

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Cyrlometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské výchovy



Bakalářská práce

Alternativní a běžné školství očima pedagogů

Tereza Oliveriusová

Olomouc 2023

Vedoucí práce: Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová, PhD.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Alternativní a běžné školství očima pedagogů* vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité zdroje.

V Olomouci dne

.....

Tereza Oliveriusová

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Marcele Fojtíkové Roubalové, PhD., za přínosné cenné rady a její trpělivost. Dále musím poděkovat své rodině za podporu při celém studiu.

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 5 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 7 |
| 1 Definování základních pojmů..... | 8 |
| 1.1 Historie alternativního školství..... | 9 |
| 1.2 Funkce a vlastnosti alternativního školství..... | 10 |
| 1.2.1 Funkce kompenzační | 11 |
| 1.2.2 Funkce diverzifikační | 11 |
| 1.2.3 Funkce inovační..... | 12 |
| 2 Typy alternativních škol | 13 |
| 2.1 Klasické reformní školy..... | 13 |
| 2.2 Církevní školy..... | 13 |
| 2.3 Moderní alternativní školy..... | 14 |
| 3 Vybrané alternativní školy působící v ČR..... | 15 |
| 3.1 Pedagogika Marie Montessori | 15 |
| 3.2 Waldorfská škola | 17 |
| 3.3 Daltonský plán | 20 |
| 3.4 Jenská škola | 21 |
| 4 Nové přístupy vzdělávání | 23 |
| 4.1 Badatelské učení | 23 |
| 4.2 Intuitivní učení..... | 23 |
| 4.3 Učení venku..... | 24 |
| 4.4 Učení zážitkem | 24 |
| 4.5 Porovnání s tradičními metodami vzdělávání | 24 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 26 |
| 5 Pohled pedagogických pracovníků na běžné a alternativní vzdělávání | 27 |
| 5.1 Výzkumný cíl a metodologie..... | 27 |

| | | |
|-------|---------------------------------|----|
| 5.1.1 | Hlavní výzkumná otázka | 28 |
| 5.1.2 | Dílčí cíle | 28 |
| 5.1.3 | Otázky k rozhovoru | 28 |
| 5.2 | Způsob získávání informací..... | 29 |
| 5.3 | Organizace výzkumu | 29 |
| 5.4 | Vyhodnocení rozhovorů | 30 |
| 6 | Diskuze | 40 |
| | Závěr | 42 |
| | Literatura | 44 |
| | Internetové zdroje | 47 |
| | Seznam tabulek..... | 49 |

Úvod

Důvodem zaměření této bakalářské práce na téma alternativní školství očima pedagogů byly moje děti. Jsem maminka dvou dětí a při náhodném výběru pomůcek na různé aktivity jsem objevila pojem Montessori pomůcky. Začala jsem se více o toto téma zajímat a pročitat se internetovými zdroji, kam se tyto pomůcky řadí, až mě to dovedlo k pojmu alternativní školství.

Maminky většinou vědí velice málo a nemají konkrétní představu a pedagožky z běžné základní školy zastávají zavedený starý způsob výuky. Tím se mi dostala do povědomí otázka: „Co tedy vede pedagogy z alternativních základních škol k tomuto způsobu vyučování a proč si myslí, že by rodiče měli dávat děti do alternativních škol?“

Alternativní školství by se mělo dostat více do povědomí rodičů, aby zanikl mýtus, že si děti při tomto způsobu výuky pouze hrají a nemají pevný řád.

Cílem této bakalářské práce je popsat vybrané alternativní školství v rámci České republiky. Poté interpretovat výzkumné šetření. Výzkumné šetření se zabývá názory pedagogů na vzdělávání alternativní i běžné.

Bakalářská práce je koncipována na teoretickou a praktickou část. První kapitola v teoretické části charakterizuje obecné seznámení s alternativním školstvím a důležité definice a rozděluje se na dvě podkapitoly. V první podkapitole je pojata historie alternativního školství, ve druhé podkapitole jsou uvedeny funkce a vlastnosti alternativního školství.

Ve druhé kapitole jsou uvedeny typy alternativního školství, které se dělí na tři podkapitoly o klasickém reformním školství, o církevním školství a poslední podkapitola se věnuje modernímu školství.

Ve třetí kapitole práce uvádí vybrané druhy alternativního školství, které se nacházejí na území České republiky a jsou rozděleny do čtyř podkapitol.

V poslední kapitole teoretické části se nachází další nové přístupy ve vzdělávání.

V praktické části najdeme kapitolu zabývající se pohledem pedagogických pracovníků na běžné a alternativní vzdělávání, která je dělena na čtyři podkapitoly.

První podkapitola seznamuje s metodologií a výzkumným cílem. Ve druhé podkapitole nalezneme, jak byly získávány informace. Třetí podkapitola sleduje, jak probíhala organizace výzkumu a ve čtvrté zjistíme konečné vyhodnocení výzkumného šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Definování základních pojmů

Veškeré změny ve společnosti jsou přirozenou součástí života, a tudíž vzdělávání není výjimkou. Současná doba nabízí mnoho typů vzdělávání, které zastupují běžné státní školy. Názory na alternativní školství se liší a mohou rozdělovat společnost. Je tedy možné tuto problematiku vnímat kontroverzně. Někteří rodiče tuto koncepci vítají a zajímají se blíže, druzí zase odmítají.

Za alternativní školy jsou považovány takové školy, které se parciálně nebo úplně liší svými učebními obsahy, formami učení, vyučování a také cíli, dále organizací školního života a fungování s rodiči od charakteristik běžné školy (Průcha 2012).

Podle Průchy (2001) se alternativní škola liší těmito aspekty:

- způsoby organizace výuky,
- změnami v obsahu nebo cílech vzdělávání,
- parametry výchovně vzdělávacího prostředí,
- způsoby hodnocení výkonů žáků a
- vztahy mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou.

Alternativní školství má mnoho definic. Často bývá označováno jako reformní či inovativní, je však velice důležité, z jakého úhlu pohledu na tuto tematiku nahlížíme.

Svobodová a Jůva (1996) uvádí, že alternativní školy jsou propojeny z důvodu kritizování standardního školství. Nejvíce kritizovaný bývá nedostatek pozornosti ke komplexnímu rozvoji žáka a k tomu převažující intelektualistické zaměření.

Svobodová a Jůva (1996) rozlišují alternativní školy na dva proudy.

„První akceptuje především rozvoj jedince jako aktivní a tvůrčí individuality, druhý klade zvýšený důraz na sociální aspekt výchovy jedince k pospolitosti, solidaritě a spolupráci.“

Jak bylo zmíněno již výše, alternativní školství má mnoho definic a je velmi těžké najít určitou definici, která by přesně vystihovala termín alternativní školství. Například Průcha, Walterová, Mareš (2009) uvádějí definici alternativní školy takto:

„Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišující se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol

vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifichnostech obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků. Aj. “

Kritérium, které rozhoduje, jestli je škola alternativní, není již právní status, jako tomu bývalo dříve. Školy alternativní se již objevují pod štítkem státní školy. Tyto školy jsou v České republice s veřejným zřizovatelem (obec) a odlišují se od běžných škol tím, že mají vyhrazeno více času pro některé předměty jako je například matematika, cizí jazyky aj. (Průcha, 2015).

1.1 Historie alternativního školství

Je důležité poznávat minulost a historii, jelikož nás motivuje a přivádí nás do současnosti a budoucnosti. Dnešek je tedy něčím, co vznikalo a postupně se zdokonalovalo, prošlo průběžně určitými stagnacemi a krizemi. Při znalosti minulosti se osvětlují otázky, ukazuje se jejich hodnota, jejich naléhavost a jejich komplexnost. Proto je důležité pohlížet na minulost jako na poklad, který poskytuje inspiraci a nabízí mnoho cest k realizaci.

Vzniku a vývoji alternativních škol předcházely školy vznikající v různých zemích pod vlivem reformních pedagogických hnutí a teorií. Reformní pedagogika se vyvíjela od počátku 20. století, hlavně pak ve 20. a 30. letech a v České republice se přesně rozvíjela mezi dvěma světovými válkami a později v době socialismu byla kritizována a odmítána. Václav Příhoda je nejvýznamnější představitel dřívější reformní pedagogiky u nás. Pobytem v zahraničí přinášel do naší země spousty teoretických a praktických poznatků o vývoji školství, které obsahovaly nové trendy (Průcha,2012).

Rýdl (1994) uvádí ve své publikaci, že reformní pedagogika v období dějin výchovy a vzdělávání je pedagogicky nejproduktivnější. V evropských zemích se objevilo spoustu prací, úvah a studií o průběhu vzniku a rozvoje reformní pedagogiky v jednotlivých zemích. Nejvíce však v Německé spolkové republice, Velké Británii a Rakousku.

Dle Rýdla (1994) byla reformní pedagogika hnutím, jelikož signalizovala vnitřní dynamiku a uzavřené zformované cíle.

Rýdl (1994) uvádí tři důležité faktory pro pochopení reformní pedagogiky:

- od počátku byla mezinárodním hnutím, jež svým obecným cílem přesahovalo hranice jednotlivých zemí,
- ačkoliv byla reformní pedagogika zaměřena na změny života, jeho stylu a obsahu, považovala za nejdůležitější východisko změn školu,

- s větší či menší intenzitou prosazovala pedocentrickou orientaci výchovy a vyučování ve škole i mimo školu.

Začátkem reformního hnutí je kulturně kritický rozchod se školou běžnou, se školou, která upřednostňuje učitele a intelektualismus. Reformní hnutí nám tedy mělo přinést změnu společnosti, ve které nacházíme lepší jedince.

Politická situace u nás dokázala potlačit rozvoj alternativních škol po roce 1948 až do roku 1989. Po sametové revoluci se začaly rozšiřovat publikace a uskutečňovaly se přednášky z řad odborníků na téma alternativní školství. Koncepci alternativního školství nebylo možné jen převzít z dob předešlých, ale byla potřeba adaptovat alternativní školství na dobu současnou (Svobodová, Jůva, 1996), (pages. pedf. cuni.cz, [online], cit. 21. února 2023).

1.2 Funkce a vlastnosti alternativního školství

Každá alternativní škola má svoji charakteristiku, a proto není jednoduché specifikovat alternativní školství jako komplex (Průcha 2001). O celkový popis z hlediska didaktického a pedagogického se snažili němečtí autoři Klassen a Skiera, kteří citují pět základních rysů (Průcha 2012):

- Zaměření alternativní školy pedocentricky.
- Aktivnost alternativní školy.
- Snaží se o komplexní výchovu dítěte.
- Alternativní škola jako společenství.
- Učení „z života pro život“.

