

Uplatnění aktivizačních metod učiteli střední odborné školy – analýza vyučovací hodiny

Jitka Nábělková, Marcela Sabová

Abstrakt

Příspěvek přináší empirické výsledky týkající se výzkumného šetření vyučovacích hodin a nabízí pohledy na vyučování v jednotlivých předmětech konkrétní školy. Hlavní pozornost je zaměřena na uplatnění aktivizačních metod výuky. Analýza procesu vyučování se zabývá obecnými didaktickými kategoriemi: výukovými metodami, organizačními formami a fázemi výuky. Zjištěné závěry slouží jako východisko pro mezipředmětové srovnání. Příspěvek se zaměřuje na součinnost pedagogické teorie a učitelské praxe s cílem přinést podněty pro výuku prostřednictvím její analytické reflexe. Jako hlavní metoda bylo použito přímé strukturované pozorování výuky. Souhrnem lze konstatovat, že výuka na konkrétní škole probíhá ve dvou odlišných rovinách. Rovina výuky všeobecně vzdělávacích předmětů, kde silně dominuje frontální organizační forma s převahou klasických výukových metod a výuka předmětů odborných, kde se objevuje využití komplexních výukových metod a jiných forem práce s žáky. Zjištěné závěry mají doporučující i evaluační charakter.

Klíčová slova: vyučování, výzkum vyučování, vyučovací předměty, výukové metody, fáze výuky, organizační formy, strukturované pozorování, aktivizační metody výuky, metodologie výzkumu.

Application of Activational Teaching Methods by Teachers of Vocational School – Lesson Analysis

Abstract

The paper shows empirical results related to a research survey of teaching lessons and gives views on teaching of each individual school subject in a particular school. The main aim is focused on the use of activational teaching methods. The analysis of the teaching process deals with the general didactic categories: teaching methods, organisational forms and teaching phases. The report focuses on the cooperation of the pedagogical theory and the teaching practice with the aim to bring some impulses to lessons. It is possible to sum up that teaching at the particular school takes place on two different levels. The teaching of the general educational subjects is dominated by classical teaching methods, and the teaching of the special subjects is dominated by using of the comprehensive teaching methods. The established conclusions are of a recommending and evaluating character.

Key words: teaching, research on instruction, school subjects, teaching methods, lesson phases, modes of classroom organisation, structured observation, activational teaching methods, methodology of the research.

Úvod

Výzkum výuky je široce rozpracovanou oblastí výzkumu vzdělávání s velkou škálou metodologických přístupů zkoumání. V příspěvku je tématem výzkumného šetření výukové metody, konkrétně metodický repertoár učitele se zaměřením na uplatnění aktivizačních metod vyučování s důrazem na organizační formy a fáze výuky. Ač současnou školu charakterizují reformní snahy a narůstá potřeba podnětných výzkumů výukových metod, je výzkumných zpráv a studií zabývajících se touto důležitou didaktickou kategorií málo. Problematika výukových metod ustupuje do pozadí, předmětem výzkumu oborových didaktik se stává výzkum problémů kurikula, učebnic a výukových materiálů, kompetence učitele. I přes prosazování didaktických koncepcí založených na konstruktivistickém přístupu ve výuce se jej stále nedaří prosazovat, stále panuje nepoměr mezi edukační činností učitele a vlastní aktivní poznávací činností žáka. Výzkumné nálezy, které prezentují použití výukových metod a organizačních forem vyučování, ukazují na fakt, že výuka je v českých školách silně řízena učitelem. K těmto závěrům dospěli např. Janík et al. 2008 nebo Hübelová et al. 2008. Zajímavé zjištění publikuje Korcová (2007). Ve svém výzkumu se zaměřila na zjišťování přítomnosti konstruktivistických znaků ve výuce. Ve výzkumném vzorku učitelů nebyla ani v jednom

případě předvedena výuka, která by byla plně konstruktivisticky orientovaná. Učitelé uplatnili pouze některé její prvky (Korcová, 2007, s. 1–10).

Pokud se týká výukových metod, učitelé mají při jejich výběru naprostou volnost. Volba výukových metod je ve všech evropských zemích ponechána školám, jsou ale stanoveny kontrolní mechanismy, např. inspekce. V České republice je učitelům v této oblasti poskytnuta značná autonomie, ale oficiálně odpovědní jsou ředitelé škol. Učitelé rozhodují o tom, jaké výukové metody by měly být použity, a to buď individuálně nebo kolektivně. Činí tak sami nebo společně s ředitelem školy, aniž by toto rozhodnutí museli projednávat se zřizovatelem. (Desurmont et al. 2009). Dalším omezením pro plné uplatnění výukových metod je skutečnost, že mnozí učitelé ovládají jen jejich úzký repertoár. Výzkumy potvrzují jistou stálost učitelů ve vztahu k voleným metodám vyučování a přetrvávající tendenci pracovat jen s metodami tradičními. Na tento fakt již upozornil Maňák, 2003 ve své monografii o výukových metodách (Maňák, 2003, s. 9). Tematické zprávy a souhrnné informace ČŠI (Učiteléské noviny, 2004, 14) citace online. Z výzkumných šetření např. diplomové práce Nezavdalové, 2010 nebo Legátové, 2012.

Výzkumné zjištění Macouna dospělo k závěru, že téměř 84 % respondentů (učitelů středních škol Olomouckého kraje) neabsolvovalo žádné školení RWCT a učitelé po seznámení s metodami kritického myšlení tyto metody začínají prakticky okamžitě používat ve své výuce (Macoun, 2011, s. 184).

Cílem tohoto příspěvku je analyzovat uplatnění aktivizačních metod ve výuce odborných a všeobecně vzdělávacích předmětů na střední odborné škole s důrazem na organizační formy a fáze výuky. Vzhledem k charakteru vyučovaných předmětů střední odborné školy předpokládáme rozdíly v rovinách výuky všeobecně vzdělávacích předmětů a výuky předmětů odborných. Jako kritérium pro hodnocení konstruktivisticky orientované výuky jsme se zaměřili na použité výukové metody a organizační formy, analyzujeme také výukové fáze. Východiskem je předpoklad, že výukové metody mění způsob vyučování, jsou spjaté s celkovou koncepcí výuky. Aktivizační metody nesou určité znaky vzhledem k učení žáka, ve vztahu mezi učitelem a žákem. Jako vhodné výukové metody pro konstruktivisticky pojatou výuku se doporučují dialog, diskuse, problémová metoda, didaktické hry, inscenační a situační metody anebo tzv. komplexní metody výuky. Ve vztahu k cílům vyučování se organizační formy považují za prostředky, které se podílejí na realizaci cílů vyučování, tedy na jeho celkové účinnosti.

Konstruktivisticky pojatá výuka staví na méně tradičních organizačních formách a výukových metodách, než jsou běžně používané frontální vyučování a výklad (Škoda, 2002, s. 9).

Na základě získaných informací z přímého strukturovaného pozorování, jež bude stěžejní výzkumnou metodou, doplněnou o metodu dotazníku, zjistíme uplatnění výukové metody a organizační formy vyučování. Zjištěné výsledky budou sloužit pro mezipředmětové srovnání.

