

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Renata Kenická

**Požadavky na vzdělávání učitelů 1. stupně v alternativní
škole**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 10. 4. 2016

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D., za vstřícný přístup, metodické vedení diplomové práce a podnětné připomínky, které jsem v práci mohla uplatnit. Dále děkuji všem učitelům alternativních škol za spolupráci při výzkumné části.

OBSAH

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Změny ve společnosti a jejich projevy ve vzdělávání.....	8
1.1 Současné pojetí tradiční školy	8
1.2 Současné pojetí alternativních škol.....	10
1.2.1 Reformní hnutí v pedagogice od 19. století	12
1.2.2 Vznik a vývoj alternativních škol u nás	15
1.2.3 Vlastnosti a funkce alternativních škol	22
2 Příprava budoucích učitelů primárních škol.....	25
2.1 Hledisko tradiční – učitel primární školy	25
2.2 Hledisko alternativní	30
2.2.1 Montessori škola	30
2.2.2 Waldorfské školy	33
2.2.3 Daltonský plán	36
2.2.4 Začít spolu.....	38
2.2.5 Škola podporující zdraví	41
EMPIRICKÁ ČÁST	43
3 Výzkumné šetření.....	43
3.1 Charakteristika výzkumného šetření.....	43
3.2 Metodologie výzkumného šetření.....	43
3.3 Popis výzkumného šetření	45
3.4 Analýza výzkumných dat.....	46
3.5 Vyhodnocení výzkumného šetření.....	59
3.6 Celkové hodnocení	64
ZÁVĚR.....	66
Seznam použité literatury	68

Seznam internetových zdrojů	71
Seznam zkratk	
Seznam obrázků	
Seznam příloh	
Přílohy	
Anotace	

ÚVOD

Tak jako se neustále vyvíjí svět, tak i ve škole dochází k různým inovacím, a to platí i u nás. Tradiční školy se snaží o modernizaci, zkouší nové způsoby a metody vyučování. Vznikají různé typy alternativních škol, o které je v současné době čím dál tím větší zájem. Také učitelům to přináší nové obzory ve výchovně-vzdělávacím procesu. Tato práce se zabývá vzděláváním učitelů 1. stupně v alternativních školách, požadavky, které jsou na tyto učitele kladeny, podmínkami pro přijetí na pozici učitele 1. stupně v alternativní škole a možnostmi dalšího rozvoje těchto učitelů. Zajímavost tématu vnímám v rozdílnostech mezi vysokoškolským vzděláváním učitele 1. stupně a vzděláváním alternativním, které je specifické dle dané alternativní školy. Po osobní zkušenosti, kterou jsem získala při návštěvě alternativní školy v rámci školské praxe, jsem si uvědomila, že vyučování ve standardních školách i požadavky na učitele v nich učících se dosti liší. Proto by bylo zajímavé zjistit, jaké je vzdělání učitelů, kteří učí v alternativních školách, zda se nabízí možnosti kurzů či rozšiřování znalostí v dané alternativní pedagogice a jaké podmínky pro přijetí musí učitel splňovat, aby získal pracovní místo v alternativní škole.

Tato práce popisuje nejrozšířenější školy alternativního typu v České republice, zabývá se vzděláním učitelů 1. stupně v alternativní škole a zjišťuje, co musí učitel v alternativní škole splnit podle legislativních podmínek a podmínek dle dané alternativní pedagogiky. Pro výzkumnou práci jsou jako respondenti vybráni učitelé, kteří vyučují ve škole alternativního typu.

Jak vyplývá z názvu práce - Požadavky na vzdělávání učitelů 1. stupně v alternativní škole - je pro tuto práci hlavním cílem popsat charakteristiku práce a vzdělávání učitelů v alternativních školách, porozumět jim a popsat také možnosti jejich dalšího vzdělávání či rozšiřování vědomostí v oblasti alternativní pedagogiky. Zaměříme se na vzdělávání v oblasti alternativní pedagogiky a pomocí výzkumného šetření chceme poznat názory učitelů v alternativních školách na jejich vzdělávání a seznámit se s jejich vlastními zkušenostmi.

Hlavní cíl teoretické části – pochopit rozdíly mezi školou tradiční a alternativní, rozpoznat základní rysy alternativní pedagogiky, seznámit se s různými principy v alternativním vyučování.

Dílčí cíle teoretické části – nahlédnout do historie alternativní pedagogiky, popsat nejrozšířenější typy alternativních škol na našem území, nastínit kompetence učitele a učitelské přípravy v primární škole tradiční i alternativní a prozkoumat nabídky vzdělávání v oblasti alternativní pedagogiky v České republice.

Hlavní cíl empirické části – seznámit se s pedagogickými znalostmi a dovednostmi, které učitel potřebuje při práci v alternativní škole. Zmapovat názory učitelů na alternativní vzdělávání, která absolvovali, a názorná interpretace výsledků kvalitativního výzkumu.

Dílčí cíle empirické části – mezi dílčí cíle patří zjistit, zda je důležité vysokoškolské vzdělání pro profesi učitele v alternativní škole, a také zjistit názory učitelů na nabídku a kvalitu kurzů či seminářů v oblasti alternativní pedagogiky.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části - teoretickou a empirickou. Teoretická část obsahuje základní pojmy týkající se daného tématu práce. Informace zpracované v teoretické části jsou zvolené na základě studia literatury, využívá se také internetových zdrojů.

První kapitola a její podkapitoly se věnují současnému pojetí tradičních a alternativních škol. Zabývají se vznikem a vývojem alternativních škol především v České republice, ale i ve světě. Vysvětlují nám základní pojmy, funkce a vlastnosti alternativních škol.

Pro pochopení rozdílné činnosti učitelů v alternativních školách se druhá kapitola a její podkapitoly zaměřují na nejrozšířenější alternativní koncepce, které se vyskytují v České republice, na učitelskou přípravu a současné vzdělávání učitelů 1. stupně, také charakterizují požadavky na učitele dle dané alternativní pedagogiky.

Empirická část obsahuje charakteristiku, metodologii výzkumného šetření a stanovuje výzkumné otázky, ze kterých vychází jisté předpoklady.

Práce je zaměřena na kvalitativní výzkumné šetření, které je provedeno formou rozhovoru s učiteli, kteří vyučují ve školách alternativního typu. Cílem výzkumného šetření je zjistit, zda je pro práci učitele na 1. stupni v alternativní škole důležité vysokoškolské vzdělání v oblasti primární pedagogiky, dále také zmapování názorů učitelů na vzdělávání v alternativní pedagogice a v neposlední řadě přiblížení postojů učitelů k dané alternativní pedagogice.

Zjištěné informace z výzkumného šetření se dále zpracují, následuje celkové hodnocení, výsledky výzkumu a závěr.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZMĚNY VE SPOLEČNOSTI A JEJICH PROJEVY VE VZDĚLÁVÁNÍ

První kapitola nás stručně seznámí s tradičním a alternativním pojetím školy. Blíže se zaměří na historický vývoj alternativních škol ve světě a především na našem území. Obeznámí nás s vlastnostmi a funkcemi alternativních škol, s historickými souvislostmi týkajícími se kritiky tradičních škol a vznikem nových vzdělávacích koncepcí s individuálními pedagogickými pokusy ve 20. letech 20. století a reformními a pokusnými školami ve 30. letech 20. století na našem území. Také nám představí základní rysy alternativního vzdělávání a přiblíží nám situaci po roce 1989, abychom lépe pochopili vývoj a možnosti alternativního vzdělávání, které se u nás vyskytuje.

1.1 Současné pojetí tradiční školy

„Hlavním úkolem školy je vychovávat a vzdělávat děti a mládež, podporovat zachování generační kontinuity, posilovat stabilitu, soudržnost a udržitelný rozvoj společnosti a umožňovat začlenění nastupujících generací do života občanského a pracovního.“ (Průcha, 2009, s. 112)

Tradiční školy můžeme nazývat také školy standardní. Svojí charakteristikou reprezentují většinou zavedenou normu. Tradiční školy zajišťují základní vzdělávání a povinnou školní docházku. První stupeň základního vzdělávání tvoří třídy od 1. do 5. ročníku. (Průcha, 2009)

V tradičním vyučování se učitel snaží splnit všechny učební osnovy a na individuální potřeby žáků už nezbyvá moc času. Převládá metoda výkladu. Žáci se učí od učitele nebo z učebnic a materiálů, které jim učitel předloží. Učitel volí jedno tempo pro všechny žáky, které je přizpůsobené těm slabším nebo průměrným. (Zormanová, 2012)

Nejčastěji používané metody ve vyučování v tradičních školách jsou metody slovní (vysvětlování, práce s textem, vyprávění), názorně-demonstrační (práce s obrázkem, pozorování), praktické (napodobování). (Maňák, Švec, 2003)

Z organizačních forem je to nejčastěji frontální výuka (učitel pracuje hromadně se všemi žáky). Tradiční výuka v dnešní době už nemusí být dostačující. Většina škol již uplatňuje nějaké inovativní výukové metody, které jsou založené na aktivní činnosti žáka,

při které dochází k rozvoji představivosti a samostatnosti. Inovativní výuka ovšem vyžaduje větší přípravu a časovou náročnost. Problém mohou představovat neukáznění žáci, žáci bez motivace k učení nebo přetížení pedagoga mnoha povinnostmi. Postup při vyučování za použití inovativních výukových metod může být také značně pomalejší než při výuce tradiční. (Zormanová, 2012)

V tradiční škole je klasické uspořádání lavic v řadách, učitel stojí před třídou a pracuje s žáky. Žáci si sami nemohou volit tempo a pořadí předmětů. Styl učení volí učitel. Většinu času se pracuje s učebnicí nebo pracovním sešitem. Rozvrh hodin je pevně stanoven a vyučovací jednotka má 45 minut. To bývá často terčem kritiky, jelikož se někteří domnívají, že se za tuto dobu nedá učivo dokonale zvládnout. (Grecmanová, Holoušková, Urbanovská, 1998)

Hodnocení probíhá formou známky, která se zapisuje do žákovské knížky a pojednává o míře dosaženého cíle (např. výborně, chvalitebně, dobře....; 1, 2, 3,..). (Průcha, 2009)

Zřizovatelem tradičních základních škol je nejčastěji obec. Organizace vyučování je dvojího typu – plnotřídní školy (žáci každého ročníku mají vlastní třídu), málotřídní školy – v jedné třídě se učí žáci dvou i více ročníků. (Průcha, 2009)

Působení všech škol v České republice je upraveno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, dále jen „školský zákon“.

Důležitým dokumentem všech škol tradičních i alternativních je Rámcový vzdělávací program, který stanovuje cíle vzdělávání a je ve školském zákoně pevně stanoven.

Obrázek č. 1

System kurikulárních dokumentů



(Alternativní školy c [online], 2001)

1.2 Současné pojetí alternativních škol

Pojem „alternativní škola“ je v Pedagogickém slovníku obecně definován jako „*Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 16)

Průcha (2012) se zaměřil na propracovanější významovou rovinu pojmu „alternativní škola“ a utřídil ji podle tří hledisek:

1. hledisko školsko-politické – týká se rozdělení škol podle zřizovatele na školy státní a nestátní. V České republice mohou být školy státní zřizované obcí, krajem a ministerstvem. Školy nestátní v České republice spravuje soukromý zřizovatel nebo církev. To legislativně stanovuje školský zákon.
2. ekonomické hledisko – odlišnost škol podle jejich financování. Státní školy jsou financované ze státních zdrojů a jsou bezplatné. Na soukromých školách se platí školné, které se ale na různých školách liší, a tak soukromé školy financuje i sám zřizovatel.

3. pedagogické a didaktické hledisko – alternativní školy využívají nových forem vyučování, modernizace, pedocentrický přístup k žákovi, přátelské klima třídy, podporu spolupráce a získávání informací přes vlastní zkušenosti.

Tomanová (2010) uvádí ekonomicko-správní hledisko, do kterého jsou zařazené školy státní, které spravuje město, kraj nebo ministerstvo. Dále školy nestátní, které lze rozdělit na církevní a soukromé. Církevní školy jsou zřizované danou církví podle zákonů státu. Soukromé školy jsou zřizované soukromou osobou, nadacemi nebo fondy. Zřizovatel určuje financování školy ze zdrojů veřejných nebo státních a placení školného.

Jako alternativní školy jsou považované takové školy, které svými inovačními postupy a programy chtějí odstraňovat nedostatky tradičních škol a odlišovat se od nich. V současné době se zvyšuje poptávka po různých alternativách v oblasti výchovně-vzdělávacího procesu. Alternativní školy se snaží o kompenzaci nedostatků, které se vyskytují v tradičních školách. (Průcha, 2009)

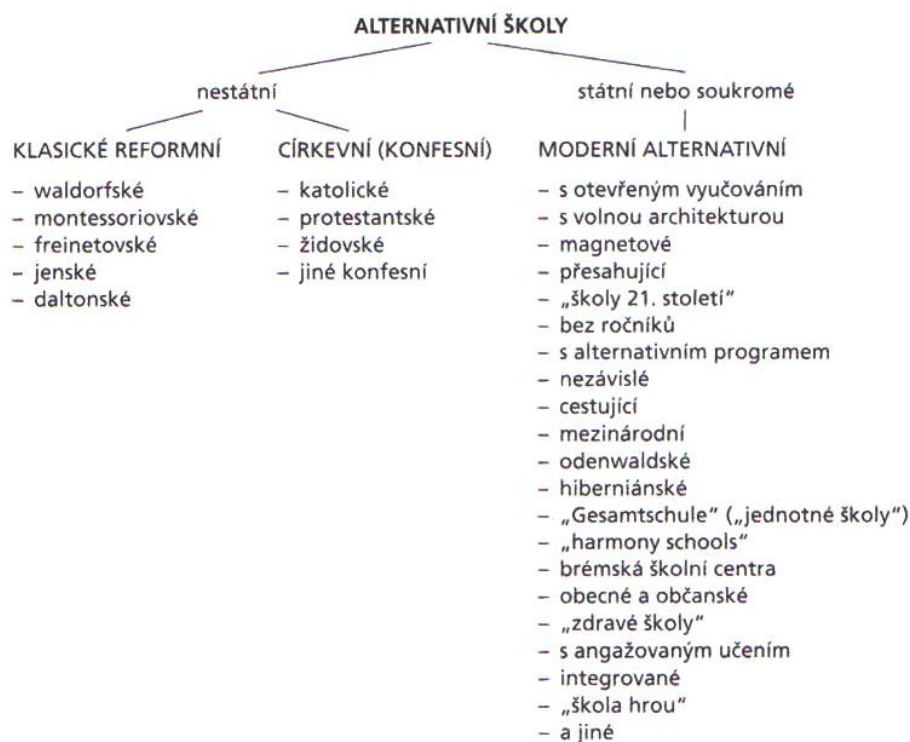
Existence alternativních škol odstraňuje jednotvárnost školního vzdělávání. Dětem a rodičům se nabízí rozmanité způsoby k dosažení cílů ve vyučování. Všechny školy by ale měly mít stejná práva a povinnosti. Jedna alternativa by neměla být vylučována druhou. Alternativní školy mají menšinové zastoupení a jsou inspirací i pro školy tradiční, které si postupně různé prvky přebírají, a tak se i na školách tradičních vyskytují nové inovativní metody a formy organizace. (Grecmanová, 1998)

Než vybrané alternativní školy budeme stručně charakterizovat, musíme se seznámit s jejich typologií, abychom měli představu o rozmanitosti. Pojem „alternativní škola“ není pouze škola soukromá, která se za alternativu přímo označuje, ale jsou to všechny školy, které mají nějakou pedagogickou odlišnost od tradičních škol. (Průcha, 2012)

Průcha (2012) rozděluje alternativní školy na tři hlavní typy, a to klasické reformní školy, církevní a moderní alternativní.

Obrázek č. 2

Typologie alternativních škol



(Průcha, 2012, s. 46)

V rámci alternativní pedagogiky se také můžeme setkat s pojmem inovativní škola. Inovativní škola je termín, který označuje školu, ve které se prosazují nové vzdělávací postupy, formy vyučování či netradiční hodnocení. „*Inovativní školy se snaží o vnitřní proměnu většinou v rámci běžné státní školy a kladou důraz na: Osobnostní a sociální rozvoj žáků; konstruktivistické způsoby ve zprostředkování poznání; propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí; kooperativní strategie učení; otevřenou partnerskou komunikaci uvnitř školy; spolupráci školy s rodinou a místí komunitou.*“ (Průcha, 2012, s. 30)

Jako inovativní můžeme označovat školu, v níž jsou uplatňovány netradiční postupy, ať už jde o školu standardní nebo alternativní. Ovšem u alternativních škol počítáme s dlouhodobější, rozvinutou koncepcí vzdělávání. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

1.2.1 Reformní hnutí v pedagogice od 19. století

Velký rozvoj myšlení, přístupu k životu i vzdělání nastal během osvícenství v 18. století. Začaly se zakládat školy, lidé byli nespokojeni s vlastním postavením ve společnosti, snažili se o vyšší úroveň života, využívali poznatků z vědy, techniky a vše

uplatňovali k pokroku a modernizaci společnosti. Lidé věřili v lepší budoucnost, chtěli vzdělání především pro své děti, aby se mohly rozvíjet a tvořit novou vzdělanou generaci.

Už v 18. století Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) kritizoval umělost kultury a nedostatek přirozenosti v oblasti výchovy. Prosazoval větší volnost a svobodu dítěte, osobnost každého, kterou je potřeba rozvíjet a respektovat. Žáci mají poznávat přes vlastní činnosti, nikoli jen z knih a prostřednictvím slova. Silně ovlivněn Rousseauem byl Lev Nikolajevič Tolstoj (1828-1910), který také volil svobodu ve výchově a volbu vlastní cesty, kde učitel je pouze partnerem. (Rýdl, 1992)

U nás byl nejdůležitější rok 1869, kdy v rakousko-uherské monarchii přijali zákon, který zaváděl povinnou školní docházku pro všechny děti. Až do 20. století se ve světě školní vyučování neustále vyvíjelo a utvářelo, nejvíce pak na přelomu 19. a 20. století. Rozvoj demokracie přinášel snahu inovovat vše neúčinné. Vznikaly různé reformy, nové vyučovací metody a principy. Probíhala snaha o rozsáhlou změnu dosavadního školství, které bylo zastaralé. Kritizoval se především nedostatek respektu k dítěti, mechanické učení, přehnaný tlak a nároky na žáka. Největší změny nastaly v první polovině 20. století, kdy v Evropě začaly vznikat reformní školy, které přinášely nový pohled na vzdělávání dětí a odlišovaly se od dosavadního tradičního vzdělávání. (Pecháčková, Václavík, 2014) „*Byl to například systém italské lékařky a pedagožky Marie Montessori, waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera, škola tzv. Jenského plánu německého pedagoga Petera Petersena, tzv. moderní škola v pojetí francouzského učitele Celestina Freineta.*“ (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 6)

Reformní pedagogika neměla jednotnou pedagogickou koncepci. Pedagogové vycházeli z různých myšlenek, jejichž podstatou byl přirozený vývoj dítěte. Mezi hlavní znaky reformní pedagogiky patří pedocentrismus, propojování předmětů, respektování individuality dítěte a jeho přirozených potřeb, učení probíhá přes vlastní zkušenosti. Tradiční školy byly často kritizovány pro pasivitu žáka, přetěžování a nepostačující přístup k individualitě. (Kasper, Kasperová, 2008)

Pedagogický slovník definuje pojem reformní pedagogika jako „*Souhrnné označení pro různé teoretické koncepce a praktické snahy vytvářející modely alternativní školy.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 243) Reformní pedagogika se vyvíjela v 1. polovině 20. století, kdy vznikaly nové koncepce vzdělávání v podobě alternativních škol. V současné době je reformní pedagogika již zastaralým termínem. Nyní se používá pojem inovativní koncepce vzdělávání a inovativní škola. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Vývoj reformní pedagogiky přinesl v 1. polovině 20. století velký rozvoj alternativních škol, které vznikaly v různých zemích. Kromě nejznámějších reformátorů, jako

jsou Marie Montessori, Rudolf Steiner, Peter Petersen či Celestin Freinet (některým se budeme věnovat v další kapitole), se objevovala spousta kritiků, kteří nebyli s tehdejší pedagogickým systémem spokojeni a prosazovali nové koncepty vzdělávání. (Svobodová, Jůva, 1996)

Kritiků tradiční školy se objevovalo stále více. Už v roce 1898 německý pedagog Hermann Lietz (1868-1919) založil venkovský výchovný ústav, kde rozvíjel individualitu každého dítěte, smysl pro kulturu, vztah k přírodě. Snažil se o rodinnou atmosféru a uvolněné prostředí. Prosazoval nenásilné vyučování a názor, že vzdělání má být prospěšné životu. (Svobodová, Jůva, 1996)

Belgičan Ovide Decroly (1871-1935) je zakladatelem reformní linie, kterou můžeme vidět i v současné době ve Francii a Belgii. Ovide Decroly založil reformní školu, ve které prosazoval individuální přístup k dítěti, uznávání zájmu dítěte a principy pracovní výchovy. V roce 1907 založil základní školu, která se řídila heslem „škola pro život a životem“. Zastával názor, že tradiční škola nerespektuje individualitu dětí a jejich potřeby. Vzdělávání by mělo probíhat v bohatě vybavených učebnách, dílnách a posluchárnách. Žáci střídali skupinovou a samostatnou práci, kterou konzultovali a hodnotili mezi sebou i s učitelem. Vyučování probíhající v blocích více vyhovovalo různým formám dětské činnosti a tematicky propojovalo učební látku. Na tradičních školách kritizoval především vysoké nároky na dítě, přehnané množství učiva, pasivitu žáků a nedostatek činností, které by si žáci mohli sami zvolit. (Kasper, Kasperová, 2008)

