

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2017

Kateřina Vaisarová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Začlenění prvků alternativní pedagogiky na 1. stupni základních škol

Diplomová práce

Autor: Kateřina Vaisarová
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí práce: PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Kateřina Vaisarová
Studium:	P121100
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název diplomové práce:	Začlenění prvků alternativní pedagogiky na 1. stupni základních škol
Název diplomové práce AJ:	Integrating elements of alternative pedagogic on the first level of elementary schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce bude zabývat se začleňováním prvků alternativní pedagogiky ve výuce v běžných základních školách. V teoretické části budou charakterizovány základní prvky alternativní pedagogiky vycházející z reformních pedagogických koncepcí. V praktické části budou shromážděny informace o využívání těchto prvků v běžných základních školách a bude popsán způsob uplatnění těchto prvků v rámci pedagogické praxe. Jako výzkumné metody bude použito dotazníkové šetření, pozorování a rozhovor.

Cesta ke svobodné škole, Vladimír Václavík (1997) Alternativní pedagogické hnutí v současné škole, Karel Rýdl (1994)

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.

Oponent: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 24.1.2014

Prohlášení

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

V Hradci Králové dne 23.6.2017

Poděkování

Děkuji PhDr. Vladimírovi Václavíkovi, Ph.D. za odborné vedení, rady a vstřícnost při konzultacích diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za jejich trpělivost, podporu a pomoc.

Anotace

VAISAROVÁ, Kateřina. Začlenění prvků alternativní pedagogiky na 1. stupni základních škol. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 83 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce bude zabývat se začleňováním prvků alternativní pedagogiky ve výuce v běžných základních školách. V teoretické části budou charakterizovány základní prvky alternativní pedagogiky vycházející z reformních pedagogických koncepcí. V praktické části budou shromážděny informace o využívání těchto prvků v běžných základních školách a bude popsán způsob uplatnění těchto prvků v rámci pedagogické praxe. Jako průzkumné metody bude použito dotazníkové šetření, pozorování a rozhovor.

Klíčová slova: vzdělávání tradiční, pedagogika reformní, pedagogika alternativní

Annotation

VAISAROVÁ, Kateřina. Integrating elements of alternative pedagogic on the first level of elementary schools. Hradec Králové: Faculty of Pedagogy at University of Hradec Kralove, 2017. 83 pp. Master Thesis.

The goal of this diploma thesis will be integrating elements of alternative pedagogic to teaching in common elementary schools. Theoretical part will characterize basic elements of alternative pedagogic based on reformatory pedagogic concepts.

In practical part information about using these elements in common elementary schools will be gathered. Methods of application of these elements in pedagogical praxis will also be described. Questionnaire construction, observation and interview will be used as the methods of research.

Key words: education traditional, pedagogy reformist, pedagogy alternative

OBSAH

Úvod.....	11
1 Tradiční pedagogika	12
1.1 Počátky tradičního vzdělávání	12
1.1.1 Jan Ámos Komenský	12
1.1.2 Tereziánská reforma	13
1.1.3 Johann Friedrich Herbart	14
1.2 Principy tradiční školy	15
1.3 Organizace školy.....	16
1.4 Organizace výuky.....	16
1.5 Hodnocení	16
1.6 Metody výuky	17
2 Alternativní pedagogika	19
2.1 Vysvětlení pojmu	19
2.2 Vývoj ve světě.....	20
2.3 Kritika tradiční školy.....	21
2.4 Vývoj u nás	22
3 Tradiční alternativní pedagogika	24
3.1 Pedagogika Marie Montessori.....	24
3.1.1 Marie Montessori.....	24
3.1.2 Princip pedagogiky	24
3.1.3 Organizace školy.....	25
3.1.4 Organizace výuky	26
3.1.5 Hodnocení.....	27
3.1.6 Příklady Montessori škol	27
3.2 Waldorfská pedagogika.....	28
3.2.1 Princip pedagogiky	28

3.2.2	Organizace školy.....	29
3.2.3	Organizace výuky	29
3.2.4	Specifika výuky	30
3.2.5	Hodnocení.....	31
3.2.6	Příklady Waldorfských škol.....	31
3.3	Jenský plán	32
3.3.1	Organizace školy.....	32
3.3.2	Organizace výuky	33
3.3.3	Specifika výuky	34
3.3.4	Hodnocení.....	34
3.3.5	Příklady škol Jenského plánu.....	34
3.4	Freinetovská škola.....	35
3.4.1	Organizace školy.....	35
3.4.2	Organizace výuky	35
3.5	Daltonský plán	37
3.5.1	Organizace výuky	37
3.5.2	Kritika koncepce	38
3.5.3	Příklady Daltonského plánu.....	38
4	Současné alternativní školy	39
4.1	Začít spolu.....	39
4.1.1	Organizace školy.....	39
4.1.2	Organizace Třídy	40
4.1.3	Organizace výuky	42
4.1.4	Hodnocení.....	43
4.2	Zdravá škola	44
4.3	Summerhill school	45
4.4	Tvořivá škola.....	45

5	Nově vznikající školy	47
5.1	Základní škola Duhovka	47
5.2	Jedna radost	47
6	Úvod do průzkumného šetření	48
6.1	Cíl průzkumného šetření	48
6.2	Průzkumné otázky	48
6.3	Vzorek respondentů	48
6.4	Metoda průzkumu	48
7	Dotazníkové šetření u pedagogů na 1. stupni základní školy	50
8	Závěrečné shrnutí dotazníkového šetření	61
8.1	Zodpovězení průzkumných otázek	62
9	Příklady uplatnění prvků alternativních pedagogických koncepcí	64
9.1	Komunitní kruh	64
9.2	Projekt	65
9.3	Elipsa	67
9.4	Smyslové pomůcky	68
9.5	Praktický život	69
9.6	Zdravé svačinky	70
	Závěr	72
	Seznam použité literatury	74
	Internetové zdroje	76
	Seznam grafů	78
	Seznam tabulek	78
	Seznam obrázků	79
	Příloha A – Dotazník pro učitele	80

ÚVOD

Během studia na pedagogické fakultě jsem se často setkávala s pojmem alternativní pedagogika. Často jsem slychala a učila se, kdo jakou koncepci založil, jaké jsou její prvky, čím je zajímavá a jak se liší od běžného vzdělávání. Na základních školách, kam jsem chodila na praxi, jsem však téměř žádné prvky alternativní pedagogiky neviděla. Na většině hodin, které jsem měla možnost shlédnout, se učilo stejným (běžným) stylem. Právě na základě těchto pozorování jsem se rozhodla zabývat se problematikou „Začlenění prvků alternativní pedagogiky na 1. stupni základních škol“ ve své závěrečné práci.

Teoretická část je rozdělena na dvě části. Nejprve přibližuji principy a fungování tradiční pedagogiky, která v našich školách již mnoho let převládá. Poté jsem se zaměřila na alternativní školy, jak klasické, tak moderní, jejich představitele a hlavní principy.

Praktická empirická část se věnuje zmapování situace na tradičních českých školách, postojům učitelů na 1. stupni základních škol k alternativním koncepcím a začleňování jejich prvků do běžné výuky, pomocí dotazníků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TRADIČNÍ PEDAGOGIKA

„Hovořit o pedagogice, říkal jednou Jean Paul, znamená hovořit najednou o všem. Po mnoha letech zabývání se otázkami výchovy a po dlouhé činnosti učitele mu bylo jasné, že by se mělo psát o člověku, jeho světě, historii, jeho bližních, o duši a o předmětech ve vyučování a výchově, o hře a práci, a ještě mnohém jiném, když bychom chtěli něco říci o pedagogice.“ (Hrdličková, 1994 str. 5)

1.1 POČÁTKY TRADIČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

1.1.1 JAN ÁMOS KOMENSKÝ

V souvislosti s tradičním vyučováním je nutné uvést osobnost 17. století, která velmi ovlivnila pedagogickou scénu, nejen u nás. Jan Ámos Komenský byl pedagogem, teologem, filozofem a biskupem Jednoty bratrské. Jeho myšlenkou bylo výchovou napravit společnost a učit univerzálně, tedy naučit všechny, všemu.

Nejpodstatnějším dědictvím, které nám Komenský odkázal, je jeho myšlenka hromadného vyučování. *To znamená, že ve třídě s mnoha žáky je jeden učitel dokonale připravený na svou úlohu (zná látku i didaktické zásady), žáci jsou pozorní (ukázněni), učí se zároveň těžce látce, používají stejné učebnice a pomůcky. Učitel je vede a zaměstnává. Vyučování je rozčleněno do ohraničených celků, vyučovacích hodin.* (Václavík, 1997 str. 20)

Situace, kdy bylo ve třídě spousta žáků, byla náročná a vedla k cíli, kterým byla sebevýchova a samoučení. Komenský věděl, že nepřiměřeným a nevhodným zatěžováním žáků, se z učení může stát namáhavá činnost. Snažil se proto učení žákům zpříjemnit.

K jeho nejznámějším dílům patří Schola ludus – Škola hrou aneb škola na jevišti¹ a Orbis pictus – Svět v obrazech. Již z názvů je jasné, že Komenskému nešlo pouze o to, aby žáci seděli v lavicích, opisovali knihy a učili se vše nazpaměť. Snažil se, aby přišli do styku s realitou a učení probíhalo více smysly. (Václavík, 1997)

¹ Jedná se o divadelní hry (scénické provedení), nikoli o didaktické hry, při kterých si žáci hrají.

Myšlenka „škola hrou“ je především snaha probudit v člověku radost z učení a povzbuzovat ho v dalším vzdělávání. Hry měly sloužit k procvičení a zopakování učiva. Měly se konat každého čtvrt roku. (Valečková, 2010)

1.1.2 TEREZIÁNSKÁ REFORMA

O století později usedá na trůn po smrti Karla VI. jeho dcera Marie Terezie. S ní přichází i velké změny v našich dějinách. Tato doba se nazývá osvícenství. Marie Terezie se snažila pomocí osvícenských reforem zvýšit blaho obyvatel státu. Reformy se týkaly tří základních oblastí: správa, politika a soudní oblast. (Průcha, 2000)

Marie Terezie se velmi zajímala o stav školství v monarchii. Roku 1773 zrušila jezuitský řád a jeho majetek přešel do tzv. studijního fondu, byl nalezen dostatek finančních prostředků na reformu školství. Roku 1774 byl vydán Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských dědičných zemích. Řád předepisoval vzdělávací povinnost pro děti ve věku od 6 do 12 let obou pohlaví, jejichž rodiče neměli dostatek finančních prostředků pro domácího učitele. (Kasper, 2008 stránky 84, 85)

Tereziánská školská reforma se zabývala hlavně problematikou:

- vyučovacích metod
- učebnic
- kázně
- zkoušení a zkoušek
- vyučovacího jazyka
- dozoru nad školami a jejich správou
- organizace školního roku
- organizace vyučování
- vzdělání pro učitele triviálních a hlavních škol

Vyučovací metoda (tzv. tabulková a písmenková) měla zajišťovat efektivitu učení a vyučování. Metoda vychází z podkladů J. I. Felbigera. Žáci si společně přečetli text. Učitel poté při výkladu vyzdvihl myšlenky a pojmy z textu, zapisoval je do tabulky a poté slova zredukoval na počáteční slabiky či písmena. Žáci následně měli na základě počátečních písmem opakovat celý text.

Tato vyučovací metoda byla ovšem pro paměť žáků velmi náročná. Felbiger proto nabádá učitele, aby při vyučování postupovali od známějšího k neznámému a od jednoduššího k obtížnějšímu. Žáci mají samostatně uvažovat, pozorovat a usuzovat a být vedeni pomocí otázek. Vyučování nemá být jednotvárné, nýbrž členěné na kratší úseky, při kterých se budou střídát aktivity.

Každý má mít svoji učebnici, případně alespoň jednu do trojice. Třídy mají být děleny podle schopností a věku dětí. V rámci humanizace školství řád ctil žakovu osobu. Učitelé se měli zdržovat trestů za špatné učební výkony. Trestání nadávkami či hanobením cti bylo zakázáno.

Zkoušení žáků mělo být na školách jednou za pololetí. Pilní žáci měli nárok na zakoupení knih či jiných pomůcek z peněz, které byly ukládány na knižní fond.

Ve školách se vyučovalo německy, s výjimkou 1. ročníku na triviální škole. Zde se vyučovalo česky. Dozor nad triviální školou měl v kompetenci farář. Nad hlavními a normálními školami měl dozor ředitel. Také byl zaveden tzv. světský dozor, který měl na starost stav školní budovy, způsobilost učitele a jeho vzdělání. Ve školách se vyučovalo podle pracovního zatížení žáků. V zimě vyučování probíhalo od 8 do 11 hodin a v létě od 7 do 10 a poté od 14 do 16 hodin. (Kasper, 2008)

1.1.3 JOHANN FRIEDRICH HERBART

Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) byl německým pedagogem a psychologem. Jeho pedagogické myšlenky hodně ovlivnilo studium psychologie. Herbartova pedagogická snaha spočívala ve snaze vychovat člověka ctnostného, který bude schopen se dále mravně a intelektuálně rozvíjet. Tohoto cíle chtěl dosáhnout pomocí zajímavé metody. (Hábl, 2010)

Výchovný proces probíhá dle Herbarta ve 3 rovinách:

1. *Vedení – regulace současného chování vychovávaného jedince*
2. *Vyučování – hlavním úkolem má být rozvoj mnohostranných zájmů, má probíhat ve čtyřech fázích:*
 - a. *Jasnost*
 - b. *Asociace*
 - c. *Systém*
 - d. *Metoda*

3. *Mravní výchova – vštípení etických ctností (vnitřní svoboda, právo, spravedlnost ad.)* (Jůva, 2007 str. 36)

V následující tabulce Josef Horák uvádí vysvětlení jednotlivých etap vyučování z pohledu psychologie i didaktiky. (Horák, 2005)

Tab. 1 – Vysvětlení jednotlivých etap vyučování

Stupeň	Psychologická interpretace	Didaktická interpretace
jasnost	vytváření představ	výklad nové látky, uplatnění zásadnosti
asociace	spojení nových představ se starými, spojení nově poznávaného už s poznáním	rozhovor, žákovi dát příležitost, aby si sám osvojoval učivo
systém	vytváření pojmů, soudů, zobecňování	závěry, vyvozování pravidel, definice pravidel
metoda	činnost, procvičování	používá v praxi, cvičením se prokáže, zda učivo pochopil

1.2 PRINCIPY TRADIČNÍ ŠKOLY

Chceme-li lépe pochopit principy alternativních škol, je určitě užitečné připomenout principy a metody výuky ve škole tradiční, která u nás převládá.

Pojem tradiční neznamena, že jde o něco vývojově překonaného, zastaralého či odsouzeného k zániku, ale spíše to označuje něco, co je stálé, ověřené praxí a pevně zakotvené.

Tradiční pedagogika (tj. obvyklá, z minulosti se přenášející do současnosti) vychází hlavně z představ a koncepcí, které jsou vytvářeny předními teoretiky. Jsou přesvědčeni o vhodnosti nebo žádoucnosti určitých principů a modelů edukace a vytvářejí teoretické konstrukce o tom, jaká má edukace být, jak má být zejména ve školách realizována. (Průcha, 2000 str. 19)

Z uvedené definice je tedy zřejmé, že tradiční pedagogikou prošla dlouhá generace lidí. Je to způsob výuky, o kterém můžeme číst v knížkách, vidět ve filmech či na vlastní oči na většině českých škol. Lavice jsou uspořádány do řad a žáci sedí v lavici po dvou. Učitelé vykládají látku před tabulí, procvičují s žáky učivo a zkouší je. Rozvrh hodin je dán na celý týden a učitelé se jím řídí celý rok. Každá hodina má čtyřicet pět minut a začátek či konec hodiny oznamuje zvonek. (Václavík, 1997)

1.3 ORGANIZACE ŠKOLY

V pojetí dnešní doby je tradiční škola chápána jako škola, která je založena na systému hodinového vyučování, kdy autoritativní postavou je učitel. Organizace hodin je relativně stálá, učitel se řídí učebními plány a školním vzdělávacím plánem. Je chápána jako *škola paměťově reproduktivní s absolutizací rozumového vývoje dítěte a omezeným prostorem na výchovu, tzv. škola nekomunikativního, direktivního, manipulativního charakteru*. (Hrdličková, 1994 str. 13)

1.4 ORGANIZACE VÝUKY

Při tradičním vyučování učitel látku především vykládal či vysvětloval. Úkolem žákům bylo poslouchat a opakovat. Žáci se látku také učili z učebnice. Další hodinu následovalo zkoušení. Učitel zjišťoval, zda žáci umí a chápou probranou látku tak, že se dotazoval a žáci odpovídali. (Václavík, 1997)

Při pozorování tradičního vyučování, vidíme spíše aktivního učitele a pasivní žáky. Snahou školy v posledních letech je otočit tento fakt. Přenášet větší aktivitu na žáky a učitele „odstrčit“ do pozadí.

