

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Výukové metody na odborném výcviku v oboru kuchař
Teaching methods at professional training in the field of cook

Miroslava Kandaliková

Vedoucí práce: PhDr. Karel Starý, Ph. D
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: 7507R056 Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Výukové metody na odborném výcviku v oboru kuchař* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Ústí nad Labem dne 11.července 2021

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Karlovi Starému, Ph. D při vedení mé bakalářské práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce „Výukové metody na odborném výcviku v oboru kuchař“ se zabývá problematikou výukových metod při výuce v odborném výcviku v oboru kuchař. Zdůrazňuje především jejich význam v odborném výcviku a přibližuje některé z nich. Toto téma jsem si zvolila, abych sama zjistila, které výukové metody v odborném výcviku nejvíce vyhovují žákům, které učím. A zároveň mě zajímaly názory žáků na využití inovačních metod v dnešní době.

Bakalářská práce je zaměřena na využití a uplatnění inovačních metod v odborném výcviku. Zajímalo mě, jak jsou na tom žáci, zda jim stačí klasické metody výuky nebo je pro ně aktivnější učení formou inovativních metod zajímavější. Také pro mě byly důležité rozhovory s učiteli a jejich názory na uplatňování inovativních metod do vyučování.

Teoretická část je věnována stručnému vhledu do historie odborného vyučování, charakteristice zvoleného oboru vzdělání, a hlavně popisuje výukové metody, organizační formy výuky, jejich rozdělení a klasifikaci. Cílem teoretické části bylo popsat výukové metody a podrobněji představit nejvíce používané výukové metody na odborném výcviku.

Praktická část se věnuje dotazníkovému šetření, kterým jsem zjišťovala, jaké výukové metody žákům na odborném výcviku vyhovují, zda klasické nebo inovativní. Dále pak zda se potvrdí mnou stanovené hypotézy, a to hypotéza H1 – Aktivizační a komplexní (inovativní) výukové metody jsou pro žáky vhodnější nežli klasické výukové metody a hypotéza H2 – Aktivizační a komplexní (inovativní) výukové metody umožňují žákům rychlejší osvojení schopností a znalostí nežli klasické výukové metody.

KLÍČOVÁ SLOVA

odborný výcvik, kuchař, výukové metody, odborná praxe, dotazník, inovativní metody

ABSTRACT

The bachelor's thesis "Teaching methods in vocational training in the field of cook" deals with the issue of teaching methods in teaching in vocational training in the field of cook. It emphasizes their importance in vocational training and introduces some of them. I chose this topic to find out for myself which teaching methods in vocational training best suit the students I teach. At the same time, I was interested in students' opinions on the use of innovative methods today.

The bachelor thesis is focused on the use and application of innovative methods in vocational training. I was interested in how students are doing, whether classical teaching methods are enough for them or more active learning in the form of innovative methods is more interesting for them. Interviews with teachers and their views on the application of innovative teaching methods were also important to me.

The theoretical part is devoted to a brief insight into the history of vocational education, the characteristics of the chosen field of education, and mainly describes teaching methods, organizational forms of teaching, their division and classification. The aim of the theoretical part was to describe teaching methods and to present in more detail the most used teaching methods in vocational training.

The practical part is devoted to a questionnaire survey, which I found out which teaching methods suit students in vocational training, whether classic or innovative. Furthermore, whether the hypotheses I set will be confirmed, namely hypothesis H1 - Activation and complex (innovative) teaching methods are more suitable for students than classical teaching methods and hypothesis H2 - Activation and complex (innovative) teaching methods allow students to acquire skills and knowledge faster than classical teaching methods.

KEYWORDS

professional training, chef, teaching methods, professional practice, questionnaire, innovative methods

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	8
1 Historické milníky učňovského školství	8
1.1 Počátky výchovy učňů	8
1.2 Učňovské školství (1918-45)	9
1.3 Učňovské školství (1945-1951)	10
1.4 Učňovské školství (1952-1957)	11
1.5 Učňovské školství (1958-1990)	11
1.6 Učňovské školství (1989 až současnost).....	12
2 Charakteristika vzdělávacího programu obor Kuchař	14
2.1 Profil absolventa	15
2.2 Odborné kompetence	15
2.3 Klíčové kompetence	16
2.4 Organizace výuky	18
2.4.1 Obecné cíle předmětu	19
2.4.2 Charakteristika učiva	20
2.4.3 Cíle vzdělávání v oblasti citů, postojů, hodnot a preferencí.....	20
2.4.4 Výukové strategie (pojetí výuky)	20
2.4.5 Hodnocení výsledků žáků.....	21
2.4.6 Přínos předmětu k rozvoji klíčových kompetencí	21
2.5 Způsob ukončení studia	21
3 Výukové metody	22
3.1 Charakteristika odborného výcviku	24

3.2	Výukové metody na odborném výcviku	25
3.2.1	Klasické metody	25
3.2.2	Aktivizující metody	27
3.2.3	Komplexní výukové metody	29
3.3	Didaktické prostředky	33
3.3.1	Didaktické prostředky v odborném výcviku	33
3.4	Didaktické zásady	34
3.5	Organizační formy výuky	35
	PRAKTICKÁ ČÁST	37
4	Cíl výzkumu	37
4.1	Metodologie výzkumu	37
4.2	Charakteristika vzorku respondentů	38
4.3	Otázky použité v dotazníkovém šetření	38
4.4	Výsledky dotazníku	40
4.5	Porovnání dosažených výsledků dotazníkového šetření	45
5	Diskuse	46
	ZÁVĚR	48
	Seznam použitých informačních zdrojů	49

Úvod

Téma své bakalářské práce Výukové metody na odborném výcviku v oboru kuchař jsem si vybrala na základě mých osobních zkušeností, podle kterých jsem zjistila, že výukové metody patří bezesporu mezi nejdůležitější nástroje při výuce a je tedy důležité se tímto tématem zabývat. Položila jsem si otázku, jaké výukové metody používané v odborném výcviku jsou vhodné. Zda stačí klasické výukové metody nebo budou inovativní metody vhodnější. Zda jsme jako učitelé schopni správně volit takové metody, které budou aktivně zapojovat žáky do procesu výuky. Naučit je spolupráce, samostatnosti, pracovitosti, vyvíjet v nich kreativitu a zájem o obor. Domníváme se, že výukové metody jsou jedním ze základních kamenů, jak naplňovat výukové cíle a správným výběrem výukové metody můžeme u žáků pozorovat vyšší zájem o danou problematiku, dosahovat lepších výsledků a kladný vztah ke zvolenému oboru.

Odborný výcvik (praktická výuka) má jinou organizační formu výuky než teoretická výuka, proto ke správné volbě výukové metody musíme přistupovat i z tohoto hlediska. Musíme myslet na to, s jakou skupinou dětí pracujeme (věk, pohlaví, počet), nezapomínat, na délku vyučovací jednotky, uspořádání výuky, a hlavně v jakém prostředí odborná praxe probíhá.

Cílem teoretické části bakalářské práce na téma Výukové metody na odborném výcviku v oboru kuchař je popsat stručně vývoj odborného školství, uvést charakteristiku oboru kuchař, zaměřit se na volbu a uplatňování výukových metod na odborném výcviku, přiblížit a specifikovat výukové metody klasické a inovativní, jejich klasifikace a kritéria při jejich výběru.

Cílem praktické části je uvést výukové metody v odborném výcviku na konkrétních příkladech. Zabývat se problematikou odborných praxí v oboru kuchař, kterou žáci vykonávají nejenom ve škole, ale i na externích pracovištích. Uvést jejich klady a zápory a provést dotazníkové šetření u žáků oboru kuchař. U dotazníkového šetření se zaměřuji na odbornou praxi a využití výukových metod. Věřím, že mi toto šetření pomůže zjistit, která z odborných praxí je pro žáky nejvhodnější a zda metody, které na odborném výcviku využíváme jsou vhodně zvolené k získání profesních klíčových kompetencí.

Teoretická část

1 Historické milníky učňovského školství

Kdybychom se chtěli vrátit v čase a putovat po stopách učňovského školství, tak naše první zastávka by byla již ve čtvrtém tisíciletí př. n. l, kdy se začalo usazovat v zemích střední Evropy první zemědělské obyvatelstvo. Nám, ale bude stačit období vývoje naší společnosti za posledních 200 let.

1.1 Počátky výchovy učňů

Od poloviny 18. století vznikají první učební zařízení. Mezi první pokusy bylo zařizování přádelnických a tkalcovských škol, které se zakládaly v královských městech Čech a Moravy. Byly do nich přijímány chudé děti, sirotci a děti řemeslníků ve věku od 7 do 15 let a učili se jen to nejnütnější – číst, psát a počítat. Docházka nebyla povinná. Zákonné opatření o povinné školní docházce bylo vydáno v roce 1774. (Vintr, 1998)

Na zlepšení školského systému se podílel litoměřický biskup a školský inspektor Ferdinand Kindermann. Podílel se na zavádění nového typu učebního zařízení, tzv. industriální neboli průmyslové školy, která byla založena na myšlence školy pracovní. Programem těchto škol byla výuka mládeže základním zručnostem jako bylo šití, pletení nebo zemědělství. Základní myšlenka spočívala tedy v rozšíření všeobecných znalostí o praktickou výuku. Tento typ školy sehrál pozitivní úlohu ve vývoji odborného školství. (Vintr, 1998)

Důležitým rokem v dějinách oborného školství byl rok 1848, kdy se začala rušit robota za náhradu. Pedagogičtí pracovníci jsou vysíláni do západní Evropy za účelem získání zkušeností. V této době vznikají první reálné školy, které byly určeny pro přípravu řemeslníků, ale sloužili i pro přípravu k vysokoškolskému studiu. Další krok vpřed znamenala První pražská pokračovací škola, jejichž prvním ředitelem se stává Jan Evangelista Purkyně. Tento český myslitel důsledně prosazoval spojení teorie s praxí, bez nichž by se žádný člověk nemohl stát odborníkem. Tato škola se stala vzorem pro další vývoj soustavy odborného školství. (Vintr, 1998)

Na přelomu 19. a 20. století existovala soustava odborného školství:

- Úplné školy odborné nižší a vyšší
- Neúplné školy odborné
- Školy pokračovací

Začínaly se zvyšovat nároky na obsah praktického, ale i teoretického výcviku. Bohužel v průběhu války bylo odborné školství velmi poškozeno. (Vintr, 1998)

1.2 Učňovské školství (1918-45)

Po rozpadu Rakousko - Uherska v roce 1918 vzniká Československá republika, která v podstatě přijala rakouskou soustavu odborného školství:

- „*Vyšší školy průmyslové a obchodní akademie*
- *Mistrovské školy průmyslové*
- *Živnostenské a kupecké školy pokračovací*
- *Speciální kurzy, cvičné dílny a veřejné kreslírny“ (Vintr, 1998, s. 12)*

Většinu škol přebírá do své správy ministerstvo školství a národní osvěty. Jediné zemědělské školství zůstává až do roku 1938 odděleno od ostatního odborného školství. Překážky, které stály ženám v cestě ke vzdělání, byly prolomeny v roce 1920, kdy vznikají první dívčí odborné školy rodinné a pokračovací. Vliv na posílení učňovského školství měly také změny ve školství základním. V roce 1923 byly zavedeny ruční práce pro chlapce a dívky jako povinné. Úkolem bylo vést žáky ke správným pracovním návykům, základním technickým znalostem a dovednostem, smyslu pro praktické úkoly, k lásce a úctě k práci. (Vintr, 1998)

Nejznámějším inovátorem odborného školství byl Tomáš Baťa. Jeho školství reprezentovalo všeobecné a odborné školy pokračovací, a zaměřovalo hlavně na praktickou výuku, kde žáci procházeli většinou všemi dílnami. Získávali tím větší přehled, ale poznali i své schopnosti a talent. Vyučování, odborný výcvik a výchova zde tvořili systém, který můžeme v dané době považovat za inovativní. (Kostka, 2018)

Od roku 1933 se otázkami odborného školství začal zabývat Československý psychotechnický ústav. Prosazením nového odborného učebního předmětu – obecná technologie znamenalo z odbornění vyučování a tím i celé přípravy učňů k povolání. I když

tyto změny probíhaly v době krize byl položen základ pro změnu dosavadního stavu v přípravě učňů k povolání.

Během okupace byly české vysoké školy zavřené, některé střední a odborné byly zrušeny, ale i přesto v učňovské školství nedošlo k zpátečnímu vývoji. Zavedla se nová učňovská zkouška, docházka byla tříletá, povinná a bezplatná. Jedinou kladnou věcí bylo zrovnoprávnění soukromých a státních učňovských škol. (Vintr, 1998)

1.3 Učňovské školství (1945-1951)

Po ukončení druhé světové války se učňovské školství nevěnovala velká pozornost, protože během války nedošlo k výrazným změnám ve vývoji. K těm dochází v roce 1946, kdy jsou vypracované nové učební plány a osnovy. Učňovské školy jsou přejmenovány na Základní odborné školy. Učební obory jsou rozděleny podle složitosti a náročnosti na dvouleté a tříleté. Vznikají nové obory (např. tavič a valcír). Učňovské školství se zkvalitňuje a usiluje se o to, aby teoretické vyučování navazovalo na praktický výcvik. Učí se více hodin, nově jsou zařazeny předměty jako český a slovenský jazyk, občanská, politická a tělesná výchova. Zavádí se skupinová forma výuky a zvyšují se počty učňovských dílen.

