

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA

Magisterská diplomová práce

Olomouc 2023

Bc. Eva Trávníčková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

Využití metod alternativních škol ve vzdělávání dospělých

Magisterská diplomová práce

Studijní obor: Andragogika

Vypracovala: Bc. Eva Trávníčková

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Okomouc 2023

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „*Využití metod alternativních škol ve vzdělávání dospělých*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne.

Podpis

Poděkování

Ráda bych věnovala poděkování vedoucí své práce paní Prof. PhDr. Heleně Grečmanové, Ph.D. za cenné rady při psaní této diplomové práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	<i>Bc. Eva Trávníčková</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Studijní program:	<i>Pedagogika</i>
Studijní program obhajoby práce:	<i>andragogika</i>
Vedoucí práce:	<i>prof. PhDr. Helena Grečmanová, Ph.D.</i>
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Využití metod alternativních škol ve vzdělávání dospělých
Anotace práce:	<p>Specifickým cílem této práce je aplikace metod vybraných alternativních škol ve vzdělávání dospělých. Práce se zabývá aplikací pedagogických postupů vybraných alternativních škol ke vzdělávání zaměstnanců ve firmě.</p> <p>Praktická část práce začíná rozhovory s odborníky a absolventy alternativních škol pro posouzení vhodnosti a výběru alternativních metod pro vzdělávání dospělých. V další části práce proběhne aplikace alternativních metod ve firemním prostředí. V závěru práce se posuzuje aplikovatelnost metod pomocí zpětné vazby.</p>
Klíčová slova:	alternativní škola, Montessori, Dalton, Waldorf, alternativní metody, vzdělávání dospělých, firemní vzdělávání, samostatná práce, práce s pochvalou, práce s chybou, práce ve skupině, daltonský plán
Title of Thesis:	Use of methods of alternative schools in adult education
Annotation:	The specific goal of this work is the application of

	<p>the methods of selected alternative schools in adult education. The thesis deals with the application of pedagogical procedures of selected alternative schools to the education of employees in the company. The practical part of the work begins with interviews with experts and graduates of alternative schools to assess the suitability and selection of alternative methods for adult education. In the next part of the work, the application of alternative methods in the company environment will take place. At the end of the work, the applicability of the methods is assessed using feedback.</p>
Keywords:	<p>alternative school, Montessori, Dalton, Waldorf, alternative methods, adult education, corporate education, independent work, work with praise, work with error, group work, Dalton plan</p>
Názvy příloh vázaných v práci:	<p>Strukturované rozhovory</p>
Počet literatury a zdrojů:	<p>37</p>
Rozsah práce:	<p>125 s. (163 514 znaků s mezerami)</p>

Obsah

Anotace.....	5
Úvod.....	9
Teoretická část.....	11
1 Vyjasnění základních pojmů.....	11
1.1 Vzdělávání a vzdělání.....	11
1.2 Rozdělení vzdělávání.....	17
1.3 Firemní vzdělávání.....	19
2 Kompetence a jejich rozvoj.....	23
2.1 Struktura klíčových kompetencí.....	25
3 Alternativní vzdělávání.....	28
3.1 Rozdíl mezi standardní a alternativní školou.....	30
3.2 Alternativní školy.....	36
3.2.1 Montessori škola.....	36
3.2.2 Daltonská škola.....	51
3.2.3 Waldorfská škola.....	58
3.3 Vliv alternativních škol na rozvoj osobnosti.....	68
Praktická část.....	72
4 Průběh výzkumu.....	72
4.1 Cíl výzkumu.....	73
4.2 Sběr dat odborníci a absolventi.....	74
4.3 Výběr respondentů a průběh rozhovorů.....	75
4.4 Analýza dat (kódování).....	77
4.5 Shrnutí výsledků rozhovorů.....	81
4.6 Volba alternativní metody a kompetence.....	82
5 Aplikace alternativní metody ve firemním prostředí.....	86
5.1 Zvolená firma.....	87

5.2 Realizace kurzu (výukové hodiny).....	89
5.3 Sběr dat účastníků kurzu.....	93
5.4 Výběr respondentů a průběh rozhovorů.....	94
5.5 Analýza dat (kódování).....	94
6 Shrnutí výsledků rozhovorů a diskuse.....	96
Závěr.....	98
Literatura a zdroje.....	100
Seznam tabulek.....	103
Seznam obrázků.....	103
Seznam příloh.....	103
Přílohy.....	104

Úvod

Důvodem pro napsání této diplomové práce je dlouhodobý zájem o uvedené téma, který započal již během předešlých studií. Zmíněný zájem vyústil v nápad, že by se tyto metody mohli použít také ve vzdělávání dospělých. Tato myšlenka však zůstala pouze v teoretické rovině. Proto bylo rozhodnuto na toto téma napsat diplomovou práci a pokusit se zrealizovat vzdělávací kurz, kde budou aplikovány vybrané alternativní metody. V práci jsou použité přímé a nepřímé citace z dostupných zdrojů.

Výzkumná otázka: Jsou aplikovatelné metody vybraných alternativních škol ve vzdělávání dospělých? Cílem této práce je aplikace metod vybraných alternativních škol ve vzdělávání dospělých.

V první kapitole teoretické části budou upřesněny základní pojmy: znalosti, vzdělání, svoboda ve vzdělávání, učení, učení zkušenostmi, atd. Dále se budeme zabývat rozdělením vzdělávání, firemnímu vzdělávání a kompetencím. V další části bude upřesněn rozdíl mezi tradiční a alternativní školou, a také popsány pojmy alternativní vzdělávání a alternativní škola.

Dále se bude práce zaměřovat na tři nejznámější alternativní školy v ČR (Montessori, Dalton a Waldorf) a jejich metody. Bude přiblížena jejich historie, jejich zástupci, postupy, metody a role při rozvoji osobnosti.

V praktické části bude proveden kvalitativní výzkum pomocí strukturovaného rozhovoru. Rozhovory proběhnou s dospělými absolventy, s učiteli základních a středních alternativních škol, s vyučující na vysoké škole a se zástupcem z České školní inspekce. Strukturované rozhovory budou anonymizovány z důvodu etiky a otevřenosti odpovědí. Pomocí techniky kódování budou rozhovory vyhodnoceny. Z rozhovorů s odborníky a absolventy vyhodnotíme, zda jsou alternativní metody použitelné pro vzdělávání dospělých a pokusíme se zjistit, které alternativní metody by bylo vhodné aplikovat na vzdělávání dospělých.

Dále v praktické části bude provedena aplikace metod ve vzdělávání dospělých. Z výsledků rozhovorů s odborníky a absolventy bude sestaven seznam alternativních metod, který bude předložen vybrané firmě, která si z nich vybere, o které alternativní metody má zájem. Před začátkem kurzu proběhnou seznamovací rozhovory s účastníky a vedením firmy za účelem zvolení tématu kurzu a vybrání alternativních metod. Poté budou aplikovány alternativní metody a po ukončení realizace zhodnocena jeho úspěšnost pomocí strukturovaných rozhovorů a zpětné vazby od účastníků kurzu. Rozhovory budou opět analyzovány pomocí kódování. Na konec budou vyhodnoceny výsledky a učiněn závěr, jestli jsou vybrané metody aplikovatelné či nikoli. Na konci práce budou rozhovory zhodnoceny a uvedeny výsledky.

Teoretická část

1 Vyjasnění základních pojmů

V první kapitole a v podkapitolách bude ujasněno pár základních pojmů související s tématem. Pozornost bude věnovaná pojmům vzdělávání, vzdělání, učení se a učení se zkušenostmi. Dále bude pozornost zaměřena na dospělé, vzdělávání dospělých, rozdělení vzdělávání (školní, firemní), aby mohlo být navázáno na firemní vzdělávání, které souvisí s výzkumem ve 4 kapitole.

1.1 Vzdělávání a vzdělání

V této podkapitole budou uvedeny a rozpracovány různé definice vzdělávání, vzdělání, vyučování, učení se, svoboda ve vzdělávání a učení se zkušenostmi, které uvádí v literatuře (Grecmanová, Komenský, Hroník, Beneš, Belz, Veteška, Wenke) a souvisí s tímto tématem. Dále bude uvedeno rozdělení vzdělávání na školní a firemní, které bude dále rozpracováno v následujících podkapitolách.

Vzdělávání je *„proces získávání a rozvoje vědomostí, intelektových schopností a praktických dovedností, rozvoje rozumové stránky osobnosti, jejího myšlení a paměti“* (Grecmanová, Urbanovská & Holoušová, 1998, s. 64). Dle J. A. Komenského a Kumpéry (2004, s. 61) je vzdělávání: *„Metoda, jak vštěpovati znalosti: S částí každé věci se obeznamující analýzou – rozborem. Dokonaleji však je poznáváme, připojí-li se syntéza – skládání. Konečně nejdokonaleji, připojí-li se navíc synkreze (synkrisis) – srovnání.“*

Také lze chápat vzdělávání jako proces všestranné humanizace a kultivace člověka. Je to svobodný vztah mezi lidmi, jehož cílem je získat náležité vědění. (Grecmanová, Urbanovská & Holoušová, 1998)

Dále o vzdělávání hovoří F. Hroník, který vzdělávání definuje takto:

„Vzdělávání je jeden ze způsobů učení (se), organizovaný a institucionalizovaný způsob učení. Vzdělávací aktivity jsou ohraničené (diskrétní) – mají svůj začátek a konec.“ (Hroník, 2007, s. 31)

Pro úplnost si ještě krátce řekneme co je to učení: **Učení** je pojem, který zahrnuje více než rozvoj a vzdělávání. Je to proces změny, který obsahuje nové vědění a konání. Učíme se nejen cíleně (např. v kurzu), ale i spontánně (přirozeně) až by jsme si byli vědomi. Jak říká Hroník, tak učení je rozvoj, který vede ke změně a zahrnuje nejen vědění ale i konání.

Vzdělání pak můžeme rozdělit podle Beneše na tři atributy:

- *„vzdělání je vyjádřením určité kvality, nejde tedy jen o sumu a množství znalostí, dovedností a schopností;*
- *vzdělání označuje nějakou hodnotu samo o sobě, je jím míněno více nebo něco jiného než pojmy kvalifikace, kompetence, tedy schopnosti a ochoty vyplňovat společenské role;*
- *vzděláním se nutně označuje něco obecného, něco, co mohou alespoň potenciálně sdílet všichni (bez ohledu na úroveň dosaženého vzdělání a jeho specializaci, na sociální příslušnost, světový pohled atd.). Vzdělání nemůže být jen privátní nebo skupinovou záležitostí, musí vyjadřovat reflex nějaké společné a přinejmenším potencionálně všemi akceptovatelné kultury.“*

(Beneš, 2002,s.76)

Svoboda ve vzdělávání je pro člověka velmi důležitá. I J. A. Komenský řekl, že: *„Všechno nechť plyne jako z vlastní vůle. Neboť lidské povaze je vrozeno, že se dá vést raději svým než cizím rozumem, důvěřuje raději sobě než jiným. Uveďme tedy člověka, pokud je to možné, na svobodu a osvobodme ho od všech vnucených dogmat, kultů a poslušností.“ (Floss, 2005, s. 63)*

Floss uvádí i pojem znalost. **Znalost** je chápána podle Flosse jako: *„Toucha každého člověka dozvědět se o věcech minulých, přítomných a budoucích.“ (Floss, 2005, s. 62)*

Vzdělání je naopak výsledek nebo konečný efekt procesu získávání vědomostí (vzdělávání), intelektuálních schopností, praktických dovedností a rozvoje myšlení a paměti. Je to výsledek výchovy - harmonického procesu. Vlastně všechny procesy a činnosti na utváření člověka jsou výsledkem vzdělání. (Grecmanová, Urbanovská & Holoušová, 1998)

„Vyučování je cílevědomý, záměrný, organizovaný a plánovitý proces, při kterém dochází ke zprostředkování poznání, k rozvoji schopností a dovedností.“ (Grecmanová, Urbanovská & Holoušová, 1998, s. 69) Je to také považováno za určitou organizační formu výchovně vzdělávací práce, vyznačuje se cílevědomostí, plánovitostí a řízeností. V souvislosti s tímto pojmem se někdy používá i termín výuka.

Vyučování je působení vychovatele nebo učitele, která spočívá v podpoře a v dalším učení vzdělávaných. Na jednu stranu je to výuka (hodina, vyučování) a na straně druhé učení (činnost). (Grecmanová, Urbanovská & Holoušová, 1998)

Dalším důležitým pojem je také učení. *„Vyučování (jako činnost učitele) a učení (jako činnost žáka) jsou dva procesy, které tvoří jádro pedagogické komunikace“* (Maňák & Švec, 2003, s. 15). Učení je *„základní formativní a regulační proces, který podmiňuje vznik a další funkci rozmanitých projevů a činností člověka nebo všech vyšších organismů.“* (Grecmanová, Urbanovská & Holoušová, 1998, s. 70) Je to proces změny, která zahrnuje nové poznatky (vědění) a nové konání. Učení je jako rozvoj, který vede ke změně v jednání fyzickém i duševním. *„Učením si žáci pod vedením učitele osvojují vědomosti, dovednosti, návyky, ale např. i postoje a rozvíjejí své schopnosti“* (Maňák & Švec, 2003, s. 15). Podle Hroníka (2007) je učení buď přirozené nebo-li spontánní (to je třeba řeč, tvorba vztahů atd.) nebo záměrné nebo-li cílené (kurz, firemní atd.) Na cílené učení je kladen větší důraz. Další velmi důležitý pojem učení je **učení zkušenostmi**: *„Nic není pochopeno rozumem, co nebylo dříve vnímáno*

smyslem. Smysly jsou pevnými základními znalosti., (Komenský & Kumpera, 2004, s. 61)

V souvislosti s výukou a učením souvisejí také výukové metody, které se rozdělují na klasické, aktivizující a komplexní. Ty se dále dělí do dalších podskupin. Pro příklad si jich pár uvedeme:

- **Klasické výukové metody** - ty se dále dělí na metody slovní (např. vyprávění, vysvětlování, rozhovor atd.), metody názorně-demostrační (předvádění a pozorování, instruktáž atd.), metody dovednostně-praktické (vytváření dovedností, napodobování atd.)
- **Aktivizující výukové metody** – mezi tyto metody patří metody diskusní, metody heuristické, metody situační, metody inscenační, a didaktické hry

Z hlediska alternativních postupů jsou významnými metodami při vzdělávání metody aktivizující, které usilují o to, aby žáci aktivně vstupovali do procesu poznávání, zapojovali se do řešení problému, odhalovali vztahy, vyvozovali závěry, srovnávali jevy, posuzovali a hodnotili a argumentovali. Muže být založená na samostatné práci žáků (př. skupinové řešení problému).

- **Komplexní výukové metody** - mezi komplexní výukové metody patří např. frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, kritické myšlení, brainstorming a atd(Maňák & Švec, 2003).

Dále budeme zaměřovat pozornost na dospělé. Ujasníme si vznik a rozvoj vzdělávání dospělých, které bude navazovat na rozdělení vzdělávání a firemní vzdělávání.

Dospělý člověk je ten, kdo je vyspělý a „zralý“ sociálně, citově, biologicky, sociologicky a mentálně, a přitom absolvoval minimálně základní vzdělání. (Palán, 2002)

Vznik a rozvoj vzdělávání dospělých

V první řadě vyjasníme: „*Kořeny dnešní podoby vzdělávání dospělých vidí andragogika v sociálním hnutí, vzniklém v době osvícenectví a průmyslové revoluce. Osvícenectví věřilo v rozum, poznání, empirismus, vědění, vědu a univerzalizmus, sekundarismus, toleranci, individualismus a mnohdy bylo spojeno s ideou národního státu. Naučit se využívat vlastní rozum, nepodléhat autoritám a tradicím, je cestou k řešení lidských problémů, zaručuje pokrok, i hospodářský, a morální. Výchova se začala považovat za účinný nástroj pro rozvoj a emancipaci jednotlivce i společnosti.*“ (Veteška & Vacínová, 2011, s.17)

„*Vzdělání dospělých vznikalo zdola v důsledku působení různých společenských uskupení. Napomohlo výše zmíněné sociální hnutí. Liberální vzdělávání dospělých se rozvíjelo v různých literárních, filozofických, debatních či muzikálních kroužcích a společnostech, jako známe instituce se dají jmenovat britské Mechanical Institutes, Worker's Educational Association, univerzitní extenze, dánské Lidové vysoké školy nebo Švédské studijní kroužky. Později se vyvíjela i představa o nutnosti celoživotního učení v liberálních tradicích. Za zakladatele moderního pojetí celoživotního vzdělávání (dvacátá léta 20. století) mohou být považováni Eduard Lindemann a Basil Yeaxlee, ale i John Dewey a další.*“ Jejich názor se dá zhrnout takto: *učení je integrální součástí života, proto je i vzdělávání nikdy nekončící proces.*“ (Veteška & Vacínová, 2011, s.18)

Vzdělávání dospělých je obecný pojem pro vzdělávání dospělé populace a zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity, realizované jako řádné školské vzdělávání dospělých. (Palán, 2008, s. 12)

Organizační forma samostatného učení (flexibilního učení) probíhá takto:

1. „*Ustanoví se pevné studijní skupiny.*
2. *Žáci obdrží krátké instrukce.*

3. *Na radu učitele se uskuteční učební pohovory: cíle práce, potřebný čas atd. Učitel uzavírá „smlouvu“ se žáky.*
4. *Žáci jdou pracovat a navzájem si pomáhají.*
5. *Žák sám rozhoduje, zda bude spolupracovat na určitém úkolu, který byl předem naplánován.*
6. *Vyučující studijní skupině pomáhá (podle dohody) jestliže na to sama nestačí.*
7. *Žáci vykonají závěrečnou zkoušku.*
8. *Vše se uzavře pohovorem o dalším postupu.*
9. *Hodnocení procesu. Např.: Co se musí udělat k dosažení lepšího výsledku?“ (Wenke & Rohner, 2000, s. 107)*

Je jasné, že podobný aktivní přístup k samostatnému učení, kdy žák je sám zodpovědný za svůj proces, se blíží pojetí daltonské výuky.

To jistě platí i pro „aktivní učení“ podle R. V. Revansenové. Jde o koncepci, která je maximálně přizpůsobena podnikovému životu.

Její hlavní zásady jsou:

1. *„Uč se sám, nikdo jiný to za tebe neudělá.*
2. *Uč se vždy ve spolupráci s ostatními.*
3. *Čím vyšší je zodpovědnost studujícího, tím efektivnější je výsledek.“ (Wenke & Rohner, 2000, s. 107)*

1.2 Rozdělení vzdělávání

V druhé podkapitole bude vzdělávání rozděleno podle Belze a Siegrista do dvou typů. Školní vzdělávání bude zde rozebráno jen lehce. Pozornost bude zaměřena spíše na firemní vzdělávání, kterého se bude týkat výzkumná část v kapitole 5.

Vzdělávání bude rozděleno do dvou typů:

- školní vzdělávání
- firemní vzdělávání (Belz & Siegrist, 2001)

Školní vzdělávání

Škola zprostředkovává vědomosti, schopnosti, dovednosti a vychovává žáky. Vyučování je spojeno s výchovou. Děvčata a chlapci musí být při vyučování chápáni odlišně jako rovnoprávní a rovnocenní, přitom však musí být brány vážně jejich rozdílné životní zkušenosti, zájmy a potřeby a musí být vedeni k vzájemné spolupráci. Rovněž rozdílná výkonnost žáků má být vyvažována podporováním různých talentů, sklonů, zájmů a kulturních a sociálních zkušeností. Škola má podporovat motivaci a výkonnost žáků, má je vést k zaručeným výsledkům učení a vychovávat je ke vzájemné ohleduplnosti a toleranci. (Belz & Siegrist, 2001)

Aby bylo těchto vzdělávacích a výchovných cílů dosaženo, zabývá se základní škola následujícími úkoly:

- *„podpora osobního rozvoje*
- *posilování uceleného vzdělání a výchovy*
- *zajištění základních školních výkonů, hodnocení a chování*
- *podpora sociálního učení*
- *profilování do oblasti učení zaměřených na povolání*
- *utváření charakteru času stráveného ve škole, klimatu školy, školního života, a tím školní kultury“ (Belz & Siegrist, 2001, s. 19)*

Tím jsou také ve školních osnovách obsaženy první náznaky klíčových kompetencí. Ty je však třeba uplatňovat v každodenní pedagogické praxi. V České republice jsme tomu ještě vzdáleni, ale už jsou již patrné první pozitivní kroky ve vztahu k novým modelům učení.

Firemní vzdělávání

Klíčové kompetence jsou v podnikovém vzdělávání hodnoceny velmi vysoko. Manažeři se na konkrétním modelu učí:

- *„formulovat problémy a hledat možná řešení*

- *ukazovat alternativy*
- *samostatně plánovat a organizovat*
- *vypracovávat kritéria hodnocení*
- *samostatně hodnotit*
- *sami řídit postup práce*
- *sami také kontrolovat úspěchy v učení*
- *myslet a jednat podle svého*
- *tím, že se podporuje samostatnost, identifikace a výkonnost*
- *tak, že ti, kteří se vzdělávají*
- *spolupracují*
- *vysvětlují a podávají zprávy*
- *společnou práci sami dosahují výsledků“ (Belz & Siegrist, 2001, s. 20)*

V oblasti klíčových kompetencí jsou tak zvanými „černými ovci“ vysoké školy. Ty na základě svých diferencovaných a oborově specifikovaných organizačních jednotek vzdělávají také jenom ve specifických oborech, tzn. nikoliv ve smyslu klíčových kompetencí. Získání klíčových kompetencí musí být absolventům vysokých škol zprostředkováno teprve v běžném zaměstnání pomocí nákladných podnikových výcvikových programů. (Belz & Siegrist, 2001)

1.3 Firemní vzdělávání

V Průběhu psaní diplomové práce vyplynulo, že nejvhodnější bude aplikovat metody ve firemním prostředí, proto se v následující podkapitole zaměříme na firemní vzdělávání.

Firemní (podnikové) vzdělávání má více definic, ale v podstatě jde o vzdělávání zaměstnanců ve firmě (podniku). Je to vzdělávací proces organizovaný firmou (podnikem). Zahrnuje interní, vnitropodnikové vzdělávání (uvnitř podniku), tak i externí vzdělávání (mimo podnik).

Firemní vzdělávání podle Z. Palána: „*Jedná se o systematický proces změny pracovního chování, úrovně znalostí a dovedností včetně motivace zaměstnanců organizace, kterým se snižuje rozdíl mezi kvalifikací subjektivní a kvalifikací objektivní.*“ (Palán,2002,s.86)

Kvalifikací subjektivní jsou myšleny schopnosti, dovednosti, návyky, zkušenosti, postoje a klíčové kvalifikace získané během života s potencionálním využitím pro výkon určité činnosti. Kvalifikací objektivní je kvalifikovanost práce (požadavky na kvalifikaci pracovníka), která vyplývá z náročnosti, charakteru, tempa a odbornosti práce.