Průcha (2012) zmiňuje Adolpha Ferrièra (1879-1960), který vydal dílo *Činná škola*, jež se stalo základní koncepcí pro vytvoření tzv. činné školy, která se uplatňovala i u nás. Škola rozvíjela schopnosti žáků po stránce tělesné i duševní. Mezi jeho hlavní zásady patří názor že *„Každá výchova ve škole nového typu by měla probíhat podle zájmu dítěte. Platí to právě tak pro výchovu charakteru a rozvoj citového života jako pro osvojování vědomostí.“* (Průcha, 2012, s. 36)

I v Česku byla meziválečná (1918-1939) pedagogika ovlivněna reformami. Vznikaly různé spolky a organizace, do kterých se učitelé zapojovali a přicházeli s novými změnami. Inspiraci čerpali ze zahraničí. Vyskytovaly se i školy, ve kterých se ověřovaly principy reformní pedagogiky. Nejvíce se čerpalo z poznatků V. Příhody, který k nám přinesl spoustu zkušeností ze svých pobytů v USA. (Tomanová, 2010)

Alternativní pojetí vyučování se stále rozšiřovalo a některé didaktické prvky se začaly využívat i v tradičních školách. V Evropě se stávající vzdělávací systém začal modernizovat a obohacovat o nové metody a principy obzvláště od 60. let 20. století. Také vznikaly nové

směry, které na rozdíl od tradičních reformních škol tak striktně nevymezovaly své koncepce a byly méně dogmatické. U nás byla situace poněkud horší. Stát od 50. let ovládali komunisté a pedagogický systém se nemohl rozvíjet tak, jak ve vyspělých zemích Evropy. Byla u nás pouze tradiční koncepce vzdělávání a zavádění nových principů nebylo možné. Změna nastala až po roce 1989, kdy v demokratické společnosti bylo možné využívat nové trendy v pedagogice a uplatňovat prvky běžně používané v alternativních školách. (Pecháčková, Václavík, 2014)

V současné době si každá škola (standardní i alternativní) vytváří vlastní školní vzdělávací program, který musí být v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem. Také ve standardních školách se mohou různé inovace uplatňovat. Do školního vzdělávacího programu si standardní škola zařadí množství netradičních elementů, které využívá během vyučování a různých školních činností. *„Standardní školy jsou takové, které svými charakteristikami reprezentují určitou většinou zavedenou normu, standard, předepsaný vzor. Ve vztahu k tomuto standardu lze pak školy, které se od něj nějakým způsobem odchyľují, považovat za „nestandardní“, tj. „alternativní.“* (Průcha, 2012, s. 26)

Za alternativní můžeme vnímat všechny školy, ať už státní či soukromé, které se podstatně odlišují od stanovené normy, např. ve způsobech organizace výuky nebo přístupu k žákům či života dětí ve škole (způsoby hodnocení, uspořádání učeben, formy a cíle vzdělávání). (Průcha, 2012)

1.2.2 Vznik a vývoj alternativních škol u nás

Také v Českých zemích byla pedagogika ovlivněna reformami. Československá alternativní pedagogika se v 1. polovině 20. století nesla v duchu reformních pokusů a dosáhla nových rozměrů. Pokusy měly pozitivní ohlas u veřejnosti. Rozšiřovala se základna pedagogů, kteří navazovali kontakty se zahraničními reformními organizacemi a čerpali inspiraci. Ve 20. letech 20. století probíhalo nekoordinované reformní dění z iniciativy jednotlivců, kteří byli velmi nadšení. Své myšlenky a zkušenosti s alternativní pedagogikou přizpůsobovali dle domácích podmínek a vytvářeli individuální pedagogické pokusy ve vyučování. (Kasper, Kasperová, 2008)

Obrázek č. 3

Působnost a rozšíření individuálních pedagogických pokusů ve 20. letech 20. století



(Kot'a, Rýdl 1992, s. 25)

Dle Rýdla (1992) si blíže popíšeme některé pokusné projekty Úlehly, Mužíka, Kavky.

- Josef Úlehla (1852-1933) ve Vídni přichází s myšlenkou svobodného vyučování a vychází z vnitřní motivace žáků. Ruší rozvrh hodin a zavádí volnou výchovu formou besedy. Žáci se učí komunikovat, poznávat věci přes osobní zkušenosti a zážitky. Práce má být zdrojem radosti. Rozvíjí se přirozenost dítěte a efektivnost výchovy.
- Romantický pokus Franka Mužíka v Praze spočíval v tom, že žáci měli naprostou volnost. Důraz byl kladen na přirozenou individualitu a žáci se ve škole chovali tak, jak chtěli. Po půl roce dokázal Mužík díky zajímavému vyučování děti zaujmout a ukáznit, což slavil jako úspěch a vše popsal ve svém díle Rok v pokusné škole.

- Pedagogický pokus v Orlických horách přilákal i zahraniční návštěvy. Učitel Antonín Kavka (1886-1978) vytvořil pracovní školu, kde s dětmi vyráběl hračky a výrobky pro domácnost. Podporoval ruční práce a rozvíjel děti prostřednictvím barevných hraček a předmětů.

Dále pedagogické pokusy Františka Bakule (1877-1957) byly zaměřené na estetiku. Kladl důraz na vnímání přírody a společnosti přes vnitřní prožitek. Využíval literární a výtvarnou tvořivost dětí. Pár let pracoval v Jedličkově ústavu, kde dostal za úkol vytvořit ústavní školu pro tamní děti, ale po neshodách s doktorem Jedličkou v roce 1918 odchází a zakládá vlastní experimentální školu pro zdravé i handicapované děti. Také založil pěvecký sbor, který byl znám v Evropě i USA. (Kasper, Kasperová, 2008)

Ve 30. letech 20. století se reformní pedagogika ještě více rozšířila. Vznikly dvě skupiny československých pedagogů. První, tzv. pražské křídlo, bylo vedené Václavem Příhodou a prosazovalo americké pojetí racionalizace školské práce, které bylo založené na psychologii behaviorismu. Druhá skupina, tzv. brněnské křídlo bylo vedené Otokarem Chlupem. Brněnské křídlo využívalo více domácích tradic, které se spojovaly s evropskými ideami Nových škol. (Kořa, Rýdl, 1992)

Obrázek č. 4

Rozšířenost reformních a pokusných škol v Československu ve 30. letech 20. století



(Kot'a, Rýdl, 1992, s. 44)

Václav Příhoda u tradičních škol kritizoval nedemokratický přístup. Za důležité považoval možnost žáků vybrat si jednotlivé předměty podle vlastních zájmů. Své reformní úvahy staví na rozdílnostech dětí, jejich zájmech a individualitě. Škola by měla nabízet poznání fyzického i společenského prostředí. Základem učení se stávají zkušenosti. (Kasper, Kasperová, 2008)

V roce 1928 vznikly reformní komise, které vydaly Příhodův dokument o zásadách reformního školství. V roce 1929 V. Příhoda vytváří Organizační a učební plán reformních škol, na kterém se pod jeho vedením podíleli i C. Stejskal, L. Žofková, K. Spalová,

K. Střítecká, V. Medonos a J. Ogoun. Vzniká jednotný organizační plán reformních škol v čele s Václavem Příhodou, který přinesl velký úspěch. (Rýdl, 1992) Podle tohoto plánu vznikají pokusné školy na různých místech republiky. Tyto školy se snažily o racionalizaci vyučování, rozdělení žáků podle vědomostí na různé skupiny ve třídě. (Svobodová, Jůva, 1996)

Škola se rozdělovala na stupně. V roce 1929 to byl první stupeň - žáci od 6 do 11 let, druhý stupeň žáků od 11 do 15 let a v roce 1934 i třetí stupeň - žáci od 15 do 18 let, tzv. Atheneum. Politickou ideou školské reformy byla demokracie, vnitřní motivace k vyučování, samostatnost žáků a spolupráce s rodiči. Školy měly společný učební plán. První školy vznikaly v Praze, Zlíně, Humpolci a v dalších letech postupně i na různých místech republiky. Příhodova reformní komise se změnila na Celostátní školskou komisi. Učitelé se scházeli na konferencích, byly zřízeny jednotlivé semináře, ve kterých pracovali učitelé pokusných škol. Program školy byl pevně daný ideově i pracovně. (Rýdl, 1992)

Reformní pedagogické hnutí v Brně poněkud stálo stranou. Propagátor hnutí Otokar Chlup (1875-1965) informoval o zahraničních pedagogických systémech ve svém časopise *Nové školy a pedagogové* v tomto hnutí čerpali ze zkušeností zahraničních učitelů, používali již osvědčené a vyzkoušené metody. Byli nezávislí a méně experimentovali. Ovlivňovali moravské učitele, ale pražská koncepce byla rozšířenější. (Kořa, Rýdl, 1992)

Dále můžeme zmínit reformátory Jaroslava Sedláka (1879-1958) a Karla Žitného (1869-1967), kteří měli vlastní program: „*Chceme vytvořit společnost lidí zdravých, po stránce tělesné a duševní harmonicky rozvinutých, schopných a znalých radostné práce pro dobro obecné.*“ (Svobodová, Jůva, 1996, s. 13)

Od 50. let u nás vládli komunisté. V roce 1948 byl vydán zákon o jednotné škole, který zaváděl jednotné vzdělání pro všechny děti. Škola se stala politickou institucí, která měla především vychovávat politicky uvědomělé občany, a osnovy musely mít ideovou úroveň. Jediné změny, které probíhaly, se týkaly délky školní docházky, kdy se povinná školní docházka nejprve zkracovala z 9 na 8 let a pak zase prodlužovala zpět. (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011)

Pedagogický systém se nemohl rozvíjet tak, jak ve vyspělých zemích Evropy. Reformní pedagogika byla považována za nepřátelskou ideologii a všichni její příznivci za odpůrce komunismu a jednotné školy. Doposud malé změny a reformní pokusy byly potlačovány a byla pouze tradiční koncepce vzdělávání. Zavádění nových principů nebylo možné. (Pecháčková, Václavík, 2014)

V některých zemích, například v USA či Velké Británii, byla snaha změnit vyučování tak rozsáhlá, že vedla ke změně i mimo alternativní školy. Standardní státní školy využívaly alternativní formy vzdělávání. Ve 2. polovině 20. století v USA využívalo alternativních způsobů více jak deset tisíc státních škol. (Průcha, 2012)

U nás změna nastala až po roce 1989, kdy v demokratické společnosti bylo možné zavádět nové trendy v pedagogice a uplatňovat prvky běžně využívané v alternativních školách. Školy získaly samostatnost v rozhodování. K dosavadním státním školám přibýly i školy soukromé a každá škola si mohla vytvářet svůj vlastní vzdělávací program. (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011)

Rok 1989 je pro nás historickou událostí. Odděluje rozdílné etapy našeho společenského vývoje. Porevoluční období přináší velikou změnu politickou, hospodářskou i společenskou. Změna se nevyhýbá ani školství. To je kritizováno po všech stránkách a rekonstrukce je nevyhnutelná. Poslední změny byly zavedené reformami v roce 1976. Kritizuje se především pojetí autority učitele, školní klima a nevhodné metody vyučování i hodnocení. Inspirace na nový a lepší způsob vyučování přicházela ze zahraničí. Začali se u nás shromažďovat pedagogové, kteří se ubírali novým směrem či přicházeli s určitou inovační koncepcí. Mohlo se rozvíjet to, co bylo do této doby zakázáno. (Svobodová, Jůva, 1996)

Jen za prvních pět let po roce 1989 vzniklo více než šest nových směrů, inspirace byla čerpána ze zahraničí i z domova. Jmenovat můžeme například Angažované učení, Škola horu, Integrované vyučování, Zdravá škola, Projektové vyučování, Otevřené vyučování. Všechny tyto směry měly něco společného. Přinášely změnu v dosavadním konzervativním způsobu vyučování. Ač se mírně odlišovaly ve svých koncepcích, společnou měly myšlenku pedocentrismu. Hlavní slovo má žák, pracuje samostatně, učitel podporuje jeho vnitřní motivaci a pozitivní přístup. Vyučování není stereotypní, pasivní či nudné. Přináší nový rozhled a zkušenosti. Žáci se aktivně zapojují, učí se zodpovědnosti i samostatnosti, novým návykům a společné práci ve skupině. Spousta úkolů vychází ze životních zkušeností a mají smysl. Rozvíjí se aktivní přístup a tvořivost. (Svobodová, Jůva, 1996)

Angažované učení – zde byl vedoucí osobností Stanislav Červenka, ředitel ZŠ. Základem tohoto vyučování bylo, že žák má hlavní slovo a sám si volí, co ho zajímá. Vede ho vnitřní motivace a chuť prozkoumat danou oblast a dozvědět se něco nového. Záměrem angažovaného učení je podchytit příležitosti každého žáka, přichystat pro něj objekty poznávání, motivaci pro další práci a příjemné klima školy, které podporuje snahu a tvořivost dětí. Mezi principy angažovaného učení můžeme zařadit samostatnost, pozitivní motivaci,

spolupráci, kladné hodnocení, podporu zájmů, respektování individuality žáků, princip dobrovolnosti. Příprava učitele musí být perfektní, nic se nesmí podcenit. Důležité je promyslet, co učitel bude učit a jak to bude učit. Také je důležité znát hlouběji žáky ve třídě a vědět, co je zajímavá. Učitel vybírá vhodné učivo, které vychází ze schopností žáků, z osnov a výchovně vzdělávacích cílů. Důležité je začít se základním učivem, které je nezbytné pro další rozvoj žáků. Po zvládnutí základního se může aplikovat rozšířené učivo. (Svobodová, Jůva, 1996), (Červenka, 1992)

Škola hrou – hlavní osobností byl Tomáš Houška, který se snažil o demokratizaci a harmonizaci školství. Na základě rozhovorů s dětmi zjistil, že ve škole chybí zaujetí a dostatek činností. Děti se ve škole nudí. Proto Houška vytvořil knihu Škola je hra!, kde zpracoval nápady na hry pro děti a metody vyučování, které sám v praxi ověřil. Kládl důraz na princip přiměřenosti, názornosti, kreativní aktivizaci, pocit bezpečí a lásky. Hlavním cílem školy bylo vychovat žáka, jenž je citlivý a šťastně prožívá život. Žáci se umí učit, objevují svět, zajímají se o tvůrčí činnosti a pracují sami na sobě. Učitel se nad žáky nepovyšuje, ale bere je jako své přátele. Ze své práce má radost a baví ho to. Prvotní je vztah s žáky a atmosféra, kterou učitel umí vytvořit. Vědomosti učitele jsou až druhotné. (Svobodová, Jůva, 1996), (Houška, 1993)

Integrované vyučování – hlavním činem se stalo zredukování předimenzovaných učebních osnov. Představitel tohoto směru Jaroslav Kotál považoval za stěžejní předměty český jazyk a matematiku. Ostatní předměty bylo možné třídit a vázat dle jejich vzájemných souvislostí. Snahou integrovaného vyučování bylo stvořit ve třídě prostředí, které je pro žáky aktivizující a pozitivní. (Svobodová, Jůva, 1996)

Zdravá škola – základním principem je utvoření zdravého prostředí ve školách, výchova ke zdravému životnímu stylu a spolupráce s rodiči. Snaha o celkově dobrý pocit, který člověk zažívá po stránce tělesné, sociální i duševní. Škola žáky učí komunikovat, rozvíjet své zdraví a zdraví společnosti, světa i přírody. Učení je vyvážené a všestranné. Režim školy je přizpůsoben potřebám žáka. Neobjevuje se striktní dodržování hodin, aplikují se uvolňovací cvičení, relaxace. Výchova ke zdraví je součástí osnov, ale také postojem školy, která se snaží o pozitivní klima školy. Žáci jsou vedeni k samostatnému rozhodování a práci, která je smysluplná a srozumitelná. (Svobodová, 1998)

Otevřené vyučování – vycházelo z kritiky tradiční školy, kde převládalo pamětní učení, dril a tvrdá kázeň. Hnutí využívalo myšlenek Montessoriové, Freinetových či Petersena. Systém tedy nevznikl na českém území, ale využil motiv volné školy, činné a tvořivé. „*Otevřené vyučování je dosud jedním ze systémů, sdružujících obecné principy*

svobodného vyučování, nové školy, experimentů i reformních podnětů, na nichž staví moderní výchova a vzdělávání. “ (Svobodová, Jůva, 1996, s. 101) Mezi hlavní rysy otevřeného vyučování patří rozmanitost technik, forem a metod výuky, rozvíjení individuální práce i spolupráce, modernizace třídy, příjemné klima školy. Součástí dne jsou rozhovory v kruhu, kdy se probírá jedno téma, nebo žáci říkají, co mají na srdci. Existuje i předčítací kruh, kde si děti zapisují historky a předčítají, dále diskusní kruh, ve kterém se projednávají konflikty a problémy, kruh s nabídkou, kde žáci prezentují své výrobky, plánovací kruh, který seznamuje s plánem na celý týden a obsahuje povinné a nepovinné činnosti a v neposlední řadě hodnotící a herní kruh. Učitel vyvěšuje denní plán, umožňuje volnou práci ve skupině a pracovním ateliéru. Při otevřeném učení se na žáky nevolá, mluví se jen polohlasem, komunikace s jednotlivými žáky probíhá nenápadně jen mezi čtyřma očima. (Badegruber, 1997)

Výskyt alternativních škol na našem území se neustále vyvíjí. Po revoluci to začalo různými směry na základních školách a v dnešní době u nás existují i alternativní střední školy. Nejrozšířenějším alternativním školám v České republice, které se u nás v současnosti vyskytují, se budeme věnovat v další podkapitole.

1.2.3 Vlastnosti a funkce alternativních škol

Na tradičních školách se nejčastěji setkáme s kritikou, že učebnice jsou hlavním zdrojem poznání, žák se považuje za úspěšného, pokud zvládá úkoly rychleji a lépe než ostatní, učitel učí myslet žáka tak, jak on sám. U alternativních škol se setkáváme s novými proudy pedagogického myšlení. Ty se ve světě rozvíjely do různých druhů a forem. Každý druh alternativní školy má své specifické rysy, proto je nemůžeme dohromady charakterizovat jako celek. Každá škola je jiná a jinak funkční. Nicméně existuje několik základních rysů velmi stručných a obecných, které můžeme aplikovat u všech alternativních škol. Patří zde pedocentrický přístup, kdy je dítě v centru pozornosti a činnosti se mu podřizují dle individuálních potřeb, partnerský vztah učitele a žáků, princip svobody a demokracie. Dále je to veliké množství aktivit, netradičních metod a vyučovacích forem, které kladou důraz na rozvoj žáka po stránce umělecké, tělesné i duševní. Prostředí je vhodně upravené a přizpůsobené, převažuje slovní hodnocení a aktivní zapojení rodičů do školního života. (Pecháčková, Václavík, 2014)

Všechny typy alternativních škol mění základní přístup mezi učitelem a žákem. Vzájemná interakce je stavěna na vzájemné úctě, toleranci, důvěře a spolupráci. Učitel a žák jsou rovnocennými partnery. U žáků se klade důraz na svobodnou vůli, vlastní názor

a sebedůvěru. Cílem práce je učivo, které vychází z individuálních potřeb a zkušeností žáka. Rozvrh hodin není tradiční, ale bývá nahrazen pracovním plánem, většinou týdenním. Školy se snaží o velmi úzké sepětí s běžným životem a kladou důraz na citové vazby. Rodiče se hodně zapojují do chodu školy. Časté jsou nejrůznější akce, jarmarky a slavnosti, na kterých se rodiče pravidelně podílí a schází. (Grecmanová, 1998)

„Alternativní škola je chápána podle principu „Par la vie – pour la vie“. Míni se tím učením „z života pro život“, tj. cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy.“ (Průcha, 2012, s. 39)

Účel existence alternativních škol nemůžeme vnímat pouze přes vlastnosti, jelikož i běžné standardní školy kladou důraz např. na lidskost přístupu k žákovi či komplexní rozvoj dítěte.

Alternativní školy tedy nestačí rozlišovat dle vlastností, nýbrž se musíme zaměřit i na funkce, které Průcha (2012) rozdělil následovně:

1. funkce kompenzační – alternativní školy se vytváří z důvodů vyplnit určité nedostatky, které se vyskytují ve standardních školách. Utišují požadavky, jež nemohly být splněny ve škole standardní.
2. funkce diverzifikační – alternativní školy nabízí rozmanitost vzdělávání. Nepředstavují jednotvárnost ve struktuře či obsahu. Ovšem uniformitu standardního školství nemůžeme považovat za nevyhovující rys, neboť vzdělává veliké množství populace, což vyžaduje určitou jednotnost.
3. funkce inovační – zavedení něčeho nového, různé pedagogické koncepce, netypické metody výuky nebo rozvržení časové dotace vyučování. Podle typu alternativní školy se inovace v organizaci či obsahu vzdělávání liší.

