

Metody a formy výuky

Hospitační arch

Vojtěch Žák

Metody a formy výuky

Hospitační arch

Vojtěch Žák

Metody a formy výuky. Hospitační arch.
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

METODY A FORMY VÝUKY. Hospitační arch.

Obsah

1 Vymezení a význam metod a forem výuky	5
2 Cíle nástroje a jeho uživatelé, použitá metoda.....	6
3 Popis nástroje.....	7
4 Postup ověřování nástroje	8
5 Pokyny pro práci s nástrojem	9
6 Diskuze zjištěných výsledků.....	10
7 Seznam použité a doporučené literatury.....	15
8 Přílohy	17
Příloha 1: Charakteristiky jednotlivých metod a forem výuky	
Příloha 2: Hospitační arch	
Příloha 3: Diskuzní část	
Příloha 4: Psychometrické vlastnosti hospitačního archu	

1 VYMEZENÍ A VÝZNAM METOD A FOREM VÝUKY

Výuková metoda (metoda výuky) je systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných edukačních cílů.

Prostřednictvím výukových metod se děje komunikace a interakce mezi učitelem a žáky, která směřuje k dosažení edukačních cílů. Výuková metoda tedy zprostředkovává žákům učivo, je nápomocná jejich učení, je soustavou kroků, které vedou k danému cíli. Plní tak funkci regulace (řízení) učení žáků.

Různé výukové metody kladou odlišné nároky na aktivitu žáků, na jejich samostatnost a tvořivost. Obecně všechny jsou založeny na učitelově regulaci žákova učení, což znamená, že učitel konkretizuje edukační cíle, rozpracovává učivo, plánuje navozování učebních aktivit žáků, zprostředkovává žákům učební informace a úlohy, kontroluje průběžné výsledky jejich učení a plánuje další průběh výuky.

Obecně můžeme předpokládat, že každá výuková metoda může do určité míry podněcovat žáky k autoregulaci jejich učení a z tohoto hlediska je tedy hodnotná. Podle Maňáka a Švece (2003) je ovšem třeba splnit zejména následující předpoklady, kdy učitel:

- pomáhá nalézt vztah mezi cíli učení a vhodnými učebními strategiemi žáků
- podněcuje žáky k tomu, aby hledali svoji vlastní cestu k novým poznatkům
- přispívá k tomu, aby si žáci uvědomili, co už znají a dovedou
- motivuje žáky k tomu, aby zhodnotili, co se v dané vyučovací hodině (využitím různých výukových metod) naučili a čemu neporozuměli
- poskytuje žákům příležitosti k monitorování a sebehodnocení jejich učebních aktivit
- vytváří situace, které vyžadují, aby žák kontroloval a příp. korigoval svoje učení

Výukové metody můžeme dělit podle různých kritérií; pokusů o klasifikaci metod je mnoho. V dalším využijeme klasifikaci a vymezení metod podle Maňáka a Švece (2003). Tento rámec využívá také Česká školní inspekce. O metodách výuky je dále pojednáno v kapitole Popis nástroje a v Příloze 1.

Organizační forma výuky (dále také zkráceně: forma výuky) znamená uspořádání podmínek k funkční realizaci edukačního procesu, v jejímž rámci se používají různé výukové metody a didaktické prostředky.

Organizační formy vytvářejí v těsné souvislosti s metodami výuky předpoklady pro úspěšný průběh výuky. Také formy výuky je možné dělit různým způsobem, např. podle Maňáka a Švece (2009) na formy podle:

- charakteru výukového prostředí (výuka ve třídě, v dílně, v muzeu, ...)
- délky trvání (vyučovací hodina, speciální kurz, ...)
- vztahu k osobnosti žáka (výuka hromadná, individuální, ...)

V dalším se omezíme na organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka (více v kapitole Popis nástroje a v Příloze 1).

2 CÍLE NÁSTROJE A JEHO UŽIVATELÉ, POUŽITÁ METODA

Cíle evaluačního nástroje

Evaluační nástroj „Metody a formy výuky. Hospitační arch“ má za cíl pomoci učitelům co nejlépe využít výukových metod a organizačních forem výuky k dosahování cílů výuky.

V první řadě jde o to, aby si učitelé uvědomili, prostřednictvím kterých metod a forem jejich výuka probíhá, a dále mají za pomoci nástroje diskutovat použité metody a formy s kolegy, kteří výuku pozorovali, příp. s dalšími členy učitelského sboru.

Použitá metoda – pozorování

Evaluační nástroj využívá metodu pozorování. Pozorování patří k nejznámějším metodám sběru dat vůbec. Každé lidské pozorování je selektivní. Spolehlivě zachytit a zaregistrovat všechny důležité podněty je obtížné. V našem případě se jedná o pozorování výuky, kterým se podle Fenclové (1982) rozumí plánovitě a systematicky organizované vnímání didaktických jevů, které má odhalit didaktické zákonitosti. Je třeba mít na paměti, že pozorování výuky je značně zatíženo dynamičností, proměnlivostí a jedinečností zkoumaných situací.

Pozorování v edukační oblasti znamená podle Gavory (2000):

- sledování činnosti lidí
- záznam (registrace nebo popis) těchto činností
- analýzu těchto činností
- vyhodnocení

Sledování

Pokud pozorovatel sleduje průběh činnosti osobně, což je případ tohoto evaluačního nástroje, mluvíme o přímém pozorování (Gavora, 2000). Evaluační nástroj je založený na přímém pozorování interakce a komunikace mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem, zejména na pozorování organizačních forem a metod výuky.

Při přímém pozorování má být pozorovatel umístěn tak, aby co nejméně rušil pozorované osoby. V učebně je nejlepší místo za žáky v rohu učebny. Roh je lepší než místo u středu zadní stěny, protože odtud vidíme na více žáků najednou.

Záznam

V našem případě se jedná o zaznamenávání výskytu jevů (metod a forem výuky). Při pozorování používáme k záznamu obecně různé techniky. Zde pracujeme podle předem připraveného návodu, který určuje, čeho si má pozorovatel všimnout (viz Přílohu 1), a dále využíváme hospitační arch (viz Přílohu 2).

Analýza a vyhodnocení jsou obsahem zejména kapitol Pokyny pro práci s nástrojem a Diskuze zjištěných výsledků.

Uživatelé nástroje

Evaluační nástroj je určen učitelkám a učitelům základních škol (prvního i druhého stupně), středních škol (gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť) a dále vedení těchto škol. Pozorovateli (může být jeden nebo jich může být více najednou) výuky mohou být jak členové vedení školy, tak kolegové učitele, jehož výuka je pozorována.

Uživatelé mají k dispozici nástroj, který poskytuje informace o průběhu vzdělávání (ve smyslu vyhlášky č. 15/2005 Sb., § 8, písm. 2, odst. b). Způsob realizace vzájemných hospitací učitelů vypovídá o kvalitě personální práce a odborném růstu pedagogických pracovníků školy s využitím vlastních zdrojů (vyhláška č. 15/2005 Sb., § 8, písm. 2, odst. e).

Nástroj má důležitou úlohu jak při posuzování úrovně výuky z hlediska použití forem a metod, tak při dalším plánování účelných změn ve výuce.

3 POPIS NÁSTROJE

Tento nástroj má charakter kritériálního záznamu, který je založený na kategorizaci výukových metod a forem. Je zde vymezeno osm výukových metod (s doplňkovou kategorií „jiné metody“) a tři organizační formy výuky (s doplňkovou kategorií „jiné formy“).

Nástroj má tři základní části:

1. Charakteristiky jednotlivých metod a forem výuky
2. Hospitační arch
3. Diskuzní část

První část – Charakteristiky jednotlivých metod a forem výuky

Účelem první části nástroje je předejít pouhému intuitivnímu rozhodování o tom, zda se daná metoda nebo forma vyskytla, či nikoli. V této části jsou vymezeny jednotlivé metody a formy výuky (podle Maňáka a Švece, 2003), a to pomocí základní a rozšířené charakteristiky. Dále je uveden příklad vztahu mezi cílem, obsahem a metodou (nebo formou) výuky. Na základě těchto charakteristik má pozorovatel rozhodnout, zda se daná metoda nebo forma vyskytla, nebo nevyskytla. První část nástroje je obsahem Přílohy 1.

