

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V PODMÍNKÁCH ČESKÉ VESNICE

Vedoucí práce: Dr. phil. Hana Chyzy
Autor práce: Markéta Prchlíková
Studijní obor: Pedagogika volného času
Forma studia: Kombinovaná
Ročník: III.

2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

24. března 2018

Markéta Prchlíková

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce paní Dr. phil. Haně Chyzy za cenné podněty, rady, připomínky a metodické vedení.

OBSAH

1	OBECNÁ CHARAKTERISTIKA ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	10
2	ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V TÁBOŘE A JEHO OKOLÍ.....	12
2.1	Aktuální stav nabídky alternativního školství v Táboře a jeho okolí.....	12
2.2	Nové iniciativy	12
2.3	Alternativy ve vzdělávání v Táboře a jeho okolí	13
2.3.1	Waldorfská škola.....	13
2.3.2	Vybrané prvky waldorfské pedagogiky	13
2.4	Montessori pedagogika	18
2.4.1	Vybrané prvky montessori pedagogiky	18
2.4.2	Výuka v montessori škole	21
2.5	Lesní školka	22
2.5.1	Co je lesní mateřská školka (LMŠ).....	22
2.5.2	Základní typy LMŠ z hlediska organizace práce	22
2.5.3	Pedagogické cíle a rozvoj kompetencí v LMŠ.....	22
2.5.4	Výchovně vzdělávací metody v LMŠ	23
2.6	Scioškola.....	23
2.6.1	Hodnoty Scioškoly	24
2.6.2	Pedagogické principy Scioškoly	25
2.6.3	Metody výuky	26
2.6.4	Prvky charakteristické pro Scioškolu	26
2.6.5	Svobodné učení	27
2.6.6	Projektové vyučování	28
2.7	Církevní ZŠ ORBIS-PICTUS - Vzdělávací program Začít spolu	30
2.7.1	Historie a charakteristika vzdělávacího programu Začít spolu	30
2.7.2	Organizace výuky vzdělávacího programu Začít spolu v MŠ	30
2.7.3	Centra aktivit vzdělávacího programu Začít spolu v MŠ.....	31

2.7.4	Organizace výuky vzdělávacího programu Začít spolu v ZŠ	32
2.7.5	Centra aktivit vzdělávacího programu Začít spolu v ZŠ.....	32
2.8	Vybrané prvky a metody alternativních přístupů s možností využití v rámci volnočasových aktivit.....	33
3	METODIKA VÝZKUMU	35
3.1	Cíl výzkumu	35
3.2	Charakteristika respondentů.....	35
3.3	Metodika výzkumu.....	35
3.4	Hlavní výzkumná otázka.....	36
3.5	Dílčí výzkumné otázky	36
3.6	Realizace výzkumu	36
3.7	Analýza dat a interpretace výsledků výzkumu.....	37
3.8	Shrnutí výzkumu	46

Úvod

V současné době často slyšíme o mravní krizi společnosti, o krizi lidské identity, o devalvaci lidských hodnot a též o krizi člověka, jeho výchovy a vzdělávání. Klademe si zásadní otázku, zda vychováváme člověka vzdělaného, nebo informovaného. Zda se má edukace zaměřovat na utváření člověka konkurenceschopného, nebo má především rozvíjet osobnost. Chceme, abychom byli ekonomicky úspěšní, nebo šťastní?¹

Mnoho rodičů si tento stav ve společnosti uvědomuje a hledá cesty pro své děti a skrze své děti ke změně sociálního prostředí, které v posledních mnoha letech utrpělo vlivem materialismu a je velmi ovlivněno konzumem. A protože z velké části děti formuje nejenom rodina, ale též výchovná a vzdělávací zařízení, která děti navštěvují, hledají rodiče pro děti tu nejvhodnější instituci, která je bude vychovávat v duchu hodnot, jež zastávají.

Jaké poznatky ovlivňují naše úvahy o tom, zda je výchova a vzdělávání poskytována našim dětem smysluplná a rozvíjí celou jejich osobnost? Zda děti vychováváme tak, aby byly schopné zvládat běžné i náročné situace, aby byly dobrými partnery a kolegy se smyslem pro zodpovědnost a spravedlnost?

Výsledky nejnovějších výzkumů nám nabízejí pohled na výchovu a vzdělávání člověka z mnoha úhlů, známe rizika a silné stránky různých edukačních postupů a metod, máme mnoho nových poznatků o člověku, které jsou dále velmi důležité respektovat při výchově a vzdělávání. Rodič, který usiluje o zdravý rozvoj osobnosti svého dítěte, musí rozhodně tyto poznatky vést v úvahu. Níže se zmiňuji o několika aspektech, které považuji za důležité a s kterými alternativní směry ve výchově a vzdělávání pracují.

Velmi diskutovaným jevem dnešní společnosti je fenomén vykořenění. Pro to, abychom byli zakořenění, musíme vědět, co dělali naši předkové, odkud pocházeli a jaký vedli život. Musíme znát naše kořeny a naše tradice. Pocit vykořenění jde totiž ruku v ruce se ztrátou tradic, což je v době globalizace a uskutečňování myšlenky jednotné Evropy, kterou již v roce 1923 publikoval ve své knize PAN-EVROPA Richard N. Coudenhove-Kalergi², velkou hrozbou. Děti nevědí, odkud pocházejí, nejsou nikde zakořeněny, jejich domov je všude a nikde. Jsou vzdáleni od svých kořenů

¹ LUKÁŠOVÁ, Hana. *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-222-7, s. 5-14.

² COUDENHOVE-KALERGI, Richard N. *PAN-EVROPA*. Praha: Panevropa Praha, 1993. ISBN 80-900034-7-8, s. 11ff.

a tím i od své nejhlubší podstaty.³ Dochází u nich k akulturaci⁴, a to vše může vést k citové deprivaci dětí, které jsou díky tomuto jevu emočně nestabilní, trpí deprivací a snadno tak podléhají manipulaci. Proto je velmi důležitá snaha při výchově zachovávat a respektovat danosti kultury a v užším smyslu i dané regionální prvky.

Každé malé dítě ví, že máme pět smyslů, kterými je zrak, sluch, čich, chuť a hmat. Ale již J. A. Komenský definoval smyslů dvanáct. K našim dobře známým smyslům ještě uvádí životní smysl, smysl pro pohyb, smysl pro rovnováhu, smysl pro teplo, smysl pro slovo, smysl pro myšlenky druhého člověka a smysl pro já druhého člověka. Tyto smysly vedou člověka k poznání sebe samého a je velmi přínosné je u dětí rozvíjet.

Stále velmi populárními testy měření inteligence jsou IQ testy. Za inteligentního člověka je považován ten, kdo v těchto testech dobře uspěje, neúspěšným je naopak inteligence odebírána. Avšak poznatky moderní psychologie dokazují, že podle těchto testů nelze spolehlivě předpovědět úspěchy v životě, neboť měří pouze určitý druh inteligence. A podobně tak i školní výsledky nemusí vypovídat nic o tom, jakým způsobem jsou děti schopné reagovat na životní změny, uplatnit se v životě a vést šťastný život, což považuji za nejdůležitější hodnotu lidského bytí. Životní úspěchy jsou ovlivněny celou řadou dalších schopností, dovedností a nadání, které člověk ve svém životě využívá. H. Gardner v této souvislosti hovoří o teorii mnohočetné inteligence. Díky tomuto rozšířenému chápání inteligence můžeme posoudit schopnosti a nadání dětí komplexněji a cíleně pak jejich schopnosti rozvíjet. Jedná se o verbálně a matematicky logické myšlení, prostorovou představivost, pohybově estetické nadání, hudební nadání, nadání pro pochopení mezilidských vztahů a schopnost rozumět vlastnímu nitru. Tuto teorii dále rozvíjí D. Goleman, který se zabývá emoční inteligencí. Emoční inteligenci lze chápat jako znalost a zvládnutí vlastních emocí, schopnost sám sebe motivovat, schopnost vnímat emoce jiných lidí a umění mezilidských vztahů. Vzhledem k tomu, že je každá naše citová vlastnost do značné míry tvořena návykem, je proto v naší moci naše reakce změnit. Což může být výzvou pro pedagogy.⁵

Nezbytnou podmínkou úspěšné výchovy dětí je, aby dospělí děti respektovali, přičemž respektovat neznamená nechat si vše líbit, nic nežádat a vycházet ve všem dětem vstříc. Respektováním je myšlen partnerský přístup dospělých k dětem, který je

³ HAUSEROVÁ – SCHÖNEROVÁ, Isabella. *Děti potřebují prarodiče*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-105-3, s. 9.

⁴ COPANS, Jean. *Základy antropologie a etnologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-385-4, s. 87ff.

⁵ GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5, s. 41-53.

založen na rovnocennosti a respektování důstojnosti dítěte, což znamená komunikovat s dětmi a chovat se k nim slušně v zásadě jako k dospělým, avšak vyjadřování a obsah požadavků přizpůsobovat věku dítěte a stupni vývoje jejich psychických funkcí a dovedností. Partnerský model vede k zodpovědnosti, jejíž podstatou není dělat nebo říkat to co autorita, ale vnitřně přijaté hodnoty a normy chování, kterými se řídíme, i když nás zrovna nikdo nevidí. Nezbytným prvkem ve výchově je vymezování hranic, které dává dětem pocit bezpečí a jistoty, ale též určuje, jaké chování je již nepřijatelné.⁶ Jednou z forem vymezování hranic je např. naučit dítě pomocí důsledného vyžadování poslušnosti rituálům, které si dítě zvnitřní a dále je provádí automaticky.⁷ Bez vymezování hranic se děti stávají obětmi příliš liberální a partnerské výchovy. Jsou donucené přijmout úkoly, ke kterým jim chybí psychické vlastnosti, čímž je jim znemožněn další vývoj odpovídající jejich věku. Takové děti psychicky setrvávají na úrovni raného dětství a v dospělosti budou mít problémy poradit si v běžném životě, který akceptování hranic vyžaduje neustále.⁸

Dalším předpokladem úspěšné edukace je zohledňování typologie osobnosti, která popisuje určité tendence v chování, jednání a prožívání jedince a z které vychází přirozený učební styl každého žáka. Využitím teorie typů lze přispět ke zlepšení podmínek pro učení.⁹

Na základě výše zmíněných atributů (pocit zakořenění, respekt, vymezování hranic a spokojenost v životě) jsem se rozhodla ve své práci pro diskusi o využití alternativního vzdělávání a možnostech uplatnění prvků alternativního vzdělávání v rámci volnočasových aktivit realizovaných pro děti předškolního a mladšího školního věku na jihočeské vesnici proto, že se domnívám, že tyto přístupy právě alternativní vzdělávání svým naplněním a zaměřením postihuje a že jsou pro mnou zamýšlené aktivity vhodné.

Hlavními cíli bakalářské práce jsou:

1. Shrnout možnosti alternativního vzdělávání v Táboře a jeho okolí. Popsat tyto alternativy a diskutovat jejich specifika.

⁶ KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0, s. 5-22.

⁷ PEKAŘOVÁ, Lidmila. *Jak žít a nezbláznit se*. Olomouc: Poznání, 2006. ISBN 80-86606-49-X, s. 13-18.

⁸ WINTERHOFF, Michael. *Proč se z našich dětí stávají tyraní aneb Ztracené dětství*. Praha: Ikar, 2011. ISBN 978-80-249-1564-7, s. 23ff.

⁹ MIKOVÁ, Šárka, Jiřina STANG. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0874-7, s. 10-11.

2. Zjistit postoje vybraných respondentů k alternativnímu vzdělávání a k vybraným prvkům a metodám v alternativním vzdělávání.
3. Na základě zjištěných postojů vybraných respondentů definovat podmínky, za kterých by bylo možné na jihočeské vesnici v rámci rodičovské iniciativy realizovat volnočasové aktivity s prvky alternativního vzdělávání pro děti předškolního a mladšího školního věku.

První kapitola této práce pojednává o alternativním vzdělávání a alternativních školách obecně. Druhá kapitola shrnuje, jaké jsou možnosti alternativního vzdělávání v Táboře a jeho okolí. Popisuje jednotlivé nabízené alternativy, kterými jsou waldorfská škola, montessori školka, lesní mateřská školka a lesní komunitní škola, ScioŠkola a církevní základní škola, a vybrané prvky a metody těchto alternativ, které považuji při využití v rámci volnočasových aktivit za prakticky nejuchopitelnější. Třetí kapitola se týká výzkumu. Výzkumem zjištěné skutečnosti využiji při definování podmínek a tvorbě konceptu volnočasové aktivity s prvky alternativního vzdělávání pro děti předškolního a mladšího školního věku.

1 Obecná charakteristika alternativních škol

Nejrelevantnějším pohledem pro vymezení pojmu alternativní škola se jeví posuzování školy z pohledu pedagogického a didaktického.

Alternativními školami jsou tak z obecnějšího pohledu všechny školy bez ohledu na zřizovatele, které se vyznačují nějakou pedagogickou specifičností. Na rozdíl od klasických škol, které cíle vzdělávání dosahují podle státem předepsaných norem, mají alternativní školy vlastní charakteristické specifičnosti. Tyto specifičnosti spočívají například ve zvláštní organizaci výuky, v odlišné skladbě vyučovacích předmětů, ve způsobech hodnocení žáků, ve zvláštním vzdělávacím programu, ve vztazích mezi žáky a učiteli a ve vztazích mezi školou a rodiči.¹⁰ Alternativní školy tak uplatňují ve vzdělávání netradiční cíle, přístupy, obsahy, formy a výukové metody.¹¹ Pomocí těchto inovací se snaží odstranit nedostatky klasických škol (o klasické škole se v této práci hovoří jako o škole, která se řídí normami, jež předepisuje stát) a lépe vyhovět novým požadavkům společnosti. Kompenzují nedostatky státního školství a rodičům a dětem nabízejí více paralelních způsobů k dosažení určitého cíle.¹² Automaticky se tak předpokládá, že odchylka od standardu vede k dosahování lepších vzdělávacích výsledků a je tak posunem pozitivním.

Každý druh alternativní školy má své specifické rysy. Obecně lze uvést pět základních rysů, kterými se alternativní školy charakterizují.

1. Pedocentrické zaměření alternativních škol. To znamená, že se výchova zaměřuje na osobu dítěte, maximálně respektuje individualitu dítěte a všechny výchovné činnosti vykonává v souladu s individualitou tohoto dítěte.
2. Alternativní škola je aktivní. Jejím cílem je rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Kreativní umělecká činnost a tělesný rozvoj jsou důležitými prvky ve výchovném procesu.
3. Alternativní škola rozvíjí celou osobnost tím, že usiluje o komplexní výchovu dítěte rozvíjením nejenom intelektuální stránky dítěte, ale také rozvíjením emoční a sociální stránky vývoje jednotlivce.
4. Alternativní škola je „společenství“ žáků, učitelů a rodičů, kteří se společně podílejí na utváření postupů pro výchovu a vzdělávání.

¹⁰ PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7, s. 177.

¹¹ KOLÁŘ, Zdeněk. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3710-2, s. 14-15.

¹² PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2, s. 107.

