Alternativní přístupy ve vzdělávání na ZŠ Sychrov Vsetín

Bc. Támar Mocková

Diplomová práce
2018

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Bc. Támar Mocková**
Osobní číslo:	**H160313**
Studijní program:	**N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Sociální pedagogika**
Forma studia:	**kombinovaná**

Téma práce: **Alternativní přístupy ve vzdělávání na ZŠ Sychrov Vsetín**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k primárnímu vzdělávání a alternativním přístupům ke vzdělávání.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu formou 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:

Bílá kniha [on-line]. c2012 [cit. 2012-10-15]. Dostupné z WWW <http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>.
MONTESSORIOVÁ, Marie. Od dětství k dospívání. Praha: Triton, 2011, 117 s. ISBN 978-80-7387-478-0.
PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-807-1789-994.
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [on-line]. c2012 [cit. 2012-10-15]. Dostupné z WWW: <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>.
RÝDL, Karel. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900-0358-3.
SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír Jůva. Alternativní školy. Brno: Paido, 1996, 112 s. ISBN 80-85931-19-2.
ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára Šeďová. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, 2007, 378 str. ISBN 978-80-7367-313-0.
ZELINKOVÁ, Olga. Pomoz mi, abych to dokázal. Praha: Portál, 1997, 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Zuzana Hrnčiříková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017

L.S.

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 7.3.2018 .....

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 nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku 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 nahlížení 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje alternativním školám, které jsou dostupné v České republice. Práce je členěna na dvě části – teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části je objasnit vývoj alternativního školství ve světě i v České republice, vysvětlit pojem alternativní škola, její funkce a typologii. Dále se práce zabývá principy jednotlivých alternativních škol působících v České republice. Poslední kapitola je věnována konkrétním alternativním metodám výuky na Základní škole Sychrov ve Vsetíně. Cílem praktické části bylo zjistit, jak jsou rodiče žáků Základní školy Sychrov spokojeni s výběrem školy a s formou výuky a jaké aspekty hráli roli při výběru alternativní třídy.

Klíčová slova: alternativní škola, Montessori pedagogika, waldorfská škola, daltonský plán, jenský plán, Začít spolu, Zdravá škola, integrovaná tematická výuka, otevřené vyučování, Hejného matematika, splývavé čtení.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with alternative schools, which are available in the Czech Republic. The thesis is divided into two parts - theoretical and practical. The aim of the theoretical part is to explain the development of alternative education in the world and in the Czech Republic, to explain the concept of alternative school, its function and typology. Furthermore, the thesis deals with the principles of individual alternative schools operating in the Czech Republic. The last chapter is devoted to specific alternative teaching methods at the Sychrov Elementary School in Vsetín. The aim of the practical part was to find out how the parents of the pupils of the Sychrov Primary School are satisfied with the choice of the school and with the form of teaching and what aspects played a role in choosing an alternative class.

Keywords: alternative school, Montessori pedagogy, Waldorf School, Dalton Plan, Jena Plan, Step by Step, Healthy School, Integrated Thematics, Open Teaching, Hejne's Mathematics, Sweeping Reading.

Motto: *„Vzdělání není o tom, jak plnit nádoby, ale o tom, jak zažehnout oheň.“*

William Butler Yeats

Poděkování patří vedoucí mé diplomové práce PhDr. Zuzaně Hrnčiříkové, Ph.D. za rady, které mi v průběhu psaní poskytla a ochotu, se kterou se mi věnovala. Také děkuji řediteli ZŠ Sychrov Vsetín Mgr. Michalovi Molkovi a paní učitelce Mgr. Petře Zgarbové za zprostředkování výzkumu.

V neposlední řadě děkuji svému příteli za trpělivost a podporu během studia.

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

OBSAH

ÚVOD **9**
I TEORETICKÁ ČÁST **11**
1 VZNIK A VÝVOJ ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ **12**
1.1 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE SVĚTĚ 12
1.2 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR 14
2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLA **16**
2.1 VLASTNOSTI A FUNKCE ALTERNATIVNÍCH ŠKOL 17
2.2 TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL 18
3 KLASICKÉ REFORMNÍ ŠKOLY **20**
3.1 MONTESSORI PEDAGOGIKA 20
3.1.1 Montessori školy v ČR 24
3.2 WALDORFSKÉ ŠKOLY 24
3.2.1 Waldorfské školy v ČR 27
3.3 DALTONSKÝ PLÁN 27
3.3.1 Daltonské školy v ČR 29
3.4 JENSKÝ PLÁN 29
3.4.1 Jenské školy v ČR 32
4 MODERNÍ ALTERNATIVNÍ PŘÍSTUPY **34**
4.1 ZAČÍT SPOLU 34
4.1.1 Začít spolu v ČR 36
4.2 ZDRAVÁ ŠKOLA (ŠKOLA PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ) 36
4.2.1 Zdravé školy v ČR 37
4.3 INTEGROVANÁ TEMATICKÁ VÝUKA A PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ 38
5 ALTERNATIVNÍ METODY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SYCHROV **40**
5.1 HEJNÉHO METODA 41
5.2 SFUMATO – SPLÝVAVÉ ČTENÍ 44
5.3 OTEVŘENÉ VYUČOVÁNÍ 45
II PRAKTICKÁ ČÁST **48**
6 REALIZACE VÝZKUMU **49**
6.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY 49
6.2 METODA SBĚRU DAT 49
6.2.1 Strukturovaný rozhovor 50
6.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR 52
6.4 ZPŮSOB ZPRACOVÁVÁNÍ DAT 52
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU **54**

7.1 ANALÝZA ROZHOVORŮ 54
DISKUSE 66
ZÁVĚR 69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 71
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK 76
SEZNAM OBRÁZKŮ 77
SEZNAM TABULEK 78
SEZNAM PŘÍLOH 79

ÚVOD

Výchova a vzdělávání tvoří neodmyslitelnou součást lidského života. Už od narození se dítě projevuje instinktivní potřebou poznávat, jakým způsobem funguje svět okolo něj, a učit se novým dovednostem, které využije ve svém budoucím životě. A právě vzdělávání představuje důležitý element, který člověka provází po celý život. Ano, učíme se neustále. Ať už záměrně či nevědomky.

Tento proces, kdy se z dítěte nepolíbeného okolním světem vyvine jedinec s vědomostmi a zkušenostmi, probíhá již od dob antiky. Od té doby uplynulo mnoho staletí, proběhlo mnoho válek a revolucí a vzniklo nespočet nových vynálezů usnadňujících lidem život. I samotné vzdělávání prošlo širokou škálou změn, ať se jedná o vzdělávací kurikula, průběh výuky, učební materiály a v neposlední řadě také metody výuky.

Žijeme v době, která nabízí pestrou škálu nových oblastí, na které se zaměřit. Nemusíme se omezovat jen jedním směrem, ale dnešní svět nabízí hned několik variant, ze kterých můžeme vybírat. A to se týká také forem vzdělávání.

Počátek 21. století znamenal pro české školství výrazné změny. Začínají vznikat tzv. reformní školy, které nabízí zcela odlišnou výuku, než na jakou jsme byli zvyklí doposud. Alternativní formy vzdělávání představují výuku v jiném světle. Už se děti neučí stylem memorování učební látky a poslouchání monologu vyučujícího, ale dítě si řídí výuku v podstatě samo a dle svého uvážení. Získává možnost svobody projevit svou individualitu. Pedagog se stává průvodcem a rovnocenným partnerem na cestě za poznáním.

Téma diplomové práce nebylo vybráno náhodně. Alternativní vzdělávání nás zajímá již delší dobu. Zjistili jsme, že ve Vsetíně je pouze základní škola Sychrov, která nabízí v rámci výuky svým žákům moderní metody a povědomí veřejnosti o těchto metodách je pořád zcela nedostačující. Z tohoto důvodu jsme si dali za cíl podrobněji seznámit čtenáře nejen s alternativními školami v rámci České republiky, ale především s metodami aplikovanými ve výuce na ZŠ Sychrov Vsetín.

Práce se sestává ze dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část je rozdělena na pět kapitol, jejichž cílem je vysvětlit samotný pojem alternativní vzdělávání, jeho historii a rozdíl vůči tradiční škole. Dále předkládáme přehled současných alternativních škol působících v České republice, jejich postupy, výukové metody a priority. Pátá kapitola je věnována metodám, které jsou aplikovány ve výuce na základní škole Sychrov ve Vsetíně.

Praktická část se zabývá výzkumem, který proběhl na základní škole Sychrov ve Vsetíně formou krátkých rozhovorů s rodiči žáků.

Cílem výzkumu je zjistit, zda jsou rodiče spokojeni s výběrem školy a metodami využívanými ve výuce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VZNIK A VÝVOJ ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ

Kořeny výchovy a vzdělávání jedince sahají až do antiky. Člověk již odnepaměti oplývá přirozenou touhou předávat své znalosti a dovednosti svým potomkům, aby nebyly zapomenuty pro další generace.

Pedagogika prošla staletími celou řadou změn, ať už nepatrných či naopak přelomových. A tímto se dostáváme k problematice alternativních škol, které ač se to nezdá, mají také svou historii a prošly určitým vývojem až do současné podoby. Ron Miller (SRIBD, © 2018) popisuje historii alternativního vzdělávání jako: *„barevný příběh sociálních reformátorů a individualistů, věřících a romantiků.“* Ne všichni pedagogové a filosofové souhlasili se soudobou výukou na tamních školách, proto se snažili vytvořit zcela nové pedagogické koncepce, které by se výrazně odlišovali od výuky v tradičních školách. Ne všichni ovšem byli ve svém snažení úspěšní.

Nyní se podívejme zpět do historie a připomeňme si významné světové i české osobnosti, které se podíleli na vývoji alternativního vzdělávání až do dnešní doby.

1.1 Alternativní vzdělávání ve světě

První náznaky netradičního vzdělávání se objevují na přelomu 14. a 15. století. Italský pedagog Vittorino da Feltre vybudoval v přírodě školu nazývanou Dům radosti, kde žáci rozvíjeli své tělo i ducha harmonickým způsobem (Jůva, 2007, s. 11). Ve výuce byla výrazně podporována střídmost a tvořivost. Přestaly úplně existovat tělesné tresty (Alternativní školy, © 2001- 2018).

V 16. století se velmi skepticky ke klasickému vzdělávání ve školách stavěl filosof a spisovatel Michel de Montaigne. Jeho cílem bylo z výuky odstranit učení pouhým memorováním. Žáci by se mělo učit pozorováním a vlastní zkušeností. Učitel by měl žáka tímto procesem poznávání provázet a podporovat samostatnou činnost žáka. Montaigne kladl při výchově důraz na rozvoj charakteru (Jůva, 2007, s. 12).

Mezi nejvýraznější osobnosti pedagogiky 18. století bezpochyby patří francouzský myslitel Jean Jacques Rousseau. Jeho koncepce „přirozené a svobodné“ výchovy ovlivnila podstatnou část pozdějšího pedagogického myšlení. Své pedagogické zásady harmonické výchovy popisuje v románu *Emil čili o vychování* (Kasper, Kasperová, 2008, s. 63). Rousseau vyža-

duje výchovu, která by byla: *„v souladu s věkovými zvláštnostmi dítěte a která by byla zbavena jakéhokoliv biflování, kruté kázně a potlačování osobnosti.“* (Jůva, 2007, s. 20) Úkolem dospělého je tento přirozený vývoj dítěte podporovat a výrazně nezasahovat. V rámci výchovy hraje důležitou roli osobní zkušenost. Rousseau z toho důvodu nepoužívá při výuce knihy, pouze příroda dítě naučí nejvíce (Jůva, 2007, s. 21).

Na přelomu 18. a 19. století se v oblasti pedagogiky objevuje pokračovatel Rousseaua. Tím je švýcarský pedagog Johann Heinrich Pestalozzi,, který je známý svým románem Lienhart a Gertruda. Zde popisuje přirozenou výchovu dítěte, která probíhá v rodinných podmínkách. Stejně jako Komenský, dává Pestalozzi ve výuce přednost názornosti a systematičnosti (Jůva, 2007, s. 24).

Pestalozziho pojetím výchovy se inspiroval německý pedagog Friedrich Fröbel, zakladatel prvních mateřských škol v Německu. Hra a práce představuje pro Fröbela nejdůležitější výchovný prostředek. Z tohoto důvodu začal tvořit tzv. dárky (jednoduchá geometrická tělesa), didaktické hračky sloužící k rozvoji dětské fantazie, tvořivosti, myšlení, motoriky apod. (Jůva, 2007, s. 26).

Také ruská pedagogika 19. století má svého představitele, který ovlivnil vývoj alternativního vzdělávání. Není jím nikdo jiný než Lev Nikolajevič Tolstoj (Jůva, 2007, s. 28). Je tvůrcem tzv. volné výchovy. V praxi to znamená, že děti nedostávají domácí úkoly, mohou libovolně přicházet a odcházet z vyučování, svobodně se pohybovat. Probíranou látku se neučí zpaměti a neznají tresty. Výuka umožňovala volbu předmětu dle přání žáka (Alternativní školy, © 2001- 2018).

Významným představitelem 19. a 20. století je z hlediska alternativního vzdělávání americký filosof John Dewey. Cíle jeho výchovy je připravit děti na budoucí život. Je autorem tzv. projektové výuky (Jůva, 2007, s. 31).

Největší rozmach různých pedagogických směrů, které zahrnují do své koncepce filosofická východiska a pedagogické prvky výchovy zcela odlišné od klasické výuky, je zaznamenán ve 20. století (Jůva, 2007, s. 33).

Švédská spisovatelka Ellen Keyová se ve svém spise *Století dítěte* inspirovala myšlenkami přirozené výchovy Rousseaua. Spis se stal programem pro hnutí nové výchovy a výrazně přispěl k následnému vývoji alternativního vzdělávání (Kasper, Kasperová, 2008, s. 111-112).

V roce 1907 založil Belgičan Ovide Decroly Školu Ermitáže, jež se řídila heslem „škola pro život a životem“. Výuka probíhala v homogenních skupinách, žáci byly rozděleni dle svých výkonů ne dle věku. Střídala se individuální práce se skupinovou. Probíraná látka se vyučovala na základě tzv. bloků, všechny předměty se vzájemně prolínaly. Důležitou složku výuky hrál zájem dítěte o daný předmět (Kasper, Kasperová, 2008, s. 115-116).

Následovníky Decrolyho se staly Edouard Clapared a jeho „škola na míru“ a Adolphe Ferriere se svým modelem tzv. činné školy (Kasper, Kasperová, 2008, s. 116-117).

V USA se rozvíjí daltonský plán, který zavedla Helen Parkhurstová. Jeho nedostatky se snažila nahradit tzv. winnetská soustava Carletona Washburna.

Na evropském kontinentu otevírá v roce 1907 Dům dětí lékařka a pedagožka Maria Montessoriová, která zavádí do povědomí veřejnosti zcela novou metodu výuky, dnes již známou jako Montessori pedagogika.

Dalším modelem alternativního školství jsou waldorfské školy Rudolfa Steinera. Ve stejné době vzniká i koncepce jenského plánu Petera Petersena a „moderní škola“ Celestina Freineta (Jůva, 2007, s. 48-51).

U výše zmíněných alternativních škol a koncepcí neuvádíme bližší informace, jelikož se jimi budeme zabývat v následujících kapitolách.

1.2 Alternativní vzdělávání v ČR

V 17. století se průkopníkem nových myšlenek na české půdě v oblasti školství stal Jan Ámos Komenský, zakladatel novodobé teorie vyučování a filosof výchovy. Základ vzdělání tvoří dle Komenského pansofie. Obsahem je pět oblastí – vědy, umění, jazyky, mravnost a zbožnost. Právě tyto oblasti utváří člověka po všech stránkách (Kasper, Kasperová, 2008, s. 23). Jak uvádí Jůva (2007, s. 16), celou pedagogikou Komenského prostupuje demokratismus. Výchova má být pro všechny bez rozdílu stavů nebo pohlaví. Komenský rozpracoval tzv. didaktické principy. Výuka je postavena na názornosti a poznávání na základě vlastní zkušenosti. Jednotlivé předměty jsou navzájem propojeny tak, aby se učivo lépe ukotvilo v paměti. Důraz je kladen na aktivnost žáka a jeho zájmy.

Počátek 20. století představoval dobu výrazných změn ve všech oborech. Společnost dychtila i po „novinkách“ v oblasti výchovy a vzdělávání. V oblasti výchovy a vzdělávání se objevují zastánci tzv. volné výchovy, Josef Úlehla a jeho spolupracovnice Božena Hrejsová.

Nesmíme také opomenout zmínit tzv. Dům dětství, který vznikl u Mladé Boleslavi. Zde vytvářeli pro všestranný rozvoj dítěte dostatek podnětných situací. Prostor byl věnován umění, tělesné výchově, tvořivé hře a práci (Kasper, Kasperová, 2008, s. 202). Velkým přínosem v rozvoji alternativního školství byl i Václav Příhoda, profesor pedagogiky a psychologie na Univerzitě Karlově v Praze. V jeho pojetí je důraz kladen na individualizaci učení. Žák měl možnost vybírat si z volitelných předmětů dle svého zájmu. Učení se stává dynamické a žák je aktivním účastníkem ve svém vzdělávání (Kasper, Kasperová, 2008, s. 203).

Na české pedagogické scéně se začínají objevovat i jména jako Montessoriová, Steiner, Petersen, Parhurstová a mnoho dalších, jejichž nové koncepce v oblasti vzdělávání jsou známé po celém světě. Společným cílem všech reformních vzdělávacích směrů bylo následující:

- změnit směr, kterým se bude škola i výchova ubírat,
- celkový rozvoj osobnosti, který probíhá v souladu s intelektuální, emocionální i volní stránkou jedince,
- zavést školu, která bude rozvíjet schopnosti jedince tvůrčími metodami,
- uzpůsobit školu tak, aby byla aktivní a činná,
- zaměřit se při výchově také na estetickou, tělovýchovnou a zdravotní stránku jedince,
- morální prvek výchovy a školy,
- propojit školu s okolím, s rodiči a se společností celkově,
- důležitý prvek při výchově by měla zastávat i hra,
- zavést nové metody při výuce (skupinová práce, individuální práce, aktivní zapojení do výuky),
- změnit vztahy mezi pedagogy a vychovávanými jedinci, utvořit partnerské vztahy (Jůva, 2007, s. 47-48).

Česká republika zaznamenala velký průlom reformní pedagogiky mezi oběma světovými válkami. Průcha (2012, s. 37) ve své publikaci uvádí: *„ ... lze konstatovat, že Československo dvacátých a třicátých let minulého století bylo jednou z nejprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvíjení alternativního školství.“* Éra socialismu však rozvoj alternativních škol na české půdě výrazně utlumila až do roku 1989, kdy oblast školství opět zažila nový impuls (Svobodová, Jůva, 1996, s. 10-14). Alternativní školy začaly být na vzestupu.

2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLA

Termín „alternativní škola“ není vymezen zcela jednoznačnou definicí. Jak už samotný překlad z latinského slova „alter“ (jiný, odlišný, druhý) napovídá, pojem alternativní škola lze pojmout z mnoha různých hledisek. Ostatně je to patrné i v odborných publikacích, kde si autoři vykládají tento pojem svým způsobem (Průcha, 2012, s. 21).

Pokud bychom chtěli zůstat v ryze obecné rovině, můžeme si zmínit definici alternativní školy dle německého slovníku pedagogiky: alternativní školy jsou vzdělávací instituce, které se staví jako protipól tradičním školám svými cíli, náplní učiva, formou a metodami vzdělávání, chodem školy i úzkou spoluprací s rodiči žáků. Velmi často je veřejnost pojmenovává svobodnými školami (Schaub, Zenke, 2007, s.22-23).

Další definici alternativních škol nabízí britský slovník pedagogických pojmů Dictionary of education, jejíž překlad zní:

„Alternativní školství označuje termín vzdělávání odličující se od toho, které je poskytováno v klasických školách. Jedná se zejména o učební plány a přístupy k učení.“ (Wallace, 2015, s. 14)

Průcha (2000, s. 172-173) rozebírá pojem alternativní škola mnohem podrobněji:

„Alternativní škola je taková vzdělávací instituce, která se vyznačuje nějakou pedagogickou specifičností, na rozdíl od standardní, běžné školy. Má své vlastní, pro jednu školu nebo skupinu škol charakteristické specifičnosti, které mohou spočívat ve zvláštním vzdělávacím programu, v odlišném repertoáru vyučovacích předmětů, v odlišném výběru učiva pro tyto předměty, ve zvláštní organizaci výuky, vztahů mezi žáky a učiteli, vztahů mezi školou a rodiči.“

Častým impulsem pro vznik alternativní školy byla nespokojenost rodičů se soudobým školstvím (Spilková, 2005, s. 267). Urbanovská (2003, s. 145) uvádí, že alternativní školy se snaží svou formou výuky a stále novými metodami přizpůsobit dnešní moderní době. Nabízí svým žákům jiné možnosti než v tradiční škole.

2.1 Vlastnosti a funkce alternativních škol

Jednotlivé typy alternativních škol se vzájemně odlišují svými specifickými rysy. Avšak mohli bychom konstatovat, že mají i několik znaků společných pro všechny školy reformního typu. Klassen a Skiera se pokusili shrnout základní rysy:

- **Pedocentrismus:** každé dítě má své individuální potřeby, proto výchova probíhá v naprostém souladu s danou osobností dítěte.
- **Princip aktivnosti:** výuka v alternativních školách probíhá různorodým způsobem. Dítě si má možnost vybrat, zda bude pracovat samostatně či se zapojí do skupiny. Forma rozhovoru hraje ve výuce nezastupitelnou roli. Díky společné diskuzi se dítě učí seberealizovat a prosadit se v kolektivu. Aktivita je zde na prvním místě.
- **Komplexní výchova:** při výchově dochází k rozvoji osobnosti po všech stránkách, jak intelektuální, tak i emocionální a sociální.
- **Živé společenství:** škola není uzavřená před světem. Do chodu školy se mají možnost zapojit i rodiče a široká veřejnost.
- **Princip „z života pro život“:** výuka neprobíhá jen ve třídě, ale děti mají možnost pracovat a vzdělávat se i mimo školní třídu a zapojit se tak do reálného života (Průcha, 2012, s. 30-31).

Maňák (1997, s.12-13) doplňuje již uvedené vlastnosti alternativních škol ještě o další:

- **Pozitivní přístup:** důležitým prvkem výuky je podnětná atmosféra, ve které se dětem bude příjemně pracovat. Učitel by měl také děti chválit, čímž zvýší jejich výkony.
- **Individualizace:** každý žák je svým způsobem jedinečný a má své individuální potřeby, na které je důležité brát ohled.
- **Vlastní činnost:** ve výuce jsou využívány mnohé metody, které pomáhají dítěti propojit dané učivo. Zde můžeme zahrnout metody jako diskuze, rozhovor, experiment, dramatizaci či tvůrčí psaní.
- **Variabilita:** různorodost používaných metod a postupů.
- **Svoboda:** dítě má možnost si svobodně zvolit průběh výuky i metody, tím se utváří sebedůvěra. Ovšem musíme dodat, že je důležité respektovat názor druhých.

- **Kooperace:** výuka je koncipována na vzájemné spolupráci žáků. Dítě se učí ve skupině projevit své názory a prosadit své myšlenky. Také dokáže přijímat názory ostatních.
- **Konstruktivní přístup:** dítě pracuje na činnostech s využitím svých doposud nabytých dovedností a znalostí.
- **Smysluplnost a srozumitelnost:** znalosti a dovednosti získané ze školy dokáže dítě využít v reálném světe.
- **Hravost:** hra tvoří důležitý prvek ve výuce, který nelze opomenout.
- **Zdravotní aspekt:** žáci se učí chápat tuto životní hodnotu.
- **Globální pojetí:** učivo se děti učí v tematických celcích, které si dávají za úkol propojit probírané učivo do souvislostí.

V alternativních školách se také výrazně mění vztah mezi učitelem a žákem. Tento vztah se stává rovnocenným, kdy učitel vystupuje v roli průvodce (Urbanovská, 2003, s. 147).

