



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Využití aktivizujících vyučovacích metod při výuce ekonomických předmětů na vybrané střední škole

Vypracovala: Ing. Vendula Lišková
Vedoucí práce: PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

České Budějovice 2019

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47 zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 26. 4. 2019

Ing. Vendula Lišková

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí práce PhDr. Ivě Žlábkové, Ph.D. za odborné vedení a věcné připomínky k obsahu a formální úpravě bakalářské práce.

Abstrakt

Bakalářská práce „Využití aktivizujících vyučovacích metod při výuce ekonomických předmětů na vybrané střední škole“ se zabývá analýzou vyučovacích metod používaných při výuce předmětu ekonomiky. Cílem této bakalářské práce bylo provést analýzu využití aktivizujících vyučovacích metod na zvolené střední škole a zhodnotit roli těchto metod ve výuce. Ke stanovení závěrů byl proveden výzkum kvalitativního charakteru formou případové studie. Teoretická část práce představuje literární rešerši základní terminologie řešené problematiky. V této části byly vysvětleny pojmy, jako např. výuka, vyučovací metody, organizační formy vyučování. Na teoretickou část navazuje empirická část, která zahrnuje realizaci případové studie. Provedená případová studie poskytla závěry, jež jsou blíže rozebrány v poslední kapitole bakalářské práce. Jsou zde uvedeny metody výuky, které byly při výuce aplikovány. Dále jsou zde popsána fakta zjištěná během provedeného rozhovoru a fakta vyplývající z dotazníkového šetření. Závěr uvádí shrnutí zjištěných výsledků.

Klíčová slova: vyučování, vyučovací metody, tradiční vyučovací metody, aktivizační vyučovací metody, organizační formy výuky

Abstract

The bachelor thesis "The use of activating teaching methods in the teaching of economic subjects at high school" deals with the teaching methods used in teaching the subject of economics. The aim of this bachelor thesis is to analyze the use of activating teaching methods at the chosen high school and to evaluate the role of these methods in teaching. To determine the conclusions, a qualitative research was carried out in the form of a case study. The theoretical part of the thesis presents a literary research of the basic terminology of the problems. In this part, concepts such as teaching, teaching methods, organizational forms of teaching were explained. The theoretical part follows the practical part, which involves the implementation of a case study. The case study provided conclusions, which are analyzed in the last part of this bachelor thesis. The last part shows what methods were applied in the classroom. It also describes the facts found during the interview and the facts from the questionnaire survey. The conclusion summarizes the findings.

Keywords: teaching, teaching methods, traditional teaching methods, activation teaching methods, organizational forms of teaching

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Základní pojmy	8
1.1 Pojetí výuky	8
1.2 Organizační formy vyučování	11
1.3 Cíle vyučování	16
1.4 Vyučovací metody	18
1.4.1 Klasifikace vyučovacích metod	20
1.4.2 Klasická versus aktivizující výuka	23
2 Aktivizující metody.....	26
2.1 Členění	26
2.2 Možné problémy při zavádění aktivizujících metod.....	33
2.3 Shrnutí.....	35
3 Metodika práce	36
3.1 Cíl práce	37
3.2 Výzkumné otázky	38
EMPIRICKÁ ČÁST	39
4 Případová studie.....	39
4.1 Profil zvolené střední školy	39
4.2 Rámcový vzdělávací program oboru 68-42-M/01	40
4.3 Školní vzdělávací program	42
4.4 Výsledky kvalitativního výzkumu	43
4.5 Shrnutí.....	51
Diskuse.....	54
ZÁVĚR	55
Seznam použitých zdrojů.....	56
Seznam schémat a tabulek	58
Seznam příloh	59
Příloha 1: Pozorovací arch.....	60
Příloha 2: Polostrukturovaný rozhovor.....	61
Příloha 3: Dotazník	63

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá aktuálním tématem aktivizujících metod, které představují zajímavý nástroj, jak efektivně předat učební látku žákům, ale také je lze považovat za jednu z možností jak zatraktivnit výuku. Aktivizující (nebo také aktivizační) metody pomáhají žákům lépe pochopit i komplikovanější učivo, neboť často využívají zážitkovou formu výuky.

Aktivizující metody disponují řadou výhod. Klíčovou výhodou těchto metod je nabývání znalostí a zkušeností v situacích, ve kterých jsou hlavními aktéry samotní žáci. Při aplikaci těchto metod často dochází k demonstraci situací s reálnými podmínkami. Nabyté znalosti jsou žáci schopni následně aplikovat na situace, se kterými se setkávají v běžném životě, v osobním i profesním. Velký význam zavádění aktivizujících metod do výuky je spatřován v podobě použití praktických příkladů, při kterých dochází k rozvoji znalostí, schopností a dovedností žáků. Často tak dochází ke komplexnímu rozvoji osobnosti žáků. Nově pojaté postavení studenta jakožto partnera vyučujícího vychází z předpokladu, že zavádění aktivit, prostřednictvím kterých se žák učí novým poznatkům, jež si sám vyzkouší a „prožije“, dopomůže osvojit si učivo mnohem lépe a rychleji.

Obecným cílem bakalářské práce je provést analýzu využití aktivizujících vyučovacích metod na zvolené střední škole a zhodnotit roli těchto metod ve výuce. Hlavním cílem je analyzovat vyučovací hodiny ekonomických předmětů z pohledu zařazování aktivizačních metod do vyučování. Práce má také za cíl poskytnout odpovědi na stanovené výzkumné otázky: Jaké aktivizující vyučovací metody jsou nejčastěji využívány učitelem střední školy při výuce ekonomických předmětů? Jaká je četnost použití aktivizujících metod při hodinách ekonomických předmětů v porovnání s klasickými vyučovacími metodami?

Vymezenému hlavnímu cíli a dílčím cílům v podobě výzkumných otázek odpovídá členění jednotlivých kapitol bakalářské práce. První kapitola představuje základní pedagogické pojmy, jako např. výuka, organizačních formy výuky a metody výuky. Další část práce se blíže zabývá komparací klasicky pojaté výuky a výuky doplněné o aktivizační metody. Druhá kapitola nabízí přehled aktivizačních metod výuky i jejich bližší analýzu. Empirická část práce úvodem obecně představuje profil zvolené střední školy. Klíčová závěrečná podkapitola prezentuje popis realizace případové studie a interpretaci výsledků zjištěných pomocí provedeného zúčastněného pozorování, polostrukturovaného rozhovoru a dotazníkového šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Základní pojmy

1.1 Pojetí výuky

Pojem **výuky** definují Průcha, Waltrová a Mareš (1995) jako systém, který zahrnuje nejen proces vyučování, ale zejména cíle a obsah výuky, podmínky a prostředky výuky, typy výuky, a taktéž vlastní vzdělávací proces a výsledky výuky.

Maňák (1995) výuku definuje jako hlavní formu výchovně vzdělávací činnosti, při které učitel a žáci vstupují do vzájemných vztahů, a jejímž cílem je dosahování vymezených cílů.

Výuka, resp. vyučování je v teoriích chápána obecně jako jakýkoliv edukační proces, prostřednictvím kterého se člověk něčemu učí. Tento proces je organizován jiným člověkem. (Průcha, Mareš, & Walterová, 1995)

Ve výukovém procesu rozlišujeme několik fází, které na sebe navazují a často jsou vzájemně propojené. Jedná se o fázi motivace, expozice, fixace, diagnózy a aplikace. (Maňák & Švec, 2003)

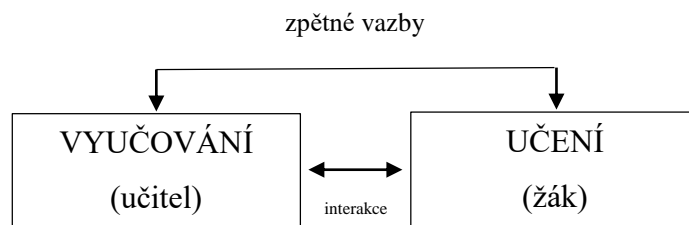
Vyučování lze popsat jako historicky ustálenou formu vzdělávání i výchovy dětí, mládeže a dospělých, prostřednictvím cílevědomého a systematického působení. Uskutečňuje se zejména ve školách různých typů a stupňů a také dalších zařízeních i v rodině. Vyučování je možné také charakterizovat jako proces součinnosti učitele a žáků, kteří mají společný předmět činnosti, a sice učivo. Vyučování je definováno jako komplexní proces, jehož povaha je utvářena složitými vztahy mezi jeho základními komponentami, kterými jsou cíle, obsah (učivo), součinnost učitele a žáka, metody a organizační formy vyučování a jeho podmínky. (Skalková, 2007)

Prostřednictvím vyučování dochází ve vzdělávacím procesu k navozování změn v myšlení, ve vztazích, v dovednostech a psychických procesech s cílem dosáhnout žádoucích vědomostí, dovedností, postojů a psychických stavů. (Maňák & Švec, 2003)

Vyučování jakožto činnost učitele a učení jakožto činnost žáka představují procesy, které jsou jádrem pedagogické komunikace ve škole. Jedná se o procesy vzájemně propojené uskutečňující se v sociálním prostředí třídy. Úkolem učitele je prostřednictvím vyučovací činnosti podněcovat aktivitu žáků, tzn. předávat klíčové informace, vyvolávat

diskusi, zadávat učební úlohy apod. Na druhé straně úkolem žáků je prostřednictvím učení osvojit si vědomosti, dovednosti, schopnosti, návyky a postoje. (Mareš, 1998)

Schéma 1: Vztah vyučování a učení



Zdroj: vlastní zpracování, dle Maňák & Švec (2003, s. 15)

G. Petty (2013) označil vyučování jako dvousměrný učební proces, který nemůže být úspěšný, když žák nemůže klást otázky potřebné k objasnění nejasností, a zároveň když učitel nemá zpětnou vazbu, do jaké míry žák učiteli porozuměl.

Schéma 2: Úspěšná komunikace učitel - žák

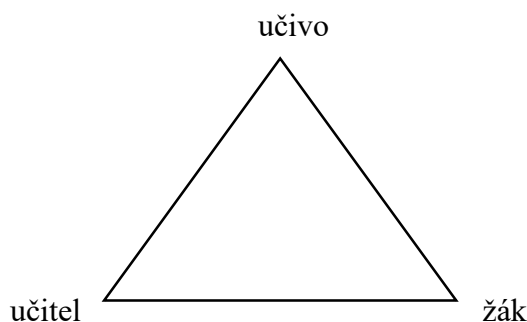
co chci sdělit → co říkám → co posluchači slyší → jak tomu porozumí

Zdroj: vlastní zpracování, dle Petty (2013, s. 49)

Postupem času se utvářely různé koncepce vyučování. Některé z nich se významně a dlouhodobě promítly do školní praxe, např. koncepce J. F. Herbarta. J. F. Herbart stanovil celkem čtyři formální stupně poznání. Jedná se o jasnost, asociace, systém a metodu. Tyto čtyři základní atributy se realizují ve dvou základních stádiích. První z nich zahrnuje jasnost a asociaci. Tyto dva komponenty jsou podmíněny žakovým zájmem o určitý předmět. Úloha učitele je pak předat látku se zaměřením na použití názornosti a výkladu. Díky této součinnosti dochází ke sdružování nových znalostí s dříve získanými představami. Cílem tohoto stádia je vyvolat ve vědomí žáků staré představy a následně je spojit s představami novými. Druhé stádium je zaměřeno na promýšlení. Systém je chápán jako stav, ve kterém se představy utvářejí ve vztah, v souvislosti, ty se zobecňují a formulují do konkrétních závěrů. Posledním komponentem je metoda, která zahrnuje řešení praktických úkolů a provádění samostatných cvičení. (Skalková, 2007)

Skalková (2007) uvádí tzv. Herbartův trojúhelník, který zobrazuje vzájemnou závislost obsahu vyučování (učiva), vyučujícího učitele a učícího se žáka.

Schéma 3: Herbartův trojúhelník



Zdroj: vlastní zpracování, dle Skalková (2007, s. 112)

Významný přínos pro teorii vyučování přinesl svou pedagogickou koncepcí také J. Dewey. Jeho vnímání vyučování bylo odlišné od vyučování zastávaného J. F. Herbartem. Byl odpůrcem monotónního předávání vědomostí, které nebyly utvořeny žákovými představami. Odmítal slovní a knižní učení, ve kterém žáci nejsou sami činní, ale jsou pouhými příjemci vědomostí. J. Dewey dokonce koncepci J. F. Herbarta označil za propast mezi školou a denním životem žáka. Cílem J. Deweyeho bylo vytvořit školu se životem těsně spjatou, realizovanou prostřednictvím praktické činnosti žáků, která směřuje k získání praktických zkušeností žáků. Své vyučování trefně vyjádřil heslem „vyučování prostřednictvím konání“. Proces vyučování proto zaměřil na problémové situace, které je nutné řešit samotnými žáky, a to na základě vlastních činností vycházejících ze získaných zkušeností. (Skalková, 2007)

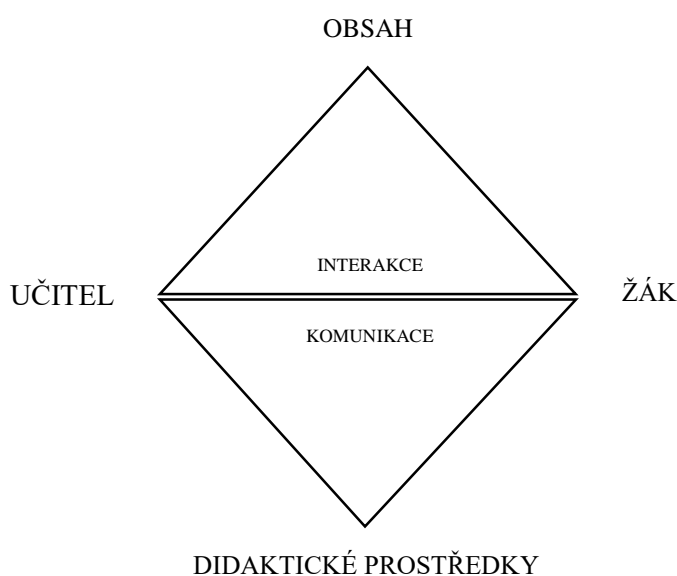
Mezi J. Deweyeho zásady patří zejména to, že škola by neměla učit slovům, ale věcem, které jsou podpořeny tvorbou, nikoliv přejímáním od jiného. Smyslem je budování vlastní zkušenosti. (Čermáková, 2014)