Těchto pět rysů je uvedeno abstraktně a velmi stroze, jelikož alternativní školy mají každá své specifikum (Průcha 2012).

O další popis se pokusil K. Rýdl (1999a), kde se snaží předložit základní rozdíly mezi školou tradiční a školou alternativní v oblasti didaktické a metodické. Uváděné rozdíly jsou zaujaté, jelikož se využívá jak alternativní forma v tradiční škole, tak lze využívat i obráceně (Průcha 2012).

Tabulka 1: Rozdělení tradiční a alternativní formy

| „Tradiční forma“ | „Alternativní forma“ |
|--|--|
| Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne. | Rozvrh a organizace dne vychází ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb. |
| Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům. | Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda. |
| Žák plní uložené úkoly dle zadání. | Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů. |
| Důraz na pamětné učení a vnější motivaci. | Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci. |
| Důraz na selektivní výkonovou soutěživost. | Důraz na spolupráci ve skupinách. |
| Vzdělávání je omezeno prostorem třídy. | Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu. |
| Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků. | Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy. |

Tato tabulka dle Rýdla (1999a) předkládá idealizaci alternativních škol, jenž je odlišná od skutečnosti (Průcha 2012).

Uvedená charakteristika alternativních škol je shodná se školou tradiční, a proto je důležité uvádět jak vlastnosti, tak funkce alternativních škol, aby bylo jasné, za jakým účelem školy alternativní vznikají a jak pracují.

Průcha (2012) uvádí tři základní funkce, které plní alternativní školy.

1.2.1 Funkce kompenzační

Podle této funkce alternativní školy vznikají z důvodu, aby byly odstraněny chyby, které vznikají v tradiční škole. Alternativní školy by měly tedy naplnit ty požadavky, které nemohou naplnit tradiční školy. Zřejmě není možné v tradiční škole naplnit všechny individuální potřeby jedinců, proto se objevily školy alternativní.

1.2.2 Funkce diverzifikační

Funkce diverzifikační v alternativním školství slouží k účelu, aby zajišťovala potřebnou mnohočetnost vzdělávání. Státní systém má míru jednotnosti ve vzdělávání z důvodu vzdělávání velkých skupin dětí a mládeže, které je nutné dávat dohromady něčím společným. Na druhou stranu můžeme vidět určitý paradox, že některé druhy alternativních škol vedou populaci v jednotnosti.

1.2.3 Funkce inovační

Tato funkce je z hlediska pedagogického nejdůležitější. Jedná se o funkci, kdy alternativní školy vytváří místo pro „*experimentování a různé inovace vzdělávání*.“ Inovace se liší podle druhu alternativní školy a jsou mnohotvárné. Převážně se však týkají dvou oblastí, a to „*inovace v organizaci vzdělávacího procesu*“, které se zaměřují na netradiční komunikaci, nestandardní metody výuky a další. Druhá oblast je „*inovace v obsahu vzdělávání*“, jedná se o nestandardní vyučovací předměty a inovace učiva v běžných vyučovacích předmětech.

2 Typy alternativních škol

Ve světě existuje mnoho typů alternativních škol a je velice těžké se mezi nimi orientovat.

Obecně se rozlišují tři hlavní skupiny alternativních škol:

- klasické reformní školy,
- církevní školy,
- moderní alternativní školy (Průcha 2012).

Tabulka 2: Typologie alternativních škol podle Průchy (2012)

| Klasické reformní školy | Církevní školy | Moderní alternativní školy |
|--------------------------------|-----------------------|-----------------------------------|
| Waldorfské | Katolické | Zdravé školy |
| Montessoriovské | Protestantské | Začít spolu |
| Freinetovské | Židovské | Školy s otevřeným vyučováním |
| Jenské | Jiné konfesní | Mezinárodní školy |
| Daltonské | | Školy bez ročníků |
| | | Škola hrou a jiné |

2.1 Klasické reformní školy

Reformní pedagogika je proud myšlení, který se snaží změnit dosavadní koncept školy pomocí nového pohledu na dítě, na školu nebo pomocí nových metod výuky. Tato myšlenka byla koncipována v první polovině 20. století a hlavními protagonisty byli John Dewey, Marie Montessori, Célestin Freinet nebo Peter Petersen (Průcha 2001).

2.2 Církevní školy

Průcha, Walterová, Mareš (1998) definují církevní školu takto:

„Alternativní školy, zdůrazňující náboženskou výchovu a morálku v duchu určité konfese (křesťanská, židovská aj.).

Církevní školy mají dlouholetou tradici a můžeme je najít ve spoustě zemí. V České republice byly církevní školy pozastaveny socialistickým režimem a opět se objevují po roce 1989.

Působení církevních škol bylo ovlivňováno především tím, jaký vztah měla církev se státním útvarem (Průcha 2001).

Školy církevní se aktuálně řídí podle *Zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*.

Církevní školy patří mezi alternativní díky zřizovateli, kterým je církev, a také pro jejich specifikaci v pedagogice a didaktice. Rysem, který určuje specifika alternativy v církevních školách je v první řadě kurikulum, církevní školy zařazují do učebních plánů latinu a náboženství. Druhý rys, který Průcha (2001) uvádí, je ideologický princip výchovné činnosti, tím rozumíme, že každá církevní škola uvádí svoji konfesi, např. ideologie křesťanství či židovství. Některé církevní školy připravují své absolventy na určité profese, na které standardní školy neumožňují studenty připravit, např. sbormistr chrámové hudby, konzervátor církevních památek aj., (Průcha 2012).

2.3 Moderní alternativní školy

Moderní alternativní školy jsou všechny školy současného alternativního typu. Mohou to být školy soukromé, státní i veřejné. Tento pojem se týká škol, které nemají znaky koncepcí klasické reformní školy. Tyto školy vznikají za podpory rodičů či učitelů, kteří vyhledávají nové metody výuky a mývají určité problémy se standardní školou.

V moderních alternativních školách se setkáváme s flexibilitou a dynamičností, což nemůžeme říci o klasických alternativních školách, které se řídí podle své koncepce, ale určitou podobu můžeme najít. Jedná se například o odmítání honění se za školními výsledky nebo seskupování dětí ve výuce, jen moderní školy tyto zásady dodržují striktněji (Průcha 2012).

3 Vybrané alternativní školy působící v ČR

V České republice je již rozšířený způsob alternativních základních škol, jedná se o takzvané reformní školy, do kterých spadají Montessori, waldorfské, daltonské a jenské školy. Tyto školy někdy nazývané škola hrou, jsou to školy s jinými metodami a organizací výuky. Školy alternativního typu mají stejnou povinnost jako běžné školy, plnit závazný rámcový vzdělávací program.

3.1 Pedagogika Marie Montessori

*„Má-li malé dítě materiál před sebou,
přizpůsobuje se mu vážnou, koncentrovanou prací,
která jako by působila na lepší část vědomí.
Vypadá to skutečně tak, jako by malí učinili největší objev,
kterého je jejich duch schopen:
materiál poskytuje jejich rozumu cestu,
které by jinak zůstaly v dětství nepřístupné.“*
M. Montessori (Rýdl, s. 80)

Průcha, Walterová a Mareš (1998, s. 135) definují školu Montessori jako: *„Typ alternativní školy nazývaný podle italské lékařky M. Montessoriové (1870-1952), která rozvinula reformní pedagogické hnutí především v oblasti předškolní výchovy. Její koncepce zdůrazňuje vliv vhodných výchovných podnětů na rozvoj dítěte, zejm. v ‚senzitivních fázích‘ dětského života.“*

Maria Montessori (1870–1952) italská pedagožka, lékařka, antropoložka a organizátorka boje za práva dětí a žen. Byla přesvědčená, že děti s mentálním postižením potřebují stejně výchovu jako děti zdravé, proto se věnovala dětem s postižením. Později své praktiky využívala i na děti zdravé (Anderlik 2019).

Byla zastánkyní pedocentrismu, kdy se jedná o provázení životem za pomoci vzdělavatele. Jako jedna z žen byla nominována na Nobelovu cenu míru. Maria Montessori navázala na názory Komenského. U malých dětí kladla důraz na propojení školy a domova, budování představitosti, trénování praktického života, starostlivost o prostředí a sebe, samostatnost (Montessoriová 2012).

V roce 1907 v Římě založila Dům dětí neboli Casa dei bambini, který se nesl v duchu pedocentrismu a bezprostředního seberozvíjení jedince. Nešlo pouze o teorii, ale vše vycházelo z vlastní praxe a pozorování dětí v určitých situacích (Anderlik 2019). Starala se zde o výchovu dětí ve věku od 3 do 7 let věku. Takovýchto domů postupně začalo vznikat více po celé Itálii a postupně se rozšířily do Evropy (Hábl, Janiš ml., 2010).

Nejdůležitějšími prvky Montessori pedagogiky podle Anderlik (2019) jsou:

- „připravené prostředí se sociálními kontakty a vývojovým materiálem,
- zdrženlivý učitel.“

Průcha (2012) uvádí základní principy Montessori konceptu.

Jeden ze základních principů jsou tzv. senzitivní fáze, potřeba se něčemu naučit. Jedná se o konkrétní období, kdy je jedinec citlivý pro vnímání a chápání různých úkazů vnější reality. Tedy úkolem je nachystat prostředky a podněty určené pro tyto fáze.

Dítě je již od přírody stavěné k tomu, aby si samo vybíralo činnosti, které ukájí jeho potřeby (montessorikurz.cz, 2022, [online], cit.14. září 2022).

„Senzitivní fáze přichází na chvíli, ale její přínosy trvají navždy.“

M. Montessori

Tabulka 3: Senzitivní fáze Marie Montessori, dle Kaspera, Kasperové (2008, s. 132)

| | |
|-----------|---|
| 0–3 roky | pohyb, řeč, řád |
| 3–6 let | sebeuvědomění dítěte |
| 6–12 let | myšlení (konkrétní i abstraktní), morální senzitiva |
| 12–18 let | samostatnost v sociálních vztazích |

Druhý princip Montessori konceptu se vztahuje na předem připravené prostředí, kde jsou nezbytné speciální pomůcky, které pomáhají objevovat svět. Tyto pomůcky měly velký ohlas u dětí a vyvolávaly zájem. Pomůcky se podobaly hlavolamům (Hábl, Janiš ml. 2010).

V průběhu učení se dostává do popředí vnitřní tvořivost dítěte a vyučující ustupuje. Zde je na řadě zmínit tzv. polarizace pozornosti, znamená to intenzivní soustředěnost na konkrétní činnost.