Pokud jsme si uvedli vlastnosti alternativních škol, nesmíme opomenout také zmínit i funkce, které dané školy plní. Průcha (2000, s. 19-21) uvádí následující:

- **Funkce kompenzační:** alternativní školy si dávají za cíl vyplnit nedostatky, kterými oplývají tradiční školy a zároveň nabídnout nové edukační možnosti. Mnohé klasické školy nemají prostor ani dostatek prostředků, aby dokázaly splnit přání a očekávání mnohých studentů i jejich rodičů.
- **Funkce diverzifikační:** alternativní školy nabízí svým žákům širokou škálu vzdělávacích možností, jako jsou různorodé metody výuky i formy, jakými výuka bude probíhat.
- **Funkce inovační:** co se týká organizace vzdělávání, umožňují alternativní školy experimentovat, ať už se jedná o metody ve výuce ad.

2.2 Typy alternativních škol

Jak už jsme uvedli výše, alternativních škol je nepřeberné množství, ať už se jedná o školy státní či soukromé. Pro snadnější přehled bychom mohli uvést rozdělení dle Průchy (2012, s. 45):

- **Klasické reformní školy:** Montessori, waldorfské, jenské, freinetovské, daltonský plán

- **Církevní školy:** katolické, protestantské, židovské. Řadí se mezi nestátní alternativní školy. Zákon je popisuje, jako školy zřizované registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi s oprávněním.
- **Moderní alternativní přístupy:** patří zde školy Začít spolu, Zdravá škola, Integrovaná tematická výuka, Projektové vyučování ad. Jsou na vzestupu posledních pár let. Častým důvodem, proč vznikají tyto školy, je nesouhlas se současným školstvím, jak ze strany učitelů, tak i rodičů.

V následujících kapitolách si podrobněji rozebereme klasické reformní a moderní alternativní přístupy, které působí v České republice.

3 KLASICKÉ REFORMNÍ ŠKOLY

Už na počátku 20. století si reformní pedagogická hnutí pohrávala s myšlenkou o vzniku alternativních škol. Zaměřují se dvěma směry: na individuální rozvoj jedince a na sociální aspekt výchovy jedince (Svobodová, Jůva, 1996, s. 10-14).

Reformní pedagogika je spjata hlavně se jmény Montessori, Steinera, Petersena, Parkhurstové nebo Freineta. Ve svých vzdělávacích koncepcích se opírají o své zkušenosti z oblasti pedagogiky, medicíny, psychologie ad. (Jůva, 2007, s. 47-48)

„Reformisté usilují o školu zajímavou a přitažlivou, ve které se výuka integruje a globalizuje. (Jůva, 2007, s. 49)

Nesmíme opomenou českého představitele, který se výrazným způsobem zasadil o další vývoj české pedagogiky, a tím byl Václav Příhoda. V roce 1929 vzniká pod jeho vedením *Organizační a učební plán reformních škol.* Prostřednictvím tohoto plánu se zakládají pokusné reformní školy na českém území (Jůva, 2007, s. 79).

Jak už bylo zmíněno výše, ideální podmínky pro vznik alternativních škol v České republice, nastaly po roce 1989, kdy společnost vyžadovala změny ve školství.

Mezi alternativní školy, které působí v České republice, se řadí waldorfské školy, školy Montessori a školy pracující dle daltonského plánu. Spilková (2005, s. 274) sice uvádí, že v 90. letech fungovala jenská škola v Poděbradech, ale její působnost neměla dlouhého trvání, po třech letech zanikla. V roce 2016 však byly otevřeny dvě školy, které opět do výuky zavedly jenský plán.

Výše uvedené typy alternativních škol si v následujících kapitolách blíže osvětlíme.

3.1 Montessori pedagogika

Samotný název napovídá, že tento pedagogický směr je nazván po italské lékařce Marii Montessoriové. Na základě svých zkušeností s prací s mentálně handicapovanými dětmi vytvořila metodu výuky, která se úspěšně rozšířila po celém světě. Ovšem zlomovým obdobím se stal rok 1907. V římské čtvrti San Lorenzo otevřela Montessoriová Dům dětí (Casa dei Bambini). Zde docházely děti předškolního věku ze sociálně slabších rodin. Získaly tak možnost strávit den smysluplně než potulkou a krádežemi. Montessoriová tak mohla aplikovat již získané poznatky v praxi (Zelinková, 1997, s. 13).

Základní pilíř Montessori pedagogiky tvoří svoboda dítěte. Aby byl vývoj dítěte plnohodnotný, musí probíhat zcela přirozeně. Vhodně upravené prostředí a volba speciálních učebních pomůcek a materiálu hrají při výchově jedince důležitou roli (Kasper, Kasperová, 2008, 131). Vychovatel zastává roli realizátora podnětného prostředí. Při výuce spíše stojí v pozadí a pokud je třeba, podá pomocnou ruku. Proto se ústředním krédem Montessori pedagogiky stala věta malého dítěte: *„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“* Dítě samo vlastním úsilím musí docílit nových znalostí a dovedností a vychovatel vystupuje pouze v roli průvodce (Rýdl, 2007, s. 15).

Peter Gray (2012, s. 10) v publikaci s názvem Svoboda učení uvádí:

„Je naší zodpovědností vytvořit bezpečná, zdravá a vlídná prostředí, ve kterých se mohou děti vyvíjet. Ale jedna věc, o kterou se nemusíme starat, je vzdělání našich dětí. Vzdělání je jejich zodpovědností, ne naší. Jen ony to dokáží. Jsou k tomu naprogramovány. Naší úlohou je pouze ustoupit a nechat tomu volný průběh.

Montessori pedagogika pracuje na 8 základních principech:

Dítě je tvůrcem sebe sama

Interakce s prostředím a lidmi okolo je pro správný vývoj dítěte velmi důležitá. Avšak dítě samo volí, které podněty ho ovlivní a kdy. (Zelinková, 1997, s. 17).

Pomoz mi, abych to dokázal sám

Jak už bylo řečeno výše, tato věta vystihuje koncepci celé Montessori pedagogiky. Dospělí, ať už vychovatelé nebo rodiče, mají často tendenci „vyšlapávat“ dětem cestičku. Udávají směr, o kterém si myslí, že je pro dítě vhodný. Montessori pedagogika si klade za cíl učit děti dojít do pomyslného cíle vlastním úsilím a snahou. Dítě se tak stává samostatnější. Dospělí plní funkci jakéhosi rádce (Rýdl, 2007, s. 17).

Ruka je nástrojem ducha

Správný vývoj dítěte závisí na tom, jakým způsobem vnímá a komunikuje s okolím. Tím, že dítě manipuluje s předměty, dotýká se jich, zkoumá, k čemu slouží, získává mnoho nových poznatků a dovedností o fungování světa okolo něj. Montessoriová zdůrazňovala úzké propojení tělesné a duševní aktivity. K tomu slouží správně uzpůsobené pomůcky, které jsou navrženy k variabilnímu používání (Zelinková, 1997, s. 17).

Respekt k senzitivním obdobím

V průběhu vývoje prochází dítě mnoha obdobími. *„Jedná se o specifická období zvláštní citlivosti například na pozorování a chápání jevů vnější reality, na vývoj a koordinaci pohybových aktivit, vývoj smyslů, výkonů mysli, řeči, abstraktního myšlení, morálního cítění apod.* (Urbanovská, 2003, s. 155) Po nějakém čase však tyto fáze odeznívají a dítě tak ztrácí možnost naučit se konkrétní dovednosti snadněji. Vychovatelé by senzitivní fáze měly respektovat a zároveň poskytnout pro danou dobu dostatek vhodných podnětů (Zelinková, 1997, s. 35).

Svobodná volba

Dle Montessoriové představuje svoboda nejdůležitější prvek v rámci plnohodnotného vývoje dítěte. Svoboda to je hlavně spontánnost. Dítě si dle svého uvážení a svých momentálních potřeb volí činnost, kterou se vykonávat. Pokud je to činnost svobodně zvolená, dítě se více soustředí. Nelehkým úkolem vychovatele je vytvářet optimální podmínky, umožnit dostatek didaktického materiálu. Správný rozvoj dítěte se však nemůže uskutečnit, pokud i svoboda nebude mít určité hranice (Zelinková, 1997, s. 19-21).

Připravené prostředí

Dle konceptu Montessori pedagogiky představuje připravené prostředí prostor, který je uzpůsoben tak, aby v plné míře uspokojil veškeré potřeby dětí a dostatečně je podněcoval k aktivitě (Zelinková, 1997, s. 42).

Prostor určený k výuce bychom mohli charakterizovat jako jednoduchý a hlavně přehledný. Každý předmět či hračka má své určené místo, dítě tak snáze všechno najde. Veškeré vybavení (skříňky, pracovní stoly, poličky) je „ušito“ dětem na míru. S tím také souvisí ukládání didaktického materiálu. Musí být uloženo tak, aby dítě na předměty dosáhlo, mohlo s nimi manipulovat, aniž by zasahoval vychovatel. Pro snadnější orientaci je učební prostor rozdělen do výukových bloků dle oboru (praktický život, matematika, jazyk, kosmická výchova, hudba). Zde dítě najde dostatek výukového materiálu, který bude pro vybranou činnost potřebovat (Ludwig, 2000, s. 32-33).

Jak už bylo řečeno, výuka by nebyla úplná bez různorodého didaktického materiálu. Montessori pomůcky jsou navrženy pro jednoduché a variabilní použití. Umožňují, aby si dítě mohlo zkontrolovat případnou chybu. Každá pomůcka je vhodná pro jiné věkové rozmezí (Kasper, Kasperová, 2008, s. 137-138).

Vychovatel vytváří a uzpůsobuje dětem jejich pracovní prostředí a je to činnost velmi nelehká (Rýdl, 2007, s. 18).

Polarizace pozornosti

Termín polarizace pozornosti označuje stav, kdy u dítěte dochází k plné soustředěnosti. Vybraná činnost ho natolik pohltí, že na své okolí vůbec nereaguje (Zelinková, 1997, s. 27). Ludwig (2000, s. 31) říká, že schopnost soustředit se, znamená pro dítě zdravý rozvoj osobnosti.

Polarizace pozornosti probíhá ve třech stupních. Přípravný stupeň znamená, že je dítě připravené poznávat a zkoumat. V prostředí hledá vhodné podněty, které by jeho aktuální potřeby dostatečně uspokojily. Poté nastává stupeň velké práce. Veškerá energie a pozornost se upíná na vybraný předmět, aniž by došlo k vyrušení. Fáze plného soustředění trvá do nasycení a uspokojení potřeby. Závěrečným stupněm je fáze klidu, kdy dítě zpracovává získané poznatky. Dostavuje se pocit radosti (Zelinková, 1997, s. 28-29).

Celostní učení

Vzájemné souznění fyzického i duševního stavu znamená snadnější osvojování si nových poznatků. Celostní učení tvoří základ *„svobody, vnitřní aktivity, spontánnosti, možnosti samostatného a svobodného jednání.“* (Zelinková, 1997, s. 18)

V Montessori školách nenajdeme třídy, kde by byly děti roztřízeny dle shodného věku. Principem Montessori pedagogiky je, aby byly třídy věkově smíšené. Převážně se jedná o spojení tří ročníků. Montessoriová tím chtěla napodobit reálné uspořádání lidské společnosti (Urbanovská, 2003, s. 156). *„Děti různého věku spolu žijí, vzájemně se učí, podněcují, obohacují v rovině kognitivní, emotivní i konativní.“* (Urbanovská, 2003, s. 156)

Gray (2012, s. 50) podotýká, že dítě nacházející se ve skupině stejně starých dětí, je omezeno vědomostmi a schopnostmi dané skupiny. Zatímco pokud se nachází ve skupině se staršími dětmi, má najednou neomezené možnosti. Hranice přestávají existovat.

Jak už bylo jednou řečeno, dítě si volí, zda bude pracovat ve skupině nebo samostatně. Po každé individuální práci se děti sejdou při rozhovoru v kruhu, kde mají možnost podělit se s ostatními o své dojmy (Urbanovská, 2003, s. 157). Každé dítě disponuje tzv. osobním portfoliem, kde jsou zapisovány veškeré pokroky dítěte. Z toho vyplývá, že i vysvědčení bude netradiční. Děti nejsou hodnoceny známkami, ale vyučující slovně ohodnotí všechny výkony

v osobním dopise, kde samozřejmě nesmí chybět i doporučení, co je třeba ještě zlepšovat (Alternativní školy, © 2001-2018).

V neposlední řadě nesmíme opomenout roli vychovatele během výuky, která je velmi zásadní. Vyučující tvoří s dítětem rovnocenný partnerský vztah. Pokud je třeba, podá pomocnou ruku, vytváří podnětné prostředí, které bude rozvíjet iniciativu dítěte pro další činnosti. Plánuje aktivity pro jednotlivé žáky, podporuje dítě v jeho individuální práci a zároveň respektuje jeho svobodu. Příprava na výuku představuje pro vyučujícího velmi náročnou činnost. Musí znát individuální možnosti každého žáka, na jejichž základě upravuje jednotlivé aktivity (Kasper, Kasperová, 2008, s. 139-140).

3.1.1 Montessori školy v ČR

Montessori školy začaly působit na českém území od 90. let, kdy se společnost začala dožadovat i jiných způsobů a forem výuky na českých školách. V roce 1999 vznikl Kruh přátel Montessori škol, který byl následně v roce 2001 přejmenován na Asociaci Montessori. Úkolem Asociace je propagovat principy Montessori pedagogiky do povědomí široké veřejnosti (Spilková, 2005, s. 273).

Byl také koncipován Vzdělávací program Mateřské a Základní školy Montessori, který lze aplikovat i na středních školách. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy tento návrh postoupilo dále k pokusnému ověřování. V roce 1998 vznikla společnost Montessori ČR, jejímž posláním je vzdělávání budoucích pedagogů, překlad knih M. Montessoriové a vývoj didaktických pomůcek (Montessori ČR, [online] 2018).

Společnost Montessori ČR (2018) uvádí, že v České republice dnes působí na 94 mateřských škol a 53 základních škol pracujících metodou Montessori.

3.2 Waldorfské školy

Kolébkou waldorfských škol se stalo Německo. Školy jsou založeny na myšlenkách antroposofické filosofie Rudolfa Steinera. Vůbec první škola tohoto typu vznikla v roce 1919 v obci Waldorf u Stuttgartu, odtud pramení nynější název (Kasper, Kasperová, 2008, s. 181).

Abychom mohli lépe pochopit, na jakých myšlenkách staví waldorfské školy, musíme si nejprve objasnit termín antroposofie. Britská Antroposofická společnost popisuje antroposofii takto:

„Antroposofie je moderní duchovní věda, která si váží a respektuje svobody každého jedince. Uznává však, že skutečná svoboda je ve skutečnosti vnitřní schopností, kterou lze dosáhnout jen vývojem jedince. Antroposofie není jen duchovní cestou ke svobodě, ale také vědeckým studiem duchovního poznání získaného touto cestou.“ (Anthroposophical Society, © 2018)

Antroposofie vnímá člověka jako soulad triády těla, duše a ducha. Klade si za cíl probouzet v člověku energii a touhu rozvíjet dále své schopnosti k pochopení světa okolo sebe (Urbanovská, 2003, s. 149).

I když antroposofie není součástí vzdělávacího obsahu škol, přesto ve velké míře tvoří základ celkového konceptu výuky. Dle antroposofického pojetí je cílem waldorfských škol vychovávat jednice pro budoucí svět, rozvíjet jeho osobnost, individualitu, učit sociálnímu vnímání a cítění, rozvíjet tvůrčí schopnosti, nalézt vlastní místo ve společnosti, učit jedince být prospěšný svému okolí, ne jenom sám sobě (Urbanovská, 2003, s. 150).

Výuka probíhá dle vývojových etap jedince, které jsou členěny na tři cykly po sedmi letech. První etapa (0-7 let) se zaměřuje na rozvoj dítěte po tělesné stránce. V tomto období nesmí být intelekt dítěte přetěžován. Hlavním cílem je, aby dítě prožilo šťastné dětství. Důležité je také nezapomínat, že děti jsou v tomto období neuvěřitelně vnímavé a často napodobují chování a jednání dospělých (Svobodová, Jůva, 1996, s. 25).

Ve druhém období (7-14 let) je výuka zaměřena na zdokonalování paměti. V této fázi vývoje si dítě utváří v učiteli či rodičích svůj vzor. Přirozená autorita hraje důležitou roli. Díky vzorům si dítě osvojuje zvyky, svědomí i způsoby správného chování.

Třetí období (14-21 let) je typické pro tvorbu abstraktního myšlení dle vlastního úsudku (Urbanovská, 2003, s. 150).

Současné školy waldorfského typu se skládají ze dvanácti ročníků, k nimž se přiřazuje ještě mateřská škola a třináctý ročník, kde se žáci připravují na maturitu (Svobodová, Jůva, 1996, s. 22-23). O přijetí do prvního ročníku rozhoduje na základě přijímacího pohovoru kolegium učitelů (Grecmanová, Urbanovská, 1997, s. 8-12).

V čele školy nestojí ředitel, jak je tomu zvykem v tradičních školách. Chod školy má na starosti učitelská samospráva, která také spolupracuje se sdružením rodičů a učitelů (Urbanovská, 2003, s. 150).

Výuka probíhá dle tzv. učebního plánu, který respektuje již zmíněné vývojové cykly dítěte. Stanovování obsahu není striktně omezeno tradičními osnovami, učitelé tak s pomocí žáků

a rodičů tvoří učební plán sami (Urbanovská, 2003, s. 151). Učební plán obsahuje širokou škálu rozmanitých předmětů. Díky tomu má dítě možnost najít si ten svůj, ve kterém bude vynikat (Pol, 1995, s. 50).

Na rozdíl od tradičních škol je výuka ve waldorfských školách uspořádána přirozeným způsobem, řídí se denním rytmem dětí (Carlgren, Klingborg, 2013, s. 50).

Vyučovací předměty jsou členěny na dvě skupiny: hlavní a vedlejší. Do hlavních předmětů se řadí: matematika, mateřský jazyk, biologie, zeměpis, dějepis, sociální věda, fyzika, chemie a umělecká tvorba. Přičemž výuka zmíněných předmětů je uskutečňována v rámci tzv. epochového vyučování (Maňák, 1997, s. 62).

Každý den se žáci první dvě vyučovací hodiny věnují jednomu tematickému celku, a to po dobu 3-4 týdnů. Výhodou dlouhých vyučovacích bloků je, že dítěti se naskýtá možnost pohlížet na látku z mnoha úhlů pohledu. Neméně důležitým kladem je i lepší soustředěnost, jež není tříštěna jinými předměty. V průběhu epoch si žáci veškeré materiály, poznámky, črty ukládají a zapisují do tzv. epochových sešitů, které jim slouží jako jakési portfolio.

Vedlejší předměty tvoří eurytmie (řeč, hudba, zvuky), hudba, cizí jazyky, náboženství a ruční práce. Vyučování probíhá klasicky v 45minutových intervalech. Využívá se metody skupinové práce, ale i individuální. Důležitou roli hraje spolupráce (Vališová, Kasíková, 2007, s. 96-97).

Ve waldorfských školách nejsou žáci klasifikováni známkami, ale dostávají slovní ohodnocení. Vysvědčení tak obsahuje nejen ocenění a pochvalu, ale také vystihnutí slabých stránek a případné doporučení do budoucna. Ve vysvědčení nejsou vyzdvihnuty jen pokroky, píle, snaha, úroveň dosažených znalostí, ale také je součástí i ohodnocení práce se spolužáky, jejich vzájemný vztah a povahové vlastnosti (Urbanovská, 2003, s. 153).

Specifický prvek života ve waldorfských školách představuje slavení svátků: narozeniny, svátky spojené s ročním obdobím apod. Nejdůležitějším svátkem je ovšem tzv. Měsíční slavnost, která se slaví každý měsíc. Při slavnosti se sejdou učitelé, žáci i rodiče. Žáci tak mají možnost předvést svým rodičům, co se za uplynulý měsíc naučily (Urbanovská, 2003, s. 153).

Učitel ve waldorfských školách zastává roli přirozené autority vůči svým žákům, avšak žáci ho musí vnímati jako přítele. Podle principů waldorfské pedagogiky jsou na učitele kladeny

vysoké nároky. Neustále se sebevzdělává, a to třeba i na úkor prázdnin (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 13-14).

Pol (1995, s. 33) uvádí Steinerovy požadavky na učitele:

- Učitel musí projevovat iniciativu ve všem, co dělá
- Musí se zajímat o existenci celého světa i lidstva
- Neničí kompromisy
- Stále je plný energie.

Třídní učitel provází své žáky po celou dobu jejich studia. Během těchto let postupem času mění svou roli vůči žákům. Na začátku supluje roli rodičů, postupně se však stává spíše přítelem (Carlgren, Klingborg, 2013, s. 109). Tato role je pro vztah mezi žákem a učitelem neocenitelná.

3.2.1 Waldorfské školy v ČR

Waldorfské školy se řadí mezi nejrozšířenější alternativní školy, které se začaly objevovat v České republice po roce 1989. O propagaci waldorfských škol se stará Antroposofická společnost a také České sdružení pro waldorfskou pedagogiku (Spilková, 2005, s. 270). V roce 1997 byla založena Asociace waldorfských škol, jež významně ovlivnila rozvoj škol u nás. Poskytuje poradenství jednotlivým školám, zabývá se koordinací školské politiky, pořádá veřejná setkání, stará se o další vzdělávání učitelů a financuje jejich vzdělávání, zaštiťuje vydávání časopisu Člověk a výchova (Kranich, 2000, s. 29). Úzce spolupracuje i se zahraničními školami. Učitelé tak mají možnost sdělovat si své zkušenosti a názory.

Spilková (2005, s. 271) dodává, že první základní školy vznikly v Příbrami, Ostravě, Praze, Karlových Varech, Semilech a Pardubicích. Na ně začaly navazovat i střední školy například v Příbrami nebo v Ostravě.

3.3 Daltonský plán

Zakladatelkou daltonského plánu je Helen Parkhurstová. Na principech daltonského plánu byla založena v roce 1919 v americkém Daltonu experimentální střední škola. Parkhurstová se v některých myšlenkách inspirovala pedagogikou Marie Montessoriové, se kterou nějaký čas spolupracovala. Dnes jsou školy pracující dle daltonského plánu rozšířeny především v Anglii a Nizozemsku, dále pak v Japonsku, Číně, Indii, Austrálii, Rusku a Kanadě (Průcha, 2012, s. 54)

Parkhurstová vymezila tři principy – svobodu, samostatnost a spolupráci, dle kterých daltonský plán pracuje (Röhner, Wenke, 2000, s. 19).

Svoboda se v rámci výuky projevuje svobodnou volbou žáka. Žák si sám vybírá předmět, kterým se bude zabývat, určuje si místo ke své práci, volí pořadí a rozhoduje, zda bude pracovat sám nebo ve skupině. Žák získává více zodpovědnosti za svou odvedenou práci i za celý průběh.

Se samostatností souvisí i ve velké míře správná motivace. Žák, který si vybere sám předmět, na němž bude následně pracovat, je mnohem více motivován. Sám vyhledává informace k danému problému, sám vypracovává úkoly a řeší zadání. Pracuje svým tempem a na úrovni, kterou zvládá. Tudíž učiteli zbývá více času, aby se zaměřil na žáky, kteří potřebují pomoc.

Spolupráce představuje důležitý prvek výuky, a to nejen na školách založených na daltonském plánu. Vzájemná interakce, komunikace a předávání názorů a nápadů, znamená pro další vývoj dítěte pozitiva. Daltonský plán navozuje podmínky pro komunikaci, díky níž se dítě učí být platným členem společnosti (Röhner, Wenke, 2000, s. 20-21).

Výuka je organizována formou tzv. pensa, které se podobá současným učebním osnovám. Jedná se o učební plány, Parhurstová je nazývá smlouvami, na jejichž podobě se jednotliví žáci domlouvají s učitelem. Povinností žáka je za stanovenou dobu daný plán splnit (Rýdl, 1998, s. 12). Na českých školách, které zahrnují do výuky jen některé prvky daltonského plánu, děti pracují v tzv. blocích. V rámci výuky je vyhrazena část dne, kdy si děti probírané učivo fixují plněním doplňujících úkolů (Rýdl, 1998, s. 14).