Zmíněné funkce se v systému vzdělávání dají považovat za klady alternativních škol. Nicméně u alternativních škol můžeme také vnímat různé sporné rysy. Alternativní školy, jež jsou vybudované na reformních pedagogických soustavách poznatků, obsahují vzájemně si odporující prvky, a proto je jejich působnost omezená. *„Žijí a rozvíjejí se především díky snahám oddaných nadšenců a nikdy a nikde se nestaly dominantním či obecně přijímaným typem školního vzdělávání.“ (Průcha, 2012, s. 42)*

Každá alternativní škola potřebuje své propagátory, kteří se budou plně věnovat dané vzdělávací koncepci. Těmto školám se často vytýkají filozofická východiska a neekonomičnost. (Tomanová, 2010)

Některé alternativní školy, především ty klasické reformní, jako jsou např. waldorfské školy, se nerady podrobují vědeckým analýzám, které se týkají vyhodnocování efektivnosti a fungování. Také se často vyhýbají srovnání s jinými školami. Takovéto srovnávání, mimo jiné, vyžaduje množství parametrů, které se třídí a porovnávají. Mezi hlavní ukazatele při hodnocení a srovnávání patří vlastní edukační proces, klima škol, rodinné prostředí žáků. Ve své podstatě jsou alternativní školy považovány za inspirující zdroj rozvoje školství. Díky nim se i ve standardních školách setkáváme s inovací a rozkvětem edukačních přístupů. Bohužel ne všechny inovace se ve standardních školách dají praktikovat, jelikož chybějí potřebné dispozice, a proto se nabízí právě alternativní školy, které představují své ucelené koncepce, jež se samozřejmě liší dle typu škol. (Průcha, 2012)

2 PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH UČITELŮ PRIMÁRNÍCH ŠKOL

Tato kapitola se zabývá požadavky na učitele 1. stupně, definuje pojem učitel a legislativní požadavky na učitele. Seznámí nás s pedagogickými dovednostmi, které musí mít každý pedagog. Také nám blíže popíše požadavky na učitele ve škole alternativního typu, které se liší dle jednotlivých alternativních koncepcí, a představí nám nabídky kurzů v různých alternativních pedagogických směrech.

2.1 Hledisko tradiční – učitel primární školy

Rozhodujícím faktorem ovlivňujícím kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu je učitel. Předpokladem zdárného fungování edukačního procesu je vzdělání, profesionalita a příprava každého učitele. Učitel je zaměstnanec určité instituce a jeho obsah práce spočívá v edukační činnosti. Od učitele se očekává stálé vzdělávání, zdokonalování a tvůrčí činnost. Profesionální příprava není jednorázový čin. Je to dlouhodobý proces utváření osobnosti učitele od studia na vysoké škole, přes praxi až po vykonávání funkce učitele. Jestliže má učitel kvalitně vyučovat, musí si vyučování zažít a upevnit. (Kurelová, 1998)

Učitel je pro žáky velkým vzorem, ovlivňuje je svou osobností i všeobecnými postoji. Učitel musí mít kulturní, ekonomický i politický rozhled. Teoretické a odborné vzdělání je samozřejmostí. Budoucí učitelé při studiu na vysokých školách absolvují akreditované studium dle požadavků na jejich profesi. Struktura vzdělávání se liší podle zaměření na předškolní, základní, středoškolské, vyšší odborné a vysokoškolské vzdělávání. (Vašutová, 2007)

Úroveň učitelského vzdělání stanovuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

§7 Učitel prvního stupně základní školy

„(1) Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem

a) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,

b) v akreditovaném magisterském studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,

c) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a 1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo 2. doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace podle § 22 odst. 2 (dále jen „doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace“),

d) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,

e) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů základní umělecké školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu,

f) podle § 12 jen pro výuku cizího jazyka, nebo

g) podle odstavce 2 písm. a) nebo b).

(2) Učitel prvního stupně základní školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, studijního oboru speciální pedagogika, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo

c) vzděláním stanoveným pro učitele prvního stupně základní školy podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.“ (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Podle Kurelové (1998) můžeme vymežit tyto koncepce učitelského vzdělávání:

- koncepce vědní – zaměřují se na teoretické znalosti učitele,

- koncepce činnostní – co učitel musí prakticky umět,
- koncepce osobnostní – seberealizace, osobnostní kvality a předpoklad pro výchovu.

Průcha, Walterová, Mareš (2013) definují učitele jako pedagogického pracovníka, jenž je profesionálně kvalifikovaný a zodpovědný za řízení, organizaci a přípravu výchovně-vzdělávacího procesu. Je základním zprostředkovatelem informací při vzdělávání a k vykonávání profese učitele potřebuje pedagogickou způsobilost.

Zaměříme-li se na studium, kterým si projde každý absolvent pětiletého magisterského oboru učitelství 1. stupně základní školy, pak hlavními složkami obsahu studia oboru učitelství 1. stupně základní školy jsou:

1. Univerzitní základ (filozofie výchovy, sociologie výchovy, etika, historie aj.)
2. Pedagogika pro učitele primárního vzdělávání (primární pedagogika) s reflektovanou pedagogickou praxí
3. Psychologie pro učitele primárního vzdělávání s reflektovanou předmětovou praxí
4. Český jazyk a literatura s didaktikou a reflektovanou předmětovou praxí
5. Matematika s didaktikou a reflektovanou předmětovou praxí
6. Cizí jazyk – povinně volitelný s literaturou, didaktikou a reflektovanou předmětovou praxí
7. Výchovy s didaktikou a reflektovanou předmětovou praxí – výchovy: hudební, výtvarná, tělesná, dramatická, pracovní
8. Přírodovědný a společenskovední základ studijního oboru (environmentální vzdělávání, multikulturní výchova, didaktiky prvouky, přírodovědy, vlastivědy, pedagogické projekty k rámcovému vzdělávacímu programu)
9. Souvislé a průběžné pedagogické praxe
10. Tvorba a obhajoba diplomové práce
11. Státní závěrečné zkoušky s řešením pedagogických a psychologických problémů a reflexí projektové pedagogické praxe.

(Lukášová, 2003, s. 178)

Jakmile student získá formální vzdělání a kvalifikaci, které jsou potřebné k povolání učitele podle zákona o pedagogických pracovnících, je na profesi učitele připraven. Samozřejmě by takový člověk měl mít kladný vztah k dětem a určité osobnostní předpoklady.

Pro povolání každého učitele jsou nezbytné pedagogické dovednosti, kam patří všechny teoretické a praktické poznatky, které se učitel naučil a dokáže je využívat v pedagogické praxi. Zahrnují znalost výukových postupů, cílů a jejich stanovení, význam výchovy a vzdělávání, znalost pedagogických činností, organizaci a metodiky výuky, vycházení s rodiči, vývojové zvláštnosti dětí, kurikulární znalosti a také pedagogické nadání, které vychází z osobnosti učitele a jeho vrozených vlastností. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Kyriacou (2012) rozčleňuje základní pedagogické dovednosti následovně: plánování a příprava (výběr vzdělávacích cílů a prostředky pro jejich splnění i náplň hodiny), realizace vyučovací hodiny (včlenění žáků do učebního procesu, výběr činností, volba vhodných metod a pomůcek), řízení vyučovací hodiny (účelné uspořádání činností, efektivní časové rozplánování hodiny, motivace, udržení pozornosti), klima třídy (vhodné a příjemné podmínky pro edukační proces, vzhled třídy, vzájemné respektování žáků a úcta), kázeň (dovednosti k udržení pořádku ve třídě, přirozená autorita učitele), hodnocení žáků (umět objektivně zhodnotit práci žáka, podat zpětnou vazbu) a sebehodnocení (dovednost zhodnotit svoji práci, určit chyby a možnosti pro zlepšení).

Každý učitel by měl také splňovat jistý profesní standard. „*Profesní standard lze považovat za normu, která stanovuje standardní kvality učitele požadované pro výkon učitelské profese.*“ (Vašutová, 2007, s. 34)

Podle Vašutové (2007) sem patří sedm oblastí kompetencí učitele:

- kompetence předmětová – učitel má osvojené všechny znalosti ze svého oboru podle potřeb své aprobace, umí zapojit mezipředmětové vztahy do vyučování,
- kompetence didaktická – učitel ovládá RVP dle daného stupně, umí vytvořit ŠVP a přizpůsobit ho požadavkům školy, ovládá strategie vyučování,
- kompetence pedagogická – učitel vytváří proces výchovy po stránce praktické i teoretické, respektuje individuální potřeby žáků,
- kompetence diagnostická a intervenční – učitel používá pedagogickou diagnostiku ve vyučování, je schopen odhalit žáky se specifickými poruchami učení nebo patologické projevy žáků,
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní - učitel příznivě ovlivňuje klima třídy, vytváří vhodné podmínky pro vyučování, umí spolupracovat a mluvit s rodiči,

- kompetence manažerská a normativní – patří sem administrativní záležitosti, znalost zákonů a norem týkajících se učitelské profese,
- kompetence profesně a osobnostně kultivující – učitel se neustále vzdělává, je schopen sebehodnocení.

Každé plánování a příprava na vyučování obnáší jistou přípravu. Učitel vybírá výukové cíle, činnosti a rozvržení hodiny, pomůcky a způsob sledování či hodnocení žáků. Každá hodina musí být přiměřená dle věku žáků a dobře naplánovaná, aby byla efektivní. (Kyriacou, 2001)

Při plánování vyučování se navrhuje následující myšlenkový postup:

1. obsahová analýza tématu (myšlenková – pojmová mapa),
2. vazba tématu na „klíčové kompetence“ z RVP ZV – najít přirozené a logické možnosti,
3. vymezení výukových cílů tématu,
4. rozložení tématu na dílčí obsahy jednotlivých vyučovacích jednotek (na základě struktury myšlenkové mapy) formulace výukových cílů pro jednotlivé vyučovací jednotky,
5. didaktická analýza učiva (pojmová, operační a mezipředmětová),
6. promyšlení výukových strategií a podmínek,
7. promyšlení evaluačních nástrojů a postupů.

(Horká et al., 2009)

Při plánování vyučování každý učitel vychází z kurikulárních dokumentů. Na státní úrovni to je Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Pro primární vzdělávání je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, ten charakterizuje základní vzdělávání. Uvádí pojetí cíle základního vzdělávání, vzdělávací oblasti, průřezová témata, klíčové kompetence, rámcový učební plán, vzdělávání žáků mimořádně nadaných a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Každá škola si potom vytváří vlastní školní vzdělávací program (ŠVP), který musí být v souladu s RVP ZV a školským zákonem. Každý ŠVP obsahuje rovinu legislativní, pedagogickou, evaluační a společenskou. (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011)

2.2 Hledisko alternativní

Učitelství se řadí mezi tradiční profese. Učitel musí ovládat mnoho dovedností, neustále se vzdělává a přizpůsobuje vývoji společnosti. Všechny alternativní školy si také vyvábí svůj ŠVP, který vychází z RVP ZV, jen využívají jiné vyučovací metody a postupy než školy tradiční.

Jestliže se absolvent oboru učitelství 1. stupně základní školy rozhodne vyučovat v nějaké škole alternativního typu, vzdělání výše definované v podkapitole 2.1 mu většinou nestačí. Téměř všechny alternativní školy vyžadují zkušenosti a praxi v dané alternativní pedagogice nebo alespoň osvědčení o absolvování kurzu či semináře daného alternativního vzdělávání. Jelikož každý druh alternativní pedagogiky klade určité specifické požadavky na vzdělávací proces, musí se učitel seznámit s daným prostředím a koncepcí školy. Nelze využít nějakých obecných požadavků.

Pro lepší pochopení práce učitelů v alternativní škole si v této kapitole stručně popíšeme nejrozšířenější alternativní školy, které se v České republice vyskytují. Každá alternativní škola má svou charakteristickou a rozsáhlou koncepci, podle které vede svůj edukační proces. Ač se může zdát, že některé obecné rysy mají školy společné, požadavky na učitele mohou být odlišné. Stručným popsáním charakteristiky vybraných škol zjistíme, jak školy fungují a jakou pozici učitel v dané škole zastává. Zda je učitel zdrojem vzdělávání, nebo pouze poradcem při cestě za získáváním informací.

2.2.1 Montessori škola

Zakladatelkou této školy byla Maria Montessori (1870-1952), italská lékařka a pedagožka. Na univerzitě vystudovala matematiku, biologii a medicínu. V roce 1896 byla první ženou, která získala titul doktor medicíny. Její začátky kariéry se odehrávaly na psychiatrické klinice v Římě, kde se dostávala do kontaktu i s mentálně postiženými dětmi. Vhled do problematiky dětských nervových nemocí ji přivedl na myšlenku výchovy mentálně postižených dětí. V roce 1904 dokončila pedagogické studium a stala se profesorkou antropologie. V roce 1907 vybudovala Dům dětí (Casa dei bambini) pro sociálně znevýhodněné děti ve věku od 2 do 6 let a zpracovala pro ně svoji pedagogickou teorii a edukační systém s důrazem na pedocentrismus. Zjistila, že děti v tomto věkovém období jsou schopny vysoké koncentrace. V roce 1909 vydala svoji první knihu a poté následovaly i další, popisovaly její výchovný systém a principy. Knihy vzbudily veliký ohlas a M. Montessori začala realizovat vzdělávací kurzy a cesty do zahraničí. Inspirací se stala i v USA, kde po její návštěvě v roce 1914 začali zakládat školy v duchu její pedagogiky.

V roce 1929 vznikla Mezinárodní společnost Montessori, jež sdružovala a koordinovala příznivce a sympatizanty montessoriovských myšlenek. Neustále cestovala a šířila své myšlenky. Byla uznávaná po celém světě. Konec života strávila v Holandsku, kde i zemřela. (Ludwig, 2000)

Maria Montessori objasňovala svoji pedagogickou metodu jako pomoc, jak se stát nezávislý a osobitý. Trvala na svobodě rozhodování a možnosti volby. Hlavním mottem se pro ni stala prosba malého dítěte, které řeklo: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“ (Montessori, 2009)

Výchova by tedy měla podporovat osobnost dítěte a jeho přirozený vývoj. Největší přínos pro dítě má jeho osobní zkušenost a spontánní činnost, která nesmí být potlačována. Naopak je důležité vhodné prostředí, ve kterém se dítě bude cítit dobře a spokojeně. (Svobodová, Jůva, 1996)

Znaky pedagogického systému M. Montessori dle Průchy (2012):

- dělení výuky do senzitivních fází dle přirozeného vývoje dětí - existují určitá období a fáze dítěte, ve kterých je vnímání pro určité činnosti nejcitlivější. Např. fáze pro učení čtení, řeči, morálního citění, atd.,
- spojování žáků rozdílného věku - zaniká tak spolupráce a respektování ostatních,
- polarizace pozornosti - dítě se dokáže dlouho soustředit na věc či činnost, která ho baví a zajímá,
- připravené prostředí, které disponuje velkým množstvím speciálních pomůcek, které děti využívají při svých činnostech. Pomůcky jsou rozdělené do několika skupin:

„1. materiál pro cvičení běžných životních činností a sebeobsluhy,

2. smyslový materiál (vliv zvuku, povrchu, barvy, tvaru),

3. jazykový materiál (obrázková abecedy, soubory zvířátek),

4. matematický materiál (soubory geometrických těles),

5. materiál ke kosmické výchově (náležitost člověka k přírodě a harmonické soužití s ostatními lidmi).“ (Svobodová, Jůva, 1996, s. 39)

Organizace a specifika

Výuka probíhá ve třídě, která je rozdělena do různých oblastí. Žáci začínají kratší společnou aktivitou a potom se individuálně věnují různé oblasti. Během dne musí splnit určité úkoly, ale zbytek činností si volí dobrovolně podle svých zájmů. Dohromady probíhá výuka hudební výchovy a tělesné výchovy. Učitel dohlíží, kontroluje a pomáhá připravit vhodné prostředí. Pomůcky jsou přizpůsobeny tak, že si každý žák může zkontrolovat správnost svého řešení. (Alternativní školy a [online], 2001)

Učitel zastává funkci poradce a vychovatele, jež rozvíjí sociální stránku dítěte. Nenadřazuje se, má přirozenou autoritu a umí se vcítit do každého problému dítěte, které je samo aktivním tvůrcem svého rozvoje. Učitel má za úkol připravit prostředí, aby bylo zajímavé a vybízelo k aktivitě žáků. Nejdůležitější je, aby učitel udržoval příjemnou atmosféru, obohacoval novými didaktickými pomůckami, podporoval samostatnost a myslel v duchu montessoriovských myšlenek. (Rýdl, 1994)

V každé třídě působí i vychovatel, který se pouze stará o zajištění prostředí a didaktických pomůcek. Stará se o dokonalé prostředí pro samostatnou práci. Existují u nás i firmy, které vyrábí české Montessori pomůcky. (Svobodová, Jůva, 1996)

Situace v České republice

První Montessori třída základní školy vznikla v roce 2001 v Kladně. Další třídy s tímto programem se vyvíjely po celé republice. V současné době se v České republice nachází téměř 40 základních škol pro 1. stupeň se vzdělávacím programem podle pedagogiky Montessori (v některých případech se jedná o školy státní, které si mimo standardních tříd zavedly i třídy, kde se vyučuje podle pedagogiky Montessori), více než 90 mateřských škol a 3 základní školy pro 2. stupeň. (Montessori ČR [online], 1999)

Pro vzdělání v pedagogice Montessori nalezneme kurzy a semináře, které jsou akreditované MŠMT. Webové stránky Montessori ČR nabízí diplomový kurz v Praze, který trvá rok a půl, stojí 39 500 Kč a je zaměřený na děti ve věku 6-12 let. Tento kurz probíhá 33 dní, které jsou rozplánované během 18 měsíců. Po jeho absolvování účastník obdrží diplom o splnění kvalifikace. Obsah kurzu začíná úvodem do Montessori filosofie a seznámení s principy Montessori pedagogiky. Následuje praktická organizace školy, procvičování komunikačních dovedností a výchova k míru. Pokračuje zaměřením na praktické bloky a jejich propojování – kosmická výchova, geometrie, matematika, český jazyk, hudební a pohybová výchova a blok o ŠVP. Vše je uchopeno prakticky a potřebně. (Montessori ČR [online], 1999)

Dále např. Montessori vzdělávací centrum v Brně nabízí kurzy a přednášky kratšího charakteru o časové dotaci 35 hodin. Účastníci se seznámí s nejdůležitějšími základy. (Montessori vzdělávací rodinné centrum [online], 2009)

2.2.2 Waldorfské školy

Autor školy waldorfského typu byl Rakušan Rudolf Steiner (1861-1925). Zajímal se o přírodní vědy a filozofii. Stal se z něj pedagog a filozof. V roce 1897 se přestěhoval do Berlína, kde začal učit na dělnické škole a věnoval se literárně vědeckému společenství. Na začátku 20. století zřídil tzv. antroposofickou společnost a vzdělávací centrum ve Švýcarsku, také začal přednášet po Evropě. Postupně propracovával edukační cykly pro učitele, kteří se orientovali na antroposofii, rozpracoval školní vyučování a pedagogickou kvalitu antroposofie. Zemřel náhle v roce 1925. (Svobodová, Jůva, 1996)

První waldorfská škola, která se opírala o myšlenky Rudolfa Steinera, vznikla v roce 1919 ve Stuttgartu. Rodiče dětí, které tuto školu navštěvovaly, pracovali v továrně, která vyráběla cigarety - Waldorf Astoria, odkud vznikl název waldorfská škola. Počet žáků se zvyšoval a o pět let později vznikají waldorfské školy i v Německu, Anglii a Holandsku. Do začátku 2. světové války se tyto školy rozšířily i do Maďarska, Švýcarska, Portugalska, Ameriky a Norska. Během 2. světové války nastal útlum, ale po roce 1945 se začínají waldorfské školy po světě opět rozšiřovat. (Gracmanová, Urbanovská, 1997)

Základní myšlenkou waldorfských škol je antroposofie. „*Antroposofie (z řec. anthropos – člověk a sofia – moudrost) je Steinerem vybudovaná soustava filozoficko pedagogických názorů, věda o podstatě člověka, kterou autor vyložil spolu se svým vztahem ke světu ve spisech Philosophie der Freiheit (1894, zmíněná filozofie svobody) a Theosophie (1904)*“ (Svobodová, Jůva, 1996, s. 19)

Antroposofie chápe člověka jako element těla, ducha a duše. Každá složka člověka má odlišnou funkci a důležité je tyto části rozvíjet, pochopit sebe sama a prohlubovat poznání světa. (Pecháčková, Václavík, 2014)

Jako hlavní znaky waldorfského pedagogického systému Pecháčková, Václavík (2014) uvádějí:

- denní rytmus celé školy – při vzdělávacích činnostech se postupuje podle rytmu dne. Ráno je nejvhodnější pro myšlenkové činnosti a dále následují předměty, které vyžadují rytmické opakování (patří zde výuka jazyků, hudba, ruční práce, cvičení, pokusy),

- eurytmie – jedná se o pohyb celého těla, který je znázorněn uměleckým způsobem. Pohybem člověk znázorňuje své vnitřní pocity, myšlenky. Žáci se eurytmii věnují téměř každý den v rámci různých předmětů,
- výuka v epochách – epocha tvoří vyučovací jednotku dlouhou 2 až 3 hodiny, ve které se probírá jeden předmět dle potřeby po dobu 4 až 6 týdnů,
- slovní hodnocení – písemné hodnocení nahradilo tradiční číselné známkování.

