

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

## **Začlenění prvků alternativní pedagogiky na 2. stupeň základních škol**

Bakalářská práce

Autorka: Anna Saturková  
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Historie a společenské vědy se zaměřením na vzdělávání  
Vedoucí práce: PhDr. Romana Lisnerová, Ph.D.  
Oponent práce: doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.



## Zadání bakalářské práce

<b>Autor:</b>	<b>Anna Saturková</b>
Studium:	P18P0291
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Historie se zaměřením na vzdělávání, Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání
<b>Název bakalářské práce:</b>	<b>Začlenění prvků alternativní pedagogiky na 2. stupni základních škol</b>
Název bakalářské práce AJ:	Elements integration of alternative education at the 2nd stage of primary schools

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Tato bakalářská práce se bude zabývat začleněním prvků alternativní pedagogiky na 2. stupeň standardních základních škol. Teoretická část práce bude obsahovat charakteristiku jednotlivých alternativních škol, dále se bude orientovat na popis prvků, které mají všechny alternativní školy společné. V praktické části práce bude zmapováno, jak jsou tyto prvky užívány na 2. stupni standardních základních škol. V práci je využita výzkumná metoda dotazník.

PRŮCHA, Jan. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. 106 s. ISBN 80-7178-072-3. PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4. RÝDL, Karel. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno: M. Zeman, 1994. 264 s. ISBN 80-900035-8-3. SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. Alternativní školy. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. 112 s. ISBN 80-85931-00-1. VÁCLAVÍK, Vladimír. Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky. Vyd. 2. rozšíř. Hradec Králové: Líp, 1997. 221 s. ISBN 80-902289-0-9.

### **Anotace:**

Tato bakalářská práce se bude zabývat začleněním prvků alternativní pedagogiky na 2. stupeň standardních základních škol. Teoretická část práce bude obsahovat charakteristiku jednotlivých alternativních škol, dále se bude orientovat na popis prvků, které mají všechny alternativní školy společné. V praktické části práce bude zmapováno, jak jsou tyto prvky užívány na 2. stupni standardních základních škol. V práci je využita výzkumná metoda dotazník.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Romana Lisnerová, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.12.2019

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

## **Poděkování**

Ráda bych zde poděkovala PhDr. Romaně Lisnerové, Ph.D., vedoucí mé bakalářské práce, za její odborné vedení, cenné připomínky, podporu a ochotu. Dále bych chtěla poděkovat všem učitelům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. V neposlední řadě chci poděkovat své rodině a nejbližšímu okolí za velkou míru podpory a trpělivosti.

## **Anotace**

SATURKOVÁ, Anna. *Začlenění prvků alternativní pedagogiky na 2. stupeň základních škol*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 62 s. Bakalářská práce.

Tato bakalářská práce se zabývá začleněním prvků alternativní pedagogiky do výuky na standardních školách. Teoretická část práce obsahuje charakteristiku jednotlivých alternativních škol, dále se orientuje na popis prvků, které mají všechny alternativní školy společné. V praktické části práce je zmapováno, jak jsou tyto prvky užívány na 2. stupni standardních základních škol. V práci je využita výzkumná metoda dotazník.

Klíčová slova: alternativní školy, inovativní školy, prvky alternativních škol, montessori škola, waldorfská škola, freinetovská škola, jenský plán, daltonský plán.

## **Annotation**

SATURKOVÁ, Anna. *Elements integration of alternative education at the 2nd stage of primary schools*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021. 62 pp. Bachelor Thesis.

This bachelor thesis deals with integration of alternative pedagogy elements at the 2nd stage of primary schools. The theoretical part contains the characteristics of the individual alternative schools, hereafter this part includes the description of elements, which have all the alternative schools in common. The practical part examines the application of these elements on the upper primary conventional schools. This thesis uses research method of survey.

Key words: alternative schools, innovative schools, characteristics of alternative schools, montessori school, waldorf school, freinet school, jenaplan, dalton plan.

## Obsah

Úvod.....	9
1 Pojem „ <i>alternativní škola</i> “ .....	10
2 Pojem „ <i>inovativní škola</i> “ .....	13
3 Vznik alternativních škol .....	14
4 Společné prvky alternativních škol.....	16
4.1 Hlavní společné prvky alternativních škol.....	16
4.2 Čtyři společné prvky alternativní pedagogiky .....	17
4.2.1 Svoboda pro spojování teorie a praxe, učení a práce .....	17
4.2.2 Sebeorganizace a samospráva zúčastněných.....	17
4.2.3 Sebeurčení .....	17
4.2.4 Rovnost ve výchově chlapců a dívek .....	18
5 Typy alternativních škol .....	19
5.1 Waldorfská škola.....	20
5.1.1 Rudolf Steiner .....	20
5.1.2 Antroposofie .....	20
5.1.3 Principy waldorfské pedagogiky .....	21
5.2 Montessori.....	23
5.2.1 Marie Montessori.....	23
5.2.2 Principy montessori pedagogiky .....	23
5.3 Freinetovská škola.....	25
5.3.1 Célestin Freinet.....	26
5.3.2 Principy Freinetovy pedagogiky.....	26
5.4 Jenský plán.....	28
5.4.1 Peter Petersen .....	28
5.4.2 Principy jenské pedagogiky .....	29
5.5 Daltonský plán .....	31
5.5.1 Helen Parkhurst .....	31
5.5.2 Principy daltonské pedagogiky.....	31
6 Uvedení do praktické části bakalářské práce.....	33
6.1 Cíl praktické části BP .....	34
6.1.1 Dílčí cíle praktické části BP .....	34

7	Metodologie .....	35
7.1	Charakteristika průběhu šetření .....	35
8	Struktura a popis dotazníku .....	37
9	Analýza a hodnocení výsledků .....	42
9.1	Interpretace výsledků .....	54
9.2	Návrh na další bádání.....	55
9.3	Zhodnocení naplnění cílů a polemika .....	55
	Závěr .....	57
	Bibliografie .....	58
	Internetové zdroje .....	60
	Seznam grafů .....	61
	Seznam obrázků.....	62



## Úvod

Alternativní školství je pojem, který se v současné době hojně využívá, ať už v kladném nebo záporném významu. Pravděpodobně se jedná o kontroverzní termín, který v lidech může evokovat nespočet různých pocitů. Jedná se o typ školství, který v České republice nemá dlouhou tradici, protože vznik těchto škol byl umožněn až po roce 1989. I z toho důvodu nám může tento pojem evokovat něco nového. Přestože většina zmíněných škol, radících se k reformnímu hnutí pedagogiky, vznikla již před téměř sto lety. Zároveň v našem prostředí neexistuje velké množství odborných studií, které by komparovaly efektivitu učení žáků z různých vzdělávacích zařízení. Nemůžeme tedy jednomyslně určit, které školy dosahují lepších výsledků v procesu edukace žáků. Můžeme se ale zamyslet nad tím, co vlastně každý z nás od absolvování jakéhokoliv stupně vzdělávání očekává. Alternativní školy nepochybně nabízí řadu inspirativních nápadů. Rovněž se tyto školy vyznačují inovativními myšlenkami, které lze využívat i na ostatních školách.

Toto téma jsem si zvolila, protože alternativní školství chápu jako cestu, která skýtá studnici zajímavých nápadů. Z toho důvodu jsem chtěla jednotlivé proudy lépe prostudovat.

Cílem této bakalářské práce je srozumitelně interpretovat klasické reformní školy a popsat jednotlivé pedagogické koncepce včetně stručného životopisu jejich zakladatelů. Nepochybně k tomuto tématu také patří zmínit historický kontext a podobu školství, na kterou reagovali. Dále je v práci kladen důraz na vymezení prvků, které mají alternativní školy společné, a na základě identifikace těchto společných prvků popsat jejich propojenost s běžnými školami, čímž se zabývá praktická část bakalářské práce. V práci je využita výzkumná metoda dotazník.

## 1 Pojem „alternativní škola“

Na začátku této bakalářské práce je nutné objasnit pojmy „alternativní škola“ či „alternativní vzdělávání“. Neexistuje žádná ucelená definice, která by tyto pojmy charakterizovala, a proto dochází k častým diskuzím, které se o to pokouší. Alternativní školy se používají jako synonymum pro termíny jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola. V každé zemi se pod výrazem „alternativní škola“ chápá něco trochu odlišného z důvodu diferenční struktury státem garantovanému školství. Dá se říct, že alternativní školy kriticky hodnotí dosavadní vzdělávací systém, který je v jednotlivých částech světa odlišný, a snaží se tyto nedostatky odstranit (Průcha, 2012).

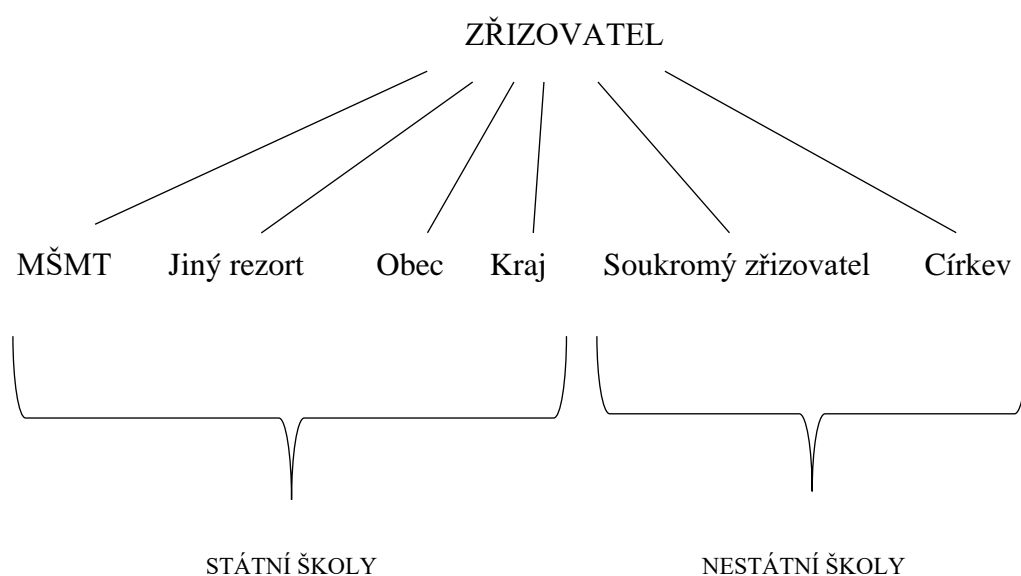
Slovo „alter“ pochází z latiny a znamená jiný, opačný, změněný. Tyto školy reagují na sociální změny ve společnosti a nabízí jinou formu edukace, než kterou poskytují běžné státní školy. Alternativní školy se liší od ostatních odmítáním daného státem nabízeného vzdělávacího programu. Vyznačují se nesouhlasem konvenčního školství, na kterém zpravidla nejvíce kritizují:

- preference státního školství, které se omezuje na faktické znalosti žáků;
- nedostatek prostoru ke komplexnímu rozvoji lidské osobnosti;
- chladný a jednotný přístup učitelů ke všem žákům;
- ověřování znalostí žáků;
- nízká komunikace a spolupráce mezi rodinou a školou;
- monotónní edukační prostředí, které nepodněcuje v žácích motivaci o vzdělávání;
- hierarchické uspořádání společnosti ve školách (ředitel školy => učitelé => žáci);
- nízký prostor k vlastní aktivitě žáků ve škole (Svobodová a Jůva, 1995).

Alternativní školy se někdy mylně ztotožňují se všemi nestátními školami. V případě vymezení netradičních škol nehraje hlavní roli zřizovatel školy, ale pedagogicko-didaktický aspekt fungování škol (Urbanovská in Kantorová a kol., 2010).

Státní a soukromé školy se od sebe liší typem zřizovatele školy. Státní školy jsou spravovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, jinými ministerstvy (např. ministerstvo zemědělství, vnitra, ochrany, spravedlnosti),

krajem, obcí nebo svazkem obcí. Zřizovatelem soukromých škol jsou jiné školské právnické osoby. Státní školy jsou financované ze státních nebo jiných veřejných zdrojů a pro žáky jsou zcela bezplatné. Soukromé školy jsou převážně financované jejich zřizovatelem, takže rodiče musí zpravidla platit školné. Zároveň i soukromé školy mohou čerpat dotace z veřejných zdrojů podle zákona č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením (Průcha, 2012).



Obrázek 1: Druhy škol podle zřizovatele (Průcha, 2012)

Pedagogický slovník definuje alternativní školy následujícími slovy: „*Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifčnostech obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy veřejné.*“ (Průcha, 2013, s. 16–17)

Jarmila Skalková dále přibližuje: „*Termínem alternativní školy se v širokém smyslu označují takové školy, které chtějí odstraňovat tradiční nedostatky běžných škol a pracovat nově. Přitom tyto školy sledují velmi různé cíle a hájí různé hodnoty...*“

*Odmítají nátlak tradiční školy, kontrolu, tlak na výkon, známkování, konkurenci, propadání, teror známek a strach z nich, vnější kázeň, jednostrannou dominanci učitele. Naproti tomu zdůrazňují dobrovolnost účasti na vyučování, schopnost spolupráce, kladou akcent na nové klima pro učení, na radost z učení, tvořivost, princip individualizace, na rozvoj celistvé osobnosti v jednotě jejich kognitivních, emocionálních i praktických schopností.“ (Skalková, 1995, s. 12)*

Z výše uvedených interpretací pojmu „*alternativní škola*“ může evokovat, že alternativní školy lze chápat jako takové, které se snaží reagovat na změny ve společnosti a vymezují se vůči rysům, které jsou ve školství kritizovány. Tyto školy se mohou odlišovat od ostatních strukturou školy, didaktickými metodami, hodnocením žáků atd.

## 2 Pojem „inovativní škola“

Ve spojitosti s alternativním vzděláváním se stále častěji objevuje termín „inovativní škola“. Jedná se o specificky český termín, který se v jiné zemi ve spojitosti se školstvím nevyužívá (v západoevropské pedagogice se využívá pojem „*improving school*“, což můžeme v překladu chápat jako „*zdokonalující se škola*“. Lze říct, že se jedná o termín, který má svým významem velmi blízko k pojmu alternativní škola (Průcha, 2001).

Tímto pojmem se zabývala i J. Skalková, která jej charakterizuje následovně: „*Obvykle se pod pojmem inovace chápe rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému. Cílem inovace je zkvalitňování tohoto systému. Inovační snahy, které sledují určité změny, obvykle vycházejí z jednotlivých škol, od učitelů i ze sféry vědy, odborných pracovišť, školských institucí. Inovační úsilí je spjato s určitým společenským kontextem, který podmiňuje zájmy na změnách a dává podněty k těmto změnám. Mohou se týkat nových struktur školy, jejího obsahu, metod a změn těžiště hodnot, na něž se výchovně-vzdělávací systém orientuje.*“ (Skalková, 1999, s. 73)

Jan Průcha charakterizuje pedagogické inovace následovně: „*Pojem pedagogická inovace zahrnuje široký repertoár prostředků k edukačním změnám, kde za prostředky je nutno považovat:*

- *všechny teoretické konstrukty (plány, vize, projekty) týkající se jak zásadních systémových změn (např. zavedení rámcových vzdělávacích programů), tak dílčích změn (např. projekt elektronické učebnice ve vyučování);*
- *implementace těchto konstruktů, tj. jejich zavádění do edukační praxe;*
- *výsledky této implementací.*“ (Průcha, 2012, s. 32)

Z výše uvedených pokusů o definici můžeme inovativní školy chápat jako takové, které se snaží modernizovat dosavadní fungování. Dá se tedy říct, že každá alternativní škola je rovněž školou inovativní. Ovšem některé tyto inovace mohou být realizovány i v rámci škol, které se neprezentují jako alternativní.

