

Aktivizační metody ve výuce na středních školách v Přerově

Ing. Michaela Vlachopulu

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Michaela Vlachopulu**
Osobní číslo: **H11989**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Aktivizační metody ve výuce na středních školách
v Přerově**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti didaktiky pro SŠ.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti aktivizačních výukových forem a metod.
Příprava metodiky výzkumné části, včetně tvorby výzkumného nástroje.
Realizace kvantitativního výzkumu s využitím dotazníků.
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:

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-8085783-73-5.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. Didaktika sekundární školy. Olomouc, UP, 2003. ISBN 80-244-0599-7.

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

PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7367-172-7.

SITNÁ, Dana. Metody aktivního vyučování. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-736-246-1.

SKUTIL, Martin et al. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

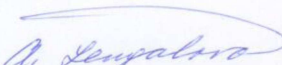
Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2014**

Ve Zlíně dne 23. ledna 2014


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




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka 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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ 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 byla 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 Zlíně 25. 4. 2014



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 Zveřejněním obhajobních prací.

²⁾ Výsledek díla nepřijímá zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých předléhá obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Zároveň zveřejnění znamená souhlas s předáním výsledků díla.

(2) *Dizertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení 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 pořízovat 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, užití-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). *Opátrá-li autor takového díla udělit svolení bez vědního důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 následně nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití 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 jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Vypracovaná bakalářská práce se zabývá aktivizačními metodami výuky na středních školách v Přerově. Práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část zahrnuje informace o výukových metodách a formách, zabývá se filozofickými východisky aktivního vyučování, které souvisí s metodami aktivního procesu učení. Praktická část obsahuje zpracování a vyhodnocení pomocí dotazníků jaké vybrané metody a formy výuky praktikují učitelé z pohledu žáků, a jaké vybrané metody a formy výuky žáci preferují. Shromážděná data pomocí dotazníků byla vyhodnocena popisně a dále pomocí Spearmanova koeficientu pořadové korelace.

Klíčová slova: výukové metody, organizační formy výuky, aktivizační metody výuky

ABSTRACT

The thesis deals with the activation methods in secondary school in Přerov. The thesis consists of theoretical and practical parts. The theoretical part includes information about teaching methods and forms, deals with the philosophical basis of active teaching related to methods of active teaching process. The practical part contains processing and evaluation using questionnaires which teaching methods and forms are practiced by teachers from the student's perspective and which teaching methods and forms are preferred by students. The collected data were analysed using Spearman's rank correlation.

Keywords: teaching methods, organizational form of teaching, activation methods

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Iloně Kočvárové, Ph.D. za odborné a systémové vedení při zpracování této práce a za řadu doporučení, které mi v průběhu práce udělovala.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝUKOVÉ METODY	12
1.1 VOLBA A KLASIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD	12
1.1.1 Klasifikace podle Maňáka.....	13
2 FILOZOFICKÁ VÝCHODISKA AKTIVNÍHO VYUČOVÁNÍ	16
2.1 PRAGMATICKÁ A KONSTRUKTIVISTICKÁ PEDAGOGIKA, VYUČOVÁNÍ DLE TONUCCIHO.....	16
2.2 TŘÍFÁZOVÝ MODEL UČENÍ A MYŠLENÍ: E-U-R	17
3 METODY AKTIVNÍHO VYUČOVÁNÍ	19
3.1 AKTIVIZAČNÍ DIDAKTICKÉ PRINCIPY	19
3.2 ČLENĚNÍ AKTIVIZAČNÍCH METOD	20
3.2.1 Metody diskusí	20
3.2.2 Metody heuristické, řešení problému	21
3.2.3 Metody situační	22
3.2.4 Metody inscenační	23
3.2.5 Didaktické hry	24
3.3 KOMBINACE TRADIČNÍ VYUČOVACÍ HODINY A AKTIVIZAČNÍ VÝUKY	24
4 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY	26
4.1 ČLENĚNÍ ORGANIZAČNÍCH FOREM VÝUKY.....	26
4.1.1 Individuální a individualizovaná výuka	26
4.1.2 Skupinová výuka	27
4.1.3 Hromadná (kolektivní) výuka	29
4.1.4 Diferencovaná a týmová výuka.....	30
4.1.5 Projektová výuka a otevřené vyučování	31
4.2 SPOJITOST VÝUKOVÝCH METOD A FOREM	31
5 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	35
6.1 VÝZKUMNÝ CÍL	35
6.2 VÝZKUMNÁ METODA	36
6.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	36
6.4 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	38
6.4.1 Reálné a preferované využívání vyučovacích forem	38
6.4.2 Reálné a preferované využívání vyučovacích metod.....	40
6.4.3 Reálná a preferovaná souvislost frekvencí výukových metod a forem.....	43
6.5 ANALÝZA DAT.....	44
7 SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI	47
ZÁVĚR	48
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	49
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	51
SEZNAM GRAFŮ	52

SEZNAM TABULEK.....	53
SEZNAM PŘÍLOH.....	54

ÚVOD

Většina vyučovacích metod a forem má dlouhou historii a tradici a snad všechny tyto postupy si pedagogové někdy zařadili do své vyučovací hodiny. Aktivizační metody a formy podléhají neustálým inovacím a změnám. Na pedagogy je neustále vyvíjen tlak, aby se výuka vedla aktivně, živě, moderně, a přesto nebyl narušen vyčerpávající přednes výuky. Ne však každý pedagog přistoupí na inovaci výuky vzhledem k návaznosti na modernější způsob vyučování. Využití moderních metod a forem se však stává pro studenty čím dál víc oblíbenější a vyžadovanější. Studenti pak nevnímají školu jako povinnost a „sezení v lavicích“, ale jako atraktivní a zábavnou hru.

V teoretické části se zaměříme na definici výukové metody jako takové, na správnou volbu metody a následnou celkovou klasifikaci metod výuky. Během naší práce se věnujeme i pohledu do historie, s využitím pragmatické a konstruktivistické pedagogiky. Vysvětlujeme třífázový model učení a vyučování dle Tonucciho. Kapitola o aktivizačních metodách a organizačních formách vysvětluje didaktické principy. Následné členění a rozvržení metod a forem nás vede k postojí, že není obtížné odpoutat se od myšlenky vést výuku pouze jedním stylem, pokud je na výběr takové nepřeberné množství postupů.

Stereotypní práce, bez snahy změnit přístup, rozhodně nevede k modernímu náhledu na vyučování. Pedagog se často musí smířit s faktem, že pouze samotná délka praxe nemusí být vždy zárukou kvality vyučování. V praktické části zjišťujeme, zdali se přání studentů ohledně vedení výuky přibližuje realitě. K našemu výzkumu využíváme dotazníkové šetření, které aplikujeme na vybraných školách spadající pod město Přerov. V úvodu praktické části vysvětlujeme pojmy výzkumný cíl, metoda a vzorek. Pomocí popisu, tabulek a grafů následně analyzujeme výsledky našeho dotazníkového šetření.

Cílem bakalářské práce je popsat a klasifikovat vybrané aktivizační metody a formy vyučování, a dále zmapovat jaké vybrané metody a formy výuky praktikují učitelé na středních školách v Přerově z pohledu žáků, a jaké vybrané metody a formy výuky žáci preferují. Dalším cílem naší práce je porovnat frekvenci využívání vyučovacích metod a forem výuky z hlediska reálného a preferovaného stavu podle studentů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝUKOVÉ METODY

V dnešní době má učitel na výběr nepřeberné množství metod a forem jak správně vyučovat a vést výuku. Jedním z prvků výchovně - vzdělávacího systému jsou výukové metody, které, jsou vázány na celkovou koncepci výuky. Vytvořit vyhovující, komplexní klasifikaci výukových metod je velmi obtížné a různí autoři používají odlišná kritéria. Na základě analýzy faktorů a podmínek výukového procesu lze výukovou metodu vymezit podle Maňáka: „Jako uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Jednou ze zcela zásadních věcí každého vyučujícího je, zvolit si správnou výukovou metodu a uvědomit si zásadní kritéria“. (Hübelová, 2009, s. 53; Maňák a Švec, 2003, s. 23)

1.1 Volba a klasifikace výukových metod

Zvolit správnou vyučovací metodu patří mezi jedno z nejdůležitějších rozhodnutí učitele. Musí brát v potaz spoustu faktorů, které mohou ovlivnit danou výuku. Za jedno z rozhodujících kritérií můžeme považovat druh a stupeň vzdělávací instituce, zákonitosti výchovně vzdělávacího procesu a charakter vědního oboru. Je rovněž důležité zasadit konkrétní metody do celého vyučovacího systému a stanovit správnou organizační formu. Z hlediska žáka si učitel musí uvědomit jeho osobní předpoklady a učební možnosti. Na závěr si musí učitel uvědomit svoji teoretickou a praktickou připravenost, vlastní zkušenosti i osobní předpoklady. (Vališová, Kasíková et al, 2007, s. 193)

Výše uvedené kritéria mohou vyvolávat dojem, že volba metod výuky je záležitostí pouze učitelů. Z praxe některých škol je známé, že na výběru způsobů a postupů jak bude výuka probíhat, jakými metodami se bude pracovat, se mohou podílet i samotní žáci. Máme pocit, že to má vliv na větší zainteresovanost žáků na organizaci výuky, pro prohloubení jejich zájmu o učení a převzetí části zodpovědnosti. (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 109)

Chceme-li výukové metody jasně specifikovat, musíme se pokusit jednotlivé kategorie uspořádat, což je velmi složité a různorodé. Takže uplatnění jednotného dělídla je značně obtížné. V následujícím textu chceme představit některé více či méně běžné vyučovací metody, které se na současných školách vyskytují.

Knihy Výukové metody od Maňáka a Švece (2003, s. 47) představuje autory, kteří se zabývají klasifikací metod. Rozdělení podle **logického postupu** na metody analytické,

syntetické, induktivní, deduktivní a genetické najdeme v dřívějších používaných didaktikách (Lindner, 1887, Pavlík, 1949 in Maňák a Švec, 2003, s. 47). Metody mohou být členěny také podle **fází výukového procesu**. Rozdělení je potom následné: metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační. (Mojžíšek, 1975 in Maňák a Švec, 2003, s. 47) Jednostranný **zřetel k počtu žáků**, kteří se na výuce podílejí, vyčleňuje metodu hromadné výuky, skupinové výuky, individuální nebo individualizované výuky (Vrána, 1938 in Maňák a Švec, 2003, s. 47). Na výukové metody můžeme pohlédnout taky z **hlediska pramene**, který je rozhodujícím zdrojem žákova poznání. V tomto případě je možno rozlišit metody slovní, názorně-demonstrační a praktické. Tohle je charakteristický znak metody jako cesty za poznáním. (Pešek, 1964, Václavík, 1966, Stračár 1967, Maňák, 1967 in Maňák a Švec, 2003, s. 47) Mezi významná kritéria, která jsou uplatňována při klasifikaci výukových metod, patří vztah k praxi (Mužík, 1998 in Maňák a Švec, 2003, s. 47). Vzhledem k rozmanitosti a bohatosti se používá velmi často několik kritérií. Vznikne tak komplexní přehled metod. (Kádner, 1925, Klíma 1939, Maňák, 1967, Fuhrmann a Weck, 1981, Klingberg 1982, Tuma 1987, Winkel, 1991 in Maňák a Švec, 2003, s. 47)

1.1.1 Klasifikace podle Maňáka

Většina dostupné literatury zabývající se pedagogikou uvádí řadu dělení a klasifikací výukových metod. Nastudováním této problematiky jsme pochopili, že v současné didaktice neexistuje jednotný a obecný rámec dělení. Za hlavní příčinu můžeme považovat mnohotvárnost vyučovacího procesu. (Vališová, Kasíková et al, 2007, s. 191) Ze všech možných dělení od různých autorů nám přišli Maňákovi klasifikace jako nejlepší, a proto jsme se v následujícím textu snažili o stručné charakteristiky.

Klasifikace z roku 1990 od Maňáka nám přišla velmi všeobecná a neurčitá, proto jsme pro širší pojetí práce upřednostnili dělení z roku 2003. Avšak i tato klasifikace má pěkně propracovanou strukturu členění na čtyři aspekty, jak uvádí autoři.