Další významnou teorii představuje konstruktivistická koncepce vyučování, jíž se zabýval např. J. Piaget. Koncepce dle J. Piageta se zaměřuje na aktivitu subjektu. Učení žáků je aktivním procesem, ve kterém je důraz kladen na konstruování vědění žákem (subjektem), a ve kterém se do pozadí dostává samotný předmět učení (obsah). Klíčovým je zde žák, který rozhoduje, zda se naučí a co se naučí. (Skalková, 2007)

Analýzou jednotlivých koncepcí lze pojem vyučování uchopit jako realizaci moderních kompetencí učitele, taktéž jako tzv. otevřenost školy, kde je možné uplatňovat i kompetence jiných činitelů, jako např. rodičů, odborníků. (Kolář & Vališová, 2009)

Na proces vyučování je v dnešní době tedy nutno nahlížet jako na organizovanou a systematickou výchovu a vzdělávání. Při vyučování je úsilí směřováno k rozvoji celého komplexu kvalit, vlastností a schopností osobnosti každého žáka. V zásadě je usilováno o rozvoj komplexní osobnosti. V současnosti platí, že mezi prvky procesu vyučování jsou řazeny i didaktické prostředky. Tradiční didaktický trojúhelník byl tak modifikován na čtyřúhelník. (Kolář & Vališová, 2009)

Schéma 4: Hlavní prvky procesu vyučování



Zdroj: vlastní zpracování, dle Maňák & Švec (2003, s. 21)

1.2 Organizační formy vyučování

Použití organizačních forem vyučování je závislé na pojetí vyučovacího procesu. Jedná se o jakési uspořádání vyučovacího procesu v podobě vytvořeného prostředí a organizace činností (učitele i žáků) při vyučování. V zásadě se organizační formy vyučování odráží v obsahu výuky, v roli učitele a postavení žáka. (Skalková, 2007)

Nejvíce uplatňovanou organizační formou vyučování od dob J. Á. Komenského bylo frontální vyučování. V současné době se můžeme u vyučujících setkat se změnami zažitých forem a postojů. Značná část učitelů v dnešní době používá řadu rozmanitých organizačních forem. V praxi často dochází k prolínání jednotlivých forem vyučování, případně dochází k jejich modifikaci. Platí však, že volba organizační formy vyučování je závislá na cíli výuky, obsahu učiva, potřebách a zkušenostech žáků a v neposlední řadě na technických podmínkách, které má škola k dispozici. (Skalková, 2007)

Základními proudy organizačních forem výuky jsou:

- frontální (hromadné) vyučování,
- skupinové a kooperativní vyučování,
- individualizované a diferencované vyučování,
- organizační formy uplatňované při realizaci projektů a integrovaných učebních celků,
- domácí učební práce žáků. (Skalková, 2007)

Frontální (hromadné) vyučování je nejběžnější organizační formou výuky, se kterou se setkáváme ve většině škol řadu let. Lze tak říci, že z hlediska pedagogického, psychologického ale i ekonomického či sociálního jde o běžně uplatňovanou formu. (Skalková, 2007)

Základní charakteristikou frontálního vyučování je:

- učitel pracuje s určitou skupinou žáků (třídou) plánovitě a v určeném čase,
- jednotlivá vyučovací hodina má svůj dílčí didaktický cíl,
- při výuce dochází k přímému i nepřímému vzájemnému působení učitele a vyučované skupiny. (Skalková, 2007)

Kalhous (2002) hromadnou výuku charakterizuje jako:

- třídu jakožto skupinu žáků stejného věku,
- systém vyučovacích jednotek, které na sebe navazují, a při němž dochází ke střídání vyučovacích předmětů,
- frontální způsob vyučování.

Typickým znakem frontální (hromadné) výuky je zaměření se na skupinu jako celek. Někdy je tato organizační forma nálepkována jako forma přežitá. V návaznosti na frekvenci uplatňování této formy má ovšem své opodstatnění a není správné ji zcela odmítat. Frontální vyučování je vhodné zejména tam, kde jde o prosté učení faktů a pojmů. Vhodnou alternativou je prolnutí s dalšími organizačními formami a vytvoření tak smysluplného a záživného vyučování. Frontální výuku lze označit heslem „učit všechny všemu“. (Kalhous, Obst & kol., 2002)

Kalhous (2002) upozorňuje, že hromadné vyučování má své nedostatky, které je nezbytné mít na paměti. Uvádí, že při jeho častém užívání dochází k jednotvárnosti vyučování, které se projevuje nezájmem žáků o probíranou látku, a tak často díky tomu nedochází

k fixaci učiva. Učitelovo zaměření se na celou skupinu většinou času vyučovací hodiny zamezuje individuálnímu přístupu k jednotlivým žákům.

Frontální výuku považujeme v současné době za nejvíce používanou. Učitel má v rámci frontální výuky náročnou úlohu i z toho hlediska, že jsou na něj kladeny vysoké požadavky z pohledu hardwarové a softwarové kompetence, stejně tak příprava vhodných multimediálních edukačních obsahů vyžaduje vysokou míru digitální gramotnosti. (Polakovič & Vránová, 2016)

Skupinové vyučování je přínosné zejména z hlediska utváření sociálních vztahů. Vyučování se dostává z interakce učitel – žák do vyšší dimenze, v níž jsou utvářeny širší sociální vztahy mezi skupinou žáků. Smyslem skupinového vyučování je utváření malých skupin žáků (zpravidla 3-5členné skupiny), kteří spolupracují při řešení společného úkolu. Přínosem skupinového vyučování jsou zejména sociální vztahy. Vztah učitel – žák se při aplikaci skupinového vyučování rozšiřuje na vztah učitel – žák a žák – žák (žáci navzájem). Žáci na sebe vzájemně působí, pomáhají si, pasivní žáci se více angažují, spolupracují, vyměňují si názory a diskutují. Tuto formu je vhodné uplatnit tam, kde je potřeba, aby žáci řešili složitější úkol nebo problém. Při prostém předávání učební látky se tato forma vyučování zpravidla nevyužívá. (Skalková, 2007)

Skalková (2007) definuje **kooperativní vyučování** jako organizační formu vyučování, která je založena na principu spolupráce při dosahování cílů. Platí, že výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou sdílení, spolupráce, podpora.

Principy kooperativního vyučování jsou:

- vzájemná pomoc,
- tolerance,
- získání dovednosti přesně formulovat své myšlenky,
- chápat myšlenky druhých,
- reagovat na názory a požadavky skupiny,
- získání dovednosti hodnotit sebe i druhé. (Skalková, 2007)

Kolář a Vališová (2009) se zaměřují na kooperaci žáků v učebních činnostech, v nichž je učení podpořeno, zintenzivněno, posíleno a prohloubeno spoluprací s ostatními žáky, případně s učitelem či jinými subjekty.

Kalhous (2002) zmiňuje požadavky, které podporují kooperativní výuku. Jedná se o požadavek důvěry a pravdivosti, dále o dovednost aktivně naslouchat a o schopnost plného osobního nasazení.

Individualizované vyučování se zakládá na principu individualizace, jež spočívá v tom, že je práce přizpůsobena každému žákovi dle jeho možností. Nejedná se však o situaci, během které žáci zpracovávají individuálně shodnou úlohu. (Skalková, 2007)

Skalková (2007) dále uvádí, že tento princip vyučování byl nastolen jako východisko nedostatku přeplněných tříd, kde byli přítomni žáci různého věku, různých schopností, s potřebou různého pracovního tempa. Takováto forma vyučování vnesla do třídy možnost rozvoje vlastního myšlení a vlastního zájmu každého žáka. Tento způsob vyučování lze považovat za jakýsi protipól hromadného (frontálního) vyučování.

V současné době je problematika **diferenciace ve vyučování** zaměřena na vnitřní diferenciaci. Jde o organizační formu z druhé poloviny 20. století, která staví na principu velkých a malých tříd. Smyslem této formy je, že ve velké skupině probíhá hromadné vyučování a následně ve skupinách malých dochází k bližší práci – k opakování, doplňování, procvičování a hodnocení poznatků získaných při hromadné výuce. Diferencovaný přístup přináší do vyučování prvky pestrosti, dynamičnosti a otevřenosti práce učitele. (Skalková, 2007)

Dle Kalhous (2002) jde v rámci diferencované výuky o seskupování žáků do homogenních skupin podle určitého kritéria, např. podle zájmu, nadání, místa bydliště. Takto vytvořená homogenní skupina poskytne žákům vhodné podmínky pro individuální rozvoj.

Tvůrci idey **projektového učení** byli J. Dewey a W. H. Killpatrick. Mělo se jednat o prostředek demokratizace a humanizace vyučování a školy. Smyslem této formy vyučování je řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů aktivní činností žáků. Do popředí se projektové vyučování dostalo díky požadavku překonávat nedostatky běžného vyučování, jeho izolovanost, roztržitost vědění, jeho odtrženost od praxe, zmechanizování a ztrnulost školní práce a odcizení se od zájmů žáků. Tato forma vyučování představuje ideální doplněk k běžnému vyučování. Dále tato koncepce vychází z předpokladu, že není možné od sebe odtrhávat poznání a samotnou činnost, práci hlavy a práci rukou. (Skalková, 2007)

Podstatou je provedení celkem čtyř základních kroků, které se musí při realizaci každého projektu respektovat. Jedná se o zpracování záměru projektu (konkretizovat představy

o smyslu a provedení projektu a stanovení cílů projektu), zpracování plánu (naplánování jednotlivých kroků, které je nutné provést), provedení projektu (samotná realizace) a vyhodnocení projektu jakožto společná činnost učitele a žáků. (Kalhous, Obst & kol., 2002)

Integrace učiva staví na principu vytváření obsahu vzdělávání a organizace procesu vyučování prostřednictvím centrální ideje. Integrované celky jsou vytvářeny jako protiklad roztržitosti vyučování jednotlivých vyučovacích předmětů v ohraničených vyučovacích hodinách. Smyslem je vytvořit učební celky, které jsou podmíněny potřebou vyučované látky a potřebami žáků. (Skalková, 2007)

Integrované celky využívá řada teorií, přičemž nejznámější je činnost tzv. waldorfské školy, jejímž zakladatelem je R. Steiner. Činnost žáků se realizuje formou hromadného vyučování, přičemž klíčový význam mají vyučovací jednotky, tzv. epochy. Epocha je jednotkou, která se zařazuje na začátek dne a představuje téma jednoho z hlavních předmětů, kterému se žáci věnují nepřetržitě delší čas, nejčastěji 3 - 6 týdnů, poté následuje další předmět. Dlouhodobé věnování se určitému tématu má za cíl probíranou látku lépe pochopit, procítit a prožít prostřednictvím obrazného a komplexního vyučování. (Skalková, 2007)

Domácí práce žáků jsou organizační formou vyučování, jejímž účelem je doplnit školní vyučování, jehož kvalita se odráží v domácí práci. Práce prováděná žáky doma by měla být přiměřená, jasně a zřetelně stanovená. Domácí úkoly mohou nabývat podob práce s učebnicí, doplňkovou literaturou, mohou být založeny na pozorování, na různých praktických, výtvarných činnostech, pokusech apod. Činnosti žáků mohou být různorodé, např. úkoly ústní, písemné, grafické, výtvarné, praktické či technické. (Skalková, 2007)

Kalhous, Obst a kol. (2002) se nad rámec Skalkové (2007) zabývají **týmovou výukou**, která se začala rozvíjet po druhé světové válce v USA. Cílem této výuky bylo dosáhnout vyšší efektivity a úspěšnosti celé školy.

Otevřené vyučování, jak ho popisuje Kalhous (2002), se rozvinulo v období mezi první a druhou světovou válkou a jeho reprezentanty jsou např. C. Freinet nebo P. Petersen. Principem otevřeného vyučování je přenést více odpovědnosti za plánování i průběh vlastního učení na žáky. Zpracovávají jsou týdenní plány, které zahrnují úkoly, jež žáci v průběhu týdnu plní. Úkoly obsažené v týdenním plánu jsou rozdělovány na části základní (pro všechny žáky stejné) a doplňkové (různé v závislosti na potřebách a zájmu žáků). Plnění úkolů je kontrolováno samotnými žáky, spolužáky či učitelem. Škola,

kteřá uplatňuje otevřené vyučování se „otevřít“ ve smyslu zohledňování potřeb a zájmů žáků, což tradičně pojatá škola neposkytuje. (Kalhous, 2002)

Pojem otevřeného učení nebo také otevřeného vyučování či otevřené výuky není v dnešním moderním pojetí ještě zcela ustálený. V moderním pojetí dochází k otevírání školy navenek, tj. k otevírání školy mimoškolnímu prostředí. Ke klíčovým rysům otevřeného vyučování patří otevřenost pro aktivní a samostatnou práci žáků, otevřenost výuky a také otevřenost školy vůči prostředí. (Maňák & Švec, 2003)

1.3 Cíle vyučování

Již J. A. Komenský kladl důraz na cíle ve vyučování. Požadavek cílů výuky popsal slovy: „Přímo za cílem, oklikám se vždy vyhýbej. Hleď tedy hned od začátku k cíli. Ukaž jej i žákovi. Cíle si všímej bedlivěji než prostředků.“ Uvedená myšlenka jasně hovoří o potřebě cíle a práci s cílem ve výchově i ve vyučování. (Skalková, 2007)

Skalková (2007) uvádí, že cíl vyučování chápeme jako zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje. Výsledek je pak vyjádřen ve změnách, kterých je prostřednictvím vyučování dosaženo.

Kalhous (2002) prezentuje výukový cíl jako představu o kvalitativních i kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být ve výuce dosaženo.

Dle Koláře a Vališové (2009) by každá operace ve vyučování měla být nejen proto, že je tak stanoveno v připraveném programu či v učebnici, ale také proto, že jejím prostřednictvím je sledován nějaký cíl, ať se jedná o cíl konkrétní, obecný, kognitivní, afektivní, krátkodobý či dlouhodobý.

