

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Motivace rodičů pro zařazení dítěte do alternativní školy

Michala Henkrichová

Bakalářská práce

2013

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Michala Henkrichová
Osobní číslo: H10256
Studijní program: B6107 Humanitní studia
Studijní obor: Humanitní studia
Název tématu: Motivace rodičů pro zařazení dítěte do alternativní školy
Zadávající katedra: Katedra věd o výchově

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaká motivace vede rodiče k tomu, aby zvolily alternativní školu pro vzdělávání svých dětí a zda se splnila jejich očekávání a představy. Práce se také zaměří na základní filozofii alternativních škol, jejich vývoj v regionu, vývoj a odlišnost od tradičních (běžných) škol. Ve výzkumu budou použity následující metody: strukturovaný dotazník a rozhovor s rodiči. Výzkum bude prováděn ve vybraných alternativních základních školách na Pardubicku.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

MONTESSORI, M. Od dětství k dospívání, Praha: TRITON, 2011. 117 s. ISBN 978-80-7387-478-0.

ZELNIKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes, Praha: Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5. RÝDL, K. Metody Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce, Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. 199 s. ISBN 978-80-7395-004-0. RÝDL, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti, Brno: Marek Zeman, 1994. 264 s. ISBN 80-900035-8-3.

RONOVSKÝ, V. Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky. Hranice: Fabula, 2011. 113 s. ISBN 978-80-86600-83-3.

GRUNELIUS, E. M. Výchova v raném dětském věku. Říčany u Prahy: Baltazar, 1992. 59 s. ISBN 80-900307-3-4.

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Adriana Sychrová, Ph.D.
Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce: 28. března 2012
Termín odevzdání bakalářské práce: 31. března 2013




prof. PhDr. Petr Vorel, CSc.
děkan



Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
532 10 Pardubice, Studentská 84

L.S.



Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 1. listopadu 2012

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 27. 3. 2013

.....
Michala Henkrichová

Poděkování

Ráda bych poděkovala Prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc., který ač nebyl oficiálně vedoucím mé bakalářské práce, tak ji i přesto s velkou ochotou odborně vedl. Děkuji především za vstřícný přístup a cenné rady a připomínky, které mi poskytoval v průběhu tvorby bakalářské práce.

Děkuji Mgr. Adrianě Sychrové, Ph.D. za cenné připomínky, které mi pomohly dokončit bakalářskou práci do výsledné podoby.

Děkuji i své rodině a příteli za jejich podporu nejen při psaní bakalářské práce, ale v průběhu celého studia.

ANOTACE

Tématem bakalářské práce je motivace rodičů pro zařazení dítěte do alternativní školy. V teoretické části věnuji pozornost především základním informacím o alternativních školách se zaměřením na školy montessoriovské, waldorfské, jenské a daltonské. V praktické části se zabývám motivací, která vede rodiče k tomu, aby zvolili alternativní školu pro vzdělávání svých dětí. Ve vlastní formě smíšeného výzkumu využívám dotazníkového šetření a rozhovorů, avšak ty jsou uvedeny jen ilustrativně.

KLÍČOVÁ SLOVA

rodiče, alternativní školy, Montessori pedagogika, waldorfská pedagogika, daltonský plán, jenský plán

TITLE

The Motivation of Parents for Including a Child into Alternative school

ANNOTATION

The theme of my thesis is motivation of parents to place their child in an alternative school. The theoretical part concentrates mainly on basic information about alternative schools with a focus on Montessori, Waldorf, Jena and Dalton schools. The practical part deals with the motivation that leads parents to choose an alternative school for their children's education. In my own form of a mixed research I use questionnaire surveys and interviews, but they are shown only as an illustration.

KEYWORDS

parents, alternative schools, Montessori pedagogy, Waldorf pedagogy, the Dalton plan, the Jena plan

OBSAH

ÚVOD	9
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	11
1.1 Motivace	11
1.2 Alternativní škola.....	12
2 VZNIK A VÝVOJ ALTERNATIVNÍCH ŠKOL V ČR.....	14
2.1 Alternativní školy na Pardubicku	15
2.1.1 Základní škola Waldorfská Pardubice	15
2.1.2 Základní škola Pardubice – Polabiny	16
2.1.3 Základní škola Na rovině Lázně Bohdaneč	16
3 MONTESSORI PEDAGOGIKA	17
3.1 Život a dílo Marie Montessori	17
3.2 Principy Montessori pedagogiky	19
3.2.1 Připravené prostředí.....	19
3.2.2 Polarizace pozornosti.....	20
3.2.3 Senzitivní období (fáze).....	20
3.2.3 Princip věkové heterogenity.....	21
3.2.4 Kosmická výchova	21
3.2.5 Didaktický materiál	22
3.2.6 Princip svobody a samostatnosti	22
4 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA	24
4.1 Život a dílo Rudolfa Steinera.....	24
4.2 Principy a zásady současné waldorfské pedagogiky	26
4.2.1 Učební plán a osnovy.....	26
4.2.2 Vyučování v epochách.....	29
4.2.3 Výuka náboženství	30
4.2.4 Hodnocení žáků	30
5 JENSKÝ PLÁN	31
5.1 Život a dílo Petera Petersena	31
5.2 Principy jenského plánu	32
5.2.1 Teorie a praxe skupinového vyučování	32
5.2.3 Týdenní plán a jeho rytmus.....	38

6 DALTONSKÝ PLÁN	40
6. 1 Pojem „pensum“ v daltonském vyučování.....	41
6. 2 Principy daltonského plánu	41
6. 2. 1 Svoboda a zodpovědnost.....	41
6. 2. 2 Samostatnost.....	42
6. 2. 3 Spolupráce.....	42
6. 2. 4 Organizace vyučování.....	43
7 PRAKTICKÁ ČÁST	45
7. 1 Výzkumný problém.....	45
7. 2 Cíl výzkumu	45
7. 3 Charakteristika souboru respondentů.....	45
7. 4 Metodologie výzkumného šetření.....	45
7. 5 Předvýzkum	46
7. 6 Popis průběhu sběru dat	46
7. 6. 1 Dotazníky	46
7. 6. 2 Rozhovory.....	47
7.7 Analýza získaných dat.....	47
7. 8 Vyhodnocení dotazníků a interpretace dat	48
7. 8. 1 Vyhodnocení otázek ze základní školy s Montessori výukou	48
7. 8. 2 Vyhodnocení otázek ze základní školy waldorfské.....	54
7. 9 Metodologický bonus.....	61
7. 9. 1 Rozhovory – rodiče ze základní školy waldorfské.....	61
7. 9. 2 Rozhovory – rodiče ze základní školy s Montessori výukou.....	62
7. 9. 3 Rozhovory – učitelky ze základní školy waldorfské	63
7. 10 Závěr výzkumu	65
ZÁVĚR	67
POUŽITÁ LITERATURA	69
PŘÍLOHY	71

ÚVOD

Snad každé dítě si alespoň jednou představilo ideální školu, do které by chodilo s radostí a kde by se mu líbilo. O škole, kde jsou respektovány jeho názory a potřeby, si nemusí nechat jen zdát, protože takové školy opravdu existují. Obecně se nazývají alternativní školy. Existují různé druhy alternativních škol, přičemž každá je založena na odlišných principech.

Téma: „Motivace rodičů pro zařazení dítěte do alternativní školy“ jsem si zvolila z důvodu, že jsou alternativní školy v současné době často diskutovaným tématem, avšak podle mého názoru není informovanost veřejnosti dostatečná. Ve výzkumné části se zaměřím především na veřejnost, která je již seznámená s alternativními školami. Jsou to právě rodiče, kteří si vybrali pro vzdělávání svých dětí alternativní školu.

Cílem bakalářské práce není podat vyčerpávající soupis všech informací o jednotlivých alternativních školách, ale to, aby má práce posloužila čtenáři k pochopení základních myšlenek a principů, na základě kterých tyto školy pracují. A především zjistit, jaká motivace vede rodiče k tomu, aby zvolili alternativní školu pro vzdělávání svých dětí a zda se splnila jejich očekávání a představy, se kterými do této alternativní školy umístili své dítě. Má práce by měla být přínosem zejména pro rodiče, kteří přemýšlí o výběru vhodné školy pro jejich dítě.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. V úvodní, tedy teoretické části, bych se chtěla zaměřit na vymezení základních pojmů úzce souvisejících s tématem práce a to pojmy motivace a alternativní škola. Než se začnu zabývat jednotlivými typy alternativních škol, tak zmíním jejich vznik a vývoj v České republice a to především po roce 1989, kdy začala doba jejich největšího rozmachu. Poté se konkrétně zaměřím na vznik a vývoj alternativních škol na Pardubicku.

Po obecném úvodu bude vždy jedna kapitola věnována právě jedné alternativní škole. Zaměřím se na školy montessoriovské, waldorfské, jenské a daltonské. Výběr těchto alternativních škol byl záměrný, jelikož se jedná o školy, které již mají v českém prostředí určitou zkušenost, i když ne všem se zde podařilo prosadit. U zmíněných alternativních škol bych chtěla uvést jejich obecnou charakteristiku, informace o zakladateli a základní principy, na kterých jsou tyto školy postavené.

V praktické části se budu díky samotnému výzkumu, který bude proveden za pomoci dotazníku a rozhovoru s rodiči, dostávat k samotné otázce, která vyvstává z tématu bakalářské

práce: „Jaká motivace vede rodiče k tomu, aby zvolili alternativní školu pro vzdělávání svých dětí?“. Budu se zajímat také o to, zda se rodičům splnily očekávání a představy, se kterými se rozhodli své dítě do alternativní školy umístit. Výzkum bude proveden na základní škole v Pardubicích – Polabinách, která nabízí mimo tradičního vyučování i výuku Montessori metodou a dále na základní škole waldorfské, která se nachází také v Pardubicích.

Ač je to moje první velká samostatná práce tohoto charakteru a jsem si vědoma, že není obsahově vyčerpávající, tak věřím, že text zaujme a bude inspirační pro jeho čtenáře.

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

1.1 Motivace

Pojem motivace pochází z latinského „movere“, což znamená hýbati, pohybovati. Je to souhrn hybných činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti. Hybným činitelem míníme takové skutečnosti, které daného jedince podporují, podněcují, anebo ho naopak tlumí, aby něco konal nebo nekonal. Motivace zahrnuje jak vnější pobídky a cíle, tak i vnitřní motivy.¹

Vnitřní motivy jsou propojeny s vnějšími pobídkami a cíli: pobídka, která je zvenčí může podněcovat nebo naopak oslabovat vnitřní motiv; pobídka se může stát cílem; cíl může působit povzbudivě jako pobídka. Vnitřní motivy mohou vést jak k citlivému reagování na určité pobídky, tak ke sledování určitých cílů a naopak k opomíjení jiných.

Ke konkrétnímu jednání může vést člověka současně několik motivů. Avšak stejné chování jednoho člověka může být výsledkem jiné kombinace motivů než u člověka druhého; např. jeden pracuje převážně ze zájmu o obor a z radosti z vykonávané práce, kdežto druhý pracuje převážně z potřeby vyniknout a dosáhnout společenského uznání. I u téhož jedince se může v průběhu života změnit motivace k výkonu určité činnosti.

Člověk si svou motivaci uvědomuje někdy více a jindy zase méně. Někdy si uvědomuje jen vnější cíl, ale neuvědomuje si vnitřní motivy, které ho k němu podněcují nebo od něho odrazují. Někdy si uvědomuje část motivů určitého jednání, kdežto jiné motivy si neuvědomuje. Může se však stát i to, že není člověk ochoten připustit některé motivy nejen před druhými, ale i sám před sebou, protože jsou v rozporu s jeho jinými motivy a požadavky společnosti, neuvědomuje si je, nebo si je uvědomil neúplně a na okamžik, a pak je potlačil. Uvědomit si vlastní motivace je důležitý úkol při sebepoznání a sebevýchově.

Pro označení jednotlivých motivů se používá základní termín „potřeba“. Potřeba je vlastnost, která je vymezená specifickým vztahem člověka k prostředí a jeho závislostí na určitém druhu životních podmínek; projevuje se vyhledáváním těchto podmínek a prožíváním stavu jejich nedostatku, stavu nasycení, popřípadě střídáním těchto stavů. Termín potřeba má řadu předností ve srovnání s jinými termíny, které se používají v souvislosti s lidskou motivací. V tomto termínu je zdůrazněn vztah jedince s prostředím (každá potřeba je potřeba něčeho, vztahuje se k něčemu objektivnímu) a spojení jedince s vnějším světem.²

¹ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. s. 66.

² Tamtéž, s. 67.

„Potřeby i motivy jsou vnitřní psychické stavy, které jsou si komplementární. Ve zjednodušeném pohledu bývají oba tyto termíny ve svém významu ztotožňovány, resp. potřeby bývají chápány jako druh motivů, např. vedle zájmů.“

O potřebách a motivech jako o dvou klíčových pojmech motivace lze říci následující:

- „potřeby vyjadřují výchozí motivační stav, který se vývojem (zkušeností) zpředměťuje, tj. nachází určitý objekt činnosti a s ním spojený instrumentální vzorec chování,
- motivy vyjadřují obsah dovršující reakce (uspokojení), a jako takové jsou to dále neanalyzovatelné psychologické příčiny chování“.³

1. 2 Alternativní škola

Pojem „**alternativní škola**“ je mnohovýznamový a často se používá jako synonymum k jiným pojmům, jako např. netradiční škola, volná škola, svobodná škola, nezávislá škola či otevřená škola aj. Je to způsobeno terminologickým chaosem, který vládne díky odlišnému chápání pojmu alternativní škola. Tento pojem se odlišně vykládá v jednotlivých zemích i v jednotlivých pedagogických teoriích.⁴

Podle K. Rýdla se pod pojmem alternativní škola skrývá škola, která plně nebo částečně uskutečňuje záměry určitého alternativního pedagogického hnutí. Alternativní pedagogické hnutí se většinou liší v organizaci vyučování, méně pak v obsahu či cílech. Často se však stává, že jsou u nás alternativní školy nepřesně označovány jako nestátní školy. Přičemž rozlišovat školy podle zřizovatele je z pedagogického hlediska nesmyslné, protože zřizovatel nemusí nutně prosazovat principy, kvůli nimž alternativní pedagogika vlastně vznikla.⁵

Z užšího hlediska jde jen o ty školy, které začaly být označovány jako „alternativní“ od sedmdesátých let minulého století, v období, kdy nebyla veřejnost spokojena s obsahem a organizací veřejného školství. Hnacím motorem pro zakládání těchto škol se stali rodiče.⁶

Např. v jednom z britských pedagogických slovníků je alternativní škola chápána spíše jako takové školní vzdělávání, které je nějakým způsobem odlišné od klasického vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi. Obvykle jsou zde alternativní školy

³ NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997. s. 27-29.

⁴ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. vyd., Praha: Portál, 2012. s. 21.

⁵ RÝDL, Karel. *Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační*. Praha: Raabe, 1999. s. 8.

⁶ SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 267.

spojovány s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či běžných metod výuky.

Je tedy patrné, že ani v zahraniční literatuře není zcela jednoznačně vymezený termín alternativní škola. To však není v pedagogice a ve společenských vědách celkově nic neobvyklého.⁷

⁷ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. vyd., Praha: Portál, 2012. s. 21-22.

2 VZNIK A VÝVOJ ALTERNATIVNÍCH ŠKOL V ČR

V České republice došlo k významnému rozvoji reformní pedagogiky v období mezi dvěma světovými válkami, přičemž v období socialismu až do roku 1989 byla veřejně kritizována, resp. odmítána z ideologických pozic.⁸

Již několik dnů po událostech 17. listopadu 1989 se díky pedagogické komisi Občanského fóra začalo mluvit o svobodném školství, o nutných legislativních změnách směrem k demokratizaci a pluralizaci vzdělávání a prosazování nových metod a forem práce ve školách. Tyto představy byly spjaty především se zahraničními zkušenostmi, teprve později více i s domácími národními tradicemi.

Ze zahraničních vlivů se jako první začala velmi razantně prosazovat **waldorfská pedagogika**. Ještě v roce 1989 byla ustanovena Koordinační rada waldorfských škol, která se později přeměnila na České sdružení pro waldorfskou pedagogiku. Toto sdružení úzce spolupracovalo v letech vznikání waldorfských škol s MŠMT ČR a garantovalo kvalitu vzdělávacích činností těchto škol a organizovalo vzdělávání učitelů. České sdružení pro waldorfskou pedagogiku spolupracuje s Asociací waldorfských škol v ČR, která se zaměřuje především na praktickou spolupráci jednotlivých škol. Již začátkem devadesátých let 20. století začaly vznikat první waldorfské mateřské a základní školy (Příbram, Ostrava, Praha, Písek, Karlovy Vary, Semily, Pardubice).

Od druhé poloviny devadesátých let se u nás začala výrazně rozvíjet i **Montessori pedagogika**. Navazovala na skromné počátky po roce 1989, kdy byly založeny Montessori mateřské školy v Praze – Nebušicích a v Roztokách u Prahy. Do České republiky se začalo postupně vracet několik učitelek majících mezinárodní diplom Montessori, které ve spolupráci s některými vysokoškolskými učiteli a pedagogickými psychology založily v Praze v roce 1999 Kruh přátel Montessori škol. V průběhu druhé poloviny devadesátých let vzniklo několik dalších mateřských škol Montessori. První tři základní školy Montessori fungují od roku 1998 a to konkrétně Kladno, Praha – Libuš a Praha – Černý Most. V roce 2001 byl přejmenován Kruh přátel Montessori na Asociaci Montessori, jejíž činností je rozvíjení vzdělávací a osvětové činnosti a vydává také překlady původních spisů Marie Montessori.