5. Alternativní škola usiluje o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy, usiluje o učení, které má přesah do reálného života.¹³

Vzhledem k tomu, že o takové vlastnosti dnes usilují i klasické školy, je nutné alternativní školy též charakterizovat pomocí funkcí, které svou existencí plní. Jedná se o tyto funkce:

1. Funkce kompenzační - alternativní školy touto funkcí nahrazují určité nedostatky klasické školy.
2. Funkce diverzifikační - existence alternativních škol zajišťuje pluralitu vzdělávání, a tak rozšiřují variabilitu vzdělávacích institucí.
3. Funkce inovační - z hlediska pedagogického je tato funkce alternativních škol nejdůležitější, realizují se zde různé inovace v organizaci vzdělávacích procesů a v obsahu vzdělávání.¹⁴

¹³ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4, s. 38-40.

¹⁴ Tamtéž, s. 41-42.

2 Alternativní vzdělávání v Táboře a jeho okolí

2.1 Aktuální stav nabídky alternativního školství v Táboře a jeho okolí

V současné době nabízí město Tábor a jeho okolí čtyři druhy alternativního vzdělávání. Rodiče dětí předškolního věku mají možnost svým dětem umožnit navštěvovat montessori školku a lesní mateřskou školku. Rodičům školáků, kteří chtějí svým dětem dopřát alternativního vzdělávání, se zatím nabízí jediná alternativa, a to waldorfská základní škola. Školky zde fungují třetím rokem, přičemž montessori školka je zapsaná v Rejstříku škol a školských zařízení MŠMT, lesní mateřská školka není. Waldorfská základní škola zahájila svou činnost v září 2017, zápis do Rejstříku škol a školských zařízení MŠMT získala. Další možností je pro rodiče umístit své dítě do církevní základní školy Orbis-Pictus, která zde dětem nabízí vzdělávání od roku 2000. Tato škola pracuje alternativnějším způsobem, vytvořila si vlastní vzdělávací program a aplikuje mimo jiné vzdělávací program Začít spolu. Inovativní metody, které mnoho škol zavádí, nejsou předmětem této práce, a proto je zde neuvádím.

2.2 Nové iniciativy

Vzhledem k velmi úzké nabídce alternativního vzdělávání, které město Tábor a jeho okolí nabízí, vznikají různé iniciativy, především z řad rodičů, které se snaží o založení nových alternativních škol. S ohledem na dlouhý a úspěch nezaručující proces při zakládání nových škol se zde také nabízí alternativně vzdělávat děti v rámci domácího vzdělávání. Tento trend, dle mých informací, plánuje využít několik subjektů. Od září 2018 na tomto principu bude fungovat lesní komunitní škola, která bude navazovat na lesní mateřskou školku. Taktéž od září 2018 usiluje iniciativa Rodiče pro ScioŠkolu v Táboře o založení ScioŠkoly. Nyní čekají na vyjádření MŠMT.

Výčet stávajících a plánovaných alternativních škol nemusí být úplný, neexistuje žádný informační materiál, který by stav alternativního školství v Táboře a jeho okolí analyzoval, ale domnívám se, že pro cíle této práce je objem informací, kterými disponuji, dostačující.

2.3 Alternativy ve vzdělávání v Táboře a jeho okolí

2.3.1 Waldorfská škola

Výchovný princip waldorfské školy se bezprostředně odvíjí od anthroposofické duchovní vědy. Doslovný překlad slova anthroposofie je „moudrost o člověku“. Rudolf Steiner, zakladatel waldorfské školy, toto slovo interpretuje spíše jako „vědomí svého vlastního lidství“, které spočívá v tom, že se z člověka tím, že hledá a poznává souvislosti mezi nitrem a vnějším světem, stává tvůrce. Člověka nemáme utvářet pro potřeby sociálního řádu, který existuje, ale rozvíjet ho podle toho, jak je člověk založen.¹⁵ Waldorfská pedagogika je výchovou ke svobodě. Svobodou je zde míněno, že se člověk „tvořený“ stává člověkem „tvořícím“, kreativním, což je podporováno silným důrazem na zkušenost a prožitek.¹⁶ Cílem waldorfské pedagogiky je rozvinout osobnosti jednotlivých žáků, nikoliv je zařadit do všeobecného vzorce. Proto je tato pedagogika chápána jako pedagogika osobnostní.¹⁷

2.3.2 Vybrané prvky waldorfské pedagogiky

Vývojová sedmiletí

Rudolf Steiner klade velký důraz na chápání vývojových zákonitostí člověka. Říká, že vývoj člověka se odehrává přibližně v sedmiletích, kvalitativně odlišných obdobích a tomuto vývoji je nezbytné podřídít přístup k člověku a též celý výukový plán. V každém výukovém období dítě poznává svět rozdílným způsobem.¹⁸

V předškolním věku dítěte převažuje potřeba napodobování. Dítě napodobuje viditelné činy a smýšlení lidí, kteří ho obklopují. Morální kvality, které dítě takto přijímá, se stávají součástí jeho vlastního života a jednání, jsou pro jeho budoucí život rozhodující.

V druhém sedmiletí jde dítě do školy, chce se učit a hledá v učiteli autoritu, o kterou se může vnitřně opřít a plně důvěřovat tomu, co říká a činí.

¹⁵ RONOVSÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: FABULA, 2011. ISBN 978-80-86600-83-3, s. 15-17.

¹⁶ Tamtéž, s. 65.

¹⁷ Tamtéž, s. 76.

¹⁸ RONOVSÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: FABULA, 2011. ISBN 978-80-86600-83-3, s. 58-59.

Ve třetím sedmiletí je člověk zralý, aby mohl svoje zájmy rozvíjet do hloubky, k čemuž potřebuje lidí, kteří mu neautoritativním způsobem k tomuto poznání a činností ukáží cestu.¹⁹

Pedagogové na základní škole zohledňují především druhý stupeň vývojového sedmiletí. Vývojové fáze tohoto sedmiletí jsou:

1. fáze (7-9 let)

Dítě získává schopnost učit se. Napodobování se postupně mění ve vědomé následování. Děti se seznamují s významnými osobnostmi, vytvářejí si zvyky, rozvíjejí sociální citění a posiluje se přirozená autorita učitelů a rodičů. Nedoporučuje se rozvíjení úsudků, ale zdůrazňuje se potřeba zdokonalování paměti. Myšlení dětí je v tomto období konkrétní, proto se pro poznávání skutečnosti používá popis.

2. fáze (9-11 let)

9. rok je v rozvoji člověka důležitým mezníkem. Dítě prožívá své odtržení od prostředí, ve kterém doposud žilo, jeho duševní život se stává vnitřnější a nezávislejší.

3. fáze (11–14 let)

Toto období je období před pohlavní zralostí a v průběhu pohlavní zralosti. Tato duševní zlomová situace musí být v přístupu k žákovi zohledněna tak, aby se mohl vyrovnat s okolím a se sebou samým. V tomto období má být žák veden k používání samostatného myšlení.²⁰

Zohledňování temperamentu dětí

Zdrojem rozhodování, jaké pedagogické postupy ve waldorfské pedagogice zvolit, je nejenom respektování proměn duševního života žáků v jednotlivých sedmiletích, ale i typologie lidského temperamentu.

Steiner hovoří o sangvinickém, melancholickém, flegmatickém a cholerickeém temperamentu. Každý temperament vyžaduje jiný přístup. Důležité je vyjít tomuto temperamentu vstříc a přizpůsobit mu vzdělávací a výchovné metody. Velkou chybou by byla snaha žákův temperament změnit. Určením temperamentů jednotlivých žáků si učitel rozdělí třídu do čtyř skupin, na každou skupinu při vyučování působí jinými metodami.

¹⁹ GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: HANEX, 1997. ISBN 80-85753-09-6, s. 124-125.

²⁰ GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: HANEX, 1997. ISBN 80-85753-09-6, s. 17.

Sangvinika popisuje jako dítě, které se zajímá o vše možné, ale jen krátce, zájmy často mění. Takové děti je dobré zaměstnat smyslově. Melancholika popisuje jako dítě, které má sklon k hloubání a uzavírání se do sebe. Flegmatikem je dítě vnitřně nečinné, které svou účast nejeví ani směrem ven. K takovému dítěti je nutné přistupovat s vnitřním zájmem, ale navenek se projevovat nezúčastněně. Cholerika popisuje jako dítě, které silně svou vůli projevuje v záchvatech zuřivosti. V tomto případě doporučuje nechat dítě vyvztekát a nerozčilovat se.²¹

Individuální učení v pojetí waldorfské pedagogiky

Waldorfská pedagogika využívá individuálního učení dětí, které je však chápáno zcela jinak než pojem individuální péče. Vychází totiž z poznatku, že každé dítě se učí samo od sebe, a proto není nutný individuální přístup k dítěti nebo rozdělování dětí do skupin podle výkonosti, znalostí apod. Uvědomuje si však, že individuálně učící se dítě potřebuje více vyučování, ze kterého může výtěžit co nejvíce informací. Proto je důležité žákovi kromě jednostranně intelektuálního vyučování s teoretickými a verbálními přístupy nabídnout také k učivu přístupy praktické, názorné a umělecké. Metody, které rozvíjejí tvořivost, fantazii, samostatné myšlení a svobodnou volbu při řešení úkolů. Odůvodněním těchto metod je předpoklad, že to, co dítě zažije při vlastní činnosti, na to si lépe vzpomíná.²²

Spiritualita

Často se uvádí, že waldorfská škola je školou náboženskou. Rudolf Steiner však toto tvrzení uvádí na pravou míru a hovoří o spiritualitě waldorfských škol. Duchovní rozměr člověka tak představuje inteligence spirituální, pomocí které řešíme otázky smyslu a hodnot. Spiritualita je tedy chápána jako schopnost utvářet si svůj vlastní názor pomocí vnímání světa kolem sebe a nepřebírat tak pouze názory zvenčí.²³ Tato spiritualita nemá být spojována s žádnými konkrétními náboženskými obsahy, avšak vědomě staví na křesťanských hodnotách, protože křesťanství dalo základ naší kultuře a je stále pevně zakotveno v našem způsobu myšlení.²⁴

²¹ STEINER, Rudolf. *Waldorfská pedagogika. Seminární hodiny a přednášky k učebnímu plánu*. Semily: Opherus, 2006. ISBN 80-902647-9-4, s. 10-14.

²² GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: HANEX, 1997. ISBN 80-85753-09-6, s. 127-130.

²³ Tamtéž, s. 87-89.

²⁴ Tamtéž, s. 96-97.

Metody posuzování výkonu

Vědomosti žáků nejsou průběžně hodnoceny známkami, učitel hodnotí práci žáků slovně. Žáci tak nejsou frustrováni chybou. Chyba je považována za běžnou součást učení. Při slovním hodnocení učitel pracuje s pochvalou a oceněním, což jsou důležité motivační faktory. Na konci roku učitel vyhotovuje vysvědčení, ve kterém popisuje dosažený stav výkonu žáka, oceňuje jeho úsilí a rozvoj, poukazuje na slabiny a jejich příčiny, dává rady a různými podněty motivuje žáka k další práci. Tyto výkony jsou s žákem též projednávány osobně. Zároveň je psaní vysvědčení pro učitele určitou sebereflexí.²⁵ Součástí ročního slovního hodnocení je individuální verš žáka. Tento verš provází žáka celý následující rok. Žáci ho recitují v první části epochového vyučování vždy v den v týdnu, kdy se narodili. První čtyřverší charakterizuje žákův temperament, druhé čtyřverší vyvažuje jeho rizika a krajnosti.²⁶ Dochází tak u žáků k pravidelné sebereflexi.

Epochové vyučování

Waldorfská škola vyučuje vybrané předměty formou epochového vyučování. Vyučování jednoho předmětu v epoše zpravidla trvá 3–4 týdny a opakuje se s přestávkou několikrát za rok, maximálně však 12 týdnů v roce. Epochové vyučování tak pracuje se zapomínáním. Žáci pomocí vzpomínání a znovunacházení pozapomenutého vytvářejí ze svých znalostí schopnosti.²⁷ Epochové vyučování končí vyprávěním příběhů, které jsou vybírány podle věků dětí. Toto vyprávění uvolňuje intelektuální vypětí a zaměřuje se na emocionální stránku rozvoje dětí. Dětem jsou vyprávěny pohádky, bajky, příběhy ze Starého zákona, příběhy severské a řecké mytologie, různé příběhy z dějin a příběhy významných postav.²⁸

Metody výuky

Rozvrh dne obsahuje vždy teoretické, umělecké i praktické předměty. V každém vyučovacím oboru musí být začleněny jak kognitivní, tak afektivní a konativní prvky.

²⁵ GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: HANEX, 1997. ISBN 80-85753-09-6, s. 23-24.

²⁶ LUKÁŠOVÁ, Hana. *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-222-7, s. 43-44.

²⁷ GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: HANEX, 1997. ISBN 80-85753-09-6, s. 126.

²⁸ LUKÁŠOVÁ, Hana. *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-222-7, s. 41.

Žák se učí pracovat ve všech teoretických vyučovacích předmětech induktivně. Metodika vyučování je založena na třífázovém postupu. Žáci nejdříve poznávají, poté porozumí a nakonec vytvoří dovednost.²⁹

Rukodělné činnosti

V učebním plánu je zastoupeno mnoho uměleckých předmětů a klade se velký důraz na získávání manuální zručnosti. Žáci se učí pracovat s různými materiály a osvojují si základní pracovní dovednosti a návyky v různých oborech lidské činnosti, což také přispívá k profesní orientaci žáků. Žáci se s pracovními činnostmi seznamují tak, jak vznikaly v průběhu vývoje lidské společnosti a získávají úctu k umu a úsilí předešlých generací.

Pomůcky na waldorfské škole

Základním materiálem pro učení na waldorfské škole jsou tzv. „aktivní učební prostředky“, což jsou originální dokumenty, které vytváří sám učitel. Dalším studijním materiálem jsou epochové sešity, do kterých si žáci sami zapisují učební látku, a které jim slouží jako učebnice.³⁰

Závěrečná práce

V 8. třídě každý žák vypracovává závěrečnou práci, jejíž téma si svobodně volí z obsahu učební látky. Cílem této práce je spojit teoretické, umělecké a řemeslné prvky a prokázat schopnost samostatné a tvořivé činnosti. Zhotovením práce žák prokáže teoretické i praktické porozumění tématu, schopnost plánování a disciplinovanost, která dovede žáka k dokončení této práce.³¹

Ranní pozdrav

Ranní pozdrav mezi učitelem a žákem je další specifikum výukového dne ve waldorfské škole. Každé ráno se učitel s žákem vítá podáním ruky. Pomocí tohoto každodenního kontaktu učitel s žákem denně komunikuje a stále více ho poznává.³²

²⁹ GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: HANEX, 1997. ISBN 80-85753-09-6, s. 20.

³⁰ GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: HANEX, 1997. ISBN 80-85753-09-6, s. 25.

³¹ Tamtéž, s. 22.

³² LUKÁŠOVÁ, Hana. *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-222-7, s. 42-43.

2.4 Montessori pedagogika

Zakladatelkou montessori pedagogiky je Maria Montessori, která v roce 1906 otevřela první předškolní zařízení tohoto typu.

Motto této pedocentrické pedagogiky zní: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Toto motto vyzývá dospělé, aby dětem vytvořili takové podmínky a udělali vše pro to, aby děti nové vědomosti a dovednosti získaly vlastními silami.