Cíle ve vyučování značná část publikací člení podle nejrůznějších kritérií, a sice:

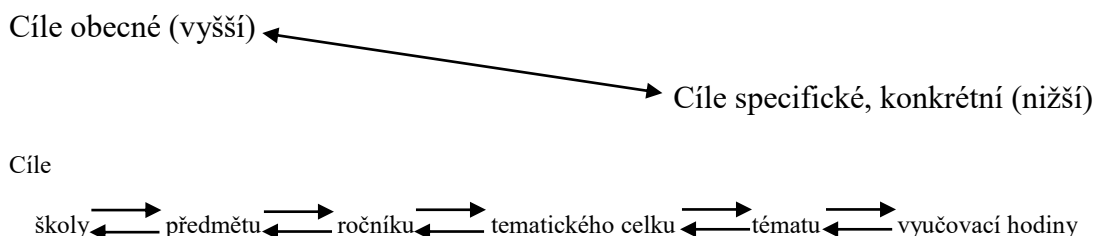
- z hlediska subjektivě-objektivých vztahů – vnějších a vnitřní cíle,
- z hlediska obsahu – cíle celkové (všestranné), mnohostranné (polyfunkční) a dílčí,
- z hlediska rozsahu – cíle obecné, konkrétní, jedinečné,
- z hlediska hierarchie – cíle vyšší a nižší,
- z hlediska pedagogického řízení – cíle strategické, taktické, operativní,
- z hlediska náročnosti cíle – cíle maximální, optimální, minimální,

- z hlediska realizovatelnosti – cíle nerealizovatelné (utopické), relativně nerealizovatelné, obtížně realizovatelné, reálné, relativně snadno uskutečnitelné,
- z hlediska závaznosti – cíle obecně závazné, výběrově závazné, nezávazné,
- z hlediska časové náročnosti – cíle blízké, střední, vzdálené,
- z hlediska přizpůsobivosti konkrétním podmínkám – cíle standardní a cíle přizpůsobené aktuálním, regionálním, národním, skupinovým i individuálním podmínkám. (Kolář & Vališová, 2009)

V návaznosti na profil žáků se při formulování cílů v současné době vychází ze vzrůstající potřeby učit se celý život, kterou lze rozčlenit na potřebu učit se poznávat, učit se být, učit se žít s ostatními, učit se jednat. (Kolář & Vališová, 2009)

Skalková (2007) uvádí, že obecné (vyšší) cíle stanovené v oficiálních dokumentech poskytují návody na formulaci cílů jednotlivých škol, konkrétních ročníků a předmětů. Tyto cíle se následně promítají do učebních osnov a vzdělávacích programů. Jejich obsah je dále rozpracován do učebních plánů prostřednictvím obsahu a výběru látky konkrétní vyučovací hodiny.

Schéma 5: Hierarchie cílů



Zdroj: vlastní zpracování, dle Skalková (2007, s. 120)

Kalhous, Obst a kol. (2002) ve své publikaci vychází z hypotézy, že k dosažení cíle vyšší kategorie je zapotřebí zvládnutí učiva příslušejícího kategorii cíle nižšího, např. k pochopení učiva je nutné jeho zapamatování, k aplikaci učiva je nutno jeho porozumění.

Při vymezování výukového cíle je nutné dodržet následující požadavky, a sice:

- Komplexnost výukových cílů, která je sledována v rovině kognitivní (co a jak se má žák naučit), afektivní (jaké postoje žáků a jejich hodnotová orientace bude ovlivněna) a psychomotorické (jaké psychomotorické dovednosti mají žáci získat).
- Konzistentnost (soudržnost) výukových cílů, kterou se vyjadřuje vnitřní vazba cílů z hlediska podřízenosti nižších cílů vyšším a závislosti vyšších cílů na cílech

nižších (tj. cíl konkrétní školy je závislý na dosažení cílů jednotlivých předmětů, tematických celků, potažmo vyučovacích hodin a jejich částí).

- Kontrolovatelnost výukových cílů za účelem posouzení, zda došlo výukou ke změnám v kompetencích žáků (ve znalostech, dovednostech a postojích).
- Přiměřenost výukových cílů, kterým je stanovení cílů podle náročnosti. (Kalhous, Obst & kol., 2002)

Z hlediska komplexního pochopení cílů ve vyučování je nezbytné zmínit příklad Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů, která představuje hierarchii vzrůstající komplexnosti poznávacích procesů. Bloomova taxonomie se zaměřuje jednak na afektivní ale zejména na kognitivní oblast. Zahrnuje celkem šest kategorií cílů, které jsou dále členěny podle náročnosti od nejjednodušších po nejnáročnější. (Skalková, 2007)

1. Znalost (zapamatování) – tato úroveň od žáka vyžaduje znovupoznání informace nebo znovuvybavení si poznatků a jejich následnou reprodukci.
2. Porozumění učivu žák prokazuje pochopením a schopností užít znalosti.
3. Aplikace má za cíl transfer učení do nových situací, se kterými se žák setkává.
4. Analýza představuje schopnost žáka získanou znalost rozložit na prvky nebo části.
5. Syntéza znamená schopnost žáka skládat prvky a části učiva v celek.
6. Hodnotící posouzení je schopnost žáka zvážit hodnoty myšlenek, metod a způsobů z hlediska kritéria přesnosti, efektivnosti, hospodárnosti apod. (Kalhous Obst & kol., 2002)

Při formulaci výukového cíle je žádoucí vyhnout se chybám, ke kterým při jejich vymezení dochází:

1. Cíl se ztotožňuje s tématem vyučovací hodiny.
2. Cíl se zaměřuje s popisem činnosti učitele.
3. Vymezení výukového cíle je obecné, bez stanovení podmínek, kvality nebo jiných kritérií žákova výkonu. (Kalhous, Obst & kol., 2002)

1.4 Vyučovací metody

Z obecného hlediska metodu charakterizujeme jako cestu, postup, faktor k dosažení nějakého cíle v jakékoliv lidské činnosti. Tato charakteristika je tak platná i pro oblast vzdělávání. (Průcha, 2000)

Metoda je prostředkem k dosahování vytyčených cílů v kterékoliv uvědomělé činnosti. (Vališová & Kasíková, 2007)

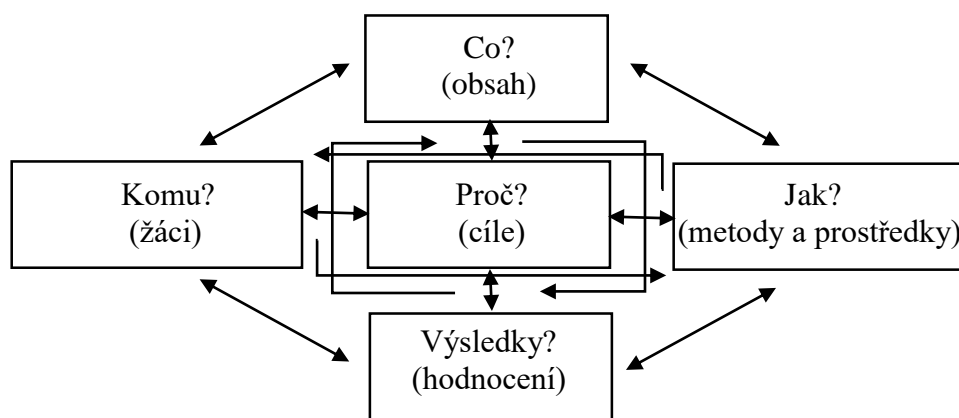
Skalková (2007) popisuje vyučovací metodu jako způsob záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům. Vyučovací metody procházely a stále procházejí svým vývojem. Měnily se v závislosti na společensko-historických podmínkách vyučování, na charakteru školy či na pojetí vyučovacího procesu.

Kalhous, Obst a kol. (2002) označují výukové metody jako koordinovaný proces vyučovacích činností učitele a aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žákem akceptovaných výukových cílů.

Výuková metoda je didakticky účinná za předpokladu naplnění následujících kritérií, jež byla formulována L. Mojžíškem:

1. Je informativně nosná, tj. předává plnohodnotné informace a dovednosti obsahově nezkrácené.
2. Je formativně účinná, tj. rozvíjí poznávací procesy.
3. Je racionálně a emotivně působivá, tj. aktivuje žáka k prožitku učení a poznávání.
4. Respektuje systém vědy a poznání.
5. Je výchovná, tj. rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický profil žáka.
6. Je přirozená ve svém průběhu i důsledcích.
7. Je použitelná v praxi.
8. Je adekvátní žákům.
9. Je adekvátní učitelům.
10. Je didakticky ekonomická.
11. Je hygienická. (Kalhous, Obst & kol., 2002)

Schéma 6: Vztahy prvků ve vyučovacím procesu



Zdroj: vlastní zpracování, dle Skalková (2007, s. 183)

1.4.1 Klasifikace vyučovacích metod

Didaktická teorie pracuje s řadou klasifikací vyučovacích metod. Metody jsou členěny dle různorodých kritérií. Pro dosažení očekávaného výsledku je žádoucí, aby jednotlivé výukové metody nebyly od sebe izolovány, nýbrž může docházet k obměnám a kombinacím metod i v průběhu jediné vyučovací hodiny. Použití konkrétní vyučovací metody je v gesci samotného vyučujícího. Ten volí vhodnou metodu, kterou v určité části vyučovací hodiny aplikuje. Při výběru metody vyučující zohledňuje charakter učiva, vyučované (žáky) a jejich úroveň znalostí a vlastní zkušenosti. (Maňák & Švec, 2003)

Maňák vytvořil následující klasifikaci základních vyučovacích metod:

A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

Metody slovní založené na verbálním pojetí vyučování, hlavní roli zde hraje slovo mluvené i psané. Jedná se o metody, které se aplikují samostatně, ale také často doplňují metody, jejichž jádrem je skutečná činnost žáků. Mezi metody slovní jsou řazeny:

1. Monologické metody – učitel vykládá látku různými formami např. vysvětlováním, vyprávěním, přednáškami.
2. Dialogické metody – při aplikaci těchto metod dochází k výměně myšlenek mezi učitelem a žáky, ale i mezi žáky navzájem. Jedná se např. o rozhovor, diskuzi, brainstorming, brainwriting.
3. Metody písemných prací – např. písemná cvičení, kompozice.
4. Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem.

Metody názorně demonstrační dostávají vyučované žáky do přímého styku s novou skutečností, abstraktní pojmy jsou konkretizovány a spojovány s reálnou životní praxí. Mezi tento typ metod jsou řazeny:

1. Pozorování předmětů a jevů.
2. Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů).
3. Demonstrace statických obrazů.
4. Projekce statická a dynamická.

Metody praktické jsou založeny na přímé činnosti žáků, přímém styku s novými skutečnostmi a možnostmi manipulace s nimi. Jedná se o konkrétní práce žáků:

1. Nácvik pohybových a pracovních dovedností.
2. Laboratorní činnosti žáků.

3. Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku).

4. Grafické a výtvarné činnosti.

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

Metody sdělovací

Metody samostatné práce žáků

Metody badatelské, výzkumné, problémové

C. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

Postup srovnávací

Postup induktivní

Postup deduktivní

Postup analyticko-syntetický

D. Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální

Metody motivační

Metody expoziční

Metody fixační

Metody diagnostické

Metody aplikační

E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

Kombinace metod s vyučovacími formami a pomůckami

Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

F. Aktivizující metody – aspekt interaktivní

Diskuzní metody

Situační metody

Inscenační metody

Didaktické hry

Specifické metody (Skalková, 2007)

Maňák a Švec (2003) se ve své publikaci věnují kategorii metod komplexních, která staví na principu propojení metod klasických a aktivizujících. U komplexních metod uvažují nad volbou vyučovacích metod v závislosti na dalších didaktických kategoriích, jako jsou organizační formy vyučování či technické prostředky.

Řazení vyučovacích metod dle Maňáka a Švece (2003) je následující:

Klasické výukové metody:

- **Metody slovní** – např. vyprávění, přednáška, práce s textem, rozhovor.
- **Metody názorně-demonstrační** – např. předvádění pozorování, práce s obrazem.
- **Metody dovednostně-praktické** – např. napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody.

Aktivizující metody:

- **Metody diskusní**
- **Metody heuristické, řešení problémů**
- **Metody situační**
- **Metody inscenační**
- **Didaktické hry**

Komplexní výukové metody např.:

- **Skupinová a kooperativní výuka**
- **Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků**
- **Kritické myšlení**
- **Brainstorming**
- **Projektová výuka**
- **Výuka dramatem**
- **Otevřené učení a další**

Pro učitelskou praxi je také vhodná klasifikace vyučovacích metod podle I. J. Lenera, která vychází z charakteru poznávacích činností žáka při osvojování obsahu a ze základní charakteristiky činnosti učitele. Dle I. J. Lenera se rozdělují vyučovací metody následovně:

- 1. Informačně-receptivní metoda**
- 2. Reproductivní metoda**
- 3. Metoda problémového výkladu**
- 4. Heuristická metoda**
- 5. Výzkumná metoda (Kalhous, Obst, & kol., 2002)**

Metody dle I. J. Lenera jsou rozdělovány do dvou proudů. Prvním jsou reproductivní metody, které jsou založené na reprodukci získaných vědomostí (informačně-receptivní

a reprodukční metoda). Druhým proudem jsou tzv. produktivní metody, které jsou založené na samostatném získávání nových poznatků svou vlastní činností (heuristická a výzkumná metoda). Metoda problémového výkladu je zařazována do přechodné skupiny. (Kalhous, Obst & kol., 2002)

1.4.2 Klasická versus aktivizující výuka

Kotrba a Lacina (2007) ve své publikaci prezentují klasické metody **klasické výuky**, mezi které se řadí zejména vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s obrazem, napodobování a další.¹

Frontální výuka se vyznačuje dominantním postavením učitele. Ten výuku řídí, usměrňuje a kontroluje všechny aktivity žáků. Hlavním cílem je, aby si žáci osvojili co nejvíce poznatků, které jim jsou předávány. (Kotrba & Lacina, 2007)

Pro frontální výuku je typické, že vyučovací hodina je vedena zpravidla pouze učitelem. Aktivita je vynakládána pouze jím a žáci jsou v pasivní pozici příjemců nových poznatků. V praxi se jedná o výklad předem připraveného obsahu učiva. Žákům je tak zprostředkováno učivo komplexně a přehledně. Kritika klasické výuky, zprostředkovávané pomocí tradičních metod, kterým je vytýkána monotónní struktura výuky, direktivní řízení vyučovací hodiny, potlačování aktivity a samostatnosti žáků, dopomohla ke vzniku aktivizujících forem výuky. (Kotrba & Lacina, 2007)

