

Zdroje informací pro třídění metod a forem výuky!

1. zdroj z internetu:

Infogram

portál pro podporu informační gramotnosti

<http://www.infogram.cz/findInSection.do?sectionId=1114&categoryId=1132>

2. zdroj z internetu:

Metody a formy výuky. Hospitační arch.

Vytvořil: Vojtěch Žák

Odborná recenze: doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.; PhDr. Karel Starý, Ph.D.

Jazyková korektura: Mgr. Radomír Novák

Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012.

ISBN: 978-80-87063-61-3

https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:C-2JaGcl4M0J:www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/11_Metody_a_formy_vyuky.pdf+pedagogick%C3%A9+metody+v%C3%BDuky&hl=cs&gl=cz&pid=bl&srcid=ADGEEShD5SPjJ8W5Dcu4fE1ELq1ZjQCKelI5iTaAeVmJSnqn8q91wzoVNEBt4nrWMChA3assrKVkAqpwXTjXnj1X39cs6HAY-v-u9sH0RQXsxJyioFiAan3tKHCOyofM5vmUF8uPMxIM&sig=AHIEtbTuz8l96BPnIaU1G12svisi8x6luQ

3. zdroj z internetu:

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ
ZČU Plzeň**

Výukové metody

Vytvořili: Jiří Vohradský, Jan Hodinář, Karel Ondrejčík,
Petr Simbartl, Lukáš Štich, Miroslav Vild

Upravili 22.5.2009: Petr Simbartl, Lukáš Štich

Obsah

Obsah.....	3
Výukové metody	5
Teoretický pohled.....	5
Vyučovací metoda - definice.....	5
Funkce metod	5
Vývoj vyučovacích metod.....	5
Vyučovací metody dle zapamatovatelnosti.....	6
Volba metody	6
Strukturní prvky metody.....	7
Klasifikace výukových metod	7
Dělení výukových metod (Lerner)	7
Dělení metod (Maňák, Švec).....	8
1. Klasické výukové metody	9
1.1. Metody slovní	9
1.1.1. Vyprávění.....	9
1.1.2. Vysvětlování	9
1.1.3. Přednáška	10
1.1.4. Práce s textem	11
1.1.5. Rozhovor.....	11
1.2. Metody názorně-demonstrační	12
1.2.1. Předvádění a pozorování.....	12
1.2.2. Práce s obrazem	12
1.2.3. Instruktáž.....	13
1.3. Metody dovednostně-praktické	13
1.3.1. Napodobování	13
1.3.2. Manipulování, laborování, experimentování	14
1.3.3. Vytváření dovedností.....	14
1.3.4. Produkční metody	15
2. Aktivizující výukové metody	15
2.1. Metody diskusní	15
2.2. Metody heuristické, řešení problémů	15
2.3. Metody situační	16
2.4. Metody inscenační.....	17
2.5. Didaktické hry	18

3.	Komplexní výukové metody	18
3.1.	Frontální výuka	19
3.2.	Skupinová a kooperativní výuka	19
3.3.	Partnerská výuka	20
3.4.	Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků	21
3.5.	Kritické myšlení	21
3.6.	Brainstorming	22
3.7.	Projektová výuka	23
3.8.	Výuka dramatem	23
3.9.	Otevřené učení	24
3.10.	Učení v životních situacích	24
3.11.	Televizní výuka	25
3.12.	Výuka podporovaná počítačem	25
	Zdroje	27

Výukové metody

Teoretický pohled

Vyučovací metoda - definice

- **Cílevědomý a záměrný postup, kterým učitel reguluje učení žáků při vyučování.**
- **Způsob záměrného uspořádání činnosti učitele a žáka (cesta) směřující k danému výukovému cíli.**
- **Způsob uspořádání učiva ve vyučovacím procesu.**

Funkce metod

Jednou z klíčových funkcí výukových metod je řídit (regulovat) žákovské učení tak, aby jeho výsledkem byly osvojené vědomosti a dovednosti a rozvinuté schopnosti žáků, a to v souladu s výukovými cíli, s přihlédnutím k individuálním rozdílům mezi žáky ve třídě.

Učitel svou vyučovací činností (vyučováním) podněcuje, v souladu s výukovými cíli, odpovídající učební aktivity žáků. Například zaměřuje pozornost žáků na klíčové informace, vyvolává diskusi o učivu, zadává jim úlohy pro samostatnou práci apod. Těmito postupy tedy navozuje učení žáků. Učením si žáci pod vedením učitele osvojují vědomosti, dovednosti, návyky, ale např. i postoje a rozvíjejí své schopnosti.

Funkce výukových metod lze tedy shrnout takto:

- informační (informovat žáka)
- formativní (formování osobnosti žáka)
- výchovná

Vývoj vyučovacích metod

Výukové (vyučovací) metody procházejí dlouhým historickým vývojem a měnily se v závislosti na historicko-společenských podmínkách výuky, školy a pojetí výuky.

- antika: dialog, sokratovská metoda (kladení otázek)
- středověk: memorování poznatků, často bez pochopení významu (J. A. Komenský proti tomuto zdůrazňoval význam poznání věcí)
- 17. stol.: přirozená metoda, slovně-náborová koncepce, paralela společnost-příroda (co lze pozorovat-aplikovat)
- 19. stol.: Herbart – teorie „formálních stupňů vyučování“, která byla zdogmatizována jeho nástupci „herbartovci“ a vedla k memorování, pamětnímu učení a pasivitě žáků

- 20. st. – aktivní metody – žák má být při vyučování aktivizován tak, aby se rozvíjelo jeho myšlení a všestranně se rozvíjela jeho osobnost; problémová metoda (J.Deweye), metoda projektová (W.H. Kilpatricka), pracovní metoda (G. Kerchensteiner), apod. Postupně se rozvíjí další metody - pedagogické inovace, kladoucí důraz na spoluúčast žáka a učitele ve vyučování, aktivitu žáka a jeho učební styly, schopnosti a potřeby. Tento proces pokračuje i v současnosti.

Vyučovací metody dle zapamatovatelnosti

Podle různých průzkumů týkajících se efektivity zapamatování učiva se zjistilo, že si nejvíce zapamatujeme to, co se pokoušíme naučit druhé.

- 5 – 10 % toho, co slyšíme
- 15 % toho, co vidíme
- 20 % toho, co současně vidíme a slyšíme
- 40 % toho, o čem diskutujeme
- 80 % toho, co přímo zažijeme nebo děláme
- 90 % toho, co se pokoušíme naučit druhé

Volba metody

Pestrá nabídka výukových metod nutně vede k jejich výběru pro aktuální cíle, který ovšem nemůže být prováděn na základě libovůle, ale musí vycházet z logiky věci a objektivních kritérií. K nim patří zejména cíl a obsah výuky a také žák. Někteří autoři rozvádějí kritéria volby metod podrobněji (např. J. K. Babanskij, 1981, H. Meyer, 1995, aj.). Nejčastěji se uvádějí následující kritéria:

- **Zákonitosti výukového procesu**, a to obecné i speciální (logické, psychologické, didaktické).
- **Cíle a úkoly výuky**, vztahující se zejména k práci, interakci, jazyku.
- **Obsah a metody daného oboru** zprostředkovaného konkrétním vyučovacím předmětem.
- **Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků**, jejich připravenost zvládat požadavky učení.
- **Zvláštnosti třídy, skupiny žáků**, např. hoši – dívky, různá etnika, formální a neformální vztahy v kolektivu.
- **Vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce**, např. geografické prostředí, společenské prostředí, hluchost okolí, technická vybavenost školy atd.
- **Hodinová dotace** předmětu a doba výuky (ráno, odpoledne apod.)
- **Osobnost učitele**, jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, pedagogické mistrovství atd.

Je však třeba vyvarovat se přecenění výukových metod. Vyvstává totiž nebezpečí metodikaření, které ztrácí ze zřetele ostatní komponenty výuky a upřednostňuje formu nad obsahem.

Strukturní prvky metody

Výukovou metodu lze charakterizovat jako soubor vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků. Tyto činnosti, determinované cíli vyučování a učení, tvoří základní strukturní prvky výukové metody.

Ve vyučovací i učební činnosti můžeme rozlišit tyto složky:

- motiv činnosti,
- cíl činnosti,
- plánování činnosti,
- operativní obraz činnosti (tj. jak by měla činnost konkrétně vypadat),
- úkony činnosti (tj. její praktická realizace),
- zpracování průběžných informací o správnosti, přiměřenosti, funkčnosti činnosti,
- rozhodování (v průběhu činnosti – na základě průběžných informací, které zahrnují i odezvy druhých, např. reakce žáků na učitelovy podněty),
- kontrola výsledků činnosti (vyučování i učení),
- korekce dalšího jednání (činnosti).