Druhá část – Hospitační arch

Druhá část nástroje má umožnit systematický záznam výskytu výukových metod a organizačních forem výuky ve sledované výuce. Obsahuje tabulku pro základní údaje o výuce, škálu s vymezenými dvěma stupni a dále tabulku, ve které jsou uvedeny konkrétní metody a formy výuky. Je zde možnost uvést také jiné než vyjmenované metody a formy, pokud se vyskytly (položky 9 a 13).

Hospitační arch vznikl na základě předchozích prací autora (Žák, 2006 a Žák, 2011), bylo využito vymezení metod a forem podle Maňáka a Švece (2003) a zohledněn byl expertní posudek odborníka z oblasti pedagogiky (více v Příloze 4, odstavec Validita hospitačního archu). Druhá část nástroje je obsahem Přílohy 2.

Třetí část – Diskuzní část

Třetí část slouží jako vodítko k diskuzi na základě pozorování proběhlé výuky. Diskuze by měla probíhat mezi učitelem, jehož výuka byla pozorována, a pozorovatelem, příp. za účasti dalších, zejména zkušených kolegů-učitelů. Diskuze má vést ke strukturované reflexi výuky z hlediska forem a metod a k nastínění možností jak pracovat s metodami a formami výuky v budoucnu. Naopak nemá vést k vynucování použití určitých metod a forem nebo naopak k jejich zakazování.

Obsahem diskuzní části jsou následující otázky:

- **Jaké cíle výuky jste stanovil/a (míněno žákům)?**
(Odpoví učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována.)

Na ostatní otázky odpovídají (diskutují je) jak učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována, tak pozorovatel/ka, příp. další kolegové/kolegyně.

- **Které metody a formy byly vhodně použity, tj. přispěly k naplnění stanovených cílů? Z čeho usuzujete, že byly tyto metody a formy vhodně použity?**
- **Které z použitých metod a forem mají stejně vhodnou, příp. vhodnější alternativu, aby se dosáhlo daných cílů? Napište tuto alternativu.**
- **Upřednostňuje učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována, některé metody a formy? Pokud ano, které to jsou a jaké k tomu má důvody?**
- **Na co z hlediska metod a forem výuky by se mohl/a učitel/ka zaměřit v další výuce?**

Třetí část nástroje je obsahem Přílohy 3.

4 POSTUP OVĚŘOVÁNÍ NÁSTROJE

Nástroj vznikl na základě „klasické“ české pedagogické literatury, která se zabývá metodami a formami výuky (zejména Maňák, Švec, 2003 a dále viz text). Na jejím základě byly vybrány relevantní výukové metody a organizační formy práce s tím, že navíc byly do nástroje zahrnuty položky „jiné metody“ a „jiné formy“, které umožňují postihnout i méně používané, příp. nejednoznačně zařaditelné formy a metody. Metodologickou oporou byla zejména práce Gavorova (2000). Celkové pojetí nástroje vychází z předchozích prací a zkušeností autora (Žák, 2006 a Žák, 2011).

První verze nástroje byla použita dvojicí zacvičených pozorovatelů (autor je jedním z nich) při pozorování 10 vyučovacích hodin na druhém stupni základní školy, gymnáziu a na středním odborném učilišti. Tato první fáze ověřování proběhla v dubnu až červnu 2011. Pozorovány byly jak vyučovací hodiny společenskovedních oborů (český jazyk, anglický jazyk, zeměpis), tak přírodovědné předměty (fyzika, chemie), dále výuka informačních a komunikačních technologií a také elektrotechnika. Na základě reflexe z pozorování této výuky byl hospitační arch spolu s instrukcemi pro pozorovatele upraven tak, aby byla zajištěna co největší jednoznačnost vymezení metod a forem. Dále byla redukována původně třístupňová („hodnotic“) škála na dvoustupňovou („registrační“). Hodnocení vhodnosti použití metod a forem a další diskuze byly přesunuty do diskuzní části, zatímco v tabulce s vyjmenovanými metodami a formami se v hospitačním archu registruje pouze jejich výskyt ve sledované výuce.

V další fázi byl nástroj ověřován v říjnu až prosinci 2011 v 41 vyučovacích hodinách na prvním a druhém stupni základních škol a na středních školách (gymnáziu a střední odborné škole). Z hlediska standardizace je podstatné, že ověřování proběhlo jak ve výuce přírodovědných předmětů, tak v hodinách společenskovedních oborů (včetně cizích jazyků). Pozorována byla dále výuka matematiky, informatiky a odborných předmětů (na SOŠ). Během standardizačního procesu pozorovali každou vyučovací hodinu nezávisle na sobě dva pozorovatelé (učitelé z dané školy), aby bylo možné posoudit spolehlivost nástroje (reliabilitu hospitačního archu). Více informací viz Přílohu 4. Na základě podnětů vzešlých z této fáze ověřování byly po formální stránce mírně upraveny otázky k diskuzi (v diskuzní části) tak, aby byly vnímány pokud možno jednoznačně.

5 POKYNY PRO PRÁCI S NÁSTROJEM

Základem evaluace je záznam výskytu metod a forem, který provádí do hospitačního archu pozorovatel při pozorování výuky. Sběr kvalitních dat je vázán na dovednosti a schopnosti pozorovatele. Ten by měl být obeznámen zejména s kategoriemi, které má pozorovat, tj. jednotlivými výukovými metodami a organizačními formami výuky. K jejich úspěšnému rozpoznání je nutná důkladná znalost jejich vymezení (charakteristik).

Doporučený postup

1. **Seznamte se přehledově se všemi třemi částmi evaluačního nástroje (viz Přílohy 1, 2 a 3)**
V první části jsou charakteristiky jednotlivých metod a forem výuky, ve druhé je hospitační arch a třetí část je částí diskuzní.
2. **Prostudujte si důkladně charakteristiky jednotlivých metod a forem výuky**
Rozhodování o výskytu určité metody nebo formy je založeno na porovnání s jejich charakteristikami. Je zde snaha předejít intuitivnímu rozhodování o jejich výskytu. Proto je důležité, aby se pozorovatel co nejlépe seznámil s těmito charakteristikami.
3. **Vyberte učitele, příp. dále ročník, třídu a předmět, kde budete pozorovat výuku**
Pozorovat můžete danou vyučovací jednotku (hodinu, projektový den apod.) buď samostatně jako jediný pozorovatel, nebo můžete jít s dalším kolegou.

V dalších krocích je obecně možné pracovat buď s elektronickou verzí evaluačního nástroje, nebo s verzí tištěnou. Elektronická verze má tu výhodu, že se v ní automaticky vyhodnocují data (např. četnost výskytu metod a forem) a že její součástí je Zpráva z evaluačního nástroje (viz Přílohu 5), ve které jsou přehledně zaznamenány zjištěné výsledky.

4. **Zaznamenejte základní údaje o výuce do hospitačního archu**
Součástí hospitačního archu je tabulka pro tyto údaje. Vyplňte ji.
5. **Zaznamenejte výskyt metod a forem výuky**
Do tabulky s jednotlivými metodami a formami vyznačte ve sloupci označeném „1“ ty výukové metody a organizační formy výuky, které ve sledované vyučovací jednotce proběhly. Doporučujeme je zaznamenávat průběžně během výuky tak, jak se vyskytují. Po skončení pozorování doporučujeme projít celou tabulku a ve sloupci „0“ vyznačit ty, které se nevyskytly. Speciální pozornost věnujte položkám „jiné metody“ (č. 9) a „jiné formy“ (č. 13). Sem zaznamenejte další pozorované metody a formy, které nelze zařadit do výše vyjmenovaných. Výstižně je zde pojmenujte, příp. je jinak charakterizujte. Tyto informace mohou být velmi podnětné pro diskuzi. Pokud je ve výuce více pozorovatelů, doporučujeme, aby nejprve dospěli ke kompromisu (resp. shodě) a poté vyplnili společně jeden hospitační arch.
6. **Diskutujte podle osnovy uvedené v diskuzní části (viz Přílohu 3)**
Po skončení pozorování se sejděte (ještě tentýž den) spolu s učitelem, jehož výuka byla pozorována, příp. s dalšími kolegy, a diskutujte o otázkách této části. Snažte se dobrat podstatných a konkrétních závěrů. Více viz následující kapitulu.

