

Charakteristika vybraných alternativních škol a jejich fungování v praxi

Bc. Michaela Dokulilová

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Michaela Dokulilová**

Osobní číslo: **H150479**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Charakteristika vybraných alternativních škol a jejich fungování v praxi**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k inovativním přístupům ke vzdělávání, vybraným etapám vývojové psychologie a efektivní komunikaci.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

LUKÁŠOVÁ, Hana. Cesty k pedagogice obratu. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, 2013. ISBN 978-80-7464-222-7.

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

RÝDL, Karel (ed.). Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

YMĚTAL, Jan. Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi. Praha: Grada, 2008. Manažer. ISBN 978-80-247-2614-4.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jana Krausová, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

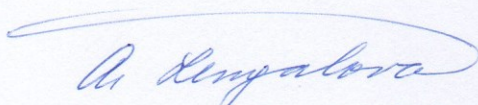
Datum zadání diplomové práce:

22. listopadu 2016

Termín odevzdání diplomové práce:

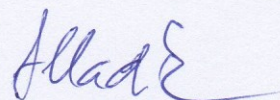
20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 12. 1. 2017

Dokulilova

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem charakteristiky vybraných alternativních škol a jejich fungováním v praxi. V teoretické části práce jsou uvedeny obecné poznatky týkající se alternativního školství, následně pedagogiky Marie Montessori, daltonských škol, waldorfských škol a lesních mateřských škol. Dále jsou zde obsaženy informace z vývojové psychologie zabývající se jednotlivými etapami vývoje z období dětství. Teoretickou část zakončuje souhrn poznatků o komunikaci. Praktická část obsahuje rozhovory s jednotlivým učiteli a žáky navštěvující vybrané alternativní školy. Hlavním cílem těchto rozhovorů bylo zjistit, zda se popsaná teorie slučuje s praxí.

Klíčová slova: alternativní školy, výchova, vzdělání, vývojová psychologie, komunikace, rodina

ABSTRACT

This diploma thesis is focused on characteristic of some selected alternative schools and their practical functioning. The theoretical part brings an introduction to general knowledge regarding alternative education, further Maria Montessori pedagogy, dalton schools, waldorf schools and forest kindergartens. After that, the thesis contains information on developmental psychology which deals with childhood's periods. The final sub-chapter of the theoretical part sum up knowledge on communication. Furthermore, this thesis contains some interviews with teachers and students of selected alternative schools. The main aim of these interviews has been to compare theory and practice of such schools.

Keywords: alternative schools, upbringing, education, developmental psychology, communication, family

Touto cestou bych chtěla poděkovat paní Mgr. Janě Krausové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, její ochotu, cenné rady a čas, který mi věnovala. Dále děkuji pedagogům a žákům vybraných alternativních škol, kteří mi byli ochotni zprostředkovat rozhovory k mému výzkumnému šetření. V neposlední řadě děkuji svému manželovi Tomášovi za podporu a trpělivost, kterou mi poskytoval nejen při psaní diplomové práce, ale po celou dobu mého navazujícího studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM	11
1.1 VZTAH ZVOLENÉHO TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	11
1.2 K ZÁKLADNÍM POJMŮM	13
2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY A ČESKÁ REPUBLIKA	15
2.1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY	18
2.2 VYBRANÉ SMĚRY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE.....	21
PEDAGOGIKA MONTESSORI.....	21
DALTONSKÝ PLÁN	25
WALDORFSKÁ ŠKOLA.....	28
LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	31
3 PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE A KOMUNIKACE	35
3.1 ONTOGENEZE V KOSTCE	35
3.2 KOMUNIKACE.....	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	49
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	50
4.1 CÍL VÝZKUMU	50
4.2 POJETÍ VÝZKUMU	50
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	51
4.4 METODA VÝZKUMU.....	52
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	54
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	56
5.1 IDEOVÁ VÝCHODISKA A JEJICH OVĚŘENÍ V PRAXI	56
5.2 VÝZNAM VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE A KOMUNIKACE PRO PEDAGOGY VYBRANÝCH ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	74
6 ZÁVĚR VÝZKUMU	78
ZÁVĚR	85
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	87
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	89
SEZNAM OBRÁZKŮ	90
SEZNAM PŘÍLOH	91

ÚVOD

Často se setkávám s tím, že lidé neví, co od života očekávají, co je baví, kam chtějí směřovat a nechávají vše, jak říkají, osudu či náhodě. Někdy to může být jejich lhostejným přístupem k životu a někdy je k tomu naopak mohli nasměrovat rodiče nebo školský systém, který potlačil jejich osobitý rozvoj. A právě přístupy některých alternativních škol se snaží o pravý opak. Výuka, jejímž základem je mimo osvojení nových informací a dovedností, rozvoj osobnosti, soběstačnosti a také cílený efekt, kdy ze školy vyjde člověk, který v životě ví, co chce dělat a kam chce směřovat, mě osobně oslovila. Z toho důvodu jsem si jako téma své diplomové práce zvolila „Charakteristika vybraných alternativních školy a jejich fungování v praxi“. Zaujaly mě některé konkrétní myšlenky alternativních přístupů, na základě kterých jsem dále hledala odpovědi na otázku, zda se v tomto případě slučuje teorie s praxí anebo to jsou pouze představy o dokonalé výchově a výuce, která v běžném životě není realizovatelná.

Diplomová práce je zaměřena na shrnutí faktů o vybraných alternativních školách, které jsou dostupné v České republice. Konkrétně se jedná o lesní mateřskou školu, waldorfskou školu, školu montessori a daltonskou školu. Dále zmiňuje poznatky z vývojové psychologie (zejména jednotlivé vývojové etapy), která mimo jiné souvisí s rozvojem osobnosti. Základní znalost vývojové psychologie je přínosná nejen pro rodiče, ale také pro všechny vychovatele a pedagogy, kteří přicházejí s dětmi do přímého kontaktu a podílí se na jejich výchově. Závěr teoretické části je věnován komunikaci, která může z velké části usnadnit interakci mezi dítětem a vychovatelem.

Praktická část byla realizována formou kvalitativního výzkumu, který probíhal formou nahrávaných rozhovorů s učiteli a žáky vybraných alternativních škol. Získané rozhovory byly následně přepsány a metodou otevřeného kódování zpracovány.

Cílem práce je zjistit, zda jsou hlavní myšlenky a teoretické zásady vybraných alternativních škol realizovány v praxi, zda jsou na základě zkušeností platné a případně, zda zkoumané školy vykazují nějaké podobnosti. Za dílčí cíle lze považovat také zjištění, zda pedagogové pracují s vývojovou psychologií, jaké nástroje komunikace používají při své práci a jestli vůbec věnují těmto dvěma odvětvím pozornost.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM

Teoretická část této práce vychází ze zkoumání a následného hodnocení odborné literatury, která se zabývá tématy pro ni zásadními. Jak už vyplývá z jejího názvu, věnuje se základní charakteristice alternativních škol. Do konceptu práce jsou zapojeny také základní informace z vývojové psychologie a z komunikace, jejichž osvojení může pomoci zodpovědět spoustu otázek ohledně správné výchovy a porozumění dítěti.

V první kapitole je uvedeno propojení tématu se sociální pedagogikou a dále jsou zde objasněny základní pojmy, které jsou s touto prací spojeny a se kterými se budeme v průběhu práce setkávat.

1.1 Vztah zvoleného tématu k sociální pedagogice

Sociální pedagogika se zabývá problémy, které jsou spojeny s výchovným působením u rizikových a sociálně znevýhodněných skupin nejen mládeže, ale také dospělých. Pod těmito problémy si můžeme představit například poruchy v rodině a rodičovství, různé formy agrese a delikvence, drogové závislosti, resocializaci a reedukaci trestaných osob, sociální klima a psychosociální deviace ve školním prostředí, školní fobie a další sociálně patologické jevy.¹

Na základě výše uvedené charakteristiky sociální pedagogiky, je patrné, že sociální pedagogika zasahuje i do oblasti školství. Alternativní školy se z velké části věnují sociálnímu klimatu ve školách, dále sociálním vztahům mezi žáky, mezi učiteli a žáky a svoji nezastupitelnou roli hrají také rodiče, tedy vztahy mezi školou a rodiči. Díky organizaci výuky a jiným metodám je v alternativních školách snaha o potlačení školní fobie. Školní fobie je ovšem velice individuální záležitost a může mít nejrůznější spouštěče. Bez toho aniž by se samotné dítě svěřilo s problémem, je tato fobie těžko odhalitelná. I díky budování pevných sociálních vazeb všech účastníků v alternativních školách by se mělo těmto problémům předcházet.

Docentka Zlatica Bakošová chápe sociální pedagogiku tak, že: „Zkoumá vztahy mezi sociálním prostředím a výchovou, formy sociální pomoci a péče o děti, mládež a dospělé,

¹ JÚZL, M., Základy pedagogiky, s. 10

tedy člověka v sociálním prostředí.“² A právě s výchovou úzce souvisí vzdělávání. Než dítě nastoupí do mateřské školy a školy základní, vzdělávají ho především rodiče, kteří se poté zamýšlí, jaký směr vzdělávání bude pro dítě nejlepší, aby odpovídalo filozofii jejich výchovy. A právě velká část takových rodičů, volí alternativní směry, které nabízejí jednotlivé mateřské školy a školy.

Při nástupu do mateřské školy a následně základní školy se dítě začleňuje do neznámého kolektivu, utváří nové vazby s učiteli a spolužáky. Sociální vztahy představují v životě každého člověka významnou roli. Podílí se na naší identitě, pomáhají nám překonávat těžké chvíle, nebo prostřednictvím těchto vztahů získáváme cenné zkušenosti. Na základě sociálních vztahů si také budujeme přátelství, která nás mohou doprovázet po celý život. Nezřídka takováto přátelství vznikají právě mezi spolužáky ve školách.

I vývojová psychologie, zmiňovaná v této práci, hraje v rámci sociální pedagogiky důležitou roli. Správné porozumění vývojovým etapám, kterými si každé dítě projde, slouží k navázání kvalitnějšího a chápavého vztahu mezi dítětem a vychovatelem. Pokud pedagog respektuje jednotlivá vývojová období a přizpůsobí tomu náplň práce a požadavky na dítě, dítě je schopno dané úkoly lépe a snáze zvládat, což se projevuje na jeho sebehodnocení. Pokud je dítě opakovaně stavěno před úkoly, se kterými si neví rady, může nabýt pocitu méněcennosti, což se může následně projevat v budoucích situacích v jeho životě. A právě vzájemné porozumění a pochopení, ke kterému může vést i základní znalost vývojové psychologie, přispívá k vybudování harmonického vztahu. Takovýto vztah ale nevznikne sám od sebe. Prostředkem k budování vztahů je komunikace. Ať už se jedná o verbální či neverbální komunikaci, obě tyto složky jsou nezbytným předpokladem pro utváření sociálních vazeb. Každý se jistě setkal s tím, že během komunikace si druhá strana vyložila informace, které jsme ji poskytovali, mylně, což mělo za následek konfliktní situaci. V takovémto případě je zjevné, jak důležitou roli hraje v každodenním životě efektivní komunikace. Při komunikaci s dětmi je to o to důležitější. Děti jsou citlivější a nemají tolik zkušeností, na základě kterých by byly schopny omluvit či pozměnit výklad komunikujícího. Vnímají sdělované informace přesně tak, jak jim jsou podávány. Proto by si každý vychovatel měl uvědomit, jaký nejlepší způsob při komunikaci s dětmi zvolit a vnímat i ne-

² BAKOŠOVÁ, Z., Sociální pedagogika, s. 10

verbální reakce dětí, které jim tak dávají najevo, zda porozuměly sdělované informaci či nikoli. I přes výše uvedené je důležité mít na paměti, že každé dítě je jiné. I to je jeden z nelehkých úkolů dobrého pedagoga - zjišťovat si zpětnou vazbu od všech dětí a být vnímavý vůči všem posluchačům.

Komunikace je jedním z prvků nezbytných pro vybudování zdravého klimatu nejen ve třídách, školách, ale i v rodině či přátelství a může tak předcházet nedorozuměním, nepochopením a konfliktním situacím, ze kterých následně vznikají různé sociálně-patologické jevy.

1.2 K základním pojmům

Správný výklad základních pojmů je velice důležitý pro každou odbornou práci. Prvním pojmem, který je třeba objasnit, je výchozí pojem „**Alternativní školy**“. V pojetí této práce je za alternativní školu brána jakákoli škola, soukromá či státní, která se odlišuje od tradičních škol dané vzdělávací soustavy. Odlišnosti nastávají ve způsobu organizace výuky, v rámcově vzdělávacích plánech, v prostředí, kde výuka probíhá, ve způsobu hodnocení žáků nebo v rozdílném vztahu rodičů a školy.³

„**Vzdělávací proces**“ lze chápat ve dvou rovinách. První rovina tento proces chápe jako výuku ve školních institucích zahrnující učení ze stran žáků a vyučování ze stran učitelů. Já osobně preferuji všeobecnější význam, který zahrnuje veškeré edukační procesy, které probíhají v jakémkoli edukačním prostředí. Což zahrnuje nejen školní instituce, ale také rodinu nebo instituce zabývající se trávením volného času.⁴

Se vzdělávacím procesem úzce souvisí také pojem „**výchova**“. Výchovou se rozumí takový proces, během kterého se záměrně působí na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.⁵

Jak už bylo naznačeno výše, vzdělávací proces i výchova probíhají zprvu v rodině. „**Rodinné prostředí**“ se považuje za nejvýznamnější zdroj formující jedince. Výzkumy zabý-

³ PRŮCHA, J., Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, s. 25

⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J., Pedagogický slovník, s. 295

vající se rodinným prostředím dokazují, že sociokulturní profil rodiny významně ovlivňuje vzdělávací výsledky žáků. Rodinné prostředí působí na základní psychické, tělesné a sociální charakteristiky vývoje dítěte.⁶

„**Vývoj dítěte**“, zahrnující motorický vývoj, vývoj osobnosti a psychosociální vývoj, je primárně nejvíce ovlivněn rodinou, ze které dítě pochází, školní instituce jsou až druhým nejčastějším činitelem, který zasahuje do vývoje.

Se školními institucemi se pojí další pojem, a to „**školní prostředí**“, které označuje edukační prostředí školy, třídy a veškerých dalších prostor, které škola využívá k edukaci žáků. V rámci školního prostředí dochází k častému zkoumání třídního a školního klimatu.⁷

„**Socializace**“ je dalším základním pojmem vztahující se k této práci, který lze charakterizovat jako osvojování si norem, zvyků, idejí, hodnot, tradic, jazyka, symbolů a sociálních rolí jedince v dané společnosti.⁸

Socializace by pro člověka nebyla možná bez „**komunikace**“. Pojem komunikace pochází z latinského slovesa *communicare*, což v překladu znamená sdělit, účastnit se, oznámit. Jedná se tedy o proces, během kterého prostřednictvím symbolů dochází mezi lidmi k výměně informací.⁹

⁵ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J, Pedagogický slovník, s. 277

⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J, Pedagogický slovník, s. 202-203

⁷ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J, Pedagogický slovník, s. 241

⁸ JANDOUREK, J., Slovník sociologických pojmů, s. 208.

⁹ ADAIR, J., Efektivní komunikace, s. 17-18

2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY A ČESKÁ REPUBLIKA

Každá škola lišící se od tradiční školy je považována za alternativní. Může se lišit, jak už jsme si objasnili výše, koncepcí, pedagogickým přístupem nebo třeba formou hodnocení žáků. Otázkou je, z jakého důvodu tyto školy vznikly. Odpověď je prostá, reagovaly na nedostatky tradičního školství. Jedním z těchto nedostatků je novodobý pohled na výchovu. Výchova by totiž měla zahrnovat především individuální rozvoj člověka, který má vést kvalitní nejen pracovní ale i osobní život a měl by mít představu, čeho chce v životě dosáhnout a co od života očekává. Tradiční školství tento individuální rozvoj často potlačuje a nezřídka se stává, že člověk po ukončení studií neví, co by chtěl profesně dělat, kam směřovat a nedokáže najít odpověď na otázku, co ho baví.

Konkrétnější kritika tradičních škol se týká členění výuky do jednotlivých předmětů, která se odehrává za vymezený čas (vyučovací hodinu). Další kritice podléhá způsob učení, který se odehrává převážně mechanicky a verbálně. Podle odpůrců tradičních škol dochází také k potlačování individuality a zájmů dítěte.

V České republice působí nespočet alternativních škol, které jsou nejen soukromé, ale také státní. Právě díky vzniku soukromých škol se alternativní přístupy mohly začít uplatňovat v České republice, což bylo období po roce 1989. Považuji za důležité zmínit alespoň nejvýznamnější české osobnosti, které se zasloužily o postupný rozmach různých typů alternativních škol u nás.

Václav Příhoda (1889 – 1979)

Václav Příhoda se narodil v roce 1889 v Sánech u Poděbrad. Svoji pedagogickou kariéru začal jako středoškolský učitel v České Třebové, Kladně a Praze. Po vzniku Československa se začal zajímat o reformy československého školství. Konkrétně se věnoval otázkám vnější i vnitřní školské organizace a vzdělávání učitelů. Své teorie budoval na základě učení se od předních amerických psychologů a pedagogů, mezi které patřili John Dew a Edward Thorndik. Absolvoval také několik stáží v Evropě. Po návratu zpět do Československa působil jako docent na Univerzitě Karlově v Praze. Václav Příhoda se zajímal také o experimentální a statistické metody, díky nimž si ověřoval své teorie v praxi. Jednu z experimentálních škol představovala například Masarykova měšťanská škola ve Zlíně, kde Václav Příhoda ověřoval návrh jednotné devítileté, vnitřně diferencované školy.

V takovéto škole by měl působit vysokoškolsky vzdělaný pedagog, který má vědecký přístup ke vzdělání, nikoli „umělecký“, jak Příhoda charakterizoval většinu stávajících pedagogů. Na základě této myšlenky vydal knihu pod názvem *Vědecká příprava učitelstva* (1937), ve které zpracoval návrh na vysokoškolské pedagogické vzdělávání učitelů. Mezi další jeho významné publikace patří *Úvod do pedagogické psychologie*, *Ontogeneze lidské psychiky*, *Racionalizace školství. Funkcionální organizace školské soustavy*, *Ideologie nové didaktiky*, *Problematika předškolní výchovy* a další díla z oblasti pedagogiky a psychologie.¹⁰

Jan Průcha (1939)

Jan Průcha se narodil v roce 1939 v Praze. Působí jako vysokoškolský pedagog a patří mezi elitu pedagogů především v oblasti teorie pedagogického výzkumu. Je zakladatelem České asociace pedagogického výzkumu. Ta se zabývá zkvalitňováním vzdělávacího procesu na základě prováděných výzkumů. Věnuje se také výměně informací a zkušeností mezi pedagogy, kteří v ČAPV působí. Jan Průcha se vedle pedagogického výzkumu zabývá také současnými poznatky o učitelské profesi. Podle Průchy je v dnešní době na učitele vyvíjen neustálý tlak, jsou častým terčem kritiky a kladou se na ně čím dál tím větší požadavky. Zda je kritika z řad veřejnosti oprávněná a zda je reálné, aby pedagogové splňovali veškeré nároky, na to odpovídá autor ve své publikaci *Učitel*.¹¹

Vzhledem k působnosti Jana Průchy na zahraničních vysokých školách, kde přednáší, mu nejsou cizí otázky týkající se vzdělávání ve světě. Díky tomu se mu dostává srovnání českého školství se školstvím zahraničním. Své nabyté poznatky shrnul v knize *Srovnávací pedagogika*.¹²

V současné době se Jan Průcha zabývá interkulturními faktory ve vzdělávání. Mezi jeho další významné publikace patří *Pedagogický výzkum*, *Pedagogická evaluace*, *Moderní pe-*

¹⁰ FF MU BRNO, Katedra filosofie, Václav Příhoda. In: [online]. [cit. 2017-01-04]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/prihod.html>

¹¹ JANŠTOVÁ, M., Významní sociální pedagogové v oblasti tradiční, alternativní a sociální pedagogiky, s. 41-42

¹² JANŠTOVÁ, M., Významní sociální pedagogové v oblasti tradiční, alternativní a sociální pedagogiky, s. 41-42

dagogika, Pedagogický slovník a nesmím opomenout publikaci *Alternativní školy*, ze které jsem čerpala při psaní této práce.¹³

Miron Zelina (1940)

Profesor Miron Zelina se narodil 18. 9. 1940 v Bratislavě. Jeho původní představa o životě byla, že se stane knězem díky vidině pomáhat lidem. Proto se rozhodl, že bude studovat na Filozofické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě. Jeho zájem o člověka ho ale dostal k pedagogice a psychologii. V obou oblastech těchto věd vnímá silné propojení. V dnešní době je jedním z nejuznávanějších odborníků. Věnuje se publikační činnosti a spolupracuje na koncepci školství. Snaží se o odstranění encyklopedismu ze škol, protože důležité není, aby žáci znali odborné pojmy, ale důležité je porozumění dané látce. Dále je zastáncem spojení neslovního a slovního hodnocení žáka. Pokud je žák hodnocen pouze neslovně, tedy známkou, může ho špatné hodnocení demotivovat. Pokud je ale známka doprovázena slovním hodnocením, má známka z větší části informativní charakter. Miron Zelina se zabývá také alternativním školstvím, v němž vidí velkou výhodu svobody rodičů, kteří si tak mohou zvolit, jakou cestou chtějí, aby se jejich dítě vzdělávalo a bylo vychovááno. Otázkami alternativní výchovy se zabývá ve vybraných kapitolách děl *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra* a *Alternatívne školstvo*. Mezi jeho další významná díla patří *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*, *Nové trendy v pedagogike* či *Výchova tvorivej osobnosti*.¹⁴

Karel Rýdl (1952)

Karel Rýdl se narodil v roce 1952. Vystudoval obor germanistika-historie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, kde následně působil. Věnoval se také výzkumu v oblasti školství, včetně oblasti alternativního školství, díky kterému mu byl přidělen titul docent. Za stejnou vědeckou práci byl jmenován univerzitním profesorem na FF Univerzity

¹³ JANŠTOVÁ, M., Významní sociální pedagogové v oblasti tradiční, alternativní a sociální pedagogiky, s. 41-42

¹⁴ JANŠTOVÁ, M., Významní sociální pedagogové v oblasti tradiční, alternativní a sociální pedagogiky, s. 42

Komenského v Bratislavě. Výuka dějin školství a srovnávací pedagogika patří mezi další odvětví, kterým se věnuje. Karel Rýdl vystupuje na konferencích nejen u nás, ale i v zahraničí, kde absolvoval také několik odborných stáží. Je členem řady mezinárodních a národních vědeckých a odborných společností. V letech 2006 – 2009 pracoval jako poradce ministra školství. Mezi jeho významné publikace patří například *Inovace školských systémů*, *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti* nebo kniha *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*.¹⁵

2.1 Alternativní školy

Vedle pojmu alternativní škola je možné se setkat s pojmem alternativní vzdělávání. Obě spojení znamenají totéž. „Některé pojmy se nedají snadno a jednoduše definovat, buď v důsledku své složitosti, anebo proto, že jsou dosud nové, zatím málo prozkoumané. Je nutno se s tím smířit a pokusit se hledat nějaké vlastní vyhovující ujasnění.“¹⁶

V odborné literatuře se můžeme také setkat s různými ekvivalenty těchto pojmů, mezi které patří například netradiční škola, volná škola, otevřená škola, nezávislá škola a další, které vystihují totéž.

Jak už bylo vysvětleno v podkapitole *K základním pojmům*, za alternativní školu je považována jakákoli škola, soukromá či státní, která se odlišuje od standardních škol dané vzdělávací soustavy. V téže kapitole jsme si objasnili, v čem spočívají základní odlišnosti (organizace výuky aj.)

Alternativní školy lze obecně rozdělit podle:

- zřizovatele

Jedná se buď o státní školy, kde zřizovatelem může být MŠMT či jiný resort, obec, nebo kraj anebo o nestátní školy, kde figuruje soukromý zřizovatel nebo církve.¹⁷

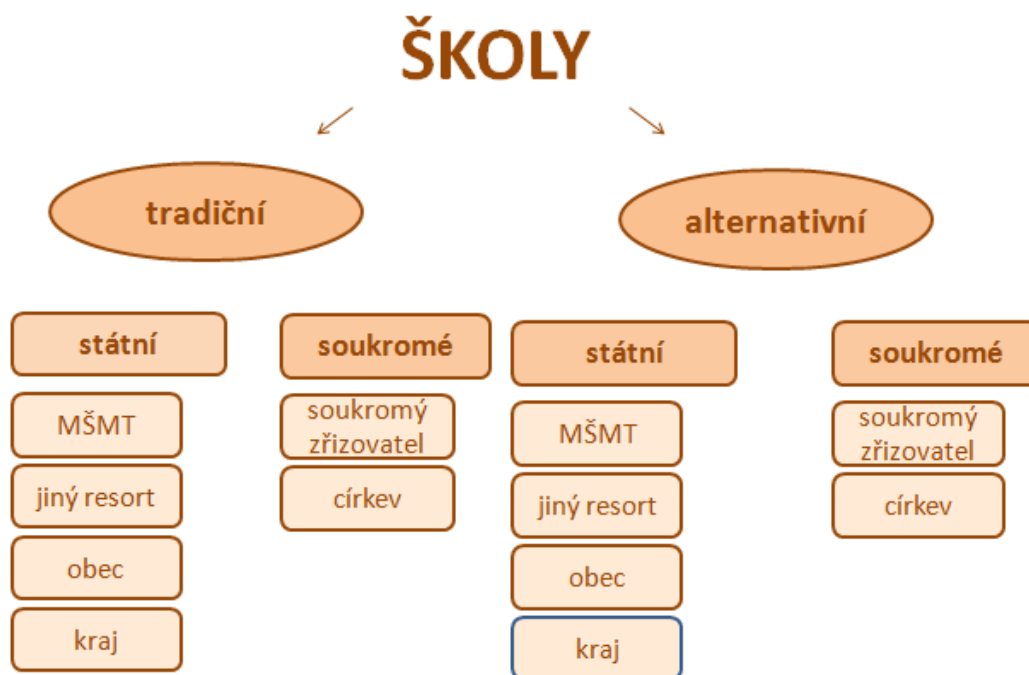
¹⁵ SOUKUP, M., Gymnázium Bohumila Hrabala v Nymburce [online]. [cit. 2017-01-05]. Dostupné z: <https://www.gym-nymburk.cz/vyznamni-absolventi/absolvent-skoly-profesorem-a-prorektorem-upce.html>

¹⁶ PRŮCHA, J., Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, s. 22

- Financování

Nestátní školy jsou ve většině případů pro žáky zpoplatněny, zatímco státní školy jsou bezplatné.¹⁸

Pro přehlednost jsem vytvořila grafické zobrazení, které vystihuje alternativní školství z pohledu dvou výše zmíněných rozdělení.



Obr.1 Druhy škol podle zřizovatele a financování

- Pedagogického a didaktického hlediska

Jedná se o školy, které užívají experimentální, nestandardní a nové metody vzdělávání a didaktických koncepcí.¹⁹

„V tomto smyslu se často používá termín alternativní škola (alternativní vzdělávání) jako ekvivalent k termínům netradiční škola, inovativní škola, nezávislá škola, reformní škola aj. Při tomto pojetí se ovšem netradiční či alternativní vzdělávání nevztahuje pouze

¹⁷ PRŮCHA, J., Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, s. 23

¹⁸ PRŮCHA, J., Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, s. 24

k alternativní škole nestátní, neboť i v rámci státních/veřejných škol se mohou uplatňovat dílčí či ucelené didaktické inovace, které jsou specifické, vymykající se běžnému modelu školního vzdělávání.¹⁹

Diplomová práce využívá třetího rozdělení a bude brát alternativní školy jako komplex státních i soukromých škol, bez rozdílů financování. Důležitým kritériem budou mimo jiné již zmíněné nestandardní metody vzdělávání a odlišnosti v didaktických koncepcích. V jakých základních bodech jsou ve stručnosti alternativní školy odlišné od těch tradičních?

U alternativních škol:

- denní rozvrh vychází ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb,
- učitel zastává roli poradce, partnera pro děti,
- děti si sami rozhodují o pořadí a rozsahu úkolů, které jim byly zadány,
- důraz je kladen na vnitřní motivaci a spolupráci ve skupinách,
- při vzdělávání se využívají také prostory nacházející se mimo třídu.²¹

U tradičních škol:

- je denní rozvrh pevně stanoven,
- učitel plní funkci předávání informací žákům,
- žák dle zadání plní stanovené úkoly,
- důraz je kladen na vnější motivaci a soutěživost,
- při vzdělávání se využívají převážně prostory třídy.²²

¹⁹ PRŮCHA, J., Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, s. 23-25

²⁰ PRŮCHA, J., Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, s. 24-25

²¹ RÝDL, K., Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační, s. 4-36

²² RÝDL, K., Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační, s. 4-36

2.2 Vybrané směry alternativních škol v České republice

Pro tuto práci byli vybráni zástupci čtyř alternativních škol, které jsou v České republice dostupné a ve kterých byl následně realizován výzkum. Mezi tyto školy patří montessori školy, daltonské školy, školy waldorfské a lesní mateřské školy. U těchto škol je vždy uvedena charakteristika, cíle, organizace výuky a způsoby, jakým dochází ke spolupráci mezi školou a rodinou docházejícího dítěte.

Pedagogika Montessori

Charakteristika

Zakladatelkou tohoto alternativního směru byla Maria Montessori pocházející z Itálie. V Itálii vystudovala medicínu, během které se věnovala výchově dětí ze všech sociálních vrstev. Pozorováním zjistila, že všechny děti během jejího působení dosahovaly stejných výsledků. Následně ze své praxe vyvodila závěr, že děti potřebují vedle lékařské péče také péči fyzickou. Jedině tak se mohou všestranně rozvíjet. Výuka v „jejích“ školách se zaměřuje na procvičování smyslů a motorických dovedností ve specifickém prostředí, které sama nazvala „připravené prostředí“. V tomto prostředí, mají-li děti k dispozici správné materiály, inklinují k tomu, aby se zabavily samy. „Těmito aktivitami, které samy vyvíjejí, si osvojují vědomosti a dovednosti, přičemž vyhoví vlastním požadavkům a naučí se vyrovnat se svými specifickými problémy bez přílišného zásahu dospělých.“²³

Ve stručných bodech bychom mohli montessori výchovu charakterizovat těmito znaky:

- podporuje individuální přístup k dětem na základě jejich inteligence,
- podporuje snaživost dětí při řešení problémů,
- výchova vede k samostatnosti a nezávislosti dítěte a přijímání jeho odpovědnosti za vlastní učení a chování,
- školy jsou chápány jako „školy zkušeností pro život ve společnosti“, převažují v nich praktické materiály místo učebnic,

²³ RÝDL, K., Metoda Montessori pro naše dítě, s. 10

- drží krok s běžnými školami v rámci výkonového srovnávání, mnohdy v komunikačních a kooperačních dovednostech běžné školy překonávají.²⁴

Další významnou charakteristikou je, že montessori pedagogika odmítá klasické známkování. Důvodem je, že k tomu, abychom docílili psychické svobody, je důležité uvědomění si, že můžeme dělat chyby, které si sami opravíme. Znamky vedou k rivalitě a soutěživosti mezi jedinci ve třídě a mohou snižovat zájem o další vzdělávání.²⁵ Proto hodnocení každého žáka probíhá formou výkonového a vývojového profilu, který ještě přiblížím u tématu spolupráce s rodinou.

