty.

Organizační forma vyučování: frontální vyučování.

Tabulka 34: Pozorování 15

Pozorování 15	Předmět	Téma vyučovací hodiny	Délka pedagogické praxe	Aprobace
	Matematika	Ředění dezinfekčních roztoků	30 let	MAT - FYZ

Vyučovací hodina matematiky měla následující strukturu: pozdravení se s žáky, zápis do třídní knihy. Vyučující stručně zopakoval žákům to, co by již měli umět z předmětu ošetřovatelství o dezinfekčních roztocích. Následně na jednom konkrétním příkladě žákům vysvětlil způsob, jak se počítá ředění dezinfekčních roztoků, i způsob, jak určit jejich koncentraci. Žáci si vše poctivě opsali do sešitů. Zdálo se, že vše pochopili. Při procvičování však většina žáků nebyla schopna příklady vypočítat. Proto musel učitel několikrát vysvětlovat jednotlivé kroky řešení. Hodina pokračovala v procvičování příkladů. Za domácí úkol učitel nadiktoval žákům do sešitu několik verzí příkladů a následně se s nimi rozloučil.

Následující tabulka prezentuje použité metody výuky v předmětu matematika v pozorování 15.

Tabulka 35: Použité výukové metody v pozorování 15

Výukové metody	Výklad	Práce s textem (dovednostně – praktické metody)
Délka (minuty)	20	20
Fáze výuky	expozice	Fixace

Čas věnovaný organizačním záležitostem (zápis do třídní knihy, vysvětlení činností,...) = 5 minut.

Organizační forma vyučování: frontální vyučování.

Tabulka 36: Pozorování 16

Pozorování 16	Předmět	Téma vyučovací hodiny	Délka pedagogické praxe	Aprobace
	Matematika	Ředění dezinfekčních roztoků	25 let	MAT - FYZ

Vyučovací hodina matematiky měla následující strukturu: pozdravení se s žáky, zápis do třídní knihy, zápis tématu dne na tabuli. Žáci si opsali do sešitu. Na tabuli učitel napsal jednoduché příklady na počítání ředění dezinfekčních roztoků, ukázal jednotlivé postupy řešení. Žáci si opět vše psali do sešitu. Následně řešili jednotlivé příklady sami (učitel je nadiktoval a žáci si napsali do sešitu). Následovala kontrola výpočtů. Jednotliví vyvolaní žáci ukázali na tabuli, jakým způsobem příklad řešili a jaký výsledek vypočítali. V případě nejasností učitel vysvětlil správný postup a výsledek opravil. Rozloučil se s žáky.

Následující tabulka ilustruje použité výukové metody v předmětu matematika v pozorování 16.

Tabulka 37: Použité výukové metody v pozorování 16

Výukové metody	Výklad	Práce s textem (dovednostně praktické metody)
Délka (minuty)	18	22
Fáze výuky	expozice	fixace

Čas věnovaný organizačním záležitostem (zápis do třídní knihy, vysvětlení činností,...) = 5 minut.

Organizační forma vyučování: frontální vyučování.

Tabulka 38: Pozorování 17

Pozorování 17	Předmět	Téma vyučovací hodiny	Délka pedagogické praxe	Aprobace
	Občanská nauka	Základy filosofie	24 let	ČJ - OBN

Vyučovací hodina občanské nauky měla následující strukturu: pozdravení se s žáky, zápis do třídní knihy a zápis tématu dne na tabuli. Na úvod hodiny v rámci opakování předešlé látky rozdala učitelka žákům křížovku na vyplnění. Po uplynutí vymezeného času si všichni řekli její správné znění. Následoval monologický výklad učitele, objasňoval žákům základy filosofie, její podstatu, směry a základní představitele daných směrů. Žáci si psali poznámky do sešitu. Podrobněji se učitel zabýval Aristotelem, jeho filosofií a dílem. Na závěr shrnuli žáci pomocí mentální mapy – základní filosofické pojmy a souvislosti mezi nimi – každý žák sám do sešitu. Jeden žák byl náhodně vyvolán, svoji pojmovou mapu přepsal na tabuli a vysvětlil její znění. Ostatní žáci diskutovali nad jeho tvorbou a zhodnotili a doplnili další fakta. Učitelka zadala domácí úkol – opakování a rozloučila se s žáky.

Následující tabulka prezentuje použité výukové metody v předmětu občanská nauka v pozorování 17.

Tabulka 39: Použité výukové metody v pozorování 17

Výukové metody	Křížovka	Výklad	Mentální mapa
Délka (minuty)	6	25	10
Fáze výuky	motivace	expozice	fixace

Čas věnovaný organizačním záležitostem (zápis do třídní knihy, vysvětlení činností,...) = 4 minuty.

Organizační forma vyučování: frontální vyučování.

Tabulka 40: Pozorování 18

Pozorování 18	Předmět	Téma vyučovací hodiny	Délka pedagogické praxe	Aprobace
	Občanská nauka	Základy filosofie	34 let	ČJ - OBN

Vyučovací hodina občanské nauky měla následující strukturu: pozdravení se s žáky, zápis do třídní knihy a nadiktování tématu hodiny. Žáci si psali informace do sešitu. Podrobným výkladem učitel žákům objasňoval základy filosofie, její směry a základní představitele. Podrobněji se zabýval osobností Aristotela a jeho dílem. Někteří žáci pouze poslouchali, jiní si psali poznámky do sešitu. Následovalo shrnutí základních pojmů (taktéž učitel sám) a rozloučil se s žáky.

Následující tabulka prezentuje použité výukové metody v předmětu občanská nauka v pozorování 18.

Tabulka 41: Použité výukové metody v pozorování 18

Výukové metody	Výklad
Délka (minuty)	41
Fáze výuky	expozice

Čas věnovaný organizačním záležitostem (zápis do třídní knihy,...) = 4 minuty.

Organizační forma vyučování: frontální vyučování.

Tabulka 42: Pozorování 19

Pozorování 19	Předmět	Téma vyučovací hodiny	Délka pedagogické praxe	Aprobace
	Chemie	Kyseliny a zásady	16 let	CHE - FYZ

Vyučovací hodina chemie měla následující strukturu: pozdravení se s žáky, zápis do třídní knihy, zápis tématu na tabuli. Žáci si opsali téma do sešitu. Učitelka vyvolala tři žáky k tabuli na zkoušení, ostatní žáci měli za úkol prostudovat novou látku v učebnici. Jsou rozděleni do pěti skupin po pěti žácích. Po skončení zkoušení jeden zástupce z každé skupiny shrnul to podstatné z naučeného textu. Učitel vhodně doplnil a formou otázek se ptal žáků, jak danému tématu porozuměli. Na tabuli stručně vyučující sjednotila základní pojmy, klíčová slova k zapamatování. Následovalo zadání domácího úkolu a rozloučení se s žáky.

Následující tabulka ilustruje použité výukové metody v předmětu chemie v pozorování 19.

Tabulka 43: Použité výukové metody v pozorování 19

Výukové metody	Učíme se navzájem	Rozhovor – kladení otázek
Délka (minuty)	28	10
Fáze výuky	expozice	fixace

Čas věnovaný organizačním záležitostem (zápis do třídní knihy, rozdělení činností,...) = 7 minut.

Organizační forma vyučování: frontální vyučování, skupinové vyučování.

Tabulka 44: Pozorování 20

Pozorování 20	Předmět	Téma vyučovací hodiny	Délka pedagogické praxe	Aprobace
	Chemie	Kyseliny a zásady	26 let	CHE - FYZ

Vyučovací hodina chemie měla následující strukturu: pozdravení se s žáky a zápis do třídní knihy. Téma hodiny diktoval vyučující žákům do sešitu. Ve stručnosti učitel zopakoval, co se probíralo v minulé hodině a plynule navázal monologickým výkladem na probíranou látku. Žáci poslouchali, někteří si psali poznámky do sešitu. Potom učitel zadal žákům úkol: žáky rozdělil do skupinek po dvou, a na základě toho, co jim řekl, museli žáci napsat základní rozdíly mezi kyselinami a zásadami. Vybrané dvojice potom prezentovali své nápady před tabulí, ostatní žáci vhodně doplňovali. Učitel kladením otázek zjišťoval odůvodnění, proč to tak žáci napsali.

Následující tabulka ilustruje použité výukové metody v předmětu chemie v pozorování 20.

Tabulka 45: Použité výukové metody v pozorování 20

Výukové metody	Výklad	Diskuse	Samostatná práce
Délka (minuty)	22	10	5
Fáze výuky	expozice	fixace	fixace

Čas věnovaný organizačním záležitostem (zápis do třídní knihy, rozdělení činností,...) = 8 minut.

Organizační forma vyučování: frontální vyučování, skupinové vyučování.

5. 1. 2. 1 Shrnutí výsledků pozorování učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů

Po celkovém zhodnocení pozorování vyučovacích hodin učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů jsme dospěli k následujícím závěrům:

Učitelé věnovali výukovým metodám celkem 386 minut, zbytek času připadal na organizační záležitosti spojenými s výukou. Ve výuce učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů jednoznačně převládali tradiční výukové metody nad metodami aktivizačními, a to v poměru 3:1. Ve výuce pěti učitelů se aktivizační metody výuky neobjevili vůbec.

Mezi *nejčastěji používané aktivizační metody* patří metoda diskuse (celkem použili tři vyučující). Této metodě také bylo věnováno *nejvíce času* (35 minut).

Z *tradičních výukových metod* používali vyučující nejčastěji metodu výkladu (použilo sedm kantorů, věnovaný čas 190 minut) a metodu vytváření dovedností (dva učitelé, 42 minut).

Co se týče *délky pedagogické praxe* a její souvislosti s uplatňováním aktivizačních metod ve výuce, dospěli jsme k těmto závěrům:

Do kategorie učitel-začátečník byl zařazen jeden učitel, který ve své vyučovací hodině použil jen tradiční výukovou metodu monologického výkladu. Učitelé s délkou pedagogické praxe 6-29 let, označovaní jako zkušení učitelé-experti, ve své výuce používali kombinaci metod tradičních i metod aktivizačních. Jen dva vyučující z této kategorie nezařadili do své výuky žádnou aktivizační metodu. Učitelé s délkou pedagogické praxe 30 let a více rovněž používali ve své vyučovací hodině pouze tradiční metody výuky.

Nejvíce času aktivizačním metodám věnovali vyučující v *předmětech* chemie a jazyk německý (43minut). Naopak v předmětech jazyk český a matematika nebyly použity žádné aktivizační metody. Zde se jednalo o výuku vedenou tradičními výukovými metodami.

Učitelé s aprobací Německý jazyk a Chemie používali ve své výuce aktivizační metody nejvíce. Naproti tomu vyučující s aprobací Český jazyk a Matematika nepoužili ve své výuce žádnou z aktivizačních metod.

Aktivizační metody používali kantoři nejčastěji ve fázi fixace učiva. Ve fázi expozice byly upřednostňovány metody tradiční, s převládající metodou výkladu. Tradiční metoda rozhovoru byla nejpoužívanější metodou ve fázi fixace učiva.

Jako *organizační formy vyučování* používali učitelé hromadné vyučování, dva vyučující použili kombinaci vyučování skupinového a hromadného.

5. 2 Výsledky dotazníkového šetření

Po absolvování pozorování dvaceti vyučovacích hodin u náhodně vybraných učitelů byly těmto učitelům rozdány dotazníky k vyplnění. Celkem bylo distribuováno 20 dotazníků. Návratnost řádně vyplněných a platných dotazníků byla 100%.

Soubor respondentů tvořili učitelé SZŠ a VOŠZ Znojmo (vyučující oboru Zdravotnický asistent), u kterých byla pozorována vyučovací hodina. Dotazníky byly rozdány 10- ti učitelům (učitelkám) odborných předmětů a 10- ti učitelům (učitelkám) všeobecně vzdělávacích předmětů.

První okruh otázek v dotazníku zjišťoval, jaký je *vztah respondentů k používání aktivizačních metod ve výuce*. Týkaly se toho položky 7, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 18 a 20.

Položka č. 7: Jaký je Váš vztah k používání aktivizačních metod ve výuce?

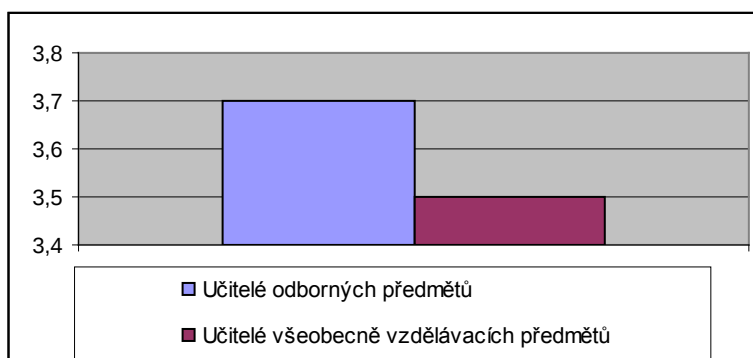
Všech 20 (100%) učitelů odpovědělo jednotně, že mají pozitivní neboli kladný vztah k používání těchto metod.