Další početnou skupinou alternativních škol, která se v České republice prosadila, jsou školy rozvíjející svoji organizaci podle **daltonského plánu**. Jejich novodobá historie zde začala v roce 1996, kdy přijelo do Brna několik ředitelů daltonských škol, kteří „nakazili“ svými

⁸ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. vyd., Praha: Portál, 2012. s. 21-22.

názory a zkušenostmi čtyři ředitele a ředitelky brněnských škol. Tyto školy se staly ve druhé polovině devadesátých let pilotními pro rozvoj daltonského plánu v České republice. Školy jsou podporovány některými učiteli vysokých škol v Brně, Pardubicích, Hradci Králové a Praze. V současné době se nejvíce škol rozvíjejících daltonské prvky nachází v Jihomoravském kraji.

Avšak ne všechny alternativní koncepce se v České republice ujaly. V průběhu devadesátých let 20. století se objevila jedna škola rozvíjející **jenský plán**, která vznikla z iniciativy rodičů v Poděbradech. Škola existovala více jak tři roky a to do roku 1998 a byla podporována českou sekcí Evropského fóra pro svobodu ve výchově a nizozemskými nadacemi.

Řada alternativních koncepcí známých v Evropě se zatím v České republice neuchytila. Mezi nimi například školy freinetovské a to i přesto, že o nich byly šířeny informace.⁹

V dnešní době je k dispozici již dostatek literatury informující o reformních pedagogických teoriích a jejich představitelích a existují i překlady původních prací zahraničních pedagogických reformátorů.

Příčiny, které vedou ke vzniku alternativních škol, můžeme nalézt v neustálých snahách lidské civilizace měnit a zdokonalovat to, co je již vytvořeno, ať už se jedná o instituce, pracovní postupy, teorie či lidské výtvoř. Stejně tak tomu bylo i v případě vzdělávacích institucí.¹⁰

2.1 Alternativní školy na Pardubicku

2. 1. 1 Základní škola Waldorfská Pardubice

Mgr. Ludmila Mildeová se roku 1991 zasloužila o vznik prvních oddělení mateřských škol na principech waldorfské pedagogiky, což vedlo k následné iniciativě rodičů, kteří si přáli, aby v Pardubicích vznikla i waldorfská základní škola. Díky tomu dochází roku 1993 ke vzniku první waldorfské třídy, která vznikla v rámci Základní školy v Gorkého ulici v Pardubicích.

Během prvních let existence této budoucí „školy“ docházelo k častému stěhování. Roku 1995 proběhlo stěhování do Dašic a o tři roky později bylo nutné školu přemístit kvůli špatné dostupnosti do Rosic nad Labem, kde byl opět velký zájem rodičů. Teprve v roce 2000 získala škola právní subjektivitu. Z důvodu rozšiřování počtu tříd se stávala budova v Rosicích nad

⁹ SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 267-274.

¹⁰ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. vyd., Praha: Portál, 2012. s. 34.

Labem těsnou, což vedlo k umístění 1. – 3. třídy do sousedních Ohrazenic. V roce 2001 se připravovala první devátá třída na slavnostní ukončení základní školní docházky.

Závazné rozhodnutí městského zastupitelstva umožnilo v roce 2006 sestěhování Waldorfské školy do jedné budovy. Kruh se uzavřel, škola opět sídlí na Gorkého ulici, což přetrvává až do současnosti.¹¹

2. 1. 2 Základní škola Pardubice – Polabiny

Před více než třinácti lety napadlo několik nadšenců zavést vzdělávání podle Marie Montessori i v Pardubicích, kde dosud tato alternativní škola chyběla. Nejprve vzniklo občanské sdružení „Šťastné dítě“, jehož cílem bylo založit mateřskou a základní školu podle filozofie Marie Montessori. První Montessori třída při Mateřské škole Klubíčko v Polabinách začala fungovat v roce 2004. O rok později zahájila svůj provoz i první Montessori třída při ZŠ Polabiny I. Výuka touto metodou probíhá na zdejší škole v rámci prvního stupně.¹²

2. 1. 3 Základní škola Na rovině Lázně Bohdaneč

Tato alternativní základní škola, jejíž vyučování je založeno na principech Montessori pedagogiky, funguje od roku 2010.¹³ Zřizovatelem je občanské sdružení „Na rovině“, které vzniklo roku 2009 ze společné potřeby rodičů a pedagogů z Pardubic a okolí zajistit pro děti od počátku jejich životní cesty kvalitní vzdělávání v respektujícím a bezpečném prostředí. V současné době probíhá výuka na prvním stupni.¹⁴

¹¹ Historie. In: *Základní škola Waldorfská Pardubice* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://www.waldorfpardubice.cz/cz/o-skole/historie/>

¹² STIEBEROVÁ, Radka. *Montessori v Pardubicích* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnt250ZXNzb3JpcGNlfGd4OjQwN2Y2MWM2YjhiMmI1N2M>

¹³ Základní škola. In: *Na rovině* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://narovine.cz/zakladni-skola/>

¹⁴ Občanské sdružení. In: *Na rovině* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://narovine.cz/obcanske-sdruzeni/>

3 MONTESSORI PEDAGOGIKA

Kořeny Montessori pedagogiky pocházejí z činnosti italské lékařky a pedagožky Marie Montessori. Je tomu již více jak sto let, kdy Montessori tuto metodu začala utvářet a od té doby se rozšířila do celého světa. V současné době se nejvíce Montessori škol nachází v Nizozemí, Německu, Rakousku, Indii, USA a Finsku.

Maria Montessori ve své pedagogice vycházela ze starých tradic evropské antropologie, obzvláště v tělesném, duševním a psychickém vývoji a v orientaci na individuální potřeby dětí. Na rozdíl od tradičních škol, jejichž cílem je zvládnutí předepsaného státního učebního plánu povinného pro všechny děti bez ohledu na jejich individuální potřeby.

Všeobecně platí zásada, že se dítě nejlépe učí to, co se chce právě nyní učit, čehož využívá tato metoda pomocí „volné práce“.¹⁵ V tomto pojetí učitel ustupuje do pozadí a stává se spíše pomocníkem dítěte v rozvíjení jeho samostatnosti. Jeho úkolem je připravit vhodné pomůcky a učební materiál a pomáhat dítěti, když je to zapotřebí.¹⁶

Jednou se malé dítě obrátilo na Marii Montessori s prosbou: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Tato prosba se poté stala hlavním krédem celé její pedagogiky. Úkolem dospělých není formovat dítě a odstraňovat mu z cesty překážky, ale napomoci mu k tomu, aby vlastními silami a svým tempem získalo nové vědomosti a dovednosti.¹⁷

3. 1 Život a dílo Marie Montessori

Maria Montessori se narodila 31. srpna 1870 v italské provincii Ancona, kde strávila i své rané dětství.¹⁸ Ve třech letech se přestěhovala s rodiči do Říma. A právě Řím ji později poskytl bohaté možnosti pro vzdělávání. Nejdříve vystudovala na technické škole matematiku a inženýrství a poté začala studovat univerzitu v Římě a stala se tak první ženou mající v Itálii diplom z medicíny.

¹⁵ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. s. 12-13.

¹⁶ VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. 2. vyd., Hradec Králové: LÍP, 1997. s. 51.

¹⁷ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. s. 17.

¹⁸ HARALD, Ludwig a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000. s. 8.

Kariéru lékařky začala Marii Montessori v Římě na State Orthoprenic School, kde pracovala s dětmi, které odmítli jejich rodiče. S výchovou těchto dětí měla velký úspěch, a tak se rozhodla opustit svou lékařskou kariéru. Chtěla se začít věnovat výchově a vyučování, vrátila se tedy studovat na univerzitu, aby se dozvěděla při studiu filozofie a antropologie o fungování lidského myšlení.

Montessori pracovala s dětmi z nejrůznějších kulturních prostředí a zázemí, s dětmi, které potřebovaly zvláštní přístup, ale i s normálními dětmi z chudých či bohatých rodin. Ze svých pozorování a práce s dětmi došla ke způsobu výuky, který by se měl soustředit na procvičování smyslů a motorických dovedností v „připraveném prostředí“. Když mají děti k dispozici vhodné materiály a jsou ve správném prostředí, inklinují k tomu, aby se samy zabavily. Díky těmto aktivitám, které samy vyvíjejí, si osvojují vědomosti a dovednosti a zároveň vyhoví vlastním požadavkům, což je naučí vyrovnat se se svými specifickými problémy bez většího zásahu dospělých.

Ze svých prvních pokusů Maria Montessori zjistila, že je potřeba vrátit se k biologickým základům a vytvořila základní zásady pro rozvíjení smyslové a pohybové soustavy. Po úspěchu u postižených dětí začala zpochybňovat přístupy používané ve školách pro normální děti.¹⁹

Roku 1907 otevírá Marie Montessori tzv. Dům dětí v chudinské čtvrti Říma, který má sloužit dětem z chudinských římských rodin. Aplikuje a rozvíjí zde své metody pro rozvoj dětí pomocí tzv. senzomotorického materiálu.²⁰

Používání její metody se začalo šířit a připravilo cestu pro realizaci podobných projektů, které vedla sama Marie Montessori nebo její pokračovatelé.

Po úspěchu se svou „metodou“ začala přednášet a učit v Anglii, USA, Austrálii a Indii, její poznatky se tak začaly šířit po světě. Maria Montessori byla za své celoživotní dílo třikrát navržena na Nobelovu cenu míru.²¹

¹⁹ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. s. 10-11.

²⁰ KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. s. 130-131.

²¹ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. s. 11.

Maria Montessori zemřela v květnu 1952 v Noordwijk-an-Zee v Holandsku.²² „Její respektované a převážně pozitivně hodnocené dílo žije dodnes ve vzdělávacích systémech celého světa.“²³

3. 2 Principy Montessori pedagogiky

3. 2. 1 Připravené prostředí

Nejdůležitějším úkolem učitele je připravit prostředí, které bude svou nabídkou odpovídat senzitivním obdobím dětí. Avšak připravené prostředí je jen takové, které děti podněcuje a povzbuzuje k aktivitě.²⁴

Z hlediska uspořádání prostředí má být okolí jednoduché, příjemné a přehledné, aby se v něm děti mohly orientovat a využívat nabídky. Všechny věci mají v místnosti své pevně dané místo a jsou uloženy v policích tak, aby s nimi děti mohly samostatně manipulovat bez pomoci dospělých.²⁵ „Vnější pořádek“ je pro dítě důležitým předpokladem k nalezení „pořádku vnitřního“.²⁶

Nábytek je uzpůsoben jak svou velikostí, tak i váhou, potřebám dítěte a je ve třídě rozmístěn s ohledem na volný prostor pro práci dětí. V nízkých skřínkách jsou dětem k dispozici speciální Montessori materiály. Prostor je uspořádán do jednotlivých koutků, které se věnují praktickému životu, smyslovému poznávání a hudbě, matematice, jazyku a kosmické výchově. Stěny jsou vymalované jemnými odstíny pastelových barev, na nichž se nacházejí obrázky se zvířaty, květinami a rodinnou tematikou, které jsou zavěšeny v úrovni dětských očí.

Vše, co dítě potřebuje k výuce, je systematicky řazeno od jednoduchého ke složitému, od konkrétního k abstraktnímu, zleva doprava, shora dolů a od celku k jednotlivým částem.

²² KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. s. 131.

²³ RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. s. 11.

²⁴ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. s. 42.

²⁵ HARALD, Ludwig a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000. s. 32.

²⁶ Tamtéž, s. 32.

Takto uspořádaný materiál pro výuku pomáhá dítěti snadno se orientovat a manipulovat se svěřenými věcmi, získávat poznatky o jejich vlastnostech a zákonitostech.²⁷

Důležitou roli hrají v připraveném prostředí speciální pomůcky, které jsou klíčem k poznání světa.²⁸

3. 2. 2 Polarizace pozornosti

Polarizace pozornosti u dítěte nastává v okamžiku, kdy se hluboce ponoří do nějaké činnosti a plně se na ni soustředí. Maria Montessori si při pozorování dětí všimla, že se může už i malé dítě soustředit na vykonávanou činnost natolik, že nereaguje na své okolí a s činností skončí až na základě svého vnitřního uspokojení. Po tomto zážitku s polarizací pozornosti začala Montessori tento stav využívat ve své pedagogické práci.²⁹ Pokud se dítě maximálně koncentruje na určitou činnost, nemá být vyrušováno a má mu být poskytnut dostatek času, aby práci samo dokončilo.

3. 2. 3 Senzitivní období (fáze)

V senzitivním období je dítě obdařeno zvláštní citlivostí pro získání určitých schopností. Tato období trvají jen určitou dobu a nenávratně skončí, ať už byla využita nebo ne. Dítě je schopné naučit se v tomto citlivém období konkrétní věci mnohem jednodušeji než kdy jindy.³⁰ Těchto období je potřeba pedagogickým jednáním využít a učinit je výchovně prospěšnými.³¹

²⁷ Základní principy Montessori pedagogiky. In: *Montessori vzdělávací rodinné centrum* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://www.montessori-brno.cz/montessori-metoda/zakladni-principy.html>

²⁸ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. vyd., Praha: Portál, 2012. s. 51.

²⁹ RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999. s. 45.

³⁰ Základní principy Montessori pedagogiky. In: *Montessori vzdělávací rodinné centrum* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://www.montessori-brno.cz/montessori-metoda/zakladni-principy.html>

³¹ RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999. s. 48.

3. 2. 3 Princip věkové heterogenity

Podstatou věkové heterogenity je spojování věkově různých skupin dětí v mateřské nebo základní škole. Díky tomuto sloučení různých věkových skupin dětí se vytvoří mnohem větší prostor pro spolupráci. Optimální je spojovat tři ročníky v jednom vývojovém stupni, což v praxi základní školy vypadá následovně: 1. – 3. ročník, 4. – 6. ročník a 7. – 9. ročník jsou spojené do jedné třídy.

Cílem je, aby se děti od sebe učily navzájem. Mladší děti pozorují starší při jejich činnostech, což v nich vzbuzuje první zájem o budoucí úkoly. Mladší děti se takto duševně připravují na budoucí úkoly a dříve se v nich vzbuzuje zájem o tato cvičení. Starší děti zde mají za úkol pomáhat mladším. Pokud je někdo z mladších požádá o pomoc s prací nebo o vysvětlení, jsou tyto starší děti nuceny své znalosti strukturovat, aby je mohly mladším dětem srozumitelně vysvětlit. Starší žáci si díky tomu rozšiřují své vlastní schopnosti a posilují si i sebevědomí, protože to, co pro ně bylo dříve složité, je pro ně dnes jednoduché.³²

3. 2. 4 Kosmická výchova

Kosmická výchova není jen o zkoumání vesmíru, jak by si někdo mohl myslet, ale jsou v ní zahrnuté všechny vědy, které dětem pomáhají objasnit fungování života a světa kolem nás. V kosmické výchově můžeme nalézt poznatky z přírodopisu, zeměpisu, fyziky, chemie, historie a dalších vědních oblastí.

Dítě si postupně uvědomí vlastní roli na tomto světě a odpovědnost za tento svět. Vše je na světě propojené, nic zde není náhodně, Vesmír je jeden celek, kde vládne vyváženost a pořádek, což by si měly děti uvědomit a pochopit, že je člověk součástí této harmonie a neměl by ji svým chováním nikterak narušovat.³³

Cílem Marie Montessori bylo, aby došlo k vzniku jedné harmonické společnosti, kde by převládala pomoc bližnímu a slabšímu, vzájemná ohleduplnost, vděčnost a láska.³⁴

³² RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999. s. 17.

³³ Kosmická výchova. In: *Montessori Beskydy* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://www.montessori-beskydy.cz/oblasti/kosmicka>

³⁴ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994. s. 105.

3. 2. 5 Didaktický materiál

Montessori pedagogika se vyznačuje speciálním didaktickým materiálem (pomůckami). Montessori pomůcky vystihuje jednoduchost, kultivovaná estetika a zejména předmětnost. Pomůcky jsou vytvořené tak, aby s nimi mohlo dítě samostatně manipulovat.

Tento didaktický materiál umožňuje i tzv. kontrolu chyb, která probíhá nezávisle na pomoci učitele. Dítě je při učení opravováno samotnou pomůckou. Mimo kontroly chyb pomocí smyslového materiálu umožňuje kontrolu chyb i porovnávání vlastní práce s předlohami. K opravě chyb může docházet i ze strany učitele, ale nemělo by to být přeceňováno.

Materiál a jednotlivá praktická cvičení napomáhají k rozvoji smyslů dítěte, jeho úsudku a myšlení. Významnou roli má i pro rozvoj samostatnosti, sebekontroly a sebedisciplíny dítěte.³⁵

3. 2. 6 Princip svobody a samostatnosti

Základním požadavkem pedagogiky Marie Montessori je zajištění svobodného vývoje dítěte. Lidské učení probíhá na základě psychických reakcí na podněty, jak z vnějšího, tak i z vnitřního prostředí. A právě svoboda je základní podmínkou, která umožňuje, aby mohlo docházet k plnohodnotným reakcím.

Svoboda je volnost, nezávislost a osvobození.³⁶ „Projevuje se v činnosti, spontánní lidské aktivitě. Pramení z lidské potřeby svobodně jednat.“³⁷ Svoboda však neznamená naprostou volnost. Svoboda má své hranice, jelikož bez omezení nemůže probíhat seberealizace, vývoj inteligence ani rozvoj jedince.

Děti si mohou ve škole svobodně volit činnost, kterou budou vykonávat. Tato činnost vychází z vlastních potřeb dítěte a není mu nikým vnucována. Po zvolení činnosti u dítěte dochází ke koncentraci pozornosti.³⁸ „Prostředí školy pouze podněcuje volbu žádoucí činnosti tím, že je pro dítě optimálně připravené, respektuje jeho spontánní vývoj, vychází vstříc jeho vnitřní organizaci, odpovídá jeho úrovni a zároveň podněcuje k dosažení vyšší úrovně.“³⁹

³⁵ KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. s. 137-138.

³⁶ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. s. 19.