V roce 1948 byl vydán zákon č.95/1948 sb. o jednotné škole. Tento zákon zavádí tři stupně. (viz. tabulka č.1)

Tabulka č.1: stupně školství

1. stupeň	Národní škola	Povinné pro veškerou mládež do 15 let
2. stupeň	Střední škola	
3. stupeň	Školy odborné a výběrové	Řeší vzdělání mládeže do 18 let

Zdroj: vlastní, dle Vintra

Bohužel v roce 1951 dochází ke zkrácení délky učební doby. Důvodem bylo co nejrychlejší zapojení dělnického dorostu do pracovního procesu zejména v hospodářském odvětví. Tento nápad bohužel k žádnému zlepšení nevedl. I přesto, že se v tomto období povedlo prosadit

spoustu pozitivních úprav v odborném školství, mnohdy tyto změny působily jako nepromyšlený experiment. (Vintr, 1998)

1.4 Učňovské školství (1952-1957)

V tomto pětiletém období se vyvíjí tzv. soustava pracovních záloh (komplexní střediska pro přípravu pracujícího dorostu na kvalifikované dělnické profese). Byla to organizační jednotka, kterou tvořily škola, dílna a internát a vše bylo řízeno jako celek. Učňovské školství není řízeno ministerstvem školství, ale řídí ho ministerstvo pracovních sil. Toto ministerstvo se také staralo o vzdělání učitelů odborných předmětů, mistrů odborného výcviku a vychovatelů. V tomto období dochází v učňovském školství hlavně k organizačním změnám. (Vintr, 1998)

1.5 Učňovské školství (1958-1990)

V roce 1958 vychází Zákon o výchově dorostu k povolání v učebním poměru. Podle Jiřího Vintra (1998) zákon spojuje výchovu téměř dvou třetin mládeže, která se po ukončení základní školy připravuje k povolání v učebním poměru. Díky tomuto zákonu došlo k zařazení odborného výcviku mezi ostatní učební předměty což vedlo k pozvednutí úrovně učňovského školství. Příprava mládeže k povolání probíhala v odborných učilištích nebo v samostatných učňovských střediscích. Učňovské školství je řízeno ministerstvem školství a kultury ve spolupráci s odvětvovými ministerstvy. Délka učební doby byla tři roky, byla upřesněna, která povolání budou chlapecká, dívčí nebo smíšená. Začíná se také vytvářet soustava pro učitele i mistry odborného výcviku formou doplňkového studia. Další formou studia bylo zavedení tzv. nástavbového studia (tříletý učební poměr na, který navazuje studium ve škole pro pracující, je zakončeno maturitní zkouškou.

Realizací projektu Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy byly zaznamenány změny ve sféře učňovského školství strukturální, kurikulární a didaktické. Dalším krokem byl Školský zákon z roku 1984, ve kterém byla uzákoněna povinná desetiletá školní docházka. Také byly zavedeny nové učební obory s délkou trvání 40 měsíců (výuka a odborný výcvik trval 3 roky a půl roku bylo tzv. období odborného rozvoje na pracovišti, kde byl učeň v zaměstnaneckém poměru). Teprve potom učeň skládal

závěrečnou zkoušku (písemnou, praktickou a ústní). K dalším výrazným změnám dochází až po sametové revoluci. (Vintr, 1998)

1.6 Učňovské školství (1989 až současnost)

V demokratickém státě se systém odborného školství snaží začlenit do evropských soustav, čímž dochází k rozsáhlé decentralizaci správy školství. Tato přeměna vycházela z potřeb odstranění výhradního práva státu, uznání práva jedince na volbu vzdělání a práva školy na volbu vzdělávací nabídky.

Od 1.1.1991 vyšel v platnost nový školský zákon, který vymezoval typy škol a samozřejmě se to dotklo i oblasti učňovského školství:

- „Nižší střední odborné vzdělání
- Střední vzdělání
- Střední odborné vzdělání
- Úplné střední vzdělání
- Vyšší střední odborné vzdělání“ (Vintr, 1998, s. 22)

Díky výrazným společenským změnám se zásadním způsobem mění celý školský systém. Školy byly vyňaty z pravomocí okresních a krajských národních výborů a jak finanční, tak i správní kompetence byly soustředěny do rukou MŠMT. Jedná se hlavně o slučování příbuzných oborů, např. kuchař - číšník, s možností pozdější diferenciací. Vznikají polyfunkční školy, výrazně roste i soukromé školství, což vytváří zdravé konkurenční prostředí.

Od roku 2004 byl školský zákon č. 561/2004 sb. často měněn a upravován, poslední novelizací prošel v roce 2020. V roce 2004 se opět vrací ke třem stupňům vzdělání.

- „Střední vzdělání
- Střední vzdělání s výučním listem
- Střední vzdělání s maturitní zkouškou“ (Zákon č. 561/2004 Sb., online)

Je to doba kdy o některé obory už není zájem a bohužel zanikají, ale také nové obory vznikají. Snižují se nároky na přijetí žáků na střední školy s maturitou. Což znamená, že na učňovské obory nastupují žáci s horším prospěchem a zájem o ně je čím dál nižší. Je

pochopitelné, že většina rodičů chce, aby jejich děti měli vyšší vzdělání, jenomže pokud to žák nezvládá, vede to k předčasným odchodům ze studia, fluktuaci a velmi vysoké absenci.

Velmi užitečným počinem je „Samostatná odborná práce“, kdy se na její přípravě podíleli pedagogové, odborníci z praxe i zaměstnavatelé. Tato dílčí zkouška je součástí závěrečné zkoušky a zdůrazňuje roli v praktické zkoušce. Spočívá ve zpracování vylosovaného tématu (v daném oboru). Žák zpracovává práci v předstihu 8 týdnů a při praktické zkoušce tuto samostatnou odbornou práci obhajuje. Žák při této práci prokazuje znalost odborné problematiky, ukazuje samostatnost, tvořivost a schopnost prezentace. (Jezberová, 2008)

2 Charakteristika vzdělávacího programu obor Kuchař

Název školy: Střední škola obchodu, řemesel, služeb a Základní škola, Ústí nad Labem, příspěvková organizace

Vzdělávací středisko: VS Keplerova

Adresa školy: Keplerova 315/7, 400 07 Ústí nad Labem

Zřizovatel školy: Ústecký kraj, Velká Hradební 3118/48, 400 02 Ústí na Labem

Kód a název oboru vzdělávání: 65-51-H/01 Kuchař – číšník

Název ŠVP: Kuchař

Platnost ŠVP: od 1. 9. 2014

Délka a forma vzdělávání: tříleté denní vzdělávání

Stupeň poskytovaného vzdělávání: střední vzdělání s výučním listem

„Absolvent učebního oboru kuchař je středoškolsky vzdělaný pracovník s odborným vzděláním.

Obecným cílem složky všeobecného vzdělávání je vytvořit předpoklady pro rozvoj osobnosti žáků v návaznosti na vědomosti, dovednosti a postoje získané v základní škole. Klade se důraz na vzdělání v kontextu široce pojímaného občanství, a tedy na obecně přijímané kvality člověka důležité pro jeho uplatnění v demokratické společnosti založené na humanismu. Přitom je akcentována osobnost žáka, zvyšuje se orientace na jeho životní adaptabilitu, na přípravu k práci v podmínkách rychle se měnící společnosti a současně i na přípravu k životu v harmonii s prostředím, s okolním světem i se sebou. Odborné vzdělání umožňuje získat kvalifikaci pro výkon souboru pracovních činností včetně ovládnutí metod práce a příslušných pracovních prostředků. Na základě tohoto odborného vzdělání absolvent by měl být schopen vykonávat takové činnosti, při nichž je nutno samostatně uplatňovat získané vědomosti, dovednosti a návyky, některé z těchto činností mohou vyžadovat i určitou míru osobní zodpovědnosti a samostatnosti. Od absolventa se vyžaduje schopnost spolupráce s ostatními pracovníky a schopnost práce týmové. Odborné vzdělání v oboru kuchař se stává východiskem pro uplatnění v různých typech podniků, především

v oblastech stravovacích a ubytovacích služeb. V tomto pojetí se jedná o ukončenou etapu vzdělávání. Získaným vzděláním má absolvent vytvořeny předpoklady pro další vzdělávání.“ (ŠVP, 2015, s. 9)

2.1 Profil absolventa

„Absolvent se uplatní při výkonu povolání kuchař. Pracuje jako samostatný kuchař od přijetí surovin do skladu, jejich technologickou úpravu až po expedici hotových pokrmů. Uplatní, se v pozici zaměstnance ve velkých, středně velkých i malých provozech podnikatelských subjektů v oblasti stravovacích služeb: restaurace, jídelny, kavárny, vinárny, školská a nemocniční zařízení, cateringové firmy, jídelní a restaurační vozy, lázně. Po získání požadované praxe v oboru je absolvent připraven stát se i soukromým podnikatelem v oblasti pohostinství či vedoucím směny nebo střediska. Má-li absolvent potřebné předpoklady pro další studium, může pokračovat na nástavbovém studiu a získat střední vzdělání s maturitní zkouškou.“ (ŠVP, 2014, s. 1)

2.2 Odborné kompetence

Absolvent je vybaven zejména těmito odbornými kompetencemi tak, že:

- *ovládá přípravu běžných pokrmů české i zahraniční kuchyně, uplatňuje správné technologické postupy přípravy, kontroluje kvalitu, správně uchovává, dohotovuje a expeduje pokrmy,*
- *používá potraviny a nápoje s ohledem na jejich vlastnosti a technologickou využitelnost,*
- *aplikuje zásady racionální výživy, charakterizuje různé druhy diet a alternativní způsoby stravování,*
- *sestavuje menu, jídelní a nápojové lístky dle gastronomických pravidel a pravidel racionální výživy,*
- *správně skladuje potraviny a nápoje,*
- *používá technická a technologická zařízení v gastronomickém provozu,*
- *volí vhodnou formu obsluhy,*
- *společensky vystupuje, profesionálně jedná s hosty a spolupracovníky,*
- *ovládá druhy a techniku odbytu,*

- *připravuje podklady pro nákup surovin, potravin a dalšího materiálu,*
- *kalkuluje cenu výrobků a služeb,*
- *nakládá ekonomicky s materiály, vodou, odpady, energiemi a jinými látkami s ohledem na životní prostředí,*
- *spolupracuje při provádění fyzické i účetní inventury,*
- *využívá marketingové nástroje k prezentaci provozovny, nabídce služeb a výrobků,*
- *vyhotovuje podnikové a obchodní písemnosti v souladu s normalizovanou úpravou,*
- *čte odborný text s porozuměním, pracuje s informacemi,*
- *dodržuje hygienické normy a zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při práci v oblasti gastronomie. (ŠVP, 2015, s. 6)*

2.3 Klíčové kompetence

„Absolvent byl veden tak, aby:

- *znal své reálné odborné i osobnostní kvality, konstruktivně zvažoval své možnosti v oblasti profesní dráhy,*
- *měl základní přehled o nabídce profesních a vzdělávacích možností a příležitostí v regionu, uměl zjistit a posoudit alternativy svého pracovního uplatnění a jim odpovídající potřeby dalšího vzdělávání,*
- *vhodným způsobem prezentoval výsledky své práce i své dispozice k dalšímu profesnímu i osobnostnímu rozvoji,*
- *měl reálnou představu o kvalitě své práce, pracoval přesně, svědomitě a pečlivě, dosahoval kvalitních výsledků a konstruktivně přistupoval ke kritice a k odstraňování případných nedostatků,*
- *uvažoval a jednal ekonomicky v osobním i pracovním životě, projevoval se jako hospodárný a loajální pracovník v pozici zaměstnance, měl vytvořené základní předpoklady pro rozvoj vlastních podnikatelských aktivit,*
- *usiloval o týmovou práci, funkční interpersonální vztahy,*
- *vyjadřoval se a vystupoval v souladu se zásadami kultury projevu a chování,*
- *četl s porozuměním texty verbální, ikonické a čerpal z nich informace, rovněž tak i z textů kombinovaných, uživatelsky používal elektronická média,*