Položka č. 8: Používáte aktivizační metody ve své výuce?

Škála: vždy - velmi často - často - zřídka - nikdy - N
5 - 4 - 3 - 2 - 1

Po vyhodnocení škálových položek jsme dospěli k hodnotě 3,6. Tzn., že se můžeme přiklonit k odpovědi, že učitelé aktivizační metody ve své výuce používají velmi často.

Graf 3 znázorňuje používání aktivizačních metod ve výuce vzhledem k učitelům všeobecně vzdělávacích předmětů a k učitelům odborných předmětů.



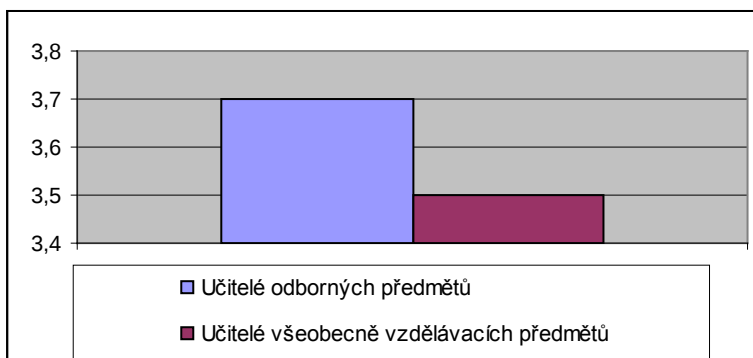
Graf 3: Používání aktivizačních metod ve výuce

Položka č. 9: Používáte kombinaci tradičních výukových metod a metod aktivizačních?

Škála: vždy - velmi často - často - zřídka - nikdy - N
5 - 4 - 3 - 2 - 1

Po vyhodnocení škálových položek jsme dospěli k hodnotě 3,6. Tzn., že se můžeme přiklonit k odpovědi, že učitelé aktivizační metody ve své výuce používají velmi často.

Graf 4 znázorňuje používání kombinace tradičních výukových metod a metod aktivizačních ve vztahu k učitelům všeobecně vzdělávacích předmětů a k učitelům odborných předmětů.



Graf 4: Používání kombinace tradičních metod a metod aktivizačních

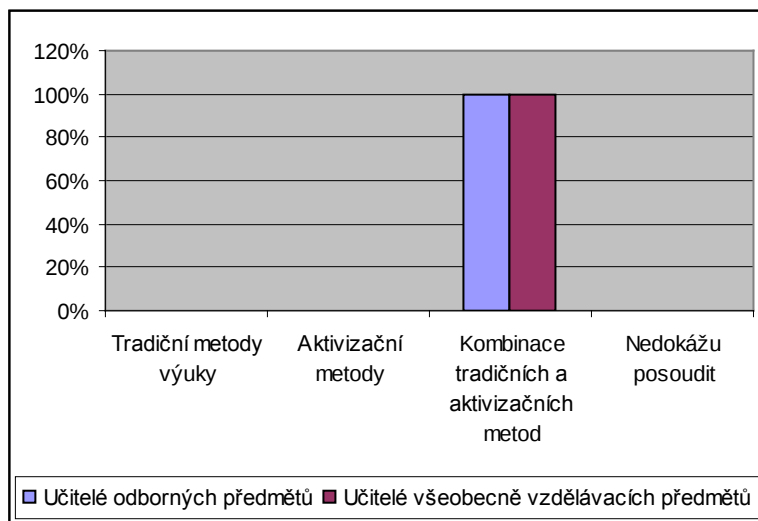
Položka č. 10: Jakým metodám výuky dáváte ve svém vyučování přednost?

Všech 20 (100%) učitelů odpovědělo, že ve své výuce dávají přednost kombinaci tradičních metod s metodami aktivizačními. (viz tabulka 46)

Tabulka 46: Upřednostňované metody výuky

Upřednostňované metody výuky	Tradiční	Aktivizační	Kombinace tradičních a aktivizačních	Nedokážu posoudit	Celkem
A	0	0	20	0	20
%	0%	0%	100%	0%	100%

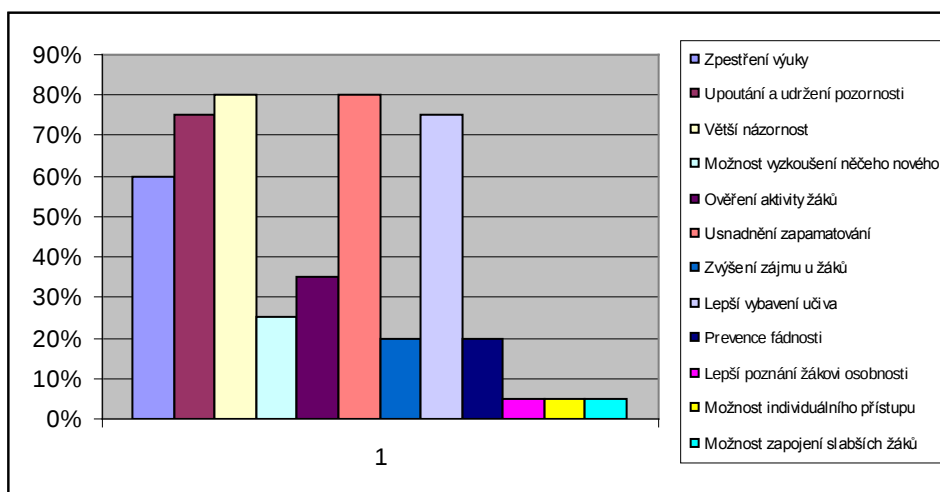
Graf 5 ilustruje upřednostňované metody výuky ve vztahu k učitelům všeobecně vzdělávacích předmětů a k učitelům odborných předmětů.



Graf 5: Upřednostňované metody výuky

Položka č. 11: Z jakého důvodu jste začal(a) zařazovat aktivizační metody do své výuky?

Nejčastěji začali učitelé zařazovat aktivizační metody do výuky z důvodu *usnadnění zapamatování si u žáků* a pro *větší názornost (80%)*, a také z důvodu *upoutání a udržení pozornosti* a pro *lepší vybavení učiva (75%)*. (viz graf 6)



Graf 6: Důvody zařazování aktivizačních metod do výuky

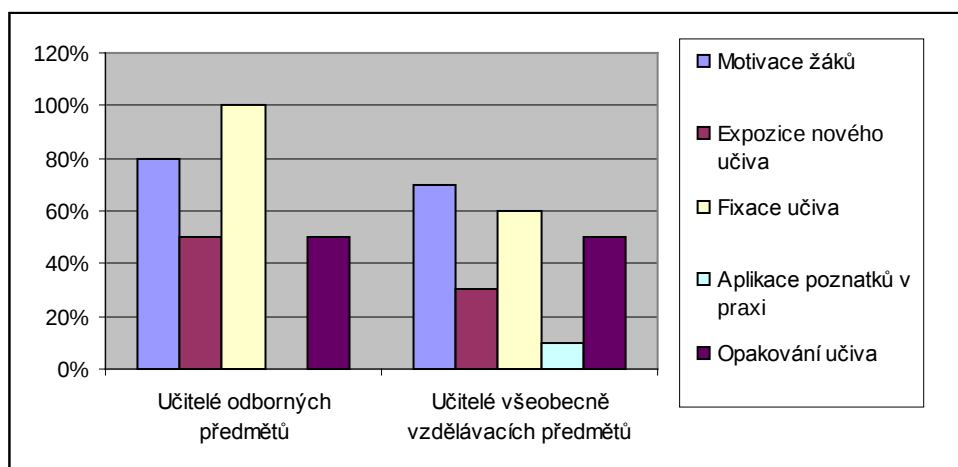
Položka č. 12: V jakých fázích výuky nejčastěji používáte aktivizační metody?

Nejčastěji učitelé používají aktivizační metody ve fázi fixace učiva (80% učitelů) a ve fázi motivace žáků (75% učitelů). Ostatní odpovědi jsou patrné v následující tabulce.

Tabulka 47: Používání aktivizačních metod v jednotlivých fázích výuky

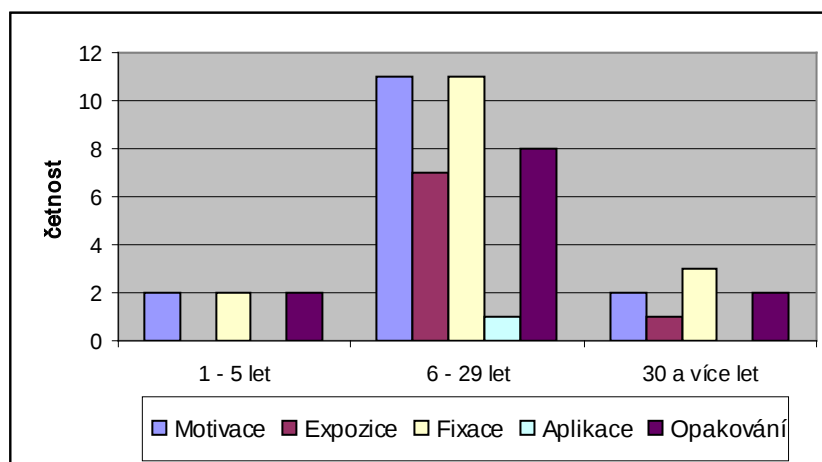
Fáze výuky	Motivace	Expozice	Fixace	Aplikace	Opakování
A	15	8	16	1	10
%	75%	40%	80%	5%	50%

Graf 7 znázorňuje používání aktivizačních metod výuky v jednotlivých fázích výuky u učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů a u učitelů odborných předmětů.



Graf 7: Použití aktivizačních metod ve fázích výuky ve vztahu k odbornosti učitelů

Graf 8 ilustruje používání aktivizačních metod výuky v jednotlivých fázích výuky ve vztahu k délce pedagogické praxe učitelů.



Graf 8: Použití aktivizačních metod ve fázích výuky ve vztahu k délce pedagogické praxe učitelů

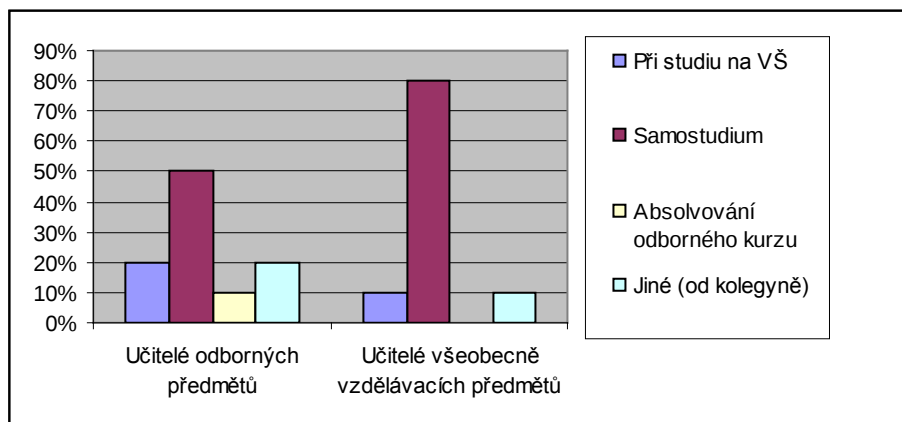
Položka č. 17: Kde jste se seznámil(a) s aktivizačními metodami?

Nejvíce učitelů (65%) se seznámilo s aktivizačními metodami samostudiem, četbou odborné literatury. Pouze 3 učitelé odpověděli na tuto otázku odpovědí „jiné“ a to od své kolegyně a jedna učitelka absolvovala odborný kurz (RWCT - čtením a psaním ke kritickému myšlení). Ostatní odpovědi zobrazuje následující tabulka.

Tabulka 48: Seznámení se s aktivizačními metodami

Seznámení se s AM	Studium na VŠ	Samostudium	Absolvování odborného kurzu	Jiné	Celkem
A	3	13	1	3	20
%	15%	65%	5%	15%	100%

Následující graf 9 zachycuje vztah seznámení se s aktivizačními metodami ve vztahu k učitelům všeobecně vzdělávacích předmětů a k učitelům odborných předmětů.