1 Výzkumné šetření, cíle, otázky

Výzkumné šetření se uskutečnilo na Střední zdravotnické škole a Vyšší odborné škole zdravotnické ve Znojmě. Zaměřilo se na analýzu výuky ve všeobecně vzdělávacích a odborných předmětech střední odborné školy. Výzkum byl realizován ve školním roce 2009/2010. Záměrně byla zvolena škola odborného typu. Obecným cílem přímého strukturovaného pozorování bylo analyzovat obecně didaktické aspekty výuky. Dílčími cíli výzkumného šetření je zjistit:

- repertoár výukových metod uplatňovaný učiteli při realizaci výuky odborných a všeobecně vzdělávacích předmětů,
- systém organizačních forem uplatňovaný učiteli při realizaci výuky odborných a všeobecně vzdělávacích předmětů,
- vysvětlit vztah organizačních forem výuky k základní kategorii výukových fází a jejich vzájemných vztahů v čase u učitelů odborných a všeobecně vzdělávacích předmětů,
- dotazníkovým šetřením zjistit vztah respondentů k používání aktivizačních metod ve výuce a výsledky porovnat se zjištěnými závěry z pozorování.

2 Metoda

Hlavní výzkumnou metodou pro prezentovanou část příspěvku bylo standardizované pozorování průběhu výuky vnějším nezávislým pozorovatelem. Předem byly stanoveny pozorované kategorie, které výzkumník v rámci pozorování zaznamenává. V našem případě se jednalo o použité výukové metody, organizační formy vyučování a fáze výuky (výskyt a trvání jednotlivých výukových metod, použitá organizační forma výuky, zařazení podoby učiva, jak je ve výuce prezentováno).

K vyhodnocení použitých metod výuky vycházíme z dělení dle Maňáka a Švece, 2003. Volba této klasifikace a vymezení metod je ovlivněna skutečností, že tento rámec využívá také Česká školní inspekce (Žák, 2011). Pro kategorii organizační formy jsme využili základní členění dle Vališové a Kasíkové (2007), pro kategorii fáze výuky členění dle Maňáka (1999). Jako doplňující metoda k strukturovanému pozorování byl zvolen nestandardizovaný dotazník pro učitele. Výše prezentovaný metodologický postup naráží na určité metodologické limity. Na základě pouhého posouzení použitých výukových metod a organizačních forem nelze s plnou platností určit, zda použité vyučovací strategie byly efektivní. Také to neznamená, že použití jiných strategií může přinášet lepší výsledky. Nelze plně určit, zda se jednalo o konstruktivisticky pojatou výuku. Problémem pro metodologické uchopení problému je fakt, že existuje mnoho definic konstruktivisticky pojaté výuky a neexistuje jednotný názor na to, co je konstruktivisticky pojatá výuka.

Podle Novotného (2002) by měl učitel realizující konstruktivistické ideje především uspořádat učební materiál, koordinovat činnost žáků a aktivně se účastnit jejich učebního procesu (Novotný, 2002). Dle Reicha je pro konstruktivismus charakteristické množství rozmanitých metod a technik zaměřených na činnost žáků, které skýtá možnost různých kombinací, stejně jako prostředí, ve kterém vyučovací proces probíhá. (Reich, 1998).

Cílem příspěvku je zhodnotit použité výukové metody ve vztahu k organizačním formám a fázím výuky. Hlavním výstupem je vyhodnotit použití forem a metod a plánovat tak účelné změny ve výuce. Pro dosažení stanovených cílů tohoto výzkumného šetření je zvolená metodologie dostačující.

3 Popis zkoumaného souboru a sběr dat

Výzkumné šetření je založené na analýze dat z přímého strukturovaného pozorování 20 vyučovacích hodin a na zpracování údajů z dotazníkového šetření realizovaného po skončení pozorovaných vyučovacích jednotek. Z celkového počtu 20 pozorování se 10 pozorování uskutečnilo ve výuce odborných předmětů (biologie, první pomoc, somatologie, psychologie – komunikace, ošetrovatelství) a 10 pozorování ve všeobecně vzdělávacích předmětech (chemie, matematika, jazyk český – literatura, jazyk německý a občanská výchova). Navštívili jsme tedy 20 vyučovacích jednotek u 20 vybraných učitelů. Ve zkoumaném vzorku učitelů jsou zastoupeni muži i ženy. Průměrná délka pedagogické praxe učitelů je 18 let. Největší zastoupení zde mají učitelé s délkou pedagogické praxe 6–29 let (75 %). Následující tabulka 1 zobrazuje charakteristiky zkoumaného souboru učitelů.

Tabulka 1

Charakteristika zkoumaného souboru učitelů

	Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů	Učitelé odborných předmětů	Σ
Pohlaví, podíl muži a ženy	4 : 6	0 : 10	20
Délka pedagogické praxe 1–5 let	1	1	2
Délka pedagogické praxe 6–29 let	7	8	15
Délka pedagogické praxe 30 a více let	2	1	3
Vzdělání vysokoškolské Bc.	0	3	3
Vzdělání vysokoškolské Mgr.	10	7	17

Z deskriptivních údajů v tabulce 1 je patrné, že počet mužů a žen odpovídá předpokládanému rozložení. Charakteristické je zastoupení žen u skupiny učitelů odborných předmětů. Zkoumaný soubor je vyvážen co se týče délky pedagogické praxe. Všichni učitelé mají vysokoškolské vzdělání.

Stejně tak rozložení aprobace odpovídá našim předpokladům. Pedagogickou fakultu v Olomouci, obor Učitelství odborných předmětů pro střední zdravotnické školy absolvovalo 5 učitelek. Pedagogickou fakultu v Praze, obor – Ošetřování nemocných – pedagogika vystudovaly 2 učitelky. Bakalářské vzdělání na Lékařské fakultě v Brně – obor Ošetřovatelství dosáhly 3 učitelky. Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů: Pedagogickou fakultu má vystudovanou 8 učitelů a 2 učitelé fakultu filosofickou. Můžeme říci, že vyučovaný předmět učitele se shoduje s jeho aprobací. Diskutovanou otázkou může být typičnost či autentičnost zaznamenaných hodin. Učitelé předem neznali cíl pozorování. Vždy se jednalo o výkladový typ vyučovací hodiny, žáci si měli osvojit nové vědomosti a dovednosti.

4 Zpracování strukturovaného pozorování

Pozorování jednotlivých vyučovacích hodin se uskutečnilo pomocí předem stanovených kategoriálních systémů. Naš kategoriální systém postihuje tři oblasti: *výukové metody, organizační formy a fáze výuky*.

Na předem připravený pozorovací arch jsme zaznamenávali výskyt a délku trvání jednotlivých pozorovaných kategorií. Současně jsme zaznamenávali činnosti učitele i činnosti žáků a použité didaktické pomůcky. Strukturovaným pozorováním zjistíme uplatněné výukové metody, použitou organizační formu a fázi výuky. Tabulka 2 uvádí přehled zvolených kategoriálních systémů.

Tabulka 2

Kategoriální systém výukových metod, organizačních forem a fází výuky

Výukové metody (Maňák, Švec, 2003)	Metody klasické, metody aktivizující a metody komplexní
Organizační formy (Vališová, Kasíková a kol., 2007)	frontální (hromadné) individuální formy vyučování individualizované formy vyučování párové (dyadické) vyučování skupinové vyučování
Fáze výuky (Maňák, 1999)	úvod, motivace, expozice, fixace, diagnostika, aplikace

Výukové metody uchopené taxonomií dle Maňáka a Švece, 2003, uplatňují kombinovaný pohled na výukové metody, přičemž rozlišují tři skupiny, metody klasické, metody aktivizující a metody komplexní, a to podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb. Pozorovaná kategorie organizační formy dle základního členění Vališové a Kasíkové (2007) je vymezena podle hlediska způsobu řízení učební činnosti žáků ve výuce. Frontální organizační formu chápeme v souladu s definicí Průchy, Walterové a Mareše (2001). *Frontální výuka je způsob vyučování, v němž učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti. Tomu odpovídá také uspořádání prostoru učebny* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 69).

