

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2020

Iva Marková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Začlenění alternativních prvků do běžné výuky na 1.
stupni základní školy**

Diplomová práce

Autor: Iva Marková
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Vedoucí práce: Mgr. Martin Skutil, Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Iva Marková
Studium:	P15P0797
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název diplomové práce:	Začlenění alternativních prvků do běžné výuky na 1. stupni základní školy
Název diplomové práce AJ:	Alternative elements in common primary school system

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je výzkum, kterým zjistím, zda by v ZŠ Dolní Dobrouč byl zájem o začlenění prvků alternativní pedagogiky do běžné výuky. Teoretická část se zabývá charakteristikou jednotlivých alternativních koncepcí. Zaměřuje se především na Montessori pedagogiku, Waldorfskou školu, Jenský plán, Pracovní školu Celestine Freineta, Otevřené vyučování a Začít spolu. Specifikuje jejich základní znaky a popisuje typické aktivity. V empirické části jsou vyhodnoceny rozhovory s učiteli, kdy cílem je zjistit, zda ve své výuce používají aktivity některých alternativních koncepcí. Jestli by byli na základě výsledku ochotni změnit dosavadní metody výuky. Součástí je také realizace a vyhodnocení dotazníků pro rodiče, jejichž smyslem je zjistit, zda by měli zájem o začlenění alternativních přístupů do výuky.

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Martin Skutil, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod odborným vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Dolní Dobrouči, dne 17. 6. 2020

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Martinu Skutilovi, Ph.D. za cenné rady a odborné vedení mé diplomové práce. Také děkuji rodičům a paním učitelkám, kteří se účastnili mého výzkumu a v neposlední řadě děkuji mé rodině, která mi byla velkou oporou.

Anotace

MARKOVÁ, Iva. *Začlenění alternativních prvků do běžné výuky na 1. stupni ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 69 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je zjistit povědomí rodičů a učitelů o alternativní pedagogice a prozkoumat, zda jsou v obecní škole ZŠ Dolní Dobrouč využívány některé prvky alternativní pedagogiky. Teoretická část se zabývá charakteristikou jednotlivých alternativních koncepcí. Pozornost je věnována jak tradičním alternativním koncepcím, tak i alternativním koncepcím současným. V empirické části je realizován průzkum, který zjišťuje úroveň informovanosti učitelů i rodičů o alternativních způsobech výuky.

Klíčová slova: pedagogika, alternativní pedagogika, alternativní prvky

Annotation

MARKOVÁ, Iva. *Integration of alternative elements into regular teaching in primary school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 69 pp. Diploma thesis.

The aim of this diploma thesis is to find out parents' and teachers' awareness of alternative pedagogy and research whether some elements of alternative pedagogy are used in the Primary School of Dolní Dobrouč. The theoretical part refers to characteristics of individual alternative conceptions. It focuses both on the traditional and contemporary alternative conceptions. The practical part concerns the survey that finds out how much the teachers and parents are informed about alternative teaching methods.

Keywords: pedagogy, alternative pedagogy, alternative elements

Obsah

Úvod	9
1 Alternativní škola	10
1.1 Vlastnosti a funkce alternativních škol	10
1.2 Porovnání tradiční a alternativní školy	13
2 Tradiční alternativní koncepce	15
2.1 Pedagogika Marie Montessori	15
2.2 Waldorfská pedagogika	19
2.3 Jenský plán.....	24
2.4 Freinetovská škola	27
2.5 Daltonský plán	29
3 Současné alternativní koncepce.....	32
3.1 Začít spolu.....	32
3.2 Zdravá škola.....	36
3.3 Summerhill school	37
3.4 Tvořivá škola	38
4 Úvod do průzkumného šetření.....	40
4.1 Cíl průzkumného šetření	40
4.2 Výzkumný soubor	41
4.3 Metoda výzkumu	41
5 Popis dosažených výsledků	42
5.1 Dotazník pro rodiče	42
5.1 Dotazník pro učitele.....	50
6 Vyhodnocení výzkumných otázek.....	60
7 Závěr.....	62
8 Seznam příloh.....	64
9 Použité zdroje	71

Úvod

K napsání diplomové práce na téma alternativní pedagogika mě motivovalo především to, že alternativy ve vzdělávání jsou v současné společnosti velmi diskutované téma.

Mnoho lidí má o alternativní pedagogice zkreslené představy, proto bych ráda, díky své diplomové práci, seznámila nejen učitelé s jednotlivými prvky, které se dají využít během běžné výuky v základních školách. V budoucnu bych tyto prvky ve své praxi také chtěla využívat.

Na téma alternativní pedagogika jsem během studia narážela poměrně často. Avšak v průběhu své absolvované praxe jsem se minimálně setkávala s tím, že by učitelé některé prvky alternativních škol zařazovali do své výuky. Proto jsem si stanovila cíl zmapovat alternativní prvky výuky v naší obecní škole ZŠ Dolní Dobrouč.

Cílem mé diplomové práce je zjistit povědomí nejen učitelů ale také rodičů o alternativní pedagogice, alternativních principech a metodách, které se dají využít ve výuce na 1. stupni ZŠ.

V teoretické části se zabývám základními informacemi o alternativní pedagogice, jejich vlastnostmi a funkcemi. Také porovnáním tradiční školy a školy alternativní. Především se věnuji jednotlivým alternativním koncepcím, stručně je charakterizují a hlouběji se zabývám jejich typickými rysy a metodami, které jsou využitelné také v běžné výuce na 1. stupni základní školy.

V empirické části se budu zabývat výzkumem, pomocí kterého zjistím, zda rodiče mají povědomí o alternativní pedagogice a zda by byli příkloněni k začlenění některých alternativních prvků do výuky či naopak. S paní učitelkami provedu rozhovor o tom, zda ve své výuce některé alternativní prvky využívají či naopak k těmto metodám mají spíše negativní vztah.

1 Alternativní škola

Základ pojmu „alternativní“ lze nalézt v latinském ekvivalentu „alter“, což je možné přeložit jako „druhý“. Podstata významu pojmu „alternativní“ spočívá zejména v možnosti volby mezi dvěma či více variantami řešení. Pokud se zaměříme na spojitost pojmu „alternativní“ se vzděláváním, alternativou je myšlen odklon od tradičního vzdělávacího proudu a nabídka širších možností při výběru způsobu získávání nových dovedností, znalostí, návyků i hodnot.

Odborná literatura nabízí různé definice pojmu alternativní škola a alternativní vzdělávání. Průcha (2012, s. 21) uvádí, že *„pojem alternativní škola nebo alternativní vzdělávání je mnohovýznamový a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj. V této oblasti vládne – nejen v češtině, ale i v ostatních jazycích – terminologický chaos komplikovaný odlišným chápáním pojmu „alternativní škola“ v jednotlivých zemích, v jednotlivých pedagogických teoriích aj.“*

Pedagogický slovník (2013) označuje alternativní školy jako obecný termín pro všechny typy škol, které se významně odlišují od tradičního školství zejména vzdělávacím obsahem, organizací nebo hodnocením, ať jsou soukromé nebo státní (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

(Průcha, 2004) Za alternativní školy můžeme považovat všechny takové, které využívají ve výuce zvláštní, inovativní, nestandardní, experimentální formy, obsahy a metody vzdělávání. Od běžných základních škol se liší především v:

- jiném způsobu organizace výuky;
- změnách obsahu nebo cílech vzdělávání nebo také oboje;
- rozmístění a vybavení třídy;
- způsobu hodnocení – slovní hodnocení;
- vztazích mezi školou a rodiči.

1.1 Vlastnosti a funkce alternativních škol

Vznik a narůstající obliba alternativních škol přišla v době, kdy veřejnost začala projevovat nespokojenost se stávajícím vzdělávacím obsahem, způsoby výuky i organizací vzdělávacího procesu či hodnocením dosažených výsledků. Alternativní školy tak reagovaly na potřebu změny a možnosti výběru vhodnějších či atraktivnějších ekvivalentů než tradiční způsob vzdělávání.

Alternativní školství se v první řadě orientuje na individualitu každého dítěte, jeho osobní potřeby, zájmy i možnosti. Výukové i výchovné metody a postupy těchto škol nejsou zaměřeny na soutěživost, konkurenci či výkonovou orientaci, ale naopak podporují a rozvíjejí kooperaci, vzájemnou podporu, respekt, pomoc, solidaritu, rozvoj zdravého sebevědomí i motivaci pro další učení.

Neodborné výklady mohou alternativní školy označovat jako školy soukromé, avšak ne všechny školy soukromé jsou alternativní, a ne všechny školy státní nabízejí vzdělávání podle tradičního vzdělávacího modelu (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Ve vzdělávací soustavě plní alternativní školy několik funkcí:

- Kompenzační – alternativní školy reagují na mezery a nedostatky v tradičním vzdělávacím systému a doplňují takovou vzdělávací nabídkou, kterou tradiční školy nenabízejí.
- Diverzifikační – alternativní školy zajišťují nezbytnou pluralitu vzdělávací nabídky, která dává veřejnosti možnost volby.
- Inovační – alternativní školy nabízejí prostor pro ověřování moderních vzdělávacích trendů a inovací (Průcha, 2012).

Alternativní školy jsou typické především v tom, že jsou zaměřeny pedocentricky, to znamená, že žák je na prvním místě, je respektována jeho individualita. Využívá mnoho vyučovacích metod a forem, často je ve výuce využívána skupinová a individuální práce, rozhovor, ale také projektové vyučování. Hlavním cílem je rozvoj aktivity, odpovědnosti žáka a celkově komplexní rozvoj žáka, jak ze stránky intelektuální, tak ze strany emoční a sociálního rozvoje. Alternativní školy jsou chápány spíše jako „společenství“, to znamená, že na chodu školy se podílejí jak učitelé, žáci tak i rodiče (Průcha, 2004)

Pro správnou a účelnou práci v těchto školách je podstatně důležité znát vývojová specifika žáků, přistupovat ke každému individuálně a respektovat jejich psychické a fyzické zvláštnosti.

Žáci jsou bráni jako rovnocenné osobnosti, učitelé by k žákům měli přistupovat tak, aby rozvíjeli jejich samostatnost, tvořivost a schopnost rozhodovat se. I proto se žáci podílejí na tvorbě obsahu vyučování, metodách, formách a prostředích, která budou využity během vyučování. Obsah vyučování vychází z aktuálních zkušeností žáků a jejich zájmů.

Pocit úspěchu v alternativní škole zažije každé dítě, protože každý je schopen v určitém směru pracovat nadprůměrně a je důležité si ho vážit a za práci žáka ocenit. „*Různé*

nadání, pohotovost a osobní životní tempo není kritériem pro dělení dětí na všeobecně vynikající, průměrné a podprůměrné.“ (Hrdličková, 1994, s. 36)

Alternativní školy využívají velkou škálu nejrůznějších metod, forem a prostředků, pomocí kterých povzbudí zájem žáků, uvede je do činnosti a podpoří ke spolupráci s ostatními. Společně hledají různé postupy argumenty a problémy. Na rozdíl od běžné základní školy tu neprobíhá frontální vyučování, jako je např. poučování, výklad, cvičení, opakování, také se tu neobjevuje zkoušení a klasifikace. Klasické hodnocení známkami je nahrazeno hodnocením verbálním, kdy se učitel zaměřuje na úspěšnost v jednotlivých předmětech, ale také v oblastech rozvoje žáka. Učitelé respektují to, že všichni nemohou být stejní a hodnotí každého individuálně.

Během výuky by měl být dostatečný prostor pro komunikaci, diskusi a dialog. Ve třídách panuje partnerská rovnocennost, kde učitel má přirozenou autoritu.

Hodiny zde neprobíhají klasických 45 minut a jsou časově flexibilnější, většinou probíhají ve formě epochy, kursu nebo týdenních plánů.

Žáci jsou z důvodu lepšího sociálního a emocionálního vývoje sdružovány do věkově smíšených skupin. A jsou přesvědčeni o tom, že se učí sami pro sebe nikoli pro prestiž a pro známky. Vnitřní motivace převažuje nad motivací vnější.

V koncepcích alternativní pedagogiky jsou rodiče téměř rovnocennými účastníky školního života. Podílejí se téměř na všech aktivitách školy, jako např. úklid, údržba a péče o okolí školy, administrativní práce, stravování dětí. Ale také mají možnost spolupracovat na pořádání různých školních akcí – výlety, dobročinné bazary, slavnostní vystoupení.

Chování žáků není stanoveno žádným omezujícím předpisem, který určuje, jak se smí a jak se nesmí žák chovat. Hned od začátku školy je u žáků různými pedagogickými prostředky rozvíjena vnitřní kázeň, kdy se dítě chová dle určených pravidel z vnitřního přesvědčení, založené na poznání, které mu vhodně představí učitel, např. různé situace ze školy či z domova. Je zde odmítáno donucování, žákům je umožněn volný pohyb po třídě ale i po budově školy, ale pod podmínkou, že nevyrušují ostatní spolužáky (Hrdličková, 1994).

Alternativní škola je kterákoli škola, bez ohledu na zřizovatele, může to být škola nestátní i státní. Ale svojí pedagogickou a didaktickou specifičností se odlišuje od škol standartních.

Po celém světě vzniklo několik typů alternativních škol. Některé jsou pouze soukromé (neveřejné) a ty ostatní jsou součástí jak státního (veřejného) školství, tak i soukromého školství (Průcha, 2004).

Průcha (2012) označuje tři základní typy alternativních škol.

- Klasické reformní alternativní školy

Do tohoto typu zařazuje školy waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské, daltonské a winnetskou soustavu.

- Církevní (konfesijní) školy

Do tohoto typu jsou zařazeny školy, kde alternativu tradičního školství tvoří orientace na náboženství a křesťanské hodnoty.

- Moderní alternativní školy

Tento typ alternativních škol zahrnuje všechny soudobé alternativní směry, které nejsou odvozovány od klasických alternativních škol. Do této kategorie jsou zařazeny vzdělávací programy např. Začít spolu, Zdravá škola, Summerhill school, Tvořivá škola a další (Průcha, 2012).

1.2 Porovnání tradiční a alternativní školy

V devadesátých letech minulého století nastal rychlý vzestup a obliba alternativního školství. Do této doby byl český školský systém jednotný a vycházel z jednotných vzdělávacích dokumentů. Odpoutání od tradičních výchovně vzdělávacích postupů, vyšší orientace na individuální možnosti každého žáka, odlišné vzdělávací metody i formy práce našly velké množství zastánců i odpůrců. Základní odlišnosti tradičního školství a alternativních forem vzdělávání shrnuje následující tabulka.

Tabulka 1 Srovnání tradičního školství a alternativních forem vzdělávání (Průcha, 2012)

	TRADIČNÍ ŠKOLSTVÍ	ALTERNATIVNÍ FORMY VZDĚLÁVÁNÍ
ORGANIZACE	<p>organizace výuky – vyučovací hodiny klasického rozsahu, vyučovací předměty, vzdělávací období (pololetí, čtvrtletí), věkově homogenní vzdělávací skupiny, ročníky</p> <p>organizace prostředí – klasické uspořádání třídy (lavice, učitelský stůl, tabule), tradiční vybavení třídy</p>	<p>Organizace výuky – vyučovací bloky rozmanité délky, prolínání vzdělávacích oblastí, vzdělávací období (např. tematická), věkově heterogenní vzdělávací skupiny</p> <p>Organizace prostředí – netradiční uspořádání třídy, tematická pracoviště, zvýšené nároky na vybavenost třídy</p>
VZDĚLÁVACÍ OBSAH	Stanovený vzdělávacími dokumenty, naplňování stanovených výstupů, klíčové kompetence	Vychází ze vzdělávacích dokumentů státní úrovně, dává prostor pro seberealizaci a využití individuálních možností jednotlivých žáků
HODNOCENÍ	Tradiční klasifikační stupnice (slovní hodnocení)	Slovní hodnocení, někdy je hodnocení vyřazeno úplně, postupy jednotlivých žáků sleduje učitel a konzultuje s rodiči
VZDĚLÁVACÍ METODY A FORMY PRÁCE	Převažuje frontální výuka, klasické výukové metody, vysoká míra soutěživosti	Inovativní metody výuky, skupinová, samostatná, týmová práce, podpora vzájemné pomoci, spolupráce, respektu
VZTAH UČITEL x ŽÁK x RODIČE	Formální vztahy, stanovená setkávání (třídní schůzky, třídnické hodiny, konzultace)	Bližší vzájemné vztahy, častá formální i neformální setkání (konzultace, slavnosti, otevřené vyučování)
NÁROKY NA UČITELE	Učitel musí splňovat zákonem předepsané vzdělání a určité profesní kompetence, které si doplňuje a rozšiřuje dalším vzděláváním	Zvýšené nároky na učitele, u některých alternativ musí učitel absolvovat průběžné specializované vzdělávání

2 Tradiční alternativní koncepce

Zakládání alternativních škol vychází z reformní pedagogiky, která se začala rozšiřovat již v devatenáctém století. Cílem tohoto směru byl převratný náhled jak na osobnost žáka, tak i osobnost učitele. Za základní znaky lze považovat pedocentrismus (orientace na přirozený vývoj, potřeby a zájmy dítěte), svobodu učitele i žáka, individualizace (respektování individuálních možností každého žáka), samostatnost a aktivita (proměna pasivních a reprodukčních principů tradičního školství), získávání komplexních poznatků a dovedností (zpracování jednoho tématu z různých hledisek) (Svobodová, 2007).

2.1 Pedagogika Marie Montessori

Jednou z nejčastěji uváděných vzdělávacích alternativ je pedagogika Marie Montessori. Marie Montessori byla významná italská lékařka a pedagožka, která byla za svůj přínos v oblasti vzdělávání několikrát nominována na Nobelovu cenu míru. Motto jejích pedagogických myšlenek a smyslu jejího přístupu ke vzdělávání tvoří věta: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“ (Zelinková, 1997)

Montessoriová věřila, že dítě se chce samo něčemu naučit. V mladším věku se jednalo především o poznávání a zkoušení věcí v okolí. Právě v tomto období jim chtěla poskytnout prostředí, které by pro ně bylo výchovné (Hábl, Janiš, 2010).

Princip pedagogiky Marie Montessori

Za hlavní princip montessoriovské pedagogiky jsou považovány zejména bezpodmínečná orientace na osobnost dítěte a jeho potřebu hry, jeho zájmy a vlastní postupy při poznávání okolního světa. Marie Montessori si na svých principech velmi zakládala a osobně připravovala své následovníky tak, aby je bezvýhradně a bez jakýchkoliv vlastních úprav uplatňovali. Děti pracují ve věkově heterogenních skupinách, které podle Montessori jsou modifikací lidské společnosti, ve které se učí žít, spolupracovat, podporovat, tolerovat, respektovat, pomáhat a připravují se na budoucí život (Zelinková, 1997).

Montessori popsala vývoj dítěte v tzv. senzitivních fázích, přesnou definici uvádí Poussin ve své publikaci: „*Jedná se o jakési vrozené predispozice, které vedou dítě k tomu, aby věnovalo pozornost jedné oblasti ve svém prostředí, která je právě v tom okamžiku důležitá pro jeho rozvoj a odpovídá jeho vývojovému stadiu.*“ (Poussin, 2018, s. 35)

Senzitivní fáze shrne následující tabulka:

Tabulka 2 Senzitivní fáze vývoje člověka u Marie Montessori (Kasper, Kasperová, 2008)

0–3 roky	Senzitivní oblasti jsou pohyb, řeč a řád . Dítě je citlivé v pohybové oblasti – chůze, běh, rozvoj manuální zručnosti. V této fázi je dítě citlivé v oblasti řeči a řádu, jedná se o rozvoj pravidelného režimu vůči vnějšímu světu.
3–6 let	V této fázi dochází k sebeuvědomění dítěte díky získávání nových zkušeností v rámci aktivních činností, dítě se začíná cítit jako součást skupiny. Rozvoj pohybových a řečových dovedností pokračuje.
7–12 let	Tato fáze je charakteristická rozvíjející se morální senzitivitou . Dítě hodnotí dobré a zlé jak ve svém jednání, tak v konání okolních osob. Dítě získává sociální zkušenosti, pokud jsou jeho sociální vztahy omezované, může nastat problém v jeho dalším vývoji. Dále dochází k rozvoji myšlení, projevuje se přechod k abstrakci. Je důležité dítě podporovat v aktivním poznávání světa, samostatném získávání dovedností a znalostí, vede to ke zdravému rozvoji jeho sebevědomí.
12–18 let	Tato fáze je specifická vývojem v samostatnosti v sociálních vztazích dospívajícího.