Graf 9: Seznámení se s aktivizačními metodami

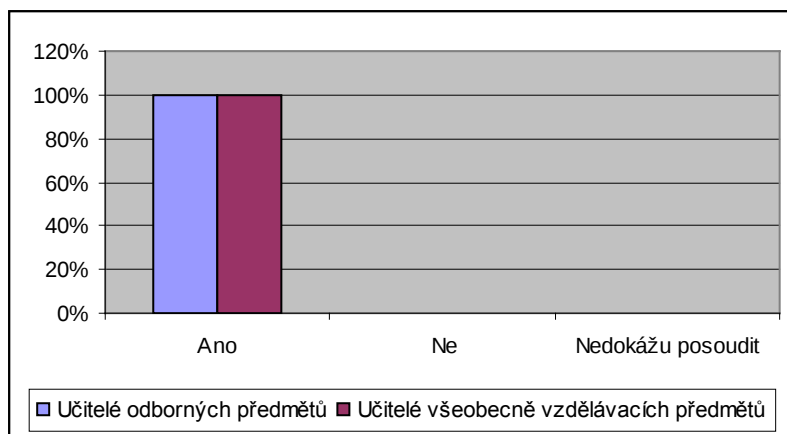
Položka č. 18: **Vyhovuje Vám používání aktivizačních metod ve výuce?**

Všichni učitelé odpověděli jednotným způsobem, a to tak, že všem vyhovuje používat aktivizační metody ve své výuce. (viz tabulka 49)

Tabulka 49: Vyhovování používat aktivizační metody ve výuce

	Ano	Ne	Nedokážu posoudit	Celkem
A	20	0	0	20
%	100%	0%	0%	100%

Zda používání aktivizačních metod výuky vyhovuje učitelům všeobecně vzdělávacích předmětů a učitelům odborných předmětů zachycuje následující graf 10.



Graf 10: Vyhovování používání aktivizačních metod

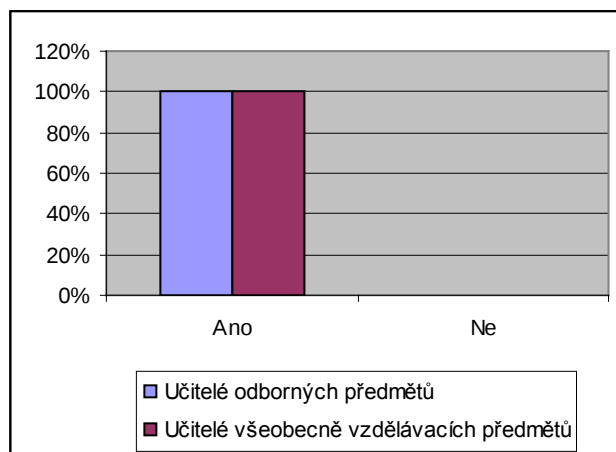
Položka č. 20: Zdokonalujete se dále v používání aktivizačních metod ve výuce?

Všichni učitelé odpověděli shodně „ano“, že se dále zdokonalují v používání aktivizačních metod ve výuce. Na otázku jakým způsobem, odpovídali nejčastěji následovně: studium odborné literatury, samostudium, seznamování se s aktuálními trendy výuky. (viz tabulka 50)

Tabulka 50: Zdokonalování se v používání aktivizačních metod ve výuce

Zdokonalování se s AM	Ano	Ne	Celkem
A	20	0	20
%	100%	0%	100%

Následující graf 11 zachycuje zdokonalování se s používáním aktivizačních metod ve výuce ve vztahu k učitelům všeobecně vzdělávacích předmětů a k učitelům odborných předmětů.



Graf 11: Zdokonalování se v používání aktivizačních metod

Druhý okruh otázek zjišťoval, *jaké aktivizační metody učitelé znají*. Tomuto se věnovaly položky v dotazníku 13, 14, 15, 16.

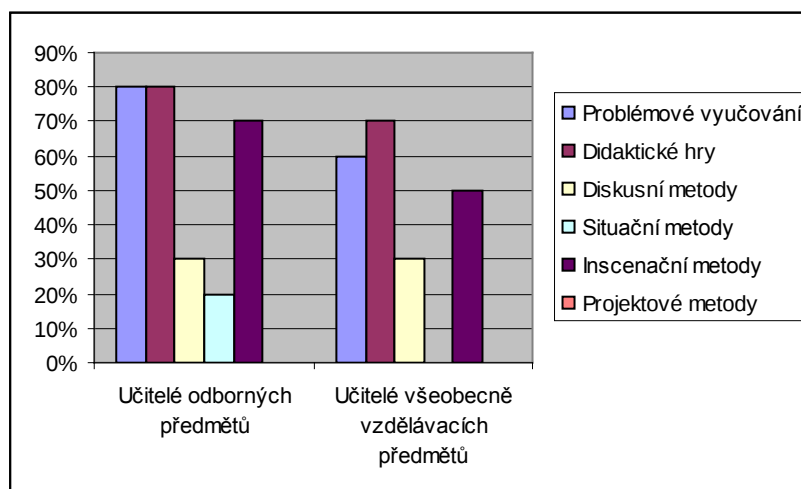
Položka č. 13: Jaké aktivizační metody používáte nejvíce?

U této otázky mohli respondenti vyjádřit více možných odpovědí. Učitelé odpověděli, že nejvíce ve své výuce používají didaktické hry (75%) a problémové úkoly (70%). Velmi často také inscenační metody (60%). Ostatní odpovědi znázorňuje následující tabulka.

Tabulka 51: Nejvíce používané aktivizační metody

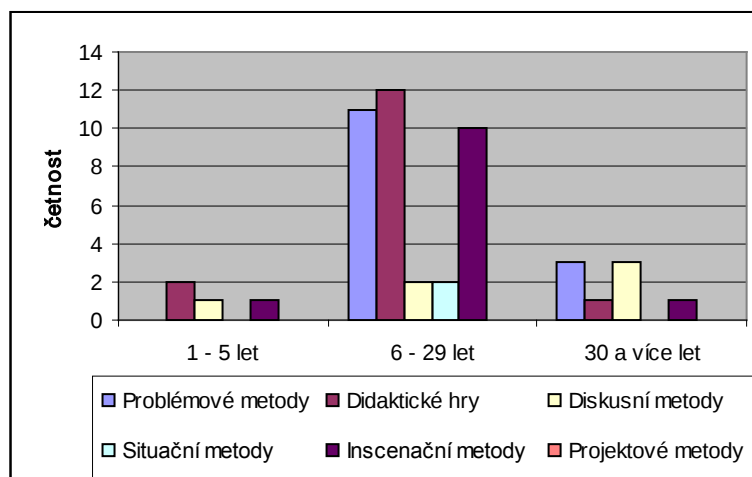
Typy AM	Problémové vyučování	Didaktické hry	Diskusní metody	Situační metody	Inscenační metody	Projektové metody
A	14	15	6	2	12	0
%	70%	75%	30%	10%	60%	0%

Následující graf 12 znázorňuje nejvíce používané aktivizační metody a jejich vztah k učitelům všeobecně vzdělávacích předmětů a k učitelům odborných předmětů.



Graf 12: Nejvíce používané aktivizační metody a odbornost učitelů

Graf 13 zobrazuje nejvíce používané aktivizační metody ve vztahu k délce pedagogické praxe učitelů.



Graf 13: Nejvíce používané aktivizační metody a délka pedagogické praxe

Položka č. 14: Používáte následující výukové metody?

Škála: vždy - velmi často - často - zřídka - nikdy - N
5 - 4 - 3 - 2 - 1

Učitelé odborných předmětů:

Z následující tabulky vyplývá, že učitelé odborných předmětů ve své výuce vždy používají metodu myšlenkové mapy (hodnota 4,6) a velmi často metodu brainstorming (hodnota 3,7). Zřídka použijí metodu kostky (hodnota 1,5). Míru používání ostatních výukových metod ilustruje následující tabulka.

Tabulka 52: Míra používání vybraných metod u učitelů odborných předmětů

Vybrané výukové metody	Hodnota	Komentář
Brainstorming	3,7	Velmi často
Myšlenková mapa	4,6	Vždy
Volné psaní	1,7	Zřídka
I.N.S.E.R.T.	2,5	Často
Skládkové učení	2,3	Zřídka
Problémové úkoly	3,4	Často
Učíme se navzájem	3,0	Často
Pětilístek	3,4	Často
Kostka	1,5	Zřídka
Ano – Ne	2,2	Zřídka
Křížovka	2,8	Často
Sněhová koule	2,0	Zřídka
Případová studie	3,0	Často

Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů:

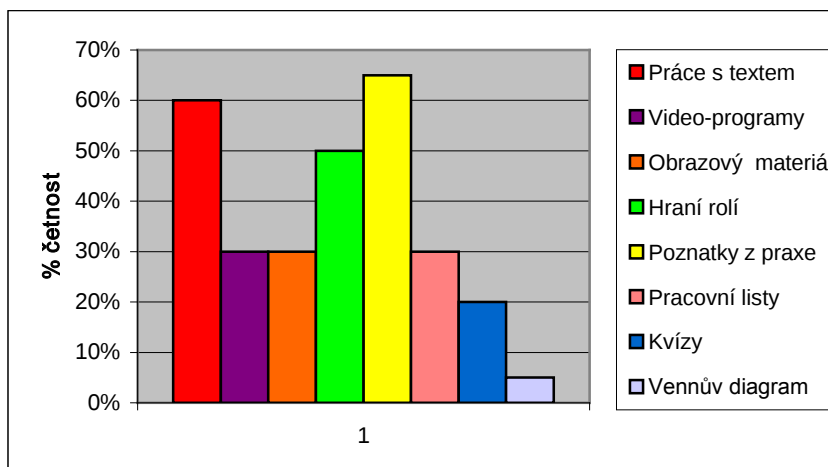
Z následující tabulky vyplývá, že učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů ve své výuce velmi často používají metodu brainstorming a problémové úkoly (hodnota 3,5). Nikdy nepoužijí metodu sněhové koule. Míru používání ostatních výukových metod ilustruje tabulka 53.

Tabulka 53: Míra používání vybraných metod u učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů

Vybrané výukové metody	Hodnota	Komentář
Brainstorming	3,5	Velmi často
Myšlenková mapa	3,1	Často
Volné psaní	2,6	Často
I.N.S.E.R.T.	1,5	Zřídka
Skládkové učení	1,9	Zřídka
Problémové úkoly	3,5	Velmi často
Učíme se navzájem	1,6	Zřídka
Pětílístek	2,3	Zřídka
Kostka	1,6	Zřídka
Ano – Ne	1,5	Zřídka
Křížovka	2,1	Zřídka
Sněhová koule	1,0	Nikdy
Případová studie	2,1	Zřídka

Položka č. 15: **Jaké další výukové metody používáte ve své výuce?**

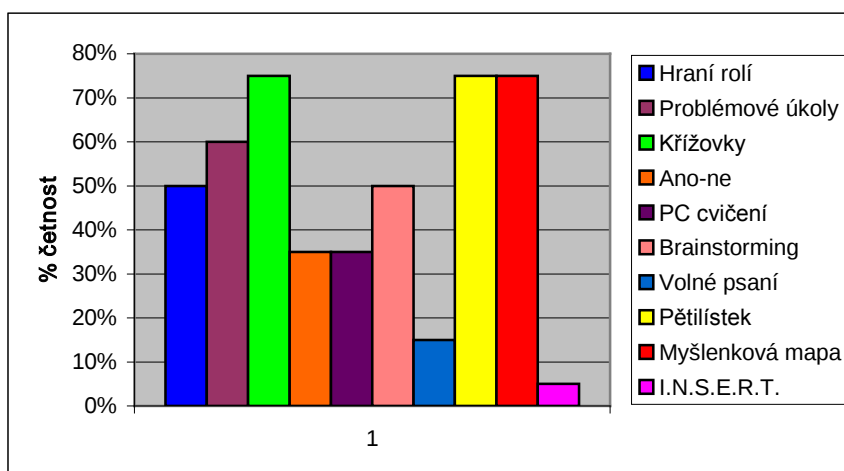
Mezi další výukové metody, které učitelé často používají ve své výuce, patří *poznatky z praxe* (65% učitelů) a *práce s textem* (60% učitelů). Ostatní používané metody zobrazuje graf 14.



Graf 14: Další používané výukové metody u učitelů

Položka č. 16: **S jakými aktivizačními metodami nejraději pracují Vaši žáci?**

Dle učitelů mají žáci nejraději z aktivizačních metod *křížovky*, *pětilístek* a *myšlenkové mapy* (75%). Ve velké míře také *problémové úkoly* (60%) a *brainstorming* (50%). Ostatní oblíbené aktivizační metody u žáků ilustruje následující graf 15.



Graf 15: Oblíbené aktivizační metody u žáků z pohledu učitelů

Třetí okruh zjišťoval výskyt možných problémů při uplatňování aktivizačních metod v praxi. Tomu odpovídala položka v dotazníku 19.

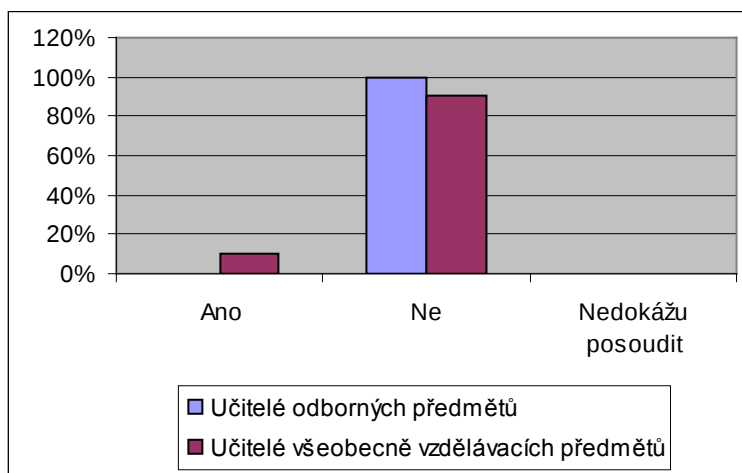
Položka č. 19: Působilo Vám problémy zavádění aktivizačních metod do výuky?

