

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra profesního a personálního rozvoje



**Česká zemědělská
univerzita v Praze**

Podpora procesu myšlení při výuce odborných předmětů

Závěrečná práce

Autor: **Ing. Ludmila Brázdová**

Vedoucí práce: Mgr. PhDr. Marie Hanušová

2021

Zadávací list

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci na téma:

Podpora procesu myšlení při výuce odborných předmětů

vypracovala samostatně a citovala jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použila a které jsem rovněž uvedla na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědoma, že na moji závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědoma, že odevzdáním závěrečné práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V dne

.....
(podpis autora práce)

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou poděkovala paní Mgr. PhDr. Marii Hanušové za odborné rady, cenné připomínky a vstřícnost při vedení mé závěrečné práce. Děkuji také pedagogům ze SOŠ Jarov za jejich cenné rady a čas, který mi věnovali při výkonu řízené pedagogické praxe.

Abstrakt

Tato závěrečná práce se zabývala podporou procesu myšlení při výuce odborných předmětů. Hlavní pozornost byla věnována aktivizačním metodám, které vedou k aktivnějšímu zapojení studentů do vyučování a k podpoře jejich samostatného myšlení.

V teoretické části práce byly za použití vhodných literárních zdrojů vymezeny pojmy, jako kognitivní a vyučovací procesy, či pojetí výuky. Dále jsou zde charakterizovány různé výukové metody, kde se autorka věnovala především těm aktivizačním.

Praktická část je zaměřena na samotné využití aktivizačních metod, které u studentů akcentuje aktivní myšlení. Jsou zde použity vybrané vyučovací metody v odborném předmětu Květinářství, které byly uskutečněny při třítydenní odborné praxi na SOŠ Jarov. Cílem práce bylo předložit konkrétní návrhy písemných příprav na vyučovací jednotku tak, aby autorka prokázala znalost využití těchto metod v praxi.

Poslední část práce se zabývala výzkumným šetřením formou dotazníku, který se zaměřuje na zmapování využívání aktivizačních metod v odborných předmětech jak u pedagogů, tak studentů. Získaná data byla analyzována základními statistickými postupy a interpretace výsledků šetření shrnuta do závěru práce.

Klíčová slova

žák, podpora, aktivní myšlení, odborný předmět

Abstract

This final work dealt with the support of the thinking process in the teaching of vocational subjects. The main attention was paid to activation methods that lead to more active involvement of students in education and to the support of their independent thinking.

In the theoretical part of the work while using appropriate literary sources, concepts such as cognitive and teaching processes or the concept of teaching were defined. Furthermore, various teaching methods are characterized here, where the author focused mainly on the activation ones.

The practical part is focused on the use of activation methods, which emphasizes active thinking in students. Selected teaching methods in the professional subject Floristry are used here, which were carried out during a three-week professional practice at SOŠ Jarov. The aim of the work was to present specific proposals for written preparations for the teaching unit, so that the author could demonstrate knowledge of the use of these methods in practice.

The last part of the work dealt with a research investigation in the form of a questionnaire, which focuses on mapping the use of activation methods in vocational subjects, both for teachers and students. The obtained data were analysed by basic statistical procedures and the interpretation of the survey results is summarized in the conclusion.

Keywords

student, support, active thinking, vocational subject

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	11
1 Cíl a metodika.....	11
2 Kognitivní procesy.....	12
2.1 Myšlení.....	12
2.2 Paměť.....	12
3 Vyučovací proces.....	13
3.1 Charakteristika vyučovacího procesu.....	13
3.1.1 Vyučování.....	13
3.1.2 Učení.....	13
3.2 Pojetí výuky.....	14
3.2.1 Klasická vyučovací hodina.....	15
3.2.2 Výuka vedená nebo doplněná o aktivizační metody výuky.....	16
3.2.3 Kombinace tradiční vyučovací hodiny a aktivizační výuky.....	17
3.3 Vztah pedagoga a studenta.....	17
4 Výukové metody.....	18
4.1 Klasické výukové metody.....	18
4.1.1 Metody slovní.....	18
4.1.2 Metody názorně – demonstrační.....	19
4.1.3 Metody dovednostně – praktické.....	19
4.2 Aktivizující výukové metody.....	20
4.2.1 Využití aktivizujících metod ve výuce.....	20
4.2.2 Metody diskusní.....	21
4.2.3 Metody heuristické, řešení problémů.....	23
4.2.4 Metody situační.....	24

4.2.5	Metody inscenační	26
4.2.6	Didaktické hry.....	28
4.3	Komplexní výukové metody	30
PRAKTICKÁ ČÁST		31
5	Charakteristika školy	31
5.1	SOŠ Jarov.....	31
6	Písemné přípravy na vyučovací jednotku	32
6.1	Předmět - Květinářství	32
7	Dotazníkové šetření	40
7.1	Vyhodnocení dotazníku a interpretace výsledků šetření.....	40
7.2	Dotazník pro pedagogy	40
7.3	Dotazník pro studenty	50
8	Shrnutí.....	59
8.1	Výhody a nevýhody aktivizačních metod	59
ZÁVĚR		61
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		63
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ.....		65
SEZNAM PŘÍLOH.....		67

ÚVOD

Naše soudobá společnost klade stále větší požadavky na úroveň vzdělání člověka a jeho všeobecný rozvoj. Dochází k celkovému zvyšování požadavků na všeobecné i odborné vzdělání. Zároveň tato doba naštěstí umožňuje mladým lidem přístup ke vzdělání dle jejich individuálních schopností a zájmů.

Vzdělávání je jeden ze základních pedagogických procesů, kdy dochází k osvojování nových vědomostí, dovedností, návyků, postojů, názorů a hodnot.

Vzdělání je výsledek procesu výuky a na rozdíl od vzdělávání se jedná o relativně ukončený stav, který má mimo poznávací složky také kultivační složku, jelikož modifikuje chování, jednání a osobní vlastnosti jedince v životních a sociálních situacích (Zormanová, 2014).

Výuku lze definovat jako nejvýznamnější formu vzdělávacích procesů, jako činnost učitele a studentů. Samotná výuka je proces, do kterého vstupuje učitel, žák a obsah vzdělávání za účelem splnění výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagog musí respektovat obsah vzdělání, ale také přizpůsobuje a zpracovává učivo tak, aby bylo pro žáky vhodné. Aby žáci nepřijímali pouze hotové vědomosti, ale pracovali a přemýšleli samostatně, snažili se sami poznávat a objevovat nové souvislosti a možnosti, jak využít vlastní získané poznatky. Prof. Dr. Mel Silberman (1997) uvádí, že proces učení není jen automatickým důsledkem toho, že někdo vlije jinému do hlavy informace. Aby mohlo dojít k učení, je třeba, aby se žák „tělem i duší“ aktivně zapojil do činnosti. Samotné přednášky a ukázky samy o sobě nikdy nepovedou ke skutečnému a trvalému zvládnutí studované látky. Toho lze dosáhnout pouze výukou založenou na aktivním učení.

Svou závěrečnou práci na téma „Podpora procesu myšlení při výuce odborných předmětů“ jsem si vybrala na základě výše uvedených řádků. Vzhledem k tomu, že bych se do budoucna chtěla věnovat učitelství odborných předmětů, musím si již teď klást otázky: Jakým způsobem studenty zaujmout? Jak zprostředkovat učivo tak, aby si ho studenti zapamatovali a dokázali s ním dále pracovat? Nebo jak docílit takové

vyučovací hodiny, která bude pro studenty nejen zajímavá, ale i efektivní. Hodinu, která podpoří jejich myšlenkové procesy a vzbudí chuť se nadále rozvíjet.

Využitím aktivizačních metod ve výuce odborných předmětů se zabývalo a dnes stále zabývá velké množství autorů. I když každá metoda s sebou přináší své výhody a nevýhody, můžeme na základě studie této literatury konstatovat, že největším přínosem těchto metod je jejich příznivý dopad na rozvoj myšlení, kreativity, komunikace a sociálních vztahů a vazeb nejen ve třídě. To potvrzují i Maňák a Švec (2003), kteří vymezují aktivizační metody jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo především na základě vlastní učební práce žáků, přičemž se důraz klade na myšlení a řešení problémů.

„Předat lidem informace, které potřebují znát, lze velmi rychle. Oni je však zapomenou ještě rychleji. Lidé snáze pochopí to, k čemu se sami dopracují, než to, co vymyslíme za ně“ (Silberman, 1997, s. 13).

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1 Cíl a metodika

Cílem této práce bylo v teoretické části zhodnotit výhody a nevýhody aktivizačních metod při výuce odborných předmětů. Popsat konkrétní metody, které povedou k podpoře myšlení žáků na středních školách. Samotné využití a uplatnění těchto vyučovacích metod pro podporu myšlení by mělo vést ke zlepšení samostatného myšlení žáků, které se v současné době bohužel čím dál tím víc vytrácí.

V teoretické části závěrečné práce byla na základě studia odborné literatury popsána obecná charakteristika kognitivních a vyučovacích procesů, které k výuce neodmyslitelně patří, dále pojetí samotné výuky a její rozdělení. V další části jsou už představeny výukové metody jejich klasifikace a popis s jejich pozitivními i negativními vlastnostmi.

Praktická část byla zaměřena na konkrétní vyučovací metody, které akcentují u žáků aktivní myšlení. Zde bylo podrobně rozpracováno několik témat v odborném předmětu Květinářství tak, aby byla prokázána schopnost tyto metody využívat i v praxi. Podněcovat u studentů kognitivní procesy, zejména myšlení, a neomezovat se pouze na předkládání hotových faktů určených k zapamatování.

Součástí praktické části bylo i dotazníkové šetření; jeden dotazník pro pedagogy a druhý pro studenty. Ty byly rozeslány mezi široký okruh pedagogů a studentů především středních, ale i vysokých škol. Jejich cílem bylo zjistit, zda a v jaké míře používají pedagogové aktivizační metody při své praxi, jak přihlíží na jejich výhody a nevýhody a jak na tyto metody nahlíží sami studenti. Výsledek dotazníku byl zpracován do grafů a okomentován.

Hlavní myšlenkou této závěrečné práce je usilovat o častější zařazování aktivizačních metod do výuky odborných předmětů tak, aby si studenti efektivně rozvíjeli svou schopnost kritického myšlení.

2 Kognitivní procesy

„Poznávací procesy, umožňující poznávání, získávání a zpracování informací. Patří k nim: procesy názorného poznávání (vnímání, počitky a vjemy, fantazie) a myšlení spojené s řečí; procesy učení a paměti – imaginativní procesy, představy a fantazie – myšlení spjaté s řečí a myšlenkové řešení problémů. Jde o procesy zúčastněné v poznávání skutečnosti a sebe sama. Životní funkce poznávacích procesů: v poznávání – v řízení činností – v sociální interakci a komunikaci – v uvědomování si emocí, v řešení konfliktů mezi motivy, v rozhodování a v realizaci vytčených cílů“ (Kolář a kol., 2012, s. 172).

2.1 Myšlení

Myšlení je možno definovat jako: základní poznávací proces opírající se o ostatní poznávací procesy (Kolář a kol., 2012). Doprovází každou lidskou aktivitu. V užším významu jím však budeme chápat zobecněné a zprostředkované poznávání skutečnosti, těsně spjaté s řešením problémů (Jankovcová a kol., 1989). Myšlení vede k poznání podstatných i obecných vlastností jevů a souvislostí. Tento proces se uskutečňuje speciálními myšlenkovými operacemi a má rozdílné formy (Kolář a kol., 2012).

Mezi formy myšlení patří: pojem (řečové znázornění obecných a podstatných znaků, určitý stupeň zobecnění a abstrakce), soud (vyjádření vztahu mezi dvěma pojmy) a úsudek (znázornění vztahu mezi dvěma soudy). Řeč je nástrojem myšlení s vlastnostmi, mezi které patří hloubka, šířka, pružnost, kritičnost a tvořivost. Rozvíjení myšlení je významný cíl výchovně-vzdělávacího procesu (Kolář a kol., 2012).

2.2 Paměť

Paměť je vždy spojována s poznávacími procesy, s procesy učení. Soubor psychických pochodů umožňujících osvojení informací a zkušeností, jejich následné zapamatování, uchování a vybavování. Jedná se především o proces vytváření vazeb, spojů a asociací mezi novou informací a již existujícími strukturami znalostí a zkušeností. Rozvíjení paměti je nezbytnou součástí vzdělávání (Kolář a kol., 2012).

3 Vyučovací proces

3.1 Charakteristika vyučovacího procesu

Vyučovací proces je možno popsat jako záměrné, cílevědomé, soustavné a racionální uspořádání učebních aktivit žáků, směřující k dosažení stanovených výchovně-vzdělávacích cílů, tj. k osvojení soustavy vědomostí a dovedností, k rozvoji tělesných a duševních schopností a utváření osobnosti žáka (Nelešovská, Spáčilová, 1995).

To potvrzuje i Roják (2006), který uvádí, že výuka je společná činnost učitele a žáka, v níž se uskutečňuje zprostředkování a zpracování obsahu vzdělávání, který je určen výchovně-vzdělávacím cílem a přizpůsobený vývojovým možnostem a zvláštnostem žáků. Zpracování se vykonává pokud možno na nejvyšší úrovni samostatné práce žáků. S tím souhlasí i Zormanová (2014), která definuje vyučovací proces jako proces, do kterého vstupuje učitel, žák a obsah vzdělávání (učivo) za účelem splnění výchovně-vzdělávacích cílů. Probíhá za určitých podmínek, kde tyto subjekty vstupují do vzájemných vztahů. Učitel sice musí vycházet z obsahu vzdělání, ale zároveň se přizpůsobit zpracování učiva tak, aby to bylo vhodné pro dané žáky. Žáci přijímají učivo a zpracovávají si ho ve své hlavě do podoby, které rozumějí, v souvislosti s jejich individuálními zkušenostmi.

3.1.1 Vyučování

Pojem vyučování budeme chápat jako systematicky plánovanou a cílevědomě řízenou výchovně-vzdělávací činnost pedagoga, která vede žáky k výše uvedenému osvojení vědomostí a dovedností v těsné souvislosti s rozvíjením schopností, charakterových a morálních vlastností a s utvářením vědeckého světového názoru (Jankovcová a kol., 1989).

3.1.2 Učení

Dnes máme velké množství definic a chápání podstaty procesu učení (Grecmanová a kol., 2000). Tento pojem je mnohoznačnější, protože se používá ve více vědních oborech. Avšak v pedagogice bychom ho měli chápat jako aktivní socializovaný

proces, při kterém žák získáváním dovedností a vědomostí nabývá stále rozvinutějších reakcí na podněty z okolí (Jankovcová a kol., 1989). Pojem učení lze obecně vymezit jako relativně trvalou změnu v potenciálním chování jedince v důsledku individuální zkušenosti (Grecmanová a kol., 2000).

Dle Grecmanové a kol. (2000) probíhá proces učení postupně, v několika etapách. V závislosti na přístupu ke zkoumání tohoto procesu a návaznosti na odlišná teoretická východiska bývají uváděny různé fáze vyučovacího procesu. Tzv. třífázový model učení:

- fáze motivační, poznávací, fixační, výkonná a kontrolní,
- fáze motivační, expoziční, fixační, diagnostická a aplikační,
- fáze motivační, rozpoznávací, vštěpovací, uchovávací, vybavovací, zobecňovací, výkonná a zpětnovazební.

„Vyučování i učení může probíhat i navzájem nezávisle, což jak známo snižuje efektivitu. Proto úvahy o optimálním průběhu vycházejí zásadně z předpokladu konvergence obou procesů, označované zastřešujícím pojmem výuka“ (Jankovcová a kol., 1989, s. 11).

3.2 Pojetí výuky

Každý profesor by měl být „nespokojen“ s dosavadním průběhem své pedagogické praxe. Měl by se neustále vzdělávat a používat různé formy aktivizujících metod, které obohatí jeho výuku (Kotrba, Lacina 2007).

Pokud budeme v konkrétní vyučovací jednotce uplatňovat výše popsany třífázový model učení spolu s adekvátními aktivizačními a rozvíjejícími metodami, budeme moci neustále pozorovat, jak probíhá učení studentů a budeme je schopni lépe vést procesem jejich učení (Grecmanová a kol., 2000).

„Vytváříme tak učební prostředí, ve kterém můžeme:

- Aktivizovat myšlení žáků.
- Stanovit záměry a cíle učení.
- Inspirovat žáky k bohaté diskusi.

