



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Metody výuky na střední ekonomické škole

Bakalářská práce

Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obor: 7504R100 – Učitelství odborných předmětů
Autor práce: **Bc. Marie Herdová**
Vedoucí práce: PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Marie Herdová
Osobní číslo: P16000727
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství odborných předmětů
Název tématu: Metody výuky na střední ekonomické škole
Zadávací katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíle práce:

Zjistit způsob a možnosti používání vyučovacích metod v odborných ekonomických předmětech na střední ekonomické škole.

Požadavky:

Rešerše odborné literatury k tématu vyučovacích metod na středních odborných školách.
Prostudovat kurikulární dokumenty školy - ŠVP, učebnice a případně další metodické materiály se zaměřením na metody výuky.
Sestavit dotazník a realizovat průzkum se zaměřením na metody výuky.
Provést pozorování metod výuky v hodinách ekonomických předmětů.
Vyhodnotit výsledky průzkumu a provést diskuzi.

Metody:

Zpracování literární rešerše
Dotazník
Pozorování
Studium a analýza pedagogických dokumentů

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: GRADA Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.

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

SITNÁ, Dagmar, 2009. Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-246-1.

SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. 2. vyd. Praha: GRADA Publishing. ISBN 978-80-247-1821-7.

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


Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.

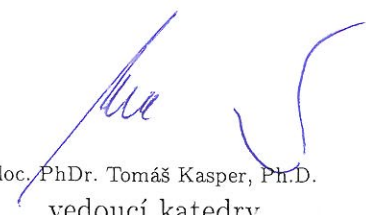
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **11. dubna 2018**

Termín odevzdání bakalářské práce: **24. května 2019**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.


doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. června 2018

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS STAG se shodují.

24. 6. 2019

Bc. Marie Herdová

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat mé vedoucí práce PhDr. Jitka Novotová, Ph.D. za její velmi cenné rady a podporu při psaní celé práce. Dále bych ráda poděkovala všem pedagogům na Obchodní akademii v Liberci za jejich milé přijetí a zájem o výsledky této práce. Jmenovitě bych ráda poděkovala Ing. Bohumile Novotné, Ing. Kateřině Šťastné DiS. a Ing. Michalovi Šandorovi za umožnění pozorování a zadání dotazníků v jejich hodinách. Ráda bych také velmi poděkovala Ing. Svatavě Tesařové CSc. za možnost zadání dotazníků a především za zprostředkování veškeré komunikace s pedagogy. Velké díky patří také mé mamince za pomoc při převádění papírových dotazníků do elektronické formy. V neposlední řadě patří velké díky i mému příteli Františku Juklovi za podporu v průběhu celého studia a za pomoc se stylistikou celé práce.

Anotace

Cílem této práce je zjistit, jaké výukové metody a v jaké frekvenci jsou využívány na střední ekonomické škole při výuce ekonomických předmětů. Práce se zaměřuje na specifikaci středoškolského odborného ekonomického vzdělávání a jeho žáků, věnuje se charakteristice vybraných výukových metod, jejichž použití je vhodné pro výuku předmětu ekonomika. Stěžejní část práce se věnuje výzkumu na střední ekonomické škole, konkrétně dotazníkovému šetření mezi žáky této školy a pozorování výukových metod v předmětu ekonomika. Dotazníkového šetření se účastnilo 212 respondentů a došlo k pozorování 6 vyučovacích hodin předmětu ekonomika. Na základě zjištěných dat bylo provedeno vyhodnocení výzkumu a diskuze výsledků. Ty ukázaly, že ve výuce předmětu ekonomika převažují metody výkladu a rozhovoru. Naopak velmi málo je využívána kooperace ve dvojicích či skupinách.

Klíčová slova

vyučovací metoda, střední ekonomická škola, odborný předmět, ekonomika

Annotation

The aim of this work is to find out what teaching methods and at what frequency they are used at secondary school of economics during economic subjects teaching. The work is focused on the specification of secondary vocational economic education and its students. It deals with the characteristics of selected teaching methods, the use of which is suitable for teaching economics. The main part of the thesis is devoted to the research at the secondary school of economics, specifically the questionnaire survey among pupils of this school and observation of teaching methods in economics. 212 respondents participated in the questionnaire survey and 6 lessons of the economy were observed. Based on the data collected, research evaluation and discussion of the results were performed. The results showed that during teaching economics, methods of explanation and conversation prevail. On the contrary, there is very little use of cooperation in pairs or groups.

Key words

teaching method, secondary school of economics, professional subject, economics

Obsah

Seznam obrázků.....	9
Seznam zkratk.....	11
Úvod.....	12
1 Žák na střední škole	13
1.1 Vývojová specifika středoškoláků.....	13
1.2 Cíle středního odborného vzdělávání.....	14
1.3 Výuka dle RVP pro střední odborné vzdělávání	15
1.3.1 Klíčové kompetence	15
1.3.2 Odborné kompetence a profil absolventa pro obor vzdělávání Obchodní akademie	16
1.3.3 Odborné kompetence a profil absolventa pro obor vzdělávání Ekonomické lyceum.....	17
1.3.4 Průřezová témata	17
1.4 Funkce ekonomického vzdělání na středních školách	18
2 Výukové metody.....	20
2.1 Pojetí výukové metody.....	20
2.2 Historická konotace vyučovací metody	22
2.3 Volba vhodné vyučovací metody	24
3 Klasifikace vyučovacích metod.....	26
3.1 Vybrané výukové metody a organizační formy výuky.....	29
3.1.1 Klasické výukové metody	29
3.1.2 Inovativní výukové metody.....	31
3.1.3 Organizační formy výuky	34
4 Výzkumné šetření na střední ekonomické škole v Liberci	36
4.1 Cíl šetření	36

4.2	Respondenti výzkumu	36
4.3	Metody výzkumu	37
4.3.1	Předvýzkum dotazníku.....	37
4.3.2	Pozorovací arch	37
4.4	Realizace výzkumu	38
4.5	Vyhodnocení výzkumu	39
4.6	Interpretace výsledků výzkumu.....	52
4.7	Diskuze.....	54
	Závěr	56
	Seznam zdrojů	58
	Seznam příloh	60

Seznam obrázků

Obrázek 1: Hlavní prvky procesu výuky	21
Obrázek 2: Vzájemné vztahy cíle, obsahu a vyučovací metody	22
Obrázek 3: Přehled výukových metod dle Maňáka	28
Obrázek 4: Poměr mužů a žen mezi respondenty	39
Obrázek 5: Poměr počtu respondentů z obou oslovených oborů	39
Obrázek 6: Poměr respondentů z jednotlivých ročníků	40
Obrázek 7: Odpovědi na otázky: Jak často pracujete v hodině ve skupinách (tři a více)? A jakou četnost bys zvolil/a ty?	41
Obrázek 8: Odpovědi na otázky: Jak často pracujete v hodině ve dvojicích? A jakou četnost bys zvolil/a ty?	41
Obrázek 9: Odpovědi na otázku: Jak často v hodině pracujete s textem (např. učebnicí, odbornou literaturou či s články) a získáváte z něj informace? A jakou četnost bys zvolil/a ty?	42
Obrázek 10: Odpovědi na otázku: Jak často vypracováváte projekty? A jakou četnost bys zvolil/a ty?	43
Obrázek 11: Odpovědi na otázku: Jak často nosí učitel do hodiny názorné pomůcky? A jakou četnost bys zvolil/a ty?	43
Obrázek 12: Odpovědi na otázku: Jak často využívá učitel v hodině moderní technologie? A jakou četnost bys zvolil/a ty?	44
Obrázek 13: Odpovědi na otázku: Jak často v hodinách učitelé využívají výklad látky? A jakou četnost bys zvolil/a ty?	45
Obrázek 14: Odpovědi na otázku: Jak často v hodině probíhá rozhovor mezi vámi a učitelem? A jakou četnost bys zvolil/a ty?	45
Obrázek 15: Odpovědi na otázku: Jak často v hodinách učitelé využívají diskusi či debatu? A jakou četnost bys zvolil/a ty?	46
Obrázek 16: Odpovědi na otázku: Jak často v hodinách učitelé využívají inscenačních metod? A jakou četnost bys zvolil/a ty?	47
Obrázek 17: Odpovědi na otázku: Jak často v hodinách učitelé využívají problémové (situační) metody? A jakou četnost bys zvolil/a ty?	48

Obrázek 18: Odpovědi na otázku: Jak často využívají učitelé v hodinách brainstorming? A jakou četnost bys zvolil/a ty?.....	48
Obrázek 19: Odpovědi na otázku, zda se studenti do hodiny raději aktivně zapojují nebo sedí a poslouchají.....	49
Obrázek 20: Odpovědi na otázku: Proč raději sedíte a posloucháte?	50
Obrázek 21: Odpovědi na otázku: Proč se raději aktivně zapojujete do hodiny?	50

Seznam zkratek

OALIB	Obchodní akademie a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, Liberec, Šamánkova 500/8, příspěvková organizace
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
UNESCO	Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

Úvod

V současné době jsou výukové metody tématem, které je často probíráno. Středem zájmu jsou především aktivizační výukové metody, které žákům pomáhají lépe si osvojit probíranou látku. Pozornost je však nejčastěji zaměřována na výuku na základních školách či gymnáziích. Na středních školách je mezi učiteli hodně diskutované využívání nových výukových metod především při výuce cizích jazyků. Jednou z možností středního vzdělávání je i střední odborné vzdělávání. To zahrnuje i výuku odborných předmětů, která mají svá specifika. Z tohoto důvodu zaměřuje tato práce svou pozornost právě na využívání výukových metod v odborných předmětech na střední ekonomické škole, konkrétně v předmětu ekonomika. Práce se zaměřuje na to, zda je možné využívat všechny aktivizační metody i k výuce odborných ekonomických předmětů. Cílem práce je zjistit, jaké výukové metody jsou v současné době využívány na střední ekonomické škole při výuce odborných předmětů a jak tyto metody vyhovují jejím žákům.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí. V první části jsou uvedeny specifikace středoškolského vzdělávání a definovány jednotlivé výukové metody, jejichž využití je vhodné pro výuku ekonomických předmětů. Druhá část práce je výzkumná. Výzkum byl prováděn na Obchodní akademii a Jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky, Liberec, Šamánkova 500/8, příspěvková organizace. Skládá se z dotazníkového šetření mezi žáky a pozorování hodin ekonomiky. Výzkum přináší odpovědi na výzkumné otázky, které jsou na počátku této části položeny. Tedy jaké vyučovací metody jsou nejvyužívanější při výuce předmětu ekonomika, jak často jsou využívány jednotlivé vyučovací metody v předmětu ekonomika a zda preferují žáci metody, které je aktivně zapojují do výuky. Zároveň mohou výsledky výzkumu sloužit jako zpětná vazba pro pedagogy na této střední ekonomické škole, jak žáci vnímají výuku předmětu ekonomika.

1 Žák na střední škole

Přístup žáka k učení na střední škole je velmi blízce spojen s jeho psychickou vyspělostí. Věk středoškoláka umožňuje využít v rámci výuky složitější postupy a myšlenkové operace než na škole základní. Žáci mají při příchodu na střední školu již nějaké představy o fungování školy jako instituce a zároveň si přinášejí spoustu schopností, znalostí a dovedností. Od střední školy očekávají rozvíjení již získaných kompetencí a na střední odborné škole i získání kompetencí odborných ve zvoleném oboru. Při výuce středoškoláků je však nutné chápat jejich vývojová specifika.

1.1 Vývojová specifika středoškoláků

Dle Piageta odpovídají žáci středních škol stádiu formálních operací (12 let a výše). V tomto stádiu dokážou žáci již pracovat s abstraktními pojmy a ovládají i složité myšlenkové operace. Dokážou si propojovat jednotlivé pojmy a chápat mezi nimi souvislosti (Fontana, 2003, s. 70–71). Během studia na střední škole procházejí žáci vývojovým obdobím, které se nazývá adolescence a nastává mezi 15 a 20 rokem života. Avšak vzhledem k individuálnímu vývoji jedinců můžeme u středoškoláků pozorovat i doznívající období puberty, které je nejčastěji označováno za období mezi 13 a 15 lety. Období puberty je obdobím podstatných změn, které je náročné jak pro samotného pubescenta, tak i pro jeho okolí. Typické je především biologickými změnami, tedy fyzickým dospíváním, a velkými psychickými změnami. U pubescentů se často objevuje náladovost, podrážděnost a přehnané reakce. Jejich psychický stav je často celkově labilnější. Pubescenti také pocházejí fází odmítání autorit, které pocítí nejen rodina, ale také učitelé. Konkrétně odpoutání od rodiny je pro dítě důležitým krokem, aby se mohlo stát samostatnou a zodpovědnou dospělou osobou. Významnou roli v životě pubescenta hrají vrstevníci, se kterými se pubescenti snaží identifikovat (Čáp, 2001, s. 233–235).

Na období puberty plynule navazuje klidnější období adolescence. Právě adolescence je obdobím, které středoškoláci prožívají po celou dobu nebo většinu studia na střední škole. V tomto období je spíše dominantnější psychický a sociální vývoj než ten fyzický. Jedná se o jakési přechodné období, kdy adolescenti již nechtějí být dětmi, ale ještě nechtějí být dospělými a přijmout odpovědnost sami za sebe. Přesto však dochází k uklidnění vztahu s rodiči. Senzomotorické a intelektové předpoklady adolescentů jsou

na úrovni, která umožňuje dosahovat vysokých výkonů. Velké množství adolescentů nevyužívá tyto možnosti naplno, a to zejména ve škole. To je nejčastěji způsobeno nepochopením významu vzdělání, snahou zalíbit se skupině vrstevníků či nedostatečnou motivací. Typickým rysem adolescentů je velká citlivost na neúspěch (Čáp, 2001, s. 236–238). Dospívající vědí, že zvládli být dítětem, ale nyní chtějí zvládnout být dospělým. V tomto období, ač to není na první pohled jasné, jsou pro dospívající jejich rodiče i učitelé podstatnými osobami. Učitel, který dodržuje nastavená pravidla, je spravedlivý a umožňuje žákům projevit svůj názor a zároveň respektuje příležitostné podivné chování, se může stát pro dospívajícího i vzorem v dospělosti (Fontana, 2003, s. 269). Vhodně zvolený přístup k dospívajícím žákům spolu s dostatečnou motivací a promyšleně využitou vyučovací metodou může vést k rozvoji jejich intelektuálního potenciálu. Proto je vhodné zvážit při výuce všechny aspekty, které na žáky působí.

Adolescenti mají v tomto věku již rozvinuté kognitivní schopnosti a dle Piageta je většina žáků ve fázi formálních operací. V tomto období žáci ovládají abstraktní myšlení a kreativní způsoby řešení problémů. Z tohoto důvodu může v rámci výuky na střední škole probíhat i náročnější výklad či diskuze. Učitel může žákům zadávat i problémové a komplexní úkoly, které vyžadují právě abstraktní myšlení. Vzhledem k náročnosti středoškolské látky je také vhodné využití názorných pomůcek. Je však nutné mít na paměti, že ne všichni žáci dosahují v průběhu studia středního školy stádia formálních operací. Někteří dokonce nedosáhnou tohoto stádia nikdy. Proto je potřeba při výuce postupovat individuálně vzhledem ke třídě a i jedincům v dané třídě. A na základě toho vybírat i výukové metody.

1.2 Cíle středního odborného vzdělávání

Cíle středního vzdělávání, a tím i středního odborného vzdělávání pro 21. století, jsou dány čtyřmi hlavními cíli (Delorovy pilíře), které byly ustanoveny komisí UNESCO (RVP pro obor vzdělání Obchodní akademie 63-41-M/02, 2007, s. 2). Střední odborné vzdělávání se tedy snaží připravit žáka na úspěšný, smysluplný a odpovědný život, a to jak v rovině občanské a pracovní, tak i osobní. Konkrétně jsou to cíle: učit se poznávat, učit se pracovat a jednat, učit se být, učit se žít společně. **Cíl učit se poznávat** můžeme chápat jako snahu ovládat nástroje, které umožňují pochopení okolního světa, rozvíjet dovednosti, které jsou nezbytné k učení, a také neustále rozšiřovat dosavadní základní znalosti. **Cíl učit**

se **pracovat** a jednat znamená umět tvořivě zasahovat do žákova okolí, vyrovnávat se s nastalými situacemi a případnými problémy. Mimo to být schopen vykovávat povolání, na které je žák připravován, a také pracovat v týmech. **Cíl učit se být** ukazuje skutečnost rozumět vlastní osobnosti a jejím změnám v průběhu celého života. Vystupovat a jednat dle obecně stanovených morálních hodnot, vlastního úsudku a na vlastní odpovědnost. **Cíl učit se žít společně** klade důraz na umění spolupráce, nalezení svého místa ve společnosti a zároveň podílení se na samotném životě společnosti (RVP pro obor vzdělání Obchodní akademie 63-41-M/02, 2007, s. 5–6). Z těchto cílů jasně vyplývá, že během studia je vyžadována aktivita, tvořivost i spolupráce žáků a zároveň jejich soustavná příprava na odbornou praxi. Z tohoto důvodu je vhodné do výuky zařadit kromě slovních metod, i metody názorně-demonstrační a metody aktivizující.

1.3 Výuka dle RVP pro střední odborné vzdělávání

Dnešní kurikulum již přesně nevymezuje, jakou látku a jakým způsobem ji mají učitelé předat žákům. Rámcový vzdělávací program určuje pouze cíle, kterých má žák dosáhnout. Tedy tzv. kompetence, které má žák získat.

1.3.1 Klíčové kompetence

Každý středoškolák, tedy nejen student střední odborné školy, by měl po absolvování školy ovládat klíčové kompetence, které navazují na klíčové kompetence základního vzdělání. Máme 8 základních klíčových kompetencí pro střední odborné školy. První z nich je **kompetence k učení**, která usiluje o schopnosti absolventů efektivně se učit, kriticky vyhodnocovat své dosavadní výsledky a odhalovat potřeby dalšího vzdělávání. Druhou kompetencí je **kompetence k řešení problémů**, která by měla absolventů umožnit vypořádat se s běžnými pracovními i nepracovními problémy. Absolvent, který ovládá **komunikativní kompetenci**, dokáže vhodně komunikovat v životních, studijních i pracovních situacích, a to jak v písemné, tak i ústní formě. Další je **kompetence personální a sociální**, díky které si absolventi umějí stanovit přiměřené pracovní i zájmové cíle. Umějí pečovat o své zdraví a zároveň vytvářet i udržovat vhodné mezilidské vztahy. K tomu, aby absolventi chápali národní, evropské i světové kultury a zároveň uznávali a dodržovali hodnoty podstatné pro život v demokratické společnosti, směřuje **občanská kompetence a kulturní povědomí**. Další kompetencí je **kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám**, která není tedy kompetencí

související s odborným vzděláním absolventů ekonomických škol, ale také kompetencí klíčovou pro všechny středoškoláky. Tato kompetence souvisí s využitím všech předpokladů absolventa k uplatnění v profesní sféře, rozvoji pracovní kariéry a potřebou celoživotního vzdělávání. **Matematická kompetence** vede absolventy k vhodnému využívání matematických dovedností v průběhu života v různých situacích. Poslední kompetence je **kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi**. Ta umožňuje absolventům efektivně pracovat s počítačem a jeho základními programy. Mimo to také vhodně využívat prostředky informační technologie jako zdroje informací, se kterými poté absolventi umějí efektivně pracovat (RVP pro obor vzdělání Obchodní akademie 63-41-M/02, 2007, s. 7–10).