Učitelům odborných předmětů nepůsobilo žádné problémy zavádět aktivizační metody do své výuky. Pouze 1 učitel všeobecně vzdělávacích předmětů se s problémy setkal a uvádí: „bylo těžké prolomit lenost a pohodlnost žáků“. (viz tabulka 54)

Tabulka 54: Možné problémy při zavádění aktivizačních metod do výuky

Problémy	Ano	Ne	Nedokážu posoudit	Celkem
A	1	19	0	20
%	5%	95%	0%	100%

Následující graf 16 zobrazuje výskyt možných problémů při zavádění aktivizačních metod do výuky z pohledu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů a učitelů odborných předmětů.



Graf 16: Problémy při zavádění aktivizačních metod do výuky

6. 3 Komparace výsledků pozorování a dotazníkového šetření

Po zpracování výsledků z pozorování a výsledků z dotazníkového šetření, jsme dospěli k následujícím zjištěním.

V dotazníkovém šetření učitelé odpověděli, že ve své výuce používají aktivizační metody velmi často. Rovněž tak napsali, že velmi často používají kombinace metod tradičních s metodami aktivizačními. V našem pozorování ale zařadilo do své výuky aktivizační metody 15 vyučujících, a to většinou v kombinaci s metodami tradičními. Pět učitelů nepoužilo ve své výuce žádnou aktivizační metodu. V této části výzkumného šetření tudíž došlo k rozporům. Můžeme tedy říci, že postoj učitele se vždy nemusí shodovat s jeho chováním. Důvodů, proč zrovna vyučující v dané chvíli, když jsme pozorovali jeho výuku, nepoužil metody aktivizační k podpoře aktivity žáků, může být mnoho. Ať už to byla povaha učební látky, lenost učitele, či cokoliv jiného, nemusí to striktně vypovídat o tom, že tento vyučující aktivizační prvky výuky nepoužívá nikdy.

Dále jsme došli ke zjištěním, že vyučující odborných předmětů nejčastěji uplatňují aktivizační metody ve výukové fázi motivace žáků. Nejvíce uplatňovali metodu pětílístku a myšlenkové mapy. Vyučující všeobecně vzdělávacích předmětů uplatňovali ve své výuce nejčastěji metodu diskuse ve fázi fixace učiva. Tyto výsledky se naopak shodují s výsledky dotazníkového šetření

Z těchto závěrů vyplývá, že získané výsledky našeho výzkumného šetření nemůžeme zobecňovat. Jsme si totiž vědomi toho, že jsme pozorovali jen malou část vyučujících.

6 TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ

Na základě stanovených věcných hypotéz (viz kapitola 4. 1) byly pro každou hypotézu stanoveny hypotézy nulové a hypotézy alternativní.

6. 1 Testování hypotézy 1

H_1 : Učitelé dávají přednost tradičním výukovým metodám před aktivizačními.

Cílem je zjistit, zda mezi uplatněním či neuplatněním aktivizačních metod ve výuce učitelů jsou statisticky významné rozdíly.

Pro ověření následující hypotézy byl použit test dobré shody chí-kvadrát.

H_0 – Četnost uplatnění aktivizačních metod výuky se neliší od použití metod tradičních.

H_A - Četnost uplatnění aktivizačních metod výuky se liší od použití metod tradičních.

Tabulka 55: Četnost použití výukových metod

	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	Celkem
Použilo aktivizační metody	15	10	15
Nepoužilo aktivizační metody	5	10	5
Celkem	20	20	20

Tabulka 56: Výsledky statistického testování hypotézy 1

Stupeň volnosti	Kritická hodnota	Chí- kvadrát
1	3,841	5,0

Na základě výsledku vypočítané hodnoty (testového kritéria) χ^2 , která překročila kritickou hodnotu pro jeden stupeň volnosti, *odmítáme nulovou hypotézu* a přijímáme hypotézu alternativní.

Závěr: *Lze tvrdit, že v četnosti uplatnění aktivizačních výukových metod a tradičních metod výuky jsou statisticky významné rozdíly.*

6. 2 Testování hypotézy 2

H_2 – Uplatnění aktivizačních výukových metod souvisí s délkou pedagogické praxe.

Cílem je zjistit vztah mezi uplatněním aktivizačních metod a délkou pedagogické praxe učitelů. Zda zkušení učitelé používají aktivizační metody výuky častěji než učitelé začátečníci.

Pro ověření následující hypotézy byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku na hladině významnosti 0,01.

H_0 – Mezi uplatněním aktivizačních metod výuky a délkou pedagogické praxe není statisticky významná závislost.

H_A – Mezi uplatněním aktivizačních metod výuky a délkou pedagogické praxe je statisticky významná závislost.

Tabulka 57: Použití aktivizačních metod a délka pedagogické praxe

	Učitelé začátečníci	Zkušení učitelé	Celkem
AM použilo - O_i	1	14	15
AM nepoužilo - O_i	1	4	5
Celkem	2	18	20

Tabulka 58: Výsledky statistického testování hypotézy 2

Stupeň volnosti	Kritická hodnota	Chí- kvadrát
1	6,635	0,74

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je menší, a proto *nelze odmítnout nulovou hypotézu*.

Závěr: Lze tvrdit, že v uplatnění aktivizačních metod neexistují statisticky významné rozdíly vzhledem k délce pedagogické praxe učitelů. Tzn., že délka pedagogické praxe významným způsobem neovlivňuje to, zda vyučující použije aktivizační metodu či nikoli.

6. 3 Testování hypotézy 3

H_3 – Uplatnění aktivizačních metod je závislé na absolvované fakultě učitele.

Cílem je zjistit souvislost mezi uplatněním aktivizačních metod a absolvovanou fakultou učitelů. Zda vyučující s pedagogickou fakultou používají aktivizační metody častěji než učitelé s jinou absolvovanou fakultou.

Pro ověření následující hypotézy byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku na hladině významnosti 0,01.

H_0 – Mezi uplatněním aktivizačních metod a absolvovanou fakultou učitelů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_A – Mezi uplatněním aktivizačních metod a absolvovanou fakultou učitelů jsou statisticky významné rozdíly.

Tabulka 59: Použití aktivizačních metod a absolvovaná fakulta učitelů

	Pedagogická fakulta	Jiná fakulta	Celkem
AM použilo - O_i	11	4	15
AM nepoužilo - O_i	4	1	5
Celkem	15	5	20

Tabulka 60: Výsledky statistického testování hypotézy 3

Stupeň volnosti	Kritická hodnota	Chí- kvadrát
1	6,635	0,08

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je menší, a proto *přijímáme nulovou hypotézu* a odmítáme hypotézu alternativní.

Závěr: Lze tvrdit, že v uplatnění aktivizačních metod neexistují statisticky významné rozdíly vzhledem k absolvované fakultě učitelů.

6. 4 Testování hypotézy 4

H_4 – Specifičnost vyučovaného předmětu ovlivňuje uplatnění aktivizačních metod ve výuce.

Cílem je zjistit souvislost mezi uplatněním aktivizačních metod a charakterem vyučovaného předmětu. Zda vyučující odborných předmětů používají aktivizační metody častěji než vyučující všeobecně vzdělávacích předmětů.

Pro ověření následující hypotézy byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku na hladině významnosti 0,01.

H_0 – Mezi uplatněním aktivizačních metod a charakterem vyučovaného předmětu není statisticky významná závislost.

H_A – Mezi uplatněním aktivizačních metod a charakterem vyučovaného předmětu je statisticky významná závislost.

Tabulka 61: Použití aktivizačních metod a charakter vyučovaného předmětu

	Odborné předměty	Všeobecné předměty	Celkem
AM použilo - O_i	10	5	15
AM nepoužilo . O_i	0	5	5
Celkem	10	10	20

Tabulka 62: Výsledky statistického testování hypotézy 4

Stupeň volnosti	Kritická hodnota	Chí- kvadrát
1	6,635	6,666

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je větší, a proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Závěr: Lze tvrdit, že v uplatnění aktivizačních metod existují statisticky významné rozdíly vzhledem k charakteru vyučovaného předmětu. Tzn., že charakter vyučovaného předmětu významným způsobem ovlivňuje to, zda vyučující použije aktivizační metodu či nikoli.

7 SHRNUTÍ VÝZKUMU A DISKUSE K VÝSLEDKŮM VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Jako téma diplomové práce jsme si zvolili problematiku uplatnění aktivizačních metod ve výuce odborných a všeobecně vzdělávacích předmětů na SZŠ a VOŠZ Znojmo. Je to téma svým způsobem aktuální vzhledem k zavádění RVP do škol a s vypracováváním ŠVP. Jsme si ovšem vědomi toho, že výsledky výzkumu (vzhledem k tomu, že byl hodnocen jen jeden typ školy), nelze zobecnit. Proto poslouží spíše jako hodnocení pouze pro SZŠ A VOŠZ Znojmo.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké výukové metody a organizační formy vyučování používají učitelé na SZŠ a VOŠZ Znojmo. Zkoumali jsme souvislost mezi uplatněním aktivizačních metod a délkou pedagogické praxe učitelů, absolvovanou fakultou a charakterem vyučovaného předmětu. Dílčími cíli potom bylo zjistit, jaké aktivizační metody učitelé znají, jejich vztah k používání aktivizačních metod a zda měli vyučující nějaké problémy při zavádění aktivizačních metod do praxe.

V hypotéze 1 jsme ověřovali, zda učitelé dávají přednost tradičním výukovým metodám před aktivizačními metodami výuky. Na základě testování hypotézy můžeme tvrdit, že existují statisticky významné rozdíly v četnosti uplatnění aktivizačních metod oproti metodám tradičním. Aktivizační metodu, anebo metody, zařadilo do své výuky 15 vyučujících, kdežto 5 vyučujících tyto metody nepoužilo (viz tabulka 55, str.113). Kdybychom ale porovnali množství času, který vyučující věnovali aktivizačním metodám, zjistíme, že z celkového času věnovanému výukovým metodám se těmito metodami zabírali celkem 292 minut. Naproti tomu metodám tradičním věnovali učitelé 474 minut, což je v porovnání asi 1 a půl krát více. Z těchto výsledků můžeme tedy vyvodit závěr, že i když učitelé zařazují do své výuky aktivizační metody, ve své podstatě ve výuce převládají metody tradiční nad metodami aktivizačními, a že učitelé volí nejčastěji jako metodu expozice učiva výklad. K takovým výsledkům došla již v roce 1995 *Grecmanová* ve svém výzkumném šetření školního klimatu.¹⁹⁰ Příčin může být samozřejmě několik.

¹⁹⁰ Srov. GRECMANOVÁ, H. *Cyklus PANORAMA: Jaké jsou ve skutečnosti metody výuky na našich školách?* [on line]. [cit. 2009-08-12]. Dostupné na [www: http://www.ucitelské-listy.ceskaskola.cz](http://www.ucitelské-listy.ceskaskola.cz).

Může se jednat o pohodlnost učitelů v souvislosti s vyšší časovou náročností na přípravu, neznalost některých metod či o velkou časovou náročnost na realizaci dané metody. Ale také o malou iniciativu učitelů, zvýšenou únavu či chybějící jistotu učitelů, že dělají vše správně tak, jak mají. Jednou z příčin však může být i nedostatečné společenské, ale i finanční ocenění učitelovy pedagogické práce.

Našeho výzkumu se zúčastnilo 20 učitelů, z tohoto počtu bylo 10 vyučujících odborných předmětů a 10 vyučujících všeobecně vzdělávacích předmětů. Celkem se jednalo o 16 (80%) žen a 4 (20%) muže. (viz tabulka 1, str.61)

Jednou z nezávisle proměnných, kterou jsme sledovali, byla délka pedagogické praxe učitelů. Průměrná délka pedagogické praxe našeho souboru respondentů byla 18 let. Je to doba, která vyučujícího charakterizuje jako učitele – experta. Následuje po období profesního startu (či období učitele začátečníka), který se pohybuje v rozmezí 1-5 let pedagogické praxe.¹⁹¹ V našem souboru respondentů byli 2 (10%) vyučující s délkou pedagogické praxe 1-5 let, 15 (75%) vyučujících s délkou pedagogické praxe 6-29 let a 3 (15%) učitelé s délkou pedagogické praxe více jak 30 let. (viz tabulka 2, str.62)

Ve výzkumném šetření jsme v hypotéze 2 sledovali souvislost mezi délkou pedagogické praxe a uplatněním aktivizačních metod ve výuce. Na základě výsledků testování této hypotézy jsme dospěli k závěru, že neexistuje statisticky významná závislost mezi tím, zda učitel s přibývajícím léty pedagogické praxe použije ve své výuce častěji aktivizační metody či nikoli (viz tabulka 58, str.114). Jedním z důvodů může být i to, že žáci na této škole jsou zvědaví. Obor, který žáci studují, je zajímavý, a proto se učitelé musí snažit své žáky zaujmout a zapojit je do své výuky. Přitom není rozhodující to, jakou dobu učitel učí, ale spíše to, jak je zapálen pro svou práci, jaký má vztah ke svému oboru a ke svým žákům vůbec. Naproti tomu ve výzkumu z roku 2008¹⁹², který se zabýval podporou kritického myšlení a používáním aktivizačních metod ve výuce ošetrovatelství ve středočeském kraji, bylo zjištěno, že učitelé s délkou pedagogické praxe kratší 10 let se aktivizačními metodami výuky zabývali více než učitelé s délkou pedagogické praxe delší jak 10 let.

