

# **Použití alternativních metod vyučování v běžné základní škole**

Daniela Peprnová

---

Bakalářská práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Daniela Peprnová**  
Osobní číslo: **H13062**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Použití alternativních metod vyučování v běžné základní škole**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**  
**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti alternativních výukových metod a jejich použití v běžné základní škole.**  
**Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.**  
**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkové metody.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s.**

**ISBN 978-80-247-1369-4.**

**MAŇÁK, Josef. Alternativní metody a postupy. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 90 s. ISBN 80-210-1549-7.**

**PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013, 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.**

**PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-80-7178-999-**

**4.**

**SITNÁ, Dagmar. Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013, 150 s. ISBN 978-80-262-0404-6.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Jitka Vaculíková, Ph.D.**

Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce:

**9. prosince 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 9. prosince 2015

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 29.3.2016

  
.....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce stručně vymezuje českou vzdělávací soustavu, rozebírá tradiční metody vyučování a dává je do kontrastu s metodami a postupy alternativních škol. Dále se práce zabývá legislativním vymezením alternativních metod a zaměřuje se na další vzdělávání učitelů a asistentů pedagoga především v oblasti alternativních metod vyučování. Praktická část práce je zaměřená kvantitativně a zjišťuje názory pedagogických pracovníků na používání alternativních metod v běžné základní škole. Porovnává názory dle profese a dle pohlaví.

Klíčová slova: alternativní metody, běžné metody, běžná základní škola, další vzdělávání, vyučování

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis are to briefly delimit czech educational system, to analyse traditional methods of education and bring out the contrast between traditional and alternative teaching techniques. Thesis deals with delimitation of legislative for alternative educational methods also and focuses on additional education of teachers and assistants of educationalist primarily in field of alternative teaching methods. Practical part of thesis is aimed at quantitatively analyses and in research survey are gathered opinions of pedagogical workers on usage of alternative methods in common basic school. These opinions are compared according the profession and sex of educators.

Keywords: alternative methods, ordinary methods, usual primary school, further education, teaching

Ráda bych poděkovala své vedoucí, paní Mgr. Jitce Vaculíkové, Ph. D. za vedení bakalářské práce, podnětné rady a velkou motivaci. Dále také panu prof. PhDr. Miroslavu Chráskovi, CSc. za cenné rady, které mi poskytl.

Mé poděkování patří také mému příteli, který byl při psaní této práce mou velkou útěchou, inspirací a podporou, a taktéž celé mé rodině za podporu a motivaci.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVA ČESKÉ REPUBLIKY</b> .....	<b>12</b>
1.1 BĚŽNÉ METODY VYUČOVÁNÍ.....	13
1.1.1 Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků .....	15
1.1.2 Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků .....	15
1.1.3 Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací .....	16
1.1.4 Varianty metod z hlediska fází výchovně-vzdělávacího procesu .....	17
1.1.5 Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků.....	17
1.1.6 Aktivizující metody.....	19
<b>2 ALTERNATIVNÍ METODY VYUČOVÁNÍ</b> .....	<b>21</b>
2.1 ČESKÉ MODERNÍ ALTERNATIVY.....	22
2.1.1 Angažované učení .....	23
2.1.2 Škola hrou .....	24
2.1.3 Integrované učení .....	25
2.1.4 Projektové vyučování.....	25
2.1.5 Otevřené vyučování .....	26
2.1.6 Dramatická výchova.....	27
2.1.7 Škola podporující zdraví (Zdravá škola).....	28
2.2 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ ALTERNATIVNÍCH METOD VYUČOVÁNÍ.....	28
2.3 ALTERNATIVNÍ METODY V KLASICKÉ VYUČOVACÍ HODINĚ .....	29
<b>3 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ A ASISTENTŮ PEDAGOGA</b> .....	<b>31</b>
3.1 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI ALTERNATIVNÍCH METOD VYUČOVÁNÍ.....	32
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>33</b>
<b>4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM</b> .....	<b>34</b>
<b>5 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>35</b>
5.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL .....	35
5.1.1 Dílčí výzkumné cíle .....	35
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	35
5.3 DEFINICE PROMĚNNÝCH .....	36
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	37
5.5 VÝZKUMNÁ METODA .....	37
5.6 ZPRACOVÁVÁNÍ DAT .....	38
<b>6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>39</b>
6.1 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	51
<b>7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI</b> .....	<b>53</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>55</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>56</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>59</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>60</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>61</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>62</b>



<b>PŘÍLOHA P I: CODE BOOK 1.....</b>	<b>63</b>
<b>PŘÍLOHA P II: CODE BOOK 2 .....</b>	<b>64</b>

## ÚVOD

V naší bakalářské práci se budeme zabývat problematikou alternativních metod vyučování v běžné základní škole. Běžnou základní školou zde rozumíme takovou školu, která je označována jako základní škola a není tudíž základní školou speciální či praktickou školou. Přestože se může zdát, že alternativní metody patří právě spíše na speciální či praktickou školu, myslíme si, že je na místě, aby tyto metody byly používány i na školách běžných jako doplnění a zkvalitnění výuky.

V naší práci záměrně postupujeme od obecných informací ke konkrétnějším, tedy od vymezení tradičních metod přes jejich následné srovnání s metodami alternativními až k popisu vzdělávání pedagogických pracovníků právě v oblasti metod alternativních. V části týkající se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jsme se zaměřili jak na učitele, tak i na asistenty pedagoga. Zde se nám objevuje otázka: Proč nás mají zajímat i asistenti pedagoga, když alternativní metody používají ve výuce učitelé?

Vzhledem k inkluzivnímu vzdělávání je stále více potřeba pomoc asistentů ve třídách, kde jsou integrovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Právě asistenti pedagoga s těmito dětmi pracují. Pokud učitel použije některou z alternativních metod, je nutné, aby ji asistent znal a dokázal ji pak správně využít při práci s žáky. K tomu mohou být nápomocné kurzy zaměřující se např. na projektové metody apod.

Abychom zjistili názor učitelů a asistentů pedagoga na danou problematiku, zaměřili jsme praktickou část bakalářské práce na výzkum formou dotazníkového šetření. Vzhledem k tomu, že předpokládáme, že respondenti znají problematiku alternativního vzdělávání, dotazník netestuje jejich znalost, ale spíše celkový pohled na tento problém. Zodpovídá na otázky ohledně konkrétního názoru na používání alternativních metod, četnosti používání ve vyučování a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Tématem alternativních metod se zabývá řada autorů. Do hloubky zkoumá alternativní školy a jejich metody Maňák, Průcha, Svobodová a Jůva. V oblasti didaktických metod se velice dobře orientuje Čapek, který poukazuje na problém v tradičním vzdělávání a snaží se o modernizaci výukových metod jak v oblasti tradiční výuky (frontální vyučování), tak v oblasti alternativního školství.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVA ČESKÉ REPUBLIKY

Přestože by mohlo být zajímavé srovnat českou vzdělávací soustavu se zahraniční, budeme se v naší práci zabývat pouze situací v Česku. V České republice máme tyto úrovně vzdělávání: preprimární vzdělávání (mateřská škola), primární (základní vzdělání), nižší sekundární vzdělávání (nižší střední vzdělání), vyšší sekundární vzdělávání (vyšší střední vzdělání), postsekundární vzdělávání nižší než terciální (nástavbové střední vzdělání (první stupeň terciálního vzdělávání (vyšší odborné školy), a druhý stupeň terciálního vzdělávání (druhý stupeň vysokoškolského vzdělání). (Národní agentura pro evropské vzdělávací programy – NAEP, 1997)

Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů, § 7 odst. 3 má Česká republika tyto druhy škol: mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky (Česko, 2004). Vzhledem k tomu, že je tato práce zaměřena na běžné základní školy, nebudeme se dále věnovat ostatním zmiňovaným druhům škol.

Protože na základní škole trávíme velkou část života, je důležité, aby byly podmínky vzdělávání nastaveny optimálně pro všechny žáky. V Národním programu rozvoje pro vzdělávání se píše, že by žáci neměli být vedeni hromadným systémem, ale je důležité, aby měli možnost pracovat dle svého tempa, svých potřeb a možností. (Národní program rozvoje pro vzdělávání, 2001, s. 47) Je jisté, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají jistou míru individuálního přístupu zajištěnou. Je tomu však i u ostatních dětí, které žádné speciální vzdělávací potřeby nemají?

V současné době řešíme problému inkluzivního vzdělávání a pozornost je zaměřena na žáky se znevýhodněním. Ale i pro děti bez znevýhodnění může pedagog připravit hodinu tak, aby žáci pracovali nejen s běžnými metodami, ale i s těmi alternativními.

Abychom se lépe orientovali v didaktických metodách, bude následující text zaměřen právě na ně. Nejprve si vysvětlíme tradiční metody, poté se zaměříme na metody alternativních škol.

## 1.1 Běžné metody vyučování

Podle Kotrby a Laciny (2011, s. 28) můžeme vidět v běžné základní škole jakýsi „klasický“ model vyučovací hodiny. Zde mluvíme především o frontální monologické výuce pedagoga (výklad). Učitel má zde jasnou „velicí“ funkci a žáci jsou spíše podřízenými než partnery. Autoři upozorňují také na extrémní situaci, kdy pedagog vůbec nemusí respektovat potřeby žáků a nerozvíjí tak jejich tvořivé myšlení. Přestože zde vidíme spíše negativní náhled na frontální výuku, je jasné, že bez ní to ve vyučování nejde. Důležité však je správné rozvržení časového plánu. To znamená, jak dlouho bude výklad trvat a jaké další aktivity ho doplní.

O této problematice se zmiňuje i Čapek, který upozorňuje na používání metody výkladu a řízené diskuse ve velké míře. Autor nemá problém se samotnými metodami, ale tvrdí, že pokud je většina vyučovacích hodin strukturovaných podle tohoto modelu, není možné žáky učit efektivně a dokonce vede až k jakési apatické náladě celé třídy. Zde se můžeme s názory tohoto autora ztotožnit, ačkoliv nemusíme považovat učitele za „*liné*“ a „*nekompetentní*“, jako to dělá Čapek. (2015, s. 464) Je možné, že učitelé nemusí mít prostor na použití kreativnějších (aktivizujících) metod ať už ve smyslu prostředí třídy, časové dotace či finančních prostředků.

Abychom lépe pochopili využití didaktických metod, podíváme se na jejich druhy nyní více zešíroka. Systematické dělení má například Maňák (1997, s. 7-8):

- A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický
  - I. Metody slovní
    - 1. Monologické metody (např. vysvětlování, výklad, přednáška)
    - 2. Dialogické metody (např. rozhovor, dialog, diskuze)
    - 3. Metody písemných prací (např. písemná cvičení, kompozice)
    - 4. Metody práce s učebnicí, knihou
  - II. Metody názorně – demonstrační
    - 1. Pozorování předmětů a jevů
    - 2. Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)
    - 3. Demontrace statických obrazů
    - 4. Projekce statická a dynamická
  - III. Metody praktické
    - 1. Návčik pohybových a praktických dovedností

2. Žákovské laborování
  3. Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
  4. Grafické a výtvarné činnosti
- B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický
- I. Metody sdělovací
  - II. Metody samostatné práce žáků
  - III. Metody badatelské, výzkumné, problémové
- C. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický
- I. Postup srovnávací
  - II. Postup induktivní
  - III. Postup deduktivní
  - IV. Postup analyticko – syntetický
- D. Varianty metod z hlediska fází výchovně-vzdělávacího procesu – aspekt procesuální
- I. Metody motivační
  - II. Metody expoziční
  - III. Metody fixační
  - IV. Metody diagnostické
  - V. Metody aplikační
- E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační
- I. Kombinace metod s organizačními formami výuky
  - II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami
- F. Aktivizující metody - aspekt interaktivní
- I. Diskusní metody
  - II. Situační metody
  - III. Inscenační metody
  - IV. Didaktické hry
  - V. Speciální metody

Poslední kategorie, tedy aktivizující metody, se podle Maňáka mohou řadit i k metodám alternativním, protože kladou důraz na větší aktivitu žáka a kooperaci učitel – žák. (Maňák, 1997, s. 8) Jak píše Skalková (2007, s. 185) ve vyučování je používáno více metod současně. Abychom mohli pochopit princip metod alternativních, seznámíme se nyní blíže s některými z výše uvedených metod.

### **1.1.1 Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků**

Jak máme uvedeno výše ve schématu, aspektem didaktickým chápeme metody slovní, názorně - demonstrační a praktické. Podle Skalkové (2007, s. 186) v metodách slovních jde především o pochopení řeči posluchačem a osvojení si nových poznatků. Kotrba a Lacina (2011, s. 36) připomínají, že velice důležitou částí vyučovací hodiny je představení nového učiva. Právě k tomu jsou většinou používány metody slovní, v běžné základní škole je to především výklad. Je nutné uvažovat nad tím, jak velkou část vyučovací hodiny by měl obsáhnout. Přestože můžeme vidět v monologických metodách velkou výhodou na straně učitele, který často při výkladu spolupracuje s učebnicí a nic nového tedy nemusí vymýšlet, je nutné se zamyslet nad tím, zda by nebylo vhodnější žáky více aktivizovat.

Mezi metody slovní patří samozřejmě také dialogické metody či metody práce s textem. Na základní škole se setkáváme spíše s rozhovorem a diskusí než dialogem. Co se týká práce s textem, pro žáky na základní škole to znamená naučit se tvořit výpisky z učebnice, dohledat literaturu v knihovně či používat slovníky. (Skalková, 2007, s. 190)

Pro lepší pochopení probírané látky lze použít metody názorně – demonstrační. Skalková (2007, s. 195) uvádí, že tyto metody nejsou ničím novým, používal je například už J. A. Komenský. Zde již vidíme náročnější přípravu na vyučování ze strany učitele, často však mohou být velice nápomocny i jako metoda motivační. Ještě více jsou pak středem pozornosti žáků metody praktické, tedy například montážní a demontážní činnost, laboratorní práce a jiné. (Skalková, 2007, s. 195-196 )

### **1.1.2 Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků**

Přestože lze tyto metody chápat v různém významu, chceme se zde zaměřit na vysvětlení Maňáka, který mluví o individuální práci žáka ve vztahu k frontální výuce. V tomto případě se jedná o samostatnou činnost žáka, která je řízena vyučujícím a celou dobu je žák součástí výuky ve třídě. (Maňák, 2003, s. 152) Zde si můžeme představit například situaci, kdy po výkladu daného tématu učitel rozdá žákům pracovní list, který samostatně každý

vypracovává. Po té může následovat společná kontrola výsledků nebo je učitel zhodnotí sám a třeba i oznámkuje.

Maňák dále připomíná, že individuální výukou můžeme rozumět i domácí vyučování, doučování, vypracovávání domácích úkolů apod. V tomto případě však už nemluvíme o institucionalizované výuce jako takové. Autor dále upozorňuje, že pokud je aktivita použitá ve vyučovací hodině hodnotná, pozorujeme u žáků větší míru samostatné práce. S tím samozřejmě souvisí i samostatné a kritické myšlení. (Maňák, 2003, s. 152-154)

Také Petty píše o metodách samostatné práce a to ve velmi pozitivním smyslu. Tyto metody shledává pro žáky jako přínosné, protože si tak mohou procvičit probíranou látku často v reálných podmínkách (např. vyrobit ptačí krmítko). Zdůrazňuje také nutnost být tvořivý při takové činnosti, používat kreativní myšlení a hodnocení. (Petty, 1996, s. 213-214)

Dalším přínosem této metody může být nejenom učení se žáka k odpovědnosti, ale také možnost volby pracovního tempa, rozvržení času a realizace svých nápadů. Z pohledu učitele je tato metoda výhodná především proto, že se může věnovat jednotlivým žákům a pomáhat jim v procesu učení. Samozřejmě zde vidíme i velkou nevýhodu, kterou je především nulová spolupráce s dalšími žáky, téměř žádná komunikace a tudíž menší míra rozvíjení sociálních vztahů. (Maňák, 2003, s. 156)

### **1.1.3 Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací**

Mezi tyto metody řadí Maňák postup srovnávací, induktivní, deduktivní a analyticko-syntetický. Postupem srovnávacím myslíme porovnávání z různých hledisek (např. porovnávání v čase). Tuto metodu může učitel uplatnit, pokud zadá žákovi například vypracovat referát o druhé světové válce, o uměleckých slozích apod.