Frontální vyučování nesestává jen z výkladu učitele, řadíme do něj i učitelem zadanou a řízenou samostatnou práci, společnou kontrolu domácích úkolů, rozhovor učitele s celou třídou, shrnutí učiva, poskytování zpětné vazby a hodnocení žákům. Pro negativní konotace je někdy frontální vyučování nahrazováno pojmem přímé vyučování.

Kategoriální systém fází výuky vychází ze smíšeného typu vyučovací hodiny, obsahujícího fáze: úvod, motivace, expozice, fixace, diagnostika, aplikace (Maňák, 1999, s. 26). Přestože fáze výuky mohou být brány jako samostatné časové jednotky, obvykle se vzájemně prostupují a prolínají celý průběh vyučovacího procesu. Optimální pořadí fází je podle autora motivace, expozice, fixace, diagnóza a aplikace. Tyto uvedené fáze jsou základní stránkou výuky. Fáze výuky nesmí chybět v žádném typu výuky, nemusí se ale vyskytovat všechny fáze v jedné vyučovací jednotce, protože mohou být různé modifikovány. Uplatněný výzkumný nástroj pro pozorování výuky, jehož autorkou je Nábělková, J. lze v plném znění nalézt v diplomové práci Sabová, 2010. Uplatnění aktivizačních metod ve výuce na SZŠ a VOŠ Znojmo (Sabová, 2010).

5 Výsledky přímého strukturovaného pozorování

5.1 Výukové metody

Didaktická kategorie výukové metody dle Maňáka a Švece, 2003 je dělena na výukové metody klasické, aktivizační a komplexní. V porovnání s jinými členěními výukových metod zde zaujímají zvláštní postavení komplexní výukové metody. Od tradičních metod výuky (metody výkladu, metody názorně demonstrační, metody praktické) a aktivizačních se liší tím, že se jedná o složité metodické celky, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky a životní situace, jejichž účinnost a životnost potvrdila praxe.

Metody kritického myšlení lze dle současných pojetí, definic a použití zařadit, jak do metod aktivizačních, tak do metod komplexních. Dle kategoriálního systému výukových metod dle Maňáka a Švece, 2003, je zařazujeme do metod komplexních.

Po zpracování výsledků strukturovaných pozorování 20 vyučovacích hodin v deseti zvolených předmětech je možné představit hlavní výukové metody uplatněné učiteli předmětů odborných a všeobecně vzdělávacích.

Z 10 pozorování vyučovacích hodin učitelů odborných předmětů vyplývají následující skutečnosti. Učitelé nejvíce uplatnili metody klasické a komplexní, metody aktivizační byly použity ve třech předmětech. Nejvíce času vyučující věnovali metodám klasickým (155 minut) a komplexním (173 minut), aktivizační metody celkem zaujímají 60 minut.

Zhodnocením 10 pozorování vyučovacích hodin učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů jsme dospěli k následujícím výsledkům. Ve výuce učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů jednoznačně převládaly metody klasické nad komplexními. Aktivizační metody nebyly vůbec uplatněny.

Tabulka 3 zobrazuje konkrétní výukové metody, jejich časové zastoupení v předmětech odborných a všeobecně vzdělávacích, umožňuje jejich srovnání.

Tabulka 3

Použití výukové metody v odborných a všeobecně vzdělávacích předmětech a jejich časové zastoupení (členění výukových metod respektuje kategoriální systém dle Maňáka, Švece, 2003).

Výuková metoda	Odborné předměty												Všeobecně vzdělávací předměty											
	Délka trvání (minuty)												Délka trvání (minuty)											
Klasické výukové metody	OSE		BIO		PSY		SOM		PP		Σ	ČJ		NJ		MAT		OBN		CHE		Σ		
Rozhovor	4	5	---	12	3	3	3	8	---	---	38	---	8	12	22	---	---	---	---	10	---	52		
Výklad	---	10	---	6	---	---	---	10	4	6	36	36	28	---	---	20	18	25	41	---	22	190		
Práce s textem	---	---	---	15	---	---	11	---	---	---	26	---	---	15	12	16	18	---	---	---	---	61		
Instruktaž	---	---	---	---	---	---	---	---	8	8	16	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
Vytváření dovedností	10	---	---	---	---	---	---	---	12	17	39	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
Aktivizační výukové metody	OSE		BIO		PSY		SOM		PP		Σ	ČJ		NJ		MAT		OBN		CHE		Σ		
Hraní rolí		15	---	---	---	---	---	---	12	---	27	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
Heuristická metoda, řešení problému	---	---	---	---	15	15	---	---	---	---	30	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
Diskuse	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---		
Didaktická hra		3									3											---		

Komplexní výukové metody	OSE		BIO		PSY		SOM		PP	Σ	ČJ	NJ	MAT	OBN	CHE	Σ
Frontální výuka	---	---	30	---	---	---	15	---	---	45	---	---	---	---	---	---
Samostatná práce žáků	---	---	5	---	---	---	---	---	---	5	---	10	4	4	---	33
Kritické myšlení – brainstorm- ing	---	---	8	---	---	---	12	---	---	20	---	---	---	---	---	---
Televizní výuka	---	---	---	---	15	15	---	---	---	30	---	---	---	---	---	---
Audio poslech	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	8	---	---	---	8
Kritické myšlení – metoda pětílístek	---	---	3	---	3	9	---	---	6	21	---	---	---	---	---	---
Kritické myšlení – myšlenková mapa	6	6	---	---	5	---	---	---	---	17	---	---	---	10	---	10
Kritické myšlení – učíme se navzájem	12	---	---	---	---	---	12	---	---	24	---	---	---	---	28	28
Kritické myšlení – křížovka	4	3	---	---	---	---	---	---	---	7	---	---	---	6	---	6
Kritické myšlení – ano-ne	---	---	---	---	---	---	---	4	---	4	---	---	---	---	---	---

Z tabulky 3 je patrné, že nejčastěji používanou klasickou metodou je prostý monologický výklad a zaujímá také nejvíce času. Výkladové expozice trvaly v průměru 19 minut. Učitelé všeobecných předmětů věnovali výkladovým expozicím v průměru 27 minut. Učitelé odborných předmětů v průměru 7 minut.

Aktivizační metody aplikovali pouze učitelé odborných předmětů a použili heuristickou metodu řešení problémů a hraní rolí. Z komplexních výukových metod je nejvíce zastoupena samostatná práce žáků. Z metod kritického myšlení učitelé nejčastěji použili pětílístek a myšlenkovou mapu.

Na základě zjištěného stavu jsme formulovali následující věcné hypotézy H_1 , H_2 :
 H_1 Učitelé dávají přednost klasickým výukovým metodám před aktivizačními.

Cílem je zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi četností uplatnění aktivizačních metod oproti klasickým výukovým metodám. Pro ověření hypotézy jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Tabulka 4

Kontingenční tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

Výukové metody	Použilo E_i	Použilo O_i	Nepoužilo E_i	Nepoužilo O_i	Celkem
Aktivizační	4	11,5	16	8,5	20
Klasické	19	11,5	1	8,5	20
Celkem	23	23	17	17	40

Dosažená signifikance chí-kvadrát testu $p = 1,605 \times 10^{-6}$ je menší než 0,05. Zjišťujeme, že vypočítaná hodnota $\chi^2 = 22,8$ je větší než kritická $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$, proto odmítáme nulovou hypotézu. Lze tvrdit, že mezi četností uplatnění aktivizačních metod a metod klasických jsou statisticky významné rozdíly.