- aspekt didaktický obsahuje metody slovní, názorně demonstrační a metody praktické;
- aspekt psychologický se věnuje metodám sdělovacím, badatelským a výzkumným, zohledňuje samostatnost žáků;
- aspekt logický se zabývá srovnávacími, induktivními a deduktivními a analogicko-syntetickými postupy;

- aspekt organizační kombinuje metody s vyučovacími formami a důležitost klade na kombinaci s vyučovacími pomůckami;
- aspekt procesuální, neboli dělení z hlediska fáze výuky, hovoří o variantách metod (metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační). (Kalhous a Obst, 2003, s. 94 ;Vališová, Kasíková et al, 2007, s. 192);
- aspekt aplikační je doplněn v knize Pedagogika pro učitele o teoretické metody, teoreticko-praktické a praktické metody. (Vališová, Kasíková et al, 2007, s. 191-192)

Pro naše zpracování jsme si vybrali rozdělení uvedené v knize Výukové metody od Maňáka a Švece z roku 2003. Specifikum tohoto členění je přehlednost, propojenost metod a forem. Výukové metody jsou rozděleny do tří skupin: klasické, aktivizující a komplexní. Takto zvolená přehlednost skupin nás velmi zaujala a především samotná propojenost metod a forem v komplexní skupině se nám velice dobře aplikovala v praktické části. Takto zvolené Maňákovy rozdělení je velmi přehledné a konkrétní, proto jsme si takto navržené dělení vybrali jako předlohu.

1 Klasické výukové metody

1.1 Metody slovní

1.1.1 Vyprávění

1.1.2 Vysvětlování

1.1.3 Přednáška

1.1.4 Práce s textem

1.1.5 Rozhovor

1.2 Metody názorně demonstrační

1.2.1 Předvádění a pozorování

1.2.2 Práce s obrazem

1.2.3 Instruktaž

1.3 Metody dovednostně – praktické

1.3.1 Napodobování

1.3.2 Manipulování, laborování, a experimentování

1.3.3 Vytváření dovedností

1.3.4 Produkční metody

2 Aktivizující metody

2.1 Metody diskusní

2.2 Metody heuristické, řešení problémů

2.3 Metody situační

2.4 Metody inscenační

2.5 Didaktické hry

3 Komplexní výukové metody

3.1 Frontální výuka

3.2 Skupinová a kooperativní výuka

3.3 Partnerská výuka

3.4 Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků

3.5 Kritické myšlení

3.6 Brainstorming

3.7 Projektová výuka

3.8 Výuka dramatem

3.9 Otevřené vyučování

3.10 Učení v životních situacích

3.11 Televizní výuka

3.12 Výuka podporovaná počítačem

3.13 Sugestopedie a superlearning

3.14 Hypnopedie (Maňák a Švec, 2007, s.49)

2 FILOZOFICKÁ VÝCHODISKA AKTIVNÍHO VYUČOVÁNÍ

Dějiny pedagogiky, výchovy a školy patří odnepaměti tradičně k základním rysům přípravy učitelů všech typů škol, vychovatelů a pedagogů. Pro naše potřeby aktivního vyučování je důležité zmínit především pojetí pragmatické a konstruktivistické pedagogiky, vyučování dle Tonucciho a třífázový model učení.

2.1 Pragmatická a konstruktivistická pedagogika, vyučování dle Tonucciho

Nejvýznamnějším představitelem pragmatické pedagogiky je americký filozof John Dewey (1859-1952), u kterého převládali typické vlastenecké přístupy k výchově naznačené Franklinem a Jeffersonem. Deweyův programový spis **Škola a společnost** vychází symbolicky právě na přelomu 19. - 20. století a jakoby naznačoval cesty, kterými půjde pedagogika v příštích desetiletí. Dewey chápe cíl výchovy jako přípravu pro život. Chce, jak říká, „spojit školu se životem, učinit ji pro dítě místem pobytu, kde se učí přímo životem, místo toho aby byla pouze učebnou, v níž se mu zadávají úkoly“. (Jůva, 2007, s. 43)

Díky němu vznikl nový vyučovací systém nesoucí název projektové vyučování. Hovoří o projektu jako o vztahu teorie a praxe. Při jehož řešení si žáci osvojují potřebné vědomosti a dovednosti. Proti tradičnímu přístupu od teorie k praxi jsou žáci vedeni od praxe k teorii. Projektové vyučování zároveň ruší vyučovací hodiny. Vědomosti si osvojují ve spojitosti s řešeným úkolem a učitel musí nastolit vhodnou organizaci. (Jůva, 2001, s. 35-36)

Jean Piageta a Gaston Bachelarda považujeme za zakladatele konstruktivistických výzkumů. Všechny označované konstruktivistické teorie představují snahu překonat transmisivní (klasické vyučování), které je soustředěno na učební osnovy a obsah. Konstruktivistická pedagogika vychází z poznání, že si každý jedinec konstruuje sám vlastní myšlenkové činnosti. Zde je kladen důraz na aktivní roli žáka, důležitá je stránka vlastního zkoumání, objevování a logických úvah. Podle Bachelarda je dokonce i neznalost jistou formou poznání. (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 22-23)

Konstruktivistická výuka je spojena s komplexními a aktivizujícími výukovými metodami, jako je dialog, diskuse, problémová metoda, brainstorming, didaktické hry, inscenační a situační metody, projektová výuka, skupinová a kooperativní výuka, výuka podporována počítačem, kritické myšlení, otevřené učení, učení v životních situacích. (Zormanová, 2012, s. 12)

Vyučování dle Tonucciho se dá dle odborných publikací rozdělit na 2 části. Každá z nich se zabývá rozdílnými teoriemi, které spolu vzájemně souvisí, jsou však odlišné v postavení žáka a učitele. Jedna klade důraz na osobu učitele, jako zdroje informací, kdežto druhá pracuje se samotnými znalostmi žáka.

Transmisivní vyučování vidí poznání jako předávání informací. Žák je ten, kdo neví a do školy přichází proto, aby se vše naučil. Učitel ví, je garant pravdy a ve škole je proto, aby naučil ty, co nic neví. Intelligence je prázdná nádoba. Převládá hlavně monolog učitele a výkladové metody. (Vališová, Kasíková et al, 2007, s. 122)

Konstruktivní vyučování vidí poznání jako konstrukci, výstavbu vlastního poznání. Představu informací, které nám někdo podal. Žák ví (má takzvané prekoncepty) a do školy chodí proto, aby přemýšlel nad tím, co ví, a aby rozvíjel své poznatky a zkušenosti. Učitel, jako garant metody, vytváří podmínky, proto aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyššího rozvoje, který je v jeho případě možný. Intelligence je určitá oblast, která se obohacuje restrukturováním. Vyučování je zaměřené na zkušenosti dětí, jejich rodin, komunity nebo společnosti. Hodnocení se orientuje na ověřování pokroku u žáků i na charakteristiky vzdělávacího pokroku, který je jim poskytován. (Vališová, Kasíková et al, 2007, s. 122-123)

2.2 Třífázový model učení a myšlení: E-U-R

Jak uvádějí autoři Gošová, Grecmanová, Urbanovská, Hausenblas, Košťálová, Maňák a Švec patří E-U-R mezi metody plánování výuky. Je založena na konstruktivním postoji k učení. Jeho zásadním postojem je respektování mechanismů přirozeného učení – objevování. Vystupuje jako univerzální pomůcka pro vystavění jakékoli učební jednotky, která je schopna alternovat učení spontánní. Zkratka E-U-R znamená evokace, uvědomění si významu a reflexe.

- Evokace je první fází procesu učení. Během této evokace si žáci sami aktivně vybavují vlastní názor k danému tématu učení, co již vědí, jaké připomínky a otázky mají na mysli. Učitel tedy pracuje s konkrétními znalostmi žáků.
- Druhou fází procesu učení je uvědomění si významu. Žáci pracují s novými informacemi a zařazují si je do vlastní struktury poznání. V průběhu tohoto poznání dochází k vývoji vlastního chápání. Základním úkolem učitele je udržet zájem žáka pomocí vhodných aktivizačních metod a forem. V této souvislosti je dobré zmínit

chápaní kritického myšlení, které napomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, dále pak odhaluje souvislosti a vede žáka k vlastnímu názoru.

- Reflexe je třetí a velice často opomíjenou fází procesu učení. Žáci reflektují z toho, co a jak se učili. Cílem je to, aby se žáci naučili vyjadřovat myšlenky a informace vlastními slovy. Současně probíhá i výměna názorů mezi jednotlivými žáky. (Gošová, ©2011; Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 32-34; Hausenblas a Košťálová, ©2001; Maňák a Švec, 2003, s. 159)

Na základě takto strukturovaného a vedeného procesu učení se postupně formuje role žáka a učitele. Učitel se postupně mění ze zprostředkovatele informací na učebního partnera, který pracuje i se znalostmi vlastních žáků. Žák poté figuruje jako spoluautor učebního procesu. Ze všech žáků se stanou učitelé a ze třídy jedna velká komunita. (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 38)

3 METODY AKTIVNÍHO VYUČOVÁNÍ

Význam aktivizačních metod se projevuje především ve větším zájmu o probíranou tematiku, zapojení do procesu zábavnějšího vzdělávání. Z pasivních posluchačů se vytváří aktivní spolupracovníci, kteří navzájem spolupracují a rozvíjejí různé dovednosti. (Kotrba a Lacina, 2011, s. 48)

Metody aktivního učení jsou charakteristické svým zaměřením na žáka, předpokládají plné zapojení každého jedince do celého procesu výuky. Aktivní práce v procesu vzdělávání pomocí aktivizačních metod žákovi všestranně vyhovují. Z těchto důvodů se ve vyučování začínají stále více propagovat a používat. (Sitná, 2009, s. 9)

Mezi rozvíjené dovednosti, které nesmějí při aplikaci těchto metod chybět, patří: umět se učit, být tvořivý, umět řešit problémy, umět účinně komunikovat s lidmi a zacházet s technikou, umět spolupracovat, respektovat svá práva i práva ostatních, být tolerantní k jiným, mít vztah k přírodě i kultuře a chránit je, umět pečovat o své zdraví a bezpečí a poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti. Všechny tyto dovednosti se odvíjí od domácího prostředí, které hrají velkou roli v učení se. (Walberg a Paik, ©2000; Kotrba a Lacina, 2011, s. 41)

Aby učitel mohl používat moderní strategie a nové způsoby výuky, musí splňovat následující předpoklady:

1. znát širokou škálu vyučovacích metod;
2. pravidelně zařazovat různé druhy vyučovacích metod;
3. naučit se správně volit vyučovací metody vzhledem ke vzdělávacím cílům a požadovaným kompetencím, musí smysluplně využít získané informace;
4. znát silné a slabé stránky vyučovacích metod;
5. znát zásady vedení a užití jednotlivých vyučovacích metod. (Sitná, 2009, s 10 - 13)

Je důležité si uvědomit, že pomocí aktivizačních metod by mělo být dosaženo stejného efektu jako při klasickém výkladu, a že jakákoli vyučovací metoda ve spojení s formou může být aktivizační.

3.1 Aktivizační didaktické principy

Jedná se o teze nebo pravidla, které zahrnují osvědčené zkušenosti a znalosti lidstva s efektivním vyučováním a mají pro školní edukaci univerzální charakter a význam, tj. jsou

platné pro vyučování různých předmětů a témat, v různých zemích. Takové principy známe v jednotlivých teoriích didaktiky odlišně, co se týče obsahu a počtu. My jsme si vybrali zásady od Průchy v Přehledu pedagogiky (2000, s. 108), který uvádí osm nejdůležitějších principů. **Princip přiměřenosti** hovoří o tom, aby cíl, obsah, forma a metoda vyučování odpovídaly úrovni psychického a fyzického vývoje žáka. **Princip uvědomělosti** směřuje k tomu, aby žák chápal smysl učení. Při vyučování se má postupovat od jednoduchého k složitějšímu jak uvádí **princip postupnosti**. Celý proces vyučování má být logicky uspořádán jak o tom pojednává **princip systematičnosti** a v takovém procesu musí pedagog využívat obrazové a jiné neverbální prostředky o které se opírá **princip názornosti**. Samotná aktivita je důležitá v propojení s poznávací činností jak o tom mluví **princip aktivity**. **Princip propojení teorie a praxe** je důležitý v chápání učiva jako celku. Pedagog musí převážně myslet na **princip individuálního přístupu** k žákům, respektovat zvláštnosti žáků, jejich předpoklady k učení aj.