¹⁹¹ Srov. PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha : Triton, 2004, s. 15.

¹⁹² Srov. TALÍANOVÁ, M. FOREJT, M. *Podpora kritického myšlení a používání aktivizačních metod ve výuce ošetrovatelství*. [on line]. [cit. 2009-12-12]. Dostupné na www.pouzp.cz

Další sledovaná proměnná byl stupeň dosaženého vzdělání učitelů. Náš soubor respondentů tvořilo 17 (85%) vyučujících s magisterským vzděláním a 3 (15%) učitelé, resp. učitelky odborných předmětů s bakalářským vzděláním. (viz tabulka 3, str. 63)

Z celkového počtu 20 učitelů má 15 (75%) učitelů absolvovanou pedagogickou fakultu, 2 (10%) učitelé fakultu filosofickou a 3 (15%) učitelky lékařskou fakultu, obor ošetrovatelství. Kombinaci absolvované fakulty učitelů a jejich aprobace blíže specifikuje tabulka 4 na str. 65.

V hypotéze 3 jsme sledovali souvislost mezi absolvovanou fakultou učitelů a uplatněním aktivizačních metod ve výuce. Na základě testování této hypotézy můžeme tvrdit, že není prokázána statisticky významná závislost mezi používáním aktivizačních metod a absolvovanou fakultou učitele (viz tabulka 60, str.115). Důvodem může být např. to, že i na všech jiných fakultách, mimo pedagogickou, se vyučují předměty jako je obecná pedagogika a didaktika. I v sylabech studijního oboru ošetrovatelství se tyto předměty nacházejí. Tudiž mají i tito absolventi alespoň trochu vědomostí z těchto disciplín. V dotazníkovém šetření učitelé řekli, že poznatky o aktivizačních metodách získali především samostudiem (65% vyučujících) a jen 3 učitelé při studiu na VŠ.

Jak jsme již uvedli, hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké výukové metody a organizační formy vyučování používají učitelé na SZŠ a VOŠZ Znojmo. Na základě výsledků z pozorování a porovnáním s výsledky z dotazníkového šetření jsme dospěli k následujícím závěrům.

Učitelé odborných předmětů používali ve své výuce kombinaci metod tradičních s metodami aktivizačními. Každý vyučující zařadil do své výuky alespoň jednu, v některých případech i 2 až 3 metody aktivizační. Tyto metody, jak poukazuje *Cichá* a *Dorková*, je důležité v odborných předmětech používat. Vedou snáze k vytvoření požadovaných klíčových, odborných a dalších dovedností, nutných pro práci zdravotnického pracovníka. Dále zdůrazňují, že v těchto předmětech je důležité rozvíjet nejen vědomosti a schopnosti, ale také, či spíše především, dovednosti žáků.¹⁹³ I v dotazníkovém šetření tito učitelé odpověděli, že ve své výuce velmi často uplatňují

¹⁹³ Srov. CICHÁ, M., DORKOVÁ, Z. *Aktuální problémy praktického vyučování zdravotnických předmětů*. E-Pedagogium, 2006, č. 3, s. 21-30.

aktivizační metody výuky. Nejvíce používají problémové vyučování a didaktické hry, ale také inscenační metody.

Naproti tomu u učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů převládaly ve výuce tradiční metody výuky. Ve své výuce nepoužilo aktivizační metody 5 vyučujících. Tyto objektivně zjištěné informace se ovšem neshodují s výsledky dotazníkového šetření, kdy všech 20 (100%) vyučujících odpovědělo, že ve své výuce velmi často používá aktivizační metody výuky (viz graf 3, str. 99), a to zejména v kombinaci s metodami tradičními (viz graf 4, str. 100) a že této kombinaci dávají přednost (viz graf 5, str. 101).

V hypotéze 4 jsme ověřovali souvislost, zda specifčnost vyučovaného předmětu ovlivňuje uplatnění aktivizačních metod ve výuce. Zda vyučující odborných předmětů používají tyto metody častěji než vyučující všeobecně vzdělávacích předmětů. Na základě výsledků testování této hypotézy (viz tabulka 62, str. 116) můžeme tvrdit, že je prokázána statisticky významná závislost mezi těmito dvěma proměnnými. Tabulka 61 na str.116 prezentuje skutečnosti, že všichni vyučující odborných předmětů použili ve své výuce alespoň jednu (ne-li více) aktivizační metodu, kdežto 5 vyučujících všeobecně vzdělávacích předmětů tyto metody nezařadilo do své výuky vůbec. Obdobné výsledky se objevili i v inspekční zprávě ze školního roku 2008/2009 na dané škole.¹⁹⁴

Jedním z důvodů může být fakt, že ve většině odborných předmětů jsou žáci rozdělení do více kmenových skupin. Tzn., že v jedné třídě pracuje vyučující např. s deseti žáky. V našem pozorování jsme zjistili, že tito učitelé využívali své odbornosti i své zkušenosti z praxe, a ty potom předávali svým žákům. Na druhé straně však byly využívány zkušenosti i znalosti studentů, byly respektovány názory žáků a jejich argumenty. Proto byly tyto hodiny založeny na aktivní činnosti žáků, byly používány i vhodné didaktické pomůcky. I když i tito vyučující zařazovali do svých hodin výklad a rozhovor, aby si tak zpětnou vazbou zjišťovali míru pochopení u žáků, vždy výuku zpestřovali vhodnými ukázkami a příklady z praxe.

Mezi často používané aktivizační metody u učitelů odborných předmětů patří metoda kritického myšlení pětílístek (použili 4 učitelé), dále metoda myšlenkové mapy

¹⁹⁴ Srov. *Inspekční zpráva*. [on line]. [cit. 2010-08-01]. Dostupné na <http://www.szs.cz/inspekni-zprava-csi/>.

a metoda hraní rolí (použili 3 vyučující). Z dalších aktivizačních metod použili vyučující metodu učíme se navzájem, křížovku, brainstorming, televizní výuku a problémové otázky. V dotazníku ovšem tito vyučující odpověděli, že nejvíce používají problémové vyučování a didaktické hry (80%), dále pak inscenační metody (70%). Tabulka 52 na str. 108 znázorňuje míru používání vybraných metod kritického myšlení u učitelů odborných předmětů. Na základě této tabulky vyplývá, že opravdu vždy až velmi často používají tito učitelé metodu myšlenkové mapy, brainstormingu a také pětílístek. Jsou to rovněž metody, které z pohledu učitelů mají žáci nejraději. Ostatní metody, které preferují žáci ve výuce, ilustruje graf 15 na str. 110. Aktivizační metody používali vyučující odborných předmětů nejčastěji ve fázi motivace, dále ve fázích fixace a ve fázi aplikace učiva. Tyto objektivně zjištěné výsledky se shodují s výsledky dotazníkového šetření, kdy učitelé odborných předmětů odpověděli, že nejvíce používají aktivizační metody ve fázi fixace učiva (100%) a ve fázi motivace žáků (80%) učitelů.

Mezi nejčastěji používané aktivizační metody učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů patří metoda diskuse (celkem použili 3 učitelé). Této metodě také věnovali učitelé nejvíce času (35 minut z celkového počtu minut věnovaným aktivizačním metodám). Tato metoda je vhodná z toho důvodu, že zapojí žáky do procvičování kognitivních dovedností, rozvíjí se názory, postoje a hodnoty žáků.¹⁹⁵ Aktivizační metody používali tito vyučující nejčastěji ve fázi fixace učiva. Tyto poznatky z pozorování se rovněž shodují s výsledky dotazníkového šetření. Vyučující odpověděli, že aktivizační metody ve fázi fixace učiva používá 60% učitelů. Tabulka 53 na str. 109 ilustruje míru používání vybraných metod kritického myšlení u těchto učitelů. Vyučující odpověděli, že velmi často používají problémové úkoly a metodu brainstormingu, ale při našem pozorování ji nepoužil ani jeden učitel.

V dotazníkovém šetření respondenti odpověděli, že s aktivizačními metodami se seznámilo samostudiem 13 (65%) vyučujících, při studiu na vysoké škole 3 (15%) učitelé, od své kolegyně rovněž 3 (15%) učitelé a jedna učitelka absolvovala odborný kurz RWCT.

¹⁹⁵ Srov. PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996, s. 173.

Jak již bylo několikrát v této práci řečeno, aktivizační metody podporují aktivní účast žáků ve výuce a zapojení do výukových aktivit. Jedná se o postupy, které vedou výuku tak, aby se vzdělávacích cílů dosahovalo na základě vlastní učební činnosti žáka.¹⁹⁶ Z výsledků pozorování i z dotazníkového šetření je zřejmé, že učitelé zařazují nebo zkoušejí ve svých hodinách nové aktivizační metody formy práce. A to proto, že dojde k usnadnění zapamatování si u žáků, pro větší názornost ve výuce (odpovědělo 80% učitelů), ale také z důvodů upoutání a udržení pozornosti a pro lepší vybavení učiva (odpovědělo 75% vyučujících). Další důvody zařazení těchto metod do výuky učiteli ilustruje graf 6 na str. 101. Pouze jeden vyučující všeobecně vzdělávacích předmětů se setkal s problémy při zavádění aktivizačních metod do své praxe. Uvádí, že „bylo těžké prolomit lenost a pohodlnost žáků“. Aby mohli učitelé vhodně zařazovat tyto metody do své praxe dále, zdokonalují se všichni v používání aktivizačních metod, a to nejčastěji četbou odborné literatury, seznamováním se s aktuálními trendy ve výuce. Na závěr vyučující odpověděli, že všem (100%) vyhovuje používat tyto metody ve své praxi.

Z tradičních výukových metod použili vyučující odborných předmětů nejčastěji metodu rozhovoru (8 učitelů) a metodu výkladu (7 učitelů). Práci s textem, instruktáž a vytváření dovedností do své výuky zařadili 2 vyučující. Metodě výkladu věnovali učitelé 76 minut (40%) z celkového času věnovanému tradičním metodám. I G. Petty ve své publikaci píše, že tradiční metoda výkladu je nepoužívanější vyučovací metodou a že průměrně zabírá nejméně 60% většiny hodin. Pro větší efektivitu výuky je ale vhodné tuto metodu spojit s metodou problémovou či s diskusí.¹⁹⁷ Tradiční metoda rozhovoru byla nepoužívanější metodou ve fázi fixace učiva, této metodě věnovali vyučující 43 minut z celkového počtu minut věnovaným tradičním metodám. I výzkum z roku 2008¹⁹⁸ o tom, jaké metody a organizační formy vyučování používají učitelé v současné době na našich školách, uvádí, že mezi nepoužívanější výukové metody u učitelů patří metoda výkladu, vyprávění a metoda názorně demonstrační.

Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů používali nejčastěji z tradičních metod rovněž metodu výkladu (použilo 7 učitelů, věnovaný čas 190 minut = 67%), metodu

¹⁹⁶ Srov. MAŇÁK, J.: *Alternativní metody a postupy*. Brno : MU, 1997, s. 12.

¹⁹⁷ Srov. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996, s. 114.

¹⁹⁸ Srov. TIKALSKÁ, S. *Jaké metody a organizační formy používají učitelé na našich školách?* [on line]. [cit. 2009-08-12]. Dostupné na [www: http://www.clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2588](http://www.clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2588).

rozhovoru (3 učitelé) a dále metodu vytváření dovedností a práci s textem (použili 2 učitelé). U obou sledovaných skupin respondentů (učitelů odborných i všeobecných) převládala metoda výkladu ve fázi expozice a metoda rozhovoru ve fázi fixace učiva.