### 3 Vznik alternativních škol

Celé 20. století se neslo v duchu velkých změn, které se výrazně projeví i v oblasti školství. Jakmile se něco ustálí, vzniká potřeba to změnit a renovovat. Vysvětlení ke vzniku alternativních škol podává Jan Průcha: „*Klíč k vysvětlení příčin vzniku alternativních škol lze vidět v neustálých snahách lidské civilizace měnit a zdokonalovat to, co je již vytvořeno – instituce, pracovní postupy, teorie, lidské výtvořiny. Tak tomu bylo i v případě vzdělávacích institucí. Když se určité typy škol ustálily (a tím se vlastně stávaly tradičními), objevovaly se současně i tendence tento stav změnit.*“ (Průcha, 2012, s. 34)

Doposud byla pedagogická disciplína pod velkým vlivem tzv. *herbartismu*. Tento směr nese název po svém zakladateli, kterým byl Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Jeho pedagogický konstrukt se opíral o čtyři nosné body: jasnost, asociace, systém, metoda. **Jasností** se rozumí to, že je potřeba, aby se žák do daného tématu ponořil a pochopil ho. **Asociace** můžeme chápat jako syntézu vlastních představ o daném problému se skutečnými jevy. Po tomto procesu by si žák měl vytvořit celistvý **systém** na danou probíranou látku. Na závěr by měl být žák schopen osvojené znalosti prokázat a využívat – **metoda** (Václavík, 1997).

Dle Herbartových myšlenek by měl učitel v žácích evokovat autoritu a respekt. Jeho úkolem by mělo být podřídit si žáky, protože jedině tehdy jsou schopni se náležitě vzdělávat. K procesu vzdělávání neodmyslitelně patří i výchovný element. Učitel žáky nejenom vzdělává, ale i vychovává. Mravní výchova (dneska bychom spíše řekli etická výchova) zastávala důležitou funkci (Jůva, 1997).

Poněkud nepřesně si Herbartovy myšlenky vyložili jeho následovníci. Jeho teorie zjednodušili a přetvořili. Jako jeden z příkladů můžeme jmenovat uplatňování fyzických trestů. Potřeby a specifika dítěte šly naprosto stranou. Vznikla myšlenka, že při dodržování některých zásad, jsou děti schopné se naučit všemu (Václavík, 1997).

Pedagogický slovník definuje „*herbartismus*“ následujícími slovy: „*Jedná se o pedagogický směr, který rozvinuli žáci a pokračovatelé německého filozofa, psychologa a pedagoga J. F. Herbarta (1776–1841). Nejznámější je herbartovská teorie vyučování (odvozená od asocianistické psychologie), silně formalistní, která od poloviny 19. století významně ovlivnila především evropské a americké střední*

*školství. Reakcí na herbartovskou koncepci vzdělávání byly různé proudy reformní pedagogiky.“ (Průcha, 2013, s. 89–90)*

Myšlenky reformního hnutí pedagogiky se začaly formovat převážně v 1. polovině 20. století. Představitelé těchto směrů reagovali na podobu školství a požadovali nastolení určitých změn. Mezi hlavní představitele můžeme jmenovat Marii Montessori, Helen Parkhurstovou, Rudolfa Steinera, Célestina Freineta a Petera Petersena (Kasper a Kasperová, 2008).

## 4 Společné prvky alternativních škol

Na přelomu 19. a 20. století se začaly formulovat myšlenky nových pedagogických koncepcí, které se později začaly souhrnně nazývat „*klasické reformní školy*“. Do této kategorie se řadí waldorfská škola, montessori škola, freinetovská škola, jenský plán a daltonský plán. Zakladatelé těchto pedagogických směrů usilovali o nastolení změn v dosavadním školním systému, který byl pod velkým vlivem tzv. *herbartismu*. Na něm nejvíce kritizovali roli učitele a pasivní roli žáka, neohlížení se na žákovy potřeby a zájmy atd. Každá reformní škola má pochopitelně odlišné znaky a principy fungování, ale všechny vznikaly z potřeby změnit stávající systém, který fungoval řadu let stejně (Skalková, 1995).

### 4.1 Hlavní společné prvky alternativních škol

Mezi jednotlivými alternativními školami můžeme shledávat určité prvky, které mají tyto školy totožné. Lze mluvit především o pedocentrismu, kdy se náročnost vzdělávání snaží přizpůsobit každému dítěti. Dále se jedná o životnost školy, kdy školy usilují, aby byly děti po jejich působení na školní půdě připraveny na opravdový život. Rovněž vztah mezi učitelem a žákem je ve většině alternativních škol pojímán velmi podobně. Základní teze je taková, že učitel a žák mezi sebou vystupují jako rovnocenní partneři, kteří spolu jednotlivé problémy konzultují a společně se rozhodují. Tento vztah je postaven na vzájemné úctě, respektu, pochopení, důvěry a spolupráce. Dalším shodným prvkem je dostatek žákovy svobodné vůle. Žák má větší míru svobody, díky čemuž si může regulovat úkoly a povinnosti, ale s tím přichází i odpovědnost za své jednání v případě nedodržení slíbených závazků. Dítě je tímto způsobem vedeno k odpovědnosti za své jednání a chování. Všechny alternativní školy kladou důraz na přirozenou touhu dítěte se rozvíjet. U žáka je rozvíjena tvořivá aktivita skrze podnětné vnější prostředí a dostatek možností (Urbanovská in Kantorová a kol., 2010).

Obdobnými slovy popisuje společné prvky i Jůva: „*Společným rysem těchto alternativních škol (jako je daltonský plán, winnetská soustava, škola montessoriovská, waldorfská, jenská, freinetovská atd.) je důraz na žákovu i učitelovu svobodu, na rozvoj samostatnosti a tvořivosti (kreativity) a na využití netradičních a nestereotypních forem a metod vyučování.*“ (Jůva, 1997, s. 52–53)



## **4.2 Čtyři společné prvky alternativní pedagogiky**

Profesor Karel Rýdl (1994) zprostředkovává výčet jednotných prvků alternativní pedagogiky a následně vymezuje jejich charakteristiky:

### **4.2.1 Svoboda pro spojování teorie a praxe, učení a práce**

Na standardních školách někdy dochází k tomu, že se upřednostňují teoretické znalosti před těmi praktickými. Zpravidla je žákům předkládána teorie, ale nikoliv praxe. Alternativní školy se tuto skutečnost snaží potlačit a usilují o co největší spojení teoretické části vzdělávání s praktickou. Alternativní školy usilují o rekonstrukci představy o škole jako místa, kde žáci pasivně přijímají informace, které jim zprostředkovává učitel. Snaží se v žácích neudusit jejich přirozenou touhu poznávat okolní vjemy a dávají jim ve školním prostoru dostatečné možnosti k tomu, aby si na mnohé věci přišli sami (Rýdl, 1994).

### **4.2.2 Sebeorganizace a samospráva zúčastněných**

Zde se setkáváme s tím, že na některých školách figurují spolužáci jako rivalové, kteří se snaží předhánět ve svých výsledcích, což může někdy vést k tomu, že se jedna skupina žáků bude cítit méněcenná. Zcela přirozeně z toho vzniká nedůvěra ve své spolužáky a v učitele, kteří tento boj buď nevnímají, anebo registrují, ale nepovažují ho za hrozbu. V takové společnosti zpravidla nevzniká potřeba utvářet a harmonizovat školní a třídní prostory. V koncepcích alternativní pedagogiky jsou jednotlivé mezilidské vztahy postaveny na vzájemném respektu, úctě a porozumění. Žáci se učí vnímat potřeby a zájmy ostatních dětí. A proto pro ně může být lehčí budovat společné prostory dohromady (Rýdl, 1994).

### **4.2.3 Sebeurčení**

Na standardních školách platí učební plány a učební osnovy, které jsou ve velké míře strukturované a pevně dané Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy. Zpravidla probíhá jedna vyučovací hodina 45 minut, poté následuje přestávka a po ní další vyučování. Hodiny zpravidla nemusí obsahovat žádnou návaznost. V alternativní pedagogice se setkáváme s větší mírou svobody ve výběru tématu, kterým se žák bude

věnovat. Zpravidla se tak rozhoduje podle motivů svých vlastních potřeb a zájmů. Děti se učí raději a rychleji na základě své vlastní vůle než z donucení (Rýdl, 1994).

#### **4.2.4 Rovnost ve výchově chlapců a dívek**

Tento bod může v první chvíli evokovat jistý přežitek. V současné době již nedochází k rozdělování škol na ryze mužské a ženské. Ani se neseťkáváme s tím, že např. zednictví by měl být jen mužský obor. Alternativní školy formulovaly svoje nosné myšlenky před sto lety, proto některé body můžou být chápány jako něco, co již naše společnost překonala. Ale již v tuto dobu se alternativní školy distancovaly od dělení činností na mužské a ženské a snažily se svým žákům zprostředkovávat zkušenosti z obou skupin těchto prací, aniž by upozorňovaly na to, že některé práce mohou být upřednostňovány ženami a některé muži (Rýdl, 1994).

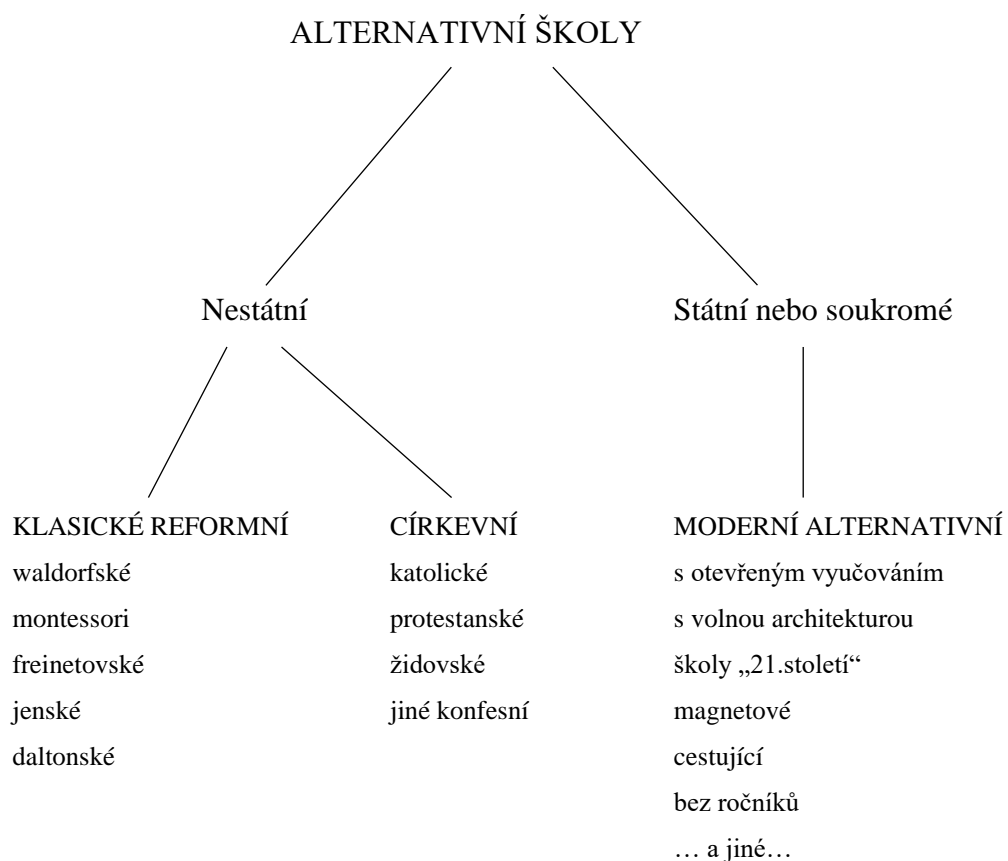
Z výše uvedených informací můžeme prvky alternativní pedagogiky shrnout do následujících bodů:

- pedocentrismus;
- absence frontální výuky;
- slovní hodnocení;
- podnětné edukační prostředí;
- výskyt vhodného didaktického materiálu;
- škola jako společenství, do kterého jsou zapojeni učitelé, žáci i rodiče;
- partnerský vztah mezi učiteli a žáky (a rodiči);
- prolínání předmětů.

## 5 Typy alternativních škol

V první kapitole této práce je vymezen termín „*alternativní škola*“ a je objasněno, že se jedná o mnohoznačný termín, který se všude chápe nepatrně odlišně. Budeme pracovat s tvrzením, že alternativní škola, je každá škola, která se svým pedagogickým a didaktickým přístupem odlišuje od běžných tradičních škol (nehledě na to, zda se jedná o soukromou, či státní školu).

Alternativní školství můžeme dále dělit na: klasické reformní školy, církevní školy, moderní alternativní školy (Průcha, 2001).



Obrázek 2: Typologie alternativních škol (Průcha, 2001)

## **5.1 Waldorfská škola**

První waldorfská škola vznikla roku 1919 ve Stuttgartu. Zakladatelem waldorfské školy je Rudolf Steiner. Otevření této školy bylo umožněno díky továrníkovi jménem Emil Molt. Tento majetný továrník usiloval o to, aby vznikla škola, která bude mít za cíl vzdělávat děti jeho zaměstnanců. Emil Molt spoluvlastnil továrnu, která vyráběla cigarety značky Waldorf-Astoria, odtud vznikl název pro waldorfskou školu (Konvalinková, 2012).

### **5.1.1 Rudolf Steiner**

Rudolf Steiner, rakouský filozof a pedagog, žil v letech 1861–1925. Narodil se v Kraljevcu (v dnešním Chorvatsku). Jeho otec byl železničním úředníkem, a proto se jeho rodina často stěhovala dle působení jeho otce (Svobodová a Jůva, 1995). Studoval na Technické univerzitě ve Vídni, ale osvojil si i znalosti z oborů dějin, filozofie a literatury. Poté začal pracovat ve Výmaru v Goethově a Schillerově archivu. Převážně se věnoval studiu Goethových poznatků (Nejedlo, 2010).

Na přelomu nového století se přestěhoval do Berlína, kde se přátelil s protagonisty křesťanství, východní filozofie a mystiky. Rudolf Steiner byl katolického vyznání, ale nesouhlasil se všemi dogmaty římskokatolické církve (např. se neztotožnil s křesťanskou ideou posmrtného života). Rovněž pracoval na své nové nauce – antroposofii, která se stala základním stavebním kamenem pro školy využívající waldorfskou filozofii (Svobodová a Jůva, 1995).

Roku 1919 vznikla první škola tohoto reformního hnutí. Škola byla vybudována na popud továrníka, který se usiloval o to, aby se dětem dělníků dostalo vzdělání (Svobodová a Jůva, 1995).

Rudolf Steiner je autorem mnoha děl jako například *Výchova dítěte a metodika vyučování* nebo *Okultní fyziologie* (Nejedlo, 2010).

### **5.1.2 Antroposofie**

Waldorfská pedagogika vychází z filozofického směru, který se nazývá antroposofie (z řeckých slov anthropos = člověk a sofia = moudrost). Antroposofie je založena na teorii poznání, ale proniká až za hranice smyslového poznání do duchovního (Svobodová a Jůva, 1995).

Milan Valenta charakterizuje antroposofii následujícími slovy: „*Člověk je z pohledu duchovní vědy trojjediná fyzická, duševní a duchovní bytost a ontogeneze je zákonitým narůstáním a zanikáním jednotlivých těl – bytostních vrstev člověka.*“ (Valenta, 1993, s. 22)

Rudolf Steiner použil při popisu antroposofie následující metaforu o hoře: „*Dole, ještě v rovině, sídlí obyčejné lidské poznání, jako například vědecká antropologie pěstovaná na univerzitách. Toto poznání zachycuje jen jednotlivost a nezíská žádný přehled, antropologie se drží fyzického. Theosofie naproti tomu stojí na vrcholu hory, má sice velký přehled, ale jednotlivosti fyzického světa vnímá příliš nezřetelně. Antroposofie zaujímá stanovisko v poloviční výši. Dívá se nahoru i dolů, poznává jednotlivé, ale může i rozmanitě shrnout celek. Ve srovnání s antropologií, která je čistě fyzickou naukou o člověka, znamená antroposofie vědění o člověku, které je prozářeno duchem.*“ (Steiner in Konvalinková, 2012, s. 18)

Z následujících popisů antroposofie a waldorfského pojetí pedagogiky vyplývá, že smyslem waldorfské pedagogiky není učinit ze žáků antroposofy. Cílem je, aby učitelé byli seznámeni s antroposofií, aby ctili jednotlivý vývoj dětí a aby prostřednictvím antroposofie vychovávali a vzdělávali (Dvořáková, 2020, online).