³⁷ Tamtéž, s. 19.

³⁸ Tamtéž, s. 21.

³⁹ Tamtéž, s. 21.

Pouze pokud dojde ke splnění všech těchto podmínek, může dítě získat základní schopnosti svobodného jednání.

V praxi ve škole nenajdete děti bezcílně bloumající po třídě, střídající činnosti nebo nedělající vůbec nic. Děti si svobodně volí úkoly, které je zaujmou, ale zároveň si nějakou činnost zvolit musí.

Tím, že si dítě může vybrat činnost podle svého vlastního rozhodnutí, tak pracuje se zájmem a dlouhou dobu se u této činnosti soustředí. Práce se mu daří a raduje se z dosaženého cíle. Úspěch ho motivuje k další a další činnosti. Možnost svobodné volby vede k úspěchu, sebezdokonalení, ale i k sebevědomí a důstojnosti.⁴⁰

⁴⁰ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. s. 21-23.

4 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA

Principy waldorfské pedagogiky formuloval Rudolf Steiner, který vytvořil vlastní teorii tzv. antroposofii. Tato teorie vnímá člověka jako bytost, která se sestává ze tří částí: tělesné (fyzické), duševní (psychické) a duchovní (transcendentální – přesahující běžné duševní funkce).⁴¹

„Východiskem pro formování názorů Rudolfa Steinera bylo odmítnutí pozitivistického ducha moderní vědy a materialistického pojetí světa a člověka v něm. Tedy vlastně těch názorů, které stály proti náboženství a dalším idealistickým soustavám.“⁴²

Waldorfská pedagogika je originálním a uceleným pedagogickým systémem, který používá v porovnání s tradiční školou celou řadu odlišných metod a forem školní práce. V této pedagogice je kladen důraz především na duchovní rozvoj a tvůrčí uměleckou činnost.⁴³

Pro bližší charakteristiku waldorfské školy musíme používat taková označení jako je škola jednotná, svobodná, laskavá, volná, mnohostranná a tvořivá. Avšak tyto zásady nelze naplňovat při používání tradičních metod. Proto se zde můžeme setkat s pojmy, které jsou pro nás neobvyklé, jako je např. vyučování v epochách či eurytmie.⁴⁴

4. 1 Život a dílo Rudolfa Steinera

Rudolf Steiner se narodil 27. února 1861 v Kraljevci, který se nachází na území dnešního Chorvatska (dříve Rakouska – Uherska). Jeho otec pracoval jako železniční úředník, což pro malého Rudolfa znamenalo časté stěhování po rakouských nádražích. Po ukončení studia na reálné škole začal studovat na vídeňské polytechnice. Mimo přírodovědných disciplín také se zaujetím studoval německou literaturu, dějiny a filozofii. Po absolvování studií se zaměřil obzvláště na zpracovávání Goethova odkazu. Následně vydal několik samostatných prací, které se věnovaly Goethovým přírodovědným spisům.

V roce 1890 začal pracovat v Goethově Schillerově archívu ve Výmaru, kde se mimo jiné podílel na vydávání sebraných spisů J. W. Goetha. Seznamoval se zde také s předními německými filozofy a literárními vědci.

⁴¹ VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Hradec Králové: LÍP, 1997. s. 60.

⁴² RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994. s. 126.

⁴³ VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. 2. vyd., Hradec Králové: LÍP, 1997. s. 68.

⁴⁴ Tamtéž, s. 63.

Od počátku 90. let se stále více zajímá o filozofické spekulace. Touto dobou vychází několik jeho spisů o vztahu vědy a pravdy, o svobodě, o F. Nietzscheovi apod. a opět se vrací ke studiu Goethova světového názoru.

Od roku 1897, kdy se přestěhoval do Berlína, začal pracovat v několika redakcích literárních periodik a stal se členem různých literárně vědeckých společností. Pořádal přednášky o smyslu vývoje společnosti, o křesťanství a jeho mystické podstatě, o vývoji světového názoru v 19. století a o vztahu Budhy ke Kristovi.

Na začátku 20. století založil Rudolf Steiner německou sekci teosofické společnosti a působil jako její sekretář. Mezi jeho další aktivity patřilo v této době přednášení na berlínské univerzitě a pořádání přednáškových turné po Evropě, během nichž se snažil prosazovat ideje teosofického pohledu na svět.

V období před první světovou válkou se Steiner zaměřil na propracování a promýšlení systému tzv. antroposofie. Čím dál více se vzdaloval od tradičního pohledu na svět a jeho hybné síly a pod vlivem studia orientálních systémů, středověkých mysticky orientovaných prací a okultních společností se dostával do sféry jiného pohledu na člověka, na jeho schopnosti a duševní možnosti.

V roce 1913 založil tzv. antroposofickou společnost. Pro tuto společnost nechal vybudovat vzdělávací centrum ve švýcarském Dornachu. Od roku 1912 Steiner rozpracovával problematiku tzv. eurytmie, tedy teorie tří těl člověka, a věnuje se otázkám sociálního povznesení společnosti pomocí antroposofické výchovy jednotlivce.

Od počátku 20. let promýšlel pedagogickou hodnotu antroposofie, což uplatnil během své učitelské praxe ve waldorfské škole. V roce 1923 založil Mezinárodní antroposofickou společnost a zorganizoval tzv. Volnou vysokou školu duchovních věd.

V roce 1925 Rudolf Steiner náhle umírá a jeho myšlenkový odkaz dále rozvíjí jeho druhá žena Maria Siversová a řada následovníků, praktických učitelů na tzv. waldorfských školách, které se postupně šířily z Německa do dalších evropských zemí i do zámoří.⁴⁵

⁴⁵ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994. s. 125-126.

4. 2 Principy a zásady současné waldorfské pedagogiky

Waldorfská škola měla být od začátku jednotnou školou pro děti ve věku od 6 do 14 let. V pozdější době měla již 9 tříd v 11 třídách a v současnosti jsou tyto školy většinou dvanáctileté. Některé waldorfské školy mají i třídu třináctou, která slouží k tomu, aby připravila žáky na maturitní zkoušku.

Waldorfské školy se v současné době zařazují mezi nestátní alternativní školy, které zřizují zájmové organizace. Konkrétně v naší zemi jsou to spolky učitelů, rodičů a dalších zájemců, kteří tyto školy z velké části také financují. „Z hlediska své působnosti jsou to školy veřejné, stojící mezi školami státními a skutečně soukromými (ve smyslu vlastníka).“⁴⁶

Ve waldorfských školách můžeme najít žáky z různých sociálních vrstev a skupin, což umožňuje poskytovat vhodnější podmínky pro výchovnou práci v rámci třídního kolektivu. Při rozmísťování dětí do tříd zde nehraje roli nadání, sociální nebo národnostní původ rodičů a jejich majetkové poměry. Rozhodujícím hlediskem při rozmísťování dětí do tříd je princip rovnosti šancí, princip integrace sociálních skupin a princip spolupráce žáků různého nadání a schopností. Waldorfské pedagogové mají představu, že by měla každá třída odrážet sociální rozvrstvení obyvatelstva v nejbližším okolí školy.⁴⁷

4. 2. 1 Učební plán a osnovy

Nebudou zde uvedeny informace o konkrétním učebním plánu a to proto, že waldorfské školy žádný přesný učební plán nemají. Jde o určující linie, doporučené motivy a okruhy, kterým dávají konkrétní podobu až učitelé, učitelé sbory a vliv místních podmínek školy.

Učební plán byl vytvářen ještě pod vedením Rudolfa Steinera v průběhu diskusí, které probíhaly v rámci prvních seminářů pro budoucí učitele. Z hlediska obsahového i metodického bylo určujícím kritériem pro podobu vyučování sledování hledisek vyplývajících z poznávání člověka a pozorování dítěte během jeho vývoje. Podle Steinera by měly metody výuky a učební plán vycházet z poznání dětského vývoje.

Pro přehlednost si ve stručnosti uvedeme základní linie učebního plánu jednotlivých čtyř věkových stupňů:⁴⁸

⁴⁶ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994. s. 133.

⁴⁷ Tamtéž, s. 133.

⁴⁸ Tamtéž, s. 135.

1. Předškolní stupeň

Ve waldorfských mateřských školách hraje hlavní roli napodobování, přičemž je důležité, aby okolí dítě podněcovalo, ale přitom ho nenutilo. Tvořivé námětové hry a volná vyprávění napomáhají k rozvoji vyjadřovacích schopností dětí. Děti jsou již postupně začleňovány do domácích prací. Velké množství času je také věnováno zpěvu, hudbě, malování, modelování a tanečním hrám. Nejvíce času je však věnováno volným hrám, které napomáhají rozvíjet vlastní fantazii dětí.

2. Nižší stupeň

V tomto období se stává stěžejním pojmem autorita učitele. Nejedná se však o vynucenou autoritu, ale o autoritu pramenící z osobnostní síly učitele. Pozornost je věnována především všestrannému rozvoji dětských schopností.

Na řadu přichází dovednost psaní, která je nejprve rozvíjena na základě postupného procesu prožívání pohybů těla. Dále se děti učí malovat a kreslit znaky a poté jsou již dětem předkládány pro pochopení abstraktní znaky pro písmena.

V první třídě se u dětí pokračuje na rozvíjení schopnosti vyjadřování. Procvičuje se především přechod od vyjadřování v dialektu k vyjadřování v obecně platném mluveném projevu. Od druhé třídy je při čtení kladen důraz jak na uměleckou formu, tak na melodii řeči, ale i na rytmus a takt přednesu. Ve třetí třídě se probírají biblické dějiny, kde jsou zdůrazňována mravní ponaučení a jejich morální dopad.

Je zajímavé, že mají žáci waldorfských škol již od první třídy dva cizí jazyky, zpravidla angličtinu a francouzštinu nebo ruštinu. Děti získávají znalosti jazyka pomocí her, písní, krátkých dialogů a básní, aby se přiblížily k cizímu jazyku stejně, jako se seznamovaly s jazykem mateřským. Až od čtvrté třídy se začíná s výukou gramatiky u cizích jazyků. Tento postup zajišťuje dobrou výslovnost a myšlení dětí v cizím jazyce.

Během posledního ročníku tohoto období jsou žáci seznamováni se základy zeměpisu a vlastivědy formou prvouky. Děti se seznamují s okolní přírodou, což je blahodárné především pro městské děti, které se seznamují s rostlinami, nerosty, zvířaty a květinami.

Při hudební výchově se děti začínají učit hrát na hudební nástroje (píšťaly, flétny, malé harfy).

Zvláště v tomto období je výuka v rytmu a taktu, která je prováděná pohybem těla s hudebními projevy, tzv. eurytmie.

3. Střední stupeň

I v tomto období hraje významnou roli příklad třídního učitele. Systém výuky a metody práce zůstávají obdobné, ale z hlediska obsahu dochází k výraznému rozšíření učební látky. Při výuce cizích jazyků se již žáci seznamují s gramatikou, pravopisem a stylistikou, v matematice se věnují algebře, geometrii a aritmetice, místo vlastivědy vzniká samostatně biologie, botanika, zeměpis a chemie s fyzikou. K eurytmii se přidává i tělesná výchova věnující se gymnastice, atletice a míčovým hrám.

V rámci výuky se děti učí i praktickým dovednostem z běžného života, jako je např. vyplňování úředních formulářů a psaní dopisů.

Na vyšší úroveň se v tomto období dostávají i ruční práce prováděné v odborných dílnách nebo na školních zahradách pod vedením odborného učitele. Všichni žáci se také učí plést, šít a háčkovat a kromě toho vyrábějí jednoduché hračky a předměty denní potřeby.

Výuka je především založena na hře v nejširším slova smyslu. Avšak nejde o školu, která by žáka udržovala v iluzi a odváděla ho od skutečnosti. Hra má napomáhat k odstranění předčasného intelektuálního napětí dětí.

4. Vyšší stupeň

V tomto pubertálním období přestávají žáci lpět na autoritě třídního učitele, který přenechává čím dál větší prostor žákům k tomu, aby mohli samostatně řešit problémy.

Mnohem větší důraz než kdy dříve je ve vyučování kladen na logické myšlení a uvažování. Novým předmětem se stává estetika, prostřednictvím níž se otevírají nové možnosti citové výchově. Pozornost je především zaměřena na uměleckou tvořivost, tedy na recitaci, zpěv či hru ve školním orchestru. V tomto stupni si také každá třída připravuje divadelní představení ze světového repertoáru a často se jedná o cizojazyčné představení.⁴⁹

„Učební plán se tak jeví velmi pozitivně, protože je postaven na celostním základě od první třídy po třídu poslední a tudíž umožňuje s patřičným prostorem pro zájmovou diferenciaci všestranný rozvoj žáka po celou dobu školní docházky.“⁵⁰

⁴⁹ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994. s. 136-138.

⁵⁰ Tamtéž, s. 139.

4. 2. 2 Vyučování v epochách

Jako většina autorů alternativních škol, tak se i Rudolf Steiner snažil vyhnout tradičnímu rozvrhu, který podle jeho názoru škodí lidské přirozenosti. Tradiční rozvrh totiž nutí žáka, aby soustředil svou pozornost během dne na řadu různorodých problémů, což omezuje jeho soustředěnost a může ji i zcela zničit.

Aby tomuto předešel, tak vyučování hlavních předmětů probíhá ve waldorfských školách v tzv. epochách.⁵¹ Epochy jsou 100 až 120minutové ranní vyučovací bloky, které se dále dělí na 3 části: vyučovací, vyprávěcí a rytmičkou. Tyto bloky jsou monotematické a po dobu 3-4 týdnů se zabývají jedním tématem, například dějinami Řecka.⁵²

Výhod, které v sobě vyučování v epochách skýtá, je hned několik. Díky délce vyučovacích bloků může být látka probírána důkladně, přistupuje se k ní z mnoha stran a žáci se mohou soustředit. Koncentraci žáků zde nenarušuje spěch, jako tomu je v ostatních školách.⁵³

Mezi hlavní předměty, ve kterých se vyučuje v epochách, patří: mateřský jazyk a literatura, čtení, matematika, fyzika, chemie, přírodopis, dějepis, zeměpis, sociální nauka, umělecké vyučování.

Do vedlejších předmětů pak patří eurytmie (řeč, zvuky, hudba jsou vyjadřovány prostřednictvím ladných pohybů), hudba, cizí jazyky, náboženství a také ruční práce. Vedlejší předměty se vyučují v klasických vyučovacích hodinách a jsou při nich využívány metody skupinového, hromadného a individuálního vyučování, kde je kladen důraz na kooperaci a sociální citění žáků.

Žáci si během epochy vedou tzv. epochové sešity, do nichž si podle svých možností zaznamenávají probrané učivo.⁵⁴ Tyto sešity později nahrazují učebnici, protože si do nich žáci ukládají všechny poznatky, kresby, náčrtky, vlastní postřehy a nápady.⁵⁵

Cílem waldorfské školy není „nalít“ do žáků co největší množství informací, ale jde o to: probrat méně, ale do hloubky. Žáci získají základní kostru poznatků, na které se dá stavět. Nejde jen o to vědět, ale pochopit i souvislosti.⁵⁶

⁵¹ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994. s. 140.

⁵² VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. s. 97.

⁵³ VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. 2. vyd., Hradec Králové: LÍP, 1997. s. 64.

⁵⁴ VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. s. 96-97.

⁵⁵ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994. s. 140.

⁵⁶ VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. s. 97.

4. 2. 3 Výuka náboženství

U žáků je rozvíjena schopnost vlastního názoru a orientace ve vztahu ke světu a společnosti, což vyplývá z důsledného dodržování principu volné školy. Z tohoto důvodu vyučují ve waldorfských školách evangeličtí i katoličtí učitelé. Podoba vyučování náboženství je ponechána v rukou učitele, který si sám zvolí obsah i formu výuky. Žáci, kteří nevyznávají žádné konkrétní náboženství, mají tzv. volně křesťanskou výuku. Toto vyučování však nelze chápat jako náboženskou výchovu, kterou zprostředkovávají faráři v antroposoficky orientovaných křesťanských společnostech.

Waldorfské školy kladou důraz na mravní hodnoty všelidského ideálu, což potvrzují i školní aktivity probíhající v období křesťanských slavností a svátků. Tyto slavnosti a svátky se nesou v duchu křesťanských motivů, jejich smyslu a obsahu, ale není s tím spjata žádná dogmatická fixace, která by se dotýkala pocitu svobody člověka.⁵⁷

4. 2. 4 Hodnocení žáků

Waldorfské školy používají již od svého vzniku písemné hodnocení jednotlivých žáků namísto tradičního známkování, které přetrvává ve většině škol dodnes. Vysvědčení má podobu krátkého písemného posudku, ve kterém je uvedena dosažená úroveň z každého předmětu, je zde poukázáno na nedostatky a slabé stránky žáka a na jejich příčiny a vysvědčení poskytuje i rady a pokyny pro další práci s žákem.

Podstata posudků tkví v tom, že je každý žák hodnocen podle svých možností a schopností a podle odvedených výkonů vzhledem k těmto schopnostem. Toto hodnocení je spravedlivější než zdánlivě objektivní klasifikace známkování. Nasvědčují tomu i výsledky zkoumání pedagogické psychologie, podle kterých běžná známková vysvědčení nevyprávějí nic o pozdějším možném vývoji žáka.

Ve waldorfských školách studují žáci jedné třídy ve stejném kolektivu až do 12. ročníku. Ptáte se, jak je to možné? Waldorfské školy totiž nenechávají propadnout neúspěšné žáky, což má pozitivní pedagogický vliv na celou třídu a nevnáší tak do kolektivu třídy negativní stresové a jiné prvky.⁵⁸

⁵⁷ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994. s. 139.

⁵⁸ Tamtéž, s. 141.

