

Moderní pedagogika v současném vzdělávání

Bc. Eva Bubeníčková



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. Eva Bubeníčková**
Osobní číslo: **H160243**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Moderní pedagogika v současném vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti alternativního vzdělávání, vývojové psychologie dětí předškolního a mladšího školního věku.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření mezi pedagogy.
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:

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

MONTESSORI, Maria. Od dětství k dospívání. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

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

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

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

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

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017


doc. Ing. Anežka Lengalová, 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 2.3.2018

.....
P.M.F.

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

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a 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 vzdělávacímu 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). *Opírá-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 učit 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 výdělků 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 přihlídí k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává o moderní pedagogice v současném vzdělávání, konkrétně o alternativním vzdělávání v tradičních školách. Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol. Vymezuje základní pojmy procesu edukace, druhy alternativního vzdělávání, definuje věkovou skupinu dětí předškolního a mladšího věku z pohledu vývojové psychologie a také proces vyučování. Praktická část diplomové práce je tvořena kvantitativním výzkumem, který byl proveden formou dotazníkového šetření. Hlavním cílem bylo zjistit a analyzovat využití prvků alternativního vzdělávání v mateřských a základních školách ve Slavkově u Brna a blízkém okolí. V závěru diplomové práce jsou shrnuty poznatky z výzkumu a doporučení pro praxi při zavádění alternativního vzdělávání do výuky.

Klíčová slova:

Edukační realita, učitel ve školním prostředí, edukace ve třídě, školní prostředí, alternativní školy, předškolní věk, mladší školní věk, výuka, hodnocení.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with modern pedagogy in contemporary education, specially alternative education in traditional schools. The theoretical part consists of four chapters. It defines the basic concepts of the education process, types of alternative education, defines the age group of pre-school and younger children from the point of view of developmental psychology and also the teaching process. The practical part of the diploma thesis is made up of quantitative research, which was carried out in the form of a questionnaire survey. The main objective was to identify and analyze the use of alternative education elements in kindergartens and elementary schools in Slavkov u Brna and its surroundings. At the conclusion of the diploma thesis there are summarized research findings and recommendations for practice in introducing alternative education into teaching.

Keywords:

Educational reality, teacher in school environment, classroom education, school environment, alternative schools, preschool age, younger school age, teaching, evaluation.

Poděkování

Tímto chci poděkovat paní Mgr. Jitce Vaculíkové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při zpracování mé diplomové práce a také rodině za podporu.

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

OBSAH

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| OBSAH | 8 |
| ÚVOD | 10 |
| I. TEORETICKÁ ČÁST | 12 |
| 1 PŘEDMĚT PEDAGOGIKY | 13 |
| 1.1 VYMEZENÍ POJMU PEDAGOGIKA | 13 |
| 1.2 ZÁKLADNÍ POJMY K EDUKAČNÍ REALITĚ | 13 |
| 1.3 UČITEL VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ | 14 |
| 1.4 UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE | 14 |
| 1.5 EDUKACE VE TŘÍDĚ | 16 |
| 1.5.1 ROZVOJ OSOBNOSTI ŽÁKA VE VYUČOVÁNÍ | 17 |
| 1.6 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ | 17 |
| 1.6.1 ŠKOLNÍ TŘÍDA | 17 |
| 1.7 SOUČASNÉ ŠKOLSTVÍ | 18 |
| 2 VYBRANÉ DRUHY ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ U NÁS | 20 |
| 2.1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLA | 20 |
| 2.2 WALDORFSKÉ ŠKOLY | 20 |
| 2.3 MONTESSORIOVSKÉ ŠKOLY | 21 |
| 2.3.1 POZNATKY Z KURZU MONTESSORI PEDAGOGIKY – OSOBNOST DÍTĚTE | 22 |
| 2.4 DALTONSKÉ ŠKOLY | 25 |
| 2.5 ZAČÍT SPOLU | 26 |
| 2.6 ZDRAVÁ ŠKOLA | 27 |
| 2.7 DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ | 27 |
| 2.8 MALOTŘÍDNÍ ŠKOLA | 28 |
| 3 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO A MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU | 29 |
| 3.1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK | 29 |
| 3.1.1 PSYCHICKÝ VÝVOJ..... | 29 |
| 3.1.2 SOCIALIZACE A ROZVOJ OSOBNOSTI..... | 30 |
| 3.1.3 ÚLOHA HER..... | 30 |
| 3.2 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK | 32 |
| 3.2.1 NÁSTUP DO ŠKOLY A ADAPTACE NA ŠKOLNÍ PODMÍNKY | 32 |
| 3.2.2 SOCIALIZACE A VÝVOJ OSOBNOSTI ŽÁKA..... | 33 |
| 4 VYUČOVÁNÍ JAKO NÁSTROJ K UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI | 34 |
| 4.1 PSYCHOLOGIE A JEJÍ ÚLOHA VE VZDĚLÁVÁNÍ | 34 |
| 4.2 VÝUKA A JEJÍ CÍLE | 35 |
| 4.3 VZDĚLÁVÁNÍ S TRADIČNÍ A ALTERNATIVNÍ FORMOU | 35 |
| 4.4 VÝZNAM HODNOCENÍ | 36 |
| II. PRAKTICKÁ ČÁST | 38 |
| 5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU | 39 |
| 5.1 KVANTITATIVNĚ ORIENTO VANÝ VÝZKUM | 39 |
| 5.2 DOTAZNÍK | 39 |
| 5.3 VÝZKUMNÝ CÍL | 40 |

| | | |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 5.4 | VÝZKUMNÝ PROBLÉM | 40 |
| 5.5 | HLAVNÍ A VEDLEJŠÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY..... | 40 |
| 5.6 | DEFINICE PROMĚNNÝCH | 40 |
| 5.7 | FORMULACE HYPOTÉZ..... | 41 |
| 5.8 | VÝZKUMNÝ SOUBOR A VOLBA VÝBĚRU..... | 41 |
| 6 | INTERPRETACE VÝSLEDKŮ | 42 |
| 6.1 | INTERPRETACE VÝSLEDKŮ Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ MEZI PEDAGOGY | 42 |
| 6.2 | SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A OVĚŘENÍ HYPOTÉZY | 57 |
| 6.2.1 | VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY Č. 1 – JAKÝ JE PŘÍSTUP PEDAGOGŮ V KLASICKÝCH ŠKOLÁCH K ALTERNATIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ?..... | 57 |
| 6.2.2 | VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY Č. 2 – JAKÁ JE MÍRA VYUŽITÍ PRVKŮ ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ? | 60 |
| 6.2.3 | VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY Č.3 – JAKÉ JSOU BARIÉRY PŘI ZAPOJOVÁNÍ PRVKŮ ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DO KLASICKÉHO VYUČOVÁNÍ? | 62 |
| 6.3 | VYHODNOCENÍ VÝZKUMU | 63 |
| 6.4 | DOPORUČENÍ PRO PRAXI..... | 64 |
| | ZÁVĚR..... | 66 |
| | SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 67 |
| | SEZNAM GRAFŮ..... | 69 |
| | SEZNAM TABULEK | 70 |

ÚVOD

Tématem diplomové práce je „Moderní pedagogika v současném vzdělávání“. Moderní pedagogika vysvětluje, jak fungují edukační procesy a neutrálně popisuje pochopení edukačních problémů. Uplatňuje takový přístup, který hledá a objasňuje výchovu. Svůj výklad staví na zjištěných faktech, datech a na reálných problémech. Alternativní školství využívá metody skupinové práce a tím podporuje důležitost spolupráce. Výuka je přizpůsobena možnostem jednotlivých žáků a dává tak prostor k individuálnímu studijnímu plánu. Prostřednictvím daných přístupů ve vyučování je kladen důraz na zodpovědnost a cílevědomost. Tyto podporované vlastnosti směřují k tomu, aby se žáci cítili plnohodnotně a byli u nich podporované především jejich kladné vlastnosti. Alternativní pedagogika se začala rozvíjet na počátku 20. století. V Itálii byla založena Montessori pedagogika lékařkou a pedagožkou Marií Montessori. Postupně pronikala do celého světa. Ve stejném období vznikaly další směry jako Waldorfská nebo Daltonská škola, lesní školy nebo Program Začít spolu. V současné době jsou tyto typy alternativního vzdělávání zastoupeny v mateřských, základních a v některých případech i středních školách. Naproti tomu teorie tradiční pedagogiky klade důraz na svou roli při formování lidstva (od jedince až po celé národy) a vytyčuje, jak má ideální podoba výchovy vypadat. Ve výuce využívá takové metody, které mají snahu o co nejnižší náklady na vzdělání. Za negativní jevy související s masovostí výuky je považován chybějící individuální přístup, ztráta osobního kontaktu a vzbuzení pocitu nevýznamnosti u žáků.