- *se dovedl správně a výstižně vyjadřovat v mateřském jazyce mluvenou i psanou formou tak, jak to vyžaduje komunikační situace,*
- *používal cizí jazyk jako prostředek dorozumívání a předávání informací v osobním, společenském i pracovním styku,*
- *měl základní pro život potřebné znalosti o fungování multikulturní demokratické společnosti a disponoval základními dovednostmi pro aktivní občanský život,*
- *měl v oblasti právního vědomí základní, pro život nepostradatelné znalosti a dovednosti,*
- *měl vědomosti a dovednosti z ekonomiky a podnikání potřebné pro orientaci na trhu práce, v pracovněprávních vztazích a v činnostech podniku,*
- *uměl efektivně numericky počítat, odhadovat výsledek, rozuměl kvantitativním a prostorovým vztahům,*
- *měl vědomosti a dovednosti, s jejichž pomocí porozuměl běžným život ovlivňujícím přírodním jevům a procesům, chápal nezbytnost udržitelného rozvoje,*
- *znal zásady správné životosprávy, relaxace a regenerace duševních a fyzických sil, uměl poskytnout první pomoc při úrazu a náhlém onemocnění a znal zásady ochrany zdraví,*
- *s pomocí svých shora uvedených vědomostí a dovedností dovedl identifikovat běžné problémy, s nimiž se v životě setkal, a hledal způsoby jejich řešení,*
- *používal prostředky informační a komunikační technologie ke komunikaci, pro získávání a zpracování informací ve všech oblastech, zejména v pracovním a osobním životě,*
- *se orientoval v základních druzích umění a byl schopen si z jejich nabídky informovaně vybrat pro vlastní obohacení i zábavu.*
- *měl aktivní přístup k životu včetně života občanského a k řešení jeho problémů,*
- *jednal odpovědně, tedy s patřičnou mírou kritičnosti, svobody, tolerance a solidarity, žil čestně,*
- *vážil si a respektoval lidské svobody a lidská práva, preferoval humánní a demokratické hodnoty, přístupy a postupy před nedemokratickými,*
- *ctil život jako nejvyšší hodnotu,*
- *vědomě usiloval ve vztahu k jiným lidem a v jednání s nimi na základě své vlastní identity o empatii: v komunikaci s nimi a ve svém jednání se oprostil od předsudků, preferoval slušnost, vstřícnost a odpovědnost před intolantním myšlením a jednáním,*

- *pociťoval odpovědnost za vlastní zdraví, usiloval o zdraví životní styl a o zdokonalování své tělesné zdatnosti,*
- *preferoval hodnotné umění před pokleslými způsoby zábavy.*
- *využívá aktivní metody při výuce (diskuse, skupinová práce, kooperace, scénky) apod.“*
(ŠVP, 2015, s. 6)

2.4 Organizace výuky

„Vzdělávání žáků oboru kuchař je realizováno v tříleté denní formě vzdělávání. Dosaženým stupněm vzdělání je střední vzdělání s výučním listem. Výuka probíhá formou teoretického a praktického vyučování (odborného výcviku) v týdenních cyklech. V teoretickém i praktickém vyučování se uplatňují následující formy výuky:

- 1. běžné vyučování v učebně, v odborné učebně, na pracovišti firmy,*
- 2. laboratorní práce ve cvičné kuchyni a restauraci,*
- 3. odborný výcvik na odloučeném pracovišti školy,*
- 4. odborný výcvik ve vybraných firmách pod dohledem instruktorů,*
- 5. předváděcí akce firem – např. nové suroviny, technologie*
- 6. akce školy – přednášky, soutěže, olympiády, výstavy, žákovské projekty, exkurze, besedy s odborníky, odborné kurzy,*
- 7. sportovní a kulturní aktivity,*
- 8. zahraniční stáže.*

Teoretické vyučování zajišťují učitelé teoretického vyučování a probíhá v budově školy podle platného rozvrhu vyučovacích hodin. Jsou využívány jak běžné učebny se základním vybavením, tak učebny specializované – cvičná kuchyně, cvičná restaurace, učebny výpočetní techniky, multimediální učebna, učebna ekonomiky, jazyková učebna, tělocvična, posilovna aj.

Odborný výcvik zajišťují učitelé odborného výcviku a instruktoři ve firmách – smluvních pracovištích školy. Učitelé odborného výcviku se podílejí na organizaci odborného výcviku, přidělují žáky na smluvní pracoviště školy, sami provádějí přímou vyučovací povinnost na odloučeném pracovišti školy či na smluvním pracovišti školy po dohodě s konkrétní firmou,

dále provádějí kontrolu žáků na smluvních pracovištích, jsou v přímém kontaktu s instruktory odborného výcviku na pracovištích žáků.

Instruktoři žáků ve firmách vedou žáky k získávání, rozvíjení, procvičování a upevňování odborných dovedností, spolupracují s učitelem odborného výcviku, se zástupcem ředitele pro praktické vyučování, podílejí se na hodnocení odborného výcviku žáků. Učitelé odborného výcviku a instruktoři konzultují a stanovují výši odměny žáků za produktivní práci.

Při zajišťování odborného výcviku škola spolupracuje s více než 30 gastronomickými firmami v regionu.“ (ŠVP, 2015, s. 10)

Odborný výcvik-pojetí vyučovacího předmětu

Tabulka č.2 časová dotace na odborném výcviku

název předmětu:	Odborný výcvik			
ročník:	1	2	3	celkem
počet hodin:	15	17,5	17,5	50

Zdroj: vlastní

2.4.1 Obecné cíle předmětu

„Cílem tohoto předmětu je vytváření dovedností potřebných při technologii přípravy pokrmů, naučit žáky používat technická a technologická zařízení v gastronomickém provozu a naučit žáky, jak se o toto zařízení starat a jeho samotnou údržbu. Žáci se seznámí s příslušnými předpisy, které chrání jejich zdraví a život při každém novém pracovním úkonu nebo na novém pracovišti. Uplatní veškeré požadavky na hygienu v gastronomii při výrobě a výdeji pokrmů, respektovat trendy ve výživě s využitím poznatků o potravinách a nápojích. Rozpoznají a rozliší vlastnosti a technologickou využitelnost základních druhů potravin, znát způsoby skladování potravin a nápojů. Je rozvíjen aktivní přístup žáků k pracovnímu životu a své profesní kariéře včetně schopnosti přizpůsobovat se změnám na trhu práce. Cílevědomě přistupovat k týmové i samostatné práci. Žáci jsou vedeni k dodržování zásad slušného chování a profesního vystupování k estetickému cítění a vztahu k životnímu prostředí.“ (ŠVP, 2015, s. 173)

2.4.2 Charakteristika učiva

„Obsah předmětu vychází z obsahového okruhu RVP – Odbyt a obsluha, Výroba pokrmů, Komunikace. Výuka v odborném výcviku je těžištěm pro praktické osvojení dovedností a aplikaci všeobecných a odborných dovedností. Během odborného výcviku se žák průběžně seznámí se základními hygienickými předpisy a předpisy o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci. Žák dokáže připravit výrobní a odbytové středisko k jednotlivým pracovním činnostem. Seznámí se se základy normování z teplotních norem a orientuje se v základních tepelných úpravách, ve zpracování potravin rostlinného i živočišného původu. Dokáže připravit základní i speciální druhy hnědých a bílých polévek a ovládá základní technologické postupy přípravy základních omáček české kuchyně.

Žák je průběžně seznamován s pracovními nástroji a pomůckami, jejich použitím při odborné výcviku. Plní funkci integrujícího předmětu, v němž se realizují praktické činnosti nutné k získání profesních návyků v gastronomických provozech, upevňují se zde dovednosti získané praktickou činností a teoretickou přípravou, utvářejí se potřebné návyky a získávají první zkušenosti. Seznámí se s využitím moderního technologického zařízení ve výrobních střediscích. Poznatky z předmětu odborný výcvik dokáže aplikovat i při teoretických hodinách v odborných předmětech.“ (ŠVP, 2015, s. 173)

2.4.3 Cíle vzdělávání v oblasti citů, postojů, hodnot a preferencí

„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 prožívání v životních situacích, rozvíjet vnímavost a citové vztahy k lidem, prostředí i 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, učit je žít společně s ostatními.“ (ŠVP, 2015, s. 174)

2.4.4 Výukové strategie (pojetí výuky)

„Pro výuku volíme především koncepci slovně názorného vyučování. Předem žákům formulujeme cíle, aby věděli, co se od nich požaduje. Učivo je uspořádáno tak, aby odpovídalo profesní přípravě a spojovalo teoretické a praktické zřetele. Pro návaznost na

teoretické vyučování využíváme dialogické metody, pro interakci mezi námi a žáky. Demonstračními metodami pak žáky uvádíme do kontaktu s poznávanou skutečností. Názorné ukázky doplňujeme slovním označením, vysvětlením. Volíme individuální tempo postupu s přihlédnutím na rozličné schopnosti žáků a pro nácvik činností připravujeme přirozené materiální didaktické prostředky.“ (ŠVP, 2015, s. 174)

2.4.5 Hodnocení výsledků žáků

„Je použito slovní i numerické hodnocení. Posuzuje se kvalita provedené práce, pracovní přístup, schopnost spolupráce a komunikace. Průběžně jsou kontrolovány písemné úkoly – normování a technologické postupy jednotlivých pokrmů, které žák samostatně a včas odevzdává. Podle množství a kvality vykonané práce je žák hodnocen i finanční formou – odměnou za produktivní práci. Hodnocení je prováděno na základě dosažených pracovních výsledků, na základě jednotlivých zadaných úkolů, s ohledem na množství odpracovaných hodin. Kritéria hodnocení vycházejí z pokynů ředitele školy k odměňování za produktivní činnost podle zákona, kterou vyplácejí firmy-smluvní pracoviště.“ (ŠVP, 2015, s. 174)

2.4.6 Přínos předmětu k rozvoji klíčových kompetencí

„Příprava žáků směřuje k získání všech klíčových profesních kompetencí se zaměřením ke vztahu k oboru. Žák musí prokázat znalost pracovních postupů a standardů služeb, chování i kvality. Žák musí být připraven přijmout vize svého budoucího zaměstnavatele a přizpůsobit se jeho cílům. Žáci dokážou pracovat samostatně, ale i ve skupině. Dokážou společensky vystupovat, profesionálně jednat s hosty i se spolupracovníky. Rozšíří si své komunikativní dovednosti.“ (ŠVP, 2015, s. 174)

2.5 Způsob ukončení studia

Závěrečná zkouška se skládá z ústní, písemné a praktické části. Forma a obsah závěrečné zkoušky vychází z koncepce Jednotného zadání závěrečné zkoušky.

3 Výukové metody

Výuková metoda podle Maňáka a Švece (2003) představuje ve výuce určitý dynamický prvek, který se ve srovnání s obsahem a organizačními formami relativně rychleji mění a přizpůsobuje novým cílům a okolnostem. Výukové metody nejsou ovšem rozhodujícím činitelem výuky, nýbrž jen jedním z prvků výchovně-vzdělávacího systému, a nemohou proto nahradit chybějící obsah nebo kompenzovat nezřetelný cíl. Naopak jsou vázány na celkovou koncepci výuky a jen v jejím rámci jsou plně funkční a efektivní.

Podle Zdeňka Kalhouse (2002) patří výukové metody mezi základní kategorie školní didaktiky a v té nejobecnější charakteristice metodu chápeme jako cestu k cíli, výukovou metodu, pak jako cestu k dosažení stanovených cílů.

Již J. A. Komenský poukazoval na význam cílů a tomu odpovídajících metod pro efektivní vyučování při popisu tzv. didaktického stroje, což připomíná Miroslav Čadílek v publikaci *Didaktika praktického vyučování I.*: „.....podle zásad mechanicky sestavený didaktický stroj zavedený do vyučování tak, aby nic nevázlo, ale aby se postupovalo vpřed“, dále pak uvádí, že tento stroj tvoří: „...pevně vytčené cíle, prostředky přesně uzpůsobené, aby oněch cílů bylo dosaženo a určité způsoby, jak užívatí těchto prostředků tak, aby bylo možno dosáhnouti účinnu“. (Čadílek, 2005, s. 33)

Podle Pettyho (2014) je volba vyučovací metody jednou z klíčových kompetencí učitele. Kdy je třeba vyučovací metodu chápat jako prostředek k dosažení výukových cílů. Jedná se o jeden z prvků tradičního didaktického trojúhelníku: učitel - žák - učivo. Petty (2014) dále upozorňuje, že správně vybraná vyučovací metoda slouží k naplňování výchovně vzdělávacích cílů. Vybíráme ji tedy na základě účelu. Ve své knize *Moderní vyučování* charakterizuje vyučovací metody následovně: „Aby se mohl učitel odpovědně rozhodnout, jakou vyučovací metodu zvolí, aby dokázal pružně reagovat a mohl při plánování výuky využívat většího množství činností, musí vědět:

- jaké vyučovací metody jsou mu k dispozici,
- jaké jsou přednosti a slabiny těchto metod,
- k jakým účelům mu každá z nich může sloužit,

- *jak každou věc z nich užívat v praxi.*“ (Petty, 2004, s. 111)

Výukové metody jsou podstatnou výbavou učitele jeho dovednostmi, zkušenostmi a jeho vyučovacím stylem. Jsou výrazně spjaté s prostředím, ve kterém výuka probíhá, jakou organizační formou, a v neposlední řadě s didaktickými prostředky.