- Motivovat žáky k učení.
- Aktivně zapojovat žáky do učebního procesu.
- Podněcovat změnu.
- Vést žáky k hlubšímu promýšlení problémů.
- Seznamovat žáky s různými názory.
- Pomáhat žákům formulovat vlastní otázky.
- Povzbuzovat žáky k sebevyjádření.
- Ověřovat si, zda a jak zpracovali žáci nové informace.
- Podporovat – usnadňovat kritické myšlení“

(Grecmanová a kol., 2000, s. 29).

Při takto strukturovaném a vedeném procesu učení se postupně mění role pedagoga z pouhého zprostředkovatele informací v učebního partnera, rádce i pomocníka, který se může také poučit ze znalostí a tvořivosti svých studentů. Studentova role je pak v roli aktivního spolutvůrce učebního procesu (Grecmanová a kol., 2000).

3.2.1 Klasická vyučovací hodina

Vyučování v této hodině je vedeno převážně monologickou frontální metodou z pozice pedagoga. Ten používá právě tyto výukové metody jako je výklad, přednášení a popis. Pedagog popisuje, vykládá, vysvětluje a studenti naslouchají (Kotrba, Lacina, 2011). Posláním výkladu je studentům logicky objasnit a utřídit odborné pojmy a poukázat na vztahy mezi nimi (Vališová, Kasíková, 2007). Klasická vyučovací hodina má zpravidla svoji pevnou časovou strukturu (Kotrba, Lacina, 2007).

Tabulka 1: Struktura klasické vyučovací hodiny

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

Zdroj: Kotrba, Lacina, 2007

3.2.1.1 Definice frontální monologické výuky

Zde má pedagog hlavní roli i slovo, převládá: výklad, přednášení a popis. Pedagog se stává absolutním vládcem hodiny. V krajních případech absolutně nerespektuje studenty a jejich zájmy. Nevede je k analytickému a tvořivému myšlení, přednese svoje téma a tím pro něj výuka končí (Kotrba, Lacina, 2007).

3.2.1.2 Definice frontální výuky

Frontální výuka se vyznačuje společnou prací studentů ve třídě s dominantním postavením pedagoga, který řídí, kontroluje a usměrňuje veškeré jejich aktivity (Maňák, Švec, 2003). Výuka se především zaměřuje na kognitivní procesy. Hlavním cílem této výuky je, aby si studenti osvojili maximální počet poznatků (Kotrba, Lacina, 2007).

3.2.2 Výuka vedená nebo doplněná o aktivizační metody výuky

Výuka s pomocí aktivizačních metod nepředstavuje nic nově objeveného. Při několika různých neoficiálních průzkumech vyšlo najevo, že aktivizační metody ve výuce využívá ve své praxi mnoho pedagogů, aniž by věděli, že se řadí právě do této kategorie (Kotrba, Lacina, 2011).

Aktivizační metody mají za cíl přispět svým podílem k překonání zažitých stereotypů ve vyučování a podpořit tvořivé hledání pedagogů (Maňák, Švec, 2003). Mají za úkol změnit způsob ve vyučování a oživit jej. Úmyslem těchto metod je, aby studenti rozvíjeli své dovednosti, uměli se učit, byli tvořiví, uměli řešit problémy, uměli účinně komunikovat a spolupracovat s lidmi. Z tohoto důvodu se zařazují takové způsoby výuky, které nejsou jen pouhým předkládáním hotových faktů, ale vycházejí z aktivní práce studentů (Kotrba, Lacina, 2011).

Kromě výše uvedených předností je nutné upozornit na skutečnost, že aktivní metody mají i své limity, s kterými je nutno počítat (Maňák, Švec, 2003). Ostatně jako všechny metody mají i ty aktivizační svá určitá omezení. Jsou to především vyšší nároky na pedagogy, a to jak v přípravě na vyučování, tak i v jeho průběhu. (Jankovcová a kol., 1989). Kromě toho, že aktivizační metody potřebují více času na svoji realizaci, naráží na své nevýhody i v případě abstraktního nebo intelektuálně

náročného učiva či těžce pochopitelné látky. U těchto případů je mnohem efektivnější využít klasického výkladu (Kotrba, Lacina, 2011).

3.2.3 Kombinace tradiční vyučovací hodiny a aktivizační výuky

Kombinace obou zmíněných přístupů (klasické výuky vedené frontální metodou a výuky obohacené o aktivizační prvky) se jeví jako nejefektivnější způsob výuky (Kotrba, Lacina, 2011).

Z výše uvedeného je důležité si uvědomit, že aktivizační metody nemohou plně nahradit klasickou formu výuky, mohou ji však oživit, vylepšit a zatraktivnit (Kotrba, Lacina, 2011).

3.3 Vztah pedagoga a studenta

Dobré vztahy mezi pedagogem a studenty jsou založeny na vzájemném respektu. Studenti si váží pedagoga pro jeho odborné schopnosti, znalosti, osobní kvality a profesionalitu. Kdežto pedagog ctí individualitu a studijní úsilí každého studenta. V tomto vztahu je velmi důležité si uvědomit, že pedagog musí dát najevo respektování jedince, které není totožné s respektováním třídy jako celku (Petty, 2013). Pedagog je osobou, která významně formuje osobnost mladého člověka, je pro studenty obecně respektovaným vzorem a společnost od něj očekává plnění poslání, které je s touto profesí spojeno. Především se jedná o vzdělávání, výchovu a všestrannou kultivaci vyvíjející se osobnosti dítěte (Sitná, 2013).

Předpoklady dobrého učitele dle Sitné (2013):

1. Znalost široké škály vyučovacích metod.
2. Pravidelné zařazování různých druhů vyučovacích metod.
3. Umět správně zvolit vyučovací metody vzhledem ke vzdělávacím cílům.
4. Znat silné i slabé stránky vyučovacích metod.
5. Ovládat zásady vedení a užití jednotlivých vyučovacích metod.

4 Výukové metody

Pojmem „výuková metoda“ označujeme určité didaktické prostředky, díky nimž dosáhneme nebo lze dosáhnout výchovně-vzdělávacího cíle (Zormanová, 2014). Maňák a Švec (2003) tento pojem definují především jako cestu, po níž se ve škole ubírá žák a ostatní činitelé mu tuto cestu usnadňují. Čapek (2015) tyto metody charakterizuje jako nástroje, nářadí, kterým učitel vykonává svou hlavní práci. Pokud je učitel dobře zná, má výuku snazší. Tyto metody pak může používat v jakékoli třídě a v každém předmětu, který učí.

Důležitým momentem při vymezení výukové metody je výše uvedený vztah mezi pedagogem a studentem, jejich vzájemné působení. Pedagog sice má ze své funkce nad žáky určitou moc, která se projevuje v jeho pedagogické, sociální a právní kompetenci, nicméně vzhledem k poslání edukačního procesu ji může uplatňovat výhradně v souladu s humanistickou koncepcí a v návaznosti na zrání a osamostatňování žákovy osobnosti. Podíl pedagoga na výběru a realizaci metod je samozřejmě větší než studentů, ale na druhou stranu úspěšná výuka může být zajištěna jen v oboustranně úzké spolupráci (Maňák, Švec 2003).

4.1 Klasické výukové metody

Tyto metody mají dlouhou historii, ale i v dnešní době se stále rozvíjejí a jsou v hojné míře používány (Zormanová, 2012). Jedná se o výukové metody, které jsou charakteristické frontální výukou, tedy tradiční výukou. Zde má pedagog hlavní roli a důraz je kladen na jeho předávání informací studentům (Zormanová, 2014). Do skupiny klasických výukových metod řadí Maňák a Švec (2003) níže uvedené metody.

4.1.1 Metody slovní

Tyto metody jsou založeny na vypravování, sdělování, poučování, vysvětlování, napomínání a podobných verbálních projevech řeči, která již od úsvitu lidské společnosti patří k důležitým pedagogickým postupům. Ty svou prastarou historií potvrzují význam slovních metod i v dnešním edukačním procesu (Maňák, Švec, 2003).

Mezi slovní výukové metody řadíme:

- metody monologické (vyprávění, vysvětlování, popis, přednáška aj.),
- metody dialogické (rozhovor, diskuse, dramatizace aj.),
- metody písemných pracích (eseje, kompozice aj.),
- metody práce s učebnicí a jiným textem (časopisy, elektronické učebnice, hypertext, on-line knihovny, aj.) (Klapilová, 2006).

4.1.2 Metody názorně – demonstrační

Základem těchto metod je působení na smyslové orgány po vzoru Komenského a jeho zlatého pravidla názornosti: „*Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu; a může-li něco být vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům*“ (Zormanová, 2014).

Mezi metody názorně-demonstrační řadíme:

- předvádění a pozorování,
- práce s obrazem,
- instruktáž (Maňák, Švec, 2003).

4.1.3 Metody dovednostně – praktické

Tyto metody jsou zaměřeny na vlastní aktivitu a především praktickou činnost studentů. K efektivnímu využití těchto výukových metod je nutné plnit následující principy: aktivizace všech smyslů, odpovědnost a metodickou kompetenci studentů, orientaci na konkrétní produkty, kooperativní jednání a zaměření na život (Zormanová, 2014).

Mezi dovednostně – praktické metody řadíme:

- vytváření dovedností,
- napodobování,
- manipulování, laborování, experimentování,
- produkční metody (Maňák, Švec, 2003).

4.2 Aktivizující výukové metody

Tyto výukové metody přispívají svým podílem k překonávání petrifikovaných stereotypů ve výuce a podporují tvořivé hledání pedagogů (Maňák, Švec, 2003). Základem aktivizujících výukových metod je plánovat, organizovat a řídit výuku tak, aby k splnění výchovně-vzdělávacích cílů docházelo hlavně prostřednictvím vlastní poznávací činnosti studentů (Jankovcová a kol., 1989). To potvrzují ve své knize i Maňák a Švec (2003), kteří vymezují aktivní metody jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce studentů, přičemž se důraz klade na myšlení a řešení problémů.

4.2.1 Využití aktivizujících metod ve výuce

Výuka s využitím aktivizujících metod a její cíle se neliší od toho, jak byly chápány cíle výuky například již výše citovaným J. A. Komenským. Jen jsou v současné době více vnímány a diskutovány v souvislosti s návrhem a postupnou realizací tzv. kurikulární reformy, která klade důraz právě na vyšší zapojení studenta do výukového procesu. Současně posiluje roli pedagoga jakožto podporovatele budování celkové osobnosti studenta (Kotrba, Lacina, 2011). Nejvýznamnějším rysem této činnosti je myšlenkové zpracování učiva (informací), zacílené na řešení problému formulovaného zpravidla pedagogem. Tak vzniká didaktická problémová situace, s kterou jsou studenti konfrontováni (Jankovcová a kol., 1989).

Kurikulární reforma

Nová podoba vzdělávání vychází z předpokladu, že nevíme přesně, co budou dnešní děti za 20 až 30 let skutečně potřebovat. Při rozsahu dnešního poznání a díky rychlému rozvoji výrobních technologií se za poslední desetiletí obměnilo pouze 20 % celkové pracovní síly, ale až 80 % celkového technického vybavení, které je potřebné pro rozvoj této pracovní činnosti. Z tohoto důvodu se vzdělávání staví na jistém množství vhodně propojených poznatků a velký důraz se klade na dovednosti, které mají nadčasový význam a které umožňují rychle se přizpůsobit potřebám dalšího vzdělávání a pozdějšího zaměstnání (Kotrba, Lacina, 2011).

Dříve než se budeme detailněji zabývat jednotlivými aktivizačními metodami, uvedeme si alespoň jejich stručnou charakteristiku (Jankovcová a kol., 1989). Dle

Sitné (2013) jsou aktivizační výukové metody charakteristické svým zaměřením právě na studenta, kde předpokládají jeho plné zapojení do procesu výuky. Formou aktivního přístupu k získávání nových znalostí si studenti současně velmi efektivně rozvíjejí schopnost tzv. kritického myšlení. To je užíváno ve spojení s charakteristikou lidí, kteří jsou schopni zhodnotit různá řešení a možnosti. Svá rozhodnutí pak podkládají pádnými argumenty (Grecmanová a kol., 2000). Myslet kriticky znamená: být zvědavý, používat různé strategie zjišťování informací, klást otázky a systematicky na ně hledat odpovědi, nalézat alternativy k ustáleným přístupům a v neposlední řadě pečlivě vážit argumenty jiných a umět zkoumat jejich logiku (Kotrba, Lacina, 2011).

Aktivizační metody můžeme dělit podle různých hledisek. Nejpraktičtější dělení pro pedagogy může dle Kotrby a Laciny (2007) vypadat následovně:

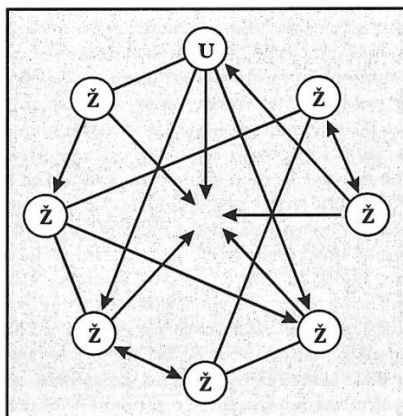
- dle **náročnosti přípravy** (čas, materiálové vybavení pomůcek nutných k realizaci),
- dle **časové náročnosti** (samostatného průběhu ve výuce),
- dle **účelu a cílů použití ve výuce** (k diagnostice, opakování, motivaci, jako nová forma výkladu, odreagování),
- dle **zařazení do kategorií** (diskusní, situační, inscenační metody, problémové úlohy a hry).

Pro bližší charakteristiku těchto metod vycházím ve své závěrečné práci z klasifikace Maňáka a Ševce (2003), kteří rozdělují aktivizační metody do níže uvedených kategorií.

4.2.2 Metody diskusní

Diskusní metody řadíme mezi dialogické metody. Jejich hlavním cílem je naučit studenty komunikovat vzájemně mezi sebou, ale také vnímat ostatní a umět jim naslouchat (Kotrba, Lacina, 2007). Maňák a Švec (2003) formulují diskusní metody jako formu komunikace pedagoga a studentů, 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.

Obr. 1: Diskuse



Zdroj: Maňák, Švec, 2003

Diskusi lze využít na začátku vyučovací hodiny jako metodu motivace žáků k další práci. Během vyučovací hodiny jako hlavní výukovou metodu u témat zjišťujících znalosti, zkušenosti, názory i postoje na určité téma. Nebo jako metodu vedoucí studenty k pochopení složitosti, různorodosti názorů na některé problémy či situace (Sitná, 2013). Diskuse před samotným výkladem motivuje studenty, zatímco během výkladu zvyšuje jejich pozornost. Diskuse uskutečněná po výkladu poskytuje pedagogovi zpětnou vazbu a on tak zjišťuje, jak studenti pochopili probíranou látku. Zda se v ní správně orientují a jaký mají názor na danou problematiku. Nejlépe se však tato metoda osvědčuje ve formě skupinové diskuse ve fázi procvičování již probraného učiva (Kotrba, Lacina, 2007).

Pedagog by se měl vždy na diskusi připravit písemně. Nutné je si předem formulovat problém, promyslet zadání, dále pak postup řešení, stěžejní body a přibližný časový harmonogram (Kotrba, Lacina, 2007). Pedagog (popřípadě určený moderátor) řídí a moderuje průběh diskuse, sleduje její cíle, koriguje účast diskutujících, vysvětluje případná nedorozumění a vede diskusi k závěru. Přitom může zaznamenávat většinová tvrzení, argumenty i pochybnosti na tabuli nebo do svých poznámek (Sitná, 2013). Na závěr pedagog zhodnotí výsledky a celou diskusi uzavře. Na tabuli pak může shrnout nejdůležitější body z celé diskuse (Kotrba, Lacina, 2007).

Maximální počet diskutujících studentů je 20. Délka diskuse pak závisí na šíři diskutovaného tématu, kdy doporučovaná průměrná doba pro diskusi je 20–30 minut

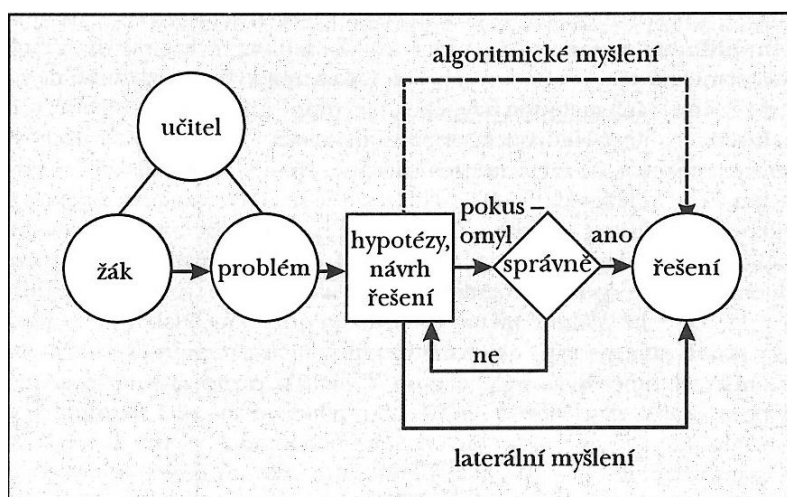
(včetně její přípravy, vedení, shrnutí a zhodnocení). Vhodnější je diskutovat o užším tématu kratší dobu. Pedagog se tak vyhne rozmělnění diskuse a nutnosti provádět široké, obtížně sjednotitelné a interpretovatelné závěry (Sitná, 2013).