Nejčastěji užívanou učební pomůckou jsou tzv. tabule úkolů, které vnášejí do organizace výuky přehlednost a systém. Na tabuli je vyznačen seznam jmen žáků a týdenní plány. Zde si sami žáci pomocí barevných kolíčků značí splněné úkoly. Učitel i žáci tak mají ucelený přehled, v jaké fázi se nacházejí ostatní a o kolik jsou napřed (Röhner, Wenke, 2000, s. 51).

Učitel vyučující na základě daltonského plánu, vyučuje pouze předmět, ve kterém má příslušnou odbornost (Svobodová, Jůva, 1996, s. 50). V rámci výuky zastává roli rádce, pomocné ruky. Pokud žák přijde s prosbou o pomoc, nikdy neposkytuje konečné řešení, ale pouze návod, jak k němu dojít. Ztrácí tedy své dominantní postavení (Röhner, Wenke, 2000, s. 88). Úkolem učitele je zadávat svým žákům učební plány, na kterých se společně dohodnou.

Hodnocení žáků probíhá podobným způsobem jako u jiných alternativních škol. Daltonský plán však úplně neodvrhuje i hodnocení známkami, pouze se k nim připojuje i slovní ohodnocení. Pochvala je vyzdvihována, jako důležitý prvek.

3.3.1 Daltonské školy v ČR

První vlna škol vyučujících na základě daltonského plánu se v České republice objevila ve 30. letech 20. století. Nepříznivé podmínky na politické scéně vývoj těchto škol na chvíli zastavily. Druhá polovina 90. let však začala přát novým způsobům výuky. Díky holandským odborníkům na daltonský plán se začínají uplatňovat školy na tomto principu i u nás.

Současné školy do výuky zařazují pouze určité prvky původního daltonského plánu. Jedná se především o výuku v blocích, kde si žáci právě probíranou látku procvičují a prohlubují.

V roce 1996 vznikla Asociace českých daltonských škol s podporou Odboru školství Magistrátu města Brna. V roce 2013 se jejím nástupníkem stalo občanské sdružení Czech Dalton, jež ve spolupráci s Českou školní inspekcí navrhli hodnotící manuál, díky kterému mohou školy získat označení „daltonská škola“.

Jako své cíle si Czech Dalton stanovila následující:

- *„spojovat školy, které ve vyučování implementují daltonské principy,*
- *sdílet výukové vzdělávací i mimoškolní aktivity v Čechách i s partnerskými školami v zahraničí za účelem vzájemné inspirace,*
- *podporovat moderní formy výuky, a zavádění nových výukových postupů, zapojování nových technologií do výuky na všech stupních školské soustavy ČR,*
- *pořádat odborná školení, kurzy a další vzdělávací aktivity pro pedagogické pracovníky v rámci systému DVPP, pro studenty pedagogických fakult a další zájemce z oblasti pedagogiky a široké veřejnosti.“* (Czech Dalton, © 2018)

3.4 Jenský plán

Autorem vzdělávací koncepce jenského plánu je profesor pedagogiky Peter Petersen. Metodiku jenského plánu aplikoval v první jenské pokusné škole. Největší rozmach škol tohoto typu proběhl zejména v Nizozemí, Německu a Belgii. Jenský plán se zaměřuje na působení pedagoga ve výuce a na prostředí, ve kterém výuka probíhá. To vše Petersen nazývá „pedagogickou atmosférou“, jejíž cílem je vytvořit přirozený vztah mezi učitelem a žákem i žáky navzájem.

Úkolem jenského plánu je dostatečně připravit žáka na skutečný svět, který ho čeká za zdmi školy. To lze dokázat jen díky vzájemné pospolitosti, která hraje dle Petersena velmi zásadní roli. Jenská škola evokuje prvky rodinné atmosféry. Prostřednictvím skupiny, kde žáci pracují na společných aktivitách, se dítě přirozeně rozvíjí (Urbanovská, 2003, s. 158-159).

Do hlavních aktivit výuky řadí Petersen hru, práci, rozhovor a slavnost. Dítě si v rámci zmíněných činností osvojuje prvky spolupráce a pracuje na své individualizaci (Kasper, Kasperová, 2008, s. 193). Důležitou roli hrají i mimoškolní aktivity, které mají na žáka výrazný edukační vliv. Metody jenského plánu *„využívají schopnosti a záliby dětí a připravují je na situace, které vyžadují iniciativu, odpovědnost, kreativitu, komunikaci a propojení.“* (Edu-Academi, © 2018)

Základní strukturu tvoří skupina. Žáci nejsou rozděleni do tříd dle stejného věku, ale jenský plán pracuje na principu „kmenových skupin“. Žáci jsou sloučeni do věkově i výkonnostně heterogenních skupin (Kasper, [online] 2007).

Svobodová (2007, s. 187) uvádí následující členění:

- **Nižší skupina:** 1. – 3. ročník (6 - 8 let) čtení, psaní počítání; práce ve skupinách; didaktické hry; kreslení, náboženství, hudebně gymnastická výchova,
- **Střední skupina:** 4. – 6. ročník (9 - 11 let) skupinová práce v nauce o kultuře, zeměpise; kurzy v jazyce a počtech; odborné kurzy – cizí jazyk; hudebně gymnastická výchova; náboženství,
- **Vyšší skupina:** 7. – 8. ročník (12 - 13 let) skupinová práce; řešení společenských otázek; odborné kurzy; případně druhý cizí jazyk,
- **Skupina mládeže:** 9. – 10. ročník (14 - 15 let) vzdělání připravující pro povolání; skupinové vyučování; odborné kurzy.

Práce ve věkově smíšených skupinách přináší mnoho kladů. *„Mladší děti se automaticky učí od dětí starších, které se zase učí přebírat za mladší děti zodpovědnost.“* (Rýdl, 2001, s. 75) Další pozitivní stránkou je přirozená konkurence. Soutěživost žáků v takto uspořádaných skupinách je na místě. Všichni se snaží vyrovnat ostatním nebo je dokonce předčit, čímž se jejich výkony zlepšují (Rýdl, 2001, s. 76).

Jenské školy pracují na systému tzv. týdenních pracovních plánů, které plně nahrazují klasický rozvrh hodin. Vypracovává je třídní učitel každému žákovi individuálně, na základě jeho schopností, zájmů i aktuálního výkonu. Jsou zde obsaženy činnosti určené pro skupinu

i pro samostatnou práci žáka (Svobodová, 2007, s. 189-190). Týdenní plán je navržen na sedm dní, protože jak už bylo řečeno, do výuky se zahrnují i mimoškolní aktivity (Rýdl, 2001, s. 91).

Nedílnou součástí týdenních plánů jsou i činnosti vykonávané v tzv. výkonnostních skupinách. Zde jsou děti rozděleni do skupin dle stejné výkonnosti (Kasper, [online] 2007).

Jak už jsme zmínili výše, výuku tvoří rozhovor, práce, hra a slavnost. Nyní si jednotlivé metody blíže uvedeme.

Rozhovorem zpravidla začíná nový den v jenských školách. Velmi častou formou je rozhovor uskutečňovaný v kruhu. Výhodou je, že na sebe všichni vidí. Zde mají žáci prostor podělit se s ostatními o nové zážitky, pocity i strasti. Mluví pouze ti, kteří chtějí. Nikdo není nucen komunikovat, pokud nechce. Je dovoleno přinést si do kruhu pomůcky i hračky. Avšak nesmí to vyrušovat ostatní. Rozhovor není aplikován jen ráno, ale je součástí výuky i během dne. Ať už je to vzájemná komunikace ve skupině nebo rozhovor mezi žákem a učitelem (Kasper, Kasperová, 2008, s. 193-194).

Hra je zejména pro mladší děti zcela přirozená činnost, proto představuje důležitý prvek jenského plánu. Z hlediska výuky však mluvíme o didaktických hrách, jejichž cílem je připravit dítě na následující výuku. Dále jsou to hry, které plynně navazují na probírané učivo. V době přestávek vyplňují dětem hry volný čas a doplňují tělesnou výchovu. Posledním typem her dle Petersena jsou dramatizační hry, díky nimž se dítě formou dramatických scének rozvíjí a učí se vyjadřovat své pocity, názory a nálady (Kasper, Kasperová, 2008, s. 195).

Po hře následuje práce. Může probíhat ve skupině formou kurzu nebo také samostatně. Do skupinové práce je zahrnuto čtení, psaní, počítání, přírodovědné a sociálně kulturní aktivity. Ve vyšších skupinách se děti učí i manuálním činnostem. V rámci společné práce se žáci učí vyhledávat informace z různých zdrojů, rozdělovat si práci a navzájem komunikovat. Rozvíjí se tak jejich tvůrčí schopnosti.

Specifickou oblast výuky tvoří kurzy. Petersen navrhl hned několik typů. Prvním typem jsou úvodní kurzy, kde se žáci seznamují s metodami práce, které budou využívat. Dalším typem jsou úrovňové kurzy určené pro výuku matematiky a jazyků. Některé školy také nabízí svým žákům volitelné nebo odborné kurzy, kde si mají možnost vybrat ze speciálních předmětů (Urbanovská, 2003, s. 160-161).

Poslední metodou jenského plánu je slavnost, *„která přináší množství silných emocionálních zážitků, přispívá k soudržnosti kolektivu, upevnění vzájemných vztahů.“* (Urbanovská, 2003, s. 161) Slaví se narozeniny žáků i učitelů, církevní svátky, výročí školy, začátek nebo konec ročního období a mnoho jiných (Kasper, Kasperová, 2008, s. 195-196).

Co se týká požadavků na učitele, je důležitá jeho důkladná příprava na každé vyučování. Způsob přípravy a přednesu učiva rozdělil Petersen do dvou fází:

1. Vedení vyučování – příprava učitele na výuku, tvorba týdenních plánů, příprava podnětů a pomůcek,
2. Vedení ve vyučování – učitel zprostředkovává vhodné podněty ve vyučování (Svobodová, 2007, s. 185).

Jako i v jiných alternativních školách se uplatňuje slovní hodnocení žáků.

3.4.1 Jenské školy v ČR

Již v první kapitole jsme uvedli, že dříve existovala v ČR jenská škola, která záhy ukončila svou působnost. V roce 2016 však byly otevřeny zcela dvě nové školy pracující na principech jenského plánu: Hučák v Hradci Králové a Kairos v Dobřichovicích u Prahy (Alternativní školy, © 2001-2018).

Škola Kairos pracuje v rámci výuky na následujících principech:

- *„Respektujeme osobnost každého dítěte a tímto učíme zároveň respektu k ostatním lidem, zvířatům, věcem a přírodě.*
- *Ctíme tři pilíře: vnitřní motivace,* ***vědomá*** *komunikace, pohyb a umění.*
- *Vycházíme z přirozené touhy dětí poznávat svět a jeho zákonitosti, vše pochopit a učit se.*
- *Neformujeme děti k průměrnosti, ale k výjimečnosti, k poznání vlastního talentu.*
- *Vedeme děti k umění spolupráce, k empatii.*
- *Máme vysoké požadavky na učitele, jejich vzdělání, ale i morální kvality a touhu se stále zdokonalovat.*
- *Učíme děti vyjádřit se, vysvětlit své myšlenky a domluvit se.*
- *V naší škole je důležitý pohyb jako způsob zábavy, ale i jako prostředek k poznání lidského těla a jeho možností.*

- *Klademe důraz na komunikační dovednosti a cizí jazyky.*
- *Upřednostňujeme zážitkový přístup k učení, aby si děti na učení doslova sáhly, čichly a ochutnaly ho.*
- *Považujeme za smysluplné úzce spolupracovat s rodiči a pořádat společné mimoškolní aktivity pro celé rodiny.*
- *Máme připravené harmonické a zároveň podnětné prostředí, propracované a lety praxe ověřené pomůcky.*
- *Vycházíme z principu Jenského školství, který spolehlivě funguje od 60. let zejména v Nizozemí, Rakousku a Německu.“* (Kairos, © 2018)

A škola Hučák uvádí jako své principy následující:

- *„Společenství s rodinnou atmosférou,*
- *Princip individualizace, ale školní pospolitost,*
- *Přirozené a podnětné prostředí pro svobodný rozvoj,*
- *Slovní hodnocení,*
- *Kmenové skupiny pro 3 ročníky (princip malotřídní školy) – sloučený 1. – 3. ročník, 4. – 6. ročník a 7. – 9. ročník.*

V souladu s principy Jenského plánu vycházíme z individuálních potřeb dětí, z jejich vnitřní motivace. Chceme děti vést k přebírání zodpovědnosti za jejich vlastní učení se značnou mírou svobody. Učivo by mělo navazovat na znalosti dětí a vycházet z prostředí, ve kterém vyrůstají.

Škola podporuje myšlenku, že děti mají v sobě přirozenou touhu učit se a poznávat nové věci. Chceme, aby se učily pro život, ne pro školu. Ideálně, aby se vyučování odehrávalo ve skutečných prostředích, kde žáci získávají zkušenosti na základě vlastního zážitku – v přírodě, na pracovištích, ve výrobnách apod. Zde bychom rádi využili profesního potenciálu rodičů.“ (Hučák, © 2018)

4 MODERNÍ ALTERNATIVNÍ PŘÍSTUPY

Jedná se o typy škol, které nestaví na principech reformní pedagogiky ani jejich zřizovateli nejsou církve nebo náboženská společenství. Impulsem pro vznik nových alternativních škol byli rodiče či učitelé, kteří často nesouhlasili se soudobým školstvím a koncepcí samotné výuky na tradičních školách. Školy tohoto typu se začaly objevovat od 70. let 20. století. Po celém světě existuje nespočet různých alternativních škol, ale v naší práci se zaměříme na školy působící v ČR. Jedná se zejména o následující školy a přístupy ve výuce:

- Začít spolu
- Zdravá škola
- Integrovaná tematická výuka a projektové vyučování (Průcha, 2012, s. 61).

Za rovnocennou formu vzdělávání je od roku 2005 uznáváno i individuální vzdělávání (domácí vzdělávání). Legislativa sice uvádí, že je individuální výuka možná na všech školách, ale záleží na samotné škole, jak se k individuální výuce postaví (Alternativní školy, © 2001-2018).

4.1 Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu (mezinárodně označován Step by Step) je rozšířen do více než třiceti zemí světa. V České republice se začal realizovat se souhlasem MŠMT ČR od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 v základních školách. Monitoring, evaluaci a aplikaci programu do škol zaštiťuje také organizace Step by Step ČR, o. s. (SBS ČR, © 2018).

Program je koncipován tak, aby měla škola i učitelé dostatečný prostor k uzpůsobení programu v závislosti na dané kultuře, vzdělávacím systému i individuálním potřebám dětí. Jedná se otevřenou pedagogickou koncepci, v níž se prolínají moderní poznatky z oblasti pedagogiky a psychologie s poznatky staršími. Program se inspiruje pedagogickými myšlenkami Komenského, Montessoriové, Freineta, ale také poznatky Piageta, Eriksona a dalších (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 12).

Program Začít spolu se snaží naučit děti dovednostem, znalostem a postojům, které budou v současném světě neocenitelné. Rozvíjeny jsou následující rysy osobnosti:

- umět přijímat změny a dokázat se s nimi vyrovnat,
- umět kriticky myslet,

- dokázat rozpoznat problém a následně najít řešení,
- projevit představivost a tvůrčí schopnosti,
- zajímat se o svět okolo sebe (Školamyšl, © 2014).

Výuka probíhá čistě v režii dítěte. Samo si určuje aktivity, na které se zaměří, jejich pořadí i pomůcky k dané činnosti. Samozřejmě, že součástí výuky jsou i povinné úkoly, ale jakým způsobem a tempem je bude řešit, rozhoduje dítě samo. Stává se tak odpovědným za svou volbu i své rozhodnutí (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 23-24).

Učební prostor je vhodně rozdělen na tzv. centra aktivit, která jsou tematicky zaměřena. Nabízí dostatečné množství didaktických pomůcek, hraček a jiného materiálu, aby zde mohli pracovat děti jak samostatně, tak i ve skupině. V centrech si děti osvojují nové znalosti a dovednosti na základě zkušeností, napodobováním a pozorováním (Gardošová, Dujková, 2003, s. 24-25). Centra jsou rozdělena na:

- Čtení/ český jazyk
- Psaní / tvůrčí psaní
- Matematika a manipulativa
- Ateliér
- Pokusy a objevy (vědy)
- Kostky
- Dramatika
- Multimédia

Ve třídě je vymezený i prostor pro společná setkávání, nejčastěji pro ranní kruh. Je vybavený kobercem, polštářky pro pohodlné sezení (Školamyšl, © 2014).

Úkolem učitele je vytvářet vzdělávací program v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem, Školním vzdělávacím programem a individuálními potřebami dětí. Dále je autorem aktivit, které zapojují do jejich plnění žáky různých ročníků, což podporuje vzájemnou spolupráci (Školamyšl, © 2014).

Děti jsou hodnoceny slovně, na základě předchozích i současných dosažených výsledků, včetně širšího slovního ohodnocení na vysvědčení. Obsahem hodnocení není jen výsledek, ale i průběh samotné činnosti. Důležitou část hodnocení tvoří i tzv. portfolio, které každé dítě vlastní. Jedná se o kolekci veškerých prací dítěte. Na jejichž základě si mohou rodiče i učitelé udělat jasný obrázek o pokrocích žáka a vývoji. Nejenže učitel hodnotí své žáky, ale

i žáci a jejich rodiče se mohou zapojit do hodnocení. „*Sebehodnocení vede dítě ke schopnosti posuzovat kvalitu své vlastní práce a na základě toho ke schopnosti plánovat si cesty ke zlepšení. Celkově směřuje sebehodnocení k větší samostatnosti a nezávislosti dítěte na osobě učitele, dává mu šanci uvědomit si vlastní kvality, silné i slabé stránky, poskytuje prostor pro vytváření si reálného obrazu o sobě samém.“* (Školamyšl, © 2014)

Důležitý faktor života dítěte ve škole tvoří i spoluúčast rodičů na výuce. Mají možnost účastnit se výuky, vypomáhat při exkurzích nebo při výrobě pomůcek (SBS ČR, © 2018).

Program je uzpůsoben pro inkluzi dětí se speciálními potřebami (děti mimořádně nadané, děti s vývojovými poruchami, děti etnických menšin nebo děti s postižením) (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 52).

4.1.1 Začít spolu v ČR

V současnosti jsou do programu Začít spolu zapojeny desítky mateřských i základních škol. V rámci programu vznikla organizace Step by Step ČR, která je držitelem licence a práv k šíření vzdělávacího programu Začít spolu v ČR. Zároveň je členem mezinárodní organizace Step by Step (ISSA), která uděluje Mezinárodní ISSA standardy kvality pedagogické práce. Organizace Step by Step ČR je vlastníkem standardů, které jsou v souladu s trendy českého školství a Rámcovými vzdělávacími programy (SBS ČR, © 2018).

4.2 Zdravá škola (Škola podporující zdraví)

Program Škola podporující zdraví je projekt pod záštitou Světové zdravotnické organizace (WHO), do kterého se mohou zapojit jak mateřské, základní školy, tak i střední školy. Česká republika se do projektu zapojila v roce 1991.

Dle Schools for Health in Europe (© 2018) je "škola podporující zdraví" definována jako*: „škola, která realizuje strukturovaný a systematický plán pro zdraví a blahobyt všech žáků a učitelů a nepedagogických pracovníků.“*

Havlínová (2006, s. 288) uvádí deset zásad zdravé školy, které byly definovány v roce 1997 na první evropské konferenci The European Network of Health Promoting School (ENHPS):

- je založena na zásadách demokracie,
- zajišťuje spravedlnost a rovný přístup ke všem,
- učí mladé lidi jednat a vyvolávat změny,

- důraz kladen na optimální školní prostředí, fyzické i sociální,
- vytváří kurikulum, které odpovídá na aktuální potřeby mladých lidí, které je zároveň podněcuje k učení,
- v rámci koncepce Zdravé školy vzdělává učitele,
- hodnotí účinnost všech svých aktivit jak ve škole, tak i ve společnosti,
- úzce spolupracuje s ministerstvem školství a ministerstvem zdravotnictví,
- utváří partnerské vztahy mezi rodiči a školou,
- vyznačuje se podporou ze strany vlády, která přispívá zdroji na všech úrovních.

Projekt Zdravá škola je postaven na třech pilířích: pohodě prostředí, zdravém učení a otevřeném partnerství (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 64).

Pohoda prostředí jsou vhodné podmínky, které škola vytváří pro své žáky. Nejedná se jen o prostorové a materiální vybavení, ale také o psychohygienické, sociální, organizační podmínky a v neposlední řadě podmínky spolupráce školy a rodičů (Nejedlá, 2015, s. 27).

Zdravé učení jako druhý pilíř definuje Rámcový vzdělávací program pro základní školy (2013, s. 9). kde jeden z cílů vzdělávání říká: *„Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný.“* Cílem zdravého učení je rozvoj osobnosti žáka, který se v rámci výuky může plně seberealizovat. Výuka by měla stavět na smysluplnosti, možnosti výběru učiva, možnosti žáka spolupracovat na výuce a na hodnocení, které žáka motivuje k dalším aktivitám (Nejedlá, 2015, s. 48).

Otevřené partnerství je založeno na vhodném klimatu školy, který se výrazným způsobem odráží na celkovém procesu učení. Nejedlá (2015, s. 69) podotýká, že aby škola mohla pracovat v rámci koncepce otevřeného partnerství, musí všichni účastníci vstupující do těchto vztahů projevit respektující přístup.

Pecháčková a Václavík (2014, s. 64) dodávají, že program Škola podporující zdraví učí děti být samostatné, dokázat spolupracovat s ostatními, být odpovědný za své činy a umět jednat demokraticky.

4.2.1 Zdravé školy v ČR

Jak už bylo řečeno, program podporující zdraví ve školách se začal do škol šířit v roce 1991. Národní koordinační centrum registruje více než 300 mateřských, základních i středních škol, které se staly členy národní sítě Škol podporujících zdraví v ČR (Nejedlá, 2015, s. 13).

Ve Vsetíně je do projektu Zdravá škola zapojena ZŠ Luh.

4.3 Integrovaná tematická výuka a projektové vyučování

Základní koncepci integrované tematické výuky vytvořila Susan Kovaliková, která čerpala ze svých zkušeností s prací s nadanými dětmi a také z výzkumů o činnosti mozku (Alternativní školy, ©2001-2016).

V rámci integrované výuky je učivo všech předmětů spojeno v jeden vzájemně propojený celek. Žáci se celý rok zabývají jediným tématem, který je dále členěn na propracovaná měsíční podtémata a následně na týdenní celky. Jednotlivé týdenní celky obsahují základní učivo. Úkolem žáků je toto učivo zvládnout. Po ukončení úkolů mají žáci možnost si osvojené znalosti a poznatky ověřit na tzv. aplikačních úlohách (Tomanová, 2010, s. 42). Výuka probíhá zcela přirozeně, žáci se mohou volně pohybovat po třídě a pracují ve věkově heterogenních skupinách (Kovaliková, 1995, s. 23-26).

Kovaliková (1995, s. 23-26 dále zmiňuje základní požadavky, které by dané celoroční téma mělo splňovat:

- téma by mělo spojovat s reálným světem,
- ve výuce by mělo být „obohacené prostředí“, dostatečné množství materiálu a pomůcek, které souvisí s probíraným tématem,
- téma by mělo být v souladu s věkem dítěte,
- čas, který se stráví zvoleným tématem, by se měl rovnat času strávenému přípravě kurikula,
- celkový obsah celoročního tématu by měl plynule přecházet měsíc od měsíce, ale stále by měl konsolidovat s ústřední myšlenkou hlavního tématu,
- děti musí téma zajímat.

V současné době pracuje na principech integrované tematické výchovy jediná škola v ČR, a to ZŠ a MŠ Archa v Benešově. Některé školy aplikují do výuky spíše prvky integrované výuky.