Kompetence, které jsou typické pro střední odborné vzdělání, jsou právě odborné kompetence. Následující dvě kapitoly se budou zabývat odbornými kompetencemi, které by měl splňovat absolvent oboru Obchodní akademie a Ekonomického lycea. V rámci kapitol budou také uvedeny profily absolventů těchto oborů.

1.3.2 Odborné kompetence a profil absolventa pro obor vzdělávání Obchodní akademie

RVP pro obor vzdělávání obchodní akademie uvádí jako odborné kompetence absolventa několik okruhů. Absolvent obchodní akademie by měl ovládat a zároveň by měl být schopen aplikovat poznatky z oblasti práva v podnikatelské činnosti, provádět typické podnikové činnosti, efektivně hospodařit s finančními prostředky, dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci, usilovat o nejvyšší kvalitu své práce, výrobků či služeb a zároveň jednat ekonomicky v souladu se strategií udržitelného rozvoje. Absolvent by se na trhu práce měl uplatnit především v ekonomické sféře, a to jako ekonom, účetní, bankovní a pojišťovací pracovník a jiné. Absolvent tohoto oboru bude schopen používat dva cizí jazyky a ovládat počítačové programy, které mu umožní řešení ekonomických úloh. Ovládá účetnictví a personální agendu organizací. Mimo to je také připravován, aby byl schopen realizovat vlastní podnikatelské aktivity (RVP pro obor vzdělání Obchodní akademie 63-41-M/02, 2007, s. 10–12).

1.3.3 Odborné kompetence a profil absolventa pro obor vzdělávání Ekonomické lyceum

Odborné kompetence jsou v rámci oboru ekonomické lyceum stanoveny obecněji než u oboru obchodní akademie. To je způsobeno především tím, že absolvent oboru Ekonomické lyceum je v rámci tohoto studia připravován především na další studium. A to zejména na ekonomických a právnických fakultách vysokých škol. Případně také na vyšších odborných školách v ekonomických specializacích. Stejně jako absolvent oboru obchodní akademie by měl dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci, usilovat o nejvyšší kvalitu své práce, výrobků či služeb a zároveň jednat ekonomicky v souladu se strategií udržitelného rozvoje. Mimo to by měl umět myslet v ekonomických souvislostech a při řešení problému umět aplikovat ekonomické znalosti, pracovat s ekonomickými a právními informacemi, samostatně zpracovat odborné práce a projekty. Orientovat se v účetnictví i daňové soustavě a zároveň v činnosti finančních institucí. Absolvent by také měl průběžně sledovat aktuální národní, evropské i světové ekonomické dění, ke kterému by se měl umět na základě vlastního hodnocení vyjádřit (RVP pro obor vzdělání Ekonomické lyceum 78-42-M/02, 2007, s. 10–11).

1.3.4 Průřezová témata

Další částí rámcového vzdělávacího programu pro středoškolské odborné studium, které není možné opomenout, jsou průřezová témata. Průřezovými tématy v RVP pro střední odborné vzdělávání jsou: Občan v demokratické společnosti, Člověk a životní prostředí, Člověk a svět práce, Informační a komunikační technologie. Tato témata plní zejména výchovnou a motivační funkci. Je možné je realizovat nejen v rámci výuky, ale také např. mimoškolními aktivitami nebo různými projekty. Téma **občan v demokratické společnosti** se zaměřuje na etickou výchovu, vytvoření demokratického klimatu školy a klade důraz na mediální výchovu či znalosti a dovednosti žáků, které jsou nezbytné pro odpovědné občanské rozhodování. Klade důraz také na funkční a promyšlenou výuku. Tedy na používání aktivizujících metod a forem práce ve výuce. Téma **člověk a životní prostředí** se v odborných předmětech orientuje na materiálové a energetické zdroje či na kvalitu pracovního prostředí. Kompetence k tématu **člověk a svět práce** by měl žák nabývat především v rámci odborné praxe. Získávají jsou také během vlastního studia při práci s informacemi či při exkurzích do zaměstnavatelských

organizací. **Informační a komunikační technologie** by měly prolínat do všech předmětů, to jak všeobecných, tak i odborných. Toto odvětví se neustále rozvíjí a v dnešním světě je nutné, aby s informačními a komunikačními technologiemi uměli absolventi středních škol pracovat na velmi pokročilé úrovni (RVP pro obor vzdělání Ekonomické lyceum 78-42-M/02, 2007, s. 54 – 62). Veškeré informace, které jsou o kompetencích a průřezových tématech uvedeny v RVP, jsou uvedeny také ve Školním vzdělávacím programu školy, ne kterou je tato práce zaměřena (Školní vzdělávací program OALIB – Obchodní akademie, 2018; Školní vzdělávací program OALIB – Ekonomické lyceum, 2018)

Pro výuku na střední odborné škole, konkrétně tedy na střední ekonomické škole, je velmi důležitá práce s odbornými pojmy, které jsou základem odborných vědomostí. Učitelé by se však v rámci výuky měli opírat o dosavadní odborné znalosti žáků, které již získali v průběhu svého života. Zároveň by se měli snažit o propojení odborných znalostí s praxí, aby byly pro žáky pochopitelnější a snadněji je aplikovali do praxe. Dnešní firmy požadují, aby žáci zvládli všechny výše zmíněné kompetence. Pro výuku je tedy velmi důležité, kromě vhodného vysvětlení odborných pojmů, i využívání dovednostních vyučovacích metod a metod pro řešení problému. Díky praktické aplikaci dovedností v průběhu studia se mohou absolventi při nástupu do firmy rychleji zorientovat a být pro organizaci opravdovým přínosem.

1.4 Funkce ekonomického vzdělání na středních školách

Ekonomické předměty mají pro studenty střední ekonomické školy velkou váhu. Pedagogové musí žákům učivo předat s ohledem k jejich kognitivním schopnostem a úrovni poznatků. V praxi tedy redukuje současnou úroveň poznané vědy tak, aby vytvořili ucelený a přiměřený systém učiva (Krpálek a Krpálková, 2012).

Obecně má výuka ekonomických předmětů na střední škole dvě stránky, a to vzdělávací a výchovnou. Vzdělávací stránku ekonomických předmětů můžeme dělit na všeobecně vzdělávací a odborně vzdělávací funkce. Všeobecně vzdělávací funkce ekonomických předmětů spočívá v pomoci žákům při zapojení do společenského života. Konkrétně tedy získat základní znalosti o ekonomické společnosti a jejím fungování, o národním hospodářství a mezinárodních vztazích. Naproti tomu odborná vzdělávací funkce ekonomických předmětů připravuje žáky na výkon budoucího povolání. Výchovná stránka ekonomických předmětů spočívá ve vlivu pedagoga na žáky. Pedagog, konkrétně

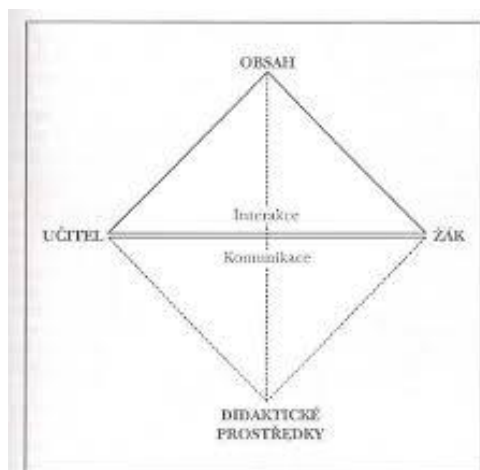
tedy učitel odborných předmětů, působí na žáky úplně stejnou mírou, jak pedagogové jiných všeobecných předmětů a někdy dokonce i více. Pedagog využívá k výchově žáků především obsah vzdělávání a některé konkrétní aktivizující metody, které mohou mít na výchovu také značný vliv (Asztalos, Koudelka a Rotport, 1992).

2 Výukové metody

Pojem metoda je standardně definován jako odvozenina řeckého slova *methodos*, které v překladu znamená cesta nebo postup k určitému cíli. Obecně je tedy metoda chápána jako prostředek, který v rámci uvědomělé činnosti napomáhá v rozhodování při dosahování stanovených cílů. V didaktické rovině můžeme vyučovací metodu chápat různým způsobem. Vališová ji specifikuje jako specifický způsob, při kterém jsou činnosti žáků a učitele uspořádány tak, aby v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli rozvíjely i profil žáka v oblasti vzdělávání (Vališová a Valenta, 2011, s. 191). Velmi přínosná je také definice dle Maňáka: „*Výuková metody představuje ve výuce určitý dynamický prvek, který se ve srovnání s obsahem a organizačními formami relativně rychleji mění a přizpůsobuje novým cílům a okolnostem. Výukové metody nejsou ovšem rozhodujícím činitelem výuky, nýbrž jedním z prvků výchovně-vzdělávacího systému, a nemohou proto nahradit chybějící obsah nebo kompenzovat nezřetelný cíl. Naopak jsou vázány na celkovou koncepci výuky a jen v jejím rámci jsou plně funkční a efektivní*“ (Maňák, 2003, s. 9). Vyučovací metody tedy patří mezi důležité kategorie obecné i oborové didaktiky. Celková efektivita vyučování závisí kromě vhodně definovaného cíle a obsahu výuky i na příhodné volbě organizační formy výuky a vyučovací metody (Vališová a Valenta, 2011, s. 191).

2.1 Pojetí výukové metody

Výukovou metodu je třeba chápat jako součást komplexního vyučovacího procesu. Díky výukovým metodám dochází k vytváření vazeb mezi cíli a obsahem pedagogického procesu a jejím výsledkem. Z tohoto důvodu jsou vždy pevně spjaty se specifikou vyučovaného předmětu a vycházejí ze vzájemné spolupráce mezi učiteli a žáky. Na účinek vyučovací metody mají však vliv i další faktory. K těm nezákladnějším patří prostředky, které má učitel reálně k dispozici, tedy vybavení školy a třídy, a také zkušenosti samotného učitele (Skalková, 2007, s. 183). Komplexní vztah jednotlivých činitelů působících na proces výuky můžeme znázornit jako didaktický trojúhelník upravený na čtyřúhelník, tedy doplněný o didaktické prostředky, který můžeme vidět na obrázku č. 1 (Maňák, 2003, s. 21).



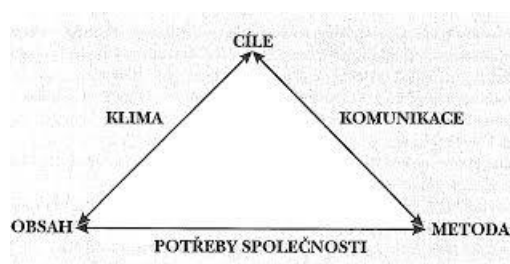
Obrázek 1: Hlavní prvky procesu výuky

Zdroj: (Maňák, 2003, s. 21)

Právě výukovou metodu můžeme považovat za jeden z nejužitečnějších nástrojů sloužících k dosahování vzdělávacích cílů. Můžeme ji také považovat za realizátora kroků, které napomáhají žákům při osvojování vyučované látky. Vzhledem k propojenosti všech činitelů ve vzdělávacím procesu bývá obtížné posoudit působnost dílčích komponent. Z tohoto důvodu je nutné se při analýze soustředit na funkce jednotlivých částí, tedy konkrétně na působení výukových metod. Je však nutné vyvarovat se podceňování a přeceňování samotného vlivu vyučovacích metod. V prvním krajním případě může dojít ke splynutí výukové metody s organizačními formami výuky a s celým edukačním procesem. V druhém případě dochází k přemíře pozornosti na výukovou metodu a může dojít k upřednostňování formy výuky nad jejím obsahem. Při zjišťování vhodnosti vyučovacích metod je tedy přínosné dočasně vyčlenit výukové metody ze všech vazeb a poznat díky tomu její charakteristické vlastnosti, funkce a vhodnost využití. Právě díky takovému rozboru je možné zvolit výukovou metodu jako účinný prostředek pro dosažení stanovených výukových cílů (Maňák, 2003, s. 22).

Výukové metody mají velmi blízký vztah k obsahu výuky a jejím cílům. Existují dvě hlavní pojetí vztahu mezi obsahem a metodou výuky. První zastává názor, že obsah učiva jednoznačně určuje metodu výuky. Metodu tedy považuje pouze za zprostředkovatele obsahu učiva žákům. Toto pojetí se dá aplikovat v případě, že je na výuku nahlíženo pouze jako na činnost, která zajišťuje osvojování poznatků. Úplně tedy opomíjí rozvoj schopností, dovedností, myšlenkových operací, vytváření postojů

a sociálních kompetencí. Druhý pohled je protichůdný a říká, že vyučovací metoda má vliv na výběr obsahu učiva. Vzájemný vztah mezi metodou, obsahem a cílem výuky je znázorněn na obrázku č. 2. Z toho vyplývá, že je vhodné vytvořit mezi oběma pohledy kompromis. Konkrétní obsah výuky by měl být vytvářen až na základě kooperace mezi učitelem a žákem, a tak také volba metody by měla být modifikována vzhledem k aktuálním podmínkám výuky. Je nutné mít na paměti, že na jejich vzájemný vztah působí i další faktory (Maňák, 2003, s. 22–23).



Obrázek 2: Vzájemné vztahy cíle, obsahu a vyučovací metody

Zdroj: (Maňák, 2003, s. 23)

Pro žáka znamená výuková metoda pomyslnou cestu, po které se ubírá, pokud chce dosáhnout stanovených cílů. Metoda tedy není pouze činností učitele, která mu pomáhá organizovat žakovu práci a určovat postupy výuky, ale je také důležitým aspektem, který napomáhá k žakovu osamostatnění. Díky výukovým metodám si žák vytváří svůj vlastní styl učení a učí se, jak se má učit. Pro pozitivní postoj k dalšímu vzdělávání je velmi důležité, aby žáci uměli vyhledávat informace a pracovat s nimi, zvládali kriticky číst a myslet a neupřednostňovali pouze pamětní učení. I přesto, že nejvýraznější funkcí výukových metod je zprostředkování vědomostí a dovedností, je důležité zohledňovat všechny jejich funkce. Konkrétně i funkci akviziční, která žáky motivuje k učení, učí je ovládat postupy a techniky práce i myšlení, a funkci komunikační, která slouží ke smysluplné a efektivní interakci v rámci vzdělávacího procesu (Maňák, 2003, s. 23–24).

2.2 Historická konotace vyučovací metody

Vyučovací metody se samozřejmě v průběhu let značně proměňovaly. Největší vliv na jejich vývoj měly historicko-spoločenské podmínky samotného procesu vyučování a také různé vnímání školy jako instituce. Před vytvořením institucionalizovaného školního vzdělávání docházelo pouze k příležitostnému vzdělávání, které se opíralo především

o metodu napodobování určité činnosti. Potřebné vědomosti a dovednosti tak byly nabývány v rámci životních situací. Mimo napodobování bylo i hojně využíváno vyprávění a vysvětlování. To bylo vhodné nejen pro vysvětlení činností a předávání zkušeností, ale i k uchování tradic, bájí a mýtů, které se předávaly z generace na generaci. Dalšími velmi starými metodami, jejichž počátky můžeme datovat již více než 300 let př. n. l., byly přednáška a rozhovor. Jednalo se tedy již o období antického Řecka, pro které je také významná sokratovská metoda, která je i v dnešní době stále základem heuristického přístupu. Středověké školství preferovalo slovní metody, a to jak mluvené, tak i později psané, díky kterým studenti memorovali především církevní texty. V 17. století se vyučovacími metodami zabýval J. A. Komenský, který prosazoval vzdělávání na základě poznávání a napodobování okolního světa a především přírody. Můžeme ho považovat za zakladatele analytických, syntetických a srovnávacích metod. Na myšlenky J. A. Komenského navazoval J. J. Rousseau, který svou pozornost zaměřoval na aktivaci vyučovacích metod. Na počátku 19. století vyučování velmi ovlivnila čtyřstupňová teorie formálních stupňů J. F. Herbarta, která se do praxe dostala více prostřednictvím jeho následovníků, tzv. herbartovců. Herbartovský model vedl k rozšíření formalismu, memorování a pasivity žáků. Důraz byl tedy kladen opět především na slovní metody. Jako reakce na tento vyučovací model vznikla na počátku 20. století pedagogická hnutí, která se snažila zavádět metody, které umožnily žákům, aby se více zapojili do výuky. Větší pozornost byla věnována aktivizujícím metodám a praktickým činnostem, které pomáhají žákům získat zkušenost. Byla zde snaha o propojení intelektuální aktivity žáka s aktivitou manuální a díky tomu působit kromě intelektuálního rozvoje i na rozvoj emocionální a samotné osobnosti žáka (Vališová a Valenta, 2011, s. 192). Po druhé světové válce byl důraz kladen spíše na rozvoj kurikula a modernizaci vzdělávacího obsahu. Z tohoto důvodu byly vyučovací metody spíše upozaděny. Tyto tendence daly později prostor vzniku řadě inovačních teorií, které směřovaly svou pozornost především na metodické kompetence vyučujícího, ale také na aktivní účast žáků na vyučování. Ty zdůrazňují, že by žák neměl být objektem, na který působí vzdělávací proces, ale měl by být spíše subjektem vlastní seberealizace (Vališová a Valenta, 2011, s. 193). „Tyto tendence vyúsťují v současnosti do mnohdy až nepřehledných struktur alternativních metod, které však ve své podstatě reprezentují a rozvíjejí humanistické rysy vyučování ve škole demokratické společnosti. Vyznačují se možností uplatňovat aktivitu žáků při formulaci cílů a plánování

činností, zhodnocovat osobní praktické zkušenosti, seberealizovat se na základě sebekontroly, sebedůvěry a odpovědnosti žáků“. (Vališová a Valenta, 2011, s. 193)

2.3 Volba vhodné vyučovací metody

Pro zvolení vhodné vyučovací metody je velmi přínosné vytvoření detailního přehledu vyučovacích metod, který umožňuje přehled o všech vyučovacích metodách a možnostech jejich uplatnění. Tato pestrá nabídka může učitele ochránit před rutinou, stereotypem, či syndromem vyhoření (Maňák, 2003, s. 50). Vališová i Maňák ve svých publikacích uvádějí faktory, které ovlivňují volbu vyučovací metody.

