



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

# Pohled studentů PF JU na alternativní přístupy ve vzdělávání a na případné využití těchto metod ve vlastní praxi

Vypracovala: Bc. Lucie Miesbauerová

Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

České Budějovice 2017



## **Prohlášení**

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

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

V Českých Budějovicích .....

.....

Lucie Miesbauerová

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové, Ph.D. za cenné rady, pevné nervy a odborné vedení, díky kterým byla tato práce sepsána. Dále bych ráda poděkovala svým nejbližším, kteří mě ve psaní podporovali.

## **Abstrakt**

Miesbauerová L. 2017: Pohled studentů PF JU na alternativní přístupy ve vzdělávání a na případné využití těchto metod ve vlastní praxi. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity. České Budějovice. 69 s.

Diplomová práce je zaměřena na subjektivní pohled studentů PF JU na alternativní přístupy ve vzdělávání a na případné využití těchto metod ve vlastní praxi. Součástí práce je literární rešerše charakterizující jednotlivé typy alternativních škol a alternativní přístupy ke vzdělávání. Data byla získávána na základě dotazníkového šetření a s využitím didaktického testu. Na průzkumu spolupracovalo 139 studentů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity. Ve výsledkové části práce jsou zahrnuty zjištění, která poukazují na skutečnost, že většina respondentů by prvky alternativního vzdělávání do vlastní praxe zařadila a to i přesto, že jen málo z nich má osobní zkušenost s návštěvou některé z alternativních škol. Vyšší procento dotazovaných uvedlo, že informace o alternativním vzdělávání spíše nemají, což potvrdil didaktický test znalostí. Průměrná úspěšnost respondentů byla 50%.

**Klíčová slova:** alternativní vzdělávání, Montessori, Waldorfská pedagogika, reformní pedagogika, pragmatismus, Jenský plán, moderní alternativní přístupy, Daltonský plán

**Vedoucí diplomové práce:** Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

## **Abstract**

Miesbauerová L. 2017: A perspective of students from Faculty of Education of University of South Bohemia in České Budějovice on alternative attitudes in education and on potential application of these methods in their practise. Thesis. University of South Bohemia, Pedagogical Faculty, České Budějovice, 69 pp.

The thesis is focused on a subjective perspective of students from Faculty of Education of University of South Bohemia in České Budějovice on attitudes in education and on potential application of these methods in their practise. In this thesis is covered general exploration which characterizes particular types of alternative schools and alternative approaches in the process of education. Data were gained from questionnaire and with usage of didactical test. On research were participated 139 students from Faculty of Education of University of South Bohemia in České Budějovice. In the result part are covered finding outs which refer to fact that most of students would use alternative attitudes during their practise even if only small part of them have ever visited any of alternative schools. The higher percentage of respondents answered that they have only limited information about alternative education which was verified by didactical test. The average access from the test was 50%.

Key words: alternative education, Montessori, Waldorf school, reformative pedagogy, pragmatism, Jena Plan, modern alternative approaches, Dalton School

Thesis supervisor: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

# Obsah

1 ÚVOD .....	6
2 LITERÁRNÍ PŘEHLED .....	7
2.1 Reformní pedagogika .....	7
2.2 Vymezení pojmu alternativní škola.....	9
2.3 Dělení alternativních škol dle Průchy (2001).....	11
2.4 Vývoj alternativních škol .....	12
2.5 Alternativní školy v České republice .....	12
2.6 Charakteristika jednotlivých alternativních škol.....	15
2.6.1 Montessori pedagogika .....	15
2.6.2 Waldorfská pedagogika .....	17
2.6.3 Jenská pedagogika.....	19
2.6.4 Célestine Freinet a jeho pedagogika.....	22
2.6.5 Daltonská škola .....	24
2.6.6 Moderní alternativní výuka .....	26
3 METODIKA.....	31
4 VÝSLEDKY .....	34
4.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření .....	34
4.2 Vyhodnocení jednotlivých položek z testu znalostí.....	38
4.2.1 Pragmatismus .....	39
4.2.2 Reformní pedagogika .....	41
4.2.3 Daltonský plán.....	43
4.2.4 Jenský plán .....	44
4.2.5 Alternativní škola Montessori .....	46
4.2.6 Waldorfská škola.....	48
4.2.7 Moderní alternativní školy .....	50
5 DISKUZE.....	56
6 ZÁVĚR.....	58
7 SEZNAM LITERATURY .....	60
8 PŘÍLOHY.....	64

## 1 ÚVOD

Aktuální postmoderní společnost klade důraz na návrat k jedinečnosti člověka a na rozvoj jeho individuálních schopností. Jedním ze současných trendů ve vzdělávání je implikace alternativních přístupů do vyučování, které si kladou za cíl výrazné zvýšení autonomie žáka ve vztahu k edukačnímu procesu. Tento trend představuje návrat na počátek 20. století a navazuje na filozofii vycházející z pragmatismu. Je tak založen na empirické a pozitivistické tradici. Mezi alternativní školy můžeme zařadit např. Waldorfskou školu, školu Montessori, Daltonský plán, ale i mnoho dalších moderních alternativních pedagogických institucí, využívajících odlišné přístupy ke vzdělávání. Na druhou stranu jsou názory společnosti na alternativní vzdělávání dosti rozporuplné. Stoupenci konvenční výuky se proti nim výrazně staví a podporují využívání tradičních výukových metod. Zastánci alternativního vzdělávání jsou ve výchovně vzdělávacím procesu výrazně pedocentricky zaměřeni a preferují využívání metod kladoucích důraz na individuální rozvoj dítěte. Jednotlivé dílčí cíle diplomové práce (viz níže) si kladou za úkol zjistit, jaký vztah k alternativnímu vzdělávání mají studenti Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, tedy potenciální nositelé didaktických směrů, postupů a trendů v budoucnosti a jaké hladiny vědomosti o tomto typu vzdělávání zmínění respondenti dosahují.

### **Cíle práce**

- 1) S využitím dotazníkového šetření zjistit subjektivní názor studentů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity na alternativní způsoby vzdělávání.
- 2) S pomocí dotazníkového průzkumu ověřit informovanost studentů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity o alternativních způsobech vzdělávání.
- 3) Prostřednictvím didaktického testu stanovit míru znalostí studentů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity o problematice alternativního vzdělávání.



## 2 LITERÁRNÍ PŘEHLED

### 2.1 Reformní pedagogika

Reformní pedagogika v sobě v minulosti nesla variabilní pedagogické koncepce navrhující reformu školy i výchovy. Zmíněné pedagogické koncepce vystávaly proti tradiční pedagogice a tradiční škole zejména na konci devatenáctého a na začátku dvacátého století. Jednalo se o celosvětový trend, kdy reformní pedagogika neurčovala ucelenou pedagogickou koncepci, ale rozdílné reformní návrhy i koncepce. Představitelé této pedagogiky vycházeli z názorů, které se týkaly přirozeného vývoje dítěte, jeho zájmů i potřeb, tedy z tzv. pedocentrismu (Jůva, 2007). Průcha (2003) v pedagogickém slovníku popisuje pedocentrismus jako: „ *Pedagogický směr, který podřizuje cíle výchovy a vzdělávání zcela individuálním potřebám a zájmům dítěte, přeceňuje však hlediska biologická před společenskými. Později byl pedocentrismus některými svými představiteli (např. Dewey) odmítnut jako příliš jednostranný.*“

V roce 1900 vyšel spis Století dítěte, který byl sepsán Ellen Keyovou a je v něm ukotven princip přirozené výchovy, který by měl respektovat individuální specifika a osobitý vývoj každého dítěte, kdy výchova má být svobodná a zcela přirozená. Dle Keyové by vychovatel neměl dětem nutit zákony ze života dospělých, ale respektovat dětství jako takové (Kasper a Kasperová, 2008).

Mezi znaky reformní pedagogiky dle Kaspera a Kasperové (2008) můžeme zařadit:

- pedocentrismus
- kritiku tradičních školních přístupů
- svobodnou výchovu dítěte
- respekt k dítěti
- individualizaci (individuální osobnost žáka)
- kooperaci ve vyučování (spolupráci žáků)
- individualizovanou i skupinovou výuku
- zásadu koncentrace ve vyučování
- zásadu globalizace – spojování předmětů v bloky
- získávání zkušeností a řešení problémových situací
- projektovou metodu, kdy žáci sami řeší problémové situace
- vyzdvihování sebekázně dětí
- spolupráci školy s rodiči a s širší veřejností

Mezi reformní pedagogy patřili i zástupci ze strany lékařů, kteří často vycházeli ze svých zkušeností a vynášeli do popředí psychologizující a biologizující přístupy. Například francouzští lékaři E. Séguin a J. Itard, ze kterých vycházela i M. Montessori. Lékařskou praxí a medicínskými přístupy nejvíce ovlivnili tuto pedagogiku E. Clapared a O. Decroly (Blatný a Jůva, 1996).

O. Decroly byl belgický lékař, který založil v roce 1901 ústav pro speciální vyučování abnormálních dětí a v roce 1907 školu pro normální děti. Zásady, kterými se během své praxe řídil byly - zájem dětí, samostatná práce a přirozenost prostředí. Jeho hlavní východisko u pracovních metod vycházelo z myšlenky, že u vzdělávání duševně postižených dětí je efektivní a vhodné to, co je mnohem účinnější při výchově dětí duševně zdravých. Při své tvorbě vycházel z teorie, že základní střediska zájmu jsou příroda, prostředí a dítě. Pojem příroda v sobě zahrnoval zvířata, rostliny, vodu, nerosty, oblohu a vzduch. Prostor pak školu, ulici, rodinu a město. K pojmu dítě přiřadil hru, pohyb těla, oděv, jídlo a bydlení. O. Decroly se v rámci pedagogické činnosti řídil heslem „*výchova životem k životu*“. Cílem jeho snažení bylo připravit dítě na společenský život. Dle jeho názoru měla výuka žáky přirozeně motivovat. Vzdělávání se přesouvalo z klasických učeben do laboratorních prostorů či specifických poslucháren, jejichž využití podporovalo větší aktivitu žáka. Zároveň byl kladen důraz na střídání samostatné a skupinové práce, přičemž měli žáci konzultovat své výkony s vrstevníky. Byli tak směřováni ke zpevnování vůle a sebekázně. Školní instituce organizovaly výuku v podobě speciálních bloků, které sdružovaly více témat dohromady, a vyučování bylo rozděleno na tzv. centra zájmu dítěte. V této době docházelo k rozvíjení trendu, kdy rodiče se školou aktivně participovali a angažovali se ve výukových i mimo výukových aktivitách (Singule a Rýdl, 1988).

E. Clapared je znám jako švýcarský lékař, který patřil mezi experimentální pedagogy a psychology. Zabýval se psychikou a celkovým vývojem dětí. Ve svých pracích kritizoval běžné školy, protože se domníval, že nerespektují žákovy zájmy a potřeby. Do pedagogiky zavedl pojem tzv. diferenciací, kdy jednotlivé žáky rozděloval do tříd podle nadání a kladl důraz na výběr jednotlivých volitelných předmětů podporujících rozvoj žákovských vloh. Roku 1912 založil Institut J. Rousseaua, jenž vedl i J. Piaget, který se věnoval především problematice postupných etap dětského vývoje (Kasper a Kaperová, 2008).

## 2.2 Vymezení pojmu alternativní škola

Termín „alternativní škola“ je mnohovýznamový, velmi často uváděný jako volná, netradiční, svobodná aj. škola, která vychází z reformní pedagogiky. Tento pojem je chápán v různých částech světa jiným způsobem. Z tohoto důvodu nelze zcela jasně vymežit jednoznačnou definici daného odborného termínu (Průcha, 2001). S tímto tvrzením souhlasí i Rýdl (1994), který zastává názor, že pro termín alternativní škola neexistuje uspokojivá definice a to z toho důvodu, že je to termín neutrální a vágní. Dle Rýdla může být alternativní škola jakákoliv škola či hnutí názorově vyvstávající proti jiné organizaci ve školním prostředí. Rýdl se s Průchou rozchází v otázce šíře chápání termínu alternativní škola. Širší pojetí zastává Rýdl a popisuje ho tak, že všechny školy jsou navzájem alternativní, protože se mohou lišit v některém aspektu, například v barvě střechy, programu, zřizovateli atd. Průchovo užší pojetí nastiňuje alternativní školy jako ty, které s tímto pojmem byly spojovány od 70. let minulého století, tedy v době, kdy nebyla společnost spokojena s celkovou organizací školství a se zřizováním základních škol.

Základem alternativní školy je pedagogický přístup, který upřednostňuje respekt k individuálním potřebám dítěte, nezáleží na tom, jestli jsou to školy státní, veřejné či soukromé. V současné době existují obecné definice pojmu alternativní školy, které lze nalézt například v pedagogických encyklopediích nebo pedagogických slovnících.

Průcha a kol. (2003) v pedagogickém slovníku charakterizují pojem alternativní škola takto: „*Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé, státní i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahů vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy státní.*“ Průcha (2001) dále uvádí, že kritériem pro vymezení pojmu alternativní škola není způsob financování, ale pedagogická variabilita dané instituce. Průcha (2001) popisuje rozdíly mezi alternativní a standardní školou. Tyto odlišnosti mohou spočívat například v organizaci výuky či života na škole, v kurikulárních programech, v parametrech edukačního prostředí (např. řešení učebny), způsobech hodnocení výkonu žáka nebo v komunikaci mezi školou a rodiči, popřípadě mezi školou a dalšími institucemi. Rýdl (1994) ve své práci tuto skutečnost potvrzuje a zároveň definuje jednotlivé principy a zásady pedagogické práce v alternativních školách jako:

- Hodnocení v alternativních školách není prováděno pomocí známek, ale je nahrazeno zprávami, které popisují nejen žákovy studijní výsledky, ale i chování a začlenění se do kolektivu.
- Jednotlivé vyučovací hodiny jsou orientovány i na praktické činnosti dětí, které se jeví jako efektivnější.
- Je kladen důraz na spolupráci s rodiči ve školním prostředí, ale i mimo něj, čímž může být, do jisté míry, ovlivněna i celková organizace školy. Rodiče mají vliv i na výchovně vzdělávací proces svých dětí.
- Postupně se upouští od striktního oddělování látky, dochází k prolínání jednotlivých témat mezi sebou. Zároveň se mění i délka vyučovacích hodin.

Oxfordský slovník pedagogiky (2009) charakterizuje alternativní vzdělávání, jako: Vzdělávání, které neodpovídá klasické výuce ve státních školách, a to hlavně v z hlediska kurikula a přístupů ve vyučování i učení nebo v obou těchto případech. Obecně uznávané příklady takového vzdělávání obsahují ustanovení založená na vzdělávacích teoriích Steinera, Montessori, Malaguzziho a Neila. Tyto přístupy ke vzdělávání jsou pevně soustředěny na žáka a kladou důraz na odhalování učení a žákovy nezávislosti. Alternativní vyučování klade zvýšený důraz na žákovy potřeby vzhledem k jeho sociálnímu, emocionálnímu a osobnímu rozvoji, než na výhradní dodržování vnějšího standardizovaného kurikula, plánování hodiny a vyučování. Výchozím bodem jsou taková témata, která jsou důležitá v přímém zájmu žáků a podporují žákovu kontrolu nad jednotlivými aktivitami a metodami. Tento důraz, na individuální rozvoj žáka znamená, že příklady alternativních ustanovení jako takových, mohou být obtížně slučitelná s požadavky obecně platných plánů vznikajících mimo samotnou školní instituci a standardizovaných úrovní kurikula. S tvrzením, že se jedná pouze o školy soukromé, nesouhlasí Rýdl (1994), který považuje za základ alternativních škol pedagogický přístup k žákům, nikoliv zřizovatele instituce (viz výše).

Schaub a Zenke (2000) definují alternativní školu jako reformní školu, která je zcela nebo v některých aspektech (např. organizace, postupy při vyučování, cíle, aj.) odlišná od státní školy. Zřizovatel je neveřejný – jedná se o tzv. svobodné školy (freie Schulen).

Na příkladu chápání těchto škol ve Spojených státech amerických (USA), Průcha (2001) potvrzuje fakt, že jednoznačná definice alternativních škol nelze zcela přesně vymezit. V USA je jako alternativní škola (alternative school) označována kterákoliv soukromá (private

school) i veřejná (public school) škola, která v minulosti prošla určitým typem inovace ve vzdělávání (Rýdl, 1994).

## 2.3 Dělení alternativních škol dle Průchy (2001)

### 1) Klasické alternativní školy

Mezi klasické alternativní školy patří například Waldorfská škola, Montessori škola, Freinetovská škola, Jenská škola, Daltonská škola.

### 2) Církevní školy

Školy zřizované po roce 1989, které mohou být zařazovány do státních škol a mají nárok i na státní dotace. Osnovy a plány však musejí být schváleny ministerstvem. Církevní školy jsou specifické v oblasti kurikula, protože jsou zde vyučovány nevěšední předměty jako například latina nebo náboženství, dále v oblasti principů výchovné činnosti (např. principy křesťanství). Specifičnost je patrná i v přípravě na profese, které nejsou zcela obvyklé, jedná se například o charitativní činnost aj.

### 3) Moderní alternativní školy

Jedná se o současné typy škol, které jsou z velké části soukromé. Mají charakteristické znaky jako je zapojení rodičů i do mimoškolních aktivit, omezení frontální výuky, podpora spolupráce mezi spolužáky, zařazování a využití projektové výuky.

Rýdl (1993) dodává, že je velmi těžké stanovit kritéria pro dělení alternativních škol. Zohledňuje tři hlediska, která se kombinují mezi sebou:

- 1) **právní hledisko** – školy dělí na veřejné (státní) a soukromé (nestátní), svou nespokojenost s termínem *nestátní škola* Rýdl obhajuje tím, že není zcela jasné, jestli do nestátních škol nepatří jak školy církevní, tak i soukromé
- 2) **hledisko světonázorové** – školy lze dělit i na nábožensky orientované či ateistické, školy stranické nebo různě ideologicky jednostranné
- 3) **hledisko pedagogické** – školy mohou být rozděleny i podle pedagogických koncepcí, forem práce či metod. Dané školy mohou být církevní, státní nebo i soukromé. Jde například o školu M. Montessori, Daltonský plán nebo Waldorskou školu.

## 2.4 Vývoj alternativních škol

Během několika století a zejména v poslední třetině devatenáctého století postupně docházelo ke kvalitativním i kvantitativním změnám ve školství. Docházelo ke stabilizaci školství, rostla úloha vzdělanosti a vyvíjely se pedagogické proudy, které podmiňovaly vědeckou i pedagogickou půdu. Na straně druhé rostla kritika jednotlivých škol, která se týkala převážně negativních dopadů institucionalizace školy. Tato pedagogika se dostala do podvědomí jako tzv. reformní či alternativní (Kasper a Kaperová, 2008).

## 2.5 Alternativní školy v České republice

Nesmíme opomíjet fakt, že alternativní školy jsou součástí dějin i české pedagogiky. Postupně docházelo k procesu zefektivňování vyučování i vyučovacích metod a postupů, začal se brát větší zřetel na osobnost dítěte, rozvoj manuálních činností i upevňování vztahů mezi žáky v kolektivu. Nedílnou součástí byla spolupráce ze strany rodiny a celkový rozvoj kreativity a tvořivosti dětí (Maňák, 1997).

První pokusnou mateřskou školu, v níž se pedagogové soustředili především na rozvoj pohybového nadání, rozvoj rozumových schopností, prohloubení vztahu mezi dětmi a pedagogy a na kreativní činnost dětí, díky které získávali žáci praktickou přípravu na život, otevřela A. Süssová v Brně roku 1910 (Jůva a Svobodová, 1996).

Provázat estetické vnímání přírody s hlubším vcítěním se pokusil během vlastní praxe F. Bakule. Ten zavedl na obecné škole, mezi léty 1902-1913, estetickou výchovu, kde se snažil omezit práci s knihami a upřednostnil tak emotivní prožitek před nenázornou ukázkou. V roce 1913 působil v Jedličkově ústavu, kde dále propagoval estetickou výchovu, mimo jiné založil i sbor pro znevýhodněné děti, který byl velmi úspěšný a to nejen v České republice (Jůva a Svobodová, 1996).

