Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Pedagogiky a psychologie

**Studijní program:** Specializace v pedagogice

**Studijní obor:** Učitelství odborných předmětů

# AKTIVNÍ UČENÍ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH
# ACTIVE LEARNING AT HIGH SCHOOLS

**Bakalářská práce:** *10*–FP–*KPP*– 045

**Autor:**

Kateřina VANEROVÁ

**Podpis:**

.....

**Vedoucí práce:** PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.

**Konzultant:**

**Počet**

| stran | grafů | obrázků | tabulek | pramenů | příloh |
|---|---|---|---|---|---|
| 88 | 1 | 8 | 7 | 31 | 3 + 2 CD |

CD obsahuje celé znění bakalářské práce.

V Liberci dne: 23. 06. 2011

# TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
## FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra pedagogiky a psychologie

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

**(pro bakalářský studijní program)**

| | |
|---|---|
| pro (kandidát): | Kateřina Vanerová |
| adresa: | Mírové Sídliště 80, Český Dub, 463 43 |
| studijní obor (kombinace): | Pedagogicko-psychologická způsobilost |
| Název BP: | **Aktivní učení na středních školách** |
| Název BP v angličtině: | **Active learning at high schools** |
| Vedoucí práce: | PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D. |
| Konzultant: | |
| Termín odevzdání: | květen 2011 |

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 31. březen 2010

děkan

vedoucí katedry

Převzal (kandidát): KATEŘINA VANEROVÁ

Datum: 9. 6. 2010 Podpis: Vanerová

Název BP: AKTIVNÍ UČENÍ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Vedoucí práce: PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.

Cíl: Cílem práce je hledat a ověřit možnosti aktivizace žáků ve výuce na středních školách v návaznosti na nové pojetí vzdělávacích cílů v RVP. Charakterizova metody výuky, které podporují aktivitu žáka. Objasnit problematiku interakce učitele a žáka vzhledem k těmto metodám. Dále pomocí průzkumu zjistit aktuální situaci na OA v Liberci a na základě získaných výsledků podat náměty pro uplatnění metod na SŠ opomíjených (ve výuce předmětů ekonomického zaměření).

Požadavky: 1) Důkladně prostudovat příslušnou literaturu a ostatní informační zdroje. Analyzovat možnosti aktivizace žáků ve výuce. Zabývat se didaktickými otázkami aktivizace žáků ve výuce na středních školách.

2) Pomocí vhodných metod zrealizovat průzkum dané oblasti.

3) Navrhout konkrétní možnosti aktivizace žáků využitelné ve výuce ekonomických předmětů.

Metody: dotazníkové šetření

pozorování průběhu výuky

tvorba námětů učebních aktivit pro výuku ekonomických předmětů

Literatura:

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

FISHER, R. Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.

SITNÁ, D. Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

KRET, E. Učíme (se) jinak: nápady a rady pro učitele a rodiče. Praha: Portál, 1995, ISBN 80-7178-030-8.

KASÍKOVÁ, H. Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3.

# Čestné prohlášení

**Název práce:** Aktivní učení na středních školách

**Jméno a příjmení autora:** Kateřina Vanerová

**Osobní číslo:** P09001317

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 23. 06. 2011

.....

Kateřina Vanerová

# Poděkování

Tímto srdečně děkuji paní PaedDr. Jitce Jursové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce. Především za cenné rady a připomínky, ale také za její ochotu a osobní přístup.

Dále děkuji svým nejbližším, kteří mi byli při tvorbě této bakalářské práce velkou oporou.

# Anotace

Tato práce se zabývá aktivním učením na středních školách. V teoretické části je popsáno nové pojetí vzdělávacích cílů, je zde podána stručná charakteristika středoškoláků z hlediska vývojové psychologie, zmíněna je také motivace žáků. Dále je práce zaměřena na vyučovací proces – zejména organizační formy a metody výuky. Podrobněji jsou vysvětleny metody podporující aktivitu žáků a interakce učitele a žáka ve vztahu k aktivnímu učení. Podstatnou částí je charakteristika vybraných technik aktivního učení. V praktické části je popsán průzkum ohledně využívání aktivního učení na OA v Liberci ve výuce ekonomických předmětů a na základě získaných výsledků je vytvořeno několik návrhů, které lze aplikovat ve výuce ekonomického zaměření.

# Klíčová slova

Metody výuky, organizační formy vyučování, aktivizující metody, aktivní učení, metody aktivního učení.

# Summary

This bachelor thesis is focused on active learning at high schools. In its theoretical part there is a description of the new conception of educational targets. A short characteristics of high school students in light of behavioural psychology follows. Attention is further devoted to the motivation of students too. Consequently, the bachelor thesis is focused on the teaching process – above all, on organizational forms and methods of teaching. Methods which support the student activity and interaction between teacher and students, are explained in more detail. The main part is the characteristics of selected ways of active learning. In the practical part there is the description of the survey, which focused on usage of active learning at the Business Academy in Liberec in lessons of economics. According to the survey some proposals have been designed for an application in subjects dealing with economics issues.

# Key words

Methods of teaching, organizational forms of teaching, active learning methods, active learning, ways of active learning.

# Obsah

# Seznam obrázků

# Seznam tabulek

# Seznam použitých zkratek

**OA** obchodní akademie

**OFV** organizační forma výuky

**RVP** rámcový vzdělávací program

**SŠ** střední škola

# Úvod

V dnešní době, kdy se zejména díky velkému technologickému vývoji neustále mění způsob života, mění se pochopitelně i požadavky na vzdělání. Již dávno není postačující, aby učitelé na středních školách pouze předávali žákům odborné informace. Žáci na středních školách mají být vedeni spíše k tomu, aby dokázali potřebné informace získat, aby uměli s veškerými dostupnými zdroji informací pracovat, odlišovat podstatné informace od nepodstatných. Absolventi středních škol nemohou v této rychle se vyvíjející době počítat s jedním zaměstnáním na celý život, proto je nutné, aby se na střední škole naučili zejména učit se, pružně se přizpůsobovat změnám, nést za sebe a své jednání zodpovědnost, ale i aktivně se účastnit společenského života a tím na změny ve společnosti působit. Tyto požadavky na vzdělání jsou u nás zakotveny v nových kurikulárních dokumentech – zejména v rámcových vzdělávacích programech. Aby byly naplněny nové vzdělávací cíle, je nutné využívat i jiných způsobů učení. Je potřebné, aby se žáci účastnili vyučovacího procesu aktivně, čehož lze dosáhnout při využívání aktivního učení – metod, didaktické techniky či organizačních forem výuky podporujících aktivitu žáků.

Cílem teoretické části této bakalářské práce je ukázat možnosti aktivizace žáků ve výuce na středních školách v návaznosti na nové pojetí vzdělávacích cílů dle Rámcových vzdělávacích programů. Objasnit problematiku interakce učitele a žáka ve vztahu k aktivnímu učení a charakterizovat vybrané techniky aktivního učení, které podporují aktivitu žáka. Cílem praktické části je pomocí průzkumu zjistit aktuální situaci na OA v Liberci a na základě získaných výsledků vytvořit návrhy na využití některých technik aktivního učení uplatnitelné ve výuce ekonomických předmětů.

V teoretické části se zaměřím nejprve na požadavky současného kurikula dle RVP, dále zmíním specifika žáka (středoškoláka) a nastíním, jak žáky motivovat. Dále se zabývám vyučovacím procesem a jeho složkami, podrobněji se zaměřím na organizační formy a metody výuky a vyzdvihnu metody podporující aktivitu žáka. Objasním také interakci učitele a žáka ve vztahu k aktivnímu učení. V poslední kapitole teoretické části popíši vybrané techniky aktivního učení.

Na základě provedeného průzkumu, který je v práci také popsán, podám v praktické části návrhy na využití, podle průzkumu opomíjených způsobů, aktivního učení. Návrhy lze uplatnit ve výuce ekonomických předmětů.

# 1 Proměna kurikula a požadavky na vzdělání

Proměna kurikula, cílů výchovy a vzdělávání je zapříčiněna mnoha faktory. V dřívější době předávali učitelé žákům své znalosti a vědomosti a učitel představoval pro žáka téměř jediný a hlavní informační zdroj. Žáci středních škol či spíše učilišť byli připravováni pro výkon jednoho povolání pro celý život. Dnes je ale díky obrovskému a rychlému vývoji, jak technologickému, tak informačnímu, život nestálý, měnící se a vyvíjející se. Žákům je k dispozici nepřeberné množství informací z nejrůznějších médií, a proto již není nejdůležitější informace žákům předávat. Důležité je naučit žáka s dostupnými zdroji a informacemi pracovat – vyhledávat informace, zpracovávat je, odlišit podstatné od nepodstatných či dokonce nežádoucích, třídit je, hodnotit a nebát se vytvořit si na ně vlastní názor. Technologický pokrok s sebou přináší spoustu nových požadavků na dnešní zaměstnance (pracovníky), tudíž i absolventy středních škol. Kromě odbornosti jsou na ně kladeny nároky, jako jsou pružnost, přizpůsobivost, ochota učit se či zvládat časté změny a další. Je tedy pochopitelné, že samotná klasická metoda výkladu nebude již pro plnění současných vzdělávacích cílů dostačující. Každý člověk se musí s těmito vývojovými změnami vyrovnat, a proto bylo nutné přizpůsobit jim i školní vzdělávání. To mají za úkol rámcové vzdělávací programy.

## 1.1 Požadavky současného kurikula

V dnešním kurikulu již nejsou stanoveny cíle takové, že má učitel žákům látku odvykládat, ale naopak říkají, co mají žáci umět, zvládnout – jaké mají získat kompetence. Středem veškerého dění je tedy ve škole žák a důraz se přesouvá z učitele právě na žáka, vyžaduje se aktivní účast žáků ve vyučovacím procesu.

Pro vymezení požadavků současného kurikula vycházím z Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání Obchodní akademie 63-41-M/02, vydaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2007.

## 1.2 Cíle středního odborného vzdělávání

Tyto cíle vycházejí z koncepce čtyř cílů vzdělávání pro 21. století formulovaných mezinárodní komisí UNESCO (Delorsovy cíle). Obecným cílem středního odborného vzdělávání je připravit žáka na úspěšný, smysluplný a odpovědný osobní, občanský i profesní život v podmínkách měnícího se světa.

Konkrétně jsou to cíle: učit se poznávat, učit se pracovat a jednat, učit se být, učit se žít společně. **Cíl učit se poznávat** můžeme chápat jako osvojení si nástrojů pochopení světa, rozvinutí dovedností potřebných k učení a rozšiřování svých poznatků o světě. **Cíl učit se pracovat a jednat** znamená naučit se tvořivě zasahovat do prostředí, vyrovnávat se s různými problémy, umět pracovat v týmech a dokázat vykonávat povolání, pro které je žák připravován. Vzdělání má formovat aktivní a tvořivý přístup žáků k veškerým činnostem, má vést žáky k zodpovědnému přístupu, k týmové i samostatné práci. **Cíl učit se být** představuje porozumění vlastní osobnosti, jednání v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami, se samostatným úsudkem a odpovědností. Vede k rozvoji nejen duševních schopností, k utváření svobodného, kritického a nezávislého myšlení žáků, ale i k přejímání odpovědnosti, rozhodování či rozvoji kreativity. **Cíl učit se žít společně** znamená umět spolupracovat s ostatními, podílet se na životě společnosti a najít v ní své místo. Směřuje k aktivnímu zapojení žáků do občanského života a rozvoji komunikativních dovedností. (RVP pro obor vzdělání Obchodní akademie 63-41-M/02, 2007, s. 5, 6)

Ze samotného formulování těchto cílů je patrné, že je zdůrazňována aktivita, činnost, tvořivost či spolupráce žáků. Pro úspěšné dosažení těchto cílů bude tedy nutné zařadit do vyučování kromě klasických metod výuky také metody podporující aktivitu žáků.

## 1.3 Pojetí kompetencí dle RVP pro střední vzdělávání

Cílem vzdělávání v dnešní době přeplněné informacemi není již jen osvojení množství informací a poznatků, ale žáci by měli za pomoci školního vzdělávání získat soubor kompetencí důležitých pro život ve společnosti. Žáci by si měli osvojit vhodné strategie učení, získat motivaci pro celoživotní vzdělávání, měli by být schopni samostatného rozhodování, řešení problémů a logického uvažování, kritického myšlení, rozvíjení vlastní tvořivosti atd. Kompetence uváděné v RVP se dělí na klíčové kompetence a odborné kompetence, i když ve skutečnosti neexistují odděleně, nýbrž se prolínají. Klíčové kompetence jsou stejné pro všechny obory vzdělávání na středních školách a odborné kompetence se liší v závislosti na oboru vzdělávání. (RVP pro obor vzdělání Obchodní akademie 63-41-M/02, 2007, s. 4, Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 7)

### 1.3.1 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou v RVP představeny jako soubor požadavků na vzdělání, který zahrnuje vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty důležité pro osobní rozvoj žáka, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění. Jsou univerzálně použitelné v různých životních situacích – s pomocí klíčových kompetencí lze v určitém okamžiku zastávat více pozic a funkcí, jsou vhodné ke zvládání řady problémů a nepředvídatelně se měnících požadavků v průběhu života. Neváží se na konkrétní vyučovací předměty, jsou takřka obsahově neutrální, ale jejich rozvíjení je vždy nutné aplikovat na konkrétním obsahu. Je žádoucí je rozvíjet nejen ve všech vyučovacích předmětech, v průběhu celého školního vzdělávání, ale i v mimoškolním učení. Rozvoj těchto kompetencí je jedním z cílů dnešního vzdělávání. Ale rozvoj a poté hodnocení získaných klíčových kompetencí je velice obtížným úkolem pro učitele. Pro správný rozvoj klíčových kompetencí bude jen stěží postačovat frontální výuka vedená formou výkladu, naopak vhodné je použití metod aktivního učení žáků. (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 7, Belz, Siegrist, 2001, s. 27, 174)

RVP pro střední vzdělávání uvádějí zvlášť několik klíčových kompetencí, přestože je od sebe nelze úplně odtrhnout. V některých oblastech se tyto kompetence prolínají, podporují či doplňují. Klíčové kompetence mohou splývat i s průřezovými tématy. U každé klíčové kompetence uvádím jen vybrané vysvětlení pro její přiblížení.

**Kompetence k učení:** žáci by měli být schopni efektivně se učit, vyhodnocovat své výsledky a reálně si stanovovat cíle svého dalšího vzdělávání. Žáci by měli ovládat různé techniky učení, efektivně vyhledávat a zpracovávat informace z různých informačních zdrojů. **Kompetence k řešení problémů:** žáci by měli být schopni samostatného řešení běžných pracovních i ostatních problémů – rozumět zadání úkolu, vyhledat možnosti řešení, zvolit variantu řešení a zhodnotit. **Komunikativní kompetence:** vede žáky k tomu, aby byli schopni vyjadřovat se jak ústně, tak písemně přiměřeně účelu jednání, formulovat své myšlenky srozumitelně a souvisle, aktivně se účastnit diskusí, obhajovat své názory atd. **Personální a sociální kompetence:** žáci by měli být připraveni stanovovat si přiměřené cíle osobního rozvoje ve všech oblastech svého života, měli by být schopni spolupracovat s ostatními, pracovat v týmu, adaptovat se na měnící se životní a pracovní podmínky. **Občanské kompetence a kulturní povědomí:** žáci by měli uznávat hodnoty a postoje podstatné pro život v demokratické společnosti a dodržovat je, měli by jednat v souladu s udržitelným rozvojem – měli by jednat odpovědně, dodržovat zákony,

respektovat práva a osobnost druhých lidí atd. **Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám:** absolventi by měli být schopni uplatnit se ve světě práce, budovat a rozvíjet svou profesní kariéru – např. stavět se odpovědně ke své profesní budoucnosti, znát obecná práva a povinnosti zaměstnavatelů a pracovníků. **Matematické kompetence:** žáci by měli být schopni využívat své matematické dovednosti v různých životních situacích – provádět odhad výsledku, nacházet vztahy mezi jevy, používat a převádět běžné jednotky atd. **Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi:** absolventi by měli zvládat práci s osobním počítačem a jeho příslušenstvím i programovým vybavením, využívat adekvátní zdroje informací a efektivně pracovat s informacemi. (RVP pro obor vzdělání Obchodní akademie 63-41-M/02, 2007, s. 7 – 10)

### 1.3.2 Odborné kompetence

RVP pro obor vzdělávání obchodní akademie uvádí jako odborné kompetence absolventa několik okruhů. Absolvent OA by měl být schopen aplikovat poznatky z oblasti práva v podnikatelské činnosti, provádět typické podnikové činnosti, efektivně hospodařit s finančními prostředky, dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci, usilovat o nejvyšší kvalitu své práce, výrobků nebo služeb, jednat ekonomicky a v souladu se strategií udržitelného rozvoje. Absolvent by se měl vzhledem k získaným klíčovým a odborným kompetencím uplatnit na trhu práce zejména v ekonomické sféře, například jako ekonom, účetní, finanční referent či obchodní zástupce atd. Měl by ovládat dva cizí jazyky, programové vybavení počítače při řešení ekonomických úloh, měl by být schopen vést účetnictví, zajistit personální agendu podniku atd. RVP podporuje i přípravu žáků pro rozvíjení vlastní podnikatelské aktivity. (RVP pro obor vzdělání Obchodní akademie 63-41-M/02, 2007, s. 10 – 12)

## 1.4 Průřezová témata

Pro dosažení vzdělávacích cílů napomáhá mimo jiné i stanovení průřezových témat, která je možné začlenit do každodenní výuky. Průřezovými tématy v RVP pro střední odborné vzdělávání jsou: Občan v demokratické společnosti, Člověk a životní prostředí, Člověk a svět práce, Informační a komunikační technologie. Tato témata plní zejména výchovnou a motivační funkci. Lze je realizovat nejen ve výuce, ale také např. mimoškolními aktivitami. V RVP jsou pro jednotlivá témata náměty k jejich realizaci a je zde kladen velký důraz právě na žákovu aktivitu.

U tématu **Člověk v demokratické společnosti** je doporučeno používání aktivizujících metod, jako jsou problémové či projektové učení, kooperativní učení, diskusní a simulační metody. K realizaci průřezového tématu **Člověk a životní prostředí** je doporučeno kombinovat několik způsobů: jednak komplexní způsob – samostatný předmět (např. ekologie) či samostatné téma v jiném vyučovacím předmětu, způsob rozptýlení – promítání v logických souvislostech do jednotlivých vyučovacích předmětů a způsob nadpředmětový – v žákovských projektech. Průřezové téma **Člověk a svět práce** má být zařazeno podle jednotlivých celků do odpovídajících vyučovacích předmětů a pozornost mu má být věnována po celou dobu studia. Žák by měl získat příslušné kompetence zejména vlastním objevováním při řešení konkrétních problémů, situací i při simulování konkrétních interpersonálních situací. Pro téma **Informační a komunikační technologie** bývá zpravidla vyčleněn samostatný předmět, ale nutné je i jeho pronikání do předmětů ostatních. Hlavní formou výuky je cvičení v odborné učebně výpočetní techniky, které spočívá v provádění praktických úkolů. Je-li použita metoda výkladu, mělo by ihned následovat praktické procvičení. Vhodná je realizace pomocí samostatných prací, souhrnných prací a projektové výuky. (RVP pro obor vzdělání Obchodní akademie 63-41-M/02, 2007, s. 56 – 64)

# 2 Žák na střední škole

Učení žáků na střední škole je bezprostředně podmíněno jejich psychologickou vyspělostí (ovlivněno i fyzickou vyspělostí), kdy středoškolský věk již umožňuje uplatnit ve výuce složitější postupy a myšlenkové operace, než které byly používány na základní škole.

Žáci na střední školu přicházejí již se zkušenostmi ze školy základní. Mají určitou vlastní představu o fungování školy, přinášejí si již spoustu znalostí, schopností či dovedností a od střední školy očekávají jejich další rozvíjení v návaznosti na zvolený obor. Žáci si také na střední školu přinášejí určité předsudky o některých vyučovacích předmětech či o výuce celkově. K efektivnímu dosažení cílů středního vzdělávání je tedy nutné žáky k učení kladně motivovat.

## 2.1 Psychologická specifika středoškoláků

Při volbě vyučovacích metod by měla být brána v úvahu psychická vyspělost dítěte (úroveň myšlení, úroveň rozvoje chápání, …). (Fontana, 2003, s. 79)

Středoškoláci svým věkem odpovídají Piagetovu stadiu formálních operací (od 12 let výše), již dokážou operovat s abstrakty, zvládají myšlenkově složité operace. Dokážou vyvozovat hypotézy, dedukovat z výsledků, chápou vztahy a vazby mezi jednotlivými pojmy. Vývojové stadium, kterým procházejí žáci na střední škole, bývá nejčastěji vymezováno jako adolescence (15 – 20 let), ovšem díky individuálním vývojovým rozdílům se může na střední škole projevovat i doznívající období puberty (13 – 15 let).

**Období puberty** se vyznačuje zejména biologickými změnami – fyzickým dospíváním jedince, ale i psychickými změnami. Pubescenti bývají často labilní, přehnaně náladoví či podráždění. V pubertě dochází k odmítání autorit – rodičů či učitelů. Odmítání rodičů jako autority je způsobeno snahou odpoutat se od rodičů, osamostatnit se. Naopak významnou roli mají v tomto období vrstevníci, vrstevnické skupiny, se kterými se dospívající identifikuje, přejímá jejich názory či normy. Intelekt u pubescentů již dosahuje úrovně umožňující efektivní studium náročných poznatků. Bohužel většina mladistvých této možnosti nevyužívá například z důvodu nedostatečné motivace. (Čáp, 2001, s. 233 – 239)

**Období adolescence** bývá klidnější než předcházející puberta. Fyzický vývoj není již tak drastický jako v pubertě a nastupuje spíše vývoj psychický, sociální. Dochází k uklidnění vztahů mezi rodiči a dětmi. Jedná se tedy hlavně o psychické dospívání. Adolescenti rádi využívají předností dospělosti (již nechtějí být dítětem), ale neradi přijímají odpovědnost dospělého. Senzomotorické a intelektové předpoklady jsou již na úrovni umožňující dosahovat vysokých výkonů. Mnoho adolescentů ale zejména ve škole této možnosti nevyužívá. Může to být způsobeno nepochopením významu vzdělání a především nedostatečnou motivací. Pokud jsou adolescenti silně motivováni, dokážou vyvinout obrovské úsilí pro dosažení úspěchu. Jedinci ovšem potřebují získat pozitivní hodnocení i sebehodnocení, jsou velice citliví na neúspěch. (Čáp, 2001, s. 233 – 239)

**Přístup učitele:** Dobrý učitel, který pracuje s dospívajícími, by si měl uvědomit veškeré aspekty, kterými je středoškolák ovlivňován, měl by se snažit žáka pochopit a podpořit. Může se zdát, že v období dospívání pro děti učitelé či rodiče nic neznamenají, ale podpora a dobré mínění těchto lidí jsou pro ně velice důležité. Dospívající kladou velký důraz na význam slov, jako jsou např. rovnost, spravedlnost, svoboda. Pokud bude učitel dodržovat tyto zásady (např. spravedlivé hodnocení žáků, možnost beztrestně projevit svůj názor na dané téma, …) může se stát i v období odporu k autoritám žákovým vodítkem či vzorem. Učitel by měl být schopen tolerovat občasné podivné chování žáků, podpořit jejich sebevědomí či sebedůvěru, vzbudit u nich zájem a přivést je k aktivní účasti ve vyučování. (Fontana, 2003, s. 269)

## 2.2 Motivace žáků k učení

Pro pojem motivace není v literatuře jednoznačná definice. Podle Lokšové a Lokši se pomocí pojmu motivace snažíme vysvětlit příčiny a zákonitosti toho, proč někdo něco dělá s nadšením, jiní s menším nadšením, ostatní z povinnosti a někdo vůbec ne. Motivaci chápeme jako souhrn činitelů, které nás podněcují a řídí průběh našich činností. Sitná pak definuje motivaci žáků k učení jako proces zvnitřněného zdůvodnění potřeby žáka učit se. (Sitná, 2009, s. 18, Lokšová, Lokša, 1999, s. 10)

Učitelé středních škol se v dnešní době často potýkají s nedostatečnou motivací žáků a s tím spojenou neochotou spolupracovat. Můj subjektivní dojem je, že v dnešní moderní době, kdy jsou žáci přesyceni informacemi (často z pedagogického hlediska nepotřebnými či dokonce nežádoucími) z nejrůznějších médií, nejeví zájem o učení a chybí jim motivace k učení. Přitom pozitivní motivace je jedním z hlavních předpokladů úspěšného učení

žáků, k dosažení výukových cílů – zvyšuje pozornost, snahu i odhodlání. Žáci přicházejí k učiteli na střední školu již s určitou motivací (demotivací) k učení, k danému vyučovacímu předmětu. Tato motivace je dána jednak zájmy žáka, vlivem rodiny, předsudků nesených ze základní školy atd., ale záleží především na učiteli, jak dokáže své žáky kladně motivovat.