V Učitelských listech č. 10 z roku 1998/1999 byl publikován výzkum zaměřený na souvislosti školního klimatu a metod výuky, který mimo jiné také potvrdil, že ve fázi expozice učiva je převládající metodou výklad. Tzn., že aktivita ve skutečnosti vychází především ze samotných učitelů, a nikoliv ze žáků. Je třeba si ale uvědomit, že nadměrné používání tradičních metod je pro studenty jednotvárné a nudné, což se může projevit pasivitou či nezájmem studentů při osvojování nových vědomostí a dovedností ve výuce, snížením jejich pozornosti či vyrušováním a následným nepochopením učiva. Jedním z hlavních úkolů vyučujících je, aby studenti byli ve výuce aktivní a měli chuť vyhledávat či získávat nové informace. Z praxe vyplývá, že i méně záživné téma dokážou žáci přijímat se zájmem, když ho učitel předloží poutavými metodami. Negativa však může přinést i nadměrné užívání aktivizačních metod, neboť studenty unavuje a nedochází k osvojení dostatečného množství informací.¹⁹⁹

Na základě výsledků z pozorování jsme dále zjistili, že v systému organizačních forem výuky, se nejčastěji používá frontální výuka. Samostatně ji použilo 10 vyučujících našeho souboru respondentů. Efektivnější výukou než výuka frontální je výuka skupinová, v níž žáci pracují ve skupinách, vytvořených podle různých kritérií. Žáci spolupracují na řešení společného úkolu, učí se komunikovat a rozvíjí své sociální dovednosti. Skupinová forma vyučování je základem vyučování kooperativního.²⁰⁰ V našem výzkumném šetření použilo skupinovou výuku 10 vyučujících, a to v kombinaci s výukou frontální. I S. Tikalská²⁰¹ ve svém výzkumu zjistila, že frontální vyučování je na našich školách nejpoužívanější organizační formou.

Výukové metody a organizační formy vyučování spolu úzce souvisí. Patří mezi základní didaktické kategorie procesu vyučování. Organizační formy vyučování tvoří uspořádání vnějších organizačních stránek a podmínek výuky tak, aby výuka mohla

¹⁹⁹ Srov. GRECMANOVÁ, H. *Cyklus PANORAMA: Jaké jsou ve skutečnosti metody výuky na našich školách?* [on line]. [cit. 2009-08-12]. Dostupné na www: <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz>.

²⁰⁰ Srov. MAŇÁK, J. *Alternativní metody a postupy*. Brno : MU, 1997, s. 64-65.

²⁰¹ Srov. TIKALSKÁ, S. *Jaké metody a organizační formy používají učitelé na našich školách?* [on line]. [cit. 2009-08-12]. Dostupné na www: <http://www.clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2588>.

úspěšně probíhat v určitém prostoru a čase. Vyučovací metody ovlivňují průběh dosahování výchovně vzdělávacích cílů, atmosféru a sociální klima třídy, motivují nebo naopak demotivují žáky k učení, rozvíjí nebo potlačují rozvoj tvořivosti a osobnosti žáků.²⁰²

Je proto nesnadným úkolem vybrat právě tu „pravou“ výukovou metodu pro své žáky. Aby se mohl učitel správně rozhodnout, jakou výukovou metodu zvolí, musí vědět, jaké vyučovací metody jsou mu k dispozici, jaké jsou přednosti a slabiny těchto metod, k jakým účelům mu každá z nich může sloužit a jak každou z nich užívat v praxi.²⁰³

Není na místě, když si učitel osvojí jednu metodu a tu stále aplikuje dokola. Výukové metody by měli učitelé střídat, měli by se seznámit s aktuálními trendy ve výuce a s rostoucími požadavky, které jsou na práci učitele v dnešní době kladeny. Kombinace učebních metod by vždy měla vycházet z povahy učební látky, ale také z mentální úrovně studentů a učebních stylů žáků.

Na závěr bychom mohli stručně shrnout smysluplnost použití aktivizačních metod, o čemž svědčí i ověřené zkušenosti, které můžeme následovně zobecnit. Zapamatujeme si:

10% z toho, co čteme,
20% z toho, co slyšíme,
30% z toho, co vidíme,
50% z toho, co slyšíme a vidíme,
70% z toho, co říkáme,
90% toho, co děláme.

Stejně tak to vystihuje i staré čínské přísloví:

„SLYŠÍM A ZAPOMÍNÁM. VIDÍM A PAMATUJI SI. DĚLÁM A ROZUMÍM“.²⁰⁴

²⁰² Srov. KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc : UP, 2005, s. 111.

²⁰³ Srov. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996, s. 111.

²⁰⁴ Srov. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996, s. 14.

8 VÝSTUPY DIPLOMOVÉ PRÁCE

Diplomová práce je zaměřena na uplatňování aktivizačních metod ve výuce na SZŠ a VOŠZ Znojmo. Hlavním cílem této práce je zjistit, jaké jsou používané výukové metody a organizační formy vyučování na této škole a určení vzájemné souvislosti mezi uplatňováním aktivizačních metod výuky a délkou pedagogické praxe učitele, absolvovanou fakultou a charakterem vyučovaného předmětu.

Zpracováním tohoto tématu jsme se obohatili o spoustu nových informací teoretického i praktického charakteru. Přišli jsme do styku se širokým spektrem vyučujících (učitelé odborných předmětů, učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů, různá věková kategorie učitelů, různá délka pedagogické praxe vyučujících) a tím jsme mohli nahlédnout do systému jejich práce, sledovat okolnosti jejich výukového procesu.

Odbornou školu, na které jsme prováděli výzkumné šetření, znám osobně. V letech 1994 – 1997 jsem zde studovala obor všeobecná sestra a poté od roku 2001 – 2004 jsem zde působila jako učitelka odborných předmětů. Z tohoto důvodu jsem měla určité informace o tom, jakým způsobem se vyučují odborné předměty a jaké výukové metody se nejvíce uplatňují. Co se týče všeobecně vzdělávacích předmětů, neměla jsem tu možnost nikdy sledovat výukový proces. Mohla jsem tudíž porovnat až nyní specifickou jednotlivých vyučovaných předmětů. Výsledky, ke kterým jsme v našem výzkumném šetření dospěli, předčily naše očekávání. Je vidět, že se vyučující snaží ve své výuce uplatňovat aktivizační prvky výuky (odpověděli tak i v dotaznících). A i když někteří učitelé aktivizační metody ve své výuce nepoužili, ať to bylo z jakýchkoliv důvodů, myslíme si, že kvalita výuky na této škole je na vysoké úrovni.

Hlavní přínos práce vidíme v tom, že nám pomůže zmapovat, jaké metody výuky učitelé volí, které organizační formy vyučování upřednostňují. Výstupem práce potom bude stručné shrnutí pro ředitele školy o tom, jaké metody výuky a organizační formy vyučování učitelé používají. Výsledky poslouží k evaluaci výukového procesu na škole a budou prezentovány ve výroční zprávě za školní rok 2009/2010. Jednou z dalších možností využití této práce bude možnost ji publikovat v odborných pedagogických, ale i zdravotnických časopisech (např. učitelské noviny, Sestra, Profese).

ZÁVĚR

Diplomová práce si kladla za cíl zjistit, jaké výukové metody a organizační formy vyučování používají učitelé na SZŠ a VOŠZ Znojmo, určení vzájemné souvislosti mezi uplatňováním aktivizačních metod a délkou pedagogické praxe učitelů, absolvovanou fakultou a charakterem vyučovaného předmětu. Dílčími cíli bylo dále zjistit, jaké aktivizační metody učitelé znají, jejich vztah k těmto metodám a výskyt možných problémů při zavádění aktivizačních metod do praxe učitelů.

Všechny cíle práce byly splněny.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit:

- *Jaké výukové metody a organizační formy vyučování používají učitelé na SZŠ a VOŠZ Znojmo.*

Na základě informací z pozorování a testování hypotézy 1 jsme dospěli k závěrům, že v četnosti uplatnění aktivizačních výukových metod a tradičních metod výuky jsou statisticky významné rozdíly.

Učitelé odborných předmětů používali ve své výuce kombinaci metod tradičních s metodami aktivizačními. Každý vyučující zařadil do své výuky alespoň jednu metodu aktivizační. Naproti tomu u učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů převládali ve výuce tradiční metody výuky. Ve své výuce nepoužilo aktivizační metody 5 vyučujících.

Mezi nejčastěji používané aktivizační metody u učitelů odborných předmětů patří metoda pětilístek (použili 4 učitelé), dále metoda myšlenkové mapy a metoda hraní rolí (této metodě věnovali učitelé 37 minut z celkového počtu minut věnovaných AM). Aktivizační metody používali vyučující odborných předmětů nejčastěji ve fázích motivace, v malé míře i ve fázi fixace a ve fázi aplikace. Mezi nejčastěji používané aktivizační metody učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů patří metoda diskuse (celkem použili 3 učitelé). Této metodě také věnovali učitelé nejvíce času (35 minut z celkového počtu minut věnovaných aktivizačním metodám). Aktivizační metody používali vyučující nejčastěji ve fázi fixace učiva.

Z tradičních výukových metod použili vyučující odborných předmětů nejčastěji metodu rozhovoru (8 učitelů) a metodu výkladu (7 učitelů). Práci s textem, instruktáž a vytváření dovedností do své výuky zařadili 2 vyučující. Metodě výkladu věnovali učitelé 76 minut, metodě rozhovoru 43 minut. Metoda výkladu byla upřednostňována ve fázi expozice učiva, tradiční metoda rozhovoru byla nepoužívanější metodou ve fázi fixace učiva.

Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů používali z tradičních metod nejčastěji metodu výkladu (použilo 7 učitelů, věnovaný čas 190 minut) a metodu vytváření dovedností (použili 2 učitelé, věnovaný čas 42 minut). Ve fázi expozice učiva byla převládající metoda výkladu. Ve fázi fixace učiva používali učitelé nejvíce metodu rozhovoru.

Jako organizační formy vyučování používali učitelé kombinaci vyučování hromadného a skupinového (10 učitelů) a jen hromadného vyučování použilo rovněž 10 učitelů.

Dílčími cíli diplomové práce bylo zjistit:

➤ *Souvislost mezi uplatňováním aktivizačních metod a délkou pedagogické praxe*

Co se týče délky pedagogické praxe a její souvislosti s uplatňováním aktivizačních metod ve výuce, jsme na základě výsledků z pozorování a testování hypotézy 2 dospěli k závěru, že neexistuje statisticky významná závislost mezi tím, zda učitel s přibývajícím léty pedagogické praxe použije ve své výuce častěji aktivizační metody či nikoli.

Tradičním metodám nejvíce času věnovali ve své výuce učitelé, v kategorii učitel – začátečník, s délkou pedagogické praxe 1-5 let (v průměru 34 minut trvání na jednoho učitele). Aktivizačním metodám nejvíce času věnovali vyučující s délkou pedagogické praxe 6-29 let, označovaní jako zkušení učitelé-experti, (v průměru 17 minut na jednoho učitele). Ostatní souvislosti zobrazuje následující tabulka 63.

Tabulka 63: Souvislost mezi uplatňováním aktivizačních metod a délkou pedagogické praxe

Délka pedagogické praxe	Tradiční metody (časové trvání)	Aktivizační metody (časové trvání)	Tradiční metody (průměr na jednoho učitele)	Aktivizační metody (průměr na jednoho učitele)
1-5 let	69 minut	3 minuty	34 minut	2 minuty
6-29 let	321 minut	256 minut	21 minut	17 minut
30 a více let	84 minut	33 minut	28 minut	11 minut

U vyučujících všeobecně vzdělávacích předmětů byl do kategorie učitel-začátečník zařazen jeden učitel, který ve své vyučovací hodině použil jen tradiční výukovou metodu monologického výkladu. Učitelé s délkou pedagogické praxe 6-29 let, označovaní jako zkušení učitelé-experti, ve své výuce používali kombinaci metod tradičních i metod aktivizačních. Jen 2 učitelé z této kategorie nezařadili do své výuky žádnou aktivizační metodu. Učitelé s délkou pedagogické praxe 30 let a více rovněž používali ve své vyučovací hodině pouze tradiční metody výuky.

U učitelů odborných předmětů byla do kategorie učitel-začátečník zařazena pouze jedna učitelka, která ve své vyučovací hodině používala v převážné míře tradiční metody výuky (práce s textem, výklad a rozhovor) a pouze ve fázi fixace použila metodu pětílístku. Učitelé s délkou pedagogické praxe 6-29 let, označovaní jako zkušení učitelé-experti, použili ve své výuce kombinaci metod tradičních i metod aktivizačních (154 minut tradiční výukové metody a 154 minut aktivizační metody výuky). Učitelka s délkou pedagogické praxe 30 let a více věnovala aktivizačním metodám ve své hodině 33 minut a pouze 3 minuty metodám tradičním.

➤ *Souvislost mezi uplatňováním aktivizačních metod a absolvovanou fakultou učitelů*

Co se týče absolvované fakulty učitelů a její souvislosti s uplatňováním aktivizačních metod ve výuce, můžeme na základě výsledků z pozorování a testování hypotézy 3 tvrdit, že není prokázána statisticky významná závislost mezi používáním aktivizačních metod a absolvovanou fakultou učitele.

Aktivizačním metodám výuky věnovali nejvíce času učitelé s vystudovanou lékařskou fakultou – obor ošetřovatelství (v průměru 21 minut na jednoho učitele). Tradičním metodám naopak nejvíce času věnovali vyučující s absolvovanou filosofickou fakultou (průměr na jednoho učitele 26minut). Ostatní vztahy ilustruje následující tabulka 64.