V letech 1910 - 1925 založil J. Bartoň na Moravě dívčí školu, kterou navštěvovaly hlavně dcery chudých dělníků. Školu pojmenoval Domov lásky a radosti. Základní inspiraci a podněty pro svou instituci získával v průběhu studijní cesty v německých městech Jena a Berlín. Bartoňova škola se řídila heslem „blíž k dítěti“. Ve škole panovala pozitivní atmosféra a přátelské vztahy mezi žáky a učiteli. Výchovným principem se stala mravní výchova, která byla původně součástí hodin českého jazyka, poté se vyučovala samostatně. Rozvrh hodin, osnovy i učebnice zůstávaly tradiční s tím, že hodiny se mohly vyvinout v jiný předmět podle toho, jak si žákyně samy určily. Do vyučování byla jednou za měsíc zařazena volná hodina,

kteřou si žákyně samy naplánovaly. Důležitým prvkem byla i studentská samospráva. Zástupkyně všech tříd si samy volily heslo a pojmenování tak, aby je co nejdůležitěji charakterizovalo. Žákyně si samy stanovovaly pravidla a systém, který pak dodržovaly. Důležitým prvkem byla i spolupráce školy přímo s rodiči (Pražák, 1927). Bartoň (1932) ve své knize uvádí, že žákyně nejvíce ocenily kladné vztahy s učiteli a nerady ze školy odcházely. Jedna z absolventek dívčí školy píše: *„Odcházejíce ze školy, loučily se s Vámi dívky s pláčem a nerady odcházely ode dveří ředitelny; ač jsme nyní na pátém působišti, nikdy jsem se s podobnou scénou nesetkala.“*

Svobodná a volná výchova, znělo jedno z hesel J. Úlehly, který působil na české škole ve Vídni (1911-1918). Ve své práci se orientoval na evolucionismus, pozitivismus a byl ostře vyhraněn proti herbartovské pedagogice. Kritizoval skutečnost, že porušování striktních příkazů bylo v herbartovské škole přísně trestáno fyzickými tresty (Plachý, 1970). Úlehla (1899) v Pedagogických listech uvádí: *„Chceme děti učití ctí, ale nedáme jim jednatí, nýbrž k nim mluvíme slova; chceme je učití pracovitostí, ale nadáme jim pracovatí, nýbrž k nim mluvíme slova. Chceme, aby poznávaly řád a zákony zevnějšího světa, ale jim nedovolíme zevnější svět pozorovatí, nýbrž je zavřeme do čtyř školních zdí a tam k nim mluvíme slova; chceme, aby se dítě zanítlo celou silou mladistvé duše pro krásno a proto je zavřeme do školních zdí a mluvíme k nim slova.“* Úlehlovou snahou byla reformace českého školství. Hlavním vzdělávacím východiskem měla být příroda a její poznání. Zvýšený důraz kladl i na sebevzdělávání, význam vloh i nadání (Vrána, 1922). Úlehla zastával názor, že dítě samo časem dospěje k čemu je předurčeno a podle toho *„uteče buď ze školy, nebo do školy“* (Táborský, 1934). Úlehla propagoval svobodnou a volnou výchovu v duchu Tolstého. Místo rozvrhu a učebního plánu preferoval volné besedy s žáky. Vyzdvihoval výtvarné a pracovní činnosti. Za základ poznání považoval osobní zkušenost, pokusnictví a samotné pozorování (Plachý, 1970).

V roce 1920 byl založen „Dům dětství“ v Horním Krnsku. Tento projekt vznikl na pomoc dětí, které byly sirotky po legionářích. Dům dětství vedli L. Havránek, F. Krch a L. Švarc. Jejich zásadou zůstávalo přesvědčení, že musejí vytvářet ideální podmínky k rozvoji dítěte, hlavně jeho schopností, dobra a krásy. Ve škole se nejvíce bral zřetel na umění, literaturu, malířství, pohyb a tvořivou stránku. Po odchodu jednotlivých pedagogů v roce 1923 byl Dům dětství zrušen (Kasper a Kaperová, 2008).

Volná škola práce (1919-1933) patřila mezi soukromé školy. Působil zde například F. Náprstek, J. Hostáň a Č. Janout. Ve Volné škole práce pedagogové upřednostňovali duševní a fyzickou práci a celkový rozvoj výchovy. K praktikování činností sloužili školní zahrady, exkurze, shromáždění, dílny, učebny aj. (Čepičková, 1988).

V letech 1924-1934 fungovala na chlapecké škole v Praze tzv. pokusná třída. Za zakladatele je považován B. Zemánek, který se pokoušel spojit obecnou a měšťanskou školu. Jednotlivé předměty vyučovali učitelé odborných předmětů. Vyučovací doba byla přizpůsobena zájmu žáků. Na škole probíhaly různé kulturní akce a byly rozvíjeny i koutky živé přírody (Svobodová a Jůva, 1996).

V roce 1929 vystoupil V. Příhoda proti běžnému školství, které považoval za protilidové a nedemokratické a definoval Organizační a učební plán reformních škol, díky kterému byly zřízeny některé pokusné školy. V rámci plánu kritizoval řazení žáků do škol podle sociálních a ekonomických postavení na úkor dosahovaných výsledků. V důsledku čehož mohlo u dětí docházet k potlačení jejich individuality (Příhoda, 1928). Příhoda (1948) za hlavní zásadu své pedagogiky považuje rovnost mezi občany, která je dle něj hlavním znakem demokracie. Pro systém jednotné školy byla demokracie považována za základ práva na vzdělání bez sociálních a ekonomických rozdílů. Každý žák měl právo dostat se k takovému vzdělání, které si zaslouží na základě své snahy, nadání a zájmů. Osnovy byly podřizovány zájmům a nadání žáka. Hlavním cílem této diferenciací bylo, že všichni žáci měli právo na bezplatné vzdělání a to bez ohledu na pohlaví. Plán reformních škol se snažil o obecnou racionalizaci výuky (Váňová, 1992).

Další vývoj tohoto typu školství probíhal v období hospodářské krize. Pokusné školy se potýkaly s nedostatkem financí, a proto nedocházelo k původně plánovaným změnám ve školství. Na zkušenosti z počátku 20. století se pokoušeli navázat pedagogové po skončení 2. světové války. Snahy o obnovení předválečné situace ve školství však zkrachovaly. Až na počátku 90. let, kdy se změnila politická situace, a došlo k postupné liberalizaci školství, se vytvořily vhodné podmínky pro vznik škol soukromých i církevních, které své učební postupy obohacují o prvky z alternativního školství (Svobodová a Jůva 1996).



## 2.6 Charakteristika jednotlivých alternativních škol

### 2.6.1 Montessori pedagogika

*„V okamžiku, kdy dítě udělá první krok, ocitá se na vyšším stupni interakce. Neustále se snaží svou nezávislost rozšířit. Chce všechno dělat samo. Jeho snahy jsou tak energické, že naši obvyklou reakcí je jejich zabrždění. Bohužel, pokud toto děláme, nebrzdíme dítě, ale samu přírodu, protože vůle dítěte sleduje vůli přírody a řídí se jejími zákony.“ – Maria Montessori (2003)*

M. Montessori patřila k významným lékařkám a pedagožkám 20. století. Vytvořila systém školní výchovy, který je rozšířen do mnoha zemí nejen v Evropě. Osobu a dílo M. Montessori nejlépe vystihuje popis, který ve své knize uvádí Svobodová a Jůva (1996), kteří Montessori vidí jako významnou ženu, která je považována za nedílnou součást mezinárodního reformně pedagogického hnutí. Vytvořila systém senzomotorické předškolní výchovy a na něj navazující reformní snahy, které dodnes ovlivňují nejen zmiňovanou předškolní výchovu, ale i výchovu školní. V Amsterdamu byla založena Mezinárodní asociace Montessori, díky níž vznikají mateřské školy, školy prvního a druhého stupně, gymnázia i léčebné ústavy pro výchovu a vzdělání mentálně postižených dětí.

M. Montessori byla zastánkyní krajního pedocentrismu, svobody dítěte, rozvoje schopností a dovedností. V pedagogickém systému, který sama zkonstruovala, se staví proti omezování dětí v tradičním slova smyslu a podotýká, že je důležité, aby byl kladen důraz na senzomotorickou výchovu a spontánní činnosti dětí. Za základy výchovy považuje nutnost osvobodit dítě od všudy přítomného tlaku. V zařízeních, která jsou jejím jménem provozována, děti tráví čas činnostmi, které si samy zvolí. Pedagog zastává roli zprostředkovatele činností, které děti chtějí provozovat. Právě díky aktivitám a spontánnosti, která je u dětí podněcována, ve spojení s vhodným didaktickým materiálem, by měli žáci dosahovat dobrých výsledků v procesu učení. Jako didaktické materiály jsou využívány nápadité pomůcky, které v dětech podporují schopnost učit se rozlišovat barvy, tvary, zvuky atd. Každé dítě pracuje samo, individuálně, pedagog má funkci dozoru, který dítěti napovídá, vysvětluje a také pozoruje celý vývoj dítěte. Učitel se tak snaží o vytvoření co možná nejoptimálnějších podmínek pro individuální rozvoj dítěte (Singule a Rýdl, 1988).

Důraz je kladen na pochopení pojmů, rozvoj řeči, myšlení a procesy poznávání se zapojením vlastních smyslů, které jsou založeny především na aktivním používání vhodných

senzomotorických nebo didaktických materiálů. Děti jsou motivovány tzv. vnitřní motivací, to znamená, že nevykonávají jednotlivé aktivity pro to, aby je někdo pochválil, ale jednají podle vlastního úsudku, čímž je rozvíjena jejich sebedůvěra. Montessori zavádí termín *senzitivní období* ve vývoji dítěte, během něhož dítě usiluje o nabytí určitých dovedností. Toto období je charakteristické tím, že v něm děti, díky zvýšené vnímavosti, získávají nějaký rys či dovednost. V tomto období dochází k zásadním změnám, které v případě, že nejsou rozvíjeny, mizí. Další termín typický pro pedagogiku Montessori je tzv. *polarizace osobnosti*, která má vliv na motivační procesy a soustředění. Pokud se dítě na práci soustředí, nemělo by být ničím/nikým vyrušeno, aby mohlo samo činnost dokončit. Při výuce je dodržován i tzv. *princip ticha*. Pomocí ticha se děti lépe koncentrují a vciťují se do lidského bytí samy sebe i druhých. Z práce M. Montessori jsou pak jasně čitelné prvky pedocentrismu. Každé dítě je hnáno vnitřní silou a z prostředí si pak samo vybírá, co je pro jeho růst a vývoj důležité. Pokud se některé senzitivní období promešká, nastupuje učení určitých dovedností pomocí volního úsilí a celý proces probíhá s obtížemi. Pokud se během této fáze vyskytne nějaká překážka, může dojít k poruchám nebo deformacím. Dítě se instinktivně těmto překážkám brání a projevuje to vzdorem, pláčem či zlostí (Zelinková, 1997). Osobnost dítěte je rozvíjena pomocí oborů: řeč, matematika, kosmická výchova, cvičení praktického života, rozvoj smyslů a myšlení pomocí smyslového materiálu (Svobodová a Jůva, 1996).

### **Škola M. Montessori**

Jednotlivé třídy v Montessori škole jsou heterogenní. Žáci nejsou do tříd rozdělení podle věku. V každé třídě jsou děti různě staré. Mladší děti mohou od starších získávat zkušenosti, ale také si mohou samy volit aktivitu podle své libosti. Mohou však nastat situace, kdy jsou děti rozdělení do stejně starých skupin a to hlavně v případě, že dělají aktivitu charakteristickou pro daný věk. Prostor a rozložení třídy je uzpůsobeno tomu, aby bylo vždy k dispozici dostatečné místo pro učení a práci s didaktickými pomůckami. Jak bylo zmíněno dříve, děti pracují s didaktickým materiálem, který by měl být pro dítě motivující, podnětný a aktivizující. Didaktický materiál by měl rozvíjet sluch, hmat, čich, chuť, ale i smysl pro vnímání teplot či váhy (Rýdl, 1999). Na stolcích je vždy z důvodu udržení koncentrace pouze jedna pomůcka. Ve třídě nejsou lavice uspořádány do řad. Jsou nahrazeny sedacími polštáři nebo šestimístními stolky. Děti pak mají dostatečný prostor na samostatné či společné vyřešení zadaného úkolu. Celá třída je uzpůsobena k tomu, aby si děti samy mohly

jednotlivé pomůcky vyndávat a zase je uklízet. Je zde mimo jiné i tabule, výstavní plochy, poličky a boxy pro ukládání jednotlivých didaktických pomůcek. Děti jsou vedeny i k nácviku domácích prací tím, že samy utírají prach a zalévají květiny (Rýdl, 1999).

Hodnocení výkonů žáka je zcela založeno na faktu, že si vybrali právě takovou činnost, která je baví, proto není klasifikace motivačního rázu. První dva roky jsou žáci hodnoceni slovně. Od třetího roku studia jsou již klasifikováni známkou. Žáci nedělají dané činnosti kvůli honbě za úspěchem či pro dobré známky, proto je klasifikace podávána tak, aby nepracovali pouze kvůli dobré známce, ale aby zároveň rozvíjeli sami sebe (Zelinková, 1997).

### 2.6.2 Waldorfská pedagogika

První Waldorfskou školu založil R. Steiner po první světové válce roku 1919, tedy v době, kdy v Německu probíhaly nepokoje a hospodářská krize. V dnešní době se jedná o nejrozšířenější školu klasicky reformního typu. Jednou z jeho vizí byla myšlenka jednotné dvanáctileté školy, která by byla otevřena všem a to bez jakýchkoliv sociálních rozdílů. Dvanáctiletá škola měla být koncipována jako propojení školy národní se školou vyšší (Carlgen, 1991). Výchova a výuka ve waldorfské pedagogice měla pomoci k celkovému a harmonickému rozvoji vnitřních sil člověka. Jedním z cílů této pedagogiky je vychovávat jedince pro budoucnost. Výchova i vzdělání je v duchu svobody, principů rovnosti, výchovy ke zdraví, osobnostního rozvoje, rozvoje dovedností a schopností, sociální uvědomělosti a zájmu o světové dění (Grecmanová a Urbanovská, 1996).

#### **Charakteristika waldorfské pedagogiky podle Průchy (2001):**

- Jedná se většinou o nestátní školy, které mají soukromého zřizovatele. V České republice se jedná o tzv. experimentální školy. Většinovými příjmy jsou výdělků z kulturně-společenských akcí, příspěvky od členů nebo ze školného, které se odvíjí od ekonomických možností rodiny.
- Školní docházka je dvanáctiletá a je rozdělena na základní a vyšší stupeň. Základní stupeň je 1. - 8. třída, vyšší stupeň 9. - 12. třída. V současnosti se můžeme setkat i s mateřskými školkami waldorfského typu. Učení je rozdělené do tzv. epoch. Epocha je blok, který trvá 3-6 týdnů. Tento blok časově zabírá přibližně prvních 100 minut vyučování. Odborné předměty, jako jsou cizí jazyky, výtvarná výchova, hudební výchova, ruční práce, tělesná výchova a eurytmie, jsou vyučovány ve standardních

45-minutových blocích. Jednotlivé epochy zpravidla vyučuje třídní učitel, čímž je zaručeno, že se svou třídou stráví min. 2 hodiny denně.

- Za vedení waldorfské školy nezodpovídá ředitel, nýbrž učitelský sbor ve spolupráci s rodiči, učiteli či následovníky tohoto hnutí. Sdružení je reprezentováno voleným výborem, který má kompetence k řešení ekonomických, správních a pedagogických problémů.
- Žáci nejsou zkoušeni, na vysvědčení nedostávají klasické známky, ale jsou hodnoceni slovně. Slovní hodnocení žáka zahrnuje souhrn vědomostí i dovedností, kterých žák během studia dosáhl, dále jsou zde zvýrazněny skvělé výkony, upozornění na nedostatky, které by měl žák dopilovat. Učitel může doplnit i radu či způsob ke zlepšení. Žák, který neprospívá, ihned nepropadá. Učitel se v zájmu skupinové spolupráce snaží o co nejdelší působení žáka ve třídě, protože spolužáci mu mohou pomoci ve zlepšení. Pokud nedostatky přetrvávají i nadále, je žák přeřazen do pomocné třídy, která má tempo přizpůsobené aktuálním potřebám žáka (Valenta, 1993).
- Učitelé nejsou podřízeni osnovám, při plánování jednotlivé výuky spolupracují s žáky a do jisté míry i s rodiči. Učitel, který chce pracovat v této škole, musí mít i kurz anthroposofie a waldorfské pedagogiky. Důležitá je i učitelova osobnost. Pedagog by měl být schopen propojit duševní, tělesné a duchovní vzdělání, vytvořit pozitivní pracovní atmosféru, vyvolat zájem ze strany žáků pro rozvoj a vzájemné obohacení. Učitel je ve waldorfské škole vzorem pro další působení.
- Výchova i vzdělání jsou podřízeny rozvoji aktivity jednotlivých žáků, ale i jejich potřebám a zájmům. Žáci mezi sebou nesoutěží, ale snaží se o společnou spolupráci a sociální prvenství.

### **Waldorfská škola**

Waldorfská škola vychází z duchovního života a z pozitivního vztahu k přírodě. V ideálním případě je škola postavena v přírodě jako několik budov, které mají tvar mnohoúhelníku. Jednotlivé budovy jsou mezi sebou propojeny chodbami. Nedílnou součástí waldorfské školy jsou i školní slavnosti, různé kulturní a společenské akce a setkání s rodiči.

K těmto účelům slouží speciálně vyčleněné prostory. Okna v budově jsou co největší a to nejen z důvodu prosvětlení školy, ale především kvůli propojení žáka s venkovním prostředím. Souznění s přírodou vystihují i malby uvnitř školy. Třídy jsou vybaveny převážně nábytkem z přírodních materiálů. Hlavní myšlenkou takového uspořádání školy je nutnost toho, aby se žáci cítili ve škole uvolněně a příjemně. Dané potřeby jsou však velmi finančně nákladné a ne každá škola si je může dovolit, proto jsou některé školy umístěny do budov, které byly původně určeny k jiným účelům. Prostřednictvím příspěvků ze strany rodičů, státu a příznivců waldorfské pedagogiky je podporována snaha o co nejbližší přiblížení a uzpůsobení budov k ideální představě waldorfské pedagogiky (Svobodová a Jůva, 1996).

Kromě výuky cizích jazyků, hudby a řemesel, se chlapci a dívky vyučují společně. Ve třídě jsou děti rozděleni podle nadání, temperamentu a spolupráce. Zasedací pořádek je „ostrůvkového typu“. To znamená, že žáci jsou rozděleni podle temperamentu tak, že flegmatici rozdělují skupinku melancholiků a sangviniků. Dělení tohoto typu zefektivňuje individuální přístup jednotlivých učitelů ke skupinám. Waldorfská pedagogika zastává nutnost navazování sociálních vztahů. Z tohoto důvodu není přesně stanoven hraniční počet žáků v jednotlivých třídách (Pol, 1995).

### 2.6.3 Jenská pedagogika

*„Učíme se, pracujeme, zpíváme a hrajeme si společně. Všichni jsme za naše společenství odpovědni.“- P. Petersen*

Ve 20. století docházelo ke stále většímu nesouhlasu s aktuální pedagogikou. V této době se začaly střetávat kritiky reformní a experimentální výuky. P. Petersen, zakladatel jenské pedagogiky, položil základy pro Jenskou pokusnou školu. Veškerá kritéria této reformní koncepce jsou shrnuta v tzv. Jenském plánu. Podstatou Petersonovy pedagogiky byla změna v současném školství, nelíbilo se mu, jakým stresem musejí žáci ve škole procházet. Na základě tohoto názoru zrušil známkování, zkoušení a dělení vyučovacích předmětů na hlavní a vedlejší. Žáci byli hodnoceni na základě charakteristiky jejich výkonů. Vyzdvihoval individualizaci a školní pospolitost (Svobodová, 2007). Školní pospolitost je chápána jako společné společenské a pracovní soužití a spolupráce dětí, navštěvující daný typ školy. Spolupráce mezi sebou a pospolitost byla u žáků rozvíjena možností zapsat se do tzv. výběrových kurzů. Aktivity, rozvíjené v jenské pedagogice jsou označovány jako práce, slavnost, hra a rozhovor (Rýdl, 2001). Základním stavebním elementem výuky nebyla třída,

ale skupina. Třída je v jenské pedagogice popisována jako společnost, skupina jako obec. Společnost je dle P. Petersena oficiální a pevná, oproti tomu obec je dobrovolné seskupení lidí, setkávajících se kvůli společnému soužití a práci. Na tomto základě byla docházka v jenské škole rozložena do 10 školních let, rozdělených do 4 věkových skupin. U každé skupiny byl vypracován týdenní plán rozvrhu, přizpůsobený potřebám dítěte v tzv. kurzech. (Singule a Rýdl, 1988).

### **Škola – Jenská pedagogika**

Žáci jsou rozděleni do heterogenních skupin, které většinou spojují dvě až tři třídy dohromady. Mohou se tak setkávat nejen vrstevníci, ale i žáci rozdílného stáří. Tento fakt má pozitivní vliv na utváření sociálních vztahů ve třídě. Starší žáci pomáhají mladším rozvíjet jejich společenské role a sociální citění, což je velmi důležité pro budoucí život (Rýdl, 2001).

P. Petersen rozdělil desetiletou základní školu do 4 kmenových skupin. Každá kmenová skupina měla tři ročníky. První skupina je tzv. nižší (1. - 3. školní rok, věk: 6-8 let). V nižší skupině se děti učí číst, psát, kreslit, počítat, rozvíjí se práce ve skupinách, vyučuje se i hudebně gymnastická výchova a náboženství. Druhá skupina je označována jako střední (4. - 6. školní rok, věk: 9-11 let). Ve střední skupině je nadále rozvíjena skupinová spolupráce, žáci se učí zeměpis, jsou zde kurzy v počtech a jazyce a odborné kurzy (např. cizí jazyk, náboženství a hudebně gymnastická výchova). Třetí skupina je známa jako tzv. vyšší (7. - 8. školní rok, věk: 12-13 let). Rozvíjí skupinovou spolupráci, řeší se společenské otázky, může zde být vyučován i druhý cizí jazyk a specifické odborné kurzy. Poslední skupina se označuje jako skupina mládeže (9. - 10. školní rok, věk: 14-15 let). V této skupině se žáci připravují na budoucí povolání. Koncem školního roku se obmění přibližně 1/3 žáků. Ve stejné kmenové skupině zůstává přibližně 70% žáků (Svobodová, 2007).

