

# Výukové metody a styly učitelů zeměpisu: případové (video)studie

Dana Hübelová

**Abstrakt:** Empirická studie hledá odpověď na otázku, jaké výukové metody se uplatňují ve vyučovacím stylu sledovaných učitelů zeměpisu. Vlastní empirické šetření je navrženo jako kvalitativně-kvantitativní. Snahou je vzájemné srovnání sledovaných učitelů a na základě induktivního přístupu vytvoření přehledu typických přístupů, kterými jsou uspořádány podmínky pro realizaci vzdělávacího obsahu a procesuální stránka vyučovacích hodin. Ukázalo se, že někteří ze sledovaných učitelů bezesbytku přebírají zodpovědnost za realizaci vyučovacího procesu, jiní se snaží podporovat samostatnost a slovní projevy žáků.

**Klíčová slova:** videostudie, organizační formy, fáze výuky, výukové metody, vyučovací styl

**Abstract:** The empirical study is looking for the answer to the question which teaching methods are of use in the teaching style of Geography teachers. The empirical investigation is designed as qualitative-quantitative. The study aims to compare the observed teachers and, based on inductive approach, to create an outline of typical approaches by which the conditions for the realization of the educational content and the classroom processes are arranged. It seems that some of the observed teachers take total responsibility for the realization of lessons, others are trying to support the students' independence and verbal skills.

**Key words:** video-study, organizational phase, organizational forms, teaching methods, teaching style

## Úvod

*CPV videostudie zeměpisu* je realizována ve spolupráci katedry geografie a Centra pedagogického výzkumu PdF MU od roku 2005<sup>1</sup>. *CPV videostudie* se pokouší zkoumat kategorie *vyučování, učení a učivo* v jejich dynamice, komplexnosti, vzájemné provázanosti a podmíněnosti, proto se vhodným teoretickým východiskem jeví pojetí *vyučování jako vytváření příležitosti*

---

<sup>1</sup>Videostudie prováděné CPV (Centrem pedagogického výzkumu PdF MU) souhrnně nazýváme *CPV videostudie*; tj. *CPV videostudie fyziky, CPV videostudie zeměpisu, CPV videostudie anglického jazyka* a *CPV videostudie tělesné výchovy*.

*k učení*. Předmětem analýz jsou videozáznamy 50 vyučovacích hodin zeměpisu k tématu „přírodní podmínky České republiky“ pořízené u šesti učitelů v 8. a 9. třídách základních škol a nižších ročníků gymnázií v Brně a blízkém okolí. Jednalo se o dostupný výběr. Metodologický postup *CPV videostudie zeměpisu* byl představen v příspěvku Hübelové (2006), dále byly publikovány výsledky analýz organizačních forem a fází výuky (Hübelová, Janík a Najvar, 2007) a souhrnné výsledky celkových analýz (Hübelová, Janík a Najvar, 2008).

Cílem předkládaného příspěvku je představit metodologický postup empirického šetření, které využívá strategie případové studie a je navrženo jako kvalitativně-kvantitativní. Na základě analýzy organizačních forem a fází výuky se sledovalo, jaké hlavní výukové metody učitelé uplatňují a základě zastoupení výukových metod byl načrtnut charakter vyučovacího stylu učitelů.

### **Teoretická východiska výukové metody ve vyučovacím stylu**

Jedním z prvků výchovně-vzdělávacího systému jsou *výukové metody*, které jsou vázány na celkovou koncepci výuky. Vytvořit vyhovující, komplexní a vědeckým postupům vyhovující klasifikaci výukových metod je velmi obtížné a různí autoři používají rozličná kritéria (přehled viz Maňák a Švec 2003).

Na základě analýzy faktorů a podmínek výukového procesu lze *výukovou metodu* vymezit jako „*uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů*“ (Meyer, 2000, s. 54). *Výuková metoda* tak zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů. Metoda však nepůsobí izolovaně, ale je součástí komplexu četných činitelů, kteří průběh výuky podmiňují a ovlivňují. Z tohoto důvodu jsem se ve výzkumu zaměřila také na jevy a procesy řízení třídy (např. s jakými úspěchy učitel zajišťuje kázeň ve třídě), které jsou neoddělitelně spjaty s *výukovými metodami* učitele. V empirickém šetření jsem vycházela z předpokladu, že není možné zkoumat *výukové metody* jen z pohledu učitele bez zkoumání kontextu, kde k těmto jevům dochází. Z tohoto důvodu jsem učitele a třídu považovala za dva hlavní aspekty zkoumaného tématu. Naopak pro přesné vymezení *výukových metod* učitelů, a to ve shodě s autory Maňákem a Švecem (2003, s. 22), bylo důležité pro efektivní řízení výuky dočasně vyčlenit *výukovou metodu* z kontextu vazeb jako relativně samostatný edukační fenomén.

Pojem *vyučovací styl učitele* je kategorií, která se sice v pedagogické teorii i praxi používá, avšak bez bližšího vymezení jejího obsahu. V užším pojetí je možné *vyučovacímu stylu* rozumět jako souboru výukových metod, které učitel uplatňuje. V české literatuře se pojem vyučovací styl pokusil precizovat Mareš (1998) jako „*svébytný postup, jímž učitel vyučuje*“ (tamtéž, s. 16). *Vyučovací styl* je ovlivněn zejména učitelovým pojetím výuky (Mareš, Slavík, Svatoš a Švec, 1996). *Vyučovací styl* se promítá do učitelových vyučovacích strategií, a tedy i do volby *výukových metod* a do učitelova pojetí výuky.