### **5.1.3 Principy waldorfské pedagogiky**

Waldorfská pedagogika je postavena na celostním pojetí člověka. Ve stejné míře se pokouší rozvíjet rozum, cit a vůli. To znamená, že usiluje o všestranný rozvoj dítěte a nenadřazuje jednu složku před druhou. Na waldorfských školách se vyučovací předměty dělí do dvou velkých skupin: hlavní a vedlejší neboli odborné. I přes dělení předmětů do zmíněných dvou kategorií nedochází k upřednostňování jednoho předmětu před druhým, ale veškeré předměty jsou rovnocenné a stejně důležité. Cílem je, aby žáci získali co nejširší základ. Když se žák seznámí s velkou škálou různých sfér, dojde k větší možnosti najít oblast, skrze kterou se bude moci seberealizovat. Předměty, které se řadí mezi hlavní, jsou matematika, mateřský jazyk, biologie, dějepis, zeměpis, chemie, fyzika atd. Z předmětů, které se uvádí jako vedlejší, můžeme jmenovat cizí jazyk, náboženství, eurytmie (viz níže), hudba, ruční práce apod. Jedná se o předměty, které vyžadují pravidelný trénink a nácvik. Tyto předměty bývají

vyučovány v odpoledních hodinách, protože při nich není potřeba maximální koncentrace žáka (Konvalinková, 2012).

Výuka hlavních předmětů probíhá v tzv. **epochách**. Výuka v epochách je charakteristická tím, že se v rámci jedné epochy prolíná více předmětů. Žáci nemají epochu matematiky, českého jazyka atd., ale v rámci jednoho vyučovacího úseku probíhá výuka více předmětů. Můžeme říct, že jednotlivé vyučovací epochy mají mezioborový přesah. Téma epoch může být například „*Prales*“ nebo „*20. století*“. Žáci zpravidla pracují samostatně s využitím různých didaktických pomůcek (Václavík, 1997).

Waldorfská pedagogika dělí vývoj člověka do sedmiletých časových etap, které mají odlišnou charakteristiku. Rudolf Steiner je rozdělil následovně (z hlediska pedagogiky pro nás budou klíčové první tři fáze):

- 1. Fáze => 0–7 let: V této fázi dochází k rozvoji fyzické stránky jedince. Rozvíjí se řeč, citění a vůle. Nejvýraznějším edukačním nástrojem je napodobování.
- 2. Fáze => 7–14 let: U této věkové kategorie je klíčové rozvíjet a procvičovat paměť a kreativitu. Je vhodné poznávat svět pomocí hudby, aby si jedinec rozvinul citění. Zároveň se v této etapě tvoří základ pro vlastní uvažování.
- 3. Fáze: 14–21 let: Zde se setkáváme s vytvářením vlastního úsudku. Důraz je kladen na myšlení. Tato fáze je charakteristická hledáním vlastních cílů a ideálů (Konvalinková, 2012).

Součástí výuky je eurytmie. Jedná se o pohybové umění, které vytvořil Rudolf Steiner. „*Eurythmii můžeme popsat jako ,viditelnou řeč, viditelný zpěv‘. Pohybové kreace nejsou ani tancem, ani gymnastikou nebo pantomimou, nýbrž se jedná o jakési zviditelnění řeči, zviditelnění zpěvu.*“ (Václavík, 1997, s. 65)

## 5.2 Montessori

Název této školy pochází od jména její zakladatelky, kterou byla Marie Montessori. Pedagogika Marie Montessori se orientuje na výchovu a vzdělávání dětí v mateřské škole, na 1. stupni základních škol a na tělesně i duševně postižené děti. V České republice je zřízeno přes 150 mateřských i základních škol, které se považují za montessori školy (Hainstock, 2013).

### 5.2.1 Marie Montessori

Marie Montessori byla italská lékařka, pedagožka a bojovnice za práva žen. Narodila se roku 1870 v městě Chiaravalle do katolické rodiny. Její matka, která byla učitelkou, ji velmi podporovala v jejích zájmech, které nebyly pro ženu žijící na konci 19. století zcela typické. Marie zprvu vykazovala zájem stát se inženýrkou na technické univerzitě, ale nakonec se rozhodla stát se doktorkou. Jako první žena v Itálii získala doktorský titul z medicíny. Poté se začala věnovat práci v psychiatrické klinice, kde se věnovala mentálně postiženým dětem, kde získala mnoho zkušeností s prací s dětmi. Mezitím absolvovala studium pedagogiky a filozofie (Svobodová a Jůva, 1995).

V roce 1907 založila v italském hlavním městě „*Dům dětí/dětství*“ (Casa dei bambini), který byl určen dětem ze sociálně slabšího prostředí. Zde praktikovala svoje odborné znalosti a dosavadní zkušenosti. Svůj zájem soustředila na výchovu předškolních dětí. Publikovala řadu knih a organizovala přednášky pro vychovatelky. Její myšlenky začala aplikovat řada škol v Evropě (např. v Holandsku, Německu, Belgii, Rakousku...).

Její činnost přerušila 2. světová válka a zrod italského fašismu. V nacistickém Německu se její knihy spolu s dalšími pálily. Válečná léta strávila Marie Montessori v Indii. Po válce se opět spolupodílela na otevírání předškolních a základních škol. Roku 1950 získala Nobelovu cenu za mír, za svoji celoživotní práci na mezinárodní úrovni. O dva roky později v Holandsku zemřela (Zelinková, 1997).

### 5.2.2 Principy montessori pedagogiky

Marie Montessori byla zastánkyní pedocentrismu. Pedagogický slovník charakterizuje „*pedocentrismus*“ následujícími slovy: „*Pedagogický směr 20. století, odvozený od*

myšlenek knihy E. Keyové *„Das Jahrhundert des Kindes“* (Století dítěte, 1903). *Podřizuje cíle výchovy a vzdělávání zcela individuálním potřebám a zájmům dítěte, přeceňuje však biologická hlediska před společenskými. Později i některými svými představiteli (J. Dewey) odmítnut jako příliš jednostranný.*“ (Průcha, 2013, s. 200) Z toho vyplývá, že v montessori školách je naprosto klíčový element individuální přístup k dítěti.

Při vzdělávání či výchově žáků je klíčový termín **svoboda**. Tímto pojmem se nechápe absolutní svoboda bez žádného řádu. Svoboda má určité hranice a každý má svoje limity. Svobodu můžeme v montessori pedagogice vnímat tak, že je dítěti umožněn vývoj, který je v souladu s jeho potřebami a zájmy. Zároveň se zde uplatňuje i svoboda společenská. Když se dítě narodí, stává se jistým způsobem závislým na své pečující osobě. V batolecím a předškolním věku už je dítě schopno dělat mnoho činností, díky kterým se učí poznávat okolní svět. Často se stává, že se rodiče za své děti snaží dělat mnoho věcí, které by dítě zvládlo samo. Tím mu brání v přirozené touze poznávat svět a zároveň mu tím narušují jeho sociální svobodu. Dětem by mělo být ukázáno a vysvětleno, jak se daná činnost má provádět, ale neměli by ji za něj dělat rodiče. Pro tento vztah mezi rodičem a dítětem (později i mezi učitelem a dítětem) je výstižný následující výrok: *„Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“ Velmi přesně interpretuje myšlenku, že daná autorita, která je v tu chvíli s dítětem přítomná, mu svou pomocí spíše ubližuje, protože mu tak narušuje jeho vývoj (Zelinková, 1997).

Dalším termínem, který se v montessori pedagogice často objevuje, je **polarizace pozornosti**. Na tento jev Marie Montessori přišla roku 1906 v římském Domě dětí při pozorování tříleté holčičky. *„Když pozorovala malé děvčátko, které mnohokrát opakovalo cvičení s dřevěnými válečky různé velikosti a bylo přitom tak soustředěno na tuto činnost, že vůbec nereagovalo na různé pokusy o odvedení její pozornosti. Když holčička svoji činnost ukončila, učinila to bez jakéhokoliv vnějšího popudu, tedy jen na základě vnitřního uspokojení.*“ (Rýdl, 1999, s. 45) Zjistila tak, že je dítě schopno se dlouhou dobu koncentrovat na určitý typ práce. Jedná se o spojení duševních a fyzických sil, který pramení z přirozeného zájmu dítěte. Dítě je koncentrované na jeden druh činnosti, a proto nepřijímá ostatní podněty z okolního prostředí. Tato zkušenost se stala stěžejním bodem pedagogiky Marie Montessori (Rýdl, 1999).



K tomu, aby se dítě dokázalo při činnosti maximálně koncentrovat, je zapotřebí ho obklopit vhodným **didaktickým materiálem**. Montessori vytvořila řadu nových didaktických pomůcek, které v dnešní době najdeme již v každé mateřské škole (např. dřevěná krabice s otvory na různé geometrické tvary a kostky, které jsou vyrobeny do geometrických tvarů). Nabídka didaktického materiálu musí korespondovat se senzitivní fází dítěte. Tyto fáze jsou časové úseky, ve kterých jsou děti nejotevřenější učit se novým věcem (Václavík, 1997).

Podnětné edukační prostředí je nezbytnou součástí této pedagogiky. V mateřských školách se uplatňuje smyslové poznání. Vytvořený materiál napomáhá dětem získat svoje vlastní postřehy o okolním světě. Je běžné, že se děti již v předškolním věku dostávají do kontaktu se čtením a psaním. Po přestupu na základní školu zůstává režim stejný. Žáci pracují samostatně nebo ve skupinách podle vlastního zájmu s dostupným pracovním materiálem (Svobodová a Jůva, 1995).

Na školách nemají všichni žáci jeden stejný rozvrh, není uplatňována frontální výuka. Místo toho je uplatňována organizace i metoda, která je přizpůsobena zájmu dítěte. Také se zde setkáváme s vyučovacími bloky, které mají mezioborový charakter (Urbanovská in Kantorová a kol., 2010).

Škola klade důraz na rovnováhu v rozvoji dítěte ve smyslovém i tělesném poznávání, které má přicházet ze spontánní aktivity dítěte. Marie Montessori považovala za velmi důležité u dětí rozvíjet jejich smysly, protože skrze nich mohou dospět k poznání okolního světa. Pohyb je nedílnou součástí montessori pedagogiky. Rozvoj pohybu může dítěti zvýšit sebevědomí (vyplývající z pocitů, že „*něco umím*“, „*něco mi jde*“). Nebo funguje jako prostředek k rozvoji inteligence (koordinace pohybů) (Václavík, 1997).

### **5.3 Freinetovská škola**

Zakladatelem tohoto pedagogického směru byl francouzský pedagog Célestin Freinet. I z toho důvodu je v současné době nejpočetnější zastoupení těchto škol ve Francii, následuje Belgie a Německo. V České republice doposud neexistuje ani jedna škola, která by vycházela z pedagogické koncepce Célestina Freineta (Štech, 1992).

### 5.3.1 Célestin Freinet

Célestin Freinet, zakladatel freinetovské školy, žil v letech 1896–1966. Narodil se do rodiny drobného rolníka v jižní Francii. Navštěvoval školu, která byla typickým příkladem herbartovské školy a ze které si neodnesl dobré zkušenosti. Kritizoval přístup učitelů k žákům a monotónnost vyučujících hodin, které byly založeny na výkladu učitele a pasivní aktivitě žáků. Střední školu absolvoval na École primaire supérieure v Grasse. Po úspěšném středoškolském studiu pokračoval ve studiu na École Normale d'instituteurs v Nice, kde se připravoval na své budoucí povolání učitele. Jeho plány přerušila 1. světová válka a Freinet byl odvolán do armády, odkud se vrátil s těžkým zraněním a kvůli tomu se stal doživotním invalidou (Cipro, 2002).

Roku 1920 začal pracovat na venkovské škole jako učitel. Již od samotného začátku, kdy vykonával tuto profesi, usiloval o zavedení změn. Snažil se v dětech probudit zájem o dané téma a často se s nimi učil venku. Stále hledal nové formy výuky a studoval vydané spisy od Marie Montessori a Helen Parkhurstové (Svoboda a Jůva, 1995).

Célestin Freinet inklinoval k hodnotám socialismu a marxismu a silně sympatizoval s myšlenkami Vladimíra Iljiče Lenina. Rovněž usiloval o zlepšení životního standardu pracujících lidí. Od představitelů sovětské pedagogiky se velmi lišil postojem k jedinci. V Sovětském svazu panoval mimořádný důraz na kolektivní společnost, která byla stavěna nad potřeby jedinců. Od tohoto se Freinet distancoval (Kasper a Kasperová, 2008).

Célestin Freinet je autorem řady pedagogických knih, z nichž můžeme jmenovat například dílo „*Moderní francouzská škola*“, „*Přirozené metody moderní pedagogiky*“ (Rýdl, 1994).

### 5.3.2 Principy Freinetovy pedagogiky

Základním edukačním pilířem této reformní pedagogiky je vlastní **zkušenost** jedince. Zkušenosti jsou nepřenositelné. Aby dítě dokázalo samo rozvíjet vlastní osobnost a tím nabíralo vědomosti, je zapotřebí, aby mělo, co nejvíce zkušeností s okolním světem. Vzdělávání dítěte by nemělo být postaveno na pasivním přijímání poznatků, ale mělo by se naučit je samo objevovat. Funkcí učitele je připravit žákovi podnětné

edukační prostředí, ze kterého bude schopno přijímat zkušenosti a informace (Rýdl, 1994).

Žák získává poznání o okolním světě prostřednictvím **práce**. Pojmem „práce“ se přímo nechápe jakákoliv manuální činnost, ale cokoliv, v čem najde jedinec svoji zálibu. Vychází tak z předpokladu, že práce je stěžejním bodem všech potřeb. Na školách se neuplatňuje frontální výuka. Žáci se učí prostřednictvím besed, přednášek ostatních žáků, rozhovorů. Dále se zde uplatňuje individuální a skupinová práce. Z velké části si žák sám určuje, jakému tématu se bude věnovat a co se bude učit. Učitel usiluje o to, aby poznání žáka bylo rovnoměrné (Svobodová a Jůva, 1995).

Žáci se ve škole učí odpovědnosti za své chování a přirozeným důsledkům, které z nich vyplývají. Žákům je dána velká míra samostatnosti, proto jsou na školách zřízeny třídní rady a nástěnné noviny. Třídní rady slouží jako prostor žáků vyjádřit se ke všemu, co se v uplynulé době událo. Mohou komentovat chování a jednání svých vrstevníků i učitelů. Prostřednictvím toho si žáci procvičují čtení a psaní. Zároveň se učí popisovat svoje zážitky, pocity a emoce. Pro Freineta je toto velmi typický rys – běžnou školní praxi přetvořil v aktivní volnou činnost. Kromě volného psaní se uplatňuje i volné malování, volná hudba, spontánní divadlo a tanec (Kasper a Kasperová, 2008).

Hlavní zdroj získávání nových informací probíhá v rámci individuální práce žáků. K tomu je zapotřebí pracovní knihovna, ve které jsou sešity s různými tématy a obory. Dále zde figurují i pracovní karty, které slouží žákům ke kontrole své práce. Dále je uplatňována druhá knihovna, která je zřízena pouze žáky, kteří tam sami ukládají nejrůznější knihy, encyklopedie nebo i noviny (Rýdl, 1994).