5 JENSKÝ PLÁN

Jenský plán je ucelenou vzdělávací koncepcí, kterou rozvinul německý evangelický pastor a univerzitní profesor pedagogiky Peter Petersen v Jeně již v meziválečném období. Jenský plán zdůrazňoval individualizace a školní pospolitosti. Tyto zásady podporoval systém tzv. kmenových věkových heterogenních řad, či pořádání společenských pedagogických slavností.

V jenských školách nebyli žáci děleni do tříd podle stejného věku, jako je tomu v klasických školách i dnes. Tato škola byla mimo jiné výjimečná tím, že zde byly děti seskupovány do věkově různorodých kmenových skupin. Vedle toho však žáci zpracovávali některé úkoly týdenního plánu ve skupinách, ve kterých byli žáci přibližně stejného věku, dnes hovoříme o tzv. výkonnostní skupině. V jenském plánu byla kooperace a pospolitost prohlubována také díky možnosti zapisovat se do tzv. výběrových kurzů. Dodnes patří mezi rozvíjené aktivity ve vyučování v jenské pedagogice: rozhovor, práce, hra a slavnost. Tyto aktivity podporují kooperaci a individualizaci.⁵⁹

5. 1 Život a dílo Petera Petersena

Peter Petersen se narodil 26. července 1884 v obci Grossenwiehe jako první ze sedmi dětí v rolnické rodině. Od dětství byl otcem zaučován ve všech hospodářských činnostech, což v něm zanechalo vztah k půdě a přírodě, který později projevil při promýšlení koncepce vlastní pokusné školy.

V letech 1890 až 1896 navštěvoval místní jednotřídní školu, kde se mu nejvíce věnoval evangelický pastor, který ho naučil základy latiny a připravil ho pro studium na gymnáziu. Roku 1896 nastoupil na gymnázium ve Flensburku, po kterém pokračoval roku 1904 na univerzitu v Lipsku. Jako hlavní obory na univerzitě si zvolil teologii, filologii, historii, psychologii a národní ekonomii. Roku 1909 složil Petersen v Lipsku zkoušku z učitelské způsobilosti pro gymnázia, díky níž mohl vyučovat náboženství, filozofii, angličtinu, historii a hebrejštinu.

Po úspěšném absolvování učitelské praxe v Lipsku, působil půl roku jako pomocný učitel filozofie a historie. Poté působil jako středoškolský učitel v Hamburku až do roku 1920. Mezitím se roku 1912 stal členem představenstva „Spolku pro školskou reformu“ a roku 1915 se stal jeho sekretářem.

⁵⁹ KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny Pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. s. 193.

Roku 1920 se stal Petersen ředitelem reálné školy v Hamburku, kde získal dostatečný prostor pro uplatnění svých představ. Ještě v témže roce přeměnil reálnou školu na ústav s plným vyšším stupněm vzdělání. Tato nová škola byla přestěhována do vhodnějších prostor a Petersen se stal v roce 1921 prvním ředitelem této pokusné školy. Se svými kolegy začal přestavovat učební plány, které byly založené na integraci předmětů a formách vnitřní diferenciaci. Důraz byl kladen především na mateřský jazyk a umělecké předměty s cílem poznat a pochopit kulturní tradice vlastního národa. Zde tedy začaly uzrávat ideje jeho pozdějšího konceptu školy tzv. jenského plánu.

V roce 1927 byl na IV. Mezinárodním kongresu pro Novou výchovu v Locarnu Petersenově pedagogické koncepci přiřknut název „jenský plán“. Mezi další významné události v Petersenově životě patřilo čestné členství v budapešťském Spolku pro školy v přírodě z roku 1933. A o čtyři roky později obdržel doktorát athénské univerzity. Na jaře 1945 se stal Petersen děkanem Filozofické fakulty na univerzitě v Jeně.

Peter Petersen zemřel 21. března 1952 po krátké nemoci ve věku 68 let.⁶⁰

5. 2 Principy jenského plánu

5. 2. 1 Teorie a praxe skupinového vyučování

Mezi nejdůležitější znaky vyučování podle jenského plánu patří možnost rozličného seskupování žáků. Petersen popsal ve svém modelu školy v roce 1927 následující věkově odlišné skupiny:

- do pěti let věku
- 6 až 9 let věku
- 9 až 12 let věku
- 13 až 14 let věku
- 15 až 16 let věku

S myšlenkou seskupovat děti podle jejich věku z důvodu vyučování však nepřišel Petersen jako první. Tato myšlenka byla rozvíjena již dříve např. Komenským nebo některými německými didaktiky 17. století.

Téměř po sto letech praxe se v důsledku různých pokusných, reformních nebo experimentálních škol ukázalo, že jiná organizace obsahu i systému vyučování je nejen

⁶⁰ RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. ISV nakladatelství: Praha, 2001. s. 21-33.

možná, ale vzhledem k současným a perspektivním potřebám společenského vývoje i efektivnější. A právě pedagogický systém jenského plánu je takovým příkladem.

Skupinové formy:

a) Kmenová skupina

Mezi skupinovými formami jsou tzv. kmenové skupiny nejdůležitějšími. Tato forma umožňuje vědomé seskupování dětí různého věku, které pak tvoří ústřední skupinovou jednotku, v níž se děti nejen učí, ale po většinu dne v ní pracují a žijí. Věková odlišnost dětí v kmenových skupinách ukazuje nejen na přirozenou strukturu v rodině, ale i ve společnosti.

O kmenové skupině můžeme hovořit jen tehdy, když je přítomnost věkově odlišných dětí pedagogicky užitečná a využitelná. Oproti tradičnímu systému vyučování nemá učitel v systému kmenové skupiny pozici organizátora, ale je zde dán velký prostor pro samostatné učení a volbu témat.

Věková různorodost skupiny pak umožňuje využívat dalších možností učebního procesu. Plánovaná diskontinuita je v jenské škole založena na tom, že dítě, které je v dané kmenové skupině nejstarší, přechází do skupiny, kde patří k nejmladším. Díky tomu, že spolu žijí v kmenových skupinách děti starší i mladší, tak zde existuje více příležitostí k sociálnímu životu. Mladší děti se tak učí od starších dětí, které se zase učí odpovědnosti za mladší děti.

Řadu předností má v kmenové skupině i to, že má žák po několik let stejného učitele. Díky tomu může učitel dítě velmi dobře poznat a také tím odpadá každoroční „zvykací a poznávací období“, které zabere mnoho cenného času.

Uvnitř kmenové skupiny Petersen rozlišoval tzv. stolní a pracovní skupiny, které jsou volně utvářeny dětmi.

b) Stolní skupina

Jelikož děti nemyslí v kategoriích nadání nebo stáří, vznikají tzv. stolní skupiny, stejně jako pracovní a heterogenní skupiny. V těchto skupinách dochází ke spontánním situacím, v nichž děti spolupracují a navzájem si pomáhají.⁶¹

⁶¹ RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. ISV nakladatelství: Praha, 2001. s. 72-77.

„Každá stolní skupina musí přísně dodržovat zákon skupiny, který zní: „Každý může dělat jen to, co chtějí všichni ostatní, stejně jako všechna ostatní pravidla, která jsou skupinou předem v diskuzi dohodnuta.“⁶²

Funkci, kterou má stolní skupina nejlépe vyjadřuje „skupinová práce. Z toho důvodu Petersen hovoří i o pracovní skupině.

c) Výkonnostní skupina

Petersen doporučoval, aby byly děti v rámci jejich učebního rozvoje rozdělovány do skupin podle přibližně stejné výkonnosti. Díky tomu vznikly výkonnostní skupiny. Části vzdělávacích programů, které tyto skupiny garantovaly, byly nazvány „výkonnostními kurzy“.

V rámci základní školy se pro takovou organizaci hodily předměty, jako byla především matematika, mateřský jazyk a v jeho rámci zejména gramatika a pravopis.

Díky zavedení výkonnostních kurzů se stalo propadání žáků zbytečným jevem. A tak může každé dítě procházet učební látku podle vlastního tempa a učit se tak efektivní organizací vlastního zdokonalování.

d) Volné výběrové kurzy

Poslední skupinovou formou je tzv. volná výběrová skupina, kde si dítě volí z dané nabídky aktivitu, která ho speciálně zajímá. Tím, že si dítě samo aktivitu zvolí, tak se zavazuje toto vyučování navštěvovat a být v něm aktivní.

Nejčastějšími volnými výběrovými kurzy jsou šachy, lidové tance, fotografování, práce s počítačem, tvorba keramiky, vaření, první pomoc a modelování. Do těchto kurzů se většinou zapojují i rodiče, jak jejich přípravou, tak i realizací.⁶³

⁶² RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. ISV nakladatelství: Praha, 2001. s. 77.

⁶³ Tamtéž, s. 77-80.

5. 2. 2 Pedagogické prostředky

1. Rozhovor

V Petersenově škole začínal den nejčastěji společným rozhovorem, který byl uvolněně provázán se snídaní. Společným zahájením nového školního dne rozhovorem chtěl již Petersen podtrhnout význam společného setkání a prokázání si vzájemné úcty a vážnosti. Ranní rozhovor probíhá nejčastěji ve formě kruhu a dává možnost podělit se o své zážitky či pocity, radosti a případné strasti s druhými.⁶⁴

Pod pojmem „rozhovor“ si nemůžeme představovat jen rozhovor v kruhu, jelikož by to bylo v pojetí jenské pedagogiky poněkud málo. Během vyučování totiž probíhají i rozhovory mezi žáky, žáky a učitelem a žákem a učitelem, které jsou stejně důležité jako rozhovor v kruhu. A právě rozhovor v kruhu je jedním z typických znaků jenské pedagogiky.

Aby vedly rozhovory s velkými skupinami k úspěchu, je zapotřebí, aby jim předcházel výcvik rozhovorů v menších či malých skupinách, tím se podaří navazovat vzájemné kontakty.

Rozhovory ve formě kruhu jsou zvoleny z toho důvodu, jelikož umožňují rovnocenné postavení všech účastníků ve skupině a ti mají možnost se navzájem vidět, sledovat a poslouchat. V kruhu jsou tak všichni stejně důležití a nikdo se nemůže povyšovat nad ostatními. Kruh tak posiluje sounáležitost ve skupině.

Uvnitř kruhu by se nemělo nacházet nic, co nesouvisí s tématem rozhovoru a co by rozhovor mohlo narušit. Uvnitř kruhu mohou být pomůcky, materiál nebo jiné učební prostředky. V případě, že bychom chtěli použít pro rozhovor tabuli nebo flipchart, je lepší zvolit formu rozmístění dětí do podkovy. V kruhu by děti neměly mít žádné stálé místo, aby měl každý možnost vybrat si místo, které mu vzhledem k sousedům nejvíce vyhovuje. Součástí učení je i hledání si vhodného místa v kruhu, které by mělo probíhat v klidu.

Děti se mohou v kruhu volně pohybovat, pokud dodržují pravidlo, že nesmí rušit ostatní. Ne každé dítě se chce hned zapojit do rozhovoru a ostatním něco sdělit. To však neznamená, že děti, které v kruhu nemluví a jen poslouchají ostatní, nejsou aktivní.

Kruh poskytuje také prostor pro nonverbální sdělení pomocí tance, pohybu, mimiky, nebo hudby, či přednesu básně, písničky apod. Rozhovor, který z takové formy vyplyne, má obvykle charakter volného otevřeného rozhovoru, který po určité době učitel nebo jím pověřené dítě usměrňuje.

⁶⁴ KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny Pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. s. 193-194.

Dnešní školy mají již výhodu v tom, že mají k dispozici nábytek, se kterým se dá snadno manipulovat, a tak umožňuje uskutečňovat rozhovory v kruhu bez složitého a časově náročného přesouvání těžkých lavic nebo stolů. Což bylo dříve největší překážkou pro zavádění rozhovorů v kruhu do praxe vyučování a často to vedlo i k postupnému odstranění této prospěšné aktivity z vyučování vůbec. Je důležité si také uvědomit, že ani vybavení třídy není zárukou pedagogického úspěchu. Pokud však nezměníme i vlastní chování, jednání a vztah k dětem jako k partnerům, nemůžeme očekávat žádnou vstřícnou reakci dětí.⁶⁵

2. Práce

„Petersen rozlišuje v rámci „pracovních situací“ mezi skupinovou prací a různými kurzy. Během skupinové práce sedí děti ve své kmenové skupině po skupinkách u stolů.“⁶⁶ Děti si mohou volně vybrat jak místo u stolu, tak i partnery pro práci. V prostřední kmenové skupině by měl být kladen důraz především na čtení, psaní a počítání. U starších dětí by měl být kladen důraz na všeobecnou orientaci v přírodovědných a sociálně kulturních společných činnostech. Děti ve věku 9-12 let se v tomto období učí také skupinovým ručním pracím a jejím technologiím, což mohou v budoucnu využít v dalších činnostech.

V Nizozemí, kde jsou jenské školy velmi rozšířené, jsou skupinové práce nazývány „obdobím bloku“. Tyto bloky, které trvají denně necelé dvě hodiny, poskytují dětem prostor pro úkoly z matematiky, jazyků, přírodních a sociálních věd, přípravu programů pro různé slavnosti, promýšlení jejich organizace, vytváření čtenářských a diskusních kroužků apod. Cílem těchto bloků je, aby se děti naučily být odpovědné za práci, kterou si samy zvolily nebo vybraly z dané nabídky. Často se tak stává, že děti plní určitou práci na základě dohody nebo smlouvy, kterou mají s učitelem nebo jinými dětmi. Děti jsou potom zodpovědné za to, že bude určitá práce hotova včas, aby se tím nenarušila činnost ostatních dětí a tím i plnění následných úkolů.

Učitel by se měl starat i o to, aby u dětí nedocházelo k řevnivosti nebo závisti, která vyplývá z pocitu konkurenceschopnosti. V prvních dvou kmenových skupinách se takové smlouvy uzavírají většinou na krátkou nebo velmi krátkou dobu. U dětí, ve věku okolo 13 let, je již

⁶⁵ RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. ISV nakladatelství: Praha, 2001. s. 83-84.

⁶⁶ Tamtéž, s. 85.

možné uzavírat takovéto smlouvy na práce, které budou vykonány během jednoho až dvou týdnů.⁶⁷

„Další formou práce v rámci vyučování jsou podle Petersena různě zaměřené kurzy. Sám navrhoval a zkoušel „úvodní kurzy“, „vstupní kurzy“, „výkonové kurzy“, „volitelné kurzy“ a „odborné (specializované) kurzy“.⁶⁸ Prostřednictvím úvodních a vstupních kurzů jsou zejména noví žáci třetích postupných ročníků, uváděni do metod a forem práce v oblasti vyučování čtení, psaní a matematiky. Děti se v těchto kurzech učí používat slovníky, atlasy, příručky a encyklopedie, ale také získávají zručnost v mnoha rukodělných aktivitách. U starších dětí se používají úvodní kurzy pro získání návyků pro skupinovou a týmovou práci. Děti se také společně učí vytvářet obrazy, tabule nebo grafy. Odborné kurzy dětem poskytují aktivity v oblasti gymnastiky, literatury, dějin, vaření, nebo péče o rostliny či zvířata apod.

Tato uvedená členění však nejsou pro školy závazná, ale záleží na každé škole, učitelích, rodičích a žácích, jak se společně domluví, aby se vyučování dotklo všech potřebných témat a okruhů. Důležité však je, aby kmenové skupiny zůstaly základní organizační jednotkou školy. Pokud se stává, že jsou v průběhu týdne děti z jedné kmenové skupiny převážně v různých kurzech a jen málo spolu, tak se ztrácí smysl kmenových skupin a je ohrožen sociálně výchovný smysl jenského plánu.

3. Hra

Oproti různým pojetím hry od různých autorů je Petersenovo pojetí jednoznačně formulované a nevyplývají z něj dvojsmyslné interpretace. V rámci střední věkové skupiny, kde jsou děti ve věku od 6 do 9 let, je u Petersena velmi málo příležitostí pro Fröbelovo pojetí hry. Původní týdenní pracovní plán Petersenovy jenské cvičné školy poskytoval týdně 100 minut pro volnou hru. Kde měl učitel roli pozorovatele a nenápadně je směřoval nebo udržoval u činností. Ale existovaly zde i hry, během kterých učitel více očividně pobízel děti k cílenému učení. Na rozdíl od učitele se děti mohly v takových hrách „ztratit“. Podle soustředění jednotlivých dětí hodnotí učitel míru vlastní účasti dětí ve hře.

Hry, které probíhají v hodinách gymnastiky nebo o přestávkách, jsou většinou vedeny záměrně a mají prokazatelné cíle. V jenské škole zaujímá hra velmi důležité místo a je brána jako předstupeň k pracovním situacím. V současné době nabývá hra v praxi škol stále většího

⁶⁷ RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. ISV nakladatelství: Praha, 2001. s. 85.

⁶⁸ Tamtéž, s. 86.

významu. Řada pedagogů ji však stále podceňuje jako prvek, který žáky rozptyluje, narušuje klidnou atmosféru frontálního vyučování a vede až k nekontrolovatelným způsobům projevu dětí.⁶⁹

4. Slavnost

„Slavnost byla neodlučitelně spjata s jenskou pedagogikou, jak v její historii, tak i v současnosti.“⁷⁰ Podle Petersena je slavnost jednou z aktivit, které neodmyslitelně patří ke škole, jako forma životního a pracovního společenství. Najde se nespočet podnětů pro konání slavností, jako např. národní, státní nebo církevní svátky či jiné významné dny, výročí školy, narozeniny učitelů nebo žáků, začátky nebo konce ročních období a další.⁷¹ Slavnost také uzavírala v pátek odpoledne týden a byla jistým vyvrcholením života školní pospolitosti.⁷²

Jestliže mají mít slavnosti akceptovatelnou pedagogickou úroveň, pak je nutné, aby se v učitelském kolegiu školy nacházeli specialisté z různých, zejména esteticko-výchovných oblastí. Žádná škola, která poskytuje primární a nižší sekundární úroveň vzdělání, se neobejde bez učitelů s hudebním, pohybovým nebo výtvarným nadáním. Tyto slavnosti jsou pro učitele výbornou formou pro vlastní prezentaci, ale mohou tím hlavně motivovat děti ke společným vystoupením.