Je zřejmé, že tyto složky vyučovací i učební činnosti se ve výuce cyklicky opakují, tj. postupně vedou ke zvládnutí a zdokonalování činnosti. Učitel si takto osvojuje výukové metody a žák prostřednictvím učebních činností zvládá (tj. především chápe a učí se používat) učivo. Směr, ale i intenzita vyučovací a učební činnosti jsou nastartovány především vektorem „motiv – cíl“. Tento vektor určuje povahu i dynamiku ostatních složek vyučovací a učební činnosti.

Klasifikace výukových metod

Vytvořit vyhovující, vyčerpávající a vědeckým postupům odpovídající klasifikaci výukových metod není ovšem snadné, poněvadž je nutno logicky utřídit jevy velmi složité i různorodé, takže uplatnění jednotného dělidla je značně obtížné, ne-li nemožné. Různí autoři použili pro klasifikaci metod různá kritéria (jejich přehled podává např. L. Mojžíšek, 1975, s. 57 an.).

Dělení metod výuky podle I. J. Lerner (volně podle Kalhous, 1998) vychází z **charakteru poznávacích činností** žáka při osvojování obsahu učiva vzdělávání a z organizované činnosti učitele ve výuce.

Dělení výukových metod (Lerner)

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

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

J. Maňák a V. Švec ve své publikaci „Výukové metody“ používají kombinovaný pohled na výukové metody, přičemž rozlišují tři skupiny, totiž metody klasické, metody aktivizující a metody komplexní, a to **podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb**. Tohoto dělení se budeme v následujícím textu držet.

Dělení metod (Maňák, Švec)

<p>1. Klasické výukové metody</p> <p><i>1.1. Metody slovní</i></p> <p><i>1.1.1. Vyprávění</i></p> <p><i>1.1.2. Vysvětlování</i></p> <p><i>1.1.3. Přednáška</i></p> <p><i>1.1.4. Práce s textem</i></p> <p><i>1.1.5. Rozhovor</i></p> <p><i>1.2. Metody názorně-demonstrační</i></p> <p><i>1.2.1. Předvádění a pozorování</i></p> <p><i>1.2.2. Práce s obrazem</i></p> <p><i>1.2.3. Instruktaž</i></p> <p><i>1.3. Metody dovednostně-praktické</i></p> <p><i>1.3.1. Napodobování</i></p> <p><i>1.3.2. Manipulování, laborování a experimentování</i></p> <p><i>1.3.3. Vytváření dovedností</i></p> <p><i>1.3.4. Produkční metody</i></p>
<p>2. Aktivizující metody</p> <p><i>2.1. Metody diskusní</i></p> <p><i>2.2. Metody heuristické, řešení problémů</i></p> <p><i>2.3. Metody situační</i></p> <p><i>2.4. Metody inscenační</i></p> <p><i>2.5. Didaktické hry</i></p>
<p>3. Komplexní výukové metody</p> <p><i>3.1. Frontální výuka</i></p> <p><i>3.2. Skupinová a kooperativní výuka</i></p> <p><i>3.3. Partnerská výuka</i></p> <p><i>3.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků</i></p> <p><i>3.5. Kritické myšlení</i></p> <p><i>3.6. Brainstorming</i></p>

- 3.7. *Projektová výuka*
- 3.8. *Výuka dramatem*
- 3.9. *Otevřené učení*
- 3.10. *Učení v životních situacích*
- 3.11. *Televizní výuka*
- 3.12. *Výuka podporovaná počítačem*

1. Klasické výukové metody

1.1. Metody slovní

Vypravování, sdělování, poučování, vysvětlování, napomínání a podobné verbální projevy řeči patří od úsvitu lidské společnosti k důležitým pedagogickým postupům, které svou prastarou historií potvrzují význam slovních metod i v dnešním edukačním procesu. Po vzniku řeči se pojmenování, slovo stává signálem, symbolem, který umožňuje přenášet informace, komunikovat. Řeč je ovšem také základnou pro zobecňování a myšlení. Člověk obvykle myslí v jazykových útvarech, i když nelze také vyloučit možnost, že člověk myslí jen v obrazech, v představách. Řeč je ovšem velmi efektivním nástrojem myšlení, protože má schopnost integrovat i dezintegrovat jednotlivé vnímavé sensorické vjemy a představuje také systémotvorný faktor při vytváření celkového obrazu skutečnosti.

1.1.1. Vyprávění

Víc než jiné slovní metody si vyprávění zachovává intimnější vztah mezi vypravěčem a posluchači a taktéž emocionální náboj společného prožívání příběhu. Metoda vyprávění patří do skupiny monologických slovních metod, charakterizuje ji proto převážně jednosměrný proud informací od učitele k žákům, i když ani ze strany žáků není vyloučen dotaz, žádost o upřesnění nebo doplnění příběhu. Ohlasem na zajímavé vyprávění jsou souhlasné reakce posluchačů, obratný vypravěč dovede vyvolat koncentrovanou pozornost, dlouhodoběji udržovat a vhodně usměřovat.

K charakteristickým znakům vyprávění patří:

- poutavost obsahu
- dynamičnost podání
- dramatičnost děje

Vyprávění emocionální a prožitkovou angažovaností žáků prohlubuje jejich vnitřní aktivitu, proto též účinnost osvojení učiva bývá zpravidla vysoká.

Vyprávění zvolňuje pracovní tempo, může sloužit k uvolnění od dlouhodobé pracovní koncentrace, zajišťuje též zpestření výuky. Často je také jakýmsi oddechovým časem, aniž ovšem přerušuje kontinuitu výuky.

1.1.2. Vysvětlování

Metodu vysvětlování charakterizuje logický a systematický postup při zprostředkování učiva žákům, který respektuje jejich věkové zvláštnosti a vychází z aktuálního stavu jejich

vědomostí a dovedností. Vysvětlování je didaktickou variantou vědecké explanace, v níž jde o rekonstrukci nebo pochopení nějakého jevu na základě argumentů vycházejících z příslušných zákonitostí.

Výklad složitějšího jevu musí probíhat postupně, po úsecích, etapách, krocích a neustále je třeba zjišťovat, zda žák daný prvek, úsek učiva zvládl, neboť teprve osvojení daného dílčího úkolu umožňuje další úspěšný postup. Způsob výkladu určuje také obtížnost učiva, neboť je metodicky účinné nejdřív se soustředit na problémy podstatné, teprve potom je možno učivo rozšiřovat, doplňovat a dále obohacovat o případné podrobnosti.

Metoda vysvětlování má svá úskalí. Je to zejména přehnané uplatňování učitelovy odbornosti, kdy učitel žáky přetěžuje přílišnými podrobnostmi a k tomu je podává žákům nesrozumitelným jazykem. Druhým extrémem je, že ve snaze podat učivo srozumitelně učitel problematiku příliš zjednodušuje nebo volí nevhodné příklady, které žáky spíš matou, danou problematiku neilustrují.

1.1.3. Přednáška

V hierarchické stupnici náročnosti slovních monologických metod se přednáška nachází na předním místě, a to, i pokud se týká samotného řečníka, ale také vzhledem k posluchačům. Přednáška navazuje na slavné tradice minulosti, dnes dosahuje svého bývalého věhlasu méně často, poněvadž je nahrazována masovými médii a jinými komunikačními prostředky.

Přednáška se na rozdíl od vysvětlování vyznačuje delším uceleným projevem, zprostředkovávajícím závažné téma skupině zainteresovaných posluchačů. Je po obsahové, formální i řečnické stránce jasně strukturovaným a promyšleně prokomponovaným řečnickým útvarem, který v přímé komunikaci vědomě využívá síly živého slova, aby posluchače získal, informoval a přesvědčil. Proto se přednášky využívá také k propagandistickému působení, k ovlivňování posluchačů a ovšem též k popularizaci vědeckých poznatků. Ve škole se přednáška výrazně uplatní až u starších žáků a studentů, kdy už lze počítat s delším soustředěním pozornosti a s abstraktním myšlením.

Jako vyučovací metoda byla přednáška kritizována a odmítána reformním hnutím, protože nepočítá s aktivitou účastníků. Tím, že převážně předkládá k osvojení utříděná fakta, nevyvolává tolik potřebu dále je zpracovávat a bezprostředně na ně reagovat. Souvislý ráz přednášky neumožňuje diferencovat, celá skupina musí postupovat stejným tempem, obtížně se zjišťuje, jak žáci učivo průběžně chápou.