Obdobným způsobem je koncipováno projektové vyučování. Projektové vyučování je spojováno se jmény J. Dewey a W. H. Kilpatricka (Kratochvílová, 2006, s. 28). Kratochvílová (2006, s. 28) definuje projektové vyučování následovně: *„Projektové vyučování se snaží o*

hlubší motivaci výuky, o těsné sepětí teorie s praxí a o to, aby škola byla místem, kde by dítě skutečně žilo.“

Žáci pracují na konkrétním problému na základě vlastního úsilí. Učitel nepředkládá hotové materiály, které se naučí, ale musí na řešení přijít sami. Žáci jsou vedeni k tomu, aby získané poznatky dokázali aplikovat do praxe. Při řešení úloh se učí spolupracovat s ostatními ve skupině, dokáží tolerovat názory jiných a poznávají sami sebe a své možnosti (Kašová, 1995, s. 73).

Projektové vyučování nemá stanovenou konkrétní délku. Práce na jednom tématu může trvat jedno odpoledne, týdny nebo i celý rok. I podoba projektů, na nichž žáci pracují mohou mít různou formu. Projekt může být koncipován z hlediska jednoho předmětu, může naopak spojovat více předmětů dohromady. Na projektu se mohou podílet jak žáci jedné třídy, ale i třeba více ročníků. Projektové vyučování nabízí mnoho variant (Coufalová, 2006, s. 11).

Projektová výuka představuje metodu, která je v současnosti aplikována v mnoha školách ČR.

5 ALTERNATIVNÍ METODY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SYCHROV

Jak už bylo řečeno v úvodu, cílem práce je podrobněji rozebrat metody a formy výuky, které jsou užívány na Základní škole Sychrov ve Vsetíně. Nejdříve si ovšem musíme zmíněnou základní školu přiblížit.

Základní škola Sychrov je, co se rozlohy týká, největší základní školou ve Vsetíně. Výuka zde byla zahájena 2. 9. 1985 a o deset let později začala fungovat jako příspěvková organizace města Vsetína. Školní areál, který je tvořen pěti navzájem propojenými pavilony, je součástí rozlehlého sídliště Sychrov. Škola je vybavena jídelnou, družinou, velmi dobře vybavenými učebnami, sportovním zázemím a keramickou dílnou. Škola je prezentována veřejnosti jako odhodlaná, moderní a měnící se. Reflektuje potřeby a požadavky žáka současně. Představuje se jako mladá škola s názorem, která se nebojí aplikovat nové metody při výuce.

Škola podporuje děti v pohybu v rámci sportovní akademie, kde si mohou děti vyzkoušet mnoho různých sportovních aktivit a zdokonalit svou tělesnou zdatnost. Součástí jsou i adaptační a sportovní kurzy pořádané školou.

Výuka je zaměřena na práci s třídními kolektivy (osobnostní a sociální výchova). Každé pondělí ráno je věnováno třídnické hodině, kde učitel s žáky probírá záležitosti, které by jinak zabírali výuku. Do výuky přírodopisu na druhém stupni je zařazena badatelská výuka a enviromentální výchova a osvěta. Děti také mají možnost učit se ve venkovní třídě na zahradě školy. Škola se také pyšní moderním vybavením už od prvního stupně (interaktivní tabule, tablety, vizualizéry, …).

Aktuálně navštěvuje školu na 230 žáků.

V návaznosti na užívání nových metod při výuce byly v září roku 2015 ve škole otevřeny dvě první třídy, ve kterých pedagogové zapojují do výuky prvky alternativního vzdělávání. Jedná se zejména o Hejného matematiku, splývavé čtení (Sfumato), otevřené vyučování a angličtinu Helen Doron. Zahrnuje do výuky i prvky Montessori pedagogiky (ZŠ Sychrov, [online] 2018).

Metody si dále podrobněji přiblížíme.

5.1 Hejného metoda

Matematika představuje pro mnoho žáků „noční můru“. A přitom záleží jen na samotném pedagogovi, jakou zvolí metodu a formu výuky, aby i hodiny matematiky byly pro děti neobyčejným zážitkem. Hejného metoda představuje výuku matematiky ve zcela odlišném světle. Netradičním způsobem přibližuje dětem svět čísel a rovnic, aniž by žáci panikařili, že si nedokáží zapamatovat poučky nazpaměť.

Metoda se dostává do povědomí veřejnosti už v roce 1987 prostřednictvím tzv. Žluté knihy. Profesor Milan Hejný (H-mat, © 2018) uvádí, že by se matematika neměla vyučovat jako fakta, ale měla by využívat tzv. schémata. Princip fungování schémat osvětluje na následujícím příkladu: *„Když si uložím do hlavy schéma bytu, mohu pak po chvilce přemýšlení spočítat, kolik tam mám oken, dveří či koberců.“* Hejného matematika se řídí dle následujících 12 principů (H-mat, © 2018):

Budování schémat

Podle Hejného se naše rozhodování řídí mentálními schématy, které se podílejí na tom, jak budeme hodnotit a jaké si udáme cíle. Jednoduše řečeno, schéma znamená souhrn našich znalostí, které se týkají námi známého prostředí (naše obydlí, zaměstnání, město, často navštěvovaný obchod). Jak už bylo řečeno výše, typický příklad představuje náš byt či dům. V mysli si dokážeme představit přesný počet oken, dveří apod. A to jsou právě ta schémata tvořící se zcela spontánně, dle aktuálních potřeb člověka.

Práce v prostředích

Hejný zdůrazňuje, že prostředí pro výuku je velmi důležité. Dítě učící se ve známém prostředí se mnohem lépe soustředí na danou činnost. Nic neznámého ho nerozptyluje. Prostředí využívaná při řešení úloh vycházejí z běžného života, žáci je velmi dobře znají. Jedná se například o schody v domě, rodinu, autobus, cestu do školy apod.

Prolínání témat

Informace získané během výuky nejsou předávány odděleně, ale jsou uloženy ve schématech. V následujících dvou příkladech si názorně ukážeme, jakým způsobem pracuje Hejného matematika se schématy:

a) **Překládání papíru:** jedná se o velmi jednoduchou činnost, kdy se papír tvaru čtverce překládá na dva shodné trojúhelníky. Tuto zkušenost využijí děti při učení se geome-

trických pojmů (čtverec, trojúhelník, úhlopříčka čtverce, obsah, přepona), geometrických vztahů (shodnost trojúhelníků, shodnost stran čtverce) a aritmetických pojmů (zlomek jako část celku).

Děti si také při práci s papírem trénuje jemnou motoriku, kterou později využijí v rámci konstrukčních úloh.

b) **Sčítání a odčítání v různých prostředích:** děti se naučí základní matematické operace jako je sčítání a odčítání za pomoci mnoha jednoduchých aktivit.
   - Krokování a schody – dítě při krokování tleská a říká čísla
   - Úlohy z prostředí autobusu – nástup a výstup cestujících
   - Zvířátka dědy Lesoně – tvorba družstev stejně silných
   - Pavučina a jiná strukturální prostředí

Rozvoj osobnosti

Pedagog je tím, kdo podněcuje děti k tomu, aby o řešení daných úloh dokázaly diskutovat a argumentovat s ostatními žáky ve třídě, i za cenu špatného řešení. Na základě toho jsou děti schopné respektovat názor ostatních a v neposlední řadě se dokáží v daných situacích rozhodovat sami za sebe. Vlastními nápady inspirují ostatní a rozvíjí tak své tvůrčí schopnosti. Hejný podotýká, že v matematice neexistuje pouze jeden jediný způsob, jak nalézt výsledek. Důležité je, aby dítě nad úlohou přemýšlelo svým způsobem a dokázalo následně vysvětlit, proč použilo konkrétní řešení. Pedagog by měl vést žáky k sebepoznání a sebehodnocení.

Skutečná motivace

Motivace zastává při procesu učení velmi podstatnou roli. Hejného metoda koncipuje úlohy tak, aby předně děti bavily. Dítě je od narození vybaveno touhou se učit a poznávat. Právě díky neutuchající touze poznávat, nachází dítě řešení svým úsilím.

Reálné zkušenosti

Hejného metoda je postavena na zkušenostech dítěte, které již dítě má. Zpočátku se děti učí čísla způsobem, že počítají a zároveň ukazují na dané viditelné předměty. Postupem času se přesouvají do světa abstrakce. Čísla už nemusí fyzicky vidět, ale dokáží si je v mysli představit.

Radost z matematiky

Matematické úlohy jsou sestaveny v různých obtížnostech a pedagog z nich každému žákovi vybírá ty úlohy, které jsou vhodné dle jejich aktuálních schopností. Je důležité, aby každý žák měl radost z vyřešené úlohy. Radost dodává dítěti energii a chuť řešit další, dokonce i obtížnější úlohy. Dítě, které je schopné poradit si s úkolem na základě vlastního úsilí, třeba i za cenu chyby, bude na tom v budoucnu mnohem líp, než dítě učící se memorováním.

Vlastní poznatek

Učebnice Hejného metody jsou navrženy tak, aby dítě přicházelo na řešení vlastním úsudkem. Řešení pak dále konzultuje se spolužáky i pedagogem. Své nabyté postupy řešení pak zkouší aplikovat na další úlohy. Může se tedy stát, že se ve třídě objeví ke konkrétní úloze více způsobů řešení a všechna jsou správná. Na základě následné diskuze si žáci předají své poznatky a postupy úvah a mohou se tak inspirovat.

Role učitele

Hejného metoda představuje učitele ve zcela jiné roli. Mohli bychom říci, že učitel má roli průvodce vyučovací hodinou. Plánuje a navrhuje průběh hodiny, vybírá žákům úlohy dle obtížnosti i jejich momentálnímu rozpoložení a aktuální situaci. Volí, zda budou žáci pracovat společně nebo každý sám. Pedagog také musí přijmout roli pouhého moderátora diskusí. Učitel není tím, který v hodinách předvádí svůj výklad, pouze připravuje úlohy dle obtížnosti každému žákovi na míru a pracuje s momentální situací ve třídě.

Práce s chybou

Chyba přestavuje při učení důležitý prvek, díky níž se s ní žák naučí pracovat. Analýza chyby vede žáky k hlubší zkušenosti, lépe si tak pamatují získané poznatky.

Přiměřené výzvy

Každý žák potřebuje jiný typ úloh, jinou obtížnost i jiné tempo. Učebnice Hejného matematiky se skládají z úloh různých obtížností. To znamená, že každé dítě dokáže vyřešit tu svou úlohu. A nedochází ani k tomu, že by se lepší žáci v hodinách nudili. Učitel jim předkládá větší a větší výzvy.

Podpora spolupráce

Jak už bylo řečeno výše, komunikace je hlavním hybatelem při řešení matematických úloh. Na základě diskuze s ostatními spolužáky, získá dítě více pohledů na danou věc a utvoří si tak vlastní poznatek, který bude dále používat. Dítě může volit mezi samostatnou prací nebo si najde kamaráda či skupinku. Komunikace však představuje velmi efektivní prvek vyučovací hodiny.

Hejného metoda si dává za cíl učit děti matematiku hravým způsobem tak, aby odcházely z hodin nadšení a s chutí přijít zase znovu a naučit se něco nového.

5.2 Sfumato – splývavé čtení

Nástup do první třídy znamená pro dítě významný mezník v životě. Během prvního roku ve škole se naučí základní dovednosti jako je čtení, psaní a počítání. A právě podnítit chuť ke čtení je jistě přáním každého pedagoga.

Z tohoto důvodu vznikla díky PaedDr. Márii Navrátilové, pedagožce s více jak třicetiletou praxí, metoda Sfumato (ABC Music, © 2018). Sfumato neboli také splývavé čtení, je řazeno do inkluzivního vzdělávání. Metoda se užívá při výuce českého jazyka pro cizince. Při výuce čtení zastává velmi důležité místo individualita dítěte a samozřejmě také věk. Na základě těchto kritérii koncipuje pedagog výuku. Dítě si samo volí, jakým tempem bude pracovat. To má za následek větší soustředěnost, pozornost a aktivitu při výuce. Při využití metodiky Sfumato dochází k zabránění dvojitému čtení. Dítě tak čte plynule a s porozuměním, což je velmi důležité. Pokud dítě ví, co čte, podněcuje to výraznější zájem o četbu knih. Do četby se zapojuje sluch, zrak, hlas a dech. Všechny procesy probíhající při četbě se realizují zcela vědomě, kontrolovaně a se zpětnou vazbou. Dítě dokáže nahlas a s pečlivou výslovností číst. Rozlišuje krátké a dlouhé samohlásky (ABC Music, © 2018).

Autorka popisuje splývavé čtení jako: *„průnik dvou světů – poetického světa dítěte a racionálního světa školy.“* Dále uvádí, že se jedná o metodu zážitkové výuky. A nejen pro žáky, ale i pro pedagogy. Pedagog může v rámci výuky zvolit skupinové práce. Děti se učí prostřednictvím hudebních, dramatických i pohybových cvičení.

Metoda Sfumato má charakter prevence. Při jejím využití ve výuce se u dětí neprojevují problémy s dysleksií. Ostatně mottem celého projektu je: *„První škola – první město – první stát bez špatně čtoucích žáků.“* (Navrátilová, [online] 2009).

5.3 Otevřené vyučování

Otevřené vyučování je prezentováno jako jedna z moderních metod, zároveň však jedna z nejsložitějších. Složitá je hlavně pro pedagogy z hlediska příprav na vyučování. První náznaky této metody se objevují v 70. letech 20. století. Svou koncepcí navazuje na reformní myšlenky M. Montessori, P. Petersena, C. Freineta nebo J. Deweyho (Váňová a kol., 1993, s. 64).

Dítě je středobodem veškerého dění. Na rozdíl od tradiční frontální výuky, otevřené vyučování poskytuje dítěti možnost svobody jak v projevu, tak ve výběru učebního materiálu. Podporuje tak jeho individualitu a učí ho samostatnosti.

Otevřené vyučování se řídí několika základními kritérii:

- otevírá se okolnímu světu, přírodě, společnosti a praktickému životu,
- nebrání se novým poznatkům,
- přijímá nové metody v procesu vyučování,
- vyučující jsou otevření vůči žákům a naopak,
- nabízí komunikaci mezi školou a rodiči (Holotová, [online] 2012).

Co se týká obsahu, tak se otevřené vyučování liší pouze v tom, že veškeré poznatky z různých předmětů vzájemně propojuje v jeden celek. Není přesně daný rozvrh hodin, dítě si vybírá samo, kterým předmětům dá přednost, a které si naopak nechá na později. V rámci výuky se dává dostatečný prostor pro samostatnou práci. Žáci pracují dle tzv. týdenních plánů, které připravuje pedagog. Vyučující zastupuje roli pozorovatele, v případě potřeby poradí, zkontroluje danou činnost či nabídne aktivitu jinou. Jak už bylo řečeno, otevřené vyučování je z hlediska přípravy učebních materiálů pro pedagoga náročnější, protože chystá plány pro každého žáka „na míru“, dle jeho aktuálních schopností (Holotová, [online] 2012).

Úprava třídy

Aby byla metoda otevřeného vyučování efektivní, je důležité i prostředí, ve kterém se děti učí. Třída musí být účelně upravena tak, aby podporovala samostatnost a tvořivost dětí. Každé dítě vyžaduje pro svou činnost dostatek prostoru a také volný přístup ke všemu, co ke své práci potřebuje. Děti stráví ve škole mnoho času, z tohoto hlediska je nutné myslet na vhodné a příjemné prostředí, ve kterém se budou rády učit.

Pokud bychom se měli zaměřit na vybavení třídy, určitě jsou na prvním místě skříňky či jiné úložné boxy, kde se ukládají veškeré pomůcky na vyučování (časopisy, hry, CD s výukovým materiálem). I žáci by měly mít vymezené regály pro své věci, které si chtějí nechat ve škole. Velmi dobrou volbou je i umístění knihovničky ve třídě pro knihy využívané v hodinách. Další pomůckou je v současné době počítač a dnes již mezi žáky velmi oblíbená interaktivní tabule. Pro větší přehlednost je třída rozdělena do „učebních zón" (český jazyk, matematika, hudební výchova).

Nesmíme zapomínat také na odpočinek, z tohoto důvodu je ve třídě vyhrazeno místo, nejčastěji v rohu místnosti, kde je koberec a pohovka. Tato klidová zóna slouží také ke společnému čtení, k rozhovorům nebo plánování učiva.

V tradičních školách se opomíjí vyzdobení stěn. Při otevřeném vyučování se na stěnách vyvěšují plakáty, projekty žáků, pravidla třídy apod.

Ovšem nejdůležitějším prvkem ve třídě, je uspořádání stolků. Stolky jsou k sobě otočeny tak, aby žáci měly prostor pro vzájemnou komunikaci a spolupráci (Václavík, 2007, s. 18-21).

Třídní pravidla

Nezúčastněný pozorovatel by mohl podotknout, že ve třídě musí nastat zmatek, když si vlastně každé dítě pracuje dle svého uvážení. Z tohoto důvodu jsou ve třídách na viditelném místě vyvěšeny pravidla. Velmi vhodná forma je příprava pravidel se samotnými žáky. Děti si tak lépe zafixují dohodnutá pravidla a budou je snáze dodržovat (Václavík, 2007, s. 22).

Volná práce

V rámci rozvrhu hodin je do výuky zahrnuta i volná práce. To znamená, že si dítě samo určí činnost, kterou bude v danou chvíli vykonávat. Rozhodují se, zda budou pracovat sami nebo utvoří skupinu. Volná práce vždy následuje po úseku probírané látky. Při volné práci je důležité dostatečné množství učebního materiálu. Pedagog má zde obtížnou roli. Jeho úkolem je připravit dopředu činnosti a úkoly pro volnou práci a pro tzv. týdenní plány. Vyučující spíše kontroluje (Václavík, 2007, s. 28-29).

Týdenní plán

Jak už bylo řečeno, děti pracují i na týdenních plánech. Vyučující každému žákovi připravuje seznam úkolů, které musí za týden zvládnout splnit. Výhodou je, že si žák volí své tempo a

do určité míry i postup dané činnosti. To výuku značně individualizuje. Týdenní plán obsahuje základní úkoly, které jsou povinné. Jsou rozděleny dle předmětů. Dále plán obsahuje volitelné činnosti. Většinou jsou to úkoly pro rychlejší žáky. To znamená, že se při otevřeném vyučování nemůže stát, že by se žák nudil. V rámci výuky se zadávají i domácí úkoly, jejichž prostřednictvím si děti probíranou látku zopakují. Týdenní plán si děti vypracovávají v rámci volné práce (Václavík, 2007, s. 30).

Způsob hodnocení

Při otevřeném vyučování se nehodnotí známkou, ale slovně. Vysvědčení vyučující píší jako širší slovní hodnocení, kde mají možnost ohodnotit klady a zápory apod.

V neposlední řadě se hodnotí i žáci sami (Václavík, 2007, s. 42-44).

Spolupráce s rodiči

Otevřené vyučování je metoda, která vyžaduje spolupráci s rodiči. Prvním krokem je dostatečná informovanost rodičů, jak probíhá výuka touto metodou. Ne každý rodič se totiž ztotožní s formou výuky, kterou se jeho dítě učí. Druhým krokem je úzká spolupráce rodičů na výuce dětí. Rodiče mají možnost samotnou výuku navštívit (Václavík, 2007, s. 50).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 REALIZACE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce se bude zabývat výzkumným problémem, který zní: „Spokojenost rodičů s výukou alternativními metodami na ZŠ Sychrov ve Vsetíně."

Pokládáme za důležité zjistit, zda jsou rodiče s výukou alternativními metodami spokojeni či nikoliv. Základní škola Sychrov je totiž jediná škola ve Vsetíně, která nabízí svým žákům alternativní formu vzdělávání.

6.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu

Cílem diplomové práce je zjistit, jak jsou rodiče spokojení s výukou alternativními metodami na ZŠ Sychrov ve Vsetíně.

Dílčí cíl výzkumu

Dalším cílem je zjistit, zda výuka alternativními metodami splnila všechna očekávání rodičů a zda je v něčem předčila.

Výzkumné otázky

VO1: Jaké důvody vedly rodiče k tomu, aby vybrali třídu s alternativní výukou?

VO2: Angažují se rodiče nějakým způsobem v rámci výuky?

VO3: Jaká je nynější zkušenost rodičů s alternativní výukou?

VO4: Změnili by rodiče něco, co se týká alternativní výuky?

6.2 Metoda sběru dat

V rámci výzkumného šetření byla zvolena strategie kvalitativního výzkumu. Disman (2002, s. 285) uvádí, že se jedná o šetření, jehož výstupem nejsou numerická data. Interpretuje zkoumaný problém. Cílem kvalitativního výzkumu je na základě sdělených informací odkrýt jejich význam. Naopak Creswell (in Hendl, 2005, s. 50) vysvětluje kvalitativní výzkum z jiného úhlu pohledu: *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách."*

Na základě kvalitativního šetření tak máme možnost získat detailnější informace o daném problému, který zkoumáme.

6.2.1 Strukturovaný rozhovor

Jako metodu kvalitativního šetření jsme zvolili dotazování prostřednictvím strukturovaného rozhovoru.

Skládá se z otevřených otázek, které si výzkumník předem připraví. Následně jsou na otázky respondenti dotazováni (Hendl, 2005, s. 173). Johnová (2008, s. 17) uvádí, že při dotazování je využíván malý počet respondentů a konečným výstupem rozhovorů je studie s verbálními daty.

Jako každá technika sběru dat, má i rozhovor své výhody i nevýhody.

Výhody rozhovoru dle Dismana (2002, s. 141):

- jsou kladeny menší nároky na respondenta z hlediska iniciativy, pro respondenta není jednoduché vynechat nějakou odpověď na kladenou otázku,
- výzkumník má jistotu, kdo odpovídá na otázky daného rozhovoru,
- větší validita rozhovorů a jejich úspěšnost dokončení oproti například dotazníkům.

Nevýhody rozhovoru dle Dismana (2002, s. 141):

- sběr dat může být nákladný a z hlediska času náročný,
- rozhovory vyžadují školené tazatele,
- při rozhovoru může dojít ke zkreslení údajů, respondent může mít pocit nedostatečné anonymity.

Strukturovaný rozhovor, který zjišťoval spokojenost rodičů s výukou alternativními metodami na ZŠ Sychrov ve Vsetíně, se sestává ze šesti jednoduchých otázek. Otázky byly koncipovány tak, aby byly pro respondenti jednoduché, a hlavně dostatečně srozumitelné.

První kontakt proběhl s ředitelem Základní školy Sychrov a třídní učitelkou vyučující v alternativní třídě. Byly požádáni, zda by mohl být zprostředkován výzkum, který zjišťuje spokojenost rodičů s alternativní výukou na Základní škole Sychrov ve Vsetíně. Projevili zájem a následně jsme se domluvili, že paní učitelka zkontaktuje rodiče a pokud budou s výzkumem souhlasit, domluví vyhovující termín, kdy se všichni sejdou k plánovaným rozhovorům.

Rozhovory se uskutečnily 13. 3. 2018 v odpoledních hodinách s rodiči žáků první a druhé třídy. Rozhovory probíhaly přímo v budově školy, kde třídní učitelka vyčlenila místnost s dostatečným soukromím.

Nakonec se v daný termín dostavilo celkem sedm rodičů, kteří projevili ochotu a zájem se výzkumu zúčastnit. Třídní učitelka mě dopředu upozornila, že oslovení rodiče jsou časově velmi vytížení, z toho důvodu jsme se proto rozhodli pro krátké rozhovory sestávající se z šesti jednoduchých a srozumitelných otázek.

Na začátku proběhlo krátké představení a byl vysvětlen účel výzkumu diplomové práce. Poté jsme se každého z respondentů zeptali, zda souhlasí s případným nahráním rozhovoru. Všichni respondenti byli na začátku ujištěni o plné anonymitě a o tom, že všechny údaje získané z rozhovoru budou sloužit jen pro zpracování diplomové práce a nebudou nikde jinde šířeny. Respondenti se vším souhlasili. Poté následovaly rozhovory s každým rodičem zvlášť, aby jejich odpovědi byly autentické a neovlivněné názory jiných respondentů. Každý z uskutečněných rozhovorů měl trvání maximálně deset minut. Nakonec jsme rodičům poděkovali za projevený zájem a účast při výzkumu.