1. Druh a stupeň vzdělávací instituce a školy.
2. Zákonitosti výchovně-vzdělávacího procesu a z nich vyplývající vyučovací zásady. Jedná se jak o obecné zákonitosti, tak i o speciální, mezi které můžeme zařadit např. logické, psychologické či didaktické.
3. Charakter vědního oboru či učebního předmětu, tedy jeho obsah i metody.
4. Organizační formy, které specifikují uspořádání vnějších podmínek vyučování. Konkrétně se jedná o prostředí školy i třídy, počet žáků ve třídě a čas, při kterém se realizuje výuka.
5. Zasazení konkrétní metody do celého systému ostatních vyučovacích metod.
6. Učební možnosti žáků a jejich osobní předpoklady. Mezi tyto předpoklady můžeme zařadit věk, úroveň studijní připravenosti a osobnostní charakteristiky jedince.
7. Psychologické charakteristiky žáků a třídy jako celku. Tento faktor konkrétně zohledňuje různé etniky, poměr dívek a chlapců ve třídě, sociální skupiny a jejich formální i neformální vztahy.
8. Zvláštnosti vnějších podmínek vyučování, na které působí čas, prostorové uspořádání míst výuky, geografické podmínky, společenské prostředí, hlučnost okolí či technická vybavenost školy.
9. Osobnost učitele, jeho odborná a metodická vybavenost, praktická i teoretická příprava, zkušenosti v oboru, pedagogické znalosti a zkušenosti a osobní předpoklady (Maňák, 2003, s. 50; Vališová a Valenta, 2011, s. 195–196).

Uvedené faktory mají značný vliv na volbu vyučovací metody a jsou jakýmsi vodítkem pro každého učitele. Ten by však neměl vycházet pouze z těchto objektivních podmínek pro volbu metody, ale srovnat je i s výukovými cíli, plány a s očekávanou úrovní osvojených znalostí, dovedností a postoji žáků. Učitel by tedy měl vždy zohledňovat zájmy a potřeby jednotlivých žáků a volbu dané metody přizpůsobit aktuální situaci. Výběr a rozhodnutí o vhodné metodě, není jednoduchým procesem. Je nutné zvážit všechny faktory a zároveň i jejich důležitost. Obtížnější však bývá realizace některých metod, které vyžadují změnu prostorových dispozic, účast dalších pomocníků, pořízení specifických pomůcek, či disponují časovou náročností. Je nutné počítat s tím, že razantní změna vyučovací metody může narušit nastolený zaběhnutý systém. Při volbě metody by měl učitel vždy využít svých zkušeností, vyučujícího stylu, který jemu i žákům vyhovuje, a ten modifikovat (Maňák, 2003, s. 50–51).

Vališová ve své knize upozorňuje ještě na několik faktů, které je nutné zvážit při volbě konkrétní vyučovací metody. Na základě cíle vyučovací hodiny posoudit vztah metody a organizační formy. Tedy zda budou žáci řešit zadaný problém či situaci, individuálně, kolektivně či ve skupinách. U aktivizujících metod je potřeba zvážit jak formulovat otázky a učební úlohy. Jednotlivé metody také vyžadují různou míru využití materiálových a technických prostředků. Velmi důležité je také zvážit využití dané metody vzhledem k cíli a obsahu učiva, jak již bylo zmíněno v předcházejících kapitolách. Mimo to je vhodné se zamyslet i nad výchovnými a vzdělávacími cíli jednotlivých metod, a v neposlední řadě mít na paměti propojení vyučovací metody s ostatními důležitými faktory v konkrétní situaci. Pro učitele je podstatné zvážit výhody a nevýhody všech metod, které zvažuje, a vyhodnotit, které výhody jsou pro něj nejdůležitější a jaké nevýhody je a jaké není ochoten přijmout. Klíčovým faktem pro každého učitele je uvědomení, že neexistuje univerzální nebo jediná správná metoda, která je použitelná za všech okolností. Některé metody jsou vhodné pro získání a osvojení znalostí a vědomostí a jiné pro procvičení dovedností a rozvoj schopností žáků (Vališová a Valenta, 2011, s. 196–197).

3 Klasifikace vyučovacích metod

Problematika klasifikace vyučovacích metod je poměrně komplikovaná a nejednoznačná a taxonomie vyučovacích metod je různorodá. Mojžíšek ve své publikaci uvádí hlediska, která autoři často uplatňují při jejich klasifikaci, jedná se o:

1. Počet žáků, s nimiž učitel pracuje.
2. Logický postup, který učitel volí při výkladu učiva.
3. Charakter zdroje poznatků.
4. Psychické zřetele utváření vědomostí, dovedností a návyků, postojů, emotivních a volních vlastností.
5. Míra vedení a samostatnosti žáků.
6. Perspektivy výuky.
7. Charakter práce učitele a žáka.
8. Výchovné cíle a úkoly.
9. Obsahové a metodické zřetele.
10. Jiná hlediska, např. podle hlediska autora vyučovacího systému, podle národu, kde se metody používají nebo kde byla objevena (Mojžíšek, 1975, s. 57).

On sám ve své publikaci z roku 1975 klasifikuje metody do čtyř základních skupin na motivační, expoziční, fixační a diagnostické či klasifikační metody. Hledisko členění je tedy na základě fází výukového procesu (Mojžíšek, 1975, s. 68–71). Na základě stanovených hledisek dle Mojžíška uvede tato práce klasifikace vybraných autorů.

- **Dle logického postupu** členil výukové metody např. G. A. Lindner či O. Pavlík, kde se zaměřovali na vnitřní stránku metod. Členili je na analytické, syntetické, induktivní, deduktivní, genetické atd.
- **Dle počtu žáků**, kteří se účastní výuky, využíval např. S. Vrána. Jednalo se o tři typy výuky: hromadná, individuální a individualizovaná.
- **Dle stupně aktivity a heurističnosti.** Toto kritérium je využíváno některými autory, např. I. J. Lernerem, z důvodu snahy o větší samostatnost a tvořivost žáků.

Metody jsou rozděleny na informativně receptivní, reproduktivní, problémový výklad, heuristické a výzkumné.

- Velké množství autorů klasifikovalo metody **dle aspektu pramene**, který je hlavním zdrojem žákova studijního poznání. Autory, kteří užívali toto členění, byli například, Z. Pešek, V. Václavík, E. Stračák a také J. Maňák ve své publikaci z roku 1967. Rozlišovali metody slovní, názorně-demonstrační a praktické (Maňák, 2003, s. 47).
- Klasifikace **dle pěti vztahových pólů**, kterou uvádí R. Winkel, vychází z komplexnosti se zaměřením na cíle a komunikativnost výuky. Jak plyne z názvu, tato klasifikace je založena na pěti vztahových pólech, na učiteli, týmu učitelů, žákovi, spolužácích a obsahu. Metody jsou poté děleny do čtyř skupin: metody dvoupólové interakce (žák a obsah), metody třípólové interakce (žák, spolužáci a obsah), metody čtyřpólové interakce (učitel, žák, spolužáci a obsah) a metody pětípólové interakce, ve kterých mají svůj vliv všechny výše zmíněné vztahové póly.

Tento výčet členění není zdaleka kompletní a ukazuje na složitost a různorodost jednotlivých kvalifikací. Někteří autoři se zabývají výukovými metodami velmi podobně a uvádějí i nové metody. Velmi podobně se výukovými metodami zabývá Josef Maňák ve své publikaci *Výukové metody* z roku 2003. Autor rozděluje vyučovací metody do tří hlavních skupin, na klasické, aktivizující a komplexní, dle složitosti edukačních vazeb. Za komplexní výukové metody Maňák definuje jako: „*složitě metodické 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*“ (Maňák, 2003, s. 131). Klasifikace metod dle Maňáka je uvedena na obrázku č. 3. (Maňák, 2003, s. 48).

<p>1. Klasické výukové metody</p> <p>1.1. Metody slovní</p> <p>1.1.1. Vyprávění</p> <p>1.1.2. Vysvětlování</p> <p>1.1.3. Přednáška</p> <p>1.1.4. Práce s textem</p> <p>1.1.5. Rozhovor</p> <p>1.2. Metody názorně-demonstrační</p> <p>1.2.1. Předvádění a pozorování</p> <p>1.2.2. Práce s obrazem</p> <p>1.2.3. Instruktaž</p> <p>1.3. Metody dovednostně-praktické</p> <p>1.3.1. Napodobování</p> <p>1.3.2. Manipulování, laborování a experimentování</p> <p>1.3.3. Vytváření dovedností</p> <p>1.3.4. Produkční metody</p>
<p>2. Aktivizující metody</p> <p>2.1. Metody diskusní</p> <p>2.2. Metody heuristické, řešení problému</p> <p>2.3. Metody situační</p> <p>2.4. Metody inscenační</p> <p>2.5. Didaktické hry</p>
<p>3. Komplexní výukové metody</p> <p>3.1. Frontální výuka</p> <p>3.2. Skupinová a kooperativní výuka</p> <p>3.3. Partnerská výuka</p> <p>3.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků</p> <p>3.5. Kritické myšlení</p> <p>3.6. Brainstorming</p> <p>3.7. Projektová výuka</p> <p>3.8. Výuka dramatem</p> <p>3.9. Otevřené učení</p> <p>3.10. Učení v životních situacích</p> <p>3.11. Televizní výuka</p> <p>3.12. Výuka podporovaná počítačem</p> <p>3.13. Sugestopedie a superlearning</p> <p>3.14. Hypnopedie</p>

Obrázek 3: Přehled výukových metod dle Maňáka

Zdroj: (Maňák, 2003, s. 49)

Pro tuto práci a její výzkum, byla zvolena taxonomie dle P. Krpálka a K. Krpálkové, jejichž publikace se zaměřuje na didaktiku ekonomických předmětů (Krpálek a Krpálková, 2012). Celkově je v této práci kromě výukových metod věnován prostor i organizačním formám. Jelikož se v praxi výukové metody a organizační formy doplňují, vnímáme je jako činnost učitele, žáků a jejich uspořádání z hlediska prostoru, času a typu interakcí. Proto je z hlediska praxe vhodnější popisovat oba aspekty edukační činnosti, jak aspekty činnostní, tak organizační, společně. Konkrétně byly zvoleny výukové

metody a organizační formy, jejichž využití je vhodné na střední ekonomické škole při výuce odborných předmětů. Všechny zvolené metody mohou být využity jak pro prezentaci nové látky, tak i jejímu procvičení a fixaci. Velmi podstatným druhem výukových metod jsou i metody hodnotící a diagnostické, kterým však z důvodu rozsahu práce není věnována taková pozornost.

3.1 Vybrané výukové metody a organizační formy výuky

Jak uvádějí předchozí kapitoly, existuje opravdu spousta členění výukových metod. K těm nejobecnějším a nezákladnějším můžeme řadit dělení na klasické a inovativní neboli aktivizační metody. Obě skupiny metod mají své výhody a nevýhody a ani jednu skupinu nelze obecně považovat za vhodnější. I přesto, že jsou aktivizační metody často vyzdvihovány nad ty klasické, musejí v současné škole bojovat s velkým množstvím překážek. Mezi ty nejzásadnější patří neukázněnost žáků, jejich malá motivace k učení, nedostatečná intelektová úroveň žáků a také přetížení pedagogů mnoha povinnostmi (Zormanová, 2012, s. 38). Aktivizační metody mají však velké množství výhod, například rozvíjejí kooperaci a komunikační schopnosti žáků, učí je zodpovědnosti za vlastní práci i práci kolektivu, zvyšují zájem žáků o studovaný obor, umožňují propojení teorie s praxí a také rozvíjejí sebevědomí žáků. Kromě překážek při zavádění mají i metody samotné několik zásadních nevýhod. Tou asi úplně největší je časová náročnost, a to jak na přípravu učitele, tak na samotnou realizaci v hodině. Mimo to tyto metody kladou vyšší nároky na pedagogické vědomosti, dovednosti a zkušenosti, ale také na aktivitu žáků. Aktivizační metody není vhodné využívat v hodinách, kdy je probírána náročná učební látka, nebo je nutné žákům předat velké množství informací. Jelikož z takového si žáci většinou neodnesou přehledný a systematický zápis (Zormanová, 2012, s. 39–40). Nevýhoda jedné skupiny je tedy zároveň výhodou té druhé, a proto je vhodné, aby pedagog nezaměřoval svou pozornost pouze na jednu z nich. Při volbě metody by mělo být zvaženo velké množství faktorů včetně probírané učební látky, ale pedagog by se měl snažit žáky do výuky co nejvíce zapojovat.

3.1.1 Klasické výukové metody

Tyto výukové metody jsou vhodné k dlouhodobému a systematickému vzdělávání žáků. Nejsou příliš časově ani organizačně náročné na přípravu či na realizaci. Tyto metody jsou ve školství využívány dlouhodobě a z tohoto důvodu jsou blízké jak

pedagogům, žákům, tak i rodičům. Hlavním problémem těchto metod je, že příliš nepůsobí na vnitřní motivaci žáků, kteří musí být podněcováni vnější motivací, tedy klasifikací. Klasické výukové metody nekladou velký důraz na individualitu žáků, nerozvíjejí jejich komunikační schopnosti a nepropojují jejich dosavadní vědomosti s těmi novými (Zormanová, 2012, s. 40).

Výklad

Výklad neboli vysvětlování jsou pojmy, které někteří autoři jako například Maňák považují za synonyma (2003, s. 57–58). Naopak Vališová a Valenta či Zormanová je považují za dvě velmi podobné, ale rozdílné metody (2011, s. 198; 2012, s. 42–43). Jelikož se tato práce nejvíce opírá o klasifikaci dle Maňáka, budou v této práci brány metody výkladu i vysvětlování jako totožné. Výklad je metoda, kterou je možné použít ve většině výukových situací, nejčastěji je však spojována s frontální výukou, která bude blíže specifikována v komplexních výukových metodách. Tato metoda má i v moderní škole své důležité místo a je stále nejvyužívanější metodou ve školním vzdělávání (Maňák, 2003, s. 57). Díky výkladu si mohou žáci logicky a systematicky uspořádat učivo. Během výkladu by měl učitel postupovat od konkrétního k abstraktnímu či od jednoduššího ke složitějšímu a neustále se ujistovat, zda žák probrané látce rozumí. Učitel by neměl žáky přetěžovat detaily a zároveň by neměl látku příliš zjednodušovat. Při výkladu je vhodné využívat příklady a pomáhat žákům pochopit návaznosti na dosavadní znalosti z předchozí látky a na jiné předměty (Skalková, 2007, s. 198–199; Zormanová, 2012, s. 42–43)

Rozhovor

Za rozhovor považujeme výukovou metodu, při které dochází k dvoustranné komunikaci, výměně názorů a zkušeností, či hledání odpovědi na otázky. Dle empirických výzkumů je nejvyužívanějším typem rozhovoru výukový. Tento druh rozhovoru je možné považovat za aktivizační prostředek, který povzbuzuje pozornost žáků a požaduje jejich spolupráci. Svou funkci má především při motivaci a zároveň v průběhu výuky pomáhá učiteli zjistit získané vědomosti žáků (Maňák, 2003, s. 69). Rozhovor velmi často navazuje na jiné výukové metody a nejčastěji na výklad. V tomto případě plní rozhovor často funkce opakuje, procvičující či shrnující (Vališová a Valenta, 2011, s. 203–204). Další formou rozhovoru je Heuristický rozhovor, který není v současné škole tak

využívaný jako výukový rozhovor. Při této metodě klade učitel žákům otázky, na základě kterých postupně samostatně docházejí k řešení a odhalují nové vztahy a příčiny (Zormanová, 2012, s. 48).

Práce s textem

Práci s textem řadíme mezi nejstarší metody. Je založená na práci s učebnicí a učebními texty, jako jsou encyklopedie, příručky, odborná literatura či beletrie a poezie. V současné době jsou využívány i texty, které poskytují moderní média, jako je internet (Maňák, 2003, s. 64). Obecně je tato metoda typická pro samostatnou práci žáků, při které žák zpracovává informace, které vedou k osvojení nových či rozšíření dosavadních poznatků. Mimo to tato metoda učí žáky pracovat kriticky s informacemi a napomáhá vytvářet pozitivní vztah žáků ke knihám (Zormanová, 2012, 45–46).

Předvádění a pozorování

Všechny tři výše zmíněné metody řadíme k metodám slovním. Metoda předvádění a pozorování patří k metodám názorně demonstračním a je tedy jediným zástupcem této skupiny v rámci této práce. Předvádění a pozorování je jedním hlavních původních způsobů předávání zkušeností a až později se začalo ve školství využívat jako výuková metoda (Maňák, 2003, s. 78). Tato metoda se zaměřuje na předvádění názorných pomůcek a zařízení. V ekonomických předmětech může jít například o konkrétní výrobky, modely, zvukové pomůcky, přístroje a zařízení. Metoda předvádění a pozorování je velmi náročná na soustředění a udržení pozornosti žáku (Zormanová, 2012, s. 49–50). Působí však na rozvoj paměti a myšlenkových činností žáků, pomáhá propojovat teorii s praxí a velmi silně působí na emoce, díky čemu si žáci látku lépe pamatují (Vališová a Valenta, 2011, s. 205).

3.1.2 Inovativní výukové metody

Vzhledem k vybraným výukovým metodám byla na základě klasifikace Zormanové nazvána tato kapitola jako Inovativní výukové metody. Tato kapitola zastřešuje Maňákovi aktivizační a také komplexní výukové metody. Do aktivizačních metod patří metoda diskusní, problémová, situační a inscenační, a do metod komplexních brainstorming a projektová výuka.

Metody diskusí

Diskuse, někdy taky nazývaná jako beseda, spočívá ve skupinové komunikaci, při níž si její účastníci vyměňují své názory na nějaké určité téma. Na základě vlastních znalostí a zkušeností podkládají účastníci diskuse své názory různými argumenty, a společně se snaží nalézt řešení daného problému (Maňák, 2003, s. 108). Diskusní metoda má pro žáky přínos nejen při osvojování látky, ale rozvíjí i jejich komunikační schopnosti, schopnost argumentovat, vyjádřit svůj vlastní názor a zároveň respektovat názor ostatních (Zormanová, 2012, s. 56). Tuto metodu je vhodné využít například v situacích, kdy chce učitel znát názory žáků na určité téma (Sitná, 2009, s. 95). Mimo to je diskusi možné využít v každé fázi vyučovací hodiny, tedy jak k motivaci, prezentaci či zprostředkování nové látky, procvičení, opakování, tak i k upevnování učiva. Učitel může také diskusi využít na konci hodiny, aby dostal od žáků zpětnou vazbu o tom, jak látku pochopili. Pedagog by měl diskusi pouze sledovat a lehce řídit tak, aby žáci neodklonili od tématu či se nezabývali obecnostmi (Kotrba a Lacina, 2011, s. 122).

Metody řešení problému a situační metody

Řešení problémového úkolu většinou probíhá tak, že jsou žáci postaveni před pro ně neznámý a problémový úkol, který mají vyřešit. Tento způsob výuky odpovídá potřebám dnešní společnosti, tedy aby žáci byli samostatní, tvořiví a aktivní. Učitel je při této metodě pro žáka pouze rádcem a jeho partnerem. Každá problémová úloha by měla mít logickou návaznost na dosavadní znalosti žáků, měla by být přiměřená věku i dovednostem, mít problémový obsah a zaujmout pozornost žáků (Zormanová, 2012 s. 77–78). Žák si před začátkem řešení problému musí vždy uvědomit, jaké informace má k dispozici, jaké ještě potřebuje a jak je může zjistit (Kotrba, Lacina, 2011, s. 99).