Maria Montessori ve svém přístupu prosazovala zásadu volné práce, díky které se dítě učí to, co se učit právě chce. Vybere si libovolné místo, případně si zvolí někoho, s kým se danou činností chce učit a také si určí, jak dlouho se danou látkou bude zabývat. Tato zásada se opírá o fenomén, který Maria Montessori nazvala polarizací pozornosti. Polarizace pozornosti je mimořádně silné a dlouhé soustředění se na určitou činnost, při které se dítě rozvíjí a mění.

Cíle

Maria Montessori věřila, že každé dítě se chce samo rozvíjet. Proto pedagogové děti více podporují v tom, aby využívaly vlastní síly, svůj potenciál, hledaly vlastní cesty řešení a staly se z nich spolupracující, připravení a sebevědomí lidé.²⁶

Aby tohoto cíle mohlo každé dítě docílit, musí mu být otevřena možnost procvičovat vlastní samostatnost, která je od nás jako dospělých očekávána s plnou samozřejmostí. Pokud jsou tedy děti pedagogy neustále vedeny a je jim diktováno, co a jak mají dělat, samostatnými se nestanou.

Dalším cílem je vychovat tzv. normalizované dítě. Normalizace dítěte je proces, díky kterému se dítě přizpůsobuje svému okolí za účelem nalezení své opravdové a přirozené po-

²⁴ RÝDL, K., Metoda Montessori pro naše dítě, s. 11-12

²⁵ RÝDL, K., Metoda Montessori pro naše dítě, s. 16-17

²⁶ RÝDL, K., Metoda Montessori pro naše dítě, s. 13

doby a dosáhlo tak smyslu pro harmonii a rovnováhu se svým okolím. Normalizované je tedy takové dítě, u kterého se brzy rozvíjí inteligence, žije v rovnováze, harmonii, umí překonávat samo sebe a má pozitivní vztah k uspořádanému okolí.²⁷

Organizace výuky

Výuka je rozdělena takovým způsobem, aby jednotlivé úrovně vzdělání odpovídaly postupnému vývoji osobnosti dítěte. Ve své práci jsem zvolila rozdělení organizace výuky podle institucí, ve kterých vzdělávání probíhá. Přesto je třeba poznamenat, že děti ve školách nejsou rozděleny do klasických tříd, podle věku, ale jsou sdružovány do věkově smíšených skupin.

- Rodina, jesle, herní skupina

Období od narození do tří let.

Rodina je považována za nejdůležitější faktor při výchově a rozvoji dítěte. Rodina by dítěti měla poskytnout emoční jistotu, bezpečný prostor při objevování světa a měla by mu být modelem k budování vztahů, které bude později dítě navazovat s dalšími jedinci.²⁸

Principy Montessori pedagogiky byly využity také v jeslích a herních skupinách, které zahrnovaly například mateřské kluby, mateřské školy či zdravotní střediska.²⁹

V tomto období se klade důraz na pohybové schopnosti dítěte, které zahrnují například běh, procvičování úchopů prstů (celkově jemné motoriky), nebo koordinace pohybů. Dále na podporu řeči pomocí říkadél, písniček (lze zahrnout i písničky a říkadla v cizím jazyce), nebo předčítání pohádek. Mimo to je také důležité vytvořit dítěti emočně podpůrnou a bezpečnou atmosféru.³⁰

²⁷ STAŇKOVÁ, K., Alternativní a inovativní vzdělávací programy mateřských škol, s. 37

²⁸ RÝDL, K., Metoda Montessori pro naše dítě, s. 18

²⁹ RÝDL, K., Metoda Montessori pro naše dítě, s. 18-19

³⁰ RÝDL, K., Metoda Montessori pro naše dítě, s. 19

- Mateřská škola

Období od tří do šesti let.

Maria Montessori byla zastánkyní integrace postižených dětí, pokud je to k jejich prospěchu. To se mělo odehrávat právě v předškolním vzdělávání, které klade důraz na smyslové poznávání různého materiálu. To zahrnovalo například porovnávání tvarů, zjišťování chutí, poznávání barev nebo teplot materiálu. Dále se dítě učí počátkům matematiky, psaní a čtení pomocí her, je seznamováno s péčí nejen o sebe, ale také o okolí a s etickým chováním, které zahrnuje mimo jiné náboženství ve smyslu otevřenosti ke všem náboženským systémům.³¹

- Škola s prvním stupněm základní školy

Období od šesti do dvanácti let.

Pro děti v tomto věku je typická zvědavost. Chtějí vše znát, o všem vědět a důležité je, podat jim správné informace. Děti se učí číst, psát, počítat, rozvíjí se v přírodovědném, kulturním a politickém poznání. Maria Montessori v tomto období zavádí pro ni specifickou takzvanou kosmickou výchovu. Kosmická výchova zahrnuje porozumění vztahu mezi světem a člověkem, kdy člověk je odpovědný za svůj osud a je součástí osudu světa. Dále tato výchova zahrnuje představu o universu, které funguje na základě přírodních zákonů a člověk je jeho součástí. Rozumět tomu můžeme tak, že cílem kosmické výchovy je harmonické soužití nejen s ostatními lidmi, ale také s přírodou.³²

Učení v tomto období je rozděleno do tří tematických okruhů. Prvním z nich jsou základní lidské dovednosti, které zahrnují čtení, mluvení, psaní, počítání. Druhý okruh představuje lidské potřeby zahrnující bydlení, výživu, oblékání či spirituální potřeby a třetím okruhem jsou věcné oblasti, jako jsou matematika, biologie, chemie, fyzika, historie, estetika a další. Dítě si může vybrat, zda chce pracovat individuálně či ve skupině s ostatními dětmi, kteří se zabývají stejným tématem.³³

³¹ RÝDL, K., Metoda Montessori pro naše dítě, s. 19

³² RÝDL, K., Metoda Montessori pro naše dítě, s. 20-21

³³ RÝDL, K., Metoda Montessori pro naše dítě, s. 20-21

- Škola zkušeností sociálního života

Období od dvanácti do osmnácti let

Maria Montessori toto období charakterizuje jako přechod mentality dítěte k mentalitě dospělého člověka. Už z toho vyplývá, že se jedná o citlivé období a Maria Montessori proto vytvořila plán, který označuje *Děti země*, ve kterém popisuje pracovní a studijní centrum na venkově, kde se děti učí starat se o statek, výměnu produktů či jejich prodej a poskytování ubytovacích služeb. Tím je docíleno především rozvoje komunikace, spolupráce a poznání ekonomických principů.³⁴

Spolupráce s rodinou

Rodina se do vzdělávání dětí zapojuje nejen konzultacemi s pedagogy, ale především hraje významný faktor při hodnocení dítěte. Každé dítě je pedagogem pozorováno a hodnotí se jeho individuální práce, výkon a jeho pokroky. Výstupem tohoto pozorování je tzv. výkonový a vývojový profil. Tento profil je prodiskutován s rodiči a dítětem a jsou určeny další kroky a opatření, na kterých dítě poté pracuje a zlepšuje je.

Daltonský plán

Charakteristika

Zakladatelkou tohoto směru je Helen Perkhurstová. Svoji koncepci výuky poprvé zavedla na škole ve městě Dalton. Při tvorbě daltonského plánu byla Helen Perkhurstová ovlivněna Marií Montessori, u které se v Itálii učila. Proto v daltonském plánu můžeme nalézt některé prvky Montessori pedagogiky, na které chtěla Helen Perkhurstová navázat a rozšířit je.

Pro daltonskou výuku je charakteristický již zmiňovaný daltonský plán. „Daltonský plán je forma organizace třídy nebo školy, která na principu volnosti a samostatné práce žáků sle-

³⁴ RÝDL, K., Metoda Montessori pro naše dítě, s. 21-22

duje cíle uvědomělé a aktivní výchovy k zodpovědnosti a samostatnosti. Individuální zpracování určené učební látky podporuje vzájemnou pomoc a spolupráci.³⁵

Jedná se tedy o zrušení vyučovacích hodin a organizace práce žáků, které je charakteristické pro tradiční vyučování. Žáci pracují samostatně v odborných učebnách, sami si určují své tempo a učí se spolupracovat s ostatními žáky, se kterými mohou pracovat na totožném úkolu.

Pedagogická teorie na druhou stranu vyčítá daltonskému plánu skutečnost, že probraná látka není dostatečně opakovaná, což je důležitý prvek pro zapamatování si učiva. Dalším nedostatkem je malá spolupráce mezi dětmi, kteří tak přicházejí o intenzivní kontakt a spolupráci ve skupině. Sice spolupráce probíhá, ale ve větším měřítku děti pracují samostatně.³⁶

Cíle

Školy využívající daltonský plán si kladou za své cíle naučit žáky zacházet se svobodou, kterou v rámci výuky dostávají, učit se samostatnosti a spolupráci. Svobodou se v tomto kontextu myslí to, že si žák svobodně vybere učební látku, které se věnuje. Zároveň mu vyučující předává část zodpovědnosti za to, že si stihne osvojit celou náplň plánu. Tento proces má žáka naučit tomu, že aby mohl dospět ke svobodě, musí být nejdříve zodpovědný. Co se týče samostatnosti a spolupráce žáků, nezastupitelnou roli zde hraje učitel, který by měl děti v případě potřeby motivovat a pomáhat jim.³⁷

Organizace výuky

Výuka vychází z individuální práce žáků, kde každý žák má vypracovaný vlastní program jednotlivých předmětů na dobu jednoho měsíce, ve kterém má stanoveny cíle, kterých musí dosáhnout. Žák si může libovolně zvolit, který předmět upřednostní, zároveň nese zodpovědnost za osvojení si poznatků ze všech předmětů a tím pádem řádného splnění plánu. Při

³⁵ WENKE, H., RÖHNER, R., *At žije škola*, s. 16

³⁶ SVOBODOVÁ J., JÚVA J., *Alternativní školy*, s. 50

plnění úkolů každý žák postupuje vlastním tempem. Může využívat samostatnou práci nebo práci ve skupině, která podporuje rozvoj komunikace a sociálních vztahů. Učitel jedince podněcuje ke střídání obojího, případně navede, jak mají děti v řešení úkolů pokračovat.³⁸

„V daltonském vyučování je učitel ten, kdo inspiruje žáky svými podněty, náměty i myšlenkami a sám rovněž inspiraci hledá ať už v samostudiu nebo při výměně zkušeností, často zahraničních, pomocí klasických i moderních metod.“³⁹

Daltonskou výuku si lze představit jako model dnešní vysoké školy, kde se jedinec musí naučit nejen samostatnosti, ale také schopnosti umět si najít informace, které potřebuje. Zajímavostí je, že žáci v těchto školách nepropadají. Pokud ale určitý úkol nezvládnou, nemohou pokračovat dále v plnění úkolů následujícího měsíce.

Spolupráce s rodinou

V daltonské škole není spolupráce s rodinou tak markantní, jako je v jiných alternativních školách. Spolupráce probíhá především mezi vedením a učitelským sborem. Spolupráce, dobrá vzájemná komunikace a spoluúčast všech učitelů na utváření koncepce školy, to jsou základní principy zajišťující dobrou organizaci a fungování daltonské školy. Většina tradičních učitelů je vedena k individualitě, daltonské školy se snaží o opak. Podporují spolupráci učitelů a kladou velký důraz na komunikaci. Je důležité, aby pedagogové používali „stejný jazyk“ a vyhnuli se tak případným konfliktům.⁴⁰ „Ve škole, která „přechází“ na výuku podle daltonského plánu, je primárním úkolem vedení dosáhnout toho, aby učitelé navzájem pochopili svá sdělení, kompetence a zodpovědnost.“⁴¹ Tyto principy platí nejen mezi pedagogy, ale také mezi vedením a pedagogy. Stejně tak důležité jsou také ve vztahu mezi pedagogy a žáky.

Velkou úlohu hrají rodiče také v podpoře dítěte a pokračování daltonské filozofie mimo školu. Vzhledem k tomu, že daltonský plán spoléhá na žakovu aktivitu, děti se slabou vůlí

³⁷ WENKE, H., RÖHNER, R., *At' žije škola*, s. 19-21

³⁸ ZELINA, M., *Alternatívne školstvo*, s. 46-47

³⁹ RÖHNER, R., WENKE, H., *Daltonské vyučování*, s. 11

⁴⁰ WENKE, H., RÖHNER, R., *At' žije škola*, s. 99-101

⁴¹ WENKE, H., RÖHNER, R., *At' žije škola*, s. 101

mohou pracovat méně aktivně a pomaleji. Pokud tedy nejsou děti rodiči vedeny k vlastní aktivitě, může to mít za následek, že dítě nebude program školy zvládat.⁴²

Waldorfská škola

Charakteristika

Zakladatelem tohoto směru byl rakouský filosof a zároveň pedagog Rudolf Steiner, se kterým úzce souvisí pojem antropofilosofie. „Ta z pozorování světa a člověka postupuje k základům lidské existence a uvědomění si pravé podstaty člověka. Na člověka je nahlíženo jako na vrstevní se subjekt, jako trojjediný celek těla, duše a ducha.“⁴³

Waldorfské školy pak získaly svůj název podle obce Waldorf, odkud se následně šířily převážně do západní Evropy.

Tyto školy jsou označovány jako školy svobodné, jejichž snahou je podpora individuálního nadání a tvořivého duchovního života.⁴⁴ Děti by měly být smyslově otevřené, což procvičují z velké části pohybem, zpěvem, modelováním, malováním, vytvářením příběhů. K otevřenosti mysli a rozvoji fantazie jsou hojně využívány předměty a také hračky z přírodních materiálů, jelikož přírodniny v sobě nesou jakousi životní sílu a zároveň slouží jako přirozené a autentické informace o světě, který nás obklopuje.

Ve waldorfských školách se neuplatňují klasické sankce typické pro tradiční školy, jelikož takové postupy situaci neřeší, nedávají návod, jak se zachovat a napravit chybu. Školy se naopak snaží o rozvinutí schopnosti situace správně řešit pomocí tolerance a pochopení a to nejen ve škole, ale také v běžném životě.

Zajímavé je pojetí výchovy, které v období do 7 let probíhá převážně nápodobou. Hranice sedmi let je dána možností největšího rozvoje od narození, kdy se dítě vyvíjí nejen fyzicky, ale dítě je během tomto období nejvnímavější vůči okolním jevům. Z tohoto důvodu by mělo docházet k učení převážně nápodobou místo uplatňování morálních výkladů nebo se

⁴² SVOBODOVÁ J., JŮVA J., Alternativní školy, s. 51

⁴³ GRECMANOVÁ, H., Obecná pedagogika II., s. 149

⁴⁴ GRECMANOVÁ, H., Obecná pedagogika II., s. 149-150

dětem snažit něco rozumově vysvětlovat. Děti zkrátka dělají a považují za správné to, co dělají dospělí.⁴⁵

Cíle

Hlavním cílem waldorfských škol je, aby to byly školy současnosti a zároveň vychovávaly pro budoucnost, tedy aby děti věděly, kdo jsou a kam chtějí v životě směřovat. Tohoto cíle se má dosáhnout tím, že žáci jsou vychováváni ke svobodě, rovnosti mezi sebou, uznávají životní harmonii, zabývají se rozvojem osobnosti a ani společnost a společenské problémy jim nejsou cizí.⁴⁶

Tento směr také v člověku probouzí zvědavost, věcný zájem. Děti by tedy měly dosáhnout svobodné vůle učit se, která je bude provázet po celý život bez negativních emocí.⁴⁷

Organizace výuky

Výuka probíhá podle učebního plánu. Učební plán je v každém ročníku zaměřen na určitou tematiku. Učební plán obsahuje společenskovední a přírodovědní předměty, ale také v něm nezastupitelnou roli hrají cizí jazyky, estetickovýchovné a pracovní předměty. Učební plán ve waldorfských školách není řízen striktními osnovami, ale záleží na každém učiteli, jak strukturu výuky pojme. Zde je kladen velký důraz na kvalitu a jistou originalitu, inovaci učitele, který vyučovací látku podává a záleží na přístupu, který zvolí, aby u dětí probudil bezprostřední zájem o skutečný život.⁴⁸

Do plánování průběhu výuky jsou zapojováni nejen rodiče, ale později také samotní žáci. V prvních osmi letech jsou vedeni výhradně učitelem, skrze kterého prostřednictvím přirozené autority objevují svět, poté se pomalu zapojují do výuky na základě vlastní iniciativy.⁴⁹

⁴⁵ SVOBODOVÁ J., JŮVA J., Alternativní školy, s. 21

⁴⁶ GRECMANOVÁ, H., Obecná pedagogika II., s. 150

⁴⁷ SVOBODOVÁ J., JŮVA J., Alternativní školy, s. 21

⁴⁸ GRECMANOVÁ, H., Obecná pedagogika II., s. 151

⁴⁹ GRECMANOVÁ, H., Obecná pedagogika II., s. 151

Samotné předměty se rozlišují na předměty hlavní a vedlejší. Hlavní předměty se vždy vyučují v dopoledních hodinách formou epoch. Epocha je označení pro období trvající zpravidla tři až čtyři týdny, během kterého se vyučuje pouze daný hlavní předmět. Tyto epochy se během roku střídají. Lze si to představit následovně. Máme hlavní předmět dějepis. Budeme se učit o starověku. V rámci uměleckého vyučování se budeme věnovat umění starověkých předků, v rámci matematiky se bude probírat Pythagorova věta a další. Veškeré poznámky žáků jsou zaznamenávány to tzv. epochových sešitů, které slouží jako učebnice. Díky tomu se učí koncentraci, pečlivému zaznamenávání důležitých informací a popisu učebních postupů.⁵⁰

Vedlejší předměty se vyučují pomocí tzv. odborného vyučování, které probíhá v běžných vyučovacích jednotkách – 45 minut a je orientováno na předměty, u kterých je potřeba neustálého procvičování. Mezi tyto předměty patří – náboženství, eurytmie, cizí jazyky a ruční práce.⁵¹ Co se týče eurytmie, jedná se o specifický předmět, který je charakteristický pro waldorfskou pedagogiku. Eurytmie je název řeckého původu, který v překladu znamená krásný pohyb. Tento předmět v sobě zahrnuje nejrůznější umělecky utvářené pohybové cvičení zaměřené na vnímání a vyjadřování hudby, zvuků, řeči, zlepšuje koordinaci nebo slouží jako prostředek ke zklidnění a lepší koncentraci dětí.

Waldorfská škola využívá metody skupinové i individuální výuky. Žáci jsou prostřednictvím formy výuky vedeni k harmonické spolupráci a sociálnímu partnerství.⁵²

Klasifikace probíhá formou slovního hodnocení, které zahrnuje nejen výčet nedostatků, ale také ocenění žáků, pochvaly, jeho snahu projevovanou ve vyučování a také vztahy ke spolužákům.⁵³

Spolupráce s rodinou

Rodiče v tomto typu škol hrají svoji nezastupitelnou roli. Školy nejsou řízeny jedním člověkem v čele, tedy ředitelem, ale za vedení školy zodpovídá učitelský sbor společně se

⁵⁰ GRECMANOVÁ, H., Obecná pedagogika II., s. 151-152

⁵¹ GRECMANOVÁ, H., Obecná pedagogika II., s. 152

⁵² GRECMANOVÁ, H., Obecná pedagogika II., s. 152

⁵³ GRECMANOVÁ, H., Obecná pedagogika II., s. 153

sdužením rodičů, kteří tak mohou svými názory a postoji zasahovat do fungování škol. Například se podílí na plánování výuky a individuálně pak na hodnocení vlastního dítěte. Hodnocení probíhá samozřejmě společně s třídním pedagogem.⁵⁴

Rodiče se také zapojují do „měsíčních slavností“, které ve školách probíhají a v rámci kterých jsou rodičům prezentovány výsledky jejich prací například formou divadla, přehlídek, pěveckých vystoupení, recitací a jiných.⁵⁵

Lesní mateřské školy

Charakteristika

Pojem lesní mateřská škola je v České republice zcela zažitý. Ovšem z právního hlediska žádná taková škola neexistuje, jelikož nesplňuje podmínky pro vstup do rejstříku školských zařízení. Překážkou jsou hygienické podmínky, které lesní mateřské školy nejsou schopny zajistit. Vzhledem k rozšířenosti tohoto pojmu jej budu nadále užívat a legislativní hledisko „přehlížet“.

Vznik lesních mateřských škol je spojen se skandinávskými zeměmi, pro které je pohyb dětí v přírodě zcela přirozený, jelikož jejich kultura je úzce spojená s přírodou a ochranou přírody. U nás začaly vznikat první lesní mateřské školy po roce 2000. „V roce 2011 byla založena Asociace lesních mateřských škol, jako akreditovaná vzdělávací instituce, sdružující iniciativy usilující o přímý kontakt dětí s přírodou.“⁵⁶

Lesní mateřské školy fungující v České republice můžeme charakterizovat těmito body:

- děti pobývají venku za každého počasí,
- neexistuje špatné počasí, ale špatné oblečení,
- zázemí lesní mateřské školy má charakter příležitostného využívání vyhřívaného přístřeší,
- převážnou část dne děti tráví zpravidla v lese,

⁵⁴ PRŮCHA, J., Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, s. 24-25

⁵⁵ GRECMANOVÁ, H., Obecná pedagogika II., s. 153

- třída je tvořena v ideálním případě 15-ti dětmi a 2 dospělými,
- základem pro pobyt venku je vzájemná důvěra mezi všemi členy mateřské školy,
- dobré fungování je závislé na dobré komunikaci uvnitř mateřské školy, i s rodiči,
- vzdělávání probíhá na základě získávání přímých zkušeností a při spontánní hře.⁵⁷

Aby tyto prvky mohly fungovat v praxi, musí být mezi pedagogy a dětmi vybudovaný rovnocenný vztah založený na oboustranné důvěře. Z toho důvodu dochází k vybudování pravidel, která obě strany dodržují, což zajišťuje možnost nechat dětem dostatečnou volnost v přírodě. Mezi takováto pravidla patří např. nejíst nalezené plodiny bez souhlasu pedagoga, čekat na sebe na domluvených místech, při zvednutí ruky pedagoga nikdo nemluví, a další.

Cíle

Hlavním cílem lesních mateřských škol je ukázat dětem zblízka přírodu a projevit v nich tak zájem o životní prostředí. „Důležitou podmínkou vzniku kladného vztahu k přírodě a životnímu prostředí je výchova v přímém kontaktu s ní.“⁵⁸

Samotná výchova dětí je orientovaná osobnostně a pedocentricky. Klade se důraz na to, aby děti získávaly poznatky na základě vlastních zkušeností všemi rovinami vnímání. Pedagog působí jako průvodce dětí při jejich poznávání světa. Tím, že dětem není nic „servírováno pod nos“, ale jejich poznání vzniká na základě vnitřní motivace a dotazování se, se stávají samostatnými jedinci, kteří jsou schopni vzájemné spolupráce a především komunikace.

Děti také rozvíjejí jemnou a hrubou motoriku díky využívání rozmanitých předmětů v rámci pobytu v přírodě. Jejich rozvoj kreativity a fantazie je zajištěn prostřednictvím přírodních materiálů, které děti v rámci pobytu venku využívají ke hrám. Díky převážnému pobytu venku děti poznají nejen rostliny a živočichy v jejich přirozeném prostředí, ale zaži-

⁵⁶ IŠTVÁNKOVÁ, L., Analýza systému práce v lesních mateřských školách v České republice, s. 15

⁵⁷ VOŠAHLÍKOVÁ, T., Ekoškoly a lesní mateřské školy, s. 15

jí si také rytmus změn ve střídání ročních období a přírodních jevů, což děti následně vede k poznání jejich tělesných hranic a stanou se tak vnímavějšími nejen vůči okolí, ale také k sobě samým.⁵⁹

Organizace výuky

Jak už bylo uvedeno výše, výuka probíhá převážně venku, v lese, kde se klade velký důraz na vlastní bádání a experimentování dětí.

Mezi základní formy vzdělávání patří: pozorování a experimenty, projektová výchova, hra a aktivity ve skupinách společně s rituály.

Pozorování a experimenty jsou pro děti přirozené aktivity. Každé dítě potřebuje rozdílné množství času pro uspokojení svého zkoumání. Proto by učitelé měli dát dětem dostatek času, případně jejich zájem prohloubit za pomoci užití pomůcek, mezi které patří zkumavky, lupy, kelímky a další.⁶⁰

Projektová výchova je snadným prostředkem ke vzdělávání díky dobrým podmínkám související s pobytem v přírodě. Do projektů jsou mimo učitele a děti zapojeni také rodiče. Výsledným projektem může být například městečko pro skřítky či obnova zahrady.⁶¹

Hra je charakteristická pro všechny děti v každém věku. V lesní školce má charakter volné hry, která tak podporuje a rozvíjí dětskou fantazii a tvořivost.⁶²

Aktivity ve skupinách a rituály zajišťují rozvoj spolupráce, pocit sounáležitosti a děti jsou obohaceny o společné zážitky, které je sdružují.⁶³

⁵⁸ IŠTVÁNKOVÁ, L., Analýza systému práce v lesních mateřských školách v České republice, s. 24

⁵⁹ VOŠAHLÍKOVÁ, T., Ekoškolky a lesní mateřské školy, s. 33

⁶⁰ IŠTVÁNKOVÁ, L., Analýza systému práce v lesních mateřských školách v České republice, s. 28

⁶¹ IŠTVÁNKOVÁ, L., Analýza systému práce v lesních mateřských školách v České republice, s. 28

⁶² IŠTVÁNKOVÁ, L., Analýza systému práce v lesních mateřských školách v České republice, s. 28-29

⁶³ IŠTVÁNKOVÁ, L., Analýza systému práce v lesních mateřských školách v České republice, s. 29

Spolupráce s rodinou

Vzhledem k tomu, že neexistují žádné pokyny pro to, jak by se rodiče měli chovat a co by měli vůči lesním mateřským školám splňovat, je aktivita rodičů zcela na jejich vlastní iniciativě. Samotné mateřské školy se snaží o zapojení rodičů formou pořádání nejrůznějších akcí, besed a porad. Rodiče mohou volně vyjádřit svůj názor, případné připomínky k chodu škol.

Zapojení rodičů bývá také vybavováním dětí, které musí každodenně přizpůsobovat venkovním podmínkám. Vzhledem k trávení většiny dne venku, si děti často nosí také svačiny připravené z domu, což je odlišné od škol běžných, ve kterých jim jsou svačiny chystány a vydávány kuchařkami nebo učitelkami.

3 PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE A KOMUNIKACE

Psychický vývoj dítěte jde v ruku v ruce s vývojovou psychologií. Ta se zabývá nejen psychickými změnami dítěte, ale také jeho tělesným vývojem a zprostředkovává informace týkající se optimálních změn, kterými si jedinec v určitém věkovém období musí projít. Časový rámeček vývoje každého jedince se může lišit, ale nelze přeskakovat jeho posloupnost. Největší a mnohdy nejzásadnější změny probíhají v období dětství a dospívání. Z toho důvodu, že zpravidla od tří let dítě tráví většinu času ve školních institucích, neměla by být znalost vývojové psychologie pedagogům cizí. To se týká i komunikace, která slouží jako prostředek zprostředkování sociálních vztahů, jejichž kvalitu může do značné míry ovlivnit.

3.1 Ontogeneze v kostce

Žádný rodič a vychovatel by neměl zapomínat na skutečnost, že každé dítě je v první řadě jedinečné. Stejně jako se liší u dětí fyzický vývoj a s ním spojené tělesné změny, tak tomu je i u vývoje psychického. Některé změny se sice mohou lišit v rádech měsíců, ale jsou i takové potřeby, jejichž uspokojení je pro všechny bezpodmínečně stejně důležité. Mezi takovéto potřeby patří například potřeba bezpečí, již si dítě prvotně osvojuje v prvním roce života.

V období dětství jsou to primárně rodiče a následně pedagogové, kteří nejvíce zasahují do samotného vývoje dítěte a kteří jej ovlivňují. Proto se v této kapitole zaměřím na období dětství, které zahrnuje tyto etapy:

- prenatální vývoj,
- novorozenecké období,
- kojenecké období,
- batolecí období,
- mladší školní věk (předškolní období),
- školní věk.

Prenatální vývoj

Psychický vývoj dítěte nezačíná příchodem na svět, čili porodem, ale vyvíjí se již v období těhotenství, které trvá 10 lunárních měsíců po 28 dnech. Toto období se člení na 3 fáze:

- 1. fáze – oplození vajíčka a uhníždění blastocysty

Tato fáze trvá necelé 3 týdny, kdy rýhováním buněk a následným uhnížděním blastocysty vzniká zárodek, který je překryt placentou.

- 2. fáze – embryonální období

Embryonální období trvá 12 týdnů, což je období prvního trimestru. Jedná se o nejrizikovější období těhotenství z hlediska rizikovosti potratů. Důvodem je, že embryo prochází velkými a zásadními změnami. Především se vytváří základy všech orgánových soustav. Proto by se matka měla vyhybat škodlivému prostředí a škodlivému životnímu stylu, který zahrnuje aktivní či pasivní kouření, požívání alkoholických nápojů a užívání dalších návykových látek, které mohou nenávratně negativně ovlivnit vývoj dítěte.⁶⁴

- 3. fáze – fetální období

Od 12. týdne až do porodu mluvíme o fetálním období. V tomto období se zdokonalují a dokončují jednotlivé orgánové soustavy. Zajímavé je, že už v prenatálním období má plod schopnost se učit. V posledním trimestru je schopen rozlišit nejrůznější zvuky, na které i po porodu reaguje.⁶⁵

Novorozenecké období

Novorozenecké období má trvání přibližně jednoho měsíce od porodu. Pro dítě je porod zlomovým okamžikem. Musí se adaptovat na vnější svět v podobě vypořádání se s odlišným vnímáním své tělesné hmotnosti, změnou regulace tělesné teploty, musí samo dýchat, samo přijímat potravu a další aspekty spojené s příchodem na svět. K tomu, aby byl scho-

⁶⁴ VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie, s. 61

pen novorozenec zcela samostatně fungovat, mu slouží vrozené reflexy, mezi které mimo jiné patří reflex sací nebo hledací. U novorozenců si můžeme také všimnout reflexů, které jsou dřívějším pozůstatkem vývoje člověka a nyní pozbývají zásadního významu. Jedním z takovýchto reflexů je například reflex kráčivý.