Induktivním postupem rozumíme vyvozování z konkrétních skutečností, které směřují k obecnému jevu (např. demonstrace pádu tužky ze stolu, může pomoci k pochopení fyzikálního jevu volný pád). U deduktivního postupu je to přesně naopak (například v případě použití obecného matematického vzorce, do jehož proměnných dosadíme konkrétní data). Metody analyticko-syntetické vedou žáka od dílčího k obecnému a obráceně. Podle pedagogického slovníku je tato metoda prezentována jako jediná možná metoda výuky čtení. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 17-103)



#### 1.1.4 Varianty metod z hlediska fází výchovně-vzdělávacího procesu

Na prvním místě jsou podle Maňáka v této skupině metody motivační. Sitná rozlišuje motivaci na krátkodobou (více používaná na základní škole) a dlouhodobou. (Sitná, 2009, s. 18) Podle autorů Pedagogického slovníku známe ještě motivaci vnější (ze strany rodičů, učitele a spolužáků) a vnitřní (žák sám) (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 159-160). Je více možností, jak zvýšit žakovu motivaci, ale především zde mluvíme o hledání spojitosti učiva s žakovými zájmy, uplatnění naučených informací v praktickém životě, pochvale za dobrý výsledek (nejvíce motivační), soutěživosti, předem ohlášeném testu a zajímavém učivu. (Petty, 1996, s. 40-47)

Velmi důležitou součástí jsou také metody fixační, tedy metody na upevňování učiva a procvičování dovedností. Skalková (2007, s. 203) rozlišuje opakování po probrání nového učiva, po skončení větších úseků učiva, závěrečné opakování (například v pololetí) a na počátku školního roku (rekapitulace učiva z minulého školního roku). Je však důležité myslet na to, aby toto opakování bylo pro žáky zábavné, nikoliv stereotypní.

V uvedené skupině nalezneme také metody diagnostické, které slouží ke zjištění výsledků učení, jak bylo výsledků dosaženo a jaké k tomu byly potřeba podmínky. Používáme zde především metodu systematického pozorování. Učitel má možnost žáka dlouhodobě pozorovat a sledovat tak změny, ke kterým dochází (např. v oblasti sociálních vztahů apod.). Na základě výsledků pozorování může nastavit pedagogická opatření. (Skalková, 2007, s. 209-210)

Součástí této skupiny jsou i metody expoziční, které můžeme použít, pokud vysvětlujeme žákům nové učivo a také metody aplikační, kterými rozumíme již aplikaci naučené látky v praxi (např. zapojení modelu žárovky pomocí teoretických znalostí o obvodech v hodině fyziky) (Institut biostatistiky a analýz Lékařské a Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity, 2009).

#### 1.1.5 Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků

V této skupině metod nalezneme metody dle typu různých forem vyučování a dále se zaměříme na didaktické prostředky (pomůcky). Mezi nejznámější formy výuky patří frontální výuka, skupinové a kooperativní vyučování a individualizované vyučování. Skalková zde řadí také exkurzi, domácí práce žáků a otevřené vyučování. (Skalková, 2007, s. 219-242) Popíšeme zde alespoň první tři formy, které jsou nejčastější.

V případě frontální výuky se jedná o nejznámější model, kdy učitel stojí před tabulí a dělá výklad či řídí diskusi (Čapek, 2015, s. 202). Skalková píše, že přestože je toto vyučování hromadné, učitel má možnost se věnovat i žákům individuálně. Neopomíná upozornit, že je důležité dodržovat normy počtů žáků ve třídě. (Skalková, 2007, s. 221) Čapek však namítá, že frontální výuka neumožňuje individuální přístup k žákům či diferenciaci podle různých schopností žáků. Navrhuje pak k používání metodu South African gabbling game, která by měla umožnit frontální výuku, ale zároveň žáky aktivizovat a vést ke spolupráci. (Čapek, 2015, s. 202-203)

Jak již vyplývá z názvu, skupinové vyučování probíhá ve skupině tří a více osob (Čapek, 2015, s. 397). Skalková (2007, s. 224) i Čapek (2015, s. 397) uvádí, že tato forma výuky umožňuje mezi žáky rozvíjet sociální vztahy, podporuje komunikaci a zlepšuje atmosféru (či dokonce klima) ve třídě. Je vhodné ji používat při řešení různorodých problémů. Skalková (2007, s. 225) dále připomíná, že je nutné pro použití skupinových metod uspořádat nově třídu, což by mohl být pro některé učitele problém. Pokud bychom chtěli zjednodušeně popsat kooperativní vyučování, můžeme říct, že je to jakási vyšší forma vyučování skupinového.

Úplným opakem je individualizované vyučování. V tomto případě, je žákovi práce přizpůsobena dle jeho schopností a dovedností (Skalková, 2007, s. 229). Čapek (2015, s. 155) píše, že za metody individualizovaného vyučování můžeme pokládat, pokud například žáci dostanou za úkol vykládat o svém hobby.

Součástí Maňákova schématu jsou v této kategorii i didaktické prostředky - zde chápeme pouze jako pomůcky. Maňák (1990, s. 53) přehledně člení pomůcky takto:

- Skutečné předměty (např. přírodniny),
- modely,
- zobrazení (např. obrazy, video, televize),
- zvukové pomůcky (např. CD),
- dotykové pomůcky (např. písmo pro nevidomé),
- literární pomůcky (např. učebnice),
- programy pro vyučovací automaty a pro počítače.

Samozřejmě je velká spousta možností v používání různých vyučovacích pomůcek. Často si učitelé pomůcky vyrábí sami (pracovní listy, zalaminované obrázky apod.). Záleží už

pak na samotném učiteli, zda využívá například u frontální výuky interaktivní tabuli, či si vystačí jen s výkladem.

### 1.1.6 Aktivizující metody

První skupinou aktivizujících (aktivizačních) metod jsou diskusní metody. Jak uvádí Kotrba a Lacina, je důležité, aby učitel diskusi vedl, měl předem daný cíl a především udržoval diskusi u daného tématu. Mezi známé diskusní metody patří: brainstorming, snowballing, řetězová diskuse, panelová diskuse, Gordonova metoda, Hobo metoda, metoda Phillips 66 a další. (Kotrba, Lacina, 2011, s. 127)

Další skupinou jsou metody situační. Jedná se o metody, které jsou založeny na problémové situaci, která vychází z reálné události. Žáci se pokouší společně najít řešení situace, která je jim představena v textové podobě (úryvek z knihy, článek), audio ukázkou (nahrávka rozhovoru), video ukázkou (úryvek z filmu, reklama) či za pomoci počítačové podpory (ukázka určité webové stránky). (Kotrba, Lacina, 2011, s. 142-144) Situační metody se nám mohou plést s metodami simulačními, které však nemají reálný základ (Skalková, 2007, s. 200).

Na situační metody navazují metody inscenační, které můžeme nazývat jako metody hraní sociálních rolí. Důležitým prvkem u těchto metod je ztotožnění se s vybranou rolí a procvičení si získaných vědomostí. (Kotrba, Lacina, 2001, s. 147) Jak píše Skalková (2007, s. 201) žák získává nové emocionální zkušenosti a vžívá se do role, kterou předvádí. Inscenační metody můžeme dělit na strukturované (promyšlená stavba děje), nestrukturované (bez detailně zpracovaného scénáře) a mnohostranné hraní úloh (žáci se rozdělí do několika skupin, každá najde společně řešení a poté učitel zhodnotí s celou třídou jednotlivé závěry). (Maňák, 2003, s. 124)

Přestože se hrou jako metodou zabýval již J. A. Komenský, píše o této metodě v rámci aktivizačních metod i Maňák. Zde se jedná především o hru, která má předem daný cíl a v žákovi rozvíjí samostatnost, aktivitu, komunikační schopnosti aj. (Maňák, 2003, s. 129) Skalková píše, že pozitivním přínosem je ale i učení se spolupráci s ostatními dětmi a upozorňuje na zvláštní typ didaktické hry, což je soutěž. Ta by měla být taková, aby žáka naučila fair play, toleranci a odpovědnosti, nikoliv však jako podpora rivality ve třídním kolektivu. (Skalková, 2007, s. 199-200)

Do kategorie aktivizačních metod řadíme ještě speciální metody. To jsou ty metody, které nelze zařadit do zmiňovaných kategorií. Jsou to například různé manažerské hry, určené k rozvoji pracovníků apod. (Kotrba, Lacina, 2011, s. 155) My se však v naší práci vzděláváním dospělých nezabýváme, nebudeme zde tedy speciální metody více rozebírat.

## 2 ALTERNATIVNÍ METODY VYUČOVÁNÍ

Jak píše Skalková (Maňák a kol., 1997, s. 9) alternativní metody vznikaly souběžně s alternativními školami. Přestože stále neexistuje jednotná definice alternativní školy, pokusíme se tento pojem vysvětlit. Podle Průchy jsou to „*všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají podstatný rys – liší se od hlavního proudu standardních, běžných, normálních škol dané výchovně vzdělávací soustavy*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 16). Protože se může zdát tato definice široká, pro lepší pochopení si vymežíme hlavní rysy alternativních škol.

Nepřehlédnutelným prvkem alternativní školy je dozajista zaměření na individualitu žáka, tedy pedocentrismus. Alternativní škola tak zaručuje komplexní výchovu dítěte, rozvíjí žákovu aktivitu, odpovědnost, kreativní stránku, ale i tělesný rozvoj. (Průcha, 2001, s. 31) Zde by mohl někdo namítnout, že to vše zajišťuje i tradiční škola. Přesto však vidíme rozdíly v používaných metodách či formách, jejichž použití nemusí být v běžné škole právě obvyklé.

Hlavními rysy těchto alternativních (netradičních) metod jsou: pozitivní přístup (všechny metody vedou k dosažení maximálního výkonu žáka), individualizace (např. různé učební styly žáků), vlastní činnost (tvořivá hra, diskuse atd.), variabilita (různé výsledky žáků a jejich akceptace), svoboda (a s ní odpovědnost za své činy), kooperace (spolupráce žáků na řešení úkolů), konstruktivní přístup (aktivita k učení přichází od žáka), smysluplnost a srozumitelnost (praktické využití naučených poznatků), hravost (ověřena nejen Komenským), zdravotní aspekt (vedení žáků ke zdravému životnímu stylu) a globální pojetí (umožňující celistvé chápání světa). (Svobodová, 1997, s. 12-13)

Singule se ve své knize zmiňuje o hnutí alternativních škol či alternativní výchovy. Toto hnutí, populární v západní Evropě, kritizovalo běžné školy a standardní výchovu (Singule, 1992, s. 28). Můžeme se domnívat, že má své příznivce až dodnes. Tato informace jen dokazuje, že společnost s klasickým vyučováním zřejmě nebyla a není spokojená.

Abychom pochopili kontext alternativních metod, seznámíme se nyní se systémem alternativních škol. Průcha dělí alternativní školy na klasické reformní školy, církevní školy a moderní alternativní školy. Pro naše potřeby je důležité říct, že za moderní alternativní školy považujeme takové školy, které nejsou odvozeny od reformní pedagogiky nebo zřízeny církví. (Průcha, 2001, s. 37)

## 2.1 České moderní alternativy

Po roce 1989 se u nás vyvíjely alternativní školy spíše reformního typu. Především se jednalo o školy waldorfské, montessoriovské, daltonské, později se rozvinuly i další. Některé z těchto škol fungují dodnes. Jak píše Průcha, tyto alternativní školy mají jasně danou koncepci, podle které se řídí celý proces vzdělávání žáků. Moderní alternativní školy jsou však mnohem dynamičtější. (Průcha, 2001, s. 49)

Průcha dále uvádí, že moderní alternativní školy často prosazují „antiautoritativní výchovu“, „odškolení“ vzdělání a výchovy, respektování práv dítěte apod. Srovnává i reformní školy s moderními a naráží na znaky, které mohou mít tyto školy společné, dokonce je moderní alternativní školy uplatňují ještě v radikálnější smyslu. Jedná se především o: zapojení rodičů do života školy, odmítání konkurence a soutěživosti mezi žáky, využití mimoškolního prostředí, flexibilní seskupování žáků během výuky a mezipředmětová (mezioborová) provázanost. (Průcha, 2001, s. 49)

Protože moderních alternativních škol může být mnoho, nelze je všechny v naší práci obsáhnout. Můžeme se však zaměřit na nejznámější z nich. Podle Svobodové a Jůvy (1996, s. 91) známe tyto české moderní alternativní školy: angažované učení, škola hrou, integrované učení, zdravá škola, projektové vyučování, otevřené vyučování a dramatická výchova. S některými z nich se seznámíme v dalších kapitolách. Co se týká pak samotných alternativních metod vyučování, popíšeme je u jednotlivých typů škol.

Můžeme se však setkat i s alternativním pojetím výuky z hlediska organizačních forem vyučování, například od Solfronka (1994, s. 19-46) Ten popisuje individuální vyučování, hromadné vyučování, vzájemné vyučování, individualizované vyučování, kolektivní vyučování, projektovou soustavu, diferencované vyučování, skupinové vyučování, týmové vyučování a programované vyučování.

Alternativní metody a postupy popisuje například i Maňák ve své publikaci. Jedná se mu především o didaktickou hru, inscenační metody, výukové projekty, učení v etapách, brainstorming, diskusi apod. (Maňák, 1997)

Detailnější popisy Solfronkových forem vyučování či Maňákovými metodami a postupy se však zabývat nebudeme. Zaměříme se nyní na Moderní alternativní školy a jejich metody podle Svobodové a Jůvy.

### 2.1.1 Angažované učení

Angažované učení funguje na principu dobrovolné práce žáka, který ji sám iniciuje, má potřebu dozvídat se něco nového a učí se rád. Jeho vnitřní motivace je stále pozitivně podporována. Především se jedná o dobrovolnost domácích úkolů (či přímo zákaz učení se doma, protože vše lze zvládnout během vyučování ve škole), dále se nepíše žádné testy, nezkouší se a neznámkuje. (Svobodová, Jůva, 1996, s. 92)

Červenka vymezuje tyto základní principy angažovaného učení:

- Princip samostatného myšlení a kolektivní spolupráce,
- princip angažovanosti a zodpovědnosti za svěřené úkoly,
- princip uplatnění pozitivní motivace,
- princip dobrovolnosti a uvědomělé tvořivé činnosti,
- princip pochopení učiva všemi žáky,
- princip řešení náročných problémových úkolů,
- princip respektování osobnosti,
- princip převahy kladného hodnocení,
- princip funkčního využívání neobvyklých pedagogických situací,
- princip otevřeného systému výchovy a vzdělávání.

(Červenka, 1992, s. 25)

V angažovaném vyučování probíhá výuka ve skupinové formě, často i po celou dobu. Červenka však také uvádí, že kvůli práci ve skupinách je nutné přestavět lavice. (Červenka, 1992, s. 25-28) Je nutné se zamyslet nad tím, zda je skupinová forma vždy proveditelná. Vzhledem k tomu, že někdy bývají lavice přišroubovány k podlaze nebo je třída nevhodná k přestavění nábytku, nemusí to být vždy možné.