Dalším důležitým znakem je praktická práce. Praktická práce se vyučuje ve vymezeném prostoru, kde jsou umístěny adekvátní pomůcky, které žáci potřebují k dané činnosti. Fungují knihtisky, kde žáci tisknou vlastní noviny, nebo koutky živé přírody, kde se děti starají o menší zvířata. Žáci se rozhodují na základě vlastní svobodné vůle, které činnosti se budou věnovat. Funkce učitele spočívá v kontrole dodržování pravidel a plnění plánu každého žáka (Průcha, 1996).

Podstata Freinetovy pedagogiky tkví ve vztahu teorie a praxe. Zatímco jinde je kladen důraz na teorii, kterou žáci později využijí v praxi, zde se na první místo řadí praxe, ze které se odvozuje teorie (Rýdl, 1994).

## 5.4 Jenský plán

První škola tohoto typu byla založena roku 1923 v Jeně Peterem Petersenem. V současnosti existují školy s jenským plánem převážně v Nizozemí, Německu a Belgii (Rýdl, 1994).

### 5.4.1 Peter Petersen

Zakladatelem jenského plánu byl německý pedagog Peter Petersen, který se narodil roku 1884 a zemřel roku 1952. Petersen se narodil ve Frísku do statkářské rodiny (poté se mu narodilo dalších šest sourozenců). Během svého dětství vypomáhal se svými sourozenci na statku, odkud si odnesl, jak je důležité s ostatními lidmi spolupracovat. Spolupráce se později stala jedním z hlavních rysů jenských škol. Po úspěšném ukončení studia na gymnáziu se rozhodl nastoupit na univerzitu v Lipsku, kde se věnoval studiu filozofie, psychologie, historie, anglistiky a ekonomie. Petersen se zde setkával se dvěma významnými osobnostmi, které ovlivnily jeho pozdější život i práci. Byli to psycholog Wilhelm Wundt, který se zabýval experimentální psychologií, a historik Karl Lamprecht (Cipro, 2002).

Roku 1909 složil úspěšně státní zkoušku, která mu umožnila působit jako učitel na gymnáziích. Peter Petersen se poté vydává již jako učitel do Hamburku, který byl v té době centrem reformních myšlenek týkajících se školství. Zde se setkal s myšlenkou o vzdělávání dětí, která vychází z dětské přirozenosti učit se novým věcem. V roce 1920 se stává Peter Petersen hlavou školy Lichtwark-Schule v Hamburku, kterou začal reformovat podle svých ideálů. Usiloval o pospolitost a spolupráci mezi jednotlivými žáky, snažil se vytvořit prostor pro užší propojení mezi školou, dětmi a rodiči (Svobodová a Jůva, 1995).

Důležitým milníkem Petersenova života se stává rok 1923, kdy začal pracovat na univerzitě v Jeně na katedře pedagogiky. Od svého nástupu se pokoušel změnit celý koncept vzdělávání a výchovy, protože jeho předchůdce měl zcela jiné představy o tom, jak by měly být budoucí generace vzdělávány (Svobodová a Jůva, 1995).

S nástupem nacismu jsou snahy o reformu školství pozastaveny a po 2. světové válce se Jena dostává do zóny spravované Sovětským svazem. Peter Petersen se rozhodl emigrovat do západního Německa, kde se snažil uplatňovat svoje názory, ale

tam už nebyl tak úspěšný. Jeho odkaz však nezaniká, ba naopak v dnešní době se počet škol, které vyučují podle jenského plánu, zvyšuje (Cipro, 2002).

Peter Petersen své celoživotní myšlenky sepsal do četných děl. Mezi jeho nejvýznamnější díla se řadí *Jenský plán svobodné všeobecné národní školy* a *Deset let školní pospolitosti* (Svobodová a Jůva, 1995).

#### 5.4.2 Principy jenské pedagogiky

Peter Petersen při zakládání tohoto pedagogického směru kladl velký důraz na důležitost pospolitosti a soudružnosti žáků. Žáci jsou rozděleni do tzv. kmenových tříd: nižší (1.–3. třída), střední (4.–6. třída), vyšší (7.–8. třída) a skupina mladistvých (9. –10. třída). V jedné třídě se ocitají žáci, kteří nejsou zcela stejně staří. Smyslem toho je, aby se starší žáci naučili pomáhat mladším a aby jim mohli poskytovat pomoc při učení. Mladší žáci se můžou od těch starších mnoho věcí naučit a odkoukat (Urbanovská in Kantorová a kol., 2010).

Obdobou denního rozvrhu je týdenní plán každého dítěte. V tomto týdenním plánu jsou zpravidla uvedeny čtyři druhy činností:

1. **Jádrové vyučování**, které většinou tvoří nejdelší část rozvrhu. V tomto čase pracují žáci společně s pedagogickým pracovníkem (vedoucí skupiny, učitel) na jednom tématu, který má zpravidla přesah do více vyučovacích předmětů. Takovým tématem může být například „*Kde jsme, kdo jsme*“. V tomto tématu se žáci mohou zabývat předměty, jako jsou biologie, zeměpis, dějepis a environmentální výchova.

2. **Kurzy** jsou druhým typem činností. Tyto kurzy poskytují základní znalosti z předmětů, jako jsou matematika a český jazyk (popřípadě jiný mateřský jazyk dle státu). Žáci zpravidla pracují samostatně nebo ve skupinách. Vedoucí skupiny je žákům k dispozici, aby s nimi mohl řešit případné nejasnosti.

3. **Volná práce** je část rozvrhu, kdy je žákovi dána větší míra svobody a on sám si může vybrat činnost, na které bude pracovat. Může to být téma, které daného žáka zajímá a chtěl by si o tom rozšířit vědomosti. Nebo naopak to může být látka, která žákovi dělá problém a kterou se potřebuje více naučit.

4. Posledním typem jsou **pracovní společenstva**. Ta bývají zpravidla založena na manuální činnosti. Žáci pracují ve skupině s učitelem na společné práci, která se

může týkat od praní prádla přes vyrábění školního časopisu až po opravování elektrických spotřebičů (Václavík, 1997).

Vzdělávání na jenských školách probíhá prostřednictvím níže popsaných činností:

1. **Rozhovor** slouží převážně k reflexi uplynulých dnů, výsledků, práce i spolupráce. Rozhovor nejčastěji probíhá v kruhu. Žáci v něm ostatním sdělují, jak daleko jsou v práci, co nového se naučili, nebo se svěřují s tím, co zajímavého zažili. Otevřená komunikace, která je založena na vzájemném respektu a snaze porozumět si, je jedním ze základních pilířů Jenského plánu.

2. **Práce** je většinou náplní denního rozvrhu. Žáci pracují převážně samostatně či ve skupinách. Radu se zpravidla snaží získat od starších spolužáků nebo od učitele.

3. Neméně důležitou aktivitou je **hra**. Tato forma vzdělávání je uplatňována převážně na začátku hodin a slouží k tréninku paměti a pozornosti. Hra je důležitá i k otužování přátelských vazeb v každém kolektivu.

4. Poslední vzdělávací formou je **slavnost**. Ta slouží k navázání bližších vztahů mezi jednotlivými učiteli a žáky. Náplní slavností bývá zpěv, tanec či oceňování druhých (Václavík, 1997).

Peter Petersen usiloval o přeměnu tradičních školních prostorů. Třída by tak měla evokovat spíše obytný školní prostor (Václavík, 1997). Prostředí by mělo být podnětné, aby žáky lákalo k edukaci. Měly by tam být jednotlivé koutky, které by umožnili žákům se lépe vzdělávat. Na vytváření prostředí by se měli podílet učitelé společně s dětmi, aby výsledná práce byla produktem všech (Průcha, 1996).

Dalším charakteristickým znakem je absence tradičního vysvědčení založeného na udělování známek. Závěrečné vysvědčení je založeno na slovním hodnocení. Zpravidla je tam žákovi sděleno, na čem v uplynulé době pracoval a jak se mu práce dařila (Průcha, 1996).

## 5.5 Daltonský plán

Škola daltonského plánu byla založena roku 1919 Helen Parkhurst. Název této školy je pojmenován dle místa jejího vzniku, což bylo město Dalton (Spojené státy americké). Helen Parkhurst byla žákyní Marie Montessori, od které se velmi inspirovala (Röhner a Wenke, 2003).

### 5.5.1 Helen Parkhurst

Helen Parkhurst (1887–1973), rodačka z Wisconsinu, krátce po ukončení svých studií začíná ve výuce experimentovat s individuálním přístupem, individuální odpovědností žáků. Značný vliv na její vizi výuky měl John Dawey (americký psycholog, filosof a reformátor vzdělávání) a Maria Montessori (italská vědkyně a pedagožka). Roku 1914 se Helen Parkhurst účastní mezinárodního kurzu výuky montessori v Římě, zde se jí dostává představení tohoto konceptu přímo od Marie Montessori. Po návratu do Spojených států amerických Helen Parkhurst zakládá v New Yorku centrum pro školení metody montessori. Jistý čas poté působí jako ředitelka všech škol programu montessori v celých Spojených státech amerických. Organizaci montessori však Helen Parkhurst nakonec opouští, aby se mohla plně věnovat své vlastní vizi vzdělávání. Roku 1916 přichází se svým konceptem „*The Laboratory Plan*“, který poprvé aplikuje ve městě Dalton, stát Massachusetts. Klade důraz na nezávislý přístup dětí k řešení problémů, zároveň však apeluje na vzájemnou pomoc různě starých žáků. Roku 1919 Helen Parkhurst přesouvá svou školu z Daltonu do New Yorku, kde tato škola působí dodnes (Gutek a Gutek, 2020).

### 5.5.2 Principy daltonské pedagogiky

Obdobně jako jiní reformní pedagogové navrhla a realizovala Helen Parkhurstová zcela odlišnou podobu školního vzdělávacího režimu. Helen Parkhurstová při uskutečňování svého cíle čerpala ze zkušeností Marie Montessori (Wenke a Röhner, 2000).

Školní třídy jsou uspořádány do předmětových okrsků, ve kterých se nachází řada potřebného materiálu ke samostatnému studiu žáků. Ještě před samostatnou či skupinovou prací žáka vzniká smlouva mezi učitelem a žákem, ve které se

domlouvají na následujících povinnostech. Poté oba aktéři tuto smlouvu signují a tím stvrzují její platnost. V tomto písemném textu se žák zavazuje ke splnění učiva. Žák má na splnění úkolů časovou lhůtu, která bývá zpravidla o délce jednoho měsíce. Žák na úkolech pracuje samostatně za pomoci knih, encyklopedií a dalšího učitelem připraveného materiálu (Röhner a Wenke, 2003)

Pedagogika Helen Parkhurstové lze charakterizovat následujícími pojmy, které jsou níže blíže popsány a vysvětleny: svoboda a zodpovědnost, samostatnost a spolupráce (Wenke a Röhner, 2000).

**Svobodu a zodpovědnost** můžeme vidět u způsobu vedení vyučovací hodiny. Žáci převážně pracují na úkolech samostatně či ve skupinách. Zde se setkáváme s velkou mírou svobody, protože žák si musí sám naplánovat, v jakém pořadí se bude jednotlivým úkolům věnovat, musí si práci rozplánovat a musí to vše stihnout do daného časového intervalu. V konečném výsledku je žák za svoji práci, kterou předkládá učiteli ke kontrole, zodpovědný (Wenke a Röhner, 2000).

Dalším zmíněným bodem je **samostatnost**. Jak už je řečeno výše, žáci pracují převážně samostatně (učitel je k dispozici, aby mohl eventuálně pomáhat těm, kteří to potřebují). Uplatňuje se zde myšlenka, že žáci mají vlastní vnitřní motivaci k tomu, aby řešili jednotlivé úkoly, zároveň je potřeba dbát na to, aby žáci dostávali úkoly, které jsou úměrné k jejich dovednostem a schopnostem (Wenke a Röhner, 2000).

Žáci pracují na úkolech samostatně, ale i přesto mohou požádat o pomoc buď jiného žáka, anebo učitele. Díky tomu žáci rozvíjí klíčovou dovednost, a to **spolupráci**.

Důležitým aspektem daltonských škol je i model hodnocení žáka. K tomu se obvykle využívá tabulka, do které učitel zapisuje, jak si žák během své práce vedl (Röhner a Wenke, 2003).



## 6 Uvedení do praktické části bakalářské práce

V teoretické části bakalářské práce je popis jednotlivých proudů reformní pedagogiky. Dále jsou interpretovány společné prvky těchto pedagogických směrů. Lze říct, že téměř každá dostupná literatura tyto prvky charakterizuje velice obdobně.

Mezi uváděné prvky můžeme jmenovat:

- pedocentrismus;
- absence frontální výuky;
- slovní hodnocení;
- podnětné edukační prostředí;
- výskyt vhodného didaktického materiálu;
- škola jako společenství, do kterého jsou zapojeni učitelé, žáci i rodiče;
- partnerský vztah mezi učiteli a žáky (a rodiči);
- prolínání předmětů.

Dotazníkové šetření se zaměřuje jen na některé uvedené prvky, protože ne všechny je vhodné ověřovat touto výzkumnou metodou. Jedná se například o pedocentrismus. Pro zkoumání, zda na některých základních školách dochází k využívání pedocentrismu, by bylo zcela určitě vhodnější šetření prostřednictvím pozorování. Z předchozích důvodů jsem se rozhodla, že dotazník se bude zaměřovat na výskyt následujících prvků:

- Forma výuky:
  - individualizovaná výuka,
  - projektová výuka,
  - skupinová a kooperativní výuka,
  - otevřené vyučování.
- Hodnocení žáků:
  - slovní hodnocení,
  - hodnocení prostřednictvím známek.
- Didaktický materiál a školní prostředí.
- Úloha rodičů v životě školy.

## 6.1 Cíl praktické části BP

Hlavním cílem této práce je zjistit, jaké inovativní prostředky, jejichž základy pochází z reformního hnutí pedagogiky, jsou využívány na 2. stupni základních škol.

Hlavní výzkumná otázka: „*Jaké prvky alternativního vzdělávání jsou užívány na 2. stupni vybraných základních škol?*“

Podotázky:

1. „*Jaké formy výuky jsou na 2. stupni vybraných základních škol nejvíce preferovány?*“
2. „*Jaký typ hodnocení žáků je na 2. stupni vybraných základních škol nejvíce využíván?*“
3. „*Je na 2. stupni vybraných základních škol využíván didaktický materiál?*“
4. „*Jak vypadá třídní prostředí na 2. stupni vybraných základních škol?*“
5. „*Jakým způsobem dochází ke komunikaci mezi učiteli a rodiči na 2. stupni vybraných základních škol?*“
6. „*Jakým způsobem se rodiče podílí na životě školy na 2. stupni vybraných základních škol?*“

### 6.1.1 Dílčí cíle praktické části BP

K hlavnímu cíli práce se pojí několik dílčích cílů:

1. Z dostupné literatury provést interpretaci společných prvků alternativního vzdělávání a provést selekci těch, které jsou nejvhodnější pro danou výzkumnou metodu.
2. Vytvořit dotazník, jehož cílem bude zjistit, které vybrané prvky jsou nejvíce užívány na 2. stupni základních škol.
3. Provést analýzu zjištěných poznatků od učitelů na 2. stupni ZŠ.
4. Navrhnout řešení, jak v bádání dále pokračovat.

## 7 Metodologie

Kvůli současné epidemiologické situaci a následnému uzavření škol nebylo možné realizovat výzkumnou část formou, jaká byla dříve naplánována. Prvotní myšlenka výzkumné části byla následující: V rámci pedagogické praxe bylo plánováno absolvovat hospitace na hodinách, kde bude pozorován výskyt jednotlivých prvků alternativní pedagogiky. V druhé části bylo zamýšleno vytvořit a realizovat vyučovací hodiny dle některých principů alternativního vzdělávání. Následně by byl žákům předložen dotazník, ve kterém by se mohli k jednotlivým bodům vyjádřit. Bohužel tato metoda výzkumu nemohla být realizována.