Pedagogika je pro rozvoj profese sociální pedagoga nezbytná. Studium získává potřebné znalosti a informace sloužící k pochopení dané situace jedince a s tím spojené jeho výchovné působení. Znalost prostředí a institucí, ve kterém se jedinci nacházejí, usnadňuje sociálnímu pedagogovi vhodnou diagnostiku a sociální analýzu problému. Všechny důležité aspekty ve vzdělávání působí na další vývoj. Alternativní formy vzdělávání se odráží v utváření osobnosti dítěte z hlediska individuálního přístupu, k přebírání zodpovědnosti za své chování a samostatnému rozhodování. V důsledku podpory těchto znaků může mít tato forma vzdělávání jiný vliv na jedince než je tomu při klasické formě školního systému. Moderní pedagogikou se u nás zabývá Prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., dr. h. c., který se ve svých pracích věnuje výzkumným nálezům v termínech zahraničních vědců a také srovnáváním českého školství se zahraničním.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část je členěna do tří kapitol. První kapitola popisuje procesy edukace, druhá kapitola se věnuje typům alternativního vzdělávání u nás a v zahraničí, třetí kapitola je zaměřena na cílovou skupinu předškolních dětí a dětí mladšího školního věku z pohledu vývojové psychologie. V praktické části je popsán kvantitativní výzkum, realizovaný prostřednictvím dotazníkového šetření mezi pedagogy mateřských a základních škol ve Slavkově u Brna a blízkém okolí.

O alternativní způsob vzdělávání, ale také výchovy v rodině přibývá zájem ze strany pedagogů i rodičů, což potvrzuje zakládání nových mateřských školek i institucí tohoto směru. Cílem práce je zjistit, jak k alternativnímu vzdělávání přistupují pedagogové z tradičních škol a jaké využívají prvky alternativního vzdělávání.

Diplomová práce je určena především pracovníkům a vedení školských zařízení ve zmíněné lokalitě, ale také široké veřejnosti. Výsledky práce mohou být přínosem pro Místní akční plán rozvoje vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDMĚT PEDAGOGIKY

V této kapitole jsou vysvětleny pojmy vztahující se k pedagogice. Jednotlivé kapitoly jsou zaměřené na výchovu a vzdělávání. Je zde charakterizováno dítě jako subjekt edukace, role učitele, edukace ve školní třídě a školní prostředí. Závěr kapitoly je věnován současnému školství.

1.1 Vymezení pojmu pedagogika

Jak uvádí Průcha (2017), pedagogika je věda. Má svůj předmět zkoumání, strukturu a v neposlední řadě také účel a své poslání. Zabývá se vším, co vytváří edukační prostředí, procesy, které se v takovém prostředí realizují a také výsledky takovýchto procesů. Pedagogika jako věda vytváří dvě složky a to teorii a výzkum. V teoretické části se pedagogika zabývá systémem poznatků prezentující popis s vysvětlení procesů a jevů edukační reality, která bude v další kapitole také zmíněna. Výzkumná složka zajišťuje potřebná data pro popis a vysvětlení těchto procesů v edukaci. Obě tyto složky jsou navzájem propojené, avšak dochází k případům, kdy teorie nereaguje na zjištěné výsledky a poté dochází k odtržení od edukační reality.

1.2 Základní pojmy k edukační realitě

V české pedagogické teorii se používají pojmy, které vystihují existenci edukačních jevů. Patří mezi ně pedagogická skutečnost, pedagogická realita, vzdělávací realita, edukativní dění a edukační realita. Poslední zmíněný pojem **edukační realitu** definuje Průcha (2017) jako takovou skutečnost, která se objektivně vyskytuje v lidské společnosti a ve které probíhají edukační procesy nebo zde fungují nějaké edukační konstrukty. **Edukační procesy** jsou takové činnosti lidí, při kterých dochází k učení. Příkladem edukačních procesů může být osvojení si mateřského jazyka. Prvním subjektem je dítě, které se učí jazykovým dovednostem, přichází do styku s jinými subjekty (rodiči, vrstevníky, dalšími dospělými), a ti mu tyto dovednosti předávají. Trénink sportovce pod vedením odborného trenéra se také považuje za edukační proces, stejně tak, jako školní výuka. V obou případech je na jedné straně subjekt, který se učí (sportovec nebo žák) a na straně druhé další subjekt (trenér, učitel), který zprostředkovává učení. V návaznosti na edukační procesy u nás někteří teoretici začínají používat pojem **edukace**. Tento pojem se může označovat za výchovu a vzdělávání, ovšem tyto dvouslovné názvy se dají použít odděleně a v reálném procesu se prolínají, proto se od těchto názvů upouští. Pro obecnou teorii edukace je důležité znát subjekty edukace, za které se považují **edukant** (subjekt, který se učí) a **edukátor** (subjekt, který zprostředkovává učení). Edukantem může být jakákoliv osoba bez ohledu na věk nebo prostředí. Nemusí se vždy jednat jen o žáka ve školním prostředí. Edukátor označuje nejen učitele, ale může jím být i lektor, instruktor, vychovatel, trenér, zvíře nebo dokonce neživé systémy, které se určitým způsobem podílejí na edukaci.

1.3 Učitel ve školním prostředí

Termín učitel je používán pro pracovníky, kteří realizují edukační procesy ve školním prostředí. Může se jednat o mateřskou, základní, střední nebo vysokou školu. Naproti tomu termín edukátor označuje všechny osoby, které vykonávají edukaci i mimo školní prostředí. Jsou jimi např. instruktoři, školitelé v rekvalifikačních kursech nebo pedagogové v nápravných zařízeních. Termín profese se v sociologii používá pro ta povolání, která utváří tzv. profesní komunity a splňují další charakteristiky. Jen v málokteré profesi má charakteristika osobnosti tak velkou roli, jako je tomu u profese učitele.

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009) je učitel hlavní aktér vzdělávacího procesu, spoluvytváří edukační prostředí, klima ve třídě, koordinuje činnost ve třídě a hodnotí výsledky edukace. Působí v zájmu celkového rozvoje žáků.

M. Chráska (1996), docent olomoucké univerzity, uveřejnil v časopise *Pedagogika* výzkumnou stat s názvem *Které vědomosti a dovednosti z pedagogiky považují učitelé za důležité?* Mezi nejdůležitější uvedl:

- znalost základní metody výuky, schopnost volit vhodnou metodu v dané situaci
- schopnost komunikovat se žáky, učiteli a rodiči
- znalost metodiky povzbuzování a trestání a vhodná aplikace ve třídě
- schopnost hodnotit učební výkon žáka
- schopnost formulovat výukové cíle a další.

Z výzkumu Chrásky (1996) bylo zjištěno, že zkušení učitelé se málo odlišují v názorech na to, které vědomosti a dovednosti jsou důležité pro práci učitele. Výsledky také potvrdily, že za nedůležité považují znalosti z oblasti dějin pedagogiky a velký důraz kladou na znalosti a dovednosti, které úzce souvisí s jejich profesí, např. dovednosti komunikační.

1.4 Učitel v mateřské škole

Helus (2009) zmiňuje, že pokud má učitel rozvíjet další osobnosti, měl by být sám rozvinutou osobností, která přesahuje jeho vlastní život, integritu a odpovědnost za sebe samého. Měl by být vybaven profesními kompetencemi, starat se o zájmy dětí předškolního věku, o jejich potřeby a znát charakteristiku jednotlivých vývojových etap. Učitel v mateřské škole by měl také respektovat snahu dítěte růst a dále se rozvíjet. Tyto aktivity vedou k rozvoji dítěte v samostatném rozhodování a odpovědnosti za své chování. Dítě je přesvědčeno, že může vše umět a všemu se naučit, proto je důležité, aby učitel věřil jeho schopnostem, ocenil vynaloženou snahu a povzbudil ho k další činnosti, která povede k rozvoji osobnosti.

Vašutové (2007) definuje strukturu předpokladů profesních kompetencí učitele mateřské školy, a to následovně:

Předmětové kompetence zahrnují osvojení teoretických i odborných znalostí oboru. Učitel je schopen tyto znalosti řadit do vzdělávacích činností a je vytváří mezipředmětové vazby. Znamená to, že by měl disponovat vícestrannými dovednostmi, konkrétně z oblasti tělesné, hudební, výtvarné, dramatické, estetické a měl by mít znalosti i z přírodních věd, matematiky nebo mateřského jazyka. Tyto oblasti by měl v během dne propojovat a aplikovat je tak, aby byly pro děti přijatelné, zábavné a ucelené. Měl by být zapojit kreativnost, fantazii, originalitu, tvořivost a vzbudit zájem pro zapojení do činností.

Didaktické a psychodidaktické kompetence vymezují, že učitel dokáže vhodně zařadit výukové metody a podle zvolených cílů a obsahu hodiny je využívá. Využívá alternativních didaktických postupů a přizpůsobuje je individuálně podle potřeby dětí. Připravuje obsahovou stránku činnosti promyšleně, zajišťuje vhodné pomůcky a je schopen dětem využívat metodický i didaktický materiál.