H_2 Učitelé dávají přednost klasickým výukovým metodám před komplexními

Tabulka 5

Kontingenční tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

Výukové metody	Použilo E_i	Použilo O_i	Nepoužilo E_i	Nepoužilo O_i	Celkem
Klasické	19	18	1	2	20
Komplexní	17	18	3	2	20
Celkem	36	36	4	4	40

Dosažená signifikance chí-kvadrát testu $p = 0,21$ je větší než 0,05, tzn., že nulovou hypotézu nelze zamítnout. Zjišťujeme, že vypočítaná hodnota $\chi^2 = 1,1$ je menší než kritická $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$, proto nulovou hypotézu nelze zamítnout. Závěr testování zní: učitelé nedávají přednost klasickým výukovým metodám před metodami komplexními.

Jednotlivé výukové metody jsou různě časově náročné, což je také patrné z tabulky 3. Věnujeme se tedy otázce, kolik času učitelé věnovali metodám klasickým, aktivizačním a komplexním. Tabulka 6 ilustruje rozložení času, který učitelé věnovali jednotlivým výukovým metodám.

Tabulka 6

Časové rozložení výukových metod

	Učitelé odborných předmětů	Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů	Celkem	
			minuty	%
Klasické metody	155'	303'	458'	51 %
Aktivizační metody	60'	0'	60'	7 %
Komplexní metody	173'	85'	258'	28 %
Celkem výukové metody	388'	388'	776'	86 %
Organizační záležitosti	62'	62'	124'	14 %

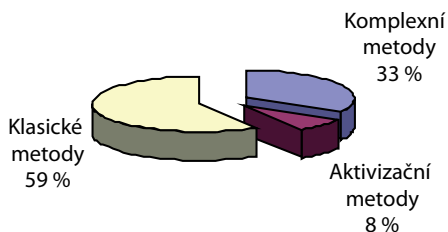
Z uvedené tabulky 6 lze zjistit, že výukové metody tvoří 86 % z celkového pozorovaného času, zbývajících 14 % času učitelé věnovali organizačním záležitostem, např. zápisu do třídní knihy, rozdělování žáků do skupin, nachystání si pomůcek. Dále tabulka prezentuje následující skutečnosti. Z celkového množství času věnovaného výukovým metodám (776 minut) tvoří metody aktivizační 60 minut (7 %), metody klasické 458 minut (51 %) a metody komplexní 258 minut (28 %).

Učitelé odborných předmětů věnovali výukovým metodám 388 minut, stejně jako vyučující všeobecně vzdělávacích předmětů. Ve výuce všeobecně vzdělávacích předmětů převládaly metody klasické (303 minut), nad metodami komplexními (85 minut). Aktivizační metody nebyly uplatněny. Naproti tomu ve výuce odborných předmětů byly nejvíce zastoupeny metody komplexní (173 minut), dále metody klasické (155 minut). Aktivizační metody tvoří celkem 60 minut.

Následující graf 1 zobrazuje podíl času věnovaného metodám klasickým, aktivizačním, a komplexním.

Graf 1

Podíl času věnovaného výukovým metodám klasickým, aktivizačním a komplexním



■ Komplexní metody ■ Aktivizační metody ■ Klasické metody

Z grafu 1 je patrné, že největší zastoupení tvoří metody klasické. Metody aktivizační tvoří pouze 8 % výukového času.

Pro ověření vztahu mezi podílem času věnovaným metodám klasickým, aktivizačním a komplexním jsme formulovali následující hypotézu: H_3 Existuje statisticky významný rozdíl mezi časem věnovaným metodám klasickým a metodám aktivizačním a komplexním. Pro ověření hypotézy jsme použili test dobré shody chí-kvadrát.

Tabulka 7

Podíl času věnovaného výukovým metodám

Výukové metody	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O
Klasické	458'	258,7
Komplexní	258'	258,7
Aktivizační	60'	258,7
Celkem	776'	776

Tabulka 8

Výsledky testování H_3

Stupeň volnosti	Kritická hodnota	Chí-kvadrát
2	5,991	306,1

Vypočítaná hodnota $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Na základě výsledku vypočítané hodnoty testového kritéria χ^2 , která překročila kritickou hodnotu pro dva stupně volnosti, na hladině významnosti 0,05, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Existuje statisticky významný rozdíl mezi časem věnovaným metodám klasickým, aktivizačním a komplexním. Můžeme tedy říci, že je statisticky významný rozdíl mezi časem, který je věnován jednotlivým výukovým metodám.

Diskutováním problémem může být skutečnost, že volba výukových metod může do jisté míry souviset s určitými charakteristikami učitelů. Zaměřili jsme se na oblasti: *osobnost učitele experta, charakter vyučovaného předmětu a učitelem upřednostňované formy výuky*.

Při zkoumání těchto okruhů se kombinovaly údaje z dotazníkového šetření s výsledky pozorování. Pro oblast osobnosti učitele experta jsme stanovili věcnou hypotézu: H_4 *Uplatnění aktivizačních a komplexních výukových metod má vztah s osobností učitele experta*. Pro ověření následující hypotézy byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku na hladině významnosti 0,05. Pro rozdělení učitelů vycházíme z poznatků Švaříčka, který za učitele experta považuje toho, jež má nejen dostatečnou praxi minimálně 9–10 let, ale i doporučení ředitele školy, je uznáván kolegy, má velké znalosti a dovednosti z oblasti didaktiky, vyučovaného předmětu, vede žáky k dobrým vzdělá-

vacím výsledkům (Švaříček, 2007). Výběr učitelů expertů proběhl na základě doporučení ředitele a zástupce školy, znalosti a dovednosti z oblasti didaktiky, vyučovaného předmětu nebyly konkrétně dotazovány.

Tabulka 9

Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

	Učitelé s praxí 1–9 let	Učitelé s praxí 10 a více experti	Celkem
AM a KOM použilo	3	14	17
AM a KOM nepoužilo	1	2	3
Celkem	6	14	20

Dosažená signifikance chí-kvadrát testu $p = 0,53$ je vyšší než $0,05$, $\chi^2 = 0,5$ je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$, a proto nulovou hypotézu nelze zamítnout. V používání aktivizačních a komplexních metod tedy neexistují statisticky významné rozdíly vzhledem k osobnosti učitele experta.

Pro ověření vztahu mezi *vyučovacím předmětem a použitím výukových metod* formulujeme věcnou hypotézu: H_5 *Vyučovaný předmět má vztah k uplatnění výukových metod ve výuce.* Cílem je zjistit souvislost mezi uplatněním aktivizačních a komplexních výukových metod a charakterem vyučovaného předmětu, tedy zda učitelé odborných předmětů aplikují aktivizační a komplexní metody častěji než učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů. Pro ověření následující hypotézy byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku na hladině významnosti $0,05$.

Tabulka 10

Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

	Odborné předměty	Všeobecné předměty	Celkem
AM a KOM použilo	10	7	17
AM a KOM nepoužilo	0	3	3
Celkem	10	10	20

Tabulka 11

Výsledky testování H_6

Stupeň volnosti	Kritická hodnota	Chí-kvadrát
1	3,841	3,52

$\chi^2 = 3,52$ je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ a proto nulovou hypotézu nemůžeme zamítnout. Lze tedy tvrdit, že v uplatnění aktivizačních a komplexních metod neexistují statisticky významné rozdíly vzhledem k charakteru vyučovaného předmětu. Tzn., že charakter vyučovaného předmětu nemá vztah k uplatnění sledovaných výukových metod.