Naproti tomu má přednáška i určité výhody, pro něž by nebylo správněji ze školy zcela vypuzovat. Dobrá přednáška totiž pozitivně působí živým slovem, které může u posluchačů vyvolat hluboké citové odezvy a prožitky. Na přednášce se oceňuje také skutečnost, že se informace zprostředkovává rychle a aktuálně. Přednáška nachází i v dnešní škole své příznivce, poněvadž plní některé specifické funkce jako:

- Je úvodem k novým žakovským aktivitám a učebním jednotkám, je motivačním faktorem.
- Učivo lze v přednáškách přehledně shrnout a systematizovat.
- Vyplňuje mezery mezi jednotlivými lekcemi, které nemohou obsáhnout všechno učivo.
- Je vhodná pro vysvětlení teorie.

1.1.4. Práce s textem

Práci s textem obvykle rozumíme výukovou metodu založenou na zpracovávání textových informací, jejichž využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření a prohloubení, popř. k jejich upevnění, fixaci (viz např. různé souhrny v učebnicích). Jde o metodu, v níž dominuje žákovské učení (proto se setkáváme také s termínem „učení z textu“), podporované v řadě didaktických situací učitelem. Prostřednictvím textu však žák získává podněty i ke svým dalším samostatným aktivitám, např. k pozorování, experimentování atp. Práce s textem tedy spočívá nejenom v zapamatování prezentovaných informací, ale zejména v postupném vytváření a zdokonalování dovedností žáků využívat textových informací při řešení různě náročných úloh a problémů.

Metoda práce s textem nemá vést jen k osvojení si technické nebo metodické dovednosti, ale zahrnuje též vytvoření pozitivního postoje a vztahu ke knize vůbec. Odkaz Komenského, že „kandidát vzdělání si má nad zlato a drahé kamení vážit knih“ není jen poselstvím z dávných dob, kdy kniha byla vzácností, nýbrž platí do dneška, kdy je knih přebytek. Proto i do budoucna zůstává škole úkol naučit žáky knihy milovat, protože „nemilovat knihy znamená nemilovat moudrost, nemilovat moudrost však znamená stávat se hlupákem“ (J. A. Komenský, 1956).

1.1.5. Rozhovor

Metoda rozhovoru představuje verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob (obvykle učitele a žáků) na dané výchovně-vzdělávací téma, které se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl. Základními prvky rozhovoru jsou oslovení a replika, přičemž partneři rozhovoru mají v ideálním případě stejná práva; tím vzniká dialog. Při výukovém rozhovoru má však učitel vedoucí roli, poněvadž zodpovídá za cílovou orientaci i celkový průběh. Učitelovo postavení se ovšem nesmí změnit v rozkazování nebo v indoktrinaci, naopak mezi učitelem a žáky by se mělo vytvořit vzájemné porozumění. Z empirických výzkumů vyplývá, že ve výuce jednoznačně převažuje tzv. výukový rozhovor.

Výukový rozhovor je odedávna chápán jako prostředek aktivizace žáků, neboť žáky povzbuzuje k pozornosti a vyzývá ke spolupráci. Představuje protiklad k jednosměrnému instruování, poučování a „předávání“ informací, a tím přispívá k překonávání formalismu a pamětního učení. Významnou funkci plní rozhovor při motivaci, neboť žáky bezprostředně oslovuje, budí jejich zájem a nabízí jim spoluúčast při řešení problémů. Rozhovor podává též důležitou informaci učiteli o stavu vědomostí žáků a poskytuje zpětnou vazbu při zkoušení a hodnocení. Metodicky zdatný učitel využívá rozhovor k řízení a usměrňování výuky, stanoví její tempo a umožňuje výraznější diferenciaci.

Přesto že má metoda rozhovoru neobyčejně širokou paletu svého použití, nejde o metodu univerzální a vždy nejefektivnější. Její účelnost a účinnost je vázána na podmínky, které je nutno dodržet, má-li se dosáhnout zamýšleného výsledku. Především musí být stanoveno vhodné téma, o němž žáci mají aspoň minimální vědomosti nebo zkušenosti, neboť jinak by se nemohli s užitkem výukového rozhovoru zúčastnit. Důležité jsou též jejich zájmy a postoje, bez nich se totiž rozhovor jen obtížně navozuje. Je vhodné žáky na rozhovor připravit, aby počítali s jeho zaměřením, posláním a nároky. Učitel by měl být vždy připraven formulovat, obměňovat a upřesňovat své otázky podle vzniklé situace, měl by rozhovor pevně, ale citlivě řídit a neváhat na konec doplnit učivo nebo opravit nesprávné názory, jestliže požadavky otázek překročily možnosti žáků. Pro rozhovor je nutno v časovém plánu výuky zajistit dostatek prostoru, neboť v časovém stresu nelze dosáhnout žádných hodnotových výsledků

1.2. Metody názorně-demonstrační

Metody názorně-demonstrační a dovednostně-praktické spolu s metodami slovními představují komplexní systém interakce člověka s jeho přírodním a společenským prostředím v edukační transformaci.

Smyslové poznání jako východisko školní výuky zahrnuje široký diapazon názornosti, lze hovořit o několika stupních názornosti:

- předvádění reálných předmětů a jevů,
- realistické zobrazování skutečných předmětů a jevů,
- jejich záměrně pozměněné zobrazování a
- postihování reality prostřednictvím schémat, grafů, znaků, symbolů, abstraktních modelů apod.

Metody názorně-demonstrační se uplatňují v etapě smyslového zprostředkování učiva. Tuto skupinu metod však nelze chápat izolovaně, ale naopak je třeba zdůraznit velmi úzké vazby s metodami dovednostně-praktickými a slovními.

1.2.1. Předvádění a pozorování

Při primitivním učení není nic jednoduššího než ukázat předmět hodný zájmu, předvést činnost, která vede k naplnění jeho funkce. Předvádění ovšem, má-li dosáhnout žádaného účinku, vyžaduje od přihlížejícího zájem, soustředěné vnímání a cílevědomé pozorování. Metoda předvádění zprostředkovává žákovi prostřednictvím smyslových receptorů vjemy a prožitky, které se stávají stavebním materiálem pro následné psychické úkony a procesy.

Má-li být demonstrace úspěšná, nelze podcenit ani význam slovního doprovodu. Vhodný slovní komentář řídí vnímání a pozorování, upozorňuje na takové stránky, vlastnosti nebo prvky jevu, které by jinak zůstaly nepovšimnuty.

K prototypům osvědčených pomůcek patří školní tabule, která je stále v mnoha ohledech nenahraditelná. Především je nutno ocenit její univerzálnost, nenáročnost a pohotovost, s níž slouží bez nároků na náročnou údržbu (vyjma udržování její čistoty).

1.2.2. Práce s obrazem

Práce s obrazem ve výuce představuje starý a osvědčený postup, jak dosvědčují známé příklady z antiky. Základ novověké práce s obrazem najdeme v Komenského Světě v obrazech a později u jeho následovníků.

Je možno zajistit aktivní účast žáků na vnímání tím, že se jim zadají úkoly na pozorování. Je prozíravé počítat též s nejednoznačností mnohých obrazových informací, neboť se stává, že žáci vidí na obraze něco jiného, než ve skutečnosti obraz znázorňuje. I když jistě záměrně nejde o tzv. optické klamy, mylné chápání obrazu se může stát příčinou zbytečného nedorozumění. Ve výuce učíme žáky obrazy nejen správně vnímat, chápat je jako závažný zdroj informací, tj. pečlivě je umět číst, interpretovat je, hodnotit a všestranně využívat, ale také je vedeme k tomu, aby sami obrazy vytvářeli a doplňovali jimi své písemné projevy.

1.2.3. Instruktaž

Instruktaž je výuková metoda, která zprostředkovává žákům vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti. Instruktaž jako metoda může tedy zahrnovat rozmanité druhy podnětů, instrukcí. K tradičním druhům instruktaže patří slovní instruktaž, při níž jsou žákům prezentovány auditivní instrukce nebo instrukce textové. Tyto druhy instrukcí plní v procesu vytváření dovedností tyto základní funkce:

- informují žáky o jejich předpokládané činnosti (popisují obvykle postup této činnosti),
- řídí pozornost žáků a zaměřují ji na důležité, popř. náročnější kroky (Nejdříve udělej..., Nyní dej pozor na..., Všimni si, že... Pokus se..., Zpomal..., Zrychli tempo... atd.),
- aktualizují u žáků již dříve osvojené dovednosti a evokují jejich zkušenosti („Vzpomeň si na..., Zkus to udělat podobně jako, když..., Nešlo by to udělat tak, že..., Uvádí se to do činnosti podobně jako..., První dva kroky jsou podobné jako při...“ apod.).