1.5 HODNOCENÍ

Hodnocení patří ke každodennímu životu člověka. Jedná se o systematickou činnost, která vede k formování osobnosti nebo jeho práce. S hodnocením se setkáváme celý život a stejně tomu je i ve škole. Aby se dítě mohlo posouvat správným směrem, musí dostávat zpětnou vazbu.

Na většině tradičních škol bývá zpětnou vazbou klasifikace. Při klasifikaci se hodnotí žákův výkon a odměňuje se známkou. Pro rodiče i žáky je klasifikace srozumitelnou zpětnou vazbou, zda se žákovi daří či nikoliv a vede i k porovnávání žáků ve třídě.

Nevýhodou klasifikace bývá malá objektivita – například: dva žáci mohou mít stejnou známku, ale každý s jinak velkým úsilím. (Kolář, 2012)

Mezi další formy hodnocení, se kterými se setkáváme na 1. stupni, bývají odměny a tresty. Nejčastější odměnou je pochvala – za práci, chování, pomoc ve třídě. K trestům pak řadíme poznámky, napomenutí či opisování školního řádu.

K méně často zařazovaným typům hodnocení, které se ale v posledních letech na tradičních školách rozšiřuje, patří hodnocení slovní. Jde o hodnocení, které je věnováno každému žákovi individuálně. Je důležité, sledovat žákův osobní rozvoj a jeho pokroky. Žák není srovnáván se třídou. Pro učitele je tvorba slovního hodnocení časově velmi náročná, chce-li, aby žák měl kvalitní zpětnou vazbu. Učitel pomocí verbálních výroků popisuje, které oblasti vzdělávacího procesu žák zvládl, které mu činí potíže a jak se může zlepšit. (Mařašová, 2014)

1.6 METODY VÝUKY

Metoda (z řeckého slova *methodos*) znamená cesta směrem k cíli. Je to způsob, jak dosáhnout teoretického nebo praktického cíle. Je soustavou návazných kroků k praktickému či teoretickému osvojování skutečnosti. (Maňák, 1997)

Metoda má důležité místo ve výuce, kde představuje komunikační vazbu mezi učitelem a žákem. Odráží také celkové pojetí výuky. Metodu chápeme jako koordinovaný, úzce propojený systém učebních aktivit žáků, který je orientovaný na dosažení výchovně – vzdělávacích cílů s vyučovacími činnostmi učitele. (Maňák, 1997)

V průběhu doby se vyvinulo velké množství výukových metod, které bylo třeba utřídit a klasifikovat. V této klasifikaci, kterou uvádí Maňák ve své publikaci, se vychází z hlavního kritéria – typ osvojování poznatků a s ním úzce spjatým způsobem jejich prezentace. (Maňák, 1997)

Dělení metod podle Maňáka:

- Pramenící z poznání a typů poznatků, tedy metody s didaktickým aspektem, jsou slovní, názorně-demonstrační a praktické.
- Spojené s aktivitou a samostatností žáka, které mají psychologický aspekt, jsou metody sdělovací, badatelské, problémové a samostatná práce žáků.

- Metody s logickým aspektem - související s myšlenkovou operací, do sebe zahrnují postupy srovnávací, induktivní, deduktivní a analyticko-syntaktické.
- Aspekt procesuální v sobě skrývají metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační.
- Organizační aspekt mají kombinace metod výukových forem a prostředků.
- Aktivizující metody, které označujeme jako interaktivní, jsou diskuze, inscenace, didaktická hra, situace (pedagogická) a speciální metody. (Maňák, 1997)

2 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA

2.1 VYSVĚTLENÍ POJMU

Chceme-li řádně porozumět problematice alternativní pedagogiky, je nutné vysvětlit, co znamená pojem alternativní a co se skrývá pod slovním spojením alternativní školy.

Základem slova alternativní je kořen alter, což znamená *jiný, ten druhý, odlišný, nestandardní. Odlišuje výběr z několika možností. V pedagogice se používá ve významu nestandardního, inovativního, netradičního, neoficiálního, jiného možného školství, výchovy, vzdělávání. Hledání, objevování a zkoušení nových cest a přístupů (v teorii i praxi), které mají zefektivnit výchovu a vzdělávání.* (Kolář, 2012 str. 14)

Dalším pojmem je alternativní škola. Jsou to *školy, které uplatňují různorodé inovace při vzdělávání, netradiční cíle, přístupy, formy, obsahy, způsoby hodnocení žáků a výukové metody. Humanistická orientace, pedocentrické zaměření. Odmítají tradiční herbartovskou školu s orientací na učitele a výkony žáků. Kladou důraz na pozitivní klima třídy, na radost z učení, spolupráci a individuální rozvoj žáka. Mohou být státní, nestátní i soukromé. Základ mají v klasických reformních školách, které vznikaly zejména na počátku 20. století v Evropě i v USA.* (Kolář, 2012 str. 14)

Jinou definici alternativní školy uvádí Průcha ve své publikaci *Přehled pedagogiky. Alternativní škola je vzdělávací instituce, která se vyznačuje nějakou pedagogickou specifičností, na rozdíl od standardní, běžné školy. Má své vlastní charakteristické specifičnosti, které mohou spočívat ve zvláštním vzdělávacím programu, v odlišném repertoáru vyučovacích předmětů, v odlišném výběru učiva pro tyto předměty, ve zvláštní organizaci výuky, vztahů mezi žáky a učiteli, vztahů mezi školou a rodiči aj.* (Průcha, 2009 str. 177)

Následující definici uvádí Hrdličková. *Alternativní škola je školou, která mění tradiční paradigma výchovy, a to zejména svým pohledem na dítě, přičemž její působení je většinou i součástí širších společenských změn, z nichž vychází, k nimž ale i často svým pojetím dává impulsy (např. různá ekologická hnutí, propagace zdravého způsobu života apod.) Je alternativou, jinou možností, vedle oficiální masové školy, z jejíž kritiky většinou vychází.* (Hrdličková, 1994 str. 13)

2.2 VÝVOJ VE SVĚTĚ

Jednou z příčin vedoucí k hledání nových pedagogických koncepcí byl narůstající rozpor mezi tradiční školou, právy jedince na všestranný rozvoj jeho osobnosti a potřebami nové společnosti. (Svodobová, 1995)

V druhé polovině 19. století probíhá v západní Evropě a v USA prudký rozvoj vědy a techniky. Stávající škola neplnila primární funkci vůči své společnosti. Stala se tak předmětem kritiky. (Horák, 2005)

Do pokusů o reformu se zapojily různé státy světa, můžeme tedy říci, že se jednalo o mezinárodní hnutí. Hnutí nemělo jednotnou koncepci, ale zastřešovalo reformní návrhy, vycházející z myšlenek osobností pedagogické historie.

Mezi hlavní znaky reformního hnutí můžeme zařadit:

- Pedocentrismus
- Kritika tradiční školy
- Respekt a podpora přirozených potřeb
- Vyučování má respektovat individualitu dítěte
- Podpora vzájemné spolupráce žáků ve vyučování
- Tematicky a problémově propojovat předměty do celků a bloků
- Vycházet z dětské zkušenosti a okolního světa
- Dítě se má učit pomocí činností, vlastních zkušeností a řešení problémových úloh (Pecháčková, 2014)

Mezi představitelky reformního hnutí, které se snažilo o to, aby škola byla pro žáky zajímavá a přitažlivá, patřila například Italka Marie Montessori. K období největšího rozkvětu tohoto hnutí patřila doba dvacátých a třicátých let dvacátého století. Kromě Montessoriové se k reformě přidali další stoupenci z různých zemí.

Reformismus vycházel z některých starších podnětů, hlavně z Rousseauovy koncepce přirozené výchovy a z Tolstého myšlenky volné školy, zvláště se však inspiroval Spencerovými a Deweyovými ideami praktického a pro život prospěšného vzdělání. (Jůva, 1994 str. 28)

V souvislosti s rozvojem se vytvářely i nové vyučovací metody a postupy – například diferencovaná či individualizovaná výuka. Mezi další postupy patřilo i problémové a projektové vyučování. S tím souvisel i vznik nových pedagogických koncepcí. K těm nejznámějším tvůrcům nových koncepcí patřili: Marie Montessori, Rudolf Steiner, Peter Petersen, Celestin Freinet, John Dewey či Helen Parkhurstová. (Pecháčková, 2014)

2.3 KRITIKA TRADIČNÍ ŠKOLY

Alternativní školy mají rozličný charakter. Liší se množstvím odvětví, například ve své orientaci, obsahu výchovně vzdělávací práce i svých organizačních formách, metodách a prostředků. Co mají však společné, je kritika tradiční (dosavadní) školy. (Svodobová, 1995)

Nejčastěji se tradičním školám vytýká:

- Nedostatek ohledu k celkovému rozvoji jedince a to jak po stránce emotivní a volní, tak po stránce intelektuální
- Malý zřetel k estetickým, zdravotním a tělovýchovným stránkám výchovy
- Podcenění rozvoje tvůrčích schopností a jednostranná orientace na učení
- Nepřiměřený pracovní a životní režim školy, velká míra nátlaku a drilu
- Jednostranná autoritativní výchova, která se zakládá na poslušnosti a s tím spojená malá citlivost učitele vůči dítěti
- Izolovanost školy od reálného života, rodiny i kulturních institucí. (Svodobová, 1995)

2.4 VÝVOJ U NÁS

I u nás se projevovala snaha o reformu v pedagogice. Pokusy usilovaly o humanizaci, efektivnost výchovy i její aktivizaci. Společným jmenovatelem bylo překonat formální tradiční školu a přivést do výchovy dětskou přirozenost, rozvíjet zvědavost, tvořivost dětí a jejich aktivitu. (Svodobová, 1995)

Z počátku probíhala reformní činnost převážně izolovaně a nekoordinovaně. Učitelé - pokusníci vycházeli více z osobního přesvědčení a zanícení, než z teoretických úvah. I přesto u těchto reformátorů můžeme shledat některé společné znaky reformní pedagogiky. Hlavním společným znakem byla zásada přirozeného vývoje dítěte. Další spojujícím názorem a otázkou, kterou rozpracovávali, byla svobodná či volná výchova. Do této skupiny reformátorů můžeme řadit například Josefa Úlehlu, Boženu Hrejsovou či Františka Bakuleho. (Kasper, 2008)

Mezi osobnostmi, které se nejvíce zasloužily na rozvoji reformní pedagogiky u nás, byl Václav Příhoda. V letech 1922 až 1926 studoval a pracoval v USA. Jeho názory byly ovlivněny pragmatickou filozofií. (Václavík, 1997)

Na začátku třicátých let 20. století dochází v Československu ke snaze o spojení jednotlivých reformních činností s cílem vytvořit zásadní reformu českého školství. Osobou, která byla zodpovědná za vedení, byl Václav Příhoda, který byl učitelem na Karlově univerzitě. Pod jeho vedením vznikl v roce 1929 „**Organizační a učební plán reformních škol**“. Podle tohoto plánu bylo umožněno zřízení pokusných škol na třech místech v Praze - Nusle, Michle, Hostivař, dále v Humpolci, ve Zlíně a na dalších místech republiky. (Svodobová, 1995)

V již zmíněném Zlíně byla zřízena škola, na které se podílel průmyslník Tomáš Baťa. Nebyl pedagogem, ale jeho pragmatismus byl v souladu se zásadami reformního pedagogického hnutí. Baťa viděl za cíl vyučování samostatné myšlení, nikoliv hromadění poznatků. Jeho názory se stýkaly s názory například Johna Deweyeho. (Václavík, 1997)

O činnost těchto pokusných škol byl velký zájem. Sjížděli se nejen učitelé, studenti z celého Československa, ale i pedagogové ze zahraničí, aby si vyměňovali zkušenosti, a tím šířili myšlenky reformní pedagogiky na další školy. (Václavík, 1997)

Mezi další významné pedagogy patřil Jan Uher. Působil ve dvacátých letech 20. století a spatřoval v proměně školy problém, který měl několik úrovní. Při reformě nejde o přesouvání či spojování látky. Nejde ani o využívání nějaké samospasitelné metody. *Reforma musí vycházet z ducha bytosti národa, musí respektovat národní tradice a ty obohacovat progresivními světovými prvky. Dále musí reforma respektovat ideály demokracie, vycházet z humanistické filozofie, a k těmto ideálům musí moderní školství výchovou nových generací směřovat.* (Václavík, 1997 stránky 134, 135)

Velkým zvratem v rozvoji reformace českého školství a zakládání reformních škol, byl konec 30. let a okupace Československa. Nástup Komunistické strany Československa v roce 1945 a následný komunistický puč v roce 1948, neumožnily zastáncům reformismu šířit své myšlenky. Na dlouhou dobu byla u nás jedinou a uznávanou pedagogickou koncepcí tzv. socialistická pedagogika, která vycházela z filozofie marxismu – leninismu. (Václavík, 1997)

Přelomovým okamžikem, nejen v pedagogice, se stal konec roku 1989. S pádem socialistického zřízení se otevřela řada možností. Čeští učitelé jezdili na zájezdy do zahraničí, aby se seznámili s různými typy škol. Učitelé, kteří emigrovali do zahraničí a působili na tamějších školách, se vraceli a předávali zde své zkušenosti. Vliv různých pedagogických proudů západní Evropy a USA opět začal působit na české školství. (Václavík, 1997)

Navázat na české reformisty z meziválečného období, však bylo složité. Problémem byl časový odstup a malé množství informací. Proto se učitelé více zajímali o aktuální poznatky ze zahraničí. (Václavík, 1997)

3 TRADIČNÍ ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA

3.1 PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI

3.1.1 MARIE MONTESSORI

Marie Montessori se narodila 31. srpna 1870 v Itálii. Matka Marii podporovala v jejích plánech i přesto, že byly odvážné. Vynikala vlastnostmi, které byly přisuzovány spíše mužům, například měla matematické sklony, vztah k technice a cíl stát se inženýrkou. Mezi její pozdější zájmy patřila biologie. Tuto touhu završila studiem medicíny, což jí přineslo titul první lékařky v Itálii. Ve své praxi se specializovala na dětské nervové nemoci. V dalších letech studovala i pedagogiku a filozofii. V roce 1907 otevřela, dnes již proslulý, Dům dětství – Casa dei bambini v Římě. Zde využila své zkušenosti při práci s postiženými dětmi. (Svodobová, 1995)

3.1.2 PRINCIP PEDAGOGIKY

Marie Montessori byla ve svých pedagogických aktivitách vedena snahou osvobodit dítě od tradičních autoritativních metod výchovy. Důsledně se stavěla proti omezování dětí, kladla důraz na jejich spontánní činnost a přirozenou aktivitu, která stojí ve středu jejich pedagogického zájmu při formování osobnosti dítěte. (Hrdličková, 1994 str. 73)

Mezi specifické znaky její pedagogické koncepce patří:

- maximální respekt k individualitě dítěte, respektování jeho samostatnosti a úcta ke svobodě dítěte
- respektování tzv. senzitivních fází ve vývoji dítěte
- všestranná výchova smyslů
- vytvoření podnětného vzdělávacího prostředí
- heslo „Pomoz mi, abych to udělal sám.“ (Hrdličková, 1994)

Každé dítě je jedinečná osobnost. Proto se jinak vyvíjí, pracuje samo na sobě. Potřeba se něčemu naučit se vyvíjí v senzitivních fázích, což jsou určitá období, v nichž je dítě obzvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů okolní reality. Mezi tyto fáze patří například fáze pro rozvoj řeči, pohybových schopností atd. Úkolem výchovy je pak připravovat vhodné podnětné prostředí pro konkrétní fáze. (Průcha, 1996)

Senzitivní fáze vývoje člověka:

1. 0 – 3 roky
 - Senzitivní oblasti jsou pohyb, řeč a řád. V pohybové oblasti je dítě citlivé na zvládání chůze, běh a rozvoj manuální dovednosti. V oblasti řádu se dítě učí pravidelnému režimu vůči okolnímu světu. Další oblastí, kterou dítě v tomto období rozvíjí, je řeč.
2. 3 - 6 let
 - V tomto období dochází k sebeuvědomění dítěte, dítě se začíná cítit, jako součást skupiny. Dále se rozvíjí pohybové a řečové dovednosti.
3. 7 – 12 let
 - Pro toto období je typický rozvoj morální senzitivity. Dítě dokáže hodnotit dobré i zlé, jak na svém chování, tak na chování ostatních. Získává taktéž sociální zkušenosti. Pokud jsou tyto zkušenosti chudé, může to znamenat brzdu v jeho dalším vývoji. Na začátku tohoto období se dítě zajímá o okolní svět. Důležitým prvkem je podpora aktivního zkoumání světa a samostatného získávání dovedností a znalostí, což vede ke zdravému rozvoji sebevědomí.
4. 12 – 18 let
 - V této fázi se dospívající člověk samostatně vyvíjí v sociálních vztazích a tvoří si nový obraz o sobě samém. (Kasper, 2008)

3.1.3 ORGANIZACE ŠKOLY

Montessori třídy se od tradičních liší principem tzv. věkové heterogenity. Třídy zde nejsou děleny podle věku, ale jednu třídu mohou navštěvovat žáci různých věkových skupin. Nejčastěji jsou na 1. stupni sloučeny skupiny šesti až osmiletých a devíti až jedenáctiletých žáků. Věková různorodost vede mladší žáky k pozorování starších při činnostech a následnému učení se od nich pomocí pozorování. Dále jsou žáci vedeni ke spolupráci, ale také k rozvoji jejich zdravého sebevědomí. Pro některé činnosti je však důležité zajistit vytvoření skupin dětí stejného věku či výkonu. V takovém případě se žáci porovnávají s vrstevníky a rozvíjí se jejich zdravá sebedůvěra. (Kasper, 2008)

Nedílnou součástí Montessori pedagogiky je připravenost prostředí, které vyhovuje a odpovídá aktuálním potřebám dítěte a zajišťuje jeho rozvoj. Připravenost podnětného prostředí zahrnuje například: zařízení třídy či didaktické pomůcky.