Při frontální výuce se nejčastěji využívá metoda výkladu. Při výkladu je úkolem učitele žákům představit učivo postupně a kontrolovat, zda žáci obsahu učiva rozumí. Smyslem je postupovat od obecného k detailům, od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitějšímu. (Zormanová, 2014)

Úkolem **aktivizující výuky** je změnit dosavadní způsob vyučování a přeměnit ho nejen na zajímavý a zážitkový proces učení. Smyslem této výuky je oživit průběh vyučovací hodiny a přenést aktivitu na samotné žáky. Platí však, že by mělo být aktivizující výukou dosaženo srovnatelného efektu jako při klasickém výkladu učiva, tedy mělo by dojít k předání stejného množství učiva a učiva srovnatelné úrovně. (Kotrba & Lacina, 2007)

Mezi nejčastěji užívané aktivizační metody patří didaktické hry typu vědomostních kvízů, křížovek a her. Aktivizační metody vedou výuku k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů

¹ Blíže viz podkapitola 1.4.1 zabývající se výukovými metodami obecně.

vlastní učební práci žáků, při níž je důraz kladen především na rozvoj myšlení žáků a řešení problémů. Vzhledem k náročnosti realizace aktivizující výuky platí, že by aktivizační metody měly být jakousi doplňkovou formou vyučování. Časové nároky, které tyto metody pro své uskutečnění vyžadují, jsou jakousi nevýhodou. Dalším nedostatkem je, že tyto metody nejsou realizovatelné u každého druhu učiva (např. u složitých či abstraktních úloh). (Kotrba & Lacina, 2007)

Komparace výhod a nevýhod klasických a aktivizujících metod vyučování

Vhodným průběhem vyučovací hodiny je, když učitel zprostředkovává učivo kombinací forem klasické a aktivizační výuky, např. když jsou monologické metody (např. výklad) doplněny o některé aktivizující metody (např. hraní rolí). Vždy je zapotřebí mít na paměti, že aktivizačními metodami nelze zcela nahradit klasickou formu výuky, nýbrž mohou výuku oživit a zatraktivnit. Není však vhodné použít aktivizační metody ve fázi shrnutí probraného učiva v závěru vyučovací hodiny. (Kotrba & Lacina, 2007)

Tabulka 1: Komparace výhod a nevýhod výukových metod

Faktory	Forma výuky	
	Klasická	Aktivizační
Čas potřebný na přípravu výuky	Nízká náročnost	Vysoká náročnost
Didaktické pomůcky, ukázky	Nízká náročnost	Vysoká náročnost
Čas nutný na realizaci ve výuce	Nízká náročnost	Vysoká náročnost
Příprava na VŠ přednášky	Připravuje	Nepřipravuje
Rozvoj myšlení, kreativity	Ne	Ano
Zvyšuje zájem o učivo	Ne	Ano
Sebepoznání	Ne	Ano
Mění vztahy ve třídě	Ne	Ano
Dává studentům prostor	Ne	Ano
Přehledný zápis, systematizace	Ano	Ne

Zdroj: vlastní zpracování, dle Kotrba & Lacina (2007, s. 28)

Jak vyplývá z výše uvedené tabulky, zavádění aktivizačních metod vyžaduje více času jak na přípravu, tak na realizaci výuky. Z výše uvedeného taktéž plyne, že aktivizující metody svou učební povahou neposkytují vhodnou přípravu na vysokoškolské přednášky. Použití těchto metod zahrnuje ovšem řadu výhod, např. díky nim dochází k rozvoji analytického myšlení a kreativity a zvyšují zájem o učivo.

Zařazování aktivizujících metod do výuky je zdůvodňováno např. takto:

- žáci se učí vzájemné spolupráci a kooperaci,
- žáci rozvíjí komunikaci, argumentaci a analytické myšlení,
- dochází k větší motivaci žáků a většímu zájmu o probírané učivo,
- dochází k přeměně pasivního posluchače v aktivního partnera,
- je naplňováno heslo „škola hrou“, při níž je stěžejní vlastní prožitek žáků,
- jedná se o zábavnější formu výuky. (Kotrba & Lacina, 2007)

2 Aktivizující metody

Jak uvádí Kotrba a Lacina (2007) aktivizující metody jsou postupy, které vedou výuku tak, aby bylo výchovně-vzdělávacích cílů dosaženo hlavně pomocí vlastní učební činnosti žáků, přičemž je důraz kladen na myšlení a řešení problémů. Autoři také představují hlavní východisko pro zavádění aktivizačních metod, kterým je změna postavení studenta z pasivního posluchače v partnera vyučujícího.

Použití aktivizačních metod ve výuce je prakticky neomezené, nicméně je potřeba mít na paměti, do které fáze vyučovací hodiny je vhodné je použít. Obecným pravidlem je přizpůsobit vybranou aktivizační metodu konkrétním podmínkám a vzdělávacím a výchovným cílům výuky. Zejména je vhodné zařadit např. didaktické hry, vědomostní kvízy a křížovky ve fázi diagnostiky vědomostí a znalostí žáků, čímž se stane tato fáze vyučovací hodiny pro žáky zábavnější. Žáci díky zábavnější formě vyučování více přemýšlejí o probíraném učivu, rozvíjí se jejich myšlení, vytváří si vlastní úsudky a názory. Zařazení některé z aktivizačních metod do výuky také působí na celkové klima ve třídě. Použití aktivizačních metod ve vyučování nemá dopad pouze na žáky, ale taktéž poodhalují řadu faktů o žácích samotných, např. osobnostní stránky žáků (temperament, typ a charakter osobnosti), úroveň kreativity konkrétního žáka, chování žáků v určitých situacích, sympatie či antipatie mezi žáky apod. (Kotrba & Lacina, 2007)

2.1 Členění

Aktivizační metody lze dělit dle několika hledisek, např.:

- podle **náročnosti přípravy** (času, materiálního vybavení, pomůcek nutných pro realizaci),
- podle **časové náročnosti** samotného průběhu výuky,
- podle **zařazení do kategorií** (hry, situační, diskusní, inscenační metody, problémové úlohy),
- podle **účelu a cílů použití ve výuce** (k diagnostice, opakování, motivaci, jako nové formy výkladu, odreagování). (Kotrba & Lacina, 2007)

Kotrba a Lacina (2007) dále uvádí kategorie aktivizačních metod, kterými jsou:

- problémové vyučování,
- hry,
- diskusní metody,
- situační metody,

- inscenační metody,
- speciální metody.

Maňák a Švec (2003) rozdělují aktivizační metody následujícím způsobem:

- metody diskusní,
- metody heuristické, řešení problémů,
- metody situační,
- metody inscenační,
- didaktické hry.

Problémové vyučování je založeno na problémových úlohách, které učitelé často používají při výuce a zároveň bývají žáky často kladně přijímány. Při problémovém vyučování je vyžadována aktivita, produktivní myšlení a samostatnost žáků. Je nezbytné žáky motivovat, aby měli zájem řešit problémovou úlohu. Zároveň je nezbytné poskytnout jim takové množství údajů, které potřebují k vyřešení úlohy. (Kotrba & Lacina, 2007)

Maňák a Švec (2003) definují tuto kategorii metod jako postupy, které poskytují žákům zkušenosti v oblasti poznávání, odhalování a objevování. Při aplikaci heuristických metod platí, že žákům nejsou předávány poznatky učitelem, nýbrž jsou učitelem vedeni k tomu, aby k řešení dospěli samostatně. (Maňák & Švec, 2003)

Kotrba a Lacina (2007) uvádí soustavu progresivně stupňovaných problémových úloh:

1. Doplnit neúplný text (úprava schématu) z hlediska logického úsudku.
2. Uspořádat nezvyklé sestavení faktů, čísel, slov a vět tak, aby z nich bylo možné vytvořit ucelený celek.
3. Najít a opravit úmyslnou chybu v zadání.
4. Vyčlenit údaje, které do schématu úlohy nepatří.
5. Zodpovědět záporně postavenou otázku a převést ji na kladnou formu.
6. Vymyslet větu, vyprávění, příklad, který by řešil nějakou rozpornou situaci.
7. Vybrat správné řešení ze dvou, tří řešení.
8. Pořídít důkaz ke konkrétní definici a uvést příklad.
9. Najít princip předloženého schématu.
10. Navrhnout možná řešení určité úlohy.
11. Objevit problém za spolupráce ostatních žáků.
12. Samostatně objevit problém, formulovat ho, uvést hypotézy a zdůvodnit řešení.

Řešení problémových úloh lze rozdělit do několika fází, kterými jsou:

1. Vytvoření problémové situace často navozené učitelem.
2. Analýza problémové situace zpravidla studiem a čtením ze zadání.
3. Formulace problému zpravidla pomocí otázky.
4. Řešení problému hledáním odpovědi na problémovou otázku.
5. Verifikace řešení a porovnání návrhu řešení se zadáním.
6. Zobecnění postupu řešení problému prováděné učitelem společně se studenty tak, aby řešení mohlo být aplikováno i na obdobné případy. (Kotrba & Lacina, 2007)

Metodami problémového vyučování jsou:

- analýza případové studie,
- metody heuristické (nebo také metody samostatného řešení problému),
- metoda černé skříňky,
- metoda konfrontace,
- metoda paradoxů,
- úloha samostatně sestavovaná,
- úloha na předvídání. (Kotrba & Lacina, 2007)

Hry představují jakékoliv aktivity ohraničené konkrétními pravidly. Úkolem učitele je před zaváděním hry do výuky posoudit vhodnost plánované aktivity (hry) pro stanovený výchovný a vzdělávací cíl. Před zavedením hry do vyučování je učitel povinen hru metodicky připravit, aby splnila svůj účel. (Kotrba & Lacina, 2007)

Metodická příprava didaktických her zahrnuje:

- vytyčení cílů hry (kognitivních, sociálních, emocionálních),
- diagnóza připravenosti žáků (potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, přiměřená náročnost hry),
- ujasnění pravidel hry (jejich znalost žáky),
- vymezení úlohy vedoucího hry,
- stanovení způsobu hodnocení (diskuse),
- zajištění vhodného místa realizace (uspořádání učebny),
- příprava pomůcek, materiálu, rekvizit,
- určení časového limitu hry,
- promyšlení variant hry (modifikace, iniciativa žáků). (Kotrba & Lacina, 2007)

Didaktické hry pomáhají k rozvoji sociálních, kognitivních, tělesných, kreativních a dalších kompetencí žáků. Didaktická hra je seberealizační aktivitou žáků, která může nabývat několik podob, např. interakční hra (sportovní a skupinové hry, myšlenkové a strategické hry apod.), simulační hra (řešení případů, konfliktní hry apod.), scénické hry (např. divadelní hry). Často využívanými jsou ekonomické hry, které řeší určité hospodářské situace, např. marketing, personální otázky. (Maňák & Švec, 2003)

Platí, že do výuky jsou nejčastěji zařazovány didaktické hry a soutěže. Aby mohla být didaktická hra realizována ve vyučování, je nezbytné znát didaktický cíl (čeho má být hrou dosaženo), pravidla (podmínky hry) a obsah. Vyjma didaktických her jsou do výuky zařazovány neinterakční hry. Pro neinterakční hry je typická nemožnost vzájemného ovlivňování hráči. Každý hráč řeší stejný problém a za stejných podmínek. Příkladem neinterakčních her jsou křížovky, kvízy, vědomostní a diagnostické testy, pexeso, doplňovačky, slepé mapy a další. Učitel ze své pozice pouze usměrňuje hráče, sleduje jejich práci a dozoruje dodržování pravidel hry. Dalším typem jsou interakční hry, které jsou založeny na vzájemné interakci, tj. hráči se vzájemně svým jednáním ovlivňují. Mezi interakční hry jsou řazeny, např. ekonomické hry. (Kotrba & Lacina, 2007)

Podkladem pro vznik ekonomických her (Management Games, Business Games) bylo plánování strategie vojenských her a také rozhodování v podniku. Pojem ekonomických her souvisí s pojmy modelování, simulační techniky a hry. Ekonomické hry staví na principu modelování hospodářských situací. Při modelování hospodářských situací se používá nápodoba reálných skutečností. Při ekonomických hrách lze použít modely, které jsou svou povahou blízké reálným situacím, jsou schopné objasňovat funkční změny a zároveň mohou být nástrojem k řešení reálných situací. Podmínkou použití principu modelů je ovšem sledování cíle výchovy a vzdělávání. Prostřednictvím ekonomických her se mají žáci naučit rozhodovat. (Borák, 1971)

Klasifikace her je závislá na řadě proměnných, kterými jsou „kdo“ a „jakým způsobem“ hru hraje. Ekonomické hry mohou hrát jednotlivci nebo skupiny. Rozhodování jednotlivců nebo skupin může být na sobě zcela nezávislé (např. dosažení nejnižších nákladů firmy) nebo závislé. Závislost rozhodovací strategie je typická pro interakční modely ekonomických her. (Borák, 1971)

Borák (1971) dále uvádí účinky her ve výchově a vzdělávání, kterými jsou:

- schopnost správně pochopit problém,
- schopnost vybírat, klasifikovat a získávat informace,
- schopnost analyzovat situace,
- schopnost rozhodovat se v podmínkách časové tísně a neúplných informací.