V procesu učení je uplatňována třístupňová výuka. První fáze „pojmenování učitelem“ je založeno na pozorování činnosti a vysvětlování. Druhá fáze „znovupoznání“ je aktivní spolupráce průvodce a dítěte na osvojované činnosti. Třetí fáze „aktivní ovládní“ je zcela samostatné ověřování úrovně osvojení nové dovednosti dítětem (Rýdl, 2006).

Pedagogické strategie, které Montessori formulovala na základě svého celoživotního výzkumu, jsou základními myšlenkami Montessori pedagogiky.

- „*Dítě je tvůrcem sebe sama.*“ Dítě si samo řídí a ovlivňuje vlastní rozvoj prostřednictvím vlastní práce, zájmů i volbou (Montessori, 2012, s. 69–70).
- „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“ Osobnost učitele není hlavním zdrojem nových poznatků a informací, ale pomocník, který poskytuje prostor a prostředí, ve kterém dítě své dovednosti hledá a získává samo vlastním přičiněním (Montessori, 2012, s. 10).

- „*Ruka je nástrojem ducha.*“ Proces učení je přímo závislý na fyzických aktivitách (Zelinková, 1997, s. 17).
- Senzitivní období. Pro učení je nezbytné využít správné senzitivní období, které je vhodné pro získání konkrétní dovednosti. Pokud není toto období využito, citlivost pro danou dovednost se vytrácí.
- Svoboda volby. Dítě rozhoduje samo o své práci – volí si cíl, spolupracovníka, dobu i prostředí.
- „*Připravené prostředí*“ je nezbytnou podmínkou montessoriovské pedagogiky. Struktura prostředí, nábytek, pomůcky i činnosti jsou připraveny tak, že vyžadují pouze minimální pomoc z okolí. Rozdělení činnosti do dílčích fází nepotřebuje dlouhou expozici či zásah dospělého (Montessori, 2012, s. 103).
- Polarizace osobnosti, tedy absolutní koncentrace na zvolenou činnost, je podle Montessori základním smyslem učení.
- Celostní učení představuje propracovaný systém činností založených na propojení a vzájemném působení tělesné a duševní práce (Zelinková, 1997).

Organizace školy a výuky

Hlavním znakem Montessori pedagogiky je princip věkové heterogenity. To znamená, že skupiny v montessoriovských školách jsou věkově smíšené, díky tomu by měl být větší prostor pro vzájemnou spolupráci mezi žáky. Obvykle se dohromady spojují tři ročníky. Věková rozmanitost ve skupině vede žáky k pozorování starších spolužáků při činnostech, k možné volbě aktivity dle individuálního stupně vývoje, ale i k rozvoji zdravého sebevědomí (Kasper, Kasperová 2008).

Montessori pedagogika zahrnuje šest vzdělávacích oblastí:

- praktický život (oblast zaměřená na praktické činnosti z běžného života – sebeobsluha, příprava jídla a základy stolování, domácí práce apod.);
- smyslová výchova (poznávání světa všemi smysly – zrak, sluch, hmat, čich, chuť);
- jazyková výchova (jazyk jako nástroj komunikace ve všech jejích formách);
- matematika;
- poznávání světa;
- kosmická výchova (chápaní sounáležitosti s přírodou a životem v prostředí, které dítě obklopuje) (Montessori ČR, online).

Pro tyto vzdělávací oblasti je nezbytné, aby učitelé měli dostatečné množství specifického didaktického materiálu. Tyto pomůcky si učitelé připravují sami, nebo je lze objednat u specializovaných výrobců. Pomůcky jsou velmi jednoduché, vyrobené z přírodních materiálů tak, aby všestranně rozvíjely osobnost dítěte. Princip pomůcek však musí zachovávat schopnost samostatného ověření správnosti (Montessori ČR, online).

Jak bylo výše řečeno, pro montessoriovskou pedagogiku je nezbytné připravené prostředí. Nábytek i vybavení pracovny je přizpůsobené dětem a často jen vzdáleně připomíná učebnu. Jednou z myšlenek Montessori je důvěrné a přirozené prostředí, kde se dítě bude bez obav a stresu učit. Proto je volen takový nábytek, který je výškově vhodný pro dítě a připomíná mu domácí prostředí – stolky, židle, křesílka, poličky, pracovní koutky, relaxační místnosti, knihovny apod (Montessori ČR, online).

V Montessori škole netrvají hodiny 45 minut, ale výuka probíhá v tzv. blocích trvající 90 minut.

Role učitele

Také role učitele je podle pedagogických principů Marie Montessori zcela odlišná. Učitele nazývá průvodcem, který dítěti připravuje prostředí a možnosti, kde si samo vybírá, co, jak a kdy se učit. Jeho hlavním úkolem je příprava podmínek a pomůcek pro vlastní učení dítěte a pozorování, jakým způsobem a co se dítě učí. Je připraven pomoci, když dítě o pomoc požádá. V žádném případě do učení samovolně nezasahuje. Aby byl učitel plnohodnotným pozorovatelem a průvodcem, je nutné, aby se seznámili s experimentálními metodami¹, proto učitelé v Montessori školách prochází specializovanými diplomovými kurzy, které nabízí společnost Montessori ČR. (Montessori ČR, online).

„Za vychovatele bývá označován dospělý člověk, který stojí proti dospívajícím různého věku a v různých výchovně vzdělávacích zařízeních a pozitivně ovlivňuje sebevýchovu člověka.“ (Rýdl, 1999, s. 28)

V Montessori pedagogice učitel/ průvodce nenapomíná ani netrestá, ale dokáže žáky podporovat k činnosti, dodržování pravidel jednání a v neposlední řadě k sebedůvěře dítěte.

¹ „For if we make of the teacher an observer, familiar with the experimental methods, then we must make it possible for her to observe and to experiment in the school.“ (Montessori, 1912, s. 28)

Kasper ve své publikaci charakterizuje podle Rýdla (1999) několik úkolů učitele/průvodce v montessoriovské pedagogice:

- „*Učitel je dítěti pomocníkem.*“
- „*Je vedoucím a organizátorem jednotlivých činností.*“
- „*Je podněcovatelem dětské svobody.*“
- „*Učitel musí věnovat dostatek pozornosti přípravě na výchovné a vzdělávací situace, přípravě prostředí, zajištění svobody rozvoje jednotlivce (...).*“
- „*Učitel musí být dobrým pozorovatelem a analyzátozem, který reflektuje výchovné činnosti v celkovém kontextu vývoje osobnosti dítěte.*“

(Kasper, Kasperová, 2008, s. 139-140)

Hodnocení

V Montessori školách žáci nemají klasické žákovské knížky, ale každý žák si vede své portfolium školní práce, kam si zakládá své dokončené úkoly a záznamy o svých pokrocích v učení. Učitel je povinen si o každém žáku vést pedagogické záznamy.

Velkou roli hraje sebehodnocení dětí, nejprve formou ústního ocenění, později děti zvládnou napsat obsáhlé písemné sebehodnocení. Každý žák si vede deníček, kam si zapisuje, co se každý den naučil nového.

Hodnocení je směřováno vždy konkrétnímu žákovi, nikdy nesmí učitel srovnávat žáky mezi sebou. Hodnocení dává žákovi a jeho rodičům zpětnou vazbu o individuálním pokroku dítěte. Na vysvědčení se používá popisné slovní hodnocení, učitel popisuje pokroky žáků ve znalostech, dovednostech, zaměřuje se na osobní úspěchy, ale také neúspěchy žáka. K vytvoření slovního hodnocení učitel využívá vypracované portfolio a poznámky pedagogických záznamů (Montessori ČR, online).

2.2 Waldorfská pedagogika

Za významnou alternativu tradičního školství je považována waldorfská pedagogika. Vznik waldorfských škol je datován do počátku dvacátého století. Jejich zakladatelem je rakousko-německý všestranný odborník Rudolf Steiner. Rudolf Steiner se věnoval velmi širokému spektru vzdělávacích oblastí, které propojoval s alternativními a duchovními vědami jako je esoterika, křesťanství, východní náboženské prvky (karma, reinkarnace, vícečlenná lidská bytost apod.) (Nejedlo, 2010).

Princip Waldorfské pedagogiky

Podstatou filozofie waldorfského školství je antroposofie, za jejíhož tvůrce je Steiner považován. Tato nauka propojuje všechny úrovně bytí člověka – fyzické, duševní a duchovní s okolním i vzdáleným, hmotným i nehmotným světem (Filová, Svobodová, 2007). Antroposofie má duchovní podstatu a někteří odpůrci ji považují za záhadnou pseudovědu založenou na mystice a magii (Heřt, 2007, online).

„Steiner odmítá státní školu, požaduje volnou školu orientovanou všelidsky, prosazuje co největší žákovskou samosprávu, zdůrazňuje iniciativu žáků a uplatnění tvůrčích a pracovních vyučovacích metod.“ (Jůva, 1997, s 54)

Waldorfská pedagogika vychází z antroposofického popisu vývoje jedince: Do sedmi let dítě poznává a učí se fyzickou podstatou svého těla, do čtrnácti let proces učení ovlivňuje psychika, prožitek a morální hodnoty a do jednadvaceti let se angažuje duchovní stránka jedince, jejímž prostřednictvím se utváří vlastní úsudek (Steiner, 2010).

Podrobněji tyto tři sedmileté cykly, ve kterých podle antroposofie probíhá rozvoj fyzické, duševní a duchovní složky člověka popisuje Hrdličková (1994) ve své publikaci:

- První sedmiletí (0-7 let): ve výchově je důležitá citová vnímavost, jsou rozvíjeny rytmické schopnosti a dovednosti dítěte. Nejdůležitější pro dítě v tomto období jsou lidé, kteří ho obklopují, dítě se učí především tím, co vidí u dospělého jedince, ten se musí chovat tak, aby dítě mohlo do svých myšlenek přijímat dobro, pravdu, moudrost a lásku. V této fázi je posilován pocit jistoty a sebedůvěry. Důraz je kladen na klidné a radostné prožívání dětství. Pro dítě je nejvhodnější svobodná či částečně řízená hra.
- Druhé sedmiletí (7-14 let): dítě si neučí pouze napodobováním, ale obsahem. V tomto období je nejdůležitější rozvíjení citů, citového vnímání, schopnost uměleckého tvoření a prožívání. Dítěti je svět zprostředkováván pomocí pohádek a příběhů, díky nimž žáci rozvíjí představivost a fantazii. Okolo 10. roku dochází k rozvoji rozumových schopností, dítě je schopno přijímat různé definice, které chápe a rozumí jim.
- Třetí sedmiletí (14-21 let): člověk si již utváří své vlastní názory o světě, uvědomují se svoji identitu a uvědomují si abstrakci, objevují se první lásky. Stále je důležité rozvíjet estetickou, mravní a tělesnou složku výchovy (Hrdličková, 1994).

Organizace školy

Škola je financována z části ze státních příspěvků a z části z fondu svého sdružení, kam přispívají rodiče. Na chodu školy se podílejí všichni rodiče, učitelé a další přátelé waldorfských škol (Hrdličková, 1994).

Ve waldorfské škole bývá dvanáct ročníků, kdy každému ročníku odpovídá jedna třída. Kolektiv třídy během celé školní docházky je zachován. Škola se dělí na nižší (1. - 8. ročník) a vyšší stupeň (9.-12. ročník). Počet žáků ve třídě bývá 30-35 žáků, ale není to pevně stanovené pravidlo, v některých třídách bývá až 40 žáků a v některých jen 7. Waldorfská škola nestaví na práci s malým kolektivem ba naopak, čím více žáků ve třídě, tím je to pro skupinu přínosnější, vzniká tam možnost navozování různých sociálních vztahů (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Od první do osmé třídy jsou žáci vedeni jedním učitelem, který vyučuje všechny hlavní předměty. Od 5. třídy žáky učí i jiní učitelé, kteří jsou specializovaní především na výuku jazyků a výchov (Hrdličková, 1994).

Pro waldorfské školy je typická velmi úzká vzájemná spolupráce mezi všemi aktéry vzdělávání. Škola má zvýšené nároky na spolupráci rodiny ve formě spoluúčasti na organizaci oslav a dalších akcí, ale také finanční podpory (školní poplatky, nákup specifických pomůcek apod.) (AWŠ ČR, 2008, online).

Organizace výuky

Výuka je dělena do tzv epoch. Epochy trvající 100-120 min se věnují jednomu hlavnímu předmětu po dobu několika týdnů, poté následuje další epocha. Souvislá výuka jednoho předmětu umožňuje hluboký průnik do probíraného tématu bez ohrožení rozptýlení pozornosti jiným předmětem. Blok epochy hlavního vyučovacího předmětu zahajuje každodenní výuku a skládá se z několika celků, které zahrnuje pozdrav a „průpověď“ připomínající hlavní myšlenky antroposofie, hudební složku, procvičovací složku, pohybově – rytmickou složku, nácvik nové látky, zápis do epochových sešitů a vyprávění.

Waldorfská pedagogika považuje tištěné učebnice za příliš svazující a omezující individuální rozvoj každého žáka. Proto si žáci sami vytvářejí učební materiály formou epochového sešitu (AWŠ ČR, 2008, online).

Průběh vyučovacího dne:

- Pozdrav

- každý žák jednotlivě si při vstupu do třídy nebo školy podá ruku s učitelem
- Hlavní vyučování-epocha (100-120 min)
 - výuka hlavních předmětů (matematika, mateřský jazyk, geometrie, kreslení forem a tvarů, ve vyšších ročnících také dějepis, zeměpis, fyzika a chemie
 - epocha má tři základní části
 - 1. část „rytmická“ (15-30 min) - probuzení, navození atmosféry celého dne, sborová recitace ranního verše
 - 2. část „poznávací“- zde je prostor pro diskusi ohledně domácí práce, žáci se seznamují s novým učivem
 - 3. část-je věnována individuální práci-žáci zpracovávají námět hlavního vyučování.
- Výuka předmětů
 - Tyto hodiny trvají tradičně 45 min.
 - Patří sem cizí jazyk, částečně matematika, eurytmie a mateřský jazyk, dále předměty pracovního charakteru, uměleckého zaměření a tělesná výchova – ty probíhají v pozdních odpoledních hodinách.(Hrdličková, 1994).

Specifika výuky

- Výuka více cizích jazyků od mladšího školního věku – jazyky (většinou dva) jsou vyučovány již od prvních ročníků formou nápodoby, rytmizace, zhudebnění pouze ústně, od čtvrté třídy jsou zařazovány gramatické jevy a písemná forma (Pol, 1995).
- Výuka čtení a psaní rozložená do delšího období – nácvik čtení a psaní je rozvržen do prvních dvou ročníků, kdy v první a druhé třídě si žáci osvojují čtení a psaní tiskacího písma a ve třetí třídě nacvičují písmo psací. Čtení rozvíjejí prostřednictvím originální čítanky pro každého žáka, kde učitelem vybrané texty ilustrují členové žákovy rodiny (AWŠ ČR, 2008, online).
- Zesílená výuka uměleckých, pracovních a řemeslných činností – umění a práce je jedním ze základních principů waldorfské pedagogiky. Žáci se od prvního ročníku učí hrát na pentatonickou či sopránovou flétnu, poté dle vlastní volby přidávají další nástroje. Při výtvarných činnostech se učí pracovat s barvou, učí se různým ručním pracím, které rozvíjejí jejich motoriku, smysl pro estetično, ale i vůli a vytrvalost (AWŠ ČR, 2008, online).

- Netradiční vyučovací předměty – specifikem waldorfských škol jsou netypické předměty jako eurytmie (podobnost výrazovému tanci) a kreslení forem (kreslení obrazců v různé symetrii) (AWŠ ČR, 2008, online).
- Velké množství slavností a dalších společenských akcí – oslavy a akce jsou pro waldorfskou pedagogiku typické. Tematické oslavy se vztahují k náboženským a tradičním svátkům a na nich se schází učitelé, žáci i rodiče.
- Učení se zážitkem a rytmem – waldorfská pedagogika klade velký důraz na prožitek, názor, propojení intelektu, citu, pohybu, rytmu. Rytmus je základní prvek pro nácvik pamětných řad (např. násobky, abeceda, vyjmenovaná slova apod.) (WŠ Olomouc, online).
- Waldorfská pedagogika užívá individuální a skupinové práce, hlavní vyučování probíhá především formou společné práce, v ostatních aktivitách probíhá činnost v menších skupinách (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Hodnocení

Waldorfské školy nepoužívají tradiční klasifikační škálu, ale žáky hodnotí slovně, popisují osobní pokroky, silné stránky i překážky, které je potřeba v dalším období překonat. Pouze v případě vyšších ročníků slovní hodnocení převádí na známky vzhledem k přijímacímu řízení na střední školy. Tradiční klasifikaci odmítá jako motivační prvek, neboť hodnotícím faktorem je úroveň zájmu o probírané učivo (AWŠ ČR, 2008, online).

Klasické zkoušení zde neexistuje, výsledky práce učitel ověřuje během kolektivní práce pečlivým pozorováním každého jedince. Žáci ve waldorfských školách nepropadají, pokračují v dalším ročníku, ale je jim věnovaná individuální péče (Hrdličková, 1994).

Role učitele

„Waldorfský učitel je volně tvořícím, produktivním umělcem, jehož charakterizuje v jeho výchovné práci jedinečnost, neopakovatelnost, originalita:“ (Hrdličková, 1994. s. 70)

Učitel má ve waldorfské škole speciální funkci. Jeho úkolem je dokonale poznat dítě, se kterým pracuje, aby byl schopen naplnit jeho potřeby a mohl k němu přistupovat individuálně. Výuku si plánuje sám nebo s kolegy, ale vždy spolupracuje se žáky a zčásti i s rodiči. Práce ve waldorfské škole se liší od tradičního vyučování, proto je důležitá speciální příprava. Po vystudování pedagogické fakulty musí učitel absolvovat dvou až čtyřletý specializovaný seminář. (Pecháčková, Václavík, 2014).

2.3 Jenský plán

Jenská škola pracuje podle principů uvedených Peterem Petersenem ve dvacátých letech minulého století v Jeně. Petersenova myšlenka vnímá školu jako společnost, ve které se žák učí spolupracovat, přijímat role, vnímat a reagovat na konflikty. Jenský plán staví výchovu a výuku na rovnocennou úroveň, často výchovu klade na první místo.

Znaky pedagogiky jenského plánu

Rysy Petersenovy pedagogiky lze shrnout do několika bodů:

- školní obec – výchova s prvky rodinného života;
- pedagogické situace – řešení otázek vyplývajících ze vzájemného soužití;
- školní obytné místnosti – motivující, příjemné a vybavené prostředí s množstvím podnětů z různých oblastí (knihy, živý koutek, materiály a pomůcky pro experimenty nebo umělecké činnosti);
- kmenová skupina – pravidelně se obměňující věkově heterogenní skupina, kde si každý vyzkouší pozici nejmladšího i nejstaršího, což umožňuje hlubší vnímání vztahů, spolupráce, respektu;
- týdenní pracovní plán – učitelem sestavený plán činností na jeden týden, který zohledňuje individuální možnosti každého žáka, a zahrnuje i aktivitu žáka mimo školu nebo o víkendu;
- základní formy vyučování – rozhovor, hra, práce, slavnost (Svobodová a kol, 2007);
- jedná se o školu bez nucení a trestů-školní řád a pravidla si určují sami žáci (Hrdličková, 1994).

Organizace školy

Žáci jenských škol pracují ve věkově heterogenních skupinách, které simulují život ve společnosti. Jenská pedagogika preferuje více početné skupiny, ve kterých se starší a mladší žáci učí vzájemné spolupráci, toleranci a respektu (Rádio junior, 2016, online).

Skupiny žáků nejsou uspořádány po ročnících, ale do tzv. kmenových skupin. Tyto kmenové skupiny byly vytvořeny 4: nižší (1. až 3. třída), střední (4. až 6. třída), vyšší (7. až 8. třída) a skupina mladistvých (9. až 10. třída). V takovémto uspořádání se mění podmínky pro práci, podobné podmínky jsou však v malotřídních školách. Petersen vymyslel kmenové skupiny z toho důvodu, aby žáci ve skupině byli různě staří a mohli si vzájemně pomáhat (Václavík, 1997).