Organizace a specifika

Chceme-li nazvat školu školou waldorfskou, musíme znát charakteristiku hlavních elementů, abychom mohli určit, jestli se opravdu jedná o waldorfskou školu. Pokud je dané škole přiznán tento status, je zanesená do světového seznamu waldorfských škol. (Waldorfské školy [online], 2008)

Waldorfská škola se zaměřuje na utváření osobnosti člověka. Podporuje svobodnou vůli. Žák je aktivní tak, jak sám chce. Jako nejdůležitější považuje waldorfská pedagogika otevřenost světu, vývoji a schopnost vcítit se. Dítě se učí napodobováním. Přesné učební plány neexistují, pouze rámcové osnovy, které vyplývají z vývojových stupňů člověka. Každý den začíná uměleckými aktivitami, kterým věnují půl hodiny, také si učitel s každým žákem podá ruku. Potom následují již jednotlivé epochy a žáci sedí v lavicích. Důležité věci si každý žák zaznamenává do epochových sešitů. (Svobodová, Jůva, 1996)

Obecné požadavky na učitele waldorfských škol vychází z lidských ideálů, které zahrnují stránku duševní, duchovní a tělesnou. Za úspěch waldorfských učitelů se pokládá orientace v antroposofii. Antroposofie vychází z myšlenky, že učitel by měl rozvíjet smyslové poznání umělecké, inspirativní a instinktivní. Zdůrazňuje cit, lásku, oddanost a je považována za zdroj inspirací pro život i práci. Duše pedagoga by měla být v souladu s duší dítěte. (Pol, 1995)

Učitel ve waldorfské škole má nelehké postavení. Znalost antroposofických základů je samozřejmostí. Musí být vzorem, aby jej žáci mohli napodobovat. Znalost osobnosti každého dítěte je samozřejmostí. Učitel není omezený osnovami, snaží se učit přes zážitky, aby žáci pochopili, jak které věci fungují, je zodpovědný za výuku, kterou může plánovat mimo jiné i s rodiči. Ti ve škole hrají velkou roli, pomáhají při společných akcích, kulturním dění či údržbě školy. (Svobodová, Jůva, 1996) Učitel by měl být umělec v oblasti výchovy, který je schopen vhodně reagovat na nepředvídatelné situace, vcítí se do osobnosti dítěte, chápe jejich individualitu a jednání. Také by měl být řemeslně zručný a kreativní. (Grecmanová, Urbanovská, 1997)

Hodnocení jsou žáci pouze slovně a to průběžně během roku. Vysvědčení s rozsáhlejším slovním hodnocením bývá 1x ročně a popisuje, co se dítěti daří, v čem má slabiny a poskytuje i rady a podněty pro další práci. (Grecmanová, Urbanovská, 1997)

Obecné požadavky na učitele waldorfských škol vychází z lidských ideálů, které zahrnují stránku duševní, duchovní a tělesnou. Tyto učitele nelze typicky charakterizovat. Jsou to lidé z různých ekonomických i sociálních poměrů. Za úspěch waldorfských učitelů se pokládá orientace v antroposofii. Ta je považována za zdroj inspirací pro život i práci. Antroposofie vychází z myšlenky, že učitel by měl rozvíjet smyslové poznání umělecké, inspirativní a instinktivní. Zdůrazňuje cit, lásku a oddanost. U těchto učitelů hraje nesmírnou roli také pojetí života a co považují za podstatu života. Třídní učitel učí většinu předmětů, dlouhodobě s žáky spolupracuje a dobře je zná. Žáci vnímají učitele jako přirozenou autoritu a důvěřují mu. Duše pedagoga by měla být v souladu s duší dítěte. (Pol, 1995)

Ve vyučování učitel volí vhodné materiály a metody. To vše musí být promyšlené, jelikož se učitelé neopírají o učebnice, sami si vytváří strukturu a sled témat, svůj učební plán, který je samozřejmě v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Učitel by se měl neustále vzdělávat a rozvíjet své kompetence. (Svobodová, Jůva, 1996)

Žáci základního stupně si sami nevybírají předměty, jelikož by si mohli vybírat jen ty, ve kterých mají nějaké přednosti a vznikaly by nedostatky v ostatních. Důraz se klade na propojenost předmětů, vše má své souvislosti. Koordinace vyplývá z využívání učiva dříve probraného v jiném předmětu. Např. z kreslení se vyvine psaní a geometrie. (Pol, 1995)

Situace v České republice

Vzdělávací program byl u nás schválen v roce 1996. V České republice se v současnosti nachází několik mateřských škol, 12 waldorfských základních škol a 4 střední školy. Rodiče platí školné a zbytek rozpočtu je hrazen z dotací či jiných i státních zdrojů. (Waldorfské školy [online], 2008)

„Waldorfské školy mají vlastní systém vzdělávání učitelů v rámci postgraduálního specializovaného studia (semináře waldorfské pedagogiky). Činnost WŠ v České republice koordinuje především České sdružení pro waldorfskou pedagogiku (1994) ve spolupráci s Asociací waldorfských škol v České republice (1997 – vydává časopis Člověk a výchova).“ (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, s. 97)

Semináře pro waldorfské školy mají různá specifika. Rozdíly vycházejí ze zvláštností věkových kategorií dětí. Příprava pedagogů vychází z předpokladů, že nejdůležitější je

přirozený vývoj dítěte a od toho se pak vyvíjí přístup k žákům a co by mělo být vyučováno. Učitel by měl být umělecky založený a zručný, také schopen sebereflexe a porozumění sebe sama. Musí začít u sebe, aby se poté mohl vcítit do osobností žáků a být jim ku prospěchu a pomoci. Základem je antroposofie, která souvisí s pedagogickou a psychologickou přípravou. (Pol, 1995)

Nabídka kurzů a seminářů je velice pestrá. Na internetových stránkách www.iwaldorf.cz se nachází velké množství seminářů v různých městech po celé ČR. Například víkendové semináře, které účastníky seznámí s veškerou prací a postupy ve waldorfské škole. Probíhají jeden školní rok (od září do června) vždy 1x měsíčně 3 dny (pátek, sobota, neděle). Jsou akreditované MŠMT a po splnění 80 % docházky a zadaných úkolů účastník obdrží diplom. Cena za jeden rok je 15 000 Kč. (Waldorfská pedagogika [online], 2014)

2.2.3 Daltonský plán

Za zakladatelku Daltonské školy je považována Helen Parkhurstová, která roku 1920 založila pokusnou školu v Daltonu v USA. Podle tohoto města se jejímu pedagogickému plánu říká daltonský plán. Běžné školy kritizovala za nerespektování individuálních potřeb dítěte. Chtěla, aby každé dítě poznalo úspěch a pokrok ve svém učení bez ohledu na jeho nadání. (Kasper, Kasperová, 2008)

Hodně spolupůsobila s Marií Montessori a od ní právě získala inspiraci pro vlastní školu. Helen Parkhurstová vydala dílo *Education on the Dalton Plan*, kde rozepsala teoretické principy své školy. (Průcha 2012)

V podstatě se dá říci, že daltonská škola neexistuje, jedná se pouze o školy daltonského typu, které vychází z daltonských principů, jelikož žádné tyto školy striktně nesplňují principy, které uvedla H. Parkhurstová ve své knize *Education on the Dalton Plan*. „*Daltonský plán je forma organizace třídy nebo školy, které na principu volnosti a samostatné práce žáků sleduje cíle uvědomělé a aktivní výchovy k zodpovědnosti a samostatnosti.*“ (Wenke, Röhner, 2000, s. 16)

Wenke a Röhner (2000) předkládají hlavní znaky daltonského plánu. Jsou to:

- svoboda a zodpovědnost – žák je zodpovědný za své učení a výsledky, sám si organizuje způsob vzdělávání a volí pořadí předmětů,
- samostatnost – žáci si vyhledávají informace a řeší úkoly,
- spolupráce – žáci umí nabídnout pomoc spolužákům, pracovat ve skupině, starší žáci se věnují mladším a pomáhají jim dle potřeby.

- vlastní hodnocení samostatné práce.

Organizace a specifika

Způsoby vyučování v daltonském plánu jsou jiné než v běžném vzdělávacím systému. Vysoké nároky jsou kladeny na vyučovací proces i vyučování. Organizace je jiná a didaktika potřebuje obměnu myšlení a přístupu k žákovi. Učitelé spolupracují a celý tým plánuje úkoly. Den je rozdělený do bloků. Každý žák má vytvořený měsíční plán pro každý předmět, ve kterém najde cíle, kterých má dosáhnout. Žák uzavírá s učitelem smlouvu o programu práce. U mladších žáků se začíná s úkoly, které musí splnit během dne, později týdne. Každý den si žák volí pořadí předmětů a odchází do potřebné učebny, kde najde vhodné materiály pro samostatnou práci. V této koncepci se pracuje s odloženou pozorností. Žák si musí uvědomit, že učitel se stará o více žáků a všem se musí věnovat. Žáci si zvyknou, že pokud mají dotaz či potřebují pomoc, musí počkat, až na ně přijde řada. Na hodnocení se žáci podílí. Vyjadřují své pocity, komentují, co se jim povedlo a naopak. Během dne se střídá skupinová a individuální výuka. Spolupráce funguje i mezi ročníky. Starší žáci pomáhají mladším například s převlékáním na tělocvik nebo vysvětlují látku, kterou mladší spolužák nechápe, a tím si ji i sami procvičují. (Průcha, 2012), (Zormanová, 2012)

Učitel by měl mít vysokou pedagogickou kvalitu. Očekává se od něj neustálý profesionální růst a schopnost koordinovat komplikovanou výuku. Učitel nemá dominantní postavení, je partnerem. Poskytuje pouze rady, mluví s žáky a zjišťuje, jak se jim daří při plnění úkolů, určuje hodnocení, zkoušení a termín, kdy by měla být práce hotová. Učitel věnuje speciální pozornost slabším žákům a doučuje je. (Röhner, Wenke, 2003)

Na učitele se kladou konkrétní požadavky: musí formulovat záměry/cíle, stanovit a sestavit program, vypracovat zadání/úkoly, duchovně a odborné vést a povzbuzovat žáky. (Wenke, Röhner, 2000, s. 14)

V některých školách se učitel stará pouze o jeden předmět, ve kterém se perfektně orientuje. V odborné učebně pak žákům radí. Zaznamenává postupy každého žáka a organizuje společnou práci. (Svobodová, Jůva, 1996)

Od učitelů se také očekává kolegiálnost a neméně důležitá je i komunikace. Röhner a Wenke (2003) zmiňují termín supervizor. Jde o zkušenějšího člověka, který kolegovi pomáhá v něčem novém. Naslouchá, dohlíží a podává mu zpětnou vazbu. Daltonské školy si zakládají na profesionálních zkušenostech, které si kolegové předávají. V pedagogickém týmu je přínos individuálních zkušeností vítán. Pohoda a příjemné pracovní klima je základem pro dobrý pedagogický sbor. (Röhner, Wenke, 2002)

Situace v České republice

Školy s daltonským plánem u nás začaly vznikat od roku 1996 a v současné době u nás máme 14 základních škol, které jsou zapsané v CZECH DALTON, což je nástupnická organizace Asociace českých daltonských škol, které využívají daltonské principy. (Czech Dalton [online], 2016)

V českých školách se vyučuje pouze v daltonských blocích jen několikrát týdně po pár hodinách. Blok se zaměřuje na zopakování probrané látky nebo procvičování. Žáci si vyberou, kterému předmětu se budou věnovat, a plní zadané úkoly. K dispozici mají literaturu a mohou se poradit se spolužáky. Pro kontrolu je řešení vyvěšeno ve třídě. (Alternativní školy b [online], 2001)

Vzdělání v oblasti daltonské pedagogiky je nabízené formou seminářů v časové dotaci 4 x 45 minut. Učitel se seznámí se základními principy, metodami a formami práce na prvním stupni, také se zaměří na problematiku inovativní výuky ve vztahu k RVP a školnímu vzdělávacímu programu. (Czech Dalton [online], 2016)

2.2.4 Začít spolu

Začít spolu je vzdělávací program rozšířený po celém světě a nese mezinárodní označení - Step by Step. Patří mezi moderní alternativy. Vznikl na konci 20. století v USA. Staví na základech životně důležitých pro každého člověka, jehož chce připravit na požadavky společnosti 21. století. Vznikl s cílem pomoci vzdělávat děti, které jsou sociokulturně znevýhodněné a nemají potřebnou jazykovou výbavu. (Tomanová, 2010)

Základem tohoto programu jsou demokratické principy, respektování osobnosti. Rozvíjí v žákovi samostatnost, představitivost a tvořivost, učí ho přijmout zodpovědnost, poznat problém a vyřešit ho. (Krejčová, Kargerová, 2011) „*Program představuje velmi otevřený systém. Umožňuje každé škole, každému učiteli přizpůsobit jeho konkrétní podobu kultuře, zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí.*“ (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 12)

Dle Pecháčkové a Václavíka (2014) sestavování výuky vychází z třífázového modelu učení:

- evokace – reflexe žáků nad daným učivem, co už ví a co nového by se chtěli o daném tématu dozvědět,
- uvědomění si významu – předkládání různých materiálů, jež žáci prozkoumávají a získávají z nich nové informace a odpovědi, které potom prezentují spolužákům,

- reflexe – žáci umí ohodnotit své učení a činnosti.

Didaktickou koncepci tvoří přesvědčení, že se každé dítě vyvíjí samostatně, je schopné růst, učit se a myslet bez pomoci, pokud má vhodné podmínky, mezi které patří pozitivní klima, dostatek času, zpětná vazba, smysluplný obsah, právo vlastní volby a prostředí bohaté na materiál a pomůcky. (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011)

Organizace a specifika

Třídy jsou rozdělené do tematických center aktivit (např. psaní, matematika, věda), která nabízí velké množství materiálů a pomůcek. Tato centra umožňují samostatnou i skupinovou práci. Žáci pracují dle svého tempa, plní zadané úkoly, pro ty rychlejší je vždy nějaká práce navíc, nebo pomáhají ostatním. V ranním kruhu na začátku dne si všichni vypráví své zážitky a zkušenosti. Potom vyučování probíhá v blocích. Délka bloku bývá 45-90 minut. Žáci si vytváří portfolia, kam si zakládají svoje poznatky, vyplňují dotazníky. Ukončení dne probíhá v hodnotícím kruhu, kde každý řekne, co se mu povedlo, či nepovedlo, jak se mu den líbil. Hodnocení žáků neslouží k porovnávání s ostatními, nýbrž zaznamenává pokroky a vede dítě k další motivaci učit se něco nového. Rodiče se mohou vyučování účastnit a být dobrovolníky při aktivitách jim blízkým. (Pecháčková, Václavík, 2014)

Kvalita programu Začít spolu je definována Mezinárodními profesními standardy ISSA: Kompetentní učitelé 21. století. „*Mezinárodní profesní standardy vytvořené týmem odborníků formulují požadavky na práci učitele, na dovednosti, postoje a strategie, které jsou od učitele pracujícího ve vzdělávacím programu orientovaném na dítě očekávány.*“ (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 14) Tyto standardy mohou sloužit jako pomůcka při hledání informací k dalšímu vzdělávání pedagogů.

Učitel žáky pouze vede při jejich edukačním procesu a pomáhá s tříděním informací. Stanovuje pravidla, volí vhodné téma a časovou dotaci projektu, tvoří aplikační úkoly a podporuje žáky v samostatnosti. Učitel, který splňuje výše zmíněné standardy, může požádat organizaci Step by Step ČR, o. s., o certifikát kvality. (Krejčová, Kargerová, 2011)

Situace v České republice

Pokud se zaměříme na školy s programem Začít spolu, existují zde standardy programu a učitele, které jsou zpracované zkušenými lidmi, pod ochranou Mezinárodní organizace Step by Step. Tyto standardy stanovují program a práci učitele.

- *Standardy programu – interakce učitel - žák, zapojení rodiny, plánování programu zaměřeného na dítě, techniky smysluplného učení, učební prostředí, zdraví a bezpečnost.*
- *Standardy učitele – individualizace, učební prostředí, zapojení rodiny, výukové techniky pro smysluplné učení, plánování a evaluace, profesní rozvoj.*
(Krejčová, Kargerová, 2011, s. 196)

Standardy pomáhají učitelům ve výchovně-vzdělávacím procesu. Oblasti jsou zpracované podle potřeb učitele. Součástí jsou i záznamové archy pro zhodnocení uskutečněných cílů standardů. Učitelé, kteří splňují standardy vzdělávacího programu Začít spolu, se mohou obrátit na organizaci Step by Step s požadavkem na vyhotovení mezinárodního certifikátu. Jedná se o ocenění kvalitního učitele. Některé školy nabízejí budoucím učitelům náslechy ve třídách a diskuzi s učiteli. Několik vybraných pedagogů pořádá letní školy, kde nabízí semináře, prezentace a rady k programu Začít spolu. Vzdělávací akce jsou nabízené v pedagogickém tisku a webových stránkách www.sbscr.cz. (Krejčová, Kargerová 2011)

V České republice byl program Začít spolu uskutečňován v roce 1994 na mateřských školách a od roku 1996 na základních školách. O realizaci se stará STEP BY STEP ČR, o. s. V současné době s tímto programem u nás spolupracuje 53 škol. (Začít spolu [online], 2016)

Krejčová a Kargerová (2011) uvádějí základní vzdělávací moduly, se kterými se účastníci seminářů seznámí:

- návštěva školy s programem Začít spolu,
- seznámení s jednotlivým plánováním vzdělávání žáků,
- rozdílnosti učebních stylů,
- formy hodnocení,
- práce s portfoliem každého dítěte, kde se shromažďují díla žáků a informace o pokrocích,
- význam hry jako forma učení,
- technika pozorování, která usnadní výrobu individuálních plánů a záznamů do dokumentace,
- vybavení tříd a uspořádání,
- práce v zaměřených učebnách, plánování projektů,
- přehled o základních filozofických principech,

- metodika práce v ranním kruhu,
- prvky integrované výuky.

Na internetových stránkách www.zacitspolu.eu se nabízí velké množství seminářů rozdělené na mateřské školy a základní školy. Pro učitele základních škol se zde nabízí základní kurz Začít spolu, který je rozdělen do cyklu čtyř seminářů a stojí 4800 Kč, dále Den ve třídě Začít spolu – jednodenní návštěva školy, cena 800 Kč, seminář zaměřený na dílny čtení a podporu čtenářské gramotnosti nebo genetické čtení, cena 1050 Kč. (Začít spolu [online], 2016)

2.2.5 Škola podporující zdraví

Jedná se o alternativní vzdělávací program na podporu zdraví ve škole, který je pod záštitou evropské sítě School for Health in Europe, je iniciovaný Světovou zdravotnickou organizací a patří mezi moderní alternativy. Zdraví zde není spojováno pouze s fyzickým stavem člověka, ale i duševním. Zdraví těla i duše, které je součástí školního kurikula. Důraz se klade na zdravé učení, partnerství, respektování individuálních potřeb a vhodné prostředí. (Průcha, 2012)

Mezi hlavní znaky školy podporující zdraví dle Svobodové (1998) patří: Pozitivní vztahy (v učitelském kolektivu, mezi žáky, učiteli a žáky či rodiči), lidský přístup (respektování individualit žáka a hodnocení individuálních pokroků), důraz na denní režim (pitný režim a pohyb), nestresující prostředí (přátelské klima školy), tolerance etnických menšin, srozumitelnost a užitečnost školní práce a aktivita jako předpoklad pro zdravý rozvoj osobnosti.

Škola žáky učí komunikovat, rozvíjet své zdraví a zdraví společnosti, světa i přírody. Učení je vyvážené a všestranné. Režim školy je přizpůsoben potřebám žáka. Neobjevuje se striktní dodržování hodin, aplikují se uvolňovací cvičení, relaxace. Nejrozšířenější formou organizace je frontální vyučování, kdy učitel sdělí informace a následuje samostatná nebo skupinová práce. Ta je i součástí hodnocení, zda umí žák spolupracovat. Třídy jsou uspořádány klasicky, učitel stojí vepředu před žáky, aby všichni žáci mohli sledovat jeho pokyny, mimiku a pohyby. Pro učitele existují semináře, které často probíhají ve školách, ale i mimo ně. Změny se týkají i výživy a snah o vyvážený jídelníček pro děti. (Svobodová, 1998)

Chování učitele je důležité a obnáší jisté požadavky, aby svými nevhodnými návyky a škodlivými postoji neovlivňoval žáky. Musí podporovat zdravý životní styl, podporovat své zdraví a být dobrým vzorem. (Havlíková, 2006)

Situace v České republice

Program Škola podporující zdraví v ČR prošel třemi etapami vývoje. První pilotní etapa ověřovala program v určitých školách v letech 1992 – 1997. Druhá strategická etapa od roku 1997 dala možnost dalším školám začlenit se do programu a získala podporu rezortu školství na realizaci. Třetí integrační etapa zahrnovala výchovu ke zdraví, jež byla součástí vzdělávací politiky státu. (Havlíková, 2006)

Školy si vytváří projekty podle dostupných možností. Garantem a koordinátorem projektu je u nás Státní zdravotnický ústav v Praze. V současné době je u nás kolem 100 škol, které pracují s programem podporujícím zdraví. (Státní zdravotní ústav [online], 2016)

EMPIRICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Empirická část diplomové práce se zabývá výzkumným šetřením, které bylo provedeno metodou polostrukturovaného rozhovoru.

3.1 Charakteristika výzkumného šetření

V současné době je stále větší zájem o alternativní školy, jež přinášejí inovativní metody a formy vzdělávání. Požadavky na vzdělávání dětí se stále rozvíjí a vznikají nové trendy, které navazují na reformní školy či moderní alternativní směry. S tím souvisí i větší nároky na učitele, kteří se neustále vzdělávají a absolvují nejrůznější kurzy, školení a semináře. Každá alternativní škola má svoji určitou podobu a principy, které jsou pro danou školu charakteristické, každý učitel by je měl znát a respektovat.