Veškeré motivační teorie jsou založeny na neuspokojených potřebách. Zdroji motivace k učební činnosti jsou zejména potřeby poznávací, sociální a výkonové. Poznávací potřeby jsou založeny na procesu poznávání. Hlavním zdrojem jsou potřeba receptivního poznání a potřeba vyhledávání problémů. Sociální potřeby se odrážejí v působení sociálních vztahů během učební činnosti a jsou to zejména potřeba pozitivních vztahů a sociálního vlivu. Výkonové potřeby souvisí s úrovní obtížnosti úkolů, jejich základem je motiv úspěšného výkonu a motiv vyhnutí se neúspěchu. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 14)

Motivace člověka může vycházet z vnitřních pohnutek (z vnitřní potřeby) nebo z vnějšího popudu (incentivy). Proto rozlišujeme motivaci vnitřní a vnější a popř. očekávání úspěchu.

**Vnitřní motivace** je nejvíce žádoucí, ale těžko aplikovatelná ze strany kantora. Je opravdové umění dovést žáka od pouhého podněcování pomocí vnější motivace až k jejímu zvnitřnění. Záleží na tom, do jaké míry dělají žáci činnost pro potěšení z činnosti samotné, jaký jeví zájem o probírané téma, protože je zajímá. I když žáky nezajímá učení samotné, může jej schopný kantor pomocí svého působení v hodinách zajímavým udělat – např. projevením osobního zájmu, použitím vhodných metod výuky. Žák je k učení motivován zájmem a zvědavostí. Žáci s vnitřní motivací se chovají spontánněji, jsou tvořivější, jsou ochotnější k novým činnostem, jsou flexibilní, snaží se pracovat samostatně a nezávisle, do školy chodí rádi a mají nejlepší předpoklady úspěšnosti. Pro zvyšování vnitřní motivace je důležitý výběr zajímavých témat, dobré je oživit hodinu např. aktuální zprávou, potřebná je přímá souvislost s životem žáka, s jeho zájmy, snaha přiblížit téma žákovi osobně. Důležitá je možnost volby úkolů, zpestření hrou či soutěží. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 15)

**Vnější motivace** je nejmocnější nástroj v rukou učitele a nejčastěji používaný. Vynaložení úsilí si žáci spojují s určitými odměnami, neučí se z vlastního zájmu. To, že se žák učí, je pouze nástrojem k dosažení nějakých vnějších motivačních činitelů – získání odměny či odvrácení trestu. Žáka nebaví učení samotné, ale snaží se proto, aby byl kladně hodnocen svým okolím – učiteli, rodiči, spolužáky. Žáci vykonávají činnost pod tlakem, napětím,

chybí jim tvořivost, upřednostňují jednodušší úkoly, jsou závislí na pomoci učitele. Ovšem předpokladem pro to, aby se žák učil kvůli ocenění učitelem či rodiči je, že mezi nimi musí být kladný vztah. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 15)

**Očekávání úspěchu** úzce souvisí s obtížností úkolů. Snadné úkoly žáky nemotivují, jsou pro ně „nudné," nestojí jim za to vynakládat na ně své úsilí. Obtížné úkoly motivují, jsou výzvou, ale musí být pro žáky dosažitelné. Příliš obtížné úkoly mohou žáky naopak demotivovat, žáci mohou pociťovat strach z neúspěchu. Neprojevuje se zde přímý zájem o probíranou látku, ale je očekáván úspěch. Tato motivace je u některých žáků velice silná, může ale působit i opačným směrem – rozlišujeme koloběh úspěchu a neúspěchu. **Koloběh úspěchu:** úspěch – zvýšení zájmu – zvýšení sebevědomí – další motivace – úspěch – atd. **Koloběh neúspěchu:** neúspěch – snížení motivace – snížení sebevědomí – nezájem – neúpěch – atd. Učitel by měl posilovat sebevědomí žáků, důležitým faktorem této motivace je stálý pozitivní kontakt se žáky, orientace na dobré výsledky, na úspěch, podpora žáků. (Sitná, 2009, s. 20, 21)

**Motivace žáků k učení je založena zejména na:**

- užitečnosti získaných znalostí, jejich praktickém využití,
- potřebě získání kvalifikace, dosažení určitého vzdělání,
- dosažení úspěchu – posilování sebevědomí,
- potřebě ocenění, pochvaly,
- obavě z neúspěchu, trestu,
- zájmu o problematiku, radosti z učení. (Sitná, 2009, s. 19 - 23)

**Jak podporovat kladnou motivaci žáků?**

Lokša a Lokšová (podle Hvozdíka, 1986) uvádějí ve své publikaci spoustu doporučení pro zvýšení motivace žáků k učení. Mnohé z těchto doporučení vybízejí právě k používání aktivního učení. Zde uvádím jen některé z nich:

- vyučování hrou, soutěže – soutěživost, radost ze hry, uvolněná atmosféra,
- zajímavost úkolů – dramatičnost, tajuplnost, objevování, překvapení, dramatizace,
- problémové vyučování – vyvolání zájmu o problém, alternativní řešení, aktivita,
- brainstorming – oddělení produkce od hodnocení,
- kooperativní učení a skupinová výuka – motivačně působí sociální styk, skupinová dynamika,

- tvořivost a imaginace – pocit seberealizace, uvolněná atmosféra,
- rozmanitost ve vyučování – různorodost vyučovacích hodin,
- názornost – obrázky, video, exkurze,
- cíl – žáci musí znát cíl a smysl výuky,
- dostatečný prostor pro činnost žáků – zodpovědnost, samostatnost, možnost volby,
- přímá souvislost se životem žáka – smysl a význam učení, aktuálnost. (Hvozdík, 1986 in Lokšová, Lokša, 1999, s. 43 – 45)

# 3 Výuka jako otevřený interaktivní proces

Základními prvky vyučovacího procesu jsou: výukové **cíle, obsah** (učivo), **učitel, žák** a jejich **vzájemné vztahy,** používané **organizační formy výuky, metody výuky a didaktické prostředky** a v neposlední řadě **podmínky,** za kterých se vyučovací proces uskutečňuje. Mezi těmito prvky působí vzájemné vztahy, které se pak projevují v dynamice vyučovacího procesu. Činnost učitele a žáků je naplněna obsahem a směřuje k danému cíli. Pro dosažení cíle je využíváno různých OFV, metod a prostředků. Učitel a žák se navzájem ovlivňují a vznikají tak mezi nimi různé vztahy, žák by měl být chápán jako aktivní subjekt, který je charakteristický potřebou seberealizace a seberozvoje. Obsahové a procesuální stránky jsou vnitřně spjaty a též se vzájemně ovlivňují. Výuka ovšem neprobíhá izolovaně, ale je závislá na vnějších podmínkách. Tyto vztahy jsou pro přehlednost znázorněny v následujícím schématu podle Maňáka a Švece. (Skalková, 2007, s. 118)


Obr. 1: Proces výuky – vytvořeno podle: Maňák, Švec, 2003, s. 13

Podle Mojžíška spolu vyučovací metody i organizační formy úzce souvisí a jen s obtížemi lze tyto dvě didaktické kategorie od sebe oddělit. Logicky je ale nutné chápat rozdíly v jejich pojetí. OFV můžeme chápat jako širší organizační rámec pro metody výuky. OFV se s výukovými metodami často prolínají, až splývají (např. skupinové – kooperativní vyučování). Použití jistých metod je ale prvotně podmíněno OFV. Některé metody mohou být pro určitou OFV velmi vhodné jiné naopak nelze v dané OFV použít. Proto nejdříve nastíním základní OFV a poté navážu výukovými metodami. (Mojžíšek, 1984, s. 5)

## 3.1 Organizační formy vyučování

Organizační forma vyučování je jednou z nedílných částí celého vyučovacího procesu, ovšem tento výraz není v literatuře přesně definován, a proto se setkáváme s různými pojetími OFV. Maňák pracuje spíše s pojmem komplexní výukové metody, kam mimo jiné zahrnuje hromadné (frontální), individuální či skupinové vyučování. Komplexní metody podle Maňáka rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a více než metody samostatné reflektují celkové cíle výchovy a vzdělávání. Tím však stírá rozdíl mezi pedagogickými pojmy, jako jsou: metody, formy, prostředky. Organizační forma představuje funkční jednotku organizačního propojení několika výukových metod a didaktických prostředků.

Solfronk chápe OFV jako způsob uspořádání výuky v určitých podmínkách. OFV rozumí *„uspořádání celého vyučovacího procesu, jeho složek (včetně věcných prostředků) a vzájemných vazeb v čase (dynamická stránka) a v prostoru (statická stránka).“* (Solfronk, 1991, s. 19)

Vonková pak vyzdvihuje, že OFV jsou součástí celého vyučovacího procesu (vedle cílů, učiva, metod či pomůcek) a ve vztahu k cílům jsou to prostředky k jejich dosažení podílející se na účinnosti výuky. Ve vztahu k učivu vidí OFV jako konkrétní organizační rámec, ve kterém se uskutečňuje proces přetváření učiva. (Vališová, Kasíková, 2007, s. 173)

Organizační forma vyučování tedy zahrnuje uspořádání složek vyučování – činnosti učitele, činnosti žáků, strukturu učiva, strukturu věcných prostředků (jejich rozmístění v prostoru a uspořádání v čase), uspořádání struktury řízení vyučování – určení vazeb, informačních toků.

Podle hlediska činnosti žáků ve vztahu k řízení učitelem rozlišujeme dvě základní formy: **hromadné a individuální vyučování.** Dále je možné rozlišovat spoustu kombinací těchto forem. (Solfronk, 1991, s. 20)

Na soudobých středních školách převažuje organizační forma hromadného vyučování, učitel ji ale v rámci působících podmínek může částečně ovlivňovat. Hromadné vyučování lze snadno přetvořit na skupinové a učitel se může setkat i s individuálním vyučováním, zejména ve formě „doučování.“ Zvolená OFV musí vždy odpovídat stanoveným cílům,

absolutizace používání jedné formy vede k určité strnulosti, jednotvárnosti, pocitu nudy u žáků. Proto je vhodné OFV obměňovat či kombinovat.

Efektivnost použité OFV nezáleží pouze na jejím výběru, ale na schopnosti učitele tuto formu aplikovat, na vyučovaných žácích, jejich ochotě spolupracovat, na jejich motivaci, na učivu, na cílech, materiální vybavenosti prostředí – na všech složkách vyučovacího procesu a vztazích mezi nimi.

### 3.1.1 Hromadné vyučování

Hromadné (frontální) vyučování je nejen na středních školách nejčastější OFV. Je založeno na třídně hodinovém systému vytvořeném J. A. Komenským. Řídící systém představuje jeden učitel, který řídí učební činnost žáků – celé třídy najednou a má ve vyučování vedoucí úlohu. Třída je představována skupinou žáků stejného věku a podobné mentální úrovně, která je chápána jako kolektiv. Žáci plní stejné úkoly ve stejnou dobu a nepředpokládá se jejich spolupráce. Interakce se předpokládá pouze ve vztahu učitel – žák, nikoli však žák – žák, tato forma komunikace je v typickém frontálním vyučování považována za nežádoucí. Rozmístění věcných prostředků je relativně stálé – uspořádání lavic, tabule, katedry atd. Učivo je uspořádáno do jednotlivých vyučovacích předmětů a vyučování probíhá v předem určených časových jednotkách – vyučovacích hodinách. Obvykle jsou vyučovací hodiny uspořádány do časového rozvrhu vyučování a v jedné vyučovací hodině je vyučován jeden učební předmět. Klasická vyučovací hodina je Komenským rozdělena na tři části: výklad, opakování a procvičování. Nejčastěji používanou metodou v rámci hromadného vyučování je výklad. Tato metoda ovšem uvádí žáky do pasivity a nelze ji vzhledem k dnešním požadavkům na vzdělání využívat samostatně. (Solfronk, 1991, s. 21 – 24)

Výhodami hromadného vyučování jsou zejména jednoduchost a účelnost, přijatelná ekonomická náročnost a ve vztahu k ní poměrná efektivnost. Je zde možnost určité pružnosti a přizpůsobivosti. Třídu lze „rozbíjet“ na menší skupiny podle potřeby a aplikovat nejrůznější metody výuky. Oproti tomu hromadné vyučování do jisté míry potlačuje žákovu individualitu, tvořivost a učitel může jen velice těžko zohlednit potřeby každého žáka. (Solfronk, 1991, s. 21 – 24)

### 3.1.2 Individuální vyučování

Jeden učitel vyučuje jednoho žáka. Žáků může být i více, ale jsou různého věku, různé vědomostní úrovně a nespolupracují. Učivo je stanoveno pro každého žáka zvlášť, doba vyučování je volná a rozmístění žáků i věcných prostředků je libovolné. Na střední škole se s touto formou často nesetkáme, spíše pouze jako „doučování." Je typická pro domácí vyučování či ZUŠ.

Toto vyučování je pochopitelně ekonomicky náročné a ve srovnání s tím málo efektivní. Výhodou je individualizace žáka, možnost přizpůsobení se jeho potřebám (nadaný žák, pomalejší žák, …), tudíž je potom dosaženo vysoké účinnosti. Nevýhodami jsou ale zejména vytržení žáka z kolektivu či zeslabení schopnosti adaptibility. (Solfronk, 1991, s. 20, 21)

### 3.1.3 Skupinové vyučování

Skupinové vyučování bychom mohli zařadit doprostřed, mezi hromadné a individuální vyučování. Žáci ve třídě jsou sdruženi do několika skupin – např. podle svých schopností (stejnorodě či nestejnorodě), zájmů, přání, druhu a obtížnosti činnosti či náhodně, vždy v závislosti na vhodnosti pro splnění daného (dílčího) cíle. Od žáků není vyžadována individuální práce, ale předpokládá se spolupráce uvnitř skupiny při řešení úkolů. Skupina žáků tvoří sociální jednotku, která má svou strukturu, žáci zastávají ve skupině určité role a pozice. Snahou je, aby si žáci individuálně osvojovali poznatky prostřednictvím spolupráce na řešení problémů. Rozmístění věcných prostředků a žáků je podle možností přizpůsobeno činnosti skupin. Práci skupin řídí jeden učitel, který vystupuje spíše jako organizátor, koordinátor práce skupin, pomocník či rádce a také má za úkol připravit materiální prostředky nutné pro uskutečnění (učební texty, pomůcky atd.). Učitel může pracovní úkol žákům zadat nebo je může k vytyčení si určitého cíle (úkolu, problému) vést, podněcovat a usměrňovat. Všechny skupiny mohou pracovat na stejném úkolu nebo může být podle potřeb stanoven úkol pro každou skupinu zvlášť. Obsah většinou zachovává předmětový systém, ale lze jej podle potřeby změnit. V rámci časového rozložení může mít skupinové vyučování různou podobu, dnes se ale u nás na SŠ používá nejčastěji jako část vyučovací hodiny. (Solfronk, 1991, s. 40, 44)

Výhodou je možná pružnost a přizpůsobivost skupin podle potřeby, budování a rozvíjení sociálních vztahů ve skupině, vedení žáků ke spolupráci, tolerantnosti, odpovědnosti, kritičnosti atd. Vhodné je její použití zejména tam, kde není žádoucí pouze samostatné

učení se faktům. Nevýhodou je možný prostor pro pasivitu některého ze žáků ve skupině (žák sám nepřispívá k řešení úkolu, pouze se schovává do stínu ostatních). (Kalhoust, Obst, 2002, s. 303, Skalková, 2007, s. 224, 225)

## 3.2 Metody výuky

Stejně jako OFV je i výuková metoda důležitou složkou celého vyučovacího procesu. Je to mocný nástroj v rukou učitele. Učitel může s ohledem na působící podmínky ovlivňovat výběr a aplikaci metod ve své výuce. Výuková metoda nepůsobí ve vyučovacím procesu samostatně, ale je ovlivňována jeho ostatními prvky či se s nimi prolíná. Tudíž je poměrně obtížné ji jednoznačně definovat. Pojem metoda pochází z řeckého slova „methodos“ a znamená postup, cestu. Metoda je tedy cesta k dosažení cílů v uvědomělé činnosti. Skalková prezentuje v didaktice pojem metoda jako způsob záměrného uspořádání činností učitele a žáků směřujících ke stanoveným cílům.

Poměrně komplexně představuje vyučovací metodu Mojžíšek – jako pedagogickou, specificky didaktickou aktivitu žáka a učitele, která rozvíjí vzdělanostní profil žáka a působí výchovně ve smyslu vzdělávacích i výukových cílů v souladu s vyučovacími a výchovnými principy. Spočívá v úpravě obsahu, v usměrnění aktivity žáka i učitele, v úpravě zdrojů poznání, postupů a technik, v zajištění fixace či kontroly vědomostí a dovedností, zájmů a postojů. (Mojžíšek, 1975, s. 16)

Maňák chápe vyučovací metodu jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, zaměřený na dosažení učitelem stanovených a žákem akceptovaných výukových cílů. (Maňák, 1990 in Kalhoust, Obst, 2002, s. 307)

Maňák a Švec pojímají výukovou metodu jako dynamický, strukturní systémový prvek procesu výuky, jež je složitě podmíněn a v němž má prvořadou úlohu interakce učitele a žáků. (Maňák, Švec, 2003, s. 197)

Důležité je dívat se na vyučovací metodu jako na jednu ze složek celého procesu výuky a na něj působící podmínky, nikoli však odděleně. Vyučovací metoda také nezahrnuje pouze činnost učitele, ale i činnost žáka a jejich vzájemnou interakci.

### 3.2.1 Klasifikace vyučovacích metod

Vzhledem k historicky podmíněnému vývoji metod výuky, existenci značného množství metod a jejich kombinací a nemožnosti vytrhnout výukovou metodu z kontextu celého vyučovacího procesu nelze podat vyčerpávající a postačující přehled. Tato otázka je v pedagogice stále otevřená. Přesto má ale určitý přehled metod pro učitele velký význam. Díky výstižné klasifikaci se mohou učitelé zorientovat v systému výukových metod a ujasnit si tak podstatu a funkci jednotlivých metod, které jim jsou k dispozici. (Maňák, Švec, 2003, s. 46, 197)

V literatuře je uváděno více přístupů ke klasifikaci, např. Lerner dělí metody dle charakteru poznávacích činností žáka při osvojování učiva a dle charakteru činnosti učitele, který tuto činnost organizuje, na: informačně-receptivní metodu, reproduktivní metodu, metodu problémového výkladu, heuristickou metodu a výzkumnou metodu. (Lerner, 1986 in Kalhoust, Obst, 2002, s. 309)

Následující tabulka ukazuje o něco komplexnější klasifikaci metod výuky podle Maňáka a Švece, i když některé z tzv. komplexních výukových metod jsem již přiblížila jako OFV (frontální, skupinová a individuální výuka) a některé spadají spíše pod využití didaktické techniky.

Tab. 1: Přehled výukových metod z hlediska složitosti edukačních vazeb

| |
|---|
| **Klasické výukové metody**<br>Metody slovní<br>Vyprávění<br>Vysvětlování<br>Přednáška<br>Práce s textem<br>Rozhovor<br>Metody názorně-demonstrační<br>Předvádění a pozorování<br>Práce s obrazem<br>Instruktáž<br>Metody dovednostně-praktické<br>Napodobování<br>Manipulování, laborování a experimentování<br>Vytváření dovedností<br>Produkční metody |
| **Aktivizující metody**<br>Metody diskusní<br>Metody heuristické, řešení problémů<br>Metody situační |

| |
|---|
| Metody inscenační<br>Didaktické hry |
| **Komplexní výukové metody**<br>Frontální výuka<br>Skupinová a kooperativní výuka<br>Partnerská výuka<br>Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků<br>Kritické myšlení<br>Brainstorming<br>Projektová výuka<br>Výuka dramatem<br>Otevřené učení<br>Učení v životních situacích<br>Televizní výuka<br>Výuka podporovaná počítačem<br>Sugestopedie a superlearning<br>Hypnopedie |

Vytvořeno podle: Maňák, Švec, 2003, s. 49

Výukové metody nelze jednoznačně rozčlenit a pojmenovat, vzhledem k tomu, že na ně můžeme nahlížet z různých hledisek. Navíc se metody navzájem prolínají, splývají nebo vznikají vývojem, kombinací, přetvořením či přizpůsobením metod jiných. Nemůžeme proto požadovat přesné pojmové vymezení.

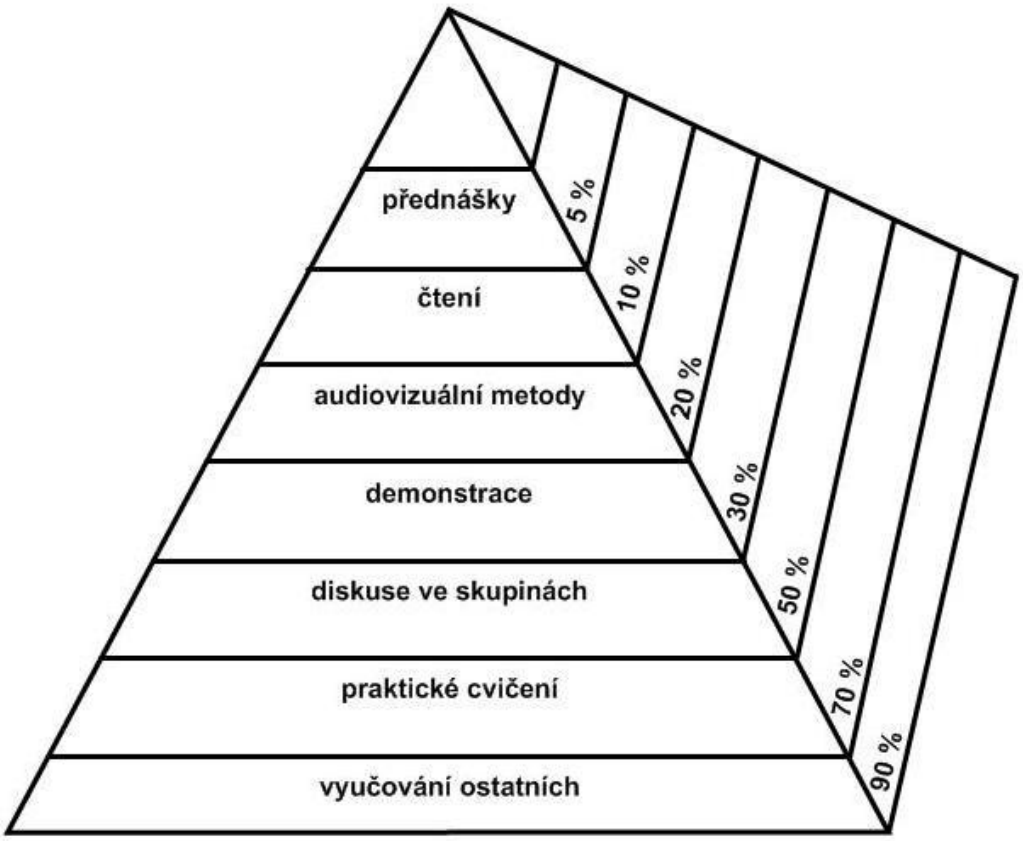
### 3.2.2 Kritéria pro volbu metod a efektivnost výukových metod

Volba dobré výukové metody je jedním z předpokladů k naplnění výukových cílů. Proto by se měl učitel věnovat již jejímu výběru a brát ohled zejména na tyto aspekty:

- druh a stupeň školy, charakter vědního oboru či učebního předmětu,
- zákonitosti výukového procesu,
- cíle a úkoly výuky (vztahující se zejména k práci, interakci, jazyku),
- organizační formy, zasazení konkrétní metody do celého vyučovacího procesu,
- učební možnosti žáků (úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, jejich připravenost k učení),
- zvláštnosti žáků a třídy (dívky – kluci, různá etnika, neformální vztahy mezi spolužáky),
- vnější podmínky výuky (časový faktor, prostorové uspořádání místa výuky, geografické podmínky, materiální vybavení školy, klima školy atd.),

- vlastní osobnost učitele (jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, schopnost pedagogického mistrovství, osobnostní předpoklady). (Maňák, Švec, 2003, s. 50, Vališová a kol., 2007, s. 193)

K efektivnosti výukových metod se vztahuje **pyramida učení** vytvořená Shapirem (1992).




Obr. 2: Pyramida učení – vytvořeno podle: Shapiro, 1992 in Kalhoust, Obst, 2002, s. 307

Uvedená procenta jsou pouze informativní, protože efektivnost použité metody je závislá na mnoha faktorech, přesto je ale patrné, že žák se učí lépe, čím více je aktivně zapojen do procesu výuky. (Kalhous, Obst, 2002, s. 308)

**Aby byla zvolená výuková metoda účinná, musí splňovat určité předpoklady:**

- je informativně nosná (tj. předává plnohodnotné informace a dovednosti obsahově nezkreslené),
- je formativně účinná (tj. rozvíjí poznávací procesy),
- je racionálně a emotivně působivá (tj. strhne, aktivizuje žáka k prožitku z učení a poznávání),
- respektuje systém vědy a poznání,

- je výchovná (tj. rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický profil žáka),
- je přirozená ve svém průběhu i důsledcích,
- je použitelná v praxi, ve skutečném životě, přibližuje školu životu,
- je adekvátní žákům,
- je adekvátní učiteli,
- je didakticky ekonomická (tj. vytváří či upevňuje vědomosti, dovednosti, postoje atd. v krátké době za vynaložení nejmenšího úsilí učitelem i žákem)
- je hygienická (učení musí být uskutečněno v souladu s fyzickou hygienou žáka, nevést ho do nevyhovujících podmínek atd.). (Mojžíšek, 1975, s. 20)

Efektivnost metod závisí již na vhodnosti zvolené metody, na kolektivu žáků – třídy, na probíraném učivu a zejména na osobnosti učitele. Učitel musí být schopen zvolenou metodu pro výuku řádně připravit s ohledem na veškeré působící faktory a také by měl metodu aplikovat se zaujetím, nikoliv z donucení.