V didaktické koncepci se setkáváme s věkově smíšenými skupinami. Neoddělují se starší děti od mladších dětí, ale vzájemně si pomáhají nebo se pozorováním jeden od druhého učí. Montessori pedagogika se řídí mottem: „*Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.*“ Jak uvádí Hábl a Janiš ml. (2010) Maria Montessori se snažila o přirozené sociální vazby mezi jedinci různých věkových skupin.

V této koncepci Maria Montessori vytvořila pojem kosmická výchova, jejímž cílem je utvářet zodpovědnost v každém dítěti, pochopit vztahy mezi člověkem a přírodním prostředím a pochopit výhody i nevýhody vymožeností lidské civilizace. Jak bylo zmíněno výše, tato výchova měla podobu názoru J. A. Komenského.

Výuka v montessori škole probíhá každý den společnou činností, většinou společným rozhovorem, jaký byl víkend nebo co je nového. Vyučující představí novou pomůcku a upřesní si plán dne. Poté se děti zaměří na činnost, kterou si vyberou podle zájmu nebo podle plánu dne. Děti si také svobodně volí, jestli budou pracovat ve skupině či samostatně. Pomůcky jsou vyhotoveny tak, aby si děti mohly zkontrolovat správnost výsledku sami, a tím si každé dítě určuje i tempo plnění úkolů. Vyučující je stále přítomen v učebně, pozoruje děti a v případě potřeby zasahuje (Zelinková 1997).

3.2 Waldorfská škola

*„Pedagogika je, vzato od základu, láska k člověku
vypěraující z poznání člověka. Přinejmenším
na tomto by měla být vybudována.“*

Rudolf Steiner

Průcha, Walterová, Mareš (1998) popisují ve své publikaci waldorfskou školu takto:

„Zahrnuje obvykle mateřskou školu a dvanáctiletou primární a střední školu. Důraz je kladen na rozvíjení nejen intelektu dětí, ale také citů, estetických postojů, pracovních návyků aj.“

Roku 1919 v září byla založena první waldorfská škola ve Stuttgartu. Byla zřízena Rudolfem Steinerem (1861–1925) za podpory Emila Motla, majitele továrny na tabákové výrobky Waldorf – Astoria. Motl měl představu o vybudování školy pro děti svých zaměstnanců a dále pro ostatní děti, jejichž rodiče byli nakloněni antroposofii. Díky podnikateli Motlovi získal Rudolf Steiner možnost dostat své výchovné poznatky do praxe. Otevřením školy ve Stuttgartu

odstartoval rozvoj hnutí škol, které dnes patří k nejvíce rozšířeným alternativním školským systémům, hned vedle pedagogiky Montessori.

Ve válečném období při nástupu nacismu v Německu byl rozvoj škol pozastaven a opět byly školy znovuobnovovány po kapitulaci Německa. Největší rozmach waldorfské školy zaznamenaly v 50. a 60. letech, kdy narůstalo jejich působení i v jiných zemích.

Rozmach waldorfských škol můžeme přisuzovat i k okolnostem týkajícím se kladného hodnocení duchovní hodnoty, k nimž se waldorfská pedagogika hlásí (absolventi jsou škole věrni a přihlašují také své potomky).

Každá z waldorfských škol se řídí pravidly a zákony, které si sama zadává nebo je dobrovolně přijímá, avšak jednotlivé školy spolu často spolupracují (Pol 1995).

Milan Pol (1995) uvádí ve své publikaci charakteristiku waldorfské školy jako „*nestátní, volné (svobodné), jednotné, koedukované a všeobecné.*“ Steiner si kladl podmínky při vzniku první školy, že půjde o školu, která bude zpřístupněna všem dětem bez výjimky, že tato škola bude mít dvanáctiletý všeobecně zaměřený plán a bude nezávislá na ekonomických a politických kontrolách. Školy volné neboli svobodné mívají nestátní charakter. Jak zmiňuje Pol (1995), Rudolf Steiner udává tři oblasti v sociálním životě: ekonomické, politicko-právní a kulturní a tyto oblasti by na sobě měly být nezávislé.

Steiner je toho názoru, že ve výchově se nemá vštěpovat světový názor, ale mělo by se usilovat o rozvinutí vloh jedinců, aby tito lidé byli schopni vlastní orientace. Aby tito lidé dokázali svobodně a otevřeně vystupovat před světem a mohli svobodně a otevřeně jednat ve prospěch světa. Tedy nejde zde o svobodnou výchovu, že by si studenti volili sami program, ale o to, aby byli schopni sami a zodpovědně jednat (Pol 1995).

Steinerova didaktika uvádí, že jeden z rysů je nacházení určitého pohledu na vývoj dítěte a obsah vyučování. Každé dítě má svůj přirozený zájem o lidskou kulturu, přírodu nebo moderní svět, jen se tento zájem objevuje v určitých fázích jeho psychologického vývoje. Další rys podle Steinera je, že se má sledovat celek dětské bytosti, nejen jeho rozum. Ve třetím rysu by měla být neustálá souvislost mezi vyučováním a životní praxí.

Jak již bylo zmíněno výše, waldorfská pedagogika je determinována a díky tomu nemívají žáci problémy s přechodem z jednoho stupně na druhý stupeň školy. Rozdíly mohou být pozorovány až na středních waldorfských školách, v období mezi 9.–12. ročníkem (Růžičková 2012).

Žáci ve waldorfských školách nepropadají, ale posouvají se s ostatními spolužáky dále, přičemž se jim věnuje třídní učitel v předmětech, ve kterých jsou studenti slabší. Waldorfské školy jsou rozděleny na tři stupně po čtyřech letech. Je zde také nutná zvláštní vyučovací metodika, aby bylo přizpůsobeno vše potřebné dětem schopným a zároveň zaostávajícím (Rýdl 1994). Jak uvádí Karel Rýdl (1994), waldorfské školy jsou postaveny na žákovské a učitelské samosprávě.

Dále Pol (1995) zmiňuje hodnocení žáků. Waldorfští studenti nejsou známkováni, ale dostávají slovní hodnocení na konci roku, které je zaměřeno na individuální pokrok dítěte.

Ve waldorfské pedagogice nenajdeme žádné přesné učební plány. Učební plány vznikají až v rukou učitele, učitelského sboru a pod vlivem podmínek školy. Jedná se zde o snahu nenadřazovat jeden předmět nad druhý a mírná snaha dosáhnout souladu mezi uměním, vědou a duchovnem (iwaldorf.cz, 2008, [online], cit. 9. září 2022).

„Výchova by podle Steinera měla především napomoci plnému a harmonickému rozvoji vnitřních sil každého jedince (Pol 1995).“

Sledující cíle v jednotlivých fázích rozvoje dítěte:

- 0–7 let kdy se dítě musí vyrovnat se sebou samým a svým tělem, vytvořit si základ pro život a osvojit si funkce,
- 6–7 let až 13–14 let dítě se má naučit být emocionálně stabilní, být empatické a dokázat rozvíjet myšlení,
- 13–14 až 18–20 let v poslední fázi by se mělo docílit individuality dítěte, měly by se zlepšit kritické a analytické schopnosti a v neposlední řadě dojít ke schopnosti ovládnout hlavní složky osobnosti.

Můžeme tedy shrnout, že Steinerova výchova směřuje k vytvoření nové společnosti a že snaha učitelů ve waldorfské škole spočívá v dosažení morální odpovědnosti dítěte a empatického člověka (Pol 1995). Steiner nechce, abychom jedince učinili obrazem sebe samého, ale měli bychom vytvářet prostředí, kde bude duch jedince vstupovat do života plně svobodný (Jakubec, Rýdl 1991).

3.3 Daltonský plán

„Dalton není metoda ani systém. Dalton je vliv.“

Helena Parkhurstová

Průcha, Walterová, Mareš (1998) popisují daltonský plán takto:

„pedagogická koncepce vyvinutá americkou pedagogickou reformátorkou H. Parkhurstovou (1887–1937). Hlavním rysem je zdůraznění individuální práce a vlastní odpovědnosti žáka.“

Americká učitelka Helena Parkhurstová (1887–1973) je zakladatelkou daltonské školy neboli daltonského plánu. Nechala se inspirovat při svých studiích v Itálii Mariou Montessori. Daltonský plán založila roku 1919 a přispěla k tomu spolupráce s Marií Montessori (Hábl. Janiš, 2010). Občasná charakteristika daltonského plánu je, že se jedná o školy s uvolněnou třídní strukturou a také jsou známé rozdílnou organizací vyučování. Nejedná se tedy o metodu vyučování, ale o výukové principy, které můžeme převést na svobodně se rozhodující, zodpovědné, samostatné a spolupracující děti (Průcha 20012).

Průcha (2012) uvádí principy daltonského plánu:

- děti si mají utvářet svůj plán učiva na dobu jednoho měsíce, a to každého předmětu, v učivu postupují každý individuálně a zodpovídají za úspěšné splnění učiva,
- děti si osvojují sociální a demokratické cítění a zlepšují se ve spolupráci,
- do praxe se dostává samostatnost při různých aktivitách,
- důležitost střídání vzdělávání ve skupině, ve spolupráci s celou třídou a individuálním vypracováváním úkolů.

V daltonské výuce sepisují děti s učitelem měsíční smlouvu o harmonogramu práce. Děti pracují ve skupinách či samostatně v učebnách přizpůsobených různými nutnými pomůckami. Učivo může být splněno během roku nebo později. Děti se zde rozhodují svobodně, určují si své tempo vzdělávání a učí se komunikovat se svými spolužáky (Wenke, Rohner, 2000).

Dále k zásadám daltonského plánu patří, že si děti každé ráno vybírají učivo či předmět, kterým začínají. Po samovolném výběru děti odchází do učebny a pracují samostatně či ve skupinách. Po ukončení své práce děti uklidí materiály a opět si vybírají pořadí tříd, jak budou pokračovat. Každé dítě má svoji rychlost učení a v této škole mají individuální čas pro splnění předmětů. Na konci každého školního dne žáci probírají důležité otázky s vyučujícím. Mohou vybírat témata, která je zajímají, a věnovat se jim (Wenke, Rohner,2000).

Hábl, Janiš (2010) jsou toho názoru, že je dobré mít možnost na výběr z různých alternativních škol, což shledávají jako pozitivum. Daltonský plán má jistě i svá negativa, která lze spatřit v nevázanosti na další stupně škol, např. střední školy. V České republice není mnoho škol typu daltonského plánu, převážně zde najdeme mateřské a základní školy, tím může nastat problém u žáků při přestupu na běžnou střední školu.