Slavnosti mají svůj hlubší smysl v tom, že pomáhají novým dětem se začleněním do kmenové skupiny, díky slavnosti se také utvářejí pevné vazby mezi dětmi ve kmenové skupině, i rodiče nových dětí zde mají možnost začlenit se mezi ostatní rodiče a dochází zde také k prohloubení a posílení pospolitosti života celé školy.

5. 2. 3 Týdenní plán a jeho rytmus

Jak je zřejmé, tak vyučování, které se skládá z různých kombinací čtyř již zmíněných forem a pedagogických situací, nemůže být organizováno podle běžného rozvrhu hodin, které má přísně předmětově členěné učební látky.⁷³ „V rámci jenského plánu působí tradiční forma rozvrhu hodin ve výuce jako svěrací kazajka.“⁷⁴

⁶⁹ RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. ISV nakladatelství: Praha, 2001. s. 86-88.

⁷⁰ KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny Pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. s. 195.

⁷¹ RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. ISV nakladatelství: Praha, 2001. s. 88.

⁷² KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny Pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. s. 195.

⁷³ RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. ISV nakladatelství: Praha, 2001. s. 89-91.

⁷⁴ Tamtéž, s. 91.

V jenské pedagogice působí jako náhrada za běžný rozvrh hodin tzv. rytmický týdenní pracovní plán, v němž je časově znázorněno, kdy jsou které aktivity na programu. Týdenní plán se nazývá rytmický, protože si může každý žák prožívat střídání různých aktivit. Týdenní plán zahrnuje přesně sedm dní a to z toho důvodu, že škola ovlivňuje i čas, který dítě tráví mimo školu.⁷⁵

Jelikož bylo na učení v jenských školách nahlíženo jako na získávání zkušeností v rámci všech pěstovaných aktivit, tj. rozhovoru práce, hry a slavnosti, tak bylo nutné, aby umožňovalo adekvátní střídání individuální, skupinové a hromadné výuky, které jim umožňoval právě týdenní rytmický plán. Každý žák měl sestavený plán s ohledem na své schopnosti, zájmy i momentální výkon.

Týdenní plán zahrnoval jak aktivity určené pro práci v kmenových skupinách, tak i individualizované aktivity určené každému žáku. Důležitou součástí týdenního plánu byla i činnost žáků v tzv. výkonnostních skupinách.⁷⁶

⁷⁵ RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. ISV nakladatelství: Praha, 2001. s. 91.

⁷⁶ KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny Pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. s. 196.

6 DALTONSKÝ PLÁN

Daltonský plán vytvořila americká učitelka Helen Parkhurstová roku 1919 v Daltonu, kde založila svoji experimentální střední školu. Další školy tohoto typu vznikaly především v Anglii a Nizozemsku. V České republice se nachází také několik škol, které využívají prvků daltonského plánu a to hlavně v Brně.⁷⁷

Podle Parkhurstové neodpovídala běžná výuka individuálním zvláštnostem dítěte a nemohla jej dostatečně respektovat. Proto hledala možnost, jak změnit vyučování tak, aby v něm zažívali pokrok v učení všichni žáci bez rozdílu jejich nadání. A toho chtěla dosáhnout právě díky individualizaci vyučování a zavedení samostatného učení.⁷⁸

Hlavní myšlenka daltonského plánu je založená především na odlišné organizaci vzdělávání, na smlouvě žáka s učitelem o program práce na určité období. Žák se svobodně rozhoduje o své práci, pracuje svým tempem a učí se spolupracovat s ostatními žáky. Je zřejmé, že nejde o prvky neznámé, ale jiné je zde to, že jsou aplikovány cílevědomě a se znalostí psychologických potřeb dítěte.

Mezi základní principy daltonského vyučování patří volnost (zodpovědnost), samostatnost a spolupráce. Tyto principy vypracovali k dnešní uznávané a úspěšné podobě učitelé v Evropě, USA a Austrálii.⁷⁹

Daltonské školy nabízejí svým žákům široké možnosti:

- Učit se zacházet se svobodou (být svobodný)
- Učit se samostatně pracovat
- Učit se spolupracovat

Avšak Helena Parkhurstová tato východiska nikdy takto neformulovala. Tuto trojici zásad jako stvořenou pro „Dalton“ představil P. Bakker. Tyto zásady lze srovnat s hesly:

- Volnost, rovnost, bratrství
- Víra, naděje, láska
- Nádherné, průzračné, čisté⁸⁰

⁷⁷ VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. s. 98.

⁷⁸ KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny Pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. s. 128.

⁷⁹ WENKE Hans, RÖHNER, Roel. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. s. 11.

⁸⁰ Tamtéž, s. 19.

6. 1 Pojem „pensum“ v daltonském vyučování

Pojem pensum je nejviditelnější znak školy, která vyučuje podle daltonského plánu. Pensum ukazuje, které učivo by měl žák za určité období zpracovat, zvládnout, nebo se v něm jinak orientovat. Parkhurtová a Lynch považovali za důležité, aby měl žák celkový přehled o veškerém vyučovacím obsahu v jeho postupném ročníku, protože mu pak bude jasnější konečný cíl vyučování.⁸¹ „Protože byly pro pensa používány různé názvy, doporučil Lynch používat následující terminologii:

1. Contract (smlouva) pro celoroční práci
2. Assignment (úkol)pro měsíční práci
3. Periode (období) pro týdenní práci
4. Unit (jednotka) pro denní práci“⁸²

6. 2 Principy daltonského plánu

Přestože daltonský plán vznikl jako praktické řešení dříve aktuálního problému a nikoliv z potřeby utváření konkrétní teorie, jako tomu bylo např. ve vyučování Marie Montessoriové, nebo ve vyučování jenského plánu či ve vyučování Volných waldorfských škol, tak lze za třemi daltonskými principy odhalit antropologické pojetí: „daltonské vyučování vnímá člověka jako svobodnou bytost, odpovědnou za vlastní volby a výběry, jako tvořivou bytost ve svém myšlení, a jako bipolární bytost ve smyslu vztahu jedince a společnosti.“⁸³

6. 2. 1 Svoboda a zodpovědnost

Pod pojmem svoboda/volnost „Dalton“ chápe svobodu/volnost, kterou si volí sám žák a také jde o předávání části zodpovědnosti, kterou předává vyučující žákovi. Tím, že vyučující předá část zodpovědnosti žákovi, dosáhne toho, že je žák nejen spoluodpovědný za konečný výsledek, ale také za způsob, jakým ho bude dosaženo. Žák je tak zodpovědný jak za výsledek, tak i za jeho samotný proces.

⁸¹ RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka: Daltonský plán jako výzva – metody a reformy samostatného učení na 2. stupni ZŠ a na středních školách*. Praha: STROM, 1998. s. 12.

⁸² Tamtéž, s. 12-13.

⁸³ Tamtéž, s. 20-21.

Oproti klasickému školnímu systému, kde musí žáci vykonávat příkazy učitelů, se u „Daltonu“ musí vyučující jakoby vzdát vlastní důležitosti a svou nadvládu předat žákům.⁸⁴

6. 2. 2 Samostatnost

Samostatnost zde znamená, že žáci musí sami hledat a řešit zadání.⁸⁵ Díky tomu si žáci utvářejí vlastní stanoviska, zrají a prohlubují si zájmy.⁸⁶ U principu samostatnosti existují dva zcela odlišné aspekty. Jednak možnost samostatné práce silně ovlivňuje motivaci žáků, jelikož jsou žáci rádi sami aktivní. A zároveň je samostatnost důležitým didakticko-organizačním faktorem. Jestliže mohou žáci samostatně pracovat, činí tak na vlastní úrovni. Mimo to má vyučující více času na to, aby mohl pomáhat žákům, kteří jeho pomoc potřebují.⁸⁷

6. 2. 3 Spolupráce

Princip spolupráce není v Daltonském plánu chápán vždy stejně. Jinak se na spolupráci nahlíží na základních školách a jinak tomu je na školách středních.

Princip spolupráce na střední škole

Na středních školách navštěvují studenti během „daltonských hodin“ odborné učebny nebo laboratoře, kde plní konkrétní úkoly zadané v pensu. Studenti zde mohou:

- pracovat samostatně
- spolupracovat ve skupině z jedné třídy
- samostatně nebo ve skupině pracující studenti požádat starší a zkušenější studenty o pomoc
- o pomoc požádat přítomného odborného učitele

⁸⁴ WENKE Hans, RÖHNER, Roel. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. s. 20.

⁸⁵ Tamtéž, s. 21.

⁸⁶ RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka: Daltonský plán jako výzva – metody a reformy samostatného učení na 2. stupni ZŠ a na středních školách*. Praha: STROM, 1998. s. 24.

⁸⁷ WENKE Hans, RÖHNER, Roel. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. s. 21.

Princip spolupráce na základní škole

Z obou předchozích principů vysvítá, že vlastní školu utváří učitelstvo pomocí spolupráce. Učitelé společně pozorují děti, hodnotí je, rozpracovávají metody, pozorují okolí školy a využívají ho ke zlepšení práce ve škole atd.⁸⁸ „Učitel pomocí spolupráce ztrácí svoje výsadní postavení „třídního“ učitele, ale získává spolupráci mnohem více – týmovou podporu a místo v učitelském společenství.“⁸⁹

6. 2. 4 Organizace vyučování

V rámci daltonského vyučování je nejčastější formou organizace pensum, které je vyvěšené na speciální nástěnce. Tato nástěnka může mít různé grafické podoby. Informační nástěnky vyhledávají a používají především mladší žáci.

Řada nizozemských škol pro další odborné vzdělávání mládeže má rozčleněný rozvrh hodin na běžné třídní vyučování a na vyučování podle daltonského plánu. Což poukazuje na to, že Daltonský plán nemusí striktně odstraňovat tradiční třídně hodinové vyučování v jednotlivých ročnících.

Je řada základních škol, kde jsou pevně vymezené hodiny nebo předměty, které jsou vyučovány podle daltonského plánu, ale většinou záleží na tom, na jaké formě výuky se společně dohodnou učitelé, žáci a rodiče.

System registrace výsledků vyučování není v Nizozemských školách pevně dán. Každá škola si zde může navrhnout svůj vlastní systém registrace výsledků vyučování. Žáci většinou používají pro daltonské vyučování systém barev, které symbolizují dny v týdnu. Díky barvě se můžeme později dozvědět, v který den se dítě zabývalo konkrétním předmětem. Pro představu má např. pondělí žlutou barvu. A tak za jménem žáka v kolonce počítání bude žlutá barva.

Oproti tradičnímu rozvrhu hodin, kde je pevně dané, kdy jaký předmět bude probíhat a to bez ohledu na to, zda jsou žáci do své práce zahloubáni, nebo zda jsou s prací hotovi či nikoliv, se daltonský plán snaží takovým situacím předejít. Protože, jak uvádí sama autorka Helen Parkhurstová, pro skutečného učitele je rozvrh hodin děsivý. Díky odlišné organizaci

⁸⁸ RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka: Daltonský plán jako výzva – metody a reformy samostatného učení na 2. stupni ZŠ a na středních školách*. Praha: STROM, 1998. s. 25-26.

⁸⁹ Tamtéž, s. 26.

daltonský plán umožňuje žákovi, aby se věnoval daným předmětům, jak dlouho bude potřebovat. Na předmětech, které jsou pro žáka „lepší“, stráví žák méně času a o to déle může pracovat na splnění „horších“ předmětů. A přestože toto klasický rozvrh hodin prakticky neumožňuje, tak není ve školách doposud úplně odstraněn.⁹⁰

⁹⁰ RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka: Daltonský plán jako výzva – metody a reformy samostatného učení na 2. stupni ZŠ a na středních školách*. Praha: STROM, 1998. s. 14-17.

7 PRAKTICKÁ ČÁST

7. 1 Výzkumný problém

Základním výzkumným problémem je zjistit: „Jaká motivace vede rodiče k tomu, aby zvolili alternativní školu pro vzdělávání svých dětí?“

7. 2 Cíl výzkumu

Cílem praktické části bakalářské práce je zjistit, co motivuje rodiče k tomu, aby zvolili alternativní školu pro vzdělávání svých dětí. Zaměřím se také na to, zda byla naplněna očekávání a představy rodičů, se kterými se rozhodli umístit své dítě do alternativní školy.

7. 3 Charakteristika souboru respondentů

Soubor respondentů se skládá z rodičů žáků dvou vybraných alternativních škol na Pardubicku. Jednalo se o Základní školu Waldorfskou v Gorkého ulici v Pardubicích a ZŠ Polabiny I, která se nachází na Družstevní ulici. Zde probíhá na prvním stupni vedle tradiční výuky i výuka metodou Montessori.

7. 4 Metodologie výzkumného šetření

Ve výzkumném šetření jsem se pokusila o vlastní formu smíšeného výzkumu, tedy o využití prvků kvantitativního výzkumu (forma dotazníku) pro zjištění jevů a názorů otevřenými otázkami, což má pro následné vyhodnocování charakter více kvalitativního výzkumu.

„Smíšený výzkum je definován jako obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmaty v rámci jedné studie.“⁹¹

Důvodem zvolení dotazníkového šetření pro spíše kvalitativní charakter výzkumného šetření je získání většího počtu respondentů, než by bylo možné získat při rozhovorech a tím pádem získání většího množství odpovědí různorodého charakteru. Tuto formu smíšeného výzkumu jsem zkusila na doporučení prof. Rýdla.

⁹¹ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. s. 60.

Při výzkumném šetření šlo o záměrný výběr, kdy jsem oslovila rodiče žáků dvou výše uvedených alternativních škol za pomoci písemné podoby dotazníku. Záměrný výběr byl zvolený proto, aby byly vybrané osoby vhodné, tj. aby měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí.⁹²

V druhé části výzkumného šetření jsem využila navíc i malý reprezentativní vzorek rodičů a učitelů, kteří jsou zároveň i rodiči dětí navštěvujících alternativní školu, pro rozhovory. Za pomoci rozhovorů jsem si chtěla ověřit, jestli duch dotazníků bude korespondovat s duchem rozhovorů. Jednalo se jen o sondu s velmi úzkým výběrem a uvádím to jen jako možnost, jak lze pomocí jiné metody verifikovat výsledky dotazníkového šetření.

Ve smíšené interpretaci výzkumného šetření mohu těžko predestinovat nějaké hypotézy a z toho důvodu je ve výzkumné části bakalářské práce neuvádím.

7. 5 Předvýzkum

Před samotným výzkumem jsem provedla tzv. předvýzkum. Požádala jsem učitelku ze základní školy v Pardubicích, kde probíhá výuka Montessori metodou, aby předala 5 dotazníků dětem, které je daly svým rodičům k vyplnění. Vyplněné dotazníky mi následně pomohly upřesnit otázky tak, aby byly pro všechny respondenty srozumitelné a jasné. Úprava se týkala především čtvrté otázky, kde jsem odebrala podotázky, které zbytečně mátlý dotazované rodiče, a tudíž jsem na ně nedostala uspokojivé odpovědi.

7. 6 Popis průběhu sběru dat

7. 6. 1 Dotazníky

Sběr dat se uskutečnil v průběhu ledna a začátkem února tohoto roku. V každé z uvedených škol jsem poprosila pedagogy, aby zajistili předání dotazníků rodičům i jejich následný sběr po jejich vyplnění. Dotazníky donesly děti domů, kde je rodiče mohli v klidu vyplnit, bez toho aby na ně někdo pospíchal, a po jejich vyplnění je děti přinesly do školy a vrátily zpět pedagogům, kteří zajistili jejich shromažďování. Jednalo se o rodiče žáků od první do páté třídy základní školy s alternativní výukou.

⁹² GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. s. 144.

Celkem se zapojilo 44 rodičů, z čehož 24 rodičů bylo ze základní školy s Montessori výukou a 20 rodičů ze Základní školy Waldorfské. V každé škole jsem ponechala 25 dotazníků na vyplnění, celkem tedy 50 dotazníků, z čehož se mi vrátilo celkem 44 vyplněných dotazníků. Návratnost dotazníků byla 88 %.

7. 6. 2 Rozhovory

Pro získání rozhovorů jsem oslovila rodiče, kteří si po skončení vyučování přicházeli vyzvednout své děti ze školní družiny. Využila jsem času, kdy čekali na své děti, než se v šatně převléknou a požádala jsem je o krátký rozhovor. Při rozhovoru jsem pokládala předem připravené otázky, které byly rodičům jasné, a nebylo zapotřebí je vysvětlovat. Rozhovory jsem si nahrávala, abych mohla zaznamenat autentické výpovědi rodičů. Rozhovorů se zúčastnili vždy dva rodiče z obou již zmíněných alternativních škol na Pardubicku, ve kterých jsem prováděla i dotazníkové šetření. Navíc jsem poprosila o rozhovor i dvě učitelky, které nejenže učí na Základní škole Waldorfské, ale jsou zároveň i rodiči dětí navštěvujících tuto alternativní školu. S učitelkami jsem na základě předchozí dohody provedla rozhovor po skončení vyučování v klidném prostředí třídy, kde se vstřícně rozhovořily na položené otázky.

7.7 Analýza získaných dat

Vyplněné dotazníky jsem nejprve roztrídila podle druhu alternativní školy, odkud jsem je získala. Záměrně jsem uvedla zvlášť odpovědi z obou alternativních škol a důvodem je odlišnost principů, na základě kterých jsou založeny.