Firemní vzdělávání se dělí na:

- **Profesní vzdělávání (povinné)** – je to veškerá příprava na povolání (jak i školní, tak i veškeré formy vzdělávání dospělých)
- **Další profesní vzdělávání (rozšiřující)** – je to jakýkoliv profesní vzdělávání zaměstnanců v průběhu jejich pracovního života. Má přímý vliv na profesní zařazení a ekonomickou aktivitu. (Palán, 2002)

Firmy dále dělí podle učící se organizaci a učení probíhající v organizaci. Jde o to, jak se lidé v organizaci učí. Vysvětlíme si rozdíl mezi přístupy:

Učení probíhající v organizaci – organizace sama vzdělávání neprovádí (nejedná se tedy přímo o firemní vzdělávání). Organizace jen pouze zajišťuje podmínky ke vzdělávání. Harrison (2005) definuje pět principů:

- Potřeba silné a pevně skloubené vize organizace, sdělované a neustále zdůrazňované všem pracovníkům za účelem zvýšení vědomí potřeby strategického myšlení na všech úrovních. Potřeba vytvořit strategii odpovídající této vizi, která bude nejen silná, ale také časově neomezená, jednoznačná a jasná.
- V rámci této vize a těchto cílů jsou hlavními faktory usnadňujícími učení probíhající v organizaci častý dialog, komunikace a konverzace.

- Je důležité soustavně podněcovat lidi, aby se zamýšleli nad tím, co považují za dané a zaručené.
- Je důležité vytvářet klima přispívající k učení a k inovacím.

Učící se organizace – podle zakladatele této teorie Peter Senge jsou principy této teorie:

- Učení je podstatným faktorem umožňujícím organizaci přežít.
- Učení na úrovni činnosti, politiky a strategie musí být vědomé, soustavné a integrované.
- Management je zodpovědný za vytváření na city působícího klimatu, v němž se celý personál bude moci soustavně učit.

Charakterizuje učící se organizaci jako organizaci, kde lidé soustavně rozšiřují své schopnosti vytvářet výsledky, které si opravdu přejí, kde jsou pěstovány nové a expanzivní způsoby myšlení, kde se svobodně formulují a stanovují kolektivní aspirace a kde se lidé soustavně učí, jak se učit společně. Taková učící se organizace se soustavně zlepšuje rychlým vytvářením a zdokonalováním schopností potřebných pro budoucí úspěšnost (Harrison, 2005). Hodně nám k učení napomáhají naše zkušenosti a zážitky, proto si v této souvislosti představíme vzdělávací techniku, která nám pak bude nápomocná v praktické části. Je to Kolbův cyklus učení a teď si to objasníme.

Kolbův cyklus učení

„Kolbův cyklus představuje zkušenostní přístup (též učení z praxe), který je poměrně velmi užívanou teorií právě v oblasti vzdělávání dospělých a specifický i v podnikovém vzdělávání.“ (Eger, 2020, s. 92) Viz obrázek 1.

Kolbův cyklus se dělí na čtyři fáze:

- **„konkrétní zkušenost** (zážitek- pocity) - může být plánovaná nebo náhodná (při výuce se vybere konkrétní zkušenost, problém, který se vyskytl v praxi)
- **reflexní pozorování** – týká se aktivního pozorování (sledování) a přemýšlení o zkušenosti (zážitku) a jejímu významu, (nezaujatý pohled, analyzování jevů a ovlivňujících faktorů atd., kladení správných otázek...)
- **abstraktní vytváření pojetí** (myšlení – vytváření teorií) – generalizování na základě zkušeností (zážitku) za účelem vytvoření různých pojetí a myšlenek, které lze aplikovat v případě, že se člověk ocitne v podobné situaci (po analýze a identifikaci faktorů se vytvoří abstraktní představa, nový obraz, poradenství...)
- **aktivní experimentování** (dělání, realizování) – testování pojetí nebo myšlenek v nových situacích. To poskytuje východisko pro novou konkrétní zkušenost a celý cyklus začíná znovu (stadium, které vede k novým zkušenostem, pomoc a realizaci, experimentováním...)“ (Eger, 2020, s. 93-94)



Obrázek 1: Kolbův cyklus učení (Zdroj: Vlastní zpracování)

„Aby se lidé učili efektivně přesunuli se z role pozorovatelů do role účastníků, od přímého zapojení k objektivnímu analytickému náhledu. Postup vede k aktivnímu zapojení (plánování, realizování, hodnocení).“ (Eger, 2020, s. 94)

2 Kompetence a jejich rozvoj

„Kompetence je pro nás ústředním pojmem.“ (Plamínek & Fišer, 2005, s. 28)
Klíčové kompetence sami o sobě jsou obsahově neutrální. Jsou takové schopnosti, znalosti a dovednosti, které vyúsťují v kompetence, které jsou vhodné ke zvládnutí problémů celé řady nepředvídatelně se měnících požadavků v průběhu života. Myšlenka klíčových kompetencí je důležitým krokem v rozvíjení osobnosti v rámci výchovy a dalšího vzdělávání. Kompetence jsou výrazem způsobilosti, tedy schopnosti chovat se přiměřeně situaci, vyrovnaně, kompetentně.

Nejstarší z kompetencí je kompetence schopností. Tato kompetence vychází z názorů a předpokladů, podle nichž podstatné vlastnosti osobnosti, nezbytné pro vedení lidí a řízení organizací, jsou vlastnosti vrozené. Jinými slovy dobrým vedoucím se člověk musí narodit. Dále jsou vlastnosti a schopnosti získané, které potřebuje manager k tomu, aby plnil požadavky, které od něho organizace očekává. Klíčovými kompetencemi se nazývame proto, že pomáhají vyrovnávat se skutečností, a zvládat nároky flexibilního světa práce. (Belz & Siegrist, 2001)

Kompetence rozdělíme do dvou přístupů:

- **Kognitivní přístup** – se zabývá schopností myslet a řešit problémy. Ústřední otázkou je, jaké myšlenkové výkony, které člověk musí vykazovat, chce-li být produktivní.

Tomu odpovídá předložený seznam kompetencí:

- *„Základní kompetence: Základní myšlenkové operace jako předpoklad kognitivního zvládnutí nejrůznějších situací a požadavků.“*

- Horizontální kompetence: Získávat informace, porozumět jim, zpracovat je, a chápat jejich specifickou.
- Rozšiřující prvky: Základní vědomosti v rovině fundamentálních kulturních technik (početní operace) a znalostí důležitých pro určité povolání (např. technika měření, ochrana práce, zacházení s nářadím).
- Dobové faktory: Doplnovat mezery ve znalostech vzhledem k novým poznatkům (např. moderní dějiny a literatura, počítání s množinami, ústava).“ (Belz & Siegrist, 2001, s. 28)

Pro nás bude důležitější přístup založený na analýze činnosti. V dnešním moderním světě musí být profesně specifické jednání stále ožíváno, modifikováno, nahrazeno moderními prvky a obohaceno.

- **Přístup založený na analýze činností** – sleduje vzájemné souvislosti profesionálního jednání a ujasňuje, které základní schopnosti jsou potřebné k pružnému zvládnutí situací v zaměstnání

Ke zvládnutí procesu jsou ovšem potřeba jisté schopnosti, které představují trvalou změnu – klíčové kompetence. Základní schopností je zde samostatnost. Vyžadovány jsou zde i schopnosti, které se dají celkově označit jako týmové kompetence. Patří, jsem např. uznání jiných a jejich argumentů, schopnost kompromisu, empatie, schopnost změnit roli podle situace, ochota vést, ale i poslouchat.

Chování, které jedinec přijme za své, můžeme nazvat reflexivním. Jako reflexivita je označena dalšími z klíčovými kompetencemi, které činí člověka schopným hodnotit po kritickém porovnávání vlastní výkon podle dosavadních výsledků. Musí mít ujasněné vlastní pohnutky a měřítko hodnot. (Belz & Siegrist, 2001)

2.1 Struktura klíčových kompetencí

Klíčové kompetence jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Rovina kompetencí se vyznačuje tím, že různé velmi komplexní schopnosti působí společně. Potenciálem k ovládnutí kompetencí jsou individuální kompetence k jednání. Ty se vyvíjí ze spolupůsobení (a) sociálních kompetencí, (b) kompetencích ve vztahu k vlastní osobě a (c) kompetencích v oblasti metod. Ale to, která kompetenční oblast bude výrazná, je ryze individuální. (Belz & Siegrist, 2001)

(a) Sociální kompetencí se rozumí:

- „*schopnost týmové práce*
- *kooperativnost*
- *schopnost čelit konfliktním situacím*
- *komunikativnost*“ (Belz & Siegrist, 2001, s. 67)

To znamená všechny schopnosti, které umožňují kontakt s kolegy, se zákazníky a s obchodními partnery.

Sociální kompetence jsou dnes obzvláště důležité v souvislosti s propojováním oddělení, v práci na projektech a s týmovou prací, protože je nutné umět sledovat odborné znalosti ostatních. Jenže z tradičního systému vzdělávání vystupuje právě naopak „osamocený bojovník.“

(b) Kompetencí ve vztahu k vlastní osobě se rozumí:

- „*kompetentní zacházení se sebou samým, tj. nakládání s vlastní hodnotou*
- *být svým vlastním managerem*
- *schopnost reflexe vůči sobě samému*
- *vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu*
- *schopnost posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet,*

(c) Kompetencí v oblasti metod se rozumí:

- „plánovitě, se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti, tzn. analyzovat (postupovat systematicky)
- vypracovávat tvořivě, neortodoxní řešení (jít mimo vyšlapané cesty)
- strukturovat a klasifikovat nové informace
- dávat věci do kontextu, poznávat souvislosti
- kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení inovací
- zvažovat šance a rizika“ (Belz & Siegrist, 2001, s. 67)

V podnikovém vzdělávání se nejvíce pozornosti věnuje právě kompetencí v oblasti metod.

Klíčové kompetence se získávají reflexivně. Reflexe je rozhodujícím momentem při získávání kompetencí. Je to známka procesu kritického uvažování. Reflexí je míněno pozorování a spojování jednotlivých schopností se zřetelem na vlastní hodnotovou škálu a na individuální životní cíle za účelem získání kompetencí. Odkrývá souvislosti mezi schopnostmi a propojuje je. Reflexe se může uskutečňovat pouze při společné činnosti s dalšími lidmi. Proto se klíčové kompetence při skupinovém učení rozvíjejí nejvíce. (Belz & Siegrist, 2001)

Jak už bylo uvedeno, tak se kompetence skládají z rozličných schopností. V praxi jsou požadovány tyto schopnosti:

- „komunikace a kooperace jako schopnost vědomě komunikovat a aktivně, tvůrčím způsobem přispívat ve skupinových procesech
- řízení problémů a tvořivost jako schopnost poznávat problémy a odpovídajícím způsobem je tvořivě řešit
- samostatnost a výkonnost jako schopnost samostatně plánovat, provádět a kontrolovat průběh prací a jejich výsledky
- přemýšlení a učení jakožto schopnost dále rozvíjet proces vlastního učení a myslet v souvislostech a systémově

- *argumentace a hodnocení jakožto schopnost věcně posuzovat a kriticky hodnotit vlastní, společné i cizí způsoby práce a výsledky“ (Belz & Siegrist, 2001, s. 68)*

Získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který je určen k rozvoji osobnosti. Kompetence nestojí vedle sebe izolovaně. Různě se protínají a lze je pochopit a realizovat vždy jen jako součást celkového procesu vzdělávání. (Belz & Siegrist, 2001)

V navazující kapitole se zaměříme na alternativní vzdělávání a na vybrané alternativní školy. Vybrané alternativní školy jsou tři nejznámější alternativní školy v ČR.

3 Alternativní vzdělávání

Seznámíme se s pojmy alternativní vzdělávání a alternativní škola, abychom se mohli následně věnovat těmto pojmům a vybraným alternativním školám. O alternativním vzděláváním jsou různé obecné definice v pedagogických slovnících a encyklopediích. Např. britský pedagogický slovník definuje alternativní vzdělávání takto: *„Alternativní vzdělávání je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle spojeny radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“ (Průcha, 2012, s. 21)*

Alternativní škola je škola, která se pojí s pojmy jako volná škola, svobodná škola nebo netradiční škola. Alternativní školy mohou být státní, soukromé a církevní. *„Obyčejně jsou jako alternativní chápány školy, které svými inovačními programy a postupy cíleně odstraňují nedostatky tradičních škol, vyhovují lépe novým požadavkům společnosti, novému, alternativnímu životnímu stylu. V tom případě je ale jistě nutné mezi alternativní školy zahrnovat i školy existující v rámci státního školského systému, které zavádějí nové prvky do struktury školy,*

vzdělávacího obsahu, metod apod.“ (Grecmanová, Urbanovská & Holoušová, 1998, s. 145)

Německý pedagogický slovník uvádí, že: *„Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučováním, organizací školního života a spoluprací s rodiči, od jednotlivých charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy.“ (Schaub & Zenke, 2007, s. 28)*

U kořenů novodobé alternativní školy stojí několik zdrojů. Hlavně pokrokový odkaz pedagogiky, který v 19. století nebyl respektován. Nejčastěji se uvádí jméno Lva Nikolajeviče Tolstého a jeho idea svobodné výchovy a volné školy. Neméně významným zdrojem alternativního školského hnutí byla osobní zkušenost tvůrců těchto škol a to jak zkušenost pedagogická, tak i mimo pedagogická. Ne náhodou je mnoho zakladatelů z lékařské profese. Většinou začali s postiženými dětmi a své poznatky pak aplikovali i na výchovu zdravé populace. (Svobodová, 1995)

Rozdíl mezi alternativním vzděláváním a alternativní školou:

Alternativní vzdělávání nabízí nové metody a přístupy vzdělávání, zatím co alternativní škola poskytuje individuální přístup, které vedou žáky k vzájemné spolupráci.

Většinou je to ale bráno, takto: *„Pojem „alternativní škola“ nebo „alternativní vzdělávání“ je mnoho významový a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj.“ (Průcha, 2012, s. 21)*

Jaký je rozdíl mezi standardní a alternativní školou? To si objasníme v následující části.

3.1 Rozdíl mezi standardní a alternativní školou

V této podkapitole posoudíme rozdíl mezi standardní a alternativní školou.

Standardní školy

To jsou školy, které svou charakteristikou reprezentují určitou zavedenou normu, standard, předepsaný vzor. Ve vztahu k tomu standardu lze pak školy, které se od něj liší, považovat za „nestandardní“, tj. alternativní.

„V tradičním vzdělávání rozhoduje o tom, co se bude učit, dospělý a za měřítko akademického úspěchu je považováno schopnost zapamatovat si a reprodukovat informace.“ (Asociace Montessori Česká Republika, 2023a)

Alternativní vzdělávání se od tradičního liší v tom, že se více zaměřuje na dítě jako na jednotlivce. *„Zvýšená poptávka po těchto škol může upozorňovat na nedostatky státního školství na jedné straně, na potřebu existence různých alternativ výchovy člověka na druhé straně. Alternativní školy tedy tyto nedostatky státního školství kompenzují.“* (Grecmanová, Urbanovská & Holoušová, 1998, s. 145)

Vytvářejí lepší atmosféru pro učení. Třída není hromada bezejmenných dětí, ale každý je svébytná osobnost. Je zde individuální přístup a silná spolupráce s rodiči. Nepodporují slepé odříkávání definic, ale vše prožívají a poznávají. V Česku je podle Karla Rýdla nejčastější pedagogika Montessori. (Hronová, 2015)

Alternativní školy mají rozmanitý charakter. Liší se svou orientací, obsahem výchovně vzdělávací práci, metodami a prostředky. Východiskem je jim však vždy kritika standardního školství:

Tradičnímu školství se vytýká:

- *„Převážně intelektualistické zaměření, nedostatek zřetele ke komplexnímu rozvoji jedince jak po stránce intelektuální, tak po stránce emocionální.“*

- *Nedocení pracovních činností, malý zřetel k estetickým, tělovýchovným a zdravotním aspektům výchovy.*
- *Jednostranná orientace na učení a podcenění rozvoje tvůrčích schopností.*
- *Obětování současného života dítěte sporné a nejisté budoucnosti.*
- *Nepřiměřený pracovní a životní režim školy (přemíra drilu a nátlaku).*
- *Malá citlivost učitele vůči dítěti a jednostranná autoritativní výchova založená na poslušnosti.*
- *Izolace školy od života, od rodiny i od kulturních institucí.“ (Svobodová, 1995, s. 5)*

Z té kritiky tradiční školy vplynuly pak základní inovační záměry alternativních škol:

- *„Změna celkové orientace školy.*
- *Komplexní rozvoj osobnosti v jednotě její stránky intelektuální a emocionální.*
- *Nahradit dosavadní „školu učení“ novou „školou tvůrčí.“*
- *Posílit pracovní aspekty školy (škola má být aktivní, pracovní, činnou).*
- *Zvýšenou pozornost věnovat aspektům estetickým, tělovýchovným a zdravotním.*
- *Aktivizovat morálně výchovnou funkci školy.*
- *Prohloubit kontakty školy se životem, se společností, s rodinou i s přírodou.*
- *Překonat tradiční formy výuky ve třídě formami skupinovými a individuálními.*
- *Posílit úlohu hry v rozvoji jedince vedle učení a práce.*
- *Překonat strohé tradiční členění žáků podle věku a vytvářet přirozené životní skupiny dětí.*
- *Navodit nový partnerský vztah učitelů a žáků a pozitivně měnit celkovou atmosféru školy.“ (Svobodová, 1995, s. 6)*

Zmíněné záměry alternativních škol se naplňují v nejrozmanitějších podobách podle toho, na jakých filozofiích autoři staví, a které výchovně vzdělávací prostředky upřednostňují. V rozvoji alternativních škol 20. století můžeme rozlišit dva základní proudy. První akceptuje především rozvoj jedince jako aktivní a tvůrčí samostatné individuum. Druhý klade zvýšený důraz na sociální aspekt k solidaritě a spolupráci. Přístupy se vzájemně nevylučují. Naopak se v současnosti prolínají a jsou ve prospěch jedince i společnosti. (Svobodová, 1995) Alternativní školy mají řadu společných specifických rysů zásadní povahy. Zásadní je změna základního přístupu k osobnosti vychovávaného jedince. Je tam změna ve vztahu učitele a žáka. Učitel a žák jsou rovnocenní partneři. (Grecmanová, 1998)

Celý systém výchovně vzdělávací práce je v přirozeném pracovním rytmu a přirozeným osvojováním zkurečnosti, učivo vychází z přirozených potřeb a zkušeností žáků. Je zde využíváno netradičních metod a forem práce. Tradiční rozvrh je nahrazen týdenním plánem. Hodně se uplatňuje týmové a skupinové vyučování. (Grecmanová, 1998) V současnosti je mnoho typů alternativních škol. Zvoleny byli tři hlavní alternativní školy, protože jsou to nejznámější alternativní školy v ČR. Více budou rozebrány v kapitole 3.2. V následující tabulce je můžeme porovnat:

Modely alternativní pedagogiky v tabulce

Alternativní školy	Zakladatel	Místo vzniku	Principy a pojmy	Vyučovací formy a metody	Didaktické prostředky
Montessori pedagogika	Marie Montessorio vá (1870 – 1952)	Itálie	svoboda a zodpovědnost princip ticha absorbující duch senzitivní fáze polarizace pozornosti připravené prostředí kosmická výchova		Montessori - materiál
Daltonský	Helena	Massachuset	princip svobody	samostatná práce	grafy

plán	Parkhurstová (1887 - 1973)	ts	princip spolupráce princip samostatnosti pensum	s plánem práce v laboratořích	tabulky
Waldorfská pedagogika	Rudolf Steiner (1861 - 1925)	Německo	antroposofie epocha výchova uměním	výuka v epochách Eurytmie, tradice, oslavy	

Tabulka 1: Modely reformní pedagogiky v tabulce (Zdroj: Vlastní zpracování)

U alternativních škol musíme brát v potaz několik aspektů. Podle Průchy (2012) jsou to tyto:

- školsko-politický aspekt - první a základní vymezení se týká rozdílu mezi státními (jsou zřizovány orgány státní správy) a nestátními školami
- ekonomický aspekt – dále rozlišujeme školy podle způsobu jejich financování. Soukromé školy jsou financovány z části nebo úplně jejich zřizovateli a rodiče platí určité školné, kdežto státní školy jsou bezplatné a jsou financovány ze státních nebo veřejných zdrojů
- pedagogický a didaktický aspekt - nejvíce relevantní je určení podle aspektu pedagogického a didaktického. Je tedy možno považovat za alternativní všechny školy, které uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání a jiné didaktické přístupy. Jsou to jiné přístupy učení na rozdíl od běžných pedagogických a didaktických koncepcí. Proto se používá termín alternativní škola jako ekvivalent k termínu netradiční škola, inovativní škola, nezávislá a reformní škola atd.

Jak tedy chápat pojem alternativní škola?

Jako alternativní školu budeme chápat všechny školy, které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standardních

(běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému. Odlišnost alternativních škol může spočívat v:

- „způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole;
- kurikulárních programech (změny v obsahu nebo cílech vzdělávání či v obojím)
- parametrech edukačního prostředí (např. nestandardní architektonické řešení učeben nebo jiná komunikace mezi učiteli a žáky);
- způsobech hodnocení výkonů žáků (např. slovní hodnocení)
- vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj.“ (Průcha, 2012, s. 25)

Nové vzniklé alternativní školy už nejsou tak alternativní, protože v dnešní době alternativní škola není primárně o metodě vyučování, ale především o porozumění tomu, jak nejlépe podporovat přirozený lidský vývoj. A přirozenost není a nemůže být alternativou.

Dále existuje pojem inovativní škola. Je to typ školy, který se účelově mění – realizují určité inovace. Definice pak zní:

„Inovativní škola: Specifický český, zatím neoficiální pojem, který má označovat školu prosazující v praxi metody a formy práce umožňující naplňovat pedagogické principy alternativní pedagogiky, jejichž konečným důsledkem je zdravý a přirozený vývoj jednotlivců a minimalizování sociálně negativních jevů ve společnosti.“ (Průcha, 2012, s. 28)

Inovativní školy se snaží o vnitřní proměnu (většinou státní školy) a kladou důraz na:

- „osobnostní a sociální rozvoj žáků;
- konstruktivistické způsoby ve zprostředkovávání poznání;
- propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí;
- kooperativní strategie učení;
- otevřenou partnerskou komunikaci uvnitř školy;

- *spolupráci školy s rodinou a místní komunitou“ (Průcha, 2012, s. 30-31)*

V následující kapitole se budeme zabývat třemi vybranými alternativními školami. Přiblížíme si jejich historii, autory, přístup, metody a jejich nejznámější absolventy.

3.2 Alternativní školy

Jak již bylo řečeno výše, tak se v této kapitole budeme věnovat vybraným alternativním školám. Mezi vybrané alternativní školy patří Montessori, Dalton a Waldorf. Tyto školy byli zvoleny, protože jsou to tři nejužívanější alternativní školy v ČR.

3.2.1 Montessori škola

Montessori škola je jednou z nejvíce propracovanou alternativní školou na světě. Řekneme si stručně něco o jejím přístupu, historii, principech a metodách.