Pokud se podíváme na angažované učení jako celek, vypadá tento typ moderní alternativní školy jako téměř ideální. My se zde ztotožňujeme především s dobrovolností domácích úkolů, které žáci mohou řešit různými způsoby či vůbec, a pozitivním hodnocením, kterého se žákům dostává. Je však nutné říct, že příprava učitele je, podobně jako u jiných alternativních směrů, náročnější než u klasické frontální výuky a učitelům se mnohdy nechce věnovat tolik času přípravě na vyučování.

### 2.1.2 Škola hrou

Podle Svobodové a Jůvy vychází škola hrou z toho, že dítě se těší do školy pouze před nástupem do první třídy a poté už méně či vůbec. Příčinou toho je, že se žáci ve škole nudí, jsou pasivní a mají nedostatek zajímavých činností. (Svobodová, Jůva, 1996, s. 94) Houška píše, že škola má rozvíjet osobnost žáka a ne se jen snažit naplnit žáka co nejvíce informacemi. (Houška, 1993, s. 77) Proto se ve své knize zaměřuje na metody, které jsou pro žáky více zajímavé, motivují je a rozvíjí v nich dobrou stránku osobnosti.

Houška vychází ze zásad Komenského. Je to tedy zásada názornosti, uvědomělosti, přiměřenosti, soustavnosti a trvalosti. Autor se však dále zmiňuje, že tyto zásady jsou v reálném vyučování nepoužitelné a uvádí tedy další principy, které mu zde chybí. Jedná se o princip iniciace (aktivitu si má dítě vymyslet samo, nemáme mu ji nařizovat), princip primárních informací (dítě si má zapamatovat především ty informace, které bude potřebovat celý život), princip učení ve druhém plánu (učivo je žákům předáváno formou her), princip kontinuity (škola je přirozená součást života), kreativní aktivizace (zadávání kreativních úkolů, které v dítěti rozvíjí fantazii), bezpečí a lásky (vytváření příjemného a bezpečného prostředí). (Houška, 1993, s. 48-54)

Podívejme se teď na metody, ke kterým se Houška vyjadřuje. Zmiňuje se o výkladu, který chápe jako okrajovou doplňující metodu, kterou máme používat, když žáci nevědí, jak postupovat při řešení problému apod., také o použití techniky ve vyučovacím procesu, kterou chápe jako velmi důležitou (např. CD přehrávače), neméně důležitý je podle něj i nácvik, kterým by se žáci měli učit fungování v reálném životě. Pozitivně vnímá i metodu pozorování, dialogu, projekty či skupinové a týmové práce. Důležitou součástí vyučovacích metod je podle autora hra, která má být dost jednoduchá, aby ji všichni žáci pochopili. (Houška, 1993, s. 55-68)

Negativní pohled má však na experiment, protože se podle něj mají děti „*učit a ne experimentovat*“. Neutrální je k metodě náhodné situace, při které se děti mohou naučit spoustu nových věcí. Programové vyučování vnímá jako řešení přeplněných tříd. Dále Houška výslovně doporučuje, aby minimálně jednou za půl roku připravila třída divadelní představení a to na námět, který si vyberou sami žáci. Variantou dramatického vyučování může být sociodrama, které je zajímavé svou analýzou postav (proč herci jednali ve své roli tímto způsobem apod.). (Houška, 1993, s. 55-68)



Můžeme vidět, že Houškův seznam metod, je celkem velký. Co se týká běžného vyučování, myslíme si, že by se učitelé měli inspirovat především hrami, které autor uvádí, aby se vyučování stalo zábavnější.

### 2.1.3 Integrované učení

Podle pedagogického slovníku je integrovaná výuka (učení) „*výuka realizující mezipředmětové vztahy a spojení teoretických činností s praktickými*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 107). Svobodová a Jůva uvádí, že problémem ve školství jsou osnovy, které právě integraci brání. (Svobodová, Jůva, 1996, s. 95) Tento poznatek však není úplně aktuální, protože Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání umožňuje integraci a vybízí pedagogy, aby při tvorbě Školního vzdělávacího programu spolupracovali a související témata propojovali v jednotlivých vyučovacích předmětech (RVP ZV, 2013, s. 13).

Podle Svobodové a Jůvy do integrovaného vyučování patří i zařazování práce s výpočetní technikou, modelování s hlinou, vycházky do přírody či dramatické metody. Upozorňují však i na to, že je často nutné upravit třídu, vybavit ji jiným nábytkem apod. Zde opět narážíme na problém s financováním spojeným s přestavbou školní třídy. Pozitivně však vnímáme slovní hodnocení, místo klasického známkování. (Svobodová, Jůva, 1996, s. 95-96)

Na integrovanou výuku můžeme mít ještě druhý úhel pohledu, který je nyní také velice aktuální. Jedná se o integraci ve smyslu společného vzdělávání zdravých dětí a dětí s postižením (Svobodová, Jůva, 1996, s. 95). Podle pedagogického slovníku je to „*zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 107). Na takové vzdělávání se nyní názory odborníků velmi liší, protože dle Ministerstva školství budou moci žáci speciálních škol navštěvovat běžné základní školy a z praktických škol se mohou stát běžné základní školy, které budou vzdělávat nejen žáky s postižením, například pro ně budou mít samostatné třídy apod. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015)

### 2.1.4 Projektové vyučování

Jako nejznámější typ alternativní školy či metody se může jevit projektové vyučování (neboli projektová metoda), které můžeme pozorovat již na prvním stupni základních škol. U Kratochvílové můžeme vidět mírný skepticismus, když tvrdí, že v současné době je projektem spíše podnik učitele než žáka a žák poté přebírá zodpovědnost za projekt

(Kratochvílová, 2006, s. 35). Zde je však nutné posoudit, zda učitel, který chce použít metodu projektového vyučování, zná tuto problematiku dopodrobna a nezaměňuje ji s metodou jinou, která vyžaduje právě větší míru vedení pedagoga.

Čapek shrnuje znaky projektové metody takto: přebírání zodpovědnosti ze strany žáka, mezipředmětové znaky, zaměření projektu spjaté s realitou, odlišné řešení problémů například v jednotlivých skupinách, a pokud je projekt zpracováván právě ve skupině, existuje zde určitá dělba práce (Čapek, 2015, s. 377). Učitel by měl být při realizaci projektu pouze jakýmsi průvodcem než vedoucím. Stává se, že často je projektová metoda pochopena jinak a nespĺňuje výše uvedené znaky. O tom se dále zmiňuje opět Čapek, který naráží v praxi na to, že pedagog dává do souvislosti například projekt s exkurzí, či projektem nazývá činnost, která nevykazuje znaky projektového vyučování. Dále pak upozorňuje, že projekt by měl být spíše uzavřením učební etapy. (Čapek, 2015, s. 377)

Vzhledem k tomu, že se zde ztotožňujeme nejvíce s Čapkovým pojetím, chápeme projekt jako kreativní, samostatnou činnost žáků, která dává možnost žákům si utříbit nově získané poznatky a váže se na realitu.

### 2.1.5 Otevřené vyučování

Otevřené vyučování může mít mnoho podob, proto může mít spousta odborníků odlišné názory. Skalková se ve své publikaci snaží vymezit určité charakteristiky otevřené výuky, mezi něž patří především proměna tradičního prostředí třídy a její atmosféra. Mezi základní formy vyučování pak považuje společnou činnost v kruhu, svobodnou práci, týdenní plánování, řešení projektů a fáze vedené pouze učitelem (Skalková, 2007, s. 242). Podobně chápe otevřené vyučování Maňák, který připomíná ještě otevřenost výuky ve smyslu provázanosti vyučovacích předmětů a otevřenost školy vůči přírodě, rodině či komunitě (Maňák, 2003, s. 175).

Oba autoři vnímají otevřenou výuku spíše pozitivně a poukazují na její výhody. Především zde mluvíme o samostatné práci žáků podle svých potřeb a zájmů, volbě pracovního tempa a respektu aktuálního stavu jedince - únava, potřeba komunikovat, pohybovat se atd. (Maňák, 2003, s. 175). Významným znakem otevřené výuky je pak společné plánování práce, výukových aktivit, přičemž se počítá s tím, že žáci budou mít na plánech čím dál větší podíl (Skalková, 2007, s. 243). Důležitou součástí je i spolupráce rodičů se školou, kdy se rodiče účastní různých školních aktivit (např. rodičovských večerů, jejichž smyslem

je lépe pochopit svého potomka v rámci a nejenom školních problémů). (Maňák, 2003, s. 176).

Naopak Čapek v rámci otevřeného vyučování naráží na problém nerealizovatelnosti této formy vyučování v praxi. Nevyhovuje mu přílišná volnost výběru edukačního stylu, který si podle něj musí zvolit každý učitel sám a především nerozumí zapojení frontální výuky do této formy vyučování (Čapek, 2015, s. 474). My se však přikláníme k pojetí podle Skalkové a Maňáka a otevřené vyučování v rámci alternativních metod vnímáme jako pozitivní.

### 2.1.6 Dramatická výchova

Přestože se dramatická výchova (neboli výuka) může zdát podobná metodě inscenační - aktivizující, nejedná se o stejnou metodu. Podle Maňáka se ve výuce dramatem uplatňují přímo principy dramatu a divadla, kdežto v metodě inscenační tomu tak není. (Maňák, 2003, s. 172)

Čapek do dramatické výchovy řadí tyto činnosti: plná hra (reálné hraní rolí s rekvizitami a další), pohybové hry (pantomima, taneční drama, živé obrazy apod.), zvukové metody (diskuse, zpěv, ticho a další), grafické metody (plakáty, letáky, myšlenkové mapy aj.), práce s předměty (s kostýmy, s maskou, s rekvizitami a dalšími předměty) (Čapek, 2015, s. 170). Můžeme vidět, že možností v dramatické výuce je mnoho, je však otázkou do jaké míry je učitel schopný (a odvážný) s žáky tuto metodu využívat. Podle Maňáka (2003, s. 173) má zde učitel velice důležitou roli a to nejenom při účasti na hře samotné, ale také jako pozorovatel.

Jak dále uvádí Maňák základem dramatické výuky je hraní rolí a následná diskuse. Pozitivním vlivem této metody na žáka je tedy především rozvoj představivosti, kritického myšlení a dalších složek lidské osobnosti. (Maňák, 2003, s. 172-173) Čapek ještě připomíná i kladné působení ve smyslu estetického citění žáka, nezvyklé organizace vyučovací hodiny a dále také faktor zábavy, která při dramatické výchově často je. Zdůrazňuje, že cílem dramatické výchovy není naučit se něco nového, ale spíše doplnit či nějak rozšířit probírané téma a pobídnout žáky, aby si vytvořili na daný problém vlastní názor. (Čapek, 2015, s. 169-171)

### 2.1.7 Škola podporující zdraví (Zdravá škola)

Známější název, než Škola podporující zdraví, je pro nás zřejmě termín Zdravá škola. Spilková píše, že o zdravé škole mluvíme, pokud máme na mysli samotný projekt, kdežto Škola podporující zdraví je program, který zahrnuje celou síť škol v ČR. Do tohoto programu se v současné době řadí některé základní školy i mateřské školy. (Spilková, 2005, s. 279)

Jak již vyplývá z názvu programu, tyto školy jsou zaměřené na podporu zdraví člověka. Státní zdravotní ústav informuje, že „*Program sdružuje školy, pro které zdraví neznamena jen nepřítomnost nemoci, ale vnímají jej jako výsledek vzájemně působících faktorů bio – psycho – sociálních tzv. holistické pojetí zdraví, které odpovídá i pojetí WHO*“ (Státní zdravotní ústav, 2015). Jedná se tedy o jakýsi komplexní pohled na zdraví člověka, které je podmíněno více faktory, mezi něž mohou patřit například i sociální vztahy člověka a další.

Za hlavní cíl tohoto programu považuje Spilková vzdělávání žáků tak, aby se jejich životní cestou stala úcta a odpovědnost ke zdraví svému i cizímu. Důležitým postojem školy k žákovi má být respekt k přirozeným potřebám jednotlivce, rozvíjení spolupráce a komunikace, vytváření podnětného a bezpečného prostředí, zdravý styl výuky orientovaný na rozvoj žáka a budování otevřených partnerských vztahů. (Spilková, 2005, s. 282-285)

## 2.2 Legislativní vymezení alternativních metod vyučování

V zákoně č. 561/2004., §16, odst. 6 se přímo o použití alternativních metod nepíše. Přesto zde najdeme zmínku o tom, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsahem jsou metody a formy vyučování, které odpovídají jejich vzdělávacím možnostem a potřebám (Česko, 2004). Toto ustanovení můžeme v našem případě chápat tak, že v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je možné použít kromě běžně používaných metod i metody alternativní, v případě že odpovídají možnostem a potřebám žáka.

Pokud se podíváme do Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy (dále RVP ZV), samostatnou kapitolu o alternativních metodách zde také nenajdeme. Přesto se tato problematika v tomto dokumentu objevuje. Jedná se především o kapitolu o vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. RVP ZV uvádí, že v případě takových žáků je nutné kromě speciálně pedagogických postupů uplatňovat i alternativní

metody. RVP ZV také neopomíná důležitost odborné připravenosti pedagogů a podnětné prostředí, které směřuje k celoživotnímu učení a tím podporuje sociální integraci žáků. RVP ZV dále specifikuje podmínky týkající se vzdělávání žáků se zdravotním postižením a poukazuje na alternativní formy komunikace (Braillovo písmo, znaková řeč a jiné náhradní formy komunikace). V případě vzdělávání žáků bez zdravotního postižení či znevýhodnění se samotné slovo „alternativní“ vyskytuje spíše ve smyslu otevřeného myšlení, tedy ve smyslu alternativních názorů na problematiku ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda. (RVP ZV, 2013, s. 123-124)

Národní program rozvoje pro vzdělávání v České republice bohužel o alternativních metodách nemluví vůbec. Můžeme tedy vidět, že alternativní metody nejsou v české legislativě nijak zvlášť vymezeny, přesto se zdá, že nějaké náznaky zde jsou. Je však zřejmé, že alternativní či jinak méně obvyklé metody jsou v kurikulárních dokumentech pojeny spíše ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami či zdravotním postižením a znevýhodněním. Z našeho pohledu je neuspokojivé, že česká legislativa nemyslí na alternativní vzdělávání žáků, kteří žádné zdravotní problémy nemají, přestože by jim jiné než tradiční vzdělávání pomohlo v procesu učení.

### **2.3 Alternativní metody v klasické vyučovací hodině**

V předešlých kapitolách jsme se stručně seznámili s moderními alternativními školami, jejich metodami a legislativním vymezením. Přesto se tedy nyní naskýtá otázka Jak alternativní metody a postupy zařadit do běžného vyučování? Čapek (2015, s. 590) si myslí, že ideální je kombinace prvků jenského plánu, daltonské školy a komunitních škol. V našem případě se však jedná o použití prvků angažovaného učení, školy hrou, projektového učení, integrovaného učení, dramatické výchovy, otevřeného vyučování a školy podporující zdraví.

V naší práci bychom vystihli tuto problematiku asi takto: učení by mělo probíhat v jakýchsi předem naplánovaných etapách či blocích, aby bylo žákům jasné, jaké téma se právě probírá. Žáky bychom chtěli vést především k pozitivnímu vnímání samotného učení a motivovat je k samostatnosti a aktivitě (do jisté míry by si tedy žák sám měl kontrolovat své učení). Jako formu vyučování bychom doporučili střídat individuální, skupinovou i hromadnou výuku s tím, že by skupinová výuka převažovala, aby se žáci naučili spolupráci a komunikaci. Klasická frontální výuka by měla být použita jen ojediněle a u témat, kde je to vhodné. Domácí úkoly by bylo vhodné dávat spíše jako doplnění

výuky, ne jako každodenní praxi a učitel by neměl vnímat negativně, pokud žák zpracuje úkol jiným způsobem, než očekával. Stejně tak v případě chyb spíše vystihnout, co žák udělal dobře, než se mu snažit vštípit jeho chyby.