Obr. č. 1 ZŠ Sychrov Vsetín (zdroj: www.zsvsetinsychrov.cz)

6.3 Výzkumný soubor

Jak už bylo zmíněno, výzkumný soubor tvořilo celkem sedm rodičů, z toho šest žen a jeden muž. Z důvodů zachování anonymity na přání respondentů zde neuvedeme žádné další informace týkající se věku, bydliště apod. Respondenti, jak už bylo řečeno, byli osloveni třídní učitelkou. Protože jí znají a důvěřují jí, nebylo vcelku obtížné obstarat jejich souhlas s rozhovorem.

Oslovení rodiče mají ve škole minimálně jedno dítě a minimálně jedno dítě navštěvuje třídu s alternativními prvky vzdělávání. Jedna respondentka má dokonce jedno dítě v klasické třídě a druhé v alternativní třídě. Zajímavostí je, že jedna z oslovených respondentek zmínila, že její dcera je handicapovaná, a naopak syn je nadprůměrně inteligentní. Zároveň obě děti pocházejí z bilingvní rodiny.

Tab. č. 1 Vymezení počtu dětí ve škole a dětí v alternativní třídě

	Počet dětí ve škole	Počet dětí v alternativní třídě
Rodič 1	1	1
Rodič 2	1	1
Rodič 3	2	2
Rodič 4	2	2
Rodič 5	2	2
Rodič 6	2	1
Rodič 7	1	1

6.4 Způsob zpracovávání dat

Data získaná během rozhovorů jsme doslovně přepsali do textové podoby. Text nebyl podroben žádným dalším úpravám, tudíž obsahuje mnoho opakujících se slov či slovních spojení, jež jsou typické pro běžnou hovorovou řeč. Zachována tak byla autenticita získaných rozhovorů.

Jako metoda vyhodnocení rozhovorů bylo zvoleno otevřené kódování, které představuje nejčastější analýzu kvalitativních dat. Otevřené kódování představuje metodu analýzy dat *„pomocí níž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem.“* (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 211)

K fázi kódování dochází tehdy, pokud sesbíráme dostatečné množství dat. Reichel (2009, s. 167) popisuje otevřené kódování jako první proces analýzy získaných údajů prostřednictvím rozhovorů. *„Odhaluje určitá témata a člení je, třídí, kombinuje, tvoří prvotní kategorie, které charakterizuje a identifikuje jejich základní vlastnosti.“* Otevřené kódování je pro výzkumníka prvním průnikem do analyzovaného textu. Kódování se následně může několikrát opakovat.

Po fázi otevřeného kódování byla v rámci diplomové práce použita technika vyložení karet, která je nejjednodušší nadstavbou nad otevřeným kódováním. Technika vyložení karet představuje proces, kdy se kategorie, které vznikly prostřednictvím otevřeného kódování uspořádají do určitého obrazce nebo linky. Mohli bychom říci, že takto vytvořená kategorická linka představuje kostru následného textu, který převypráví obsah vzniklých kategorií (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 226).

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Jak už bylo řečeno výše, doslovně přepsaný text rozhovorů byl podroben otevřenému kódování. Na základě vzniklých kódů jsme utvořili celkem šest kategorií, jež budou následně podrobněji popsány.

Seznam kategorií:

1. Zdroje informací
2. Faktory důležité pro výběr
3. Splněná očekávání
4. Spolupráce učitel versus rodiče
5. Nedostatky alternativní výchovy

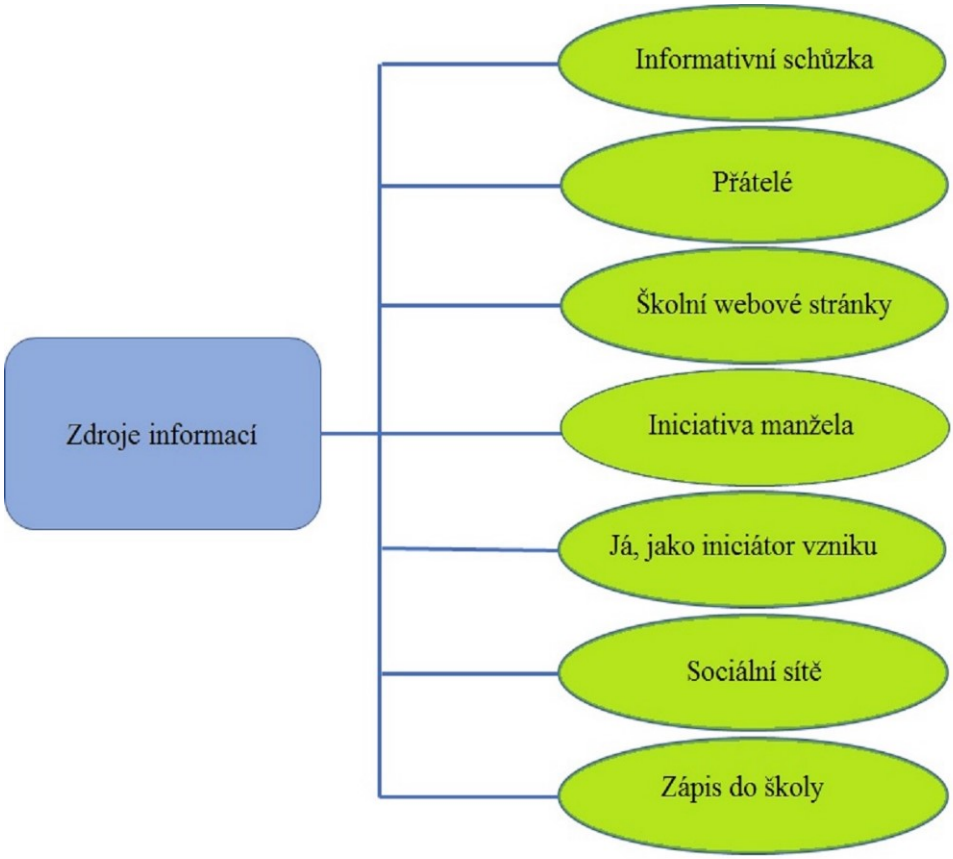
7.1 Analýza rozhovorů

Nyní si podrobněji rozebereme jednotlivé kategorie vzniklé z otevřeného kódování. Zároveň budou zodpovězeny i otázky položené během rozhovoru.

Kategorie č. 1: Zdroje informací

Kategorie s názvem Zdroje informací popisuje způsoby, jakými se rodiče dozvěděli o otevření třídy s alternativními prvky vzdělávání.

Následující schéma názorně ukazuje nejčastěji uváděné kódy:



Obr. č. 2 Zdroje informací o alternativní třídě (zdroj: vlastní výzkum)

Otázka č. 1: Jakým způsobem jste se dozvěděl/a o třídě s alternativními prvky vzdělávání?

Převážná část dotázaných rodičů získala informace přes své známé či rodiče, kteří už mají v alternativní třídě dítě, dále prostřednictvím sociálních sítí (facebook) nebo přímo na webových stránkách školy. Jedna z respondentek se o možnosti zařadit dítě do alternativní třídy poprvé dozvěděla až u zápisu do první třídy. Další respondentka uvedla informativní schůzku, která proběhla už v mateřské škole přímo s ředitelem Základní školy Sychrov ve Vsetíně a s učitelkou vyučující v alternativní třídě.

„No… byla taková schůzka, ještě když byl syn ve školce, tak avizovali, že zvažují otevření alternativní třídy. Prostě to byla schůzka, kde byl pan ředitel a paní učitelka a kde nám říkali

podrobnější informace o alternativní formě výuky. Kdybychom měli zájem o tuto formu výuky.“

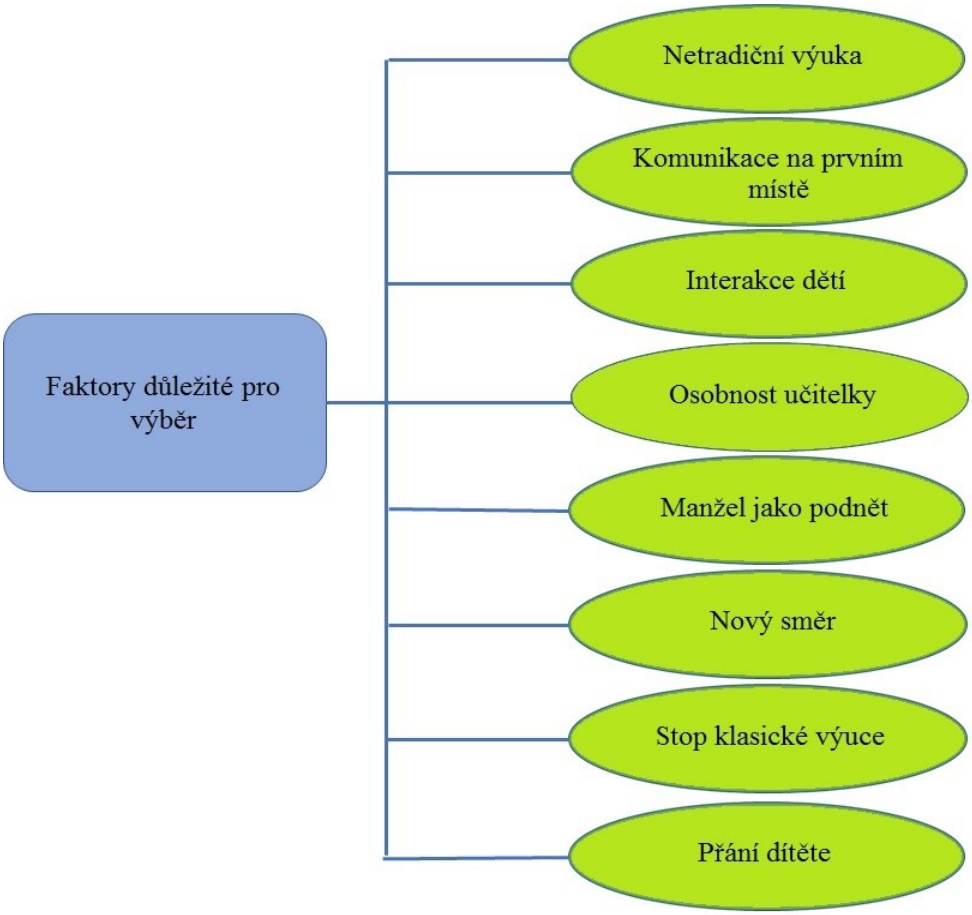
Jediný dotázaný muž uvedl jako odpověď na tuto otázku, že byl jedním z iniciátorů, který přišel s nápadem otevřít třídu vyučující alternativními metodami. *„Já jsem byl u zrodu právě. S panem ředitelem jsme dlouholetí kamarádi, a navíc oba učitelé, kteří měli sen o jiném stylu výuky. A ještě před plánovanou schůzkou jsme si řekli, uděláme to jinak a pak vznikaly ty informativní schůzky ve školkách s rodiči, kde se mohli dozvědět o našich plánech s alternativní třídou.“*

Následně odpověď doplnila jeho manželka, která se nechala přemluvit svým mužem, aby jejich děti zkusili nový styl výuky. *„Manžel byl u zrodu, takže mě vlastně tak trochu přemluvil, že to zkusíme. Já jsem tomu nebyla moc nakloněná, ale manžel chtěl.“*

Kategorie č. 2: Faktory důležité pro výběr

Kategorie s názvem Faktory důležité pro výběr se týká faktorů a informací, jimiž se při výběru alternativní třídy rodiče řídili a které pro ně hrály významnou roli.

Následující schéma názorně ukazuje nejčastěji uváděné kódy:



Obr. č. 3 Faktory hrající roli při výběru (zdroj: vlastní výzkum)

Otázka č. 2: Jaké informace pro vás hrály roli při výběru zrovna této třídy?

Nejčastějším faktorem byla pro mnoho rodičů vidina netradiční formy výuky. *„To, že je to jiný přístup, netradiční, hravou formou.“* Druhá respondentka dodává: *„Nejvíc mě zaujal individuální přístup, kterým je k dětem přistupováno ze strany paní učitelky.“* Jiní rodiče velmi kladně hodnotí důraz, který je kladen na komunikaci během výuky i na to, jak funguje vzájemná interakce mezi dětmi. Dotázaná respondentka uvedla situaci, kterou zažila u zápisu do školy: *„Že se paní učitelka nezajímala jenom o to, co ty děti umí a vědí, ale i jak se mezi sebou chovají.“*

Jedna z dotázaných respondentek také zmínila slovní hodnocení dosavadních výsledků žáka. Myslí si, že slovní hodnocení je lepší forma než klasifikace známkami. Dle slovního popisu si může utvořit náhled na to, co její dítě už umí, v čem se zlepšilo, jaké předměty ještě vylepšit, na čem zapracovat. Dále velmi kladně hodnotí i to, že paní učitelka píše do slovního hodnocení i jak se její dítě chová mezi ostatními dětmi.

„Moc se mi líbí forma slovního hodnocení. To byl také jeden z důvodů, proč jsme pro našeho syna vybrali zrovna tuhle třídu. I když docela lituji paní učitelku, kolik toho musí napsat, protože hodnocení známkami je jednodušší. Já si však můžu na základě jejího popisu udělat obrázek, jak si můj syn ve škole vede. Co ho baví, co nebaví, ve kterých předmětech plave, s tím souvisí i doporučení paní učitelky, co máme doma procvičovat. Podle mě je to rozhodně dobrá volba.“

I osobnost učitelky hrála důležitou roli při výběru alternativní třídy. *„Hlavně paní učitelka, se kterou se znám už hodně dlouho osobně a pro naši dceru jsme věděli, že by ji určitě vyhovovala. Dala nám vědět, že jde učit sem do školy, a tak jsme nakonec tady.“*

Další respondentka nejprve nesouhlasila s manželem, který chtěl výuku alternativními metodami vyzkoušet. *„Manžel je učitel, tak to chtěl vyzkoušet. Já jsem byla proti tomu, protože zkušenosti mých kamarádek byly takové, že alternativní třída super, ve škole se bavíme a hrajeme si. Doma potom všechno doháníme, co se týká úkolů.“* U mnohých hrají předsudky ostatních výraznou roli. Než by raději na vlastní kůži vyzkoušeli, jak dané věci fungují, nechají se snadno odradit názory jiných lidí. Respondentka se nakonec nechala přemluvit manželem, že výuku alternativními metodami zkusí, a když nebude vyhovovat, je možnost dítě přeřadit do klasické třídy.

Dalším aspektem pro jednu z respondentek bylo přání syna, který už měl ve škole kamarády z mateřské školky a chtěl být i nadále.

Mohli bychom tedy říci, že dotázaní rodiče měli přání zkusit „nový směr“ výuky, který se výrazně liší od výuky v tradičních školách.

„Já jsem měl potřebu, aby se naše děti učili jiným způsobem, než jak je tomu v klasických školách.“

Dokonce někteří uvedli, že vůbec nesouhlasí s pojetím klasické výuky a otevření alternativní třídy pro ně představovalo novou zkušenost.

„Já už tu jedno dítě mám, takže jsem zažila klasickou výuku. Ne na sto procent jsem s ní byly spokojená, i když je paní učitelka podle mě vynikající pedagog. Ale ty způsoby a metody, s nimi jsem úplně nebyla spokojená. V podstatě, když se objevila ta možnost, že je něco nového, tak jsme si s manželem řekli, že to zkusíme. I přesto, že nebylo celkem jasné, jakým způsobem to bude probíhat, jak se bude formovat ten vývoj. Paní učitelka měla svou představu, my celkem ne. Řekli jsme si však, že uvidíme.“

Otázka č. 3: Jak hodnotíte nyní své rozhodnutí pro tento výběr?

Odpovědi zároveň poskytují informace k výzkumné otázce VO2.

Na tuto otázku všichni dotázaní rodiče jednomyslně odpověděli, že jsou velmi spokojeni, i přesto že někteří měli obavy, zda bude výuka jejich dětem opravdu vyhovovat. Jedna z respondentek po určitých zkušenostech s klasickou výukou a alternativní formou dodává: *„kdyby byla možnost převést to starší dítě na alternativu, tak bych to udělala. Bohužel to nejde.“*

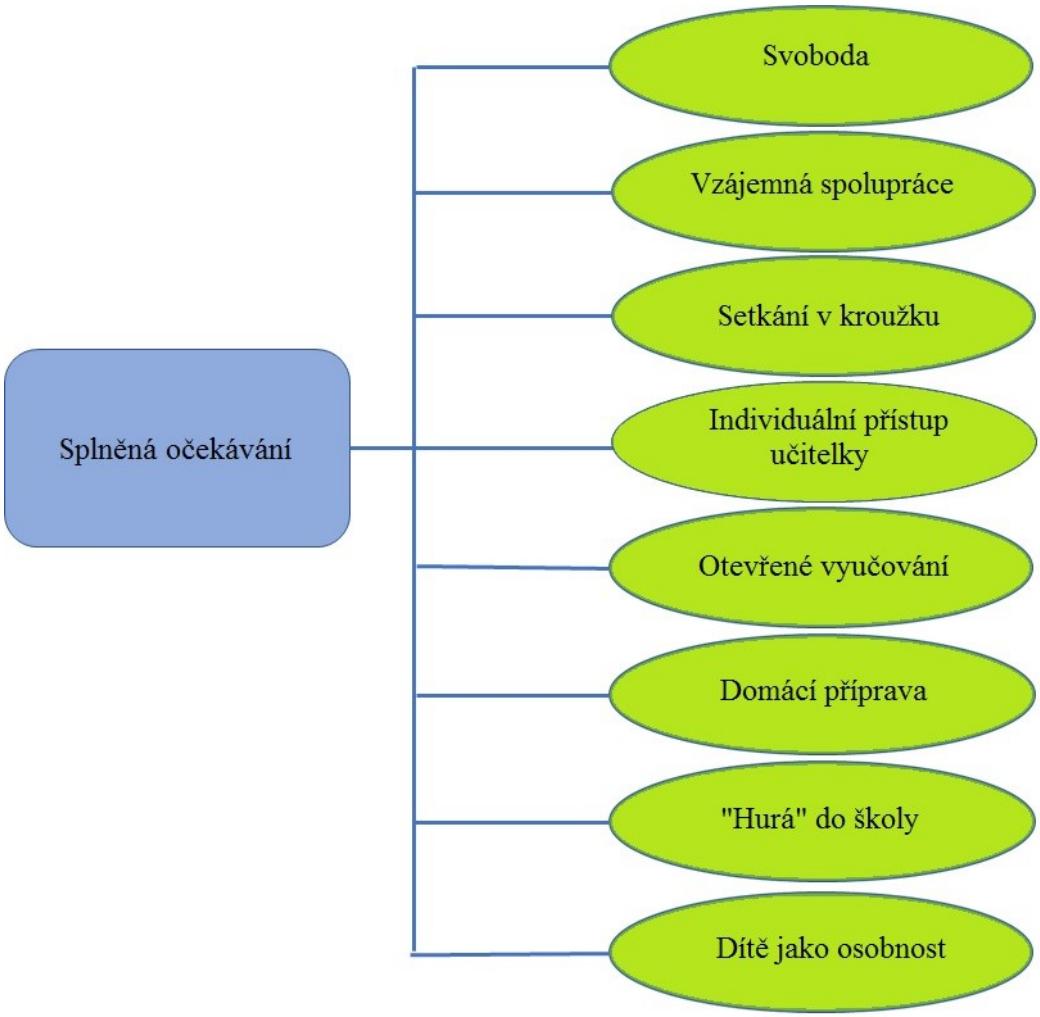
Druhá respondentka svou spokojenost dokládá slovy: *„Já tady mám dvě děti, dceru ve druhé třídě a syna v první. Každý je na jedné straně spektra. Dcera vlastně je handicapovaná, takže na ni individuální přístup funguje krásně, ale zároveň je díky paní učitelce úžasně začleňovaná do kolektivu. No a na druhé straně syn teď začal s alternativní výukou. Ten je zase hodně inteligentní, teď je například dopředu v matice. A protože máme bilingvní rodinu, tak je dopředu i v angličtině. I tady musí paní učitelka na syna s individuálním přístupem. Takže od paní učitelky dostává různé úkoly navíc, aby se ve vyučování nenudil. Teď jsme po dohodě s paní učitelkou zařadili do výuky i tablet. Aby ve výuce nerušil ostatní.“*

Respondentka, která zprvu nechtěla zařadit své dítě do alternativní třídy a byla ovlivněna předsudky svých kamarádek, si nakonec výuku velmi pochvaluje. *„Nyní, když už mám nějaké zkušenosti, musím s odstupem času říct, že jsem moc spokojená. I když jsem tomu zezačátku moc nevěřila, nebyla jsem si jistá, zda to bude fungovat. Hodně mých známých mě odrazovalo, ale jak už jsem řekla, manžel mě tak trochu přemluvil. Pro mě je hlavně důležité, že jsou děti spokojené.“*

Kategorie č. 3: Splněná očekávání

Kategorie s názvem Splněná očekávání se zaměřuje na očekávání rodičů, která měli a která očekávání byla splněna.

Následující schéma názorně ukazuje nejčastěji uváděné kódy:



Obr. č. 4 Očekávání rodičů od alternativní výuky (zdroj: vlastní výzkum)

Otázka č. 4: V čem výuka alternativními metodami splnila vaše očekávání a v čem je předčila?

Mnoho rodičů uvedlo, že na začátku neměli vůbec žádná očekávání, protože třeba neměli žádnou představu o tom, jakým způsobem bude výuka probíhat.

Jedna respondentka byla velmi překvapená větší svobodou a vzájemnou spoluprací žáků během výuky, než na jakou byla zvyklá z běžných škol. *„Splnila očekávání v tom, že syn, který je živější, nevydrží sedět na jednom místě delší dobu, tak je mu dovoleno stát, projít se libovolně po třídě. Děti pracují u tabule, ve skupinkách, ale i samostatně. To možná i předčilo očekávání. Nečekala jsem, že to takhle bude.“* Jako další překvapení uvádí tzv. setkávání v kroužku. *„Ráno začíná vyučování kroužkem, kde si říkají, jak se vyspali, s jakou náladou přišli, na co se těší. Vyučování zase končí tímto kroužkem, kde si povídají všichni dohromady, což se mi líbilo.“*

Mnoho rodičů zmínilo i individuální přístup paní učitelky, který projevuje vůči dětem ve výuce. *„Tak si myslím, že předčila v té individualitě a že vlastně co znám od jiných rodičů, paní učitelka si na všechny udělá čas a program postaví podle jejich potřeb.“*

Aspektem, který většina rodičů nečekala, byla otevřená výuka. Jak už bylo řečeno, rodiče si často nedokázali představit, jakým způsobem bude výuka probíhat, ale podle vyjádření většiny rodičů si otevřenou výuku velmi pochvalují. Dle jejich názorů se děti učí být samostatnější, učí se rozvrhovat si čas. Velmi kladně hodnotí možnost využít v rámci jednoho předmětu více metod, to vše na základě potřeb dítěte.