Maria Montessori vychází z předpokladu, že: *„Každé dítě má už ve své podstatě vlastní stavební plán a zároveň i vnitřní síly pro seberozvoj. Pojetí toho, co se v budoucím životě dítěte projeví jako lidství, je dítěti dáno už od narození a podle toho je třeba vytvářet pojetí výchovy.“*³³

2.4.1 Vybrané prvky montessori pedagogiky

Svoboda

Základním výchovným prostředkem je svobodná volba činností, která vychází z potřeb dítěte a není dítěti vnucována zvenčí. Aby si dítě mohlo zvolit úkol, který ho přitahuje, je velmi důležité připravit podnětné prostředí s dostatkem didaktického materiálu. Svoboda se projevuje v aktivní činnosti, při které dochází ke koncentraci pozornosti.³⁴

Ruka je nástrojem ducha

Během každého učení je nutné spojovat tělesné a duševní aktivity a vycházet od konkrétního poznání a manipulace s věcmi.³⁵

Polarizace a koncentrace pozornosti

Tyto jevy jsou klíčovým objevem montessori pedagogiky, jak účinně podporovat přirozený vývoj dítěte a jak vzbudit u dětí hluboký zájem.

Příčemž polarizací se rozumí utvoření spojení mezi předmětem a dítětem a koncentrací je soustředění pozornosti dítěte, pohroužení do činnosti a odpoutání se od okolí. Při

³³ LUKÁŠOVÁ, Hana. *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-222-7, s. 15.

³⁴ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha. Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5, s. 19-26.

³⁵ Tamtéž, s. 17.

koncentraci dochází mezi dítětem a předmětem k aktivnímu kontaktu. Podmínky, které umožňují koncentraci, jsou především sledování senzitivních fází dítěte, vhodně připravené prostředí a nabídka vhodných materiálů a programů.

Průběh polarizace pozornosti lze popsat ve třech stupních:

1. Přípravný stupeň, který je charakterizován jako neklid, hledání a očekávání. Dítě hledá podněty, které ho osloví.
2. Stupeň velké práce, kdy dítě veškerou svou pozornost věnuje nové vybrané činnosti. Hlavním rysem je zaujetí pro práci. Dítě si osvojuje poznatky, které jsou tím více trvalejší, čím větší byla koncentrace pozornosti.
3. Fáze klidu je závěrečná fáze cyklu, kdy dochází ke zklidnění, zpracování získaných poznatků a uspokojení z nasycené potřeby. Činnost končí povinným uklizením předmětů.³⁶

Respektování senzitivních období dítěte

Senzitivní období je doba, ve které je dítě připravené k získání konkrétních dovedností. V tuto dobu se dítě dovednost nejnázve učí, pomine-li tato doba, senzitivita u dítěte ke konkrétní dovednosti mizí a tato dovednost se v jiném období učí hůře.³⁷

Charakteristika jednotlivých období:

0–3 roky

V období do tří let věku dítěte převládá fyzické přizpůsobení. Dítě svět vstřebává, senzitivní oblasti tohoto období jsou pohyb, řád a řeč. Dítě se učí stát, chodit, běhat, manipulovat s věcmi a manuální zručnosti. Je mu nastavován pravidelný režim a denní rituály. Osvojuje si neuvědoměle základy řeči. V tuto dobu je možné dítě pouze nepřímo výchovně ovlivňovat, a to utvářením vhodného prostředí.

3–6 let

V tomto období dochází u dítěte k sebeuvědomění pomocí aktivní činnosti a k osvojování pohybových a řečových dovedností v souvislosti se smyslovým vývojem. Je to období, kdy dítě svět analyzuje. Objevuje se senzitivita pro sociální vztahy, dítě se stává součástí skupiny a osvojuje si společenské způsoby chování. V této době se podpora dospělých rozšiřuje na přípravu a používání materiálu.

³⁶ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha. Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5, s. 26-29.

³⁷ Tamtéž, s. 18.

7–12 let

Mezi sedmým a dvanáctým rokem dítěte dominuje morální senzibilita. Dítě rozlišuje dobré a zlé nejenom ve svém jednání, ale i v jednání druhých. Sociální vztahy se rozšiřují a v myšlení se projevuje přechod k abstrakci. Výrazně se zlepšuje představivost. Z toho všeho vyplývá nutnost změny ve výuce. Je to období, kdy děti poznávají pomocí manipulace s předměty, vnímají detaily a prostřednictvím detailů dochází k pochopení celku.

12–18 let

Toto období je označováno jako labilní. Dochází k výrazným fyzickým i psychickým změnám, díky kterým je období mezi dvanáctým a osmnáctým věkem dítěte charakterizované jako věk pochybností, nerozhodnosti, beznaděje a náladovosti. Výrazná je zde senzibilita pro vlastní důstojnost i pro důstojnost člověka vůbec. K poznávání světa již nedochází jen prostřednictvím praktické činnosti, ale i přemýšlením.³⁸

Připravené prostředí a materiál

Velikost, váha a množství pomůcek musí být přizpůsobeno věku dítěte. Prostředí má umožňovat a podněcovat samostatnou volbu činností a poskytovat bohaté vybavení, které vyzývá k činnosti. Mělo by být uspořádáno tak, aby v přiměřené míře předbíhalo vývoj dítěte a podněcovalo ho k stále vyšší úrovni zájmů.³⁹

Montessori metoda má unikátně uzpůsobený didaktický materiál. Ten umožňuje osvojovat si učivo v promyšleném systému, který respektuje rozumový vývoj dítěte i logiku učebních předmětů. Je to systém přesně strukturovaných malých kroků, které umožňují dítěti dojít k cíli bez pomoci dospělých.⁴⁰

Didaktický materiál je přizpůsoben tak, aby byl samovzdělávací. Děti mají umožněnou okamžitou kontrolu správnosti.⁴¹

³⁸ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha. Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5, s. 31-35.

³⁹ Tamtéž, s. 41-43.

⁴⁰ Tamtéž, s. 22.

⁴¹ LUKÁŠOVÁ, Hana. *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-222-7, s. 20.

Technika výuky při práci s didaktickým materiálem – pomůckou

1. První etapa

Při práci s pomůckou musí být pozornost dítěte zaměřena pouze jedním směrem, dítě nesmí být rozptylováno dalšími pomůckami. Učitelka sama dítěti názorně předvede, jak se s pomůckou zachází. Aby vzbudila zájem u dítěte, je nutné předvádět pomůcku s velkým zaujetím. Dále pouze sleduje, jak se dítěti daří úkol plnit. Musí rozlišovat mezi dvěma chybami, kterých se děti nejčastěji dopouští. První chybou jsou omyly, na které díky zabudované kontrole upozorní pomůcka sama. Toto jsou chyby, které vznikají při uplatňování metody pokusů a omylů. Druhou chybou je nevhodné zacházení s pomůckou. Na tuto chybu musí učitelka upozornit a napravit jí.

2. Druhá etapa

Ve chvíli, kdy je dítě schopno rozlišit rozdíly, které pomůcka demonstruje, vstupuje do činnosti učitelka, která předměty, činnosti a jevy přesně pojmenuje. Na závěr musí dítě pomůcku uklidit na své místo.⁴²

2.4.2 Výuka v montessori škole

Třídy tvoří žáci různého věku, optimální jsou tři ročníky. Dochází tím mezi dětmi k příznivému vzájemnému ovlivňování.⁴³

Fáze výuky

Poznání je dětem zprostředkováváno třífázovou výukou. Obvykle se při této výuce používají tři až čtyři předměty současně.

V první fázi se tvoří asociace mezi předmětem a jeho jménem. Dítěti je předmět ukázán a pojmenován.

V druhé fázi dochází k ujištění, že dítě porozumělo, tím, že daný předmět na výzvu ukáže. Rozpozná ho podle názvu. Tato fáze je velmi důležitá, je nutné několikrát za sebou otázky opakovat. Dítě na předmět ukazuje, a tak se mu vrývá do paměti.

V třetí fázi je dítě vyzváno, aby předmět pojmenovalo. Dochází tak ke kontrole, zda si název předmětu samo zapamatovalo.⁴⁴

⁴² HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda montessori a jak ji učít doma: školní léta*. Praha: PRAGMA, 1999. ISBN 80-7205-662-X, s. 99-101.

⁴³ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha. Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5, s. 44.

2.5 Lesní školka

2.5.1 Co je lesní mateřská školka (LMŠ)

Pedagogická práce v LMŠ se opírá o tzv. přírodní pedagogiku. Základním znakem LMŠ je, že větší část programu probíhá venku v přírodě (nejčastěji v lese), a to za každého počasí. Děti tak rozvíjejí své dovednosti vlastními silami v přímém kontaktu s přírodou. Třidu tvoří v průměru 12 dětí, které doprovází 2–3 dospělí. Většina LMŠ nemá zázemí určené k celodennímu pobytu uvnitř.⁴⁵ Ochranu dětí před nepříznivými klimatickými podmínkami nejčastěji zajišťují dětem sruby či jurty, přičemž je velmi důležité a zásadní, aby děti byly vybaveny vhodným venkovním oblečením dle pravidla, že neexistuje špatné počasí, pouze špatné oblečení.

2.5.2 Základní typy LMŠ z hlediska organizace práce

S LMŠ se můžeme setkat jako se samostatnou lesní mateřskou školkou, jako s lesní třídou při mateřské škole anebo se prvky LMŠ zapojují do programu klasických mateřských škol např. v rámci projektových týdnů v lese, pravidelných lesních dnů nebo putovních skupin.

2.5.3 Pedagogické cíle⁴⁶ a rozvoj kompetencí⁴⁷ v LMŠ

Mezi nejčastěji rozvíjené oblasti v LMŠ patří hrubá a jemná motorika, sociální kompetence, sebevědomí a sebepojetí, znalosti o přírodě a kreativita.

Častým kontaktem dětí s přírodou lze směřovat k následujícím pedagogickým cílům:

- Učit celostně tím, že se skrze určitou činnost působí současně na tělesné a duševní aktivity. Smyslové vnímání se podporuje pomocí přímé zkušenosti.
- Rozvíjet hrubou a jemnou motoriku, čemuž velmi napomáhají pestřejší podmínky, které les nabízí. Hrubou motoriku děti procvičují pohybem v terénu, trénují rovnováhu, běh, lezení, překonávání překážek. Jemnou motoriku děti procvičují pomocí cílených činností, které příroda a les nabízejí.
- Rozvíjet sociální kompetence podpořením vědomí vzájemné sounáležitosti mezi dětmi a mezi živou a neživou přírodou.

⁴⁴ HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda montessori a jak ji učít doma: školní léta*. Praha: PRAGMA, 1999. ISBN 80-7205-662-X, s. 13.

⁴⁵ VOŠÁHLÍKOVÁ, Tereza, Dagmar KOZLOVÁ, Nadace Proměny. Praha: MŽP ČR, 2012. ISBN 978-80-7212-537-1, s. 11.

⁴⁶ Tamtéž, s. 33-34.

⁴⁷ Tamtéž, s. 38-40.

- Poznat rostliny a živočichy v jejich přirozeném prostředí, seznámit se s přírodními ekosystémy a prožít rytmus změn jednotlivých ročních období.
- Rozvíjet kreativitu a fantazii dětí pomocí materiálů a prvků, které nám příroda poskytuje. Dětem nejsou poskytovány hračky, předměty hry si nalézají v přírodninách kolem sebe.
- Umožnit dětem poznat své tělesné hranice, respektovat své fyzické zdatnosti a vnímat své tělo.
- Napomáhat k rozvíjení sebevědomí tím, že les nabízí k aktivitám rozmanité příležitosti s různým stupněm obtížnosti. Každé dítě tak přeskočí nějaký strom, pozná nějakou rostlinu apod.

2.5.4 Výchovně vzdělávací metody v LMS

V LMS jsou nejčastěji užívány výchovně vzdělávací metody, kdy se děti učí pomocí vlastní zkušenosti. Mezi tyto metody patří především projektová výchova, pozorování a experimenty.

Cílem projektu je něco konkrétního zjistit, změnit nebo vytvořit. Děti se učí plánovat, zvažovat rizika, vymýšlet postupy, hledat pomoc, komunikovat a spolupracovat.

Pozorováním a experimenty mají děti možnost prožít radost z objeveného a zároveň přirozeným způsobem poznávají svět. Objevené poznatky zaznamenávají do dokumentace a tím se učí systematické práci.⁴⁸

Předpokladem úspěchu výše zmíněných výchovně vzdělávacích metod je pedagogický personál, který je schopný v prostředí lesa vytvářet komplexní výchovně vzdělávací příležitosti.⁴⁹

2.6 ScioŠkola

Po důkladné rešerši v rámci literatury jsem nenalezla žádné odborné publikace, které by se tématem ScioŠkoly zabývaly. Proto čerpám v následující kapitole z brožur, které jsem získala na přednáškách věnujících se tomuto tématu.

První ScioŠkola byla otevřená v září roku 2015 v Praze. Je to tedy poměrně nová alternativa uskutečňující výchovu a vzdělávání žáků základních škol a vzhledem k tomu

⁴⁸ VOŠÁHLÍKOVÁ, Tereza, Dagmar KOZLOVÁ, Nadace Proměny. Praha: MŽP ČR, 2012. ISBN 978-80-7212-537-1, s. 44-46.

⁴⁹ Tamtéž, s. 32.

existuje k tomuto tématu velmi málo literatury. Prezentace ScioŠkol probíhá převážně formou přednášek s veřejností, která se o tuto alternativu z různých důvodů zajímá. Dále jsou pro veřejnost k dispozici informativní brožury a internetové stránky informující o ScioŠkolách.

Systém výuky na Scioškolách je inspirovaný svobodným učením a historicky první demokratickou školou Summerhill, kterou založil A. S. Neill, reformátor vzdělávacího systému a výchovy dětí.

Myšlenkou svobodné školy je, že je dítě schopno vzdělávat se samo, když cítí potřebu se něco naučit a je schopné samostatně rozhodovat o tom, co chce. V praxi studijní autonomie funguje spíše tak, že dítě dokáže říci, co potřebuje, aby se mohlo naučit to, co chce.⁵⁰

Heslem ScioŠkoly je: „Změna je pro nás trvalý stav“, a proto hlavním cílem této ScioŠkoly je připravovat děti na svět, kde se věci stále mění.

2.6.1 Hodnoty ScioŠkoly

Hodnotami ScioŠkoly jsou: svoboda, morálka, otevřenost, aktivita, odvaha a optimismus.

- **SVOBODA:** V duchu myšlenky, že bez odpovědnosti není svoboda, je dětem dávána svoboda v takové míře, do jaké jsou schopné a ochotné unést svou odpovědnost.
- **MORÁLKA:** Pomocí uvažování o dobrém a zlém se podporuje schopnost prosazovat dobro a postavit se zlu.
- **OTEVŘENOST:** Tato hodnota je chápána jako otevřenost ke světu, hledání podnětů kdekoliv a přijímat je.
- **AKTIVITA:** Podporuje se aktivita dětí. Pro to se vytvářejí podmínky tím, že se dětem nabízejí různé možnosti a vytvářejí různé příležitosti.
- **ODVAHA:** Podporují se odvážná rozhodnutí dětí a umožňuje se dětem vyzkoušet si věci s jistou mírou rizika.
- **OPTIMISMUS:** Víra v to, že vše se dá změnit k lepšímu a podpora pozitivního myšlení.⁵¹

⁵⁰ KRAMPEROVÁ, Lucie, Jan KRŠŇÁK. *Jak se učí živě? Rozhovory o inovativních školách*. Praha: DharmaGaia, 2018. ISBN 978-80-7436-087-9, s. 195.

⁵¹ KRAMPEROVÁ, Lucie, Jan KRŠŇÁK. *Jak se učí živě? Rozhovory o inovativních školách*. Praha: DharmaGaia, 2018. ISBN 978-80-7436-087-9, s. 212-213.

