Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Využitelnost organizačních forem výuky a výukových metod alternativních škol v běžných základních školách

Vypracovala: Bc. Martina Weisfeitová

Vedoucí práce: Mgr. Martina Faltová

České Budějovice 2024

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí práce Mgr. Martině Faltové za její odborné vedení mé diplomové práce, za její ochotu a podnětné návrhy k práci. Poděkování patří také mé rodině a přátelům za jejich pomoc a podporu při psaní této diplomové práce.

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

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

V Českých Budějovicích dne …. Bc. Martina Weisfeitová

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá využitím alternativních výukových metod a organizačních forem na základních školách. V úvodu se vymezují základní pojmy, jako je alternativní vzdělávání a školy, organizační formy a výukové metody, jež celou práci provází. V další části je práce zaměřena na historii alternativních škol a jejich hlavní znaky a následně vymezuje jednotlivé alternativní školy, a to především Montessori a Waldorf. Na základě návštěvy obou těchto typů škol jsou popsány některé organizační formy a výukové metody. V praktické části jsou následně tyto metody a formy využity do výukového bloku, jež je zrealizovaný na klasické základní škole v předmětech český jazyk a hudební výchova. Výukový blok je doplněn o zhodnocení alternativních organizačních forem a výukových metod na základě využitelnosti a jejich dopadu na výukový proces. Celá praktická část je zakončena rozhovorem s paní učitelkou, jež byla na vyučovaných hodinách přítomna.

Klíčová slova

Alternativní vzdělávání, alternativní školy, organizační formy, výukové metody, Montessori škola, Waldorfská škola

Annotation

This thesis explores the use of alternative teaching methods and organizational forms in elementary schools. The introduction defines key concepts such as alternative education and schools, organizational forms, and teaching methods that are present throughout the thesis. The next section focuses on the history of alternative schools and their main characteristics, followed by a detailed description of specific alternative schools, particularly Montessori and Waldorf. Based on visits to both types of schools, some organizational forms and teaching methods were described. In the practical part, these methods and forms were subsequently applied in a teaching block that was implemented in a traditional elementary school for the subjects of the Czech language and music education. The teaching block includes an evaluation of the alternative organizational forms and teaching methods based on their usability and impact on the teaching process. The entire practical part concludes with an interview with a teacher who was present during the lessons.

Keywords:

Alternative education, alternative elementary schools, organizational forms, alternative teaching methods, Montessori school, Waldorf school

Obsah

Úvod ... 8

1. Vymezení základních pojmů alternativního vzdělávání ... 10

1.1. Alternativní vzdělávání a školy ... 10

1.2. Organizační formy výuky ... 11

1.3. Metody výuky ... 12

1.4. Vznik a koncepce alternativního vzdělávání ... 13

1.5. Hlavní rysy alternativního vzdělávání ... 14

1.6. Alternativní školy ... 15

2. Montessori škola a její koncepce vzdělávání ... 19

2.1. Hlavní znaky Montessori koncepce vzdělávání ... 19

2.2. Organizační formy výuky Montessori ... 21

2.3. Výukové metody v Montessori škole ... 23

2.4. Oblasti vzdělávání Montessori školy ... 28

3. Waldorfská škola a její koncepce vzdělávání ... 30

3.1. Hlavní znaky waldorfské koncepce vzdělávání ... 30

3.2. Organizační formy výuky ... 31

3.3. Výukové metody ... 35

4. Srovnání Waldorfské a Montessori pedagogické koncepce ... 40

4.1. Pozitivní a negativní aspekty alternativní koncepce na Waldorfské škole ... 41

4.2. Pozitivní a negativní aspekty alternativní koncepce na Montessori škole ... 43

5. Praktická část ... 45

5.1. Výukový blok českého jazyka s Montessori a Waldorf pedagogickou koncepcí 45

5.2. Výukový blok hudební výchovy s využitím Montessori a Waldorf pedagogických koncepcí 52

5.3. Využití dalších alternativních organizačních forem a výukových metod v jiných výukových předmětech na ZŠ 55

6. Reflexe alternativních metod a organizačních forem při výuce na ZŠ 59

7. Reflexe alternativního výukového bloku z pohledu učitele přítomného na hodinách ... **62**

Závěr **64**

8. Seznam odborných zdrojů **66**

9. Webové stránky **67**

Seznam obrázků 68

Úvod

Alternativní školy se v dnešní době v mnoha ohledech podceňují. Mnoho lidí má vůči nim předsudky a negativně smýšlejí nad celou jejich pedagogickou koncepcí, jež jim připadá neefektivní a nedostatečně připravující pro život. Takto podobně se smýšlí i o běžných státních školách.

Při praxích na základních vzdělávacích institucích bylo možné si povšimnout, že v mnoha případech převládá frontální výuka, žáci jsou ze školy frustrovaní, netěší se do ní a většinou jsou zahlceni učivem, které memorují bez schopnosti porozumění a v mnoha případech ho zapomenou. Mají problém s komunikací a s propojením teoretických znalostí do praxe. Není to chyba pouze žáků, ale i školství, které je jistým způsobem demotivuje. Alternativní školství proto přináší unikátní vzdělávací program, který se snaží tyto nedostatky eliminovat a soustřeďuje se na rozvoj jedince po všech jeho stránkách. A proto se tato diplomová práce snaží představit základní alternativní pedagogické koncepce a následně některé organizační formy a výukové metody zakomponovat do běžného školství, aby tak lépe mohly reagovat na požadavek modernizace školství, které žáky přivádí spíše k rozvoji klíčových kompetencí a funkčních gramotností než pouze k naučeným znalostem.

V teoretické části procházíme deskripcí a vysvětlováním základních pojmů, jež jsou obsažené v názvu práce a jsou jimi alternativní vzdělávání a školy, organizační formy a výukové metody. V další části se zabýváme samotnými alternativními institucemi, jejich vznikem a základními myšlenkami, které jsou pro tuto formu vzdělávání podstatné. Dále se obeznámíme s prvky alternativního školství, jako jsou specifické organizační formy a výukové metody. Ze všech alternativních škol byly vybrány nejvíce zastoupené alternativní pedagogické koncepce u nás, a to Waldorf a Montessori, které zároveň patří k nejstarším alternativním školám. Všechny myšlenky o tomto netradičním vzdělávání pocházejí právě od těchto institucí. Z toho důvodu byla potřeba vybrat si k dané tematice práce tyto dvě alternativní pedagogické koncepce.

V dalších částech se zabýváme zmiňovanými alternativními školami Montessori a Waldorf. Všechny poznatky o nich vychází jak z odborných publikací, tak i ze samotných návštěv těchto škol, ve kterých byla možnost sledovat tento jedinečný přístup ke vzdělávání v praxi. Mnoho zdrojů, které v práci zmiňují, vychází z praktického pobytu v alternativních školách Montessori a Waldorf v Českých Budějovicích, poněvadž není mnoho literatury, která by komplexně popisovala výukové metody a organizační formy a jejich dopady na výuku. V této práci jsou zmíněné hlavní znaky Montessori a Waldorfské školy, jejich základní myšlenky a nejvíce

užívané organizační formy a výukové metody. Poté obě tyto školy, na základě zjištěných poznatků, mezi sebou porovnáváme a zhodnotíme si klady a zápory jejich alternativní koncepce, jež by se dala integrovat do tradičních základních škol.

Pro praktickou část jsou vybrány některé použitelné alternativní organizační formy a výukové metody jak z Montessori, tak i z Waldorfské školy a následně jsou tyto koncepce využity na základní škole při hodině českého jazyka a hudební výchovy. Prostřednictvím připraveného a odučeného výukového bloku je zde zhodnoceno, jaký dopad alternativní výuka měla na žáky a na samotný výukový proces. V jedné vyučovací hodině není možné obsáhnout všechny formy a metody, proto jsou pro inspiraci poté zmíněny i další, jež se dají využívat v jiných vyučovaných jednotkách. Na závěr je zde přiložen rozhovor s paní učitelkou, jež byla na hodinách přítomna a celý výukový proces sledovala. Dala nám svůj pohled na vyučovanou hodinu v alternativním pojetí, zhodnotila využitelnost organizačních forem a výukových metod ve vyučování a poskytla informace o dnešním školství.

Cílem celé diplomové práce je na základě získaných poznatků převzít některé alternativní výukové metody a organizační formy a využít je ve vyučování v běžných základních školách.

1 Vymezení základních pojmů alternativního vzdělávání

Pro zpracování tohoto tématu je podstatné si ihned na úvod vyvodit hlavní pojmy, jež jsou obsažené v názvu diplomové práce a budou nás celou prací provázet. Představíme si výraz alternativní vzdělávání a alternativní školy a lépe si tyto pojmy objasníme. Dále se přesuneme k navazujícím tématům, pro tuto práci velice podstatné, organizační formy a výukové metody. V následujících kapitolách se budeme těmto pojmům více dopodrobna věnovat a prostřednictvím publikací se lépe seznámíme a charakterizujeme tyto pojmy.

1.1. Alternativní vzdělávání a školy

Alternativní pochází z latinského slova „alter", což znamená odlišný nebo druhý. Podle knihy *Alternativní pedagogické koncepce* od Hrdličkové (Hrdličková, 1994) se alternativní vzdělávání definuje jako pojem, který:

„…představuje kvalitativně odlišný přistup ke koncepci školy, školní práci, k dítěti vůbec, než jaký je typický pro výchovné postupy tradiční, běžné a v dané době převažující. Alternativní pedagogické koncepce netradičním a specificky osobitým způsobem chápou cíle a obsah vzdělávání a výchovy, přístupy, metody a formy pedagogické práce, včetně otázek organizace a řízení, zejména však atmosféru vztahů mezi učitelem a žákem, žáky navzájem, vztahů školy s nejbližšího zejména rodinného prostředí."

Průcha v knize *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (Průcha, 2004) vymezuje alternativní školy jako instituce:

„…které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik státní/ veřejné školy, a tím nabízejí novou možnost učení a vyučování. Vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických a pedagogických základů za reformní školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy."

Od běžného školství se alternativní školy liší v přístupu k samotnému učení, v rozdílném myšlení a v celkovém pohledu na vzdělávání žáka. Důležitá myšlenka těchto škol spočívá v individuálním přístupu k samotnému jedinci, při němž jsou podmínky výuky přizpůsobeny jeho potřebám. Pozornost je zaměřena nejen na intelekt, ale i na rozvoj osobnosti v jeho celistvosti jako je sociální interakce, emoční inteligence, umělecké vyjádření, komunikace, sebepojetí či využívání kritického myšlení. Aby tato myšlenka mohla být v alternativním školství plně využívána a mohla se více rozvíjet, je potřeba tomu uzpůsobit již už zmiňované cíle, učební

obsahy, formy učení a vyučování, organizace školního života a další, jež přináší pozitivní výsledky ve vzdělávání. Základní myšlenky alternativní pedagogické koncepce si více objasníme v následujících kapitolách.

1.2. Organizační formy výuky

Organizační formy se konkretizují jako způsoby výuky, které určují, jak strukturovat a uspořádat výuku, aby byla co nejefektivnější. Podle knihy *Pedagogika pro učitele* jsou organizační formy výuky definovány následovně:

„Pojem organizační formy vyučování zahrnuje jednotlivé v praxi vyučovacího procesu uskutečňované a uskutečnitelné konkrétní způsoby: prostředí, ve kterém se vyučování uskutečňuje, časové formy organizace a organizace vzájemné součinnosti učitele a žáků. Teoreticky jsou organizační formy vyučování komplexem jednotlivých možností, jakými je či může být vyučovací proces organizován… Tvoří jeden ze základních prvků vyučovacího procesu vedle cílů vyučování, učiva, vyučovacích metod, učebních pomůcek… Ve vztahu k učivu tvoří organizační formy vyučování konkrétní organizační rámec, v němž se uskutečňuje proces přetváření učiva, tj. soustavy poznatků a činností obsažených v učivu, do soustavy vědomostí a dovedností žáků” (Alena Vališová H. K., 2007).

Podle Pedagogického slovníku (Jan Průcha, 2013) je pojem organizační formy vysvětlen následovně:

„V obecné didaktice jsou chápány v souvislosti s řízením procesu výuky a s konkrétními výukovými metodami. Podle prostředí se rozlišuje: výuka ve třídě, ve specializovaných prostorech školy, v přirozeném prostředí. Podle typu výuky se rozlišuje frontální vyučování, skupinové vyučování, týmové vyučování. Základní formou školní výuky je vyučovací hodina.”

Správně strukturované organizační formy výuky patří spolu s metodami výuky mezi základní pilíře pro efektivní fungování vzdělávacího procesu. Umožňují účinný průběh ve vzdělávání, který má svůj řád a je systematicky uspořádaný. Zároveň správně strukturované organizační formy podporují osobnostní růst žáka, který dosahuje úspěšných výsledků ve vzdělávání. Jeho realizace ve školství ovlivňuje celý průběh vzdělávání, což si příkladně ukážeme v následujících kapitolách, jak moc jsou pro samotnou výuku v alternativních školách podstatné.

1.3. Metody výuky

„Metoda výuky je způsob vyučování. Charakterizujeme činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Existují různé klasifikace metod např. podle fází vyučovacího procesu (utváření, upevňování, prověřování vědomostí), podle způsobu prezentace (slovní, názorné, praktické), podle charakteru specifické činnosti (metody uplatňované v jednotlivých vyučovacích předmětech). Obecné třídění metod výuky je podle způsobu interakce mezi učitelem a žáky: frontální, skupinové, individuální" (Jan Průcha, 2013).

Jak už bylo zmíněno, tak metody výuky jsou způsoby vyučování, kterými můžeme samotnou výuku obohatit, abychom došli k potřebnému cíli ve vzdělávání. V běžném školství se využívají odlišné výukové metody, než je běžné v alternativním školství. Podle knihy *Výukové metody v pedagogice* (Zormanová, 2012) se do školství zařazují metody, jež jsou součástí tradičního vyučování. Nejvíce využívanými metodami na běžných školách jsou **metody slovní** monologické či dialogické. Monologické spočívají v přenosu učiva ústním podáním pomocí výkladu, vypravování či vysvětlování učiva bez zpětné odezvy od žáků. U dialogu se učitel snaží vést rozhovor o učivu, u kterého už vyžaduje zpětnou reakci a odpovědi od žáků. Další sem patří metody **názorně demonstrační**, jejímž základem je využití praktických ukázek při výuce, čímž umožní žákům snadnější a rychlejší pochopení učební látky. Tato metoda je většinou doprovázena vysvětlováním či rozhovorem. Metody **dovednostně praktické** jsou zaměřeny na převedení teorie učiva do praxe, kdy si žák vyzkouší praktické využití učební látky.

Alternativní školy na rozdíl od zde zmiňovaných běžných škol a jejich výukových metod, používají netradiční metody vzdělávání, jež Maňák ve své knize *Výukové metody* ***(Maňák, 2003)*** popisuje jako hojně využívané komplexní a aktivizující výukové metody, kam zařazuje ***projektové učení***, při kterém žáci aktivně pracují na různých projektech a řeší problémové úlohy. Mají zde možnost aplikovat své znalosti dovednosti, které jim napomáhají se vžít do reálné situace. Při ***kooperativním učení*** žáci pracují ve skupinách, čímž rozvíjejí schopnost spolupráce a komunikačních dovedností. ***Individualizovaná výuka*** je nejvíce využívaná a preferovaná metoda především na Montessori škole. Žáci pracují samostatně, vybírají si, ve které oblasti se budou chtít více vzdělávat a učitel zde působí jen jako průvodce nebo jako inspirativní osobnost. ***Učení v životních situacích*** se snaží žákům přiblížit školu, která je orientovaná do konkrétních životních situacích a řeší problémy, se kterými se mohou v běžném životě setkat. Při metodě ***výuky dramatem*** jsou více využívané prvky dramatu a divadla, kde si

žáci vyzkouší zinscenovat hru na nějaké konkrétní téma. Metoda **diskusní** spočívá v komunikaci mezi učitelem a žákem, při které si obě strany vzájemně vyměňují názory na daný konkrétní problém a společně hledají řešení. **Didaktické hry** jsou vzdělávací hry, prostřednictvím nichž žáci lépe pochopí dané učivo. Může se jednat o hry: interakční (společenské hry, skupinové hry, myšlenkové, vzdělávací, internetové,…), simulační (hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry,…) a scénické (divadelní představení). Využívaná je též metoda **brainstorming,** při které učitel žákům formuluje v učivu konkrétní problém (*Navrhněte…! Jak by se dalo…a jakými způsoby…? Vymyslete…!)* a žáci mají za úkol v krátkém čase vymyslet co nejvíce variant, jak by problém vyřešili.

Tyto vyjmenované komplexní a aktivizující výukové metody se využívají i na ZŠ, ale více jsou prosazované na alternativních školách. Ve vzdělávání tyto metody kladou velký důraz na individuální učení, spolupráci a praktické zkušenosti. Podporují v žácích aktivitu, rozvíjí kritické myšlení, kreativitu a motivují je k potřebě zajímat se o dané téma a více se v něm vzdělávat.

1.4. Vznik a koncepce alternativního vzdělávání

Než se přesuneme k samotným alternativním školám, je nejprve důležité obeznámit se se samotnou historií a vznikem alternativních škol. Postupně si přiblížíme, co stálo za podnětem jejich vzniku a jací pedagogičtí teoretikové zrealizovali tuto myšlenku prosadit jiný druh školství. Charakterizujeme si základní vlastnosti alternativního vzdělávání a okrajově budou zmíněny i jednotlivé reformní školy a hlavní vzdělávací koncepce propojené s tímto vzděláváním.

V dnešním rychle se vyvíjejícím světě se tradiční metody vzdělávání stávají stále větší výzvou pro studenty i pedagogy. Napříč stoletím se přemýšlelo o nové metodě vzdělávání, kde bude dítě tvůrcem sebe samého a pozornost bude soustředěna na formování celistvého vývoje jeho osobnosti. Jak jsme se mohli v předešlé kapitole dočíst, tak alternativní vzdělávání se zcela vymezuje proti klasickému školství a zabývá se netradičními metodami. Tento přístup je založen na učebních metodách zaměřených pedocentricky na osobnost dítěte a jeho myšlení. Alternativní metody nabízejí nové cesty k osvojení si vědomostí, dovedností a přináší pro žáky určitou svobodu v jejich způsobu učení, vyjadřování a myšlení.