Cílem empirické části diplomové práce je seznámení se s pedagogickými znalostmi a dovednostmi, které učitel potřebuje pro práci v alternativní škole, a také zjištění, zda je pro něj vzdělání v dané alternativní pedagogice důležité.

Empirická část diplomové práce je zaměřena na kvalitativní výzkumné šetření, které bylo provedeno formou rozhovoru s učiteli, kteří vyučují ve škole alternativního typu. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda je důležité vysokoškolské vzdělání v oblasti primární pedagogiky pro práci učitele na 1. stupni v alternativní škole, dále také zmapování názorů učitelů na vzdělávání v alternativní pedagogice a v neposlední řadě přiblížení postojů učitelů k dané alternativní pedagogice.

3.2 Metodologie výzkumného šetření

V první fázi výzkumného šetření jsme se seznámili s respondentem a prostředím školy. Poté byl realizován rozhovor. K výzkumnému šetření byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, která se zaměřovala na subjektivní názory a postoje učitelů na vzdělávání v alternativní pedagogice. Polostrukturovaný rozhovor je metoda, která spadá do kvalitativního výzkumu. Respondentům jsou pokládány otevřené otázky, které nenabízejí odpověď, a respondent tak odpovídá podle sebe. Pořadí otázek může tazatel měnit podle průběhu rozhovoru. Metoda rozhovoru byla vybrána z toho důvodu, že se očekávaly rozsáhlejší odpovědi na pokládané otázky. Také se při této metodě výzkumu preferuje osobní

kontakt, což umožňuje seznámení se s respondentem a prostředím, ve kterém působí. Všechny rozhovory byly uskutečňovány osobně.

Rozhovor umožňuje hlubší zachycení faktů a postojů respondentů. U otevřeného typu otázek se mohou otázky během rozhovoru mírně přeformulovat. Také se může tazatel doptat a požádat o upřesnění odpovědi. (Gavora, 1996)

Jako respondenti byli vybráni učitelé, kteří učí na 1. stupni v alternativní škole. Učitelé byli předem osloveni přes email. Celkem bylo osloveno osm učitelů, kteří vyučují v alternativní škole, z toho ochotných uskutečnit rozhovor byli čtyři. Jeden učitel a tři učitelky.

Otázky, které byly učitelům pokládány, se zaměřovaly na vzdělání učitelů v alternativní škole, mapovaly jejich názory a zkušenosti se vzděláváním v oblasti alternativní pedagogiky a zjišťovaly jejich postoje k alternativnímu vzdělávání.

Na základě zpracování teoretické části diplomové práce byly stanovené výzkumné otázky, ze kterých vychází jisté předpoklady.

- Výzkumná otázka 1: Jaké je vzdělání učitele, který vyučuje na 1. stupni v alternativní škole? Předpoklad: Každý učitel, který vyučuje na 1. stupni v alternativní škole, musí mít vzdělání v oblasti primární pedagogiky.
- Výzkumná otázka 2: Jak nahlíží učitelé na důležitost vysokoškolského vzdělání pro práci učitele na 1. stupni v alternativní škole? Předpoklad: Učitelé považují vysokoškolské vzdělání za nejdůležitější.
- Výzkumná otázka 3: Jaké vzdělání v alternativní pedagogice učitelé absolvovali? Předpoklad: Učitelé, kteří chtějí učit v alternativní škole, musí mít vzdělání v dané alternativní pedagogice.
- Výzkumná otázka 4: Jaké jsou zkušenosti učitelů s nabízeným vzděláváním v oblasti alternativní pedagogiky? Předpoklad: Pro každý typ alternativní školy se nabízí množství kurzů a seminářů, které by měl učitel absolvovat, aby se dále rozvíjel a vzdělával.

- Výzkumná otázka 5: Jaké názory učitelů převládají k potřebě vzdělání v alternativní pedagogice pro práci v alternativní škole? Předpoklad: Učitelé považují vzdělání v alternativní pedagogice za velice důležité pro práci v této oblasti.
- Výzkumná otázka 6: Jaký názor mají učitelé na osobní přípravu na vyučování? Předpoklad: Příprava učitele v alternativní škole je časově náročnější, než příprava učitele ve škole standardní.
- Výzkumná otázka 7: Proč dali učitelé přednost škole alternativního typu před školou standardní a naplnila se jejich očekávání? Předpoklad: Učitelé, kteří si vybrali práci v alternativní škole, se o tyto školy zajímaly již dříve a chtěli v této škole učit, protože jim tento typ školy byl bližší.
- Výzkumná otázka 8: Co by učitelé doporučili kolegům, kteří zvažují, zda učit ve škole alternativního typu? Předpoklad: Učitelé považují za nejdůležitější osobní návštěvu v dané alternativní škole.

3.3 Popis výzkumného šetření

Vybraným respondentům byl v prosinci 2015 zaslán email s žádostí o rozhovor. Samotné rozhovory proběhly v únoru 2016. Kvůli osobnímu setkání autorka vybírala respondenty z okolí svého bydliště. Na úvodní email, který obsahoval představení autorky a daného tématu diplomové práce, někteří respondenti neodpověděli, jiní odpověděli a po dalším kontaktování pro upřesnění schůzky již nereagovali.

Celkem bylo osloveno osm respondentů (učitelů, kteří vyučují na 1. stupni v alternativní škole), z toho ochotných uskutečnit rozhovor nakonec byli pouze čtyři. Jeden učitel David (2 roky praxe ve waldorfské škole) a tři učitelky Hana (2 roky praxe ve škole standardní, 3 roky praxe ve waldorfské škole), Dana (7 let praxe ve škole standardní, 4 roky praxe ve škole Montessori) a učitelka Lenka (15 let praxe ve škole standardní, 3 roky praxe ve škole Montessori).

Pro zachování soukromí jsou jména učitelů smyšlená, aby nebylo možné je identifikovat.

Rozhovor byl uskutečněn ve škole, kde každý učitel působí. Všechny schůzky proběhly v odpoledních hodinách po vyučování. Autorka začala svým představením a popisem, proč si dané téma diplomové práce vybrala, co ji nejvíce zajímá. Poté se autorka seznámila s prostředím školy. Všichni respondenti byli ochotní, po škole ji provedli, ukázali, co se kde nachází a jak vypadají třídy. Poté se respondent i autorka přemístili do kabinetu, kde probíhal rozhovor. Celý rozhovor byl nahráván na diktafon. Otázky autorka kladla za sebou, a pokud potřebovala něco upřesnit, respondenta se doptala. Na konci rozhovoru byl prostor pro vzájemné doplňující otázky.

Otázky pro respondenty:

- Jaké vysokoškolské vzdělání jste absolvoval/a?
- Myslíte si, že vysokoškolské vzdělání je pro práci v alternativním školství důležité?
- Jaké znalosti ze standardního vzdělávání využíváte v praxi?
- Které vzdělání v alternativní pedagogice jste absolvoval/a?
- Proč jste si vůbec vybrala práci ve škole alternativního typu?
- Jak vám vyhovovalo vzdělání v oblasti alternativní pedagogiky, kterým jste prošel/prošla?
- Proč si myslíte, že je dané vzdělání v alternativní škole potřebné?
- Byla naplněna vaše očekávání, která jsou spojená s vyučováním v alternativní škole?
- Je něco, co byste změnil/a na způsobu vzdělávání učitelů?
- Jaké vnímáte rozdíly mezi standardní a alternativní přípravou učitele na vyučování?
- Co byste doporučil/a učitel, který chce učit v nějaké alternativní škole?

3.4 Analýza výzkumných dat

Odpovědi na otázky jsou od respondentů zpracovány a přepsány v následujícím pořadí:

- učitel David (2 roky praxe ve waldorfské škole)

- učitelka Hana (2 roky praxe ve škole standardní, 3 roky praxe ve waldorfské škole)
- učitelka Dana (7 let praxe ve škole standardní, 4 roky praxe ve škole Montessori)
- učitelka Lenka (15 let praxe ve škole standardní, 3 roky praxe ve škole Montessori)

Jaké vysokoškolské vzdělání jste absolvoval/a?

Vzdělání učitelů v alternativní škole se může lišit. Jsou učitelé, kteří vystudovali i více oborů. Touto otázkou se snažíme zpracovat odpověď na výzkumnou otázku, která zjišťuje, jaké je vysokoškolské vzdělání učitelů, kteří vyučují na 1. stupni v alternativní škole. Ze zákona o pedagogických pracovnících, musí mít všichni tito učitelé, vystudované učitelství pro 1. stupeň. Nabízí se tedy předpoklad, že každý učitel, který učí v alternativní škole na 1. stupni, musí mít vzdělání z oblasti primární pedagogiky.

- *„Mám vystudovaný tělocvik a pedagogiku volného času, také zeměpis pro ZŠ. Učím na prvním stupni 5. třídu. Podmínkou zde je odučit 2 hodiny týdně na 2. stupni právě vystudovaný zeměpis a zbytek si mohu vybrat. Myslím, že přímo učitelství prvního stupně u nás nemá nikdo vystudované.“*
- *„Mám dvě vysoké školy. Filozofickou a pedagogickou, kde mám vystudovaný dějepis a češtinu. Učitelství prvního stupně vystudované nemám, ale učím ve 4. třídě. Pokud chcete učit na 1. stupni, tak tady nepotřebujete učitelství 1. stupně. Tady to funguje tak, že stačí, když učitel učí alespoň jeden předmět, co má vystudovaný, a zbytek může, co chce.“*
- *„Mám vystudované učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Všichni učitelé, co jsme tady, máme vystudované učitelství pro 1. stupeň. Víím, že na každé škole je to různé a není to podmínka, ale u nás ve škole si myslím, že paní ředitelka to vyžaduje i kvůli České školní inspekci. Protože na prvním stupni by měl učit aprobovaný prvostupňář a na druhém druhostupňář, aby neměla nějaké problémy s předpisy.“*
- *„Mám vystudované učitelství pro 1. stupeň ZŠ.“*

Myslíte si, že vysokoškolské vzdělání je pro práci v alternativním školství důležité?

Pokud se zaměříme na poskytování vysokoškolského vzdělávání v oblasti primární pedagogiky, tak se zde nesečkáváme s praxí v alternativní škole. Vzdělání je především soustředěno na standardní vzdělávání, jelikož většina učitelů vyučuje v tradičních státních školách. Proto se nabízí výzkumná otázka, která zkoumá, jak nahlíží učitelé na důležitost vysokoškolského vzdělání pro práci učitele na 1. stupni v alternativní škole. Budeme zde předpokládat, že učitelé považují vysokoškolské vzdělání za nejdůležitější.

- *„Myslím si, že asi ne. Ale je dobré mít nějaký přehled, ten ale můžete získat i samostudiem.“*
- *„Myslím si, že není, protože vše vám dá až praxe. Musíte pochopit princip a smysl waldorfské pedagogiky. Jak zde funguje práce s dětmi. Teprve až si to zažijete, tak se vám to všechno spojí a začne dávat smysl.“*
- *„Já si to moc nemyslím, protože to vysokoškolské vzdělání, co jsem měla, mi moc nedalo. Nevím, jak je to teď, možná už vy jako studenti jste víc připravení.“*
- *„Myslím si, že ne. Když jsem studovala já, tak jsme se o žádných alternativách ani neučili. Taky je to už 20 let. Ale když se bavím s dnešními studenty, tak ti také zastávají názor, že jim vysoká škola moc nedala.“*

Jaké znalosti ze standardního vzdělávání využíváte v praxi?

Každý učitel by měl mít nějaké pedagogické znalosti a dovednosti. Proto je zajímavé zjistit, zda učitelé alternativních škol ve výuce uplatňují své poznatky ze standardního vzdělávání, nebo zda pouze čerpají nabyté zkušenosti z kurzů a seminářů, které se zabývají alternativní pedagogikou.

- *„Takové ty zeměpisné pro výuku zeměpisu, to musíte mít nějaké znalosti, co chcete předávat. Ale jinak je to hodně o zážitku a zkušenostech, to vám standardní vzdělání nedá. Tak nějak se sami naučíte zde pohybovat, připravovat. Hodně si pomáháme s kolegy, tak v tom nejsme sami.“*

- *„Když jsem učila na klasické škole, tak jsem pak zpětně zjistila, že jsem učila waldorfským způsobem. Hodně jsem dětem dávala volnost a nutila je k samostatné práci. Nezkoušela jsem je, abych zjistila, co neví, ale chtěla jsem, ať si uvědomí, co ví, ať umí podat své znalosti. Jinak co využívám? Těžko říct. To si člověk musí zažít a najít ty vhodné prvky a metody. Jinak to moc nejde. V tom vám pomohou ty kurzy a semináře.“*
- *„Každý učitel používá takové ty obecné věci, jak se chovat nebo mluvit s žáky, že by se mělo pozitivně motivovat a hodnotit. To se učil každý, kdo prošel pedagogickou školou. Mně ale přijde, že na těch vysokých školách by studenti měli dostat základ, jak například pracovat s kritickým myšlením. To je hodně užitečné. To můžeš použít v přírodovědě, vlastivědě, myslím si, že by se měli studenti učit, jak rozvíjet čtenářství. Že už je zastaralé pracovat s učebnicí. Jo, někdy se dá pracovat s učebnicí, s čítankou, ale my hlavně vedeme děti k tomu, aby začaly používat vlastní knihy. Máme čtenářské lekce, kdy v lekci je nabudiš, učíš je něco už o první třídy. Třeba v první třídě učím děti vizualizovat, předvídat, klást otázky. Ve druhé třídě se učí klást otázky za text, shrnovat text a ve třetí třídě se všechno nabaluje dohromady. Takže pracovat úplně jinak s textem. Vyhledávat informace v textu, organizovat si i vytvářet nějaké organizéry. Takže si myslím, že toto v té klasice není, v tom standardním vysokoškolském vzdělání nebo vůbec jsme takové informace my nedostali. Všechno je o té praxi, to si člověk musí zažít.“*
- *„Učila jsem dlouho ve standardní škole, ale nikdy jsem nebyla taková ta konzervativní učitelka. Vždycky jsem se snažila vyučování nějak oživit, aby bylo pro žáky zajímavé. To co jsem se učila já na škole, je už zastaralé. Člověk se musí neustále vzdělávat, aby neusnul na vavřínech. Tak jak se vyvíjí společnost, tak se vyvíjí i školství. I když si osobně myslím, že u nás máme ještě co dohánět. Měla jsem možnost, se setkat se školstvím ve Švýcarsku, a to vám řeknu, to je opravdu něco neskutečného, tam to funguje všechno jinak, učitelů si váží, ale to odbíhám od tématu.“*

Které vzdělání v alternativní pedagogice jste absolvoval/a?

Každá alternativní škola stojí na jistých základech a principech. I když některé znaky mohou mít školy stejné, vyskytují a uplatňují se v těchto školách různé metody a formy

vyučování. Záleží na druhu alternativní školy a její pedagogické koncepci. Každý učitel, který v takové škole vyučuje, by měl mít vzdělání v dané alternativní pedagogice. Zde se nabízí výzkumná otázka, která se zajímá o vzdělání učitelů v alternativní pedagogice. Můžeme vycházet z předpokladu, že učitelé, kteří chtějí učit v alternativní škole, musí mít vzdělání v dané alternativní pedagogice.

- *„Zatím žádné. Ale musím si udělat waldorfský kurz, co je na 3 roky. To musí každý, kdo zde chce učit. Do 3 let po nástupu. Ale každý rok máme interní setkání nebo o prázdninách jezdíme do jiných waldorfských škol, abychom se podívali, jak to funguje u nich. Když třeba máme jarní prázdniny a jinde ne. Máme tam pak náslechy. A o velkých letních prázdninách máme potom týdenní školy, kde si předáváme zkušenosti. Jezdí tam hodně učitelů z waldorfských škol.“*
- *„Každý učitel, který nastoupí k nám, tak si do 3 let musí začít dělat waldorfský kurz. Právě navštěvuji tento waldorfský kurz, který probíhá 1x měsíčně 3 dny. Je na 3 roky a každý rok je zaměřený na něco jiného. První rok to jsou obecné principy waldorfské pedagogiky, zaměření se na sebe sama, poznání sebe sama a rozvoj. Těžko se to popisuje. Druhý rok je zaměřený na metodiku 1. stupně a třetí rok na metodiku stupně druhého. Ale nejsou to obecné rady, jak učit. Je to seznamování se s osobností dítěte, s jeho vývojem, co ve které fázi se dítě dobře učí, jak k němu přistupovat. Waldorfská škola je v trojúhelníku učitel, dítě, rodič. Je zde úzká spolupráce mezi námi, třídní schůzky máme 1x měsíčně. Každý učitel dítě zná. V klasické škole předáváte vědomosti, dáváte rozkazy a učíte fakta. Tady u nás je učitel ten hlavní, je vzorem. Děti se chtějí učit něco nového od něj. Zkoušení není založené na tom, co neumíš, ale na tom, co umíš.“ Autorka: „Kurz vám platí škola?“ „Ne, platím si ho sama asi 15000, ale potom je možné, že mi ho škola proplatí nebo alespoň část. Je to o domluvě se školou. Také máme různé semináře. Přihlásíme na ně podle toho, co nás zajímá.“*
- *„Absolvovala jsem diplomový kurz. On trvá jeden a půl roku s tím, že jezdíš co 14 dní na víkend. První začíná týdnem takovým, kde dostaneš všeobecný přehled, pak jezdíš jednou za 14 dní nebo jednou za měsíc, podle toho, jak který ročník, a po roce a půl se končí diplomovou zkouškou. Musíš odevzdávat výstupní práci a jsou tam nějaké zkoušky, jak zvládáš pomůcky, jak se v tom orientuješ. A to musí mít každý, kdo to chce učit. Já jsem začala na mateřské, takže jsem jakoby rok studovala, začala jsem tady*

učit a v září jsem končila ten diplomový kurz, ale už jsem jakoby skoro všechno měla za sebou. Ale další dvě kolegyně studovaly a učily a bylo to pro ně hrozně náročné. Tady je hrozně rychle, protože jak nezvládneš tu práci, je toho hrozně moc. A pochopit, jak s těma pomůckami pracovat, jak děti vést a ne řídit a vůbec jak proniknout do toho systému, tak je dobré jít na ten kurz dřív, než začneš, nebo kolegyně třeba celý rok jezdila a učila a měla to hrozně náročné. Ještě přitom, když máš další semináře tady od nás školní. Také jezdíme na různé krátké semináře a navštěvujeme se mezi školami.“ Autorka: „A ten diplomový kurz jste si platila sama?“ „Já ještě ne, já jsem ho měla zaplacený ze školy, ale mám pocit, že kolegyně už si musela nějakou částkou přispět a už je s nimi svázaná. Že tady musí odučit nějaký rok, a pokud by třeba těch pět let nedodržela, tak musí platit nějaké penále. Můžeme jezdit na hodně seminářů, jako škola máme dost peněz. Já třeba se zabývám čtenářstvím a mám na starosti na prvním stupni rozvíjení čtenářství, takže já už jezdím na ty čtenářské dílny do Prahy. Pro začínající učitele můžu doporučit kurzy Katky Šafránkové v Praze, ona má kurzy Čteme s nečtenáři. Je to vlastně se začínajícími čtenáři a můžeš to použít i pro čtení ve druhé třídě a na spoustu námětů i ve třetí, dá se to modifikovat. Kdo třeba začíná s učením, tak bych řekla: Jo, tady na to určitě jeď, podívej se, jak oni pracují.“

- „Já mam diplomový kurz. Dělal jsem ho během zaměstnání, tak to bylo hodně náročné. Probíhalo to 1x za 14 dní o víkendu v Praze a trvalo celkem rok a půl. Skoro vůbec jsem se nezastavila. Měli jsme i nějaké školní semináře, navštěvujeme se mezi školami, tak toho bylo opravdu hodně. Ale bylo to opravdu důležité, protože to tady funguje jinak než ve standardní škole a bez zkušenosti z kurzu, by se do toho člověk těžko dostával.“ Autorka: „A ten diplomový kurz jste si platila sama?“ „Zaplatila jsem si jen část a zbytek mi zaplatila škola. Ale musela jsem podepsat smlouvu, že tady budu učit alespoň 5 let. Také jsme všichni učitelé proškolení metodami kritického myšlení a musíme v celé škole pracovat v modelu konstruktivismu, to je, že začneš evokací, naladiš ty děti, získáš je pro to učivo, které zrovna v tom oboru probíráš, poskytněš jim potom nějaké čtenářské materiály nebo nějaké jiné a můžeš pustit i film, aby bylo i to uvědomění, že získají ty informace, a nakonec je reflexe, ty to zreflektuješ, co se děti dověděly, v čem mají mezery a na co máš navázat příště. Naše škola je v projektu Pomáháme školám k úspěchu a jsme vlastně jedna ze síťových škol. Je to projekt financovaný Kellnerem, tím milionářem, miliardářem, a on investuje hodně

do škol. Jezdíme na sdílení, vzájemně do hodin, máme hodně seminářů a máme na to jako škola peníze, takže když teď v klasických třídách začala matematika, tak všichni učitelé, kdo chceme, tak můžeme na ty semináře matematiky jet. Někteří učitelé z jiných škol mohou jet třeba jen dva. My můžeme cokoliv. Takže si píšeme ještě plán osobnostního rozvoje, na čem chceš pracovat a na co chceš dostat peníze. Když napíšu, že se chci vzdělávat v nějaké oblasti, tak si můžu napsat semináře, dostanu tady suplování za sebe a můžu jet. Fakt si myslím, že v tom školství peníze nejsou a tady v tom máme obrovskou výhodu. Díky tomu projektu. Teď jsme v něm čtvrtý rok, příští rok je poslední, pak už nám ty peníze ubudou. Budeme dostávat mnohem méně peněz, ale zase to bude tak, že kolem nás se budou stahovat ty další školy a my jim budeme poskytovat tu podporu. Jezdí k nám i lektori různě z republiky. Za tu dobu třeba, co jsme v projektu, jsme měli management třídy, jak pracovat s dynamikou třídy nebo typologii dítěte, abys věděla, jak s ním pracovat, že je smyslové dítě a intuitivní dítě. Také jak kdo potřebuje jiný přístup v té práci, jinak se tyto děti orientují v textu, takže když připravuju texty, tak se zaměřuju na to, aby pro ty smyslové tam byly nějaké obrázky, popisy, aby tam byla ta struktura. A pro ty intuitivní aby bylo něco, co je za textem, aby se dozvěděli ještě něco. Takže tak.“

Proč jste si vůbec vybral/a práci ve škole alternativního typu?