Zaměření tématu z hlediska kvalitativního pohledu umožnilo využití strategie případové studie, která by byla podporována kvantitativními i kvalitativními daty. Z tohoto důvodu je vlastní empirické šetření navrženo jako kvalitativně-quantitativní. Případové studie sehrávají nezastupitelnou úlohu při výzkumech zaměřených na organizaci, např. styly vedení školy a jejich vnitřních procesů (srov. Stake, 1995; Yin, 2003). Studium případu pro mě představoval učitel a jeho třída, přičemž šetření odpovídá metodologickému kontextu řady již publikovaných zdrojů (Merriam, 1988; Hendl, 2005; Silverman, 2005; Švaříček a Šedová, 2007). V těchto publikacích je případová studie obvykle představena jako strategie umožňující interpretaci faktorů vstupujících do případu. V mém výzkumu byla tato strategie podporována kvantitativními daty, neboť pro případové studie nejsou vyvinuty žádné zcela specifické analytické procedury (Hendl, 2005). Jedná se o studii využívající kvantitativních dat k doplnění kvalitativního výzkumu (srov. Švaříček a Šedová, 2007). Uváděné kvantitativní údaje nejsou hlavní součástí ani nástrojem analýzy, nicméně jsou zajímavým a nosným doplňkem kvalitativních závěrů. Použité kvantitativní údaje napomáhají ke zhodnocení rozsahu problému a zarámovaly výsledky výzkumu pro jeho možné zobecnění. Podstatou práce je sbírání dat v reálném prostředí (Merriam, 1988, s. 187), a to za využití různých technik sběru dat (dotazníků, rozhovorů, všech forem pozorování včetně videostudie).

## **Výzkumné cíle a metodika výzkumu**

### **Výzkumné cíle**

Při pohledu na aktuální empirické výzkumy výuky zeměpisu, a to zvláště v českém prostředí, je patrné, že se jedná o oblast, na kterou se příliš zřady badatelů neupírají. Zahraniční výzkumy výuky zeměpisu byly realizovány

vesměs na bázi kvalitativních dat (podrobněji Hübelová, Janík a Najvar, 2008). Tato skutečnost byla hlavním podnětem pro realizaci *CPV videostudie zeměpisu* a prezentovaný příspěvek představuje jeden z výstupů tohoto projektu.

Obecným cílem *CPV videostudie zeměpisu* bylo proniknout k didaktickým aspektům výuky zeměpisu na 2. stupni základní školy. Dále byla videostudie konkretizována pomocí celé řady dílčích cílů, jejichž témata mají odbornou i praktickou relevanci. K jednotlivým dílčím cílům byly přiřazeny příslušné výzkumné otázky. Tento příspěvek se pokouší zodpovědět dílčí otázku: **Jaké jsou vyučovací styly učitelů podle uplatnění jejich výukových metod?**

Popis zkoumaného souboru a sběr dat

*CPV videostudie zeměpisu* je založena na analýze videozáznamů 50 vyučovacích hodin k tématu „přírodní podmínky České republiky“. Téma vyučovalo 6 učitelů na druhém stupni základních škol a nižších ročníků gymnázií v Brně a okolí, a to v 8. a 9. ročnících (resp. tercii nižšího ročníku gymnázia). Ve vzorku byli zastoupeny ženy i muži, začínající učitelé i učitelé zkušenější. Po každé z vyučovacích hodin zaznamenané na video vyplňovali učitelé dotazník autentičnosti a byl s nimi veden polostrukturovaný rozhovor.

Videozáznamy byly pořízeny standardizovaným postupem s využitím dvou videokamer. První kamera (žákovská) byla umístěna na stativu vedle tabule tak, aby zabírala celkové dění ve třídě. Druhá kamera (učitelská) byla v rukou zaškoleného kameramana a zabírala učitele a zónu jeho bezprostřední interakce se žáky (podrobněji Janík a Miková, 2006).

Zpracování videozáznamů

Videozáznamy jednotlivých vyučovacích hodin byly kódovány<sup>2</sup> s využitím kategoriálního systému (podrobněji Hübelová, 2006). Kategoriální systém postihuje dvě hlavní oblasti analýzy videozáznamů vyučovacích hodin: or-

---

<sup>2</sup>Kódovatele bylo třeba dostatečně zaškolit, aby pozorované jevy kódovali shodně, respektive dostatečně podobně. V rámci kódování bylo třeba dosáhnout přijatelné míry inter-rater-reliability, tj. shody mezi jednotlivými kódovateli (Cohen's Kappa 0,70; přímá shoda 85 %). V *CPV videostudii zeměpisu* bylo docíleno míry inter-rater-reliability v uvedených mezích.

Tab. 1: *Popis zkoumaného souboru*

Učitel			Žáci		Učivo		
Kód učitele	Apro- bace	Délka praxe	Ročník	Počet žáků hoši/dívky	Téma	Počet hodin	Kódy hodin
A	ZE-TV	14	8.	20 9 / 11	povrch, podnebí, vodstvo, půdy biota	11	ZE_A1, ZE_A2, ZE_A3, ZE_A4, ZE_A5, ZE_A6, ZE_A7, ZE_A8, ZE_A9, ZE_A10, ZE_A11
B	ZE-TV	8	8.	29 16 / 13	povrch, podnebí, vodstvo	8	ZE_B1, ZE_B2, ZE_B3, ZE_B4, ZE_B5, ZE_B6, ZE_B7, ZE_B8
C	ZE-DĚ	4	8.	22 13 / 9	povrch, podnebí, vodstvo, půdy biota	7	ZE_C1, ZE_C2, ZE_C3, ZE_C4, ZE_C5, ZE_C6, ZE_C7
D	ZE-MA	10	9.	12 8 / 4	povrch, podnebí, vodstvo, půdy biota	6	ZE_D1, ZE_D2, ZE_D3, ZE_D4, ZE_D5, ZE_D6
E	ZE-TV	17	3. (tercie gymná- zia)	31 16 / 15	povrch, podnebí, vodstvo, půdy biota	9	ZE_E1, ZE_E2, ZE_E3, ZE_E4, ZE_E5, ZE_E6, ZE_E7, ZE_E8, ZE_E9
F	ZE-TV	2	8.	17 8 / 9	povrch, podnebí, vodstvo, půdy biota	9	ZE_F1, ZE_F2, ZE_F3, ZE_F4, ZE_F5, ZE_F6, ZE_F7, ZE_F8, ZE_F9

ganizační formy<sup>3</sup> a fáze výuky<sup>4</sup>, které se staly podkladem pro kvantitativní analýzu a vybrané výsledky podporují analýzu kvalitativní.

