

Postoje učitelů středních odborných škol k aplikaci vybraných edukačních postupů

Ing. Silvie Březovská

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Silvie Březovská**

Osobní číslo: **H11969**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Postoje učitelů středních odborných škol k aplikaci
výbraných edukačních postupů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti edukačních metod a postupů.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu metodou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

SKALKOVÁ, Jarmila. Pedagogika a výzvy nové doby. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. Školní didaktika. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 80-7067-920-4.

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

SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika. Praha: Garda, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Eva Machů, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

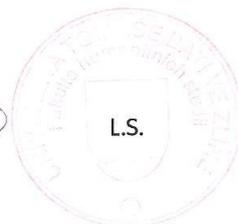
30. listopadu 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

3. května 2013

Ve Zlíně dne 14. února 2013


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně2.5.2013

.....Ing. Jilvna Brázová

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Cílem bylo zabývat se a zjišťovat přístup a postoj učitelů středních odborných škol.

Teoretická část je charakterizována jednotlivými edukačními postupy využívané během vyučujícího procesu. Blíže popisuje ty, které byly zajímavé pro mou praktickou část.

Praktická část se zabývá metodou kvantitativního výzkumu. Ten byl proveden dotazníkovým šetřením. Poté je zde zpracováno vyhodnocení dotazníku, který byl zodpovězen učiteli středních odborných škol. Otázky se týkaly přístupu a metod, které jednotliví učitelé preferují ve výuce k celkovému vzdělávání studentů.

Klíčová slova:

výuka, výukové metody, pedagogické dovednosti, vyučovací proces,

ABSTRACT

This thesis is divided into theoretical and practical part. The aim was to deal with and investigate the approach and attitude of teachers at secondary vocational schools.

The theoretical part is characterized by different educational procedures used during the teaching process. It describes in detail those that were interesting for my practical part.

The practical part is concerned with a method of quantitative research. Which was carried out by a questionnaire survey. Next there is an evaluation of the questionnaire answered by teachers of secondary vocational schools. Questions were concerning access and methods that individual teachers prefer in teaching for general education of students.

Keywords:

teaching, teaching methods, teaching skills, teaching process,

Na tomto místě bych velice ráda poděkovala své vedoucí bakalářské práce, paní Mgr. Eva Machů, Ph. D. za odborné vedení, cenné informace a poznámky k mé bakalářské práci a také za čas, který mi věnovala. Dále děkuji svoji rodině za podporu během celého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ZÁKLADNÍ DIDAKTICKÉ POJMY	12
1.1 EDUKAČNÍ PROCES	12
1.2 VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ.....	12
1.3 UČENÍ A UČIVO	13
1.4 PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI	13
2 VZDĚLÁVACÍ VYUČOVACÍ PROCES.....	16
2.1 VÝUKOVÉ CÍLE.....	16
2.1.1 Vlastnosti výukových cílů.....	17
2.2 REALIZACE VYUČOVACÍ HODINY	18
2.2.1 Úvod hodiny	19
2.2.2 Řízení vyučování.....	19
2.2.3 Učební úkoly.....	19
2.2.4 Didaktické prostředky při výuce.....	21
2.3 HODNOCENÍ VE VYUČOVÁNÍ.....	24
2.3.1 Metoda ústního zkoušení.....	25
2.3.2 Didaktický test.....	25
3 VÝUKOVÉ METODY.....	26
3.1 POJEM A HISTORIE	26
3.2 KLASIFIKACE METOD VÝUKY	27
3.3 MODERNÍ VYUČOVACÍ METODY.....	29
3.3.1 Moderní didaktická technika	29
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	32
4 CÍL VÝZKUMU – ZAMĚŘENÍ.....	33
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	33
4.2 ZÁKLADNÍ SOUBOR, VÝZKUMNÝ VZOREK.....	33
4.3 ZVOLENÁ METODA VÝZKUMU.....	33
4.3.1 Průběh výzkumu	34
5 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU	35
6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A DISKUSE	43
ZÁVĚR	47
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	48
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	49
SEZNAM OBRÁZKŮ	50

SEZNAM PŘÍLOH	51
----------------------------	-----------

ÚVOD

Být učitelem je ve skutečnosti o tom dokázat poznat, rozumět a umět. Vztahuje se to jak na samotný svět jako celek, tak především na vzdělávací prostředí, žáky a studenty a v neposlední řadě také k sobě jako pedagogovi.

Pro vzdělávání a učitelskou profesi neexistují jednoznačné návody. Na základě pouhých zkušeností a praktických vzdělávacích činností jsou zavedená doporučení, která mají za účel napomáhat a zvládnout tuto profesi.

Učitelé své povolání mnohdy chápou jako poslání. Tímto prostřednictvím se identifikují s vývojem lidské společnosti, přebírají nové trendy tohoto vývoje a přijímají zodpovědnost za účast při tvorbě společného světa, do něhož uvádí své žáky a je zaměřeno na výchovné a vzdělávací úsilí.

Lidé by bez výchovy a vzdělání nedokázali porozumět. Porozumět myšlení, morálním a intelektuálním hodnotám, pochopit poznatky, ze kterých plynou dovednosti prospěšné pro orientaci ve světě i v životě.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ DIDAKTICKÉ POJMY

Vědní disciplína, která má být přesně poznána je nucena mít vymezené hranice. Avšak pro veškeré vědní poznání, je důležité aktivní navazování vztahů i s dalšími vědami.

Pedagogika obdobně jako i jiné disciplíny během svého vývoje vytváří vztahy k ostatním vědám. Také si však utváří vlastní strukturu a tvoří nové disciplíny a subdisciplíny. Ty nejsou vždy ovlivňovány jen vývojem poznání ale vyvoláním praktických potřeb, které vznikají v průběhu rozvoje společenského a výchovného dění. (Kot'a, 2007, str. 60)

1.1 Edukační proces

„Edukačním procesem si lze představit složitý otevřený systém, jímž je uspořádaná organizace vzájemně závislých a ovlivňujících se prvků, spojených s vnějším prostředím zpětnou vazbou“. Nositelem a z částí i nástrojem se pro edukační proces stává metoda, kterou sledujeme cíl a propojujeme v procesu jednotlivé etapy rozvoje vzdělávacího se subjektu. (Maňák, Švec, 2003, str. 13)

Koncepce výuky vyjadřuje stav poznání edukační reality, dosavadní teoretické i praktické zkušenosti a jsou východiskem pro nové nebo inovované pojetí výchovně- vzdělávací práce. Již z historie se ukazuje, že došlo k novým koncepcím ve vzdělávání a projevil se změnami edukační práce. Lze je označit jako modely výuky a jde o model pedeutologický, pedocentrický, komunikativní (interaktivní) a humanisticko-kreativní. (Maňák, Švec, 2003, str. 9)

1.2 Výchova a vzdělání

Pedagogika je jistou vědou o výchově (Kot'a, 2007, str. 54). Didaktika pak vymezuje teorii vzdělávání a vyučování (Skalková, 2007, str. 15). Didaktika je tedy chápána jako vědní disciplína, která je součástí pedagogiky (Skalková, 2007, str. 14).

Výraz výchova představuje dvojí význam. Výchova jako proces utváření osobnosti jedince ale také „výchova“ úzce spjata s pojmem „vzdělání“. Tyto pojmy vyplývají z latinských termínů *educatio* a *eruditio*.

Educatio, tedy vychovávání či výchova se týká morálky a tvorby charakteru. Chování se vztahuje jak k druhým lidem tak také k sobě samému.

Eruditio vystihuje učení, učenost a vzdělávání. V tomto případě je důraz kladen spíše na proces vštěpování a osvojování základů kultury (jazyk, věda). Vzdělání pak souvisí také s osvojováním dovedností, schopností, souvislost a zákonitost jevů. Má instrumentální povahu a slouží jako nástroj pro člověka. Tvoří z něj kultivovanou bytost. (Kot'ra, 2007, str. 57)

Zdroj vzdělání se vyskytuje v rozličných sférách. Mohou to být oblasti vědy, techniky, filozofie, umění, náboženství, zdraví, pracovní činnost a mnohé další. Toho se však nezískává jen prostřednictvím školských zařízení ale také sebevzděláváním. (Skalková, 2007, str. 14)

1.3 Učení a učivo

Vyučování (jako činnost učitele) a učení (jako činnost žáka) jsou dva procesy. Ty společně tvoří jádro pedagogické komunikace ve škole. Oba procesy jsou vzájemně propojené a obvykle se uskutečňují v sociálním prostředí třídy. „Učitel svou vyučovací činností (vyučováním) podněcuje, v souladu s výukovými cíli, odpovídající učební aktivity žáků. Žáci si tedy pod vedením osvojují vědomost, dovednosti, návyky ale i postoje a rozvoj schopností.“ Učení je tedy celkově bráno za složitý proces. (Maňák, Švec, 2003, str. 15) S ním je také jistě spjata učivo. Stručně definovat jej můžeme jako didakticky uspořádaný věcný obsah vzdělávání. Ten je vyjádřený souborem požadavků na učení žáků, ověření jeho zvládnutí v podobě vědomostí, dovedností, hodnot, postojů, vztahů a ty si mají osvojit. Je to tedy celkový rozvoj osobnosti žáků ve složkách kognitivní, afektivní a psychomotorické. Obsah a struktura učiva je tvořena třemi složkami.

- Poznatky různého druhu a složitosti – fakta, pojmy, vztahy jevů a poznatků
- Dovednosti – osvojováním činností, aplikací, odborným výcvikem
- Vlastnosti, postoje a hodnoty v učivu – hodnotový systém žáka, vztah k přírodě, společnosti, sobě, systému a řešení problému. (Kalhous, Obst, 2000, str. 30-31)

1.4 Pedagogické dovednosti

Pedagogické dovednosti jsou jednou ze stěžejních součástí učitelovy profesionální výbavy. Dnes se starší pojetí pedagogických dovedností slučují s technikami výuky. Dovednosti nejsou technikou, kterou si učitel osvojuje a aplikuje ve výuce. Dovednosti vznikají a zdo-

konalují se u každého učitele jinak. Základem je porozumění pedagogickým situacím a způsobu uplatnění těchto dovedností právě při nich. (Maňák, Švec, 2003, str. 39-40)

Skupiny klíčových dovedností jsou sestaveny z řady dílčích dovedností. Při jejich uplatňování v praktické aplikaci je nápomocná inspirace pedagogickými a psychologickými pohledy, které jej rozvíjejí. Dovednosti učitele mohou mít také různé druhy. Mají-li povahu myšlenkových činností učitele, uplatňují se především při přípravě na výuku. Patří mezi ně například vymezení výukových cílů a tématu, volba výukové metody, volba pomůcek a další. Většinou se však jedná o povahu sociálně komunikativních činností. Tím se myslí uplatnění a realizace naplánovaných strategií učitele do pedagogické komunikace. (Kyriacou, 2008, str. 8)

Obecně by se základní pedagogické dovednosti, které napomáhají k úspěšnému vyučování, daly identifikovat takto:

- Plánování a příprava
- Realizace vyučovací hodiny
- Řízení vyučovací hodiny
- Klima třídy
- Kázeň
- Hodnocení prospěchu žáků
- Reflexe vlastní práce a evaluace

Všechny tyto dovednosti spolu souvisí a ovlivňují se. (Kyriacou, 2008, str. 23)

Již mnoho prací se v minulosti zabývalo úrovní a kvalitou vyučování. Na jejich základě se uvádí užitečné definování dovedností učitele tímto souborem charakteristických rysů: (Kyriacou, 2008, str. 17)