Dostáváme se do historie samotného alternativního školství, jež bylo zřízeno na základě kritiky formalistického způsobu vzdělávání. To vedlo k potřebě přehodnotit dosavadní proces výchovy a vytvořit tak novou reformu ve školství. Ve 20. století bylo mnoho pedagogických teoretiků

nespokojeno s tehdejším systémem vzdělávání a požadovalo změnu. Kritizovala se především nedostatečná pozornost, jež nerespektovala individuální vývoj dítěte, což způsobilo, že se žák dále osobnostně nerozvíjel. Ve škole si nedokázal vytvořit vztah k vyučovaným předmětům, byl zahlcen množstvím učiva a veškeré učivo se memoroval bez schopnosti porozumění. Co se týče kreativity žáka, tak na tu nebyl brán žádný zřetel a byla upozaděna (Čapek, 2015).

Proto byl představen nový a svobodný pohled na vzdělávání dětí, ve kterém bylo hlavním záměrem soustředit se na osobnost žáka a jeho potřeby a zdokonalit zastaralé způsoby výuky. Tato reforma měla přimět děti více přemýšlet nad danou problematikou a oprostit je od frontální výuky. Jako hlavní představitelé se do tohoto revolučního hnutí zařazují M. Montessoriová, P. Peterson, R. Steiner, C. Freinet a další, kteří bojovali za reformy ve školství (Průcha, 2004).

1.5. Hlavní rysy alternativního vzdělávání

Alternativní školství se v mnohém od vzdělávání na ZŠ liší, a proto se začneme zabývat otázkou, jaké pedagogické koncepce mají všechny tyto typy alternativního vzdělávání společné. Alena Hrdličkové (Hrdličková, 1994) připisuje důležitost těmto pedagogickým rysům, které jsou příznačné pro alternativní školy a zohledňují se ve výuce:

- *Pedocentrické zaměření, kde dítě je centrálním bodem ve vzdělávání a výchově a pozornost je zaměřena na jeho individuální potřeby*
- *Aktivní zapojení žáků do procesu učení prostřednictvím diskusí, skupinové i individuální práce, exkurzí, projektového vyučování…*
- *Rozvoj kreativního a uměleckého ducha*
- *Podpora samostatného a kritického myšlení…*
- *Učení pomocí her, uměleckých aktivit, exkurzí…*
- *Propojení školy s běžným životem*
- *Sociální a emocionální rozvoj*
- *Alternativní hodnocení*
- *Úzká spolupráce učitelů, dětí a rodičů*
- *Učitel v roli průvodce*

Většina alternativních škol nemívá na stejné úrovni tyto následující pedagogické koncepce. Některé druhy jsou preferovány více, jiné zase naopak méně. V následujících kapitolách si stručně představíme jednotlivé alternativní školy, seznámíme se s hlavními představiteli, kteří

stáli za vznikem těchto škol a řekneme si něco i o základních myšlenkách, na kterých je alternativní vzdělávání zaměřeno a řídí se podle nich.

1.6. Alternativní školy

Alternativní školy, nebo i jinak pojmenované reformní školy, mají za úkol splňovat potřeby, které se žákům nedostávají na základních školách. Tento nový revoluční přístup ke vzdělávání umožnuje jedinečný pohled na flexibilitu, individualizaci a inovaci ve vzdělávání. V dnešní době existuje mnoho druhů alternativních škol, jako jsou klasické reformní, ale i moderní.

V této práci se zaměříme především na klasické školy a stručně si je jednotlivě charakterizujeme. Zařazují se sem školy waldorfské, montessoriovské, daltonské, jenské a freinetovské. Následně si podrobně probereme školy Montessori a Waldorf a uvedeme si o nich zajímavosti, jejich výukové metody a organizační formy ve vzdělávání.

V rámci praxí jsem měla možnost navštívit Montessori školu, kde jsem měla příležitost poznat a sledovat průběh hodin. Na základě získaných poznatků, budeme mezi sebou srovnávat samotné alternativní koncepce, a to u škol Montessori a Waldorf, a zhodnotíme, jaký mají vliv na vzdělávání jedince.

- **Waldorfská škola**

Za zakladatele první klasické reformní školy je považován rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner, jenž v roce 1919 založil v obci Waldorf první reformní svobodnou školu stejně pojmenovanou Waldorf. Steiner patřil ke kritikům klasického školství, proto vytvořil svoje vlastní pojetí výchovy zaměřené na filozoficko-pedagogickou strukturu dítěte. Tato koncepce je zaměřena na výchovu ke svobodě a podporuje kreativitu a nadání jedince (Svobodová, 1995).

K obsahu vzdělávání zařadil časové bloky tzv. epochy, kde se žáci zabývají jedním konkrétním předmětem. Učitelé zde působí jako pozorovatelé, kteří žáky vedou v procesu vzdělávání (Čapek, 2015).

- **Montessori škola**

Montessori školu založila italská reformní pedagožka, průkopnice za mírové hnutí a organizátorka boje za práva žen a dětí Maria Montessori. Její myšlenky byly inovativní a staly se inspirací pro ostatní pedagogy napříč stoletím. Koncepce výuky je založená na individuálním přístupu jinak nazývané pedocentrismus, při němž je pozornost soustředěná na celistvý rozvoj dětské osobnosti a výukový proces probíhá v předem připraveném prostředí (Čapek, 2015). V praxi to funguje tak, že žák má při výuce svobodu volby, sám se učí to, co považuje za vhodné

a vybírá si dle vlastního uvážení, jakou činnost bude chtít vykonávat. Tento výukový blok probíhá s pomocí speciálních pomůcek, jež pomáhají při procesu vzdělávání.

- **Daltonská škola**

Hlavním iniciátorem pro vznik alternativní Daltonské školy se stala americká pedagožka Helen Parkhurstová, jejíž podstatou se stal výchovně vzdělávací systém tzv. Daltonský plán. Školu založila v roce 1919 v Daltonu a tímto konceptem vzdělávání se inspirovala myšlenkami Marie Montessori, které přepracovala do vlastního systému. Opět zde platí svoboda, při které si žák individuálně volí program práce po dobu jednoho měsíce a samostatně na něm pracuje.

Důležité je, aby jedinec dostal všeobecný náhled do samotné problematiky daného tématu, proto absolvuje na začátku školního roku rozhovor s učitelem, při kterém je prodiskutován učební plán a postup práce. Učitel se věnuje pouze jednomu předmětu a stejně jako u ostatních škol plní úlohu pozorovatele nebo rádce (Svobodová, 1995).

Průcha (Průcha, 1996) charakterizuje pedagogickou koncepci Daltonské školy následujícími znaky:

- *Svoboda žáka a jeho vlastní zodpovědnost – každý žák má vytvořen svůj vlastní program práce po dobu jednoho měsíce, ve kterém jsou zahrnuty výsledky a těch má žák dosáhnout.*
- *Důležitost spolupráce a vytváření sociálního a demokratického vědomí.*
- *Podstatná je osobní zkušenost na základě samostatné činnosti žáka.*

- **Freinetovská škola**

Koncept výuky pochází od francouzského pedagoga Célestine Freineta, v níž je základem aktivita, svobodný rozvoj dítěte a vykonávání práce. Tento koncept byl využit i pro sestavení tříd, které byly zařízené jako dílny či ateliéry a žáci v nich individuálně pracovali na svých úkolech. Mezi hlavní charakteristické rysy Freinetovské školy Průcha zařazuje (Průcha, Alternativní školy, 1996) následující:

- *Učitel působí v roli organizátora.*
- *Třída rozčleněná na pracovní místa (ateliéry).*
- *Na začátku týdne žák dostane projednaný individuální pracovní plán.*
- *Akustické učební programy pro jazykovou výuku.*
- *Svoboda vyjadřování v rámci jazykové výchovy.*

- **Jenská škola**

Jenská škola vznikla z iniciativ německého profesora pedagogiky Petera Petersena, jenž jako ostatní pedagogové z alternativních škol, usiloval o svobodný rozvoj dětské osobnosti. Založil školu na tzv. rodinném principu, ve kterém využil prvky domova. Podle Hrdličkové (Hrdličková, 1994) jsou nejdůležitějšími rysy Jenského plánu tyto:

- *Kmenové skupiny – žáci nejsou sdružovány ve třídách podle jednotlivých ročníků, ale podle věkových skupin (6–8 let).*
- *Rytmický týdenní plán – střídají se různé pedagogické situace, které jsou postavené na skupinové práci s využitím netradičních forem práce.*
- *Specifické formy pedagogické práce – např. kruh, rozhovor, práce, slavnost, kurs.*
- *Neuplatňuje se vysvědčení.*
- *Žáci pobývají ve v místnostech tzv. "školních obytných pokojích", na jejichž vytváření se podílejí.*
- *Výchova jako proces humanizace dominuje úkolům vzdělávacím.*

Vedle těchto klasických alternativních škol, jež jsme si vyjmenovali, si zde stručně zmíníme i některé moderní alternativní školy. Mezi ty nejznámější patří alternativní instituce *Zdravá škola,* program *Začít spolu* nebo *Scio škola.*

- **Zdravá škola**

Program Zdravá škola, nebo i jinak označováno Škola podporující zdraví, je alternativní instituce, jejímž hlavním cílem, jak už název školy napovídá, je zaměření se na podporu zdraví u žáků. Program vychází z myšlenky, že zdraví není pouze fyzická záležitost, ale jde hlavně i o podporu psychické a sociální stránky jedince. Vladimíra Spilková (Spilková, 2005) školu charakterizuje důležitými aspekty, jež jsou pro školu příznačné:

- *Pohoda věcného prostředí – příznivé podmínky pro bezpečné prostředí.*
- *Pohoda sociálního prostředí – otevřenost v komunikaci, spolupráce, úcta a důvěra k ostatním.*
- *Pohoda organizačního prostředí – životospráva žáků (výživa a pohybové aktivity).*

- **Začít spolu**

Škola Začít spolu neboli program *Step by Step,* vznikla v USA v 80. letech, ale do České republiky se dostala v roce 1997. Stejně jako ostatní alternativní školy se i tato zabývá individuálním přístupem k dítěti, navíc se zaměřuje i na inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle knihy *Pedagogika pro učitele* (Alena Vališová, 2007) je škola charakterizována základními znaky:

- *Obohacené prostředí*
- *Pozitivní klima*
- *Inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (fyzických handicap, etnické menšiny)*
- *Učitel partner, pomocník, průvodce*
- *Společná formulace sebekázně (žák a učitel si nastaví pravidla chování)*
- *Stanovení individuálních cílů (co se chce žák naučit)*
- *Pracovní koutky – centra aktivit (psaní, čtení, matematika, věda…)*
- *Komunikační kruh*
- *Spolupráce s rodinou*

2 Montessori škola a její koncepce vzdělávání

„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ (M. Montessori)

Montessori vzdělávací program se zabývá individuálním a všeobecným rozvojem osobnosti jedince, jenž vychází z žákovy svobodné volby vzdělávat se v předem připraveném prostředí. Jak už bylo zmíněno, tak představitelkou této alternativní metody ve školství je italská reformní pedagožka Maria Montessori, která podporovala myšlenku pedocentrismu zaměřenou na jedinečnost osobnosti dítěte. Hlavní důraz je tedy kladen na individualitu dětské osobnosti, kdy jsou respektovány potřeby žáka. Je zvoleno individuální tempo v učení, které mu vyhovuje a při procesu učení využívá učební pomůcky.

Jedná se o unikátní vzdělávací přístup, který klade důraz na individualitu, samostatnost dětí a spolupráci. Učitel zde působí jako pozorovatel a průvodce, jehož hlavním úkolem je vytvořit silnou dětskou osobnost, která bude aktivní, schopná pracovat samostatně i v kolektivu a stane se plnohodnotným svobodně smýšlejícím členem společnosti (Zelinková, 1997).

Alternativní metody ve školství mě už odjakživa v mnohé zajímaly a zaujaly, proto jsem v rámci náslechů po dobu jednoho týdne navštěvovala Montessori školu v Českých Budějovicích a měla jsem tu možnost pozorovat tento jedinečný alternativní přístup ve vzdělávání v praxi. V následujících kapitolách si proto přiblížíme Montessori pedagogiku, její hlavní inovativní myšlenky, rysy a oblasti vzdělávacího procesu. Následně si charakterizujeme i učební metody a organizační formy, jež jsem měla možnost vypozorovat ze samotného výukového alternativního přístupu ve školství.

2.1. Hlavní znaky Montessori koncepce vzdělávání

„Dítě je tím, kdo ukazuje cestu!“ (Montessori)

Tato myšlenka vycházející z Montessori vzdělávacího procesu zahrnuje několik principů, které jsou pro alternativní vzdělávání podstatné a jsou navzájem propojené do myšlenky *„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“* Následující principy na sebe navazují a zároveň tvoří podstatu Montessori alternativního vzdělávání, jež mají jediný cíl, a to podporovat rozvoj dítěte po jeho intelektuální, emocionální a sociální stránce. Řadí se sem následující zásady:

1. ***Svoboda a samostatnost*** – Princip svobody a samostatnosti tvoří největší podstatu Montessori vzdělávání, jelikož cílem je podporovat svobodný rozvoj dítěte. Mají zde

svobodu volby ve způsobu vzdělávání, což by mělo zároveň podporovat i jejich zodpovědný přístup k učení.

2. ***Ruka je nástrojem ducha*** – Při procesu učení a při práci žák používá ruce, jelikož rukama objevuje svět kolem sebe. Ruce zároveň tvoří základ pro pochopení učiva a žák má i možnost vykonávat rukama určité denní činnosti (vaření, šití, úklid, zalévání květin, vyrábění…).
3. ***Připravené prostředí*** – Prostředí je připraveno tak, aby se v něm žáci cítili jako doma a bylo jim tam příjemně. Zároveň je učebna přizpůsobena k jednotlivým potřebám jedince, ve kterém je žák schopný osobnostně se rozvíjet a růst.
4. ***Práce s chybou*** – Za chybu není žák nikdy trestaný negativním hodnocením, naopak je chyba považována za přirozenou součást učení. Žák od učitele dostane příležitost svou chybu napravit a najít správné řešení. Chybou se žáci nejlépe učí.
5. ***Věkově smíšené skupiny*** – Žáci pobývají ve třídách, jež jsou věkově smíšené. To by mělo vést k tomu, že mladší žáci se učí od těch starších. Naopak u těch starších žáků se cílí na rozvoj učebních kompetencí a prostřednictvím rozvoje schopnosti vysvětlit daný problém mladšímu spolužákovi. Trénuje tím rozvoj komunikace, spolupráce a sociální interakce.
6. ***Sociální výchova*** – Žáci se učí komunikovat a spolupracovat s dětmi odlišného věku, a navíc si napomáhají v procesu vzdělávání.
7. ***Výchova smyslů a využití didaktických pomůcek*** – Důraz je kladen na využití smyslů při učení. Používají se materiály, jež by měly rozvíjet zrak, sluch, čich a hmat a napomáhat k porozumění abstraktním pojmům.
8. ***Prezentace*** – Jedná se o formu výkladu, při které žáci nepracují sami, ale s pomocí průvodce.
9. ***Učitel jako průvodce*** – Učitel žáky v učení vede, učí samostatnosti a pomáhá ve vzdělávání. Stává se spojencem, za kterým žáci mohou zajít pro radu, když potřebují navést na správnou cestu ve vzdělávání.
10. ***Princip volného pohybu*** – Volný pohyb je přirozeností a tito žáci se mohou po třídě pohybovat dle jejich potřeby. Mohou si bez dovolení jít pro učební pomůcku nebo vyměnit pracovní místo za jiné.
11. ***Princip ticha a klidu*** – Pro žáky je velmi důležité, aby pobývali ve třídě, kde mají klid na práci. To by mělo vést k lepšímu soustředění a vykonávání dané činnosti.
12. ***Senzitivní fáze*** – určité období ve vývoji, kdy je žák schopný se nejlépe učit (montessori-zs, 2019).

2.2. Organizační formy výuky Montessori

Jak už bylo zmíněno, Montessori pedagogika klade důraz na individuální vývoj, osobnostní růst a samostatnost dětí, což by mělo vést k lásce a k zájmu o vzdělání. Organizační formy se zaměřují na podporu těchto zásad a umožnují dětem se aktivně podílet na svém seberozvoji v procesu učení. Formy se v mnohém liší od klasického vzdělávání, proto se zaměříme na hlavní organizační formy výuky a charakterizujeme si jejich pozitivní dopad na vyučovací proces. Většinou budu vycházet z poznatků, jež jsem měla možnost vypozorovat z návštěvy Montessori školy.

- **Věkově smíšené třídy a vzájemná kooperace mezi spolužáky při procesu učení**

V těchto školách jsou většinou typické věkově smíšené třídy, kdy v jedné třídě jsou někdy i tři ročníky a starší děti pomáhají v učení mladším. Navzájem se od sebe učí a prohlubují tím své pozitivní mezilidské vztahy. Pozorování starších žáků při práci vzbuzuje u mladších žáků zájem o vykonávání dané činnosti. Tímto způsobem děti rozvíjí své dovednosti sociálního a emocionálního učení (Rýdl, 1999). V navštívené škole byly ročníky rozděleny na mladší a starší, a to na první a druhý stupeň. Na prvním stupni byli sloučeni žáci od 1. po 5. třídu a na druhý stupeň přechází žáci od 6. až po 9. třídu.

Očividný přínos v této Montessori organizační formě lze vypozorovat ve vzájemné kooperaci mezi spolužáky, kdy je pro ně naprosto přirozené pomáhat těm mladším a případně slabším. Vzniká tady zde zpětná vazba ve vzdělávání, při které jeden žák vysvětluje učivo spolužákovi, jenž učivo nepochopil a zároveň si samotným vysvětlováním opakuje a upevňuje vědomosti, které sám získal. Když je schopný vysvětlit dané učivo, tak si uvědomí, že danou učební látku pochopil a zároveň pomohl pochopit učivo někomu dalšímu. Takový přístup alternativního vzdělávání se velmi podporuje a prosazuje ve výuce.