V odborné literatuře rozeznáváme různé klasifikace a také se můžeme setkat s velkým množstvím výukových metod. Například Maňák, Švec (2003) rozdělují výukové metody do tří skupin:

1. Klasické výukové metody

- Metody slovní - vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor
- Metoda - názorně demonstrační – předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž
- Metoda dovednostně-praktické – napodobování, manipulování, vytváření dovedností, produkční metody

2. Aktivizující metody

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

3. Komplexní výukové metody

- Frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie, superlearning, hypnopedie.

Rozdělení dle Zormanové (2014) je na metody klasické a inovativní, zde zařazuje metody aktivizační a komplexní. Problematikou výukových metod se zabývají různí autoři a čerpat můžeme z mnoha odborných literatur a publikací. A je jenom na nás, jaké metody zvolíme.

Mojžíšek (1982) pokládá výukovou metodu za co nejučinnější, pokud splňuje tato kritéria:

- *„je informativně nosná*
- *je formativně účinná*
- *je racionálně a emotivně působivá (aktivizuje žáka)*

- *respektuje systém vědy a poznání*
- *je výchovná*
- *je přirozená*
- *je použitelná v praxi*
- *je přiměřená žákům, i učitelům*
- *je didakticky ekonomická*
- *je hospodárná*
- *je hygienická“ (Mojžíšek, 1982, s. 15)*

3.1 Charakteristika odborného výcviku

Odborný výcvik je jeden z nejdůležitějších vyučovacích předmětů daného oboru a je realizován jako skupinové vyučování. Pode vyhlášky č. 13/2005 Sb. „*Odborný výcvik spočívá v osvojování si základních dovedností, činností a návyků, zhotovení výrobků, ve výkonu služeb nebo ve výkonu prací, které mají materiální hodnotu je velmi důležitou součástí jakéhokoliv učebního oboru.*“ (Vyhláška č. 13/2005 Sb., 2004, online).

Podle Němce (1966) je vyučování v odborném výcviku plánovitý, cílevědomý a organizovaný proces, při němž si učni osvojují pod vedením mistrů odborného výcviku dovednosti, rozvíjejí vědomosti získané při vyučování odborných předmětů a získávají praktické zkušenosti.

Žáci se na odborné praxi učí praktickým dovednostem zvoleného oboru. Praxe se uskutečňuje ve škole nebo přímo na externím (smluvním) pracovišti. Podle Ourody (2000) lze praxi rozdělit na učební a odbornou. Učební praxe – praxe se koná většinou ve škole pod vedení učitele odborného výcviku. V oboru kuchař tyto praxe probíhají na cvičných kuchyních, odborných učebnách nebo přímo ve školní kuchyni. Žáci učební praxi vykonávají s učitelem odborného výcviku. Předností těchto praxí je získávání praktické dovednosti v pomalejším rytmu, učí se přesnosti, samostatnosti, poznávat pracovní prostředí a vytvářejí si pracovní návyky, a to vše dle ŠVP a pod vedením odborného učitele. Nevýhodou se může zdát velký počet žáků ve skupině, malé prostředí, ve kterém žáci pracují, nedostatek pomůcek, absence otevřeného učení. Odborná praxe – probíhá většinou na smluvních pracovištích (restaurace, jídelny, hotely atd.) Tuto praxi lze rozdělit do dvou

skupin, kdy žáci plní úkoly na pracovištích pod vedením instruktora odborného výcviku nebo je na smluvním pracovišti vede učitel odborného výcviku. Tak jako učební praxe má své výhody i nevýhody i odborná praxe. Praxe na externím pracovišti pod vedením instruktora odborného výcviku. Výhody – většinou jsou žáci umisťováni na smluvní pracoviště po jednom nebo po dvou žácích. Další podstatnou výhodou je zájem instruktora o to, aby žáka naučil nejen základy teorie, ale i žáka více zapojil do pracovního procesu, rychlejšího získávání pracovních návyků, aby měl žák větší přehled o moderních trendech, možnost budoucího povolání a s tím souvisejícím platovým ohodnocením. Nevýhody – nezájem instruktora o práci s žáky, pro některé sociální izolovanost od skupiny, náročnější práce nebo naopak nedostatek práce na pracovišti, pracovní doba (o víkendech). Praxe na externím pracovišti pod vedením učitele odborného výcviku. Výhody – práce ve skupině, ale i individuálně, rychlejší získávání pracovních návyků, zapojení do pracovního procesu, finanční ohodnocení, vytváření psychomotorických dovedností, snadnější socializace. Nevýhody – nedostatek času učitele odborného výcviku na všechny žáky a náročnější práce.

3.2 Výukové metody na odborném výcviku

V této části jsou prezentovány vybrané výukové metody, které jsou pro odborný výcvik nejvhodnější. Jelikož je větší část výuky zaměřena na praktickou činnost žáků je proto třeba přizpůsobit i celý vyučovací proces.

V knize Metodika odborného výcviku byly výukové metody charakterizovány jako „*Způsoby práce mistra odborného výcviku s uční, pomocí kterých si uční osvojují výrobní vědomosti a dovednosti nezbytné pro práci budoucího kvalifikovaného dělníka.*“ (Němec a kolektiv, 1966, s. 86)

Vintr (1998) říká, že vyučovací metodu můžeme chápat jako určitý systém cílených činností učitele, který má zajistit u učňů dosažení určitých vědomostí, dovedností. Podstata zůstala stejná a je pouze na učiteli odborného výcviku, jakou zvolí metodu a formu výuky.

3.2.1 Klasické metody

Metody slovní patří mezi velmi používané, ba dokonce nepostradatelné metody na odborném výcviku. Nejčastěji používané slovní metody jsou metoda vysvětlování a metoda

výkladu. Uvedené metody využíváme ve spojení s jinými výukovými metodami např. s názorně - demonstračními nebo instruktáží.

„Metodu vysvětlování charakterizuje logický a systematický postup při zprostředkování učiva žákům, který respektuje jejich věkové zvláštnosti a vychází z aktuálního stavu jejich vědomostí a dovedností.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 57) Podstatou této metody je vysvětlit žákům dané téma srozumitelně a logicky. Postupovat od jednoduchého k složitějšímu, od známého k neznámému.

„Výklad složitějšího jevu musí probíhat postupně, po úsecích, etapách, krocích a neustále je třeba zjišťovat, zda žák daný prvek, úsek učiva zvládl, neboť teprve osvojení daného dílčího úkolu umožňuje další úspěšný postup.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 58)

To, zda žák dané učivo pochopí, je na schopnostech učitele, na jeho komunikaci jak verbální, tak i neverbální. Při komunikaci verbální je důležitá kvalita řeči, srozumitelnost a logická návaznost výkladu. Při komunikaci neverbální je zase velmi důležitá gestika učitele. Podle Maňáka (2003) neverbální projevy učitelova chování vytvářejí atmosféru ve třídě, jsou i formou hodnocení žákova výkonu apod.

Další důležitou metodou na odborném výcviku je rozhovor. Základem rozhovoru je otázka, která umožňuje vzájemnou komunikaci. *„Otázkou dostává žák podnět, impuls k aktivitě, přemýšlení, k činnosti, otázka jej aktivizuje, organizuje jeho pozornost. Důležitá je řídicí funkce otázky, neboť učitel vede otázkou žáka k postižení podstaty, k rozlišení hlavních a vedlejších stránek jevu.“* (Maňák, 1999, s. 37)

Metody názorně - demonstrační jsou zpravidla doprovázena výkladem nebo rozhovorem a úzce souvisí s metodami dovednostně-praktickými. Zormanová (2014) ve své knize Obecná didaktika (2014) uvádí, že základem názorně-demonstračních metod je působení na smyslové orgány po vzoru Komenského zlatého pravidla názornosti *„Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu; a může-li něco být vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům.“* (Zormanová, 2014, s. 141)

Předvádění a pozorování patří mezi výukové metody, které jsou náročné na soustředění a udržení pozornosti. Je tedy velmi důležité, aby měl učitel na výuku důkladnou přípravu. Při metodě pozorování učitel žákům demonstruje předměty (stroje, výrobky), jevy (videa, filmy) a při předvádění jim výše uvedené předměty názorně předvádí a zároveň zprostředkovává žákům prostřednictvím smyslových receptorů vjemy a prožitky, které se stávají stavebním materiálem pro následné psychické úkony a procesy (Maňák, Švec, 2003)

Instruktaž patří mezi velmi důležitou výukovou metodu v odborném výcviku, se kterou se ve své praxi žáci denně setkávají. Instruktaž je výuková metoda, která se uplatňuje při osvojování různých dovedností např. pohybových a pracovních (Maňák, Švec, 2003). Nejpoužívanější je instruktaž slovní, kdy je žákům popsána činnost i s jednotlivými kroky. Poté může následovat instruktaž písemná a na závěr instruktaž názorná. Při názorné instruktaži je velmi důležité, aby byl celý proces předváděn ve zpomaleném tempu. Nejlépe ho několikrát zopakovat.

Podle Maňáka (2003) jsou metody dovednostně-praktické zaměřeny hlavně na činnosti praktické, slouží k osvojení psychomotorických a motorických dovedností a k tvorbě materiálních produktů.

„Tato výuková metoda se používá při nácviku těchto činností:

- *Nácvik pohybových a praktických činností (jednoduché manuální činnosti)*
- *Laboratorní činnosti studentů (studentské pokusy, laboratorní úlohy)*
- *Pracovní činnosti (práce v dílnách, školní praxe, praxe v podnicích)*
- *Grafické a výtvarné činnosti (sestrojování grafů, rýsování schémat)“*

(Zormanová, 2014, s. 143)

3.2.2 Aktivizující metody

„Podstatou aktivizujících metod je plánovat, organizovat a řídit výuku tak, aby k plnění výchovně vzdělávacích cílů docházelo převážně prostřednictvím vlastní poznávací činnosti žáků.“ (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1988, s. 29)

Podle Ourody (2000) aktivizující metody výuky usilují o aktivizaci žáků a získání jejich zájmů na výsledcích výuky. Tyto metody podporují samostatnost, flexibilitu, kreativitu a kritické myšlení.

Podle Maňáka (1999) aktivizující metody povzbuzují zájem o učení a podporují intenzivní prožívání, myšlení a jednání žáků.

Nejčastější rozlišení aktivizujících metod jsou podle Jankovcové (1988) metody:

- Diskusní metody
- Situační metody
- Inscenační metody
- Hry

„Posláním diskuse je umožnit přímou komunikaci mezi lidmi prostřednictvím výměny představ, názorů a stanovisek.“ (Jankovcová, 1988, s. 55)

„Pod pojem situační metody shrnujeme postupy problémových řešení, modelových situací, jejichž základ (zformulovaný v zadání) vychází z reálné události, kterou bylo nutné v praxi řešit a jež je pro určitou oblast praxe typická nebo specifická.“ (Jankovcová, 1988, s. 29)

„Při inscenacích jde v podstatě o hraní zvolených nebo přidělených rolí, při čemž cílem je ovlivnit postoje a adaptovat chování žáků při sociálních interakcích.“ (Jankovcová, 1988, s. 30)

„Didaktická hra patří do skupiny aktivizujících metod proto, že umožňuje žákům plnou seberealizaci.“ (Jankovcová, 1988, s. 30)

Podle Zormanové (2012) je podstatou situačních metod hledání postupů vedoucích k vyřešení nějaké konkrétní situace. Další metodu, kterou uvádí ve své publikaci je metoda diskusní, jejíž hlavní podstatou je komunikace mezi učitelem a žáky i žáky navzájem. Diskusi lze rozdělit na několik variant - diskusi ve spojení s přednáškou, diskusi na základě tezí, panelovou diskusi, Phillips 66 a Hobo metodu. Dále například uvádí, že podstatou inscenačních metod je sociální učení žáků v modelových situacích, ve kterých se kombinuje řešení problémů a hraní rolí. Za nejzákladnějšími druhy inscenačních metod považuje metodu strukturovanou a nestrukturovanou. Didaktickou hru autorka definuje jako dobrovolně volenou aktivitu, čímž si žáci upevní či osvojí učební látku, která aktivizuje žáky a rozvíjí jejich poznávací a myšlenkové funkce.

Maňák (1999) charakterizuje diskusní metody jako aktivitu všech účastníků ve skupině, kteří řeší danou úlohu nebo problém společně.