4.2.3 Metody heuristické, řešení problémů

Heuristickými metodami můžeme v zásadě nazývat všechny metody, které vedou studenty k samostatnému objevování (Čapek, 2015). Nejčastěji jsou však označovány jako metody samostatného řešení problému. Vychází z vědy, která se nazývá heuristika (z řeckého *heuréka* = objevil jsem, našel jsem). Věda zkoumající tvůrčí myšlení, ale rovněž heuristická činnost, tj. způsob řešení problémů (Kotrba, Lacina, 2007).

Heuristické metody využívají dosavadních vědomostí a dovedností studenta, který v zadané problémové úloze objevuje relativně nové poznatky. Pomoc ze strany pedagoga je minimální. Studenti samostatně hledají poznatky, objevují nové souvislosti a tím si rozvíjejí své myšlení, poznávací procesy a získávají intelektuální dovednosti (Kotrba, Lacina, 2011). Tento způsob učení cestou samostatného objevování odpovídá plně potřebám dnešní společnosti, která klade důraz na nutnost rozvoje tvořivosti, tvořivého a samostatného myšlení a aktivit studentů (Zormanová, 2012).

Obr. 2: Heuristická metoda (metoda objevování)



Zdroj: Maňák, Švec, 2003

Samostatné řešení problémů může probíhat ve třech úrovních. Začíná se **samostatnou prací studentů propedeutického charakteru** (zavedení nového pojmu, poučky, úvod k novému učivu, seznámení studenta s problémem). Následuje **samostatná práce studentů, která je zaměřena teoreticky** (abstraktní problémy, hledání podstatných znaků, určujících vztahů, indukční a dedukční postupy). Ve třetí úrovni zaměstnává studenty **samostatná práce praktického rázu** (využití praktické činnosti na odborných pracovištích, cvičení, sestavování příkladů, vypracování konkrétních úkolů na základě teoretických znalostí) (Kotrba, Lacina, 2007).

Heuristické metody jsou časově náročné a kvůli didaktické složitosti vhodné pouze pro zkušené pedagogy (Kotrba, Lacina, 2011). Dle Maňáka a Ševce (2003) je za nejefektivnější a nejpropracovanější heuristickou výukovou strategií považována **metoda řešení problémů**, problémová výuka. Ta představuje myšlenkovou variantu učení pokusem a omylem, při níž se student učí ze svých úspěchů, ale také z chyb a nezdarů. Pro úspěšnou realizaci této metody je velice důležitý správný postup samotného řešení problémů, který lze dělit následujícím způsobem (Kotrba, Lacina, 2007).

„Fáze řešení problému:

1. Identifikace problému, tj. jeho postizení, nalezení a vymezení.
2. Analýza problémové situace, proniknutí do struktury problému, odlišení známých a potřebných, dosud neznámých informací.
3. Vytváření hypotéz, domněnek, návrhy řešení.
4. Verifikace hypotéz, vlastní řešení problému.
5. Návrat k dřívějším fázím při neúspěchu řešení“

(Maňák, Švec, 2003, s. 116).

4.2.4 Metody situační

Tyto metody bývají založeny na přehledné, řešitelné, přiměřené a vhodné problémové situaci. Jedná se o modelové situace vycházející z reálných událostí (Kotrba, Lacina, 2007). Podstatu situačních metod tvoří řešení problémového případu, který odráží nějakou reálnou událost, znázorňuje určitý komplex vztahů

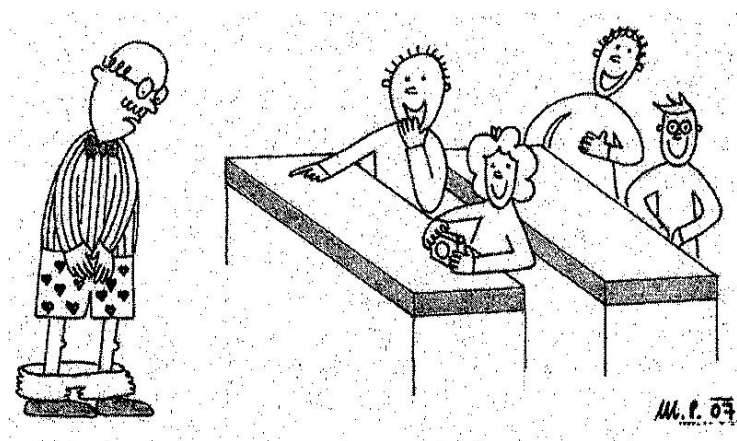
a okolností, je výrazem střetu různých zájmů (Maňák, Švec, 2003). Studenti přitom nemají ke konkrétní události dostatek informací. Zkusí si tak své chování v simulované situaci a budou lépe připraveni na to, až se do takové situace dostanou ve skutečnosti (Kotrba, Lacina, 2011).

Problémová úloha má zpravidla více řešení a poměrně často vyžaduje komplexní přístup i vědomosti z různých předmětů. Různá navrhovaná řešení diskutují studenti ve skupinách. Cílem je analýza předložené situace (Kotrba, Lacina, 2011).

Dle Kotrby a Laciny (2007) může být studentům situace zprostředkována několika způsoby:

1. **textová podoba** (příběh, popis konkrétní situace, odborný článek, aj.),
2. **audioukázka** (nahrávka rozhovoru, analýza hudební skladby, ukázka poezie, namluvený příběh, popis konkrétní situace),
3. **videoukázka** (profesionální odborně zaměřené filmy, zahrané scény z firemního prostředí, divadelní ukázky, reklamy, firemní prezentace),
4. **počítačová podpora** (situaci jde zprostředkovat pomocí webových stránek – může zde být text, fotografie, krátká videa nebo zvukové ukázky, powerpointové prezentace, výukové programy, případně některé formy e-learningu).

Obr. 3: Situační metody



Zdroj: Kotrba, Lacina, 2007

Situačních metod existuje několik variant. Podle svého zaměření je můžeme rozdělit dle Kotrby a Laciny (2007) do několika skupin:

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

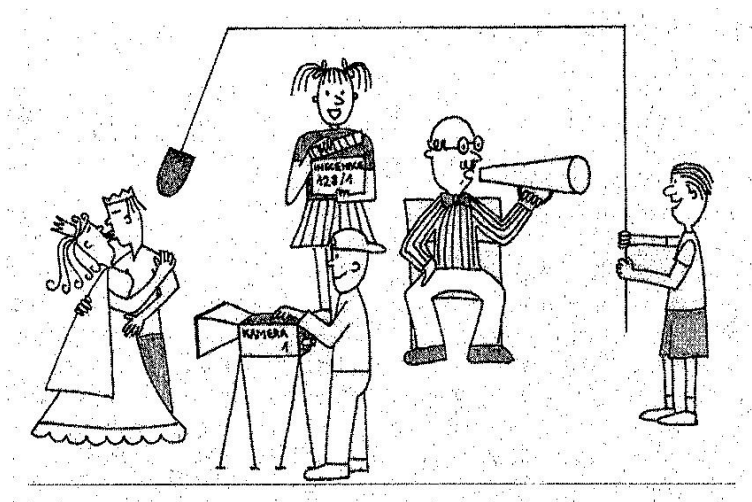
Za hlavní přednost těchto metod je považována zaměřenost na praxi, důraz na konkrétnost řešení a výcvik v rozhodování. Mezi další pozitivní stránky považujeme: aktivní sociální učení, aplikace teoretických poznatků, emocionální působení, simulace praxe, resp. její žádoucí demonstrace aj. (Maňák, Švec, 2003). Podle Zormanové (2012) spočívá její výchovný tvořivý moment ve schopnosti analyzovat danou problematiku, ve vyhledávání informací potřebných k jejímu vyřešení a v rozhodování o volbě dalšího postupu.

Využití situační metody v edukačním procesu je úspěšné jen tehdy, pokud bude navazovat na méně komplexní výukovou metodu. Předpokládá se, že studenti ovládají základní dovednosti myšlenkových operací, jsou samostatní a mají přiměřené vědomosti a zkušenosti v oblasti, které se řešený případ týká (Maňák, Švec, 2003). Tyto metody jsou studentům nejčastěji zprostředkovány v textové podobě. Jedná se o nejjednodušší a zároveň nejlevnější způsob (Kotrba, Lacina, 2011).

4.2.5 Metody inscenační

Inscenační metody jsou v různých kontextech a koncepcích nazývány různými termíny jako hraní rolí, interakční hry, scénické hry atd. Souvisejí jak s dramatizací, tak i s řešením problémů a dalšími vzdělávacími mechanismy (Čapek, 2015). Podstatou těchto metod je sociální učení studentů na modelových problémových situacích, simulacích nějaké události, v nichž se kombinuje hraní rolí s řešením problémů (Zormanová, 2012). A to buď předváděním určitých lidských typů, nebo zobrazováním reálných životních situací, nebo kombinací obou těchto postupů (Maňák, Švec, 2003).

Obr. 4: Inscenační metody



Zdroj: Kotrba, Lacina, 2007

Na rozdíl od výše uvedených diskusních a situačních metod mají tyto metody tu přednost, že studentům umožňují získat prostřednictvím prožitků nové emotivní zkušenosti i postoje a osvojit si vhodné způsoby reagování ve vybraných situacích (typických např. pro jejich budoucí povolání) (Jankovcová a kol., 1989). Pomocí inscenační metody si studenti fixují osvojené učivo, vysvětlují si příčiny lidského jednání, učí se schopnosti vcítit se do druhé osoby, a to prostřednictvím vlastního jednání a prožívání. Studentům tato aktivizační metoda také přináší možnost vyzkoušet si na vlastní kůži, jaké to je ocitnout se v nějaké situaci a nacvičit si vhodné jednání a řešení této situace (Zormanová, 2012). Prostřednictvím této metody také lze rozeznat potřeby a zájmy studentů, jejich flexibilitu a schopnost reagovat, jejich mezery ve vzdělání, ale i vlohy a nadání. Pro zpětnou vazbu je vhodná i práce s kamerou (Podlahová, 2012).

Inscenační metody jsou velmi náročné na čas a samotnou přípravu pedagoga. Ten musí připravit scénář a rozepsat jednotlivé role (Kotrba, Lacina, 2007). Použití je lze pouze tam, kde víme, že je třída schopna tuto „hru“ zvládnout a nezvrátí ji v samoúčelnou kabaretní tvorbu. Použití závisí i na tom, jak dokáže pedagog studentům smysl inscenace vysvětlit (Vališová, Kasíková, 2007). Celková doba trvání inscenace se obvykle stanoví na 15, maximálně 30 minut. Většinou se

doporučují kratší inscenace, kde se prostředává větší počet studentů (Kotrba, Lacina, 2007).

Podobně jako u jiných metod, vznikly i u inscenačních metod různé varianty (Maňák, Švec, 2003). Kotrba a Lacina (2011) je dělí dle náročnosti, zkušeností studentů s inscenacemi a počtu zapojených studentů do hraní sociálních rolí takto:

- strukturní inscenace,
- nestrukturní inscenace,
- mnohostranné hraní rolí.

4.2.6 Didaktické hry

Didaktické hry lze definovat jako dobrovolně volitelnou aktivitu, jejímž produktem je osvojení nebo upevnění učební látky, která aktivizuje studenty a rozvíjí jejich myšlení a poznávací funkce. Zpravidla slouží k fixaci učební látky (Zormanová, 2012). Vališová a Kasíková (2007) definují didaktickou hru jako seberealizaci studentů řízenou určitými pravidly a sledující výchovně-vzdělávací cíle.

Při vyučování jsou nejčastěji využívány právě didaktické hry a soutěže, které jsou založeny na řešení problémových úloh a situací. Vhodné bývají zejména pro účely motivace, opakování a procvičování učiva. Neměly by ovšem nahrazovat samotný výklad pedagoga (Kotrba, Lacina, 2007).

Předností těchto výukových metod je jejich stimulační náboj, neboť náboj probouzí u studentů zájem, zvyšuje jejich motivaci a angažovanost na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, kooperaci i soutěživost. Nutí studenty využívat různých poznatků, dovedností a zapojovat životní zkušenosti (Zormanová, 2012).

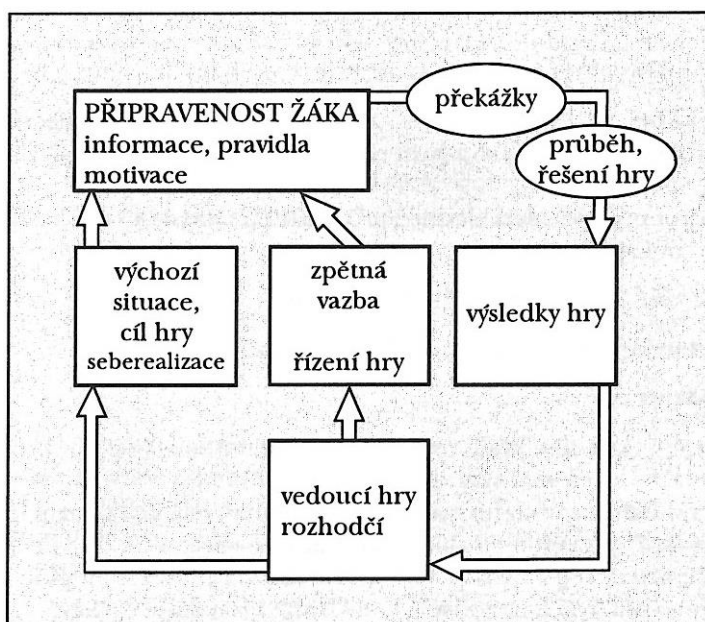
Didaktické hry zahrnují velké množství různorodých aktivit, které lze dělit z různých hledisek (Maňák, Švec, 2003). Obecná klasifikace je však založena na míře interakce mezi hráči, popřípadě herními týmy. Dle Maňáka a Ševce (2003) je lze dělit na:

- **Neinterakční hry** – každý hráč hraje sám za sebe, výsledek tak není závislý na spolupráci ani vzájemném ovlivňování jednotlivých hráčů.

- **Interakční hry** – hráči na sebe vzájemně působí (záměrně i nezáměrně, vědomě i nevědomě), komunikují spolu, vzájemně se dorozumívají a svým jednáním a postupy se ovlivňují.

Dále je lze dělit podle délky trvání na krátkodobé a dlouhodobé. Na základě místa, kde by se měly odehrát (učebna, školní jídelna, louka, tělocvična apod.). A v neposlední řadě dle svého zaměření a účelu na hry: s důrazem na opakování vědomostí, stresové situace, pohybově zaměřené hry nebo hry zaměřené na rozvoj sociálních a jiných dovedností (Kotrba, Lacina, 2011).

Obr. 5: Didaktická struktura hry



Zdroj: Maňák, Švec, 2003

Mezi nejnámější a nejvíce užívané didaktické hry patří křížovky, doplňovačky, piškvorky či obrázkové hry. Při jejich přípravě však musíme postupovat velmi uvážlivě, neboť hra, která není pečlivě připravená a nemá svá pravidla, nevede k žádným pozitivním výsledkům, protože se změní v chaotickou činnost studentů (Zormanová, 2012). Proto, jak uvádí Kotrba a Lacina (2007), ne každá hra je realizovatelná v jakémkoliv prostředí.

4.3 Komplexní výukové metody

Komplexní výukové metody se vyznačují tím, že se při jejich realizaci kombinuje několik prvků didaktického systému. Dochází tak k různému propojení a kombinaci několika základních prvků jako jsou: vyučovací metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejichž účinnost a životnost potvrdila praxe. Jsou též označovány jako modely, koncepce, projekty, komplexy, edukační plány, programy, organizační formy a kooperační formy výuky (Maňák, Švec, 2003).

Do skupiny komplexních výukových metod, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci základních prvků didaktického systému, řadíme dle Zormanové (2012) tyto metody:

- frontální výuka,
- skupinová výuka,
- individuální a individualizovaná výuka,
- kritické myšlení,
- brainstorming,
- projektová výuka,
- výuka dramatem,
- otevřené učení,
- učení v životních situacích,
- televizní výuka,
- výuka podporovaná počítačem,
- sugestopedie a superlearning,
- hypnopedie.