Zařízení jednotlivých místností je uzpůsobené tomu, aby se co nejvíce podobalo domácímu prostředí, tedy místu, kde se děti nejen dobře cítí, ale i se jim tam dobře pracuje. P. Petersen odsuzuje strnulost a uniformitu škol, proto je vybavení místností občas chaotické. Dochází ke kombinaci nábytku z různých tříd. Třídy disponují malými stolky, určenými pro samostatnou práci a velkými pro práci ve skupinách. Nachází se zde i značné množství polic a skříní. Nedílnou součástí je i zástupce živé přírody, např. květina či malý živočich (Rýdl, 1994).

Charakteristikou Jenského plánu je plánování a detailní organizace práce. V tomto duchu byl vymyšlen týdenní pracovní plán, sestávající se z rozpisu školních činností, ale i plánů na víkend. Každý pracovní plán vytváří třídní učitel individuálně. Je nezbytné, aby znal každého žáka. Plán musí být přizpůsoben výkonnosti žáka. Vyučování se pak skládá z rozhovoru, práce, hry a slavnosti (Svobodová, 2007).

### **Rozhovor, práce, hra a slavnosti dle Kaspera a Kasperové (2008):**

#### **Rozhovor**

Každý den začíná společným rozhovorem, probíhajícím v kruhu. Děti si mezi sebou říkají jednotlivé zážitky, aktuální pocity, dělí se o svá trápení či radosti. Rozhovor v dětech podněcuje sebeúctu, ale i úctu k lidem ve svém okolí. Místo v kruhu není předem dané. Žáci si na základě vlastního úsudku jakékoliv vyberou a nikdo nesmí být do hovoru nucen. Žáci nemusí komunikovat pouze verbálně. Své aktuální nálady mohou předvést pohybem, tancem či jinou nonverbální technikou. Rozhovor může probíhat i v pozdějších hodinách, kdy žáci diskutují o problémech, projektech apod. Důležitý je rozhovor pondělní, kdy si žáci sdělují zážitky z víkendu a zároveň rozvrhují aktivity a práci pro následující týden. Rozhovor probíhající v pátek shrnuje celý předchozí týden a má hodnotící funkci.

#### **Práce**

P. Petersen byl zastáncem názoru, že žáci by se měli učit na základě aktivního řešení úkolů, které by bylo podněceno jejich znalostmi, dovednostmi a schopnostmi. Pracuje se ve skupinách, ve kterých si členové skupiny vzájemně pomáhají nebo i samostatně řeší jednotlivé úkoly. Žáci řeší úkoly na základě jednotlivých bloků z jazyka, matematiky, vlastivědy, přírodovědy. Dále mohou vyrábět různé modely či řešit projekty. Veškeré úkoly a aktivity plní žáci na základě smlouvy mezi žákem a učitelem. Každý žák má svůj vlastní arch, kam je zaznamenáno, jak žák splnil jednotlivé úkoly. Žák se své výsledky dozví od učitele či na předem určeném místě ve třídě.

#### **Hra**

V období mladšího školního věku patří hra mezi aktivitu, která je pro dítě zcela přirozená. V jenské škole se používaly převážně didaktické hry. Hlavním důvodem zařazení

hry do vyučování je aktivizovat žáky do pracovního dne. Své aktuální nálady a pocity mohli žáci vyjádřit během dramatizačních her.

## **Slavnosti**

Jenská škola má místo v centru budovy, které je určeno ke konání školních akcí. Školní pospolitost upevňovala školní slavnost, která se konala pravidelně a to každý pátek. Zahájením byla gratulace žákům slavícím narozeniny nebo těm, kteří byli úspěšní. Na slavnosti žáci prezentovali scénky, které mohli sami i režírovat. Témata se odvíjela od aktuálního dění ve škole i ve světě. Moderátorem byl buď ředitel školy, jednotliví žáci nebo učitelé. Důležitá byla i výzdoba, která podněcovala v dětech chuť tvořit a kreativně se rozvíjet.

### 2.6.4 Célestine Freinet a jeho pedagogika

*„Z života – pro život – prací“.* – C. Freinet

C. Freinet svými názory vycházel z volné školy a zároveň odkazoval i na pracovní princip ve vyučování. Dle jeho názoru vede pracovní činnost k rozvoji osobnosti i pohybových aktivit žáků. Freinet uznával myšlení H. Lietze a jeho výuky probíhající v přírodě. Jako všichni reformní pedagogové odmítal tradiční školství a zároveň toto školství kritizoval za aktivní nezapojení žáků do procesu vzdělávání a lpění učitelů na tradičním způsobu vyučování. Během vyučování lpěl na aktivitu žáků a na jejich vzbuzení zájmu o učení tím, že je při činnostech motivoval používáním zajímavých didaktických pomůcek. Své žáky při výuce důkladně pozoroval a následně se podílel na vymýšlení nových způsobů výuky dle jejich individuálních potřeb.

Jako jeden z prvních učitelů používal ve škole tiskárnu. Snažil se tak děti přivést k přirozené aktivitě a zároveň u nich vzbuzovat zájem o čtení a psaní. Učitelé mohli osobnost žáka poznat skrz tzv. volný sloh, kde žáci popisovali zážitky, které prožili (Singule a Rýdl, 1988). C. Freinet se znal s M. Montessori, její asistentkou H. Parkhurstovou i s belgickým pedagogem O. Decrolym. Jako hlavní cíl své pedagogiky si ustanovil „vychovat“ osobnost, která samostatně a kriticky přemýšlí a zároveň zodpovědně jedná, čímž se podílí na rozvoji společnosti. Snažil se vzdělávat jedince, kteří nebudou spokojeni pouze s minimem, ale



budou se snažit dosáhnout vyšších životních standardů a dokáží se plně orientovat v životní realitě. C. Freinet vyžadoval, aby žáci byli připravováni na skutečný život (Svobodová, 2007). Škola má být místem, kam chodí žáci rádi, neměli by se zde nudit a neměli by si osvojit vlastnosti jako podvádění a lhaní. Školní prostředí má být spjato i s rodinami dětí. Pro každé dítě byl sestaven individuální plán. Výuka probíhala ve skupinkách, kdy si žáci mezi sebou mohli poradit nebo pracovali samostatně. Ve freinetovské škole nejsou přesně vymezeny vyučovací hodiny, žáci nejsou známkováni tradičním způsobem a neprobíhá zde klasická frontální výuka. V hodnocení žáka se odráží vykonaná práce, zaujetí i nadšení žáka (Průcha, 2001). Žákům z části zůstává pravomoc rozhodnout se, jakou činností či oblastí se budou zabývat. Učitel není brán jako vzor autority, ale má vytvářet takové prostředí, kde se žáci cítí přirozeně a mohou tak lépe pracovat s pracovním materiálem a tím si lépe osvojit určité zkušenosti (Rýdl, 1994).

### **Freinetova škola**

Důležitým prvkem freinetovy školy byl prostor. Lavice nebyly uspořádány v řadách jako při klasické frontální výuce a učitelský stůl byl uprostřed místnosti. Třídy byly vybaveny pracovními koutky, kde žáci pracovali ve skupinkách nebo individuálně, záleželo na úkolu, který plnili. Zde se žáci věnovali různým činnostem např. domácím pracím, umělecké tvorbě, činnostem vyplívajících z techniky a přírodních věd. Důraz byl kladen i na používání moderních přístrojů. Z toho důvodu mnohé učebny disponovaly magnetofony nebo projektory. Ve třídách byla spousta úložných prostorů na rozmanité pomůcky a nástěnky, kde děti vystavovaly své výtvořky (Rýdl, 2001).

Výuka byla uzpůsobena týdennímu vyučovacímu plánu, který byl vytvořen na základě dohody mezi učitelem a žákem. Obvykle bylo potřeba najít kompromis. Na konci každého týdne proběhlo vyhodnocení toho, co žák vykonal a dokázal. Díky tomuto shrnutí si žák sám určil, zda se výsledky týkají i jeho osoby, což ho může navodit na cestu, která ho povede k lepším výsledkům. Freinet se neustále snažil své žáky motivovat, neboť správně motivovaný žák dosahuje lepších výsledků. Jednou z možných motivací byla i metoda psaní textu o libovolné délce, rozsahu i obsahu. Žáci pak mohli své dílo dobrovolně odprezentovat. Nejzdařilejší díla byla vystavena na nástěnkách či otisknuta ve školních novinách. Nejen touto metodou se Freinet snažil o získání zpětné vazby a tím dostával i potřebné podněty pro vylepšení výuky jako takové (Svobodová a Jůva, 1996).

### 2.6.5 Daltonská škola

Zakladatelkou Daltonské školy je pedagožka spolupracující s M. Montessori, H. Parkhurstová. Myšlenka Daltonské školy vznikla na začátku 19. století v USA. V této době se hlavně venkovské prostředí potýkalo s nedostatkem tříd pro stále narůstající počet žáků (Průcha, 2001). Zásadou plánu byla individuální příprava žáka, podle jeho dosavadních schopností. Nebyl používán klasický systém vyučovacích hodin, ale racionalizovaný plán učiva, který se podřizoval dosažené úrovni žáka. Žák se vzdělával individuálně v laboratořích vybavených pomůckami, které mohly žákovi vzdělávání usnadnit. Učitel zastával roli rádce. Každý žák dostal vždy měsíční smlouvu s úkoly a instrukcemi pro vzdělávání. Rozhovorem a pozorováním mohl učitel kontrolovat žákovy pokroky či nedostatky. Smyslem daltonského plánu byla žákova možnost přizpůsobit se svému tempu učení. Tímto způsobem byla u žáků rozvíjena samostatnost a iniciativa (Singule a Rýdl, 1988). Daltonskému plánu jsou vytýkány některé nedostatky, jako například přílišné spoléhání na to, že žáci budou sami jevit zájem o vzdělávání a chybějící systematika ve výuce. Žáci nabývali pouze neucelených vědomostí a hodně z nich nedosáhlo ani zdaleka průměrných výsledků. Další kritici vyzdvihovali fakt, že u žáků byla potlačena socializace a tím pádem mohlo docházet k narušení charakteru žáka (Wenke a Röher, 2000).

#### **Škola – Daltonský plán**

Daltonský plán lze aplikovat od mateřských až po střední školy. Na základě výsledků, kterých žák dosáhl v roce předešlém, je sestaven individuální učební plán. Tento plán žákům ujasňuje, jaké učivo by si měli během následujícího roku osvojit. Každý žák si následně vyjedná s učitelem odborných předmětů cestu, jakou daný předmět chtějí absolvovat. Na tomto principu je sestaven měsíční plán, který plní každý žák na základě vlastního uvážení. Škola je vybavena odbornými učebnicemi, kde se mohou žáci vzdělávat samostatně nebo s pomocí učitele. Žákům je poskytnut písemný návod, ve kterém jsou sepsány pokyny a instrukce pro splnění jednotlivých předmětů. Žák si tak sám volí pracovní tempo. Na konci měsíce žák předá učiteli vypracované úkoly. Následuje test, který prověří žákovy vědomosti. Některé předměty jako hudební, výtvarná a tělesná výchova jsou vyučovány společně (Svobodová a Jůva, 1996).

Daltonský plán je považován za tzv. otevřený systém se svými specifickými tvořivými možnostmi a velkým množstvím chyb. Proto se takřka nevyužívá v původním znění. Pokud je daltonský plán aplikován ve škole, je kombinován spolu s běžnými vyučovacími hodinami, čímž dochází ke zpestření výuky (Rýdl, 1998).

Učitel má velmi specifickou roli, neboť je od něj vyžadováno, aby byl odborníkem v předmětu, který vyučuje. Jeho hlavní náplní práce je radit, pomáhat a hodnotit jednotlivé výkony a dovednosti žáků. Každý učitel sestavuje měsíční plán ve svém předmětu a seznámí žáky s úkoly, které jsou zde obsaženy. Zároveň žáky upozorní na časté chyby, dílčí problémy a po celou dobu plnění je poradcem a korektorem jejich snažení. Učitel má na starost sestavování osobního grafu každého žáka, kde jsou zaznamenávána jednotlivá snažení. Žáci jsou hodnoceni známkami, ale je připojeno i slovní hodnocení. Závěrečné hodnocení je výsledkem dohody a rozhovorem mezi žákem a učitelem. (Svobodová a Jůva, 1996).

Daltonská škola sklidila mnoho kritiky, neboť je zde zcela potlačena komunikace mezi žáky, nedochází k opakování učiva a tím se snižuje zapamatování si naučeného a chybí dostatečná snaha žáky motivovat. Žáci nejsou během výuky dostatečně motivováni a tak postupně klesá pracovní nasazení a dochází ke stále pomalejšímu osvojování si jednotlivých poznatků (Wenke a Röher, 2000).

### **Winnetská soustava**

Úpravami a odstraněním zmiňovaných nedostatků v Daltonském plánu, se zabýval C.W. Washburne, který rozpracoval tzv. Winnetskou soustavu. Mezi hlavní úpravy patří např. sestavení postupů a vyučovacích metod, které byly rozvrženy systematicky a jednotlivé individuální plány byly rozvrženy do dvou let. Žáci nadále pracovali individuálně, ale pouze polovinu času, druhou část tvořila spolupráce se spolužáky, čímž docházelo k rozvoji komunikace a socializačního procesu. Učivo bylo uspořádáno systematicky. Kontrolní testy vypovídaly a hodnotily pouze míru zvládnutého učiva. Při nezvládnutí učiva se nepropadalo, pouze se vracelo k opakování dané látky (Svobodová a Jůva, 1996).

### 2.6.6 Moderní alternativní výuka

#### **1) Badatelsky orientovaná výuka**

Badatelsky orientovaná výuka (BOV) patří k tzv. aktivizačním metodám ve výuce. Nejefektivnější je výuka tehdy, učí-li se žáci na základě vlastních zkušeností. Právě tyto zkušenosti utvářejí a rozvíjí názory na okolní svět. Aktivizační metody podporují aktivitu žáka a tím umožňují i osvojování si znalostí (Shah a kol., 2014).

Prvky badatelsky orientovaného vyučování se začaly zapracovávat hlavně do výuky přírodovědných předmětů, protože v současné době klesá zájem žáků o studium těchto předmětů a právě BOV by mohlo zatraktivnit výuku přírodovědných předmětů (Eilks et al., 2004). Neoblíbenost přírodovědných oborů může být podmíněna i osobností učitele a jeho způsobem výuky. V přírodovědných oborech se prosazuje hromadná výuka a mechanické učení faktům, čímž se zvyšuje náročnost studia (Vácha a Rokos, 2015). Žáci jsou pak schopni z paměti odříkávat definice, aniž by přesně rozuměli jejich významu či je uměli aplikovat do praxe a tak hodnotí přírodní vědy jako nudné a obtížné (Čížková, 2006). Velkým přínosem u BOV je chuť hledat a objevovat, žáci tak mohou snadněji pochopit vědecké termíny a principy (Stuchlíková, 2010). Díky samotnému BOV dochází i ke spolupráci mezi žáky, čímž se učí respektovat názory druhých. Přirozená zvědavost je nejvhodnější motivace a proto by mělo být vzdělávání zábavou i přínosem. Žáci by měli být vedeni učitelem k tomu, aby si sami pokládali výzkumné otázky a vytvářeli hypotézy. Žáci provádějí pokus, kdy po jeho skončení sami stanoví závěry. Učitel je zde v roli rádce, který žáky navádí správnou cestou (Petr, 2014).

Nevýhodami BOV mohou být nízké schopnosti a dovednosti žáků. Právě schopnosti a dovednosti jsou nedílnou součástí procesu, neboť jsou důležité pro zkoumání (Papáček, 2010). Velkou nevýhodou je i časová náročnost nebo neadekvátní vybavení škol a učeben (Stuchlíková, 2010).

#### **Dělení BOV dle Johnsona (2009)**

**a) Strukturované bádání** – žákům je předložen detailní popis práce, k výsledku se musí dobrat sami. Učitel má roli dozoru, který pokládá doplňující otázky a navrhuje jednotlivá řešení.

- b) Nasměřované bádání** – učitel se žáků ptá na doplňující otázky, ale žáci si sami stanovují postup práce.
- c) Společné bádání** – žáci a učitel řeší úkoly společnými silami. Přesné řešení není stanoveno, proto je vymyšlení celého postupu práce zcela na žácích. Uvedené bádání je celkově náročné a obtížně aplikovatelné.
- d) Otevřené bádání** – žáci sami vytváří hypotézy, navrhnou a ověří pokus, kdy si sami vyvodí výsledky.

## **2) Začít spolu**

Alternativní program Step by step vznikl ve 20.století v USA. Inspirace pro vznik byla čerpána např. u M. Montessori, H. Parkhurstové, C.Freineta. Tento projekt je pod záštitou ISSA (International Step by Step Association), do kterého je zapojeno více než 30 zemí světa. Snahou této asociace je zapojit do vzdělávání i rodiče. Program Začít spolu je realizován v mateřských školách (MŠ) a na prvním stupni základních škol (ZŠ ) (Pavlovská a kol. 2012). Cílem daného programu je snaha připravit dětem průpravu do života. Důležité je to, aby se děti samy naučily vyrovnávat se změnami, které život přináší. Žáci se zde učí komunikovat a spolupracovat mezi sebou a tím se redukuje soutěživost, čímž se může do jisté míry snížit i riziko šikany. Každé dítě má sestavený individuální plán (Gardošová a Dujková, 2012)

### **Škola – Začít spolu**

Na začátku roku si žáci stanoví pravidla, která budou ve třídě dodržována. Svým podpisem poté stvrzují, že daná pravidla budou dodržovat po celý školní rok.

Den začíná zpravidla povídáním v kruhu (tzv. ranní okruh), kde se děti dělí o své zážitky s vrstevníky, zpívají písně či provádějí rituály, které se naučí během vyučování. Poté probíhá hodina matematiky, vlastivědy, cizích jazyků, českého jazyka nebo přírodovědy. Každá hodina by měla být uzpůsobena tak, aby byly děti zapojovány do procesu učení co nejvíce, například formou diskuzí, her nebo skupinových prací.

Jednotlivé třídy jsou děleny do tzv. center aktivit, ve kterých děti tráví 60 minut denně. Každé centrum aktivity je zaměřeno na jednu činnost, proto se zde nacházejí takové materiály a pomůcky, které danou aktivitu usnadňují či zpestřují. Jsou to například centra objevů, čtení a psaní, matematiky aj. Žáci si sami mohou vybrat centrum aktivity, které chtějí

za den navštívit, ale za celý týden musejí obejít všechna centra. V těchto centrech žáci plní úkoly samostatně nebo ve skupinách.

Jednotlivé výstupy žáci hodnotí na konci dne (tzv. hodnotící kruh). Žáci se nejdříve hodnotí sami a poté je hodnotí učitel či je hodnotí společně. Žáci si vytvářejí portfolio, kde může být pozorován pokrok dítěte. Po dobu, kdy žáci pracují v centrech aktivit je přítomen ve třídě většinou ještě asistent (Kargerová a Krejčová, 2011).

### **3) Lesní škola**

Za zakladatelku lesní mateřské školky (LMŠ) je považována Dánka E. Flatau. Lesní mateřské školy jsou alternativami ke klasickým mateřským školám. V zahraničí je pro označení LMŠ používán termín – Forest Kindergarten nebo Waldkindergarten. LMŠ jsou nejvíce rozšířeny v Dánsku, Švédsku či Německu. Za základní odlišnost je považováno prostředí, ve kterém výuka probíhá. Nemusí se jednat pouze o les, ale o prostředí, které je přirozeně přírodní (Pavlovská a kol., 2012).

#### **Rozdíly LMŠ a klasické mateřské školy (MŠ) dle Vošahlíkové (2010):**

- Umístění této školy ve zdravím prospěšném prostředí v přírodě. Výuka probíhá za každého počasí. Tímto je propagován zdravý životní styl, kdy je u dětí podporováno otužování, což slouží jako prevence proti nemocem a alergiím
- Zázemím mateřských škol bývá tee-pee, jurta či maringotka
- Program probíhá po většinu času v přírodě, čímž je u dětí prohlubována úcta k přírodě a všemu živému.
- Počet jedinců v třídě nepřekračuje 15 dětí, o které pečují dva učitelé.

#### **Znaky LMŠ dle Vošahlíkové (2010):**

- rozvoj jemné i hrubé motoriky prostřednictvím různých podnětů
- možnost pohybu v přírodě
- prožití jednotlivých ročních období na vlastní kůži
- vytvoření či prohloubení vztahu k přírodě
- vytvoření si vztahu k živé i neživé přírodě
- rozvoj kreativity a fantazie nejen skrz přírodu
- možnost vidět rostliny a živočichy v přirozeném prostředí

- naučit se respektovat ticho a naslouchat svému okolí
- poznat hodnoty lesního společenství a hodnoty lidské společnosti

#### 4) Zdravá škola

Zdravá škola neboli program Škola podporující zdraví spadá pod Světovou zdravotnickou organizaci (WHO). Za hlavní cíl si Zdravá škola předsevzala vytvořit v MŠ, ZŠ i SŠ takové podmínky, které berou ohledy nejen na osobnostní rozvoj žáků, ale i na jejich biologické a psychické potřeby. Mezi snažení programu spadá i nutnost vytvořit prostředí, které povede k respektu k sobě samému i ke svému okolí. Základem jsou pilíře, které definují jednotlivé zásady celkového snažení programu (Zahradníčková, 2008).

