

Preference výukových metod studenty a učiteli na střední škole

Ing. Klára Maňásková

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Klára Maňásková**
Osobní číslo: **H130341**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Preference výukových metod studenty a učiteli na střední škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše týkající se základních didaktických kategorií, především výukových metod a jejich aplikace v edukační praxi středních škol.

Vymezení teoretických východisek z problematiky výukových metod a jejich preference učiteli a studenty středních škol.

Příprava a zpracování metodiky empirické části, stanovení výzkumného problému, cílů výzkumu a hypotéz.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace a formulace závěrů výzkumu.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi středních škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

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

KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST a kol. Školní didaktika. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: PdF MU, 2003. ISNB 80-7315-039-5.

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 4. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **28. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 28. ledna 2015


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




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
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 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 Zlíně 30.4.2015

.....
Marek Kříž

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 nevdělečně 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 nahlášení 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 vzdělávacího 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 přihlédá k větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná bakalářská práce se zabývá problematikou preference výukových metod studenty a učiteli středních škol. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část práce vymezuje teoretická východiska pro výzkum a základní pojmy z této oblasti. První kapitola se zabývá kurikulem a jeho současným pojetím. Další kapitola popisuje edukační proces. V posledních dvou kapitolách jsou rozebrány organizační formy výuky a výukové metody. Praktická část je zaměřena na kvantitativní výzkum. Jsou zde analyzovány informace získané dotazníkovým šetřením, které bylo provedeno u studentů a učitelů vybraných škol. Provedený výzkum zjišťuje, které vyučovací metody středoškolští studenti a učitelé upřednostňují, a které odsouvají do pozadí.

Klíčová slova: kurikulární dokumenty, klíčové kompetence, edukační proces, organizační formy výuky, výukové metody, aktivizační metody, kvantitativní výzkum

ABSTRACT

This bachelor's thesis refers to a question of preferences teaching methods of high school students and teachers. The work is divided into theoretical and practical part. The theoretical part of this thesis defines theoretical background of research and the basic concepts from this field. The first chapter describes curriculum and its current concept. The next chapter deals with the characteristics of educational process. In the last two chapters are discussed organizational forms of teaching and teaching methods. The practical part is focused on quantitative research. There are analyzed the information obtained by questionnaire survey, that was carried out by students and teachers of the selected schools. The research detects, which teaching methods the high school students and teachers prefer, and which they relegate to the background.

Keywords: curricula, key competencies, educational process, organizational forms of teaching, teaching methods, activation methods, quantitative research

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat především doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, PhD., vedoucí mé bakalářské práce, za zajímavé téma, odborné vedení, cenné rady a trpělivost. Dále děkuji respondentům, kteří mi pomohli při realizaci výzkumného šetření.

Velký dík patří také mému příteli a rodině za psychickou a finanční podporu při studiu.

Motto

“The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates. The great teacher inspires.”

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“

William Arthur Ward (1968)

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 SOUČASNÉ POJETÍ KURIKULA	12
1.1 OBECNÉ CÍLE VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ PODLE RVP	13
1.2 KOMPETENCE STUDENTŮ A ABSOLVENTŮ	14
1.2.1 Klíčové kompetence podle RVP	15
2 EDUKAČNÍ PROCES	16
2.1 TRANSMISIVNÍ A KONSTRUKTIVISTICKÉ VYUČOVÁNÍ.....	16
2.2 UČITEL A ŽÁK – AKTÉŘI EDUKAČNÍHO PROCESU	17
2.3 INTERAKCE UČITELE A ŽÁKA	19
2.4 MOTIVACE	19
3 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY	21
3.1 ČASOVÉ A PROSTOROVÉ HLEDISKO	21
3.2 HLEDISKO ZPŮSOBU ŘÍZENÍ UČEBNÍCH ČINNOSTÍ.....	22
4 VÝUKOVÉ METODY	24
4.1 POHLED DO HISTORIE	24
4.2 FUNKCE A VÝBĚR VÝUKOVÝCH METOD	25
4.3 KLASIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD	27
4.4 AKTIVIZAČNÍ METODY VÝUKY	31
4.5 KOMPLEXNÍ METODY VÝUKY	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
5 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	37
5.1 CÍLE VÝZKUMU	37
5.2 FORMULACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	38
5.3 FORMULACE HYPOTÉZ.....	38
5.4 VÝZKUMNÁ METODA A PRŮBĚH SBĚRU DAT	38
5.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	39
6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	42
6.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ – POPISNÁ ANALÝZA	42
6.2 VERIFIKACE HYPOTÉZ – VZTAHOVÁ ANALÝZA	55
6.3 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	59
ZÁVĚR	64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	66
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	70
SEZNAM TABULEK	71
SEZNAM GRAFŮ	72
SEZNAM PŘÍLOH	73

ÚVOD

„Všechny záměrné lidské činnosti, pozorovány z nadhledu, svými úkony vyznačují určitou trasu sledující daný cíl. Tato cesta – metoda – je tím úspěšnější a bezpečnější, čím jasněji je vymezen její cíl, čím víc směrodatných informací cestující získá o podmínkách svého postupu a čím lépe se připraví na případné obtíže. Uvedené charakteristiky se v plném rozsahu vztahují i na výukovou metodu, kterou chápeme jako cestu žáků podporovaných a vedených učitelem k osvojení příslušných výchovně-vzdělávacích obsahů“ (Maňák a Švec, 2003).

Vlivem postupných změn a rozvoje ve společnosti dochází také ke změnám lidského vnímání, potřeb a požadavků. Velký důraz je kladen na seberealizaci, samostatnost, řešení problémů, praktické využití znalostí, a v neposlední řadě na zdokonalování schopností a dovedností. Výběr výukových strategií a výukových metod není závazně stanoven žádným dokumentem. Každý učitel má možnost plánovat svou výuku podle vlastních představ. Žádný učitel by ale neměl zapomínat na potřeby, rozvoj a aktivitu studentů.

Prvním důležitým krokem při projektování výuky je orientace v kurikulárních dokumentech. Učitel musí znát rámcový vzdělávací program (RVP) typu instituce, na které působí, a jeho konkretizaci ve školním vzdělávacím programu (ŠVP). Důležitou roli zaujímají správně formulované a realizované edukační cíle. Pomocí vytyčených cílů jsou žáci vedeni k rozvoji klíčových kompetencí. Druhým krokem je nutnost důkladného prostudování tematických plánů vlastního předmětu. Zde jsou obecné cíle i celkový obsah výuky dále specifikovány s vymezením časové dotace na jejich splnění (Červenková, 2013).

Pokud učitel při výběru vhodné cesty resp. metody dané kroky dodrží, žáci úspěšněji a bezpečněji vytyčených edukačních cílů dosáhnou.

Významnou inovací ve výchově a vzdělávání je zavádění tzv. aktivizačních metod výuky. Také rozvoj moderních technologií (např. počítač, internet, výukové programy, interaktivní tabule, audiovizuální technika apod.) rozšiřuje klasické vyučování o nový rozměr. Pedagogové tak mají k dispozici stále více možností, jak žákům výuku zpestřit, zefektivnit, jak žáky do výuky aktivně zapojit.

Problematikou výukových metod a jejich využitím v edukačním procesu se již jistě zabývalo mnoho studií a pedagogických výzkumů. Také odborná literatura nabízí nepřehledné množství informací. Výběr vhodných metod výuky je však stále diskutovaným a aktuálním tématem.

Hlavním cílem předložené bakalářské práce bylo vymezení teoretická východiska z problematiky výukových metod, a na základě kvantitativně orientovaného výzkumu analyzovat, které výukové metody preferují studenti a pedagogové středních škol.

První kapitola teoretické části nastiňuje problematiku školské reformy. Jedná se o stručné shrnutí základních kurikulárních dokumentů, obecných cílů výuky a klíčových kompetencí studentů a absolventů středních škol. Druhá kapitola je zaměřena na výukový proces. Úvodní část popisuje rozdíl mezi transmisivním a konstruktivistickým pojetím výuky. Další části jsou zaměřeny na hlavní aktéry edukačního procesu, tedy na učitele a žáka, a na jejich vzájemnou interakci. V závěru je nastíněna problematika motivace. Třetí kapitola vymezuje pojem organizační forma výuky a uvádí stručnou charakteristiku základních výukových forem. Čtvrtá kapitola je zaměřena na metody výuky. Je zde uvedena klasifikace výukových metod z pohledu různých autorů, jsou shrnuty jejich hlavní funkce a využití v praxi. Není opomenut ani význam aktivizačních a komplexních metod výuky a jejich charakteristika.

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na realizaci kvantitativně orientovaného výzkumného šetření a na analýzu získaných dat. Jako výzkumný nástroj byl zvolen dotazník, který byl určen studentům a učitelům středních škol. Pro realizaci výzkumu bylo vybráno pět středních škol v mikroregionu Vsetínsko. Hlavním záměrem a cílem výzkumného šetření bylo zjistit, které výukové metody studenti a učitelé vybraných středních škol preferují, a které jsou odsouvány do pozadí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOUČASNÉ POJETÍ KURIKULA

„Kurikulum jsou plány určené k řízení učení ve školách, obvykle prezentované v permanentně obnovovaných dokumentech, které jsou vypracovány na několika úrovních obecnosti a implementace těchto plánů ve třídě. Tyto plány jsou realizovány v učebním prostředí, které také ovlivňuje to, čemu se žáci učí“ (Walterová, 1994).

Současná moderní doba sebou přináší řadu zásadních změn. Dochází k prudkému rozvoji nových informačních a komunikačních technologií, které se uplatňují v mnoha odvětvích lidské činnosti. Vzdělání se stává důležitým nástrojem pro rozvoj lidské osobnosti.

Jednou z mnoha reforem, které během posledního desetiletí v ČR probíhají, je školská reforma (resp. kurikulární reforma). Hlavním záměrem je změna cílů a obsahu vzdělávání, zajištění rovnosti ve vzdělávání, individuální přístup k potřebám vzdělávaných. Velký důraz je kladen na celoživotní proces učení, na vzdělávání pro život a uplatnění absolventů na mezinárodním trhu práce (Pedagogický lexikon, ©2011).

„Čím složitější je život společnosti, tím větší objem znalostí a dovedností si musí každý jednotlivý člověk osvojit, aby se v ní dokázal uplatnit. Čím větší je míra individuální svobody, tím víc záleží na osobní zralosti, odpovědnosti a tvořivosti každého občana. Čím více možností se člověku nabízí, tím víc záleží na jeho vlastních mravních a lidských kvalitách, aby si z nich dokázal dobře vybrat. Odtud přirozeně plyne, že se i doba, potřebná pro přípravné vzdělávání a výchovu stále prodlužuje“ (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001).

Nový školský zákon (561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) zavádí systém vzdělávacích programů, který mimo jiné podporuje také větší autonomii škol. Vzdělávání by tak mělo reagovat na konkrétní potřeby žáků a studentů, vytvářet školskou kulturu a zaručit požadované výstupy pro daný obor vzdělávání (Dvořáková, 2013).

Základní státní úroveň představuje Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (NPV, tzv. Bílá kniha). Za jeho zpracování odpovídá MŠMT, je schvalován jako nařízení vlády. Vyjadřuje hlavní zásady kurikulární politiky státu. Jsou zde vymezeny demokratické a humanistické hodnoty, na kterých je vzdělávání založeno. Definuje obecné cíle vzdělávání a obecné klíčové kompetence (Mikesková, 2011).

Dalšími kurikulárními dokumenty na státní úrovni jsou rámcové vzdělávací programy (RVP) pro všechny typy škol. RVP vycházejí z nových strategií ve vzdělávání, které zdůrazňují klíčové kompetence a uplatnění dovedností a znalostí v praktickém životě. Vymežují očekávanou úroveň vzdělání pro absolventy, vymezují závazný vzdělávací obsah a podporují komplexní přístup k jeho realizaci. V RVP jsou specifikována pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007).

Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP si vytváří každá škola samostatně podle zásad stanovených v příslušném RVP (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007).

Úkolem školy je poskytnout vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazení získaných informací do smysluplných kontextů a do praxe. „*Tomu také odpovídá nové pojetí kurikula, které zdůrazňuje samostatné myšlení, kritičnost, výběr a třídění informací, schopnost aplikace a využití informací pro řešení problémů. V kurikulu se objevují nová témata a značně se posiluje výuka cizích jazyků jako příprava na život v multikulturní evropské společnosti*“ (Mikesková, 2011).

Podle Skalkové (1995) by měl současný učitel promýšlet vzdělávací úkoly v takových dimenzích, které přesahují hranice jednotlivých předmětů. Žáci by se měli naučit vyrovnávat s výzvami měnící se společnosti a reagovat na reality života i práce.

Škola by měla žáka motivovat k celoživotnímu učení. Měla by stimulovat jeho tvořivost a aktivitu, poskytnout mu možnost experimentovat a vytvořit prostor pro jeho seberealizaci (Koucký, 1999).

1.1 Obecné cíle výchovy a vzdělávání podle RVP

Obecné cíle vzdělávání uvedené v RVP pro střední odborné vzdělávání (2010) vyjadřují společenské požadavky na celkový vzdělanostní a osobnostní rozvoj žáků. Vymežují postoje, hodnoty, poznatky, činnosti i praktické dovednosti. Určují hlavní směr a záměr vzdělávání i výstupy výuky. Koncepce středního vzdělávání, tedy i odborného, vychází z celoživotně vybudovaného konceptu. Hlavním smyslem vzdělávání je připravit žáky na úspěšný, smysluplný a odpovědný osobní, občanský i pracovní život v podmínkách

měnícího se světa. Teoretickým východiskem pro strukturu cílů středního vzdělávání byl známý koncept čtyř cílů vzdělávání pro 21. století, tzn.:

- a) *Učit se poznávat* – osvojit si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k vlastnímu učení, prohloubit si základní poznatky o světě a dále je rozšiřovat.
- b) *Učit se pracovat a jednat* – naučit se tvořivě zasahovat do prostředí, vyrovnávat se s různými situacemi a problémy, umět pracovat v týmech, být schopen vykonávat práci.
- c) *Učit se být* – porozumět vlastní rozvíjející se osobnosti a jejímu utváření v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami, samostatným úsudkem a osobní zodpovědností.
- d) *Učit se žít společně, učit se žít s ostatními* – umět spolupracovat s ostatními, být schopen podílet se na životě společnosti a nalézt v ní své místo.

1.2 Kompetence studentů a absolventů

Kompetence studenta a absolventa střední školy (tzv. klíčové kompetence) jsou souborem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj každého žáka, jeho aktivní zapojení do společnosti a uplatnění v budoucím profesním i občanském životě. Ve výuce nejsou vázány na konkrétní vyučovací předměty. Jsou použitelné v různých situacích, lze je rozvíjet prostřednictvím odborného i všeobecného vzdělávání, v teoretickém i praktickém vyučování, ale také dalšími doplňujícími aktivitami. Pro lepší pochopení klíčových kompetencí a snazší práci s nimi jsou klíčové kompetence v RVP zpracovány jednotlivě, v praxi se však vzájemně prolínají a doplňují (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007).

Osvojení klíčových kompetencí je rozhodujícím krokem pro rozvoj osobnosti. Klíčové kompetence obsahují spektrum kvalifikací a schopností, které vedle sebe nestojí izolovaně. Musí být chápány a realizovány jako součást celkového procesu vzdělávání (Belz a Siegrist, 2001).

1.2.1 Klíčové kompetence podle RVP

- a) *Kompetence k učení* – vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi byli schopni podle svých schopností a možností efektivně se učit, vyhodnocovat dosažené výsledky a pokrok a reálně si stanovovat potřeby a cíle svého dalšího vzdělávání.
- b) *Kompetence k řešení problémů* – vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi byli schopni podle svých schopností a možností samostatně řešit běžné pracovní i mimopracovní problémy.
- c) *Komunikativní kompetence* – vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi byli schopni podle svých schopností a možností vyjadřovat se v písemné i ústní formě v různých učebních, životních i pracovních situacích.
- d) *Personální a sociální kompetence* – vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi byli připraveni podle svých schopností a možností stanovovat si na základě poznání své osobnosti přiměřené cíle osobního rozvoje v oblasti zájmové i pracovní, pečovat o své zdraví, spolupracovat s ostatními a přispívat k utváření vhodných mezilidských vztahů.
- e) *Občanské kompetence a kulturní povědomí* – vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi uznávali podle svých schopností a možností hodnoty a postoje podstatné pro život v demokratické společnosti a dodržovali je, jednali v souladu s udržitelným rozvojem a podporovali hodnoty národní, evropské i světové kultury.
- f) *Kompetence k pracovnímu uplatnění* – vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi byli schopni podle svých schopností a možností využívat svých osobnostních a odborných předpokladů pro úspěšné uplatnění ve světě práce, pro budování a rozvoj své profesní kariéry a s tím související potřebu celoživotního učení.
- g) *Matematické kompetence* – vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi byli schopni podle svých schopností a možností funkčně využívat matematické dovednosti v různých životních situacích.
- h) *Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi* – vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi pracovali podle svých schopností a možností s osobním počítačem a jeho základním a aplikačním programovým vybavením, ale i s dalšími prostředky ICT a využívali adekvátní zdroje informací a efektivně pracovali s informacemi (Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání, 2010).

2 EDUKAČNÍ PROCES

„Aby mohl učitel správně vybrat metodu vyučování vhodnou právě pro jeho třídu a pro dané učivo, potřebuje značnou sumu znalostí o osobnosti svých žáků a o procesu učení“ (Pasch, 1998).

Edukační procesy jsou činnosti, při nichž je jeden subjekt (např. žák) přímo nebo zprostředkovaně vyučován a instruován subjektem druhým (např. učitel). Edukační procesy provází člověka po celý život. Od narození až do pokročilého věku se každý z nás učí nebo zprostředkovává učení ostatním (Průcha, 2005).

Edukační proces také chápeme jako záměrné, cílevědomé a racionální řízení aktivit žáků, jehož hlavním úkolem je dosažení stanovených výchovně-vzdělávacích cílů (Čadílek a Loveček, 2005).

„Pedagogický proces je stálou interakcí mezi pedagogickým pracovníkem a vychovávaným jedincem nebo skupinou, která probíhá za působení nejrozmanitějších výchovných prostředků. Na jedné straně stojí pedagog, který je iniciátorem tohoto procesu. Na druhé straně stojí vychovávaný jedinec, jehož osobnost se v tomto procesu rozvíjí“ (Jůva a Jůva, 1994).

Hlavními činiteli edukačního procesu jsou tedy učitel, žák a učivo.