## 3.3 Metody učení podporující aktivitu žáka

Metody aktivního učení či aktivizující metody se v dnešní době jeví jako vhodné metody pro naplnění výukových cílů. Neznamená to však úplné vyřazení klasických metod z výuky – i frontální výuka metodou výkladu si zachovává svoji opodstatněnou důležitost. Metody podporující aktivitu žáka nelze využít ve všech fázích vyučovacího procesu a k aplikaci některých metod aktivního učení je již nezbytná znalost odborné problematiky. Spíše je vhodné metody prostřídat a obměňovat, aktivizačními metodami výuku klasickou doplňovat. Výkladová hodina oživená pár minutami aktivního učení může přinést žákům i učiteli mnohem větší úspěch. Aktivizační metody vycházejí z teorií psychologie učení, že člověk se lépe a rychleji naučí nové poznatky a osvojí si nové vědomosti, když si je sám zkusí – aktivně se zapojí do vyučovacího procesu. Podle Sitné žáci upřednostňují aktivitu, spolupráci ve skupinách, diskuse, debaty, rádi pracují na praktických úkolech, mají rádi problémové vyučování a rádi řeší úkoly vyžadující kreativitu a vlastní úsudek. Aktivní zapojení žáků do výuky zlepšuje jejich pozornost, zvyšuje zájem o probíranou látku a kladnou motivaci a celkově buduje pozitivní vztah k učení, ke škole i k učitelům. (Kotrba, Lacina, 2007, s. 41, Sitná, 2009, s. 13)

Aktivní učení či aktivizující metody výuky nemají jednoznačné vysvětlení. Aktivní učení lze velmi obecně chápat jako opak frontální výuky metodou výkladu. Zavádění aktivizačních metod do výuky na středních školách se snaží o změnu přístupu žáka

k vyučování, snahou je udělat vyučování pro žáky atraktivnější a dosáhnout efektivnějších výsledků. Snahou je přeměnit žáka z pasivního posluchače na osobu aktivně se účastnící procesu výuky, tak aby jako absolvent SŠ byl schopen obstát v dnešním neustále se měnícím světě. Oproti metodám klasickým, které považují za centrum dění učitele, staví techniky aktivního učení do popředí žáka, vyžadují zapojení každého jedince do vyučovacího procesu. Žák není již pouze pasivním objektem, ale zapojuje se do veškerých činností ve výuce, je spolutvůrcem průběhu výuky, podílí se na hodnocení či sebehodnocení. (Sitná, 2009, s. 9, 13, 121)

Sitná popisuje aktivní učení jako postupy a procesy, pomocí kterých žák přijímá s aktivním přičiněním informace a na jejich základě si vytváří své vlastní úsudky. Tyto informace zpracovává a poté začleňuje do systému svých znalostí, dovedností a postojů. (Sitná, 2009, s. 9)

Aktivizující metody jsou podle Jankovcové, Průchy a Koudely vymezovány jako postupy vedoucí výuku tak, aby se výchovných a vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební činnosti žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů. (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1988 in Maňák, Švec, 2003, s. 105)

Maňák rozumí aktivitou ve výchovně-vzdělávacím procesu zvýšenou, intenzivní činnost žáka, jednak na základě vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek nebo životních potřeb, a jednak na základě uvědomělého úsilí, jehož cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje nebo způsoby chování. (Maňák, 1998 in Kotrba, Lacina, 2007, s. 39)

Aktivní učení se vyznačuje především tím, že žáci více pracují, než naslouchají – žáci studují myšlenky, řeší problémy a používají získané vědomosti. Žáci se aktivně zapojují do výukového procesu. Menší důraz je kladen na sdělování informací a naopak je zdůrazňováno spíše rozvíjení dovedností žáků. Aktivní učení vyžaduje vyšší úrovně myšlení z Bloomovy taxonomie cílů, je také upřednostňován rozvoj postojů a hodnot žáků. Aktivizační metody zvyšují kvalitu výukového procesu a při jejich správné aplikaci činí vyučování efektivnějším. (Hansen Čechová, 2009, s. 33, Kotrba, Lacina, 2007, s. 39)

Aplikace metod aktivního učení ale vyžaduje od učitelů větší úsilí vynaložené na přípravu. Příprava vyžaduje v porovnání s klasickými metodami nejen více času, ale zároveň nutí učitele k hlubšímu zamyšlení nad tématy, přemýšlení v širších souvislostech. Tato snaha se ale určitě vyplatí investovat, a to nejen ke zkvalitnění výukového procesu s ohledem na

žáky, ale také vzhledem k sebepojetí osobnosti učitele. Stereotyp či „nudu“ při klasické výuce pociťují totiž jak žáci, tak i učitelé. Využití aktivizujících metod pak příznivě ovlivňuje učení žáků i vyučování učitelů. U učitelů jde zejména o jejich rozšíření znalostí a zkušeností z oblasti metod výuky a s tím spojené dosahování lepších výsledků a zvýšení sebedůvěry v lepšího učitele. (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 124)

Aktivní učení má tedy především napomáhat lepšímu dosahování výchovně-vzdělávacích cílů. Zkvalitňuje proces výuky, zlepšuje vztah mezi žáky a učiteli a více posouvá žáky od teorie k praxi. Žáky více motivuje a napomáhá k utváření kladného vztahu ke vzdělávání. Nezanedbatelný význam má také použití aktivizačních metod pro zvýšení zájmu o probírané téma a zejména pro zvýšení (udržení) pozornosti.

### 3.3.1 Vztah (interakce) učitele a žáků ve vztahu k aktivnímu učení

Interakce učitele a žáka probíhá ve výuce zejména prostřednictvím výukových metod, OFV, popř. využití didaktické techniky. Je chápána jako vzájemná spolupráce učitele a žáků, v níž učitel akceptuje žáka s veškerými jeho předpoklady a žák se na základě svých aktivit ztotožňuje s výukovými cíli. (Kalhoust, Obst, 2002, s. 307).

Aktivní učení podporuje spontánní a přirozené učení, proto učitel hraje spíše roli žákova pomocníka či vedoucího nežli zprostředkovatele informací. Učitel se stává více žákovým partnerem, navozuje učební činnosti a pomáhá žákům k aktivnímu rozvíjení svého poznání, poskytuje žákům zdroje pro aktivní činnost, podněcuje jejich zvídavost či tvořivost. Žákům je poskytována značná míra samostatnosti a svobody rozhodování. Při aplikaci aktivizačních metod tedy dochází oproti metodám klasickým ke změně pozice učitele i žáka, přestože role učitele jako vedoucí osoby musí zůstat zachována. (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 124 – 129, Hansen Čechová, 2009, s. 33)

Pokud jsou žáci zvyklí na klasický způsob výuky, může být poměrně obtížné zavádět do výuky aktivní učení. Úspěšnost (naplnění výukových cílů) pomocí aktivního učení je vždy závislá na vztahu učitele a žáků. Je nutné si uvědomit, že výukové metody jsou pouze prostředkem k dosažení výukových cílů. Záleží na tom, jaká je interakce mezi žáky a učitelem, jakou pro ně učitel představuje autoritu z hlediska odborného i profesního. Záleží i na tom, jak si žáci váží svého učitele jako člověka – jeho povahy, schopností, charakteru. Výsledkem i cílem používání aktivizujících metod ve výuce je změna vztahu učitele se žáky. Tento vztah by se měl přesunout spíše do roviny partnerství a vzájemné

spolupráce, ovšem za předpokladu zachování a respektování učitelovy autority. Jinak mohou vzájemného partnerského vztahu žáci i zneužít (odmítání spolupráce, odmítání plnění zadaných úkolů atd.). Respektování učitelovy autority a dodržování určité kázně ve třídě má při využívání aktivizačních metod význam zejména pro to, že ve třídě, kde žáci aktivně pracují, nemusí panovat zaryté ticho, naopak ve třídě se může nahlas komunikovat a ani např. smích není výjimkou. Nebo např. při práci ve skupinách nemůže učitel pracovat se všemi skupinami najednou a proto některé skupiny zůstávají během práce chvilkově „bez dozoru“ a jsou odkázané pouze na sebe. Proto je nutné, aby žáci respektovali učitele jako osobnost. (Kotrba, Lacina, 2007, s. 36)

Při aktivním učení se prohlubuje vzájemný vztah učitele a žáka. Učitelé mohou žáky lépe pochopit, více přemýšlejí o tom, jak se k nim chovat, více vnímají jejich myšlenky, důvody či výsledky jejich práce. Dochází k většímu sblížení se žáky, k posílení vzájemné důvěry, rozvoji oboustranné komunikace. Žáci přebírají větší odpovědnost za vlastní učení, je vyžadována jejich angažovanost. Žáci mezi sebou i s učitelem spolupracují, všichni jsou vedeni k vzájemnému respektování a k větší toleranci. Aktivní učení prohlubuje vztahy i mezi žáky navzájem, pomáhá utužovat třídní kolektiv, ve třídě panuje přátelštější atmosféra. (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 124 – 129)

Aktivní učení příznivě ovlivňuje rozvoj osobnosti žáka zejména proto, že je intelektuálně podnětnější a v důsledku toho efektivněji vyvolává a udržuje motivaci a zájem žáků o učební činnosti, efektivně napomáhá rozvoji důležitých učebních dovedností. Aktivní učení se většinou žákům líbí, je to pro ně příležitost k růstu. Podněcuje lepší postoje žáků k sobě navzájem, k učiteli i k probíranému učivu. (Kyriacou, 2008, s. 56)

# 4 Charakteristika vybraných způsobů aktivního učení

Výukových metod, didaktické techniky či OFV, které podporují aktivitu žáka je nepřeberné množství. V literatuře se setkáváme s několika pojmy, jako např. aktivizační metody, aktivizující metody, metody aktivního učení či komplexní metody. Tyto pojmy není možné jednoznačně vysvětlit a striktně rozdělit. Dá se ale říci, že je spojuje stejný cíl – učinit vyučovací proces nejen pro žáky, ale i pro učitele, zajímavější a zejména přínosnější ve smyslu plnění dnešních požadavků na vzdělání za aktivního zapojení žáka do vyučovacího procesu.

V této podkapitole podávám charakteristiku některých běžných metod a forem aktivního učení. Jednotlivé metody, formy, popř. didaktická technika jsou více či méně konkrétní, a proto není možné je jednoznačně pojmenovat. Některé jsou naopak docela obecné, a proto je možné, že pod jednu obecnější kategorii spadá více metod (didaktické techniky, forem) konkrétnějších. Rozdělení a název slouží tedy pouze orientačně a nelze je brát jako komplexní klasifikaci.

## 4.1 Metody diskusní

Diskusí se člověk účastní v každodenním pracovním i mimopracovním životě, proto by neměla být ani ve škole tato metoda opomíjena. Diskuse – rozprava či výměna názorů atd. může mít více podob či variant, které se od sebe liší svými cíli nebo způsobem provedení, ale vždy se jedná o vzájemnou komunikaci v určité skupině a k určitému tématu. Variantami diskusních metod jsou např. **debata, řetězová diskuse či brainstorming** aj.

Diskuse je podle Maňáka a Švece taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému. (Maňák, Švec, 2003, s. 108)

Petty pak poměrně jednoduše a výstižně popisuje vyučovací metodu diskuse jako volně plynoucí konverzaci, při níž mají žáci prostor vyjádřit své myšlenky a názory a zároveň vyslechnout, co říkají ostatní žáci ze skupiny. (Petty, 1996, s. 165)

Použití diskusní metody ve výuce je vhodné zejména pro témata, kde je přípustné mít na jevy či problémy různé názory. Učitel může používat tuto metodu, pokud chce zjistit názory žáků na dané téma. Vhodné je použití diskuse, týká-li se téma hodnotových postojů,

než jednoznačně daných faktů. Diskuse se používá v případech, kdy je zapotřebí, aby si žáci utvářeli vlastní postoje a názory, aby je dokázali obhajovat a názory ostatních hodnotit. Pro diskusi je také vhodné přizpůsobit uspořádání učebny a počet diskutujících žáků. Rozmístění by mělo být takové, aby na sebe účastníci navzájem viděli a tudíž spolu mohli lépe komunikovat – nejlepší bývá posazení do kruhu či půlkruhu. Diskutovat také nelze s příliš malým nebo příliš velkým počtem žáků. Sitná udává jako ideální velikost skupiny pro diskusi počet kolem 15 žáků. Metoda diskuse se tedy vybízí využívat v tzv. půlených hodinách, kdy bývá ve třídě menší počet žáků, rozdělených např. podle cizích jazyků či odborného zaměření, tudíž se žáci lépe znají a nevzniká pak takový ostych při prezentaci vlastních názorů. (Maňák, Švec, 2003, s. 108, Sitná, 2009, s. 95, 97)

Diskusní metody může být ve výuce využito jak při výkladu nového učiva, tak při jeho opakování, procvičování, upevňování. Je možné zařadit diskusi hned na začátek vyučovací hodiny (před samotný výklad), kdy plní zejména motivační funkci – „naladění“ žáků na dané téma. V průběhu hodiny může být použita diskuse jako hlavní výuková metoda, která vede žáky k pochopení složitosti či různorodosti situace, nebo jen pro zvýšení pozornosti během výkladu. Diskuse konaná ke konci hodiny (po výkladu učitele) podává učiteli zpětnou vazbu o pochopení, porozumění či orientaci žáků v daném tématu. (Sitná, 2009, s. 96, Kotrba, Lacina, 2007, s. 101)

Výhodou je, že příprava diskuse pro učitele není tolik náročná. Příprava učitele na diskusi vyžaduje pouze promyšlení vhodného tématu – konkrétní formulace tématu (problému) a samozřejmě odbornou znalost problematiky. Učitel by si měl písemně připravit podněty pro zahájení diskuse a připravit si stěžejní body diskuse, kterých je nutné se držet, případně celý časový harmonogram diskuse. O to náročnější je potom samotné vedení diskuse.

Učitel má samozřejmě více možností, jak diskusi řídit. U žáků, kteří ještě nejsou schopni efektivní samostatné diskuse, zastává učitel roli „moderátora“ a poměrně do diskuse zasahuje, může jí dávat určitý směr. Pokud jsou již žáci zkušenější, může roli „moderátora“ diskuse zastávat jeden ze žáků. Učitel pak diskusi pouze uvede, udržuje ji ve stanovených mezích, popřípadě vyvrací neetické názory a na závěr shrne výsledky a zhodnotí celý průběh diskuse. Hodnocení diskuse může provádět taktéž žák, jako nezávislý posluchač. Vhodné je shrnutí nejpodstatnějších bodů diskuse, např. zápisem na tabuli. (Sitná, 2009, s. 96, Kotrba, Lacina, 2007, s. 101)

Dobrá diskuse se vyznačuje svou zaměřeností na cíl, neodkláněním se od tématu, respektováním komunikačních zásad atd. Důležité je i dobrovolné zapojení většiny členů skupiny do diskuse, tomu přispívá uvolněná atmosféra a dobrý kolektiv ve třídě. Učitel by měl nesmělé žáky podněcovat pro zapojení se do diskuse. Učitel musí dbát na to, aby nemluvilo více žáků najednou, aby nedocházelo ke konfliktům přecházejícím ve vzájemné osočování, učitel také nesmí dopustit, aby byl nějaký žák pro svůj názor zesměšněn. (Maňák, Švec, 2003, s. 109, 110, Kotrba, Lacina, 2007, s. 101, 102)

Diskusní metody slouží k plnění nejen kognitivních cílů, ale také rozvíjejí žákovu osobnost. Slouží k nácviku dovedností, jako jsou obhajování vlastních názorů, pochopení motivace a myšlenek ostatních. Vedou tedy žáky k tomu, aby byli schopni komunikovat navzájem mezi sebou, ale také vnímat ostatní a umět jim naslouchat. Rozvíjejí se tak nejen kompetence odborné (podle tématu diskuse), ale hlavně kompetence klíčové. Rozvíjeny jsou kompetence k učení – např. posuzování a promýšlení názorů, využívání vlastních zkušeností, dále komunikativní kompetence – např. dodržování zásad verbální komunikace, aktivní naslouchání, argumentace, formulace, kultivovanost projevu, ale i kompetence personální a sociální – např. dodržování pravidel komunikace ve skupině, zúčastněnost, snaha o pochopení ostatních. (Sitná, 2009, s. 96, Kotrba, Lacina, 2007, s. 101)

## 4.2 Brainstorming

Metoda brainstormingu byla poprvé popsána Alexem Osbornem v roce 1953 za účelem podněcování skupin k tvořivému myšlení. V českém prostředí překládáme anglický výraz brainstorming nejčastěji jako „burza nápadů.“

Hlavním smyslem brainstormingu je produkce co největšího množství nápadů na určité téma a poté zhodnocení jejich užitečnosti, podpora tvůrčího a kreativního myšlení. Témata je vhodné volit spíše konkrétní, problémové otázky, ne příliš široké. Je nutné si uvědomit, že tato metoda potlačuje kvalitu na úkor kvantity.

**První fáze** brainstormingu je založená na asociativním, tvůrčím a kreativním myšlení. Od žáků se vyžaduje vyslovení co nejvíce nápadů na dané téma. Je proto důležitá uvolněná atmosféra ve třídě, aby se žáci nebáli vyslovit nápady na první pohled bláznivé či nesmyslné. Tato fáze může probíhat strukturovaně – myšlenky vyslovují žáci jeden po druhém nebo spontánně – myšlenky vyslovuje vždy ten, koho zrovna něco napadlo.

Všechny nápady by měly být přijaty – např. zapsáním na tabuli a není přípustné v této fázi nápady hodnotit či kritizovat. Zápis nápadu na tabuli slouží také ostatním pro inspiraci. Zapisovat může učitel či vybraný žák. **V další fázi** – nejlépe další vyučovací hodinu se nápady roztřídí podle stanovených kritérií – např. reálnost, časová či finanční náročnost, efektivnost. Poté lze nápady zhodnotit a vybrat nejlepší možné způsoby řešení.

Tato metoda má ve výuce široké využití, lze ji aplikovat v průběhu celé vyučovací hodiny buďto za účelem motivace nebo např. pro zjištění postojů a názorů žáků či zjištění znalostí o daném tématu. Brainstorming není náročný pro učitele na přípravu, je nutná pouze volba vhodného tématu v souladu s výukovými cíli a také je důležité vědět, k čemu mají výsledky brainstormingu sloužit, jak s nimi dále pracovat. Velkou výhodou je jeho organizační nenáročnost, kdy není zapotřebí speciálních úprav třídy. Brainstormingu se mohou účastnit jak menší skupinky žáků, tak celá třída najednou. Časově vystačí pro brainstorming ve vyučovací hodině i jen pár minut.

Metoda brainstormingu napomáhá rozvíjení kompetencí k řešení problémů – návrhy řešení problémů, vznik asociací, uvědomění si souvislostí, dále rozvíjí komunikativní kompetence – výstižné vyjadřování, respektování pravidel komunikace ve skupině i kompetence personální a sociální – zvyšování sebevědomí, posilování sounáležitosti se skupinou.

Dalšími variantami brainstormingu mohou být například **brainwriting**, kdy žáci zapisují své nápady na papír, tudíž je zabráněno ostychu před třídou či **metoda Philips 66,** kdy žáci nejprve pracují ve skupinkách po 6 žácích (fáze produkce nápadů) a poté se skupinky spojí a o nápadech dále diskutují. (Sitná, 2009, s. 67 – 70, Maňák, Švec, 2003, s. 164, 165)

## 4.3 Mentální mapování

Tvorba **myšlenkových map,** podle různých variant označovaná jako např. **pojmové mapy, pavučiny, vědomostní mapy,** může mít ve výuce široké využití. Podstatou myšlenkové mapy je grafické znázornění myšlenek pomocí pojmů. Tato metoda pomáhá zpřesňovat myšlení. Je založena na převádění myšlenek – pojmů do vizuální podoby. Žáky směruje k hledání souvislostí mezi jednotlivými prvky, umožňuje jim ujasnění a utřídění informací.

Metodu mentálního mapování lze využít snad ve všech vyučovacích předmětech, její aplikace se hodí jak pro úvodní motivaci žáků k učení, tak pro závěrečné shrnutí a utřídění informací. Vhodná je také pro řešení problémové situace nebo pro hodnocení znalostí žáků. Myšlenkovou mapu mohou tvořit žáci individuálně, ve skupinách, ale i v rámci celé

třídy (na tabuli). Není zapotřebí speciálních pomůcek, postačí pouze psací potřeby a papír, popř. tabule a křídy. Prostorové uspořádání třídy je dobré přizpůsobit pouze při práci ve skupinách. Obvyklé trvání této metody je kolem třiceti minut v závislosti na obtížnosti tématu.

Příprava pro učitele není náročná, jde hlavně o vhodnou volbu tématu – stanovení základní teze. Vhodné je, když si učitel připraví vlastní myšlenkovou mapu, která mu bude sloužit jako podklad vysvětlení i hodnocení práce žáků. Příprava žáků není nutná, protože jde spíše o uspořádání dosavadních znalostí a souvisejících informací. Učitelova činnost spočívá v kontrole správnosti, pomoci žákům a reflexi. (Sitná, 2009, s. 113 – 115)

Probírané téma je definováno základním pojmem, otázkou, konstatováním či tezí. Učitel sdělí žákům tuto základní formulaci a žáci si ji zapíší do středu na list papíru a zakroužkují. Poté učitel žáky vyzve, aby na papír kolem základního pojmu zaznamenávali vše, co je k tomu napadá. Žáci vyjadřují své asociace heslovitě, formou bodů, krátkých formulací či otázek, pokud se chtějí o tématu něco dalšího dozvědět. Veškeré asociace též zakroužkují a čarami spojují s hlavním pojmem a mezi sebou navzájem, pokud spolu souvisí. Tím se graficky znázorňují vztahy mezi pojmy, třídí se tak informace. K jednotlivým asociacím je možné přidávat další nápady a tím myšlenkovou mapu dále rozšiřovat. V myšlenkové mapě je vhodné používání různých značek, symbolů či obrázků, jak pro pojmy samotné, tak pro naznačení vztahů mezi nimi. Žáci mají určitý čas na vypracování mapy a poté je dobré o mapách diskutovat, probírat naznačené vztahy a hodnotit správnost použitých pojmů, atd. Práce s myšlenkovou mapou může být i modifikována – např. učitel nadiktuje žákům určité množství pojmů, které mají zaznamenat do myšlenkové mapy, graficky znázornit vztahy mezi nimi, roztřídit informace. (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 85, 86)

Při myšlenkovém mapování si žáci rozvíjejí kompetence k učení – schopnost definovat podstatnou myšlenku, hledání souvislostí, rozlišování podstatného a nepodstatného, uspořádání informací, dále kompetence k řešení problémů – hledání stejných a odlišných znaků, hledání možných variant a způsobů, odpovědnost, v případě práce ve skupině jsou intenzivně rozvíjeny kompetence komunikativní, personální a sociální – spolupráce v týmu, dělení úkolů, tolerance. (Sitná, 2009, s. 113, 114)

## 4.4 Problémové vyučování

Celý lidský život je plný problémů, které musí člověk neustále řešit, proto by se i ve škole měli žáci setkávat s metodou řešení problémů. Problémové úlohy většinou tvoří základ všech aktivizujících metod, protože v každé z nich je řešen nějaký problém, který je pouze určitou metodou zpracován (problém může být žákům představen např. hrou, situační či inscenační metodou). Také je ale možné nahlížet na problémové vyučování jako na samostatnou výukovou metodu, kterou lze snadno uplatnit i ve frontální výuce. (Kotrba, Lacina, 2007, s. 82)

Řešení problémů je často různě propojováno s heuristikou, kdy heuristikou rozumíme vědu zkoumající tvůrčí myšlení a heuristickou činností způsob řešení problémů. V literatuře je chápána heuristická metoda někdy jako podskupina problémového vyučování, ale i naopak. Není proto možné od sebe heuristickou a problémovou výuku zcela odtrhnout. Heuristika je více zaměřena na samostatné pátrání a objevování, pro které ovšem není zejména z časových důvodů ve škole dostatek prostoru. Pomocí heuristických metod učitel vede žáky k odpovědné a samostatné učební činnosti, mající charakter objevování, pátrání či hledání. Tyto techniky žáky silně motivují a pomáhají jim k osvojování vědomostí a dovedností.