2.6.2 Pedagogické principy Scioškoly

Hlavními pedagogickými principy, ze kterých vyplývá volba vzdělávacích strategií, jsou:

- Děti se chtějí a umějí učit samy.

Děti mají vrozenou potřebu učit se a rozvíjet. K tomu je potřebné dětem vytvářet stimulující prostředí a nabízet jim důstojné výzvy tak, aby jim učení dávalo smysl.

- Každé dítě je jedinečné.

Každé dítě má svou individualitu (potřeby, zájmy, silné a slabé stránky, vývojová období), která je v co největší míře respektována a každý si přináší jiné zkušenosti a znalosti. Individuálně se pracuje s předporozuměním každého dítěte, na kterém se dále staví.

- Hlavním aktérem učení je dítě.

U každého dítěte se podporuje takové učení, kdy děti aktivně zkoumají a snaží se porozumět.

- Zóna nejbližšího rozvoje.

Dětem se nabízí výzvy a překážky respektující zónu jejich nejbližšího vývoje. Každé dítě potřebuje na učení svůj čas, který mu je dopřán.

- Zpětná vazba, ne známky.

Děti nejsou hodnoceny známkami. Těžiště hodnocení je ve smysluplné a včasné zpětné vazbě, která pomáhá dětem se zlepšovat a motivuje je.

- Otevřenost světu mimo školu.

Děti se učí stále, nejenom ve škole, aniž by si to vždy uvědomovaly. ScioŠkola „zve svět do školy a školu pouští do světa“. Na vzdělávacích procesech se podílejí externisté. Rodiče jsou podporováni v organizování různých přednášek, seminářů a dílen, za účelem seznámit tak děti se svým světem. Podporuje se tak i učení mimo školu.

- Rozmanité, motivující, směřující a bezpečné prostředí.

Prostředí má být přehledné, bohaté na podněty, má poskytovat zdroje a nástroje umožňující bádání, učení a tvoření. Podnětnost prostředí do školy přinášejí lidé, jejich chuť, touha a potřeba se učit. Nezbytností pro učení je též prostředí bezpečné, protože objevování nových poznatků, nabývání nových dovedností a bádání je ve stresu velmi obtížné.⁵²

⁵² KRAMPEROVÁ, Lucie, Jan KRŠŇÁK. *Jak se učí živě? Rozhovory o inovativních školách*. Praha: DharmaGaia, 2018. ISBN 978-80-7436-087-9, s. 210–212.

2.6.3 Metody výuky

Ve výchově a vzdělávání není preferována jedna konkrétní metoda či pedagogická škola. Jsou voleny metody, u kterých je vždy vyhodnocována jejich vhodnost, efektivita a proveditelnost s ohledem na individualitu každého dítěte v duchu myšlenky umožnit dětem, aby se učily stylem, který je jim vlastní. Inspirativními metodami pro vzdělávání je např. konstruktivismus, kooperativní učení, čtením a psaním ke kritickému myšlení, skupinové učení, problémové vyučování, vrstevnické vyučování – učení vyučováním, metoda komunitních kruhů a respektující výchova. Velká část výuky probíhá formou projektů, které si děti vybírají z několika nabídek. Podporují se tím a rozvíjejí silné stránky dětí. Při projektové výuce nejsou děti rozděleny podle věku, ale vzhledem k tomu, že si děti projekty z několika nabídek vybírají samy, rozdělují se tak na skupiny podle zájmů.⁵³

Výchova a vzdělávání je postavena na respektujícím přístupu a společném budování pravidel a nastavování hranic. Důležitá je komunikace, sociální kontakt a sociální soulad.⁵⁴

2.6.4 Prvky charakteristické pro ScioŠkolu

- Třídy nahrazují koleje, které jsou základní domovskou jednotkou každého dítěte. Kolej tvoří zhruba 25 dětí všech věkových skupin a dva patroni z řad průvodců. V rámci koleje se děti nejvíce sblíží, pravidelně se scházejí a sdílejí své radosti, starosti, úspěchy i neúspěchy. Nacházejí zde své zázemí a možnost sociálního rozvoje. Výhodou věkové heterogenity skupiny je, že se starší děti učí starat o mladší a mladší děti se učí od starších.
- Děti jsou na výuku rozděleny nezávisle na věku do skupin dle své úrovně nebo zájmů. Toto propojování dětí v rámci celé školy umožňuje dětem navzájem se inspirovat, napodobovat, obohacovat a učit se vzájemně od sebe.
- S chybou se pracuje jako s důležitým prvkem učení, který pomáhá dětem hledat správné cesty k řešení úkolů.
- Pedagogičtí pracovníci se nazývají průvodci, protože jejich hlavním úkolem je provázet děti na cestě za poznáním. Často jim děti tykají.⁵⁵

⁵³ Propagační materiál: FAQ ScioŠkoly, ScioŠkoly – vzdělávání pro budoucnost, www.scio.cz, s. r. o., 2015.

⁵⁴ KRAMPEROVÁ, Lucie, Jan KRŠŇÁK. *Jak se učí živě? Rozhovory o inovativních školách*. Praha: DharmaGaia, 2018. ISBN 978-80-7436-087-9, s. 195–200.

2.6.5 Svobodné učení

Koncept ScioŠkoly je inspirován svobodným učením a demokratickou školou Summerhill, která je nejstarší samosprávnou školou na světě nabízející dobrovolnou účast na vyučování.⁵⁶

Svobodné učení vychází z myšlenky, že pokud je dětem dána svoboda a jsou jim vytvořeny příležitosti a podmínky věnovat se vlastním zájmům, jejich touha hrát si a prozkoumávat nekončí v předškolním věku, ale pokračuje i u starších dětí a motivuje je ke stále sofistikovanějším formám učení.⁵⁷

Prvky svobodného učení

Stěžejními prvky svobodného učení, kterými se Scioškola inspirovala a které přizpůsobila podmínkám vzdělávání v České republice, jsou:

- Děti se přirozeně vzdělávají samy, nepotřebují kontrolu dospělých.⁵⁸
- Učení je náhodné, vzniká jako vedlejší účinek sebeřízených her a zkoumání. Důležité je, aby škola poskytovala pro tyto činnosti vhodné prostory, dostatek času a bohaté vybavení.⁵⁹
- Velmi důležitým prvkem zkoumání je zejména pro dospívající děti konverzace, která stimuluje intelekt.
- Významným inspirativním zdrojem jsou si studenti navzájem, protože dohromady disponují obrovskou škálou zájmů a schopností.⁶⁰
- Děti se nerozdělují podle věku. Věkově smíšené skupiny poskytují mladším dětem velkou příležitost učit se od starších a starším dětem umožňují učit se prostřednictvím vyučování mladších. Mladší děti se mohou účastnit aktivit, které by ve vrstevnické skupině provádět nemohly. Hry mezi dětmi jsou převážně nesoutěživé, takže spíše podporují kreativitu a získávání nových schopností. Děti, které jsou ve svém vývoji napřed nebo pozadu, si snáze najdou partnery na

⁵⁵ Propagační materiál: FAQ ScioŠkoly, ScioŠkoly – vzdělávání pro budoucnost, www.scio.cz, s. r. o., 2015.

⁵⁶ NEILL, A. S. *SUMMERHILL. Příběh první demokratické školy na světě*. Praha: PEOPLECOMM, 2015. ISBN 978-80-87917-16-9.

⁵⁷ GRAY, Peter. *Svoboda učení. Jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Praha: PEOPLECOMM, 2016. ISBN 978-80-87917-17-6, s. 29.

⁵⁸ GRAY, Peter. *Svoboda učení. Jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Praha: PEOPLECOMM, 2016. ISBN 978-80-87917-17-6, s. 35.

⁵⁹ Tamtéž, s. 38.

⁶⁰ Tamtéž, s. 39.

stejné úrovni. Starším je dána příležitost pečovat o mladší a vyvíjet si smysl pro zodpovědnost.⁶¹

2.6.6 Projektové vyučování

Jednou z významných metod vzdělávání ve Scioškolách je projektové vyučování.

„Projektové vyučování je komplexní metoda, která žákům umožňuje dotýkat se reality, prožívat nové role, řešit problémy, propojovat a uplatňovat získané poznatky všech oborů při smysluplné a užitečné práci. Dává jim příležitost k seberealizaci, motivuje je k samostatné práci, hledání, objevování, týmové spolupráci a komunikaci. Učí přemýšlet v souvislostech a systematicky řešit daný úkol.“⁶²

Charakteristika projektového vyučování

Marie Kubínová charakterizuje projekt jako specifickou vzdělávací strategii, jako *„přechod od myšlenky k činu, který se uskutečňuje na žákovu zodpovědnost a má zcela konkrétní výstup“*.⁶³

Žáci, kteří pracují na projektu, rozvíjejí klíčové kompetence jako je komunikace a kooperace. Přebírají zodpovědnost za řešení problému, za své rozhodnutí, navrhují a plánují postupy práce na daném projektu, určují si vlastní učební strategii. To vše vede žáky k aktivnímu přístupu k jejich vlastnímu učení.

Při projektovém vyučování se mění role učitele. Učitel se stává konzultantem, žákům pomáhá při řešení daných problému, podporuje je a motivuje, případně usměrňuje jejich práci tak, aby projekt zdárně dokončili. Žák a učitel se stávají partnery.

Fáze projektového vyučování

1. Plánování projektu, ujasnění cíle a úkolů

- Při plánování projektu je nutné určit jasný cíl a úkoly projektu.

2. Motivace, mapování

- Pro projektové vyučování je důležité, aby byl žák vnitřně motivován tak, aby úkol přijal a toužil ho vyřešit. Motivačními faktory může být například

⁶¹ T GRAY, Peter. *Svoboda učení. Jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Praha: PEOPLECOMM, 2016. ISBN 978-80-87917-17-6, s. 74.

⁶² TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3675-271, s. 7.

⁶³ KUBÍNOVÁ, Marie. *Projekty ve vyučování* [online]. Metodický portál RVP, 18. 10. 2005

smysluplnost projektu, prožívání rolí, setkání s odborníky a zajímavý konečný produkt.

- V rámci mapování projektu se tvoří schéma souvislostí, formulují se klíčové otázky, navozují problémy, domýšlejí důsledky, vymezuje se očekávaný výstup projektu – osobní přínos a produkt projektu.

3. Plán řešení

- Řešení projektu se plánuje na základě výsledků, které vznikly při mapování projektu. Sestavují se pracovní týmy. Rozdělují se týmové úkoly a vymezují se oblasti jejich působnosti. V rámci týmu se určují role jednotlivých členů týmů, plánují se jednotlivé pracovní kroky projektu a jednotlivým členům se rozdělují konkrétní úkoly. Určují se pravidla pro účastníky projektu. Navrhují se informační zdroje. Plánuje se zhotovení produktu projektu a jeho prezentace.

4. Řešení

- Projekt se řeší realizací konkrétních aktivit a činností dle plánu projektu.

5. Produkt a jeho zveřejnění

- Produkt dává práci smysl, motivuje žáka k činnosti, určuje celkový proces a závěrečný výsledek.
- Produktem projektového vyučování může být veřejná prezentace, společensky využitelný produkt nebo činnost v reálných podmínkách.
- Kvalitu zpracování projektu velmi posiluje veřejná prezentace produktu projektu. Žáci svůj produkt mohou prezentovat spolužákům, rodičům, ale i širší veřejnosti. V tomto případě žákům záleží nejen na kvalitě prezentace, ale i na kvalitě svého vystoupení. Věnují velkou pozornost svému vzhledu, společenskému chování a mluvenému projevu.
- Pocit důležitosti a zodpovědnosti mají žáci při zpracování společensky využitelného produktu. Společenská zodpovědnost vede žáky k pečlivější a svědomitější práci, posiluje jejich sebevědomí a zvyšuje motivaci.
- Při realizování produktu projektu v reálných podmínkách získávají žáci praktickou zkušenost z reálného prostředí. Učí se rychle reagovat na vzniklé situace, rychle se rozhodovat a být za své rozhodnutí zodpovědní.

6. Reflexe

Na závěr se projekt zhodnotí. Do tohoto hodnocení se maximálně zapojuje sám žák.⁶⁴

2.7 Církevní ZŠ ORBIS-PICTUS - Vzdělávací program Začít spolu

2.7.1 Historie a charakteristika vzdělávacího programu Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu se v České republice realizuje v předškolní výchově a na základní škole od roku 1994. Představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě.

Vychází z přesvědčení, že se děti nejlépe vyvíjejí, když se věnují své činnosti – hře – celým svým srdcem. Klade důraz na prožitkové a integrované učení, na kooperaci, na učení se ze života a pro život. Staví na konstruktivismu.

Cílem je dosáhnout co nejvyšší samostatnosti dětí a získání kompetencí, které budou schopné uplatňovat v dalším životě a vzdělávání. K dosažení tohoto cíle využívá různé formy a metody práce.

Děti se učí formou kooperativního učení, integrované tematické výuky a vyučováním v projektech. Podporováno je učení se dětí navzájem a učení nápodobou. Děti jsou vedeny k sebehodnocení, což je základní forma hodnocení v programu Začít spolu.

Důležitým prvkem pro výuku v programu Začít spolu je podnětné prostředí, které tvoří pracovní koutky, tzv. centra aktivit, kde se děti učí přímou zkušeností. Zde je dětem umožněno učit se mnoha způsoby, podle zaměření centra aktivit. Podnětné prostředí uspokojuje zvědavost, zodpoví mnoho otázek a ještě více jich zadá. Podněcuje mozek k činnosti.⁶⁵

Centra jsou různě tematicky zaměřena a vybavena tak, aby děti motivovala k aktivitě – práci a hře. Tento prostor poskytuje jak možnost individuální práce, tak i možnost skupinové práce. Děti se učí od sebe navzájem, nápodobou a pozorováním. Učí se mezi sebou komunikovat, spolupracovat, řešit problémy, akceptovat druhé a též být samostatnými.⁶⁶

2.7.2 Organizace výuky vzdělávacího programu Začít spolu v MŠ

Denní program

⁶⁴ TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3675-271, s. 14-20.

⁶⁵ GARDOŠOVÁ, Juliana, Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-815-5, s. 11-15.

⁶⁶ KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003, ISBN 978-80-7367-906-4, s. 58.