Pokud se zaměříme na odpovědi učitelů v dotazníkovém šetření o tom, jakým výukovým metodám v průběhu roku dávají přednost, nenalzáme souvislost s tím, co ukázaly výsledky pozorování. Všichni učitelé uváděli, že dávají přednost kombinaci metod klasických a aktivizačních a aktivizační metody ve své výuce používají velmi často. Deklarované uplatňování výukových metod však nesouvisí s tím, co bylo možné pozorovat ve vyučovacích hodinách. V tomto ohledu nebyla nalezena shoda mezi údaji učitelů a výsledky pozorování. Polovina učitelů do své výuky zařadila aktivizační metodu nebo metodu kritického myšlení jen jednou či vůbec.

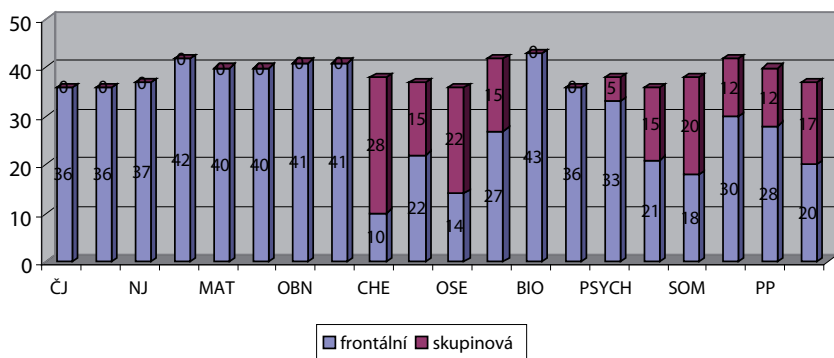
Na základě těchto zjištění můžeme konstatovat, že mezi uplatněním aktivizačních metod a osobností učitele experta, charakterem vyučovaného předmětu, přesvědčením učitele o jeho výukových praktikách neexistuje systematická souvislost. Na základě toho lze vyloučit, že převážně osobní charakteristiky učitelů vysvětlují odlišnosti v aplikaci aktivizačních metod výuky.

5.2 Organizační formy

Pro zhodnocení výsledků didaktické kategorie organizační formy jsme využili členění dle Vališové a Kasíkové (2007). Analýza organizačních forem výuky se zaměřuje na zkoumání konkrétního organizačního rámce, v němž se uskutečňuje proces přetváření učiva. Ukazuje možnosti, jakými učitel vyučovací proces organizuje. Pozornost je věnována časovému zastoupení organizačních forem ve výuce všeobecných a odborných předmětů. Následující graf 2 zaznamenává vyhodnocené organizační formy v jednotlivých předmětech. Umožňuje jednotlivé vyučovací předměty porovnat. Figuruje zde dva způsoby řízení učební činnosti žáku: frontální a skupinové vyučování.

Graf 2

Organizační formy výuky v jednotlivých předmětech a jejich časové zastoupení



Z grafu 2 je patrné, že ve všeobecně vzdělávacích předmětech je silně zastoupena organizační forma frontálního vyučování (ČJ, NJ, MAT, OBN, BIO). Ve výuce odborných předmětů (OSE, PSYCH, SOM, PP) se uplatňuje, jak výuka frontální, tak i skupinová. Z vyhodnocených dat je zřejmé, že ve všeobecně vzdělávacích předmětech silně dominuje organizační forma, která je orientována na učitele. Dokladem je, že frontální organizační forma je zastoupena v poměru 323 : 28 minutám skupinové práce. Ve výuce odborných předmětů je podíl frontální organizační formy ke skupinové v poměru 270 : 118 minut. Také zde vystupuje do popředí frontální organizační forma. Jiné organizační formy nebyly v pozorovaných hodinách zastoupeny.

Konkrétním organizačním formám vyučování odpovídá aplikace konkrétních výukových metod a v souvislosti s nimi i vzájemná součinnost učitele a žáků. Právě tato součinnost je jedním z podstatných aspektů rozvíjení tvořivosti. Tabulka 12 zobrazuje vztah organizačních forem a metod výuky.

Tabulka 12

Vztah organizačních forem a výukových metod

Klasické	Rozhovor	Výklad	Práce s textem	Instruktaž	Vytváření dovedností					
Frontální vyučování	90'	226'	76'	16'	0'					
Skupinové vyučování	0'	0'	11'	0'	39'					
Aktivizační	Hraní rolí	Heuristická metoda, řešení problému	Diskuse	Didaktická hra						
Frontální vyučování	12'	15'	0'	3'						
Skupinové vyučování	15'	15'	0'	0'						
Komplexní	Frontální výuka	Samostatná práce žáků	Kritické myšlení – brainstorming	Televizní výuka	Audio poslech	Kritické myšlení – pětilístek	Kritické myšlení – myšlenková mapa	Kritické myšlení – učíme se navzájem	Kritické myšlení – křížovka	Kritické myšlení – ano-ne
Frontální vyučování	45'	23'	20'	30'	8'	12'	22'	0'	13'	4'
Skupinové vyučování	0'	15'	0'	0'	0'	9'	5'	52'	0'	0'

Z tabulky 12 je patrné, že klasické výukové metody jsou uplatněny více v součinnosti frontální organizační formy. Aktivizační metody jsou aplikovány s frontální a skupinovou organizační formou. Při použití komplexních metod výuky převažuje frontální vyučování.

5.3 Fáze výuky

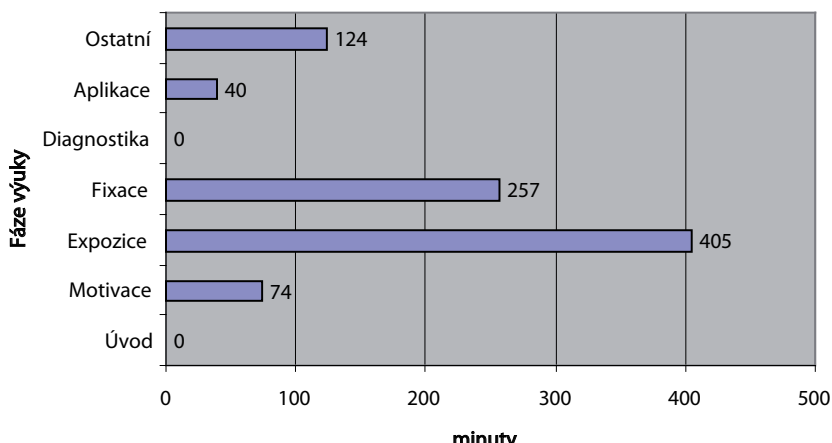
Výukové metody musí být zasazeny do rámce určité smysluplné posloupnosti kroků učení. V teorii školní didaktiky lze nalézt rozfázování výukového procesu do částí: úvod, motivace, expozice, fixace, diagnóza a aplikace. Toto schéma ovšem není jediné možné,

ne vždy je zcela vhodné z důvodu zavedeného stereotypu vyučování. Učitel má možnost volit také třífázový model učení, založený na konstruktivistických principech, kdy hlavním aktérem učení je žák. V našem pozorování se tento model neobjevil.

Z pozorovaných dat jsme nejprve vyhodnotili časové zastoupení fází výuky. Graf 3 zobrazuje zastoupené jednotlivé fáze výuky a jejich rozložení v celkovém pozorovaném čase.