3.2 Členění aktivizačních metod

Aktivizační metody lze dělit na základě různých kritérií. Vedle časové náročnosti je důležité i materiálové vybavení k realizaci. Podstatou je cíl a účel výuky (diagnostika, opakování, motivace, nové formy výkladu, odreagování). Pro účel této práce budou aktivizační metody popsány ve stejném pořadí jako při klasifikaci podle Maňáka:

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

Z různých neoficiálních průzkumů vyplývá, že aktivizační metody výuky ve své učitelské praxi využívá mnoho pedagogů, aniž by tušili, že se řadí právě do této kategorie. (Kotrba a Lacina, 2011, s. 98)

3.2.1 Metody diskusí

Výuková metoda diskuse je taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma. Na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daných otázek. (Maňák a Švec, 2003, s. 108)

Diskuse je založena na existenci problému, její nejlepší využití je forma skupinové diskuse. Pedagog diskusi řídí a zároveň uzavírá. Také jedna z klasických monologických metod – přednáška - by měla obsahovat skrytý dialog mezi přednášejícím a naslouchajícím, učitelem a studenty. Diskuse uskutečněná po výkladu poskytuje učiteli zpětnou vazbu. (Kotrba a Lacina, 2011, s. 124; Sitná, 2009, s. 95-100)

Sedm pravidel, které uvádí Kotrba a Lacina umožňující diskusi:

- řád - dodržování pravidel diskuse;
 - přístupnost rozumové argumentaci - ochota účastníků vyslechnout důvody, důkazy a argumenty ostatních a také dovolit, aby argumenty druhých ovlivnily jejich vlastní názory;
 - pravdivost - účastníci říkají to, o čem jsou přesvědčeni, bez úmyslného lhaní, klamání druhých nebo předstírání něčeho, čemu nevěří;
 - svoboda projevu: všichni mohou svobodně vyjádřit svůj názor tak, že při tom nejsou omezováni názory druhých, nikdo se jim nevysmívá ani je neuvádí do rozpaků;
 - rovnost příležitostí - všichni mají stejnou příležitost k tomu, aby promluvili, aby jim druzí věnovali svou pozornost, aby nikdo nemusel trpět tím, že několik osob zcela ovládne komunikační pole;
 - úcta ke druhým - účastníci respektují práva a názory ostatních, věnují jim pozornost, zamýšlejí se nad tím, co říkají, reagují šetrně a chovají se k nim s úctou.
- (Kotrba a Lacina, 2011, s. 126)

3.2.2 Metody heuristické, řešení problému

Při každé otázce s nejasným řešením je na místě otázka, kterou lze díky různé aktivační metodě zpracovat a následně vyřešit. Heuristika je věda zabývající se tvůrčím myšlením, dále ji lze chápat jako činnost heuristickou, tzn. správný způsob řešení problému. Na základě heuristických metod učitel získává žáky pro samostatnou a odpovědnou učební činnost. Používá kladení problémových otázek, pátrání a hledání odpovědí, stejně tak jako expozici různých rozporů a problémů, čímž dochází k seznamování se zajímavými případy a situacemi. (Kotrba a Lacina, 2011, s. 104; Maňák a Švec, 2003, s. 113)

Metoda objevování má vysoce pozitivní stránky, což vyplývá z praxe. Jedná se o činnost aktivní, motivující a ve většině případů zábavnou. Vede k jasnému pochopení látky

prostřednictvím dosavadních znalostí a zkušeností. Vyžaduje od žáků myšlenkové pochody jako je hodnocení, tvůrčí myšlení, řešení problémů, analýzu, syntézu atd. Díky této metodě se pro žáky učení stává činností, kterou konají sami, a ne jako něco, co po nich vyžadují odborníci. Díky tomu působí na žáky mnohem více motivujícím dojmem. (Petty, 1993, s. 230 - 231)

Jako každá jiná činnost má podle autorů Maňáka a Švece však i negativní stránky, mezi které patří časová náročnost samotného dospění žáka k očekávanému výsledku. Vzhledem k tomu, že metoda klade na učitele větší nároky, ji nelze použít za každých okolností. Proto je často nahrazována metodou řízeného objevování, při níž učitel zasahuje mnohem častěji.

Podle Maňáka a Švece je heuristicky orientovaná výuka využívá metodou řízené diskuse. To v praxi znamená častější kladení otázek učitelem, které vychází z toho, že se žádoucí závěry připraví předem. Při nácviu heuristických postupů se někdy úspěšně aplikuje tzv. technika odrazového můstku, jako startovacího momentu, a to v podobě zajímavých informací nebo motivačního impulsu.

Nejpropracovanější heuristickou výukovou strategií, o které hovoří autoři je však považována metoda řešení problémů, tzn. problémová výuka, která prezentuje myšlenkovou variantu učení pokusem a omylem. Během této strategie se žák učí a motivuje nejen svými úspěchy, ale i z chyb a nezdarů.

Alfou a omegou tohoto učení je definovat pojem „problém“. Nejčastěji je definován jako obtížná situace, která by se měla řešit, ale ovšem až po nastavení správné cesty. Musíme brát v potaz, že více možností k úspěšnému vyřešení bývá a je pouze na nás, abychom vyhodnotili tu nejefektivnější. (Maňák a Švec 2003, s. 114-115)

3.2.3 Metody situační

Jedná se o modelové situace vycházející z reálných událostí, které je třeba vyřešit, ačkoliv žáci nemají dostatek potřebných informací. Cílem je, aby žáci vytvářeli a formulovali alternativní řešení, kterých může být pochopitelně několik. Důležité je také, aby dokázali odhalit příčinu vzniklého problému.

Studentům může být situace zprostředkována několika způsoby:

- textová podoba (příběh, popis, konkrétní situace, odborný článek, úryvek z knihy);
- audio ukázka (nahrávka rozhovoru, analýza hudební skladby, ukázka poezie, namluvený příběh, popis konkrétní situace);
- video ukázka (profesionální, odborně zaměřené filmy, zahrané scény z firemního prostředí, divadelní ukázky, reklamy, firemní prezentace);
- počítačová podpora (webové stránky, powerpointové prezentace, výukové programy, e-learning). (Červenková, ©2013)

Podstatu situačních metod tvoří řešení problémového případu, který odráží nějakou reálnou událost, jejíž řešení není jednoznačné. Analyzovaná událost nemá pouze charakter obtížné učební úlohy víceméně odpovídající požadavkům osnov. Kromě poznávacího úsilí také vyžaduje, aby se žáci při jejím řešení učili promyšleně jednat a zvládat problémy, které přináší praxe. (Maňák a Švec, 2003, s. 119)

Nesporným pozitivem této metody je připravenost z praxe. Žáci se zároveň učí obratně argumentovat a řešit problémy. Nevýhodou metod je jejich časová náročnost, nevhodné organizační uspořádání třídy anebo mentální schopnosti zúčastněných. (Červenková, © 2013)

3.2.4 Metody inscenační

Inscenační metody lze označit jako metody hraní sociálních rolí pomocí potřebných rekvizit. Pedagog navozuje simulované situace, v nichž posluchači v roli aktérů přímou realizaci řeší reálné pracovní nebo životní úkoly. Pedagog přiblíží situaci, zajistí převzetí rolí účastníky, vytvoří dostatečný prostor v jednání aktérů a motivuje k aktivitě. (Kotrba a Lacina, 2011, s. 147; Malach a Zapletal, 2005, s. 86)

Průběh inscenace se obvykle dělí na tyto fáze podle autorů Maňáka a Švece:

1. příprava inscenace (zahrnuje stanovení cíle, konkretizaci obsahu, časový plán, rozdělení rolí a vytyčení problému);
2. realizace inscenace (aktéři dostávají pokyny k zpodobení dané postavy, ovšem diferencovaně a taktně);
3. hodnocení inscenace (koná se pokud možno bezprostředně po jejím ukončení, hodnocení může probíhat jako diskuse v plénu, ve skupinkách, pomocí

připravených otázek, na základě záznamu inscenace nebo individuálně). (Maňák a Švec, 2003, s. 123)

Inscenace ve smyslu mnohostranného hraní úloh, můžeme rozlišit na strukturované, mají daný scénář, a na nestrukturované, které detailní scénář daný nemají. Inscenační metody nabízejí rozsáhlý prostor pro celkové vyvíjení osobnosti, přispívají ke zdokonalování představitivosti a prohlubují tvořivost. Vyznačují se však absencí výchovného účinku a jsou chápány jako příležitosti pro volnou, nijak závaznou zábavu. (Maňák, © 2011)

3.2.5 Didaktické hry

Ve vyučování jsou nejčastěji využívány tzv. didaktické hry a soutěže. Prostřednictvím herních situací se dají s žáky řešit i složité učební úlohy, neboť hra se pro ně stává silnou motivací, která je schopna značně zmobilizovat jejich kognitivní potenciál, zejména při soutěživých hrách. (Kalhoust a Obst, 2002, s. 323; Kotrba a Lacina, 2011, s. 118)

Didaktické hry můžeme dělit dle různých aspektů. Dle času na krátkodobé (trvajících několik minut) a dlouhodobé. Dle místa určení nebo pomocí interakce mezi hráči (interakční a neinterakční). V interakční hře dochází k vzájemnému působení hráčů mezi sebou. Mezi takové hry patří např. válečná strategie, simulace bitev, simulace tržních vztahů, ekonomické hry. Neinterakční hra preferuje samostatnost, žáci na sebe nepůsobí, hrají sami za sebe. K těmto hrám řadíme: křížovky, přesmyčky, kvízy, slepé mapy, domina, šifrované texty či pexesa. (Kotrba a Lacina, 2011, s. 119)

3.3 Kombinace tradiční vyučovací hodiny a aktivizační výuky

Optimální je využití některých aktivizačních metod a následného doplnění pomocí monologických metod. Je důležité si uvědomit, že aktivizační metody nemohou plně nahradit klasickou formu výuky, mohou ji pouze oživit, vylepšit a zatraktivnit. (Kotrba a Lacina, 2011, s. 43)

<i>Srovnávací kritéria</i>	<i>Forma výuky</i>		
	<i>Klasická</i>	<i>Aktivizační</i>	<i>Kombinace</i>
Čas na přípravu výuky	Nízká	Vysoká	Střední
Didaktické pomůcky	Nízká	Vysoká	Střední
Čas na realizaci výuky	Nízká	Vysoká	Střední
Příprava na přednášky	Připravuje	Nepřipravuje	Nelze posoudit
Kreativita	Ne	Ano	Ano
Zvyšuje zájem o učivo	Ne	Ano	Ano
Sebepoznání	Ne	Ano	Ano
Mění vztahy ve třídě	Ne	Ano	Ano
Dává studentům prostor	Ne	Ano	Ano
Přehledný zápis	Ano	Ne	Ano

Tabulka 1: Kombinace metod (Kotrba a Lacina, 2011, s. 44)

4 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY

V pedagogické terminologii se setkáváme se spoustou definic a pouček o pojmu organizační forma výuky. Stejně jako u výukových metod není stanovena jedna definice a dělení, ze kterého by odborníci vycházeli. Tradičně se organizační formy výuky chápou jako uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků při vyučování. Každá z rozmanitých organizačních forem však vytváří i svébytný svět vztahů mezi žákem, vyučujícím, obsahem vzdělávání i vzdělávacími prostředky. (Kalhous a Obst, 2003, s. 111; Malach a Zapletal, 2005, s. 79)

Podle Velišové a Kasíkové chápeme organizační formu výuky jako konkrétní rámec, v němž se uskutečňuje proces přetváření učiva (2007, s. 173).

Na základě této práce jsme si uvědomili, že existuje speciální rozdělení forem podle různých autorů. Pro potřeby této práce vycházíme z Maňákovy klasifikace výukových metod, kdy sám autor spojil výukové metody a formy do jednoho souboru. Díky této skutečnosti, ale musíme pro celkové pochopení věci uvést samotnou kapitolu organizační formy výuky, o kterou se opírají jiní autoři.