Ekonomické hry vedou ke změnám postojů, myšlení, chování a rozhodování v podmínkách učebního procesu. Ekonomické hry jsou typické svojí nejistotou, proměnnými a nezávislými faktory, na které musí hráči v průběhu hry reagovat. Může se jednat např. o řízení celého podniku, do kterého spadá výzkum, výroba a prodej výrobků, ale také financování, marketing a účetnictví. (Kotrba & Lacina, 2007)

Učitel v návaznosti na obsah učiva může volit ekonomickou hru založenou na ruční hře (např. manuální výroba výrobku, čímž se sleduje produktivita práce) či na hře na počítači (např. dosažení nejlepšího postavení podniku na trhu). Dále je možné prostřednictvím hry zrealizovat dílčí ekonomickou situaci v podniku (např. získání finančních prostředků prostřednictvím hry žádosti o poskytnutí úvěru) či komplexní ekonomickou situaci v podniku (např. mechanismus fungování trhu – hra prodeje a nákupu). Ekonomické hry tak mohou nabývat různých podob. Může se jednat o hry na bázi televizních pořadů, mohou mít podobu vyplňování křížovek s tajenkou či soutěží. (Králová & Asztalos, 2007)

Diskusní metody jsou podřazeny pod dialogické metody, jejich hlavním cílem je naučit žáky vzájemné komunikaci, rozvíjet schopnosti vnímat ostatní a naslouchat jim. Vedlejším cílem diskusních metod je sjednocení kolektivu, jehož vazby nejsou funkční. Úvodem diskuse učitel stanoví některou z diskusních otázek, např. Proč používáme měnu? K čemu slouží měnový kurz? (Kotrba & Lacina, 2007)

Tento typ metod je základem pro tvorbu pozitivních vztahů mezi učitelem a žáky, ale také mezi žáky navzájem. Při aplikaci těchto metod je nezbytné zajistit pocit bezpečí, důvěry a otevřenosti vůči různým názorům. (Kolář & Šikulová, 2007)

Kotrba a Lacina (2007) uvádí nejčastěji užívané diskusní metody, mezi které mj. patří:

- brainstorming neboli tzv. burza nápadů je metodou, jejímž cílem je produkce nových myšlenek a hypotéz, které směřují ke zjištění řešení problému,
- brainwriting (písemná obdoba brainstormingu) je metoda psaní nových myšlenek a hypotéz na lístečky, které pak slouží jako inspirace ostatním žákům,

- diskuse ve spojení s přednáškou, která je do výuky začleněna před zahájením přednášky, v jejím průběhu nebo po přednášce s cílem zvýšit pozornost žáků a ověřit si pochopení probíraného učiva,
- řetězová diskuse, kterou zahajuje učitel uvedením tématu diskuse,
- diskuse na základě tezí (hlavních myšlenek),
- diskuse na základě předneseného referátu posluchače, jenž následně v rámci diskuse obhajuje své řešení, výsledky a stanoviska,
- panelová diskuse za účasti žáků a přizvaných odborníků probíhající v neformální skupině,
- Gordonova metoda, jejímž principem je vymezení obecného problému, který učitel postupně zužuje a jako jediný aktér zná konkrétní problém, který se v rámci diskuse řeší,
- Phillips 66 metoda, jejímž principem je rozdělení žáků do šestičlenných skupin, ve kterých diskutují po dobu šesti minut,
- Hobo metoda, jejímž principem je samostatná studijní příprava žáků tak, aby byli schopni na dané téma diskutovat.

Metody diskusní představují formu komunikace učitele a žáků, při které dochází na základě úrovně znalostí k výměně názorů. Při správně vedené diskusi by se měli všichni účastníci diskuse soustředit na zvolené téma a měli mít možnost projevit svůj názor. Neplatí však, že by se měli všichni účastníci přímo zapojit do diskuse, někteří mohou být aktivní tím, že pozorně naslouchají. Diskuse podněcuje schopnosti žáků aktivně a pohotově využívat myšlenkové operace, chápat podstatu problému a rozvíjet schopnost se konkrétně vyjadřovat. (Maňák & Švec, 2003)

Jak uvádí Štěpáník (2017), zařazování diskusních metod do výuky na středních školách je více než vhodné. Umět diskutovat představuje jednu z měkkých dovedností, které jsou jako interpersonální dovednosti považovány za již běžnou součást odborné způsobilosti. Tyto dovednosti pak úzce souvisí s rozvojem myšlení, se znalostí problematiky a mají tak vztah k tzv. tvrdým dovednostem. (Štěpáník, 2017)

Situační metody staví na principu přehledné a řešitelné problémové situace vycházející z reálné události. Žákům je situace představena několika způsoby, např. pomocí textové podoby (příběhu, odborného článku, úryvku z knihy), audiokázkou (nahrávkou rozhovoru), videokázkou (zahranou scénou, divadelní ukázkou) či počítačovou podporou (zvukovými ukázkami, prezentacemi, výukovými programy). (Kotrba & Lacina, 2007)

Podstatou situačních metod je řešení problémového případu, který odráží reálnou situaci. Řešení situace je podmíněno několika fázemi – volbou tématu s ohledem na věk a úroveň žáků, seznámení s materiály v podobě přístupu k zásadním faktům, vlastní studium případu a představení návrhů řešení a diskuse. Velkou výhodou situačních metod je jejich reálnost, zaměřenost na praxi, důraz na konkrétní řešení a nácvik rozhodování. (Maňák & Švec, 2003)

Inscenační metody bývají také označovány jako metody hraní sociálních rolí. Každý člověk během svého života plní řadu sociálních rolí (např. syn, žák, rodič, partner). Účelem inscenačních metod je, že se žáci prostřednictvím přímé zkušenosti naučí mnohem víc, než by získali pasivním posloucháním výkladu učitele. Úkolem žáků je vžít se do zadané role. Příprava inscenační metody je náročná z časového hlediska na přípravu hry, ale i na samotnou realizaci. (Kotrba & Lacina, 2007)

Metody inscenační jsou svou podobou blízké vystupování herců v divadle. V inscenačních metodách má žák za úkol ztělesnit určitou roli. Podstatou je sociální učení, u kterého dochází prostřednictvím modelových situací ke kombinaci hraní rolí a řešení problému. Průběh inscenace zahrnuje fázi přípravy, realizace a fázi hodnocení. (Maňák & Švec, 2003)

Inscenační metody ve vyučování by měly splňovat následující podmínky:

- scénář odpovídá realitě života a řeší problémové situace,
- žáci jsou motivováni pro hraní rolí,
- herecké výkony musí být přijaty tolerantně. (Kotrba & Lacina, 2007)

Speciální metody zahrnují všechny metody, které nelze podřadit do jiných kategorií. Příkladem speciální metod je např. projektová výuka či icebreakers. Projektová výuka může nabývat mnoha podob, např. výstava výrobků, modelů, představení návrhů a realizace projektových záměrů (např. projekt fiktivní firmy). (Kotrba & Lacina, 2007)

Průběh projektové výuky zahrnuje:

- stanovení cíle projektu,
- vytvoření plánu řešení, tj. stanovení nákladů, plánu prací,
- realizace plánu, tj. vyhledávání informací, měření, pořizování dokumentace,
- vyhodnocení projektu, tj. posouzení přínosu jednotlivých řešitelů, zveřejnění výsledků a seznámení veřejnosti s výstupy projektu. (Kotrba & Lacina, 2007)

Projektová výuka v návaznosti na stanovený cíl a téma projektu může probíhat v různém časovém rozsahu, který může být:

- krátkodobý, tj. rozsah dvou až několika vyučovacích hodin,
- střednědobý, tj. rozsah jednoho až dvou dnů,
- dlouhodobý, tzv. projektový týden (zpravidla se realizuje jedenkrát ročně),
- mimořádně dlouhodobý, tj. rozsah několika týdnů nebo i měsíců (vzhledem k časové náročnosti probíhá takový projekt paralelně s klasickou výukou). (Maňák & Švec, 2003)

Další zmíněnou speciální metodou je metoda tzv. icebreakers. Smyslem této metody je prolomit ledy mezi účastníky (žáky) v podobě odstranění psychických bariér a vytvoření přátelské atmosféry. Tato metoda není časově náročná, ale naopak by neměla trvat příliš dlouho, optimálně 5 – 10 minut. Realizována je prostřednictvím jednoduchých her, které nevyžadují přemýšlení ani znalosti či vědomosti žáků. Často jsou využívány k vzájemnému seznámení žáků či v případě klesající pozornosti žáků s cílem aktivizovat jejich pozornost. (Kotrba & Lacina, 2007)

2.2 Možné problémy při zavádění aktivizujících metod

Zavádění nových postupů bývá podrobena řadě zkoušek a mohou vyvstat problémy různého charakteru.

Kotrba a Lacina (2007) uvádí typy překážek, které se mohou při zavádění aktivizačních metod objevit. Jedná se o překážky na straně učitele či vedení školy, překážky u studentů, překážky materiální a technické povahy, časové, organizační nebo finanční.

Překážkami na straně učitele jsou především:

- psychologické zábrany k použití nových metod,
- nedostatek zkušeností s tvorbou podkladů pro realizaci aktivizačních metod,
- neochota učitelů zavádět nové didaktické metody do své výuky,
- nedostatek (příp. nedostupnost) informačních zdrojů v podobě odborné literatury týkající se problematiky aktivizačních metod,
- zdánlivý nedostatek času na přípravu nově pojaté výuky. (Kotrba & Lacina, 2007)

Překážkami u studentů jsou především:

- negativní reakce studentů při zavádění a aplikaci aktivizačních metod,
- nechuť a odpor k „novému - nezvyklému“ způsobu výuky,

- chybné vnímání aktivizačních metod jako úlevy od tradičních forem výuky. (Kotrba & Lacina, 2007)

Překážkami na straně vedení školy jsou především:

- nezájem o průběh aktivizující výuky a nezájem o získání více informací o zavádění nových metod,
- absence podpory učitelů při zavádění nových metod. (Kotrba & Lacina, 2007)

Překážkami materiální a technické povahy jsou především:

- nedostatečné využívání materiálního a technického vybavení (např. internetu², interaktivní tabule, připravených metodických listů apod.). (Kotrba & Lacina, 2007)

Překážkami časovými a organizačními jsou především:

- nedostatek času ve vyučovacích hodinách pro aplikaci aktivizačních metod. (Kotrba & Lacina, 2007)

Překážkami finančními jsou především:

- materiální a technické zabezpečení,
- finanční odměny vyučujícímu za zavádění aktivizačních metod. (Kotrba & Lacina, 2007)

Z výše uvedeného vyplývá, že se zaváděním aktivizačních metod je spjata řada negativních situací, které mohou nastat. Je proto nezbytné myslet na možné nežádoucí stavy a zajistit taková opatření, aby překážky se zaváděním aktivizačních metod nevznikly. V případě, že je učitel otevřen novým zkušenostem, tak se jako klíčové jeví mít dostatek finančních prostředků a oporu ve vedení školy. Překážky materiální a technické povahy či překážky finanční jsou v daném případě až druhořadými. Dalším typem překážek jsou překážky časové a organizační, jejichž východiskem mohou být zkušenosti a schopnosti učitele, jak se s nedostatkem času vypořádat. Toto neplatí, souvisí-li časové překážky s hodinovou dotací konkrétních předmětů. V daném případě by bylo potřeba navýšit hodinovou dotaci.

² Sdílení zkušeností a příklady metodických hodin jsou pro vyučující dostupné na webové stránce www.veskole.cz

2.3 Shrnutí

V uplynulých letech došlo a stále dochází k proměnám ve vnímání, jak nejlépe a nejúčinněji zprostředkovávat učivo. V souvislosti s tím školy dbají na to, aby se co nejlépe prezentovaly a byly hodnoceny veřejností pozitivně (co nejlépe). Je navýsost žádoucí, aby byly sledovány nejnovější trendy ve výuce, jež si konkrétní školy vyselektují a zakomponují do výuky ty, které korespondují se zaměřením příslušné školy. Díky tomu jsou takové školy na trhu konkurenceschopné a pro své potenciální žáky (potažmo i jejich rodiče) zajímavé.

Teoretická část poskytuje množství způsobů, kterými lze učivo efektivně zprostředkovat. Při uplatnění nových způsobů vedení výuky je zásadní vyhýbat se chybám a eliminovat překážky, které jsou se zaváděním aktivizujících metod spojovány. Vedení školy by mělo poskytnout podporu učitelům, kteří mají zájem inovovat obsah svých vyučovacích hodin. Inovativní výuka může být jedním z klíčových kritérií při výběru střední školy. Zážitková forma vedení výuky je pro žáky a jejich rodiče zajímavá. Modifikace metod výuky podtrhuje nejen současné sociokulturní, ale i ekonomické proměny, k nimž ve společnosti dochází.

Empirická část práce se věnuje otázkám, jakým způsobem a v jakém rozsahu jsou ve výuce ekonomiky na konkrétní střední škole aplikovány aktivizační metody.

3 Metodika práce

Podklady pro sepsání teoretické části práce tvořila zejména odborná literatura, která mi poskytla podrobný vhled do řešené problematiky. Prostudovány také byly dokumenty veřejných institucí, zejména rámcový vzdělávací program učebního oboru, jehož studium žákům nabízí zvolená střední škola. Po nastudování základních pojmů a odborné terminologie byla zpracována teoretická část práce.

Příprava empirické části práce zahrnovala zejména volbu předmětu zkoumání, tj. volbu konkrétní střední školy. Při výběru školy jsem se zaměřila na to, aby se jednalo o školu, která splňuje mnou zvolená kritéria.

Kritérii volby střední školy byly:

- škola poskytující střední školství,
- výuka ekonomických předmětů,
- lokace školy v rámci Jihočeského kraje.

Vedení zvolené střední školy jsem kontaktovala již při sepisování teoretické části práce. Vzhledem k ochotě k součinnosti ze strany vedení školy byl dohodnut termín provedení výzkumu. Výzkum byl proveden v březnu 2019. V práci byla zachována anonymita střední školy. Nikde ji tak nejmenuji, neboť pro zjištění dat, analýzu a následnou interpretaci závěrů výzkumu nebyly název či jiné informace o zvoleném školském zařízení klíčové.

V návaznosti na cíl bakalářské práce byl zvolen kvalitativní výzkum v podobě provedení případové studie. Hlavním argumentem pro tento způsob provedení výzkumu je hloubkově zaměřený sběr dat.

V pedagogických vědách je případová studie řazena mezi základní výzkumné metody. Případová studie je pokládána za metodu heuristickou, ilustrační i verifikační. Jedním z hledisek případové studie je, že se jedná o jeden z postupů prováděných u pedagogických výzkumů. Prvotní úlohou je volba výzkumného tématu a formulace výzkumných otázek. Volba metody odráží řešenou problematiku a nabývá podoby extrémního či klasického případu. Data se získávají z několika zdrojů. Může se jednat o sběr dat prostřednictvím dotazování, pozorování, ale také analýzou dokumentů. Případně může docházet ke kombinaci uvedených způsobů. Následně jsou získaná data analyzována a interpretována. (Skutil & kol., 2011)

Případová studie nebo také kazuistika je řazena mezi výzkumné metody kvalitativního šetření, které se zabývají detailním popisem konkrétních případů. Smyslem je uspořádat zjištěná fakta a následně je analyzovat. (Eger & Egerová, 2017)

Sběh dat byl uskutečněn kombinací výše uvedených způsobů, konkrétně prostřednictvím:

- analýzy oficiálních dokumentů (např. rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program),
- zúčastněného pozorování při výuce předmětu ekonomiky,
- polostrukturovaného rozhovoru s učitelem předmětu ekonomiky a dotazníkového šetření.