Marie Montessori (1870 – 1952)

Montessoriová byla významná italská lékařka, antropoložka a pedagožka. Jako první žena v Itálii se stala doktorkou medicíny. Do teď je významnou postavou reformě pedagogického hnutí a organizátorkou hnutí za práva dětí a žen. Po studiích pracovala na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě, kde se zaměřila na výchovu mentálně postižených dětí. V roce 1907 otevřela první Dům dětí (Casa dei Bambini) pro chudé děti předškolního věku. Při práci s nimi si všimla jak děti sami a nenuceně vstřebávají znalosti ze svého okolí. Na základě toho vypracovala svou vzdělávací metodu, která pomocí speciálních pomůcek a vytvořením vhodného prostředí podporuje přirozený zájem dítěte, pomáhá mu osvojit si správné pracovní návyky i vytvářet

vlastní úsudek. Její výchova má zajistit svobodu a přirozený rozvoj tvůrčích schopností dítěte. Dětská činnost je individuální. V neposlední řadě poučuje i rodiče o závažnosti jejich poslání a připomíná jim, že láskyplným a nerepresivním přístupem mohou kladně ovlivnit jejich život a i celé společnosti. (Montessori, 2012)

Děti v Montessori třídách si vybírají svou práci a v tomto smyslu mají za své vzdělávání velkou zodpovědnost. Učitel vede děti v individuálních lekcích nebo v malých skupinách. Ale děti se sami rozhodují, na které lekce navážou. V Montessori nemají žádné známky ani testy. Prokázalo se, že externí odměny a hodnocení výkonu nabízejí vnější pocit kontroly, a jejich absence tak umožňuje vnitřní místo kontroly a pocit sebeurčení. Sebeurčení bylo definováno jako naplňování základní lidské potřeby autonomie. (Lillard, Meyer, Vasc, & Fukuda, 2021)

Děti jsou schopny dosáhnout vlastního jedinečného potenciálu, protože se učí vlastním tempem a rytmem se zaměřením na jejich momentální konkrétní vývojové potřeby (Asociace Montessori Česká Republika, 2023a). „Montessori začala vyvíjet tzv. smyslový materiál, který má přivést děti k aktivitě: *„Něco dělat, zkoušet, objevovat“* (Svobodová, 2007, s. 148). Jako vědec první zkoumala v laboratoři zákonitosti dětského rozvoje a na základě této studie formulovala doporučení pro praktickou výchovu a vzdělávání. Následně organizovala kurzy pro učitele a vychovatele, přednášela, psala práce a pořádala zájezdy s cílem rozvinout a zdokonalit systém předškolní výchovy v Evropě ale i v zámoří. Věnovala se tomu čtyřicet let. Tato snaha se vrátila úspěšným zaváděním její metody do předškolních zařízení v Holandsku, Německu, Belgii, Španělsku, USA, Skandinávii, Anglii a Indii. Od roku 1915 pracovala v dětské centrum v Barceloně a od roku 1926 byl založen Institut Montessori ve Vídni. Práce byla přerušena fašistickou diktaturou. V Německu došlo ke spalování dokumentace a knih. Autorka v té době byla v Indii spolu se svým synem. Po návratu do Evropy v roce 1946 se za

podpory svého syna znovu podílela na zakládání a otevírání předškolních zařízení a základních škol. I v pokročilém věku se zúčastňovala kongresů, přednášek. Na konec se dočkala ocenění za svou práci na mezinárodní úrovni. V roce 1950 získala Nobelovu cenu míru. Ze svého holandského sídla řídila organizaci svých zařízení až do své smrti. (Svobodová, 1995)

Principy a pojmy montessoriovské pedagogiky

Montessoriová tvrdí, že růst a učení jsou organické procesy, které potřebují čas, a zároveň vytýká dospělým jejich netrpělivost, když říká: „*Chceme dospělého člověka, aniž bychom ho nechali růst.*“ (Montessori, 1976, s. 182)

Montessoriová kritizovala tradiční přístup školy. Věřila, že děti se dokážou rozvíjet samy od sebe, pokud jsou jim vytvořeny potřebné podmínky. Její pedagogiku můžeme chápat jako koncept optimálního rozvoje dítěte. Viděla v každém individualitu, která se chce a může sama od sebe něčemu naučit, a našim úkolem je pomáhat mu v tom – dítě je tvůrce sebe sama. Pomoc má však být přiměřená - pomoz mi, abych to dokázal sám. Dítě nepřestává být aktivní, aby se při manipulaci s materiálem (pomůcky) samo (svoboda) dobralo poznání světa (ruka je nástrojem ducha). Je respektovaná skutečnost, že dítě se učí jiným způsobem než dospělí. Klíčovou roli zde sehrává: absorbující duch, polarizace pozornosti a senzitivní fáze jedince. (Svobodová, 2007)

Princip svobody – volba práce a hry

Svoboda patří mezi ústřední principy reformní pedagogiky. Tento princip vystihuje citát: „*Hovoříme - li o svobodě ve výchově, myslíme tím svobodu pro tvůrčí sílu, která slouží jako pohon pro rozvoj individua.*“ (Montessori, 1989a, s. 101)

Spojovala princip svobody a zodpovědnosti. Neexistuje bezbřehá svoboda. Dáme-li dětem možnost rozhodovat se, pěstujeme současně u dětí pocit zodpovědnosti za své jednání a rozhodování.

Samozřejmě se počítá se zájmem dítěte o vybranou činnost nebo látku. Důležitý je také princip přiměřenosti. Na jeho základě tvoří vyučující žákům vhodnou nabídku učebních činností. K tomu Montessoriová říká že: *„Dát dítěti svobodu neznamena ponechat ho sobě samotnému nebo jej dokonce zcela zanechat. Pomoc, která se dostane duši dítěte, nesmí být lhostejná k jeho vývojovým obtížím.“* (Montessori, 1985, s. 52)

Princip svobody nachází praktický význam při volné práci ve výuce. Děti sami plánují a rozhodují se. Je ale důležité, aby svou započatou práci dokončili, neboť dokončená práce je dosaženým cílem, který přináší pocit uspokojení. Dítě se může svobodně rozhodnout, jak, kde, s kým a jak dlouho bude pracovat. (Svobodová, 2007)

„Pomoz mi, abych to dokázal sám“ aneb role montessoriovského učitele

Montessoriová vysvětlovala svou výchovnou metodu jako pomoc člověku, jak se stát samostatným, ve smyslu: *„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“* Individuální přístup považuje za nutný především u malých dětí v době začátku vyučování. Podstatná je jednoduchost (stručnost) vyjadřování učitelky a individuální práce s jednotlivci. Jedná se o zjemnění schopnosti pozorovat a vnímat lidský a věcný svět kolem sebe. Děti mezi sebou přirozeně tvoří vzájemné vztahy, spolupráci a komunikaci a navzájem se ovlivňují bez zásahu dospělého, což tvoří základ společenské a morální výchovy. (Svobodová, 1995)

Vyučování není strukturováno podle věkových skupin, ale dává přednost heterogennímu (oboupohlavnímu) složení tříd. K této problematice se Průcha vyjádřil, že *„v těchto věkově smíšených skupinách má vznikat na základě harmonického soužití a spolupráce subjektů, jakož i vzájemné pomoci, vědomí*

sociální jednoty, ve kterém je jednotlivec podporován jinými subjekty a ve kterém může bez překážek sledovat své zájmy“ (Průcha, 1991, s. 21). Centrální místo zaujala výchova k samostatnosti. Aktivita vychovatele se má podřídit svobodnému rozhodování dítěte a dát mu možnost sebevýchovy. Vývoj dítěte je spojen s tvůrčím uvolněním jeho přirozené psychické a fyzické aktivity.

Jaký by měl být vychovatel nebo učitel montessoriovské školy? Učitel má několik rolí. Svobodová rozděluje role montessoriovského učitele následovně:

- Služebník lidského ducha – dítě potřebuje kontakt s věcmi a lidmi, aby se mohlo duševně rozvíjet. Vychovatel má otevřít cestu k jeho duševnímu rozvoji. Po této cestě půjde dítě samo, ale vychovatel je zde přítomen s radou a pomocí v případě nesnází.
- Spolupracovník - tato funkce má dvě roviny:
 - a) Spolupráce s přírodou – při respektování senzitivních fází má vytvářet dostatečně podnětné prostředí a tím zajišťovat rozvoj dítěte
 - b) Spolupráce s Bohem-tvůrcem – úkolem vychovatele je poznat v člověku „božské“, milovat to a sloužit tomu
- Pomocník – úlohou samotného dítěte je utvářet sebe sama jako mravní osobnost. Vychovatel je vnímán jako „pomocník budování.“
- Vedoucí a organizátor spontánní aktivity – řídí spontánní aktivitu dítěte prostřednictvím „nepřímého zasahování.“ Vedení má být přiměřené. Základním pravidlem pro vychovatele je, aby se nikdy nepostavil jako překážka mezi dítě a jeho zkušenost.
- Podněcovatel lidské svobody – vychovatelé jsou pro mladé lidi současně podněcovateli, na kterých si oni cvičí své pocity. Pro cvičení rozumu existuje mnoho předmětů, pro cvičení ducha jsou tu

vychovatelé. Člověka potřebuje člověka k tomu, aby se mohl rozvíjet.
(Svobodová, 2007, s. 152)

Absorbující duch

Lze to chápat jako jistou kategorii dětského duševna, která je v procesu poznávání světa a našeho místa v něm mimořádně významná. Jeho pomocí dítě vstřebává okolní podněty, aniž by si to uvědomovalo.

Jak vysvětluje Rýdl: „pojmem “absorbující duch“ zkouší Montessoriová pojmenovat fenomény dětského rozvoje, které musíme stále znovu brát u malých dětí velmi vážně. V prvních letech života získává dítě např. svoji mateřtinu se všemi jemnostmi ve výslovnosti, stavbě vět a celé gramatice bez větší námahy. Takto zvládnutá řeč se stává jistou dovedností a tím i součástí osobnosti. Montessoriová dospěla k závěru: dítě musí disponovat nějakou jinou formou duše než dospělý, který musí nové poznatky a dovednosti získávat záměrně vědomě a s mnohem větší námahou. V dítěti naproti tomu působí “absorbující duch“, který mu v prvních letech života umožňuje, aby všechny podněty ze svého okolí do sebe “nasával jako houba vodu.“ Toto nasávání, absorbování, se děje zcela volně a zůstává nevědomé.“ (Rýdl, 1999, s. 35)

Děti přijímají vědění jinak než dospělí – formou absorbujícího ducha. Z toho je nutné vyvodit důsledky pro činnost vychovatele nebo učitele, kdy je opět důležité nabízet dětem příležitost pro jejich rozvoj a zařazovat je v odpovídajících vývojových stupních. Protože jak píše Svobodová: *„Dospělí přijímají vědění pomocí inteligence, dítě je absorbuje svým psychickým životem. Právě v tom se zrcadlí kvalitativní rozdíl raně dětské inteligence a její aktivity. Děti jsou jiné.“* (Svobodová, 2007, s. 153)

Senzitivní fáze

Maria Montessoriová vnímá dětství jako tvůrčí období při stavbě "sebe sama" a při sledování vývoje osobnosti vychází přímo ze samotného dítěte. Zdůrazňuje, že dětství je nutné chápat jako jistý vývojový stupeň osobnosti a v celé jeho vážnosti je třeba mu věnovat pozornost. Každý z nás začíná svůj život jako dítě, teprve z dětí vyrůstají dospělí. (Svobodová, 2007)

Vývojová psychologie rozděluje období dětství do tzv. vývojových fází. V pojetí Montessoriové jde o něco podobného. Používá pojem senzitivní vývojová fáze. Senzitivní vývojová fáze je jistý časový úsek ve vývoji člověka, kdy je schopen relativně snadno získat nějakou znalost, dovednost či jinou dispozici.

Jak dále uvádí Svobodová ve své knize, tak rozdělila přirozený vývoj dítěte do 4 fází:

Přirozený vývoj dítěte:

1. *„Od narození do 6 let, kdy se navazují první společenské vztahy a tvoří se vztah k dospělým.*
2. *Od 7 do 12 let života, což je doba klidu, růstu, tělesného vyspívání, rozšiřování společenského kontaktu, vystoupení z domácího vlivu a z kruhu rodiny, probouzení smyslu pro morálku a řád.*
3. *Od 12 do 18 let, kdy se projevuje sklon k sociálním projevům, probíhá kulturní vývoj, uznání sebe já.*
4. *Od 18 let života až do ukončení vysoké školy pokračuje sebe poznání, rozhodování, oddělování se od rodiny.*
5. *V poslední rovině vývoje, ve věku od 18 do 24 let, dospělý zkoumá svět pomocí „specializované mysli“ a nachází v něm své místo.“* (Svobodová & Jůva, 1995, s. 27)

Na tomto základě stavěla Montessoriová jednotný plán školy:

- „Dětský dům (2-6 let)
- Montessoriovská škola (7-12 let)
- Montessoriovské gymnázium – zkušenostní škola (12-18 let)
- Univerzita (od 21 let)“ (Svobodová & Jůva, 1995, s. 27)

Polarizace pozornosti

Intenzivně se do něčeho ponořit a setrvat přitom, to Marie Montessoriová nazývá polarizací pozornosti. Tento fenomén nejlépe vystihuje následující citace: *„pozorovala jsem asi tříleté děvče, které bylo hluboce ponořeno do práce s blokem pro vsazování válců, ze kterého vytahovalo malé dřevěné válce, a znovu je vracela na své místo. Výraz děvčete zrcadlil intenzivní pozornost a byl pro mě mimořádným zjištěním. ...a pokaždé, když došlo k takové polarizaci pozornosti, dítě se zcela změnilo. Zklidnilo se, stalo se jakoby inteligentnějším a sdílnějším a dávalo najevo ony mimořádné vnitřní kvality, které upomínaly na nejvyšší fenomény podvědomí, jako jsou fenomény vnitřních duševních změn.“* (Montessori, 1986, s. 165)

Montessoriová považuje polarizaci pozornosti za jeden z pilířů své pedagogiky. Podle ní se polarizace pozornosti odehrává ve 3 fázích:

- *„Fáze přípravy nebo hledání – dítě se pohybuje po místnosti, vyhledává, zkouší, experimentuje – uvědoměle se rozhoduje pro nějaký materiál, s nímž bude pracovat. Současně se rozhoduje, co se bude učit.*
- *Fáze velké práce – dochází k propojení věci a dítěte, přičemž se nosným stává napětí mezi duší dítěte a věcí. Přistupuje fenomén opakování, při němž je dítě duševně aktivní.*
- *Fáze klidu – dítě zpracovalo své psychické napětí, má radost a je vnitřně klidné.“* (Svobodová, 2007, s. 155)

Rozhodnou-li se děti samy pro určitou činnost, pak jsou u ní zpravidla ochotny vytrvat a jejich zájem je velice intenzivní.

Připravené prostředí a montessoriovský materiál

Jedním z dalších pilířů montessoriovské pedagogiky je připravené prostředí. Jak k tomu uvádí ve svém díle: *„Škola musí být místem, kde dítě může svobodně žít; nejedná se však jen o onu svobodu vnitřního, duševního růstu. Celý dětský organizmus od své fyziologicky vegetativní stránky až po svoji pohybovou aktivitu musí nacházet ty nejlepší podmínky pro rozvoj.“* (Montessori, 1976, s. 136)

V montessoriovské pedagogice jde o to, připravit dětem prostředí tak, aby odpovídalo jejich potřebám, aby se v něm mohly volně pohybovat, aby dosáhly, kam potřebují atp. Má být vybavené tak, aby bylo možné pracovat, učit se na různých místech – na koberci, na stolech, v koutku, u okna atd. Montessoriovská škola má být školou, v níž se děti cítí příjemně a jsou podněcovány k práci. Řečeno slovy M. Montessoriové *„...nic takového jako zavřené dveře, které podobně jako policista zavírají cestu. Otevřené dveře do ostatních místností umožňuje svobodu pohybu mezi rozdílnými stupni a tato cirkulace má mimořádný význam pro rozvoj vzdělání.“* (Montessori, 1989b, s. 165)

Děti se v takové “škole otevřených dveří” během vyučování volně pohybují, potkávají se, navzájem si pomáhají a učí se. Prostředí má být podnětné, aby poskytovalo prostor pro objevování a poznávání. To vše by měl poskytnout montessoriovský materiál.

Materiál zahrnuje předměty, které dětem dopomáhají objevovat svět: materiál ke cvičení praktického života, smyslový materiál, materiál pro matematiku, materiál pro jazykovou výchovu. Ve svém celkovém souhrnu sahá do školení smyslů k chápání, do chápání k myšlenkám a od myšlenek k mravnímu naučení.

Materiál byl vyvinut na základě experimentálního pozorování, s ohledem na poznatky vývojové psychologie a psychologie učení a má splňovat následující požadavky:

- Ohraničení obtížnosti – obtížnost je odstupňovaná
- Kontinuita – materiály jsou zhotoveny tak, aby na sebe logicky navazovaly a aby splňovaly principy od jednoduchého ke složitému, od konkrétního k abstraktnímu atd.
- Samokontrola – materiál dává dítěti šanci odhalit svou případnou chybu, a tím zbavuje závislosti na učiteli
- Izolace vlastností – pozornost dítěte je poutána na jednu vlastnost
- Materializovaná abstrakce – materiál umožňuje uchopit abstrakci do ruky a pomáhá tak pochopit abstrakci prostředí
- Cvičení a opakování – materiál má za úkol získat a udržet dětskou pozornost a motivovat děti k opakování cvičení
- Přenos – zkušenosti a poznatky, které děti získá při práci s materiálem, mají být přenosné na věci okolního světa
- Jedinečnost – každý materiál je ve třídě pouze jednou, tak se musí dítě naučit čekat nebo se dohodnout s jinými dětmi a to poskytuje cenný prostor pro sociální učení
- Estetičnost – pěkný vzhled materiálu dítě vyzývá, aby se jím zaobíralo
- Kvalita – firma Nienhuis, která je původní výrobce originálního montessoriovského materiálu, dbá o jeho kvalitu (Svobodová, 2007)

Standardní montessoriovský materiál, který Montessoriová vyvinula během života, doplňuje materiál, který vznikl po její smrti. Chce-li učitel použít montessoriovský materiál, tak musí znát všechny potřebné didaktické souvislosti – musí vědět, které při práci s materiálem vedou k cíli.

Jak poznamenává Rýdl, že „*primárním účelem didaktického materiálu je umožnit svobodu a volnost. Sekundárně lze chápat montessoriovský materiál jako pracovní materiál pro pomoc v kognitivní či psychomotorické oblasti. Prvořadým úkolem je rozvoj dětské osobnosti*“ (Rýdl, 1999, s. 35). K práci s materiálem dochází hlavně v hodinách volné práce. Při volné práci jsou v montessoriovské škole zpravidla dveře otevřeny, takže si žáci mohou pro radu nebo pro pomoc zajít do jiné třídy, za jiným učitelem. Zde je ovšem nezbytná domluva mezi učiteli a žáky a dodržování pravidel. Každý jednotlivý materiál je pro dítě lehce dostupný a má své pevné místo. Ukončí-li dítě práci s materiálem, tak je má uložit na původní místo, čímž se učí pořádku.

V současnosti začlo být kolem Montessori spousta mýtů, tak si jich 10 uvedeme.

10 mýtů a faktů o Montessori metodě:

1. **„Mýtus: Montessori je náboženství** (mnoho lidí si myslí, že je montessori metoda nábožensky zaměřená)

Fakt: Montessori je založený na vývojových potřebách člověka. V každé vývojové fázi nabízí člověku jiné podněty a jiné vzdělávací prostředí a odpovídá nejmodernějším poznatkům výzkumu lidského mozku.

2. **Mitus : Montessori je jen pro bohaté** (lidé se domnívají, že jsou jen soukromé školy)

Fakt: V posledních letech přibývají veřejné montessori školy po celém světě. Usiluje se o rozšíření montessori ve veřejném sektoru i ve sociálně slabších komunitách. V soukromých školách však častěji rodiče nacházejí jiný přístup ke vzdělávání, který hledají.

3. **Mýtus: V montessori si děti dělají, co chtějí** (Někdo se domnívá, že si v montessori školách děti dělají, co chtějí a jen si hrají)

Fakt: Věda dokazuje, že hrou se děti rozvíjí a učí. Dítě objevuje svět prostřednictvím vlastního zkoumání a interakce s okolním

prostředím. Možnost vybrat si, co budu dělat, je jedním z klíčových prvků montessori. Děti v montessori školách si skutečně samy vybírají vlastní práci, a to proto, že svoboda volby je základním předpokladem pro vnitřně motivované učení. A vnitřní motivace je klíč k úspěchu. Svoboda s sebou nese i odpovědnost, proto jsou v montessori školách stejně důležitá pravidla jako svoboda sama.

4. **Mýtus: Montessori třídy jsou chaotické** (v montessori třídách se uskutečňují mnoho věcí na jednou, takže to může působit chaoticky)

Fakt: Montessori třídy jsou uspořádané a mají svůj řád. Dítě nachází věci tam, kde mají být, na svých místech a uklizené. V takovémto uspořádaném světě se dítě cítí bezpečně a jistě a jeho mozek se může plně soustředit na učení. Díky tomu, že ve třídě je řád a pořádek, a díky tomu, že děti jejich práce zajímá a soustředí se na ni, je možné, aby ve třídě každé dítě dělalo ve stejném čase něco jiného.

5. **Mýtus: Montessori je jen „takový trend“** (v dnešní době se možná zdá, že je montessori takový moderní trend ale není tomu tak)

Fakt: První montessori škola byla založena v roce 1907 a od té doby se tato metoda stále více šíří. Na světě je již více než 30 000 montessori škol. Jen málo kdo si uvědomuje, že montessori je nejrozšířenější ucelenou pedagogikou na světě.

6. **Mýtus: Montessori děti nezvládnou přechod do „normálních“ škol**

Fakt: V montessori třídách děti každý den samostatně dělají důležitá rozhodnutí. Spolupracují s ostatními spolužáky. Dochází u nich k interakci v přirozené věkově smíšené sociální skupině. Montessori absolventi se velmi snadno přizpůsobují změnám. Lekce společenské zdvořilosti, které ve škole dostávají, jim pomáhají snadno se adaptovat na setkání s novými lidmi. Snadno se pak ptají na to, co potřebují vědět, a orientují se v novém prostředí.

7. **Mýtus: Montessori je jen pro nadané děti, anebo naopak, montessori funguje jen pro děti postižené.** (Objevují se názory, že montessori školy jsou dobré jen pro nadané děti. Jiní zase říkají, že Maria Montessori vyvinula svou metodu vzdělávání při práci s mentálně a tělesně postiženými dětmi, a proto montessori funguje jen pro ně ale není to tak.)

Fakt: Montessori metoda je založena na univerzální znalosti přirozeného lidského vývoje. Proto je montessori vhodné pro všechny. Pomáhá rozvíjet každé dítě individuálně, klade důraz na vrozenou inteligenci a rozvíjí to, v čem je daný jedinec dobrý. Montessori dává šanci učit se svým vlastním tempem a díky tomu zažívat úspěch. Když navštívíte montessori školu, tak uvidíte, že tato metoda funguje u všech dětí stejně.