4.1 Členění organizačních forem výuky

Organizační formy:

- individuální výuka
- individualizovaná výuka
- skupinová a kooperativní výuka
- hromadná (kolektivní) výuka
- diferencovaná výuka
- projektová výuka
- otevřené vyučování
- týmová výuka (Kalhous a Obst, 2002, s. 293)

4.1.1 Individuální a individualizovaná výuka

Individuální vyučování je považováno za nejstarší organizační formu výuky. Výuku řídí jeden učitel. V dané chvíli pracuje učitel vždy jen s jedním žákem. Efektivita této formy výuky je velmi nízká, v současné době je realizována např. při výuce cizích jazyků (individuální konverzace. (Kalhous a Obst, 2002, s. 294)

V individualizovaném vyučování učitel neřídí učební činnost žáků bezprostředně. Žáci řeší zadané úkoly samostatně, řízení učební činnosti žáků je zprostředkované učebním úkolem. Žák pracuje podle svého tempa, postup učení i jeho rozsah odpovídají individuálním možnostem, popř. individuálním přáním žáků. (Vališová, Kasíková et al, 2007, s. 174)

4.1.2 Skupinová výuka

Rozebíráme-li výuku ve skupinách, mluvíme o aktivní spolupráci žáků, kteří jsou rozděleni do různě velkých pracovních týmů, v nichž se aktivně učí. To vše probíhá pod dohledem učitele. Tohle je charakteristické pro vrstevnické sociální skupinové vztahy. Jedná se o tzv. peer učení. (Sitná, 2009, s. 49)

Poslední dobou se vedle pojmu skupinová výuka objevuje i termín výuka kooperativní. Jedná se o komplexní výukovou metodu, jejímž základem je nejen vzájemná spolupráce žáků při řešení různých úkolů a problémů, ale i spolupráce žáků s učitelem. (Maňák a Švec, 2003, s. 138)

Hromadné vyučování nemůže plně uspokojit individuální předpoklady každého žáka. Vychází ze skupinového průměru a jen v některých případech můžeme hlouběji přihlížet k individuálním rozdílům např. tím, že se při určitých úkolech dělí základní skupina na menší celky, nebo že se žákům ukládají různé úkoly podle stupně jejich dosavadního rozvoje. (Jůva, 2001, s. 63)

Klademe si proto otázku, jak velké skupiny žáků máme volit. Musíme brát v potaz, o jakou činnost se jedná. Čím větší skupina, tím více si bude jista správností svých zjištění a tím pravděpodobněji se odváží oponovat názorům učitele. Stejně tak je i větší pravděpodobnost, že bude úkol správně proveden. V neposlední řadě berme v potaz i to, že v případě větších skupinek bude mít učitel na starosti menší počet skupin ve třídě. Nevýhodou může být fakt, že větší počet lidí ve skupině má více názorů a o to složitěji se budou shodovat. Naopak výhodou menších skupin je to, že se budou aktivně zapojovat všichni členové, nebude prostor na pasivitu a tím rychleji se budou všichni rozhodovat. (Petty, 1993, s. 184)

Jak uvádí ve své knize *Metody aktivního vyučování* Sitná, existuje řada metod skupinového vyučování. Pro potřeby naší práce vysvětlit veškeré pojmy, které aplikujeme v praktické části, objasníme právě tyto metody:

- brainstorming (bouře mozků)
- role play (hraní rolí)
- diskuse
- debata
- case study (případová studie) (Sitná, 2009, s. 51)

U **brainstormingu** vzniká velké množství tvořivých nápadů pro pozdější posouzení. Má následující pravidla:

1. Jsou přijímány všechny návrhy.
2. Jde o kvantitu, ne kvalitu.
3. Hodnotit návrhy není dovoleno.
4. Návrhy jsou společné vlastnictví. (Petty, 1993, s. 180)

V **role play** mají žáci příležitost uplatnit teoretické znalosti v praktických činnostech, navozených životních situacích nebo v situacích typických pro konkrétní povolání. Důraz je kladen na schopnost vcítit se do zadané role a co nejdříve ji s použitím všech dosavadních znalostí a zkušeností „přehrát“. (Sitná, 2009, s. 80)

Diskuse, debata a case study jsou podle autorky Sitné popsány takto:

Diskuse je základní způsob komunikace mezi lidmi, měla by tedy být i základní metodou práce učitele. Doporučuje se využít ji tam, kde chce učitel zjistit názory žáků na určité téma. Metoda diskuse není složitá na přípravu, ale je náročná na stanovení rozsahu a zaměření diskutovaného tématu, na vedení žáků, na dodržování všech zásad verbální a neverbální komunikace a zásad diskuse.

Zvláštním rysem metody **debata** je skutečnost, že se tentokrát jedná o skutečně improvizované didaktické představení, hru se slovíčky a argumenty, vyjadřování rozmanitých názorů. Dokonce se doporučuje tuto metodu vyzkoušet, jak lze účelově manipulovat s fakty, jak využívat nepozornost nebo slabosti protistrany, jak podtrhnout nepřesvědčivost tvrzení oponentů, jejich aktuální nepřipravenost nebo nedostatek pohotovosti.

Principem **case study** je skupinové řešení připraveného případu, které může být skutečné nebo simulované. Po přípravě podkladového materiálu žáci vyhotoví písemné či praktické výstupy a závěry, odpoví na položené otázky. Na závěr dojde k shrnutí, porovnání všech skupin. (Sitná, 2009, s. 95 - 108)

4.1.3 Hromadná (kolektivní) výuka

Autoři Kalhous a Obst hovoří o hromadném (frontálním) vyučování ve smyslu práce s celou třídou, které probíhá najednou za vedení jednoho učitele, kdy žák získá přehledné informace. Při frontálním vyučování nebývají obvykle žáci v plné míře rozvíjeni aktivně a samostatně. Pedagog používá převážně tyto klasické výukové metody:

- přednáška nebo výklad
- práce s textem
- rozhovor
- předvádění a pozorování
- práce s obrazem
- instruktáž

Pod pojmem **přednáška nebo výklad** rozumí prezentace poznatků v souvislém logickém utřídění. Skládá se z 3 částí: úvod, výklad, závěr.

Ovládá-li žák **práci s textem**, zvyšuje svoji osobní učební aktivitu. Metoda by měla být používána co nejvíce, aby si žáci osvojovali tuto dovednost.

Realizace **rozhovoru** může probíhat na úrovni učitel- žák, učitel-žáci nebo pouze mezi žáky. Z didaktického hlediska je důležité, aby otázky splňovaly výukový cíl a následné odpovědi v časovém rozmezí odpovídaly obsahové a jazykové stránce.

Předvádění a pozorování se opírá o přímý názor, často o pasivní pozorování jevů. Jsou důležité především pro počáteční fázi poznání, které začíná často prožitkem a vjemem. (Kalhous a Obst, 2002, s. 317-322)

Práce s obrazem zahrnuje názorné znázornění učiva pomocí vizuálních prvků, jako jsou ilustrace, schémata či pojmové mapy (Maňák a Švec, 2003, s. 83-85).

Instruktáž je výuková metoda, která zprostředkovává žákům vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti. K tradičním druhům instruktáže patří slovní či písemná instruktáž (instruktážní návod). Pro náročnější

pohybové a pracovní činnosti hovoříme o hmatové a pohybové instrukci. (Maňák a Švec, 2003, s. 87-89)

Vyšší kognitivní úroveň mají ty komunikační epizody, jejichž obsahem je nové učivo, respektive v nichž je také vyšší proporce učitelových monologů (Průcha, 2005, s. 318).

Frontální výuka se vyznačuje společnou prací studentů ve třídě s dominantním postavením pedagoga, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity studentů. Hlavním cílem dle Maňáka (2003, s. 133) je, aby si studenti osvojili maximální počet poznatků. Největším přínosem frontální výuky je efektivní zprostředkování logicky uspořádaného a uceleného učiva studentům.

Frontální způsob výuky má své výhody a nevýhody:

- Výhoda: příprava studentů na vysokoškolskou přednášku
- Nevýhoda: pasivní přijímání poznatků (Kotrba a Lacina, 2011 s. 28-29)

4.1.4 Diferencovaná a týmová výuka

Podle Průchy Walterové a Mareše (2003, s. 45) je považována diferencovaná výuka jako členění žáků na skupiny. Cílem takto zvolené výuky je vytvořit vhodné podmínky pro všechny zúčastněné. Rozlišuje se:

1. diferenciaci podle typu školy v rámci stupně vzdělávání;
2. diferenciaci obsahová;
 - a) členění výuky na větve nebo směry v rámci jednoho typu školy;
 - b) nabídka volitelných předmětů;
 - c) vytváření obsahových variant v rámci jednoho předmětu téže školy;
3. diferenciaci podle schopností, výkonnosti nebo zájmu žáků;
 - a) vytváření homogenních tříd (třídy talentových žáků);
 - b) vytváření heterogenních skupin.

Týmová výuka podle Kalhous a Obsta se vyznačuje efektivním rozšiřováním možnosti učení v různě segmentovaných seskupení při zachování stabilních žákovských skupin-tříd. Jednotlivé týmy učitelů vytváří buď oborovou skupinu stejné aprobace, nebo všeoborový tým složený z učitelů různých předmětů. Někdy vznikají i příležitostné týmy. Nasazení skupin může být horizontální (spojení paralelních tříd) nebo vertikální (zajišťování výuky ve všech třídách stejného písmenkového označení např. 3.A, 4.A, 5.A). Smíšené nasazení vzniká při tvorbě organizační jednotky např. (8.A a 8.C). (Kalhous a Obst, 2002, s. 304)

4.1.5 Projektová výuka a otevřené vyučování

Projektová výuka částečně navazuje na metodu řešení problému, jde v ní však o komplexnější problémové úlohy, o výukové záměry a plány, které mají vždy také širší praktický dosah. Samotným projektem máme na mysli komplexní praktickou úlohu spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou a praktickou činností. Vede k adekvátnímu produktu. Při řešení projektu si nejprve musíme stanovit cíl, vytvořit plán řešení dále zrealizovat plán a vyhodnotit jej. V projektu hraje důležitou roli i časový rozvrh projektové výuky. Za krátkodobý projekt považujeme dvou až několika hodinový rozsah práce. Za střednědobý časový rozsah považujeme jeden až dva týdny. Dlouhodobý, tzv. projektový týden absolvují žáci jedenkrát ročně. Mimořádně dlouhý projekt trvá i několik měsíců. Za hlavní přínos projektu považujeme zvýšenou motivaci, odpovědnost spolupráci žáků, tvořivost. (Maňák a Švec, 2003, s. 168-170)

Další důležitou formou výuky je otevřené vyučování, které se prakticky projevuje realizací školních projektů. Zastánci otevřeného vyučování usilují o celkovou změnu charakteru práce školy a to ve 2 směrech: organizační opatření ve vyučování a otvírání školy navenek. Souhrnně můžeme říci, že otevřenost v podobě volné práce, týdenních plánů a samokontroly dominuje v tomto organizačním opatření. Otvírání školy navenek spočívá ve vytváření sítě kontaktů a mimoškolním prostředí. Otevřené vyučování se více využívá na primárním stupni než v sekundární škole, kde je situace složitější. Celkově otevřená škola působí pohotověji na vnější podněty a stává se veřejnou záležitostí. (Kalhous a Obst, 2002, s. 305-306)

4.2 Spojitost výukových metod a forem

Nastudováním této široké problematiky jsme zjistili, že propojenost těchto dvou pojmů působí v pedagogice ze všech stran. Nejprve si musíme uvědomit, že kvalitní a dobře zvolená výuka bez spojitosti těchto pojetí neexistuje. Samotná spojitost začíná již vztahem metoda s metodou nebo forma s formou. Například klasická výuková metoda je doplněna o aktivizující. U formy můžeme zmínit otevřené vyučování, které doprovází projektová výuka. Klasická výuková forma jako je vyprávění, vysvětlování, přednáška, bývají většinou prováděny ve formě hromadné jak na základní, tak střední škole. Tyto metody bývají většinou doplněny o práci s textem, kdežto na střední škole ve spojitosti s formou kritického myšlení. Takto zvolené metody mohou doplňovat i aktivizující metody, především diskuse. Rozhovory můžeme spojit buď s frontální, skupinovou či partnerskou

výukou. Metoda rozhovor je většinou aplikována více na střední škole než základní, z důvodů větší přehlednosti a komunikační schopnosti. Napodobování, manipulování či laborování provádí žáci na základní i střední škole, velice často jak skupinově, tak i individuálně. Na středních školách se tato metoda opírá někdy o projektovou výuku, jako o vyšší úroveň. Metody inscenační bývají oblíbené na základních školách ve spojitosti s výukou dramatem. Metoda situační a heuristická je naopak složitější pro žáka na základní škole z důvodu pochopení problému, samostatné práce, hledání odpovědí a pátrání příčiny. Didaktická hra je považována u obou typů škol za oblíbenou metodu, která může probíhat i ve spojitosti s brainstormingem.