„Držíme-li dítě pod pažemi a jeho nohy se dotýkají podložky, dítě produkuje pohyby blízké chůzi. Tento reflex odezní zhruba ve druhém měsíci.“⁶⁶

V tomto období u dítěte dominuje skvělý sluch, který se v pozdějším věku ztrácí. Důvodem může být komunikace, která v tomto období probíhá na úrovni křiku dítěte. Pečující osoba většinou pozná, jakého druhu křik je a co přesně dítě vyžaduje.⁶⁷

Vzhledem k biorytmu novorozence, který se vyznačuje po většinu času spánkem, je pro správný vývoj důležité, aby v bdělosti dostávalo potřebné množství potřebných podnětů.⁶⁸

Další faktor, který značně přispívá ke správnému vývoji dítěte a jeho sebepojetí je kvalita prvních kontaktů, které navazuje s rodiči, případně pečujícími osobami. Mezi nejvýznamnější charakteristiky kvality prvních kontaktů podle O. Doňkové patří:

- kontigentní reaktivita – okamžitá a správná reakce matky na projevy dítěte,
- konzistence péče – všechny reakce jsou dlouhodobě stabilní,
- emoční vyladění – dospělý sdílí s dítětem pocity, zrcadlí mu je a dítě tak dostává potvrzení, že mu okolí rozumí.⁶⁹

Kojenecké období

Mezi prvním a dvanáctým měsícem dítě prochází nejrapidnějším vývojem. Toto období je z hlediska vývojové psychologie označováno jako období kojenecké.

V celkovém vývoji se začnou projevovat individuální rozdíly, které je možné pozorovat především v oblasti chování a prožívání. Vzhledem k tomu, že u všech dětí nedochází ke

⁶⁵ VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie, s. 62

⁶⁶ DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy, s. 46

⁶⁷ VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie, s. 67-68

⁶⁸ VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie, s. 65-67

⁶⁹ DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy, s. 58

zcela stejně rychlému vývoji, je důležité vyvarovat se častému srovnávání dětí, kterému především matky, často podléhají.

V tomto vývojovém období si dítě utváří subjektivní obraz o světě. Z toho důvodu by se měla věnovat zvýšená pozornost jeho prožitkům. „Pokud jsou příjemné, mohou jeho zvědavost posilovat, pokud jsou nepříjemné, mohou ji naopak tlumit. Proto je žádoucí, aby nepřevážily negativní zkušenosti, které by dítě od kontaktu s okolím odrazovaly.“⁷⁰

S tím je spojena důležitá role matky v utvrzování dítěte, které se ocitá v nových situacích. Lze pozorovat, že i malí kojenci v neznámých situacích se otáčejí k matce a sledují její reakci, zda je schvalující, utvrzující či varovná.⁷¹

S kojeneckým obdobím úzce souvisí teorie attachmentu, popsaná J. Bowlbym. „Attachment je specifický emoční vztah, jenž zahrnuje vzájemnou výměnu subjektivního pocitu bezpečí, péče a potěšení.“⁷² Bowlby tak poukazuje na to, že rané sociální zkušenosti (především vztah s rodiči), které dítě získá, v pozdější době ovlivní jeho vlastní navazování vztahů. Vývoj attachmentu zahrnuje čtyři na sebe navazující fáze:

- 1. fáze - od narození do tří měsíců

Dítě reaguje na všechny lidi stejně, mezi podněty upřednostňuje lidský hlas a tvář. Důležitý je sociální úsměv, který slouží jako komunikace a prohlubuje lásku a péči pečující osoby.⁷³

- 2. fáze - od tří měsíců do šesti měsíců

Dítě rozlišuje blízké, pečující osoby od cizích. Nejzásadnější období attachmentu.⁷⁴

- 3. fáze - od šesti měsíců do tří let

Intenzivní vztah mezi pečující osobou, která zajišťuje pocit bezpečí i během krátkého odloučení.⁷⁵

⁷⁰ VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie, s. 71

⁷¹ VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie, s. 86

⁷² DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy, s. 72

⁷³ DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy, s. 73

⁷⁴ DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy, s. 73

⁷⁵ DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy, s. 73

- 4. fáze - od tří let do konce dětství

Dítě vnímá pečující osobu jako partnera.⁷⁶

Nelze také opomenout důležitý proces tohoto období, proces učení, který závisí na dostatku přísunu podnětů zprostředkovaných převážně matkou, případně pečující osobou. Zde je riziko nepřiměřenosti vůči dítěti. Ať už se jedná o nadbytek podnětů nebo nedostatek. Pokud dítě podnětově strádá, jeho vývoj se zpomaluje a deformuje. Nadměrným přísunem podnětů může být dítě naopak přetěžováno a vyčerpáváno. Proto je zde důležitá přiměřenost přísunu těchto podnětů, které je dítě vůči svému věku schopno vstřebat.⁷⁷

Batolecí období

Období od jednoho roku do tří let dítěte je označováno jako batolecí období, pro které je charakteristický markantní rozvoj řeči a chůze. „V obou zmíněných oblastech zaznamenáváme výrazný rozvoj a zdokonalování významně ovlivňující psychiku dítěte (např. jeho kognitivní procesy, sociální život, volní vlastnosti, osamostatňování se atd.).“⁷⁸

Co se týče motoriky, zlepšuje se nejen hrubá, v podobě chůze dítěte, ale také jemná, kdy je dítě schopné účelně manipulovat i s drobnými předměty. Významnou vývojovou částí, ohledně jemné motoriky, je vyhraňování laterality (pravorukost či levorukost).

Z hlediska sociálního vývoje hraje významnou roli již zmiňovaný rozvoj řeči. „Dítě si uvědomuje, že díky slovům může snadněji a lépe komunikovat se svým okolím, což jej zákonitě motivuje k dalším pokrokům na tomto poli.“⁷⁹ Také dochází k rozšíření okruhu sociálních vztahů, kdy roli matky může dočasně převzít i jiný člen rodiny, aniž by dítě pociťovalo újmu. Na základě ostatních členů rodiny si dítě začíná osvojovat normy chování, které u nich pozoruje. Okolo dvou let dítě samo navazuje vztahy k druhým, přibližně stejně starým dětem.⁸⁰

⁷⁶ DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy, s. 73

⁷⁷ VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie, s. 73

⁷⁸ DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy, s. 76

⁷⁹ DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy, s. 79

⁸⁰ DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy, s. 86

Co se týče emocionálního prožívání, pro toto období je typické bezprostřední, silné a často se měnící emoční prožívání. Dítě si již plně uvědomuje samo sebe, jako samostatnou bytost a tudíž se snaží o sebezprosazování, pro které je typické odmítavé chování a záchvaty vzteku, bez ohledu na situaci, ve které se dítě nachází. Trvání tohoto chování, které je často označováno obdobím negativismu či vzdoru, je u každého jedince zcela individuální.

Z hlediska vývoje osobnosti je důležité, aby byla uspokojena potřeba osamostatnění se (související s rozvojem chůze, kdy se dítě samo pohybuje v prostoru) a zároveň potřeba jistoty a bezpečí. To znamená, že rodič či pečující osoba by měla vést dítě k osamostatňování se a zároveň poskytovat pocit bezpečí. Při negativní zkušenosti dítěte může vzniknout například hluboká závislost na matce, či stagnace v bádání a zkoumání okolního světa vedoucí k uzavřenosti dítěte.⁸¹

Předškolní období

Mezi třetím a běžně šestým rokem se dítě dle vývojové psychologie nachází v předškolním období. Slovo běžně je záměrné, neboť ukončení tohoto období je spojeno s nástupem do školy na základě osamostatňování se dítěte. Osamostatňování začínající již v předchozím období se dále zintenzivňuje. Ať už v oblasti motoriky, řeči, nebo nově v oblasti uvažování a chápání.⁸²

Co se týče motoriky, dítě se zdokonaluje v pohybové koordinaci, která úzce souvisí s tzv. prvním obdobím vytahování, kdy se z baculatého dítěte stává dítě růstově vytáhlé. V oblasti jemné motoriky dítě ovládá záměrnou práci s drobnými předměty, jako například skládání puzzlí, navlékání korálků, pracuje s modelínou a jinými předměty. Nelze opomenout vývoj jemné motoriky promítající se do kresby, ze které lze diagnostikovat vývoj rozumových schopností dítěte. Prvotní fáze je fáze čmárání, poté následuje fáze tvarů, symbolů, během které je dítě schopné nakreslit základní tvary. Po fázi tvarů, symbolů následuje fáze označovaná jako naivní realismus, kdy dítě kreslí obrazce jemu dobře známé. Příkladem může být sluníčko, mrak, auto a další. Poslední fáze vyskytující se až v mladším školním

⁸¹ VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie, s. 120-121

⁸² DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy, s. 88

věku je označovaná jako vizuální realismus, kdy se dítě snaží do kresby promítnout objekty, které mu jsou předlohou.⁸³

V oblasti komunikace dochází taktéž k velkému posunu díky stálému zdokonalování řeči. Dítě klade časté a pro toto období charakteristické otázky typu: Kdo? Co? Jak? Proč? jejichž neustálé zodpovídání může být pro rodiče či pečující osoby velice vyčerpávající. Zodpovídání na tyto otázky je pro dítě a jeho následný vývoj velice důležité. Prostřednictvím odpovědí dítě získává poznatky o okolním světě a podporuje to jeho bádání.⁸⁴

Další charakteristika tohoto období je spojena se sebehodnocením, které si v tomto období dítě utváří. Proto by rodiče měli dítě v rámci možností chválit, neustále motivovat a vyvarovat se jeho shazování či podceňování. Pokud chce dítě dělat nějakou činnost a je přesvědčené, že ji nedokáže, je důležité mu pomoci a společně dosáhnout požadovaného výsledku. Jinak si v sobě dítě může zafixovat například pocit méněcennosti, neschopnosti, či zbytečnosti promítající se do následného vývoje.⁸⁵

Dalším důležitým aspektem tohoto období je kamarádství, díky kterému si dítě buduje základ pro budoucí, nejen intimní, vztahy. Prostřednictvím kamarádství se dítě učí navazovat vztahy, dělat kompromisy, komunikovat, brát v potaz jiný pohled na situaci, než je jeho, ale také se učí vztahy ukončovat.⁸⁶

Jak už jsem zmiňovala, konec tohoto období je určen nástupem do školy. Pro posouzení školní zralosti se využívá Orientační test školní zralosti zahrnující tyto dovednosti:

- kresbu lidské postavy,
- napodobení psacího písma,
- obkreslení skupiny bodů.⁸⁷

⁸³ DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy, s. 88 - 91

⁸⁴ VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie, s. 129

⁸⁵ VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie, s. 173-175

Školní věk

Školní věk je období mezi šestým a dvanáctým rokem. Toto období s sebou přináší zcela nové změny spojené s nástupem do školy, kdy se dítě stává nejen daleko více nezávislé na rodičích, ale také se od něj vyžaduje plnění daných úkolů a povinností. Nové školní prostředí představuje pro dítě velkou zátěž v důsledku změn souvisejících se změnou denního režimu, nového školního prostředí, vytvořením nových kamarádkých vztahů, s dlouhodobějším odloučením od rodiny a také přijetím zcela nové autority v podobě učitele, o jehož pozornost dítě usiluje. „Škola ovlivní další rozvoj dětské osobnosti, způsob prožití celého zbývajících dětství a projeví se i v oblasti sebehodnocení, mnohdy velice zásadním způsobem.“⁸⁸ Dítě v novém školním prostředí má přirozenou tendenci porovnávat se se spolužáky, a tudíž je samo motivováno k dosahování určitých cílů. Výkon a hodnocení výkonu dítěte, se výrazně podílí na utváření jeho identity. Proto i přijetí a oblíbenost skupinou vrstevníků je pro dítě nesmírně důležité. V rámci kolektivu může zastávat různé role, které ho nadále ovlivní.⁸⁹

Při nástupu do školy je posuzována školní zralost dítěte, která je jedním z předpokladů přijatelného zvládnutí role školáka. Zralost se projevuje změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability, lepší kvality učení nebo odolností vůči zátěži. Pokud dítě není dostatečně zralé, může se u něj projevovat emoční labilita, dráždivost, horší soustředění se a rychlou únavu. Všechny tyto faktory mohou znesnadňovat adaptaci na školu a požadavky, které z povinností žáka vyplývají.⁹⁰

V oblasti motorického vývoje nedochází k markantním změnám. Změny se týkají především zlepšení v jemné motorice – ovládání nůžek, kresba, psaní a ve svalové síle - například běh nebo šplh.⁹¹

V tomto období dochází také k velkému rozvoji mentálních schopností. Dítě dokáže popsat své emoce, myšlenky a dokáže akceptovat potřeby a zájmy druhých. To souvisí ve značné

⁸⁶ DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy, s. 100

⁸⁷ DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy, s. 102

⁸⁸ VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie, s. 255

⁸⁹ DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy, s. 110

⁹⁰ VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie, s. 256-257

⁹¹ DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy, s. 103

míře s přátelstvím, kdy dítě preferuje své kamarády a tráví s nimi více času, než s rodiči, které zastávají z jeho pohledu převážně roli autorit. Přesto rodina hraje nezastupitelnou roli. „Příslušnost k rodině je podstatnou částí identity dítěte, pomáhá mu vyhranit se vůči druhým (např. spolužákům) a udržet si v kolektivu vědomí sebe samo, své osobnosti a svého zázemí.“⁹²

S nástupem do školy a schopností učení se souvisí paměť. V tomto období kapacita krátkodobé paměti výrazně stoupá. Dítě v pěti až šesti letech si zapamatuje dvě čísla, zatímco na konci tohoto období je schopné si zapamatovat pět až sedm čísel. Děti jsou schopny si uvědomit, že si lidé lépe pamatují, pokud se učí déle a že zapominání je ovlivněno časem. K zapamatování si informací se využívají různé strategie a pomůcky. Například seznamy věcí, co mají děti udělat nebo v rámci školy se uplatňuje časté opakování (násobilka) či u starších dětí, okolo deseti let, asociace (scény, příběhy).⁹³ Vedle krátkodobé paměti plynule narůstá také kapacita pracovní paměti, kterou je důležité neustále procvičovat. K tomu je zapotřebí zvýšená pozornost, kterou dítě dané činnosti věnuje. Proto by měl pedagog v rámci výuky pracovat s dětskou pozorností. Děti se sice dokážou delší dobu koncentrovat, ale pouze na informace, které potřebují, zatímco irelevantní informace filtrují. Proto je dobré v rámci výuky střídat činnosti. Čím jsou děti starší, tím se jejich rozsah pozornosti a následné distribuce pozornosti zlepšuje.⁹⁴

3.2 Komunikace

Komunikace je součástí našeho každodenního života. Ze svého okolí víme, že někteří z nás komunikují lépe, jiní jsou na tom s komunikačními dovednostmi hůře.

Lingvista Kalverkämper prohlásil, že nelze nekomunikovat. Jedná se o to, že jakmile se dostaneme do interakce s ostatními lidmi, nemusíme nic říkat a naše tělo komunikuje za

⁹² DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy, s. 110

⁹³ DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy, s. 106

⁹⁴ DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy, s. 106

nás, aniž bychom to mnohdy tušili.⁹⁵ Komunikace se skutečně odehrává prakticky neustále. I když sedíme na místě, posloucháme přednášku, nebo si čteme, komunikujeme s okolím.

Komunikace obsahuje dvě složky, verbální a neverbální. Neverbální komunikaci si můžeme zjednodušeně představit jako řeč těla, která v sobě zahrnuje gestiku, mimiku, haptiku, ale také proxemiku. Verbální komunikaci Slovník spisovné češtiny definuje jako vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, případně dorozumívání se jazykem.

Pokud bychom mezi těmito složkami měli rozlišit, která je důležitější, jednoznačně bychom volili složku neverbální. Té je přikládán větší význam, neboť neverbální komunikaci můžeme popřít souběžnou verbální komunikaci. Vezměme si příklad: Třídě poděkujeme za hodinu, kterou jsme u nich odučili, s tím, že jsme si ji s nimi moc užili, přitom jsme jim však zadali samostatnou práci, celou tu dobu seděli za katedrou, nesnažili se s žáky navázat žádný oční kontakt, občas se bezděčně dívali z okna a při jakémkoli dotazu jsme si povzdychli. Určitě nám nikdo ze třídy neuvěří, že jsme si třídní hodinu užili, jelikož neverbální komunikace vůči třídě zcela popřela naše tvrzení na konci hodiny.

Že je neverbální komunikaci přikládán větší význam, potvrzuje i antropolog Albert Mehrabian, který odhalil, že pouze 7% informací, které získáváme z rozhovorů, nám poskytují slova. Z tónu a barvy hlasu získáváme 38% a z řeči lidského těla zbylých 55%.⁹⁶

Proto je důležité, abychom to, co říkáme, podpořili tím, co děláme, jak se chováme a jak jednáme.

Komunikace a pedagog

Pro pedagogy komunikace představuje jednu z důležitých složek výchovného a vzdělávacího procesu. Určitě si každý vzpomíná na pedagogy, kteří ho doprovázeli během školních let. Každý z nich nám něco předal a ještě než nás začali učit, už jsme si o každém udělali „obrázek“ na základě jejich prvotní komunikace s námi. Většinou všichni sedí ve třídě, když nový pedagog vstoupí. Už to, jakým stylem přijde, nám dává prvotní informace, které následně dokresluje například oblečení a celková úprava zevnějšku. Pedagog s námi nadále

⁹⁵ HEILMANN, CH. M., Řeč těla, s. 30

⁹⁶ NELEŠOVSKÁ, A., Pedagogická komunikace v teorii a praxi, s. 46

komunikuje pomocí neverbálních projevů, které užívá. Další informace se o něm dozvíme po přivítání a sdělení informací o jeho osobě a vztahu s třídou. Další část do skládanky, kterou si jako žáci utváříme. A jak je známo z psychologie, tzv. haló efekt, který si utváříme o ostatních, hraje důležitou (i když ne neměnnou) roli v rámci sociálních vztahů.

Samotný pedagog by si tedy měl uvědomovat důležitost kvality komunikace, která může značně ovlivňovat výsledek sociálního kontaktu. Proto by se v komunikaci měl zdokonalovat nejen na bázi teoretických poznatků, ale především svojí praxí.⁹⁷

Dalším z mnoha důvodů, proč je komunikace pro pedagogy důležitá, je, že pokud žák dostává od učitele instrukce, které si následně špatně vyloží nebo jsou pro něj nesrozumitelné, zadaný úkol se pro něj stává neřešitelným nebo jednoduše nedospěje k požadovanému výsledku. Žák je následně frustrovaný, zoufalý a může se cítit méněcenný.⁹⁸

Pokud se pedagog při komunikaci se žáky bude řídit pěti základními principy, které jsou vyjmenovány níže, může tak eliminovat své chyby či nedostatky.

Mezi tyto principy patří:

- **Princip kooperace** – spolupráce s partnery.
- **Princip maxima kvantity** – sdělení dosti poznatků, ale ne více, než je nezbytné, aby informace byly dostatečné a zároveň co nejúspornější.
- **Princip maxima kvality** – podávat pouze dostatečně ověřené informace, nejlépe z více zdrojů.
- **Princip maxima relevance** – podávat důležité informace týkající se probíraného tématu.
- **Princip maxima způsobu** – vyjadřovat se srozumitelně, přesně a jednoznačně.⁹⁹

⁹⁷ NELEŠOVSKÁ, A., Pedagogická komunikace v teorii a praxi, s. 26-27

⁹⁸ NELEŠOVSKÁ, A., Pedagogická komunikace v teorii a praxi, s. 27

⁹⁹ NELEŠOVSKÁ, A., Pedagogická komunikace v teorii a praxi, s. 28

Efektivní komunikace

Výše uvedené principy nám mohou pomoci k efektivní komunikaci. U efektivní komunikace se jedná o postupy, které volíme za účelem pochopitelného a nekonfliktního předání informací druhé straně.

Nyní stručně popíšeme nástroje efektivní komunikace, užitečné mimo jiné pro pedagogy.

- Poskytnutí stručných informací, stanovení pravidel.

Ať už se jedná o poskytnutí informací v rámci průběhu celého školního roku nebo jedné vyučovací hodiny, je dobré žáky seznámit se stanovenými pravidly a poskytnout jim stručné informace o následujícím dění či postupech.

Pokud dítě neplní stanovené požadavky, nebo porušuje dohodnutá pravidla, lze použít některý z následujících nástrojů jako řešení.

- Popsání situace nebo problému.

Jde o popis situace, která se stala, nikoli o hodnocení samotného jedince. Například žák nedonese vypracovaný úkol. Místo toho, aby učitel reagoval vytknutím žákovi, že opět nemá vypracovaný úkol, zvolí popsání problému: „*Byli jsme dohodnuti, že dnes všichni donesete vypracovaný úkol.*“

- Použít jedno slovo, případně krátké spojení.

Pokud nastane situace, kdy jedno dítě ve skupině nepracuje na požadovaném úkolu, použijeme jedno slovo k tomu, abychom ho pobídli. Například pokud se jedná o zapisování poznatků do vlastních sešitů a jedno dítě svému sešitu nevěnuje pozornost, upozorníme ho pouze slovem: „*Sešit.*“

- Empatie.

Empatie je jeden z klíčových nástrojů. Pokud je učitel empatický a dává žákům najevo porozumění, totéž se mu vrátí i zpět od žáků, díky čemuž se vytvoří komunikace založená na respektu a úctě.

- Umožnit výběr.

Umožnění výběru zabraňuje vnímání přílišné dominance učitele. Pokud například žáci pracují samostatně, měli by být v kontaktu s učitelem, který jim umožní výběr v rámci časového dokončení úkolů. Například: „*Potřebujete ještě pět nebo deset minut?*“

Důležitý poznatek v rámci efektivní komunikace je pracování s tónem hlasu. Pokud si učitel či vychovatel osvojí nástroje efektivní komunikace, ale bude volit ironický tón hlasu, dosáhne pravého opaku. Osvojení efektivní komunikace chce nejenom čas, ale také intenzivní procvičování, jelikož většina z nás přejímá a následně aplikuje takovou komunikaci, se kterou se během života, především v rodině, nejčastěji setkává.

Neefektivní komunikace

Při užívání neefektivních způsobů komunikace můžeme děti fatálně poznamenat. Jelikož v tradičním školství můžeme zaznamenat hojný výskyt těchto způsobů (naopak alternativní školy cíleně kladou velký důraz na jejich absenci – „partnerský“ přístup k dětem apod.), považují za důležité se o této složce komunikace zmínit.

Mezi prvky neefektivní komunikace patří obviňování, ironie, zastrašování, používání zákazů a rozkazů, citové vydírání a srovnávání.

- Obviňování a ironie

Pokud budeme z pozice učitele jednotlivé žáky obviňovat nebo jim často něco vyčítat, nabudou pocitu méněcennosti či dokonce neschopnosti. Stejně tak je to u ironie, které malé děti nejsou schopny porozumět.

- Zastrásování

Zastrásováním u dětí probudíme pocit strachu, ale rozhodně je nemotivujeme k tomu, aby daný úkol splnily či správně opravily.

- Zakazování a rozkazování

Pokud při komunikaci používáme časté zákazy a rozkazy, dosáhneme pouze toho, že druhá strana se bude cítit nesvéprávná, neschopná. Z mnohých zkušeností dokonce děti reagují na zákazy zcela opačně, než je požadováno.

- Citové vydírání

Mezi další neefektivní způsoby patří citové vydírání, které vyvolává pocit studu a dokonce při častém užívání klesá autorita dospělého.

- Srovnávání

Jako poslední prvek neefektivní komunikace uvedu srovnávání. Kdo zažil například staršího sourozence na škole, určitě se nevyhnul častému srovnávání od učitelů. Důsledkem častého srovnávání může být ztráta sebeúcty, nebo nabytí pocitu ponížení.

Pokud u dětí nechceme zbytečně vyvolávat negativní pocity, ze kterých se mohou stát celoživotní přesvědčení - která mnohdy ovlivňují kvalitu života, měli bychom se při komunikaci vyhnout nástrojům neefektivní komunikace, které problémy neřeší, ale naopak je mohou ještě zhoršit.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak fungují vybrané alternativní směry škol v praxi. Mnohdy se liší teoretické poznatky od těch praktických a cílem této práce bylo zjistit, jestli se v tomto směru teorie slučuje s praxí a zda mají vybrané typy alternativních škol nějaké společné rysy. Znalosti pedagogů z oblasti vývojové psychologie a komunikace tvořily dílčí cíle výzkumu.

4.2 Pojetí výzkumu

Na základě stanoveného cíle byl zvolen kvalitativní druh výzkumu. Kvalitativní výzkum je označení pro různé metody, pomocí kterých dochází ke zkoumání jevů. Při zpracování dat dochází k podrobné analýze, což vyžaduje velmi dobrou orientaci v oblasti, která je zkoumána, větší množství času pro sběr těchto dat a jejich následné vyhodnocení.¹⁰⁰

Na začátku výzkumu je stanoven projekt, který se v průběhu samotného výzkumu doplňuje a upřesňuje na základě změn, které jsou zapříčiněny skutečností, že dochází ke zkoumání lidí a situací v přirozeném prostředí.¹⁰¹

Základ kvalitativního myšlení tvoří:

- orientace na subjekt,
- pečlivá deskripce,
- interpretace a považování výzkumu za proces permanentní komunikace,
- přirozené prostředí výzkumu,
- postupné zevšeobecňování.¹⁰²

¹⁰⁰ SKUTIL, M., Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství, s. 69

¹⁰¹ SKUTIL, M., Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství, s. 72

¹⁰² SKUTIL, M., Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství, s. 70-71

4.3 Výzkumný vzorek

Respondenty pro mou diplomovou práci tvořili pedagogové, kteří se věnují alternativnímu vzdělávání a na základě svých zkušeností mohli poskytnout adekvátní informace, které během své praxe vypožorovali u žáků. Dalšími respondenty byli samotní žáci navštěvující vybrané alternativní školy. Vždy platí, že žák docházel do školy, ve které byl výzkum realizován. Sestavila jsem tedy výzkumný soubor, který tvořilo celkem osm osob, čtyři pedagogové a čtyři žáci. Jak pedagogové, tak žáci byli vybráni metodou náhodného výběru.

Respondenti pocházeli konkrétněji ze škol: Lesní mateřská školka Na Pasece, Základní škola Brno, Horácké náměstí 13, příspěvková organizace, Waldorfská základní škola a mateřská škola Brno, Plovdivská 8, příspěvková organizace a Základní škola Komenského I, Havlíčkovo nábřeží 3114, Zlín, příspěvková organizace.

Výpovědi pedagogů a žáků jednotlivých škol jsou označeny:

pedagog L, žák L – lesní mateřská školka,

pedagog D, žák D – daltonská škola,

pedagog W, žák W – waldorfská škola,

pedagog M, žák M – montessori škola.

Lesní mateřská školka na Na Pasece má působiště ve Zlíně. Zázemí mateřské školy je útulného domácího charakteru. Tato mateřská škola o dvou třídách, pojme maximálně 30 dětí. 15 dětí v jedné třídě je maximum. V každé třídě jsou dva pedagogové, kteří dohlíží na děti a jsou jim připraveni v každé situaci pomáhat. Hlavní úlohu pedagoga v této škole ovšem zastává sama příroda. „Psst, povíme vám tajemství. Máme největší hernu na celém světě! Barevný les, rozkvetlá louka, šumící potok, to všechna jsou místa plná zážitků čekajících na nás - malé objevitele ze školky Na Pasece.“¹⁰³

Základní škola Brno, Horácké náměstí 13, příspěvková organizace se věnuje daltonské výuce od roku 1997. S touto výukou začala nejdříve na prvním stupni a od roku 2004 se rozšířila i na stupeň druhý. Díky kvalifikovanému pedagogickému sboru se tato škola téhož

¹⁰³ NA PASECE, Školka inspirovaná přírodou [online]. [cit. 2017-01-30]. Dostupné z: <http://www.napasece.net/lesni-skolka/uvod>

roku stala členem Asociace českých daltonských škol, jejíž nástupnickou organizací je Czech Dalton.¹⁰⁴

Waldorfská základní škola a mateřská škola Brno, Plovdivská 8, příspěvková organizace má své zastoupení od roku 2009. Ovšem první setkání školy s touto pedagogikou bylo již v roce 1992, kdy se v mateřské škole začaly využívat principy waldorfské pedagogiky. Díky spojení sil pedagogů a rodičů došlo také k založení základní školy, která se několikrát stěhovala. Až v roce 2009 vznikla samostatná škola spojená se školou mateřskou, právě v ulici Plovdivská. Pedagogové na této škole usilují především o výchovu svobodných lidí, o jejich rozvinutí vloh tak, aby byli v dospělosti schopni vlastní orientace, samostatného, odpovědného a společensky citlivého jednání.¹⁰⁵

„V úctě přijmout, v lásce vychovat, ve svobodě pustit.“ Heslo, které jednoduše vystihuje jejich přístup k dětem.

Základní škola Komenského I, Havlíčkovo nábřeží 3114, Zlín, příspěvková organizace je zástupcem montessori školy. Tato škola je specifická v tom, že v rámci tradiční školy jsou zřízeny speciálně upravené třídy (například jsou zde speciální pomůcky, které jsou zastoupené pouze jednou, aby děti byly vedeny k trpělivosti a komunikaci), ve kterých je realizována pedagogika Marie Montessori.

4.4 Metoda výzkumu

Jako metoda výzkumu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Cílem polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o jevu, který je předmětem studia.¹⁰⁶ Výhodou zvolené metody je, že si lze výzkumné otázky během rozhovoru upravovat, doptávat se na další informace plynoucí z rozhovoru a na rozdíl od strukturovaného rozhovoru se výzkumník nemusí zvolených otázek pevně držet.

¹⁰⁴ ZÁKLADNÍ ŠKOLA BRNO HORÁCKÉ NÁMĚSTÍ 13, Principy daltonské výuky a dalton na naší škole [online]. [cit. 2017-01-30]. Dostupné z: <http://zshoracke.org/drupal6/node/305>

¹⁰⁵ WALDORF BRNO, Historie naší školy [online]. [cit. 2017-02-04]. Dostupné z: <http://www.waldorf-brno.cz/zakladni-skola/prostredi-skoly-49/>

¹⁰⁶ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K., Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, s. 13

K tomu, aby mohl být rozhovor realizován, je zapotřebí mít od respondenta souhlas respondenta k nahrávání. Důležitou roli hraje také navázání rozhovoru a ukončení.

Jádrem výzkumného projektu jsou výzkumné otázky, které plní dvě základní funkce:

- pomáhají k zacílení výzkumu, aby byly výsledky v souladu s cíli, které byly stanoveny,
- ukazují cestu, po které se má výzkum vést, kam má směřovat.¹⁰⁷

Zvolené výzkumné otázky pro pedagogy:

1. Čím vás zaujala vybraná alternativní škola, které se prakticky věnujete?
2. Jak jste se dostal/dostala právě k tomuto směru?
3. Co předcházelo tomu, abyste se mohl/mohla věnovat v praxi této škole?
4. Pokud porovnáte ideová východiska směru, můžete je potvrdit, že fungují i v praxi?
5. Máte nějaké výhrady k tomuto směru z hlediska vámi získané praxe?
6. Pozorujete v rámci své praxe nějaké odlišnosti u dětí, kteří navštěvují vaši školu od dětí, kteří navštěvují tradiční školu?
7. Pozorujete v rámci své praxe nějaké společné rysy dětí, kteří navštěvují nebo navštěvovaly vaši školu?
8. Spolupracujete s rodiči dětí? Pokud ano, jakým způsobem?
9. Máte zkušenosti z tzv. aktivními rodiči, kteří vyhledávají spolupráci se školou?
10. V jakém procentním zastoupení dochází rodiče na třídní schůzky nebo besídky (odhadem)? Projevuje se ze stran rodičů zájem o prospěch dítěte?
11. Domníváte se, že je základní znalost vývojové psychologie pro práci pedagoga důležitá? Proč Ano/Ne?
12. Jak podle Vás nejlépe s dětmi komunikovat? Jaké přístupy, tipy, atd. volíte?