#### Pilíře programu Zdravá škola dle Havlíkové a kol. (1998)

##### 1. Pilíř:

- **Pohoda prostředí** – škola by neměla být pouze pracovištěm, ale i místem, které naplňuje potřeby práce i odpočinku.
- a) **Pohoda věcného prostředí** – cílem je vytvořit příjemné a bezpečné prostředí. Poukazuje na nutnost využívání pomůcek během výuky. Škola by měla být vyzdobena pracemi žáků.
- b) **Pohoda sociálního prostředí** - bere na zřetel vztah jednoho ke druhému.
- c) **Pohoda organizačního prostředí** – zdůrazňuje potřeby odpočinku a potřeby žáků z biologického hlediska. Toto prostředí zahrnuje i zásady zdravého stravování.

##### 2. Pilíř:

- **Zdravé učení** – propojení osvojené látky s běžným každodenním životem. Důležitá je i spolupráce nejen mezi žáky.
- a) **Smysluplnost** – rozložení látky a aktivit tak, aby byly co možná nejpřínosnější a nejvyužitelnější. Důraz je kladen i na spolupráci s okolím školy.
- b) **Možnost výběru a přiměřenost** – žákům je udělena možnost na spoluutváření hodin a sami si mohou zvolit způsob učení. Žák si sám může zvolit formu výuky, předmět i volno časovou aktivitu.

- c) **Spoluúčast a spolupráce** – vytvoření takových učebních podmínek, aby docházelo k co možná největším interakcím mezi žáky, žáky a učiteli a dalšími účastníky vyučujícího procesu.
- d) **Motivující hodnocení** – principy formativního a sumativního hodnocení. Využívání odměn, trestů i pochval ve vyučovacím procesu.

### 3. Pilíř:

- **Otevřené prvenství** – vzájemné vztahy mezi účastníky školy, ale i zapojení jiných institucí do života školy.
- a) **Škola jako model demokratického společenství** – vyzdvihuje roli rodičů jako důležitých partnerů školy. Důraz je kladen na respekt a úctu.
- b) **Škola jako kulturní a vzdělávací středisko obce** – škola by měla být zpřístupněna široké veřejnosti.



## 3 METODIKA

### 3.1 Cíle výzkumu

- 1) S využitím dotazníkového šetření zjistit subjektivní názor studentů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity na alternativní způsoby vzdělávání.
- 2) S pomocí dotazníkového průzkumu ověřit informovanost studentů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity o alternativních způsobech vzdělávání.
- 3) Prostřednictvím didaktického testu stanovit míru znalostí studentů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity o problematice alternativního vzdělávání.

### 3.2 Výzkumné otázky

- 1) Jaký je subjektivní názor studentů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity na alternativní způsoby vzdělávání?
- 2) Jaká je informovanost studentů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity o alternativních způsobech vzdělávání?
- 3) Mají studenti Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity dostatečné znalosti o problematice alternativního vzdělávání?

### 3.3 Výzkumná hypotéza

- 1) Studenti, kteří dosáhli vysokého skóre v didaktickém testu znalostí, budou do vlastní výuky více zařazovat prvky alternativní pedagogiky než studenti, kteří získali nízký počet bodů.

Pro potřeby rešeršní části diplomové práce došlo nejprve ke shromáždění česky psaných, ale i zahraničních odborných zdrojů literatury vztahující se k problematice alternativního vzdělávání. Na základě získaných informací byla pomocí analyticko-syntetické metody vytvořena teoretická část diplomové práce.

Data a výsledky pro praktickou část byly získávány na základě dotazníkového šetření a s využitím didaktického testu znalostí zaměřeného na problematiku alternativního školství. Dotazník je vymežován např. Gavorou (2010) jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Samotný dotazník tak představuje soustavu předem

připravených promyšleně seřazených otázek, na které odpovídá dotazovaná osoba (respondent) (Chráska, 2011). Didaktický test můžeme definovat jako odborný postup, který je orientován na objektivní zjišťování úrovně osvojení znalostí z určité oblasti poznání (Byčkovský, 1982; Chráska, 2011). Kalhous & Obst (2003) či Ivis, Bondy & Adlaf (2003) chápou didaktický test jako soubor otázek a odpovědí určených pro určitou skupinu studentů.

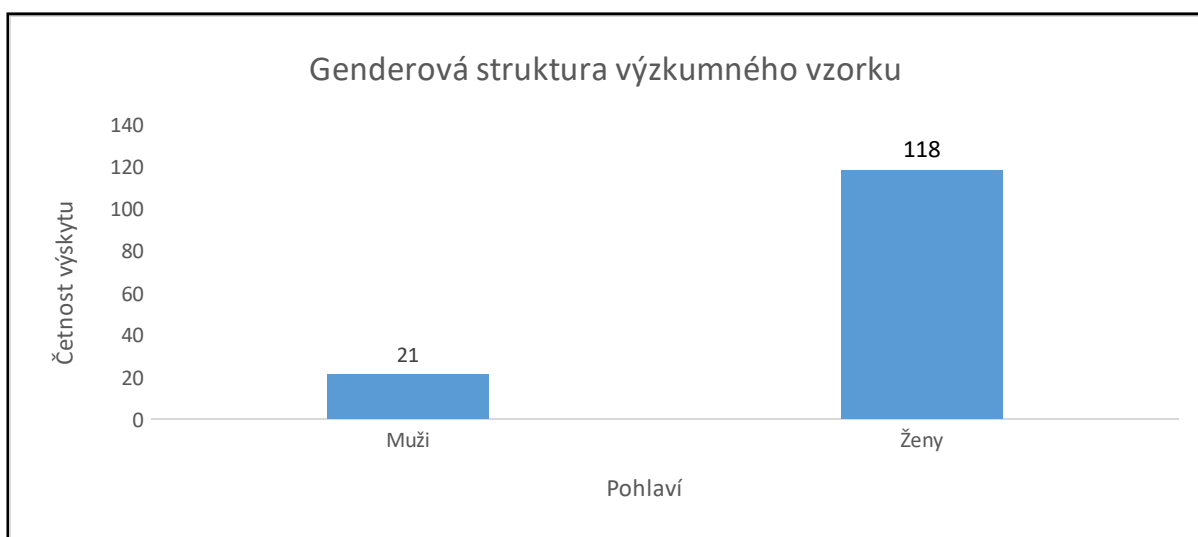
Dotazníkové šetření a testování úrovně znalostí (viz. Příloha 1) bylo inicializováno v prostředí Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Jednalo se tedy o tzv. dostupný výběr respondentů (Skutil, 2011). Mezi dotazované byli zařazeni studenti tříletých bakalářských, dvouletých navazujících magisterských a pětiletých magisterských programů, vyjma studentů prvního ročníku, kteří se v průběhu studia na fakultě ještě příliš nezabydleli a neabsolvovali žádným předmět, alespoň okrajově řešící alternativní vzdělávání. Jejich zařazení do výzkumu by tak mohlo výrazně zkreslit výsledky výzkumného šetření a odpovědi by tak často nemohly být brány jako příliš relevantní. Na výzkumu finálně participovalo 139 respondentů. Genderová struktura výzkumného vzorku odpovídá běžné skladbě studentů na pedagogických fakultách (Obr. 1). Výrazně tak převládají ženy. Výzkumného záměru se zúčastnilo 118 žen (85% dotazovaných) a 21 mužů (15%).

Na základě pilotního testování, které proběhlo u 23 studentů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, byla sestavena finální verze dotazníku a testu úrovně znalostí. Dotazník obsahoval sedm otázek, které byly zaměřeny na identifikační údaje a subjektivní názory dotazovaných na výuku s alternativními prvky. Jednalo se o uzavřené (strukturované) položky často s využitím Likertovy škály. Likertova škála je složena z výroků, na které může respondent odpovědět na stupnici, reprezentující míru souhlasu (Jamieson, 2004). Jako příklad můžeme uvést stupnici, kterou používají Vácha a Ditrich (2016): Určitě ano, spíše ano, nevím, spíše ne, určitě ne.

Druhou část výzkumného šetření tvořil didaktický test o jednadvaceti otázkách, který ověřoval znalosti respondentů o alternativním vzdělávání. Jednotlivé testové položky se týkaly pragmatismu, ze kterého filosofie alternativních škol vychází, reformní pedagogiky a pěti typů konkrétních alternativních škol (Waldorfské, Montessori, moderní alternativní školy, Daltonského plánu a Jenské školy). Položky byly odstupňovány dle obtížnosti. Pragmatismu a každého ze zmíněných šesti typů alternativních škol se v testu znalostí týkaly tři otázky s dotací 1, 2 a 3 body. Dvě otázky měly dle Chrásky (2011) charakter otevřené úlohy se

stručnou odpovědí a 19 otázek mělo podobu položky s vícečlennou odpovědí (tzv. multiple-choice).

Následně došlo autorkou práce k vyhodnocení dotazníku a znalostního testu. Částečně byla využita čárkovací metoda, kdy výskyt daného znaku zaznamenáváme čárkou (Stojan, 2003) a u otevřených otázek byly odpovědi tříděny dle různorodosti jednotlivých odpovědí. Získaná data byla vyhodnocena v programu Microsoft office excel s využitím zejména popisné statistiky. K vyhodnocení vztahu mezi individuálně získanými body v testu znalostí a subjektivním názorem na zařazení prvků alternativních škol do vlastní pedagogické praxe byla využita korelační analýza zpracovaná v programu Statistica. Korelační analýza znázorňuje statistickou závislost dvou kvantitativních veličin (měří vzájemný vztah dvou proměnných). Dvě proměnné jsou korelované, jestliže určité hodnoty jedné proměnné mají tendenci se vyskytovat společně s určitými hodnotami druhé proměnné (Hendl, 2009).

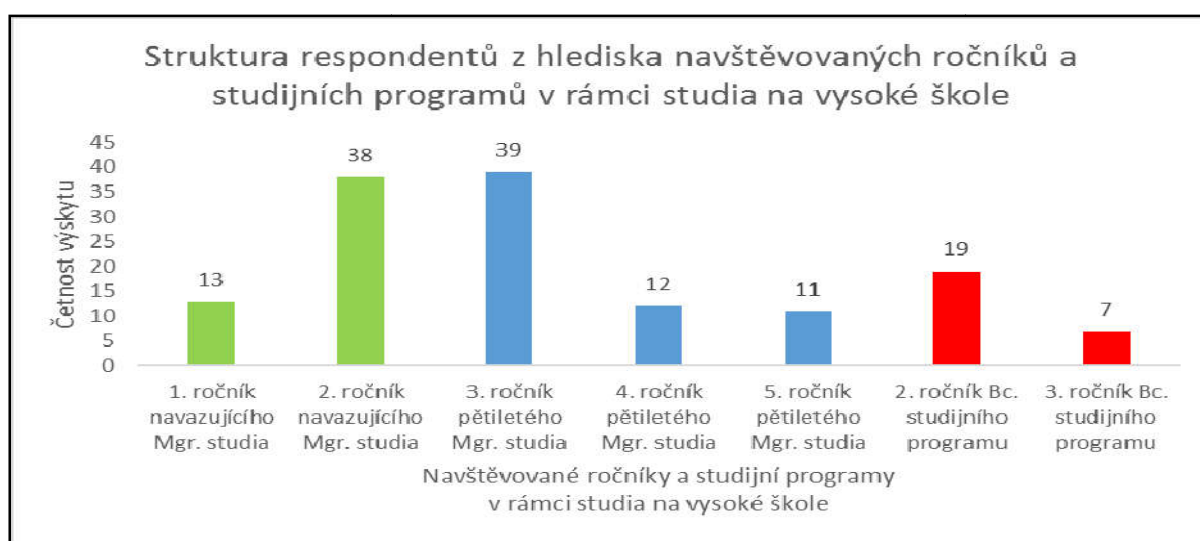


**Obr. 1 – Genderová struktura výzkumného vzorku**

## 4 VÝSLEDKY

### 4.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření

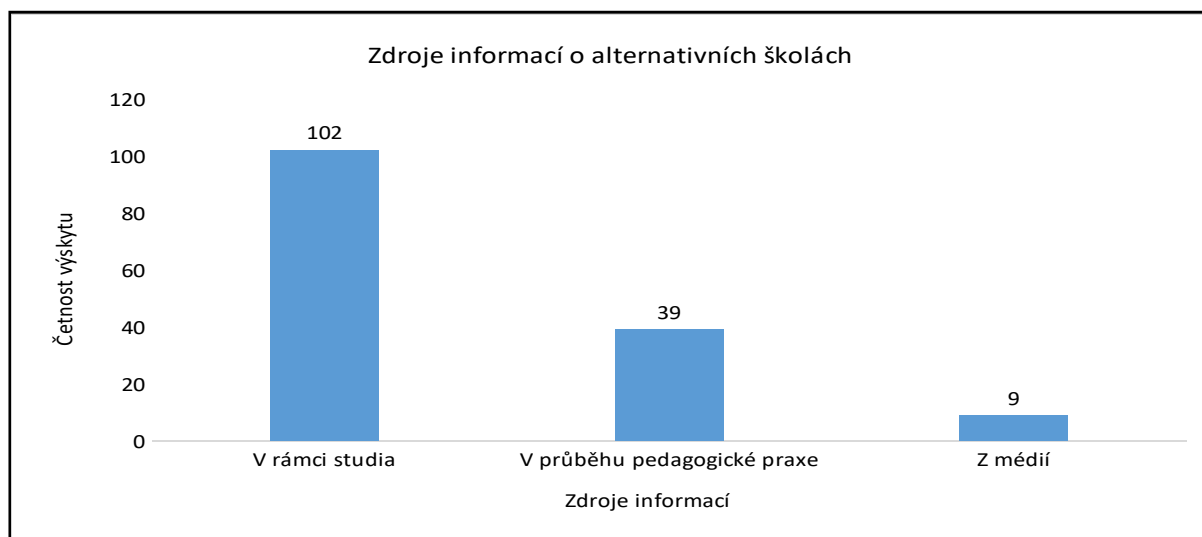
Úvodní dotazníkové položky sloužily jako identifikační, to znamená, že byly orientovány na zjištění obecných informací o dotazovaných (pohlaví (viz metodika a Obr. 1) a studijní program). Navazující magisterské studium – učitelství pro II. stupeň základních škol v různých kombinacích navštěvuje celkem 51 dotazovaných (36% respondentů), první ročník uvedeného studijního programu uvedlo 13 studentů (9%). Druhý ročník navazujícího magisterského studia pak navštěvuje 38 respondentů (27%). Pětiletý magisterský studijní program - učitelství pro I. stupeň základních škol studuje celkem 62 (45%) dotazovaných. Třetí ročník studia vybralo 39 z uvedených studentů (28%), čtvrtý ročník 12 (9%) dotazovaných a pátý ročník uvedlo 11 (8%) participujících. Tříletý bakalářský studijní program navštěvuje 26 (19%) studentů. První ročník bakalářského studijního programu uvedlo 19 studentů (14%) a 7 studentů (5%) navštěvuje druhý ročník uvedeného studijního programu (Obr. 2).



Obr. 2 – Studijní programy a ročník studia

Další položky dotazníku se svým obsahem vztahovaly v obecné rovině již konkrétně k problematice alternativních škol. V otázce číslo tři respondenti odpovídali na otázku, zda se s termínem alternativní školy již setkali, popřípadě měli specifikovat zdroj poznání o dané problematice (Obr. 3). Na výběr měli celkem ze čtyř možností: 1) v rámci studia na vysoké škole, 2) v průběhu pedagogické praxe, 3) z médií nebo se 4) s termínem alternativní školy ještě neseťkali. U této otázky mohli dotazovaní vybrat i více odpovědí.

Celkem 102 (73%) z dotazovaných se s termínem alternativní školy setkala v průběhu svého dosavadního studia na vysoké škole v rámci předmětů zejména na katedře Pedagogiky a psychologie. 39 (28%) respondentů získalo povědomí o alternativních typech škol během vlastní pedagogické praxe a devět studentů (6%) se o alternativním školství dozvědělo z různých médií. Nikdo z tázaných neodpověděl, že se s daným termínem nikdy nesešel (Obr. 3).



**Obr. 3 – Zdroje informací o alternativních školách**

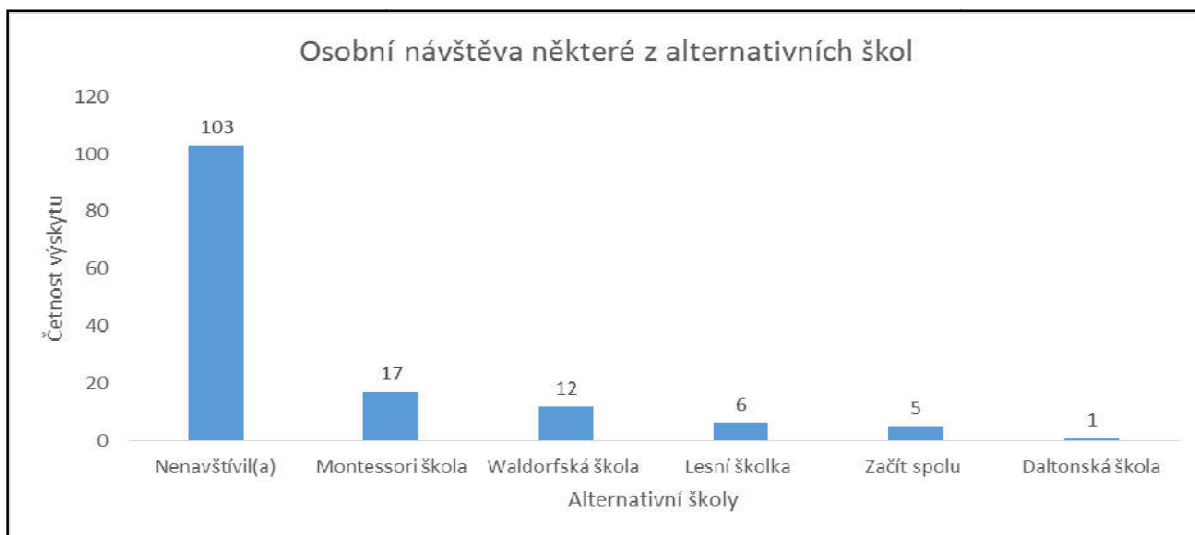
V rámci čtvrté otázky byl zjišťován subjektivní názor respondentů na skutečnost, zda v budoucnu plánují zařadit prvky alternativního vzdělávání do vlastní praxe. Dotazovaní mohli vybírat z možností postavených na principu pěti stupňové Likertovy škály (určitě ano, spíše ano, nevím, spíše ne, určitě ne). Možnost, že by do vlastní praxe určitě zařadili prvky alternativního školství, vybralo celkem 28 respondentů (20%), 61 dotazovaných (44%) by prvky alternativní výuky do vlastní praxe spíše zařadilo, 21 studentů (15%) uvedlo, že neví, zda by prvky alternativních škol do praxe zařadili, 28 participujících (20%) uvedlo možnost spíše ne a 1 z dotazovaných (1%) by prvky alternativních škol do vlastní praxe určitě nezařadil (Obr. 4)



**Obr. 4 – Zařazení prvků alternativního vzdělávání do vlastní praxe**

Otázka číslo pět měla za úkol zjistit osobní zkušenost respondentů s určitým typem alternativní školy. Konkrétně, zda jednotliví dotazovaní přímo navštívili některou z alternativních škol. V případě, že ano, měli participující studenti za úkol typ školy specifikovat. Naprostá většina respondentů, 103 (74%) dotazovaných, dosud žádnou z alternativních škol nenavštívila, zbylých 36 (26%) studentů ano. Ze studentů, kteří již mají s některou z alternativních škol osobní zkušenost, pět uvedlo, že navštívilo alespoň dva různé typy alternativních škol.

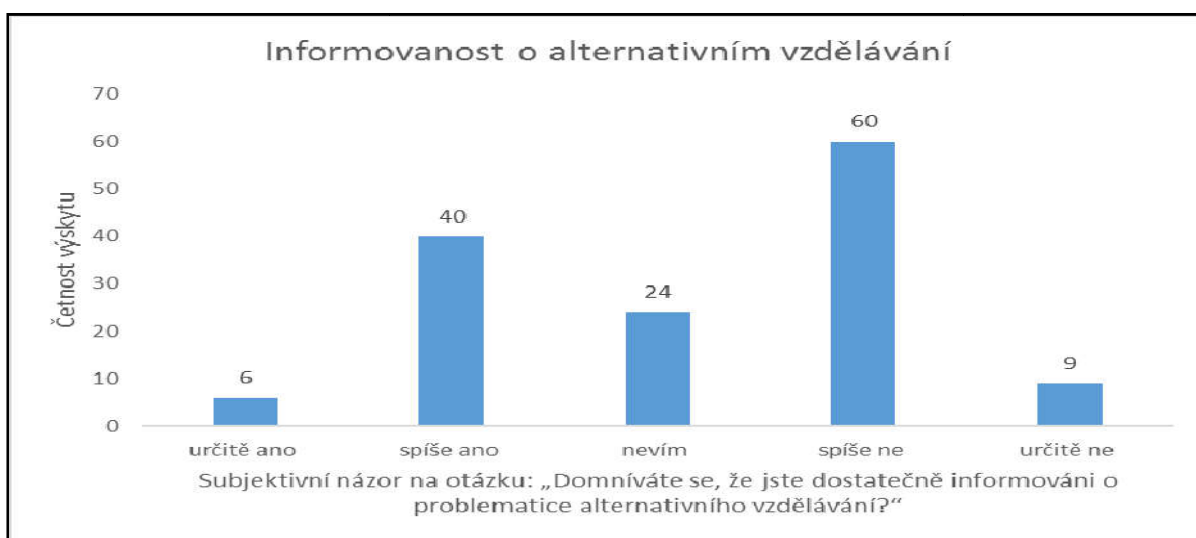
Montessori školu navštívilo nejvíce z dotazovaných, celkem 17 (12%) respondentů, Waldorfskou školu 12 (9%) tázaných, Lesní školku 6 (4%) participujících, alternativní školu Začít spolu uvedlo 5 (3%) studentů a jeden (1%) z dotazovaných uvedl, že navštívil Daltonskou školu (Obr. 5). Z položek čtyři a pět je patrné, že všichni dotazovaní mají určité povědomí a znalosti o alternativním vzdělávání, ale jen minoritní skupina respondentů přišla s jednotlivými školami do styku na základě osobní návštěvy.