2.1 Transmisivní a konstruktivistické vyučování

Podle toho, jakými formami a metodami vyučující učivo zprostředkovává, a jakým způsobem jsou znalosti a dovednosti u žáků upevňovány, rozlišujeme dvě základní koncepce. Jedná se o *transmisivní* a *konstruktivistické* pojetí vyučování (Pecina a Zormanová, 2009).

Transmisivní vyučování (tzv. klasické vyučování) je chápáno jako předávání hotových vzdělávacích obsahů žákům, kteří jsou pasivními příjemci zprostředkovaných informací. Předávané poznatky jsou žáky pouze paměťově přijímány a následně reprodukovány (Vyskočilová a Dvořák, 2009).

Klasické vyučování vychází z předpokladu, že vyhledávání informací a získávání poznatků vlastními postupy, zkoušením a experimenty nemá význam, je ztrátou času (Nováčková, 2001).

Převládající metody transmisivního vyučování jsou metody slovní (výklad, vysvětlování). Nejčastější organizační formou je frontální výuka. V mnoha případech je však klasická koncepce výuky doporučována. Jedná se zejména o abstraktní, těžko pochopitelné a složité učivo, případně formulace a objasňování pravidel a pouček. Výhodou je, že žák získá logicky utříděné a ucelené informace (Pecina a Zormanová, 2009).

Předpokladem *konstruktivistické* koncepce je, že poznání a významy si jedinci konstruují sami na základě aktivní práce a myšlenkové činnosti. „*Jedině taková znalost, která je výsledkem vlastního zkoumání podpořeného aktivním propojením s dřívějšími poznatky, má šanci stát se trvalou součástí myšlenkové struktury člověka*“ (Grecmanová a Urbanovská, 2007).

Výstavba poznání je aktivním procesem a žák musí mít příležitost s učivem pracovat. Zpočátku se jedná o činnost fyzickou, po utvoření vlastní představy přichází činnost probíhající v mysli (Vyskočilová a Dvořák, 2009).

Vhodnými metodami pro realizaci konstruktivistické výuky jsou aktivizační a komplexní výukové metody (např. diskuse, problémové úlohy, didaktické hry, inscenační a situační metody, kritické myšlení). K doporučeným formám výuky patří kooperativní výuka a individuální práce. Takovými postupy je umožněno dosažení vyšších kategorií Bloomovy taxonomie kognitivních cílů.

2.2 Učitel a žák – aktéři edukačního procesu

Role učitele

Učitel je člověk, který soustavně vzdělává a vychovává děti, mládež i dospělé. Každý učitel je iniciátorem a organizátorem výchovně-vzdělávacího procesu. Organizuje svou vlastní pedagogickou činnost, podílí se na výchově a celkovém rozvoji žáků. Připravuje žáky na rychlé společenské změny, učí je na ně reagovat (Holoušová, 2008).

„Starostí učitelů bude, aby dobrým příkladem vedli žáky účinně ke všemu dobrému, protože nic není přirozenějšího než to, že ti, kdo nás následují, jdou po stopách těch, kteří kráčí před nimi, že se řídí příkladem učitele. Vedení, které záleží jen ve slovech a předpisech, nemá sílu, může přinést jen hubený prospěch. Naši učitelé nesmějí tedy být

podobni sloupům u cest, které pouze ukazují, kam se má jít, ale samy nejdou“ (Komenský, 1960).

Učitel by neměl být jediným zdrojem vědomostí a poznatků. Měl by své žáky podporovat a ukázat jim cestu k samostatnosti. Měl by se stát moderátorem, jehož hlavními osobnostními rysy jsou:

- *kreativita* – schopnost hledat nové podněty a překonávat dosavadní úroveň
- *morální a zásadový postoj* – pevná vůle a kladný vztah k práci
- *pedagogický optimismus, takt, klid a zaujetí* – důvěra ve výchovu a v žáka, trpělivost, sebeovládání, aktivní přístup
- *hluboký přístup k žákům* – láska k žákům se odráží v kvalitě práce, je potřeba své žáky co nejvíce poznat, pochopit je a akceptovat je
- *spravedlnost* – důslednost při řešení přestupků, jednotné hodnocení žáků (Janíková, 2008).

Nezbytnou vlastností učitele je sociální zralost a schopnost navázat mezilidské vztahy. Důležitými znaky sociální zralosti jsou: schopnost převzít odpovědnost, objektivní posouzení situace, schopnost rozhodovat se a nést důsledky vlastních rozhodnutí. Dalším podstatným znakem je také odborná kvalifikace (Pařízek, 1988).

Každé učitelovo rozhodnutí, které souvisí s výukou, musí brát v úvahu žáka. Je třeba uvažovat o tom, jak mohou individuální potřeby a zájmy žáků ovlivňovat proces výuky. *„Čím lépe své žáky znáte, tím lépe budete moci výuku přizpůsobit konkrétním potřebám zcela konkrétní třídy, kterou právě vyučujete, a obecně potřebám kterýchkoli žáků, s nimiž se během své učitelské praxe setkáte“* (Pasch, 1998).

Žák – učící se subjekt

Podle tradičního pojetí zastávali žáci ve výuce pasivní a reproduktivní roli. Dnešní moderní přístup však roli žáků významně mění. Žáci jsou vedeni k samostatnosti a kreativnímu myšlení, při vyučování je stále více vyžadována jejich aktivita. I přesto je role žáka stále rolí podřízenou, což do jisté míry předepisuje i školní řád (Dvořáková, 3013).

Petty (2004) uvádí, že žáci jsou rádi aktivní a tvůrčí, pasivní metody nemají v lásce. Čím aktivnější a zainteresovanější žáci ve výuce jsou, tím více je samotná výuka baví. Tvůrčí činnosti zvyšují v žácích pocit vlastní hodnoty a jsou významným motivačním faktorem.

Tvořivost je nenahraditelným kognitivním nástrojem, který patří k nutné výbavě každého, kdo se podílí na řešení úkolů.

Stále ožehavým tématem je problém inteligence, jakožto determinanty školního vzdělávání. Švanda (1989) vysvětluje, že u žáků středních škol existují prokazatelné rozdíly v úrovni učebních předpokladů. Inteligence tedy zásadně ovlivňuje školní edukační procesy, ale o způsobu ovlivňování se zatím ví velmi málo.

Zásadní podmínkou úspěšné výuky je důkladná znalost žáků a jejich schopností a potřeb. Je však nutné hledat rovnováhu mezi zájmy jednotlivců a třídy, žáků a společnosti, ale také mezi právy a povinnostmi žáků a učitelů (Obst, 2009).

2.3 Interakce učitele a žáka

Vzájemnou interakci učitele a žáka lze považovat za nejdůležitější vztah edukačního procesu. Významně ovlivňuje charakter, průběh i výsledky výuky a celkovou atmosféru ve třídě. Vyučující i žáci by měli společně usilovat o vybudování dobrého vztahu, který je naplněn porozuměním a spravedlností. Ze strany učitele je podmíněn přiměřeným pedagogickým odstupem, taktním chováním a vysokou úrovní pedagogických kompetencí. Projevy neucty, zesměšňování nebo ironie jsou ve vztahu učitel – žák nepřijatelné. *„Při nesprávném přístupu k řešení pedagogických situací se může rozvinout konflikt, který významně naruší vyvíjející se vztah“* (Urbanovská, 2008).

Skalková (1995) uvádí, že v současnosti považujeme vychovatele a vychovávaného za partnery, tedy spolutvůrce výchovně-vzdělávacího procesu. Vzájemná komunikace se uskutečňuje na základě spolupráce. Jedná se o vzájemnou pomoc, která se však postupně stává zbytečnou, protože dochází k osamostatnění a seberealizaci vychovávaných.

2.4 Motivace

Termín motivace je odvozen z latinského slova „*movere*“ – pohybovat, hýbat. Obecně se tedy jedná o souhrn hybných momentů, které ovlivňují činnosti, prožívání a chování osobnosti. Základním zdrojem motivace jsou vnější pobídky i vnitřní motivy. Ty mohou člověka stimulovat a podněcovat k reakci, nebo naopak tlumit a bránit v konání. Motivace má aktivizující, ale i usměrňovací charakter (Čáp a Mareš, 2001).

Motivace k učení je sama naučená a je výsledkem interakce mezi žákem, vyučujícím a učivem. Je založena na jasném vyjádření požadavků, na očekávání a jasných pokynech, které jsou vnímány jako důležité (Lumsdenová, 1994).

Pro zkušené i začínající učitele je motivace předpokladem k úspěšnému učení. Pokud nejsou žáci dostatečně motivováni, nemají zájem ani o učení. Výukový proces se stává neefektivním a zbytečným.

Petty (2004) uvádí následující motivační faktory, které podněcují žáky k činnosti a zvyšují jejich touhu po vzdělávání:

- *Věci, které se učím, se mi hodí* – je tedy nutné vytvářet souvislosti mezi vyučovaným předmětem a zájmy svých žáků.
- *Kvalifikace, kterou studiem získám, se mi hodí* – je důležité zdůraznit, k čemu je dobré to, co vyučujeme. Učivu mohou dodávat význam a smysluplnost např. exkurze a praxe.
- *Dobré výsledky a úspěch mi zvyšují sebevědomí* – tento faktor je nejsilnější, je hnací silou celého procesu učení. Je přirozené, že věci, které se nám daří, nás více baví. Sebedůvěra nám dodává vytrvalost a odhodlání.
- *Dobré výsledky vyvolají příznivou reakci mého učitele nebo spolužáků* – v tomto případě mohou být vhodnou motivací soutěže a problémové úlohy. Žáci chtějí být uznáváni a potřebují prostor pro seberealizaci.
- *Když se nebudu učit, bude to mít nepříjemné důsledky* – motivaci mohou zvýšit např. předem očekávané testy.
- *Věci, které se učím, jsou zajímavé* – žáci jsou motivováni, pokud je výuka zajímavá a zábavná, vzbuzuje v nich zvědavost.

Podle Pintricha a Schunka (2002) existují tři obecné komponenty motivace. První je tzv. *složka očekávání* (tedy přesvědčení o schopnosti a dovednosti vykonat daný úkol), druhou je *složka hodnotová* (přesvědčení o svém zájmu a o důležitosti daného úkolu). Třetí komponentou je *složka afektivní* (vlastní reakce a pocity vztahující se k úkolu).

3 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY

Organizační forma výuky představuje uspořádání edukačního procesu. Prostřednictvím výukových forem dochází k vytváření vhodného prostředí a k organizaci činností učitele a žáků. Z hlubšího pohledu se však jedná o systém vztahů mezi žákem, vyučujícím, obsahem učiva a vzdělávacími prostředky (Václavík, 2009).

Tradičně jsou formy výuky chápány jako vnější struktura pro výukové metody. Novější přístupy vnímají organizační formy výuky jako komplexní systém uspořádání a řízení výuky v konkrétní vzdělávací situaci (Průcha, Walterová a Mareš, 2001).

Ve vztahu k učivu tvoří organizační formy organizační rámec, v němž dochází k přetváření poznatků a činností obsažených v učivu, do soustavy vědomostí a dovedností žáka. V teoretické rovině odlišujeme dvě hlediska, podle nichž je výuka organizována (**1.** hledisko časového a prostorového uspořádání; **2.** hledisko způsobu řízení učební činnosti žáků). V praktické výuce jsou však obě hlediska pevně spojena. Tvoří konkrétní organizační formu pro řízení učební činnosti žáka učitelem ve vymezeném prostoru a čase (Vonková, 2007).

3.1 Časové a prostorové hledisko

Prvním z uvedených hledisek je časová a prostorová organizace vyučování. V tomto smyslu uvažujeme časový rozvrh výuky, způsob rozvržení vyučovacího dne (týdne, školního roku), délka a struktura vyučovací hodiny jako časové jednotky vyučování (Vonková, 2007).

Z hlediska prostorové organizace *„je důležité, „kde“ výuka probíhá – zda v tradiční učebně (třídě), anebo v učebně upravené určitým způsobem (specializovaná učebna), v přirozeném prostředí (např. při terénních pokusech v rámci projektové výuky), v domácím prostředí (zpracování domácích úkolů)“* (Václavík, 2009).

3.2 Hledisko způsobu řízení učební činnosti žáků

Z tohoto hlediska můžeme rozlišit například výuku frontální (hromadnou), individuální, skupinovou a kooperativní, partnerskou, individualizovanou, a v neposlední řadě výuku projektovou.

Frontální (hromadná) výuka – je dosud nejběžnější organizační formou edukačního procesu. Učitel řídí učební činnosti velké skupiny žáků (např. třídy) současně. Učební proces žáka je ovlivňován výkony žáků ostatních. Přestože jsou žáci většinou pouze pasivními příjemci informací, může frontální způsob výuky pozitivně formovat třídní kolektiv. Žáci se učí vnímat souvislý výklad učitele a získávají tak model pro vlastní interpretaci teoretických poznatků (Vonková, 2007).

Pro hromadnou výuku jsou charakteristické výukové jednotky (vyučovací hodiny), které po sobě následují a jsou oddělovány přestávkami. Do jednotlivých vyučovacích hodin je rozdělen obsah učiva a vzniká tak systém vyučovacích předmětů. Celková organizace školního dne je určena rozvrhem hodin (Václavík, 2009).

Frontální výuka bývá často doplňována **vyučováním partnerským** a **vyučováním skupinovým**. Skalková (1999) chápe skupinovou výuku jako organizační formu, kde se vytvářejí malé skupiny žáků. Žáci ve skupinkách spolupracují při řešení společného úkolu, snaží se dosáhnout společného cíle. Mezi členy se rozvíjejí sociální interakce a zlepšuje se vzájemná komunikace. Chování jednotlivce je ovlivněno a řízeno chováním ostatních členů skupiny.

Pro práci ve skupinách je vhodné využít problémové úlohy. Ty nejlépe navozují psychickou potřebu žáků společně hledat správné řešení, diskutovat o postupech, objevovat nové možnosti. Skupinové vyučování vychovává jedince ke kolektivnímu vědomí, ke spoluodpovědnosti za svěřený úkol (Vonková, 2007).

Individuální forma vyučování – je způsob řízení učební činnosti žáka, v němž pracuje učitel s jednotlivcem, případně malou skupinou žáků. Často se uplatňuje ve školách uměleckého zaměření, v jazykových školách a při práci s nadanými nebo naopak zaostávajícími žáky (Vonková, 2007).

Formu individuální je nutné odlišit od **výuky individualizované**, v němž učební činnost žáků učitel bezprostředně neřídí. „*Žáci řeší zadané úkoly (učební programy) samostatně, řízení učební činnosti žáků je zprostředkované učebním úkolem (programem - soustavou*

úkolů). Žák pracuje podle svého tempa, postup učení i jeho rozsah odpovídají individuálním možnostem“ (Vonková, 2007).

Projektová výuka – je snahou o propojení poznatků z různých oblastí s běžným životem. Orientuje se především na zkušenosti žáka a hlavními předpoklady jsou efektivita a tvořivost. Právě úzký vztah k reálným skutečnostem je pro žáky silnou motivací a probouzí v nich zájem o poznávání (Pedagogický lexikon, ©2011).

Hlavními znaky projektu jsou:

- Především je řešen jeden přesně vymezený problém, je stanoven jasný a určitý cíl projektu.
- Projekt také probíhá v jasně vymezeném časovém úseku.
- Vytváří takové situace, v nichž musí žáci projevit vlastní iniciativu.
- Průběh projektu i jeho konečné výsledky jsou evaluovány.
- Projekt je nutně spjatý s praxí, s reálným životem.
- Učitel se posouvá spíše do role průvodce, poradce, povzbuzovače.
- Témata jsou vybírána tak, aby sama o sobě žáky motivovala.
- Vždy, když uvažujeme o projektu, měli bychom se ptát, zda je vhodné toto téma pojmout projektově, či zda by nebylo lepší použít jiné metody.

4 VÝUKOVÉ METODY

Pojem metoda je odvozen z řeckého slova „*methodos*“, což v překladu znamená obecný postup, způsob, cesta. Výuková metoda patří k základním didaktickým kategoriím a představuje „*koordinovaný systém činností učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2001).

Výuková metoda je obecně chápána jako cesta k dosažení stanovených cílů výuky. Během edukačního procesu je prostřednictvím výukových metod realizována vzájemná interakce mezi učitelem a žáky. „*Učitel akceptuje psychologické, sociální a somatické individuální zvláštnosti žáka a žák převážně na základě svých svobodných osobních aktivit se ztotožňuje se stanoveným výukovým cílem*“ (Kalhous, 2009).

Výuková metoda je hlavním operativním nástrojem vzdělávací kompetence učitele, a zároveň realizátorem jednotlivých kroků a činností při osvojování učebních obsahů žáky. „*Metoda ovšem nepůsobí izolovaně, ale je součástí komplexu četných činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují*“ (Maňák a Švec, 2003).

„*Výuková metoda představuje ve výuce určitý dynamický prvek, který se ve srovnání s obsahem a organizačními formami relativně rychleji mění a přizpůsobuje novým cílům a okolnostem. Výukové metody nejsou ovšem rozhodujícím činitelem výuky, nýbrž jen jedním z prvků výchovně-vzdělávacího systému, a nemohou proto nahradit chybějící obsah nebo kompenzovat nezřetelný cíl. Naopak jsou vázány na celkovou koncepci výuky a jen v jejím rámci jsou plně funkční a efektivní*“ (Maňák a Švec, 2003).