1.3. Metody dovednostně-praktické

Výuka zaměřená na posílení praktických aktivit žáků je reakcí na podmínky, v nichž dnešní děti a mládež vyrůstají. Je to mimo převážně teoretický charakter výuky, nedostatek komplexních smyslových podnětů, méně příležitostí k vlastní zkušenosti, konzumní přístup ke kulturním statkům a k životu, nahrazování skutečného světa světem elektronickým atd.

Z pohledu výukových metod se problematika dovednostně-praktických kompetencí žáků vztahuje zejména na ty postupy, které kultivují žákovy činnosti vedoucí k osvojení psychomotorických a motorických dovedností a k tvorbě materiálních produktů.

1.3.1. Napodobování

Napodobování se vymezuje jako proces přebírání určitých způsobů chování od jiných, zejména starších lidí, kteří mají autoritu. Projevuje se jako napodobování bezděčné, nebo záměrné, může být ovlivňováno racionálně nebo citovými vazbami, vzorem (modelem), nejčastěji probíhá jako imitace bezprostřední, anebo to může být působení zprostředkované, nepřímé (z četby, vliv TV apod.). Z pedagogického hlediska je důležité, zda napodobovaný příklad působí pozitivně, nebo negativně.

Učení pomocí napodobování se sice uznává z vývojového hlediska za jeden z hlavních druhů učení ve škole, ale v didaktické teorii a praxi se s napodobováním jako metodou příliš nepočítá, poněvadž se zřejmě považuje za doménu sociálního učení, které se zatím převážně realizuje při mimovyučovacíh aktivitách. V edukačním procesu má nápodoba, působení příkladů a vzorů důležitou úlohu, i když jejich záměrné využití nemusí být vždy jednoznačné a předvídatelné, protože výsledný efekt závisí na mnoha faktorech.

Někdy se napodobování (nápodoba, imitace) spojuje pouze s předváděním jako jeho rezultativní, výkonovou součástí. I když zajisté napodobování s předváděním úzce souvisí, nelze je nerozlučně spolu spojovat, protože napodobování plní ve výchově také vlastní, specifické funkce, které často působí nevědomě, latentně. Zvláštní význam napodobení nabývá v příznivém pedagogickém prostředí, které rozhodujícím způsobem pozitivně ovlivňuje veškeré výchovně-vzdělávací procesy. Při jeho vytváření sice většinou na začátku

stojí pedagogický záměr, záměrné vytváření podmínek a promyšlená regulace faktorů, avšak vlastní působení prostředí již probíhá z velké části automaticky, spontánně, a to hlavně mechanismy napodobování, imitace.

1.3.2. Manipulování, laborování, experimentování

Metoda manipulování napomáhá poznávat prostředí, zařízení a vybavení, v němž se žák pohybuje a které si má osvojit, proto je vhodná zejména v mladším školním věku, kdy žáky přitahuje všechno, co lze zkusit, vyzkoušet, ověřit a využít. Konkrétní podoby nabývá zacházení s předměty při různých pracovních činnostech, jako např. stříhání, lepení, modelování, pěstování rostlin apod. Pro žáky jsou atraktivní demontážní a montážní práce, při nichž se rozebírají a znovu skládají vhodné výrobky a pomůcky, technická zařízení apod.

Velké oblibě se u žáků mladšího školního věku těší laborování, které se uplatňuje zejména ve fyzice, v chemii a v přírodovědných předmětech, které umožňují provádět jednoduché pokusy, při nichž žáci ověřují poučky nebo zdůvodňují svá pozorování. Laborování většinou probíhá ve skupinách žáků, v nichž dochází k dělbě práce, neboť žáci se mohou u jednotlivých úkonů střídát.

Na rozdíl od pozorování, které přírodě naslouchá, experiment ji vyslýchá, klade jí otázky, na které hledá odpovědi. Experimentem (vědeckým, výzkumným) se rozumí takový badatelský přístup k realitě, kterým se na základě určité, teoreticky zdůvodněné hypotézy záměrně mění nebo ovlivňují některé stránky sledované skutečnosti (nezávislá proměnná), při čemž se existující podmínky udržují konstantní a provedené zásahy a dosažené výsledky se přesně registrují.

1.3.3. Vytváření dovedností

Proces utváření dovedností je postupný a odvíjí se z činností žáků. V procesu utváření dovedností můžeme rozlišit několik klíčových momentů. Jsou to:

- aktualizace schopností a zkušeností žáka v dané situaci, při setkání s úlohou, problémem; zájem tento problém řešit (když je pro žáka zajímavý), popř. potřeba vyrovnat se s problémovou situací,
- orientace v situaci, úloze, problému,
- aktivní hledání řešení, užší kontakt s problémem, experimentování apod., krystalizace dovedností,
- variace podmínek pro širší uplatnění dovednosti,
- přenos dovednosti do nových situací.

V běžném školním prostředí se vytváření dovedností žáků někdy nedoceňuje. Žáci mnohdy nevidí smysl osvojovaných dovedností a jejich utváření je často navozováno a regulováno vysvětlením, poučením, slovní instrukcí, poskytnutím vzoru pro nápodobu apod., a to bez větší aktivity žáka. Pokud si však žáci neuvědomí význam dovedností pro jejich další život, pokud v nich vidí „umělé, neživotné útvary“ a pokud dovednosti nevzbudí svým začleněním do širšího kontextu zájem žáků a potřebu šije osvojit, potom je i účinnost utváření dovedností a jejich úroveň nízká. Bylo prokázáno, že tradiční školní prostředí a konzumní způsob života sice nutí žáky k používání dovedností, avšak velmi často daleko pod optimální, a reálně možnou, úroveň těchto dovedností.

1.3.4. Produkční metody

Produkční metody zahrnují všechny ty postupy, úkony a operace, při nichž vzniká nějaký, smysly registrovatelný produkt, výkon, výtvar, výstup. Těmito metodami se nacvičují různé pohybové dovednosti, patří sem však také výkony jemné motoriky, jako např. psaní, rýsování, kreslení, modelování, hra na hudební nástroje apod., poněvadž výsledkem těchto aktivit je konkrétní výkon, jehož základ je v motorické činnosti. Produkční metody nebo jejich prvky se uplatňují ve výchovně-vzdělávacích organizačních formách, jako jsou pracovní činnosti ve výrobě, ruční práce, tělovýchovné aktivity, práce na pozemku, výtvarná tvorba, hudební a pěvecké aktivity apod.

Praktická činnost v žádném případě neomezuje duševní práci, ale naopak je jejím završením a vyvrcholením, práce hlavou a rukou se ve výuce vzájemně ovlivňují. Proto by veškerá výuka měla zajišťovat vyvážený poměr v činnosti hlavy a rukou, což odpovídá spojení teorie a praxe.

2. Aktivizující výukové metody

Aktivizující metody se vymezují jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů. Aktivizující metody přispívají svým podílem k překonávání petrifikovaných stereotypů ve výuce a podporují tvořivé hledání učitelů. Inovačních, aktivizujících postupů využívají zejména alternativní školy.

2.1. Metody diskusí

Metoda diskuse organicky a plynule navazuje na metodu rozhovoru a její různé varianty. V historickém pohledu lze zaznamenat vývoj od silně řízených, direktivně vedených forem výukového rozhovoru k volnějším typům, k dialogu a k diskusi. V aktivizujících metodách diskuse představuje důležité východisko nebo aspoň významný prvek v edukačních situacích, do nichž se žáci angažovaně zapojují.

Diskuse – disputace, rozprava, beseda, rokování, výměna názorů – má, jak naznačují uvedená synonyma, řadu variant a modifikací vzájemně se odlišujících svými cíli a způsoby realizace, ale v podstatě jde vždy o komunikaci ve skupině zájemců o určitý problém. Výuková metoda diskuse se na rozdíl od rozhovoru vymezuje jako 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.

Dobrá diskuse se vyznačuje jasnou zaměřeností na cíl a minimem neuspořádaných a k věci se nevztahujících nápadů. Je třeba respektovat, že diskuse je konverzace a nikoliv monolog nebo série otázek. I když je žádoucí, aby se do diskuse přímo zapojili všichni účastníci, není to vždy nezbytné, neboť někteří mohou být aktivní vnitřně tím, že pozorně naslouchají. Při diskusi by se měli všichni účastníci soustředit na zvolené téma a projevit na ně svůj názor, i když by vždy nemusel najít jednoznačnou odezvu. Vítaný je humor, kdežto lehkomyšlné a znevažující nebo předpojaté výroky diskusi škodí.