Zvolené výzkumné otázky pro žáky:

1. Jakou školu navštěvuješ? Co tato škola znamená?
2. Jakým způsobem probíhá běžný den ve tvé třídě?
3. Je něco, co tě ve škole baví, máš rád/ráda? Proč?
4. Je něco, co ve škole nemáš rád/ráda?
5. Pokud bys měl/měla vyjmenovat pět pomůcek, které nejčastěji používáš ve škole, jaké by to byly?
6. Mluvíš s rodiči o tvém dni ve škole nebo o tom, jak se ti ve škole líbí, daří?
7. Je pro tebe výklad učitele srozumitelný? Víš, co máš vždy po zadání úkolu dělat?

4.5 Způsob zpracování dat

Zpracování dat je provedeno pomocí metody otevřeného kódování. Tato technika, vyvinuta v rámci analytického aparátu zakotvené teorie, je použitelná u mnoha kvalitativních projektů. Obecně kódování představuje takové operace, kterými jsou zjištěné údaje rozebrány (rozděleny na jednotky), konceptualizovány a složeny novým způsobem, dle přiděleného kódu. Při otevřeném kódování postupujeme tak, že si do získaného či vytvořeného datového záznamu vepisujeme vlastní značky pro ohraničení jednotek a názvy kódů. Abychom mohli učinit závěr, musíme analyzovat data a jejich vztahování se k sobě. K tomu bude použita technika „vyložení karet“. Tato technika spočívá v tom, že se jednotlivé kódy shrnou do kategorií a kategorie vzniklé skrze otevřené kódování se uspořádají do obrazce či linky. Následně se sestaví text, který vznikne převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií. Není přitom nutné, aby do výsledné analýzy vstoupily všechny vytvořené kategorie.¹⁰⁸

Pro daný výzkum byly zvoleny následující kódy:

- Principy
- Pedagog

¹⁰⁷ ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K., Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, s. 69

¹⁰⁸ ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K., Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, s. 211-226

- Spolupráce s rodinou
- Vývojová psychologie
- Způsoby komunikace

Sběr dat probíhal kontaktováním náhodně vybraných škol pomocí e-mailu. Následně byli pedagogové a žáci, kteří se účastnili výzkumu, seznámeni s otázkami polostrukturovaného rozhovoru, které byly sestaveny (viz podkapitola metoda výzkumu). Při návštěvách škol proběhlo zaznamenávání odpovědí pedagogů a žáků pomocí nahrávacího zařízení. Nahrané rozhovory byly doslovnou transkripcí přepsány do programu Microsoft Word a dle výše uvedené metody zpracovány.

Výsledky výzkumu jsou rozděleny do tří podkapitol na základě stanovených cílů práce. První podkapitola se zabývá výsledky ideových východisek a jejich ověření v praxi. Druhá podkapitola výzkumu se zabývá zjišťováním významu vývojové psychologie a komunikace pro pedagogy vybraných alternativních škol.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výsledky výzkumu byly dle výše popsané metody zpracovány a kurzívou jsou níže zaznamenány subjektivní názory a zkušenosti respondentů, kteří byli k výzkumu osloveni.

5.1 Ideová východiska a jejich ověření v praxi

Lesní mateřské školy

Principy

Zda výchozí principy lesní mateřské školy fungují i v praxi, bylo ověřeno na základě výpovědi zkušeného pedagoga. Co se týče dětí a jejich vlastností, lesní školy se snaží o rozvoj jejich odolnosti vůči počasí, samostatnosti a lepší komunikace.

„...jsme venku za každého počasí a ty děti jsou mnohem, víc odolnější, dokáží se o sebe lépe postarat. Například na vysoké úrovni je tady ta sebeobsluha a řešení i různých problémů a situací.“ (pedagog L)

„... daleko líp se jim rozvíjí další oblasti, co se týká sebeobsluhy, nějakého vlastního názoru, pocitu, jakože to dokáží líp sdělit a ty situace řešit.“ (pedagog L)

„My klademe hlavně důraz na to, aby uměly řešit problémy nebo ty situace, když jim něco nejde nebo něco neumí, tak aby si uměly poradit, jo. Snažíme se vyhnout takovému tomu, uděláme to všechno za ně, ale spíš se snažíme, aby to řešily v té skupině. Máme to ověřené, že ty děti se od sebe naučí daleko víc, jakožto navzájem. Takže ano, jsou mnohem samostatnější a určitě komunikativnější.“ (pedagog L)

Další oblast rozvoje dětí zahrnuje jemnou a hrubou motoriku, kterou by si děti měly snáze osvojit díky pohybu v přírodě, volné hře, využití nejrůznějších materiálů, které jim příroda nabízí. S pobytem v přírodě a hrou bez konkrétních hraček se pojí také rozvoj fantazie, který je u dětí, obzvláště v tomto věku, důležitý.

„...ty děti se od přírody potřebují pohybovat a v té státní školce je to strašně omezené, že nemají tolik toho pohybu. Oni potřebují létat, honit se, zdolávat různé terény a to vlastně v té státní školce jako není umožněné. Čímž se jim v té lesní školce daleko líp rozvíjí ta hrubá motorika a další oblasti, ...“ (pedagog L)

„V téhle školce je důraz na iniciativu dětí, na tvořivost a ten les nabízí nepřeberné množství toho, co děti mohou zkoumat, vymýšlet a tvořit. My klademe důraz na volnou hru, ale máme jasné pravidla, řád, kterým se řídíme.“ (pedagog L)

„... jdeme ven. Tam lopatujeme nebo se mečujeme. A prostě si tam hrajeme...“ (žák L)

„No, klacíky máme.“ (žák L)

Z popisu žáka je patrné, že kousek nalezeného klacíku v lese se stal symbol meče.

Volná hra s sebou nese výhodu toho, že děti jsou nejen iniciativnější, ale díky volné hře dochází k osvojování si poznatků, které vycházejí z jejich vnitřní motivace, čímž jejich vzdělávání je kvalitnější a efektivnější, než pokud by bylo zprostředkováno čistě pedagogem, tedy na základě vnější motivace,

„...my spíš jsme radši, když oni přijdou s něčím, co by chtěly. Nejsme zastánci do nich ty vědomosti nalévat, ale naopak chceme, aby to vycházelo z jejich vnitřní motivace.“ (pedagog L)

K tomu, aby dětem mohla být poskytnuta volná hra, musí platit mezi dětmi a pedagogy, v tomto případě průvodci, jasné daná pravidla a hranice, které obě strany dodržují. Musí si vzájemně důvěřovat a vybudovat si respektující vztah, jelikož les a pohyb venku v sobě ukrývá i své nebezpečné stránky a rizika, od kterých jsou děti v běžných třídách chráněni.

„Jsou obeznámeny i s bezpečnostním rizikem v lese, že můžou ložit po stromech, ale jako máme tam nějaké pravidla, ale že přichází do kontaktu z živly, s ohněm, můžou si vyřezávat a další věci, ke kterým se nedostanou v té státní školce. V téhle školce je důraz na iniciativu dětí, na tvořivost a ten les nabízí nepřeberné množství toho, co děti mohou zkoumat, vymýšlet a tvořit. My klademe důraz na volnou hru, ale máme jasné pravidla, řád, kterým se řídíme. A je to po společné domluvě s dětmi a skutečně je to jasné dané, vysvětlené, proč se třeba s nožem neběhá, aby to pochopily. A oni jsou velmi chytré a bystré, takže dokáží ty pravidla přijmout. Čímž se s námi ani nesnaží nijak bojovat. Myslím si, že je to i hodně o tom, že k nim máte ten respektující přístup. Který, ale je, to bych chtěla zdůraznit, je o tom, že neplatí, že žádné hranice nejsou. My se jim snažíme poskytnout bezpečné prostředí, ale ne sterilní prostředí. To je jako velký rozdíl.“ (pedagog L)

Co se týče organizace dne v lesní mateřské škole, tak hlavním centrem působení je příroda, ať už v podobě louky či lesa, zásadní je, být na čerstvém vzduchu za jakéhokoli počasí, kde si děti hrají. Průvodci ale nevykonávají pouze dozorčí činnost, ale utvářejí vlastní aktivity, ke kterým se děti mohou volně připojit.

„Tak ráno jedeme s paní učitelkou ze zastávky trolejbusem sem. Pak se tady na zahradě přivítáme se skřítkem a jdeme ven. Tam lopatujeme nebo se mečujeme. A prostě si tam hrajeme. Když přideme, tak se zase pozdravíme s tím skřítkem, ...“ (žák L)

„...když máme nějaký program v lese, tak ten pedagog začne něco dělat sám a nevolá na nikoho, teď všichni ke mně. Buď to se k němu přidají, když chtějí nebo ne.“ (pedagog L)

Pedagog

Pro to, aby pedagog dokázal odhadnout práci, která ho bude bavit naplňovat, musí dobře znát sám sebe. Jestliže dokáže spojit své zaujetí a koníčky s výkonem práce, je velký předpoklad, že se z něj stane dobrý pedagog, který dětem bude dobrým modelem.

„...zaujala mě asi nejvíc kombinace práce na čerstvém vzduchu, v přírodě a zároveň s dětmi. Což je pro mě asi to nejdůležitější, protože dětem se věnuji už dlouhou dobu. Měla jsme praxi i ve státní školce, a když přišla tahle nabídka pracovat v lesní školce, tak se mi líbil i ten koncept, být venku za každého počasí a kde pracujeme jako spíš průvodci, kteří jim vlastně pomáhají a že se učí víc takové té samostatnosti.“ (pedagog L)

„...já jsem měla velkou výhodu, že jsem už pracovala ve státní školce, že jsme měla praxi. Chodila jsem i do skautu, vedla jsem letní tábory, školy v přírodě, hlídala jsme soukromě, vedla jsme kroužky jógy pro děti, takže k myslím si, že všechny tyhle zkušenosti mi pomohly, že jsem v tom druhém kole věděla, jak se třeba k těm dětem chovat, takže vyloženě ty věci z praxe. Tam se pozná, kdo tu zkušenost s dětmi má a kdo ne. Takže tam asi ta praxe s dětmi je to nejdůležitější a nadšení.“ (pedagog L)

Vzhledem k tomu, že společnost, a děti nevyjímaje, se neustále mění, získané vědomosti by měly být neustále prohlubovány a pedagog by na sobě měl neustále pracovat.

„...na nové průvodce, kteří přijdou, tak klademe velký důraz na sebevzdělávání a nadšení, jo, protože se to dítě ovlivňuje v tom nejcitlivějším období jeho života. A pokud je to baví,

jsou nadšení a chtějí, tak je to pak i vidět na té jejich práci. Proto i každý z těch pedagogů prošel tím respektujícím kurzem.“ (pedagog L)

Spolupráce s rodinou

Komunikace mezi lesní mateřskou školou a rodiči je klíčová. Samotní zaměstnanci mateřské školy se snaží rodičům poskytnout dostatek informací o dění ve škole, ať už se jedná o komunikaci osobní nebo zprostředkovanou prostřednictvím sociálních sítí, do které se sami rodiče aktivně zapojují.

„... já posílám pravidelně e-maily o tom, co se dělá, nebo co se chystá, jsou pravidelně informováni prostřednictvím fotek, na rajčeti, na facebooku je komunita rodičů, založila se tam i uzavřená skupina, kde se sdílí nějaké nápady nebo s čím je potřeba pomoci, jedenkrát za měsíc se setkávají, ptají se, na různé otázky, co by je zajímalo...“ (pedagog L)

„...Teďkon aktuálně máme vlastně takové společné setkání s každým rodičem, který má zájem se vlastně pobavit o tom individuálním rozvoji svého dítěte, co mu třeba činí potíže v té lesní školce, jak to zvládá ve skupině a podobně, což jsou vlastně takové třídní schůzky, které děláme jedenkrát za rok....“ (pedagog L)

Rodiče mají možnost se zapojit do aktivit pořádaných školou, které mají charakter různých besídek, slavností nebo brigád.

„Pořádají se společné brigády, slavnosti. Ty se vždycky váží k nějakému období, ať už bylo třeba vánoční ladění nebo slavnosti dýní, svatomartinská besídka.“ (pedagog L)

Rodiče dětí v této škole jsou častými iniciátory aktivit, které sami uspořádají pro děti.

„A teď vlastně, dneska, jeden z rodičů aktivně uspořádal, že se pojedou lyžovat, v rámci školky, takže si to vzal celé na starosti. Což je super.“ (pedagog L)

V čem pedagog v této škole shledává velkou důležitost v přístupu rodičů je to, aby sami rodiče věděli, co lesní mateřská škola obnáší a aby sami pokračovali ve výchově zaměřené na propojení s přírodou a aby za další měli dostatek informací a předešli nepříjemnostem,

kteřé mohou dětem docházení do mateřské školy zneřijemnit, jako je například nevhodně zvolené oblečení.

„...je potřeba, aby ti rodiče byli s tím způsobem, s tím konceptem ztotožnění. Pak ta práce s tím dítětem jde úplně jinak.“ (pedagog L)

„Zdokonalila bych to, aby rodiče poslouchali, když jim řekneme, aby děti byly více oblečeny, tak aby to dodržovali. To se týká asi zejména v zimě. Pro toho, pro koho je to první zima, tak rodiče přesně neví, jak děti oblékat, nedokáží si to asi moc jako představit, že prostě ty děti potřebují daleko víc vrstev, i když jsou děti stále v pohybu, tak jsou třeba děti, kterým ta zima činí větší problémy a musí teda být tepleji oblečení a jsou naopak děti, které jsou otužilejší. To je strašně individuální.“ (pedagog L)

Daltonská škola

Principy

Podstata daltonské školy se opírá o daltonský plán, za který přebírají celou zodpovědnost. Mohou si zvolit pořadí úkolů, ale v konečné fázi si musí osvojit veškerou náplň plánu.

„No a ono vlastně, když mám teďka pářáky, tak máme vlastně týdenní plány, které jsme třeba, já nevím před x lety žádné týdenní plány nedělali, ale jenom ty daltonské prvky. Že jsem měla jen barevné zásuvky, já je mám teda pořád v té třídě, i když tenkrát jsem je měla hlavně, když jsme začínali ten základ, tak jsem udělala barevné zásuvky a dětskám jsem dala do těch zásuvek vždycky nějaký úkol. U prvňáčků třeba jsem dala jenom dva úkoly, aby si zvykli jako na to, že si můžou vlastně vybrat, co budou dělat, na čem budou pracovat, s kým budou spolupracovat a sednou si, kam si sednou v té třídě jo. Kde jim to jako bude vyhovovat, tak jsem jim dala na výběr dvě věci. Většinou to bylo jako něco jednoduchýho, aby chtěli. Protože když jim tam dáte něco těžkýho, tak to je né, já to nebudu dělat, jo. Potom se postupně přidávalo víc těch úkolů. Třeba dvacet minut, hodinku. Potom když jsem začala vymýšlet takové skupinové práce, tak vlastně už to dělaly dvě hodiny nebo teďka celý dopoledne jo.“ (pedagog D)

„...tu volnost a tak, že si vybíraly teda z těch barevných zásuvek, kde jsem jim dala ty úkoly, měly tam třeba češtinu, matematiku, něco z prvouky, něco z výtvarky, z pracáku, jo a oni si vlastně vybraly, co chtějí dělat, na co mají chuť a na nástěnce si vlastně vybraly špendlík barevněj té barvy stejné jako je zásuvka a označily si, co si vybraly. Jednak proto, že oni

teda jako si houby pamatovaly, kdyby si to neoznačily, jo, co který úkol si vzaly. Protože já jsem udělala takový pravidlo, jo, že když jsem třeba nachystala, já nevím, třeba čtyři úkoly, tak že musí třeba jeden ten daltonský úkol a pak podruhé když jsme se k tomu dostali, tak říkám tak, a vyberte si něco jiného, jo. A nebo - dneska si vyberete dva ty úkoly a vyberte si z těch, které. A měla jsem to nakombinované tak, aby všechny děti udělaly, co já chci. (pedagog D)

Dále se v tomto směru školství klade důraz na samostatnost dětí, které by si chybějící informace měly být schopny sami dohledat za použití nejrůznějších informačních pramenů.

„...oni si jako vybíraly, co chtějí a vybíraly si, s kým chtěly spolupracovat. Protože některý děcka nebyly na to zvyklý, když přišly třeba z jiné školy, tak viděly nakopírovaný papíry, já, písemka. Sedly si někde a že musejí dělat a měly z toho stres. A já říkám ne, to jsou úkoly, jsou tam některé i těžší, ale ty se můžeš podívat do knížky, můžeš se zeptat kamaráda, jo. Když jsme měli třeba počítač ve třídě, tak můžeš se podívat do počítače, když tam bylo místo, v encyklopediích, když jsme je měli ve třídě, jo. Takže podívej se, najdi si, domluv se, když nic nenajdeš, tak teda přijď za učitelem, ale prostě aby oni napsali. Takže tam ani nejde tolik o ten výsledek, ale spíš jak se k tomu dostaly, jak spolupracovaly, jo. Že si musejí umět poradit s tím úkolem. Ono, i když tam jsou třeba úkoly, co je baví, tak je to baví a pak řeknou, že my jsme se ani dneska neučili, my si jenom tak hrály. A kolikrát oni mají tolik cvičení, tolik příkladů, že kdyby se učilo frontálně, tak aby bylo vyvoláno jedno dítě na jeden příklad k tabuli, tak ono když to bude nějaké pomalejší dítě, tak se toho za tu hodinu moc neudělá. Jo a tak takhle oni toho za tu hodinu stihnou hodně. (pedagog D)

Daltonskému plánu je vyčítáno, že děti jsou mnohem méně podněcovány ke spolupráci, čímž je u nich daleko méně rozvíjena komunikace. V této škole ale toto tvrzení neplatí a naopak se učitelé zaměřují na spolupráci dětí mezi sebou.

„Nám jde hlavně o to, aby mezi sebou spolupracovaly, aby komunikovaly, aby se nebály zeptat jo, někoho třeba o radu. A vlastně ty děti, když si radí, tak oni třeba neví co s tímhle úkolem, jak, tak oni si poradí mezi sebou, ale ne tak, že ten druhý mu to jakoby nadiktuje. Protože když třeba máte ty děti první, druhou třídu a ve třetí třídě vám tam přijde děcko z jiné školy, které na to není zvyklé, tak opravdu je poznat, že to dítko, prostě řekne jo, tak

si to opiš, nebo dej mi to opsat. Přitom tyhle děcka by to ani nenapadlo, protože si poradí spolu vzájemně a učí se, aby se teda nebály někoho zeptat. Že to není něco jako, já nejsem ten hloupý jo, že se teda zeptám. Ten, koho se zeptají, tak ten by jim měl odpovídat, poradit, ale ne, ježiš marjá, ty seš teda blbej, jo, ty se ptáš, vždyť to je přece jasný. A nebo - když se domlouvají na něčem, tak ten řekne názor, ten řekne názor a aby se vyslechly, naslouchaly si, pak daly hlavy dohromady, co je lepší a ten jeden třeba může říct jo, to já jsem měl ten názor, ale teď jsem přišel na to, že to bylo špatně, mělo by to být tak, je to lepší. Takže je to hodně o spolupráci.“ (pedagog D)

Mezi výhody společné práce patří i to, že děti v hodině udělají více úkolů a zároveň se učí od sebe navzájem.

„Na ty skupinové práce, to mám i teda knížky, a to jsou věci, co vlastně jsou tak tři nebo čtyři děcka dohromady, aby na tom pracovaly. Je to náročnější, takže když by jenom jeden, nějakou tu skupinku úkolů vypracovával, kde jsou pomíchané všechny ty předměty, tak vlastně by to vypracoval, ale to by musel být jako extra chytrý a šikovný a hlavně vydržet, protože tam toho je hodně. Kdežto když na tom pracují tři nebo čtyři děti, tak se o to podělí. Každý udělá kousek a nebo se domluví, spolupracují, jo.“

„No, máme být většinou dohromady, protože máme potom lepší práci a za ni dostaneme aji více bodů. Takže je to pro nás lepší.“ (žák D)

Mezi další úskalí daltonského plánu patří to, že děti, které jsou málo aktivní nebo mají slabou vůli, mohou pracovat méně aktivně a pomaleji. V takovémto případě zde zasahuje učitel, který k aktivitě vybízí nejen přímým oslovením konkrétního žáka, ale právě zadáním skupinové práce.

„...vždycky se tam najde nějaký dítko, kterému se třeba chce míň pracovat a jako se veze. To se vždycky najde jo a vždycky je jako někdo kdo, ježiš, já to musím všechno zvládnout. To je jako úplně normální. A ono, i když ty děti pozorujete, tak vidíte, že i ten, kdo už je unavenej, nebo co vypadá, že už se mu jako nechce, tak ale že se snaží. Aspoň teda když jsou od té první třídy vedené, tak jako jo. I když taky tam huknu jo, hele, sedíš a koukáš, kdo myslíš, že to za tebe udělá. A musím to pozorovat jo, protože vím, že když budou třeba tamti dva spolu, tak že to nebude sekat dobrotu. Nebo když potom jsou děti, co mají třeba pro-

blémy se čtením jo a je nějaký ten úkol, kde fakt potřebují dobře číst a porozumět textu, tak jako ti dva tři, co jsou zrovna dis a hrozně slabí, tak teda by byli chudáci, tak tam potřebují někoho, kdo jim trošku jako poradí. A ten, co je třeba šikovnější, tak už ví, že má třeba tady tomu poradit a že když mu poradí, tak on dělá a on maká.“ (pedagog D)

Výuka neprobíhá pouze aktivitou dětí a korigováním od učitele. Malé děti se potřebují samostatnosti nejprve naučit a během této doby je samozřejmě poskytována výuka pomocí výkladu.

„...když jim potřebujete něco vysvětlit, tak jako frontální výuka taky je, to musíte, jo. To nejde, aby ty děti všechno, na všechno si přešly sami. A nebo v té první třídě, tak to fakticky teda, jako aby si mi vzali sešit, písanku a opravdu si tam někde sedly na chodbě, psaly a nahrabaly to, jo, tak to ne. Takže ta pravidla mají.“ (pedagog D)

Pedagog

Motivace pedagoga pro aplikování daltonské pedagogiky vycházela z poznání daltonského plánu, který byl následně uzpůsoben a byly tak vybrány pouze jednotlivé prvky, se kterými se škola ztotožnila.

„A tenkrát, bývalá paní ředitelka, mě a kolegyni, která už je v důchodu, tak poslala na konferenci, daltonskou, kdy tedy paní ředitelka říkala, zjistěte tam, o co vlastně jde. A tak jsme se tam mrkly a přešly nadšený, že ten dalton jako dobrý a že ty děti jsou jako samostatnější. Viděly jsme ty výhody. I když zase třeba zrovna tam, co jsem viděla, že třeba v první třídě ležely na koberci a psaly do písanky, tak to říkám, že ne, že to se mi zase nelíbí, že přeci jenom při psaní by měly, když se učí, jak mají držet tužku, pero, tak mají sedět rovně jo. Takže jsem si říkala, toto se mi líbí, toto se mi nelíbí, jo. Pak tedy říkala paní ředitelka dobrý, a tak co kdybysme zavedli jenom nějaké daltonské prvky a vyberte z toho, co by se vám hodilo. A tak to vlastně jako začalo.“ (pedagog D)

Spolupráce s rodinou

Jak už bylo zmíněno v teoretické části práce, daltonské školy sice s rodiči spolupracují, ale mnohem větší důraz na spolupráci je kladen přímo na pedagogický sbor.

„...ted'ka ta paní ředitelka, co ji máme ted', tak ta vlastně to rozjela fest, že všechny učitele posílá postupně na to školení, aby okoukli spolupráci s těmi daltonskými školami. Jo, takže jako tak. A tím, že máme dobrý kolektiv učitelů, že teda jako každý něco vymýšlí a spolupracujeme dobře jo, tak je to v pohodě. Ono na začátku, když nás bylo málo, tak to jsme musely všechno chystat. Jsme třeba byly dvě nebo tři a všechno jsme si chystaly a tak to bylo hodně práce. A ted' je to víc tak, že ten vymyslí a ta vymyslí, jo a dá se to dohromady. A tím, že jsme velká škola, tak se toho dá opravdu vymyslet hodně. Až se někdy ani nestihá, mi připadá.“ (pedagog D)

Na základě výpovědi dotazovaného pedagoga této školy nelze ale určitou aktivitu a zapojenost rodičů nezmínit. Rodiče dětí na této škole se zajímají o prováděné aktivity i prospěch dětí.

„...v té první třídě jsme měli různé nějaké aktivity a říkáme rodičům, přijďte se podívat, tak oni fakt když můžou, tak přijdou. Nebo když jsem chtěla nebo potřebovala jsem pomoci jo, s něčím třeba zorganizovat, tak jako pokud můžou, tak jdou. Jako celkem si myslím, že jsou aktivní. Nebo když dělaly adventní věnce, tak říkáme, rodiče přijďte pomoci těm dětem. Spíš je to teda u těch malých, ale přijdou.“ (pedagog D)

Do velké míry v tomto přístupu rodičů, hraje roli samotný pedagog, který je ochotný se v případě potřeby s rodiči domluvit individuálně. To se týká především schůzek a konzultací s jednotlivými žáky a rodiči.

„Když je třídní schůzka, tak když někdo nepřijde, tak má buď náhradní termín a nebo se fakt omluví, proč nemůže a domluví si třeba i s jinou maminkou, že ona mi to řekne všechno. Jo, a nebo potom za mnou přijdou někdy jindy, v jiný termín. Když jsou hovorové hodiny, tak jako je dobré, když chodí ty rodiče i ty děti. A to chodí k tomu učitelů jednotlivě jo. My to děláme, že ostatní čekají na chodbě a já to dělám tak, že mi vždycky napíší, kdo chce přijít a kdy asi jo. Protože když my máme třeba, já nevím, od čtyř do sedmi, tak pak mi všichni přijdou ve čtyři a na někoho se dostane až v půl sedmý. Takže děláme vždycky takový pořadník, kdy asi tak mají přijít. A zase, čím nižší třída, tak chodili i na ty hovorové hodiny všichni. Potom když zjistili tady postupně, že třeba ty hovorové hodiny, že třeba nepotřebují zrovna něco řešit, tak ale je pravda, že vždycky se mi třeba mejlem ozvou, paní

učitelko, já nic nepotřebuju, jestli vy potřebujete, dejte vědět a my přijdeme, ale já nic nepotřebuju, tak bych tentokrát nepřišla. A když teda jo, byla bych ráda, abyste přišla, tak okamžitě přiběhnou. A když mi řeknou, že se mnou někdo potřebuje mluvit, tak se prostě domluvíme kdykoli, jo. Takže záleží to na té domluvě.“ (pedagog D)

Zájem rodičů je mnohdy znát také z toho, zda se se svým dítětem baví o škole, o školním dni nebo s ním řeší jeho prospěch.

„No tak to moji rodiče nejsou doma, to chodím na kroužky, ale až se vrátím z kroužku, tak tam teda jsou a to se hodně bavíme, co mě bavilo a co ne.“ (žák D)

„Aji jo, ale nezlobí se, když mám něco špatného, protože říkají, že ta známka není život, ale vidí, že se snažím. A že se učím a tak.“ (žák D)

Waldorfská škola

Principy

Pro waldorfské školy je charakteristické pojetí člověka, respektive dítěte, které vnímají jako na vrstvicí se subjekt, jako trojjediný celek těla, duše a ducha. Z tohoto pohledu se waldorfské učitelé snaží rozpoznat podstatu dítěte a nasměrovat jej, aby si své podstaty bylo vědomé.

„...my máme ještě něco, čemu chceme teda dostat. Tak je to takové silnější, že opravdu třeba náhled učitele waldorfského na dítě, jako na duchovní bytost nebo na bytost, která není jen prostě fyzická, ale má ještě nějaké jiné články, vyšší. Takže tímhle tím my se zabýváme. Takže to беру jako, že to je něco dalšího a neříkám ale tím, že se tím někdo jiný, kdo učí na jiné škole, nezabývá, že tenhle náhled na člověka, jako na celistvou bytost nějakou, nemá.“ (pedagog W)

„...děti jsou pro nás bytosti, kterým my jsme průvodci a oni sem přišli a mají něco za úkol a naším úkolem je rozpoznat to, co to je za bytosti, pomoci jim v tom rozvoji a ne teda je nějak jako brzdit a nebo jim něco klást.“ (pedagog W)

Waldorfské školy bývají označovány jako školy svobodné. Pojetí svobody se může lišit interpretací každého jedince, který souvisí s děním ve společnosti nebo ze vzorců, které si každý nese z domu. V této škole ovšem není svoboda synonymem anarchie.

„...ty děti jsou hodně takoví, tak jako, že mají tu volnost v sobě nastavenou úplně jinak, než jak to bylo před pár lety, když třeba waldorfské školy začínaly. Samozřejmě, že úplně jinak, než když my jsme byli ve školách a úplně byl jiný systém celkově, ve společnosti. To je naprosto nesrovnatelné. Ale že se to hodně posouvá. Vlastně základní literaturou pro pedagoggy, pro rodiče říká, výchova ke svobodě. Ale svoboda. Co si pod tím kdo představí. Svoboda není dělat si, co chci.“ (pedagog W)

„...je velmi těžké ty děti uchopit tak, jak my s nimi pracujeme, ve chvíli, kdy oni z domu nemají nastavené hranice. A když my tady ty hranice dáváme, protože svoboda není o bezhraničním nějakým chováním, tak to pak nějak naráží a oni se najednou nemůžou nějak najít, protože doma to tak nemají.“ (pedagog W)

Zde pedagog zároveň naráží na důležitost toho, aby i rodiče byli ztotožnění s filozofií waldorfských škol a ve výchově, v duchu této filozofie, pokračovali i mimo školní prostředí.

Pojem svoboda do značné míry zasahuje také do oblasti smyslů. Děti by měly být smyslově otevřené. K tomu využívají pohyb, zpěv, malování, tvoření z přírodních materiálů, ale také například neobvyklé předměty, které tato škola nabízí. Mezi tyto předměty patří eurytmie a pracovní předměty.