Aby se dítě mohlo správně rozvíjet, musí se v připraveném prostředí cítit bezpečně. Bezpečí mu zajišťují jasná pravidla a řád. Řád pomáhá žáků se snadněji a rychleji zorientovat v prostředí, neboť každá pomůcka má své jasně dané místo. Rychlejší orientace v okolí dítěte prospívá jeho psychickému a emočnímu rozvoji. Řád není důležitý jenom v oblasti organizace prostředí, ale také v samotných činnostech a vztazích mezi lidmi. (ČR)

Důležitou roli hraje pedagog (ale i rodič), který dítě neodsuzuje, nehodnotí. Naopak ho podporuje a inspiruje. Dítě na něho hledí jako vzor. Pedagog nevyužívá autoritativní způsob výchovy. Má za úkol vytvářet pro dítě vhodné prostředí. (Kasper, 2008)

Didaktické pomůcky, které tato pedagogika využívá, slouží hlavně ke cvičení motorických dovedností a smyslů. Pomůcky budí svým vzhledem (barvou, tvarem, materiálem či obsahem) v dětech pozornost a zájem o jejich využívání. Jsou vytvořeny tak, aby rozvíjely samostatnost, sebedisciplínu a sebekontrolu dítěte. Dítě s nimi může pracovat individuálně, vlastním tempem a dle vlastního zájmu. *„Důležité je vzbudit zájem dítěte, nadchnout je pro určitou činnost – jen tehdy dochází ke koncentraci dítěte, k soustředění na práci, při níž dochází k určitému posunu a lze hovořit o pedagogické účinnosti.“* (Hrdličková, 1994 str. 80)

3.1.4 ORGANIZACE VÝUKY

Vyučování v Montessori školách nebývá uspořádáno podle hodinového rozvrhu. Vyučování se koná v takzvaných blocích. Ráno po příchodu do třídy se žáci i učitel setkají na elipse. Všichni si sdělí, co předchozí den zažili. Následuje sdělení, co je během vyučování čeká. Poté si žáci volí činnosti, které jsou pro ně připraveny. Každý žák má právo volby, jakou činností začne, jak dlouho se u ní zdrží.

Po prvním bloku následuje svačina. V tomto čase se žáci mohou protáhnout, popovídat si s kamarády nebo si zahrát nějakou hru. Po svačině následuje další blok, ve kterém se žáci věnují práci s pomůckami. Pomůcky pomáhají pochopit nové učivo, a také lépe procvičit učivo starší. Další možnou činností, na které žáci v tomto bloku mohou pracovat, jsou projekty. (Macháčková)

Žáci se během vyučování mohou po třídě volně pohybovat. V tradiční škole je volnost pohybu chápána jako rušivý element, který vede k nekázní. Marie Montessori chápe

kázeň jako ovládnání sebe sama a schopnost kontrolovat sám sebe. Volnost pohybu je také spojena s možností volby žáka, které činnosti se právě bude věnovat. Pokud činnost dokončí, uklidí ji a bere si jinou. (Hrdličková, 1994)

3.1.5 HODNOCENÍ

Klasifikace podle Marie Montessori není pro žáky motivující. Žáci jsou v jejich školách vedeni k práci s chybou a pochvalou, což je jeden ze základních principů této pedagogiky. Úkolem učitele je snaha o navození takové atmosféry, kdy se žáci nebojí dělat chyby a nejsou závislí na odměnách.

Snahou učitele je vést žáky k tomu, aby se učili pro svou radost a uspokojení. Chyba žákům není nepřítelem, ale ukazatelem toho, které učivo je potřeba lépe procvičit. Je to podnět k sebezdokonalování.

Zaznamenávání tempa práce žáků a jejich individuální posun umožňuje žákovské portfolio, které si vede každý žák sám. Portfolio je přehled učiva, které žák již zvládnul.

Závěrečné hodnocení je prováděno slovně, kdy učitel popisuje individuální pokrok žáka – co zvládl za celý rok, k čemu se rád vracel, které oblasti mu šly, ale i doporučení, kde se může žák zlepšit. Učitel žáka nesrovnává s ostatními žáky, neboť ti mají jiné předpoklady. (Randáková, 2001)

3.1.6 PŘÍKLADY MONTESSORI ŠKOL

V České republice byl vzdělávací program podle Marie Montessori schválen v roce 1998. V současné době existuje zhruba 54 základních škol pro žáky ve věku 6 – 12 let. Pro žáky a studenty ve věku 12 – 18 let je k dispozici asi 8 škol. Některé ze započítaných škol nejsou celé podle principu Montessori, ale ve velké míře využívají prvky této koncepce. V Královéhradeckém kraji je pouze jedna škola a ta využívá prvky Montessori. Nachází se v Suchém Dole (www.malaskola.cz). Nejvíce Montessori škol je ve středočeském kraji a v Praze. (Alternativní školy, 2001-2017)

3.2 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA

Zakladatelem waldorfské školy byl rakouský filosof Rudolf Steiner, žijící v letech (1861 – 1925). Steiner vypracoval filozoficko-pedagogickou koncepci tzv. antroposofii, která se zabývá pohledem na člověka. Steiner vnímá člověka, jako bytost, která má tři schránky – duševní, duchovní a tělesnou. (Kolář, 2012)

3.2.1 PRINCIP PEDAGOGIKY

První waldorfská škola vzniká v roce 1919 ve Stuttgartu. Před otevřením první školy předával Steiner učitelům podstatu antroposofické pedagogiky. Důležitými znaky bylo neřídít se vnějšími požadavky společnosti a státu, ani finančními možnostmi. Jako základní kámen považoval duchovní podstatu člověka a potřeby dítěte. S tím souvisejí sedmileté vývojové fáze člověka. (Kasper, 2008)

1. 0 – 7 let

V první fázi jde o největší rozvoj fyzické stránky člověka. Je to životní období, kdy tělo roste a vyvíjí se nejrychleji. Dítě poznává svět hlavně pomocí svého těla, především končetin. Učí se chodit, brát věci do ruky, manipulovat s nimi. V tomto období je důležité klást důraz na rozvoj citového vnímání a rytmiky. Důležitou součástí výchovy jsou lidé, kteří dítě obklopují a mají na něho vliv. Dítě se v tomto období učí hlavně napodobou, proto sleduje své okolí a učí se o něho. Je důležité, aby dítě mělo možnost z chování dospělých vysledovat, co je dobré, správné, a aby mohlo do svých pocitů přijímat pravdu a lásku.

Steiner v tomto období neklade důraz na intelektuální přípravu dítěte na školu. Dítě před nástupem nemusí dosáhnout určitého stupně rozumového vývoje. Je důležité, aby mělo kvalitní a klidné dětství, ze kterého bude moci čerpat a vycházet celý život. (Hrdličková, 1994)

2. 7 – 14 let

Ve druhé fázi vývoje se dítě již neučí pouze napodobování, ale vyučování probíhá pomocí zážitků. Důležitou složkou, která se rozvíjí, je složka citová. Učitelé dětem přibližují svět pomocí pohádek a příběhů. Rozvíjí se u nich představy, fantazie. Velký důraz je kladen na rozvoj paměti. Do 10-ti let jsou žáci chráněni před zahlcením rozumovými poznatky. Rozumová sféra se rozvíjí kolem 10. roku, kdy je možné dítě

zahrnout různými poznatky, definicemi, teoriemi a rozvíjet tak jeho rozumové schopnosti. Učitel je v tomto období důležitou součástí života dítěte, neboť je vnímán jako vzor, který dítě vede a pomáhá mu. (Hrdličková, 1994)

3. 14 – 21 let

Během třetí fáze vývoje si již člověk plně uvědomuje abstrakci, dokáže si vytvářet vlastní úsudky a názory. V tomto období vchází člověk do fáze, kdy se objevují první lásky. Učitel i v tomto období rozvíjí estetickou, tělesnou i mravní součást výchovy.

3.2.2 ORGANIZACE ŠKOLY

Waldorfské školy jsou nestátní subjektem. Na zřízení školy se podílejí rodiče, učitelé a přátelé waldorfských škol. Část financí škola získává od státu, část z fondu, do kterého přispívají i rodiče.

Škola žákům poskytuje tři stupně vzdělávání (nižší, střední a vyšší stupeň). Často bývá ke škole připojena i mateřská škola, kde se děti i rodiče seznamují si principy pedagogiky a způsobem práce s dětmi. Žáci během školní docházky navštěvují 12 postupných ročníků. Je možnost i 13. ročník, který má za úkol připravit žáka na státní maturitní zkoušku.

Žáci mají od 1. do 8. třídy jednoho třídního učitele, který je vyučuje hlavním předmětům. Od 5. třídy se přidávají učitelé, kteří se specializují na výchovy či jazyky. Ve škole se nevyučuje podle přesně daných učebních osnov a plánů, nýbrž pouze podle doporučených okruhů, aby se zajistila srovnatelnost vzdělání se státní školou.

Během roku probíhají tzv. měsíční slavnosti, při kterých žáci představují svým rodičům různými formami, co se za měsíc naučili. Jedná se o společenské žití, které spojuje školy, rodiče a přátelé školy. Rodiče se školou spolupracují i mimo slavnosti, například se zúčastňují rodičovských večerů, kdy jsou seznamováni s antroposofií.

3.2.3 ORGANIZACE VÝUKY

Vyučování neprobíhá podle hodinového rozvrhu. Výuka je dělena do tzv. epoch, což jsou dvouhodinové bloky, které trvají zpravidla 3-6 týdnů za sebou. Každá epocha je zaměřena na dané téma, což umožňuje věnovat se látce do hloubky. (Hrdličková, 1994)

Den ve Waldorfské škole začíná pozdravením, kdy se každý žák pozdraví s učitelem podáním ruky. Následuje hlavní vyučování – epocha, která trvá obvykle 100 – 120 minut. Během ní se žáci věnují hlavním předmětům – matematika, český jazyk a společenské vědy. Ostatní předměty – tělesná výchova, eurytmie či jazyky, jsou vyučovány v klasických hodinách trvajících 45 minut.

Aby žák mohl učivo prožít různými smysly, je epocha rozdělena na tři části: rytmická, poznávací a část věnovaná individuální práci. (Hrdličková, 1994)

Rytmická část epochy probouzí žáky, vytváří ve třídě příjemnou atmosféru a pomáhá stmelit kolektiv. V této části žáci sborově zpívají, recitují básně nebo se věnují rétorice. V nižších ročnících se objevují taneční aktivity, kdy žáci nacvičují či procvičují taneček spojený s písničkou. Část trvá zhruba 15 – 30 minut.

V poznávací části neboli hlavní části se žáci seznamují s učivem. Navazují na učivo známé a probrané. Vyučování může probíhat frontálně. Žáci si zapisují učivo do epochových sešitů. Své zápisky si doplňují kresbami, které s tématem souvisí.

V poslední části epochy pracují žáci individuálně. Náplní práce je zpracování probíraného tématu jinak. Žáci mohou kreslit, modelovat, psát různé příběhy. Tato část bývá někdy označována jako vyprávěcí. Učitel může v této fázi epochy vyprávět nebo číst žákům příběh, spojený tematicky s učivem. Žáci si v příběhu hledají ponaučení. (Alternativní školy, 2001-2017)

3.2.4 SPECIFIKA VÝUKY

Jedním ze specifik této pedagogiky je absence hotových učebnic. Učí se vytvářet si vlastní epochové sešity, kam si zapisují své poznatky. Pro větší rozšíření svých znalostí pracují například s encyklopediemi a atlasy.

Žáci své zápisky často doplňují obrázky, které souvisejí s tématem. Pokud se žáci učí například o krasopisu, pak jejich zápisky jsou psané různými styly písma a stránky bývají ozdobné. (Zehrer, 2012)

Další odlišností od ostatních směrů je předmět nazývaný eurytmie. Jedná se o předmět, při kterém jde o ztvárnění zvuku pohybem. Nejčastěji je pohyb ztvárněn pomocí rukou a paží. Znázorněním pohybu žák sděluje své pocity. Rozlišujeme hláskovou a tónovou

eurytmii. Pomocí hláskové eurytmie se žáci učí znázornit kupříkladu písmena abecedy, slova či celé věty. (Hrdličková, 1994)

Mezi specifika waldorfské školy patří neodmyslitelně měsíční slavnosti. Waldorfská pedagogika využívá ve svém vyučování i výchově rytmu. Nejen rytmu v hudební výchově, ale také rytmu spojeného se životem člověka. S tím také souvisí koloběh celého roku. Při slavnostech žáci zpracovávají různé tradice a svátky, které jsou spojeny s určitým obdobím. Mezi slavnosti patří samozřejmě také oslava narozenin. (Waldorf Semily)

3.2.5 HODNOCENÍ

Hodnocení na škole probíhá slovně. Žáci nejsou klasifikováni známkou, ale zpětnou vazbou je pro ně ústní či písemné hodnocení. Díky tomu nemají žáci možnost propadnutí. Důležitý podíl má také sebehodnocení žáka samotného. (Waldorf Semily)

Na školách waldorfského typu neexistuje zkoušení. Učitelé se o znalostech žáků přesvědčují pravidelně v průběhu celého roku. Pokud žák neprospěl v jednom nebo více předmětech, nemusí opakovat celý ročník.

Rodiče mohou podat písemnou žádost, ve které žádají o převedení výsledků žáka na běžnou klasifikaci. Toho bývá využíváno při přechodu žáka na jinou školu nebo před nástupem do zaměstnání. (Svodobová, 1995)

3.2.6 PŘÍKLADY WALDORFSKÝCH ŠKOL

Česká republika schválila program Waldorfských škol roku 1996. V dnešní době počet základních waldorfských škol sahá k číslu 13. Rozmístění těchto škol po republice je celkem rovnoměrné. Waldorfské školy můžeme nalézt například v Pardubicích (www.waldorfpardubice.cz), Semilech (www.waldorf-semily.cz) či v Praze (www.waldorfjinonice.cz). (Waldorf Semily)

3.3 JENSKÝ PLÁN

Zakladatelem tzv. jenského plánu byl německý profesor pedagogiky Peter Petersen, jehož život spadá do období 1884 až 1952. Petersen své myšlenky o reformním školství aplikoval na cvičné škole v Jeně. Označení jenský plán dostala Petersenova pedagogická koncepce na kongresu v Locarnu v roce 1927. (Kasper, 2008)

Pedagogika jenského plánu staví své pilíře na výchově jako procesu zušlechtění člověka. Toto zušlechtění může probíhat díky pospolitosti, která je součástí školního života. Žák se v tomto společenství učí pracovat a vyrovnávat se s konflikty či spolupracovat ve skupině. Výchova tedy vystupuje nad vyučovací úkoly nebo jsou ve vzájemné symbióze. (Hrdličková, 1994)

Jenský plán nelze chápat jako stanované dogma. Každý učitel si ho může přizpůsobit vlastním možnostem. Lze využívat i jiné prvky alternativních koncepcí, například pomůcky montessori. Pokud jsou používány hračky, je nutné, aby měli didaktický záměr a žák měl možnost kontroly, zda pracuje správně. (Václavík, 1997)

3.3.1 ORGANIZACE ŠKOLY

Petersen se ve své pedagogice snažil o individualizaci žáků, ale zároveň i o školní komunitu a společenství. Žáci byli ve škole seskupováni do heterogenních tzv. kmenových skupin. Tím se žáci přibližovali běžnému životu. Petersen rozdělil celé období školní docházky na čtyři kmenové skupiny po ročnících: 1. – 3., 4. – 6., 7. – 8., 9. – 10.. Takové rozdělení žáků je velmi podobné málotřídním školám. Jenský plán však počítá s velkým množstvím žáků. (Václavík, 1997)

Cílem věkově heterogenních skupin je vzájemná spolupráce mladších a starších žáků a s tím spojené vzájemné učení se. Díky rozdílnému věku žáků, mohou vznikat tzv. výkonnostní skupiny. To jsou skupiny, vznikající v dané kmenové skupině. Nemalou zásluhou tohoto rozdělení žáků je přiblížení se realitě, kdy se žáci učí pracovat s různě starými kolegy, a prevence proti patologickým jevům (šikana). (Frydriřhová, 2016)

3.3.2 ORGANIZACE VÝUKY

K vyučování Petersen často využíval pedagogické situace. To jsou momenty, při kterých jsou vytvářeny problémy či otázky, které musí žák vyřešit. Učitel tím podporuje žakovu aktivitu, nutí ho k hledání řešení daného problému. Problémem může být i situace z každodenního života. Důležitou podmínkou je nutnost neulehčovat žákovi hledání východiska. (Hrdličková, 1994)

V prostorách třídy bychom těžko hledali lavice. Pracovní prostor lze nazvat jako „obytný školní pokoj“, kde jsou rozmístěny stolky, židle, poličky s pomůckami, knihovny i hračky. O pokoj se žáci sami starají a pečují. Mohou se v něm volně pohybovat i v čase vyučování. (Václavík, 1997)

Velkou změnou oproti tradiční škole je tzv. týdenní plán práce, který nahrazuje rozvrh hodin. Musí být důkladně a pečlivě připraven a promyšlen. Zahrnuje potřeby celé školní společnosti, ale i mimoškolního prostředí. V plánu jsou zapracovány činnosti pro skupinovou práci, individuální aktivity i práce pro výkonnostní skupiny. Plánu se přizpůsobuje každý žák. (Hrdličková, 1994)

Týdenní plán zahrnuje čtyři základní druhy činností – jádrové vyučování, výuka v kurzech, volná práce a činnosti v různých pracovních společenstvích.