Při příchodu do MŠ plní děti společně s rodiči ranní úkol. Jsou to jednoduché úkoly zaměřené tematicky a motivující k pozdějším činnostem dne. Plnění ranního úkolu má ulehčit vstup rodičů do třídy a získat rodiče pro spolupráci. Na ranní úkol navazují volné hry. Po svačině se děti scházejí v ranním kruhu. Přivítají se a dále dochází ke vzájemnému sdílení. Po ranním kruhu se zařazuje tělovýchovná chvílka, poté se děti opět scházejí v kruhu, povídají si o tématu dne, učitelka jim nabídne činnosti v jednotlivých centrech aktivit a podrobně vysvětlí, co budou dělat. Děti si pak samy volí činnosti, které chtějí vykonávat. Po skončení činností se opět všichni sejdou v kruhu a dochází k sebehodnocení. Po kruhu děti obědvají a odpočívají. Odpoledne se děti samy rozhodují, zda budou pracovat na daném tématu v centrech aktivit, nebo si vyberou činnost dle vlastního uvážení. Nezbytnou součástí denního programu je každodenní a dostatečně dlouhý pobyt venku.⁶⁷

2.7.3 Centra aktivit vzdělávacího programu Začít spolu v MŠ

Domácnost je pracovní koutek, kde si děti hrají na domácnost. **Ateliér** je koutek výtvarných činností. **Dílna** je pracovně-technicky zaměřené centrum pro práci s různým materiálem a nástroji. Centrum **Knihy a písma** slouží především jako místo k podchycení zájmu o literaturu, čtení a psaní. V centru **Dramatika** děti hrají napodobivé a námětové hry. V těchto hrách napodobují dospělé a učí se různým sociálním rolím. Aktivitami v centru **Pokusy a objevy** jsou různá pozorování, objevování, biologické a chemické pokusy, pěstování rostlin. Je zde umístěn také koutek živé a neživé přírody. V centru **Kostky** děti procvičují jemnou a hrubou motoriku, představivost, fantazii a tvořivost. Upevňují své znalosti z geometrie, matematiky a fyziky. Centrum **Manipulační a stolní hry** je zaměřeno především na rozvoj jemné motoriky. Děti zde rozvíjejí fantazii, učí se trpělivosti, posilují vůli pro dokončení díla. Učí se sebeovládání, spolupráci, dodržování pravidel. **Voda – písek** je centrum, kde si děti hrají s těmito materiály. Staví, přelévají, přesypávají, porovnávají váhu, dělají různé pokusy. Hra s těmito materiály podporuje smyslový a tělesný rozvoj, koordinaci svalů a jemnou motoriku. Centrum **Hudba** je vybaveno různými hudebními nástroji, děti zde zpívají, tancují, učí se rytmizaci, hrají sluchové hry, hrají na nástroje, poslouchají klasickou hudbu. Posledním centrem je centrum **Školní zahrada**.

⁶⁷ GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-815-5, s. 19-32.

Všechny pomůcky v centrech aktivit jsou dobře přístupné dětem, uložené ve výšce, kam děti snadno dosáhnou. Učitelé zde působí jako partneři a poradci, dohlíží na bezpečnost, v některých centrech poskytují dětem asistenci, pozorují je, dávají jim otázky. Důležité je poskytnout dětem zajímavé pomůcky a nabídnout zajímavé činnosti. Tím se podporuje motivace k práci. Pomůcky a činnosti se vybírají dle tématu, na kterém se s dětmi pracuje.⁶⁸

2.7.4 Organizace výuky vzdělávacího programu Začít spolu v ZŠ

Vyučování se organizuje prostřednictvím vyučovacích bloků, což je obdoba vyučovacích hodin, a tematických projektů, které jednotlivé předměty propojují do logických celků. Důležitým organizačním celkem je týden, ve kterém se děti na základě své individuální volby musí vystřídat v jednotlivých centrech aktivit a splnit týdenní povinné činnosti.

Den začíná ranním kruhem, který je místem pro společné setkávání, udržování třídních rituálů a prostorem pro motivaci k tématu. Během tohoto ranního kruhu se děti také seznamují s plánem dne prostřednictvím tzv. ranních zpráv. Následuje 60–90 min. učení se „triviu“, to je matematice, českému jazyku a cizímu jazyku. Celá třída pracuje na společném zadání, děti pracují samostatně nebo v malých skupinkách. Po přestávce nastává práce v centrech aktivit. V centrech aktivit děti pracují na úkolech, které se vztahují k tématu probíhajícího projektu. Děti se samy do jednotlivých center zapisují tak, aby během týdne prošly všemi povinnými úkoly. Za splnění povinných aktivit nese odpovědnost dítě. Úkoly v centrech aktivit vyžadují náročnou práci a dostatek času. Jsou zadávány kooperativně tak, aby děti vedly ke spolupráci a vzájemné pomoci. Jedná se o aktivity, které děti vedou k přemýšlení a praktické činnosti zároveň. Učitel se stává pozorovatelem a pomocníkem, tento čas mu také poskytuje prostor pro individuální pomoc dětem, které ji potřebují. Den je ukončen závěrečným hodnotícím kruhem. Dochází zde k reflexi výsledků a sebereflexi jednotlivých žáků.⁶⁹

2.7.5 Centra aktivit vzdělávacího programu Začít spolu v ZŠ

Centrum čtení a centrum psaní podchycuje zájem o literaturu, čtení a psaní. **Centrum matematiky a manipulativ** umožňuje dětem získat konkrétní zkušenosti s matematikou a naučit se chápat matematické zákonitosti. **Centrum pokusy a objevy** slouží k pozorování pokusů a objevování. Často je zde umístěn koutek živé přírody, kde

⁶⁸ GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-815-5, s. 33-60.

⁶⁹ KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003, ISBN 978-80-7367-906-4, s. 78-81.

se děti starají o drobná zvířata. **Centrum ateliér** dává dětem možnost pomocí výtvarných činností vyjádřit své pocity, dojmy a zážitky. Děti pomocí různých druhů výtvarných technik rozvíjejí svojí fantazii a tvořivost. **Centrum kostky** poskytuje prostor pro vzájemnou spolupráci a komunikaci. Děti zde rozvíjejí jemnou a hrubou motoriku, prostorovou orientaci a matematické dovednosti.⁷⁰

2.8 Vybrané prvky a metody alternativních přístupů s možností využití v rámci volnočasových aktivit

V této práci se zaměřuji na vybrané metody, přístupy a prvky alternativního vzdělávání, které se nabízejí v rámci alternativního vzdělávání realizovaného v Táboře a jeho okolí. Vybrala jsem ty, které považuji za nejdůležitější a které jsou dle mého mínění též vhodné k využití ve volnočasových aktivitách s dětmi.

Jsou jimi:

1. Nedirektivní vedení dětí, umožnění samostatné tvůrčí práce. Tento prvek je jedním z nejdůležitějších, který odlišuje alternativní vzdělávání od vzdělávání „klasického“.
2. Učení a poznávání prožitkem, skrze smysly a zkušenost. Toto učení v dětech zanechává silný zážitek, díky kterému si vše lépe zapamatují. Jedná se například o promyšleně připravené podnětné prostředí, o metodu projektového vyučování nebo využívání sofistikovaných didaktických pomůcek.
3. Individuální přístup, respekt k různým schopnostem, zájmům a odlišnostem mezi jednotlivými dětmi. Důležitým prvkem alternativního vzdělávání je zohledňování potřeb dítěte. Jednotlivé metody a přístupy jsou proto voleny s ohledem na posilování silných stránek dětí. Například se používají různé učební styly, metoda práce se volí na základě temperamentu dítěte, úkoly se zadávají v zóně nejbližšího vývoje dítěte, využívají se senzitivní období dítěte apod.
4. Hodnocení práce a jejího výsledku probíhá formou reflexe a sebereflexe. Alternativní vzdělávání nespátňuje význam ve výkonnostním hodnocení pomocí známek. Toto hodnocení považuje za irelevantní. Je to hodnocení momentálního stavu dítěte a často také schopnosti informace opsat. Pouhá známka od 1 do 5

⁷⁰ KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003, ISBN 978-80-7367-906-4, s. 61-65.

dětem neposkytuje žádné informace o tom, v čem je třeba se vylepšit, co dostudovat a co naopak ovládají dobře. Práce s reflexí a sebereflexí je velmi důležitá pro osobní rozvoj a pro objektivní uvažování. Tento prvek v „klasickém“ vzdělávání naprosto postrádám.

5. Učení s přesahem do praktického života. „Klasické“ školství velmi úspěšně odděluje teorii od praxe. Děti se učí vypočítat plochu obdélníka, ale nedostanou informaci, že v podstatě vypočítávají, kolik metrů koberce potřebují koupit do pokoje. Jsou tak odtržené od praktického života, že jim tato skutečnost ani nedochází. Alternativní vzdělávání naopak používá příkladů z praxe k učení teoretických znalostí.
6. RVP určuje klíčové kompetence, které by si děti měly v rámci vzdělávání osvojit. Jsou to mimo jiné kompetence komunikativní, sociální, personální a kompetence občanská. Pro získávání těchto kompetencí však „klasická“ škola neposkytuje mnoho prostoru. Alternativní vzdělávání klade důraz na společné sdílení mezi žáky a učitelem, na význam spolupráce s rodiči a širší veřejností, na realizaci veřejně prospěšných projektů, na metody práce podporující komunikaci a kooperaci apod.
7. Spolupráce školy a rodičů. Alternativní školy podporují a podněcují spolupráci s rodiči i širší veřejností. V některých případech je ochota rodičů spolupracovat se školou jedním z rozhodujících faktorů pro přijetí žáka ke studiu.
8. Věkově smíšené třídy a využití těchto výhod jsou doménou alternativního vzdělávání. „Klasická“ škola využívá možnosti věkově smíšených skupin tak minimálně, že děti obecně nevyhledávají příležitosti setkávat se s mladšími či staršími vrstevníky. Důležitým prvkem alternativního vzdělávání je naopak učení se od starších a učení učením mladších. Zanedbatelný též není fakt, že právě ve věkově smíšených skupinách se děti aktivně učí komunikaci, spolupráci, empatii, toleranci a respektu.
9. „Klasická“ škola je i přesto, že naplňuje požadavky a cíle RVP, primárně vzdělávací institucí. Alternativní školy pomocí svých prvků a metod více podporují rozvoj celé osobnosti tak, aby se žáci dokázali ve svém životě uplatnit. Nepovažují za nejdůležitější znát informace, ale disponovat vědomostmi a dovednostmi.

3 Metodika výzkumu

3.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zodpovězení hlavní výzkumné otázky *Jaké jsou postoje rodičů na jihočeské vesnici k alternativnímu vzdělávání* a následně na základě zjištěných informací definovat podmínky, za kterých by bylo možné na jihočeské vesnici v rámci rodičovské iniciativy realizovat volnočasové aktivity s prvky alternativního vzdělávání pro děti předškolního a mladšího školního věku.

3.2 Charakteristika respondentů

Oslovení respondenti byli rodiče žáků 1. – 5. třídy základní školy Malšice v jižních Čechách. Důvodem, proč byla vybrána právě tato skupina rodičů, je skutečnost, že jejich děti by měly být účastníci plánovaných volnočasových aktivit. Celkem bylo osloveno 95 respondentů (rodičů).

3.3 Metodika výzkumu

Jedná se o pilotní studii v rámci studie jednoho případu. Tímto případem je ZŠ Malšice. Ke zjištění dat byla použita kvantitativní forma výzkumu pomocí statistického šetření a strukturovaného dotazníku. Výsledky byly vyhodnoceny v procentech. Tento smíšený výzkum byl realizován podle doporučení metodologie Hendla.⁷¹

Jako výzkumný nástroj byl použit elektronický strukturovaný dotazník obsahující 14 uzavřených otázek. Dotazník byl vytvořen v aplikaci my.survivo.com, která dotazovaným zaručuje anonymitu a výzkumníkovi poskytuje vyhodnocení sesbíraných dat.⁷² Respondentům byl odeslán mailem s průvodním dopisem. Bylo osloveno 95 respondentů, odpovědělo jich 76 (80% návratnost dotazníku). Vyšší návratnost dotazníku byla zajištěna komunikací a částečnou zainteresovaností dotazovaných, jejichž děti jsou potencionálnímu účastníky připravovaných volnočasových aktivit rodičovskou iniciativou v Malšicích.

Respondenti odpovídali na 14 uzavřených otázek. První dvě otázky dotazníku zjišťují, jaké mají rodiče priority při výběru vzdělávacího zařízení pro své děti. Následující tři otázky zjišťují, jaké mají rodiče povědomí o alternativním vzdělávání v jejich okolí a alternativním vzdělávání obecně. Dalších devět otázek zjišťuje jaké

⁷¹ HENDL, Jan. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1, s. 46-49.

⁷² SURVIO [online].

přístupy a metody při výchově a vzdělávání rodiče u svých dětí upřednostňují. Rodiče vždy vybírali alespoň z jedné alternativy, která je charakterističtější pro „klasické“ školství a z jedné alternativy, která je charakteristická pro alternativní školství.

3.4 Hlavní výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka práce zní: Jaké jsou postoje rodičů na jihočeské vesnici k alternativnímu vzdělávání?

3.5 Dílčí výzkumné otázky

Dílčí výzkumné otázky práce zní:

- 1) Jaká kritéria jsou pro rodiče na jihočeské vesnici prioritní při výběru vzdělávacího zařízení?
- 2) Jaké povědomí mají rodiče na jihočeské vesnici o alternativním vzdělávání?
- 3) Jaké prvky a metody upřednostňují rodiče na jihočeské vesnici ve výchově a vzdělávání svých dětí?

3.6 Realizace výzkumu

Výzkum byl realizován pomocí dotazníkového šetření v rámci členství v rodičovské iniciativě.

Po prostudování teoretických východisek k problematice alternativního vzdělávání a s ohledem na cíl bakalářské práce byly stanoveny základní otázky pro výzkum. Tyto základní otázky byly následně operacionalizovány na jednotlivé položky, jejichž účelem bylo zjištění dat pro odpovědi na otázky.

V další fázi realizace výzkumu byl konstruován strukturovaný dotazník a proveden předvýzkum. Dotazník byl předložen 5 respondentům. Po vyplnění dotazníku byli tito respondenti požádáni o poskytnutí zpětné vazby, zda pro ně byl dotazník srozumitelný. Na základě posouzení srozumitelnosti dotazníku těmito respondenty byly některé otázky upraveny a přeformulovány.

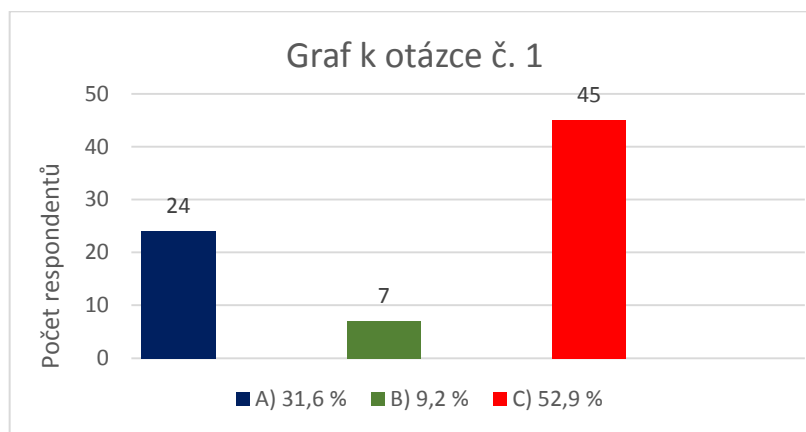
Samotný výzkum byl realizován elektronicky. Po získání dat od 76 respondentů byla provedena analýza a interpretace výsledků výzkumu (viz. kapitola 3.6).

3.7 Analýza dat a interpretace výsledků výzkumu

Otázka č. 1)

Jaká jsou Vaše hlavní kritéria při výběru MŠ nebo ZŠ?