Pedagogické kompetence znamenají, že učitel rozumí procesům, podmínkám a prostředkům výchovy a dovede tyto poznatky aplikovat v praxi. Dokáže podporovat individuální rozvoj dětí. Má svůj vlastní styl práce, dětem nabízí systematickou a promyšlenou činnost a nepřipravených situacích je schopen improvizovat. Měl by utvářet pozitivní emoční atmosféru, stimulovat dětskou zvědavost, zájem o činnost projevoval skutečný zájem o činnost, na které se společně podílejí. Při práci by měl co nejvíce zařazovat mimo jiné prožitkové a kooperativní učení, protože pro děti v předškolním věku je prožitek nejčastějším získáváním vědomostí. Prostřednictvím všech činností, které se v průběhu dne dějí dochází k rozvoji osobnosti a vnímání prožitků je základem pro dlouhodobé postoje k vzdělávání a životní cesty. Toto všeho by si měl být učitel vědom a myslet na to při jeho činnostech.

Diagnostické a intervenční kompetence pomáhají učitelům při rozpoznání, diagnostice a utváření hodnocení jedince s jeho individuálními vývojovými zvláštnostmi. Učitel, který je vybaven těmito kompetencemi je schopen rozpoznat děti se specifickými poruchami a zvládá vedení nadaných dětí. Na základě těchto znalostí by měl respektovat potřeby a vývojové odlišnosti každého dítěte. Individuální a skupinové činnosti nabízet tak, aby docházelo k naplnění potřeb. Učitel by měl pravidelně provádět pedagogickou diagnostiku, aby včas rozpoznal sociálně patologické chování. Měl by také znát prevenci před těmito patologickými jevy a možnost nápravy.

Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence umožňují učitelům vytvářet mezi dětmi emočně příznivé klima, vést k podpoře socializace a efektivně komunikovat jak s dětmi, kolegy, ale také s rodiči. Učitel by měl zvládat takové dovednosti, které vedou k vytváření příznivé atmosféry

ve skupině dětí. Důležité je také přijímat dítě jako partnera, kterého je třeba respektovat a vytvářet mu co největší prostor pro samostatnost.

Manažerské a normativní kompetence předpokládají schopnost učitele organizovat práci jednotlivců a skupin tak, aby se odrážela od potřeb a směřovala k naplnění společenských cílů. Smyslem této kompetence je utváření vhodných podmínek, které vedou ke spolupráci mezi dětmi, kolegy i rodiči a které vedou ke zvyšování kvality odvedené práce. Učitel by měl znát základní legislativu, která se týká předškolního vzdělávání. Učitel (ředitel) mateřské školy by měl reagovat na potřeby dětí, rodičů a zaměstnanců školy a provádět změny v organizaci. Dále by měl mít znalosti managementu, legislativy a smysluplně plánovat s snažit se zvyšovat kvalitu vzdělávání. Profesionální růst svých kolegů by měl aktivně podporovat a motivovat je k další práci. Mimo znalost legislativy předškolního vzdělávání je důležitá také orientace v grantové politice, která sehrává roli další možnosti financování škol.

Profesně a osobnostně kultivující kompetence napomáhá učiteli osvojení základů profesní etiky. Učitel má zájem na rozšiřování svého všeobecného a profesního rozhledu. Ve škole i na veřejnosti vystupuje kultivovaně. Provádí sebereflexi svého chování a snaží se jej posouvat kupředu. Zajímá se o možnosti dalšího vzdělávání a je ochoten mu částečně obětovat i svůj volný čas. Aktivně provozuje své koníčky, zajímá se o prevenci syndromu vyhoření a o techniky relaxace a psychohygieny.

1.5 Edukace ve třídě

Edukace/edukační proces jsou obecně všechny činnosti zahrnující učení a vyučování. Termín vyučování můžeme chápat převážně jako činnost učitele (Průcha 2017).

Průcha (2017) dále dle výzkumných analýz charakterizoval vlastnosti vyučování. Podle tohoto autora se jedná o sekvenci určitých činností zúčastněných subjektů. Na jedné straně stojí učitel, který provádí svůj výklad učiva, na druhé straně žáci. I přes to, že žáci jen sedí a poslouchají, jedná se také o zúčastněnou aktivitu a tím tak dochází ke vzájemné sociální interakci. Vyučování nelze konat bez komunikace. Vždy se nemusí jednat jen o komunikaci verbální mluvenou, ale také o komunikaci verbální psanou. Velká řada výzkumu byla zaměřena právě na verbální mluvenou komunikaci. Slouží k dosahování výchovných cílů a řídí se specifickými pravidly.

Každé vyučování je charakteristické tím, že probíhá v určitých časových intervalech. Jedná se především o vyučovací hodiny a vyučovací dny. Při každé vyučovací jednotce dochází k edukačním procesům, které se týkají konkrétního obsahu. Ten se liší v závislosti na vyučovacích předmětech a tématech vyučování.

1.5.1 Rozvoj osobnosti žáka ve vyučování

Moderní škola se víc jak stovky let potýká s problémem, jak zajistit, aby ve vyučování docházelo k rozvoji všech složek osobnosti od jeho smyslů až po tvořivé schopnosti a také k vytváření dobrých mezilidských vztahů. Žák začíná být stejně důležitý jako předmět vyučování a samotný učitel. Dochází k výzkumům, jak je žák vyučován a také jak si osvojuje psychické procesy. Osobnost žáka se skládá z několika složek. **Tělesná konstituce** umožňuje jedinci vysílat informace pomocí fyzických a psychických vazeb těla. Kvalitu soustředěnosti, míru emocionality a vazbu psychických stavů ovlivňuje **temperament**. Schopnost vykonávat určité aktivity podporuje **inteligence**. Jedná se o soubor schopností, které umožňují řešit problémy. **Tvořivost** pomáhá vnímat skutečnost a propracovávat nápady a přepracovávat významy věcí. **Paměť** slouží k uchování a vybavení si určité zkušenosti. **Představivost** napomáhá modelovat realitu a ovlivňuje psychiku jedince. **Komunikační schopnosti** umožňují sdělovat informace a vnímat komunikační signály. **Charakter** řídí vztahy jedince s okolím (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Z uvedených složek osobnosti tradičního učitele bude nejvíce zajímat především paměť a verbální složka komunikace, která je vázána na reprodukci učiva. Rozvoj dalších schopností a vlastností žáka nebude mít tudíž takový zájem školy a učitele jako tomu bude u předávání učiva.

1.6 Školní prostředí

Hmotné prostředí školy zaujímá nejen umístění budovy, architekturu, uspořádání prostoru, ale také možnost žáků podílet se na změnách a dotváření prostředí, ve kterém se učí. **Sociální prostředí** žákům navozuje vzájemné interakce s personálem školy (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Klima školy nebo třídy může být vnímáno v důsledku dobrých vztahů a zájmu kladně, naopak při neklidu, netrpělivosti a lhostejnosti, které vytvářejí pracovníci školy je vnímáno negativně. Jsou to subjektivní pocity a proto každé klima je vnímáno individuálně. Osobnost učitele je pro pozitivní klima ve třídě velice důležitá. Ochota komunikovat hraje významnou roli hlavně v mateřských školách. Učitel může mít jiný styl komunikace k dítěti než k rodičům. Proto je vhodné vidět rodiče při přímé práci s dětmi, aby si utvořili komplexnější pohled (Kofátková, 2008).

1.6.1 Školní třída

Školní třídu tvoří žáci stejného věku. Ze sociologického pohledu je školní třída malou sociální skupinou. Žáci jsou zde společně vyučováni. Třída vystupuje jako základní sociální a organizační jednotka vzdělávacího systému. Pro žáky je třída sekundární skupinou. Školní třída je vytvořena formálně a na omezený čas. Je organizovaná a řídí se pravidly podle školního řádu. Složení třídy se

mění v důsledku přechodných změn. Některé třídy se mohou spojovat na určitý předmět se třídami stejného ročníku, v opačném případě se mohou rozdělit (Mareš, 2013).

Jak dále uvádí Mareš (2013), žáci ve třídě se liší převážně:

- v pohlaví,
- ve vývojové úrovni (vývoj u děvčat je rychlejší),
- ve schopnostech a motivaci pro učení,
- ve studijních výsledcích,
- v osobních cílech,
- v mimoškolních zájmech,
- ve zdravotním stavu
- v sociálně-kulturním původu,
- v ekonomické úrovni rodin,
- v sociálních vztazích uvnitř třídy.