- Zaměřit se na dosažení určitého cíle
- Brát ohled na konkrétní prostředí
- Vyžadovat přesnost provedení a citlivé přizpůsobení
- Hladký průběh provedení
- Získávají se praktickým působením a výcvikem

Mezi další znaky pedagogických dovedností bezpochyby patří vědomosti učitelů o účinném a výkonném vyučování. „Dle L.S. Shulmana obsahuje:

- Znalost učiva
- Principů a strategií řízení učiva
- Organizace práce ve třídě
- Znalost kurikulárních materiálů a vzdělávacích programů
- Znalost žáků
- Znalost kontextu během vyučování
- Znalost výchovných cílů a hodnot“

Dále uvádí, že o tyto vědomosti se opírá při posuzování situací a jednání v ní. Stejný důraz jaký je kladený na vědomosti učitele, je kladený také na rozhodnost. (Kyriacou, 2008, str. 19)

2 VZDĚLÁVACÍ VYUČOVACÍ PROCES

„V didaktických souvislostech chápeme vzdělání jako výsledek procesů, které se záměrně, soustavně a organizovaně rozvíjejí při vyučování.“ Stejný význam však platí i pro vzdělávací proces mimo vyučování. Výraz vzdělání však používáme tehdy, chceme-li zdůraznit procesuální stránku. Člověk rozvíjí svou individualitu, schopnosti orientace v různých situacích, zkušenosti, logické myšlení, mezilidské vztahy. Nachází porozumění v rozdílných kulturách a jejich hodnotách. Vzdělání a vzdělávání je však odlišné od informovanosti, vědění či odbornosti. (Skalková, 2004, str. 27)

Vyučovací proces nezávisí jen na správném vytyčení cílů i obsahu se správným způsobem dosažení. Také je důležitá vhodná volba metody výuky, organizační formy a materiální prostředky, které má učitel k dispozici. (Vališová, 2007, str. 189)

Zvolením takové učební činnosti, která nejefektivněji získává dovednosti a poznatky dané výukovým cílem v dané vyučovací hodině. Příprava vyučovací hodiny je ovlivněna čtyřmi hlavními prvky:

- Stanovení výukových cílů
- Výběrem a náplní hodiny, její rozvržení
- Příprava pomůcek
- Stanovení způsobu sledování a hodnocení, aby se dařilo postupovat v učení. (Kyriacou, 2008, str. 31)

2.1 Výukové cíle

„Kategorie „výukový cíl“ patří mezi základní stavební kameny školní didaktiky a didaktiky jednotlivých předmětů. Členíme je na cíle kognitivní (vzdělávací, poznávací), afektivní (postojové, hodnotové) a psychomotorické (výcvikové).“ (Kalhous, Obst, 2000, str. 69)

Můžeme je chápat jako zamýšlený rozvoj žáka a jeho změny v dovednostech, vlastnostech, hodnotách a vědomostech. Toho všeho má být dosaženo výukou s očekávaným výsledkem výuky v součinnosti žáků s učitelem. (Kasíková, 2007, str. 137) Výukové cíle označují, čemu se žáci mají naučit (Kyriacou, 2008, str. 37).

Kategorie vzdělávání je historicky podmíněna. Cíle, obsah i funkci vzdělání, je nutno stále znovu analyzovat a obměňovat. To je dáno měnícím se společenským vývojem. Obecně jsou vyjádřeny potřebami společnosti i jednotlivce. (Skalková, 2004, str. 27-28) Pro uplatnění, funkčnosti a regulaci učebních činností je nutné, aby měly čtyři základní vlastnosti (Kalhous, Obst, 2000, str. 69).

2.1.1 Vlastnosti výukových cílů

Komplexnost obsahuje všechny změny v oblasti osobnosti žáka, tedy jak ve vzdělávací tak v oblasti postojové a výcvikové. Komplexnost nemá stejnou úroveň v každé vyučovací hodině, ale učitel by měl v tematickém celku v přípravné fázi uvažovat o výukových cílech ve všech těchto dimenzích. (Kalhous, Obst, 2000, str. 69)

Konzistence zahrnuje propojenost jednotlivých konkrétních cílů ve vyučovací hodině k obecnějším cílům. Ty jsou pak zpětným elementem ke konkrétním cílům. (Kasíková, 2007, str. 137)

Přiměřenost znamená stanovení takových cílů, které jsou splnitelné pro většinu žáků. Docílit jim lze za předpokladu, že učitel dokáže analyzovat splnitelnost a dosažení předchozích výukových cílů. Zároveň také úroveň vnitřních a vnějších podmínek výuky ve třídě. (Kalhous, Obst, 2000, str. 71)

Kontrolovatelnost se zaměřuje na změny osobnosti. K těm můžeme dospět ve výuce jen na základě pozorovatelné činnosti žáků. Vyjádření cíle vymezuje jaké činnosti, jakého výkonu je žák schopen v určité etapě svého učení v souvislosti s vymezeným učivem. (Kalhous, Obst, 2000, str. 71)

Volbou výukových cílů musí učitel jasně specifikovat očekávané výsledky učení. Ty mohou mít charakter vědomostí, postojů a dovedností. Toto plánování není nikterak jednoduché, jelikož pro jednotlivou hodinu se musí zvažovat více cílů. Mnohdy se také mohou očekávané výsledky u jednotlivých žáků ve třídě lišit. Ve vyučování dochází k souhře mezi intelektuálním rozvojem (porozumění, dovednost) a sociálním rozvojem (sebeúcta, důvěra). (Kyriacou, 2008, str. 31)

2.2 Realizace vyučovací hodiny

Výběrem náplně hodiny se hledí na mnoho okolností. Učitel se řídí oficiální vzdělávacím projektem (kurikulem) a učebním plánem. Zbývá mu však ještě mnoho prostoru. (Kyriacou, 2008, str. 38)

Pojmem kurikulum vystihuje projektování obsahu školního vzdělávání. Latinsky znamená běh či oběh (běh života). Obecně jej lze charakterizovat otázkami proč, koho, kdy, v čem, za jakých podmínek a s jakým efektem vzdělávat. (Kalhous, Obst, 2000, str. 32)

Učební plán pak zahrnuje školní dokument, který uspořádává učivo do stanovených celků se sledem obsahu a časovým rozvržením. Je to významná rovina didaktické transformace obsahu kultury pro školní vzdělávání. Jde také o opírání se o analýzu obecných cílů, které se vztahují k vzdělávání na daných stupních či typech škol. Předmětové uspořádání učiva pak spojuje jednotlivé předměty spolu s technickými a uměleckými obory a oblastmi praktické činnosti. (Skalková, 2007, str. 85-86)

Učitel přihlíží k celkovému programu učení žáků, musí však téma zvolit dle obtížnosti a významu. Je to důležitá dovednost rozdělit téma na několik odlišitelných prvků a zvolit vhodný postup při jejím probírání. Obsah pak musí být ucelený, logicky dávat smysl a napomáhat učení. S tímto také souvisí výběr učebních činností. Ty by měly být efektivní, uspokojit potřeby žáků, tedy jejich zájem a motivaci. Dalším faktorem, který může ovlivnit realizaci výuky je doba, kdy probíhá. V tomto kontextu jistě jinak probíhá hodina a činnosti v ní v pondělí ráno či v pátek odpoledne. Vliv pro uskutečnění má také vybavenost učebních materiálů v závislosti na časovou tíseň učitelů. (Kyriacou, 2008, str. 37-38)

Vhodnost a správné zpracování učebních materiálů předchází zmatkům a neúplné či nedostačující realizované hodině. Pro žádaný efekt si učitel musí uvědomit nejen to, co dělá, ale taky to jak to provádí. Měl by jednat s jistotou, uvolněním, sebevědomím a cíleně vzbuzovat zájem o výuku. Také neuškodí navození mírného očekávání toho, že žáci během hodiny budou dosahovat dobrých výsledků. (Kyriacou, 2008, str. 47-48)

2.2.1 Úvod hodiny

Úvod hodiny je důležitý z několika funkcí. První je upoutání a udržení pozornosti žáků, čímž se podpoří zájem o tuto vyučovací hodinu. Soustředění žáků a navození kladných postojů je nevhodnějším vstupem do hodiny. Druhou funkcí je naznačit, jaký je účel, důležitost a souvislost tohoto tématu ke každodennímu životu. Mnohdy pomáhají otázky, které se vyskytují při problémových situacích a jejich řešení vyvolávají větší zájem nežli prosté oznámení či výklad. A za třetí se vhodně uplatňuje učitelovo upozornění s dříve probraným učivem. To je vhodné si stále osvěžovat a uvědomit v kontextu s následující činností. (Kyriacou, 2008, str. 50)

2.2.2 Řízení vyučování

Učitelovým cílem je zapojit žáky do učebních činností a zajistit, aby se podíleli všichni. Zároveň musí dosáhnout zamýšleného výukového cíle. Řízení vyučování se týká dovedností, které uplatníte při řízení a organizování učebních činností tak, aby žáci byli co největší část vyučovací hodiny produktivní. Do tohoto procesu spadají mnohé dovednosti učitele. „Mohou to být zvládnuté dovednosti při zahajování hodiny, zajišťování hladkých a plynulých přechodů mezi jednotlivými činnostmi a vedení hodiny k jejímu úspěšnému konci.“ Dále pak sledování pokroků žáků, podpora aktivního zapojení, udržení tempa a plynulosti hodiny, přehled, řízení studijního času a organizace života ve třídě. (Kyriacou, 2008, str. 63-71)

2.2.3 Učební úkoly

Pod tímto termínem si lze představit činnosti organizované učitelem, které mohou probíhat s jeho malou přímou účastí nebo zcela bez ní. Zahrnuje praktická cvičení, řešení problémů, práci s počítačem, vlastní badatelskou činnost. Při těchto činnostech není potřebná pomoc učitele ve všech individuálních záležitostech. (Kyriacou, 2008, str. 54)

Projektové vyučování řeší komplexně teoretické nebo praktické problémy na základy aktivní činnosti žáků. Dnes se dostalo do popředí na základě soudobých inovačních snah. Cílem je překonat nedostatky běžného vyučování, jeho izolovanost a odtrženost od životní praxe. Přináší kolektiv k jeho mezerám. Je chápáno jako komplementární doplněk, který umožňuje prohlubovat a rozšiřovat kvalitu učení a vyučování. (Skalková, 2004, str. 234)

Žákům je poskytována značná míra samostatnosti a svobody a to jak v rozhodování a organizaci práce tak v provádění a zaměření na tyto činnosti. Rozsáhlejší projekt pak může spočívat ve spolupráci menší skupinky žáků. Je také jistým protikladem výuky výkladem, kdy se žáci účastní pasivního příjmu informací. Aktivním učením je kladen rozvoj osobnosti především z těchto důvodů: (Kyriacou, 2008, str. 55-56)

- Intelektuálně podnětnější, udržuje motivaci a zájem studentů
- Rozvoj učebních dovedností podílejících se na procesu organizace učebních činností
- Samotná oblíbenost žáků k poskytování příležitosti k růstu
- Lépe pochopitelný průběh činností (učí se učit), sledování vlastních výkonů i výkonů vrstevníků a dělení se o zkušenosti se spolužáky

Postup při projektové vyučování:

1. Zvolení situace, která představuje pro žáky problém – ze životních zkušeností žáků
2. Diskutuje se s žáky plán a řešení zvoleného problému – zpřesnění otázek, forma
3. Rozvoj činností, které souvisí s řešením daného problému – hledání informací
4. Závěr projektu – ten by měl mít jistou formu pro zveřejnění výsledků a závěru projektu