Maňák a Švec popisují problém ve výuce jako druh specifické úlohy (situace), kterou žák není schopen řešit na základě své aktuální zásoby vědomostí. Okón pak chápe problém jako teoretickou nebo praktickou obtíž, kterou žák musí řešit aktivním zkoumáním, myšlením. (Okón, 1966 in Maňák, Švec, 2003, s. 115)

Problémové vyučování může mít spoustu podob. Jednoduchou a učiteli často využívanou je i kladení problémových otázek žákům. Otázky a úkoly typu: *Proč?, Jak? Porovnej ..., Vysvětli ..., Dokaž ...,* atd. nutí žáky k hlubšímu zamyšlení nad danou tématikou a mohou tak oživit učitelův výklad a aktivizovat žáky. Složitější podoby pak mohou vyžadovat i domácí přípravu žáků, samostudium či vyhledávání podkladů pro řešení problémů. Problémové úlohy mohou mít podobu např. doplnění neúplného textu, nalezení a opravení chyb, uspořádání faktů podle určitého hlediska, vymyšlení příkladů, volby správného řešení, připravení si důkazů či vystižení principu. (Kotrba, Lacina, 2007, s. 82, 83)

Problémové vyučování lze aplikovat jako individuální řešení problému, kdy každý žák řeší problémovou úlohu samostatně, nebo jako skupinové řešení problému, kdy se na řešení stejné problémové úlohy podílí určitá skupina žáků.

**Fáze řešení problému**:

**Identifikace problému** – nalezení či vymezení problému. Potřebu řešit problém vyvolává většinou učitel, ale vyspělí žáci mohou objevit problém i sami.

**Analýza situace** – jedná se o proniknutí do struktury, jasné pochopení problému. Rozebírají se cíl i fakta potřebná pro řešení (odlišení známých a potřebných informací).

**Vytváření hypotéz, návrhů řešení** – vytváření vazeb mezi zkušenostmi, znalostmi a vnějšími podmínkami. Řešení je možno hledat metodou pokus – omyl, intuitivně, na základě zkušenosti, ale především na základě důkladné analýzy faktů a jejich vzájemných vazeb.

**Verifikace hypotéz, vlastní řešení** – výsledkem je přijetí, odmítnutí či oddálení řešení (hypotézy). Varianty možného řešení je nutné hodnotit obezřetně a objektivně, což podporuje kritické, logicky přesné myšlení. Může být provedeno i zobecnění řešení problému, tak aby bylo použitelné i pro jiné případy

**Návrat k předchozím fázím při neúspěchu.** (Maňák, Švec, 2003, s. 116)

Problémové úlohy jsou na přípravu pro učitele náročné podle konkrétní podoby problémového vyučování, jíž mohou být: **analýza případové studie, metoda černé skříňky, metoda paradoxů** aj.

Při problémovém vyučování se od žáků požaduje jejich aktivita, produktivní myšlení, tvořivost či samostatnost. Důraz je kladen na myšlení, vytváření hypotéz, objevování a zkoumání. Problémové vyučování vede žáky k tvořivému osvojování vědomostí, ke kreativní činnosti, rozvíjejí se tím zejména klíčové kompetence k učení, k řešení problémů či kompetence k pracovnímu uplatnění.

## 4.5 Situační metody

Situační metody jsou ve výuce důležité především svou propojeností teorie a praxe – jsou zaměřené na řešení skutečných situací, problémů z reálného života. Podle Maňáka a Švece se situační metody vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažující úsilí a rozhodování. Základem všech situačních metod je řešení problémového případu, který vychází z reálného života, z praxe. Situační metody se podobají problémové

výuce, ale pro řešení „situace“ je potřebné brát v úvahu různé vztahy mezi prvky a veškeré působící okolnosti, začlenit situaci do kontextu. Řešení nebývá jednoduché a jednoznačné. (Maňák, Švec, 2003, s. 119)

**Průběh situační metody:**

**Volba tématu** – téma je nutné volit v souladu s výukovými cíli, musí odpovídat připravenosti žáků.

**Seznámení se situací, získávání informací** – učitel seznámí žáky s případem, žákům musí být umožněn přístup k informacím potřebným k vyřešení.

**Řešení případu** – studium materiálů, tvorba návrhů řešení.

**Návrhy řešení, diskuse** – pomocí diskuse se z podaných návrhů vybírá nejlepší možné řešení situace, zvítězit by měl návrh nejpropracovanější, nejefektivnější. Žáci mohou podávat své názory na jednotlivá řešení, které společně s učitelem konfrontují a hodnotí. (Maňák, Švec, 2003, s. 119, 120)

Situační metody mohou mít spoustu podob či variant. Mezi nejznámější patří např. **metoda rozboru situace**, kdy žáci nejprve individuálně studují příslušné materiály a poté následuje diskuse ve třídě vedená učitelem a výběr nejvhodnějšího návrhu řešení. Tato metoda podporuje logické usuzování a samostatné myšlení. Další častou metodou je **řešení konfliktní situace,** která je více zaměřena na výchovnou oblast, její těžiště je v osobních vztazích týkajících se různých názorů či postojů. Provádí se analýza a hodnocení chování jednotlivých účastníků situace. Žáci jsou seznámeni se situací a bez dalšího dotazování či vysvětlování se od nich ihned vyžadují návrhy na řešení. Tato metoda připravuje žáky na rozhodování v časové tísni při neznalosti úplně všech potřebných informací. Poměrně často využívanou je také **metoda incidentu,** kdy učitel seznámí žáky s konkrétní situací a žáci se pomocí konkrétních dotazů na učitele snaží získat co nejvíce informací důležitých k hlubší analýze problému. Poté se opět navrhují a hodnotí možnosti řešení. Tato metoda učí žáky zejména získávat potřebné informace a pokládat vhodné otázky. Dalšími situačními metodami jsou např. **dynamická situační či basketová metoda.** (Maňák, Švec, 2003, s. 120, 121, Kotrba, Lacina, 2007, s. 122 – 124)

Náročnost na přípravu pro učitele spočívá zejména ve volbě vhodného tématu – vhodné životní situace a její konkrétní představení žákům. Od žáků je vyžadována určitá připravenost, znalost určitých faktů, aby mohli situaci správně porozumět. Další informace

mohou potom získávat sami nebo za pomoci učitele. Pro tuto metodu, zejména vzhledem k její komplexnosti, reálnosti, je vhodné mít k dispozici minimálně jednu vyučovací hodinu.

Tyto metody podporují schopnost správného rozhodování v životních situacích, umožňují žákům seznámit se s problematickými jevy ze života, čímž překračují akademický rámec školy. Rozvíjejí se zejména kompetence k učení – získávání a zpracování informací, kompetence k řešení problémů – uplatnění tvůrčího myšlení, komunikativní kompetence – schopnost diskutovat či argumentovat. Podle konkrétního tématu (např. vztahy na pracovišti) můžou být také rozvíjeny kompetence k pracovnímu uplatnění.

## 4.6 Inscenační metody

Inscenační metody někdy označované jako **hraní rolí** či **simulační metody** můžeme přirovnávat k herectví. Žáka si můžeme představit jako „herce“ a učitele jako „režiséra.“ Tyto metody chápeme jako metody hraní sociálních rolí. Člověk během celého svého života zastává množství sociálních rolí (např. dítě, rodič, kamarád, spolupracovník, vedoucí atd.), a proto není od věci, zařadit hraní rolí i do školního prostředí. Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací. (Bratská in Maňák, Švec, 2003, s. 123)

Inscenační metody se ve výuce výborně hodí k ukončení určitého tematického celku, k praktickému procvičení získaných teoretických poznatků. Žák si tak vlastní činností a pomocí prožitku upevňuje již osvojené učivo. Lze je snadno využít při výuce cizích jazyků či v oblasti managementu, personalistiky, jsou vhodné pro nácvik dovedností potřebných v budoucí profesi.

Inscenační metody jsou poměrně náročné jak na čas – pro jejich realizaci je potřebná alespoň jedna vyučovací hodina (v závislosti na jejich konkrétní podobě), tak na přípravu učitele i žáků. Učitel musí především vhodně zvolit téma inscenace, poté je nutné identifikovat jednotlivé role a popř. sestavit konkrétní scénář. Dobré je mít vytyčený postup a připravený časový plán. Učitel by měl být také schopen role mezi žáky vhodně rozdělit, vzít v úvahu jejich vlastnosti a předpoklady pro ztvárnění role, možností je také volný výběr rolí žáky samotnými, což vede k větší motivovanosti žáků. Žáci musí mít nejen dostatek znalostí, ale také komunikativních či sociálních dovedností, které jim umožní ztvárnit danou roli, a také je zapotřebí, aby roli přijali či se s ní dokonce ztotožnili.

Žáci musí být také ochotní aktivně vystupovat, k čemuž přispívá uvolněná a přátelská atmosféra ve třídě. Aby inscenace byla pro žáky motivující a efektivní, měly by scénky odpovídat reálnému životu a žáci by měli znát jejich smyl – cíl. Hodnocení průběhu by se mělo konat ihned po skončení inscenace, může být provedeno formou diskuse, kladením otázek individuálně či před třídou a vzhledem k velkému vlivu těchto metod na formování osobnosti by mělo být hodnocení vedeno spíše v pozitivním duchu. (Kotrba, Lacina, 2007, s. 126 – 131)

Inscenační metody mohou mít více podob. Pomocí inscenační metody může pracovat celá třída rozdělená do menších skupin (4 – 6 účastníků pro jednu inscenaci), kdy si každá skupina hraje svou scénku, skupiny hrají v čase najednou, v prostoru ve třídě každá zvlášť nebo může jedna skupina předvádět scénku pro ostatní, kteří jejich výkon pozorují a posléze hodnotí. Jednoduchou formou může být také inscenace ve dvojicích.

Inscenační metody můžeme dělit na strukturní, nestrukturní inscenace a mnohostranné hraní rolí. Při **strukturní inscenaci** je žákům k dispozici popis výchozí situace i popis jednotlivých rolí či úkolů. Takovouto inscenaci připravuje učitel, žáci ji „pouze“ přehrají. **Nestrukturní inscenace** je pro žáky volnější, je popsána pouze výchozí situace. Ztvárnění dané situace záleží zcela na žácích, a proto je od nich vyžadována již zkušenost s inscenací a možnost improvizačních a tvůrčích aktivit. Náročnější aplikací těchto metod může pak být **mnohostranné hraní rolí.** (Kotrba, Lacina, 2007, s. 126 – 131)

Žákům přináší tyto metody možnost osvojení různých stylů chování, způsobů jednání či reakcí adekvátních pro jejich budoucí profesi. Rozvíjí se zejména kompetence k pracovnímu uplatnění – praktická aplikace teoretických poznatků a dovedností, využití a propojení znalostí z jiných předmětů či získaných mimo školní prostředí, dále kompetence komunikativní, sociální a personální – komunikace ve skupinách. Zejména u nestrukturní inscenace je rozvíjena kompetence k řešení problémů – rozpoznání příčin a důsledků, plánování řešení situace. Rozvíjeny jsou také občanské kompetence – respekt, úcta k ostatním lidem, schopnost vcítit se do jejich situace aj.

## 4.7 Didaktické hry, soutěže

Hra je specifický typ aktivity, který je převažující u dětí předškolního věku, ale jinak provází člověka po celý jeho život. Maňák a Švec popisují hru jako jednu ze základních forem činností (vedle práce a učení), je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný

specifický účel, ale hodnotu má sama v sobě. Hru můžeme chápat jako soubor seberealizačních aktivit jedinců či skupin, které se řídí určitými pravidly a nemají konkrétní cíl. (Vališová, Kasíková, 2007, s. 207, Maňák, Švec, 2003, s. 126)

Přestože mezi hrou a učením jsou podstatné odlišnosti, hra nesleduje cíl a výuka je naopak cílově orientovaná, tak hra a učení nemusí být dvě odlišné činnosti, lze se učit hrou. Ve škole je využíváno tzv. didaktických her. Didaktická hra musí sledovat výukové cíle, které však nesmí překrývat podstatu hry samotné a naopak se nemůže z didaktických her vytratit cíl výuky, didaktická hra nesmí být bezúčelná. Didaktickou hru tedy lze vymezit jako seberealizační aktivitu jedinců či skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům. (Maňák, Švec, 2003, s. 127).

Didaktické hry záměrně evokují žákovu aktivitu a rozvíjejí myšlení, často jsou založeny na řešení problémových situací. Didaktické hry by měly mít podle Maňáka svůj didaktický cíl – čeho se má hrou dosáhnout, pravidla – podmínky hry a obsah – motivační rámec, přitažlivá činnost. (Maňák, Švec, 2003, s. 127).

Hry se často spojují se soutěží, ale není vhodné tyto pojmy úplně ztotožňovat. Pro hru je typická herní činnost samotná – cílem je zahrát si, zúčastnit se, kdežto v soutěži je cílem stanovit pořadí účastníků, vyhodnotit či porovnat výsledky. Je ale možné určitou činnost pojmout jako hru a zorganizovat ji jako soutěž – tzv. soutěživá hra. (Vališová, Kasíková, 2007, s. 207)

Hry ve škole se nejčastěji uskutečňují během vyučovací hodiny ve třídě. Hru je možné použít ve výuce jako motivační prostředek na začátku vyučovací hodiny či ke konci vyučovací hodiny pro zopakování a procvičení látky. Hra ale nemůže ve výuce nahradit výklad. Pro hru vystačí i několik minut z vyučovací hodiny, ale mohou být i hry dlouhodobé. Žáci mohou vystupovat ve hře jako jednotlivci i jako týmy (skupiny žáků). Učitel vystupuje v pozici nejprve tvůrce, poté vůdce a nestranného rozhodčího hry. Dohlíží na dodržování pravidel hry, vyhodnocuje výsledky.

Zařazení didaktických her do výuky není pro učitele jednoduchou záležitostí. Jejich úspěšnost značně závisí na osobnosti učitele, jeho schopnostech, zkušenostech a ochotě připravovat se na výuku. Při správné aplikaci hry si žáci jistou omezenost didaktických her (usměrňování, cílová orientace, ztráta spontánnosti, svobody) ani příliš neuvědomují. Prvním předpokladem úspěchu didaktických her je volba vhodné konkrétní podoby hry, kterých je nepřeberné množství. Hry je nutné volit a přizpůsobit zejména věku,

schopnostem, znalostem a dovednostem žáků. Také je zapotřebí brát v úvahu herní prostředí (nejčastěji školní třída), materiální vybavení a čas potřebný pro realizaci hry. Aby byla zvolená hra efektivní, musí ji učitel dobře metodicky připravit. Pravidla hry by měla být stručná a srozumitelná, je nutné, aby je pochopili všichni žáci.

Metodická příprava učitele pro uplatnění didaktických her ve výuce zahrnuje stanovení cílů hry, diagnózu připravenosti žáků (zda mají žáci potřebné vědomosti a dovednosti pro hru), ujasnění pravidel hry, vymezení úlohy vedoucího hry, dále stanovení způsobu hodnocení, také zajištění vhodného místa (úprava třídy), příprava pomůcek a materiálu. Učitel také musí určit časový limit, rozvrh hry. Vhodné je i promyšlení případných variant hry (modifikace). Aplikaci hry předchází vysvětlení pravidel žákům, pak se uskuteční samotná hra. Vyhodnocení může mít formu např. pochvaly ve hře lepším žákům a pobídka slabších k lepšímu výkonu. Ve hře se hodnotí hlavně výkony jako hbitost, přesnost, kreativita atd. (Maňák, Švec, 2003, s. 126 – 129, Kotrba, Lacina, 2007, s. 97, 98)

Obecné dělení didaktických her, podle míry interakce mezi hráči, je na hry neinterakční a interakční. Při **neinterakčních hrách** se hráči (týmy) navzájem neovlivňují, nespolupracují, každý hraje sám za sebe. Všichni hráči řeší stejný úkol za stejných podmínek. Příkladem neinterakčních metod můžou být **křížovky, přesmyčky, kvízy, pexeso, doplňovačky** a další. Při **interakčních hrách** na sebe hráči vzájemně působí, ovlivňují se, komunikují mezi sebou či reagují na chování svých protihráčů. Typickým příkladem interakčních her jsou tzv. **ekonomické hry.** (Kotrba, Lacina, 2007, s. 97, 98)

Hry podporují u žáků jejich aktivitu, samostatnost, angažovanost či tvořivost. Hry ve výuce představují pro žáky určité uvolnění, zvyšují zájem o učení a jsou vysoce motivující. Navíc si žáci díky aktivnímu zapojení a emotivnímu prožitku ze hry osvojené učivo lépe pamatují. Při hře mohou být rozvíjeny sociálně-interaktivní dovednosti žáků. Žáci jsou vedeni ke zdravému prožívání úspěchu, ale i přijímání neúspěchu. Rozvíjeny jsou zejména kompetence k učení – vytváření kladného vztahu k učení, v interakčních hrách kompetence komunikativní a sociální – dodržování pravidel, „fair play," tolerance. (Vališová, Kasíková, 2007, s. 207)

## 4.8 Aktivní práce s textem

Práce s textem na střední škole patří bezpochyby k významným činnostem žáků. Značná část informací je předávána pomocí textu, ať již tištěného či elektronického. A v dnešní době není za čtenářskou gramotnost považováno jenom čtení, ale také porozumění textu, schopnost aplikovat poznatky z textu, aktivně o něm přemýšlet, hodnotit ho atd. Text ve vzdělávání může mít mnoho podob, nejčastěji jsou to učebnice, metodické materiály, cvičebnice, knihy, dále např. časopisy, slovníky encyklopedie a veškeré elektronické dokumenty. (Grecmanová, Urabanovská, 2007, s. 71, Vališová, Kasíková, 2007, s. 200)

Práce s textem může být ztvárněna pro žáky aktivním způsobem. Žáci jsou aktivní hlavně duševně, snaží se pochopit hlavní myšlenky, téma jako celek, souvislosti, logiku, smysl učiva, oprávněnost závěrů, atd. Učitel by měl napomoci žákům k rozvíjení schopnosti samostatné a tvořivé práce s textem. S textem mohou aktivně pracovat jak jednotlivci, tak dvojice, skupina i celá třída najednou, text může být čten individuálně i společně. Práce s textem se hodí zejména k seznámení s novou učební látkou, s novým problémem. S textem pracují žáci ve škole i doma, ve vyučovací hodině bývá práce s textem hlavní částí této hodiny. Příprava aktivní práce s textem závisí na její konkrétní podobě, ale většinou nebývá pro učitele náročná. Náročnější je naopak pro žáky.

Konkrétními podobami aktivní práce s textem mohou být např. **řízené čtení (čtení s předvídáním),** kdy je žákům sdělen pouze název textu nebo je přečtena jen jeho část a žáci se nad ním mají zamyslet a odhadnout, o čem se bude v textu dále pojednávat. Další možností může být **metoda studijních průvodců,** kdy žáci ke studovanému textu obdrží „studijního průvodce“ – pracovní list s otevřenými otázkami vztahujícími se k textu. Otázky musí žáka směrovat k hlavním myšlenkám textu, probouzet tvůrčí myšlení. Poměrně známou je **metoda ano – ne.** Ta spočívá v tom, že žáci odpovídají na otázky k textu ano či ne, popřípadě pravda či nepravda. O odpovědi se mohou pokusit již před vlastním čtením textu, pak odpovědi upravovat v průběhu čtení textu a nakonec uvede učitel správné odpovědi, o kterých ještě se žáky diskutuje. Vysoce efektivní je **metoda zpřeházených vět,** kdy žáci obdrží jednotlivé věty (části) z textu a jejich úkolem je věty uspořádat tak, aby vzniklý text byl správný. Žáci pak musí být seznámeni s původním textem. Tato aktivita je přínosná pro rozvíjení schopnosti systematického a logického uspořádání informací, žáci musí totiž myšlenky analyzovat, porovnávat, hledat souvislosti. Žáci si také informace z textu snadněji zapamatují, protože si nejdříve jednotlivé myšlenky

opakovaně čtou, potom posuzují svůj návrh a porovnávají s původním textem. Snadno využitelné je také **čtení s otázkami a učení se navzájem,** kdy vždy po určité prostudované části žáci text rekapitulují a vymýšlí k němu otázky, na které si odpovídají. Aktivní prací s textem je i tzv. **metoda I.N.S.E.R.T.** neboli značení textu, která spočívá v tom, že žáci si při individuálním čtení textu různě značí informace známé, nové, nejasné, informace, se kterými nesouhlasí atd. O jednotlivých myšlenkách s určitým přiřazeným znaménkem se pak dále diskutuje a pracuje. Za zmínku stojí i **metoda dvojitých zápisníků.** Žáci si přečtou předložený text a poté na papír (do sešitu) zaznamenávají do jednoho sloupce důležité a podstatné myšlenky z textu a do druhého svůj osobní komentář (osobní poznámky, asociace, připomínky, otázky, souhlas, nesouhlas atd.) k údajům z prvního sloupce. Následuje kolektivní vyhodnocení, učitel se žáků dotazuje, jakou myšlenku zvolili k jednotlivým částem textu (odstavcům), žáci prezentují, nad čím přemýšleli, rozvíjí se diskuse. (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 72 – 79)

Při využití metod aktivní práce s textem si žáci odnášejí více vědomostí, které dokážou vhodně použít. Rozvíjí se jejich myšlení a čtenářská gramotnost. Výuka přináší žákům větší radost a uspokojení. Rozvíjí se především kompetence k učení, kompetence k pracovnímu uplatnění, popř. kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií.

## 4.9 Kooperativní učení

Dnešní požadavky na vzdělání se díky rychlým změnám, vzájemné závislosti a propojenosti v dnešním světě již zdaleka netýkají jen kognitivní stránky osobnosti člověka, ale vyžadují i rozvoj osobnosti ve směru sociálním. Poměrně dobře tyto požadavky skloubit umožňuje kooperativní učení. Kooperativní učení nelze s jistotou označit za metodu vyučování či OFV, můžeme ho chápat spíše jako pojetí výuky, které lze určitým způsobem aplikovat i v hromadné výuce a v jeho rámci lze uplatnit některou konkrétní metodu výuky (např. **diskusi, řešení problému, simulaci, bzučící skupiny, metodu sněhové koule** a další). V literatuře se setkáváme zejména s pojmy skupinové a kooperativní učení. Tyto pojmy jsou někdy používány jako synonyma, ale není to zcela správné. Skupinové vyučování představuje spíše organizační podobu výuky, kdy jsou žáci rozděleni do skupin, to ale ještě nezaručí jejich účelnou vzájemnou spolupráci, která je typickým znakem kooperativního učení. Skupinové uspořádání je obvyklou formou pro kooperativní učení. (Kasíková, 2010, s. 21)

Maňák a Švec pojímají kooperativní výuku jako komplexní výukovou metodu, založenou především na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale také na spolupráci třídy s učitelem. (Maňák, Švec, 2003, s. 138)

Kasíková pak formuluje kooperativní učení jako systém založený na principech kooperace (spolupráce) při učení v malých skupinách. Cílem kooperativního učení je především intelektuální a osobnostně sociální rozvoj žáka, ale i samotná schopnost spolupracovat. Kooperativní uspořádání je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má zároveň prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativní výuky jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora. (Kasíková, 2004, s. 62, Kasíková, 2010, s. 27)

Při kooperativní výuce je vyžadována účelná spolupráce žáků, jejich vzájemná interakce. Žáci se od sebe navzájem učí. Základními znaky kooperativního učení jsou pozitivní vzájemná závislost – žáci vnímají, že nemohou v úkolu uspět, aniž by uspěli ostatní členové skupiny, interakce tváří v tvář – nutné pro zajištění efektivnosti kooperativního učení, rozvoje sociálních dovedností, zajištění bezprostřední zpětné vazby. Jedním z hlavních znaků je také osobní odpovědnost, kdy výkon každého jedince je přínosem pro celou skupinu. Dalšími znaky jsou formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností – žáci musí pro kooperativní výuku respektovat základní zásady komunikace a dále tyto dovednosti rozvíjejí, reflexe skupinové činnosti – skupina sama rozhoduje o postupu své činnosti, učí se ze svých chyb atd. Kooperativní učení vytváří vhodné podmínky pro zapojení všech žáků, např. i těch, kteří se před celou třídou ostýchají projevit a drží se spíše stranou. (Kasíková, 2010, s. 37 – 39)

Velkým přínosem kooperativního učení jsou jeho sociální aspekty spojené se spoluprací žáků při řešení úloh. Žáci se při kooperativním učení učí vycházet s ostatními, hledat a přijímat kompromisy, otevřeně komunikovat, zlepšovat své verbální vyjadřování, akceptovat rozdílné názory svých spolužáků, případně uklidňovat rozpory ve skupině. Kooperativní výuka vede žáky k vyšším výkonům, žáci jsou více orientováni na cíl a pro učení jsou lépe motivováni. Úspěšnost kooperativní výuky je více než na charakteru řešené úlohy závislá na úrovni dovednosti žáků spolupracovat, komunikovat, na vzájemných vztazích mezi členy skupiny, na způsobu řízení činnosti skupiny atd. Kooperativní učení podporuje uvolněnou atmosféru ve třídě, žáky více motivuje k učení, umožňuje zlepšovat a prohlubovat vzájemné vztahy nejen mezi spolužáky, ale také mezi žáky a učitelem. (Maňák, Švec, 2003, s. 137 – 140)

Kooperativní učení je pro učitele velmi náročné zejména na přípravu. Navíc je nutné i určité uspořádání třídy – např. spojení lavic tak, aby žáci ve skupině mohli spolupracovat a komunikovat tváří v tvář. Učitel kooperativní učení připravuje, připravuje na něj žáky, seznamuje je s úkoly, s cíli, kterých by měli dosáhnout, rozděluje žáky do skupin a poté je jednotlivým skupinám k dispozici jako jejich pomocník, zaujímá spíše roli koordinátora a poradce chvilkově se může stát členem skupiny, povzbuzuje a podněcuje žáky ke kooperaci, hlídá dodržování základních zásad komunikace atd. Kooperativní učení vyžaduje přinejmenším 20 minut z vyučovací hodiny, spíše déle, ale je možné pracovat na jednom úkolu i dlouhodobě (např. ve spojení s projektem). Může být využito jak pro zopakování již probraného učiva, tak pro seznámení žáků s učivem novým – hledání informací v příslušných materiálech, zkoumání.