6 DISKUZE ZJIŠTĚNÝCH VÝSLEDKŮ

ÚVODNÍ ZAMYŠLENÍ NAD EDUKAČNÍMI CÍLI

Při práci s výukovými metodami a organizačními formami výuky je třeba se zaměřit zejména na edukační cíle, protože metody a formy můžeme chápat jako prostředky k jejich dosažení. Vymezení a zejména dosahování cílů představuje obecně složitou problematiku. Nabídneme zde proto jen dva základní pohledy – vymezení cílů z hlediska současných českých kurikulárních dokumentů a cíle z hlediska osobnosti žáka.

Cíle z hlediska současných kurikulárních dokumentů

V **základním vzdělávání**, kde se navazuje na výchovu v rodině a předškolní vzdělávání, se obecně usiluje o naplňování následujících cílů (RVP ZV, 2007):

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i úspěchy druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí a přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

Základní vzdělávání má žákům podle současných kurikulárních dokumentů (RVP ZV, 2007) pomoci utvářet a rozvíjet zejména tzv. klíčové kompetence, které představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti. Jedná se o kompetence:

- k učení
- k řešení problémů
- komunikativní
- sociální a personální
- občanské
- pracovní

V rámci **gymnaziálního vzdělávání** se podle dokumentu RVP G (2007) má usilovat hlavně o naplňování následujících cílů:

- utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků, vytvářet u žáků předpoklady pro celoživotní učení, připravit je pro další studium a pro uplatnění v pracovním životě
- podporovat celkový rozvoj osobnosti žáků tak, aby se dokázali co nejlépe zapojit do demokratické společnosti a projevovali se jako její aktivní občané
- usilovat u žáků o dotváření hodnotového systému obecně přijímaného společností, rozvíjet schopnost samostatně se rozhodovat, tvořivě a kriticky myslet, být tolerantní a zodpovědný, vážit si kulturních, duchovních a materiálních hodnot, chránit své duševní a fyzické zdraví a životní prostředí

Klíčové kompetence pro gymnázia jsou obdobné jako pro základní vzdělávání s tím rozdílem, že je vynechána kompetence pracovní.

Pro **střední odborné vzdělávání** jsou cíle vymezeny na základě tzv. Delorsova konceptu čtyř pilířů, které formulovalo UNESCO (Delors, 1997):

- učit se poznávat
- učit se pracovat a jednat
- učit se být
- učit se žít společně – učit se žít s ostatními

Pro jednotlivé obory středního odborného vzdělávání jsou také vytvořeny Rámcové vzdělávací programy (RVP OŠ, 2011), které mimo jiné umožňují specifikovat cíle výuky.

Cíle z hlediska osobnosti žáka

Při formulování konkrétních edukačních cílů, jejichž realizaci lze uskutečnit prostřednictvím výukových metod a organizačních forem výuky, je možné se opřít např. o následující rozdělení cílů (viz např. Svoboda, Kolářová, 2006):

- poznávací (kognitivní, informativní) cíle – vymezují vědomosti, intelektuální dovednosti a schopnosti, které si má žák osvojit
- činnostní (operační, psychomotorické, formativní) cíle – zahrnují osvojování psychomotorických dovedností a jsou často předmětem určitého výcviku
- hodnotové (afektivní, emocionální, postoje, výchovné) cíle – obsahují osvojování postojů a vytváření hodnotové orientace
- komunikativní cíle – zahrnují rozvoj schopností žáka komunikovat se svým okolím

Zvláštní pozornost bývá věnována kognitivním cílům. Zde je možné využít tzv. Bloomovy taxonomie a jejích revizí (Maňák, Janík, 2009). Pro ukázkou zde uvedme její kategorie a příslušné kognitivní procesy.

Kategorie – kognitivní procesy:

- zapamatovat si – znovupoznávání; vybavování
- porozumět – interpretace; dokládání příkladem; klasifikace; sumarizace; usuzování; srovnávání; vysvětlování
- aplikovat – aplikování; implementace
- analyzovat – rozlišování; strukturace; přisuzování
- hodnotit – ověřování; posuzování
- tvořit – generování; plánování; vytváření

Výše uvedený přehled umožňuje udělat si obrázek o konkretizaci cílů výuky a s nimi spojených obsahů (více viz Byčkovský, Kotásek, 2004).

KOMENTÁŘ K DISKUZÍ JEDNOTLIVÝCH OTÁZEK

• Stanovené cíle výuky

Otázka „Jaké cíle výuky jsem stanovil/a (míněno žákům)?“ by měla být základní otázkou každého učitele/každé učitelky, který/á jde do výuky. Je dobré si dopředu uvědomit, proč jdete „učit danou látku“, co chcete, aby se žáci naučili.

Může se to zdát, zejména začínajícím učitelům a učitelkám, jako „zbytečná otázka“. Její zodpovězení Vám ale zásadně nasměruje práci a může ji velmi zjednodušit. Teprve na základě toho, jaké jsme stanovili cíle, můžeme zodpovědně vybírat metody a formy, kterými se tyto cíle pokoušíme naplnit. Nápomocný může být v otázce stanovování a formulování cílů předcházející oddíl Úvodní zamyšlení nad edukačními cíli. Pokud si v otázce stanovování cílů výuky nejste jisti, zkuste se o tom poradit s kolegyní/kolegou, ke které/mu máte důvěru, které/ho si vážíte.

Můžete o tom diskutovat i v širším kruhu kolegů. V neposlední řadě Vám mohou pomoci učebnice didaktiky Vašeho předmětu, příp. Vaše zápisky z dob studií na vysoké škole (didaktické a pedagogické disciplíny).

Hlavní zásadou je dávat si přiměřené a dostatečně konkrétní cíle. Dále je vhodné formulovat cíl tak, aby bylo zřejmé, co se má naučit žák (což je podstatnější), nikoli co bude vyučovat učitel. Pro výstižnost formulací je vhodné použít činnostní sloveso (viz příklady níže). Alespoň částečné naplnění cílů Vás může povzbudit v další práci a může Vám přinést pocity uspokojení.

Příklady

Žák rozdělí na základě experimentu látky na ty, které vedou dobře, resp. špatně elektrický proud. Žák pochopí z německy psaného novinového článku podstatu jeho sdělení a potom ho česky vlastními slovy převypráví.

Žák si uvědomí specifické problémy lidí s tělesným postižením a důležitost pomoci, kterou jim poskytuje jejich okolí.

- **Vhodně použité metody a formy (přispěly k naplnění cílů)**

V této části, nad kterou se zamýšlíte společně s kolegou/kolegyní, který/á pozoroval/a Vaši výuku, se zabýváme vztahem mezi stanovenými cíli a použitými metodami a formami. Posouzení o vhodnosti tu necháváme v podstatě na expertním názoru Vás a Vašich kolegů, i když je zřejmé, že to může být subjektivně ovlivněno a zasluhovalo by to propracovanější přístup.

Je velmi účelné, abyste se pokusili formulovat důvody, proč si myslíte, že byla daná metoda nebo forma vhodně použita. Možná v diskuzi narazíte na to, že některé použité metody a formy nemohly příliš přispět k naplnění vytčených cílů. Na jiných se možná shodnete jako na vhodných. Obě dvě zjištění jsou cenná. Vhodnost závisí také na momentálním rozpoložení žáků. Neexistuje zřejmě žádný jednoduchý návod, kdy kterou metodu a formu použít.