8. **Mýtus: Montessori je dobré jen pro mateřské školy** (Lidé si myslí, že je montessori metoda dobrá ve školce ale, když začíná školní docházka, tak je lepší umístit dítě do normální školy)

Fakt: Přestože Maria Montessori začala svou praxi před 110 lety prací s dětmi ve věku 3-7 let, montessori třídy se od té doby rozšířily na všechny školní stupně, včetně středních škol. Montessori vzdělávání je založeno na znalosti lidského vývoje a potřeb a tendencí člověka v každé životní fázi. Právě proto montessori funguje tak dobře v dětských skupinách, v mateřské škole, v základní škole a i na střední škole. Počet montessori základních a středních škol prudce narůstá. A je důležité, že data ukazují, že absolventům těchto škol se daří velmi dobře. Rodiče jsou velmi spokojení s kontinuitou, kterou montessori nabízí.

9. **Mýtus: Montessori osnovy jsou příliš volné** (Někteří lidé se domnívají, že montessori děti nemají dostatek obsahových vědomostí.)

Fakt: Montessori k učení přistupuje takzvaně „mezioborově“, takže děti se vždy učí více než jednu oblast látky. Projekty umožňují vlastní průzkum tématu a zároveň dítěti umožňují věnovat se tomu, co ho zrovna baví. Vzdělávací systémy po celém světě ustupují od výuky jednotlivých předmětů a od výuky pouhého obsahu. To, o čem dnes mluvíme jako o vzdělávání pro 21. století, zní montessori uším velmi povědomě. Výzkumy výstupů dětí z montessori škol dokazují, že montessori děti mají srovnatelné znalost s dětmi z běžných škol, a navíc mají široký obecný rozhled a nadprůměrně hluboké chápání souvislostí.

10. **Mýtus: Moderní technologie jsou v montessori třídách zakázány**

(Mnoho lidí si myslí, že montessori odsuzuje moderní technologie jako jsou telefony, počítače a tablety atd.)

Fakt: Technologie jsou považovány za „pomůcky“, jestliže jsou plně v souladu s montessori filozofií a používají se na základní škole. Na této věkové úrovni nahlížíme na technologie jako na potenciální nástroje sebeutváření. Škola se zděje jejich zavedení, dokud děti plně neprozkoumají a nevyčerpají senzorické cesty. (Asociace Montessori Česká Republika, 2023b)

Nejúspěšnější absolventi Montessori škol jsou:

- Jeff Bezos , zakladatel a CEO, Amazon.
- Jimmy Wales, zakladatel Wikipedia.
- Richard Branson, zakladatel a CEO, Virgin.
- Bill Gates, zakladatel Microsoft.
- Jacqueline Bouvier- Kennedy- Onassis.
- Gabriel Garcia Marquez – nositel Nobelovy ceny za literaturu.

3.2.2 Daltonská škola

„Čím více znalostí učitel žákovi zprostředkovává, tím méně se žák snaží si znalosti aktivně osvojit. Čím více učitel vyučuje, tím méně se žák učí.“ (Helen Parkhurst in: Svobodová, 2007, s. 171)

Helen Parkhurstová (1887 – 1959)

Založení reformní školy předcházela práce v jednotřídní základní škole, kde byl vysoký počet dětí různého věku (8 ročníků) a kde byla Parkhurstová jako jediný učitel. Samostatná práce dětí tedy byla cesta k efektivnímu učení při nemožnosti bezprostředně pracovat se všemi žáky. Celkově tam působila osm let. Na svém pozdějším působišti na učitelské koleji prosadila zavedení odborných učitelů a pracoven pro každý předmět žáků ve věku 8-12 let. Zrušila pevný rozvrh a při práci žáků ve skupinách namodelovala učební situace tak, aby se děti mohly navzájem ovlivňovat. Výhodiskem pro vytvoření modelu daltonského plánu byla pro Helen Parkhurstovou osobní zkušenost a spolupráce s italskou pediatričkou a učitelkou Marií Montessoriovou (1914 – 1915), od níž získala závažné podněty pro svou vlastní experimentální školu. (Svobodová, 2007)

V roce 1919 založila Helen Parkhurstová střední experimentální školu v Daltonu, ve státu Massachusetts. Stála v jejím čele až do roku 1942. Její podstatou byl Daltonský plán – výchovně vzdělávací systém, jehož teoretické základy vyložila autorka v knize *Výchova podle Daltonského plánu* (Education on the Dalton Plan), kterou napsala v Londýně v roce 1923 (Svobodová & Jůva, 1995).

V kontextu reformně-pedagogických hnutí lze daltonský plán řadit mezi pedocentrické směry, které zásadním způsobem obrátily pozornost od „technologie vyučování“ k osobnosti dítěte. Výchova a vzdělávání je plně podřízena tomu, aby podněcovala a rozvíjela aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby. K tomu je přizpůsobena i didaktická organizace výuky.

Parkhurstová se ve své práci odvolává na několik ústředních principů:

- svoboda žáka (vlastní zodpovědnost) – žákova práce je osvobozená, žák není rušen zvonkem – sám se zajímá a soustředí se na svoji práci – pokud není žákovi dovoleno vzít si vlastní čas a absorbovat vlastním tempem, tak je to otroctví,
- spolupráce a vytváření sociálního a demokratického vedení (práce ve skupině) – je to více než kontakt, spolupráce a interakce i mimo školu spojují člověka a národy dohromady (je součástí komunity) – v klasické škole žák žije mimo skupinu (stává se z něho antisociál)
- osobní zkušenost (samostatnost) (Parkhurstová, 1922)

Daltonský plán nepoužívá fixních autorit, které omezují ale naopak. Zodpovědnost je na dítěti, aby zvládl tento proces, tak mu musíme dát prostor prozkoumat a zvládnout celý úkol sám. Když dáme dítěti dopředu 12 měsíční plán, tak dítě ví, co ho čeká a může si naplánovat, co bude dělat každý měsíc. Žák se snaží instinktivně uspět, pokud se nedaří splnit úkol, tak zkusí jiný a potom později se k tomu vrátí, když si stále neví rady, tak se může poradit se spolužáky a v poslední řadě i s učitelem. Daltonském plánu si každý rozvrhuje čas podle toho, jak potřebuje. Dítě je respektováno a tak respektuje samo sebe. (Parkhurstová, 1922)

Při uskutečňování těchto zásad se usiluje vyvážené střídání mezi výukou v rámci celé třídy a skupinovou a individuální prací na úkolech, při nichž pořadí vypracování úkolů si určuje sám žák. Cílem Parkhurstové nebylo najít univerzální předpis pro každý typ školy. Proto i dnes daltonské školy mají mezi jinými alternativními školami relativně méně zřetelný profil (Průcha, 1991).

Daltonský plán:

Hlavní myšlenkou je zrušení tradičního systému vyučovacích hodin i organizace práce žáků ve třídách (škola s uvolněnou třídní strukturou). H. Parkhurstová rozdělila učebnu do předmětových okrsků podle ročníků a vybavila je potřebnými pomůckami. Umožnila tak samostatné získávání vědomostí a individualizaci výuky. Využila poznatků Montessoriové a zdokonalila je ve svém systému. Ten spočíval v samostatné práci žáků za použití vhodných pomůcek a knihovny, činnosti ve speciálních odborných učebnách a laboratořích. Ruší se tak třídy věkově homogenních a umožňuje žákovi postoupit v některém kurzu výše a v jiném zase níže. Neruší se však osnovy, neboť učební látka je předem stanovena a není možný její výběr (Svobodová & Jůva, 1995). Z toho vyplývá, jak uvádí Průcha důležitý rys této alternativní školy, že dochází k „*uvolnění strnulé třídní formace prostřednictvím metodické variability vyučovacích a učebních aktivit.*“ (Průcha, 1991, s. 25)

Princip daltonského učení

Daltonské vyučování vnímá člověka jako svobodnou bytost, odpovědnou za vlastní volby a výběry, jako tvořivou bytost ve svém myšlení a jako bipolární bytost ve smyslu vztahu jedince a společnosti. V literatuře se udává různý počet principů. Uvedeme si model se třemi rozhodujícími principy:

1. Svoboda a odpovědnost

„Svoboda ve smyslu “freedom“ jednak umožňuje osobní rozhodování, volbu a současně člověka činí odpovědným za to, co dělá, za ono rozhodnutí a jeho důsledky. V čem spočívá svoboda v rámci daltonského vyučování?“ (Svobodová, 2007, s. 172)

Je to základním principem daltonské školy. Žák si může zvolit:

- *„pořadí řešených úkolů*
- *místo k práci*
- *volba pomůcek a prostředků*

- *způsob práce – samostatně, kolektivně, vzájemná spolupráce*
- *čas potřebný na jednotlivé části zadání“ (Svobodová, 2007, s. 173)*

Tím pádem dovolí žákovi, aby nerušeně pracoval na tématu, které si zvolí, aby se ponořil do řešení a zkoumání problémů, aniž by plýtvал svými silami a byl vytrhován zvoněním a nucen přeorientovat svou pozornost, zájem a motivaci na jiný předmět a učitele. Dovolí, aby žák pracoval svým tempem, volil si činnost, organizoval si práci a rozhodoval o svém úspěchu. Tím se podle Parkhurstové mohou rozvíjet intelektuální schopnosti, úsudek, samostatnost, odvaha ale i charakter.

„Aby Daltonský plán plnil svou výchovnou a vzdělávací funkci, je nutné, aby žáci měli možnost získat vhled do celého měsíčního úkolu jako celku“ (Svobodová & Jůva, 1995, s. 33). Musí vědět jak rozložit svoje síly a jak rozvrhnout svou práci na den nebo na týden. V tom, aby získali tento přehled, jim pomůže rozhovor s učitelem na začátku roku, kdy je s každým žákem prodiskutován jeho učební postup.

Svoboda volby se však týká i učitele v jeho přípravě, organizaci a hodnocení:

- *„volba zadání, rozsah, struktura, obtížnost, pouze v daném předmětu nebo s přesahem*
- *nabídka zdrojů informací*
- *možnost diferenciacce dle úrovní skupin žáků*
- *rozsah, frekvence a forma instruktážních hodin*
- *forma kontroly vypracování úkolu a hodnocení*
- *pravidla pro tzv. “odloženou pozornost“*
- *další dohodnutá pravidla“ (Svobodová, 2007, s. 173)*

Odpovědnost – žák je veden k tomu, aby pochopil, že učení je věcí jeho samostatného a nikoli učitele. Jestliže dáme žákům odpovědnost za jejich rozvoj, upevňujeme v nich pocit sebedůvěry, odpovědnosti k sobě a podporujeme jejich iniciativu a schopnost objevovat. K tomu dochází odlišně, na úrovni přiměřené věku a individuálním možnostem. Přenosem odpovědnosti dáváme dětem také pocit, že jejich práce má smysl. Tento pocit vzrůstá, pokud jim vědomě sdělujeme celkový smysl našeho jednání, totiž, že jim důvěřujeme a vidíme v nich lidi, kteří jsou schopni dané úkoly splnit. V poslední době se projevuje také příznivý dopad na rozvoj individuálního učebního stylu, který je žákem navíc reflektován. Samozřejmě, že pravidla pro přesun odpovědnosti musí v sobě zahrnovat i postupy pro případ, že dítě úkol nesplní v termínu správně a kvalitně. (Svobodová, 2007)

Každý žák uzavírá s učitelem smlouvu, stvrzuje ji podpisem a dostane *program práce na jeden měsíc pro každý předmět zvlášť*. Na začátku roku se program pro jednotlivé žáky sestaví na základě testem zjištěného nadání a stavu vědomostí každého dítěte. Obsahuje minimální, maximální a normální výkony, které žák musí dosáhnout. Žák začne libovolným předmětem podle vlastního uvážení a pracuje svým vlastním tempem. Má k dispozici strukturované návody k práci (jak mají vypadat písemné práce, úkoly atd.). Dítě přechází z jedné odborné pracovny do druhé, vyhledává pomoc učitele a může spolupracovat se spolužáky. V některých předmětech pracují žáci společně (hudba, výtvarné práce, tělesná výchova atd.). Většinou však pracují samostatně, tak aby svůj pracovní plán za měsíc splnili. Pokud žák svůj úkol nesplnil ze všech předmětů, tak nepropadá ani není nijak trestán, ale nemůže postoupit dále.

2. Samostatnost

Možnost samostatně pracovat silně ovlivňuje motivaci žáků. Žáci jsou rádi sami aktivní. Jestliže mohou žáci samostatně pracovat, pracují tak na vlastní

úrovni, v optimálním tempu a zpravidla na samotné hranici své kapacity. Princip samostatnosti jednoduše znamená, že žáci musí sami hledat a řešit zadání. To zdánlivě připomíná jednu fázi klasického vyučovacího postupu a to samostatné procvičování. V daltonském vyučování však má samostatnost mnohem širší význam. Jde o to, aby žáci odváděli samostatnou duševní práci a aby probíhalo jejich samostatné myšlení, spojené s utvářením vlastního stanoviska. Je podporováno i individuální zrání a prohlubování zájmů, jsou respektovány individuální rozdíly v tempu, pracovním nasazení a soustředění. Samostatnost je zaručena již způsobem zadání individuálního úkolu a respektováním pravidel sdělených žáků v instruktážní části. Samostatná práce může přesahovat rámeček tzv. dílny a může být uplatňována i v individuálních úkolech s dlouhodobějším průběhem, tématické zadání, týdenní i další plán nebo může mít povahu individuálního nebo skupinového projektu. (Svobodová, 2007)

3. Spolupráce

Podle H. Parkhurstové: „Daltonský plán směřuje k socializaci školního prostředí, což pomáhá vytvářet kooperující pospolitosť“ (Svobodová, 2007, s. 174). Kooperativní forma práce má rozdílné formy, podle výchovného a didaktického záměru učitele:

- „paralelní pracovní postup – žáci plní stejný úkol, navzájem si pomáhají
- komplementární/doplňkový postup – celý úkol je rozdělen na různé skupiny ve třídě
- kombinovaný postup – dílčí úkoly spolu částečně souvisejí, nebo tentýž úkol plní více než jedna skupina“ (Svobodová, 2007, s. 174)

Pro volbu postupu je důležité znát komunikační a koordinační schopnosti členů týmu, volit zadání tak, aby mohli být všichni aktivní. Týmová práce v kooperativní formě vyučování je cennou diagnostickou situací pro učitele.

Mimořádnou formou spolupráce je výuka s pomocí "mentorů." Mentor je starší žák, který pomáhá mladšímu s učivem. V konečném efektu získávají oba. Mentor profituje ze své "učitelské" role zopakováním učiva, zvyšuje se jeho sebevědomí, učí se srozumitelně formulovat a vytváří si pozitivní vztah k mladším spolužákům. (Svobodová, 2007)

Role daltonského učitele

Úloha učitele a metody jeho práce jsou dalším faktorem, který se v Daltonském plánu od běžné školy liší. Učitel se věnuje pouze jednomu předmětu a v něm je odborníkem. Učitel má úlohu rádce, laboranta i hodnotitele, který práci žáků usměrňuje. Při zadávání měsíčních plánů seznámí žáka s úkolem a upozorní na dílčí problémy. Vede osobní graf každého dítěte i třídy a podrobné záznamy o individuálním postupu zpracované do tabulek.

Jsou zde ale i různé nedostatky. Obtíže přinášelo nedostatečné opakování látky, které je pro zapamatování nutné a ve studijním systému na něj není brán ohled. Učivo je se žákem málo prodiskutováno a ukázaly se i nevýhody v oblasti nesystematického získávání poznatků. Chybí častější přímý kontakt (málokdy se setkávají děti mezi sebou a s učitelem), takže se omezovala schopnost naslouchat, komunikovat a také reakce v přímém kontaktu s jinou osobou. Žáci se slabou vůlí nebo neteční pracují méně a pomaleji, než jsou schopni (Svobodová & Jůva, 1995).

3.2.3 Waldorfská škola

Je to jedna z nejznámějších alternativních škol u nás.

„Waldorfské školy jsou jednou z tzv. klasických školských alternativ, které vznikly v první polovině 20. století, mají za sebou řadu dekád poměrně úspěšné existence a

dosud představují zajímavý, inspirační a v něčem snad i provokativní přístup ke školnímu vzdělávání.“ (Svobodová, 2007, s. 132)

Rudolf Steiner (1861-1925)

Je myšlenkový tvůrce waldorfské pedagogiky, prožil celý život v Německu a v Rakousku.

„První waldorfská škola začala pracovat 16. září 1919 ve Stuttgartu na základě myšlenek filozofa a zakladatele anthroposofické společnosti dr. Rudolf Steinera“ (Grecmanová & Urbanovská, 1996, s. 6). Filozofické názory dr. R. Steinera vycházely z anthroposofie, která z pozorování světa a člověka postupuje k uvědomění si podstaty člověka a lidské existence. Anthroposofie spojuje teoretické poznávání světa s bezprostředním poznáním. Člověk nemůže rozumět myšlenkovým procesům v mozku, když neproskoumá činnost srdce. Tak stejně nemůže vychovatel (učitel) rozumět jevům dětského organismu, když v něm nevidí vlastnosti dospělého člověka. (Grecmanová & Urbanovská, 1996)

Rudolf Steiner rozlišuje v životě člověka tři složky. Podle něj je člověk občanem tří světů. Tělem náleží světu, který vnímá, duší si buduje svůj vlastní svět a duchem se mu zjevuje se mu zjevuje svět, který je povznesený nad oba ostatní světy. Je tu jaká si vyšší síla (Grecmanová & Urbanovská, 1996). *„Přítomný život jest opakováním jiného a přináší s sebou, čeho si duchovní já vydobylo v předešlém životě.“ (Grecmanová & Urbanovská, 1996, s.7)*

Anthroposofie pracuje s fyzickou, duševní a duchovní realitou, je křesťanským směrem, hlásí se tedy ke křesťanství, ale operuje současně např. i s některými prvky známými spíše z východních směrů – karmou, inkarnací, reinkarnací, vícečlennou lidskou bytostí a teorií jejího vývoje atd. (Svobodová, 2007)

V jeho odkazu po smrti v roce 1925 zůstalo na 6000 přednášek a 800 děl, zaměřených na přírodní vědy, filozofii, pedagogiku, literaturu, duchovní a

lékařské vědy. Metoda vzdělání by měla poskytnout dítěti maximální rozvoj tvořivé síly a rozvíjet, tak jejich osobnost (Svobodová & Jůva, 1995).

Obecná charakteristika waldorfských škol

V současné době je waldorfská škola zařazená mezi alternativní modely školy nestátního charakteru. *„Waldorfská škola si klade za cíl být školou současnosti a při tom vychovávat pro budoucnost. Její výchovné a vzdělávací úkoly vyplývají z požadavků moderního života.“* (Grecmanová & Urbanovská, 1996, s. 8)

Usiluje o výchovu:

- ke svobodě, bratrství a rovnosti
- ke zdraví

A k rozvoji osobnosti – rozvoji schopností a nadání – probouzení zájmu, svobodné vůle k učení – podpora samostatného vzdělávacího úsilí, kritického posuzování a schopnost nově utvářet společnost. (Grecmanová & Urbanovská, 1996)

„Iniciativa, schopnost vcítění, vnitřní pružnost, spravedlnost, tolerance, vědomí sociální odpovědnosti, zájem o svět a otevřenost vůči světu mají dotvářet charakter waldorfské školy.“ (Grecmanová & Urbanovská, 1996, s. 8)

V případě charakteristiky “volný” by bylo ale chybné se domnívat, že tyto školy upřednostňují volné (svobodné) vyjadřování žáka, volný rozvrh hodin, volné sebevyjádření jako první prioritu. Waldorfské školy neusilují o svobodnou výchovu v tomto smyslu, jejich koncepce je dokonce v určitém smyslu preskriptivní – je postavena na vhledu duchovně rozvinutého učitele (učitelů), jenž se snaží rozpoznat vývojové potřeby každého žáka a vhodnou volbou pedagogických opatření tyto potřeby naplňovat. Důsledným apelem na svobodný, nenásilný, přirozený vývoj vnitřních sil člověka usiluje učitel o vrcholný cíl – dovést mladého člověka do stavu svobody, kdy bude schopen samostatně a odpovědně fungovat ve společnosti, s ohledem na její i svoje

zájmy a možnosti. Jde tedy spíše o výchovu ke svobodě než o svobodnou výchovu v tradičně chápaném smyslu. (Svobodová, 2007)

Waldorfská škola klade důraz na esteticko-výchovné předměty, na pracovní výchovu i na výchovu jazykovou. Hraje významnou roli náboženská výchova v duchu křesťanské morálky. Ve waldorfské škole se ruší tradiční vyučovací hodiny. Vzdělávání se uskutečňuje v časových intervalech (etapách). Silným výchovným činitelem je celková pozitivní atmosféra školy a osobnost učitele. Učitelé waldorfských škol jsou volní v tom smyslu, že nejsou vázáni osnovami tradičního typu a plánují výuku ve spolupráci s žáky, částečně i s rodiči. Namísto soutěživosti mezi žáky se uplatňují principy harmonické spolupráce a sociálního partnerství (Průcha, 1991). Známkování je nahrazeno charakteristikami žáků s doporučením pro další rozvoj. Třída pracuje jako organizmus, v pospolitosti a spolupráci. Většinou se nepropadá – tím by se zastavil jeho vývoj ve všech ostatních předmětech i v sociální oblasti. Učební plán se tvoří ve spirále, epochy se opakují asi za půl roku. Žáci nezapomínají, témata se opakují znovu na jiné úrovni a v jiných souvislostech (Svobodová & Jůva, 1995).

Organizace a učební plán

Člověk nezačíná svůj život „ jako nepopsaný list“ ale je individualitou, kterou nelze pochopit bez ohledu na vývojové období před narozením.

Vývojové fáze u dětí a mládeže – 2 a 3 vývojový stupeň:

- **1. fáze (7.-9. rok života)** – jestli dítě rozvine v průběhu 1. sedmiletí vnitřní jistoty a sebedůvěru, je kladen důraz na ochranu dětí před zahlcením zahlcením intelektuálními poznatky, což se projevuje zdůrazňováním potřeby zdokonalovat paměť
- **2. fáze (9.-12. rok života)** – 9. rok je důležitý mezník – dítě prožívá své otržení od prostředí, dochází k posílení vědomí „já“, jeho duševní život se stává vnitřnější a nezávislejší

- **3. fáze (před pohlavní zralostí; v průběhu pohlavního zrání)** – učební obsah musí dávat jistotu ve vyrovnávání se s okolím a se sebou samým
- **3. vývojový stupeň – 1. fáze (po pohlavní zralosti; 15. - 18. rok života)** – ve 3. sedmiletí se rodí svobodné abstraktní myšlení (Grecmanová & Urbanovská, 1996)

Některé tyto školy mají i třídy pro děti s postižením. Jsou přijímány děti bez ohledu na rasový, sociální i národnostní původ rodičů a jejich majtkové poměry nebo náboženství. Děti jsou vybíráni podle výsledů informačních a přijímacích rozhovorů mezi učiteli, rodiči a dětmi. Přesné učební plány neexistují. Waldorfská škola má plány rámcové, vycházející z vývojových stupňů s mezníky v 7, 9, 12 a 14 roce života.

Waldorfské školy jsou i netradičně řízeny: *„Za vedení školy neodpovídá ředitel, ale celý učitelský sbor v těsné spolupráci se sdružením rodičů, učitelů a přátel waldorfského hnutí v daném místě.“* (Průcha, 1991, s. 18)

Učební plán waldorfské školy

Základním kritériem výběru učebního obsahu je pro waldorfského učitele poznání člověka a potřeb jeho rozvoje. Odmítají jakékoliv “urychlování” vývoje dětí předčasným přechodem z jednoho stupně intelektuálního vývoje na druhý. Podle nich předčasná intelektuální zatížení odvádí energii jinam. Intelektuální učení má naopak tendenci bránit růstu a “promarnit” růstové síly dětí.