3.4 Jenská škola

*„Vyučování podřídí výchově;
nejprve je třeba býti vychovatelem
a potom teprve učitelem!“*

Peter Petersen

Průcha, Walterová, Mareš (1998) definují jenský plán takto:

„pedagogická koncepce vyvinutá německým reformátorem P. Petersenem (1884-1952), usilující o změny v edukačním prostředí oproti tradiční škole.“

Zakladatelem jenského plánu je německý pedagog Peter Petersen (1884–1952), který se snažil o vytvoření nové výchovy. V Jeně vedl od roku 1923 univerzitu, kterou svým úsilím dokázal předělat na školu pracovní (Průcha 2001). Jediné negativum, které se vznášelo nad cvičnou školou, bylo to, že ji Petersen propůjčil při nástupu nacismu k výchově Hitlerjunged.

Petersen neuznává rozdělení žáků do tříd podle věku, ale rozděluje děti do kmenových skupin (Hábl, Janiš 2010).

Rýdl (1994) uvádí rozdělení kmenových skupin podle Petersena:

- spodní skupina 1.–3. školní rok,
- střední skupina 4.–6. školní rok,
- vyšší skupina /6/.7.–8. školní rok,
- skupina mládeže I. /8/.9.–10. školní rok,
- skupina mládeže II. /10/.11.–12. školní rok.

Jenská škola je nejvíce rozšířena v Nizozemí, Belgii a Německu. V České republice od roku 1993 fungoval Klub přátel jenských škol v Poděbradech, který se snažil šířit poznatky jenského plánu, roku 2022 tento spolek zanikl (rejstrik.penize.cz, 2000-2023, [online], cit. 1. září 2022).

Jenská škola je vedena v duchu rodinné atmosféry a přirozeným zázemím pro svobodný rozvoj dítěte. Učebny jsou vytvářeny za pomoci dětí, aby dostaly podobu obytného pokoje. Tradiční formu vysvědčení v jenském plánu nenajdeme, ani klasický rozvrh hodin jenský plán nemá, ale nacházíme zde týdenní pracovní plán, v kterém se promítají čtyři hlavní formy pedagogických situací (Průcha 2012).

V jenském plánu se promítají čtyři hlavní formy pedagogických situací a to rozhovoru, hry, práce a slavnosti. Rozhovor je chápán jako ranní rozhovor v kruhu, dále rozhovory o projektových tématech a organizačních rozhovorech mezi učitelem a žákem. Práce se soustřeďuje na úkoly nastavené k situacím, které mají podpořit aktivitu nebo využívat poznatků. Zde učitel komunikuje s žáky o splnění úkolů, popřípadě o nesplnění úkolů. Třetí forma – hra – se v jenském plánu nastiňuje v podobě volné hry, didaktické hry nebo divadelní hry a je vnímána jako pomocník k výběru budoucího povolání. Poslední forma slavnosti, zde se předvádějí různé dovednosti získané z volitelných předmětů např. výtvarné výchovy. Žáci se předvádějí při různých příležitostech, jako jsou např. Vánoce či vítání nových členů do kmenových skupin (Průcha 2001), (Rýdl 1994).

4 Nové přístupy vzdělávání

Ostatní formy vzdělávání nejsou ucelenými školskými systémy, ale jsou to otevřené formy a metodiky, které někteří pedagogové či školy zavádějí do vyučování. Tyto metody se mohou kombinovat s klasickým vyučováním, pro obohacení výuky, jinde jsou pedagogové či školami zcela prosazovány. Většinou se ostatní formy vzdělávání vzájemně prolínají ve výuce. Tyto formy vnímají učení jako základní lidskou potřebu a přirozenost, kdy děti přebírají svoji zodpovědnost za učení samy. Děti jsou přijímané takové, jaké jsou, a rozhodují o tom, co, kde, kdy a jak budou dělat (asociacesds.cz,2023, [online], cit. 6. března 2023).

Vzdělávání je důležitou součástí života. Lidé se učí různými způsoby a každý má svůj vlastní způsob učení. Nové, moderní přístupy v oblasti vzdělávání se stávají stále populárnějšími a snaží se nabídnout více možností. Badatelské učení, intuitivní učení, učení venku a učení zážitkem jsou některé z těchto přístupů. Tyto přístupy se soustředí na poskytování možností studentům, aby se aktivně podíleli na svém vlastním učení. Toto paradigma odstraňuje tradiční učebnicové učení, které se soustředí na pamatování si faktů a teorie, a poskytuje studentům prostředky k prozkoumání a objevení znalostí samostatně. Metody nejen podporují učení na vyšší úrovni, ale také zlepšují schopnost studentů řešit problémy a rozvíjet kritické myšlení (Bilton, 2010).

4.1 Badatelské učení

Badatelské učení je založeno na výzkumných metodách a procesech. Studenti se učí prostřednictvím zkoumání problémů, sběru dat, analýzy a interpretace výsledků. Tento přístup k učení umožňuje studentům rozvíjet kritické myšlení a schopnost řešit problémy. Žáci se také učí týmové práci a spolupráci.

Badatelské učení může být aplikováno na různé oblasti, například přírodní vědy, společenské vědy nebo matematiku. Při výuce badatelského učení se často používají technologie, jako jsou počítače a software pro statistickou analýzu dat. Výuka prostřednictvím badatelského učení se zaměřuje na proces učení, nikoli na výsledek (globe-czech.cz, 2018, [online]. cit. 29. března 2023).

4.2 Intuitivní učení

Intuitivní učení je založeno na tom, že se studenti učí prostřednictvím vlastních zkušeností a pocitů. Tento přístup se snaží rozvíjet vnitřní smysly studentů a pomáhá jim přijímat rozhodnutí

na základě intuice. Intuitivní učení je založeno na tom, že každý má svůj vlastní způsob vnímání světa.

Intuitivní učení se často aplikuje na oblast umění, literatury a psychologie. Studenti se učí rozvíjet svou kreativitu a projevovat své pocity a emoce. Při intuitivním učení se často používají techniky jako je meditace, vizualizace a relaxace (intuitivnipedagogika.cz, 2020, [online]. cit. 29. března 2023).

4.3 Učení venku

Učení venku je založeno na tom, že studenti se učí prostřednictvím přímého kontaktu se světem kolem nich. Tento přístup se snaží rozvíjet schopnost studentů vnímat a porozumět přírodě a prostředí, ve kterém žijí. Učení venku se často využívá v přírodovědných oblastech, jako je biologie, ekologie nebo geologie. Studenti se učí rozvíjet své pozorovací schopnosti, analytické myšlení a schopnost komunikovat s přírodou.

Při učení venku se často využívají různé aktivity a hry, jako jsou průzkumy přírody, hledání stromů nebo pozorování ptáků. Výuka s pomocí přístupu učení venku může být prováděna jak v rámci školy, tak i mimo ni (clanky.rvp.cz, 2019, [online]. cit. 29. března 2023).

4.4 Učení zážitkem

Učení zážitkem je založeno na tom, že studenti se učí prostřednictvím prožitků a zážitků. Tento přístup se snaží rozvíjet celkové zážitky studentů. A pomáhá jim spojit teorii s praxí. Učení zážitkem je založeno na tom, že každý má svůj vlastní způsob učení.

Učení zážitkem se často využívá v oblastech jako je sport, umění nebo řemesla. Studenti se učí rozvíjet své dovednosti a schopnosti prostřednictvím praktických cvičení a experimentů. Při učení zážitkem se často využívají různé aktivity, jako jsou divadelní hry, sportovní zápasy nebo kreativní dílny (clanky.rvp.cz, 2013. [online]. cit. 29. března 2023).

4.5 Porovnání s tradičními metodami vzdělávání

Tradiční metody vzdělávání se zaměřují na předávání informací studentům prostřednictvím přednášek, čtení a testů. Tyto metody se soustředí na výsledek učení, nikoli na proces učení. Tradiční metody vzdělávání nejsou zcela účinné pro každého studenta a mohou bránit rozvoji individuálních dovedností a schopností.

Moderní alternativní přístupy vzdělávání se soustředí na proces učení a snaží se rozvíjet individuální dovednosti a schopnosti studentů. Tyto přístupy k učení mohou být zábavnější a efektivnější pro některé studenty. Tyto metody také podporují kreativitu a inovativní myšlení (sancedetem.cz, 2023. [online]. cit. 29. března 2023).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Pohled pedagogických pracovníků na běžné a alternativní vzdělávání

Výzkumná část bakalářské práce je zaměřená na pohledy pedagogických pracovníků ze základních škol na vzdělávání běžné a alternativní. Soustředí se na názory pedagogických pracovníků o zapojení alternativního vzdělávání do běžného vzdělávání.

V teoretické části jsme si uvedli určité typy alternativního vzdělávání, které najdeme v České republice. Naším cílem je zjistit, jestli je možné zapojit alternativní proudy nebo jen jejich část do běžného vzdělávání a proč si pedagogové vybírají práci v alternativních typech základních škol. Chceme ukázat různé pohledy na tyto proudy vzdělávání a dále rozdílnost dítěte z alternativní školy a běžné školy.

5.1 Výzkumný cíl a metodologie

Cíl výzkumného šetření

Cílem bakalářské práce je zjistit rozdílnost pohledů pedagogických pracovníků z běžné a alternativní školy na alternativní vzdělávání a běžné vzdělávání na základních školách.

Metody a techniky

Pro dosažení výzkumného cíle bylo použito kvalitativního výzkumu. Definici kvalitativního výzkumu, která obsahuje všechny potřebné rysy, uvádí Švaříček, Šed'ová a kol. 2007: *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“*

Zjišťování cíle v této práci bylo postaveno na polostrukturovaném rozhovoru, který je charakteristický tím, že má část volnější a část je vedena dle připravených otázek (Pelikán, 1998).

Jak uvádí Švaříček, Šed'ová a kol. 2007 rozhovor můžeme použít jak v kvalitativním šetření, tak kvantitativním výzkumném přístupu, avšak záleží na jeho účelu a podobě. *„Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace*

o studovaném jevu (kvalitativní přístup), zatímco účelem standardizovaného strukturovaného rozhovoru je položit všem respondentům několik identických otázek ve stejném pořadí (kvantitativní přístup), (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007, s. 13).

Rozhovory byly uskutečňovány v přímém kontaktu s respondenty, popřípadě online formou zaznamenávány do aplikace Speech Texter a poté zpracovávány. Rozhovor je ústní vyjádření tazatelů na zkoumané téma.