Jelikož je dle P. Krpálka a K. Krpálové Krelové na střední odborné škole nejvíce využívanou metodou, založenou na problémové situaci, metoda situační, byly tyto dvě metody spojeny do jedné kapitoly. Situační metody znázorňují modelové situace, které vycházejí z reálných problémových situací. Žákům je poskytnuto nějaké množství informací, které jim však na vyřešení situace nestačí. Žáci musí často využít znalosti i z jiných předmětů a vyžadují tak jejich komplexní přístup. Tato modelová situace připravuje žáky na řešení reálných problémových situací v profesním životě (Kotrba a Lacina, 2011, s. 142).

Inscenační metody

Inscenační metody je možné nazvat také metodami hraní sociálních rolí. Podstata této metody, spočívám ve ztotožnění se s určitou rolí. Žák si tak může procvičit učivo a pochopit chování jedince v určité situaci na vlastní kůži. Může si tak vyzkoušet, jak se vhodně chovat v určité situaci a jak správně reagovat (Zormanová, 2012, s. 63). Inscenační metody vycházejí z přímé zkušenosti a díky tomu, že vyvolají v žácích emoci a určitý zážitek, danou situaci si dobře zapamatují. Hraní rolí je vhodné k výuce průřezových témat, jako je Občan v demokratické společnosti, Člověk a svět práce či Člověk a životní prostředí. Na střední škole se mohou inscenační metody praktikovat při výuce různých profesních dovedností (Kotrba a Lacina, 2011, s. 147–148)

Brainstorming

Brainstorming je metoda, která je využitelná na všech stupních škol, ale i pro mimoškolní účely. Jejím cílem je vymyšlení nových myšlenek a hypotéz k nějakému konkrétnímu problému. Ten musí být jasně stanoven před samotným brainstormingem. Před zahájením samotného brainstormingu je vhodné, aby ve třídě byla přátelská a uvolněná atmosféra. Skupina by měla být různorodá o počtu minimálně deseti žáků. V průběhu brainstormingu je zakázáno kritizovat a každý účastník by měl sdělit celé skupině jakýkoliv nápad okamžitě, bez zvažování zda je vhodný či ne (Kotrba a Lacina, 2011, s. 127–128). Tato metoda má poměrně široké využití. Je ji možné využít na začátku hodiny jako motivaci či zjištění znalostí žáků. V průběhu hodiny je brainstorming vhodný na zjištění názoru žáků či na konci hodiny k opakování látky (Sitná, 2009, s. 67).

Projektová výuka

Projektová výuka je časově náročnou záležitostí a vyžaduje více než jednu vyučovací hodinu. V rámci projektu řeší žáci praktický a komplexní problém, který je zajímavý. Projekt je vytvářen ve větší skupině. Nejčastěji ho vytváří celá třída, více tříd dohromady, nebo i celá škola (Kotrba a Lacina, 2011, s. 156). Projekt má jasně stanovený průběh. Nejprve se stanoví cíl celého projektu, který musí být vhodný, realizovatelný a musí žáky motivovat k činnosti. Následně je stanoven plán realizace, jejíž součástí je i předběžná kalkulace a časová náročnost. Poté začne samotná realizace plánu a následně dochází k vyhodnocení projektu. Součástí vyhodnocení je zveřejnění a prezentace projektu

a zhodnocení konečného výsledku i celého průběhu (Maňák, 2003, s. 169). V rámci projektové výuky získává žák silnou motivaci k učení, přebírá odpovědnost za výsledek práce, učí se pracovat samostatně i v týmu, rozvíjí schopnost zpracovávat různé informační zdroje. Žák také rozvíjí svou tvořivost, organizační schopnosti a učí se řešit problémy. V tomto ohledu je tato velmi náročná metoda na organizaci, čas i přípravu pro žáky velmi přínosná a užitečná.

3.1.3 Organizační formy výuky

Organizační formy výuky jsou vedle vyučovacích metod jedním z nejdůležitějších prostředků vyučování. Jedná se o organizační rámec, při kterém se uskutečňuje vyučovací proces (Vonková, 2011, 173). V praxi se organizační formy často propojují a prolínají. Pedagog jejich vhodnost musí volit na základě cílů hodiny, povaze probírané látky, připravenosti žáků a možnostech školy (Skalková, 2007, s. 220). Organizační formy se také přímo propojují s výukovými metodami, a proto jsou do této skupiny často zahrnuty z hlediska klasifikace, jako tomu je například u Maňáka. Ten zahrnuje organizační struktury do komplexních výukových metod, do kterých patří například i problémová výuka. Pro potřeby této práce byla organizačním formám výuky věnována samostatná kapitola.

Frontální výuka

Při frontální výuce dochází ke společné práci žáků ve třídě, kdy dominantní postavení má při výuce učitel. Ten celou hodinu řídí, usměrňuje a kontroluje žáky, Hlavním cílem hodiny, která probíhá frontálně je, aby si žáci zapamatovali co nejvíce poznatků (Maňák, 2003, s. 133). Učitel se při výuce snaží udržovat kontakt s celou třídou i s každým žákem individuálně. V rámci kolektivu tvoří žáci dlouhodobě stabilní třídu, ve které se mohou navzájem poznávat. To může vést k vytvoření příjemné atmosféry v hodině a možnosti snadnější kooperace mezi žáky (Skalková, 2007, s. 221). Hodina, ve které probíhá frontální výuka, má svůj typický průběh, který začíná zahájením, tedy pozdravem, a organizačními formalitami. Nadále se pokračuje opakováním minulého učiva, na které naváže výklad učiva nového. Po výkladu přichází řada na procvičení nového učiva, případné zadání domácího úkolu a ukončení hodiny (Maňák, 2003, s. 134).

Skupinová kooperativní výuka

Skupinová výuka má mnoho podob, které je možné využít v rámci výuky. Při výuce odborných ekonomických předmětů je nejvyužívanější skupinová kooperativní výuka, proto se bude tato práce zaměřovat pouze na tuto formu. Podstatou kooperativní výuky je sdílení spolupráce a podpora, kdy má skupina prospěch z činnosti jednotlivce, který je zároveň podporován celou skupinou (Skalková, 2007, s. 227). Mimo to úspěch celé skupiny závisí na úspěchu každého z členů (Maňák, 2003, s. 139). Hlavními rysy kooperativní výuky je tolerance, umění vyjádřit své vlastní myšlenky a chápat myšlenky druhých, a také sebehodnocení sebe i celé skupiny. Díky tomu má kooperativní výuka pozitivní vliv na rozvoj sociálních dovedností žáků. Názory na to, jak je kooperativní výuka účinná při řešení složitějších úkolů na střední škole, se však různí (Skalková, 2007, s. 228).

Partnerská výuka

Za partnerskou výuku se považuje spolupráce dvou žáků, tedy práce ve dvojicích, která se nejčastěji uskutečňuje při frontální výuce. Jedná se tedy o krátkodobé uskupení, při kterém si žáci ve dvojicích pomáhají při řešení úkolů. Díky tomu se dočasně a částečně uvolňuje striktní řád frontální výuky. I přesto, že není partnerská výuka nijak náročná na organizaci, není dle Maňáka příliš často využívána a někdy je pedagogy dokonce úplně opomíjena. Žáci mohou ve dvojici vykonávat velké množství činností, jako je například procvičování a opakování učiva, příprava otázek pro následnou diskusi, kontrola domácích úkolů nebo testů, společní zpracování cvičných úkolů či dialog o zadaném problému (Maňák, 2003, s. 149–151).

4 Výzkumné šetření na střední ekonomické škole v Liberci

Tato část bakalářské práce se bude věnovat výzkumnému šetření, které bylo provedeno na Obchodní akademii a Jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky, Liberec, Šamánkova 500/8, příspěvková organizace. Na této střední ekonomické škole bylo provedeno kvantitativní dotazníkové šetření a pozorování omezeného počtu hodin, které se zaměřovalo na výukové metody. Pozornost byla věnována jak na obor Obchodní akademie, tak Ekonomické lyceum. Obě výzkumná šetření byla provedena v předmětu ekonomika, jelikož je tento předmět vyučován v rámci obou předmětů a napříč všemi ročníky.

4.1 Cíl šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké vyučovací metody jsou aplikovány ve výuce a v jaké frekvenci. Zda na střední odborné škole převládá při výuce odborného předmětu ekonomika výklad. A zároveň jak jsou jednotlivé výukové metody a jejich četnost vnímány žáky.

Pro splnění cíle byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jaké vyučovací metody jsou nejvyužívanější při výuce předmětu ekonomika?
2. Jak často jsou využívány jednotlivé vyučovací metody v předmětu ekonomika?
 - a. Vyhovuje tato frekvence vyučovacích metod žákům?
3. Preferují žáci metody, které je aktivně zapojují do výuky?
 - a. Jak zdůvodňují svou preferenci výukových metod.

4.2 Respondenti výzkumu

Celý výzkum je možné rozdělit na dvě části. První a hlavní částí celého výzkumu je dotazníkové šetření a druhou doplňkovou částí je pozorování vyučovacích hodin předmětu ekonomika. Dotazníkové šetření bylo zadáno 212 respondentům na Obchodní akademii a Jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky, Liberec, Šamánkova 500/8, příspěvková organizace. Průzkum probíhal napříč všemi ročníky, konkrétně byly osloveny

vždy dvě třídy z každého ročníku. V každém ročníku, kromě druhého, byla jedna třída z oboru Odchodní akademie a jedna z oboru Ekonomické lyceum. Ve druhém ročníku byly obě třídy z oboru Obchodní akademie. V rámci druhého doplňujícího výzkumu byli pozorováni tři pedagogové. Jednalo se o tři ze čtyř pedagogů, kteří vyučují studenty oslovené v dotazníkovém šetření. Tito pedagogové učí studenty napříč ročníky i obory.

4.3 Metody výzkumu

Hlavní část výzkumu spočívala v dotazníkovém šetření mezi žáky střední ekonomické školy. Dotazník jsem tvořila sama na základě výzkumných otázek. Jeho celou podobu je možné nalézt v příloze č. 1. Dotazník zjišťoval nejprve základní informace o respondentech. Tedy jejich pohlaví a ročník i obor, který navštěvují. Dále zjišťoval, v jaké frekvenci jsou využívány jednotlivé vybrané výukové metody na jejich škole. Za každou otázkou následovala druhá, která byla její podotázkou, a ptala se na názor žáků, jak jim daná frekvence vyhovuje. Specifický byl konec dotazníku, který zjišťoval, do jaké míry žáci preferují aktivizační metody. Poslední otázka byla otevřená a žádala žáky o zdůvodnění jejich aktivního, nebo pasivního přístupu k výuce. Hlavním požadavkem na tento dotazník byla jeho srozumitelnost pro žáky, proto byl před samotnou realizací výzkumu proveden předvýzkum dotazníku.

4.3.1 Předvýzkum dotazníku

Před vlastním zadáním dotazníku na zvolené střední škole byl proveden tzv. předvýzkum dotazníku. V rámci tohoto předvýzkumu byla zkušební varianta dotazníku předložena třem nezávislým respondentům. Dva respondenti byli čerství absolventi stejné střední školy, na které byl dotazník následně zadáván, a jeden byl student jiné střední školy. Po vyhodnocení výsledků zkušební varianty dotazníku byly otázky upraveny dle připomínek respondentů. Výsledky, které byly zjištěny v rámci zkušební varianty, nejsou zahrnuty do výsledků dotazníkového šetření. Sloužily pouze k odhalení nedostatků v dotazníku, jeho úpravě a vytvoření konečné varianty dotazníku.

4.3.2 Pozorovací arch

Pro zkvalitnění celého výzkumu byl na základě vybraných výukových metod, které byly stanoveny v první části této práce, vytvořen pozorovací arch. Tento arch je formátu A4 a zaplňuje obě strany listu papíru. První strana obsahuje hlavičku pozorovacího archu

a tabulku pro zápis průběhu vyučovací hodiny. V hlavičce je zaznamenán pozorovaný předmět, téma hodiny, cíl vyučovací hodiny, konkrétní třída, počet žáků a jméno vyučujícího. Mimo to také datum pozorování, den v týdnu, pořadí vyučovací hodiny v daném dni a jméno pozorovatele. Tabulka pro zápis průběhu hodiny je rozdělena do pěti sloupců. Do prvního se zaznamenává činnost učitele, do druhého činnost žáka a třetí sloupec je určen pro záznam reakcí žáků. Předposlední sloupec je určen pro zapsání speciálních okolností při výuce a poslední pro uvedení doby, po kterou daná činnost v hodině probíhala. Druhá strana pozorovacího archu slouží k následnému vyhodnocení pozorování pro skončení hodiny. Pozorovatel si zde zaznamená, jaké výukové metody byly v hodině použity, a případně ke konkrétní metodě uvede poznámku. Kromě konkrétních výukových metod si pozorovatel také zaznamená, zda byly v hodině využity metody motivační, fixační či diagnostické. Slouží také k vyhodnocení organizační formy výuky, která byla v hodině využita. Pozorovací arch je přiložen v příloze č. 2.

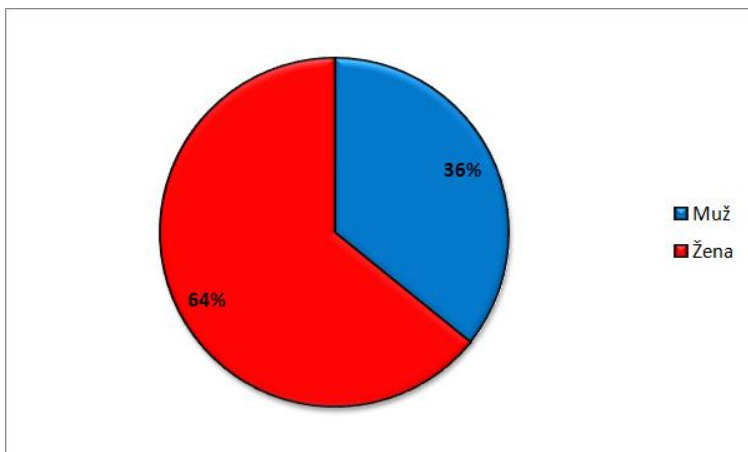
4.4 Realizace výzkumu

Samotná realizace výzkumu probíhala v rámci jednoho týdne během několika dní. Dotazníky jsem zadávala sama a vždy patnáct minut před koncem vyučovací hodiny. Během předvýzkumu jsem zjistila, že na dotazník je potřeba přibližně 7 minut. Žáci tedy měli na vyplňování dostatek času. Konec hodiny byl vhodný, jelikož učitel ukončil hodinu dříve a ani on tedy nenaléhal na rychlé vyplnění dotazníků. Žáky jsem ujistila, že informace, které uvedou do dotazníku, jsou anonymní a požádala je o co nejpravdivější odpovědi. Mimo to jsem žáky žádala, aby se zamysleli nad celou dobou svého dosavadního studia a zkusili četnost používaných metod shrnout. Žáci byli také upozorněni, že tento průzkum se týká pouze předmětu ekonomika, nikoliv ostatních odborných předmětů. I z tohoto důvodu byly dotazníky zadávány v rámci hodiny tohoto předmětu.

V rámci pozorování bylo pozorováno celkem šest vyučovacích hodin, které vedli tři různí učitelé. Jednalo se o tři učitele ze čtyř, jejichž žáci se účastnili dotazníkového šetření. Čtvrtý mi bohužel nemohl pozorování v jeho hodinách umožnit. U každého z těchto vyučujících byly pozorovány dvě vyučovací hodiny předmětu ekonomika.

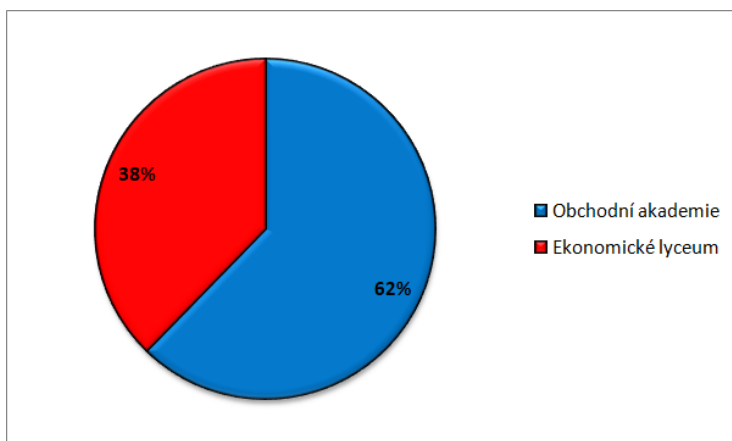
4.5 Vyhodnocení výzkumu

Tato kapitola se bude zaměřovat na vyhodnocení výsledků celého výzkumu. Nejprve vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření a následně výsledků, které byly zjištěny v průběhu pozorování hodin předmětu ekonomika.



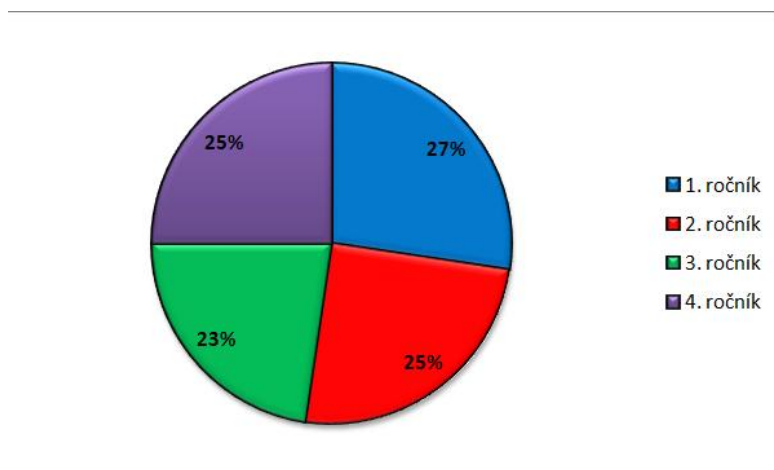
Obrázek 4: Poměr mužů a žen mezi respondenty

Na obrázku č. 4 je možné vidět poměr žen a mužů, kteří se účastnili výzkumu. Vyšší poměr žen jako respondentů tohoto průzkumu je způsoben celkovým vyšším počtem žen jako žákyň této školy.



Obrázek 5: Poměr počtu respondentů z obou oslovených oborů

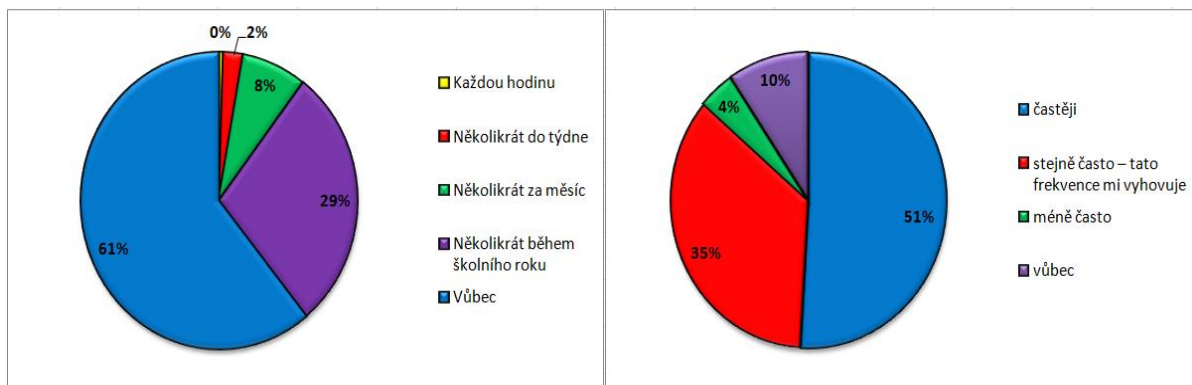
Na obrázku č. 5 je možné vidět, že více než 60 % dotázaných žáků studuje obor Obchodní akademie. Tato skutečnost je způsobena již výše zmíněným výběrem respondentů. V každém ročníku byly osloveny dvě třídy, z toho jedna byla z oboru Obchodní akademie a druhá z oboru Ekonomické lyceum. Bohužel tomu tak nebylo v druhém ročníku, kdy byly osloveny dvě třídy oboru Obchodní akademie.