Také spolupráce s rodiči je pro fungování školy důležitá. Podle Petersena může škola fungovat a být úspěšná jen tehdy, pokud je v blízkém vztahu s rodiči a spolupracují spolu. Tato spolupráce musí mít ale formu pravidelných schůzek, např. skupinové nebo celoškolské večery s rodiči, měsíční velké porady či společné slavnosti a hry (Hrdličková, 1994).

Organizace výuky

V jenských školách mají místo klasického rozvrhu hodin tzv. týdenní plán práce, který respektuje denní i týdenní rytmus života žáků.

Týdenní plán zahrnuje 4 základní druhy činnosti-jádrové vyučování, výuka v kurzech, volná práce, pracovní společenství.

Jádrové vyučování-zaplňuje více jak polovinu vyučovací doby, žáci se svým učitelem probírají různá témata, která obsahují více oborů, takovým tématem může být například „podzim“. Téma se rozebírá několik týdnů.

Výuka v kurzech – zaměřena na zvládnutí jednotlivých oborů (čtení, psaní, matematika, ...), žáci jsou během výuky samostatní, spolupracují s ostatními žáky. Výsledky si kontrolují sami žáci, pochopitelně i sám učitel má přehled, jaké pokroky žáci dělají. Samostatnost žáků učitelovi umožňuje pracovat se slabšími jedinci.

Během volné práce si žáci své úkoly volí podle vlastního rozhodnutí, věnují se oboru, ve kterém jsou slabší a potřebují ho docvičit.

Činnosti v různých pracovních společenstvích umožňuje žákům utvářet jejich osobnost, například práce v keramické dílně, práce na školní zahradě (Václavík, 1997).

Specifika výuky

„Jenský plán rozlišuje čtyři hlavní formy vzdělávání. Ty se kombinují s výše uvedenými činnostmi a školní práce tak dostává zcela nový charakter, odlišný od tradičně pojatého vyučování.“ (Václavík, 1997, s. 71) Patří sem: rozhovor, práce, hra, slavnost.

Rozhovor – během rozhovoru žáci sedí v kruhu či jiném uskupení, které je pro konverzaci pohodlné, žáci s vedoucím kmenové skupiny (učitelem) hovoří o tématech vyučování, plánují další práci nebo hodnotí dosažené výsledky.

Práce – po rozhovoru následuje práce v malých skupinkách nebo samostatná práce jedinců, učení probíhá z větší části samostatně, učitel je však vždy, když je potřeba, nápomocen, žáci se během práce učí respektu a spolupráce.

Hra – je součástí nejen vyučování, ale také přestávek a volného času, nejpřínosnější je pro menší děti, pomocí her se se rozvíjí paměť, pozornost a myšlení. Díky hrám se učíme zásadám sociálních vztahů.

Slavnost – probíhá každé pondělní ráno a na konci týdne, žáci se setkávají s učiteli, společně zpívají, hrají scénky a gratulují dětem, které mají narozeniny či svátky (Václavík, 1997).

Pomocí všech uvedených hlavních forem učitel dosahuje odpovídající atmosféry celého vyučování, zaměřeného především k rozvoji vědomostní stránky osobnosti žáka i jeho složky citové, akčně volní a tělesné (Hrdličková, 1994).

Během výuky žáci využívají učební pomůcky. Jenský plán nemá své vlastní pomůcky, ale mohou být využity pomůcky jiných pedagogických směrů, např. v duchu Montessori. Pomůcky by měly mít didaktický charakter, aby s nimi žáci mohli pracovat samostatně a měli možnost i samostatné kontroly.

Způsob práce v jenských školách vyžaduje i úpravu prostorů třídy, které nesou název školní obytné pokoje. Pokoj je členěný do několika koutů, které umožňují samostatnou práci nebo práci v malých skupinkách.

Během otevřeného vyučování žáci nesedí na místě, v učitelových silách není kontrolovat a sledovat všechny žáky, ve třídě je pracovní šum, tradiční kázeň zde zcela chybí (Václavík, 1997).

Hodnocení

Na škole probíhají tyto formy hodnocení: slovní, sebehodnocení, práce s chybou, samokontrola, prezentace, portfolia a závěrečné slovní hodnocení. Hodnocení je postavené na společné komunikaci mezi učitelem a žákem, společně procházejí vypracované úkoly hodnotí je a případně hledají příčiny neúspěchu, aby se práce příště dařila. Žáci vytváří svá vlastní portfolia prací a svůj pracovní posun zaznamenávají do individuální vzdělávací mapy. Učitel jejich posun ve vzdělávací mapě kontroluje, pokud se žák dlouhodobě neposouvá, zajímá učitele nejdříve důvody, proč tomu tak je. Poté učitel komunikuje s dítětem a rodinou a společně hledají impulz pro další rozvoj (Hučák, online).

Role učitele

Hlavním a nejdůležitějším úkolem učitele je pomoci dítěti poznávat svět, a především poznat samo sebe, tj. sebezpoznání.

Stejně jako u jiných alternativních pedagogických koncepcí je důležité, aby učitel pracoval se stejnou skupinou dětí co nejdéle. Jedině tak má možnost dítě opravdu poznat a pracovat podle jeho individuálních potřeb.

Aby si učitel s žáky a rodiči porozuměli co nejvíce, navštěvuje učitel rodinu dítěte, kde společně tráví volný čas (Hrdličková, 1994).

2.4 Freinetovská škola

Freinetovská škola často nazývaná také moderní pracovní škola byla založena francouzským pedagogem Célestinem Freinetem. Tento projekt vycházel z jeho negativních zkušeností z dětství, kdy školu, kterou navštěvoval, přirovnával k vojenským kasárnám. Jeho vizí byla škola nabízející vzdělání širokým vrstvám obyvatel z různých sociálních poměrů, která rozvíjí aktivitu a kreativitu dětí, nezatěžuje jim paměť a zvyšuje zájem učení a objevování (Filová, Svobodová, 2007).

Princip freinetovské školy

Freinetova pedagogika rozčleňuje vývoj dítěte do třech období: „*Období dotykového zkoumání okolí a věcí, období pozvolného zařazování a včleňování sebe sama a období činného působení.*“ (Rýdl, 1994, s. 37)

Na základě těchto vývojových období Freinet sestavil základní principy své pedagogiky.

- aktivnost – žáci si volí práci podle vlastního zájmu;
- komunikace – vzájemné rozhovory při ranním setkání, volné texty, dramatické, pohybové, umělecké a hudební činnosti;
- experimentování a bádání – pro proces učení je využita přirozená zvědavost dítěte;
- spolupráce – vzájemná spolupráce mezi žáky, třídami, školami, učiteli a žáky, školou a rodinou, sociální vztahy žáci rozvíjejí při tvorbě školního časopisu, při práci s komunikační nástěnkou;
- individualizovaná práce – učitel respektuje individuální možnosti každého žáka a jeho nároky na časový prostor, pracovní tempo i míru pomoci (Alternativní školy, online).

Organizace školy

Základní odlišnosti freinetovské školy od tradičního školství spočívají zejména v uspořádání třídy na pracovní ateliéry, tvorbě individuálního týdenního pracovního plánu, vybavené

pracovní knihovně, využití informačních technologií, využívání různých typů kartoték s návody na experimentální činnosti, rozčleněným učivem, úkoly a testy, žákovských portfolií, využívání školní tiskárny, činnosti s komunikační nástěnkou, účast třídní rady, komunikaci s dalšími školami, přirozené kázni a úzké spolupráci s rodinou (Alternativní školy, online).

Frontální vyučování je nahrazeno skupinovou a individuální prací, tradiční vyučovací hodiny, zde také nenajdeme. Již zmíněný týdenní pracovní plán, na jehož vytvoření se podílejí i žáci, nahrazuje tradiční učební plán.

Obsah učiva, jednotlivé tematické oblasti a konkrétní aktivity si žáci volí dle svého uvážení po domluvě s učitelem. Úkolem učitele je vytvořit vhodné prostředí pro vzdělávání, vybavit prostředí potřebným materiálem a celkově se postarat o příjemné prostředí pro práci.

Domácí úkoly nejsou zadávány, Freinet je chápal jako donucovací prostředek.

Klasické hodnocení známkami zde také nenalezneme, je hodnocen především přístup dítěte k práci a jeho zápal k dalším aktivitám (Hrdličková, 1994).

Organizace výuky

Důležitou podmínkou pro výuku žáků je jejich pracovní aktivita, která uspokojuje jejich přirozené potřeby, především potřebu tvořit, komunikovat a vyjádřit se. I proto jsou během vyučování preferovány besedy a rozhovory.

Na základně vytvořeného společného pracovního plánu třídy jsou vytvářeny i individuální týdenní plány pro každého jednotlivce. Tyto individuální týdenní plány obsahují témata a úkoly, které má žák daný týden splnit. Na konci týdne si žák označí splněné úkoly a vyhodnotí, zda byl v práci úspěšný nebo by mohl pracovat pilněji. Pomocí tohoto plánování se žáci učí odpovědnosti, samostatnosti a cílevědomosti.

Při výuce čtení a psaní se využívá školní tiskárna, která slouží k vytváření jednoduchých textů, je k dispozici v každé třídě nižšího stupně. Z těchto textů je publikován školní časopis, který si mohou přečíst jak ostatní žáci školy, tak rodiče.²

² „Why did the students write these texts even though they hated traditional dictations? They wrote because these texts will be printed in their school journal, and will be read by other students, parents (...).” (Acker, 2007 s. 62)

Během výuky se také využívají tzv. kartotéky, které obsahují několik odborných karet rozdělených do několika krabic dle tématu, jsou zpracovány tak, aby si sám žák své řešení mohl zkontrolovat samostatně (Pecháčková, Václavík, 2014).

2.5 Daltonský plán

Zakladatelkou alternativního vzdělávacího programu Daltonský plán byla Helen Parkhurstová, která vykonávala svou pedagogickou praxi ve městě Dalton. Tento vzdělávací program se během výuky přizpůsoboval individuálnímu tempu každého žáka. Principy Daltonského plánu jsou výrazně ovlivněny výše zmíněnými myšlenkami Marie Montessori.

Nejde o ucelený systém, podle kterého by se muselo postupovat krok za krokem, ale jedná se o soubor principů, které od základu ovlivňují styl výuky (Burešová, Majer, online).

Princip daltonského plánu

„Daltonský plán je forma organizace třídy nebo školy, která na principu volnosti a samostatné práce žáků sleduje cíle uvědomělé a aktivní výchovy k zodpovědnosti samostatnosti. Volnost a samostatná práce ve vyučování a výchově se stimuluje a vymezuje pomocí instrukcí nebo zadání. Individuální zpracování určené učební látky ať už předchází a/nebo následuje po skupinovém vyučování nebo práci v klasických vyučovacích hodinách, podporuje vzájemnou pomoc a spolupráci stejně jako tyto společné instruktážní lekce.“
(Wenke, Röhner, 2000, s. 16)

Pojetí Daltonského plánu nemá jednoznačné vymezení, každá škola si jej upravuje podle vlastních možností, avšak základní myšlenky jsou stejné – svoboda volby učení, tempa i času pro splnění úkolu, samostatnost, odpovědnost za splnění práce a vzájemná spolupráce (Filová, Svobodová, 2007).

Daltonská škola svým žákům umožňuje široké možnosti:

- „Učit se zacházet se svobodou.“
- „Učit se samostatně pracovat.“
- „Učit se spolupracovat.“ (Wenke, Röhner, 2000, s. 19)

Organizace školy

Daltonský plán stanovuje uzavření dohody mezi učitelem a žákem, který si stanoví práci, způsob splnění i časový rozsah. Učitel pak hodnotí po uplynutí domluveného času splnění zvoleného úkolu.

Odlišnost Daltonského plánu od tradičního vzdělávání lze vidět zejména v organizaci výuky (2–3hodinové bloky), převažující samostatná práce, která spočívá na individuálním plnění dohodnutých úkolů, funkci barev a piktogramů, měsíční dohodě mezi žákem a učitelem o obsahu učiva, nebo také v uspořádání třídy, které umožňuje volný pohyb žáků, při plnění úkolů (Filová, Svobodová, 2007).

Učitel se nachází v roli poradce či trenéra, děti ho prosí o radu až tehdy, když vyčerpají všechny možnosti, jak úlohu vyřešit samostatně, např. s pomocí učebnice, encyklopedie, počítače či spolužáka. Nikdy jim učitel nesdělí správnou odpověď, žákům poskytne pouhý návod k řešení. Učitel žákům zadává úkoly v přiměřeném rozsahu a náročnosti, aby je zvládl každý jedinec (Burešová, Majer, online).

Ve škole jsou pro každý předmět vybudovány odborné pracovny, tzv. laboratoře, které jsou vybavené potřebnými pomůckami a knihovnou.

Žáci dostávají na měsíc určitý počet úloh, které si plní každý sám vlastním tempem podle svého programu (Pecháčková, Václavík, 2014).

Organizace výuky

Výuka v daltonských školách probíhá v daltonských blocích, v první a druhé třídě tyto bloky trvají dvě nebo tři vyučovací hodiny jednou nebo i vícekrát týdně. Úkolem dětí je samostatně pracovat na úkolech z různých předmětů.

Daltonský blok začíná rozhovorem v kruhu, kde mají žáci možnost diskutovat o aktuálních zajímavostech, vysvětlí se podstata úkolů samostatné práci, specifikuje se způsob hodnocení a zopakují se pravidla, která se dodržují během samostatné práci, v neposlední řadě si určí čas, kdy se opět sejdou v kruhu, kde každý bude mít čas pro sebehodnocení. Daltonská informační tabule žákům slouží k přehledu úkolů pro daný daltonský blok.

Během práce žáci využívají týmovou práci, sebekontrolu učí se komunikovat, respektovat se navzájem, přijímat kritiku a hodnotit sebe i svou práci (Burešová, Majer, online).

Učitel s žákem uzavírá smlouvu, ve které je stanoven program práce, kterou má žák v daném období vykonat. Pokud má žák úkoly splněné, nechá se přezkoušet učitelem a dostane další blok úkolů (Pecháčková, Václavík, 2004).

Kritika koncepce

Daltonský plán v době svého zrodu prošel značnou kritikou pedagogických odborníků zejména pro malý prostor k opakování a upevňování probraného učiva, nesystematičnost v získávání nových poznatků a dovedností, přílišnou centralizaci na zájmy žáků a jejich aktivitu a podružnou roli učitele s omezeným vlivem na výchovu. Proto byl Daltonský plán následně modifikován Carletonem Wolsey Washburnem, který jej doupravil, a realizoval pod názvem Winnetská soustava. Upravená koncepce zahrnuje úpravu délky studijních plánů, zkrácení času na samostatnou práci, společné procvičování probraného učiva a zařazení volných hodin pro doplnění učiva a procvičování dle individuální potřeby žáka (Šmahenová, 2008).

3 Současné alternativní koncepce

Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, jedním z typů alternativních škol jsou tzv. moderní alternativní školy, jejichž princip a myšlenky nevycházejí z žádné klasické reformní školy a nejsou zřizovány církevními nebo náboženskými institucemi. Ve většině případů se jedná o vzdělávací programy, které jsou založeny na demokratických vzdělávacích myšlenkách, liberálním postoji k výchově, aktivní spolupráci s rodiči, odmítání výkonové orientace a vzájemné soutěživosti, významné roli neformálního vzdělávání a také komplexním přístupem k vyučování např. formou projektové výuky (Průcha, 2012).

Ve vzdělávacím procesu je uplatňováno velké množství těchto alternativních programů, ale je nezbytné zmínit, že ne všechny z nich nabízejí kvalitní vzdělávání. Jako příklady těch s vysokou úspěšností lze uvést např. program Začít spolu, Zdravá škola, Tvořivá škola, svobodná škola, ScioŠkola, lesní škola nebo domácí vzdělávání (Průcha, 2012).

3.1 Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu se vyvinul z původního programu Step by step, který vznikl v 90. letech minulého století ve Spojených státech. Jeho myšlenky jsou založeny na tehdejších nejnovějších poznatcích z oblasti neurologie, psychologie a učení (Krejčová, Poche Kargerová, 2011).

Program je především založený na individuálním přístupu k dítěti, je otevřený k začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Také klade důraz na týmovou spolupráci a na partnerství rodiny, školy a širší společnosti.

Výchovně – vzdělávací práce vychází ze známé Freinetovy Moderní školy a jiných reformních škol. Program se inspiroval především v těchto oblastech: podnětné prostředí (centra aktivit ve třídě), kooperativní učení, projektové vyučování, integrovaná tematická výuka, sebehodnocení (Průcha, 2009).

Organizace školy

Odlišnosti koncepce Začít spolu od tradičního školství je možné najít ve všech oblastech:

- otevřené vyučování – úzká spolupráce s rodinou v době vyučování (možnost neomezené návštěvy rodičů ve výuce) i mimo něj;
- konzultace ve třech – vzájemná komunikace s rodiči a dítětem spolu s učitelem;

- slovní hodnocení a žákovské portfolio se sebereflexí žáka;
- individuální přístup, inkluze, multikulturalita;
- uspořádání třídy a její vybavenost (centra aktivit);
- projektové vyučování (Krejčová, Poche Kargerová, 2011).

Organizace třídy

Již při vstupu do třídy si můžeme všimnout odlišného uspořádání materiálního a sociálního prostředí. V programu Začít spolu se toto prostředí nazývá podnětné.

Jednou z podmínek pro podnětné prostředí je společná tvorba pravidel chování a spolužití. Díky tomu, že se žáci podílejí na tvorbě pravidel třídy, tak jsou více motivováni k jejich respektování a jsou zodpovědnější v jejich dodržování.

Při tvorbě pravidel/ úmluvy je důležité dodržovat tyto zásady:

- do tvorby zapojit všechny děti;
- písemné zaznamenání stanovených pravidel a následné umístění na viditelné místo;
- pravidla formulovat srozumitelným jazykem;
- uvádět pouze ty nejdůležitější, podstatná pravidla;
- pravidla formulovat pozitivním jazykem;
- celý školní rok porovnávat život třídě se stanovenými pravidly;
- pokud je potřeba, lze úmluvu doplnit dalšími důležitými pravidly (Krejčová, Kargerová, 2003).

Nejtypičtějším rysem programu Začít spolu jsou tzv. centra aktivit. Tato centra jsou zaměřena na jednotlivé vzdělávací oblasti – např. objevy, matematika, jazykové hry, orchestráček, ateliér, dílna psaní apod. V těchto pracovních koutcích, které jsou vhodně vybaveny (pomůcky, materiály, přístroje, literatura) žáci zpracovávají zadané téma z nejrůznějších hledisek. Tento způsob práce si děti volí dle vlastního zájmu a pracují samostatně či skupinově. Práce v centrech aktivit zajišťuje komplexní náhled na zadané téma, rozvíjí samostatnost, vzájemnou komunikaci, zodpovědnosti i motivaci žáků k učení (Začít spolu, online).

Na prvním stupni základní školy se setkáme s těmito centry aktivit: čtení, psaní, matematika a manipulativa, pokusy a objevy, ateliér, kostky, relaxace.

Prostorové uspořádání třídy do center aktivit tvoří učitelé společně s žáky. Každý učební koutek je ohraničen, tak aby tam žáci měli klid na práci. Důležité je rozmístění

jednotlivých center, „tichá“ centra (např. centra čtení, psaní, relaxace) by neměla být v blízkosti center „hlučných“ (pokusy a objevy).

Jako i v jiných alternativních koncepcích i zde hrají důležitou roli učební pomůcky, které by měly být přehledně označené a uspořádané ve skříňkách, do kterých má každý žák neomezený přístup (Krejčová, Kargerová, 2003).

Organizace výuky

Vyučování probíhá prostřednictvím vyučovacích bloků, které nemusí odpovídat běžné 45minutové vyučovací hodině a tematických projektů, které jednotlivé předměty logicky propojují.