- **Pracovní prostředí růstu a individuální výběr materiálů**

Důležitým faktorem pro růst dětské osobnosti je prostředí, ve kterém dítě tráví veškerý svůj čas. Takové místo je navrženo jako obývací pokoj, které by mělo na žáky působit uklidňujícím a přátelským dojmem a mělo by je motivovat a podněcovat k aktivitě. Zároveň napomáhá dítěti ke koncentraci a samostatnosti, jež vede k růstu jeho osobnosti (Zelinková, 1997).

Samotná třída je vybavena tak, aby vyhovovala potřebám žáka. Většinou v ní nalezneme stoly se židlemi, pohodlná křesla na odpočinek, která slouží i jako místo pro studium, koberec, na němž se učitel s žáky na začátku a na konci hodiny setkává, aby společně reflektovali výuku.

Na druhém stupni mohou být přítomny i šicí stroje, pračka, stolek na řezání dřeva či mikrovlnná trouba. Nesmí chybět ani květiny a regály s policemi, kde mají žáci vystavěny své ručně vyráběné výrobky, anebo učební pomůcky, jež jim pomáhají v procesu učení a které mohou používat dle jejich libosti. Takto vybavená místnost má pro žáky pozitivní vliv, jelikož se necítí jako ve škole, ale někde, kde se mohou harmonicky vzdělávat a osobnostně růst.

- **Role učitele jako průvodce**

Pedagog nezastává roli klasického učitele, nýbrž průvodce, který žáky motivuje k aktivitě a pozoruje jejich pokrok při činnostech v učení. Ve vzdělávání hraje nejvýznamnější úlohu, jelikož vede žáky k samostatnosti, k ničemu je nenutí, nechává je svobodně se rozhodovat a inspiruje je. Hlavním úkolem tohoto průvodce je sledovat žáka v jeho rozvoji, pomáhat mu, když je potřeba a nechat ho svobodně vykonávat svojí práci (Zelinková, 1997).

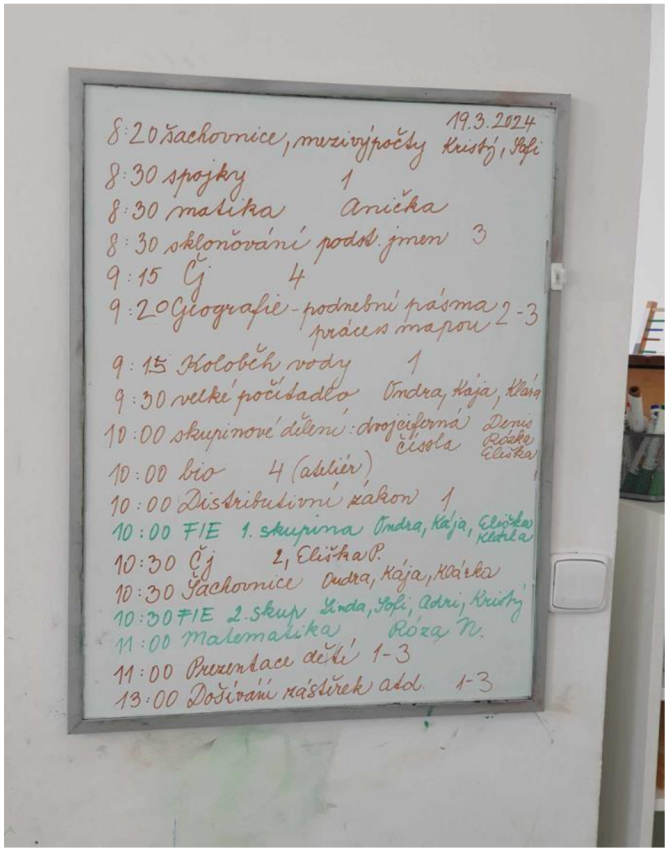
Montessori myšlenka vypovídá o tom, že jestli neustále žákovi pomáháme v procesu vzdělávání, nenaučíme ho odpovědnosti za svá vlastní rozhodnutí a sebedisciplíně. Proto průvodce vždy respektuje samostatnost žáků v procesu učení. Důležitou roli hraje i v přípravě prostředí pro vzdělávání, ve kterém by se žáci měli cítit příjemně, a mělo by obsahovat výukové předměty, jež budou žáci používat dle jejich aktuální potřeby. Je důležité zmínit, že průvodce respektuje individuální vývoj jedince a poskytne mu pomoc v případě, když si žák o ní požádá (principy-montessori-pedagogiky).

Tento přístup lze vypozorovat i v pozitivním a harmonickým vztahu mezi žákem a učitelem. Berou ho jako někoho, komu mohou důvěřovat, mají ho v oblibě, a když si s něčím neví rady, nemají obavy poprosit ho o pomoc. Tento přátelský a kladný vztah se projevuje i v samotné sebereflexi, kdy je jedinec sám schopen přiznat, že udělal chybu, když se mu něco nepovedlo. Sám také ví, co by měl udělat pro to, aby se zlepšil a jak bylo zmíněno, tak je schopen vzít zodpovědnost za své jednání.

- **Učební rozvrh**

V Montessori školách se s učebním rozvrhem pracuje flexibilně a podle potřeb žáků. Jsou dány hlavní předměty český jazyk, matematika, angličtina a němčina, jež jsou většinou každý den zahrnuty do učebního procesu. Ostatní vedlejší a doplňkové předměty jako je dějepis, zeměpis, biologie, vaření, ruční vyrábění, hudební výchova a podobně mají zařazeny do rozvrhu většinou dle potřeby žáků. Každá škola to nicméně může mít jinak než ta, kterou jsem v rámci praxí navštívila.

Neřídí se žádným striktně daným učebním rozvrhem, nýbrž harmonogramem, který je na začátku hodiny vypsaný na tabuli a podle něj je celý den řízený. Montessori typ alternativních škol nemá vyučovací hodiny nýbrž tzv. prezentace, ve kterých učitel odprezentuje žákům svůj vzdělávací obsah a poté žáci individuálně pracují na svých úkolech s pomocí průvodce.



Obrázek 1–Ukázka výukového harmonogramu v Montessori škole v Českých Budějovicích.

2.3. Výukové metody v Montessori škole

Výukové metody jsou způsoby výuky, jež učitel využívá, aby dosáhl úspěšného procesu ve vzdělávání. Výuka je závislá na organizačních formách, které jsme si vysvětlovali v předešlé kapitole, proto i metody musí být uzpůsobeny alternativnímu způsobu vzdělávání. Zde si uvedeme metody, jež se využívají a které mě při návštěvách Montessori školy zaujaly nejvíce. Tyto metody napomáhají při procesu učení a vzdělávání, proto by bylo možné si představit jejich využití i na ZŠ.

- **Komunikativní kruh – elipsa**

Kruh komunikace je důležitou součástí Montessori vzdělávání, v němž se zahajuje výuka a provádí se základní úvod do tématu. Na začátku vyučovacího procesu pedagog svolá žáky do

kruhu na koberec, představí jim harmonogram na celý den a jaké výukové předměty budou v ten den probírat. Na prvním stupni jsou probírány i pocity nebo se hrají hry. Na druhém stupni učitel hodnotí prezentace na téma, které si žáci na začátku týdne vyberou a pak před třídou odprezentují.

- **Prezentace**

Jedním z hlavních prvků Montessori výuky jsou prezentace, které představují formu výkladového pojetí učiva, při které žáci nepracují samostatně, ale pod dohledem učitele (průvodce). Tyto prezentace slouží učiteli k odprezentování vzdělávacího obsahu, v níž vysvětlí danou látku a po odprezentování daného předmětu nadejde samostatná práce s pracovními sešity či pracovními listy. Tím si učitel ověří, zda danou látku žáci správně pochopili. Vše dělá zábavnou a poučnou metodou s využití speciálních výukových pomůcek.

Na druhém stupni si žáci vyberou z určitého předmětu téma, jenž je zajímá, a vypracují na něj v programu Powerpoint prezentaci. Poté ji před celou třídou odprezentují a učitel spolu s žáky hodnotí, co by vyzdvihli nebo naopak vytkli dané práci. Tímto způsobem se žáci naučí sami vyhledávat informace, vytvářet prezentace, komunikovat před celou třídou, navíc jsou schopni hodnotit své spolužáky a dokážou jim podat zpětnou reakci za jejich výkon.

- **Praktické ukázky a diskuse**

Nejvíce využívanou metodou alternativního vzdělávání u Montessori školy jsou praktické ukázky a diskuse. Metody by měly napomáhat aktivně žáka zapojit do procesu výuky. Při každé prezentaci, ve které učitel žákům představí dané téma v jeho předmětu, využije pedagog i praktické ukázky. Tam mohou být zahrnuty tabulky, obrázky, globus, z biologie různé exponáty atd. Praktické ukázky lépe napomohou k zapamatování si učiva. Poté se vedou diskuse na dané téma, ve kterých pedagog nahlíží na žákovy schopnosti přemýšlet nad danou problematikou. Učitel dbá také na to, jak dokáže žák na toto téma vést diskusi se svými spolužáky.

- **Flashcards**

Metoda flashcards je užívaná při procesu vzdělávání v Montessori škole. Žáci dostanou kartičky z konkrétního učebního předmětu, na nichž je text či obrázek a z druhé strany vysvětlení daného tématu. Metoda se běžně využívá při výuce anglického jazyka, při které mají žáci na kartičce znázorněný obrázek či text a z druhé strany anglické pojmenování. Metodu lze použít také v českém jazyce, popřípadě v jiných předmětech. Žáci si pomocí této metody samostatně učí, při procesu učení využívají kritické myšlení a zároveň si učivo lépe zapamatují.

- **Scaffolding**

Metoda scaffolding neboli lešení je pedagogická technika, jenž napomáhá dovést žáky k novým znalostem. Vychází ze znalostí a dovedností, které žák má, dokáže pracovat s informacemi a na jejichž základě se vytváří znalosti nové tzv. nabalování. Osvojí si základy dané problematiky a pak na ně navazuje s dalšími vědomostmi již dříve zažitými. Postupuje se od nejnižší příčky až k té nejvyšší. Metoda se snaží podpořit kritické a kreativní myšlení, aby žák došel svépomocí k určitému cíli (clanky.rvp, 2010).

Uvedeme si příklad, ve kterém žáky učíme psát v českém jazyce slohový útvar fejeton. Poskytneme žákům ukázky textu a společně bychom si fejeton rozebrali. Poté by se vedla diskuse, co by o tomto slohovém útvaru sami řekli, jak by ho měly správně strukturovat, na co si dát pozor a co by měl fejeton obsahovat. Jakmile žáci získají jistotu ve svých vědomostech, pustí se do psaní sami.

- **Sugestopedie**

Základním principem sugestopedie je zapojení více smyslů do výuky, při které se aktivizuje jak pravá, tak levá hemisféra mozku. Vytvoří se pro žáky příjemné, pozitivní a relaxační prostředí k učení, pustí se hudba a poté se provedou krátké uvolňovací cviky, aby se snížil stres a žáci byli připraveni na učení (Zormanová, 2018).

Josef Maňák (Maňák, 2003) zmiňuje nejdůležitější sugestopedické principy výuky a učební techniky:

1. Radost a nenásilnost, odstranění napětí
2. Jednota vědomého a podvědomého učení
3. Příjemná atmosféra výuky, sugestivní vzájemný vztah učitele a žáka

Využívají se učební techniky jako jsou jazykové hry, zařazování písní do výuky, relaxace, práce s hlasem, intonace, zabarvení řeči, oddechová, vizualizace, hudba při vykonávání práce a podobně.

Při vyučování se při svolávání na elipsu žákům ve třídě pustí konkrétní hudba, která jim naznačí, že se mají posadit na vyznačené místo ve třídě. Žáci při spuštění hudby reagují tak, že v klidu dokončí svoji rozdělanou práci a jdou se posadit na místo s namalovaným kruhem na zemi. Když se všichni žáci sejdou a v klidu se posadí, hudba se ztlumí nebo se vypne a začnou se dělat uvolňovací cviky, které by měly snížit napětí a připravit na následující aktivity. Poté se

jim může pustit huba do pozadí i při samotný práci, jež by měla žáky motivovat k výkonům, aktivizovat, uklidnit, a to by mělo zapříčinit to, že se jim lépe pracuje.

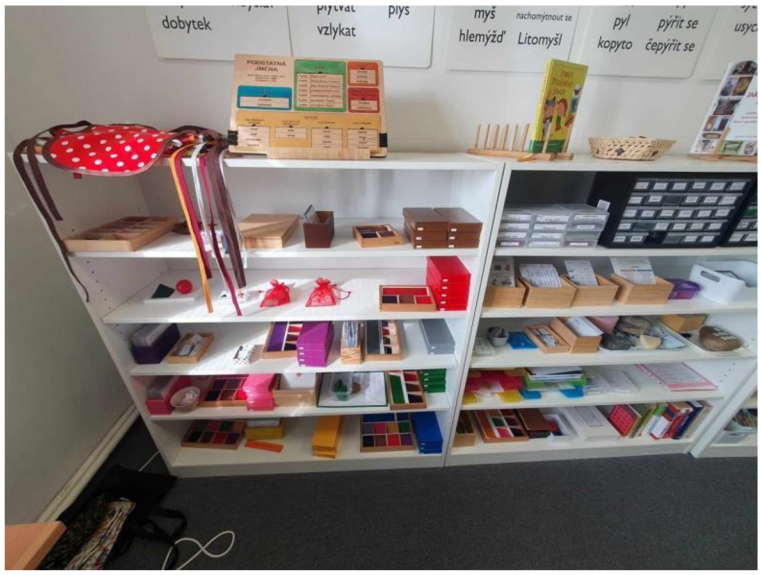
- **Výuka smyslů a využití učebních pomůcek při procesu učení**

Montessori výchova klade důraz na využití smyslového vnímání při učení. Pro tento rozvoj využívají k tomu určené didaktické pomůcky, na jejichž základě dítě zkoumá různé předměty a materiály a zároveň využívá všechny své smysly především zrak a hmat. Hmatová a zraková schopnost žákům napomáhá porozumět abstraktním podnětům, které se pojí s určitým tématem v učivu (Montessori, 2017).

Většinou má s těmito učební pomůckami žák možnost pracovat dle své individuální potřeby. Spíše jsou využívané na prvním stupni u menších dětí než u starších. Jedná se o pomůcky vyrobené většinou z přírodního materiálu (ze dřeva nebo papíru), které umožní menším dětem lépe pochopit dané učivo a zároveň využít k tomu smyslové vnímání.

Kupříkladu při rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek žáci využívají pomůcky v podobě kamenu a houby. Na kameni jsou poskládané skupiny tvrdých souhlásek, jelikož kámen je tvrdý materiál jako tyto souhlásky. Pomocí hmatu si správně zafixují, jaké souhlásky patří do tvrdých. Naopak na houbě jsou zahrnuty měkké souhlásky. Při vyplňování pracovních papírů žákům tyto pomůcky pomáhají a hojně je využívají.

Obrázek 2–Ukázka učební pomůcky z Montessori školy v Českých Budějovicích.



Obrázek 3–Učební materiály v Montessori škole.

- **Práce s chybou**

Dělání chyb patří k lidské přirozenosti a dělají je i dospělí. Montessori přístup chce žáky naučit, že se za chybu dotyčný nesmí trestat. Žák se nesmí bát chyby dělat, neboť každá chyba patří do přirozeného procesu učení. Člověk se jimi učí a pedagogové v alternativním vzdělávání k tomu žáky vedou. Většinou žáci dostanou příležitost svoji chybu napravit a najít správné řešení. Poté se lze posunout dál v procesu vzdělávání.

- **Hodnocení**

Alternativní školy se v mnohém liší od škol základních a jinak to není ani u hodnocení. Montessori hlavním přístupem je motivace žáků k lepším výkonům. Proto učitelé nepoužívají klasické klasifikační hodnocení, jak je běžné na základních školách, nýbrž je využíváno hodnocení slovní.

To spočívá v ohodnocení žákových dovedností, dosavadních pokroků, znalostí a talentových schopností prostřednictvím slovního vyjádření. Pedagog kupříkladu ohodnotí, v čem jedinec vyniká, co se mu povedlo a v čem naopak zaostává a měl by se zlepšit. Vědomosti jsou ověřovány písemnými testy, které učitel zkontroluje a následně napíše, co se žákovi povedlo a co by měl zlepšit. Případné chyby dá učitel žákovi opravit. Na konci školního roku je vytvořeno vysvědčení, ve kterém je slovně ohodnoceno, co se žákovi povedlo, v čem vyniká, anebo naopak v jakých oblastech zaostává.

- **Učení životem**

Montessori školství zavrhuje pouhé čtení a učení z učebnic, proto jejich hlavním cílem je převést teorii do praxe. Učitele se snaží se žáky chodit více ven do přírody, na základě toho objevují svět kolem sebe, poté navštěvují různé exkurze či společenské akce v rámci určitých učebních oblastí (například český jazyk – návštěva knihoven, hudební výchova – symfonický koncert, výtvarná výchova – galerie, dějepis – návštěva historických míst, biologie – muzeum a podobně. Někteří průvodci učí žáky nakupovat potraviny v obchodě a sami si potraviny zaplatit. Tento způsob žáky lépe vzdělává, rozvíjí se u nich zájem o dané učivo, a navíc nemají problém teoretické znalosti převést do praxe.

- **Svoboda pohybu**

Alternativní způsob vzdělávání nepodporuje dlouhodobé sezení na jednom místě, ale naopak je v jeho kompetenci umožnit žákům svobodu, v čemž spočívá i volný pohyb po třídě. Bez dotazování si žáci mohou chodit pro potřebné učební pomůcky; dle potřeby si mění i místa pro vykonávání učebních činností, chodí za spolužáky, když si s něčím neví rady, nebo si pro řešení chodí za pedagogem.

- **Praktické činnosti**

Součástí Montessori alternativního přístupu ve vzdělávání je zařazování praktických činností do výuky. Žáci jsou vzděláváni v manuálních činnostech, jako je šití na šicím stroji, vyzkouší si i vyrábět výrobky ze dřeva nebo z jiných materiálů, vzdělávají se v oblasti gastronomie, vaří jídla, starají se o domácí zvířata a spolu s učitelem se učí nakupovat potraviny v obchodě. Dále mohou vykonávat denní činnosti, jako je úklid, příprava čaje, mytí nádobí, zalévání květin, žehlení a podobně.