Tyto metody dále rozšiřují prostor výukových metod a mnohem více než výše uvedené skupiny (klasické a aktivizující výukové metody) reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání (Maňák, Švec, 2003).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Charakteristika školy

V této kapitole bych Vám ráda představila Střední odbornou školu na Jarově, kde jsem vykonávala svou třítydenní pedagogickou praxi, včetně níže uvedených návrhů vyučovacích jednotek.

5.1 SOŠ Jarov

Střední odborná škola stavební a zahradnická umožňuje vzdělávání ve čtyřletých studijních oborech zakončených maturitní zkouškou a tříletých učebních oborech, které jsou zakončeny výučním listem. Vzdělávací nabídka má širokou škálu oborů.

Maturitní obory: Dřevostavby (33 - 42 - M/01), Management ve sportu (63 - 41 - M/01), Management ve stavebnictví (63 - 41 - M/01), Stavební obnova (36 - 47 - M/01), Technická zařízení budov (36 - 45 - M/01), Zahradnictví (41 - 44 - M/01).

Učební obory: Instalatér (36 - 52 - H/01), Kamnář (36 - 67 - H/02), Klempíř (23 - 55 - H/01), Kominík (36 - 56 - H/01), Malíř a lakýrník (39 - 41 - H/01), Montér vodovodů a kanalizací a obsluha vodárenských zařízení (36 - 58 - H/01), Podlahář (36 - 59 - H/01), Pokrývač (36 - 69 - H/01), Sklenář (36 - 62 - H/01), Strojní mechanik - zámečník (23 - 51 - H/01), Tesař (36 - 64 - H/01), Truhlář (36 - 56 - H/01), Zahradník (41 - 52 - H/01), Zedník (36 - 67 - H/01).

Na adrese Praha 9, Učňovská 1 se nachází hlavní budova školy, kde probíhá teoretické vyučování všech oborů. Dále jsou zde rozsáhlé dílny pro praktickou výuku, sportoviště, školní vazárna a prodejna květin určených k vazbě a aranžování květin v rámci odborného výcviku. Škola též provozuje vlastní botanickou zahradu a tropické skleníky, které slouží pro výuku odborné praxe a odborného výcviku zahradnických oborů. Areál se nachází necelé 3 km od školy. V místě je také provozní zahrada s hospodářskými skleníky, kde se zabývají pěstováním tržních rostlin dle zahradnických technologií.

6 Písemné přípravy na vyučovací jednotku

V této kapitole předkládám dva návrhy písemných příprav na vyučovací jednotku v předmětu Květinářství, které jsem měla možnost vyučovat při své řízené pedagogické praxi na SOŠ Jarov.

6.1 Předmět - Květinářství

Tento předmět spadá do okruhu pěstování zeleniny, ovoce a okrasných rostlin. Poskytuje studentům základní soubor poznatků o rostlinách z kategorie zahradních okrasných květin a květin hrnkových, také základní soubor poznatků o principech uplatňovaných při osazování a ozeleňování sadovnických úprav. Hlavním cílem předmětu je naučit studenty tvořivě začlenit květinové výsadby do sadovnických úprav včetně znalosti následné péče o tyto výsadby. Ovládat základní principy a postupy výroby hrnkových rostlin, znát možnosti jejich uplatnění v rozličných interiérech včetně péče o ně.

Písemná příprava na kombinovanou vyučovací jednotku s využitím aktivizační metody - didaktická hra.

Místo: Střední odborná škola Jarov

Kód a název oboru: 41-44-M/01 Zahradnictví

Předmět: Květinářství

Třída: 4. AZ (maturitní ročník)

Počet žáků: 25

Délka trvání: 45 minut

Organizační forma: kombinovaná vyučovací jednotka

Téma: Letničky

Didaktické pomůcky: tabule, barevné karty, psací potřeby

Kognitivní cíl: Student je schopen správně charakterizovat skupinu rostlin – LETNIČKY jako celek. Je schopen vyjmenovat konkrétní zástupce rostlin z této skupiny. Popsat jejich nároky na pěstování a určit jejich správné použití v praxi.

Afektivní cíl: Student se aktivně zapojuje do výuky. Student si je vědom faktu, že znát a správně rozlišovat danou skupinu rostlin je pro jeho praxi podmínkou. Student si uvědomuje, že je nutné respektovat zásady správného postupu pěstování a ošetřování konkrétních rostlin.

Časový harmonogram vyučovací hodiny

1. úvodní organizační část vyučovací jednotky (3 minuty)

Příchod, pozdravení se se žáky, zápis do třídní knihy. Zápis čísla hodiny na tabuli + seznámení žáků s tématem hodiny LETNIČKY. Seznámení s cílem hodiny.

2. zkoušení (6 minut)

Ústní zkoušení probrané látky (TRVALKY). Ostatní studenti dostanou vzorky rostlin (následně řešené v hodině), které si mají v tichosti prohlédnout a zamyslet se, co je to za rostliny. Zároveň poslouchají zkoušení, aby mohli reagovat na případné otázky.

3. diagnostická část – zjištění stavu zvládnutí učiva (5 minut)

Prověření učiva a zvládnutí látky z předchozích hodin na téma: TRVALKY. Formou otázek a odpovědí.

4. realizační část – didaktická hra (25 minut)

Seznámení s pravidly hry. Didaktická hra - vyplň karty.

5. fixační + závěrečná část – upevnění učiva (6 minut)

Vyhodnocení hry, rekapitulace hlavních poznatků. Následuje prostor pro případné dotazy. Ukončení hodiny, rozloučení se se studenty.

Podrobný plán realizační části – didaktické hry

V přípravné fázi si každý student vylosuje jednu (z pěti) barev, tato barva jim později bude sloužit k snadnému rozdělení do skupin, které proběhne v následující fázi hry.

Na začátku této hry rozdává vyučující studentům barevné karty (červená, žlutá, zelená, modrá, bílá) s otázkami k tématu opakované látky. Otázky jsou formulované tak, aby

pojaly celou šíři daného problému. Každý student obdrží 5 karet (5 barev), kdy na každé z nich je jedna otázka k danému tématu.

- **bílá:** charakteristika a původ letniček,
- **modrá:** způsoby rozmnožování letniček,
- **zelená:** způsoby použití letniček s ohledem na jejich vlastnosti,
- **žlutá:** nejvýznamnější zástupci této skupiny rostlin,
- **červená:** nejvýznamnější choroby a škůdci letniček.

Studenti nejdříve pracují samostatně. Na karty uvedou své jméno a své odpovědi zapisují do volného prostoru přímo pod otázku. Odpovědi na otázky mají být stručné, věcné a v odborné terminologii, kterou by měli studenti v posledním ročníku ovládat.

Po dokončení písemné části se studenti rozdělí dle barev (z předchozího losování) na 5 skupin. Zároveň se rozdělí i karty tak, aby každá skupina měla pouze jednu hromádku, kde budou shromážděny odpovědi na jedno téma (skupina s červenými kartičkami, žlutými apod.) Jedna skupina pak zpracovává téma – charakteristika a původ letniček, jiná nejvýznamnější zástupce této skupiny rostlin apod.

Úkolem každé skupiny studentů je společnými silami rozdělit jednotlivé odpovědi, vytřídit je na chybné a pravdivé. Odpovědi, které společně vyhodnotí jako pravdivé si připraví k následnému přednesu. Následuje prezentace odpovědí po jednotlivých skupinách.

Po skončení práce studentů následuje společné vyhodnocení a rekapitulace správných tvrzení.

Cíle takto vedené vyučovací jednotky:

Hlavním cílem této metody je vytvořit takové prostředí, které zvýší aktivitu studentů při opakování již probraného učiva. Podpoří jejich kognitivní procesy a zajistí maximální zapojení studentů v hodině. Předpokládá se, že zde budou uplatněny principy kolektivní práce. Předpokladem je, že si studenti vybaví a ožíví dříve získané vědomosti, popřípadě se doučí to, co jim dříve uniklo. Tímto způsobem propojí znalosti, které získali v předmětu Květinářství, a současně využijí mezipředmětové vztahy z předmětů Sadovnictví, Ochrana rostlin či Floristika.

Daným rozdělením tématu na jednotlivé otázky se autorka snaží dosáhnout opakování celé problematiky LETNIČEK, protože se jedná o rozsáhlé téma, které mají studenti kompletně probrané. Jedná se o opakování a dodatečnou fixaci učiva před maturitními zkouškami.

Písemná příprava na kombinovanou vyučovací jednotku s využitím aktivizační metody - diskuse.

Místo: Střední odborná škola Jarov

Kód a název oboru: 41-44-M/01 Zahradnictví

Předmět: Květinářství

Třída: 4. AZ (maturitní ročník)

Počet žáků: 20

Délka trvání: 45 minut

Organizační forma: kombinovaná vyučovací jednotka

Téma: HOL (hrnkové rostliny okrasné listem) se středními nároky na teplotu prostředí

Didaktické pomůcky: tabule

Vzdělávací cíl: Student je schopen správně charakterizovat skupinu rostlin – HOL se středními nároky na teplotu, jako celek. Je schopen popsat jejich nároky na pěstování a určit jejich správné použití v praxi. Žák bude schopen popsat celý proces pěstování hrnkové rostliny od výsevu až po finální formu určenou k prodeji.

Afektivní cíl: Student se aktivně zapojuje do výuky, diskutuje, argumentuje. Student si je vědom faktu, že znát a správně rozlišovat danou skupinu rostlin je pro jeho praxi podmínkou. Student si uvědomuje, že je nutné respektovat zásady správného postupu při množení rostlin.

Časový harmonogram vyučovací hodiny

1. úvodní organizační část vyučovací jednotky (3 minuty)

Příchod, pozdravení se se žáky, zápis do třídní knihy. Zápis čísla hodiny na tabuli + seznámení žáků s tématem hodiny: HOL se středními nároky na teplotu – pokračování: vypěstování rostliny k prodeji, výklad nových druhů: *Asparagus*. Seznámení s cíli hodiny.

2. diagnostická část – zjištění stavu zvládnutí učiva (7 minut)

Prověření učiva a zvládnutí látky z předchozí hodiny na téma: HOL se středními nároky na teplotu prostředí. Formou otázek a odpovědí. Náhodné vyvolávání studentů.

- Minulou hodinu jsme si představili skupinu rostlin se středními nároky na teplotu prostředí, jaké konkrétní požadavky na teplotu má tato skupina? (10 – 15°C).
- Uvedli jsme si zatím několik zástupců z této skupiny, dokážete si vzpomenout, který zástupce má příčepivé kořínky a jedovaté bobule? (*Hedera helix*).
- Jaký má tato rostlina stonek? (Dlouhé výhony, popínavé).
- Která rostlina, z této skupiny je Hedeře podobná? (x *Fatsyhedera lizei*).
- Věděli byste, proč má ve svém názvu křížek a co to znamená? (Jedná se o křížence).
- Křížence jakých rostlin? (*Fatsia japonica* a *Hedera hibernica*)

3. realizační část – diskuse (25 minut)

Seznámení s tématem diskuse: postup množení *Hedera helix*. Zapsání tématu na tabuli. Přestavění nábytku (židlí), vytvoření diskusního kruhu. Vysvětlení pravidel a průběhu diskuse.

4. fixační + závěrečná část - upevnění učiva (10 minut)

Vyhodnocení diskuse, rekapitulace hlavních poznatků. Následuje prostor pro případné dotazy. Ukončení hodiny, rozloučení se se studenty.

Podrobný plán realizační části – diskuse

Předchozí hodinu pedagog oznámil studentům, že následující hodinu zařadí diskusi do výuky. Studenti se mají na diskutované téma připravit formou domácího samostudia.

Pedagog vede celou diskusi. Klade předem připravené otázky tak, aby studenty směřoval k podstatným informacím, vyzdvihne správné odpovědi, případně sám doplňuje ty, které nezazní. Po celou dobu usměrňuje diskusi tak, aby se ubírala správným směrem. Důležité je dát prostor všem studentům a ty, kteří se drží stranou vyzvat k reakci.

Pedagog srozumitelně vysvětlil studentům diskutované téma, zapsal ho na tabuli, aby zajistil stálou kontrolu nad tím, že se od tématu třída neodchýlí. Pedagog dopředu určí čas pro diskusi (25 min) a následně ji volně zahájí:

- V předmětu Sadovnictví jste se několikrát setkali s rozmnožováním a pěstováním okrasných dřevin, při odborné praxi jste si množení bylinnými i dřevitými řízků mohli sami několikrát vyzkoušet. My si v našem předmětu u každého rostlinného druhu také říkáme, jaké jsou způsoby množení daných druhů. Dnes tedy navážeme na minule probíraného zástupce, kterým je *Hedera helix* (již by měli znát jeho vzhled, nároky, použití) a zkusíme společně vymyslet způsob pěstování od mladé rostlinky k prodejné rostlině.
- Množil už někdo z vás přímo Hederu? V domácích podmínkách nebo třeba na praxi? (U studentů posledního ročníku se dá předpokládat, že ano. S množением se setkávají na praxích ve škole. Lze také předpokládat, že mají tuto běžně pěstovanou rostlinu doma).
- Řekli jsme si, že nejlepší způsob množení Hedery je pomocí řízků. Jaké mají ty řízků být? (Vrcholové nebo osní). Jaký jiný způsob množení bychom ještě mohli použít? (Kořenové řízků). Výhody x nevýhody tohoto množení?
- Jaký termín k množení byste určili z hlediska vhodnosti pro tuto rostlinu? (Lze množit celoročně – jedná se o velmi přizpůsobivý druh, ovšem hlavní termín je od jara do léta).

- Dobře, dali jsme dohromady jakým způsobem je nejlepší Hederu namnožit, jak budeme při odběru řízků postupovat? (Jak bude odebraný řízek vypadat: délka, počet listů, kondice?) Jak má vypadat správně připravené nářadí? (Desinfekce nože, prevence proti přenosu chorob a škůdců).
- Výborně, máme správně odebraný rostlinný materiál určený k množení, jak budeme dále postupovat? (Co s řízkem před zakořeněním, jak bude vypadat výsevni substrát, jak budeme vysazovat, co obsahuje použitý substrát, jaká teplota je ideální pro zakořeňování a další pěstování)?
- Tak, rostlinky máme v sadbovačích, jak budeme dále postupovat? (Zálivka, přihnojení – koncentrace roztoku).
- Jak dlouhá je pěstební doba od našeho množení po rostlinu schopnou prodeje? (Dle požadavků na velikost rostlin, cca 3–12 měsíců).
- Nyní už víte, jak vypadá celý proces pěstování konkrétní rostliny. Troufl by si někdo z vás celý postup shrnout v hlavních bodech?
- Teď už znáte celý detailní postup pěstování *Hedera helix*. A už mne zajímá poslední otázka: Proč si myslíte, že jsem dnes zvolila zrovna tento druh k diskusi? (Jedná se o základní druh z této skupiny rostlin. Další hodiny bude pokračovat výklad a seznamování se s dalšími druhy HOL se středními nároky na teplotu prostředí např. *Fatsia japonica*, *Fatsia lizei*, *Asparagus densiflorus* apod. Další zástupce z této skupiny lze množit podobným způsobem. Liší se pouze nároky na teplotu při zakořeňování nebo pěstební dobu. Studenti si při výkladu nových druhů budou schopni představit, jak množit a pěstovat další zástupce. Později se seznámí s dalšími způsoby množení u dalších druhů – množení semenem).

Cíle takto vedené vyučovací jednotky:

Metoda diskuse byla v této vyučovací hodině zvolena jako hlavní výuková metoda u tématu, které má propojit poznatky získané z teorie i praxe. Propojit nově získané vědomosti s již zažitými. Studenti by měli být schopni pochopit a popsat kompletní postup množení *Hedera helix*, aby se ověřila jejich schopnost přenést získané vědomosti z teorie do praxe a následně uplatnit tyto vědomosti v budoucím povolání. Hlavním cílem této metody je rozvíjet klíčové kompetence studentů. Podpořit jejich

otevřené zvažování, promýšlení a posuzování postupů, soustředěnost na diskutované téma. Tato metoda podporuje kultivovanost verbálního projevu, schopnost vyjádřit se jasně a stručně a shrnout to podstatné. Tato aktivizační metoda měla zajistit maximální zapojení studentů do hodiny a zlepšit jejich komunikativnost, vzájemnou podporu a inspiraci v třídním kolektivu. Předpokládá se i propojení mezipředmětových vztahů z předmětů Sadovnictví, Zelinářství, Ochrana rostlin, Botanika či Floristika.