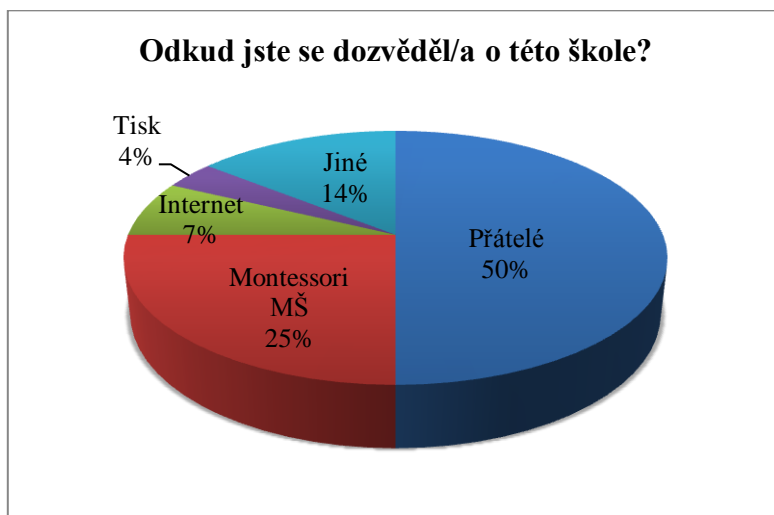
Pro snazší zpracování jsem si nejprve napsala vždy jednu otázku a pod ni jsem zapisovala odpovědi ze všech dotazníků z konkrétní alternativní školy. Po shromáždění všech odpovědí jsem je třídila podle otevřeného kódování, které mi pomohlo vytvořit přehlednost jednotlivých odpovědí. Odpovědi, u kterých to bylo možné, jsem zpracovala následně do grafů. U všech otázek jsem se pokusila popsat získané data.

7. 8 Vyhodnocení dotazníků a interpretace dat

Úvodní část dotazníku seznámila respondenty s cílem dotazníkového šetření a obsahovala také informace o anonymitě při vyplňování dotazníku, časovou náročnost na jeho vyplnění a poděkování za strávený čas a upřímnost při jeho vyplňování. Dotazník se skládal celkem ze sedmi otázek. Jednalo se o tři uzavřené a čtyři otevřené otázky. Otevřené otázky byly zvoleny z toho důvodu, abych nepodsouvala respondentům určitou volbu, ale aby měli možnost svobodných odpovědí, které je nebudou předem nikam směřovat. Poslední část dotazníku obsahovala poděkování respondentům za jejich spolupráci.

7. 8. 1 Vyhodnocení otázek ze základní školy s Montessori výukou

Otázka č. 1 – graf č. 1



Tato otázka byla otevřená, respondenti zde měli možnost napsat, odkud se dozvěděli o této škole. Na tuto otázku odpověděli všichni dotazovaní a někteří uváděli i více možností.

Z grafu je patrné, že největším informátorem o Montessori základní škole v Polabinách jsou právě lidé, kteří mají pozitivní zkušenost s touto alternativní školou a své zkušenosti předávají dále mezi své přátele a své okolí.

Respondenti také ve velké míře uvádějí, že se o této škole dozvěděli z Montessori mateřské školy, z čehož lze usoudit, že byli spokojeni s principy, na kterých je tato mateřská škola založena a v důsledku toho se rozhodli pokračovat ve vzdělávání svých dětí na základní škole založené na stejných principech.

Do kategorie jiné jsou zařazeni respondenti, kteří uvádějí, že se o této škole dozvěděli např. z plavání pro děti, v rámci studia andragogiky a z projektu Šance Montessori.

Nejméně bylo těch, kteří získali informace o této škole z internetu a tisku, což svědčí o malé propagaci školy v médiích či malém zájmu samotných médií.

Otázka č. 2 – graf č. 2



Na tuto uzavřenou otázku odpověděli všichni dotazovaní respondenti. Respondenti měli na výběr ze tří možností: ano s dítětem, ano bez dítěte a ne.

Z grafu vidíme jednoznačně převažující odpověď „ano s dítětem“. Poté již v menší míře „ano bez dítěte“ a nejméně je zde uváděno „ne“. Celkem 92% rodičů se bylo dopředu v této škole podívat, než se pro ni rozhodli, z čehož je vidět velký zájem rodičů o bližší seznámení s touto alternativní výukou. Většina rodičů si s sebou vzala při návštěvě školy i své děti.

Otázka č. 3 - Proč? (viz. otázka č. 2)

Tato otázka byla otevřená a navazovala na předchozí otázku, kde jsem se zajímala, zda se byli rodiče dopředu podívat v této škole (sami nebo s dítětem), než se pro tuto školu rozhodli. Zaměřila jsem se na konkrétní důvod, proč se rodiče rozhodli navštívit tuto školu sami, nebo s dítětem, popřípadě proč ji nenavštívili vůbec. Vždy pod variantou, kterou si rodiče zvolili v předchozí otázce, uvádím pro přehlednost i jejich zdůvodnění. Na tuto otázku neodpověděl jeden respondent ze všech dotazovaných.

▪ „ano s dítětem“

Rodiče, kteří v předchozí otázce odpovídali, že se byli v této škole podívat i s dítětem, uváděli jako nejčastější důvod zájem o seznámení s prostředím. Cituji některé odpovědi:

„Abychom se obě setkaly s učiteli, viděly prostředí a prodiskutovaly styl výuky.“

„Zjistit, zda moje představa o způsobu výuky odpovídá realitě ve třídě.“

„Z důvodu našeho přesvědčení a respektu k dítěti, jeho názorům a pocitům.“

„Aby mohlo dítě říct svůj názor.“

„Protože jsem byla pozvaná a přirozeně mě také zajímalo, kde bude mé dítě trávit dost času a s kým.“

Z odpovědí je vidět, že rodiče zajímalo také fungování metody Montessori v praxi a není jim lhostejný ani názor a pocity dítěte.

▪ „ano bez dítěte“

Rodiče, kteří se byli ve škole podívat bez dítěte, uvádějí jako nejčastější důvod, že děti navštěvovaly již Montessori mateřskou školu. Rodiče také zajímala práce učitelky s dětmi a průběh samotné výuky. Vybrané odpovědi cituji:

„Abych věděla, jakým způsobem probíhá výuka a zda tento styl bude vyhovovat mému dítěti.“

„Seznámení s učitelkou, zjištění podrobností o výuce, ověření náročnosti při přechodu do klasické třídy na druhém stupni.“

▪ „ne“

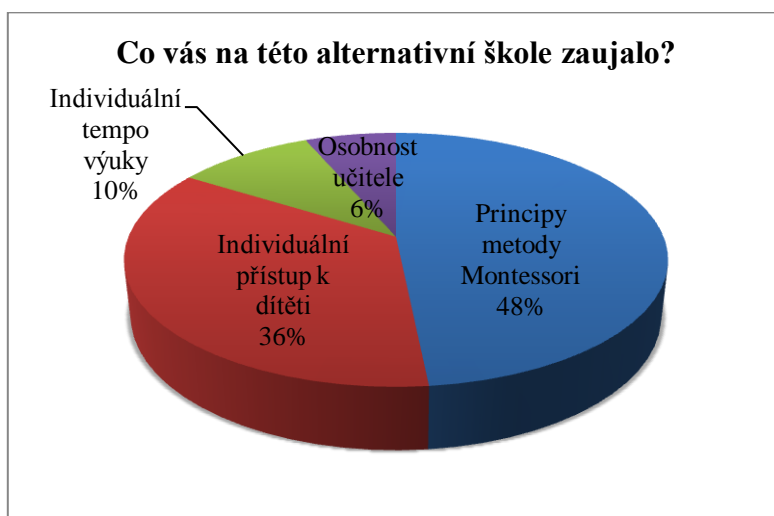
Dva rodiče se v této škole nebyli dopředu podívat vůbec. Odpovědi cituji:

„Chodili jsme do Montessori MŠ.“

„Stačili mi reference a vlastní přesvědčení.“

Je patrné, že důvodem, proč se tito rodiče nešli podívat osobně do této školy, nebyl z jejich strany nezájem, ale vlastní přesvědčení, že jsou natolik seznámeni s touto alternativní výukou, že není zapotřebí osobní návštěva.

Otázka č. 4 – graf č. 3



Na tuto otevřenou otázku neodpověděl jeden dotazovaný respondent.

Téměř polovinu rodičů nejvíce oslovily a zaujaly principy metody Montessori mezi nimiž převládá práce s pomůckami, vedení k samostatnosti a připravené prostředí. Rodiče ve velké míře uvádějí i individuální přístup k dítěti a možnost dětí pracovat a učit se svým vlastním tempem. 8% rodičů zaujala i osobnost učitele.

Níže cituji některé ze zajímavých odpovědí:

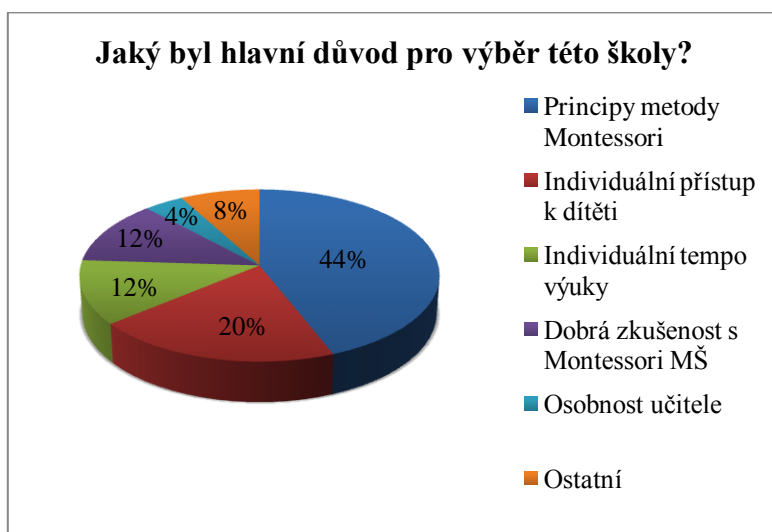
„Montessori je jednoduchý, úžasný a zároveň originální způsob, jak se mohou děti učit samy a rády, úcta a respekt ke konkrétnímu pedagogovi.“

„Skutečný zájem o dítě, soustředí se na skutečné pochopení učiva, dává dětem zodpovědnost „do rukou“, cílem této školy je naučit, ne pouze učit a hodnotit.“

„Míra odpovědnosti, přizpůsobení se individualitě dítěte, všeobecný rozhled.“

„Možnost dětí učit se vlastním tempem, možnost učivo prožít a ohmatat.“

Otázka č. 5 – graf č. 4



Na tuto otevřenou otázku nevedl odpověď jeden respondent. Otázka je velmi podobná předchozí otázce, přičemž mě zajímalo, co bylo tím hlavním důvodem pro výběr této školy.

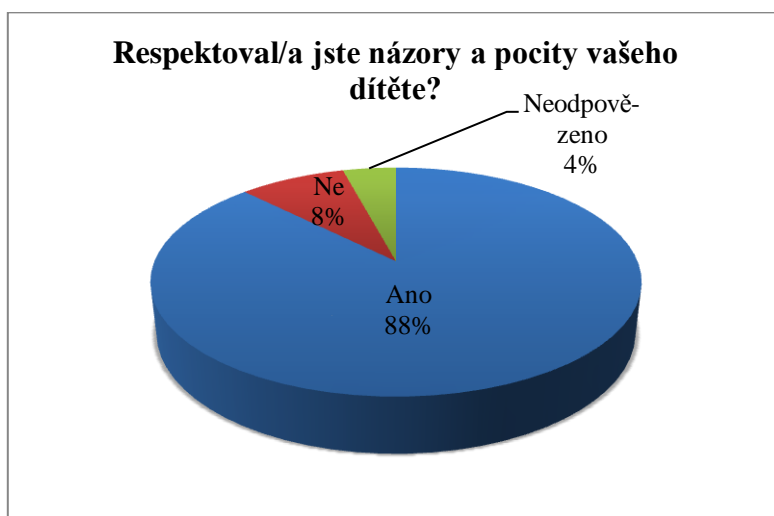
Z grafu je vidět, že rodiče odpovídali dost podobně jako v předchozí otázce. Tudiž to, co rodiče zaujalo na této alternativní škole, bylo pro většinu rodičů i hlavním důvodem pro výběr této školy. Jako hlavní důvod pro výběr této alternativní školy rodiče nejčastěji uvádí principy, na kterých je metoda Montessori postavena, individuální přístup k dítěti, možnost individuálního tempa výuky, ale také dobrá zkušenost s Montessori mateřskou školou, či osobnost učitele. V ostatních jsou zahrnuté důvody jako „menší stres pro dítě“ a „nespokojenost v klasické ZŠ“.

Cituji velmi výstižné odpovědi rodičů:

„Systém výuky, který se vám zdá přirozený, dítě není degradováno prostřednictvím známek a je respektován jeho názor a schopnost tvořit a myslet včetně svobodného pohybu při činnosti.“

„Umožnění volného rozvoje dítěte, důraz na podporu nadání, směřování dítěte, propojení s přírodou.“

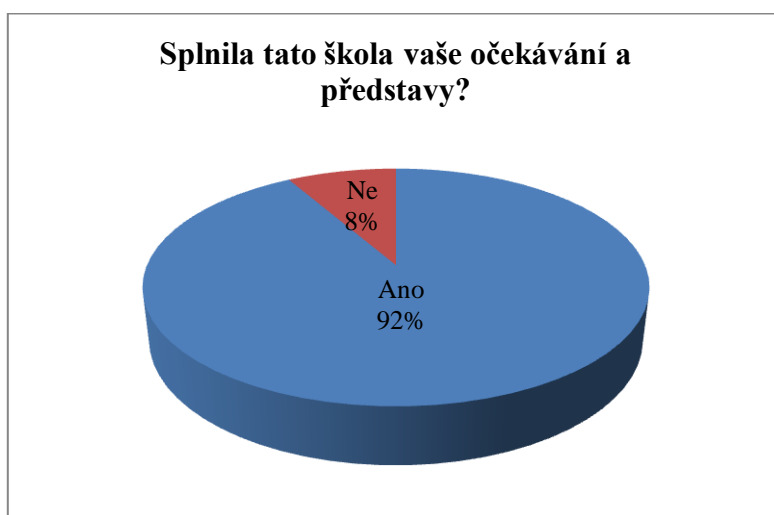
Otázka č. 6 – graf č. 5



Tato otázka byla uzavřená a nabízela dvě možnosti: ano a ne. Na tuto otázku neodpověděl jeden respondent.

Nejvíce odpovědí se vyskytlo u možnosti „ano“. Rodiče tedy ve velké míře respektovali názory a pocity dítěte při výběru této školy. Dva rodiče uvedli možnost „ne“, ale to hned nemusí naznačovat nezáměr o dítě. Děti jsou v předškolním věku ještě malé na tak velká rozhodnutí.

Otázka č. 7 – graf č. 5



Tato otázka byla také uzavřená a respondenti zde měli na výběr ze dvou odpovědí: ano a ne. Jeden dotazovaný na tuto otázku neodpověděl.

Téměř většině rodičů se splnily očekávání a představy, se kterými se rozhodli umístit své dítě do této alternativní školy. Jen dva rodiče odpověděli „ne“ a důvodem byla „malá informovanost o učivu“ a „nedostatek prostor“.

7. 8. 2 Vyhodnocení otázek ze základní školy waldorfské

Otázka č. 1 – graf č. 7



Na tuto otevřenou otázku odpověděli všichni dotazovaní respondenti.

Největší podíl na informovanosti rodičů o této alternativní škole mají jednoznačně přátelé. Umožňují tak dostat tuto školu do povědomí lidí ve svém okolí, kteří předtím nemuseli o existenci této školy ani tušit.

Další dvě nejčastější odpovědi dotazovaných respondentů dosáhly stejného procentuálního výsledku. Jednalo se o waldorfskou mateřskou školu a z této odpovědi je více než zřejmé, že pokud jsou rodiče spokojeni se školou mateřskou a dítěti tato výuka vyhovuje, tak s největší pravděpodobností své dítě umístí i do základní školy založené na stejných principech.

Mnoho studentů, později pak rodičů, kteří se během svého studia na vysoké škole seznámili s alternativními školami, byli do jisté míry ovlivněni a dostatečně informováni o tomto druhu výuky. Patrně se jim tato výuka v praxi zalíbila a na základě toho své dítě do waldorfské školy umístili.

Překvapivě se jen dva dotázaní dozvěděli o této škole z internetu. Nikdo z respondentů nezmiňuje média jako je tisk, televize nebo rádio, což může být zapříčiněno malou mediální vstřícností, ale i špatnou public relations školy.

Odovědi zařazené do kategorie jiné citují:

„Sama jsem si ji vyhledala, zajímala jsem se o tuto alternativu.“

„Z německé waldorfské školy, kterou jsem sama studovala.“

Dva rodiče odpověděli nevim, protože si již nevzpomínají, odkud se o této škole dozvěděli.

Otázka č. 2 – graf č. 8



Na tuto uzavřenou otázku uvedli svou odpověď všichni respondenti.

Celých 65 % rodičů se bylo v této škole dopředu podívat společně se svými dětmi, než se pro tuto školu rozhodli a 25 % rodičů navštívilo tuto školu bez svých dětí. Zájem rodičů o bližší seznámení se školou je zde opravdu velký. Jen 10 % rodičů se do školy nešlo dopředu podívat.

Otázka č. 3

Tato otázka byla otevřená a navazovala na předchozí otázku, kde jsem se ptala rodičů, zda se byli v této škole dopředu podívat (sami nebo s dítětem), než se pro tuto školu rozhodli. Na tuto otázku neodpověděl jeden dotazovaný respondent.

▪ **„ano s dítětem“**

Rodiče, kteří v předchozí otázce odpověděli, že se byli v této škole dopředu podívat společně se svým dítětem, uváděli jako nejčastější důvod, že se chtěli seznámit s prostředím školy a s waldorfskou pedagogikou. Cituji jednu velice zajímavou odpověď:

„Protože mě z této volby hodně lidí odrazovalo (předávali mi spoustu negativních a nepravdivých informací).“

Na tomto příkladu je vidět, jak v dnešní době fungují mýty. Lidé, kteří se možná s alternativními školami ani blíže neseznámili, o nich rozšiřují nepravdivé informace a jsem ráda, že to některé rodiče neodradí a jdou se podívat do školy osobně, aby si mohli vytvořit svůj vlastní názor.