<i>Dimenze</i>	<i>Frontální výuka</i>	<i>Skupinová výuka</i>
<i>Činnost učitele</i>	Stanovuje učební úlohy a tempo výuky	Rozděluje žáky do skupin, zadává jim úlohy, podněcuje ke spolupráci
<i>Učební úlohy</i>	Stejně pro celou třídu	Rozdílné svým obsahem a náročností,
<i>Činnost žáků</i>	Řeší úlohy podle učitele, který hodnotí jejich	Spolupracují při řešení úloh, vzájemně si pomáhají, diskutují, hodnotí svoji práci
<i>Způsob komunikace</i>	Učitel-žáci, žáci-učitel	Komunikace mezi žáky ve skupině, mezi skupinami a učitelem
<i>Uspořádání třídy</i>	Stále	Flexibilní

Tabulka 2: Rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou (Maňák a Švec, 2003, s. 138)

5 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretickou část jsme rozčlenili do čtyř hlavních kapitol. V první kapitole se zabýváme definicí výukových metod a hlavně představením klasifikací. Ze všech možných klasifikací jsme popsali detailně klasifikaci podle Maňáka z roku 2003, která se člení na klasické, aktivizující a komplexní metody. Právě toto dělení považujeme za perfektně zpracované a přehledné. Ztotožňujeme se zejména s faktem, že jednotlivé výukové metody a formy se navzájem propojují, což bylo pro naši práci velkým přínosem.

Druhá kapitola popisuje filozofické pojetí výukových metod. Věnuje se pragmatické a konstruktivistické pedagogice, na kterou navozuje vyučování dle Tonucciho. Takto zvolené vyučování charakterizuje transmisivní a konstruktivní postoj, který popisuje postavení žáka a učitele. V návaznosti na konstruktivistický postoj učení navazuje E-U-R model, který jsme pomocí tří fází vysvětlili. Jedná se o evokaci, uvědomění si významu a reflexi.

V předposlední kapitole jsme se věnovali charakteristice a významu aktivizujících metod. Dále jsme jmenovali dovednosti, které jsou součástí aktivní práce. Členění metod tvoří základ této kapitoly. Konkrétně jsme se zabývali metodou diskusí, heuristickou, inscenační, situační a didaktickou hrou. V tomto rozdělení jsme se snažili uvést metodu, rozdělit, najít záporné a kladné stránky a zmínit příklad a využití z praxe.

Poslední část teoretické části jsme věnovali samotným organizačním formám. V úvodu jsme vystihli význam a dělení. I když naše bakalářská práce vychází z komplexních metod podle Maňáka, museli jsme jednotlivé formy detailně uvést a vysvětlit pro celkové pochopení této problematiky. Zmínili jsme se i o kombinaci tradiční vyučovací hodiny a aktivizační výuky. Závěr kapitoly jsme pojali jako zamyšlení nad celkovou propojeností metod a forem a vhodnosti použití na základní a střední škole.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Bakalářská práce je v praktické části zaměřena na využití aktivizačních metod a forem na středních školách v Přerově. Praktická část obsahuje vymezení pojmů: výzkumný cíl, metodu a vzorek, zpracování analýzy, vyhodnocení jak ve slovní tak grafické podobě a shrnutí.

6.1 Výzkumný cíl

Výzkumným cílem bakalářské práce je zmapovat, jaké vybrané metody a formy výuky praktikují učitelé na středních školách v Přerově z pohledu žáků, a jaké vybrané metody a formy výuky žáci preferují. Dalším cílem naší práce je porovnat frekvenci využívání vyučovacích metod a forem výuky z hlediska reálného a preferovaného stavu podle studentů.

Na základě výzkumného cíle jsou stanoveny dílčí cíle. Dílčím cílem je zjistit:

- které formy vyučování nejčastěji aplikují učitelé z pohledu žáků;
- které formy vyučování preferují žáci;
- které metody vyučování nejčastěji aplikují učitelé z pohledu žáků;
- které metody vyučování preferují žáci;
- jaká je souvislost mezi frekvencí využívání vyučovacích metod a forem z hlediska reálného a preferovaného stavu podle studentů.

Zaměřili jsme se pouze na vybrané metody a formy výuky, protože ne všechny jsou známé žákům natolik, aby jejich využívání byli schopni posoudit v dotazníku. Jednalo se tedy především o známé metody a formy vyučování, které lze v dotazníku jednoduše specifikovat stručným označením. Zadavatel dotazníku byl v průběhu jeho vyplňování žákům k dispozici, aby jim případně vysvětlil na příkladu, o jakou metodu či formu se jedná. Z cíle práce a dílčích cílů plynou následující výzkumné otázky:

- VO 1: Které formy vyučování nejčastěji aplikují učitelé z pohledu žáků?
- VO 2: Které formy vyučování preferují žáci?
- VO 3: Které metody vyučování nejčastěji aplikují učitelé z pohledu žáků?
- VO 4: Které metody vyučování preferují žáci?
- VO 5: Jaká je souvislost mezi frekvencí využívání výukových metod a forem z hlediska reálného a preferovaného stavu podle studentů?

6.2 Výzkumná metoda

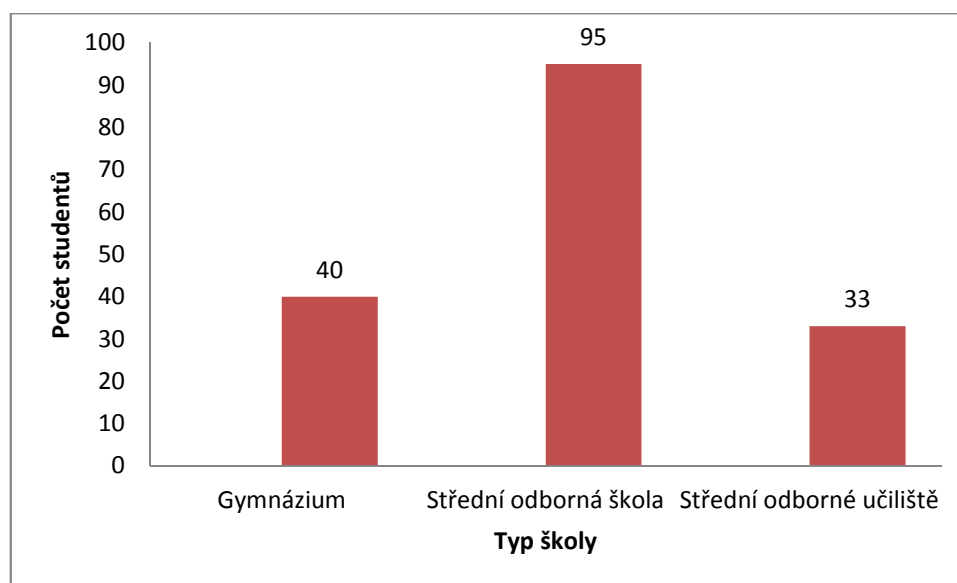
Na základě cíle jsme dále sestavili výzkumný nástroj. Rozhodli jsme se využít škálový dotazník, který vysvětluje autor Skutil ve své knize *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Výhodou dotazníku je anonymita, rychlé získávání informací během krátkého časového úseku od vysokého počtu respondentů. Za negativní vlastnosti můžeme považovat subjektivní hodnocení. Dotazník se neskládá pouze ze samotných otázek, které hovoří o použití výukových metod a forem, ale i průvodního dopisu. Pro náš výzkum jsme metodu a formu u obou otázek nazvali postupem, jelikož jsme vycházeli z Maňákovy klasifikace výukových metod, kde propojil v komplexní skupině právě metodu a formu. V obou tabulkách je uvedeno dvacet výukových postupů, kdy žák tyto postupy hodnotí na škále v rozmezí: velmi často – často – občas – málokdy – nikdy.

6.3 Výzkumný vzorek

Pro výzkum jsme zvolili 20 středních škol, které spadají pod správní obvod města Přerova. K těmto školám patří střední škola zemědělská, lesnická, řezbářská, zdravotnická, pedagogická, průmyslová, průmyslová škola stavební, elektrotechnická, technická, gastronomie a služeb, dále pak odborné učiliště a střední odborná škola, střední odborná škola živnostenská a soukromá střední odborná škola. K těmto školám řadíme i obchodní akademii a gymnázia. Celkový součet studentů na 20 středních školách nahlášených na Krajském úřadě Olomouc odboru školství, mládeže a tělovýchovy, činí 5652 studentů pro správní obvod Přerov. Celkem bylo rozdáno 400 dotazníků, jelikož spolupráce byla domluvena pouze na pěti středních školách. Návratnost byla 168 dotazníků, což odpovídá 42%. Rádi bychom se taky zmínili o ochotě všech oslovených škol, které jsme pro svůj výzkum zvolili. Výzkum probíhal v měsíci únor 2014. Na dotazníky odpovědělo celkem 168 studentů. Tabulka č. 3 ukazuje procentuální rozdělení studentů podle typu škol a graf č. 1 ukazuje rozdělení studentů podle typu škol.

<i>Typ školy</i>	<i>% zastoupení</i>
Gymnázium	23,8
Střední odborná škola	56,6
Střední odborné učiliště	19,6

Tabulka 3: % zastoupení žáků na SŠ

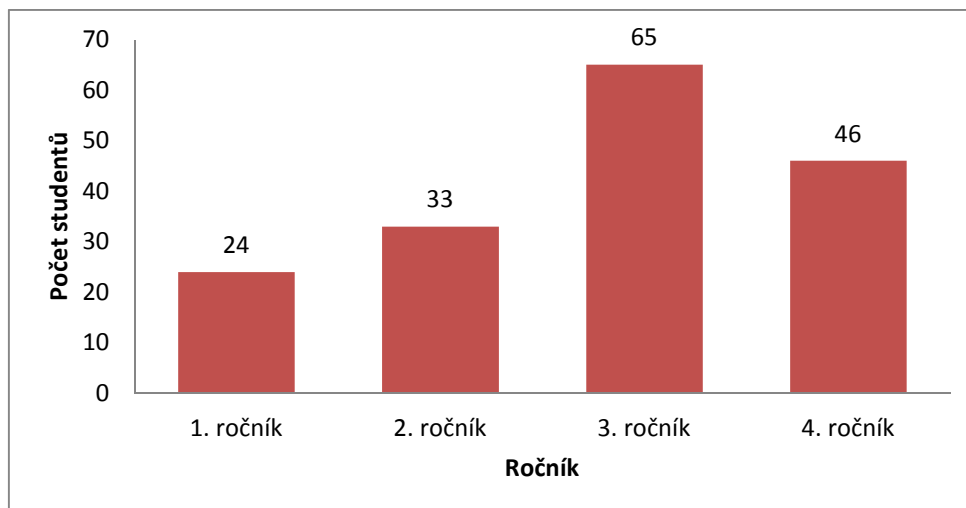


Graf 1: Počet studentů podle SŠ

Tabulka č. 4 udává procentuální zastoupení žáků na SŠ podle ročníku a graf č. 2 prezentuje rozdělení studentů podle ročníku.