Především na základě analýzy organizačních forem a fází výuky se dále sledovalo, jaké hlavní *výukové metody* učitelé uplatňují. Pro potřeby pre-

<sup>3</sup>Didaktická kategorie organizační formy výuky se vztahuje k tomu, jak jsou ve výuce uspořádány podmínky pro realizaci vzdělávacího obsahu (srov. Maňák, 2003).

<sup>4</sup>Didaktická kategorie fáze výuky se vztahuje k procesuální stránce výuky. Jak uvádí Maňák (2003, s. 26), fáze výuky člení „proces výuky na určité sekvence, které však nelze chápat jako izolované a uzavřené časové úseky, nýbrž jako variabilní momenty výuky, které nutně každá výuka i každý typ výuky v sobě obsahuje“.

zentovaného výzkumu se jevílo jako vhodné využít taxonomie *výukových metod* vycházející z koncepce Maňáka a Švece (2003, s. 49). Autoři rozlišují tři skupiny metod, a to *klasické* (slovní, názorně demonstrační, dovednostně-praktické), které zajišťují zprostředkování vědomostí a dovedností především v kontextu požadavků kurikula a z hlediska obsahu vyučovacích předmětů. Dále *aktivizující*, které ve vysoké míře zohledňují participaci žáků na osvojovacím procesu, a *komplexní* výukové metody, jež rozšiřují prostor o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem více reflektují celkové cíle výchovy a vzdělávání.

Na základě zastoupení *výukových metod* jsem se pokusila načrtnout charakter *vyučovacího stylu učitelů*, přičemž jsem se snažila o ukotvení v již existující typologii *vyučovacích stylů*, které ve své práci uvádějí Fenstermacher a Soltis (2008, s. 17–18). Autoři rozdělují *vyučovací styly* do tří skupin:

- exekutivní, kdy je učitel vnímán jako manažer výukových procesů. Jako osoba zodpovědná za to, že prostřednictvím nejlepších dovedností a postupů zajistí, aby žáci dosahovali dobrých výsledků. Cílem je získání znalostí učiva;
- facilitační, který přikládá velkou hodnotu tomu, co si žák přináší do školy. Klade důraz na využití dosavadních žákových zkušeností. Mezi cíle patří autenticita a sebeaktualizace;
- liberální, který vidí učitele jako osobnost, která zasvěcuje žáky do různých způsobů lidského poznání a pomáhá jim stát se vyváženými a erudovanými osobnostmi. Cílem samo o sobě není získání znalostí učiva, ale spíše hledá, jak povzbuzovat žáka ke shromažďování vědomostí a poznání.

Uvedené vymezení je sice vágní, avšak pro základní orientaci ve zkoumané problematice je lze použít.

## Výsledky

Po vymezení základních pojmů a přiblížení metodiky výzkumu, jehož součástí je prezentovaná výzkumná sonda, je možné představit hlavní výukové metody učitelů zeměpisu.

### Učitel A

Učitel A byl plně aprobován pro výuku zeměpisu (Pedagogická fakulta, obor učitelství zeměpisu v kombinaci s tělesnou výchovou). Vzhledem k délce

praxe (14 roků) patřil ke zkušeným učitelům. Zeměpis učil ve všech ročních stupních druhého stupně základní školy. Byl pořízen videozáznam celkem 11 vyučovacích hodin v 8. ročníku. Celkový počet žáků ve třídě byl 20 (z toho 9 chlapců a 11 dívek), přičemž třída byla výběrová – jazyková, s rozšířenou výukou angličtiny. Jednalo se o typicky městskou školu v centru velkého krajského města (nad 400 tis. obyvatel). Převážná část výuky probíhala v nové multimediální učebně vyhrazené pro výuku zeměpisu vybavené soubory nástěnných map a atlasů a moderními didaktickými prostředky (PC s dataprojektorem, internetem, interaktivní tabulí). Učitel A využíval k výuce také počítačovou učebnu (ve třech z 11 hodin natočených na video), v níž měli žáci vždy ve dvojici přístup k počítači a řešili úkoly zadané v počítačovém výukovém programu Terasoft. Učiteli se zobrazovaly výsledky řešení úloh žáků na učitelském počítači.

Jedny z hlavních metod, které učitel A uplatňoval ve výuce, byly *klasické* výukové metody. Ty byly představovány především metodou **vysvětlování**, kterou učitel uplatňoval téměř ve 20 % výukového času: „...učivo musím přece nejprve vysvětlit, aby měli nějaký fakta, něco uměli, a potom teprve můžou něco řešit (...).“ Z *klasických* výukových metod byl využit také **rozhovor** (15 % času vyučovací hodiny). Výrazně byla ve výuce učitele A zastoupena *komplexní* výuková metoda představovaná **samostatnou prací žáků**. Její časové zastoupení zaujímal téměř 40 % celkového výukového času.

Učitel věnoval značnou část vyučovací hodiny metodě **vysvětlování**, při níž se pokoušel s rozdílnými úspěchy navazovat na dřívější zkušenosti a znalosti žáků a řídit se stupněm osvojených poznatků. **Vysvětlování** používal učitel ve většině výukových situací. V několika případech bylo možné pozorovat poněkud nepřesné vyjadřování učitele („...no, však vy si vzpomenete, dělali sme to už v šesté třídě, ale teď zrovna nevím, jak to celý bylo“). Po rozboru několika takových situací bylo zřejmé, že sám učitel si je ve výuce zcela přesně vybavuje, identifikuje a současně se na ně pokouší sebereflexi reagovat: „Jo, já o tom vím. Chci to těm děckám názorně vysvětlit a taky dát i nějaký příklad ze života, ale někdy se do toho tak zamotám, že ani já tomu nerozumím. Bude to tím, že si to předem asi moc nepromyslím (...).“ V hodinách bylo patrné, že přesto žáky **vysvětlování**, které je protkáno celou řadou aplikací z běžného života, baví a často sledovali tuto část výuky jako „napínavý příběh“.

Metodou **samostatné práce** si žáci museli ve většině situací vyvozovat nové učivo, a to zvláště při práci s mapou nebo souborem map v atlasu.