Jádrové vyučování zabírá více, jak polovinu vyučovací doby. V této části vyučování se žáci věnují i několik týdnů jednomu tématu, například Jaro. Jedno téma propojuje více předmětů – přírodověda, fyzika, atd.

Během výuky v kurzech si žáci osvojují znalosti a dovednosti v jednotlivých oborech, kupříkladu matematika, psaní, čtení. Výuka je založena na samostatnosti žáků nebo spolupráci ve dvojicích. Učitel během kurzu sleduje pokroky žáků a pomáhá slabším.

Část nazvaná volná práce má žákům umožnit vybrat si samostatně obor, který je zajímavý nebo který potřebují více procvičit.

Činnosti v různých pracovních společenstvích nabízejí žákům možnost zapojit se do činnosti, která bude utvářet jejich osobnost. Jedná se o keramické dílny, práce na pozemku apod.

3.3.3 SPECIFIKA VÝUKY

Vyučování v jenských školách využívá čtyři základní formy vzdělávání, které se pravidelně střídají.

Rozhovor je forma práce, která zahajuje den. Žáci sedí v kruhu, kde nikdo nemá své pevné místo. Každý má možnost volby vedle koho bude zrovna sedět. Učitel je součástí kruhu, ztrácí se tak jeho dominantní postavení. Během rozhovoru se žáci učí naslouchat druhým, vcítit se do jejich situace, projevit své city. Žáci se řídí pravidlem, které zakazuje posmívat se výroky druhých či projevovat svoji neúčast.

Nedílnou součástí pondělního ranního rozhovoru je informování o cíli a rozvrhnutí týdenní práce. (Sýkora)

Práce jako další forma. V této části pracují žáci buď v kmenových či výkonnostních skupinách. Práce většinou probíhá formou projektu, při kterém žáci řeší úlohy z českého jazyka, matematiky, přírodovědy, vlastivědy i jazyka cizího. (Sýkora)

Hra patří k neodmyslitelné součásti života dítěte. Při výuce v jenské škole se jedná o didaktickou hru s daným cílem. Hry jsou součástí i slavností. Mezi hry patří i dramatizace. (Sýkora)

Poslední forma, která završuje týdenní práci, se nazývá slavnost. Během slavnosti, ať už třídní nebo školní, žáci předvádějí vlastní scénky, prezentují své projekty či hrají na hudební nástroje. Moderátory slavnosti mohou být přímo žáci.

Důvodem slavnosti může být významný den, narozeniny žáka, konec týdne, loučení či vítání nových členů školy. (Sýkora)

3.3.4 HODNOCENÍ

Hodnocení žáků na jenských školách probíhá formou slovního hodnocení a sebehodnocení žáků. Žáci také hodnotí svoji práci při rozhovoru v kruhu, který může být jako náhrada slavnosti na konci týdne.

3.3.5 PŘÍKLADY ŠKOL JENSKÉHO PLÁNU

U nás jsou otevřeny dvě školy, které vyučují podle Jenského plánu. Obě začaly fungovat v září 2016. Jedná se o školy v Hradci Králové (www.hucak.cz) a na Praze – západ (<http://www.skolakairos.cz/>).

3.4 FREINETOVSKÁ ŠKOLA

Celestin Freinet, zakladatel tzv. pracovní školy, byl francouzský pedagog, žijící v letech 1896 – 1966. V mládí vyrůstal na venkově, kde získal kladný vztah k přírodě, ale také poznal těžkou práci v hospodářství. Školu popsal jako kasárna – nevlídné prostory, přísná autorita učitelů a nesmyslné školní práce. Na učitelské povolání se připravoval na normální škole. Jeho studium přerušila 1. světová válka, při které utrpěl těžké zranění. Po válce se stal učitelem. Při své práci pozorně pozoroval žáky a vedl si o nich záznamy. To mu pomáhalo hledat nové způsoby výchovy a vzdělávání. Cílem Freinetovy pedagogiky byla snaha o vychování člověka, který bude samostatně myslící, zodpovědný a přínosem pro celou společnost. (Pecháčková, 2014)

3.4.1 ORGANIZACE ŠKOLY

Freinetovy pedagogické myšlenky ovlivnil i John Dewey, který propagoval ideu vyučovat prací (learning to doing), kdy práce byla cílem a smyslem výchovy. Freinetovu pedagogickou ideou, kterou rozvíjel na začátku 20. století, vystihuje heslo: Z života – pro život – prací. Na základě tohoto motto upravil prostor třídy. Třídu rozdělil na různé pracovní koutky (pracovní ateliéry) vybavené pracovními materiály, které napomáhají výchově. Ateliéry jsou zaměřeny na domácí práce, přírodní vědy a techniku, uměleckou tvorbu a jazykovou komunikaci. Žáci v ateliérech mohou pracovat samostatně i ve skupinách. (Průcha, 2004)

Kromě pracovních ateliérů vyvinul Freinet i řadu didaktických technik, jejichž úkolem je obohatit edukační proces. Patří mezi ně například: individuální týdenní plán žáka, pracovní knihovna, kartotéka s učivem, školní tiskárna, nástěnka či akustické výukové programy.

3.4.2 ORGANIZACE VÝUKY

Základním předpokladem pro výuku žáků je jejich pracovní aktivita. Ta je spojená s jejich touhou poznávat, vyjádřit se, diskutovat. Vychází z přirozené potřeby dětí.

Celestin Freinet zavádí individuální týdenní plán pro každé dítě. Obsahuje témata a úkoly, které by žák měl zvládnout. To dává žákovi možnost volby, který úkol kdy bude plnit či jak dlouhý čas mu zabere. Na konci týdne žák hodnotí, zda se přecenil nebo jestli by mohl být příště pilnější. Rozplánování činností na celý týden dává žákovi možnost učit se samostatnosti a odpovědnosti. (Svodobová, 1995)

Při samostatné práci je důležité, aby žák dostal včas zpětnou vazbu. Ta je mu zajištěna třemi způsoby a je zakotvena v individuálním týdenním plánu. Žák může svoji činnost zkontrolovat: sám (náhledem do správného řešení, které je uvedeno u úkolu či v plánu), pomocí spolužáka nebo za pomoci učitele.

Při výuce čtení a psaní se využívá školní tiskárna, která je součástí každé třídy na nižším stupni. Žáci skládají věty z jednotlivých písmen a vytvářejí tak jednoduché texty a učí se s nimi pracovat. Texty mohou být využity při tvorbě školního časopisu. (Pecháčková, 2014)

3.5 DALTONSKÝ PLÁN

Američanka Helen Parkhurstová založila v roce 1919 v Daltonu, státě Massachusetts, experimentální školu Daltonský plán. Tato pedagogická koncepce se opírá o několik klíčových zásad:

- Svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost
- Spolupráce a sociální vědomí dětí
- Osobní zkušenost na základě vlastní činnosti
- Rovnováha mezi individuální, skupinovou a kolektivní výukou (Pecháčková, 2014)

Daltonský plán se od ostatních alternativních koncepcí odlišuje především v tom, že se nejedná o ucelený systém, podle někooho se musí postupovat krok za krokem. Jde o soubor principů, které od základů ovlivňují styl výuky. (Burešová, 2017)

Mezi důležité principy, které Parkhurstová vyzdvihuje, patří zodpovědná svoboda, spolupráce a samostatnost. Tyto principy nabádají žáka, k aktivní účasti na vyučování.

Poskytneme-li dítěti dostatek svobody při práci, učíme ho zodpovědnosti, umožníme mu, aby kreativně pracovalo vlastním tempem a ve vlastním časovém rozvrhu. Navíc velké množství rozličných aktivit, které mohou probíhat ve třídě současně, vytvoří dostatečně stimulační prostředí, které respektuje výukové návyky všech dětí. (Burešová, 2017)

3.5.1 ORGANIZACE VÝUKY

Hlavní myšlenkou této pedagogiky je zrušení tradičních vyučovacích hodin a změna organizace práce žáků. Vyučování na daltonských školách probíhá v daltonských blocích. V 1. – 2. třídě bývají bloky dlouhé dvě až tři vyučovací hodiny a jsou zařazovány jednou či vícekrát týdně. U žáků starších jsou bloky delší a činnosti náročnější. (Burešová, 2017)

Začátek bloku je zahájen setkáním v kruhu, kdy se řeší aktuální témata, která žáky zajímají. Po té se upřesňuje podstata úkolů samostatné práce a opakuji se pravidla pro samostatnou práci. Na závěr se dohodne čas, kdy se opět třída sejde v kruhu, aby své úsilí zhodnotila. (Burešová, 2017)

Přehled nabídky úkolů je na informační tabuli. Žáci si z nabídky vybírají činnosti pro daný den. Dokončené úkoly zaznamenají na kontrolní tabuli a úkol zařadí do svého portfolia. (Burešová, 2017)

Parkhurstová rozdělila učebny do předmětových sekcí, které vybavila potřebnými pomůckami. Třídy jsou heterogenní, což napomáhá postupu žáků v některých předmětech. S každým žákem je uzavřena smlouva na jeden měsíc na každý předmět zvlášť. Žáci mají možnost pracovat individuálně nebo ve skupinách – pokud mají stejné zaměření. Mohou vyhledat i pomoc učitele. Některé předměty jako výchovy či ruční práce se vyučují hromadně. Pokud žák svůj plán nesplní, nepropadá, ale nemůže postoupit dále. (Pecháčková, 2014)

Vzhledem k rozdílnému pracovnímu tempu žáků je individuální plán velmi užitečný. Někteří žáci mohou zvládnout učivo dvou ročníků během jednoho roku, jiný naopak. Žákům, kteří ve zvládnání učiva zaostávají, se učitel věnuje individuálně a doučuje je. (Wenke, 2000)

3.5.2 KRITIKA KONCEPCE

I přes velký přínos této koncepce nelze přehlížet problémy, které nastávají při její realizaci. Mezi obtíže lze řadit nedostatečné opakování učiva, které je nutné pro zapamatování. K nevýhodám řadíme také nesystematické získávání poznatků, kdy si žák volí pořadí činností sám. Dalším problémem je malá příležitost ke skupinové práci, neboť žáci pracují různým tempem na rozdílných úkolech. Bývá vytýkána i závislost práce na žakově vůli. (Svodobová, 1995)

3.5.3 PŘÍKLADY DALTONSKÉHO PLÁNU

V České republice vznikla roku 1996 Asociace českých daltonských škol. Dnes u nás na principu této pedagogiky funguje několik škol. Velká většina sídlí v Brně. Jedním z příkladů je Základní škola a mateřská škola Brno (www.zshusovabrno.cz), která dlouhodobě spolupracuje s Pedagogickou fakultou Masarykovy university v Brně. (Burešová, 2017) (ZŠ Husova, 2016)

4 SOUČASNÉ ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

4.1 ZAČÍT SPOLU

Vzdělávací program Začít spolu, který je mezinárodně označován jako Step by step, se začal vyvíjet v 90. letech v USA. Jedná se o velmi otevřený systém, umožňující přizpůsobovat se kultuře, zvykům, tradicím a vzdělávacímu systému v dané zemi. Program využívá moderní poznatky z pedagogiky a psychologie a spojuje je s osvědčenými vzdělávacími postupy (např. učení Komenského, Montessoriové, Piagetovy poznatky o fungování mozku atd.) Snahou programu je přizpůsobit se potřebám konkrétních dětí. (Krejčová, 2003)

V České republice byl vzdělávací program Začít spolu se souhlasem MŠMT ČR realizován od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 také na školách základních. (Pecháčková, 2014 str. 51)

Cílem školy je budovat základy pro kompetence, které jsou pro člověka životně důležité. Kompetence do sebe zahrnují schopnost kriticky myslet, přijímat změny, nést odpovědnost za svoji volbu, umět řešit a rozpoznat problémy, mít odpovědnost vůči společnosti a prostředí, ve kterém jedinec žije. (Krejčová, 2003)

Program oceňuje a podněcuje rozvoj těch charakteristických rysů, které budou v rychle se měnící době obzvláště potřebné. Patří k nim zejména:

- *schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat;*
- *schopnosti kriticky myslet, umět si vybírat, nést za svou volbu odpovědnost;*
- *schopnost rozpoznávat problémy a řešit je;*
- *představitost a tvořivost;*
- *zájem a odpovědnost vůči společenství, obci, zemi a prostředí, ve kterém žijeme.*

(Krejčová, 2003 str. 13)

4.1.1 ORGANIZACE ŠKOLY

Škola, která funguje podle programu Začít spolu, bere školu jako součást běžného života. Je zaměřena na komunikativní přístup, partnerství a spolupráci. Učitel není autoritou předávající informace. Jeho úlohou je provést žáky po stezce vzdělání. Ve škole se klade důraz na úctu k dítěti, důvěru a respekt, vlastní prožitky a zkušenosti a orientuje se na žákovu vnitřní aktivitu.

Orientace na žákovu vnitřní aktivitu se projevuje hlavně v učení. Učení probíhá pomocí vlastní praktické činnosti. Učitel v tomto okamžiku přechází do role pomocníka a pozorovatele. Po praktické činnosti následuje reflexe, která dává žákům zpětnou vazbu toho, co právě udělali, zjistili či prožili. Žáci mají možnost podílet se na volbě tématu, o kterém se chtějí učit. K němu poté připravují a plánují dílčí úkoly, pro osvojení potřebných vědomostí a dovedností. Hodnocení je bráno jako sledování individuálního postupu žáka. (Krejčová, 2003)

Důležitým činitelem, který se podílí na chodu školy, jsou rodiče. Ti se mohou podílet na řízení školy, organizaci a financování, ale i na obsahu učiva. Jsou to významní partneři při hledání vhodných edukačních strategií. (Krejčová, 2003)

4.1.2 ORGANIZACE TŘÍDY

Již při vstupu do třídy lze vidět odlišné uspořádání materiálního i sociálního prostředí. Toto prostředí se nazývá podnětné.

Sociální prostředí do sebe zahrnuje především klima školy a třídy. Na klimatu třídy se významně podílejí žáci. Učitel s nimi na začátku roku tvoří třídní pravidla (úmluvy). Společné vytvoření pravidel a následné respektování vede ke schopnosti nést odpovědnost za své chování a také lepší porozumění pravidlům. Tolerance a vzájemný respekt nepřichází ovšem okamžitě, je důležité ho systematicky a dlouhodobě budovat. (Krejčová, 2003)

Při tvoření třídních úmluv je důležité dodržovat následující zásady:

- zapojit do tvoření všechny žáky
- pravidla písemně zaznamenat a vyvěsit na viditelné a dostupné místo
- formulovat pravidla srozumitelně a pozitivně
- zapisovat pouze podstatná pravidla
- celoročně porovnávat život ve třídě s domluvenými pravidly
- podle potřeby pravidla průběžně doplňovat (Krejčová, 2003)

Kromě sociálního prostředí je ve třídě odlišné i materiální vybavení. Prostor třídy je členěn na menší pracovní koutky. Ty jsou tematicky zaměřeny a vybaveny. Koutky se označují jako „centra aktivit“. Při činnosti v centrech aktivit dochází k učení žáků

pomocí přímé zkušenosti. Žáci mohou experimentovat, manipulovat s různými předměty. Je zde i prostor na hru.

Práce v centrech umožňuje práci individuální i skupinovou. Při skupinové práci se vytváří málo početné skupiny, což umožňuje přirozenou komunikaci, akceptování rozdílů mezi lidmi a jejich názory.