Samostatnost hraje významnou roli při formulaci otázek, řešení problému a samotném prezentování výsledků práce. Obvykle se při hodnocení projektového vyučování neposuzuje výkon a nepoužívá známkování. Na zřetel se bere pracovní postup žáků. Tedy jak se zaměřili na zodpovězení stanovených otázek a pracovní proces a ne jen pouhou interpretaci poznatků. Dle dosavadních poznatků je projektové vyučování přínosem, jestliže se daří začlenit do ostatních forem školního učení a vyučování. (Skalková, 2007, str. 235-237)

Učební úlohy mají aktivizující potenciál ve spojení s učebními informacemi. Tímto pojmem chápeme „jakýkoliv podnět (situaci), který je vytvořen proto, aby umožnil žákovi dosáhnout určitý cíl učení.“ (Mareš, 1979, str. 220) Nejen že učební úlohy navozují učení žáků (tedy vzbuzují zájem o poznávání), ale plní i jiné funkce. Jde o stimulování žáků, kdy úlohy vytvářejí prosto pro učební operace a řídí jeho učení. „D.Tollingerová (1976/77) mluví o tzv. parametrech učební úlohy.“ Těm odpovídá:

Stimulační parametr – tedy to, jak je úloha přejímána žákem a vyvolá potřebu se učit

Regulační parametr – zabývá se řízením učební činnosti žáka

Operační parametr – zaměřuje na hledisko působení výukových metod a její operace

Pomůckou k formulaci učebních parametrů jsou taxonomie učebních úloh. (Maňák, Švec, 2003, str. 27)

Nejen na kvalitě školního vyučování, ale i na kvalitě domácích práce žáků zaleží. Forma domácího úkolu musí být objasněna, aby jí žáci rozuměli. To je předpokladem úspěšné samostatné domácí práce. Přetěžování náročností práce rozhodně nevede k očekávaným výsledkům. „Z výzkumů (J. Maňák) vyplývá, že mnozí učitelé (asi 70%) vidí hlavní cíl v upevnění probíraného učiva nebo v prohlubování vědomostí a osvojování dovedností (25%).“ Nezanedbatelné je ovšem také zaujetí a podněcování žáků. Domácí úkoly mohou obohatit osobní zkušenosti žáku, které budou využity v dalším vyučování a usnadní tak jeho poznání. Z hlediska metody může být domácí úkol založen na práci s knihou či literaturou, poznávání a experimentování nebo jiných praktických a konstruktivních činnostech. Důležitá je také různorodost samostatné činnosti, tedy střídání ústních, písemných, výtvarných, technických činností. Nudné a stereotypní úkoly jsou chápány jako nepříjemná nutnost, které se snaží co nejrychleji zbavit. Učitel by měl věnovat pozornost v rozvíjení základních dovedností žáků, samostatně pracovat, produktivním metodám a technikám jejich teoretických i praktických činností. (Skalková, 2007, str. 241)

2.2.4 Didaktické prostředky při výuce

Pojem „prostředek“ má rozsáhlý význam. Chceme li jej chápat ve vztahu k cíli, pak tedy slouží k dosažení tohoto cíle. Pod pojmem didaktické prostředky zahrneme všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Tyto předměty souvisí s vyučovací metodou i organizační formou výuky. K těmto prostředkům náleží i vybavení škol a tříd, které se postupně vyvíjejí s rozvojem kultury a techniky. Součástí didaktických prostředků jsou učební pomůcky. Ty usnadňují proces výuky a prohlubují osvojování vědomostí a dovedností. (Skalková, 2007, str. 249)

Učebních pomůcek a materiálů, které může učitel využít při vyučování, je mnoho. Jsou to například pracovní listy, odborné literatury, počítačové programy, simulační programy. Pro jejich použití je nezbytné ujistit se o jejich funkčnosti a vhodnosti pro danou vyučovací hodinu. Použití nesprávných pomůcek jen proto, že jsou k dispozici, by bylo jistě nesprávné.

Je také vhodné, aby se učitel sám s obsahem těchto materiálu seznámil, používá-li je poprvé. V opačném případě by mohlo dojít k nečekaným a těžko řešitelným problémům. (Kyriacou, 2008, str. 59-60)

Velkou škálu didaktických prostředků tvoří technické prostředky. J. Geschwinder (1994) uvádí jejich funkce:

1. Funkce základní – informační, instrumentální,
2. Funkce didaktické – plnění zásad názornost, víceúčelové vnímání informací, motivace a stimulace, zpevňování nově získaných informací
3. Funkce ergonomická a řídicí – snížení podílu neproduktivních časů učitele a žáků, užití řízení výuky. (Kalhous, Obst, 2000, str. 117)

Bohatá škála učebních pomůcek klade na učitele vysoké nároky při jejich výběru. V poznávacím procesu je funkčnost ovlivněna jejím charakterem. Zařazovány by proto měly být posoupně a to vzhledem: k cíli, který sledujeme, k věku a vývoji žáků a jejich dosavadním zkušenostem a znalostem, k podmínkám realizace (vybavení třídy) a zkušenostem učitele.

Prostřednictvím učebních pomůcek dochází k principu názornosti. Názornost pojetí má v dnešní době význam spojení aktivní činnosti, smyslového vnímání a abstraktního myšlení. (Skalková, 2007, str. 249- 250) Funkce materiálních didaktických prostředků je vyvozená z předmětů materiální povahy, které se využívá ve výuce a slouží jako podpůrný prostředek pro vzdělávání. Vyplynula ze skutečnosti, že člověk získává 80% informací zrakem, 12% sluchem, 5% hmatem a 3% jinými smysly. V tradiční škole je zapojení smyslů jen 12% zrakem, 80% sluchem, 5% hmatem a 3% ostatními smysly. Měly by se tedy tyto poměry změnit? „Zlaté pravidlo didaktiky od J. A. Komenského je nutnost předvádění tolika smyslům, kolik jen je to možné“. (Kalhous, Obst, 2000, str. 115)

Doposud se dá říct, že tou nejpoužívanější pomůckou pro výukovou hodinu je tabule. Dovednost učitele s ní pracovat představuje důležitý indikátor kvality vyučování. Má snadné využití pro názornost učiva, zapisování bodů učiva, obtížných slov, poznámek k úkolům a seznam myšlenek žáků. A tomu všemu přispívá fakt, že tyto informace mají žáci stále před očima. Ve srovnání s diaprojektory je variabilní, nedojde k záměně uvažovaného učiva a je stejně přístupná pro každého žáka ve třídě. (Kyriacou, 2008, str. 60)

Využití počítače ve škole se vztahuje k počítačové gramotnosti a zprostředkování cíle k pomoci procesu výuky. Počítače by měly plnit funkci pomocnou pro učitele v řízení učebních činností a rozvoje žáků. Efektivitu použití ve vyučování nelze posoudit jednostranně. Úspěch použití nezávisí jen na umění učitele a na jeho dosavadních úspěších v kodexu vyučovacích prostředků, ale také na celkovém postoji k využití ve výuce. Na základě zkušeností také vyplynulo, že pro žáky je zajímavější, když sami počítač ve výuce využívají, nežli pouze učitel. Využití počítače by bylo možno vymezit na základě kritéria funkce, a sice k využití počítače ve výchovně vzdělávací práci (učitelem i žákem) a v řízení celého školního systému. (Vališová, 2007, str. 218)

Počítač – elektronické zařízení na zpracování informací s obrovskou rychlostí a velkou pamětí. Vyskytly se principy kybernetiky a podněty kybernetické pedagogiky. Tím bylo učení a vyučování obohaceno z hlediska informačně psychologického aspektu technologie řízení. Dochází k prosazování programovaného učení, jež překonávají stereotypy hromadného výuky. (Maňák, Švec, 2003, str. 186-187)

Mezi výhody lze řadit (Vališová, 2007, str. 219):

- Umožnění respektovat tempo učební činnosti žáků
- Možnost různé náročnosti využívaných programů
- Realizace zobrazování v potřebné posloupnosti
- Spravedlivé hodnocení činnosti
- Volba učitelů s výběrem doplňujícího učiva
- Motivuje žáky k práci s technickými přístroji

Jako problémy použití počítačů při výuce bývají uváděny (Vališová, 2007, str. 219):

- Nedostatečná citová výchova
- Redukce psané a mluvené řeči
- Omezování myšlenek (přizpůsobováním pravidlům a modelům)
- Absence přímého pozorování (zprostředkované poznatky)
- Snížení socializace člověka (návštěva kulturního zařízení)
- Problém tvoření a hodnotícího myšlení

Nejkonkrétnější učivo se však vyskytuje v učebnicích. Na učebnice můžeme nahlížet jako na učební prostředek, který mezi materiálními didaktickými prostředky zaujímá rozhodující místo. Je prostředkem pěstování dovedností všeho druhu. Konkretizují výukové cíle učebních osnov, vymezují obsah a rozsah učiva a jsou prostředkem komunikace žáka s učivem. Setkáváme se s učebnicemi s výkladovým textem, aparátem řídicí učení, aparátem orientačním či se zaměřením na osvojování učiva. Dále se mohou vyskytovat cvičebnice, pracovní listy a sešity vhodné pro procvičování učiva. V nižších ročnících se užívají čítanky a slabikáře. Vhodnost učebnice určuje učitel a to dle jejího obsahu pro konkrétní předmět. (Kalhous, Obst, 2000, str. 38)

2.3 Hodnocení ve vyučování

Vypovídajícím faktorem o kvalitní výuce a opravdových schopnostech učitele je jistě také celkový prospěch a tedy klasifikace žáků.

V každé vyučovací hodině do značné míry probíhá diagnostika úrovně vzdělávání za pomoci různých metod. Ověřením pochopením učiva. Podstata zkvalitnění těchto činností spočívá jak ve správném zhodnocení vědomostí a dovedností, tak také ve zjištění potencionálního neúspěchu. (Kalhous, Obst, 2000, str. 50)

Učitel musí být schopný připravit pro hodnocení práce žáků odpovídající hodnotící testy a materiály. Sledování prospěchu žáků vyžaduje pravidelné a formální vedení těchto záznamů. Tento děj se může uskutečňovat jak základě písemných testů v nejrůznějších obdobích tak také na základě pozorování výkonů žáků při běžné činnosti během vyučovací hodiny. To je důležité zejména při rozvoji různých vědomostí a dovedností, které jsou již definovány v cílových standardech. Proto se už při plánování hodiny uvažuje o odpovídajícím způsobu hodnocení a jejím následném zpracování. U materiálů připravených pro hodnocení běžné učební činnosti se musí brát ohled na mnoho aspektů. Například se musí pečlivě zaměřit na to, aby opravdu prověřil získané znalosti a dovednosti, které chcete. Je tedy důležitá jejich správnost, dále způsob správného ohodnocení a samozřejmě ve správné míře. Také musí mít učitel jasno v tom, co je důkazem zvládnutého učiva a s jakou přesností si tuto skutečnost chcete zjistit, zda byla zvládnutá. Pro objektivnost se materiály, které se využívají a postupy, které se uplatňují, musí vztahovat na všechny žáky stejně. (Kyriacou, 2008, str. 43)

2.3.1 Metoda ústního zkoušení

Komunikace mezi učitelem a žákem, založena na získávání podkladů hodnocení, je tou nejběžnější ve školní praxi. Je to komplexní posouzení rozvoje vědomostí. Zdokonalování do-
rozumívání a vyjadřování, získání informací nejen o učivu ale také vlastnostech žáka. Tedy jeho slovní zásobu, reakci, zvládání stresových situací. Učitel by měl mít připravený scénář ústního zkoušení. Učitel prověřuje žákovu formulaci znalostí, porozumění otázkám, srozumitelnost při odpovědi. Je však třeba brát ohled na tempo a momentální úroveň vědomostí žáka. Nelze této metodě upřít časovou náročnost, úzké zaměření a nutné pracovní zatížení zbylých žáků ve třídě. „Dle M. Chráska (1994) lze ústní orientační zkoušení nazvat jako záměrné diagnostikování žáků ve třídě prověřením jejich úrovně poznání na základě komunikace.“ Touto metodou učitel řídí myšlenkové procesy celé skupiny žáků a reaguje na chyby a nedostatky. (Kalhous, Obst, 2000, str. 50)

2.3.2 Didaktický test

Didaktický test je písemná diagnostická forma s účelem získat informace o výsledku výuky a přesvědčit se o výkonu žáka. Výsledkem výuky si lze představit veškerou změnu v osobnosti žáka, které je docíleno výukovým procesem za stanovené časové období. Důležitost zjištění této úrovně má vliv především pro učitele a možnost zpětné vazby k žákovi a naopak.