V této práci je využit kvantitativní typ výzkumu. Pro účely zpracovávání dat bude prostudována odborná literatura zabývající se kvantitativním výzkumem ve společenských vědách. Výzkumné šetření je postaveno na dotazníku. Tento dotazník je určen učitelům, kteří působí na 2. stupni základních škol. Dále je provedena analýza všech získaných dat.

Tato metoda, která je postavena na dotazníkovém šetření, skýtá kladné i záporné stránky. Mezi hlavní zápory můžeme jmenovat nedostatečnou objektivitu respondentů při vyplňování jednotlivých otázek. Přestože se jedná o zcela anonymní výzkum, mohou mít někteří respondenti (v tomto případě učitelé) tendence odpovědi nepatrně zkreslovat v jejich prospěch. To znamená, že ne vždy se podaří zjistit, jaká je ve skutečnosti realita, ale jak ji jednotliví tazatelé vnímají a vidí anebo jak si přejí, aby ji ostatní viděli. Je to metoda, která je zcela podřízená tomu, jak se kdo k dané otázce vyjádří. Na druhou stranu tato metoda nabízí získání informací od většího počtu lidí.

### 7.1 Charakteristika průběhu šetření

Dotazník byl vytvořen v papírově podobě. V současné době se tato forma může zdát již trochu archaickou záležitostí, ale skýtá jedno velké pozitivum. Na začátku dotazníku jsou uvedeny základní kontaktní otázky, které se ptají na pohlaví, věk a aprobaci respondenta. Pakliže je respondentovi dán dotazník touto formou, můžeme vidět všechny odpovědi od jednoho a toho samého člověka. A posléze tato forma umožňuje vnímat určitou provázanost odpovědí lidí, kteří jsou v jedné věkové kategorii atd. Internetové platformy, které se zabývají tvorbou dotazníku, tuto funkci

zpravidla nenabízejí, anebo je zpoplatněna. Zpravidla nám tyto dotazníky jen předávají informace, kolik lidí odpovědělo na danou otázku možností A, nebo možností B.

O odpovědi jsem žádala prostřednictvím učitelů, se kterými jsem se dostala během svého studia do kontaktu a již jsem s nimi v minulosti spolupracovala. Tudíž mi všichni velice ochotně pomohli. Učitele jsem prve žádala prostřednictvím e-mailu. Díky tomu, že už jsme se znali, celý proces trval rychleji. Poté jsem jim předala dotazníky a oni je poskytli svým kolegům na školách, kde pracují. Výzkumu se zúčastnilo 71 učitelů z 11 základních škol v Pardubickém a Královéhradeckém kraji.

Tato forma oslovení respondentů o vyplnění dotazníku byla vybrána, protože se domnívám, že lidé obecně radši vyplní dotazník člověku, kterého znají než naprosto cizímu člověku. V minulosti jsem se setkala s tím, že když jsem žádala o vyplnění dotazníku cizí respondenty, tak jsem zpátky obdržela velmi nízký počet odpovědí.

## 8 Struktura a popis dotazníku

Dotazník se skládá ze devatenácti otázek.

### 1. *Jaké je Vaše pohlaví?*

- Žena.
- Muž.

### 2. *Jaká je Vaše věková kategorie?*

- 20–29 let.
- 30–35 let.
- 36–45 let.
- 46–55 let.
- 56–64 let.
- Více než 64 let.

### 3. *Jaká je Vaše aprobace?*

Zde jsou vyjmenované všechny předměty, které se zpravidla vyučují na 2. stupni základních škol, domnívám se, že v této fázi není potřeba je vyjmenovávat. Všechny předměty jsou uvedeny níže v práci

První tři položené otázky mají kontaktní charakter. Jedná se o nejméně náročnou část dotazníku, která by měla být respondentem vyplněna v krátkém časovém intervalu. Zároveň jsou otázky formulovány tak, aby se netázaly na žádné přímé informace o respondentovi, aby nemusel mít daný učitel pocit, že by jeho odpověďmi byla narušena jeho anonymita.

### 4. *Jste učitelem/kou na 2. stupni standardní základní školy (školy, která se nepovažuje za alternativní)?*

- Ano.
- Ne.

Otázka číslo čtyři má filtrační funkci. Pakliže respondent odpoví na tuto otázku jinak než možností „Ano“, jeho odpovědi už nebudou nadále zohledněny při výzkumu. Cílová kategorie jsou učitelé 2. stupně klasických základních škol. Jestliže někdo tuto podmínku nesplňuje, nejsou jeho odpovědi pro tento výzkum důležité.

**5. Jakou z následujících forem výuky využíváte nejčastěji?**

- Frontální výuka.
- Výuka v epochách.
- Individualizovaná výuka.
- Projektová výuka.
- Skupinová a kooperativní výuka.
- Otevřené vyučování.

**6. Kromě Vámi preferované formy vyberte další, které používáte alespoň jednou týdně?**

- Frontální výuka.
- Výuka v epochách.
- Individualizovaná výuka.
- Projektová výuka.
- Skupinová a kooperativní výuka.
- Otevřené vyučování.

**7. V čem spatřujete hlavní výhody Vámi preferované formy výuky?**

Otevřená odpověď

**8. Vyberte, které z následujících míst/událostí s žáky v rámci výuky pravidelně navštěvujete:**

- Besedy.
- Přednášky.
- Muzea.
- Galerie.
- Historická místa – židovské hřbitovy, památníky atd.
- Nic z výše uvedeného s žáky nenavštěvuji.

Zde respondenti odpovídají na tři uzavřené (strukturované) otázky a jednu otevřenou (nestrukturovanou) otázku. V otázce páté je nezbytné vybrat jednu možnou odpověď. V otázce šesté mají respondenti možnost vybrat více odpovědí. V otázce sedmé mají respondenti příležitost svoje tvrzení zdůvodnit. Otázka číslo osm opět

nabízí možnost vybrat více možností. Cílem těchto otázek je zjistit, jaká je nejvíce užívaná metoda výuky učitelů na 2. stupni základních škol.

**9. Pracují žáci na Vašich hodinách s didaktickým materiálem?**

- Ano.
- Ne.

**10. Vyrábíte si sám/sama didaktický materiál do hodin?**

- Ano.
- Ne.

**11. Využíváte při tvorbě pomůcek pomoc od Vašich kolegů?**

- Ano.
- Ne.

V otázkách číslo devět, deset a jedenáct je uplatňována tzv. *technika nálevky*. Zde je sada tří otázek, které spolu úzce souvisí. První ze zmíněných položených otázek byla nejobecnější a postupně se otázky zkonkretizovaly. Otázka devátá mírně naráží na to, zda dochází na školách ke spolupráci mezi ostatními učiteli.

**12. Uveďte, které z následujících položek máte ve své třídě:**

- Pracovní koutky.
- Předmětové okrsky.
- Knihovna.
- Didaktické pomůcky.
- Encyklopedie.
- Třídní zvířátko.
- Žádnou z výše uvedených položek.

Tato otázka se zabývá třídním prostředím. Respondent má za úkol vybrat jednu či více odpovědí.

**13. Je pro Vás důležité, abyste se Vy i žáci nacházeli v příjemném prostředí?**

- Ano.
- Ne.

Zde je implementována otázka, která má funkcionálně psychologický charakter. Nejedná se o otázku, jejíž odpověď by byla pro výzkum výjimečně důležitá. Funkce této otázky tkví v odstranění eventuálního tlaku u respondenta a přeladění se na jiný okruh otázek.

**14. Způsob hodnocení žáků je zpravidla stanoven daným školním zařízením. Kdybyste si mohl/a vybrat, jaký typ hodnocení byste využíval/a?**

- Hodnocení pomocí známek.
- Slovní hodnocení.

**15. Máte možnost Vámi preferovaný typ hodnocení využívat?**

- Ano.
- Ne.

**16. Jaké shledáváte výhody ve Vámi preferovaném způsobu hodnocení?**

Otevřená odpověď

Zde je sada otázek, která se orientuje na způsob hodnocení žáků. Klasifikace žáků může být slovní, anebo prostřednictvím známek. Otázka číslo čtrnáct má za cíl zjistit, jaký typ hodnocení převládá. Zbylé dvě otázky jsou postaveny na subjektivním posouzení každého učitele, jaký typ hodnocení by preferoval. Otázky se skládají ze dvou uzavřených odpovědí a jedné otevřené.

**17. Vyberte, které prostředky využíváte k posilnění vztahů ve třídě.**

- Společenstvo.
- Třídní rada.
- Kruh.
- Žádnou z výše uvedených možností.



**18. Vyberte z následujících možností, jaký prostředek využíváte ke komunikaci s rodiči.**

- Třídní schůzka.
- Individuální schůzka s rodičem žáka.
- Individuální schůzka s rodičem a žákem (triáda).

**19. Vyberte z následujících aktivit/činností, kterých se účastní rodiče žáků.**

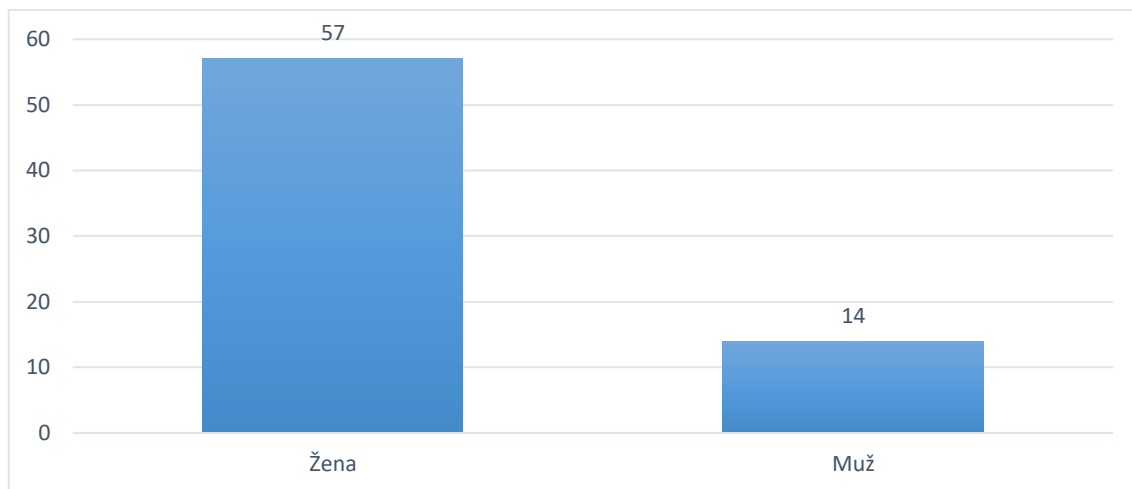
- Společné práce s cílem zvelebit školní prostředí.
- Školní/třídní výlety.
- Školní/třídní slavnosti.
- Rodiče se nepodílí na životu školy.

Sedmnáctá otázka zjišťuje, zda se na školách uplatňují činnosti, při kterých mají žáci prostor vyjádřit své emoce a pocity. Zároveň během těchto činností dochází k otužování vztahů v daném kolektivu. Poslední dvě otázky se orientují na zapojení rodičů do života školy. Jedná se o strukturované otázky, u kterých mohou respondenti vyplnit více možností.

## 9 Analýza a hodnocení výsledků

### 1. Jaké je Vaše pohlaví?

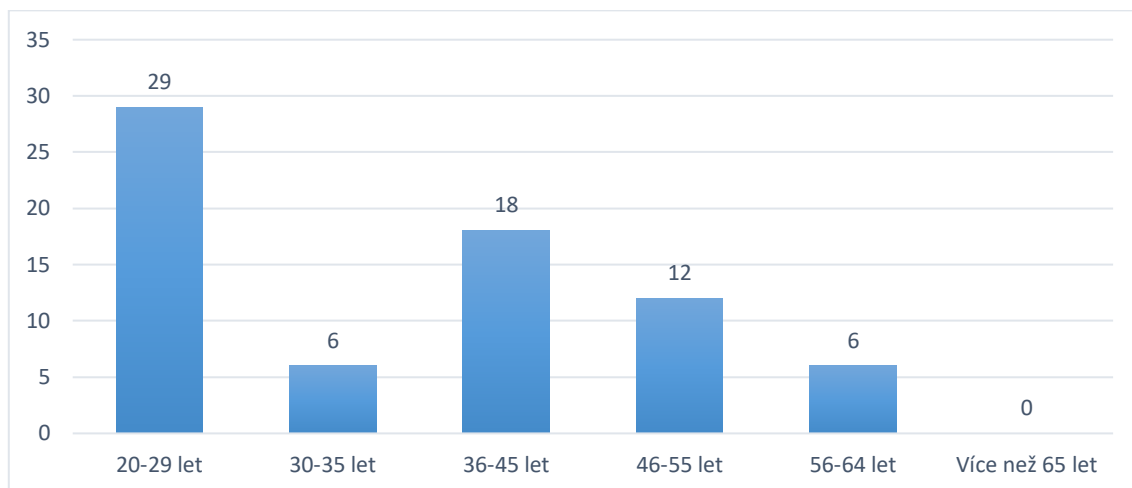
Výzkumu se zúčastnilo celkem 71 respondentů, z toho 57 žen a 14 mužů.



Graf 1: Odpověď na otázku č. 1 (zdroj vlastní)

## 2. Jaká je Vaše věková kategorie?

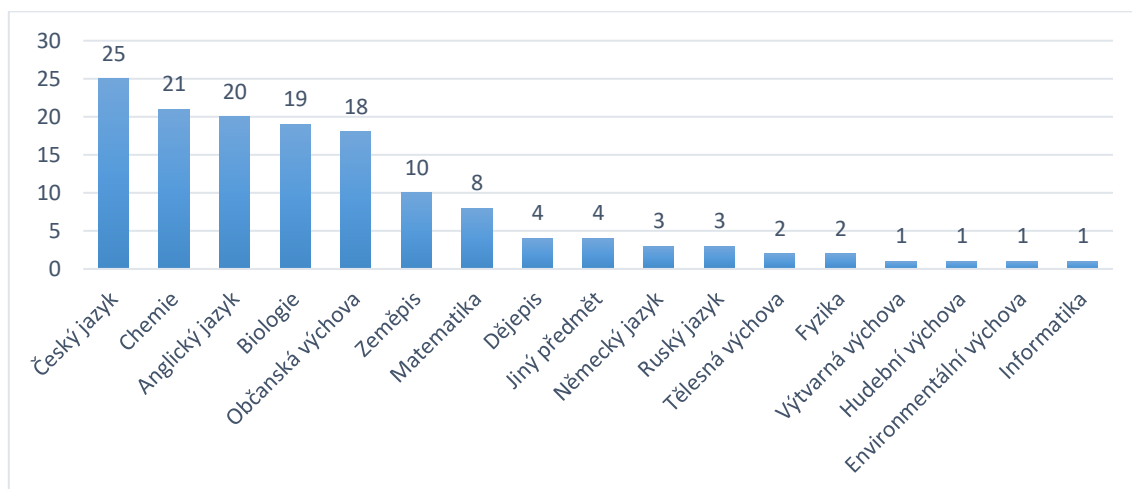
Dominující věková skupina je 20–29 let. V této kategorii se nachází 29 respondentů, takže největší počet odpovědí je nashromážděno od relativně mladých, začínajících učitelů. Ve věkové skupině 30–35 let je 6 respondentů. Druhá největší skupina jsou respondenti ve věku 36–45 let. Dále se výzkumu zúčastnilo 12 učitelů ve věku 46–55 let. Početné zastoupení v předposlední skupině 56–64 let je 6 respondentů. Do šetření se nezapojil žádný respondent starší 65 let.