**Kooperativní výuku lze rozdělit do tří fází:**

**Přípravná fáze:** stanovení cílů, časového harmonogramu, zvolení úloh, problémů vhodných pro spolupráci žáků, podrobnější rozpracování problému a instrukce žákům, stanovení pracovních skupin. Učitel může tvořit skupiny náhodně, ale spíše je tvoří záměrně (malé skupiny – kolem 5 žáků, podle výkonnosti – homogenně či heterogenně, podle sociálních vztahů, podle zájmů žáků. Skupiny mohou utvořit i sami žáci. Učitel by měl také žáky k plnění úkolů kladně motivovat.

**Realizační fáze:** zadání úkolů skupinám žáků, pro usnadnění či podporu kooperace je také možné rozdělení rolí ve skupině (mluvčí, zapisovatel, vedoucí atd.). Učitel práci skupin a činnost jednotlivých žáků pozoruje. Do dění ve skupině zasahuje pouze v případě potřeby např. na vyžádání pomoci od žáků, čímž nabývají jeho instrukce na významu, tyto vstupy učitele do kooperace žáků mohou kladně motivačně zapůsobit. Učitel žáky podněcuje ke spolupráci, poskytuje doplňující informace, vyzývá žáky k hodnocení vlastní práce, může také zasáhnout v případě potřeby usměrnění činnosti žáků, nasměrování, špatné spolupráci apod.

**Prezentační fáze:** výsledky řešení úloh, ke kterým jednotlivé skupiny dospěly, je vhodné prezentovat ostatním skupinám ve třídě (např. ke konci vyučovací hodiny nebo ke konci tématu). Skupiny mohou zjištěné výsledky prezentovat např. ústně s využitím tabule, písemně – namnožením materiálu i pro ostatní žáky nebo prezentací např. pomocí plakátu na nástěnce aj. (Maňák, Švec, 2003, s. 140 – 145)

Při kooperativní výuce se žákům dostává poměrně velký prostor pro zdokonalování svých sociálních dovedností. Kooperativní učení je jedním z účinných nástrojů pro rozvoj klíčových kompetencí žáků. Rozvíjeny jsou především kompetence k učení – budování pozitivního vztahu k učení a vzdělávání, přijímání individuální odpovědnosti, kompetence k řešení problémů – samostatné řešení úloh (v rámci skupin), kompetence personální, sociální – spolupráce ve skupině, práce v týmu, odpovědné plnění úkolů, dále rozvíjení komunikativních kompetencí – schopnost srozumitelně a souvisle formulovat své myšlenky, aktivně se účastnit komunikace, naslouchat, argumentovat atd. Rozvíjeny jsou i kompetence k pracovnímu uplatnění, kdy mohou utvářet odpovědný postoj k profesní budoucnosti žáků a další. (Sitná, 2009, s. 50, Maňák, Švec, 2003, s. 139)

## 4.10 Projektové vyučování

Projektové vyučování je v RVP pro střední vzdělávání prezentováno jako velmi vhodný prostředek pro dosahování výukových cílů. Požadavkem na absolventa SŠ není totiž přeplněná hlava vědomostmi, ale spíše schopnost zvládat rostoucí nároky společnosti na samostatnost, kulturnost, zodpovědnost a celkově připravenost na život v současné společnosti. Úspěšnost projektového vyučování ale není samozřejmostí. Projektové vyučování může být sice vysoce efektivní, ale také naopak – při jeho nevhodné aplikaci může dojít k obrovské ztrátě času a úsilí, proto je nutné věnovat přípravě projektů značnou pozornost. O projektech nelze jednoznačně říci, zda se jedná o organizační formu nebo výukovou metodu. Projekty zaujímají ve vyučovacím procesu specifické postavení, a proto je na místě je i specificky označit, např. jako komplexní metody. Jejich komplexnost činností totiž vyžaduje využití různých metod výuky a forem práce. Zavádění projektové výuky do škol nemá klasickou frontální výuku vytlačit, dokonce se bez ní neobejde. Pro úspěšnou realizaci projektu je nutné, aby žáci zvládli určité teoretické poznatky, aby měli již určité zkušenosti, které mohou při práci na projektu využít. Projektové vyučování by mělo klasickou výuku spíše zpestřit a hlavně zefektivnit.

Projekt lze podle Maňáka a Švece vymezit jako komplexní praktickou úlohu spojenou s životní realitou, kterou je nutno řešit jak teoretickou, tak i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu. Kratochvílová pak nahlíží na projekt jako na uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž mají dominantní roli učební aktivity žáků a podpůrnou roli poradenské činnosti učitele, kterými společně směřují k dosažení cílů a smyslu projektu. Projekt vychází z určité problémové úlohy, důležitá je jeho

komplexnost a propojování učení s reálným životem, musí vycházet z praxe. Projekt může mnohostranně přesahovat hranice školy. Projekty integrují jednotlivé vyučovací předměty i poznatky žáků, proto se hodí zejména pro témata týkající se více předmětů, typické je jejich využití při výuce průřezových témat z RVP. (Maňák, Švec, 2003, s. 168, Kratochvílová, 2006, s. 37)

Projekty se vyznačují především angažovanou aktivitou žáků, žáci se na projektu sami podílejí, mají určitou možnost volby. Projekty vedou žáky k samostatnosti a odpovědnosti. Projekty také zvyšují motivaci žáků, jejich iniciativu, angažovanost, poskytují jim spoustu příležitostí k řešení praktických problémů ze života, posilují ochotu žáků spolupracovat a radit se s ostatními. Výuku obohacují o přímou zkušenost žáků. Také poskytují příležitost k tvořivým činnostem, rozvíjí vytrvalost, tolerantnost, sebekritičnost i sebedůvěru. Žáci v průběhu projektu sbírají, hodnotí a zpracovávají informace, hledají, objevují, pozorují, plánují čas, diskutují a právě tím se učí. Výstupem projektu by měl být určitý produkt, který dodává práci smysl, směřuje žáky k většímu úsilí a napomáhá vytvoření vnitřní motivace k práci na projektu, k vlastnímu přijetí úkolu. Čím větší pocit spoluúčasti na projektu žáci získají, tím je pak projektové vyučování účinnější. Produktem projektu mohou být např. noviny, časopisy, film, internetové stránky, přehlídka, výstava, výlet atd. (Maňák, Švec, 2003, s. 170, Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 15)

Projekt může být realizován jako individuální, skupinový, třídní či školní. Tyto možnosti lze kombinovat a možné je také spolupracovat s dalšími školami – např. výměnné pobyty v zahraničí. Projekt se často uskutečňuje mimo školní třídu, využíváno je přírody, podniků, kulturních a dalších institucí. Ve školní třídě probíhá spíše příprava žáků na projekt, zpracování získaných informací a hodnocení projektu. Důležité je, že žáci či jednotlivé skupiny na projektu navzájem spolupracují.

Projekty není možné aplikovat v jedné vyučovací hodině. Lze je z časového hlediska rozdělit na krátkodobé, pro které vystačí i několik málo hodin a na projekty dlouhodobé, které trvají např. celý týden – tzv. projektový týden. Dlouhodobý projekt může také probíhat paralelně s obvyklou výukou několik měsíců či celý školní rok. Z hlediska časové náročnosti není možné zařazovat projekty do výuky příliš často. (Maňák, Švec, 2003, s. 169)

**Průběh projektu je možné rozdělit do několika fází:**

**Stanovení cíle** – cíl musí být smysluplný a realizovatelný vzhledem k působícím podmínkám, žáci by se měli s cílem ztotožnit a téma přijmout za své, důležitá je pro žáky motivační funkce.

**Vytvoření plánu řešení** – vybírají se úkoly pro žáky, tvoří se odhad spotřeby materiálu, kalkulace nákladků, časový rozvrh, plán prací, způsob prezentace výsledků, plán by měl být zpřístupněn všem zainteresovaným, aby byla možná kontrola jeho plnění.

**Realizace plánu** – uskutečňují se vlastní aktivity pro dosažení očekávaných výsledků (vyhledávání informací, zajišťování materiálu, pozorování, měření, dokumentování, dotazování atd.).

**Vyhodnocení** – hodnocení si nelze představit jako oznámkování, vyhodnocení je založeno spíše na sebekritice a objektivním posouzení přínosu jednotlivých řešitelů, hodnotí se průběh projektu a dosažení cílů, důležité je zveřejnění výsledků projektu, což podporuje motivaci žáků a přináší jim uspokojení. (Maňák, Švec, 2003, s. 169)

Příprava projektu je pro učitele velice náročná. Pro připravení kvalitního a efektivního projektu je potřebná spolupráce jednotlivých učitelů, podpora vedení školy (materiální, finanční i psychická), ale také spolupráce zařízení, kterých se může projekt týkat, ve kterých se může uskutečňovat (např. podniky, galerie, muzea aj.). Projektové vyučování vyžaduje od učitele velké znalosti, organizační schopnosti, pedagogické zkušenosti, schopnost improvizace, velkorysost atd. Zároveň ale příprava projektu představuje pro učitele příležitost k osobnostnímu růstu. Učitel v projektu vystupuje jako žákův pomocník, poradce. (Kusala, 2000, s. 51)

Pomocí projektů lze tedy do výuky efektivně zařadit průřezová témata a jiné oblasti vyžadující zejména integraci žákových poznatků a zkušeností. Rozvíjeny jsou především kompetence k učení – samostatnost a odpovědnost, využití různých informačních zdrojů, kompetence k řešení problémů – různé metody a způsoby řešení, komunikativní kompetence – komunikace žáků mezi sebou, s učitelem, s odborníky, kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií, ale také kompetence k pracovnímu uplatnění či kompetence matematické – plánování, odhadování a další.

## 4.11 Partnerské (vrstevnické) vyučování

Partnerské vyučování je jednou z nejefektivnějších metod učení. Učivo je žákem dobře zvládnuto, když ho žák dokáže vysvětlit ostatním, učivo tak nejen chápe a rozumí mu, ale získané poznatky jsou také trvalejší. Fisher zastává názor, že vyučovat znamená učit se dvakrát. Partnerské vyučování je ale obrovským přínosem i pro žáka vyučovaného. (Silberman, 1997, s. 183, Fisher, 2004, s. 129)

Podle Maňáka a Švece rozumíme partnerskou výukou spolupráci žáků při učení ve dvojicích. Obdobou partnerského vyučování může být metoda označovaná jako vrstevnické vyučování, kdy žáci nepracují ve dvojicích, ale jeden žák „vyučuje“ skupinku či celou třídu (např. přednesení referátu). (Maňák, Švec, 2003, s. 149)

Partnerské vyučování představuje krátkodobou spolupráci dvou žáků, která je ovšem usměrňována učitelem. Práce ve dvojicích poskytuje žákům určitou míru samostatnosti, individualizace a zároveň je vede k vzájemné pomoci, spolupráci při řešení úkolů. Při partnerské výuce si žáci navzájem vyměňují názory na řešení úloh, pomáhají si, kompenzují své nedostatky, opravují své chyby. Při vrstevnickém vyučování, kdy má jeden žák přednést, vysvětlit ostatním žákům (celé třídě či skupině) určité téma, by měl učitel v průběhu žákovy přípravy vystupovat jako jeho pomocník, poradce, měl by žákovu přípravnou činnost usměrňovat. (Maňák, Švec, 2003, s. 149, Kalhoust, Obst, 2002, s. 326)

Příprava partnerského vyučování není pro učitele příliš náročná a nevyžaduje speciální přípravu. Tato metoda je snadno aplikovatelná v klasické školní třídě, žáci spolupracují ve dvojicích (spolužáci v lavicích) popř. ve skupinkách. Lze ji aplikovat v průběhu celé vyučovací hodiny, může trvat několik minut i mnohem déle. Hodí se hlavně k opakování, procvičování učiva či jako příprava otázek pro následnou diskusi. Partnerské vyučování může probíhat např. **formou shrnování** již nastudované látky, **formou objasňování** nejasných či problematických částí tématu, ale také **formou předvídání, myšlení nad hranice svých znalostí** nebo **formou dotazování,** kdy si žáci navzájem kladou otázky a odpovídají. Je vysoce efektivní zejména pro toho žáka, který dané učivo prezentuje, vysvětluje. Vyučující žák může získat dobrý pocit z převzetí pečující role, tím že musí své znalosti a dovednosti někomu předávat, je nucen k hlubšímu zamyšlení nad tématem, a proto i vyučující žák získává další poznatky. Partnerské vyučování je ale vysoce efektivní i pro vyučovaného žáka, který tím dostává pomoc od svého spolužáka, je mu věnována pozornost individuálně a dostává se mu okamžité zpětné vazby, navíc žáci jsou si mezi

sebou bližší než s učitelem (vzhledem k jejich roli ve škole a jejich psychické vyspělosti), proto vysvětlení od spolužáka může být pro někoho přijatelnější, jednodušší či snadněji pochopitelné. (Fisher, 2004, s. 108, Maňák, Švec, 2003, s. 149, 150)

Metoda vrstevnického vyučování může mít spoustu konkrétních podob, např. **vzájemné vyučování skupin,** kdy jednotlivé skupiny ve třídě zpracovávají určité téma a poté „vyučují“ ostatní skupiny. Možné je také **individuální zpracování** určitého tématu jedním žákem a následně jeho přednesení pro ostatní žáky. Další možností může být **metoda každý je tu učitelem,** kdy žáci napíší na kartičky otázky k danému tématu, poté se kartičky zamíchají a znovu rozdají a žáci na vylosované otázky odpovídají. (Silberman, 1997, s. 184 – 189)

Spolupráce a vzájemná pomoc žáků při partnerském (vrstevnickém) vyučování napomáhá rozvíjení klíčových kompetencí k řešení problémů, komunikativních, personálních i sociálních kompetencí. Žák, který učivo vykládá ostatním, je veden k samostatnosti a zároveň určité zodpovědnosti.

## 4.12 E-learning

V dnešní době díky obrovskému technologickému rozmachu a zejména značnému a rychlému vývoji výpočetní techniky je již většina středních škol a většina žáků vybavena počítači. Proč toho tedy nevyužít k výchově a vzdělávání žáků, k probuzení jejich aktivity a jejich určitého nasměrování? Navíc počítačová gramotnost je dnes jeden ze základních požadavků na vzdělání a je tedy vhodné rozvíjet schopnost práce s počítačem nejen v hodinách výpočetní techniky, ale i v běžné výuce. Jednou z možností využití výpočetní techniky při výuce je e-learning.

E-learning je nejvíce využíván pro distanční studium, ale jeho velký význam spočívá i ve využití počítačů jako podpory vzdělávacího procesu (nejen) na středních školách. Vzhledem k neustálému vývoji a možnosti různého pojetí v závislosti na edukačním prostředí neexistuje pro pojem e-learning jednoznačná definice. V širším pojetí lze chápat e-learning jako jakékoli využívání informačních technologií multimediálního charakteru ke zlepšení kvality a efektivity vzdělávání. V širším slova smyslu lze tedy za e-learning považovat nejen využití internetu, ale např. i výukových CD. V užším pojetí je e-learning chápán spíše jako vzdělávání podporované moderními technologiemi a realizované prostřednictvím počítačových sítí – intranetu, ale především internetu. Zjednodušeně si lze

představit e-learning jako vzdělávání po internetu. Úkolem e-learningu je v čase i prostoru svobodný a neomezený přístup ke vzdělávání. Nevhodnou interpretací e-learningu je pak pouhé poskytování elektronických výukových materiálů prostřednictvím počítačové sítě. Elektronické materiály určené ke čtení vyžadují spíše označení **e-reading.** (Kopecký, 2006, s. 6, 7)

V návaznosti na pojetí e-learningu ho lze rozdělit na online a offline. Pro online e-learning je zapotřebí počítačové sítě, zejména internetu, popř. intranetu či mobilní sítě. Naopak offline e-learning nevyžaduje připojení počítačů, pomocí počítačové sítě. Žáci pak získávají studijní materiály pomocí paměťových nosičů, CD a DVD s výukovými programy. Středoškolské vzdělání probíhá převážně v prezenční formě. Prezenční vzdělání podporované e-learningem se pak označuje spíše jako **blended learning.** (Kopecký, 2006, s. 9, 13)

Velkou výhodou e-learningu je neomezený přístup k informacím zejména z hlediska místa a času, omezenost bývá spíše pouze z pohledu technologického, připojení k internetu aj. E-learning představuje také možnost přizpůsobit se individualitě žáka, jeho časovým možnostem, jeho tempu. E-learning umožňuje díky své multimedialitě žákům vnímat zejména zrakem, což bývá efektivnější než pouze sluchové vnímání. Navíc e-learning často využívá zrakového i sluchového vnímání současně. Obrovskou příležitostí je pak možná interakce mezi žákem a médiem. Znamená to, že určitá akce žáka vyvolá reakci multimédia a naopak. Na internetu je také možná okamžitá aktualizace informací, což je nespornou výhodou pro rychle se měnící a vyvíjející oblasti. (Kopecký, 2006, s. 14 – 19)

Začlenění e-learningu do výuky na střední škole není pro učitele jednoduchou záležitostí a zdaleka to nezáleží jen na nich. Vybavenost středních škol a domácností žáků počítači připojenými k internetu už nebývá v dnešní době hlavní překážkou. Ale především tvorba obsahu elektronického vzdělávání je značně finančně, časově i metodicky náročná. S tím úzce souvisí jeho efektivita, aby byl e-learning efektivní je potřebné vytvořit kvalitní elektronický obsah, ale také naučit učitele i žáky se vzděláváním po internetu pracovat a motivovat je. (Kopecký, 2006, s. 21, 62)

E-learning na střední škole samozřejmě nemůže nahradit klasickou výuku, pouze ji může podporovat a vést ke zkvalitnění a zefektivnění. Vystupuje spíše jako doplněk prezenční formy výuky a je vhodné jej využívat nejen ve vyučovacích hodinách, ale zejména pro domácí přípravu žáků. Dnešní středoškoláci jsou obklopováni informačními

a komunikačními technologiemi ze všech stran, proto věřím, že práce s internetem je pro ně poměrně přitažlivá a lákavá. Pochopitelně ale e-learning nemusí vyhovovat všem žákům a také ho nelze aplikovat na všechna témata. E-learning by měl napomáhat k udržení aktivity žáků nebo alespoň podporovat jejich zájem o učení. E-learning umožňuje středoškolským učitelům např. testovat a procvičovat znalosti svých žáků, podněcovat u žáků zájem, poskytovat výukové materiály třeba pomocí vlastních internetových stránek (Kopecký, 2006, s. 9, 13)

Žáci, kteří využívají e-learning, mají značný prostor pro samostatnost a volnost či ochotu a dobrovolnost. Při užívání e-learningu se rozvíjejí zejména kompetence k učení – kladná motivace, uplatnění různých technik učení, využívání různých informačních zdrojů, kompetence k pracovnímu uplatnění – odpovědnost za vlastní vzdělávání ve vztahu k budoucímu povolání a kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií.

## 4.13 Interaktivní tabule

Další možností pro využití výpočetní techniky ve výuce je používání interaktivní tabule. Při zkoumání její efektivnosti ve výuce nebylo jednoznačně prokázáno celkové dosahování lepších studijních výsledků žáků, ale práce s interaktivní tabulí představuje pro žáky určité zpestření či oživení klasické vyučovací hodiny, napomáhá žáky aktivovat a motivovat a umožňuje snadněji propojovat poznatky žáků z různých oblastí.

Interaktivní výuku lze chápat jako všestrannou komunikaci žáků, učitele a počítačových programů. Důležitá je okamžitá zpětná vazba. Interaktivní učení neznamená jen učit se teorii, ale také komunikovat a pracovat s počítačem, počítačovými programy a internetem.

Interaktivní tabule může mít široké využití, je možností, jak působit na žákovy smysly komplexněji, interaktivní tabule může ve výuce nahradit televizi a video, rozhlas, umožňuje totiž pouštění filmů, ukázek, animací, hudby či prezentací z počítače, popř. přímo z internetu.

Interaktivní tabule je bílá plocha (dotyková obrazovka) různé velikosti, na kterou je promítán obraz z počítače. Pro používání interaktivní tabule je nezbytná tabule samotná, digitální pero a příslušné softwarové vybavení, počítač a dataprojektor. Doplňkovým příslušenstvím pak může být například dálkové ovládání či bezdrátový hlasovací systém a další.

O využívání interaktivní tabule ve výuce pochopitelně nerozhoduje sám učitel. Předpokladem je materiální vybavenost školy (alespoň některých tříd) – zapotřebí je nainstalovaná interaktivní tabule s veškerým svým příslušenstvím a programovým vybavením, což představuje pro školu poměrně vysoké náklady. To už ale v dnešní době nebývá tou hlavní překážkou, většina středních škol má již k dispozici alespoň jednu učebnu s interaktivní tabulí. Ale pro její správné využití je potřebné zejména motivovat učitele k jejímu využívání a naučit je správně s tabulí zacházet, vhodně tvořit výukové objekty. Učitelé musí ovládat hardware i software interaktivní tabule, musí znát zásady vhodného využití. To ale vyžaduje opakovaná školení pro učitele, přípravné kurzy či účasti na nejrůznějších konferencích a seminářích týkajících se interaktivní tabule ve výuce, což samozřejmě představuje pro školu další finanční výdaje a pro učitele zvýšené nároky. Ale pouhá investice na zakoupení interaktivní tabule je ztrátou peněz, tabule musí být učiteli i žáky efektivně využívána. Využití interaktivní tabule jako zpětného projektoru není jejím efektivním využitím.

Příprava hodiny s využitím interaktivní tabule není pro učitele vůbec nic jednoduchého. Tvorba výukových objektů je velice časově náročná a vyžaduje od učitele schopnost nejen ovládat počítač, ale také pracovat v programech pro tvorbu interaktivních objektů. Aby vznikl efektivní výukový objekt, učitel musí být pro tuto práci zapálen, je zapotřebí, aby zapojil svůj tvůrčí potenciál, svoji kreativitu i trpělivost. Pokud se ale učitel naučí s tabulí vhodně zacházet, stane se pro něj časem výuka snadnější a ani příprava již nebude vyžadovat takové úsilí jako v začátcích. Učitelé si mohou jednotlivé výukové objekty připravit předem a podle potřeby pouze doplňovat či obměňovat a kdykoli je opětovně využít. Učitelé si je mohou vzájemně poskytovat. Již vytvořené interaktivní objekty jsou dostupné ke stažení na internetu, tudíž není nutné pro každé použití vytvářet nový výukový objekt, ale je vhodné objekty přizpůsobit své výuce, konkrétnímu tématu.

Interaktivní tabuli lze využívat poměrně často, pokud to materiální vybavení školy a jejích tříd umožní, ale samozřejmě není vhodné výuku za pomoci interaktivní tabule přeceňovat a používat např. každou vyučovací hodinu, pro žáky se to pak stane samozřejmostí a vytratí se funkce oživení a zpestření hodiny. Vhodné je využití interaktivní tabule pro zopakování již probraného učiva, pro procvičení nové látky, ale i pro seznámení s novým učivem. Interaktivní tabule také představuje řadu možností k hodnocení žáků (křížovky, otázky, testy apod.).

Interaktivní tabule podporuje zájem a motivaci žáků o učivo, zvyšuje jejich nadšení i pozornost. Učiteli poskytuje spoustu příležitostí k tvorbě her, křížovek, prezentací a jiných výukových objektů, umožňuje mu během výuky měnit OFV podle potřeby, aktivně zapojit do výuky všechny žáky. Přispívá k uvolnění atmosféry ve třídě, k větší motivaci žáků. Žákům také poskytuje okamžitou zpětnou vazbu a všestranně působí na jejich smysly a učiteli umožňuje kontrolovat jejich činnost.

Využíváním interaktivní tabule ve výuce si žáci zdokonalují především kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií, kompetence k řešení problémů a kompetence k učení – kladná motivace, různé techniky učení atd. Odborné kompetence jsou pak rozvíjeny v závislosti na konkrétním tématu.