V tomto ohledu Vám ale k orientaci mohou posloužit charakteristiky metod a forem uvedené v Příloze 1. V případě, že se domníváte, že byla daná metoda nebo forma vhodně použita, ji zkuste použít opakovaně, např. v paralelní třídě nebo v jiné obdobné situaci. V opačném případě Vám může být nápomocna další diskuzní otázka.

Příklad (citováno z archu vyplněného při pilotáži)

„K naplnění stanovených cílů byla vhodně využita metoda vyprávění učitele, která přispěla k motivaci žáků, zpestřila výuku, byla určitým oddechovým časem, aniž by přerušila spojitost výuky, a zároveň vedla k získání nových informací.“

- **Vhodné alternativy k použitým metodám a formám výuky**

S vhodnou alternativou k Vámi použitým metodám a formám můžete přijít sami a mohou Vám být k užítku také názory kolegyň a kolegů (samozřejmě včetně pozorovatele/pozorovatelky). Možná už před výukou jste váhal/a mezi dvěma metodami nebo formami a pak jste se rozhodl/a pro tu, která se neukázala nejšťastnější. Zkuste příště tu druhou.

Zajímavý tip Vám může dát kolega/kolegyně stejné aprobace, který učí danou partii jinak. Obohacující může být také hospitace v hodině kolegy/ně. Vždy je vhodné hledat různé cesty k dosažení cílů. Díky využívání různých metod a forem může být pak výuka pestřejší jak pro žáky, tak také pro učitele.

- **Metody a formy, které vyučující upřednostňuje (včetně důvodů k těmto preferencím)**

Během zamýšlení se a diskuze možná dospějete k tomu, že některé metody a formy používáte častěji a raději. Máte k tomu zřejmě určité důvody. To může být oprávněné, ale je užitečné si tyto důvody uvědomit.

Pak se může stát, že raději přistoupíte na návrh kolegy/ně zkusit něco příště jinak. Není v žádném případě nutné opouštět to, co máte vyzkoušené a víte, že Vám to funguje. Ale zamýšlení se i nad zdánlivě samozřejmými věcmi nebývá na škodu.

Příklad (citováno z archu vyplněného při pilotáži)

„Paní učitelka ve své práci preferuje především vyprávění, rozhovor a aktivizující metody. V těchto metodách využívá především svoji silnou stránku - řečnické schopnosti, propojení poznatků z literatury, kterou vyučuje.“

- **Náměty, na co by se měl/a vyučující z hlediska metod a forem zaměřit v další výuce**

Návrhy, na co se zaměřit v další výuce z hlediska metod a forem, mohou přijít jak od kolegy/ně- pozorovatele/ pozorovatelky, tak od Vás samých.

Cílem není něco bezmyšlenkovitě měnit, „jen aby se něco dělo“. Naopak, pokud jste se shodli, že určité metody a formy byly použity vhodně, využívejte je dále. V případě návrhů na použití jiných metod a forem si stanovte při jejich aplikaci přiměřený a jasný cíl.

Příklad

Až budu chtít příště, aby žáci více diskutovali informace v daném textu a pořádně se nad nimi zamysleli, tak vyzkouším práci s textem ve dvojicích. Když jsem posledně takový text četl a jen se ptal na názory žáků, chtěl diskutovat jen jeden z nich, ostatní byli pasivní.

Tím by se mohla zvýšit aktivita žáků. Následně budeme pracovat frontálně, čímž žáci zjistí, k čemu dospěly ostatní dvojice. Porovnání by pro žáky mohlo být přínosné.

Příklad (citováno z archu vyplněného při pilotáži)

„V další výuce je doporučeno zaměřit se především na samostatnou práci žáků a individualizovanou výuku, která v hodině nebyla použita. Při frontální výuce slabší žáci nestačí (je důležité pracovat zvláště s žáky se SPU). Ve výuce se zaměřit více na využívání interaktivní techniky - větší názornost a využití PC - výukové programy na matematiku (individualizace). Pokusit se využít některých aktivizačních metod k probuzení zájmu žáků o výuku matematiky.“

Diskuze metod a forem výuky a jejich vhodnosti vzhledem k cílům výuky se stane nosnější, pokud je pozorováno více vyučovacích hodin daného učitele. Je tak možné sledovat historii vývoje používání metod a forem výuky. Může se například ukázat tendence k používání některých metod a forem a naopak absence jiných. Dále je možné porovnání s hospitačními archy z výuky dalších vyučujících, což může vyústit v širší a hlubší diskuze.

7 SEZNAM POUŽITÉ A DOPORUČENÉ LITERATURY

- Anděl, J. (2003). *Statistické metody*. Praha: MATFYZPRESS.
- Byčkovský, P., & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 54(3), 227-242.
- Delors, J. (1997). *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO – „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: ÚVRŠ. Dostupné z http://www.unesco.org/delors/delors_e.pdf
- Fenclová, J. (1982). *Úvod do teorie a metodologie didaktiky fyziky*. Praha: SPN.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Chvál, M. (2003). Validita – její druhy a současné pojetí validizace. (Závěrečná zpráva projektu „Zavádění nových metod do učitelského vzdělávání na UK v Praze“ k dílčímu úkolu „Vypracování metodiky ke zjišťování predikční validity písemných testů používaných na UK“). Praha: Univerzita Karlova.
- Janík, T., & Seidel, T. (2009). *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster: Waxmann.
- Kalhous, Z., & Obst, O. a kol. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Maňák, J., & Janík, T. (2009). Cíle výchovy a vzdělávání. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Maňák, J., & Švec, V. (2009). Formy a metody výuky. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia – RVP G.* (2007). Praha: VÚP. Dostupné z http://vyuka.jazyku.cz/i/File/RVP_G.pdf
- Rámcový vzdělávací program pro odborné školy – RVP OŠ.* (2011). Praha: VÚP. Dostupné z <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – RVP ZV.* (2007). Praha: VÚP. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- Svoboda, E., & Kolářová, R. (2006). *Didaktika fyziky základní a střední školy: vybrané kapitoly*. Praha: Karolinum.
- Vališová, A., & Kasíková, H. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Žák, V. (2003). *Fyzika v projektové výuce* (Magisterská diplomová práce). Praha: MFF UK.
- Žák, V. (2006). *Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky* (Doktorská disertační práce). Praha: MFF UK.
- Žák, V. (2011). *Nástroj k registrování metod a forem výuky a dalších kategorií* (Interní materiál pro potřeby ČŠI). Praha: ČŠI.

8 PŘÍLOHY

Příloha 1: Charakteristiky jednotlivých metod a forem výuky

1 VYPRÁVĚNÍ UČITELE

Základní charakteristika

Je to monologická slovní metoda, a charakterizuje ji proto převážně jednosměrný proud informací od učitele k žákům. Ze strany žáků není vyloučen dotaz nebo žádost o upřesnění a doplnění příběhu. Typická je poutavost obsahu, dynamičnost podání a dramatičnost děje. Často se vypravují příběhy z dějin, ze života zajímavých osobností a vlastní zážitky.

Rozšířená charakteristika

Účinnost osvojení učiva bývá při vyprávění vysoká, jsou-li žáci do vyprávění emocionálně zapojeni. Od metody vyprávění se často očekává, aby žákům zprostředkovala věcné informace. Může ale plnit i jiné funkce, např. je vhodná k motivaci žáků, protože často upoutá formou podání a výzvou k prožívání příběhů, a dále přispívá k rozvoji kreativity, neboť si posluchači mohou dotvářet obrazy událostí ve své představivosti. Vyprávění může prostřednictvím vhodně vybraných a podaných příběhů podporovat také sociální učení žáků, neboť ve vyprávění mohou být nepřímo tematizovány sociální konflikty, dějinné události, historky z cest apod. Vyprávění je také osvědčeným prostředkem k udržení kázně a soustředění žáků, zvlhčuje pracovní tempo, zpestřuje výuku, je určitým oddechovým časem, aniž ovšem přeruší spojitost výuky.