„V úterý po tom hlavním vyučování máme češtinu a přírodopisný seminář. To máme zahrádku. To je rozdělený, že máme třeba půlku hodiny venku a pak jsme vevnitř a to si pak zapisujeme, co jsme třeba pozorovali. A ještě si píšeme takový deník, jako meteorologický, kam si zapisujeme každý ráno jaká je teplota, jaký jsou oblaka a prostě tak různě. A třeba každé při tom pozorování si vybere nějakou část té zahrádky. Já třeba sleduju takovou tújku, která je vysoká nějakých čtyři nebo pět metrů.“ (žák W)

A ještě máme každé den ráno tady zpívání, že se tam setkáme celá škola a vždycky jakoby každý týden má nějaká třída to zpívání a tam si vlastně jako všichni uděláme, já nevím, pět minut, že si tam zazpíváme nějakou písničku a že se tam jako tak potkáme všichni. To je tak kolem osmé hodiny.“ (žák W)

„No a ve středu po té epoše máme eurytmii, což je takové, jako takový speciální vyučování. A tam třeba jdeme do kruhu a v podstatě zkoušíme takové věci s hůlkami a my se ponořujeme do své fantazie a v hudbě to děláme, že nám hraje Boženka na klavír, to je taková maminka tady od někoho, třeba děláme takový harmonický útvary, jako třeba osmičku nebo takové hvězdice zajímavé, takový formy prostě jako.“ (žák W)

„To se v pracovkách taky dělíme na dvě skupiny a vlastně se střídáme po měsíci, kdy jedna skupina má vlastně s paní učitelkou dřevořezbu, kde třeba teďka zrovna vyřezáváme ptáčka a zase ta druhá polovina teďka zrovna šije zvířátka. A pak se to zase vystřídá po měsíci. A jako aby to bylo spravedlivý, tak to tak vychází. Bud' to tedy šijeme nebo pleteme a nebo máme tu dřevořezbu.“ (žák W)

„No tak prvně se začíná s průpovědí, to se zapálí i svíčka, teďka třeba děláme, že se jeden vylosuje a jeden zapaluje a všichni napíšou jeho dobrý skutky a potom se to přečte. A potom teda začneme ty rytmický části, kde luskáme, tleskáme a různé. A děláme třeba takový to, jak to na sebe navazuje a děláme jakoby kánon a vychází z toho jako že nějaký takový dobrý rytmus prostě.“ (žák W)

Zde žák naznačuje určitou spolupráci žáků ve třídě. Na jakém principu funguje. Děti jsou otevřené k druhým, spolupracují a komunikují.

„Paní učitelka někdy řekne, ať si jako ti co to umí, ať to naučí ty ostatní. Že dá do dvojce toho, kdo to umí a toho, kdo to neumí. Takže to je samozřejmý si u nás pomáhat.“ (žák W)

„...vnímám to, že naše děti, co projdou školou waldorfskou, jsou komunikativní, hodně jsou otevřené, hodně jednají jako přímo. Pokud něco si myslí nebo něco nějak vnímají, tak se to snaží sdělit, jako nenechávat si to pro sebe. Jako je to pro ně jiné, že se víc ty věci řeší a vlastně snaží se o nějakou, jednak komunikaci, jednak spolupráci. Hodně našich dětí od nás, vlastně absolventi, chodí na humanitně zaměřená, a bud' teda to jsou gymnázia, nebo jsou to nějaké školy bud' umělecké, nebo zaměřené na, jako v humanitních směrech. (pedagog W)

Výuka se v těchto školách dělí na hlavní a vedlejší předměty. Hlavní předměty se vyučují v epochách a ty vedlejší, mezi které patří například eurytmie či cizí jazyky, se vyučují v běžných časových jednotkách 45-ti minut. Epocha je v rámci dne zařazena do dopoledního vyučování a vedlejší předměty se vyučují ve vyučování odpoledním.

„...pak ve středu, to máme zase epochu, to je to samý. Většinou to bývá to hlavní, co nám paní učitelka jako vybere. To jsmě měli teď zase epochu Říma, starého, potom budeme mít teda geometrii a potom zeměpis. A třeba na matiku to máme tak, že si poskládáme lavice vlastně dohromady, že si čtveřice vezme dvě lavice a paní učitelka to vybere tak, abychom si jako mohli pomáhat a abychom se vlastně od sebe naučili. No a ve středu po té epoše máme eurytmii, ...“ (žák W)

Další zajímavostí waldorfských škol je, že nevyužívají učebnice, ale děti si vytváří tzv. epochální sešity, které zastupují tuto funkci.

„...to si můžeme tvořit, jak chceme, jen to musí mít smysl toho zápisu. A dřív jsme to měli hodně tak, že jsme opisovali z té tabule, ale teď už paní učitelka to třeba napíše na tu tabuli, jakože nejdřív nám to povykládá, pak to napíše na tu tabuli a pak nám vlastně řekne, ať si to přečteme. Ale že by byla ráda, abychom si to sami ztvárnili a napsali si to tam, jak chceme. Takže některý dětska, co to nezvládaj, si to opisují. Ale zase jako se snaží prostě. A ti co to zvládaj, tak si vlastně tvoří sami ten zápis.“ (žák W)

Pedagog

Motivace pedagoga nevycházela pouze ze ztotožnění se s konceptem školy, ale také ze zájmu o eurytmii.

„Nadchl mě způsob přístupu k dětem a způsob těch předmětů, které se tady učí, jak se učí. Potkala jsem se s touto pedagogikou na vysoké škole, ...“ (pedagog W)

„...já jsem poznala waldorfskou pedagogiku, potom jsem chtěla, i s manželem jsme chtěli, aby sem potom chodily naše děti a chtěla jsem se věnovat eurytmii, takže jsem ji studovala a potom jsem šla sem eurytmii učit.“ (pedagog W)

„...tím, že je to předmět, který se učí pouze na waldorfské škole, tak u nás v republice neexistují eurytmické školy. A teda ty školy, to jsou různě ve světě, takže ten, kdo na waldorfské škole se učí eurytmii, tak to musí vystudovat většinou v zahraničí, ale nám se podařilo dostat sem lektory.“ (pedagog W)

„Takže jsme vystudovaná učitelka prvního stupně a mám specializaci na tenhle ten předmět, který se učí jenom na waldorfských školách, ...“ (pedagog W)

Na základě výpovědí pedagoga je patrné, že pro svůj zájem o tuto školu musel podstoupit další sebevzdělání, aby se mohl požadované oblasti věnovat. Z následující výpovědi je patrné, že pedagog je otevřen neustálému vývoji, který souvisí se společností a především s dětmi, které se neustále vyvíjí.

„Tomu směru bych nevytkla nic, pokud ho naplňují lidé, kteří žijí v ideách, ve kterých ta škola vznikla a zároveň myslí na to, že ta pedagogika vznikla před sto lety a zase společnost se někam posouvá. To znamená, že taky ten člověk se vyvíjí a pracuje na sobě, takže není v těch starých dogmatech, která jsou jako vzniklá, že to funguje a že jsou jako dogmatictí, ale že jsou otevření novým věcem. Zároveň ale naplňují vlastně to, proč my tady jsme, nebo co teda tu školu dělá školou, ...“ (pedagog W)

Spolupráce s rodinou

Spolupráce s rodiči je podstatou fungování waldorfských škol. Základem je, jak už bylo zmíněno, aby samotní rodiče uznávali filozofii waldorfské pedagogiky. Dále se rodiče podílí na výuce a jsou také součástí slavností, které škola organizuje. A právě tyto slavnosti bývají v režii rodičů.

„Naše škola stojí na spolupráci rodič, žák, učitel. To je základ.“ (pedagog W)

„..., ale prostě hodně záleží, základ je rodina. Takže my tady nic jako nenačarujeme, pokud oni nemají základy slušného chování a prostě respektu a tak dále.“ (pedagog W)

„Třeba zmíním masopust. Každá ta slavnost má něco v sobě a něco, co se s těmi dětmi snažíme žít. Ale jinak to žijeme v první třídě a jinak s těmi staršími. A s tím pomáhají rodiče. Takže slavnost třídy netáhne učitel. Vlastně když děcka šesté třídy mají středověkou slavnost, protože se učí o určitém období a s nima, aby to zažily, tak na rodičích je, aby domluvili hrad, kde budou celý víkend, ta třída. Pomohly s tím, aby měly nějaké dobové oblečení, vymyslí tam nějaké aktivity a ta třída prožije středověkou slavnost se vším všudy. Včetně třeba hostiny, kde jedí něco rukama, protože to tak bylo tehdy a vlastně mají ten zážitek.“ (pedagog W)

Rodiče na této škole jsou informováni o dění ve škole také prostřednictvím webových stránek školy, na kterých jsou pravidelně zveřejňovány tzv. waldorfské listy.

Páteční waldorfský list

Ročník 11.

27. 1. 2017, Brno

21. číslo

KALENDÁŘ AKCÍ

datum	Akce	Čas	místo
ÚNOR			
út 7. 2.	Kruh rodičů	18:30	
čt 9. 2.	Vystoupení dětí cirkusového kroužku LeGrando	15–15:30	tělocvična školy
út 14. 2.	Třídní schůzka MŠ	17:30	školní jídelna (poté jednotlivé třídy)
DUBEN			
út 4. 4.	Kruh rodičů		

OPAKOVÁNÍ: POZVÁNÍ NA KRUH RODIČŮ

Vážení a milí,

Dovolte, abych Vás jménem Výboru W alternativy pozval na Kruh rodičů, který se bude konat v úterý 7. 2. v 18:30.

Cílem tohoto setkání je sdílet Vaše náměty, otázky, nápady, obavy či nabídky pomoci týkající se toho, co přináší život na waldorfské škole s paralelními třídami.

Všechny Vaše podněty přeneseme na společné setkání Rady kolegia a Výboru, kde je budeme diskutovat. Případné odpovědi, doporučení, poptávku po pomoci a další výsledky vzešlé z této diskuze přineseme zpět na dalším Kruhu rodičů začátkem dubna.

Za všechny členy Výboru se na setkání těší

Ivo Brzák

Páteční waldorfské listy jsou určeny pro rodiče a přátele školy. Příspěvky posílejte vždy do pátku 12 hodin na adresu

Obr.2 Waldorfské listy

Montessori škola

Principy

Výuka v těchto školách je zaměřena na procvičování smyslů a motorických dovedností v tzv. připraveném prostředí. Pokud jsou dětem nabízeny správné podněty, lze od nich očekávat zaujetí a samostatnou činnost, na základě které získávají vlastní zkušenosti. Maria Montessori věřila, že každé dítě má snahu se rozvíjet.

„Montessori znamená, že tu jsou různé pomůcky a znamená to, že aby se ty děti něco lépe naučily na těch pomůckách. Aby si to nepřebraly jenom v hlavě a nepochopily to třeba špatně, ale aby se to naučily přímo na těch očích na těch pomůckách.“

„...v češtině mě zase baví nějaké ty pomůcky, že jsou zábavné a můžeme je dělat ve dvojicích.“ (pedagog M)

Aby dítě mělo zájem o pomůcky a mohlo na sobě pracovat, je důležité, aby dané pomůcky odpovídaly jeho dovednostem v souladu s vývojovým obdobím, ve kterém se dítě nachází. Z toho důvodu sama Maria Montessori vyzdvihovala důležitost vývojové psychologie. Touto skutečností si je vědom i dotazovaný pedagog ve zkoumané základní škole.

„Víte, je přeci jasné, že po dítěti v určitém věku nemůžete chtít nějaké věci. Takže určitě jo.“ (pedagog M)

„No, mě hlavně překvapuje, jak někdo může uvažovat nad tím, že to není důležité. Pokud děláte s děckama, tak musíte mít nějakou představu, co kdy v jakém věku by dělat mělo. Takže to je takové, jako říct, že je to zbytečné, to je nesmysl.“ (pedagog M)

Pokud výuka probíhá dle stanovených principů pedagogiky Marie Montessori, z dětí by se mimo jiného měli stát samostatní a nezávislí jedinci.

„Jako já si myslím, že to jsou úplně normální děcka jako jiné, dělají průšvihy úplně stejně, jako jiné, ale v čem bych viděla rozdíl, tak jsou určitě daleko více samostatnější. Ono skutečně, pokud byste se podívala na naše druháky, tak jsou. Jako mám tam výrůstky, které v podstatě musím honit do práce, ale celkově, když jsem učila dříve patnáct let v normální třídě, tak jo, jsou více samostatnější. Máme třeba handicap v diktátech, to my víme, my je píšeme minimálně, ale nemyslím si, že to je zrovna jako ten nejhlavnější problém, jo. Druhá stránka je to, že ten druhák si vezme nějaký plán, ve kterém se zorientuje a na čtrnáct dnů si rozvrhne tu práci. V tom já to vidím jako velký bonus potom. Takže jednoznačně ta samostatnost.“ (pedagog M)

Naopak pokud jsou děti pedagogy neustále vedeny a je jim diktováno, co a jak mají dělat, samostatnými se nestanou.

„Víte co, my máme zásadní pravidlo, že oni hodně dostávají pokyny písemné. Takže si to přečtou, když nepochopí, přečtou ještě jednou a když pořád ne, tak podle toho, když jsme volná já, tak jsou třeba za mnou nebo když mají volného kamaráda, tak chodí mezi sebou a pomáhají si. Stává se, že něco nepochopí, ale oni ví, že pochopím, pochopím, nepochopím, tak to prostě řeším.“ (pedagog M)

Určitá volnost poskytovaná dětem ve výuce ale neznamená, že by si každý z žáků dělal, co chce a jak chce.

„Vždycky vám bude platit, že když k těm děckám budete přistupovat s respektem, tak se vám to vždycky vrátí. Na druhou stranu to dítě si nesmí plést respekt a anarchii. Jo, ono ve

chvíli, prostě někdy lidi mají pocit, že v montessori si děcka dělají, co chtějí a ono to tak není. Naopak, máme přesný řád a ty děcka mají plány a dělají přesně nějakým způsobem. Naopak bych řekla, že tady toho musejí zvládnou podstatně mnohem víc, než děcka v běžné třídě.“ (pedagog M)

„...děláme teda nějaké ty pomůcky a pak do pracovních sešitů, máme takové ty plány, co musíme udělat a tak to prostě probíhá každý den skoro.“ (pedagog M)

Co se týče klasifikace, převažuje slovní hodnocení, a to z přesvědčení, že známky vedou k rivalitě a soutěživosti mezi jedinci ve třídě a mohou snižovat zájem o další vzdělávání. Na této škole je ale běžné, že od třetí třídy se ke slovnímu hodnocení přidává i klasické, tedy známka z důvodu přechodu dětí na jiné školy, kde by jim slovní hodnocení nebylo uznáno.

„...nemáme klasické hodnocení, ale máme hodnocení slovní, byť teda od té třetí třídy už potom na vysvědčení máme slovní a dáváme tam i ten dovětek, že ty dosažené vědomosti jsou výborné. Máme to hlavně z těch důvodů, že když pak ty děcka, když chtějí jít na gympl, tak se to tam stejně musí převést. A druhý, hodně jsme na to narazili, já nevím, jestli to je prostě Česko, ale ti rodiče to prostě požadují slyšet, jo. Takže nechali jsme se v tomhle tom do určité míry dotlačit, ...“ (pedagog M)

Pedagog

Motivací pedagoga byly osobní zájmy, které se setkaly se zájmy rodičů, jejichž děti navštěvovali mateřskou montessori školku a dále také možnosti, které pedagogika podle Marie Montessori nabízí.

„Nás oslovili rodiče, kteří tenkrát, kdy kolegyně zakládala školku, tak chtěli pokračovat dál. Takže nás oslovili a protože jsem měla, mám kluky dvojčata, taky to s nima nebylo tenkrát jednoduché, tak proto jsme se na to dali. My jsme jako nic nového nebudovali. Máme to tady spíš jako prvky montessori, jo. Ale úplně montessori, jako soukromá škola, tak to nejsme.“ (pedagog M)

„...hlavně ty pomůcky a i to, že k těm dětem opravdu můžete přistupovat individuálně. Ty děcka, která jsou nadané, tak nemusí vybarvovat kytičky, kolečka, ale mohou se dále rozví-

jet a naopak ty slabé děcka, která jsou pomalejší, tak ten systém je úžasný na pochopení. Třeba matika, tak tam jsou jednotlivé řády, nebo i v té češtině, jo.“ (pedagog M)

Pro to, aby pedagog mohl pracovat v montessori škole, musí absolvovat speciální kurz, z něhož získá certifikát, na základě kterého může fungovat v této škole.

„My jsme rok jezdili do Prahy na montessori kurz, což bylo zakončeno normálně zkouškama.“ (pedagog M)

Spolupráce s rodinou

Rodina hraje významný faktor při hodnocení dítěte. Prospěch, vývoj a pracovní nasazení, to vše je s rodiči prodiskutováno. Rodiče se zároveň podílejí na případných opatřeních, kterých je nutné dostát, aby dítě směřovalo tím správným směrem.

„Víte co, my musíme spolupracovat. Protože tím, že nemáme klasické hodnocení, ale máme hodnocení slovní, ...“ (pedagog M)

„...my máme klasické třídní schůzky, jako normálně a pak děláme ještě pohovorky, dvakrát do pololetí. Takže to oni ví, že musí. Ale jinak u těch třídních je to úplně stejné. Na tom prvním stupni ti rodiče jako chodí. Na tom druhém už je to horší.“ (pedagog M)

V některých případech se rodiče zapojují i jinými aktivitami.

„V podstatě já jsem nikdy neměla problémy, ani dřív. Vždycky se vám najdou rodiče, kteří spolupracují víc, míň. Ale jako obecně, musím jako říct, že když je cokoli potřeba, něco nečekaně, neplánovaně, tak je vždycky někdo, kdo jde nebo nabídne tu pomoc, jo. Třeba nám dají nějaké sponzorské dary pro děcka na Vánoce, ale i jinak pomáhají.“ (pedagog M)

5.2 Význam vývojové psychologie a komunikace pro pedagogy vybraných alternativních škol

Vývojová psychologie

Jednotliví pedagogové vybraných alternativních škol byli v rámci rozhovoru dotazováni na jejich názor týkající se znalostí vývojové psychologie a jejich využití pro práci s dětmi. Konkrétně, zda je osvojení si poznatků z jednotlivých etap důležité či nikoli.

V rámci výzkumu se všichni dotazovaní pedagogové shodli, že alespoň všeobecné znalosti jsou důležité a mnohdy ulehčují porozumění a práci s dětmi.

Považuji za důležité poznamenat, stejně jak už bylo uvedeno výše, že pedagogika montesori ve svém pojetí s vývojovými etapami pracuje, jelikož samotná Maria Montessori jim přikládala velký význam, sama se věnovala tomuto studiu a také spolupracovala s psychology z oblasti vývojové psychologie. Koneckonců i antroposofie, o kterou se opírá waldorfská pedagogika, zkoumá člověka a jeho vývoj po stránce fyzické, psychické, sociální a duchovní a v mnoha ohledech se shoduje právě s moderní vývojovou psychologií.

„Já si myslím, že nějaký ten všeobecný základ je potřeba. Aby ten průvodce dokázal těm rodičům dát zpětnou vazbu v tom, jestli se jeho dítě vyvíjí tím správným způsobem, tak aby je případně upozornil. My nejsme jako od toho, abychom je přímo diagnostikovali nebo něco takového. Jako ověřilo se nám v praxi, že ty děti potřebují svůj čas a že každý se skutečně vyvíjí individuálně a že pro každého ten čas přichází jinak. V těch státních školách je to spíše paušálně, že teď tady to musí všichni umět, tak s tím my nesouhlasíme. Každé to dítě se prostě vyvíjí jinak, a pokud jsou mu dávány vhodné podněty, tak k tomu přirozeně dojde.“ (pedagog L)

„...jako je to důležitý vědět jak ty děti, co v které té fázi, jo, jak se vyvíjejí a tady to.“ (pedagog D)

„No, jakože já když jsem studovala, tak pro mě to tehdy mělo velký význam. Já jsem tehdy studovala střední pedagogickou školu, kde teda jsem psychologii měla už na střední škole, kde jsem maturovala a potom na vysoké. A mnohokrát jsem zpětně říkala, že to pro mě bylo velice cenné, ta vývojová psychologie, jako tyhle ty znalosti. Na druhou stranu, teďka my čerpáme jako učitelé, co na sobě pracujeme, tak třeba čteme literaturu, která směřuje

k waldorfské pedagogice a je třeba i zaměřená na vývojové fáze. Takže je vlastně kniha vývojové fáze dítěte, ale ta už je, ještě s tím duchovním, s tou nadstavbou nebo ještě s něčím. Takže samozřejmě, že je pro mě lepší se v tom orientovat, když se s tím setkávám v nějaké formě od střední školy a nedokážu srovnat, jak bych se v tom cítila, když bych přišla až tady k tomu všemu a předtím měla, třeba, já nevím, jiné vzdělání prostě. Jako mě osobně, to přišlo vždy důležité. (pedagog W)

„No, mě hlavně překvapuje, jak někdo může uvažovat nad tím, že to není důležité. Pokud děláte s děckama, tak musíte mít nějakou představu, co kdy v jakém věku by dělat mělo. Takže to je takové, jako říct, že je to zbytečné, to je nesmysl.“ (pedagog M)

„Víte, je přeci jasné, že po dítěti v určitém věku nemůžete chtít nějaké věci. Takže určitě jo.“ (pedagog M)

Komunikace

Za další dílčí cíl této práce bylo stanoveno zjištění zaměřené na komunikaci. Konkrétně se jednalo o nástroje komunikace, které pedagogové při své práci využívají a pokud vůbec nějaké využívají.

Pedagog z lesní školy zastává tyto přístupy: respektující přístup, mluvení srozumitelným jazykem, vysvětlování, popisování, získání vlastní zkušenosti, nabízení možnosti volby.

„Tak nejdůležitější je na ně mluvit srozumitelným jazykem a my si jako nechceme vynucovat jejich poslušnost, ale spíš jim nabízíme ty možnosti, jak ty dané situace řešit. Jako že to není ani tolik o tom poslouchání a ty jsi hodný a ta jsi špatný, ale že tam je to hodně o těch slovech, že ty věci jim popisujete. A pokud třeba něco nechtějí, tak jsou tam potom i ty přirozené důsledky, který jim vlastně dojdou. Občas se děti vztekají kvůli maličkostem a je to jenom třeba z toho, že si nechtějí obout boty, tak jako jaký je problém, tak běž ven a jdi bez bot, jo. Takže oni hodně potřebují tu zkušenost, ten prožitek. Protože ve chvíli, kdy ten průvodce trvá na tom, ne musíš si obou boty, tak pak většinou dochází k tomu konfliktu. Ale spíš ty menší děti si to potřebují ověřit, mít tu zkušenost, proč dáváme doporučení. My těm dětem dáváme hodně na výběr. Že oni jako ty věci nemusí dělat, můžou být unavené, ale zároveň musí respektovat, že nás neruší. Nebo když máme nějaký program v lese, tak ten pedagog začne něco dělat sám a nevolá na nikoho, teď všichni ke mně. Buďto se k němu přidají, když chtějí nebo ne.“

Pedagog z daltonské školy zastává tyto přístupy: vysvětlování, společné řešení problému.

„Třeba když tady ty děti, prvňáci nebo druháč jakoby něco vyvedou, co nemají, tak to je tytyty, vysvětlíme si to, víš, ale mě by to mrzelo, kdybys mi to tajil. Radši když něco uděláš, řekni mi to hnedka, v čas, to se spraví, všechno se dá jako opravit nebo vylepšit, ale když potom to budeš tajit, budeš lhát, tak mě to bude teda hrozně mrzet.“

„Když třeba začnou brečet a neví a co a proč, tak se jim to vysvětlím a je to.“

„Tak třeba jako co by oni pro to udělaly, jo. A třeba jsem ted'ka říkala před vysvědčením. Šarlotka tam zase neměla nějakou úlohu a říkám, prosím tebe, tak mi řekni, co pro to už můžeme udělat teda. Tak, já jsem ti řekla, ať si to zapíšeš, napsala jsem to do povinnostníku, v úkolníčku to máš, jo, ted' jsem vyjmenovala, co jsme pro to ve škole všechno udělali, protože služba, která zapisuje ty úlohy ve třídě, aby to pořád viselo, že když zrovna někdo si něco zapomene zapsat, tak aby se teda mohly podívat, co má za úlohu. Tak a ted', co ty doma. No, tak já mám otevřít ten úkolníček, a já říkám, jasně, jako zapomeneš, že máš úlohu, máš jiné myšlenky, ale přijdu domů, otevřu ten úkolníček a mám to tam. Tak na to kouknu a udělám tu úlohu. No jo, když já jsem ten úkolníček neotevřela. Takže spíš tak.“

Pedagog z waldorfské školy zastává tyto přístupy: řešení problému, sebereflexe, bez rozkazů a příkazů.

„A když vezmu náš přístup k dětem, tak my hodně o věcech mluvíme, hodně vlastně je vybízíme k tomu, aby se na to oni nějak podívaly. To znamená, třeba dneska děcka plnily třeba nějaký úkol samostatně a my se pak zeptáme, jak to vidíš, splnil jsi ten úkol, podařilo se ti to, našel sis tam nějaké chyby, víš o těch chybách, jak bys to příště udělal jinak. Tohle je podle mě důležité. To znamená, hodně používáme sebehodnocení a ty děcka k tomu vedeme, aby dokázaly se vlastně na to podívat.“

„A vlastně když něco udělají, co se týká chování, tak vlastně s tím žákem mluvim.“

„To ne, to tady není, ...“ (odpověď pedagoga na užívání zákazů a příkazů)

Pedagog z montessori školy zastává tyto přístupy: vysvětlování, stručné pokyny, řešení problému.

„Víte co, my máme zásadní pravidlo, že oni hodně dostávají pokyny písemné. Takže si to přečtou, když nepochopí, přečtou ještě jednou a když pořád ne, tak podle toho, když jsme volná já, tak jsou třeba za mnou nebo když mají volného kamaráda, tak chodí mezi sebou a pomáhají si. Stává se, že něco nepochopí, ale oni ví, že pochopím, pochopím, nepochopím, tak to prostě řeším. A ty ústní pokyny se snažíme dávat minimálně. Samozřejmě, že na ně mluvíme, jo, ale čím více pokynů jim dáte, tím toho více zapomenou. Proto je to možná i lepší jako takhle písemně, ale když samozřejmě děláme společné aktivity, tak tam pak fungují normální běžné pokyny a vysvětlujete jim to.“

6 ZÁVĚR VÝZKUMU

Výzkum byl proveden ve čtyřech vybraných alternativních školách formou polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy a žáky. Vzhledem ke skutečnosti, že se jednalo o kvalitativní výzkum, nelze zjištěné poznatky vztahovat na všechny školy daného typu alternativní výuky. Na druhou stranu jsem díky osobnímu kontaktu v rámci výzkumu získala informace, které by kvantitativnímu výzkumu byly skryty. Mezi takové informace řadím například i poznání prostředí, ve kterém mají školy zázemí, možnost nahlédnout do některých tříd či přímo do výuky.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, zda se teoretické poznatky, týkající se fungování a idejí zkoumaných škol zmiňovaných v první části práce, slučují s praxí a zkušenostmi pedagogů.

Mezi dílčí cíle patřilo zjistit, zda vybrané alternativní školy vykazují nějaké podobnosti a také, jaký význam pedagogové přikládají znalostem vývojové psychologie a komunikace. Popřípadě, zda nějaké poznatky z těchto oblastí sami využívají.

Porovnání teorie a praxe

Lesní mateřská škola

Na základě analýzy rozhovorů lze tvrdit, že teoretická východiska se slučují s fungováním této mateřské školy. Výuka dětí skutečně probíhá z velké části venku, a to za každého počasí, čímž si děti, které mateřskou školu dlouhodobě navštěvují, budují lepší imunitu. Díky pobytu v přírodě a užíváním přírodních pomůcek v rámci volné hry je podněcována jejich fantazie, lépe se rozvíjí nejen hrubá, ale také jemná motorika. Děti si zažijí koloběh ročních dob, poznávají přírodu skrze vlastní zkušenost a ne pouze z obrázkových knih. V rámci volného pohybu v přírodě jsou nuceny dodržovat předem smluvená pravidla, čímž získávají disciplínu a také jsou vedeny k větší samostatnosti.

Daltonská škola

Základní škola, ve které byl proveden výzkum, je sice členem organizace Czech Dalton, nicméně se nejedná o daltonskou školu, která by striktně dodržovala veškeré principy tohoto směru. Tato škola si z koncepce vybrala určité prvky, se kterými se učitelé a vedení zto-

tožnili a které aplikují ve výuce. V jejím rámci jsou děti vedeny k samostatné práci pomocí speciálních úkolů, daltonských úkolů, jejichž pořadí plnění si mohou libovolně volit. Cílem je, aby za požadovaný časový úsek měly splněny všechny úkoly. K plnění úkolů mohou využívat dostupné odborné knihy, počítač a další zdroje informací, což je zcela v souladu s teoretickými principy. Rozdíl je ale v časovém úseku samotného daltonského plánu, který odborná literatura uvádí na jeden měsíc. V této škole je daltonský plán realizován v rámci jednoho týdne. V tomto rozdílu ovšem nespátřuji zásadní vliv týkající se kvality plánu či vypracovávání plánu dětmi.

Spolupráce mezi pedagogy, které se v daltonských školách přikládá větší význam než spolupráci mezi rodinou a školou, je dle výpovědi pedagoga dobrá. Pedagogové si navzájem pomáhají a mají oporu ve vedení školy. Ale ani spolupráce s rodiči není na této škole zanedbatelná, a když je třeba, rodiče se zapojují do aktivit pořádaných školou. Pedagog rodičům taktéž poskytuje dostatečný prostor na individuální konzultace, kterých se účastní rodiče společně s dětmi.

Co se týče negativních pohledů na daltonskou pedagogiku, které je vyčítána malá míra spolupráce mezi dětmi, v této škole lze toto tvrzení jednoznačně vyvrátit. Děti jsou zde podněcovány ke spolupráci a mnohé daltonské úkoly mají možnost nebo přímo musí řešit ve skupinách. Pokud pedagog vidí, že děti nepracují, jak by měly, dokáže zasáhnout a pobídnout je k činnosti. Pro práci ve skupinách záměrně děti seskupuje tak, aby se vzájemně doplňovaly a motivovaly. Slabší jedinci tak spolupracují s těmi silnějšími. Pedagog na základě svých zkušeností potvrdil, že se děti skutečně stávají samostatnějšími, komunikativnějšími a nemají problémy navazovat sociální vztahy.

Waldorfská škola

Výuka na této škole skutečně probíhá formou epoch, ve kterých se dopoledne vyučují hlavní předměty. Odpolední část výuky zahrnuje předměty, jako jsou cizí jazyky, hudební a tělesná výchova, pracovní předměty nebo třeba eurytmie. Pro waldorfskou školu je předmět eurytmie specifickým a v jiných školách se nevyskytuje. Vedle eurytmie děti rozvíjí svoji fantazii také při hudební výchově, výtvarné výchově či pracovních předmětech, ve kterých se věnují dřevorezbě či šití. Všechny tyto předměty směřují ke smyslové otevřenosti.

ti dětí, což je jedním z cílů waldorfských škol. Ve výuce děti nepoužívají učebnice a vše si zaznamenávají do svých vlastních epochálních sešitů.

Kontakt s přírodou je dětem umožněn pomocí zahrady, kterou je škola vybavena. Na této zahradě děti zkoumají veškeré děje, které se tam odehrávají. Práce na zahradě probíhá formou pozorování, během kterého každé dítě dostane za úkol pozorovat a zaznamenávat určitou část zahrádky. Ke konci hodiny si poznatky zapisují a sdělují ostatním spolužákům.