Analýza oficiálních dokumentů zahrnovala rozbor jednotlivých veřejně dostupných dokumentů z webu zvolené střední školy a dokumentů poskytnutých samotnou organizací, např. školní vzdělávací program, příprava učitele na vyučovací hodiny ekonomiky, učebnice, ze které učitel čerpá obsah učiva pro svůj výklad. Dále se jednalo o analýzu oficiálních dokumentů veřejných institucí, zejména Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Klíčovou aktivitou případové studie bylo přímé pozorování výuky ekonomiky v počtu 4 vyučovacích hodin. V průběhu každé sledované vyučovací hodiny byl zaznamenáván výskyt vyučovacích metod a organizačních forem výuky do předem vytvořeného pozorovacího archu.

Polostrukturovaný rozhovor byl veden s učitelem předmětu ekonomiky. Byly mu kladeny předem připravené otázky a doplněny o otázky vzniklé v jeho průběhu. Zvolen byl typ uzavřených otázek. Rozhovor byl zaznamenáván na nahrávací zařízení a následně byl proveden přepis, který je součástí přílohy č. 2.

Dotazníkovému šetření byli podrobeni žáci 2. ročníku zvolené střední školy. Dotazníkové šetření bylo provedeno formou anonymního vyplnění dotazníku s uzavřenými otázkami. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 46 žáků.

Shromážděná data byla analyzována a interpretována v příslušné podkapitole empirické části práce.

3.1 Cíl práce

Cílem bakalářské práce bylo provést analýzu využití aktivizujících vyučovacích metod na zvolené střední škole a zhodnotit roli těchto metod ve výuce.

3.2 Výzkumné otázky

Výzkumnými otázkami bakalářské práce byly:

1. Jaké aktivizující vyučovací metody jsou nejčastěji využívány učitelem střední školy při výuce ekonomických předmětů?
2. Jaká je četnost použití aktivizujících metod při hodinách ekonomických předmětů v porovnání s klasickými vyučovacími metodami?

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Případová studie

4.1 Profil zvolené střední školy

Výběr střední odborné školy odráží splnění kritérií pro volbu výzkumného předmětu. Jedná se o školu zařízení poskytující střední školství, jedním z vyučovaných odborných předmětů je ekonomika a její sídlo je na území Jihočeského kraje. Na zvolené střední škole je v současné době vzděláváno celkem 212 studentů denního a 13 dálkového studijního programu. Její umístění v rámci Jihočeského kraje lze označit za strategické, neboť je zde výborná dostupnost z okolních obcí a měst. Je zde husté pokrytí silniční i železniční sítě. Budova školy je ve velmi dobrém stavu. V posledních letech byla provedena rozsáhlá rekonstrukce včetně přístavby části budovy, ve které byly vybudovány nové učebny. Všechny učebny byly zmodernizovány a vybaveny novou didaktickou technikou (např. interaktivní tabule).

Zvolená střední škola je řazena mezi specificky zaměřené školy působící v České republice. Jednotlivé střední odborné školy tvoří síť takovýchto škol, které jsou svým zaměřením jedinečné. Profil absolventů středoškolského studia na zvolené škole zahrnuje možnost uplatnění zejména ve veřejnoprávních institucích, zvláště pak ve veřejné správě, jednak státní správě, ale i samosprávě. Taktéž se absolventi uplatňují v orgánech jednotlivých resortů (zejména pak Ministerstva vnitra ČR, Ministerstva obrany ČR, Ministerstva spravedlnosti ČR a Ministerstva financí ČR). Absolventi se také uplatňují v jednotlivých složkách integrovaného záchranného systému.

Studenti středního školství na zvolené střední škole jsou vzděláváni ve studijním oboru Bezpečnostně právní činnost. Tento obor lze studovat jako:

- 4letý denní studijní program veřejnoprávní ochrana pro žáky s ukončenou povinnou školní docházkou,
- 3letý dálkový studijní program veřejnoprávní ochrana pro absolventy tříletých oborů středních odborných učilišť.

Absolvent úspěšným ukončením studia studijního oboru 68-42-M/01 Bezpečnostně právní činnost získá střední vzdělání s maturitní zkouškou. Získané vzdělání absolventů je předpokladem pro následné studium na vyšších odborných školách nebo na vysokých

školách bezpečnostně právních a právních oborů. Získané vzdělání absolventům umožňuje uplatnit se v povoláních, ve kterých je pracovní činnost vázána na znalost a aplikaci právních předpisů České republiky, zejména ve věcech veřejného pořádku a vnitřní bezpečnosti. (MŠMT, 2019)

4.2 Rámcový vzdělávací program oboru 68-42-M/01

Ekonomické vzdělávání v rámcovém vzdělávacím programu oboru 68-42-M/01 (dále také „RVP“) má za cíl rozvíjet ekonomické myšlení žáků a umožnit jim pochopit princip fungování tržní ekonomiky, porozumět mechanismu podnikatelské činnosti a principům hospodaření podniků. V rámci ekonomiky žáci získávají předpoklady pro rozvoj vlastních podnikatelských aktivit. Během studia je učivo zaměřeno také na marketing a management. Provázanost ekonomiky je značná zejména v oblasti průřezového tématu Člověk a světa práce včetně finanční gramotnosti pro střední vzdělávání. (MŠMT, 2019)

Podle RVP bylo určeno ekonomickému vzdělávání věnovat celkem 3 vyučovací hodiny týdně a minimálně celkem 96 vyučovacích hodin za celou dobu studia.

Tabulka 2: Ekonomické vzdělávání v RVP oboru 68-42-M/01

Výsledky vzdělávání	Učivo
<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - používá a aplikuje základní ekonomické pojmy - na příkladu popíše fungování tržního mechanismu - posoudí vliv ceny na nabídku a poptávku - vyjádří formou grafu určení rovnovážné ceny - stanoví cenu jako součet nákladů, zisku a DPH a vysvětlí, jak se cena liší podle zákazníků, místa a období - rozpozná běžné cenové triky a klamavé nabídky 	<p>1 Podstata fungování tržní ekonomiky</p> <ul style="list-style-type: none"> - potřeby, statky, služby, spotřeba, životní úroveň - výroba, výrobní faktory, hospodářský proces - trh, tržní subjekty, nabídka, poptávka, zboží, cena
<ul style="list-style-type: none"> - posoudí vhodné formy podnikání pro obor - vytvoří podnikatelský záměr a zakladatelský rozpočet - orientuje se v právních formách podnikání a dovede charakterizovat jejich základní znaky 	<p>2 Podnikání</p> <ul style="list-style-type: none"> - podnikání, právní formy - podnikatelský záměr - podnikání v rámci EU

<ul style="list-style-type: none"> - orientuje se ve způsobech ukončení podnikání - na příkladu popíše základní povinnosti podnikatele vůči státu 	
<ul style="list-style-type: none"> - rozlišuje jednotlivé druhy majetku - orientuje se v účetní evidenci majetku - rozliší jednotlivé druhy nákladů a výnosů - řeší jednoduché výpočty výsledku hospodaření - řeší jednoduché kalkulace ceny - na příkladech vysvětlí a vzájemně porovná druhy odpovědnosti za škody ze strany zaměstnance a zaměstnavatele - na příkladu ukáže použití nástrojů marketingu v oboru - charakterizuje části procesu řízení a jejich funkci 	<p>3 Podnik, majetek podniku a hospodaření podniku</p> <ul style="list-style-type: none"> - struktura majetku, dlouhodobý majetek, oběžný majetek - náklady, výnosy, výsledek hospodaření podniku - druhy škod a možnosti předcházení škodám, odpovědnost zaměstnance a odpovědnost zaměstnavatele - marketing - management
<ul style="list-style-type: none"> - orientuje se v zákonné úpravě mezd a provádí mzdové výpočty, zákonné odvody - vypočte sociální a zdravotní pojištění 	<p>4 Mzdy, zákonné odvody</p> <ul style="list-style-type: none"> - mzdová soustava, složky mzdy, mzdové předpisy - daně z příjmů - systém sociálního a zdravotního zabezpečení
<ul style="list-style-type: none"> - orientuje se v soustavě daní, v registraci k daním - dovede vyhotovit daňové přiznání - rozliší princip přímých a nepřímých daní - vede daňovou evidenci pro plátce i neplátce DPH - charakterizuje finanční trh a jeho jednotlivé subjekty - charakterizuje peníze a jednotlivé cenné papíry - používá nejběžnější platební nástroje, smění peníze podle kursovního lístku - orientuje se v produktech pojišťovacího trhu, vybere nejvýhodnější pojistný produkt s ohledem na své potřeby - vysvětlí způsoby stanovení úrokových sazeb a rozdíl mezi úrokovou sazbou a RPSN 	<p>5 Daňová soustava a finanční trh</p> <ul style="list-style-type: none"> - přímé a nepřímé daně - daňová evidence - peníze, platební styk v národní a zahraniční měně, finanční trh, cenné papíry - úroková míra
<ul style="list-style-type: none"> - vysvětlí význam ukazatelů vývoje národního hospodářství ve vztahu k oboru 	<p>6 Národní hospodářství a EU</p> <ul style="list-style-type: none"> - struktura národního hospodářství

<ul style="list-style-type: none"> - objasní příčiny a druhy nezaměstnanosti - vysvětlí podstatu inflace a její důsledky na finanční situaci obyvatel a na příkladu ukáže jak se bránit jejím nepříznivým důsledkům - srovná úlohu velkých a malých podniků v ekonomice státu - na příkladech vysvětlí příjmy a výdaje státního rozpočtu - chápe důležitost evropské integrace - zhodnotí ekonomický dopad členství v EU 	<ul style="list-style-type: none"> - činitelé ovlivňující úroveň národního hospodářství - hrubý domácí produkt - nezaměstnanost - inflace - platební bilance - státní rozpočet - Evropská unie
--	---

Zdroj: vlastní zpracování, dle RVP oboru 68-42-M/01 (MŠMT, 2019)

4.3 Školní vzdělávací program

Předmět ekonomika je na zvolené střední odborné škole vyučován jako jeden z odborných předmětů.

Odbornými předměty vyučovanými na zvolené střední škole jsou:

- právo a bezpečnostní činnost,
- kriminalistika a kriminologie,
- penologie,
- sebeobrana,
- informatika,
- technika administrativy,
- **ekonomika**,
- integrovaný záchranný systém,
- střelecká příprava.

Ve školním vzdělávacím programu (dále také „ŠVP“) byla stanovena celková hodinová dotace pro předmět ekonomiky v počtu 102 hodin. Dle ŠVP je cílem výuky ekonomiky, aby žáci porozuměli podstatě podnikatelské činnosti a dovedli se správně orientovat v ekonomických souvislostech, se kterými se setkají v osobním i profesním životě. Cílem je také osvojit si základní činnosti související se zaměstnaneckými či podnikatelskými aktivitami ve svém oboru. Skladba učiva uvedená v ŠVP navazuje na obsah učiva požadovaného RVP.

Učivo je rozděleno do 2 ročníků, a sice do 1. a 2. ročníku. Hodinová dotace byla stanovena následovně:

1. ročník – 1 hodina týdně – celkem 34 hodin
2. ročník – 2 hodiny týdně – celkem 68 hodin

Dle ŠVP je základní metodou výuky výklad. Učivo je zprostředkováváno také prostřednictvím řízeného rozhovoru, využívání mediálních informací, kritického hodnocení informací, práce s internetovými zdroji a práce s příslušnými právními předpisy.

4.4 Výsledky kvalitativního výzkumu

Cílem výzkumu bylo zmapovat použití aktivizačních metod učitelem při výuce ekonomických předmětů, konkrétně předmětu ekonomiky na vybrané střední odborné škole. Cíl kvalitativního výzkumu podporuje cíl bakalářské práce, kterým bylo provést analýzu využití aktivizujících vyučovacích metod na zvolené střední škole a zhodnotit roli těchto metod ve výuce.

V návaznosti na cíl výzkumu (resp. cíl bakalářské práce) byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jaké aktivizující vyučovací metody jsou nejčastěji využívány učitelem střední školy při výuce ekonomických předmětů?
2. Jaká je četnost použití aktivizujících metod při hodinách ekonomických předmětů v porovnání s klasickými vyučovacími metodami?

Data byla shromážděna v rámci kvalitativního výzkumu prováděného v sídle vybrané střední školy. Případová studie zahrnovala analýzu relevantních dokumentů veřejných institucí a zvolené střední školy, zúčastněné pozorování při výuce předmětu ekonomiky v počtu 4 vyučovacích hodin, polostrukturovaný rozhovor s učitelem ekonomických předmětů a dotazníkové šetření provedené mezi žáky.

Výběr školy byl zcela záměrný. Jak vyplývá z předchozí kapitoly, zvolená střední škola je zaměřena na bezpečnostně právní studium (nikoliv ekonomicky zaměřené studium), proto bylo zajímavé zaměřit se právě na předmět ekonomika, jeden z vyučovaných odborných předmětů. Dalšími kritérii byla lokace vybraného školského zařízení v území Jihočeského kraje a zprostředkovávání středního vzdělání.

Před oslovením školy došlo k prostudování webových stránek samotné školy a jejího zřizovatele. V návaznosti na zjištěné informace uvedené na příslušných webových stránkách

byl prostudován RVP pro obor vzdělávání 68-42-M/01 Bezpečnostně právní činnost a ŠVP školy.

Zúčastněné pozorování se uskutečnilo během 4 vyučovacích hodin ekonomiky. V průběhu výuky byly zaznamenávány použité vyučovací metody a organizační formy vyučování.

Po absolvování přímého pozorování výuky byl proveden polostrukturovaný rozhovor s učitelem, který vedl vyučovací hodiny ekonomiky. Byly mu kladeny předem připravené otázky a doplněny o ty, které vyvstaly během prováděného rozhovoru.