Ne všichni učitelé by dokázali učit v alternativní škole. Práce učitelů na těchto školách je poněkud odlišná a vyžaduje ztotožnění se s danými myšlenkami i principy při výuce. Učitelé musí pracovat v souladu s danou alternativou. Obzvláště těžké to může být pro učitele, kteří nějakou dobu učili ve standardní škole a byli zvyklí na nějaký systém. Proto se pokusíme najít odpověď na výzkumnou otázku: Proč dali učitelé přednost škole alternativního typu před školou standardní a naplnila se jejich očekávání? Můžeme zde předpokládat, že učitelé, kteří si vybrali práci v alternativní škole, se o tuto školu zajímali již dříve a chtěli v této škole vyučovat, protože jim tento typ školy byl bližší.

- *„Byla to náhoda. Já jsem chtěl nějaké místo v Olomouci. Náhodou jsem narazil na inzerát, tak jsem to šel zkusit. Moc jsem nevěděl, co od toho čekat. Nejprve jsem dělal měsíc a půl asistenta, pak ale paní učitelka odešla, a tak jsem to dostal po ní. Už jsem věděl, co a jak, tak to nebylo tak hrozné.“*

- *„Já jsem chtěla alternativu, tak to bylo jednoduché. V Olomouci těch nabídek moc není. Je mi to blízké a líbí se mi ten způsob, že vy jste ten, kdo je to musí naučit. Ne nějaké učebnice, nějaké hloupé referáty. Vy jste ta osobnost, předáváte vědomosti a děti vás mají jako vzor. Je to jen na vás a vy se s tím musíte poprat. Ale především se mi líbí ten úzký vztah mezi učitelem, žákem a jeho rodinou. Všichni spolupracují. Je to náročné na čas, pořád mám nějaké konzultace, třídní schůzky. Ale baví mě to, když vidím tu zpětnou vazbu.“*
- *„Naproti nám, tam kde bydlím, je studio Čtyřlístek, které se zabývá alternativní pedagogikou. No a já jsem tam chodila s holkama na mateřské, takže to byla víceméně náhoda. Ale ještě teda s jednou kolegyní jsme se znaly z nějakých kurzů pro absolventy, pro učitele a ona tady Montessori založila před šesti lety a celou dobu mě stahovala z Drahanovic, kde jsem dříve učila na standardní škole, ať jdu učit na školu Montessori. Ale chtěla jsem na mateřskou, tak jsem to nechávala na později. No a potom jsem teda kývla, tak jsem tady. My jsme Waldorf měli taky na výšce jednu přednášku a ta mě moc neuchvátila, protože my využíváme toho senzitivního období, tam se to jen přejde. Tam se ke čtení dostanou až dost pozdě, což si myslím, že je promarněný ten čas, když to dítě hodně vnímá, na druhou stranu zase pracují s osobnostmi jako celistvou toho dítěte, ne jenom to učení, ale vše, co ho ovlivňuje. Takže nemyslím, že by to mělo být špatný, ale víc mi sedí Montessori, že tady vidím, že ty děti už se učí brzo pracovat i sami se sebou i na sobě.“*
- *„Chtěla jsem nějakou změnu. Ve standardním školství jsem byla už dlouho, a tak jsem si řekla, že je čas na změnu. A protože mám kamarádku, co má dítě v naší škole, tak mi hodně o tom vyprávěla a já se o to začala více zajímat. Ale není to pro každého. Hlavně v mém věku, když už jste zvyklí na tradiční školství, tak je to pak změna. Ale já jsem akční člověk, pořád musím něco dělat.“*

Jak vám vyhovovalo vzdělání v oblasti alternativní pedagogiky, kterým jste prošel/prošla?

Zkušenosti učitelů s kurzy či semináři z oblasti alternativní pedagogiky mohou být různé. Můžeme ale vycházet z předpokladu, že pro každý typ alternativní školy se nabízí množství kurzů a seminářů, které by měl učitel absolvovat, aby se dále rozvíjel a vzdělával.

Výzkumná otázka se tady bude zabývat zkušenostmi učitelů s nabízeným vzděláním v alternativní pedagogice.

- *„Jak už jsem řek, tak ten kurz ještě nemám. Ale co jsem absolvoval různá drobná školení, tak byla vždy přínosem. Také od kolegů, co kurz již mají, vím, že zbytečné to nebude. Všichni mají pozitivní ohlasy.“*
- *„Rozšíříte si obzory, ale samozřejmě to, co vám dá praxe, vám nikdo jiný nedá. Každý rok se všichni učitelé setkávají v Semilech, kde probíhají přednášky o waldorfské pedagogice. Ale když jsem nastoupila, tak jsem byla v šoku a chtěla jsem to vzdát, ale po 14 dnech jsem si našla cestu a začala na tom pracovat. Bylo tu hrozně moc ruchu mezi dětmi, na to jsem nebyla zvyklá. Hodně také spolupracujeme s kolegy a předáváme si rady a zkušenosti. Naše škola je vlastně jedna taková velká rodina. Všichni všechny znají.“*
- *„Bylo náročné, ale opravdu užitečné. Člověk se do toho musí dostat, aby všemu rozuměl. Hlavně práce a příprava pomůcek je důležitá. Montessori je jedna věc, ale to, co jsme získali v tom projektu, nás hodně posunulo dál, že třeba vím, že mně osobně mi to Montessori už nepřípadně ideální po všech směrech. Už teď vím, že v té kosmické výchově ráda používám ty metody kritického myšlení. Děti spolupracují, učí se kooperovat i ve skupinách mít nějakou roli, takže to si myslím, že až tak Montessori není. Je to individuální, to je ta tvoje lajna, že si jedeš a zkoumáš a něco tam třeba zrovna chybí. Takže bych zrovna nebazírovala na tom, že Montessori je nejlepší. Ale určitě vzdělání ti hodně dá a ty si pak z toho vybereš přesně to, co sedí tobě. Třeba jsem byla na tom kurzu Montessori s učitelem, který prošel Waldorfem, a on zase říkal, že ho to tak nasměrovalo, že šel pak studovat Montessori, ne Waldorf. Říkal, že to bylo to nejlepší, co mohl dostat. Že opravdu dostal všeobecný přehled a náhled do všeho a hodně se tam dbalo na morálku a na to, jak se k sobě lidi chovají. Takže si myslím, že záleží na člověku.“*
- *„Určitě bylo užitečné. Díky němu jsem vše lépe pochopila. Vždycky je lepší, když vám to někdo vysvětlí a řekne své zkušenosti, postřehy a rady, než když si to přečtete. Líbí*

se mi, že se mezi školami navštěvujeme a říkáme si své postřehy a rady. Také semináře si vybíráme podle toho, co nás zajímá, tak je to skvělé, že nás do ničeho nenutí.“

Proč si myslíte, že je dané vzdělání v alternativní škole potřebné?

Tato otázka respondenty vede k zamyšlení, jestli je vzdělání v alternativní pedagogice důležité a potřebné.

- *„Dostane vás do problematiky dané alternativy a seznámí vás s principy.“*
- *„Vzdělání vám neustále něco dává. Žádné vzdělání není zbytečné. Seznámí vás s psychologií dítěte s jeho vývojem. Nikdy nevíte, co se vám bude hodit.“*
- *„Člověk pochopí principy a vytvoří si vlastní nadhled. Naučí se, jak přesně s dětmi pracovat, aby to bylo nejefektivnější. Ale samozřejmě to nemusí striktně dodržovat. Tady je dobré to, že můžete zkoušet a zapojovat vlastní nápady.“*
- *„Pokud máte jen standardní vysokoškolské vzdělání, tak jste v alternativách ztraceni. Vzdělání v alternativní pedagogice je potřebné, abyste věděli, na jakých principech to funguje a jak to máte dělat. Od toho jsou ty kurzy.“*

Byla naplněna vaše očekávání, která jsou spojená s vyučováním v alternativní škole?

Hodně lidí neví, co si pod pojmem „alternativní škola“ má představit. Proto jejich očekávání a představy mohou být odlišné. Učitelé by už měli mít jasnější a ucelenější představu, ale i tak se může stát, že je něco překvapí či zaskočí. Až s praxí a osobní zkušeností je učitel schopen říci, zda alternativní škola naplnila jeho očekávání, či nikoliv.

- *„Já jsem žádné očekávání neměl. Ale líbí se mi zde. Je tu taková uvolněná rodinná atmosféra. Všichni se známe a kamarádíme.“*
- *„Ano, moc se mi tu líbí. Líbí se mi sledovat ty pokroky dětí. Dítě v první třídě se učí jen tiskací písmenka, ve druhé třídě malá tiskací písmenka a ve třetí třídě začíná*

krásně plynule psát psacím písmem bez toho, že by se to dřív učil. Prostě si k tomu to dítě došlo samo. Ten vývoj je přirozený. “

- *„Určitě. Práce je náročná, ale dává smysl a výsledky. Tam bych vypíchla to, že se děti učí sebeřídit a sebmotivace, využívá se senzitivního období a dítě se učí samo řídit, což je pro ně i do budoucna plus. “*
- *„Ano, je to úplně jiné než ve standardní škole a líbí se mi to. Děti jsou více samostatné, ale zároveň jsou na vás fixované. Funguje skvělá spolupráce s rodiči. Vy jste pro žáky ten vzor a oni vás napodobují. Řídí si svůj den a vy je koordinujete. “*

Je něco, co byste změnil/a na způsobu vzdělávání učitelů?

Občas se můžeme setkat s kritikou školství nebo vzdělávání budoucích pedagogů. Respondenti dostali možnost vyjádřit své názory na vzdělávání učitelů, zda by něco změnili nebo doporučili jak v oblasti vysokoškolského vzdělání, tak doplňujícího alternativního vzdělávání.

- *„Nic mě nenapadá. “*
- *„Ty naše kurzy by mohly být rozšířenější. Abychom nemuseli dojíždět do Prahy nebo jiných měst. A co se týče standardního vysokoškolského vzdělávání, tak tam je málo osobních zkušeností. Studenti by měli více chodit na praxe a po různých školách. Ale chápu, že je to složité a každá škola není ochotná tohle umožnit. “*
- *„Pokud myslíš standardní vysokoškolské vzdělání, tak tam určitě, protože si myslím, že tam chybí hodně i ta praxe ve školách, kde to dobře funguje. V těch kvalitních školách. Ale co tam opravdu chybí, je to, aby se studenti opravdu setkali s kritérii hodnocení, metodami kritického myšlení. Mně přijde, že nemusíš dělat alternativu, abys učila dobře, ale fakt jako je dobré získat ty zkušenosti z různých seminářů a pokud získáš nějakou možnost jít aspoň na ty metody kritického myšlení nebo to čtenářství, tak ti to hrozně otevře prostor. Tak zjistíš, že jako učitelka se nemusíš tak namáhat. Když ty děti pro to nalákáš, tak oni už potom se snaží samy, aby se dozvěděly, jak to je. Je to potřeba v nich probudit zvědavost, co se doví. Pokud myslíš vzdělání v alternativní*

pedagogice, tak mě nic nenapadá. Je to náročné, ale dá se to zvládnout. Hlavně to člověka musí bavit. “

- *„Studenti by měli mít praxi i v alternativních školách, aby věděli, jak to tam chodí, a mohli si to zkusit. Doplnující kurzy a semináře, se kterými jsem se setkala až po škole, mi přišly dobře zorganizované a užitečné. Tím, že si vybírám už konkrétní oblast, která mě zajímá, tak to na mě působí jinak. Mám různá očekávání a chci se dozvědět něco nového. Ještě jsem se nesetkala s kurzem, o kterém bych řekla, že to bylo zbytečné a nic mi to nepřineslo.“*

Jaké vnímáte rozdíly mezi standardní a alternativní přípravou učitele na vyučování?

Příprava na vyučování v alternativní škole je mnohem náročnější než ve škole standardní. Učitel musí mít dokonale nachystané prostředí třídy a pomůcky. Učitel se neopírá o učebnice, ale snaží se žákům podat učivo prostřednictvím zkušeností. Vytváří různé pracovní listy, snaží se pochopit každého žáka a jeho osobnost, úzce spolupracuje s rodiči. Učitel je pro žáky vzorem a musí je neustále motivovat, aby neztratili svoji vnitřní motivaci a chuť plnit své úkoly. Pokusíme se tedy najít odpověď na výzkumnou otázku, která zkoumá názor učitelů na přípravu vyučování v alternativní škole. Můžeme zde předpokládat, že příprava učitele v alternativní škole je časově náročnější než příprava učitele ve škole standardní.

- *„To nemůžu posoudit. Neměl jsem tu možnost učit na standardní škole. Ale určitě zde rozdíl bude. V tom přístupu. Musíte do vyučování dávat kus sebe. Příprava učitele musí být důkladná. Žáci to poznají. Budou vás napodobovat a vy musíte být dobrým vzorem.“*
- *„Tady v alternativní škole učíte děti k samostatnosti, vymyslíte způsob, jak jim věci předat. Není to jen tupé učení z učebnic. Ve standardní škole máte plány, podle kterých jedete, máte učebnice, ze kterých čerpáte, a moc u toho nepřemýšlíte. Musíte splnit určité věci, a tak hrnete učivo a hrnete. U nás se vychází z toho přirozeného vývoje. Je to pro učitele náročnější. V prvních třídách se vědomosti dětí liší*

ve srovnání se standardními školami, ale ve výsledku, kdy probíhají srovnávací zkoušky v 5. a 9. třídě, jsou na tom děti, co se týče vědomostí, úplně stejně. “

- *„V alternativní škole je náročnější připravit prostředí. Když se podíváš, kolik je tu pomůcek a pracovních listů, tak opravdu nachystat ty pomůcky a pracovní listy dá zabrat. Třeba když máme ve středu projektový den, tak se chystáš celý den s tím projektem, což je docela náročné. Prvňáci mají v 1. třídě taková témata jako planety, kosmické příběhy, lidské tělo. To v klasice nemají, nemusí se tak chystat. Ale jinak bych řekla, že když si nachystáš to prostředí, tak už ta příprava není taková, protože si nemusíš chystat tu práci navíc. Jen je to náročnější v tom, že každé dítě jede svým tempem, je jinak daleko, takže v té třídě třeba prvňáci jsou na různých úrovních. Takže máš vlastně v 1. třídě dvě skupiny. Rychlejší a pomalejší. Ale ve standardní škole tam, se řídí tempo podle nejpomalejšího nebo takového toho zlatého středu. Musíš mít pak práce navíc pro rychlejší a zbytečně nestíhají ti pomalejší. Každé má něco. “*
- *„Ve standardní škole hodně pracujete s učebnicí a pracovním sešitem. Máte své učební plány, podle kterých jedete. Učitel se nemusí tak připravovat. Tady pořád děláte nějaké pracovní listy a musíte důkladně připravit prostředí. To prostředí je pro žáky hodně důležité, musí je motivovat k práci. “*

Co byste doporučil/a učiteli, který chce učit v nějaké alternativní škole?

Každý učitel, který se rozhodne vyučovat v alternativní škole, by se měl seznámit s danou alternativní pedagogikou a jejími hlavními myšlenkami. Pomocí výzkumné otázky, co by učitelé doporučili kolegům, kteří zvažují, zda učit ve škole alternativního typu, se pokusíme najít rady a typy učitelů, kteří se v alternativní pedagogice již pohybují. Nabízí se zde předpoklad, že učitelé budou považovat za nejdůležitější osobní návštěvu v dané alternativní škole.

- *„Ať se nebojí to zkusit. Myslím si, že to asi není pro každého. Člověk i hodně začne poznávat sám sebe. Ani to, že s alternativní pedagogikou nemá ten dotyčný žádné zkušenosti, to nevadí. Vše se dá naučit. A pokud si k tomu učitel vytvoří kladný vztah, což by měl být základ, tak to pak jde samo. “*

- *„Ať se jde do nějaké školy podívat, jak to tam funguje. Ať ví, do čeho jde. Máme hodně práce.“*
- *„Tak aby se s tím určitě setkal, aby věděl, do čeho půjde, aby chodil na náslechy nebo si domluvil praxi, protože si myslím, že to není pro každého. Že kdo tu roli učitele nebere jako poslání, ale jako práci a miní v té třídě být jen do konce pracovní doby, tak není schopný do toho proniknout a nedá té práci tolik. Je dobré se podívat do různých typů alternativních škol a vybrat si něco, co je pro mě dobré, s čím se ztotožňuji, a pak jít studovat ten diplomový kurz.“*
- *„Určitě doporučuji se jít do té školy podívat, ne jen jak vypadá, ale i zůstat na nějaké náslechy. Aby si lépe dokázal představit, jak to tam funguje. Potom doporučuji začít studovat nějaký ten kurz. Z vlastní zkušenosti vím, že je to při práci hodně těžké, ale je to nezbytné a dá se to zvládnout.“*

3.5 Vyhodnocení výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo seznámení se s pedagogickými znalostmi a dovednostmi, které učitel potřebuje při práci v alternativní škole, a zmapování názorů učitelů na alternativní vzdělávání, které absolvovali. Dílčí cíle se týkaly toho, jak učitelé vnímají důležitost vysokoškolského vzdělání pro svoji práci a jestli jsou spokojeni s nabídkou vzdělávání v oblasti alternativní pedagogiky.

Celkem bylo osloveno osm respondentů, učitelů, kteří učí na 1. stupni v alternativní škole, z toho ochotných uskutečnit rozhovor nakonec byli pouze čtyři. S každým respondentem byl veden rozhovor, který se skládal s připravených otázek. Každý rozhovor byl nahráván na diktafon. Také jsme měli možnost seznámit se s prostředím školy a lépe tak vníknout do problematiky.

Na základě odpovědí respondentů, které jsme zpracovali a následně vytvořili, byly vyhodnoceny odpovědi na výzkumné otázky a předpoklady.

Výzkumná otázka 1.: Jaké je vzdělání učitele, který vyučuje na 1. stupni v alternativní škole? Předpoklad: Každý učitel, který vyučuje na 1. stupni v alternativní škole, musí mít vzdělání v oblasti primární pedagogiky.

- Z odpovědí respondentů jsme se dozvěděli, že se najdou tací učitelé, kteří vyučují na 1. stupni v alternativní škole a nemají vzdělání z oblasti primární pedagogiky. Předpoklad se tedy nepotvrdil. Ovšem zákon o pedagogických pracovnících uvádí jasně, jakou odbornou kvalifikaci učitelé na 1. stupni musí mít. V každé škole jsou jiné podmínky, které stanovuje ředitel, a ten potom nese zodpovědnost za odbornou kvalifikaci učitelů.

Výzkumná otázka 2.: Jak nahlíží učitelé na důležitost vysokoškolského vzdělání pro práci učitele na 1. stupni v alternativní škole? Předpoklad: Učitelé považují vysokoškolské vzdělání za nejdůležitější.

- Dotazovaní respondenti se shodli na tom, že nepovažují vysokoškolské vzdělání pro práci v alternativní škole za nejdůležitější, předpoklad se tedy nepotvrdil. Mnohem důležitější je pro ně vzdělání v dané alternativní pedagogice, která jim pomůže vysvětlit principy a proces přípravy na vyučování, které se od vyučování ve standardní škole liší. Jako důležité také učitelé považují praxi a zkušenosti, které jsou mnohem přínosnější. Jak jeden respondent ovšem podotkl, pokud někdo vyučuje např. zeměpis, musí mít vysokoškolské vzdělání v této oblasti, aby tématu dobře rozuměl. Také se respondenti shodují na tom, že učitel musí brát svoji práci jako poslání nebo zábavu. Pokud to někdo bere pouze jako zaměstnání, tak svou roli učitele nemůže zvládat na 100 %.

Výzkumná otázka 3.: Jaké vzdělání v alternativní pedagogice učitelé absolvovali? Předpoklad: Učitelé, kteří chtějí učit v alternativní škole, musí mít vzdělání v dané alternativní pedagogice.

- Respondenti považují vzdělání v alternativní pedagogice za velice potřebné. Každý učitel, který chce učit v alternativní škole, musí mít vzdělání v dané alternativní pedagogice. Požadavky škol se liší. Každá alternativní škola požaduje vzdělání v konkrétní alternativní pedagogice. Respondenti, kteří působí ve škole waldorfské, musí mít waldorfský kurz, který se studuje po dobu 3 let. Je nutné tento kurz začít studovat nejpozději do 3 let od nástupu do zaměstnání. Ve škole Montessori se požaduje diplomový kurz z oblasti pedagogiky Montessori, který je na rok a půl a musí se začít studovat

nejpozději s nástupem do zaměstnání. Respondenti se shodují, že jsou tyto formy vzdělávání opravdu potřebné, aby se mohli lépe orientovat v prostředí a požadavcích, které daná alternativní pedagogika vyžaduje. Financování daných kurzů je individuální. Záleží na domluvě se školou. Někde škola za určitých podmínek zaplatí kurz celý, jinde přispívá a učitelé si kurz musí doplatit sami. Předpoklad se opět potvrdil, protože učitelé, kteří chtějí učit v alternativní škole, musí mít vzdělání v dané alternativní pedagogice.