<i>Ročník</i>	<i>% zastoupení</i>
1.ročník	14,3
2.ročník	19,6
3.ročník	38,7
4.ročník	27,4

Tabulka 4: % zastoupení žáků na SŠ podle ročníku



Graf 2: Počet studentů na SŠ podle ročníku

6.4 Vyhodnocení výzkumných otázek

Výzkumným cílem je zmapovat, jaké vybrané metody a formy výuky praktikují učitelé na středních školách v Přerově z pohledu žáků, a jaké vybrané metody a formy výuky žáci preferují. Za výzkumné otázky považujeme:

- VO 1: Které formy vyučování nejčastěji aplikují učitelé z pohledu žáků?
- VO 2: Které formy vyučování preferují žáci?
- VO 3: Které metody vyučování nejčastěji aplikují učitelé z pohledu žáků?
- VO 4: Které metody vyučování preferují žáci?
- VO 5: Jaká je souvislost mezi frekvencí využívání výukových metod a forem z hlediska reálného a preferovaného stavu podle studentů?

Vyhodnocení výzkumných otázek jsme pojali následovně. Vyhodnocujeme zvlášť formy a zvlášť metody. Otázka č. 1 a 2 hovoří o formách, které jsme analyzovali pomocí popisu, tabulky a grafu.

6.4.1 Reálné a preferované využívání vyučovacích forem

Výzkumná otázka č.1: Které formy vyučování nejčastěji aplikují učitelé z pohledu žáků?

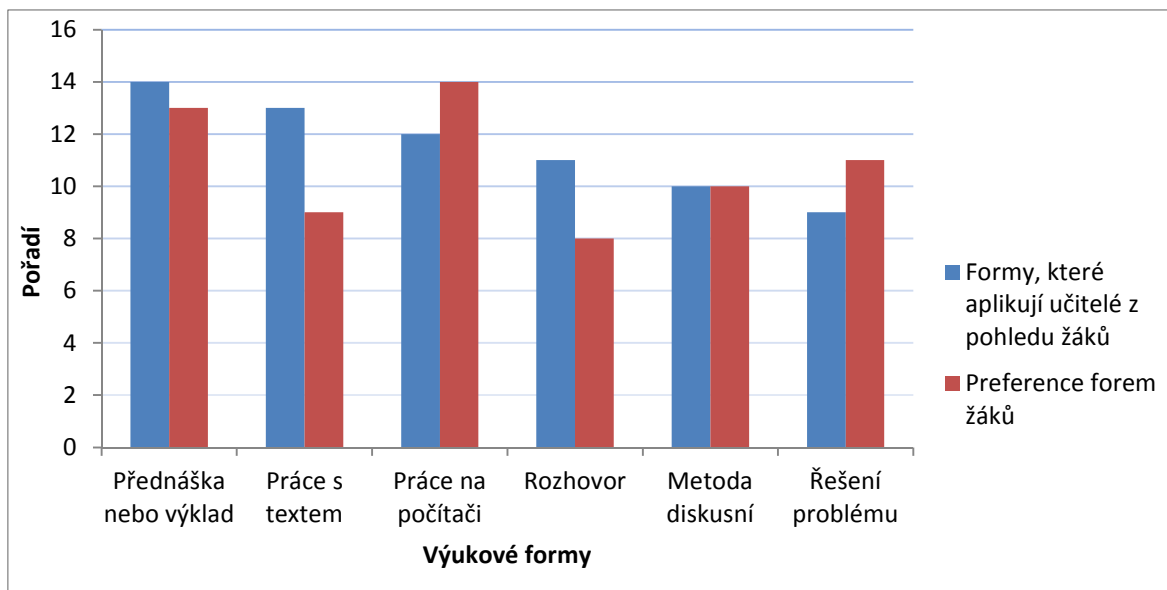
Výzkumná otázka č.2: Které formy vyučování preferují žáci?

Pro náš výzkum bylo seřazeno 6 organizačních forem výuky, které aplikují učitelé z pohledu žáka a preferencí žáků, jenž jsou zaznamenány v pořadí v tabulce č. 3. V dotazníkovém šetření se umístila samostatná práce jako nejčastější využívaná forma učitelem. Učitel využívá samostatnou práci jako techniku zdokonalování k přípravě pro

život, avšak pro žáka tato forma oblíbená není, jelikož tíha zodpovědnosti je pro něj náročná. Z důvodů skrytí nedostatků je pro žáka vítanější práce ve dvojicích. Učitel tuto formu využívá rád z důvodu prohloubení komunikačních dovedností, utváření názorů žáků a vedení k vlastním závěrům. Práce ve dvojicích je na druhou stranu pro učitele těžší z důvodů vytvoření vhodných dvojic, usměrnění páru a samozřejmě času. Frontální (hromadná) výuka je pro žáky jednoznačně nejméně oblíbenou formou. K této neoblíbenosti vede žáky jednotvárnost, která ubíjí jejich zájem. Učitel ve frontální (hromadné) výuce pracuje plánovitě, soustavně a v určitém čase s určitým množstvím žáků. Toto přesné vymezení považují pravděpodobně učitelé za kladnou stránku věci, za tu negativní se jeví stereotyp a jednotvárnost. Projektová výuka není v oblibě jak u učitelů tak i žáků. Pro žáky nese tento typ výuky zodpovědnost, samostatnost a tvořivost. Dochází k integraci do skupiny a integraci z více oborů. Projekt ukazuje skutečný pohled na svět, ve kterém si žák osvojí veškeré dovednosti. Pro učitele je tato výuka velmi náročná na přípravu a čas. Neposkytuje prostor pro opakování a prohloubení učiva a může zanechávat mezery v pochopení tématu, které musí korespondovat s probíranou látkou. Výuka formou exkurze je nejoblíbenější formou pro žáky. Představuje pro ně chvíle, které netráví ve škole a je pro ně přínosná z pozice objevování nových poznatků v praxi. Na druhou stranu učitel považuje tuto formu za nepřijatelnou z mnoha důvodů, např., rozplynutí učiva, náročné časově i finančně.

<i>Pořadí (realita)</i>	<i>Výukový postup (forma)</i>	<i>Pořadí (preferance)</i>	<i>Výukový postup (forma)</i>
1.	Samostatná práce	1.	Výuka formou exkurze
2.	Práce ve dvojicích	2.	Práce ve dvojicích
3.	Frontální (hromadná) výuka	3.	Práce ve skupinách
4.	Práce ve skupinách	4.	Projektová výuka
5.	Projektová výuka	5.	Samostatná práce
6.	Výuka formou exkurze	6.	Frontální (hromadná) výuka

Tabulka 5: Nejčastější formy výuky (realita a preference)



Graf 3: Nejčastější formy výuky (realita a preference)

Otázka č. 3 a 4 pojednává o metodách výuky. Pro naše zpracování bylo v tabulce č. 4 seřazeno 14 výukových metod, které jsme porovnávali jak popisně tak i graficky.

6.4.2 Reálné a preferované využívání vyučovacích metod

Výzkumná otázka č. 3: Které metody vyučování nejčastěji aplikují učitelé z pohledu žáků?

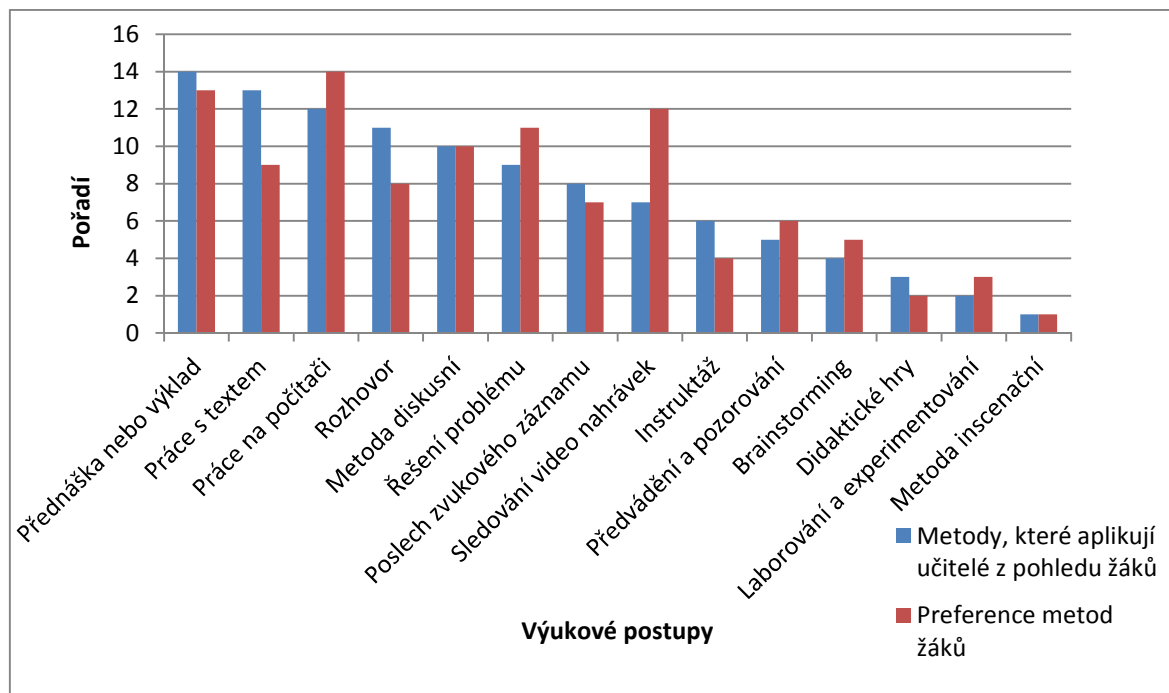
Výzkumná otázka č. 4: Které metody vyučování preferují žáci?

Přednáška nebo výklad je nejpoužívanější metodou na středních školách z pohledu učitelů. I samotní žáci si zřejmě zvykli na takto probíhající výuku a svým způsobem tuto metodu vítají. Jde o to, že přednáškou nebo výkladem získá žák nepřehledné množství informací, a proto musí učitel promyšleně realizovat dílčí cíle a obsah. Úkolem učitele je umožnit žákům různorodou činnost, otvírat prostor pro jejich samostatnost a tvořivost, aby nedocházelo ke stereotypu. Práce s textem je důležitá v dovednostech sebevzdělávání, což vede učitele zařazovat tuto metodu co nejčastěji, i přes nepříznivý postoj žáků, aby byl žák připraven najít si potřebné informace sám i bez jeho pomoci. Tomu podobná práce na počítači je atraktivní i z pohledu žáků. Přičítáme to dnešní moderní technice a vymoženostem, kdy žák bere tuto metodu jako hru, o které přemýšlí jako o silné motivaci. Vytvořit kvalitní dialog je pro učitele značně náročná metoda z důvodu promyšlení otázek, které musí splňovat logický postup. Žák tak odpovídá na těžší i lehčí otázky, které ho rozvíjí v komunikaci, argumentaci a kladení otázek. S dialogem souvisí metoda diskuse,

kteřá podle našeho dotazníkového šetření přísluší stejnému pořadí jak u učitelů tak i žáků. Diskuse klade velké nároky na vhodně zvolené téma. Důležitým úkolem učitele je usměrňovat diskusi a vést ji. Další metoda řešení problému spadá do první půlky v oblíbenosti jak u žáků tak i učitelů. Žáci řeší obtížné situace pod vedením učitele, který jim dává správný směr. Díky této metodě si žáci rozvíjí řadu schopností, osvojují si nové poznatky a je dbáno na osobní iniciativu. Co se týče poslechu zvukového záznamu, či sledování videonahrávek, jsou tyto metody oblíbené z obou stran. Využití těchto metod nelze uplatnit ve všech předmětech, avšak např. ve výuce cizích jazyků se tyto metody velmi vítají. Dávají žákům názornost a přehlednost. K metodám názorně - demonstračním patří předvádění, pozorování a instruktáž, které nevedou v oblíbenosti. Žák získává informace s následnou ukázkou, která obohacuje jeho představivost, podporuje spojení poznávané skutečnosti s reálnou ukázkou. Jádrem je cílevědomé a plánovité pozorování, které poskytuje řadu představ. Při brainstormingu, který není ve školách populární, dochází ke kreativnímu myšlení žáků a zároveň je tvoření nápadů velmi motivuje. Avšak díky tomu, že u této metody, mluví vždy jen jeden, dochází k zapomínání, překřikování a rušení diskusí. Každý by očekával, že žák uvítá ve škole didaktickou hru. Podle našeho průzkumu však vyšla tato metoda jako neoblíbená z obou stran. Učitel může považovat takovou hru za zdržení ve svém přednesu, avšak rozvoj aktivity, samostatnosti a myšlení stojí za uvážení. Laborování a experimentování je jedna z mála metod, kdy žák samostatně plánuje a uvažuje nad svou prací, manipuluje s nástroji, hodnotí a dělá závěry. Žák i učitel v našem šetření tuto metodu nepreferují. Nejméně oblíbenou metodou je ale metoda inscenace. Hraní scének, přednes rolí, rozvoj postojů a reakcí je pro učitele zřejmě nepotřebné a pro žáka ostudné.