V rámci kvalitativního výzkumu bylo závěrem provedeno dotazníkové šetření uskutečněné mezi žáky, kteří byli při pozorování vzdělávání. Žákům 2. ročníku byl předán připravený dotazník, který dle skutečnosti vyplnili. Zahrnoval uzavřené otázky z toho důvodu, aby žáci neměli možnost se od tématu odchýlit. Pro upřesnění byly žákům v rámci otázek uvedeny příklady tak, aby nedošlo k chybnému porozumění jejich obsahu. Provedený dotazník byl zcela anonymní a dobrovolný.

Vyučovací hodina č. 1 se uskutečnila dne 4. 3. 2019. Tématem vyučovací hodiny byly „Náklady podniku“. Při přípravě učitel vycházel z používané učebnice ekonomiky pro střední školy.

Během výuky byly zpozorovány:

- klasické výukové metody – výklad, rozhovor
- aktivizující výukové metody – metody diskusí

Učitel uvedl téma vyučovací hodiny, kterým byly „Náklady podniku“, následně učivo zprostředkoval prostřednictvím výkladu. Pro aktivaci žáků učitel vznesl diskusní otázku: „Proč je snahou podniku náklady minimalizovat?“, která byla cíleně zvolena a navazovala na obsah probíraného učiva.

V návaznosti na téma hodiny byla vyučovací hodina vedena formou hromadné (frontální) výuky.

Škála hodnocení:

A	Metoda / forma se vyskytla
N	Metoda / forma se nevyskytla

Použité metody a formy výuky		A	N	
Klasické výukové metody	Metody slovní	vyprávění, vysvětlování, výklad, popis, přednáška	X	
		práce s textem		X
		rozhovor	X	
	Metody názorně-demonstrační	předvádění, práce s obrazem		X
	Metody dovednostně-praktické	napodobování, experimentování		X
Aktivizující výukové metody	Metody diskusní		X	
	Metody heuristické, řešení problémů			X
	Metody situační			X
	Metody inscenační			X
	Didaktické hry (ekonomické hry)			X
Organizační forma vyučování – frontální (hromadné) vyučování		X		
Organizační forma vyučování – skupinové a kooperativní vyučování			X	

Vyučovací hodina č. 2 se uskutečnila dne 6. 3. 2019. Tématem vyučovací hodiny byla „Kalkulace ceny“. Při přípravě učitel vycházel z používané učebnice ekonomiky pro střední školy.

Během výuky byly upozorovány:

- klasické výukové metody – výklad, práce s textem (s učebnicí)
- aktivizující výukové metody – metody diskusní

Učitel uvedl téma vyučovací hodiny, kterým byla „Kalkulace ceny“, následně učivo zprostředkoval prostřednictvím výkladu. Poté byli žáci vyzváni k otevření učebnice na příslušných stránkách, kde bylo několik příkladů, které si žáci společně s učitelem analyzovali. Pro aktivaci žáků učitel napsal na tabuli heslo týkající se probíraného tématu. Použita byla výuková metoda brainstormingu. Žáci měli možnost bez rozmýšlení vyjadřovat své

názory. Většina žáků však své názory neprodukovala a nespolupracovala. Výhody provedené metody brainstormingu tak nebyly spatřeny, neboť se žáci do vybrané aktivity nezapojili.

V návaznosti na téma hodiny byla vyučovací hodina vedena formou hromadné (frontální) výuky.

Škála hodnocení:

A	Metoda / forma se vyskytla
N	Metoda / forma se nevyskytla

Použité metody a formy výuky		A	N	
Klasické výukové metody	Metody slovní	vyprávění, vysvětlování, výklad, popis, přednáška	X	
		práce s textem	X	
		rozhovor		X
	Metody názorně-demonstrační	předvádění, práce s obrazem		X
	Metody dovednostně-praktické	napodobování, experimentování		X
Aktivizující výukové metody	Metody diskusní		X	
	Metody heuristické, řešení problémů			X
	Metody situační			X
	Metody inscenační			X
	Didaktické hry (ekonomické hry)			X
Organizační forma vyučování – frontální (hromadné) vyučování		X		
Organizační forma vyučování – skupinové a kooperativní vyučování			X	

Vyučovací hodina č. 3 se uskutečnila dne 18. 3. 2019. Tématem vyučovací hodiny byly „Výnosy podniku“. Při přípravě učitel vycházel z používané učebnice ekonomiky pro střední školy.

Během výuky byly zpozorovány:

- klasické výukové metody – výklad, práce s textem (s učebnicí)
- aktivizující výukové metody – ----

Učitel uvedl téma vyučovací hodiny, kterým byly „Výnosy podniku“, následně učivo zprostředkoval prostřednictvím výkladu. Poté byli žáci vyzváni k otevření učebnice na příslušných stránkách, kde bylo uvedeno několik příkladů, které si žáci společně s učitelem přečetli. Každý žák měl za úkol vypracovat stanovené příklady, jejichž správné řešení bylo učitelem ověřeno po vyučovací hodině

V návaznosti na téma hodiny byla vyučovací hodina vedena formou hromadné (frontální) výuky.

Škála hodnocení:

A	Metoda / forma se vyskytla
N	Metoda / forma se nevyskytla

Použité metody a formy výuky		A	N	
Klasické výukové metody	Metody slovní	vyprávění, vysvětlování, výklad, popis, přednáška	X	
		práce s textem	X	
		rozhovor		X
	Metody názorně-demonstrační	předvádění, práce s obrazem		X
	Metody dovednostně-praktické	napodobování, experimentování		X
Aktivizující výukové metody	Metody diskusní			X
	Metody heuristické, řešení problémů			X
	Metody situační			X
	Metody inscenační			X

	Didaktické hry (ekonomické hry)		X
	Organizační forma vyučování – frontální (hromadné) vyučování	X	
	Organizační forma vyučování – skupinové a kooperativní vyučování		X

Vyučovací hodina č. 4 se uskutečnila dne 20. 3. 2019. Tématem vyučovací hodiny byly „Zdroje financování podniku“. Při přípravě učitel vycházel z používané učebnice ekonomiky pro střední školy.

Během výuky byly zpozorovány:

- klasické výukové metody – výklad, práce s textem (s učebnicí)
- aktivizující výukové metody – ----

Učitel uvedl téma vyučovací hodiny, kterým byly „Zdroje financování podniku“, následně učivo zprostředkoval prostřednictvím výkladu. Poté byli žáci vyzváni k otevření učebnice na příslušných stránkách, kde bylo uvedeno několik příkladů a cvičení, se kterými žáci samostatně pracovali v průběhu zbývajících času vyučovací hodiny.

V návaznosti na téma hodiny byla vyučovací hodina vedena formou hromadné (frontální) výuky.

Škála hodnocení:

A	Metoda / forma se vyskytla
N	Metoda / forma se nevyskytla

Použité metody a formy výuky		A	N	
Klasické výukové metody	Metody slovní	vyprávění, vysvětlování, výklad, popis, přednáška	X	
		práce s textem	X	
		rozhovor		X
	Metody názorně-demonstrační	předvádění, práce s obrazem		X
	Metody dovednostně-praktické	napodobování, experimentování		X

Aktivizující výukové metody	Metody diskusní		X
	Metody heuristické, řešení problémů		X
	Metody situační		X
	Metody inscenační		X
	Didaktické hry (ekonomické hry)		X
Organizační forma vyučování – frontální (hromadné) vyučování		X	
Organizační forma vyučování – skupinové a kooperativní vyučování			X

Polostrukturovaný rozhovor byl proveden s učitelem ekonomických předmětů dne 20. 3. 2019. Dotazovaný učitel zodpověděl celkem 13 otázek (zbývající připravené dvě otázky nebyly učiteli ani vzneseny, neboť na předcházející otázky odpověděl záporně). Smyslem úvodních otázek bylo seznámit se s osobností samotného učitele. Následovaly otázky směřující ke zjištění uplatňovaných výukových metod. Poslední část otázek měla za cíl zjistit učitelův názor na uplatňování aktivizačních metod při výuce a záměr jejich případného použití.

Průběh rozhovoru byl zaznamenáván na nahrávací zařízení a následně byl proveden přepis, který je součástí přílohy č. 2.

Při rozhovoru vplynuly níže uvedené závěry:

- používány jsou zejména klasické výukové metody,
- nejčastěji je učivo zprostředkováno prostřednictvím výkladu, práce s učebnicí a rozhovoru, který je používán zejména při ověřování znalostí žáků,
- v minulosti se neosvědčilo hraní rolí či aktivit obdobného charakteru, při kterých bylo úkolem žáků vyjadřovat vlastní názory,
- aplikovány jsou stejné výukové metody řadu let,
- aktivizující metody jsou přínosné, ovšem za předpokladu, že je na konkrétní předmět vyhrazen dostatečný rozsah hodinové dotace,
- do výuky ekonomiky není zamýšleno častěji zařadit aktivizující metody z důvodu nedostatku hodinové dotace.

Dotazníkovému šetření byli podrobeni žáci 2. ročníku v počtu 46 žáků. Tito žáci byli sledováni během zúčastněného pozorování. Dotazníkové šetření bylo provedeno

dne 20. 3. 2019. Žákům bylo úvodem sděleno, že se jedná o zcela anonymní a dobrovolné dotazníkové šetření. Žáci dotazník vyplňovali samostatně bez časového či jiného omezení. Celkem bylo odevzdáno 46 vyplněných dotazníků. Dotazník zaměřující se na vyučovaný předmět ekonomiky obsahoval celkem 15 uzavřených otázek. Otázky byly strukturovány tak, aby odpovědi reflektovaly reálné ohlasy a reakce žáků na uplatňované metody výuky. Žáci měli možnost volby vždy mezi třemi odpověďmi (ano, občas, ne). Typ uzavřených otázek byl zvolen zejména z toho důvodu, aby žáci neměli možnost odchýlit se od tématu. U některých otázek byly uvedeny příklady či více rozepsány tak, aby žáci správně pochopili jejich obsahovou náplň. Každý ze 46 respondentů zodpověděl všech 15 otázek.

Vyhodnocení odpovědí žáků, tj. frekvence označených odpovědí zobrazuje níže uvedená tabulka.

Tabulka 3: Výsledky dotazníkového šetření

Číslo a obsah položky	ANO	OBČAS	NE
1. Považujete učitelův výklad za zajímavý?	9	35	2
2. Je učitelův výklad logický a srozumitelný?	37	9	0
3. Diktuje učitel poznámky pro zápis do sešitu?	0	21	25
4. Uvádí učitel během výuky praktické příklady?	36	10	0
5. Promítá / kreslí učitel během výuky schémata / obrázky / grafy?	12	25	9
6. Zadává učitel během výuky písemné úkoly?	1	19	26
7. Zadává učitel během výuky ústní úkoly?	3	12	31
8. Zadává učitel během výuky práci ve skupině?	0	1	45
9. Zadává učitel během výuky samostatnou práci?	4	19	23
10. Věnuje učitel část vyučovací hodiny diskuzi, případně používá některou z diskusních metod? Např. brainstorming (burza nápadů), brainwriting, diskuse na základě referátu.	2	17	27
11. Používá učitel během výuky hry, zejména ekonomické hry (např. hra zaměřená na poznání ochranných prvků bankovek, nákupy při uvažování inflace apod.)?	0	0	46

12. Bývá učitelem během výuky demonstrována (např. pomocí úryvku z novin, videoukázkou) problémová situace, která odráží reálnou situaci?	1	19	26
13. Používá učitel během výuky scénky (tj. hraní rolí žáků, např. prodávající a kupující, zaměstnavatel a zaměstnanec)?	4	7	35
14. Zadává učitel během výuky problémové úlohy (tj. problémové otázky)? Např. Jak souvisí..., Jak bys vysvětlil..., Jak lze použít....	19	21	6
15. Považujete učitelovo zprostředkovávání učiva za přínosné pro studium na vysoké škole?	30	15	1

4.5 Shrnutí

Při pozorování celkem 4 vyučovacích hodin předmětu ekonomiky byly vysledovány následující závěry:

Vyučovací hodina č. 1

- klasické výukové metody – výklad, rozhovor
- aktivizující výukové metody – metody diskusí
- organizační forma výuky – frontální (hromadné) vyučování

Vyučovací hodina č. 2

- klasické výukové metody – výklad, práce s textem (s učebnicí)
- aktivizující výukové metody – metody diskusí
- organizační forma výuky – frontální (hromadné) vyučování

Vyučovací hodina č. 3

- klasické výukové metody – výklad, práce s textem (s učebnicí)
- aktivizující výukové metody – ----
- organizační forma výuky – frontální (hromadné) vyučování

Vyučovací hodina č. 4

- klasické výukové metody – výklad, práce s textem (s učebnicí)
- aktivizující výukové metody – ----
- organizační forma výuky – frontální (hromadné) vyučování

Z uskutečněného pozorování jednoznačně vyplynulo, že učitel při výuce využívá zejména klasické výukové metody. Ve všech čtyřech případech bylo učivo zprostředkováno pomocí výkladu a doplněno o práci s textem. V jednom případě (při vyučovací hodině č. 1) byl vyjma výkladu použit rozhovor, a to při ověřování znalostí žáků. Ve dvou případech (při vyučovací hodině č. 1 a 2) byly zaznamenány aktivizační výukové metody, konkrétně metody diskusní. Jiné aktivizující metody výuky aplikovány nebyly. Všechny vyučovací hodiny byly vedeny frontální výukou. Všichni žáci seděli na svých místech v lavicích a učitel vedl hodinu ze své pozice u katedry.

Klasické výukové metody byly vypořizovány během všech čtyř vyučovacích hodin. Aktivizující výukové metody byly vypořizovány během dvou vyučovacích hodin.

Při rozhovoru vyplynuly níže uvedené závěry:

- používány jsou zejména klasické výukové metody,
- nejčastěji je uplatňován výklad, práce s učebnicí a rozhovor, který bývá aplikován při ověřování znalostí žáků,
- v minulosti se neosvědčilo hraní rolí či aktivit obdobného charakteru, při kterých bylo úkolem žáků vyjadřovat vlastní názory,
- aplikovány jsou stejné výukové metody řadu let,
- aktivizující metody jsou přínosné, ovšem za předpokladu, že je na konkrétní předmět vyhrazen dostatečný rozsah hodinové dotace,
- do výuky ekonomiky není zamýšleno častěji zařadit aktivizující metody z důvodu nedostatku hodinové dotace.