2.4. Oblasti vzdělávání Montessori školy

Montessori školy se zaměřují na individuální rozvoj a vzdělávání dítěte a k tomu je uzpůsoben samotný vyučovací proces, při kterém si žáci mohou sami volit, jaké oblasti se budou chtít věnovat a více se vzdělávat. Každý žák má vymezený týdenní a měsíční plán zaměřený na získání určitých dovedností a vědomostí, které má za úkol splnit. Výuka probíhá v devadesáti minutových blocích, mezi nimiž mají žáci půlhodinovou přestávku (jak-se-učí-v-montessori, 2024).

Do oblasti vzdělávání Montessori pedagogiky je zahrnuto pět kategorií, které jsou pro oblast vzdělávání podstatné a jsou zahrnuty do vzdělávacího procesu. Mezi ně se řadí tyto následující vzdělávací oblasti:

Pracovní dovednosti – Pro Montessori školství je velice důležitá oblast rozvoje praktických dovedností, při kterých se žáci učí vykonávat klasické každodenní úkony, což by mělo prohloubit jejich samostatnost a péči o prostředí. Zařazují se sem činnosti jako je uklízení, zalévání květin, příprava snídaně, stolování, vyšívání, vaření, vyrábění, starost o zvířata a další.

Jazyková výchova – Žáci se učí nejen číst a psát, ale i komunikovat mezi sebou a umět diskutovat na konkrétní téma. Rozvíjí si schopnost řeči, podporují rozvoj slovní zásoby a gramatiky a zároveň se naučí reagovat na odpovědi.

Matematika – Matematika se vyučuje formou poznávání a práce s konkrétními materiály, které napomáhají k pochopení matematickým konceptům, geometrie či počítání. Využívají se k tomu výukové pomůcky.

Kosmická výchova – V této oblasti je důraz kladen na studium kultury, historie, geografie, biologie a vědy. Prohlubuje to znalosti o světě kolem nás a nejedná se jen o pouhá fakta, ale žáci nalézají souvislosti, které jim napomáhají pochopit řád světa. Při přemýšlení se snaží zapojit i kritické myšlení. Opět jim zde mohou napomoct učební pomůcky. **Umění a kreativita** – V těchto oblastech nesmí být opomíjena ani umělecká oblast, ve které žáci pracují s uměleckými materiály, učí se hrát na nástroj, vyrábí z hlíny, malují, čímž se snaží vyjádřit svojí individuální kreativitu. Výuka má za cíl podporovat rozvoj žáka ve všech jeho oblastech, ať už se týče intelektové, emocionální, sociální, tak i umělecké (montessori-is.muni, 2022).

3 Waldorfská škola a její koncepce vzdělávání

„Výchova ke svobodě.“

„Máme jednu možnost, jak se stát svobodnými: Stát se svobodnými ve svém vnitřním životě.“ (Rudolf Steiner)

Vedle Montessori školy nesmí být opomíjena ani Waldorfská škola, která patří mezi nejstarší alternativní školy vůbec. Waldorfská a Montessori alternativní školy jsou předmětem diplomové práce, proto je potřeba se s nimi lépe seznámit a na základě poznatků a informací budeme moct provést analýzu a srovnávání škol mezi sebou; jejich podobnosti nebo naopak odlišnosti.

Jak už bylo zmíněno, tak pedagogická koncepce Waldorfské školy je založena na antroposofické metodě, za jejíhož zakladatele je považován rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner, jenž vytvořil svoje vlastní pojetí školství zaměřené na filozofickopedagogickou strukturu výchovy dítěte. Stejně jako u Montessori školy je pozornost zaměřena na celistvý rozvoj jedince neboli výchovu ke svobodě. Waldorfská škola klade větší důraz na umění, kreativitu a jakési uvědomění, že každý člověk je v jistých oblastech jedinečný a má v sobě ukrytý talent, jenž je potřeba rozvíjet. Škola se nezaměřuje pouze na intelekt, ale i na fyzickou, duchovní, uměleckou, sociální a emocionální stránku žáka.

Podobně jako u Montessori školy, i u Waldorfské, jsem měla možnost navštívit školu v Českých Budějovicích. Proto si v následujících kapitolách představíme základní principy, organizační formy, metody výuky a hlavní charakteristické rysy, jež jsem z hodin načerpala, které mě nejvíce zaujaly a zároveň představují pedagogickou koncepci waldorfského vzdělávání.

3.1. Hlavní znaky waldorfské koncepce vzdělávání

„O co ve skutečnosti jde, je, aby škola byla plně zakotvena ve svobodném duchovním životě. Obsah výchovy a vyučování by se měl odvozovat jen z poznání vyvíjejícího se člověka a jeho individuálních vloh. Základem výchovy a vyučování by měla být skutečná antropologie. Neměli bychom se ptát, co musí člověk znát a umět pro společnost, která do obklopuje, ale jaké volby v sobě člověk přináší, co u něj můžeme rozvinout. Pak bude možné, aby dorůstající generace přinášela společnosti vždy nové síly. Pak bude v této společnosti žít vždy to, co do ní vnesou vstupující plně rozvinutí lidé. Nesmíme ale chtít udělat z dospívající generace to, co z ní stávající společnost udělat chce” (R. Steiner in (Gotte, 2022).

Narozdíl od Montessori školy, která se zaměřuje na individuální výuku a přirozený vývoj dítěte, tak Waldorfská škola klade větší důraz na umění, kreativitu a rozvoj duševního, ale i všestranného rozvoje jedince. Následně si představíme základní znaky Waldorfské školy, jež školu charakterizují a jsou podstatným prostředkem pro fungování tohoto alternativního systému.

1. ***Antroposofie*** jako hledisko výchovy je duchovní věda, která se snaží o rozvoj dětské osobnosti z hledisek nejen intelektuální, ale i fyzické, emocionální a duševní stránky.
2. ***Vyučování v epochách*** neboli učení v souvislostech, kde po dobu 3–4 týdnů je pozornost zaměřena na jeden konkrétní předmět, který je probírán více do hloubky.
3. ***Esteticko-rytmický přístup*** k celému procesu učení. Jedná se o přístup, v němž se učitel snaží propojit učivo s rytmem a pohybem. To napomáhá k lepšímu zapamatování si učiva.
4. ***Epochové sešity*** zaujímají místo učebnic. Jedná se o deníky, ve kterých žáci reflektují epochové učivo doprovázené kresbami.
5. ***Umělecké aktivity*,** do výukového systému jsou zařazovány umělecké aktivity, jako je hra na zobcovou flétnu, tanec, kreslení, dramatizace a jiné.
6. ***Eurytmie*** je pohybové cvičení zaměřené na rozvoj pohybu, rytmu a hudby.
7. ***Vyprávění*** bývá zařazováno do výukových epochových částí a plní hlavní úlohu uklidnění, vzdělávání a prožívání (Gotte, 2022)**.**

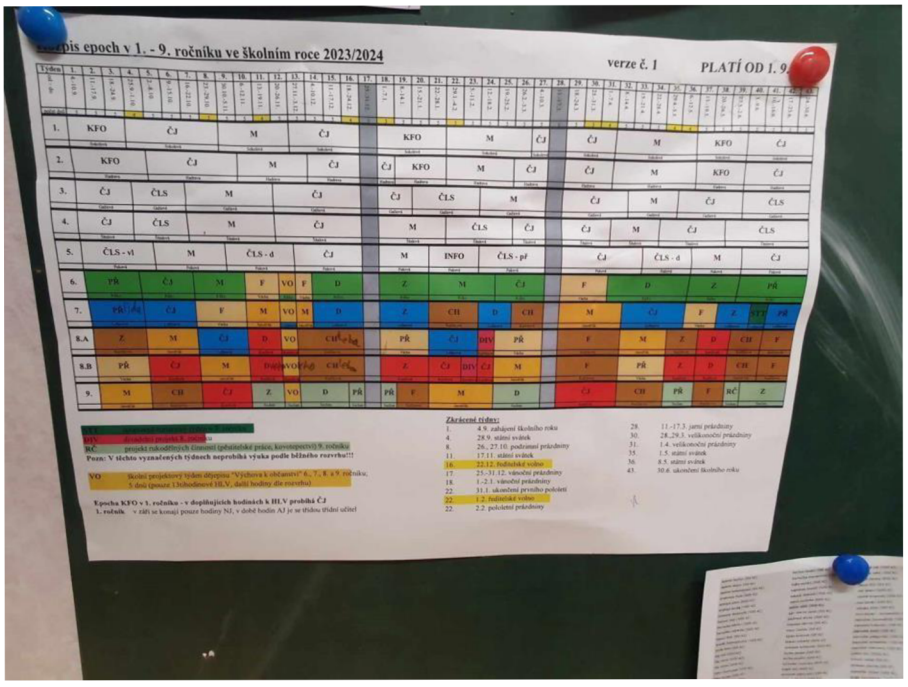
Hlavní cíle pro alternativní školu Waldorfskou by podle RVP mělo být především rozvíjení myšlení žáků a schopností využívat kritické myšlení, aby se z nich stali svobodně smýšlející osobnosti, které jsou schopny utvořit si svůj vlastní názor. Proto je důraz kladen na všestranný harmonický rozvoj, kam je zařazeno i umělecké nadání. Hlavní zásadou by mělo být prostředí, do něhož se žáci těší. To by jim mělo pomáhat v jejich vzdělávacím procesu. Vyučují se různé obory, aby si každý žák našel činnost, co ho naplňuje a baví (waldorfska-skola, 2016).

3.2. Organizační formy výuky

Podobně jako u Montessori vzdělávání je pozornost soustředěna na individuální rozvoj žáka a jeho nadání a tvořivost. K tomu jsou uzpůsobeny organizační formy, jež podporují alternativní principy a jsou vedeny v myšlence výchova ke svobodě. Stále je zde držena myšlenka, že nejde jen o intelektuální dovednosti žáka, ale o jeho celistvý rozvoj osobnosti. Hlavní organizační formy si následně představíme a povíme si o jejich dopadu na výukový proces.

- **Epochové vyučování a jeho části ve vyučovacím procesu**

Epochové vyučování je vyučování sestaveno na etapy, ve kterých se po určitou dobu probírá jeden hlavní předmět (HLV). Žáci mají od školy vytvořený roční rozvrh, ve kterém jsou znázorněny hlavní předměty, takzvané epochové, a vedlejší. Každé vyučování začíná epochovým předmětem, a to hlavním předmětem, jenž je doprovázen ranním rituálem. Daný předmět je probírán více do hloubky po dobu 3–4 týdnů. Tato vyučovací hodina trvá přibližně 95 minut a je rozdělena na tři části **rytmickou, vyučovací a vyprávěcí**. Mezi hlavní předměty vyučování jsou řazeny mateřský jazyk, matematika, dějepis, zeměpis, biologie, chemie nebo fyzika.



Obrázek 4–Ukázka rozpisu epochového vyučování z Waldorfské školy v Českých Budějovicích.

Během epochové fáze žáci píší do svých epochových deníků, jež jim slouží jako učebnice. Tam si zapisují poznatky z učiva, různé úkoly a tyto poznámky bývají doprovázené kresbami. Deníky obsahují celý jejich dosavadní pokrok v daném učivu. Poté na epochové předměty navazují pravidelné předměty neboli výchovné, které trvají klasických 45 minut. K epochovým předmětům bývají řazeny předměty jako výtvarná a hudební výchova, cizí jazyky, tělesná výchova, eurytmie, ale i informatika, keramika či dramatická výchova. Na prvním stupni je k epochovým předmětům řazen český a anglický jazyk, které patří mezi ty důležité.

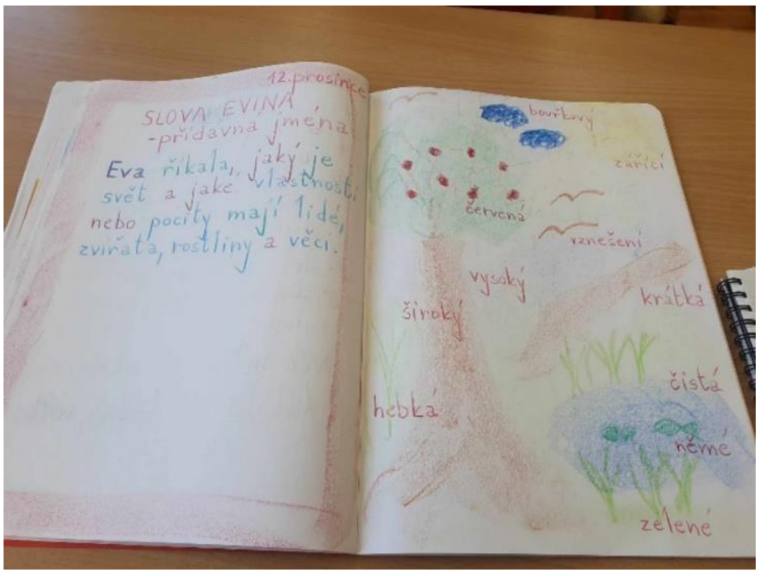
První oblastí vyučovací hodiny je část **rytmická**, ta by měla žáky navodit na spirituální sféru. Jedná se o ranní rituál, při němž učitel zapálí svíčku a společně s celou třídou odrecituje báseň, která oslavuje boha, člověka a vzdělávání. To může být dále doprovázeno rytmickým tancem nebo hrou na zobcovou flétnu. Tato část by měla navodit pocit uvolnění a aktivizovat žáky na druhou část, a to na samotné vyučování. **Ve druhé části** probíhá **vyučování hlavního epochového předmětu**, ve kterém se opakuje předešlá učební látka a navazuje na ni nová. Na prvním stupni se žáci učí dané učivo hravým způsobem, a to pohybem a rytmem. Druhý stupeň je spíše už o teorii a o zápisu do epochových deníku. **Třetí část** je oblast **vyprávěcí**, při které učitel vypráví příběhy z povinné četby. Na prvním stupni to jsou pohádky, bajky, pověsti a na druhém náročnější literární žánry. Tato část by měla žáky opět uklidnit a připravit na další vyučovací hodinu.

Přínos lze vypozorovat z celkové uvolněnosti žáků, kteří nejsou z hodin vystresovaní nebo rozmrzelí, ale naopak na ně dopadá harmonické uklidnění a zájem vzdělávat se. Navíc se zabývají jedním konkrétním předmětem, což zamezuje zahlcování učivem a přispívá k samotnému pochopení daného učiva více do hloubky.

- **Epochové sešity**

K epochovým předmětům jsou zařazovány epochové sešity nebo deníky, do nichž žáci reflektují epochové učivo z konkrétního předmětu. Při výuce nepoužívají klasické učebnice, ale právě tyto epochové deníky, které si žáci sami vyrábí a vedou si v nich záznamy z hodin. Jedná se o sešity, ve kterých je znázorněna práce žáků, propojená s kresbou a dalšími aktivitami.
Úkolem učitele je tyto sešity průběžně kontrolovat a hodnotit.

Tyto deníky jsou velice prospěšné v individuálním a osobnostním vývoji žáka, zároveň podporují kreativnost a jedinečnost každého jedince. Navíc si každý žák sám může vytvořit učební pomůcku, se kterou pracuje dle své potřeby a která mu napomáhá k lepšímu pochopení a upevnění učiva. Zároveň v nich reflektuje úroveň svých dosavadních schopností, dovedností, intelektu a uměleckého vyjádření.



Obrázek 5–Epochový deník z Waldorfské školy v Českých Budějovicích.

- **Učitel**

Ve Waldorfské škole učitel sehrává ve vzdělávání nejdůležitější roli. Jednu třídu doprovází po dobu osmi let a pro žáky se tak stává velice váženou a důležitou osobou. Po celou tu dobu má učitel možnost poznat individuálně všechny žáky, a tak se může podílet na jejich celistvém rozvoji po stránce intelektuální, emocionální, fyzické, sociální a umělecké. Podle Steinera by se mělo u učitele jednat o „laskavý autoritativní přístup“ (Gotte, 2022).

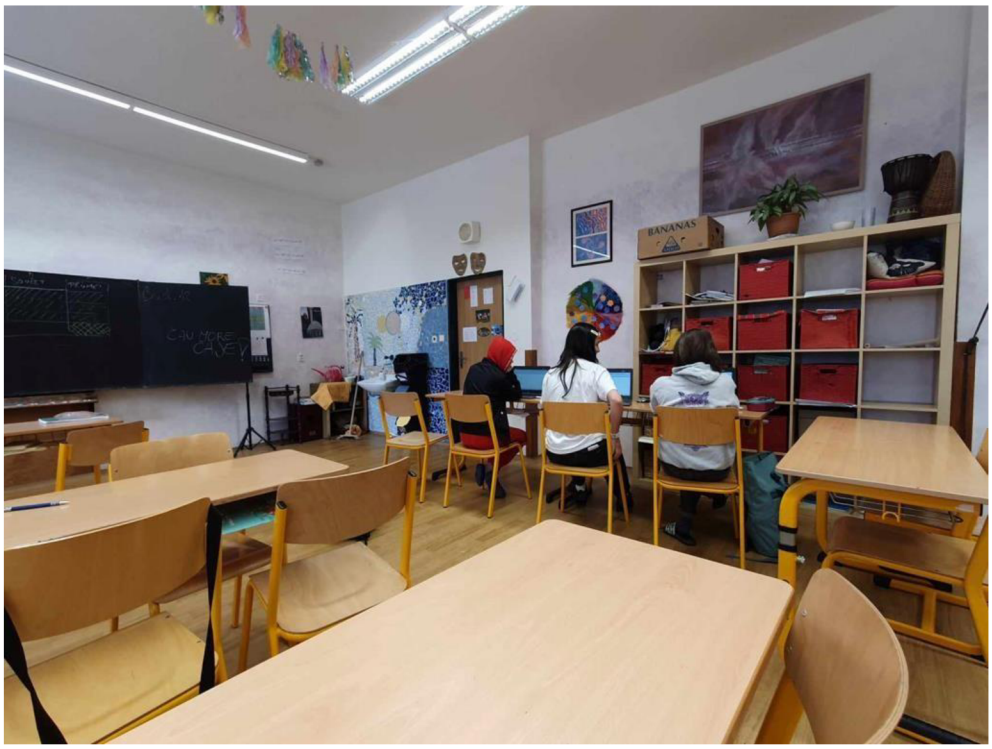
Je velice zajímavé pozorovat vztah mezi učitelem a žákem, který je plný respektu a přátelského porozumění. První takový poznatek lze zaregistrovat při příchodu do školy, kdy si učitel s každým žákem podá ruku a pozdraví se s ním jménem. Čímž mu dává najevo, že ho respektuje a vnímá.