Příklad vztahu mezi cílem, obsahem a metodou

Cílem je, aby si žáci uvědomili specifické problémy lidí s tělesným postižením a důležitost pomoci, kterou jim poskytuje jejich okolí. Z hlediska osobnosti žáka se jedná o hodnotový cíl. Obsahem jsou informace o životě učitelovy kamarádky, která ochrnula po úrazu při adrenalinovém sportu. Jako metodu použil učitel vyprávění. Učitel žáky touto metodou seznamuje se životem kamarádky před úrazem a po něm. Líčí, jak nemůže sama dělat běžné věci (příprava jídla, osobní hygiena apod.), protože je ochrnutá jak na ruce, tak na nohy. Jeden žák se zeptá, jestli může dělat vůbec něco sama. Učitel ho překvapí tím, když vysvětlí, že může pracovat na počítači, který se dá ovládat hlasem. Učitel dále pokračuje tím, že žáky seznámí s programem neziskové organizace, od které má tělesně postižená kamarádka asistentku.

2 VYSVĚTLOVÁNÍ (VÝKLAD) UČITELE

Základní charakteristika

Je charakterizováno logickým a systematickým postupem při zprostředkování učiva žákům, který respektuje jejich věk a vychází z aktuálního stavu jejich vědomostí a dovedností. Při vysvětlování jde o rekonstrukci nebo pochopení nějakého jevu na základě argumentů vycházejících z příslušných zákonitostí. Žáci jsou vedeni k pochopení a osvojení si jádra sdělení, podstaty jevu nebo funkce předmětu.

Rozšířená charakteristika

Na rozdíl od vyprávění, které se vyznačuje fabulací, dramatickým napětím a estetickým zážitkem ze slovního projevu, je vysvětlování orientováno výrazně kognitivně (na poznávací procesy). Je většinou spojeno s frontální výukou, ale není vázáno jen na ni. Vysvětlování by mělo navazovat na zkušenosti žáků a na stupeň jimi osvojených poznatků. Osvědčuje se postup od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému a od jednoduchého k složitějšímu. Hlavní důraz se klade na přesné vyjadřování, logické důkazy a zobecňování. Podpůrným prostředkem může být názorný materiál (konkrétní předměty a jevy, jejich schematické znázornění apod.).

Příklad vztahu mezi cílem, obsahem a metodou

Cílem je, aby si žáci uvědomili příčiny vzniku druhé světové války. V rámci RVP ZV můžeme tento cíl zařadit k cíli „vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi“. Obsahem je zejména situace v Německu a v sousedních zemích ve dvacátých a třicátých letech dvacátého století a dále postoje západních mocností. Metodou je vysvětlování (výklad) jednotlivých příčin a dalších událostí. Učitel zdůrazňuje logické souvislosti a sepětí s předchozím vývojem (zejména po první světové válce).

3 PRÁCE S TEXTEM

Základní charakteristika

Je to metoda založená na zpracování textových informací, jejichž využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření, prohloubení a upevnění. Nepatří sem pouhé žákovské čtení z učebnice. Dominuje zde žákovské učení („učení z textu“), podporované v řadě situací učitelem. Patří sem zejména práce s učebnicemi, učebními texty, příručkami, encyklopediemi, odbornou i krásnou literaturou, učení z textů zprostředkovaných elektronickými médii (např. internetem) a také práce s textem, který vytvořili sami žáci (výpisky, vlastní literární tvorba apod.). Zápis žáků do sešitu sem patří, pouze pokud jsou naplněny výše uvedené charakteristiky.

Rozšířená charakteristika

Využívány jsou nejen specifické texty (především učebnice), ale i jiné neučebnicové texty. Prostřednictvím textu získává žák podněty i k dalším samostatným aktivitám, např. k pozorování a experimentování. Práce s textem spočívá tedy nejenom v zapamatování prezentovaných informací, ale hlavně v postupném vytváření a zdokonalování dovedností žáků využívat textových informací při řešení různě náročných úloh a problémů. Při práci s textem jde především o to, aby mu žák porozuměl. Jak ukazují výsledky našich i mezinárodních výzkumů, čeští žáci prokazují při orientaci v textu a v postihování jeho smyslu značné nedostatky.

Příklad vztahu mezi cílem, obsahem a metodou

Cílem je, aby žáci z německy psaného novinového článku pochopili podstatu jeho sdělení a byli schopni ho potom vlastními slovy česky převyprávět. Z hlediska osobnosti žáka se jedná o poznávací cíl (úroveň porozumění) a dále o cíl komunikativní. Vybrána byla zpráva o zahraniční návštěvě německé kancléřky. Z obsahového hlediska se jedná o sdělení zahrnující místopisné údaje a výrazy z oblasti politiky a hospodářství. Žáci mají k dispozici kapesní německo-český slovník. Jedná se o práci s textem, ve kterém význam některých výrazů žáci dopředu neznají.

4 ROZHOVOR

Základní charakteristika

Rozhovor jako výuková metoda je verbální komunikace v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob (obvykle učitele a žáků) na dané výchovně-vzdělávací téma, které je zaměřeno na stanovený cíl. Jádrem rozhovoru je dvoustranná komunikace, výměna zkušeností a hledání odpovědí na otázky. Základními prvky rozhovoru jsou oslovení a replika (odpověď). Komunikaci iniciují a usměrňují otázky. Častým případem je, že učitel zadá otázku a odpověď vyžaduje od jednoho žáka a na novou otázku získává odpověď od dalšího žáka.

Rozšířená charakteristika

Pokud jeden učitelův impuls vyvolá reakci u více žáků, dostaví se výraznější aktivita. Nejúčinnější, ale málo častý je případ, kdy učitelův podnět má za následek výměnu názorů mezi skupinou žáků a teprve poslední žák formuluje výslednou odpověď. Existují volnější druhy rozhovoru (např. debata, diskuze) a vázanější druhy rozhovoru (např. řízený a zkušební rozhovor). Pokud mají partneři rozhovoru stejná práva, vzniká dialog. Při výukovém rozhovoru má učitel vedoucí roli. Výukový rozhovor je prostředkem k aktivizaci žáků, protože žáky povzbuzuje k pozornosti a ke spolupráci. Žák se při něm může učit rozhodovat, argumentovat a obhajovat své názory.

Příklad vztahu mezi cílem, obsahem a metodou

Cílem je, aby žáci dokázali vyjádřit svůj názor, vysvětlit ho a zároveň vyslechnout názory druhých. Z pohledu RVP G můžeme tento konkrétní cíl zařadit k cíli „podporovat celkový rozvoj osobnosti žáků tak, aby se dokázali co nejlépe zapojit do demokratické společnosti a projevit se jako její aktivní občané“. Obsahem je otázka, zda mají mít páry gayů právo osvojit dítě. Metodou je rozhovor (konkrétně diskuze), kdy učitel položil úvodní otázku a žáci vyjadřují svůj názor. Diskutují mezi sebou i s učitelem, zjišťují, že s někým se ve svém názoru shodnou, s jiným ne. Svoje názory vysvětlují (přejímání vzorců chování dospělých dětmi, posmívání se takovým dětem okolím, důležitost lásky bez ohledu na pohlaví dospělých, spousta nefungujících běžných rodin atd.).

5 NÁZORNĚ-DEMONSTRAČNÍ METODY

Základní charakteristika

Patří sem

- a) předvádění (demonstrace) – zprostředkovává žákovi prostřednictvím smyslových receptorů vjemy a prožitky, pozorování – záměrné, zacílené a soustavné vnímání,
- b) práce s obrazem,
- c) instruktáž – zprostředkovává žákům vizuální, auditivní, hmatové a další podněty k jejich praktické činnosti.