1.7 Současné školství

Po roce 1989 došlo v českém školství k velkým změnám. Týkaly se zejména financování, řízení a vzdělávacích nabídek. Školy začaly samostatně rozhodovat o personálních, organizačních a finančních záležitostech díky získané právní subjektivitě. Vedle státu se financování podílí obce, rodiče, ale také zřizovatelé nestátních škol. Zakládaly se nové druhy škol, které navazovaly na domácí tradici, respektovaly trh práce, ale také změny na trhu v zahraničí. Vznikaly také nové vzdělávací programy na úrovni základního vzdělávání, mezi které patří obecná, národní a občanská škola a také školy waldorfské, daltonké nebo montessoriovské. Byla také posílena oblast plánování, osnov, výběr učebnic, utváření nových vzdělávacích programů a velký důraz byl kladen na cizí jazyky. Speciální školství zaznamenalo rozvoj v cílech vzdělávání, které byla zaměřené na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně o osoby se zdravotním postižením a zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Tyto děti mají podle zákona právo na vzdělání a proto je jim potřeba vytvořit nezbytné podmínky, které umožní vzdělání. Vzdělávají se na základních, základních speciálních, středních a vyšších odborných školách. Prosazuje se snaha o integraci těchto dětí, žáků a studentů mezi osoby zdravé (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Pojem „inovace„ není v naší pedagogické teorie důkladně definovaný, ale dochází k jeho častému používání. J.Skalková (1999, s.73) definuje tento pojem takto:

„Pedaogická inovace: Obvykle se pod pojmem inovace chápe rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému. Cílem inovace je zkvalitňování tohoto systému. Inovační snahy, které sledují určité změny, obvykle vycházejí z jednotlivých škol, od učitelů i ze sféry vědy, odborných pracovišť, školských institucí. Inovační úsilí je spjato s určitým společenským kontextem, který podmiňuje zájmy na změnách a dává podněty k těmto změnám. Mohou se týkat nových struktur školy, jejího obsahu, metod a změn těžiště hodnot, na něž se výchovně-vzdělávací systém orientuje“.

Jak uvádí Průcha (2012), inovace s významem „modernizování“, je známý v různých oborech a používá se při zavádění nových postupů ve výrobě nebo nové organizace prodeje surovin apod. V sociologii se tento pojem chápe podobně, přesněji ho definuje Velký sociologický slovník (1996, s. 432-433):

„Inovace (z lat. Innovare – obnovit) je věc, metoda, jednání chápané jako novota a zároveň i proces implementace novoty, měnící dosavadní sociální situaci. Lze tedy inovaci chápat jako příspěvek k sociální změně. Pojem inovace je chápán široce od navozování systémové změny až po dílčí zlepšování činností, podmínek, mechanismů, výsledků i práce ve smyslu vyrovnávání rozdílů mezi dosavadní praxí a jinde známými dokonalejšími vzory“.

Velký sociologický slovník (1996, s.644-645) také uvádí pojem „modernizace“, který je důležitý pro pedagogiku:

„Modernizace – soubor zásahů do stávajícího systému prováděných s cílem dosáhnout soudobých parametrů. Jde tedy o určitý typ inovace vázaný na soudobá kritéria vyspělosti, dokonalosti, maximální účinnosti“.

2 VYBRANÉ DRUHY ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ U NÁS

Druhá kapitola je zaměřena na popis vybraných druhů alternativního vzdělávání, které jsou zastoupené v našem školství v mateřských školách a na prvním stupni základního vzdělávání. Závěr kapitoly je věnovaný malotřídní škole, která je brána jako jedna z alternativ vzdělávání.

2.1 Alternativní škola

„Alternativní škola je vzdělávací instituce, která se vyznačuje nějakou pedagogickou specifičností, na rozdíl od standardní, běžné školy. Zatímco standardní škola se řídí podle určité normy, podle většinou státem předepsaných pravidel fungování a požadavků na cíle vzdělávání, alternativní („nestandardní“) škola z této normy vybočuje. 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 aj.“ (Průcha, 2015, s.177).

2.2 Waldorfské školy

V roce 1919 založil v německé obci Waldorf Emil Molt první školu, která vycházela z antroposofie Rudolfa Steinera. Podle této duchovní vědy (antroposofie) člověk sestává ze tří částí – fyzické, duševní a duchovní. V období do 7 let se dítě učí nejvíce prostřednictvím svého těla, převážně nápodobou. Do 14 let je pro dítě důležitá duchovní stránka a učí se pomocí prožitku a morální autority. Do 21 let si na základě předchozích zkušeností umí vytvořit svůj vlastní úsudek. Rudolf Steiner považoval možnost řešení sociálních problémů prostřednictvím nerevoluční cesty. Postupem času se začaly školy waldorfského typu objevovat za hranicemi Německa. U nás vznikaly počátkem 90. let 20.století. Zastoupení škol tohoto typu je u nás v mateřských školách, 1. a 2. stupni základního vzdělávání a od roku 2000 jsou zřízené i střední školy (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Plně organizovaná waldorfská škola je dvanáctiletá. Rozděluje se na základní stupeň (1.-8. ročník) a vyšší stupeň (9.-12. ročník). Studium je všeobecně zaměřené a má za cíl rozvíjet aktivitu dětí s ohledem na jejich zájmy a potřeby. Rozvoj dítěte je v praktickém a uměleckém směru. Vyučovací předměty jsou rozdělené na hlavní (matematika, čtení, mateřský jazyk a literatura, fyzika, chemie, zeměpis, umělecké vyučování, dějepis a sociální nauka. Dále na předměty vedlejší, mezi které se řadí eurytmie, hudba, náboženství a ruční práce. Hlavní předměty probíhají v epochách. Epocha trvá 100 až 120 minut, je zařazena v ranních vyučovacích blocích. Bloky jsou členěny na části rytmické, vyprávěcí a vyučovací. Po dobu 3-4 týdnů se zabývají jedním tématem. Ostatní předměty jsou vyučovány v klasických vyučovacích hodinách. Žáci si vedou epochové sešity a zaznamenávají si učivo, které probraly. Nepoužívají učebnice. Cílem tohoto typu školy je probrat učivo co nejvíce

do hloubky. Snaží se o pochopení souvislostí v probíraných předmětech. Výkony, snaha, vztahy k ostatním dětem a chování jsou hodnocené slovně (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Waldorfská škola si klade za cíl vytvořit takové prostředí, ve kterém se děti mohou přirozeně rozvíjet. Zajistit pro dítě svobodu, aby mělo možnost napodobovat to, co vidí tvořivým způsobem a se zapojením fantazie. Sestavit práci tak, aby děti stimulovala pro dokončování se zaměřením na jejich citový prožitek. Spoluúčast poté probouzí u dětí zájem, dochází k rozvoji představ a k budování jednotlivých pojmů (Kořátková, 2008).

Shrnutí

Waldorfská škola je alternativní nestátní škola. Výchova a vzdělávání rozvíjí aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby. Výuka je k tomu přizpůsobená didaktickou organizací. Obsah je rozdělen do určitých bloků (epoch). Po dobu těchto bloků se žáci věnují danému předmětu. Velký důraz je kladen na estetickou a pracovní výchovu. Hodnocení neprobíhá formou známkování.

2.3 Montessoriovské školy

Italská lékařka, Maria Montessori, vytvořila systém antiautoritativní výchovy. V roce 1907 založila v Římě „Dům dětí“ pro děti sociálně slabých rodin, ve kterém využila zkušenosti z práce s mentálně retardovanými dětmi. Postupně montessoriovské hnutí proniklo i mimo Evropu do USA. Nejrozšířenější jsou u nás mateřské školy tohoto zaměření, dále také 1. a 2. stupeň základního vzdělávání (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Mezi hlavní principy montessoriovské pedagogiky patří úcta ke svobodě dítěte a k jeho spontánním projevům. Důraz je kladen na vytvoření didakticky vhodného prostředí, které pomáhá k přirozenému vývoji dítěte. V připraveném prostředí mají velkou roli speciální pomůcky, které slouží pro zdokonalování smyslů dětí. Úkolem vychovatele ve třídě je zajistit, aby se mohlo dítě co nejvíce projevit a rozvíjela se tak jeho samostatnost. Heslem pedagogiky je „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Respektují se senzitivní fáze dítěte. Jedná se o časové úseky, ve kterých nejvíce vnímá a chápe určité jevy světa. Vyučování probíhá ve věkově smíšených skupinkách. Dochází tedy k tomu, že mladší děti se učí od starších. Výuka zpravidla začíná ranním kruhem, kdy si děti povídají v kruhu, společně čtou nebo zpívají. Pokračuje se svobodnou pracovní fází, které trvá přibližně dvě vyučovací hodiny. Dítě si během dne samo vybírá aktivity a prostředí, ve kterém plní úkoly. Hodnocení je slovní a důležitá je spolupráce s rodinou (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Montessori pedagogika se snaží rozvíjet u dítěte jeho svobodnou osobnost prostřednictvím samostatnosti a vlastních činností. Respekt iniciativy, vlastního tempa a svobodné volby patří k dalším cílům tohoto směru, ale také umění pozorovat a rozpoznat senzitivní fáze dítěte. Dále se

snaží vytvořit takové podmínky, ve kterých se budou děti koncentrovat a po jejich soustředění se připravit na cvičení, pomůcky a materiály, které mají k dispozici (Koťátková, 2008).