Podle Vališové (2007) představuje pojem výuková metoda specifický soubor činností učitele a žáků, rozvíjející žákův vzdělanostní profil. „*Vyučovací metodu je třeba chápat komplexně, jelikož má nejen teoretický, ale i praktický význam pro výchovně vzdělávací proces. Lze ji chápat jako systémový prvek vyučovacího procesu, který je dynamicky propojený se všemi ostatními didaktickými kategoriemi.*“

4.1 Pohled do historie

Výchova i vzdělávání se rozvíjely v těsné souvislosti s vývojem společnosti. Také výukové metody prošly ve svém postupném vývoji řadou změn. Šimoník (2005) uvádí následující etapy postupné modernizace výukových metod:

- V počátečním období vývoje společnosti byla základní metodou pro získávání poznatků a dovedností především nápodoba. To velmi úzce souviselo s praktickou činností.
- Další etapa nastává v souvislosti s vývojem řeči. Názornost a praktická činnost jsou postupně potlačovány. Mluvené i psané slovo se stává základním prostředkem přenosu vědomostí. Vrcholem této etapy byl středověk.
- Třetí etapa je spojena s renesancí. Díky vynálezu knihtisku dochází k rychlému šíření tištěných knih. Začíná se tedy vyvíjet metoda práce s textem. V pedagogické teorii zakotvuje požadavek spojení názoru a slova.
- Přelom 19. a 20. století přináší především reakci na pasivitu učících se. Důraz je kladen na žákovu praktickou činnost.
- Polovina 50. let minulého století je charakterizována vědecko-technickou revolucí. Projevuje se snaha o propojení slova, názoru a praktické činnosti. Rozvíjí se výukové metody, které podporují aktivní myšlenkové i praktické činnosti žáků.
- 70. a 80. léta jsou spojována s využíváním pomůcek a didaktické techniky.
- *„Dosavadní pojetí vyučování jsou od konce minulého století označována jako tzv. transmisivní, (předávající): „učitel ví, umí, je kompetentní, je garantem pravdy“ a přichází, aby žáky „naučil, aby jim své vědomosti předal“, „žáci neví, neumí, nejsou kompetentní“ a do školy přicházejí, aby tyto poznatky od učitele „převzali“.“*
- V současné době dochází k postupnému rozvoji konstruktivistického pojetí výuky. Učitelé vytváří podmínky a zajišťují, aby žáci dosahovali co nejvyšší úrovně. Žáci by měli přemýšlet, reorganizovat dosavadní poznatky a konstruovat poznatky nové.

4.2 Funkce a výběr výukových metod

Významnými funkcemi výukových metod jsou:

- zprostředkování vědomostí a dovedností žákům
- aktivační a motivační funkce
- komunikační funkce

- regulační funkce

Učitel by měl žáky podněcovat k učení a podporovat u nich tvořivou aktivitu. Žáci by měli být motivováni a osvojit si základní techniky práce a aktivní myšlení. Učení by mělo být řízeno tak, aby jeho výsledkem bylo osvojení vědomostí a dovedností žáka v souladu s výukovým cílem (Maňák a Švec, 2003).

Mojžíšek (1988) uvádí, že „*nejvyšším smyslem a posláním vyučovací metody je dosáhnout účinně a pokud možno trvale požadovaných změn ve vzdělání osobnosti objektu*“. Vhodná vyučovací metoda je:

- informativně nosná – zprostředkovává plnohodnotné, obsahově nezkreslené informace a dovednosti
- formativně účinná – rozvíjí poznávací procesy
- racionálně a emotivně působivá – aktivuje žáka k prožitku učení
- výchovná – rozvíjí morální, sociální a pracovní profil žáka
- přirozená a použitelná v praxi
- adekvátní k žákům – studijní připravenost, osobní předpoklady a charakteristika, psychologická charakteristiky třídy jako celku
- adekvátní k učiteli – jeho odborná a metodická vybavenost, pedagogická úroveň
- didakticky ekonomická, hospodárná, hygienická, finančně ekonomická.

Učitel se při výběru vhodné výukové metody musí řídit cílem a obsahem výuky s přihlédnutím k osobnosti žáků. Kritéria pro výběr výukových metod, které je třeba respektovat, jsou (Maňák a Švec, 2003):

1. Zákonitosti výukového procesu – obecné a speciální.
2. Cíle a úkoly výuky.
3. Obsah a metody oboru (vyučovací předmět).
4. Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků.
5. Zvláštnosti třídy (četnost zastoupení podle pohlaví ve třídě, různá etnika...).
6. Vnější podmínky edukace.
7. Osobnost učitele (odbornost, zkušenosti).

Dalším důležitým faktorem pro volbu výukových metod je atmosféra ve třídě, sociální chování žáků, motivace k výkonu a učební výsledky. Sám pedagog musí kriticky zhodnotit svoje teoretické vědomosti a dovednosti, zkušenosti a znalosti jednotlivých vyučovacích metod (Grecmanová a Urbanovská, 2007).

Učitel by měl při rozhodování brát v úvahu především přednosti a slabiny výukových metod a jejich účel. Měl by vědět, jak je používat v praxi. Velkou chybou je osvojit si pouze malé množství výukových metod, a těch se držet. Moderní výuka vyžaduje různé způsoby vedení. Učitel se nemá bát experimentů a rozmanitostí. Získá tak zkušenosti a jeho výuka bude pro žáky zábavnější (Petty, 2004).

Ve vyučování neexistuje jedna správná a univerzální metoda. „*Určité metody se používají při předávání či osvojování vědomostí a znalostí, jiné při zvládnutí dovedností a rozvoji schopností, jiné při ovlivňování postojů a hodnotové orientace. V současnosti se stále více a častěji objevují nově koncipované metody, založené na nových poznatcích teorie učení.*“ Mnohé z nich byly rozvinuty a v současné době spolu s metodami tradičními tvoří v rukou učitele nenahraditelné nástroje efektivní výuky (Vališová, 2007).

4.3 Klasifikace výukových metod

Nalézt jednotnou a obecně platnou klasifikaci výukových metod je velmi obtížné. Pedagogická literatura uvádí několik třídění podle různých aspektů a charakteristik metod výuky. Následující přehled uvádí klasifikaci dle několika autorů, kteří se problematikou výukových metod zabývali.

Lerner (podle Kalhous, 2009) vychází z **charakteru poznávacích činností** žáka při osvojování obsahu učiva vzdělávání a z organizované činnosti učitele ve výuce:

- **Metoda informačně receptivní:** předávání hotových informací žákům (výkladem, vysvětlováním, popisem, ilustrací, učebnicemi, pokusy, videoprogramem, filmem apod.), osvojení poznatků závisí na žakových schopnostech, zkušenostech a vlastnostech.
- **Metoda reproduktivní:** učitel konstruuje učební úlohy, řídí a kontroluje plnění učebních úloh, nevede k tvůrčí činnosti žáků, žáci poznatky aktualizují, reprodukují, řeší typové úlohy, záměrně či nezáměrně si zapamatovávají.

- **Metoda problémového výkladu:** učitel vytyčí problém (problém pouze pro žáky, učitel řešení zná) a řeší ho sám; cílem je postupné seznamování žáků s logikou jednotlivých fází řešení u žáků ale často převažuje nezáměrné zapamatování.
- **Metoda heuristická:** učitel konstruuje učební úlohy tak, aby pro žáky znamenaly určitou obtíž a vyžadovaly tak od nich samostatné řešení některých fází, rovnováha mezi aktivitou učitele a žáků.
- **Metoda výzkumná:** od žáků vyžaduje samostatné hledání řešení pro celistvý problémový úkol, žáci si stanoví posloupnosti jednotlivých etap řešení, samostatně studují; učitel sestaví (vybere) vhodné učební úlohy, kontroluje průběh řešení, ale jeho aktivita v procesu výuky ustupuje do pozadí.

Další, velmi často uváděnou klasifikací je Maňákovo (podle Kalhous, 2009) členění podle daných aspektů:

A. Didaktický aspekt - metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků

- Metody slovní
 - monologické metody (přednáška, výklad, vysvětlování, instruktáž)
 - dialogické metody (rozhovor, diskuze, dramatizace)
 - metody písemných prací
 - metoda práce s knihou, učebnicí, textem
- Metody názorně demonstrační
 - metoda pozorování předmětů a jevů
 - předvádění (obrazů, předmětů, pokusů, činností)
 - projekce statická a dynamická
- Metody praktické
 - nácvik pohybových a pracovních dovedností
 - laborování (pokusy a laboratorní činnosti)
 - pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
 - výtvarné činnosti (grafické a výtvarné práce)

B. Aspekt psychologický – metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků

- Metody sdělovací
- Metody samostatné práce žáků
- Metody samostatné práce žáků

C. Aspekt logický – metody z hlediska myšlenkových operací

- Postup srovnávací
- Postup induktivní
- Postup deduktivní
- Postup analyticko-syntetický

D. Aspekt procesuální – metody z hlediska fází ve vyučovacím procesu

- Metody motivační
- Metody expoziční (vytváření nových vědomostí, dovedností a jejich osvojování)
- Metody fixační (upevňování vědomostí, opakování učiva)
- Metody diagnostické a hodnotící
- Metody aplikační

E. Aspekt organizační (aplikační) – metody z hlediska teoreticko-praktické roviny

- Kombinace metod s vyučovacími formami
- Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

Pecina a Zormanová (2009), člení výukové metody v kombinaci s organizačními formami z hlediska aktivity žáků, a to na:

- Metody zprostředkování hotových vědomostí, dovedností a návyků
- Metody a formy aktivní práce žáků (aktivizující metody, problémové metody v kombinaci s organizačními formami výuky)

Maňák a Švec (2003) používají kombinovaný pohled na výukové metody, přičemž rozlišují tyto tři skupiny:

A. Klasické výukové metody

- Metody slovní – vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor
- Metody názorně-demonstrační – předvádění a pozorování, instruktáž
- Metody dovednostně-praktické – laborování a experimentování, vytváření dovedností

B. Aktivizující metody

- Metody diskusní
- Metody heuristické
- 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

4.4 Aktivizační metody výuky

„Aktivizující výukové metody jsou efektivním nástrojem rozvoje aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků. Jsou založeny na uplatňování (i když v různé míře) problémového přístupu k učení“ (Švec, Filová a Šimoník, 1996).

Kyriacou (1996) upozorňuje ne to, že aktivní učení je podnětné a efektivně vyvolává a udržuje motivaci. U žáků je oblíbenější, přináší jim zážitky, zkušenosti, komunikační a interakční dovednosti. Podněcuje kladnější postoje k probírané látce i k sobě samým.

Nejlepším způsobem pro využití aktivizačních výukových metod je jejich kombinace s frontálním způsobem. Aktivizační metody nemohou frontální vyučování plně nahradit, pouze jej ovlivňují a oživují (Kotrba a Lacina, 2007).

Aktivizujících výukových metod je velké množství, a každá z těchto se zaměřuje na rozvoj jiné klíčové kompetence, sleduje jiné vzdělávací cíle, vyhovuje jinému stylu učení (Sitná, 2009).

Aktivizující metody jsou postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo na základě aktivní práce žáků. Důraz je kladen na řešení problémů a aktivní myšlení. Zařazením aktivizačních výukových metod do výuky překonáváme zažitá stereotypy (Maňák a Švec, 2003).

Metody diskusní – plynule navazují na metodu rozhovoru a její varianty. Diskuse představuje významný prvek v edukačních situacích, do nichž se žáci angažovaně zapojují. Má řadu variant a modifikací, které se vzájemně odlišují svými cíli a způsoby realizace. Jedná se o formu komunikace učitele a žáků, při níž si aktéři vyměňují názory na dané téma, argumentují a snaží se společně najít řešení problému. Dobrá diskuse je jasně zaměřena na cíl, všichni účastníci by se měli zaměřit pouze na zvolené téma. Do diskuse se nemusí zapojit všichni, někteří účastníci mohou jen pozorně naslouchat. Často je vítaný i humor, který však nesmí být přehnaný, to by mohlo diskusi celkově narušit a škodit jí (Maňák a Švec, 2003).

Učitel, který ve výuce využívá diskusní metody, ukazuje, že si váží názorů svých žáků. Pokud je při výuce chválí, povzbuzuje a projevuje zájem o jejich názory, budou žáci ochotněji reagovat. Žáci si procvičují kognitivní dovednosti vyšších řádů a rozvíjí své postoje i hodnoty (Petty, 2004).

Metody heuristické

Heuristika (z řeckého „*heuréka*“ – objevil jsem, našel jsem) je věda zkoumající tvůrčí myšlení. Úloha heuristických metod v současnosti výrazně posiluje, především z důvodu rozvoje aktivity a tvořivosti žáků. Učitel nesděljuje poznatky žákům přímo, ale vede je k tomu, aby si je sami osvojili. Působí pouze jako rádce a celý výukový proces usměrňuje. Cesta samostatného objevování je pro žáky silně motivující. Hlavním cílem heuristických postupů je podněcovat u žáků samostatné a tvořivé myšlení (Maňák a Švec, 2003).

„Učitel postupně vytyčuje dílčí problémy, formuluje protiklady, upozorňuje na konfliktní situace, sám nebo společně se žáky určuje jednotlivé kroky řešení problému či podproblému. Podmínkou funkčnosti metody je rovnováha mezi aktivitou učitele a žáků“ (Kalhous, 2009).

Metody situační

Podstata situačních metod spočívá v řešení problémového případu. Dochází ke konfrontaci vědomostí, názorů a postojů všech aktérů. Ze všech nabízených řešení je pak vybráno to nejlepší. Důležitým přínosem pro žáky je učit se rozhodovat a promyšleně jednat. V procesu rozhodování se odrážejí osobní povahové rysy, množství informací, způsob myšlení a mnohé další vlivy a okolnosti (Kalhous, 2009).

Fáze řešení situace podle Maňáka a Švece (2003):

- Volba tématu – musí být v souladu s cíli výuky a odpovídat připravenosti žáků.
- Seznámení s materiály – žáci musí mít přístup k důležitým faktům, které jsou pro řešení nepostradatelné (dokumenty, písma, nahrávky apod.).
- Vlastní studium případu – žádoucí je, aby učitel žáky do dané problematiky uvedl, vytyčil sledované cíle a poskytl úvodní rady a pokyny.
- Návrhy řešení, diskuse – vítězí řešení nejpropracovanější a nejvěrohodnější. Žáci sdělují své názory, návrhy a závěry, které učitel konfrontuje se skutečností.

Pokračovat v řešení případu se může metodou hraní rolí, případně jinými metodami.

Metody inscenační – představují simulaci určité události. Jedná se vlastně o modelovou situaci, v níž je kombinováno hraní rolí a řešení problému. Sami žáci tak prostřednictvím svých postav ztvárňují lidské osudy, prohlubují své chápání mezilidských vztahů a emocí, řeší reálné životní situace. Inscenace umožňuje žákům získat nové prožitky, osvojit si určité způsoby chování a jednání (Maňák a Švec, 2003).

Učitel může připravit téma, které je součástí učební osnovy, nebo které je reakcí na konkrétní společenský problém. Žáci tak mohou řešit konflikty, čelit ohrožujícím situacím nebo řešit běžné životní záležitosti. Aby se jim podařilo dosáhnout vytyčených cílů, musí dostat od učitele jasné instrukce. Na závěr je nutné vymezit dostatek času pro diskusi. Žáci si tak lépe uvědomí důležitost konkrétních rozhodnutí, pocity a myšlenky jednotlivých postav, případně zváží možné alternativy (Pasch, 1998).

Didaktické hry

V obecném pojetí můžeme hru chápat jako soubor seberealizačních aktivit, které jsou vázány danými a smluvenými pravidly. Didaktické hry a soutěže jsou silně motivující metody výchovně-vzdělávacího procesu, které evokují produktivitu a rozvíjí myšlení. Pokud hru rozšíříme o činnost posuzování výsledku, pak mluvíme o hře soutěživé. Takové hry zvyšují aktivitu a zesilují zainteresovanost žáků. „*Pro vítězství skupiny a pro posílení vlastního statusu je jednotlivec schopen značné mobilizace sil (tvořivého nasazení), divergentního myšlení (produkce nápadů), obměňování možných řešení či východisek (variant) a rovněž ztotožnění individuálního a skupinového cíle*“ (Vališová, 2007).

Pomocí her zapojíme žáky do výuky velmi intenzivně a přimějeme je k soustředění, kterého nelze jinou metodou dosáhnout. Díky zájmu a dostatečné motivaci může i krátká hra vyvolat u žáků kladný vztah k předmětu i učiteli (Petty, 2004).

4.5 Komplexní metody výuky

Podle Maňáka a Švece (2003) jsou komplexní metody složitými metodickými útvary, které rozšiřují prostor výukových metod o další prvky a mnohem více tak reflektují celkové vzdělávací cíle. Zahrnují v sobě klasické i aktivizační metody výuky, které jsou však doplněny o prvky organizačních forem, didaktických prostředků nebo životních situací.

Učitel tak vytváří tzv. didaktický model, jehož předností je postižení většího úseku didaktické reality ve výuce. Pro efektivní využití komplexních výukových metod však musí učitel znát a dobře ovládat i klasické metody výuky. Právě ty jsou základními stavebními kameny, z nichž komplexní metody výuky vychází.

Charakterizovat všechny komplexní metody by bylo, vzhledem k jejich početnosti a různorodosti, velmi obtížné, proto se zaměřím pouze na některé:

Kritické myšlení

Kriticky myslet znamená uchopit myšlenku, správně ji posoudit, porovnat ji s jinými názory a svými dosavadními vědomostmi, a na závěr zaujmout vlastní stanovisko. Kritické myšlení patří k edukačním činnostem, které jsou zaměřeny na kognitivní, volní, citový i kreativní rozvoj žáka. Zahrnují tedy celou žákovu osobnost. Žáci se učí přecházet od povrchního myšlení k hloubkovému, hledají souvislosti a formulují vlastní závěry. Ústředním momentem kritického myšlení je tzv. třífázový model učení, který zahrnuje fázi evokace, fázi uvědomění si významu a fázi reflexe (Maňák a Švec, 2003).

Brainstorming

Brainstorming bývá často označován jako „bouře nápadů“ nebo „bouře mozků“. Hlavním smyslem je v relativně krátkém čase vyprodukovat velké množství návrhů a nápadů, které se týkají daného problému. Všechny návrhy jsou bez kritiky přijímány, zapisovány a následně se posuzuje jejich užitečnost. Brainstorming není metodou, která zajistí úplné vyřešení problému. Často bývá využíván jako vstup do skupinové či projektové výuky nebo k rozpoutání diskuse. Zajímavé a originální návrhy se stávají východiskem pro další fáze výuky (Maňák a Švec, 2003).

Otevřené učení

K nejdůležitějším rysům otevřeného učení patří otevřenost pro aktivitu a samostatnou práci žáků, spolupráce mezi jednotlivými vyučovacími předměty, a také otevřenost školy vůči prostředí. Jedná se o koncepci, která usiluje o celkovou změnu výchovy a vzdělání. Hlavními aspekty jsou: otevření školy dítěti (podle jeho zájmů a schopností) a otevření školy navenek. Cílem je zmírnit narůstající nesoulad mezi výchovně-vzdělávací institucí a životem společnosti. Významnou charakteristikou otevřeného učení je společné plánování výukových aktivit, při němž se stanoví náplň práce a časový rozvrh (Maňák a Švec, 2003).