<i>Pořadí (realita)</i>	<i>Výukový postup (metoda)</i>	<i>Pořadí (preference)</i>	<i>Výukový postup (metoda)</i>
1.	Přednáška nebo výklad	1.	Práce na počítači
2.	Práce s textem	2.	Přednáška nebo výklad
3.	Práce na počítači	3.	Sledování video nahrávek
4.	Rozhovor	4.	Řešení problému
5.	Metoda diskusní	5.	Metoda diskusní
6.	Řešení problému	6.	Práce s textem
7.	Poslech zvukového záznamu	7.	Rozhovor
8.	Sledování video nahrávek	8.	Poslech zvukového záznamu
9.	Instruktaž	9.	Předvádění a pozorování
10.	Předvádění a pozorování	10.	Brainstorming
11.	Brainstorming	11.	Instruktaž
12.	Didaktické hry	12.	Laborování a experimentování
13.	Laborování a experimentování	13.	Didaktické hry
14.	Metoda inscenační	14.	Metoda inscenační

Tabulka 6: Nejčastější metody výuky (realita a preference)



Graf 4: Nejčastější metody výuky (realita a preference)

6.4.3 Reálná a preferovaná souvislost frekvencí výukových metod a forem

Pro naše zpracování jsme otázku č. 5 vyhodnotili popisně na základě tabulky č. 7.

Výzkumná otázka č. 5: Jaká je souvislost mezi frekvencí využívání výukových metod a forem z hlediska reálného a preferovaného stavu podle studentů?

Když se zaměříme na vytvořené pořadí, které nám vyplynulo z tabulky č. 4, můžeme konstatovat, že největší rozdíl mezi realitou a tím, jak to vidí studenti, je ve výuce formou exkurze. Zatímco by žáci preferovali častější zařazení exkurzí, ve skutečnosti jich tolik během výuky nezažívají. Naproti tomu se jako opak jeví forma samostatné práce studentů, která je i přes menší oblíbenost studentů často učiteli do výuky zařazována. Co k tomu učitele vede? Odpovědět na tuto otázku není jednoduché. Jako hlavní příčinu vidíme přebírání odpovědnosti studentů za daný úkol, projekt či výzkum. V samostatném myšlení a tvoření vidí učitelé velký potenciál, což je vede k častějšímu používání této formy, a to více než by si samotní studenti přáli.

Naopak výuku formou exkurze by žáci nejvíce uvítali ve svých hodinách, avšak učitelé tento postup neaplikují. Na otázku proč můžeme odpovědět zcela srozumitelně. Tento postup ovlivňují dva faktory: finanční stránka a čas. Mnohé školy nemají prostředky financovat exkurze, a pokud nastane situace, že by ji částečně zaplatili, přijde odmítnutí ze strany rodiny, z důvodu absence finančních prostředků. Tohle je jedna stránka věci. Tou

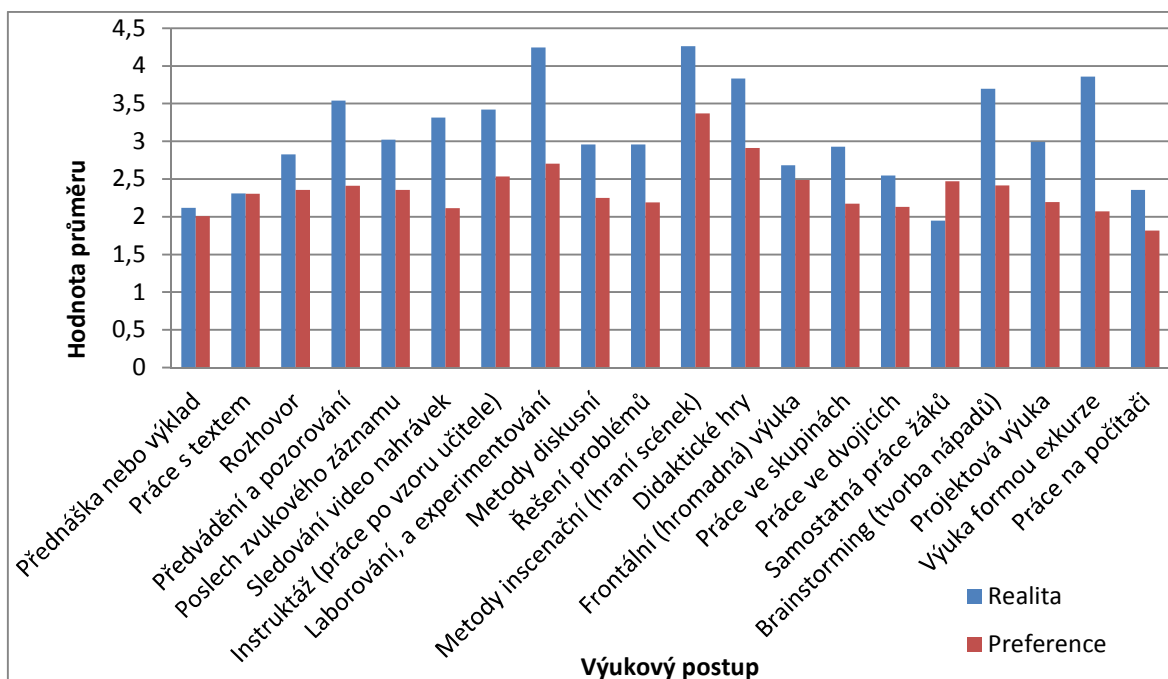
druhou je čas, který ovlivňuje naplánovanou exkurzi, v mnoha případech na celý vyučovací den, což považuje škola za nepřijatelné. A proto se pro studenty stává tento vyučovací postup vzácnou a vítanou chvílí jak poznat a naučit se něco nového v terénu.

<i>Číslo</i>	<i>Postup</i>	<i>Pořadí podle přání žáků</i>	<i>Pořadí podle reality</i>	<i>Rozdíl (d)</i>	<i>(d²)</i>
1	Přednáška nebo výklad	2	2	0	0
2	Práce s textem	10	3	7	49
3	Rozhovor	11	7	4	16
4	Předvádění a pozorování	13	15	-2	4
5	Poslech zvukového záznamu	12	12	0	0
6	Sledování video nahrávek	4	13	-9	81
7	Instruktaž (práce po vzoru učitele)	17	14	3	9
8	Laborování, a experimentování	18	19	-1	1
9	Metody diskusí	9	9	0	0
10	Řešení problémů	7	10	-3	9
11	Metody inscenační (hraní scének)	20	20	0	0
12	Didaktické hry	19	17	2	4
13	Frontální (hromadná) výuka	16	6	10	100
14	Práce ve skupinách	6	8	-2	4
15	Práce ve dvojicích	5	5	0	0
16	Samostatná práce žáků	15	1	14	196
17	Brainstorming (tvorba nápadů)	14	16	-2	4
18	Projektová výuka	8	11	-3	9
19	Výuka formou exkurze	3	18	-15	225
20	Práce na počítači	1	4	-3	9

Tabulka 7: Pořadí podle preferencí a reality

6.5 Analýza dat

Na základě všech sečtených odpovědí pro jednotlivé výukové postupy jsme spočítali průměrné hodnoty. Tyto hodnoty jsme srovnávali s reálným a preferovaným stavem v grafu č. 4. Čím větší průměrná hodnota výukového postupu tím menší oblíbenost jak u žáků tak učitelů.



Graf 5: Průměrné hodnoty reálného a preferovaného stavu

Pro naši bakalářskou práci jsme si zvolili statistický výpočet Spearmanův koeficient pořadové korelace. V tomto postupu jsme rozhodovali, jak těsně spolu souvisí dva jevy. V našem případě jsou to přání žáků a realita ve výuce. Spearmanův koeficient pořadové korelace, kterou uvádí Chráska (2007, s.103), umožňuje kvantitativně stanovit, jak dalece jsou si tato dvě pořadí jevů podobná, a tím vlastně určit, jak těsná je souvislost mezi nimi. Abychom vytvořili již zmiňované pořadí, museli jsme si pro náš výpočet dosadit za škálové rozmezí čísla 1 až 5 a to následovně: velmi často – 1, často – 2, občas – 3, málokdy – 4, nikdy – 5.

Tyto data jsme pro všechny výukové postupy seřadili a poté vypočítali rozdíl mezi oběma pořadími d a hodnotu (d^2) . Výpočet Spearmanova koeficientu pořadové korelace jsme provedli podle vzorce.

$$r_s = 1 - \frac{6 * \sum d^2}{n * (n^2 - 1)}$$

Kde r_s je Spearmanův koeficient pořadové korelace, n je počet srovnaných dvojic a d rozdíl (diference) pořadí pro jednu dvojici hodnot. $\sum d^2 = 720$.

$$r_s = 1 \frac{6 \cdot 720}{20 \cdot (20^2 - 1)} = \underline{\underline{0,459}}$$

Koeficient může nabývat hodnot od 0 do ± 1 . Hodnota 0 vypovídá o tom, že mezi srovnanými jevy není žádný vztah. Čím více se vypočítaná hodnota koeficientu korelace blíží hodnotě 1 (nebo - 1), tím těsnější je vztah mezi jevy, které srovnáváme. V našem případě se hodnota koeficientu korelace rovná **0,459**. Tuto hodnotu považujeme za značnou (střední) závislost. Tím, že nám výsledek vyšel kladný, předpokládáme, že vyšší hodnoty u měřeného jevu odpovídají také spíše vyšším hodnotám u druhého jevu a zároveň nižším hodnotám u prvního jevu odpovídají také nižší hodnoty u jevu druhého.

Výsledná hodnota 0,459 v rozmezí střední závislosti, ukazuje na fakt, že se realita značně podobá preferencím žáků, jak je vidět i na všech předchozích grafech. Tato hodnota vypovídá o značné pozitivní souvislosti, to znamená, že naše zjištění je pozitivní. Na jednu stranu se učitelé snaží naslouchat žákům, ale na druhou stranu ve značné míře případů se nadále drží svých osvědčených postupů. Na studentech je pozitivní, že si uvědomují i ostatní, méně zažité postupy a neváhají svůj názor vyjádřit alespoň v anonymních dotaznících.

7 SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Pro praktické provedení bakalářské práce jsme se rozhodli použít dotazníkové šetření. Dotazník obsahuje čtyři otázky, na které odpovídali žáci středních škol v Přerově. První dvě otázky jsou organizační, druhé dvě se týkají výukových forem a metod, které aplikují učitelé z pohledu žáků a které preferují samotní žáci. Do terénu bylo použito 400 dotazníků, ze kterých se nám vrátilo 168. I za tuto návratnost jsme vděční, s ohledem na fakt, že jsme dle reakce vedení jednotlivých škol pochopili vrůstající četnost návštěv studentů jiných škol a předkládání podobných typů dotazníků.

Po sečtení všech odpovědí jsme použili pro vyhodnocení dotazníků Spearmanův koeficient pořadové korelace, který nám udává, jak dalece jsou si dvě pořadí jevů podobná. Pro náš výzkum je prvním pořadím přání žáků a druhým realita ve výuce. Po vytvoření těchto pořadí jsme sledovali souvislost mezi nimi. Výsledek nám ukázal střední závislost těchto jevů. Součástí naší práce bylo především zpracování odpovědí výzkumných otázek, které jsme detailně rozebrali a zanalyzovali ve vyhodnocení. Vytvořili jsme pořadí šesti výukových forem, které byly zahrnuty v dotaznících a odpověděli tím na otázku číslo 1 a 2. Zároveň jsme si určili pořadí u 14 výukových metod, z čehož nám vplynuly odpovědi na otázky čísel 3 a 4. V otázce číslo 5 jsme hledali odpověď pro souvislost mezi frekvencí využívání výukových metod a forem z hlediska reálného a preferovaného stavu podle studentů. Zaměřili jsme se především na největší rozdíl v pořadí. Postupy, které odpovídají největšímu rozdílu, jsou samostatná práce žáků a výuka formou exkurze. Snažili jsme se najít pro takto velké rozdíly vysvětlení, které jsme popsali ve vyhodnocení.