5.1.1 Hlavní výzkumná otázka

Jaký pohled mají pedagogičtí pracovníci z běžné nebo alternativní základní školy na alternativní vzdělávání?

5.1.2 Dílčí cíle

1. Zjistit rozdílnost vzdělávání z pohledů učitelů na běžné a alternativní základní škole.
2. Zjistit jaká negativa pozorují pedagogové na alternativním a běžném vzdělávání.
3. Zjistit jaká pozitiva pozorují pedagogové na alternativním a běžném vzdělávání.

5.1.3 Otázky k rozhovoru

Otázky pro pedagogy alternativního vzdělávání:

1. Na jaké škole učíte?
2. Jak dlouho na této škole učíte?
3. Jaký je Váš věk?
4. Který alternativní směr Vás nejvíce oslovil?
5. Vnímáte nějaká negativa na způsobu výuky, kterým učíte?
6. Hlavní důvody, proč učíte tímto způsobem?
7. Co si představujete pod pojmem tradiční způsob výuky?
8. Zkusila jste i tradiční způsob výuky?
9. Vnímáte rozdílnost dětí, které prochází alternativním vzděláváním od dětí z běžné školy? Jakou?
10. Prosím uveďte tři negativa a tři pozitiva tradičního způsobu výuky.

Otázky pro pedagogy z běžného vzdělávání:

1. Na jaké škole učíte?
2. Jak dlouho na této škole učíte?
3. Jaký je Váš věk?
4. Co si představujete pod pojmem alternativní vzdělávání?
5. Oslovil Vás nějaký alternativní směr? Jaký?
6. Zkusil/a jste někdy zapojit alternativní vzdělávání do běžné výuky?
7. Vnímáte nějaká negativa na způsobu, jakým učíte?
8. Uveďte hlavní důvody, proč tímto způsobem učíte.
9. Vnímáte rozdílnost dětí, které prochází běžným vzděláváním od dětí z alternativních škol? Jaké?
10. Prosím uveďte tři negativa a tři pozitiva alternativního vzdělávání.

5.2 Způsob získávání informací

Jak je uvedeno výše, informace k výzkumu byly získávané prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky, které byly zaznamenávány aplikací Speech Texter a následně přepracovány do textového dokumentu sloužící k analýze dat. Všichni respondenti byli seznámeni s nahráváním do aplikace. V rozhovoru byly použity připravené otázky, ale během rozhovoru bylo reagováno na podněty, které vysílali respondenti. Snaha byla získat co nejvíce důležitých postřehů pedagogických pracovníků. Zúčastnění byli informováni, že pokud se jich otázka dotkne osobně, nemusí odpovídat.

5.3 Organizace výzkumu

Sběr dat probíhal v období listopad 2022 – leden 2023. Délka rozhovorů byla individuální, ale respondenti byli upozorněni na dobu trvání cca 45 minut.

Respondenti byli upozorněni, že sesbíraná data budou sloužit pouze za účelem této bakalářské práce a vše bude interpretováno anonymně.

5.4 Vyhodnocení rozhovorů

Polostrukturované rozhovory vedené osobně i online s respondenty jsou základním zdrojem informací pro vyhodnocení výzkumného šetření. Rozhovory jsou tedy vyhodnoceny pomocí kategorií, které jsou rozděleny do tabulek. V tabulkách jsou použité zkratky BŠ – běžné školství a AŠ – alternativní školství.

Rozdílnost žáků z běžného a alternativního vzdělávání

V první tabulce se výzkum zabývá otázkou rozdílnosti žáků z alternativního a běžného vzdělávání. Respondentky odpovídaly dle vlastní zkušenosti s dětmi.

Tabulka 4: Rozdílnost žáků

| | Rozdílnost žáků |
|--------------------|---|
| Respondent 1 BŠ | Doposud jsem neměla možnost porovnat žáky z alternativních škol a žáky z běžného vzdělávání. |
| Respondent 2 BŠ | Za svoji pedagogickou kariéru jsem neměla možnost srovnání. |
| Respondent 3 BŠ | Nemohu posoudit, nikdy jsem neměla možnost posoudit tyto děti. |
| Respondent 4 AŠ | Žáci z alternativní školy bývají více otevření, nemají problém mluvit s dospělými, vyjádřit svůj názor, daleko lépe přijímají odlišnosti, jsou tolerantnější, nebojí se chyby, umí s ní pracovat, jsou si vědomi svojí hodnoty a znají své silné stránky, mají silnou vnitřní motivaci pro činnost. Dobře spolupracují, jsou kreativní, proaktivní a umějí říci ne. |
| Respondent 5 AŠ | Děti jsou zvyklé samostatněji o věcech přemýšlet, jsou zvyklé mít zodpovědnost a do určité míry se podílet na rozhodovacích procesech ve svém vzdělávání, nejsou tolik ve stresu, jsou zvyklé na férový přístup, vzájemný respekt mezi sebou i s pedagogem. Podílejí se na vytváření vlastních pravidel a jsou zvyklé o jejich dodržování či porušování mluvit a nebojí se ptát na cokoli, co chtějí vědět. |
| Respondent 6 AŠ | Ano vnímám rozdílnost dětí. Děti z alternativního vzdělávání jsou prostě své. Mají názory, umí se bavit s dospělými. Někdo je označuje za nevychované, ale ony jsou jen malí dospělí, co se nebojí vyjádřit. |

Z výsledků bylo zjištěno, že ani jedna z respondentek z běžného školství neměla možnost za svoji učitelskou kariéru poznat, a tedy porovnat rozdílnost dětí, které absolvovaly alternativní základní školu. Důvodem je, že pedagožky učí v místě svého bydliště a za prací v alternativním vzdělávání by musely daleko dojíždět. Naopak pedagožky z alternativního vzdělávání měly možnost porovnat děti. Stejně jako Kramperová a Krsňák 2018 si uvědomují, že absolventi alternativních základních škol budou umět lépe komunikovat, dokáží sdělit co potřebují, budou umět spolupracovat a respektovat druhé, nebudou se bát dospělých a budou mít zkušenosti s učením se od mladších dětí. Lze tedy konstatovat, že učitelé z klasických základních škol mají poměrně malou šanci dostat se k dítěti, které je absolventem alternativního vzdělávání, když pracují v malých městech či vesnicích a alternativní základní školy se nacházejí daleko od bydliště.

Přizpůsobování učiva ve výuce jak v běžném, tak alternativním vzdělávání

Tabulka přizpůsobování učiva nachází odpovědi na to, jak učitelé vnímají umožnění potřeb každého jedince.

Tabulka 5: Přizpůsobování učiva

| | Přizpůsobování učiva |
|--------------------|--|
| Respondent 1 BŠ | Žáci jsou přizpůsobeni klasické formě výuky, kdybych používala alternativní způsoby výuky, obávám se, že žáci využijí volnějších pravidel a nebudou věnovat učivu takovou pozornost. |
| Respondent 2 BŠ | Jsem nucena řídit se osnovami, které máme dané a dodržovat je. Není tedy možné úplně učivo přizpůsobit každému jedinci. Všichni musí umět stejně všechno. |
| Respondent 3 BŠ | Abych mohla každému dítěti vyhovět a přizpůsobit mu učivo, nemohla bych pracovat v běžné škole, kde je daný jasný řád a postup. |
| Respondent 4 AŠ | Žáci mají vytvářeno bezpečné prostředí, kde se s nimi jedná empaticky a s respektem. Tudíž se dítě v takovém prostředí koncentruje a učivo je přizpůsobováno potřebám každého dítěte. Jelikož není tolik dětí na jednoho učitele, je zde výhoda přizpůsobování učiva nadaným a méně nadaným dětem. |
| Respondent 5 AŠ | Děti mají možnost učit se svobodněji, ve věkově heterogenní malé skupině, v příjemném prostředí bez omezení daných |

| | |
|--------------------|--|
| | formálním režimem školy. Možno přizpůsobovat témata a jim věnovaný čas aktuální situaci a zájmu dětí. |
| Respondent 6 AŠ | Děti mají čas na každé téma, co je zajímavá a nikdo je nenutí do učiva. Netlučeme do dětí látku, kterou bezmyšlenkovitě opiší z tabule a posléze to při zkoušení vyblíjí. Dostávají dostatek prostoru na každé téma. |

Ze získaných informací z rozhovorů lze zjistit, jak jsou učitelé schopni přizpůsobovat učivo žákům. Učitelé klasické základní školy se shodují, že není v jejich silách přizpůsobit učivo žákům. Děti musí umět stejně a všechno a nemohou upřednostňovat jedince, který vyniká v určitém předmětu. Dle zjištěných informací zde musíme uznat kritiku reformních pedagogů, že tradiční škola jednostranně rozvíjí intelekt (Jůva, 2001). Jsou nuceni řídit se osnovami školy a nevystupovat ze své komfortní zóny. Také zde panuje strach, že by volnější průběh vyučování byl neúspěšný a žáci by využili volnost k nepozornosti. Zde musíme konfrontovat názor, jelikož děti sice potřebují řád, ale jde o to, jaký ten řád bude. Alternativní školy odmítají autoritativní řád, ale nechtějí docílit chaosu. Snaží se, aby děti byly přítomny při tvorbě pravidel a hranic a měly prostor k diskuzi (Kramperová, Kršňák. 2018).

Pedagožky alternativního vzdělávání se opět shodují, že zde nacházíme bezpečné prostředí, kde se dítě dobře koncentruje. Čapek 2017 je názoru, že učitel/průvodce by měl podporovat vše, co školní klima zlepšuje a potlačovat vše, co školní klima zhoršuje. Také se respondentky shodly, že učivo mohou přizpůsobovat žákům podle potřeby, protože mají dostatek času. Nacházíme zde propojení předmětů, tento způsob pomáhá dětem pochopit souvislosti a využitelnosti poznatků. Vyučování je založeno více na prožitku a pomocí pestré výuky může dítě objevovat, co ho zajímá a není mu striktně určováno, co má kdy dělat (medium.com, 2019, [online], cit. 15. března 2023). Z výzkumu jsme tedy zjistily, že pedagožky z běžných základních škol nemají dostatek prostoru na přizpůsobení učiva žákům z důvodů pevně dané osnovy. Zato alternativní vyučování umožňuje přizpůsobovat učivo jedincům podle jejich potřeb.

Možnosti individuálního přístupu ke každému dítěti

Tabulka individuální přístup nastiňuje zkušenosti pedagogických pracovníků, jak vnímají možnost vyučovat dítě individuálně, když je pomalejší, průměrné či naopak nadané.