Podobně uspořádané podnětné prostředí nalezneme již v koncepci Marie Montessori, jenském plánu, daltonské či freinetovské pedagogice. V prostředí, kdy si dítě i žák může vybrat druh činnosti, který odpovídá jeho schopnostem, dochází ke zdravému rozvoji, což je důležitým předpokladem pro učení. *V prostředí bohatém na podněty a činnosti má dítě možnost objevovat a rozvíjet své schopnosti mnohem intenzivněji a snáze, než je tomu v případě výuky, která se odehrává pod přímým vedením učitele v lavicích.* (Krejčová, 2003 str. 58)

Na prvním stupni základní školy nacházíme ve třídách tato centra:

- čtení
- psaní
- matematika a manipulace
- pokusy a objevy
- ateliér
- kostky
- relaxace

Koutky by měly být organizovány logicky. Hlučné centrum – například pokusy a objevy, by mělo být daleko od centra tichého, kde je potřeba velké soustředění (centrum čtení, psaní či relaxace). Každý koutek by měl být samostatný. Pokud to ale prostor třídy neumožňuje, lze smysluplně spojit některé koutky (např. centrum čtení a relaxace). Koutky by byly být ohraničené, tak aby měli žáci soukromí, ale zároveň je důležitá bezpečnost žáků. Učitel musí mít během práce kontrolu nad činností celé třídy. Proto při vybavování třídy využíváme nízký nábytek či regály.

Prostředí třídy vyžaduje velkou vybavenost pomůckami. Pomůcky jsou ve třídě uloženy tak, aby byly dostupné všem žákům a ty si je mohli bez problémů zapůjčit a posléze opět vrátit. Materiály jsou často finančně náročné, ale lze využít i materiál odpadový,

nebo se domluvit se žáky a rodiči na zapůjčení vybavení – například knihy, encyklopedie, časopisy do centra čtení.

4.1.3 ORGANIZACE VÝUKY

Vyučování v programu Začít spolu je organizováno do vyučovacích bloků a tematických projektů. Vyučovací bloky nemusí odpovídat učební jednotce o délce 45 minut. Úkolem tematických projektů je propojovat jednotlivé předměty do logických souvislostí.

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, 2003 str. 78)

Pro strukturu vyučování neplatí obecně platný předpis. Konkrétní struktura a délka aktivit se řídí potřebami žáků. Den ve škole s programem Začít spolu lze rozvrhnout takto:

1. Ranní kruh (20 – 30 min)

V ranním kruhu se sejdou všichni členové třídy, přivítají se, sdělí si své zážitky z nejbližších dnů, případně své nálady, pocity. Ranní kruh je ideální prostor pro motivaci žáků k následující práci, k zjištění, co už žáci o daném tématu vědí, co je dále zajímavé. Učitel žákům také sdělí informace o organizaci práce a důležité instrukce. Většinou instrukce předává žákům formou ranní zprávy. Ranní zpráva by měla být srozumitelná, motivující, vtipná a každé ráno jiná.

2. Společná práce (60 – 90 min)

Po ranním kruhu následuje společná práce - český jazyk, matematika. Žáci si během této části osvojují, opakují, procvičují učivo. Pracovat mohou samostatně, ve dvojicích či malých skupinách. Úkoly mohou mít více úrovní obtížností. Do této části dne se zařazují i předměty tělesná výchova a cizí jazyky.

3. Přestávka

4. Práce v centrech aktivit (asi 60 – 90 min)

Úlohy v centrech aktivit souvisí s tématem, které se v daném období řeší. Centrum aktivity si děti vybírají podle své volby a předem daných pravidel (většinou se zapisují do tabulky). Pravidla zajišťují podmínky pro to, aby si každé dítě mohlo projít všemi centry aktivit a splnit připravené úkoly.

Úkoly jsou koncipované tak, aby vedly žáky ke spolupráci a vzájemné pomoci. Úkoly nabádají žáky k přemýšlení a praktické činnosti zároveň. V průběhu bloku se žáci většinou v centrech nestřídají, aby měli dostatek času na splnění daného úkolu. Další den si vybírají další centrum.

Při práci v centrech se odehrávají různé činnosti ve stejném čase. Žáci si na začátku své práce sami volí pravidla, která zapíší na pracovní list skupiny. Učitel v tuto chvíli přechází do role pozorovatele a pomocníka. Pomocník sleduje žáky, jak se jim daří a pomůže tam, kde si žáci nevědí rady. Je zde prostor pro individuální práci a pomoc dětem, které ji potřebují.

5. Hodnotící (závěrečný) kruh (20 – 30 min)

Na závěr dne se všichni opět sejdou v kruhu. Úkolem tohoto kruhu je dát žákům možnost zhodnotit výsledky své práce, co se jim dařilo, nedařilo. Mají možnost podělit se se třídou o své zkušenosti. Práci skupinek hodnotí i ostatní spolužáci. Na hodnocení žáků se podílí i učitel. (Krejčová, 2003)

4.1.4 HODNOCENÍ

Jedním ze základních způsobů hodnocení žáků, kromě hodnocení slovního, je formou jejich portfolio. Portfolio je soubor žákovských prací, které shromažďujeme. Většinou bývá portfolio vedené formou pořadačů, do kterého si žáci zakládají své práce. Důležité je, aby práce byly označeny datem vzniku. To je nezbytné pro sledování žákova pokroku. Portfolia lze rozdělit na tři typy – sběrné, výstavní, hodnotící.

Sběrné portfolio představuje soubor všech žákových prací za dané období. Lze sem zařadit práce, komentáře, postřehy učitele i rodičů. Může obsahovat ukázky ze psaní, pracovní listy, výstupy z projektů, výtvarné práce atd.

Výstavní portfolio obsahuje nejúspěšnější práce žáka. Je určeno pro veřejnost. Lze sem řadit práce prezentující pokrok žáka, písemné úvahy žáka nebo práce, na které je žák pyšný.

Hodnotící portfolio není určeno pro veřejnost. Slouží jako souhrnné hodnocení žáka. Je určeno učiteli, rodičům a žákovi. Zde by neměli chybět práce z výstavního portfolio, popis zájmů dítěte, záznamy učitele z pozorování, sebehodnotící formuláře, zprávy o dítěti od jeho rodičů a poznámky učitele z konzultací s rodiči a dítětem.

4.2 ZDRAVÁ ŠKOLA

Škola podporující zdraví (dále jen ŠPZ) je projekt Světové zdravotnické organizace (WHO), do kterého se zapojila i Česká republika. Vychází z usnesení vlády České republiky ze dne 30. října 2002 č. 1046 k Dlouhodobému programu zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva České republiky - Zdraví pro všechny v 21. století a z dokumentu Ministerstva zdravotnictví ČR Č.j.: HEM-300-16.10.02/28915 - Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR - Zdraví pro všechny v 21. století. (Anschlagová, 2012)

Škola podporující zdraví realizuje systematický plán pro zdraví a blahobyt všech žáků, pedagogických i nepedagogických pracovníků. Jedná se o celkový přístup k podpoře zdraví ve škole. Snahou školy je podporovat psychický i fyzický rozvoj. Zahrnuje do sebe podporu zdravého životního stylu, zdravé stravy i zdravých vztahů mezi lidmi.

Plán školy podporující zdraví, do sebe zahrnuje zdravou školní politiku, školní tělesné prostředí, školní sociální prostředí, individuální zdravotní dovednosti a akční kompetence, komunitní odkazy a zdravotnické služby. (SHE, 2015)

Úkolem zdravé školní politiky je jasně definovat dokumenty, aby podporovaly zdraví a pohodu v praxi. Mohou omezovat školní stravování či popisovat prevenci proti šikaně či její řešení. Zdravotnické služby jsou zodpovědné za přímé studentské služby. Učitelé mohou se zdravotními pracovníky spolupracovat například na problematice sexuální výchovy.

Snahou školního tělesného prostředí je vytvořit a poskytnout zdravé fyzické prostředí, které jsou atraktivnější pro rekreaci a fyzickou aktivitu. Školní areál, který škola k těmto účelům nabízí, do sebe zahrnuje budovy, pozemky a okolí školy. (SHE, 2015)

Školní sociální prostředí se týká kvality vztahů členů školské komunity, ale i vztahů s rodiči a širší veřejností. Se sociálním prostředím souvisí i vazby mezi školou a rodinami žáků, a školou a klíčovými skupinami či jednotlivci v okolní komunitě.

Individuální zdravotní dovednosti a akční kompetence jsou většinou podporovány učebními osnovami, kupříkladu prostřednictvím školní zdravotní výchovy. Dále jsou využívány činnosti, které pomáhají rozvíjet znalosti a dovednosti, umožňující rozvoj kompetencí souvisejících se zdravím.

4.3 SUMMERHILL SCHOOL

Škola Summerhill byla založena Alexanderem Sutherlandem Neillem roku 1921 v Německu. V roce 1924 ji přestěhoval do rodné Anglie. Summerhill je samosprávná a demokratická škola, která poskytuje dětem prostředí, ve kterém mohou vyrůstat bez starostí a stresů z okolního světa. Děti mají ve škole stejně důležité postavení jako dospělí. Mohou rozhodovat o životě školy. Každý týden se konají Setkání, kde řeší otázky školního života. Každé dítě tu může projevit svůj názor k dané problematice, navrhnout řešení. Děti žijí ve společenství, kde se naučí dělat kompromisy, jednat a převzít odpovědnost za své chování.

Filozofie Summerhillu umožňuje dětem svobodnou volbu, zda budou navštěvovat formální lekce, případně které. Svůj volný čas mohou naplnit aktivitami, dle vlastního výběru. Pokud se děti samy rozhodnou, že budou lekce navštěvovat, má pro ně učení větší motivaci, neboť se neučí z donucení.

Ve škole získávají pocit bezpečí, cítí hodnotu vlastních potřeb a názorů, získávají skutečný pocit úspěchu, sebevědomí a sebedůvěru. (Neill) (East, 2008)

4.4 TVOŘIVÁ ŠKOLA

Tvořivá škola staví na základech tvořivých metod a forem učení Jana Ámose Komenského. Tuto tradici propojuje se současnými pedagogicko-psychologickými výzkumy učení a vzdělávání i se zkušenostmi učitelů z praxe.

Tvořivé učení je uskutečňováno pomocí metod a forem, které umožňují žákům samostatně uvažovat, tvořit vlastní otázky, přemýšlet a aktivně tvořit. Žáci jsou vedeni k pochopení a trvalému osvojení učiva, k rozvoji myšlení, komunikace a spolupráce. K základním znakům tvořivého (činnostního) učení patří probuzení zájmu, vlastní

činnost, vlastní objevování, manipulace s pomůckami, procvičování učiva na konkrétních příkladech a situacích apod.

Činnostní vyučování nepotřebuje zásadní změny v organizaci vyučování ve škole. Žáci jsou vedeni k samostatnému rozhodování, sebekontrolé a sebehodnocení. (Pecháčková, 2014)

5 NOVĚ VZNIKAJÍCÍ ŠKOLY

V dnešní době je velké množství škol. Ať už tradičních - plně organizovaných či málotřídních, tak i škol alternativních. I přesto stále vznikají nové školy. Hlavními iniciátory jsou rodiče. Ti se chtějí více podílet na tom, jak bude probíhat vzdělávání jejich potomků. Pokud se jim nepodaří nalézt školu, která by vyhovovala jejich představám, troufnout si založit vlastní. (Čápová, 2014)

5.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA DUHOVKA

Základní škola Duhovka je soukromou školou na adrese Nad Kajetánkou 134/9, Praha 6, která se v roce 2010 stala součástí česko – anglického vzdělávacího systému. Zřizovatel školy je Duhovka Group. Škola Duhovka využívá převážně prvků Montessori pedagogiky, nicméně je otevřená i dalším alternativním koncepcím. Vzdělávací program zajišťuje propojené vzdělávání od mateřské školy až po dospělost. Třídy jsou heterogenní s maximálním počtem žáků 20. Ve třídě jsou dva kvalifikovaní učitelé – česky mluvící a anglický rodilý mluvčí. Žáci jsou celým vyučovacím dnem provázeni oběma učiteli a každý z nich se jim individuálně věnuje. Další informace o škole lze nalézt na stránkách školy www.duhovkaskola.cz (Duhovka, 2013)

5.2 JEDNA RADOST

Základní škola Jedna radost je soukromou školou sídlící na adrese Na Hrázi 742/64, 290 35 Poděbrady III. Zřizovatelem této školy je Mgr. Jindřich Monček a Mgr. Lenka Mončeková. Informace o škole jsou dostupné na webové stránce www.skolajednaradost.cz.

Škola je zapojena do různých projektů. Jedna radost uplatňuje ve své školní praxi projekt Respektovat a být respektován, Škola pro demokracii, Inkluzivní škola či Úspěch pro každého žáka. Staví na pilířích:

- zdravé učení
- zdravé prostředí
- otevřené partnerství
- podpora nadaných žáků i žáků s podpůrnými opatřeními
- demokratický model vzdělávání. (JednaRadost)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 ÚVOD DO PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Praktickou část mé diplomové práce tvoří dotazníkové šetření zaměřené na učitele 1. stupně běžné základní školy a jejich využívání a začleňování prvků alternativních koncepcí do výuky. Zajímalo mě, jaké alternativní prvky jsou v běžné výuce nejčastěji využívány, v jaké míře, v jakých situacích, případně co učitelům brání v jejich začleňování.

6.1 CÍL PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, zda pedagogové na 1. stupni základních škol začleňují prvky alternativních koncepcí ve své výuce.

6.2 PRŮZKUMNÉ OTÁZKY

- 1) Které prvky alternativních koncepcí jsou častěji používány učiteli na 1. stupni základní školy?
- 2) O které alternativní pedagogické koncepci mají učitelé nejširší povědomí?
- 3) Co učitelům nejčastěji brání v začleňování prvků do běžné výuky?

Ke zjištění odpovědí na průzkumné otázky byl sestaven dotazník vlastní konstrukce (příloha A) obsahující 16 otázek. Z nich bylo 13 otázek testových a 3 s otevřenou odpovědí. První 4 otázky se týkaly obecných informací o respondentovi.

6.3 VZOREK RESPONDENTŮ

Respondenty tvořili učitelé 1. stupně základních škol v Královéhradeckém kraji. Na otázky odpovídali učitelé z plně organizovaných škol i málotřídních. Učitelé obdrželi dotazník elektronickou formou přes email dané školy.

6.4 METODA PRŮZKUMU

Pro získání dat od učitelů jsem použila metodu dotazníkového šetření. Učitelé odpovídali na 11 povinných otázek a 5 nepovinných. Ty se týkaly učitelů, kteří ve své praxi nějaké alternativní prvky využívají. Respondenti, kteří začleňují prvky do běžné výuky, odpovídali na všechny položené otázky. Z celkových šestnácti otázek

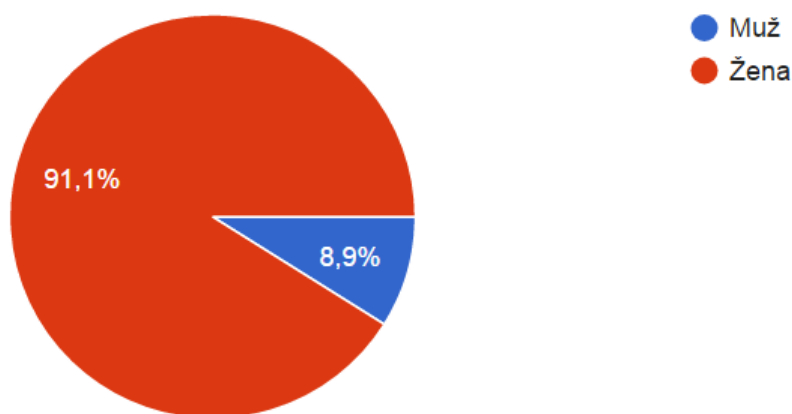
bylo 13 testových a 3 s otevřenou odpovědí. Dotazník jsem rozeslala na 78 základních škol. Návratnost dotazníků byla velmi nízká. Vrátilo se mi pouze 56 odpovědí.

7 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ U PEDAGOGŮ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

V rámci této kapitoly vyhodnocuji dotazníkové šetření, které proběhlo na 1. stupni základních škol v Královéhradeckém kraji. Šetření se zúčastnilo 56 učitelek a učitelů z plně organizovaných i málotřídních škol. Předpokládám, že respondenti mají základní znalosti o alternativních pedagogických koncepcích.

Na začátku dotazníku respondenti odpovídali na obecné otázky, které se týkaly informací o jejich pohlaví, věku, velikosti obce a typu školy, na které učí.

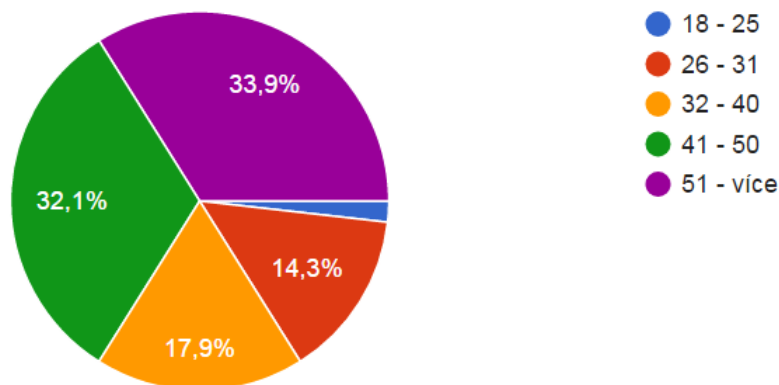
1. Pohlaví (56 odpovědí)



Graf 1 – pohlaví respondentů

Z vyhodnocení grafu vyplývá, že z 56 respondentů bylo 5 mužů (8,9%) a 51 žen (91,1%).