„Mají možnost projevit se samostatně. Spokojenost s výukou matematiky, která je neskutečně zajímavá, baví ho, takže se doma téměř neučíme.“ Druhá respondentka dodává: *„Děti, co mají problém s matematikou profesora Hejného, co nedávají moc tu logiku, tak je tady možnost využít Montessori prvků do matematiky. Nečekala jsem, že to bude otevřené až tak moc.“*

Domácí příprava do školy předčila očekávání další z respondentek. Zpočátku měla obavy z velké přípravy, že budou spoustu úkolů dohánět. Nyní hodnotí domácí přípravu takto:

„Mě to předčilo v té přípravě. Ze začátku, než jsme najeli na ten systém jiné výuky, to bylo trochu hektičtější i pro nás. Učili jsme se i my rodiče, za pochodu. Teď mi přijde a co slyším od jiných maminek z klasických škol, že je větší příprava doma na klasických školách. Já

rozumím tomu, že v alternativní třídě je jich málo. Nemyslím si, že bychom měli takovou přípravu doma na následující den, jak je tomu jinde.“

Vzápětí dodává, že nečekala, jak budou její děti chodit s nadšením do školy. *„Obě děti sem chodí strašně rády. Dcera teď byla nedávno nemocná, a přesto chtěla jít do školy. Těžko jsme ji museli vysvětlovat, že nemůže teď, ale až se uzdraví. Jako neslyším moc, že by děti chodily takhle rády do školy. S takovým elánem.“*

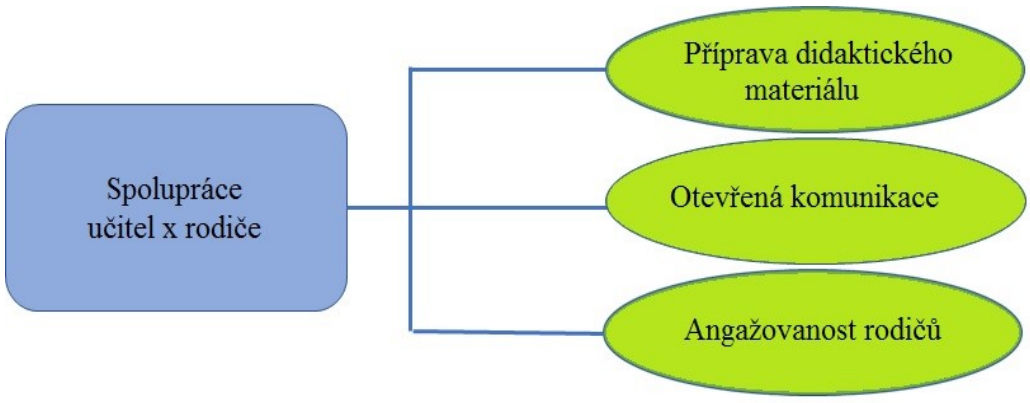
Další dotázaná respondentka je překvapená, jak se na dítě pohlíží z hlediska komplexnosti. Na dítě je pohlíženo jako na osobnost, která má své individuální potřeby.

„Jsme nadšení z výsledků, že to dítě je vedené hravější formou, je podporovaný celkový rozvoj osobnosti, není to zaměřené jen na memorování učiva. To po nich paní učitelka nikdy nechce. Hodně se dbá na psychický vývoj dítěte a vlastně se bere člověk jako celek. Jako individualita.“

Kategorie č. 4: Spolupráce učitel x rodiče

Kategorie s názvem Spolupráce učitel x rodiče se týká forem spolupráce mezi učitelkou a rodiči.

Následující schéma názorně ukazuje nejčastěji uváděné kódy:



Obr. č. 5 Formy spolupráce mezi učitelem a rodiči (zdroj: vlastní výzkum)

Otázka č. 5: Podílíte se nějakým způsobem na výuce? Spolupracujete s třídní učitelkou?

Téměř všichni dotázaní rodiče uvedli výrobu didaktického materiálu a pomůcek během prvního ročníku školní docházky jejich dětí. V tom většina z rodičů spatřovala větší angažovanost, ale také větší zátěž.

„Vyráběli jsme pomůcky, scházeli jsme se v první třídě jednou za měsíc odpoledne."

„Ten první rok nás zapojovala hodně paní učitelka pro výrobu pomůcek."

„První ročník byl akční. Rodiče byli dohromady co tři týdny při výrobě pomůcek do výuky."

Dle odpovědí je zřejmé, že se rodiče celkem hojně zapojují do průběhu výuky. Každý svým způsobem a dle svých aktuálních možností. Podílí se tak například na přípravě vánočního jarmarku či Dne dětí.

„A já ještě ze své vlastní iniciativy před vánočním jarmarkem vždycky s dětma něco vyrábím."

„Co si tak vzpomínám, tak poslední akce byl Den dětí, co jsme pořádali jako rodiče. To jsme si hodně užili všichni spolu."

Jedna z respondentek uvádí příklad, jaká je angažovanost rodičů v rámci výuky hojná: *„Paní učitelka chtěla jít s dětma do Džungle a potřebovala pomoc rodičů jako dozor. Přihlásilo se nás asi devět. Nakonec to byla akce i rodičů."*

Jediný muž, který se účastnil rozhovoru, je sám učitel, proto se do výuky zapojuje svým způsobem. *„Když to jde, tak dost často. Když byly například dny, kdy se učila písmenka. Třeba písmeno **s**, tak jsem brával děti lézt na skály. Skály jako písmeno s. A tak podobně."*

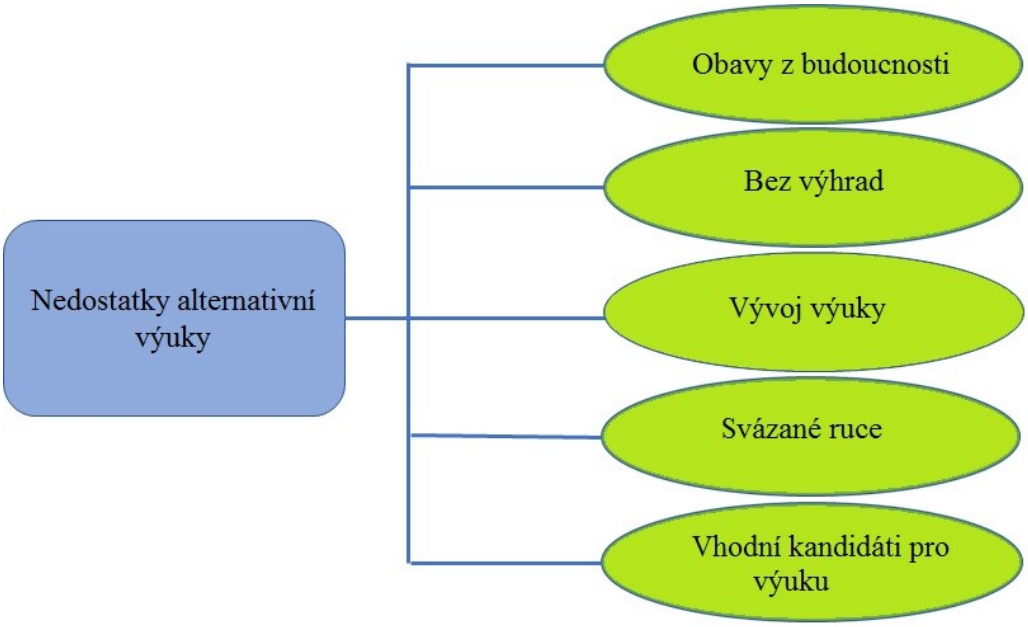
Rodiče velmi kladně hodnotí vzájemnou komunikaci s třídní učitelkou, která je velmi otevřená. Nejčastějším prostředkem komunikace je telefon nebo sociální sítě (facebook). Dalším prostředkem, kterým rodiče komunikují jsou školní bakaláře. Nejsou však ve velké oblibě. Rodiče mají možnost ozvat se paní učitelce kdykoliv a s jakýmkoliv problémem. Ať už se to týká domácích úkolů, učiva celkově nebo jiných záležitostí.

„Jo hodně komunikujeme s paní učitelkou. Třeba si napíšeme nebo zavoláme, když je nějaký problém třeba s učivem. Není problém se jí zeptat, co máme procvičovat. Jsme takoví, jakože otevření, že je to v pohodě. Že člověk ví, že jí může důvěřovat. Takže jí kdykoliv můžu zavolat a vyřešíme to."

Kategorie č. 5: Nedostatky alternativní výuky

Kategorie s názvem Nedostatky alternativní výuky se týká možných nedostatků, které rodiče spatřují v alternativní výuce a které by odstranili nebo vylepšily.

Následující schéma názorně ukazuje nejčastěji uváděné kódy:



Obr. č. 6 Nedostatky v alternativní výuce (zdroj: vlastní výzkum)

Otázka č. 6: V čem vidíte možné nedostatky? Co je třeba zlepšit nebo změnit?

Někteří rodiče neprojevují vůči výuce alternativními metodami žádné výhrady ani připomínky.

Většina rodičů však projevila obavy týkající se budoucnosti výuky alternativními metodami. Hlavně se to týká výuky na druhém stupni, ale i na střední škole.

„No… já se bojím, co bude dál. Jestli tahle forma výuky bude pokračovat třeba i na druhém stupni. Protože můj syn je zvyklý na tuhle výuku a nejsem si jistá, zda by jinou formu zvládl. Mě tady chybí to ujištění, že to takhle opravdu bude nadále.“

„Já se spíš, ne obávám, ale představuju si, že pokud syn půjde například na gymnázium a potom na vyšší odbornou nebo vysokou školu, jak to bude s výukou, jak to zvládne. Tam nebude mít tak otevřený přístup ze strany učitele, jako teď. Ale věřím tomu, že už bude jinde věkově i rozumově, tak by to mohl zvládnout celkem bez problémů.“

Přání, aby výuka pokračovala i na vyšším stupni, zmínil i dotázaný muž, který je učitelem na střední škole.

„Já doufám, že tenhle styl výuky bude co nejdéle až na druhý stupeň. Dle mého názoru by i tenhle styl výuky mohl být zaveden na střední školy. Po tom, co vidím, jakým způsobem je učíme, co nechtějí a co je nebaví. Jak je výklad učitelů často nudí. Jak se nemohou samostatně projevit. Dokonce bych kvitoval skupinovou formu práce. Bohužel to zatím není možné. Ale velmi bych to ocenil.“

Někteří z dotázaných si dokonce myslí, že alternativní forma výuky nemůže vyhovovat všem dětem.

„Já vidím nedostatek v tom, že nebylo žádné výběrové řízení. A nemyslím si, že by všechny děti na to byly vhodné. Ani naše dcera není super kandidátka pro tenhle styl výuky.“

„Ne všichni žáci jsou samostatní, ne všichni zvládnou otevřené vyučování. Samostatnost a zodpovědnost ne u všech žáků funguje, tak jak by měla.“

Jedna z respondentek uvádí, že dle ní má třídní učitelka svázané ruce. *„Zátěž vidím v tom, že paní učitelka se musí řídit metodikou danou státem. Že nemá dostatečnou volnost přizpůsobit výuku všem potřebám dětí.“*

DISKUSE

Hlavním úkolem výzkumu diplomové práce bylo zjistit, jak jsou rodiče spokojení s výukou alternativními metodami na ZŠ Sychrov ve Vsetíně. Inspirací pro výzkum se stalo výzkumné šetření Michaly Henkrichové (2013), které zjišťovalo motivace rodičů pro zařazení dítěte do alternativní školy.

Výzkumného šetření se celkem zúčastnilo sedm rodičů, jejichž děti navštěvují třídu s alternativními prvky vzdělávání. Jednalo o převážnou část žen, pouze jeden muž projevil ochotu se výzkumu zúčastnit. Výsledky výzkumu by mohly být možná jiné, kdyby se zúčastnilo více mužů. Na první pohled se může zdát, že počet dotázaných respondentů je malý. Avšak informace, které respondenti uvedli během rozhovorů, se jeví jako dostačující.

Hlavním zdrojem informací, díky kterému se rodiče dozvěděli o alternativní třídě, byly přátelé nebo rodiče dětí již navštěvujících tuto třídu. Je tedy zřejmé, že názory jiných lidí v okolí hrají pro rodiče významnou roli. S tím souvisí i sociální sítě, které v současné době tvoří nezastupitelný zdroj komunikace a tím i předávání informací.

Rodiče také zmínili, že sama škola agitovala v rámci schůzek už v mateřských školách, kde se mohli seznámit s možností alternativní výuky. Z tohoto poznatku vyplývá, že se škola neprezentuje jen v rámci školních webových stránek, ale dává přednost osobním kontaktům s případnými zájemci.

Zajímavostí byla odpověď jediného muže účastnícího se výzkumného šetření. Podotkl, že byl jedním ze iniciátorů vzniku alternativní třídy. Zde se potvrzuje fakt, že velmi častým podnětem ke vzniku alternativních škol se stávají sami rodiče.

Častým důvodem, proč rodiče zvolili alternativní třídu, byla potřeba jiné formy výuky. Potřeba zkusit něco nového. Rodiče zaujal individuální přístup k žákům, důraz na komunikaci a svobodu ve výuce, otevřené vyučování nebo také slovní hodnocení namísto klasifikace známkami. Tyto aspekty nemá tradiční škola možnost nabídnout. V neposlední řadě tvořila důležitý faktor i samotná osobnost učitelky. Mnozí rodiče se s ní znají osobně, znají její metody práce s žáky. Dobré vztahy s učitelkou se projeví také na pozdější spolupráci.

Na základě výzkumného šetření vyplývá, že většina dotázaných rodičů neměla zpočátku žádná očekávání týkající se alternativní výuky. Důvodem může být neznalost metod využívaných v rámci výuky i její samotný průběh.

Mnozí rodiče byli překvapení individuálním přístupem učitelky. Nedokázali si představit, jak dokáže naplnit všechny potřeby žáků, aniž by se některé z dětí cítilo opomenuté. Velmi kladně je ze strany rodičů hodnoceno otevřené vyučování, které umožňuje v rámci jednoho předmětu aplikovat více metod. V praxi to znamená, že dítě, které nezvládá určitou metodu výuky daného předmětu, má možnost využít metodu jinou.

Někteří rodiče uvedli, že jejich děti jsou trochu živější, proto měli zpočátku obavy, zda jim bude výuka vyhovovat. Opak je pravdou. Z výzkumu vyplývá, že děti se mohou volně pohybovat po třídě, pokud to potřebují. Volnost pohybu souvisí i s formou výuky. Pokud děti pracují ve skupině, je jasné, že budou potřebovat dostatek prostoru pro práci.

Neocenitelnou složkou výuky podle rodičů je tzv. setkávání v kroužku. Zde si děti cvičí své komunikační dovednosti tím, že si sdělují své pocity, dojmy, nové poznatky z výuky, názory apod.

Výzkum se zaměřil i na to, zda se rodiče nějakým způsobem podílejí na výuce. Jednoznačnou odpovědí byla příprava didaktických pomůcek, které děti používají během výuky. Z našeho pohledu je tato činnost velmi účinným způsobem, jak zapojit rodiče do chodu výuky. Rodiče se navzájem poznají a díky výrobě pomůcek se i seznámí, k čemu konkrétně pomůcky slouží a v jakém předmětu.

Dle poznatků je patrné, že angažovanost rodičů je velmi vysoká. Můžeme zmínit pořádání různých akcí nebo účasti rodičů na akcích v rámci výuky. Se zapojením rodičů do výuky souvisí i komunikace s učitelkou, která je podle rodičů velmi otevřená. Učitelka je ochotná kdykoliv pomoci, s čím si rodiče neví rady. A rodiče se naopak nebojí ozvat, když je to potřeba.

Možnými nedostatky, které rodiče spatřují, jsou obavy z vývoje alternativní třídy. Rodiče si mnohdy nejsou jistí, zda bude výuka alternativními metodami pokračovat i na druhém stupni základní školy. Z tohoto důvodu by bylo vhodné, aby vedení školy sdělilo rodičům své plány ohledně výuky alternativními metodami.

Dalším negativem, který rodiče vnímají, je nevhodnost alternativní výuky pro každého. Mnozí nemají pocit, že by výuku zvládli všechny děti. Je pravdou, že všechny děti nedokáží pracovat samostatně, nedokáží rozvrhovat svůj čas, nedokáží převzít zodpovědnost za svou výuku.

Na základě výzkumného šetření je znát, že si rodiče výběr alternativní třídy pochvalují a jsou spokojeni i s její výukou.

Výzkum proběhl pouze na ZŠ Sychrov ve Vsetíně, proto nelze výsledky zobecnit na celou Českou republiku.

ZÁVĚR

Pro každého jedince je vzdělávání neoddělitelnou složkou života, ať chce nebo ne. Proto je velmi důležité, jakou formu vzdělávání si vybereme. Dříve nebyla možnost si moc vybírat, ale dnes je tomu jinak. V České republice dnes existuje nepřeberné množství různých typů škol. V posledních letech se doslova roztrhl pomyslný pytel s alternativními školami, které svým žákům nabízí zcela jinou výuku než v tradičních školách. Rodiče proto výběr vhodné školy rozhodně neberou na lehkou váhu. Informace o každé škole proto hrají důležitou roli.

Z tohoto důvodu se teoretická část diplomové práce zabývala problematikou alternativních škol. Nejprve čtenáře seznámila s historickým vývojem. Poté vymezila pojem alternativní školy, osvětlila jejich funkce a jednotlivé typy škol působící v České republice. V následujících kapitolách byly vyzdviženy principy jednotlivých alternativních škol, na kterých jsou postaveny. Poslední kapitola teoretické části se zaměřila přímo na ZŠ Sychrov ve Vsetíně, která svým žákům nabízí možnost navštěvovat třídu s alternativními prvky vzdělávání. Metody aplikované ve výuce byly podrobně popsány.

Praktická část navázala výzkumem. Jeho cílem bylo zjistit, zda jsou rodiče spokojeni s výukou alternativními metodami na ZŠ Sychrov ve Vsetíně. Dalším cílem bylo prozkoumat, zda měli rodiče nějaká očekávání a zda byla tato očekávání nakonec splněna.

Důvodem, proč jsme se v rámci diplomové práce zaměřili na alternativní školy, bylo rozšířit si hlubší obzory o dané problematice. Dalším důvodem bylo představit veřejnosti metody výuky, jaké nabízí ZŠ Sychrov ve Vsetíně. Shledali jsme, že mnozí vůbec netuší, že škola nevyučuje jen tradičním způsobem.

Nástup do školy představuje pro dítě významný mezník v jeho dosavadním životě. Z mateřské školy přestupuje do nové etapy – dítě školou povinné. Mnohé děti do této fáze života odmítají vstoupit, protože se musí vzdát svých panenek a autíček. Jediné, co je čeká, je sedět v lavici, poslouchat výklad paní učitelky a učit se novým věcem.

Nemusí tomu tak být. Děti se nemusí vzdávat svých oblíbených hraček, nemusí sedět v lavici bez možnosti jiného pohybu. Mohou v hodině promluvit, aniž by byli okřiknuti, že se nepřihlásili. To vše nabízí alternativní školy. Svobodu. Svobodu pohybu, svobodu komunikace, možnost volby.

Každá alternativní škola nabízí možným zájemcům svou pedagogickou koncepci, dle které se výuka řídí. Avšak všechny mají jediný cíl, vzdělávat šťastné děti. Děti, které jsou samostatné, nebojí se projevit svůj názor nebo myšlenku. Děti, které ví, jak se učit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] ABC MUSIC: *Čtení sfumato – splývavé čtení* [online]. © 2018. [cit. 2018-03-21]. Dostupné na WWW: < http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html.

[2] ALTERNATIVNÍ ŠKOLY: *Montessori* [online]. © 2001- 2018. [cit. 2018-03-10]. Dostupné na WWW: < http://www.alternativniskoly.cz/category/montessori/.

[3] ANTHROPOSOPHICAL SOCIETY: *Anthroposophy* [online]. © 2018. [cit. 2018-03-10]. Dostupné na WWW: < http://www.anthroposophy.org.uk/.

[4] ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL V ČR: *Waldorfské školy* [online]. © 2018. [cit. 2018-04-11]. Dostupné na WWW: < http://www.iwaldorf.cz/skoly.php.

[5] CARLGREN, Frans a Arne Klingborg. Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy z mezinárodního hnutí waldorfských škol. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, 275 s. ISBN 978-80-905222-4-4.

[6] COUFALOVÁ, Jana. Projektové vyučování pro první stupeň základní školy -- Náměty pro učitele. Projektové vyučování pro první stupeň základní školy – náměty pro učitele. JUDr. František Talián – FORTUNA, 2006, 136 s. ISBN 80-7168-958-0.

[7] CZECH DALTON: *O Daltonu* [online]. © 2018. [cit. 2018-03-12]. Dostupné na WWW: < http://www.czechdalton.cz/o-daltonu/.

[8] DISMAN, Miroslav. Jak se vyrábí sociologická znalost. Praha: Karolinum, 2002, 374 s. ISBN 978-80-246-0139-7.

[9] EDUACADEMI: *The Jenaplan* [online]. [cit. 2018-03-12]. Dostupné na WWW: < http://eduacademic.ro/en/planul-jena/.

[10] GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka Dujková. Začít spolu – pro MŠ: Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Praha: Portál, 2003, 160 s. ISBN 80-7178-815-5.

[11] GRAY, Peter. Svoboda učení. Praha: Scio. Cz, 2012. ISBN 978-80-7430-093-6.

[12] GRECMANOVÁ, Helena a Eva Urbanovská. Waldorfská škola. Olomouc: Hanex, 1996. 145 s. ISBN 80-85753-09-6.

[13] GRECMANOVÁ, Helena a kol. Obecná pedagogika II. Olomouc: Hanex, 2003, 192 s. ISBN 80-85783-24-X.

[14] HAVLÍNOVÁ, Miluše a kol. Program podpory zdraví ve škole. Praha: Portál, 2006, 311 s. ISBN 80-7367-059-3.

[15] HEJNÉHO METODA: *Co je to Hejného metoda* [online]. © 2018 [cit. 2018-03-21]. Dostupné na WWW: < https://www.h-mat.cz/hejneho-metoda.

[16] HENKRICHOVÁ, Michala. Motivace rodičů pro zařazení dítěte do alternativní školy. Pardubice, 2013, Bakalářská práce. Univerzita Pardubice. Fakulta filozofická.

[17] HOLOTOVÁ, Věra. *Otevřené vyučování jako jedna z moderních metod. Metodický portál: Články* [online]. 14. 03. 2012, [cit. 2018-03-21]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/15137/OTEVRENE-VYUCOVANI-JAKO-JEDNA-Z-MODERNICH-METOD.html>. ISSN 1802-4785.

[18] JOHNOVÁ, Radka. Marketing kulturního dědictví a umění. Praha: Grada, 2008. 28 s. ISBN 978-80-247-2724-0.

[19] JŮVA, Vladimír a Vladimír Jůva. Stručné dějiny pedagogiky. 6. roz. vyd. Brno: Paido, 2007, 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.

[20] KASPER, Tomáš a Dana Kasperová. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008, 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

[21] KASPER, Tomáš. *Jenské školství v Nizozemí. Metodický portál: Články* [online]. 30. 05. 2007, [cit. 2018-03-12]. Dostupný z WWW: < https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1402/JENSKE-SKOLSTVI-V-NIZOZEMI.html.

[22] KAŠOVÁ, Jitka a kol. Škola trochu jinak. Projektové vyučování v teorii i praxi. 1. vyd. Kroměříž: Iuventa, 1995. ISBN neuvedeno

[23] KOVALIK, Susan. Integrovaná tematická výuka: model. Kroměříž: Spirála, 1995, 304 s. ISBN 80-901873-0-7.

[24] KRANICH, Ernst-Michael.Waldorfské školy. Semily: Opherus, 2000, ISBN 80-902647-2-7.

[25] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 160. ISBN 978-80-210-4142-4.

[26] KREJČOVÁ, Věra a Jana Kargerová. Začít spolu – pro ZŠ: Metodický průvodce pro I. Stupeň ZŠ. Praha: Portál, 2003, 232 s. ISBN 978-80-7367-906-4.

[27] LUDWIG, Harald. Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou. Univerzita Pardubice, 2000. ISBN 80-7194-266-9.

[28] MAŇÁK, Josef. Alternativní metody a postupy. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 90 s. ISBN 80-210-1549-7.

[29] MILLER, Ron. *A brief history of alternative education.* SCRIBD [online]. © 2018. [cit. 2018-04-04]. Dostupné na WWW: < https://www.scribd.com/document/63672664/A-Brief-History-of-Alternative-Education-by-Ron-Miller.

[30] MONTESSORI ČR: *Historie společnosti Montessori ČR.* [online]. [cit. 2018-03-10]. Dostupné na WWW: < http://www.montessoricr.cz/o-nas/historie.

[31] MONTESSORI ČR: *Základní školy Montessori v ČR.* [online]. [cit. 2018-04-11]. Dostupné na WWW: < http://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky.

[32] NEJEDLÁ, Marie a kol. Program Škola podporující zdraví. Praha: Univerzita Karlova, 2015. ISBN ISBN 978-80-7422-406-5.

[33] NICM: *Seznam daltonských škol v ČR.* [online]. © 2018 [cit. 2018-04-11]. Dostupné na WWW: < http://www.nicm.cz/daltonske-skoly-v-cr-0.