Z hlediska odpovědí žáků na předložený test se rozlišují: (Kalhou, Obst, 2000, str. 50)

1. Otevřené - volná odpověď, se širokou či stručnou odpovědí, časově i hodnotně náročnější na opravu
2. Uzavřené - nucená odpověď volbou, může být dichotomická – tedy výběr ze dvou odpovědí kdy jedna je správná, s výběrem odpovědí – žák vybírá správnou odpověď z více možností, přiřazovací – přiřazením dvou specificky stejných možností, uspořádací – žák vyhledává posloupnost

3 VÝUKOVÉ METODY

Vyučovací metodu lze brát komplexně, tedy nejen jako teoretický, ale i praktický význam pro výchovu a vzdělávací proces. Je tedy systémovým prvkem vyučovacího procesu, který je dynamicky propojený se všemi ostatními didaktickými kategoriemi. (Vališová, 2007, 189)

Výukové metody rovněž patří k základním kategoriím školní didaktiky. V nejobecnější charakteristice lze chápat metody jako cestu k cíli. Výukovou metodu pak jako cestu k dosažení stanovených výukových cílů. „Volně podle J. Maňáka (1990) jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka se zaměřením na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů.“ Samotná interakce mezi učitelem a žákem je realizována především prostřednictvím výukových metod. Při jejím plnění lze hledat profesionální kvality učitelské osobnosti. (Kalhous, Obst, 2000, str. 84)

3.1 Pojem a historie

Pojem metoda je odvozený z řeckého slova „methodos“, tedy cesta k něčemu nebo také postup k cíli.

Pojem vyučovací metoda v didaktické rovině vnímáme jako způsob uspořádání činností učitele (lektora) a žáků (studentů), kdy se rozvíjí vzdělanostní profil žáka a je na ně působeno v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli.

Vyučovací metody procházely a stále procházejí v závislosti na historicko-spoločenských podmínkách vyučování neustálým vývojem. Každé období se reprezentovalo určitou historickou epochou.

Jako příležitostné vzdělávání mládeže, které předcházelo institucionalizaci školního vzdělávání, převládaly metody založené na napodobování činností dospělých. Další významné místo však zaujímalo také vyprávění a vysvětlování, tedy slovní prezentace tradic v podobě bájí a mýtů.

Metodu přednášky (Démostenés, 384-332) a metodu rozhovoru (Sokrates, 469-339) lze vzpomenout již z období antického Řecka.

Starověkému školství vládly metody slovní a to na pamětní osvojování církevních textů. Tyto metody zvané disputace představovaly metody, kdy se z protikladů vyvozovalo konečné řešení.

Předním pedagogem byl v 17. století J. A. Komenský (1592-1670). Ten preferoval vzdělávací metodu založenou na odvozování, poznávání a napodobování přírody. Položil tak základ pro rozvoj vyučovacích metod vytvořením metody analytické, syntetické a metody synkritické (srovnávací). Na jeho práce navázali také další jako J. J. Rousseau a ten přispěl aktivací vyučovacích metod.

Na počátku 19. století ovlivnil metodické myšlení J. F. Herbart (1776-1841) a to čtyřstupňovou teorií takzvaných formálních stupňů (jasnost, asociace, systém, metoda).

Začátkem 20. století přichází metody, které umožňují žákům vlastní zapojení do vyučování, tedy aby byli aktivní a tvořiví. Zároveň s tímto jsou kladeny mnohem větší nároky na metody aktivizující vzdělávací činnost a rozvíjející psychické procesy žáků. Je také kladen důraz na praktičnost a přímou činnost žáka. Také na propojování intelektuální a manuální aktivity i s emocionální se snažila upozornit řada představitelů (A. Ferriere, J. Dewey aj.)

Ještě později se rozvíjela celá řada inovačních teorií a koncepcí zaměřených nejen k metodickým kompetencím vyučujícího, ale také aktivní spoluúčasť žáků. V neposlední řadě tendence alternativních metod. (Vališová, 2007, str. 189-191)

3.2 Klasifikace metod výuky

A) Klasické výukové metody (Maňák, Švec, 2003, str. 49).

I. Metody slovní

- Vyprávění
- Vysvětlování
- Přednáška
- Práce s textem
- Rozhovor

II. Metody názorně-demonstrační

- Předvádění a pozorování
- Práce s obrazem
- Instruktaž

III. Metody dovednostně-praktické

- Napodobování
- Manipulování, laborování a experimentování
- Vytváření dovedností
- Produkční metody

B) Aktivizující metody

- Metody diskusí
- Metody heuristické, řešení problémů
- Metody situační
- Metody inscenační
- Didaktické hry

C) Komplexní výukové metody

- Frontální výuka
- Skupinová a kooperativní výuka
- Partnerská výuka
- Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- Kritické myšlení
- Brainstorming
- Projektová výuka
- Výuka dramatem
- Otevřené učení
- Učení v životních situacích
- Televizní výuka
- Výuka podporovaná počítačem
- Sugestopedie a superlearning

- Hypnopedie

Je důležité také podotknout, že výběr vhodné výukové metody závisí na pedagogickopsychologické diagnostice třídy, stanoveném výukovém cíli, profesionálních dovednostech učitele a také jeho časovým a materiální možností. Učitel sám by měl výběrem funkční výukové metody vědět, zda je ta vhodná pro skupinovou výuku či nikoli.

3.3 Moderní vyučovací metody

Moderní pojetí výukové metody je z pohledu na edukační proces zaměřeno na odrážení změn, kterými prochází současná civilizace. Hovoří se tedy o změnách perspektiv, o nových kontextech a z nich vyplývajících nových kulturách učení. (Maňák, Švec, 2003, str. 24)

Jestliže školní vyučování oprávněně využívá mimoškolních zkušeností žáků či do vyučování začleňuje moderní názorné prostředky, interpretuje je v jiné teoretické koncepci. Už se nezabývá pouhým vizuálním nazíráním, ale klade otázky ve vztahu smyslového a racionálního poznávání. Vyučováním je nutno vytvářet podmínky tak, aby žáci neulpívali v přeceňování konkrétního materiálu, poznávání a obrazech. Je potřeba, aby byl zajištěn včasný přechod do práce s názorným materiálem k abstrakci a zobecňování a kritického hodnocení. (Skalková, 2004, str. 139)

Moderní pojetí vyučování vychází ze spousty pedagogicko psychologických výzkumů a zjištění, že vlastní činnost má poznávací význam. Tedy, že vlastní činností se uplatňuje více smyslů a vytváření věcí a idejí jejich zanikání se stává průhledným. „Dle Skalkové, 1999, se v současné době prosazují činnostně orientované didaktické koncepce jako perspektivní trend ve vyučování.“ Jsou součástí mnoha modernizačních a alternativních snah ve vyučování a proto i začlenění moderních medií je nutno vidět v tomto kontextu. (Skalková, 2004, str. 139-140)

3.3.1 Moderní didaktická technika

V dnešní době se často využívá medií v užším smyslu moderních didaktických prostředků. Týká se to především filmů, televizí a počítačů. Rozumí se tím samozřejmě jak samotné technické zařízení, tak informace, které přenášejí. (Skalková, 2007, str. 253)

- Televizní výuka, která spadá do komplexních výukových metod, představuje využití forem a technik televizního (video) média ve výchovně-vzdělávacím procesu. Fun-

guje na bázi účinného didaktického prostředku umožňujícího usnadnění a snazšího dosažení stanoveného výchovně-vzdělávacího cíle pro žáky. Fenomén televize vyvolal v edukační sféře velké naděje. Otevíral nové možnosti pro vzdělávání a zprostředkovávání poznání. Nyní však už prvotní euforii vytěsnila a nahradily ji počítačové displeje. Nicméně stále zůstala zařazena jako didaktická metody pro učitele. (Maňák, Švec, 2003, str. 181-182)

Mediální didaktika se především ptá, jak zařazovat jednotlivá média do procesu vyučování a dosažení optimalizace. Mediální pedagogika (mediální výchova) analyzuje média a jejich používání. Obojí spolu úzce souvisí a vzájemně se prolíná. Chceme-li brát z hlediska pedagogiky užívání medií jako didaktický prostředek, pak si musíme uvědomit, že děti a mládež v současné době žijí s televizí a počítačem svůj běžný život i mimo vyučování. Školní vyučování pracuje s mládeží prostřednictvím medií a je tedy přirozenou součástí životní situace. Utváří se životní styl, který čerpá z přínosu medií pro mladou generaci. Ovšem může tímto vlivem docházet k problematickým důsledkům. Životní podmínky způsobují, že děti ztrácí příležitost k získávání bezprostředních zkušeností se zacházením s předměty, s přírodou, z kontaktu s lidmi. Původní primární zkušenosti tedy nyní získávají zprostředkovaně. Je tedy jen otázka jaké důsledky mají tyto nové jevy reálného života mládeže s masmedií pro práci školy a její vyučování. (Skalková, 2004, str. 137-138) Diskuze ve vzdělávání formulují potřebu vybavit školy počítači a umožnit přístup k internetu. Skutečností však je, že je třeba promýšlet řadu problémů. Ono vybavit školu počítači je jedna věc, ale zajistit jejich smysluplnost v rámci využití je věc druhá. (Skalková, 2004, str. 138)

- Využívání počítačů ve vyučování se od svých počátků výrazně rozvinula. Oprávněné místo zaujímá pro život a práci ve společnosti, která se charakterizuje rychlým vývojem informačních technologií. V této souvislosti připravují mladé pokolení pro tento život. Je také nástrojem pro zkvalitňování procesů vyučování. (Skalková, 2007, str. 253-254)
- Uplatňování interaktivních systémů je světový trend a objevuje tendence s perspektivami do budoucnosti. Prosazuje se využívání hypermediálních prostředků v oblasti vzdělávání a vyučování. Zkoumají se možnosti interaktivity technologických prostředků a vytváření systémů vedoucích k aktivnímu zapojení žáků. Jako interaktivní systém se označují ty, které umožňují aktivní podíl uživatelů na řízení průběhu jednotlivých procesů. (Skalková, 2004, str. 140-141)

V instrumentáriu výukových metod jsou moderní mediální technologie stále důležitější. Proto i moderní učitel musí tyto prostředky bezpodmínečně zvládnout. Jsou tím na něj ovšem kladeny větší nároky, poněvadž se musí neustále rozhodovat mezi možnostmi a volit varianty, které jsou za daných podmínek a v konkrétní situaci optimální. Jde tedy o strategický postup a zodpovědnou volbu. Hlavním kritériem je tak optimální rozvoj osobnosti. (Maňák, Švec, 2003, str. 190)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL VÝZKUMU – ZAMĚŘENÍ

Hlavním cílem této práce je zjistit, jaké výukové procesy a metody aplikují učitelé na středních odborných školách.