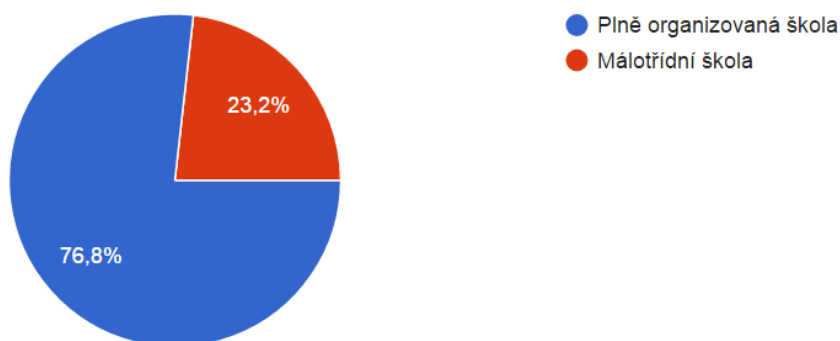
2. Do jaké věkové skupiny patříte? (56 odpovědí)



Graf 2 – věkové rozložení respondentů

Převážná většina dotazovaných se nacházela nad hranicí 41 let a více. V tomto rozmezí se nacházely dvě kategorie 41 – 50 let (18 respondentů) a 51 a více (19 respondentů). Téměř třetina dotazovaných se nacházela ve věkové skupině 26 – 31 let (8 respondentů) a 32 – 40 let (10 respondentů). Nejmenší zastoupení měla kategorie 18 – 25 let (1,8%), což odpovídalo 1 respondentovi.

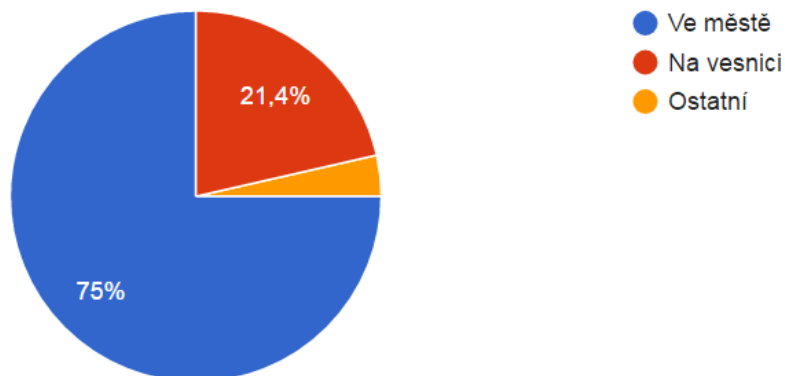
3. Jaký je typ školy, na které pracujete? (56 odpovědí)



Graf 3 – typ školy, na které šetření probíhalo

Převážná většina dotazovaných (43 respondentů) pracuje na plně organizovaných školách 76,8%. Zbýlých 23,2 % (13 respondentů) pracuje na školách málotřídních.

4. Vaše škola se nachází: (56 odpovědí)

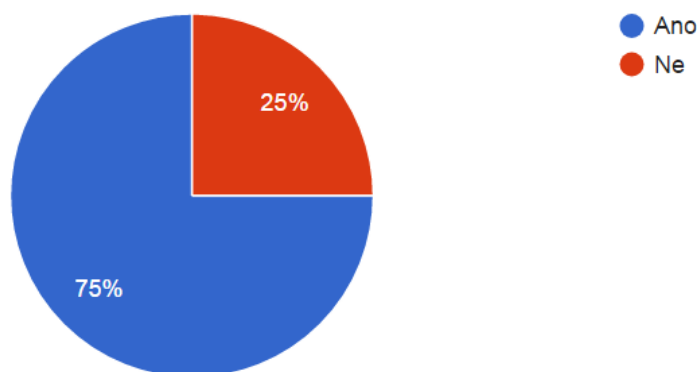


Graf 4 – umístění škol podle velikosti obce

Ve škole, která sídlí ve městě pracuje 42 dotazovaných (75%). Na vesnických školách pracuje 12 respondentů (21,4%). V městysu na plně organizovaných školách pracuje 3,6 % respondentů, což odpovídá 2 dotazovaným.

Následující otázky se již bezprostředně týkají problematiky začleňování prvků do výuky na běžné základní škole. Pokud respondenti prvky nevyžívají, odpovídali pouze na povinné otázky. Ti, kteří prvky začleňují, odpovídali na všechny otázky v dotazníku.

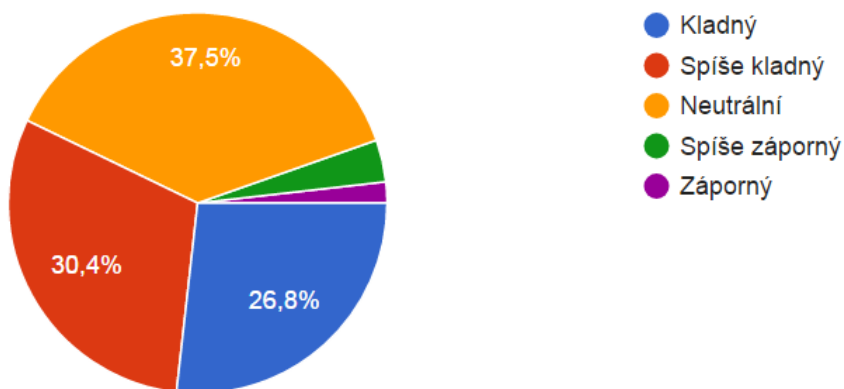
5. Setkal/a jste se někdy s prvky alternativní pedagogiky na běžné základní škole? (56 odpovědí)



Graf 5 – setkání respondentů s prvky alternativní pedagogiky

Z 56 dotazovaných se jich 42 shodlo na tom, že se během svého života setkala s prvky nějaké alternativní pedagogiky.

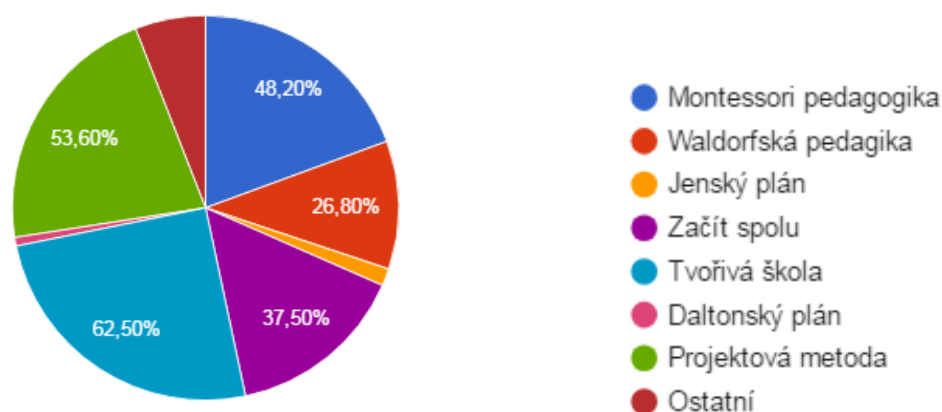
6. Jaký je Váš vztah k alternativním pedagogickým koncepcím? (56 odpovědí)



Graf 6 – vztah k alternativním pedagogickým koncepcím

Všichni respondenti odpovídali, jaký mají vztah k alternativním pedagogickým koncepcím. Neutrální vztah má 21 respondentů. Spíše kladný vztah má 17 respondentů a kladný 15 respondentů. Spíše záporný vztah označili 2 respondenti a záporný 1.

7. Se kterými alternativními koncepcemi jste se setkal/a blíže? (56 odpovědí)



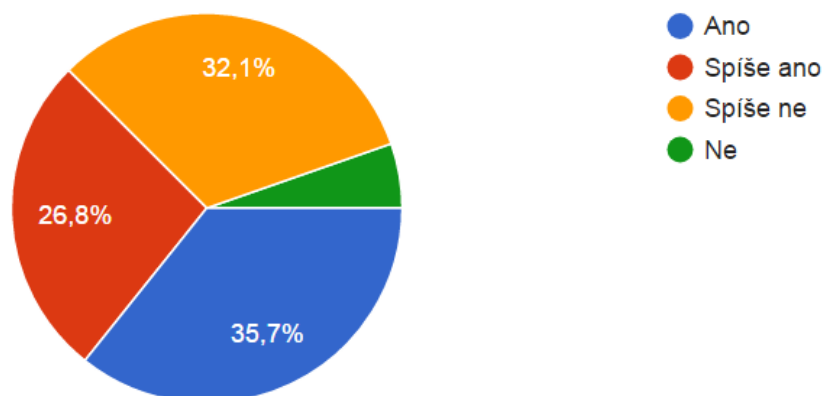
Graf 7 – bližší setkání s různými koncepcemi

V otázce mohli respondenti zaškrtnout více odpovědí. Mezi nejzastoupenější koncepce patřila Tvořivá škola, která byla značena 35 respondenty (62,5%) a Projektová metoda označená 30 respondenty (53,6%). S Montessori pedagogikou se blíže setkala

27 respondentů (48,2%). 21 dotazovaných (37,5%) se setkala s programem Začít spolu a s Waldorfskou pedagogikou 15 respondentů (26,8%). S Jenským plánem se setkali 2 respondenti (3,6%). S Daltonským pouze 1 (1,8%).

Do nabídky ostatní napsali respondenti 1x Zdravou školu, 1x Hejného metodu, 1x Feuersteinovo instrumentální obohacování, 5x blíže jsem se neseťkal(a).

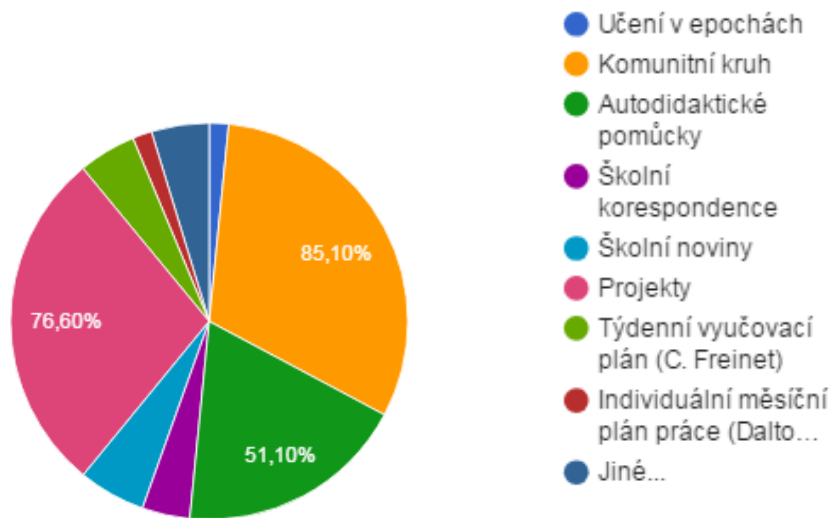
8. Využíváte některé prvky alternativní pedagogiky ve vyučování? (56 odpovědí)



Graf 8 – využitelnost prvků ve vyučování

Ze všech dotazovaných využívá některé prvky alternativní pedagogiky ve vyučování 20 respondentů (35,7%), spíše využívá 15 (26,8%), spíše nevyužívá 18 (32,1%) a nevyužívají 3 (5,4%).

9. Pokud ano, které? (47 odpovědí)

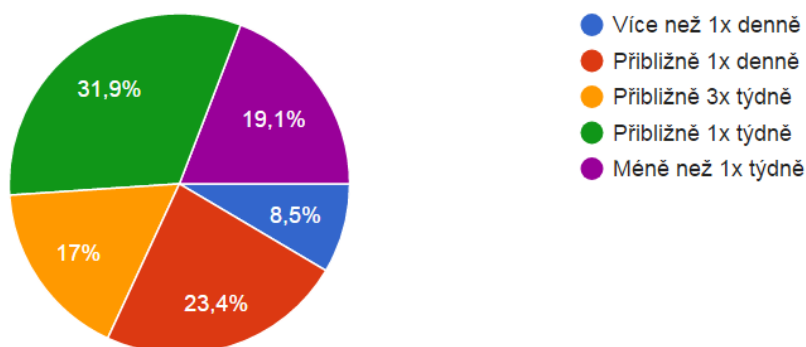


Graf 9 – využívání konkrétní prvků ve vyučování

Na otázku odpovídalo 47 respondentů. Zaškrtnout mohli více odpovědí. Z grafu vyplývá, že 40 dotazovaných využívá komunitní kruh (85,1%), 36 projekty (76,6%) a autodidaktické pomůcky 24 respondentů (51,1%). Tvorbu školních novin do výuky zařazuje 7 respondentů (14,9%), týdenní vyučovací plán 6 respondentů (12,8%), školní korespondenci 5 respondentů (10,6 %) a individuální měsíční plán 2 respondenti (4,3%). Učení v epochách využívají 2 dotazovaní (4,3%).

V kategorii ostatní se objevily odpovědi: 2x tvořivá škola, 1x dramatická výchova, 1x Hejného metoda, 1x myšlenkové mapy, 1x prolínání předmětů, 1x práce na stanovištích.

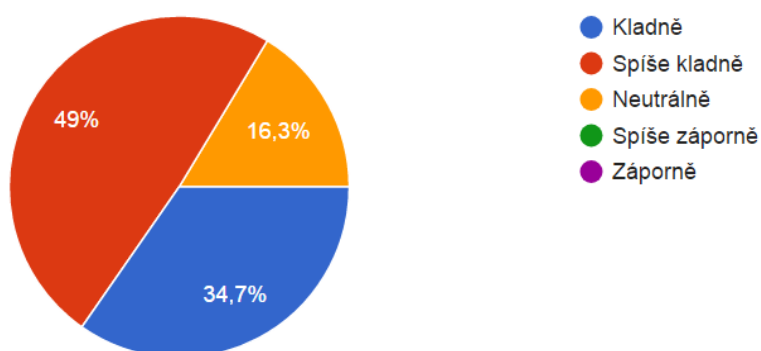
10. Pokud tyto prvky využíváte ve vyučování, jak často je zařazujete do výuky? (47 odpovědí)



Graf 10 – četnost využívání prvků ve vyučování

Z odpovědí vyplývá, že ze 47 respondentů využívají prvky alternativních pedagogických koncepcí více než 1x denně 4 respondenti (8,5%), přibližně 1x denně 11 respondentů (23,4%), přibližně 3x týdně 8 respondentů (17%), přibližně 1x týdně 15 respondentů (31,9%) a méně než 1x týdně 9 respondentů (19,1%).

11. Jak na prvky alternativní pedagogiky žáci reagují? (49 odpovědí)



Graf 11 – reakce žáků

Na otázku odpovídalo 49 respondentů. Odpověď kladné reakce zvolilo 17 respondentů (34,7%), spíše kladné 24 (49%) a neutrální 8 (16,3%). Překvapilo mě, ovšem mile, že žádný respondent neoznačil odpověď reakce spíše záporné a záporné.

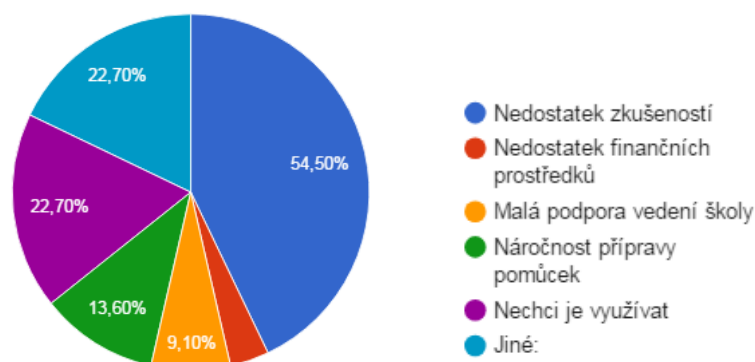
12. V jakých situacích prvky alternativní pedagogiky využíváte? (Např.: Komunitní kruh využívám pouze v případě řešení problémů.)

Umístění	Situace
1.	Řešení problémů
2.	Upevňování kolektivu
3.	Rozvoj komunikačních schopností
4.	Zpestření výuky
5.	Zahájení a ukončení týdne

Tab. 2 – pořadí situací

Respondenti průzkumu uváděli většinou stejné situace, ve kterých využívají prvky alternativní pedagogiky. Nejčastěji uvedli využívání komunitního kruhu při řešení problémů ve třídě. Dále komunitní kruh využívají z důvodu upevňování kolektivu a začleňování „odstrčených“ žáků a k rozvoji komunikačních schopností žáků. Na dalším místě se shodli, že využívají prvky ke zpestření výuky, osvojování a procvičování učiva – zde uváděli projekty, autodidaktické pomůcky. Někteří respondenti uváděli situace, kdy používají komunitní kruh k zahájení a zakončení týdne.