Jako vhodnou výukovou metodu vnímáme projekty, které však musí být učitelem dopředu promyšlené a v žácích mají vzbuzovat nadšení pro skupinovou práci a současně jim umožnit prosadit své kvality ve skupině. Projekty by se však neměly stát součástí každodenní výuky. Co se týká například dramatické výuky, je možné ji zařadit v případech, kde žáci mohou získat jiný úhel pohledu na probíraný problém a současně je rozvíjena jejich kreativita (například sehrát scénku, ve které představí kulturu jiného národa apod.).

Přestože se to může zdát scestné, do vyučování bychom zařadili například i hry, které doplňují probíranou látku či naopak jen slouží jako relaxační část hodiny. S relaxací pak také souvisí vyhrazená část třídy přesně pro tyto účely, kam by žák měl mít možnost na chvíli odejít, pokud se cítí přetížený a potřebuje si na pár minut odpočinout (samozřejmě by k těmto účelům měla být nastavená pravidla). Vzhledem k tomu, že k žakově nepohodě mohou přispívat úkoly v podobě soutěží, tyto aktivity bychom omezili a nebrali je jako nutnost. Vyvarujeme se tak tomu, že bude výuka dané látky pro žáka demotivující.

Naopak vzbudit zájem mohou exkurze, výlety či návštěvy odborníků, ale i například turistika zaměřená na poznávání přírody apod. V těchto případech lze do vyučovacího procesu zapojit i rodiče žáků, což je z našeho pohledu chápáno jako velmi potřebné. Stejně jako různé dílny pro rodiče s dětmi či školní akce typu Den zdraví apod.

V tomto stručném popisu jsme se snažili vystihnout, jak lze propojit běžnou výuku s alternativní. Přestože to vyžaduje od učitele větší přípravu než u frontální výuky, myslíme si, že je pro žáky přínosnější a zdravější variantou. Záleží vždy na učiteli, zda v sobě najde dostatek síly, odvahy a kreativity, aby byl schopen vzdělávat podle zmíněného modelu či alespoň částečně výuku zaktivizovat. Je důležité si uvědomit, že v tomto případě nemusí být učitel na přípravu sám, ale nastupuje zde asistent pedagoga, který nejenomže po domluvě pomůže učiteli právě s přípravou, ale také se samotnou realizací výuky. Tím by se měla stát výuka pro učitele snazší.

### 3 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ A ASISTENTŮ PEDAGOGA

Přestože se může zdát zavádějící informovat o vzdělávání učitelů a současně i asistentů pedagoga, je nutné se zmínit o vzdělávání v obou těchto profesích. Asistent pedagoga je v podstatě „pomocník“ učitele, který se snaží do procesu vzdělávání zainteresovat i žáky, kteří mají specifické vzdělávací potřeby. Je samozřejmé, že asistent pedagoga není tím, kdo vytváří učební plán, a tudíž se nezabývá přímo výběrem a realizací metod. Přesto je však součástí vyučování a je důležité, aby znal různé metody a formy vyučování a dokázal se mezi nimi orientovat a pomoci tak žákům, které má ve své kompetenci. Vymezíme tedy nejprve základní požadavky kladené na pedagogické pracovníky a dále se zmíníme o možnostech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Učitelé základní školy a asistenti pedagoga mají zákonem stanovené podmínky vzdělání pro výkon svého povolání. Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 8 – 20 musí učitel prvního stupně základní školy a učitel druhého stupně základní školy absolvovat vysokou školu s magisterským titulem v oblasti zaměřené na pedagogiku, asistent pedagoga mít vysokoškolský titul nemusí, stačí, aby absolvoval vyšší odbornou školu zaměřenou na přípravu pedagogických asistentů či střední školu ukončenou maturitní zkouškou v oblasti zaměřené na přípravu pedagogických asistentů či základní školu a studium pro asistenty pedagoga (Česko, 2004). Důležité jsou samozřejmě také osobní předpoklady (kreativita apod.), které zde však nebudeme podrobně rozepisovat.

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 24, mají pedagogičtí pracovníci povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. (Česko, 2004). Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon § 115) stanoví, že další vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťuje zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, které poskytuje školám a školským zařízením poradenství, zprostředkovává informace o nových směrech a postupech ve vzdělávání a zajišťuje koordinaci podpůrných činností pro školy a školská zařízení (Česko, 2004).

Takto popisuje vzdělávání učitelů a asistentů pedagoga legislativa. Je však jasné, že pokud chce učitel používat alternativní metody, měl by se zaměřit přímo na vzdělávání v této oblasti. V následující kapitole tuto problematiku přiblížíme.

### 3.1 Další vzdělávání v oblasti alternativních metod vyučování

Jednou z možností dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je Národní institut pro další vzdělávání (dále NIDV). Vzhledem k tomu, že nás zajímaly především kurzy ve Zlínském kraji a jejich nabídka na rok 2016 není ještě zveřejněna, zaměřili jsme se i na programovou nabídku v roce 2015. NIDV nabízel kurz *Projektová výuka v praxi*, což v naší práci koresponduje s Projektovým vyučováním. Další kurz, který obsahuje metody více aktivní a neobvyklé (přesto ne úplně alternativní), je kurz *Zelená zahrada - zahrada objevů - netradiční využití školních zahrad v MŠ a ZŠ*, který slibuje představit použití badatelských metod a použití přírodnin ve výuce. Zmíněné kurzy probíhají na krajské pobočce NIDV ve Zlíně. (Národní institut pro další vzdělávání, 2016)

Pro srovnání uvádíme i kurzy konající se v Praze, které budou probíhat již v roce 2016. Přímo alternativní metody nabízí kurz *Využití her při výuce s integrovanými nadanými žáky*, (účastníky má naučit jakým způsobem začleňovat hry do výuky – tedy v naší práci Škola hrou) a kurz *Badatelské a projektové metody práce ve výuce fyziky - radioaktivita kolem nás/cesta elektřiny* (účastníci poznají vhodné projektové a badatelské metody vhodné na použití výuky fyziky – v naší práci Projektové vyučování). V nabídce NIDV nalezneme také kurzy, které přibližují tematiku aktivizujících metod i metod méně obvyklých. Jde například o kurz *Využití myšlenkových map ve výuce a výchově, Netradiční práce s poezií, Rozvíjení rozumového potenciálu - Zkušenost zprostředkovaného učení a další*. (Národní institut pro další vzdělávání, 2016)

Z jiných zdrojů jsme se zaměřili na občanské sdružení Rytmus, které rovněž nabízí další vzdělávání pro pedagogické pracovníky v Praze a v Brně. Jeho výhodu vidíme v tom, že nabízí specializované kurzy pro asistenty pedagoga či kurzy zaměřené na spolupráci učitele a asistenta pedagoga. Jedná se o *Základní kurz pro asistenty pedagoga* (určený pro asistenty pedagoga již pracující s dětmi či zájemce o profesi asistenta pedagoga) nebo také *Seminář pro pedagogy a asistenty pedagoga* a jiné. (Rytmus o. p. s, 2016)

Můžeme vidět, že vzdělávacích kurzů pro pedagogické pracovníky je velké množství. Přesto se však nejedná přímo o kurzy spojené s alternativními metodami, které jsme popisovali v naší práci, mnohdy jsou ale s těmito metodami spřízněny. Je samozřejmé, že vzhledem k počtu obyvatel bude mít nabídku město Zlín oproti větším městům (např. Praha, Brno) menší, bohužel však musíme konstatovat, že v celém Zlínském kraji je úroveň kurzů zaměřených na alternativní tematiku dost nízká.



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Výzkumným problémem v této práci je zjištění názoru učitelů a asistentů pedagoga na používání alternativních metod vyučování v běžné základní škole a následné srovnání názorů dle profese a pohlaví.

VP1: Jaký je názor učitelů a asistentů pedagoga na používání alternativních metod vyučování v běžné základní škole?

VP2: Jak se tento názor liší z hlediska jejich profese?

VP3: Jak se tento názor liší dle pohlaví?

## 5 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V designu výzkumu popisujeme hlavní i vedlejší výzkumné cíle a otázky, s nimi související hypotézy, proměnné, výzkumný soubor, metody a způsob zpracování dat. Nejdůležitějším prvkem je pak samotná analýza a interpretace výzkumu, dále doporučení pro praxi.

### 5.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cílem je zjistit názor učitelů a asistentů pedagoga běžných základních škol na alternativní metody vyučování a porovnat tento názor z hlediska profese a pohlaví respondentů.

#### 5.1.1 Dílčí výzkumné cíle

Dílčí výzkumné cíle vychází z hlavního výzkumného cíle a definujeme je takto:

1. Porovnat názory **učitelů a asistentů pedagoga** na používání alternativních metod vyučování.
2. Porovnat názory **mužů a žen** na používání alternativních metod vyučování.
3. Zjistit, zda existuje rozdíl mezi používáním alternativních metod vyučování a **délkou praxe** respondentů.
4. Zjistit, jakou **zkušenost** mají respondenti s alternativními metodami.
5. Zjistit, jaká je **příprava** na výuku formou alternativních metod dle respondentů.
6. Zjistit, jaké **alternativní metody** respondenti používají ve výuce.
7. Zjistit, jakým způsobem se **vzdělávají** respondenti v oblasti alternativních metod vyučování.

### 5.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Na základě hlavního výzkumného cíle jsme formulovali hlavní výzkumnou otázku takto: Jaké jsou názory učitelů a asistentů pedagoga běžných základních škol na alternativní metody vyučování?

Na základě hlavní výzkumné otázky byly dílčí výzkumné otázky a hypotézy stanoveny následovně:

1. Existuje rozdíl mezi názory učitelů a asistentů pedagoga na používání alternativních metod vyučování?

H1: Mezi názory učitelů a asistentů pedagoga na používání alternativních metod vyučování existuje rozdíl.

2. Existuje rozdíl mezi názory mužů a žen na používání alternativních metod vyučování?

H2: Mezi názory mužů a žen na používání alternativních metod vyučování existuje rozdíl.

3. Existuje rozdíl mezi délkou praxe respondentů a používáním alternativních metod ve vyučování?

H3: Mezi délkou praxe respondentů a používáním alternativních metod ve vyučování existuje rozdíl.

4. Jakou mají respondenti zkušenost s alternativními metodami?
5. Jaká je příprava na výuku formou alternativních metod dle respondentů?
6. Jaké alternativní metody používají respondenti ve výuce?
7. Jakým způsobem se respondenti vzdělávají v oblasti alternativních metod vyučování?

### 5.3 Definice proměnných

V závislosti na výzkumných otázkách a hypotézách jsme definovali tyto proměnné výzkumného šetření (v závorkách jsou uvedena čísla, které představují kódy dat, se kterými bylo pracováno v rámci statistické analýzy):

**pohlaví:** nominální proměnná, odpověď na otázku č. 1, zda je respondent muž (1), žena (2)

**věk:** poměrová proměnná, odpověď na otázku č. 2, věk uvedli respondenti v letech

**profese:** nominální proměnná, odpověď na otázku č. 3, zda je respondent učitel (1), asistent pedagoga (2)

**praxe:** poměrová proměnná, odpověď na otázku č. 4, respondenti uvedli délku praxe v letech a měsících, výsledky jsme poté sloučili do 4 kategorií: 1-5 let, 6-15 let, 16-25, 26 a více, proměnná byla nominální

**zkušenost s použitím alternativních metod:** nominální proměnná, odpověď na otázku č. 5, pozitivní (1), negativní (2), žádná (3)

**vhodnost použití alternativních metod:** nominální proměnná, odpověď na otázku č. 6, vhodné (1), nevhodné (2)

**provedení v praxi:** nominální proměnná, odpověď na otázku č. 7, proveditelné (1), neproveditelné (2)

**působení alternativních metod na respondenta:** nominální proměnná, odpověď na otázku č. 8, baví (1), rozvíjí (2), naplňuje (3), unavuje (4), stresuje (5), zdržuje (6), jiné (7)

**příprava na výuku:** nominální proměnná, odpověď na otázku č. 9, časově náročnější (1), finančně nákladnější (2), komplexnější (3), s větší mírou seberealizace (4), více stresující (5), bez rozdílu (6), jiné (7)

**četnost použití:** poměrová proměnná, odpověď na otázku č. 10, jedenkrát týdně (1), dvakrát až třikrát týdně (2), čtyřikrát až pětkrát týdně (3), více než pětkrát týdně (4), nepoužívám (5)

**druhy používaných metod:** nominální proměnná, odpověď na otázku č. 11, angažované učení (1), škola hrou (2), integrované učení (3), projektové vyučování (4), otevřené vyučování (5), dramatická výchova (6), škola podporující zdraví (7), jiné (8)

**výcvikové kurzy:** nominální proměnná, odpověď na otázku č. 12, angažované učení (1), škola hrou (2), integrované učení (3), projektové vyučování (4), otevřené vyučování (5), dramatická výchova (6), škola podporující zdraví (7), jiné (8)

## 5.4 Výzkumný soubor

Náš výzkum jsme zaměřili na úplné základní školy v okrese Zlín, protože zde nebyl ve větší míře žádný takový výzkum realizován. Podle statistiky Informačního a vzdělávacího portálu Zlínského kraje je k 28. 1. 2016 v okrese 36 základní škol. (Informační a vzdělávací portál Zlínského kraje – Zkola, 2016) Z těchto škol jsme vybrali ty, které odpovídají našim požadavkům běžné základní školy (viz. úvodní text).

Výzkumným souborem byli učitelé a asistenti pedagoga již zmiňovaných základních škol, kteří tvořili základní soubor. Výběr byl uskutečněn formou dostupného výběru. Osloveni byli všichni respondenti a výběrovým souborem se stalo 86 respondentů, kteří se rozhodli výzkumu zúčastnit.

## 5.5 Výzkumná metoda

K získání odpovědí na výzkumné otázky byl použit elektronický dotazník vlastní konstrukce. Dotazník byl rozeslán na emailové adresy pedagogických pracovníků. V jeho

úvodu byla vymezena základní problematika, důvod a motivace k vyplnění dotazníku, kterou bylo závěrečné hodnocení zvláště pro každou základní školu, která byla oslovena.

Dotazník se skládal z 12 otázek, přičemž otázky č. 1 – 4 představovaly sociodemografické údaje (pohlaví, věk, profese a praxe respondentů). Pomocí otázek č. 5 a 8 jsme zjišťovali, jakou mají respondenti praktickou zkušenost s alternativními metodami, jejich názor na alternativní metody byl zjišťován pomocí otázek č. 6 a 7, otázka č. 9 zjišťovala jaká je dle respondentů příprava na výuku pomocí zmiňovaných metod, četnost použití alternativních metod zahrnovala otázka č. 10, druhy používaných metod byly obsaženy v otázce č. 11 a na způsob vzdělávání respondentů odpovídala otázka č. 12.

## 5.6 Zpracování dat

Vzhledem ke kvantitativnímu pojetí výzkumu jsme zvolili tyto metody zpracování dat. Všechna data byla vyhodnocena především pomocí čárkovací metody. Jejich četnost jsme poté zaznamenali do sloupcových grafů, které jsou obsahem další kapitoly. Vzhledem k tomu, že jsou data zobrazena pomocí grafů, nekládali jsme již tabulky s absolutní, relativní a kumulativní četností. Pro číselná data i textové odpovědi byly vytvořeny code booky (Příloha P I a P II), se kterými jsme pracovali při vyhodnocování dotazníků.

Hypotézy byly ověřovány následujícím způsobem. Hypotéza H1 byla vyhodnocena pouze čárkovací metodou, jelikož výsledky dotazníku byly natolik zřejmé, že dle Chrásky jakýkoliv test postrádal smysl (Chráska, 2016). Stejný postup byl zvolen, opět kvůli jasnosti výsledků, i u hypotézy H2. Hypotézu H3 jsme se pokusili vyhodnotit pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, ale bohužel nebyly pro použití tohoto testu splněny podmínky (ani po sloučení dat). Hypotéza H3 teda nebyla statisticky nijak ověřena. (Chráska, 2007, s. 76-78) Průměrný věk respondentů byl vypočten pomocí aritmetického průměru.