Rozšířená charakteristika

- a) Předvádějí se reálné předměty a jevy, jejich zobrazení, modely, zvukové pomůcky, dotykové pomůcky a také praktické a psychomotorické dovednosti. Předvádění umožňuje žáky seznamovat také s jevy, které jsou jejich přímé zkušenosti nepřístupné (např. cizí země) nebo nebezpečné (např. některé chemické pokusy). Na jeho základě se žáci učí jevy pozorovat, zpřesňovat vnímání a vyvozovat závěry ze zjištěných faktů. Často se využívá klasická tabule i počítače.
- b) Obraz znamená znázornění reality různými prostředky za účelem zachování vjemu nebo představy. Didaktický obraz zahrnuje např. kresbu na tabuli (ovšem ne pouze psaní na tabuli), tradiční nástěnný obraz, učebnicovou ilustraci, obraz vytvořený počítačovou grafikou, mapu atd. Patří sem realistická zobrazení, schémata, grafy, piktogramy, symboly a také myšlenkové (pojmové) mapy.
- c) Uplatňuje se hlavně při vytváření pohybových, pracovních, technických, laboratorních a sociálních dovedností. Patří sem např. slovní instruktáž, písemná instruktáž (návod), instruktáž statickým a dynamickým obrazem (film, video), hmatové a pohybové instrukce (učitel může vést pohyby žáka) a ideomotorický trénink (žák si představuje činnost, kterou reálně prováděl).

Příklad vztahu mezi cílem, obsahem a metodou

Cílem je, aby žáci rozpoznali různé jehličnany, které se vyskytují v českých lesích. V rámci cílů z hlediska osobnosti žáka můžeme mluvit o poznávacím cíli (úroveň analyzování). Obsahem jsou fotografie různých jehličnanů (celkový pohled, detaily větví apod.). Metoda, kterou učitel použil k dosažení cíle, je názorně-demonstrační, konkrétně práce s obrazem (fotografiemi). Učitel upozorňuje na důležité znaky jednotlivých jehličnanů. Nejedná se o pouhou prezentaci fotografií doplněnou učitelovým výkladem, ale v následující fázi výuky učitel promítá další fotografie, u kterých mají žáci určovat, o který jehličnan se jedná.

6 DOVEDNOSTNĚ-PRAKTICKÉ METODY

Základní charakteristika

Patří sem

- a) vytváření dovedností – utváření připravenosti žáka k určitým činnostem,
- b) napodobování (imitování) – přebírání určitých způsobů chování od jiných, zejména starších lidí, kteří mají autoritu,
- c) manipulování, laborování, experimentování,
- d) produkční metody – postupy, úkony a operace, při nichž vzniká nějaký smyslně registrovatelný výstup, produkt, výkon.

Rozšířená charakteristika

- a) Patří sem například dovednosti rozumové (intelektuální), které si žáci osvojují v matematice (řešení různých typů úloh), fyzice, chemii, při tvorbě technických výkresů apod., a dovednosti jazykové. Proces utváření dovedností je postupný a odvíjí se z činností žáků.
- b) Může jít o napodobování bezděčné nebo záměrné. Nejčastěji probíhá jako imitace bezprostřední nebo to může být působení zprostředkované (z internetu, TV, četby apod.). Napodobování názorného příkladu se uplatňuje např. v tělesné výchově a při nácviu cizojazyčné výslovnosti. Běžné je v přípravě učňů, kteří si osvojují profesní dovednosti ve společenství mistrů v přirozené situaci odborného výcviku.

- c) Manipulování je vhodné uplatnit zejména v mladším školním věku, např. stříhání, lepení, pěstování rostlin, montážní a demontážní práce (stavebnice). Laborování se využívá zejména v přírodovědných předmětech, kdy se provádějí jednoduché pokusy. Při laborování se žáci učí zaznamenávat průběh prací, registrovat dosahované výsledky, které dále zpracovávají.
Ve vyšších ročnících škol sem patří komplexnější laboratorní práce. Ze školního experimentování sem patří žákovský experiment (umožňuje samostatné hledání, zkoušení a objevování). Experimentování můžeme chápat jako vyšší stupeň laborování.
- d) Nacvičují se jimi zejména pohybové dovednosti a výkony jemné motoriky (např. psaní, kreslení, rýsování, zpěv, hra na hudební nástroj).

Příklad vztahu mezi cílem, obsahem a metodou

Cílem je, aby žáci matematizovali (dokázali pomocí matematického zápisu, např. rovnice, zapsat) slovní úlohu. V souladu s RVP G může naplnění cíle přispět k rozvoji kompetence k řešení problémů. Obsahem je několik slovních úloh týkajících se pohybu (výpočet času dojezdu, dráhy a rychlosti). K dosažení cíle využívá učitel dovednostně-praktické metody, konkrétně metodu vytváření rozumových dovedností, kdy zadává žákům nejprve velmi jednoduché slovní úlohy, potom úlohy komplikovanější a nakonec také úlohy s nejednoznačným zadáním, které vedou k více řešením.

7 AKTIVIZUJÍCÍ METODY

Základní charakteristika

Tyto metody vycházejí ze žákovské aktivity, samostatnosti a samočinnosti. Typické jsou pro ně výrazná aktivita a tvořivost žáků. Patří sem

- a) heuristické metody a řešení problémů,
- b) situační a inscenační metody,
- c) didaktické hry.

Rozšířená charakteristika

- a) Heuristické metody žáka nejen aktivizují, ale vedou ho také k samostatnosti a tvořivosti. Heuristický přístup k učení („objevování“) může začínat otázkou „proč?“ a plně se uplatňuje při řešení problémů. Problém se vymezuje jako teoretická nebo praktická potíž, kterou žák řeší aktivním zkoumáním a myšlením.

Řešení problémů probíhá ve fázích, ve kterých po identifikaci problému žák vytváří hypotézy o způsobu řešení, který následně ověřuje. Řešení problému umožňuje využívat tzv. laterální myšlení (měnit plán postupu) a vracet se k dalším pokusům o řešení, je-li výsledek chybný.

- b) Tyto metody vnášejí do převážně kognitivně zaměřených školních aktivit prvky osobní angažovanosti a prožitků.

Situační metody jsou charakteristické řešením problémového případu, reálné události.

Inscenační metody vyžadují, aby byli účastníci edukačního procesu sami aktéry předváděných situací.

- c) Didaktická hra je taková seberealizační aktivita jedinců nebo skupin, která spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům. Má základ ve svobodně zvolené aktivitě a je vždy cílově orientována. Je třeba se vyvarovat jak didaktizace her na jedné straně, tak nerespektování sepětí didaktické hry s učením.

Příklad vztahu mezi cílem, obsahem a metodou

Cílem je, aby žák na základě experimentu rozdělil látky na ty, které vedou dobře, resp. špatně elektrický proud. Obsahem je experimentování s předměty z různých materiálů (kovové mince, plastové brčko, voda, papírový kapesník, alobal atd.). Z hlediska RVP ZV se jedná o podněcování žáků k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů. Učitel využívá aktivizujících metod, konkrétně heuristické metody. Učitel žákům nabídne různé součástky (zdroj napětí, spojovací vodiče, žárovka, ampérmetr atd.) a žáci mají sami uspořádat experiment, díky kterému budou moci posoudit vodivost různých látek. Dopředu není také jasné podle jakého kritéria (hodnoty) rozdělít látky na vodiče a nevodiče. To je dalším úkolem žáků.

8 KOMPLEXNÍ METODY

Základní charakteristika

Mezi komplexní výukové metody patří např.

- a) projektová výuka – řešení komplexní praktické úlohy,
- b) výuka dramatem – hraní rolí a následná diskuze,
- c) e-learning – výuka podporovaná počítačem.