4.1 Výzkumný problém

Pro studenty středních odborných škol a nejen těch je velice důležitou součástí studia přístup učitelů k aplikaci a dovedností užití vhodných výukových metod. Vývojem doby dochází k stále modernějším a odlišnějším pojetím výuky. Vhodným zkoumáním a zjišťováním jejich účinnosti se můžeme dozvědět, jak studentům zajistit kvalitní studium. Pro studenty pak nemusí být získávání znalostí a praktických dovedností jen nezbytnou a nezáživnou součástí studia, ale také příjemnou spoluprací s učiteli, která se poté odráží v celkové spokojenosti a to jak ze strany studentů a jejich rodičů, tak ze strany školy.

4.2 Základní soubor, výzkumný vzorek

Na základě písemné a později i osobní dohody s panem ředitelem, mi byla přislíbena spolupráce na bakalářské práci na téma: Postoje učitelů středních odborných škol k aplikaci vybraných edukačních postupů.

Pro spolupráci byli osloveni všichni učitelé teoretických předmětů na vybrané střední škole dle dostupnosti a ochoty spolupracovat.

4.3 Zvolená metoda výzkumu

Pro svoji bakalářskou práci jsem si zvolila kvantitativní výzkum. Kvantitativní výzkum se zaměřuje na číselné vyhodnocení. Zjišťuje množství či zastoupení, na jehož základě dochází ke konkrétním závěrům. V tomto výzkumu se většinou prověřují existující pedagogické jevy či poznatky. (Gavora, 2000, str. 31-32) Výzkum byl prováděn na základě dotazníkového šetření. Dotazník je písemné získávání odpovědí na kladené otázky a využívá se pro hromadný sběr údajů. Pro tuto bakalářskou práci byl dotazník strukturován do několika okruhů. Vstupní část dotazníku obsahovala hlavičku se jménem a název práce, pokyny k správnému vyplnění a jeho použití pro stanovený cíl práce. Na závěr bylo poděkování za ochotu a spolupráci. Dále se dotazník dělil na část Sociologickou. Otázky v této části se týkaly všeobecných údajů jako věk, pohlaví, délka praxe, další vzdělání a vyučované předměty. V druhé

části, tedy části týkající se výuky, už otázky vycházejí přímo z edukačních postupů. (Gavora, 2000, str. 99-100) Pro volbu otázek se využívají různé druhy. Dle vhodnosti a otevřenosti to jsou uzavřené, polozavřené a otevřené. V tomto dotazníku se vyskytují jen otázky uzavřené. To jsou takové otázky, na které se nabízí hotové alternativní odpovědi a respondent zaznačí tu, kterou považuje za vhodnou. Vyhodnocení poté spočívá v množství respondentů, kteří odpověděli na jednotlivé alternativy. (Gavora, 2000, str. 102)

4.3.1 Průběh výzkumu

Jako efektivní způsob pro maximální návratnost dotazníku a jejich správné vyplnění jsem za předpokladu, že množství dotazovaných učitelů nepřesahuje 50 lidí, zvolila osobní kontakt s každým vyučujícím. Při oslovení jsem každému z učitelů vysvětlila princip a postup při vyplňování. Také jsem byla připravena na zodpovězení případných dotazů či připomínek. Většina z dotázaných byla přístupná a vstřícná, proto nedocházelo ke komplikacím. Dotazníky byly sbírány hned po zodpovězení, a proto návratnost byla téměř 100%. Jen v případě absence učitele bohužel výzkum nemohl být proveden. Celkem jsem tedy oslovila 35 vyučujících a všichni mi dotazník vyplnili tak, že jej mohu použít pro svou práci. Sestavený dotazník je vložen v příloze této bakalářské práce.

5 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU

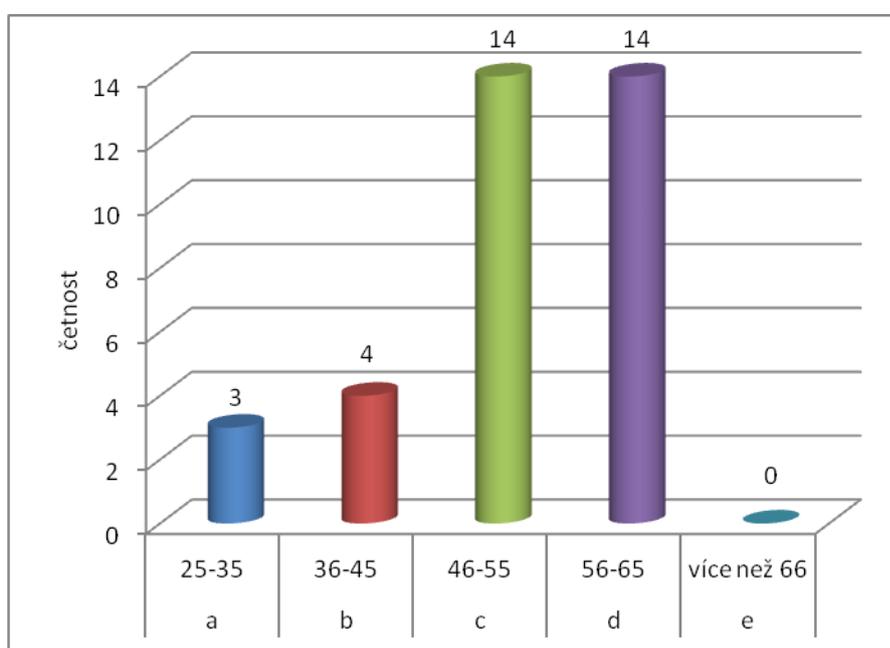
Vyhodnocení bylo provedeno grafickým znázorněním. Na základě získaných odpovědí byly výsledky srovnány mezi sebou a to dle rozdílnosti odpovědí a jejich četností. V části sociologické byli respondenti vyzváni, aby zvolili kategorii, která pro ně platí. V části týkající se výuky pak jednotliví vyučující odpovídali na základě vlastních názorů a přístupu k výuce.

a) Část sociologická

Otázka č. 1

První otázka se zaměřuje na přibližnou věkovou hranici učitelů, kteří učí na zkoumané střední odborné škole. Učitelé si zvolili věkové rozmezí, které se jich týká. Shodně, tedy 14 odpovědí bylo v rozmezí 46-55 let a 56-65 let. Poté 4 odpovědi byly 36-45 let a 3 odpovědi byly 25-35 let.

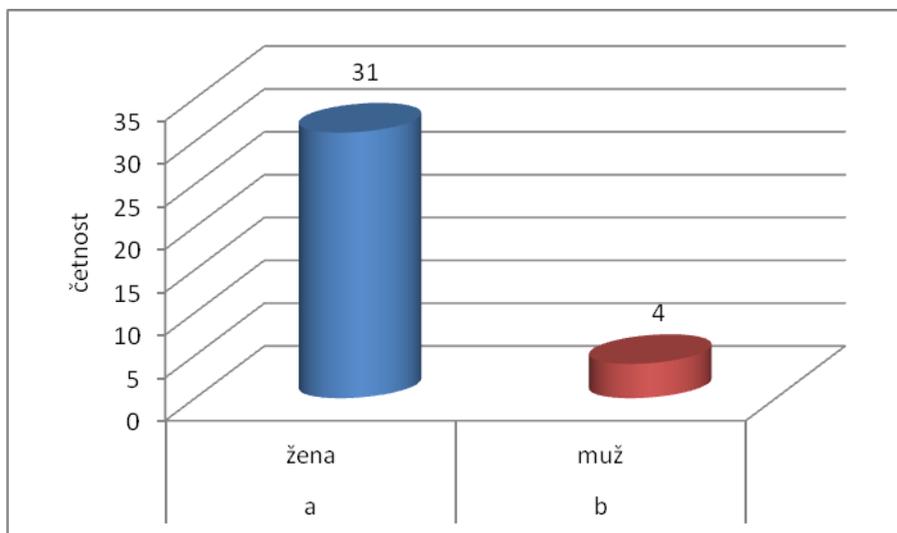
Graf 1 – znázornění odpovědí – Věk



Otázky č. 2

Tato otázka se týká množství žen a mužů na učitelské pozici. Z 35 dotázaných jsou 4 muži.

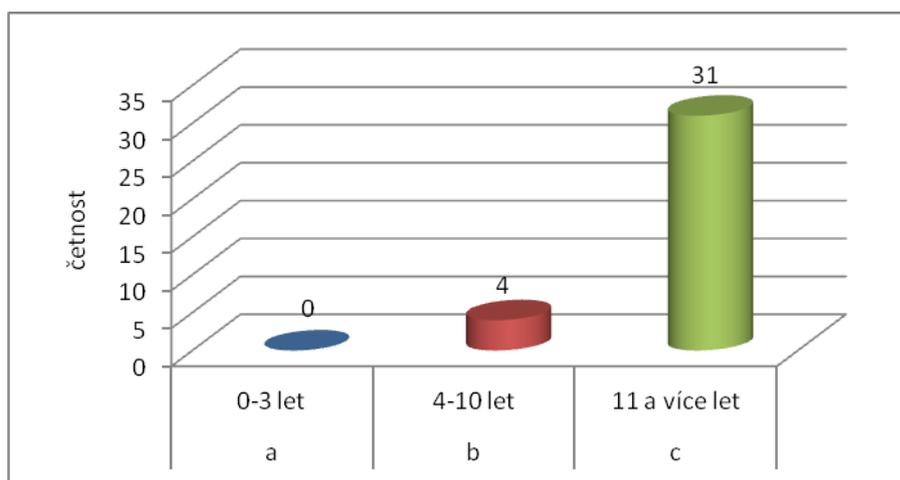
Graf 2 – znázornění odpovědí – Pohlaví



Otázka č. 3

Otázka byla mířena na dobu, po kterou zdejší učitelé vykonávají pedagogickou činnost. Z celkového počtu 35 osob si 31 respondentů zvolilo odpověď, že učí již více jak 11 let.

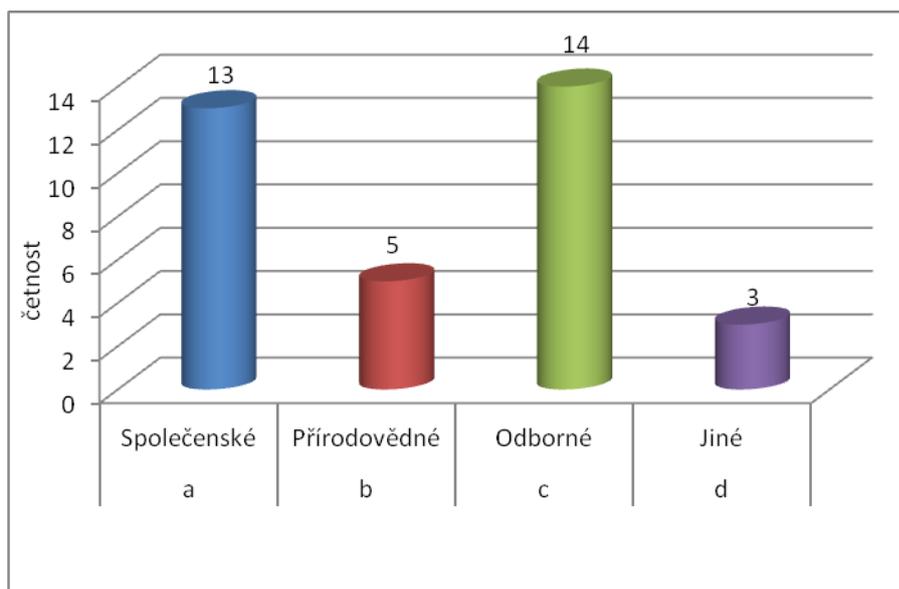
Graf 3 – znázornění odpovědí – Pedagogická činnost



Otázka č. 4

Zde se učitelů dotazují na oblasti, kam spadají předměty, které převážně vyučují. Dle odpovědí učitelů se 14 respondentů řadí do odborných a 13 do společenských. Dále 5 učitelů zvolilo oblast přírodovědnou a 3 jiné.