## 6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výzkumné otázky a hypotézy:

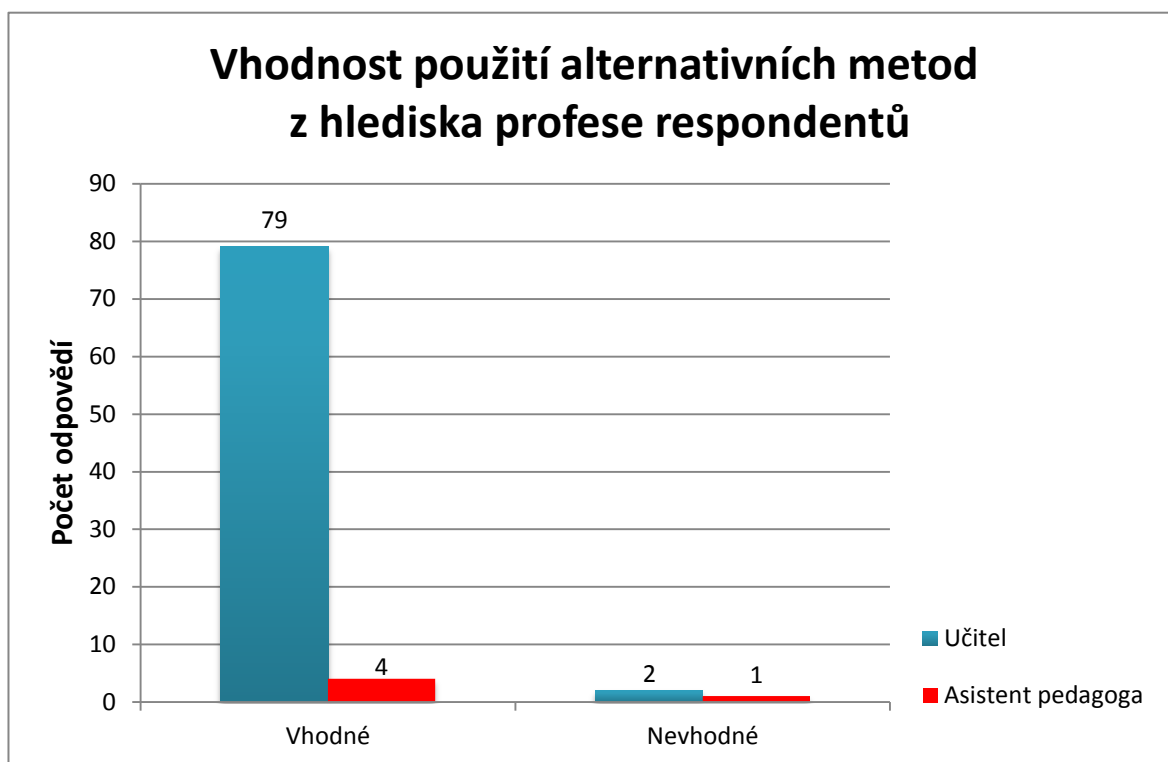
Hlavní výzkumná otázka:

**Jaké jsou názory učitelů a asistentů pedagoga běžných základních škol na alternativní metody vyučování?**

Vedlejší výzkumné otázky a hypotézy:

**1. Existuje rozdíl mezi názory učitelů a asistentů pedagoga na používání alternativních metod vyučování?**

**H1: Mezi názory učitelů a asistentů pedagoga na použití alternativních metod vyučování existuje rozdíl.**

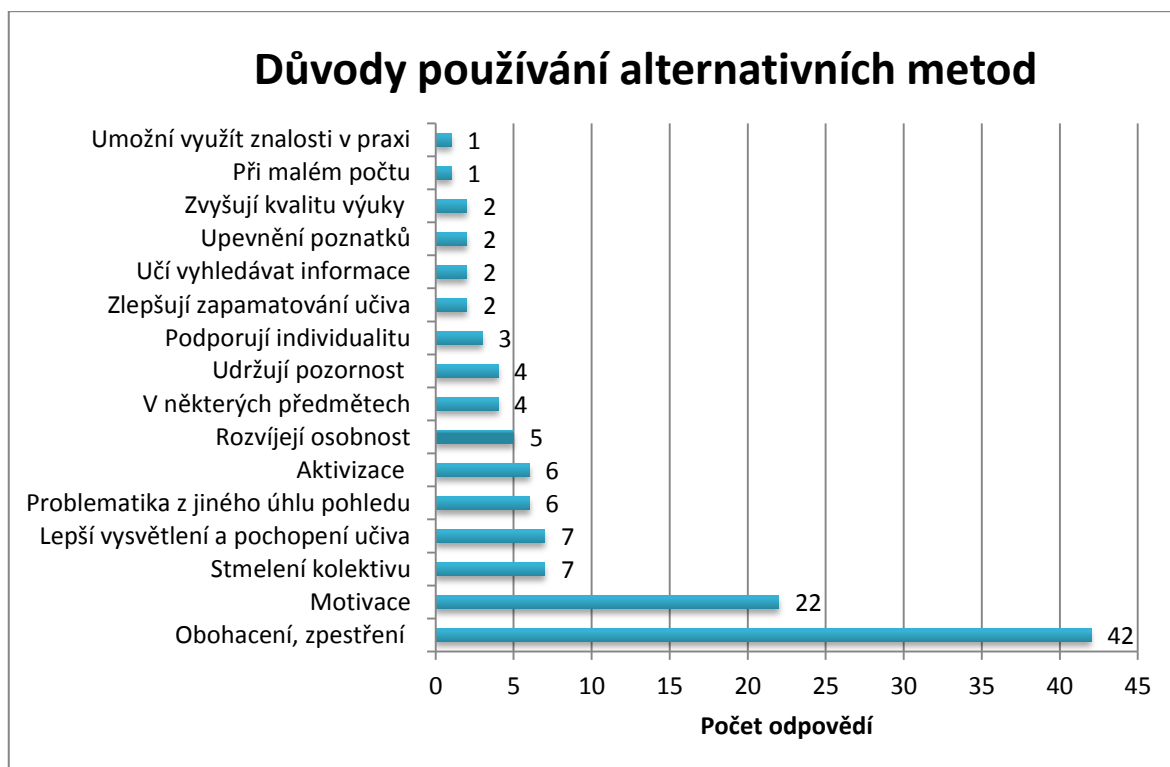


*Graf 1: Vhodnost použití alternativních metod z hlediska profese respondentů*

Názor na alternativní metody zjišťovala otázka č. 6 v dotazníku. Jak můžeme vidět, z grafu vyplývá, že z 81 učitelů si 79 myslí, že alternativní metody je vhodné používat a pouze 2 učitelé si myslí, že tyto metody je nevhodné používat. Z celkového počtu asistentů pedagoga (5) si myslí 4, že je vhodné tyto metody používat a pouze 1 si myslí, že je to nevhodné. **Přestože je možné použít Fischerův kombinatorický test, vzhledem k jasným výsledkům, není nutné tato data již ověřovat. Hypotéza H1 je potvrzena,**

tedy zjistili jsme, že mezi názory učitelů a asistentů pedagoga na používání alternativních metod je rozdíl. Toto tvrzení můžeme potvrdit, pokud si výsledky převedeme do poměru, který umožňuje vzájemné porovnání odpovědí učitelů a asistentů pedagoga, což je nutné z důvodu nepoměru malého počtu asistentů pedagoga oproti převažujícím množství učitelů (39,5:1 a 4:1). Vidíme, že odpověď „vhodné“ volí vždy (po zaokrouhlení) 39 učitelů a každý 40. volí odpověď „nevhodné“, zatímco odpověď „vhodné“ volí vždy 4 asistenti pedagoga a už každý 5. volí odpověď „nevhodné“. Můžeme tedy říct, že učitelé mají oproti asistentům pozitivnější názor na vhodnost používání alternativních metod.

Otázka č. 6 v dotazníku nezkoumala jen, zda jsou alternativní metody vhodné, ale ptala se respondentů i na důvod své odpovědi. Na následujícím grafu můžeme vidět, jaké důvody uváděli respondenti pro vhodnost alternativních metod. Nejčastějším důvodem, proč je vhodné používat alternativní metody ve výuce je obohacení či zpestření klasické hodiny. Tuto odpověď uvedlo 42 respondentů. Druhou nejčastější odpovědí byla pak motivace žáků k učivu, kterou uvedlo 22 respondentů. Naopak nejméně častou odpovědí bylo, že alternativní metody jsou vhodné, ale pouze v malém počtu žáků (uvedl 1 respondent) či že alternativní metody umožní žákům využít získané znalosti v praxi (uvedl 1 respondent).



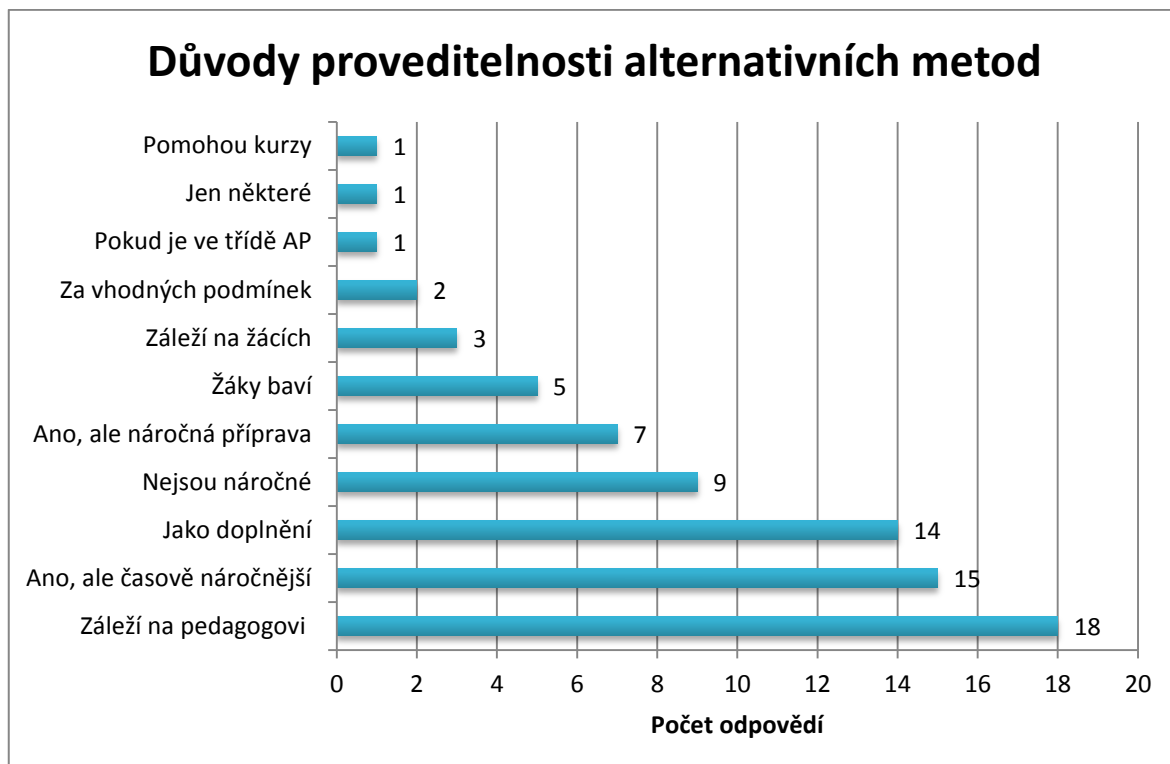
Graf 2: Důvody používání alternativních metod



Vzhledem k tomu, že odpověď „nevhodné“ zvolili pouze 3 respondenti, neuvádíme zde grafické znázornění textových odpovědí. 2 respondenti si myslí, že jsou alternativní metody nevhodné, jelikož je ve třídě velký počet žáků a 1 respondent uvedl, že má málo zkušeností s těmito metodami, aby je mohl považovat za vhodné.

Názor respondentů jsme mohli ověřit ještě pomocí otázky č. 7 v dotazníku, která se ptala, zda jsou alternativní metody proveditelné. Výsledky byly velmi podobné jako u předchozí otázky. Z 81 učitelů si 74 myslí, že alternativní metody jsou proveditelné v reálné praxi, 7 učitelů si myslí opak. Všichni asistenti pedagoga si myslí, že jsou alternativní metody proveditelné. Tedy i zde vidíme, že mezi názory učitelů a asistentů pedagoga na používání alternativních metod je rozdíl. Z celkového počtu si 92 % respondentů myslí, že jsou tyto metody v praxi proveditelné.

Otázka č. 7 v dotazníku opět zjišťovala i důvody odpovědí respondentů. Následující graf zobrazuje důvody pro proveditelnost alternativních metod v praxi. Nejčastější odpověď, kterou uvedlo 18 respondentů, bylo, že záleží především na osobnosti pedagoga, tedy zda je ochotný investovat více času a úsilí do zmiňovaných metod. Naopak nejméně časté odpovědi (uvedl vždy 1 respondent) byly tyto: alternativní metody jsou proveditelné v případě, že je ve třídě asistent pedagoga, jsou proveditelné jen některé, a jsou proveditelné, protože respondenti mohou navštívit kurzy a semináře, kde se mohou naučit tyto metody používat.

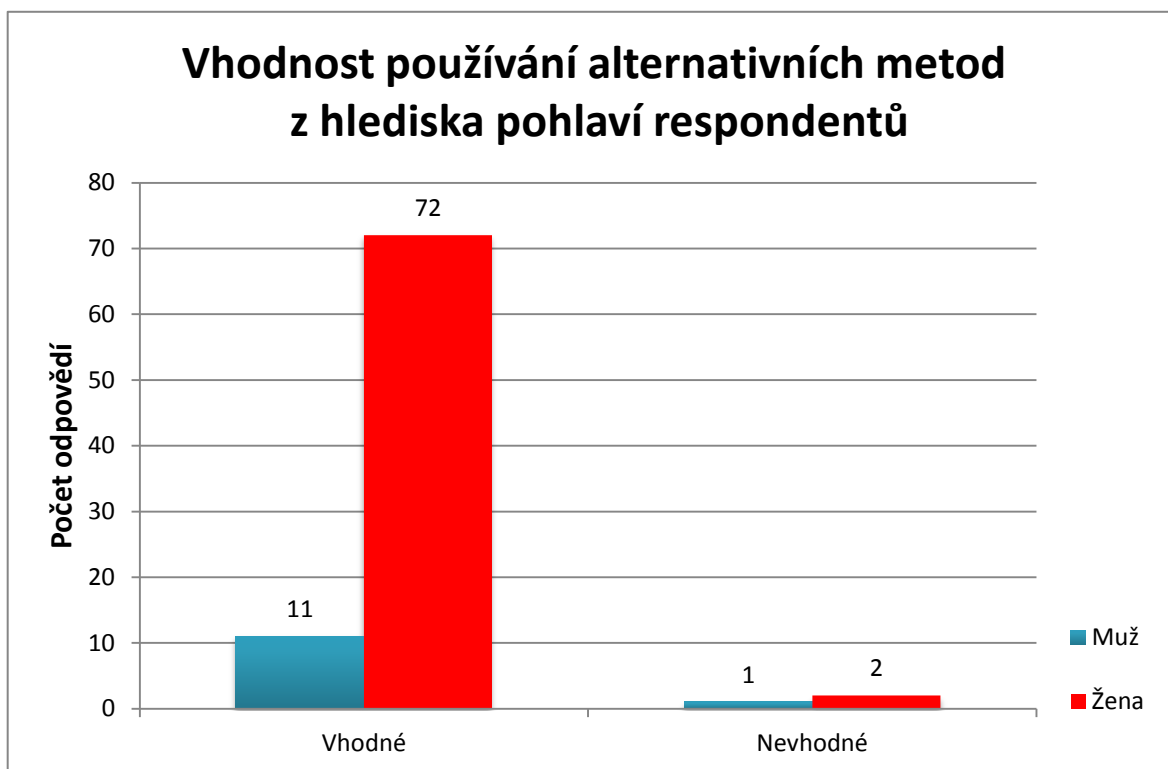


*Graf 3: Důvody proveditelnosti alternativních metod*

Vzhledem k tomu, že opověď „neproveditelné“ volilo u otázky č. 7 pouze 7 respondentů, neuvádíme ani zde grafické znázornění. Důvody pro negativní náhled na reálné provedení alternativních metod v praxi byly tyto: 3 respondenti uvedli, že je ve třídě velký počet žáků, 2 respondenti uvedli, že těmito metodami nelze pokrýt časový plán, 2 respondenti uvedli, že mají nedostatek pomůcek, 1 respondent uvedl, že má nedostatek finančních prostředků, 1 respondent uvedl, že je používání alternativních metod časově náročné a 1 respondent uvedl, že tyto metody nejdou použít ve všech předmětech. Vzhledem k tomu, že některý z respondentů uvedl více faktorů pro neproveditelnost, neshoduje se počet textových odpovědí s počtem respondentů.