2.3.1 Poznatky z kurzu Montessori pedagogiky – osobnost dítěte

Připravené prostředí poskytuje dítěti možnost rozvíjet svou osobnost celistvě. V jednotlivých oblastech školní třídy je materiál uložen v řádu a logické posloupnosti.

Třída v Montessori škole je rozdělena do několika oblastí:

Oblast praktického života, jehož cílem je:

- uspokojení ve vyjadřování smysluplného pohybu
- zkoordinování myšlení, smyslů a pohybu
- zdokonalení a zharmonizování činnosti
- získání souborů koordinovaných pohybů jemné a hrubé motoriky
- samostatnost v koordinaci průběhu činnosti, cílevědomost, zodpovědnost
- cesta od jednoduché samostatné práce k složitým pracovním postupům a spolupráci
- získání sociálních a společenských návyků

Dítě je nutno různorodě zaměstnat, nabídnout mu úkony běžné denní potřeby, opravdovou práci se skutečnými předměty. Učí se pečovat o prostředí, svou osobu, má kontakt s druhými lidmi, pečuje o živočichy a rostliny.

Kontakt s přírodou je velmi důležitý, dítě potřebuje v přírodě žít a nestačí se o ní jen učit. V umělých podmínkách se dítě rychleji unaví, příroda mu dodává energii a zájem.

Péče o zvířátko nebo rostlinu vede dítě k předvídavosti a pocitu zodpovědnosti za zítřek. Děti jsou zaujaty pozorováním dějů v přírodě. Mají v oblibě sklízení, zaujme je také setí obilí na velké ploše a sledování růstu většího množství rostlin pohromadě.

Dítě se zajímá o realizaci jednoduchých činností a tak dosahuje cíle, překonává obtíže a získává zkušenosti. Výchovný charakter má také tělesné měření. Dítě si zvykne pozorovat samo sebe a osvojí si pravidelné návyky.

Oblast smyslového rozvoje

Procvičování smyslů vede k prohlubování smyslového vnímání a vytváří první základy pro intelektuální růst. Hmat je důležitým nástrojem vnímání (Podle M. Montessori - „Ruka je nástroj ducha“). Dítě prostřednictvím vhodné pomůcky rozlišuje její barvu, tvar, velikost, zvuk, strukturu

látky, hmotnost, teplotu. Sada předmětů se stejnou vlastností obsahuje postupné, pravidelné, matematicky vyjádřitelné rozdíly. Rozvíjí se hrubá a jemná motorika, matematika (třídění, počítání, řád), estetika (při vnímání všech smyslů), jazyk. Utváří se úcta k práci a tvoření. Zdokonalují se sociální dovednosti jako řešení situací, naslouchání, řízení neverbální komunikace.

Oblast matematiky

Pomůcky jsou v této oblasti přehledné a věcně správné. Mysl dítěte se vyznačuje přesností a reálnou skutečností. Nejdříve dítě získává zkušenost při práci s praktickým a smyslovým materiálem a potom přechází k matematické pomůcce. Důraz je kladen na racionální přístup a rozvoj prostorového myšlení. Předmětem výuky je smyslové vnímání.

Oblast jazyka

Rozvoj mluveného projevu podporuje procvičování správné výslovnosti za pomoci obrázkového materiálu se spisovným a významově správným názvoslovím.

Rozvoj psaného projevu využívá práci s materiálem v oblasti praktického života. Prostřednictvím pomůcek pro tříbení smyslů si děti osvojují koordinaci pohybů, ruky a držení psacího náčiní.

Rozvoj čteného projevu dítě procvičuje pomocí smyslového tříbení (sluch, hmat, zrak) a pohybu. Nejprve dochází k poznávání hlásek, písmen, následuje tvorba slov a jednoduchých vět.

Oblast poznávání světa kolem nás

Poznávání světa probíhá celistvě a postupně dítě pozná jednotlivé části. V ucelených programech děti spolupracují. Při práci se opírají o dovednosti a vědomosti, které získaly při samostatném procvičování a činnosti s pomůckami v jednotlivých didaktických oblastech. Důležité je vytvoření úcty k životu, podporuje se přirozený zájem dítěte o poznávání, zkoumání a přemýšlení mezi souvislostmi. Děti pozorují a objevují přírodní zákonitosti. Zkoumají přírodu, souvislosti mezi rostlinnou a živočišnou říší. Objevují zákonitosti kosmu (planety, pevnina, voda, atmosféra) a zákonitosti neživé přírody (fyzika, chemie). Poznávají život, kulturu a umění lidské společnosti.

Fáze vyučování

První fáze: Musíme nejdříve vyslovit nezbytná podstatná jména a přídavná jména bez dalších slov. Důležité je vyslovení zřetelně a nahlas, aby byly jednotlivé slabiky jasně slyšet.

Dítě se dotkne hladké destičky.

„To je hladké“.

Později začne používat skloňování (hladký, hrubší, hrubý).

Druhá fáze: Nejdůležitější, skutečná výuka. Necháme chvíli mezi lekcí a ověřováním naučeného. Potom se pomalu a zřetelně ptá:

„Který z nich je hladký?“

„Který z nich je hrubý?“

Dítě prstem ukáže na příslušný předmět. Jakmile dítě rozumí a má zájem, opakujeme stejnou otázku stále dokola. Dítě ukazuje na předmět a opakuje – upevňuje spoje. Přestane – li dítě dávat pozor a začne dělat chyby, neopravujeme ho, přerušíme výuku a zahájíme ji znovu později.

Pokud bychom dítě opravovali a říkali mu, že se mýlí, všechna slova, kterými jsme ho opravovali, ho ovlivní mnohem více než slova „hladký, hrubý“, která jsme ho chtěli naučit.

Ticho, které následuje poté, co dítě udělalo chybu, nechává prostor ve vědomí dítěte a další lekce může snadno navázat na předešlou.

Třetí fáze: Rychlé ověření první lekce.

Zeptáme se dítěte:

„Jaké to je?“

Je-li dítě připraveno, odpoví:

„Je to hladké.“

Dítě často nová slova nevyslovuje s potřebnou jistotou. Vybízáme opakovanou otázkou k jistému a zřetelnému vyjádření.

Speciální montessori pomůcky a jejich vlastnosti:

Kontrola chyb – nutí dítě k rozumové úvaze a opravě chyby (snadno viditelná špína, zvuk nábytku, označení materiálu, kontrola zabudovaná v materiálu).

Estetika – přitažlivost pomůcek (barvy, lesk, tvary, kvalita materiálu).

Činorodost – každý předmět mohou používat, manipulovat s ním a pečovat o něj (objekt neutuchajícího zájmu).

Limity a hranice – učební pomůcky by měly napomoci vnést řád do dětské mysli a usnadnit mu porozumění vzájemných souvislostí mezi předměty.

Technika výuky

Úvod do práce s pomůckou

Důležité je oddělit pomůcku od všeho ostatního (na stole nebo na koberečku není nic jiného). Jednou nebo dvakrát přesně ukážeme dítěti, jak pracovat s pomůckou. Projevujeme živý zájem o práci, kterou předvádíme. Předcházíme chybám při používání pomůcky. Pokud dítě používá pomůcky k jinému účelu, než je určena, brání to v jeho růstu a rozvoji. Chyba, kterou dítě může samo odhalit při práci s pomůckou, slouží k rozvoji. Dítě se skutečně učí. K odstraňování chyb a osvojení si nové lekce dochází při opakování dané činnosti a postupným zráním dítěte. Jestliže dítě pracuje s pomůckou tak, jak mu bylo předvedeno nebo nějakým svým tvořivým způsobem, nezasahujeme. Při ukončení činnosti dítě zanechá vše v naprostém pořádku, uklidí pomůcku na správné místo v takovém stavu, v jaké si ji půjčilo.

Vyučovací lekce

Když dítě po opakovaném procvičování rozlišuje rozdíly, které sensorická pomůcka představuje, připojíme se k němu, abychom mu pomohly upevnit získané znalosti. Učíme dítě přesná jména předmětů, se kterými pracuje. Dítě se velmi snadno učí přesnému vyjadřování. Důležité je poskytnout dítěti přesné pojmenování související s danou pomůckou. Názvy vyslovujeme zřetelně, přesně po slabikách, bez přehnané intonace. Nevтіravě oslovíme dítě, posadíme se vedle něj a vybereme předmět, o kterém se domníváme, že ho zaujal. Veškerá pozornost je zaměřena na dítě. Jestliže vybraný předmět dítě zaujme, je schopno pokračovat ve výuce. Naučí se s předmětem pracovat a poté ho opakovaně používá. Verbální komentář je zbytečný.