Tabulka 6: Individuální přístup

| | Individuální přístup |
|--------------------|--|
| Respondent 1 BŠ | Nepřihlíží se na individuální tempo žáků. |
| Respondent 2 BŠ | Vzhledem k inkluzi nemohu dávat přednost nadaným žákům a musím se přizpůsobit slabším žákům. |
| Respondent 3 BŠ | V dnešní době se do běžné výuky zapojuje individuální přístup. A díky inkluzi to ani jinak nepůjde, protože bude vidět velká rozdílnost dětí. |
| Respondent 4 AŠ | V běžné formě výuky není možnost individuálního přístupu k dětem, protože se učitel stará jen o celek – odvykládá učivo a odchází. Já se snažím rozvíjet každého žáka k samostatné činnosti, kreativité a diskuzi. |
| Respondent 5 AŠ | Sledujeme každé dítě a věnujeme se jeho potřebám. Protože nemáme velký počet dětí jako je v běžném školství, můžeme si více všimnout individuality dítěte. |
| Respondent 6 AŠ | Je pro mě velice důležité, aby se na každého človíčka pohlíželo individuálně. Každý jsme originál a máme jiné tempo i jiné zájmy. Podporuji ve „svých“ dětech jejich zájmy. |

Z rozhovorů, které byly provedeny s respondenty vyučující klasickou formou vyplývá, že dvě ze tří učitelek jsou nucené k individuálnímu přístupu kvůli inkluzi. Nejsou tedy nakloněné individuálnímu přístupu, protože se nedostane na chytřejší žáky a vše bude podřízeno pomalejším žákům, ale musí se mu přizpůsobit. Berberichová, Lang, 1998 uvádí, že individuální přístup stojí především na přístupu a osobnosti učitele. Tento pohled by bylo možné uvést jako další téma bakalářské práce a polemizovat o tomto názoru. Třetí respondentka uvedla, že vůbec nepřihlíží na individuální přístup. Z toho názoru trochu mrazí a můžeme podle této reakce a odpovědi soudit, že respondentka vyžaduje látku od všech žáků na stejné úrovni. Smékal, 2006 říká: „*Individuální přístup je opomíjený pedagogický princip, který je zakotvený v teorii poznání osobnosti člověka.*“

Respondentky alternativního vzdělávání se shodly na důležitosti individuálního přístupu ke každému dítěti a rozvíjet ho na takové úrovni, jak je zrovna připraveno. Průcha, Walterová, Mareš 2009 prezentují individuální přístup: „*učitelé mají respektovat specifické vlastnosti jednotlivých žáků, např. individuální styl učení, tempo učení.*“ Z rozhovorů u alternativních pedagožek vyplynulo, že dodržují a jsou zastávkyněmi takového přístupu. Uvedly, že v alternativních systémech o individuální přístup jde, a proto tímto způsobem učí. Respondentka uvádí: „*jsm šťastná, když jsou děti motivované a mají chuť se rozvíjet dle svého*

uvážení a tempa, aniž bych zasahovala do jeho práce.“ Respondentky i Průcha, 1994 tvrdí, že tyto školy jsou zaměřené pedocentricky. Znamená to, že je výchova zaměřena na bytost dítěte a vykonává činnosti v souladu s individualitou dítěte. Jedna z respondentek uvedla, že každý jsme originál a máme své tempo učení a rozdílné zájmy.

Kombinace alternativního a běžného vzdělávání ve výuce

V tabulce kombinace výuky zjišťujeme, jestli využívají pedagogové v běžné základní škole alternativní prvky a naopak, jestli alternativní pedagogové využívají „něco“ z běžného vzdělávání.

Tabulka 7: Kombinace výuky

| | Kombinace výuky |
|--------------------|---|
| Respondent 1 BŠ | Bohužel jsem ještě neměla prostor k využití prvků z alternativního vzdělávání v běžné výuce. |
| Respondent 2 BŠ | V informatice se snažím zapojit školu hrou, kdy pracujeme s roboty nebo děláme statistiky v terénu. |
| Respondent 3 BŠ | V době studia jsem absolvovala volitelný předmět Alternativní školy, kde jsme chodili i na náslechy do různých alternativních škol. V každé škole mě nějaký prvek zaujal a já osobně do výuky řadím prvky z více alternativních směrů a nemusím se držet pouze jednoho z nich. |
| Respondent 4 AŠ | Pracuji na takové škole, která mi umožnila kombinaci prvků ze všech alternativních směrů, které mi dávají smysl a nepluji striktně v jednom směru. Využívala jsem převážně waldorf, montessori a intuitivní pedagogiku. |
| Respondent 5 AŠ | Učila jsem 12 let na gymnázium a už vím, že se k tomuto systému vracet nechci a ani běžnou výuku nepoužívat tam kde učím nyní. Jde mi o dítě a jeho přirozený rozvoj. Zapojuji do výuky badatelské učení, učení venku, učení prožitkem a také RWL neboli učení v reálném světě. |
| Respondent 6 AŠ | Jsem nakloněná kombinaci směrů waldorf s montessori. Ale nejvíce mě oslovil směr summerhill. |

Další pohled na výzkum nás seznamuje s kombinací výuky alternativního vzdělávání propojením s tradičním způsobem. Při zjišťování, jestli je možné kombinovat výuku s různými alternativními prvky, můžeme vidět malé světélko naděje, že i pedagožky z běžného školství mají snahu nějaký prvek zapojit.

Respondentky dvě ze tří potvrzují moji domněnku, že lze využít prvků alternativního vzdělávání do tradiční výuky. Jedna respondentka je přesvědčená, že je dobré kombinovat prvky alternativního vzdělávání a uvádí, že díky místu, kde pracuje, nemusí se držet jednoho směru, ale může využívat více prvků, které ji zaujaly. Druhá respondentka uvedla, že využívá pouze školu hrou a o hlavních alternativních směrech nemá moc přehled. Třetí respondentka nenašla prostor v běžné výuce, aby využila prvků alternativního systému. Učitelky běžného vzdělávání mají v podvědomí existenci alternativních systémů, ale z rozhovorů vyplynulo, že koncepce znají obecně.

Respondentky alternativního systému jsou přesvědčené, že s klasickou formou výuky nechtějí mít nic společného. To byl důvod věnovat se alternativním směrům a využívat jak hlavní alternativní systémy, tak zapojovat nové moderní alternativní systémy. Nové moderní alternativní metody jsou označovány všechny metody, které nejsou přímo odvozené od koncepcí reformní pedagogiky (Průcha, 1994). Respondentky si jsou vědomé klasickými alternativními systémy a znají jejich koncepci. Uvedly, že se snaží rozšiřovat si obzory a hledají další možné metody, které je osloví a mohou zapojit do výuky. Dvě respondentky převážně zapojují a jsou nakloněny z hlavních koncepcí montessori a waldorf. Třetí respondentku oslovily směry učení prožitkem, badatelské učení, učení venku a učení v reálném světě.

Časová přizpůsobivost učiva žákům v běžné a alternativní základní škole

V tabulce časová přizpůsobivost se pedagogové vyjadřují k možnosti přizpůsobit učivo žákům, kteří nejsou schopni v dané časové dotaci stihnout pochopit učivo.

Tabulka 8: Časová přizpůsobivost

| | Časová přizpůsobivost |
|--------------------|---|
| Respondent 1 BŠ | V běžné výuce je žákovi jasně nastaveno, co kdy se má naučit. Řídím se podle daných osnov, které jsou ohraničené dobou trvání. |
| Respondent 2 BŠ | Nestíháš, je nutné doučit se doma, popřípadě domluvit se na doučování. |
| Respondent 3 BŠ | Řazení předmětů podle rozvrhu nám ani nedovoluje časově přizpůsobit výuku. Všechny děti mají stejný časový harmonogram a musí se dodržet. Když nějaké dítě nestíhá, má možnost individuální konzultace. |
| Respondent 4 AŠ | Děti mají času dostatek. Je pouze na nich, jak si svojí práci rozvrhnou. |

| | |
|--------------------|---|
| Respondent 5 AŠ | Nemáme zde nutnost dodržovat ŠPV, proto je zde možnost přizpůsobovat témata a věnovat čas aktuální situaci a zájmu dětí. |
| Respondent 6 AŠ | Když se dětem nechce, nemusejí se do výuky vůbec zapojit a mohou (berte s rezervou) houpat se třeba na lustru. Učivo si přizpůsobují podle jejich osobních zájmů. |

Zjišťování časové přizpůsobivosti v alternativním i běžném vzdělávání z výzkumu vyplynulo, že v běžném vzdělávání není možné časově přizpůsobit výuku. Pedagožky z běžného vzdělávání se shodly, že mají dané, co se děti za vyučovací hodinu mají naučit a toho se drží. V případě nepochopení látky, je možné doučování či individuální konzultace. Doučování nemusí nést pouze negativní nálepkou, ale přináší i výhody. Děti se mohou odreagovat, přináší hlubší pohled na dané téma, podporuje děti v komunikaci nebo může zvyšovat sebedůvěru (bridgeacademy.cz, 2023, [online], cit. 15. března 2023).

Respondentky alternativního vzdělávání se také shodly v odpovědích. Děti mají dostatek času na svoji práci. Není nutné, aby se žáci zapojovali do výuky, když se zrovna necítí na učení. Jedna respondentka uvedla: *„každé dítě je zvědavé a chce se učit nové věci, tak proč bych ho měla tlačit k něčemu, co ho v určitou dobu nezajímá.“*

I když si každé dítě svůj týdenní plán musí splnit, je ovšem na každém z nich, jestli učivo nechají na poslední chvíli, nebo si své „povinnosti“ plní průběžně. Stejně jako klasické základní školy, tak i alternativní školy musí plnit rámcový vzdělávací program (sancedetem.cz, 2011-2023, [online], cit. 16. března 2023).

Pozitiva alternativního a běžného vzdělávání

Respondentky poukazují na pozitiva v systému vzdělávání, kterým neučí. Respondentky běžného vzdělávání hledají pozitiva v alternativním systému a alternativní pedagogové hledají pozitiva v běžném systému.