Graf 2: Odpověď na otázku č. 2 (zdroj vlastní)

## 3. Jaká je Vaše aprobace?

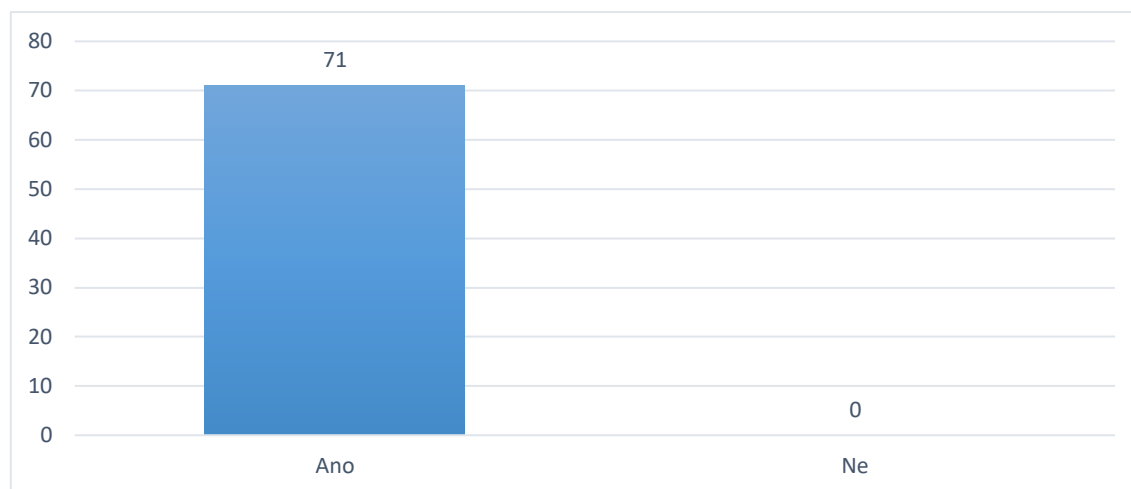
Největší zastoupení respondentů jsou učitelé českého jazyka, chemie, anglického jazyka, biologie a občanské výchovy. Nejmenší podíl respondentů jsou učitelé, kteří vyučují výchovy (tělesnou výchovu, výtvarnou výchovu, hudební výchovu, environmentální výchovu), fyziku a informatiku.



Graf 3: Odpověď na otázku č. 3 (zdroj vlastní)

**4. Jste učitelem/kou na 2. stupni standardní základní školy (školy, která se nepovažuje za alternativní)?**

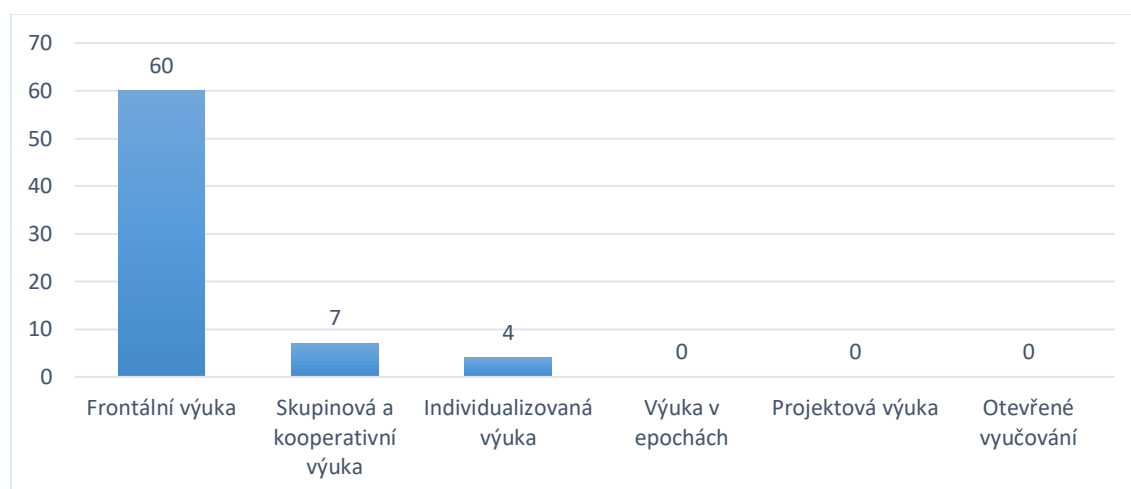
Všichni respondenti uvedli, že splňují kritéria k tomu, aby byli zařazeni do výzkumu.



Graf 4: Odpověď na otázku č. 4 (zdroj vlastní)

**5. Jakou z následujících forem výuky využíváte nejčastěji?**

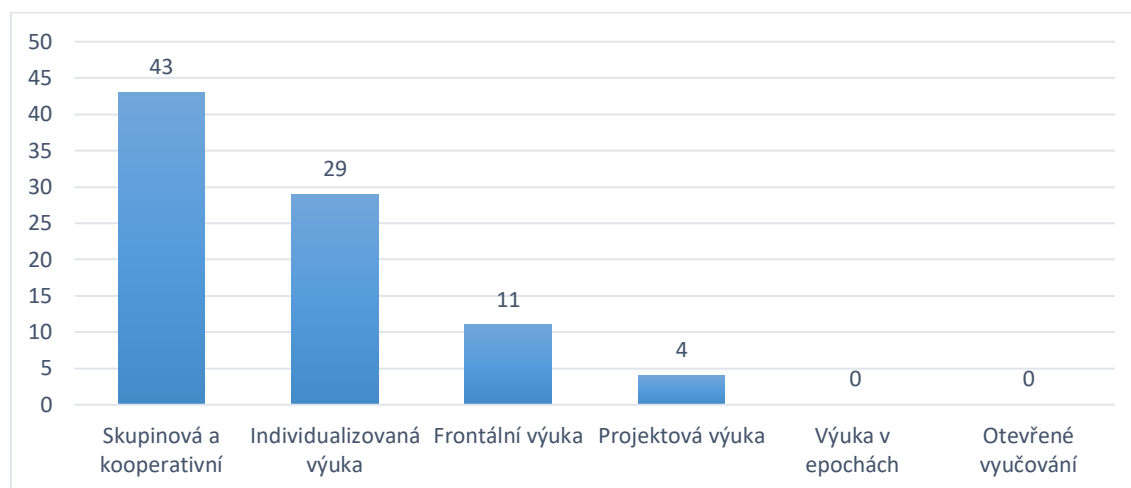
Dle výzkumu vyplývá, že nejvíce využívanou formou výuky je frontální, kterou uvedlo 60 respondentů ze 71. Poté následuje skupinová a kooperativní výuka, kterou upřednostňuje 7 dotázaných, a individualizovaná výuka, kterou preferují 4 respondenti. Zbývající výuku v epochách, projektovou výuku a otevřené vyučování neupřednostňuje nikdo z respondentů.



Graf 5: Odpověď na otázku č. 5 (zdroj vlastní)

**6. Kromě Vámi preferované formy vyberte další, které používáte alespoň jednou týdně.**

Mezi další pravidelně užívané formy výuky respondenti nejčastěji uváděli skupinovou a kooperativní výuku a individualizovanou formu výuky. Skupinovou a kooperativní formu výuky využívá 43 respondentů ze 71. Individualizovanou formu výuky začleňuje do vyučovacích hodin 29 dotázaných učitelů. Dále je uplatňována frontální výuka u 11 respondentů. Výuka v projektech je využívána u 4 respondentů.



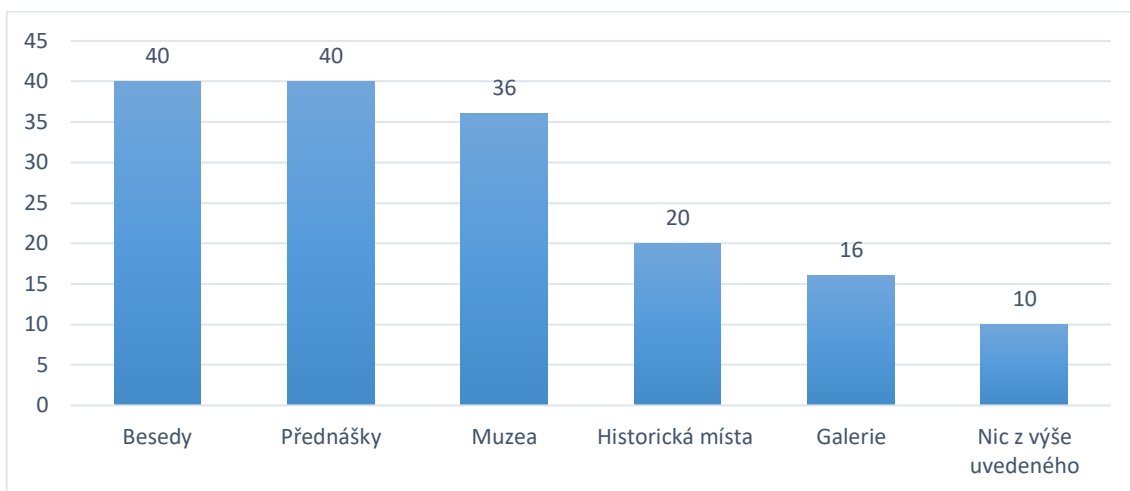
Graf 6: Odpověď na otázku č. 6 (zdroj vlastní)

**7. V čem spatřujete hlavní výhody Vámi preferované formy výuky?**

Nejčastěji uváděné vysvětlení pro preferenci frontální výuky byl čas. Respondenti argumentovali tím, že tato forma výuky umožňuje v určitém čase poskytnout žákům nejvíce informací. Zároveň se velmi často odkazovali na učební osnovy. Druhá markantní část respondentů také argumentovala časovým limitem vyučovací hodiny, ale již z odlišného důvodu. Tito učitelé uváděli, že by rádi využívali jiné formy výuky, ale ty jsou časově náročné (vysvětlení žákům, co se bude dít, popis aktivity, na které mají pracovat, samotná práce na aktivitě, rozbor práce a reflexe dosažených poznatků). Zároveň poukazovali na to, že bez spolupráce ostatních kolegů, která primárně spočívá v domluvě s jiným učitelem o výměně hodin, aby třída mohla pracovat dvě vyučovací hodiny za sebou, to nelze.

**8. Vyberte, které z následujících míst/událostí se žáky v rámci výuky pravidelně navštěvujete:**

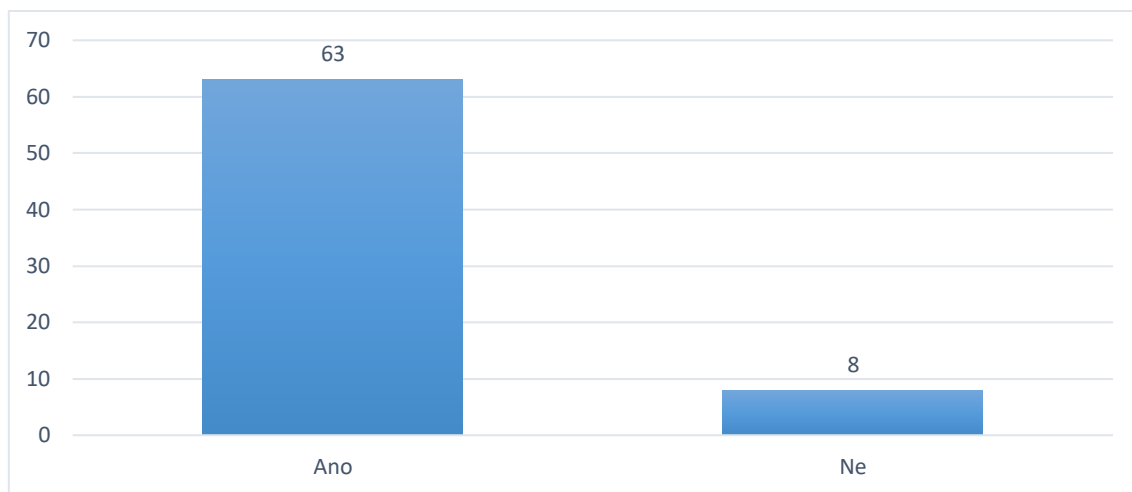
Z výzkumu vyplývá, že více než půlka respondentů pravidelně se žáky navštěvuje besedy, přednášky a muzea. Historická místa navštěvuje se žáky 20 respondentů. Toto číslo pro mě bylo nečekané, neboť jsem se domnívala, že historická místa s dětmi převážně navštěvují učitelé dějepisu, kterých se výzkumu zúčastnilo rapidně méně. Dle šetření vyplývá, že galerie navštěvuje 16 respondentů. Zároveň 10 učitelů na 2. stupni základních škol uvedlo, že se žáky nenavštěvují žádná ze zmíněných míst.



Graf 7: Odpověď na otázku č. 8 (zdroj vlastní)

### **9. Pracují žáci na Vašich hodinách s didaktickým materiálem?**

Z výzkumu vyplývá, že 63 respondentů ze 71 pracují na hodinách se žáky s didaktickým materiálem. Pouze 8 učitelů uvedlo, že pomůcky do hodin nezařazují. Když bychom se vrátili k otázce šesté, kde 60 zúčastněných uvedlo, že na hodinách primárně využívají frontální výuku, tak se zde nabízí otázka, v jaké míře nebo jak často žáci na hodinách pracují s didaktickým materiálem. Zároveň je zde vítána polemika nad tématem, co všechno respondenti mysleli „didaktickým materiálem“. Vzhledem k počtu respondentů, kteří v otázce šesté preferovali frontální výuku, se můžeme domnívat, že tímto didaktickým materiálem dotazovaní převážně mysleli učebnice, popřípadě pracovní sešity.