Shrnutí

Hlavní myšlenkou montessori pedagogiky je vytvořit dítěti takové prostředí, které umožní přirozený vývoj. Důraz je kladen na tzv. senzitivní fáze, kdy je jedinec schopen zvlášť citlivě vnímat okolní svět. Didaktická koncepce spočívá ve věkově smíšeném vyučování. Dítě pracuje se speciálními montessori pomůckami, učitel je v roli průvodce.

2.4 Daltonské školy

Americká učitelka Helen Parkurstová založila v roce 1919 v Daltonu experimentální školu a vytvořila tak daltonský plán. Postupně tento směr pronikl i do Anglie a Nizozemska a v současné době existuje i u nás několik škol, které využívají prvky daltonského typu. Hlavním znakem je především odlišnost organizace vyučování. Žák má s učitelem uzavřenou smlouvu o určitém programu práce na dané období. Postupuje vlastním tempem a pracuje na něj v takovém pořadí, které mu vyhovuje. Ke svému studiu má doporučenou literaturu, může pracovat individuálně nebo ve skupinách a učitel mu slouží jako poradce. V případě, že si žák neví rady, měl by se nejprve

poradit se svým spolužákem a až poté, co by mu spolužák neporadil, by se měl obrátit na učitele. Úkoly žák odevzdává ke kontrole učiteli a dokud nemá splněné všechny úkoly, nemůže postoupit dále. Mezi základní principy u daltonského plánu patří svoboda. Žák si svobodně volí pořadí splnění úkolů, své pracovní tempo, volí si prostředí, ve kterém bude pracovat, střídá individuální a skupinovou práci (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Shrnutí

Každý žák má vytvořen program práce na určitou dobu. Postupuje svým tempem a zodpovídá za svůj úspěch. Žák může pracovat individuálně nebo skupinově a tyto formy může dle potřeby střídat. Výstupem jsou také projekty a referáty na předem dohodnutá témata.

2.5 Začít spolu

Program Step by Step, u nás nazýván program Začít spolu, vznikl v 80. letech 20. století v USA. Postupně se rozšířil do dalších zemí v Evropě. V České republice je realizován od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 pronikl i do základních škol. Zdůrazňuje individuální přístup k žákovi, partnerství školy s rodinou a celým regionem. Zaměřuje se na inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí s psychickým nebo fyzickým handicapem, nadprůměrně nadané děti nebo i děti z různých etnických menšin). Program usiluje o demokratické vzdělání, které vychází z pedagogického přístupu zaměřeného na dítě. Učitel působí jako partner, pomocník a průvodce v procesu vzdělávání. Podmínkou pro učení je pozitivní klima ve třídě. Děti si sami upravují pravidla ve třídě a snaží se jimi řídit. Ve třídě fungují tzv. centra aktivit (centrum psaní, matematiky, čtení, vědy, objevů, ateliér apod.), které jsou vybavené speciálními pomůckami a odbornou literaturou. Za pomoci asistenta, učitele, skupinky nebo individuálně plní děti v centrech zadané úkoly. Jejich pořadí si určují sami. Mezi organizační formu vyučování patří ranní a odpolední kruh, ve kterém si žáci zdokonalují komunikační dovednosti a sebehodnocení. Hodnocení probíhá slovně a každé dítě má své portfolio, ve kterém je zdokumentována jeho práce. Rodiče se mohou aktivně zapojovat do dění procesu vzdělávání (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Program Začít spolu si klade za cíl zabezpečit vzdělávání s ohledem na rozvoj dítěte prostřednictvím individuálního přístupu a plánu a respektem na jeho vlastní volbu. Snaží se o vytvoření speciálního prostředí, které tvoří v základu centra aktivit. Děti si je sami volí a umožňují mu samostatnost, tvořivost i rozvoj svých dovedností. Významnou roli hraje také možnost rodin spolupodílet se na aktivitách ve třídě a snaha o vytvoření takových podmínek, které vedou k většímu setkávání mezi školou a rodiči (Koťátková, 2008).

Shrnutí

Třída s programem Začít spolu je rozdělena na tzv. centra aktivit. Den začíná ranním kruhem, kde si děti sdělují své zážitky a seznámí se s plánem činnosti. Práce pokračuje v centrech, kde plní zadané úkoly. Řídí se přitom předem určenými pravidly při práci v centrech. Učitel působí jako pomocník a průvodce ve vzdělávání.

2.6 Zdravá škola

Projekt Zdravá škola tvoří součást programu Škola podporující zdraví. V České republice je do tohoto programu zapojeno více jako 200 škol (mateřské a základní školy). Cílem je vytváření bezpečného sociálního prostředí a rozvoj životních kompetencí člověka tak, aby k základním životním prioritám patřila úcta ke svému zdraví (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Zdravá škola si klade za cíl přispívat k podmínkám pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu dítěte. Napomáhá k návykům zdravého životního stylu, jejichž součástí je odolnost vůči škodlivým vlivům (Koťátková, 2008).

Shrnutí

V tomto programu je zdraví chápáno jako celkový stav fyzické, psychické a sociální pohody. Zdravá škola se snaží o zdravou atmosféru ve škole, aby předešlo strachu dítěte při její návštěvě. Zaměřuje se na smysluplnost učení, otevřenou atmosféru, odpovědnost za své chování, rozvoj komunikace a motivující hodnocení.

2.7 Domácí vzdělávání

První pokusy o domácí vzdělávání byly v 60. letech 20. století v USA. Impulsem byla nespokojenost rodičů s veřejným školstvím. Od roku 2001 se u nás tento typ vzdělávání omezuje na děti se „specifickými vzdělávacími potřebami“. Jsou to děti s poruchami učení, nadprůměrně nadané děti apod. Rodič je vzdělavatelem dítěte. Musí mít alespoň středoškolské studium s maturitou. Tato forma individuálního vzdělávání, kdy je žák vyučován doma, musí podléhat povolení ze strany kterékoliv základní školy v České republice. Dvakrát ročně jsou pokroky žáků zjišťovány na příslušné škole, kam děti chodí na přezkoušení. Pravidelně probíhají konzultace mezi rodinou a školou a jsou organizována různá setkání rodičů. Pokud rodina není schopna některé předměty naučit, může dítě navštívit školní výuku a také se zúčastnit všech akcí pořádaných školou. Chybějící kontakt se spolužáky by měl být nahrazen aktivitami ve volném čase. Při vyučování odborných nebo uměleckých předmětů si rodiny mohou navzájem vypomáhat a předávat si znalosti a zkušenosti (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Shrnutí

Domácí vzdělávání probíhá za účasti rodiče (vzdělavatele), který musí mít minimálně středoškolské vzdělání s maturitou. Tato forma musí mít povolení ze strany základní školy. Žák poté na příslušné škole dochází ne přezkoušení. Rodič může probíranou látku konzultovat se školou nebo jinou rodinou. Rodič by měl poskytnout dítěti dostatek jiných sociálních kontaktů ve volném čase.

2.8 Malotřídní škola

„V českém vzdělávacím systému se ze zákona vymezují malotřídní školy jako takové základní školy, v nichž jsou alespoň v jedné třídě vyučování společně žáci z více ročníků. Je-li pro každý ročník 1. stupně základní školy vytvořena samostatná třída, jde o školu plnotřídní.“ (Průcha, 2012, s. 68).

Vyučování v malotřídních školách probíhá s věkově smíšenými skupinami žáků. Tato forma vyučování vyžaduje od učitele specifickou formu výuky. Prvním alternativním znakem je to, že v malotřídní škole se uplatňuje skupinové vyučování. Žáci se také pro některé předměty spojují s jinými ročníky, což představuje princip otevřené třídy. Vznikají také skupiny s rovnocennou úrovní vzdělávání, když žáci různých ročníků dosahují stejné úrovně vědomostí. Malotřídní školy zvyšují sociální kooperaci mezi žáky, protože jsou častěji vystavováni spolupráci (Průcha, 2012).

Shrnutí

V malotřídních školách jsou zapotřebí specifické formy vyučování, u kterých dominují alternativní principy.

3 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO A MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Třetí kapitola je zaměřená na psychologii dětí předškolního a mladšího školního věku, konkrétně na socializaci, její vliv na rozvoj jedince.

3.1 Předškolní věk

Období předškolního věku začíná kolem 3 roku a mezníkem pro ukončení je nástup do školy, zpravidla v 6 letech. Konec toho období ale může být u každého dítěte jiný s ohledem na jeho zralost pro školní docházku. Předškolní období se označuje také jako věk vlastní iniciativy. Dítě má potřebu sebeprosazení a důležitá je aktivita, která ho uspokojí. Po dosažení určité úrovně se aktivita stává prostředkem pro další cíl. Hlavní úkol v této vývojové etapě je rozvoj účelné aktivity, která musí být určitým způsobem regulována. Dítě už si své aktivity vybírá záměrně. Volba, která může být usměrňována samotným jedincem nebo další osobou dává výběru činnosti smysl. Citové prožívání do jisté míry ovlivňuje volbu další aktivity. U dítěte dochází k postupnému osvojení základních norem chování, které jeho aktivitu mohou záměrných způsobem regulovat (Vágnerová, 2012).