Obrázek 6: Poměr respondentů z jednotlivých ročníků

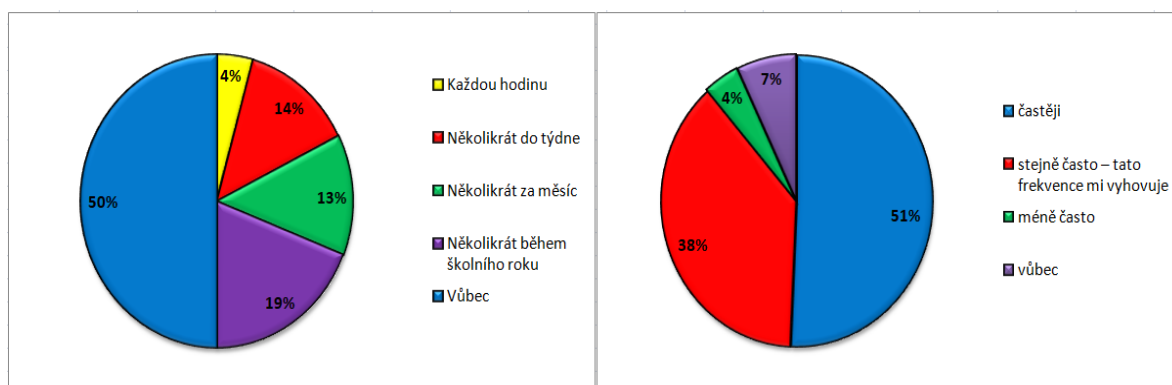
Jak je patrné z obrázku č. 6, poměr respondentů z jednotlivých ročníků byl téměř vyrovnaný. Drobné odchylky jsou způsobeny především různou absencí žáků v jednotlivých třídách v době dotazníkového šetření. Vliv na počet žáků může mít i snížení počtu žáků ve třídách v průběhu studia.

V následující části vyhodnocení budou uvedeny vždy dva grafy vedle sebe. Graf na levé straně zaznamenává odpovědi na otázku týkající se frekvence využití dané metody. Graf na pravé straně zachycuje odpovědi na otázku, jak žákům daná frekvence vyhovuje.



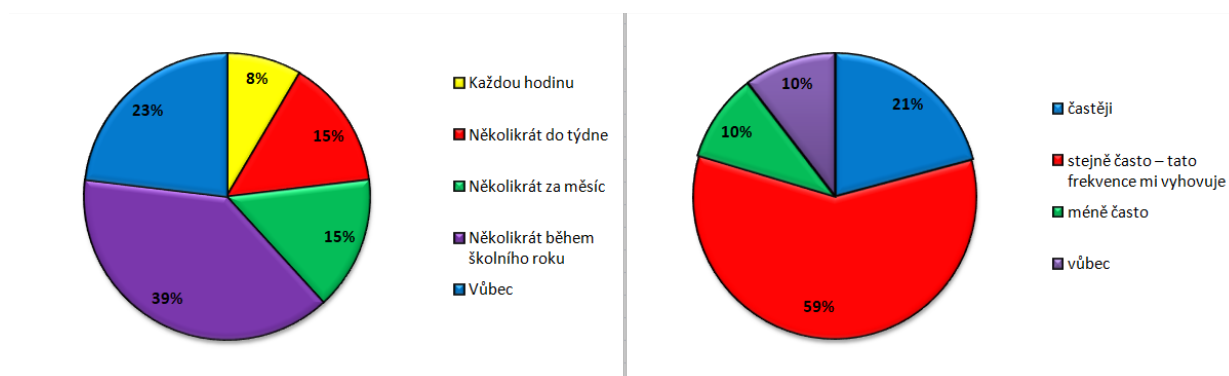
Obrázek 7: Odpovědi na otázky: Jak často pracujete v hodině ve skupinách (tři a více)? A jakou četnost bys zvolil/a ty?

První otázka se respondentů ptala, jak často v hodině pracují ve skupinách. Nikdo z dotázaných neodpověděl, že by skupinově pracovali každou hodinu. 2 % respondentů uvedla, že ve skupinách pracují několikrát do týdne a 8 %, že několikrát do měsíce. Dle 29 % dotázaných pracují v hodině ve skupinách pouze několikrát do roka. Více než polovina respondentů, konkrétně 61 %, odpověděla, že skupinovou práci v hodinách předmětu ekonomika nepraktikují vůbec. Dle odpovědí na druhou otázku by víc než polovina, tedy 51 % žáků uvítala skupinovou práci častěji. Poměrně velkému počtu žáků (35 %) tato frekvence vyhovuje. Čtyři procenta žáků by chtěla pracovat ve skupinách méně často, než tomu je v současnosti a deset procent žáků nechce v hodinách ekonomiky pracovat ve skupinách vůbec.



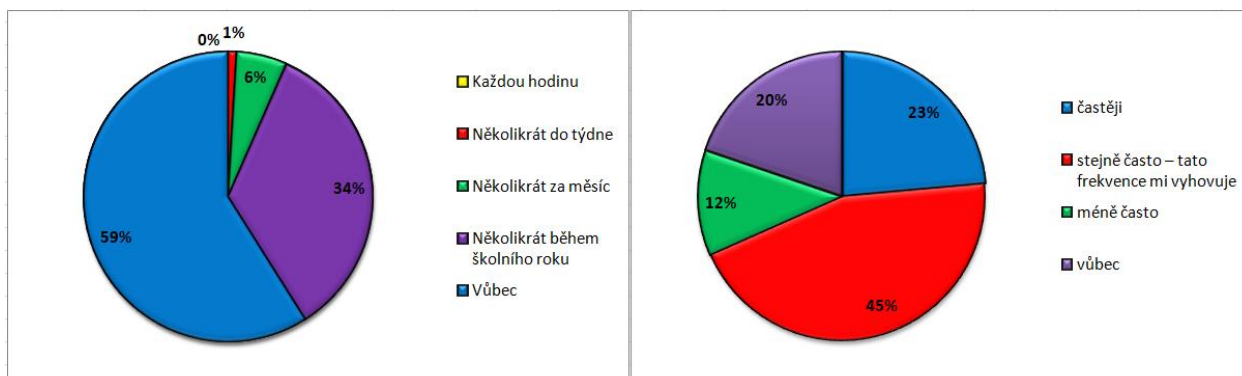
Obrázek 8: Odpovědi na otázky: Jak často pracujete v hodině ve dvojicích? A jakou četnost bys zvolil/a ty?

Třetí otázka se ptala na frekvenci párové práce v hodinách ekonomiky. Pouze 4 % respondentů uvedla, že v hodině pracují ve dvojicích každou hodinu. Dle 14 % respondentů pracují ve dvojicích několikrát do týdne a dle 13 % několikrát do měsíce. Devatenáct procent uvádí, že se práci ve dvojicích v tomto předmětu věnují pouze několikrát do měsíce. Přesně polovina dotázaných odpověděla, že v hodinách ekonomiky nepracují ve dvojicích vůbec. Podle odpovědi na čtvrtou otázku více než polovina z nich by chtěla v hodině pracovat ve dvojicích častěji a 38 % z nich je se současnou frekvencí spokojena. Pouze 4 % respondentů by chtěla pracovat ve dvojicích méně často a 7 % vůbec.



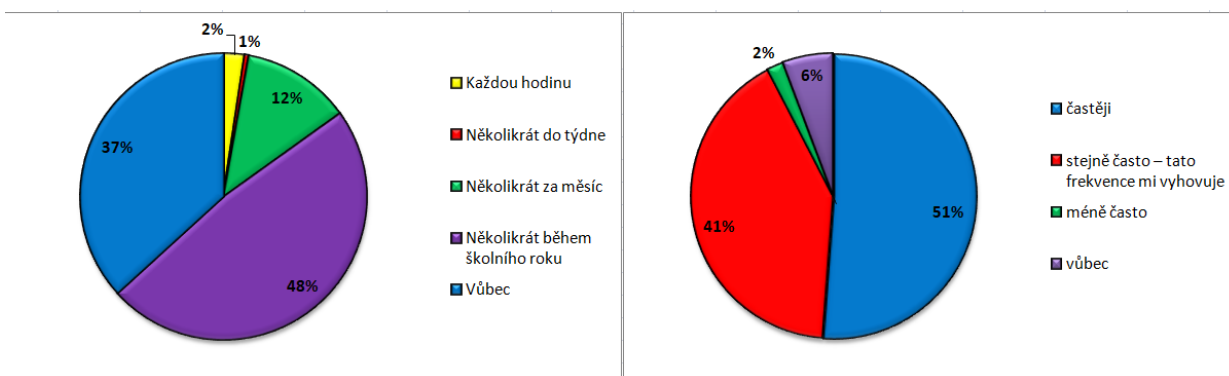
Obrázek 9: Odpovědi na otázku: Jak často v hodině pracujete s textem (např. učebnicí, odbornou literaturou či s články) a získáváte z něj informace? A jakou četnost bys zvolil/a ty?

Pátá otázka se zaměřovala na práci s textem. Ta je podle 8 % dotázaných využívána každou hodinu. Stejně procento odpovědí měly frekvence několikrát do týdne i několikrát do měsíce, a to 15 %. Nejvíce dotázaných, tedy 39 %, odpovědělo, že práci s textem aplikují několikrát během školního roku, a 23 % se s touto metodou v hodinách ekonomiky nesetkalo vůbec. Podle odpovědi na šestou otázku je 59 % respondentů se současnou frekvencí spokojena. Deset procent by chtělo pracovat s textem častěji a stejné procento dotázaných by s textem nechtělo pracovat vůbec. Častěji by tuto metodu chtělo využívat 21 % dotázaných žáků.



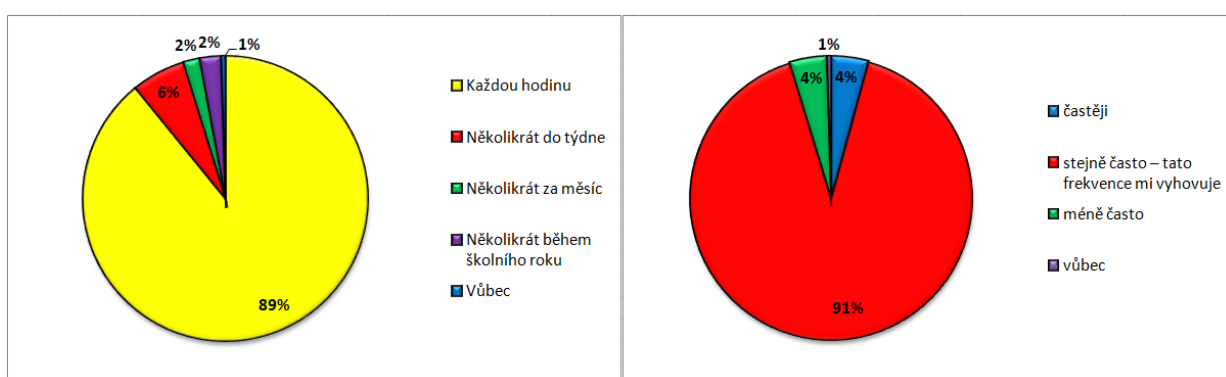
Obrázek 10: Odpovědi na otázku: Jak často vypracováváte projekty? A jakou četnost bys zvolil/a ty?

Sedmá otázka zjišťovala četnost zpracovávání projektů. Nikdo z respondentů nezvolil možnost každou hodinu a pouze jedno procento, konkrétně jeden dotázaný, odpověděl, že projekty vypracovávají několikrát do týdne. Pouze 6 % respondentů odpovědělo, že frekvence vypracování projektů je několikrát za měsíc. Více než třicet procent, tedy 34 % žáků, odpovědělo, že se projekty zabývají několikrát během školního roku a 59 % odpovědělo, že vůbec. V osmé otázce zaměřené na spokojenost 45 % žáků odpovědělo, že je s touto frekvencí spokojeno. Jen 12 % by chtělo vypracovávat projekty méně často a 20 % z nich nechce vypracovávat projekty vůbec. Častěji by chtělo věnovat svůj čas projektům 23 % dotázaných.



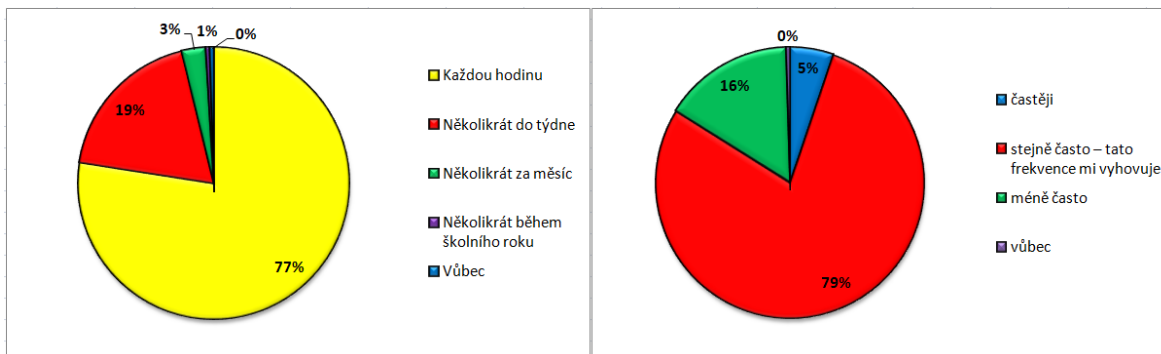
Obrázek 11: Odpovědi na otázku: Jak často nosí učitel do hodiny názorné pomůcky? A jakou četnost bys zvolil/a ty?

Devátá otázka se snažila zjistit, jak často nosí učitelé do hodin názorné pomůcky. Jen 2 % dotázaných odpovědělo, že každou hodinu, a 1 %, že několikrát do týdne. Další méně častou odpovědí byla možnost „Několikrát za měsíc“, kterou zvolilo 12 % respondentů. Nejvíce dotázaných, konkrétně 48 %, odpovědělo, že učitel nosí do hodiny pomůcky několikrát během školního roku a 37 % odpovědělo, že učitel pomůcky vůbec nenosí. V otázce číslo deset se respondenti rozdělili na dvě největší skupiny. První skupina, tedy 51 % dotázaných, by chtěla, aby učitel nosil do hodin pomůcky častěji. Druhé skupině 41 % respondentů tato frekvence vyhovuje. Zbývající respondenti by chtěli vidět pomůcky v hodinách méně často (2 %) anebo vůbec (6 %).



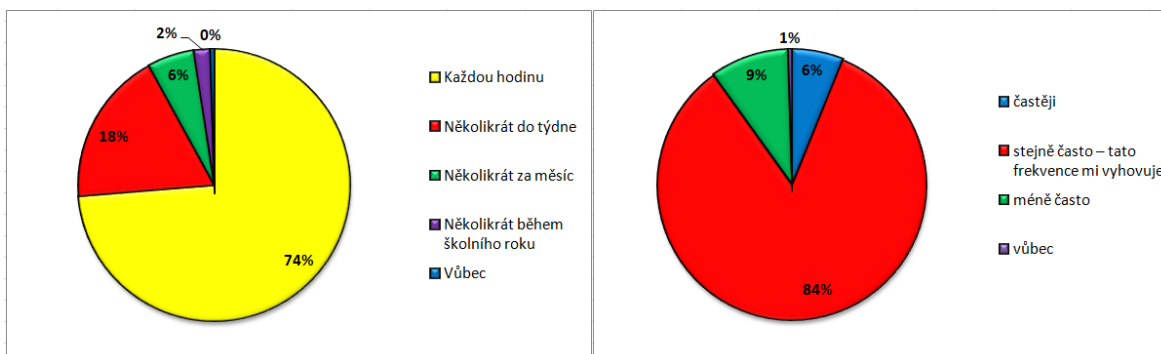
Obrázek 12: Odpovědi na otázku: Jak často využívá učitel v hodině moderní technologie? A jakou četnost bys zvolil/a ty?

Další otázka se zaměřovala na to, jak často učitelé v hodinách využívají moderní technologie jako je počítač nebo projektor. Většina respondentů, tedy 89 %, uvedla, že učitel využívá moderní technologie každou hodinu. Možnost „Několikrát do týdne“ zvolilo 6 % dotázaných. Po 2 % měly odpovědi „Několikrát za měsíc“ a „Několikrát během školního roku“. A pouze 1 % dotázaných uvedlo, že učitel nevyužívá moderní technologie vůbec. V otázce dvanáct uvedlo 91 % respondentů, že jsou s frekvencí využívání moderních technologií spokojeni. Čtyři procenta dotázaných by chtěla, aby je učitel využíval častěji a stejné procento, aby je využíval méně často. Pouze 1 % respondentů nechce, aby učitel používal moderní technologie vůbec.



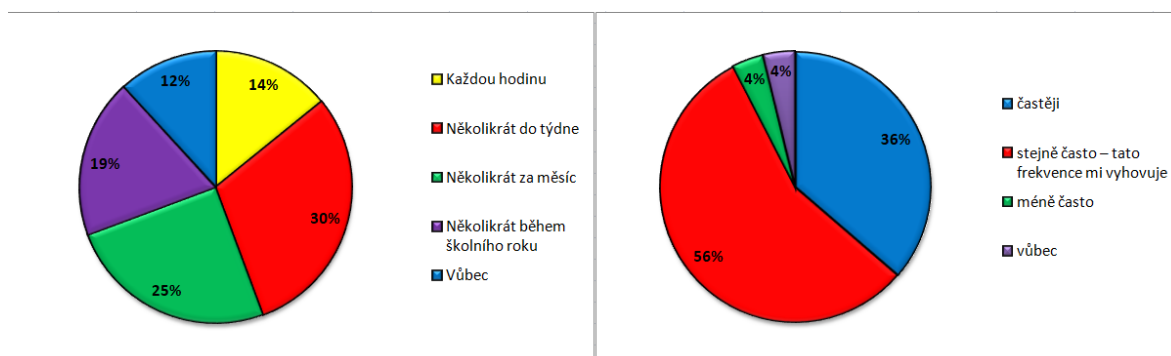
Obrázek 13: Odpovědi na otázku: Jak často v hodinách učitelé využívají výklad látky? A jakou četnost bys zvolil/a ty?