## 4.14 Exkurze

Exkurze je pro žáky důležitá zejména proto, že umožňuje propojení teorie s praxí, s reálným životem. Ve vyučovacím procesu zaujímá spíše místo organizační formy nežli vyučovací metody. Je běžné, že během exkurze je využito několika různých metod vyučování. Exkurzi tedy lze chápat jako OFV, která se uskutečňuje mimo školní prostředí. Prostředí pro exkurzi může být jak přírodní, tak pracovní (výrobní podniky, jiné instituce) či kulturní (knihovna, divadlo). Cílem exkurzí je přiblížit žákům realitu ve své pravé podobě, v přirozených souvislostech. (Vališová, Kasíková, 2007, s. 180, Skalková, 2007, s. 233)

Příprava na exkurzi je pro učitele poměrně složitá a pochopitelně nezávisí jen na něm. Pro exkurzi je nutná podpora jednak ze strany vedení školy, ale často také spolupráce mezi učiteli. Samozřejmostí je pak ochota a spolupráce navštěvované instituce. Exkurze je často spojena s cestováním do vzdálenějších míst od školy, proto je její příprava exkurze pro učitele náročná zejména z organizačního hlediska, pro školu a potažmo žáky je také poměrně finančně náročná (např. hrazení dopravy, vstupné). Exkurze má spíše jednorázový charakter a vzhledem k její časové (nejčastěji celodenní, ale minimálně jsou potřebné dvě vyučovací hodiny), finanční i organizační náročnosti nelze tuto metodu aplikovat příliš často, vhodné a možné se jeví přibližně jednou za školní rok nebo pololetí. Účinnost exkurze pak závisí na mnoha faktorech: na přípravě učitele (např. vhodně zvolená oblast exkurze), na přípravě žáků (teoretická připravenost, seznámení s cílem exkurze atd.), na vlastním průběhu exkurze, na dalším využití poznatků z exkurze. (Vališová, Kasíková, 2007, s. 180, Petty, 2004, s. 270)

**Exkurzi lze rozdělit to třech fází:**

**Přípravná fáze** – spočívá zejména na učiteli – vytyčení cíle a úkolů exkurze, volba místa a seznámení se s místem exkurze, organizační zajištění exkurze (doprava na místo, umožnění vstupu, spolupráce s odborníky aj.), seznámení žáků s konáním exkurze (poskytnutí potřebných teoretických poznatků, nasměrování žáků k pozorování určitých jevů, aj.).

**Vlastní průběh exkurze** – uskutečnění pomocí vhodných metod (hlavně demonstrace) samotným učitelem či odborníky, kladení otázek, vysvětlování jako směřování pozornosti žáků k podstatným jevům a procesům, snaha o propojení teorie a reality.

**Fáze hodnocení a využití exkurze** – obvykle se koná až po skončení exkurze ve třídě – připomenutí nových zkušeností a poznatků, uvedení do širších souvislostí, zpracování materiálů z exkurze atd. (Skalková, 2007, s. 233)

Další možností aktivního učení podobnou exkurzi mohou být např. výlet, který je uchopen jako výlet naučný, poznávací nebo návštěva odborníka ve vyučovací hodině a jeho spolupráce se žáky.

Exkurze umožňuje žákům vnímat jevy ve skutečném prostředí, podporuje názornost vyučování, žáci získávají zkušenost z přímého styku s realitou, dotváří a doplňují se teoretické poznatky, které žáci získali již v hodinách. Exkurze přibližuje vyučování k praxi. Poskytuje žákům emocionální prožitek z poznání, může navodit citový vztah k předmětu poznání, posiluje motivaci, podporuje profesní orientaci žáků. Rozvíjeny jsou zejména kompetence k učení – kladná motivace, dále občanské kompetence a kulturní povědomí v závislosti na charakteru místa exkurze, v případě odborných exkurzí také kompetence k pracovnímu uplatnění. (Vališová, Kasíková, 2007, s. 180, Mojžíšek, 1975, s. 107, Skalková, 2007, s. 233)

# 5 Průzkum na OA v Liberci a náměty uplatnitelné ve výuce ekonomických předmětů

Pro získání údajů ohledně využívání aktivního učení ve výuce ekonomických předmětů jsem provedla průzkum na OA v Liberci, konkrétně na „katedře ekonomických předmětů.“ Na základě z průzkumu získaných informací podávám návrhy na využití aktivního učení na střední škole zejména ve výuce ekonomických předmětů.

## 5.1 Průzkum využívání aktivního učení ve výuce ekonomických předmětů na OA v Liberci

**Cíl průzkumu a výzkumný problém**

Cílem průzkumu je zjistit, které z vybraných způsobů aktivního učení a jak často se využívají na Obchodní akademii v Liberci ve výuce ekonomických předmětů. Dále zjistit, co považují učitelé za výhody a nevýhody aktivního učení. Ke zjištění je použit dotazník, v němž se učitelé vyjadřují k četnosti používání vybraných způsobů aktivního učení.

Výzkumnými otázkami tedy je, jaké možnosti aktivního učení využívají učitelé ekonomických předmětů na OA v Liberci a jak často je zařazují do výuky. A v čem učitelé vidí přínosy a naopak slabé stránky aktivního učení.

**Metodika průzkumu**

Pro zjištění potřebných údajů jsem zvolila explorační výzkumnou metodu – dotazník, který byl určen učitelům. Dotazník byl anonymní, což podporuje důvěryhodnost odpovědí. Dotazník byl sestaven formou přehledné tabulky, kde učitelé zaškrtávali ke konkrétnímu způsobu aktivního učení jednu z nabízených četností jeho využití ve výuce. Dále byly v dotazníku dvě otevřené otázky, kde se učitelé mohli vyjádřit k efektivnosti, výhodám a nevýhodám či problémům spojených s aktivní výukou. Pro vyplnění dotazníků potřebovali učitelé kolem 10 minut. Dotazníky jsem rozdala učitelům v jejich kabinetě a vyplněné dotazníky jsem si vyzvedla o 2 týdny později, tudíž měli učitelé dostatek času pro jejich vyplnění. To se kladně projevilo na návratnosti dotazníku.

**Respondenti**

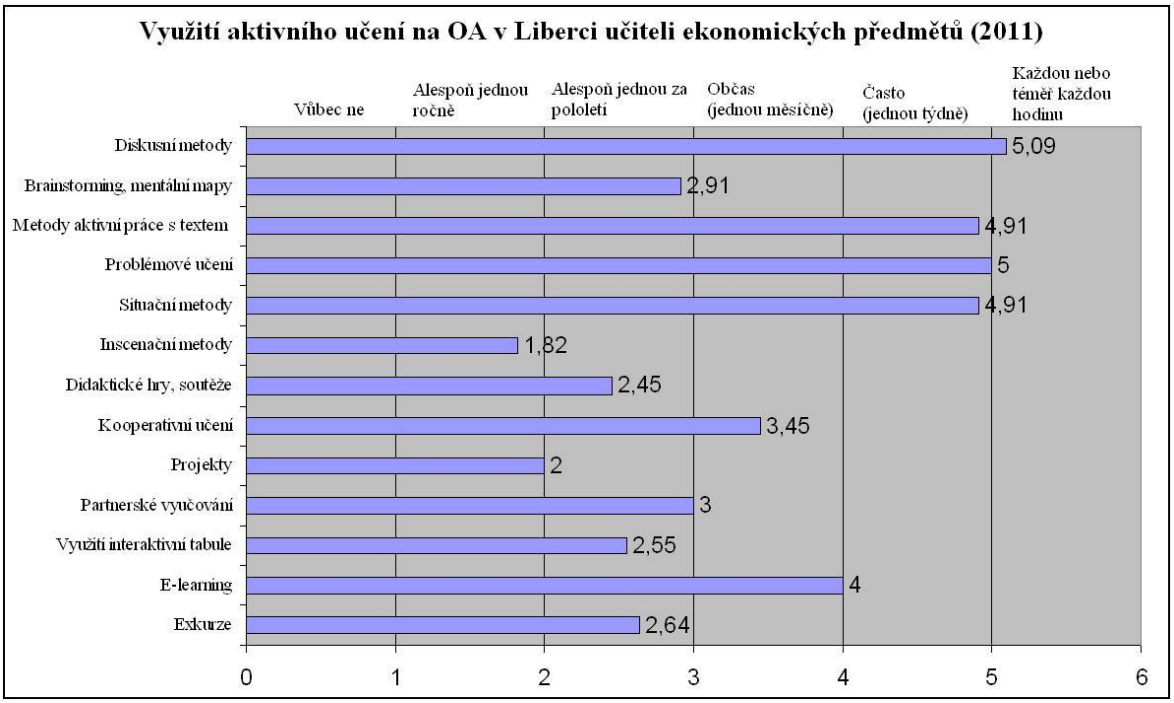
Průzkum se uskutečnil v březnu roku 2011 na OA v Liberci. Průzkum se ale týkal pouze výuky ekonomických předmětů. Dotazník obdrželi všichni učitelé obchodní akademie, kteří vyučují ekonomické předměty. Je jich celkem 12. Zodpovězených dotazníků se mi vrátilo 11. Návratnost 11 z 12 dotazníků (92% návratnost) považuji pro potřeby mého průzkumu za uspokojivou.

Výsledky průzkumu zachycuje následující tabulka, ve které je uveden počet učitelů, kteří zvolili danou možnost.

Tab. 2: Využití aktivního učení na OA v Liberci učiteli ekonomických předmětů

| | Každou nebo téměř každou hodinu | Často (jednou týdně) | Občas (jednou měsíčně) | Alespoň jednou za pololetí | Alespoň jednou ročně | Vůbec ne |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Diskusní metody | 4 | 5 | 1 | 1 | | |
| Brainstorming, mentální mapy | | 2 | 4 | | 1 | 4 |
| Metody aktivní práce s textem | 3 | 5 | 2 | 1 | | |
| Problémové učení | 3 | 5 | 3 | | | |
| Situační metody | 4 | 3 | 3 | 1 | | |
| Inscenační metody | | | 3 | | | 8 |
| Didaktické hry, soutěže | | | 2 | 4 | 3 | 2 |
| Kooperativní učení | | 1 | 6 | 2 | 1 | 1 |
| Projekty | | | 1 | 2 | 4 | 4 |
| Partnerské vyučování | | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 |
| Využití interaktivní tabule | | 2 | 3 | | | 6 |
| E-learning | 1 | 4 | 4 | | | 2 |
| Exkurze | | | 3 | 2 | 5 | 1 |

Výsledky průzkumu jsou zobrazeny také v grafu, který ukazuje průměrnou četnost využití konkrétní techniky aktivního učení. Pro vypočtení průměrů byla použita následující číselná stupnice: Vůbec ne …1, Alespoň jednou ročně …2, Alespoň jednou za pololetí …3, Občas (jednou měsíčně) …4, Často (jednou týdně) …5, Každou nebo téměř každou hodinu …6.



Graf 1: Využití aktivního učení na OA v Liberci učiteli ekonomických předmětů

Průzkum probíhal pouze na malém vzorku (12 učitelů, z toho zodpovězených dotazníků 11), tudíž hodnocení nelze zobecnit. Níže uvedené hodnocení se vždy týká pouze výuky ekonomických předmětů na OA v Liberci. Výsledky průzkumu mohou pouze poukazovat na možné trendy ve využívání aktivního učení a mohou být podnětem pro další výzkum.

**Diskusní metody** jsou využívány v průměru jednou týdně, diskuse jsou tedy ve výuce poměrně často aplikovanými metodami. Specifickými kategoriemi jsou **metoda brainstormingu,** kterou lze také zařadit do metod diskusních, a **metoda mentálního mapování,** kterou můžeme z určitého hlediska chápat jako psaný – grafický brainstorming. Ty už ve výuce tak často využívány nejsou. Učitelé jich využívají průměrně jednou za pololetí, je to dáno i tím, že 4 učitelé tyto metody vůbec nevyužívají. Tyto metody nejsou organizačně náročné a myslím, že by je do výuky mohlo zařadit více učitelů. **Metody aktivní práce s textem** jsou využívány přibližně jednou týdně, což považuji za poměrně časté uplatnění těchto metod ve výuce. Další běžně využívanou metodou je **problémové učení,** kterého je využíváno též průměrně jednou týdně. Využití **situačních metod** hodnotím také jako obvyklé, protože je jich využíváno v průměru také přibližně jednou

týdně. Nejvíce opomíjenými metodami z mého průzkumu jsou jednoznačně **inscenační hry.** Inscenační hry jsou průměrně využívány jednou ročně, nutno ale podotknout, že 3 učitelé uvedli jejich využití přibližně jednou za měsíc, ale dalších 8 učitelů těchto metod nevyužívá vůbec. Inscenační hry jsou z hlediska přípravy i organizace pro učitele vysoce náročné. Podle mého názoru by je ale vzhledem k jejich nezanedbatelné působnosti na všestranný rozvoj žáků měl alespoň někdy zařadit do výuky každý učitel. **Didaktické hry a soutěže** ve výuce také nejsou samozřejmostí. Je jich využíváno v průměru jen jednou za pololetí. Učitelům je ale k dispozici velké množství her či soutěží, které jsou na přípravu jednoduché, ani ve výuce nezaberou příliš času a jsou vhodným způsobem, jak aktivizovat i motivovat žáky. Proto i zde vidím prostor pro jejich častější využití. **Kooperativní učení,** nejspíše kvůli své náročnosti pro učitele – na přípravu, organizaci a odborné vedení, není zcela běžnou metodou výuky, ale rozhodně není ve výuce opomíjeno. Průměrně používají učitelé kooperativní učení jednou za pololetí až jednou měsíčně. **Projekty** se v mém průzkumu ukázaly na první pohled jako druhou nejvíce opomíjenou možností aktivního učení. Při hodnocení četnosti využívání projektů je ale nutné přihlížet k možnostem jejich realizace, kdy valnou většinu projektů nelze zrealizovat v jedné vyučovací hodině a kromě více času je zapotřebí podpora vedení školy, spolupráce učitelů, materiálních a finančních prostředků atd. V průměru jsou projekty využívány alespoň jednou za rok, což považuji za dostačující frekvenci využití projektů. Dokonce myslím, že kvantita využívání projektů by mohla působit na úkor kvality. Nutno ale zmínit, že 4 učitelé uvedli, že projekty nepoužívají vůbec. Myslím, že i tito 4 učitelé by mohli zařadit projekty do své výuky, protože průzkum probíhal v rámci jedné školy, přepokládám tedy, že se učitelům dostávají rovné možnosti pro realizaci projektů. **Partnerské vyučování** využívají učitelé průměrně jednou za pololetí. Při vhodné aplikaci je partnerské vyučování vysoce efektivní, je poměrně snadné ho zařadit do běžné výuky, a proto myslím, že by jeho využití mohlo být častější. Při dotazování ohledně využití **interaktivní tabule** ve výuce mě zajímalo její využití v tom smyslu, že ji ovládají také sami žáci, nikoliv jen učitelé. Interaktivní tabule je využívána průměrně alespoň jednou za pololetí. Je ale nutné podotknout, že 6 učitelů nevyužívá interaktivní tabuli vůbec. Učení s interaktivní tabulí může žáky více motivovat a aktivizovat, proto myslím, že interaktivní tabule by mohla být minimálně pro zpestření výuky používána více učiteli a častěji. Oproti tomu **e-learning** uvádějí učitelé jako běžně využívaný způsob učení. Průměrně je používán jednou měsíčně, což považuji za dostačující v případě doplňku prezenční výuky na střední škole. **Exkurze** se v mém průzkumu ukázaly jako jedny z nejméně používaných možností aktivního učení, ale stejně

jako u projektů je zapotřebí přihlédnout k jejich časové (minimálně dvě vyučovací hodiny až celý den), finanční či organizační náročnosti. Proto využití exkurzí v průměru přibližně jednou za pololetí hodnotím jako postačující.

V rámci otevřených otázek odpovídali učitelé na přínosy, klady a naopak zápory a nedostatky při aplikaci aktivního učení. Ne vždy se vyjádřili všichni dotazovaní učitelé a někteří pouze zatrhli mnou nabízené příklady.

Jako přínosy aktivního učení vidí učitelé zejména zvyšování motivace a pozornosti žáků, ve třídě panuje lepší atmosféra – tvůrčí a kreativní nálada. Někteří učitelé považují aktivní učení pro žáky za zábavnější způsob výuky, celkově ho považují za efektivnější. Jako další, některými učiteli zmiňované, kladné aspekty aktivního učení byly: vyšší pocit odpovědnosti žáků za výsledky své práce, posílení spolupráce mezi žáky, vedení žáků k samostatnému myšlení a logickému uvažování a umožnění žákům uplatnit a rozvíjet jejich organizační, popř. manažerské vlastnosti.

V nevýhodách aktivního učení se učitelé jednoznačně shodují a nejčastěji tak uvádějí zejména časovou náročnost na přípravu a i časovou náročnost pro aplikaci ve výuce. Někteří učitelé pak upozorňují, vzhledem k náročnosti na přípravu, na nedostatečné finanční ohodnocení učitelů, také na časté změny zákonů, což pro učitele ekonomických předmětů znamená přípravu přepracovat, případně vytvořit novou. Co se týče časové náročnosti v hodině, tak někteří učitelé udávají, že čas ve výuce, věnovaný aktivnímu učení, neodpovídá získaným kompetencím. Jeden učitel uvádí jako nevýhodu, že se po něm vyžaduje kreativita. Někteří z učitelů uvádějí jako nedostatky aktivního učení to, že žáci pracují poměrně pomalu, že při aktivní práci ve třídě vládne chaos a především, že vzniká prostor pro to, aby někteří žáci nepracovali, „schovávali se“ a využívali znalostí ostatních. Extrémní názor zastávají dva učitelé, a to názor, že aktivní učení je bez efektu, že je neúčinné a že žáci jsou aktivní jen mimo vyučovací proces.

## 5.2 Návrhy na využití aktivního učení ve výuce ekonomických předmětů

Na základě vyhodnocení získaných informací o četnosti využití konkrétních způsobů aktivního učení podávám náměty učebních aktivit pro výuku ekonomických předmětů jako možnost využití těch aktivizujících metod, forem, případně didaktické techniky, které nejsou na OA samozřejmostí, které nejsou úplně běžné nebo jsou spíše opomíjené.

### 5.2.1 Myšlenková mapa – pojištění

**Škola:** Obchodní akademie

**Ročník:** třetí

**Předmět:** Ekonomika

**Téma:** pojištění

**Časový plán:** 30 min.

**Zařazení aktivity:** na začátek nebo na konec vyučovací hodiny

**Cíl:** Cílem tvorby myšlenkové mapy na téma pojištění je shrnout, utřídit a zopakovat dosavadní získané teoretické poznatky na toto téma.

**Návaznost na RVP:** Při této činnosti jsou rozvíjeny klíčové kompetence k učení – vystihnutí podstatných informací, kompetence k řešení problémů – popisování vztahů mezi jevy, logické myšlení, komunikativní kompetence – prezentace svého názoru před tabulí. Z odborných kompetencí jsou rozvíjeny kompetence k provádění typických podnikových činností.

**Pomůcky:** papíry formátu A4, barevné tužky

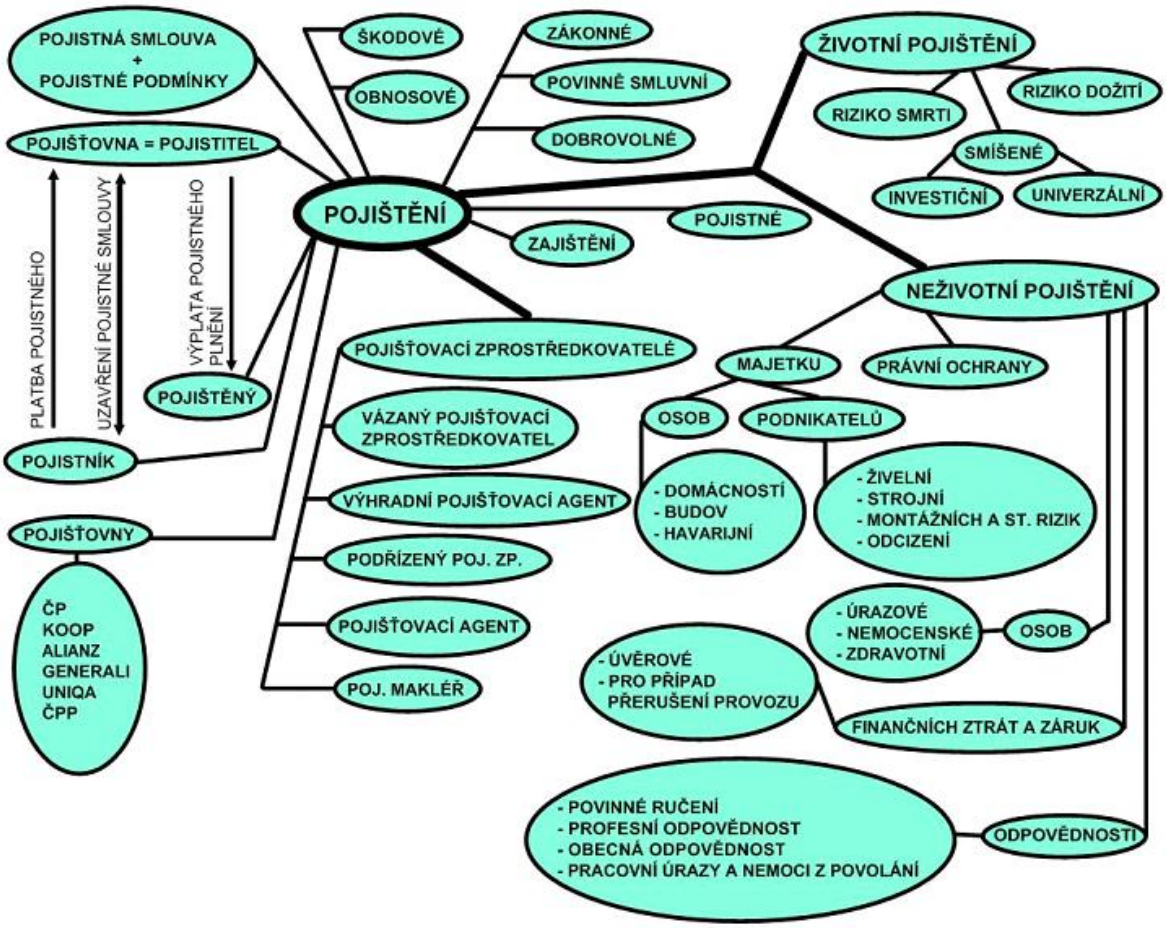
**1) Vysvětlení činnosti žákům, tvorba myšlenkové mapy (15 min.)**

Úkolem žáků je vytvořit myšlenkovou mapu na téma pojištění. Učitel napíše toto téma doprostřed tabule, vysvětlí žákům, co je jejich úkolem. Každý žák si téma opíše doprostřed svého papíru (formátu A4) a kreslí svou myšlenkovou mapu, žáci pracují individuálně. Přibližně po 10 minutách učitel ukončí tuto činnost.

**2) Tvorba myšlenkové mapy na tabuli, diskuse (15 min.)**

Poté bude učitel vyvolávat jednotlivé žáky, aby chodili postupně k tabuli a něco ze své myšlenkové mapy zaznamenali na tabuli. Na tabuli tak vznikne třídní myšlenková mapa. To, co žáci na tabuli zaznamenávají, také vždy slovně komentují – vysvětlují, popisují vztahy mezi jednotlivými pojmy. Žáci mohou o různých pojmech a vztazích diskutovat.

**Možná myšlenková mapa na téma pojištění:**




Obr. 3: Myšlenková mapa – pojištění – vytvořeno v programu SMART Notebook

## 5.2.2 Inscenace – osobní prodej

**Škola:** Obchodní akademie

**Ročník:** třetí

**Předmět:** Management a marketing

**Téma:** marketingový mix – marketingová komunikace – osobní prodej

**Použité metody:** inscenační metoda, rozhovor

**Časový plán:** 1 vyučovací hodina

**Cíl:** Cílem inscenace osobního prodeje je upevnit si již osvojené učivo. Poznat vhodné způsoby chování a vystupování v obchodních vztazích. Prohloubit vztahy mezi žáky ve třídě.

**Návaznost na RVP:** Inscenace osobního prodeje rozvíjí z klíčových kompetencí zejména komunikativní kompetence, kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, z odborných pak kompetence k provádění typických podnikových činností (využívání marketingových nástrojů k prezentaci podniku a jeho produktů). Naplňuje část průřezového tématu Člověk a svět práce.

**Předpoklady pro uskutečnění:** Předpokladem je, že se žáci již orientují v odborné problematice marketingu – marketingového mixu (teoretické znalosti z předchozí výuky).

**Pomůcky:** papírové kartičky s vybranými produkty

**1) Úvod, motivace (5 min.)**

Seznámení žáků s činností pro dnešní hodinu, např.: „Nejprve si společně zopakujeme téma, které již teoreticky dobře znáte, a to osobní prodej. Poté si zkusíte osobní prodej prakticky ve dvojicích a nakonec vaše jednání společně probereme a zhodnotíme."

2**) Zopakování teoretických poznatků (10 min.)**

Formou rozhovoru, učitel klade žákům otázky, žáci odpovídají, učitel odpovědi žáků doplňuje, opravuje, stručně zapisuje na tabuli.