ZÁVĚR

Bakalářskou práci jsme rozdělili na dvě hlavní části - teoretickou a praktickou, které se zabývají aktivizačními metodami a formami na středních školách v Přerově. Teoretická část obsahující čtyři kapitoly vede k pochopení daného tématu. Zabývá se definicí a klasifikací výukových metod, historickým pozadím, charakteristikou aktivizačních metod a organizačních forem. Praktická část zkoumá daný cíl pomocí dotazníkového šetření na středních školách v Přerově.

Na výzkumnou otázku č. 1 a 2, která zkoumá formy výuky, jsme vytvořili pořadí 6 výsledných forem. Největší přízni učitelů z 6 možných se jeví samostatná práce. Studenti naproti tomu považují za nejoblíbenější formu výuky exkurzi.

Otázka č. 3 a 4 se zaměřuje na výukové metody. Nejoblíbenější metodou učitelů, ze 14 možných, je přednáška nebo výklad. Studenti přikládají prvenství metodě práci na počítači.

Při pohledu na grafické zpracování výsledků nám vychází fakt, že žáci vidí výuku jako nutné zlo a preferováním zábavných forem a metod maskují svoji „lenost“.

Pro dosažení odpovědí na cíl naší práce byla použita statistická metoda Spearmanův koeficient pořadové korelace, která se zabývá srovnáním dvou jevů a jejich podobností. Díky této metodě jsme došli k následujícímu závěru. Závislost mezi reálným a preferovaným stavem studentů na středních školách v Přerově je ve značné (střední) závislosti, což považujeme za kladné, a to znamená, že výsledek zjištění je pozitivní. Postupy, které odpovídají největšímu rozdílu, jsou samostatná práce žáků a výuka formou exkurze.

Bakalářská práce může díky tomuto vypracování posloužit jako předloha pro mnoho škol. Může vést k zamyšlení vedení škol i samotných učitelů, jaké využívají výukové metody a formy, i jaké preferují samotní studenti.

Samozřejmě si uvědomujeme, že naše bakalářská práce nese sebou jisté limity. Za první omezení považujeme vycházení z Maňákovy klasifikace metod. Vzhledem k tomu, že jsme si vybrali tuto klasifikaci je zřejmé, že výsledky jsou pouze v závislosti na této klasifikaci. Při použití jiné klasifikace s více či méně metodami a formami by mohly být výsledky zcela odlišné. Dále bychom při zpracovávání výsledku měli brát v potaz, že byl výzkum prováděn na středních školách v Přerově, a tudíž nelze výsledky zobecnit, jako bychom pracovali se školami po celé České republice.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ, 2007. Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc: Hanex. ISBN 978-8085783-73-5.
- [2] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada Publishing. ISBN: 80-247-1369-1.
- [3] JŮVA, Vladimír, 2001. Základy Pedagogiky. Brno: Paido. ISBN 80-85391-95-8.
- [4] JŮVA, Vladimír, 2007. Stručné dějiny pedagogiky. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-151-5.
- [5] KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2002. Školní didaktika. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
- [6] KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2003. Didaktika sekundární školy. Olomouc, UP. ISBN 80-244-0599-7.
- [7] KASÍKOVÁ, Hana, 2010. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-712-1.
- [8] KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA, 2011. Aktivizační metody ve výuce. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87474-34-1.
- [9] MALACH, Josef a Bedřich ZAPLETAL, 2005. Vybrané problémy androgogiky. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7368-043-2.
- [10] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. Výukové metody. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- [11] PETTY, Geoffrey, 1996. Moderní vyučování. Praha: Portál. ISBN 80-7367-172-7.
- [12] PRŮCHA, Jan, 2000. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4
- [13] PRŮCHA, Jan., Eliška, WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-772-8.
- [14] PRŮCHA, Jan, 2005. Moderní pedagogika. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X.
- [15] SITNÁ, Dana, 2009. Metody aktivního vyučování. Praha: Portál. ISBN 978-80-736-246-1.
- [16] SKUTIL, Martin et al., 2011 Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

- [17] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ et. al, 2007. Pedagogika pro učitele. Praha:Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [18] ZORMANOVÁ, Lucie, 2012, Výukové metody v pedagogice. Havlíčkův Brod: Grada Publishing. ISBN: 978-80-247-4100-0.

Elektronické zdroje:

- [19] ČERVENKOVÁ, Iva, ©2013. Výukové metody a organizace vyučování. projekty.osu.cz [online]. [cit. 2014-12-9]. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf/>
- [20] GOŠOVÁ, Věra, ©2011. E-U-R. wiki.rvp.cz [online]. [cit. 2014-12-12]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/E/E-U-R/
- [21] HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ, ©2001. Co je E-U-R. kritickemysleni.cz [online]. [cit.2014-12-1]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur/
- [22] HUBELOVÁ, Dana. Výukové metody a styly učitelů zeměpisu: případové (video) studie, Pedagogická orientace [online]. 2009, č.2, str.54, [cit. 2012-02-20]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2009/PedOr09_2_VyukoveMetodyAStyly_Hubelova.pdf
- [23] MAŇÁK, Josef, ©2011 Aktivizující výukové metody. clanky.rvp.cz [online]. [cit. 2012-02-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14483/aktivizujici-vyukove-metody.html/>
- [24] WAHLBERG, H. a S. J. PAIK, ©2000 Effective educational strategies. ibe.unesco.org [online]. [cit. 2013-02-22]. Dostupné z: <http://www.ibe.unesco.org/en.html>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj	A jiné
atd	A tak dále
např	Například
tj	To je
tzv	Takzvaně
SŠ	Střední škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Počet studentů podle SŠ	37
Graf 2: Počet studentů na SŠ podle ročníku	38
Graf 3: Nejčastější formy výuky (realita a preference)	40
Graf 4: Nejčastější metody výuky (realita a preference)	43
Graf 5: Průměrné hodnoty reálného a preferovaného stavu	45

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Kombinace metod.....	25
Tabulka 2: Rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou.....	32
Tabulka 3: % zastoupení žáků na SŠ	37
Tabulka 4: % zastoupení žáků na SŠ podle ročníku	37
Tabulka 5: Nejčastější formy výuky (realita a preference).....	39
Tabulka 6: Nejčastější metody výuky (realita a preference)	42
Tabulka 7: Pořadí podle preferencí a reality.....	44

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK.....	55
PŘÍLOHA P II: CELKOVÝ POČET ODPOVĚDÍ	57

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Milí studenti,

jmenuji se Michaela Vlachopulu a jsem studentkou 3. ročníku oboru Učitelství odborných předmětů pro SŠ na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Dotazník, který držíte v rukou je určen pro studenty středních škol, středních odborných učilišť a pro studenty gymnázií.

Dotazník je zcela anonymní a poslouží mi k vypracování bakalářské práce, která se zabývá aktivizačními metodami a formami ve výuce. Prosím o pravdivé vyplnění dotazníku.

Předem moc děkuji za ochotu a spolupráci a za pravdivě vyplněný dotazník.

Ing. Michaela Vlachopulu

Pokyny pro vyplnění dotazníku: **Zakroužkujte vždy jen jednu odpověď.**

1. Typ školy, kterou navštěvujete:

- a) Gymnázium
- b) Střední odborná škola
- c) Střední odborné učiliště

2. Ročník, který navštěvujete:

- a) první
- b) druhý
- c) třetí
- d) čtvrtý

3. Jak často ve školní výuce využíváte následující postupy?

		velmi často	často	občas	málokdy	nikdy
1	Přednáška nebo výklad	1	2	3	4	5
2	Práce s textem	1	2	3	4	5
3	Rozhovor	1	2	3	4	5
4	Předvádění a pozorování	1	2	3	4	5
5	Poslech zvukového záznamu	1	2	3	4	5
6	Sledování video nahrávek	1	2	3	4	5
7	Instruktaž (práce po vzoru učitele)	1	2	3	4	5
8	Laborování, a experimentování	1	2	3	4	5
9	Metody diskusí	1	2	3	4	5
10	Řešení problémů	1	2	3	4	5
11	Metody inscenační (hraní scének)	1	2	3	4	5
12	Didaktické hry	1	2	3	4	5
13	Frontální (hromadná) výuka	1	2	3	4	5
14	Práce ve skupinách	1	2	3	4	5
15	Práce ve dvojicích	1	2	3	4	5
16	Samostatná práce žáků	1	2	3	4	5
17	Brainstorming (tvorba nápadů)	1	2	3	4	5
18	Projektová výuka	1	2	3	4	5
19	Výuka formou exkurze	1	2	3	4	5
20	Práce na počítači	1	2	3	4	5

4. Jak často by se podle Vašeho názoru měly ve školní výuce používat následující vyučovací postupy, aby výuka byla pro Vás přínosná?

		velmi často	často	občas	málokdy	nikdy
1	Přednáška nebo výklad	1	2	3	4	5
2	Práce s textem	1	2	3	4	5
3	Rozhovor	1	2	3	4	5
4	Předvádění a pozorování	1	2	3	4	5
5	Poslech zvukového záznamu	1	2	3	4	5
6	Sledování video nahrávek	1	2	3	4	5
7	Instruktaž (práce po vzoru učitele)	1	2	3	4	5
8	Laborování, a experimentování	1	2	3	4	5
9	Metody diskusí	1	2	3	4	5
10	Řešení problémů	1	2	3	4	5
11	Metody inscenační (hraní scének)	1	2	3	4	5
12	Didaktické hry	1	2	3	4	5
13	Frontální (hromadná) výuka	1	2	3	4	5
14	Práce ve skupinách	1	2	3	4	5
15	Práce ve dvojicích	1	2	3	4	5
16	Samostatná práce žáků	1	2	3	4	5
17	Brainstorming (tvorba nápadů)	1	2	3	4	5
18	Projektová výuka	1	2	3	4	5
19	Výuka formou exkurze	1	2	3	4	5
20	Práce na počítači	1	2	3	4	5

PŘÍLOHA P II: CELKOVÝ POČET ODPOVĚDÍ

odpověď otázka č.3/ odpověď otázka č. 4

		velmi často	často	občas	málokdy	nikdy
1	Přednáška nebo výklad	58/52	54/73	34/33	22/10	0/0
2	Práce s textem	31/32	71/71	50/49	15/14	1/2
3	Rozhovor	14/38	50/56	64/55	31/14	9/5
4	Předvádění a pozorování	3/38	17/60	54/42	74/19	20/9
5	Poslech zvukového záznamu	7/26	41/76	68/49	45/14	7/3
6	Sledování video nahrávek	5/48	20/63	69/48	65/8	9/1
7	Instruktaž (práce po vzoru učitele)	8/24	20/61	56/57	61/21	23/5
8	Laborování, a experimentování	4/39	12/38	21/45	33/26	98/20
9	Metody diskusí	9/45	47/61	61/41	44/17	7/4
10	Řešení problémů	11/49	39/58	72/44	38/14	8/3
11	Metody inscenační (hraní scének)	3/18	10/18	16/49	50/50	89/33
12	Didaktické hry	1/20	19/45	40/54	55/28	53/21
13	Frontální (hromadná) výuka	47/37	29/57	41/40	32/23	19/11
14	Práce ve skupinách	7/42	42/72	77/40	40/11	2/3
15	Práce ve dvojicích	15/43	72/69	57/47	22/9	2/0
16	Samostatná práce žáků	69/34	49/55	42/49	6/26	2/4
17	Brainstorming (tvorba nápadů)	3/33	14/64	52/43	61/24	38/4
18	Projektová výuka	13/42	38/74	61/32	49/17	7/3
19	Výuka formou exkurze	1/58	9/53	36/46	89/9	33/2
20	Práce na počítači	35/73	64/62	43/25	26/7	0/1