Výchova je tedy vývojovým procesem, ve kterém jsou určité předměty zaváděny ve specifických fázích rozvoje dítěte. Hlavní význam se tak příkládá vnitřnímu formování a prožívání žáka, neboť zdrojem jsou žáci, nikoliv učební látka. Steiner tvrdí, že předměty jsou řazeny tak, že sledují vývoj lidského vědomí. Jiný autor stojící uvnitř hnutí waldorfských škol

k tomu uvádí: „Prožití sebe sama jako zdroje, lidské bytosti jako zdroje, historie lidstva jako zdroje, vývoje vědomí jako zdroje, budoucího vývoje jako zdroje – to je ve waldorfských školách formativní faktor.“ (Richards, 1980, s. 70)

Učební plán tak získává cyklický charakter. Učební plán je také poměrně bohatý – snahou je zohlednit rozmanitost schopností a nadání dětí. Vedle klasických předmětů zde nalezneme i mnoho tradičních předmětů. Mezi ně například patří: knihařství, mechaniku, pletení, tkaní, zahradnictví, zemědělství apod. Snahou je, aby v této rozmanitosti našlo každé dítě něco, v čem bude mít šanci vyniknout. Tím má obecně přijatá vzdálenost mezi nadanými a nenadanými tendenci mizet. Každé normální dítě je v nějaké oblasti nadané. Učební plán má relativně univerzální charakter.

„Na základním stupni jsou všechny předměty povinné pro všechny bez rozdílu. Jde o to dát dětem široký, nespécializovaný základ. Žáci si tak nevolí předměty podle zájmu, ale učí se mít rády, co dělají“ (Svobodová, 2007, s. 138). Jistá možnost volby přichází až na středním stupni. Předměty musejí vytvářet jeden celek.

Učební plán bývá také označován za antropocentrický. Výchova tak studiem člověka začíná, člověk je nahlížen ve “spirituálně-vědeckém” pohledu, postupně je vysvětlován jeho vztah ke světu, k vesmíru, přičemž se zdůrazňuje v jistém smyslu ústřední místo člověka ve světě. „Člověk je v centru všech věcí. Vztahovat všechny věci k němu neznamena podporovat egocentrismus, ale učit člověka najít si své místo ve světě. Pokud jsou poznatky předávány bez odkazu k člověku, není divu, že se člověk stává apatickým či dokonce destruktivním.“ (Svobodová, 2007, s. 139)

V učebním plánu waldorfských škol je ovšem patrná snaha dosáhnout souladu mezi vědou, uměním a náboženstvím. Právě tento soulad “pravdy (vědy), krásy (umění) a dobra (náboženství)” má být, podle Steinera, základem vhodného vzdělání. (Svobodová, 2007)

V současné době existují i kritici. Na jedné straně je waldorfská škola obdivována a někdy je až nekriticky vydávána za optimální typ alternativní

školy či dokonce školy vůbec. Na druhé straně stojí skutečnost, že část odborníků a veřejnosti posuzuje waldorfskou školu skepticky: „Ačkoli se tato škola považuje za „volnou“, ve skutečnosti vnucuje žákům určitý styl výchovy a vzdělávání, určité světonázorové principy atd., a to do té míry, že lze hovořit až o dogmatické výchově.“ (Průcha, 1991, s. 19)

„Přílišné lpění na tradičních vyučovacích metodách, „pohlavková didaktika“, mechanické způsoby učení – to vše, a ještě mnohé další se začalo škole vážně vytýkat koncem 19. a začátkem 20. století. Mnohým moderně uvažujícím pedagogům, filozofům, psychologům či lékařům se zdála tehdejší situace ve školách neudržitelnou a začali ji bezodkladně řešit. Tak bylo uvedeno do pohybu reformě pedagogické hnutí – epocha pedagogické obnovy, která se vyznačovala hledáním humanitnějších forem školy.“ (Svobodová, 2007, s. 146)

Vývojová teorie a její pedagogické implikace

Klíčovým významem pro výchovu má představa o vývoji člověka v jeho jednotlivých fázích, o potřebách, které přitom má, a o tom, jak lze naplnění těchto potřeb pedagogicky pomoci (teorie o vývoje člověka a její implikace). Podle Steinerovy teorie vývoje člověka je první vývoj fyzického těla. Není proto vhodné zatěžovat člověka jinými, od fyzického růstu odvádějícími nároky, např. přílišnou intelektualizací výchovy.

Klíčovým pedagogickým principem je v prvním sedmiletí života imitace – děti napodobují své rodiče a okolí a především tak se učí. Druhé sedmileté období vývoje člověka je, když dominuje vývoj éterického těla. Klíčovým pedagogickým principem tohoto období je autorita – nikoliv vynucená, ale přirozená, vyvěrající ze síly duše učitele. Jde o to „mít možnost důvěřovat, spolehnout se na dospělého člověka jako na zdroj moudrosti a vědění“ (Svobodová, 2007, s. 136). Tento úkol náleží třídnímu učiteli. Ten vyučuje v prvních osmi ročnících prakticky všechny předměty, tráví s žáky mnoho času, je jim jakýmsi starším a respektovaným průvodcem na cestě poznávání světa. Třetí

období člověka se nazývá vývoj astrálního těla (těla pocitového). Klíčovým principem je v tomto období partnerství – učitelé (teď i učitelé, kteří jsou specializováni na jednotlivé předměty) jsou časem dospívajícímu žákovi spíše partnery v učení než učiteli. Konečně, okolo dvacátého roku života se emancipuje ze své schránky Ego (Já), čtvrtá část vícečlenné lidské bytosti – část, která je typická jen pro člověka. V té době, pokud se úkol výchovy podařil, je již mladý člověk samostatnou, odpovědnou a společensky pozitivně motivovanou bytostí. V tomto smyslu je tedy svobodnou bytostí. (Svobodová, 2007)

Učitel waldorfské školy

Prvním úkolem učitele je pracovat na svém duchovním rozvoji, na kultivaci své schopnosti vzhledu do člověka a jeho vývojových potřeb. Antroposofie je chápána jako jeden ze zdrojů zaujetí učitele waldorfské školy pro věc výchovy a také za základ jeho přístupu k sobě sama, k práci, ke způsobu života. Steiner k tomu uvádí: *„U učitele-vychovatele je dokonce nejdůležitější, jaké má pojetí života, jaký je jeho světový názor; ne ovšem, co se dnes obyčejně rozumí světovým názorem, vždyť to je něco naprosto teoretického, nýbrž něco, co může přejít jako síla duše do celé činné produktivní podstaty člověka, tedy i člověka-vychovatele.“* (Steiner, 1993, s. 9)

Samozřejmým předpokladem je stále vzdělávání učitele, jeho přístup k dětem a lidem obecně, cit, entuziasmus, ale i praktičnost, iniciativnost, schopnost kontaktu s mimo školním prostředím. Učitelé obvykle navštěvují a připravují se na učitelských seminářích. Koncepce jejich pregraduální přípravy i dalšího vzdělávání spadá do tradice, která zdůrazňuje schopnost vzhledu do žáka a jeho vývojových potřeb jako první a nejzásadnější kvalitu učitele. (Svobodová, 2007)

Z té kritiky tradiční školy vplynuly pak základní inovační záměry alternativních škol:

- *„Změna celkové orientace školy.*
- *Komplexní rozvoj osobnosti v jednotě její stránky intelektuální a emocionální.*
- *Nahradit dosavadní „školu učení“ novou „školou tvůrčí.“*
- *Posílit pracovní aspekty školy (škola má být aktivní, pracovní, činnou).*
- *Zvýšenou pozornost věnovat aspektům estetickým, tělovýchovným a zdravotním.*
- *Aktivizovat morálně výchovnou funkci školy.*
- *Prohloubit kontakty školy se životem, se společností, s rodinou i s přírodou.*
- *Překonat tradiční formy výuky ve třídě formami skupinovými a individuálními.*
- *Posílit úlohu hry v rozvoji jedince vedle učení a práce.*
- *Překonat strohé tradiční členění žáků podle věku a vytvořit přirozené životní skupiny dětí.*
- *Navodit nový partnerský vztah učitelů a žáků a pozitivně měnit celkovou atmosféru školy.“* (Svobodová & Jůva, 1995, s. 6)

Tyto záměry alternativních škol se naplňovaly a naplňují v nejrozmanitějších podobách podle toho, na jakých filozofiích jejich autoři staví, a které výchovně vzdělávací prostředky vybírají. V rozvoji alternativních škol 20. století můžeme rozlišit dva základní proudy. První akceptuje především rozvoj jedince jako aktivní a tvůrčí samostatné individuum. Druhý klade zvýšený důraz na sociální aspekt k solidaritě a spolupráci. Tyto přístupy se vzájemně nevylučují. Naopak se v mnoha případech integrují a jsou ve prospěch jedince i společnosti.

A jak se projevila pandemie covid 19? Alternativní školy v celku zvládly pandemii dobře, protože neměly problém se přizpůsobit, nemají problém s

prací online a jsou zvyklí dělat samostatné projekty na rozdíl od studentů z tradičních škol. Na závěr Nemají problém se přizpůsobit výjimečným situacím, jako je třeba pandemie. Absolventi jsou odolní, emočně i sociálně vyzrálí jedinci, kteří mají pozitivní přístup k životu.

3.3 Vliv alternativních škol na rozvoj osobnosti

Alternativní školy rozvíjejí hodně představivost a kreativitu, a to hlavně díky samostatné práci tz. „*sokratovskou metodou sebe poznání.*“ Rozvoj jedince je chápán jako proces seberealizace. Seberealizace je chápáno jako experimentování jedince sama se sebou. Při samostatné práci se zapojují všechny sféry mozku a stimulují se. Z klasické školy spíše vystupují přizpůsobivý a poddajní studenti a pracovníci, kteří nevystupují z davu, přizpůsobují se společnosti a to je to s čím právě alternativa bojuje, protože nikdo nejsme stejní a klasické vzdělání dusí naši přirozenou povahu a kreativitu. Všeobecně je Montessori metoda brána jako efektivní přístup ke vzdělávání dospělých. Proto si teď uvedeme dva zajímavé výzkumy (jeden z Evropský a jeden z USA):

V USA bylo výzkumem odhaleno, že když navštívíte Montessori min. po dobu alespoň dvou let (v dětství), tak to má výrazně pozitivní vliv vyšší pohodu v dospělosti. Má to pozitivní vliv na určité vlastnosti osobnosti. Konkrétně to má pozitivní vliv na rozvoj čtyř vlastností. Mezi tyto vlastnosti patří: angažovanost, sociální důvěra, sebevědomí a všeobecná spokojenost (pohoda). Z tohoto výzkumu tedy vyplývá, že čím více let navštívíte Montessori, tím více jste v dospělosti v pohodě. Je prokázáno, že všeobecná pohoda = pocit štěstí přináší pozitivní výsledky. Přináší to lepší zdraví, pracovní výkon, dlouhověkost, pozitivnější vztahy a sociální chování. Naopak nízká úroveň pohody může přinést nejen duševní onemocnění ale i sebevražedné chování. (Lillard, Meyer, Vasc, & Fukuda, 2021)

Druhé zajímavé výsledky výzkumu potvrzují, že Montessori metoda je i ve 21. století stále efektivní a je aplikovatelná v různých věkových skupinách i u dospělých. Výzkum z evropských zemí potvrdila italská jazyková škola Lingua Pie, která využívá Montessori metodu ke vzdělávání dospělých. Tato jazyková škola využívá k treningu dva evropské projekty (FROJOL a MMLT). FROJOL byl navržen pro učitele a trenéry (všeobecně) a MMLT je pro učitele jazyků. (Gastaldi a Marsili, 2014)

Pracují s dvanácti montessori principy:

- sebevzdělávání
- učitel je pozorovatel, průvodce a ne učitel
- citlivá období učení
- učení skrze opakování
- vhodné prostředí
- sebekontrola chyb v didaktickém materiálu
- výběr prostoru pro učení
- učení prožitkem (vlastními zkušenostmi)
- pohybová analýza
- tiché cvičení
- dobré způsoby
- uklizené pokoje

Podle výzkumu by byla plná aplikace metod revoluční ve vzdělávání dospělých. Došlo by u dospělých ke zvýšení sebevědomí a k eliminaci hlavního zdroje strachu. (Gastaldi a Marsili, 2014)

„Montessori je cesta k vytváření kultury, která pomáhá lidem všech věkových kategorií spolupracovat mírumilovnými a vzájemně se podporujícími způsoby.“
(Seldin a McGrathová, 2022, s. 11)

Montessori nám vlastně nabízí přístup k životu pro děti, adolescenty a i pro dospělé. Montessori nově definovala vzdělávání jako „pomoc pro život“. Pokud budeme podporovat přirozený vývoj v každé fázi, optimalizujeme vývoj celé lidské bytosti (Asociace Montessori Česká Republika, 2023b).

Podíváme-li se na jakém principu, jsou alternativní školy postavené, a jakým způsobem rozvíjejí smysly a osobnost jedince, tak lze předpokládat, že pokud použijeme prvky alternativní školy při vzdělávání dospělých nebo zaměstnanců, tak je předpokládán pozitivní vliv na rozvoj konkrétních schopností a dovedností. A vzhledem k tomu i příslušných klíčových kompetencí:

- soběstačnost – učí člověka zodpovědnosti, samostatnosti a přizpůsobivosti
- komunikace – velký důraz je kladený na rozvíjení komunikačních schopností
- řešení problémů a situací – rozvíjí schopnosti řešit a postavit se problémům a složitým situacím, musí umět předvídat a flexibilně reagovat
- odpovědnost - rozvíjí schopnost spoluodpovědnosti v činnosti (práci)
- přemýšlení a učení – rozvíjí schopnost učit se a samostatného myšlení
- argumentace a hodnocení – učí člověka argumentovat, obhájit si svou práci a pozitivně ohodnotit svoji i cizí práci

(Belz & Siegrist, 2011)

„Získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti“ (Belz & Siegrist, 2011, s. 168). Alternativní školy pracují hodně s rozvíjením osobnosti a jeho schopnostmi. Hlavně s představivostí a kreativitou, a to hlavně kvůli samostatné práci „sokratovskou metodou sebe poznání.“ Při takové práci se snaží zapojit všechny sféry

mozku a stimulovat je. To se projeví i u dospělých osob. Bývalí studenti alternativních škol jsou mnohem přizpůsobivější a mají rozvinuté všechny potřebné kompetence pro práci manažerů a mnoho jiných prací oproti klasickým školám. Z klasických škol spíše vycházejí přizpůsobiví a poddajní zaměstnanci a manažeři, kteří neradi vystupují z davu a přizpůsobí se společnosti a s tím právě alternativa bojuje, protože nikdo nejsme stejní a klasické vzdělání dusí naši přirozenou dravou povahu a kreativitu.

!!Vybrané alternativní školy jsou si v některých věcech podobné a proto mohou rozvíjet i podobné kompetence, takže to nelze jen stroze vyhranit.

Navržené metody budeme dále aplikovat v praktické části, kde budeme realizovat vzdělávací kurz ve firmě. Z důvodů nevhodnosti použití Waldorfské metody ve firemním vzdělávání budou aplikovány zbývající alternativní metody.

Následně se zaměříme na praktickou část.

Praktická část

V praktické části se pokusíme odpovědět na naši výzkumnou otázku, která zní: Jsou aplikovatelné metody vybraných alternativních škol ve vzdělávání dospělých?

4 Průběh výzkumu

V první části výzkumu provedeme rozhovory s odborníky a absolventy alternativních škol, ze kterých po zpracování získáme doporučení, kterými alternativními metodami by byly vhodné začít při ověřování výzkumné otázky této práce: Jsou aplikovatelné metody vybraných alternativních škol

ve vzdělávání dospělých? Mezi zvolenými alternativními školami jsou tři nejznámější alternativní školy v ČR, které jsou Montessori, Dalton a Waldorf. Cílem práce není porovnat alternativní školy nebo alternativní metody, nýbrž pouze ověřit aplikovatelnost vybraných alternativních metod. Pokud bude aplikovatelnost úspěšná, bylo by zajímavé jako další téma práce ověření i dalších metod a případně i jejich porovnání.

Jak již bylo řečeno, tak zrealizujeme strukturované rozhovory. Rozhovory si zaznamenejme, aby mohli být analyzovány. Strukturované rozhovory budou zpracovány pomocí kódování a výstup bude použit pro výběr alternativních metod, které lze použít při výukovém kurzu.

V druhé části výzkumu provedeme výukový kurz ve firmě. V kapitole 5 se budeme věnovat přímé aplikaci vybraných alternativních metod ve firemním prostředí. Zrealizujeme vzdělávací kurz pro zaměstnance, kde budeme aplikovat vybrané alternativní metody. Kurz proběhne ve firmě BKR-ČR s.r.o. - VELUX, kde proběhne kurz se 4 anonymními respondenty. Respondenti jsou anonymní pro zachování etiky a abychom zachovali otevřenost odpovědí.

Výzkum začne vstupním rozhovorem za účelem představení se a seznámení. Potom proběhne realizace vzdělávacího kurzu pro zaměstnance, kde aplikujeme alternativní metody. Výsledky kurzu budeme posuzovat podle strukturovaným rozhovorem se zpětnou vazbou s respondenty kurzu. U rozhovorů provedeme kódování a vyhodnotíme výsledky.

4.1 Cíl výzkumu

Specifickým cílem práce je aplikace metody tří vybraných alternativních škol ve vzdělávání dospělých. Výzkum bude rozdělen do dvou částí. V první části výzkumu budou vybrány alternativní metody, které v druhé části výzkumu budou použity při realizaci výukového kurzu (hodiny). Metodami budeme chtít u účastníků výukového kurzu (hodiny) rozvíjet přednostně ty kompetence, které si firma sama vybere podle metod které zvolí. Není zde

vyloučené, že dojde k rozvoji i jiných kompetencí další kompetencí. Metody budeme vybírat ze tří nejznámějších alternativních škol v ČR (Montessori, Dalton, Waldorf). Uskutečníme pro to několik strukturovaných rozhovorů s odborníky (učiteli tří alternativních škol, absolventy alternativních škol, učitelkou na vysoké škole, která se zabývá alternativními školami a na školní inspekci). Rozhovor bude z etických důvodů a pro zachování otevřenosti odpovědí anonymní. Cílem rozhovorů není hodnotit vybrané školy mezi sebou ale získat různé názory a doporučení, jestli je možné metody aplikovat ve firmě a které kompetence se nejvíce rozvíjí. Z výsledků rozhovoru zvolíme seznam metod a necháme firmu, aby sama zvolila podle kompetencí, které chtějí rozvíjet. Samozřejmě jim bude vše objasněno a metody budou vybrány, tak aby to pasovalo na téma vzdělávacího kurzu. Téma kurzu bude vybráno po seznámení s účastníky a konzultací s vedením firmy. Kurz proběhne 8.3.2023. Potom proběhne realizace vzdělávacího kurzu pro zaměstnance, kde proběhne aplikujeme alternativní metody. Na konci kurzu budeme posuzovat výsledky podle strukturovaných rozhovorů se zpětnou vazbou s respondenty kurzu. Rozhovory s účastníky kurzu budeme vyhodnocovat pomocí kódování. Po vyhodnocení zhodnotíme výsledky a zda bude zodpovězena naše výzkumná otázka: Jsou aplikovatelné metody vybraných alternativních škol ve vzdělávání dospělých?

4.2 Sběr dat odborníci a absolventi

Výzkumné strategie se dělí na výzkumné strategie kvalitativní, kvantitativní, popřípadě kombinované, kde dochází ke propojení obou uvedených výzkumných strategií. V práci bude použit kvalitativní výzkum. Otázky jsou zvoleny strukturované s otevřenými otázkami. „*Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami sestává z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž mají jednotliví respondenti odpovědět*“ (Hendl, 2016, s. 177). Na rozdíl od

kvantitativního výzkumu je pro výzkum kvalitativní typické, že výběr respondentů je záměrný dle stanovených kritérií. Kritéria pro výběr jsme si uvedli v kapitole 4.3.

Sběr dat proběhl v průběhu měsíce ledna a poloviny února 2023. Dny a čas setkání jsem si s respondenty domluvila předem po telefonické domluvě. Rozhovory proběhli tam kde určili respondenti, aby jim to bylo komfortní. S učiteli proběhli na školách a s absolventy kavárnách nebo jejich nových školách. Rozhovory jsem si zapisovala a nebo nahrála se svolením respondenta. Všechny rozhovory jsem po ukončení kvalitativního výzkumu přepsala a podrobila je následné analýze. Sezbíraná data mi poté pomohla sestavit seznam metod, které jsme dále použili v kapitole 4 ve firemním prostředí, abychom zjistili zda jsou alternativní metody metody při vzdělávání dospělých vhodné nebo ne. Data z realizované výukové hodiny mi potom umožnili vytvořit výzkumný závěr.

4.3 Výběr respondentů a průběh rozhovorů

Rozhovory nám poslouží jako názory odborníků a absolventů na využití alternativních metod ve vzdělávání dospělých Pro výběr respondentů jsem s ohledem na dosažení cíle výzkumu zvolila

následující kritéria:

- Respondenti musí to být učitelé (odborníci), kteří znají tři alternativní školy nebo jejich absolventi
- Respondenti musí učit nebo mít zkušenosti s jednou ze tří alternativní školou aspoň 1 rok
- Respondenti musí být ochotni a otevřeni komunikovat a odpovídat na otázky

Podle kritérií se poveloslovit a uskutečnit rozhovory s 11 respondenty (5 učitelů, 5 absolventů a učitelkou na MUNI). Rozhovory jsou anonymizované, proto jsou označeni skratkami pro učitele UM1,UM2, UM3, UD1, UW1 a absolventy AM1, AM2, AM3, AD1, AW1 a s učitelkou z Masarikovi

Univerzity MU. Měl proběhnout i rozhovor na České školní inspekci ale nebyl realizován pro nezájem ze strany zástupce České školní inspekce.

Příprava a průběh rozhovorů

Oficiálně proběhlo první oslovení telefonicky. Po telefonu bylo domluveno místo a čas setkání. Jako první jsem oslovila učitele tří alternativních škol a potom od nich jsem získala kontakty na absolventy, které jsem potom také kontaktovala a domluvila si setkání. Rozhovory proběhli v období leden a únor 2023. Před uskutečněním rozhovoru byl respondentům opětovně vysvětlen účel setkání a znovu byli požádáni o spolupráci, ikdyž už byli požádáni a informováni telefonicky. Všichni respondenti měly jasné informace o tom o čem bude rozhovor, jaká je jejich role ve výzkumu, k čemu bude výzkum využit a jak bude analyzován.

Průběh rozhovorů – rozhovor je rozdělen do tří částí.

V úvodní části nejprve byl respondentům připomen účel rozhovoru a jejich zapisování nebo nahrávání s jejich souhlasem. Znovu byli požádáni o souhlas a byli ujištěni, že jejich údaje nebudou zneužity. Právě proto jsou rozhovory anonymní.