**Obr. 5 – Osobní návštěva respondentů některé z alternativních škol**

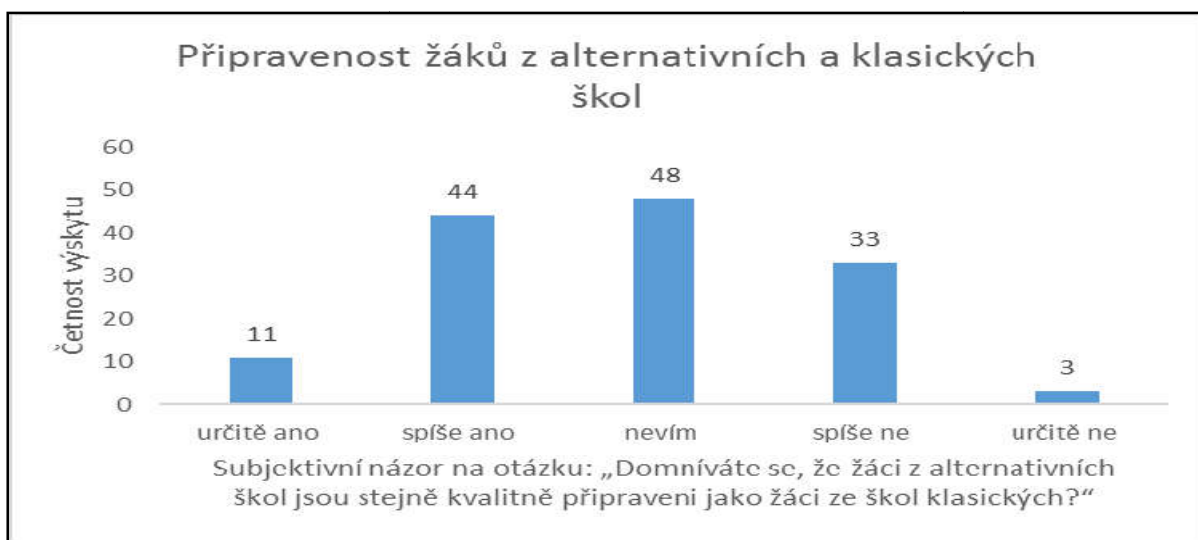
Otázka číslo šest zjišťovala respondentův subjektivně zabarvený názor, zdali se domnívá, že je o problematice alternativních škol dostatečně informován. Dotazovaní mohli vybírat z možností postavených na principu pěti stupňové Likertovy škály (určitě ano, spíše ano, nevím, spíše ne, určitě ne).

Na otázku „Domníváte se, že jste dostatečně informováni o problematice alternativních škol?“ Odpověď určitě ano uvedlo 6 (4%) respondentů, spíše ano vybralo 40 (29%) z dotazovaných, 24 (17%) studentů zvolilo odpověď nevím, možnost spíše ne označilo 60 (43%) z dotazovaných a 9 (7%) participujících si myslí, že jejich informovanost o problematice alternativních škol nedosahuje dostatečné úrovně (Obr. 6).



**Obr. 6 – Informovanost o alternativním vzdělávání**

Otázka číslo sedm zjišťovala subjektivní názor respondenta na skutečnost, zdali jsou žáci z alternativních škol stejně kvalitně připraveni jako žáci navštěvující klasický typ základní školy. Dotazovaní mohli vybírat, stejně jako v předchozí otázce, z možností založených na pěti stupňové Likertově škále. Jedenáct (8%) participujících se domnívá, že žáci, kteří navštěvovali některou z alternativních škol, jsou stejně kvalitně připraveni jako žáci ze škol běžných. Dalších 44 (32%) studentů uvedlo odpověď spíše ano, 48 (34%) respondentů si není jisto, jestli je kvalita přípravy na běžné a alternativní škole srovnatelná. 33 (24%) dotazovaných se domnívá, že žáci z alternativních škol spíše nejsou připraveni na stejné úrovni jako žáci ze škol klasických a 3 lidé (2%) jsou toho názoru, že žáci alternativních škol určitě nejsou stejně kvalitně připraveni jako jejich vrstevníci z běžných škol (Obr. 7).



**Obr. 7 – Připravenost žáků z alternativních a klasických škol**

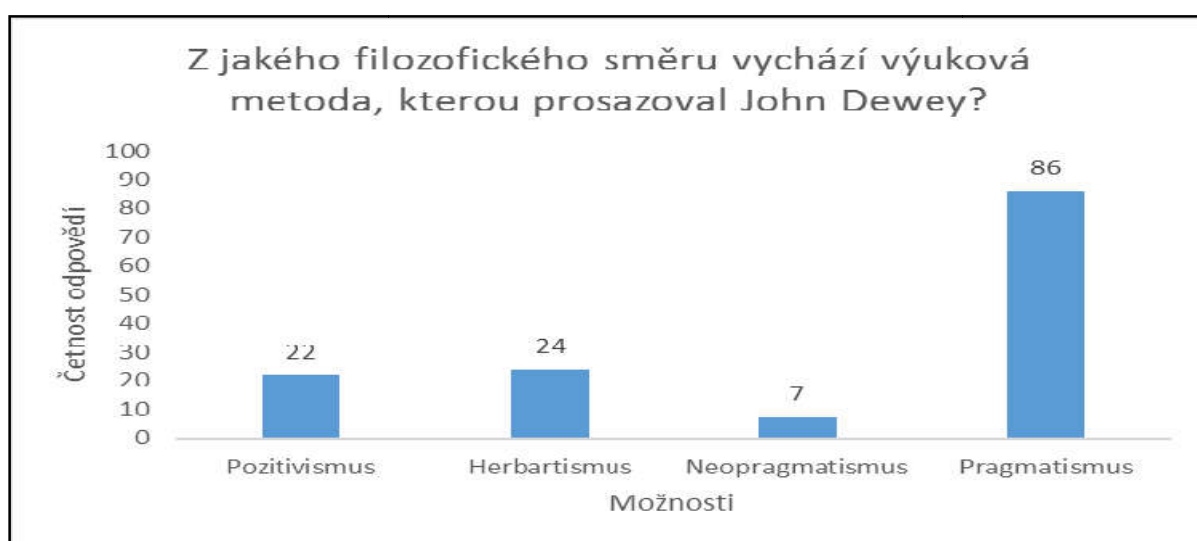
#### 4.2 Vyhodnocení jednotlivých položek z testu znalostí

Následující část práce se věnuje vyhodnocení jednotlivých položek znalostního testu. Položky v rámci vyhodnocení nejsou řazeny dle pořadí v testu znalostí, ale na základě příslušnosti k jednotlivým typům alternativních škol a pragmatické tematice. Konkrétně tři otázky s různým bodovým ohodnocením se vždy vztahují k určité alternativní škole, reformní pedagogice či pragmatismu (viz metodika).



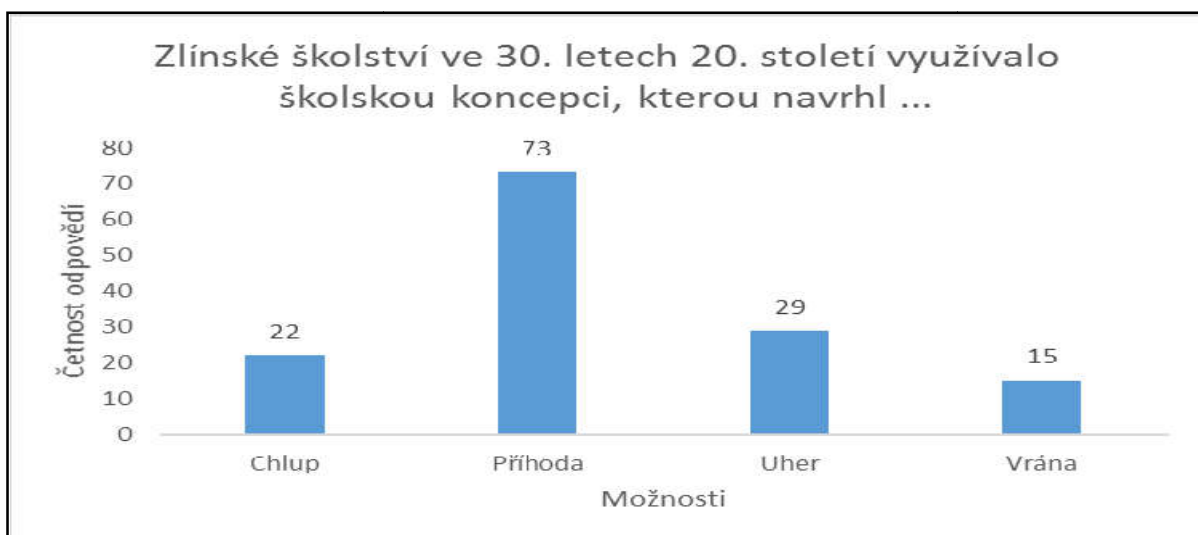
#### 4.2.1 Pragmatismus

Pragmatické tématice se v testu znalostí věnují otázky č. 1 (ohodnocena 1 bodem), 8 (2 body) a 15 (3 body). První z otázek týkající se problematiky pragmatismu zjišťovala povědomí dotazovaných o filozofickém směru, z něhož vycházela výuková metoda, kterou prosazoval americký filosof a pedagog John Dewey. Respondenti mohli vybírat ze čtyř možných odpovědí: a) z pozitivismu, b) z herbartismu, c) z neopragmatismu a za d) z pragmatismu. Správná odpověď je za d) z pragmatismu (Obr. 8). Správně odpovědělo 86 respondentů (62%). Herbartismus vybralo jako odpověď 24 respondentů (17%), pozitivismus označilo za správnou odpověď 22 lidí (16%) a neopragmatismus 7 (5%).



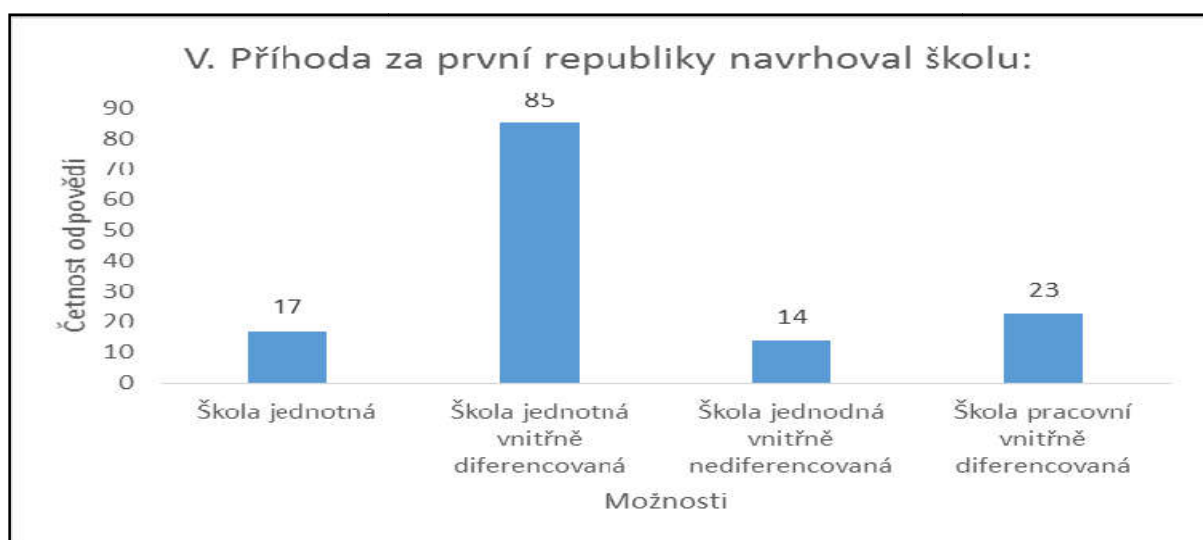
Obr. 8 Výchozí filozofický směr pragmatismu

Následující testová položka ověřovala znalost respondentů o školské koncepci, kterou ve třicátých letech dvacátého století využívalo zlínské školství. Bylo možno vybírat opět ze čtyř možností: a) O. Chlup, b) V. Příhoda, c) J. Uher a d) S. Vrána (Obr. 9). Školskou koncepci zlínského školství počátku 20. století navrhl V. Příhoda, kterého označilo celkem 73 dotazovaných (52%). O. Chlupa jako zakladatele této školské koncepce vybralo 22 lidí (16%), J. Uhra 29 lidí (21%) a S. Vránu 15 (11%).



**Obr. 9** Koncepce zlínského školství počátku 20. století

Poslední z triády otázek vztahující se k pragmatické problematice zjišťovala povědomí jednotlivých studentů o škole, kterou navrhoval během I. republiky V. Příhoda. Možnosti pro výběr odpovědí byly následující: a) školu jednotnou, b) školu jednotnou vnitřně diferencovanou, c) školu jednotnou vnitřně nediferencovanou, d) školu pracovní vnitřně diferencovanou (Obr. 10). V. Příhoda navrhoval za první republiky školu jednotnou vnitřně diferencovanou. Správnou odpověď b) vybralo celkem 85 z dotazovaných (61%). Školu jednotnou vybralo jako odpověď 17 lidí (12%), školu jednotnou vnitřně nediferencovanou 14 respondentů (10%). 23 dotazovaných (17%) se domnívalo, že V. Příhoda navrhoval školu pracovní vnitřně diferencovanou.



**Obr. 10** Škola navrhovaná V. Příhodou

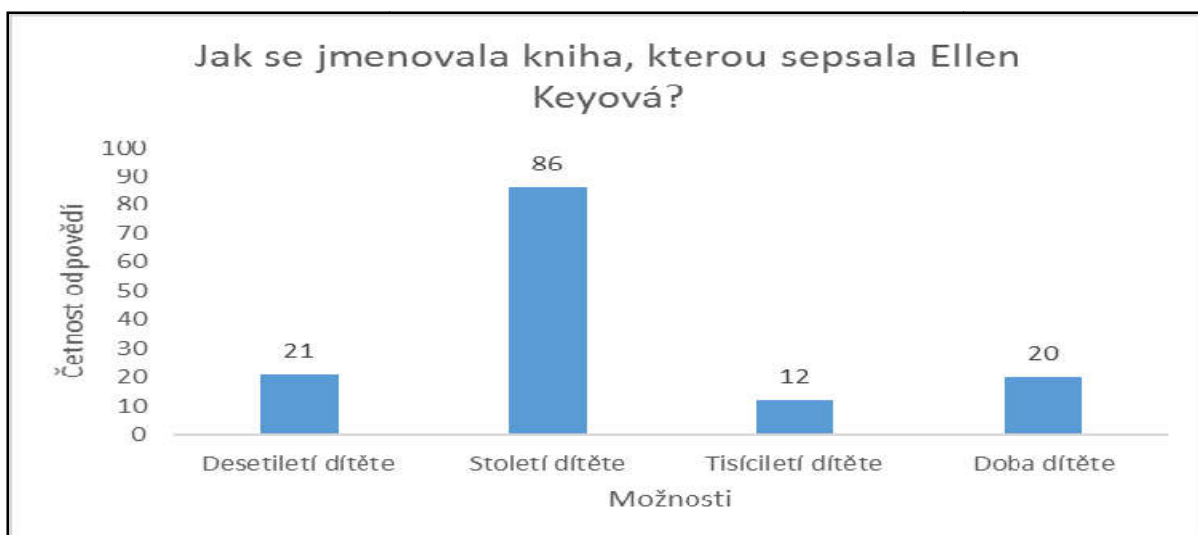
#### 4.2.2 Reformní pedagogika

Reformní pedagogice a tématům s ní spojených se v testu znalostí věnují otázky č. 2 (ohodnocena 1 bodem), 9 (2 body) a 16 (3 body). Úvodní otázka k uvedenému tématu zněla: „Koncem 19. století a začátkem 20. století se rozvíjelo v mezinárodním měřítku hnutí, které vytvářelo nové pedagogické koncepce označované pod společným názvem...“. Respondenti měli možnost vybírat z následujících odpovědí: a) přirozená pedagogika, b) reformní pedagogika, c) elementární pedagogika a d) pedagogika novověku. Hnutí, které se rozvíjelo ve zmiňovaném období, se souhrnně označuje jako reformní pedagogika (Obr. 11). Reformní pedagogiku jako svou odpověď zvolilo 107 studentů (77%). Odpověď přirozená pedagogika vybralo 13 respondentů (9%), elementární pedagogiku označilo za správnou odpověď 14 (10%) a pedagogiku novověku zbylých 5 respondentů (4%).



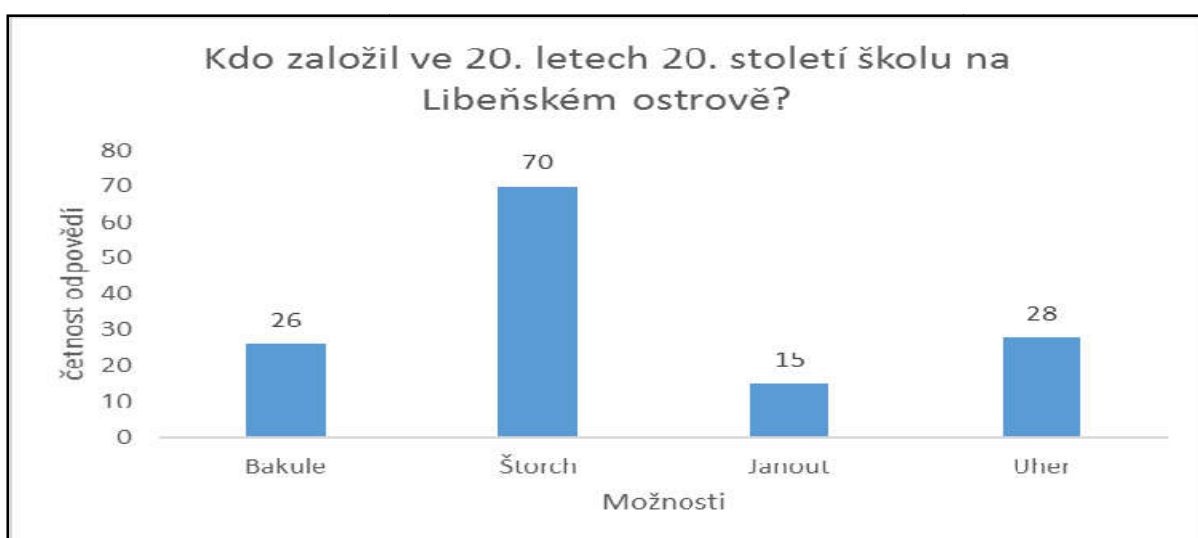
Obr. 11 Reformní pedagogika na přelomu 19. a 20. století

Druhá otázka zaměřena na reformní pedagogiku byla spojena s Ellen Keyovou, autorkou knihy Století dítěte. Samotný název knihy byl předmětem testové otázky. Dotazovaní měli na výběr z uvedených názvů knih: a) Desetiletí dítěte, b) Století dítěte, c) Tisíciletí dítěte a d) Doba dítěte (Obr. 12). Desetiletí dítěte vybralo 21 z dotazovaných (15%). Správnou odpověď, Století dítěte, zvolilo 86 studentů (62%). Tisíciletí dítěte označilo 12 lidí (9%) a Dobu dítěte si za správnou odpověď zvolilo celkem 20 dotazovaných (14%).



**Obr. 12 Kniha Ellen Keyové - Století dítěte**

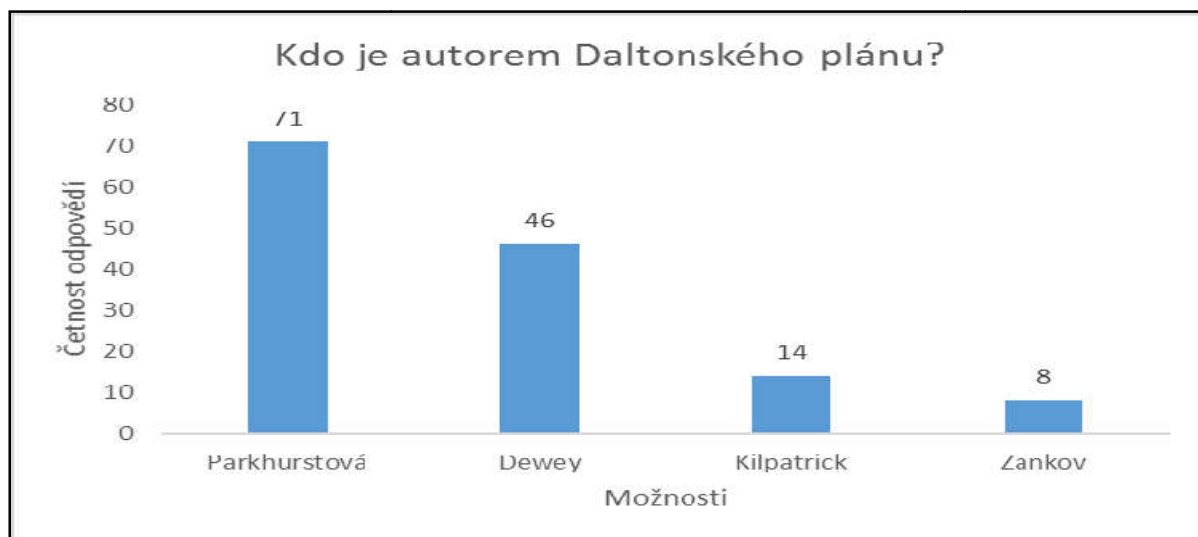
Soubor otázek zabývajících se problematikou týkající se reformní pedagogiky uzavírá otázka dotazující se na zakladatele školy na Libeňském ostrově na počátku 20. století. Podle nabízených odpovědí to mohl být, F. Bakule, E. Štorch, Č. Janout a J. Uher (Obr. 13). Správnou odpověď představoval E.Štorch, kterého označilo správně celkem 70 lidí (50%). 26 respondentů (19%) se domnívalo, že školu na Libeňském ostrově založil F. Bakule. Podle 15 studentů (11%) inicioval vznik této školy Č. Janout a 28 zbývajících (20%) považovalo za zakladatele školy na Libeňském ostrově J. Uhra.