## 2. Existuje rozdíl mezi názory mužů a žen na používání alternativních metod vyučování?

**H2:** Mezi názory mužů a žen na používání alternativních metod vyučování existuje rozdíl.



*Graf 4: Vhodnost používání alternativních metod z hlediska pohlaví respondentů*

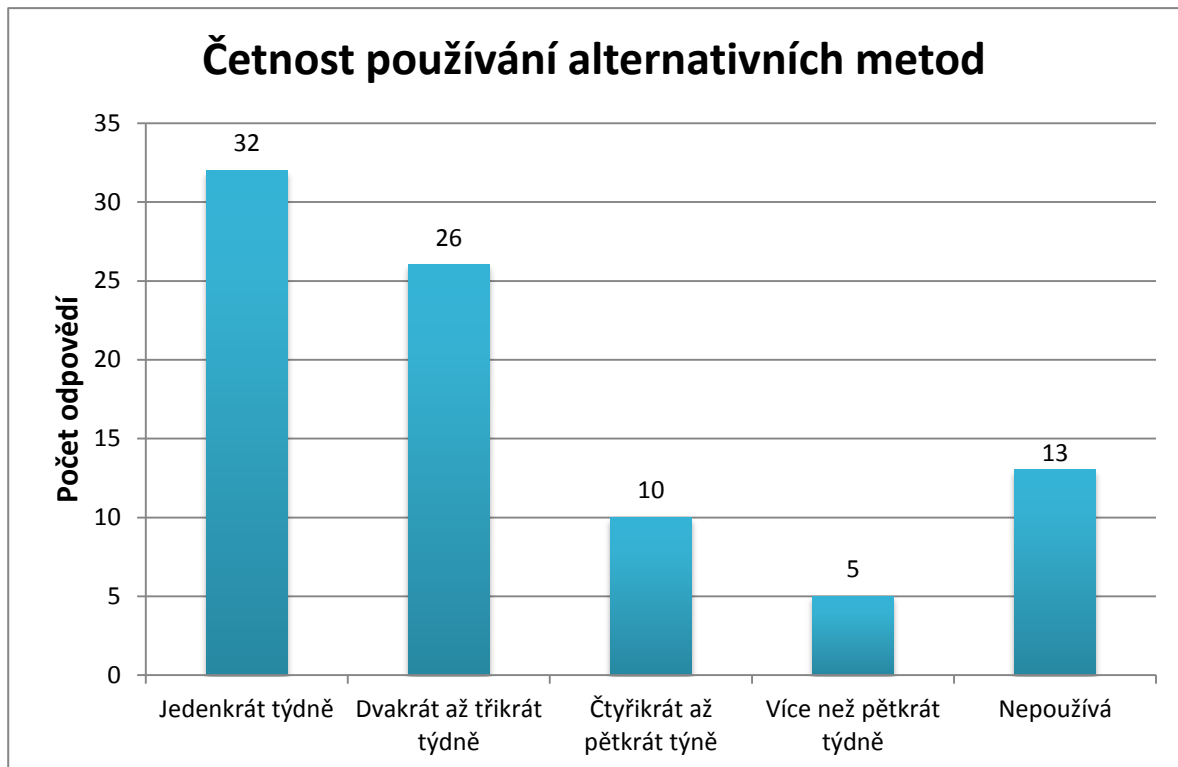
Rozdíl mezi názory mužů a žen na alternativní metody zjišťovala opět otázka č. 6 v dotazníku, která se ptala, zda je tyto metody vhodné či nevhodné používat.

Na grafu je dobře viditelné, že z 12 mužů, si 11 myslí, že jsou tyto metody vhodné a pouze 1 si myslí, že není vhodné tyto metody používat. Ze 74 žen si 72 myslí, že je jejich použití vhodné a pouze 2 ženy vnímají tyto metody jako nevhodné.

**Vzhledem k tomu, že výsledky jsou opět naprosto zřejmé, nebylo je nutné nijak statisticky ověřovat.** Pokud dáme výsledky do poměru (11:1 a 36:1), vidíme, že 11 mužů vždy volí odpověď „vhodné“ a každý 12. muž volí odpověď „nevhodné“. Zatímco 36 žen volí vždy odpověď „vhodné“ a každá 37. volí odpověď „nevhodné“. Vidíme tedy, že ženy mají oproti mužům pozitivnější názor na vhodnost používání alternativních metod ve výuce. Na základě výsledků tedy můžeme hypotézu H2 potvrdit, tedy mezi názory mužů a žen na používání alternativních metod je rozdíl.

### 3. Existuje rozdíl mezi délkou praxe respondentů a používáním alternativních metod ve vyučování?

**H3: Mezi délkou praxe respondentů a používáním alternativních metod ve vyučování existuje rozdíl.**



*Graf 5: Četnost používání alternativních metod*

Abychom mohli ověřit hypotézu H3, zjišťovali jsme pomocí otázky č. 10 v dotazníku nejprve četnost používání alternativních metod ve vyučování. Na grafu můžeme vidět, že velký počet respondentů, tedy 32, používá alternativní metody pouze jedenkrát týdně, 26 respondentů uvedlo, že používá alternativní metody dvakrát až třikrát týdně, 10 respondentů používá tyto metody čtyřikrát až pětkrát týdně a pouze 5 respondentů používá alternativní metody více než pětkrát týdně. 13 respondentů nepoužívá tyto metody vůbec.

Vzhledem k tomu, že nás však zajímalo, zda existuje rozdíl mezi používáním alternativních metod a délkou praxe respondentů, provedli jsme výpočet pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Statistické hypotézy byly stanoveny takto:

$H_0$ : Mezi délkou praxe respondentů a používáním alternativních metod ve vyučování neexistuje rozdíl.

$H_A$ : Mezi délkou praxe respondentů a používáním alternativních metod ve vyučování existuje rozdíl.

Vytvořili jsme tabulku pozorovaných a očekávaných četností (viz Tabulka 1 a 2).

**Tabulka pozorovaných četností**

Délka praxe [v letech]	1x týdně	2-3x týdně	4-5x týdně	Více než 5x týdně	Nepoužívají	$\Sigma$
1-5	2	7	2	2	6	19
6-15	12	4	2	0	4	22
16-25	14	10	2	2	2	30
26 a více	4	5	4	1	1	15
$\Sigma$	32	26	10	5	13	86

*Tabulka 1: Pozorované četnosti*

**Tabulka očekávaných četností**

Délka praxe [v letech]	1x týdně	2-3x týdně	4-5x týdně	Více než 5x týdně	Nepoužívají
1-5	7,07	5,74	2,21	1,10	2,87
6-15	5,88	6,65	2,56	1,28	3,33
16-25	11,16	9,07	3,49	1,74	4,53
26 a více	5,58	4,53	1,74	0,87	2,27

*Tabulka 2: Očekávané četnosti*

Vzhledem k tomu, že nebyly splněny podmínky použití testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (více než ve 20% tabulky očekávaných četností jsou četnosti menší než 5), nepočítali jsme tento příklad dále a tedy neuvádíme tabulku pro chí-kvadrát. Pomocí tohoto testu jsme bohužel nemohli ověřit hypotézu  $H_3$ . Abychom přesto dokázali odpovědět na výzkumnou otázku č. 3, sloučili jsme kategorie následujícím způsobem:

**Tabulka pozorovaných četností – sloučení**

Délka praxe [v letech]	1-3x týdně	Více než 4x týdně	Nepoužívají	$\Sigma$
1-10	17	5	8	30
11-25	32	5	4	41
26 a více	9	5	1	15
$\Sigma$	58	15	13	86

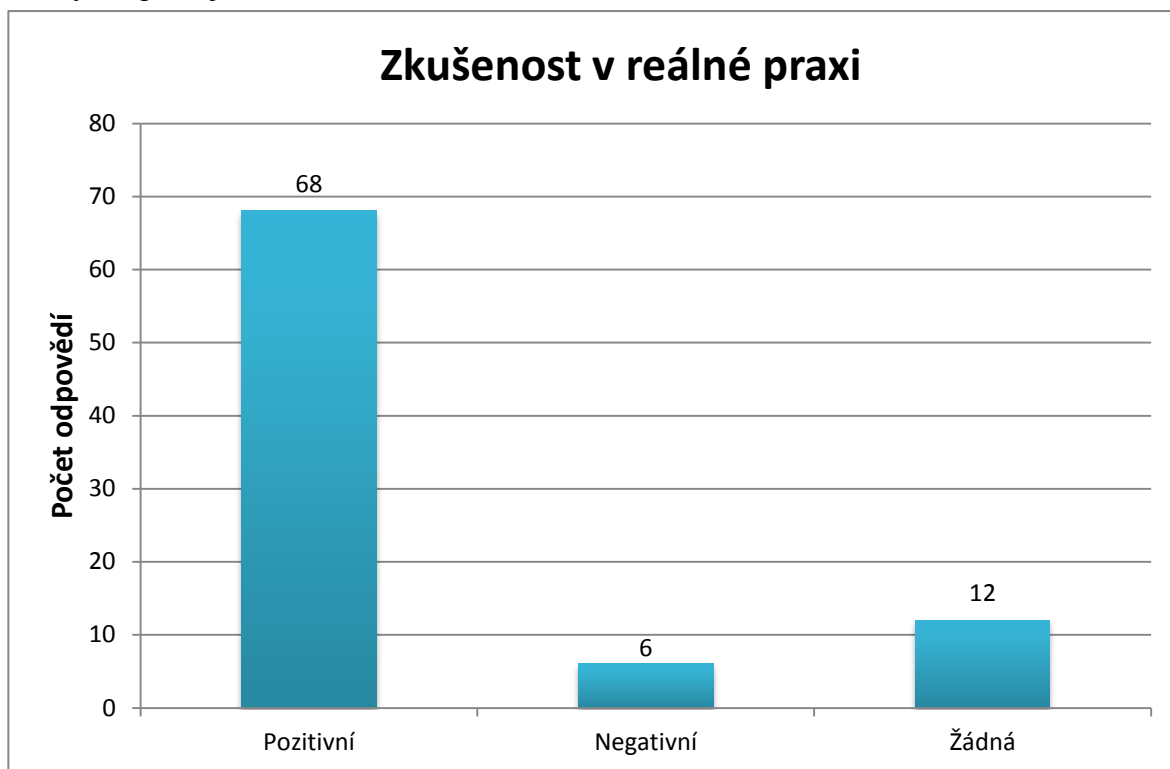
*Tabulka 3: Tabulka očekávaných četností - sloučení*

Jelikož ani v tomto případě nesplňovala tabulka očekávaných četností podmínky pro použití testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, nemohli jsme hypotézu H3 potvrdit ani zamítnout. Další sloučení buněk již nebylo možné, jelikož by to mohlo ovlivnit výsledky testu.

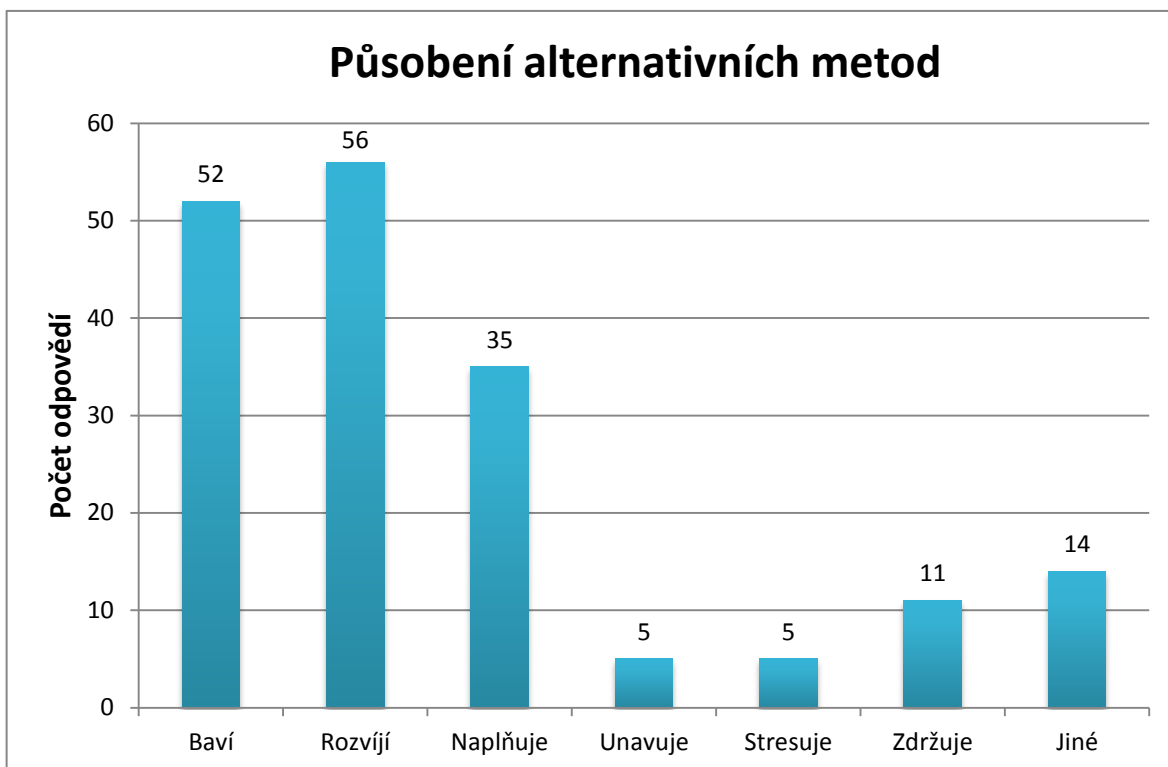
Pokud se však podíváme na tabulku č. 3, můžeme si všimnout, že respondenti nejčastěji uváděli, že používají alternativní metody 1 – 3x týdně a to ve všech kategoriích délky praxe. Můžeme tedy říct, že v četnosti používání alternativních metod ve výuce a délkou praxe není rozdíl. Přestože jsme tedy hypotézu H3 neověřili statisticky, můžeme si na výzkumnou otázku č. 3 odpovědět.

#### 4. Jakou mají respondenti zkušenost s alternativními metodami?

Odpověď na tuto výzkumnou otázku zjišťovala otázka č. 5 v dotazníku, která se ptala přímo na zkušenost s alternativními metodami ve výuce a dále otázka č. 8 v dotazníku, která zkoumala, jak působí alternativní metody na respondenty, v případě, že je ve výuce použijí.