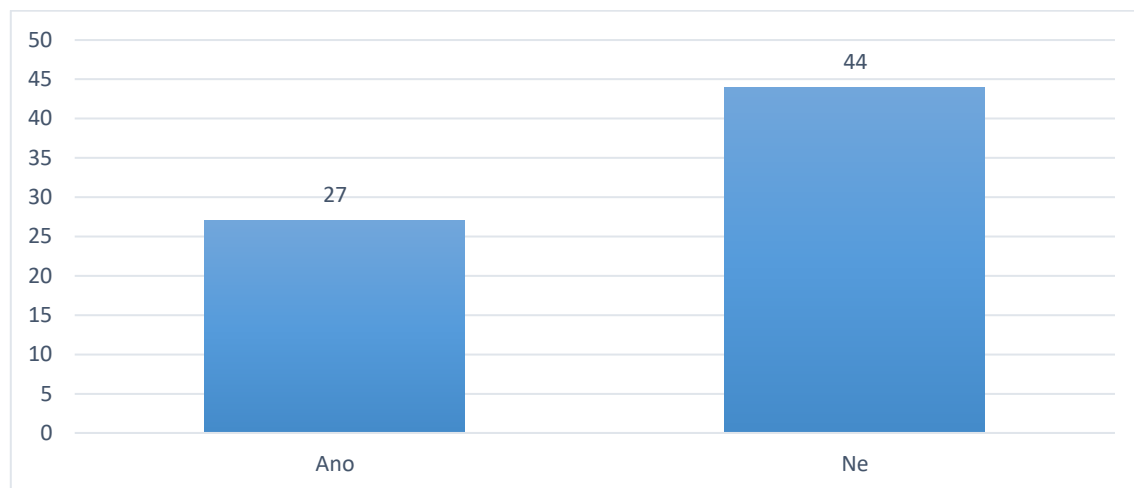


Graf 8: Odpověď na otázku č. 9 (zdroj vlastní)

### **10. Vyrábíte si sám/sama didaktický materiál do hodin?**

Z celkového počtu respondentů uvedlo 27 dotázaných, že si didaktický materiál vyrábí sami. Většina učitelů, kteří se zapojili do výzkumu, uvedla, že si pomůcky sama nevyrábí. V předešlé otázce uvedlo 63 respondentů, že pracují s dětmi na hodinách s didaktickým materiálem. Když srovnáme počet učitelů, kteří využívají didaktický materiál, s počtem dotázaných, kteří si ho sami vyrábí, tak z toho vyplývá, že 36 učitelů, kteří začleňují do vyučovacích hodin pomůcky, je sami nevyrábí. Již v minulé otázce je obsažena úvaha o tématu, jaký didaktický materiál je nejvíce preferován k práci se žáky. Zde lze tuto polemiku jen rozšířit. Vysvětlení může být několik. Jedno může být takové, že tito respondenti mysleli didaktickým materiálem učebnice a pracovní sešity, které se zpravidla nakupují. V současné době lze pomůcky

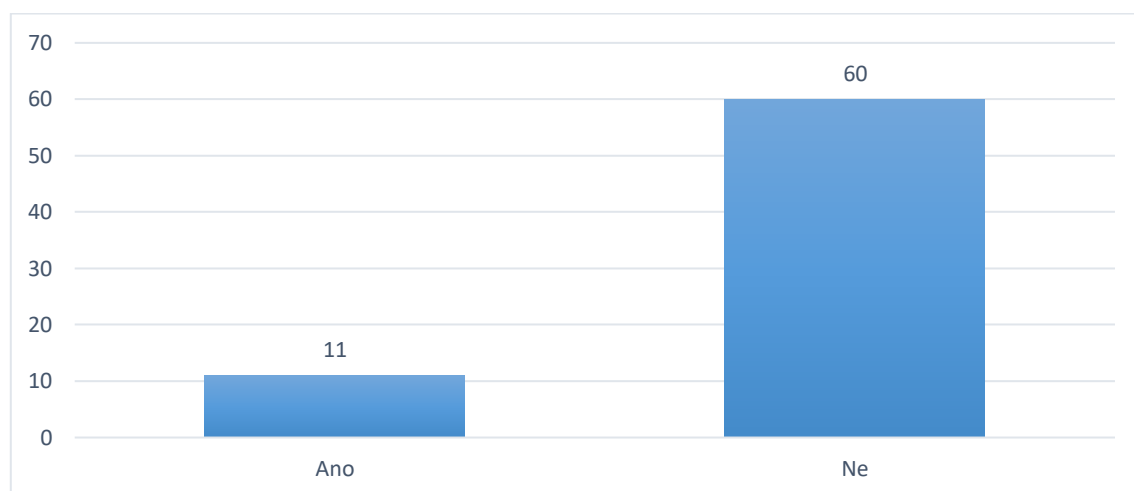
do hodin nakoupit, takže je možné, že tuto variantu respondenti preferují. Nebo se může jednat o učitele, kteří mají ve vyučovacích hodinách k dispozici pomoc od asistenta pedagoga, a v tom případě jim může tento asistent rovněž zajistit pomoc při výrobě didaktického materiálu.



Graf 9: Odpověď na otázku č. 10 (zdroj vlastní)

### **11. Využíváte při tvorbě pomůcek pomoc od Vašich kolegů?**

Tato otázka měla za cíl zjistit, zda dochází na základních školách k širší spolupráci mezi jednotlivými učiteli. Z odpovědí vyplývá, že 60 respondentů nevyužívá pomoc od svých kolegů učitelů. Zbýlých 11 učitelů odpovědělo, že při tvorbě didaktického materiálu spolupracují s ostatními kolegy.



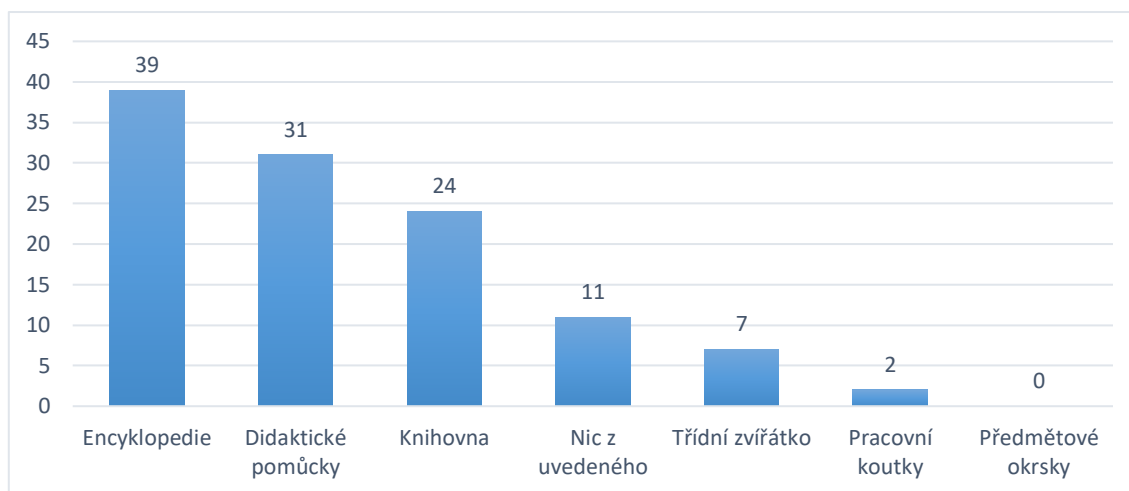
Graf 10: Odpověď na otázku č. 11 (zdroj vlastní)



## 12. Uveďte, které z následujících položek máte ve své třídě:

V této otázce, vztahující se k třídnímu prostředí, uvedlo 39 respondentů, že mají ve třídách k dispozici pro žáky encyklopedie. Výsledky druhé položky, která se orientuje na didaktické pomůcky, opět můžou vybízet k polemice. Když se vrátíme k otázce deváté, kde 63 dotazovaných učitelů odpovědělo, že na vyučovacích hodinách se žáky pracují s didaktickým materiálem, tak jsem předpokládala, že počet učitelů, kteří označí možnost „didaktické pomůcky“, bude shodný s počtem respondentů, kteří je využívají. Můžeme s jistotou říct, že tito učitelé nemají didaktický materiál stále ve třídě. To znamená, že buď se jedná o materiál, který si přináší každý žák sám, nebo ho učitelé dávají žákům k dispozici až na hodinách.

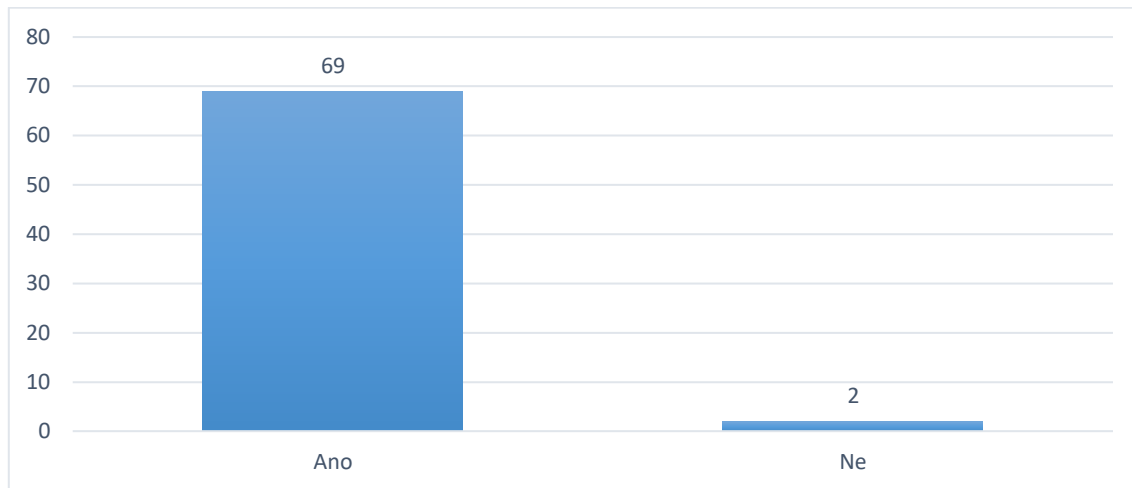
Dále 24 respondentů uvedlo, že mají ve třídě zřízenou knihovnu. Třídní zvířátko má ve třídách 7 dotazovaných. Pracovní koutky mají zřízené ve třídách 2 učitelé ze 71 respondentů. Žádný z učitelů, který se zúčastnil výzkumu, nemá ve třídě předmětové okrsky. A rovněž 11 dotazovaných učitelů uvedlo, že se u nich ve třídě nenachází žádná věc z možných odpovědí.



Graf 11: Odpověď na otázku č. 12 (zdroj vlastní)

**13. Je pro Vás důležité, abyste se Vy i žáci nacházeli v příjemném prostředí?**

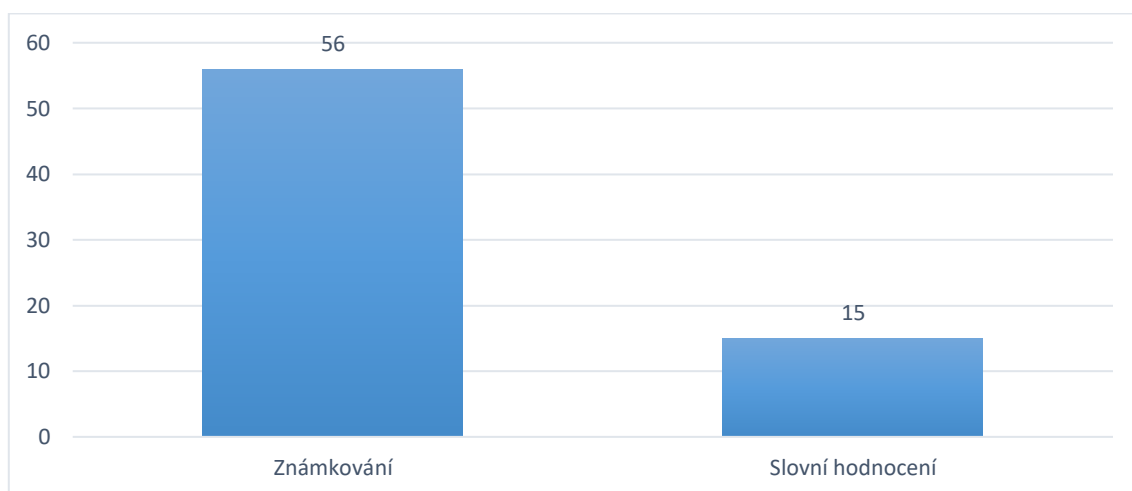
Ve třinácté otázce odpovědělo 69 respondentů, že je pro ně důležité, aby na ně třídní prostředí působilo příjemným dojmem. Zbývající dva dotazovaní tuto potřebu nepocítují.



Graf 12: Odpověď na otázku č. 13 (zdroj vlastní)

**14. Způsob hodnocení žáků je zpravidla stanoven daným školním zařízením. Kdybyste si mohl/a vybrat, jaký typ hodnocení byste využíval/a?**

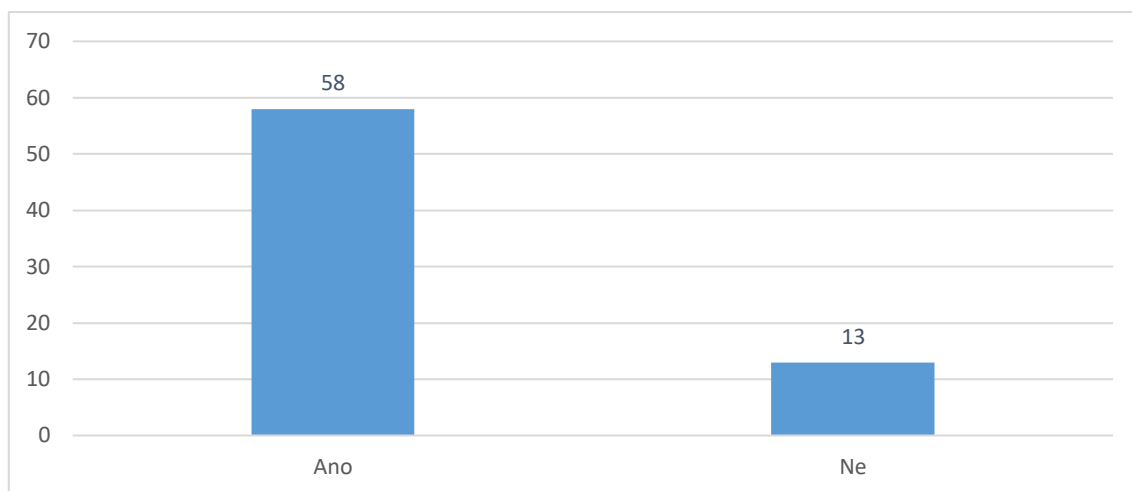
Otázka čtrnáctá se orientuje na preferovaný způsob hodnocení. Z 71 respondentů uvedlo 56 dotazovaných, že upřednostňuje hodnocení prostřednictvím známek. Zbylých 15 dotazovaných učitelů na 2. stupni základních škol uvedlo, že v případě možnosti by si zvolili slovní hodnocení.



Graf 13: Odpověď na otázku č. 14 (zdroj vlastní)

### **15. Máte možnost Vámi preferovaný typ hodnocení využívat?**

Z odpovědí na otázku patnáctou vyplývá, že 58 respondentů hodnotí žáky způsobem, který je v souladu s jejich preferencemi. Zbylých 13 účastníků šetření uvedlo, že nemají možnost využívat hodnocení, které by upřednostňovali.



Graf 14: Odpověď na otázku č. 15 (zdroj vlastní)

### **16. Jaké shledáváte výhody ve Vámi preferovaném způsobu hodnocení?**

Zde měli respondenti příležitost zdůvodnit své dvě předchozí odpovědi. Veškeré odpovědi, které se objevovaly, jsou rozděleny do dvou kategorií podle jednotlivých preferencí daného učitele:

#### **Kategorie č. 1 => Respondenti, kteří preferují hodnocení prostřednictvím známek**

Při zdůvodňování upřednostňování tohoto způsobu hodnocení se nejčastěji vyskytovaly následující pojmy: rychlost, jasnost, přehlednost, potřeba žáků a rodičů mít známky.

Respondenti převážně uváděli, že známkování je rychlejší než psaní slovního hodnocení. Dále jsou známky přehledné, jasné a nedochází ke zmatkům v pochopení úrovně, na které daný žák je. A také se zde často objevoval názor, že nejen sami žáci, ale hlavně rodiče známky vyžadují a potřebují je mít.

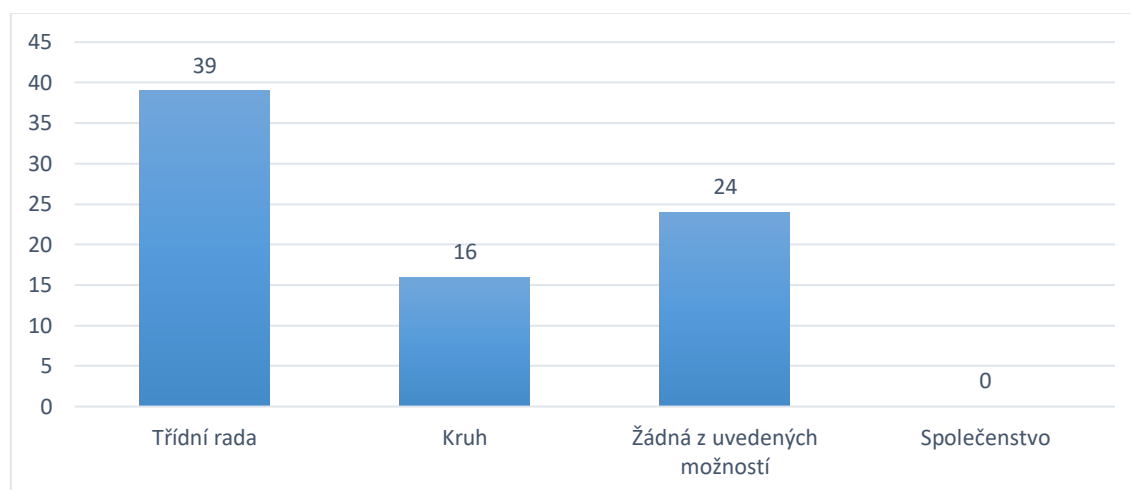
#### **Kategorie č. 2 => Respondenti, kteří preferují slovní hodnocení**

Respondenti, kteří jsou nakloněni spíše slovnímu hodnocení, nejčastěji argumentovali tím, že známkování není vždy spravedlivé, protože toto hodnocení je omezeno na pět druhů možností, které učitel může žákovi udělit. Zároveň poukazovali na to, že slovní hodnocení může žákovi a rodičům lépe zprostředkovat úroveň dosažených výsledků.