▪ **„ano bez dítěte“**

Odpovědi rodičů, kteří se byli ve škole podívat sami, jsou dosti různorodé. Nejvíce se však zajímali o prostředí školy, do kterého umístí své děti. Jeden rodič si již nevzpomíná, proč se sem šel konkrétně podívat, jelikož je to už dost dlouhá doba. A jednu odpověď cituji:

„Chtěla jsem si své informace ověřit nejprve sama.“

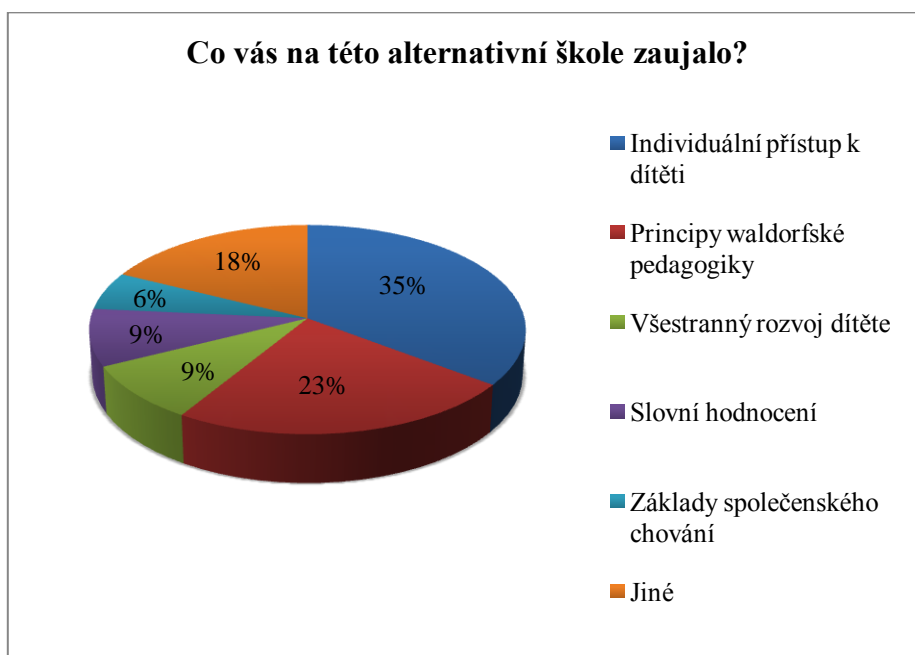
▪ **„ne“**

Zbýlých 10% rodičů, kteří se ve škole nebyli při rozhodování o budoucí škole dítěte podívat sami ani s dítětem, uvádějí následující důvody, které cituji:

„Zaujalo mě to samo o sobě a ani nebylo potřeba se tam jít podívat.“

„Protože jsme sem přestupovali z jiné ZŠ, kterou syn nezvládal kvůli dyslexii.“

Otázka č. 4 – graf č. 9



Tato otázka byla otevřená a respondenti měli možnost vypsát vše, co je na této alternativní škole zaujalo. Všichni respondenti na tuto otázku odpověděli.

Nejvíce rodičů si cení individuálního přístupu, který se v této škole dětem dostává. Učitelé mají s dětmi kamarádský přístup a dávají jim prostor pro vyjádření vlastních názorů. Za vše mluví odpověď jednoho z rodičů:

„Dávají dětem prostor pro vyjádření, hlavně i individualita, že nepřistupují k dětem jako ke stroji.“

Druhou nejčastější odpovědí byly principy waldorfské pedagogiky, kde rodiče zaujal především způsob výuky. Ať už to, že si zde děti mohou věci „osahat“, nebo vedení epochových sešitů, které si děti vyrábějí samy a slouží jim jako učebnice.

Dále rodiče oslovil všestranný rozvoj dítěte, kdy dochází k rozvoji pravé i levé hemisféry. Stejně se umístilo i slovní hodnocení, díky kterému se děti nehoní za známkami, ale za tím, co je doopravdy zajímá.

Dva rodiče mě ve svých dotaznících upozornili i na fakt, že se tato škola snaží dětem všteňovat základy společenského chování, jako je pozdravení či podání ruky. Tyto rodiče i citují:

„Učení dětí „normálního“ lidského chování (např. podání ruky na přivítání či rozloučení).“

„Když jsem se byla v této škole podívat, překvapilo mě, že snad každé dítě na chodbě pozdravilo. Což v dnešní době není tak samozřejmé.“

Do kategorie jiné jsem zařadila odpovědi rodičů, které zaujal například menší počet dětí ve třídě, podíl pracovních činností, osobnost učitele, výuka dvou cizích jazyků a ručně vyrobené výrobky. Některé z dalších odpovědí, které hodnotí školu jako celek, by byla škoda neuvést a z toho důvodu je také cituji:

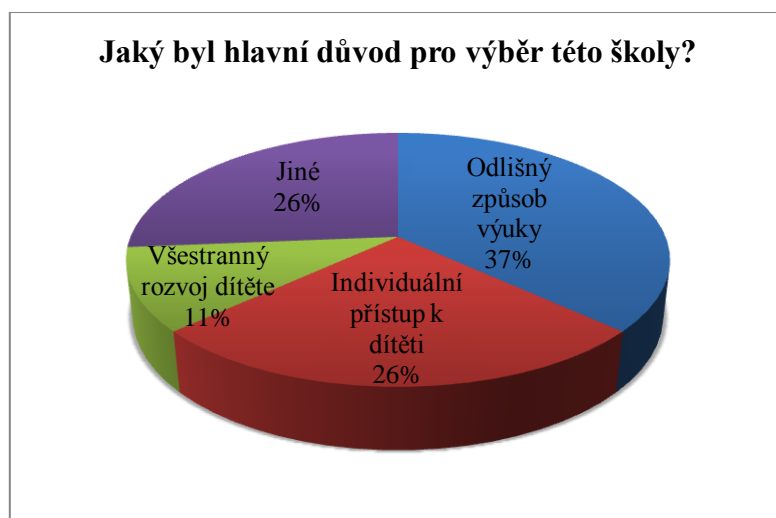
„Přišlo mi, že je to ten správný přístup, jak by se měla škola dělat.“

„V normální škole je dítě jen číslo v seznamu, líbilo se mi, že bude lidsky rozvíjen a ne masově, učí se jinou formou, lépe respektuje člověka.“

„Spolupráce s rodiči, dávají dětem prostor, nezařazují děti do škatulky.“

„Děti se zde najdou ve všem, je to škola jak pro hodně slabé, tak pro nadané děti.“

Otázka č. 5 – graf č. 11



Cílem této otevřené otázky bylo zjistit, co je tím hlavním důvodem, proč se rodiče rozhodli právě pro výběr této školy. Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti a v některých případech stejně jako v předchozí otázce.

Jako nejčastější hlavní důvod pro výběr této školy uvádějí rodiče především odlišný způsob výuky, kdy dávají najevo nespokojenost se stávajícími podmínkami, které panují v tradičních školách a nechtějí, aby se takto jejich děti vzdělávaly. Jejich přesvědčení je tak velké, že se dokonce tři rodiny přestěhovaly do Pardubic kvůli tomu, aby se jejich děti mohly vzdělávat na zdejší waldorfské škole.

Velkou roli při rozhodování rodičů hrál i individuální přístup k dítěti a v menší míře i všestranný rozvoj dítěte.

Do kategorie jiné jsem zařadila odpovědi, které mají různorodý charakter, ale vystihují celkovou spokojenost s waldorfskou pedagogikou. Mimo to jeden z rodičů uvádí, že se v této škole mohou vzdělávat i děti s handicapem, což tradiční škola neumožňuje. Některé vybrané odpovědi cituji:

„Přesvědčení, že děti potřebují jiný styl výuky, než nabízí klasická základní škola, že větší přínos má prožitek než sledování a opisování, co je tam nabízeno.“

„Nechtěli jsme, aby šlo dítě do normální školy, nesnášeli jsme ji oba.“

„Srdce, prostě jsme to tak cítili.“

„Jeho vývojová dysfázie, klasickou školu by určitě nezvládl.“

Otázka č. 6 – graf č. 12



Na tuto uzavřenou otázku odpověděli všichni dotazovaní respondenti.

Z grafu je vidět jednoznačná převaha u odpovědi „ano“. Celých 85 % rodičů uvádí, že respektovalo názory a pocity dítěte při výběru této školy. Zbýlých 15 % rodičů označilo možnost „ne“, přičemž důvody mohou být různé a proto je nemusíme hned odsuzovat za to, že nerespektovali názory a pocity jejich dítěte. Cituji připsanou poznámku jednoho z rodičů:

„Dítěti to bylo víceméně jedno.“

Otázka č. 7 – graf č. 13



Všichni respondenti odpověděli na tuto uzavřenou otázku, která nabízela jen dvě možnosti: ano a ne. V případě odpovědi ne, jsem se zajímala o důvod, proč tato škola nesplnila očekávání a představy, se kterými se rozhodli rodiče právě sem své dítě umístit.

Velké procentuální zastoupení odpovědi „ano“ mluví za vše. Rodiče jsou spokojeni s výběrem této školy a vepsali mi i poznámky, které cituji:

„Budeme sem dávat od září i druhé dítě.“

„Nad očekávání, jsem více nadšená.“

„Určitě bych neměnila.“

Jeden z rodičů uvedl, že škola nesplnila jeho očekávání a představy, pro které se rozhodl své dítě umístit do této školy. Bohužel důvod už nevedl.

7. 9 Metodologický bonus

Jako „bonus“ jsem si vyzkoušela rozhovory a to na základě výsledků dotazníkového šetření. Z různých možných formálních a obsahových forem interpretace rozhovorů jsem zvolila cestu přepisů autentických výpovědí rodičů s gramatickou úpravou a vynecháním balastových slov, aniž by byl narušen jejich obsah. Tento způsob zdůvodňuji malým počtem rozhovorů, které mají doplňující funkci k výsledkům dotazníkového šetření.

7. 9. 1 Rozhovory – rodiče ze základní školy waldorfské

1) Co Vám to jako rodiči přináší, že Vaše dítě navštěvuje tuto alternativní školu?

- Že vím, že nebude mít moje dítě žádný extra stres, že se půjde podle jeho individuálního tempa, a že znám školu i lidi, kteří se okolo ní pohybují.
- Pohodu, spokojenost, nadšení, dobrý pocit z toho, jak se dítě krásně vyvíjí a je spokojené ve škole, samá superlativa.

2) Doporučil/a byste tuto školu dalším rodičům?

- Určitě bych ji doporučila dalším rodičům.
- Ano, každopádně bych ji doporučila, všude kudy chodím, tudy doporučuji.

3) Proč? (viz. otázka č. 2)

- Právě proto, že je to alternativa, ve srovnání s klasickým školstvím je to odlišnost, kterou jsem vyhledávala, pokud právě někdo hledá tu odlišnou variantu, tak je to jedna z možností.
- Protože jsme tu absolutně spokojeni. I když uznávám, že to není škola pro úplně každého rodiče a úplně pro každé dítě, ale pokud by to alespoň trošku tomu dítěti potažmo celé rodině vyhovovalo, tak já tedy doporučuji, kudy chodím.

4) Co Vám nejvíce vadí na tradičním školství?

- Že se nepřizpůsobuje individualitě dítěte, jde hodně po výkonu a to je to nejdůležitější, o co v klasické škole jde.

- Dril, nerespektování potřeb dítěte, nesvoboda, zbytečná zátěž dětí.

5) Našlo by se něco, co Vám na této alternativní škole nevyhovuje?

- Zatím asi ne.
- Ne, zatím jsme nic negativního nenašli a jsme absolutně spokojeni.

7. 9. 2 Rozhovory – rodiče ze základní školy s Montessori výukou

1) Co Vám to jako rodiči přináší, že Vaše dítě navštěvuje tuto alternativní školu?

- Individuální přístup k dítěti, možnost domluvit se s učitelem a je tam bližší spolupráce mezi učitelem a rodinou.
- To, že tu je větší spolupráce s učiteli a partnerství mezi učitelem a žákem.

2) Doporučil/a byste tuto školu dalším rodičům?

- Všude.
- Ano, doporučila.

3) Proč? (viz. otázka č. 2)

- Je to skvělá, čistá, jednoduchá škola, děti pochopí a naučí se hrou
- Právě kvůli té alternativě, jinému způsobu vyučování

4) Co Vám nejvíce vadí na tradičním školství?

- Děti se vše učí nazpaměť, sedí v lavicích a nesmí se ani hnout.
- Autoritativní přístup, rozkazy a příkazy.

5) Našlo by se něco, co Vám na této alternativní škole nevyhovuje?

- Asi zatím nic.
- Možná tu jsou v současné době menší prostory, ale jinak ohledně výuky ne.

7. 9. 3 Rozhovory – učitelky ze základní školy waldorfské

1) Co Vám to jako rodiči přináší, že Vaše dítě navštěvuje tuto alternativní školu?

- Určitě vidím, že je moje dítě mnohem spokojenější, než když chodilo na klasickou školu, protože dcera přecházela v páté třídě. Vyhovuje mi slovní hodnocení, časté konzultace a to, že vlastně tím, jak se jede epochově, tak se dostane do daného problému poměrně hluboko.
- Určitě kreativnost, moje dítě ví, co chce a za tím si jde. Má všeobecný rozhled ve všem, jak v klasických předmětech, které jsou i na základní škole, tak v těch uměleckých dostalo vhled a mohlo si vybrat, jakým směrem chce dál směřovat.

2-3) Doporučil/a byste tuto školu dalším rodičům? Proč?

- Určitě bych ji doporučila, ale až po rozhovoru s tím rodičem, protože rodič musí být připravený na to, jak tady tato škola funguje a ve chvíli, kdy na to není připravený, tak ho to zaskočí. Musí se smířit s tím, že dítě nebude umět hned v první třídě číst a psát, že se jede ze začátku pozvolněji, ale potom zase naopak na druhém stupni, tím, že nejsou učebnice, tak si žáci musí všechno poctivě zapisovat, shromažďovat a vyhledávat data. Já jsem spokojená, ale nejdřív bych si zjišťovala, jestli je s tím rodič smířený a jestli určitě ví něco o waldorfské pedagogice
- Určitě, ale vždy je to na těch rodičích aby se oni rozhodli. Řekla bych jim, proč bych si tuto školu vybrala já osobně, ale vždy bych to rozhodnutí nechala na nich a netlačila bych na ně

4) Co Vám nejvíce vadí na tradičním školství?

- Vadí mi systém známkování, protože si myslím, že rozptyl 1-5 je strašně malý a těžko se podle toho hodnotí výkony. Klasické školství není úplně připravené na nadané nebo málo nadané děti. Je tam hodně dětí a i kdyby paní učitelka chtěla, tak to nemůže zvládnout a je svázaná ŠVP a principem výuky.
- Moje vlastní zkušenosti nebyly úplně v pořádku, nedává se zde prostor dítěti, děti dávají do škatulek, je tu stres pro dítě a není tam tak přátelské prostředí.

5) Našlo by se něco, co Vám na této alternativní škole nevyhovuje?

- Z pohledu rodiče mi vadí, že někteří učitelé nezpracují daný předmět tak kvalitně, jak bych si představovala pro svoje dítě.
- Vzhledem k tomu, že jsou hodně provázaní rodiče se školou, tak mi občas jako rodiči připadá, že je hodně akcí, protože se dodržují různé slavnosti, které provázejí celý školní rok, v září začíná ta první a skoro každý měsíc je slavnost nebo nějaká akce a většinou každý rodič při nich má nějakou funkci např. napeče buchty do kavárničky, zajistí oblečení a další, je toho opravdu spoustu a samotní učitelé by to opravdu nezvládli. Do toho jsou konzultace, pak jsou jednou za měsíc nebo dva měsíce rodičovské schůzky a prostě těch akcí je opravdu hodně, a tak se někdy jako rodič cítím unavená, ale to je asi jako jediné, jinak jsem spokojená.

7. 10 Závěr výzkumu

Na výzkumnou otázku: „Jaká motivace vede rodiče k tomu, aby zvolili alternativní školu pro vzdělávání svých dětí?“, nelze odpovědět jednou větou, jelikož se jedná o souhrn činitelů, které se podílejí na výsledném rozhodnutí rodičů právě pro výběr alternativní školy. Při výzkumu jsem dospěla k několika zajímavým poznatkům, které se pokusím shrnout.

Prvotní podnět, který z velké části seznámil a zároveň motivoval rodiče k bližšímu zájmu o alternativní školu, byl v informovanosti ze strany přátel. Z tohoto poznatku je tedy zřejmé, že kladné reference blízkého okolí ovlivňují volbu rodičů při tak důležitém rozhodnutí, jako je výběr budoucí školy pro své dítě. Rodiče se však nespokojí jen s referencemi a získanými základními informacemi, chtějí se především na vlastní oči seznámit s alternativní školou, z čehož je vidět opravdový zájem rodičů o budoucnost svých dětí. Hlubší zájem vypovídá o tom, že rodiče nejsou při volbě školy lhostejní a nevolí jen nejjednodušší řešení, které pro ně může být například v podobě nejbližší školy od místa jejich bydliště.

Důvod, proč rodiče navštívili alternativní školu, byl nejen v seznámení se s prostředím, ve kterém výuka probíhá, ale především v tom, aby se mohli přesvědčit o fungování používaných metod v praxi. Uvedené alternativní školy nejvíce zaujaly rodiče svým individuálním přístupem k dětem a také principy, na kterých jsou školy založeny.