Předškolní věk je obdobím her, které probíhají doma, na hřišti, v mateřské škole. Děti se věnují pohybovým hrám, napodobovacím nebo námětovým hrám. Děti si hrají ve skupinkách, rozdělují si úlohy nebo role a koordinace her je v tomto období nezbytná. Vztahy s ostatními vrstevníky jsou jen krátkodobé a často se střídají. Dochází k rozdílu mezi mužskými a ženskými rolemi např. ve výběru hraček, oblékání a v chování. Děti se také rády zapojují při domácích pracích a snaží se tak napodobit dospělé. Posilují si tím sebevědomí, že mohou dokázat činnosti dospělých (Čáp, Mareš, 2007).

V mateřské škole děti získávají zkušenosti se sociální interakcí, navazují komunikaci se svými vrstevníky a mají tak snadnější zařazení do školní třídy. Dochází zde pod vedením učitele k rozvoji vnímání, představitosti, myšlení a řeči, které napomáhá k dalším činnostem vyžadující soustředění. Mateřská škola, která dobře funguje, neomezuje dětské hry a spontánní činnosti, ale podporuje je. Při výuce rozvíjí tělesnou, výtvarnou a hudební oblast jedince. Respektuje jedinečnost dětí a snaží se nesrovnávat výsledky ostatních dětí, které by mohly vést k pocitům neúspěchu (Čáp, Mareš, 2007).

3.1.1 Psychický vývoj

Vnímání dětí v tomto období je zatím nedokonalé, skutečnost je zachycována pouze částečně. Dochází k prvním náznakům záměrné pozornosti a zapamatování. Nejvíce si dítě pamatuje citově zabarvené zážitky. Představy se začínají více přibližovat realu. Rozvoj fantazie napomáhá k

utváření takových obrazů v představách, které doposud nebyly vnímány. Pohádky slouží k posílení fantazie především u těch oblastí, kde si nevystačí s vlastním porozuměním děje. Z hlediska rozumových schopností se rozvíjí operace se znaky. Dítě projevuje gesta, symboly nebo slovní znaky pro označení určitých věcí. Řečová činnost nabírá větší aktivitu a obohacuje se slovní zásoba. Předměty okolního světa jsou symbolizované v řeči, ale také jsou verbálně ventilované psychické zážitky dítěte. Kolem šestého roku je dítě schopno lépe spojovat, porovnávat a odlišovat souvislosti mezi věcmi a událostmi. Pojmy se schopno vnímat s nadřazeným a podřazeným významem (Kuric, 2001).

3.1.2 Socializace a rozvoj osobnosti

Předškolní věk se díky průběhu socializace mimo rámec rodiny označuje jako fáze přesahu rodiny. V tomto období se dítě začíná učit žít ve společnosti. Rozvoj osobnosti probíhá v interakci s jinými lidmi a dítě tak rozvíjí svou individuální stránku. Kontakt mimo rodinu dává příležitost k získání nových zkušeností, které jsou nedílnou součástí dalšího rozvoje. Socializace se projevuje i s rozvojem prožívání a hodnocení vlastní osoby. V předškolním věku se děti učí novým sociálním dovednostem. Dochází k rozvoji komunikace a také k interakci s jinými lidmi, než s rodiči. Patří sem např. sdílení, spolupráce, podpora, sebezprosažení a to s osobami v nadřazené pozici nebo s těmi, kteří jsou dítěti rovnocenní. Rodina se považuje za základní sociální skupinu a je zdrojem jistoty a bezpečí. Většina dětí v tomto období je schopna zařadit se do jiných sociálních skupin než je rodina a navázat tak nové vztahy (Vágnerová, 2012).

V návaznosti na nové sociální interakce dochází k rozvinutí samostatnosti, vlastní iniciativy, vytrvalosti a ochota pomáhat ostatním. Dítě se řídí převážně citem, tzn., že to, co ho zajímá, co poznává a pamatuje si, poznamenává pozitivně jeho citovou stránku. Odmítá všechno, k čemu nemá pozitivní vztah a co se mu nelíbí. City se projevují ve formě radosti, nadšení, truchlení, smutku, nenávisti nebo ostychu. Dále se prohlubují o směřují ke stabilizaci, která je nedílnou součástí při formování osobnosti. Dominanci začínají mít některé rozumové, etické a sociální vlastnosti. Postupně se rozlišují herní činnosti od pracovních. Dítě se zapojuje do produktivní práce a získává tak pocit hrdosti z výsledků své vlastní práce (Kuric, 2001).

3.1.3 Úloha her

V průběhu čtvrtého a pátého roku se u dětí projevuje potřeba spoluúčasti při činnostech. Nejčastější bývá účast dalších dětí při hře. Prostřednictvím hry se učí respektovat ostatní, řídit se určitými pravidly a s tím spojené řešení sporů. Hra také plní neverbální symbolickou funkci. Prostřednictvím hry představuje pochopení reality a celkový postoj k okolí a sobě samému. **Symbolická hra** slouží jako nástroj k vyrovnání se s realitou. Ta je pro dítě někdy zatěžující a neustále se musí přizpůsobovat požadavkům okolí, které ne vždy dostatečně chápe. Symbolická hra mu umožňuje

chovat se tak, jak si samo přeje a může se tak cítit svobodně. **Tematická hra** slouží k nácvičku budoucích rolí. Dítě si může vyzkoušet řešit určité situace, prožít různé sociální role a to nejen v pozitivním směru. Negativní role agresora je pro ně lákavá a jiné podobě než ve formě hry by jim nebyla dovolena. Ve hře je zastoupeno vše dobré nebo zlé dítě se učí rozpoznat své osobnostní vlastnosti (Vágnerová, 2012).

Jak uvádí Hans (2012), hra je chování:

- které předstírá skutečnost
- které napomáhá rozšiřovat zkušenost dítěte
- která podporuje fantazii a kreativitu
- která vytváří střídání fáze napětí a uvolnění
- která nabízí možnost vyzkoušet si různé situace bez tlaku s reálným podtextem.

Ze strany dítěte má být hra spontánní, má být plná radosti, kamarádství, podnikavosti a dobrodružství. Dítě v tomto období ještě potřebuje vedení, ale dokáže se prostřednictvím fantazie postarat o další rozvoj hry. Dospělý má úlohu tyto činnosti podporovat. Děti už si nehrají samostatně, ale společně. Snaží se navzájem spolupracovat. Mezi účastníky hry si rozdělují úkoly a role. Prostřednictvím hry na určité role se dítě připravuje na období dospělosti (Špaňhelová, 2008).

Hra je významným nástrojem pro psychický vývoj dítěte a proto je důležité zvolit vhodné hračky, které budou podporovat tento proces. Hračka by měla být přiměřená věku a funkce by měla být adekvátní tělesným a psychickým možnostem dítěte. Pro pohybové, konstrukční nebo hry s pravidly je zapotřebí velké množství různých typů hraček. Neměla by být pro dítě nějakým způsobem nebezpečná.

Shrnutí

Pro děti v předškolním období je nejdůležitější hra, která je mnohdy doprovázená pohybem. Děti potřebují přirozený pohyb k posílení kondice a jeho přirozenost rozvíjí sebevědomí a samostatnost. Dítě zvládá více úkonů ze sebeobsluhy (oblékání, mytí rukou, čištění zubů apod.) a i k těmto úkonům mohou být přiřazovány hravé prvky. Dítě zkouší napodobovat aktivity dospělých (práci s nožem, jednoduché domácí práce nebo pomoc při vaření). Námětové hry, do kterých dítě vkládá své zkušenosti, rozvíjí řeč i sociální stránku osobnosti a připravuje ho na budoucí role.

Správný a přirozený vývoj dítěte mohou narušit vnější vlivy. Dětství je jednou z nejdůležitějších období lidského života a ovlivňuje jeho průběh v budoucnosti. Přejít z rodinného prostředí do mateřské školy je pro dítě velkou změnou. Proces začlenění do třídního kolektivu může být zpočátku pro dítě určitý stres. V této souvislosti je velmi podstatné, jak na dítě mateřská škola

působí, jak se v ní cítí a jakým způsobem mu může poskytnout podmínky pro jeho dostatečný rozvoj, který ho poté ovlivní v dospělosti.