Třináctá otázka zjišťovala, jak je často v hodinách ekonomiky využíván výklad. Každou hodinu se s výkladem setkává 77 % dotázaných a 19 % respondentů několikrát do týdne. Pouze tři procenta respondentů uvedla, že výklad v hodinách ekonomiky probíhá několikrát za měsíc a jedno procento dotázaných, že jen několikrát během školního roku. Žádný z respondentů nevedl, že by se s výkladem nesetkal. Ve čtrnácté otázce uvedlo 79 % respondentů, že jim současná frekvence výkladu vyhovuje. Šestnáct procent dotázaných by chtělo, aby byl v hodinách ekonomiky výklad užíván méně často a pět procent by chtělo výklad naopak častěji. Nikdo z dotázaných by však nechtěl výklad z hodin vyřadit.



Obrázek 14: Odpovědi na otázku: Jak často v hodině probíhá rozhovor mezi vámi a učitelem? A jakou četnost bys zvolil/a ty?

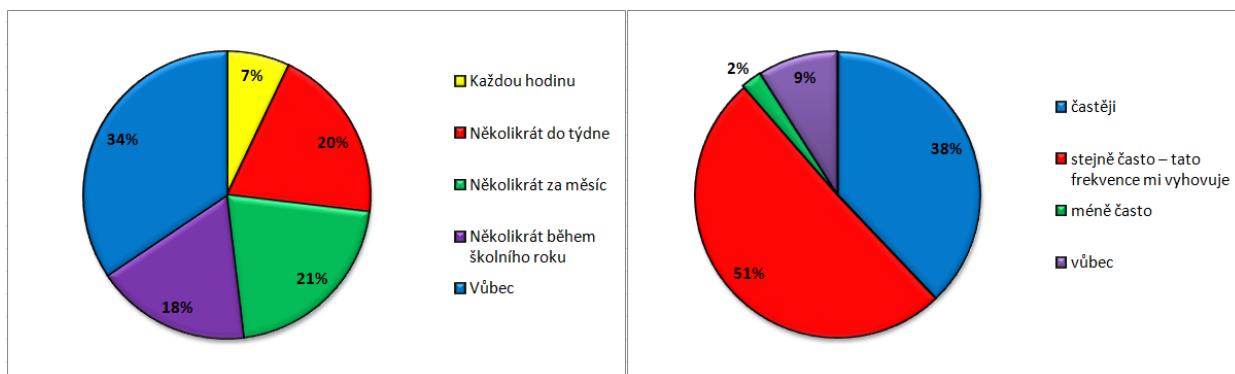
Na obrázku č. 14 je možné vidět odpovědi na patnáctou a šestnáctou otázku. Ty zjišťovaly, jak často v hodině ekonomiky probíhá rozhovor mezi žáky a učitelem, a jak tato frekvence vyhovuje žákům. Na otázku č. 15 odpovědělo 74 % respondentů, že rozhovor mezi nimi a učitelem probíhá každou hodinu. Osmnáct procent dotázaných odpovědělo, že rozhovor v hodinách probíhá několikrát do týdne a šest procent, že několikrát za měsíc. Jen dvě procenta respondentů uvedla, že rozhovor mezi žáky a učitelem probíhá pouze několikrát během školního roku. Nikdo z dotázaných neodpověděl, že rozhovor neprobíhá vůbec. V otázce č. 16 uvedlo 84 % respondentů, že jsou s frekvencí rozhovorů spokojena. Devět procent by chtělo, aby rozhovory probíhaly méně často a šest procent naopak častěji. Pouze dvě procenta respondentů, nechtějí, aby v hodinách neprobíhal žádný rozhovor.



Obrázek 15: Odpovědi na otázku: Jak často v hodinách učitelé využívají diskusi či debatu? A jakou četnost bys zvolil/a ty?

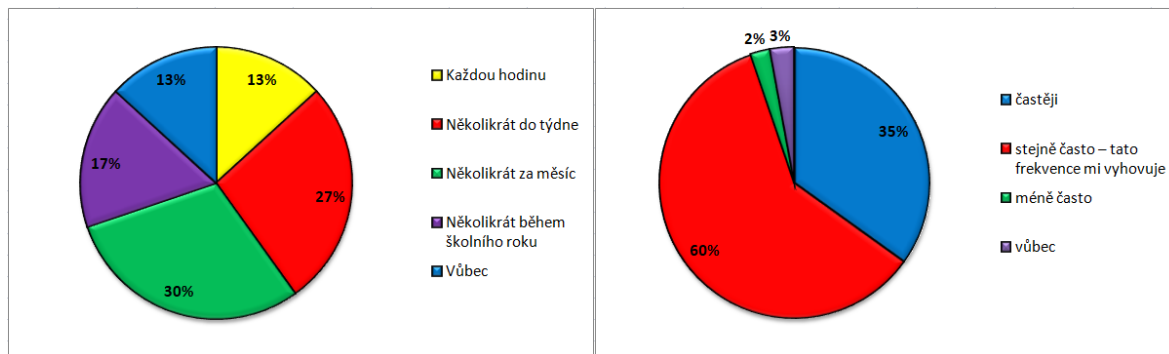
Sedmnáctá otázka zjišťovala, jak často učitelé v hodinách ekonomiky využívají diskusi. Odpovědi na tuto otázku se různily, nebyl zde však zjištěn nějaký vztah mezi pohlavím, ročníkem či oborem a volbou odpovědi. Nejvíce respondentů odpovědělo, že diskuze probíhá několikrát týdně, konkrétně 30 % z dotázaných. Dvacet pět procent dotázaných uvedlo, že diskuze v hodinách probíhá několikrát do měsíce. Devatenáct procent respondentů uvedlo, že v hodinách diskutují pouze několikrát během školního roku. Dvanáct procent dotázaných odpovědělo, že v hodinách nediskutují vůbec a naopak čtrnáct procent respondentů uvedlo, že diskutují každou hodinu. V otázce osmnáct nejvíce respondentů, tedy 56 %, uvedlo, že jsou s frekvencí diskuzí spokojeni. Třicet šest procent

respondentů by chtělo v hodinách ekonomiky diskutovat častěji. Pouze 4 % chtějí diskutovat méně často a stejné procento nechce diskutovat vůbec.



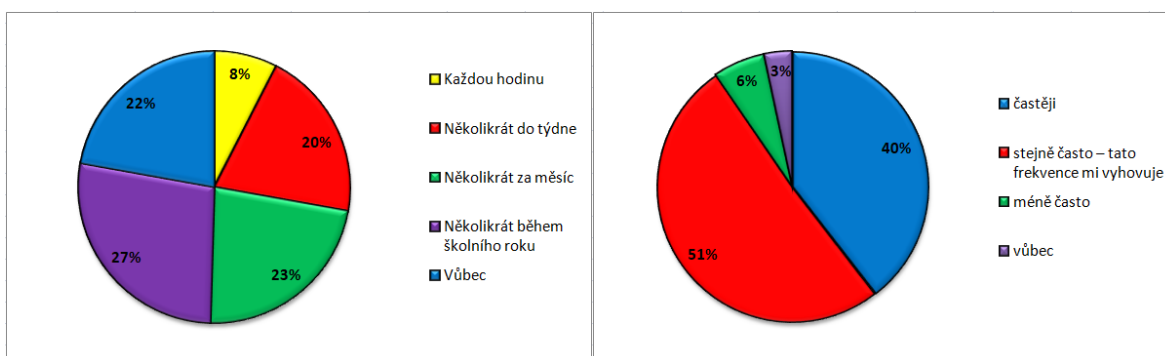
Obrázek 16: Odpovědi na otázku: Jak často v hodinách učitelé využívají inscenačních metod? A jakou četnost bys zvolil/a ty?

Otázka devatenáct se zaměřovala na to, jak často využívají učitelé v hodinách inscenační metody. Sedm procent respondentů odpovědělo, že jsou tyto metody využívány každou hodinu. Dvacet procent respondentů se s touto metodou v hodině ekonomiky setkává několikrát do týdne a dvacet jedna procent několikrát do měsíce. Několikrát během školního roku je tato metoda využívána dle 18 % respondentů a 34 % dotázaných se s ní v hodině ekonomiky nesešla nikdy. V otázce č. 20 uvedlo 51 % respondentům, že jsou se současnou frekvencí inscenačních metod v hodinách ekonomiky spokojeni. Třicet osm z nich by chtělo, aby byly inscenační metody praktikovány častěji a pouze dvě procenta, by je chtěla méně často. Vůbec by v hodinách ekonomiky nechtělo praktikovat inscenační metody 9 % dotázaných.



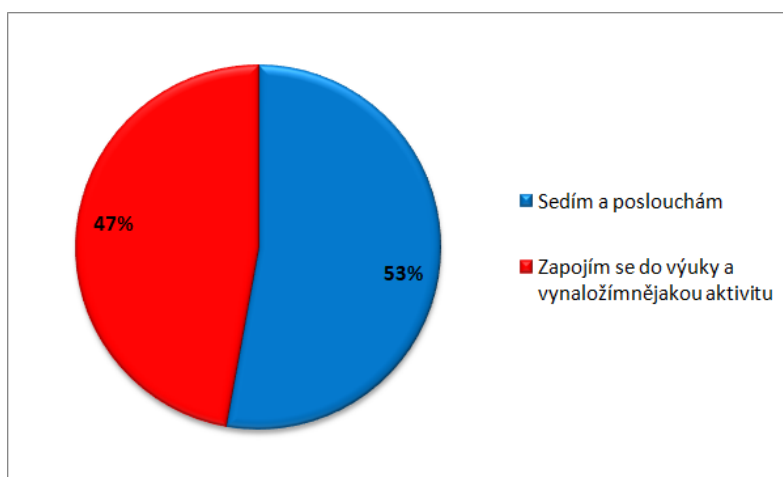
Obrázek 17: Odpovědi na otázku: Jak často v hodinách učitelé využívají problémové (situační) metody? A jakou četnost bys zvolil/a ty?

Otázka č. 21 zjišťovala, jak často využívají učitelé v hodinách problémové metody. Každou hodinu využívají učitelé tyto metody dle 13 % dotázaných. Dvacet sedm procent respondentů se s problémovými úkoly setkává několikrát týdně a třicet procent několikrát do měsíce. Několikrát během školního roku musí řešit problémový úkol 17 % dotázaných a 13 % respondentů se s problémovým úkolem v hodině ekonomiky nikdy nesešla. V otázce č. 22 uváděli respondenti svou spokojenost s frekvencí problémových metod. Přesně 60 % respondentů je spokojena s tím, jak často jim jsou zadávány problémové úkoly a 55 % dotázaných by je chtělo řešit častěji. Jen dvě procenta by se chtěla setkávat s problémovými metodami méně často a tři procenta nechtějí problémové úkoly v hodinách ekonomiky řešit vůbec.



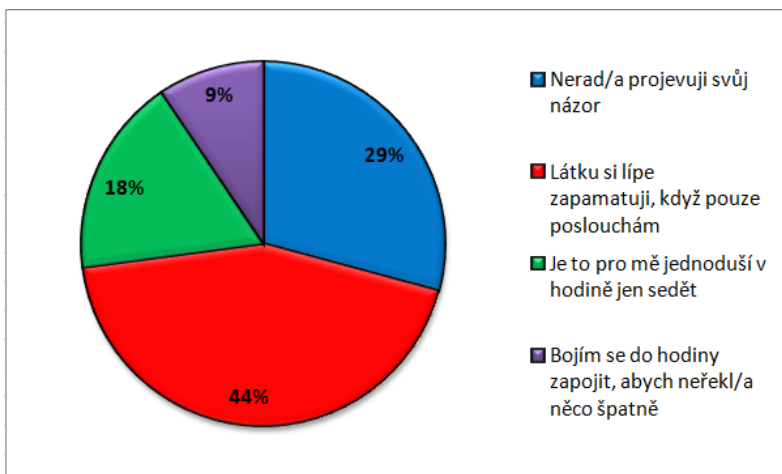
Obrázek 18: Odpovědi na otázku: Jak často využívají učitelé v hodinách brainstorming? A jakou četnost bys zvolil/a ty?

Poslední dvojice otázek tohoto typu, tedy otázka č. 23 a 24, se ptala na využívání brainstormingu v hodinách ekonomiky. Jen 8 % dotázaných se setkává s touto metodou každou hodinu. Několikrát do týdne se s využíváním brainstormingu v hodině ekonomiky setká 20 % dotázaných a několikrát do měsíce 23 %. Dvacet sedm procent se setkává s brainstormingem v hodině několikrát během školního roku a dvacet dva procent dotázaných se s ním neseťkala vůbec. Padesát jedna procent respondentů je s touto frekvencí spokojena a čtyřicet procent dotázaných by chtělo využívat brainstorming častěji. Jen 6 % by ho ráda aplikovala méně často a 3 % dotázaných ho nechtějí používat vůbec.



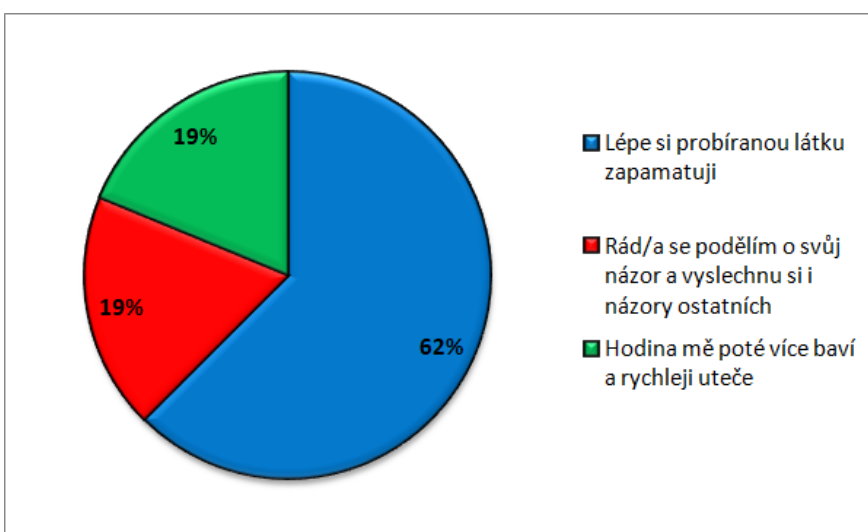
Obrázek 19: Odpovědi na otázku, zda se studenti do hodiny raději aktivně zapojují nebo sedí a poslouchají.

Předposlední otázka výzkumu se žáků ptala, zda v hodině raději sedí a poslouchají, nebo se raději do hodiny aktivně zapojují. Tedy vyjadřují svůj názor, vyhledávají si informace, spolupracují s ostatními, řeší nějaký praktický problém, zpracovávají projekty či diskutují. Poměr odpovědí na obě otázky byl podobný. Padesát tři procent žáků v hodině raději sedí a poslouchá, a 47 % se raději aktivně zapojuje do výuky. Žáci byli také osloveni k tomu, aby zdůvodnili svou preferenci, a to formou otevřené otázky. Z důvodu zachování anonymity respondentů byly odpovědi rozděleny do několika skupin dle toho, jak se opakovaly a jejich četnost ukážou následující dva grafy.



Obrázek 20: Odpovědi na otázku: Proč raději sedíte a posloucháte?

Na obrázku č. 20 je možné vidět odpovědi, které žáci uváděli jako zdůvodnění, proč v hodinách ekonomiky raději jen sedí a poslouchají. Na tuto otázku odpovídalo přesně 100 žáků, kteří uvedli, že preferují v hodinách sedět a poslouchat. Nejčastější odpovědí, kterou uvedlo 44 % dotázaných, bylo, že si tak danou látku lépe zapamatují a vyhovuje jim pouze poslouchat výuku či názory ostatních. Dvacet devět dotázaných uvedlo, že se do výuky neradi zapojují, jelikož neradi projevují svůj názor. Osmnáct procent dotázaných odpovědělo, že je pro ně hodina, ve které jsou pasivní, jednodušší a nestojí je tolik energie. A 9 % respondentů uvedlo, že se bojí do hodiny zapojit, jelikož nechtějí říct něco špatně a bojí se, aby se jim někdo nesmál.



Obrázek 21: Odpovědi na otázku: Proč se raději aktivně zapojujete do hodiny?

Odpovědi druhé skupiny, která odpověděla, že se do výuky raději aktivně zapojuje, jsou uvedeny na obrázku č. 21. Tuto preferenci má zbylých 112 žáků z celkového počtu 212 respondentů. Tito žáci nejčastěji odpovídali, že se do hodin aktivně zapojují, jelikož si pak probíranou látku lépe zapamatují, konkrétně 62 % z nich. Devatenáct procent z dotázaných žáků uvedlo, že je pro ně poté hodina zábavnější a rychleji uteče. A stejné procento jako při předchozí odpovědi, tedy 19 %, uvedlo, že se rádi dělí o svůj názor a zároveň si rádi vyslechnou názory ostatních.

V rámci pozorování bylo pozorováno šest vyučovacích hodin předmětu ekonomika u tří pedagogů. Všechny pozorované hodiny probíhaly frontálně. Z hodin bylo patrné, že dominantními metodami v hodinách ekonomiky je výklad a rozhovor. V dotazníkovém šetření žáci nejčastěji uváděli, že se s touto metodou setkávají každou hodinu. Toto tvrzení se mi pozorováním potvrdilo. Žáci v dotazníku také uváděli, že velmi zřídka pracují ve skupinách či ve dvojicích. V rámci pozorování jsem se s tímto typem spolupráce a organizační formy nesešla. Z dotazníku také vyplývá, že učitelé často nevyužívají názorné pomůcky. Já měla možnost v průběhu pozorování sledovat pouze jednu hodinu, kdy učitel do hodiny pomůcku přinesl. Žáci také v dotazníku nejčastěji uváděli, že učitelé používají moderní technologie každou hodinu. Během svého pozorování jsem se neúčastnila hodiny, kdy by učitel s moderní technologií nepracoval, a tím se i toto tvrzení potvrdilo. U otázky na používání metody práce s textem byly odpovědi poměrně různé, ale nejčastější odpovědí bylo „Několikrát během školního roku“. Já se s krátkou prací s textem setkala v průběhu jedné pozorované hodiny. V dotazníkovém šetření žáci uváděli, že se v rámci předmětu ekonomika téměř nevěnují projektů. Během mého pozorování jsem neviděla žáky žádný projekt tvořit, ani jsem nebyla informovaná, že by nyní nějaký projekt probíhal. Dle výsledků dotazníkového šetření se ukazuje, že diskuze je vedena v hodinách ekonomiky nejčastěji několikrát do měsíce. V rámci pozorování jsem měla možnost vidět začátek jedné spontánně vzniklé debaty, kterou však nebylo možné z časového důvodu rozvíjet. Co se týká inscenačních metod, ty nejsou dle žáků používány téměř vůbec, já jsem se s nimi během pozorování také nesešla. Problémové metody a metoda brainstormingu nejsou metody, které by dle dotazníkového šetření byly využívány příliš často. Ani s těmito metodami jsem se nesešla v rámci pozorování hodin ekonomiky. V rámci pozorování bylo jasně viditelné, že většinu vybraných metod je možné využívat nejen k expoziční části hodiny, ale také k motivaci či fixaci. Samozřejmě

se v hodinách také objevují metody diagnostické. Metoda pozorování, která byla použita jako doplňková metoda, nepřinesla výsledky, které by byly v rozporu s dotazníkovým šetřením. Naopak většina výsledků, které dotazníkový průzkum přinesl, se díky pozorování potvrdila. Některé z nich však nebylo možné v rámci pozorování potvrdit. Pozorovací archy vyplněné v rámci pozorování jsou k nahlédnutí v příloze č. 3.