Waldorfské školy stojí na spolupráci mezi rodiči a školou. Rodiče se pravidelně scházejí a mají možnost zasahovat do výuky. V případě této školy rodiče spolupracují takovým způsobem, že pro děti sami chystají slavnosti nebo se zapojují do chodu hodin. Například v hodině eurytmie hraje doprovod na klavír maminka jednoho žáka. Také pomocí Waldorfských listů škola vyzývá rodiče k setkání, tzv. kruhu rodičů, kde mohou vyjádřit své připomínky, sdělit své náměty a jiné podněty k diskuzi.

Pedagog na základě svých zkušeností potvrdil, že děti, které jsou absolventy jejich školy, jsou empatičtější, otevřenější a komunikativnější a také samostatnější. V rámci svého následného vzdělávání volí školy především humanitně zaměřené či výtvarné. Důvodem může být přístup k dětem a specifické předměty – eurytmie, dřevorezba, práce v kolektivu apod., které v nich rozvíjí estetické cítění a humanitárnost.

Popsaná teoretická východiska lze tedy považovat na této škole z výpovědí respondentů za platná.

Montessori škola

Výuka ve zkoumané montessori škole má charakter převážně individuální práce a probíhá v tzv. připraveném prostředí. Toto prostředí se nachází v upravených třídách, které obsahují speciální pomůcky, na kterých si děti probrané učivo zkouší a díky vlastní zkušenosti si jej tak lépe zapamatují. Z výpovědi žáka je patrné, že tato forma výuky je mnohdy zábavná a získání vlastní zkušenosti je přínosné. Každá z takovýchto pomůcek je v dané třídě zastoupena pouze jednou, což rozvíjí komunikaci a trpělivost dětí ve třídě. Samostatnost dětí se projevuje v rámci úkolů, které mají od učitele písemně zadané a sami si je vypracovávají. Jaké pořadí při plnění úkolů zvolí, není důležité. Podstatné ale je, že v konečném výsledku musí mít děti splněny všechny požadované úkoly.

Děti jsou v rámci výuky hodnoceny slovně. Slovní hodnocení je vždy individuálně prodiskutováno s rodiči. Od třetí třídy je ke slovnímu hodnocení dodávána i známka. Hlavní důvod je ten, že tato škola není klasickou soukromou montessori školou, ve které by se striktně dodržoval koncept montessori pedagogiky, ale jedná se o základní školu s prvky montessori a tato výuka s prvky montessori funguje pouze na prvním stupni.

Co se týče uplatňování základních principů pedagogiky montessori, lze na základě výzkumu potvrdit, že je v souladu s principy teoretickými. Děti se podle zkušeností pedagoga skutečně stávají samostatnějšími, umí lépe komunikovat a řešit problémy. Co ale považují za nevýhodu je, že dětem není umožněno studovat v tomto duchu výuky i druhý stupeň. Při přechodu na jinou školu mohou být frustrované z jiného přístupu pedagogů a jiného systému výuky.

Společné rysy zkoumaných škol

Z provedeného výzkumu vyplývá, že zkoumané alternativní školy vykazují jisté podobné rysy. Už samotná teorie popsaná v první části práce naznačuje, že by tomu tak mělo být. Lesní mateřské školy často čerpají z waldorfské pedagogiky a Helen Perkhurstová, zakladatelka daltonského plánu, vycházela z poznatků Marie Montessori.

- Organizace výuky

V rámci organizace výuky je shledána podobnost u daltonské školy a školy montessori. V daltonské škole děti pracují na zadaných úkolech, jejichž pořadí si libovolně volí s tím, že musí splnit všechny požadované úkoly. Mohou mezi sebou spolupracovat nebo využívat další informační média. V montessori škole děti pracují také samostatně dle zadaných pokynů a opět si mohou zvolit, zda daný úkol vypracují samy nebo se poradí se spolužákem. Výuka v obou školách má charakter především individuální práce. Učitel dohlíží, aby děti vykonávaly to, co mají, případně je jim nápomocen při řešení úkolů.

- Volnost práce dětí

Co se týče volnosti a důvěry ve volnost dětí, tak se tento přístup projevuje nejen v montessori a daltonské škole, ale také v lesní mateřské škole, která klade důraz na volnou hru dětí. Co se týče waldorfské školy, ta také pracuje s volnou prací dětí, ale ne v takové míře, jako ostatní zkoumané školy.

Je nutné poznamenat, že v žádné z těchto škol není volnost práce brána jako anarchie a děti všude mají pravidla, která musí dodržovat. Volnost práce je spatřována v tom, že si například děti sami volí pořadí zadaných úkolů, ale ve výsledku musí splnit všechny úkoly. V lesní mateřské škole zase mají s průvodci jasně smluvená pravidla, co mohou v přírodě dělat a co nesmějí.

- Využívané materiály a pomůcky

Každá ze zkoumaných škol se od těch tradičních liší specifickými pomůckami. V daltonské škole jsou to především daltony, jakožto úkoly spojené se speciálními sešity, do kterých si děti zapisují řešení vypracovaných úkolů. V montessori škole jsou to speciální pomůcky, se kterými děti samostatně pracují a na kterých si prakticky ověřují nabyté vědomosti. Každá pomůcka je ve třídě zastoupena pouze jedním provedením, což děti podněcuje komunikovat a být trpělivými. Ve waldorfských školách jsou to hlavně epochální sešity, které dětem suplují učebnice nebo speciální pracovní náčiní, které využívají v pracovních předmětech, jako je dřevořezba nebo háčkování či šití. Právě ve waldorfské škole spatřuji podobnost s lesní mateřskou školou, která využívá přírodní materiály a zkoumá přírodu zblízka. Waldorfská škola má svoji zahradu, na kterou chodí děti, aby se přesvědčovaly o koloběhu přírody a dění v přírodě – pěstování stromků, měření denních teplot, pozorování mraků aj. V rámci tvoření epochálních sešitů taktéž využívají přírodní materiály.

- Hodnocení

Psycholožka Marie Vágnerová poukazovala na to, že pro dítě je důležitější hodnocení školních výsledků v rámci rodiny, než od pedagoga. Pokud je tedy dítě pedagogem hodnoceno pozitivně, ale rodiče toto hodnocení popřou, dítě bude brát v potaz především hodnocení rodičů, v tomto případě tedy to negativní. Z toho vyplývá, že ideální situace nastává, pokud je hodnocení pedagoga stejné, jako hodnocení rodičů.¹⁰⁹

Všechny zkoumané školy v rámci hodnocení vykazují společný rys v tom, že hodnocení dítěte je prodiskutováno nebo vytvářeno s rodiči v rámci individuálních schůzek. V lesní mateřské škole pedagog s rodiči řeší vývoj a chování dítěte.

¹⁰⁹ VÁGNEROVÁ, M., Vývojová psychologie, s. 333

Stejný systém hodnocení, tedy hodnocení slovní, využívají waldorfská škola a montessori škola. Slovní hodnocení má výhodu v tom, že omezuje rivalitu mezi dětmi, které mají tendenci se mezi sebou neustále porovnávat. Další výhodou je, že dítě díky slovnímu hodnocení je lépe motivováno a zároveň se eliminuje vznik školní fobie, která často bývá důsledkem špatných známek, přestože se dítě v daném předmětu snaží.

- Práce s rodiči

V žádném ze zkoumaných škol nebyl sledován pasivní přístup rodičů. U lesní mateřské školy a waldorfské školy se rodiče sami, z vlastní iniciativy zapojují a pořádají nejen slavnosti, ale i jiné akce pro děti.

U všech škol pedagogové poukazovali na to, že je důležité, aby samotní rodiče byli ztotožnění s ideami, ze kterých daná škola vychází. Pokud je toho dosaženo a rodiče preferují stejný přístup i v rámci rodiny, je spolupráce s dětmi i rodinou daleko snazší.

- Rozvoj dětí

Ze zkušeností pedagogů vyplývá, že děti docházející do těch škol, které byly předmětem zkoumání, jsou mnohem samostatnější než děti ve školách tradičních. U školy waldorfské, montessori a daltonské je také patrná lepší schopnost komunikace. Díky časté spolupráci se v těchto třech zmiňovaných školách u dětí rozvíjí lepší schopnost empatie a sociálního cítění. Všechny tři školy taktéž podporují děti v tom, aby se nebály chybovat. Chyby jsou běžnou součástí učení. Důležité je umět si poradit s tím, jak případné chyby napravit.

Znalost vývojové psychologie

Všichni dotazovaní pedagogové přisuzují velkou důležitost znalosti vývojové psychologie, která jim slouží k lepšímu porozumění potřebám dítěte. Mohou se tak vyvarovat toho, že budou mít na děti nároky, kterým nemohou v rámci svých možností vyhovět. Díky těmto znalostem pedagog může předcházet frustraci dítěte, která se může následně podílet na vzniku školní fobie. Pedagogika Marie Montessori a waldorfská pedagogika dokonce pracují s poznatky z vývojové psychologie, konkrétně s vývojovými etapami, kterými si jedině prochází. Další výhodou pedagogové shledávají v tom, že mohou s rodiči diskutovat o vývoji dítěte a podat jim informace, zda se jejich dítě správně vyvíjí či je třeba vyhledat

odbornou pomoc. V takovémto případě je důležité mít na vědomí, že každé dítě se vyvíjí individuálně a neexistují žádné „tabulky“, které by všechny děti splňovaly.

Komunikace

Pedagog z lesní mateřské školy zastává tyto přístupy: *respektující přístup, mluvení srozumitelným jazykem, vysvětlování, popisování, získání vlastní zkušenosti, nabízení možnosti volby.*

Pedagog z waldorfské školy zastává tyto přístupy: *řešení problému, sebereflexe, bez rozkazů a příkazů.*

Pedagog z montessori školy zastává tyto přístupy: *vysvětlování, stručné pokyny, řešení problému.*

Pedagog z daltonské školy zastává tyto přístupy: *vysvětlování, společné řešení problému.*

Kurzívou jsou vyznačeny přístupy, které spadají do efektivní komunikace. Lze tedy vyvodit závěr, že všichni pedagogové, kteří se zúčastnili výzkumu, využívají některé z prvků efektivní komunikace.

ZÁVĚR

Alternativní školy se čím dál tím častěji stávají vyhledávanou formou vzdělávání nejen v zahraničí, ale také u nás. Je ale pravdou, že vzhledem k tomu, že se často jedná o školy soukromé, nemohou si je dovolit všichni rodiče, byť by o to měli zájem. Alternativou jsou jediné školy, které spadají pod školy tradiční a využívají pouze prvky dané pedagogiky. Velká část společnosti má ale na alternativní způsoby vzdělávání skeptické pohledy a nedůvěřuje tomu, že by dané přístupy mohly fungovat. Proto je téma diplomové práce zaměřeno na charakteristiku vybraných alternativních škol a jejich fungování v praxi.

V první kapitole jsme se seznámili s výchozí literaturou, základními pojmy a také jsme si vysvětlili, jakým způsobem se výchozí téma pojí se sociální pedagogikou.

Druhá kapitola je věnována alternativním školám v České republice. Přibližuje významné osobnosti, které se podíleli a podílejí na rozvoji těchto škol u nás – konkrétně Václava Příhodu, Jana Průchu, Karla Rýdla a Mirona Zelinu. V této kapitole je srozumitelně vysvětleno, jakým způsobem se alternativní školy odlišují od škol tradičních. Závěr kapitoly tvoří základní charakteristika vybraných alternativních směrů, se kterými se můžeme u nás setkat a které se zároveň staly výchozími pro realizovaný výzkum.

Poslední kapitola teoretické části se zabývá poznatky z jednotlivých období vývojové psychologie – od prenatalního období do období školního věku –, jejichž znalost může zodpovědět spoustu otázek týkajících se neobvyklého chování dítěte. Dále jsou zde uvedeny informace související s komunikací, která slouží jako prostředek k vytváření sociálních vztahů.

Praktická část vychází z analýzy rozhovorů s pedagogy a žáky jednotlivých alternativních škol prostřednictvím otevřeného kódování. Tyto rozhovory a následné analýzy zprostředkovaly spoustu zajímavých a přínosných informací, díky kterým jsem mohla porovnat fungování zkoumaných škol s teoretickými východisky. Výzkum tedy splnil požadované cíle práce, ve které hlavním cílem bylo zjistit, do jaké míry se slučují teoretická východiska vybraných směrů alternativních škol se skutečným fungováním. Mezi dílčí cíle práce patřilo zjištění, zda zkoumané školy vykazují nějaké vzájemné podobnosti, jakou důležitost pedagogové přisuzují osvojení si základních znalostí z vývojové psychologie a jaký význam přiřkládají komunikaci ve školním prostředí.

Výzkumného šetření se zúčastnili zástupci z lesní mateřské školy, daltonské školy, waldorfské školy a školy montessori. Daltonská škola a škola montessori využívaly pouze prvky z výchozí pedagogiky. Přesto lze závěrem tvrdit, že všechny zkoumané školy fungují v souladu s teoretickými východisky. U zmiňované daltonské a montessori školy nepovažují chybějící prvky, které dodržují soukromé školy tohoto typu, za nezbytné k tomu, aby daný směr pedagogiky nemohl fungovat. Pedagogové potvrdili, že rozvoj dětí probíhá dle stanovených principů. Důležité je, jaké prvky si škola vybere a se kterými pracuje. Dokonce u zkoumané daltonské školy lze popřít kritiku malé spolupráce mezi žáky.

V rámci porovnávání škol byly objeveny jednotlivé prvky, které mají školy podobné nebo dokonce shodné. Oblasti výskytu byly v organizaci výuky, ve volnosti práce dětí, využívaných materiálech a pomůckách, hodnocení, práci s rodiči a rozvoji dětí. Toto zjištění není zcela překvapivé, jelikož jak už samotná teorie naznačovala, jednotlivé alternativní směry se ovlivňovaly a nové směry vznikaly na základě inspirace již vytvořených. Stejně tak tomu bylo i v souvislosti se znalostí vývojové psychologie. Například pedagogika podle Marie Montessori a waldorfská pedagogika kladou důraz na vývojová stadia, kterými člověk prochází, a zároveň respektují individuální vývoj. Všichni dotazovaní pedagogové taktéž přikládají důležitost alespoň základním znalostem vývojové psychologie. V rámci komunikace bylo zjištěno, že každý pedagog využívá některých z prvků efektivní komunikace, která tak přispívá k tvorbě dobrého školního klimatu.

Tato práce se může stát přínosnou pro pedagogy, kteří jsou iniciativní a mohli by využít některé prvky ve školách tradičních. Dále lze díky provedenému výzkumu ukázat platnost a především funkčnost idejí, ze kterých školy vychází. To je přínosné nejen pro rodiče dětí, kteří preferují odlišné přístupy ke vzdělávání, než nabízí školy klasické, ale také pro širokou veřejnost, která tak nemusí mít pochyby o tom, že alternativní školy nejsou pouze módní či výstřední záležitostí bez požadovaného výsledku.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika (vybrané problémy)*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 1994. ISBN 80-223-0817-X.
2. DOŇKOVÁ, Olga a NOVOTNÝ Jan Sebastian. *Vývojová psychologie pro sociální pracovníky*. Vyd. Institut mezioborových studií Brno, BonnyPress, 2010.
3. FILOZOFICKÁ FAKULTA MASARYKOVY UNIVERZITY BRNO, Katedra filozofie, Václav Příhoda. In: [online]. [cit. 2017-01-04]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/prihod.html>
4. GRECMANOVÁ, Helena, *Obecná pedagogika II.*, Olomouc: Hanex, 2003. ISBN 80-85783-24-X.
5. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN80-736-7040-2.
6. HEILMANN, Christa M. *Řeč těla: gesta, mimika, emoce*. Praha: Grada, 2013. Psychologie pro každého. ISBN 9788024743943.
7. HONEY, Petr. *Tváří v tvář: (průvodce úspěšnou komunikací)*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-445-2.
8. IŠTVÁNKOVÁ, Lucie. *Analýza systému práce v lesních mateřských školách v České republice*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2016.
9. JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3679-2.
10. JŮZL, Miroslav. *Základy pedagogiky*. Institut mezioborových studií Brno, BonnyPress, 2010.
11. KHAN-PANNI, Phillip. *Mluvte k věci!*. Brno: ERA, 2002. Kariéra. ISBN 80-86517-23-3.
12. MONTESSORI, Maria. *The Montessori method*. S.l.: BN Publishing, 2008. ISBN 978-956-291-582-3.
13. NA PASECE, *Školka inspirovaná přírodou* [online]. [cit. 2017-01-30]. Dostupné z: <http://www.napasece.net/lesni-skolka/uvod>
14. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
15. PRŮCHA, Jan., Eliška. WALTEROVÁ a Jiří. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 8071780294.

16. RÖHNER, Roel a Hans WENKE. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7.
17. RÝDL, Karel, ed. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.
18. SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
19. SMOLKOVÁ, Táňa. *Dítě v úctě přijmout: vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Praha: Maitrea, 2007. ISBN 978-80-903761-2-0.
20. SOUKUP, Miroslav. *Gymnázium Bohumila Hrabala v Nymburce* [online]. [cit. 2017-01-05]. Dostupné z: <https://www.gym-nymburk.cz/vyznamni-absolventi/absolvent-skoly-profesorem-a-prorektorem-upce.html>
21. STAŇKOVÁ, Klára. *Alternativní a inovativní vzdělávací programy mateřských škol*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2012.
22. ŠTURSA, Zdeněk. *Alternativní pedagogické směry - alternativní školy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2011.
23. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
24. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
25. WALDORFSKÁ ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA BRNO, *Historie naší školy* [online]. [cit. 2017-02-04]. Dostupné z: <http://www.waldorf-brno.cz/zakladni-skola/prostredi-skoly-49/>
26. WENKE, Hans a Roel RÖHNER. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-82-6.
27. ZÁKLADNÍ ŠKOLA BRNO HORÁCKÉ NÁMĚSTÍ 13, *Principy daltonské výuky a dalton na naší škole* [online]. [cit. 2017-01-30]. Dostupné z: <http://zshoracke.org/drupal6/node/305>
28. ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 8088778-98-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČAPV	Česká asociace pedagogického výzkumu
FF	Filozofická fakulta
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
aj.	a jiné
atd.	a tak dále
např.	například
obr.	obrázek
s.	strana

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr.1</i> <i>Druhy škol podle zřizovatele a financování</i>	20
<i>Obr.2</i> <i>Waldorfské listy</i>	70

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Rozhovor s pedagogem z lesní mateřské školy

PŘÍLOHA P II: Rozhovor s žákem z lesní mateřské školy

PŘÍLOHA P III: Rozhovor s pedagogem z daltonské školy

PŘÍLOHA P IV: Rozhovor s žákem z daltonské školy

PŘÍLOHA P V: Rozhovor s pedagogem z waldorfské školy

PŘÍLOHA P VI: Rozhovor s žákem z waldorfské školy

PŘÍLOHA P VII: Rozhovor s pedagogem z montessori školy

PŘÍLOHA P VIII: Rozhovor s žákem z montessori školy

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S PEDAGOGEM Z LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

První otázka by byla, v čem vás zaujala vybraná alternativní škola, tedy lesní školka?

„Tak zaujala mě asi nejvíc kombinace práce na čerstvém vzduchu, v přírodě a zároveň s dětmi. Což je pro mě asi to nejdůležitější, protože dětem se věnuji už dlouhou dobu. Měla jsme praxi i ve státní školce, a když přišla tahle nabídka pracovat v lesní školce, tak se mi líbil i ten koncept, být venku za každého počasí a kde pracujeme jako spíš průvodci, kteří jim vlastně pomáhají a že se učí víc takové té samostatnosti.“

A jak jste se dostala k této lesní školce, kde fungujete?

„No, dostala jsem se klasicky přes výběrové řízení, které, o něm jsme se dozvěděla od sestřenice. A bylo to asi na základě toho, že jsem ukončila práci ve státní školce a hledala jsem nové zaměstnání a tak jsme toho ráda využila, protože jsem o lesních školkách slyšela, ale jako praktické zkušenosti jsem neměla, takže jsem prošla klasicky výběrovým řízením a ve kterém v tom druhém kole se pracovalo i s dětmi, tak se mi to hrozně líbilo a viděla jsem to, jak je ta školka jinak pojatá než ta státní a v tu chvíli jsme věděla, že je to zaměstnání by se mi líbilo.“

A mimo to výběrové řízení, musela jste se ještě nějak doškolovat nebo měla vaše paní ředitelka nějaké specifické požadavky?

„Požadavky tam samozřejmě byly, ale nebylo to, že bych musela mít vystudovanou pedagogickou školu. Myslím si, že kdybych to měla brát s ohledem na mě, tak tam bylo, nebo já jsem měla velkou výhodu, že jsem už pracovala ve státní školce, že jsme měla praxi. Chodila jsem i do skautu, vedla jsem letní tábory, školy v přírodě, hlídala jsme soukromě, vedla jsme kroužky jógy pro děti, takže k myslím si, že všechny tyhle zkušenosti mi pomohly, že jsem v tom druhém kole věděla, jak se třeba k těm dětem chovat, takže vyloženě ty věci z praxe. Tam se pozná, kdo tu zkušenost s dětmi má a kdo ne. Takže tam asi ta praxe s dětmi je to nejdůležitější a nadšení.“

Vy teda rovnou můžete porovnat z praxe tu tradiční školku s tou lesní školkou a tak ty ideje, ze kterých vychází ta lesní školka, skutečně fungují? Projevují se u těch dětí?

„Tak určitě se nám to potvrzuje v praxi, protože jsme venku za každého počasí a ty děti jsou mnohem, víc odolnější, dokáží se o sebe lépe postarat. Například na vysoké úrovni je tady ta sebeobsluha a řešení i různých problémů a situací. Jsou obeznámeny i s bezpečnostním rizikem v lese, že můžou ložit po stromech, ale jako máme tam nějaké

pravidla, ale že přichází do kontaktu z živly, s ohněm, můžou si vyřezávat a další věci, ke kterým se nedostanou v té státní školce. V téhle školce je důraz na iniciativu dětí, na tvořivost a ten les nabízí nepřeberné množství toho, co děti mohou zkoumat, vymýšlet a tvořit. My klademe důraz na volnou hru, ale máme jasná pravidla, řád, kterým se řídíme. A je to po společné domluvě s dětmi a skutečně je to jasně dané, vysvětlené, proč se třeba s nožem neběhá, aby to pochopily. A oni jsou velmi chytré a bystré, takže dokáží ty pravidla přijmout. Čímž se s námi ani nesnaží nijak bojovat. Myslím si, že je to i hodně o tom, že k nim máte ten respektující přístup. Který, ale je, to bych chtěla zdůraznit, je o tom, že neplatí, že žádné hranice nejsou. My se jim snažíme poskytnout bezpečné prostředí, ale ne sterilní prostředí. To je jako velký rozdíl.“

A máte ze svojí zkušenosti, ze své praxe nějaké výhrady, které byste vy sama změnila, zdokonalila?

„Zdokonalila bych to, aby rodiče poslouchali, když jim řekneme, aby děti byly více oblečené, tak aby to dodržovali. To se týká asi zejména v zimě. Pro toho, pro koho je to první zima, tak rodiče přesně neví, jak děti oblékat, nedokáží si to asi moc jako představit, že prostě ty děti potřebují daleko víc vrstev, i když jsou děti stále v pohybu, tak jsou třeba děti, kterým ta zima činí větší problémy a musí teda být tepleji oblečení a jsou naopak děti, které jsou otužilejší. To je strašně individuální. Ono jde asi spíš o to souznění té myšlenky rodičů i toho dítěte. Že je potřeba, aby ti rodiče byli s tím způsobem, s tím konceptem ztožnění. Pak ta práce s tím dítětem jde úplně jinak.“

Vy vlastně máte porovnání s tou tradiční školkou, kde jste pracovala, tak se vás zeptám, jestli vnímáte odlišnosti u dětí, které jsou v lesní školce oproti dětem z tradiční školky?

„Já vidím asi největší rozdíl v tom, že ty děti se od přírody potřebují pohybovat a v té státní školce je to strašně omezené, že nemají tolik toho pohybu. Oni potřebují létat, honit se, zdolávat různé terény a to vlastně v té státní školce jako není umožněné. Čímž se jim v té lesní školce daleko líp rozvíjí ta hrubá motorika a další oblasti, co se týká sebeobsluhy, nějakého vlastního názoru, pocitu, jako že to dokáží líp sdělit a ty situace řešit. Jo, že my tam nejsme od toho, abysme to řešili za ně, ale chceme se na tom spolupodílet. Takže v tom vidím jako velký rozdíl. A mě se i zdá ta státní školka víc anonymní, že rodiče tam to dítě dají a pak si ho jenom vyzvednou. Že my fungujeme mnohem více na tom bližším vztahu s těmi rodiči. Je to spojené i s tím, že se s těmi rodiči déle známe, že si třeba většinou i tykáme a tím to míří daleko jinam.“

A když děti vyjdou vaši lesní školu, pozorujete u těch nejstarších nějaké společné vlastnosti nebo že se v něčem posunuly stejným směrem?

„Tak ty děti, které tam nechodí půl roku předtím, než nastoupí docházku, tak ano. Vždycky je to závislé na tom, jak dlouho ty děti do té školky dochází. Samozřejmě čím delší čas strávený v té školce, tím ta připravenost je větší. My klademe hlavně důraz na to, aby uměly řešit problémy nebo ty situace, když jim něco nejde nebo něco neumí, tak aby si uměly poradit, jo. Snažíme se vyhnout takovému tomu, uděláme to všechno za ně, ale spíš se snažíme, aby to řešily v té skupině. Máme to ověřené, že ty děti se od sebe naučí daleko víc, jakožto navzájem. Takže ano, jsou mnohem samostatnější a určitě komunikativnější.“

Dále se zeptám, jak u vás probíhá spolupráce s těmi rodiči, které jste již zmiňovala?

„Tak já si myslím, že jsou aktivní hodně. My se jim snažíme maximálně podávat všechny informace ohledně školky. Takže já posílám pravidelně e-maily o tom, co se dělá, nebo co se chystá, jsou pravidelně informováni prostřednictvím fotek, na rajčeti, na facebooku je komunita rodičů, založila se tam i uzavřená skupina, kde se sdílí nějaké nápady nebo s čím je potřeba pomoci, jedenkrát za měsíc se setkávají, ptají se, na různé otázky, co by je zajímalo. Pořádají se společné brigády, slavnosti. Ty se vždycky váží k nějakému období, ať už bylo třeba vánoční ladění nebo slavnosti dýní, svatomartinská besídka. Teďkon aktuálně máme vlastně takové společné setkání s každým rodičem, který má zájem se vlastně pobavit o tom individuálním rozvoji svého dítěte, co mu třeba činí potíže v té lesní školce, jak to zvládá ve skupině a podobně, což jsou vlastně takové třídní schůzky, které děláme jedenkrát za rok. A teď vlastně, dneska, jeden z rodičů aktivně uspořádal, že se pojedou lyžovat, v rámci školky, takže si to vzal celé na starosti. Což je super.“

A když máte nějaké besídky, tak tam rodiče dohází?

„Tak samozřejmě. Každý rodič se asi těší na to, až si natočí to svoje dítě, vyfotí si ho. Ale besídky děláme jen jedenkrát za rok, spíše, aby ty děti tu zkušenost měly. Ale my spíš jsme radši, když oni přijdou s něčím, co by chtěly. Nejsme zastánci do nich ty vědomosti nalévat, ale naopak chceme, aby to vycházelo z jejich vnitřní motivace.“

Když teď trošku odbočím a narazím na vývojovou psychologii, ze svého pohledu, myslíte si, že je to důležité, aby pedagog znal vývojovou psychologii?

„Já si myslím, že nějaký ten všeobecný základ je potřeba, aby ten průvodce dokázal těm rodičům dát zpětnou vazbu v tom, jestli se jeho dítě vyvíjí tím správným způsobem, tak aby je případně upozornil. My nejsme jako od toho, abychom je přímo diagnostikovali nebo něco takového. Jako ověřilo se nám v praxi, že ty děti potřebují svůj čas a že každý se

skutečně vyvíjí individuálně a že pro každého ten čas přichází jinak. V těch státních školách je to spíše paušálně, že teď tady to musí všichni umět, tak s tím my nesouhlasíme. Každé to dítě se prostě vyvíjí jinak, a pokud jsou mu dávány vhodné podněty, tak k tomu přirozeně dojde. Proto je i velký důraz kladen na nové průvodce, kteří přijdou, tak klademe velký důraz na sebevzdělávání a nadšení, jo, protože se to dítě ovlivňuje v tom nejcitlivějším období jeho života. A pokud je to baví, jsou nadšení a chtějí, tak je to pak i vidět na té jejich práci. Proto i každý z těch pedagogů prošel tím respektujícím kurzem.“

Tím respektujícím přístupem mi nahráváte na poslední mojí otázku, která se týká komunikace. Já bych se chtěla zeptat, jakým stylem vy s dětmi komunikujete? Aby ty děti opravdu pochopily, co vy po nich chcete.

„Tak nejdůležitější je na ně mluvit srozumitelným jazykem a my si jako nechceme vynucovat jejich poslušnost, ale spíš jim nabízíme ty možnosti, jak ty dané situace řešit. Jako že to není ani tolik o tom poslouchání a ty jsi hodný a ta jsi špatný, ale že tam je to hodně o těch slovech, že ty věci jim popisujete. A pokud třeba něco nechtějí, tak jsou tam potom i ty přirozené důsledky, který jim vlastně dojdou. Občas se děti vztekají kvůli maličkostem a je to jenom třeba z toho, že si nechtějí obout boty, tak jako jaký je problém, tak běž ven a jdi bez bot, jo. Takže oni hodně potřebují tu zkušenost, ten prožitek. Protože ve chvíli, kdy ten průvodce trvá na tom, ne musíš si obout boty, tak pak většinou dochází k tomu konfliktu. Ale spíš ty menší děti si to potřebují ověřit, mít tu zkušenost, proč dáváme doporučení. My těm dětem dáváme hodně na výběr. Že oni jako ty věci nemusí dělat, můžou být unavené, ale zároveň musí respektovat, že nás neruší. Nebo když máme nějaký program v lese, tak ten pedagog začne něco dělat sám a nevolá na nikoho, teď všichni ke mně. Buďto se k němu přidají, když chtějí nebo ne.“

PŘÍLOHA P II: ROZHOVOR S ŽÁKEM Z LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Ty navštěvuješ lesní školku, že? A víš, co to znamená, že ta školka je lesní.

„No, že jsme přeci hodně venku.“

A jakým způsobem vůbec probíhá tvůj den v téhle školce?

„Tak ráno jedeme s paní učitelkou ze zastávky trolejbusem sem. Pak se tady na zahradě přivítáme se skřítkem a jdeme ven. Tam lopatujeme nebo se mečujeme. A prostě si tam hraje. Když přídeme, tak se zase pozdravíme s tím skřítkem. Pak odpoledne pro mě přijde babička nebo děda a jdeme domů.“

Je něco, co tě tady ve školce baví?

„Jo. Lopatování a stavění si z lega.“

Je něco, co ve škole nemáš rád?

„Asi nic.“

No, a pokud bys mi měl vyjmenovat nějaké pomůcky, co tady ve školce často používáš, s čím si hraješ, co by to bylo?