[34] PECHÁČKOVÁ, Yveta a Vladimír Václavík. Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-501-1.

[35] POL, Milan. Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy? Brno: Masarykova univerzita, 1995, 165 s. ISBN 80-210-1097-5.

[36] PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-807-1789-994.

[37] PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky. Praha: Portál, 2000, 269 s. ISBN 978-80-7367-567-7.

[38] REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada, 2009, 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

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

[40] RÝDL, Karel. Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka. Praha: STROM, 1998. ISBN 80-86106-03-9.

[41] RÝDL, Karel. Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a zájemce. Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-004-0.

[42] RÝDL, Karel. Peter Petersen a pedagogika jenského plánu. Praha: ISV, 2001, 236 s. ISBN 80-85866-87-0.

[43] SFUMATO ČTVRTÝ KONCEPT: *Interview s M. Navrátilovou* [online]. 4. 12. 2009. [cit. 2018-03-21]. Dostupné na WWW: < http://www.abcmusic.cz/interview.pdf.

[44] SCHAUB, Horst und Karl G. Zenke. Wörterbuch Pädagogik. Aktualisierte und erweiterte Neuausgabe. 1. Auflage, München, Oktober 2007, 800 Seiten. ISBN 978-3-423-34346-6.

[45] SCHOOLS FOR HEALTH IN EUROPE: *Health promoting schools* [online]. [cit. 2018-03-21]. Dostupné na WWW: < http://www.schools-for-health.eu/she-network/health-promoting-schools.

[46] SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005, 312 s. ISBN 80-7178-942-9.

[47] STEP BY STEP ČR: *Vzdělávací program Začít spolu* [online]. [cit. 2018-03-14]. Dostupné na WWW: < http://www.sbscr.cz/old/index602b.html?t=1&c=82.

[48] STEP BY STEP ČR: *Školy s programem Začít spolu* [online]. [cit. 2018-04-12]. Dostupné na WWW: < http://www.sbscr.cz/old/indexb40f.html?t=01&c=67.

[49] SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír Jůva. Alternativní školy. Brno: Paido, 1996, 112 s. ISBN 80-85-931-19-2.

[50] SVOBODOVÁ, Jarmila. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí. Brno: MSD, 2007, 220 s. ISBN 978-80-86633-93-0.

[51] ŠKOLAMYŠL: *Program Začít spolu* [online]. © 2014. [cit. 2018-03-14]. Dostupné na WWW: < http://www.skolamysl.cz/zacit-spolu/.

[52] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára, ŠEĎOVÁ, a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

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

[54] VÁCLAVÍK, Vladimír. *Otevřené vyučování - Učební text*. [online]. 2007. [cit. 2018-03-21]. Dostupné na WWW: < http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/Stud_mat/otevrene-vyucovani_text.pdf.

[55] VALIŠOVÁ, Alena a Hana Kasíková. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 80-247-1734-4.

[56] VÁŇOVÁ, Růžena a kol. *Co je to „otevřené vyučování“*. Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. 1993, 43(1), 62-63.

[57] WALLACE Susan. A Dictionary of education. UK: Oxford University Press, 2015, 368 p. ISBN 978-0-19-967939-3.

[58] ZELINKOVÁ, Olga. Pomoz mi, abych to dokázal. Praha: Portál, 1997, 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

[59] ZŠ HUČÁK: *Principy školy* [online]. [cit. 2018-03-13]. Dostupné na WWW: < http://hucak.cz/o-skole/principy-skoly/.

[60] ZŠ KAIROS: *Pro rodiče* [online]. © 2018. [cit. 2018-03-13]. Dostupné na WWW: < http://www.skolakairos.cz/pro-rodice.

[61] ZŠ SYCHROV: *Škola* [online]. [cit. 2018-03-21]. Dostupné na WWW: < https://www.zsvsetinsychrov.cz/skola/.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Ad. A další

Apod. A podobně

ISSA International Step by Step Association

WHO World Health Organization

Tzv. Tak zvaný

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1 ZŠ Sychrov Vsetín (zdroj: www.zsvsetinsychrov.cz).....51
Obr. č. 2 Zdroje informací o alternativní třídě (zdroj: vlastní výzkum) 55
Obr. č. 3 Faktory hrající roli při výběru (zdroj: vlastní výzkum).....57
Obr. č. 4 Očekávání rodičů od alternativní výuky (zdroj: vlastní výzkum) 60
Obr. č. 5 Formy spolupráce mezi učitelem a rodiči (zdroj: vlastní výzkum).....62
Obr. č. 6 Nedostatky v alternativní výuce (zdroj: vlastní výzkum) 64
Obr. č. 7 Logo ZŠ Sychrov Vsetín (zdroj: zsvsetinsychrov.cz) 98
Obr. č. 8 Hejného matematika I (zdroj: zsvsetinsychrov.cz) 99
Obr. č. 9 Hejného matematika II (zdroj: zsvsetinsychrov.cz).....100
Obr. č. 10 Hejného matematika III (zdroj: zsvsetinsychrov.cz).....100
Obr. č. 11 Sfumato metoda (zdroj: zsvsetinsychrov.cz).....101
Obr. č. 12 Otevřené vyučování I (zdroj: zsvsetinsychrov.cz).....102
Obr. č. 13 Otevřené vyučování II (zdroj: zsvsetinsychrov.cz) 103
Obr. č. 14 Otevřené vyučování III (zdroj: zsvsetinsychrov.cz).....103
Obr. č. 15 Otevřené vyučování IV (zdroj: zsvsetinsychrov.cz) 104

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1 Vymezení počtu dětí ve škole a dětí v alternativní třídě 52

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: *Ukázka přepsaného rozhovoru*

PŘÍLOHA P II: *Seznam Montessori základních škol*

PŘÍLOHA P III: *Seznam waldorfských škol*

PŘÍLOHA P IV: *Seznam daltonských škol*

PŘÍLOHA P V: *Seznam škol podporujících zdraví*

PŘÍLOHA P VI: *Seznam základních škol s programem Začít spolu*

PŘÍLOHA P VII: *Logo ZŠ Sychrov Vsetín*

PŘÍLOHA P VIII: *Hejného matematika*

PŘÍLOHA P IX: *Sfumato – splývavé čtení*

PŘÍLOHA P X: *Otevřené vyučování*

PŘÍLOHA P I: UKÁZKY PŘEPSANÝCH ROZHOVORŮ

Rozhovor č. 1

1. **Jakým způsobem jste se dozvěděl/a o třídě s alternativními prvky vzdělávání?**

„Přes internet, na školních stránkách.“

2. **Jaké informace pro vás hrály roli při výběru zrovna této třídy?**

„Nejvíce mě zaujal individuální přístup.“

3. **Jak hodnotíte nyní své rozhodnutí pro tento výběr? Jste spojená?**

„Jsem spokojená. Já tady mám dvě děti, dceru ve druhé třídě a syna v první. Každý je na jedné straně spektra. Dcera vlastně je handicapovaná, takže na ni individuální přístup funguje krásně, ale zároveň je úžasně začleňována do kolektivu. No a na druhé straně syn teď začal. Ten je zase hodně inteligentní, teď je dopředu v matice. A protože máme bilingvní rodinu, tak i v angličtině. I tady musí paní učitelka s individuálním přístupem. Takže dostává různé úkoly navíc, teď jsme po dohodě s paní učitelkou zařadili do výuky i tablet. Aby ve výuce nerušil ostatní.“

4. **V čem výuka alternativními metodami splnila vaše očekávání a v čem je předčila?**

„Tak myslím si, že předčila v té individualitě a že vlastně, co znám i od jiných rodičů, paní učitelka si na všechny udělá čas a program postaví dle jejich potřeb. A předčila? Spíš si myslím, ale to je taky ta individualita, že děti, co mají problém s matematikou profesora Hejného, co nedávají moc tu logiku, tak je tady možnost využít Montessori prvků do matematiky. Nečekala jsem, že to bude otevřené až tak moc.“

5. **Podílíte se nějakým způsobem na výuce? Spolupracujete s třídní učitelkou?**

„Jinak by to ani nešlo. Ty věci navíc, když požádá, tak se rodiče hodně zapojují. Příklad uvedu: Chtěla jít s dětma do Džungle a potřebovala pomoc rodičů s dozorem. Přihlásilo se nás asi devět, a nakonec to byla akce i rodičů. A co se týká, tak normálně. Po telefonu, přes bakaláře.“

6. V čem vidíte možné nedostatky? Co je třeba zlepšit či změnit?

„Já se spíš, ne obávám, ale představuju si, že pokud syn půjde na gymnázium. Tak tam nebude mít takový otevřený přístup k tomu. Ale věřím tomu, že už bude jinde věkově, takže by to mohl zvládnout.“

Rozhovor č. 2

1. **Jakým způsobem jste se dozvěděl/a o třídě s alternativními prvky vzdělávání?**

„Dozvěděla jsem se přes známé."

2. **Jaké informace pro vás hrály roli při výběru zrovna této třídy?**

„Hlavně paní učitelka, se kterou se znám už dlouho osobně a pro naši dceru jsem věděli, že by ji vyhovovala. Dala vědět, že jde učit sem, tak jsme tady."

3. **Jak hodnotíte nyní své rozhodnutí pro tento výběr? Jste spojená?**

„Jo, určitě jsme spokojeni."

4. **V čem výuka alternativními metodami splnila vaše očekávání a v čem je předčila?**

„Já ani popravdě nevím, co jsme měli očekávat. My jsme spokojeni. Všechno jakoby splňuje, nemáme žádný negativa zatím."

5. **Podílíte se nějakým způsobem na výuce? Spolupracujete s třídní učitelkou?**

„Jo hodně. Třeba si napíšeme nebo zavoláme, když je nějaký problém. Není problém se jí zeptat, co máme procvičovat. Jsme takoví, jakože otevření, že je to v pohodě. Že člověk ví, že jí může důvěřovat. Takže jí kdykoliv můžu zavolat, co je za problém a není nikdy problém to řešit. Do vyučování se nechodím podívat. Na jarmarky pomáháme tvořit."

6. V čem vidíte možné nedostatky? Co je třeba zlepšit či změnit?

„Nemám žádné výhrady. Nemám ani strach, že v budoucnu na střední škole bude mít problém. Tady jde spíše o jiný přístup.“

Rozhovor č. 3:

1. **Jakým způsobem jste se dozvěděl/a o třídě s alternativními prvky vzdělávání?**

„Já jsem byl u toho zrodu právě. S panem ředitelem jsme kamarádi, oba učitelé, a ještě před schůzkou jsme si řekli, uděláme to jinak a pak vznikaly ty schůzky s rodiči."

2. **Jaké informace pro vás hrály roli při výběru zrovna této třídy?**

„Já jsme měl potřebu, aby se naše děti učili jiným způsobem."

3. **Jak hodnotíte nyní své rozhodnutí pro tento výběr? Jste spojená?**

„Já jsem pořád spokojený. Tak jak jsem si to představoval, tak to funguje."

4. **V čem výuka alternativními metodami splnila vaše očekávání a v čem je předčila?**

„Já jsem neměl očekávání. Já jsem věděl, že je to správná cesta. Že to bude fungovat."

5. **Podílíte se nějakým způsobem na výuce? Spolupracujete s třídní učitelkou?**

„Když to jde, tak dost často. Když byly například dny, kdy se učili písmenka, třeba písmeno **s**, tak jsem bral děti na skály lézt, skály jako písmeno s."

6. **V čem vidíte možné nedostatky? Co je třeba zlepšit či změnit?**

„Já doufám, že tenhle styl výuky bude co nejdéle až na druhý stupeň. Dle mého názoru by i tenhle styl výuky mohl být zaveden na střední školy. Po tom, co vidím, jakým způsobem je učíme, co nechtějí a co je nebaví. Jak je výklad učitelů často nudí. Jak se nemohou samo-statně projevit. Dokonce bych kvitoval skupinovou formu práce. Bohužel to zatím není možné. Ale velmi bych to ocenil."

PŘÍLOHA P II: SEZNAM MONTESSORI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Společnost Montessori ČR (2018) uvádí následující seznam Montessori škol:

Město	**Název školy**
Kladno	ZŠ Montessori Kladno
Praha 4	ZŠ Jeremenkova
Brno – Obřany	Mezinárodní Montessori ZŠ a MŠ Perlička
Praha 10	Kouzelné školy – MŠ a ZŠ, š. p. o.
Brno	Five Star Montessori
Praha 6	ZŠ Na Dlouhém lánu
Slapy	ZŠ a MŠ Slapy
Třebosice	ZŠ Na rovině
Jablonec nad Nisou	ZŠ Jablonec nad Nisou
Pardubice	ZŠ Polabiny 1
Spálov	ZŠ a MŠ Spálov, p. o.
Praha 7	ZŠ Praha 7
Praha 6 – Břevnov	ZŠ Duhovka
Kosmonosy	ZŠ V Oboře
Uherské Hradiště	ZŠ Za Alejí
Říčany	Sofie – Montessori MŠ a ZŠ, o. p. s.
Zlín	Montessori Zlín – ZŠ a MŠ Motýlek
Chrudim	MŠ a ZŠ Na rovině
Praha 5	Montessori MŠ a ZŠ Andílek
Jihlava	Meruzalka – ZŠ a MŠ Jihlavské Terasy, o. p. s.
Nelahozeves	ZŠ a MŠ Via Libertatis
Vápenná	ZŠ Vápenná
Liberec	ZŠ Liberec

Ostrava	MŠ a ZŠ Monte
Most	AMA SCHOOL – ZŠ a MŠ Montessori, o. p. s.
Česká Třebová	ZŠ Na rovině
Praha	Marché Montessori
Brno	ZŠ a MŠ Brno
Otvice u Chomutova	ZŠ a MŠ Nelumbo Education, o. p. s.
Krnov	MŠ a ZŠ Klíček
Slaný	ZŠ a MŠ Montessori Slaný
Prachatice	ZŠ Prachatice
Praha 6 – Řepy	ZŠ a MŠ Fialka Montessori
Myšlín	ZŠ a MŠ Mozaika
České Budějovice	ZŠ a MŠ Montessori Kampus
Opava	ZŠ Nový svět
Bohumín	ZŠ PIANETA, o. p. s.
Suchý Důl	ZŠ a MŠ Suchý Důl
Plzeň	ZŠ Montessori Plzeň
Praha	The International Montessori School of Prague
Horka nad Moravou	ZŠ a MŠ Horka nad Moravou
Děčín	ZŠ a MŠ Svět
Brno	MŠ a ZŠ Sluníčko
Brno	ZŠ Gajdošova 3
Teplice	ZŠ Bílá cesta
Praha	Gymnázium Duhovka
Beroun	ZŠ Beroun, s. r. o.
Znojmo – Přímětice	ZŠ Prokopa Diviše
Praha 4	ZŠ a MŠ Na Beránku

Jamné nad Orlicí	ZŠ a MŠ Jamné nad Orlicí
Olomouc	Mezinárodní Montessori MŠ a ZŠ Olomouc
České Budějovice	ZŠ a MŠ Viva Bambini
Zlín	ZŠ Komenského I

PŘÍLOHA P III: SEZNAM WALDORFSKÝCH ŠKOL

Asociace waldorfských škol (© 2008) předkládá následující seznam:

Město	**Název školy**
Praha	Základní škola waldorfská Praha – Jinonice
Praha	Waldorfské třídy při ZŠ Dědina Praha – Dědina
Praha	Waldorfské lyceum Praha
Praha	ZŠ a SŠ waldorfská (dříve JAK) Praha
Praha	Waldorfská mateřská škola Praha 3
Praha	Waldorfská mateřská škola Praha 6
Praha	Mateřská škola Maitrea o.p.s. Sluštice
Příbram	Waldorfská škola Příbram Příbram
Příbram	Waldorfská škola Příbram - střední škola Příbram
Příbram	Waldorfská třída Sedmikráska Příbram
Pardubice	Základní škola waldorfská Pardubice
Semily	Základní škola waldorfská Semily
Semily	Střední škola waldorfská Semily
Semily	Waldorfská mateřská škola Semily
Semily	Waldorfská mateřská škola Rovensko p.T.
Semily	Waldorfská mateřská škola Turnov
Písek	Základní škola Svobodná Písek
Písek	Waldorfská MŠ Sluníčko Písek
Ostrava	Waldorfská základní škola a mateřská škola Ostrava
Ostrava	ZŠ a waldorfská ZŠ, Ostrava-Poruba, p. o.
Ostrava	Střední odborná škola waldorfská Ostrava
Brno	Waldorfská základní škola a mateřská škola Brno
Brno	Waldorfská základní a mateřská škola Brno

Karlovy Vary	Waldorfská ZŠ a MŠ Wlaštovka Karlovy Vary o.p.s. Karlovy Vary
Karlovy Vary	Waldorfská třída MŠ Karlovy Vary
Olomouc	Waldorfská ZŠ a MŠ Olomouc s.r.o. Olomouc
Olomouc	Waldorfská ZŠ a MŠ Olomouc s.r.o. Olomouc
České Budějovice	Základní škola waldorfská České Budějovice
České Budějovice	Mateřská škola Rudolfov při ZŠW a MŠ České Budějovice
Plzeň	Waldorfská základní škola Dobromysl o.p.s.
Plzeň	Waldorfská třída MŠ Klatovy
Tábor	Základní škola Mistra Jana Ratibořské Hory
Litoměřice	Svobodná základní škola, o.p.s. Třebušín
Liberec	Wrabec Liberec o. s.
Mnichovo Hradiště	Waldorfská třída MŠ Klubíčko Mnichovo Hradiště
Žďár nad Sázavou	Waldorfská třída MŠ Žďár nad Sázavou

PŘÍLOHA P IV: SEZNAM DALTONSKÝCH ŠKOL

Národní informační centrum pro mládež (© 2018) uvádí seznam daltonských kol.

Název školy:

ZŠ a MŠ Brno, Husova 17

ZŠ a MŠ Chalabalova 2, Brno

ZŠ Brno, Horácké náměstí 13

ZŠ Brno, Masarova 11

ZŠ a MŠ Křídlovická 30b

ZŠ Brno, Jana Babáka 1

ZŠ Přemyslovo nám. 1

ZŠ Brno, Antonínská 3

ZŠ a MŠ Brno, Milénova 14

ZŠ Brno, Otevřená 20a

ZŠ a MŠ Rájec-Jestřebí, Školní 446

ZŠ Třebíč, Benešova 585

MŠ Brno, Neklež 1a

ZŠ Nové Město n. Moravě, Leandra Čecha 860

ZŠ a MŠ Pohořelice

MŠ Jihomoravské nám. 5

ZŠ Komenského I Zlín

ZŠ Moravská Třebová, Čs. armády 179.

PŘÍLOHA P V: SEZNAM ŠKOL PODPORUJÍCH ZDRAVÍ

Alternativní školy (© 2001- 2018) předkládají seznam škol, které v rámci výuky podporují zdraví a zdravý životní styl:

Město	**Název školy**
Blansko	ZŠ Komenského 4 679 04 Adamov
	ZŠ Nám. 9. května 8 680 01 Boskovice
	ZŠ Školní 446 679 02 Rájec – Jestřebí
	ZŠ Salmova 17 Blansko
Brno	ZŠ a MŠ Kotlářská 4 602 00 Brno
	ZŠ Jihomoravské nám. 2 627 00 Brno – Slatina
Břeclav	ZŠ Hlavní 691 65 Krepice
	ZŠ Nikolčická 531 691 76 Štibořice
Česká Lípa	ZŠ K.H.Máchy Valdštejnská 253 472 01 Doksy
	ZŠ Dlouhá 2598 Česká Lípa
Děčín	ZŠ Máchovo náměstí 688 Děčín
Hradec Králové	Masarykova ZŠ V lipkách 692 500 02 Hradec Králové
Chomutov	ZŠ Kadaňská 2334 430 03 Chomutov
Chrudim	ZŠ Dr. J. Malíka 958 537 01 Chrudim II
Jablonec n. N.	Masarykova ZŠ a OA Školní 416 468 41 Tanvald
Jičín	ZŠ Husova 170 506 11 Jičín
Jihlava	ZŠ E. Rošického 2 586 04 Jihlava
	ZŠ Otakara Březiny Demlova 34 586 01 Jihlava
Karlovy Vary	ZŠ a MŠ 364 66 Útvina 153
Karviná	ZŠ s vyuč. jaz. polským Dr. Olszaka 156 733 01 Karviná-Fryštát
	ZŠ Prameny 838 734 01 Karviná – Ráj
	ZŠ Mendelova 2871 Hranice

Kolín	ZŠ Kutnohorská 181 281 21 Červené Pečky
	7. ZŠ Masarykova 412 280 02 Kolín III
	Masarykova ZŠ Vrchlického 236 281 51 Velký Osek
Kroměříž	ZŠ Smetanovy sady 630 769 01 Holešov
	III. ZŠ Družby 329 769 01 Holešov
	ZŠ 768 43 Kostelec u Holešova 191
	ZŠ Zeyerova 3354 767 01 Kroměříž
	ZŠ Zachar Albertova 4062 Kroměříž
Kutná Hora	ZŠ 285 42 Červené Janovice 145
Liberec	ZŠ Lesní 14 460 01 Liberec 1
Litoměřice	III. ZŠ Školní 1803 413 01 Roudnice n. Labem
	Soukromá ZŠ Lingua Universal Sovova 2 Litoměřice
Mělník	ZŠ Třebízského 523 278 01 Kralupy nad Vltavou
	ZŠ 277 42 Obříství 84
Mladá Boleslav	1.ZŠ Sokolovská 254 295 01 Mnichovo Hradište
	ZŠ Dukelská 1112, Mladá Boleslav
Most	15. ZŠ J.A.Komenského 474 434 01 Most
Náchod	ZŠ Malecí Školní 1000 549 01 Nové Město nad Metují
Nový Jičín	ZŠ 742 54 Bartošovice na Moravě 147
	ZŠ Vřesinská 22 742 83 Klimkovice
	ZŠ 742 51 Mošnov 133
	ZŠ Jičínská 486 742 58 Příbor
	ZŠ Npor. Loma Školní 1510 742 58 Příbor
	ZŠ T.G.Masaryka 2. května 500 742 13 Studénka
	Nymburk ZŠ T.G.Masaryka Školní 556 290 01 Poděbrady
	Opava Masarykova ZŠ 747 84 Melč 192

	ZŠ Šrámkova 4 747 05 Opava 5
	ZŠ U Hřište 4 747 06 Opava 6 – Kylešovice
	ZŠ Slezská 316 747 57 Slavkov
Ostrava	ZŠ Bulharská 1532 708 00 Ostrava-Poruba
	Speciální škola a SŠZ Kpt. Vajdy 1a 700 30 Ostrava-Zábřeh
	ZŠ Kosmonautů 15 700 30 Ostrava-Zábřeh
Pardubice	Masarykova ZŠ 533 71 Dolní Roveň 200
	ZŠ Spořilov Kotkova 1287 530 03 Pardubice
Plzeň – sever	ZŠ Pernarec 151
Praha	Soukromá ZŠ Integrál J. Masaryka 25 120 00 Praha 2
	ZŠ J. Masaryka 21 120 00 Praha 2 – Vinohrady
	ZŠ Letohradská 1 170 00 Praha
	ZŠ U školské zahrady 4/1030 182 00 Praha 8
	ZŠ Burešova 14/1130 182 00 Praha 8 – Kobylisy
	ZŠ Táborská 42145 Praha 4
	ZŠ Na dlouhém Lánu 43 Praha 6
	ZŠ Kostelní 457 250 88 Čelákovice
	ZŠ Masarykova 878 252 19 Rudná
	ZŠ Líšnice Mníšek pod Brdy
	ZŠ Klínec 252 10 Mníšek pod Brdy
	ZŠ Táborská 42145 Praha 4
	ZŠ Na dlouhém Lánu 43 Praha 6
Přerov	ZŠ Svatopluka Čecha 586 752 01 Kojetín
	ZŠ Trávník 27 750 00 Přerov
	ZŠ 750 02 Stará Ves
	ZŠ 753 53 Všechovice