2.2. Metody heuristické, řešení problémů

Heuristika (z řec. heuréka = objevil jsem, našel jsem) je věda zkoumající tvůrčí myšlení, také heuristická činnost, tj. způsob řešení problémů. Jde je moderní odborný termín

označující významný rys lidských bytostí poznávat, odhalovat, objevovat v daném prostředí vše, co je důležité pro život (návaznost na pátrací reflex). Objevování bylo zřejmě vždy učebním postupem, metodou, kdy mladý jedinec podnikal určité aktivity, aby porozuměl jevům, které ho obklopovaly, a osvojil si potřebné poznatky a dovednosti vedoucí k uspokojení svých potřeb. V současné výuce se úloha heuristických metod výrazně posiluje, protože společnost klade na školu požadavek rozvíjet aktivní a tvořivé osobnosti. Na rozdíl od tradičních postupů učitel při heuristických metodách sám žákům poznatky přímo nesděluje, ale vede je k tomu, aby šije sami samostatně osvojovali, přičemž ovšem jim, zejména na začátku, pomáhá, radí a jejich „objevování“ řídí a usměrňuje.

Prostřednictvím heuristických metod se učitel snaží žáky získat pro samostatnou, odpovědnou učební činnost různými technikami, které mají podporovat objevování, pátrání, hledání, jako např. kladením problémových otázek, expozicí různých rozporů a problémů, seznamováním se zajímavými případy a situacemi apod. Tyto strategie a techniky podporující heuristické procesy žáky silně motivují, pomáhají jim osvojit si potřebné vědomosti a dovednosti, to však neznamená, že mohou zcela nahradit všechny ostatní metody, protože žáci ani z časových důvodů nemohou všechno sami znovu objevovat a prozkoumávat.

Učení cestou samostatného objevování představuje neobyčejně významný způsob poznávání a osvojování poznatků, ale pro jeho úspěšnost v podmínkách školy je nezbytné, aby žáci byli vybaveni předběžnými výchozími vědomostmi a dovednostmi a aby cíl, kterého chtějí dosáhnout, jim byl jasný, ale aby byl také přiměřený jejich silám. Hlavním posláním heuristických postupů je podněcovat u žáků samostatné, tvořivé myšlení; k tomu potřebují zvládnout řadu dovedností a pracovních návyků a úkonů, jako např. vyhledávání, shromažďování, třídění a pořádání dat, údajů a informací, kladení otázek a tvorbu hypotéz, techniku řešení rozporů a problémů atd. Ani při metodě objevování žák nepracuje zcela sám, ale na druhé straně je mu poskytováno hodně prostoru, který se postupně rozšiřuje, aby spoléhal na vlastní síly. Není vždy nutné, aby žák všechny své „objevy“ verbalizoval, protože mnohdy je cennější, aby získal prožitky a chuť poznávat a objevovat.

2.3. Metody situační

Situační metody rozšiřují řešení relativně vyhraněných a identifikovaných problémů o novou dimenzi, neboť se vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování. Situační metody se úspěšně využívají zejména ve vzdělávání dospělých, např. při analýze událostí ze společenské a hospodářské praxe, při nácviu řídicích činností, při osvojování dovedností správného rozhodování ve složitých případech a v nezvyklých situacích, při hledání optimálních variant technologických postupů atd.

Podstatu situačních metod tvoří řešení problémového případu, který odráží nějakou reálnou událost, zobrazuje určitý komplex vztahů a okolností, je výrazem střetu různých zájmů. Z pedagogického pohledu se za případ považuje metodicky zpracovaný materiál reflektující reálnou problémovou situaci, jejíž řešení není jednoznačné. Analyzovaná událost nemá pouze charakter obtížné učební úlohy víceméně odpovídající požadavkům osnov, ale kromě kognitivního úsilí také vyžaduje, aby se žáci při jejím řešení učili promyšleně jednat a zvládat problémy, které přináší praxe. Postup řešení dané situace je sice obdobný jako při problému do značné míry zbaveném situačního kontextu, ovšem protože předmětem analýzy jsou právě tyto vazby, je realizace situační metody obtížná.

Fáze řešení situace:

- Volba tématu. Musí být v souladu s cíli výuky a odpovídat připravenosti žáků.

- Seznámení s materiály. Žáci musí mít přístup k důležitým faktům, které jsou
- pro řešení nepostradatelné. Jde o: dokumenty, písemnosti, obrazy, TV nahrávky atd. Je možné, aby si je žáci opatřovali sami.
- Vlastní studium případu. Žádoucí je, aby učitel žáky do dané problematiky uvedl, vytyčil sledované cíle a poskytl úvodní rady a pokyny.
- Návrhy řešení, diskuse. V diskusi o navrhovaných postupech řešení vítězí řešení nejpropracovanější a nejvěrohodnější. Žáci sdělují své názory, návrhy a závěry, které učitel konfrontuje se skutečností. Pokračovat v řešení případu se může metodou hraní rolí, případně jinými metodami.

Využití situačních metod v edukačním procesu je úspěšné tehdy, navazuje-li na méně komplexní výukové metody. Předpokládá se, že žáci ovládají základní dovednosti myšlenkových operací, jsou samostatní a mají též přiměřené vědomosti a zkušenosti z té oblasti, které se řešený případ týká. Za hlavní přednost situačních metod se považuje zaměřenost na praxi, důraz na konkrétnost řešení a výcvik v rozhodování. Dalšími pozitivními stránkami jsou: aktivní sociální učení, aplikace teoretických poznatků, emocionální působení, simulace praxe, resp. její žádoucí demonstrace aj. Za nedostatky těchto metod se označují: časová a materiálová náročnost, statický popis ve skutečnosti dynamických dějů, určité zjednodušení a zkrácení řešeného problému, přílišný důraz na analýzu situace na úkor hledání variantních řešení aj.

2.4. Metody inscenační

Inscenační metody používali už staří Římané při školení právníků a rétorů, v oblibě byly u jezuitů a jejich stoupencem byl také J. A. Komenský. Inscenační metody bývají v různých kontextech a koncepcích označovány různými termíny, jako např. situační metody, hraní rolí, dramatická výchova, interakční hry, scénické hry atd., ale jejich základní poslání zůstává stejné.

Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací. Jde o simulaci nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problému, a to buď předváděním určitých lidských typů, nebo zobrazováním reálných životních situací, nebo kombinací obou postupů. V předváděné dramatizaci problémových případů se prohlubuje osvojené učivo, objasňují se otázky lidských osudů, osvětlují se motivy a city lidí, umožňuje se pochopit a prožít hloubku mezilidských vztahů, a to vlastním prožíváním a jednáním (aktuálním tématem může být např. xenofobie, obavy z globalizace, nesmyslnost válek, situace žen ve společnosti atd.). Pro žáky inscenace znamená možnost získat nové prožitky, osvojit si adekvátní způsoby chování a jednání, seznámit se s formami vystupování typickými pro budoucí profesi apod.

Průběh inscenace se obvykle dělí na několik fází, které se podle charakteru zpodobovaného příběhu různě modifikují. Obecně jde o tyto fáze:

1. Příprava inscenace. Zahrnuje stanovení cíle, konkretizaci obsahu, časový plán, rozdělení rolí a vytyčení postupu.
2. Realizace inscenace. Obtížným úkolem se někdy může stát získání účastníků k spolupráci při obsazování konkrétních rolí. V této fázi dostávají jednotliví aktéři pokyny k zpodobení dané postavy, ovšem diferencovaně a taktně. Při nácviu inscenace se připouštějí rozmanité kombinace provedení, počítá se s improvizacemi.

3. Hodnocení inscenace. Koná se pokud možno bezprostředně po jejím ukončení. Je důležité, aby hodnocení výkonů bylo provedeno citlivě a v pozitivním duchu. Hodnocení může probíhat také jako diskuse v plénu, ve skupinách, pomocí připravených otázek, na základě záznamu inscenace nebo individuálně s každým účastníkem.

2.5. Didaktické hry

Při hledání pedagogických východisek se hra jeví jako specifický typ aktivity, který je společný pro člověka i vyšší živočichy, zejména v rané fázi vývoje. U člověka je to jedna ze základních forem činnosti (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě. Hra zahrnuje jak oblast racionálně-kognitivní, tak i imaginativně-emozivní a v každé vývojové fázi člověka nabývá různých projevů, které odrážejí specifické podmínky a zvláštnosti daného jedince (prostředí, sociální vlivy, úroveň psychických procesů, schopnosti, vzory, vztah ve skupině, pohlaví atd.).

Za současného stavu poznání je obtížné podat nerozporný a úplný přehled didaktických her, poněvadž pod pojmem hry někteří autoři řadí veškeré tvořivější simulace skutečnosti s edukační intencí, vlastně všechno, co poskytuje žákovi uspokojení a možnost aspoň částečné seberealizace, co mu nabízí volnější, alternativní aktivity, které jsou pro něho zajímavější, přirozenější a citově bohatší než tradiční postupy.