- A) spádovost zařízení - zařízení, do kterého Vaše dítě patří podle bydliště
- B) dopravní obslužnost
- C) kvalita poskytovaných služeb



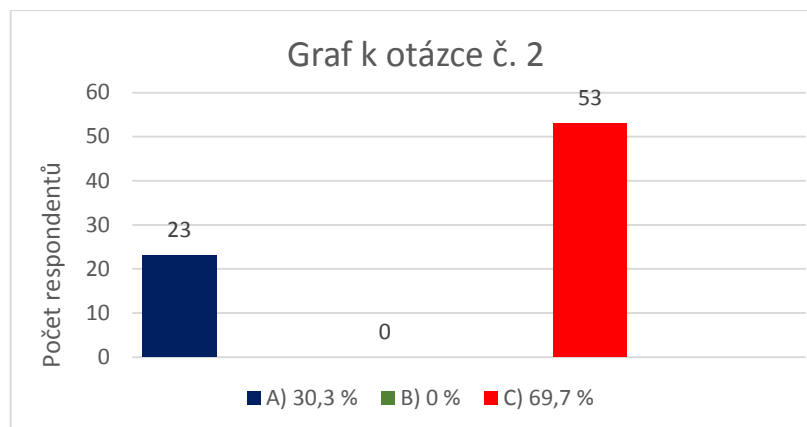
Graf 1 - graf k otázce č. 1

Nejčastějším kritériem při výběru MŠ nebo ZŠ je kvalita poskytovaných služeb. Tuto možnost zvolilo 59,2 % respondentů (45). Spádovost zařízení je hlavním kritériem pro 31,6 % respondentů (24). Dopravní obslužnost při výběru MŠ nebo ZŠ je rozhodující pro 9,2 % respondentů (7).

Otázka č. 2)

Při výběru MŠ nebo ZŠ upřednostňujete:

- A) zařízení, kde se hradí pouze státem stanovené poplatky
- B) zařízení, kde se hradí školné
- C) financování nerozhoduje



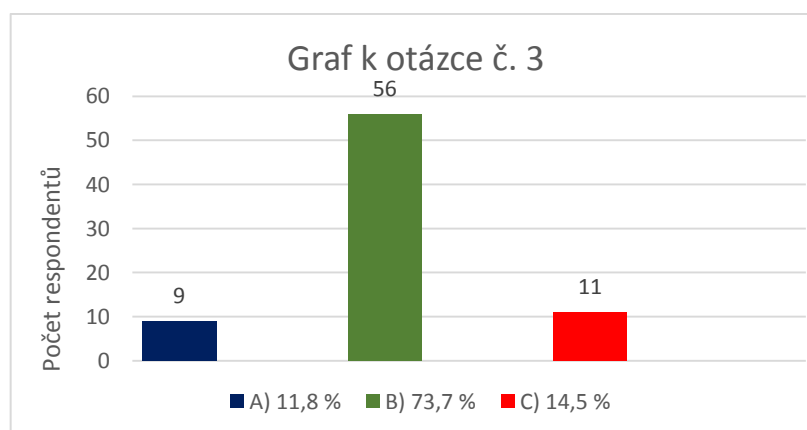
Graf 2 - graf k otázce č. 2

69,7 % respondentů (53) uvádí, že financování vzdělávání při výběru školského zařízení nerozhoduje. 30,3 % respondentů (23) upřednostňuje zařízení, kde se hradí pouze státem stanovené poplatky. Žádný z respondentů (0) neupřednostňuje zařízení, kde se hradí školné.

Otázka č. 3)

Zajímáte se o možnosti alternativního vzdělávání ve Vašem okolí?

- A) ano
- B) pouze okrajově
- C) ne



Graf 3 - graf k otázce č. 3

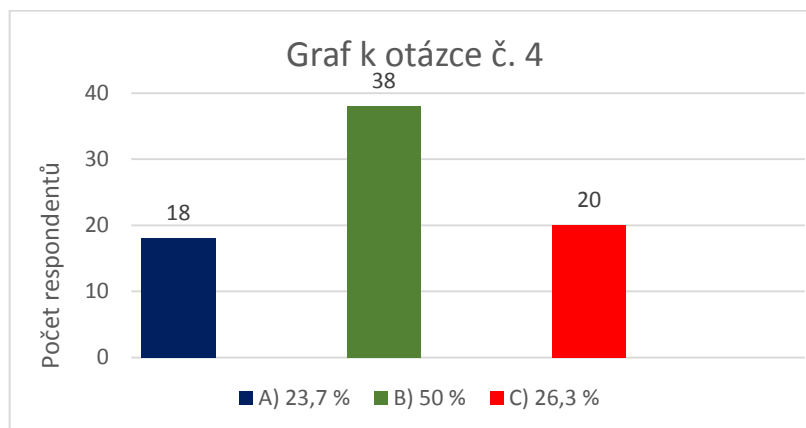
O možnosti alternativního vzdělávání v okolí se vážněji zajímá 11,8 % respondentů (9). Pouze okrajově se o alternativní vzdělávání v okolí zajímá 73,7 % respondentů (56).

Vůbec se o možnosti alternativního vzdělávání v okolí nezajímá 14,5 % respondentů (11).

Otázka č. 4)

Znáte nějaké metody výchovy a vzdělávání používané v alternativních MŠ nebo ZŠ?

- A) ano
- B) pouze okrajově
- C) ne, neznám



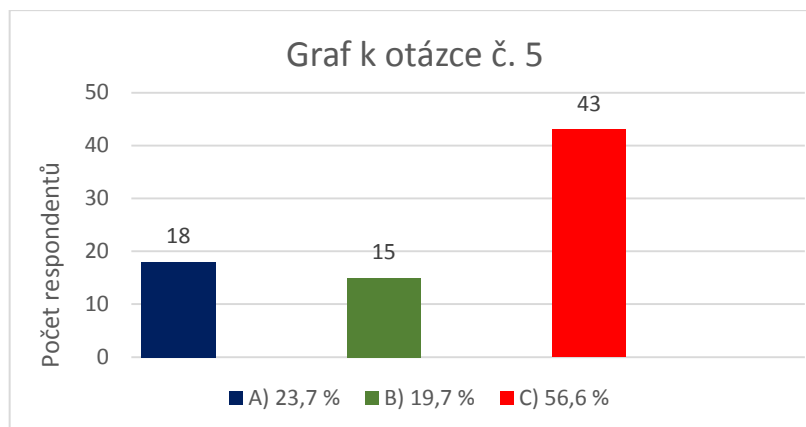
Graf 4 - graf k otázce č. 4

Znalost nějakých metod výchovy a vzdělávání používaných v alternativních MŠ nebo ZŠ uvádí 23,7 % respondentů (18). Pouze okrajovou znalost uvádí 50 % respondentů (38). Neznalost žádné metody výchovy a vzdělávání používaných v alternativních MŠ nebo ZŠ uvádí 26,3 % respondentů (20).

Otázka č. 5)

Umístili byste Vaše dítě do alternativní MŠ nebo ŽS?

- A) ano - poplatky nerozhodují
- B) ano - pouze bez platby školného
- C) ne - alternativní vzdělávání nepreferuji



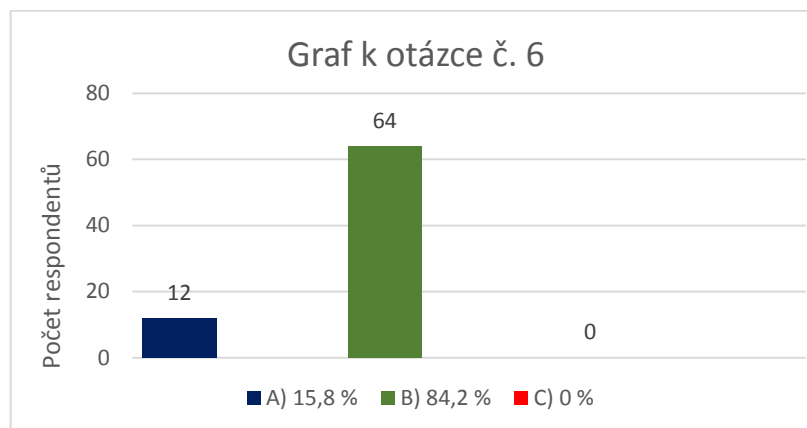
Graf 5 - graf k otázce č. 5

56,6 % respondentů (43) by do alternativní MŠ nebo ZŠ své dítě neumístilo, protože alternativní vzdělávání nepreferují. 19,7 % respondentů (15) by své dítě do alternativní MŠ nebo ZŠ umístilo za podmínky, že by se neplatilo školné. Pro 23,7 % respondentů (18) poplatky nerozhodují, své dítě by do alternativní MŠ nebo ZŠ umístilo.

Otázka č. 6)

Při výchově a vzdělávání Vašich dětí upřednostňujete:

- A) direktivní vedení dětí - děti pracují podle nastavených norem
- B) možnost samostatné práce dětí s určenými hranicemi - děti mají svobodu při výběru a rozhodování a zároveň odpovědnost za své jednání, mají určené hranice, kam až mohou ve svém chování a jednání zajít
- C) možnost samostatné práce dětí bez určených hranic - děti mají svobodu při výběru a rozhodování a zároveň odpovědnost za své jednání, nemají určené hranice, kam až mohou ve svém chování a jednání zajít



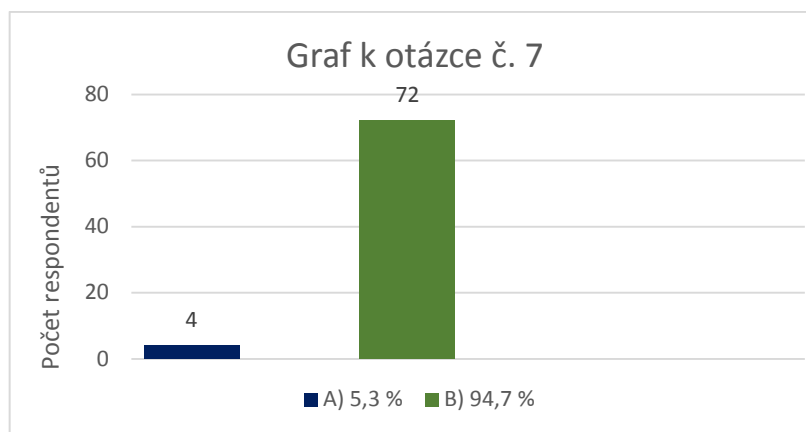
Graf 6 - graf k otázce č. 6

84,2 % respondentů (64) upřednostňuje možnost samostatné práce dětí s určenými hranicemi. 15,8 % respondentů (12) upřednostňuje direktivní vedení dětí. Žádný respondent (0) nevolí možnost samostatné práce bez určených hranic.

Otázka č. 7)

Při výchově a vzdělávání Vašich dětí upřednostňujete:

- A) učení se učební látky nazpaměť
- B) učení a poznávání prožitkem a zkušeností skrze smysly člověka



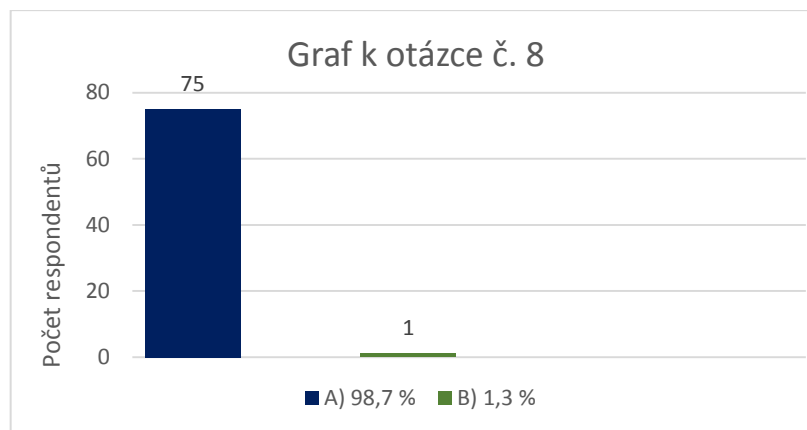
Graf 7 - graf k otázce č. 7

94,7 % respondentů (72) upřednostňuje učení a poznávání prožitkem. 5,3 % respondentů (4) upřednostňuje učení se učební látky nazpaměť.

Otázka č. 8)

Při výchově a vzdělávání Vašich dětí upřednostňujete:

- A) individuální přístup vyučujícího k dítěti - přizpůsobení práce učitele schopnostem a zájmům dítěte
- B) přizpůsobení dítěte daným podmínkám a požadavkům kolektivu



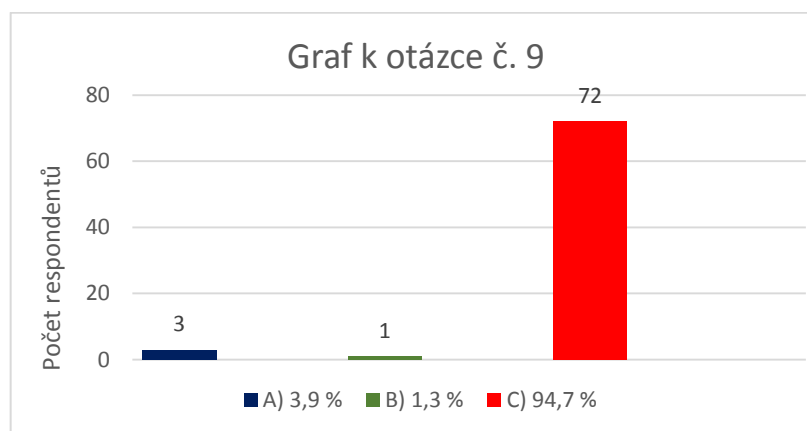
Graf 8 - graf k otázce č. 8

Při výchově a vzdělávání upřednostňuje 98,7 % respondentů (75) individuální přístup vyučujícího k dítěti. 1,3 % respondentů (1) upřednostňuje přizpůsobení dítěte daným podmínkám a požadavkům kolektivu.

Otázka č. 9)

Při výchově a vzdělávání Vašich dětí upřednostňujete:

- A) hodnocení školních výsledků známkami
- B) slovní hodnocení školních výsledků s poskytnutím zpětné vazby
- C) hodnocení kombinované - hodnocení známkami i slovně s poskytnutím zpětné vazby



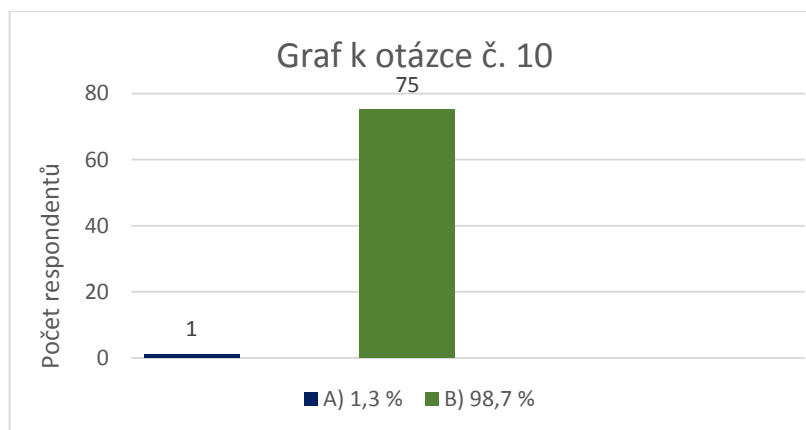
Graf 9 - graf k otázce č. 9

Při výchově a vzdělávání upřednostňuje 94,7 % respondentů (72) kombinované hodnocení. 3,9 % respondentů (3) upřednostňuje hodnocení školních výsledků známkami. 1,3 % respondentů (1) upřednostňuje slovní hodnocení školních výsledků.