**Obr. 13 E. Štorch – zakladatel školy na Libeňském ostrově**

#### 4.2.3 Daltonský plán

Konkrétnější otázky zabývající se jednotlivými typy alternativních škol otevírá otázka, která se opírá o problematiku daltonského plánu. První otázka ověřovala znalosti studentů o autorovi Daltonského plánu (Obr. 14). Z nabízených osobností to mohla být buď H. Parkhurstová, J. Dewey, W. Kilpatrick nebo L. V. Zankov. Zakladatelkou Daltonského plánu je H. Parkhurstová, kterou označilo celkem 71 z dotazovaných (51%). J. Deweyho vybralo celkem 46 studentů (33%), W. Kilpatricka 14 (10%) a L. V. Zankova 8 respondentů (6%).



Obr. 14 – H. Parkhurstová – autorka Daltonského plánu

Další z otázek týkající se Daltonského plánu měla charakter položky s otevřenou odpovědí. To znamená, že dotazovaní neměli na výběr žádné možnosti, ale museli sami napsat svou odpověď. Respondenti měli uvést, ve které z alternativních škol žáci podepisují měsíční smlouvu o zvládnutí učiva. Správná odpověď byla - Daltonský plán. Ze 139 dotazovaných odpovědělo správně 19 studentů (14%) a 120 špatně nebo vůbec (86%). Studenti nejčastěji volili jako svou odpověď Montessori, waldorfskou pedagogiku či odpověď proškrtli s tím, že ji neví.

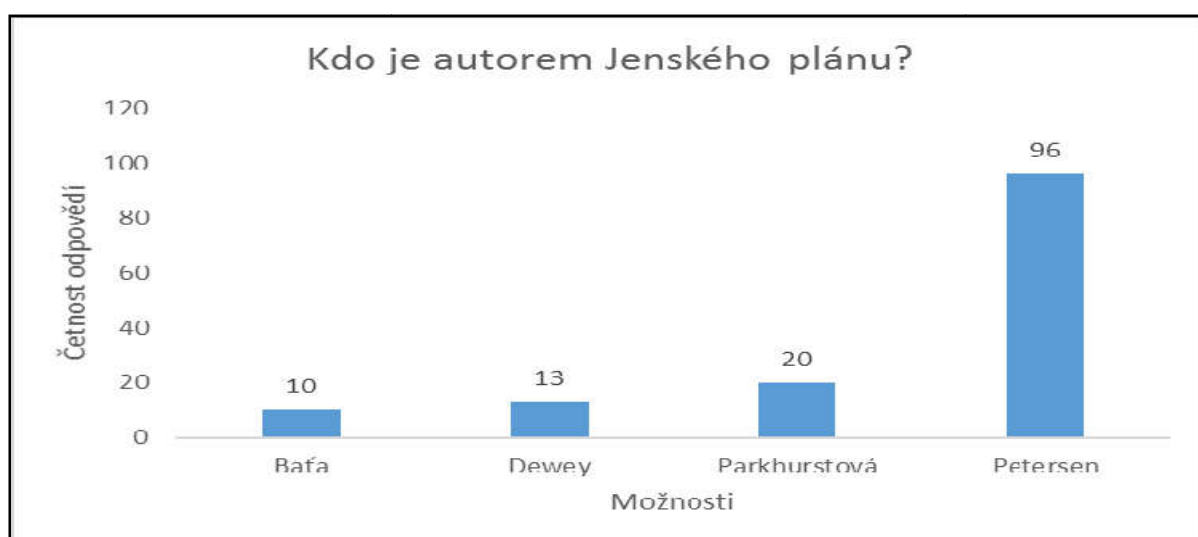
Závěrečná otázka k dané problematice zjišťovala povědomí respondentů o dodatku, který upravuje znění Daltonského plánu. Studenti mohli vybírat: a) Winnetská soustava, b) Vídeňská soustava, c) Windsorská soustava nebo d) Wroclavská soustava. Dodatek, který upravuje znění Daltonského plánu, se nazývá Winnetská soustava. Správnou odpověď zvolilo 76 respondentů (55%). Vídeňskou soustavu vybralo 19 lidí (14%), 38 (27%) Windsorskou a 6 z dotazovaných (4%) Wroclavskou soustavu (Obr. 15).



**Obr. 15 Dodatek Daltonského plánu**

#### 4.2.4 Jenský plán

Mezi alternativní školy patří i tzv. Jenský plán. Do znalostního testu byly zařazeny opět tři otázky, které byly spojeny s touto tematikou. Otázka za jeden bod se týkala autorství Jenského plánu. Možnosti na výběr byly: T. Baťa, J. Dewey, H. Parkhurstová nebo P. Petersen (Obr. 16). Správně, tedy že zakladatelem Jenského plánu je P. Petersen, odpovědělo celkem 96 dotazovaných (70%). J. Deweyeho jako zakladatele Jenského plánu zvolilo 13 lidí (9%), H. Parkhurstovou 20 (14%) a T. Baťu 10 z dotazovaných (7%).



**Obr. 16 P. Petersen – autor Jenského plánu**

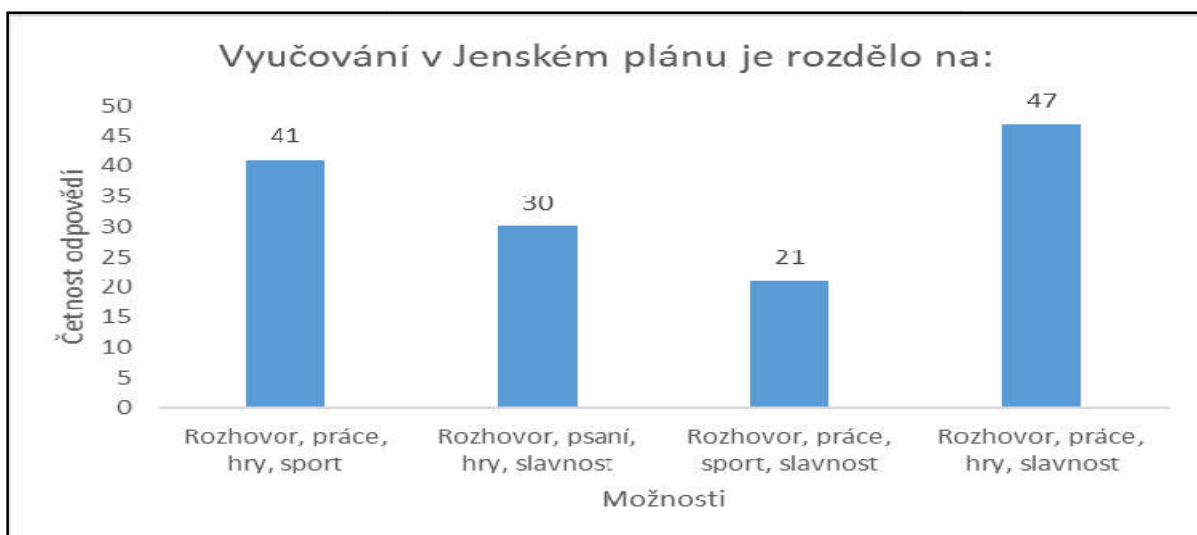
V následující otázce měli studenti odpovědět, v jaké z alternativních škol se školní docházka rozděluje na tzv. kmenové skupiny. Možnosti odpovědí byly a) Daltonský plán, b)

Jenský plán, c) Waldorfská škola a d) Montessori. Nejvíce respondentů odpovědělo správně, tedy že školní docházka se rozděluje na tzv. kmenové skupiny v Jenském plánu. Tuto odpověď zvolilo celkem 48 lidí (35%), 42 studentů (30%) vybralo odpověď Daltonský plán, 31 (22%) Waldorfskou školu. Nejméně respondentů, celkem 18 (13%), zvolilo za svou odpověď Montessori (Obr. 17).



**Obr. 17 Kmenové skupiny – Jenský plán**

Závěrečná otázka z bloku týkajícího se Jenského plánu zjišťovala povědomí respondentů o rozdělení vyučování v rámci uvedeného typu alternativní školy. Respondenti měli na výběr z odpovědí: a) rozhovor, práce, hry a sportovní aktivity nebo b) rozhovor, psaní, hry a slavnost c) rozhovor, práce, sportovní aktivity a slavnosti či za d) rozhovor, práce, hry a slavnosti (Obr. 18). Správnou odpověď za d) zvolilo 47 studentů (34%). Druhá nejčastější odpověď byla možnost a), kterou za správnou považovalo 41 respondentů (29%). 30 participujících (22%) vybralo možnost, že vyučování v rámci Jenského plánu je rozdělováno na rozhovor, psaní, hry a slavnosti a nejméně studentů uvedlo odpověď c), tu si jako správnou možnost vybralo 21 participujících (15%).



**Obr. 18** Dělení vyučování v rámci Jenského plánu

#### 4.2.5 Alternativní škola Montessori

Úvodní otázka, vztahující se ke škole Montessori ověřovala, zda respondenti vědí, kdo propagoval myšlenku: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Z nabízených osobností to mohl(a) být: a) C. Freinet, b) M. Montessori, c) W. Kilpatrick a d) R. Steiner. Správná odpověď byla M. Montessori, kterou zvolilo celkem 116 respondentů (83%). Druhá nejčastější odpověď byla R. Steiner, toho za propagátora výše zmiňovaného výroku označilo 12 lidí (9%). 7 respondentů (5%) zvolilo C. Freineta a 4 z dotazovaných (3%), W. Kilpatricka (Obr. 19).



**Obr. 19** M. Montessori – propagátorka myšlenky: Pomoz mi, abych to dokázal sám.



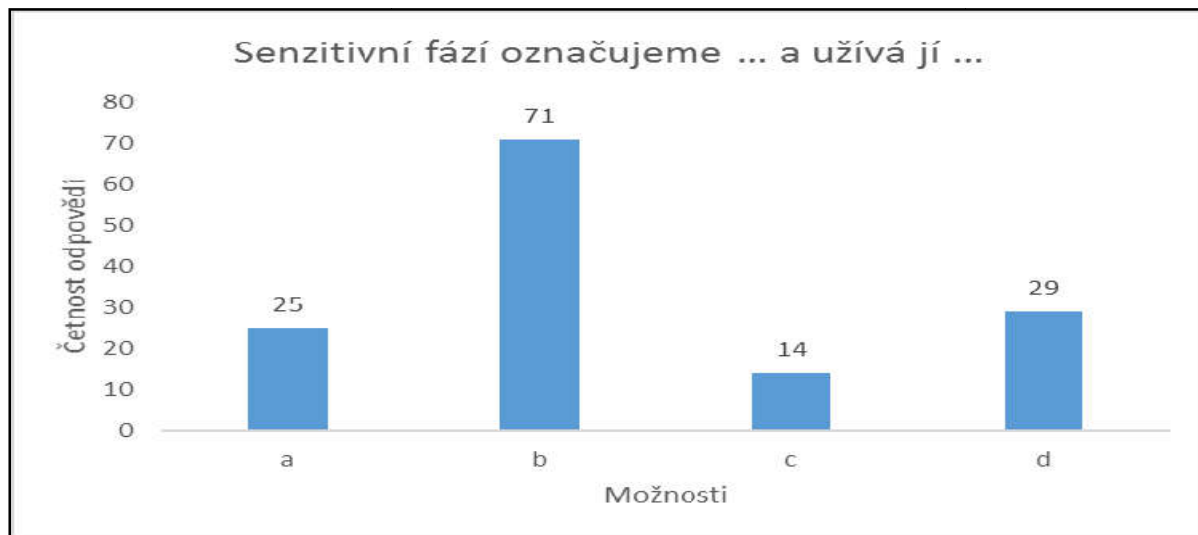
Dvoubodová otázka z bloku o Montessori škole, operovala s pojmem polarizace pozornosti. Respondenti měli uvést, co daný pojem znamená. Polarizace pozornosti je chápána jako mimořádné soustředění na určitou činnost. Správnou odpověď za d, uvedlo 61 studentů (44%). Další z nabízených odpovědí za a, popisuje zmiňovaný jev jako odvádění pozornosti k nově nastalým pedagogickým situacím, tuto odpověď považovalo za správnou celkem 14 respondentů (10%), 13 studentů (9%) se domnívalo, že správnou odpovědí je možnost b, definovanou jako neschopnost soustředit se a 51 respondentů (37%) uvedlo možnost c, tedy schopnost vnímat celé řady smyslových podnětů (Obr. 20).



**Obr. 20 Význam pojmu polarizace pozornosti**

Následovala otázka, zjišťující povědomí respondentů o tom, co to je a která alternativní škola využívá pojem senzitivní fáze. Na výběr bylo opět ze čtyř možných odpovědí. Pojem senzitivní fáze mohli respondenti chápat a) jako zvýšenou citlivost pro určitou činnost a využívá se v Daltonském plánu nebo b) ji mohli charakterizovat jako zvýšenou citlivost, kterou využívá škola M. Montessori. Třetí možnou odpovědí c), kde byl uvedený pojem definován jako zaměření učitele na danou činnost a využívá ji M. Montessori a v poslední z nabízených odpovědí d) byla senzitivní fáze charakterizována jako zvýšená citlivost, kdy si učitel uvědomuje tento fakt a snaží se předejít situacím, kdy by dítě mohlo přecitlivěle reagovat a používá ji M. Montessori. Senzitivní fázi můžeme chápat jako zvýšenou citlivost pro danou činnost a využívá ji M. Montessori, správná odpověď tak byla b. Dobře odpovědělo 71 dotazovaných (51%). Možnost, že senzitivní fáze je zvýšená citlivost pro danou činnost označilo celkem 25 studentů (18%). Odpověď, že se se jedná o zaměření se

učitele na činnost, která se dítěti líbí a používá ji M. Montessori označilo 14 lidí (10%) a 29 respondentů (21%) uvedlo, že se jedná o zvýšenou citlivost, kdy si učitel uvědomuje tento fakt a snaží se předejít situacím, kdy by dítě mohlo přecitlivěle reagovat a používá ji M. Montessori (Obr. 21).



**Obr. 21 Význam a využití pojmu senzitivní fáze**

#### 4.2.6 Waldorfská škola

Jedna ze dvou posledních oblastí vědomostního testu se týká Waldorfské školy. Blok tří otázek otevírala položka, kde měli respondenti vybrat, který ze zmiňovaných pojmů není typický pro waldorfskou pedagogiku. Možnosti byly následující: a) antroposofie, b) dvanáctiletá školní docházka, c) soulad s přírodou, d) uzavření smlouvy o zvládnutí učiva mezi učitelem a žákem. Správná odpověď byla d, ve Waldorfské škole se neuzavírá měsíční smlouva o zvládnutí učiva mezi učitelem a žákem (Obr. 22). Možnost d, označilo jako správnou 34 z participujících (24%), 26 respondentů (19%) zvolilo odpověď a. Nejvíce označovanou odpovědí byla odpověď b, tedy že pro Waldorfskou pedagogiku není typická dvanáctiletá školní docházka, vybralo ji 60 lidí (43%). Nejméně z dotazovaných označilo odpověď c, a to celkem 19 (14%).



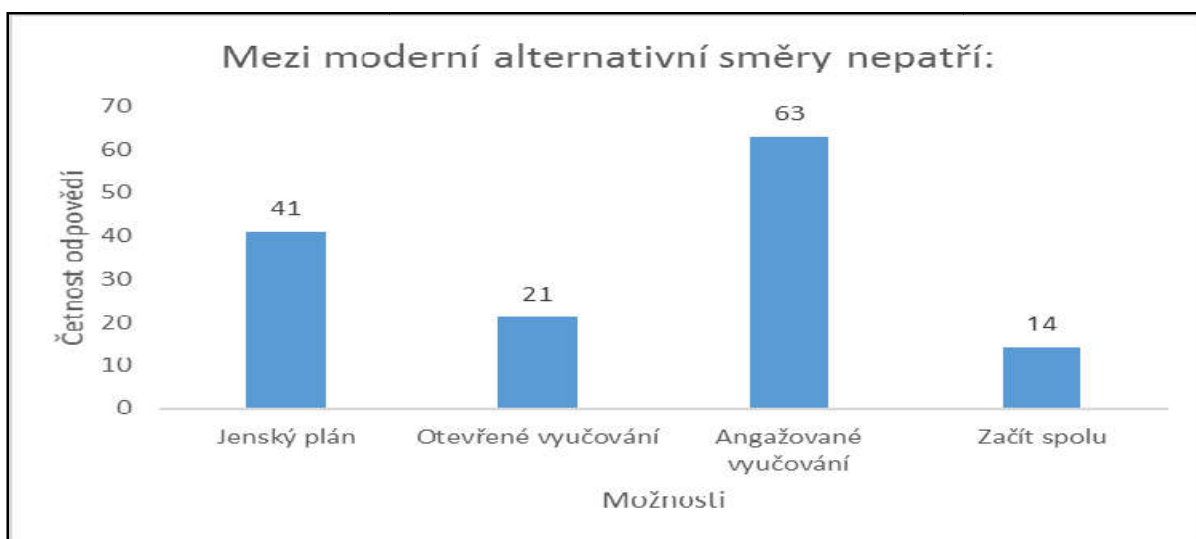
**Obr. 22 Pojmosloví Waldorfské školy**

Další položka měla charakter otázky s otevřenou odpovědí. Respondenti měli za úkol napsat, jak se jmenují dvouhodinové bloky ve Waldorfské škole, které jsou vyučovány po dobu 3-4 týdnů a věnují se tématice jednoho vyučujícího předmětu. Správná odpověď je epochy. Dobře odpovědělo 55 z dotazovaných (40%). Zbýlých 84 respondentů (60%) uvádělo mylné termíny nebo odpověď nevyplnilo vůbec.

Skupinu otázek o waldorfském školství uzavírala položka, která zjišťovala povědomí o pojmech, reprezentujících waldorfskou pedagogiku. Možnosti odpovědí byly rozsáhlejší, proto nejsou vyobrazeny v grafu, ale jsou komentovány přímo v textu. Waldorfskou pedagogiku mohly reprezentovat tyto pojmy: a) epocha, eurytmie, slavnosti během roku, bodové známkování, b) eurytmie, slavnosti, antropologie, epocha, slavnosti během roku nebo c) antroposofie, přírodní materiál, eurytmie, epocha, slavnosti během roku či d) přírodní materiál, třídy tvořeny s věkově smíšenou dětskou skupinou, eurytmie, epocha, slavnosti během roku. Správná odpověď byla c, waldorfskou pedagogiku reprezentují tyto pojmy: antroposofie, přírodní materiál, eurytmie, epocha a slavnosti během roku. Bezchybně odpovědělo celkem 48 z dotazovaných (35%). Odpověď a) zvolilo 35 studentů (25%), dalších 23 (16%) vybralo odpověď b) a možnost d) zvolilo 33 respondentů (24%).

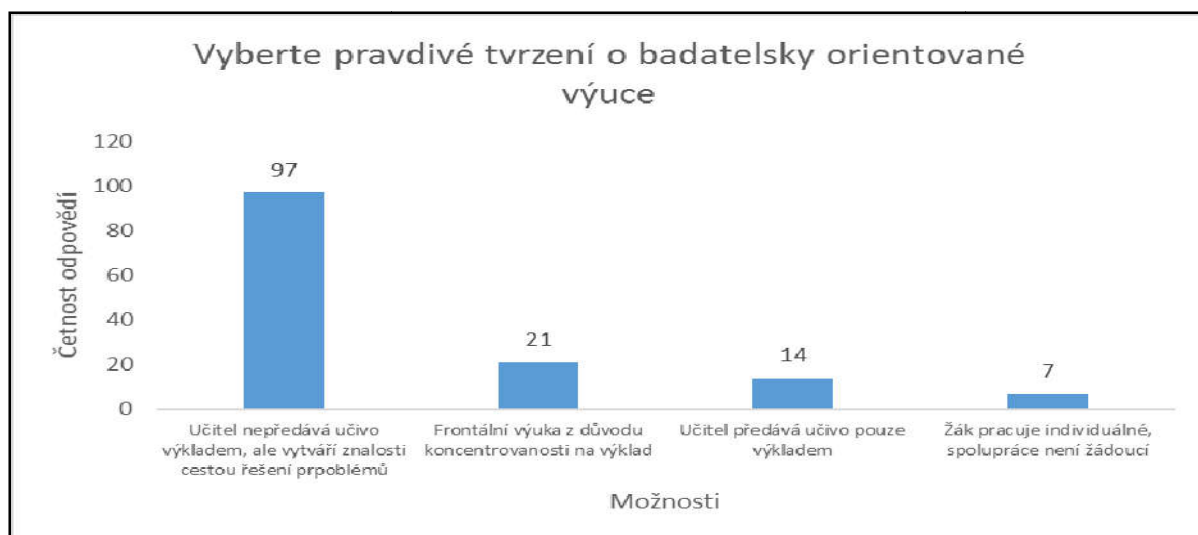
#### 4.2.7 Moderní alternativní školy

Následující otázka se zabývala faktem, které z nabízených možností nepatří mezi moderní alternativní myšlenkové proudy. Vybírat bylo možné z odpovědí a) Jenský plán, b) Otevřené vyučování, c) Angažované vyučování a za d) Začít spolu (Obr. 23). Správná odpověď byla za a) Jenský plán. Na danou otázku odpovědělo správně celkem 41 z dotazovaných (30%). Odpověď za b) Otevřené vyučování zvolilo celkem 21 dotazovaných (15%). Nejvíce studentů vybralo odpověď za c) Angažované vyučování, celkem 63 lidí (45%) a 14 lidí vybralo možnost Začít spolu (10%).