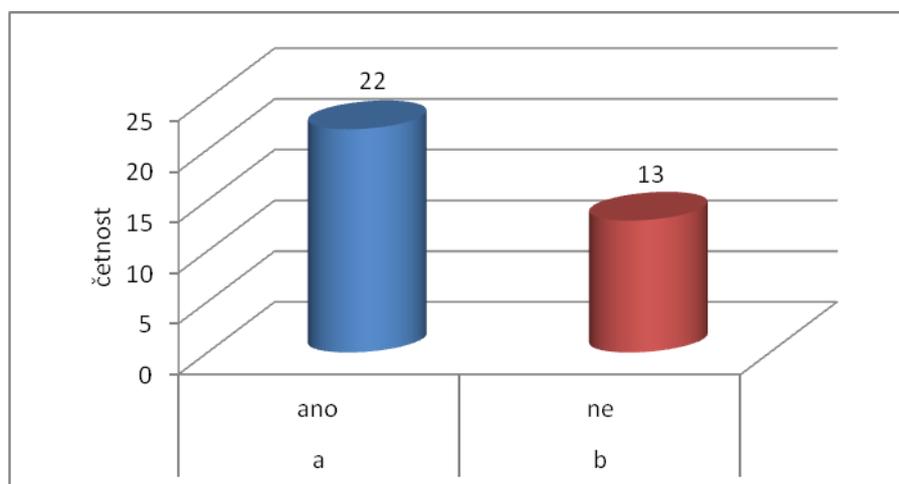
Graf 4 – znázornění odpovědí – Oblast vyučovaných předmětů



Otázka č. 5

Na otázku, zdali učitelé v posledním roce absolvovali DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) z celkem 35 učitelů odpovědělo 22 z nich ano a 13 ne.

Graf 5 – znázornění odpovědí – DVPP

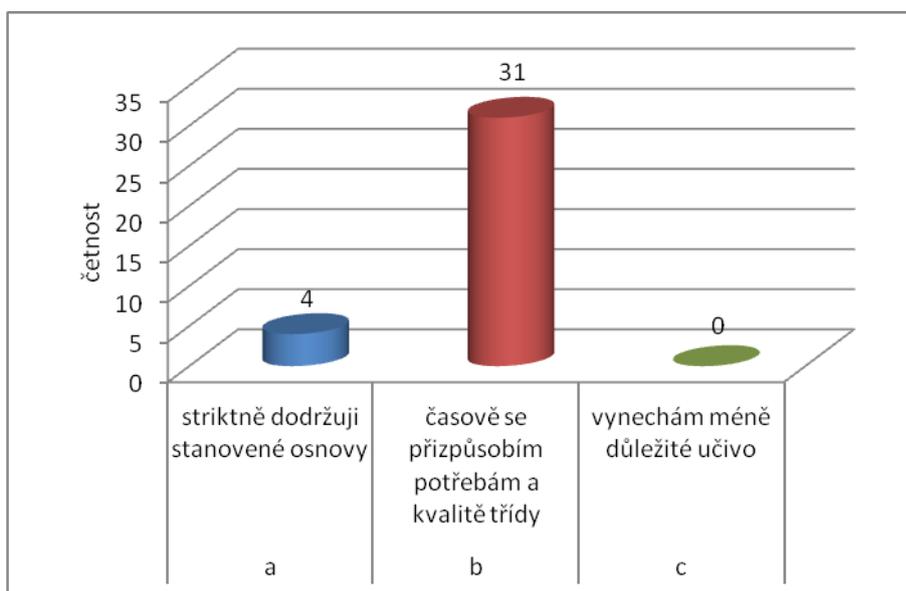


b) Část týkající se výuky

Otázka č. 1

Byla položena otázka na plánování cíle a obsahu výuky. Jak lze vidět v grafu, tak 31 učitelů zvolilo možnost, kdy se časově přizpůsobují potřebám a kvalitě třídy. 4 učitelé pak odpověděli, že striktně dodržují stanovené osnovy a nikdo nezvolil odpověď, že vynechává méně důležité učivo.

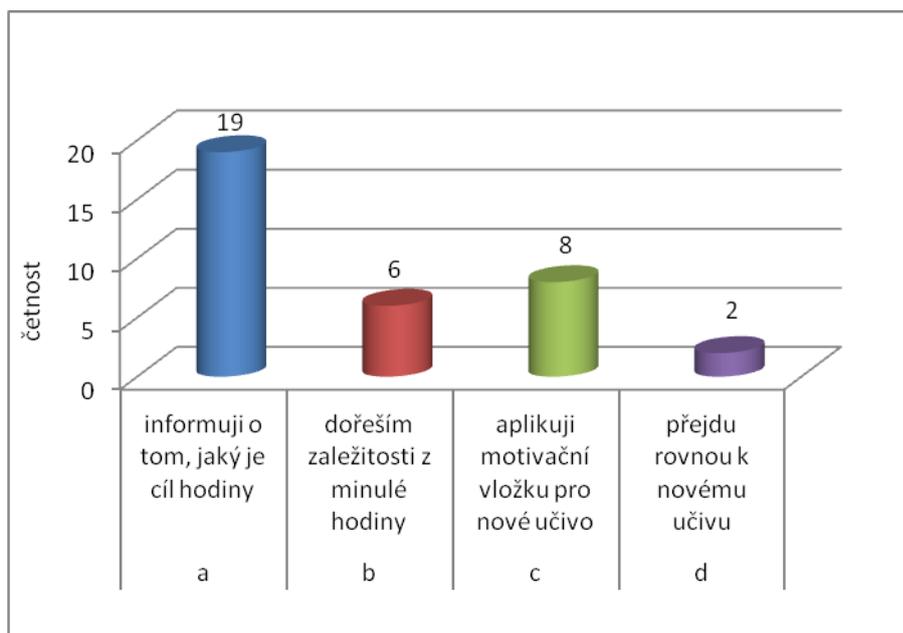
Graf 6 – znázornění odpovědí – Plánování cíle a obsahu výuky



Otázka č. 2

Další položená otázka byla ve smyslu, co je první činnost v úvodu hodiny. Z nabízených možností si 19 učitelů zvolilo variantu a, tedy že informují o tom, jaký je cíl hodiny. 8 respondentů aplikuje motivační vložku pro nové učivo a 6 si dořeší záležitosti z minulé hodiny. Dva z vyučujících se rovnou zabývají novým učivem.

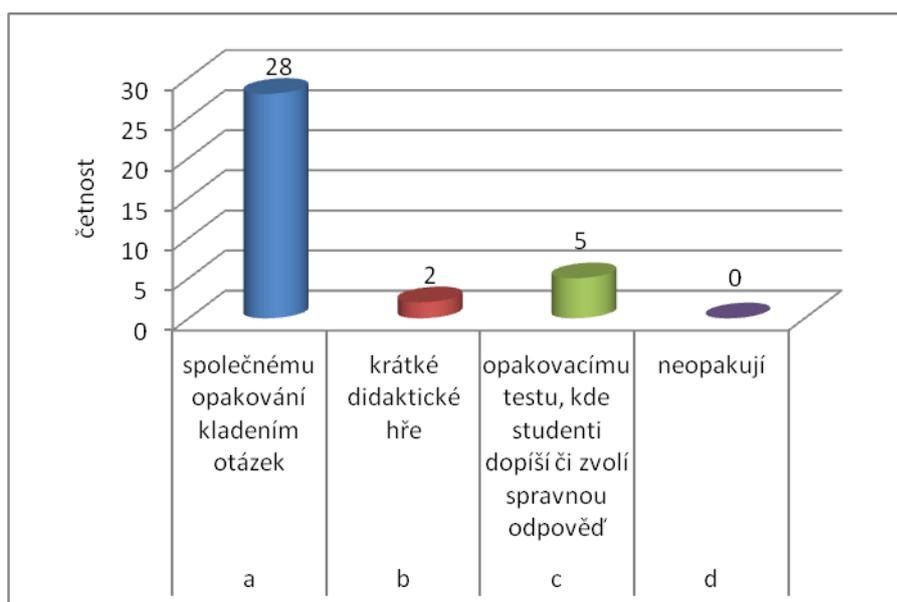
Graf 7 – znázornění odpovědí – Činnost v úvodu hodiny



Otázka č. 3

Dotazovala jsem se na způsob ověření a pochopení probraného učiva z předchozí hodiny. Téměř všichni, tedy 28 respondentů odpovědělo, že společně opakuji formou pokládáním otázek. Dalších 5 preferuje opakovací test, při kterém studenti dopíší či zvolí správnou odpověď a jen 2 vyučující se zaměřují na krátkou didaktickou hru.

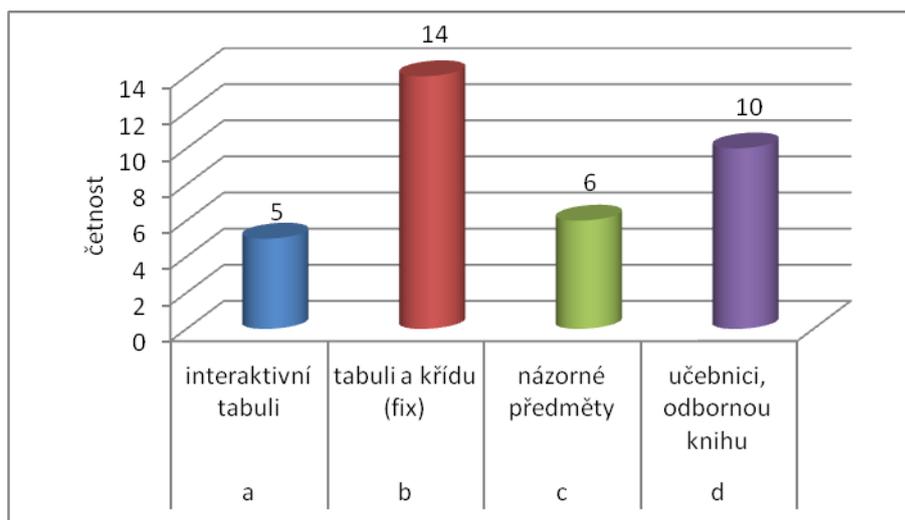
Graf 8 – znázornění odpovědí – Ověřování předchozího učiva



Otázka č. 4

Na otázku, jakou vyučovací pomůcku nejčastěji používáte, byly odpovědi vyrovnané v odpovědích b, d. 14 respondentů odpovědělo tabuli a křídlu (fix), 10 pak učebnici, odbornou knihu. Ze zbylých učitelů názorné předměty využívá 6 a 5 interaktivní tabuli.