Graf 3

Fáze výuky a jejich časové zastoupení (soubor 20 vyučovacích hodin)

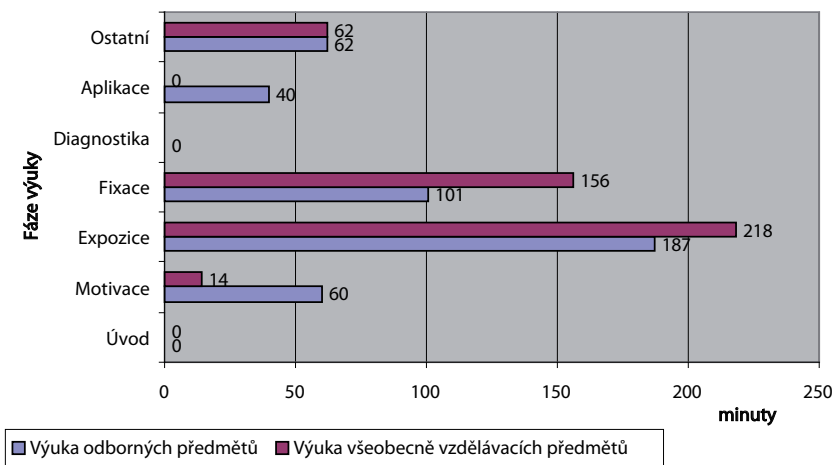


Z grafu 3 je patrné, že pozorovaná výuka 20 vyučovacích hodin je orientována především na předávání nového učiva, tedy expozici, kde je jí věnováno nejvíce výukového času. Následuje fáze fixace, kdy učitel upevňuje poznatky *procvičováním, opakováním*. Fáze ostatní se týká organizačních záležitostí, které přímo nesouvisí s učivem (uvítání žáků ve třídě, přesuny žáků, rozdělování žáků do skupin, ale i řešení některých kázeňských problémů). Jednalo se o situace, které tedy nebylo možné zařadit do žádné z výše zmiňovaných kategorií. Z jistého úhlu pohledu mohla být do této kategorie v mnohých případech zahrnuta i fáze úvodní, neboť učitelé právě úvod hodiny věnovali výše zmiňovaným aktivitám. Úvodní fáze byla v jednotlivých hodinách zastoupena krátce či prakticky vůbec. Učitelé sdělili téma hodiny, ve stručnosti představili, co se bude konat a rovnou přešli k fázi předávání nových poznatků. Na fázi motivace, kdy se učitel snaží zaujmout žáka pro další práci, připadá 74 minut. Relativně málo času učitelé věnují fázi aplikace. Fáze diagnostická, kdy učitel zjišťuje úroveň osvojení vědomostí, hodnotí a klasifikuje, nebyla zastoupena ani v jedné vyučovací jednotce.

Mezi učiteli existují značné rozdíly, jak s učivem pracují. Zajímalí jsme se tedy, jak se liší uplatnění výukové fáze v předmětech všeobecně vzdělávacích a odborných. Rozdíly jsou patrné v následujícím grafu 4.

Graf 4

Fáze výuky a jejich časové rozložení ve výuce odborných a všeobecně vzdělávacích předmětů



Z grafu 4 je patrné, že obě skupiny učitelů ve své výuce nejvíce času věnují expozici a fixaci učiva. Pouze učitelé odborných předmětů uplatnili fázi aplikace. Tito učitelé motivují žáky ve větší míře v porovnání s učiteli všeobecných předmětů.

Pro podrobnější popis struktury vyučovacích hodin jsme zjišťovali, jaké organizační formy učitelé uplatňují v jednotlivých fázích výuky.

Tabulka 13

Vztah mezi fázemi výuky a organizačními formami

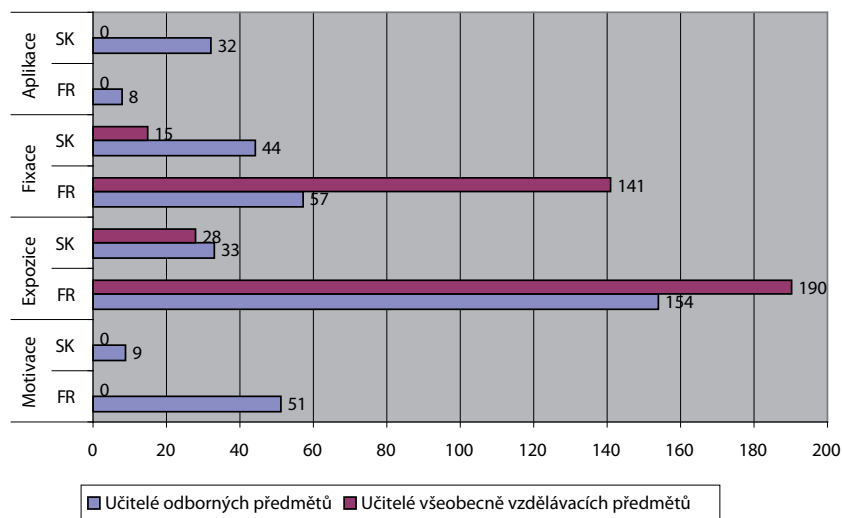
ORGANIZAČNÍ FORMA	FÁZE VÝUKY				
	Motivace	Expozice	Fixace	Aplikace	Σ
Frontální vyučování	65'	344'	198'	8'	615'
Skupinové vyučování	9'	61'	59'	32'	161'

Tabulka 13 dokládá, že frontální organizační formu i skupinové vyučování nejvíce učitelé uplatnili ve fázi expozice a fixace. Ve fázi aplikace se více uplatňuje skupinové vyučování. Ve fázi motivace je to frontální organizační forma.

Graf 5 ilustruje rozložení fází výuky s didaktickou kategorií organizačních forem u učitelů předmětů všeobecně vzdělávacích a odborných a umožňuje jejich srovnání.

Graf 5

Vztah mezi fázemi výuky a organizačními formami u učitelů předmětů všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů



Z grafu 5 je patrné, že ve fázi expozice se silně uplatňuje frontální organizační forma a učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů této fázi věnují nejvíce času. Pro fázi fixace tyto učitelé také nejvíce uplatňují frontální vyučování. Skupinová organizační forma je uplatněna pouze ve fázi fixace a expozice. Fázi aplikace a motivace tyto učitelé ve sledovaných hodinách neuplatnili. Naproti tomu učitelé odborných předmětů pro fázi motivace více uplatnili frontální způsob vedení výuky, skupinová výuka převažuje ve fázi aplikace. Stejně tak jako učitelé všeobecných předmětů tyto učitelé dávají přednost ve fázi expozice a fixace učiva frontálnímu způsobu vedení výuky.

Následující tabulka 14 uvádí vzájemné vztahy mezi fázemi výuky a použitými výukovými metodami.

Tabulka 14

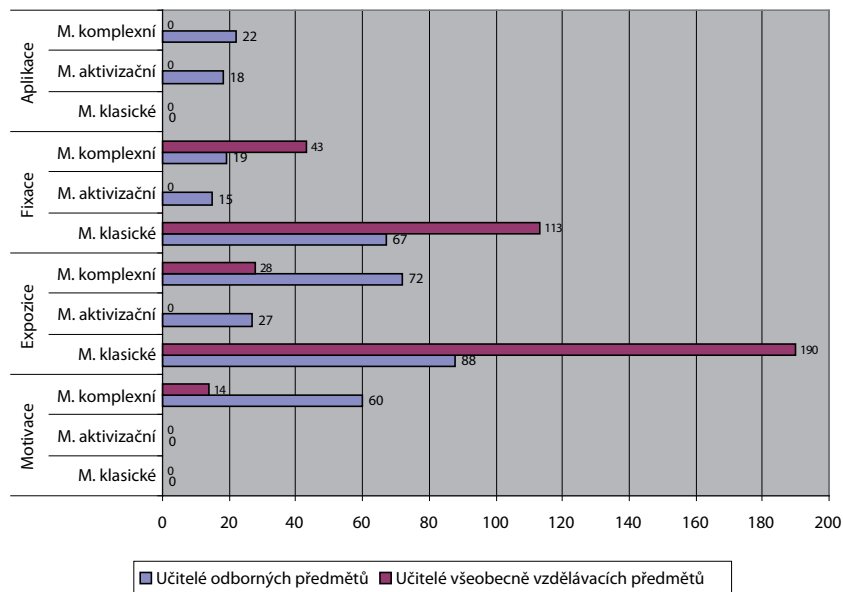
Vztah mezi výukovými fázemi a výukovými metodami