Hlavním důvodem pro výběr Montessori ZŠ a tedy i jako největší motivaci uvádí rodiče právě principy metody Montessori a její individuální přístup k dítěti. Toto zaujalo rodiče již při bližším seznámení se školou. Někteří z rodičů volí tuto alternativní školu díky individuálnímu tempu výuky, které umožňuje každému dítěti pracovat svým tempem a netrápit se tím, že něco nestihlo. A právě tuto možnost tradiční škola dítěti neumožňuje.

Rodiče, kteří zvolili waldorfskou ZŠ pro budoucí vzdělávání svých dětí, uvedli jako hlavní důvod výběru odlišný způsob výuky a taktéž individuální přístup k dítěti. Rodiče zaujala tato škola i díky všestrannému rozvoji dítěte, konkrétně v rozvoji pravé i levé hemisféry.

Je vidět, že se rodičům volba alternativní školy vyplatila, jelikož jsou téměř všichni v obou zkoumaných školách spokojeni a naplnily se jim očekávání a představy, se kterými si vybrali tuto školu pro vzdělávání svých dětí. To se potvrzuje i v rozhovorech, kde rodiče jednoznačně doporučují alternativní školu i dalším rodičům a to na základě vlastní pozitivní zkušenosti. Poukazují ale také na to, že ji doporučují právě kvůli té alternativě, tedy jinému způsobu výuky. Na tradičním školství rodičům vadí, že nerespektuje potřeby dítěte, jde především po výkonu a jedná se o dril, kdy dítě sedí v lavici a vše se učí nazpaměť. Tohle všechno poté

zapříčiňuje stres u dětí a zbytečně je to zatěžuje. Naproti tomu u alternativní školy se zatím neseťkali s ničím, co by jim ohledně výuky nevyhovovalo.

To, že děti navštěvují alternativní školu, přináší jejich rodičům dobrý pocit především z toho, jak jsou děti spokojené. Zároveň také vědí, že se ve škole nestresují a učitelé se jim věnují individuálně a mohou pracovat svým vlastním tempem. Výhodou je pro rodiče i slovní hodnocení, z kterého se dozví rozhodně více, než z běžného známkování. Rodičům vyhovuje i bližší spolupráce mezi učitelem a rodinou. Mohou se domlouvat s učiteli a celkově znají víc učitele i lidi, které se kolem školy pohybují. A to z toho důvodu, že jsou alternativní školy založeny na bližší spolupráci s rodinou.

Zároveň bych chtěla poukázat na pár zajímavostí, které uvedly učitelky, jež jsou zároveň i rodiči dětí navštěvující waldorfskou ZŠ. Určitě by tuto školu doporučily dalším rodičům, ale až po rozhovoru s učitelem, aby byl rodič připravený na to, jak alternativní škola funguje. V případě, že by nebyl rodič připravený, tak ho může zaskočit například to, že se ve waldorfské škole jde z počátku pomaleji, tudíž děti hned v první třídě neumí číst a psát. Všechno později dohoní a naučí se více do hloubky, ale to rodič v první chvíli nevidí a může mu vadit to, že ostatní děti v tradiční škole už dávno píšou a čtou a proč to jeho dítě ještě neumí.

Jedna z učitelek upozorňuje na velké množství akcí a slavností, které se v průběhu školního roku ve waldorfské základní škole konají. Všechny pořádané akce jsou založené na úzké spolupráci učitelů a rodičů, kteří jsou do příprav také začlenění. I návštěvy školy vyžadují více času ze strany rodičů, jelikož jsou jak osobní konzultace, tak i třídní schůzky, kde se schází všichni rodiče. Učitelka to vnímá jako náročné, a tak se občas cítí být jako rodič unavená. Avšak to je jediné, co podotýká, jinak je se vším spokojená stejně tak, jako ostatní rodiče.

ZÁVĚR

Myslím, že většina rodičů určité povědomí o alternativním školství má, ale méně z nich o ně projeví hlubší zájem a tím o mnohé přicházejí především jejich děti. Ať už v tom rodičům brání předsudky, že si děti v alternativních školách jenom hrají a nic se nenaučí, nebo za tím stojí malá informovanost ze strany médií, tak bych byla velmi ráda, kdyby tato práce otevřela oči nejednomu rodiči.

I já jsem měla mylné informace o alternativním školství, než jsem začala tuto práci zpracovávat. Ale díky přečtené literatuře a především absolvované čtrnáctidenní praxi v základní škole s Montessori výukou jsem pochopila, v čem opravdu tkví kouzlo alternativních škol. Že škola nemusí být jen o poslušání nudných výkladů věnovaných nezajímavým tématům. Že se děti nemusí věčně obávat, jestli zvládnou napsat test, protože zkoušení či test přijde až ve chvíli, kdy se na to ony samy cítí a myslí, že už danou problematiku dostatečně chápou. No řekněte, jakému dítěti by to nevyhovovalo. I mně je v tuto chvíli líto, že jsem neměla možnost vzdělávat se v alternativní škole, která by mi dávala bohatší možnosti, než nabízí tradiční škola.

Na základě těchto myšlenek jsem se pokusila v teoretické části bakalářské práce uvést čtenáře do problematiky alternativního školství. A snažila jsem se vyzdvihnout nejdůležitější principy, na kterých jsou jednotlivé alternativní školy založeny. V praktické části jsem poté navázala výzkumem, jehož cílem bylo zjistit, jaká motivace vede rodiče k tomu, aby zvolili alternativní školu pro vzdělávání svých dětí. Což by mohlo pomoci ostatním rodičům nahlédnout hlouběji do toho, čím jsou tyto školy přínosem nejen pro děti, ale i pro ně samotné. Zajímala jsem se také o to, zda byly naplněny očekávání a představy rodičů, se kterými se rozhodli umístit své děti do alternativní školy.

Na motivaci rodičů při výběru alternativní školy pro vzdělávání svých dětí se podílí současně několik činitelů. Ať už to jsou principy jednotlivých alternativních škol, individuální přístup k dítěti či možnost dítěte pracovat svým vlastním tempem. Tyto školy nabízejí nejen dětem, ale i jejich rodičům odlišný přístup oproti tradiční škole. Rodičům se líbí jednotlivé odlišnosti od tradičního školství, které respektují dítě takové jaké je, přizpůsobí se jeho potřebám a umožní mu se všestranně rozvíjet. Téměř většina dotazovaných rodičů je s výběrem alternativní školy velmi spokojena a na základě toho doporučují školu i dalším rodičům. Nejen, že jsou se školou spokojeni, protože se jim splnily očekávání a představy, se kterými se sem rozhodli umístit své děti, ale jsou i nad očekávání nadšeni a nešetří slovy chvály.

Praktická část bakalářské práce je zpracovaná za pomoci smíšeného výzkumu, který obsahoval dotazníkové šetření a jako doplněk byly použity rozhovory. Na základě informací, které se mi podařily získat z dotazníků a následně i z rozhovorů považuji tyto metody jako dobrou cestu pro zjištění motivace rodičů pro zařazení dítěte do alternativní školy. Jelikož byl výzkum prováděn v alternativních školách na Pardubicku, tak se nedají informace zevšeobecňovat na celou Českou republiku.

Z počátku pro mě byl výzkum obávanou částí. Důvodem byl strach z neochoty rodičů, která by mohla být velkou překážkou mého výzkumu. Naštěstí byly rodiče velmi ochotní při vyplňování dotazníků a následně i při rozhovorech. Ze všech odpovědí číší nadšení, což vytváří dobré předpoklady pro to, aby dítě mohlo využívat vhodného prostředí k vlastnímu vzdělávání.

Teoretická část práce se mi zpracovávala z dostupné literatury dobře, jen k některým typům alternativních škol není k dispozici bohužel moc velký výběr literatury. Jelikož mě toto téma velmi zajímalo, tak jsem byla ráda, že jsem si díky studiu literatury o alternativním školství ujasnila, která alternativa čím vyniká.

Závěrem bych za sebe chtěla navrhnout, aby rodiče nedali na své okolí, které je může z alternativního školství zrazovat. Ať věnují svůj čas a jdou se podívat do jednotlivých škol a s rozmyslem vyberou takový druh školy, který bude nejlépe vyhovovat jejich dětem. Vždyť děti jsou naše budoucnost a zaslouží si lepší přístup, než se dostával nám.

POUŽITÁ LITERATURA

1. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 380 s.
2. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
3. HARALD, Ludwig a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000. 131 s. ISBN 80-7194-266-9.
4. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
5. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
6. KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny Pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.
7. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4.
8. RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994. 126 s. ISBN 80-900035-8-3.
9. RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka: Daltonský plán jako výzva – metody a reformy samostatného učení na 2. stupni ZŠ a na středních školách*. Praha: STROM, 1998. 45 s. ISBN 80-86106-03-9.
10. RÝDL, Karel. *Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační*. Praha: Raabe, 1999. s. 22.
11. RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. ISV nakladatelství: Praha, 2001. 236 s. ISBN 80-85866-87-0.
12. SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. 312 s. ISBN 80-7178-942-9.
13. VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
14. VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. 2. vyd., Hradec Králové: LÍP, 1997. 60 s. ISBN 80-902289-0-9.
15. WENKE Hans, RÖHNER, Roel. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. 124 s. ISBN 80-85931-82-6.

16. ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

Internetové zdroje:

17. Historie. In: *Základní škola Waldorfská Pardubice* [online]. [cit. 2013-03-15].

Dostupné z: <http://www.waldorfpardubice.cz/cz/o-skole/historie/>

18. Kosmická výchova. In: *Montessori Beskydy* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné z:

<http://www.montessori-beskydy.cz/oblasti/kosmicka>

19. Občanské sdružení. In: *Na rovině* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné z:

<http://narovine.cz/obcanskesdruzeni/>

20. STIEBEROVÁ, Radka. *Montessori v Pardubicích* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné z:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxtb250ZXNzb3JpcGNIlfGd4OjQwN2Y2MWM2YjhiMmI1N2M>

21. Základní škola. In: *Na rovině* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné z:

<http://narovine.cz/zakladni-skola/>

22. Základní principy Montessori pedagogiky. In: *Montessori vzdělávací rodinné centrum* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://www.montessori-brno.cz/montessori-metoda/zakladni-principy.html>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Běžný den v Montessori třídě

Příloha č. 3: Fotografie ze základní školy s Montessori výukou

Příloha č. 2: Běžný den v Montessori třídě

Pro představu, jak to vlastně v takové alternativní škole funguje, uvádím svůj vlastní zážitek ze základní školy v Pardubicích – Polabinách, kde jsem se byla podívat v Montessori třídě. V této třídě jsou během celého roku spojené děti z první a druhé třídy.

Běžný den začíná v Montessori třídě na elipse na koberci. Všichni se společně přivítají a po společném povídání si každé dítě vybere činnost, kterou tento den začne. Nebo děti pokračují v práci, kterou mají rozdělanou z předešlého dne. Takže není nic divného, když jeden žáček dělá matematiku, jiný zase pracuje na písance, nebo zpracovává svůj projekt. Děti mají tedy na výběr, jakou činnost by chtěly dělat, ale jejich činnost není úplně volná, jak by si mohl někdo myslet. Paní učitelka samozřejmě kontroluje, aby děti nebyly v nějakých znalostech pozadu. Když děti vybraný úkol splní, tak si jej nechají zkontrolovat a pokračují stejným způsobem s další činností. Ale není to samozřejmě jen o samostatné práci. Je zde i společný úsek, kdy paní učitelka vypráví všem dětem o určitém tématu, například o základních lidských potřebách.

Při samostatné práci dětí jsem mohla vidět, jak fungují Montessori pomůcky v praxi. Například jeden chlapec pracoval s pomůckou na měkké a tvrdé souhlásky: „di, ti ni, a dy, ty, ny“, která spočívala v tom, že měkké souhlásky byly napsané na měkké houbičce a tvrdé souhlásky byly napsané na kameni. Děti si tak mohou sáhnout, jestli se jedná o měkkou nebo tvrdou souhlásku a uvědomit si, co mají doplnit do daných slov. Tyto souhlásky bylo nejprve zapotřebí seřadit do jedné řady a pod ně zařazovat obrázky, jejichž význam obsahuje danou souhlásku. Pro představu byly na obrázku například botičky a obrázek se měl zařadit pod souhlásku „ti“. Tvrdé a měkké souhlásky jsou učivem druhé třídy a tento chlapec, který s touto pomůckou pracoval, je ještě prvňáček.

Poté jsem sledovala holčičku, jak si nejprve rozmístila na kobereček geometrické útvary a k nim postupně přiřazovala kartičky s názvy. Mezi útvary byl elipsoid, ovoid, krychle, kvádr, koule, válec, trojboký hranol, kužel, trojboký jehlan a čtyřboký jehlan. Poté bylo úkolem přiřadit kartičky s počtem vrcholů, hran a stěn k danému geometrickému útvaru. Všechny tyto úkony si mohla holčička prakticky vyzkoušet a osahat. Měla totiž k dispozici názorné pomůcky v požadovaném tvaru. Takže už bylo lehké spočítat počet hran, vrcholů i stran. Není to tedy jen o učení se něčeho, co si dítě nemůže ohmatat a představit. Dalším úkolem bylo přiřazování obrázků staveb ke stejnému geometrickému útvaru. Vrcholem všeho bylo přiřazení kartiček se sítěmi jednotlivých útvarů. Aby si na to holčička mohla přijít sama, tak

obtiskávala kolem dokola útvary do vaničky s pískem, aby viděla, jakou síť zanechají. Tím si krásně natrénovala tvoření sítí. Pro zajímavost holčička, o které píšu, je také z první třídy. Je to krásný příklad toho, že tyto děti nezvládají jen základní učivo, ale že mají i přesahy. Sice samozřejmě neumějí vše stoprocentně, ale mají základy, na kterých se později bude dát krásně stavět.

Konec před velkou přestávkou byl pro děti shrnutím toho, co zatím zvládly a jestli to bylo adekvátní množství, nebo jestli toho mohly zvládnout víc. Děti se hodnotí samy, protože nejde, aby se někdo celý den jen tak ulíval, přeci jenom je to škola a nějaká činnost je tu nutná.

Po velké přestávce si děti opakovaly v rámci hudební výchovy hru na flétnu. Trénovaly dvě písničky na noty „a“ a „h“. Jestli jsem byla doteď překvapená, tak teď jsem v úžasu. První třída a učí se hrát na flétnu. Po hudební výchově se děti šly věnovat dalším činnostem. Kupodivu se všechny děti shodly a pustily se do češtiny. Někdo pokračoval v písance, další se zase pustil do skladby vět, také jsem zahlédla doplňování písmen „t, d, b, p“ do připravených slov. Paní učitelka si u dvojice kluků všimla, že danou látku zvládají a zeptala se jich, zda by byli schopní napsat test v pracovním sešitě. Kluci byli přesvědčení o zvládnutí látky, a tak se s nadšením pustili do testu.

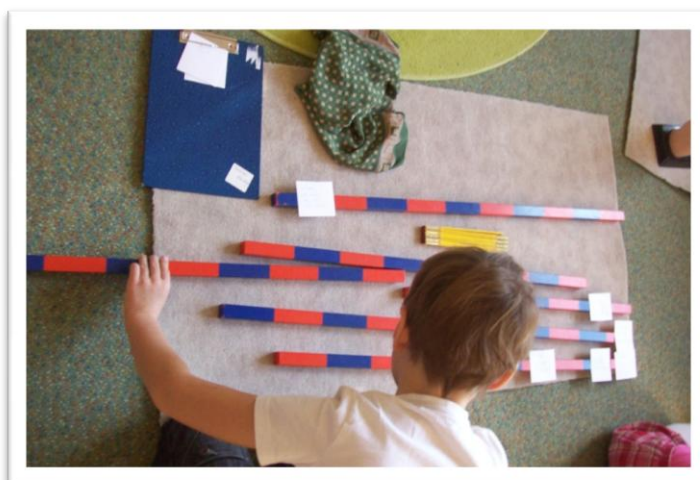
Závěr dne byl opět na koberci kolem elipsy. Děti si vybíraly úkoly, které splní za domácí úkol a školní den končil společným rozloučením.

Příloha č. 3: Fotografie ze základní školy s Montessori výukou

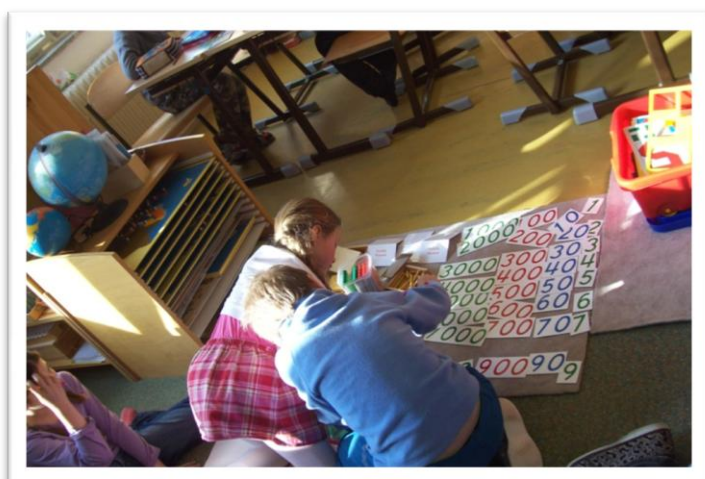
Fotografie jsem pořídila 17. 3. 2013 v jedné z Montessori tříd, které se nacházejí na základní škole v Pardubicích – Polabinách.



Fotografie č. 1 - Poznání lidského těla



Fotografie č. 2 - Jeden z žáků se učí decimetry



Fotografie č. 3 - Prvňáčci se učí počítat v řádech tisíců



Fotografie č. 4 - Řazení slov podle abecedy



Fotografie č. 5 - Výuka probíhá převážně na zemi



Fotografie č. 6 - Každé dítě pracuje na tom, co si samo zvolilo