V takovém případě obvykle řešili žáci zadané úkoly, pomocí nichž si postupně (řetězové otázky) zpracovávali novou látku. Intenzivně vypracovávali také úlohy zaměřené na lokalizaci zeměpisných objektů pomocí počítačového programu Terasoft, což bylo hlavní náplní tří vyučovacích hodin z 11 analyzovaných.

Metoda **rozhovoru** měla převážně podobu aplikování teoretické obsahové stránky učiva do reálného života a prostředí. Snahou učitele bylo vést žáky pomocí **rozhovoru** k uplatňování učiva při řešení praktických úloh a v problémových kontextech. Učitel A umožňoval žákům rozvíjet vlastní myšlenky a „více mluvit“. Dokázal klást otevřené otázky a ptal se žáků na jejich vlastní názory a zkušenosti takovým způsobem, že udržel tematický obsah výuky. Zajímal se o vlastní názor žáků, kteří byli vedeni k souvislému slovnímu projevu, odpovídali rozvinutěji a učitel jim poskytoval zpětnou vazbu, což můžeme z valné části považovat za rozhovor intencionální (srov. Šedová, 2005). Přesto se z pohledu pozorovatele jevílo, že učitel v některých situacích předem nezhodnotil možné alternativy odpovědí žáků, což mu neumožnilo adekvátně reagovat a nabídnout žákům uspokojivou odezvu, jak ukazuje následující rozhovor<sup>5</sup>.

*U: Český masiv je geologicky starší než Karpaty. Co způsobuje, že je zaoblenější?*

*Z: Není to tím, že nějak fouká vítr, že se to zaobluje?*

*U: Jo, i to je možný. To znamená, co ten vítr udělá?*

*ZZ: Fouká.*

*U: No, dobrý. S tím větrem máš částečně pravdu.*

*Z2: Já si myslím, že v podstatě se to dělá, jako kdyby byl nějaký výkop a vyndává se hlína ven. Ale ta hlína, ona je větší, ale časem, když se nechá ležet, tak se víc zaoblí.*

*U: Jo. Tak ty máš taky pravdu.*

*Z2: Jak je ta hlína starší, tak se pomalu zaobluje. Potom ty Karpaty, když jsou mladší, tak jsou míň zaoblené.*

*U: No, tak fouká vítr, svítí sluníčko, mění se teplota. Následkem tady těchto procesů dochází ke zvětrávání, erozi. Učivo šesté třídy, vzpomínáte?*

*ZZ: Jo.*

---

<sup>5</sup>Veškeré ukázky rozhovorů a částí mluveného slova, které jsou dále uvedeny v příspěvku, představují výňatky z transkripčních záznamů *CPV videostudie zeměpisu*. Transkripty byly zapisovány podle předem stanoveného transkripčního záznamu s určenými zkratkami: U = učitel, Z = žák (pokud bylo možné identifikovat, byli žáci označeni Z1, Z2, Z3 atd.), ZZ = více žáků dohromady.



Učitel se snažil vytvořit představu geologického stáří rozdílných celků. Žáci měli za úkol srovnat předem stanovené oblasti (Krkonoše a Vysoké Tatry), které někteří znají z vlastní zkušenosti a dokáží typ krajiny popsat a představit si ji. Je patrné, že otázky učitele nebyly kladeny zcela přesně, čímž by se učitel vyhnul diskusi v duchu: „*Co udělá vítr? – Fouká.*“

Výuka byla často přerušována (hlášení školního rozhlasu, Den otevřených dveří – návštěvy rodičů, vstup jiného žáka do třídy atp.), což se promítalo do plynulosti chodu výuky a zjevně se dotýkalo soustředěnosti žáků.

Na základě analýzy uvedených *výukových metod* lze s vědomím určitého zjednodušení usuzovat na to, že učitel A formoval *vyučovací styl* jako liberální. V průběhu výuky využíval celou řadu aplikací, které napomáhaly k prohlubování geografického myšlení žáků. Formou rozhovorů žáci řešili praktické úlohy v problémových kontextech a jejich komunikační aktivita byla značná. Učitel podporoval samostatné hledání poznatků a vyjádření vlastního názoru žáků.

#### Učitel B

Učitel B byl plně aprobován pro výuku zeměpisu (Pedagogická fakulta, obor učitelství zeměpisu v kombinaci s tělesnou výchovou), zkušený (s délkou praxe 8 let), na základní škole učil zeměpis ve všech ročnících druhého stupně. U učitele B byl pořízen videozáznam celkem 8 vyučovacích hodin v 8. ročníku základní školy. Celkový počet žáků byl 29 (z toho 16 chlapců a 13 dívek). Podle hodnocení učitele se jednalo o třídu se spíše průměrnými učitelskými výsledky. Učitel působil na škole ve středně velkém okresním městě (asi 20 tis. obyvatel). Výuka probíhala v běžné kmenové třídě. Učitel si přinášel do výuky nástěnnou mapu, žáci měli k dispozici vlastní atlasy.

Ve výuce učitele B bylo patrné, že přebíral hlavní zodpovědnost za řízení celého vyučovacího procesu. Volil takové metody výuky, ve kterých vystupoval do popředí právě učitel. Nejčastější metody, které uplatňoval, byly **klasické** výukové metody – **vysvětlování**, a to více než 20 % výukového času. Druhou výrazně zastoupenou metodou ve výuce učitele B byla metoda **rozhovoru**, která se objevovala v 12 % výukového času. Ve srovnání s ostatními učiteli zvládal učitel B se značnými obtížemi kázeň a téměř třetinu času vyučovací hodiny ztrácel řešením kázeňských a výchovných problémů.

V rámci metody **vysvětlování** byla obsahová stránka výuky často formálního charakteru, **vysvětlování** učitele bylo značně fádni, bez výraznějších prvků motivace. Učivo mělo převážně popisný charakter. Z porovnání

obsahu textu učebnice a povahy výkladu učitele bylo patrné, že hlavním obsahovým vodítkem při přípravě na vyučovací hodinu byla především učebnice.