7 Dotazníkové šetření

Tato část závěrečné práce je věnována dotazníkovému šetření, které bylo uskutečněno od 15. února do 15. března roku 2021. K šetření byly použity dva samostatné dotazníky. Jeden byl určený pro pedagogy (viz příloha č. 1), druhý pro studenty (viz příloha č. 2).

Cílem bylo posoudit na základě získaných dat, zda pedagogové znají aktivizační metody výuky, zda je při vyučování odborných předmětů využívají, které z nich nejčastěji aplikují a jaké výhody či nevýhody na nich shledávají. Dotazník určený pro studenty měl zjistit, zda a v jaké míře pedagogové aplikují aktivizační metody při své praxi z pohledu studentů a jak na ně sami studenti nahlíží.

7.1 Vyhodnocení dotazníku a interpretace výsledků šetření

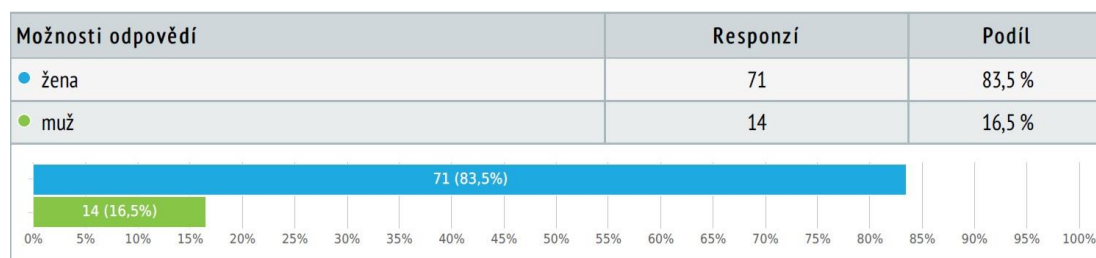
Vlastní dotazníkové šetření bylo realizováno pomocí online dotazníku na www.surveio.com. Respondentům byl po předchozí domluvě zasílán pomocí emailu a sociálních sítí.

Vyplnění dotazníků se zúčastnilo celkem 222 respondentů. Z toho 85 pedagogů a 137 studentů. Odpovědi byly zpracovány a vyhodnoceny v následujících grafech.

7.2 Dotazník pro pedagogy

Graf 1: Pohlaví respondentů

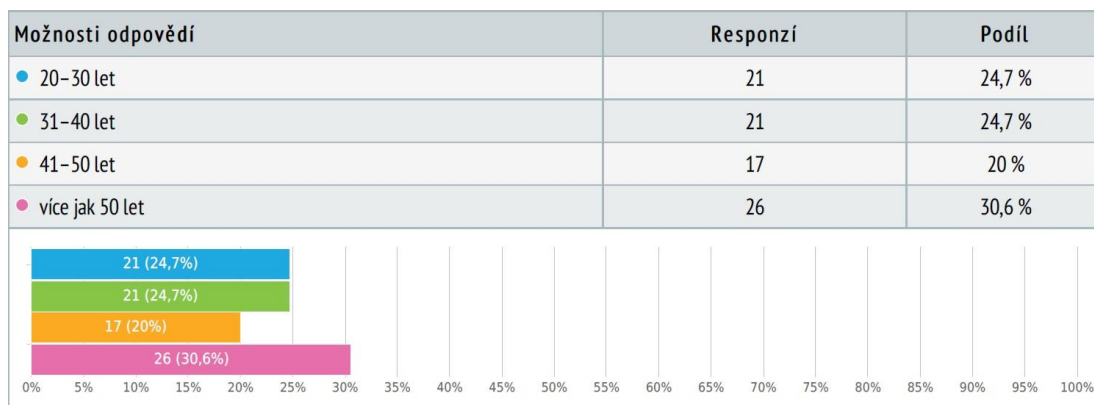
1) POHLAVÍ:



Tato otázka byla pouze identifikační. Ovšem převážná část pedagogů, která se šetření zúčastnila, byla z řad žen.

Graf 2: Věkové kategorie

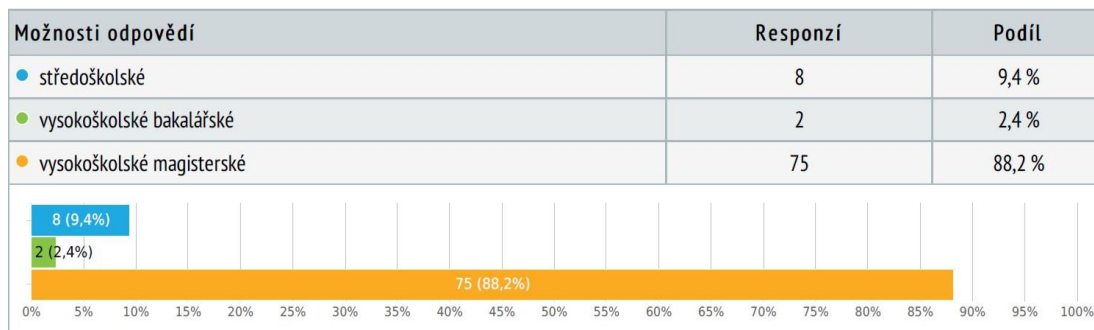
2) VĚK:



Do dotazníkového šetření se zapojily všechny věkové kategorie. Největší zastoupení bylo zaznamenáno v kategorii nad 50 let. Na dalším místě byly rovnocenně zastoupeny věkové kategorie 20 - 30 a 31 - 40 let.

Graf 3: Vzdělání

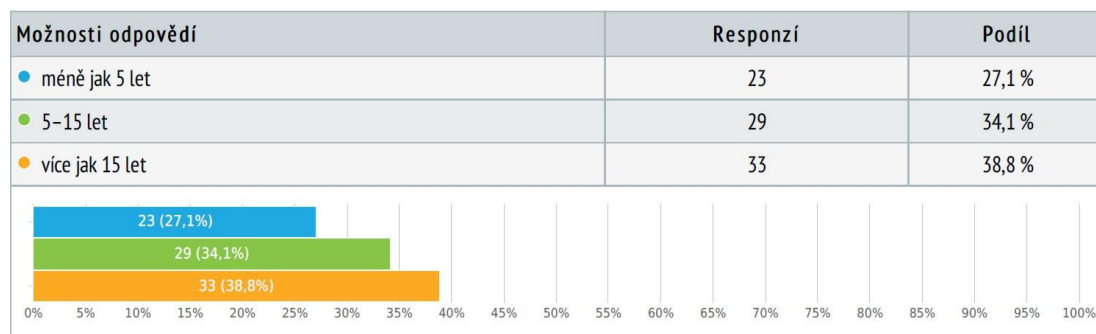
3) NEJVYŠŠÍ DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ:



Převážná část dotazovaných pedagogů má vysokoškolské magisterské vzdělání.

Graf 4: Pedagogická praxe

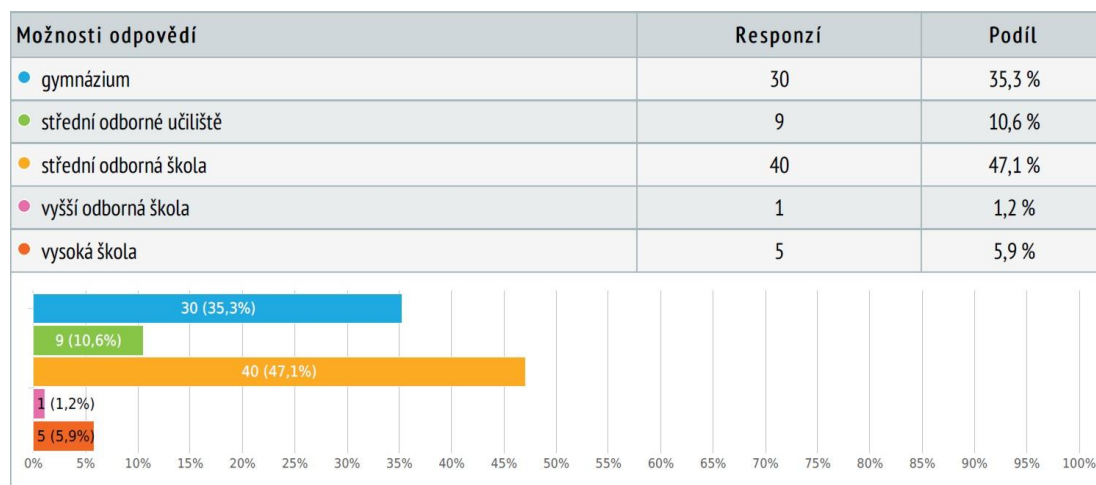
4) DÉLKA PEDAGOGICKÉ PRAXE:



Co se týče vyhodnocení délky pedagogické praxe je zde počet velmi vyrovnaný. Z tohoto důvodu mohou být data z dotazníku považována za validní.

Graf 5: Typ školy

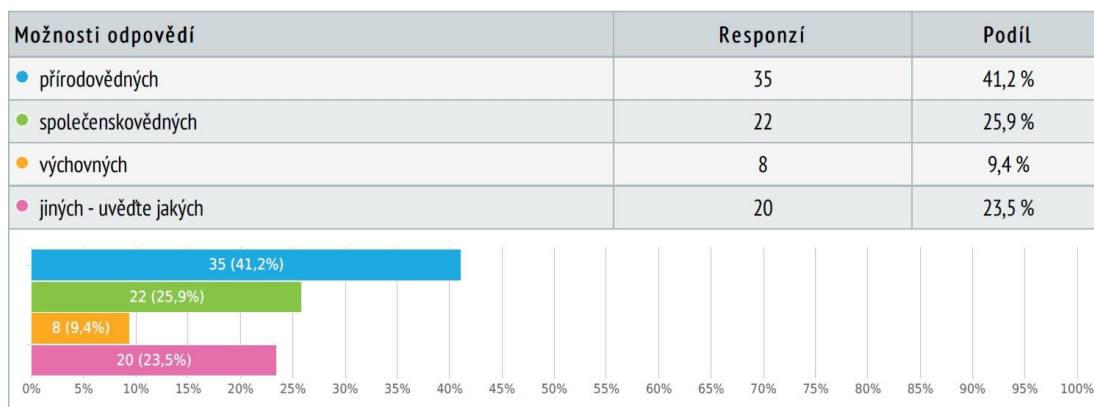
5) TYP ŠKOLY, NA KTERÉ VYUČUJETE:



Respondenti byli převážně ze SOŠ, gymnázií a SOU.

Graf 6: Předměty

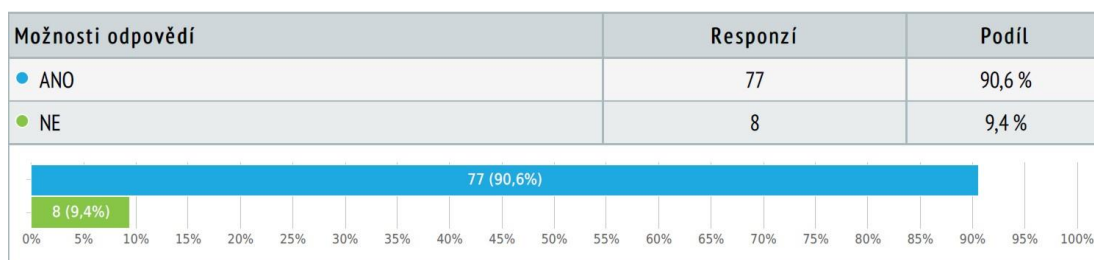
6) PŘEDEVŠÍM SE VĚNUJI VYUČOVÁNÍ PŘEDMĚTŮ:



Zastoupení respondenti se věnují především výuce přírodovědných předmětů.

Graf 7: Odpovídající vzdělání

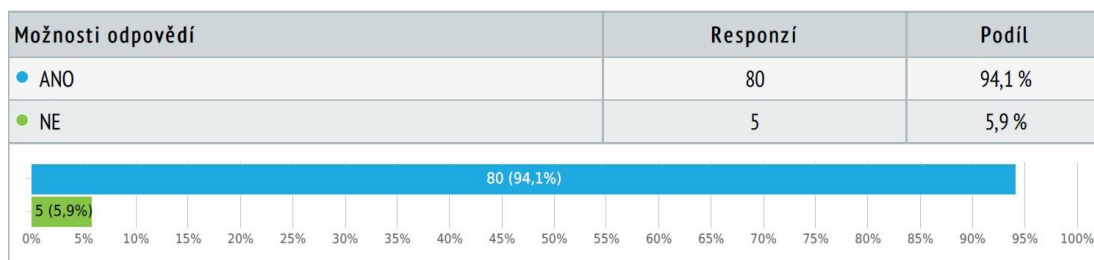
7) MÁTE K VÝKONU SVÉ PROFESE ODPOVÍDAJÍCÍ VZDĚLÁNÍ?



Převážná část pedagogů uvedla, že má k výkonu své profese odpovídající vzdělání. Pouze 8 z nich uvedlo, že jej nemá.

Graf 8: Využití aktivizačních metod

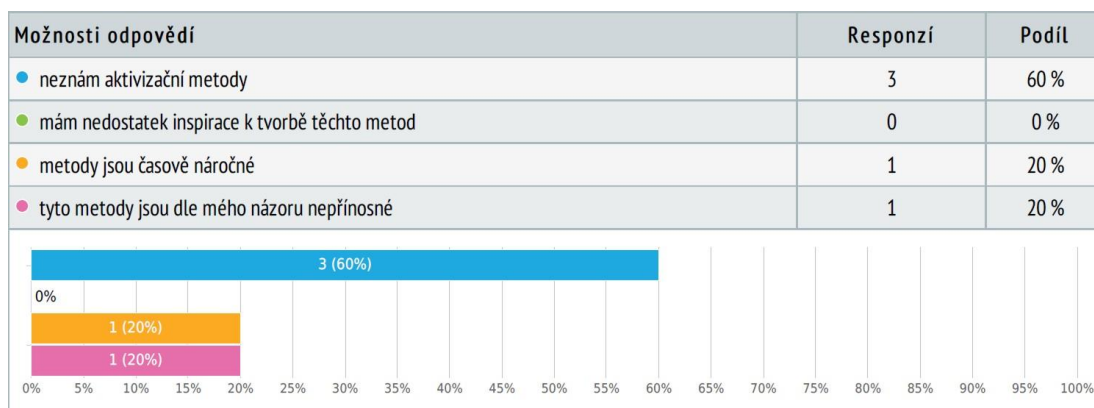
8) VYUŽÍVÁTE PŘI VÝUCE AKTIVIZAČNÍCH METOD?



Stěžejní otázkou celého dotazníku byla právě tato, jestli pedagogové využívají při své výuce aktivizační metody. Zde bylo na výběr pouze z odpovědí ANO či NE. Z celkového počtu 85 respondentů: 80 z nich uvedlo, že ano, zbylých 5 uvádí, že metody nevyužívá.

Graf 9: Při odpovědi NE – důvod

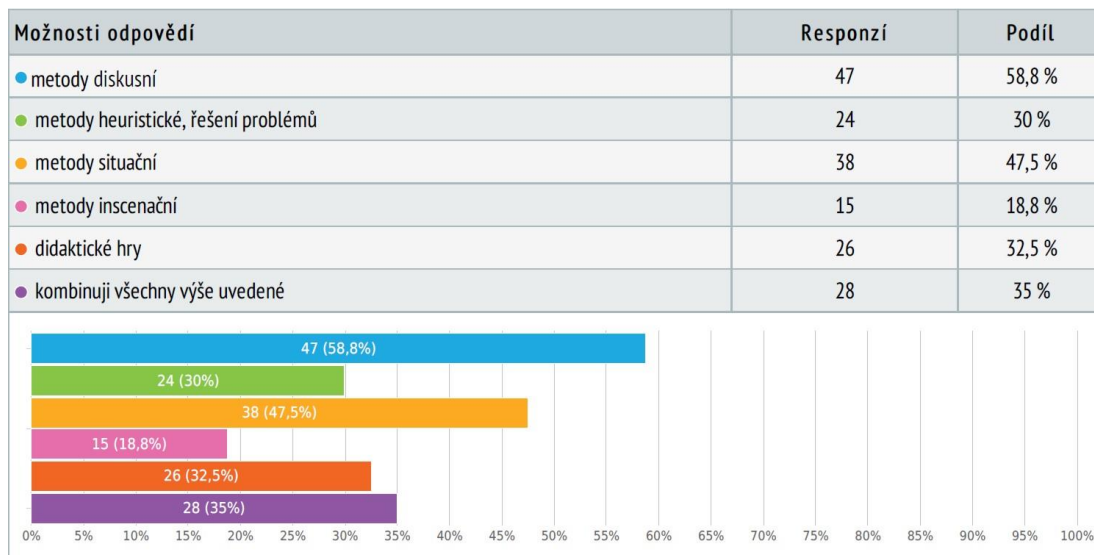
9) POKUD BYLA VAŠE ODPOVĚĎ NE, Z JAKÉHO DŮVODU TYTO METODY NEPOUŽÍVÁTE?