Při využívání hravých aktivit ve výuce je nutno si uvědomit, že mezi hrou a učením přes mnohé shodné rysy existuje také určitý rozpor, neboť jestliže hra nesleduje přesně vymezené cíle, výuka je vždy ze své podstaty cílově orientována. Při překonávání tohoto napětí se musí didaktická hra vyvarovat dvou extrémů: na jedné straně sledování učebních cílů nesmí tak silně překrývat vlastní podstatu hry, že žák již hravé činnosti nevnímá jako hru, na druhé straně neúčelnost a volnost hry nemůže jít tak daleko, že se zcela vytratí cíl výuky.

Začleňování didaktických her do výuky musí počítat také se skutečností, že hra v životě dnešních žáků plní také specifické funkce, totiž že zejména ve větší míře než dříve kompenzuje chudost sociálních podnětů a citových vztahů. Mimo to je hra a vše, co s ní souvisí, poznamenána komerčními zájmy, neboť dnešní hravý svět dětí je manipulován výrobcí hraček a hrám sloužících zařízení (např. videohry, počítačové hry, panenky Barbie, Pokémoni, herní konzole, hry s Harry Potterem aj.). Moderní hry se většinou vyznačují orientací na konkurenční boj a soutěživost, procesy učení v nich často nemají příliš mnoho místa. Učitel, který do výuky vnáší hravé prvky, je konfrontován se situací, kdy žáci jsou zahlceni technickými zařízeními pro hry, umožňujícími prožívat napínavé příběhy i bezohledné zápasy „hrdinů“, takže „hry bez vítěze“, které nabízí škola, již nejsou přitažlivé.

Didaktická hra nutně ztrácí část své spontánnosti, svobody a nevázanosti na přesný cíl a lze ji v duchu pedagogických klasiků (Komenský, Schleimacher, Fröbel, Montessoriová aj.) vymezit jako takovou seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům. Didaktická hra si zachovává většinu znaků hravých činností, takže žáci si jistou omezenost didaktické hry danou jejím usměrňováním a cílovou orientací při správném pedagogickém vedení ani příliš neuvědomují.

3. Komplexní výukové metody a organizační formy výuky

Jestliže tradiční výukové metody zajišťují zprostředkovávání vědomostí a dovedností především v kontextu požadavků kurikula a z hlediska logiky obsahu jednotlivých

vyučovacích předmět a ve vysoké míře zohledňují participaci žáků na osvojovacím procesu, komplexní metody dále rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání.

V naší koncepci výukových metod se tzv. komplexní metody odlišují od tradičních a aktivizujících metod hlavně tím, že jde o složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejichž účinnost a životnost potvrdila praxe. Předností komplexních výukových metod (modelů, koncepcí, komplexů atd.) je postižení většího úseku didaktické reality ve výuce, tak jak se jeví vnějšímu pozorovateli a praktickému uživateli.

Organizační formy výuky

3.1. Frontální výuka

Frontální výuka se vyznačuje společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků; výuka se orientuje převážně na kognitivní procesy, hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků.

Vzájemná přímá spolupráce žáků se podporuje jen v omezeném rozsahu, hlavní pozornost se věnuje vysvětlování učitele a komunikaci mezi učitelem a žáky, která však je, vzhledem k počtu žáků ve třídě, jednosměrná od učitele k žákům ve formě tzv. **řízeného rozhovoru**. Verbální působení učitele je doplňováno zápisem na tabuli, demonstrací statických nebo dynamických obrazů, případně předváděním reálných objektů a pokusů, přičemž podíl učitelem pronesených slov je obvykle mnohem větší než všech žáků ve třídě dohromady.

I tento údaj, mnohokrát výzkumně potvrzený, ukazuje, že frontální výuka už svou podstatou vede k pasivitě žáků, nepodporuje rozvoj samostatného myšlení a jednání, poněvadž se jednostranně zaměřuje na zvládání rozsáhlého učiva a dodržování pořádku a kázně.

3.2. Skupinová a kooperativní výuka

Hlavním rysem **skupinové výuky** není pouhé seskupování žáků ve třídě do menších skupin. **Seskupování může být pouze vnějším rysem výuky, která je vedena frontálně nebo spočívá v individuální práci žáků.** Pro skupinovou výuku jsou naopak charakteristické tyto rysy:

- spolupráce žáků při řešení obvykle náročnější úlohy nebo problému,
- dělba práce žáků při řešení úlohy, problému,
- sdílení názorů, zkušeností, prožitků ve skupině,
- prosociálnost, tj. vzájemná pomoc členů skupiny,
- odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce.

Vedle pojmu skupinová výuka se objevuje též pojem **kooperativní výuka**. Je to také komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem. Velmi často bývá kooperativní výuka realizována ve skupinách. Proto ji, s jistým zjednodušením, můžeme

považovat za formu skupinové výuky. Toto pojetí kooperativní výuky potvrzují také někteří zahraniční autoři. Např. C. Bassett, J. McWhirter a K. Kitzmiller (1999) považují v kooperativní výuce ve třídě za klíčové následující prvky:

- pozitivní závislost členů skupiny, tzn., že úspěšnost každého jednotlivého člena skupiny je závislá na úspěšnosti všech jejích ostatních členů,
- interakce žáků ve skupině „tváří v tvář“,
- individuální odpovědnost žáků za skupinovou spolupráci (její průběh a výsledky), včetně hodnocení přínosu jednotlivců pro společné řešení úlohy nebo problému,
- vývoj účinných sociálních dovedností,
- komunikace členů skupiny o zlepšování skupinového procesu.

Za hlavní znaky účinné kooperativní výuky jsou považovány dva její fenomény: **ocenění výsledků práce skupiny jako celku a individuální odpovědnost žáků za jejich přínos pro skupinovou součinnost.**

3.3. Partnerská výuka

Partnerskou výukou se rozumí spolupráce žáků při učení ve dvoučlenných jednotkách. V rámci frontální výuky partnerská výuka představuje krátkodobé pracovní společenství dvou žáků, usměrňované učitelem, podle jehož instrukcí žáci plní úkoly v souladu s celkovým vyučovacím postupem ve třídě. Práce ve dvojicích poskytuje žákům příležitost k vzájemné pomoci při řešení úkolů, čímž se částečně uvolňuje převažující ráz frontální výuky, aniž se narušuje její řád a organizace.

Pro partnerskou výuku se osvědčují různé učební aktivity, které vlastně spontánně vyplývají ze sousedství dvou žáků:

- opakování, procvičování a upevnování učiva,
- příprava a formulace otázek pro následný rozhovor nebo diskusi,
- kontrola správnosti různých písemných elaborátů a artefaktů, domácích úkolů (např. diktátů, řešení matematických příkladů, úprava výrobků aj.),
- společné zpracování některých cvičných úkolů, vyplňování pracovních listů,
- vzájemná spolupráce při zhotovování modelů, kreseb, při přípravě a provádění pokusů, zhotovování výrobků, pořizování zvukových nahrávek,
- práce u počítače,
- učební hry ve dvojicích, řešení hádanek apod.,
- partnerský dialog o zadaném problému,
- cizojazyčná konverzace atd.

G. Petty (1996, s. 88) rozšiřuje partnerské vztahy ve výchovně-vzdělávacím procesu také na vztah učitele a žáka, a to při řešení nebo předcházení kázeňských problémů. V těchto případech se osvědčuje uplatnit partnerský dialog, který by měl probíhat po vyučování mezi čtyřma očima. Nedirektivní partnerský dialog mezi učitelem a žákem má charakter rozhovoru na úrovni dospělý-dospělý. Důležité je, aby byl učitel ochoten žáku naslouchat, stavět se k němu pozitivně a dosáhnout žákovy spolupráce. Tímto způsobem může učitel posílit ve

třídě kázeň, výuku otevře vzájemné důvěře a spoluúčasti žáků a připraví půdu pro složitější a náročnější sociální formy výuky.

3.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků

Samostatnou práci žáků chápeme jako takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů. Se samostatnou prací, která zahrnuje komplexní vzdělávací postup, úzce souvisí samostatné myšlení, při němž se samostatnost projevuje na teoretické úrovni, a také kritické myšlení, jehož podstatou je odhalování souvislostí, všestranná analýza jevů a nacházení vlastních závěrů.

Samostatnou práci žáků je možno zařadit jako účinnou metodu do všech fází vyučovacího procesu. Jejich specifických možností je výhodné využít např. při pozorování a sledování různých jevů, při zobecňování dřívějších zkušeností žáků, při práci s textem, při používání vědomostí v praxi, při pokusech a laboratorních pracích apod.