Fáze výuky	Výukové metody			
	Klasické metody (min)	Aktivizační metody (min)	Komplexní metody (min)	Σ
Motivace	0'	0'	74'	74'
Expozice	278'	27'	100'	405'
Fixace	180'	15'	62'	257'
Aplikace	0'	18'	22'	40'
Σ	458	60	258	776

Z tabulky 14 je patrné, že klasické výukové metody jsou nejvíce aplikovány ve fázi expozice. Stejně zjištění platí i pro metody aktivizační a komplexní. Obě skupiny učitelů ve fázi motivace uplatnili komplexní metody výuky. Učitelé nejvíce fixují pomocí klasických metod a aplikují pomocí metod komplexních. Rozdíly u obou skupin učitelů zachycuje graf 6.

Graf 6

Vztah mezi výukovými fázemi a výukovými metodami u učitelů všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů



Jak učitelé předmětů všeobecně vzdělávacích, tak učitelé odborných předmětů nejvíce klasické výukové metody aplikovali ve fázi expozice. Rozdíly mezi sledovanými skupinami ve zmiňované fázi jsou patrné u metod komplexních, kdy učitelé odborných předmětů jim věnují více času. Jen tato skupina učitelů aplikovala pro tuto fázi aktivizační metody.

Obě skupiny učitelů nejvíce fixují učivo pomocí klasických metod výuky. Pouze učitelé odborných předmětů do fáze fixace zařadili také aktivizační metody. Naopak v této fázi učitelé všeobecných předmětů více uplatnili komplexní metody výuky. Učitelé odborných předmětů pro fázi aplikace uplatnily jak metody aktivizační, tak komplexní. Obě skupiny učitelů ve fázi motivace pracovaly s metodami komplexními.

Výsledky dotazníkového šetření

Po absolvování pozorování byly učitelům rozdány dotazníky. Celkem bylo distribuováno 20 dotazníků. Návratnost řádně vyplněných a platných dotazníků byla 100 %. Dotazník obsahuje celkem 20 položek. Pro naše výzkumné šetření jsou jednotlivé položky dotazníku rozděleny na dílčí okruhy a problémy, které se vztahují k těmto otázkám: *Jaký je vztah učitelů k používání aktivizačních metod ve výuce? Měli učitelé nějaké problémy při zavádění aktivizačních metod do praxe? Jaké aktivizační metody učitelé znají?*

Vyhodnocení dat z dotazníkového šetření jsme dospěli k těmto poznatkům. Všech 20 učitelů odpovědělo shodně, že mají pozitivní vztah k používání aktivizačních metod. Aktivizační metody a kombinaci tradičních výukových metod a metod aktivizačních ve své výuce používají velmi často. Všech 20 učitelů odpovědělo, že ve své výuce dávají přednost kombinaci tradičních metod s metodami aktivizačními. Nejčastěji začali učitelé zařazovat aktivizační metody do výuky z důvodu *usnadnění zapamatování si učiva a pro názornost* (80 %), *pro upoutání a udržení pozornosti a lepší vybavení učiva* (75 %). Nejčastěji učitelé používají aktivizační metody ve fázi fixace učiva (80 % učitelů) a ve fázi motivace žáků (75 % učitelů). Nejvíce učitelů (65 %) se seznámilo s aktivizačními metodami samostudiem, četbou odborné literatury. Pouze 3 učitelé odpověděli na tuto otázku odpovědí „jiné“ a to od své kolegyně a jedna učitelka absolvovala odborný kurz (RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Všichni učitelé odpověděli jednotným způsobem, a to tak, že všem vyhovuje používat aktivizační metody ve své výuce. Učitelé odpověděli, že nejvíce ve své výuce používají didaktické hry (75 %) a problémové úkoly (70 %). Velmi často také využívají inscenační metody (60 %). Z RWCT metod pracují velmi často s brainstormingem a vždy s myšlenkovou mapou.

Učitelům odborných předmětů nepůsobilo žádné problémy zavádět aktivizační metody do své výuky. Pouze 1 učitel všeobecně vzdělávacích předmětů se s problémy setkal a uvádí: „bylo těžké prolomit lenost a pohodlnost žáků“.

6 Shrnutí výsledků, diskuse a závěry

Výsledky pozorování naznačují, jak učitelé střední odborné školy vyučují. Celkově se ukázalo, že výuka je praktikována tradičním způsobem. Aktivizační metody a metody kritického myšlení jsou sice učiteli do výuky zařazovány, ale charakter vyučovacích hodin odpovídá tradičně vedené výuce. Na tento fakt ukazují uplatněné výukové fáze, jejich rozložení v čase a aplikované organizační formy výuky. Ve zkoumané výuce převažovaly fáze a formy, v nichž byl učitel aktivnější než žáci. Tyto skutečnosti byly následně podpořeny ověřováním hypotéz, kdy jsme potvrdili, že učitelé dávají přednost klasickým výukovým metodám před aktivizačními, a to jak v rovině četnosti aplikace, tak i v rovině věnovaného času. Nedávají však přednost metodám klasickým před komplexními.

Napříč podobnosti aplikovaných výukových strategií lze v pozorovaných hodinách identifikovat prvky různých způsobů organizování výuky. Nacházíme odchylky u učitelů odborných předmětů. V celkovém pohledu se ukazuje, že učitelé odborných předmětů se snaží aktivizační metody zařazovat více a dávají větší prostor inovativním výukovým přístupům. Nalézáme v jejich výuce jak ukázky výuky podporující učení, tak i odlišné výukové přístupy. Faktem je také to, že odborní učitelé v některých předmětech pracují s menším počtem žáků. Mají tak větší prostor pro aplikaci jiných metod než tradičních a jsou tak i větší příležitosti k jiným formám práce. V tomto ohledu nalézáme souvislost mezi charakterem výuky a oborově didaktickou teorií odborných předmětů. Z pohledu této skupiny učitelů jsou aktivizující metody vhodné pro výuku odborných předmětů a za přiměřených podmínek více simulují situace z reálného života. K podobným závěrům dospěla Hejhalová (2011).

Vyloučili jsme, že převážně osobní charakteristiky učitelů vysvětlují odlišnosti v aplikaci aktivizačních a komplexních metod výuky. Taktéž se nepotvrdila souvislost mezi vyučováním předmětem a uplatňovanými výukovými metodami.

Výsledky pozorování naznačily, že zaměření výuky ve prospěch organizačních forem orientovaných na učitele nalézáme především u učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů.

U této skupiny učitelů se skupinová organizační forma vyskytla v porovnání s uplatněnou frontální organizační formou jen 28 : 323 minutám. Ve sledované výuce se tak projevilo velmi malé zastoupení forem podporujících kooperaci a aktivitu žáků. Učitelé tak volili organizačně méně náročné formy práce. Souhrnem lze konstatovat, že v celkově vyhodnocené frontálně organizované výuce se i přesto objevily postupy poskytující individuální učební činnost žáka a našel se prostor ke konkrétním činnostem, samostatným úvahám a tvorbě vlastních otázek. Pro tuto skutečnost svědčí např. to, že metody kritického myšlení učitelé aplikovali častěji formou frontálně organizované výuky.