Méně početná skupina responzí, tedy ti, kteří aktivizační metody do své výuky nezařazují, nejčastěji uvádí, že tyto metody neznají. Jeden z nich uvedl jako důvod časovou náročnost, druhý považuje tyto metody za nepřínosné.

Graf 10: Při odpovědi ANO - jaké nejčastěji

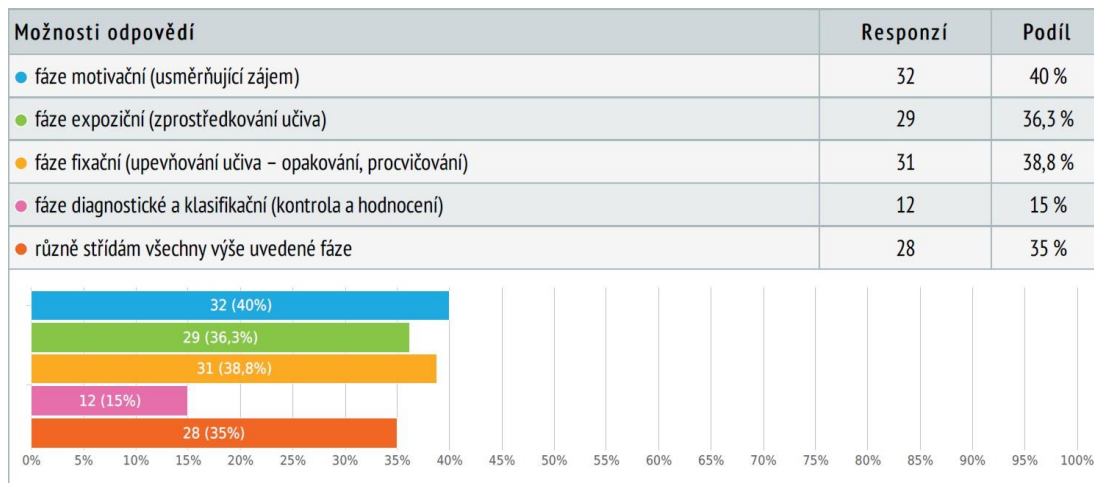
10) POKUD BYLA VAŠE ODPOVĚĎ ANO, O JAKÉ METODY SE NEJČASTĚJI JEDNÁ? (VYBERTE JEDNU NEBO VÍCE ODPOVĚDÍ)



Významnější skupinu tvoří respondenti, kteří tyto metody do výuky zařazují. Graf zobrazuje, o které z těchto metod se nejčastěji jedná. Zde byla možnost označit více odpovědí, aby se prokázalo, které z metod jsou nejvíce využívané a aby se mezi nimi nemuseli respondenti rozhodovat. Z grafu je patrné, že nejvíce využívané jsou metody diskusní, těsně je následují metody situační. Ovšem ani ostatní výše uvedené metody nemají nikterak zanedbatelné hlasy. V 35 % responzí uvádí, že všechny tyto metody nejčastěji kombinují. Nejméně hlasů zde dostaly metody inscenační.

Graf 11: Fáze vyučovacího procesu

11) V JAKÝCH FÁZÍCH VYUČOVACÍHO PROCESU METODY NEJČASTĚJI ZAŘAZUJETE? (VYBERTE JEDNU NEBO VÍCE ODPOVĚDÍ)

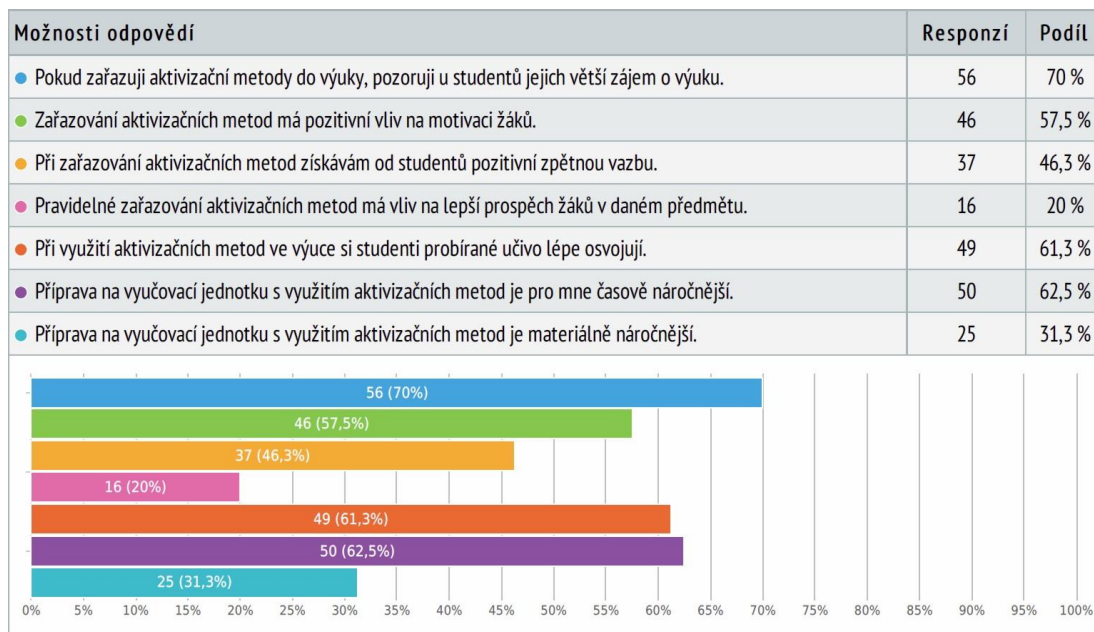


Ohledně fází vyučovacího procesu, ve kterých jsou aktivizační metody nejčastěji zařazovány, jsou odpovědi velmi vyrovnané. Jako nejméně používaná se zde ukazuje pouze fáze diagnostická a klasifikační. Zde mohli respondenti opět volit více možností.

Graf 12: Označte tvrzení

12) OZNAČTE TVRZENÍ, SE KTERÝM SOUHLASÍTE:

(VYBERTE JEDNU NEBO VÍCE ODPOVĚDÍ)

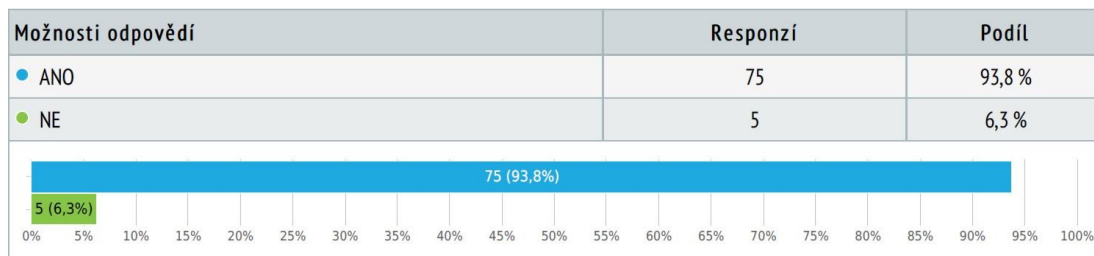


V této otázce měli pedagogové vybírat ze škály tvrzení, se kterým souhlasí. Jednalo se převážně o tvrzení, která se týkala kladů či záporů aktivizujících metod. Zde byla opět možnost volby více odpovědí. Výsledky ukazuje výše uvedený graf.

Pedagogové byli dotazováni, zda souhlasí s tím, že při zařazování aktivizačních metod pozorují větší zájem o výuku, zda studenty motivuje tato výuka nebo zda by aktivizační metody mohli vést k lepšímu osvojení učiva. Všechny tyto odpovědi označila značná část pedagogů. Zároveň ale uvedla, že je příprava na vyučovací jednotku s využitím aktivizačních metod časově i materiálně náročnější. U tvrzení, že má zařazování aktivizačních metod vliv na lepší prospěch žáků, bylo souhlasů oproti jiným kladům výrazně menší množství. Jestliže ale značná část pedagogů souhlasí s tvrzením, že si díky těmto metodám studenti probírané učivo lépe osvojují a že získávají od studentů pozitivní zpětnou vazbu, proto se autorka domnívá, že by se to z logiky věci mělo projevit i na jejich prospěchu.

Graf 13: Aktivní zapojení studentů

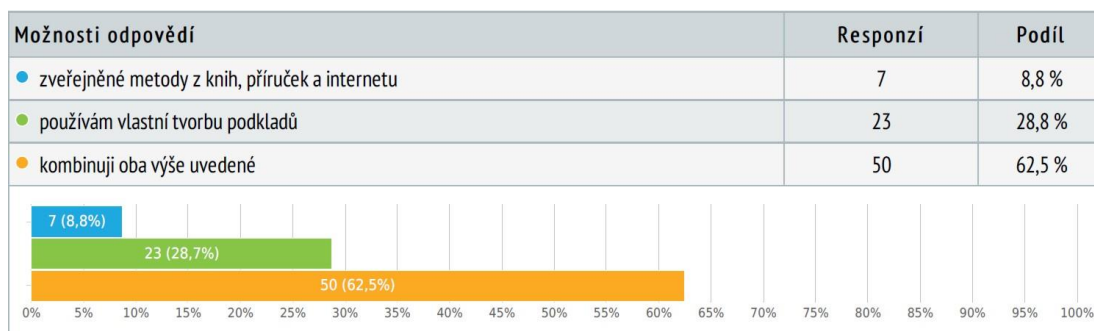
13) ZAPOJUJETE AKTIVNĚ STUDENTY DO VÝUKY (PRÁCE VE SKUPINÁCH, PROJEKTOVÁ VÝUKA, JINÉ)?



U otázky na aktivní zapojení studentů do výuky bylo zaznamenáno pět negací. Tuto odpověď volilo stejných pět respondentů, kteří výše uvedli, že nevyužívají aktivizační metody ve výuce.

Graf 14: K zařazení aktivizačních metod

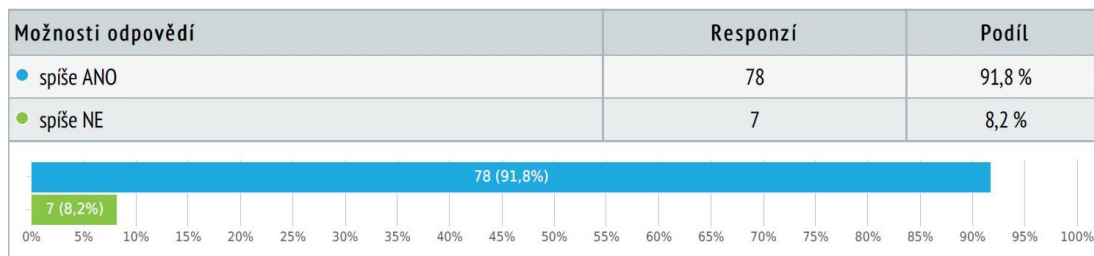
14) K ZAŘAZENÍ AKTIVIZAČNÍCH METOD POUŽÍVÁM:



Z grafu je patrné, že pedagogové převážně kombinují zveřejněné metody s tvořením vlastních podkladů.

Graf 15: Pomůcky, příklady, odborná literatura

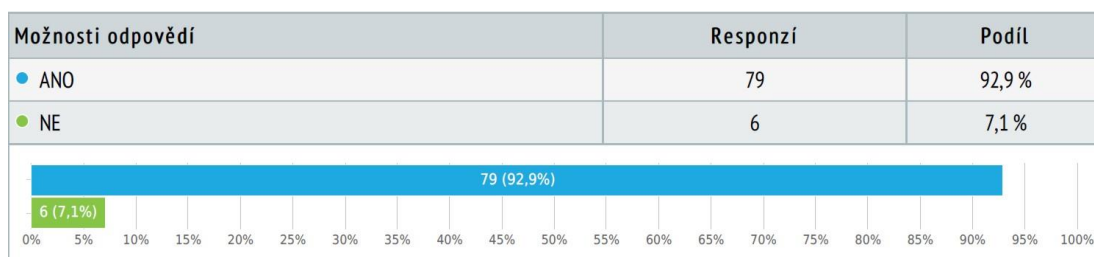
15) VYUŽÍVÁTE PŘI SVÉ VÝUCE NÁZORNÉ POMŮCKY, PŘÍKLADY, VÝPOČETNÍ METODY, ODBORNOU LITERATURU APOD.?



K otázce týkající se využití názorných pomůcek a příkladů se opět připojili i respondenti, kteří uvedli, že nevyužívají aktivizační metody. Přes 91 % pedagogů zvolilo odpověď spíše ano.

Graf 16: Zájem o názor studentů

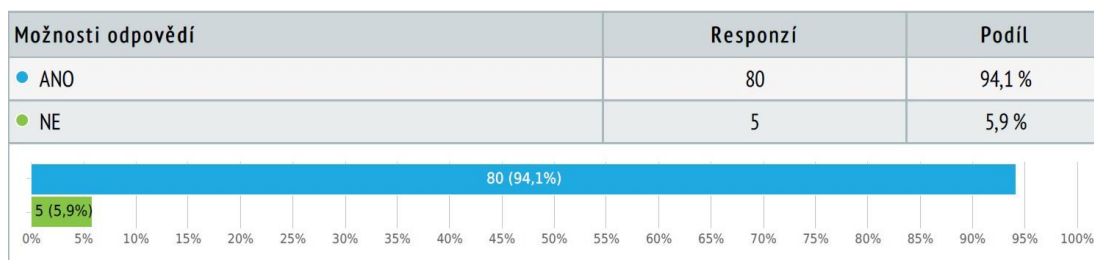
16) ZAJÍMÁTE SE O NÁZOR STUDENTŮ NA KVALITU A ZAJÍMAVOST VAŠÍ VÝUKY?



Velmi podobné výsledky byly zaznamenány i u následující odpovědi. Necelých 93 % uvedlo odpověď ano.

Graf 17: Pedagogická práce

17) PŘINÁŠÍ VÁM PEDAGOGICKÁ PRÁCE RADOST?

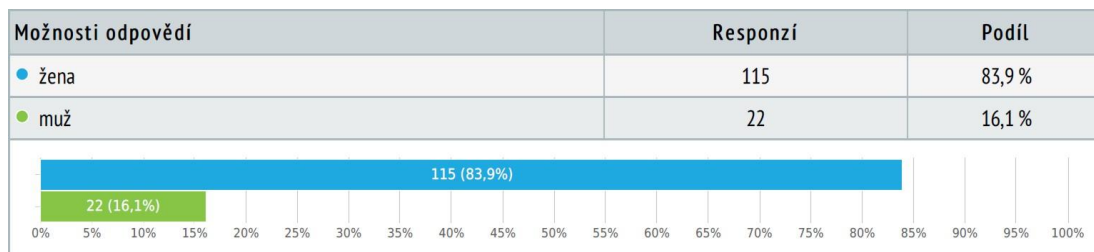


Závěrečná otázka dotazníku měla pouze seznamující charakter. Zde nepřekvapivě odpověď ne, zahrli již zmínění pedagogové, kteří o aktivizační metody nemají zájem. Zbýlá část pedagogů uvedla, že má svou práci ráda.

7.3 Dotazník pro studenty

Graf 18: Pohlaví respondentů

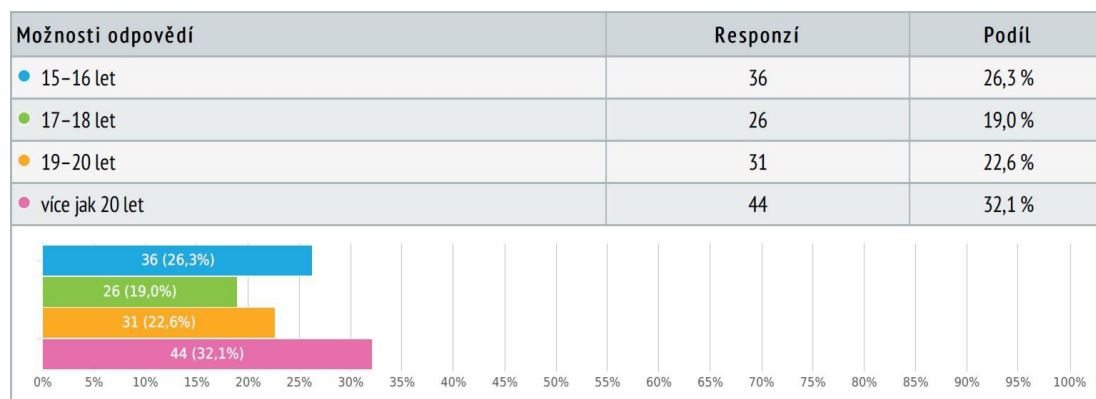
1) POHLAVÍ:



Tato otázka byla pouze identifikační. Ovšem převážná část studentů, která se šetření zúčastnila, byla z řad žen.