Výuka podporovaná počítačem

S postupným rozvojem moderních technologií dochází také ve školství k častějšímu využití techniky. Počítač je dnes chápán jako významný prostředník výuky. Využití počítačů ve škole je mnohostranné. Může zajišťovat informační systém školy, poskytuje strategické informace pro pedagogické pracovníky, je encyklopedickým zdrojem informací, pro učitele slouží také jako operační prostředek a diagnostický nástroj. Existuje řada výukových programů (multimediální programy, programové modelování, testovací programy, informační zdroje apod.), které přináší větší individualizaci výuky a umožňují žákům řešit i velmi složité úkoly. I přesto ale zůstává na učiteli, aby ukázal žákům, jak se správně orientovat v záplavě informací a možností, které počítač nabízí (Maňák a Švec, 2003).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Praktická část bakalářské práce se zabývá přípravou, realizací a vyhodnocením kvantitativně orientovaného výzkumu. Hlavním záměrem a výzkumným problémem práce bylo zjistit, jak se učitelé a studenti na středních školách ztotožňují s problematikou výukových metod. Zajímalo mě, zda v edukačním procesu převládá výuka frontální, anebo jsou studenti častěji aktivně zapojováni. Hledala jsem odpověď na otázku, které metody výuky studenti a učitelé preferují, a které odsouvají do pozadí.

Na základě provedených rešerší a prostudování teoretických východisek z oblasti organizačních forem výuky a výukových metod jsem si stanovila výzkumné cíle. Dále jsem zformulovala výzkumné otázky, výzkumné hypotézy a prostřednictvím dotazníků analyzovala současnou situaci na středních školách. Pro realizaci výzkumu jsem vybrala pět středních škol v mikroregionu Vsetínsko.

5.1 Cíle výzkumu

V rámci plánování výzkumného šetření byl stanoven jeden ústřední cíl a několik cílů dílčích. Při formulaci ústředního výzkumného cíle jsem vycházela z názvu bakalářské práce.

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, které výukové metody preferují studenti a učitelé středních škol na Vsetínsku.

Dílčí cíle výzkumného šetření jsou:

- zjistit, zda se učitelé více přiklánějí k frontálnímu způsobu výuky nebo raději využívají aktivizační výukové metody.
- zjistit, zda existuje souvislost mezi uplatněním aktivizačních metod a délkou pedagogické praxe učitele.
- zjistit, zda existuje souvislost mezi uplatněním aktivizačních metod a pohlavím učitelů.
- porovnat oblibu výukových metod mezi studenty a studentkami.
- analyzovat, zda studenti i učitelé upřednostňují stejné organizační formy výuky.
- zjistit, ve kterých výukových předmětech jsou nejčastěji uplatňovány aktivizační metody.

5.2 Formulace výzkumných otázek

Prostřednictvím realizovaného výzkumného šetření jsem hledala odpovědi na následující výzkumné otázky:

- Preferují studenti a učitelé spíše frontální způsob výuky, nebo mají raději aktivní přístup?
- Závísí volba mezi frontálním způsobem výuky a využitím aktivizačních metod na délce pedagogické praxe a pohlaví učitelů?
- Je obliba konkrétních výukových metod u studentů a studentek stejná?
- Vědí vyučující, které výukové metody mají v oblibě jejich studenti?
- Jaké formy výuky jsou u učitelů a studentů nejoblíbenější?
- Ve kterých předmětech jsou nejčastěji využívány aktivizační metody výuky?
- Jaké jsou podle učitelů a studentů nejčastější důvody toho, že se učitelé mnohdy brání zařazování aktivizačních metod do výuky?
- Měli by podle učitelů zasahovat studenti do výuky?
- Mají aktivizační metody významný vliv na rozvoj schopností a dovedností?

5.3 Formulace hypotéz

Pro tento výzkum byly stanoveny následující věcné hypotézy:

H1: Učitelé upřednostňují frontální způsob výuky častěji než studenti.

H2: Preference frontálního způsobu výuky závisí na délce pedagogické praxe učitele.

H3: Preference frontálního způsobu výuky se odlišuje v závislosti na pohlaví učitelů.

H4: Studenti preferují jiné výukové metody, než se domnívají učitelé.

H5: Preference výukových metod se liší v závislosti na pohlaví studentů.

5.4 Výzkumná metoda a průběh sběru dat

Vlastní realizace výzkumného šetření byla provedena prostřednictvím dotazníku.

„Dotazník je najfrekventovanejšia metóda zisťovania údajov.“...“Je to spôsob písomného kladenia otázok a získavania písomných odpovedí.“...“Môžeme ním získavať veľké množstvo informácií pri malej investícii času“ (Gavora, 2008).

Na základě stanovených výzkumných cílů a otázek jsem sestavila dva dotazníky (viz Příloha PI a Příloha PII). Jeden byl adresován studentům a druhý pedagogům pěti vybraných středních škol. Po předchozí domluvě jsem potenciálním respondentům poslala odkaz na elektronický dotazník, který jsem vytvořila pomocí veřejně dostupné aplikace na webových stránkách www.surveymonkey.com. V úvodu obou dotazníků je nastíněn záměr šetření, a také je zaručena anonymita všech poskytnutých údajů. Dále jsou uvedeny stručné pokyny pro vyplňování.

Dotazníky byly konstruovány tak, aby spolu svým rozsahem i obsahem vzájemně korespondovaly. V obou případech se jedná o 15 položek. Otázky jsou pokládány různým způsobem a formou (uzavřené, polouzavřené, otevřené a seřazovací).

Bylo osloveno 200 studentů a 109 pedagogů. Celková návratnost činila 229 dotazníků, tedy **74 %**. Dotazníků vyplněných studenty bylo 133 (**67 %** z 200), dotazníků vyplněných učiteli jsem obdržela 96 (**88 %** ze 109). Realizace výzkumu probíhala v měsíci březnu a dubnu 2015.

5.5 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor (skupinu respondentů) tvořili studenti a učitelé tří středních odborných škol a dvou gymnázií z oblasti Vsetínska. Jednalo se tedy o záměrný výběr, jehož hlavním kritériem byl typ školy. Doplňkovým kritériem pak byla ochota jednotlivých učitelů a studentů spolupracovat.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem **229** respondentů, z toho 96 (**42 %**) tvořili učitelé a 133 (**58 %**) studenti středních škol. Mezi dotazovanými byli učitelé i učitelky s různou délkou pedagogické praxe a studenti i studentky všech čtyř ročníků.

5.5.1 Informace o respondentech

Základní údaje o jednotlivých respondentech jsem získala prostřednictvím úvodních položek v dotazníku (viz Příloha PI a Příloha PII). Zajímalo mě:

- pohlaví

- typ školy, na níž učitelé vyučují a studenti studují
- délka pedagogické praxe učitelů
- ročník studia u studentů

V souvislosti s formulacemi a následným ověřováním hypotéz můžeme tyto informace považovat za tzv. nezávisle proměnné.

Tabulka 1 ilustruje pohlaví učitelů a typ střední školy, na které v současnosti vyučují. V tabulce 2 je uvedeno zastoupení pohlaví studentů a typ školy, kterou nyní navštěvují. Hodnoty v závorkách vyjadřují relativní četnosti zastoupení jednotlivých respondentů.

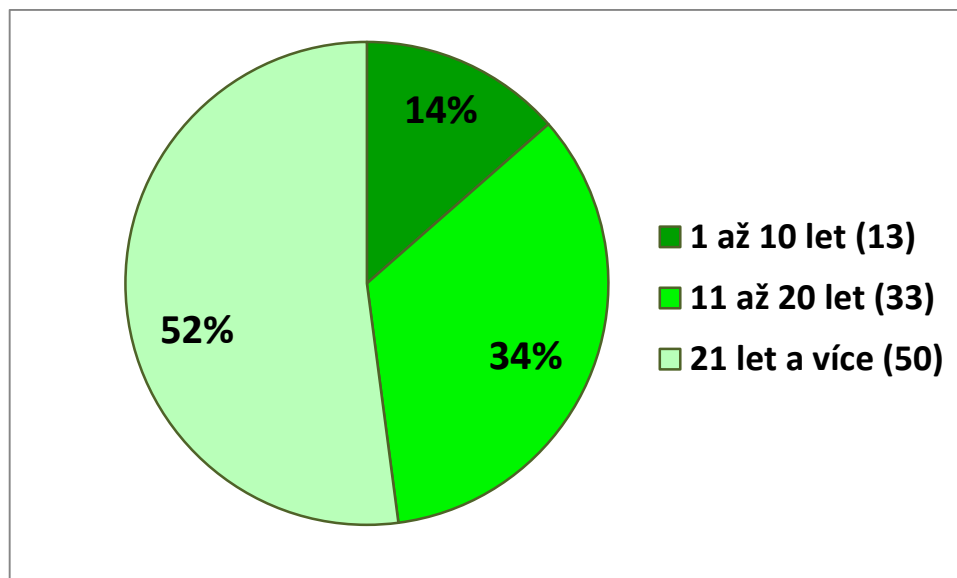
Tabulka 1: Celkový soubor učitelů

	učitelka	učitel	CELKEM
gymnázium	21 (22 %)	10 (10 %)	31 (32 %)
SOŠ	42 (44 %)	23 (24 %)	65 (68 %)
CELKEM	63 (66 %)	33 (34 %)	96 (100 %)

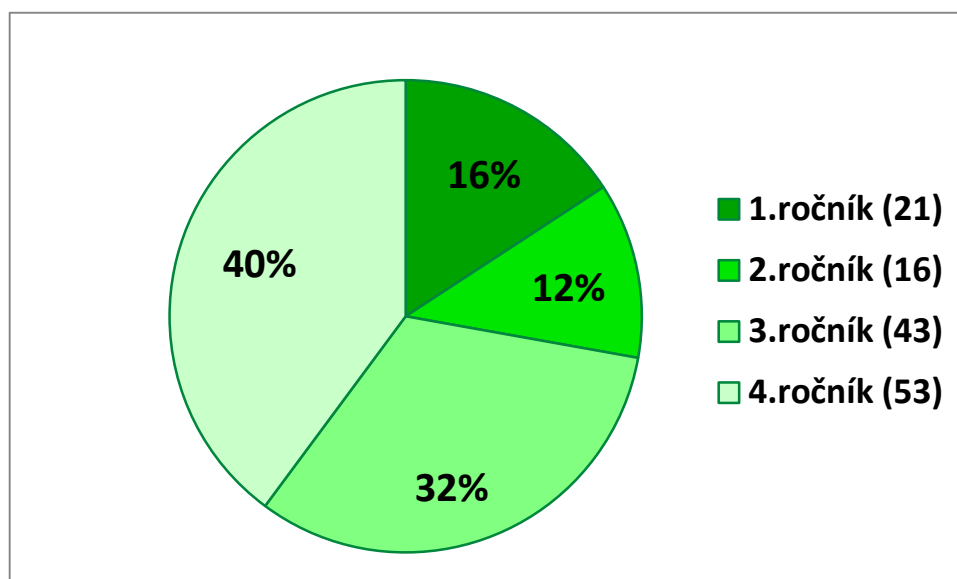
Tabulka 2: Celkový soubor studentů

	studentka	student	CELKEM
gymnázium	29 (22 %)	22 (16 %)	51 (38 %)
SOŠ	51 (38 %)	31 (24 %)	82 (62 %)
CELKEM	80 (60 %)	53 (40 %)	133 (100 %)

Následující grafy znázorňují rozdělení učitelů podle délky jejich pedagogické praxe (Graf 1) a zastoupení studentů v jednotlivých ročnících studia (Graf 2). Největší zastoupení mají učitelé nejzkušenější, tedy učitelé s pedagogickou praxí delší než dvacet let. U studentů sledujeme obdobný trend. Z dotazovaných studentů je nejvíce těch, kteří navštěvují 4. ročník.



Graf 1: Délka pedagogické praxe učitelů SŠ



Graf 2: Zastoupení jednotlivých ročníků studenty

6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Výsledky výzkumu byly zpracovány v programu Microsoft Excel. Odpovědi respondentů byly seřazeny a zaneseny do přehledových tabulek, které uvádějí absolutní i relativní četnosti. U otázek s jednou možnou odpovědí je celková absolutní četnost rovna počtu respondentů (relativní četnost 100 % odpovídá celkovému počtu respondentů). U položek, kde byla možnost výběru více variant, je celková absolutní četnost také rovna počtu respondentů, ale je vždy vztažena ke konkrétní odpovědi. Pro názornost a přehlednější srovnání jsou připojeny grafy.

Při výběru vhodných statistických metod pro ověření platnosti stanovených hypotéz jsem vycházela z knihy *Metody pedagogického výzkumu* od profesora Chrásky (2007).

6.1 Interpretace výsledků – popisná analýza

Pro lepší orientaci, uvádím u každé otázky index, který odpovídá konkrétní položce v dotazníku. Písmeno U odkazuje na dotazník pro učitele, písmeno S na dotazník pro studenty. Jednotlivá čísla odpovídají označení položek.

Otázka U4:

Uved'te předměty (předmět), které vyučujete.

Typ vyučovacího předmětu a obsah učiva je pro výběr vhodné výukové metody podstatný. Prostřednictvím této položky jsem chtěla zjistit, jak širokou škálu předmětů pedagogové z výběrového souboru zastupují. Protože většina učitelů vyučuje více předmětů, bylo by zpracování do tabulek a grafů obtížné. Proto se zde omezím pouze na slovní shrnutí.

Největší zastoupení měly předměty *odborné* a *výuka cizích jazyků*. Dále byly často uváděny *společenské vědy*, *matematika*, *český jazyk* a *informatika*. V menší míře se pak objevovaly předměty *ekonomického zaměření*, *biologie*, *chemie*, *fyzika*, *dějepis*, *zeměpis*, *tělesná výchova*, a ve dvou případech dokonce i *praxe*.

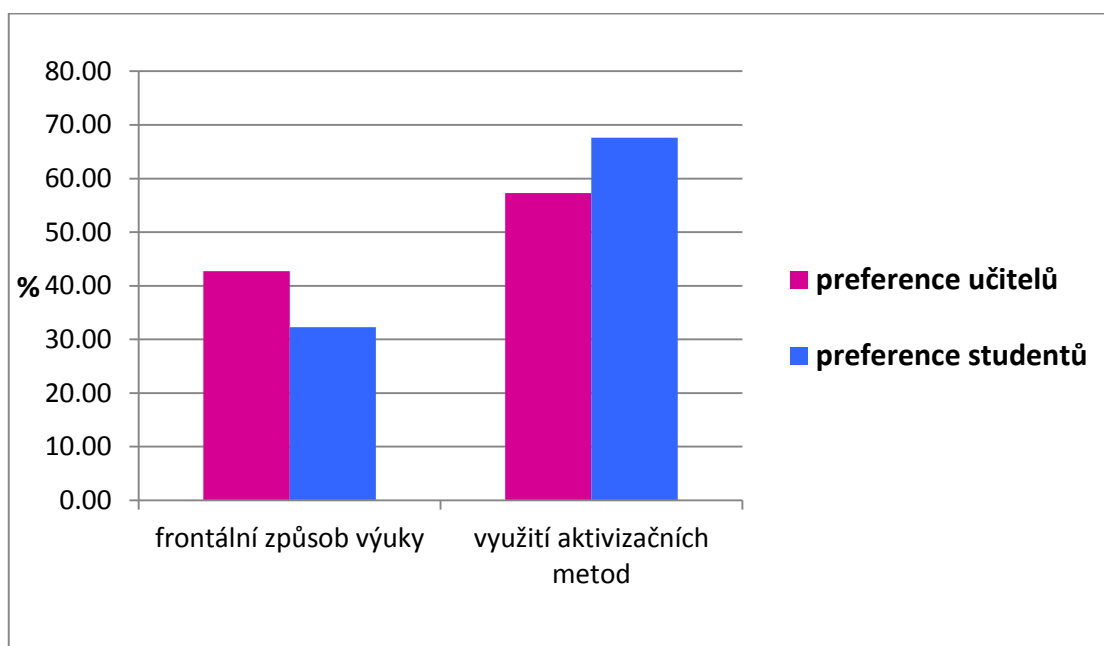
Otázka U7 a S4:

Který z uvedených způsobů ve výuce preferujete?

Tradiční vyučovací hodinu s využitím frontálního způsobu výuky upřednostňuje 42 % učitelů a 32 % studentů. Preference využívání aktivizačních metod ve výuce je tedy v obou skupinách nadpoloviční. Aktivní zapojení studentů do výuky upřednostňuje 57 % pedagogů a téměř 68 % studentů.

Tabulka 3: Preference způsobu výuky

	UČITELÉ		STUDENTI	
	četnost	rel. četnost (%)	četnost	rel. četnost (%)
frontální způsob	41	42,7	43	32,3
aktivizační metody	55	57,3	90	67,6
CELKEM	96	100,0	133	100,0



Graf 3: Preference způsobu výuky u studentů a učitelů

Otázky U5 a S5:

Jak často využíváte tzv. frontální způsob výuky (výkladovou formu výuky)?

Jak často využívají Vaši učitelé tzv. frontální způsob výuky (výkladovou formu výuky)?

Otázka pátá se týkala využívání frontálního způsobu výuky. Většina učitelů využívá tento způsob velmi často, 11 % uvedlo odpověď „vždy“ a 72 % označilo „často“. Necelých 17 % respondentů využívá tradiční způsob výuky zřídka.

Hodnocení studentů se s odpověďmi pedagogů shoduje. 26 % Uvádí, že učitelé využívají ve výuce frontální způsob vždy, 61 % studentů vybralo variantu „často“.

Tabulka 4: Využití frontálního způsobu výuky

	UČITELÉ		NÁZOR STUDENTŮ	
	četnost	rel. četnost (%)	četnost	rel. četnost (%)
vždy	11	11,4	35	26,3
často	69	71,9	81	60,9
zřídka	16	16,7	13	9,8
nikdy	0	0,0	0	0,0
nedokážu posoudit	0	0,0	4	3,0
CELKEM	96	100,0	133	100,0

Otázky U6 a S6:

Jak často používáte ve výuce aktivizující výukové metody (aktivní zapojení studentů do výuky)?

Jak často používají Vaši učitelé ve výuce aktivizující výukové metody (aktivní zapojení studentů do výuky)?

Tabulka 5: Využití aktivizujících výukových metod

	UČITELÉ		NÁZOR STUDENTŮ	
	četnost	rel. četnost (%)	četnost	rel. četnost (%)
vždy	20	20,8	4	3,0
často	63	65,7	38	28,6
zřídka	13	13,5	80	60,2
nikdy	0	0,0	3	2,2
nedokážu posoudit	0	0,0	8	6,0
CELKEM	96	100,0	133	100,0

Otázka šestá byla zaměřena na zjištění, jak často zapojují pedagogové své studenty do výuky. V tomto případě jsou odpovědi pedagogů a zhodnocení studentů odlišné. V případě

učitelů sledujeme podobný trend, jako u využití frontálního způsobu výuky. 21 % Učitelů využívá aktivizační metody ve výuce vždy a 66 % občas. Většina studentů, tedy 60 % však uvádí, že učitelé zařazují aktivizační metody zřídka a tři studenti dokonce označili odpověď „nikdy“.