I přesto, že jsou aktivizující metody velmi oblíbené, nelze je uplatňovat ve všech případech. Na odborném výcviku v oboru kuchař je možno využít aktivizující metodu pouze pokud je učitel odborného výcviku s žáky na cvičné kuchyni, kde má dostatek vyučovacího času a vhodné didaktické prostředky. Tyto metody jsou velmi náročné na přípravu a čas, ale přispívají svým podílem k překonávání stereotypů ve výuce a podporují tvořivé hledání učitelů. (Maňák, Švec, 2003)

3.2.3 Komplexní výukové metody

„Jestliže tradiční výukové metody zajišťují zprostředkování vědomostí a dovedností především v kontextu požadavků kurikula a z hlediska logiky obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů a aktivizují metody ve vysoké míře zohledňují participaci žáků na osvojovacím procesu, komplexní metody dále rozšiřují prostor výukových metod a o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem více než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání. (Maňák, Švec, 2003, s. 131)

Nejběžnější metodou v odborném výcviku je skupinová výuka. Skupinová výuka je v oboru kuchař velmi důležitá, žáci jsou na začátku vyučovacího dne rozděleni do skupin, které jim určí učitel odborného výcviku a žáci dále pracují na předem zadaném úkolu. Skupinovou práci nelze zahájit bez výkladu a instruktáže a lze ji kombinovat i s ostatními metodami např. projektovou výukou nebo s metodou diskuse. Podle Zormanové (2012) je přínosem skupinové práce rozvoj spolupráce mezi žáky ve třídě či skupině při řešení zpravidla náročnějších úloh, žáci se učí organizovat si svou práci i práci ve skupině, kupříkladu tím, že si k naplnění cíle sami naplánují celou činnost a rozdělí si úkoly. Ve skupině se žáci učí týmové práci, při které je nutné spolupracovat, kontrolovat jeden druhého, hodnotit přínos jednotlivých členů, sladovat úsilí jednotlivců pro naplnění společného cíle, spojovat dílčí výsledky do většího celku a řešit případné spory a problémy, které mohou při skupinové výuce nastat.

Opakem skupinové výuky je samostatná práce žáků, která je nedílnou součástí odborného výcviku. Tak jako se musí žák naučit pracovat ve skupině, tak je pro něj stejně důležité naučit se pracovat samostatně. *“Samostatnou práci žáků chápeme jako takovou učební aktivitu, při*

niž žáci získávají poznatku vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů“ (Maňák, Švec, 2003, s. 153) Žák v oboru kuchař se s touto metodou setkává nejčastěji na externích pracovištích (restaurace, jídelny apod), kam jsou žáci umisťováni většinou samostatně. Na externím pracovišti jsou žáci pod vedením instruktora odborného výcviku (zaměstnanec, který je vyučen v dané m oboru). Přínosem samostatné práce je individuální přístup, žáci se učí samostatnosti, zodpovědnosti sami za sebe i zadanou práci, učí se plánovat nebo jak správně nakládat s časem i svými silami.

Podle Zormanové (2012) je myšlenková mapa učební strategie, aby si žáci uvědomili nové znalosti v souvislostech. Při tvorbě myšlenkové mapy nesmíme zapomínat na správný postup, vhodné kladení otázek, zapisování všech myšlenek bez toho, aniž bychom to hodnotili a hledat co nejvíce spojení. V praxi tuto metodu využíváme hlavně při výkladu nového učiva.

Učení v životních situacích patří mezi inovativní metody, které se realizují většinou mimo školu, proto bývají označovány jako neformální výuka.

Podle Maňáka (2003) se učení v životních situacích snaží přiblížit školu životu a opačně umožnit životu proniknout do školy. Ve školách se s touto metodou nesetkáváme nějak často, ale velmi rádi ji zařazujeme do školních plánů. Jsou to např. výlety, exkurze, zájezdy, brigády, odborné semináře nebo organizování různých soutěží. I v odborném výcviku se tyto metody snažíme zakomponovat do svého každoročního plánu.

Exkurze patří mezi oblíbené metody mezi žáky, ale učiteli. Organizuje se k motivaci žáků nebo upevnění učiva a rozšíření znalostí. Vhodně zvolená exkurze umožňuje žákům vnímat jak činnosti, tak samotné objekty poznání ve skutečných podmínkách, jak dodává Ouroda. Pro žáky v oboru kuchař připravuje exkurze každý rok, jsou součástí školního plánu. V minulých letech jsme navštívili např. Hotel Prince de Linge, který se nachází v Teplicích, Hotel Clarion Congress v Ústí nad Labem, výrobu potravin Bidfood v Kralupech nad Vltavou nebo Biofarmu ve Františkově nad Ploučnicí. Každá exkurze je pro žáky velkým přínosem, protože mají možnost se osobně seznámit pro ně zatím s neznámým prostředím (např. způsobem práce a organizací práce, se zařízením a náradím ve výrobním prostředí a s technologickým procesem). Každou exkurzy je důležité důkladně připravit, můžeme ji rozdělit na několik částí: (Ouroda, 2000, s. 48)

- *„Přípravovou část – učitel by měl znát podmínky pracoviště kam žáky na exkurzy přivede, promyslet organizaci a přípravu žáků na exkurzi (datum, místo exkurze, čas, místo odjezdu a doba příjezdu zpět), stanovení cíle exkurze*
- *Realizace exkurze (na místě) – seznámit žáky s plánem exkurze a upozornit na bezpečnostní předpisy, upozornit žáky na co by se měli zaměřit*
- *Závěrečná část (shrnutí výsledků) – provedeme shrnutí, vedeme diskusi o nabytých poznatcích a je na učiteli, zda zadá žákům úkol formou referátu, písemné práce atd.“*
(Ouroda, 2000, s. 48)

Podle Pettyho je seminář termín užívaný ve vysokoškolském rozvrhu a nejde o obecně zaměřenou diskusi. Kleinová říká, že na semináři je důležité nabídnout účastníkům konkrétní téma a rozšířit tím jejich znalosti. Je tedy jasné, že seminář lze využít i ve výukovém procesu ve škole. Na odborném výcviku s touto metodou pracujeme velmi rádi. Nejedná se totiž o běžný výukový den. Odborného semináře se mají žáci možnost účastnit mimo školu např. v různých gastrostudiích (Prakul, Bidfood, Showroom 12) pod vedením špičkových kuchařů, jedinou nevýhodou těchto seminářů je vyšší cena. Ve škole tvoříme semináře pro žáky sami v rámci ŠVP a zaměřujeme se na netradiční témata, se kterými se žáci málokdy setkávají – Seminář „Vepřové hody“, „Mořské plody a jejich zpracování“, „Příprava vajec od A do Z“ aj. Během semináře upotřebíme nepřehledné množství výukových metod, ale hlavním cílem je aktivizace žáků. *„Pokud si sami něco vyzkoušíme, lépe to pochopíme a dobře si to zapamatujeme.“* (Klein, 2003, s. 13)

Poslední inovativní metodou, kterou bych ráda vyzdvihla je soutěž. *„Žáci mají soutěže velmi rádi, protože jim vytyčují jasně daný cíl.“* (Petty, 2004, s. 190) Na odborném výcviku patří soutěž mezi oblíbenou inovativní metodou. Opět je nepřehledné množství soutěží, které pořádají různé odborné školy v rámci svého plánu sami nebo pod záštitou Asociace kuchařů a cukrářů České republiky (např. Gastro Hradec 2021, Gastro Junior, Český kapr aj.) V rámci školy tvoříme soutěže opět sami a snažíme se volit tak, abychom plnili plán ŠVP a zároveň žáky motivovali a rozvíjeli jejich kreativitu, probouzeli v nich aktivitu a zájem o obor.

Důležitou součástí v rozvoji odborném vzdělávání je právě Asociace kuchařů a cukrářů České republiky, je to organizace, která má pobočky v osmi regionech. Tato organizace se

zabývá gastronomií a má velký podíl na tom, že žáci mají možnost další profesního rozvoje nejen tady v České republice a to formou odborných seminářů, přednášek, soutěží, pořádání besedy s odborníky nebo výstavy a další kulturní akce. Nejlepší žáci mají možnost prezentovat Českou republiku na celonárodních soutěžích i s mezinárodní účastí u nás nebo v zahraničí. Tak jako je důležité mít cíl ve výuce, tak ani tato organizace na tom není jinak. „*Jejich hlavní cíle jsou: zabývat se problematikou kulinářství a gastronomie jako celku v ČR i ve vztahu k zahraničí s cílem zvyšovat jeho úroveň na profesionální bázi. Chránit a podporovat oprávněné zájmy svých členů a prosazovat je u orgánů státní správy, organizací a institucí. Podílet se na tvorbě a novele právních předpisů souvisejících s obory: gastronomií, výchovnou činností apod. Soustřeďovat, analyzovat a zpracovávat důležité poznatky a zkušenosti z gastronomie doma i v zahraničí, popularizovat a rozšiřovat je tak, aby mohly být účelně využívány v praxi. Poskytovat členům odborné informační, konzultační a poradenské služby a podle množství a podmínek napomáhat i dalšími způsoby rozvoji jejich odbornosti. Zasazovat se o zvýšení autority a prestiže oborů kuchař a cukrář i pohostinství jako celku. Navazovat vztahy s obdobnými gastronomickými asociacemi, odbornými institucemi, živnostenskými a cechovnými společenstvy doma i v zahraničí k výměně zkušeností. Zúčastňovat se a organizovat gastronomické akce, soutěže, výstavy, semináře apod. Jako člen WACS – Světové federace kuchařů vyvíjet aktivní činnost i na mezinárodním poli zvláštní pozornost věnovat výchově a vzdělávání mládeže. Napomáhat k plnění úkolů a k informovanosti svých členů i další odborné veřejnosti vydáváním periodických i neperiodických publikací podle platných právních norem.*“ (Asociace kuchařů a cukrářů České republiky, 2001, online)

Nedílnou součástí ve výuce gastronomických oborů je portál Kulinářské umění, který pořádá online kurzy profesionálního vaření ve kterých se lze naučit nepřebornou škálu kulinářských technik a postupů. Díky soutěži KU Young Chef, která propojuje mladé talentované žáky z gastronomických škol s profesionály z oboru s dlouholetou praxí mají tito žáci snadnější možnosti uplatnění na trhu práce, ať už v ČR nebo v zahraničí.

3.3 Didaktické prostředky

Podle Maňáka (1999) jsou tedy didaktické prostředky jedním ze základních prvků výchovně vzdělávacího procesu. Definiuje je jako „*Prostředky se v širokém smyslu chápou jak předměty a jevy sloužící k dosažení vytyčených cílů. Podobně je tomu též v pedagogice a didaktice, kde termín prostředky v širokém smyslu zahrnuje vše, co vede k splnění výchovně vzdělávacích cílů.*“ (Maňák, 1999, s. 49)

Podle Rambouska (2014) se můžou mezi didaktické prostředky počítat i dílčí cíle, které se stávají prostředkem k naplnění cílů vyšších. Jeho definice zní následovně: „*Jestliže lze vyučovací proces chápat jako řízený interaktivní proces transformace cílových struktur do vědomí, chování a jednání žáků, tj. jako proces dosahování cílů, potom je možno v rámci základního vztahu cíl–prostředek označit za didaktický prostředek (prostředek výuky) v podstatě vše, co k dosažení cílů vyučovacího procesu napomáhá, z těchto cílů vychází a je jimi určováno. V tomto pojetí lze vedle prvků materiálně-technické základny výuky považovat za didaktické prostředky i metody a formy vyučování a učení, didaktické zásady, verbální a mimoverbální komunikační prostředky učitele a žáka, jejich vědomosti a dovednosti, ale též obsah vyučovacího procesu, který je jednak předmětem vyučovací a učební činnosti, jednak prostředkem vytváření vědomostí, dovedností a návyků a zároveň prostředkem rozvoje schopností a utváření vlastností žáků. Prostředkem se však může stát i sám cíl, neboť splnění nižšího cíle je jistě prostředkem k dosažení cíle vyššího.*“ (Rambousek, 2014, s. 5)

3.3.1 Didaktické prostředky v odborném výcviku

Vzhledem ke stanovenému cíli, je výuce je důležité vyzkoušet co nejvíce vyučovacích metod. Pouze jejich používání a poté vyhodnocování ukáže, které vyučovací metody učiteli nejvhodněji poslouží. Ten učitel, který používá a uznává jen jednu vyučovací metodu, nudí žáky i sebe. Pravidlo Pettyho zní: „*Při výuce je třeba zkusit každou věc třikrát, abyste zjistili, zda se osvědčila. Pokud se metoda neosvědčí jednou, může to být smůla, pokud dvakrát, náhoda – napotřetí však už zřejmě půjde o pravidlo.*“ (Petty, 2004, s. 113)

3.4 Didaktické zásady

„Didaktické zásady představují dynamický systém vědecky zdůvodněných požadavků a pravidel, které odrážejí základní zákonitosti procesu výuky a determinují její obsah, organizaci i metodiku realizace ve výchovně-vzdělávací práci. Při aplikaci didaktických zásad ve výuce odborných předmětů musíme respektovat jejich systémovost. Didaktické zásady jsou tedy autonomní kategorií, která se vyvíjí v závislosti na společensko-historickém a vědeckotechnickém rozvoji. Přitom však rozhodujícím způsobem ovlivňují celkové pojetí výuky (např. její charakter sdělovací, slovně názorný, event. problémový apod.) a charakter soustavy vyučovacích metod a forem. Má-li celý systém splňovat svou regulující funkci, musí být jednotlivé didaktické zásady spjaty vzájemnými vztahy. Z tohoto hlediska je východiskem zásada vědeckosti směřující k permanentnímu zefektivňování výuky v procesu její modernizace.“ (Drahovzal, 1997, s. 71)

Tradičně prezentované didaktické zásady bychom podle Kalhouse a Obsta (2002) mohli rozdělit takto:

- Zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka
- Zásada vědeckosti
- Zásada individuálního přístupu k žákům
- Zásada spojení teorie s praxí
- Zásada uvědomělosti a aktivity
- Zásada názornosti
- Zásada soustavnosti a přiměřenosti

Ve stejné knize uvádí autoři k zamyšlení i některá pravidla z Analytické didaktiky J. A. Komenského:

- *„Učitel, nechť neučí, kolik sám může učit, nýbrž kolik může žák pochopiti.*
- *Vždy postupně, nikdy skokem.*
- *Všemu, čemu se musíme učit, nechť se učíme vlastní prací.*
- *Vše vlastními smysly, vždy a rozmanitě.*

- *Všemu se vyučuje a učí příklady, ukázkami a cvičeními.*
- *Necht' se vyučuje a učí. Nečetným před četnými. Krátkým před obširnými. Jednoduchým před složitými. Obecným před zvláštními. Blízkým před odlehlejšími. Pravidelným před nepravidelnými (čili normálním před nenormálními).*“ (Kalhous, 2002, s. 269)

3.5 Organizační formy výuky

Organizační formy výuky musíme chápat jako uspořádání výuky (vyučovacího procesu). To, v jakém prostředí výuka probíhá a způsob organizace činnosti učitele i žáků. Je důležité si uvědomit mezipředmětové vztahy, podmínky, zásady a didaktické prostředky.