Z výše uvedených zjištění vyplývá, že učitel skutečně aplikuje zejména klasické výukové metody. Zajímavým zjištěním bylo, že aktivizující vyučovací metody nejsou častěji používány proto, že na předmět ekonomika není stanovena dostatečná hodinová dotace. Z toho důvodu učiteli není umožněno věnovat více času jednotlivým tématům, ale naopak je nezbytné učivo žákům zprostředkovat za minimum času.

Tabulka č. 3 uvedená v předchozí podkapitole představuje výsledky dotazníkového šetření. Z četnosti jednotlivých odpovědí vyplývá skutečnost minimálního používání aktivizačních metod výuky.

Výše uvedené dokládají zejména odpovědi na otázky č. 10 – 13, které demonstrovaly konkrétní druhy aktivizačních výukových metod.

Respondenti odpovídali na uvedené otázky č. 10 – 13 v podstatě shodně.

10. Věnuje učitel část vyučovací hodiny diskuzi, případně používá některou z diskusních metod? Např. brainstorming (burza nápadů), brainwriting, diskuse na základě referátu.	2	17	27
11. Používá učitel během výuky hry, zejména ekonomické hry (např. hra zaměřená na poznání ochranných prvků bankovek, nákupy při uvažování inflace apod.)?	0	0	46
12. Bývá učitelem během výuky demonstrována (např. pomocí úryvku z novin, videoukázkou) problémová situace, která odráží reálnou situaci?	1	19	26
13. Používá učitel během výuky scénky (tj. hraní rolí žáků, např. prodávající a kupující, zaměstnavatel a zaměstnanec)?	4	7	35

Závěrem lze říci, že výsledky provedených technik případové studie jsou ve vzájemném souladu. Jednotlivé závěry se tak podporují. Výsledky pozorování uskutečněného autorkou práce odráží odpovědi uvedené při rozhovoru s učitelem a taktéž zrcadlí odpovědi žáků na otázky dotazníku.

Cílem bakalářské práce bylo provést analýzu využití aktivizujících vyučovacích metod na zvolené střední škole a zhodnotit roli těchto metod ve výuce. Cíl práce byl splněn. Analýza využití aktivizujících vyučovacích metody na zvolené střední škole byla provedena prostřednictvím kvalitativního výzkumu případovou studií.

Výzkumnými otázkami bakalářské práce byly:

1. Jaké aktivizující vyučovací metody jsou nejčastěji využívány učitelem střední školy při výuce ekonomických předmětů?
2. Jaká je četnost použití aktivizujících metod při hodinách ekonomických předmětů v porovnání s klasickými vyučovacími metodami?

Odpovědi na výzkumné otázky:

1. Při pozorování bylo vysledováno použití pouze diskusních metod, a to během dvou vyučovacích hodin z celkového počtu čtyř.
2. Aktivizující vyučovací metody byly použity v menší míře v porovnání s klasickými vyučovacími metodami.

Diskuse

Jak uvádí Kotrba a Lacina (2007) smyslem výuky za použití aktivizujících metod je oživit průběh vyučovací hodiny a přenést aktivitu na samotné žáky. Platí ovšem, že by mělo být aktivizující výukou dosaženo srovnatelného efektu jako při klasickém výkladu učiva. Z provedeného kvalitativního výzkumu vyplývá, že učitel do výuky zařazuje aktivizující metody, avšak v menší míře v porovnání s klasickými výukovými metodami.

Jak bylo uvedeno v teoretické části práce, se zaváděním aktivizujících metod do výuky se pojí řada překážek. Tuto skutečnost podporují zjištění vypozerovaná během zúčastněného pozorování či získaná z provedeného rozhovoru a dotazníkového šetření.

Jednou z vypozerovaných překážek aplikace aktivizujících metod je časová náročnost pro realizaci těchto metod. Překážka časového nedostatku vyplynula z provedeného rozhovoru s učitelem ekonomických předmětů. Učitel skutečnost nevelké aplikace aktivizačních metod ve výuce zdůvodnil nízkým počtem hodinové dotace na předmět ekonomika. Nízká hodinová dotace je dle mého názoru skutečným a opodstatněným důvodem, proč nejsou ve větší míře aktivizující metody do výuky zařazovány.

Dále z provedeného rozhovoru vyplynuly překážky na straně žáků, kteří dle vyjádření učitele zpravidla negativně reagují na zavádění či aplikaci aktivizačních metod.

Překážky na straně vedení školy, překážky materiální či technické povahy a překážky finanční nebyly během zúčastněného pozorování vypozerovány, ani nebyly zjištěny během provedeného rozhovoru či z dotazníkového šetření.

ZÁVĚR

Hlavním cílem předkládané bakalářské práce bylo provést analýzu využití aktivizujících vyučovacích metod na zvolené střední škole a zhodnotit roli těchto metod ve výuce.

Aktivizační výukové metody se učitelům nabízí jako vhodné zpestření a zatraktivnění výuky, ovšem za předpokladu zprostředkování obsahově shodného učiva, které by bylo předáno prostřednictvím některé z klasických metod výuky. Metod, jejichž cílem je aktivovat samotné žáky, je celá řada a modifikací konkrétních metod mohou vznikat metody další. Volba konkrétní metody či její obměny závisí zcela na učiteli. Obecně lze říci, že použití aktivizujících metod při výuce na středních školách je vhodné.

Provedená případová studie, jejímž cílem bylo zjistit použití aktivizačních metod na zvolené střední škole, poskytla zajímavé závěry. Volba výzkumného tématu – konkrétní střední odborné školy byla zcela záměrná a odráží tak splnění zadaných kritérií. Případová studie zahrnovala použití celkem tří metod, a sice zúčastněné pozorování, polostrukturovaný rozhovor a dotazníkové šetření. Empirickou část práce uzavírá analýza zjištěných dat a jejich interpretace. Závěrečné shrnutí interpretuje zjištěné výsledky, kterými jsou odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

Odpovědi na výzkumné otázky:

1. Při pozorování bylo vysledováno použití pouze diskusních metod, a to během dvou vyučovacích hodin z celkového počtu čtyř.
2. Aktivizující vyučovací metody byly použity v menší míře v porovnání s klasickými vyučovacími metodami.

Závěrem je nutné uvést, že aktivizační výukové metody jsou vhodným doplňkem klasických výukových metod, neboť žáci učivu prostřednictvím vlastní činnosti (vlastního prožitku) lépe porozumí a zapamatují si ho. Při aplikaci těchto metod je žádoucí mít dostatek časového prostoru pro jejich aplikaci, tj. vyučovaný předmět by měl mít dostatečný rozsah hodinové dotace. Dále je nezbytné eliminovat další případné překážky, které se se zařazením aktivizačních metod do výuky pojí, např. technické překážky, které se mohou na školách stále vyskytovat. Dalším významným předpokladem je osobnost učitele a jeho ochota osvojit si nové způsoby a trendy ve výuce a ochota je následně aplikovat.

Seznam použitých zdrojů

- Borák, M. (1971). *Ekonomické hry*. V B. Miroslav. Praha: Vysoká škola ekonomická.
- Čermáková, M. (2014). e-pedagogium - Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice. *e-pedagogium*, stránky 25-34. Načteno z https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/ePedagogium/e-Pedagogium_3-2014_online.pdf
- Eger, L., & Egerová, D. (2017). *Základy metodologie výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Kalhous, Z., Obst, O., & kol. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2007). *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada.
- Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Havlíčkův Brod: Grada.
- Kotrba, T., & Lacina, L. (2007). *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu.
- Králová, A., & Asztalos, O. (2007). *Didaktika ekonomiky I*. Praha: VŠE.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paldo.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- MŠMT. (2019). Načteno z Národní ústav pro vzdělávání: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206842M01%20Bezpecnostne%20pravni%20Ocinnost.pdf>
- Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál
- Polakovič, P., & Vránová, M. (2016). e-pedagogium - Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice. *e-pedagogium*(III.), stránky 118-126. Načteno z https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/ePedagogium/e-Pedagogium_3-2016_online.pdf
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Skutil, M., & kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.

Štěpáník, S. (ročník 9 2017). Didaktické studie. *Didaktické studie*(2), stránky 199-209.
Načteno z http://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2018/04/DidStu2_17kn.bl_.TISK_.pdf

Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.

Seznam schémat a tabulek

Schéma 1: Vztah vyučování a učení

Schéma 2: Úspěšná komunikace učitel – žák

Schéma 3.: Herbartův trojúhelník

Schéma 4: Hlavní prvky procesu vyučování

Schéma 5: Hierarchie cílů

Schéma 6: Vztahy prvků ve vyučovacím procesu

Tabulka 1: Komparace výhod a nevýhod výukových metod

Tabulka 2: Ekonomické vzdělávání v RVP oboru 68-42-M/01

Tabulka 3: Výsledky dotazníkového šetření

Seznam příloh

Příloha č. 1: Pozorovací arch

Příloha č. 2: Polostrukturovaný rozhovor

Příloha č. 3: Dotazník

POZOROVACÍ ARCH**Škola:****Třída:****Vyučovací hodina:****Předmět:****Téma hodiny:****Jméno učitele:****Datum:****Pozorování provedla:****Škála hodnocení:**

A	Metoda / forma se vyskytla
N	Metoda / forma se nevyskytla

Použité metody a formy výuky		A	N	
Klasické výukové metody	Metody slovní	vyprávění, vysvětlování, výklad, popis, přednáška		
		práce s textem		
		rozhovor		
	Metody názorně-demonstrační	předvádění, práce s obrazem		
	Metody dovednostně-praktické	napodobování, experimentování		
Aktivizující výukové metody	Metody diskusní			
	Metody heuristické, řešení problémů			
	Metody situační			
	Metody inscenační			
	Didaktické hry (ekonomické hry)			
Organizační forma vyučování – frontální (hromadné) vyučování				
Organizační forma vyučování – skupinové a kooperativní vyučování				

Příloha 2: Polostrukturovaný rozhovor

1. Jaká je Vaše aprobace?
Vystudovala jsem Fakultu provozu a ekonomiky dopravy a spojů na Žilinské univerzitě v Žiline.
2. Jak dlouho vyučujete odborný předmět - ekonomika?
37 let.
3. Kterou skupinu vyučovacích metod při výuce ekonomiky nejčastěji používáte?
Používám klasické vyučovací metody.
4. Jaké konkrétní vyučovací metody při výuce ekonomiky nejčastěji aplikujete?
Výklad a práci s učebnicí, rozhovor při zkoušení žáků.
5. Které z používaných vyučovacích metod bývají žáky nejčastěji přijímány kladně?
Výklad.
6. Které z používaných vyučovacích metod bývají žáky přijímány negativně?
Metody, jejichž smyslem je vymýšlet a vyjadřovat vlastní názory a ty, které vyžadují jejich vlastní aktivitu. Neosvědčilo se hraní rolí.
7. Z jakých zdrojů nejčastěji čerpáte obsah přípravy vyučovací hodiny?
Ze středoškolské učebnice „Ekonomika a finanční gramotnost pro střední školy“ a webových stránek www.ceed.cz
8. Jsou dle Vás se zaváděním či aplikací aktivizačních metod spojeny nějaké překážky?
Ne, ovšem záleží na tématu vyučovací hodiny.
9. *V případě kladné odpovědi u otázky č. 8. O jaké konkrétní překážky se jedná?*

10. Používáte v porovnání s posledními roky jiné vyučovací metody?
Ne, výukové metody aplikuji řadu let stejně.
11. *V případě kladné odpovědi u otázky č. 10. Jaké vyučovací metody se již neaplikují a jaké se naopak aplikují nově?*

12. Vnímáte používání aktivizujících metod ve výuce jako přínos?
Ano, považuji, ovšem za situace, kdy má učitel na předmět ekonomiky dostatečnou hodinovou dotaci. V rámci našeho oboru je hodinová dotace příliš nízká a obsah učiva, které má být žákům dle RVP zprostředkován, je příliš vysoký. V našem případě tak není dostatek času pro jejich použití.

13. *V případě klasné odpovědi u otázky č. 12. O jaký přínos se konkrétně jedná?
Zapojení žáků do aktivit různého typu. Vyučované téma si žáci lépe zapamatují a rozumí souvislostem.*
14. *Zamýšlíte do výuky ekonomiky nově zařadit některou z aktivizačních metod?
Nepřemýšlím, neboť jak jsem uvedla, hodinová dotace na předmět ekonomiky mi neumožňuje při výuce ekonomiky více experimentovat.*
15. *V případě kladné odpovědi u otázky č. 14. Jakou konkrétně?*

Dotazník s uzavřenými otázkami se zaměřuje pouze na výuku odborného předmětu – EKONOMIKA.

1. Považujete učitelův výklad za zajímavý?

ANO OBČAS NE

2. Je učitelův výklad logický a srozumitelný?

ANO OBČAS NE

3. Diktuje učitel poznámky pro zápis do sešitu?

ANO OBČAS NE

4. Uvádí učitel během výuky praktické příklady?

ANO OBČAS NE

5. Promítá / kreslí učitel během výuky schémata / obrázky / grafy?

ANO OBČAS NE

6. Zadává učitel během výuky písemné úkoly?

ANO OBČAS NE

7. Zadává učitel během výuky ústní úkoly?

ANO OBČAS NE

8. Zadává učitel během výuky práci ve skupině?

ANO OBČAS NE

9. Zadává učitel během výuky samostatnou práci?

ANO OBČAS NE

10. Věnuje učitel část vyučovací hodiny diskuzi, případně používá některou z diskusních metod? Např. brainstorming (burza nápadů), brainwriting, diskuse na základě referátu.

ANO OBČAS NE

11. Používá učitel během výuky hry, zejména ekonomické hry (např. hra zaměřená na poznání ochranných prvků bankovek, nákupy při uvažování inflace apod.)?

ANO OBČAS NE

12. Bývá učitelem během výuky demonstrována (např. pomocí úryvku z novin, videoukázku) problémová situace, která odráží reálnou situaci?

ANO OBČAS NE

13. Používá učitel během výuky scénky (tj. hraní rolí žáků, např. prodávající a kupující, zaměstnavatel a zaměstnanec)?

ANO OBČAS NE

14. Zadává učitel během výuky problémové úlohy (tj. problémové otázky)? Např. Jak souvisí..., Jak bys vysvětlil..., Jak lze použít....

ANO OBČAS NE

15. Považujete učitelovo zprostředkovávání učiva za přínosné pro studium na vysoké škole?

ANO OBČAS NE

Děkuji za vyplnění.