Otázka S7:

Z jakého důvodu jsou podle Vás do výuky zařazovány aktivizační metody?

Cílem sedmé položky v dotazníku pro studenty bylo zjistit, co si vlastně studenti představují pod pojmem aktivizační výukové metody, zda tento pojem správně chápou. Protože byly odpovědi velmi různorodé, vytvořila jsem skupiny a jednotlivé názory roztřídila podle podobnosti. Zde uvádím nejfrekventovanější odpovědi:

- výuka je zábavnější, studenty více zaujme
- lépe pochopíme probíranou látku, lépe si látku zapamatujeme
- naučíme se samostatnosti
- více uvažujeme, sami navrhujeme řešení
- nemusíme dlouho sedět na jednom místě
- spoustu věcí si prakticky vyzkoušíme
- studenti jsou pozornější a soustředěnější
- můžeme o daném problému diskutovat
- naučíme se vyjadřovat

Otázky U8 a S9:

Vyznačte, jak často využíváte ve výuce uvedené metody.

Vyznačte, jak často využívají Vaši učitelé ve výuce uvedené metody.

Z tabulky 6 vyplývá, že *výklad* stále patří k nejčastěji využívaným výukovým metodám. Do výuky jej zařazují všichni učitelé, kteří se zúčastnili tohoto výzkumu. 69 % Pedagogů používá výklad velmi často a 31 % uvádí odpověď „občas“.

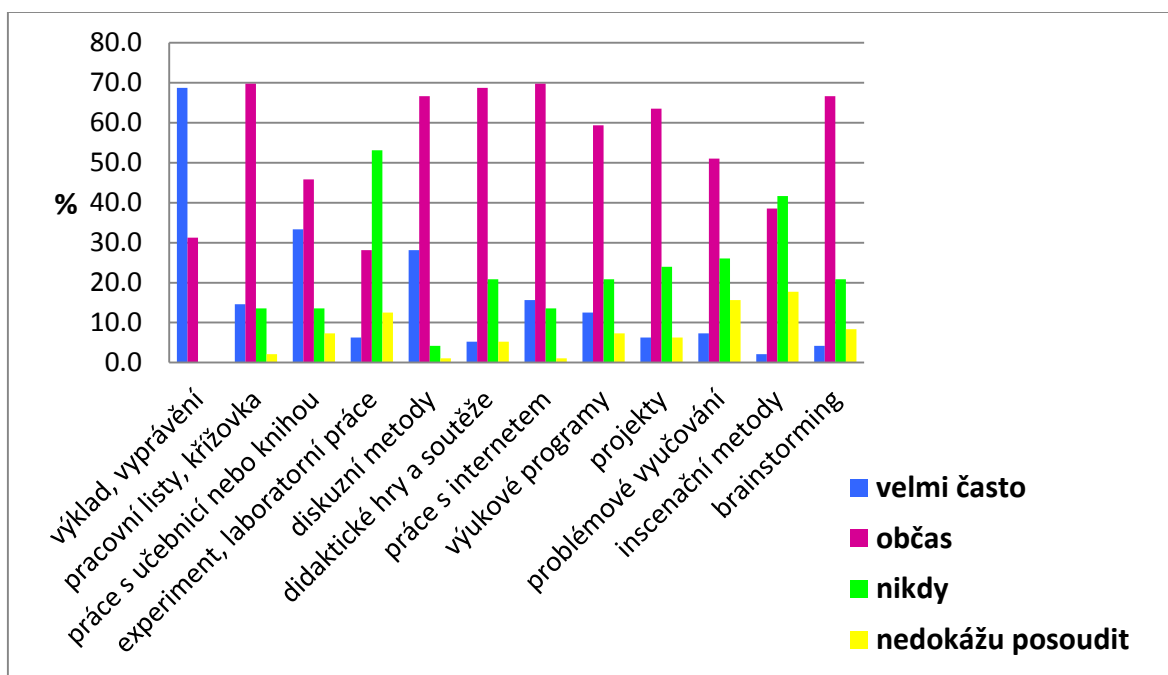
K dalším metodám, které učitelé využívají nejčastěji, patří *práce s učebnicí nebo knihou* a *metody diskusní*. *Práci s učebnicí / knihou* preferuje 33 % pedagogů, 46 % dotazovaných používá metodu občas. *Diskusní metody* zahrnuje do výuky velmi často 28 % a občas 67 % učitelů.

K metodám nejméně používaným pak patří *experimenty a laboratorní práce*. 53 % Dotazovaných učitelů nevyužívá tuto možnost vůbec, což je zřejmě způsobeno charakterem jejich vyučovacího předmětu. Velkou oblibu si nezískaly ani *metody inscenační*, u nichž téměř 42 % pedagogů označilo odpověď „nikdy“.

U ostatních nabízených výukových metod převažuje odpověď „občas“.

Tabulka 6: Využití konkrétních metod ve výuce - učitelé

	Využití výukových metod učiteli							
	velmi často	%	občas	%	nikdy	%	nedokážu posoudit	%
výklad, vyprávění	66	68,8	30	31,3	0	0,0	0	0,0
pracovní listy, křížovka	14	14,6	67	69,8	13	13,5	2	2,1
práce s učebnicí nebo knihou	32	33,3	44	45,8	13	13,5	7	7,3
experiment, laboratorní práce	6	6,3	27	28,1	51	53,1	12	12,5
diskusní metody	27	28,1	64	66,7	4	4,2	1	1,0
didaktické hry a soutěže	5	5,2	66	68,8	20	20,8	5	5,2
práce s internetem	15	15,6	67	69,8	13	13,5	1	1,0
výukové programy	12	12,5	57	59,4	20	20,8	7	7,3
projekty	6	6,3	61	63,5	23	24,0	6	6,3
problémové vyučování	7	7,3	49	51,0	25	26,0	15	15,6
inscenační metody	2	2,1	37	38,5	40	41,7	17	17,7
brainstorming	4	4,2	64	66,7	20	20,8	8	8,3

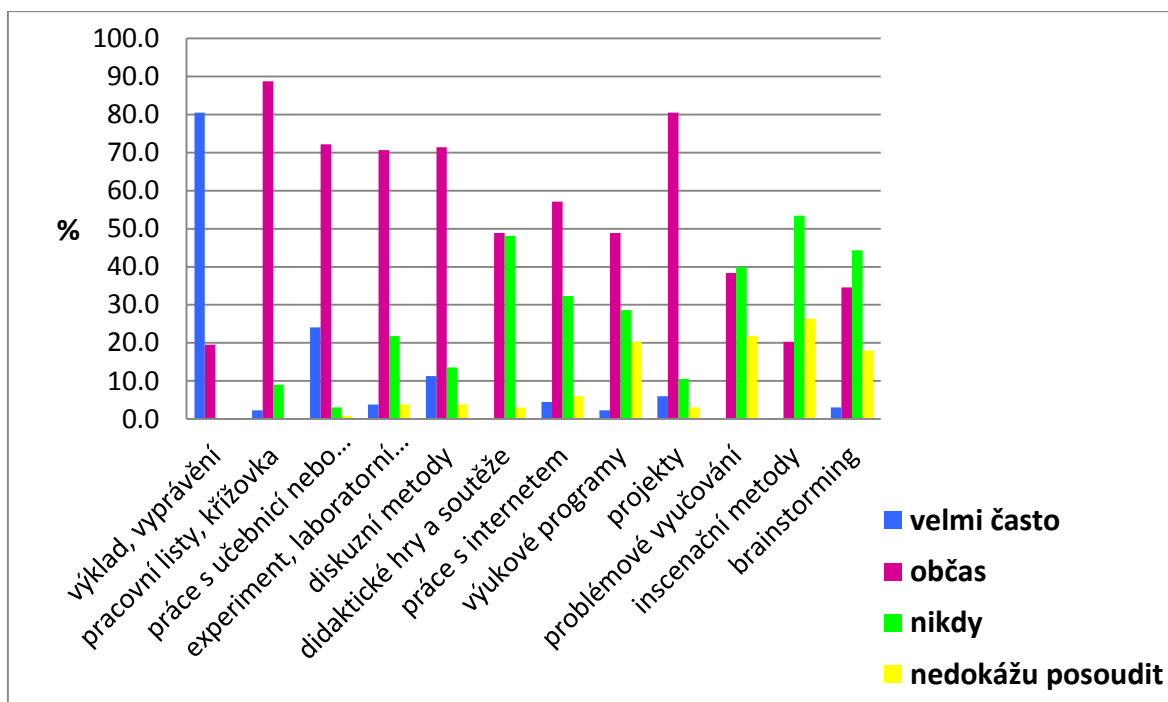


Graf 4: Využití konkrétních metod ve výuce - učitelé

Názory dotazovaných studentů uvádí tabulka 7. Ve většině případů potvrzují studenti to, co uvedli učitelé. Velkého rozdílu si můžeme všimnout pouze u využití *didaktických her a soutěží*. Téměř polovina studentů (48 %) uvádí, že učitelé tyto metody do výuky vůbec nezařazují.

Tabulka 7: Využití konkrétních metod ve výuce – názory studentů

	Jak často využívají učitelé tyto metody - názory studentů							
	velmi často	%	občas	%	nikdy	%	nedokážu posoudit	%
výklad, vyprávění	107	80,5	26	19,5	0	0,0	0	0,0
pracovní listy, křížovka	3	2,3	118	88,7	12	9,0	0	0,0
práce s učebnicí nebo knihou	32	24,1	96	72,2	4	3,0	1	0,8
experiment, laboratorní práce	5	3,8	94	70,7	29	21,8	5	3,8
diskusní metody	15	11,3	95	71,4	18	13,5	5	3,8
didaktické hry a soutěže	0	0,0	65	48,9	64	48,1	4	3,0
práce s internetem	6	4,5	76	57,1	43	32,3	8	6,0
výukové programy	3	2,3	65	48,9	38	28,6	27	20,3
projekty	8	6,0	107	80,5	14	10,5	4	3,0
problémové vyučování	0	0,0	51	38,3	53	39,8	29	21,8
inscenační metody	0	0,0	27	20,3	71	53,4	35	26,3
brainstorming	4	3,0	46	34,6	59	44,4	24	18,0



Graf 5: Využití konkrétních metod ve výuce – názory studentů

Otázky U9 a S8:

Vyberte metody (max. 5 položek), které jsou podle Vás u studentů nejoblíbenější.

Z uvedených položek vyberte metody (max. 5), které patří k Vaším nejoblíbenějším.

Záměrem uvedených otázek bylo zjistit, které výukové metody studenti preferují, a zda učitelé jejich preferenci správně odhadují.

Z tabulky 8 a grafu 6 můžeme vyčíst následující:

- studenti nejvíce preferují *diskusní metody* (63 %), *výklad a vyprávění* (60 %), *experimenty a laboratorní práce* (44 %) a *brainstorming* (41 %).
- nejméně oblíbené je využívání *výukových programů* (21 %) a *práce s učebnicí* (17 %)

Při porovnávání výběru studentů a názoru učitelů narazíme na čtyři položky, které se významně odlišují. Variantu *výklad a vyprávění* označilo pouze 30 % učitelů, což je v porovnání s preferencí studentů málo. Obdobně je tomu u varianty *problémové vyučování*. Tuto metodu označilo pouze 17 % pedagogů. Opačný případ nastal u varianty *didaktické hry a soutěže*, kterou volilo 57 % učitelů, ale pouze 30 % studentů. A také u varianty *práce s internetem*, kterou označilo 67 % pedagogů a 32 % studentů.

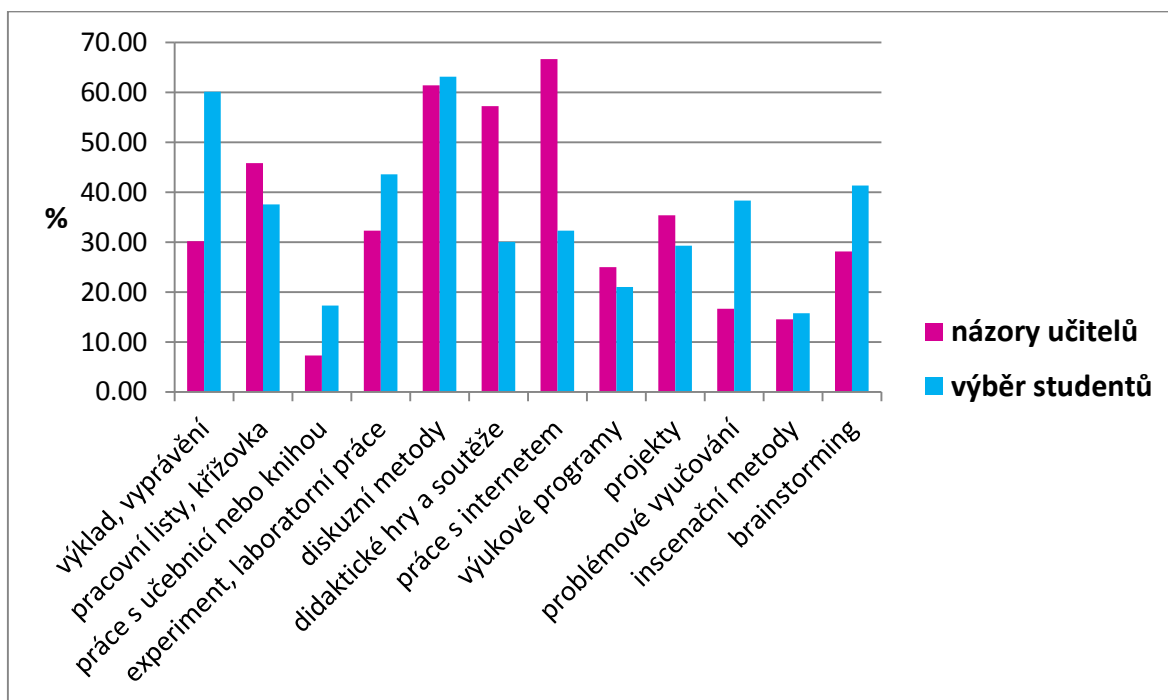
Pro přehlednost uvádím znaménkové schéma (Tabulka 9), v němž je vyznačeno, jak se četnost jednotlivých odpovědi liší od četnosti očekávané. Konkrétní výpočty hodnot pro znaménkové schéma jsou uvedeny v Příloze III.

Tabulka 8: Preference konkrétních výukových metod studenty

	Názor učitelů		Preference studentů	
	četnost	rel. četnost (%)	četnost	rel. četnost (%)
výklad, vyprávění	29	30,2	80	60,2
pracovní listy, křížovka	44	45,8	50	37,6
práce s učebnicí nebo knihou	7	7,3	23	17,3
experiment, laboratorní práce	31	32,3	58	43,6
diskusní metody	59	61,5	84	63,2
didaktické hry a soutěže	55	57,3	40	30,1
práce s internetem	64	66,7	43	32,3
výukové programy	24	25,0	28	21,1
projekty	34	35,4	39	29,3
problémové vyučování	16	16,7	51	38,3
inscenační metody	14	14,6	21	15,8
brainstorming	27	28,1	55	41,4

Tabulka 9: Znaménkové schéma – preference výukových metod studenty

	výkl	listy	učeb	exp	disk	hry	int	prog	proj	prob	ins	brain
studenti	+	0	0	0	0	-	-	0	0	0	0	0
učitelé	-	0	0	0	0	+	++	0	0	-	0	0



Graf 6: Preference konkrétních výukových metod studenty

Otázky U10 a S10:

Seřad'te následující organizační formy výuky podle Vaší preference. Přiřad'te body (1 – 5). Formě, kterou využíváte nejčastěji, dejte 5 bodů a 1 bod přidejte formě nejméně používané.

Seřad'te následující organizační formy výuky podle vlastní preference. Přiřad'te body (1 – 5). Formě, kterou máte v oblibě nejvíce, dejte 5 bodů a 1 bod přidejte formě, která je nejméně oblíbená.

Cílem desáté otázky bylo srovnat preference organizačních forem výuky mezi studenty a učiteli. Jednotlivým formám byly přiřazovány body od 1 do 5. Nejvíce bodů náleželo formě nejoblíbenější. Po sečtení bodů byl vypočítán aritmetický průměr, který byl brán jako hodnota pro srovnání.

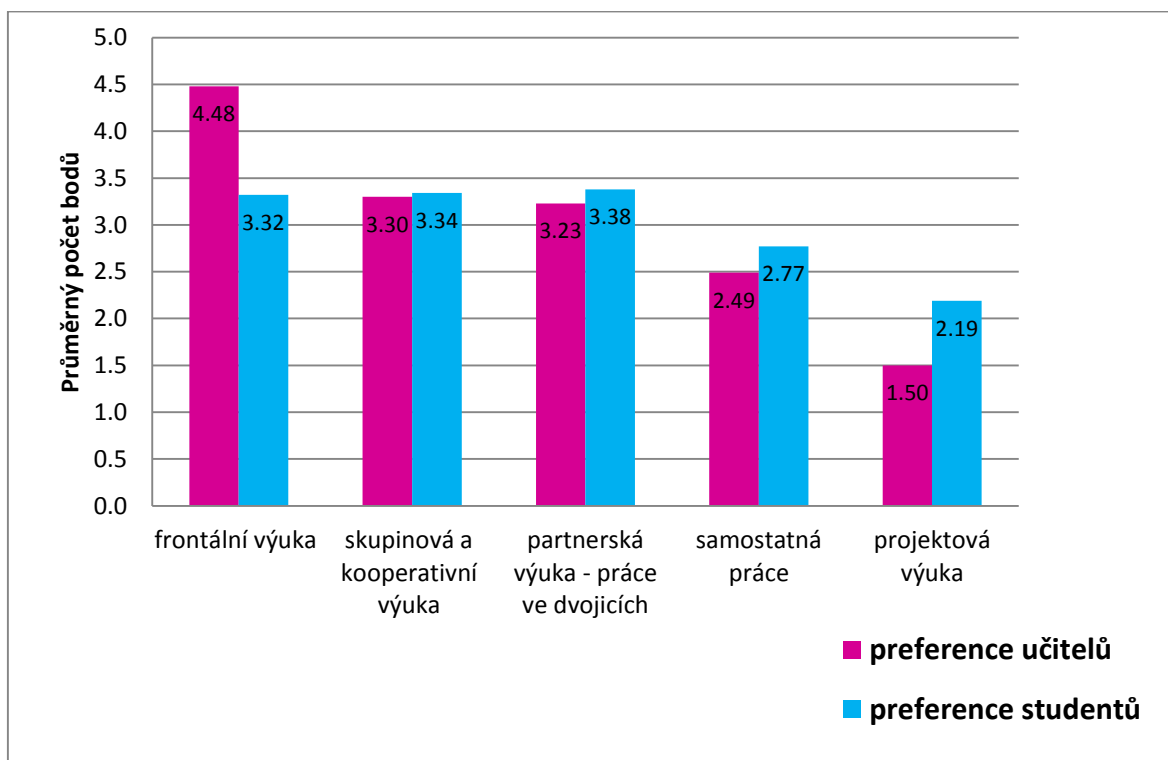
Z tabulek 10 a 11 i z grafu 7 vyplývá, že učitelé preferují frontální výuku. U studentů figuruje na téměř stejné úrovni výuka frontální, skupinová a partnerská.