„Pro uspořádání výuky jsou z pohledu vyučujícího důležitá dvě hlediska. Za prvé je to hledisko, „s kým a jak“ pracujeme – tedy zda se jedná v krajních případech o výuku individuální, nebo hromadnou. Za druhé je důležité, „kde“ výuka probíhá – zda v tradiční učebně (třídě) anebo v učebně upravené určitým způsobem (specializovaná učebna), v přirozeném prostředí (např. při terénních pokusech v rámci projektové výuky), v domácím prostředí (zpracování domácích úkolů) apod. Pozornost budeme věnovat zejména prvnímu hledisku.“ (Kalhous, Obst, 2002, str. 294)

Definice z knihy *Didaktika odborných předmětů* zní: *„Organizační formou vyučovacího procesu rozumíme organizační uspořádání podmínek k realizaci obsahu vyučování při uplatňování vyučovacích metod, vhodných materiálních didaktických prostředků při respektování didaktických zásad.“* (Drahovzal, 1997, s. 93)

Podle Maňáka (1999) organizační formy výuky třídíme podle různých hledisek, ale nejčastěji se setkáváme s rozdělením:

- podle vztahu k osobnosti žáka – individuální, hromadná, skupinová, individualizovaná
- podle charakteru výukového prostředí – výuka ve třídě, v odborné učebně, dílně, v laboratoři, na školním pozemku, učební den u zaměstnavatele (praxe), exkurze
- podle délky trvání – vyučovací hodina, zkrácená výuková jednotka, dvouhodinová výuková jednotka, seminář, speciální kurzy apod.

Nejběžnější formy výuky na odborném výcviku jsou:

- podle vztahu k osobnosti žáka – skupinová (počet žáků na jednoho učitele v odborném výcviku je stanoven v nařízení vlády č. 211/201 Sb. o soustavě oboru vzdělávání v základním, středním a vyšším odborném vzdělání. Počet žáků se liší podle ročníků, pro obor kuchař je to maximální počet 17 žáků pro 1. ročník a pro 2. a 3. ročník je to 12 žáků. Pod vedením instruktora na pracovišti může být maximálně 6 žáků.
- podle charakteru výukového prostředí – v odborné učebně (cvičná kuchyň) žáky připravujeme hlavně v prvních ročnících, kdy je velmi důležité seznámit je se zásady osobní a provozní hygieny, BOZP a hlavně je naučit základním kulinářským technikám dle ŠVP, které budou potřebovat v dalších ročnících, na externích pracovištích a ve své profesy, v dílně (školní kuchyni), na externích pracovištích fyzických či právnických osob, které mají oprávnění k činnosti související s daným oborem vzdělání, exkurze
- podle délky trvání – vyučovací hodina na odborném výcviku trvá 60 minut, výukový den trvá v 1. ročníku 6 hodin ve 2. a 3. ročníků 7 hodiny. Sem zařadíme i seminář nebo speciální kurzy. Výukový den lze rozdělit na tři části - úvodní (kontrola žáků, seznámení s cílem dne, výklad), procvičování (instruktáž, nácvik, průběžná kontrola, závěr (hodnocení a zápis do deníku).

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část mé bakalářské práce se věnuje výzkumnému šetření, které je uskutečněno kvantitativní formou, a to pomocí dotazníkového šetření mezi žáky oboru Kuchař. Po té jsou zjištěné výsledky z dotazníků objasňovány jak slovně, tak i graficky.

4 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření je uvést do komparace výzkumné metody klasické a inovativní, které jsou aplikované během výuky na odborném výcviku v oboru kuchař. Hlavní náplň dotazníkového šetření je zjistit jaký postoj k výukovým metodám zaujímají žáci. Protože jsem chtěla názor každého žáka zvlášť, požádala jsem je, aby mi odpovědi napsali do soukromého chatu. Také mě zajímá komunikace a spolupráce žáků mezi sebou, zda jim vyhovuje skupinová výuka a zda jsou při odborné výuce raději aktivní, či je pro ně pasivní přístup dostačující. Dalším cílem je zjistit, zda správně zvolené inovativní metody používané v praxi pomáhají žákům si učivo lépe osvojit a zda to ovlivňuje úroveň jejich dosažených vědomostí. Dále zjišťuji, zda inovativní metody zlepšují spolupráci žáků, jejich motivaci a přispívají k rozvoji nejen odborných kompetencí ale i sociálních klíčových kompetencí. Objektem dalšího průzkumu je oblíbenost inovativních metod. Nejhlavnějším cílem výzkumného šetření je prokázat, že vhodně zvolenými inovativními metodami jsme schopni žáky připravit pro budoucí profese lépe než metody, při kterých jsou žáci většinou pasivní.

V bakalářské práci jsem si stanovila hypotézy H1 a H2. H1: Aktivizační a komplexní (inovativní) výukové metody jsou pro žáky vhodnější nežli klasické výukové metody. H2: Aktivizační a komplexní (inovativní) výukové metody umožňují žákům rychlejší osvojení schopností a znalostí nežli klasické výukové metody.

4.1 Metodologie výzkumu

K naplnění cíle jsem zvolila metodu akčního výzkumu, ve kterém se zmapuje terén, naplánuje změna, následuje realizace, vyhodnocení a reflexe působených změn. Dle Janíka (Maňák 2004) je cílem akčního výzkumu přispět ke zlepšení praxe za pomoci získaných konkrétních poznatků o konkrétním problému – což se přesně týká mého cíle této bakalářské práce.

Whithead (1983, in Nezvalová, 2003, s.301), v akčním výzkumu od Nezvalové (2003) rozdělil akční výzkum do 5 fází:

1. Určíme problém z praxe - je potřeba do praxe začleňovat více inovativních metod, které budou v žácích snadněji a rychleji rozvíjet praktické návyky.
2. Navrhujeme řešení problému - pro žáky v oboru kuchař naplánovat a vytvořit práci pomocí inovativních metod (odborný seminář, kurzy ukončené certifikátem o absolvování) a více zapojit učitele odborných předmětů.
3. Konkretizujeme činnosti k řešení problému - vytvořím seminář na téma „Ryby a mořské plody“, který uskutečním pro žáky 2. ročníku.
4. Vyhodnocujeme výsledky činností daného problému - tvorba a uskutečnění semináře je pro žáky velkým přínosem, protože většina z nich nemá možnost se s daným tématem na odborném výcviku setkat.
5. Modifikace problému - ráda bych semináře používala i při výuce i v ostatních ročnících a ráda bych v budoucnu ke spolupráci přizvala různé odborníky i učitele odborných předmětů.

4.2 Charakteristika vzorku respondentů

Pro výzkum (dotazníkové šetření) jsem oslovila 45 žáků (100 %), odpovědělo 30 žáků (66,6 %). Všichni dotazovaní žáci navštěvují denní studiu oboru kuchař. Dotazník složený z 12 otázek jsem vytvořila pro žáky za využití aplikace Microsoft Teams, jejímž prostřednictvím jsem žáky také oslovila a požádala je o vyplnění mnou vytvořeného dotazníku. Dotazníkové šetření proběhlo na mé pracovišti, Střední škole obchodu, služeb a řemesel v Ústí nad Labem.

4.3 Otázky použité v dotazníkovém šetření

1. Vaše pohlaví?
Možné odpovědi: a) muž, b) žena
2. Jaký učební obor studujete?
Možné odpovědi: a) tříletý, b) čtyřletý
3. Na jakém pracovišti vykonáváte odbornou praxi?

Možné odpovědi: a) v cvičné kuchyni pod vedením učitele odborného výcviku, b) na externím pracovišti pod vedením instruktora odborného výcviku, c) na externím pracovišti pod vedením učitele odborného výcviku

4. Jaká je odborná praxe v cvičné kuchyni/restauraci pod vedením učitele odborného výcviku?

Možné odpovědi: a) velmi dobrá, b) spíše dobrá, c) ani dobrá, ani špatná, d) spíše špatná, e) žádná

5. Jaká je odborná praxe na externím pracovišti pod vedením instruktora odborného výcviku?

Možné odpovědi: a) velmi dobrá, b) spíše dobrá, c) ani dobrá, ani špatná, d) spíše špatná, e) žádná

6. Jaká je odborná praxe na externím pracovišti pod vedením učitele odborného výcviku?

Možné odpovědi: a) velmi dobrá, b) spíše dobrá, c) ani dobrá, ani špatná, d) spíše špatná, e) žádná

7. Jste spokojen/a s výukou učitele odborného výcviku?

Možné odpovědi: a) ano, b) občas, c) ne

8. Upřednostňujete inovativní metodu výuky nebo klasickou metodu výuky?

Možné odpovědi: a) inovativní metodu výuky, b) klasickou metodu výuky, c) nevím

9. Setkáváte se častěji s klasickou metodou výuky nebo s inovativní metodou výuky?

Možné odpovědi: a) s klasickou metodou výuky, b) s inovativní metodou výuky

10. Je pro Vás inovativní metoda výuky zajímavější než klasická metoda výuky?

Možné odpovědi: a) ano, b) ne

11. Z níže uvedených inovativních metod vyberte jednu, která vás nejvíce baví a má u vás pozitivní výsledky ve vztahu k získání informací ve výuce.

Možné odpovědi: a) skupinová práce, b) vyhledávání v odborné literatuře c) exkurze

12. Budete po ukončení studia pracovat v oboru, ve kterém jste se vyučil/a?

Možné odpovědi: a) ano, b) ne, c) nevím

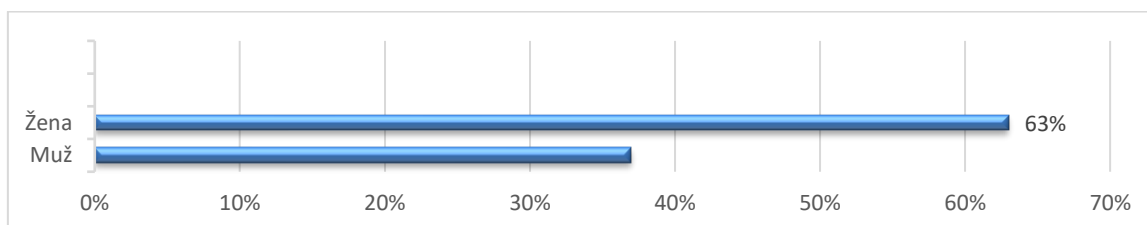
4.4 Výsledky dotazníku

Všichni respondenti byli požádáni, aby své odpovědi uváděli dle pravdy, nicméně i přes tuto žádost, není možné zaručit pravdivost odpovědí. Avšak s veškerými odpověďmi bude dále nakládáno, jako s pravdivými.

Otázka č. 1 Vaše pohlaví?

Výsledky ukazují, že první otázku vyplnilo všech 30 respondentů. Mužů bylo celkem 37 % (11) a žen 63 % (19).

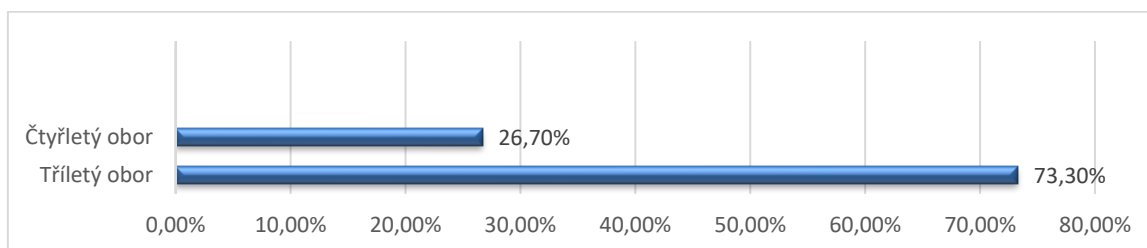
Graf č. 1 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 1



Otázka č. 2 Jaký učební obor studujete?