Přínos samostatné práce žáků se vidí v tom, že žáci:

- se individuálně zapojují do výukových aktivit, realizují své nápady,
- učí se odpovědnosti, spoléhají se na vlastní síly,
- volí si vlastní tempo práce, plánují a rozvrhují svůj čas a síly,
- podporuje se diferenciací třídy, učitel se může individuálně věnovat některým žákům,
- respektují se specifické předpoklady jednotlivých žáků, jejich zaujetí, tvořivost atd.

K nevýhodám individuální práce žáků patří:

- malá nebo žádná vzájemná komunikace a spolupráce,
- nepodporují se sociální vztahy, nerozvíjejí se formy sociálního učení.

Aktivní, samostatná, volná, svobodná, nezávislá, individuální učební práce žáků je také příležitostí a průpravou ke sebevzdělávání a sebevýchově. Samostatná práce žáků by měla být průběžnou a trvalou součástí veškeré edukační činnosti ve škole, poněvadž žákům vytváří prostor k vlastnímu úsilí, k uplatnění všech důležitých funkcí a kompetencí vedoucích k formování osobnosti.

3.5. Kritické myšlení

Kritické myšlení se chápe jako činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům. Kriticky myslet znamená uchopit myšlenku, pochopit její obsah, prozkoumat ji, podrobit ji zdravému skeptickému posouzení, porovnat s jinými názory a s tím, co již o dané problematice vím, a posléze zaujmout vlastní stanovisko.

Kritické myšlení ve výuce je výchovně-vzdělávací aktivita, která zasahuje celou osobnost žáka. Patří k těm edukačním činnostem, které napomáhají převážně racionalistickému, na kognitivní rozvoj žáka zaměřenému školskému systému překonat svá omezení a rozšířit působení školy také na oblast volní, citové a kreativní kultivace žáka.

Základem této metody je tzv. integrovaný model myšlení, který spojuje tři oblasti myšlení, přijímání a vybavování poznatků, kritické myšlení a tvořivé myšlení.

Metoda kritického myšlení navazuje na zkušenosti, které byly ověřeny reformním hnutím, alternativními školami i progresivními učiteli. Některá doporučení metodiky kritického myšlení mají ovšem specifický ráz, např. vytvořit atmosféru, v níž žáci nemají obavy vyslovovat vlastní názory, neopravovat chyby žáků ihned, ale poskytnout jim příležitost, aby si je uvědomili i bez učitelovy pomoci, akceptovat rozdíly v myšlení žáků, podporovat kooperativní a týmovou práci aj.

Ústředním momentem kritického myšlení je tzv. třífázový model učení, který kromě myšlenkových procesů zahrnuje rozhodování, řešení problémů a metodické aspekty:

1. Fáze evokace – má vyvolat zájem o problematiku. Jde o zjišťování, co žáci o tématu, problému vědí, co si myslí, že vědí. Následně žáci formulují své nejasnosti, otázky, výsledkem by mělo být zaujetí pro řešení úkolu.

2. Fáze uvědomění si významu – jejímž posláním je udržet zájem žáka a podnítit ho, aby sledoval i své myšlenkové postupy. Žák hledá nové informace, upřesňuje si své názory a konfrontuje je se svými původními představami.

3. Fáze reflexe – vede k prohloubení učiva. Žáci třídí, systematizují získané vědomosti a upevňují je tím, že je přetvářejí ve své poznatkové struktury a převádějí do smysluplného rámce souvislostí a vazeb.

3.6. Brainstorming

Název této komplexní výukové metody je anglickým slovem. Doslova v českém překladu brainstorming znamená „bouří mozků“ nebo také „útok“ na mozek, resp. na myšlení. V českém a slovenském prostředí se setkáváme též s názvem **burza nápadů**. Tato výuková metoda byla popsána Alexem Osbornem v roce 1953 jako metoda podněcování skupin k tvůrčímu myšlení.

Klíčovým principem a předností brainstormingu je produkce velkého množství návrhů řešení vhodně formulovaného problému v relativně velmi krátké době. Formulace vhodných problémů mohou začínat slovy jako např. */aA... ?Jakými způsoby... ?Proč... ?Jak by se dalo... ? Navrhněte..., Vymyslete...!*atp. Uvedená metoda se osvědčuje při řešení konkrétních (tedy ne příliš obecných) problémů, které vyžadují originální nápady. Např. v dopravní výchově lze žákům předložit problém: Navrhněte opatření, která by mohla snížit počet dopravních nehod. Tento problém umožňuje vytvoření řady nápadů v krátkém čase.

Hlavním smyslem brainstormingu je vyprodukovat co nejvíce nápadů a potom posoudit jejich užitečnost. Není to tedy metoda zajišťující úplné dořešení problémů. Naopak, tvořivé vytvoření nápadů a návrhů řešení problému jsou velmi účinným východiskem pro další fáze a metody řešení daného problému. Počet účastníků brainstormingu se pohybuje v rozmezí od 7 do 12 a za optimální čas jeho trvání se považuje 30 – 45 minut. Ve třídě se obvykle pro brainstormingové řešení problémů vytváří více skupin. Z tohoto hlediska jde o skupinovou výuku. Můžeme se však pokusit organizovat brainstorming (např. jako vstup do skupinové výuky, projektové výuky, diskusní metody, individuální výuky apod.) v kolektivu celé třídy, zvláště tehdy, jestliže počet žáků není příliš velký (tj. asi 20 – 25 žáků).

3.7. Projektová výuka

Projektová výuka (učení v projektech) částečně navazuje na metodu řešení problémů, jde však v ní o problémové úlohy komplexnější, o výukové záměry a plány, které mají vždy také širší praktický dosah. Jestliže výuka zaměřená na řešení učebních problémů a úloh se uzavírá mezi stěny učebny nebo školy, učení v projektech hranice školy překračuje, a to do přírody, společenské komunity nebo do výrobního procesu. Liší se však také od vycházky, exkurze nebo od pracovní a technické výuky hlavně tím, že účastníci projektu se angažovaně začleňují do životní praxe a že za své aktivity též přebírají určitou odpovědnost. Tradiční výuka také většinou probíhá v izolovaných vyučovacích předmětech, kdežto projekty sdružují přirozenou cestou k spolupráci několik vyučovacích předmětů, neboť jejich cílem je řešit situaci ze životní reality.

Původní, obecně koncipovaná idea projektové výuky byla postupně zpřesňována a konkretizována v pojetí, v němž se zdůrazňuje problémový charakter řešené úlohy a její společenská vázanost, přičemž téma by mělo iniciovat interdisciplinární spolupráci a spojit práci hlavy a rukou. Při vymezení projektové výuky se vyzvedává komplexnost řešeného pracovního úkolu, jehož cílem je osvojení potřebných vědomostí a dovedností žáky. Do popředí vystupuje také požadavek propojovat život, učení a práci, a to ve spolupráci učitelů, žáků, zainteresovaných rodičů, případně přizvaných expertů tak, aby vybraná témata mohla být řešena vzhledem k společenským a současně individuálním potřebám. Učební i pracovní procesy probíhající ve třídě i mimo ni jsou stejně tak důležité jako výsledek aktivit nebo vzniklý produkt. Shrňme-li uvedená hlediska, můžeme projekt vymežit jako komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.

Pedagogové, kteří se důvěrněji seznámili s teorií a praxí učení v projektech, upozorňují na nebezpečí absolutizace tohoto modelu výuky. Zdůrazňují, že učení není možné budovat jen na základě omezených zkušeností žáků, případně stavět projekty do opozice vůči pravidelnému a systematickému výukovému kursu, neboť žák potřebuje své vědomosti, dovednosti a zkušenosti syntetizovat a uvádět do souvislostí, což je možné jen v rámci soustavného vedení.

3.8. Výuka dramatem

Výuka dramatem má svým charakterem blízko k inscenačním metodám, o nichž jsme již pojednali. Odlišnost je hlavně v komplexnějším utváření výchovně-vzdělávacích situací, při němž se využívají základní principy a postupy dramatu a divadla. Uplatnění dramatu ve výuce se postupně specifikuje a vyhraňuje ze souboru příbuzných (a dříve často nerozlišovaných) aktivit, jako jsou divadlo (hrané dětmi nebo návštěvy divadelních představení profesionálních herců), dramatická výchova, sociálně psychologický výcvik, psychodrama, dramaterapie).

Tvořivé drama se definuje jako „improvizovaná, k předvádění určená a na vnitřní proces práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím (učitelem) k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti“.