Otázka č. 10)

Myslíte si, že by se Vaše děti v období mezi 6. až 15. rokem měly ve škole učit:

- A) převážně teoretické znalosti bez přesahu do praktického života
- B) znalosti a dovednosti s přesahem do praktického života, měly by mít porozumění o použití získané znalosti či dovednosti v praxi



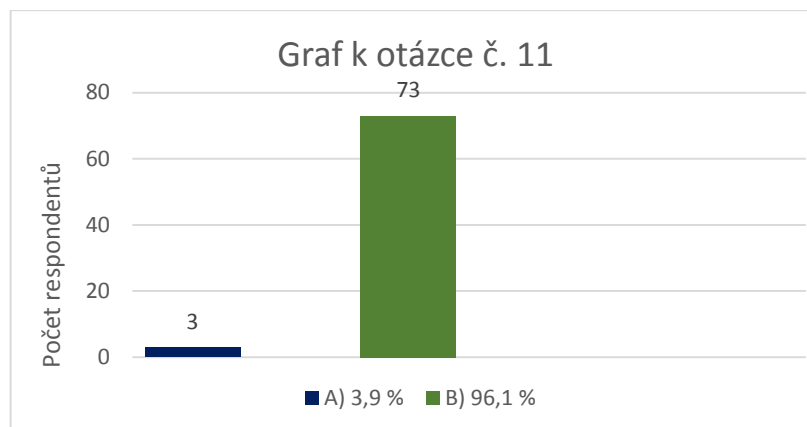
Graf 10 - graf k otázce č. 10

98,7 % respondentů (75) si myslí, že by se děti mezi 6. až 15. rokem měly učit znalosti a dovednosti s přesahem do praktického života. 1,3 % respondentů (1) si myslí, že by se děti mezi 6. až 15. rokem měly učit převážně teoretické znalosti bez přesahu do praktického života.

Otázka č. 11)

Upřednostňujete, aby Vaše dítě:

- A) jednalo individuálně především ve prospěch svého osobního zájmu
- B) aby se učilo společenské odpovědnosti, komunikaci a spolupráci



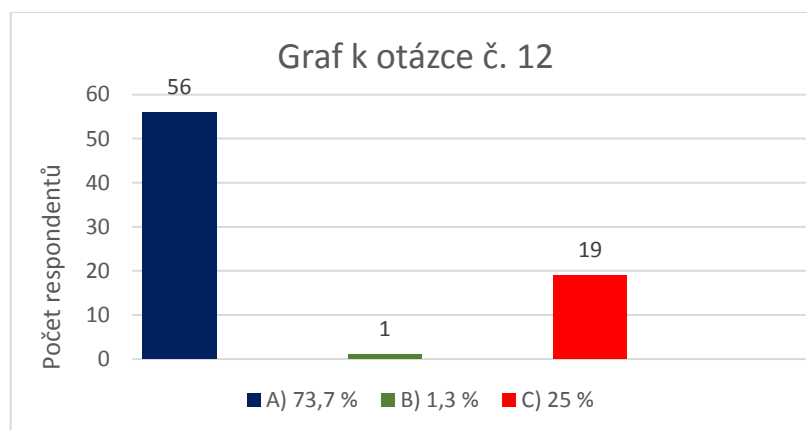
Graf 11 - graf k otázce č. 11

96,1 % respondentů (73) upřednostňuje, aby se jejich dítě učilo společenské odpovědnosti, komunikaci a spolupráci. 3,9 % respondentů (3) upřednostňuje, aby jejich dítě jednalo individuálně především ve prospěch svého osobního zájmu.

Otázka č. 12)

Myslíte si, že by MŠ nebo ZŠ měly úzce spolupracovat s rodiči (aktivně zapojit rodiče do dění a programu ZŠ nebo MŠ)?

- A) ano
- B) ne
- C) pouze ve výjimečných případech



Graf 12 - graf k otázce č. 12

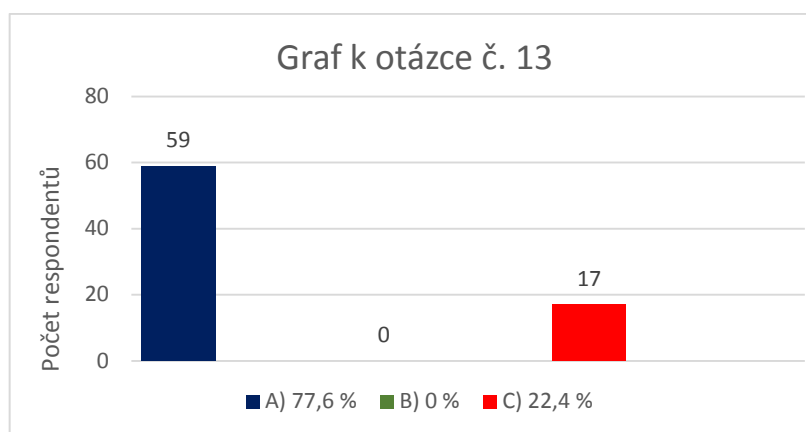
73,7 % respondentů (56) si myslí, že by MŠ a ZŠ měly úzce spolupracovat s rodiči. 25 % respondentů (19) si myslí, že by tato spolupráce měla být pouze ve výjimečných

případech. 1,3 % respondentů (1) si myslí, že by spolupráce mezi školou a rodiči neměla probíhat vůbec.

Otázka č. 13)

Dáváte přednost:

- A) věkově stejným třídám
- B) věkově smíšeným třídám
- C) tento jev neřeším



Graf 13 - graf k otázce č. 13

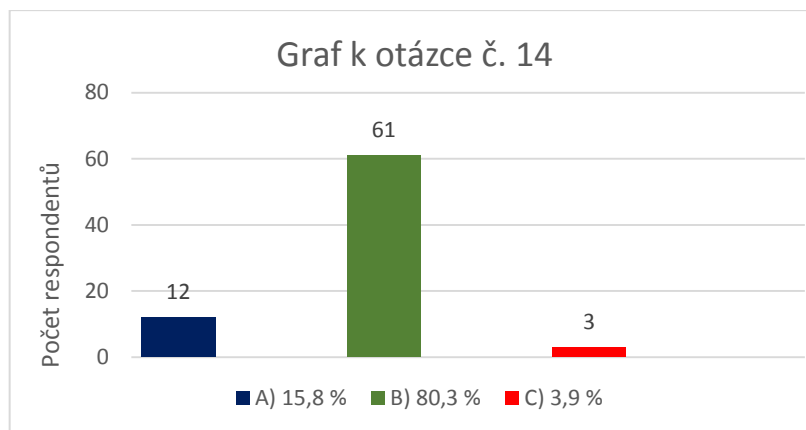
77,6 % respondentů (59) dává přednost věkově stejným třídám. 22,4 % respondentů (17)

tento jev neřeší. Žádný respondent (0) nedává přednost věkově smíšeným třídám.

Otázka č. 14)

Má podle Vás být škola především:

- A) primárně místem, kde se děti učí sociálním dovednostem a sekundárně vzdělávací institucí, kde se děti učí znalostem
- B) primárně vzdělávací institucí, kde se děti učí znalostem a sekundárně místem, kde se děti učí sociálním dovednostem
- C) pouze vzdělávací institucí



Graf 14 - graf k otázce č. 14

80,3 % respondentů (61) školu považuje primárně za vzdělávací instituci. 15,8 % respondentů (12) školu považuje primárně za místo, kde by se děti měly učit sociálními dovednostmi. 3,9 % respondentů (3) považuje školu pouze za vzdělávací instituci.

3.8 Shrnutí výzkumu

Z výzkumného šetření vyplývá odpověď na hlavní výzkumnou otázku: **Jaké jsou postoje rodičů na jihočeské vesnici k alternativnímu vzdělávání?**, která je rozdělena do tří dílčích výzkumných otázek.

1. Jaká kritéria jsou pro rodiče na jihočeské vesnici prioritní pro výběr vzdělávacího zařízení?

Nejdůležitějším kritériem pro výběr vzdělávacího zařízení je pro rodiče kvalita poskytovaných služeb vzdělávacího zařízení (59,2 %), přičemž více než dvě třetiny rodičů (69,7 %) uvádějí, že výše finančních nákladů při výběru zařízení nerozhoduje.

V podstatě však téměř všichni dotazovaní rodiče umístili své děti do školy spádové (informace od vedení školy). Nabízí se zde otázka, podle čeho vlastně tito rodiče určují kvalitu poskytovaných služeb. Vzhledem k tomu, že tuto školu navštěvuje také má dcera, mohu pouze připojit svůj vlastní názor. Jedním z důvodů výběru této školy byla skutečnost, že se jedná o malou školu, kde se žáci a učitelé znají. Druhým důvodem byla osoba paní učitelky, která mou dceru měla učit. Avšak paní učitelka brzy odešla na mateřskou dovolenou, díky čemuž jsem si uvědomila, že výběr školy podle

pedagogů má svá rizika. Myslím však, že nejdůležitější je veřejné mínění zúčastněných rodičů, které si vytvářejí na základě sdílení informací a zkušeností s touto školou.

Co se týče otázky platby školného, překvapil mě vysoký počet rodičů, kteří uvádějí, že toto kritérium jejich výběr neovlivňuje. Zcela určitě by bylo zajímavé dotázat se také na maximální výši finanční částky, kterou by byli rodiče ochotni za vzdělávání svých dětí uhradit.

2. Jaké povědomí mají rodiče na jihočeské vesnici o alternativním vzdělávání?

Rodiče se o možnosti alternativního vzdělávání a o alternativní vzdělávání obecně zajímají z velké části pouze okrajově (73,7 % a 50 %), přičemž alternativní vzdělávání nepreferuje celých 56,6 % rodičů.

Z výše uvedeného konstatování se lze domnívat, že rodiče vybírají vhodnou školu pro své děti především v seznamech klasických škol. Jedním z důvodů může být neznalost podstaty alternativního vzdělávání, malá informovanost o jiných možnostech vzdělávání, omezená nabídka nebo nedůvěra k tomuto vzdělávání.

3. Jaké prvky a metody upřednostňují rodiče ve výchově a vzdělávání svých dětí?

Na otázky, které se týkají metod a prvků alternativního vzdělávání v souvislosti s učením a přístupem k žákům odpovědělo v průměru 94,5 % rodičů, že upřednostňuje metody a prvky charakteristické pro alternativní vzdělávání.

Otázky týkající se spolupráce školy a rodičů, smíšených kolektivů a primární funkce školy již nebyly odpovězeny s tak jednoznačnou převahou.

Spolupráci rodičů a školy považuje za žádoucí 73,7 % rodičů, za nežádoucí však pouze 1,3 % rodičů (1). Nabízená možnost, která charakterizuje alternativní vzdělávání je v tomto případě volba žádoucí spolupráce.

77,6 % rodičů dává přednost věkově stejným třídám. Žádný rodič neupřednostňuje věkově smíšené třídy. Přičemž charakteristický prvek alternativního vzdělávání je právě smíšený kolektiv.

Za primárně vzdělávací a sekundárně sociální instituci školu vnímá 80,3 % rodičů. Druhou možnost jako instituci primárně sociální a sekundárně vzdělávací volilo 18,8 % rodičů. V alternativním vzdělávání se vyskytují obě tyto varianty.

Jaký závěr lze z těchto výsledků výzkumu vyvodit? Znamená to, že se rodiče domnívají, že tyto přístupy, metody a prvky jsou běžné v klasické škole? Nebo tyto přístupy, metody a prvky více charakteristické pro alternativní vzdělávání rodiče sice preferují, ale jsou smířeni s tím, že se tohoto jejich dětem nedostane?

Zajímavým zjištěním je odpověď rodičů týkající se spolupráce se školou. Více jak 70 % rodičů tuto spolupráci se školou považuje za žádoucí, avšak skutečnost je zcela jiná. Je mi známo velmi málo případů, kdy rodiče participují na činnosti školy. Domnívám se, že by školy měly aktivně oslovovat rodiče a vytvářet jim nabídky ke spolupráci, protože jak z výsledku vyplývá, rodiče by tomuto byli otevření.

Důležitým poznatkem je také výsledek odpovědi na otázku preference metody hodnocení žáků. Téměř všichni rodiče zvolili metodu hodnocení kombinovanou. Rodiče i děti totiž potřebují pro určení kvality znalostí jasný ukazatel, čímž je hodnocení známkou. Zdá se však, že i slovní hodnocení, které určí slabé a silné stránky, dá doporučení a motivuje, by mohlo mít pro rodiče velkou váhu. Na základě mé osobní zkušenosti musím konstatovat, že takováto reflexe a sebereflexe dětem prospívá. Pomalu přeprogramovává jejich myšlení od touhy získat dobrou známku, po touhu něco znát a umět.

Poslední důležitou informací z realizovaného výzkumu je pro mě fakt, že rodiče nespátřují výhody věkově smíšených tříd. Myslím si však, že jsem tuto otázku neformulovala vzhledem k cílům správně. Měla jsem se dotazovat na smíšené kolektivy. Předpokládám, že výsledek by nebyl tak jednoznačný.

Z výše uvedeného vyplývá, že i přesto, že rodiče nepreferují alternativní vzdělávání a nemají o něm dostatečné informace, upřednostňují prvky, metody a přístupy ve výchově a vzdělávání, které jsou charakteristické pro alternativní školství.

Zjištěné výsledky výzkumu lze použít pro naplnění třetího cíle bakalářské práce. Jsou východiskem pro definování podmínek, za kterých by bylo možné na jihočeské vesnici v rámci rodičovské iniciativy realizovat volnočasové aktivity s prvky alternativního vzdělávání pro děti předškolního a mladšího školního věku.

Na základě výše uvedených zjištění navrhuji následující koncept volnočasové aktivity:

Název projektu: Učíme se od předků

Cíl projektu: Seznámit děti pomocí zážitku s tradicemi, lidovými zvyky a starými řemesly.

- Děti se pomocí vyprávění a zpracování vlastní knihy seznámí s liturgickým rokem.
- Děti se seznámí skrze vlastní zážitek se starými řemesly, najdou souvislosti a rozdíly mezi starými řemesly a novou výrobou, rozvinou zručnost a dovednost a probudí v sobě úctu k lidské práci a životu našich předků.

Prvky a metody práce:

Prvky a metody práce byly vybrány na základě výsledků provedeného výzkumu.

Jsou jimi především:

- Nedirektivní vedení dětí a nastavování jasných hranic.
- Učení poznáním a prožitkem.
- Individuální přístup, respektování schopností, zájmů a odlišností jednotlivých dětí. Posilování silných stránek.
- Učení s přesahem do praktického života.
- Rozvíjení sociálních, kooperativních a komunikativních kompetencí. Využití potenciálu smíšeného kolektivu.
- Aktivní spolupráce s rodiči. Poskytování příležitostí ke spolupráci.
- Pravidelná reflexe a sebereflexe.

Organizační forma: Jedná se zájmovou činnost organizovanou formou kroužku. Aktivita bude realizována formou celodenních víkendových řemeslných dílen 1x za měsíc.

Počet účastníků: max. 20

Místo konání: škola nebo obecní prostory (využití těchto prostor je předem domluveno).

Materiální zabezpečení: projekt financuje iniciativa rodičů, která tento projekt také realizuje.

Personální zabezpečení: členové iniciativy rodičů, rodiče zúčastněných dětí.

Obsahová náplň:

Září – Dožínky

- seznámení s tradicí dožínek, výroba dožínkového věnce, seznámení s obilninami, pečení chleba

Říjen – Posvícení

- seznámení s tradicí posvícení, výroba posvícenského pečiva a ošatky na pečivo

Listopad – Dušičky

- seznámení s tradicí dušiček, výroba panenky ze šustí a podzimní dekorace

Prosinec – Vánoce

- seznámení s tradicí Vánoc, výroba staročeských zvykoslovných předmětů na staročeský vánoční stůl

Leden – Tři králové

- seznámení s tradicí Tří králů, výroba tkaného koberce

Únor – Hromnice

- seznámení s tradicí Hromnic, výroba svíčky a drátovaného svícnu

Březen – Vynášení Moreny

- seznámení s tradicí vynášení Moreny, výroba Moreny, barvení textilu

Duben – Velikonoce

- seznámení s tradicí Velikonoc, zdobení velikonočních kraslic, pletení pomlázky

Květen – Majáles

- seznámení s tradicí Majálesu, výroba májky a drátovaného šperku

Červen – Poutě

- seznámení s tradicí poutí, výroba kroje a dárku z poutě

Při realizaci návrhu tohoto projektu bych ráda zúročila poznatky, ke kterým jsem v rámci této práce dospěla. Věřím, že budou pro projekt přínosné.