Z otázky č. 2 vyplývá, že 73,3 % (22) respondentů studuje vzdělání v oboru kuchař/číšník s výučním listem a pouze 26,7 % (8) respondentů studuje obor s maturitou.

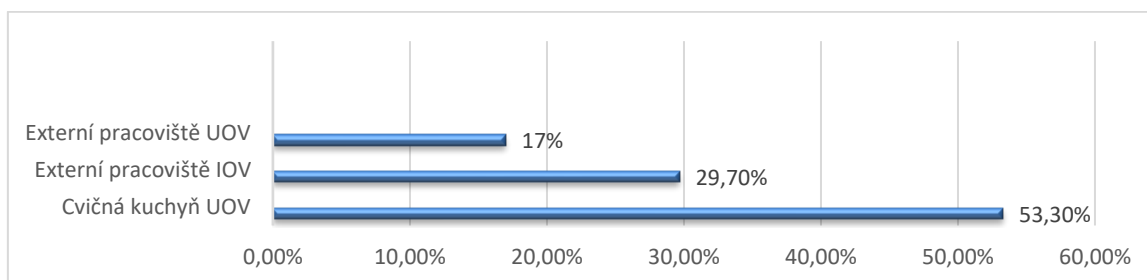
Graf č. 2 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 2



Otázka č. 3 Na jakém pracovišti jste vykonával/a odbornou praxi?

Na tuto otázku odpovědělo všech 30 respondentů. Z odpovědí je patrné, že 53,3 % (16) respondentů mělo možnost vykonávat praxi ve cvičné kuchyni pod vedením učitele odborného výcviku, 29,7 % (9) respondentů mělo nebo má praxi na externím pracovišti pod vedením instruktora odborného výcviku a 17 % (5) respondentů mělo možnost vykonávat svou praxi na externím pracovišti pod vedením učitele odborného výcviku.

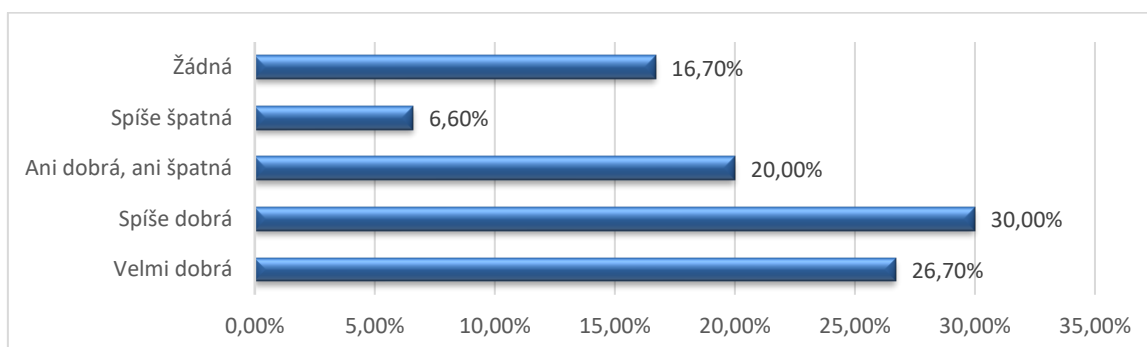
Graf č. 3 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 3



Otázka č. 4 Jaká je odborná praxe v cvičné kuchyni/restauraci pod vedením učitele odborného výcviku?

Z odpovědí na tuto otázku je jasné, že z 30 respondentů nemělo praxi na cvičné kuchyni 16,7 % (5). Co se týká zkušenosti, tak 26,7 % (8) mělo velmi dobrou zkušenost, 30 % (9) respondentům praxe na cvičné kuchyni vyhovovala, 20 % (6) respondentů se vyjádřilo neutrálně a pouze 6,6 % respondentům tato praxe nevyhovovala.

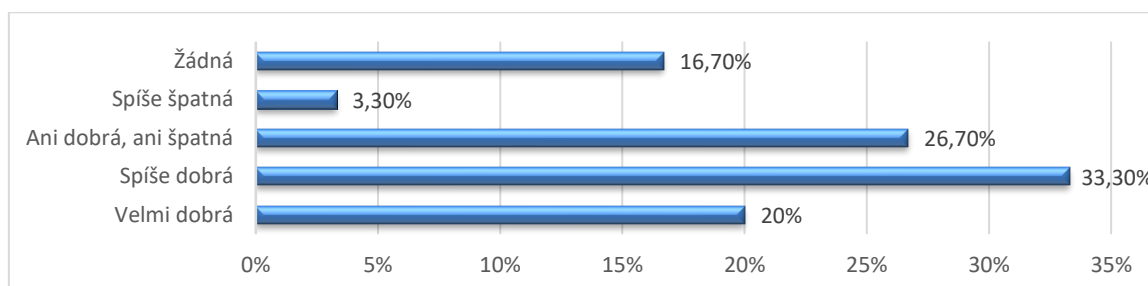
Graf č. 4 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 4



Otázka č. 5 Jaká je odborná praxe na externím pracovišti pod vedení instruktora odborného výcviku?

Při odpovědi na tuto otázku jsem opět zjistila, že ze 100 % (30) respondentů 16,7 % (5) respondentů nemělo možnost vykonávat praxi pod vedením instruktora odborného výcviku. Velmi dobrou zkušenost mělo 20 % (6) respondentů, 33,3 % (10) respondentům praxe vyhovovala. Svůj názor nedovedlo vyjádřit 26,7 % (8) respondentů a pouze 3,3 % (1) respondentů považovalo praxi za spíše špatnou a ani jeden respondent neodpověděl, že odborná praxe byla špatná.

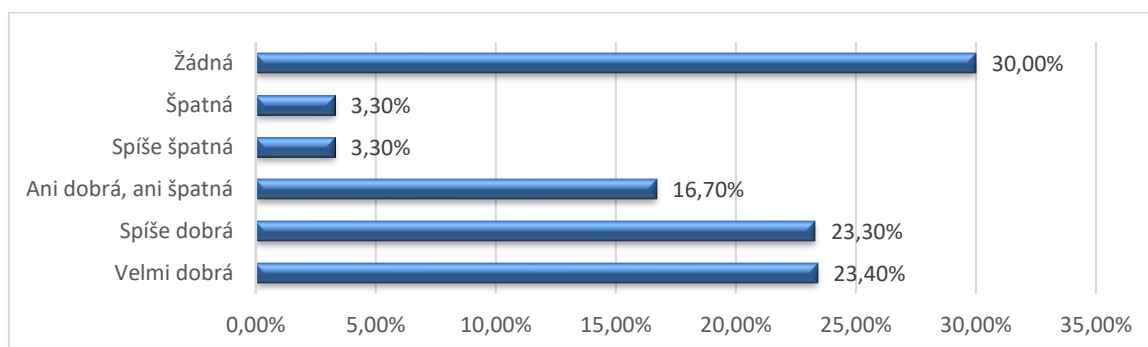
Graf č. 5 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 5



Otázka č. 6 Jaká je odborná praxe na externím pracovišti pod vedením učitele odborného výcviku?

Při odpovědi na tuto otázku jsem opět zjistila, že ze 100 % (30) respondentů 30 % (9) respondentů nemělo možnost vykonávat praxi pod vedením učitele odborného výcviku. Velmi dobrou zkušenost mělo 23,4 % (7) respondentů, 23,3 % (7) respondentům praxe vyhovovala. Svůj názor nedovedlo vyjádřit 16,7 % (5) respondentů a pouze 3,3 % (1) respondentů považovalo praxi za spíše špatnou a pouze 3,3 % (1) respondent odpověděl, že odborná praxe byla špatná.

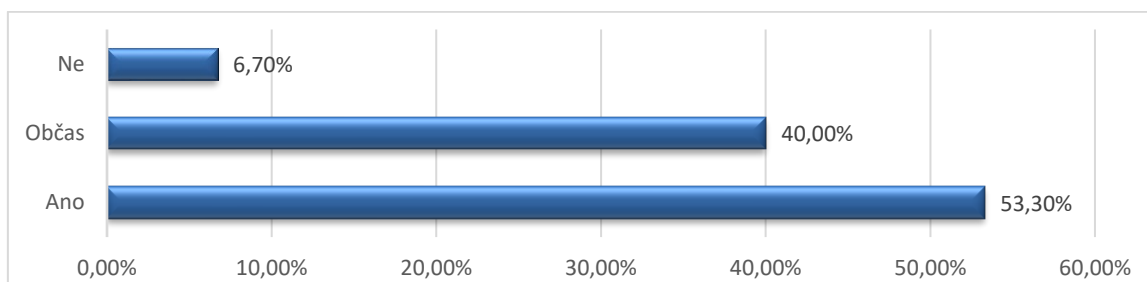
Graf č. 6 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 6



Otázka č. 7 Jste spokojen/a s výukou učitele odborného výcviku?

Na tuto otázku odpovědělo 53,3 % (16) respondentů, že jsou spokojeni s výukou učitele odborného výcviku, 40 % (12) respondentů je spokojeno občas a pouhých 6,7 % (2) respondentů nebylo spokojeno s výukou učitelem odborného výcviku vůbec.

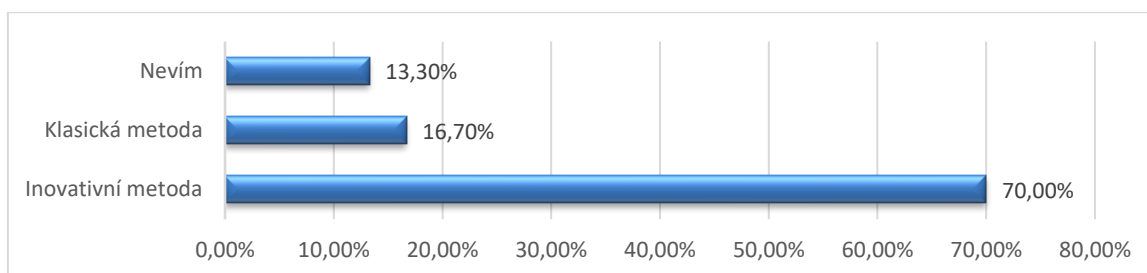
Graf č. 7 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 7



Otázka č. 8 Upřednostňujete inovativní metodu výuky nebo klasickou metodu výuky?

Na tuto otázku odpovědělo 70 % (21) respondentů, že by volilo inovativní metodu výuky, 16,7 % (5) respondentů by volilo klasickou metodu výuky a zbylých 13,3 % (4) respondentů nevědělo jakou metodu výuky si vybrat.

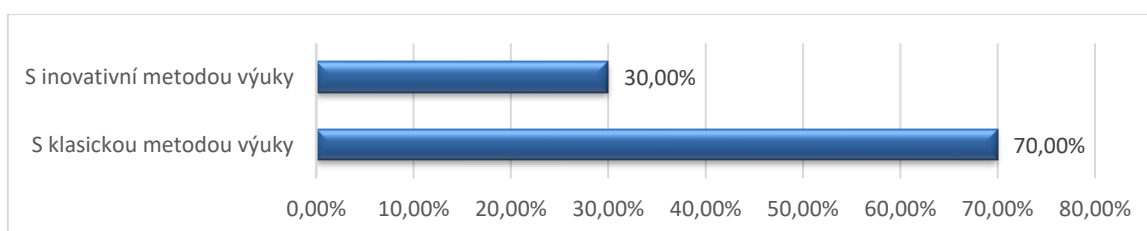
Graf č. 8 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 8



Otázka č. 9 Setkáváte se častěji s klasickou metodou výuky nebo s inovativní metodou výuky?

Získaná data vůbec nepovažujeme za pozitivní. Žáci se mnohem více setkávají s klasickými metodami výuky 70 % (21). Pouhých 30 % (9) respondentů uvedlo, že se častěji setkává s inovativními metodami. Z výsledků je tedy patrné, že pedagogové velice málo volí inovativní metody výuky.

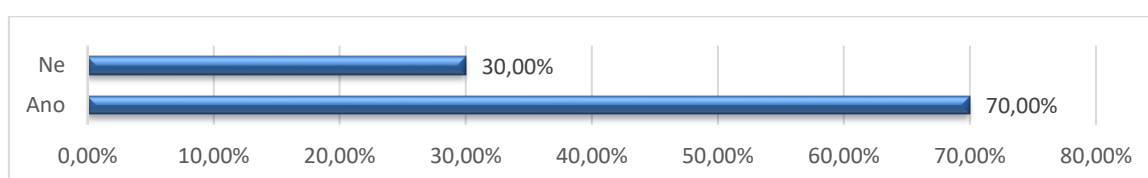
Graf č. 9 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 9



Otázka č. 10 Je pro Vás inovativní metoda výuky zajímavější než klasická metoda?

Zde se střetáváme s poměrně velkým kontrastem vůči tomu, co preferují žáci, co jim pomáhá získávat a upevňovat nové informace a zkušenosti, oproti tomu, co praktikují pedagogové. Z odpovědí je patrné, že převažuje inklinace ze strany dotázaných respondentů k inovativním metodám výuky, a to celkem 70 % (21) respondentů. Nicméně i přes znatelnou převahu, která je patrná z odpovědi ano, je potřeba poukázat na to, že stále 30 % (9) žáků upřednostňuje klasický styl výuky.