Snaha učitele o využití metody **rozhovoru** často narážela na nezájem žáků. Pokud **rozhovor** přestával plnit svoji funkci, učitel pak obvykle svoji snahu vést **rozhovor** ukončil a přešel k metodě **vysvětlování**. V průběhu **rozhovoru** s třídou učitel obvykle kladl příliš uzavřené otázky s možností jednoslovné či dvouslovné odpovědi nebo žáci jen doplňovali to, co jim učitel „napověděl“.

U: *Orlické hory, známe nejvyšší vrchol?*

ZZ: *Ne.*

U: *Velká?*

Z: *Velká . . .*

U: *No, Velká De-?*

ZZ: *Velká Deštná.*

Žáci se naopak velmi živě a důrazně zapojovali do konverzace, která byla vedena mimo obsah výuky (žáci se omlouvali, učitel je napomínal, řešil kázeňské přestupky atp.). Hladina hluku ve výuce byla často značná a učitel ztrácel podstatnou část vyučovací hodiny (téměř třetinu času výuky) neustálými připomínkami ke kázní a chování žáků a jejich napomínáním.

Na základě uplatnění *výukových metod* a jejich obsahové náplně lze usuzovat, že *vyučovací styl* učitele B je exekutivní. Výuka byla orientovaná na učitele (učitel vysvětluje, popisuje, řídí rozhovor), zatímco role žáka byla výrazně potlačena. Učitel přebíral hlavní zodpovědnost za řízení celého vyučovacího procesu a byl vnímán jako manažer výukových procesů.

## Učitel C

Učitel C byl plně aprobován pro výuku zeměpisu (Pedagogická fakulta, obor učitelství zeměpisu v kombinaci s dějepisem). Zeměpis učil ve všech ročnících druhého stupně základní školy 4 roky. U učitele C bylo natočeno celkem 7 vyučovacích hodin v 8. ročníku. Celkový počet žáků byl 22 (z toho 13 chlapců a 9 dívek). Učitel působil na jediné škole v malém městě. Výuka probíhala ve specializované učebně určené pro výuku zeměpisu a dějepisu. Učebna byla vybavena standardně – soubor nástěnných map, atlasů, zpětný projektor.

Učitel C uplatňoval ve výuce v drtivé většině případů *klasické* výukové metody, a to především metodu **rozhovoru**, která byla dominantní ve

všech fázích výuky a zaujímala téměř 50 % veškerého výukového času. Jak uváděl sám učitel, zdůvodněním tak silné převahy jedné metody je snaha o „...aktivní zapojení žáků do výuky. Snažím se, aby si co nejvíce učiva vyvodili sami, a proto je chci otázkou navést. A taky, když se pořád ptám, musí pořád dávat pozor.“

Žáci pomocí učitelových otázek především vyvozovali nové učivo. Metoda **rozhovoru** řízeného učitelem byla velmi náročná, co se týče intenzity kladení otázek, ne však co do obsahu. Otázky učitele v drtivé většině případů vyžadovaly jen jednoslovné odpovědi žáků nebo představovaly doplnění učitelovy věty:

U: *Do Černého moře se vlévá?*

Z: *Morava, ta se ale vlévá do Dunaje.*

U: *Dál. Svitava se vlévá do?*

Z: *Svratky.*

U: *Svratka do?*

Z: *Dyje.*

U: *Dyje do?*

Z: *Moravy.*

U: *Morava do?*

Z: *Dunaje.*

Otázky byly obvykle stereotypní, neboť jejich znění se neustále opakovalo, a to v každé ze sedmi sledovaných hodin. Učitel vyžadoval v průběhu **rozhovoru** encyklopedické znalosti, představující především memorování naučených poznatků („*To, co jsem řekl, budete umět nejenom ukázat, ale budete to umět i z hlavy, tak jako násobilku. Budu říkat pohoří a vy budete přiřazovat nejvyšší hory...*“ „*Předem upozorňuji, že příští hodinu budu zkoušet zpaměti všechny přítoky a hlavní toky, které máte v zápise...*“)

Při kladení otázek v **rozhovoru** se často zdálo, že učitel poskytuje málo času na odpovědi žáků. V některých případech si na otázky odpovídal sám učitel. Z hlediska pozorovatele se jevílo, že většina žáků ve třídě se nedokázala po celou dobu výuky soustředit a udržet při déle trvajícím **rozhovoru** pozornost. Problematická byla také rovnoměrná distribuce otázek. Obvykle se zapojovali jen žáci v zorném poli učitele, resp. ti, kteří se hlásili, nebo ti, kteří na sebe „upozornili“ nevhodným chováním a vyrušováním průběhu výuky. Ukázalo se, že učitel měl v některých případech jasnou představu jen jediné možné „správné“ odpovědi, přestože bylo možné reagovat na položenou otázku rozdílným pohledem na její řešení:

U: *Česká republika je jaký stát?*

Z: *Demokratický.*

U: *To také. Ale jaký je stát?*

Z: *Vnitrozemský.*

U: *A jaký ještě?*

Z: *Středoevropský.*

U: *Tak, konečně je to správně.*

Učitel se snažil udržovat ve výuce klid a pořádek, ale díky převládající metodě **rozhovoru** občas žáci vykřikovali, a ve třídě tak vznikala nežádoucí „šum“. Žáci si během výuky počítali správné odpovědi na otázky učitele. Za předem určené množství správných odpovědí dostávali do Žákovské knížky kladné hodnocení, což bylo jedním z faktorů v „předhánění se“ a vykřikování odpovědí na otázky. V některých případech docházelo ke zbytečným diskusím mimo obsah výuky. Učitel ztrácel úvodní část výuky, neboť vodil žáky po zvonění z kmenové třídy do specializované učebny.

Nejčastěji zastoupenou *výukovou metodou* učitele C byl **rozhovor**, který byl plně řízen učitelem. *Vyučovací styl* byl formován jako exekutivní, neboť hlavním cílem rozhovoru řízeného učitelem bylo získávání znalostí učiva. Povaha otázek, které učitel kladl, neumožňovala podporu a rozvíjení komunikačních aktivit žáků a žádoucích zeměpisných dovedností.