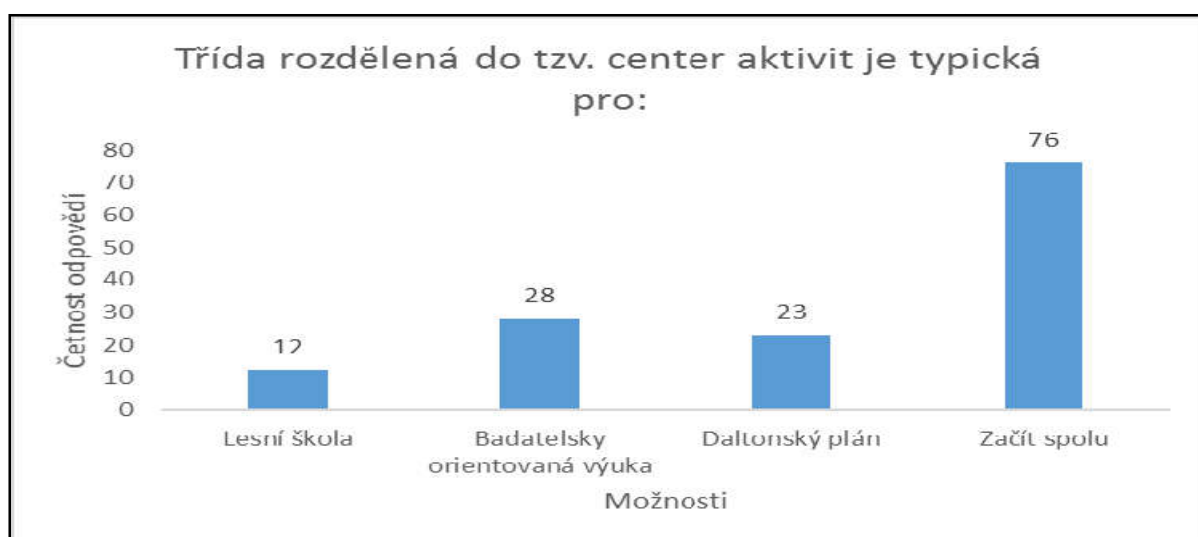
Obr. 23 Moderní alternativní směry

Otázka za dva body se vztahovala k badatelsky orientované výuce (BOV), respondenti měli vybrat pravdivé tvrzení o BOV. Na výběr měli z následujících možností: a) učitel nepředává učivo výkladem v hotové podobě, ale vytváří znalosti cestou řešení problému a systémem kladených otázek. Odpověď b) výuka probíhá pouze frontálně, hlavně proto, aby se žáci lépe koncentrovali na výklad a nebyli rušeni okolím. Dále c) Učitel předává učivo pouze výkladem v hotové podobě nebo d) žák pracuje individuálně, spolupráce s vrstevníky není žádoucí. Správná odpověď byla za a), kdy dobře odpovědělo 97 studentů (70%). Odpověď b) zvolilo 21 respondentů (15%), za svou odpověď vybralo 14 lidí (10%) za c. Pouze 7 (5%) z dotazovaných určilo za správnou odpověď d (Obr. 24).



**Obr. 24 Badatelsky orientované vyučování (BOV)**

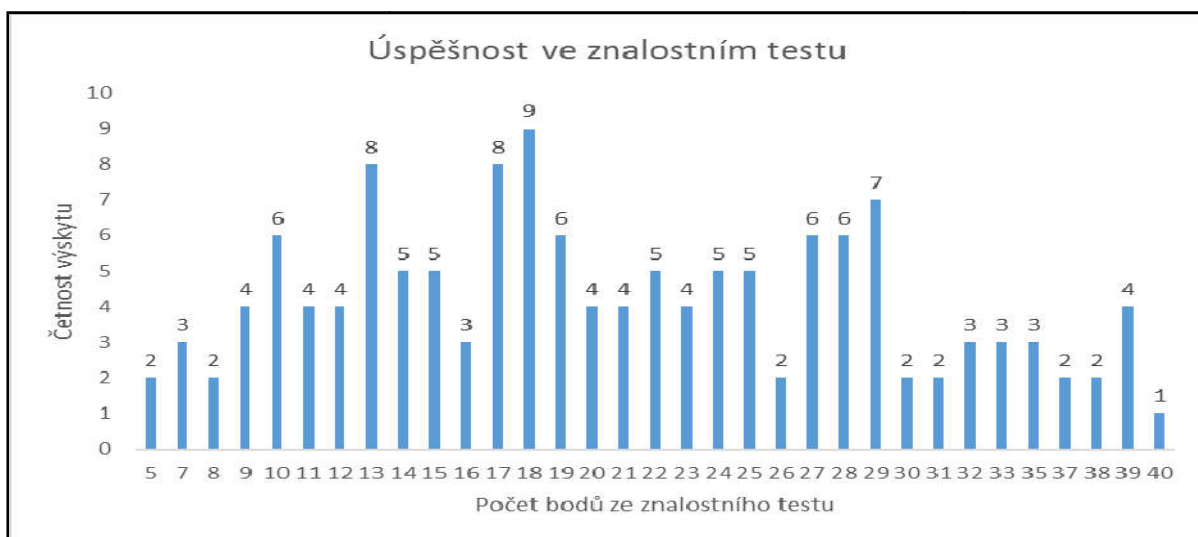
Poslední položka věnující se moderním alternativním pedagogickým postupům se dotazovala na to, zda mají jednotliví respondenti povědomí, ve kterém z alternativních přístupů ke vzdělávání existují tzv. centra aktivit. Možnosti byly následující, a) Lesní školka, b) Badatelsky orientovaná výuka, c) Daltonský plán a za d) Začít spolu (Obr. 25). Správná odpověď je za d) Začít spolu. Správně odpovědělo celkem 76 studentů (55%). Možnost a) Lesní škola vybralo 12 respondentů (9%), badatelsky orientovanou výuku 28 (20%) a Daltonský plán 23 (16%).



**Obr. 25 Začít spolu – centra aktivit**

Celkové výsledky, kterých dosáhli respondenti ve znalostním testu, jsou znázorněny na obrázku č. 26. Maximální počet získatelných bodů byl 42 (7 otázek bylo honorováno

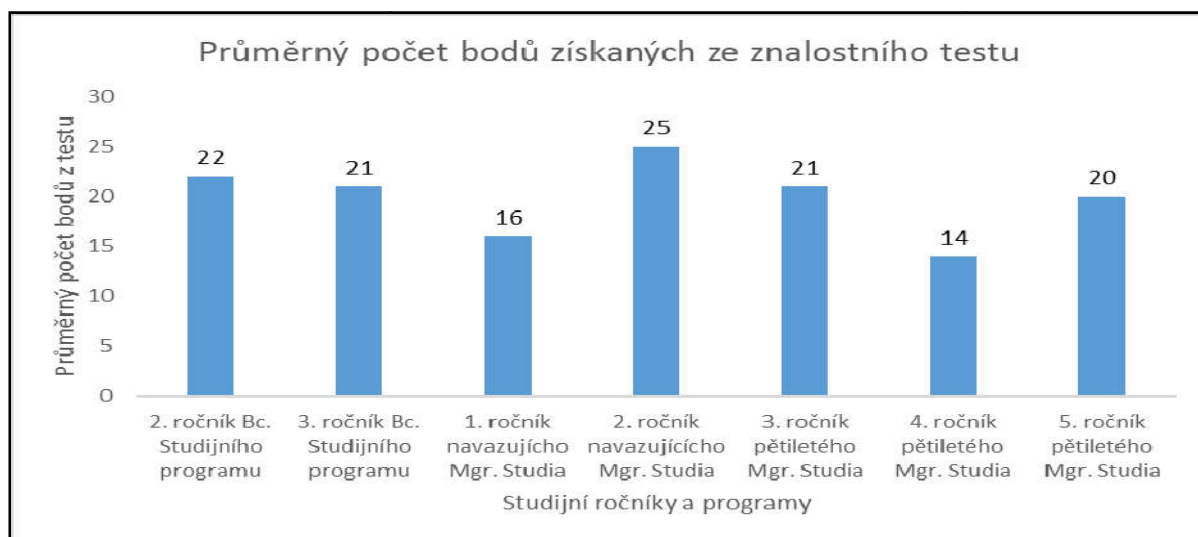
jedním bodem, za dalších 7 položek mohli respondenti získat dva body a posledních 7 otázek bylo ohodnoceno třemi body. Průměrný bodový zisk participujících studentů činil 21 bodů (50%). Nejlépe dopadl respondent, který získal vynikajících 40 bodů (95% správných odpovědí), další 4 studenti (3%) dosáhli na solidních 39 bodů (93%). Bodový zisk, kterého dosáhlo nejvíce, tedy 9 respondentů (6%), je 18 (43%). Poté celkově 8 respondentů (6%) získalo 13 (31%) a 17 (40%) bodů. Nejhorším výsledkem bylo 5 bodů (12%). Těto bodové hladiny dosáhli dva participující (1%). Dále následovali 3 (2%) respondenti se 7 výkonnostními body (17%). Celkové výsledky znalostního testu poukazují na fakt, že znalosti zkoumaného vzorku studentů z PF JU o alternativním vzdělávání, můžeme považovat za průměrné.



**Obr. 26 Úspěšnost žáků ve znalostním testu**

Obr. č. 27 dokumentuje srovnání průměrných dosažených výsledků podle příslušnosti respondentů ke konkrétním typům studijních programů a ročníkům studia. Ve druhém ročníku bakalářského studijního programu se do výzkumu zapojilo celkem 19 studentů (14%), průměrný bodový zisk u skupiny činil 22 bodů (52%). Ze třetího ročníku bakalářského studijního programu se na výzkumu podílelo pouze 7 respondentů (5%), kteří dosáhli v testování průměrně 21 bodů (50%). V prvním ročníku navazujícího magisterského studia vyplnilo znalostní test celkem 13 (9%) participujících. Jejich průměrný bodový zisk činil 16 bodů (38%). Větší počet zúčastněných měli studenti druhého ročníku navazujícího magisterského programu. V tomto ročníku se na výzkumu podílelo 38 (27%) studentů, u nichž

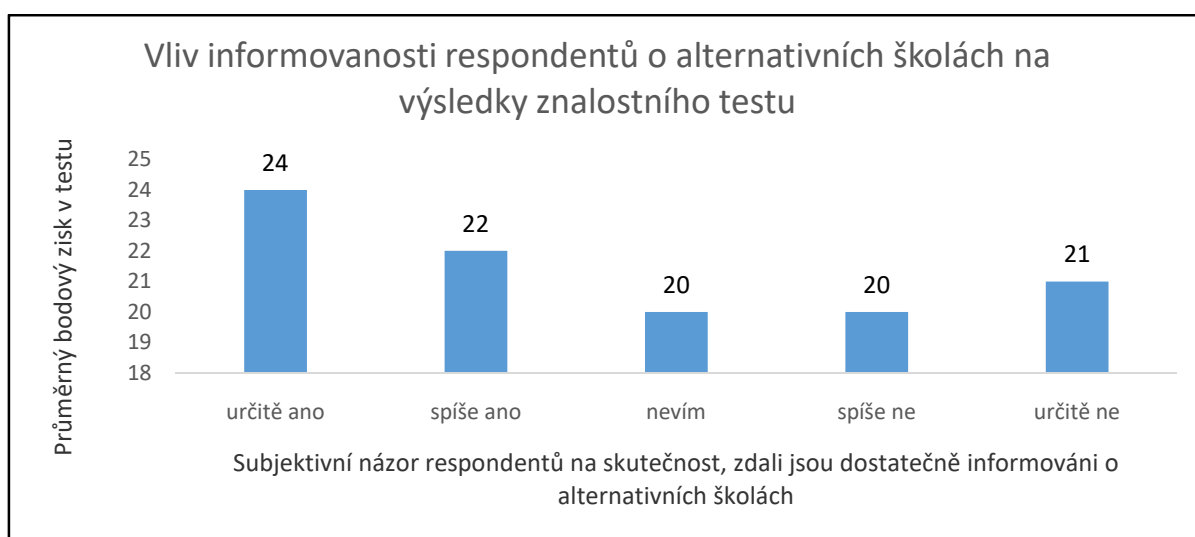
průměrný bodový zisk dosahoval 25 bodů (60%). Největší počet respondentů navštěvovalo třetí ročník magisterského studijního programu učitelství pro první stupeň ZŠ, celkem 39 respondentů (28%). Jejich průměrný bodový zisk činil 21 bodů (50%). Ze čtvrtého ročníku magisterského studijního programu se účastnilo výzkumu 12 studentů (9%), jejichž průměrný bodový zisk byl 14 bodů (33%). Počet respondentů uzavírají studenti pátého ročníku magisterského studijního programu, kterých bylo celkem 11 (8%). Těchto 11 respondentů průměrně dosáhlo na 20 bodů (48%). Podle záznamných výsledků dopadl v testování nejlépe druhý ročník navazujícího magisterského studia, nejhůře pak čtvrtý ročník pětiletého studijního magisterského programu. Výsledky můžeme považovat za orientační, protože počty respondentů v jednotlivých ročnících a studijních programech byly omezené a jednalo se tzv. o dostupný výběr (viz metodika).



**Obr. 27 Průměrný bodový zisk v rámci konkrétních studijních programů a ročníků**

Obr. číslo 28 znázorňuje vzájemný vztah mezi položkou z dotazníku, která zjišťovala subjektivní názor respondentů na dostatečnost informovanosti o problematice alternativního vzdělávání a průměrně dosaženými výsledky z testu. Skupina respondentů, kteří uvedli, že se domnívají, že jsou o alternativním vzdělávání určitě dostatečně informováni (6 dotazovaných (4%)), dosáhla i nejvyššího průměrného bodového zisku. Průměrný bodový zisk těchto participujících studentů činil 24 bodů (57%). Respondenti, kteří vybrali na zmiňovanou otázku týkající se dostatečné informovanosti o alternativních školách odpověď spíše ano (40 participujících – 29%), získali ze znalostního testu průměrně 22 bodů (52%). 24 studentů (17%) zvolilo na Likertově škále neutrální prostřední možnost nevím. Tito dotazovaní dosáhli

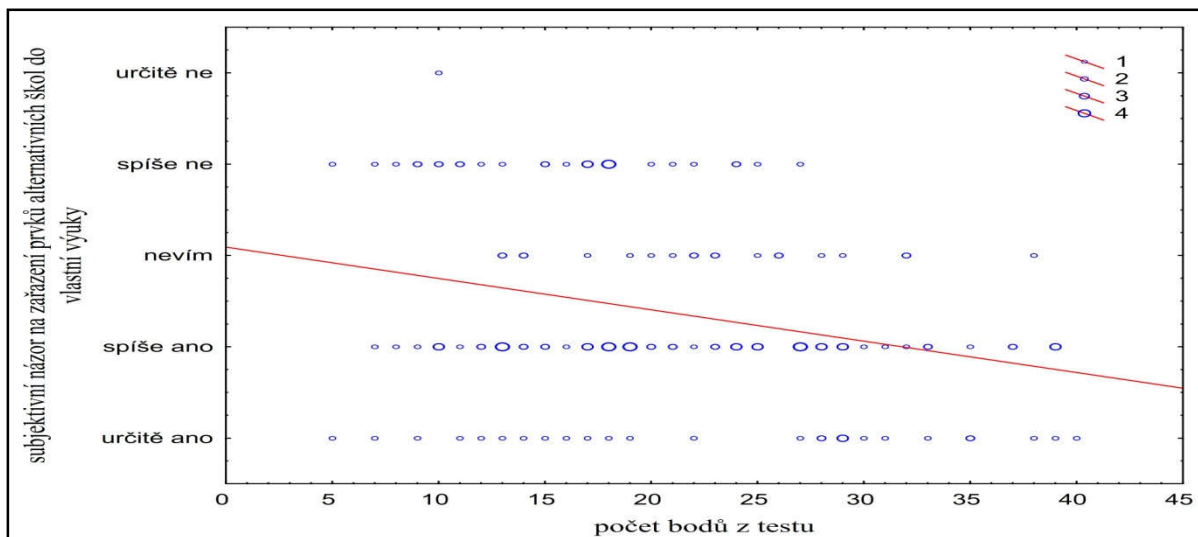
ve znalostním testu v průměru 20 bodů (48%). Skupina 60 respondentů (43%), kteří uvedli, že o problematice alternativních škol spíše nejsou dostatečně informováni, ve znalostním testu dosáhlo průměrně na 20 bodů (48%). Posledních 9 dotazovaných (7%) uvedlo, že o problematice alternativních škol určitě nejsou dostatečně informováni. Jejich průměrný bodový zisk byl 21 bodů (50%). Z výsledků je tak patrné, že studenti, kteří se domnívají, že jsou určitě nebo spíše dostatečně informováni o problematice alternativního vzdělávání, reálně dosáhli ve znalostním testu průměrně nejvyšších bodových skóre.



**Obr. 28 Vliv informovanosti respondentů o alternativních školách na výsledky testu**

Následující obr. číslo 29 znázorňuje vztah mezi počtem získaných bodů z testu znalostí a subjektivní odpovědí studentů na otázku, zdali by zařadili prvky alternativních škol do vlastní výuky. Korelace mezi oběma proměnnými (počet bodů z testu vs. názor na zařazení prvků alternativních škol do vlastní výuky) je statisticky významná. U Respondentů s vyšším počtem získaných bodů z testu znalostí se objevuje tendence více zařazovat prvky alternativních škol do vlastní výuky ( $r = -0.287$ ;  $p = 0.0006$ ). Korelace je průkazná i v případě použití neparametrického Spearmanova koeficientu (Spearmanovo  $R = -0.251$ ;  $p = 0.00287$ ). Velikost kruhové značky odpovídá četnosti výskytu daného jevu





**Obr. 29** Vztah mezi počtem bodů získaných v testu znalostí a subjektivní odpovědí studentů na otázku, zdali by zařadili prvky alternativních škol do vlastní výuky

## 5 DISKUZE

Pro získání výsledků diplomové práce byl důležitým elementem vlastní subjektivní názor jednotlivých respondentů na problematiku alternativního vzdělávání. Z celkového počtu 139 participujících jich téměř polovina uvedla, že by prvky alternativní školy zařadila do vlastní praxe. Ze sebraných dat tak vyplývá, že názor studentů PF JČU na alternativní vzdělávání je poměrně kladný, byť pouze malé procento dotazovaných v minulosti přímo navštívilo některou z alternativních škol. Osobní zkušenost respondentů s alternativními školami je tak velice malá. Vyšší procento kladného postoje respondentů na zařazení alternativních přístupů k výuce do vlastní praxe může být ovlivněno větším důrazem na návrat k alternativním a aktivizujícím prvkům v rámci celého českého, ale i evropského školství obecně (Papáček, 2010 či Stuchlíková, 2010). K rozvoji alternativních a aktivizujících prvků ve výuce docházelo především na počátku 20. století, jak uvádí (např. Škoda a Doulík, 2009). Z aktuálních výsledků je patrné, že by teoreticky mohla nastat opět vhodná doba pro posílení zavádění zmíněných prvků do vzdělávání. Responze studentů na zařazování alternativních prvků do výuky mohou být také negativně zkresleny menší mírou znalostí o problematice alternativních škol, kterou můžeme na základě výsledků znalostního testu označit za průměrnou. Ze zpracovaných dat vyplývá, že u respondentů, kteří dosáhli vyššího počtu získaných bodů z testu znalostí se objevuje tendence více zařazovat prvky alternativních škol do vlastní výuky.

Samotné informace o alternativním vzdělávání získali respondenti zejména v průběhu vysokoškolského studia. Domnívají se však, že jejich informovanost o zmíněném typu vzdělávání je spíše nedostačující. Tento fakt může být podmíněn situací, že v rámci PF JU neexistuje samostatný povinně volitelný předmět přímo věnovaný pouze problematice alternativních škol. Danému tématu se věnuje jen jeden volitelný předmět – Alternativní pedagogické systémy. V rámci dalších předmětů jsou alternativní školy probírány pouze v okrajové formě. Do budoucna by tak vzhledem k výsledkům práce, ale i v důsledku soudobých trendů mělo dojít k zavedení povinně volitelného předmětu, který by splňoval výše zmíněná kritéria. Studenti by si pak ve své vlastní praxi byli schopni relevantně vybrat, který učební styl ve výuce budou preferovat.