Graf 6: Zkušenost v reálné praxi

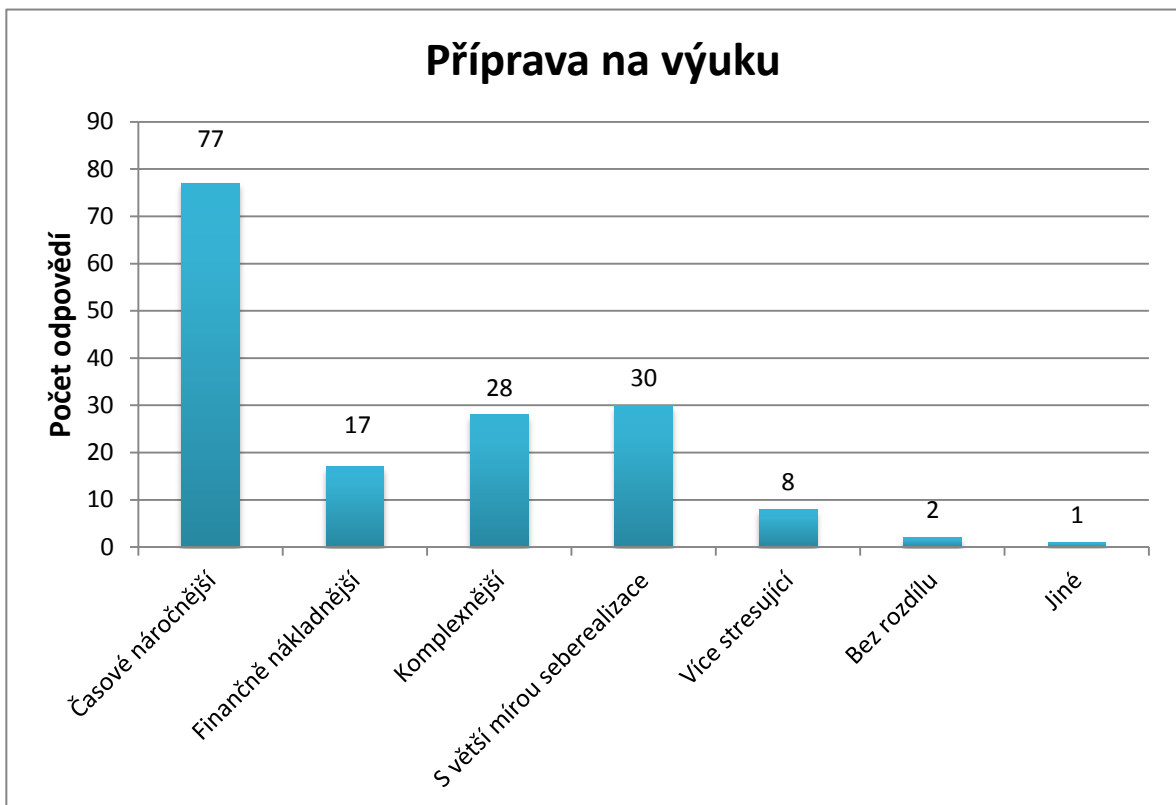


Graf 7: Působení alternativních metod

Z grafu č. 6 je patrné, že 68 respondentů má s alternativními metodami zkušenost pozitivní, 6 respondentů má zkušenost negativní a 12 respondentů nemá zkušenost žádnou. Graf č. 7 zobrazuje, jak alternativní metody působí na respondenty. Z celkového počtu uvedlo 52 respondentů, že je používání alternativních metod baví, 56 respondentů tyto metody rozvíjí, 35 respondentů naplňuje, 5 respondentů tyto metody v hodině unavují, 5 respondentů stresují, 11 respondentů zdržují a 14 respondentů uvedlo položku „jiné“.

Nejčastější odpovědí bylo v kategorii „jiné“, že nemají zkušenost (4 respondenti), dále že jsou pro respondenty náročné (3 respondenti), zpestřují výuku (2 respondenti), 1 respondent uvedl, že jsou jednoduše vhodné, 1 respondenta nechávají chladným, 2 respondenty tyto metody motivují z hlediska toho, že žáky jejich používání baví a 1 respondenta metody stresují z hlediska chybějící časové dotace.

## 5. Jaká je příprava na výuku formou alternativních metod dle respondentů?

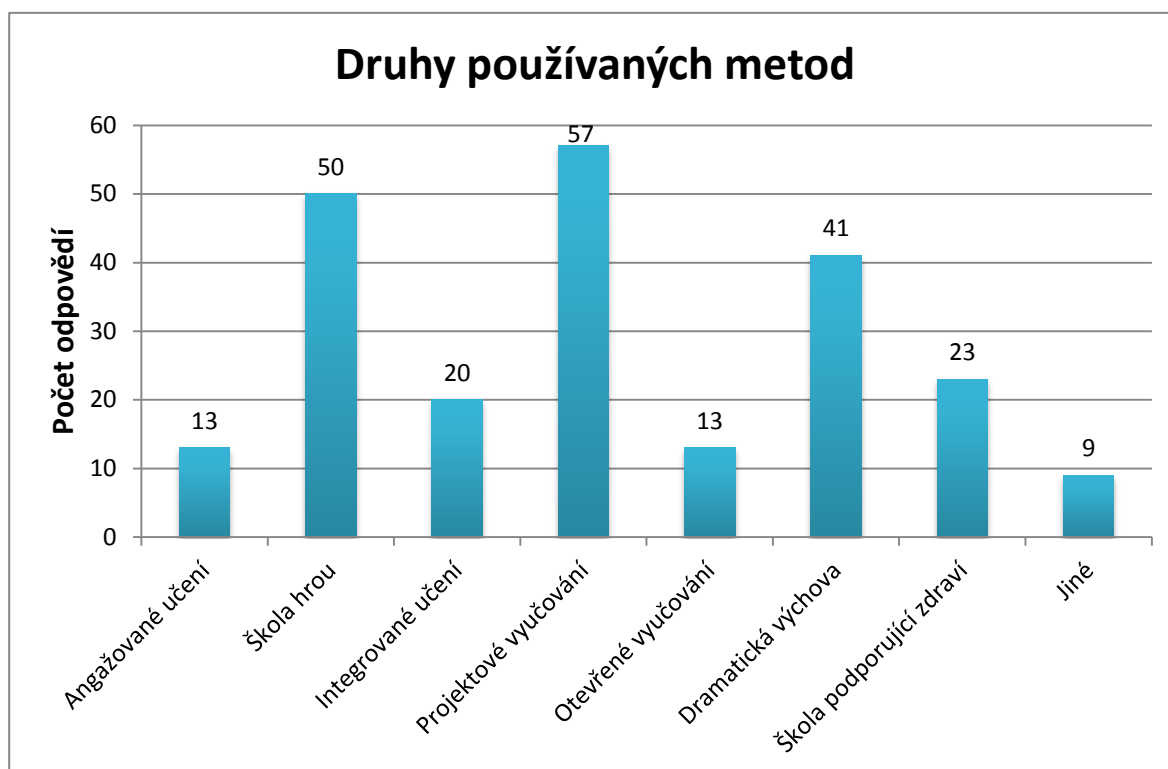


Graf 8: Příprava na výuku

Na tuto výzkumnou otázku odpovídala otázka č. 9 v dotazníku. Zjišťovala, jaká je příprava na výuku formou alternativních metod oproti přípravě běžné. Na grafu vidíme, že 77 respondentů (což je 90%) uvedlo, že je taková příprava pro ně časově náročnější, 17 respondentů uvedlo, že je finančně náročnější, 28 respondentů si myslí, že je komplexnější, 30 respondentů odpovědělo, že je s větší mírou seberealizace, 8 respondentů si myslí, že je více stresující, 2 respondenti uvedli, že je bez rozdílu, a jeden respondent zvolil odpověď „jiné“, ke které uvedl, že to neumí posoudit.



## 6. Jaké alternativní metody používají respondenti ve výuce?

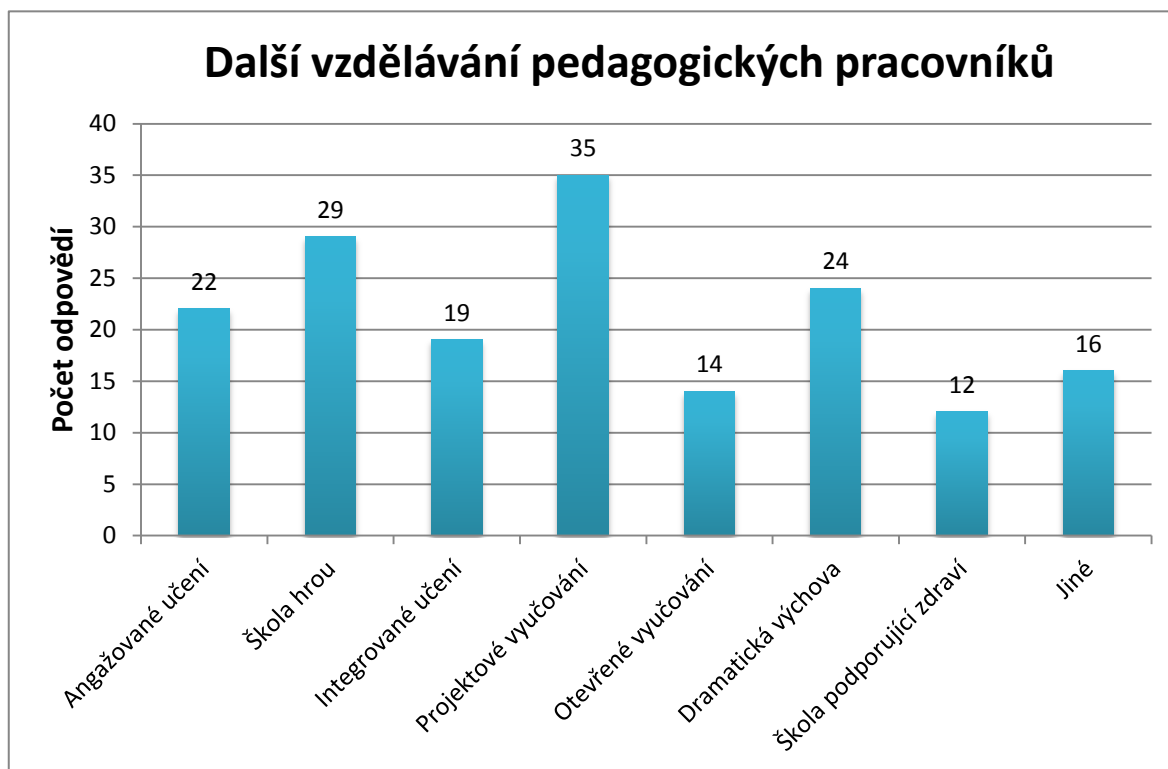


Graf 9: Druhy používaných metod

Odpověď na tuto výzkumnou otázku zjišťovala otázka č. 11 v dotazníku, která se ptala na druhy používaných metod. Na grafu je viditelné, že nejčastěji používají respondenti metody projektového vyučování, až 66% respondentů (57) zvolilo právě tuto možnost. Na druhém místě jsou pak metody školy hrou, které používá 58% respondentů (50). Dramatickou výchovu užívá 41 respondentů, což je také velmi vysoké číslo. Metody školy podporující zdraví používá 23 respondentů, 20 respondentů používá integrované učení. Metody angažovaného učení užívá 13 respondentů, stejně jako metody otevřeného učení. Možnost „jiné“ zvolilo 9 respondentů.

V kategorii „jiné“ odpovídali respondenti následovně. Metody alternativní školy Montessori používají 2 respondenti, kritické myšlení uvedli 2 respondenti, činnostní učení 1 respondent, metoda Hejného 1 respondent, metody splývavého čtení 1 respondent, Daltonské vyučování 1 respondent a metody intuitivní pedagogiky 1 respondent.

## 7. Jakým způsobem se respondenti vzdělávají v oblasti alternativních metod vyučování?



Graf 10: Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Odpověď na tuto výzkumnou otázku zjišťovala otázka č. 12 v dotazníku. Respondenti volili z možností a také mohli uvést textovou odpověď k položce „jiné“. Z grafu můžeme vyčíst, že největší zájem je o kurzy projektového vyučování (zvolilo 35 respondentů) a školy hrou (zvolilo 29 respondentů). Vysoký zájem je také o dramatickou výchovu, kterou zvolilo 24 respondentů a o angažované učení, které zvolilo 22 respondentů. O integrované učení má zájem 19 respondentů, otevřené vyučování preferuje 14 respondentů a kurz škola podporující zdraví zvolilo 12 respondentů. Položku „jiné“ zvolilo 16 respondentů.

Nejčastějším kurzem, který respondenti v této kategorii uvedli, byl kurz činnostního učení (3 respondenti). Dále byly odpovědi vždy od 1 uchazeče takové: Montessorii, Hejného metoda, vyučování v rámci etické výchovy, Tvořivá škola Zdeňky Rosecké, Podzimní škola chemie. 1 respondent uvedl, že by zvolil k dalšímu vzdělávání kurz dle aktuální nabídky a potřeby, 1 respondent by absolvoval jakýkoliv kurz, 4 respondenti uvedli, že nemají zájem či nechtějí absolvovat žádný kurz a 2 respondenti uvedli, že neví.

## 6.1 Shrnutí výsledků výzkumu

Naše hlavní výzkumná otázka zněla takto: Jaké jsou názory učitelů a asistentů pedagoga na alternativní metody vyučování? Pokud se podíváme do předchozí kapitoly na analýzu výsledků dotazníkového šetření, můžeme si jednoduše odpovědět, že respondenti mají k alternativním metodám spíše kladný vztah, tedy jejich názory na používání alternativních metod jsou pozitivní.

Dokazují to především výsledky dotazníkové otázky č. 6, kdy 97% respondentů uvedlo, že je vhodné alternativní metody používat a dále také výsledky dotazníkové otázky č. 7, kdy 92% respondentů považuje tyto metody za proveditelné v praxi. Z celkového počtu 49% respondentů chápe tyto metody jako doplnění výuky. U praktického provedení záleží dle respondentů především na osobnosti pedagoga a ochotě věnovat přípravě i samotné realizaci metod více času. Pozitivní však je, že až 79% má s používáním alternativních metod ve výuce kladnou zkušenost.

Na základě zodpovězení hypotézy H1 a H2 můžeme říct, že názory respondentů se z hlediska profese a z hlediska pohlaví liší. Samozřejmě je to dáno nevyváženým počtem učitelů a asistentů pedagoga a mužů a žen. Hypotéza H3 nemohla být statisticky ověřena, přesto jsme si odpověděli na výzkumnou otázku č. 3. Zjistili jsme, že ve srovnání s délkou praxe není rozdíl v četnosti používání alternativních metod ve výuce. Pozitivním výsledkem je, že 67% respondentů používá ve svých hodinách alternativní metody alespoň jednou týdně, někteří dokonce dvakrát až třikrát.

Nejčastějším druhem používaných metod je projektové vyučování (66% respondentů) a poté metody školy hrou (58% respondentů), tím se tedy potvrzuje to, co známe z praxe. Je pro nás však překvapivé, že ne všichni respondenti používající tyto metody mají absolvovaný nebo by chtěli podobný kurz absolvovat. Pouze 40% respondentů uvedlo, že má absolvovaný nebo by chtělo absolvovat kurz projektového vyučování, tedy přestože tyto metody používá více než polovina respondentů a pouze 34% respondentů pak zvolilo kurz školy hrou a to přestože jej opět používá více než polovina.

Zajímavé pro nás bylo, že nejstarším respondentem (68 let), který se výzkumu zúčastnil, byl pedagog se 44 letou praxí a naopak nejmladším respondentem byla asistentka pedagoga (23 let) s praxí pouze 2 roky. Oba uvádí kladný vztah k alternativním metodám a používají je v praxi alespoň jednou týdně. Můžeme tedy vidět, že praxe ani věk nemusí hrát roli. Pro doplnění - průměrný věk respondentů byl 41 let.