Tabulka 10: Formy výuky – preference učitelů

	počet učitelů	počet bodů	průměr	medián	modus	minimum	maximum
frontální výuka	96	430	4,48	5,00	5,00	1,00	5,00
skupinová výuka	96	317	3,30	4,00	4,00	1,00	5,00
partnerská výuka	96	310	3,23	3,00	3,00	1,00	5,00
samostatná práce	96	239	2,49	2,00	2,00	1,00	5,00
projektová výuka	96	144	1,50	1,00	1,00	1,00	5,00

Tabulka 11: Formy výuky – preference studentů

	počet studentů	počet bodů	průměr	medián	modus	minimum	maximum
frontální výuka	133	442	3,32	3,00	5,00	1,00	5,00
skupinová výuka	133	444	3,34	3,00	3,50	1,00	5,00
partnerská výuka	133	449	3,38	4,00	4,00	1,00	5,00
samostatná práce	133	369	2,77	2,00	1,00	1,00	5,00
projektová výuka	133	291	2,19	2,00	2,00	1,00	5,00



Graf 7: Preference organizačních forem výuky

Otázky U11 a S11:

Požadujete po studentech tvorbu vlastních prezentací, které pak přednášejí před spolužáky?

Tvoříte rádi vlastní prezentace, které pak přednášíte před spolužáky?

Tvorba prezentací je v dnešní době velmi rozšířená. Mnoho učitelů používá ve výuce dataprojektor a promítá studentům prezentaci z daného tématu, mnohdy ji studentům posílá jako výukový materiál. Tabulka 12 uvádí, kolik učitelů požaduje tvorbu prezentací také po svých studentech, a kolik studentů vlastní prezentace rádo připravuje.

Tabulka 12: Tvorba prezentací

	UČITELÉ		STUDENTI	
	četnost	rel. četnost (%)	četnost	rel. četnost (%)
ano	32	33,3	50	37,5
občas	52	54,2	70	52,8
ne	12	12,5	13	9,7
CELKEM	96	100,0	133	100,0

Otázka U12 a S12:

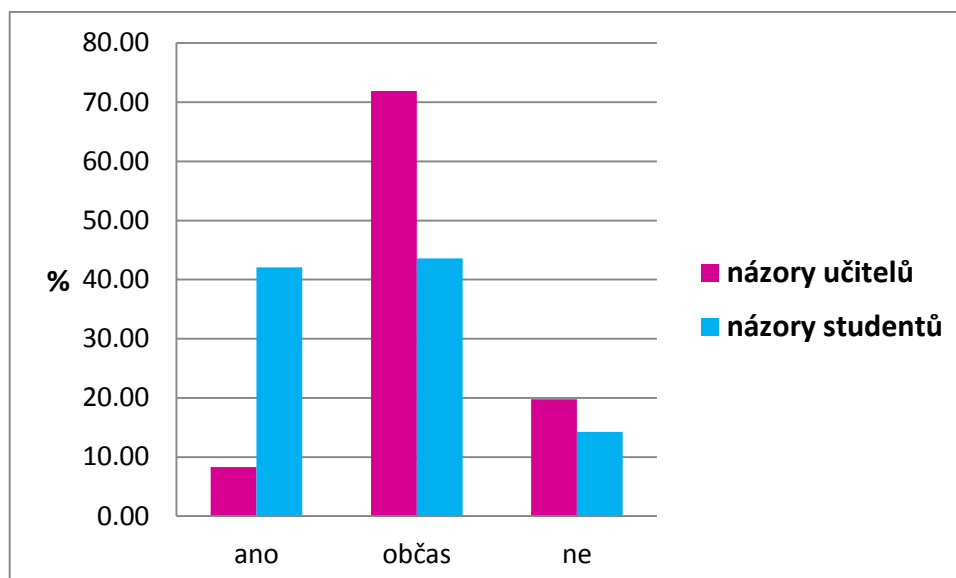
Měli by studenti zasahovat do výuky (např. výběr výukových forem a metod)?

Podle většiny učitelů (72 %) by se studenti měli podílet na organizaci a průběhu výuky občas. Téměř 20 % dotazovaných uvádí, že ne.

U studentů převažuje odpověď „ano“ (42 %) a „občas“ (44 %). Velkým překvapením je výběr varianty „ne“ u 14 % studentů.

Tabulka 13: Zásah studentů do výuky

	PODLE UČITELŮ		PODLE STUDENTŮ	
	četnost	rel. četnost (%)	četnost	rel. četnost (%)
ano	8	8,3	56	42,1
občas	69	71,9	58	43,6
ne	19	19,8	19	14,3
CELKEM	96	100,0	133	100,0



Graf 8: Zásah studentů do výuky

Otázka U14:***Byla/je pro Vás příprava na výuku s využitím aktivizačních metod náročná?***

Cílem třinácté otázky z dotazníku pro učitele bylo zjistit, zda je pro ně příprava na hodinu s využitím aktivizačních metod náročná. V tomto případě sledujeme u odpovědí rovnoměrné rozdělení. Pro třetinu pedagogů příprava náročná je, třetina volila odpověď „občas“ a třetina uvedla, že pro ně příprava na hodinu s využitím aktivizačních metod náročná není.

Tabulka 14: Náročnost přípravy

	UČITELÉ	
	četnost	rel. četnost (%)
ano	34	35,4
občas	29	30,2
ne	33	34,4
CELKEM	96	100,0

V případě, že respondenti uvedli „ano“ nebo „občas“, navazovala na otázku další podotázka. Ta zjišťovala, co je konkrétně při přípravě náročné a proč. V následujícím přehledu uvádím nejčastější odpovědi:

- časová náročnost na přípravu

- výběr vhodných aktivit k tématu, promyšlení nových forem a metod
- vyhledání a příprava materiálů, zadání, pomůcek
- vše musíme připravit sami
- vytvoření adekvátního hodnocení
- plnění učebních osnov
- odlišnost ve schopnostech jednotlivých žáků
- udržení kázně

Otázka S13:

Vypište předměty, v nichž nejčastěji používají Vaši učitelé aktivizační metody?

Největší zastoupení měly předměty: *anglický jazyk, český jazyk* a *výuka společenských věd*.

Dále byly často uváděny: *odborné předměty, chemie a dějepis*.

Několik studentů uvedlo také *matematiku, biologii a fyziku*.

Dva studenti napsali, že aktivizační výukové metody jsou občas využívány ve všech předmětech.

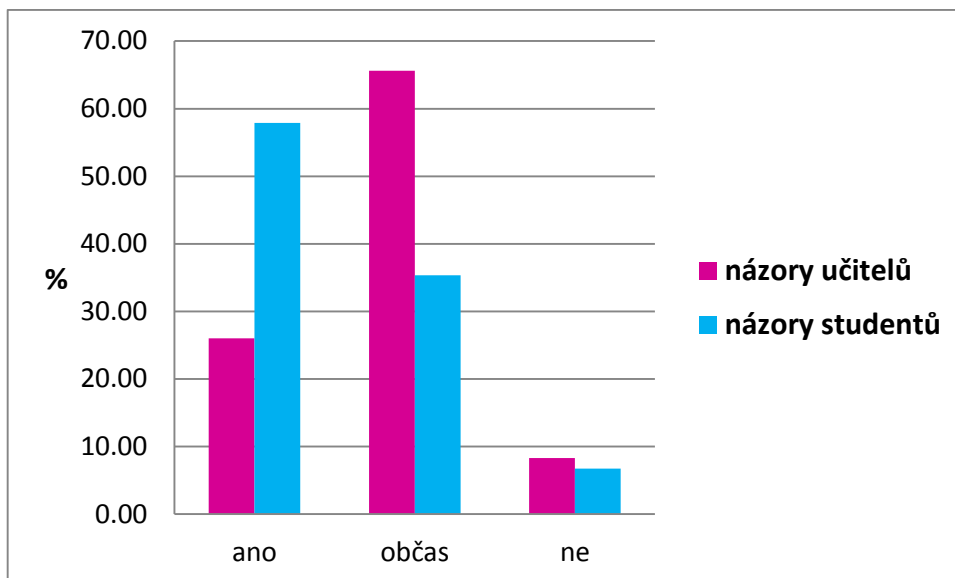
Otázka U14 a S14:

Myslíte si, že nové výukové metody (aktivizační a komplexní) přinášejí lepší učební výsledky (zlepšují dovednosti a znalosti studentů)?

Podle uvedené tabulky 15 a grafu 9 je patrné, že většina studentů (58 %) je přesvědčena, že aktivizační metody zlepšují jejich znalosti a dovednosti. Většina pedagogů (66 %) uvádí variantu „občas“.

Tabulka 15: Vliv aktivizačních metod na zlepšení znalostí a dovedností

	PODLE UČITELŮ		PODLE STUDENTŮ	
	četnost	rel. četnost (%)	četnost	rel. četnost (%)
ano	25	26,0	77	57,9
občas	63	65,6	47	35,3
ne	8	8,4	9	6,8
CELKEM	96	100,0	133	100,0

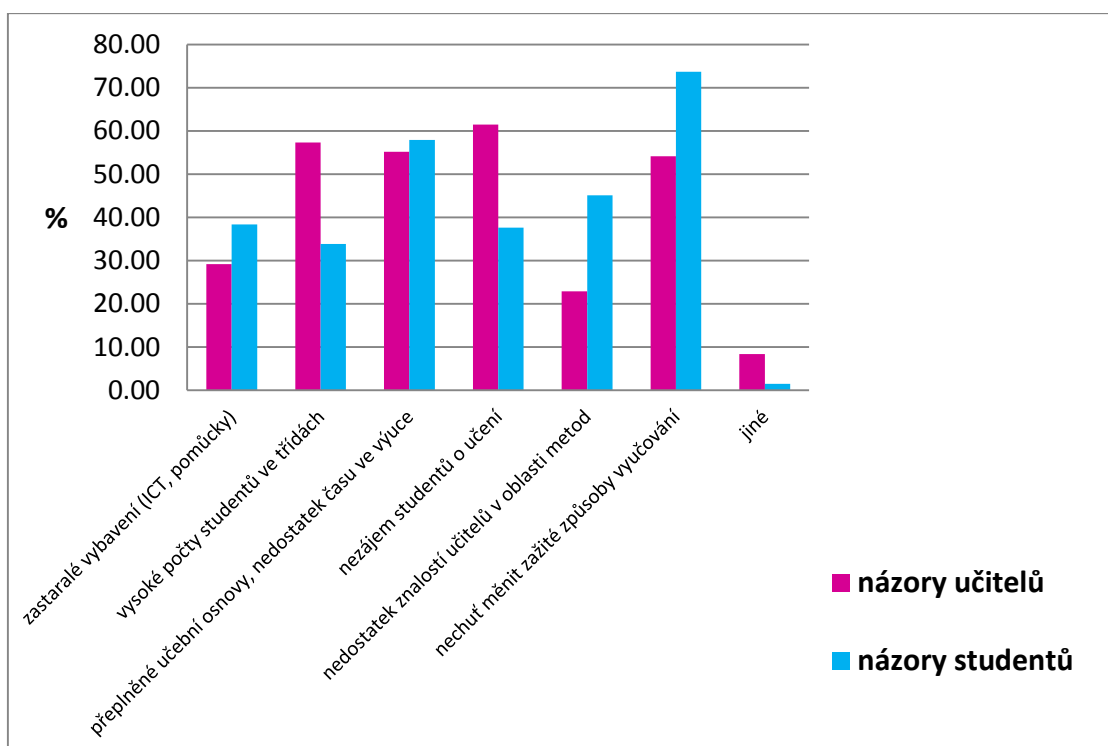


Graf 9: Vliv aktivizačních metod na zlepšení znalostí a dovedností

Otázka U15 a S15:

V pedagogické praxi však najdeme i učitele, kteří se novým aktivizačním metodám brání.

Co je podle Vás nejčastější příčinou?



Graf 10: Proč se učitelé brání aktivizačním metodám

V této otázce byla možnost výběru více odpovědí. Učitelé nejčastěji volili odpověď „vysoké počty studentů“ (67 %), „přeplněné osnovy“ (55 %) a „nezájem studentů o učení“ (61 %).

Studenti se domnívají, že nejčastější příčinou je učitelova nechuť, měnit zažitý způsob výuky (74 %).

Jako „jiné“ možnosti byly uvedeny tyto: časově náročná příprava, nelze tak učit každé téma, vytíženost učitelů (nezbývá jim energie), nedostatečná motivace pro učitele.

6.2 Verifikace hypotéz – vztahová analýza

Na základě stanovených věcných hypotéz (viz kapitola 5.3) byly formulovány hypotézy nulové a alternativní. Platnost hypotéz byla ověřena pomocí vhodných statistických testů významnosti nebo korelačních koeficientů.

H₁: Učitelé upřednostňují frontální způsob výuky častěji než studenti.

Pro ověření hypotézy H₁ byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Vypočtená hodnota testového kritéria χ^2 byla srovnána s hodnotou kritickou (viz Příloha IV), pro daný stupeň volnosti, na zvolené hladině významnosti 0,05.

H₀ – Četnost preference frontálního způsobu výuky je u studentů i učitelů stejná.

H_A – Četnost preference frontálního způsobu výuky je u studentů a učitelů různá.

Tabulka 16: Preference způsobu výuky studenty a učiteli

	učitelé	studenti	Σ
frontální výuka	41 (35,21)	43 (48,79)	84
aktivizační výukové metody	55 (60,79)	90 (84,21)	145
Σ	96	133	229

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

$$\chi^2 = 2,588$$

Hodnota vypočteného testového kritéria je **nižší** než hodnota kritická. Proto přijímáme nulovou hypotézu.

V preferenci frontálního způsobu výuky, případně využití aktivizačních výukových metod nejsou mezi studenty a učiteli statisticky významné rozdíly.

H2: Preference frontálního způsobu výuky závisí na délce pedagogické praxe učitele.

Pro ověření hypotézy H2 byl opět použit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Vypočtená hodnota testového kritéria χ^2 byla srovnána s hodnotou kritickou (viz Příloha III), pro daný stupeň volnosti, na zvolené hladině významnosti 0,05.

H₀ – Mezi uplatněním frontálního způsobu výuky a délkou pedagogické praxe nejsou statisticky významné rozdíly.

H_A – Mezi uplatněním frontálního způsobu výuky a délkou pedagogické praxe jsou statisticky významné rozdíly.

Tabulka 17: Preference způsobu výuky v závislosti na délce pedagogické praxe

	1 - 10 let	11 - 20 let	21 let a více	Σ
frontální výuka	8 (5,55)	13 (14,09)	20 (21,35)	41
aktivizační výukové metody	5 (7,45)	20 (18,91)	30 (28,65)	55
Σ	13	33	50	96

$$\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$$

$$\chi^2 = 2,184$$

Hodnota vypočteného testového kritéria je **nižší** než hodnota kritická. Proto přijímáme nulovou hypotézu.

Preference frontálního způsobu výuky, případně využití aktivizačních výukových metod nesouvisí s délkou pedagogické praxe učitelů.

H3: Preference frontálního způsobu výuky se odlišuje v závislosti na pohlaví učitelů.

Pro ověření hypotézy H3 byl opět použit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Vypočtená hodnota testového kritéria χ^2 byla srovnána s hodnotou kritickou (viz Příloha III), pro daný stupeň volnosti, na zvolené hladině významnosti 0,05.

H₀ – Mezi uplatněním frontálního způsobu výuky a pohlavím učitelů není statisticky významná závislost.

H_A – Mezi uplatněním frontálního způsobu výuky a pohlavím učitelů je statisticky významná závislost.

Tabulka 18: Preference způsobu výuky v závislosti na pohlaví učitelů

	žena	muž	Σ
frontální výuka	22 (26,91)	19 (14,09)	41
aktivizační výukové metody	41 (36,09)	14 (18,91)	55
Σ	63	33	96

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

$$\chi^2 = 4,542$$

V tomto případě je hodnota vypočteného testového kritéria **vyšší** než hodnota kritická. Přijímáme tedy hypotézu alternativní.

Preference frontálního způsobu výuky, případně využití aktivizačních výukových metod závisí na pohlaví učitelů. Muži (učitelé) volí frontální způsob výuk častěji než ženy (učitelky).

H4: Studenti preferují jiné výukové metody, než se domnívají učitelé.

H₀ – Mezi odpověďmi studentů a názory učitelů není statisticky významná závislost.

H_A – Mezi odpověďmi studentů a názory učitelů je statisticky významná závislost

Tabulka 19: Výpočet Spearmanova korelačního koeficientu – H4

	Názor učitelů		Preference studentů		d	d ²
	počet odpovědí	pořadí	počet odpovědí	pořadí		
výklad, vyprávění	29	7,0	80	2,0	5,0	25,00
pracovní listy, křížovka	44	4,0	50	6,0	-2,0	4,00
práce s učebnicí nebo knihou	7	12,0	23	11,0	1,0	1,00
experiment, laboratorní práce	31	6,0	58	3,0	3,0	9,00
diskusní metody	59	2,0	84	1,0	1,0	1,00
didaktické hry a soutěže	55	3,0	40	8,0	-5,0	25,00
práce s internetem	64	1,0	43	7,0	-6,0	36,00
výukové programy	24	9,0	28	12,0	-3,0	9,00
projekty	34	5,0	39	9,0	-4,0	16,00
problémové vyučování	16	10,0	51	5,0	5,0	25,00
inscenační metody	14	11,0	21	10,0	1,0	1,00
brainstorming	27	8,0	55	4,0	4,0	16,00

Σ 168,00

O existenci statisticky významné závislosti mezi názorem učitelů a skutečnou preferencí studentů bylo rozhodnuto pomocí výpočtu Spearmanova koeficientu pořadové korelace. Platnost hypotézy H4 byla ověřena srovnáním hodnoty Spearmanova korelačního koeficientu r_s s hodnotou kritickou (viz Příloha IV), na zvolené hladině významnosti 0,05.

$$r_{s \text{ krit.}} (n = 12, \alpha = 0,05) = 0,5804$$

$$r_s = 0,4126$$

Vypočtená hodnota ($r_s = 0,4126$) vypovídá o střední závislosti mezi sledovanými jevy.