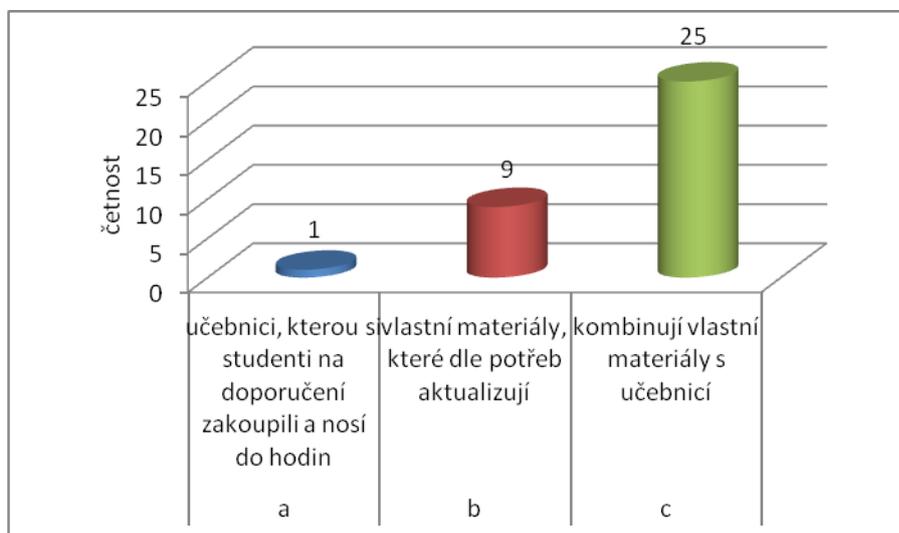
Graf 9 – znázornění odpovědí – Pomůcky



Otázka č. 5

Tato otázka byla zaměřena na zjištění studijních výukových materiálů učitelů, které využívají během hodiny. Většina, tedy 25 jich odpovědělo, že kombinují vlastní materiály s učebnicí. 9 respondentů uplatňuje vlastní materiály, které dle potřeb aktualizuje. Jen jeden respondent uvedl variantu a, tedy učebnici, kterou si studenti na doporučení zakoupili a nosí do hodin.

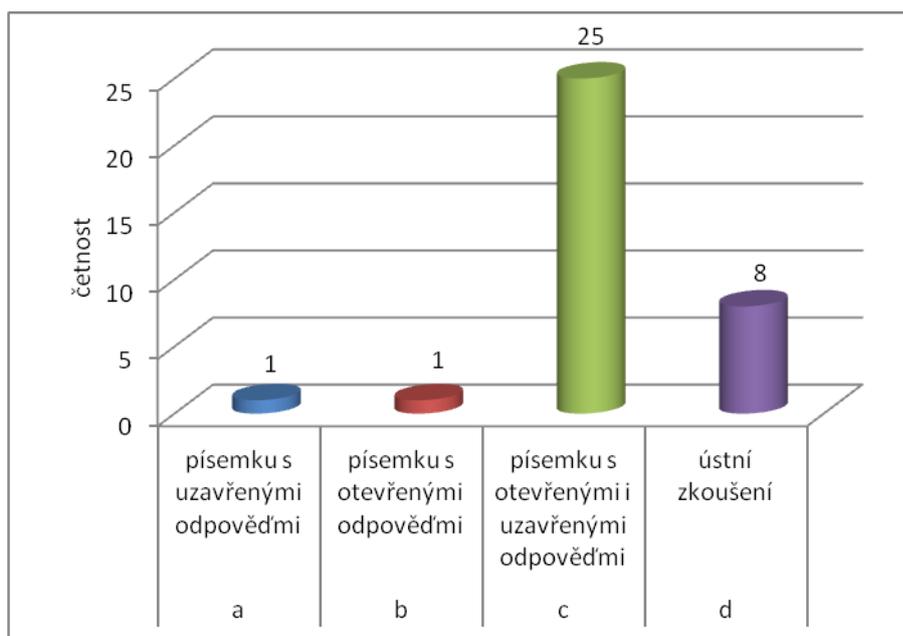
Graf 10 – znázornění odpovědí – Materiály



Otázka č. 6

Zde se ptám na způsob ověřování a hodnocení dosavadních znalostí studentů. 25 učitelů používá písemky s otevřenými i uzavřenými odpověďmi. Dalších 8 dává přednost ústnímu zkoušení a po jednom se shodli na písemce s otevřenými a písemce s uzavřenými odpověďmi.

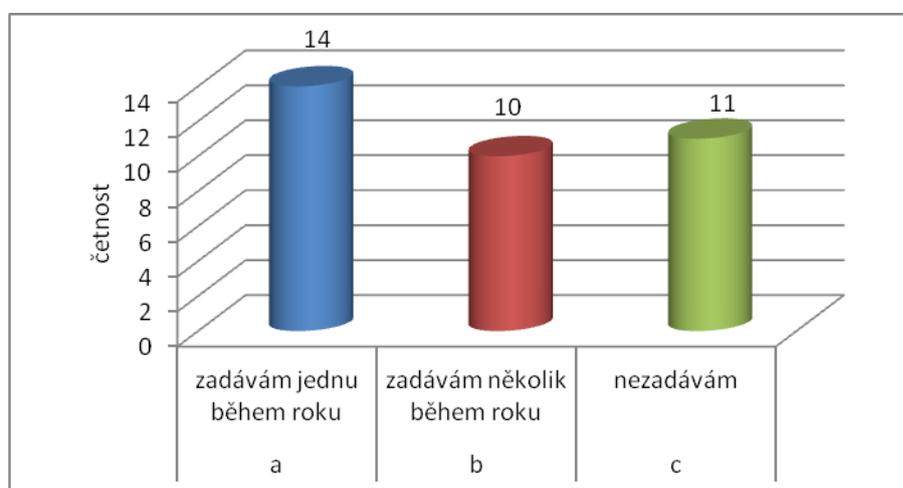
Graf 11 – znázornění odpovědí – Ověřování znalostí studentů



Otázka č. 7

Na otázku, zda zadávají studentům ve svém předmětu seminární práci či projekt se 14 vyjádřilo, že jednu během roku, 11 nezadává, a 10 jich zadává několik během roku.

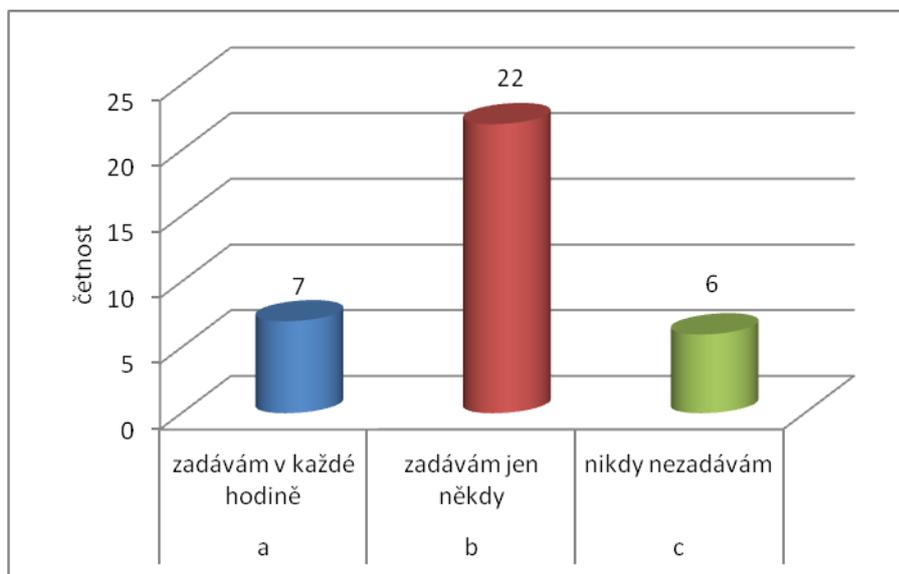
Graf 12 – znázornění odpovědí – Seminární práce, projekty



Otázka č. 8

Zájem se vztahoval také na domácí úkoly. Ty, v převážné většině, tedy 22 dotázaných zadávají jen někdy. 7 učitelů je pak zadává v každé hodině a 6 nikdy nezadává.

Graf 13 – znázornění odpovědí – Domácí úkoly



6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A DISKUSE

Je důležité zdůraznit a upozornit na fakt, že tato bakalářská práce se zaměřila na výzkumný vzorek učitelů pro určitou školu. Výsledky a názory tedy nemohou být považovány za platné pro širší škálu nežli mnou zvolenou.

Část Sociologická

- Jistým vypovídajícím faktem je, že většina kantorů na mnou zvolené škole jsou ženy s praxí delší než 11 let. A to 88% ze všech respondentů. Proč to tak je a co tato zjištěná skutečnost vypovídá, by bylo jistě zajímavým námětem k dalšímu šetření. Tento fakt je jistě jedním z aspektů, který utváří mládež na této škole a odráží se na úrovni vzdělání této školní instituce. Dle očekávání byla vyhodnocena otázka č. 4. Na tomto typu školy byl předpoklad, že předměty zde vyučované budou převážně odborné a společenské. To se také potvrdilo. Při zjišťování věkové hranice zdejších učitelů jsem vytvořila 5 kategorií. Z výsledku vyplynulo, že je stejné zastoupení učitelů v rozmezí 46-55let a 56-65let. Dá se tedy odkazovat k předchozímu. Na této škole učí produktivní učitelé s mnohaletou zkušeností. Bohužel mladší generace, třeba začínající pedagogové či pedagogové se stále se zdokonalující praxi na této škole příležitost příliš nedostali, či nedostávají. Proč to tak je by se dalo opět zjišťovat v jiné práci. Potěšující okolností však je, že téměř 63% respondentů se v posledním roce zúčastnilo DVPP (dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků). Je tedy vidět, že se učitelé ve své profesi stále zdokonalují, což je přínosné jak pro ně tak pro studenty této školy.

Část týkající se výuky

- Plán vyučovací hodiny je důležitou záležitostí, avšak každý učitel musí postup hodiny upravovat podle okamžitých potřeb a problémů, které se ve třídě vyskytly. Pečlivé sledování postupu práce studentů napoví, jak by měla hodina pokračovat. (Kyriacou, 2008, str. 71) Jak z literatury, tak i z odpovědí vyučujících se jasně prokazuje závislost plánu výuky na kvalitě třídy. V 31 případech zvolili odpověď, která vypovídá o skutečnosti, že se během výuky časově přizpůsobují potřebám a kvalitě třídy. Tento postup považují za adekvátní. Ve čtyřech případech však učitelé zvolili možnost striktního dodržování stanovené osnovy. Osobně si myslím, že tato aplikace je méně vhodná, neboť nebere ohled na potřeby studentů. Žádný z respondentů se nepřiklonil k odpovědi c,

vynechat méně důležité učivo. Celkově z těchto odpovědí vyplývá zodpovědný a kvalitní přístup ke své práci.