„Tak asi pastelky, pak meč, když se mečujeme a to lego.“

A to máš jako třeba klacík, když se s kamarády mečuješ nebo nějaký umělý meč?

„No, klacíky máme.“

A teď se zeptám, když přijdeš domů ze školky, ptají se tě rodiče na to, co jste ve školce dělali, co se ti líbilo?

„Ani ne. Jen babička, když jdeme domů, tak se ptá.“

A poslední otázka, co se tě zeptám, tak je, jestli když ti paní učitelka řekne, co budete dělat, nebo co máš udělat, tak vždycky víš, co máš dělat nebo se ptáš kamarádů nebo paní učitelky?

„Aji vím. A občas ne, tak se zeptám.“

PŘÍLOHA P III: ROZHOVOR S PEDAGOGEM Z DALTONSKÉ ŠKOLY

První otázku bych se chtěla zeptat, čím Vás zaujala tato vybraná škola, tedy daltonská?

„No, ono když já jsem tady začala učit po mateřské, což už je teda hrozně dlouho, co jsem tedy nastoupila, tak vlastně jsme byli běžná škola a to jsem tu začala učit. Daltonský prvky, to nic se nedělalo. A tenkrát, bývalá paní ředitelka, mě a kolegyni, která už je v důchodu, tak poslala na konferenci, daltonskou, kdy tedy paní ředitelka říkala, zjistěte tam, o co vlastně jde. A tak jsme se tam mrkly a přišly nadšený, že ten dalton jako dobrý a že ty děti jsou jako samostatnější. Viděly jsme ty výhody. I když zase třeba zrovna tam, co jsem viděla, že třeba v první třídě ležely na koberci a psaly do písánky, tak to říkám, že ne, že to se mi zase nelíbí, že přeci jenom při psaní by měly, když se učí, jak mají držet tužku, pero, tak mají sedět rovně jo. Takže jsem si říkala, toto se mi líbí, toto se mi nelíbí, jo. Pak tedy říkala paní ředitelka dobrý, a tak co kdybysme zavedli jenom nějaké daltonské prvky a vyberte z toho, co by se vám hodilo. A tak to vlastně jako začalo. Takže já jsem tady jakoby od toho počátku a pak postupně, prostě, když se vidělo, že ty děti to víc baví, i ty učitele, že už to nebylo jako takový to klasický frontální učení. Když budete povídat a ty dětska sedí jen v lavici, tak jim nevidíte do hlavy, jo, jestli vnímají, nevnímají. Někdo odejde dom a ani z té hodiny nic nemá, pokud vůbec ani není vyvolanej, protože někdy se to ani nestihne, jo, takže to vlastně, ty daltonský prvky to je, že dělat musí. Oni musí být aktivní. A je to trošku víc práce pro toho učitele, že to musí navíc nachystat, aby ty dětska dělaly. No, a takže se to takhle postupně rozvíjelo. Že nám se to tak zalíbilo a že potom další učitelé se k tomu přidávali, rozjelo se to postupně na prvním stupni, teďka ta paní ředitelka, co ji máme teď, tak ta vlastně to rozjela fest, že všechny učitele posílá postupně na to školení, aby okoukli spolupráci s těmi daltonskými školami. Jo, takže jako tak. A tím, že máme dobrý kolektiv učitelů, že teda jako každý něco vymýšlí a spolupracujeme dobře jo, tak je to v pohodě. Ono na začátku, když nás bylo málo, tak to jsme musely všecko chystat. Jsme třeba byly dvě nebo tři a všecko jsme si chystaly a tak to bylo hodně práce. A teď je to víc tak, že ten vymyslí a ta vymyslí, jo a dá se to dohromady. A tím, že jsme velká škola, tak se toho dá opravdu vymyslet hodně. Až se někdy ani nestihá, mi připadá.“

Takže to chápu tak, že ta spolupráce mezi vámi, jako učiteli je výborná, že si pomáháte, dáváte nějaké tipy a máte dobrý kolektiv.

„To určitě ano. No a ono vlastně, když mám teďka pátáky, tak máme vlastně týdenní plány, které jsme třeba, já nevím před x lety žádné týdenní plány nedělali, ale jenom ty daltonské prvky. Že jsem měla jen barevné zásuvky, já je mám teda pořád v té třídě, i když tenkrát jsem je měla hlavně, když jsme začínali ten základ, tak jsem udělala barevné zásuvky a dětskám jsem dala do těch zásuvek vždycky nějaký úkol. U prvňáčků třeba jsem dala jenom dva úkoly, aby si zvykli jako na to, že si můžou vlastně vybrat, co budou dělat, na čem budou pracovat, s kým budou spolupracovat a sednou si, kam si sednou v té třídě jo. Kde jim to jako bude vyhovovat, tak jsem jim dala na výběr dvě věci. Většinou to bylo jako něco jednoduchýho, aby chtěli. Protože když jim tam dáte něco těžkýho, tak to je né, já to nebudu dělat, jo. Potom se postupně přidávalo víc těch úkolů. Třeba dvacet minut, hodinku. Potom když jsem začala vymýšlet takové skupinové práce, tak vlastně už to dělaly dvě hodiny nebo teďka celý dopoledne jo. Prostě ty daltonské bloky různě to zařazuji do té výuky podle toho, jak jako taky mají rozvrh hodin. Protože u těch malých dětí, když já nevím, do té třetí třídy, kromě angličtiny, tu teda já neučím, tak když jsem si učila všechno, tak oni mají nějaký rozvrh daný, tak ale, když tam děláme nějaký projekt, nebo něco, kde máte zahrnuty všechny ty předměty, tak vlastně si to můžu já nakombinovat, jak chci. Jo, žádný jako zvonění. Jo, člověk si to udělá podle sebe, ty děti se musí naučit to, to, to, to, to, vy víte, co mají umět na konci roku, jo, musíte to s nimi projít. Takže jestli oni mají první hodinu češtinu, druhou hodinu matematiku a třetí prvouku a my tu matematiku děláme první hodinu, jako je to jedno úplně. I když přišla paní ředitelka na hospitaci a přišla mi třeba na druhou hodinu a s tím, že já jdu na matematiku, tak já, no, dobrý, ale já si budu dělat kus češtiny a do toho udělám nějaký, jo jenom, takový cvičení, že děcka chodily tady po chodbě a do toho něco počítaly a zároveň řešily do toho něco s češtinou, jo takové, různé, všechno možný prostě a ona, jo jo jo, dělejte si jak chcete, jo, takže jako, máme v tom jakoby volnou ruku, ale přitom jsou nějaká pravidla, co musíte dodržovat a děcka naučit. Já tomu říkám takový ten dril, jo, třeba diktát. To děláme. Normálně píší diktát, že jo. Nebo když jim potřebujete něco vysvětlit, tak jako frontální výuka taky je, to musíte, jo, to nejde, aby ty děti všechno, na všechno si přišly samy. A nebo v té první třídě, tak to fakticky teda, jako aby si mi vzali sešit, písanku a opravdu si tam někde sedly na chodbě, psaly a nahrabaly to, jo, tak to ne. Takže ta pravidla mají. Ale zase potom tam tu volnost a tak, že si vybíraly teda z těch barevných zásuvek, kde jsem jim dala ty úkoly, měly tam třeba češtinu,

matematiku, něco z prvouky, něco z výtvarky, z pracáku, jo a oni si vlastně vybraly, co chtějí dělat, na co mají chuť a na nástěnce si vlastně vybraly špendlík barevně té barvy stejné jako je zásuvka a označily si, co si vybraly. Jednak proto, že oni teda jako si houby pamatovaly, kdyby si to neoznačily, jo, co který úkol si vzaly, protože já jsem udělala takový pravidlo, jo, že když jsem třeba nachystala, já nevím, třeba čtyři úkoly, tak že musí třeba jeden ten daltonský úkol a pak podruhé když jsme se k tomu dostali, tak říkám tak, a vyberte si něco jiného, jo. A nebo, dneska si vyberete dva ty úkoly, jo. A vyberte si z těch, které. A měla jsem to nakombinované tak, aby všechny děti udělaly, co já chci. Takže oni si jako vybíraly, co chtějí a vybíraly si, s kým chtěly spolupracovat. Protože některý děcka nebyly na to zvyklý, když přišly třeba z jiné školy, tak viděly nakopírované papíry, jé, písemma. Sedly si někde, a že musejí dělat a měly z toho stres. A já říkám ne, to jsou úkoly, jsou tam některé i těžší, ale ty se můžeš podívat do knížky, můžeš se zeptat kamaráda, jo. Když jsme měli třeba počítač ve třídě, tak můžeš se podívat do počítače, když tam bylo místo, v encyklopediích, když jsme je měli ve třídě, jo. Takže podívej se, najdi si, domluv se, když nic nenajdeš, tak teda přijď za učitelem, ale prostě aby oni napsali. Takže tam ani nejde tolik o ten výsledek, ale spíš jak se k tomu dostaly, jak spolupracovaly, jo. Že si musejí umět poradit s tím úkolem. Ono, i když tam jsou třeba úkoly, co je baví, tak je to baví a pak řeknou, že my jsme se ani dneska neučili, my si jenom tak hrály. A kolikrát oni mají tolik cvičení, tolik příkladů, že kdyby se učilo frontálně, tak aby bylo vyvoláno jedno dítě na jeden příklad k tabuli, tak ono když to bude nějaké pomalejší dítě, tak se toho za tu hodinu moc neudělá. Jo a tak takhle oni toho za tu hodinu stihnou hodně. Ty děcka co jsou rychlejší, tak tam mají vždycky těch úkolů nachytaných daleko víc, tak ty si udělají. Ty co jsou pomalejší, tak se jim řekne, jo nebo mají nějak specifické potřeby, poruchy, jo, tak se to musí rozlišit, že těm se dá úkolů míň těm zase víc, jo. Takže ony to ta děcka berou spíše jako takové hraní spíš teda a přitom se naučí. A na ty skupinové práce, to mám i teda knížky, a to jsou věci, co vlastně jsou tak tři nebo čtyři děcka dohromady, aby na tom pracovaly. Je to náročnější, takže když by jenom jeden, nějakou tu skupinku úkolů vypracovával, kde jsou pomíchané všechny ty předměty, tak vlastně by to vypracoval, ale to by musel být jako extra chytrý a šikovný a hlavně vydržet, protože tam toho je hodně. Kdežto když na tom pracují tři nebo čtyři děti, tak se o to podělí. Každý udělá kousek, a nebo se domluví, spolupracují, jo. Tak to vlastně, toto jsme začali dělat. A právě ty skupinové práce, ty je začaly bavit tak, že říkají, my se neučíme. Říkám, nemůžete přijít domů a říct rodičům, že jste nic nedělaly. Vždyť podívejte se, a teďka jsme jim to vzala a říkám, podívejte se, kolik

tam bylo příkladů. A to jste všechno spočítaly. Jo, takže oni to berou jako zábavu, ale přitom toho udělají opravdu hodně. Nám jde hlavně o to, aby mezi sebou spolupracovaly, aby komunikovaly, aby se nebály zeptat jo, někoho třeba o radu. A vlastně ty děti, když si radí, tak oni třeba neví, co s tímhle úkolem, jak, tak oni si poradí mezi sebou, ale ne tak, že ten druhý mu to jakoby nadiktuje. Protože když třeba máte ty děti první, druhou třídu a ve třetí třídě vám tam přijde děcko z jiné školy, které na to není zvyklé, tak opravdu je poznat, že to dítě, prostě řekne jo, tak si to opiš, nebo dej mi to opsat. Přitom tyhle děcka by to ani nenapadlo, protože si poradí spolu vzájemně a učí se, aby se teda nebály někoho zeptat. Že to není něco jako, já nejsem ten hloupý jo, že se teda zeptám. Ten, koho se zeptají, tak ten by jim měl odpovídat, poradit, ale ne, ježiš marjá, ty seš teda blbej, jo, ty se ptáš, vždyť to je přece jasný. A nebo, když se domlouvají na něčem, tak ten řekne názor, ten řekne názor a aby se vyslechly, naslouchaly si, pak daly hlavy dohromady, co je lepší a ten jeden třeba může říct jo, to já jsem měl ten názor, ale teď jsem přišel na to, že to bylo špatně, mělo by to být tak, je to lepší. Takže je to hodně o spolupráci. A teď to není jenom v těch třídách, kde děláme dvojce, trojce, nebo skupinky, ale ono maximálně těch šest, protože ono potom, vždycky se tam najde nějaký dítě, kterému se třeba chce míň pracovat a jako se veze. To se vždycky najde, jo a vždycky je jako někdo kdo, ježiš, já to musím všechno zvládnout. To je jako úplně normální. A ono, i když ty děti pozorujete, tak vidíte, že i ten, kdo už je unavený, nebo co vypadá, že už se mu jako nechce, tak ale že se snaží. Aspoň teda když jsou od té první třídy vedené, tak jako jo. I když taky tam huknu jo, hele, sedíš a koukáš, kdo myslíš, že to za tebe udělá. A musím to pozorovat jo, protože vím, že když budou třeba tamti dva spolu, tak že to nebude sekát dobrotu. Nebo když potom jsou děti, co mají třeba problémy se čtením jo a je nějaký ten úkol, kde fakt potřebují dobře číst a porozumět textu, tak jako ti dva tři, co jsou zrovna dis a hrozně slabí, tak teda by byli chudáci, tak tam potřebují někoho, kdo jim trošku jako poradí. A ten, co je třeba šikovnější, tak už ví, že má třeba tady tomu poradit a že když mu poradí, tak on dělá a on maká. No a učitel zas má čas, když někdo potřebuje, tak individuálně s nima být, anebo si sednou a jako jim poradit. A oni vlastně když ukončí práci, tak zase probíhá sebehodnocení, jo, ta skupinka se hodnotí. Ono právě nejlepší je, u těch malých dětí, jak oni se, že každý nejdřív řekne za sebe v té skupince, jak jemu se pracovalo, co se mu líbilo, co se mu nelíbilo, jestli to a to pro něj bylo těžké nebo nejvíce ho bavilo to a to, no a když jsem tohle nevěděl, tak tady ta kamarádka, ona mi poradila, no a v té skupince, ono nejlepší je, že když jsou tam taková ta, co bych se namáhal, však oni to udělají, tak oni to o sobě řeknou. Nó, já si myslím, že jsem

chvilíčku mohl se třeba trošku víc snažit, chvilkami jsme si tam schválně dělali jako něco jiného. Jo, oni to o sobě řeknou. No a pak by se měli zhodnotit i jako skupinka, jestli se jim něco podařilo nebo i kriticky, že se třeba jednou pohádali. Jo a jako je to v pohodě, když se to všechno dělá od té první třídy. No a jinak když děláme nějaké projekty, tak třeba víc tříd se domluví dohromady, kdy teď v ročníku je nás pět, pět pátých tříd, tak opravdu když něco, tak se domluvíme třeba dvě třídy, nebo tři třídy. Někdy teda celý ročník. Někdy i třeba když jsme byli druhých, tak druhých udělali nějaká stanoviště na téma a dělali to pro prvňáky. Takže ti chodili dělat úkoly, byli rozmístěni různě po chodbách, jo a druhých, ti to sami nachystali a učitelé jim třeba pomohli, jo a takhle, ale oni si to více méně nachystali a ti menší plní úkoly a ti starší jim radí, teď je to učí, jo. Takže se učí vzájemně. Nebo teďka jsme před Vánocema měli pátáci a prvňáci. Takže měli zase pátáci, že četli prvňákům a teď ti prvňáci taky zkoušeli něco číst a oni jim četli text a jak ty tomu rozumíš, jo. Jako je toho docela hodně. Všelijaké té spolupráce. Nebo celoškolské projekty máme, nějaké ty výukové programy, jako toho je hodně moc.“

A ono naopak co byste chtěla vytknout tady tomuto směru? Nebo mohla vytknout?

„No, my když jsme třeba začali, že máme ty týdenní plány dělat, což už většinou dělám těm děckám, že je mají většinou na týden, někdy, podle toho jak je to časově, tak na čtrnáct dní, že jim napíšu, co se jako normálně budeme učit z češtiny, matematiky, vlastivědy, jo tyhle ty předměty a ty co neučím, tak mi to ti učitelé buď dávali, nebo jsem to tam teda nezahrnovala. A potom oni mají za ten týden daltonské úkoly, které mají vypracovat za ten týden, takže mají daltonské sešity a do toho píšou, třeba když se píše z učebnice do sešitu, tak oni to píšou do těch daltonských sešitů. A nebo mají úkol třeba že nemusí tady do těch sešitů, ale mají něco do matematických sešitů vypracovat, ale do toho daltonského sešitu si zapíší to zadání a potom si za týden nebo až to skončí ten čas, tak tam a píší to sebehodnocení a oni tam napíší většinou to hodnocení za celý týden, jo. Třeba když jsme byli v divadle, tak že to se jim líbilo nebo v angličtině dělali to a to, jo. Že to není jenom ty úkoly, co já jim zadám. Ale ty úkoly, co jim zadám, tak vlastně když mají ta cvičení psát, tak já jim na to během té hodiny, během toho dopoledne musím dát čas. Takže my vlastně třeba kousek té vyučovací hodiny, jako, děláme tu češtinu, děláme, já nevím, půl nebo třičtvrtě vyučovací hodiny něco dohromady, co potřebuji procvičit s nima učivo nebo třeba napsat diktát, jo a pak já jim dám deset minut nebo čtvrt hodinky a já řeknu tak, a pracujte si na těch úkolech. A to oni už si vyberou, jo, že mají češtinu, ale klidně si jdou dělat úkoly z matematiky. A za ten týden když to mají, tak potom vlastně za to dostávají body a každý

ten rok, to máme jinak motivované. Třeba máme Pipi dlouhou punčochu, takže když získaly určitý počet bodů, tak měli dlouhou pruhovanou punčochu, vzaly si kolíček a vždycky posunuly o ten proužek dál jo, takže vždycky je to nějak motivované. A jako nejradši, nejvíc to baví úplně ty menší děti. Třeba ty prvňáky, druháky.“

Ještě bych se chtěla zeptat, jak spolupracujete s rodiči? Jestli jako vnímáte nějakou aktivitu ze stran rodičů.

„No, víc v těch nižších třídách, jo. Ony taky v té první nebo druhé třídě ty maminky, většinou jsou doma. Protože většinou mají ještě nějakého toho malého sourozence, jo, tak jsou na mateřské, takže když v té první třídě jsme měli různé nějaké aktivity a říkáme rodičům, přijďte se podívat, tak oni fakt když můžou, tak přijdou. Nebo když jsem chtěla nebo potřebovala jsem pomoci jo, s něčím třeba zorganizovat, tak jako pokud můžou, tak jdou. Jako celkem si myslím, že jsou aktivní. Nebo když adventní věnce dělaly, tak říkáme, rodiče přijďte pomoci těm dětem. Spíš je to teda u těch malých, ale přijdou.“

A třeba s třídními schůzkami? To můžete porovnat i ve vyšších ročnících. Chodí nebo spíše nechodí?

„Když je třídní schůzka, tak když někdo nepřijde, tak má buď náhradní termín, a nebo se fakt omluví, proč nemůže a domluví si třeba i s jinou maminkou, že ona mi to řekne všechno. Jo, a nebo potom za mnou přijdou někdy jindy, v jiný termín. Když jsou hovorové hodiny, tak jako je dobré, když chodí ty rodiče i ty děti. A to chodí k tomu učiteli jednotlivě jo. My to děláme, že ostatní čekají na chodbě a já to dělám tak, že mi vždycky napíší, kdo chce přijít a kdy asi jo. Protože když my máme třeba, já nevím, od čtyř do sedmi, tak pak mi všichni přijdou ve čtyři a na někoho se dostane až v půl sedmý. Takže děláme vždycky takový pořadník, kdy asi tak mají přijít. A zase, čím nižší třída, tak chodili i na ty hovorové hodiny všichni. Potom když zjistili tady postupně, že třeba ty hovorové hodiny, že třeba nepotřebují zrovna něco řešit, tak ale je pravda, že vždycky se mi třeba mejlem ozvou, paní učitelko, já nic nepotřebuju, jestli vy potřebujete, dejte vědět a my přijdeme, ale já nic nepotřebuju, tak bych tentokrát nepřišla. A když teda jo, byla bych ráda, abyste přišla, tak okamžitě přiběhnou. A když mi řeknou, že se mnou někdo potřebuje mluvit, tak se prostě domluvíme kdykoli, jo. Takže záleží to na té domluvě. A chodí třeba maminky a ptají se, že tak co, minulý týden něco provedl, tento týden je klid a já říkám jo, kdyby něco, tak bych vám dala vědět.“

Mě by zajímal váš pohled na vývojovou psychologii, jestli si myslíte, že je důležitá pro pedagogy. Nebo konkrétně pro vás, při práci s těmi dětmi.

„Já si myslím, že určitě. Protože ty dětičky, když si třeba vezmete, že něco jako provedou, tak vlastně kolikrát vidíte, že to není schválně, ale jenom protože neví. Takže jako je to důležitý vědět jak ty děti, co v které té fázi, jo, jak se vyvíjejí a tady to. Protože tak jak vy doma jo, nějakýmu dítěti, jak vlastně ty děti vychováváte, tak tady je to úplně stejný. Třeba když tady ty děti, prvňáci nebo druhách jakoby něco vyvedou, co nemají, tak to je tytyty, vysvětlíme si to, víš, ale mě by to mrzelo, kdybys mi to tajil. Radši když něco uděláš, řekni mi to hnedka, v čas, to se spraví, všechno se dá jako opravit nebo vylepšit, ale když potom to budeš tajit, budeš lhát, tak mě to bude teda hrozně mrzet. No, tak asi jako ta mamka s těma děčkama. Ony ty dětičky jsou potom takoví víc v pohodě. Ony za váma pak chodí, všechno vám povídají. A taky je pochválit, když se teda snaží a oni ví, že nějaká ta odezva je. A když teda tytyty, tak se udělá tytyty, ale oni zase rozumí a ví, že když si to ty tytyty zaslouží, tak jako to berou, jo. Ví, že je to spravedlivý. Když třeba začnou brečet a neví a co a proč, tak se jim to vysvětlím a je to.“

Čímž narážíme na tu komunikaci, takže volíte spíše jako prostředek té komunikace vysvětlování těm dětem, jo. No a máte mimo toho ještě nějaké jiné nástroje té komunikace, co se vám třeba osvědčilo místo toho dát třeba dětem nějaký zákaz a tak?

„Tak třeba jako co by oni pro to udělaly, jo. A třeba jsem teďka říkala před vysvědčením. Šarlotka tam zase neměla nějakou úlohu a říkám, prosím tebe, tak mi řekni, co pro to už můžeme udělat teda. Tak, já jsem ti řekla, ať si to zapíšeš, napsala jsem to do povinnostníku, v úkolníčku to máš, jo, teď jsem vyjmenovala, co jsme pro to ve škole všechno udělali, protože služba, která zapisuje ty úlohy ve třídě, aby to pořád viselo, že když zrovna někdo si něco zapomene zapsat, tak aby se teda mohly podívat, co má za úlohu. Tak a teď, co ty doma. No, tak já mám otevřít ten úkolníček, a já říkám, jasně, jako zapomeneš, že máš úlohu, máš jiné myšlenky, ale přijdu domů, otevřu ten úkolníček a mám to tam. Tak na to kouknu a udělám tu úlohu. No jo, když já jsem ten úkolníček neotevřela. Takže spíš tak.“

PŘÍLOHA P IV: ROZHOVOR S ŽÁKEM Z DALTONSKÉ ŠKOLY

Ty chodíš na základní školu daltonskou, mohla bys mi říci, co to vlastně znamená?

„Daltonská, že vlastně máme daltony a většina škol je nemá.“

A co to jsou ty daltony, kdybys mi to měla nějak popsat.

„Daltony jsou vlastně věci, že nám paní učitelka třeba dá v pracovním sešitě nějaké úkoly a potom je vyhodnocuje bodama a ty body sbíráme a potom na konci roku máme nějaké vyhodnocení a tak.“

A baví tě dělat tyhle úkoly?

„No, někdy aji jo.“

A spolupracujete třeba se spolužáky mezi sebou? Nebo je plníte individuálně?

„No, máme být většinou dohromady, protože máme potom lepší práci a za ni dostaneme aji víc bodů. Takže je to pro nás lepší.“

No, a kdybys měla popsat nějaký klasický den v tvé škole, tak jak probíhá?

„Tak přijdeme do školy, pozdravíme se s paní učitelkou, potom se pobavíme s holkama, jako o tom, co jsme zažily a tak. Pak se učím, máme i přestávky a potom odcházíme dom po skupinkách, a to se bavíme, co jsme ten den dělali, co se nám líbilo ten den, co ne a tak.“

A co tě tady na té škole baví?

„Tak mě baví hodně výtvarka, hodně hudebka, tělák a přestávka. A tak přestávka baví asi každého a nějaké ty daltony taky.“

A naopak je něco co Tě opravdu nebaví?

„No tak, možná bych někdy vyškrtla nějaký pubertáky, který nás pořád otravují a tak. A no, někdy takový učení, co mě nebaví. Ale potom když to umíme a děláme si z toho srandu, tak je to fajn a je sranda.“

A pokud bys měla vyjmenovat nějakých pět pomůcek, které ve škole nejčastěji používáš, využíváš, jaké by to byly?

„No tak používáme asi nejčastěji pera, protože si všechno zapisujeme, používáme učebnice, hodně pracovní sešity na daltony. K tomu my máme jako speciální sešit.“

A mě by ještě zajímalo, pokud přijdeš domů, tak jestli s rodiči mluvíš o tom, co jste dělali ve škole, jestli se i tebe na to ptají, jak se Ti dařilo ve škole?

„No tak to moji rodiče nejsou doma, to chodím na kroužky, ale až se vrátím z kroužku, tak tam teda jsou a to se hodně bavíme, co mě bavilo a co ne.“

A co prospěch, řeší s tebou i známky?

„Aji jo, ale nezlobí se, když mám něco špatného, protože říkají, že ta známka není život, ale vidí, že se snažím. A že se učím a tak.“

No a poslední otázka, pak už tě nebudu trápit je, jestli když ti paní učitelka zadá nějaký úkol, tak jestli tomu úkolu rozumíš, jestli je to pro tebe srozumitelné nebo jestli se ještě ptáš spolužáků nebo konkrétně jí, co máš dělat?

„No tak většinou to pochopím, ale někdy se stane, že to třeba nepochopím nebo tak.“

A to se potom obracíš na paní učitelku nebo spolužáky?

„No tak spíš na tu paní učitelku.“

PŘÍLOHA P V: ROZHOVOR S PEDAGOGEM Z WALDORFSKÉ ŠKOLY

Já bych se chtěla zeptat, proč jste si vybrala tuto alternativní školu, tedy waldorfskou, co vás nadchlo?

„Nadchl mě způsob přístupu k dětem a způsob těch předmětů, které se tady učí, jak se učí. Potkala jsem se s touto pedagogikou na vysoké škole a vlastně jsem v klasické škole nikdy nepracovala.“

A jak jste se přímo sem dostala, bylo to tedy na základě té idey z vysoké školy, tak jste věděla, že chcete ihned do waldorfské školy?

„Já jsem nejdříve chtěla dát děti, a když se moje děti chytaly do školy, když jsem je měla malé, tak jsem objevila eurytmii jako umění a začala jsem se mu věnovat. To znamená, já jsem do školy nastupovala později, než třeba moje první dítě, ale s tím, že už jsem sem šla jako učitelka eurytmie, ale to jsem musela nejdřív vystudovat. Takže já jsem poznala waldorfskou pedagogiku, potom jsem chtěla, i s manželem jsme chtěli, aby sem potom chodily naše děti a chtěla jsem se věnovat eurytmii, takže jsem ji studovala a potom jsem šla sem eurytmii učit. Nikdy jsem nepracovala jako třídní učitelka a vlastně moje dítě sem nastoupilo, když jsem ještě byla na mateřské. Byla jsem ve školce chvíli a pak jsem šla sem.“

A ta školka, tak ta byla klasická?

„Ta byla klasická, no.“

A ještě se zeptám na tu eurytmii, tak tu jste musela mít, tu jste měla v rámci nějakého kurzu nebo na to je vyloženo škola?

„No, tím, že je to předmět, který se učí pouze na waldorfské škole, tak u nás v republice neexistují eurytmické školy. A teda ty školy, to jsou různě ve světě, takže ten, kdo na waldorfské škole se učí eurytmii, tak to musí vystudovat většinou v zahraničí, ale nám se podařilo dostat sem lektory. To znamená, že my jsme jezdili jenom do Prahy z celé republiky a ti lektoři jezdili za námi a pracovali vlastně s námi tam. Takže já jsem to vystudovala při Norimberské škole, kde bylo to studium, ale zároveň to bylo studium při zaměstnání. To znamená, že jsem měla zkrácený úvazek, jezdila jsem na víkendy, přes letní soustředění, ale i pátky a to studium vlastně nějaký čas trvalo a potom, jakmile to bylo hotové, tak máme osvědčení. Ale vlastně že to osvědčení je z Norimberské eurytmické školy, tak jakoby naši zákonodárci to nějak, jako neuznávají. Takže jsme vystudovaná učitelka prvního stup-

ně a mám specializaci na tenhle ten předmět, který se učí jenom na waldorfských školách, ale v republice žádná taková škola není. To znamená, mám nějaký diplom v němčině, ale který jako pro naše zákony nemá výpovědní hodnotu, ale pro waldorfské školy ano, protože kdo by měl učit tenhle předmět, že.“

Pak se zeptám, vy jste se tedy setkala s waldorfskou pedagogikou už na vysoké škole, tak dokážete potvrdit, že ty principy waldorfské školy fungují i teda v praxi?

„Ano.“

A vy máte jak dlouhou tu praxi nebo kolik let se tomu věnujete?

„Já jsem vlastně ve škole dvanáct, třináct let.“

A když jste tady takovou dobu, tak máte určitě dostatečné zkušenosti. Co byste tedy jako vytkla té waldorfské škole? Že co byste třeba vy změnila ze svého pohledu?

„Tak waldorfské škole, pro mě to je waldorfská pedagogika, tomu bych nevytkla nic, co bych jako teď si řekla, že je to to, co bych měla nějak přečkat a to ostatní se mi líbí. Tomu směru bych nevytkla nic, pokud ho naplňují lidé, kteří žijí v ideách, ve kterých ta škola vznikla a zároveň myslí na to, že ta pedagogika vznikla před sto lety a zase společnost se někam posouvá. To znamená, že taky ten člověk se vyvíjí a pracuje na sobě, takže není v těch starých dogmatech, která jsou jako vzniklá, že to funguje a že jsou jako dogmatictí, ale že jsou otevření novým věcem. Zároveň ale naplňují vlastně to, proč my tady jsme, nebo co teda tu školu dělá školou, tak tam bych nevytkla nic.“

Takže s těmi ideami waldorfské pedagogiky se ztotožňujete.

„No, jo jo, to jo.“

A vy pozorujete nějaké odlišnosti dětí, kteří teda studují na waldorfské škole?