V učebním procesu, na rozdíl od Montessori, učitel řídí hodinu a působí stejně jako na základní škole. Zároveň se snaží být jejich průvodcem a zaměřuje se především na rozvoj ducha skrze umělecké aktivity. Většinou učitel vyučuje všechny předměty kromě cizích jazyků, eurytmie a výchovných předmětů, ty vyučují kvalifikovanější pedagogové.

- **Třídy**

Třídy nejsou smíšené, ale uzpůsobují se věku žáků. Jsou řazeny na stupně; první stupeň od 1.–5. třídy a druhý stupeň od 6.–9. třídy stejně jako na státní škole. Co se týče samotné třídy, tak ta by měla působit příjemným a uklidňujícím dojmem, aby podporovala harmonický rozvoj žáků. Stejně jako na základní škole i zde nalezneme katedru, lavice a v popředí tabuli, se kterou učitel

v průběhu hodiny pracuje. Navíc mají žáci k dispozici knihovničky s odbornou, ale i zábavnou literaturou, po třídě jsou vyvěšené různé projekty, na nichž žáci pracovali (hudební skladatelé, státy, historické osobnosti, výtvarní umělci...). Navíc na prvním stupni lze nalézt různé hračky jako kostky, pletené míčky či švihadla, jež mají žáky zabavit o přestávkách. Záleží na každém učiteli, jak si takovou třídu pro žáky vybaví a udělá z ní příjemné místo určené ke vzdělávání.



Obrázek 6–Waldorfská škola v Českých Budějovicích při hodině informatiky

3.3. Výukové metody

Výukové metody by měly rozvíjet žákovu individualitu a jeho schopnosti, popřípadě talent, ale především kladný vztah a radost ze vzdělávání. Proto jsou k tomu výukové metody uzpůsobeny, aby tento cíl naplňovaly. Zde si představíme ty hlavní, jež jsem měla možnost ze samotných výukových hodin vypozorovat.

- **Vyprávění**

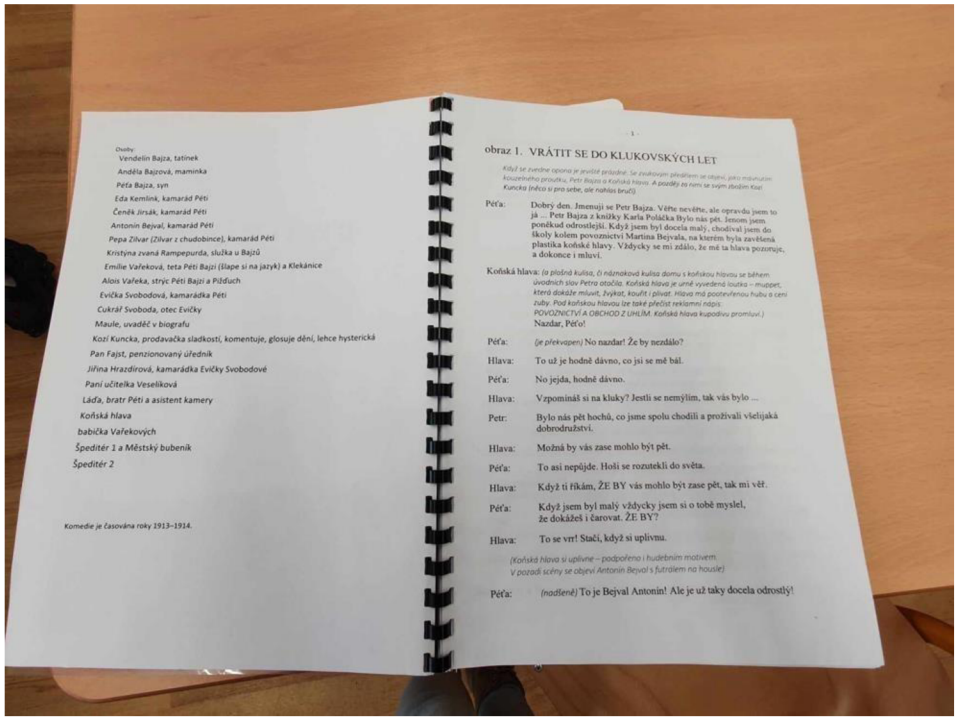
Za velice důležitou složku Waldorfské pedagogické koncepce je považováno vyprávění, které bývá neodlučitelnou součástí výukového procesu. Na prvním stupni se začíná pohádkami, bajkami, Starým zákonem, pověstmi. Na druhém stupni se postupně pokračuje složitějšími žánry, které bývají součástí povinné četby, jako je beletrie, povídky, balady, životopisy a podobně. Vypravování má na žáky velký vliv, mělo by je uklidnit, vzdělávat a zároveň rozvíjet

jejich fantazii a prožitek z uměleckého díla. Gotte připisuje vyprávění důležitost ve vzdělávacím procesu následovně:

„Obrazy, které mladý posluchač svobodně uchopí, pozná, rozvíjí, mohou dosáhnout do hlubin vlastního utváření hodnot. To se ukazuje nad jiné zřetelně u příběhů, které učitel sám rozvine z konkrétních situací ve školním dění, aby například zpracoval a proměnil nějaký sociální problém nebo selhání jednoho žáka či skupiny žáků… Tím jim vypravěč vytváří vnitřní svobodný prostor, ve kterém mohou z hloubky své bytosti vyvinout silnější soucítění, objevit nové postoje a zcela uchopit vlastní impulzy ke změně situace“ (Gotte, 2022).

- **Dramatizace**

Dramatická výchova působí jako jedna z vedlejších vzdělávacích předmětů, která je i zahrnována do učiva. Waldorfská škola je umělecky zaměřená a kreativně uměleckým projevem se žák může projevit i při vyučovaných předmětech. Při hodinách českého jazyka si žáci mohou například zkusit zinscenovat hru na nějaké literární dílo (př. Bylo nás pět). V dějepise si mohou zahrát na významné osobnosti, čímž si i lépe zapamatují fakta, která se s určitou osobností pojí. Dramatizace pomáhá k rozvíjení fantazie, schopností, dovedností, ale i objevování své osobnosti.



Obrázek 7–Ukázka dramatizace literárního díla Bylo nás pět na Waldorfské škole.

- **Umělecký přednes**

Umělecký přednes bývá zahrnován do epochového vyučování. Nejčastěji učitel hudební výchovy nebo českého jazyka si s dětmi připraví píseň či báseň, kterou pak společně na začátku vyučování přednesou. Tento přednes pak u tabule odrecitují žáci jednotlivě. Ve třídě chtějí navodit duchovní atmosféru, proto při přednesu drží zapálenou svíčku, kterou si mezi sebou podávají. Umělecký přednes by měl žákům napomoct v komunikaci, oproštění se od strachu z veřejného vystupování a zároveň tím rozvíjí jejich osobnost jako celek.

- **Výtvarné činnosti**

Vyjadřování uměleckého projevu prostřednictvím malování a kreslení se žáci mohou projevit ve svých epochových denících. Kresby pak doprovází učivo, které má za cíl projevit umělecké vyjádření.

- **Eurytmie**

Patří mezi hlavní vyučované předměty na Waldorfské škole a spočívá v pohybovém umění. V eurytmii žáci pomocí pohybu mohou ztvárňovat písmena i slova za doprovodu hudby. Eurytmii vyžívají i v jiných předmětech jako například český jazyk, ve kterém se pomocí pohybů učí vyjmenovaná slova, neboť každé slovo má svoje specifické pohybové znázornění. V hudební výchově pohyby vyjadřují hudební tóny a pocity. Pomocí eurytmie žáci vyjadřují estetiku, procítění rytmu a dojmů, navíc jim napomáhá k zapamatování si určité učební látky a dokážou se do ní vcítit celým svým tělem. Bývá využíváno spíše na prvním stupni.

- **Aktivní a rytmický způsob učení**

Žáci celou hodinu nesedí na jednom místě. Vždy na začátku hodiny se učitel pokouší zaktivizovat třídu pomocí pohybových a rytmických aktivit, které napomáhají k uchopení a upevnění si znalostí z daného učiva.

Vezmeme si příklad z hodiny českého jazyka, kdy se žáci učí vyjmenovaná slova. Učitel rozmístí žáky po celé třídě, ale zároveň se drží toho, aby vytvářeli kruh. Poté učitel vyjmenovává jednotlivá slova z vyjmenovaných slov, a přitom pomocí pohybu předvádí, co to konkrétní slovo znamená. To pomáhá k pochopení významu konkrétních vyjmenovaných slov. Následuje rytmický pohyb. Žáci od učitele dostanou látkový míček a jejich hlavním úkolem je si míčky navzájem předávat. Začínají s vyjmenováváním slov a současně dělají určitý rytmický pohyb. Například na jednu slabiku hodí míček do vzduchu (syn), na dvě a tři slabiky vyhodí míček, chytí do jedné ruky a pak si ho v ruce přehazují podle rytmu a slabik slov.

Když následující slovo dořeknou, pošlou míček svému sousedovi a proces začíná nanovo. V hudební výchově rytmicky vyjadřují hudbu pohyby, tleskáním, dupáním nebo hrou na hudební nástroj.

- **Umělecké aktivity**

Do uměleckých aktivit, jak už bylo v předešlé kapitole zmíněno, učitelé nejvíce zařazují hru na hudební nástroj, nejčastěji na zobcovou flétnu. Dále se používá tanec na hudbu, čímž se snaží vyjádřit umělecký projev skrze pohyby. Dále bývá do vyučování zařazováno malování, vyrábění, vytváření divadelního představení na konkrétní učební téma. Všechny tyto aktivity napomohou k nalezení podstaty osobnosti samotného žáka, objevení koníčků, jenž je baví provozovat, a navíc tím lépe pochopí dané učivo, které je prezentováno zábavnou a poučnou formou.

- **Rituály před začátkem vyučování**

Na začátku vyučování se učitelé zaměřují na spirituální část, kterou se snaží navodit zapálením svíčky a celkovým harmonickým uvolněním. Výuka začíná vřelým pozdravem žáků, při které se společně s žáky naladí na duchovní část a společně odrecitují báseň oslavující život, vzdělávání a boha. Následně učitel vybere skupinu žáků, kteří si stoupnou před tabuli. Jeden z nich dostane do rukou svíčku a jednotlivě si ji mezi sebou podávají, a přitom každý z nich přednese báseň či zarecituje úryvek z písně.

- **Hodnocení**

Alternativní školy se v mnohém liší od škol standartních a jinak to není ani u hodnocení. Stejně jako u Montessori školy chtějí na Waldorfské škole žáky motivovat k lepším výkonům a případná demotivace je nepřípustná. Proto učitelé nepoužívají klasické klasifikační hodnocení, jak je běžné na základních školách, nýbrž je využíváno hodnocení slovní.

To spočívá v ohodnocení žákových dovedností, dosavadních pokroků, znalostí a talentových schopností slovním vyjádřením. Kupříkladu ohodnotí, v čem jedinec vyniká, co se mu povedlo a v čem naopak zaostává a měl by zlepšit. Vědomosti jsou ověřovány písemnými testy, které učitel zkontroluje a následně napíše, co se žákovi povedlo a co by měl naopak zlepšit. Případné chyby dá učitel žákovi opravit. Hodnocení bývá zapisováno do sešitu pojmenovaném „*Zprávy ze školy a do školy*“, které slouží jako žákovské knížky. Zapisován je zde test z předmětu a následně slovní hodnocení (př. *ČJ – diktát: nepovedená práce* 25 % nebo *částečně vydařená či výborná práce 90%).* Následně zde bývá i sebereflexe samotného žáka (*př. Nj – test: Je vidět,*

že mám některá slova zafixovaná, dělá mi problém je správně napsat. Nebudu se bát ta slova napsat, i když nevím, jak se píší. Na pravopisu můžu pracovat průběžně.)

Na konci školního roku je vytvořeno vysvědčení, ve kterém je slovně ohodnoceno, co se žákovi povedlo, v čem vyniká, nebo naopak v jakých oblastech zaostává. Dokument vypadá jako slohová práce, která může být dlouhá i tři stránky.

4 Srovnání Waldorfské a Montessori pedagogické koncepce

Jelikož mi byla umožněna návštěva obou těchto alternativních institucí v Českých Budějovicích, je možné v této kapitole vhodně porovnat montessori a waldorfskou pedagogickou koncepci a její alternativní myšlenky. Zaměříme se i na mnohokrát zmiňované organizační formy a výukové metody a probereme si jejich negativa či pozitiva, které mohou přinášet do vzdělávacího procesu

Při základní analýze obou těchto škol si vezmeme **základní shodu** Montessori a Waldorfské školy. Obě tyto instituce se soustřeďují na harmonický, individuální a svobodný rozvoj jedince, v níž je žák středem důležitosti ve vzdělávání. Pozornost je soustředěna na jeho individuální potřeby, zájmy a nahlíží se na něj jako na celek osobnosti. Alternativní školy se nezabývají pouze intelektem, jak je na státních školách běžné, nýbrž nahlíží i na žákovo schopnost kooperace se spolužáky, jak dokáže kriticky uvažovat nad daným učivem, jakým způsobem si dokáže vyhledat informace o daném učivu. Také jak umí pracovat na různých projektech, nebojí se veřejného vystupování, uzná svoji chybu a napraví ji. Podstatné je, že alternativní školy přináší u žáků radost a pozitivní vliv k potřebě vzdělávat se.

Narozdíl od Montessori, Waldorfská škola navíc vyzdvihuje schopnost více prosazovat a rozvíjet talent a umění prostřednictvím **uměleckých činnosti** jako je hra na nástroj, pohyb, tanec, kreslení, manuální práce, zpěv, dramatizace a podobně. Montessori škola nezahrnuje tolik uměleckého projevu do vzdělávacího procesu, spíše se soustřeďuje na vykonávání **praktických činností** jako je šití, vyrábění z přírodních materiálů, žehlení, uklízení, vaření a podobně.

Mluvíme-li o **struktuře vyučování,** ve Waldorfských školách je předem dáno učivo epochou v učební rozvrhu a každý den se podle něj žáci i učitelé řídí, ať už mluvíme o prvním nebo druhým stupni. Hodiny jsou prezentovány zábavnou a poutavou formou prostřednictvím uměleckých aktivit. V Montessori škole naopak žáci pracují samostatně na projektech, mají možnost výběru a svobodu ve vzdělávání. Učební rozvrh není nikdy stejný, před vyučováním je vypsán na tabuli a poté učitel zahájí vyučovací proces neboli prezentace, ve kterých učitel odprezentuje svůj obsah učiva a následně žáci pracují samostatně a na libovolných učebních tématech, jež je zajímají. Mohou si i individuálně vybírat materiály, které jim pomáhají v rozvíjení se v procesu učení.

Přístup **učitele** je na obou školách lehce odlišný. V Montessori působí jako pozorovatel a průvodce a pouze vede v procesu vzdělávání. Ve Waldorf je to člověk, který řídí samotné vyučování, snaží se žáky ukázňovat, ale zároveň působí inspirativně a vytváří prostředí pro osobnostní růst. Navíc rozvíjí jejich talent a umělecké zaměření.

Hodnocení je na obou školách stejné. Nevyužívá se klasifikační hodnocení, ale preferují se slovní posudky, které by mělo děti více motivovat v jejich osobnostním růstu. Montessori hodnotí celkový pokrok a rozvoj osobnosti a Waldorf hodnotí nejen vědomosti, ale i emocionální a sociální stránku osobnosti.

4.1. Pozitivní a negativní aspekty alternativní koncepce na Waldorfské škole

Pozitivní – Mezi velké pozitivum bychom zařadili to, že se alternativní škola zaměřuje na celistvý rozvoj žáka. Pedagogická koncepce se nezabývá pouze intelektem, ale i emociální složkou, fyzickou, sociální, duchovní, uměleckou. Snaží se v žácích podporovat a rozvíjet umělecké nadání pomocí aktivit ve vyučovacím procesu, do nichž se zařazuje hudba, hra na hudební nástroj, tanec, malování, dramatizace a další. Každý žák má možnost si najít libovolnou uměleckou aktivitu, která ho baví a naplňuje a do budoucna se jí může více věnovat. Ve státních školách na tyto aspekty moc učitelé neberou ohled a žák se může rozvíjet pouze v kognitivní sféře, nikoliv v té osobnostní. Proto je velice příznivé a prospěšné, že se alternativní vzdělávání ve Waldorfské škole snaží o celistvý vývoj jedince po všech jeho stránkách.

Nemůžeme opomenout ani harmonický vztah učitele a žáka, jenž je přátelský, plný porozumění a důvěry. Je velice podstatné, že se žák nebojí přijít za učitelem v případě pomoci a učitel ho mile rád navede na správnou cestu. Můžeme zde vyzdvihnout i schopnost sebereflexe, při které je žák schopen sám sebe ohodnotit, jak si v daném učivu vedl. Na základě toho se naučí vybudovat si sebevědomí a je schopen při překážce nalézt řešení a posunout se kupředu. Pozitivní je i to, že žáci nejsou zahlceni množstvím učiva, a to prostřednictvím epochového vyučování, ve kterém se zabývají více do hloubky jedním konkrétním učivem. Vše si zapisují do svých epochových deníků, jenž jim slouží jako archivní zápisník jejich dosavadních znalostí.

Jako další kladně hodnocené a hojně používané alternativní metody bychom mohli zmínit rytmický přístup k učivu, při němž si žáci spolu s pedagogem opakují učivo z předešlých hodin pomocí určitých pohybů, které pedagog žáky naučí. Stejný princip platí pro učení se nové učební látky, kdy každý pojem má svůj určitý pohyb v určitém rytmu podle slabik.

Při hodinách bychom též ocenili myšlenku uvolňování, která probíhá na začátku vyučování pomocí ranních rituálů, jak už jsme v předešlé kapitole zmiňovali, a na konci vyučování v podobě vyprávění či rozvíjení fantazie. Vyzdvihnout by se též měla metoda kooperativního učení a vedení diskusí při vyučovacím procesu, při němž žákům nedělá sebemenší problém pracovat ve skupinách, logicky uvažovat nad určitými učebními tématy a vést na ně diskuze se svými spolužáky či pedagogem.