Zároveň je ale hodnota vypočteného koeficientu korelace **nižší** než hodnota kritická. Potvrzujeme tedy platnost nulové hypotézy.

Studenti preferují jiné výukové metody, než se domnívají učitelé. Názor pedagogů na oblibu výukových metod mezi studenty se od skutečné preference studentů liší.

H5: Preference výukových metod se liší v závislosti na pohlaví studentů.

H₀ – Mezi výběrem jednotlivých výukových metod studenty a studentkami není statisticky významná závislost.

H_A – Mezi výběrem jednotlivých výukových metod studenty a studentkami je statisticky významná závislost.

Tabulka 20: Výpočet Spearmanova korelačního koeficientu – H5

	Výběr studentů		Výběr studentek		d	d ²
	počet odpovědí	pořadí	počet odpovědí	pořadí		
výklad, vyprávění	33	2,0	43	2,0	0,0	0,00
pracovní listy, křížovka	22	5,0	28	6,0	-1,0	1,00
práce s učebnicí nebo knihou	9	11,0	14	12,0	-1,0	1,00
experiment, laboratorní práce	22	5,0	36	3,0	2,0	4,00
diskusní metody	36	1,0	48	1,0	0,0	0,00
didaktické hry a soutěže	13	8,5	27	7,0	1,5	2,25
práce s internetem	18	7,0	25	9,0	-2,0	4,00
výukové programy	11	10,0	17	11,0	-1,0	1,00
projekty	13	8,5	26	8,0	0,5	0,25
problémové vyučování	22	5,0	29	5,0	0,0	0,00
inscenační metody	5	12,0	16	10,0	2,0	4,00
brainstorming	23	3,0	32	4,0	-1,0	1,00

Σ 18,50

O existenci statisticky významné závislosti mezi preferencí studentů a preferencí studentek bylo rozhodnuto pomocí výpočtu Spearmanova koeficientu pořadové korelace. Platnost hypotézy H5 byla ověřena srovnáním hodnoty Spearmanova korelačního koeficientu r_s s hodnotou kritickou (viz Příloha IV), na zvolené hladině významnosti 0,05.

$$r_{s \text{ krit.}} (n = 12, \alpha = 0,05) = 0,5804$$

$$r_s = 0,9353$$

Vypočtená hodnota ($r_s = 0,935$) vypovídá o velmi vysoké závislosti mezi sledovanými jevy.

V tomto případě je hodnota vypočteného koeficientu **vyšší** než hodnota kritická. Přijímáme tedy hypotézu alternativní.

Mezi výběrem jednotlivých výukových metod studenty a studentkami je statisticky významná závislost. Studenti i studentky preferují stejné, případně podobné výukové metody.

6.3 Shrnutí výsledků a doporučení pro praxi

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce bylo zjistit, které výukové metody preferují studenti a učitelé středních škol. Pro vlastní dotazníkové šetření jsem vybrala pět středních škol ze Vsetínska. Protože jsem sama na jedné z nich studovala, zajímalo mě, zda se v průběhu let situace změnila či nikoli. Dílčími cíli výzkumného šetření bylo zjistit, zda studenti a učitelé preferují spíše tradiční způsob výuky, nebo se přiklánějí k aktivizačním výukovým metodám; určit vzájemné souvislosti mezi uplatňováním frontálního způsobu výuky a délkou pedagogické praxe učitelů; určit souvislosti mezi uplatňováním frontálního způsobu výuky a pohlavím učitelů; porovnat, které výukové metody jsou oblíbené u studentů, a které u studentek. Dále mě zajímalo, zda studenti a učitelé preferují stejné organizační formy výuky, a v jakých předmětech jsou nejčastěji využívány aktivizační metody.

Na základě stanovených cílů jsem formulovala výzkumné otázky a hypotézy. Po důkladné analýze všech dotazníků jsem dospěla k následujícím závěrům:

- ***Preferují studenti a učitelé spíše frontální způsob výuky, nebo mají raději aktivní přístup? Jaké formy výuky jsou u učitelů a studentů nejoblíbenější?***

I přes to, že nadpoloviční většina učitelů (57 %) uvedla, že preferuje spíše aktivizační metody, patří tradiční způsob výuky stále k nejčastěji využívaným formám. Výklad a vyprávění, což jsou metody výhradně frontální, využívá velmi často ve výuce 66 z celkových 96 pedagogů. Stejný počet učitelů zařadil frontální formu výuky na první místo, před výuku skupinovou, partnerskou, individualizovanou a projektovou. 65 % učitelů také uvedlo, že je příprava na výuku s využitím aktivizačních výukových metod náročná (35 % uvádí „ano“ a 30 % „občas“). Jako nejčastější důvody byly uvedeny: časová náročnost na přípravu, výběr vhodných aktivit a příprava materiálů.

Nejméně oblíbenou formou výuky je výuka projektová. Na poslední místo ji řadí 72 z 96 učitelů. Z výukových metod jsou nejméně využívány metody inscenační, které 42 % učitelů vůbec neuplatňuje. Vysoké procento záporné odpovědi (53 %) bylo uvedeno také u experimentů a laboratorních prací. Tuto skutečnost však lze zdůvodnit, tím, že se jedná o metodu typickou pouze pro určité výukové předměty (např. biologie, chemie, fyzika).

Podobný trend pak sledujeme i u studentů. Aktivizační výukové metody obecně upřednostňuje před frontálním způsobem výuky téměř 68 % z nich. Při výběru konkrétních výukových metod však opět figuruje velmi vysoko výklad a vyprávění. Mezi oblíbené výukové metody jej řadí 60 % studentů. Větší preference (63 %) je přisouzena pouze diskusním metodám. Nejméně preferované jsou stejně jako u pedagogů metody inscenační. Z organizačních forem řadí studenti na přibližně stejnou úroveň frontální způsob, skupinovou výuku a výuku partnerskou.

Na základě ověření hypotézy H1 mohu říct, že v preferenci aktivizačních výukových metod a frontálního způsobu výuky nejsou u studentů a učitelů statisticky významné rozdíly. Vzhledem k výše uvedeným závěrům, je však nutné, abychom si uvědomili, že preference jednoho z daných způsobů výuky, nevylučuje používání druhého. I když učitelé často zařazují do své výuky aktivizační metody, ve své podstatě ve výuce převládá tradiční metoda výkladu.

- ***Závisí volba mezi frontálním způsobem výuky a využitím aktivizačních metod na délce pedagogické praxe a pohlaví učitelů?***

Na základě ověření hypotézy H2 jsem dospěla k závěru, že neexistuje statisticky významná závislost mezi výběrem uvedených způsobů výuky a délkou pedagogické praxe. Domnívat se, že učitelé s přibývajícím roky praxe a většími zkušenostmi využívají aktivizační metody častěji, není správné. Tato skupina zcela jistě zahrnuje i učitele, kteří se moderním

přístupům a metodám brání. Stejně tak je tomu u pedagogů méně zkušených, začínajících. Frontální výuka pro mnohé zřejmě představuje nejjednodušší a nejméně náročný způsob. Aktivizační metody jsou však výzvou k sebezdokonalování, a také možností, jak se zalíbit studentům. Rozhodující není to, jak dlouho už učitel učí, ale spíše to, jaký má vztah ke své práci, ke svému oboru, a samozřejmě ke svým žákům.

Statistickým vyhodnocením hypotézy H3 bylo zjištěno, že výběr frontálního způsobu výuky souvisí s pohlavím učitelů. Muži volí frontální způsob výuky častěji než ženy.

- ***Vědí vyučující, které výukové metody mají v oblibě jejich studenti?***

Ověřením hypotézy H4 bylo zjištěno, že se názor pedagogů na oblíbenost vybraných výukových metod mezi studenty liší od skutečné preference studentů.

Tabulka 8 a graf 6 (viz kapitola 6.1) ukazují významné rozdíly ve čtyřech položkách. Variantu *výklad a vyprávění* označilo pouze 30 % učitelů, což je v porovnání s preferencí studentů (60 %) málo. Obdobně je tomu u varianty *problémové vyučování*. Tuto metodu označilo pouze 17 % pedagogů, ale 38 % studentů. Opačný případ nastal u varianty *didaktické hry a soutěže*, kterou volilo 57 % učitelů, ale pouze 30 % studentů. A také u varianty *práce s internetem*, kterou označilo 67 % pedagogů a jen 32 % studentů.

Pedagogové si tedy obecně myslí, že *výklad* není u studentů oblíbený. Výzkum však prokázal pravý opak. U položky *práce s internetem*, pak pozorujeme situaci opačnou. Zde se učitelé domnívají, že se jedná o velmi oblíbenou metodu. V dnešní době však pro studenty tolik preferovaná není. Většina z nich používá internet velmi často v běžném životě, a proto přestává být motivací.

K nejvíce preferovaným výukovým metodám patří *diskuse*. V tomto případě se názor pedagogů s preferencí studentů shoduje.

Nejméně oblíbená je pro studenty *práce s učebnicí*.

- ***Je obliba konkrétních výukových metod u studentů a studentek stejná?***

Platnost hypotézy H5 byla ověřena pomocí výpočtu Spearmanova koeficientu korelace. Bylo tak zjištěno, že mezi výběrem jednotlivých výukových metod studenty a studentkami je vzájemná závislost. Studenti i studentky preferují stejné, případně podobné výukové metody. Výběr nezávisí na pohlaví.

- ***Ve kterých předmětech jsou nejčastěji využívány aktivizační metody výuky?***

Studenti nejčastěji uváděli, že jsou aktivizační výukové metody nejvíce používány ve výuce anglického jazyka, českého jazyka a ve společenských vědách. Dále byly často uváděny předměty odborné, chemie a dějepis.

Uvedené výsledky nejsou nijak překvapivé. Jedná se především o předměty, které svým charakterem a obsahem učiva k aktivnímu přístupu přímo vybízejí. Existuje velké množství aktivizačních výukových metod, a většinu z nich lze v těchto předmětech poměrně jednoduše využít.

- ***Jaké jsou podle učitelů a studentů nejčastější důvody toho, že se učitelé mnohdy brání zařazování aktivizačních metod do výuky?***

Často diskutovanou otázkou bývá, proč učitelé do výuky aktivizační metody nezařazují, proč je jejich využívání problematické. Provedený výzkum zjišťoval nejčastější důvody, které brání využívání aktivizačních metod ve výuce.

Učitelé nejčastěji uváděli, že hlavními příčinami jsou vysoké počty studentů ve třídách, přeplněné učební osnovy, ale také nezájem studentů o učení. Dalším významným důvodem je časově náročná příprava, případně nedostatečná motivace pro učitele.

Studenti se domnívají, že nejčastějším důvodem je učitelova nechuť, měnit zažitý způsob výuky.

- ***Měli by podle učitelů zasahovat studenti do výuky?***

Cílem otázky bylo posoudit, zda učitelé uvažují o možnosti podílu studentů na organizaci výuky. Většina učitelů zastává názor, že by studenti více či méně do výuky zasahovat měli. Téměř 20 % dotazovaných však uvádí, že ne. Velkým překvapením je výběr varianty „ne“ také u 14 % studentů.

Hlavním úkolem školy je vychovávat aktivní, zodpovědné a kreativní osobnosti. Proto je nutné přihlížet k potřebám studentů. Je nutné dát studentům možnost vyjádřit své názory.

- ***Mají aktivizační metody významný vliv na rozvoj schopností a dovedností?***

Většina studentů (58 %) je přesvědčena, že aktivizační metody zlepšují jejich znalosti a dovednosti. Pedagogové se spíše přiklánějí k odpovědi „občas“.

Tradiční výuka má jistě svá opodstatnění. Vyhovuje sociálním i ekonomickým zájmům a podle výsledků provedeného výzkumu vyhovuje také studentům. Je však důležité vzít v úvahu fakt, že nadměrné využívání frontálního způsobu výuky způsobuje jednotvárnost

a pasivitu. Není tak možné naplnit výchovně-vzdělávací cíle současné společnosti. Nelze tak u studentů rozvíjet jejich samostatnost a tvořivost, rozvíjet jejich aktivní přístup.

Méně záživná témata, žáci se zájmem přijímají, když je učitel předloží poutavými metodami. Negativní důsledky však může přinést také nadměrné užívání aktivizačních metod. Nadměrná aktivita studenty unavuje, a nedochází k osvojení potřebného množství informací.

Učitel má na výběr opravdu širokou škálu výukových metod. Proto by si neměl osvojit pouze jednu, a tu stále dokola aplikovat. Výukové metody by měly být kombinovány a rovnoměrně využívány. Tradiční výukové metody by tak měly jít ruku v ruce s metodami aktivizačními a komplexními. Vhodná kombinace výukových metod a organizačních forem výuky by měla vycházet z povahy učební látky, a zároveň respektovat zájmy a potřeby studentů.

ZÁVĚR

Předložená bakalářská práce je zaměřena na problematiku výukových metod a jejich uplatnění při výuce. Hlavním cílem bylo zjistit, které výukové metody preferují studenti a učitelé na středních školách.

Při přípravě vyučovací hodiny se každý učitel potýká s několika problémy, které musí vyřešit, aby byl edukační proces úspěšný, a aby byly splněny všechny výchovně-vzdělávací cíle. Současné pojetí výchovy a vzdělávání, klade na učitele větší nároky a požadavky. To především z hlediska jejich kompetencí a odborné způsobilosti. Učitelé by měli být v plánování výuky i ve výuce samotné velmi kreativní. Důležité je, aby vyhověli potřebám studentů, udrželi jejich pozornost a podporovali jejich aktivitu i samostatné myšlení.

Vhodně zvolená výuková metoda vzbudí u studentů zájem o dané téma, ale také zvýší motivaci k učení obecně. Výukové metody musí být voleny promyšleně, s ohledem na obsah učiva a cíle edukace. K dalším důležitým faktorům patří také schopnost studentů spolupracovat, celková atmosféra ve třídě, motivace a učební výsledky studentů.

Teoretická část práce má charakter teoretického průzkumu. Vymezuje teoretická východiska z oblasti kurikulárních dokumentů, edukačního procesu, organizačních forem výuky a výukových metod.

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na realizaci kvantitativně orientovaného výzkumu, jehož hlavním cílem bylo zjistit, které výukové metody preferují studenti a učitelé středních škol z oblasti Vsetínska. Výzkumný soubor tvořili studenti a učitelé z pěti vybraných středních škol. Jako výzkumný nástroj byl použit dotazník. Výzkumným šetřením se podařilo naplnit všechny stanovené cíle.

Z pěti vyslovených hypotéz byly potvrzeny pouze dvě. Výzkum prokázal, že preference frontálního způsobu výuky, a tedy i aktivizačních výukových metod, závisí na pohlaví učitelů, a že názor pedagogů na oblíbenost vybraných výukových metod mezi studenty se od skutečné preference studentů liší.

Šetření ze strany učitelů prokázalo, že nejčastěji využívanou metodou je výklad, následovaný využíváním učebnic a knih. Velmi často jsou do výuky zahrnovány také diskusní metody. I přesto, že učitelé obecně vyjadřovali větší preference k využívání aktivizačních metod, je frontální způsob výuky stále tím nejfrekventovanějším. To

potvrzuje také výběr nejčastěji používaných organizačních forem výuky, u nichž většina učitelů upřednostňuje výuku frontální.

Petty (2004) ve své publikaci píše, že tradiční metoda výkladu je stále nejpoužívanější vyučovací metodou, a že většinou zabírá 60 % vyučovací hodiny. Pro větší efektivitu výuky je však vhodné tuto metodu spojit s metodou problémovou či s diskusí.

Výsledky šetření ze strany studentů Pettyho myšlenku jednoznačně potvrzují. Mezi jejich nejoblíbenější výukové metody patří diskuse a překvapivě i výklad. Značnou preferenci získaly také experimenty a laboratorní práce a problémové vyučování. Klasické výukové metody tedy jistě nesmí být zavrhovány, mají v procesu výuky své místo, a také značnou oblibu. Měly by však být doplňovány metodami aktivizačními a společně utvářet komplexní celek, který bude pozitivně vnímán studenty i pedagogy.

Další a podrobnější analýza dotazníkového šetření je uvedena v praktické části práce.

O výsledky výzkumu projevilo zájem několik pedagogů, kteří dotazník vyplňovali. Věřím, že jim pomohou v dalším rozhodování, a podpoří tak zkvalitnění přístupu ke vzdělávání a zvýší efektivitu edukačního procesu.

Pro mě samotnou jsou získané informace velkou zkušeností. Prostudovaná literatura i samotné výzkumné šetření mě obohatily o zajímavé poznatky a skutečnosti, které mohou využít také v běžném životě.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- [2] ČADÍLEK, Miroslav a Aleš LOVEČEK. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: MU, 2005.
- [3] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [4] ČERVENKOVÁ, Iva. *Výukové metody a organizace vyučování* [online], 2013. [cit. 4.4.2015]. Dostupné na www: <<http://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>>.
- [5] DVOŘÁKOVÁ, Šárka. *Moderní vyučovací metody a jejich uplatnitelnost při výuce ekonomiky na SŠ*. Bakalářská práce. Brno: Mendelova univerzita, 2013.
- [6] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
- [7] GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vydání. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 80-85783-73-8.
- [8] HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. Osobnost učitele. In: KANTORKOVÁ, Jana et al. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, s. 163-200. ISBN 978-80-7409-024-0.
- [9] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [10] JANÍKOVÁ, Věra. *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: MU, 2008. ISBN 978-80-210-4620-7.
- [11] JŮVA, Vladimír, sen. a jun. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1994.
- [12] KALHOUS, Zdeněk. Výukové metody. In: KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto et al. *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009, s. 309-327. ISBN 978-80-7367-571-4.
- [23] KOMENSKÝ, J. A. *Zákony školy dobře spořádané*. Svazek II, Praha: SPN, 1960.