Tabulka 9: Pozitiva alternativního/běžného vzdělávání

| | Pozitiva vzdělávání |
|--------------------|---|
| Respondent 1 BŠ | Vidím větší zapojení do výuky, vnitřní motivace žáků, přizpůsobování učiva a kvalitnější probrání učiva. |
| Respondent 2 BŠ | Tak to nevím. |
| Respondent 3 BŠ | Žáci se učí zábavnou formou. |
| Respondent 4 AŠ | Pozitiva spatřuji téměř výhradně na straně učitele: má mocné nástroje k přinucení žáka pracovat, jako je trest, známky nebo pochvaly. Mají také jednoduchou přípravu na hodinu, nemusí nic vymýšlet a jedou tzv. podle učitele. |
| Respondent 5 AŠ | Pedagog jako státní zaměstnanec s pravidelným platem, dovolenou, nemocenským a sociálním pojištěním. Možnost suplování za jiné pedagogy, protože je větší kolektiv. |
| Respondent 6 AŠ | Nic pozitivního na výuce neshledávám. |

Z výsledků je patrné, že pedagogové z běžného vzdělávání mají velice obecné znalosti o alternativním vzdělávání. Jak uvádí Kramperová a Kršňák 2018 alternativní vzdělávání má mnoho kladných stránek, a proto jsou čím dál více vyhledávanou formou vzdělávání pro děti. Tyto školy úzce spolupracují s rodiči a škola si je vědoma, že rodič je pro dítě to nejdůležitější. Dbá se na osobnost žáka a přistupuje se k dítěti s důvěrou a řeší jejich emoce.

Z odpovědí respondentů alternativního vzdělávání vyšlo pro dítě, že běžné vzdělávání je naprosto nepoužitelné. Tři ze tří pedagožek nenašly ani jedno pozitivum vůči dítěti. Z rozhovorů plyne, že po předešlé zkušenosti by na tradiční základní školy pracovat už nešly a své děti by nepřihlásily. Můžeme si dovolit říct, že tyto tři respondentky jsou bojovnicemi za alternativní přístupy k dětem. Frontální výuka vede dítě spíše k pasivitě a nekonečné výklady, které se musí „biflovat“, jsou v životě nepotřebné. Alternativní škola učí děti kreativě, spolupráci, komunikaci a schopnosti diskuze. To jsou důvody, proč dát dítě do alternativní školy. Dítě tak bude připraveno pro zaměstnavatele a nebude se bát říct něco špatně (sancedetem.cz, 2011-2023, [online], cit. 17. března 2023). Pozitiva jsou spatřována pouze na straně pedagoga, který si nemusí rozsáhle připravovat materiály, a na děti je využíváno základních prostředků odměn a trestů. Jak píše Jůva 1995: „*Vychovávat máme především příkladem a působením prostředí.*“

Negativa alternativního a běžného vzdělávání

Respondentky v tabulce negativa vzdělávání hledají negativa v systému vzdělávání, kterým neučí. Respondentky běžného vzdělávání hledají negativa v alternativním systému a alternativní pedagogové hledají negativa v běžném systému.

Tabulka 10: Negativa alternativního/běžného vzdělávání

| | Negativa vzdělávání |
|--------------------|---|
| Respondent 1 BŠ | Horší zapojení žáků při přechodu na školu s běžným vzděláváním. |
| Respondent 2 BŠ | Hodiny musí být promyšlené do nejmenšího detailu. |
| Respondent 3 BŠ | Malá nabídka všech stupňů alternativních škol. Tím je horší přechod do běžné školy. A také si myslím, že vlastní výběr a volnost není možno vždy dodržet v budoucím životě. |
| Respondent 4 AŠ | Potlačení jakékoliv chuti do samostatné činnosti, kreativity, diskuze. Šikana, kterou často učitel nevidí. |
| Respondent 5 AŠ | Velké množství dětí. Není možnost individuálního přístupu. Krátké přestávky přesně dané. Často vyhořelí pedagogové, co nemají rádi děti. Známkování, domácí úkoly. |
| Respondent 6 AŠ | Nesmyslné známkování domácích úkolů, hodně dětí ve třídě. Učitelé, co proberou látku a děti vyblejí nadrcenou látku. Testy z lekce a šílené pětiminutovky. |

Respondentky z běžného vzdělávání vidí negativa na alternativním vzdělávání hlavně v zapojení dítěte na střední školu po absolvování alternativní základní školy, protože je malá nabídka všech stupňů škol. S tímto názorem se ztotožňuji, protože je opravdu malá nabídka středních alternativních škol. A jak Ludwig a kol. 2008 uvádí, každá změna u dítěte může vést k problémům – např. absence obvyklého prostředí a osobní důvěry mezi studentem a pedagogem. Jedna respondentka je toho názoru, že učitelé musí mít naplánované hodiny do detailů a stojí je to hodně času, když v běžném vzdělávání jedou podle učebnic a osnov jasně daných. Z tohoto tvrzení plyne jasná neznalost poměrů alternativních škol. Děti si plánují své povinnosti samy a učitel/průvodce přihlíží a maximálně vede, aby se děti rozvíjely do všech rovin (sancedetem.cz, 2011-2023, [online], cit.17. března 2023). Také je zde názor, že děti nemusí volnost a vlastní výběr dodržet v budoucnu např. v zaměstnání. Z tohoto tvrzení plyne, že si pedagožka z běžného vzdělávání myslí, že žáci klasické základní školy mají lepší řád a sebedisciplínu.

Respondentky alternativního systému se určitě shodují, že velké mínus v běžném vzdělávání jsou úkoly a nesmyslné známkování, které potlačuje chuť do práce. Dále jedna z respondentek poukazuje na mnoho dětí ve třídě a případnou šikanu, která není vidět.

6 Diskuze

V této části bude probráno splnění hlavního cíle a jeho dílčích částí. Hlavním cílem bylo zjistit, jaký pohled mají pedagogičtí pracovníci z běžné nebo alternativní základní školy na alternativní vzdělávání. Tento cíl byl splněn pomocí dílčích cílů. Prvním dílčím cílem bylo zjistit rozdílnost vzdělávání z pohledů učitelů na běžné a alternativní základní škole. Z rozhovorů jsme zjistili, že uváděné rozdíly v literatuře odpovídají zkušenostem respondentek. Rozdílnost je jak v postupech vzdělávání žáků, tak i samotní žáci jsou jiní, jak děti v klasické základní škole. Pedagogové se k dětem chovají s respektem a empatií. Děti se stávají samostatnými a zodpovědnými. Klasická základní škola vede děti k biflování pod vedením pedagogického drilu. Děti zde nemají prostor k samostatnému výběru učiva a nenahlíží se na jejich individuální potřeby.

Druhým dílčím cílem bylo zjistit, jaká negativa pozorují pedagogové na alternativním a běžném vzdělávání (tabulka č. 10). Otázka byla přímá v polostrukturovaném rozhovoru, respondentky u ní měly možnost se rozpovídat a najít vše, co se jim na dané výuce nelíbí. Pedagožky z klasické základní školy uváděly negativa na alternativní způsoby výuky. Odpovědi byly čistě osobního názoru bez předešlých zkušeností. První respondentka uvedla, že je možné hůře zapojovat žáky při přechodu z alternativního vzdělávání na klasickou školu. Žáci jsou zvyklí na volnost a pracovat podle sebe. Respondentka si neuměla představit, že by se žáci v okamžiku naučili kázni a poslušnosti. Druhá respondentka uvedla jako negativum, že učitelé musí být připraveni do posledního detailu na výuku. Tady si můžeme tedy představit, že příprava učitelů na klasické základní škole je minimální. Třetí respondentka je názoru, že vlastní výběr a možnost volnosti není v budoucnu možné dodržet a absolventi alternativního vzdělávání nebudou schopni dodržovat stanovená pravidla například v zaměstnání. Respondentky, které prošly klasickým vzděláváním a nyní se zabývají pouze alternativní formou, hledaly negativa na klasickém vzdělávání. U první respondentky jsme se setkaly s odpovědí, kterou uváděly všechny tři pedagožky. Alternativní školství chce, aby se děti rozvíjely na všech úrovních tak jak to cítí dítě samo, aby bylo kreativní, mělo své názory. Tohle vše klasické školství nedovoluje a brzdí dítě v samostatnosti. Druhá respondentka poukázala v klasickém školství na nemožnost individuálního přístupu a přeplněné školní třídy a nesmyslné známkování a plnění domácích úkolů. Třetí respondentka neopomenula zmínit biflování nesmyslného množství učiva, které musí žáci umět nejlépe nazpaměť.

Třetím a zároveň posledním dílčím cílem bylo zjistit, jaká pozitiva pozorují pedagogové na alternativním a běžném vzdělávání. Z tabulky číslo 9 můžeme vyčíst, že respondentky alternativního vzdělávání neshledávají žádná pozitiva na klasické formě vzdělávání pro děti. Spatřují pozitiva pouze na straně učitelů. Respondentky z klasického vzdělávání hledaly pozitiva na alternativním vzdělávání. Opět musíme upozornit, že odpovědi jsou pouze jejich domněnky, které neodpovídají opravdovým zkušenostem. První respondentka našla více pozitivních věcí než kolegyně. Odpovědi lze nalézt v tabulce č. 9. Druhá respondentka nevěděla žádný klad, který přináší alternativní školství a třetí respondentka uvedla známý pojem škola hrou.

Hlavním cílem tedy bylo zjistit, jaké pohledy mají pedagogové na alternativní a běžné vzdělávání. Respondentky z klasické základní školy berou alternativní školy jako místo, kde si děti učení osvojují pomocí hry, ale jsou nakloněné klasickému způsobu vyučování. Děti potřebují pravidla a hranice a ty v alternativní škole nejsou dané tak striktně. Respondentky alternativního vzdělávání jsou přesvědčené, že inovace děti potřebují a díky rychle se měnící společnosti chtějí, aby děti byly soběstačné a zodpovědné. Klasické vzdělávání zavrhuje a už by se k němu nevrátily, jak u sebe, tak ani u svých dětí.

Výsledek výzkumného šetření poukazuje na neznalost alternativního školství respondentek, které vyučují na malých městech na klasických základních školách, a tedy alternativní základní školy mají daleko od svého bydliště. Nacházíme zde prostor pro další možné zkoumání, jestli toto tvrzení odpovídá, nebo zda i pedagožky z velkých měst, kde jsou přístupné alternativní základní školy, mají inovace pouze v povědomí. Respondentky z klasického vzdělávání tedy mají pohled na alternativní vzdělávání pouze obecný a pokud jim školství nenařídí změny, zůstanou u toho, co ví a znají. U respondentek z alternativního vzdělávání šetření přineslo poznatek, že by se ke klasickému vzdělávání už nevrátily a jsou spokojeny s alternativní formou. Jejich spokojenost se odráží ve spokojenosti dětí a jejich budoucnosti.

Závěr

V úvodu bakalářské práce byly definovány pojmy alternativní školství, které prostupuje celou prací, historie alternativního školství a dále vlastnosti a funkce alternativního školství. Práce se věnovala typům alternativních škol a byly zde popsány konkrétní alternativní směry působící na území České republiky. Závěrem teoretické části práce seznamuje s novými směry alternativního vzdělávání.