Graf č. 10 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 10



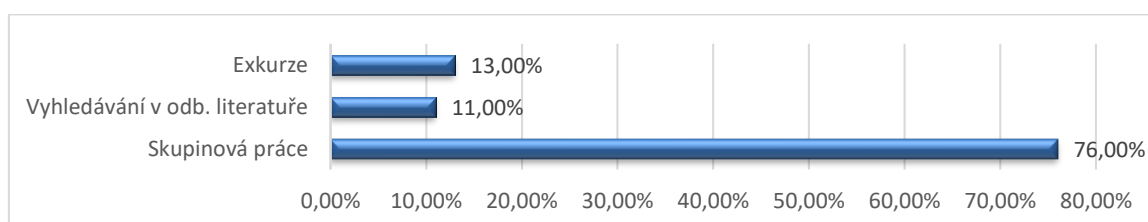
Otázka č. 11 Z níže uvedených inovativních metod vyberte jednu, které vás nejvíce baví a má u vás pozitivní výsledky ve vztahu k získávání informací ve výuce.

Do dotazníku jsme vybrali 3 nejčastěji využívané výukové metody během výuky odborného výcviku, a to skupinovou práci, vyhledávání v odborné literatuře a exkurzi.

Z odpovědí je patrné, že většina dotázaných respondentů preferuje získávání informací od pedagogů prostřednictvím skupinové práce 76 % (23). Na druhém místě se umístila exkurze s 13 % (4) respondentů a jako třetí oblíbenou výukovou metodu uvedli respondenti 11 % (3) s vyhledáváním v odborné literatuře. Tento výsledek považujeme za velice pozitivní, jelikož během skupinové práce dochází především k socializaci – žáci a studenti se učí toleranci, naslouchání spolupráci apod.

Nicméně závěrem této otázky můžeme konstatovat, byť nebylo přímo nosná pro stanovené hypotézy, že žáci preferují inovativní metody.

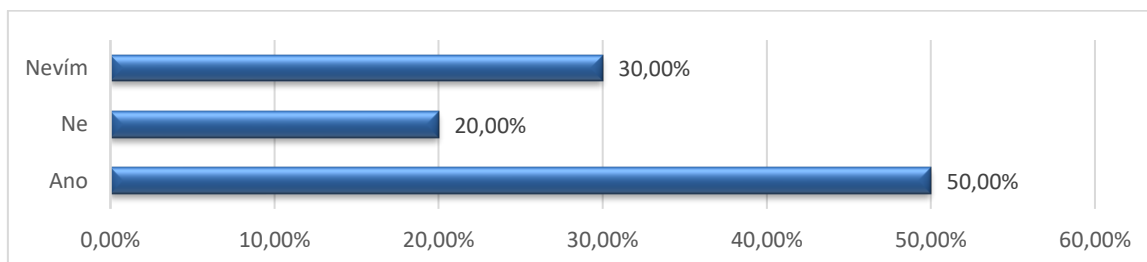
Graf č. 11 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 11



Otázka č. 12 Budete po ukončení studia pracovat v oboru, ve kterém jste se vyučil/a?

Tyto odpovědi mě velmi mile překvapily 50 % (15) respondentů chce pracovat v oboru kuchař, pouze 20 % (6) respondentů ne a zbylých 30 % (9) respondentů uvedlo, že zatím neví, zda v oboru chtějí pracovat.

Graf č. 12 Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 12



4.5 Porovnání dosažených výsledků dotazníkového šetření

Z výše uvedeného dotazníkového šetření vyplívá, že pro žáky jsou vhodnější aktivizující a komplexní (inovativní) výukové metody nežli klasické výukové metody. Tímto se potvrdila mnou stanovené hypotéza H1 (Aktivizační a komplexní (inovativní) výukové metody jsou pro žáky vhodnější nežli klasické výukové metody).

Dále je z dotazníkového šetření patrné, že aktivizující a komplexní (inovativní) výukové metody umožňují žákům rychlejšího osvojení, schopností a znalostí nežli klasické výukové metody. Tímto se potvrdila i mnou stanovená druhá hypotéza H2 (Aktivizační a komplexní (inovativní) výukové metody umožňují žákům rychlejší osvojení schopností a znalostí nežli klasické výukové metody).

5 Diskuse

Jsem si plně vědoma, že výsledky, které jsem získala formou dotazníkového šetření nelze zobecňovat na celou populaci žáků, či jinou třídu, než ve které jsem svůj dotazník použila - pro mě však bylo podstatné, abych zjistila, zda žáci upřednostňují výuku inovativními metodami pře metodami klasickými.

Osobně jsem spokojena s výsledky dotazníku, ale ráda bych získala více informací, například o jaké další inovativní metody mají žáci zájem, či proč o inovativní metody zájem nemají. Zda jsou spokojeni s tím jak výuka na odborném výcviku probíhá. Také mě blíže zajímá, proč žákům více vyhovuje praxe ve cvičné kuchyni oproti praxi na externím pracovišti. Z tohoto důvodu jsem požádala žáky formou aplikace Microsoft Teams o zodpovězení několika otázek, týkající se dané problematiky. Protože jsem chtěla názor každého žáka z dotazované třídy požádala jsem je, aby mi odpovědi k mým otázkám napsali do soukromého chatu. Na moji žádost nereagovali dle mého očekávání všichni žáci, proto zde uvádím odpovědi a názory aspoň některých , kteří mé žádosti vyhověli.

Na otázku, o jaké další inovativní metody (seminář, didaktické hry, diskuze, samostatná práce žáků, televizní výuka, partnerská výuka) by měli žáci zájem při další výuce, nejčastěji odpovídali, že by se jim líbily inovativní metody - seminář, didaktické hry a televizní výuka, např. „*Chtěl bych seminář, protože mě baví a není to nuda.*“

Druhá otázka směřovala naopak na to, jaké inovativní metody jim nic neříkají (seminář, didaktické hry, diskuze, samostatná práce žáků, televizní výuka, partnerská výuka)? Na tuto otázku žáci odpovídali např. „*Didaktický hry sou nuda.*“

I přesto, že většina žáků klasické metody nechtělo, tak mě přeci jen zajímalo, zda se i tak nenajde nějaká klasická metoda (výklad, rozhovor, instruktáž, napodobování), která by je bavila? Z došlých odpovědí byla nejčastější metoda, která by je zajímala, metoda instruktáž, např. „*Mě asi baví instruktáž, protože vidím jak vaříte a mužu vás napodobovat.*“

Také mě zajímaly důvody, proč jim vyhovuje právě praxe na cvičné kuchyni? Po přečtení odpovědí na tuto otázku jsem došla k závěru, že žáci raději vykonávají praxi v cvičné kuchyni, protože jim vyhovuje skupinová výuka pod vedením učitele odborného výcviku než, pod vedením instruktora odborného výcviku, kterého mají na externím pracovišti, např.

*„Jsem radši na praxi ve škole kde všechny znám.“ „Nebaví mě dojíždět na praxi vlakem.“
„Nebaví mě dělat ranní a odpolední.“*

Moje poslední otázka byla, zda jsou žáci spokojeni s tím, jak výuka na odborném výcviku probíhá? Zde byla odpověď např. *„Jo, sem.“ „Jj líbí se mi.“*

Po vyhodnocení těchto odpovědí jsem došla k závěru, že v dnešní době je velmi důležité zavádět do výuky odborného výcviku inovativní metody, které se ale bez klasických metod, organizačních forem výuky a didaktických prostředků neobejdou.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala tématu Výukové metody na odborném výcviku v oboru kuchař. Téma bylo pro mě jako pro učitelku odborného výcviku aktuální, a především velice přínosné.

Požadavky moderní pedagogiky akceptují aktivitu a samostatnou snahu žáka, určují tendenci rozvíjející se osobnosti, které se ovšem neobejde bez porozumění a pomoci ze strany učitele. Učitel by měl vhodně a citlivě volit výukové metody, které směřují k realizaci výchovně vzdělávacích cílů. Výuková metoda je začleněna do edukačního systému jako jeho prvek, jehož prostřednictvím výchova postupuje žádoucím směrem. Stále víc se prosazují metody, při níž si žák nové vědomosti a dovednosti osvojuje pomocí vlastní aktivity a není jen pasivním účastníkem výukového procesu. Aktivizující metody pomáhají takto zvolené cíle plnit a ukázat efektivní cesty k hledání individuálních vyučovacích a učebních stylů. Problematika výukových metod je v literatuře zpracována dostatečně, i když v některých publikacích je o metodách pouze kapitola v rámci celé knihy. Studium odborné literatury zabývající se výukovými metodami, aktivitou, rozvojem klíčových kompetencí, a především metodami aktivizujícími pro mě bylo velice obohacující a přínosné. Bakalářská práce směřuje do oblasti výukových metod, jejich používání ve výuce odborného výcviku, a především se zaměřují na metody aktivizující a komplexní (inovativní). Snahou bylo prokázat, že inovativní metody připraví žáky pro budoucí profesi lépe než metody klasické, při níž jsou žáci převážně pasivní. Práce podrobněji charakterizuje vybrané inovativní metody a organizaci výuky, které vedou k rozvoji klíčových kompetencí. Dále se snaží o proniknutí do problematiky metod výuky, ale také přispívá k orientaci v problematice klíčových kompetencí pedagogickým pracovníkům, kteří vyučují v odborném učilišti a ve výuce zařazují aktivizující metody. budoucím životě.

Z analýzy dotazníkového šetření je patrné, že mnou stanovené hypotézy H1 a H2 byly potvrzeny. Po této zkušenosti jsem se rozhodla, že budu s inovativními metodami i nadále pracovat a vylepšovat je pro další ročníky.

Tuto bakalářskou práci hodnotím jako velice přínosnou pro mě osobně i motivační do budoucna. Domnívám se, že cíl mé bakalářské práce byl splněn a zároveň je pro mě velmi důležité, že i pro žáky jsou inovativní metody při výuce přínosné.

Seznam použitých informačních zdrojů

Asociace kuchařů a cukrářů České republiky [online], 2001. [cit. 2021-5-14]. Dostupné z: <https://www.akc.cz/kdo-jsme.php>

ČADÍLEK, Miroslav, 2005. *Didaktika praktického vyučování I*. Brno: Katedra didaktických technologií Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

DRAHOVZAL, Jan, Oldřich KILIÁN a Rudolf KOHOUTEK, 1997. *Didaktika odborných předmětů*. 53. Brno: Paido. ISBN 80-85931-35-4.

FJODOROVÁ, O. F. *Didaktika odborného výcviku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. Pedagogická teorie a praxe. ISBN 14-320-78.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315.

JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Pedagogická teorie a praxe. ISBN 80-04-23209-4.

JEZBEROVÁ, Romana. *Impuls pro učňovské školství: nová závěrečná zkouška*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-87063-09-5.

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.

KOSTKA, Karel. *Tomáš Baťa a baťovské školství*. Frýdek-Místek: Alpress, 2018. ISBN 978-80-7543-663-4.

MACEK, Jaroslav. *Biskupství litoměřické: [biskupové a osudy litoměřické diecéze 1655-2005]*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2005. ISBN 80-7192-978-6.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-1661-2.

MOJŽIŠEK, Lubomír, 1982. *Didaktika I.: Teorie vyučovacích metod*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 17-526-82.

NĚMEC, Miroslav. *Metodika odborného výcviku*. 3. upravené. Praha: Státní pedagogické, 1966. ISBN 16-925-66

NEZVALOVÁ, Danuše, 2003. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 300-308 [cit. 2021-2-13]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942>

OURODA, Stanislav. *Oborová didaktika*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2000. ISBN 80-7157-477-5.

PETTY, Geoffrey, 2004. *Moderní vyučování*. 3. Praha: Portál, 380 s. ISBN 80-7178-978-X.

RAMBOUSEK, Vladimír, 2014. *Materiální didaktické prostředky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 59 s. ISBN 978-80-7290-664-2.

Školní vzdělávací program: 65-51-H/01 Kuchař. Ústí nad Labem, 2015, 210 s.

ŠVP. *Střední škola obchodu, řemesel a služeb: Školní vzdělávací program: Kuchař* [online]. Střední škola obchodu, řemesel a služeb, 2014 [cit. 2021-4-11]. Dostupné z: https://vskeplerova.obchodniskola.cz/upload/files/52_1506066379_Kucha.pdf

VINTR, Jiří. *Úvod do didaktiky odborného výcviku*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1998. ISBN 80-7040-292-x.

Vyhláška č. 13/2005 Sb.: Vyhláška o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři [online], 2005. [cit. 2021-6-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-13>

Zákon č. 561/2004 Sb. [online], 2004. [cit. 2021-6-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast4>

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. 1. Grada, 2012, 155 s. ISBN 9788024741000.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

89/1958 Sb. Zákon o výchově dorostu k povolání v učebním poměru (učňovský zákon). *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online].

Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 07.07.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1958-89>

95/1948 Sb. Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon). *Zákony pro lidi* – *Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 07.07.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-95>