Výzkumná otázka 4.: Jaké jsou zkušenosti učitelů s nabízeným vzděláváním v oblasti alternativní pedagogiky? Předpoklad: Pro každý typ alternativní školy se nabízí množství kurzů a seminářů, které by měl učitel absolvovat, aby se dále rozvíjel a vzdělával.

- Všichni dotazovaní respondenti se shodli, že se jim během roku nabízí množství různých kurzů, školení a seminářů, které se týkají nejen dané alternativní pedagogiky. Některé jsou povinné a některé dobrovolné. Učitelům se nabízí různé semináře, na které se mohou přihlásit podle svých zájmů nebo oblasti, která je zajímá. Školy, které jsou více finančně sponzorované, nabízí učitelům nepřeberné množství seminářů. Učitelé si sami napíší plán osobnostního rozvoje, v čem by se chtěli vzdělávat. Vyberou si seminář a škola je podporuje. Seminář zaplatí, zajistí suplování a učitel může jet. Učitelé se také různě navštěvují a předávají si své zkušenosti, chodí na náslechy. Ve waldorfských školách o prázdninách pořádají letní školy, kam se sjedou všichni učitelé. Tyto letní pobyty jsou zaměřené právě na předávání informací a zkušeností. I zde se potvrdil náš předpoklad, že pro každý typ alternativní školy se nabízí množství kurzů a seminářů, které by měl učitel absolvovat, aby se dále rozvíjel a vzdělával.

Výzkumná otázka 5.: Jaké názory učitelů převládají k potřebě vzdělání v alternativní pedagogice pro práci v alternativní škole? Předpoklad: Učitelé považují vzdělání v alternativní pedagogice za velice důležité pro práci v této oblasti.

- Respondenti uvádí, že vzdělání v alternativní pedagogice je velice důležité, protože v alternativních školách to chodí jinak než ve školách standardních. Každý druh alternativní školy požaduje určité vzdělání v dané alternativní

pedagogice, které musí učitel mít. To je pro každého učitele, který na takové škole vyučuje opravdu nezbytné. Na tom se shodli všichni dotazovaní, protože každá škola si zakládá a funguje na jiných principech. Pro zvládnutí práce musíte mít přehled o daných principech, metodách, abyste věděli, jak pracovat s dětmi, jak postupovat, a rozuměli tomu. Každá škola klade na učitele jiné nároky. Učitel, který nemá žádné vzdělání v oblasti alternativní pedagogiky, může být ze začátku hodně zmatený. Někteří dotazovaní respondenti to dokonce na začátku své kariéry v alternativní škole chtěli vzdát. Učitel se musí připravit i na to, že škola je jedna velká a rušná rodina. Také zde je předpoklad, že učitelé považují vzdělání v alternativní pedagogice za velice důležité pro práci v této oblasti.

Výzkumná otázka 6.: Jaký názor mají učitelé na osobní přípravu na vyučování?
Předpoklad: Příprava učitele v alternativní škole je časově náročnější než příprava učitele ve škole standardní.

- Příprava učitelů v alternativní škole je náročnější a musí být opravdu důkladná, na tom se respondenti shodují. Uvádějí, že je práce náročnější na přípravu textů, pracovních listů, prostředí a zabere hodně času. Žáci musí být neustále motivováni, aby měli chuť sami pracovat a plnit své povinnosti. Práce učitele je náročnější i z toho důvodu, že si učitel vytváří své učební plány, musí naplánovat práci s nejrůznějšími pomůckami a nepoužívá tolik učebnice. Ve třídě si každý žák „jede“ svým tempem a plní úkoly v různém pořadí. Musíte tedy mít hodně pracovních materiálů, které budou žáky neustále motivovat k další práci. Dle názorů respondentů tedy můžeme souhlasit s předpokladem, že příprava učitele v alternativní škole je časově náročnější než příprava učitele ve škole standardní.

Výzkumná otázka 7.: Proč dali učitelé přednost škole alternativního typu před školou standardní a naplnila se jejich očekávání? Předpoklad: Učitelé, kteří si vybrali práci v alternativní škole, se o tyto školy zajímaly již dříve a chtěli v této škole učit, protože jim tento typ školy byl bližší.

- Jeden respondent uvedl, že to byla náhoda, že se ocitl v alternativní škole. Původně takový záměr vůbec neměl, jen zkusil jít na pohovor a moc nevěděl, co vlastně čekat. Nejprve byl přijat jako asistent a poté dostal i vlastní třídu. Ve škole je nyní moc spokojen. Oceňuje velice přátelskou atmosféru a rodinné prostředí. Ostatní dotazovaní respondenti se o alternativní pedagogiku zajímali už dříve a chtěli zkusit v alternativní škole vyučovat. Lákal je netradiční způsob vyučování, nové zkušenosti. Předpoklad se tedy částečně potvrdil. Alternativní školy přináší nové metody a principy ve vyučování a respondenti jsou s nimi ztotožnění. Důležité je vybrat si ten správný druh alternativní školy, aby se v ní učitelé cítili dobře. Všem dotazovaným respondentům se ve škole líbí.

Výzkumná otázka 8.: Co by učitelé doporučili kolegům, kteří zvažují, zda učit ve škole alternativního typu? Předpoklad: Učitelé považují za nejdůležitější osobní návštěvu v dané alternativní škole.

- Práce v alternativní škole není pro každého. Respondenti učitelům, kteří by chtěli vyučovat v alternativní škole, doporučují především osobní zkušenost. Aby se učitelé šli do školy podívat, jak to tam vypadá, a určitě absolvovali i několik náslechnů, aby se setkali s výukou, jak to tam chodí a funguje, což potvrdilo náš předpoklad, že učitelé považují za nejdůležitější osobní návštěvu v dané alternativní škole. Je dobré navštívit více alternativních škol, aby si učitel vybral, co by mu nejvíce vyhovovalo, protože každá funguje jinak. Také respondenti doporučují začít studovat daný kurz v alternativní pedagogice ještě před nástupem do zaměstnání, jelikož je to potom více náročné souběžně studovat a vyučovat. Role učitele v alternativní škole není pro každého, vyžaduje kladný vztah k dané alternativní pedagogice. Pracovní doba nekončí odchodem ze třídy, vyžaduje důkladnou přípravu. Učitel musí proniknout do dané oblasti a brát svoje povolání jako poslání. Respondenti také radí, že se toho člověk nemá bát. Musí si to každý zkusit, aby zjistil, jestli je to pro něj to pravé.

3.6 Celkové hodnocení

Hlavním cílem empirické části bylo seznámit se s pedagogickými znalostmi a dovednostmi, které učitel potřebuje při práci v alternativní škole, popsat požadavky na tyto učitele a zmapovat názory učitelů na alternativní vzdělávání, které absolvovali. Pro výzkumné šetření byla zvolena metoda polostrukurovaného rozhovoru.

Jako respondenti byli vybráni učitelé, kteří učí na 1. stupni v alternativní škole. Celkem byl rozhovor proveden se 4 respondenty.

Osobní setkání s respondenty bylo velice zajímavé a přínosné. Učitelé předvedli své třídy a ukázali prostředí školy, což velice pomohlo při vytvoření představy o jejich práci a přispělo k jejímu pochopení. Učitelé, kteří vyučují v alternativní škole, musí mít znalosti z dané alternativní pedagogiky. Bez těchto znalostí by nemohli správně vyučovat. Jejich práce není jednotvárná a vyžaduje pečlivou přípravu na hodinu. Žáci hodně pracují samostatně, vyhledávají informace a pracují s pomůckami. Učitel musí mít přehled o všech materiálech a pomůckách, aby žáky mohl dobře nasměrovat a vzbudit v nich chuť k práci a učení. Žáci nepracují s učebnicemi, ale s materiálem, který učitel poskytne. Učitel také zastává roli poradce a dohlíží. Naviguje žáky, jak by měli postupovat, aby dosáhli svého cíle. Učitel ke každému žákovi přistupuje individuálně, musí znát všechny děti a brát je jako jedinečné osobnosti. Každé dítě vyžaduje různý přístup. Důležitá je také spolupráce s rodiči.

Bylo zjištěno, že učitelé berou svoji práci jako poslání. Uvědomují si důležitost vzdělání a snaží se žákům předat ty nejdůležitější a nejpotřebnější informace. Pro lepší orientaci v dané alternativní pedagogice doporučují učitelé absolvovat co nejdříve kurz nebo seminář, který škola požaduje. Učitel se s danou alternativní pedagogikou musí ztotožnit. Ulehčí to poté jeho práci a vytvoří si nadhled pro danou tematiku.

S nabídkou vzdělávání v oblasti alternativní pedagogiky byli respondenti spokojeni. Byla to pro ně velká zkušenost, která jim ulehčila práci ve třídě. Naučili se, jak správně postupovat s žáky a jak vést třídu. Vzdělání bylo náročné, ale velice přínosné.

Dílčí cíle empirické části zjišťovaly, zda je podle učitelů důležité vysokoškolské vzdělání pro profesi učitele v alternativní škole, a také mapovaly názory učitelů na nabídku a kvalitu kurzů či seminářů v oblasti alternativní pedagogiky.

V tomto případě bylo zjištěno, že učitelé nepovažují vysokoškolské vzdělání za důležité. Pro práci v alternativní škole uvedli, že je mnohem důležitější znalost alternativní pedagogiky a osobní zkušenosti. S nabídkou kurzů, seminářů či školení v oblasti alternativní pedagogiky jsou spokojeni. Nabídka je velice pestrá a učitelé si mohou vybrat kurzy, které je

zajímají. Každá alternativní škola funguje na jistých principech dle dané alternativní pedagogiky a učitelé považují její znalost za velice důležitou a potřebnou.

Z výzkumného šetření jsme se také dozvěděli, že učitelé považují práci v alternativní škole za náročnější. Musí více připravovat prostředí třídy a materiály. Příprava na každou hodinu musí být důkladná a pro žáky motivační, aby měli chuť sami pracovat. Učitelé spolu často spolupracují a předávají si různé zkušenosti a nápady. Vztah mezi nimi je hodně přátelský. Každá škola si zakládá na přátelském a rodinném prostředí. U alternativních škol zde také hraje velkou roli blízká spolupráce mezi školou a rodinou žáka. Školy často pořádají nejrůznější akce, na kterých se podílí jak učitelé, tak rodiče.

Učitelem v alternativní škole nemůže být každý. Záleží hodně na osobnosti člověka a životním postoji. Pokud se někdo rozhodne učit v alternativní škole, měl by se seznámit s druhy škol a jít se do nějaké školy podívat, aby získal osobní zkušenost a představu, jak to v takové škole chodí.

ZÁVĚR

V současné době existuje poměrně široká nabídka alternativních škol, které se snaží eliminovat nedostatky, jež jsou vyčítány školám standardním. Požadavky na vzdělávání dětí se neustále rozvíjí a vznikají různé inovace a nové trendy, jež navazují na reformní školy či moderní alternativní směry. Každá alternativní škola má svoji určitou podobu a principy, které jsou pro danou školu charakteristické, každý učitel by je měl znát a respektovat. S tím souvisí větší nároky na učitele, kteří se neustále vzdělávají a absolvují nejrůznější kurzy, školení a semináře.

Diplomová práce na téma „Požadavky na vzdělávání učitelů 1. stupně v alternativní škole“ ve své teoretické části na základě analýzy odborné literatury a dalších zdrojů stručně popisuje tradiční a alternativní pojetí školy. Zaměřuje se na historický vývoj alternativních škol ve světě a především na našem území. Seznamuje nás s vlastnostmi a funkcemi alternativních škol, s historickými souvislostmi týkajícími se kritiky tradičních škol a vznikem nových vzdělávacích koncepcí. Také shrnuje požadavky na učitele 1. stupně ve škole standardní a alternativní a charakterizuje jednotlivé alternativní školy, jejich pedagogické koncepce a představuje nabídky kurzů v různých alternativních pedagogických směrech.

Cíle teoretické části byly naplněny. Tato práce popisuje rozdíly mezi školou tradiční a alternativní, rozpoznává základní rysy alternativní pedagogiky, seznamuje nás s různými principy v alternativním vyučování, nabízí vhled do historie alternativní pedagogiky a popisuje nejrozšířenější typy alternativních škol na našem území.

Empirická část se zaměřuje na pedagogické znalosti a dovednosti, které učitel potřebuje pro práci v alternativní škole, také se snaží zmapovat názory učitelů na alternativní vzdělávání, které absolvovali, a přiblížit postoje učitelů k dané alternativní pedagogice. Tato práce využívá kvalitativní výzkumné šetření, které je provedeno formou rozhovoru s učiteli, kteří vyučují ve škole alternativního typu.

Cílem empirické části bylo seznámit se s pedagogickými znalostmi a dovednostmi, které učitel potřebuje při práci v alternativní škole, dále také zmapovat názory učitelů na alternativní vzdělávání, jež absolvovali. Výzkumné šetření ukázalo, že učitelům nestačí vysokoškolské vzdělání, ale musí se dále vzdělávat v dané alternativní pedagogice, aby mohli plnohodnotně vykonávat práci učitele v alternativní škole. Velikým přínosem je pro ně nabídka kurzů, seminářů či školení. Nabídka je opravdu pestrá a učitelé tyto semináře a další sebezvzdělávací možnosti považují za velmi užitečné, jelikož ve školství neustále probíhají různé změny a inovace. Každý učitel si volí oblast, která ho nejvíce zajímá. Alternativní školy

působí jako jedna velká rodina. Všichni všechny znají, pomáhají si jak žáci, tak i učitelé. Velmi často tyto školy úzce spolupracují s rodiči, kteří se podílí na běhu školy i kulturním dění.

Pro práci učitele v alternativní škole je velmi důležité ztotožnit se s danou alternativní pedagogikou. Není to práce pro každého. Důležitá je osobní zkušenost s danou alternativní školou, aby si budoucí učitel dokázal roli učitele v alternativní škole představit. Práce vyžaduje důkladnou přípravu a pochopení daných metod a principů. Přípravy jsou časově náročnější, neboť každá hodina vyžaduje dokonale připravené prostředí, aby žáci mohli samostatně pracovat a byli motivováni k práci.

Závěrem lze tedy říci, že všechny cíle diplomové práce byly naplněny. Mezi požadavky na vzdělávání učitelů 1. stupně v alternativní škole patří znalost dané alternativní pedagogiky, a to nejen po stránce vědomostní, ale i praktické. Učitelé musí absolvovat kurzy v dané alternativní pedagogice, které v některých případech trvají i 3 roky. Učitelé se shodují, že tyto kurzy jsou nezbytné pro práci učitele v alternativní škole. Financování těchto kurzů je individuální. Každá škola má jiné finanční možnosti.

Alternativní školy zastávají významnou část vzdělávání. Tato diplomová práce může být přínosem pro učitele, kteří zvažují práci v alternativní škole, neboť názory a zkušenosti učitelů mohou pomoci při rozhodování.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BADEGRUBER, Bernd. *Otevřené učení ve 28 krocích*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997. 118 s. ISBN 80-7178-137-1

ČERVENKA, Stanislav. *Angažované učení*. Praha: T. Houška, 1992. 95 s. ISBN 80-900704-8-5

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. 130 s. ISBN 80-85931-15-x

GRECMANOVÁ, Helena et al. *Obecná pedagogika II*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1998. 192 s. Edukace. ISBN 80-85783-24-X

GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*. Dotisk. Olomouc: Hanex, 1997. 145 s. ISBN 80-85753-09-6

GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra a URBANOVSKÁ, Eva. *Obecná pedagogika. 1*. Vyd. první. Olomouc: Hanex, [1998]. 231 s. Edukace. ISBN 80-85783-20-7.

HAVLÍNOVÁ, Miluše et al. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola. 2.*, rozš. vyd. Praha: Portál, 2006. 311 s. ISBN 80-7367-059-3

HORKÁ, Hana et al. *Studie ze školní pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 178 s. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; č. 229. Řada pedagogiky a psychologie; č. 35. ISBN 978-80-210-4859-1.

HOUŠKA, Tomáš. *Škola je hra !*. 2. přeprac. a rozš. vyd. pův. tit. Škola hrou. Praha: Tomáš Houška, 1993. 259 s., příl. ISBN 80-900704-9-3.

KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 224 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2429-4.

KOŤA, Jaroslav a RÝDL, Karel. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu: Příspěvky k filos. výchovy*. Praha: Ped. fak. Univ. Karlovy, 1992. 56 s. Studia Paed; Čís. 7.

KREJČOVÁ, Věra a KARGEROVÁ, Jana. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2011. 228 s. Step by step. ISBN 978-80-7367-906-4

KURELOVÁ, Milena. *Učitelská profese v teorii a v praxi: aplikace profesiografické metody při výzkumu pedagogické činnosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1998. 102 s., příl. Spisy Ostravské univerzity; 116/1998. ISBN 80-7042-138-X

KYRIACOU, Chris. *Essential teaching skills*. 2nd ed. Cheltenham [England]: Nelson Thornes, 2001. ISBN 0748735143.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9

LUDWIG, Harald a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000. 131 s. ISBN 80-7194-266-9

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: (teorie, výzkum, praxe) = Teaching profession in primary teacher education and training: (theory, research, practice)*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. 305 s. ISBN 80-7042-272-6

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5

MONTESSORI, Maria, VORW. VON INGEBORG WALDSCHMIDT, ÜBERS. VON PERCY ECKSTEIN, ÜBERS. VON ULRICH WEBER a BEARB. VON HELENE HELMING. *Kinder sind anders*. 14., durchges. u. erw. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, 2009. ISBN 9783608945355.

POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*.
1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 165 s. Věda do kapsy; Sv. 9.
ISBN 80-210-1097-5

PECHÁČKOVÁ, Yveta a VÁCLAVÍK, Vladimír. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 134 s.
ISBN 978-80-7435-501-1

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4

PRŮCHA, Jan. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s.r.o., 2009. 936 s.
ISBN 978-80-7367-546-2

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9

RÖHNER, Roel a WENKE, Hans. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. 156 s. ISBN 80-7315-041-7

RÖHNER, Roel a WENKE, Hans. *Dalton-onderwijs: een blijvende inspiratie*. Nieuwegein: Arko Uitgeverij, c2002. ISBN 90-77072-12-8.

RÝDL, Karel. *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě*. Prešov: Metod. centrum, 1992. 64 s. ISBN 80-85410-24-9

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

SVOBODOVÁ, Jarmila. *Zdravá škola včera a dnes*. Brno: Paido, 1998. 47 s.
ISBN 80-85931-53-2

SVOBODOVÁ, Jarmila a JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2

TOMANOVÁ, Dana. *Alternativní školy: studijní text pro distanční vzdělávání: [projekt Školský management]*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 58 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-2650-1

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2

WENKE, Hans a RÖHNER, Roel. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. 125 s. ISBN 80-85931-82-6

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 155 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

Alternativní školy a. Montessori. *Alternativní školy*. [online]. © 2001- 2016 [cit. 2016-01-06]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/montessori/>

Alternativní školy b. Dalton. *Alternativní školy*. [online]. © 2001- 2016 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/dalton/>

Alternativní školy c. Rámcový vzdělávací program. *Alternativní školy*. [online]. © 2001- 2016 [cit. 2016-01-11]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/pouzite-terminy/ramcovy-vzdelavaci-program/>

Asociace waldorfských škol České republiky. *Waldorfské školy*. [online]. © 2008 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

Czech Dalton: Nástupnická organizace Asociace českých daltonských škol. *Czech Dalton*. [online]. © 2016 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: <http://www.czechdalton.cz/2013/12/28/ahoj-vsichni/>

Dalton na 1. stupni. *Czechdalton*. [online]. © 2016 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.czechdalton.cz/dalton-na-i-stupni/>

Kurzy. *Montessori ČR*. [online]. ©1999 – 2015 [cit. 2016-01-10]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/vzdelavaci-kurzy/diplomove-kurzy/38.-diplomovy-kurz-montessori-pedagogiky-zs-pro-vek-6-12-let-%28kurz-je-akreditovan-jako-dvpp-c.-j.-msmt-803520151344%29/4cb880a0d92cc46721f8d8e777963f9e/>

Kurzy a přednášky. *Montessori vzdělávací rodinné centrum*. [online]. © 2009 [cit. 2016-01-10]. Dostupné z: <http://www.montessori-brno.cz/kurzy-a-prednasky/8-montessori-pedagogika-ii.html>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Zákon o pedagogických pracovnících*. [online]. © 2013 – 2016 [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

Montessori pedagogika a české země. *Montessori ČR*. [online]. ©1999 – 2015 [cit. 2016-01-06]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>

Nabídka pro pedagogy základních škol. *Začít spolu*. [online]. © 2016 [cit. 2016-01-11]. Dostupné z: <http://zacitspolu.eu/vzdelavani-ostatni-3>

Proseminář a návazné studium waldorfské pedagogiky. *Waldorfská pedagogika*. [online]. © 2014 [cit. 2016-01-11]. Dostupné z: <http://waldorfskapedagogika.cz/studium/o-studiu>

Seznam členů programu ŠPZ. *Státní zdravotní ústav*. [online]. [cit. 2016-01-11]. Dostupné z: <http://www.szu.cz/seznam-clenu-programu-spz-1>

Seznam škol. *Začít spolu*. [online]. [cit. 2016-01-07]. Dostupné z: <http://zacitspolu.eu/seznam-skol>

Zprávy. *Waldorfské školy*. [online]. © 2008 [cit. 2016-01-10]. Dostupné z:
<http://www.iwaldorf.cz>

SEZNAM ZKRATEK

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ – Základní škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 Systém kurikulárních dokumentů.....	10
Obrázek č. 2 Typologie alternativních škol.....	12
Obrázek č. 3 Působnost a rozšíření individuálních pedagogických pokusů ve 20. letech 20. století.....	16
Obrázek č. 4 Rozšířenost reformních a pokusných škol v Československu ve 30. letech 20. století.....	18

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Otázky pokládané učitelům alternativních škol

Příloha č. 2 Záznam rozhovoru

Příloha č. 1

- Jaké vysokoškolské vzdělání jste absolvoval/a?
- Myslíte si, že vysokoškolské vzdělání je pro práci v alternativním školství důležité?
- Jaké znalosti ze standardního vzdělávání využíváte v praxi?
- Které vzdělání v alternativní pedagogice jste absolvoval/a?
- Proč jste si vůbec vybral/a práci ve škole alternativního typu?
- Jak vám vyhovovalo vzdělání v oblasti alternativní pedagogiky, kterým jste prošel/prošla?
- Proč si myslíte, že je dané vzdělání v alternativní škole potřebné?
- Byla naplněna vaše očekávání, která jsou spojená s vyučováním v alternativní škole?
- Je něco, co byste změnil/a na způsobu vzdělávání učitelů?
- Jaké vnímáte rozdíly mezi standardní a alternativní přípravou učitele na vyučování?
- Co byste doporučil/a učiteli, který chce učit v nějaké alternativní škole?