13. Pokud alternativní prvky nevyužíváte, napište Váš důvod. (22 odpovědí)

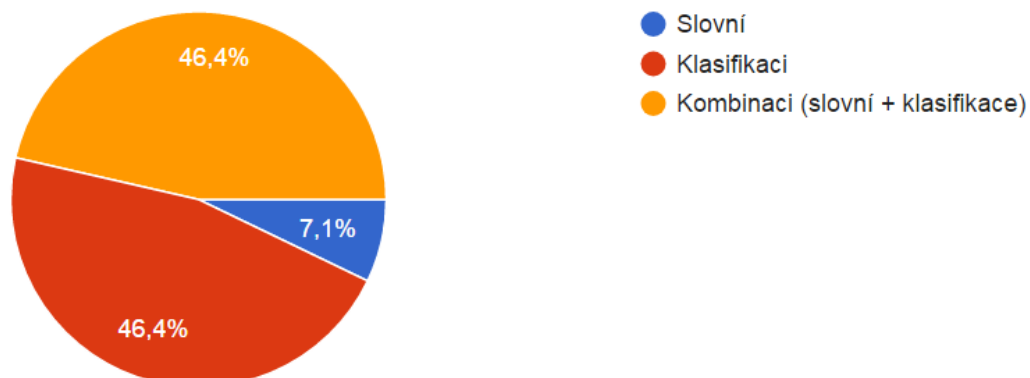


Graf 12 – důvody nepoužívání prvků ve vyučování

Z následujícího grafu vyplývá, co nejvíce brání pedagogům využívat prvky alternativních pedagogických koncepcí ve vyučování. Respondenti mohli vybírat z více možností. Na prvním místě je to nedostatek zkušeností 54,5%. Odpověď označilo 12 dotazovaných. Na druhém místě se 5 dotazovaných shodlo na tom, že je nechtějí využívat (22,7%) a 5 má jiný důvod než nabízený (22,7%). Na třetím místě je náročnost přípravy pomůcek (13,6%). Tuto možnost zvolili 3 dotazovaní. Na předposledním místě 2 dotazovaní označili jako důvod malou podporu vedení školy (9,1%). K mému údivu je na posledním místě nedostatek finančních prostředků (4,5%), což odpovídá 1 respondentovi.

Mezi jiné důvody respondenti odpověděli: 2x hodně práce, 2x již prvky využíváme, 1x vysoký počet žáků ve třídě.

14. Jaké formy hodnocení využíváte? (56 odpovědí)



Graf 13 – formy hodnocení

Na uvedeném grafu můžeme vidět shodu v používání klasifikace, kterou jako možnost označilo 26 respondentů (46,4%) a možnost klasifikace v kombinaci se slovním hodnocením označenou taktéž 26 respondenty (46,4%). Samotné slovní hodnocení využívají 4 dotázaní (7,1%).

15. Pořádáte ve vaší škole/třídě slavnosti, oslavy či jiné programy (např. Den Slabikáře, besídky, ...)? Uveďte jaké.

Umístění	slavnost, program
1.	Slavnost čtení
2.	Zimní slavnosti
3.-4.	Jarní slavnosti
3.-4.	Zdraví a sport
5.	Programy spojené s přírodou
6.	Dětské slavnosti

Tab. 3 – výčet slavností pořádaných ve školách

Respondenti šetření uváděli řadu slavností, které na školách organizují. Mezi nejvíce pořádané slavnosti patří slavnosti a programy spojené se čtením. Do této kategorie zapadají slavnosti Slabikáře, čtenářské slavnosti i besedy v knihovnách a Noc s Andersenem. Další slavnosti, které školy pořádají, oslavují zimu – Vánoce,

Mikuláš. Na třetím a čtvrtém místě jsou společně jarní slavnosti (především Velikonoce, Den matek) a programy, které podporují zdraví a sport. To této skupiny řadíme sportovní dny, projekt zdravé svačinky, projekty zaměřené na bezpečnost a ochranu zdraví. Na dalším místě se umístily programy související s přírodou, jako jsou Den Země a pobyty v přírodě. Na šestém místě jsou oslavy narozenin, svátků a oslavy mezinárodního dne dětí.

16. Jak vypadá Vaše spolupráce s rodiči?

Umístění	forma spolupráce
1.	osobní
2.	písemná
3.	telefonická
4.	zprávou v ŽK
5.	tripartita

Tab. 4 – forma komunikace

Z dotazovaných respondentů 25 uvedlo, že spolupráci s rodiči hodnotí jako kladnou a 6 respondentů označilo spolupráci za průměrnou. Zbylí respondenti se ke kvalitě spolupráce nevyjádřili.

Nejčastěji z pohledu respondentů převažuje komunikace s rodiči formou osobní schůzky, buď individuální, nebo formou třídních schůzek. Na druhém místě se umístila písemná forma komunikace – převážně emailem. Dále učitelé i rodiče komunikují pomocí telefonátů. Několik respondentů uvedlo komunikaci prostřednictvím žákovské knížky. Tři účastníci průzkumu využívají schůzek tzv. tripartity, kdy se schází žák, učitel a rodič.

8 ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Pomocí jednotlivých otázek v dotazníkovém šetření bylo zjištěno, jaké povědomí mají učitelé na 1. stupni základní škol o alternativních koncepcích, jaké prvky začleňují na běžných školách do výuky, v jaké míře a jaký vztah mají žáci k těmto prvkům.

Pojem alternativní pedagogika je u českých učitelů dobře znám, i když většina škol v republice je stále vedena tradičně. Z celkového počtu 56 respondentů se 75 % někdy během své praxe setkalo s alternativními prvky na běžné základní škole. Ze všech dotazovaných uvedlo 67,9 %, že jejich vztah k alternativním koncepcím je v pozitivní.

Všichni respondenti se vyjadřovali k otázce, která zjišťovala, se kterou koncepcí se blíže seznámili. V odpovědi mohli označit více koncepcí. Ve výsledku vyšlo, že dotazovaní se nejbliže setkali s koncepcí Tvořivé školy a Projektovou metodou. Na dalším místě byla koncepce Montessori a Začít spolu.

Překvapením pro mě nebylo zjištění, že se málo učitelů blíže setkalo s Jenským plánem, Daltonským plánem a pedagogikou Celestina Freineta.

Zajímavé zjištění vyplynulo z otázky, kdy respondenti, kteří využívají prvky alternativního koncepcí ve vyučování, odpovídali, které prvky zařazují. I když se nikdo blíže neseznámil s pedagogikou Celestina Freineta, 7 respondentů uvedlo, že v praxi vytváří školní noviny a 5 respondentů uvedlo začleňování školní korespondence. Dva respondenti uvedli využívání individuálního měsíčního plánu.

Reakce žáků na tyto prvky jsou ve směs kladné, či neutrální. Žádný respondent neuvedl, že by žáci prvky vnímali záporně.

Nejfrekventovanějším prvkem, který učitelé nejčastěji uplatňují ve výuce, je komunitní kruh. Většina respondentů uvedla využívání kruhu k upevňování kolektivu, rozvoj řečových dovedností a řešení kázeňských problémů. Dalším hojně využívaným prvkem jsou projekty.

Respondenti, kteří alternativní prvky ve výuce nevyužívají, uvedli jako nejčastější důvod nedostatek zkušeností. Pouze jeden dotazovaný uvedl jako důvod nedostatek financí.

8.1 ZODPOVĚZENÍ PRŮZKUMNÝCH OTÁZEK

Na základě provedeného šetření můžeme zodpovědět průzkumné otázky uvedené na straně 48.

Průzkumná otázka č. 1: Které prvky alternativních koncepcí jsou častěji používány učiteli na 1. stupni základní školy?

Cílem první průzkumné otázky bylo zjistit, které prvky alternativních pedagogických koncepcí jsou častěji uváděny do praxe ve výuce na 1. stupni základní školy. Otázka, která tuto problematiku zjišťovala, je označena číslem 9 v dotazníku. V této otázce označovali prvky, které uplatňují v běžné výuce. Respondenti mohli označovat v otázce více odpovědí. Na prvním a třetím místě se objevili prvky právě Montessori pedagogiky – komunitní kruh a autodidaktické pomůcky. Druhé místo obsadily projekty.

Průzkumná otázka č. 2: O které alternativní pedagogické koncepci mají učitelé nejširší povědomí?

Když respondenti odpovídali v dotazníku na otázku číslo 7, se kterou pedagogikou se setkali blíže, uvedli na prvním místě Tvořivou školu, na druhém projektovou metodu a na třetím Montessori pedagogiku.

Domnívala jsem se, že učitelé budou mít větší povědomí o Montessori pedagogice, neboť je dlouholetá a mediálně známá. Překvapilo mě tedy, když nejvíce respondentů označilo Tvořivou školu. Z odpovědí můžeme usuzovat, že důvodem, proč jsou respondenti více informováni o koncepci Tvořivé školy, než například o Montessori pedagogice, je její jednodušší organizace školy a třídy, která je velmi podobná tradiční škole.

Průzkumná otázka č. 3: Co učitelům nejčastěji brání v začleňování prvků do běžné výuky?

Cílem třetí průzkumné otázky bylo zjistit, co je důvodem nezačleňování prvků alternativních koncepcí. Touto problematikou se zabývala otázka číslo 13 v dotazníku. Předpokládala jsem, že jako nejčastější důvod uvedou učitelé nedostatek financí na pořizování pomůcek a vybavení třídy. Na otázku týkající se nevyužívání prvků ve vyučování odpovědělo pouze 22 respondentů, tudíž nemůžeme výsledek považovat

za obecně platný. Jako nejčastější důvod označilo 12 dotazovaných možnost nedostatek zkušeností. Nedostatek financí považuje za důvod pouze jeden respondent.

9 PŘÍKLADY UPLATNĚNÍ PRVKŮ ALTERNATIVNÍCH PEDAGOGICKÝCH KONCEPCÍ

Cílem praktické část diplomové práce bylo zjistit, do jaké míry jsou na 1. stupni základních škol začleňovány prvky alternativních koncepcí, a které převažují. Z dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 56 respondentů, vyplývá, že převážná většina dotazovaných se setkala s alternativními koncepcemi a mají k nim spíše pozitivní či neutrální vztah.

V rámci praktické části jsem si dala za úkol vyzkoušet některé prvky alternativní pedagogiky v praxi. Pro tuto činnost jsem si vybrala školu blízko svého bydliště - základní školu v Bezděkově nad Metují. Jedná se o školu málotřídní. Školu navštěvuje 17 žáků ve třech ročnících. První ročník navštěvuje 6 chlapců a 2 dívky, druhý ročník 4 chlapci, třetí ročník 3 chlapci a 2 dívky. Ve druhém ročníku je žák s hyperkinetickou poruchou a poruchou opozičního vzdorů, který má k dispozici asistenta.

S třídou jsem pracovala během měsíce února a března. V průběhu své praxe jsem zařazovala prvky, které jsou na školách častěji využívány, jak vyplynulo z výsledků průzkumného šetření. Mezi prvky, které jsem uplatňovala ve třídě, patří komunitní kruh, projekty, několik Montessori pomůcek, aktivity pro praktický život. Těmto činnostem jsme věnovali páteční výuku.

9.1 KOMUNITNÍ KRUH

Již od začátku mé praxe jsme se žáky pracovali na vytvoření dobrého klimatu. Za účelem seznámení a poznání se navzájem jsme se scházeli každé ráno v komunitním kruhu, v kterém jsme si vyprávěli zážitky z předešlého dne. Učili jsme se naslouchat jeden druhému, poznávat své záliby, koníčky a rozvíjet své vyprávěcí dovednosti. Povídali jsme si také o tom, co nás daný den čeká, ale také jsme kruh využívali k řešení kázeňských problémů.

V třídě se nachází koberec, na kterém jsme se každé ráno scházeli. Při prvním sezení v kruhu, jsme si domluvili pravidla, která pro kruh platí a všichni jsme se je snažili dodržovat. Pokud někdo pravidla porušil, byl napomenut. Při opakovaném porušení či úmyslném vyrušování, musel z kruhu dotyčný odejít. Žáci se naučili pravidla brzy

respektovat a tak vylučování z kruhu nebylo potřeba. Zdrojem inspirace pro komunitní kruh nám byl Jenský plán.



Obrázek 1 – uplatnění komunitního kruhu ve výuce

9.2 PROJEKT

Mezi další prvky, které jsme s žáky v praxi zkoušeli, patřily projekty. Projektovou metodou se zabývala pragmatická pedagogika, jejímž propagátorem byl John Dewey. Při projektech jsme využívali heterogenního složení třídy. Prvnáči se mohli učit od zkušenějších spolužáků. Jedním z projektů, který jsme začlenili do vyučování, byl projekt na téma Barevný týden. Do tohoto projektu jsme zapojili i paní kuchařku, která nám ochotně každý den připravila tematicky barevné jídlo. Všichni ve škole se každý den oblékli do barev, které byly pro konkrétní den určeny. Vyučování také probíhalo tematicky. Například na Zelený den jsme psali pouze zelenou pastelkou, počítali jsme zelené živočichy a zpívali písně, v nichž se objevuje zelená barva. Žáci si tento projekt velmi užívali.



Obrázek 2 – ukázka z projektového barevného dne



Obrázek 3 – ukázka činnosti z projektového barevného dne

9.3 ELIPSA

Po měsíci scházení se v komunitním kruhu a po nácvičku pravidel pro komunitní kruh, jsme s žáky vyzkoušeli i práci na elipse. Elipsa je jedním ze základních prvků, které využívá Montessori pedagogika. Elipsu jsme si na koberec vytvořili pomocí kobercové pásky. Žáci byli velmi zvědaví, co se bude na elipse dělat. Nejprve jsme si vysvětlili pojem elipsa a rozdíl mezi kruhem a elipsou. Poté jsme si zavedli pravidla, která na elipse platí

- žáci sedící kolem elipsy jsou potichu, mohou relaxovat se zavřenýma očima
- žák na elipse jde pomalu, krůček po krůčku, soustředí se na svou chůzi
- po nějaké době předává mističku s vodou, kterou nese, beze slova kamarádovi.

Pro žáky již nebyl velký problém sedět potichu a čekat na možnost projít se po elipse. Dodržování pravidel měli nacvičené již z komunitního kruhu. Při této činnosti jsme si pouštěli klidnou relaxační hudbu, zhasnuli jsme světla a dočerpávali jsme síly na náročný den.



Obrázek 4 – chůze po elipse

9.4 SMYSLOVÉ POMŮCKY

Pro zpestření výuky nebo při volné chvílce ve vyučování jsme využili prvky, které jsou typické pro Montessori pedagogiku. Žáci si mohli vyzkoušet některé smyslové pomůcky, které jsem pro ně připravila. Jednou z možných aktivit bylo sluchové pexeso. Na výrobu této pomůcky jsem použila PET víčka, která jsem naplnila surovinami z kuchyně, které vydávají různý zvuk. Druhé smyslové pexeso, se kterým žáci mohli pracovat, bylo čichové, kdy jsem ušila malé látkové sáčky, které jsem vycpala vatou a nasypala do nich různé koření.

Žáci u obou pexes měli okamžitou zpětnou vazbu, zda mají správné dvojice. Ty byly označeny stejným symbolem. Symboly si žáci mohli prohlédnout, až po vytvoření dvojice. Někteří žáci zápasili s nutkáním tvořit dvojice hned podle symbolů, ale později je toto nutkání přešlo a snažili se opravdu hledat podle daného smyslu.

Další pomůckou, kterou žáci trénovali své smysly, byly hmatové číslice. Nejprve si všichni žáci číslice prohlédli. Hlavně z důvodu, aby se seznámili s číslicí 6 a 9, které mají podobný tvar. Jsou ovšem označené tečkou, se kterou se žáci ještě nesetkali. Při této činnosti pracovali žáci ve dvojicích. Jeden měl zavázané oči, druhý mu podával číslice. Žák se zavázanýma očima měl podle hmatu rozpoznat číslici. Kamarád ve dvojici mu hned řekl, zda ji určil správně nebo ne. Starší žáci si trénovali i řazení číslic poslepu. Aktivita žáky zaujala tak, že se jí ochotně a nenuceně věnovali i o přestávkách.



Obrázek 5 – činnost s hmatovými číslicemi

Jednou z nejoblíbenějších činností, kterou jsme se žáky zkoušeli, se stalo psaní do krupice. Na tuto činnost jsme si z jídelny půjčili tácy, na které jsme vysypali jemnou dětskou krupici. Žáci na tácu mohli trénovat psaní písmen podle předlohy. Při hodinách matematiky jsme do krupice psali příklady. O přestávkách nebo ve volné chvíli se do krupice kreslili, nabírali ji do dlaní a sypali. Byl to pro ně příjemný relaxační prvek. I žák, který je velmi neklidný a má asistentku, se při této činnosti zkoncentroval, uklidnil a byl do práce zapálený.



Obrázek 6 – ukázka relaxační techniky – psaní do krupice

9.5 PRAKTICKÝ ŽIVOT

Aktivitám, které podporují poznání a učení se praktickému životu se věnovala Marie Montessori. My jsme těmto činnostem věnovali převážně v pátky. Žáci ve středu dostali zadané písmeno, na které měli vymyslet činnosti, které znají z běžného života. Činnosti, které byly vhodné na realizace ve třídě, jsme vybrali a v pátek si je žáci mohli zkoušet. Například na písmeno S jsme s žáky – strouhali, slepovali, stříhali, sešívali, solili, skládali.