Cílem bylo zjistit, jaké alternativní směry jsou dostupné na území České republiky.

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit za pomoci orientačního výzkumného šetření pomocí rozhovoru názory pedagogů z různých koutů České republiky na alternativní vzdělávání. Rozhovory byly vedeny s pedagogy z běžných základních škol a s pedagogy zaměřenými na alternativní vzdělávání.

Pojem alternativní či inovativní školství se pomalu dostává do povědomí všech. Je to tím, že v současné době si pedagogové mohou vybírat, v jaké škole budou působit. Ovšem názory na tyto školy se liší. V každém případě se tyto školy snaží dosáhnout dojmu, že připraví dítě přirozeným způsobem na život.

Na základě vyhodnocení výzkumného šetření bylo zjištěno, že učitelé z běžných základních škol mají alternativní školství v povědomí, ale jejich znalosti o těchto typech jsou spíše obecné. Je to i tím, že respondentky, které byly osloveny, nemají v blízkosti svého působení žádnou alternativní školu. Jsou nakloněné, že využijí nějaký alternativní prvek ve výuce, ale do hloubky nezamíří.

Respondentky, které nyní zastávají alternativní výuku, jsou alternativním konceptům nakloněné. Prošly jako děti klasickou výukou a také byly zaměstnané na běžných základních školách, mají tedy porovnání a jsou názoru, že nikdy více nechtějí klasickou formou učit. Chtějí, aby z dětí vyrůstaly lidé zodpovědní, komunikativní a samostatní, což běžná škola neumožňuje.

Pozitivní na svém výzkumu shledávám, že pouze jedna pedagožka nezapojuje prvky alternativního školství. Zbytek oslovených respondentek ve své praxi občas zapojí inovativní prvek.

Myslím si, že současná doba je více nakloněná využívat nové metody, i když se o to učitelé z klasické školy moc nesnaží a radši se drží svých starých zavedených způsobů. Pevně doufám, že se rozšíří alternativní prvky do vesnic i malých měst a učitelé začnou být nakloněni

moderním metodám. Je třeba však mít na paměti, že každý student má svůj vlastní způsob učení a některé metody mohou být pro některé studenty účinnější než jiné. Proto je důležité, aby učitelé byli schopni vybrat ty správné metody pro každého studenta a aby se snažili najít rovnováhu mezi tradičními metodami vzdělávání a alternativními metodami vzdělávání.

Literatura

ANDERLIK, Lore, 2019. *Jedna cesta pro všechny!* Czech edition Montessori ČR, z.s.,2019. ISBN 978-80-906627-5-9.

BILTON, Helen, 2010. *Outdoor Learning in the Early Years: management and innovation*. 3.rd ed. ISBN 0-203-86013-6.

ČAPEK, Robert. 2017. *Líný učitel. Jak učit dobře a efektivně*. Copyright © Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o. ISBN 978-80-7496-344-5.

HÁBL, Jan. JANIŠ, Kamil ml. 2010. *Přehled dějin pedagogiky*. Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-044-3.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. 1998. *Program podpory zdraví ve škole. Rukověť projektu zdravá škola*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-263-7.

JAKUBEC, Václav. RÝDL, Karel. 1991. *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera*. © nakladatelství Baltazar. ISBN 80-900307-2-6.

JŮVA, Vladimír et al. 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.

JŮVA, Vladimír. 1995. *Stručné dějiny pedagogiky*. 3., rozš., vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-07-9.

KASPER, Tomáš. KASPEROVÁ, Dana, 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-6923-3.

KOLEKTIV AUTORŮ. 2020. *Předškolní vzdělávání orientované na dítě. Step by Step/Začít spolu*. Praha: Step by Step ČR, o. p. s. ISBN 978-80-907802-0-0.

KRAMPEROVÁ, Lucie. KRŠŇÁK, Jan. 2018. *Jak se učí živě? Rozhovory o inovativních školách*. DharmaGaia. ISBN 978-807-436-087-9.

LANG, Greg. BERBERICHOVÁ, Chris. 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-144-4.

LUDWIG, Harald. a kol. 2008. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Praha: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80—7395—049-1.

MONTESORIOVÁ, Maria, 2012. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-382-0.

- MONTESORIOVÁ, Maria, 2017. *Objevování dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1234-8.
- PELIKÁN, Jiří. 1998. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7184-569-0.
- POL, Milan. 1995. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: MU. ISBN 80-210-1097-5.
- PRŮCHA, Jan. 2001. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, Jan. 2004. *Alternativní školy*. Gaudeamus. ISBN 80-7041-972-5.
- PRŮCHA, Jan. 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 3., aktualizace. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.
- PRŮCHA, Jan. 2015. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. 1998. *Pedagogický slovník*. 2.rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.
- PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. 2009. *Pedagogický slovník*. Nové, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RÝDL, Karel. 1994. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: autor nákladem vlastním. ISBN 80-900035-8-3.
- STRAUSS, Anselm. CORBINOVÁ, Juliet. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Nakladatelství Albert, Boskovice. ISBN 80-85834-60-X.
- SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA, Vladimír. 1996. *Alternativní školy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-19-2.
- ŠVAŘÍČEK, Roman. ŠEĐOVÁ, Klára. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- WENKW, Hans. ROHNER, Roel, 2000. *Ať žije škola daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-82-6.

ZELINKOVÁ, Olga. 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.

Internetové zdroje

Asociace Svobodných Demokratických Škol. *O nás ASDŠ*. [online]. © 2023 Asociace svobodných demokratických škol. Vytvořeno pomocí WordPressu a šablony Mesmerize. [cit. 6.3.2023]. Dostupné z: <https://www.asociacesds.cz/o-nas/>

Bridge Academy. *Výhody doučování a jak individuální výuka pomáhá studentům*. [online]. Copyright © 2023 BRIDGE Academy. [cit. 15.3.2023]. Dostupné z:

<https://www.bridgeacademy.cz/cz/blog/post/vyhody-doucovani-a-jak-individualni-vyuka-pomaha-studentum>

Intu: Nejhravější cesta k sobě. *Intu tady a teď – co vzniká a kam se posouvá*. [online]. Copyright © 2023. [cit. 29.2.2023]. Dostupné z: <http://intuitivnipedagogika.cz/category/clanky/>

Medium. *Alternativní základní vzdělávání v ČR*. 2019. [online]. [cit.15.3.2023]. Dostupné z: <https://medium.com/edtech-kisk/alternativn%C3%AD-z%C3%A1kladn%C3%AD-vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-v-%C4%8Dr-39ac6e3b02fe>

Metodický portál RVP.CZ. *Prožitek jako způsob učení*. [online]. 2013 [cit. 29.3.2023]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/17861/PROZITEK-JAKO-ZPUSOB-UCENI.html>

Metodický portál RVP.CZ. *Environmentální vzdělávání a výuka venku*. [online]. 2019 [cit. 29.3.2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21927/ENVIRONMENTALNI-VZDELAVANI-A-VYUKA-VENKU.html>

Montessori kurz.cz [online]. © 2022, [cit.14.9.2022]. Dostupné z:

<https://montessorikurz.cz/poslusnost-svoboda-a-hranice/>

SMÉKAL, Vladimír. 2006. *Individuální přístup jako podmínka kvality života žáků*. [online]. [cit. 15.3.2023]. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/z21/puv/sbornik_06/pdf/032.pdf

Stránky Asociace waldorfských škol České republiky. *Waldorfské školy* [online]. © AWŠ ČR 2008, [cit.9.9.2022]. Dostupné z:

https://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa

Svobodová, Hana. 2018. *Hodnocení v badatelsky orientovaném vyučování: praktické tipy a zkušenosti od učitelů*. [online]. [cit. 29.3.2023]. ISBN 978-80-87905-17-3. Dostupné z: https://globe-czech.cz/_files/userfiles/Tereza_-_hodnoceni_BOV.pdf

Šance dětem. *Alternativní školství*. [online]. © obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s. 2011-2023. [cit. 29.3.2023]. ISSN 1805-8876. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/alternativni-skolstvi>

Pedagogika časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. *Smysl a vliv reformních idejí alternativního pedagogického hnutí v České republice v 90. letech* [online]. [cit.21.2.2023]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2687>

Peníze.cz. Obchodní rejstřík. *Kruh přátel Jenských škol Poděbrady v likvidaci* [online]. © 2000-2022, [cit.1.9.2022]. Dostupné z: <https://rejstrik.penize.cz/ares/48931713-kruh-pratel-jenskych-skol-podebrady-v-likvidaci>

Zákony pro lidi. Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2022, [cit.28.9.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Začít spolu. *O programu Začít spolu* [online]. © 2020 Step by Step Česká republika, o.p.s., [cit.5.9.2022]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/>

Samostatné dítě [online]. Copyright 2022, [cit. 3.9.2022]. Dostupné z: <https://www.samostatne-dite.cz/montessori-pedagogika-v-praxi/senzitivni-obdobi-pro-rad-a-poradek/>

Seznam tabulek

| | |
|--|----|
| Tabulka 1: Rozdělení tradiční a alternativní formy | 11 |
| Tabulka 2: Typologie alternativních škol podle Průchy (2012) | 13 |
| Tabulka 3: Senzitivní fáze Marie Montessori, dle Kaspera, Kasperové (2008, s. 132)..... | 16 |
| Tabulka 4: Rozdílnost žáků..... | 30 |
| Tabulka 5: Přizpůsobování učiva..... | 31 |
| Tabulka 6: Individuální přístup..... | 33 |
| Tabulka 7: Kombinace výuky | 34 |
| Tabulka 8: Časová přizpůsobivost | 35 |
| Tabulka 9: Pozitiva alternativního/běžného vzdělávání | 37 |
| Tabulka 10: Negativa alternativního/běžného vzdělávání | 38 |

Anotace

Bakalářská práce se zabývá alternativním vzděláváním očima pedagogů, charakterizuje alternativní školy nacházející se na území České republiky a představuje nové moderní přístupy. Dále tato bakalářská práce představuje názory pedagogů z alternativních i běžných základních škol na alternativní vzdělávání v České republice.

Klíčová slova

Alternativní školy, alternativní vzdělávání, běžné vzdělávání.

Abstract

The bachelor's thesis deals with alternative education through the eyes of pedagogues, characterizes alternative schools located in the territory of the Czech Republic and presents new modern approaches. Furthermore, this bachelor's thesis presents the opinions of pedagogues from alternative and regular elementary schools on alternative education in the Czech Republic.

Key words

Alternative schools, alternative education, regular education.