- Jak je již popsáno v dřívější kapitole o úvodu hodiny, její důležitost je jednoznačná. Plní mnoho funkcí a je závislá na přístupu učitele. Mnou byla položena otázka pro zdejší učitelé, jak postupují v úvodu hodiny. 19 respondentů informuje studenty, jaký je cíl vyučovací hodiny. Je to mnohdy vhodný prostředek k upoutání pozornosti. 8 učitelů na začátku výuky rádo aplikuje motivační vložku pro nové učivo. Tato varianta není oblíbená tím, že si učitelé mnohdy nechtějí přitěžovat práci s vymýšlením a aplikací motivační vložky. Je to náročnější forma úvodu hodiny. Učitelé, kteří tuto variantu volí, pravděpodobně vyučují odborné předměty. V těchto předmětech je to pro studenty vhodnější než v jiných oblastech. Odpověď zvolena šesti vyučujícími se zaměřuje na dořešení záležitostí z minulé hodiny. Zde bych podotkla, že velice záleží na tom, jaké záležitosti to jsou. Konkrétnější otázka nebyla položena. Probírání nového učiva bez oznámení cíle výuky či uplatnění motivační vložky a řešení dřívější problematiky praktikují 2 vyučující. Důvod není zřejmý. Je možné, že je podložen dřívějšími zkušenostmi. Osobně jej však považuji za méně vhodný.
- Vhodnou metodou pro ověřování a pochopení probraného učiva z předchozí hodiny je pro 28 učitelů společné opakování zaměřené na společné kladení otázek. Všichni studenti si tak osvěží probrané učivo z předchozích hodin. Nevýhodou však je, že někteří studenti se aktivně nechtějí zapojit. V pěti případech učitel rád předkládá opakovací test, kde studenti zvolí správnou odpověď. Tato metoda je náročnější z hlediska času pracnější pro učitele. Musí vypracovat test a pak jej vyhodnotit. Nicméně tento způsob považuji za vypovídající a vhodný pro rychlé ověření znalostí a zapojení všech studentů. Jen dva učitelé rádi provozují krátké didaktické hry. Ty jsou na čas ohledně zpracování nejnáročnější. Mohou také narušit hodinu a rozptýlit studenty. Hra musí být rychlá, věcná a dobře realizovaná aby její efektivnost byla maximální. Je velmi pozitivní, že si učitelé uvědomují důležitost opakování probraného učiva z minulé hodiny. Variantu d ne zvolil nikdo a tím podpořili můj názor, že neberou svou práci na lehkou váhu.

- Nejčastěji využívanou vyučovací pomůckou se stala tabule a křída (fix). Zvolilo si ji jako nevhodnější pomůcku 14 učitelů. Ačkoli by se dalo říct, že bude převažovat interaktivní tabule, tak tuto možnost zvolilo jen 5 z respondentů. Jen o jednoho více, tedy 6 se vyjádřilo pro názorné předměty. Ty já osobně považuji za velice vhodné a ne tak příliš náročné pro učitelskou činnost. Učebnici a odbornou knihu si zvolilo 10 učitelů. Je to tedy stále aktuální pomůcka při vyučování.
- Materiály, které učitelé považují za adekvátní pro výuku nového učiva, si většinou dle mého zjištění, kantoři připravují sami. Dle mého názoru je to ten nejlepší a nejefektivnější způsob jak si informace vhodně zpracovat a orientovat se v nich. To, že své materiály aktualizují dle potřeb, zvolilo 9 dotázaných učitelů. Většina, tedy 25 učitelů volilo možnost c, a to kombinaci vlastních materiálů s učebnicí. Tedy jen potvrzují fakt, že knihy jsou stále cenným zdrojem informací, které se neustále využívají, a jejich přítomnost neodmyslitelně patří k cennému zdroji informací.
- Zájem této práce spočíval také v preferenci způsobu, kterým učitelé ověřují dosavadní znalosti studentů a hodnotí je. U nabízených možnostech se většina vyjádřila, že využívá písemky s otevřenými i uzavřenými odpověďmi. Z mého hlediska tuto variantu shledávám vhodnou jak pro učitele, tak pro žáky. Žáci nemají možnost jen striktních odpovědí, mohou se k některým otázkám vyjádřit. Také nabízené odpovědi mohou pomoci žákovi v případě velkého stresu a jeho podlehnutí. Z hlediska učitelů je to ideální kombinace pro menší investování času do opravování a přitom se skutečně mohou o znalostech studentů přesvědčit na dostatečné úrovni. Možnost ústního zkoušení by jistě zvolilo více učitelů, ale jelikož časová náročnost této metody je veliká, tak se vyučující přiklánějí spíše k písemkám. Ústní zkoušení je však jistě preferováno učiteli, kteří učí předměty jako češtinu, cizí jazyk či předmět, u kterého je schopnost procvičování komunikace a výslovnosti nezbytnou součástí. V takových případech časová náročnost nemůže tento postup zastínit.
- V dotazníku jsem se též ptala, zda učitelé využívají možnost vypracovávání vlastních seminárních prací či projektů. Při této otázce byly odpovědi asi nejvyrovnanější. Jen s malou převahou 14 korespondentů vyplynulo, že jednou za školní rok tuto práci zadávají. Nicméně 11 dotázaných je nezadává. Samozřejmě také záleží na předmětu výuky. Zda se tento projekt vůbec dá aplikovat. No a v neposlední řadě přístup studentů a zájem o vlastní realizaci a angažování v této samostatné a víceúčelové zájmové činnosti.

10 kantorů se pak vyjádřilo k několika pracím během roku. Zde si myslím, že při častém opakování to pro studenty není dostatečně zajímavé a upadá to do stereotypní povinnosti, kterou asi nevykonávají s takovým odhodláním jako v případě jedné práce během školního roku.

- Domácí úkoly, jak již je popsáno v dřívější kapitole v teoretické části této práce, má aktivizující potenciál s učebními informacemi. Je tedy myslím vhodné touto problematikou studenty stále zaměstnávat. Nicméně z dotazníkového šetření je vidět že 22 respondentů zvolilo možnost b, tedy že zadávají domácí úkoly jen někdy. Je možné, že dnešní mládež má jisté problémy s vlastním organizováním volného dne mimo školu a domácí úkoly pro ně nejsou dostatečným podnětem k opakování a rozšíření získaných znalostí a dovedností nabitých během školního dne. I proto domácí úkoly zadávané v každé hodině využívá jen 7 dotázaných vyučujících z 35 oslovených. 6 se jich pak přiklání k možnosti, že domácí úkoly nezadává. To je, myslím si, bohužel dáno skutečně nezájmem studentů a následným nezájmem i vyučujících.

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jaké edukační postupy využívají učitelé středních odborných škol ve vyučovací hodině. Ve svém výzkumu, kde jsem se dotazovala vyučujících na otázky vhodné pro mou práci, jsem využila dotazníkové šetření, na jehož základu jsem zjistila:

V sociologické části, jsem došla k těmto závěrům:

- Převážná většina učitelů na této škole se pohybuje ve věkové hranici 46-65 let. Jsou to převážně ženy s pedagogickou praxí delší 11let. Vyučující na této škole učí předměty vesměs společenské a odborné a 66% všech respondentů se v posledním roce zúčastnilo DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků).

V části týkající se výuky jsem došla k těmto závěrům:

- Většina vyučujících si cíle a plány výuky přizpůsobuje dle kvality třídy. Dále v úvodu hodiny informují studenty o cíli hodiny, při opakování aplikují společné kladení otázek a jako vyučovací pomůcku nejčastěji využívají tabuli a křídlo (fix). Pro výuku rádi využívají vlastní materiály v kombinaci s učebnicí. V ověřování a hodnocení znalosti studentů se většina přiklání k písemným pracím s otevřenými i uzavřenými odpověďmi. Co se týká samostatných prací, tak využívají možnost zadávání seminárních prací jednou ročně a občasným zadávání domácích úkolů.

Zahrnula bych, že výsledky dotazníku byly zajímavé. Možná by bylo vhodné v budoucnosti porovnat tyto postupy s jinou školou a jinými učiteli. Také by se dalo pracovat s obměnami či přepracování otázek. To by už mohlo být pokračování pro diplomovou práci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.
- [2] KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 80-7067-920-4.
- [3] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- [4] SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Garda, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [5] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [6] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.
- [7] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASIKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [8] KOŤA, Jaroslav. Pedagogika a její vědní profil in VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASIKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [9] KASÍKOVÁ, Hana. Cíle vyučování in VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASIKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [10] VALIŠOVÁ, Alena. Metody vyučování a jejich modernizace in VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASIKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [11] MAREŠ, J. Učební cíl, učivo a školní úspěch žáka. In HELUS, Z., HRABAL, V. ml., KULIČ, V., MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979.
- [12] VALIŠOVÁ, Alena. Výchova k práci s informacemi a informačními prameny in VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASIKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj. A jiné

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků

SEZNAM OBRÁZKŮ

Graf 1 – znázornění odpovědí – Věk.....	35
Graf 2 – znázornění odpovědí – Pohlaví.....	36
Graf 3 – znázornění odpovědí – Pedagogická činnost.....	36
Graf 4 – znázornění odpovědí – Oblast vyučovaných předmětů	37
Graf 5 – znázornění odpovědí – DVPP	37
Graf 6 – znázornění odpovědí – Plánování cíle a obsahu výuky	38
Graf 7 – znázornění odpovědí – Činnost v úvodu hodiny.....	39
Graf 8 – znázornění odpovědí – Ověřování předchozího učiva	39
Graf 9 – znázornění odpovědí – Pomůcky.....	40
Graf 10 – znázornění odpovědí – Materiály.....	40
Graf 11 – znázornění odpovědí – Ověřování znalostí studentů.....	41
Graf 12 – znázornění odpovědí – Seminární práce, projekty	41
Graf 13 – znázornění odpovědí – Domácí úkoly.....	42

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník s učiteli střední odborné školy

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník

Vážení členové učitelského sboru,

mé jméno je Ing. Silvie Březovská a dovoluji si Vás oslovit s prosbou o vyplnění dotazníku, který je anonymní a jehož účelem je dosažení informací pro zpracování mé bakalářské práce na téma: Postoje učitelů středních odborných škol k aplikaci vybraných edukačních postupů.

Na dotazované informace prosím odpovídejte pravdivě a čestně. Odpověď, kterou považujete za vhodnou, čitelně zakroužkujte. Nic prosím nedopisujte.

Za spolupráci a pomoc při práci na mé bakalářské práci Vám mockrát děkuji.

Dotazník: Část Sociologická

1. Věk:
 - a) 25-35
 - b) 36-45
 - c) 46-55
 - d) 56-65
 - e) více než 66

2. Pohlaví:
 - a) Žena
 - b) Muž

3. Jak dlouho vykonáváte pedagogickou činnost:
 - a) 0-3 let
 - b) 4-10 let
 - c) 11 a více let

4. Napište, do které oblasti patří předměty, které převážně vyučujete:
 - a) Společenské
 - b) Přírodovědné
 - c) Odborné
 - d) Jiné

5. Absolvovali jste v posledním roce DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků):
- Ano
 - Ne

Dotazník: Část týkající se výuky

- Při plánování cíle a obsahu výuky:
 - striktně dodržuji stanovené osnovy
 - časově se přizpůsobím potřebám a kvalitě třídy
 - vynechám méně důležité učivo
- V úvodu hodiny:
 - informuji o tom, jaký je cíl hodiny
 - dořeším záležitosti z minulé hodiny
 - aplikuji motivační vložku pro nové učivo
 - přejdu rovnou k novému učivu
- Pro ověření a pochopení probraného učiva z předchozí hodiny dávám přednost:
 - společnému opakování kladením otázek
 - krátké didaktické hře
 - opakovacímu testu, kde studenti dopíší či zvolí správnou odpověď
 - neopakují
- Jako vyučovací pomůcku nejčastěji používám:
 - interaktivní tabuli
 - tabuli a křídou (fix)
 - názorné předměty
 - učebnici, odbornou knihu
- Pro výuku nového učiva považuji za vhodné:
 - učebnici, kterou si studenti na doporučení zakoupili a nosí do hodin
 - vlastní materiály, které dle potřeb aktualizují
 - kombinují vlastní materiály s učebnicí
- Při ověřování a hodnocení dosavadních znalostí studentů nejběžněji využíváte:
 - písemku s uzavřenými odpověďmi
 - písemku s otevřenými odpověďmi
 - písemku s otevřenými i uzavřenými odpověďmi
 - ústní zkoušení

7. Vypracovávání vlastních seminárních prací či projektů studentů:

- a) zadávám jednu během roku
- b) zadávám několik během roku
- c) nezadávám

8. Domácí úkoly studentům:

- a) zadávám v každé hodině
- b) zadávám jen někdy
- c) nikdy nezadávám