Od vlastního dramatu je třeba odlišit také různé dějové improvizace, které mají blíž k inscenačním metodám a které se od tvořivého dramatu odlišují zejména svou jednodušší výstavbou, ale také tím, že jejich cílem není navozovat situace pouze s dramatickým konfliktem. Tyto inscenační formy spíše používají postupy, které se vyskytují při řešení problémů, neboť umožňují realizovat více alternativ. Při těchto dějových improvizacích není předem dán ani průběh děje, ani nelze jednoznačně předpokládat výsledek řešeného

problému. Jde zde zřetelně o posun důrazu na hledání řešení situace, nikoli na prožívání subjektivních vztahů, jako je tomu u tvořivého dramatu.

Drama působí zejména tím, že umožňuje vytvářet fiktivní situace, rozvíjí představivost, přičemž využívá přirozený sklon člověka k zábavě a napodobování. Jeho základem je hraní rolí a následná diskuse. Z hlediska stupně složitosti organizace činností může drama nabývat rozmanitých forem a úrovní. Ve výchovně-vzdělávacím procesu se všechny formy dramatické simulace skutečnosti podílejí na formování celé osobnosti člověka.

3.9. Otevřené učení

Otevřené učení (otevřené vyučování, otevřená výuka) je termín, který není ještě jednoznačně ustálený, označující pedagogickou koncepci, které v návaznosti na reformní hnutí a alternativní školy usiluje o celkovou změnu výchovy a vzdělávání v současné škole tím, že jednak „otevřít školu dítěti“ podle jeho zájmů a schopností, jednak „otevřít školu navenek“.

Koncepce otevřeného učení (vyučování), kterou zařazujeme do komplexních výukových metod, je příkladem symbiózy metod, organizačních struktur a ideového záměru, jejímž cílem je zmírnit narůstající nesoulad mezi výchovně-vzdělávací institucí a životem společnosti. Tento cíl sice částečně sledují i některé další inovační proudy (např. komunikativní výuka, činnostně orientovaná výuka, výuka prostřednictvím objevování, projektová výuka aj.), ale otevřené učení se jeví z hlediska komplementárnosti edukačních jevů jako nejucelnější a nejvýraznější. Otevřené učení (vyučování) demonstruje snahy moderní pedagogiky o komplexní řešení výchovných jevů, které sjednocuje ve vyšší syntézu. K nejdůležitějším rysům otevřeného učení (vyučování) patří:

1. Otevřenost pro aktivní, samostatnou práci žáků.
2. Otevřenost výuky, tj. prostupnost a spolupráce mezi jednotlivými vyučovacími předměty.
3. Otevřenost školy vůči prostředí (rodině, komunitě), tj. neformální plodná spolupráce.

Významnou charakteristikou otevřeného učení je společné plánování výukových aktivit, při němž se stanoví náplň práce a časový rozvrh na příští týden. Při rozvíjení samostatnosti žáků stojí učitel neustále před dilematem: buď se přikloní k jejímu určitému omezování (nebo potlačování), nebo jí nechá zcela volný průběh.

3.10. Učení v životních situacích

Učení v životních situacích navazuje na metodu problémovou a projektovou, některé rysy má společné s otevřeným učením. Četné styčné body lze najít též s některými směry reformního hnutí i současných alternativních škol, např. s činnou školou, pracovní školou, školou života, angažovaným učením, zdravou školou aj. Tato pluralita zdrojů a vlivů způsobila, že učení v životních situacích se nevyprofilovalo v jasně vymezenou koncepci, a navíc integrovalo i učební situace, které se většinou realizují mimo tradiční školskou instituci, i když se respektuje její koordinační a normativní funkce. Proto také učení v životních situacích bývá označováno také jako neformální výuka, pracovní škola, cestující škola apod.

V našem pojetí komplexních metod učení v životních situacích reprezentuje proud moderní pedagogiky, který se jednak snaží *kompenzovat školní zaměstnání zážitky ze*

skutečného života, jednak při učení posílit žákovu aktivitu, zkušenosti, zájmy a potřeby. Učení v životních situacích představuje systematickou, trvalou a zásadní orientaci na životní dění, na prožívání autentických příběhů, na řešení reálných problémů. Není to však něco ani pro tradiční školu zcela cizího, neboť i do jejích plánů se zařazují, pravda nesoustavně a spíš sporadicky, určité vstupy do života, které jí mají pomáhat překonat izolaci od prostředí a jednotvárnost školní práce. Jsou to např. výlety, zájezdy, brigády, organizování různých soutěží, divadelních představení, lze sem zařadit také návštěvy muzeí, výstav, slavností apod. Podstatou učení v životních situacích je snaha přiblížit školu životu, nebo spíš opačně umožnit životu proniknout do školy.

Při učení v životních situacích žák reaguje na celostní okolnosti, poměry a podmínky prostředí, které aktivizují jeho poznávací procesy, vyžadují volní úsilí, angažují celou jeho osobnost, ale přinášejí mu také silné zážitky a uspokojení z vlastní činnosti. Problémy, které žák řeší, často podněcují také jeho samostatnost a tvořivost, motivují ho k vyšším výkonům, k experimentování a ověřování nápadů a myšlenek. Uplatní se nejen žákovy kognitivní zájmy, ale také jeho manuální a technické schopnosti a dovednosti, nemluvě o uplatnění fantazie a imaginace. Má-li si však metoda učení v životních situacích ponechat charakter záměrného edukačního působení, je nutno promyšleně volit takové životní situace a problémové okruhy, které sice žáku umožňují uplatnit zájmy, potřeby a vlastní úsilí, ale které na druhé straně jsou přiměřené jeho silám a odpovídají celkovému pedagogickému záměru.

3.11. Televizní výuka

Televizní výuka představuje specifické využití forem a technik televizního (video) média ve výchovně-vzdělávacím procesu. Zprostředkovává příslušné učivo a účelně je uspořádává do výukových struktur a forem tak, aby bylo dosaženo optimálních edukačních výsledků. Na bázi účinného didaktického prostředku umožňuje i usnadňuje žáku dosáhnout stanovených výchovně-vzdělávacích cílů. Ovšem žák při televizní výuce většinou zaujímá pasivní pozici, jeho aktivizace se dosahuje vyvoláním vnitřního zaujetí nebo doprovodnými opatřeními.

Pro úspěšné působení televizní výuky je ovšem nutno vytvořit vhodné podmínky. Je nezbytné, aby pořady především vycházely z přesně vymezeného výchovně-vzdělávacího záměru, který musí být autorům zřejmý od začátku tvorby pořadu. Tato okolnost je v dnešní době zvláště důležitá, poněvadž četné výukové pořady připravují amatéři, kteří sice disponují dokonalou technikou, ale jejich odborné pedagogické kompetence jsou nedostačující. Vzniklé nedostatky se promítají do málo účinného, nebo přímo negativního působení televizní výuky.

3.12. Výuka podporovaná počítačem

Za jeden ze základních požadavků na vzdělání moderního člověka se považuje počítačová gramotnost, která mu má umožnit zvládat narůstající rozsah informací a pomocí počítačů umožnit řešit i velmi složité úkoly. Využití počítačů ve škole je mnohostranné, neboť může zajišťovat informační systém školy, poskytuje strategické informace pro pedagogické pracovníky, je encyklopedickým zdrojem informací, pro učitele slouží také jako operační prostředek a diagnostický nástroj, pro všechny zájemce poskytuje obecné programy.

Stále více se uplatňuje počítačová podpora výuky; uvedme tyto možnosti:

- multimediální programy,
- simulační programy, modelování,

- testovací programy,
- výukové programy,
- informační zdroje,
- videokonference,
- distanční formy výuky,
- virtuální realita.

Moderní mediální technologie, nejvýrazněji reprezentované zejména počítači, multimediálními systémy a Internetem, zaujímají v učitelově instrumentáriu výukových metod stále důležitější místo, proto musí moderní učitel tyto prostředky bezpodmínečně zvládnout a promyšleně integrovat do ostatních metod, technik a prostředků. Tím ovšem rostou na učitele další nároky, poněvadž se musí neustále rozhodovat mezi mnoha možnostmi a volit ty varianty, které jsou za daných podmínek a v konkrétní situaci optimální. Jde o strategický postup, o zodpovědnou volbu, jejímž hlavním kritériem je optimální rozvoj osobnosti.

Zdroje

ŠVEC, Vlastimil, MAŇÁK, Josef. *Výukové metody*. [s.l.] : [s.n.], 2003. 219 s.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika pro učitele - modul B [elektronický zdroj]* , 2007.

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. [s.l.] : [s.n.], 2002. 447 s.

Poznámka:

Citace použitých zdrojů již neodpovídá současně používané normě! (Jedličková, 2014)