Příbram	2. ZŠ J.Strejce Dlouhá 163 261 01 Příbram III
	ZŠ a MŠ 261 62 Višňová u Příbrami 35
Rychnov n. K.	ZŠ Dobré 110
	ZŠ Školní 88 517 43 Potštejn
Svitavy	ZŠ 569 12 Opatov v Čechách 139
Šumperk	ZŠ 8. května 63 787 01 Šumperk
	ZŠ Sluneční 38 787 01 Šumperk
Ústí n. Labem	ZŠ Školní 87 403 23 Velké Březno
Vsetín	ZŠ Jasenická 1544 755 01 Vsetín – Luh
Vyškov	ZŠ Školní 711 685 01 Bučovice
Zlín	ZŠ Brumov – Bylnice Družba 1178 763 31 Brumov – Bylnice
	ZŠ 763 15 Neubuz 65
	ZŠ Pozlovice Hlavní 59 763 26 p. Luhačovice
	7. ZŠ Kvítkova 4338 760 01 Zlín
	ZŠ Okružní 4685 760 05 Zlín
	ZŠ Křiby 4788
Znojmo	ZŠ Loucká 21 669 02 Znojmo
	ZŠ Prokopa Diviše 669 04 Znojmo – Přímětice 569
Žďár n. Sáz.	ZŠ Tišnovská 116 Velká Bíteš

PŘÍLOHA P VI: SEZNAM ZÁKLADNÍCH ŠKOL S PROGRAMEM ZAČÍT SPOLU

Společnost Step by Step ČR (© 2018) uvádí seznam škol s programem Začít spolu:

Kraj	**Název školy**
Praha	ZŠ a MŠ Angel
	ZŠ Radotín
	Masarykova ZŠ Klánovice
	ZŠ Petřiny sever
	ZŠ a MŠ Zárubova
	ZŠ Marjánka
	První jazyková ZŠ
	ZŠ Na Líše
	ZŠ Nový Porg Pod Krčským lesem 25
	ZŠ Hanspaulka
	Lauderovy školy při ŽO
	ZŠ a MŠ Na Beránku
	ZŠ Janského
	ZŠ a MŠ nám. Svobody
	ZŠ Lyčkovo náměstí
Středočeský	ZŠ Chotýšany
	ZŠ Kácov
	ZŠ TGM Poděbrady
	ZŠ Jungmannovy sady
	ZŠ Praskolesy
	ZŠ Louňovice pod Blaníkem
	ZŠ Kladno

	ZŠ U Říčanského lesa
	ZŠ Mníšek pod Brdy
Plzeňský	ZŠ Dobřany
	Tyršova ZŠ a MŠ Plzeň
	1. ZŠ Plzeň
	17. ZŠ Plzeň
Karlovarský	ZŠ Loket
Ústecký	ZŠ Povrly
Liberecký	ZŠ Lesní Liberec
	ZŠ Vrchlického
	ZŠ Lidická
Královehradecký	ZŠ Mozaika o.p.s.
	ZŠ Broumov
Pardubický	ZŠ a MŠ Perálec
	ZŠ Slatiňany
	ZŠ Lukavice
Vysočina	ZŠ Kpt. Jaroše Třebíč
Jihočeský	CZŠ Orbis Pictus
Olomoucký	ZŠ a MŠ Pod Skalkou
	ZŠ a MŠ Těšetice
Jihomoravský	ZŠ a MŠ Pramínek
	ZŠ a MŠ Nám. 28. října
	ZŠ Vejrostova
	ZŠ Doubravník
	ZŠ a MŠ Hrádek
Moravskoslezský	ZŠ Mendelova

	ZŠ Mitušova
	ZŠ Karasova
	ZŠ a MŠ Jana Čapka
	ZŠ Opava Kylešovice
	ZŠ Šrámkova
	ZŠ a MŠ TGM
	ZŠ a MŠ Otice
	ZŠ a MŠ Karlovice
	ZŠ Komenského
	ZŠ Studénka Sjednocení
	ZŠ Petra Bezruče
	ZŠ Horymírova
Zlínský	ZŠ Šafaříkova

PŘÍLOHA P VII: LOGO ZŠ SYCHROV VSETÍN

Obr. č. 7 Logo ZŠ Sychrov Vsetín (zdroj: zsvsetinsychrov.cz)

Autorem loga je ředitel školy Mgr. Michal Molek.

Vzhled loga má představovat objímající se postavy, které mají znamenat přátelství, partnerství, osobnostní a sociální výchovu. Dále představuje květ znamenající přírodu a rodící se plod. A v neposlední řadě spirála, která představuje růst a celoživotní vzdělávání.

Význam barev:

modrá: sport, sportovní akademie

purpurová: alternativní vzdělávání

žlutá: růst, učící se škola, osobnostní a sociální výchova

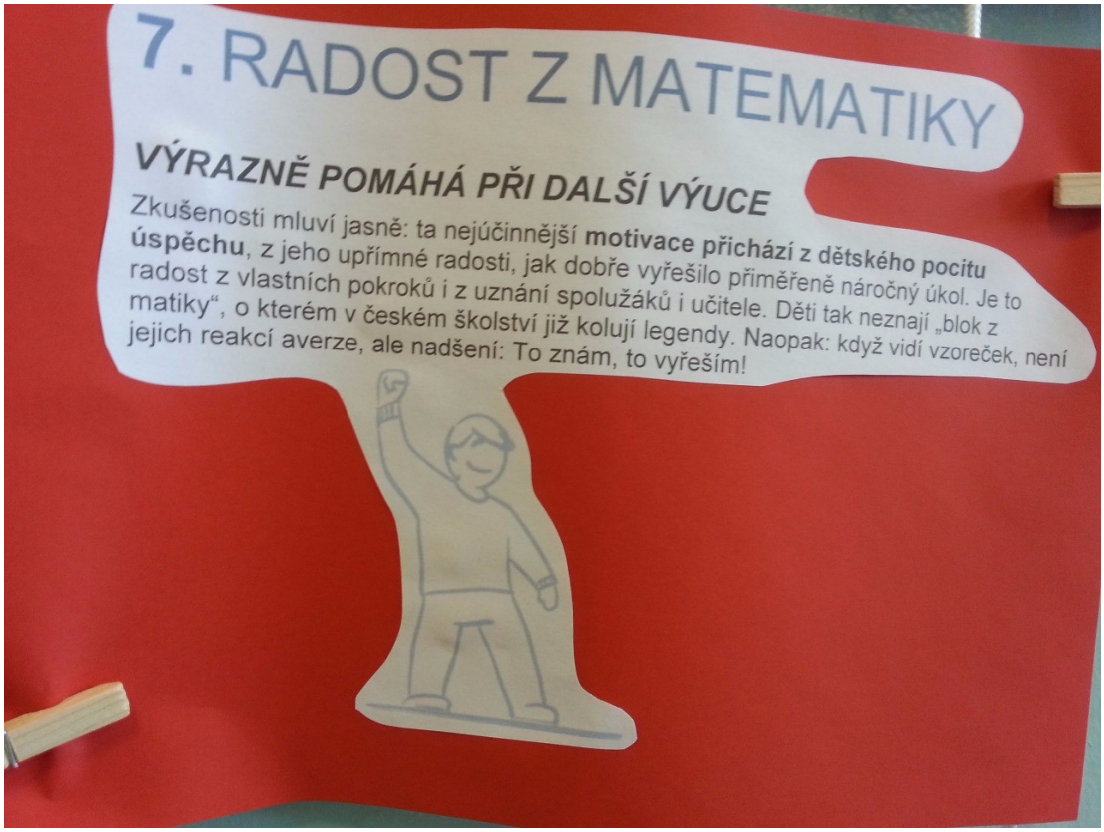
zelená: příroda, environmentální vzdělávání

fialová: zdravý životní styl (ZŠ Sychrov, online).

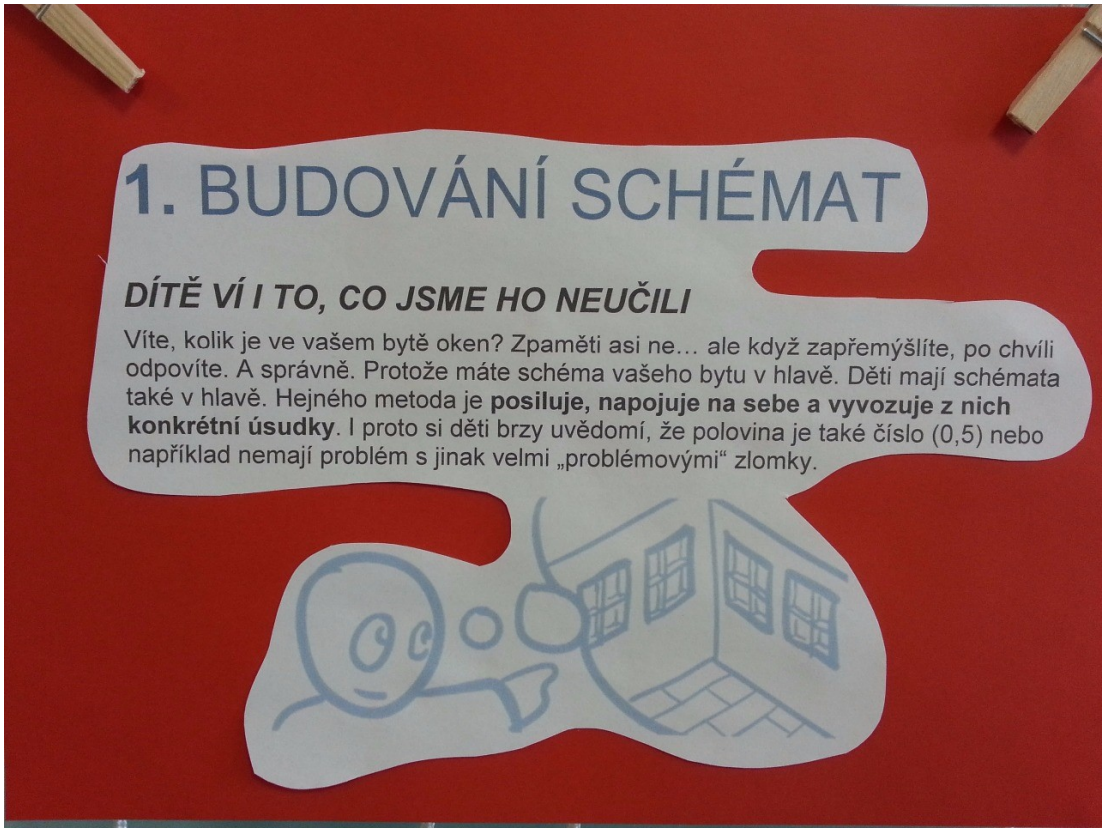
PŘÍLOHA P VIII: HEJNÉHO MATEMATIKA NA ZŠ SYCHROV VSETÍN

Následující fotografie představují matematiku profesora Hejného.

Obr. č. 8 Hejného matematika I (zdroj: zsvsetinsychrov.cz)



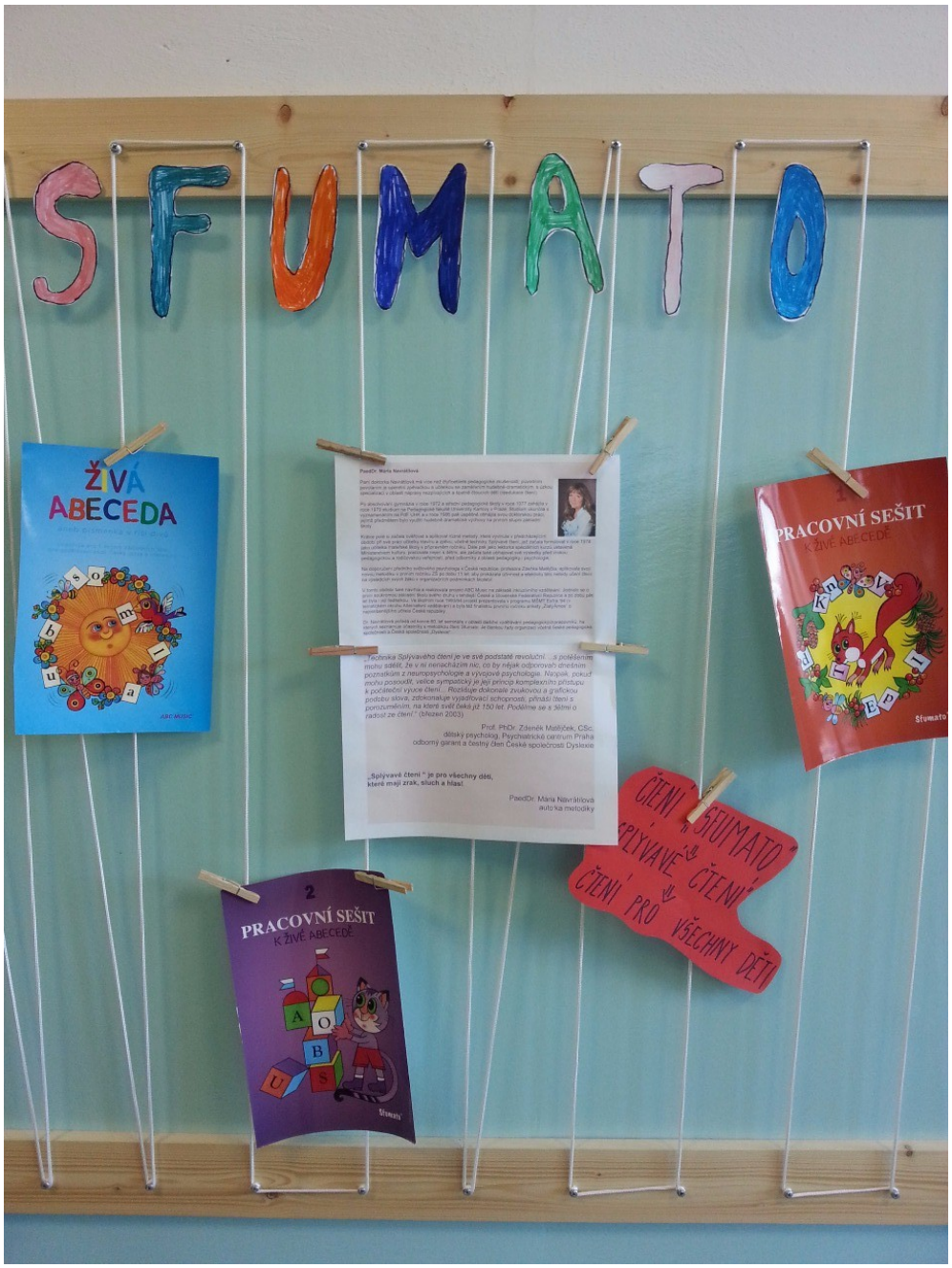
Obr. č. 9 Hejného matematika II (zdroj: zsvsetinsychrov.cz)



Obr. č. 10 Hejného matematika III (zdroj: zsvsetinsychrov.cz)

PŘÍLOHA P IX: SFUMATO – SPLÝVAVÉ ČTENÍ

Následující fotografie představují metodu Sfumato.

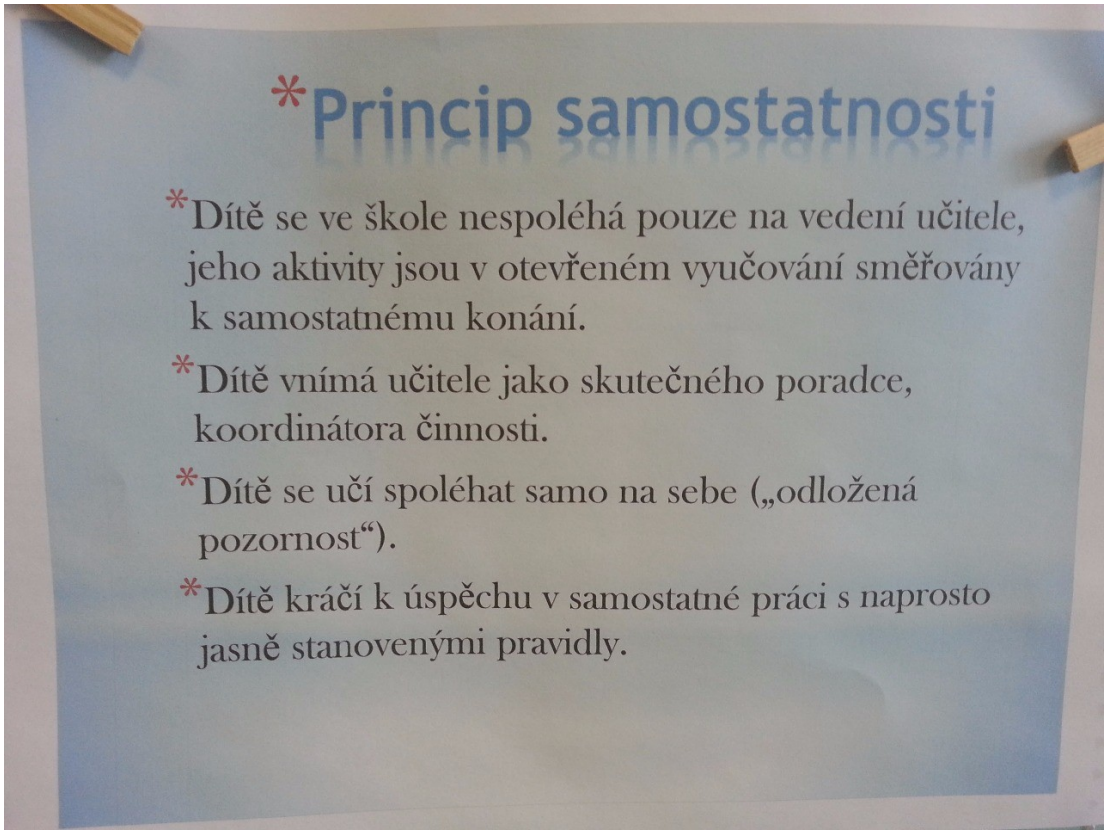


Obr. č. 11 Sfumato metoda (zdroj: zsvsetinsychrov.cz)

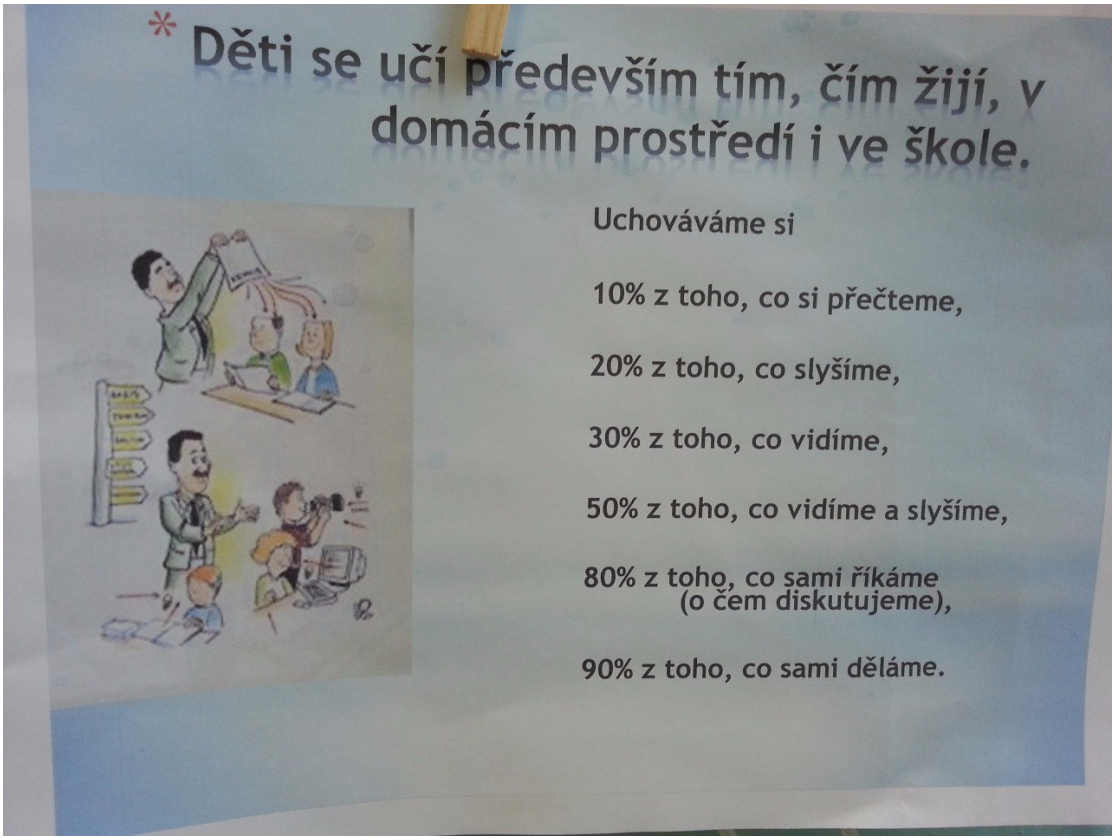
PŘÍLOHA P X: OTEVŘENÉ VYUČOVÁNÍ

Následující fotografie představují otevřené vyučování.

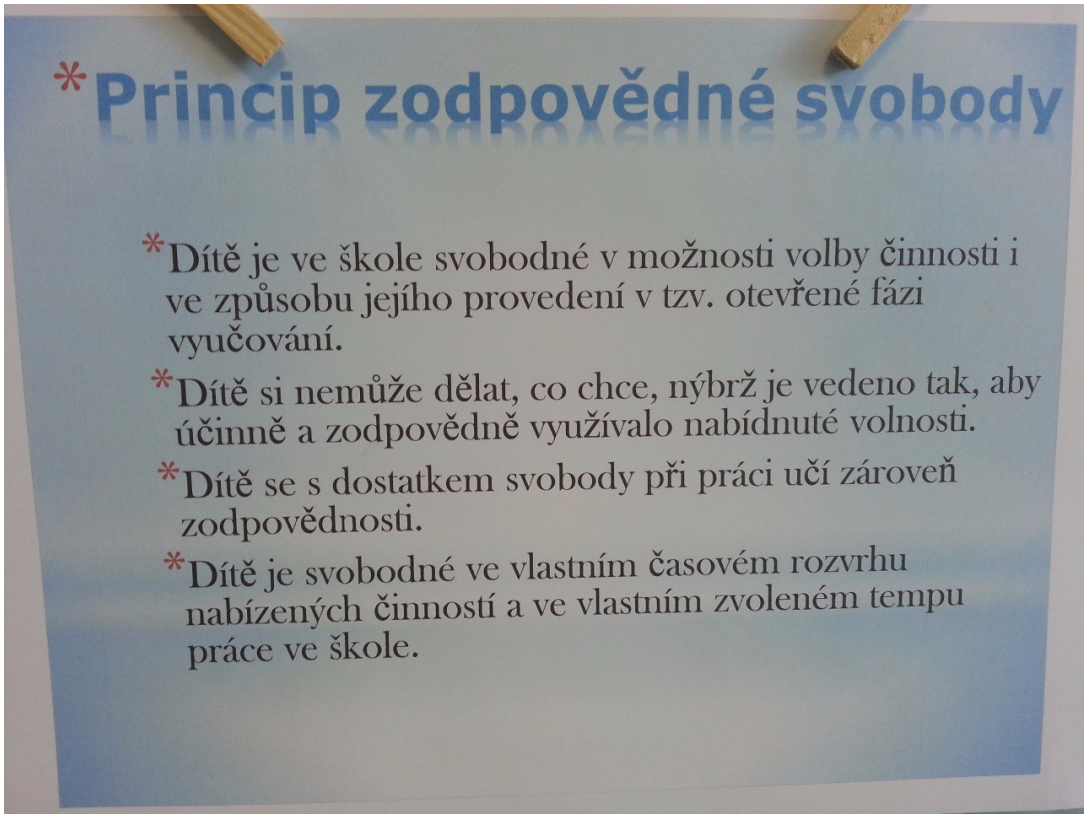
Obr. č. 12 Otevřené vyučování I (zdroj: zsvsetinsychrov.cz)



Obr. č. 13 Otevřené vyučování II (zdroj: zsvsetinsychrov.cz)



Obr. č. 14 Otevřené vyučování III (zdroj: zsvsetinsychrov.cz)



Obr. č. 15 Otevřené vyučování IV (zdroj: zsvsetinsychrov.cz)