4.6 Interpretace výsledků výzkumu

Na počátku celého výzkumu byly položeny výzkumné otázky, na které měl samotný výzkum najít odpovědi. Na základě dotazníkového šetření a pozorování je možné na tyto otázky odpovědět. První otázka chtěla zjistit, jaké vyučovací metody jsou nejvyužívanější při výuce předmětu ekonomika. Na základě dotazníkového šetření a pozorování hodiny ekonomiky je možné jasně říci, že nejvyužívanějšími metodami jsou výklad a rozhovor. Tyto metody jsou využívány téměř každou hodinu. Druhá výzkumná otázka se ptala, jak jsou často využívány jednotlivé metody při výuce předmětu ekonomika. Tato otázka měla podotázku, která zároveň zjišťovala, jak tato frekvence vyhovuje žáků. Co se týká skupinové práce a práce ve dvojicích, ty dle dotazníkového šetření a pozorování nejsou v hodinách využívány téměř vůbec. Většina žáků by chtěla kooperovat ve dvojicích i skupinách častěji. Metoda práce s textem je využívána několikrát během školního roku a tato frekvence většině žáků vyhovuje. V rámci hodin ekonomiky nejsou téměř vůbec vypracovávány projekty a překvapivě tato skutečnost většině žáků vyhovuje. Názorné pomůcky jsou učiteli do hodin ekonomiky nošeny několikrát během školního roku. Většina žáků by však ocenila, aby se s nimi v hodinách setkávala častěji. Naproti tomu moderní technologie používají učitelé v hodinách každou hodinu a téměř všem žákům to i vyhovuje. Nejvyužívanější metody v hodinách ekonomiky, tedy výklad a rozhovor, jsou, jak bylo zmíněné, využívány každou hodinu a žáci jsou s touto frekvencí spokojeni. Na otázku, jak je často používána v hodinách ekonomiky debata, nebyly odpovědi žáků úplně jednotné. Tato metoda je však využívána buď několikrát do měsíce či i několikrát do týdne. Většina žáků by ji však častěji aplikovat nechtěla. Téměř vůbec nejsou v hodinách ekonomiky využívány inscenační metody, a i tato frekvence většině žáků vyhovuje. Zajímavý, i když nejednotný, výsledek byl zjištěn u problémových metod. Ty jsou dle výzkumu využívány stejně jako debata několikrát měsíčně či i několikrát týdně, a i zde jsou žáci s frekvencí spokojeni. Úplně nejednotný výsledek byl odhalen

u využívání brainstormingu v hodinách ekonomiky. V dotazníkovém šetření měly všechny odpovědi od frekvence několikrát týdně až po frekvenci vůbec okolo 20 %. A během pozorování nebyla bohužel tato metoda v hodinách ekonomiky zaznamenána. Celkově jsou žáci se současným využíváním výukových metod spokojeni. Ocenili by pouze častější kooperace ve dvojicích i ve skupinách a také, aby učitelé častěji nosili do hodin názorné pomůcky.

Třetí výzkumná otázka se ptala, zda se žáci raději aktivně zapojují do výuky, či nikoliv. Ze všech dotázaných žáků se 53 % raději do výuky aktivně zapojuje a 47 % preferuje pasivní účast na výuce. Názory žáků na tuto otázku byly tedy nejednotné. Není tedy možné říci, jaký typ výuky žáci této školy preferují. Jejich preference mohou být ovlivněny způsobem výuky za celou dobu jejich dosavadního studia. Podotázka k třetí otázce zjišťovala důvod žákovských preferencí. Žáci, kteří se raději do výuky aktivně zapojují, nejčastěji uvádějí, že si díky aktivitě v hodině látku lépe zapamatují. Další menší skupiny se aktivně zapojují, jelikož se rádi dělí o svůj názor a zajímá je i názor ostatních či jim hodina rychleji uteče a je zábavnější. Naopak největší skupina žáků, kteří se do hodin aktivně nezapojují, uvádí, že si látku lépe zapamatují pouze poslechem. Tento názor žáků však neodpovídá zákonitostem učení a ukazuje tak spíše na to, že jsou na tento typ učení žáci pouze zvyklí za dobu svého studia. Poměrně velké procento studentů sděluje, že neradi projevují svůj názor, může se tedy jednat o introverty. Další menší skupina považuje pasivní zapojení do hodiny za jednodušší. Nejmenší skupina, konkrétně 9 ze 100 žáků, kteří se neradi zapojují, uvádějí jako svůj důvod strach. Tito žáci se bojí projevovat svůj názor, aby neřekli něco špatně a ostatní se jim nesmáli. Všechny uvedené důvody žáků jsou tedy poměrně logické. Největší skupina žáků, z těch, kterým vyhovuje spíše aktivní účast na výuce, uvedla jako důvod, že se tímto stylem látku lépe naučí. Stejně svou volbu zdůvodňovala i největší skupina žáků, kterým vyhovuje spíše pasivní účast na výuce. Dále ve skupině aktivních žáků najdeme typické extroverty, kteří se rádi dělí o svůj názor a do hodiny se zapojují. Naopak ve skupině pasivnějších žáků můžeme nalézt introverty, kteří neradi projevují svůj názor. Ve skupině žáků, kteří preferují aktivnější hodiny, je ještě skupina žáků, kterou aktivní hodina více baví. Ti určitě přivítají každou obměnu od klasické hodiny s nejvyužívanějším výkladem a rozhovorem. Pozornost by se měla určitě zaměřit na žáky, kteří si hodinu pouze rádi odsedí, protože je výuka nebaví. Je zde možné uvažovat o tom, že pokud by učitel dokázal žáky zaujmout právě aktivním přístupem

k výuce, mohli by se přiřadit k druhé aktivnější skupině. Největší pozornost by se však měla věnovat žákům, kteří se bojí projevit svůj názor, aby se jim někdo nesmál za špatnou odpověď. Zde se může jednat jak o velké introverty, či o žáky s nízkým sebevědomím. Existuje zde také možnost, že žáci látce z výkladu nerozumí, nechápou souvislosti v dané problematice, a proto se bojí, že by jejich odpověď mohla být špatná. Je potřeba zvážit i možnost, že jde o žáky, kteří mají nějaký závažnější problém. Mohlo by se jednat tedy o problém v kolektivu či dokonce o problematiku šikany. Jak v současné době, tak i na základě traumatu například ze základní školy. A určitě by stálo za zvážení provést diagnostiku klimatu ve třídách.

4.7 Diskuze

Celkově výzkum probíhal poměrně dle mých představ. Velké plus dotazníkového šetření je jeho realizace ve dvou třídách v každém ročníku, a jedná se tedy o poměrně velký vzorek. Nedostatkem byla nesouměrnost mezi obory, kdy v rámci druhého ročníku proběhl výzkum pouze v oboru Obchodní akademie. Bohužel v oboru Ekonomické lyceum tato možnost nebyla, jelikož zde vedl hodiny ekonomiky úplně jiný pedagog. Jsem velmi ráda, že jsem si všechny dotazníky mohla zadat sama a všem žákům jsem tak mohla zadat stejné instrukce. Zároveň jsem v hodině byla celou dobu přítomna, abych mohla zodpovědět případné dotazy. Za výhodu považuji, že všechny dotazníky byly zadávány na konci hodiny předmětu ekonomiky. Žáci si tak mohli jednodušeji vybavit, jak hodiny probíhají, jelikož se právě jedné účastnili a zároveň měli na vyplnění dostatek času. Zároveň byly všechny dotazníky zadávány v jednom týdnu a nemohl zde tedy vzniknout nějaký rozdíl kvůli časovému rozestupu mezi jednotlivými částmi dotazníkového šetření. Dotazníku na kvalitě určitě přidal předvýzkum, který byl uskutečněn před samotnou realizací dotazníkového šetření. Ten pomohl odhalit drobné nedostatky a logické chyby. Díky předvýzkumu byl dotazník zadáván v takové podobě, aby byl pro žáky co nejsrozumitelnější. I přes to si všichni žáci nemuseli správně danou výukovou metodu představit. Popis u každé vyučovací metody nemusel být pro všechny žáky jasný, ale báli se nebo nechtěli zeptat mě jako zadavatelky na jeho vysvětlení. Někteří také nemuseli být zcela soustředění či nevyplnili dotazník pravdivě. Žáci si také nemuseli umět přesně přestavit a odhadnout frekvenci jednotlivých méně používaných metod. Právě tento faktor mohl mít vliv na výsledky dotazníkového šetření. Například na nejednotné výsledky

u diskusní metody či metody brainstormingu. Velký vliv na nejednotnost odpovědí má také to, že žáky, kteří se výzkumu účastnili, vyučují různí učitelé. I přesto jsou dle mého názoru výsledky pro danou školu přínosné.

Pozorování jako doplňková metoda bylo provedeno na velmi malém vzorku, který mi byl umožněn. Z takto krátkého pozorování není možné dělat samostatné závěry, ale informace, které přineslo, mohly potvrdit či vyvrátit výsledky zjištěné v rámci dotazníkového šetření. U pozorování bylo určitě dobré, že bylo provedeno u stejných pedagogů, jejichž žáci vyplňovali dotazníky. Až na jednoho z pedagogů, který dotázané žáky také vyučuje, který mi bohužel nemohl umožnit pozorování v jeho hodinách. Pozorovací arch umožňoval zapisovat si celý průběh hodiny včetně činností učitele i žáků, jejich reakcí, speciálních podmínek ve třídě a časové náročnosti dané činnosti. A až následně po hodině jsem se mohla zamyslet, jaké metody a organizační formy jsem v průběhu pozorování viděla, jak vypadaly. V rámci pozorování bylo možné přestavit si komplexněji průběh hodin a tím i lépe pochopit odpovědi z dotazníkového šetření. Bylo zde patrné, že většina výukových metod není využívána pouze v expoziční části hodiny, ale také k motivaci či k fixaci látky. V hodinách se samozřejmě aplikují i diagnostické metody, pro které nebyl v této práci z důvodu rozsahu bohužel prostor.

Celkově mají výsledky výzkumu velký přínos pro samotnou střední školu. Výsledky není možné generalizovat na všechny střední ekonomické školy v České republice, ale to ani nebylo cílem této práce. Tato práce by měla přinést informaci právě výše zmíněné škole, která má dlouholetou tradici, ale její učitelé se snaží držet krok s moderní výukou. V současné době není výuka na škole úplně moderní, ale nově zde vyučují mladí aktivní pedagogové, kteří by se mohli pokusit zavést do výuky i jiné metody, než je výklad a rozhovor. Tato práce přináší škole, a především jejím učitelům, zpětnou vazbu k jejich práci. Uvádí, jak jsou žáci spokojeni s výukovými metodami v předmětu ekonomika a jaké změny by uvítali. Věřím, že pro Obchodní akademii bude tento výzkum přínosný a nebude určitě posledním.

Závěr

Tématem této práce bylo využívání výukových metod na střední ekonomické škole při výuce ekonomických předmětů. V první části této práce byly charakterizovány specifika středoškolského vyučování a jeho žáků. Největší pozornost byla v této části věnována výukovým metodám a s nimi souvisejícím organizačním formám výuky. V rámci této části, byla při rešerši literatury ověřena skutečnost, že ne každá výuková metoda je vhodná pro výuku odborných ekonomických předmětů. Proto je nutné s tímto faktem při výběru výukové metody pro výuku ekonomických předmětů počítat. Druhá část práce se věnovala výzkumu, který byl uskutečněn na Obchodní akademii a Jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky, Liberec, Šamánkova 500/8, příspěvková organizace. Na této škole proběhlo dotazníkové šetření mezi žáky, kterého se zúčastnilo 212 respondentů napříč ročníky. Jako doplňková metoda k dotazníkovému šetření bylo použito pozorování výukových hodin předmětu ekonomika.

Výzkum se zaměřoval právě pouze na odborný předmět ekonomika, který je povinný pro všechny žáky školy. V rámci celého výzkumu bylo zjištěno, že nejvyužívanějšími metodami na této střední škole jsou výklad a rozhovor. Celkově jsou žáci s využívanými výukovými metodami a jejich frekvencí v hodinách ekonomiky spokojeni. Uvítali by pouze častější kooperaci ve dvojicích i větších skupinách. Také by byli rádi, pokud by učitelé nosili do hodin častěji názorné pomůcky. Výzkum se také snažil zjistit, zda žákům vyhovuje více, když se aktivně zapojují do hodiny či pokud v hodině pouze pasivně sedí. V této záležitosti se žáci rozdělují na dvě téměř totožné skupiny. Nejčastější zdůvodnění skupiny žáků, kterým vyhovuje spíše aktivní účast na výuce, byla, že se tímto stylem látku lépe naučí. Stejně svou volbu zdůvodňovala i skupina žáků, kterým vyhovuje spíše pasivní účast na výuce. V tomto případě je však názor žáků proti zákonitostem učení. Je tedy možné uvažovat o tom, že žáci preferují pasivnější účast na výuce pouze proto, že jsou na tento styl výuky zvyklí. Pokud by se pedagogové na této škole rozhodli zavést do výuky více aktivizujících metod, mohou se u této skupiny žáků setkat s odporem. A to právě proto, že jsou žáci na pasivní styl výuky zvyklí, vyhovuje jim a díky tomu ho někteří dokonce považují za styl, kterým se látku lépe a efektivněji učí. Pozornost by se také měla věnovat tomu, že někteří žáci uvedli, že se v hodině bojí

zapojovat, aby se neztrapnili nebo se jim ostatní nesmáli. Z tohoto důvodu určitě stojí za zvážení provedení diagnostiky klimatu ve třídách.

I přesto, že výsledky tohoto výzkumu není možné generalizovat na všechny střední ekonomické školy v České republice, má poměrně vysoký vypovídající hodnotu o této konkrétní střední škole. Žáci jsou celkově s používáním konkrétních výukových metod spokojeni, ale vždy je zde prostor po zlepšení. Tato práce je zprostředkovanou zpětnou vazbou pro pedagogy od jejich žáků. Měla by pedagogům pomoci zjistit, jak jejich žáci vnímají jejich výuku a využívané výukové metody. A uvést určitá doporučení pro možné zlepšení současné spokojenosti žáků. Zároveň by tento výzkum měl být inspirací pro provedení stejného či podobného výzkumu po uplynutí určité doby, nebo dokonce dalšího výzkumu zaměřeného detailněji na některý ze zmíněných problémů.

Seznam zdrojů

ASZTALOS, Ondřej, Jiří KOUDELA a Miloslav ROTPORT. 1992 *Vybrané problémy z didaktiky ekonomických předmětů*. Praha: VŠE. ISBN 80-7079-362-7.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

FONTANA, David. 2010. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 3. Vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.

CHRÁSKA, Miroslav. 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: GRADA Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.

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

KRPÁLEK, Pavel a Katarína KRPÁLKOVÁ-KRELOVÁ. 2012. *Didaktika ekonomických předmětů*. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-1909-8.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5039-5.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. 1975 *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: Ekonomické lyceum 78-42-M/02 [online]. 2007 [vid. 2019-04-21]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%207842M02%20Ekonomicke%20lyceum.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: Obchodní akademie 63-41-M/02 [online]. 2007 [vid. 2019-04-21]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206341M02%20Obchodni%20akademie.pdf>

SITNÁ, Dagmar. 2009. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál. ISBN. 978-80-7367-246-1.

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

Školní vzdělávací program: Ekonomické lyceum [online]. 2018 [cit. 2019-04-21].
Dostupné
z: https://www.oalib.cz/oalib2/images/stories/jaroslav_pocer/SVP/Ekonomick%C3%A9%20lyceum%202018.pdf

Školní vzdělávací program: Obchodní akademie [online]. 2018 [cit. 2019-04-21].
Dostupné
z: https://www.oalib.cz/oalib2/images/stories/jaroslav_pocer/SVP/Obchodn%C3%AD%20akademie%202018.pdf

VALIŠOVÁ, Alena, Josef VALENTA. Metody vyučování a jejich modernizace. In: VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: GRADA Publishing, 2011, s. 191–205. ISBN 978-80-247-3357-9.

VONKOVÁ, Hana. Organizační formy vyučování. In: VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: GRADA Publishing, 2011, s. 173. ISBN 978-80-247-3357-9.

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

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Pozorovací arch

Příloha č. 3 – Vyplněné pozorovací archy v rámci pozorování

Přílohy

Příloha č. 1 – Dotazník

Úvod k dotazníku:

Milí studenti,
obracím se na vás s prosbou o vyplnění krátkého dotazníku, který je součástí výzkumu k mé bakalářské práci na téma Výukové metody na střední ekonomické škole v ekonomických předmětech.

Cílem tohoto dotazníku je zjistit, jaké výukové metody využívají učitelé na Vaší škole v předmětu **EKONOMIKA**.

Vzpomeňte si prosím na celý průběh Vašeho dosavadního studia a zkuste posoudit, jak často jsou jednotlivé metody ve výuce využívány.

Výzkum je zcela anonymní. Zjištěné údaje jsou důvěrné a budou použity pouze pro účely mé bakalářské práce.

Vždy volte prosím jen jednu odpověď na otázku a tu zakroužkujte.

Dle odpovědi na otázku 25. vyplňte prosím slovně buď otázku 26., nebo 27.

Děkuji vám za spolupráci, váš čas a pravdivé vyplnění dotazníku.

Marie Herdová

Obor:

- Ekonomické lyceum
- Obchodní akademie

Ročník:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Pohlaví:

- Žena
- Muž

1) Jak často pracujete v hodině ve skupinách (tři a více)?

- Každou hodinu
- Několikrát do týdne
- Několikrát za měsíc
- Několikrát během školního roku
- Vůbec

2) Jakou četnost bys zvolil/a ty?

- častěji
- stejně často – tato frekvence mi vyhovuje
- méně často
- vůbec

3) Jak často pracujete v hodině ve dvojicích?

- Každou hodinu
- Několikrát do týdne
- Několikrát za měsíc
- Několikrát během školního roku
- Vůbec

4) Jakou četnost bys zvolil/a ty?

- častěji
- stejně často – tato frekvence mi vyhovuje
- méně často
- vůbec

5) Jak často v hodině pracujete s textem (např. učebnicí, odbornou literaturou či s články) a získáváte z něj informace?

- Každou hodinu

- Několikrát do týdne
- Několikrát za měsíc
- Několikrát během školního roku
- Vůbec

6) Jakou četnost bys zvolil/a ty?

- častěji
- stejně často – tato frekvence mi vyhovuje
- méně často
- vůbec

7) Jak často vypracováváte projekty?

→ dlouhodobé zadání, řešení komplexního úkolu, nějaký konkrétní výsledek, který je následně prezentován

- Každou hodinu
- Několikrát do týdne
- Několikrát za měsíc
- Několikrát během školního roku
- Vůbec

8) Jakou četnost bys zvolil/a ty?

- častěji
- stejně často – tato frekvence mi vyhovuje
- méně často
- vůbec

9) Jak často nosí učitel do hodiny názorné pomůcky?

- Každou hodinu
- Několikrát do týdne
- Několikrát za měsíc

- Několikrát během školního roku
- Vůbec

10) Jakou četnost bys zvolil/a ty?