Přestože se výzkumu zúčastnilo 86 respondentů, zastoupení učitelů a asistentů pedagoga nebylo bohužel rovnoměrné, stejně jako zastoupení mužů či žen. Z praxe však víme, že asistentů je vždy méně než učitelů a také více žen je učitelek či asistentek než mužů učitelů a asistentů. Je jasné, že do budoucna by bylo možné tento výzkumný soubor ještě rozšířit či více namotivovat respondenty k zodpovězení dotazníku.

Přesto jsme však dosáhli stanovených cílů a zodpověděli na výzkumné otázky. Všechny výzkumné problémy byly tedy přezkoumány a bylo dosaženo výsledků, které jsou pro náš výzkum takto dostačující.

## 7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z našeho testování vyplynulo, že jak učitelé, tak asistenti pedagoga se staví k alternativním metodám spíše kladně a pouze 13 respondentů (tedy 15%) z 86 tyto metody v praxi nepoužívá. Přestože výsledky dotazníkového šetření dopadly nad naše očekávání velmi dobře, chtěli bychom doporučit následující.

Většinovým problémem je, že si respondenti myslí, že jsou alternativní metody časově náročnější oproti běžným metodám, a tedy nestihnou probrat učivo, které mají naplánováno na vyučovací hodinu. Nedostatek času se objevuje nejen v samotné realizaci, ale už i v přípravě na výuku.

Přestože souhlasíme s tím, že příprava na výuku touto formou může být časově náročná, nemyslíme si, že samotná realizace by měla být o tolik časově náročnější. Možná by bylo spíš nutné, aby se respondenti zamysleli nad tím, že probíraná látka nemusí být předávána výkladem a současně podpořena alternativní metodou. Myslíme si, že mnohdy může stačit použít místo výkladu například dramatickou výchovu a na závěr diskusi a učivo tím považovat za probrané. Dovedeme si to představit například v multikulturní výchově, kde mají za úkol žáci představit určité etnikum pomocí pantomimy, či jiných prvků dramatické výchovy. Po ukončení dramatického představení, rozebere pedagog s žáky, co bylo dobře či špatně, např. zda se objevily nějaké předsudky a jak se dá tento problém řešit.

Co se týká individuálních problémů s používáním alternativních metod, mají respondenti problém s finančními náklady, nedostatkem zkušeností, ale i s praktickým provedením některých metod, například jeden respondent uvedl, že si nemůže dovolit spojovat učivo do bloků.

Ohledně financování můžeme navrhnout snad jen hledat možnosti, kdy je možné používat přírodní či recyklované materiály. To, že mají respondenti nedostatek zkušeností, je zřejmě důkazem nedostačující nabídky kurzů dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky či jejich nízké motivace se na tyto semináře či kurzy přihlásit. Třetím problémem je praktické provedení - přestože může být náročné spojovat určité učivo do etap, nemyslíme si, že by to bylo úplně nemožné. Možná je nutné zapojit do přípravy více pedagogů a společně zapřemýšlet, jak by šlo učivo rozdělit do určitých částí, které by na sebe navazovaly a vzájemně se i propojovaly v různých předmětech. Je možné pak využít metod Projektové výuky a na konci probraného tématu (např. plazi) motivovat děti ke shrnutí tématu formou

projektu (a to samozřejmě v případě, že mohou ztvárnit a prezentovat svou práci jakoukoliv formou, tedy nemusí nutně každá skupina žáků tvořit plakát apod.).

Co je ještě zajímavé na našem výzkumu, tak nízký počet respondentů, kteří uvedli, že je možné metody používat v případě, že je ve třídě přítomný asistent pedagoga (tuto odpověď uvedl pouze jeden respondent). Myslíme si, že právě asistent pedagoga je zde na to, aby učiteli i žákům práci ulehčil a tedy by mělo být možné alternativní metody používat ve větší míře.

Překvapivé pro nás bylo, že někteří pedagogové vůbec neznají problematiku zmíněných alternativních metod. Jednalo se o 2 respondenty ve věku do 35 let, kteří se odkazovali na to, že vysokoškolské vzdělání jim neumožnilo poznat, co jsou to alternativní metody. Nejen proto si tedy myslíme, že další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti alternativního školství je více než na místě.

Pokud bychom to tedy chtěli shrnout, myslíme si, že používání alternativních metod je v okrese Zlín na dobré úrovni, přesto je vždy co zlepšovat. Myslíme si, že je nutné pedagogické pracovníky lépe vzdělávat v oblasti alternativních metod, aby měli možnost tyto metody pak užívat v praxi. Nasnadě je i motivace pracovníků k samotnému dalšímu vzdělávání. Myslíme si, že by pomohlo změnit pohled pracovníků na alternativní školství, aby jeho metody nevnímali pouze jako něco navíc, ale aby je dokázali uchopit jako primární vyučovací metodu.

Přestože nemůžeme posoudit z praktických zkušeností, jak probíhá výuka ve všech školách a záleží to na individualitě každého pedagoga, myslíme si, že by měli učitelé lépe spolupracovat s asistenty pedagoga, aby bylo možné alternativní metody používat ve větší míře a také aby měli žáci větší možnost volby při zadaných úkolech. Protože to je jednou z možností, jak žáky namotivovat ke vzdělávání.

Aby měli sami respondenti či jejich vedení možnost zvýšit kvalitu vzdělávání, vyhodnotili jsme odpovědi respondentů ještě pro každou školu zvlášť a následně výsledky rozeslali. Věříme, že výsledky našeho výzkumu pomohou podpořit pozitivní zájem o alternativní vzdělávání nejen již u učitelů praktikujících tyto metody, ale i u pedagogů, kteří tyto metody prozatím „neobjevili“.

## ZÁVĚR

V teoretické části jsme se věnovali nejprve stručnému popisu vzdělávací soustavy v České republice, aby si každý čtenář ujasnil, jaký je u nás systém vzdělávání. V dalších kapitolách jsme se zaměřili na didaktické metody, nejprve na ty běžněji používané, poté na alternativní. Protože s vyučováním neméně souvisí i vzdělávání pedagogických pracovníků, pokusili jsme se jednoduše shrnout nejen základní podmínky pro výkon učitelské profese či profese asistenta pedagoga, ale poukázali jsme i na možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Vzhledem k tomu, že je důležité si vždy ujasnit i legislativní rámec problematiky, popsali jsme jak legislativu v oblasti alternativních metod, tak i v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

V praktické části jsme pak navazovali na část teoretickou. Naším cílem bylo zjistit, jaké názory mají pedagogičtí pracovníci na používání alternativních metod. Dotazník, který byl předložen respondentům, byl sestaven na základě teoretických poznatků, získaných studiem odborné literatury. Především pomocí čárkovací metody byl následně zpracován a jeho výsledky byly námi ohodnoceny jako velmi pozitivní. Tedy díky výzkumu jsme zjistili, že 97% respondentů má k používání alternativních metod kladný vztah a 85% z nich tyto metody používá přímo ve vyučování alespoň jedenkrát týdně.

Jelikož jsme vytvořili ještě i anonymní výsledky každé školy zvlášť, je možné, aby s nimi školy dále pracovaly, především z hlediska zlepšení kvality vzdělávání. Jedná se například o školu, kde respondenti uváděli, že mají málo zkušeností s alternativními metodami. Zde je možné, aby vedení školy zajistilo pro své zaměstnance vhodný kurz či seminář, kde jim bude tato problematika přiblížena.

Naším výzkumem jsme si odpověděli na hlavní výzkumnou otázku i všechny dílčí otázky a tudíž byly cíle výzkumu naplněny. Protože nebyl vzorek výzkumného souboru příliš velký, bylo by možné v budoucnu výzkum rozšířit o větší počet respondentů a k odpovědím je více motivovat. Přesto považujeme náš výzkum za smysluplný a možný poukázat na názory pedagogických pracovníků v okrese Zlín na problematiku používání alternativních metod v běžné výuce.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
- [2] ČERVENKA, Stanislav. *Angažované učení*. Praha: T. Houška, 1992. ISBN 80-900704-8-5.
- [3] ČESKO, Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů české republiky*. 2011, částka 190, s. 4-8. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- [4] ČESKO, Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících. In: *Sbírka zákonů české republiky*. 2004, částka 190, s. 5-16. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
- [5] HOUŠKA, Tomáš. *Škola je hra*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha 6: vl. n., 1993. ISBN 80-900704-9-3.
- [6] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [7] CHRÁSKA, Miroslav. *Osobní rozhovor*. Zlín, 15. 4. 2016.
- [8] KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.
- [9] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.
- [10] MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 1. vydání. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1990. ISBN 80-210-0210-7.
- [11] MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
- [12] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- [13] PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-172-7.



- [14] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [15] SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, Odborná literatura pro veřejnost, 1992. ISBN 80-04-26160-4.
- [16] SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [17] SOLFRONK, Jan. *Organizační formy vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1994. ISBN 8070663340.
- [18] SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, Pedagogická praxe, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- [19] SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury, 1996. ISBN 80-859-3119-2.
- [20] SVOBODOVÁ, Jarmila. 1997 Pojetí a historie alternativních metod, postupů a technik. In *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.

### Internetové zdroje

- [1] Informační a vzdělávací portál Zlínského kraje - Zkola, Seznam základních škol zřizovaných obcí ve Zlínském kraji [online]. 28. 1. 2016, [cit. 2016-01-30], Dostupné z: [http://www.zkola.cz/management/oos/adresare/Documents/Seznam\\_zakladnich skol\\_zrizovanych\\_obci\\_ve\\_zlinskem\\_kraji.xls](http://www.zkola.cz/management/oos/adresare/Documents/Seznam_zakladnich skol_zrizovanych_obci_ve_zlinskem_kraji.xls)
- [2] Institut biostatistiky a analýz Lékařské a Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity, Vyučovací metody [online]. © 2009, [cit. 2016-01-20], 5 s. Dostupné z: <http://www.iba.muni.cz/esf/res/file/bimat-2009/vyucovaci-metody.pdf>
- [3] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Klíčové dokumenty ke Společnému vzdělávání [online]. 19. 11. 2015, [cit. 2016-01-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/klicove-dokumenty-ke-spolecnemu-vzdelavani>
- [4] Národní agentura pro evropské vzdělávací programy - NAEP. Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání - ISCED [online]. © 2007 - 2016,

- [cit. 2016-01-20], 1 s. Dostupné z: <http://www.naep.cz/image/content-management/ISCED%20klasifikace%20vzdelavani.pdf>
- [5] Národní institut pro další vzdělávání - NIDV [online]. © 2016, [cit. 2016-01-20]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz>
- [6] Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. [online]. © 2013 – 2016 MŠMT. Praha: Tauris, 2001. [cit. 2016-03-03]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/35405\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/35405_1_1/)
- [7] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP-ZV). [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2016-01-21]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/214/>
- [8] Rytmus o.p.s [online]. © 2016, [cit. 2016-01-20]. Dostupné z: <http://www.rytmus.org/home>
- [9] Státní zdravotní ústav. Program Škola podporující zdraví [online]. © 2015, [cit. 2015-12-13]. Dostupné z: <http://www.szu.cz/program-skola-podporujici-zdravi>

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

NIDV Národní institut pro další vzdělávání

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní školy

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka 1: Pozorované četnosti .....</i>	45
<i>Tabulka 2: Očekávané četnosti .....</i>	45
<i>Tabulka 3: Tabulka očekávaných četností - sloučení .....</i>	45

**SEZNAM GRAFŮ**

<i>Graf 1: Vhodnost použití alternativních metod z hlediska profese respondentů .....</i>	39
<i>Graf 2: Důvody používání alternativních metod .....</i>	40
<i>Graf 3: Důvody proveditelnosti alternativních metod .....</i>	42
<i>Graf 4: Vhodnost používání alternativních metod z hlediska pohlaví respondentů .....</i>	43
<i>Graf 5: Četnost používání alternativních metod.....</i>	44
<i>Graf 6: Zkušenost v reálné praxi .....</i>	46
<i>Graf 7: Působení alternativních metod .....</i>	47
<i>Graf 8: Příprava na výuku.....</i>	48
<i>Graf 9: Druhy používaných metod.....</i>	49
<i>Graf 10: Další vzdělávání pedagogických pracovníků.....</i>	50

## SEZNAM PŘÍLOH

P I Code book 1

P II Code book 2

# PŘÍLOHA P I: CODE BOOK 1

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	<b>Code book</b>										
2	id	pořadí	číslo v dotazníku								
3	pohlaví	ot. č. 1	1 - muž 2 - žena								Pohlaví:
4	věk	ot. č. 2	uvedeno v letech								Věk:
5	profese	ot. č. 3	1 - učitel 2 - asistent pedagoga								Na ZŠ působím jako:
6	praxe	ot. č. 4	uvedeno v letech								Praxe v mém oboru:
7	zkušenost	ot. č. 5	1- pozitivní 2 - negativní								S používáním alternativních metod ve výuce mám zkušenost:
8	vhodnost	ot. č. 6	1 - vhodné 2 - nevhodné								Alternativní metody je:
9	proveditelnost	ot. č. 7	1 - proveditelné 2 - neproveditelné								Alternativní metody jsou v praxi:
10	působení	ot. č. 8	1 - baví 2 - rozvíjí								Používáním alternativních metod ve výuce v porovnání s běžnými metodami Vás:
11	příprava	ot. č. 9	1 - časově náročnější 2 - dvakrát až třikrát týdně								Příprava na výuku formou alternativních metod je oproti běžné přípravě:
12	četnost	ot. č. 10	1 - jedenkrát týdně 2 - škola hrou								Alternativní metody používám:
13	druhy	ot. č. 11	1 - angažované učení 2 - škola hrou								Používám metody této alternativní školy:
14	kurzy	ot. č. 12	1 - angažované učení 2 - škola hrou								V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jsem absolvoval/a nebo chci absolvovat tento výcvikový kurz:

# PŘÍLOHA P II: CODE BOOK 2

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	
1	Code book 2																		
2	id	pořadí	kód																
3	vhodnost	ot. č. 6	1- obohacení, zpeřnění	2- motivace	3- strmenění kolektivu	4- lepší vysvětlení a pochopení učiva	5- problematika z jiného úhlu pohledu	6- aktivizace	7- rozvíjení osobnost	8- v některých předmětech	9- udržují pozornost	10- podporují individualitu	11- zlepšují zapamatování učiva	12- učí vyhledávat informace	13- upevňují poznatky	14- zvyšují kvalitu výuky	15- při malém počtu	16- umožní využít znalosti v praxi	
4	nehodnost	ot. č. 6	1- velký počet žáků	2- málo zkušeností s metodami															
5	proveditelnost	ot. č. 7	1- záleží na pedagogovi	2- ano, ale časově náročnější	3- jako doplnění	4- nejsou náročné	5- ano, ale náročná příprava	6- žáky baví	7- záleží na žácích	8- za vhodných podmínek	9- pokud je ve třídě AP	10- jen některé	11- Pomohou kurzy						
6	neproveditelnost	ot. č. 7	1- nelze pokrýt celý plán	2- časově náročné	3- velký počet žáků	4- nelze použít ve všech předmětech	5- nedostatek finančních prostředků	6- nedostatek pomůcek											
7	působení	ot. č. 8	1- nemám zkušenost	2- náročné	3- zpeřňují výuku	4- vhodné													
8	příprava	ot. č. 9	1- neumím posoudit																
9	druhy	ot. č. 11	1- Montessori	2- kritické myšlení	3- činnostní učení	4- metoda Hejného učení	5- splyňavé čtení	6- Daltonské vyučování	7- intuitivní pedagogika										
10	kurzy	ot. č. 12	1- činnostní učení	2- Montessori	3- Hejného učení	4- vyučování v rámci etické výchovy	5- cokoliv	6- Tvořivá škola Zdeňky Rosecké	7- žádné	8- podzimní škola chemie	9- nevím	10- dle aktuální nabídky a potřeby							