V hlavní část byli na začátku pokládány otázky a rozhovor, tak aby se uvolnila atmosféra a otevřenost respondentů. Dále jsou respondentům položeny výzkumné otázky.

V konečné části rozhovoru jsme otázky ukončili, tak aby to bylo respondentům příjemné. Na konec následovalo poděkování za jejich čas a ochotu sdílet své zkušenosti.

Celkově se uskutečnilo 11 strukturovaných rozhovorů, které byli přímo na místě zapisovány a nebo po předešlé souhlasu i nahrávány a potom přepsány. Rozhovory jsou zapsány v přílohách. Výzkumný cíl je následovný:

4.4 Analýza dat (kódování)

K analýze dat bude použita kodovací technika. Kódování jako operace, při níž dochází k rozebrání veškerých údajů za účelem jejich opakovaného, nového složení.

Z kódování rozhovorů nám vyšli dvě kategorie. První kategorie je vhodnost pro dospělé a druhá kategorie jsou kompetence, které u alternativních metod rozvíjí.

Kategorie 1: Vhodnost pro dospělé

Vlastnost	Dimenze
osobní rozvoj	všestranný
interaktivita	častá

Tabulka: Vhodnost pro dospělé (Zdroj: Vlastní zpracování)

Osobní rozvoj

Dle názoru respondentů jsou alternativní metody vhodné pro dospělé a působí na osobní rozvoj a interaktivitu....

Podle paní UM3 jsou vhodné a je rozvinut všestranný osobní rozvoj: „*Má vliv a všestranný rozvoj (emoční i sociální) a na zdravou sebekritiku (nový vhled na život).*“ S tím to názorem se shoduje i učitelka z MU, která řekla: „*U alternativních škol se celkově rozvíjí celá osobnost, ale přednostně se rozvíjí samostatnost a to u všech tří alternativních škol.*“ a i UW1 se shoduje, že: „*Rozvíjí se harmonicky celková osobnosti... a ucelený „...pohled na vývoj celkového člověka – lidstva a sociální vývojová psychologie.*“ Stejně tak absolventi AM3 a AW1 se shodují s odborníky a AM3 říká: „*Dala mi příležitost sám sebe rozvíjet a naučila mě hledat příležitosti*“ a i AW1 konstatoval, že: „*Rozvoj ve všech směrech , vede k citovému prožitku – sami aktivně rozvíjíme celou osobnost.*“ Absolventka AD1 ještě dodává, že alternativní metody přináší „*nové způsoby jak rozvíjet mozek a svou osobnost.*“

Interaktivita

Z rozhovorů s odborníky a absolventy je také patrné, že dochází k časté interaktivitě. To vyplývá z rozhovorů učitelky UM1 a absolventů AM2, AD1 a AW1. Interaktivita má různé významy a hraje zde důležitou roli. Interaktivní prostředí umožňuje studentům aktivně se zapojovat do učebního procesu, spolupracovat s ostatními, vyjadřovat své názory a myšlenky.

Učitelka UM1 řekla, že jsou zde důležité: *„Práce ve skupinách, práce s kolegy, prostory pro diskusi.“* I absolventi AM2, AW1 a AD1 potvrdili, že je interakce velmi důležitá. Absolvent AM2 řekl, že získal: *„schopnosti umět pracovat ve skupině a řešit věci jako tým“* a i AW1 potvrzuje: *„...skupinová práce prochází téma ve více pohledech (každý si tam najde to své).“* Potvrzuje to i absolventka AD1, která měla: *„Možnost pracovat samostatně nebo ve skupinkách společně a vyslechnout názory všech.“* a to pro ni bylo velmi přínosné.

Kategorie 2: Kompetence

Vlastnost	Dimenze
samostatnost	častá
zodpovědnost	velká
komunikativnost	rozvíjející

Tabulka: Kompetence (Zdroj: Vlastní zpracování)

Při alternativním vzdělávání se rozvíjí specifické kompetence. Do kategorie 2 si uvedeme kompetence, které nám z rozhovoru vplynuly. Z rozhovorů nám vplynuli hlavně tyto tři: samostatnost, zodpovědnost a komunikativnost.

Samostatnost

Alternativní metody rozvíjí hlavně samostatnost. To potvrzují paní učitelky z MU, UM1 a UD1. Učitelka z MU uvedla, že: *„U alternativních škol se celkově rozvíjí celá osobnost ale přednostně se rozvíjí samostatnost a to u všech tří alternativních škol.“* To potvrdila učitelka UM1, která řekla, že se *„...rozvíjí samostatnost, vytrvalost, ohleduplnost, spolupráci a schopnost prezentace sebe sama.“* A i paní učitelka UD1 uvedla, že v hodinách se: *„Rozvíjí se samostatná práce, dobrovolnost, zodpovědnost a plánování. Hodně tu dominuje samostatnost.“* Absolventi nám to také potvrdili. Absolventka AM1 se: *„naučila hodně z hlediska zodpovědnosti a samostatnosti.“* To potvrdil i absolvent AM3, který řekl: *„Získal jsem samostatnost, všeobecný rozhled a přebírání iniciativy.“* Tyto možnosti měla i absolventka AD1 která říká, že: *„možnost pracovat samostatně nebo ve skupinkách a společně vyslechnout názory všech.“* bylo pro ni velmi přínosné a důležité.

Zodpovědnost

Jako další kompetence, která se u alternativního vzdělávání rozvíjí, je zodpovědnost. Lze vyvodit z rozhovoru s učiteli, kde UM2 a UD1 v odpovědi na otázku „*kteří vlastnosti osobnosti se u alternativní metody rozvíjejí*“ shodně zmínili zodpovědnost.

Absolventi AM1 a AW1 potvrdili, že zodpovědnost je pro ně důležitá. Absolventka AM1 potvrdila, že se: *„naučila hodně z hlediska zodpovědnosti a samostatnosti.“* Tak stejně i absolvent AW1 který říká, že je u alternativního vzdělání důležitá: *„Zodpovědnost, být aktivní, dokončovat práci.“*

Komunikativnost

A v neposlední řadě nám z rozhovorů vyplynula ještě třetí důležitá kompetence a to je komunikativnost. Zde se potvrdilo, že absolventi nemají s komunikativností žádné problémy.

Absolventka AM1 potvrzuje, že: „....jsem schopná více komunikovat s okolím, a tím myslím psát formální e-maily dospělým lidem za účelem domluvy nebo vyřešení problému.“ a dále podle ní metody: „Učí člověka komunikovat a projevovat a to se hodí nejen k maturitě ale i do života.“ To samé potvrdil i absolvent AM2 který řekl, že získal: „....taky komunikační schopnosti, jako je psaní e-mailů a komunikování s dospělými ale také schopnosti umět pracovat ve skupině a řešit věci jako tým.....“

4.5 Shrnutí výsledků rozhovorů

Na základě výsledků rozhovorů s absolventy a odborníky bylo zjištěno, že všestranný osobní rozvoj je považován za důležitou oblast vzdělávání dospělých. Zároveň se ukázalo, že častá interaktivita je klíčovým prvkem při dosahování úspěšných výsledků. Tyto závěry naznačují, že alternativní metody by mohly být úspěšně využity při vzdělávání dospělých, neboť umožňují efektivní a interaktivní přístup k osobnímu rozvoji.

Podle výsledků rozhovorů s absolventy a odborníky bylo dále zjištěno, že existují alternativní metody, které lze úspěšně využít při vzdělávání dospělých. Tyto metody by měly být zaměřeny na rozvoj určitých kompetencí u dospělých. Podle názoru absolventů a odborníků se při využití alternativních metod velmi rozvíjí komunikativnost, často se zlepšuje samostatnost a je kladen velký důraz na zodpovědnost.

Na základě těchto výsledků byly zvoleny konkrétní alternativní metody, které jsou schopny rozvíjet tyto kompetence a ty byly předloženy firmě, aby si vybrala a byl domluven průběh kurzu. V následujícím výčtu jsou alternativní metody, které rozvíjí výše uvedené kompetence identifikované v rozhovorech:

- Učení prostřednictvím projektů
- Učení skrze praxi nebo stáž
- Sdílení zkušeností a komunitní učení

- Exkurze a terénní výuka
- Učení založené na problému
- Daltonský plán
- Samostudium
- Učení prostřednictvím projektů
- Skupinové projekty
- Práce s pochvalou
- Práce s chybou
- Eurytmie

Metody byly firmě vysvětleny a popsány včetně kompetencí, které rozvíjí. Firma vyjádřila zájem o aplikaci následujících alternativních metod, které by chtěla využít při přípravě a organizaci kurzu pro své zaměstnance:

- Práce s pochvalou
- Práce s chybo
- Daltonský plán

4.6 Volba alternativní metody a kompetence

Po prostudování výše vybraných alternativních škol byli zvoleny různé metody mezi kterými si zvolila sama firma ve které bude probíhat kurz. Firma zvolila tyto vzdělávací metody: práce s chybou, práce s pochvalou, daltonský plán. Bude vytvořena metodika pro vzdělávání zaměstnanců tak, aby co nejlépe rozvíjela zvolené kompetence a schopnosti.

Podíváme-li se na jakém principu, jsou alternativní školy postavené, a jakým způsobem rozvíjejí smysly a osobnost jedince, tak lze předpokládat, že pokud použijeme prvky alternativní školy při vzdělávání dospělých nebo zaměstnanců, tak je předpokládán pozitivní vliv na rozvoj konkrétních

schopností a dovedností. A vzhledem k tomu i příslušných klíčových kompetencí:

- „samostatnost – učí člověka zodpovědnosti, samostatnosti a přizpůsobivost
- komunikace – velký důraz je kladený na rozvíjení komunikačních schopností
- zodpovědnost - rozvíjí schopnost spoluodpovědnosti v činnosti (práci)“ (Belz a Siegrist, 2011)

„Získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti.“ (Belz a Siegrist, 2011, s. 168) Je nutné připomenout, že nejde o srovnání zvolených alternativních škol ale na základě doporučení zvolit vhodné metody k rozvoji zvolených kompetencí. Alternativní školy pracují hodně s rozvíjením osobnosti a jeho schopnostmi. Hlavně s představitostí a kreativitou, a to hlavně kvůli samostatné práci „sokratovskou metodou sebe poznání.“ Při takové práci se snaží zapojit všechny sféry mozku a stimulovat je. To se projeví i u dospělých osob. Bývalí studenti alternativních škol jsou mnohem přizpůsobivější a mají rozvinuté všechny potřebné kompetence oproti klasickým školám. Z klasických škol spíše vycházejí přizpůsobiví a poddajní zaměstnanci a manažeři, kteří neradi vystupují z davu a přizpůsobí se společnosti a s tím právě alternativa bojuje, protože nikdo nejsme stejní a klasické vzdělání dusí naši přirozenou dravou povahu a kreativitu.

Kompetence a schopnosti, které chceme rozvíjet

V první řadě při práci ve skupině dochází k rozvoji sociální kompetence (to u všech tří alternativních metod):

- samostatnost – kompetence v oblasti metod

- zodpovědnost – kompetence v oblasti metod
- komunikativnost - sociální kompetence

Zvolená metodika a formy výuky:

Práce s chybou – Chyba není záporně hodnocená. Má být ukazatelem toho, co je potřeba procvičit či zopakovat. Chyba je chápána jako přirozený projev v procesu učení a jako součást řešení problému. Je to bohatý zdroj nových poznatků.

Vyučující ani spolužáci by neměli používat negativní hodnocení. Vyučující by měl nabídnout studentovi znovu stejný materiál, aby měl možnost si sám všimnout (uvědomit si) svou chybu a opravit si ji. Vše je dostupné, aby si je student vždy mohl sám zkontrolovat, najít a opravit. Opravení vlastní chyby napomáhají v dalším učení. Způsob opravy chyb si musí zvolit každý sám a závisí to na cvičení, materiálu a situaci ve skupině.

Jsou tři možné kontroly chyb:

- porovnání s předlohou
- opakování pracovního cvičení
- kontrola chyb pomocí smyslového materiálu (Kadlecová, 2014)

Práce s pochvalou

Vyučující se snaží používat slova tak, aby nehodnotil a neposuzoval, ale dával najevo, že jedinec získal novou zkušenost, dovednost nebo mu projeví náklonnost a účast. Úplně každý jedinec potřebuje pocit jistoty, bezpečí, pozornost, radosti, úspěšnosti a pocit sebeuspokojení ze své provedené práce.

Daltonský plán - by se dal využít při vzdělávání zaměstnanců - a to tak, že by účastník vzdělávání měl na výběr z témat (třeba ze dvou), co chce firma, aby splnil ale sám si určuje, kdy na tom bude pracovat a jak to vypracuje.

Samozřejmě, že musí dodržovat jisté termíny, které mu firma nastaví a nebo lektor, kdyby šlo vzdělávací kurz ve firmě (jde tu o samostatnost a volnost). Dále můžou vzdělávací kurzy probíhat ve skupinách viz. ve výzkumné části (důležitá je spolupráce).

Při používání těchto metod by mělo docházet k rozvoji nejen vybraných kompetencí ale i mnoha další kompetencí a schopností více v kapitola č. 2.

Dále budeme bude během kurzu využito těchto

Samostatná práce jednotlivce – Pro dospělého člověka je samostatná práce velmi důležitá a přirozená. U alternativních škol je samostatná práce jedince a práce ve skupině velmi důležitá. Proto tyto formy výuky využijeme i ve výukovém kurzu. Jak funguje u alternativních škol samostatná práce jednotlivce (kon. Montessori)? Zaměstnanec si může zvolit:

- **co** = zaměstnanec si vybere s čím bude pracovat, na čem bude pracovat jaký materiál k práci si vybere, co se chce naučit a získat o tom informace
- **kde** = vybírá si místo, kde bude ve pracovat, aby mu to nejvíce vyhovovalo
- **kdy** = určuje si kdy na tom bude pracovat, motivuje ho jeho polarita pozornosti; každý dospělý je na určitou věc „naladěný“ v jinou dobu
- **s kým** = určuje si s kým bude pracovat (ve dvojici, ve skupině) a nebo jestli bude pracovat sám

Principy neúplně platí, když se zaměstnanec účastní vzdělávacího kurzu. To pak záleží jestli to nařídila firma nebo jestli si to vybral sám. Ikdyž si to vybere sám, tak mu je dáno kde bude pracovat, s kým bude pracovat a kdy na tom bude pracovat, ale je to i tak dobrovolné, protože si to sám zaměstnanec zvolil a vybral si co se bude učit, ikdyž někdo určí to ostatní.

V našem případě budeme v praktické části v kapitole 5.2 realizovat výukový kurz a účastníkovy možnost „co“ zúžena na 4 možnosti (bude si moc zvolit jen jednu), „kde“ místnost ve firmě, „kdy“ je určeno vedením firmy (kurz byl realizován 8.3. 2023) a „s kým“ bude mu vybrán spolupracovník do týmu (zkušenější bude v týmu s méně zkušeným).

Další pro kurz důležitá je práce ve skupině - je pro rozvoj jedince důležitá, protože se členové skupiny mohou od sebe učit navzájem, a právě proto je dobré skupinu nakombinovat, jestli je to v rámci skupiny možné.

U alternativních škol jsou velmi využívány aktivační metody – řešení problémů viz. kapitola 1.1 výše.

5 Aplikace alternativní metody ve firemním prostředí

V druhé polovině praktické části se pokusíme aplikovat vzdělávací metody vybraných alternativních škol, abychom si potom mohli v závěru odpovědět na naši výzkumnou otázku „Jsou aplikovatelné metody tří vybraných alternativních škol ve vzdělávání dospělých?“

5.1 Zvolená firma

Výzkum bude probíhat ve firmě BKR-ČR s.r.o. – VELUX v Brně. Ve firmě byl realizován anonymní strukturovaný rozhovor se čtyřmi respondenty (zaměstnanci), aby bylo zjištěny jejich vzdělávací potřeby a představy. Následně byla zrealizována výuková lekce a aplikované vybrané vzdělávací metody. V průběhu kurzu bude hlídáno správné dodržení postupu a použití aplikovaných metod a jejich přijetí. Po ukončení kurzu proběhne zpětná vazba, abychom zjistili úspěšnost a přijetí použitých metod. Zpětná vazba byla zvolena, protože v kurzu máme malou skupinu respondentu (čtyři účastníky – na dotazník příliš malá skupina) a po domluvě s vedením firmy.

Jak bylo zmíněno výše bude výzkum anonymní z etického hlediska a pro zachování otevřenosti odpovědí respondentů.

Společnost VELUX

Skupina VELUX je na trhu už 80 let. Vyrábějí střešní okna a rolety. V jejich výrobním programu jsou střešní okna, výrobky pro prosvětlení ploché střechy i široká škála stínících doplňků, instalačních řešení a inteligentních ovládacích prvků pro domácnosti. Tyto produkty přispívají k zajištění zdravého a udržitelného prostředí v interiérech. Prodávají a vyrábějí ve více než 40 zemích a na celém světě zaměstnávají na 9 500 lidí. Vlastníkem skupiny VELUX je společnost VKR Holding A/S, jejíž akcie drží několik nadací a rodina. (VELUX Česká republika, 2023)¹

Firma BKR ČR, s.r.o. – VELUX patří pod skupinu VELUX. Výzkum jsme provedli ve vývojovém středisku elektroniky. *„Vývojové oddělení elektroniky vzniklo v rámci BKR ČR, s. r. o. ve Vyškově v roce 2007. Po několika letech jsme se přestěhovali do Brna. Úzce spolupracujeme s dalšími vývojovými centry v Dánsku, významně se podílíme na vývoji elektronických produktů firmy VELUX.“* (VELUX Česká republika, 2023)

Na co se specializujeme:

- *„Vytvoříme modulární software pro otvírače oken, pohony rolet, markýz, žaluzií a další speciální příslušenství.*
- *Vytvoříme vlastní nástroj pro automatizované testování elektronických produktů VELUX, připravujeme a spouštíme automatizované testy.“*

(VELUX Česká republika, 2023)

Vzdělávací kurz proběhne ve vývojovém oddělení elektroniky BKR-ČR s.r.o. – VELUX. Kurzu se bude účastnit 1 žena a 3 muži. Ve firmě vzhledem k technickému zaměření pracuje více mužů než žen. V budoucnu by pro

¹Zdroje o firmě jsou použity z veřejných dostupných webových stránek.

srovnání bylo zajímavé udělat kurz ve firmě, kde je naopak více žen, aby se mohl porovnat rozdíl v odpovědích.

I zde covid 19 ovlivnil chod firmy. Před covidem 19 chodili zaměstnanci vývojového oddělení BKR-ČR s.r.o. pět dní v týdnu do kanceláře a home office byl možný jen výjimečně. V průběhu covidu 19 se zaběhlo a ověřilo, že je možné individuálně pracovat z domu. V důsledku toho došlo ke změně a v současné chvíli si mohou zaměstnanci brát dva dny v týdnu home office a mohou si vybrat, které dva dny budou na home office (pondělí, čtvrtek nebo pátek). Toto je příklad, jak mohl covid 19 ovlivnit chod firmy. Náš vzdělávací kurz to ale nijak neovlivnilo.

5.2 Realizace kurzu (výukové hodiny)

Zjišťovací rozhovor se čtyřmi respondenty proběhne před realizací kurzu, abychom mohli připravit kurz v podstatě na míru. Z rozhovorů a požadavku vedení firmy vyplynulo, že by byl zájem o kurz (hodinu) s programem TestingTool. TestingTool je speciální interní program na vývoj a spouštění automatizovaných testů, který je vyvinutý přímo pro VELUX.

Při výuce budeme používat vybrané Montessori a Daltonské metody:

- práce ve skupině (rozdělíme do skupin - dáme spolu zkušenějšího a méně zkušeného)
- samostatná práce jednotlivce (mají za úkol sami zpracovat téma a pracovat
- s kolegy)
- práce s pochvalou (při hodnocení - měli by umět vyzvednout klady
- z provedené práce)
- práce s chybou (při hodnocení - nesmí být řečena negativně, aby nepůsobila demotivačně)
- daltonský plán (vybírají si ze čtyř částí)

Na začátku hodiny bude účastníkům kurzu vysvětleno, jak se bude postupovat a během hodiny budu pozorovat průběh a dohlížet na dodržení navrženoho postupu – učitel pozorovatel.

V první řadě proběhne rozhovor se 4 respondenty: se třemi muži různého věku a jednou ženou. Každého respondenta budeme pro orientaci číslovat 1-4.

1. Respondent žena věk 56 let,
2. respondent muž věk 36 let,
3. respondent muž věk 31 let,
4. respondent muž věk 49 let.

V tomto pracovním úseku převažují muži nad ženami a proto by bylo do budoucna zajímavé realizovat hodinu se skupinou respondentů s převažujícím počtem žen, abychom věděli na kolik a jak se budou požadavky lišit.

Použité otázky do rozhovoru:

Chtěli jsme kurz „ušít na míru“, tak jsme před začátkem kurzu dali zaměstnancům otázky, abychom zjistili co dělají za práci, jak dlouho jsou ve firmě, jaké jsou vzdělávací možnosti ve firmě a co od kurzu očekávají.

Na konec rozhodlo vedení firmy, že kurz bude na nový interní program TestingTool.

Písemná příprava na kurz (vyučovací hodinu)

Téma: Seznámení s TestingTool a práce s ním

Výukový cíl: Respondenti se sami, ve skupině a jeden od druhého naučí pracovat

s firemním programem TestingTool.

Výchovný cíl: Je naučit respondenty pracovat s TestingToolem alternativními metodami (sami společně s kolegy se to naučí) a aby uměli hodnotit klady ale i zápory sebe sama a svých kolegů pozitivním způsobem.

Organizační forma vyučovací jednotky: Skupinová výuka, práce ve dvojicích

Vyučovací metody: práce ve skupině, zvolit si ze čtyř částí jednu a tu zpracovat, práce s výukovým materiálem, prezentování, zpětná vazba (práce s pochvalou

a s chybou)

Typ učebny: Firemní prostředí – jednací místnost

Časový harmonogram připravované hodiny 90min.:

- 10 minut - pozdrav, seznámení se s respondenty, seznámení s plánem výuky
a s tím, co se bude učit a s metodami
- 8 minuty - rozdělení do skupin, zadání samostatné práce, zvolí si čtyř částí
a tu zpracují ve skupině
- 35 minut – samostatná práce ve skupinách a tvorba prezentace
- 20 minut – prezentace po skupinách, dotazy v rámci skupiny
- 10 minut – zpětná vazba od kolegů, pochvala od kolegů
- 7 minut – shrnutí proběhlé hodiny učitelem, zhodnocení spokojenosti účastníky kurzu a zpětná vazba, poděkování a rozloučení.

Pomůcky: projektor, prezentace, notebook (každý svůj vlastní) uživatelská příručka (skripta k programu) a základní testovací sada (obsahuje: elektrická

žaluzie, modifikovaný dálkový ovladač, záznamník bezdrátové komunikace, regulovatelný zdroj s připojením k PC, digitální multimetr s připojením k PC, čtyřnásobný relé modul s USB), nástěnná tabule, fix.