Příloha č. 2

Pro účely této diplomové práce je přiložen jeden vybraný, doslovný přepis rozhovoru s učitelkou alternativní školy.

Učitelka: *„Třidu už jsem ti ukázala. Jinak tady máme potom šanony k pomůckám, když potřebujeme něco najít, tak je to vše psané. Takže když potřebuju a mám druháka, tak mu vyndám tady pracovní listy. Taky knížečky máme a vždycky na učivu má i pracovní list, nějakou knížečku, takže když dopracuje s pomůckou, většinou má nějaký výstup, který mi musí předkládat, a tak zjistím, že to umí, nebo neumí.“*

Tazatelka: *„A oni mají normální učebnice?“*

Učitelka: *„Mají normální učebnice, ale používáme je spíš pro domácí úkoly, že pracují potom doma. A pro rodiče to slouží k tomu, že mají trošičku přehled, že jedeme souběžně s klasikou, protože někteří rodiče nám dají tu důvěru, že vědí, že se to dítě posunuje, a pro některé rodiče je to hodně těžké a potřebují to srovnání. Kde jsme my, kde je klasika, aby věděli, že opravdu, kdyby dítě přešlo na jinou školu, že nebude mít problém, nebo že nejsme nějak pozadu. Většinou je to tak, že třeba v matematice jsou naše děti víc dopředu, protože už v 1. třídě pracují se stovkovou tabulkou, stovkovým řetězem, někteří prvňáci už jdou do 1000, to třeba v klasice jsou na 20. Nebo si dělají tvorbu čísla do 10 000. A jsou schopni to číslo do 10 000 přečíst. Máme perlový materiál, takže si to vyskládá do 1000. Krychle, placičky, takže to vidí a přikládá k tomu čísla. A já vidím, že ta matematika u nich jde hodně rychle, a pak, až stagnuje třeba ve 4. - 5. třídě, že tam potom už nejdou tak rychle ty děti, už jako by je doběhnou ti z té klasiky, ale zase všemu rozumí, chápou to, mají to v těch šuplíčcích, v mozku jakoby zařazené, setříděné, že to mají podložené tím názorem. Některé děti to nepotřebují a jedou i bez názoru, že je to spíš zatěžuje. Třeba moje dcera Gita, tu to spíš plete. Když to dostane nějak polopatisticky nebo to pochopí nějak posvém, tak ten názor ji plete a moc to nechápe, proč to má jako dělat, když to pochopila, ale pro některé děti, zase ty pomalejší nebo ty hodně smyslové, co potřebují si to ohmatat a vidět to, tak je to plus. Takže někdy bych řekla, že Montessorri vzniklo jako směr pro ty méně nadané děti, že Marie pracovala s postiženými dětmi v té Itálii a z toho to jako by vzniklo.“*

Tazatelka: *„A vy teda máte vystudované učitelství 1. stupně, že?“*

Učitelka: „Mám vystudované učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Všichni učitelé, co jsme tady, máme vystudované učitelství pro 1. stupeň. Víím, že na každé škole je to různé a není to podmínka, ale u nás ve škole si myslím, že paní ředitelka to vyžaduje i kvůli České školní inspekci. Protože na prvním stupni by měl učit aprobovaný prvostupňář a na druhém druhostupňář, aby neměla nějaké problémy s předpisy.“

Tazatelka: „A myslíte si, že vysokoškolské vzdělání je pro práci v alternativním školství nutné?“

Učitelka: „Já si to moc nemyslím, protože to vysokoškolské vzdělání, co jsem měla, mi moc nedalo. Nevím, jak je to teď, možná už vy jako studenti jste víc připravení.“

Tazatelka: „Jaké znalosti ze standardního vzdělávání využíváte v praxi?“

Učitelka: „Každý učitel používá takové ty obecné věci, jak se chovat nebo mluvit s žáky, že by se mělo pozitivně motivovat a hodnotit. To se učil každý, kdo prošel pedagogickou školou. Mně ale přijde, že na těch vysokých školách by studenti měli dostat základ, jak například pracovat s kritickým myšlením. To je hodně užitečné. To můžeš použít v přírodovědě, vlastivědě, myslím si, že by se měli studenti učit, jak rozvíjet čtenářství. Že už je zastaralé pracovat s učebnicí. Jo, někdy se dá pracovat s učebnicí, s čítankou, ale my hlavně vedeme děti k tomu, aby začaly používat vlastní knihy. Máme čtenářské lekce, kdy v lekci je nabudíš, učíš je něco už o první třídy. Třeba v první třídě učím děti vizualizovat, předvídat, klást otázky. Ve druhé třídě se učí klást otázky za text, shrnovat text a ve třetí třídě se všechno nabaluje dohromady. Takže pracovat úplně jinak s textem. Vyhledávat informace v textu, organizovat si i vytvářet nějaké organizéry. Takže si myslím, že toto v té klasice není, v tom standardním vysokoškolském vzdělání nebo vůbec jsme takové informace my nedostali. Všechno je o té praxi, to si člověk musí zažít. Většinou právě jak k nám přichází děti z klasických tříd, které jsou buď teda ty hendikepované, nebo ty rychlé, co se cítily znuděné nebo neměly tu vnitřní motivaci, že je to nebavilo, že prostě jen seděly a hleděly a čekaly na ty ostatní, než dodělají práci. Tak třeba i do klasiky. Kdybych už šla od Montesori do klasiky, už bych si určitě odnášela tu zásobárnu pomůcek, co se dá využít i v té klasické třídě. Co není třeba náročné na přípravu. Stačí ti něco si vytisknout, zalaminovat a pak to frčí. Když teďka máme třeba druháky, tak ti můžu ukázat, co máme pro druhou třídu, s čím děti pracují,

a fakt je toho spousta a ani to nestíhají. Nemusí si ani všemi pomůckami projít, protože vím, že to umí.“

Tazatelka: *„A mají žáci známky?“*

Učitelka: *„Nemají známky, hodnotíme ústně, ukážu ti žákovskou knížku.... Tady má Anetka žákovskou knížku a asi po dvou měsících dostávají do žákovské knížky do tabulky, kde je vypsané učivo a mají tam kolonku: ČO...Částečně osvojeno, JN...ještě Neosvojeno a UU... Už Umím a tam si potom prvňáčci dělají slunička, když už umí, tak si lepší sluničko, takové usměvavé až nakonec, když to umí tak napůl – ještě na tom musí pracovat, tak do té střední, a když s tím třeba ještě nezačali, tu pomůcku ještě neměli, tak nalepi do té první, ale neberou to, jakože mají špatnou známku, je to jenom pro ně informativní nebo pro rodiče, aby s tím pracovali. Druháci už si dělají faječky, Umím Dobře, Umím, Dobře Neumím, Ještě Pracuju a je to pro ně taková zpětná vazba, na čem třeba mají pracovat dál, co mají, potom já připisuju, co se jim podařilo, co za ty dva měsíce zvládli a na čem mají pracovat, čeho si mají víc hledět a chce to těch pomůcek víc.“*

Tazatelka: *„Které vzdělání v alternativní pedagogice jste absolvovala?“*

Učitelka: *„Absolvovala jsem diplomový kurz. On trvá jeden a půl roku s tím, že jezdíš co 14 dní na víkend. První začíná týdnem takovým, kde dostaneš všeobecný přehled, pak jezdíš jednou za 14 dní nebo jednou za měsíc, podle toho, jak který ročník, a po roce a půl se končí diplomovou zkouškou. Musíš odevzdávat výstupní práci a jsou tam nějaké zkoušky, jak zvládáš pomůcky, jak se v tom orientuješ. A to musí mít každý, kdo to chce učit. Já jsem začala na mateřské, takže jsem jakoby rok studovala, začala jsem tady učit a v září jsem končila ten diplomový kurz, ale už jsem jakoby skoro všechno měla za sebou. Ale další dvě kolegyně studovaly a učily a bylo to pro ně hrozně náročné. Tady je hrozně rychle, protože jak to nezvládneš, tu práci, je toho hrozně moc. A pochopit, jak s těma pomůckami pracovat, jak děti vést a ne řídit a vůbec jak proniknout do toho systému, tak je dobré jít na ten kurz dřív, než začneš, nebo kolegyně třeba celý rok jezdila a učila a měla to hrozně náročné. Ještě přitom, když máš další semináře tady od nás školní. Také jezdíme na různé krátké semináře a navštěvujeme se mezi školami.“*

Autorka: *„A ten diplomový kurz jste si platila sama?“*

Učitelka: „Já ještě ne, já jsem ho měla zaplacený ze školy, ale mám pocit, že kolegyně už si musela nějakou částkou přispět a už je s nimi svázaná. Že tady musí odučit nějaký rok, a pokud by třeba těch pět let nedodržela, tak musí platit nějaké penále. Můžeme jezdit na hodně seminářů, jako škola máme dost peněz. Já třeba se zabývám čtenářstvím a mám na starosti na prvním stupni rozvíjení čtenářství, takže já už jezdím na ty čtenářské dílny do Prahy. Pro začínající učitele můžu doporučit kurzy Katky Šafránkové v Praze, ona má kurzy Čteme s nečtenáři. Je to vlastně se začínajícími čtenáři a můžeš to použít i pro čtení ve druhé třídě a na spoustu námětů i ve třetí, dá se to modifikovat. Kdo třeba začíná s učením, tak bych řekla: Jo, tady na to určitě jed', podívej se, jak oni pracují.“

Tazatelka: „Proč jste si vůbec vybral/a práci ve škole alternativního typu?“

Učitelka: „Naproti nám, tam kde bydlím, je studio Čtyřlístek, které se zabývá alternativní pedagogikou. No a já jsem tam chodila s holkama na mateřské, takže to byla víceméně náhoda. Ale ještě teda s jednou kolegyní jsme se znaly z nějakých kurzů pro absolventy, pro učitele a ona tady Montessori založila před šesti lety a celou dobu mě stahovala z Drahanovic, kde jsem dříve učila na standardní škole, ať jdu učit na školu Montessori. Ale chtěla jsem na mateřskou, tak jsem to nechávala na později. No a potom jsem teda kývla, tak jsem tady. My jsme Waldorf měli taky na výšce jednu přednášku a ta mě moc neuchvátila, protože my využíváme toho senzitivního období, tam se to jen přejde. Tam se ke čtení dostanou až dost pozdě, což si myslím, že je promarněný ten čas, když to dítě hodně vnímá, na druhou stranu zase pracují s osobností jako celistvou toho dítěte, ne jenom to učení, ale vše, co ho ovlivňuje. Takže nemyslím, že by to mělo být špatný, ale víc mi sedí Montessori, že tady vidím, že ty děti už se učí brzo pracovat i sami se sebou i na sobě.“

Tazatelka: „Jak vám vyhovovalo vzdělání v oblasti alternativní pedagogiky, kterým jste prošel/prošla?“

Učitelka: „Bylo náročné, ale opravdu užitečné. Člověk se do toho musí dostat, aby všemu rozuměl. Hlavně práce a příprava pomůcek je důležitá. Montessori je jedna věc, ale to, co jsme získali v tom projektu, nás hodně posunulo dál, že třeba vím, že mně osobně mi to Montessori už nepřipadne ideální po všech směrech. Už teď vím, že v té kosmické výchově ráda používám ty metody kritického myšlení. Děti spolupracují, učí se kooperovat i ve skupinách mít nějakou roli, takže to si myslím, že až tak Montessori není.“

Je to individuální, to je ta tvoje lajna, že si jedeš a zkoumáš a něco tam třeba zrovna chybí. Takže bych zrovna nebazírovala na tom, že Montessori je nejlepší. Ale určitě vzdělání ti hodně dá a ty si pak z toho vybereš přesně to, co sedí tobě. Třeba jsem byla na tom kurzu Montessori s učitelem, který prošel Waldorfem, a on zase říkal, že ho to tak nasměrovalo, že šel pak studovat Montessori, ne Waldorf. Říkal, že to bylo to nejlepší, co mohl dostat. Že opravdu dostal všeobecný přehled a náhled do všeho a hodně se tam dbalo na morálku a na to, jak se k sobě lidi chovají. Takže si myslím, že záleží na člověku.“

Tazatelka: „*Proč si myslíte, že je dané vzdělání v alternativní škole potřebné?“*

Učitelka: „*Člověk pochopí principy a vytvoří si vlastní nadhled. Naučí se, jak přesně s dětmi pracovat, aby to bylo nejefektivnější. Ale samozřejmě to nemusí striktně dodržovat. Tady je dobré to, že můžete zkoušet a zapojovat vlastní nápady. Dneska si třeba prvňáčci chtěli rozdělat tisícový řetězec. Jsem říkala ano, ale je potřeba mít výstup ze stovkové tabulky, stovkového řetězu, potom si vezmi tisícovou tabulku a pak jed' tisícový řetěz. Víš, že ta hierarchie tam musí být zachována. A když není, to dítě si i přes to chce vzít tisícový řetěz, tak mu to teda nechám, s tím, že vidí, že to prostě nezvládá a odloží to a má tu zkušenost, že ještě na té úrovni není. Takže se posune zase zpátky.“*

Tazatelka: „*Byla naplněna vaše očekávání, která jsou spojená s vyučováním v alternativní škole?“*

Učitelka: „*Určitě. Práce je náročná, ale dává smysl a výsledky. Tam bych vypíchla to, že se děti učí sebeřídít a sebemotivace, využívá se senzitivního období a dítě se učí samo řídit, což je pro ně i do budoucna plus.“*

Tazatelka: „*A znáte metodu čtení SFUMÁTO?“*

Učitelka: „*Ne.“*

Tazatelka: „*Já, jak jsem v těch Olšanech, tak oni od první třídy mají metodu čtení sfumáto a oni neslabikují, ale spojují písmenka. Třeba když mají láska, tak se napřed učí lááássskaaa a takhle začínají na těch slabikách, a tak si postupně uvědomí to čtení. A pak druháci fakt čtou úplně skvěle, že se to s tou slabikou nedá srovnat.“*

Učitelka: „My čteme genetickou, nebo si hláskujeme. U nás se čte teda po hláskách, to, co říkáš, ale viděla jsem, jak se to jmenuje, ale jak jsem začínala učit i třeba v Drahanovicích u těch dětí, co jim šlo čtení, že jsem to používala. Že jsem to někde slyšela v televizi, že jako by zpívají. Že to L a tak dlouho to táhnou a mně to připadlo, že je to výborný. A s mojí Anetkou, když doma čteme, tak to s ní zkouším taky, protože ona už dokáže napojovat, ale někdy si hláskuje, že to má jakoby přežitek. Že to má zafixované, že se to hláskuje. Tak jí zkouším jí říkat, tak už to hláskuj a zkus si to říct a napojovat už to další.“

Tazatelka: „Je něco, co byste změnil/a na způsobu vzdělávání učitelů?“

Učitelka: „Pokud myslíš standardní vysokoškolské vzdělání, tak tam určitě, protože si myslím, že tam chybí hodně i ta praxe ve školách, kde to dobře funguje. V těch kvalitních školách. Ale co tam opravdu chybí, je to, aby se studenti opravdu setkali s kritérii hodnocení, metodami kritického myšlení. Mně přijde, že nemusíš dělat alternativu, abys učila dobře, ale fakt jako je dobré získat ty zkušenosti z různých seminářů, a pokud získáš nějakou možnost jít aspoň na ty metody kritického myšlení nebo to čtenářství, tak ti to hrozně otevře prostor. Tak zjistíš, že jako učitelka se nemusíš tak namáhat. Když ty děti pro to nalákáš, tak oni už potom se snaží samy, aby se dozvěděly, jak to je. Je to potřeba v nich probudit zvědavost, co se doví. Pokud myslíš vzdělání v alternativní pedagogice, tak mě nic nenapadá. Je to náročné, ale dá se to zvládnout. Hlavně to člověka musí bavit.“

Tazatelka: „Jaké vnímáte rozdíly mezi standardní a alternativní přípravou učitele na vyučování?“

Učitelka: „V alternativní škole je náročnější připravit prostředí. Když se podíváš, kolik je tu pomůcek a pracovních listů, tak opravdu nachystat ty pomůcky a pracovní listy dá zabrat. Třeba když máme ve středu projektový den, tak si chystáš celý den s tím projektem, což je docela náročné. Prvnáci mají v 1. třídě taková témata jako planety, kosmické příběhy, lidské tělo. To v klasice nemají, nemusí se tak chystat. Ale jinak bych řekla, že když si nachystáš to prostředí, tak už ta příprava není taková, protože si nemusíš chystat tu práci navíc. Jen je to náročnější v tom, že každé dítě jede svým tempem, je jinak daleko, takže v té třídě třeba prvnáci jsou na různých úrovních. Takže máš vlastně v 1. třídě dvě skupiny. Rychlejší a pomalejší. Ale ve standardní škole, tam se řídí tempo podle nejpomalejšího nebo takového

toho zlatého středu. Musíš mít pak práce navíc pro rychlejší a zbytečně nestíhají ti pomalejší. Každé má něco.“

Tazatelka: *„Co byste doporučil/a učíteli, který chce učit v nějaké alternativní škole?“*

Učitelka: *„Tak aby se s tím určitě setkal, aby věděl, do čeho půjde, aby chodil na náslechy nebo si domluvil praxi, protože si myslím, že to není pro každého. Že kdo tu roli učitele nebere jako poslání, ale jako práci a míní v té třídě být jen do konce pracovní doby, tak není schopný do toho proniknout a nedá té práci tolik. Je dobré se podívat do různých typů alternativních škol a vybrat si něco, co je pro mě dobré, s čím se ztotožňuji, a pak jít studovat ten diplomový kurz.“*

Tazatelka: *„Tak to byla poslední otázka. Já vám moc děkuji za čas.“*

ANOTACE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení:	Renata Kenická
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Požadavky na vzdělávání učitelů 1. stupně v alternativní škole
Název v angličtině:	Requirements on teacher's training in alternative primary school
Anotace práce:	<p>Diplomová práce popisuje tradiční a alternativní pojetí školy. Zaměřuje se na historický vývoj alternativních škol ve světě a především na našem území. Seznamuje nás s vlastnostmi a funkcemi alternativních škol, s historickými souvislostmi týkajícími se kritiky tradičních škol a vznikem nových vzdělávacích koncepcí. Také shrnuje požadavky na učitele 1. stupně ve škole standardní a alternativní a charakterizuje jednotlivé alternativní školy, jejich pedagogické koncepce a představuje nabídky kurzů v různých alternativních pedagogických směrech.</p> <p>Empirická část se zaměřuje na pedagogické znalosti a dovednosti, které učitel potřebuje pro práci v alternativní škole, také se snaží zmapovat názory učitelů na alternativní vzdělávání, které absolvovali, a přiblížit postoje učitelů k dané alternativní pedagogice.</p>

Klíčová slova:	Alternativní školy, vzdělávání v alternativní pedagogice, Montessori, Waldorf, Dalton, Začít spolu.
Anotace v angličtině:	<p>Diploma thesis on the topic "requirements on teacher's training in alternative primary school" in its theoretical part, based on the analysis of scientific literature and other sources, briefly describes the concept of traditional and alternative schools. It focuses on the historical development of alternative schools in the world and especially in our territory. It familiarizes us with the characteristics and features of alternative schools, with historical context regarding the criticism of traditional schools and the establishment of new educational concepts. It also summarizes the requirements on teacher's training in standard and alternative primary schools and characterizes each of the alternative schools, their pedagogical concepts and presents an offer of courses in a variety of alternative pedagogical trends.</p> <p>The empirical part focuses on the pedagogical knowledge and skills that a teacher needs for work in an alternative school and it also tries to map out the teachers' opinions on an alternative education, which passed to the teachers' attitudes to the alternative pedagogy.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Alternative school, Montessori, Waldorf, Dalton, courses in a variety of alternative pedagogical trends
Rozsah práce:	73
Jazyk práce:	Český