Rozšířená charakteristika

- a) Projektová výuka navazuje na metodu řešení problémů. Řeší se při ní většinou komplexní praktická úloha (problém, téma), která je spojena se životní realitou. Projekt se realizuje buď jako práce ve skupinách, nebo jako individuální úkol v rámci širšího projektu. Může mít různý časový rozsah i rozmanitý počet účastníků (např. skupina žáků, celá třída, škola, několik škol). Práce s projekty umožňuje vytvářet různé varianty, osvědčují se např. tzv. projektové dny či týdny. Projekt vyžaduje velmi dobrou přípravu všech účastníků, aby se nezměnil v nezávazné hraní a byly naplněny plánované výukové cíle.
- b) Výuka dramatem je úzce spojena s aktivizačními metodami. Její účastníci jsou vedeni k předstávání si, hraní (předvádění), prožívání a reflektování lidské zkušenosti (charakterů, situací). Drama ve vzdělávacím procesu umožňuje vytvářet životní příběhy a rozvíjí představivost.
- c) E-learning většinou zahrnuje počítačově komplexně zpracované výukové lekce (témata, problémy), které umožňují individuální a variabilní postup učivem podle zvolené strategie. Někdy se uplatňuje i přímá hlasová komunikace prostřednictvím počítačové techniky. Výuka podporovaná počítačem převzala principy programovaného učení.

Příklad vztahu mezi cílem, obsahem a metodou

Cílem je, aby žák ocenil význam jaderné fyziky pro společnost a zároveň aby si uvědomil hrozbu jejího zneužití. V rámci cílů z hlediska osobnosti žáka se jedná o poznávací cíl (úroveň analyzovat, hodnotit a tvořit) a dále o cíle hodnotové a komunikativní. Protože se jedná z obsahového hlediska o rozsáhlou oblast a učitel chce významně zohlednit různé zájmy žáků, rozhodl se využít metodu projektové výuky, kdy mají žáci za úkol zjistit o zvoleném tématu (využití jaderné fyziky v medicíně, zkoušky jaderných zbraní atd.) podstatné a zajímavé informace, mají je převést do takové podoby (plakát, elektronická prezentace apod.), aby mohly být zprostředkovány ostatním žákům, a toto zprostředkování provést. Učitel využívá již existujícího projektu (Žák, 2003).

9 JINÉ METODY

Řadíme sem další metody, které nejsou uvedeny výše (v bodech 1 až 8). Danou metodu pojmenujeme a příp. dále stručně charakterizujeme.

10 HROMADNÁ (FRONTÁLNÍ) VÝUKA

Základní charakteristika

Učitel při ní pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti. Vyznačuje se společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků. Hromadná výuka nejčastěji sestává z úseků vedených frontálně a z momentů individuální práce žáků.

Rozšířená charakteristika

Frontální výuka se orientuje zejména na poznávací procesy, hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků. Hlavní pozornost se věnuje vysvětlování učitele, komunikace probíhá zejména jednosměrně od učitele k žákům, žáci pracují v určitých fázích také individuálně (tj. nemají formální kontakty s ostatními spolužáky). Slovní působení učitele je často doplňováno zápisem na tabuli, demonstrací obrazů a předváděním. Realizuje se ve vyučovacích hodinách. Učitel stanovuje tempo a učební úlohy, které jsou stejné pro celou třídu. Žáci řeší úlohy podle instrukcí učitele, který hodnotí jejich práci. Uspořádání třídy je stálé.

Příklad vztahu mezi cílem, obsahem a formou

Formu hromadné (frontální) výuky použil učitel např. při vysvětlování (viz konec odstavce 2 této přílohy) a při využití názorně-demonstrační metody (odstavec 5).

11 SKUPINOVÁ (KOOPERATIVNÍ) VÝUKA

Základní charakteristika

Žáci pracují ve skupinách (dvojice nebo větší skupiny) vytvořených podle různých kritérií, např. obtížnosti úkolu, výkonu a učebního tempa žáků. Je založena na spolupráci (kooperaci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných problémů a úloh, ale i na spolupráci třídy s učitelem.

Rozšířená charakteristika

Hlavním rysem skupinové výuky není v žádném případě pouhé seskupování žáků do menších skupin, než je třída, ale určující jsou tyto rysy:

- spolupráce žáků při řešení náročnějšího problému nebo úlohy,
- rozdělení práce žáků ve skupině,
- sdílení názorů, zkušeností a prožitků ve skupině,
- vzájemná pomoc členů skupiny,
- odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce.

Pokud jsou žáci rozděleni do skupin jen formálně a nejsou naplněny alespoň některé výše uvedené rysy, může se jednat například o samostatnou práci žáků. Učitel při skupinové výuce podněcuje žáky ke spolupráci, někdy dokonce vyžaduje aktivitu žáků při formulování úloh. Učební úlohy jsou rozdílné svým obsahem a náročností a umožňují spolupráci žáků. Žáci si vzájemně pomáhají, diskutují a hodnotí svoji práci. Komunikace mezi žáky probíhá mnohostranně – ve skupině a mezi skupinami a učitelem. Uspořádání třídy je flexibilní, umožňující konfiguraci pracovních míst žáků podle velikosti skupiny i charakteru úloh.

Příklad vztahu mezi cílem, obsahem a formou

Formu skupinové (kooperativní) výuky použil učitel v rámci projektové výuky (viz konec odstavce 8 – komplexní metody). Díky ní bude podpořena zejména spolupráce žáků při řešení náročnějšího problému (shromažďování věrohodných informací a jejich zpracování), rozdělení práce ve skupině, vzájemná pomoc a odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce (závěrečná prezentace).

12 SAMOSTATNÁ PRÁCE ŽÁKŮ A INDIVIDUALIZOVANÁ VÝUKA

Základní charakteristika

- a) Samostatná práce žáků je učební aktivita, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení. Jejím určujícím znakem je postupné přebírání odpovědnosti za výsledky učebního procesu žákem samým.
- b) Při individualizované (ne nutně „individuální“) výuce se vychází z individuálních potřeb žáků a diferencují se cíle i používané postupy.

Rozšířená charakteristika

- a) Samostatnou práci je možné využít např. při pozorování různých jevů, při zobecňování dřívějších zkušeností žáků, při práci s textem, při používání vědomostí v praxi, při provádění experimentů a laboratorních prací a také při ověřování znalostí a dovedností v písemných pracích. Někdy pracují žáci samostatně i v případě, že byli formálně rozděleni do skupinek.
- b) Soustavy individualizované výuky vznikaly v rámci reformní pedagogiky a v současnosti existují zejména v tzv. alternativních školách (např. waldorfské, montessoriovské, daltonské, freinetovské a jenské).

Příklad vztahu mezi cílem, obsahem a metodou

Forma samostatné práce žáků byla použita při práci s německým novinovým článkem (viz konec odstavce 3 – práce s textem). Učitel nechá žákům dostatek času ke zpracování textu (individuálně v rámci určitého rozmezí), čímž chce vyjít vstříc tomu, že žáci mají různou úroveň znalostí.

13 JINÉ FORMY

Řadíme sem další formy, které nejsou uvedeny výše (v bodech 10 až 12). Danou formu pojmenujeme a příp. dále stručně charakterizujeme.

Příloha 2: Hospitační arch

HOSPITAČNÍ ARCH

Základní údaje o výuce			
Vzdělávací obor (předmět)		Učitel/ka (jméno a příjmení)	
Třída (označení v rámci školy)		Vyučovací hodina (pořadí v daném dni)	
Počet žáků (přítomných)		Pozorovatel/ka (jméno a příjmení)	
Datum (den, měsíc, rok)			

Škála	
0	1
Metoda / forma se nevyskytla.	Metoda / forma se vyskytla.