Písemný průběh kurzu (hodiny)

Hodina začne seznámením se s respondenty (aby lektor věděl s kým jedná a jaké mají zkušenosti – může je pak lépe rozdělit do skupin, kde bude zkušenější a méně zkušenější, aby se mohli od sebe učit a pomáhat si). Rozdělení do skupin. Z úvodního rozhovoru na začátku hodiny vyplynulo, že skupiny budou složené takto:

Skupina 1: respondent č. 1 žena 56 let a respondent č. 2 muž 36 let

Skupina 2: respondent č. 3 muž 31 let a respondent č. 4 muž 49 let

Dál bude pokračovat vysvětlení, jak bude hodina probíhat včetně seznámení se s metodami (práce s chybou, pochvalou atd.). Každá skupina si zvolí dva ze čtyř úseků TestingToolu a tu zpracují ve skupině. Každý z nich zpracuje jedno z témat a potom společně ve skupině se je naučí a společně vytvoří prezentaci, aby mohli učit druhou skupinu. Skupiny jsou utvořeny, tak aby byl zkušenější s méně zkušeným účastníkem, aby se mohli od sebe učit.

Využití kolbova cyklu učení:

- naplánujeme průběh hodiny (abstraktní)
- realizace kurzu (hodiny)
- budou mít konkrétní zkušenost (zážitek z hodiny)
- vyhodnocení zážitku (pozorování, zpětná vazba)

Vytvoření teorie - abstraktní vytváření pojetí = představení TestingToolu a dodání materiálu se kterým budou pracovat (uživatelská příručka (skripta), notebook, základní testovací sada).

Aktivní experiment (realizace) = Nadále budou respondenti pracovat samostatně ve skupině a vzdělávat se navzájem. Mají k dispozici pomůcky a

mají téma zpracovat a vytvořit prezentaci, aby bylo jasné, jak vše pochopili a mohli se navzájem učit jeden od druhého.

Reflexní pozorování (aktivní sledování) - Po práci ve skupinách bude každá skupina prezentovat o TestingToolu, tak jak to pochopili a naučili se s ním pracovat. Následovně dostanou zpětnou vazbu od svých kolegů. Zde se budou učit pracovat s pochvalou a s chybou, aby bylo vše pochopeno kladně i chyba a nepůsobila demotivačně.

Konkrétní zkušenost (zážitek) – Na závěr hodiny proběhne shrnutí jak funguje Testing Tool, zpětná vazba o přínosu hodiny (líbilo, nelíbilo – otevřené a uzavřené otázky). Na konec poděkování, rozloučení a závěr.

5.3 Sběr dat účastníků kurzu

Sběr dat proběhl v průběhu měsíce března 2023. Den a čas určuje vedení oddělení firmy. Rozhovory jsem si zapisovala a nebo nahrála se svolením respondenta. Rozhovory budou pro otevřenost odpovědí anonymní. Všechny rozhovory jsem po ukončení kvalitativního výzkumu přepsala a podrobila je následné analýze. Sesbíraná data mi poté pomohla zjistit zda jsou alternativní metody metody při vzdělávání dospělých vhodné (aplikovatelná) nebo ne. Data z výukové hodiny pak umožní vytvořit výzkumný závěr.

5.4 Výběr respondentů a průběh rozhovorů

Výběr respondentů bude jiný než v první části výzkumu, protože v této části rozhoduje firma pro koho bude kurz určen. Vzdělávací kurz proběhne ve vývojovém oddělení elektroniky BKR-ČR s.r.o. – VELUX. Kurzu se bude účastnit 1 žena a 3 muži. Ve firmě vzhledem k technickému zaměření pracuje více mužů než žen. V budoucnu by pro srovnání bylo zajímavé udělat kurz ve firmě, kde je naopak více žen, aby se mohl porovnat rozdíl v odpovědích.

Příprava a průběh rozhovorů

Rozhovory proběhly obdobně jak v kapitole 4.3 jen neprobíhali na začátku ale na konci výukového kurzu. Rozhovory proběhli v březnu 2023.

5.5 Analýza dat (kódování)

Kategorie 1: Zhodnocení kurzu

Vlastnost	Dimenze
úspěšnost	ověřená
spokojenost	dostatečná
interaktivita	využitá

Tabulka: Zhodnocení kurzu (Zdroj: Vlastní zpracování)

Úspěšnost:

Respondenti odpovídali po ukončení kurzu v celku pozitivně, takže spokojenost byla zde očividná. Např. Respondent č.3 odpověděl na otázku, jestli se mu kurz líbil tak, že řekl: *„Poskytl mi užitečné informace.“* To považujeme za úspěch. Také respondentovi č.2,3 a 4 metoda vyhovovala.. Respondentka č.2 na to řekla: *„Byla efektivní a poutavá.“* i respondent č.4 říká, že: *„...byla velmi efektivní.“*

Respondentka č.1 odpověděla na otázku, jestli ji alternativní metoda pomohla lépe pochopit program tak, že řekla: *„Ano, lépe jsem ho pochopila a naučila se ho používat.“* Na tuto otázku pozitivně odpověděl i respondent č. 2, který odpověděl: *„Ano, zlepšila mé porozumění a dovednosti s programem TestingTool.“* Do konce respondent č.2 si z kurzu odnesl: *„...myslím, že jsme se naučili dané téma z více úhlů pohledu než by probíhalo ve standardní výuce“* A to lze považovat za úspěch a na otázku, jestli by si chtěli kurz zopakovat, ale s

jinou látkou, řekl respondent č. 4, že: „Ano, rád bych si vyzkoušel alternativní metodu výuky s jiným tématem.“ To považujeme za velký úspěch.

Spokojenost:

Jako další kategorií byla spokojenost. Respondentka č. 1 byla spokojená a řekla: „Ano, moc se mi líbil.“ Pro respondenta č. 2 kurz „...byl interaktivní a zábavný“ a pro respondenta č. 4: „Byl skvělý.“ Respondentce č. 1 metoda vyhovovala, protože: „Umožňovala mi aktivně se zapojit do učení.“ a výuku by si ráda zopakovala i s jiným obsahem. Řekla: „Ano, považuji alternativní metodu výuky za zajímavou a ráda bych ji vyzkoušela i s jiným obsahem.“ I respondentovi č. 3 metoda vyhovovala a řekl: „...umožňovala mi učit se ve vlastním tempu.“ a pomohla mu lépe pochopit program, protože „...zvýšila mé schopnosti s programem TestingTool.“

Interaktivita:

Třetím kritériem je interaktivita. O které jsme se zmiňovali už v prvních rozhovorech s odborníky a absolventy. Bylo zajímavé, co si z kurzu odnesli. Podle respondenta č. 2: „...bylo zajímavé jak každá skupina předala informace jiným způsobem a jak se projevíly různé zkušenosti lidí“ a i respondent č. 3 potvrdil „...že ostatní vidí to téma jinak než já a na tom se můžu učit. Co se mi zdá jasné, tak je pro druhého nová informace.“ Dále i respondent č. 4 řekl: „Odnáším si zkušenost se vzděláváním ve skupině.“ Na to říká respondentka č. 1, že „Dokonce jsme řešili chyby, na které jsme při zkoušení programu narazili a kolegové mi poradili, kde v takovém případě hledat pomoc/nápovědu.“

6 Shrnutí výsledků rozhovorů a diskuse

Výsledky rozhovorů naznačují vysokou míru spokojenosti respondentů s alternativními metodami vzdělávání dospělých. Respondenti vyjádřili pozitivní názory na kurzy, které jim poskytly užitečné informace a umožnily efektivní a poutavou interakci. Zjištění ukázala, že alternativní metody přispěly k lepšímu porozumění a zlepšení dovedností v daném oboru. Respondenti také vyjádřili zájem o opakování kurzu s jiným obsahem, což naznačuje jejich otevřenost k dalšímu využití alternativních metod. To by vyžadovalo ale další průzkum, protože předem nevíme na které předměty by se to hodilo nebo ne a které alternativní metody by šli ještě použít. To by bylo zajímavé pro další výzkum. V tomto kurzu byli respondenti zvyklí, vzhledem k práci, kterou dělají, se neustále vzdělávat, takže neměli problém použít jinou netradiční metodu ale jinde by to mohl být problém.

Interaktivita během kurzů byla považována za zajímavou a obohacující, protože umožnila výměnu zkušeností a různé perspektivy na dané téma. Závěrem lze konstatovat, že alternativní metody vzdělávání dospělých byly úspěšně přijaty a přispěly k pozitivním výsledkům a spokojenosti respondentů.

Zpracované problematice by bylo vhodné se dále hlouběji věnovat a podrobit ji dalšímu výzkumu.

Závěr

Cílem diplomové práce byla aplikace alternativních metod tří vybraných alternativních škol ve vzdělávání dospělých. V teoretické části práce jsou upřesněny základní pojmy: znalosti, vzdělání, svoboda ve vzdělávání, učení, učení zkušenostmi, vzdělávací metody atd. Dále práce pojednává o firemním vzděláváním v návaznosti na praktickou část, kde metody aplikujeme ve firemním prostředí. Následně jsme navázali na kompetence a jejich rozvoj, který s firemním vzděláváním souvisí. Ve třetí kapitole jsme si uvedli pojem alternativní vzdělávání a alternativní školy. V práci jsme zvolili tři nejznámější alternativní školy v ČR. Mezi tyto alternativní školy patří Montessori, Dalton a Waldorf.

Praktický výzkum je rozdělen na dvě části. V první části byl proveden kvalitativní výzkum pomocí strukturovaného rozhovoru. Rozhovory proběhly s dospělými absolventy, s učiteli základních a středních alternativních škol, a s vyučující na vysoké škole, která o alternativních školách učí. V poslední řadě měl proběhnout rozhovor se zástupcem z České školní inspekce, ale bohužel se tento rozhovor neuskutečnil z důvodu nezájmu zástupce. Pomocí analýzy a kódovací techniky byli rozhovory vyhodnoceny. Na základě výsledků byl nabídnut firmě seznam alternativních metod, ze kterých si firma sama vybrala metody, které chce použít při vzdělávacím kurzu. V průběhu analýzy rozhovorů vyloučili i případné kompetence, které se u těchto metod rozvíjejí. V další části proběhla aplikace metody ve vzdělávacím kurzu ve firmě BKR-ČR s.r.o., která je součástí společnosti VELUX. Vzdělávací kurz proběhl se čtyřmi zaměstnanci ve vývojovém oddělení elektroniky. Vše bylo na žádost firmy a pro zachování otevřenosti odpovědi jedinců anonymní. Vzdělávací kurz se týkal zaškolení zaměstnanců s programem TestingTool. Jednalo se o speciální program na vývoj a spouštění automatizovaných testů, který byl vyvinut přímo pro společnost VELUX. Ke kurzu byly dodány potřebné

materiály a pomůcky. V kurzu byla zvolena alternativní metoda práce ve skupině (každý člen skupiny zpracuje svoji část), práce s pochvalou (kladně ohodnotit své kolegy), práce s chybou (má být vždy položena kladně), daltonský plán (zvolí si jedno ze čtyř témat a to zpracují). Každá skupina si vybrala dvě části teorie a byla se schopna látku naučit, každý zvlášť a poté dohromady si předali získané vědomosti a vytvořili společnou práci. Tu pak předložili kolegům a následně se osvojenou látku naučili. Na závěr kurzu byl realizován strukturovaný rozhovor se zpětnou vazbou s účastníky. Následně byli rozhovory opět kódovány a vyhodnoceny výsledky. Z pozitivních výsledků rozhovorů, reakcí a předložených prezentací v průběhu kurzu bylo vidět, že program porozuměli a byli schopni s ním pracovat. Můžeme si tedy položit naši výzkumnou otázku: Jsou aplikovatelné metody vybraných alternativních škol ve vzdělávání dospělých? Ano, jsou aplikovatelné, avšak velmi individuálně. Metody nemusejí být pro každého vhodné a nemusí všem vyhovovat. Zpracované problematice by bylo vhodné se dále hlouběji věnovat a podrobit ji dalšímu výzkumu.

Literatura a zdroje

- 1) Asociace Montessori Česká Republika. (2023a). *Jak se montessori odlišuje?*. Citováno 5. března 2023. Dostupné z: <https://asociacemontessori.cz/montessori/jak-se-montessori-odlisuje/>
- 2) Asociace Montessori Česká Republika. (2023b). *10 mýtů a faktů o Montessori*. Citováno 16. dubna 2023. Dostupné z: <https://asociacemontessori.cz/montessori/10-mytu-a-faktu/>
- 3) Eger, L. (2020). *E-learning a jeho aplikace: s orientací na vzdělávání a profesní vzdělávání Millennials*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- 4) Filová, H., Svobodová, J. (2007). *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD.
- 5) Floss, P. (2005). *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. Brno: Soliton.
- 6) Gastaldi, L., & Marsili, R. (2014). Montessori principles for adult education and training: Is the Montessori methodology suitable for adults? The Italian experience at Lingua Piu Citta di Castello. In *Conference Proceedings: The Future of Education (4th Edition)*. Florence: Pixel.
- 7) Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- 8) Belz, H., & Siegrist, M. (2011). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry* (Vyd. 2, přeložil Dana LISÁ). Praha: Portál.
- 9) Grecmanová, H., Urbanovská, E., & Holoušová, D. (1998). *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex.
- 10) Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (1996). *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex.

- 11) Harrison, R. (2005). *Learning and Development*. Citováno 5. března 2023. Dostupné z:
https://books.google.cz/books/about/Learning_and_Development.htm
- 12) Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Praha: Portál.
- 13) Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada.
- 14) Hronová, M. (2015). Válení po koberci? Alternativní školy fungují, říká odborník. Citováno 5. března 2023. Dostupné z:
<https://zpravy.aktualne.cz/domaci/valeni-po-koberci-alternativni-skoly-funguji-rika-odbornik/r~8692c7a44d6411e594170025900fea04/>
- 15) Komenský, J. A., Kumpera, J. (Ed.). (2004). *Jak (se) učit: vybrané myšlenky o vzdělání a výchově*. Praha: Mladá fronta.
- 16) Lillard, A. S., Meyer, M. J., Vasc, D., & Fukuda, E. (2021). *An Association Between Montessori Education in Childhood and Adult Wellbeing*. *Front. Psychol.*, 2021(12). Citováno 4. března 2023. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721943>
- 17) Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- 18) Montessori, M. (1976). *Schule des Kindes: Montessori-Erziehung in der Grundschule* (7. Aufl.). Freiburg: Herder.
- 19) Montessori, M. (1985). *Grundlagen meiner Pädagogik: und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik* (11. Aufl.). Wiebelsheim: Quelle.
- 20) Montessori, M. (1986). *Kinder sind anders* (14. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- 21) Montessori, M. (1989a). *Die Entdeckung des Kindes: Gesammelte Werke*. Freiburg: Herder.
- 22) Montessori, M. (1989b). *Die Macht der Schwachen: Vertrauen statt Kampf: Abrüstung in der Erziehung, Frieden und Erziehung, Spannungsfeld Kind - Gesellschaft - Welt* (2. Aufl.). Freiburg: Herder.

- 23) Montessori, M. (2012). *Tajuplné dětství* (přeložil Jan VOLÍN). Praha: Triton.
- 24) Palán, Z., & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- 25) Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia.
- 26) Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. New York: E. P. Dutton.
- 27) Plamínek, J., & Fišer, R. (2005). *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada.
- 28) Průcha, J. (1991). *Alternativní školy v západní Evropě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- 29) Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (3., aktualiz. vyd). Praha: Portál.
- 30) Richards, M. C. (1980). *The public school and the education of the whole person*. New York: Pilgrim Press.
- 31) Rýdl, K. (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori :učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History.
- 32) Schaub, H., & Zenke, K. G. (2007). *Wörterbuch Pädagogik*. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- 33) Steiner, R. (1993). *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy* (2. vyd). Praha: Baltazar.
- 34) Svobodová, J., & Jůva, V. (1995). *Alternativní školy*. Brno: Paido.
- 35) VELUX Česká republika, s.r.o. (2023). O skupině VELUX. Citováno 16. března 2023. Dostupné z: <https://www.velux.cz/nase-spolecnost>
- 36) Veteška, J., & Vacínová, T. (2011). *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- 37) Wenke, H., & Röhner, R. (2000). *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido.

Seznam tabulek

- Tabulka 1: Modely alternativní pedagogiky v tabulce
- Tabulka 2 : Vhodnost pro dospělé
- Tabulka 3 : Kompetence
- Tabulka 4 : Zhodnocení kurzu

Seznam obrázků

- Obrázek 1: Kolbův cyklus učení

Seznam příloh

- Strukturované rozhovory

Přílohy

Strukturované rozhovory

Provedli jsme strukturované rozhovory s učiteli, absolventy. Rozhovory jsou anonymizované. Místo jmen budeme používat pro lepší orientaci zkratky učitel Montessori: **UM1,UM2,UM3**, absolvent: **AM1,AM2,AM3**, učitel Dalton: **UD1**, absolvent: **AD1**, učitel Waldorf: **UW1**, absolvent: **AW1** a učitel z Masarikovi Univerzity: **MU**.

Základní a střední Montessori školy:

První zvolenou alternativní školou je Montessori škola. Zde jsme provedli strukturovaný rozhovor se třemi učiteli a třemi absolventy této školy. Navštívili jsme jednu státní a jednu soukromou základní školu, abychom měli srovnání. První rozhovor je na státní škole.

Otázky pro učitelé alternativních škol

Montessori škola

učitel: UM1

1. Kolik let máte zkušenosti s alternativní školou (Dalton, Montessori, Waldorf)? - *„Tady na Montessori učím už 4 roky. Předtím jsem měla společně se sestrou jazykovou školu, kde se jazyky učily alternativní metodou.“*
2. Jaké jsou Montessori prvky/metody? - *„Metoda mini měsíčního plánu, který je rozdělený po týdnu. Každé dítě si to řídí podle sebe (může mít splněno kdy chce).“*
3. Které vlastnosti osobnosti se u Montessori metody rozvíjejí? - *„U Montessori se rozvíjí samostatnost, vytrvalost, ohleduplnost, spolupráci a schopnost prezentace sebe sama.“*

4. Myslíte, že má Montessori metoda vliv na rozvoj osobnosti? A jaký? -
„Ano, určitě má. Díky vnitřní motivaci, ale neznamená to, že tam nejsou pravidla. Je tam důležitá svoboda pohybu, což baví děti i nás.“
5. Myslíte, že by se mohla Montessori metoda použít i na střední škole?
„Ano, už je načase. V Brně je první střední škola Perlička. S tou ale zkušenosti nemám. Ale je tu ještě základní alternativní škola a gymnázium Labyrinth (laboratorní škola) a tu doporučuji.“
6. Myslíte, že by se dala Montessori metoda použít při vzdělávání dospělých? - *„Ano, určitě. Myslím, že „metoda přijít si na něco sám“ a „hledání řešení.“*
7. Jaké Montessori metody by se dali podle Vás použít? - *„Práce ve skupinách, práce s kolegy, prostory pro diskusi, “*
8. Jak probíhala výuka během covid-19? - *„Více přípravy ale jinak probíhala stejně, jak ve třídě ale online.“*
9. Jak vás výuka během covidu-19 ovlivnila? - *„Hůře se řešili problémy ale jinak děti pracovali dobře a neměli s novou výukou problém.“*

Montessori škola

učitel: UM2 a UM3

1. Kolik let máte zkušenosti s alternativní školou (Dalton, Montessori, Waldorf)?
- UM2: *„Učím v Montessori 4 roky.“*
- UM3: *„Učím rok a půl tady na škole.“*
2. Jaké jsou Montessori prvky/metody?
- UM2: *„Každý je sám za sebe. Rozhoduje si o tom jak a kdy, co bude dělat a*

co mu teď v této chvíli vyhovuje. Celé vzdělávání je pro potřeby jednotlivce.“

- UM3: „Myslím, že samostatnost při výuce. Vše je tady praktické.“

3. Které vlastnosti osobnosti se u Montessori metody rozvíjejí?

- UM2: „Zodpovědnost, podnikavost (schopnost řešit problémy), nikdy nejsou pasivní.“

- UM3: „Schopnost pozorovat, zvýšené vnímání a schopnost rozšiřovat své znalosti.“

4. Myslíte, že má Montessori metoda vliv na rozvoj osobnosti? A jaký?

- UM2: „Ano, má vliv na budování důvěry, respekt, a takzvané mírové dohody = oceňování předností a nedostatků.“

- UM3: „Má vliv a všestranný rozvoj (emoční i sociální) a na zdravou sebekritiku (nový vhled na život).“

5. Myslíte, že by se mohla Montessori metoda použít i na střední škole?

- UM2: „Ano, všude po světě SŠ už jsou a i u nás.“

- UM3: „Ano, i u nás v Brně začínají vznikat.“

6. Myslíte, že se dala Montessori metoda použít při vzdělávání dospělých?

- UM2: „Určitě, část metod je i pro dospělé (pro kohokoliv).“

- UM3: „Určitě, jak říká kolegyně.“

7. Jaké Montessori metody by se daly podle Vás použít?

- UM2: „Mohla by se využít ve způsobu komunikace.“

- UM3: „Správná organizace času.“

8. Jak probíhala výuka během covid-19?

- UM2: „Materiál jsme si chystali dopředu. Studenti pracovali ve

skupinkách přes Google Meet a na konci každé hodiny prezentovali svůj progress přes Meet.“

- UM3: „Jediné co v covidu nebylo možné byl pobyt na Montessori farmě.“

9. Jak vás výuka během covidu-19 ovlivnila?

UM2: „Bylo to o dost náročnější.“

UM3: „Hůře se řešili konflikty se studenty.“

Otázky pro absolventy alternativních škol

Montessori škola

Absolvent: AM1

1. Jakou alternativní školu jste studovali? - *„ZŠ Montessory Perlička“*
2. Jakou školu studujete v současnosti? - *„The Ostrava International School (IB - The International Baccalaureate)“*
3. Jak jste se aklimatizoval / la na střední škole? - *„Z hlediska kolektivu to bylo lehké. Jediné co mi dělalo problém je systém, na který jsem si musela zvyknout a přijde mi zbytečně složitý.“*
4. Které schopnosti jste na rozdíl od svých spolužáků z klasické základní školy získali? - *„Myslím si, že Montessori mě naučila hodně z hlediska zodpovědnosti a samostatnosti.“*
5. Měl / la jste na střední škole nějaké potíže na rozdíl od spolužáků z klasických základních škol? - *„Určitě měla, oni byli zvyklí na klasický režim, se kterým pokračují na rozdíl ode mě. Já jsem se musela naučit, jak fungovat, tak aby to bylo správné a prospěšné mým známkám.“*

6. Jak myslíte, že Vás Montessori škola ovlivnila? - *„Montessori určitě ovlivnila můj pohled na studium, kdy místo toho, aby učitel diktoval co máme psát a co se máme naučit jsme měli volnost přemýšlet nad tím, jaký předmět je naší prioritou a poté hledat odpovědi na naše otázky individuálně.“*
7. Co myslíte, že Vám Montessori škola dala do života? - *„Určitě mi dala to, že jsem schopná více komunikovat s okolím, a tím myslím psát formální e-maily dospělým lidem za účelem domluvy nebo vyřešení problému.“*
8. Jakým způsobem si myslíte, že Montessori školy rozvíjí osobnost? - *„Myslím, že Montessori pomáhá lidem se učit. Pochopit věci detailně a ne jen povrchově, ať už je to myšleno z akademického hlediska či životního. Učí člověka komunikovat a projevovat a to se hodí nejen k maturitě ale i do života.“*
9. Myslíte, že by se dala Montessori metoda použít přímo při vzdělávání dospělých? - *„Ano, určitě by to bylo dobré.“*
10. Co z Montessori přístupu byste při vzdělávání dospělých použil/ la? - *„Určitě bych jim představila koncept ochoty a spolupráce. Tím nemyslím, že jsou dospělý neochotní, a že nespolupracují ale některým lidem by to mohlo pomoci a to i ve firemní prostředí.“*
11. Jak probíhala výuka během covid-19? - *„U nás probíhala online výuka a řídili jsme se klasickým rozvrhem. Každý den jsme měly zhruba 5 lekcí a každá trvala zhruba 60 min.“*
12. Jak vás výuka během covidu-19 ovlivnila? - *„Mě osobně online výuka vyhovovala, vše mi přišlo méně zmatené a byla jsem schopná se i lépe soustředit.“*