**Možný zápis na tabuli:**

Tab. 3: Příklad zápisu na tabuli

| | |
|---|---|
| **Marketingový mix - 4P:**<br>Výrobek *(product)*<br>Distribuce *(place)*<br>Cena *(price)*<br>Komunikace *(promotion)* | **Nástroje komunikační politiky:**<br>Reklama<br>Podpora prodeje<br>Public relations<br>Přímý marketing<br>Osobní prodej |
| **Osobní prodej**<br>= přímá komunikace a budování obchodního vztahu mezi dvěma nebo více osobami s cílem prodat výrobek či službu.<br>Nejefektivnější nástroj komunikační politiky, ale pro firmu zároveň nejnákladnější (provize). | |
| **Fáze osobního prodeje:**<br>průzkum – hledání potenciálních zákazníků<br>příprava na obchodní jednání<br>obchodní jednání – kontakt – prezentace produktu<br>uzavření smlouvy (prodej – koupě)<br>poprodejní fáze (nabídka doplňkových produktů či služeb, zařazení kupujícího do databáze, poradenství, …) | |

**3) Rozdělení žáků a vysvětlení pravidel (10 min.)**

Třída je rozdělena na poloviny. Jedna polovina se stává prodávajícími, kteří si vylosují každý po jednom produktu (učitel má vybrané produkty na lístečcích). Druhá polovina zastupuje kupující – zákazníky. Cílem je najít vhodného kupujícího ze třídy a prodat svůj produkt tak, aby byly s obchodem spokojeny obě strany – prodávající i kupující.

**Příklady produktů a služeb:**

Tab. 4: Příklady produktů a služeb

| | | |
|---|---|---|
| kosmetika | vysavač | životní pojištění |
| úrazové pojištění | stavební spoření | založení bankovního účtu |
| poznávací zájezd | dovolená u moře | automobil |

Prodejce a zákazník si při obchodním vztahu navzájem vykají. Žáci opouštějí svá místa, prodejci vyrážejí „do ulic“ hledat své potenciální zákazníky – perspektivní kupce jejich produktu či služby. Prodejci se snaží najít vhodného kupujícího na základě skutečných informací, které o spolužácích – kupujících ví. Např. prodejce úrazového pojištění si vyhledá spolužáka, který závodně lyžuje – vysoká pravděpodobnost úrazu. Prodejce si vhodně (odhadem) stanoví cenu produktu, poskytne zákazníkovi co nejvíce informací o produktu. Zákazník klade otázky, jedná s prodejcem o ceně, bere v úvahu svoje finanční možnosti.

**4) Průběh hry (10 min.)**

V průběhu hry učitel obchází jednotlivé dvojice „obchodních partnerů“ – upozorňuje je na chyby v komunikaci, radí jim.

Výsledkem úspěšného obchodního jednání je uzavření kontraktu – prodej, spokojený zákazník. Částečně úspěšné je obchodní jednání, při kterém nedojde přímo k prodeji, ale např. ke sjednání další schůzky či získání kontaktů na nové potenciální zákazníky.

**5) Hodnocení, prezentace před tabulí (10 min.)**

Po skončení hry některé z dvojic (dle časových možností) mohou scénku předvést před tabulí pro celou třídu nebo informují o průběhu svého „obchodního jednání.“ Sdělí, zda bylo jednání úspěšné či ne. Třída i učitel hodnotí, upozorňují na faktické chyby, chyby

v komunikaci či nedostatky ve vystupování, radí, jak by to udělali lépe. Učitel vyzdvihne a pochválí povedené výkony.

**Varianta**

Hru je možné opakovat s výměnou rolí (kupující a prodávající). Další variantou hry může být, že žáci si vylosují nebo dle vlastního uvážení vyberou produkt již vyučovací hodinu předem a jejich úkolem bude na prodej služby či produktu se před další vyučovací hodinou řádně připravit (zjistit si o produktu co nejvíce informací, aby mohli při hře vystupovat jako opravdoví odborníci). Tím se více přiblíží skutečnosti, protože tato činnost je poměrně specifická, závislá na znalosti nabízeného produktu.

### 5.2.3 Inscenace – soudní proces

**Škola:** Obchodní akademie

**Ročník:** čtvrtý, půlená hodina (max. 15 žáků)

**Předmět:** Právo

**Téma:** soudní proces

**Použité metody:** inscenační metoda, diskuse

**Časový plán:** 1 vyučovací hodina

**Cíl:** Cílem této inscenace je ucelit si a prakticky použít poznatky z trestního práva. Cílem je také podnítit žáky k řešení jednoho z častých problémů dnešní společnosti – napadení. Dalšími cíli je posílení spolupráce mezi žáky, zbavení se ostychu pomocí hraní rolí, nasměrování žáků ke správným hodnotám.

**Návaznost na RVP:** Při této inscenaci jsou rozvíjeny zejména kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence – vystupování u soudu, diskuse, kompetence personální a sociální, kompetence občanské. Z odborných jsou to především kompetence k aplikaci poznatků z oblasti práva. Inscenace soudního sporu je součástí realizace průřezového tématu Občan v demokratické společnosti.

**Předpoklady pro uskutečnění**: Předpokladem je, že žáci mají již teoretické poznatky (z předešlého výkladu, znají soudní procesy z televize či se již zúčastnili soudního přelíčení v rámci výuky) o tom, jak vypadá soudní proces.

**Pomůcky:** papírové kartičky se stručným popisem jednotlivých rolí

**1) Úvod, rozdělení rolí (10 min.)**

Žáci obdrží seznam jednotlivých rolí a mohou se sami dohodnout, kdo bude hrát jakou roli. V případě nutnosti zasáhne do rozdělování rolí učitel a rozdělí role dle vlastní znalosti žáků tak, aby žákům co nejvíce vyhovovaly. Žáci, pro které nezbude role, budou pozorovatelé soudního procesu.

**2) Příprava (5 min.)**

Úkolem žáků je co nejvěrohodněji ztvárnit soudní proces a řešit trestný čin napadení. Žáci obdrží popis situace a popis rolí. Každý žák se zamyslí nad svou rolí, zaujme k ní určité stanovisko a připraví se na svou řeč. Žáci - pozorovatelé, mohou napomáhat ke konkrétnímu ztvárnění jednotlivých rolí. Učitel může žákům radit, pomáhat, nasměrovat je – podle konkrétní situace a potřeby.

**3) Hra (15 min.)**

Žáci předvádí soudní proces, soudce vydává rozhodnutí, případně se některá strana odvolává, soudní proces se uzavírá. Učitel do samotné hry zasahuje jen v nejnutnějších případech.

**4) Hodnocení, diskuse (15 min.)**

Po skončení hry se žáci usadí zpět do lavic a proběhne diskuse, které by se měli zúčastnit zejména žáci – pozorovatelé. Diskutuje se o tom, jak byla scénka pojata, jak by šlo situaci ztvárnit jinak, jaké jiné stanovisko by bylo k této situaci možné zaujmout, atd. Žáci – pozorovatelé uvádějí své další nápady, které by bylo možné do příběhu vnést. Učitel stručně shrne průběh hodiny, pochválí žáky za předvedené výkony a nápady jak řešit tyto problémy ve společnosti.

**Možná situace a popis rolí:**

Tab. 5: Možný popis hrané situace a jednotlivých rolí

| |
|---|
| **Popis situace**<br>Kolem čtvrté hodiny ranní se vrací dva mladíci domů z diskotéky, oba značně pod vlivem alkoholu. Na autobusové zastávce žádají mladou ženu nejprve o cigarety. Žena cigarety nemá a mladíci po ní požadují peníze, ty jim žena dát odmítne. Mladíci začínají ženu bít. Když mladá žena leží na zemi v bezvědomí, muži utíkají a odnášejí si její kabelku. |
| **Obžalovaný 1**<br>Muž, 24 let, v době činu pod vlivem alkoholu, uvádí, že se na osudnou dobu nepamatuje a takovýto čin popírá. |
| **Obžalovaný 2**<br>Muž, 25 let, v době činu pod vlivem alkoholu, ve výpovědi uvádí, že když požádali ženu nejdříve o cigarety, poté o peníze, začala jim nadávat a urážet je a nakonec vytáhla z kabelky nůž, kterým je začala ohrožovat, ženu prý zbili v sebeobraně. |
| **Svědek 1**<br>Žena, 48 let, vracela se domů z noční a slyšela křik nějaké ženy. Když mladou ženu zahlédla, ležela už na zemi v bezvědomí a jen z dálky slyšela kroky utíkajících. Žena okamžitě přivolala záchranku. |
| **Svědek 2**<br>Slečna, 22 let, s kamarádkou se vracela z diskotéky, mírně pod vlivem alkoholu, v nočním tichu slyšela, jak nějací muži někomu vyhrožují, podle hlasu poznala jednoho mladíka z diskotéky, z obav o vlastní zdraví zůstala s kamarádkou ve vedlejší ulici. Po incidentu jde s kamarádkou mladé ženě na pomoc, záchranka už je na cestě, a tak volají policii. |
| **Svědek 3**<br>Slečna, 23 let, s kamarádkou se vracela z diskotéky, bez požití alkoholu, když zaslechla vyhrožování, chtěla jít mladé ženě na pomoc, ale kamarádka to odmítla a ona sama se z obavy o vlastní zdraví postavit dvěma mužům neodvážila. Ve dvou mužích ale poznává mladíky z diskotéky. Když se mladíci dávají na útěk, dívky jdou na místo činu, kde je už i starší žena, která přivolala záchranku. Dívky tedy volají policii. Slečna si oba mladíky pamatuje z diskotéky a policii poskytuje jejich popis. |
| **Napadená žena**<br>Žena ve výpovědi uvádí, že dva značně opilí mladíci ji žádali nejprve o cigarety, které ovšem neměla. Dále po ní mladíci požadovali peníze, které jim odmítla dát. Dále žena uvádí, že ji muži začali vyhrožovat, a tak chtěla odejít, ale muži vyrazili okamžitě za ní a napadli ji. |
| **Policie**<br>Nedaleko místa činu byla nalezena kabelka mladé ženy. V kabelce zůstalo dle výpovědi ženy vše kromě peněženky. Policie odebrala z kabelky otisky prstů pachatelů a díky popisu pachatelů, od mladé dívky, se policii podařilo vypátrat totožnost pachatelů. |
| **Soudce**<br>Vychází z popisu situace a dále z jednotlivých výpovědí u soudu. |
| **Státní zástupce**<br>Vychází z popisu situace a dále z jednotlivých výpovědí u soudu. |

### 5.2.4 Soutěživá hra – obchodní společnosti

**Škola:** Obchodní akademie

**Ročník:** třetí

**Předmět:** Ekonomika

**Téma:** právní formy podnikání – obchodní společnosti

**Pomůcky:** obálky s nastříhanými papírky, které obsahují informace o obchodních společnostech pro každou skupinu (ve skupině nejlépe 4 žáci)

**Časový plán:** 25 min.

**Zařazení aktivity:** nejlépe na začátek hodiny – uvolnění, motivace

**Cíl:** Cílem soutěživé hry na téma obchodní společnosti je zopakovat a procvičit již získané teoretické poznatky. Cílem hry je také uvolnění atmosféry ve třídě a zvýšení motivace žáků k učení.

**Návaznost na RVP:** Při této hře jsou rozvíjeny klíčové kompetence k učení – kladná motivace, komunikativní kompetence – obstát v komunikaci v malé skupině, kompetence personální a sociální – spolupráce v týmu. Z odborných kompetencí jsou rozvíjeny hlavně kompetence k aplikaci poznatků z oblasti práva v podnikatelské činnosti.

**1) Uspořádání třídy a žáků (3 min.)**

Učitel rozdělí žáky do skupin přibližně po 4. Žáci ve skupině se posadí tak, aby seděli 2 a 2 naproti sobě a mezi sebou měli lavici – aby na sebe dobře viděli a mohli tak spolupracovat.

**2) Hra, pravidla (10 min.)**

Učitel dá každé skupině obálku s informacemi o obchodních společnostech (informace jsou napsané na rozstříhaných papírcích a promíchané). Žáci mohou otevřít obálku teprve tehdy, až mají obálku všechny skupiny. Jejich úkolem je co nejrychleji a správně přiřadit ke každé obchodní společnosti to, co k ní patří. Skupina, která splní úkol, se přihlásí a učitel zkontroluje správnost. Pokud skupina někde udělala chybu, učitel oznámí, že řešení není správné a nechá skupinu chybu najít a opravit.

**Možné informace k obchodním společnostem:**

Tab. 6: Informace k obchodním společnostem

| Osobní obchodní společnosti | Kapitálové obchodní společnosti |
|---|---|
| **Veřejná obchodní společnost**<br>- v. o. s., veř. obch. spol., jméno + a spol.<br>- založení min. 2 osoby (FO nebo PO)<br>- společenská smlouva<br>- všichni společníci ručí společně a nerozdílně celým svým majetkem<br>- ZK a RF není ze zákona povinný<br>- statutární orgán: společníci | **Společnost s ručením omezeným**<br>- spol. s r. o., s. r. o.<br>- založení 1 – 50 osob<br>- zakladatelská listina nebo spol. smlouva<br>- společníci ručí do výše nesplaceného vkladu<br>- ZK min. 200.000 Kč (min. vklad na společníka 20.000 Kč)<br>- RF až do výše 20 % ZK<br>- nejvyšší orgán: valná hromada<br>- statutární orgán: jednatelé<br>- kontrolní orgán: dozorčí rada |
| **Komanditní společnost**<br>- k. s., kom. spol.<br>- založení min. 1 komanditista a 1 komplementář<br>- společenská smlouva<br>- komplementáři ručí neomezeně, komanditisté do výše nesplaceného vkladu<br>- ZK povinný pouze pro komanditisty (5.000 Kč každý)<br>- RF není povinný<br>- statutární orgán: komplementáři | **Akciová společnost**<br>- a. s.<br>- založení min. 1 PO nebo 2 FO<br>- zakladatelská listina nebo spol. smlouva<br>- akcionáři za závazky společnosti neručí<br>- ZK s veřejnou nabídkou akcií 20.000.000 Kč, bez veřejné nabídky akcií 2.000.000 Kč<br>- RF až do výše 20 % ZK<br>- nejvyšší orgán: valná hromada<br>- statutární orgán: představenstvo |

**3) Závěr, hodnocení (2 min.)**

Několik nejrychlejších skupin učitel pochválí, případně mohou získat body navíc nebo malou jedničku – dle učitelova systému klasifikace žáků. Ostatní skupiny může učitel také pochválit na základě podaných výkonů, případně vyzvat k dalšímu opakování.

**4) Uplatnění hry (10 min.)**

Žáci si výsledek hry – tabulku s informacemi o obchodních společnostech opíší do sešitu. Tabulka bude sloužit jako stručný přehled a shrnutí daného učiva.

**Varianta**

Pokud ještě žáci nezvládnou tuto činnost samostatně, lze jim dát k dispozici materiály, ve kterých mohou tyto informace dohledat – sešity, učebnice, Obchodní zákoník, hledání na internetu. Poté je možné hru opakovat již bez pomocných materiálů.

### 5.2.5 Partnerské vyučování – daň z příjmu fyzických osob

**Škola:** Obchodní akademie

**Ročník:** třetí

**Předmět:** Daně

**Téma:** daň z příjmu fyzických osob

**Pomůcky:** aktuální daňové zákony, případně počítače s internetem pro vyhledání daňových zákonů

**Časový plán:** 1 vyučovací hodina

**Použité metody:** partnerské vyučování, práce s textem

**Cíl:** Cílem partnerského vyučování a práce s textem ve formě daňových zákonů je, aby se žáci nikoliv samostatně, ale spoluprací dokázali zorientovat v zákoně a interpretovat jeho význam.

**Návaznost na RVP:** Touto činností jsou rozvíjeny zejména kompetence k učení – zpracování a porozumění informacím, kompetence k řešení problémů, ale díky spolupráci ve dvojicích také kompetence komunikativní, personální a sociální – pochopení spolužáka, reakce na jeho vyjádření, formulace myšlenek. Z odborných kompetencí jsou pak rozvíjeny především kompetence k aplikaci poznatků z oblasti práva.

**1) Úvod, motivace (5 min.)**

Učitel rozdá žákům daňové zákony (popř. zadá, aby si Zákon o daních z příjmů vyhledali na internetu). Učitel položí žákům motivační otázku, zda se už někdy v praxi s daňovými zákony setkali, zda s nimi již pracovali. V případě, že ano, rozebere se žáky tuto situaci. V případě, že ne, zeptá se žáků, z čeho mají jejich rodiče příjmy (ze závislé činnosti, z podnikání, …) a vyzve žáky, aby se s daněmi z příjmů fyzických osob podrobněji seznámili.

**2) Průběh spolupráce ve dvojicích (25 min.)**

Úkolem žáků je v Zákoně o daních z příjmů v části Daň z příjmů fyzických osob prostudovat a pochopit obsah § 2, § 3 a § 4. Žáci pročítají text zákona ve dvojicích v lavici – jeden žák může číst nahlas a druhý poslouchat nebo každý potichu jen pro sebe. Po

jednotlivých větách nebo kratších částech se žáci ve čtení zastaví a zamyslí se nad čteným textem, snaží se ho pochopit. Vše ve dvojici prodiskutují. Pokud čtenému textu oba žáci bez problému rozumí, jeden z nich shrne hlavní myšlenku čteného textu a pokračují dále ve čtení. Pokud jeden ze dvojice něčemu nerozumí, položí otázku svému spolužákovi a ten se mu snaží odpovědět. V případě, že něčemu nerozumí ani jeden žák ze dvojice, mohou se žáci otočit dozadu či dopředu k jiné dvojici, mohou požádat o stručnou radu učitele, případně si nejasnosti poznamenají na papír a po ukončení spolupráce se mohou dotazovat učitele.

**3) Závěr, hodnocení (15 min.)**

Učitel formou výkladu shrne nejpodstatnější záležitosti z této části Zákona o daních z příjmů fyzických osob a zodpoví žákům jejich dotazy a vysvětlí to, co jim bylo během čtení textu ve dvojicích nejasné. Učitel pochválí žáky za spolupráci, za snahu o pochopení složité řeči zákona nebo případně vyzve k většímu nasazení.

### 5.2.6 Využití interaktivní tabule – vyplňování účetních dokladů

**Škola:** Obchodní akademie

**Ročník:** druhý

**Předmět:** Účetnictví

**Téma:** účetní dokumentace

**Didaktická technika:** interaktivní tabule s příslušenstvím

**Pomůcky:** formuláře dokladů v tištěné podobě a kopie zadání pro každého žáka

**Časový plán:** 5 – 10 min. pro vyplnění jednoho dokladu

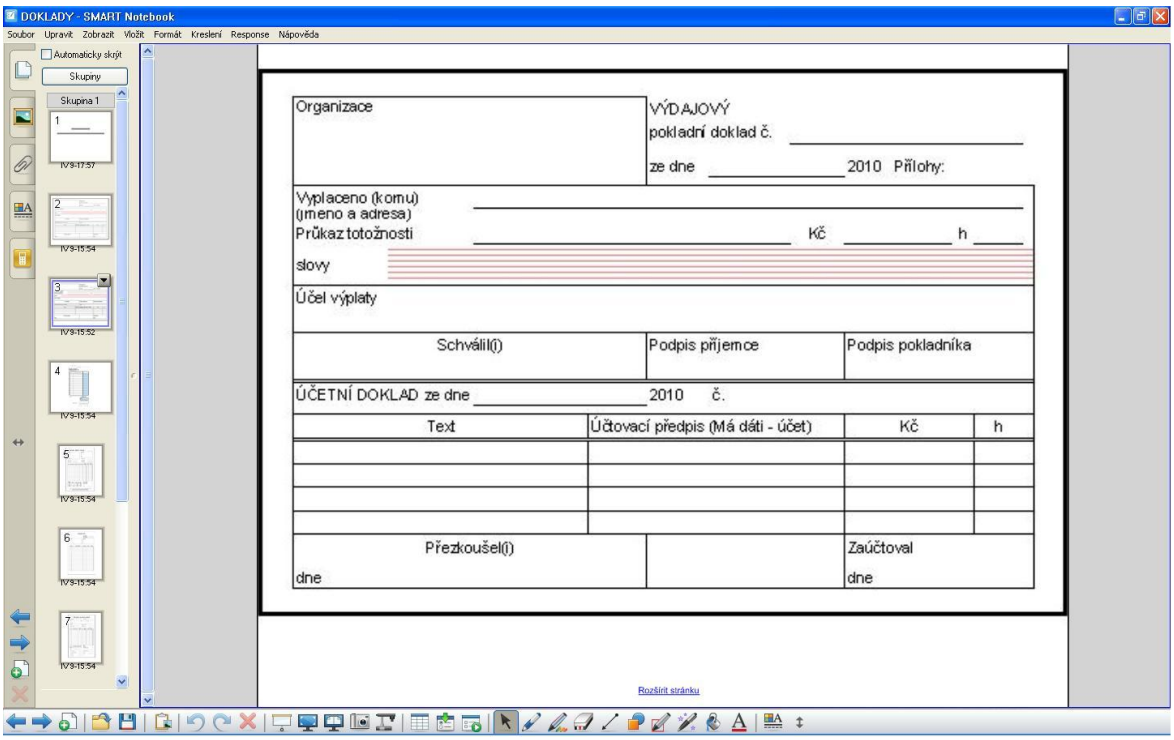
**Cíl:** Cílem je aplikovat teoretické poznatky z výkladu o účetní dokumentaci prakticky – dokázat vyplnit vybrané účetní doklady.

**Zařazení aktivity:** Vyplňování účetních dokladů je vhodné zařadit přímo do teoretického výkladu o účetní dokumentaci. Vyplnění konkrétního dokladu by mělo následovat vždy po jeho teoretickém zmínění. Dále je možné použít vyplňování účetních dokladů s využitím interaktivní tabule i jindy během výuky účetnictví, pokud se na daný doklad např. v jiné souvislosti narazí.

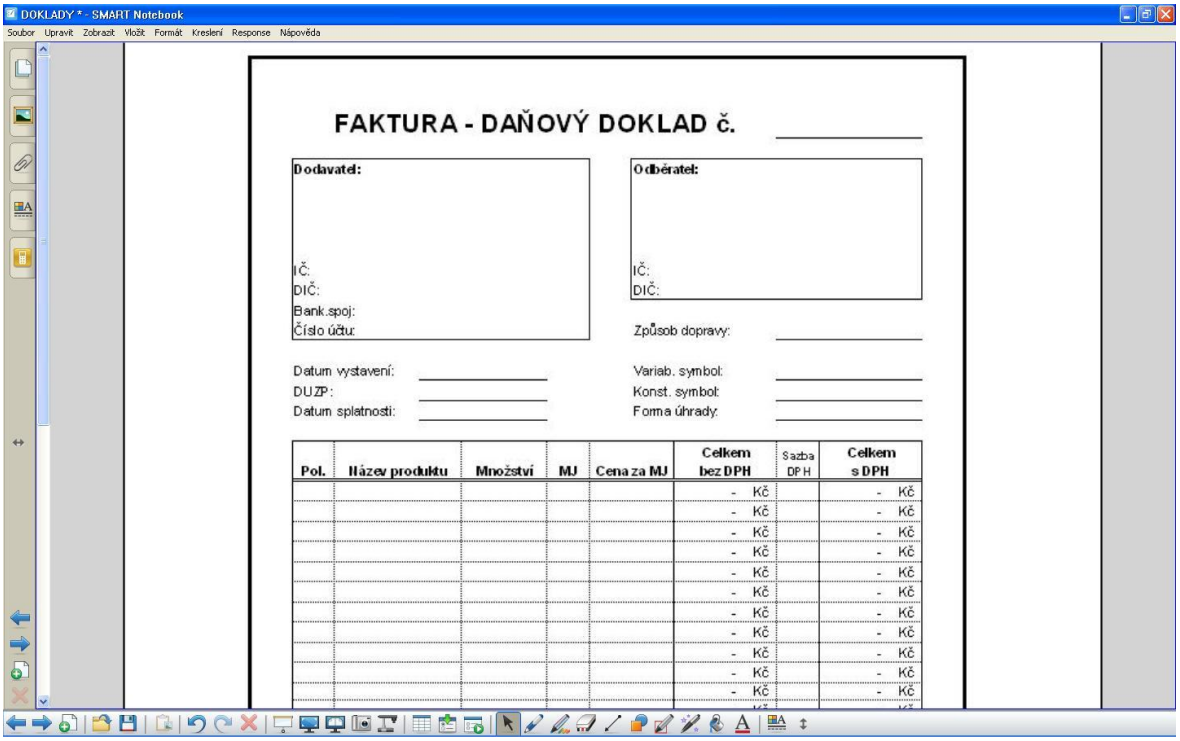
**Návaznost na RVP:** Při vyplňování účetních dokladů jsou rozvíjeny klíčové kompetence k učení – různé techniky, kladná motivace, kompetence k řešení problémů – praktická činnost, kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám a dále využívat prostředky informačních a komunikačních technologií – pracovat s počítačem a jeho programovým vybavením. Z odborných kompetencí jsou rozvíjeny především kompetence k provádění typických podnikových činností, kompetence k efektivnímu hospodaření s finančními prostředky – zpracování dokladů souvisejících s platebním stykem.

**1) Průběh:**

Žáci obdrží kopii zadání k vyplnění jednotlivých dokladů a tištěné formuláře dokladů. Jejich úkolem je samostatně vyplnit daný účetní doklad podle zadání. Po chvíli (dle konkrétního dokladu) vyzve učitel některého ze žáků, aby pomocí interaktivního pera vyplnil doklad zobrazený na interaktivní tabuli. Učitel hlídá správnost, ostatní žáci si opravují chyby ve svých dokladech, doplňují, co nevěděli.