„Důležitým organizačním celkem je týden, ve kterém se děti na základě individuální volby vystřídají ve všech tzv. povinných činnostech v centrech aktivit. Povinné úkoly (činnosti) vedou k získání kompetencí vycházejících ze vzdělávacích standardů.“ (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 78)

Struktura dne je podřízena potřebám dětí a odvíjí se od aktuálního tématu. V následujících řádcích popíši orientační časové rozvržení dne:

1. Ranní kruh (cca 20-30 minut)

Ranní kruh se dá považovat za tzv. rituál, ve kterém se všichni společně sejdou a sdělují si zážitky z předchozích dnů a své aktuální pocity. Taká zde je prostor pro zpěv třídní hymny. Ranní kruh poskytuje prostor pro organizační záležitosti, např. co žáky ten den čeká, jaké jsou naplánované aktivity. Tyto informace žákům učitel sděluje pomocí dopisů – ranních zpráv, jsou formulovány tak, aby měl každý žák možnost si dopis přečíst sám a motivoval žáky k dalším činnostem.

2. Společná práce (cca 60-90 minut)

Po ranním kruhu následuje učení se „triviu“ Žáci se věnují českému jazyku a matematice. Tyto předměty si procvičují pomocí různých didaktických her. Žáci pracují především samostatně nebo spolupracují ve dvojicích.

3. Přestávka (cca 20-30 minut)

O přestávkách mají žáci i učitelé prostor pro odpočinek a regeneraci. K těmto účelům jsou přizpůsobeny prostory školy (na chodbách je stolní tenis, žíněnky, přístup na školní zahradu, ...)

4. Práce v centrech aktivit (cca 60-90 minut)

Po přestávce následuje práce v centrech aktivit (učebních koutcích). Úlohy, které žáci řeší se vztahují k tématu projektu, který je v daném období aktuální.

Děti v centrech aktivit pracují samostatně, práci si každý žák musí naplánovat sám, tak aby každý prošel za celý týden všemi centry aktivit a splnil tzv. základní úkoly. Ke snadnému plánování slouží rozpis, do kterého se žáci zapisují a pracují podle něj.

V centrech jsou kromě základních úkolů připravené i úkoly nadstavbové, volitelné, které vedou žáky k přemýšlení a zároveň k praktické činnosti.

V každém koutku pracuje skupina žáků, ale každý řeší jiný úkol. Centra spojuje téma projektu, ke kterému se vztahují jednotlivá témata.

V této části výuky se nachází učitel v roli pozorovatele a pomocníka. V této fázi má učitel možnost věnovat se jednotlivým žákům, kteří potřebují individuální péči.

5. Hodnotící (závěrečný) kruh (cca 20-30 minut)

Na konci dne se opět všichni sejdou v kruhu jako ráno. Zde žáci prezentují své výsledky a každý má prostor pro sebehodnocení. Žáci si vyměňují své zkušenosti a stanovují si cíle dalšího učení. (Krejčová, Kargerová, 2003)

Hodnocení

Hodnocení se využívá především individuální, v němž je dítě porovnáváno samo se sebou nikoli s ostatními žáky ve skupině. Aby toto individuální hodnocení bylo reálné je potřeba žáky pečlivě pozorovat, zpracovávat si písemné záznamy o dítěti a vyhodnocovat výsledky dětských prací, které jsou shromažďovány v tzv. portfoliu. Portfolio poskytuje žákům, rodičům a učitelům informace o pokrocích, kterých žák dosáhl.

Hodnocení učitel realizuje průběžně, přesněji se tomu říká průběžné rozvíjející hodnocení, které žáky motivuje k další činnosti a respektuje individualitu každého jedince.

Hodnocení by mělo být formulováno pozitivně, učitel by měl povzbuzovat a oceňovat, žákům to pomáhá k budování sebedůvěry, sebeúcty a posiluje sebevědomí žáků.

I v této alternativní koncepci zde hraje velkou roli slovní hodnocení. Slovní hodnocení učitelé uplatňují průběžně k hodnocení každodenní práce dětí, snaží se alespoň jednou týdně poslat hodnocení rodičům, ale také jej využívají na vysvědčení. Slovní

hodnocení může být doplněno i klasickým vysvědčením, kdy jsou žáci hodnoceni známkami (Krejčová, Kargerová, 2003).

3.2 Zdravá škola

Projekt Zdravá škola je v České republice realizován od roku 1991. Byl vytvořen Světovou zdravotnickou organizací pro Evropu, Evropskou unií a Radou Evropy. Školy, které chtěly přijmout tento vzdělávací program, zpracovávaly podle metodiky Program podpory zdraví ve škole vlastní projekty, které byly vyhovující pro konkrétní školu (Státní zdravotní ústav, online).

Projekt Zdravá škola nelze jednoznačně definovat, neboť každá škola si svůj program vytvářela pro vlastní možnosti. Zdravá škola nenahlíží na zdraví jednosměrně, tedy pouze na fyzickou pohodu jedince. Ve své filozofii pojímá zdraví jako pohodu ve všech složkách osobnosti a v souvislosti se školou v propojení se školním prostředím. Program podpory zdraví ve škole stanovuje tři základní pilíře projektu:

- Pohoda prostředí – zahrnuje podmínky, které přímo ovlivňují život ve škole – bezpečnost, nezávadnost, funkčnost, hygieničnost a efektivita prostředí i vybavení, optimální sociální klima, vzájemné chování, motivace, zdravá strava a zdravý režim, dostatek pohybu.
- Zdravé učení – zahrnuje takový vzdělávací obsah, který je smysluplný, přiměřený, zajišťující možnost volby, obsahuje hodnocení podporující motivaci a umožňuje žákům podílet se a spoluutvářet vlastní výuku.
- Otevřené partnerství – charakterizuje školu jako demokratickou instituci, která aktivně a úzce spolupracuje s obcí, vytváří prostor pro rovnocenné partnerství mezi všemi jejími členy (učiteli, žáky, rodiči) a vytváří další možnosti pro individuální rozvoj každého žáka (např. formou mimoškolní zájmové činnosti) (Havlínová, 1998).

Odlišnosti Zdravých škol od tradičního školství nelze jednoznačně stanovit, neboť jak již bylo zmíněno výše, školy si utvářejí vlastní projekty. Obecně je možné se setkávat např. s moderními výchovnými a vzdělávacími formami a metodami (projektové vyučování, rozvoj kritického myšlení, využití heuristických metod, vyšší podíl samostatné práce, volná tvůrčí práce, výuka v blocích či epochách, kooperativní výuka, využívání prvků alternativních směrů, apod.), netradičním uspořádáním třídy, mobilní časovou dotací na výuku, využívání prostor pro pohybové aktivity, vícečetném vyučování tělesné výchovy,

nadstandardní aktivity (soutěže, přehlídky, exkurze, netradiční zájmové aktivity), participaci žákovského parlamentu, konzultačních hodinách ve třech (učitel, rodič, žák), otevřeném vyučování, zdravém stravování o přestávkách i ve školní jídelně (např. školní bufety se zdravou výživou, projekt Ovoce do škol, projekt Zdravá školní jídelna, Zdravá svačinka apod.) (Alternativní školy, online).

3.3 Summerhill school

Před sto lety založil školu Summerhill school skotský pedagog Alexandr Sutherland Neill. Demokratická škola Summerhill se naprosto odlišuje od škol s tradičními vzdělávacími postupy. Neillovy myšlenky jsou postaveny na víře, že dítě samo ví, co se potřebuje naučit, a z tohoto důvodu nepotřebují jednotnou organizaci výuky, ale naopak připravené příležitosti, ze kterých si samo vybere.

Za hlavní principy školy Summerhill lze označit:

- Dobrovolnost – děti se mohou samy rozhodnout, zda se chtějí výuky účastnit, či ne.
- Absence rozvrhu – platný rozvrh mají pouze učitelé, děti si vybírají, co se chtějí učit.
- Samostatnost – pro rozvoj samostatnosti jsou děti ubytované na internátu po celou dobu školního roku a rodiče za nimi nepravidelně dojíždějí.
- Komunita – žáci i učitelé jsou rovnocenní partneři, mají stejný rozhodovací hlas, společně rozhodují.
- Školní pravidla – jsou stanovena shromážděním a týkají se zejména školní práce a společného soužití. Na školních shromážděních, která se pravidelně odehrávají, jsou diskutovány každodenní problémy či utvářena nová pravidla pro fungování školy.
- Školní shromáždění – týdenní setkávání všech členů komunity. Zde každý může vyjádřit své názory svobodně a otevřeně. Shromáždění také řeší prohřešky vůči stanoveným školním pravidlům a jejich tresty.
- Učitelé – jsou průvodci a rádci, ne autority. Mají stejná práva i stejné povinnosti jako jejich žáci.
- Délka vyučování a metody výuky – vyučování je delší, aby zajistilo dostatečný prostor pro rozvíjení žákova zájmu. Nejzásadnější je zejména samostatná práce, experiment a bádání.
- Hra – Summerhill nabízí časově neomezené možnosti hry, neboť Neill hru označil jako možnost pro rozvoj fantazie, kreativity a emocionální vyrovnanosti.

- Absence disciplinárních řízení za neúčast ve výuce – žáci nejsou trestáni za prohřešky vyplývající z neúčasti na vyučování. Neillova myšlenka šťastné školy a šťastného dítěte bez pocitu strachu ze školního neúspěchu staví kázeňská řízení za absence ve výuce mimo rámec školy.
- Důraz na emocionální rozvoj dítěte – dobrovolnost a svoboda v rozhodování vytváří podle Neilla šťastné dítě, které je v životě i ve vzdělávání úspěšnější.
- Individualita – jeden ze základních rysů školy Summerhill. Každé dítě má individuálně nastavené vzdělávací cíle, co se chce naučit nebo čeho chce dosáhnout.
- Dobrovolná závěrečná zkouška – v případě, že žáci chtějí pokračovat ve vzdělávání, skládají závěrečnou zkoušku, která jim otvírá možnosti dalšího studia na vyšších vzdělávacích stupních (Štrynclová, 2003).

V podmínkách českého školství zákony neumožňují tak velkou možnost svobody dětí ve vztahu ke vzdělávání. Avšak některé školy si demokratické principy vzaly za své a zařadily je do svých vzdělávacích programů.

3.4 Tvořivá škola

Tvořivá škola, České činnostní učení je název vzdělávacího programu, který je postaven na názorech a myšlenkách několika myslitelů, mezi které patří např. Piaget, Komenský, Štorch a další.

Základní filozofií činnostního učení je propojení myšlení a činnosti. To znamená, že se dítě učí manipulací s různými pomůckami a následně vyvozuje a komentuje zjištěné poznatky (Skalková, 2007).

Jako principy činnostního učení je možné uvést:

- Motivace – probuzení zájmu o učení. Tvořiví učitelé vysvětlují dětem, proč se danou věc učí a k čemu ji v budoucím životě využijí, připravují takové činnosti, ve kterých každý žák prožije úspěch, poskytují prostor pro vlastní vyjadřování dětí, nabízejí možnost objevování a experimentování, připravují taková cvičení, které si mohou žáci sami kontrolovat a hodnotit.
- Pomůcky – jedním z typických znaků Tvořivé školy je dostatečné množství pomůcek pro každého žáka. Jedná se o didaktické pomůcky, ale také o předměty denní potřeby, umělecká díla, přírodniny apod.

- Objevování – objevování a experimentování je jednou z typických metod činnostního učení. Při manipulaci s pomůckami žáci objevují jejich vlastnosti, funkci, využití, správná řešení atd.
- Individualizace a diferenciací výuky – učitelé Tvořivé školy přizpůsobují učivo žákům podle jejich individuálních možností, respektují osobní tempo, způsob chápání i myšlení každého žáka.
- Tvořivost – aktivity, které žákům činnostní učení nabízí, aktivně podporuje jejich tvořivé myšlení, kreativitu při všech činnostech ve všech předmětech.
- Hodnocení – Tvořivá škola klade důraz na pozitivní hodnocení, rozvíjí sebehodnocení žáků podle předem dojednaných pravidel, využívá materiály, kde jsou způsoby sebehodnocení žáka nabídnuté.
- Propojení učení a běžného života – Tvořivá škola pro učení využívá situace z běžného života, využívá jako pomůcky předměty denní potřeby, do vzdělávání zahrnuje časté mimoškolní akce, které žákům běžný život přibližují. Žáci jsou vedeni tak, aby učivo mohli v životě běžně využívat.
- Partnerský vztah mezi učitelem a žákem – učitel poskytuje žákům prostor pro vlastní způsob učení, objevování a zkoumání. Připravuje mu takové prostředí, ve kterém je podněcován žákův zájem o poznávání nových věcí i učení se nových dovedností.
- Vztah školy a rodiny – škola a rodiče mají pevný a důvěrný vztah. Učitel s rodiči jedná otevřeně, pozitivně a společně podporují dítě v učení (Rosecká a kol., 2006).

4 Úvod do průzkumného šetření

Empirickou část mé diplomové práce tvoří dotazníkové šetření, které bude zaměřeno na rodiče žáků, kteří navštěvují ZŠ Dolní Dobrouč, pomocí kterého zjistím jejich vztah k alternativním metodám výuky a jejich povědomí o tom, zda se v místní škole nějaké alternativní prvky využívají.

Druhou část empirické části bude tvořit také dotazník, ale tento bude zaměřený na učitele 1. stupně ZŠ Dolní Dobrouč a jejich využívání/ nevyužívání alternativních principů v jejich výuce. Pomocí dotazníku také zjistím jejich celkový vztah k alternativní pedagogice.

Původně jsem měla v plánu navštívit vyučovací hodiny každé paní učitelky a následně hodinu pomocí rozhovoru rozebrat a pobavit se s paní učitelkou na téma alternativní pedagogika a rozebrat její vztah k tomuto druhu výuky. Ale bohužel kvůli pandemii se zavřely školy a já neměla možnost vyučování navštívit, tudíž jsem zvolila náhradní plán, a to právě online dotazník.

4.1 Cíl průzkumného šetření

Cílem průzkumného šetření je zjistit, jak velké povědomí mají rodiče i učitelé o alternativní pedagogice a prozkoumat, zda jsou v obecní škole ZŠ Dolní Dobrouč využívány některé z principů jednotlivých alternativních koncepcí.

V první části průzkumného šetření se zaměřím na rodiče, pomocí dotazníkového šetření zjistím, zda se někdy s alternativní pedagogikou setkali, jaký k ní mají postoj a zda si myslí, že se v místní škole některé alternativní prvky využívají/nevyžívají. Pokud si myslí, že nevyžívají, tak zda by měli o začlenění některých prvků zájem.

Druhá část bude orientovaná na učitelé, prostřednictvím dotazníku zjistím, jaký vztah mají k alternativní pedagogice, zda některé prvky využívají/nevyžívají ve své výuce a zda by byli ochotni na základě ohlasu rodičů některé prvky do výuky zařadit.

Na konci výzkumného šetření vyhodnotím získaná data a pokusím si zodpovědět na následující výzkumné otázky:

- 1) Jaký mají rodiče postoj k alternativním metodám?
- 2) Jaký mají učitelé postoj k alternativní pedagogice?
- 3) Jakým způsobem učitelé zařazují prvky alternativní pedagogiky do výuky?
- 4) Které alternativní prvky jsou pro rodiče nejperspektivnější?

4.2 Výzkumný soubor

Základní soubor budou tvořit rodiče žáků, kteří navštěvují 1. stupeň ZŠ Dolní Dobrouč a učitelé, kteří na této škole vyučují.

Na 1. stupni ZŠ je celkem 7 tříd (1. třída, 2.A, 2. B, 3. třída, 4. třída, 5.A, 5.B). Podle výroční zprávy z roku 2019 první stupeň navštěvovalo 134 žáků, podobně tomu bude i v letošním školním roce. Když odečtu možný počet sourozenců, zbyde mi kolem 100 žáků. Ideálně bych tedy mohla získat kolem 100 odpovědí na online dotazník, který rozešle rodičům pan ředitel přes elektronickou žákovskou knížku.

Učitelů je na 1. stupni ZŠ celkem 9, všechny jsou to ženy. Z toho 7 paní učitelek má třídnictví a 1 je na mateřské dovolené. Paním učitelkám také rozešlu online dotazník, který bude zaměřený na jejich celkový vztah k alternativní pedagogice, na využívání/nevyužívání alternativních prvků ve výuce a na jejich otevřenost ke změně dosavadních metod výuky.

4.3 Metoda výzkumu

Pro empirickou část jsem si zvolila jednu výzkumnou metodu – sběr dat od rodičů i učitelů bude uskutečněn pomocí dotazníku.

Dotazník jsem si zvolila proto, že pomocí něj získám informace od většího množství respondentů a jeho zpracování není tak časově náročné. Gavora (2000) ve své publikaci uvádí: *„Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů. Tato frekventovanost je často dána (zdánlivě) lehkou konstrukcí dotazníku.“* (Gavora, 2000, s. 99) Dotazník vnímám jako velmi spolehlivou metodu pro sběr dat i jeho vyhodnocování, díky písemným odpovědím je snazší jeho vyhodnocení.

První dotazník, který je směřován pro rodiče, obsahuje 11 otázek, pomocí nichž zjistím jejich vztah k alternativní pedagogice a vztah k začleňování alternativních prvků do výuky na místní škole. Abych zjistila funkčnost tohoto dotazníku, realizovala jsem předvýzkum v ZŠ Horní Třešňovec. Na dotazník reagovalo 14 rodičů. Díky předvýzkumu jsem zjistila, že některé otázky jsou nevhodně položené, rodiče je špatně chápali, proto jsem dotazník upravila, tak aby byl srozumitelný.

Druhý dotazník, směřovaný na paní učitelky, se skládá z 15 otázek, které jsou jak uzavřené, tak otevřené.

5 Popis dosažených výsledků

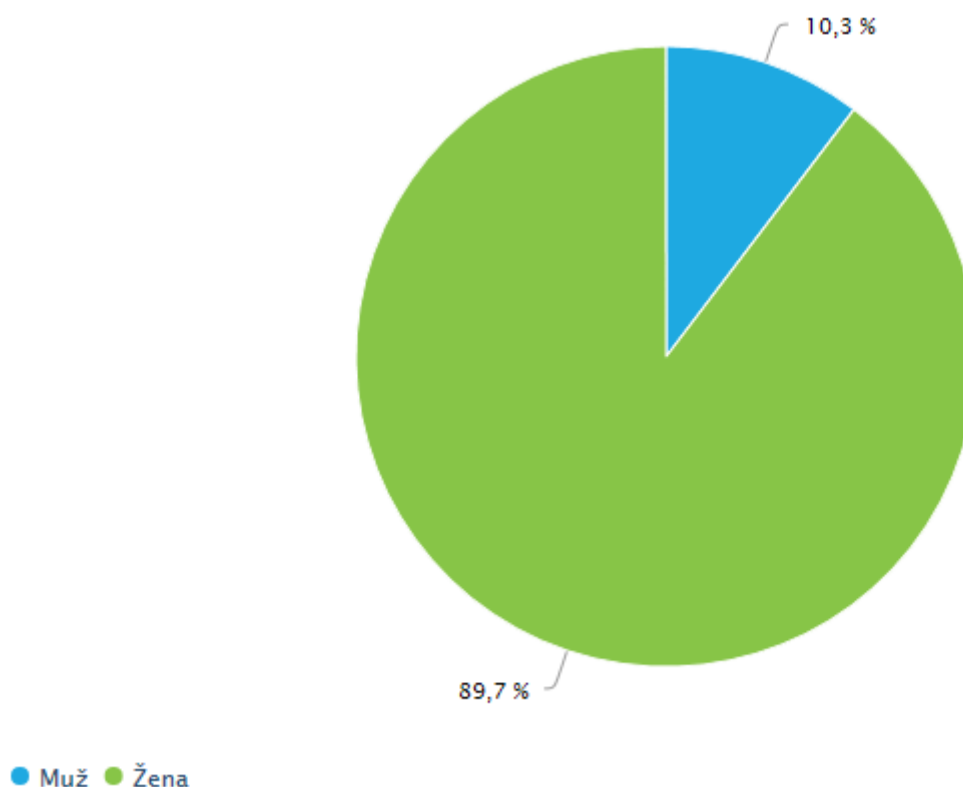
V první části se budu zabývat dotazníkem, který vyplnili rodiče žáků, kteří navštěvují 1. stupeň ZŠ a ve druhé části dotazníku, který vyplnily paní učitelky, které na 1. stupni vyučují.