Tabulka 64: Souvislost mezi uplatňováním aktivizačních metod a absolvovanou fakultou učitele

Absolvovaná fakulta	Aktivizační metody (časové trvání)	Tradiční metody (časové trvání)	Aktivizační metody (průměr na jednoho učitele)	Tradiční metody (průměr na jednoho učitele)
PdF	210 minut	370 minut	14 minut	25 minut
FF	20 minut	51 minut	10 minut	26 minut
LF	62 minut	53 minut	21 minut	18 minut

➤ *Souvislost mezi uplatňováním aktivizačních metod a charakterem vyučovaného předmětu*

Co se týče souvislosti s uplatňováním aktivizačních metod ve výuce a charakterem vyučovaného předmětu, můžeme na základě výsledků z pozorování a testování hypotézy 4 tvrdit, že je prokázána statisticky významná závislost mezi těmito dvěma proměnnými.

Nejvíce času aktivizačním metodám věnovali vyučující v předmětu psychologie-komunikace (v průměru 34 minut na jednoho učitele) a v ošetřovatelství (v průměru 28 minut na jednoho učitele). Ze všeobecně vzdělávacích předmětů v chemii a jazyce německém (v průměru 22 minut na jednoho učitele). V jazyce českém a matematice nebyla použita žádná aktivizační metoda. Obecně můžeme konstatovat, že v odborných předmětech věnovali vyučující více času aktivizačním metodám než učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů. Vzájemné souvislosti znázorňuje následující tabulka 65.

Tabulka 65: Souvislost mezi uplatňováním aktivizačních metod a charakterem vyučovaného předmětu

Vyučovaný předmět	Aktivizační metody (časové trvání)	Tradiční metody (časové trvání)	Aktivizační metody (průměr na jednoho učitele)	Tradiční metody (průměr na jednoho učitele)
OSE	56 minut	19 minut	28 minut	10 minut
PSK	68 minut	6 minut	34 minut	3 minuty
BIO	11 minut	63 minut	6 minut	32 minut
SOM	33 minut	47 minut	17 minut	24 minut
PRP	22 minut	55 minut	11 minut	28 minut
JN	43 minut	34 minut	22 minut	17 minut
ČJ	0 minut	72 minut	0 minut	36 minut
CHE	43 minut	32 minut	22 minut	16 minut
MAT	0 minut	80 minut	0 minut	40 minut
OBN	16 minut	66 minut	8 minut	33 minut

➤ *Jaké aktivizační metody učitelé znají*

Na tuto otázku nám odpověď poskytly položky v dotazníku 13, 14, 15, 16.

Učitelé odpověděli, že nejvíce ve své výuce používají didaktické hry (75% učitelů) a problémové vyučování (70% učitelů), často také inscenační metody (60% vyučujících). Metodu diskuse používá 6 (30%) učitelů a situační metody 2 (10%) učitelé.

Učitelé odborných předmětů do své výuky zařazují všechny aktivizační metody, vyjma projektových metod. Nejvíce však problémové vyučování a didaktické hry - 8 učitelů, 7 učitelů také inscenační metody, 3 vyučující využívají ve své výuce metodu diskuse a 2 učitelé situační metody. Z dalších aktivizačních metod, které používají učitelé odborných předmětů, jsou to např. metoda myšlenkové mapy a metoda brainstorming. Na základě vyhodnocení škálové položky tyto metody využívají učitelé velmi často. Jsou to rovněž metody, s jakými nejraději pracují jejich žáci.

Vyučující všeobecně vzdělávacích předmětů nepoužívají ve své výuce situační a projektové metody. Ve velké míře používají didaktické hry -7 učitelů, problémové vyučování zařadí do své výuky 6 učitelů a 5 učitelů odpovědělo, že ve své výuce používá inscenační metody. Metodu diskuse zařazují do své výuky 3 vyučující. Velmi často učitelé použijí ve své výuce také metodu brainstormingu a problémové úkoly. Metodu pětílístku a křížovky již nepoužijí učitelé tak často, i když s těmito dvěma metodami pracují jejich žáci nejraději.

Vyučující s délkou pedagogické praxe 6-29 let používají ve své výuce všechny aktivizační metody, kromě metod projektových. Nejvíce používají didaktické hry, problémové vyučování a metody inscenační. Učitelé s délkou pedagogické praxe 30 a více let nepoužívají metody situační ve své výuce, naopak zařazují metody diskusní a problémové. Učitelé s délkou pedagogické praxe 1-5 let nepoužívají problémové metody, metody situační a projektové. Ve své výuce používají nejvíce didaktické hry. (viz graf 13)

Z dalších výukových metod používají učitelé ve své výuce poznatky z praxe (65 % učitelů), a práci s textem (60% učitelů). 50% učitelů používá inscenační metodu hraní rolí, 30% vyučujících využívá pracovní listy, obrazový materiál a video-programy. (viz graf 14)

➤ *Jaký je vztah učitelů k používání aktivizačních metod ve výuce*

Na tuto otázku nám daly odpověď položky v dotazníku 7, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 18 a 20.

Všichni učitelé odpověděli, že ve své výuce používají aktivizační metody velmi často (velmi často v kombinaci s metodami tradičními), a že této kombinaci dávají ve svém vyučování přednost.

Nejčastěji začali učitelé zařazovat aktivizační metody do výuky z důvodu usnadnění zapamatování si u žáků a pro větší názornost (80%), ale také z důvodu upoutání a udržení pozornosti a pro lepší vybavení učiva (75%). (viz graf 6, str. 101)

Nejčastěji učitelé používají aktivizační metody ve fázi fixace učiva (80% učitelů) a ve fázi motivace žáků (75% učitelů). Ve všech fázích výuky je používají pouze vyučující s délkou pedagogické praxe 6-29 let. (viz graf 8, str. 103)

Nejvíce učitelů (65%) se seznámilo s aktivizačními metodami samostudiem, četbou odborné literatury. Někteří vyučující při studiu na vysoké škole (15%) nebo od svých kolegů (15%). Jedna vyučující absolvovala kurz RWCT.

Všichni učitelé odpověděli, že se dále zdokonalují v používání aktivizačních metod ve výuce, a to studiem odborné literatury, samostudiem, seznamováním se s aktuálními trendy výuky (viz tabulka 48, str. 103), a že jim vyhovuje používat tyto metody ve své výuce.

Na závěr můžeme tedy konstatovat, že učitelé mají kladný vztah k používání aktivizačních metod ve výuce, o čemž svědčí i odpověď v položce 7, kde všichni vyučující jednotně napsali, že mají pozitivní vztah k používání aktivizačních metod ve výuce.

➤ *Výskyt problémů při zavádění aktivizačních metod do výuky*

Na tuto otázku nám odpověděla položka v dotazníku 19. Učitelům odborných předmětů nepůsobilo žádné problémy zařadit aktivizační metody do své výuky. Pouze jeden vyučující všeobecně vzdělávacích předmětů se s problémem setkal a z jeho výroku citujeme: „bylo těžké prolomit lenost a pohodlnost žáků“. (viz tabulka 54, str. 111)

SEZNAM LITERATURY

ODBORNÉ PUBLIKACE:

1. GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
2. GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠKOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E.: *Obecná pedagogika 1*. Olomouc : Hanex, 1998. ISBN 80-85783-20-7.
3. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P.: *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.
4. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E.: *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc : Hanex, 2007. ISBN 80-85783-73-8.
5. CHRÁSKA, M.: *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 1998. ISBN 80-7067-798-8.
6. KALHOUS, Z., OBST, O.: *Didaktika sekundární školy*. Olomouc : UP, 2005. ISBN 80-244-0599-7.
7. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: *Vyučování jako dialog*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.
8. KOTRBA, T., LACINA, L.: *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Společnost pro odbornou literaturu Barrister a Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
9. KRATOCHVÍLOVÁ, J.: *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno : MU, 2006. ISBN 80-210-4142-0.
10. LERNER, I. J.: *Didaktické základy metod výuky*. Praha : SPN, 1986. ISBN 80-210-1549-7.
11. MAŇÁK, J. a kol.: *Alternativní metody a postupy*. Brno : MU, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
12. MAŇÁK, J.: *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998. ISBN 80-210-1880-1.
13. MAŇÁK, J., ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
14. MOJŽÍŠEK, L.: *Vyučovací metody*. Praha : SPN, 1985. ISBN 17-114-85.
15. PODLAHOVÁ, L.: *První kroky učitele*. Praha : Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.

16. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L.: *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.
17. PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
18. RUTOVÁ, N. a kol.: *Učím s radostí*. 1. vyd. Praha : Strom, 2003. ISBN 80-86106-09-8.
19. RYS, S.: *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha : SPN, 1978. ISBN.
20. SITNÁ, D.: *Metody aktivního vyučování*. Portál : Praha, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
21. ŠVEC, V.: *Klíčové dovednosti ve vyučování a ve výcviku*. Brno : MU, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
22. ŠVEC, V.: *Od implicitních teorií výuky k implicitním teoretickým znalostem*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-092-1.

ČASOPISY:

23. BELLOVÁ, R.: Optimalizácia didaktického modelu. *E-Pedagogium*, 2006, č. 2, s. 7-15. ISSN 1213-7758.
24. CICHÁ, M., DORKOVÁ, Z.: Aktuální problémy praktického vyučování zdravotnických předmětů. *E-Pedagogium*, 2006, č. 3, s. 21-30. ISSN 1213-7758.
25. GAVORA, P.: Kritické myslenie ve škole . *Pedagogická revue*, 1995, č. 1-2, s. 7. ISSN 1335-1982.
26. GAVORA, P.: Učenie sa z textu a metakognitívne procesy. *Pedagogika*, 1988, roč. 38, č. 6, s. 661-672. ISSN 3330-3815.
27. CHRÁSKA, M.: Které vědomosti a dovednosti považují učitelé za důležité? *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 3, s. 256-265. ISSN 3330-3815.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

28. *Demografické charakteristiky českých a zahraničních učitelů*. [on line]. [cit. 2010-08-01]. Dostupné na <http://www.obchod-portal.cz/ukazka/moderni-pedagogika-brozovana/966/>.

29. GRECMANOVÁ, H. 2007 *Cyklus PANORAMA: Jaké jsou ve skutečnosti metody výuky na našich školách?* [on line]. [cit. 2009-08-12]. Dostupné na [www: http://www.ucitelské-listy.ceskaskola.cz](http://www.ucitelské-listy.ceskaskola.cz).
30. <http://www.szs.cz/szs-53-41-m-007-zdravotnický-asistent/>
31. *Inspekční zpráva*. [on line]. [cit. 2010-08-01]. Dostupné na <http://www.szs.cz/inspekni-zprava-csi/>.
32. TALIÁNOVÁ, M. FOREJT, M.: *Podpora kritického myšlení a používání aktivizačních metod ve výuce ošetrovatelství*. [on line]. [cit. 2009-12-12]. Dostupné na <http://www.pouzp.cz>.
33. TIKALSKÁ, S.: *Jaké metody a organizační formy používají učitelé na našich školách?* [on line]. [cit. 2009-08-12]. Dostupné na <http://www.clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2588>.
34. *Zkušený učitel (expert)*. [on line]. [cit. 2010-08-01]. Dostupné na <http://www.obchod-portal.cz/ukazka/ucitel/1634/>.
35. Z 390 *Školní pedagogika* (učební text) [on line]. [cit. 2009-08-12]. Dostupné na [www. http://www.fi.muni.cz/~qprokes/pedagogika/pedagogika.html#Kapitola05](http://www.fi.muni.cz/~qprokes/pedagogika/pedagogika.html#Kapitola05)

PŘEHLED TABULEK

TABULKA

1 Celkový soubor respondentů.....	61
2 Délka pedagogické praxe	62
3 Vzdělání učitelů	63
4 Fakulta a aprobace učitelů.....	65
5 Aprobace učitelů a pozorovaná vyučovací hodina.....	66
6 Pozorování 1	75
7 Použité výukové metody v pozorování 1	75
8 Pozorování 2	76
9 Použité výukové metody v pozorování 2	76
10 Pozorování 3	77
11 Použité výukové metody v pozorování 3	77
12 Pozorování 4	78
13 Použité výukové metody v pozorování 4.....	78
14 Pozorování 5	79
15 Použité výukové metody v pozorování 5.....	79
16 Pozorování 6	80
17 Použité výukové metody v pozorování 6.....	80
18 Pozorování 7	81
19 Použité výukové metody v pozorování 7	81
20 Pozorování 8	82
21 Použité výukové metody v pozorování 8.....	82
22 Pozorování 9	83
23 Použité výukové metody v pozorování 9.....	83
24 Pozorování 10	84
25 Použité výukové metody v pozorování 10.....	84
26 Pozorování 11	87
27 Použité výukové metody v pozorování 11	87
28 Pozorování 12	88
29 Použité výukové metody v pozorování 12	88