Závěr

Tato práce pojednává o alternativním vzdělávání jako o východisku z krize společnosti, z krize osobnosti a z krize vzdělávání. Tato neutěšená situace tak může být výzvou pro pedagogiku a její rozvoj.⁷³

Od roku 2005 je v ČR zákonem umožněna tvorba školních vzdělávacích programů. Školy si tak mohou tvořit vzdělávací programy „šité na míru“ s použitím různých inovací a alternativních prvků. Mohou tvořit vzdělávací programy, které respektují potřeby žáků a rodičů, pracují s danými regionálními prvky a ctí regionální danosti.⁷⁴

Možnost uskutečnit obrat ve výchově a vzdělávání je školám dána již třináctým rokem, ale bohužel musím konstatovat, že k uchopení této šance došlo velmi neproduktivně. Mnoho škol se hlásí k různým inovativním metodám, které však v práci školy nejsou prakticky postřehnutelné. Zdá se, že pro státní školství je dosažení obratu v pedagogice v současné době nemožné. A tak jsou stále výrazněji slyšet různé rodičovské a občanské iniciativy, které pro své děti hledají a zakládají školy, kde by byly šťastné. V této souvislosti můžeme hovořit o vzpouře rodičů, kteří jsou na útěku před „klasickým“ školstvím a hledají naději v různých jiných inovacích a alternativách vzdělávání.⁷⁵

Velká pluralita v otázkách výchovy uvádí rodiče do nejistoty, co je dobré a co špatné. Avšak výsledky výzkumného šetření v této práci potvrzují, že rodiče obrat v pedagogice vítají.

Bohužel, k tak radikálním změnám v přístupech k výchově a vzdělávání dochází v naší společnosti velmi pomalu. Jako příležitost pro určitou osvětu a uvědomění si potřeby změny vidím možnost aplikace alternativních přístupů výchovy a vzdělávání ve volnočasových aktivitách. Pokud jsou tyto aktivity správně uchopeny v duchu prvků a metod alternativního vzdělávání, rodiče mohou u svých dětí vnímat k jakým změnám v jejich postojích dochází a zda je pro ně tento vývoj přínosný. Tato zjištění tak mohou být také impulzem pro snahu o změnu ze strany rodičů.

⁷³ LUKÁŠOVÁ, Hana. *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-222-7, s. 7.

⁷⁴ Tamtéž, s. 5.

⁷⁵ KRAMPEROVÁ, Lucie, Jan KRŠŇÁK. *Jak se učí živě? Rozhovory o inovativních školách*. Praha: DharmaGaia, 2018. ISBN 978-80-7436-087-9, s. 324-328.

Zda ke změně a obratu v pedagogice dojde a kdo bude jejím aktérem ukáže až čas. Je však důležité jednat okamžitě a nespoléhat se na další generace. V duchu této myšlenky jsem práci zpracovávala a věřím, že i já přispěji malým dílem k této změně.

Seznam použitých zdrojů

COPANS, Jean. *Základy antropologie a etnologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-385-4.

COUDENHOVE-KALERGI, Richard N. *PAN-EVROPA*. Praha: Panevropa Praha, 1993. ISBN 80-900034-7-8.

GARDOŠOVÁ, Juliana, Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-815-5.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

GRAY, Peter. *Svoboda učení. Jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Praha: PEOPLECOMM, 2016. ISBN 978-80-87917-17-6

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: HANEX, 1997. ISBN 80-85753-09-6.

HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda montessori a jak ji učit doma: školní léta*. Praha: PRAGMA, 1999. ISBN 80-7205-662-X.

HAUSEROVÁ – SCHÖNEROVÁ, Isabella. *Děti potřebují prarodiče*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-105-3.

HENDL, Jan. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.

KOLÁŘ, Zdeněk. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KRAMPEROVÁ, Lucie, Jan KRŠŇÁK. *Jak se učí živě? Rozhovory o inovativních školách*. Praha: DharmaGaia, 2018. ISBN 978-80-7436-087-9.

KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro I. Stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003, ISBN 978-80-7367-906-4.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-222-7.

MIKOVÁ, Šárka, Jiřina STANG. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0874-7.

MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl. Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003. ISBN 80-86-189-02-3.

MONTESSORI, Marie. *Objevování dítěte*. Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. ISBN 80-86-189-0-5.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86-189-00-7.

NEILL, A. S. SUMMERHILL. *Příběh první demokratické školy na světě*. Praha: PEOPLECOMM, 2015. ISBN 978-80-87917-16-9.

PEKAŘOVÁ, Lidmila. *Jak žít a nezbláznit se*. Olomouc: Poznání, 2006. ISBN 80-86606-49-X.

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

PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

RONOVSKÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: FABULA, 2011. ISBN 978-80-86600-83-3.

STEINER, Rudolf. *Eurytmie*. Hranice: FABULA, 2008. ISBN 978-80-86600-51-2.

STEINER, Rudolf. *Waldorfská pedagogika. Metodika a didaktika*. Semily: Opherus, 2003. ISBN 80-902647-7-8.

STEINER, Rudolf. *Waldorfská pedagogika. Seminární hodiny a přednášky k učebnímu plánu*. Semily: Opherus, 2006. ISBN 80-902647-9-4.

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3675-271.

VOŠÁHLÍKOVÁ, Tereza, Dagmar KOZLOVÁ, Nadace Proměny. Praha: MŽP ČR, 2012. ISBN 978-80-7212-537-1.

WINTERHOFF, Michael. *Proč se z našich dětí stávají tyrani aneb Ztracené dětství*. Praha: Ikar, 2011. ISBN 978-80-249-1564-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

Internetové zdroje

MAZÁČOVÁ, Nataša. *Možnosti a meze projektové výuky v současné škole* [online]. Metodický portál RVP, 19. 4. 2007 [cit. 2017-09-08]. Dostupné na WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1288/moznosti-a-meze-projektove-vyuky-v-soucasne-skole.html/>>.

KUBÍNOVÁ, Marie. *Projekty ve vyučování* [online]. Metodický portál RVP, 18. 10. 2005 [cit. 2017-09-25]. Dostupné na WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/334/PROJEKTY-VE-VYUCOVANI.html/>>.

SURVIO [online]. [cit. 2017-12-08]. Dostupné na WWW: <<https://my.survio.com/>>. Dotazník dostupný na: WWW: <<https://www.survio.com/survey/d/K8F3Z9T6D0A1D2H8R> my.survio.com/H8C5A6P3U7A5I6T9G3T3/designer>.

Základní škola waldorfská a mateřská škola České Budějovice o.p.s. [online]. *ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, WALDORFSKÁ ŠKOLA*. České Budějovice: Základní škola waldorfská a mateřská škola České Budějovice o.p.s., 2008 [cit. 2017-10-09]. Dostupné na WWW: <http://www.waldorfcz.cz/obsah/dokumenty/svp_zs.pdf>.

Propagační materiál

FAQ ScioŠkoly, ScioŠkoly – vzdělávání pro budoucnost, www.scio.cz, s. r. o., 2015.

Seznam grafů

Graf 1 - graf k otázce č. 1	37
Graf 2 - graf k otázce č. 2	38
Graf 3 - graf k otázce č. 3	38
Graf 4 - graf k otázce č. 4	39
Graf 5 - graf k otázce č. 5	40
Graf 6 - graf k otázce č. 6	40
Graf 7 - graf k otázce č. 7	41
Graf 8 - graf k otázce č. 8	42
Graf 9 - graf k otázce č. 9	42
Graf 10 - graf k otázce č. 10	43
Graf 11 - graf k otázce č. 11	44
Graf 12 - graf k otázce č. 12	44
Graf 13 - graf k otázce č. 13	45
Graf 14 - graf k otázce č. 14	46

Seznam příloh

Příloha č. 1: Průvodní dopis

Příloha č. 2: Dotazník

Příloha č. 1

Průvodní dopis:

Vážení rodiče,

Prostřednictvím tohoto dotazníku bych Vás chtěla požádat o vyplnění několika otázek týkajících se alternativního vzdělávání a Vašich priorit při výběru metod a přístupů ve výchově a vzdělávání Vašich dětí. Studuji pedagogiku volného času a ráda bych tyto informace použila pro výzkumnou část mé bakalářské práce, jejímž tématem je alternativní vzdělávání v podmínkách české vesnice. Vzhledem k tomu, že jsem členkou spolku KPŠ Malšice, který připravuje volnočasové aktivity pro Vaše děti, dalším velmi užitečným výstupem z dotazníku pro mne bude informace o tom, jaké metody a přístupy práce s Vašimi dětmi upřednostňujete.

Předem Vám velmi děkuji za spolupráci.

S pozdravem,

Markéta Prchlíková

Škola, školička

Dobrý den,

dovolte mi, abych Vás požádala o vyplnění krátkého dotazníku. Výsledky tohoto malého výzkumu použiji k dokončení mé závěrečné práce studia pedagogiky volného času, ale také pro mě tyto informace budou velmi cenným materiálem při "práci" s dětmi v rámci jejich volného času.

Na každou otázku zvolte pouze jednu odpověď.

Předem Vám moc děkuji za spolupráci.

Markéta Prchlíková

(Dotazník je anonymní)

1. Jaká jsou Vaše hlavní kritéria při výběru MŠ nebo ZŠ?

- spádovost zařízení - zařízení, do kterého Vaše dítě patří podle bydliště
- dopravní obslužnost
- kvalita poskytovaných služeb

2. Při výběru MŠ nebo ZŠ upřednostňujete:

- zařízení, kde se hradí pouze státem stanovené poplatky
- zařízení, kde se hradí školné
- financování nerozhoduje

3. Zajímáte se o možnosti alternativního vzdělávání ve Vašem okolí?

- ano
- pouze okrajově
- ne

4. Znáte nějaké metody výchovy a vzdělávání používané v alternativních MŠ nebo ZŠ?

- ano
 pouze okrajově
 ne, neznám

5. Umístili byste Vaše dítě do alternativní MŠ nebo ZŠ?

- ano - poplatky nerozhodují
 ano - pouze bez platby školného
 ne - alternativní vzdělávání nepreferuji

6. Při výchově a vzdělávání Vašich dětí upřednostňujete:

- direktivní vedení dětí - děti pracují podle nastavených norem
 možnost samostatné práce dětí s určenými hranicemi - děti mají svobodu při výběru a rozhodování a zároveň odpovědnost za své jednání, mají určené hranice, kam až mohou ve svém chování a jednání zajít
 možnost samostatné práce dětí bez určených hranic - děti mají svobodu při výběru a rozhodování a zároveň odpovědnost za své jednání, nemají určené hranice, kam až mohou ve svém chování a jednání zajít

7. Při výchově a vzdělávání Vašich dětí upřednostňujete:

- učení se učební látky nazpaměť
 učení a poznávání prožitkem a zkušeností skrze smysly člověka

8. Při výchově a vzdělávání Vašich dětí upřednostňujete:

- individuální přístup vyučujícího k dítěti - přizpůsobení práce učitele schopnostem a zájmům dítěte
 přizpůsobení dítěte daným podmínkám a požadavkům kolektivu

9. Při výchově a vzdělávání Vašich dětí upřednostňujete:

- hodnocení školních výsledků známkami
 slovní hodnocení školních výsledků s poskytnutím zpětné vazby
 hodnocení kombinované - hodnocení známkami i slovně s poskytnutím zpětné vazby

10. Myslíte si, že by se Vaše děti v období mezi 6. až 15. rokem měly ve škole učit:

- převážně teoretické znalosti bez přesahu do praktického života
- znalosti a dovednosti s přesahem do praktického života, měly by mít porozumění o použití získané znalosti či dovednosti v praxi

11. Upřednostňujete, aby Vaše dítě:

- jednalo individuálně především ve prospěch svého osobního zájmu
- aby se učilo společenské odpovědnosti, komunikaci a spolupráci

12. Myslíte si, že by MŠ nebo ZŠ měly úzce spolupracovat s rodiči (aktivně zapojit rodiče do dění a programu ZŠ nebo MŠ)?

- ano
- ne
- pouze ve výjimečných případech

13. Dáváte přednost:

- věkově stejným třídám
- věkově smíšeným třídám
- tento jev neřeším

14. Má podle Vás být škola především:

- primárně místem, kde se děti učí sociálním dovednostem a sekundárně vzdělávací institucí, kde se děti učí znalostem
- primárně vzdělávací institucí, kde se děti učí znalostem a sekundárně místem, kde se děti učí sociálním dovednostem
- pouze vzdělávací institucí

Abstrakt

PRCHLÍKOVÁ, Markéta. Alternativní vzdělávání v podmínkách české vesnice. České Budějovice: 2018, Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Dr. phil. Hana Chyzy.

Klíčová slova: alternativní vzdělávání, alternativní školy, prvky alternativního vzdělávání, metody alternativního vzdělávání, volnočasové aktivity

Tématem bakalářské práce je alternativní vzdělávání v podmínkách české vesnice. Práce je rozdělena na dvě části. První teoretická část pojednává o alternativním vzdělávání, shrnuje aktuální možnosti a stav alternativního vzdělávání v Táboře a jeho okolí a popisuje vybrané prvky, metody a přístupy alternativního vzdělávání, které se uplatňují v zmiňovaných alternativách a které lze aplikovat i v rámci pedagogiky volného času při volnočasové práci s dětmi předškolního a mladšího školního věku. V druhé části bakalářské práce je realizován výzkum. Pomocí dotazníkového šetření bylo zjištěno jaké povědomí a postoje mají rodiče na jihočeské vesnici k alternativnímu vzdělávání a jaké metody a prvky ve výchově a vzdělávání tito rodiče u svých dětí upřednostňují. Poznatky získané výzkumem jsou informacemi pro definování podmínek, za kterých je možné v místě výzkumu realizovat v rámci rodičovské iniciativy volnočasové aktivity s prvky alternativního vzdělávání pro děti předškolního a mladšího školního věku.

Abstract

PRCHLÍKOVÁ, Markéta. Alternative education in the conditions of the Czech village. České Budějovice: 2018, Bachelor thesis. University of South Bohemia in České Budějovice. Faculty of Theology. Department of Pedagogy. Thesis Supervisor Dr. phil. Hana Chyzy.

Keywords: alternative education, alternative schools, elements of alternative education, alternative education methods, leisure activities

The subject of the bachelor thesis is alternative education in the conditions of the Czech village. The thesis is divided into two parts. The first theoretical part deals with alternative education, summarizes the current possibilities and status of alternative education in Tábor and its surroundings and describes the selected elements, methods and approaches of alternative education that are applied in the mentioned alternatives and which can be applied also in the framework of free time pedagogy in leisure time work with children of pre-school and younger school age. In the second part of the bachelor thesis, research is carried out. The questionnaire survey identified the awareness and attitudes of parents in the South Bohemian village to alternative education and what methods and elements in education and training these parents prefer to their children. The findings of the research are information to define the conditions under which it is possible to carry out leisure activities at the place of research within the parental initiative with elements of alternative education for children of pre-school and younger school age.