Negativní – Lehce omezující problém byl ve Waldorfské škole znát v oblasti digitální technologie, při které nejsou žáci dostatečně připravení na moderní digitální dobu. Ve školách nepoužívají mnoho moderní technologie a některé jsou i zakázány, kupříkladu mobilní telefony. Ve třídách není přítomna projektová tabule, jen pouze klasická křídová tabule, což některé žáky může omezovat v digitálním světě.

Lehké negativum bychom mohli vidět i v epochové výuce, při které může nastat lehké zaostávání vědomostí žáků v některých oblastech učiva. Což může žáky znevýhodňovat v určitých oblastech, jako je pravopis v českém jazyce, v matematice nebo cizím jazyce.

Slovní hodnocení může být považováno za lehčí handicap v alternativním školství. Žáci jsou po celou dobu studia hodnoceni na základě slov, která se zapisují do sešitu určeného pro hodnocení. Na druhém stupni, a to především v osmé a deváté třídě, nastane převrat a pedagogové se snaží žáky hodnotit pomocí procent a známkovou klasifikací a hodnotí už pouze intelekt a dovednosti. To může žáky lehce stresovat, jelikož dříve na tento způsob hodnocení nebyli zvyklí a některé jedince to může demotivovat od výkonů.

Po osobnostní stránce tito žáci mohou strádat v oblasti nedostatečné připravenosti na běžný rušný život. Waldorfská škola se snaží eliminovat stres, což potom v budoucnu může vést k tomu, že tito jedinci budou mít v běžném životě problém pracovat se stresem a nebudou se ho umět zbavit. Problém je znatelný i v různorodosti sociálních skupin. Jedinec je zvyklý obklopovat se stejně smýšlejícími vrstevníky a bude pro něj těžké si zvyknout i na jiný typy lidí.

4.2. Pozitivní a negativní aspekty alternativní koncepce na Montessori škole

Pozitivní – Velice důležité pozitivum, jež lze vypozorovat z Montessori pedagogické

koncepce, je, jako u Waldorfské školy, harmonický a individuální rozvoj jedince, u kterého jsou v potaz brány ohledy na jeho jednotlivé potřeby. Přínosné je, že jsou k výuce využívány učební pomůcky, které napomáhají k lepšímu pochopení učiva. Je potřeba vyzdvihnout příjemné pracovní prostředí určené k osobnímu růstu, ve kterém se žáci cítí příjemně a jsou motivováni ke vzdělávání a úspěšným výkonům, jelikož se necítí jako ve škole, ale jako v domácím prostředí.

Komunikační kruh je další metoda, která by neměla být opomíjená mezi kladně hodnocené alternativní pedagogické koncepce, jelikož se v elipse žáci mohou podělit o svoje pocity nebo o nějaké konkrétní připomínky k učivu a posílit tím sebedůvěru. Zároveň si procvičují komunikaci a veřejné vystupování. Metody jako je flashcards, scaffolding nebo sugestopedie mají velice příznivý vliv na vzdělávání žáků, ozvláštní se jimi vyučovací hodiny a přináší žákům snadnější uchopení a pochopení učiva namísto mechanického psaní poznámek do sešitu.

Veliké pozitivum, které bychom neměli opomenout, je práce s chybou. Pedagog žáky za chyby netrestá, ale naopak se jim snaží ukázat, že dělání chyb je přirozený proces v součásti učení, a proto by se je žáci neměli bát dělat. Učí je, aby si chybu uvědomili a našli správné řešení k její nápravě. Když správnou odpověď neznají, zeptají se svého průvodce či spolužáka.

Všeobecný rozvoj praktických činností je další kladně hodnocená alternativní metoda, při které se žáci učí vykonávat běžné denní činnosti, což je vede k samostatnosti, aktivnosti a zároveň je to pro ně prospěšná průprava do budoucího života.

Když si vezmeme osobnostní stránku těchto jedinců, tak u nich můžeme vypozorovat, že jsou v jistých oblastech kreativnější, samostatnější, manuálně zručnější, umí se vnitřně motivovat a dokáží sami sebe ohodnotit. Jsou schopní spolupráce a vzájemného učení, umí ostatní ale i sami sebe respektovat a v jistých situacích se umí přizpůsobit.

Negativní – Velké negativum bychom viděli v procesu příliš velké svobody, při níž si žák může sám určit, v čem by se chtěl sám konkrétně vzdělávat a samovolně se může procházet po místnosti. Do budoucna ho toto může lehce handicapovat, jelikož se bude muset adaptovat na pravidla.

Tím se pojí myšlenka, že stejně jako u Waldorfské školy, se může stát, že jsou žáci nedostatečně připravení na státní střední školy. V některých vzdělávacích oblastech mohou zaostávat a mají pak problém přejít na jiný vyučovací styl a učební rozvrh.

Vztah učitele a žáka by se dal řadit mezi pozitivní, ale i negativní aspekty v alternativním vzdělávání. Je správné, že žáci učitelům důvěřují, mají k němu přátelský vztah a berou ho jako svého průvodce. Ale u některých jedinců to může dojít k narušení autority u učitele a může to vyústit do situace, že ho nebudou poslouchat. Což může vést k lenosti a nechuti vykonávat danou práci a obecně se vzdělávat.

Tito jedinci jsou velké osobnosti a vždy budou mít potřebu prosazovat svůj názor na úkor ostatních. Budou vykonávat práci pomaleji, jelikož jsou ze školy zvyklí na individuální tempo, které je pro ně nejpřijatelnější. Zájem budou upínat aktivitám a práci, která je baví a zajímá a ostatní pro ně nezajímavé aktivity přesunou do pozadí.

5 Praktická část

V teoretické části jsme se zabývali deskripcí historie a základních pedagogických koncepcí alternativních škol, a to převážně Montessori a Waldorf, které jsou i součástí praktické části. Z různých studií a praktických zkušeností, jež bylo možné pobrat z návštěv těchto škol, jsme si charakterizovali jednotlivé instituce, jejich typické pedagogické rysy, organizační formy, výukové metody. Na závěr je mezi sebou srovnávali, v čem se liší, nebo naopak v čem se shodují. Nyní je možno použít vybrané alternativní výukové metody a organizační výukové formy z obou těchto škol, jež by pro výuku mohly být přínosné, a využijeme je na základních školách při výukovém procesu.

Předmětem praktické části je vytvoření výukového bloku v duchu alternativních metod a jeho následné využití na základních školách. Jelikož mé aprobace zahrnují český jazyk a hudební výchovu, pozornost byla zaměřena na vytvoření výukového bloku pro tyto obory. Některé organizační formy a výukové metody bylo možné přebrat z programu Montessori školy, jiné naopak z Waldorfské koncepce, společně se pak aplikovaly do výukového procesu.

Na základě návštěvy základní školy v Českých Budějovicích mohla být využita alternativní myšlenka ve školství v praxi, a to konkrétně při výuce českého jazyka v sedmé třídě a hudební výchovy v osmém ročníku. V následujících kapitolách si představíme vyučovací hodinu vedenou v tomto alternativním duchu a následně si provedeme reflexi, zda tato výuka byla pro žáky přínosná, či zda naopak nenarušovala výukový proces.

5.1. Výukový blok českého jazyka s Montessori a Waldorf pedagogickou koncepcí

Při zamyšlení nad tím, jaké organizační formy a výukové metody zařadit do výukového procesu, aby byly co nejefektivnější a nijak negativně neovlivňovaly výuku, bylo vždy potřeba držet se myšlenky dané instituce, jež korespondovala s alternativním vzdělávacím přístupem. Hlavní myšlenkou Montessori je kladení důrazu na individuální rozvoj dětské osobnosti v předem připraveném prostředí. Vyzdvihuje samostatnost, ale zároveň spolupráci v procesu vzdělávání, umožňuje individualizované objevování světa kolem vlastní osoby, při kterém žáci používají učební pomůcky, jež slouží k podpoře učení.

Ve waldorfském pojetí učiva se opět držela myšlenka, že tato alternativní škola klade důraz na celistvý rozvoj osobnosti žáka skrze umělecký projev. Zdůrazňuje jeho rozvoj jak po stránce intelektové, tak i sociální, fyzické, emocionální i dovednostní a respektuje jej jako jedinečnou osobnost.

V praktickém využití v Montessori pojetí učiva byla pozornost zaměřena na individualizované objevování učební látky a ve Waldorfu na celostní rozvoj osobnosti prostřednictvím uměleckých aktivit. Nepochybně do základní školy řadíme jiné výukové metody a organizační formy, než jaké jsou k vidění v alternativním vzdělávání, proto je důležité stále se držet RVP a ŠVP a dělat pouze menší obměnu ve vzdělávacím procesu. Samozřejmě nelze využít v jedné vyučovací hodině všechny tyto alternativní metody a organizační formy, proto byly vybrány jen některé, které byly považovány za vhodné.

Předmět: Český jazyk
Téma hodiny: Určování podmětu a přísudku pomocí alternativní pedagogické koncepce. **Ročník**: 7. třída **Počet žáků**: 19
Cíl hodiny: S využitím alternativních metod a organizačních forem naučit žáky samostatně rozeznávat podmět a přísudek ve větě a zjistit, jakým způsobem je tato výuková forma ovlivní ve vzdělávacím procesu.

1. Počátek vyučovací hodiny – Komunikační kruh neboli elipsa (3 minuty)

Hodina českého jazyka byla započatá Montessori myšlenkou komunikačního kruhu neboli elipsou. Ve třídě se nevytvářel kruh doslova, stačilo využít pouze jeho ideu, aby se žáci trochu uvolnili a bylo jim umožněno s ostatními sdílet svoje pocity, myšlenky či jejich zážitky. Zaujala mě Montessori idea, že se žáci mohou emocionálně i sociálně projevit a sdílet i svoje připomínky k danému učivu.

Nejprve se zkusila Montessori metoda a využila se otázka, jak se dnes máte. Na to se většina žáků snažila vtipně odpovědět a řekli, že „blbě“, protože jsou ve škole. Na tuto odpověď jsme se pokoušeli navázat a zavést diskusi na to, že se ve škole nemusí cítit nepříjemně. Zároveň byla snaha zasvětit žáky do alternativních výukových metod a organizačních forem a vysvětlit

jim základní koncepci alternativního vzdělávání. Žáci na to tuto diskusi reagovali udiveně a bylo vidět, že je docela zajímá, protože většina z nich o alternativním vzdělávání moc nevěděla. Sice měli přehled o tom, že existují nějaké jiné alternativní školy jako je Montessori, Waldorf nebo SCIO, které jsou i v Českých Budějovicích, ale bližší informace neznali. Poté jim bylo sděleno, že si na alternativní školu nyní společně zahrajeme.

Snažili jsme se přejít ke konverzaci o učivu, které by je konkrétně zajímalo a v čem by se chtěli více vzdělávat. Na tuto otázku neuměli odpovědět. Buď opravdu nevěděli, nebo nejsou zvyklí na tento přístup. Objevovali se ojedinělé odpovědi, že se nic dozvědět nechtějí nebo by raději dělali „něco zajímavějšího". Jedna žákyně odpověděla, že ráda čte a chtěla by při hodinách číst fantasy knížky.

Hlavní cíl komunikačního kruhu byl splněn, a to odvést na pár minut myšlenky stranou od daného učiva, což mělo, pokud možno pomoct k uvolněnosti u žáků a eliminovat u nich stres, aby byli připravení na vyučování a naladění na novou učební látku.

Reflexe – Žáci byli zprvu lehce zaskočení, jelikož na takovýto způsob jednání nebyli zvyklí, aby se někdo ptal na jejich pocity či nějaké připomínky k učivu. Byl znát lehký ostych, ale našli se i jedinci, kteří se o svoje myšlenky se zbytkem třídy podělili. Tento alternativní způsob by mohl být běžně využívaný ve vyučovacím procesu, při kterém je důležité, aby se učitel dobře znal se žáky a ti měli k učiteli potřebnou důvěru.

- **Další možné využití alternativních metod a forem – Ranní rituály a rytmizovaná výuka:**

  Do vyučovacího procesu bychom mohli na začátek vyučování zařadit i části z epochového vyučování z Waldorfské školy, a to jejich ranní rituály. Na to je ale potřeba se mnohem více znát se třídou, abychom tuto metodu mohli využívat. Začali bychom krátkým rituálem například zpěvem nebo tady konkrétně v českém jazyce recitací básně, aby se žáci uvolnili a soustředili se na výuku, jenž je čeká. Do vyučovacího procesu bychom též mohli zařadit rytmickou část, při které by žáci opakovali učivo za rytmického doprovodu (tleskání, dupání či luskání do určitých slabik).

2. Prezentace učiva a individualizovaný přístup k učení s kooperativní výukou – místa práce, svoboda pohybu, flash cards, sugestopedie a učitel průvodce (cca 25–30 minut)

Následoval výklad učiva z českého jazyka, při němž se žákům odprezentovalo samotné učivo, co se konkrétně bude v hodině probírat a jaké aktivity je čekají. Poté žáci dostali instrukci rozdělit se do skupin po čtyřech (jedna skupina byla po třech), ve kterých spolupracovali a měli za úkol samostatně přemýšlet nad plněním následujících úkolů. Jejich úkol spočíval v tom dostat se k označenému místu ve třídě, na kterém měli žáci ukázku z knihy Harry Potter. Těchto stanovišť bylo po třídě rozmístěno pět a nacházely se například u tabule, u dveří, u okna… Na těchto pracovních místech měli žáci položený daný text a k němu přiložený papírek s dalšími instrukcemi.

- ***Místa určená k práci:***

  Žákům se vytvořila pracovní místa s úkoly a učebními materiály, jako jsou flashcards, na nichž žáci pracovali ve skupinách. Při určování podmětů a přísudků měli žáci po třídě indicie a sami museli přijít na to, jak správně danou úlohu vyřešit. Daná činnost byla celou dobu kontrolována.

U následující ukázky z knihy Harry Potter se pokus správně určit, o jaké větné členy (podmět a přísudek) se jedná. Jak určit podmět a přísudek zjistíš pomocí kartiček, které jsou rozmístěny po třídě. Při jejich otočení zjistíš, co ti přísudek či podmět určují a jak je rozeznáš ve větě. Kartičky si uschovej, při další práci se ti mohou hodit.

Bylo důležité, aby se žáci naučili logicky uvažovat nad danou učební látkou a samostatně přišli na to, co je to podmět a přísudek a jakou důležitou roli oba členy mají ve větě. Šlo o samostatný výzkum objevování daného učiva na základě vlastního logického uvažování a o spolupráci mezi žáky navzájem a také s učitelem. Je potřeba zmínit, že se žáci museli naučit přijít si pro radu k pedagogovi.

Ukázka materiálu:

Harry si odložil plášť, vejce i mapu, vykročil k bazénu a rozhlédl se. Ozvěnou od stěn se mu vracel zvuk vlastních kroků. Koupelna byla skutečně nádherná – lákalo ho vyzkoušet si aspoň několik ze všech těch kohoutků; zároveň se však nemohl zbavit hlodavé myšlenky, jestli si z něj Cedric nevystřelil. Jak mu to všechno proboha mohlo pomoci, aby rozluštil tajemství zlatého vejce? Přesto si položil na okraj vany, veliké jako plavecký bazén, jeden z načechraných ručníků, klekl si a otevřel několik kohoutků. Okamžitě zjistil, že každý z nich obsahuje cosi jako bublinkovou koupel smíšenou s vodou, i když to vůbec nepřipomínalo uhličité koupele, jaké až dosud znal. Z jednoho kohoutku vyletovaly růžové a modré bubliny veliké jako fotbalové míče; z dalšího proudila ledově bílá pěna, tak hustá, až to vypadalo, že by ho snad unesla, kdyby si to chtěl vyzkoušet. Ze třetího se řinuly voňavé tmavorudé mraky, které se vznášely nad hladinou. Harry se chvíli bavil tím, že kohoutky jeden po druhém otvíral a zavíral….. (harry-potter-ohnivy-pohar)

- ***Flashcards:***

Po místnosti byli různě rozmístěny kartičky, kde byl znázorněn podmět a přísudek a při otočení žáci zjistili přesnou definici, co nám konkrétně určují. Na základě těchto kartiček měli žáci přijít na to, o jaké větné členy se jedná, kde ve větě je najdeme a jakou důležitou roli hrají ve větě. Zde přikládám ukázku flashcards.

Co je to PODMĚT	Vyjadřuje původce děje nebo nositele činnosti v 1. pádě. Podmětem je nejčastěji podstatné jméno nebo zájmeno. Př. V dálce se ozývala **bouřka**.

Co může být PODMĚTEM	Podmětem je nejčastěji podstatné jméno nebo zájmeno. Př. **Harry** si odložil plášť

- ***Sugestopedie:***

  Při plnění úloh byla žákům k práci puštěna do pozadí hudba. Byla vybrána nenáročná orchestrální hudba z období klasicismu od hudebního skladatele Mozarta.

- ***Učitel průvodce:***

  Učitel zde zastával roli průvodce a ponechával žákům menší svobodu při plnění úkolů.

  Když bylo potřeba, pouze žákům poradil, jak se mají s daným úkolem vypořádat.

- ***Umělecké aktivity při výuce a využití učiva v praxi – kreativní psaní:***

  Poté následovala část kreativní psaní, ve kterém si žáci mimo jiné procvičili morfologii, syntax a slovotvorbu. Žáci měli za úkol své vědomosti ověřit v praxi, a to v podobě krátkého textu o 3–4 větách, na kterých pracovali už samostatně. Tím se žákům ukázalo, jak je důležité umět toto učivo využít v praxi a že se bez těchto znalostí neobejdou. Opět jim při práci hrála do pozadí hudba.