#### Učitel D

Učitel D byl plně aprobován pro výuku zeměpisu (Pedagogická fakulta, obor učitelství zeměpisu v kombinaci s matematikou), s délkou praxe 10 roků patřil ke zkušeným učitelům. Zeměpis učil ve všech ročnících druhého stupně základní školy. U učitele D bylo natočeno celkem 6 vyučovacích hodin v 9. ročníku. Celkový počet žáků byl 12 (z toho 8 chlapců a 4 dívky). Učitel působil na škole v centru krajského města, jednalo se o třídu pro žáky se specifickými potřebami učení, především o dyslektiky. Výuka probíhala v běžné kmenové třídě. Učitel si přinášel potřebné pomůcky a nástěnné mapy, žáci měli k dispozici školní atlasy.

Podobně jako u ostatních učitelů se ve výuce učitele D objevovaly především *klasické* výukové metody – **vysvětlování** (26 % výukového času) a **rozhovor** (35 % času výuky). Zastoupeny byly také *komplexní* výukové metody, které představovala především **samostatná práce žáků** (více než 20 % výukového času). Na rozdíl od ostatních učitelů se ve výuce učitele D objevila také metoda **skupinové práce** (téměř 5 % výukového času), kterou ostatní učitelé prakticky nevyužívali. Z průběhu výuky bylo patrné,

že učitel měl zkušenosti s prací s žáky se specifickými poruchami učení – účinně střídal metody, opakovaně se vracel k probíranému učivu a respektoval individuální časové potřeby žáků při řešení úloh a otázek, resp. při zápisu do sešitů.

Metoda **vysvětlování** byla obvykle kompaktní, neprolínala se s jinými metodami výuky. V případě učitele D se projevovala výrazná snaha o zajištění přesných instrukcí pro žáky formou **vysvětlování** (např. před jejich další samostatnou prací). Instrukce napomáhaly k orientaci v textu učebnice nebo k práci s vysvětlivkami map a následné interpretaci obsahu tematických map. Učitel zdůvodňoval výrazné zastoupení svých podrobných instrukcí ve výuce vlastní charakteristikou třídy, která byla zaměřena na výuku žáků s dyslektickými obtížemi. Učitel se snažil o názornost výuky (např. zakresloval jednoduchá schémata na tabuli, prezentoval ukázky hornin, trilobitů atp.).

**Rozhovor** byl řízený učitelem, který se snažil prohloubit poznatky žáků s využitím aplikace do reálného života. V porovnání s ostatními učiteli dokázal učitel D vhodněji používat a pracovat s mluveným slovem a podporoval slovní projevy žáků („*Ukazuj a povídej.*“). V celém průběhu výuky bylo patrné, že učitel věnuje rozvoji jazykové komunikace mimořádnou pozornost.

Metoda **samostatné práce žáků** byla realizována krátkými, ale promyšlenými úkoly, kdy si například žáci pomocí učebnice doplňovali text určený k zápisu do sešitů. Učitel připravoval pro žáky lístky či kartičky s chybou v zeměpisných údajích, kterou žáci opravují na základě vlastní formulace:

*U: Přečti všem větu z kartičky a řekni, zda je pravdivá.*

*Z: Vzhledem k velké rozloze našeho státu jsou rozdíly v podnebí mezi západem a východem velk... velké. To není pravda.*

*U: Není pravda. Co bys tam opravil? Je naše Česká republika tak rozlehlá, aby se na západě a na východě odlišovalo podnebí?*

*Z: Není.*

*U: To znamená, ty rozdíly tu sice mohou být?*

*Z: Jo, ale nejsou zas tak velký.*

*U: Ano. Nejsou zase tak velké.*

Učitel D využíval ve své výuce rozsáhlejší škálu *výukových metod*. S vědomím jistého zjednodušení lze konstatovat, že učitel uplatňoval liberální *vyučovací styl*, neboť hledal, jak povzbuzovat žáky k dalšímu shromažďování vědomostí. Snažil se podporovat jejich aktivitu, samostatné vyvozování a formulování nových poznatků na základě promyšlených učebních úloh.

## Učitel E

Učitel E byl plně aprobován pro výuku zeměpisu (Přírodovědecká a Pedagogická fakulta, obor učitelství zeměpisu v kombinaci s tělesnou výchovou), zkušený (s délkou praxe 17 let). Na osmiletém gymnáziu učil zeměpis v nižších ročnících. U učitele E bylo natočeno celkem 9 vyučovacích hodin ve 3. ročníku osmiletého gymnázia (v tercii). Celkový počet žáků byl 31 (z toho 16 chlapců a 15 dívek). Učitel působil na jediném gymnáziu v okresním městě. Výuka probíhala v běžné kmenové třídě, k dispozici byl televizor s videopřehrávačem. Učitel si do třídy nosil nástěnnou mapu, žáci měli vlastní atlasy.

Jedny z hlavních metod, které učitel E uplatňoval ve výuce, byly *klasické* výukové metody, především metoda **vysvětlování** (téměř 23 % výukového času). Relativně často byla zastoupena také metoda **rozhovoru** (přes 26 % výukového času), a to v části výuky, kterou učitel věnoval zkoušení. Výrazně se ve výuce učitele A objevovaly také *komplexní* výukové metody, zejména pak **samostatná práce žáků** (téměř 24 % výukového času).

Metodou **vysvětlování** učitel navazoval na již probrané učivo nižších ročníků i v návaznosti na předešlé vyučovací hodiny. Přestože výklad nového učiva byl přehledný a jasný, ve srovnání s ostatními učiteli byl obsahově podstatně náročnější, což podporují také slova učitele E: „*Děcka jsou na gymnáziu, takže už musí mít hlubší rozsah znalostí než na základní škole.*“

V průběhu metody **rozhovoru** učitel vyžadoval od žáků samostatné vyjádření zeměpisných souvislostí, nejednalo se jen o reprodukci učiva. Učitel E téměř v každé vyučovací hodině zkoušel žáky před tabulí právě formou **rozhovoru**; ústní zkoušení zaujímal relativně velký časový prostor výuky.<sup>6</sup> Žáci se v rámci zkoušení často střídali u nástěnné mapy, učitel tak kontroloval stav vědomostí a dovedností lokalizace a orientace na mapě. Při zkoušení lokalizace na mapě musel žák nejen ukázat zeměpisný objekt, ale také charakterizovat jeho polohu v České republice (např. *Z: Ohře je tady a je levostranným přítokem řeky Labe.*). Při vyhledávání zeměpisných objektů, které byly součástí nové látky, žáci pracovali s rejstříkem v atlasu.