- častěji
- stejně často – tato frekvence mi vyhovuje
- méně často
- vůbec

11) Jak často využívá učitel v hodině moderní technologie?

→ např. počítač, projektor

- Každou hodinu
- Několikrát do týdne
- Několikrát za měsíc
- Několikrát během školního roku
- Vůbec

12) Jakou četnost bys zvolil/a ty?

- častěji
- stejně často – tato frekvence mi vyhovuje
- méně často
- vůbec

13) Jak často v hodinách učitelé využívají výklad látky?

- Každou hodinu
- Několikrát do týdne
- Několikrát za měsíc
- Několikrát během školního roku
- Vůbec

14) Jakou četnost bys zvolil/a ty?

- častěji
- stejně často – tato frekvence mi vyhovuje
- méně často
- vůbec

15) Jak často v hodině probíhá rozhovor mezi vámi a učitelem?

→ učitel se na něco ptá a vy odpovídáte nebo naopak

- Každou hodinu
- Několikrát do týdne
- Několikrát za měsíc
- Několikrát během školního roku
- Vůbec

16) Jakou četnost bys zvolil/a ty?

- častěji
- stejně často – tato frekvence mi vyhovuje
- méně často
- vůbec

17) Jak často v hodinách učitelé využívají diskusi či debatu?

→ na nějaké odborné či kontroverzní téma, probíhá delší dobu a každý uvádí argumenty či protiargumenty k diskusní otázce

- Každou hodinu
- Několikrát do týdne
- Několikrát za měsíc
- Několikrát během školního roku
- Vůbec

18) Jakou četnost bys zvolil/a ty?

- častěji
- stejně často – tato frekvence mi vyhovuje
- méně často
- vůbec

19) Jak často v hodinách učitelé využívají inscenačních metod?

→ tedy hraní rolí v simulované životní situaci

- Každou hodinu
- Několikrát do týdne
- Několikrát za měsíc

- Několikrát během školního roku
- Vůbec

20) Jakou četnost bys zvolil/a ty?

- častěji
- stejně často – tato frekvence mi vyhovuje
- méně často
- vůbec

21) Jak často v hodinách učitelé využívají problémové (situační) metody?

→ jde o řešení problému, který

vychází z reálné situace (situace je zadána a popsána)

→ aplikace získaných poznatků na praktickém příkladě (reálné situaci)

- Každou hodinu
- Několikrát do týdne
- Několikrát za měsíc
- Několikrát během školního roku
- Vůbec

22) Jakou četnost bys zvolil/a ty?

- častěji
- stejně často – tato frekvence mi vyhovuje
- méně často
- vůbec

23) Jak často využívají učitelé v hodinách brainstorming?

→ učitel chce, abyste říkali různé nápady jako řešení určitého problému, které sepisuje na tabuli, a následně se společně hodnotí jejich vhodnost

- Každou hodinu
- Několikrát do týdne
- Několikrát za měsíc
- Několikrát během školního roku

- Vůbec

24) Jakou četnost bys zvolil/a ty?

- častěji
- stejně často – tato frekvence mi vyhovuje
- méně často
- vůbec

25) Ve vyučovací hodině raději...

- *Sedím a poslouchám* – jsem rád, pokud se nemusím do výuky zapojovat a raději si hodinu odsedím
- *Zapojím se do výuky a vynaložím nějakou aktivitu* – např. vyjádřím svůj názor, vyhledávám informace, spolupracuji s ostatními, řeším nějaký praktický problém, zpracovávám projekty, diskutuji

26) Pokud raději sedíte a posloucháte, uveďte důvod proč?

27) Pokud se raději zapojujete do výuky, uveďte proč?

Příloha č. 2 – Pozorovací arch

Předmět	Cíl vyučovací hodiny
Téma	Datum
Třída	Den v týdnu
Počet žáků	Pořadí vyučovací hodiny v daném dnu
Vyučující	Pozorovatel

Popis činnosti učitele	Popis činnosti žáka	Reakce žáků	Speciální okolnosti	Doba

	Výskyt metod a organizačních forem výuky	Ano	Ne	Specifikace
Vyučovací metody expositivní	Vyprávění učitele			
	Vysvětlování (výklad) učitele			
	Práce s textem			
	Rozhovor			
	Názorně-demonstrační metody			
	Dovednostně-praktické metody			
	Akvizující metody			
	Komplexní metody			
	Jiné metody			
	Výukové metody motivační			
Výukové metody fixační				
Výukové metody diagnostické				
Organizační formy výuky	Hromadná (frontální) výuka			
	Skupinová (kooperativní) výuka			
	Samostatná práce a individualizovaná výuka			
	Jiné formy			

Příloha č. 3 – Vyplněné pozorovací archy v rámci pozorování

Předmět	EXONOMIKA	Cíl vyučovací hodiny	Přehledně a srozumitelně NP
Téma	ovlivňování přírodních	Datum	14. 2019
Třída	3.B - horní	Den v týdnu	úterý
Počet žáků	9	Pořadí vyučovací hodiny v daném dnu	1
Vyučující	BARBILA NOVOTNÁ	Pozorovatel	MARIE HERDOVA

Popis činnosti učitele	Popis činnosti žáka	Reakce žáků	Speciální okolnosti	Doba
přivítání, zapojení do tématu, kmitání, opakování se se dvěma minule, co se bude dít dříve a v dalších hodinách + komentářů mapy posíláním (předpokládám, hodina před tím)	podle učitelky, říkají, koloběží, odpovídají, co vědí o mapě a úhony, učitel,	—	—	3
opakování, rozvíjení, posíláním (předpokládám) → přiznání, má klobouk	žáci říkají, ať se malují (to učitelka říká)	odpovídají, zapojení, se	—	10
obklopení, vložení zbytku NP, má tabulku, přesunutí (pro zapojení) a rozhovor se žaky (předpokládám) znalosti	podle učitelky, zapojení, přiznání, odpovídají, učitel,	chápaní, se	—	4
opakování, celého NP má tabulku, rozhovorem a mapy	odpovídají, posíláním (přiznání)	—	—	10
upřesnění, co bude přibližně, hod. a přiznání, má obklopení, znalosti	obklopení, žáci, posíláním	—	—	3
	posíláním	—	—	2

	Výskyt metod a organizačních forem výuky	Ano	Ne	Specifikace
	Vysvětlování (výklad) učitele	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	výklad nové látky
	Práce s textem	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Rozhovor	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	fixace látky - ověřím, zmalovat
	Názorně-demonstrační metody	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pojmová mapa
	Dovednostně-praktické metody	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Akvizující metody	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Komplexní metody	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Jiné metody	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Výukové metody motivační	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	úvod hodiny - upozorním, co bude
	Výukové metody fixační	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	fixace nové látky
	Výukové metody diagnostické	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	ověřím, obstarávaním zkontroluji
	Hromadná (frontální) výuka	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hodina videna frontálně
	Skupinová (kooperativní) výuka	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Partnerská výuka	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Jiné formy	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Organizační formy výuky				

ORIGINÁLNÍ ZVLÁŠTNÍ PRŮJEDY + VÝKLAD PRŮJEDŮ, FN 3.4.2.

Předmět	EKOLOGIE
Téma	Opalování + Pojištění finančních zisků
Třída	3.B - dalm.
Počet žáků	14
Vyučující	BOHUŠKA NOVOTNÁ

CI vyučovací hodiny	ORIGINÁLNÍ ZVLÁŠTNÍ PRŮJEDY + VÝKLAD PRŮJEDŮ, FN 3.4.2.
Datum	14. 2. 2019
Den v týdnu	ÚTEREK
Pořadí vyučovací hodiny v daném dnu	4
Pozorovatel	MARIE HERDOVA

Popis činnosti učitele	Popis činnosti žáka	Reakce žáků	Speciální okolnosti	Doba
<p>Přivítáním žáků do třídního terčíku → seznamování s obsahem hodiny opakování předchozí lekce (životního pojištění) na základě rozhovoru</p>	<p>podle učitelky, žáků, kdo chybí žáci podávají a odpovídají → komunikují učitelkou</p>	<p>rozjívání - málo → vše si připomenou, uklidňují se</p>	<p>po velké přestávce</p>	3
<p>opakování nezávislého pojištění rozhovoru o žákovi, učitel píše na tabuli</p>	<p>komunikují s učitelkou rozpovídají se</p>	<p>se souhlasem</p>	—	10
<p>výklad nové lekky, pojištění finančních zisků a zisku → prezentace o terčí na tabuli</p>	<p>podávají, zapínají si, mají dotazy</p>	<p>souhlasem, a uklidňují se (zapínají se)</p>	—	10
<p>opakování úlohy, nové lekky na základě rozhovoru seznamování na praktiku hodiny + práce pro dotazy na základě</p>	<p>odpovídají na otázky při dotazech a vyprávění negativně stabilizují</p>	—	—	8
			—	3
			—	2

	Výskyt metod a organizačních forem výuky	Ano	Ne	Specifikace
	Vysvětlování (výklad) učitele	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Výklad nové látky
	Práce s textem	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Rozhovor	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	opakování předchozího i probíhajícího učiva
	Názorně-demonstrační metody	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Dovednostně-praktické metody	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Akvizující metody	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Komplexní metody	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Jiné metody	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Výukové metody motivační	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ma psacivnu hodinu - seznameni s obsahem
	Výukové metody fixační	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	opakování obnovení látky ma psacivnu i ma kreslu
	Výukové metody diagnostické	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	celou hodinu probíhalu frontálně
	Hromadná (frontální) výuka	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Skupinová (kooperativní) výuka	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Partnerská výuka	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Jiné formy	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Organizační formy výuky				

Předmět	EKONOMIKA
Téma	Hospodářská politika - liberalizace
Třída	44 - dolní
Počet žáků	13
Vyučující	MICHAL ŠAVDOR

Cíl vyučovací hodiny	Liberalizace - fungování HP v současné době
Datum	5.4.2019
Den v týdnu	PÁTEK
Pořadí vyučovací hodiny v daném dnu	1
Pozorovatel	MARIE MERZOVÁ

Popis činnosti učitele	Popis činnosti žáka	Reakce žáků	Speciální okolnosti	Doba
přivítání a zapísání do třídní knihy	mluví a náčrtuje (nuda) uvadí každého	přivítání, otázka	klidno	2
opakování z minulých hodin → imbuvenismizmus (stavby na právo)	odpovídá na otázky, jsou poměrně potvorní	orientující, nezájem	—	12
výklad nové knihy - liberalizace a její účinky a rozdíly mezi EU a jinými zeměmi (zda věnují státům)	zapínají si do sešitů, jsou klidní	pozitivní, ale potvorní (množina nezájem)	—	10
úroveň státu v ekonomice v současnosti → suverénní přístupu z praxe	porovnávají a vyjadřují se, mají problémy (hromadí o učivu)	—	—	6
výklad maoistického hospodářského politiku (monopolizování, důvělnost, obchodní opatření a možnosti pro obchodní korporace)	zapínají si, ale potvorně jí a moc nechtějí	—	masemau loutka	8
	žáci se poměrně dobře ptají, ale loutka pochopili rozložení	—	—	5
		—	—	2

	Výskyt metod a organizačních forem výuky	Ano	Ne	Specifikace
	Vysvětlování (výklad) učitele	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	výklad nové látky (manuálem)
	Práce s textem	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Rozhovor	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	opakování (přechodová otázka) - i v průběhu hodiny
	Názorně-demonstrační metody	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Dovednostně-praktické metody	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Akvizující metody	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Komplexní metody	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Jiné metody	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Výukové metody motivační	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Výukové metody fixační	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	opakování předešlé látky
	Výukové metody diagnostické	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	hodina probíhá frontálně (celá)
Organizační formy výuky	Hromadná (frontální) výuka	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Skupinová (kooperativní) výuka	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Partnerská výuka	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Jiné formy	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Předmět	Ekonomika
Téma	Státní rozpočet ČR
Třída	4A - kvartální
Počet žáků	13
Vyučující	Hilcha Šandor

Cíl vyučovací hodiny	
Datum	5.4.2019
Den v týdnu	pátek
Pořadí vyučovací hodiny v daném dnu	2
Pozorovatel	Marie Herdová

Popis činnosti učitele	Popis činnosti žáka	Reakce žáků	Speciální okolnosti	Doba
<p>přivítání a zápis do třídní knihy</p> <p>seznámení s průběhem dnešního hodiny → pouze vklad (možná možná má karta)</p> <p>výklad nové tabulky (státní rozpočet, jeho složky a funkce) + kladky a zásady sestavování SR → úroveň důležitosti, výpočet, práce s kalkulací + úvodní příklady z historie českého SR → domněnky ze žebříků</p> <p>opakování dnešního látky na závěrečné schůzce</p> <p>práce pro dotazy</p> <p>rozložení</p>	<p>přivítání, díkují, kdo chybí</p> <p>seznámení s průběhem dnešního hodiny → pouze vklad</p> <p>práce s kalkulací, výpočet, práce s kalkulací, úvodní příklady z historie českého SR → domněnky ze žebříků</p> <p>žáci se opírají o odpovídající poměrně se vztahují pouze pro dotazy pro týden</p> <p>rozložení</p>	<p>žáky vítám</p> <p>práce s kalkulací</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p>	—	<p>5</p> <p>2</p> <p>20</p> <p>13</p> <p>3</p> <p>2</p>

	Výskyt metod a organizačních forem výuky	Ano	Ne	Specifikace
	Vysvětlování (výklad) učitele	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	celou hodinou → výklad nové látky
	Práce s textem	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Rozhovor	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	v přešlých hodinách při výkladu + při Ansovi látky
	Názorně-demonstrační metody	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Dovednostně-praktické metody	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Akvizující metody	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Komplexní metody	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Jiné metody	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Výukové metody motivační	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	na začátku hodiny seznamem v jejího obsahu
	Výukové metody fixační	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	na konci hodiny - opakování předešlé látky
	Výukové metody diagnostické	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	celou hodinou probíhá diagnostika
Organizační formy výuky	Hromadná (frontální) výuka	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Skupinová (kooperativní) výuka	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Partnerská výuka	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Jiné formy	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Předmět	EKONOMIKA	Cíl vyučovací hodiny	Shrnutí problematiky učeb.
Téma	Opakování distribuce a celého marketingu	Datum	5.4.2019
Třída	2.B	Den v týdnu	PÁTEK
Počet žáků	24	Pořadí vyučovací hodiny v daném dnu	3
Vyučující	ČIŽKOVÁ KATEŘINA	Pozorovatel	MADIE HEZDOVA

Popis činnosti učitele	Popis činnosti žáka	Reakce žáků	Speciální okolnosti	Doba
<p>úvod do hodiny, přivítání žáků, sepsání došlých otázek</p> <p>rozložení předmětu z minimální hodiny</p> <p>zhoření, jednoho žáka z předložené látky → opakování pro všechny</p> <p>opakování předložené látky ještě jednou se všemi (distribuce)</p> <p>opakování celého marketingu → co se vám líbí a proč</p> <p>dokázat (přesvědčit) rozložení</p>	<p>odpovídají učitel, kde studijní chyby</p> <p>dokazování na vyjádření</p> <p>žák co je zhasen odpov. položíma otázky dle svého postupu</p> <p>počívání si pravidla</p> <p>odpovídají, ma otázky, zapojení se</p> <p>diskutují i nutí sehnat → formování par dotazů od žáků rozložení</p>	<p>krasny vyhledá ale pravidla, a musí sehnat kompromisy učitelny</p> <p>měkký jazyk, študi se spíš jiné to nastojím</p> <p>v lateru se odevizní</p> <p>klady vřek z marketingu</p> <p>formují se společně</p>	<p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p>	<p>5</p> <p>5</p> <p>13</p> <p>10</p> <p>6</p> <p>4</p> <p>2</p>

	Výskyt metod a organizačních forem výuky	Ano	Ne	Specifikace
Organizační formy výuky	Vysvětlování (výklad) učitele		X	
	Práce s textem		X	
	Rozhovor	X		opakování, ležky - rozhodování mezi dvěma řešeními, čas, materiálem
	Názorně-demonstrační metody		X	
	Dovednostně-praktické metody		X	
	Akvizující metody	X		rozhodování, řešení problémů v diskuzi - nebyl čas
	Komplexní metody		X	
	Jiné metody		X	
	Výukové metody motivační		X	
	Výukové metody fixační		X	opakování, motivace
Výukové metody diagnostické		X	zhučnění	
Hromadná (frontální) výuka		X	frontálně vedlema hodinami	
Skupinová (kooperativní) výuka		X		
Partnerská výuka		X		
Jiné formy		X		

Předmět	Ekologika	Cíl vyučovací hodiny	Pracovním úkolem žák se naučí zpracovávat VK
Téma	Výživa VK	Datum	5.4.2019
Třída	A, B	Den v týdnu	PAŤEK
Počet žáků	29	Pořadí vyučovací hodiny v daném dnu	4
Vyučující	KATEŘINA ŠTĚPÁNKOVÁ	Pozorovatel	MARIE HERDOVÁ

Popis činnosti učitele	Popis činnosti žáka	Reakce žáků	Speciální okolnosti	Doba
<p>uvádí do hodiny, přivítáním, zapojuje do lekcími hmoty</p> <p>informace co se dnes bude dít</p> <p>komiksovou obrávkou o životě</p> <p>→ učitel píše na tabuli</p> <p>učitel vybere žaka ať mapine</p> <p>ma kábel, bílou, z DV</p> <p>→ pomaha žakovi, komikse</p> <p>ze žákem; vyprávějí</p> <p>výklad nové látky (uvod)</p> <p>práci VK</p> <p>→ vybere žaky ze ženského</p> <p>učitel</p> <p>→ může co mu v textu (uvodní)</p> <p>Pracovní úkolem žák se naučí zpracovávat VK</p>	<p>poslouchají</p> <p>žáci poslouchají</p> <p>žáci mu dikty čí</p> <p>obrazem speciální</p> <p>žák píše na tabuli</p> <p>a komikse s učitelkou</p> <p>i se žákem</p> <p>poslouchají a přibírají, mají</p> <p>vstupy + klady chytly</p> <p>v textu</p> <p>žáci se práci, i rozlučím</p>	<p>—</p> <p>vypocli žungla</p> <p>mag, kadek</p> <p>ze slyšimem</p> <p>žákem, opravim</p> <p>špatně</p> <p>omaz, re</p> <p>pochopte</p> <p>žákem z</p> <p>možem</p> <p>—</p> <p>—</p>	<p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p>	<p>2</p> <p>3</p> <p>5</p> <p>10</p> <p>20</p> <p>5</p>

	Výskyt metod a organizačních forem výuky	Ano	Ne	Specifikace	
Organizační formy výuky	Vysvětlování (výklad) učitele	X			
	Práce s textem	X		výklad nové knihy	
	Rozhovor	X		hledání chyb v řešení mnoh problémů a záhy při výrazném uholení	
	Názorně-demonstrační metody		X		
	Dovednostně-praktické metody		X		
	Akvizující metody		X		
	Komplexní metody		X		
	Jiné metody		X		
	Výukové metody motivační		X		
	Výukové metody fixační			X	→ křes komabrota DÚ
Výukové metody diagnostické		X	X		
Hromadná (frontální) výuka		X	X		
Skupinová (kooperativní) výuka			X		
Partnerská výuka			X		
Jiné formy			X		