Výskyt metod a forem výuky		0	1
Výukové metody	1 vyprávění učitele		
	2 vysvětlování (výklad) učitele		
	3 práce s textem		
	4 rozhovor		
	5 názorně-demonstrační metody		
	6 dovednostně-praktické metody		
	7 aktivizující metody		
	8 komplexní metody		
	9 jiné metody:		
Formy výuky	10 hromadná (frontální) výuka		
	11 skupinová (kooperativní) výuka		
	12 samostatná práce a individualizovaná výuka		
	13 jiné formy:		

Příloha 3: Diskuzní část

DISKUZNÍ ČÁST

Diskuze použitých metod a forem výuky
Jaké cíle výuky jste stanovil/a (míněno žákům)? (Vyplní učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována.)
Které metody a formy byly vhodně použity, tj. přispěly k naplnění stanovených cílů? Z čeho usuzujete, že byly tyto metody a formy vhodně použity? (Vyplní společně pozorovatel/ka + učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována + příp. další kolegové/kolegyně.)
Které z použitých metod a forem mají stejně vhodnou, příp. vhodnější alternativu, aby se dosáhlo daných cílů? Napište tuto alternativu. (Vyplní společně pozorovatel/ka + učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována + příp. další kolegové/kolegyně.)
Upřednostňuje učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována, některé metody a formy? Pokud ano, které to jsou a jaké k tomu má důvody? (Vyplní společně pozorovatel/ka + učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována + příp. další kolegové/kolegyně.)
Na co z hlediska metod a forem výuky by se mohl/a učitel/ka zaměřit v další výuce? (Vyplní společně pozorovatel/ka + učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována + příp. další kolegové/kolegyně.)

Příloha 4: Psychometrické vlastnosti hospitačního archu

Validita hospitačního archu

Validitu můžeme zjednodušeně charakterizovat jako míru shody mezi zjištěnými výsledky a tím, co jsme chtěli zjišťovat. Zabývat se validitou znamená podle Gavory (2000) řešit otázku, zda má daný nástroj (evaluační nebo výzkumný) schopnost zjišťovat to, co zjišťovat má. Validita není něco pevného, ale mění se v závislosti na podmínkách zjišťování (výzkumu). Za validitu je podle novějšího pojetí (Chvál, 2003) zodpovědný nejen autor daného nástroje, ale i ten, kdo ho používá a kdo interpretuje výsledky konkrétního zjišťování.

Uživatel nástroje tedy musí rozumět, kdy a za jakých podmínek ho lze použít, jakého charakteru jsou získaná data i výsledky, a tyto výsledky musí umět převést do řeči, která je srozumitelná těm, kterým je určena interpretace.

Podle Gavory (2000) existuje několik druhů validity a každá z nich se stanoví zvláštním způsobem. V našem případě se zaměříme na obsahovou validitu. Obsahová validita stanovuje, do jaké míry je obsah nástroje v souladu s obsahem zjišťované oblasti. Je tedy třeba odpovědět na otázky typu: Jsou v něm všechny důležité prvky (relevantní metody a formy výuky)? Jsou v něm tyto prvky zastoupeny proporcionálně?

Obsahová validita byla stanovena posudkem experta z oblasti pedagogiky. Expert posoudil návrh evaluačního nástroje a popsal, do jaké míry reprezentuje daný obsah. Na základě jeho připomínek byl nástroj upraven. K zajištění dostatečné míry obsahové validity přispěly také předchozí práce autora (Žák, 2006 a Žák, 2011), které se zabývají obdobnou problematikou.

Reliabilita hospitačního archu

Reliabilitou se většinou rozumí spolehlivost a přesnost daného nástroje. Reliabilitu tedy určujeme proto, abychom věděli, jak moc je „měření“ evaluačním nástrojem spolehlivé a přesné. Pokud bychom nechali posuzování spolehlivosti a přesnosti jen na intuici, bylo by nutné považovat také získané výsledky za spíše intuitivní.

Stupeň reliability, tj. spolehlivosti hospitačního archu byl v našem případě kvantifikován pomocí relativní četnosti shody v pozorování dvou nezávislých pozorovatelů, resp. pomocí příslušných intervalů spolehlivosti (viz Tab. 1).

Shoda zde znamená, že oba pozorovatelé dané výuky zaznamenali, že se daná metoda vyskytla, nebo oba pozorovali, že se nevyskytla. Neshoda je případ, kdy jeden pozorovatel metodu nebo formu identifikoval, ale druhý ne.

Tab. 1 Shoda pozorovatelů při pozorování výskytu metod a forem výuky

Metoda, forma výuky	Relativní četnost shody pozorovatelů	Relativní četnost neshody	Interval spolehlivosti
1	0,88	0,12	(0,78; 0,98)
2	0,95	0,05	(0,89; 1,00)
3	0,98	0,02	(0,93; 1,00)
4	0,88	0,12	(0,78; 0,98)
5	0,98	0,02	(0,93; 1,00)
6	0,93	0,07	(0,85; 1,00)
7	0,85	0,15	(0,75; 0,96)
8	0,90	0,10	(0,81; 0,99)
9	0,85	0,15	(0,75; 0,96)
10	1,00	0,00	---
11	0,98	0,02	(0,93; 1,00)
12	0,98	0,02	(0,93; 1,00)
13	0,93	0,07	(0,85; 1,00)

Relativní četnosti jsou v tabulce 1 zaokrouhleny tak, aby byl jejich součet roven 1,00. Intervalem spolehlivosti míníme 95 % asymptotický interval spolehlivosti pro relativní četnost shody (= parametr p). Jedná se tak o test o parametru p alternativního rozdělení (více viz Anděl, 2003, s. 248-249).

Shoda pozorovatelů byla vysoká. Vzhledem k tomu, že byla použita dvoustupňová škála, připadala by náhodné shodě nezávislých pozorovatelů pravděpodobnost 0,50. Je zřejmé, že zjištěné relativní četnosti shody jsou podstatně vyšší.

Zjištěnou míru reliability můžeme porovnat s výzkumem Žáka (2011), kde byla použita dvoustupňová škála. V něm se relativní četnosti shody nezávislých pozorovatelů nacházely mezi 71 % až 100 %. Je zřejmé, že výsledky dosažené při ověřování tohoto evaluačního nástroje jsou ještě lepší.

Pro zajištění uspokojivé míry reliability evaluačního nástroje je nutné, aby pozorovatelé využívali charakteristik jednotlivých metod a forem výuky (v Příloze 1). V případě zacvičených pozorovatelů (při opakovaném pozorování a reflexi) lze očekávat vyšší stupeň reliability.

1. Rámec pro vlastní hodnocení školy. Metodický průvodce.
2. Anketa pro rodiče. Anketa škole na míru.
3. Anketa pro žáky. Anketa škole na míru.
4. Anketa pro učitele. Anketa škole na míru.
5. Analýza dokumentace školy. Katalog kvantitativních indikátorů.
6. Dobrá škola. Metoda pro stanovení priorit školy.
7. Příprava na změnu. Metoda pro předjímání reakcí lidí.
8. Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch.
9. Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení.
10. 360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení. Soubor dotazníků a metodických doporučení.
11. **Metody a formy výuky. Hospitační arch.**
12. Učíme děti učit se. Hospitační arch.
13. Výuka v odborném výcviku. Hospitační arch.
14. Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče.
15. Klima školní třídy. Dotazník pro žáky.
16. Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele.
17. Společenství prvního stupně. Dotazník pro žáky formou počítačové hry.
18. Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky.
19. Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele.
20. Předcházení problémům v chování žáků. Dotazník pro žáky.
21. Poradenská role školy. Posuzovací arch.
22. Mapování cílů kurikula. Posuzovací arch.
23. Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky.
24. Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.
25. Postoje žáků ke škole. Dotazník pro žáky.
26. Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků. Posuzovací archy.
27. ICT v životě školy – Profil školy²¹. Metodický průvodce.
28. Internetová prezentace školy. Posuzovací arch.
29. Skupinová bilance absolventů. Metoda pro hodnocení průběhu školního vzdělávání.
30. Zpětná vazba absolventů a firem. Dotazník pro absolventy a metoda rozhovoru pro zástupce spolupracujících firem.