Ve srovnání s ostatními učiteli výrazně převyšuje ve výuce učitele E metoda **samostatné práce** (20 % výukového času). Žáci měli zadány úkoly k **samostatné práci** ve většině případů z pracovního listu (pracovní listy využíval učitel také při zadávání domácího úkolu).

---

<sup>6</sup>Z hlediska analýzy didaktické kategorie výukových fází se zkoušení přiblížilo téměř k hodnotě 40 % času výuky, což bylo ve srovnání s ostatními učiteli podstatně více.

Na základě analýz hlavních *výukových metod* učitele E lze usuzovat, že výuku formoval v liberálním *vyučovacím stylu*. Formou rozhovoru i učebními úlohami v rámci samostatné práce podporoval u žáků rozvíjení schopnosti systémového geografického myšlení, které nepředstavuje pouhé memorování získaných poznatků.

#### Učitel F

Učitel F byl plně aprobován pro výuku zeměpisu (Pedagogická fakulta, obor učitelství zeměpisu v kombinaci s tělesnou výchovou). S délkou praxe 2 roky patřil k učitelům-začátečnickům. Zeměpis učil ve všech ročnících druhého stupně základní školy. U učitele F bylo natočeno celkem 9 vyučovacích hodin v 8. ročníku. Celkový počet žáků byl 17 (z toho 8 chlapců a 9 dívek). Učitel působil na škole v sídlišti okresního města (asi s 25 tisíci obyvatel). Výuka probíhala v běžné kmenové třídě. Učitel si přinášel do výuky jak nástěnnou mapu, tak vlastní pomůcky, žáci měli k dispozici školní atlasy.

Z průběhu výuky učitele F bylo patrné, že si ponechával řídicí roli a přebíral zodpovědnost za značnou část vyučovací hodiny. Významná část výuky učitele F byla realizována pomocí *klasické* výukové metody **vysvětlování**, která zaujímala téměř třetinu času výuky (29,1 %). Jako jediný ze sledovaných učitelů využil učitel F také metody *názorně-demonstrační*, konkrétně **předvádění a pozorování** (např. v rámci učiva o půdách České republiky), kdy učitel předváděl žákům názorná pozorování:

- a) přesil malé množství hlíny přes sítko, což umožnilo určit velikost částic v půdě;
- b) menší hrudku hlíny rozpustil v nádobě s vodou – žáci sledovali unikání půdního vzduchu do vody a po usazení bylo možné sledovat složení půdy;
- c) menší hrudku hlíny rozpustil v nádobě s vodou a pomocí testacího papírku určil pH půdy.

Při **vysvětlování** nového učiva postupoval učitel F velmi stručně a jasně, zbytečně neodbíhal od probíraného tématu, hovořil „k věci“. V rámci výkladu bylo snahou učitele vysvětlení zeměpisných souvislostí a hledání příčin fungování zeměpisných jevů (*U: Teď si řekneme, proč je venku taková mlha čili teplotní inverze. Proč tomu tak je? Důvodem vzniku. . .*). Učitel odvozoval nové učivo od obecného ke konkrétnímu a naopak. V průběhu vysvětlování učitel využíval možnost celé řady aplikací na místní region (příklady rozdílů mezi rybníkem a jezerem, hlavní a vedlejší tok, co je povodí, kde je možné najít srážkový stín): *U: Půdní eroze. Je to jev, který se děje na*

*nějakém svažitém terénu. Buď k němu dochází tím, že často prší, takže se ta půda z těch horních partií přesouvá dolů a ucpává koryta řek nebo nějaké sníženiny. Nebo vzniká tím, že se provádí špatná orba. To znamená orba po spádníci. Když si vezmou traktor a začnou orat, tak tu půdu vlastně začnou hrnout jakoby dolů. Správně se má orat po vrstevnici a to vlastně vidíme z okna tam na tom vzdáleném svahu. . .* Učitel podporoval ve své výuce názornost (např. ukázka hornin, vlhkoměru, jednoduchých schémat).

*Vyučovací styl* učitele F patřil do skupiny exekutivní. Přestože se učitel ve výuce snažil především o názornost, vysvětlení souvislostí a příčin fungování zeměpisných jevů, veškerou zodpovědnost za průběh a řízení výuky přebíral na sebe a role žáka byla výrazně potlačena. Komunikační aktivita žáků byla velmi nízká. Žáci setrvali v roli pasivních posluchačů a jejich aktivní zapojení (ve smyslu kognitivní angažovanosti) ve výuce bylo malé.

### Shrnutí, diskuse výsledků

Učitelé spojovali jednotlivé *výukové metody* s určitými edukačními cíli, které byly úzce spojeny s vlastními aktivitami učitele nebo se jejich realizace promítala do jednotlivých aktivit žáků. Díky výsledkům uvedené analýzy lze učinit zhodnocení, podle něhož sledovaní učitelé využívali ve své výuce především *klasické* výukové metody, konkrétně pak slovní – **vysvětlování** a **rozhovor**. Z *komplexních* výukových metod se nejčastěji objevila **samo-*statná práce žáků***.

Na základě utřídění *výukových metod* a jejich nejčastějšího využití u jednotlivých učitelů se během práce s daty vynořily *vyučovací styly* sledovaných učitelů, přičemž v užším pojetí můžeme „. . . rozumět *vyučovacímu stylu* jako souboru *výukových metod*, který učitel uplatňuje“ (srov. Maňák a Švec 2003, s. 37). Díky analýze nejčastěji uplatňovaných *výukových metod* se ukázalo, že je možné rozdělit sledované učitele podle využití typologie *vyučovacího stylu* do dvou skupin<sup>7</sup>:

- a) učitelé, kteří využívají liberální vyučovací styl;
- b) učitelé, kteří využívají exekutivní vyučovací styl.