5.1 Dotazník pro rodiče

V první části se budu zabývat dotazníkem, který vyplnili rodiče žáků, kteří navštěvují 1. stupeň ZŠ a ve druhé části dotazníku, který vyplnily paní učitelky, které na 1. stupni vyučují.

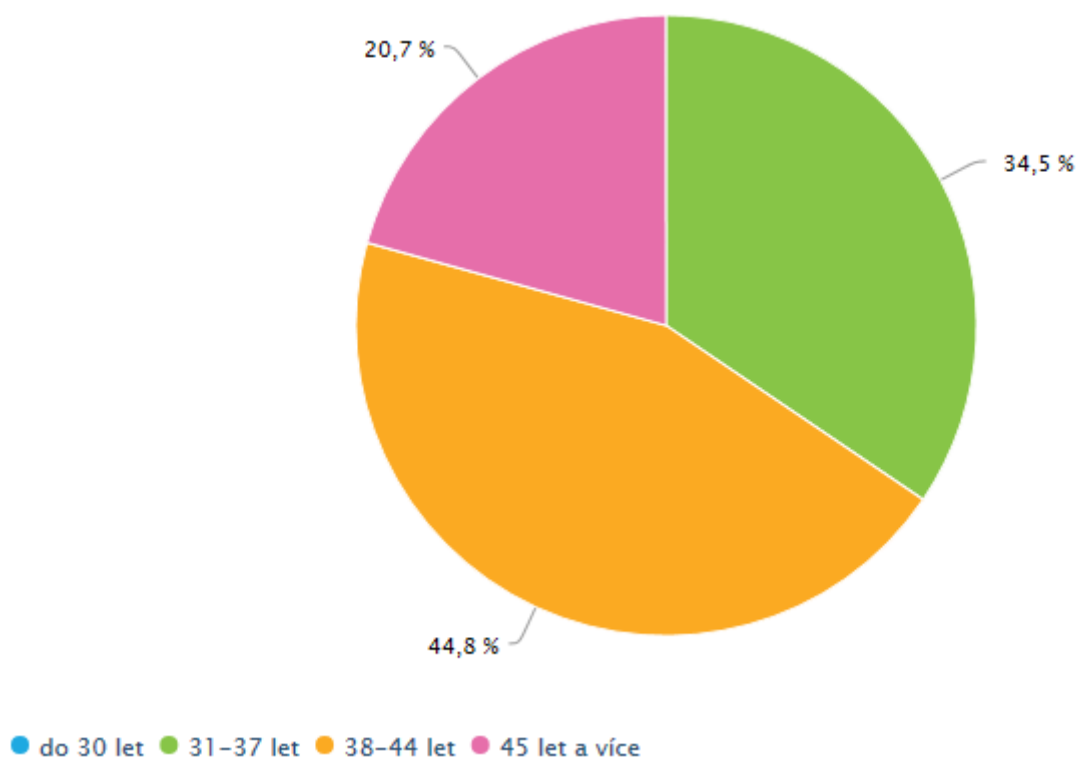
První dvě otázky jsou pouze informační, z jedné se dozvídáme pohlaví respondentů a ve druhé jejich věk nebo přesněji věkovou kategorii.

Od rodičů jsem získala celkem 58 odpovědí, z toho pouze 6 (10,3 %) od mužů. Zbylé 89,7 % jsou odpovědi od žen (52). Viz Graf 1.



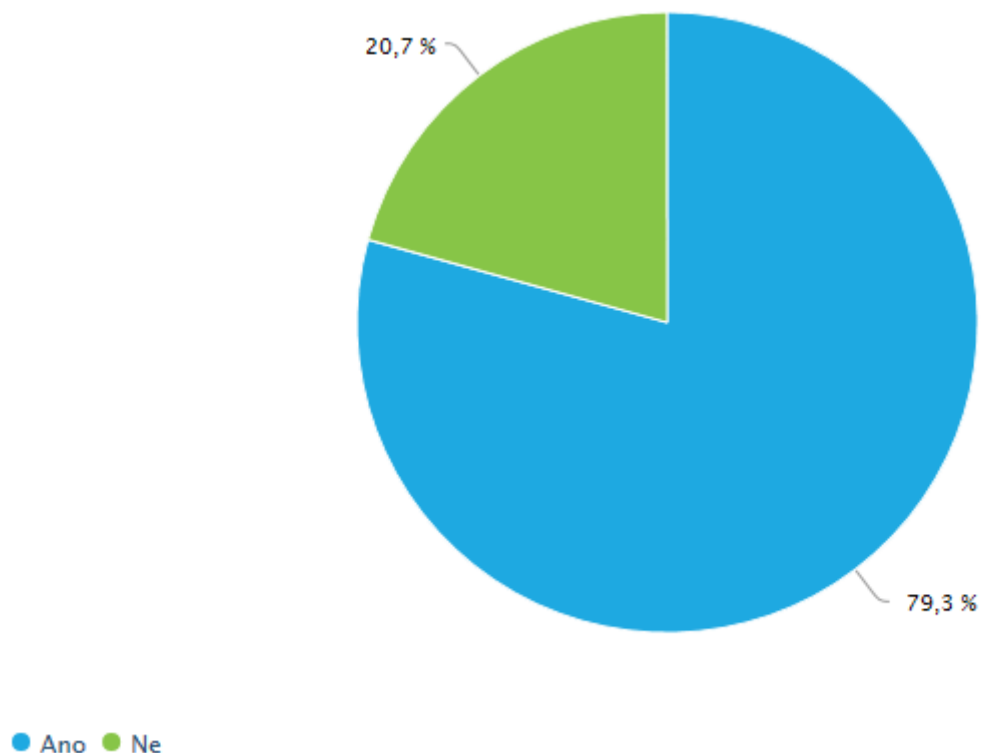
Graf 1: Pohlaví respondentů

Jak nám ukazuje Graf 2, žádný z rodičů nepatří do věkové skupiny do 30 let. Největší zastoupení mají rodiče ve věkové kategorii 38-44 let (44,8 %), do věkové skupiny 31-37 let se zařadilo 20 rodičů, což činí 34,5 % a zbylé 20,7 % jsou rodiče ve věku 45 let a více.



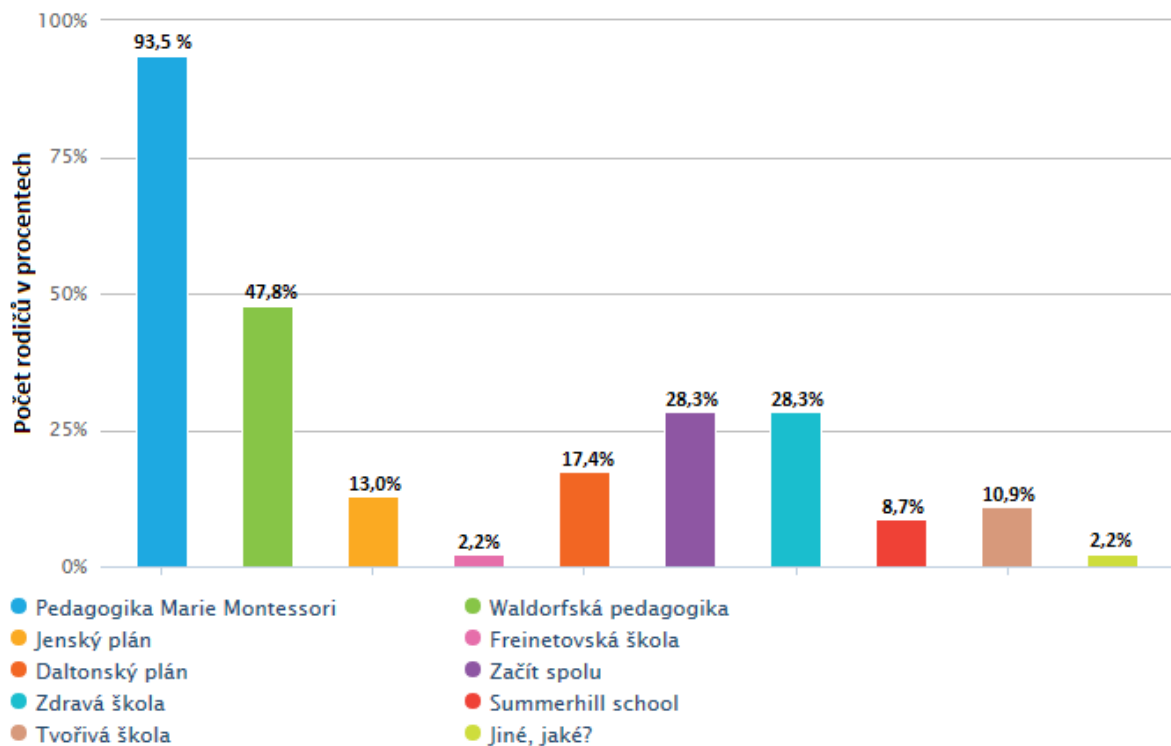
Graf 2: Věk respondentů

V otázce č. 3 se ptám na to, zda se rodiče někdy setkali s alternativní pedagogikou, jestli o ní někdy slyšeli. Jak nám ukazuje Graf 3, tak 46 rodičů (79,3 %) se již s alternativní pedagogikou setkali. 12 rodičů (20,7 %) o alternativní pedagogice nikdy neslyšeli. Myslela jsem si, že na tuto odpověď bude mít vliv věk a pohlaví respondentů, ale není tomu tak. Věk je hodně vyvážený, v každé věkové kategorii je dost podobný počet rodičů, kteří o alternativní pedagogice neslyšeli. Co se týče pohlaví, tak negativně odpověděli 4 muži a 8 žen.



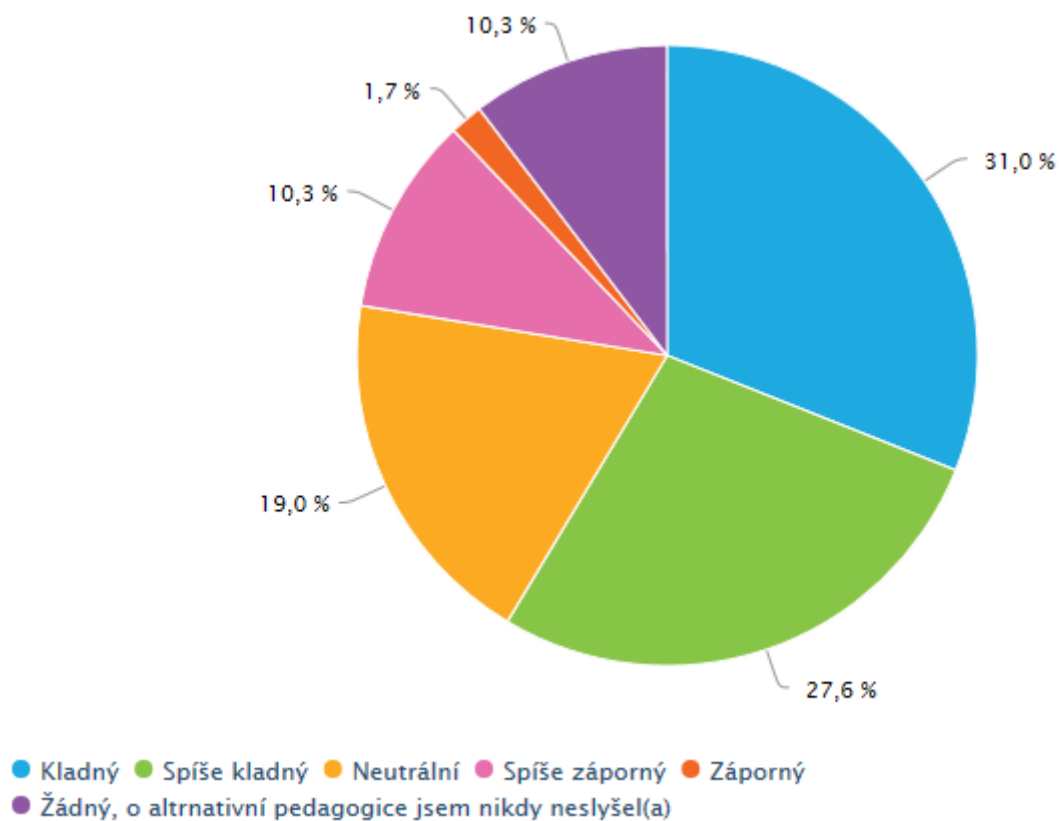
Graf 3: Povědomí o alternativní pedagogice

Odpovědi na otázku, která alternativní koncepce je pro rodiče nejznámější, můžeme vidět v Grafu 4. Pro rodiče nejznámější alternativní koncepce je pedagogika Marie Montessori, tu zná skoro většina rodičů (93,5 %). I Waldorfská pedagogika je pro rodiče poměrně známá, o této koncepci slyšelo 47,8 % rodičů. Na stejné příčce se umístila Zdravá škola a Začít spolu, tyto alternativní koncepce znají 28,3 % rodičů. Pro rodiče méně známé jsou alternativní koncepce Daltonský plán (17,4 %), Jenský plán (13 %), Tvořivá škola (10,9 %) a Summerhill school (8,7 %). Pouze jeden z rodičů zná Freinetovskou školu (2,2 %) a jeden rodič doplnil Hejného matematiku.



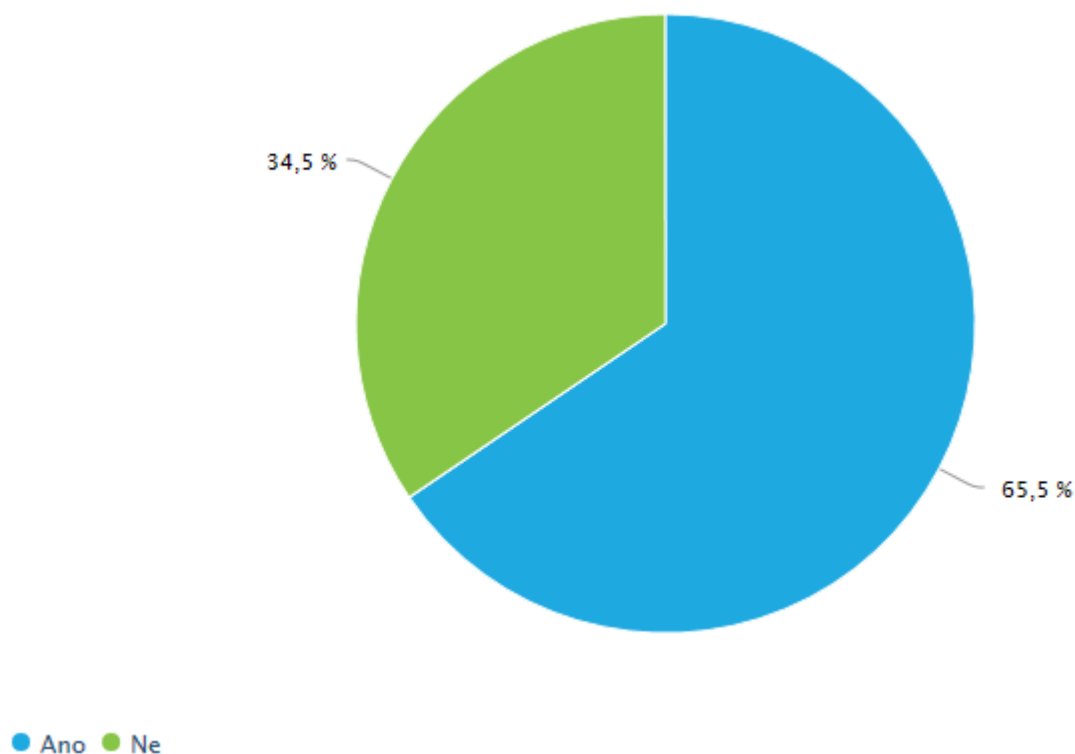
Graf 4: Nejznámější alternativní koncepce

Z tohoto Grafu 5 vyplývá, že velká část rodičů má k využívání alternativních prvků ve výuce převážně kladný vztah. Přesněji 18 rodičů má vztah kladný (31 %), 16 rodičů vnímá alternativní pedagogiku spíše kladně (27,6 %), 11 rodičů má vztah neutrální (19 %), 7 rodičů má vztah zápornější a z toho 6 spíše záporný (10,3 %) a pouze 1 má vztah záporný (1,7 %). 6 rodičů (10,3 %) odpovědělo, že o alternativní pedagogice nikdy neslyšeli, tudíž na tuto otázku odpověděli, že nemají vztah žádný.



Graf 5: Vztah respondentů k využívání alternativních prvků v běžné škole

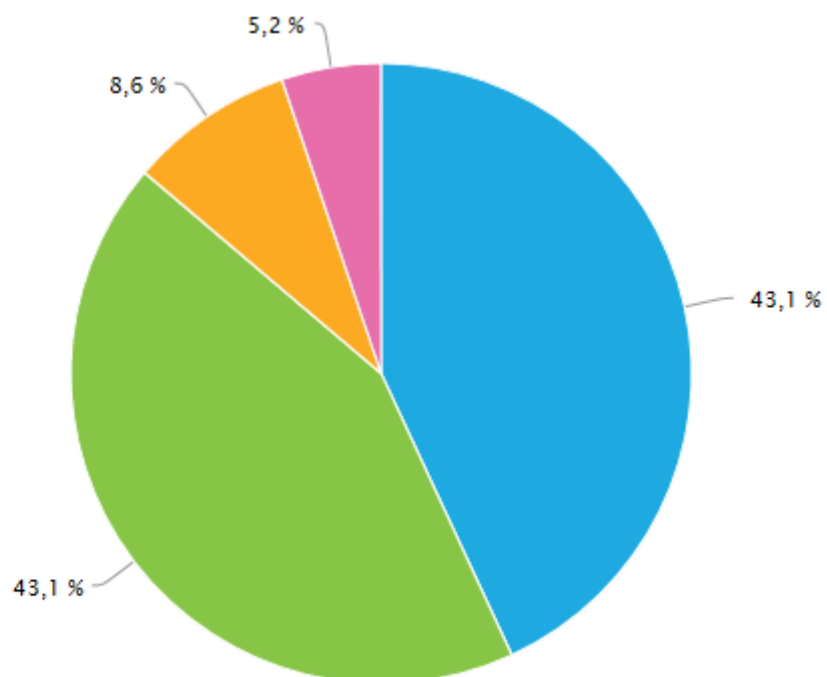
Jak můžeme vidět v Grafu 6, tak 38 rodičů (65,5 %) si myslí, že v místní škole se alternativní prvky využívají. Zbylých 20 rodičů (34,5 %) je přesvědčena o tom, že ve škole, kterou navštěvují jejich děti, se žádné alternativní prvky a metody nevyužívají.



Graf 6: využívání alternativních prvků na ZŠ Dolní Dobrouč

Na otázku, jaké konkrétní prvky si myslí, že jsou na místní škole využívány, rodiče nejčastěji uvádějí skupinovou práci, myslí si to 27 rodičů (46,6 %). Velké zastoupení má i slovní hodnocení, 18 rodičů (31 %) a konzultace - 16 rodičů (27,6 %). 7 rodičů (12,1 %) uvedlo, že v místní základní škole jsou realizovány projekty. Menší zastoupení mají didaktické pomůcky - 5 rodičů (8,6 %), komunitní kruh - 4 rodiče (6,9 %) a ranní kruh - 3 rodiče (5,2 %). Rodiče také uvedli prožitkové učení, interaktivní tabule a vyučování hrou. Jeden z rodičů odpověděl, že neví. Jsem překvapena, že slovní hodnocení zmínilo pouze 18 rodičů a konzultace 16 rodičů. Protože vím, že v ZŠ Dolní Dobrouč paní učitelky píší k vysvědčení slovní hodnocení a třídní schůzky probíhají formou konzultace, tzv. triády.