Obr. 4: Výdajový pokladní doklad – vytvořeno v programu SMART Notebook
*Zdroj: http://www.ucetnikavarna.cz/muze-se-vam-hodit/formulare-tiskopisy-vzory-podani-a-smluv/formulare-ucetnich-vykazu-dokladu/*




Obr. 5: Faktura – vytvořeno v programu SMART Notebook
*Zdroj: http://www.ucetnikavarna.cz/muze-se-vam-hodit/formulare-tiskopisy-vzory-podani-a-smluv/formulare-ucetnich-vykazu-dokladu/*

**Možné zadání pro vyplnění dokladů:**

Tab. 7 Zadání pro vyplnění dokladů

| |
|---|
| **Paragon** – zjednodušený daňový doklad<br>Pracujete na prodejně Knihkupectví Široký, se sídlem: Lipavská 29, 412 12, Jablonec n. Nisou, IČ: 78452124. Vystavte zákazníkovi doklad na učebnici Biologie pro základní školy – 1 ks – Kč 219,-. |
| **Výdajový pokladní doklad**<br>Pracujete na sekretariátu ZŠ Modřanská, U Spádu 87, 412 12, Jablonec n. Nisou, IČ: 65482792 a máte na starosti i pokladnu. Učitel Lukáš Novotný si koupil učebnici Biologie pro základní školy. Učebnici mu proplaťte a vystavte doklad k dnešnímu datu. Poslední vystavený pokladní doklad měl číslo V413. Cena učebnice Kč 219,-. Přílohou musí být paragon či účtenka! |
| **Příjmový pokladní doklad**<br>Opět pracujete na sekretariátu ZŠ Modřanská. Učitelka Lucie Tichá Vám do pokladny přinesla Kč 1800,-, které vybrala od dětí jako zálohu na školní výlet. Peníze přijměte do pokladny a vystavte jí doklad s dnešním datem. Pokračujte v číselné řadě dokladů. |
| **Faktura – daňový doklad**<br>Pracujete ve firmě Dřevěné hračky, a. s., se sídlem: Lučňanská 424, 495 04, Brno, IČ: 82672916, s bankovním účtem u ČSOB, č. ú.: 97623859/0300 a fakturujete firmě Restaurace Podbělská, Na Stráni 12, 496 06, Brno, za koupi hraček do dětského koutku: Domeček velký – 1 ks – Kč 3 615,- dále Stoleček dětský – 1 ks – Kč 1 200,- a Židlička dětská – 4 ks – Kč 300,-. Číslo faktury 11090101, DUZP je datum fakturace, splatnost 14 dní, VS je číslo faktury, sazba DPH 20 %, doprava vlastní, placeno převodem. |
| **Dodací list**<br>Pracujete ve skladu ve firmě Dřevěné hračky, a. s. Vystavte dodací list č. 11268 k výrobkům prodávaným firmě Restaurace Podbělská. Číslo objednávky je 110816. |
| **Výdejka**<br>Pracujete ve skladu firmy Pekárna Severská, s. r. o., se sídlem: Vyškovo náměstí 52, 463 03, Liberec 3, IČ 25389645. Vydáváte ze skladu č. 04 do spotřeby: 040614 mouka hladká – 60 kg – Kč 12,- a dále 040714 mouka polohrubá – 40 kg – Kč 12,-. Vystavte výdejku č. 912 pro výdej tohoto materiálu, vaším nadřízeným je pan Novotný. |
| **Příjemka**<br>Pracujete ve skladu firmy Pekárna Severská, s. r. o., se sídlem Vyškovo náměstí 52, 463 03, Liberec 3, IČ 25389645. Dnešního dne jste do skladu č. 03 obdrželi tento materiál: 030215 droždí čerstvé – 20 kg – Kč 125,- 030316 vejce – 1 000 ks – Kč 2,-. Vašim dodavatelem je firma Dloubal, s. r. o., se sídlem: Klučevská 273, 465 05, Liberec 5, IČ: 26548723. Materiál jste přijali na základě faktury č. 548726. Dodavatel si účtuje Kč 500,- za dopravu tohoto materiálu. Vystavte příjemku. |

**2) Závěr, hodnocení**

Učitel pochválí žáky za správné vyplnění dokladů, objasní jim to, v čem chybovali, s čím měli při vyplňování problémy a případně znovu procvičí.

### 5.2.7 Využití interaktivní tabule – rozvaha

**Škola:** Obchodní akademie

**Ročník:** druhý

**Předmět:** Účetnictví

**Téma:** rozvaha – majetek podniku a zdroje jeho krytí

**Didaktická technika:** interaktivní tabule s příslušenstvím

**Časový plán:** 25 min.

**Zařazení aktivity**: na začátek nebo na konec vyučovací hodiny – před nebo po výkladu jiného tématu

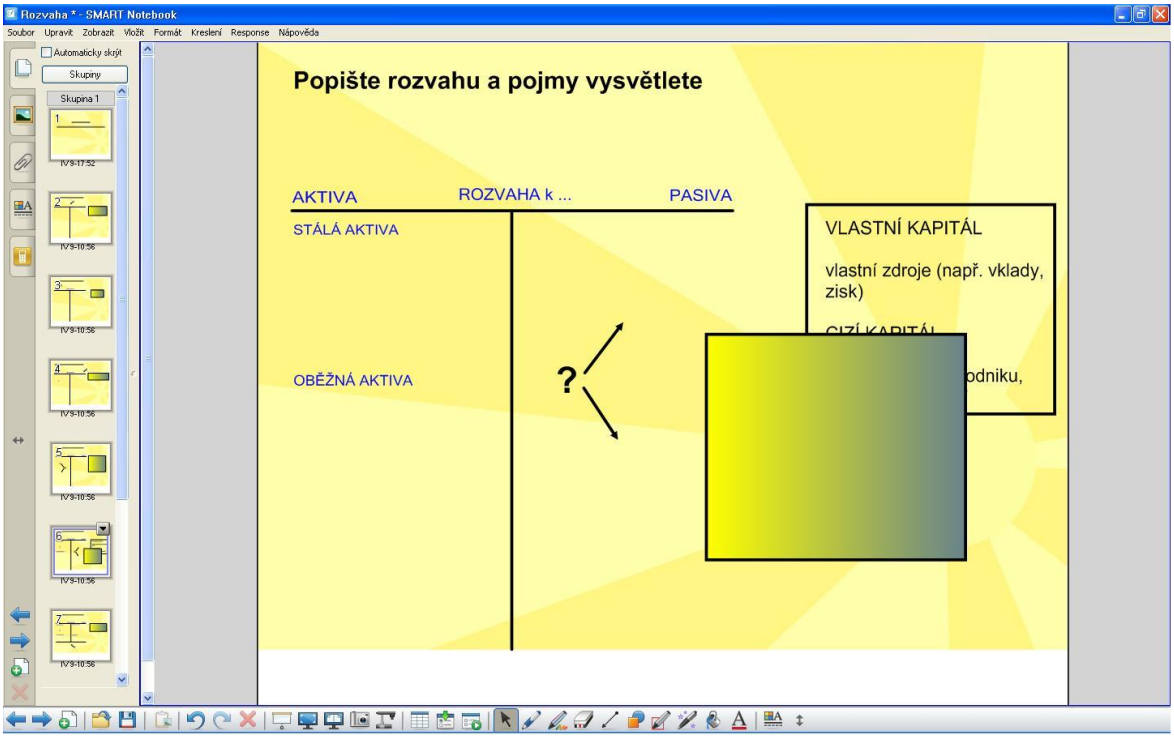
**Cíl:** Cílem je zopakovat a upevnit si již osvojené znalosti na téma rozvaha, majetek podniku a zdroje jeho krytí. Tyto znalosti si prakticky procvičit na příkladu s využitím interaktivní tabule.

**Návaznost na RVP:** Při práci s interaktivní tabulí na téma rozvaha jsou rozvíjeny klíčové kompetence k učení - kladná motivace, různé způsoby učení, kompetence komunikativní – vysvětlení, formulace odpovědí a dále kompetence k využívání prostředků informačních a komunikačních technologií, což je i jedno z průřezových témat. Z odborných kompetencí jsou rozvíjeny zejména kompetence k provádění typických podnikových činností.

Procvičování pomocí interaktivní tabule by mělo žáky směrovat k větší pozornosti a vyšší motivaci k učení.

**1) Popisování rozvahy (8 min.)**

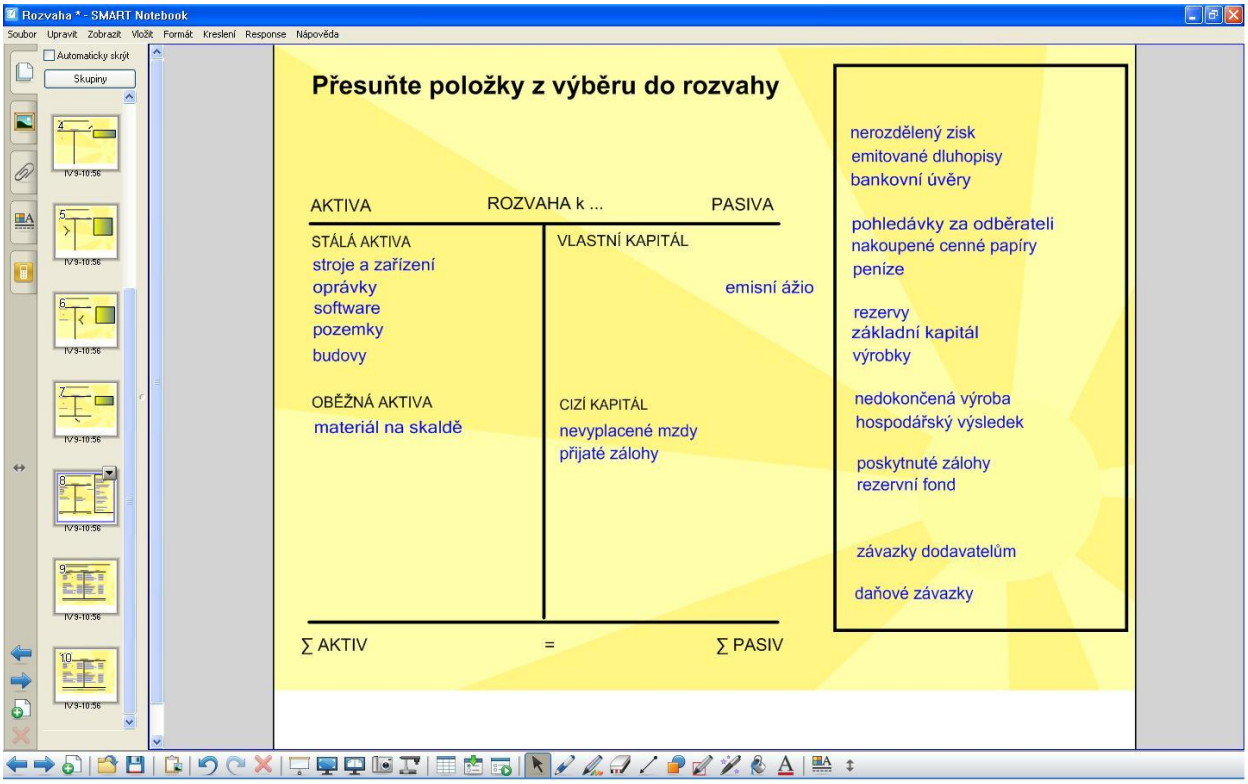
Žáci chodí postupně k tabuli (dobrovolně nebo na vyvolání) a pomocí interaktivního pera popisují rozvahu. Jednotlivé pojmy zapisované do rozvahy žáci vysvětlují pro celou třídu, poté si své vysvětlení zkontrolují odkrytím odpovědi. Učitel dohlíží na činnost žáků, určuje, kdo půjde k tabuli, kontroluje správnost a vhodnost vysvětlování pojmů, případně uvádí vysvětlení na pravou míru. Žáci si vše zaznamenávají do sešitů.



Obr. 6: Popisování rozvahy – vytvořeno v programu SMART Notebook

## 2) Přiřazování položek do rozvahy (7 min.)

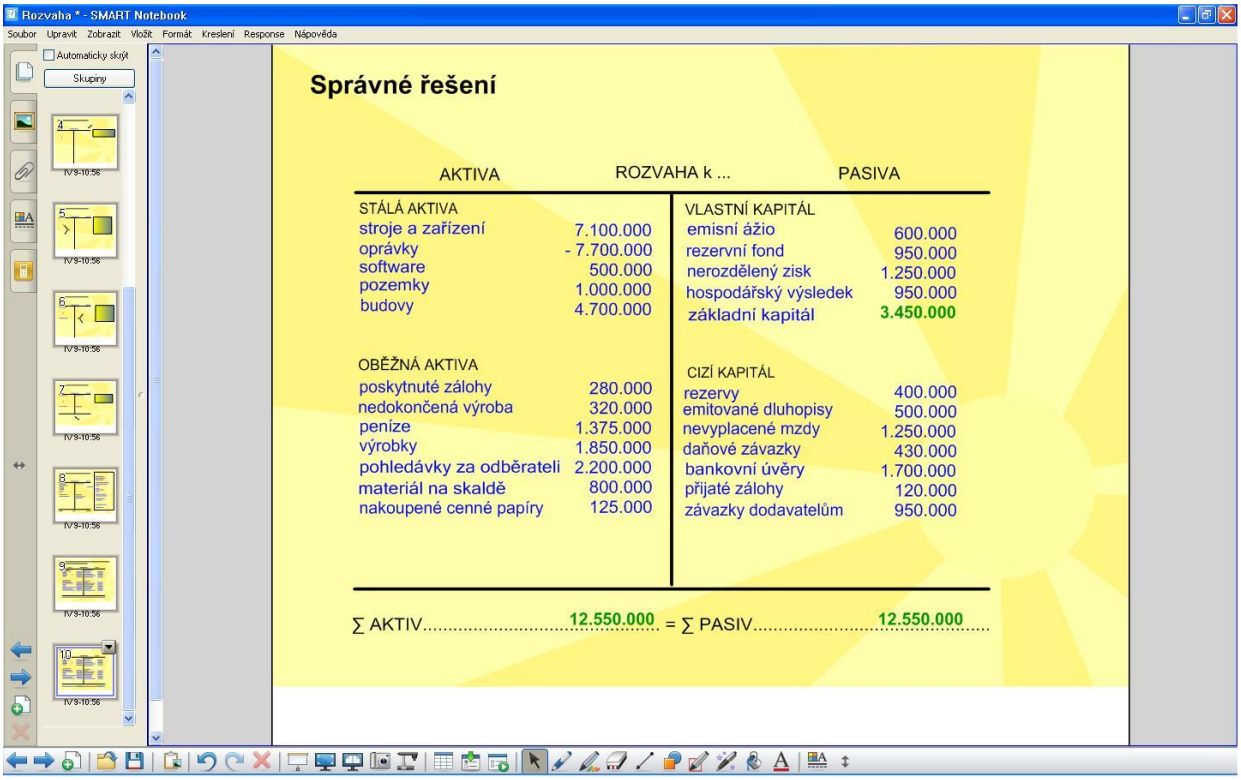
Žáci opět chodí postupně k tabuli a pomocí přetahování přiřazují jednotlivé možnosti z výběru do rozvahy. Na případné chyby žáka u tabule upozorňují ostatní žáci, učitel jen v případě potřeby.



Obr. 7: Přiřazování položek do rozvahy – vytvořeno v programu SMART Notebook

### 3) Počítání příkladu (5 min.)

Po rozřazení všech položek rozvahy učitel zobrazí správně vyplněnou rozvahu, kde je jednotlivým položkám přiřazena konkrétní suma. Úkolem žáků je samostatně dopočítat součet aktiv, výši základního kapitálu a součet pasiv. Učitel zobrazí na tabuli výsledky pro kontrolu.



Obr. 8: Počítání příkladu – vytvořeno v programu SMART Notebook

### 4) Hodnocení (5 min.)

Učitel poskytne žákům prostor pro dotazy ohledně tohoto tématu, pochválí je za to, co jim šlo dobře a vyzve k domácímu opakování toho, co ještě úplně nezvládali.

# Závěr

V této bakalářské práci jsem se zaměřila na možnosti aktivního učení na středních školách. V teoretické části jsem se zabývala novým pojetím vzdělávacích cílů, specifiky středoškoláků, motivací žáků na střední škole a vyučovacím procesem, především organizačními formami a metodami výuky. Podrobněji popsány byly metody podporující aktivitu žáků a některé možnosti aktivizace středoškoláků v návaznosti na nové požadavky na vzdělání podle rámcových vzdělávacích programů.

Z teoretické části vyplývá, že učitelé mají k dispozici velké množství způsobů jak naplňovat novodobé vzdělávací cíle, jimiž jsou právě techniky aktivního učení. Naplnění těchto cílů ovšem nezáleží pouze na učiteli a jeho žácích. Využití konkrétního způsobu aktivního učení může být omezeno jednak vedením školy – materiálními, finančními, organizačními nedostatky, jednak překážkami ve spolupráci učitelů, ale i velkou časovou náročností aktivního učení. Náročnost aktivního učení pro žáky lze považovat za jeden z kladů, ale náročnost je zde výraznější pro učitele. Učitelé musí na přípravu vynaložit značné úsilí, věnovat značný čas přípravě na hodiny, ale i z hlediska zabraného času v hodině jsou některé ze způsobů aktivního učení uplatnitelné jen v omezeném rozsahu. Aktivní učení je velmi efektivní zejména z hlediska hlubších a trvalejších poznatků, učení se v souvislostech a prolínání teorie s praxí, je pro žáky zábavnější a motivující, podněcuje je k samostatné práci a vlastní odpovědnosti.

V praktické části jsem provedla průzkum ohledně využívání aktivního učení na OA v Liberci. Z průzkumu vyplynulo, které techniky aktivního učení používají tito učitelé ve výuce ekonomických předmětů běžně a které jsou naopak opomíjeny. Jako málo využívané se v mém průzkumu ukázaly především inscenační metody a využívání interaktivní tabule tak, aby ji ovládali sami žáci. Jako další méně používané způsoby aktivního učení vyšly také techniky brainstormingu, mentálního mapování, didaktické hry a soutěže či partnerské vyučování. Na některé z těchto způsobů aktivního učení jsem v praktické části navrhla možnosti jejich využití, předvedené vždy na konkrétním předmětu a tématu ekonomického zaměření.

# Seznam použitých zdrojů

BELZ, H., SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele.* Vyd. 1. Praha: Portál. 655. s. ISBN 80-7178-463-X.

DĚDKOVÁ, J., HONZÁKOVÁ, I. 2006. *Základy marketingu.* Vyd. 3. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 173 s. ISBN 80-7372-130-9.

FISHER, R. 2004. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe. 172 s. ISBN 80-7178-966-6.

FONTANA, D. 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele.* Vyd. 2. Praha: Portál. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP.* Vyd. 1. Olomouc: Hanex. 178 s. Edukace. ISBN 978-8085783-73-5.

HANSEN ČECHOVÁ, B. 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků.* Vyd. 1. Praha: Portál. 117 s. ISBN 978-80-7367-388-8.

HAUSNER, M. a kol. 2007. *Výukové objekty a interaktivní vyučování.* [Liberec]: Venkovský prostor. [72] s. ISBN 978-80-903897-0-0.

KALHOUS, Z., OBST, O., a kol. 2002. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KASÍKOVÁ, H. 2004. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 179 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ, H. 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2. Praha: Portál. 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

KOPECKÝ, K. 2006. *E-learning (nejen) pro pedagogy.* 1. vyd. Olomouc: Hanex. 125 s. Vzdělávání a informace. ISBN 80-85783-50-9.

KOTRBA, T., LACINA, L. 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Vyd. 1. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal. 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

KP PAPÍR. 2010. *Paragon obchodní 2x50 OP 1089 – Papírnictví a kancelářské potřeby pro Vaši kancelář i domácnost* [online]. [Vid. 2011-04-09]. Dostupné z: http://www.kppapir.cz/produkt/paragon-obchodni-2x50-op-1089/?polozkaId=1266.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2006. *Teorie a praxe projektové výuky.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 160 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, sv. č. 100. ISBN 80-210-4142-0.

KRET, E. 1995. *Učíme (se) jinak: nápady a rady pro učitele a rodiče.* Vyd. 1. Praha: Portál. 132 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-030-8.

KUSALA, J. 2000. *Internet ve škole: možnosti využití informací z internetu ve výuce*. 1. vyd. Praha: Fortuna. 69 s. ISBN 80-7168-709-X.

KYRIACOU, CH. 2008. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování.* 3. vyd. Praha: Portál. 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-434-2.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál. 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MOJŽÍŠEK, L. 1975. *Vyučovací metody*. 1. vyd. Praha: SPN. 324 s. Pedagogická teorie a praxe.

MOJŽÍŠEK, L. 1984. *Vyučovací hodina*. 1. vyd. Praha: SPN. 236 s. Pedagogická teorie a praxe.

MŠMT – ODBOR STÁTNÍ INFORMAČNÍ POLITIKY VE VZDĚLÁVÁNÍ. 2004. *Interaktivní tabule*. Praha: MŠMT, 03/2004. Dostupné též z: http://www.www.veskole.cz/(Ojg0)/(Ojg0)/a131_msmt-k-interaktivnim-tabulim.html.

NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. 2007. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: 63-41-M/02 Obchodní akademie* [online]. Praha: MŠMT, 28. 6. 2007 [Vid. 2011-02-12]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206341M02%20Obchodni%20akademie.pdf.

SILBERMAN, M. 1997. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál. 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-124-X.

SITNÁ, D. 2009. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 1. Praha: Portál. 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.

SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. vyd. Praha: Grada. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

SOLFRONK, J. 1991. *Organizační formy vyučování: určeno pro posl. fakulty pedag. Univ. Karlovy a pedag. fak. v Hradci Králové.* 1. vyd. Praha: SPN. 67 s. ISBN 80-7066-334-0.

TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. 2009. *Učíme v projektech*. Vyd. 1. Praha: Portál. 173 s. ISBN 978-80-7367-527-1.

ÚČETNÍ KAVÁRNA. 2010. *Formuláře účetních výkazů a dokladů – Komunitní portál účetních expertů* [online]. Praha: Wolters Kluwer ČR [vid. 2011-04-09]. Dostupné z: http://www.ucetnikavarna.cz/muze-se-vam-hodit/formulare-tiskopisy-vzory-podani-a-smluv/formulare-ucetnich-vykazu-dokladu/.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., a kol. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada. 402 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1734-0.

# Seznam příloh

**Příloha 1:** Dotazník pro učitele

Vážení učitelé, ráda bych využila vaší pomoci při tvorbě své bakalářské práce na téma Aktivní učení na středních školách. Proto vás žádám o vyplnění tohoto dotazníku, který je anonymní a jeho vyplnění zabere asi 10 minut.

Vámi zvolené odpovědi prosím zakřížkujte.

**Které z vybraných technik aktivního učení používáte a jak často je zařazujete do výuky?**

| | Každou nebo téměř každou hodinu | Často (jednou týdně) | Občas (jednou měsíčně) | Alespoň jednou za pololetí | Alespoň jednou ročně | Vůbec ne |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Diskusní metody (diskuse se žáky) | | | | | | |
| Techniky jako brainstorming, mentální mapování apod. | | | | | | |
| Metody aktivní práce s textem (texty, knihy, jiné zdroje informací) | | | | | | |
| Problémové učení (problémové otázky, úkoly, které vyžadují žákovo aktivní myšlení) | | | | | | |
| Situační metody (situace či problémy vycházející z reálného života, z praxe) | | | | | | |
| Inscenační metody (hraní rolí, divadlo, dramatizace) | | | | | | |
| Didaktické hry, soutěže | | | | | | |
| Kooperativní učení (učení se s druhými – ve dvojicích, ve skupinách, spolupráce žáků na společném úkolu) | | | | | | |
| Projekty | | | | | | |
| Partnerské, vrstevnické vyučování (žák „vyučuje“ spolužáka/y) | | | | | | |
| Využití interaktivní tabule (NE jako zpětný projektor, ale ve smyslu, že žáci ovládají interaktivní tabuli) | | | | | | |
| E-learning (využití internetu při vyučování, v domácí přípravě) | | | | | | |
| Exkurze | | | | | | |

U následujících dvou otázek se můžete vyjádřit k aktivnímu učení souhrnně i zvlášť pro nějakou konkrétní techniku.

**Popište prosím, v čem vidíte hlavní přínosy využívání možností výuky podporujících aktivitu žáka.** (např. vyšší efektivnost, vyšší motivace, dosahování i jiných než jen kognitivních cílů, lepší klima ve třídě, …)

**Spatřujete v aktivním učení také nevýhody?** (např. náročnost na přípravu, časová náročnost, materiální a finanční náročnost, …)

Děkuji za spolupráci a čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku, studentka Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, Kateřina Vanerová

**Příloha 2:** Výukový objekt v programu SMART Notebook – Účetní doklady

Výukový objekt Účetní doklady je přístupný na níže přiloženém CD.

**Příloha 3:** Výukový objekt v programu SMART Notebook – Rozvaha

Výukový objekt Rozvaha je přístupný na níže přiloženém CD.