„No, to je právě to, že já jsem nikdy nebyla na klasické škole. Mám domněnku, že to srovnání nějaké je, ale ve chvíli, kdy člověk je tady, tak nemůže říct.“

A teď třeba nemyslím konkrétně tu tradiční školu, ale pak když třeba se podíváte okolo, tak určitě třeba vaše děti, co mají kamarády, kteří navštěvují tu tradiční školu, jo. Nebo třeba nějaké vaše kamarádky, co mají děti.

„No, já mám dvě dospělé děti, obě prošly tou waldorfskou školou, máme tady různé děti, kteří s tou školou prošly a třeba se nám i vrací a to porovnání mám právě od vrstevníků nebo vlastně od blízkých, od přátel. Takže já beru odpověď na tuto otázku hodně z odstupu už. A osobní mám i jako zkušenosti od kolegů, kteří mají také děti a to okolí a porovnáváme to, tak vnímám to, že naše děti, co projdou školou waldorfskou, jsou komunikativní, hodně jsou otevřené, hodně jednají jako přímo. Pokud něco si myslí nebo něco nějak vní-

mají, tak se to snaží sdělit, jako nenechávat si to pro sebe. Jako je to pro ně jiné, že se víc ty věci řeší a vlastně snaží se o nějakou, jednak komunikaci, jednak spolupráci. Hodně našich dětí od nás, vlastně absolventi, chodí na humanitně zaměřená a buď teda to jsou gymnázia nebo jsou to nějaké školy buď umělecké, nebo zaměřené na, jako v humanitních směrech. Jak jste to tady slyšela od děcek, že to je přeci normální, že si pomáháme. A to je, to já vidím jako gró té školy. Že to jsou pro mě ty ideje, kterým si myslím, že jsme věrní a které se snažíme v těch dětech pěstovat a že to ty děti opravdu rozvíjejí velice a že to pak hodně žije. A můj ale názor je, že vlastně jakoukoliv školu, jakékoliv vzdělávání, že když tam dělají lidé, když to naplňují lidé, takže si to nemyslím a nikdy jsem si to nemyslela, ani po těch dvanácti letech tady, si to myslím pořád stejně, že je úplně jedno, kam ty děcka chodí do školy, jestli chodí prostě třeba do klasické nebo tady k nám nebo někam jinam, že pokud je dobrý, pokud se potkají s dobrýma učitelama, protože ten člověk to má nějak, má nějaký přístup k životu a v těch dětech se snaží něco vypěstovat, někam je vést, tak pro mě je to prostě o těch lidech, kteří ty dětmi formují. Takže já si nemyslím, že je to hlavně o té pedagogice, nicméně my máme ještě něco, čemu chceme teda dostat. Tak je to takové silnější, že opravdu třeba náhled učitele waldorfského na dítě, jako na duchovní bytost nebo na bytost, která není jen prostě fyzická, ale má ještě nějaké jiné články, vyšší. Takže tímhle tím my se zabýváme. Takže to беру jako, že to je něco dalšího a neříkám ale tím, že se tím někdo jiný, kdo učí na jiné škole, nezabývá, že tenhle náhled na člověka, jako na celistvou bytost nějakou, nemá. Takže pro mě to je opravdu jenom, že my to tady takhle máme, tak se k tomu přiznáváme, že to je pro nás. Že děti jsou pro nás bytosti, kterým my jsme průvodci a oni sem přišli a mají něco za úkol a naším úkolem je rozpoznat to, co to je za bytosti, pomoci jim v tom rozvoji a ne teda je nějak jako brzdit, a nebo jim něco klást.“

Ono je to asi i hodně o rodičích, takže já se rovnou zeptám, jestli vnímáte nějakou spolupráci, jestli se zajímají o ty děti.

„No, naše škola na tom stojí. Naše škola stojí na spolupráci rodič, žák, učitel. To je základ.“

A nějaké ty třídní schůzky, tak klasické tady nejsou, že.

„Klasické určitě ne, protože my máme třídní schůzky každý měsíc. A hodně jsou ty třídní schůzky na prvním stupni o tvoření slavností. To znamená, každá třída žije ještě něčím, protože to je společenství, společenství má společné zážitky, takže má třeba nějaký zážitek tý slavností, co se snažíme prožít ten běh toho roku, ale aby ho děti teda zažily s tou kvalitou, kterou tam jako dospělí, kteří se tím zabýváme, tak vnímáme. To znamená michaelas-

ká doba je pro nás nějaká, je to o překonání strachu, je to o té odvaze, tak malé děti mají nějakou cestu, po tmě někam, jo, stezku odvahy. Velcí třeba projdou noční pochod lesem, že prostě někde vyjdou a přijdou ke škole. Je to opravdu i o tom to dokázat teda, noční pochod několikakilometrově lesem. Že to není, že by se válely, ale je to o tom, že to musí zvládnout. A stejně tak jsou jiné slavnosti během roku. Třeba zmíním masopust. Každá ta slavnost má něco v sobě a něco, co se s těmi dětmi snažíme žít. Ale jinak to žijeme v první třídě a jinak s těmi staršími. A s tím pomáhají rodiče. Takže slavnost třídy netáhne učitel. Vlastně když děcka šesté třídy mají středověkou slavnost, protože se učí o určitém období a s nima, aby to zažily, tak na rodičích je, aby domluvili hrad, kde budou celý víkend, ta třída. Pomohly s tím, aby měly nějaké dobové oblečení, vymyslí tam nějaké aktivity a ta třída prožije středověkou slavnost se vším všudy. Včetně třeba hostiny, kde jedí něco rukama, protože to tak bylo tehdy a vlastně mají ten zážitek.“

Ještě se vás zeptám na váš názor, jaký je na znalost vývojové psychologie. Všeobecně pro pedagogy. Jestli si myslíte, že je to důležité nebo to nemá takový vliv.

„No, jakože já když jsem studovala, tak to už je mnoho let, tak pro mě to tehdy mělo velký význam. Já jsem tehdy studovala střední pedagogickou školu, kde teda jsem psychologii měla už na střední škole, kde jsem maturovala a potom na vysoké. A mnohokrát jsem zpětně říkala, že to pro mě bylo velice cenné, ta vývojová psychologie, jako tyhle ty znalosti. Na druhou stranu, teďka my čerpáme, jako učitelé, co na sobě pracujeme, tak třeba čteme literaturu, která směřuje k waldorfské pedagogice a je třeba i zaměřená na vývojové fáze. Takže je vlastně kniha vývojové fáze dítěte, ale ta už je, ještě s tím duchovním, s tou nadstavbou nebo ještě s něčím. Takže samozřejmě, že je pro mě lepší se v tom orientovat, když se s tím setkávám v nějaké formě od střední školy a nedokážu srovnat, jak bych se v tom cítila, když bych přišla až tady k tomu všemu a předtím měla, třeba, já nevím, jiné vzdělání prostě. Jako mě osobně, to přišlo vždy důležité.“

A ještě se zeptám z hlediska komunikace, jestli máte nějaké figle, jak s těmi dětmi komunikovat, aby ta komunikace opravdu byla kvalitní, efektivní, aby ty děcka byly schopny rozumět.

„No, já si myslím, že ano. Když řeknu stručně, tak ano. Ale teď se vrátím k té otázce, jak jste měla předtím, co bych změnila, tak pro mě je třeba teď zrovna hodně těžké, že vlastně řešíme tady hlučnost. Ve škole. A řešíme to, že ty děti jsou hodně takoví, tak jako, že mají tu volnost v sobě nastavenou úplně jinak, než jak to bylo před pár lety, když třeba waldorfské školy začínaly. Samozřejmě, že úplně jinak, než když my jsme byli ve školách a úplně

byl jiný systém celkově, ve společnosti. To je naprosto nesrovnatelné. Ale že se to hodně posouvá, vlastně základní literaturu pro pedagogy, pro rodiče říká, výchova ke svobodě. Ale svoboda. Co si pod tím kdo představí. Svoboda není dělat si, co chci. Ale vlastně k té vaší otázce, jak pomáhají rodiče, tak je velmi těžké ty děti uchopit tak, jak my s nimi pracujeme, ve chvíli, kdy oni z domu nemají nastavené hranice a když my tady ty hranice dáváme, protože svoboda není o bezhraničním nějakým chováním, tak když my jim tady dáváme, tak to pak nějak naráží a oni se najednou nemůžou nějak najít, protože doma to tak nemají. A toto třeba já vnímám jako obtíž, ale to vůbec nesouvisí s waldorfskou pedagogikou. To souvisí pro mě spíš s tím, jak je nastavená společnost, v čem ty děti žijí, protože my je tady opečováváme. Proto oni vám tady řeknou, zapálíme si svíčku, přijde průpověď, pomáháme si, to je přeci normální a pak oni vyjdou ven a prostě jedou tím trolejbusem domů a tam nějak fungují a všechno to co zažívají, tak je vlastně trošičku jinde, než jsme tady my. Vlastně pak ty děti mají za úkol se v tom najít a ono v jejich věku. Takže já to beru, jako že jsme jejich průvodci, ale prostě hodně záleží, základ je rodina. Takže my tady nic jako nenačarujeme, pokud oni nemají základy slušného chování a prostě respektu a tak dále. A když vezmu náš přístup k dětem, tak my hodně o věcech mluvíme, hodně vlastně je vybízíme k tomu, aby se na to oni nějak podívaly. To znamená, třeba dneska děcka plnily třeba nějaký úkol samostatně a my se pak zeptáme, jak to vidíš, splnil jsi ten úkol, podařilo se ti to, našel sis tam nějaké chyby, víš o těch chybách, jak bys to příště udělal jinak. Tohle je podle mě důležité. To znamená, hodně používáme sebehodnocení a ty děcka k tomu vedeme, aby dokázaly se vlastně na to podívat. Nejde o to, že splní úkol bez chyb. O to nejde. Jsem ve škole, kde se učíme. Ale jsem schopný vidět tu chybu, jsem schopný to příště zkusit neudělat. To je to důležité, jo. A vlastně když něco udělají, co se týká chování, tak vlastně s tím žákem mluvím. No a mnohdy některé od nějakého toho hloupého chování odradí už to, že pak bude muset trávit nějaký čas se mnou a nebo tam s výchovným poradcem a bude se muset prostě postavit k tomu, co teda vymyslel a proved. Takže oni si to někdy rozmyslí, jestli se jim chce, prostě potom ještě po vyučování nějak to tady vysvětlit nebo sepisovat slohové práce na téma, proč není dobré běhat po chodbách a tak dále.“

Takže žádné zákazy a příkazy nepoužíváte.

„To ne, to tady není, ale samozřejmě potom, to není, na čem bychom stavěli, ale vlastně ve chvíli, kdy žák má nějaké potíže a dojde k tomu, že má třeba napomenutí třídního učitele, tak jako pro nás to není to, co by ho mělo změnit. To je prostě čistě jenom záležitost, které musíme dostát, že když někdo dělá nepatřičnosti, tak není možné, aby to vypadalo, jako že

se nic neděje a jen jsme mu desetkrát domluvili. To fakt nejde, ale nemyslíme si, že to je to, co ho vychová nebo někam posune.“

PŘÍLOHA P VI: ROZHOVOR S ŽÁKEM Z WALDORFSKÉ ŠKOLY

Ty navštěvuješ waldorfskou školu, můžeš mi říci, co to vlastně znamená ta waldorfská?

„To je v podstatě škola hrou. Tam třeba se učíme, třeba je to pomalejší než v normální škole, ale je to takový příjemný, není to tak natlačený na sebe, abychom vše stihli hned teď, jako máme čas. Já nevím, my děláme třeba rytmické cvičení, aby nám to pomohlo, že tam dáváme tu energii do toho psaní a do počítání a podobně, takže třeba skáčeme a tleskáme a jako máme to takový, jakoby prostě zábavný to vyučování.“

No, a když je teda zábavný, tak se zeptám, opravdu vás baví tady to, těšíš se na tu výuku?

„No, jak kdy, jako. Některý věci jsou zábavný a do některých se nám až tak nechce.“

No, a kdybys mi měl popsat den, tak co děláš běžně ve škole, jak to vlastně probíhá tady a funguje ta organizace dne?

„No tak prvně se začíná s průpovědí, to se zapálí i svíčka, teďka třeba děláme, že se jeden vylosuje a jeden zapaluje a všichni napíšou jeho dobrý skutky a potom se to přečte. A potom teda začneme ty rytmický části, kde luskáme, tleskáme a různé. A děláme třeba takový to, jak to na sebe navazuje a děláme jakoby kánon a vychází z toho jako že nějaký takový dobrý rytmus prostě. Potom začnem psát a počítat. Teďka tam máme epochu češtiny, že se tam učíme přímou řeč a podnět a přísudek. Potom, teďka máme ve třídě asistenta, jako Adama a ten jakože umí žonglovat a ten to vlastně učí celou třídu, takže to máme potom, jako ale obden, né každý den a on nás to jako učí a tohle nás hrozně baví a my se v tom třeba ají zlepšujeme a tak. No a když uděláme ty povinný věci, tak potom třída deset nebo patnáct minut, tak má paní učitelka takovou knížku, teďkon nevím jakou, ale, a tak z ní pak začne číst. My si u toho můžeme malovat, plést nebo háčkovat. No a potom je vlastně ta hlavní přestávka a v létě to vlastně máme tak, že jdeme na celou přestávku, co nám trvá půl hodiny, tak v létě to máme, že chodíme teda na celou přestávku ven a že se tam docela ají těšíme a když je nepříjemně, tak jsme tam tak patnáct, dvacet někdy ají deset minut.“

A všichni chodíte?

„Jojo, celá škola. Ale někteří se schovávají třeba na záchodech. Ale teďka ani už moc ne. Hlavně ty malý ročníky to dělaj. A potom to máme rozdělený, jo, že třeba v pondělí máme dvě hodiny pracovek, potom máme volnou hodinu, jo, kdy si můžem dělat co chceme. Nebo jako musí o být v řádu a můžeme i jít, jako druhý stupeň může jít i do školního klubu

a volný hodiny mají jenom druhý stupeň a pátá třída a tak že tam si můžeme hrát, jít ven. A v pondělí máme potom jazyky, po té volné hodině. „V úterý po tom hlavním vyučování máme češtinu a přírodopisný seminář. To máme zahrádku. To je rozdělený, že máme třeba půlku hodiny venku a pak jsme vevnitř a to si pak zapisujeme, co jsme třeba pozorovali. A ještě si píšeme takový deník, jako meteorologický, kam si zapisujeme každý ráno jaká je teplota, jaký jsou oblaka a prostě tak různě. A třeba každé při tom pozorování si vybere nějakou část té zahrádky. Já třeba sleduju takovou tújku, která je vysoká nějakých čtyři nebo pět metrů.“

A pak se podělíte s ostatními o své poznatky?

„Jojo, tak to je. Že si to zapíšeme všechno a pak to přečteme. Potom po té češtině a přírodopisu máme jazyky. No a pak ve středu, to máme zase epochu, to je to samý. Většinou to bývá to hlavní, co nám paní učitelka jako vybere. To jsmě měli teď zase epochu Říma, starého, potom budeme mít teda geometrii a potom zeměpis. A třeba na matiku to máme tak, že si poskládáme lavice vlastně dohromady, že si čtveřice vezme dvě lavice a paní učitelka to vybere tak, abychom si jako mohli pomáhat a abychom se vlastně od sebe naučili. No a ve středu po té epoše máme eurytmii, což je takové, jako takový speciální vyučování. A tam třeba jdeme do kruhu a v podstatě zkusíme takové věci s hůlkami a my se ponořujeme do své fantazie a v hudbě to děláme, že nám hraje Boženka na klavír, to je taková maminka tady od někoho, třeba děláme takový harmonický útvar, jako třeba osmičku nebo takové hvězdice zajímavé, takový formy prostě jako. A potom máme teda volnou hodinu, jako v pondělí a potom máme dvě hodiny, buďto, kluci dvě hodiny tělocvik a holky jenom hodinu tělocvik. Ty ho mají ještě ráno, aby to jako vyšlo na dvě hodiny každý. Ve čtvrtek to je zase epocha, to je stejný, potom máme dvě hodiny výtvarky a tam máme takový různý, že se učíme stínovat, všichni malujeme tužkou, nebo jsme měli hodně to, že jsme malovali akvarelem a teďka jsme se učili minulou hodinu, jako výtvarky šrámkovat a teďka děláme takový to stínování, že máme návrh na úvod takový knihy kam si zakládáme listy tady z toho. Potom máme tu volnou hodinu, potom máme jazyky, angličtinu a němčinu, po té hodině máme to, hudební výchovu a tam se učíme teďka, tam zpíváme masopustní písničku. Jako že se učíme a tam různě hrajeme třeba že na violllončelo, jinak všichni hrajou na flétny, ale jako že třeba na tenorky, na altky, na sopránky a na housle tam třeba aji hrají. A Bětko zahraje někdy i na hoboj.“

A to se učíte přímo v té hodině hrát na ty nástroje? Nebo to umíte?

„No, někdo to umí, někdo chodí do kroužku a někdo se učí. Jako že na ty flétny se většinou učíme v té hodině, ale třeba na to violonchelo, housle nebo hoboje, to ne. A na konci si vždycky všichni zazpíváme, jako, to máme začáteční písničku a konečnou prostě. Na začátku, abysme se rozezpívali. Pak je nepovínej předmět orchestr, kam chodí děcka z družiny a druhého stupně no a tam se prostě hraje, že tam jsou ty děcka co právě hrajou na nějaký ten výjimečnější nástroj, jakože chodí do nějaké té hudebky a tak a tam je to taky takový, jako že si tam tvoříme společnou hudbu a potom když máme třeba měsíční slavnost, to znamená, že se jednou za měsíc potkáme celá škola v jídelně a tam si předvádíme, každá třída co děláme v tom vyučování a tak tam se něco i zahraje, že je to takový společný hraní. V pátek zase máme epochu, potom máme češtinu a matematiku a tam děláme odmocniny no a někdo se v tom vyzná a někdo ještě moc ne, no a potřebuje trochu pomoci.“

A pomáháte si i navzájem?

„Jo, to je samozřejmý. Paní učitelka někdy řekne, ať si jako ti co to umí, ať to naučí ty ostatní. Že dá do dvojce toho, kdo to umí a toho, kdo to neumí. Takže to je samozřejmý si u nás pomáhat. Potom máme vlastně angličtinu a němčinu. A ještě máme každý den ráno tady zpívání, že se tam setkáme celá škola a vždycky jakoby každý týden má nějaká třída to zpívání a tam si vlastně jako všichni uděláme, já nevím, pět minut, že si tam zazpíváme nějakou písničku a že se tam jako tak potkáme všichni. To je tak kolem osmé hodiny.“

A když jsi mi takhle popsal obsáhlý týden, tak co tě tak v té škole nejvíce baví? Když si tak vzpomeneš, tak první věc, co tě napadne?

„Tělocvik. A vyřezávání. To se v pracovkách taky dělíme na dvě skupiny a vlastně se střídáme po měsíci, kdy jedna skupina má vlastně s paní učitelkou dřevořezbu, kde třeba teďka zrovna vyřezáváme ptáčka a zase ta druhá polovina, teďka zrovna šije zvířátka a pak se to zase vystřídá po měsíci a jako aby to bylo spravedlivý, tak to tak vychází. Buďto tedy šijeme nebo pleteme a nebo máme tu dřevořezbu.“

A naopak, kdybyste něco mohli změnit, tak co by to bylo?

„No, já nevím, tak všude je něco. Ale někdy mě třeba trochu nebaví čeština, protože mi moc nejde, ale jakože, prostě zase, učíme se to. Někdy mě štvě to chození ven pořád. Ale možná někdy taky to chování tříd k ostatním, prostě že mě taky někdo pořád štvě z devátý a někdy i z naší třídy.“

A ještě mi řekněte, kdybyste měli vyjmenovat třeba nějakých pět pomůcek, které nejčastěji tady využíváte, tak které by to byly?

„Tak pero, dláto v té dřevořezbě a potom třeba taky jehla a špendlíky a třeba taky hodně pastelky, protože si ten sešit hodně vytváříme sami, protože nemáme učebnice.“

Jako ten epochální?

„Ano. A to si můžeme tvořit, jak chceme, jen to musí mít smysl toho zápisu. A dřív jsme to měli hodně tak, že jsme opisovali z té tabule, ale teď už paní učitelka to třeba napíše na tu tabuli, jakože nejdřív nám to povykládá, pak to napíše na tu tabuli a pak nám vlastně řekne, ať si to přečteme. Ale že by byla ráda, abychom si to sami ztvárnili a napsali si to tam, jak chceme. Takže některý dětska, co to nezvládaj, si to opisují. Ale zase jako se snaží prostě. A ti co to zvládaj, tak si vlastně tvoří sami ten zápis.“

Když jsme u těch učitelů, tak rozumíte tomu výkladu nebo nějakému úkolu, co vám učitel zadá? Nebo se musíte doptávat?

„Já si myslím, že v podstatě tak 95 procent ano a těch pět procent je, když neposloucháme někdy. Jo, že se prostě zapovídáme, ale někdy když se stane, že to nechápem ještě, když třeba probíráme tu novou látku, tak s eptáme, ale na druhej pokus se to většinou povede.“

A úplně poslední otázka, pak už tě nebudu trápit je, tak třeba když přijdete ze školy, zajímá se doma někdo, jak bylo ve škole, co jste dělali?

„Jo, táta i mamka se pořád ptají, jak bylo ve škole, takže jim povykládám, co dneska bylo, jak se mi dařilo.,,

PŘÍLOHA P VII: ROZHOVOR S PEDAGOGEM MONTESSORI ŠKOLY

Moje první otázka by byla, čím vás zaujala tato vybraná alternativní škola?

„Hlavně pomůckami, já jsem jenom chtěla říct, my nejsme celá škola, my máme jenom tady tu sekci. Takže hlavně ty pomůcky a i to, že k těm dětem opravdu můžete přistupovat individuálně. Ty děcka, která jsou nadané, tak nemusí vybarvovat kytičky, kolečka, ale mohou se dále rozvíjet a naopak ty slabé děcka, která jsou pomalejší, tak ten systém je úžasný na pochopení. Třeba matika, tak tam jsou jednotlivé řády, nebo i v té češtině, jo.“

A jak jste se k tomu dostala, k tomuto přístupu?

„Nás oslovili rodiče, kteří tenkrát, kdy kolegyně zakládala školku, tak chtěli pokračovat dál. Takže nás oslovili a protože jsem měla, mám kluky dvojčata, taky to s nima nebylo tenkrát jednoduché, tak proto jsme se na to dali. My jsme jako nic nového nebudovali. Máme to tady spíš jako prvky montessori, jo. Ale úplně montessori, jako soukromá škola, tak to nejsme.“

A musela jste splnit nějakou speciální školu?

„Ano. My jsme rok jezdili do Prahy na montessori kurz, což bylo zakončeno normálně zkouškama.“

A máte tedy nějaký certifikát.

„Ano, máme certifikát. Tady visí.“

A rovnou se zeptám, když porovnáte ta ideová východiska té školy, tak můžete opravdu potvrdit z vaší praxe, že fungují u dětí, co navštěvují vaši školu?

„Tak to bez debat. Vždycky vám bude platit, že když k těm děckám budete přistupovat s respektem, tak se vám to vždycky vrátí. Na druhou stranu to dítě si nesmí plést respekt a anarchii. Jo, ono ve chvíli, prostě někdy lidi mají pocit, že v montessori si děcka dělají, co chtějí a ono to tak není. Naopak, máme přesný řád a ty děcka mají plány a dělají přesně nějakým způsobem. Naopak bych řekla, že tady toho musejí zvládnout podstatně mnohem víc, než děcka v běžné třídě. Takže určitě ano.“

A máte něco, co byste vytkla tomuto přístupu?

„To se nedá říct, jako vytkla. To ne, ale z mojeho pohledu, když k tomu Maria Montessori přistupovala, v tom devatenáctém století, tak ty děcka byly jiné. A v tomhle my jsme se vlastně rozešli s tom soukromou školou, když jsme na to narazili, že oni striktně dodržují

vše. Takže my si myslíme a taky k tomu přistupujeme z pohledu třeba děti versus hračky, jo. Já si prostě myslím, že děcka ve školce by si určitě hrát měli, jo. Vždycky ty hračky by tam podle mě být měli, tohle mi prostě na dnešní dobu, jasně dříve ty hračky nebyly, děti byly chudé a neměli nic, ale když se podíváte v dnešní době, tak já si myslím, že těm dětem v určitém období ta hra chybí. To je jediné v čem nesouhlasím. Potom teda třeba ty pohádky, s tím jsme se teda taky neztotožnila. Myslím si, že ty příběhy, mnohdy v podstatě ze života, že by tam měly být. A i pohádky jako takové by tam měl být. A já teda navíc mám kamarádku, která tu montessori studovala v Americe a říkala, že ona se s tím nikdy úplně tak nesešla, co se týče těch pohádek, jo. Že to je jen u nás jakoby, jo.“

Ještě se zeptám, když porovnáte děti, které vyjdou školu u vás s dětma, co máte porovnání tady naproti na tradiční škole, vidíte nějaké rozdíly u těch dětí.

„Jako já si myslím, že to jsou úplně normální děcka jako jiné, dělají průšvihy úplně stejně, jako jiné, ale v čem bych viděla rozdíl, tak jsou určitě daleko více samostatnější. Ono skutečně, pokud byste se podívala na naše druháky, tak jsou. Jako mám tam výrůstky, které v podstatě musím honit do práce, ale celkově, když jsem učila dříve patnáct let v normální třídě, tak jo, jsou více samostatnější. Máme třeba handicap v diktátech, to my víme, my je píšeme minimálně, ale nemyslím si, že to je zrovna jako ten nejhlavnější problém, jo. Druhá stránka je to, že ten druhák si vezme nějaký plán, ve kterém se zorientuje a na čtrnáct dnů si rozvrhne tu práci. V tom já to vidím jako velký bonus potom. Takže jednoznačně ta samostatnost.“

A co se týče rodičů, tak spolupracujete nějak s rodiči?

„Víte co, my musíme spolupracovat. Protože tím, že nemáme klasické hodnocení, ale máme hodnocení slovní, byť teda od té třetí třídy už potom na vysvědčení máme slovní a dáváme tam i ten dovětek, že ty dosažené vědomosti jsou výborné. Máme to hlavně z těch důvodů, že když pak ty děcka, když chtějí jít na gympl, tak se to tam stejně musí převést. A druhý, hodně jsme na to narazili, já nevím, jestli to je prostě Česko, ale ti rodiče to prostě požadují slyšet, jo. Takže nechali jsme se v tomhle tom do určité míry dotlačit, ale protože říkám, že nejsme montessori škola jako taková, tak že to je tím lepší.“

A máte pocit, že ty rodiče jsou třeba aktivnější? Jak jste zmiňovala, že jste pracovala i na tradiční škole, tak to můžete porovnat?

„V podstatě já jsem nikdy neměla problémy, ani dřív. Vždycky se vám najdou rodiče, kteří spolupracují víc, míň. Ale jako obecně, musím jako říct, že když je cokoli potřeba, něco

nečekaně, neplánovaně, tak je vždycky někdo, kdo jde nebo nabídne tu pomoc, jo. Třeba nám dají nějaké sponzorské dary pro děčka na Vánoce, ale i jinak pomáhají.“

A když máte besídky nebo pořádáte schůzky s rodiči?

„Tak my máme klasické třídní schůzky, jako normálně a pak děláme ještě pohovorky, dvakrát do pololetí. Takže to oni ví, že musí. Ale jinak u těch třídních je to úplně stejné. Na tom prvním stupni ti rodiče jako chodí. Na tom druhém už je to horší.“

Ještě se zeptám na váš názor na vývojovou psychologii. Myslíte si, že pro učitele nebo konkrétně pro vás je to důležité, znát nějaké základy z vývojové psychologie?

„No, mě hlavně překvapuje, jak někdo může uvažovat nad tím, že to není důležité. Pokud děláte s děčkama, tak musíte mít nějakou představu, co kdy v jakém věku by dělat mělo. Takže to je takové, jako říct, že je to zbytečné, to je nesmysl.“

A sama využíváte nějaké poznatky v praxi.

„Víte, je přeci jasné, že po dítěti v určitém věku nemůžete chtít nějaké věci. Takže určitě jo.“

Úplně poslední otázka, jaký volíte druh komunikace s dětmi, aby skutečně pochopily to, co po nich žádáte?

„Víte co, my máme zásadní pravidlo, že oni hodně dostávají pokyny písemné. Takže si to přečtou, když nepochopí, přečtou ještě jednou, a když pořád ne, tak podle toho, když jsme volná já, tak jsou třeba za mnou nebo když mají volného kamaráda, tak chodí mezi sebou a pomáhají si. Stává se, že něco nepochopí, ale oni ví, že pochopím, pochopím, nepochopím, tak to prostě řeším. A ty ústní pokyny se snažíme dávat minimálně. Samozřejmě, že na ně mluvíme, jo, ale čím více pokynů jim dáte, tím toho více zapomenou. Proto je to možná i lepší jako takhle písemně, ale když samozřejmě děláme společné aktivity, tak tam pak fungují normální běžné pokyny a vysvětlujete jim to.“

PŘÍLOHA P VI: ROZHOVOR S ŽÁKEM Z MONTESSORI ŠKOLY

Já bych se chtěla zeptat, jakou školu navštěvuješ a jestli víš, co to znamená?

„Takže já navštěvuju 4. E, montessori.“

A co to znamená ta montessori?

„Montessori znamená, že tu jsou různé pomůcky a znamená to, že aby se ty děti něco lépe naučily na těch pomůckách. Aby si to nepřebrały jenom v hlavě a nepochopily to třeba špatně, ale aby se to naučily přímo na těch očích na těch pomůckách.“

A jakým způsobem probíhá tvůj běžný den?

„Normálně třeba přijdem, normálně si sedneme do kruhu, po víkendu si třeba povídáme, co jsme dělali o víkendu a pak děláme teda nějaké ty pomůcky a pak do pracovních sešitů, máme takové ty plány, co musíme udělat a tak to prostě probíhá každý den skoro.“

No a je něco, co máš tady v té škole rád?

„Ano, je to třeba čeština a tělocvik. V tělocviku mě baví to, že tam hrajeme různé hry a v češtině mě zase baví nějaké ty pomůcky, že jsou zábavné a můžeme je dělat ve dvojicích.“

No a něco, co naopak nemáš rád?

„Matiku nemám rád, protože nějaké ty příklady se mi zapomínají, jak se postupuje a dělá mě to prostě problémy.“

Pokud bys měl vyjmenovat nějaké nejběžnější pomůcky, se kterými pracuješ, jaké by to byly?

„Tak třeba to velké dělení, co se teď učím, v češtině koncovky podstatných jmen, co už skoro umím.“

A k tomu využíváš ty speciální pomůcky?

„Ano, na tom se to učím.“

A mluvíš třeba o svém dni ve škole s rodiči? Ptají se tě?

„Jo, táta se mě vždycky zeptá, jak bylo ve škole a tak.“

A teď úplně poslední otázka, když na tebe paní učitelka mluví a zadává ti nějaký úkol, víš vždycky, co máš dělat?

„Někdy jo, někdy ne. Někdy se zeptám paní učitelky nebo spolužáků, a nebo si vzpomenu. My hodně pracujeme s těma pracovníma sešitama a pomůckama.“