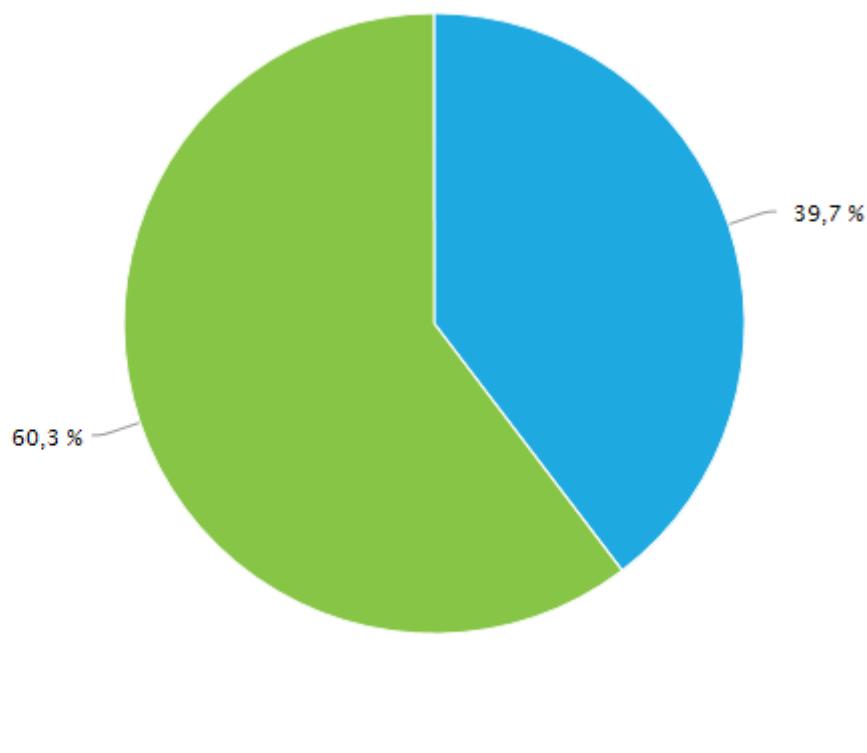
V další otázce se ptám na to, zda by měli rodiče zájem o zařazení alternativních prvků do výuky. I v této otázce jsou rodiče přikloněni ke kladným odpovědím, 25 rodičů odpovědělo „ano“ a 25 rodičů „spíše ano“. Celkem je to 50 % rodičů, co by byli rádi, kdyby se v ZŠ Dolní Dobrouč využívaly alternativní prvky. Zbylých 8 rodičů (13,8 %) o začlenění alternativních prvků do výuky nemají zájem. Výsledky vidíme v Grafu 7.



● Ano ● Spíše ano ● Spíše ne ● Ne

Graf 7: Zájem respondentů o začlenění alternativních prvků do výuky

Jak vidíme v Grafu 8, většina rodičů (35) se s alternativními prvky nikde neseťkali, ostatních 23 rodičů odpovědělo, že se již někdy s těmito prvky setkali.



Graf 8: Setkání s alternativní pedagogikou v průběhu života

Rodiče nejčastěji uvádějí, že s těmito prvky se setkali právě v ZŠ Dolní Dobrouč, odpovědělo tak 8 rodičů (22,9 %). 2 rodiče napsali, že s alternativními prvky se již setkali na ZŠ Bratří Čapků v Ústí nad Orlicí, kde mají v rámci běžné základní školy třídu, která je zaměřena alternativním směrem. Také se tu objevily další 2 základní školy, jedna v Brně, druhá v Žamberku. Také 3 rodiče uvedli, že s prvky alternativní pedagogiky se setkali v Montessori škole, kterou navštěvují děti rodinných známých. Rodiče také uvádějí jejich samotné studium či média.

Na závěr mají rodiče možnost vyjádřit jejich celkový názor k využívání alternativních prvků na místní škole. Shrnutí odpovědi na tuto otázku bylo o trochu náročnější. Z odpovědí rodičů vyšla především kladná zpětná vazba. 10 rodičů (17,2 %) sice odpovědělo, že alternativní pedagogiku na tolik neznají, proto nejsou schopni odpovědět a 3 rodiče jsou zastánci spíše klasické výuky a myslí si, že v místní škole učitelé nejsou ochotni tyto alternativy do výuky zařazovat. Ostatních 45 odpovědí (77,6 %) je opravdu jen pozitivní a rodičům přijde přínosné tyto alternativní prvky do výuky zařazovat. Ve většině případů se opakují podobné odpovědi. Rodiče hodně zmiňují rozdíl mezi jednotlivými pedagogy, někteří jsou více ochotni a tyto prvky využívají a někteří naopak nejsou těmto alternativám moc otevření. Respondenti nejvíce oceňují skupinovou práci, slovní hodnocení, které žáci

dostávají společně s vysvědčením a také oceňují třídní schůzky ve třech (triáda). Největší výhodu v tomto druhu výuky vidí v bližším vztahu učitel-žák a učitel-rodíč. Také si myslí, že díky těmto prvkům je výuka pro žáky pestřejší, zábavnější a přístupnější pro slabší žáky.

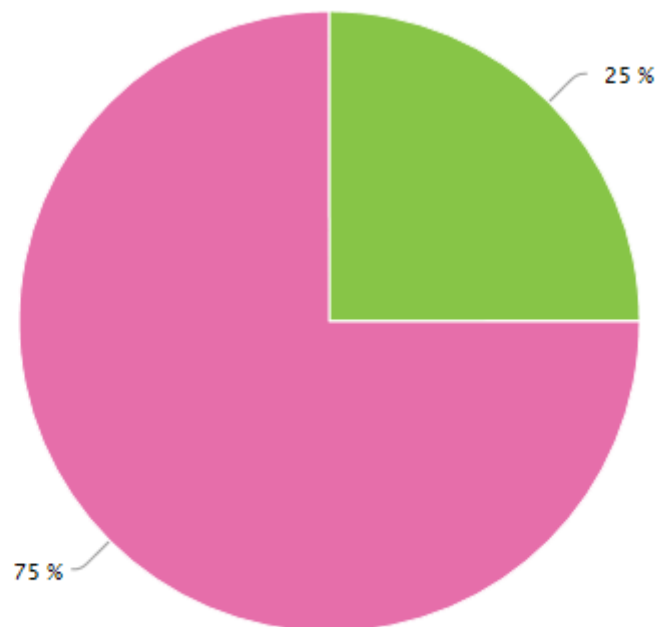
5.1 Dotazník pro učitele

V další části vyhodnotím dotazník, který mi vyplnily paní učitelky. Na 1. stupni Základní školy v Dolní Dobrouči učí celkem 8 paní učitelek, které mi ochotně odpověděly na dotazník týkající se začleňování alternativních prvků do své výuky. Odpovědi jsou z větší části otevřené, tudíž to je o něco málo náročnější na vyhodnocení.

První dvě otázky jsou opět pouze informační, zjistíme, jakou třídu paní učitelky učí a jak dlouhá je jejich praxe.

První otázka týkající se třídy je spíše pro moji potřebu, abych se lépe orientovala a mohla si odpovědi přiřadit ke konkrétní paní učitelce, protože znám všechny osobně, navštěvovala jsem tuto školu jako žák a zároveň jako praktikantka při několika praxích. Pouze jedna paní učitelka nemá svoji třídu, učí různé předměty ve 2., 4. a 5. třídě. Ostatní paní učitelky mají své třídy, ve kterých vyučují všechny nebo většinu předmětů.

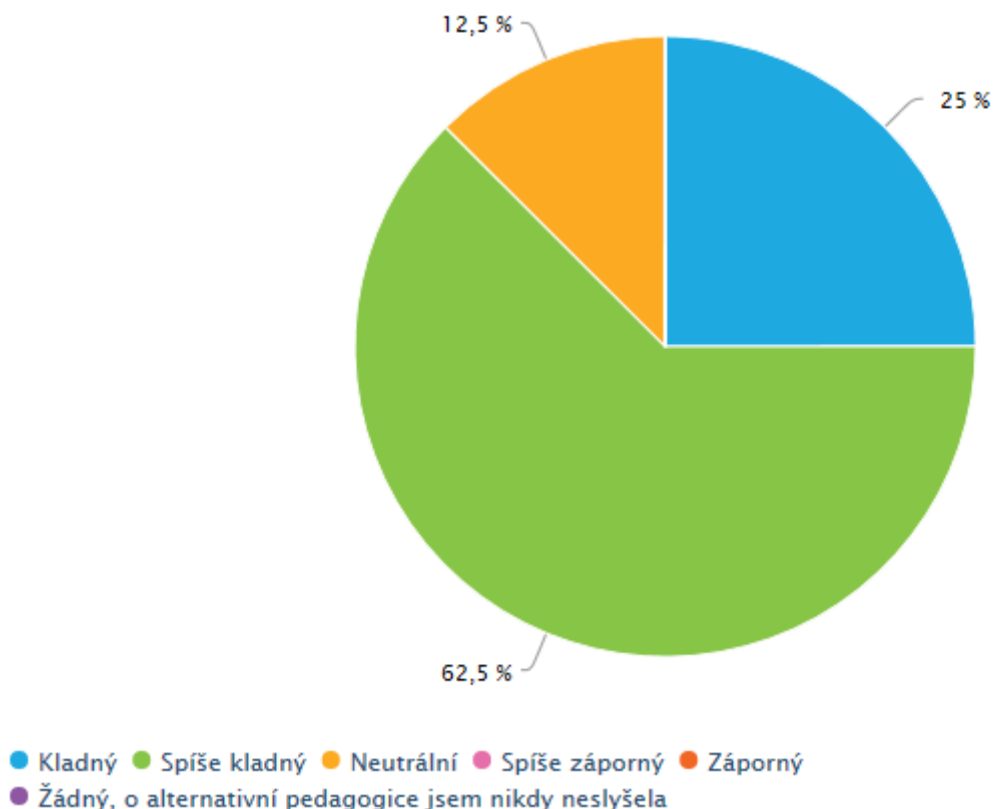
Jak vidíme v Grafu 9, skoro všechny paní učitelky na místní škole mají praxi delší jak 21 let. Pouze dvě paní učitelky spadají do kategorie 11-15 let učitelké praxe. Jak jsem podle odpovědí zjistila, délka praxe nehraje v přístupu k alternativním metodám žádnou důležitou roli.



● do 10 let ● 11- 15 let ● 16- 20 let ● 21 let a více

Graf 9: Délka učitelské praxe

Na otázku, jaký mají vztah k využívání alternativních prvků ve výuce, paní učitelky odpověděly pouze kladně, i když 1 paní učitelka (12,5 %) vyplnila, že k alternativní pedagogice má neutrální vztah. 5 paní učitelek (62,5 %) má vztah spíše kladný a 2 (25 %) jsou k alternativní pedagogice přikloněni úplně, protože vyplnily, že mají vztah kladný. Výsledek mě velice těší, i pro rodiče je to dobrá zpráva.

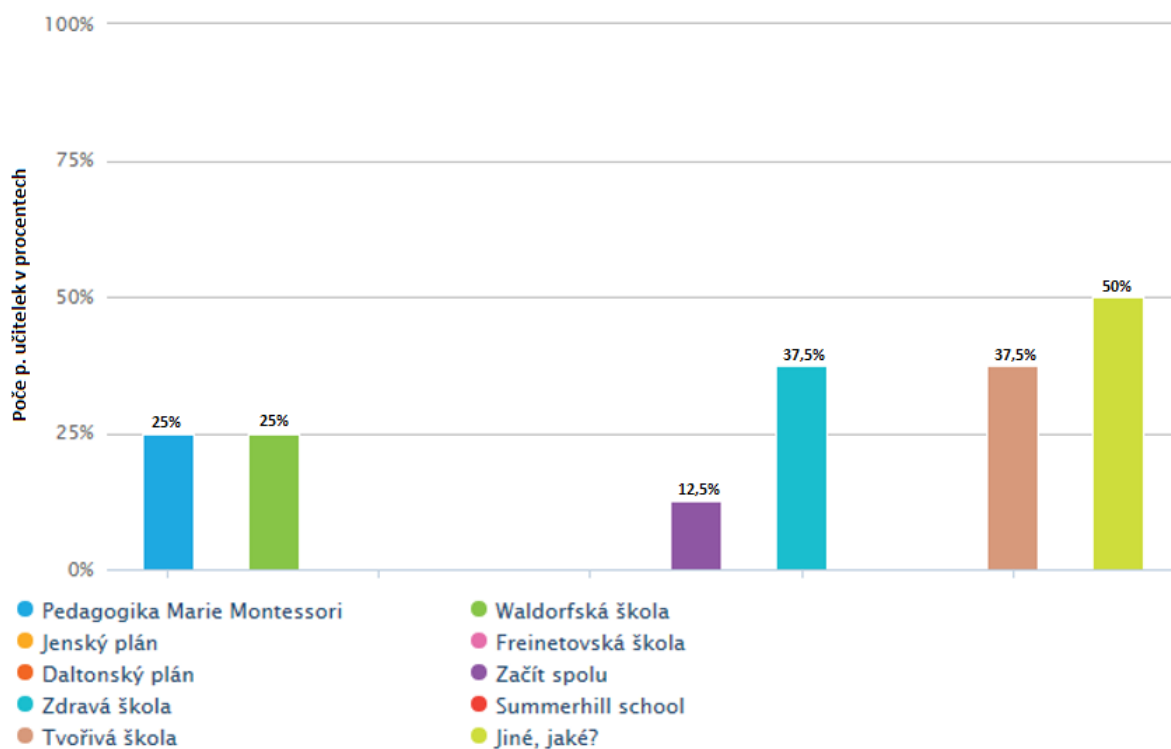


Graf 10: Vztah paní učitelek k využívání alternativních prvků ve výuce

V další otázce mají paní učitelky možnost svůj vztah k alternativní pedagogice odůvodnit. 2 paní učitelky se shodly na tom, že díky alternativním metodám je učivo pro žáky atraktivnější a zábavnější, podporují v nich logické myšlení a žáci mají k výuce jiný přístup, tím, že je to baví, se chtějí učit sami a nemusí je do toho nutit učitelé či rodiče. Jedna paní učitelka uvádí, že alternativní prvky využívá právě k lepšímu klima ve třídě, které je pro ni velice důležité, především vztah mezi učitelem a žákem. Záleží jim na tom, aby se do školy všichni těšili a bylo jim ve třídě dobře. Jedna z paní učitelek zase naopak uvádí, že v době studií se s alternativami teprve začínalo, tak s nimi nemá dostatek zkušeností, něco si dohledala, ale moc ji to nezaujalo. Ostatní paní učitelky ve své výuce alternativní prvky využívají, rády zkouší nové věci a využívají k obohacení výuky různou literaturu, pracovní listy a učebnice.

K otázce, jaká alternativní koncepce je pro ně nejzajímavější, paním učitelkám posloužil přehled, který jsem jim vypracovala, aby se lépe orientovaly v tom, jaké prvky jsou pro konkrétní koncepci typické. Měly možnost vybrat více odpovědí. V Grafu 11 vidíme, že 50 % paní učitelek v otázce, které alternativní koncepce jsou pro ně samotné nejzajímavější, zvolila odpověď „jiné“. K odpovědi dopsaly toto: Hejného metodu,

pedagogiku J. F. Herbarta s alternativními prvky a 2 paní učitelky uvádějí, že jim nejvíce vyhovuje kombinace více alternativních koncepcí. Třem paním učitelkám (37,5 %) je sympatická Zdravá škola a Tvořivá škola. Pro 25 % paní učitelek je zajímavá Pedagogika Marie Montessori a Waldorfská škola. Nejmenší zastoupení (12,5 %) má alternativní koncepce Začít spolu. Jenský plán, Freinetovská škola, Daltonský plán a Summerhill school žádnou paní učitelku neoslovili.



Graf 11: Nejzajímavější alternativní koncepce z pohledu p. učitelek

V následující otázce paní učitelky mají možnost svou volbu odůvodnit. Tato otázka je velice obtížná na vyhodnocení. Bohužel mi situace ve společnosti neumožnila výzkum realizovat přímo ve škole, byla jsem odkázána pouze na online dotazník. V této otázce jsem narazila. Paní učitelky jsou v odpovědích příliš stručné a já se bohužel nemůžu už zpětně doptat na detailnější informace. Ale v následujících řádcích popíši jednotlivé reakce, které paní učitelky uvádějí. Odpovědi se vůbec neshodují, proto je rozeberu jednotlivě, ke konkrétní paní učitelce píši, jakou koncepci si vybrala a z jakého důvodu. Začnu od paní učitelky, která učí v 1. třídě, pro ni je nejsympatičtější Pedagogika Marie Montessori, Waldorfská pedagogika, Začít spolu, Zdravá škola, Tvořivá škola a Hejného matematika. Tyto koncepce zvolila proto, že některé alternativní školy již navštívila, tudíž měla možnost

několik činnosti vidět a poznat v praxi a zaujaly ji na tolik, že je také ve své výuce využívá. Bohužel ale neuvedla konkrétní příklad. Také uvádí, že je to příjemné obohacení a zpestření klasické frontální výuky. Tyto metody využívá, když má v kolektivu nadanější žáky, kteří potřebují pracovat rychleji a zvládnou více úloh než ostatní žáci.

2. třídy jsou v místní škole dvě, obě paní učitelky byly dost stručné. Pro jednu z nich je nejzajímavější Tvořivá škola, která má pro ni zajímavé metody činnostního učení, také bohužel více nerozvedla, což je veliká škoda. Druhá paní učitelka uvedla, že ve své výuce využívá od každé koncepce něco a konkrétní činnosti vybírá podle toho, co se jí zrovna hodí a co žákům nejvíce vyhovuje. Také je to hodně obecná odpověď, ze které jsem se nedozvěděla nic konkrétního.

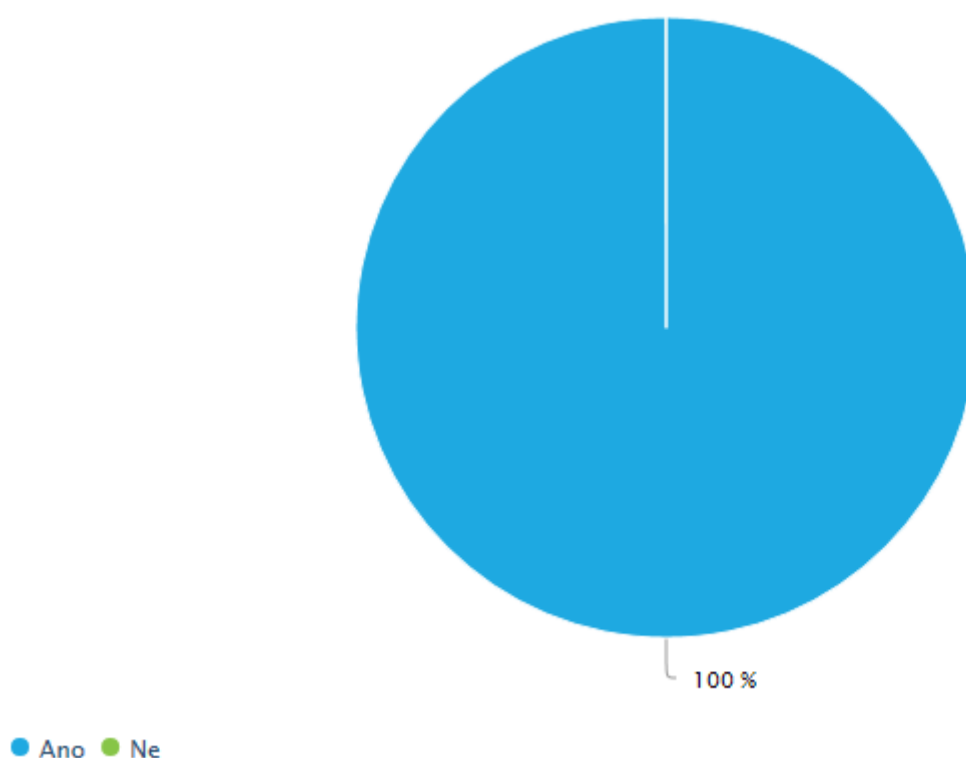
I paní učitelka ze 3. třídy uvedla, že ve své výuce jednotlivé koncepce ráda kombinuje, střídá různé formy výuky a její výuka neprobíhá pouze klasicky ve třídě, ale snaží se střídát různá pracovní prostředí, více to nerozepsala, ale já to pochopila tak, že se chodí učit do přírody, terénu, využívají školní kuchyňku a školní dílnu, což je pro žáky určitě velice obohacující, zábavnější a přínosnější do praktického života.