- [34] KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
- [45] KOUCKÝ, Jan. *České vzdělání a Evropa*. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999. ISBN 80-211-0312-4.
- [56] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- [67] LUMSDEN, L. S. *Student motivation to learn*. Eugene: ERIC Clearinghouse on educational management, 1994.
- [78] MAŇÁK, Josef a Vlastimil Švec. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- [89] MIKESKOVÁ, Šárka. *Preference výukových strategií žáky ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět*. Rigorózní práce. Brno: MU, 2011.
- [20] MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 3. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- [29] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- [22] NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově*. *Výukové metody*. 2. vydání. Kroměříž: Spirála, 2003. ISBN 80-901873-5-8.
- [23] OBST, Otto. Žák sekundární školy. In: KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto et al. *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009, s. 65-91. ISBN 978-80-7367-571-4.
- [24] PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.
- [25] PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN, 1988.
- [26] PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.
- [27] *Pedagogický lexikon* [online], 2011. [cit. 20.3.2015]. Dostupné na www: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon>.

- [28] PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 3. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X.
- [29] PINTRICH, P. R., and D. H. SCHUNK. *Motivation in education: Theory, research and applications*. 2nd ed. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice Hall Merrill, 2002.
- [30] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- [310] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- [32] *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online], 2007. [cit. 20.3.2015]. Dostupné na www: <<http://www.nuv.cz/file/159>>.
- [33] *Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání* [online], 2010. [cit. 20.3.2015]. Dostupné na www: <<http://www.nuov.cz/dotaznikove-setreni-pro-4-vlnu-rvp>>.
- [34] SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
- [35] SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- [36] SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitu vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-859-3111-7.
- [37] ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MU, 2005. ISBN 80-86633-33-0.
- [38] ŠVANDA, Ivan. *Specifika žáků jednotlivých druhů středních škol*. Praha: VÚOŠ, 1989.
- [39] ŠVEC, Vlastimil, FILOVÁ, Hana a Ondřej ŠIMONÍK. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: MU, 1996. ISBN 80-210-1365-6.
- [40] URBANOVSKÁ, Eva. Osobnost vychovávaného jedince. In: KANTORKOVÁ, Jana et.al. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, s. 221-244. ISBN 978-80-7409-024-0.
- [411] VÁCLAVÍK, Vladimír. Organizační formy výuky. In: KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto et al. *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009, s. 294-306. ISBN 978-80-7367-571-4.

- [42] VALIŠOVÁ, Alena. Metody vyučování a jejich modernizace. In: VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana et al. *Pedagogika pro učitele*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007, s. 189-210. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [43] VONKOVÁ, Hana. Organizační formy vyučování. In: VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana et al. *Pedagogika pro učitele*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007, s. 173-183. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [44] VYSKOČILOVÁ, Eva a Dominik DVOŘÁK. Didaktika jako věda a jako nástroj učitele. In: KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto et al. *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009, s. 17-62. ISBN 978-80-7367-571-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

α	Hladina významnosti.
apod	A podobně.
ČR	Česká republika.
H_0	Nulová hypotéza.
$H_1 - H_5$	Věcné hypotézy.
H_A	Alternativní hypotéza.
χ^2	Testové kritérium chí-kvadrát.
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
např	Například.
NPV	Národní program rozvoje vzdělávání.
resp	Respektive, lépe řečeno.
r_s	Spearmanův koeficient pořadové korelace.
RVP	Rámcový vzdělávací program.
S	Odkaz na dotazník pro studenty.
SOŠ	Střední odborná škola.
SŠ	Střední škola,
ŠVP	Školní vzdělávací program.
tzn	To znamená.
tzv	Tak zvaně.
U	Odkaz na dotazník pro učitele.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Celkový soubor učitelů	43
Tabulka 2: Celkový soubor studentů	44
Tabulka 3: Preference způsobu výuky	43
Tabulka 4: Využití frontálního způsobu výuky	44
Tabulka 5: Využití aktivizujících výukových metod.....	44
Tabulka 6: Využití konkrétních metod ve výuce - učitelé.....	46
Tabulka 7: Využití konkrétních metod ve výuce – názory studentů	47
Tabulka 8: Preference konkrétních výukových metod studenty.....	48
Tabulka 9: Znaménkové schéma – preference výukových metod studenty	49
Tabulka 10: Formy výuky – preference učitelů.....	50
Tabulka 11: Formy výuky – preference studentů	50
Tabulka 12: Tvorba prezentací	51
Tabulka 13: Zásah studentů do výuky	51
Tabulka 14: Náročnost přípravy	52
Tabulka 15: Vliv aktivizačních metod na zlepšení znalostí a dovedností	53
Tabulka 16: Preference způsobu výuky studenty a učiteli	55
Tabulka 17: Preference způsobu výuky v závislosti na délce pedagogické praxe	56
Tabulka 18: Preference způsobu výuky v závislosti na pohlaví učitelů.....	57
Tabulka 19: Výpočet Spearmanova korelačního koeficientu – H4	57
Tabulka 20: Výpočet Spearmanova korelačního koeficientu – H5	58
Tabulka 21: Kontingenční tabulka – hodnoty pro výpočet testového kritéria χ^2	PIII
Tabulka 22: Vypočtené hodnoty testového kritéria χ^2	PIII
Tabulka 23: Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát.....	PIV
Tabulka 24: Kritické hodnoty Spearmanova koeficientu	PIV

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Délka pedagogické praxe učitelů SŠ	41
Graf 2: Zastoupení jednotlivých ročníků studenty	41
Graf 3: Preference způsobu výuky u studentů a učitelů	43
Graf 4: Využití konkrétních metod ve výuce - učitelé.....	46
Graf 5: Využití konkrétních metod ve výuce – názory studentů	47
Graf 6: Preference konkrétních výukových metod studenty	49
Graf 7: Preference organizačních forem výuky	50
Graf 8: Zásah studentů do výuky	52
Graf 9: Vliv aktivizačních metod na zlepšení znalostí a dovedností	54
Graf 10: Proč se učitelé brání aktivizačním metodám	54

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI	Dotazník pro učitele SŠ
Příloha PII	Dotazník pro studenty SŠ
Příloha PIII	Tabulky hodnot pro znaménkové schéma kontingenční tabulky
Příloha PIV	Tabulky kritických hodnot

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO UČITELE SŠ

Vážení pedagogové,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění krátkého dotazníku, který se týká výukových metod. Získané informace budou sloužit pouze jako podklad k mé bakalářské práci „*Preference výukových metod studenty a učiteli na SŠ*“. Vyplněné dotazníky ani jména respondentů nebudou nikde zveřejněny. Hlavním cílem výzkumu je zjištění, jaké metody výuky pedagogové upřednostňují a nejčastěji využívají. Získaná data budou statisticky vyhodnocena. Prosím o pečlivé zvážení jednotlivých odpovědí.

Předem děkuji za Vaši ochotu a pomoc.

Ing. Klára Maňásková

Stručné pokyny: U otázek s výběrem odpovědi označte (zakřížkujte, zakroužkujte, zvýrazněte) pouze jednu variantu. Pokud budete mít možnost vybrat více odpovědí, upřesním to u konkrétní otázky. K otevřeným otázkám vypište stručnou odpověď na předepsané řádky.

A Informace o respondentovi

1. Pohlaví:

- žena
 muž

2. Délka pedagogické praxe:

- 1-5 let 6-10 let 11-15 let 16-20 let 21 let a více

3. Typ školy, na které v současnosti vyučujete:

- gymnázium střední odborná škola střední odborné učiliště

4. Uveďte předměty (předmět), které vyučujete:

.....

5. Jak často využíváte tzv. frontální způsob výuky (výkladovou formu výuky)?

vždy (1) často (2) zřídka (3) nikdy (4) nedokážu posoudit (N)

6. Jak často používáte ve výuce aktivizující výukové metody (aktivní zapojení studentů do výuky)?

vždy (1) často (2) zřídka (3) nikdy (4) nedokážu posoudit (N)

7. Který z uvedených způsobů ve výuce preferujete?

frontální způsob (výkladová forma výuky)

aktivizační výukové metody (různé způsoby zapojení studentů do výuky)

8. Vyznačte, jak často využíváte ve výuce uvedené metody:

a) výklad, vyprávění, vysvětlování

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

b) pracovní listy (sešity), křížovka

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

c) práce s učebnicí, knihou

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

d) experimenty, laboratorní práce

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

e) diskusní metody

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

f) didaktické hry a soutěže

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

g) práce s internetem

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

h) výukové programy

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

i) projekty

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

j) problémové vyučování

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

k) inscenační metody

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

l) brainstorming

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

9. Vyberte metody (max. 5 položek), které jsou podle Vás u studentů nejoblíbenější.

a) výklad, vyprávění, vysvětlování

b) pracovní listy (sešity), křížovka

c) práce s učebnicí, knihou

d) experimenty, laboratorní práce

e) diskusní metody

f) didaktické hry a soutěže

g) práce s internetem

h) výukové programy

i) projekty

j) problémové vyučování

k) inscenační metody

l) brainstorming

10. Seřad'te následující organizační formy výuky podle Vaší preference. Přiřad'te body 1 – 5. Formě, kterou využíváte nejčastěji, dejte 5 bodů a 1 bod přiřad'te formě nejméně používané.

frontální výuka – výklad

skupinová a kooperativní výuka

partnerská výuka – práce ve dvojicích

samostatná práce studentů

projektová výuka

11. Požadujete po studentech tvorbu vlastních prezentací, které pak přednášejí před spolužáky?

ANO (1) OBČAS (2) NE (3)

12. Měli by studenti zasahovat do výuky (např. výběr výukových forem a metod)?

ANO (1) OBČAS (2) NE (3)

13. Byla/je pro Vás příprava na výuku s využitím aktivizačních metod náročná?

ANO (1) OBČAS (2) NE (3)

Pokud jste odpověděl/a ANO resp. OBČAS, uveďte konkrétně, co je pro Vás náročné:

.....
.....
.....
.....

14. Myslíte si, že nové výukové metody (aktivizační a komplexní) přinášejí lepší učební výsledky (zlepšují dovednosti a znalosti studentů)?

ANO (1) OBČAS (2) NE (3)

15. V pedagogické praxi však najdeme i učitele, kteří se novým aktivizačním metodám brání. Co je podle Vás nejčastější příčinou? (možnost výběru více odpovědí)

- a) zastaralé vybavení (ICT, pomůcky)
- b) vysoké počty studentů ve třídách
- c) přeplněné učební osnovy, nedostatek času ve výuce
- d) nezájem studentů o učení

e) nedostatek znalostí učitelů v oblasti metod

f) nechť měnit zažité způsoby vyučování

g) jiné (uved'te):

.....

.....

.....

.....

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO STUDENTY SŠ

Vážení studenti a studentky,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění krátkého dotazníku, který se týká výukových metod. Získané informace budou sloužit pouze jako podklad k mé bakalářské práci „*Preference výukových metod studenty a učiteli na SŠ*“. Vyplněné dotazníky ani jména respondentů nebudou nikde zveřejněny. Hlavním cílem výzkumu je zjištění, které metody výuky studenti středních škol upřednostňují, a které v oblibě nemají. Získaná data budou statisticky vyhodnocena. Prosím o pečlivé zvážení jednotlivých odpovědí.

Předem děkuji za Vaši ochotu a pomoc.

Ing. Klára Maňásková

Stručné pokyny: U otázek s výběrem odpovědi označte (zakřížkujte, zakroužkujte, zvýrazněte) pouze jednu variantu. Pokud budete mít možnost vybrat více odpovědí, upřesním to u konkrétní otázky. K otevřeným otázkám vypište stručnou odpověď na předepsané řádky.

A Informace o respondentovi

1. Pohlaví

- žena
 muž

2. Typ školy, na které v současnosti studujete

- gymnázium střední odborná škola střední odborné učiliště

3. Ročník

1. ročník 2. ročník 3. ročník 4. ročník

4. Který z uvedených způsobů ve výuce preferujete?

- tzv. frontální způsob (výkladová forma výuky)
- aktivizační výukové metody (různé způsoby zapojení studentů do výuky)

5. Jak často využívají Vaši učitelé tzv. frontální způsob výuky (výkladovou formu výuky)?

- vždy (1) často (2) zřídka (3) nikdy (4) nedokážu posoudit (N)

6. Jak často používají Vaši učitelé ve výuce aktivizující výukové metody (aktivní zapojení studentů do výuky)?

- vždy (1) často (2) zřídka (3) nikdy (4) nedokážu posoudit (N)

7. Z jakého důvodu jsou podle Vás do výuky zařazovány aktivizační metody?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. Z uvedených položek vyberte metody (max. 5), které patří k Vaším nejoblíbenějším:

- a) výklad, vyprávění, vysvětlování
- b) pracovní listy (sešity), křížovka
- c) práce s učebnicí, knihou
- d) experimenty, laboratorní práce
- e) diskusní metody
- f) didaktické hry a soutěže
- g) práce s internetem
- h) výukové programy

i) projekty

j) problémové vyučování

(pozn. Problémové úlohy vychází z reálných situací a studenti je řeší na základě experimentu nebo vyhledávání informací. Učitelé vedou studenty k samostatnému uvažování, vyhledávání informací z různých zdrojů a vyvozování závěrů.)

k) inscenační metody

(pozn. Studenti převezmou určené role a sehrají scénky na daná témata.)

l) brainstorming

(pozn. Tzv. burza nápadů. Cílem je vyprodukovat co nejvíce spontánních myšlenek, nápadů a návrhů na dané téma, které jsou zapisovány. Po fázi vymýšlení přijde na řadu výběr nejlepších nápadů ze všech zapsaných.)

9. Vyznačte, jak často využívají Vaši učitelé ve výuce uvedené metody:

a) výklad, vyprávění, vysvětlování

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

b) pracovní listy (sešity), křížovka

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

c) práce s učebnicí, knihou

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

d) experimenty, laboratorní práce

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

e) diskusní metody

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

f) didaktické hry a soutěže

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

g) práce s internetem

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

h) výukové programy

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

i) projekty

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

j) problémové vyučování

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

k) inscenační metody

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

l) brainstorming

velmi často (1) občas (2) nikdy (3) nedokážu posoudit (N)

10. Seřad'te následující organizační formy výuky podle vlastní preference. Přiřad'te body 1 – 5. Formě, kterou máte v oblibě nejvíce, dejte 5 bodů a 1 bod přiřad'te formě, která je nejméně oblíbená.

- frontální výuka – výklad
- skupinová a kooperativní výuka
- partnerská výuka – práce ve dvojicích
- samostatná práce studentů
- projektová výuka

11. Tvoříte rádi vlastní prezentace, které pak přednášíte před spolužáky?

ANO (1) OBČAS (2) NE (3)

12. Měli by mít studenti možnost zasahovat do výuky (např. výběr výukových forem a metod)?

ANO (1) OBČAS (2) NE (3)

13. Vypište předměty, v nichž nejčastěji používají Vaši učitelé aktivizační metody?

.....

.....

.....

.....

14. Myslíte si, že nové výukové metody (např. aktivizační) přinášejí lepší učební výsledky (zlepšují Vaše dovednosti a znalosti)?

- ANO (1) OBČAS (2) NE (3)

15. V pedagogické praxi však najdeme i učitele, kteří se novým aktivizačním metodám brání. Co je podle Vás nejčastější příčinou? (možnost výběru více odpovědí)

- a) zastaralé vybavení (ICT, pomůcky)
- b) vysoké počty studentů ve třídách
- c) přeplněné učební osnovy, nedostatek času ve výuce
- d) nezájem studentů o učení
- e) nedostatek znalostí učitelů v oblasti metod
- f) nechuť měnit zažité způsoby vyučování
- g) jiné (uved'te):

.....

.....

.....

.....

PŘÍLOHA P III: TABULKY HODNOT PRO ZNAMÉNKOVÉ SCÉMA KONTINGENČNÍ TABULKY

Tabulka 21: Kontingenční tabulka – hodnoty pro výpočet testového kritéria z

	výkl	listy	učeb	exp	disk	hry	int	prog	proj	prob	ins	brain	
studenti	80 (63,88)	50 (55,09)	23 (17,58)	58 (52,16)	84 (83,81)	40 (55,68)	43 (62,71)	28 (30,48)	39 (42,78)	51 (39,27)	21 (20,51)	55 (48,06)	572
učitelé	29 (45,12)	44 (38,91)	7 (12,42)	31 (36,84)	59 (59,19)	55 (39,32)	64 (44,29)	24 (21,52)	34 (30,22)	16 (27,73)	14 (14,49)	27 (33,94)	404
	109	94	30	89	143	95	107	52	73	67	35	82	976

Vzorec pro výpočet testového kritéria z:
$$z = \frac{P_{\%} - O_{\%}}{\sqrt{O_{\%} \cdot (100 - O_{\%})}} \cdot \sqrt{n}$$

Tabulka 22: Vypočtené hodnoty testového kritéria z

	výkl	listy	učeb	exp	disk	hry	int	prog	proj	prob	ins	brain
studenti	8,2 (6,6)	5,1 (5,6)	2,4 (1,8)	5,9 (5,3)	8,6 (8,6)	4,1 (5,7)	4,4 (6,4)	2,9 (3,2)	4 (4,4)	5,2 (4)	2,2 (2,1)	5,6 (4,9)
učitelé	3 (4,6)	4,5 (4)	0,7 (1,3)	3,2 (3,8)	6 (6)	5,6 (4)	6,6 (4,6)	2,5 (8,2)	3,5 (3,1)	1,6 (2,8)	1,4 (1,5)	2,8 (3,5)

PŘÍLOHA P IV: KRITICKÉ HODNOTY TESTOVÉHO KRITÉRIA CHÍ-KVADRÁT A PRO SPEARMANŮV KOEFICIENT KORELACE

Tabulka 23: Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát

Stupně volnosti	Hladina významnosti 0,05	Hladina významnosti 0,01
1	3,841	6,635
2	5,991	9,210
3	7,815	11,341
4	9,488	13,277
5	11,070	15,086
6	12,592	16,812
7	14,067	18,475
8	15,507	20,090
9	16,919	21,666
10	18,307	23,209
11	19,675	24,725
12	21,026	26,217

Vzorec pro výpočet testového kritéria chí-kvadrát:

$$\chi^2 = \frac{(P-O)^2}{O}$$

Tabulka 24: Kritické hodnoty Spearmanova koeficientu

n	Hladina významnosti 0,05	Hladina významnosti 0,01
5	0,9000	
6	0,8286	0,9429
7	0,7450	0,8929
8	0,6905	0,8571
9	0,6833	0,8167
10	0,6364	0,7818
11	0,6091	0,7545
12	0,5804	0,7273
13	0,5549	0,6978

Vzorec pro výpočet Spearmanova koeficientu korelace:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n (i_x - i_y)^2}{n \cdot (n^2 - 1)}$$