Zde je doslovně opsána odpověď jedné paní učitelky: „Známky žáky dle mého škatulkují a nálepkují. I když známkuji, mám občas pocit, že u některých žáků známky neodpovídají reálné gramotnosti daného oboru. Často jsem také vedením nucena k přihoršování známek u dětí, které podle nich na dobré známky nemají. Kdyby naše společnost byla navyklá na hodnocení slovní, vyřešilo by to jistě mnoho zklamaných srdcí a nepříjemných situací.“

### **17. Vyberte, které prostředky využíváte k posilnění vztahů ve třídě.**

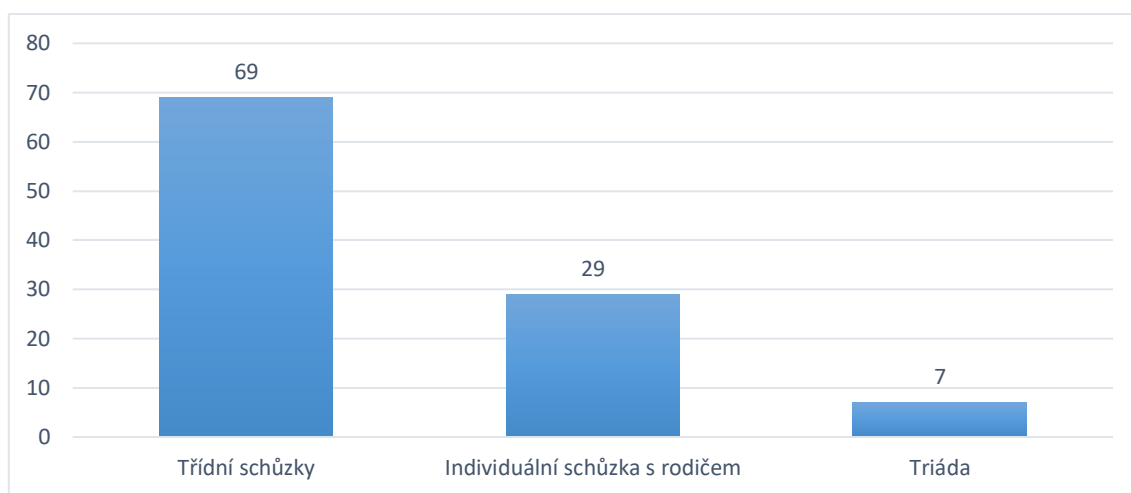
V otázce sedmnácté měl respondent za úkol zvolit prostředky, které využívá k otužování dobrých vztahů ve třídě, řešení problému či jako prostředek ke sdílení zkušeností, informací, emocí, pocitů a zážitků žáků. Z odpovědí vyplývá, že nejvíce využívaný prostředek respondentů, kteří se účastnili šetření, je třídní rada. Tuto možnost využívá 39 učitelů ze 71. Druhý nejužívanější prostředek je dle tohoto výzkumu kruh, který běžně praktikuje 16 učitelů ze 71. Společenstva neorganizuje ve třídě žádný z respondentů. Dále 24 dotazovaných učitelů odpovědělo, že nevyužívají žádnou z uvedených možností. Z odpovědí respondentů vyplývá, že více než polovina lidí běžně zařazuje nástroje alternativní pedagogiky, které mají za cíl sdružovat žáky.



Graf 15: Odpověď na otázku č. 17 (zdroj vlastní)

**18. Vyberte z následujících možností, jakou formu využíváte ke komunikaci s rodiči.**

Z této otázky vyplývá, že nejvíce užívaným prostředkem ke komunikaci s rodiči jsou třídní schůzky. Lze předpokládat, že ne všichni respondenti, kteří se účastnili výzkumu, jsou třídními učiteli, a proto ani nepořádají třídní schůzky. Z odpovědí ale vyplývá, že jsou učitelé pravděpodobně alespoň přítomni v době konání třídních schůzek ve škole. Nebo se může jednat o učitele, kteří třídní schůzky nepořádají a vyhledávají jinou z uvedených možností. Individuální schůzky s rodiči využívá 29 dotazovaných učitelů z celkových 71. A poslední možnost, třídy, koná 7 učitelů z dotazovaných respondentů. Z celkových odpovědí vyplývá, že nejvíce využívaný prostředek ke komunikaci jsou třídní schůzky.



Graf 16: Odpověď na otázku č. 18 (zdroj vlastní)

### 19. Vyberte z následujících aktivit/činností, kterých se účastní rodiče žáků?

Zde je další otázka, která se orientuje na začlenění rodičů do života školy. Z odpovědí vyplývá, že rodiče se spíše neúčastní školního života, protože tuto možnost zvolilo 56 respondentů z celkových 71. Ale 11 respondentů uvedlo, že se rodiče pravidelně účastní třídních slavností. Nelze přesněji určit, jakého charakteru slavnosti jsou, protože na alternativních školách se slavnosti konají pravidelně v určitém časovém úseku (např. po ukončení daného projektu atd.) a z otázky šesté vyplývá, že projektovou výuku využívají 4 respondenti. Školních a třídních výletů se účastní rodiče 7 respondentů. Dále 4 respondenti uvedli, že se rodiče podílí na společných pracích ve škole.



Graf 17: Odpověď na otázku č. 19 (zdroj vlastní)

## 9.1 Interpretace výsledků

Z výzkumu vyplývá, že v současné době se na 2. stupni základních škol vyskytují některé prvky alternativní pedagogiky. Dominantní formou výuky je frontální (hromadná) výuka, ale dochází k zařazení dalších forem výuky do vyučovacích hodin. Další hojně užívaná je skupinová a kooperativní a rovněž individualizovaná. Také je ze šetření patrné, že učitelé netráví veškeré vyučovací hodiny s dětmi ve třídě, ale že využívají řadu jiných vzdělávacích prostředků, jako jsou besedy, přednášky a muzea.

Výsledky výzkumu zprostředkovávají informace o využívání didaktického materiálu ve vyučovacích hodinách. Z výzkumu je zřejmé, že více než polovina dotázaných učitelů zcela běžně na hodinách využívá didaktické pomůcky. Dále bylo zjištěno, že v řadě tříd se nachází encyklopedie, didaktické pomůcky a knihovny.

Pracovní koutky a předmětové okrsky se téměř nevyskytují. Právě tyto poslední dva zmíněné jevy jsou pro některé školy alternativní pedagogiky typické.

Další kategorií, na kterou se výzkum zaměřoval, bylo hodnocení žáků. Na 2. stupni základních škol jednoznačně převládá hodnocení prostřednictvím známek. Výskyt slovního hodnocení byl velmi nízký. Zároveň šetření zjistilo, že o slovní hodnocení není na straně učitelů velký zájem a více než většina preferuje známkování.

Dále je z dotazníku patrné, že rodiče žáků se na životě školy spíše nepodílejí. Zde se nabízí úvaha o tom, proč tomu tak je. Zda existuje ze strany školy nabídka pro rodiče, aby se více zapojovali, nebo ne. Další otázkou je, zda mají rodiče zájem se v jejich volném čase věnovat činnostem, které souvisí se školním prostředím.

## **9.2 Návrh na další bádání**

Dosavadní zjištěné informace poskytují vhodné podmínky pro pokračování v bádání. Dalším pokračováním by mohlo být absolvování hospitací na jednotlivých základních školách a zjistit, jaké prvky z alternativní pedagogiky učitelé běžně začleňují do vyučovacích hodin. Další vhodnou metodou je zjistit, jakým způsobem by žáci na 2. stupni základních škol reagovali na větší míru začlenění prvků alternativní pedagogiky do vyučovacích hodin. Takovou variantu by bylo možné realizovat prostřednictvím praxe. Před samotnou činností by bylo nezbytné vyselektovat a vybrat prvky alternativní pedagogiky, které lze běžně využívat i na standardních školách.

## **9.3 Zhodnocení naplnění cílů a polemika**

Cílem praktické části bakalářské práce bylo zjistit, jaké prvky alternativní pedagogiky jsou využívány na 2. stupni základních škol. Původním záměrem bylo tyto skutečnosti pozorovat ve školním prostředí prostřednictvím hospitací. Tento plán nakonec nemohl být realizován, a proto byla zvolena náhradní metoda výzkumu, která je postavena na dotazníkovém šetření. Již v metodologii jsou popsány nedostatky této výzkumné metody a stále se domnívám, že osobní přítomnost ve škole by byla vhodnější možností. I přesto byly zjištěny informace, které umožnily odpovědět na otázky, které byly vytyčeny na začátku praktické části bakalářské práce.

Z šetření vyplývá, že v současné době dochází k lehkému a postupnému začleňování prvků alternativní pedagogiky do výuky. Někteří respondenti tomu dle jejich odpovědí jsou zcela naklonění a rádi by pracovali více inovativněji. Tito respondenti v dotazníku poukazovali na to, že ve škole, ve které pracují, neexistuje poptávka po takovýchto metodách. Navíc některé z uvedených činností lze realizovat jen za pomoci a spolupráce ostatních učitelů. Někteří lidé jsou velmi opatrní v zavádění „*nových*“ principů do vyučování a spoléhají se na ověřené metody. Zároveň cítím, že hlavní prioritou ve vzdělávání žáků je výkon.



## **Závěr**

Tato bakalářská práce se orientuje na využívání prvků alternativní pedagogiky na 2. stupni základních škol. V práci je interpretován přehled hlavních proudů alternativní pedagogiky a zároveň jsou vymezeny prvky, které mají společné. V první části práce jsou vymezeny pojmy, které se k tomuto tématu vážou, jako jsou například „*alternativní škola*“ či „*inovativní škola*“. Dále je stručně popsán vznik alternativních škol a jsou objasněny okolnosti, za jakých se formulovaly myšlenky alternativní pedagogiky. Teoretická část práce zprostředkovává vhled na alternativní školy, jejich zakladatele a jejich pedagogické koncepce.

Cílem teoretické části bakalářské práce bylo srozumitelně popsat klasické reformní školy, charakterizovat jednotlivé pedagogické koncepce a stručně vymežit životopisy jejich zakladatelů. Rovněž byl v teoretické části zmíněn historický kontext a podoba školství na kterou reagovali pro lepší hled do problematiky alternativní pedagogiky. Dále byl v práci kladen důraz na vymezení prvků, které mají alternativní školy společné. Tento cíl zakotven pro teoretickou část práce byl naplněn, protože teoretická část práce poskytuje přehled těchto zmíněných informací.

Cílem praktické části bakalářské práce bylo zjistit propojenost společných prvků alternativního vzdělávání s běžnými základními školami. V práci byla využita výzkumná metoda dotazník. K tomu bylo zapotřebí vymežit prvky, na jejichž využívání se práce bude zaměřovat. Byly vybrány prvky, které mají všechny alternativní školy společné. Z těch byly vyselektovány ty, jejichž využívání lze ověřit pomocí dotazníku. Cíl praktické části bakalářské práce byl naplněn, protože došlo pomocí sestaveného dotazníku k zjištění těchto informací a bakalářská práce tak ověřila, zda na 2. stupni vybraných základních škol dochází k začleňování prvků alternativní pedagogiky.

## Bibliografie

CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy*. Praha: M. Cipro, 2002. 633 s. ISBN 80-238-8004-7.

GUTEK, Gerald a Patricia GUTEK. *America's Early Montessorians*. London: Palgrave Macmillan, 2020. 307 s. ISBN 978-3-030-54834-6.

HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. Hodkovičky [i.e. Praha]: Pragma, c2013. 120 s. ISBN 978-80-7349-370-7.

JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997. 76 s. ISBN 80-85931-43-5.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

KONVALINKOVÁ, Jana. *Waldorfská pedagogika - ucelený tvořivý koncept ve výuce: hlouběji rozpracované téma hudba a hudební výchova*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. 198 s. ISBN 978-80-7372-924-0.

NEJEDLO, Michael. *Rudolf Steiner: muž, který uměl všechno*. Praha: Krásná paní, 2010. Modrá hlava. 63 s. ISBN 978-80-86713-67-0.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. 106 s. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. 139 s. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

RÖHNER, Roel a Hans WENKE. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. 156 s. ISBN 80-7315-041-7.

- RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. 264 s. ISBN 80-900035-8-3.
- RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999. 63 s. ISBN 80-902193-7-3.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). 292 s. ISBN 80-85866-33-1.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitu vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. 89 s. ISBN 80-85931-11-7.
- SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JÚVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. 112 s. ISBN 80-85931-00-1.
- ŠTECH, Stanislav. *Škola stále nová: Freinetova "moderní škola" : MCE - hnutí pedagogické kooperace : GFEN - Francouzská skupina Nové výchovy*. Praha: Karolinum, 1992. 258 s. ISBN 80-7066-673-0.
- URBANOVSÁ, Eva. Alternativní školy. In: KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010. 184 s. ISBN 978-80-7409-030-1.
- VALENTA, Milan. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993. 67 s. ISBN 80-7067-274-9.
- VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Vyd. 2. rozšíř. Hradec Králové: Líp, 1997. 221 s. ISBN 80-902289-0-9.
- WENKE, Hans a Roel RÖHNER. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. 124 s. ISBN 80-85931-82-6.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

## **Internetové zdroje**

*Waldorfská škola České Budějovice* [online]. České Budějovice ©2001 [cit. 28.12.2020]. Dostupné z: <https://1url.cz/fKzsY>

## Seznam grafů

Graf 1: Odpověď na otázku č. 1 (zdroj vlastní) .....	42
Graf 2: Odpověď na otázku č. 2 (zdroj vlastní) .....	43
Graf 3: Odpověď na otázku č. 3 (zdroj vlastní) .....	43
Graf 4: Odpověď na otázku č. 4 (zdroj vlastní) .....	44
Graf 5: Odpověď na otázku č. 5 (zdroj vlastní) .....	44
Graf 6: Odpověď na otázku č. 6 (zdroj vlastní) .....	45
Graf 7: Odpověď na otázku č. 8 (zdroj vlastní) .....	46
Graf 8: Odpověď na otázku č. 9 (zdroj vlastní) .....	47
Graf 9: Odpověď na otázku č. 10 (zdroj vlastní) .....	48
Graf 10: Odpověď na otázku č. 11 (zdroj vlastní) .....	48
Graf 11: Odpověď na otázku č. 12 (zdroj vlastní) .....	49
Graf 12: Odpověď na otázku č. 13 (zdroj vlastní) .....	50
Graf 13: Odpověď na otázku č. 14 (zdroj vlastní) .....	50
Graf 14: Odpověď na otázku č. 15 (zdroj vlastní) .....	51
Graf 15: Odpověď na otázku č. 17 (zdroj vlastní) .....	52
Graf 16: Odpověď na otázku č. 18 (zdroj vlastní) .....	53
Graf 17: Odpověď na otázku č. 19 (zdroj vlastní) .....	54

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1: Druhy škol podle zřizovatele (Průcha, 2012).....	11
Obrázek 2: Typologie alternativních škol (Průcha, 2001).....	19