Montessori škola

Absolvent: AM2

1. Jakou alternativní školu jste studovali? - „*Montessori MŠ a ZŠ Perlička*“
2. Jakou školu studujete v současnosti? - „*Ikast-Brande gymnasium (sš v Dánsku)*“
3. Jak jste se aklimatizoval / la na střední škole? - „*Když jsem odcházel z alternativní ZŠ, dostal jsem se na jinou střední školu, než kde jsem teď. Byla to česká klasika a proto mi trvalo až čtvrt roku se pořádně aklimatizovat.*“
4. Které schopnosti jste na rozdíl od svých spolužáků z klasické základní školy získali? - „*Mnoho schopností, ale také vlastností. Například respekt, laskavost, ale taky komunikační schopnosti, jako je psaní e-mailů a komunikování s dospělými. Určitě také manuální zručnost, kterou nám dala práce na Montessori farmě.*“
5. Měl / la jste na střední škole nějaké potíže na rozdíl od spolužáků z klasických základních škol? - „*Měl jsem jednu zásadní potíž a to, že jsem se snažil změnit postoj učitelů ke studentům, protože mi to přišlo až nelidské jak se ke studentům chovali. Bohužel jsem zjistil, že se nesnažím změnit jenom školu, ale celý český školní systém, což jsem se bohužel dozvěděl moc pozdě a měl jsem z toho psychické potíže.*“
6. Jak myslíte, že Vás Montessori škola ovlivnila? - „*Montessori škola mě ovlivnila velmi pozitivním způsobem a to tím, že systém dává smysl. Montessori vzdělávání dává hlavu a patu a když je dobře aplikována dokáže měnit životy k lepšímu.*“

7. Co myslíte, že Vám Montessori škola dala do života? - *„Montessori škola mi dala manuální schopnosti, komunikační schopnosti, potřebné akademické znalosti a nejen akademické, ale také schopnosti umět pracovat ve skupině a řešit věci jako tým, také mi Montessori škola dala pocit svobody.“*
8. Jakým způsobem si myslíte, že Montessori školy rozvíjí osobnost? - *„Montessori škola rozvíjí osobnost tak, že je vzdělávání velice individuální, ale zároveň kolaborační a tím má student prostor najít sám sebe, najít svoji osobnost a pak ji s ostatními společně rozvíjet ve vhodném prostředí.“*
9. Myslíte, že by se dala Montessori metoda použít přímo při vzdělávání dospělých? - *„Myslím si, že pro Montessori učitele, a učitelky už toto vzdělání existuje, protože se společně se studenty učí novým věcem, pokud ale myslíte pro širokou veřejnost, myslím, že by se určitě dala metoda použít.“*
10. Co z Montessori přístupu byste při vzdělávání dospělých použil/ la? - *„Práce ve skupině, kolaborační práce a leadership, který si myslím, že hodně dospělým chybí. Také vlastnosti jakou jsou respekt a péče o sebe, ostatní a své okolí.“*
11. Jak probíhala výuka během covid-19? - *„Probíhala přes internet ale nebylo mi to moc příjemné. Jsem hodně sociálně zaměřený člověk.“*
12. Jak vás výuka během covidu-19 ovlivnila? - *„Velmi negativně. Rád chodím do školy a mám rád osobní kontakt, takže při online výuce jsem nebyl dostatečně efektivní.“*

Montessori škola

Absolvent: AM3

1. Jakou alternativní školu jste studovali? - „*Montessori*“
2. Jakou školu studujete v současnosti? - „*Studuji Montessori lyceum v Brně*“
3. Jak jste se aklimatizoval / la na střední škole? - „*Aklimatizoval jsem se dobře, protože studuji nadále Montessori. A když to srovnám s kamarády z klasické školy, tak bych neměnil. Klasický přístup by mi nevyhovoval.*“
4. Které schopnosti jste na rozdíl od svých spolužáků z klasické základní školy získali? - „*Získal jsem samostatnost, všeobecný rozhled a přebírání iniciativy.*“
5. Měl / la jste na střední škole nějaké potíže na rozdíl od spolužáků z klasických základních škol? - „*Ne, protože klasickou školu nestuduji.*“
6. Jak myslíte, že Vás Montessori škola ovlivnila? - „*Ano, ovlivnila. Dala mi příležitost sám sebe rozvíjet a naučila mě hledat příležitosti.*“
7. Co myslíte, že Vám Montessori škola dala do života? - „*Rozhodně praktičnost. Umím vařit, moštovat, šroubovat, opravovat atd.*“
8. Jakým způsobem si myslíte, že Montessori školy rozvíjí osobnost? - „*Dělají z nás samostatné lidi, průbojnější a flexibilnější.*“
9. Využili by jste některou z Montessori metod i na střední škole? - „*Ano, určitě, jsou i střední školy Montessori.*“
10. Myslíte, že by se dala Montessori metoda použít přímo při vzdělávání dospělých? - „*Ano, určitě.*“
11. Které z Montessori metod byste při vzdělávání dospělých použil/ la? - „*Třeba práce ve skupinách, zadávání úkolů. Praktická činnost by odpadla.*“

12. Jak probíhala výuka během covid-19? - *„Online výuka mi celkem vyhovovala. Neměl jsem problémy.“*

13. Jak vás výuka během covidu-19 ovlivnila? - *„Po čas covidu jsem se staral o technickou podporu online výuky. A protože je škola soukromá, tak jsem dělal reklamu škole. Covid mi nějak neuškodil.“*

Daltonská škola

U nás jsou to bohužel pouze jen školy s daltonskými prvky. Rozhovor proběhne s jednou učitelkou a jednou absolventkou. Zkratky: učitel UD1 a AD1.

Základní škola s daltonskými prvky:

učitel: UD1

Otázky pro učitele základních a středních alternativních škol

Kolik let máte zkušenosti s alternativní školou (Dalton, Montessori, Waldorf)? - *„Učím tu už 23 let, takže mám s Daltonskou metodou bohaté zkušenosti. Byla jsem i na praxi v Holansku v čistě Daltonské škole.“*

1. Jaké jsou Daltonské prvky/metody? - *„Daltonské prvky se tu projevují tak, že děti mají dvě hodiny každý týden daltonské práce. To spočívá v tom, že si děti vybírají samostatně práci. Učitel problematiku vysvětlí, pak děti samostatně pracují 20-30min a pak se můžou zeptat (nejprve hledají sami,co neví pak mezi sebou a na konec se můžou zeptat učitele = jako poslední možnost).“*

2. Které vlastnosti osobnosti se u Daltonské metodě rozvíjejí? - *„Rozvíjí se samostatná práce, dobrovolnost, zodpovědnost a plánování. Hodně tam tu dominuje samostatnost.“*
3. Myslíte, že má Daltonská metoda vliv na rozvoj osobnosti? A jaký? - *„Ano, když se to dělá správně.“*
4. Myslíte, že by se mohla Daltonská metoda použít i na střední škole? - *„Ano, v Holandsku jsou i střední školy Dalton. Pracují s týdenními plány, vyhledávají si sami otázky a odpovědi. Označují si na tabuli barevnými špendlíky, co mají splněno. Sami si rozhodují kdy budou ještě pracovat a kdy budou mít pauzu.“*
5. Myslíte, že se dá Daltonská metoda použít při vzdělávání dospělých? - *„Ano, samozřejmě.“*
6. Jaké Daltonské metody by se dali podle Vás použít? - *„Firemní vzdělávání a práce s kolegy.“*
7. Jak probíhala výuka během covid-19? - *„Probíhala online a to mě osobně příliš nevyhovovalo ale studenti s tím neměli problém.“*
8. Jak vás výuka během covidu-19 ovlivnila? - *„Musela jsem se naučit lépe pracovat s počítačem.“*

Otázky pro absolventy alternativních škol

Daltonská škola

Absolvent: AD1

1. Jakou alternativní školu jste studovali? - *„ZŠ Jana Babáka s daltonskými prvky“*

2. Jakou školu studujete v současnosti? - „SZŠ Merhautova“
3. Jak jste se aklimatizoval / la na střední škole? - „Dobře, pouze mi chybí určité umělecké aktivity a způsob vyjádření se.“
4. Které schopnosti jste na rozdíl od svých spolužáků z klasické základní školy získali? „Nebojím se mluvit nahlas před třídou ani před cizími lidmi, mám skvělý projev. Jsem jiná a nestydím se za to.“
5. Měl / la jste na střední škole nějaké potíže na rozdíl od spolužáků z klasických základních škol? - „Ano, dost často jsem byla nepochopená.“
6. Jak myslíte, že Vás Daltonská škola ovlivnila? - „Určitě ano, umím pracovat efektivně.“
7. Co myslíte, že Vám Daltonská škola dala do života? - „Umění nakládat s časem.“
8. Jakým způsobem si myslíte, že Daltonské školy rozvíjí osobnost. - „Myslím, že pomáhají dětem okusit nové způsoby jak rozvíjet mozek a svou osobnost.“
9. Využili jste některou z Daltonských metod i na střední škole? - „Určitě ano.“
10. Myslíte, že by se dala Daltonská metoda použít přímo při vzdělávání dospělých? - „Určitě ano, myslím že by je to bavilo.“
11. Které z Daltonských metod byste při vzdělávání dospělých použil / la? - „Možnost pracovat samostatně nebo ve skupinkách společně a vyslechnout názory všech.“

12. Jak probíhala výuka během covid-19? - *„Výuka byla online, zadávali samostatnou práci, pracovali jsme na projektech atd. Bylo to složitější ale neměla jsem s tím problém.“*

13. Jak vás výuka během covidu-19 ovlivnila? - *„Hodně pracujeme samostatně a přebíráme zodpovědnost za svou práci, takže mě to v celku neovlivnilo. Ale chyběl mi přímý sociální kontakt.“*

Waldorfská škola

Rozhovor proběhne s jednou paní učitelkou a jedním absolventem (bohužel, jiní nebyli příliš sdílní a ochotní k rozhovoru).

Waldorfská škola

učitel: UW1

1. Kolik let máte zkušenosti s alternativní školou (Dalton, Montessori, Waldorf)? - *„Už 15 let Waldorf“*
2. Jaké jsou Waldorfské prvky/metody? - *„Pohled na vývoj celkového člověka – lidstva a sociální vývojová psychologie.“*
3. Které vlastnosti osobnosti se u Waldorfské metody rozvíjejí? - *„Rozvíjí se harmonicky celková osobnost.“*
4. Myslíte, že má Waldorfská metoda vliv na rozvoj osobnosti? A jaký? - *„Celkový. Chceme aby měli zdravé sebevědomí, aby se uměli prosadit a že vše má svůj význam.“*
5. Myslíte, že by se mohla Waldorfská metoda použít i na střední škole? - *„Ano, v zahraničí takové školy už jsou. U nás taky ale v menšině.“*

6. Myslíte, že se dá Waldorfská metoda použít při vzdělávání dospělých? - „Ano, dá.“
7. Jaké Waldorfské metody by se dali podle Vás použít? - „Fenomenologický rozvoj osobnosti.“
8. Jak probíhala výuka během covid-19? - „Přes internet, práce ve skupinách přes Skype.“
9. Jak vás výuka během covidu-19 ovlivnila? - „Bylo to velmi náročné. U nás hodně pracujeme spolu. To nebylo v covidu možné.“

Otázky pro absolventy alternativních škol

Waldorfská škola

Absolvent: AW1

1. Jakou alternativní školu jste studovali? - „Waldorf ZŠ, SŠ Waldorf, MUNI - Hudebka a estetika“
2. Jakou školu studujete v současnosti? - „MUNI – učitelství“
3. Jak jste se aklimatizoval / la na střední škole? - „Byl jsem na Waldorfské střední, takže nebyl problém. Už 20let studuji a zabývám se Waldorfem. Na vysoké škole pak už nebylo vyučování v epochách ale nebyl problém s aklimatizací.“
4. Které schopnosti jste na rozdíl od svých spolužáků z klasické základní školy získali? - „Zodpovědnost, být aktivní, dokončovat práci. Nemám problém navazovat nové vztahy (i v zahraničí).“

5. Měl / la jste na střední škole nějaké potíže na rozdíl od spolužáků z klasických základních škol? - *„Měl jsem problém soustředit se. Musím si vše rozplánovat na více úseků.“*
6. Jak myslíte, že Vás Waldorfská škola ovlivnila? - *„Hodně, dávala více smysl (učení se prožitkem). Mám i praxi ve školce a na ZŠ Waldorf.“*
7. Co myslíte, že Vám Waldorfská škola dala do života? - *„Je to můj život.“*
8. Jakým způsobem si myslíte, že Waldorfské školy rozvíjí osobnost? - *„Rozvoj ve všech směrech , vede k citovému prožitku – sami aktivně rozvíjíme celou osobnost.“*
9. Využili by jste některou z Waldorfských metod i na střední škole? - *„Ano, sám jsem ji studoval.“*
10. Myslíte, že by se dala Waldorfská metoda použít přímo při vzdělávání dospělých? - *„Ano, dalo. Dovedu si představit. Např. eurymie (pohybové umění)“*
11. Které z Waldorfských metod byste při vzdělávání dospělých použil/ la? - *„eurymie (pohybové umění), skupinové práce prochází téma ve více pohledech (každý si tam najde to své).“*
12. Jak probíhala výuka během covid-19? - *„Výuka probíhala online. Určili se skupiny a pracovalo se ve skupinách.“*
13. Jak vás výuka během covidu-19 ovlivnila? - *„I přesto, že jsme byli online, tak mi hodně chyběl sociální kontakt. S výukou jako takovou jsem neměl problém.“*

Dále proběhl rozhovor s paní učitelkou na **Masarykově Univerzitě**:

Masarykova univerzita

učitel: MU

Otázky pro učitele na vysoké škole

1. Kolik let máte zkušenosti s alternativní školou (Dalton, Montessori, Waldorf)? - *„Učím už 14let.“*
2. Jaké jsou Daltonské/Montessori/Waldorfské prvky/metody? -
„Dalton – připravuje plán aktivity pro děti v MŠ, ZŠ a SŠ. Sami si můžou volit, vidí postup, můžou se hodnotit
Waldorf - zaměření na antroposofie, hudba, příroda, na svobodě
Montessori – založena na lékařských záznamech podle toho, jak se děti rozvíjí a na základě toho jsou připravené materiály, které navazují na sebe.“
3. Které vlastnosti osobnosti se u Daltonské/Montessori/Waldorfské metodě rozvíjejí? - *„U alternativních škol se celkově rozvíjí celá osobnost ale přednostně se rozvíjí samostatnost a to u všech tří alternativních škol.“*
4. Myslíte, že má Daltonská/Montessori/Waldorfská metoda vliv na rozvoj osobnosti? A jaký? - *„Každé vzdělávání má vliv. Vždy záleží na učiteli. Jestli učitel souzní se školou, kterou si vybral nebo ne.“*
5. Myslíte, že by se mohla Daltonská/Montessori/Waldorfská metoda použít i na střední škole? - *„Ano, mohla ale nemám osobní zkušenost.“*

6. Myslíte, že se dá Daltonská/Montessori/Waldorfská metoda použít při vzdělávání dospělých? - *„Určitě, třeba u Daltna se dá pracovat se zpětnou vazbou a to se i používá. Dále u Montessori se můžou pomůcky používat u postižených nebo v gerontopedagogice se používají a mají blahodárny vliv na kognitivní funkce.“*
7. Jaké Daltonské/Montessori/Waldorfské metody by se dali podle Vás použít? - *„Já tam ty alternativní metody vidím. Postupně se používají. Přišlo se na to, že některé alternativní metody jsou přínosné. Jako třeba zkusit si něco sami, posloupnost, představivost, ohmatat si něco.“*
8. Jak probíhala výuka během covid-19? - *„Samozřejmě veškerá výuka a konzultace se studenty probíhala online. V dnešní technické době nebyl takový problém.“*
9. Jak vás výuka během covidu-19 ovlivnila? - *„Mě zase tak úplně ne. Výuka online mi nevadila. Trochu mi ale chyběl sociální kontakt.“*

Seznamovací rozhovory

Respondent č. 1: žena 56 let

1. Na jaké profesní pozici jste ve firmě? *„Jsem Tester softwaru.“*
2. Jak dlouho ve firmě pracujete? *„Už 8 let.“*
3. Potřebujete se u své práce vzdělávat a jak často? *„Ano, každý den.“*
4. V čem se musíte vzdělávat (je to potřebné k práci)? *„V programování a komplexně v IT.“*
5. Zabezpečuje Vám firma dostatek příležitostí se vzdělávat? *„Ano, poskytuje.“*
6. V čem byste se chtěl/la nadále vzdělávat (osobně)? *„V Aj a v TestingTool.“*

7. Co od vzdělávacího kurzu očekáváte? „Osobní rozvoj, rozšíření schopností.“

Respondent č. 2: muž 36 let

1. Na jaké profesní pozici jste ve firmě? „Softwarový inženýr.“
2. Jak dlouho ve firmě pracujete? „10 let.“
3. Potřebujete se u své práce vzdělávat a jak často? „Ano, téměř každý den.“
4. V čem se musíte vzdělávat (je to potřebné k práci)? „Nové komunikační techniky, testovací program TestingTool, THREAD (protokol pro internet věcí IoT).“
5. Zabezpečuje Vám firma dostatek příležitostí se vzdělávat? „Ano, zajišťuje.“
6. V čem byste se chtěl/la nadále vzdělávat (osobně)? „V programu TestingTool, a v Aj.“
7. Co od vzdělávacího kurzu očekáváte? „Očekávám novou efektivní a účinnou metodu vzdělávání.“

Respondent č. 3: muž 31 let

1. Na jaké profesní pozici jste ve firmě? „Jsem software vývojář.“
2. Jak dlouho ve firmě pracujete? „Jsem tu 4 roky.“
3. Potřebujete se u své práce vzdělávat a jak často? „Každý den“
4. V čem se musíte vzdělávat (je to potřebné k práci)? „V Aj a programovacích programech.“
5. Zabezpečuje Vám firma dostatek příležitostí se vzdělávat? „Ano, poskytuje mi dost příležitostí.“
6. V čem byste se chtěl/la nadále vzdělávat (osobně)? „V novém programovacím jazyku a v programu TestingTool, protože ho potřebuji k práci.“

7. Co od vzdělávacího kurzu očekáváte? „Rozvoj a nově získané znalosti.“

Respondent č. 4: muž 49 let

1. Na jaké profesní pozici jste ve firmě? „Jsem softwarový vývojář.“
2. Jak dlouho ve firmě pracujete? „10 let“
3. Potřebujete se u své práce vzdělávat a jak často? „Musím se vzdělávat neustále. Tady je to o tom, že se pořád vzděláváš.“
4. V čem se musíte vzdělávat (potřebné k práci)? „V oblasti softwarový design, řízení systému v reálném čase.“
5. Zabezpečuje Vám firma dostatek příležitostí se vzdělávat? Ano, umožňuje.
6. V čem byste se chtěl nadále vzdělávat (osobně)? „V programu TestingTool a ještě bych chtěl matematiku a fyziku (ale populárním způsobem, ne starým školským způsobem).“
7. Co od vzdělávacího kurzu očekáváte? „Osobnostní růst, mediální gramotnost.“

Rozhovory na konci kurzu

Respondent č. 1 žena 56 let:

1. Líbil se Vám proběhlý kurz? „Ano, moc se mi líbil.“
2. Vyhovovala Vám metoda výuky? "Umožňovala mi aktivně se zapojit do učení."
3. Pomohla Vám alternativní metoda výuky lépe pochopit jak funguje program TestingTool a naučili jste se ho používat? "Ano, lépe jsem ho pochopila a naučila se ho používat. "
4. Chtěli byste si výuku alternativní metodou někdy zopakovat, ale s jinou látkou? "Ano, považuji alternativní metodu výuky za zajímavou a ráda bych ji vyzkoušela i s jiným obsahem."

5. Co si z kurzu odnášíte? "Spousty nových poznatků, vyzkoušela jsem si práci s novým programem. Dokonce jsme řešili chyby, na které jsme při zkoušení programu narazili a kolegové mi poradili, kde v takovém případě hledat pomoc/nápovědu."

Respondent č. 2 muž 36 let:

1. Líbil se Vám proběhlý kurz? „Ano, byl interaktivní a zábavný.“
2. Vyhovovala Vám metoda výuky? "Byla efektivní a poutavá."
3. Pomohla Vám alternativní metoda výuky lépe pochopit jak funguje program TestingTool a naučili jste se ho používat? "Ano, zlepšila mé porozumění a dovednosti s programem TestingTool."
4. Chtěli byste si výuku alternativní metodou někdy zopakovat, ale s jinou látkou? "Ano, měl bych zájem."
5. Co si z kurzu odnášíte? "Příjemný způsob výuky, bylo zajímavé jak každá skupina předala informace jiným způsobem a jak se projevíly různé zkušenosti lidí – myslím, že jsme se naučili dané téma z více úhlů pohledu než by probíhalo ve standardní výuce"

Respondent č. 3 muž 31 let:

1. Líbil se Vám proběhlý kurz? „Poskytl mi užitečné informace.“
2. Vyhovovala Vám metoda výuky? „Ano, umožňovala mi učit se ve vlastním tempu.“
3. Pomohla Vám alternativní metoda výuky lépe pochopit jak funguje program TestingTool a naučili jste se ho používat? „Ano, zvýšila mé schopnosti s programem TestingTool.“
4. Chtěli byste si výuku alternativní metodou někdy zopakovat, ale s jinou látkou? „Nevím“
5. Co si z kurzu odnášíte? „Odnáším si, že ostatní vidí to téma jinak než já a na tom se můžu učit. Co se mi zdá jasné, tak je pro druhého nová

informace. Během kurzu jsem si vyzkoušel, že chyby se nemusí brát osobně, ale jsou součástí učebního procesu.“

Respondent č. 4 muž 49 let:

1. Líbil se Vám proběhlý kurz? "Byl skvělý."
2. Vyhovovala Vám metoda výuky? "Ano, byla velmi efektivní."
3. Pomohla Vám alternativní metoda výuky lépe pochopit jak funguje program TestingTool a naučili jste se ho používat? "Ano"
4. Chtěli byste si výuku alternativní metodou někdy zopakovat, ale s jinou látkou? "Ano, rád bych si vyzkoušel alternativní metodu výuky s jiným tématem."
5. Co si z kurzu odnášíte? "Odnáším si zkušenost se vzděláváním ve skupině. Rád bych si to zopakoval s výukou matematiky a fyziky. Zaujalo by mě to více, než klasicky školskou metodou."