Paní učitelka ze 4. třídy propaguje Zdravou školu a Tvořivou školu, podle ní jdou prvky těchto alternativních koncepcí nejspíše zapojit do běžné výuky. Mrzí mě, že ani tato paní učitelka neuvedla konkrétní příklady, jakým způsobem tyto prvky do své výuky zapojuje. Já si myslím, že tyto dvě koncepce nejsou jediné, které by se daly snadno realizovat ve výuce v běžné škole. Taková Pedagogika Marie Montessori a její autodidaktické pomůcky jsou podle mě klasika, která by neměla chybět v žádné třídě. Ale na druhou stranu píše, že jí je sympatický nižší počet žáků ve třídě, ale to bohužel na klasické škole není úplně realizovatelné, také uvádí, že vidí problém s prostorem, pomůckami a hlukem.

Pro 1 paní učitelku z 5. třídy je nejsympatičtější Zdravá škola, protože ona sama je velký příznivec sportu a pohybu, ráda by v rámci výuky měla více hodin tělesné výchovy. Svou výuku se snaží neomezovat do 45minutových bloků, ale podporuje pohyblivou délku vyučovacích hodin a celkově zdravou stravu, zdravé prostředí a zdravé učení. Paní učitelka z druhé 5. třídy uvedla, že jí je blízká Pedagogika Marie Montessori a Waldorfská škola, své odpovědi bohužel více nerozvedla, tudíž nevím, jaké konkrétní principy využívá a co jí ve výuce nejvíce vyhovuje.

Poslední paní učitelka, která není třídní v žádné třídě, vyučuje různé předměty ve 2., 4. a 5. třídě, uvedla pedagogiku J. F. Herbarta, protože je prý osvědčená. Více to bohužel nerozvedla, což mě mrzí, protože s pedagogikou J. F. Herbarta nemám žádné zkušenosti, ve své práci jsem se jeho myšlenkami nezabírala, tudíž o to více by mě zajímalo, jaké konkrétní metody a principy ve své výuce paní učitelka využívá.

Podle Grafu č. 12 je jednoznačné, že všechny paní učitelky ve své výuce alespoň některé alternativní prvky a metody využívají, což mě mile překvapilo.



Graf 12: Praktikování alternativních prvků ve své výuce

Konkrétní příklady, jakým způsobem alternativní prvky do výuky zařazují, popisují v této následující otázce. V těchto odpovědích se paní učitelky z velké části neshodovaly. Každá má na alternativní pedagogiku svůj názor a pohled a podle toho do své výuky tyto prvky zařazuje. Jediné, na čem se shodly 3 paní učitelky, jsou projekty, které se žáky realizují, jedna paní učitelka uvádí, že právě projekty využívá především na Den Země a Čarodějnice. 2 paní učitelky rády využívají činnostní učení, které dává žákům prostor

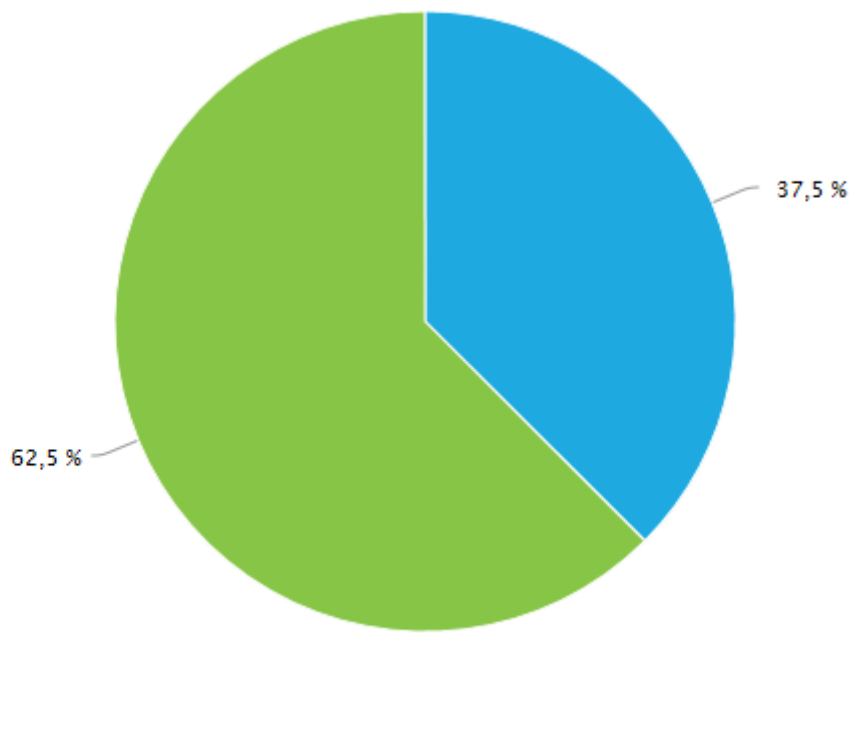
k samostatné práci a samotným úvahám. Dítě není pouze pasivní příjemce informací, ale aktivně se zapojuje do výuky, má možnost vyjádřit své názory a myšlenky.

Ostatní odpovědi jsou různé a dost odlišné. I v této otázce byly paní učitelky poměrně dost stručné. I zde měly možnost nahlédnout do přiloženého souboru, který jsem vytvořila, aby jim pomohl najít alternativní koncepci a konkrétní prvky, které jsou využitelné ve výuce. Podle odpovědí to paní učitelky nevyužily a odpověděly podle sebe. Kolikrát bohužel ale neodpověděly na to, na co jsem potřebovala.

V následujících řádcích napíši i ostatní odpovědi, které paní učitelky uvádí. Jsou to odpovědi, které se neopakovaly, vždy to uvedla jen jedna paní učitelka. Začnu ranním kruhem, protože si myslím, že je to jeden z nástrojů, díky němuž se upevňují vztahy ve třídě a slouží k lepšímu poznání žáků jak učiteli, tak i ostatním žákům. Na své praxi jsem se s ranním kruhem setkala pouze jednou, na jedné hradecké škole a moc mě to zaujalo a ráda bych to i já ve své budoucí praxi realizovala. I skupinové práce a vyučování je dobré do výuky zapojovat, žáci se učí spolupracovat ve skupině, respektovat názory druhých a zároveň projevit svůj vlastní názor, s tím souvisí i učení se navzájem, které tu jedna paní učitelka také zmínila. Zařadíme sem i manipulaci s konkrétními pomůckami, která je důležitá a přínosná především pro mladší žáky ale určitě jej ocení i žáci ve vyšších ročnících, například při zavádění nové látky především v matematice. Nemůžu opomenout respektování individuálních zvláštností žáků a přizpůsobování tempu žákům, kteří to potřebují. Na této myšlence jsou postaveny všechny alternativní koncepce, tak jsem ráda, že alespoň jedna z paní učitelek ve své odpovědi toto uvedla. Jedna paní učitelka zmínila i pedagogiku Franze Ketta, která rozvíjí představivost a fantazii. I tuto odpověď mohla paní učitelka více rozvést a uvést konkrétní příklady, jak tyto prvky přesně využívá. Také paní učitelky zmínily využívání IC prvků, různé hry a pracovní listy, to ale nemůžu považovat za alternativní prvky, aby tomu tak bylo, musely by to paní učitelky více konkretizovat.

Na následující otázku žádná z paní učitelek neodpověděla, protože všechny ve své výuce alespoň některé prvky alternativní pedagogiky používají.

Na otázku, zda se setkaly s nějakým rodičem, který by měl zájem o zařazení alternativních prvků do výuky, odpověděly, jak vidíme v Grafu 13, 3 (37,5 %) paní učitelky kladně, že se setkaly, zbylých 5 (62,5 %) paní učitelek se s žádným takovým rodičem neselekala.



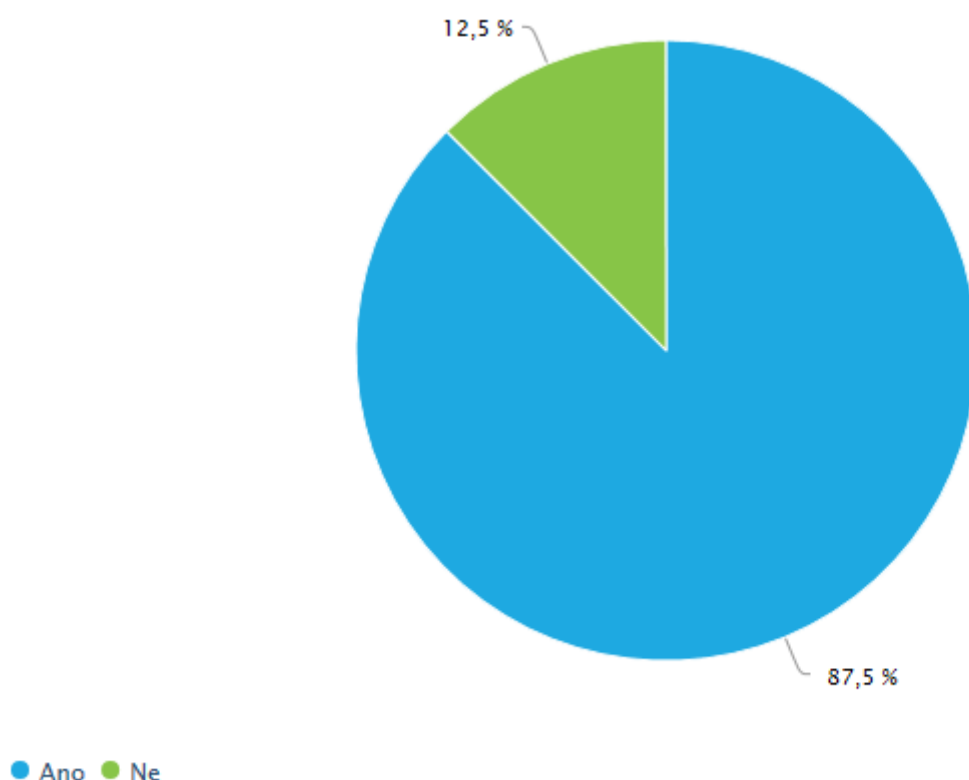
Graf 13: Zájem rodičů o zařazení alternativních prvků do výuky

V následující otázce paní učitelky upřesňují, o co konkrétně rodiče žádali, co jim ve výuce scházelo a co by rádi pozměnili. 2 paní učitelky se setkaly s rodiči, kteří měli zájem o prvky Montessori pedagogiky a jedna paní učitelka napsala, že rodiče měli zájem celkově o lidštější a komunikativnější přístup, což s pedagogikou Marie Montessori úzce souvisí. Paní učitelky neuvedly, o jaké konkrétní prvky měly zájem. Ale dle mého názoru by určitě rodiče mohli žádat o to, aby děti byly více vedeny k samostatnosti (samoobsluha, příprava jídla, stolování, domácí práce), aby ve výuce více využívaly speciální didaktické pomůcky, hodiny neprobíhaly v klasických 45minutových blocích, aby součást třídy byla knihovna, relaxační prostor a pracovní kouty, aby si každý žák vedl své portfolio, do kterého by si ukládal všechny své školní práce, aby žáci byli vedeni k sebehodnocení a celkově aby paní učitelky respektovaly individuální zvláštnosti jednotlivých žáků, aby hodnocení směřovalo k jednomu konkrétnímu žákovi, aby nedocházelo ke srovnávání mezi žáky. Je to jen má úvaha, třeba konkrétní rodič, měl na mysli trochu jiné prvky, které by ve výuce na místní škole přivítal.

V další otázce mě zajímalo, zda rodičům paní učitelky vyšly vstříc, 2 z nich se s rodiči domluvily a snažily se ve výuce udělat několik změn, podpořily samostatnost žáků

při vysvětlování a objevování nového učiva. Poslední z nich žádost či návrh rodiče neoslovil, tak se rodič obrátil na vedení školy, jak to dopadlo jsem se bohužel nedozvěděla.

V Grafu č. 14 vidíme odpovědi na otázku, zda by paní učitelky byly ochotné zařadit do výuky prvky alternativní pedagogiky, kdyby o to rodiče měli velký zájem. Pouze 1 z nich (12,5 %) odpověděla, že by na toto nepřistoupila a zbylé paní učitelky (87,5 %) by byly ochotné a žádost rodičů by se snažily respektovat a svou výuku by „inovovaly“. Což je pro místní základní školu dobrá zpráva a je vidět, že s paními učitelkami, které zde učí, je rozumná domluva. Rodiče nemusí mít strach přijít do školy s nějakým nápadem nebo návrhem, co by chtěli změnit.



Graf 14: Ochota p. učitelek začlenit do výuky některé prvky alternativní pedagogiky

Předposlední otázkou paní učitelky odpovídají na to, jaké v tomto druhu výuky vidí výhody a nevýhody. Tato otázka je otevřená, v následujících řádcích shrnu odpovědi. Mile mě překvapilo, že převažovaly výhody nad nevýhodami. Většina paní učitelek se shodlo na tom, že nejlepší je využívat od každého trochu, frontální výuku střídat s některými alternativními prvky. Výhody vidí především v tom, že alternativní prvky ožíví klasickou výuku, vyučování je pro žáky zajímavější, zábavnější a atraktivnější, více žáka zapojí do

procesu učení a podporují žákovo logické myšlení. 2 paní učitelky se shodly v tom, že alternativní prvky kladou větší důraz na motivaci dětí a na to, aby každý žák zažil úspěch. Také výhodu vidí v tom, že alternativní pedagogika respektuje každého žáka, jeho individuální zvláštnosti a potřeby. Na druhou stranu nevýhody sledují v tom, že v této formě výuky ustupuje do pozadí to, co žákům nejde, nevím, co konkrétně měla paní učitelka na mysli, ale podle mého názoru, pokud se učitel žákům věnuje, sleduje jejich práci a má o ně zájem, tak by k tomuto problému nemělo dojít. Také tu jedna paní učitelka uvádí, že vidí problém ve skupinové práci, která je pro alternativní pedagogiku poměrně stěžejní. Mnoho dětí není schopné pracovat samostatně a během skupinové práce spoléhá na práci ostatních spolužáků, kteří to za něho vyřeší. 2 paní učitelky se shodly na tom, že tento druh výuky je pro učitele časově mnohem náročnější, což je určitě pravda, ale také záleží, jaké prvky si každá paní učitelka vybere. Například u autodidaktických pomůcek je náročnější určitě ta prvotní příprava, ale poté je můžeme stále využívat dokola bez předchozí přípravy. Nebo určitě i slovní hodnocení je pro učitele náročné, především v těch třídách, které mají třeba až 30 žáků. Ale jsem už jsem psala, paní učitelky na této škole jsou spíše zastánkyně výuky částečně klasické a částečně alternativní, 1 z p. učitelek zde uvádí, že i dril má ve škole své místo, obzvlášť v matematice posouvá děti rychleji dál. Je určitě důležité, aby každá paní učitelka svou třídu dobře poznala a podle toho zvolila vhodné formy a metody výuky, aby byli spokojeni jak žáci, tak učitel.

V poslední otázce mě zajímá celkový názor na využívání alternativních prvků ve výuce na místní škole. Všechny paní učitelky se shodly na tom, že každá z nich se snaží do výuky některé alternativní prvky zařazovat. Jsou otevřené různým inovacím. Moc mě to potěšilo a myslím, že je to i dobrá zpráva pro rodiče, jejichž děti tuto školu navštěvují. Dokonce paní učitelky absolvují různá školení, kde se s některými alternativami seznamují. Alternativní metody vybírají a přizpůsobují potřebám a schopnostem žáků, co funguje v jedné třídě, nemusí fungovat ve třídě druhé. Povedené činnosti si vzájemně předávají na metodických setkáních.

6 Vyhodnocení výzkumných otázek

V této kapitole shrnu výsledky z dotazníků, na které mi reagovalo 58 rodičů a 8 učitelů a zodpovím výzkumné otázky, které jsem si předem stanovila.

Jaký mají rodiče postoj k alternativním metodám?

Z výzkumu vyplynulo, že velká část (79,3 %) rodičů o alternativní pedagogice slyšeli, již se s ní někdy setkali. Ale s konkrétními alternativními prvky, které jsou realizovatelné na běžné základní škole, se setkala pouze menší část (39,7 %) rodičů. Rodiče uváděli, že s prvky alternativní pedagogiky se setkali právě na ZŠ Dolní Dobrouč, v médiích nebo na jiných základních školách, buď alternativních nebo na běžných, ve kterých jsou některé alternativní prvky využívány. Celkový postoj rodičů k využívání alternativních metod ve výuce z výzkumu vyhodnotíme jako převážně kladný výsledek, protože více jak polovina rodičů má k alternativní pedagogice vztah kladný. Přesně to je 58,6 % rodičů s kladným či spíše kladným vztahem, 19 % rodičů se vztahem neutrálním a 12 % rodičů s přístupem záporným či spíše záporným.

Jaký mají učitelé postoj k alternativní pedagogice?

Paní učitelky na Základní škole Dolní Dobrouč mají vztah k alternativní pedagogice kladný či spíše kladný (87,8 %), zbylých 12,5 % je odpověď jedné paní učitelky, která má k alternativní pedagogice postoj neutrální. Z dotazníku jsem se dozvěděla, že většina paní učitelek je otevřená změnám a inovacím ve výuce. Alternativní prvky do své výuky zařazují, hlavně proto, že díky těmto metodám je učivo pro žáky atraktivnější, zábavnější, podněcující k logickému myšlení a díky tomu mají žáci k učení jiný přístup, baví je to a do učení je nemusí někdo druhý nutit. Také jsou výborným nástrojem k vylepšení nebo udržení dobrého a příjemného klima ve třídě. Celkově paním učitelkám slouží k obohacení výuky.

Jakým způsobem učitelé zařazují prvky alternativní pedagogiky do výuky?

Z výzkumu vyplynulo, že každá paní učitelka do své výuky nějaké ty alternativní prvky zařazuje, ale každé paní učitelce vyhovují jiné alternativní prvky či metody, což je samozřejmě dobře, protože každý z nás je tvor jedinečný a výjimečný a věřím, že každá paní učitelka svou práci vykonává především srdcem. Paní učitelky se z velké části shodly na tom, že jim nejvíce vyhovuje ve výuce kombinovat prvky z různých alternativních koncepcí. Rády do výuky zařazují skupinovou práci, protože žáky učí respektu a toleranci k druhým, vyjadřovat svůj názor a zároveň přijmout názor druhých. Velice oblíbená je i realizace

různých projektů, pro dobroučskou školu je typický projektový den „Den Země“, „Čarodějnický den“ či „Dny zdraví“. I ranní kruh tu jedna paní učitelka zmínila, bylo by fajn, kdyby se od ní inspirovaly i ostatní paní učitelky a ranní kruh či celkově komunitní kruh uskutečňují všechny třídy. Podle mě je to dobré pro získání lepších vztahů ve třídě. Také na prvním stupni využívají činnostní učení, které žáky podporuje k samostatné práci, kdy žák je aktivní člen procesu učení. Jedna paní učitelka se snaží délku vyučovací hodiny přizpůsobovat svým potřebám, a především potřebám dětí, nedodrží klasické 45minutové bloky. Oblíbená je i práce a manipulace s různými pomůckami. Na závěr nesmím opomenout, že většina učitelek se snaží ke každému žákovi přistupovat podle jeho potřeb, respektují individualitu každého z nich a práci přizpůsobují jeho tempu. Překvapilo mě, že žádná paní učitelka nezmínila slovní hodnocení a třídní schůzky ve třech, protože na místní škole každý žák na prvním stupni k vysvědčení na konci roku dostává i slovní hodnocení a třídní schůzky zde probíhají formou „triády“, kdy se schůzky zúčastňuje společně s rodičem i žák.

Které alternativní prvky jsou pro rodiče nejperspektivnější?

Z výzkumu vyplynulo, že velká část rodičů má k alternativní pedagogice převážně kladný vztah, 65,5 % rodičů je přesvědčena o tom, že v místní škole jsou alternativní prvky využívány a 50 % rodičů má o zařazení alternativních prvků do výuky na místní škole zájem. Pro rodiče jsou nejznámější alternativní koncepce Pedagogika Marie Montessori, Waldorfská pedagogika, Začít spolu a Zdravá škola. Prvky, které jsou pro rodiče nejzajímavější, nejperspektivnější a o kterých jsou přesvědčeny, že v místní škole jsou využívány, rodiče nejčastěji uváděli skupinovou práci (46,6 %), slovní hodnocení (31 %) a konzultace (27,6 %). Menší zastoupení měla realizace projektů (12,1 %), využívání didaktických pomůcek (8,6 %) a objevil se tu i ranní kruh (5,2 %). I zde mě překvapilo, že slovní hodnocení a konzultace (třídní schůzky ve třech) mělo tak malé zastoupení, když, jak už jsem psala výše, každý žák slovní hodnocení dostává společně s vysvědčením.