Ačkoliv by se řeklo, že strouhání bude pro žáky známé, někteří žáci nikdy nestrouhali. Na začátku jsme si připomněli hygienické a bezpečnostní zásady. Žáci vzorně umyli jablka a mrkve. Poté se střídali ve strouhání. Někteří strouhali jako o život, práce je velmi bavila a šla jim. Pár žáků strouhalo poprvé, ale prali se s tímto úkolem statečně. Všichni byli u práce opatrní, aby si neublížili.

V rámci praktického života jsme si vyzkoušeli i přesypání hrachu, přelívání vody, vyšívání, míchání barev, mletí kávy, motání klubíčka, krájení nebo louskání ořechů. Žákům většinou stačila jen krátká názorná ukázka, jak mají pracovat a postupovat a poté se již sami pustili do zdárného boje.



Obrázek 7 – strouhání v rámci praktického života

9.6 ZDRAVÉ SVAČINKY

Když se žáci naučili strouhat a krájet, přesunuli jsme se do kuchyňky. Zde jsme si připravili suroviny a vše potřebné náčiní, abychom si mohli připravit zdravou a chutnou svačinku. Žáci připravili jablko-mrkvový salát a mrkvovou pomazánku. O velké přestávce se po společně připravené svačině jen zaprášilo a každý měl spokojené břicho.

V rámci zdravých svačinek, které jsou typické pro školu podporující zdraví, jsme ochutnávali i části rostlin a plodů, které žáci a jejich rodiče běžně vyhazují. U mrkve jsme ochutnávali nat', která žáky nadchla tak moc, že snědli celý svazek.

Při prvním ochutnání zjistili, že chutná podobně jako sedmikráska. Na to konto jsme o přestávce vyběhli na zahradu a sedmikrásky jsme ochutnali, abychom mohli chutě porovnat. Jeden žák prohlásil, že si vezme trochu natě domů, protože je mamka nemocná. U jablka žáci ochutnali jádérka. Některým jedincům chuť jádérka připomínala marcipán.

Byla jsem velmi mile překvapená, že se odvážně pouštěli do ochutnávání netradičních pochutin.



Obrázek 8 – příprava zdravé svačinky pro spolužáky



Obrázek 9 – zasloužená odměna

ZÁVĚR

Alternativní vzdělávání je pojem, o kterém se začalo mluvit již v minulém století. V té době již někteří průkopníci začali své nové koncepce v praxi realizovat. Po celou dobu vývoje alternativních koncepcí tito a další průkopníci hledali nové přístupy k žákovi, k učiteli, výuce a k předávání vědomostí. I přes jejich velkou snahu a úsilí se stále shledáváme s převažujícím tradičním vzděláváním. To poukazuje na to, že alternativní vzdělávání je stále aktuálním tématem. Práce měla za úkol zjistit, v jaké míře se snaží učitelé na tradičních školách začleňovat prvky různých alternativních koncepcí.

V minulém režimu učitelé a školy neměli možnost učit podle svých představ. Svazovali je osnovy, určené metody a formy práce. V dnešních školách jsou možnosti výuky a organizace práce jiné. Učitelé mají volnější ruku ve volbě pomůcek, tématu, metodách a formách práce. Rozdílné je také postavení učitele a žáka. I přesto se na většině škol učí stejným stylem.

Teoretická část práce popisuje vývoj tradičního školství u nás a jeho principy. Dále charakterizuje jednotlivé alternativní koncepce, jejich vývoj a organizaci školy a výuky. Zaměřuje se jak na tradiční alternativní koncepce, tak i na současné a nově vznikající.

Úkolem praktické části práce bylo zmapovat míru začleňování alternativních koncepcí na 1. stupni běžné základní školy a zjistit, které koncepce se využívají nejčastěji. Součástí práce bylo i uplatnění některých prvků ve vlastní výuce.

Při vyhodnocování dotazníků bylo zjištěno, že většina dotazovaných učitelů má k alternativním koncepcím spíše pozitivní či neutrální vztah než negativní. Učitelé uvedli, že i žáci mají k začleňování prvků kladný vztah. Četnost využívání prvků ve výuce přibližně jednou týdně u učitelů převažuje. Čtyři dotazovaní uvedli využití vícekrát než jednou denně. Zajímavé zjištění bylo, když učitelé nejčastěji uváděli důvod využití komunitního kruhu k řešení problémů a kázně ve třídě, nikoliv k rozvoji komunikace žáků a tmelení kolektivu. Průzkumné šetření otevírá mnoho další otázek. Například: Jakou formou si učitelé nejčastěji rozšiřují povědomí o alternativních koncepcích. Proč a jak si vybírají jimi zvolené koncepce. Jak velký je vliv rodičů na uplatňování koncepcí v běžné výuce.

Diplomová práce může být využita k informování pedagogů, rodičů i širší veřejnosti o základních principech tradičních i současných alternativních koncepcí, které lze uplatnit v praxi na 1. stupni běžné základní školy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. **Hábl, Jan, Kamil Janiš ml. 2010.** *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2010. 978-80-7435-044-3.
2. **Horák, Josef, Milan Kratochvíl. 2005.** *Stručné dějiny vývoje školy a pedagogického myšlení*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2005. 55-039-05.
3. **Hrdličková, Alena. 1994.** *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice : Pedagogická fakulta JU České Budějovice, 1994.
4. **Jůva, Vladimír. 2007.** *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno : Paido, 2007. 978-80-7315-151-5.
5. **Jůva, Vladimír. 1994.** *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno : Paido, 1994. 80-901737-0-5.
6. **Kasper, Tomáš, Dana Kasperová. 2008.** *Dějiny pedagogiky*. Havlíčkův Brod : Grada, 2008. 978-80-247-2429-4.
7. **Kolář, Zdeněk. 2012.** *Výkladový slovník z pedagogiky 583 vybraných hesel*. Praha : Grada Publishing a.s., 2012. 978-80-247-3710-2.
8. **Krejčová, Věra, Jana Kasperová. 2003.** *Vzdělávací program Začít spolu - Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha : Portál, s.r.o., 2003. 80-7178-695-0.
9. **Maňák, Josef. 1997.** *Alternativní metody a postupy*. Brno : Masarykova univerzita, 1997. 80-210-1549-7.
10. **Pecháčková, Yveta, Václavík Vladimír. 2014.** *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2014. 978-80-7435-501-1.
11. **Průcha, Jan. 1996.** *Alternativní školy*. Praha : Portál, 1996. 80-7178-072-3.
12. **Průcha, Jan. 2004.** *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, 2004. 80-7178-977-1.

13. **Průcha, Jan. 2000.** *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru.* Praha : Portál, 2000. 80-7178-399-4.
14. **Průcha, Jan. 2009.** *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru.* Praha : Portál, 2009. 978-80-7367-567-7.
15. **Svodobová, Jarmila, Vladimír Jůva. 1995.** *Alternativní školy.* Brno : Paido, 1995. 80-85931-00-1.
16. **Václavík, Vladimír. 1997.** *Cesta ke svobodné škole: Kapitoly ze srovnávací pedagogiky.* Hradec Králové : LÍP, 1997. 80-902289-0-9.
17. **Wenke, Hans, Roel Röhner. 2000.** *Ať žije škola - Daltonská výuka v praxi.* Brno : Paido, 2000. 80-85931-82-6.

INTERNETOVÉ ZDROJE

1. **Alternativní školy. 2001-2017.** Alternativní školy . [Online] 2001-2017. [Citace: 22. 02 2017.] <http://www.alternativniskoly.cz/category/waldorf/>.
2. **Anschlagová, Dagmar. 2012.** Královéhradecký kraj. *Škola podporující zdraví.* [Online] 19. 12 2012. [Citace: 31. 05 2017.] <http://www.kr-kralovehradecky.cz/scripts/detail.php?id=6400>.
3. **Burešová, Věra Lukáš Bajer. 2017.** *czechdalton.* [Online] 2017. [Citace: 29. 05 2017.] <http://www.czechdalton.cz/o-daltonu/>.
4. **Čápková, Hana. 2014.** Respekt: Do státních škol děti nedáme, raději založíme vlastní. *EDUin.* [Online] 02. 09 2014. [Citace: 14. 06 2017.] <http://www.eduin.cz/clanky/respekt-do-statnich-skol-deti-nedame-radeji-zalozime-vlastni/>.
5. **ČR, Montessori.** Montessori ČR. [Online] [Citace: 15. 02 2017.] <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>.
6. **Duhovka. 2013.** www.duhovkaskola.cz. *Duhovka škola.* [Online] 2013. [Citace: 31. 05 2017.] <http://www.duhovkaskola.cz/o-skole/o-skole/>.
7. **East, Jon. 2008.** *Summerhill.* 2008.
8. **Frydriřhová, Hana. 2016.** Paletu českého školství zpestří Jenský plán. *Atrium.* místo neznámé : Český Rozhlas, 18. 02 2016.
9. **JednaRadost.** skolajednaradost.cz. *Jedna radost smysluplná škola.* [Online] [Citace: 31. 05 2017.] <http://skolajednaradost.cz/o-skole>.
10. **Macháčková, Barbora.** Soukromá základní škola a mateřská škola Viva Bambini. [Online] [Citace: 21. 02 2017.] <http://www.montessoricb.cz/organizace-dne/>.
11. **Matřašová, Zuzana. 2014.** Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ. *RVP.cz.* [Online] 19. 02 2014. [Citace: 10. 12 2016.] <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/18357/SLOVNI-HODNOCENI-NA-1-STUPNI-ZS.html/>.

12. **Neill, Zöe.** Summerhill. [Online] [Citace: 31. 05 2017.] <http://www.summerhillschool.co.uk/>.
13. **Randáková, Kamila. 2001.** KritickeMysleni.cz. [Online] 23. 01 2001. [Citace: 21. 02 2017.] http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty13_montessori.
14. **SHE. 2015.** SHE - School for Health in Europe. *Health Promoting schools*. [Online] 2015. [Citace: 31. 05 2017.] <http://www.schools-for-health.eu/she-network/health-promoting-schools>.
15. **Sýkora, Jan. ZŠ Hučák.** [Online] [Citace: 25. 02 2017.] <http://hucak.cz/>.
16. **Šimková I., J. Straková. 2006.** Waldorfské školy. [Online] 4 2006. [Citace: 22. 02 2017.] <http://www.iwaldorf.cz/ukazcely.php?link=c0710008&menu=ped-cl>.
17. **Valečková, Dagmar. 2010.** Theses.cz. *Jan Amos Komenský jako pedagogická a náboženská osobnost*. [Online] 2010. [Citace: 8. 10 2016.] <http://theses.cz/id/bwnd3p/81766-955456822.pdf>.
18. **Waldorf Semily.** waldorf-semily.cz. *Waldorfská základní a střední škola Semily*. [Online] [Citace: 22. 02 2017.] <http://www.waldorf-semily.cz/web/pedagogika/otazka.php?ot=slavnosti>.
19. **Zehrer, Paul. 2012.** *Why Waldorf?* Marin Waldorf School, 2012.
20. **ZŠ Husova Brno, 2016.** Základní škola. *Husova*. [Online] 2016. [Citace: 20. 06 2017.] <http://zshusovabrno.cz/zakladni-skola/>.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – pohlaví respondentů	50
Graf 2 – věkové rozložení respondentů	51
Graf 3 – typ školy, na které šetření probíhalo	51
Graf 4 – umístění škol podle velikosti obce	52
Graf 5 – setkání respondentů s prvky alternativní pedagogiky	52
Graf 6 – vztah k alternativním pedagogickým koncepcím	53
Graf 7 – bližší setkání s různými koncepcemi	53
Graf 8 – využitelnost prvků ve vyučování.....	54
Graf 9 – využívání konkrétní prvků ve vyučování.....	55
Graf 10 – četnost využívání prvků ve vyučování.....	56
Graf 11 – reakce žáků	56
Graf 12 – důvody nepoužívání prvků ve vyučování.....	58
Graf 13 – formy hodnocení.....	59

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 – Vysvětlení jednotlivých etap vyučování	15
Tab. 2 – pořadí situací	57
Tab. 3 – výčet slavností pořádaných ve školách	59
Tab. 4 – forma komunikace	60

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - uplatnění komunitního kruhu ve výuce	65
Obrázek 2 – ukázka z projektového barevného dne	66
Obrázek 3 – ukázka činnosti z projektového barevného dne.....	66
Obrázek 4 – chůze po elipse	67
Obrázek 5 – činnost s hmatovými číslicemi.....	68
Obrázek 6 – ukázka relaxační techniky – psaní do krupice	69
Obrázek 7 – strouhání v rámci praktického života	70
Obrázek 8 – příprava zdravé svačinky pro spolužáky	71
Obrázek 9 – zasloužená odměna	71

PŘÍLOHA A – DOTAZNÍK PRO UČITELE

Dobrý den, jmenuji se Kateřina Vaisarová, studuji Pedagogickou fakultu, obor Učitelství pro 1. stupeň. Ráda bych Vás poprosila o vyplnění dotazníku, který má za úkol zjistit, jakým způsobem a v jaké míře jsou začleňovány prvky alternativní pedagogiky v běžném vyučování. Výsledky dotazníku budou použity v diplomové práci. Dotazník je zcela anonymní. Děkuji za Váš čas a za ochotu.

1. Pohlaví * (zaškrtněte jednu možnost)
 - a. Muž
 - b. Žena
2. Do jaké věkové skupiny patříte? * (zaškrtněte jednu možnost)
 - a. 18 – 25
 - b. 26 – 31
 - c. 32 – 40
 - d. 41 – 50
 - e. 51 – více
3. Jaký je typ školy, na které pracujete? * (zaškrtněte jednu možnost)
 - a. Plně organizovaná škola
 - b. Málotřídní škola
4. Vaše škola se nachází: * (zaškrtněte jednu možnost)
 - a. Ve městě
 - b. Na vesnici
 - c. Jiné: _____
5. Setkal/a jste se někdy s prvky alternativní pedagogiky na běžné základní škole?
* (zaškrtněte jednu možnost)
 - a. Ano
 - b. Ne

6. Jaký je Váš vztah k alternativním pedagogickým koncepcím? * (zaškrtněte jednu možnost)
- a. Kladný
 - b. Spíše kladný
 - c. Neutrální
 - d. Spíše záporný
 - e. Záporný
7. Se kterými alternativními koncepcemi jste se setkal/a blíže? * (zaškrtněte všechny platné možnosti)
- a. Montessori pedagogika
 - b. Waldorfská pedagogika
 - c. Jenský plán
 - d. Freinetovská pedagogika
 - e. Začít spolu
 - f. Tvořivá škola
 - g. Daltonský plán
 - h. Projektová metoda
 - i. Jiné: _____
8. Využíváte některé prvky alternativní pedagogiky ve vyučování? * (zaškrtněte jednu možnost)
- a. Ano
 - b. Spíše ano
 - c. Spíše ne
 - d. Ne

9. Pokud ano, které? (zaškrtněte všechny platné možnosti)
- a. Učení v epochách
 - b. Eurytmie
 - c. Komunitní kruh
 - d. Autodidaktické pomůcky
 - e. Školní korespondence
 - f. Školní noviny
 - g. Projekty
 - h. Týdenní vyučovací plán (C. Freinet)
 - i. Individuální měsíční plán práce (Daltonský plán)
 - j. Jiné: _____
10. Pokud tyto prvky využíváte ve vyučování, jak často je zařazujete do výuky? (zaškrtněte jednu možnost)
- a. Více než 1x denně
 - b. Přibližně 1x denně
 - c. Přibližně 3x týdně
 - d. Přibližně 1x týdně
 - e. Méně než 1x týdně
11. Jak na prvky alternativní pedagogiky žáci reagují? (zaškrtněte jednu možnost)
- a. Kladně
 - b. Spíše kladně
 - c. Neutrálně
 - d. Spíše záporně
 - e. Záporně
12. V jakých situacích prvky alternativní pedagogiky využíváte? (Např.: Komunitní kruh využívám pouze v případě řešení problémů.) (Napište vlastní odpověď)
-

13. Pokud alternativní prvky nepoužíváte, napište Váš důvod? (zaškrtněte všechny platné možnosti)

- a. Nedostatek zkušeností
- b. Nedostatek finančních prostředků
- c. Malá podpora vedení školy
- d. Náročnost přípravy pomůcek
- e. Nechci je využívat
- f. Jiné: _____

14. Jaké formy hodnocení využíváte? * (zaškrtněte jednu možnost)

- a. Slovní
- b. Klasifikaci
- c. Kombinaci (slovní + klasifikace)

15. Pořádáte ve vaší škole/třídě slavnosti, oslavy, či jiné programy (např. den Slabikáře, besídky, ...)? Uveďte jaké.* (napište vlastní odpověď)

.....

16. Jak vypadá Vaše spolupráce s rodiči? * (napište vlastní odpověď)

.....

Děkuji za Vaši odpověď.