Současně vyplynulo, že v souboru zkoumaných učitelů se liší *vyučovací styl* také podle délky jejich pedagogické praxe (tab. 2).

<sup>7</sup>Přestože použitá typologie (Fenstermacher a Soltis, 2008) rozděluje *výukové styly* do tří skupin, z uvedených charakteristik a uplatnění hlavních výukových metod nebylo možné nikoho ze sledovaných učitelů přiřadit k *facilitačnímu výukovému stylu*.



Tab. 2: Přehled vyučovacího stylu a délky praxe sledovaných učitelů

Kód učitele	Vyučovací styl	Délka praxe
A	Liberální	14
D		10
E		17
B	Exekutivní	8
C		4
F		2

První skupina učitelů formující *vyučovací styl* jako liberální se snažila podpořit aktivitu žáků vyšším časovým zastoupením výukové metody **samo-  
statné práce žáků**, která se průběžně uplatňovala ve všech fázích výuky. Učitelé podněcovali souvislejší slovní projev v metodě **rozhovoru** s důrazem na vysvětlení zeměpisných vztahů. Liberální *vyučovací styl* výrazněji podporující aktivitu žáků uplatňovali ve své výuce učitelé A, D, E, kteří současně patřili ke skupině učitelů s delší pedagogickou praxí a byli zkušenými učiteli.

V exekutivním *vyučovacím stylu* učitelů B, C, F se naopak ve většině případů ukázalo značné přebírání zodpovědnosti za průběh a řízení výuky, v níž byla potlačena role žáka. Tato skutečnost se projevila zejména ve výrazném zastoupení metody **vysvětlování**, která se prolínala ve všech fázích výuky. Druhou nejčastěji zastoupenou metodou byl **rozhovor** řízený učitelem, jehož odpovědi obvykle vyžadovaly jen několik málo slov, event. doplnění věty učitele. *Vyučovací styl*, v němž hrál hlavní roli učitel, který byl vnímán jako manažer výukových procesů, převažoval ve skupině učitelů s krátkou pedagogickou praxí (začínající učitelé, méně zkušení, délka praxe 2–4 roky). Svými *metodami výuky* do této skupiny patří i učitel B, který byl sice zkušenější (8 let praxe), ale s velkými obtížemi si ve výuce udržoval kázeň.

Je třeba podotknout, že mezi třemi uvedenými *vyučovacími styly* nejsou ostré hranice. Styly mají mnoho společného, ale i odlišného, na což poukazují vybrané charakteristiky stylů a metod jednotlivých učitelů. Dále se ukázalo, že z hlediska časového rozložení *metod výuky* u jednotlivých učitelů, se jejich sled obvykle rutinně opakuje. K těmto závěrům bylo možné dospět také díky většímu množství vidozáznamů po sobě jdoucích hodin výuky zeměpisu u sledovaných učitelů. Lze vyvodit závěr, podle něhož si učitelé s přibývajícím pedagogickou praxí a zkušeností vytvořili jim vyhovu-

jící členění výuky, které se stereotypně a rutinně opakovalo. U všech učitelů bylo velmi malé zastoupení činností podporujících kooperaci žáků – práce ve dvojicích a práce ve skupinách, což můžeme považovat za jeden z nedostatků zkoumané výuky.

Další analýzy výuky zeměpisu se budou týkat oborově didaktických aspektů výuky zeměpisu. Šetření se zaměří na časovou a obsahovou dimenzi využití map, které dávají možnost dvojího vyjádření, a to formou verbální i neverbální – mapovou. Snahou bude mimo jiné postihnout podstatu chápání prostorového rozmístění zeměpisných jevů a objektů. Další oblastí zájmu bude analýza výskytu akčních sloves v učebních úlohách a jejich následné zařazení do taxonomie učebních úloh podle dimenze kognitivních procesů.

## Literatura

- FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J. F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.
- HÜBELOVÁ, D. Metodický postup CPV videostudie zeměpisu. In KNECHT, P. (ed.). *Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik*. Brno: MU, 2006, s. 143 až 149.
- HÜBELOVÁ, D., JANÍK, T., NAJVAR, P. Formy a fáze ve výuce zeměpisu: metodologický postup a vybrané výsledky CPV videostudie zeměpisu. In JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAROVÁ, V. (ed.) *Príspevky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007, s. 153–168.
- HÜBELOVÁ, D., JANÍK, T., NAJVAR, P. Pohledy na výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie zeměpisu. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 53–72.
- HÜBELOVÁ, D., NAJVAROVÁ, V., CHÁROVÁ, D. Uplatnění didaktických prostředků a médií ve výuce zeměpisu. In KNECHT, P., JANÍK, T. (ed.) *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008, s. 147–163.
- HÜBELOVÁ, D. Metody práce s mapou a jejich využití ve výuce zeměpisu (CPV videostudie zeměpisu). *Biologie–Chemie–Zeměpis*, 2008, roč. 17, č. 3, s. 153–156.
- JANÍK, T., MIKOVÁ, M. *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido, 2006.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: PdF MU, 2003.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků*. Praha: Portál, 1998.
- MAREŠ, J., SLAVÍK J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: MU, 1996.
- MERRIAM, S. B. *Case study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers, 1988.
- MEYER, H. *Unterrichtsmethoden I*. 11. vyd. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor, 2000.
- STAKE, R. E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: SAGE, 2005.

- ŠEĎOVÁ, K. Podoby pedagogické komunikace v české škole. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 4, s. 368–381.
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
- YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.

HÜBELOVÁ, D. Výukové metody a styly učitelů zeměpisu: případové (video)studie. *Pedagogická orientace* 2009, roč. 19, č. 2, s. 53–71. ISSN 1211-4669.

**Autorka:** PhDr. Dana Hübelová, katedra geografie PdF MU, Poříčí 7, 603 00 Brno, e-mail: [hube1ova@ped.muni.cz](mailto:hube1ova@ped.muni.cz)