7 Závěr

Diplomová práce se zabývala alternativní pedagogikou, přesněji začleňováním alternativních prvků do běžné výuky na základní škole. Zmapovala situaci na Základní škole Dolní Dobrouč, vztah rodičů a učitelů k alternativní pedagogice a k začleňování těchto prvků do výuky.

Cílem diplomové práce bylo zjistit povědomí rodičů i pedagogů o alternativní pedagogice, alternativních principech a metodách, které jsou využitelné ve výuce na běžné základní škole.

V teoretické části jsem se zabývala základními informacemi o alternativní pedagogice, jejich vlastnostmi a funkcemi. Porovnávala jsem rozdíly mezi školou tradiční a školou alternativní. Každou koncepci jsem stručně charakterizovala a hlouběji jsem se zabývala jejich jednotlivými typickými rysy a metodami, které jsou využitelné v běžné škole a do budoucna bych je mohla čerpat i ve vlastní učitelské praxi.

V empirické části jsem realizovala výzkum, pomocí kterého jsem zjistila, jak hodně je alternativní pedagogika známá mezi rodiči a zda by byli rádi, kdyby se v místní škole některé prvky využívaly či naopak. Druhá část výzkumu se zabývala postojem paní učitelek k této problematice. Původně jsem měla naplánované, že navštívím hodiny všech paní učitelek a následně provedeme rozhovor, pomocí kterého zjistím, jaký vztah mají k alternativní pedagogice, co konkrétně využívají atd. Ale bohužel kvůli situaci ve společnosti, kdy byly školy uzavřené, jsem byla odkázána pouze na dotazník, který mi všechny paní učitelky ochotně vyplnily. Na jednu stranu to bylo pro mě jednodušší, co se týkalo vyhodnocení, ale na stranu druhou to byla trochu přítěž, protože paní učitelky byly často hodně stručné a já už neměla možnost se zpětně doptat na detailnější informace, ale nakonec jsem si s tím poradila a vyšel pro mě celkem překvapující výsledek.

Zjistila jsem, že velká část rodičů o alternativní pedagogice již někdy slyšeli a jsou si vědomi toho, že některé prvky jsou na místní škole využívány. Pro rodiče nejznámější alternativní koncepce je Pedagogika Marie Montessori, Waldorfská pedagogika, Začít spolu a Zdravá škola. Co se týče paní učitelek, tak všechny ve své výuce některé alternativní prvky využívají. Nejsou zaměřené na konkrétní alternativní koncepce, nejraději kombinují více směrů. Každá paní učitelka si volí své prvky a metody, které má osvědčené a vyhovují, jak jí, tak žákům. Skoro většina je otevřená všem změnám a inovacím, jsou ochotné přijmout žádosti rodičů o začlenění prvků alternativní pedagogiky do výuky. Všechny na konci

školního roku píše slovní hodnocení, které je doplňkem ke klasickému vysvědčení a třídní schůzky probíhají formou schůzek ve třech, kdy má možnost vyjádřit svůj názor učitel, rodič i samotný žák.

Podle mě jsou výsledky opravdu potěšující, především pro rodiče, jejichž děti tuto školu navštěvují. Myslím si, že mile překvapený by byl i pan ředitel, který měl z mého výzkumu trochu obavy, abych u rodičů nevzbudila příliš velký zájem o tyto alternativní prvky a rodiče by žádali o nějaké inovace ve výuce. Díky mému výzkumu nemusí mít strach, protože jsem zjistila, že jsou na 1. stupni alternativní prvky částečně do výuky zařazovány a většina paní učitelek se změn nebojí a jsou inovacím otevřené.

V budoucí praxi bych ráda svou výuku směřovala právě tímto směrem, klasickou výuku bych ráda kombinovala s prvky alternativní pedagogiky. Proto je tato práce pro mě velkým přínosem, především teoretická část, ve které jsem shrnula jednotlivé alternativní prvky, které jsou realizovatelné právě na běžných školách. Doufám, že má práce bude inspirací i pro další pedagogy jak současné, tak i ty budoucí.

8 Seznam příloh

Příloha A: Polostrukturovaný dotazník pro rodiče

Příloha B: Polostrukturovaný dotazník pro učitele

Příloha C: Stručný souhrn alternativních prvků – příloha pro paní učitelky

Příloha A: Polostrukturovaný dotazník pro rodiče

1. Jste muž nebo žena?
 - a. Muž
 - b. Žena
2. Do jaké věkové skupiny patříte?
 - a. do 30 let
 - b. 31–37 let
 - c. 38–44 let
 - d. 45 let a více
3. Slyšeli jste někdy o alternativní pedagogice?
 - a. Ano
 - b. Ne
4. Pokud ano, o kterých alternativních koncepcích jste slyšeli (zakroužkujte i více odpovědí)?
 - a. Pedagogika Marie Montessori
 - b. Waldorfská pedagogika
 - c. Jenský plán
 - d. Freinetovská škola
 - e. Daltonský plán
 - f. Začít spolu
 - g. Zdravá škola
 - h. Summerhill school
 - i. Tvořivá škola
 - j. Jiné, jaké?
5. Jaký je Váš vztah k využití alternativních prvků ve výuce na 1. stupni ZŠ?
 - a. Kladný
 - b. Spíše kladný
 - c. Neutrální
 - d. Spíše záporný
 - e. Záporný
 - f. Žádný, o alternativní pedagogice jsem nikdy neslyšel
6. Myslíte si, že ve škole, kterou navštěvují vaše děti, jsou ve výuce využívány nějaké alternativní prvky? (např. vyučování v blocích, komunitní kruh, autodidaktické pomůcky, projekty, týdenní vyučovací plán, slovní hodnocení, skupinová práce, samostatná práce, konzultace atd.)
 - a. Ano
 - b. Ne
7. Pokud ano, jaké?
.....
..
8. Pokud si myslíte, že se alternativní prvky ve výuce nepoužívají, měli byste o tyto metody zájem?
 - a. Ano
 - b. Spíše ano
 - c. Spíše ne
 - d. Ne
9. Setkali jste se již někdy s některými alternativními prvky, které jsou využitelné ve výuce na běžné základní škole?
 - a. Ano
 - b. Ne
10. Pokud ano, kde?
.....
11. Na závěr napište Váš celkový názor na využití alternativních prvků ve výuce na místní škole, můžete se zaměřit i na výhody či nevýhody, které tento druh výuky s sebou nese.
.....

Příloha B: Polostrukturovaný dotazník pro učitele

1) Jakou třídu učíte?

.....

2) Jak dlouhá je Vaše praxe?

- a. do 5 let
- b. 6–10 let
- c. 11–20 let
- d. 20 let a více

3) Jaký je Váš vztah k využití alternativních prvků ve výuce na 1. stupni ZŠ?

- a. Kladný
- b. Spíše kladný
- c. Neutrální
- d. Spíše záporný
- e. Záporný
- f. Žádný, o alternativní pedagogice jsem nikdy neslyšela

4) Odpověď odůvodněte:

.....

5) Jaká alternativní koncepce je pro Vás nejzajímavější k využití na 1. stupni ZŠ? (můžete využít přílohu))

- a. Pedagogika Marie Montessori
- b. Waldorfská pedagogika
- c. Jenský plán
- d. Freinetovská škola
- e. Daltonský plán
- f. Začít spolu
- g. Zdravá škola
- h. Summerhill school
- i. Tvořivá škola
- j. Jiné, jaké?

6) Z jakého důvodu?

.....

7) Využíváte ve své výuce některé prvky alternativní pedagogiky? (viz příloha)

- a. Ano
- b. Ne

8) Pokud ano, jak a jakým způsobem je zavádíte do výuky? (inspirace v přiloženém souboru)

.....

9) Pokud ne, proč?

.....

10) Setkala jste se s rodičem, který by měl zájem o zařazení alternativních prvků do výuky?

- a. Ano
- b. Ne

11) Pokud ano, o co přesně měl rodič zájem?

.....

12) Jak jste zareagovala? Vyšla jste mu vstříc?

.....

13) Kdyby měli rodiče zájem o zařazení alternativních prvků do výuky, byla byste ochotná tyto prvky do svých hodin zařadit? (pokud ve své výuce tyto prvky nyní nevyužíváte)

a. Ano

b. Ne

14) Napište výhody a nevýhody, které tento druh výuky s sebou nese.

Výhody:

Nevýhody:

15) Na závěr napište Váš celkový názor na využití alternativních prvků ve výuce na místní škole.

.....

Příloha C: Stručný souhrn alternativních prvků – příloha pro paní učitelky

Pedagogika Marie Montessori

- heterogenní skupiny;
- učitel pouze jako pomocník;
- dítě samo rozhoduje o své práci;
- připravené prostředí – pracovní kouty, relaxační prostor, knihovna;
- příprava na praktický život (samoobsluha, příprava jídla, stolování, domácí práce);
- smyslová výchova (poznávání světa všema smysly);
- speciální didaktické pomůcky-musí mít možnost samostatného ověření správnosti;
- výuky v blocích (90 min);
- žáci si vedou portfolia školní práce;
- sebehodnocení žáků – nejprve ústně, později písemně;
- popisné slovní hodnocení;
- hodnocení směřováno ke konkrétnímu žákovi, nikdy nedochází ke srovnávání žáků.

Waldorfská pedagogika

- nestaví na práci s malým kolektivem ba naopak, čím více žáků ve třídě, tím je to pro skupinu přínosnější;
- velmi úzká spolupráce školy a rodiny – organizace oslav a dalších akcí;
- výuky probíhá v epochách (100-120 min) - jednomu hlavnímu předmětu se věnují po dobu několika týdnů;
- nejsou zde klasické tištěné učebnice – žáci si učební materiály vytvářejí sami;
- před vstupem do třídy se každý žák pozdraví podáním ruky s učitelem;
- od prvního ročníku se vyučuje více jazykům;
- výuka čtení a psaní rozložená do delšího období;
- originální čítanky pro každého žáka, kde učitelem vybrané texty ilustrují členové žakovy rodiny;
- zesílená výuka uměleckých, pracovních a řemeslných činností;
- žáci se od prvního ročníku učí hrát na pentatonickou či sopránovou flétnu, poté dle vlastní volby přidávají další nástroje;
- mnoho slavnostní a společenských akcí;
- učení spojeno se zážitkem a rytmem;
- individuální i skupinová práce;
- slovní hodnocení;
- zkoušení neexistuje, výsledky práce učitel ověřuje během kolektivní práce pečlivým pozorováním každého jedince.

Jenský plán

- školní obytné místnosti – motivující, příjemné a vybavené prostředí s množstvím podnětů z různých oblastí (knihy, živý koutek, materiály a pomůcky pro experimenty nebo umělecké činnosti);
- kmenová skupina – pravidelně se obměňující věkově heterogenní skupina, kde si každý vyzkouší pozici nejmladšího i nejstaršího, což umožňuje hlubší vnímání vztahů, spolupráce, respektu;
- týdenní pracovní plán – učitelem sestavený plán činností na jeden týden, který zohledňuje individuální možnosti každého žáka, a zahrnuje i aktivitu žáka mimo školu nebo o víkend;
- základní formy vyučování – rozhovor, hra, práce, slavnost;
- jedná se o školu bez nucení a trestů-školní řád a pravidla si určují sami žáci;
- blízký vztah s rodiči – pravidelné skupinové nebo celoškolské večery, společné slavnosti a hry;
- didaktické pomůcky – využívají Montessori;
- slovní hodnocení, sebehodnocení, práce s chybou, samokontrola, portfolia a závěrečné slovní hodnocení;
- žáci si své pracovní posuny zaznamenávají do individuální vzdělávací mapy.

Freinetovská škola

- žáci si volí práci podle vlastního zájmu;
- rozhovory během ranního setkání;
- experimentování, bádání;
- spolupráce – mezi žáky, třídami, školami, učiteli a žáky, školou a rodinou;
- učitel respektuje individuální možnosti každého žáka;
- skupinová a individuální práce;
- nejsou domácí úkoly;
- není zde klasické hodnocení známkami;
- třída si společně tvoří pracovní plán třídy;
- tvorba školního časopisu;
- využívání kartoték – které obsahují několik odborných karet rozdělených do několika krabic dle tématu, jsou zpracovány tak, aby si sám žák své řešení mohl zkontrolovat samostatně.

Daltonský plán

- daltonský plán stanovuje uzavření dohody mezi učitelem a žákem, který si stanoví práci, způsob splnění i časový rozsah;
- výuka v blocích (2–3hodinové);
- převažuje samostatná práce (s pomocí učebnice, encyklopedie, počítače či spolužáka);
- učitel v roli poradce – nikdy jim učitel nesdělí správnou odpověď, žákům poskytne pouhý návod k řešení;
- odborné pracovní, tzv. laboratoře vybavení potřebnými pomůckami a knihovnou;
- žáci dostávají na měsíc určitý počet úloh, které si plní každý sám vlastním tempem podle svého programu.

Začít spolu

- konzultace ve třech;
- slovní hodnocení;
- žákovské portfolia;
- individuální přístup;
- centra aktivit – pracovní koutky vybavené potřebným materiálem (pomůcky, materiály, přístroje, literatura);
- projektové vyučování;
- společná torba pravidel chování a spolužití;
- samostatná a skupinová práce;
- učební didaktické pomůcky, které jsou přehledně označené a uspořádané ve skříňkách, do kterých mají žáci neomezený přístup;
- výuky v bloku;
- ranní kruh – sdělení zážitků, pocitů, organizační záležitosti – plán dne;
- o přestávce prostor pro odpočinek a regeneraci (přístup na školní zahradu, na chodbě stolní tenis, žíněnky);
- sebehodnocení žáků;
- průběžné hodnocení;
- slovní hodnocení.

Zdravá škola

- projekt Ovoce do škol, Zdravá školní jídelna, Zdravá svačinka;
- projektové vyučování;
- samostatná práce;
- výuka v blocích či epochách;
- netradiční uspořádání třídy;
- víc tělesné výchovy;
- pohybové aktivity.

Summerhill school

- žáci i učitelé jsou rovnocenní partneři;
- učitelé jsou průvodce ne autorita;
- samostatná práce;
- experimenty, bádání.

Tvořivá škola

- didaktické pomůcky;
- objevování a experimentování;
- sebehodnocení žáků.

9 Použité zdroje

ACKER, Victor. The French Educator Célestin Freinet (1896-1966): An Inquiry into How his Ideas Shaped Education. United Kingdom: Lexington books, 2007. ISBN 978-0-7391-1923-5.

FILOVÁ, Hana, SVOBODOVÁ, Jarmila, ed. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele). Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-93-0.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido • edice pedagogické literatury, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6.

HÁBL, Jan a Kamil JANIŠ. Přehled dějin pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-044-3.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-263-7.

HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1994. ISBN 80-7040-104-4.

JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. Čtvrté roz. vyd. Brno: Paido, edice pedagogické literatury, 1997. ISBN 80-85931-43-5.

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

KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Začít spolu: Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.

KREJČOVÁ, Věra a Jana POCHE KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. Step by step (Portál). ISBN 978-80-7367-906-4.

MONTESORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.

MONTESORI, Maria a Anne E. GEORGE. *The Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child education in "the children's houses" with additions and revisions by the author* [online]. New York: Fredericks a. Stokes Company, 1912 [cit. 2020-03-01]. ISBN neznámé. Dostupné z: <http://www.gutenberg.org/files/39863/39863-h/39863-h.htm>

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

PECHÁČKOVÁ, Yveta a Vladimír VÁCLAVÍK. *Alternativní edukační koncepce v současné praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-501-1.

POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. Věda do kapsy. ISBN 80-210-1097-5.

POUSSIN, Charlotte. *Nauč mě, jak to mám udělat sám: Pedagogika Montessori vysvětlená rodičům*. Praha: Svojtka, 2018. ISBN 978-256-2459-3.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2.*, aktualiz. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.

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

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

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

ROSECKÁ, Zdena. *Malá didaktika činnostního učení. 2.*, upr. a dopl. vyd. Brno: Tvořivá škola, 2006. ISBN 80-903397-2-7.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

RÝDL, Karel, ed. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: Učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public Histori, 1999. ISBN 80-902193-7-3.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

STEINER, Rudolf. *Theosofie: úvod do nadsmyslového poznání světa a určení člověka*. Přeložil Jan DOSTAL. Hranice: Fabula, 2010. ISBN 978-80-86600-68-0.

ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-7392-040-1.

ŠTRYNČLOVÁ, Gabriela. *Summerhill: model antiautoritativní výchovy*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2003. ISBN 80-7194-541-2.

VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole: Kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. 2., roz. vyd. Hradec Králové: Líp, 1997. ISBN 80-902289-0-9.

WENKE, Hans a Roel RÖHNER. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-82-6.

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

Internetové zdroje:

Alternativní školy. Daltonská škola. *Alternativniskoly.cz [online]*. © 2001–2020 [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/daltonska-skola/>.

Alternativní školy. Freinetova pracovní škola. *Altrnativniskoly.cz [online]*. © 2001–2020 [cit. 2020-01-31]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/pouzite-termíny/freinetova-skola>.

Alternativní školy. Jenské školy. *Alternativniskoly.cz [online]*. © 2001–2020 [cit. 2020-01-25]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/jensky-plan/>.

Alternativní školy. Waldorfská. *Alternativniskoly.cz [online]*. © 2001–2020 [cit. 2020-01-21]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/waldorfska/>.

Alternativní školy. Začít spolu. *Alternativniskoly.cz [online]*. © 2001–2020 [cit. 2020-02-08]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/zacit-spolu/>.

Alternativní školy. Zdravá škola. *Alternativniskoly.cz* [online]. © 2001–2020 [cit. 2020-02-15]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/zdrava-skola/>.

Asociace waldorfských škol ČR. Waldorfské školy. *Iwaldorf.cz* [online]. © 2008 [cit. 2020-01-21]. Dostupné z: http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa.

HEŘT, Jiří. *Stručný výkladový slovník českých skeptiků* [online]. Český klub skeptiků Sisyfos, 2007-09-06 [cit. 2020-01-21]. Heslo *Antroposofie*. Dostupné z: <https://www.sisyfos.cz/clanek/1130-antroposofie>.

Hučák Hradec Králové: Principy školy a koncepce výuky. *Hucak.cz* [online]. [cit. 2020-01-25]. Dostupné z: <http://hucak.cz/o-skole/principy-skoly/>

Montessori ČR. Oblasti vzdělávání. *Montessoricr.cz* [online]. [cit. 2020-01-18]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/oblasti-vzdelavani>.

Montessori ČR. Montessori znamená vědět, co děti potřebují. *Montessoricr.cz* [online]. [cit. 2020-01-18]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>.

Montessori ČR. Co mají děti místo známek a žákovské knížky ve škole? *Montessoricr.cz* [online]. [cit. 2020-01-18]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/101-otazky-a-odpovedi/338-hodnoceni>.

Rádio hoJunior. Paletu českého školství zpestří Jenský plán. *Junior.rozhlas.cz* [online]. 2016-02-18 [cit. 2020-01-25]. Dostupné z: <https://junior.rozhlas.cz/paletu-ceskeho-skolstvi-zpestri-jensky-plan-8051907>.

Státní zdravotní ústav. Program Škola podporující zdraví. *Szu.cz* [online]. [cit. 2020-02-15]. Dostupné z: <http://www.szu.cz/program-skola-podporujici-zdravi>.

Tvořivá škola. Články. *Tvorivaskola.cz* [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://www.tvorivaskola.cz/tvoriva-skola/s6>.

Waldorfská škola Olomouc. O Waldorfu. *Waldorf-olomouc.cz* [online]. [cit. 2020-01-21]. Dostupné z: <http://www.waldorf-olomouc.cz/o-waldorfu.html>.

Začít spolu. O programu Začít spolu. *Zacitspolu.eu*. [online]. © 2019 [cit. 2020-02-08]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/>.

Zdravá škola. Zdravá škola – šetrná ke zdraví dětí i učitelů. *Zdravaskola.cz* [online]. © 2020 [cit. 2020-02-15]. Dostupné z: <https://www.zdravaskola.cz/>.