Úkol *– Napište krátkou úvahu o tom, co nám dávají a berou sociální sítě. Případně můžete napsat krátký dopis oblíbené historické osobnosti. Stačí 3–4 věty. Poté v textu určete shodu podmětu s přísudkem a zamyslete se, proč je důležité umět je určovat v textu.*

Reflexe – U této alternativní metody bylo velice důležité stále kontrolovat žáky, jak plní své úkoly, neboť by to někteří mohli brát jako volnou zábavu nebo by ze skupiny nechali pracovat ostatní. Z celé třídy se našli tři kluci, kteří v jedné skupině vyrušovali, a tak byli rozděleni do jiných skupin. Poté se už snažili pracovat na svých úkolech. Když si žáci s něčím nebyli jistí, nebo si nevěděli rady, jak dále pokračovat, zeptali se a byli navedeni k tomu, jak správně úkol vyřešit. I když nevěděli všechno, vždy se museli pokusit samostatně přemýšlet nad daným učivem, anebo se poradit ve skupinách či s pedagogem.

- **Další možné využití alternativních metod – Rytmizovaná výuka**

  V jiné vyučovací hodině by se dala využít metoda rytmizované výuky, například při učení vyjmenovávání druhů hlavních a vedlejších vět. Jednalo by se o tleskání a dupání do rytmu, u kterých by se šlo po slabikách.

– *Ukázka: Druhy vedlejších vět:* ***Po-dmě-tná*** = tlesk do dlaně, tlesk do nohou, dup; **Pří-sudko-vá** = tlesk do dlaně, tlesk do nohou, dup, tlesk a podobně…)

3. Sebereflexe

Na konci hodiny jsme společně reflektovali výuku a žáci sami sebe ohodnotili, jak se jim v daném předmětu dařilo. Zhodnotili, ve kterých oblastech učiva vynikají, nebo naopak v čem zaostávají a na co by se měli více zaměřit, aby se zlepšili. Kdo nechtěl mluvit, tak se ohodnotil písemně. Tato sebereflexe nebyla určená pouze pro učitele, ale i pro ně samotné, proto si mohli i jen sami pro sebe odpovědět, jak si v daném učivu vedli.

Reflexe – Žáci nebyli zvyklí sami sebe hodnotit a spíše mluvili o svých nedostatcích než o tom, co jim opravdu šlo. Bylo vidět, že si vůbec nevěří, případně měli obavy se projevit, jelikož jejich výkon vždy hodnotil pouze učitel nikoliv oni sami. Pro podporu sebereflexe by se dala využít metoda skupinové diskuse, při které by žáci sami sebe například ve dvojicích hodnotili, nebo by své hodnocení se pokusili zapisovat do určeného deníku.

- **Další možné využití alternativních metod a výukových forem**

Při výuce literární výchovy, ale i v jiných učebních předmětech, by se daly využít tyto následující alternativní metody a formy: ***Dramatizace***

Dramatizaci bychom zařadili do hodin literární výchovy, ve kterých budou žáci probírat určité období, spisovatele a jeho umělecké dílo. Vybere se úryvek z literárního díla a žáci se pokusí dílo dramatizovat, nejlépe prózu či poezii z povinné četby. Úryvek z textu si přečtou a sami si určí vypravěče, role a pokusí se zinscenovat divadelní hru.

Kreslení

Tato umělecká aktivita by sloužila k vizualizaci literárního díla či básně, což by podporovalo žákovy schopnosti a porozumění textu. Žák by měl za úkol na základě předložené ukázky z literatury nakreslit obsah poezie či prózy a učitel by následně k tomu vymyslel doplňující otázky.

Epochové deníky

V každé hodině by si žáci vedli své epochové deníky a zaznamenávali do nich své myšlenky a postřehy z hodin, aby se omezila práce s učebnicemi a žáci si mohli samostatně vytvářet svoji učební pomůcku. Na konci každé hodiny by si vždy zapsali záznam, co v konkrétní den v českém jazyce probírali a jaké aktivity se při vyučování objevily.
Následující učivo by doprovodili obrázkem, který s učivem souvisí.

4. Slovní hodnocení

Myšlenka slovního hodnocení mě zaujala a při návštěvách alternativních škol do jisté míry motivovala žáky v procesu vzdělávání. Na ZŠ nelze klasifikační hodnocení nahradit slovním, ale mohlo by se ke klasickému hodnocení přidat i slovní posudek o tom, co konkrétně se žákovi nepovedlo v testu, na co by se měl zaměřit, nebo naopak v čem vynikal.

5.2. Výukový blok hudební výchovy s využitím Montessori a Waldorf pedagogických koncepcí

Hudební výchova byla vedena v podobném duchu jako český jazyk, i když zde bylo více prostoru pro zaměření na osobnostní vývoj žáků a využití jejich schopnosti a dovednosti při výuce. Zároveň zde vyvstal prostor pro pomoc žákům při rozvoji jejich hudebnosti, talentu a dovednosti porozumět hudbě.

Ve školství je hudební výchova velmi podceňovaný předmět, ve kterém žáci pouze zpívají nebo se učí teorii s historií. Přitom je tento předmět velice hravý a dá se pojmout zábavným způsobem, při kterém žáci rozvijí svoje hudební schopnosti a dovednosti pomocí hudebních činností, což bylo možné provést pomocí Montessori a Waldorf pedagogické koncepce.

Předmět: Hudební výchova
Téma: Romantismus – Bedřich Smetana a jeho opera Prodaná nevěsta s využití alternativní pedagogické koncepce. **Ročník**: 8. třída **Počet žáků**: 16
Cíl hodiny: Pomocí alternativní metod a forem rozvíjet u žáků hudebnost a prostřednictvím uměleckých činností předat žákům učivo o životě Bedřicha Smetany a o jeho opeře Prodaná nevěsta.

1. Rytmizovaná část výuky a hra na hudební nástroj

Začátek hodiny byl započat krátkým rytmickým cvičením, při němž byli žáci svoláni do kruhu. Byl vymyšlen krátký rytmický útvar, v němž byl udán rytmus, metrum a předvedeno pomocí tleskání, dupání či luskání a žáci měli za úkol tento útvar zopakovat. Tato metoda byla využívaná na Waldorfské škole, kterou jsem navštívila, a to právě při hodinách hudební výchovy.

Žáci se též na Waldorfu učí hrát na zobcovou flétnu, proto byl i tento umělecký projev zařazen do této výuky, jelikož prostřednictvím hry na hudební nástroj se žáci naučí vnímat rytmus v hudbě a rozvíjí své hudební schopnosti a dovednosti. Po domluvě s paní učitelkou bylo zřejmé, že žáci hru na zobcovou flétnu ovládají, proto tato metoda byla využita i v této vyučovací hodině. Zahráli jsme předehru k písni *Ach synku, synku* a zbytek jsme si zazpívali.

Reflexe – Stejně jako při výukovém bloku z českého jazyka, tak i při hudební výchově jsme si s žáky představili alternativní pedagogickou koncepci a započali hodinou jinou alternativní metodou, a to rytmizovanou částí výuky. Tyto metody se snažili podnítit u žáků hudební schopnosti a dovednosti jako je smysl pro rytmus, hra na hudební nástroj a zpěv. Rytmická cvičení žáci zvládli zopakovat bez problému, a i hra na hudební nástroj jim nedělala problém. Bylo vidět, že s nimi paní učitelka tyto činnosti v hudbě dělá, proto pro žáky nebyl problém při jejich vykonávání.

2. Hudební vyprávění příběhů –dramatizace, využití hudebních nástrojů a sugestopedie

Žáci měli za úkol ve skupinách vytvořit a zdramatizovat fiktivní příběh založený na faktech, jež zjistili na základě přiloženého životopisu našeho českého jednoho z nejvýznamnějších hudebních skladatelů Bedřich Smetana a jeho opery *Prodaná nevěsta*.

Žáci se rozdělili do dvou skupin a každý dostal svůj úkol na papíru, na němž měli zadáno, že mají buď zinscenovat hru o životě hudebního skladatele, anebo předvést scénku z opery *Prodaná nevěsta*. A aby hudební výchova byla propojená i s jiným vyučovaným předmětem, byl vybrán český jazyk, v němž žáci dostali na výběr literární žánry – pohádku, humorný román, horor, reportáž, historický román nebo fantasy a v tomto duchu měli zinscenovat svoji hru.

Mohli k tomu využít i hudební nástroje a vymyslet si k tomu nějakou svoji píseň, jež měla podtrhnout danou atmosféru ve hře. Do pozadí při práci jim byla opět puštěna hudba, a to konkrétně symfonická báseň od Bedřicha Smetany *Má vlast*. Zde přikládám ukázku:

Děj opery:

1. dějství:

Je pouť a vesničané se veselí. Mařenka se však nemůže radovat – její rodiče čekají příchod sedláka Míchy. Mařenčin otec Krušina se kdysi kvůli půjčce zavázal Mařenku provdat za Míchova syna. Mařenka však miluje Jeníka a svěřuje se mu se svými problémy. Jeník Mařence vypráví, jak musel odejít z domova kvůli neshodám se zlou macechou. Oba milenci si přísahají věrnost. Přicházejí Krušinovi s dohazovačem Kecalem a Jeník raději odchází. Kecal vychvaluje Míchova syna Vaška a otec Krušina připomíná slib daný Míchovi. Mařenka se přiznává, že miluje Jeníka. Kecal předstírá, že tím není zaskočen a rozhodne se s Jeníkem promluvit.

2. dějství:

V hospodě chasníci a děvčata tančí. Mařenka se zde potká s nastrojeným mládencem a hned pozná, že je to Vašek, kterého si má vzít. Aniž mu prozradí, kdo je, varuje ho před Mařenkou, že ho bude šidit a trápit. Nakonec se zmatený Vašek zapřísahá, že Mařenku nechce, protože se mu líbí tato neznámá dívka. Kecal se snaží přesvědčit Jeníka, aby se Mařenky vzdal. Ten se nakonec své milé za 300 zlatých zřekne, ale s podmínkou, že ji musí dostat jen Míchův syn. Toto však vesničané odsuzují jako hanebnost…. (bedrich-smetana)

Reflexe – Tato aktivita žáky velmi zaujala a značně se u ní pobavili. Prostřednictvím ní mohli vyjádřit svoji kreativitu, a navíc to posílilo jejich schopnost spolupráce s ostatními spolužáky. Zároveň se vzdělávali a zábavnou formou se dozvěděli o životě Bedřicha Smetany a o jeho opeře *Prodaná nevěsta.* Většina žáků to pojala formou pantomimy, při které měli hlavního vypravěče, jenž řídil a posouval děj kupředu. Ostatní žáci předváděli své role a občas zaimprovizovali vtipnou hláškou. Do některých situací zakomponovali žáci i hudební nástroje například bubínek při napínavé scéně, dřívka při zaťukání na dveře a podobně. Všechny kupříkladu pobavila situace, při které se Mařenka dozví, že ji Jeník prodal. A chlapec, který hrál Mařenku vtipně dodal: „*Ty parchante, jak si mohl, já už nám plánovala svatbu.*“ Bylo očividné, že si žáci zinscenování hry velice užili a mohli se při ní kreativně a osobitě projevit.

3. Sugestopedie a vyprávění

Na závěr přišlo lehké uvolnění, a to pomocí alternativní metody sugestopedie a vyprávění. Při této metodě žáci zavřeli oči a do pozadí jim byla ztlumeně puštěna hudby od Bedřicha Smetany *Má vlast*. Většina žáků byla ještě plna dojmů a povídali si mezi sebou o jejich výkonech při samotné divadelní hře. Poté byly žákům vyprávěny zajímavosti ze života Bedřicha Smetany, jednalo se o shrnutí učiva, někteří žáci měli po celou dobu zavřené oči.

- **Další možné využití:**

Pracovní místa a svoboda volby (individuální objevování)

Po třídě bychom rozmístili úkoly, na kterých by žáci samostatně nebo ve skupinách pracovali. Následující úkoly by obsahovaly oblasti:

a) Hra na hudební nástroj – Vytvoř melodický či rytmický hudební doprovod k následující písni. Zapiš tento doprovod v notách.
b) Vytvoř na čtyři doby svůj vlastní tanec.
c) Urči správnost hudebních nástrojů a zařaď je do správné skupiny.

Flash cards

Při hodině hudební výchovy by se vytvořily kartičky s hudebními skladateli nebo hudebními nástroji. Na jedné straně by byla fotka hudebního nástroje či skladatele a z druhé strany pojmenování.

5.3. Využití dalších alternativních organizačních forem a výukových metod v jiných výukových předmětech na ZŠ

V předchozí kapitole jsme si ukázali, jak alternativní pedagogickou koncepci využít v konkrétních předmětech, a to v českém jazyce a hudební výchově. Nyní si ukážeme, jak využít některé již zmiňované organizační formy a výukové metody z Waldorfské a Montessori školy a zakomponovat je do učebního procesu. Tyto organizační formy a výukové metody mohou pozitivně ovlivnit výukový proces a dají se využívat ve všech výukových předmětech.

1. Praktické ukázky a diskuse

Složkou tohoto vzdělávání jsou praktické ukázky, jež jsou velice podstatné a slouží k pochopení celého učiva. Žáci by měli mít stále na vědomí, k čemu je důležité znát právě probíranou učební látku, neměli by znát pouze fakta, ale měli by mít povědomí o souvislostech praktickém využití.

Učitel by měl žákům vždy poskytnou praktickou ukázku dané učební látky a poté vést diskuzi na konkrétní téma, v němž může vypozorovat komunikativní dovednosti jednotlivých žáků a jejich schopnost přemýšlet a logicky uvažovat.

Například při výuce hudební výchovy poskytnout žákům hudební ukázku právě probíraného hudebního skladatele a zavést diskusi na to, co konkrétně v nich hudba probouzí a jak by hudbu popsali pomocí přídavných jmen (zasněná, radostná, skotačivá, smutná, záhadná…).

2. Učitel jako průvodce

Jednu vyučovací hodinu by si pedagog vyzkoušel roli průvodce a pouze by žáky vedl v učení. Při vykonávání určité práce by za žáky chodil a kontroloval, jak na daných úkolech pracují a jak si s nimi dokážou poradit. I samotní žáci mohou přijít za učitelem, když si nebudou vědět s něčím rady a učitel je navede ke správnému řešení.

3. Pracovní místa a svoboda pohybu

Do výuky bychom mohli též zařazovat pracovní místa, kdy pedagog po třídě rozmístí témata učiva a žáci budou mít možnost výběru, o čem se budou chtít dozvědět více. Zároveň po třídě hledají indicie, jak daný úkol vyřešit, jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole. Mohou pracovat samostatně nebo ve skupinách. Pro tuto aktivitu mají svobodu pohybu, proto se mohou volně pohybovat po třídě a pracovat na tématech se svými spolužáky.

4. Komunikační kruh

Ve třídě se vytvoří pouze myšlenka kruhu, aby se žáci trochu uvolnili. Kdo bude chtít, tak může ostatním sdělit svoje pocity. Pedagog má možnost se zeptat, co žáky v daným předmětu zajímá, v čem by se chtěli více vzdělávat. Hlavním cílem je ale odvést chvíli myšlenky někam jinam a trochu žáky uvolnit, aby byli připravení na vyučování a naladění na novou látku.

5. Flashcards

Metoda flash cards se také dá využívat ve více předmětech. Žáci dostanou kartičky s konkrétním tématem daného předmětu, na které musí odpovědět. Poté si svoji odpověď potvrdí otočením kartičky, kde naleznou správné řešení.

6. Učební pomůcky

Ve třídě mohou být předem přichystané pomůcky, které pomohou při procesu vzdělávání. Každý žák si individuálně bere učební pomůcky dle jeho potřeby. Tuto pomůcku si může žák i samostatně vyrobit.

7. **Sugestopedie**

Je důležitá k navození příjemné atmosféry, při které se žákům při práci pustí hudba. Navodí správnou a příjemnou atmosféru ve třídě, a navíc žáky aktivizuje k výkonům.

8. **Umělecké aktivity ve výuce**

Pro rozvoj schopností a dovedností je dobré zařadit do výuky aktivity, ve kterých se mohou žáci umělecky projevit. Zařadili bychom sem tyto následující:

- **Dramatizace**
- **Výtvarná činnost**
- **Hudba či pohyb na hudbu**

9. **Rituály před začátkem vyučování**

Do vyučovacích hodin by bylo vhodné zařazovat i některé rituály. Zmiňována zde byla recitace básně či zpěv písně.

10. **Epochové sešity**

Zavedením epochových deníků by se žákům mohlo zpestřit učivo, a navíc by tím omezili práci s učebnicemi a vytvořili si vlastní učební pomůcku, kam by zapisovali i své myšlenky a poznámky k dané učební látce.

11. **Práce s chybou**

Toto je velice důležité, jelikož žáky naučíme, jak mají pracovat s chybou. Když ji udělají, tak by jim pedagog měl poskytnou příležitost chybu napravit, aby se z ní poučili. Chyba by se měla brát jako součást učení a nemělo by se za ni zbytečně přísně trestat. Pak to dopadne tak, že má žák obavy z toho chybu udělat a tím pak ztrácí i motivaci ke vzdělávání, což je v běžném školství obvyklý jev.

12. **Učení životem**

Aby žáci dané učivo lépe pochopili a uměli si ho představit v praktickém životě, tak pokud je to možné, bylo by vhodné navštívit vzdělávací instituce, které napomohou vžít se do konkrétního tématu v učivu. Například při hudební výchově by bylo vhodné navštívit symfonický orchestr, při výtvarné výchově zařídit exkurzi do galerii. Při hodině dějepisu za

účelem vžití se do dané doby by bylo například vhodné navštívit historické místo a zaplatit si průvodce.

13. Slovní hodnocení

Pedagog by se měl soustředit na hodnocení nejen klasifikační, ale i slovní. Chybou je, že se hodnotí pouze negativa a to chyby, které žák udělal. Poté se nicméně opomíjí hodnocení těch výstupů, jež se žákům povedly. Neměl by se hodnotit pouze intelekt a vědomosti, ale i schopnosti, dovednosti, kooperace se spolužáky, kreativita, výjimečné vlastnosti a podobně. Hlavní myšlenkou je motivovat žáky k tomu, aby se všeobecně zlepšili a více si věřili.

14. Sebereflexe

Na závěr každé hodiny by bylo vhodné využít možnost sebereflexe, v níž každý žák ohodnotí sám sebe, jak si v daném učivu vedl, co se mu povedlo a dokázal by to vyzdvihnout. Nebo naopak v čem by bylo potřeba, aby se zlepšil.