Z analýzy výukových fází vyplývají následující skutečnosti. Dominující fází byla fáze expozice nového učiva, kdy těžištěm této didaktické kategorie se stala metoda výkladu. Učitelé odborných předmětů, ale i předmětů všeobecně vzdělávacích, nejvíce výuko-

vého času věnují práci s novým učivem a následně jeho procvičování a opakování. Pro fázi fixace se nejvíce uplatnila metoda rozhovoru. Pouze učitelé odborných předmětů uplatnili kognitivně náročnější fázi aplikace a v této části výuky použili metody aktivizační a komplexní. To je jistě dáno faktem, že poznatky odborných předmětů se učitelům lépe aplikují do praxe a běžného života. V relativně minimální míře byla zastoupena fáze motivace. Ve vyučovacích hodinách učitelé nekladli dostatečný důraz na motivační sféru žáků, která by umožnila zvýšit výkon a rozvíjela schopnosti pro plné zapojení do učební činnosti žáka.

Dominujícími metodami ve fázi motivace se staly metody komplexní, z nichž převážnou část tvoří RWCT metody. Do všech fází by měly být vloženy metody výuky, které podněcují aktivní učení a samostatné myšlení.

Učitelé členili výukový čas do fází, které odpovídaly klasickému, tradičnímu typu vyučovací jednotky, ztrácí se tak rozmanitost výukových fází a forem. Výukový rámec E-U-R nebyl nikde přítomen.

Ukázalo se, že zjištěné výsledky zaznamenaných hodin se neshodují s přesvědčením učitelů o jejich výuce deklarované v dotazníkovém šetření. Zatímco v pozorované výuce se aktivizační metody nejvíce uplatnily ve fázi expozice a dále aplikace, odpovědi učitelů vypovídaly o fázi fixace a motivace. Tvzení, že aktivizační metody a nebo kombinaci metod tradičních a aktivizačních ve své výuce používají velmi často, se neshodují s našimi závěry vyvozenými z pozorování výuky. Přesvědčení učitelů o tom, že používají nejvíce didaktické hry, se neshodlo s realizovanou výukou. Z aktivizačních metod se ve sledované výuce uplatnilo hraní rolí a řešení problémů.

Výsledky ukázaly, že z pohledu učitelů se jako nejvíce efektivní jeví transmisivní koncepce výuky, založená na výkladu a frontální organizační formě, díky kterým si žáci osvojují největší množství vědomostí. Ostatní výukové metody jim slouží jako ty, kterými zpěšťují výuku nebo se hodí jen pro výuku některého učiva.

Prezentované dílčí výsledky naznačují, že jak aktivní role žáků, tak i samotná interakce učitelů a žáků, je ve výuce zanedbaná, což můžeme považovat za jeden z nedostatků sledované výuky. Pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů se pro fázi fixace učiva nabízí řada skupinových a kooperativních forem práce, které však tyto učitelé nevyužili v dostatečné míře. Celkově jejich sledovaným hodinám chyběl soubor činnostních metod a forem učení, který by dával žákům prostor ke konkrétním činnostem, samostatným úvahám a tvorbě vlastních otázek.

Výsledky pozorování nás vedou k zamyšlení, jak studující pedagogických fakult získávají dovednosti a kompetence v pedagogické praxi. Děje se tak v převážně tradičním prostředí, od učitelů přebírají tradiční didaktické zvyklosti. Vstup do této problematiky představuje projekt Konstruktivismus v praxi vysokých škol, který proběhl v letech 2009–2011 a byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky. Měl za cíl zlepšit kvalitu výuky studijních oborů a předmětů nabízených na vysokých školách (Rohlíková, Vejvodová, 2012).

Je třeba komplexních výzkumů mapujících trendy ve výuce na vysokých školách. Studenti si musí osvojit metody kritického myšlení, naučit se aplikovat vhodné výukové metody, tak i způsoby a strategie jejich využití. Výstižně tuto dimenzi charakterizuje Spilková: „Konstruktivistická koncepce učitelského vzdělávání klade důraz na konstruující se subjektivitu studenta učitelství, který je považován za hlavního aktéra svého profesního vývoje a (spolu)tvůrce své profesní identity. Hlavním cílem přípravy studentů v tomto pojetí je pomoc a podpora v individualizovaném procesu postupného stávání se učitelem, který je chápán jako aktivní konstruování a tvořivé osvojování učitelské profese na základě vlastní činnosti, vlastních zkušeností, vlastního hledání a sebeobjevování v roli učitele na základě spolupráce s kolegy, studenty i učiteli.“ (Spilková, 2006, s. 23).

Literatura

- Bělecký, Z. & Bílkovská, J. (2004). *Učitelské listy* [online]. Beseda na téma „Moderní vyučovací metody“. 2004, č. 14. [5. 3. 2013]. <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3809&PHPSESSID=38295fccb13e3a478a422125dbb43964>>.
- Desurmont, A., Forsthuber, B. & Oberheid, S. (2009). *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*. Brusel: Eurydice, 2009.
- Doulik, P. & Škoda, J. (2002). Základní aspekty konstruktivistického pojetí výuky. In *Aktivní konstrukce poznání: sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Ústí nad Labem: PdF UJEP.
- Hejhalová, H. (2011). *Možnosti využití aktivizujících výukových metod ve výuce odborných předmětů*. Diplomová práce. Brno: PdF MU.
- Hübelová, D., Janík, T. & Najvar, P. (2008). Pohledy na výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie zeměpisu. *Orbis scholae*, 2, 1, 53–72.
- Janík, T., Janíková, M., Najvar, P. & Najvarová, V. (2008). Pohledy na výuku fyziky na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie fyziky. *Orbis scholae*, 2, 1, 29–52.
- Korcová, K. (2007). Učí učitelé konstruktivisticky? In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 15. konference ČAPV (CD-ROM)*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Legátová, J. (2012). *Využití didaktických prostředků v praktické výuce zubní technika*. Diplomová práce. Olomouc: PdF UP.
- Macoun, T. (2011). *Uplatnění metod kritického myšlení při výuce českého jazyka na střední škole*. Disertační práce. Olomouc: UP.
- Maňák, J. (1999). *Nárys didaktiky*. Brno: MU.
- Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Nezavdalová, E. (2010). *Možnosti využití aktivizujících výukových metod ve výuce odborných předmětů*. Diplomová práce. Brno: MU.
- Novotný, P. (2002). Výukový proces z pohledu současné školní didaktiky. In Novotný, P. & Pol, M. (eds.) *Vybrané kapitoly ze školní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Reich, K. (1998) Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. *Pädagogik*, 50, 7–8, 43–46. Rohlíková, L. & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha: Grada.
- Sabová, M. (2010). *Uplatnění aktivizačních metod ve výuce na SZŠ a VOŠZ Znojmo*. Diplomová práce. Olomouc: PdF UP.

- Spilková, V. (2006). Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 56, 1, 19–30.
- Stará, J. (2010). *Frontální výuka* [online]. [cit. 12. 04. 2012]. Dostupné z WWW: < http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/F/Frontalni_vyuka>.
- Švaříček, R. (2007). Zkoumání konstrukce identity učitele. In Švaříček, R., Šedová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál.
- Vališová, A., Kasíková, H. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.
- Žák, V. (2011). *Nástroj k registrování metod a forem výuky a dalších kategorií*. (Interní materiál pro potřeby ČŠI). Praha: ČŠI.

Kontakt:

Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D.
Univerzita Palackého Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
e-mail: jitka.nabelkova@upol.cz

Mgr. Marcela Sabová
Nemocnice Znojmo
Oddělení ARO
MUDr. Jana Janského 11, 669 02 Znojmo
e-mail: Marcela.Sabova@seznam.cz