Většina respondentů si není jista, zdali jsou žáci z alternativních škol připraveni na stejné úrovni, jako žáci z klasických škol. To může být z velké míry způsobeno menším povědomím o alternativním vzdělávání (viz např. kapitola výsledky). Tento fakt ověřoval

znalostní test. Test znalostí byl rozdělen do sedmy okruhů, ke kterým se vždy vztahovaly tři otázky, vždy za 1,2 a 3 body.

Dále jsou v textu diskutovány komplexní testové výsledky z jednotlivých tematických okruhů (viz metodika). Výsledky nám leccos naznačují, ale můžeme je brát pouze na orientační bázi. Aktuální výzkumné šetření však může iniciovat záměr pro rozsáhlejší výzkum, který by mohl dosáhnout zobecnitelných výsledků z dané oblasti poznání.

V rámci zmiňovaných tematických okruhů týkajících se alternativních škol, dosáhli studenti procentuálně největší úspěšnosti v části odkazující na obecnou problematiku reformních škol. Průměrná procentuální úspěšnost správných responzí dotazovaných byla 63%. Z principů reformní pedagogiky vycházejí jednotlivé typy alternativních škol (Rýdl, 1994). Jednalo se tedy o obecnější, méně konkrétní znalosti ve vztahu k určitému tématu. Díky tomu je přístup k informacím o reformní pedagogice relativně jednodušší. Alespoň částečně se ho dotýká více obecněji zaměřených odborných pedagogických předmětů. Právě tato skutečnost může být jedním z hlavních důvodů, proč o tomto okruhu měli dotazovaní studenti největší přehled.

Celkem 59% úspěšnosti dosáhli studenti ve dvou tematických okruzích: v rámci okruhu týkajícího se pragmatismu a škol Montessori. Důvodem ovlivňující relativně vyšší informovanost o Montessori škole může představovat fakt, že patří mezi, v České republice, nejrozšířenější alternativní školy. Znalosti z okruhu pragmatismu mohou být opět spojeny se skutečností, že se jedná o obecnější téma, stejně jako v případě reformní pedagogiky. U otázek týkajících se moderních alternativních postupů byla průměrná procentuální úspěšnost 51%, položky věnující se Jenskému plánu byly vyplněny s úspěšností 46%. Problematika Daltonského plánu byla respondenty zvládnuta průměrně na 40%. Procentuálně nejhůře dopadl okruh zabývající se Waldorfskou školou, kde činila úspěšnost studentů 33%. Nižší výkonnost u těchto tematických okruhů si můžeme vysvětlit tím, že se jedná o školy, které nemají v České republice příliš velké zastoupení s výjimkou Waldorfské školy. Právě nejnižší procentuální zastoupení správných odpovědí týkající se Waldorfské školy může představovat překvapení, jelikož zmíněná škola patří společně se školou Montessori z hlediska alternativních škol k nejtradičnějším. Vysvětlením může být skutečnost, že jedna z otázek týkající se waldorfské pedagogiky měla charakter otevřené položky a studentům tak dělalo větší problém její zodpovězení, než u otázek s předem připraveným výběrem responzí.

## 6 ZÁVĚR

Cílem předložené diplomové práce bylo na základě dotazníkového šetření zjistit subjektivní názor respondentů z řad studentů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity na výuku, která nese prvky alternativního vzdělávání. Součástí dotazníku byl i didaktický test, který ověřoval znalosti studentů týkající se dané problematiky. Na počátku byly stanoveny tři výzkumné otázky: 1) Jaký je subjektivní názor studentů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity na alternativní způsoby vzdělávání? 2) Jaká je informovanost studentů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity o alternativních způsobech vzdělávání? 3) Mají studenti Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity dostatečné znalosti o problematice alternativního vzdělávání?

Závěrem můžeme konstatovat, že studenti Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity mají průměrné znalosti o problematice alternativního vzdělávání. Celkový subjektivní názor studentů na alternativní způsoby vzdělávání je spíše kladný. Komplexní pohled dotazovaných na implikaci prvků alternativního vzdělávání do výuky je spíše kladný. Celkem 28 z dotazovaných odpovědělo, že by prvky alternativní výuky do vlastní praxe zařadilo určitě a 61 spíše ano. Pouze jeden respondent uvedl, že by prvky alternativních škol do své praxe nezařadil vůbec.

Přestože naprostá většina respondentů se zařazením alternativních prvků do výchovně vzdělávacího procesu spíše souhlasí, 48 studentů si není zcela jisto, že žáci z alternativních škol jsou stejně dobře připraveni, jako žáci ze škol klasických a 33 respondentů se domnívá, že žáci alternativních škol spíše nejsou připraveni na srovnatelné úrovni. Naopak 44 respondentů uvádí, že připravenost jednotlivých žáků je na obou typech škol na srovnatelné úrovni. Informovanost studentů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity o alternativních způsobech vzdělávání můžeme považovat za podprůměrnou až průměrnou, kdy největší počet studentů uvedl, že o dané problematice spíše informováni nejsou. Tento fakt je způsoben osobní nezkušeností studentů s některou z alternativních škol a nedostatečnou podporou tematiky alternativních škol ve vzdělávacím systému PF JU. Ze získaných výsledků můžeme usuzovat, že vědomosti studentů PF JU o problematice alternativních škol jsou průměrné, což dokazuje procentuální úspěšnost dotazovaných v didaktickém testu, která činila rovných 50%. Z výsledků je patrná korelace mezi informovaností o alternativních školách a úspěšností ve znalostním testu. Studenti, kteří se domnívají, že jsou určitě nebo spíše dostatečně informováni o problematice alternativního

vzdělávání, reálně dosáhli ve znalostním testu průměrně nejvyšších bodových skóre. U respondentů s vyšším počtem získaných bodů z testu znalostí se objevuje tendence více zařazovat prvky alternativních škol do vlastní výuky. Korelace je průkazná i v případě použití neparametrického Spearmanova koeficientu, čímž byla verifikována vstupní hypotéza. Všechny předem stanovené cíle práce tak můžeme považovat za splněné.

## 7 SEZNAM LITERATURY

Bartoň, J., 1932: Cestou k dítěti a rodičům. Výchovný směr a ukázky ze školní praxe v letech 1910-1925. Praha, Brno

Blatný, L.; Jůva, 1996: V. *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity ISBN 8021012951

Byčkovský, P., 1982: Základy měření výsledků výuky. Tvorba didaktického testu. Praha: ČVUT

Carlgen, F., 1991: Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera. Praha: Baltazar ISBN 80-900307-2-6

Čížková, V., 2006: Experimentální metoda v oborových didaktikách - možnosti a omezení. In Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Plzeň: Katedra pedagogiky FPE ZČU v Plzni a Česká asociace pedagogického výzkum. Dostupné z <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/127/127.pdf>

Čepičková, V., 1988: Volná socialistická škola práce v Kladně. Kladno

Eilks, I., Fischer, H. E. et al., 2004: Forschungsergebnisse zur Neugestaltung des Unterrichts in Naturwissenschaften. In H. Bayrhuber & B. Ralle (Eds.), Konsequenzen aus PISA. Perspektiven der Fachdidaktiken (197-215). Wien: Studien Verlag.

Gardošová J., Dujková L., 2012: Začít spolu-pro předškolní vzdělávání. Praha: Portál ISBN 80-7178-815-5

Gavora, Peter., 2010: Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido ISBN 9788073151850

Grecmanová, H., Urbanovská, E., 1996: Waldorfská škola. Olomouc: HANEX Olomouc ISBN 80-85783-09-6

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

Hendl, J., 2009: Přehled statistických metod: Analýza a metaanalýza dat. Praha: Portál ISBN 978-80-7367-482-3

Chráška, M., 2011: Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada ISBN 978-80-247-5326-3

Ivis, F.J., Bondy S.J. & Adlaf E.M., 1997: The Effect of Question Structure on Self-Reports of Heavy Drinking: Closed-Ended versus Open-Ended Questions. *Journal of Studies on Alcohol*, Vol.5.

Jamieson, Susan. "Likert Scales: How to (Ab)Use Them." *Medical Education* 38 (2004): 1217-1218.

Jůva V., 2007: Stručné dějiny pedagogiky. Brno: Paido, 91s. ISBN 978-80-7315-151-5

Kalhous, Z., Obst, O., 2003: Didaktika sekundární školy. Olomouc: Univerzita Palackého ISBN 8024405997

Kargerová J., Krejčová V., 2011: Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň ZŠ. Praha: Portál

Kasper T.; Kasperová D., 2008: Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 224 s. ISBN: 978-80-247-2429-4

Maňák, J., 1997: Alternativní metody a postupy. Brno: Masarykova univerzita ISBN 80-210-1549-7.

Montessori, M., 2003: Absorbující mysl. Praha, 197 s. ISBN 80-86189-02-3

Papáček, M.: 2010. Limity a šance zavádění badatelsky orientovaného vyučování přírodopisu a biologie v České republice [online]. In Papáček, M. (ed.). *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování* (DiBi 2010). Sborník příspěvků semináře, 25. a 26. března 2010, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích  
Pavlovská M., Syslová Z. a Šmahelová B., 2012 Dějiny předškolní pedagogiky. Brno: Masarykova univerzita

Petr, J.: 2014. Možnosti využití úloh z biologické olympiády ve výuce přírodopisu a biologie: inspirace pro badatelsky orientované vyučování. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích 199 s. ISBN 9788073944766

Plachý, F., 1970: Josef Úlehla, bibliografie. Brno: Státní pedagogická knihovna

Pol, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?. Brno: Masarykova univerzita ISBN 8021010975

Pražák, F., 1927: Počátky české školy pokusné. Praha

Průcha J., 2001: Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 144 s. ISBN 80-7178-584-9

Průcha J.; Walterová E.; Mareš J., 2003: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 324 s. ISBN 80-7178-772-8

Příhoda, V., 1928: Jednotná škola: Její možnosti dnes a zítra. Školské reformy

Příhoda, V., 1948: Myšlenka jednotné školy. Praha: Orbis

Rýdl, K., 2001: Peter Petersen a pedagogika jenského plánu. Praha, ISV, 167 s. ISBN 80-85866-87-0

Rýdl, K., 1998: Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka: daltonský plán jako výzva - metody a formy práce na 2. stupni ZŠ a na středních školách. Praha: Agentura Strom, 45 s. ISBN 80-86106-03-9

Rýdl, K., 1993: Vybíráme školu pro svoje dítě. Praha: Grada, 107 s. ISBN 80-7169-032-5

Rýdl, K., 1994 Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno, 264 s. ISBN 80-900035-8-3

Rýdl, K., 1999: Principy a pojmy pedagogiky M. Montessori. Praha, Nakladatelství Public History, 63 s. ISBN 80-902193-7-3

Stuchlíková, I. O badatelsky orientovaném vyučování. In PAPÁČEK, M. (ed.). *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování* (DiBi 2010). Sborník

příspěvků semináře, 25. a 26. března 2010, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Shah, I., Rahat T., 2014: Effect of activity based teaching method in science. *International Journal of Humanities and Management Sciences*, 2(1). Dostupné z: <http://www.isaet.org/images/extraimages/K314003.pdf>

Schaub H.; Zenke K., 2000: Wörterbuch Pädagogik. München, 690 s. ISBN 9783423343466

Singule, F.; Rýdl K., 1988: Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 54 s. ISBN 80-04-26160-4

Skutil, M., 2011: Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7

Stojan, Mojmír., 2003: Přehled obecných pedagogických kategorií. Vyd. 2. dopl. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 60 s. ISBN 8072043234

Svobodová, J., 2007: Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele). Brno, 220 s. ISBN 978-80-86633-93-0

Svobodová J., Jůva V., 1996: *Alternativní školy*. Brno: Paido, 112 s. ISBN 80-85931-19-2

Škoda, J., Doulik, P., 2009: Vývoj paradigmat přírodovědného vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 19(3), 24–44.

Táborský, F., 1934: Několik listů Josefa Úlehly. Praha: Radhošť

Úlehla, J., 1899: Pedagogické listy. Dědictví Komenského

Vácha, Z., Ditrich, T., 2016: Efektivita badatelsky orientovaného vyučování na primárním stupni základních škol v přírodovědném vzdělávání v České republice s využitím prostředí školních zahrad. *Scientia in educatione*. 15 s

Vácha, Z., Rokos, L. Integrated science and biology education as viewed by Czech university students and their attitude to inquiry-based scientific education. *The New Educational Review*. 10 s. - v tisku

Valenta, M., 1993: Waldorfská pedagogika a jiné alternativy. Olomouc: Univerzita Palackého, 67 s. ISBN 80-7067-274-9

Váňová, R. et al., 1992: Výchova a vzdělání v českých dějinách: Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem (obecné školství - 1848 - 1939) (střední školství a učitelské vzdělání - 1914 - 1939). Praha: Karolinum

Vošahlíková, T., 2010: Ekoškoly a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol“ Praha: Ministerstvo životního prostředí

Vrána, S., 1922 : Josef Úlehla. Jeho myšlenky a snahy o novou školu. Brno : Ústř. spolek učitel. na Moravě

Wallace S., 2009: Oxford dictionary of Education. Oxford: Oxford University Press, 364 s. ISBN 9780199212071

Wenke, H. Röher, R., 2000: Ať žije škola Daltonská výuka v praxi. Brno: Paido, 125 s. ISBN 80-85931-82-6

Zahradníčková, H., 2008: Program Škola podporující zdraví. DP. Brno: Masarykova univerzita



Zelinková, O., 1997: Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessori a její metody dnes. Praha, Portál, 107 s. ISBN 80-7178-071-5

## 8 PŘÍLOHY

### Příloha č.1: Dotazník a test znalostí

#### **Dotazník - ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ**

Dobrý den, jmenuji se Lucie Miesbauerová. Jsem studentkou druhého ročníku navazujícího studia v oboru PŘ-Aj. Ráda bych vás požádala o vyplnění dotazníku vztahujícího se k tématice mé DP, zabývající se pohledem studentů PF JČU na koncepci alternativních škol. Předem vám děkuji za vyplnění dotazníku. V případě dotazů mě neváhejte kontaktovat na miesbl00@pf.jcu.cz

**Pohlaví:** muž žena

#### **Studium:**

##### **1) Navazující magisterské – učitelství pro II. stupeň ZŠ a III. stupeň SŠ:**

- a) I. ročník
- b) II. ročník

##### **2) Magisterský studijní program – učitelství pro I. stupeň ZŠ:**

- a) III. ročník
- b) IV. ročník
- c) V. ročník

##### **3) Bakalářský studijní program:**

- a) II. ročník
- b) III. ročník

**Nyní prosím napište nebo zaškrtněte svůj postoj k alternativním školám a různým alternativním programům. (Veškeré Vaše názory a postoje budou zpracovány anonymně.)**

- **Kde jste se s termínem alternativní školy setkali?**
  - V rámci studia na VŠ
  - v průběhu pedagogické praxe
  - pouze z medií
  - nesetkali
- 
- **Zařadili byste prvky alternativních škol do vlastní výuky?**

určitě ano    spíše ano    nevím    spíše ne    určitě ne

- **Navštívili jste někdy některou z alternativních škol? (např. Waldorf, Montessori, Lesní školku,...)?**

ano x ne

**Pokud ano, jakou a kde.....**

- **Domníváte se, že jste dostatečně informováni o problematice alternativních škol? (z přednášek, medií, z praxe,....?)**

určitě ano    spíše ano    nevím    spíše ne    určitě ne

- **Domníváte se, že žáci, kteří absolvovali některou z alternativních škol, jsou stejně kvalitně připraveni na další studium jako žáci, kteří navštěvovali běžnou školu?**

určitě ano    spíše ano    nevím    spíše ne    určitě ne

**Test znalostí:**

**1) Z jakého filozofického směru vychází výuková metoda, kterou prosazoval americký filozof a pedagog John Dewey?**

- a. z pozitivismu
- b. z herbartismu
- c. z neopragmatismu
- d. z pragmatismu

**2) Koncem 19. století a začátkem 20. století se rozvíjelo v mezinárodním měřítku hnutí, které vytvářelo nové pedagogické koncepce označované pod společným názvem....**

- a. přirozená pedagogika
- b. reformní pedagogika
- c. elementární pedagogika
- d. pedagogika novověku

**3) Kdo je autorem „Daltonského plánu“.**

- a. H. Parkhurstová
- b. J. Dewey
- c. W. Kilpatrick
- d. L. V. Zankov

**4) Kdo je autorem Jenského plánu?**

- a. T. Baťa
- b. J. Dewey
- c. H. Parkhurstová
- d. P. Petersen

**5) Kdo propagoval myšlenku - „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“**

- a. C. Freinet
- b. M. Montessori

- c. W. Kilpatrick
- d. R. Steiner

**6) Který pojem není typický pro waldorfskou pedagogiku?**

- a. anthroposofie
- b. dvanáctiletá školní docházka
- c. soulad s přírodou
- d. uzavření měsíční smlouvy o zvládnutí učiva mezi učitelem a žákem

**7) Mezi moderní alternativní školy nepatří:**

- a. Jenský plán
- b. Otevřené vyučování
- c. Angažované vyučování
- d. Začít spolu

**8) Zlínské školství ve třicátých letech dvacátého století využívalo školskou koncepci navrženou....**

- a. O. Chlupem
- b. V. Příhodou
- c. J. Uhrem
- d. S. Vránou

**9) Jak se jmenovala kniha, kterou sepsala Ellen Keyová?**

- a. Desetiletí dítěte
- b. Století dítěte
- c. Tisíciletí dítěte
- d. Doba dítěte

**10) Ve které škole žáci podepisují měsíční smlouvu o zvládnutí učiva?**

.....

**11) V jaké z alternativních škol se školní docházka rozděluje na tzv. kmenové skupiny?**

- a. Daltonský plán
- b. Jenský plán
- c. Waldorfská škola
- d. Montessori

**12) Montessori pojem „polarizace pozornosti“ znamená:**

- a. Odvádění pozornosti k nově nastalým pedagogickým situacím.
- b. Neschopnost soustředit se.
- c. Schopnost vnímání celé řady smyslových podnětů.
- d. Mimořádné soustředění na určitou činnost.

**13) Jak se jmenují dvouhodinové bloky ve Waldorfské škole, které jsou vyučovány po dobu 3-4 týdnů a věnují se tematice jednoho vyučovacího předmětu?**

.....

**14) Vyberte pravdivé tvrzení o BOV (badatelsky orientované výuce):**

- a. Učitel nepředává učivo výkladem v hotové podobě, ale vytváří znalosti cestou řešení problému a systémem kladených otázek.
- b. Výuka probíhá pouze frontálně, hlavně proto, aby se žáci lépe koncentrovali na výklad a nebyli rušeni okolím.
- c. Učitel předává učivo pouze výkladem v hotové podobě.
- d. Žák pracuje individuálně, spolupráce s vrstevníky není žádoucí.

**15) V. Příhoda za I. republiky navrhoval školu:**

- a. Školu jednotnou
- b. Školu jednotnou vnitřně diferencovanou
- c. Školu jednotnou vnitřně nediferencovanou
- d. Školu pracovní vnitřně diferencovanou

**16) Kdo založil ve dvacátých letech dvacátého století školu na Libeňském ostrově?**

- a. F. Bakule
- b. E. Štorch
- c. Č. Janout
- d. J. Uher

**17) Dodatek upravující znění Daltonského plánu se nazývá:**

- a. Winnetská soustava
- b. Vídeňská soustava
- c. Windsorská soustava
- d. Wroclavská soustava

**18) Vyučování v Jenském plánu je rozděleno na:**

- a. rozhovor, práci, hry a sportovní aktivity
- b. rozhovor, psaní, hry a slavnost
- c. rozhovor, práci, sportovní aktivity a slavnosti
- d. rozhovor, práci, hry a slavnosti

**19) Senzitivní fázi označujeme.... a používá jí .....**

- a. Zvýšená citlivost pro danou činnost - Daltonský plán.
- b. Zvýšená citlivost pro danou činnost - M. Montessori.
- c. Zaměření se učitele na činnost, která se dítěti líbí - M. Montessori.
- d. Zvýšená citlivost, kdy si učitel uvědomuje tento fakt a snaží se předejít situacím, kdy by dítě mohlo přecitlivěle reagovat- M. Montessori.

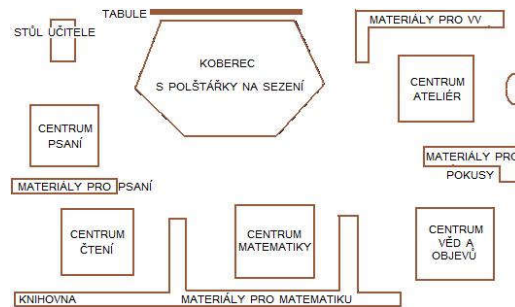
**20)Waldorfské školství reprezentují tyto pojmy (musí odpovídat všechny uvedené pojmy):**

- a. Epoque, eurytmie, slavnosti během roku, bodové známkování.
- b. Eurytmie, slavnosti, antropologie, epocha, slavnosti během roku.
- c. Antroposofie, přírodní materiál, eurytmie, epocha, slavnosti během roku.

d. Přírodní materiál, třídy tvořeny s věkově smíšenou dětskou skupinou, eurytmie, epocha, slavnosti během roku.

## 21) Třída rozdělená do tzv. center aktivit je typická pro?

- a. Lesní škola
- b. Badatelsky orientovaná výuka
- c. Daltonský plán
- d. Začít spolu



Zdroj: [www.alternativniskoly.cz](http://www.alternativniskoly.cz)