6 Reflexe alternativních metod a organizačních forem při výuce na ZŠ

Na závěr si z reflektujeme a vyhodnotíme alternativní výukové metody a organizační formy, jež byly využity při výuce na běžné státní škole. Výuka vedena v alternativním duchu nebyla jednoduchá, jelikož žáci na tento způsob výuky v mnoha případech nejsou připravení. Bylo důležité se vždy zamyslet nad tím, jak takovou změnu ve výuce koncipovat a jak na ni budou žáci reagovat. V mnoha ohledech záleželo i na kolektivu třídy, osobnostech žáků a i jak učitel běžně se třídou pracuje. Tyto znaky se poté reflektují do výuky a ovlivňují celkový vzdělávací proces. Nyní si představíme výukové metody a organizační formy, jež byly využity ve výukovém bloku z českého jazyka a hudební výchovy a společně si následně zhodnotíme jejich využitelnost či jejich samotné dopady na výuku.

- **Český jazyk**

U hodiny českého jazyka si rozebereme první metodu a tím je **kruh komunikace** převzato z Montessori školy. Pojetí této metody je lehce složitější, jelikož žáci na základní škole nejsou zvyklí na komunikaci a na celkové sdílení svých pocitů, myšlenek či připomínek k učivu. Byl znát ostych, ale našli se i jedinci, kteří spolupracovali a odpovídali na otázky ohledně alternativních škol, zda je znají či nikoliv. Dokonce jedna žačka sdílela myšlenku, že by bylo hezké číst si fantasy knížky při hodině.

Obecně by se učitel měl více soustředit na zavedení osobnější komunikace do vyučovacího procesu, vést více diskuse. Což by mohlo napomoct žákům otevřít se a získat větší sebedůvěru ve svém projevu. Musíme brát v potaz i to, že každý jedinec je jiný a někdo má zkrátka v povaze být tišší a někdo naopak více extrovertní. Přestože někteří žáci nebyli schopní sdílet svoje myšlenky nebo připomínky k učivu, jiní jedinci si na ně v duchu mohli sami odpovědět. Ale hlavní cíl byl splněn, a to odvést myšlenky stranou od učební látky, více žáky uvolnit a motivovat je na výuku, jež je čekala v alternativním pedagogickém pojetí. Metoda by mohla být zařazována do běžného výukového procesu při uvolňování, motivaci a diskusi.

Následovalo **individuální objevování učební látky, kooperace se spolužáky, svoboda pohybu po třídě, místa s úkoly a učitel jako průvodce**. Zde je potřeba si přiznat, že je velice náročné tyto metody a organizační formy využít ve třídě, kterou učitel příliš nezná, protože učitel nemá přehled o tom, jak třída funguje jako celek, jak dokážou žáci spolupracovat ve skupinách a zároveň individuálně přemýšlet nad daným učivem. Také nedokáže odhadnout, zda

dokážou být disciplinovaní a opravdu pracovat na svých úkolech. Učitel zde musí být stále ve střehu a sledovat, jak žáci pracují, jinak by si mohli myslet, že mají volnou zábavu.

Ze začátku to nepochybně zkoušeli a bylo potřeba dát dohromady skupiny, které se navzájem nerušily a rozdělit jedince, kteří se rozptylovali. Až poté pracovali všichni na svých úkolech a spolupracovali mezi sebou. Při bližším zkoumání a rozboru bylo možné vypozorovat, že jeden žák ze skupiny se stal ten vůdčím jedincem a rozdělil úlohy. Například určil, kdo půjde najít kartičky a přinese je, kdo bude zapisovat a podobně. Ve většině skupinách jim to takto fungovalo, u některých bylo potřeba napomoct, aby se pokusili spolupracovat a rozdělili si úlohy. Do jisté míry bylo pro žáky náročné individuálně objevovat učební látku a v běžných školách je to složité. Ale žáci si alespoň vyzkoušeli zamyslet se nad daným učivem a v případě potřeby si dojít pro radu k učiteli nebo se poradit se spolužáky. Je dobré do jisté míry zařadit i svobodu pohybu, aby se žáci oprostili od věčného sezení v lavicích, a místa s úkoly jsou k tomu ideální možností. Samozřejmě je potřeba být stále ve střehu a dohlédnout na práci. V tomto případě je potřeba sdělit, že většinu žáků tyto neobvyklé alternativní metody a organizační formy zaujaly, pracovali na svých úkolech a mohli si vyzkoušet odlišnou práci než tu, na kterou byli adaptovaní.

Metoda **sugestopedie**, při které se žákům pustila ztlumeně orchestrální hudba při jejich práci, mohla některé jedince lehce vyrušovat. Proto bych tuto metodu zařadila spíše jako relaxaci na konci vyučovací jednotky či pro práci v hodinách hudební výchovy nebo výtvarné výchovy.

Sebereflexe byla v mnoha ohledech složitá, jelikož opět žáci tuto metodu neznají a jsou zvyklí pouze na hodnocení od učitele, tudíž jim dělá problém sami sebe konstruktivně ohodnotit. V hodnocení vidí spíše negativa než ta pozitiva, která by vyzdvihli, a to bývá problém i dnešního školství, jež hodnotí pouze chyby.

- **Hudební výchova**

Hudební výchova je obecně umělecký předmět, proto v něm bylo více možností, jak ho pojmout kreativněji a zábavněji, aby se u žáků rozvíjely jak hudební, tak i všeobecné schopnosti a dovednosti pomocí určitých činností. Nejprve byla hodina započatá **rytmickým cvičením a hrou na hudební nástroj**. V tomto ohledu musím zmínit příkladnou práci paní učitelky, která na hodině hudební výchovy tyto aspekty s žáky průběžně rozvíjí. Proto tato metoda nebyla pro žáky neznámá a aktivně se do činnosti zapojili.

V hudební výchově je potřeba vyzdvihnout zavedení uměleckých činností do vyučování, jako je hra na hudební nástroj nebo dramatizace, ve které si žáci vyzkoušeli sami zdramatizovat divadelní hru o životě skladatele Bedřicha Smetany, nebo jeho operu *Prodaná nevěsta.* Bylo zjevné, že žáky tato metoda velice zaujala a že se u ní dobře pobavili a zároveň se vzdělávali. Měli zde prostor se předvést a pobavit ostatní.

Zde puštěná hudba žáky při práci nerušila, ale naopak je podněcovala k aktivitě, proto se zdá jako lepší varianta pustit hudbu k nenáročné a zábavné práci než při činnosti, kde se žáci potřebují více soustředit, jako byl například český jazyk. Na závěr sugestopedie s vyprávěním působila na žáky uvolněně a uklidnila je na konci vyučování.

- **Doporučené metody a organizační formy**

Vždy záleží na samotném učiteli a jeho schopnost nápaditě a účinně pojmout alternativní koncepci vzdělávání. Je potřeba podotknout, že se dají použít všechny v této diplomové práci zmíněné organizační formy a výukové metody, ale je potřeba s nimi umět pracovat. Jako důležité se jeví více prosazovat:

- Komunikační kruh a diskusi obecně
- Vzájemnou kooperaci a práci ve skupinách
- Učitel jako průvodce
- Práce s chybou
- Propojení teorie s praxí
- Umělecké činnosti ve výuce
- Sebereflexe

7 Reflexe alternativního výukového bloku z pohledu učitele přítomného na hodinách

Z důvodu subjektivní zpětné vazby na tuto diplomovou práci je příhodné vložit rozhovor s pedagogem, jenž byl přítomen na obou hodinách realizovaných v duchu alternativní pedagogické koncepce.:

1. **Jak podle Vás žáci reagovali na tuto hodinu?**

Žáci byli ze začátku trochu zaraženi novým přístupem, který paní učitelka do hodiny přinesla, nicméně brzy je lekce začala zajímat, protože jim dovolovala využít jiných schopností, možností a formátů, na které běžně v hodinách nebývá příliš čas.

2. **Myslíte si, že se dají tyto alternativní metody a formy uplatňovat ve školství, je k tomu školství uzpůsobeno?**

Současné školství je ještě příliš zkostnatělé frontální výukou, kterou se snaží nabourat spíše mladší generace pedagogů. Starší kolegové mají své zažité a osvědčené způsoby, kterými žáky dané látky učí. Mnohdy jsou to metody náročné na soustředění, protože vyžadují po žácích, aby většinu hodiny pouze seděli a naslouchali výkladu nebo si opsali zápis z tabule či učebnice a vypracovali si několik cvičení či celý pracovní list. Alternativní koncepce jsou určitě také náročnější na přípravu a na čas, který musí pedagog vynaložit k přípravě vhodných ukázek a úkolů, nicméně na druhou stranu následně dokážou šetřit čas samotnému učiteli, který nehodnotí stohy sešitů, ale žáci mohou provádět alespoň částečně sebehodnocení své vlastní práce. Takže ano, alternativní metody se dají v klasickém školství použít, určitě ne všechny v jednu hodinu při takovém velkém objemu učiva, který žáci musí zvládnout, ale občas je dle mého názoru vhodné nějakou alternativnější úlevnou činnost do hodin klasické základní školy zařadit. V hodinách výchovy jsou například naprosto ideální.

3. **Které metody vás zaujaly a používala byste je při hodinách a proč?**

Velice zajímavá je metoda kruhu, kdy se mají žáci naladit a zároveň zklidnit. Paní učitelce se to velmi povedlo, třída byla ochotná spolupracovat, ačkoliv to pro ně není běžné. Myslím, že v hodinách naukových předmětů může mít toto úvodní naladění velmi dobrý přínos.

V rámci hudební výchovy se osvědčily asi všechny činnosti, které paní učitelka použila. Velký přínos měla relaxační hudba, která byla pouštěna do pozadí a žáky naladila do tématu.

Úspěchem se stala i dramatizace opery Prodaná nevěsta. Žáci se tímto stylem o významném českém skladateli naučili asi nejvíce a určitě je toto učení nenudilo.

4. **Které metody Vám připadaly nepraktické a proč?**

Při hodině českého jazyka mi připadalo trochu nepraktické pouštět žákům hudbu. Myslím, že někteří se nedokáží dostatečně soustředit a pozornost od úkolů jim to jednoznačně odvádí pryč. Některým jedincům muzika nevadí, protože jsou zvyklí si pouštět hudbu, zatímco dělají jinou činnost. Jedna moje žačka dokonce čte knihy a poslouchá u toho písničky a vůbec jí to nevadí. Nicméně v hodině jsem viděla, že méně pozorní žáci se na práci s textem, která byla pěkně přichystaná, nemohli soustředit.

Slovní hodnocení a sebehodnocení je také krásná vize, ale v běžné vyučovací hodině není reálné, aby proběhlo u všech žáků a zároveň byly dodrženy cíle lekce. Žáci by se příliš nenaučili.

5. **Co by se ve školství mělo změnit a v čem vidíte konkrétní problém, jenž ovlivňuje celkové vzdělávání?**

Školství v současné době je plné osnov, které pro žáky nemají praktický přínos, ale bohužel se nacházejí v RVP. Snažíme se hodně soustředit na průřezová témata a funkční gramotnosti, ale jen tam, kde nám to osnovy dovolí. Pořád je důležité naučit žáky všechny rozdíly mezi větnými členy a snažit se je nachytat na pravopisných „špecích“, než rozvíjet jejich čtenářské a finanční návyky. Mnoho kolegů je také silně orientovaných na klasifikaci a jednotné výstupy, které byly běžné a obvyklé i před třiceti lety. Učitelé asi ani nemají příliš motivace něco změnit, vzhledem k tomu, že je tato naše profese mnohdy negativně mediálně probíraná.

Závěr

V úvodu diplomové práce jsme si zmínili myšlenku, která pojednávala o negativním smýšlení alternativní pedagogické koncepce, jež souviselo i s běžnými školami. Zmínili jsme si nedostatky, jež jsou na základních školách přítomny, jako je časté používání frontální výuky, neschopnost propojit teoretické znalosti do praxe, velké množství učiva, demotivace žáků a další. Alternativní pedagogické koncepce školy nám přinesly jiný pohled na proces vzdělávání, jež by mohl tyto nedostatky eliminovat. A tato práce se snažila konkrétní alternativní pedagogické koncepce představit a některé alternativní organizační formy a výukové metody převést do běžných škol.

V teoretické části bylo představeno základní pojetí alternativní pedagogické koncepce, v níž byly vysvětleny základní pojmy jako je alternativní vzdělávání a školy, výukové metody a organizační formy. Tyto pojmy nás celou prací provázely, proto bylo důležité hned úvodem objasnit jejich význam, což umožnilo přehlednější práci. Následně jsme se v další části zabývali představením historie alternativních institucí, vyjmenovali jsme si hlavní znaky a myšlenky alternativního vzdělávání a samotné školy. Ze všech institucí, které mají plány postavené na netradičních metodách a formách školní práce, byly pro tuto práci vybrány programy Montessori a Waldorf, u kterých jsme se dopodrobna věnovali organizačním formám a výukovým metodám, jež jsou charakteristické pro tyto koncepce a ve výukovém procesu jsou nejběžněji zastoupeny.

Pro lepší představu o celkovém chodu těchto škol a hlubší obeznámení s organizačními formami a výukovými metodami, bylo podstatné navštívit Montessori a Waldorfskou školu v Českých Budějovicích, načež bylo možné získat ucelený obraz o tomto unikátním způsobu vzdělávání v praktickém zaměření. Mnoho získaných poznatků proto pochází jak z publikací, tak převážně z návštěv těchto škol a z přístupu pedagogů, které bylo možné při jejich práci pozorovat.

Na základě pozorování výukového procesu a vedení diskuse s učiteli či žáky, mohl být vytvořen výukový blok, který měl účelně ukázat, jak se některé výukové metody a organizační formy z Waldorfské a Montessori školy dají převést do běžných základních škol.

Cílem diplomové práce bylo převzít některé alternativní organizační formy a výukové metody z Montessori a Waldorfské školy a následně z nich vytvořit výukový blok a využít ho ve výukovém procesu na základní škole. Na základě odučené hodiny mohla proběhnout zpětná vazba, jak žáci na změny ve výuce reagovali a jak bylo pojetí alternativního vzdělávání přijato.

Žáci v mnoha případech nejsou na alternativní metody a formy připraveni, jelikož jsou zvyklí na frontální výuku, při které není potřeba tolik přemýšlet. Ale tímto přístupem se nerozvíjí po všech osobnostních stránkách, načež se alternativní školy primárně zaměřují.

Dnešní školství není prozatím uzpůsobeno k tomu dělat nějaké razantnější změny ve vzdělávání a zařadit do nich všechny alternativní metody a organizační formy, jelikož na to děti ani samotné školy nejsou připraveny. Učitelé si ale mohou z alternativních koncepcí vzít inspiraci a některé formy a metody využít ve svých hodinách pro ozvláštnění předmětů. Zároveň by se školy měly řídit základními alternativními myšlenkami a zaměřit se na rozvoj žáka po jeho osobnostní stránce a dát mu prostor naučit ho, jak se efektivně učit sám, aby se, pokud možno mohlo naplnit krédo Marii Montessori, které žáky pouze navádí k tomu, aby se žák rozvinul sám v oblastech, které jsou pro jeho zájem důležité.

8 Seznam odborných zdrojů:

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika.* Praha: Grada Publishing.

Gotte, W. (2022). *Vývojové úkoly a kompetence ve vzdělávacím plánu waldorfských škol.* Praha: Asociace waldorfských škol ČR.

Hrdličková, A. (1994). *Alternativní pedagogické koncepce.* České Budějovice.

Maňák, J. (2003). *Výukové metody.* Brno: Paido.

Montessori, M. (2017). *Objevování dítěte.* Praha: Portal.

Petty, G. (1996). *Moderní vyučování.* Praha: Portál.

Pol, M. (1995). *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita.

Průcha, J. (1996). *Alternativní školy.* Praha: Portál.

Průcha, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha: Portál,s.r.o.

Průcha, J., E. W. (2013). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.

Rýdl, K. (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (učební pomůcka pro veřejnost).* Praha: Public History.

Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál.

Svobodová, J. (1995). *Alternativní školy.* Brno: Paido.

Vališová, A., H. K. (2007). *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada Publishing.

Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal sám.* Praha: Portal.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice.* Praha: Grada Publishing.

9 Webové stránky:

montessori-zakladni-principy. (2019). Online. Dostupné: z www.montessori-zs.cz/zakladniprincipy-montessori. *principy-montessori-pedagogiky*. Online. Dostupné: z https://www.narodka.cz/principymontessori-pedagogiky.

Zormanová, L. (2018). *https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19683/sugestopedie.html*. Online.

Dostupné z: clanky.rvp-sugestopedie.

waldorfska-skola. (2016). Online. Dostupné z: www.clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/20507/waldorfska-skola.html. *bedrich-smetana*. Online. Dostupné z: https://www.bedrich-smetana.wz.cz/dilo/003.htm.

clanky.rvp. (2010). Online. Dostupné z: www. clanky.rvp.cz/clanek/c/j/9541/CO-JE-TOSCAFFOLDING-V-CLILU.html.

clanky.rvp-SCAFFOLDING. (2010). Online. Dostupné z: www. clanky.rvp.cz/clanek/c/j/9541/CO-JE-TO-SCAFFOLDING-V-CLILU.html.

harry-potter-ohnivy-pohar. Online. Dostupné z: (https://www.ctesyrad.cz/nejctivejsi/harrypotter-ohnivy-pohar.

jak-se-uci-v-montessori. (2024). Online. Dostupné z: www. zsspalov.cz/jak-se-uci-vmontessori.

montessori-is.muni. (2022). Online. Dostupné z www. is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/2022jaro/tmv/web/pages/08_04_montessori.

Seznam obrázků

Obrázek 1–Ukázka výukového harmonogramu v Montessori škole v Českých Budějovicích 24

Obrázek 2–Ukázka učební pomůcky v Montessori škole v Českých Budějovicích 28

Obrázek 3–Učební materiály v Montessori škole 28

Obrázek 4–Ukázka rozpisu epochového vyučování z Waldorfské školy v Českých Budějovicích 34

Obrázek 5–Epochový deník z Waldorfské školy v Českých Budějovicích 36

Obrázek 6–Waldorfská škola v Českých Budějovicích při hodině informatiky 37

Obrázek 7–Ukázka dramatizace literárního díla Bylo nás pět na Waldorfské škole 39