30 Pozorování 13	89
31 Použité výukové metody v pozorování 13	89
32 Pozorování 14	90
33 Použité výukové metody v pozorování 14	90
34 Pozorování 15	91
35 Použité výukové metody v pozorování 15	91
36 Pozorování 16	92
37 Použité výukové metody v pozorování 16	92
38 Pozorování 17	93
39 Použité výukové metody v pozorování 17	93
40 Pozorování 18	94
41 Použité výukové metody v pozorování 18	94
42 Pozorování 19	95
43 Použité výukové metody v pozorování 19	95
44 Pozorování 20	96
45 Použité výukové metody v pozorování 20	96
46 Upřednostňované metody výuky	100
47 Použití aktivizačních metod v jednotlivých fázích výuky	102
48 Seznámení se s aktivizačními metodami	103
49 Vyhovování používat aktivizační metody ve výuce	104
50 Zdokonalování se v používání aktivizačních metod ve výuce	105
51 Nejvíce používané aktivizační metody	106
52 Míra používání vybraných metod u učitelů odborných předmětů	108
53 Míra používání vybraných metod u učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů	109
54 Možné problémy při zavádění aktivizačních metod do výuky	111
55 Četnost použití výukových metod	113
56 Výsledky statistického testování hypotézy 1	113
57 Použití aktivizačních metod a délka pedagogické praxe	114
58 Výsledky statistického testování hypotézy 2	114
59 Použití aktivizačních metod a absolvovaná fakulta učitelů	115
60 Výsledky statistického testování hypotézy 3	115
61 Použití aktivizačních metod a charakter vyučovaného předmětu	116

62 Výsledky statistického testování hypotézy 4	116
63 Souvislost mezi uplatňováním aktivizačních metod a délkou pedagogické praxe	128
64 Souvislost mezi uplatňováním aktivizačních metod a absolvovanou fakultou učitele	129
65 Souvislost mezi uplatňováním aktivizačních metod a charakterem vyučovaného předmětu.....	130

PŘEHLED OBRÁZKŮ A GRAFŮ

OBRÁZEK

1 Výhody aktivizačních metod.....	29
2 Nevýhody aktivizačních metod.....	29
3 Pravidla pro žáky i pro učitele	45

GRAF

1 Délka pedagogické praxe učitelů	63
2 Dosažené vzdělání učitelů.....	64
3 Používání aktivizačních metod ve výuce	99
4 Používání kombinace tradičních metod a metod aktivizačních	100
5 Upřednostňované metody výuky.....	101
6 Důvody zařazování aktivizačních metod do výuky	101
7 Použití aktivizačních metod ve fázích výuky ve vztahu k odbornosti učitelů	102
8 Použití aktivizačních metod ve fázích výuky ve vztahu k délce pedagogické praxe učitelů.....	103
9 Seznámení se s aktivizačními metodami.....	104
10 Vyhovování používání aktivizačních metod.....	105
11 Zdokonalování se v používání aktivizačních metod	106
12 Nejvíce používané aktivizační metody a odbornost učitelů.....	107
13 Nejvíce používané aktivizační metody a délka pedagogické praxe.....	107
14 Další používané výukové metody u učitelů	110
15 Oblíbené aktivizační metody u žáků z pohledu učitelů	110
16 Problémy při zavádění aktivizačních metod do výuky	111

SEZNAM ZKRATEK

SZŠ	Střední zdravotnická škola
VOŠZ	Vyšší odborná škola zdravotnická
popř.	popřípadě
viz	lze vidět, z lat. videlicet
např.	například
atd.	a tak dál
srov.	srovnej
A	absolutní četnost
č.	číslo
H _A	hypotéza alternativní
H ₀	hypotéza nulová
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvané
RWCT	(Reading and Writing for Critical Thinking – projekt Čtením a psáním ke kritickému myšlení)
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
SOM	somatologie
PRP	první pomoc
BIO	biologie
OSE	ošetřovatelství
PSK	psychologie-komunikace
JN	jazyk německý
OBN	občanská nauka
CHE	chemie
ČJ-LIT	jazyk český, literatura
MAT	matematika
PdF	pedagogická fakulta
FF	filosofická fakulta
Bc.	Bakalář

USZŠ	učitelství pro střední zdravotnické školy
Mgr.	Magistr
FYZ	fyzika
JR	jazyk ruský
AM	aktivizační metody

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1	Pozorovací arch
Příloha 2	Dotazník pro učitele SZŠ a VOŠZ Znojmo
Příloha 3	Schválení výzkumného šetření
Příloha 4	Výukové metody dle J. Maňáka a V. Švece (2003)

Příloha 1
POZOROVACÍ ARCH

TŘÍDA:

PŘEDMĚT:

VYUČUJÍCÍ:

APROBACE:

Čas(minuty)	Činnosti učitele	Činnosti žáka	Výuková metoda	Trvání od-do	Organizační forma	Pomůcky
1-5						
6-10						
11-15						
16-20						
21-25						
26-30						
31-35						
36-40						
41-45						

Příloha 2

DOTAZNÍK PRO UČITELE SZŠ A VOŠZ ZNOJMO

Dotazník je anonymní a slouží k získání dat ve vědeckých výzkumech. Po vyplnění bude zpracován mimo Vaši školu. Děkujeme předem za jeho vyplnění, pozornost a čas, které vyplňování věnujete. Odpovídejte prosím zakroužkováním příslušné odpovědi, popř. dopište.

Základní údaje:

1. Vaše pohlaví:

a) muž

b) žena

2. Kód dotazníku:.....

3. Název školy:

4. Počet let pedagogické praxe:.....

Dotazník se zaměřuje na zjišťování znalostí aktivizačních metod ve výuce. Prosíme Vás o pravdivé vyplnění jednotlivých položek, jen tak budou výsledky objektivní.

Předem děkujeme za jeho vyplnění.

5. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

a) středoškolské

b) vysokoškolské (bakalářské)

c) vysokoškolské (magisterské)

fakulta/ aprobace

6. Jaké předměty vyučujete na Vaší škole? (vypište předměty)

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

7. Jaký je Váš vztah k používání aktivizačních metod ve výuce?

.....

.....

.....

.....

.....

8. Používáte aktivizační metody ve své výuce?

Vždy – velmi často – často – zřídka – nikdy - N

5 4 3 2 1

9. Používáte kombinaci tradičních výukových metod a metod aktivizačních?

Vždy – velmi často – často – zřídka – nikdy - N

5 4 3 2 1

10. Jakým metodám výuky dáváte ve svém vyučování přednost?

- a) tradičním výukovým metodám
- b) aktivizačním metodám
- c) kombinuji tradiční metody a metody aktivizační
- c) nedokážu posoudit

11. Z jakého důvodu jste začal(a) zařazovat aktivizační metody do své výuky?

.....

.....

.....

.....

.....

12. V jakých fázích výuky nejčastěji používáte aktivizační metody?

- a) Motivace žáků
- b) Expozice nového učiva
- c) Fixace učiva
- d) Aplikace poznatků v praxi
- e) Opakování učiva

13. Jaké aktivizační metody používáte nejvíce?

- a) Problémové vyučování
- b) Didaktické hry
- c) Diskusní metody
- d) Situační metody
- e) Inscenační metody
- f) Projektové metody

14. Používáte následující výukové metody?

- | | |
|----------------------|---|
| a) Brainstorming | vždy 5- velmi často 4- často 3- zřídka 2- nikdy 1 - N |
| b) Myšlenková mapa | vždy 5- velmi často 4- často 3- zřídka 2- nikdy 1 - N |
| c) Volné psaní | vždy 5- velmi často 4- často 3- zřídka 2- nikdy 1 - N |
| a) INSERT | vždy 5- velmi často 4- často 3- zřídka 2- nikdy 1 - N |
| b) Skládankové učení | vždy 5- velmi často 4- často 3- zřídka 2- nikdy 1 - N |
| c) Problémové úkoly | vždy 5- velmi často 4- často 3- zřídka 2- nikdy 1 - N |
| d) Učíme se navzájem | vždy 5- velmi často 4- často 3- zřídka 2- nikdy 1 - N |
| e) Pětílístek | vždy 5- velmi často 4- často 3- zřídka 2- nikdy 1 - N |
| f) Kostka | vždy 5- velmi často 4- často 3- zřídka 2- nikdy 1 - N |
| g) Ano-ne | vždy 5- velmi často 4- často 3- zřídka 2- nikdy 1 - N |
| h) Křížovka | vždy 5- velmi často 4- často 3- zřídka 2- nikdy 1 - N |
| i) Sněhová koule | vždy 5- velmi často 4- často 3- zřídka 4- nikdy 1 - N |
| j) Případová studie | vždy 5- velmi často 4- často 3- zřídka 4- nikdy 1 - N |

15. Jaké další výukové metody používáte ve své výuce?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

16. S jakými aktivizačními metodami nejraději pracují Vaši žáci?

.....

.....

.....

.....

.....

17. Kde jste se seznámil(a) s aktivizačními metodami?

- a) při studiu na VŠ
- b) samostudiem
- c) absolvováním odborného kurzu (semináře) – /napíšte prosím
název kurzu/

.....

.....

- d) jiné

18. Vyhovuje Vám používání aktivizačních metod ve výuce?

- a) ano
- b) ne /napíšte prosím důvod/.....
- c) nedokážu posoudit

19. Působilo Vám problémy zavedení aktivizačních metod do výuky?

- a) ano /napíšte jaké/

.....

.....

.....

- b) ne

20. Zdokonalujete se dále v používání aktivizačních metod ve výuce?

- a) ano (jakým způsobem)

.....

.....

- b) ne (napíšte důvod)

.....

.....

Příloha 3

SCHVÁLENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

SZŠ a VOŠZ Znojmo

K rukám ředitele

RNDr. Karel Pígl

J. Palacha 8

669 02 Znojmo

Věc: Žádost o absolvování odborné praxe a povolení provedení výzkumného šetření

Vážený pane řediteli, dovoluji mi, abych Vás touto cestou požádala o povolení absolvovat odbornou praxi na Vaší škole a současně provedla výzkumné šetření na téma – *Uplatnění aktivizačních metod ve výuce.*



Střední zdravotnická škola
a Vyšší odborná škola zdravotnická,
Znojmo, Jana Palacha 8
Jana Palacha 8, 669 33 Znojmo

-1-

Ve Znojmě dne 2. 12. 2009

Bc. Marcela Sabová

Studentka magisterského studia pedagogické fakulty UP v Olomouci

Studijní obor: Pedagogika – sociální práce



Příloha 4

VÝUKOVÉ METODY DLE J. MAŇÁKA A V. ŠVECE (2003)

1. Klasické výukové metody

A) Slovní:

- vyprávění
- vysvětlování
- přednáška
- práce s textem
- rozhovor

B) Metody názorně-demonstrační:

- předvádění a pozorování
- práce s obrazem
- instruktáž

C) Metody dovednostně-praktické:

- napodobování
- manipulování, laborování, experimentování
- vytváření dovedností
- produkční metody

2. Aktivizující metody

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

3. Komplexní výukové metody

- frontální výuka
- skupinová a kooperativní výuka
- partnerská výuka
- individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- kritické myšlení
- brainstorming
- projektová výuka

- výuka dramatem
- otevřené učení
- učení v životních situacích
- televizní výuka
- výuka podporovaná počítačem
- sugestopedie a superlearning
- hypnopedie

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Marcela Sabová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Jitka Nábělková, PhD.
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Uplatnění aktivizačních metod ve výuce na SZŠ a VOŠZ Znojmo
Název v angličtině:	The assertion of activating methods in teaching in SZŠ and VOŠZ Znojmo
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na zjištění toho, jaké metody výuky a organizační formy vyučování používají učitelé na Střední zdravotnické škole a Vyšší odborné škole zdravotnické ve Znojmě. Dále tato práce zjišťuje souvislost mezi uplatňováním aktivizačních metod výuky a délkou pedagogické praxe učitelů, absolvovanou fakultou a charakterem vyučovaného předmětu. Práce je zaměřena na analýzu a komparaci výsledků získaných výzkumným šetřením.
Klíčová slova:	Metody výuky, aktivizační metody výuky, aktivita, samostatnost, tvořivost, délka pedagogické praxe, koncepce výuky, komplexní metody výuky, cíle vzdělávání

Anotace v angličtině:	This diploma thesis is focused on the ascertainment of which methods and forms of teaching have been used by teachers in the Secondary Medical School and in the College of Medicine in Znojmo. Furthermore, this diploma thesis investigates the connection among the assertion of activating methods and the length of pedagogical practise of teachers, the faculties whereby the teachers graduated in and the texture of taught subjects. The diploma work is focused on the analysis and the comparison of the results which we have gained by our investigation.
Klíčová slova v angličtině:	methods of teaching, activating methods of teaching, activity, self-activity, creativity, length of pedagogical practise, conception of teaching, complex methods of teaching, targets of the education
Přílohy vázané v práci:	4 přílohy Příloha 1 Pozorovací arch Příloha 2 Dotazník pro učitele SZŠ a VOŠZ Znojmo Příloha 3 Schválení výzkumného šetření Příloha 4 Výukové metody dle J. Maňáka a V. Švece (2003)
Rozsah práce:	152
Jazyk práce:	Český