Graf 19: Věkové kategorie

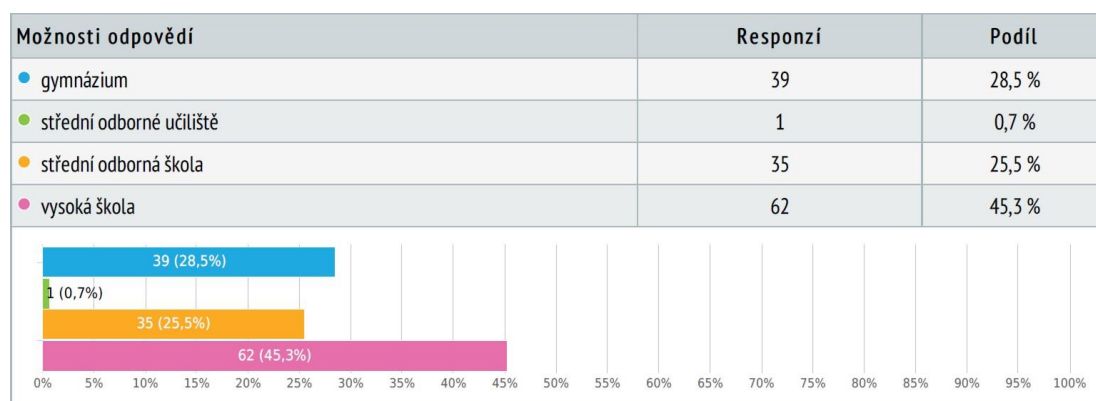
2) VĚK:



Do dotazníkového šetření se zapojily všechny věkové kategorie.

Graf 20: Typ školy

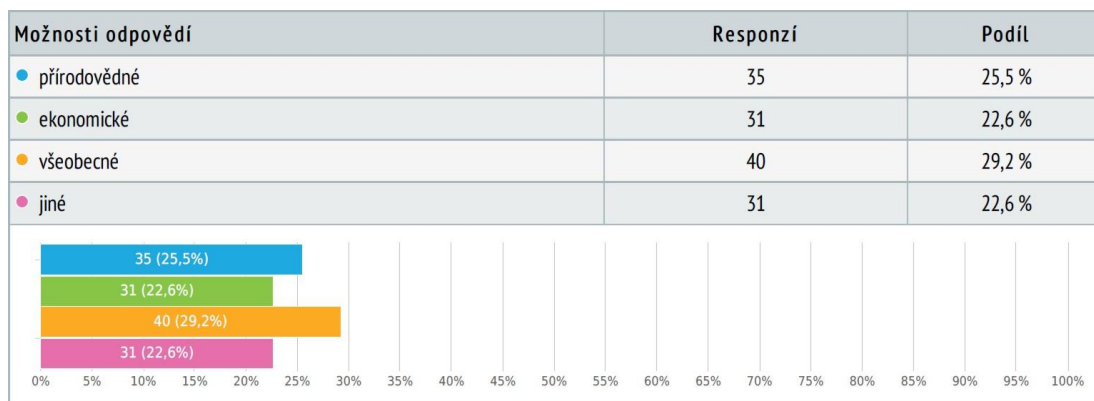
3) TYP ŠKOLY, KTEROU NAVŠTĚVUJETE:



Respondenti z řad studentů byli převážně z VŠ, následovala gymnázia a SOŠ.

Graf 21: Studovaný obor

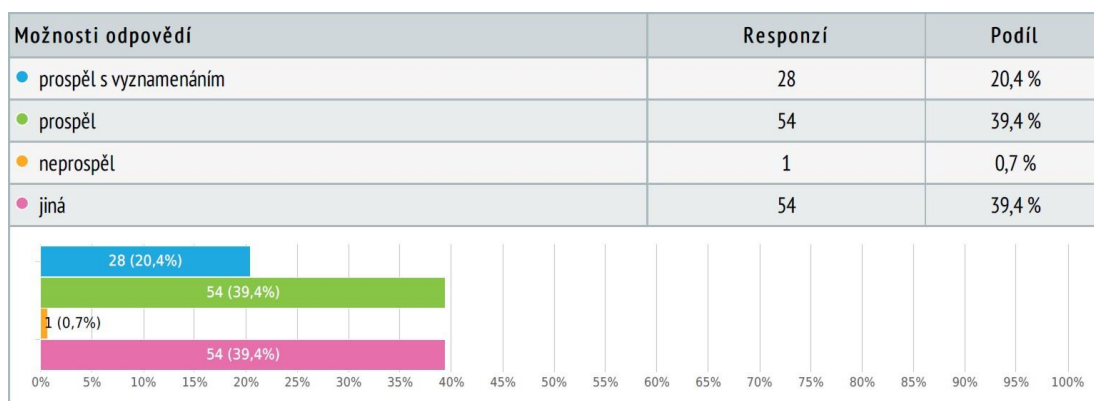
4) ZAMĚŘENÍ STUDOVANÉHO OBORU:



Ohledně zaměření studovaného oboru respondentů, jsou odpovědi velmi vyrovnané.

Graf 22: Výsledky posledního vysvědčení

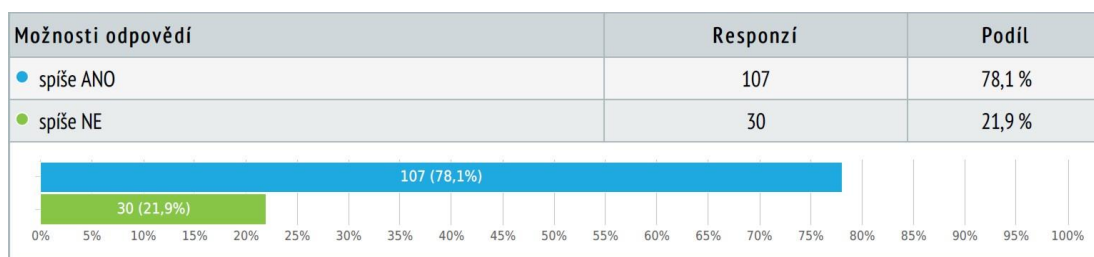
5) VAŠE VÝSLEDKY Z POSLEDNÍHO VYSVĚDČENÍ (STUDENTI VŠ – ZAŠKRTNĚTE PROSÍM ODPOVĚĎ – JINÁ):



Pouze jeden respondent měl na posledním vysvědčení nedostatečný prospěch.

Graf 23: Působení pedagogů

6) PŮSOBÍ NA VÁS VĚTŠINA PEDAGOGŮ JAKO ODBORNÍK VE SVÉM OBORU?



Necelých 80 % studentů uvádí, že na ně pedagogové působí jako odborníci ve svém oboru. Zbývajících 21 % si to bohužel nemyslí.

Graf 24: Pokud byla odpověď ANO

7) POKUD BYLA VAŠE ODPOVĚĎ ANO: UVEĎTE KRÁTKOU DEFINICI, V ČEM SPATŘUJETE JEHO KVALITY (UMÍ SROZUMITELNĚ VYSVĚTLIT LÁTKU, UMÍ ZAUJMOUT, DÁVÁ MI PROSTOR SE VYJÁDŘIT, ...)

U této odpovědi měli studenti záměrně poskytnutý prostor k napsání vlastního názoru. Nejčastěji uváděli že: pedagog umí látku srozumitelně vysvětlit, umí zaujmout, uvádí praktické příklady, poskytuje dostatečný prostor k dotazům a dovysvětlí nepochopenou látku, rád odpovídá na otázky a dobře se poslouchá. Dále se vyskytlo mnoho odpovědí s častým zařazením diskuse, která je dle výsledků u studentů velmi žádaná.

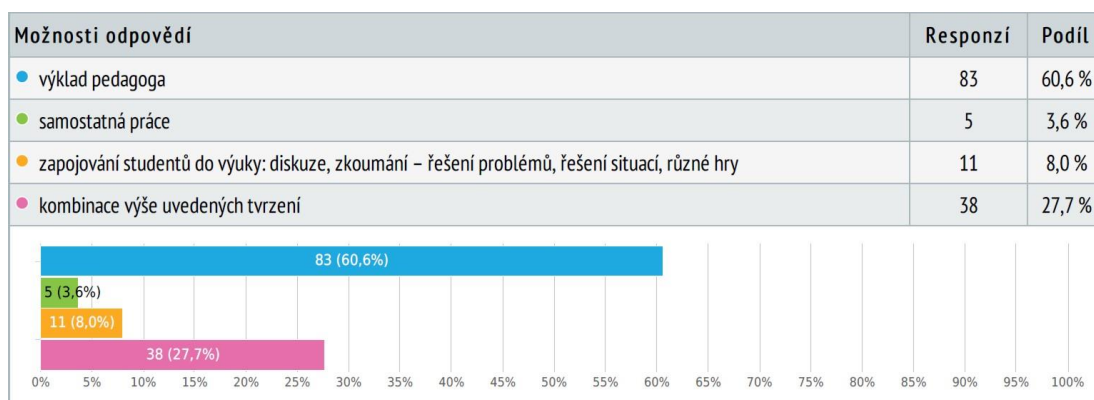
Graf 25: Pokud byla odpověď NE

8) POKUD BYLA VAŠE ODPOVĚĎ NE: UVEĎTE KRÁTKOU DEFINICI, V ČEM SPATŘUJETE JEHO NE-KVALITY (POŘÁD ZKOUŠÍ, NEUMÍ ZAUJMOUT, NUDÍ MĚ, JE MOC PŘÍSNÝ...)

Zde studenti nejčastěji uváděli že: pedagog neumí zaujmout, látku vykládá nepoutavým způsobem (jako čtení telefonního seznamu, uspávač hadů apod.), rychlý výklad, téma neumí pořádně vysvětlit, stále opakuje stejné fráze a nepředkládá žádné příklady z praxe.

Graf 26: Při výuce převládá

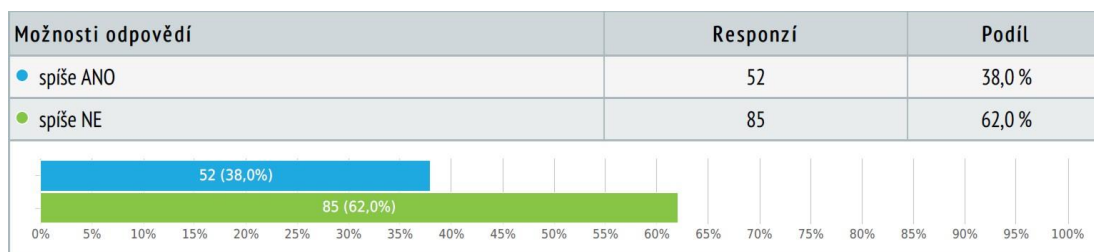
9) PŘI VÝUCE NEJČASTĚJI PŘEVLÁDÁ:



U této otázky přes 60 % studentů uvedlo, že frontální způsob výuky stále převládá.

Graf 27: Součástí výuky

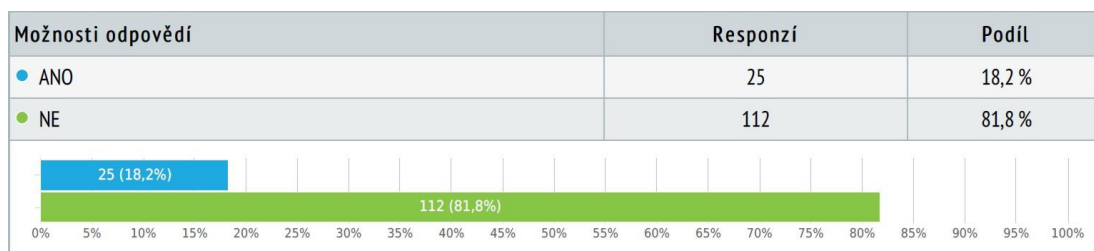
10) BÝVÁ ČASTO SOUČÁSTÍ VÝUKY TVORBA PROJEKTŮ?



Velmi podobné výsledky byly zaznamenány i u následující odpovědi. Kdy 62 % respondentů uvádí, že tvorba projektů spíše nebývá součástí výuky.

Graf 28: Nejčastěji pracujeme

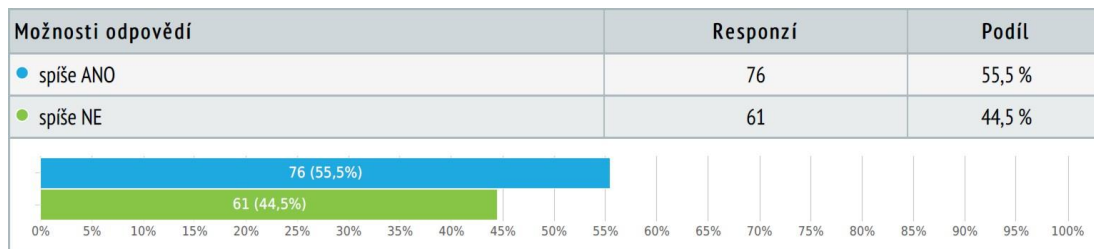
11) PŘI VÝUCE NEJČASTĚJI PRACUJEME JEN S UČEBNICÍ.



Necelých 20 % dotazovaných pracuje ve výuce nejčastěji pouze s učebnicí.

Graf 29: Při výuce

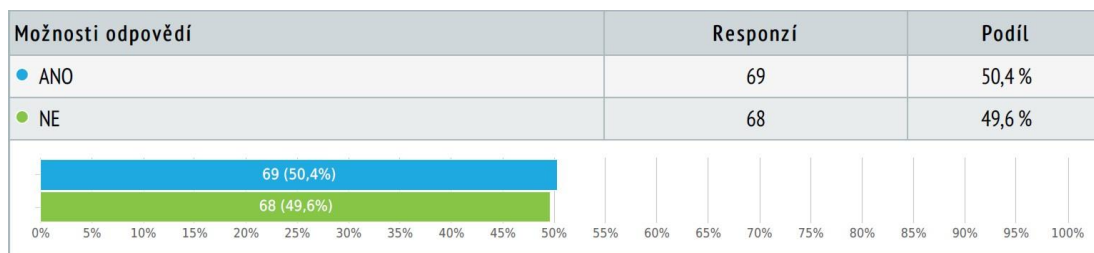
12) PŘI VÝUCE ČASTO PRACUJEME S NÁZORNÝMI POMŮCKAMI, RŮZNÝMI PŘÍKLADY, VÝPOČETNÍ TECHNIKOU APOD.



Ohledně využívání názorných pomůcek a příkladů při výuce, jsou odpovědi poměrně vyrovnané. Tato odpověď je lehce v rozporu s výsledky z předchozí otázky.

Graf 30: Pravidelná součást výuky

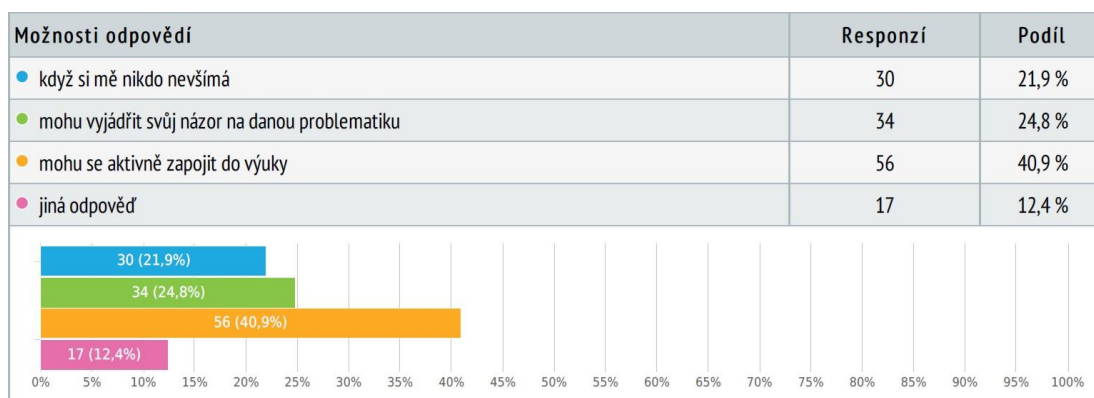
13) PRAVIDELNOU SOUČÁSTÍ VÝUKY JSOU UKÁZKY PRAKTICKÉHO VYUŽITÍ A UPLATNĚNÍ ZNALOSTÍ V BĚŽNÉM ŽIVOTĚ.



Stejně tak u otázky na ukázky praktického využití a uplatnění znalostí v běžném životě jsou odpovědi velmi vyvážené.

Graf 31: Aby mne hodina zaujala

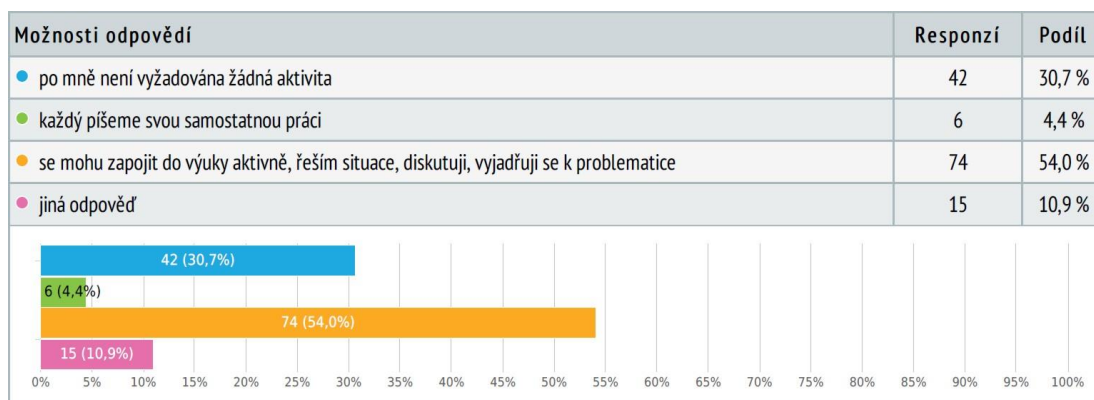
14) ABY MNE HODINA ZAUJALA A BAVILA, PREFERUJI:



Následující dvě otázky byly zaměřeny na to, co studenti preferují, aby pro ně byla vyučovací hodina zajímavá. Z výše uvedených odpovědí je patrné, že se většinou studenti chtějí aktivně zapojovat do výuky a chtějí mít možnost vyjádřit svoje názory. Najdou se však tací, kteří jsou spokojeni, pokud si jich nikdo nevšímá.

Graf 32: Nejlepší je taková hodina

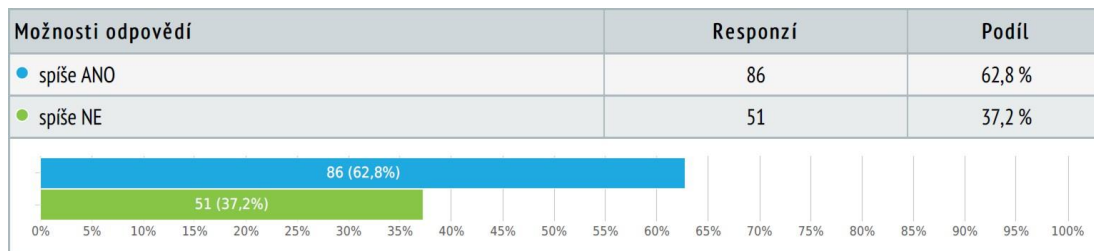
15) NEJLEPŠÍ JE TAKOVÁ VYUČOVACÍ HODINA, KDY:



Tato otázka měla podobný charakter jako výše uvedená. Zde se značná část respondentů shodla na tom, že vyžaduje aktivní zapojení, chce řešit názorné situace, diskutovat a vyjádřit svůj názor na danou problematiku. Oproti výše uvedené otázce zde přibyli studenti, kteří jsou nejraději, když po nich nikdo nic nechce.

Graf 33: Komunikace s pedagogem

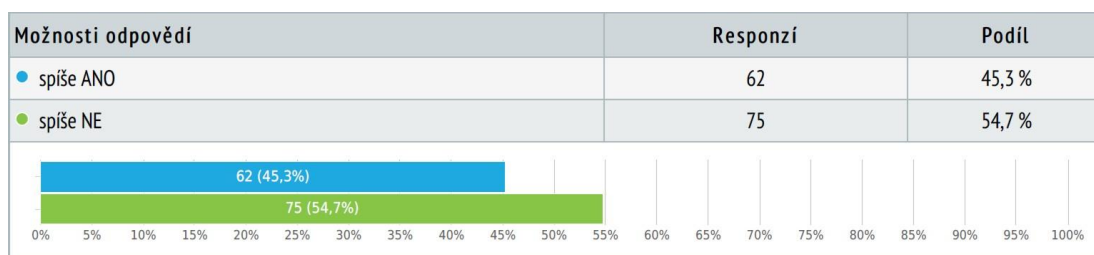
16) RÁD/A DEBATUJI S PEDAGOGEM, ZAJÍMÁ HO MŮJ NÁZOR A DÁVÁ MI PROSTOR SE SVOBODNĚ VYJÁDŘIT K DANÉ PROBLEMATICE.



Značná část studentů uvedla, že ráda diskutuje s pedagogy, kteří se zajímají o jejich názor. Toto tvrzení koresponduje s otázkou č. 7 (graf 24), kde studenti sami uvedli, že velmi rádi diskutují.

Graf 34: Zlepšování hodin

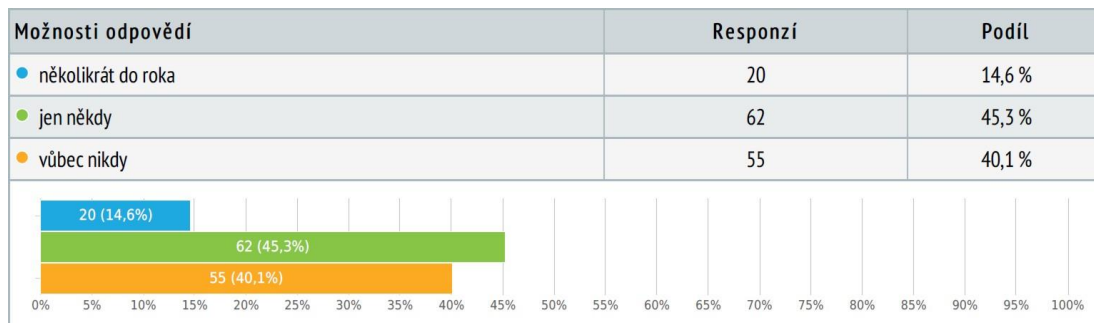
17) MÁM POCIT, ŽE SE PŘEVÁŽNÁ ČÁST PEDAGOGŮ SNAŽÍ SVÉ HODINY NEUSTÁLE VYLEPŠOVAT.



Pouze necelá polovina respondentů se domnívá, že se značná část pedagogů snaží své hodiny vylepšovat.

Graf 35: Kvalita vyučovacích hodin

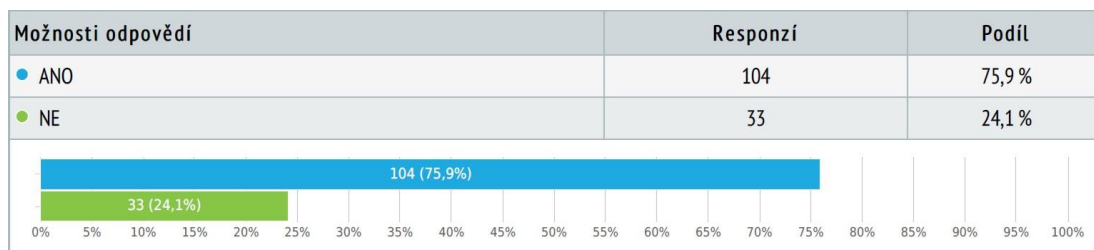
18) PEDAGOGOVÉ NÁM DÁVAJÍ ANONYMNÍ DOTAZNÍKY, ABYCHOM MĚLI MOŽNOST VYJÁDŘIT SE KE KVALITĚ JEJICH VYUČOVACÍCH HODIN.



V necelých 60 % se studenti setkávají s anonymními dotazníky, ve kterých se pedagogové zajímají o kvalitu svých hodin.

Graf 36: Spokojenost pedagogů

19) MYSLÍM, ŽE VĚTŠINA PEDAGOGŮ NA NAŠÍ ŠKOLE MÁ SVOU PRÁCI RÁDA.



Necelým 80 % studentů se zdá, že podstatná část pedagogů má svoji práci ráda. To do značné míry koresponduje s otázkou č. 17 (graf 17.), kdy pedagogové z necelých 95 % uvedli, že jim jejich práce dělá radost.

8 Shrnutí

Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že převážná část pedagogů zná a využívá aktivizační metody při své výuce. Ze získaných výsledků je také zřejmé, že pedagogové různě kombinují tyto metody a zařazují je v různých fázích vyučovacího procesu. Nejméně je uplatňují ve fázi diagnostické a klasifikační. Také studenti uvedli, že preferují aktivní zapojení do výuky, mají zájem vyjádřit svoje názory, řešit situace, diskutovat.

Z výběru aktivizačních metod, které pedagogové nejčastěji aplikují, byla nejčastěji volena metoda diskusní, situační a didaktická hra. Také z pohledu studentů je metoda diskuse velmi oblíbená. Z výsledků je rovněž patrné, že nejméně využívanou metodou je inscenační. Autorka se domnívá, že hlavní důvod menší oblíbenosti této metody je její vysoká náročnost jak na čas, tak samotnou přípravu.

Z dotazníkového šetření plyne i skutečnost, že frontální výuka má stále své značné uplatnění ve vyučovacím procesu. Ve srovnání s frontální formou výuky vyžaduje vyučování s použitím aktivizačních metod od pedagoga časově a někdy i materiálně náročnou přípravu. A přesto, že si pedagogové tento fakt uvědomují, považují zařazování aktivizačních metod do výuky za velice přínosné z mnoha důvodů, které jsou uvedeny výše.

8.1 Výhody a nevýhody aktivizačních metod

Problematiku výhod a nevýhod aktivizačních metod v porovnání s klasickou formou výuky by bylo možné rozepsat na řadu dalších stránek, není to ale účelem této práce. Obzvlášť když většina kladných i záporných stránek byla již výše zmíněna, proto níže uvádím pouze stručné shrnutí.

Každá uvedená aktivizační metoda s sebou přináší jisté výhody i nevýhody.

Za hlavní klad považují zapojení studenta do celého procesu výuky, protože takto získané vědomosti mají konstantnější charakter než vědomosti získané pasivní formou. Tyto metody podporují kognitivní procesy, pomocí kterých student aktivně přijímá nové poznatky a na jejich základě si vytváří své vlastní úsudky. Ty následně zpracovává a postupně začleňuje do svých dovedností, znalostí a postojů. K dalším

pozitivům patří: rozvoj osobnosti, samostatnost, spolupráce, seberealizace, zodpovědnost, tvořivost, podpora zájmu studentů apod.

K nevýhodám aktivizačních metod lze řadit jejich využitelnost. A to zejména v případě velmi abstraktního nebo intelektuálně náročného učiva. V tomto případě je mnohem vhodnější využít klasický výklad. Další často diskutovanou nevýhodou je jejich časová a někdy i materiální náročnost. Časová náročnost je velice různorodá a nelze ji úplně zobecnit, některé metody zaberou pár minut, jiné i více vyučovacích hodin. Přesto se patrně jedná o hlavní faktor v rozhodování, zda ve své hodině pedagogové aktivizační metody aplikují, či nikoliv.

Vyladit výše uvedené protiklady a dosáhnout výsledků, které by odpovídaly požadavkům současné doby, do značné míry závisí na pedagogovi a jeho schopnosti se správně rozhodnout jakou metodu kdy zvolit.

ZÁVĚR

Závěrečná práce na téma „Podpora procesu myšlení při výuce odborných předmětů“ se zabývala aktivizačními metodami, které mají vést k podpoře myšlení studentů, a to nejen na středních školách.

V první části byla popsána teoretická východiska, která autorka čerpala z odborné literatury, té je na téma aktivizačních metod významné množství. Jsou zde stručně charakterizovány poznávací procesy, mezi které se řadí myšlení i paměť. Dále je zde popsán vyučovací proces a samotné pojetí výuky. Tato část práce se zejména zaměřuje na přehled a deskripci výukových metod, kde je kladen důraz na aktivizující metody, které by měly podněcovat u studentů kognitivní procesy, obzvláště myšlení, a neomezovat se jen na předkládání hotových faktů určených k zapamatování.

V praktické části se autorka zaměřila na vyučovací metody a podrobně rozpracovala dvě témata v odborném předmětu Květinářství. Uplatnila je při výuce studentů čtvrtého ročníku na SOŠ Jarov. Využila zde didaktickou hru a diskusi. Cílem práce bylo prokázat schopnost tyto metody využívat v praxi a podporovat u studentů aktivní myšlení. Dalším cílem bylo zhodnotit výhody a nevýhody aktivizačních metod při výuce odborných předmětů. Pro tento účel bylo vyjma studia odborné literatury a samotné aplikace metod při pedagogické praxi využito i dotazníkového šetření, které probíhalo jak u pedagogů, tak studentů.

Výsledky dotazníkového šetření byly následně zpracovány a demonstrovány v přehledných grafech se základním komentářem. Samotné výhody a nevýhody byly pak shrnuty v kapitole Shrnutí. Ze získaných výsledků je evidentní, že aktivizační metody mají ve vyučovacím procesu své důležité postavení, a to jak v očích pedagogů, tak i studentů.

Tato závěrečná práce by mohla přispět k detailnějšímu poznání problematiky aktivizačních výukových metod. A motivovat budoucí pedagogy k jejich častějšímu zařazování do výuky. Autorka se domnívá, že v současné době, kdy jsou kladeny stále vyšší nároky na znalosti studentů, je zařazování aktivizačních metod do výuky nepochybně žádoucí. Nejen že vede k překonávání stereotypů, k oživení výuky,

motivaci apod., ale především vytváří prostředí pro kritické myšlení. Zároveň je však přesvědčena, že je potřeba tyto metody střídat s metodami klasickými. Ty mají ve vyučovacím procesu stále své nezastupitelné místo.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

MONOTEMATICKÉ PUBLIKACE

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

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

JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Pedagogická teorie a praxe. ISBN 80-04-23209-4.

KLAPILOVÁ, Světlá. *Didaktika pro učitele praktického vyučování a mistry odborného výcviku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1420-1.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Ilustroval Hana ŠEFROVÁ. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika II*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995. ISBN sbn80-7067-554-3.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

- PODLAHOVÁ, Libuše. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4217-5.
- ROJÁK, Antonín, Miroslava MIKLOŠÍKOVÁ a Ondřej SEKERA. *Učitelství odborných předmětů*. Ostrava: VŠB - Technická univerzita Ostrava, 2006. ISBN 80-248-1112-X.
- SILBERMAN, Melvin L. a Karen LAWSON. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-124-X.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.
- VALÍŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obr. 1: Diskuse	22
Obr. 2: Heuristická metoda (metoda objevování)	23
Obr. 3: Situační metody	25
Obr. 4: Inscenační metody	27
Obr. 5: Didaktická struktura hry	29
Tabulka 1: Struktura klasické vyučovací hodiny	15
Graf 1: Pohlaví respondentů	40
Graf 2: Věkové kategorie	41
Graf 3: Vzdělání	41
Graf 4: Pedagogická praxe	42
Graf 5: Typ školy	42
Graf 6: Předměty	43
Graf 7: Odpovídající vzdělání	43
Graf 8: Využití aktivizačních metod	44
Graf 9: Při odpovědi NE – důvod	44
Graf 10: Při odpovědi ANO - jaké nejčastěji	45
Graf 11: Fáze vyučovacího procesu	46
Graf 12: Označte tvrzení	47
Graf 13: Aktivní zapojení studentů	48
Graf 14: K zařazení aktivizačních metod	48
Graf 15: Pomůcky, příklady, odborná literatura	49
Graf 16: Zájem o názor studentů	49
Graf 17: Pedagogická práce	50
Graf 18: Pohlaví respondentů	50
Graf 19: Věkové kategorie	51
Graf 20: Typ školy	51
Graf 21: Studovaný obor	52

Graf 22: Výsledky posledního vysvědčení	52
Graf 23: Působení pedagogů	53
Graf 24: Pokud byla odpověď ANO	53
Graf 25: Pokud byla odpověď NE.....	53
Graf 26: Při výuce převládá.....	54
Graf 27: Součástí výuky	54
Graf 28: Nejčastěji pracujeme	54
Graf 29: Při výuce.....	55
Graf 30: Pravidelná součást výuky	55
Graf 31: Aby mne hodina zaujala	56
Graf 32: Nejlepší je taková hodina.....	56
Graf 33: Komunikace s pedagogem	57
Graf 34: Zlepšování hodin	57
Graf 35: Kvalita vyučovacích hodin.....	58
Graf 36: Spokojenost pedagogů.....	58

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník pro pedagogy

Příloha 2: Dotazník pro studenty