3.2 Mladší školní věk

V období od 6 do 10 až 11 let, kdy je dítě na prvním stupni základní školy, dochází k důležitým změnách. Při vstupu do školy se mění životní styl. Na dítě jsou kladeny společenské povinnosti související se školní docházkou, od kterých nelze upustit. Ne vždy jsou tyto povinnosti dítěti příjemné, ale v důsledku snahy přiblížit se co nejvíce dospělým, je mají snahu zvládat. Mění se přístup ze strany dospělých. V domácím prostředí má dítě prostor pro plnění svých školních povinností, je mu vyhrazen prostor a místo pro učení. Rodina dítě podporuje, sleduje jeho pokroky a v případě drobných úspěchů ho chválí. Na začátku školní docházky je pro děti náročné soustředit se po delší dobu. Dříve byly zvyklé na činnosti spojené s hrou, nyní musí plnit úkoly určené učitelem pro celou třídu. Výsledky činností jsou hodnocené ze strany učitelů, rodičů a spolužáků a také dítětem. Hodnocení může mít vhodnou i nevhodnou formu (Čáp, Mareš, 2007).

3.2.1 Nástup do školy a adaptace na školní podmínky

Důležitým mezníkem je pro dítě nástup do školy, který je spojen se získáním nové role školáka. Tuto roli si dítě nevybírání, ale je mu dána automaticky a představuje velkou změnu. Klade na dítě vyšší nároky, dochází ke změně životního stylu a ovlivňuje tak rozvoj jeho osobnosti a další prožívání dětství. Představu o roli školáka si dítě vytvoří na základě informací od jiných osob. Rodiče mohou dětem tuto roli prezentovat na základě vlastních zkušeností a s tím spojené obavy a naděje. Další rolí, kterou dítě získává, je role žáka, která je podmíněná školou a konkrétní třídou. V neposlední řadě vstupuje dítě i do role spolužáka, která vymezuje vztahy k dětem, navštěvující stejnou třídu.

Škola napomáhá k rozvoji dětské osobnosti a nabízí mu určitou perspektivu. Výkony a chování jsou určitým způsobem klasifikovány a prostřednictvím tohoto hodnocení se buduje základ pro budoucí sociální pozici. Školní úspěšnost představuje možnost volby budoucí profese. Působení školního prostředí má velký význam pro vývoj dětské osobnosti v období, kdy se začínají utvářet. Zkušenosti, které dítě ve škole získává jsou široké a slouží jako prostředek k žádoucímu uvažování. (Vágnerová, 2012).

Reakce každého dítěte na školu jsou odlišné. Některé děti se těší, jiné mají ze vstupu do školy obavy a strach. Velkou roli zde sehrává postoj rodičů ke škole a to, jak před dítětem o této instituci mluví. U většiny dětí probíhá vstup do školy harmonicky, některé případy jsou ale opakem. U dětí může docházet k řadě somatických a psychických příznaků reagujících na změnu životního stylu spojenou s nástupem do školy (Kuric, 2001).

3.2.2 Socializace a vývoj osobnosti žáka

Kuric (2001) říká, že pracovní a učební činnost vytváří u žáka podmínky pro formování osobnosti. Poznávací schopnost, rozvoj citů a upevňování pravidel chování se odráží v žákově osobnosti, která se utváří. Prohlubují se zájmy a potřeby, které vedou k poznání a sdružování. Žák se z vlastní iniciativy snaží dodržovat zásady a pravidla společenského chování. Vytvářejí se nové vztahy mezi učitelem a žákem a mezi žáky a vrstevníky. Charakter sociálního chování se mění především z hlediska potřeby sociálního soužití a soutěžení.

Vztah k učiteli a učitele k žákovi hraje velmi důležitou roli. Většina žáků po vstupu do školy bojuje o učitelovu pozornost za každou cenu. Po dobu prvních třech let ve škole mívají žáci k učiteli kladný vztah. Postupně dochází k postřehu učitelových kladných a záporných vlastností a pokud učitel nejedná správně, ztrácí u žáka autoritu. Výhrady proti učiteli žák projevuje formou nekázně, vyrušováním nebo předstíráním hlouposti. Sociální chování mezi vrstevníky se s postupem věku mění. V prvních dvou letech školní docházky se nevyskytuje kolektivní cítění. Od třetího ročníku žák začíná pociťovat příslušnost ke kolektivu. Objevují se první hádky a rvačky. Rozdíl sociálního cítění je jiný u chlapců než u dívek. Žáci se začínají sdružovat podle pohlaví. Rozdíly se projevují také ve schopnostech přizpůsobovat se požadavkům dospělých. Dívky jsou při plnění školních povinností svědomitější, u chlapců se více projevuje negativní postoj k učiteli. Chlapci mohou být agresivnější, chování dívek je klidnější a jsou ostýchavější. Usměrnování jakéhokoliv chování žáka v průběhu socializace má velký význam při utváření osobnosti žáky (Kuric, 2001).

Shrnutí

Mladší školní věk představuje pro dítě přechod z role dítěte v mateřské škole, kde převážnou činností byla hra, do role školáka. Dítě si navyká novým činnostem a povinnostem, které souvisí se školní docházkou. Dochází k rozvoji logického uvažování, dítěti funguje velmi dobře mechanická paměť a rozvíjí se představitost. Ve školním prostředí navazuje nové sociální kontakty a ještě více, než v předchozím vývojovém stádiu, na něj působí vnější vlivy. Pro plnohodnotný rozvoj osobnosti je podstatné, v jakých podmínkách se vzdělává a jak ho ovlivní pro budoucí život.

4 VYUČOVÁNÍ JAKO NÁSTROJ K UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI

4.1 Psychologie a její úloha ve vzdělávání

Psychologie učí člověka k otevřenému a aktivnímu chování. Velký důraz je kladen na rozvoj zkušeností a jedinec prostřednictvím vzájemné interakce se okolím rozvíjí jak stránku racionální, tak volní a citovou. Aktivní účast žáka na formování sebe samotného vede k rozvoji svébytnosti. V současné době, kdy dochází k velkým změnám ve vzdělávání, mají pedagogové velká očekávání s psychologií vzdělávacího procesu. Priorita psychologie ve vzdělávání je podílení se na rozvoji schopnosti jedince řešit jeho problémy, utvářet si vlastní životní hodnoty a účelovým jednáním směřovat k vytyčeným cílům (Kosíková, 2011).

Vzdělávání vede k aktivnímu konání, které je zaměřeno na cíle v oblasti kognitivní, konativní, sociální a osobnostně rozvíjející. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO (Kotásek, 1997 in Kosíková, 2011) uvádí úlohu a význam psychologie ve vzdělávání následovně:

- **Oblast kognitivní – učit se poznávat**

Požadavek zahrnuje nároky k osvojování v oblasti poznatků, informací a jejich předávání žákům. Proces poznávání by měl využívat zkušenosti na základě kterých dochází k pochopení souvislostí nových obsahů a hodnot. Jedinec se aktivně podílí na příjmu nových informací. U žáků se prohlubuje konvergentní a divergentní myšlení. Žáci se učí přemýšlet o pojmech a problémech v důsledků tvorby produktivních otázek.

- **Oblast konativní – učit se jednat**

Osvojení poznávacích procesů je využitelné v praxi. Tento požadavek učí žáky vypořádat se s různými situacemi a problémy. Praktické dovednosti se přesouvají do úrovně intelektuální. Jedinci si osvojují schopnost správně se rozhodovat a k problému přistupovat tvořivě.

- **Oblast sociální – učit se žít společně**

Vzdělávací proces by měl jedince vést ke spolupráci s ostatními, respektu k názorům druhých, schopnosti přemýšlet týmově, zodpovídat za sebe i druhé a k umění žít a naslouchat. Vzdělávání směřuje jedince k odpovědnému a respektujícímu chování k ostatním lidem.

- **Oblast osobnostně rozvíjející – učit se být**

Tento požadavek je v návaznosti na předchozí zmíněné body. Musí přispívat k rozvoji jedince po všech stránkách, rozvíjet u jedince myšlení, city, hodnoty a postoje k vlastní odpovědnosti. Umožňuje mu řešení vlastních problémů a s tím spojenou odpovědnost za svá rozhodnutí. Vzdělávání směřuje ke schopnostem vedoucím k sebepoznání, sebehodnocení a k rozvoji kreativity.

4.2 Výuka a její cíle

Cíl výuky je prvek, který podmiňuje vzdělávací strategie, učivo, metody, organizační formy i způsob hodnocení. Cíle by měly být pro žáky motivující (aktivizují potřeby poznání, výkonu a sociální potřeby), smysluplné (odráží se od dosavadních zkušeností a poznání), komplexní (zasahují do oblasti vzdělávací, postoje a činnosti), konzistentní (cíle mají na sebe určitou návaznost), kontrolovatelné (formulace požaduje výkon žáka) a přiměřené (cíle jsou splnitelné pro všechny).

Hodnoceny jsou pokroky, které učební činnost přináší. Důležitou podmínkou pro formulaci obecných cílů je podněcování aktivity každého žáka. Pro aktivitu vyjádřenou stupněm **přijetí cíle** je důležité, aby byl cíl smysluplný a navazoval na jeho dosavadní zkušenosti. Aktivita vyjádřená **stupněm motivace** má pro žáka vysokou motivační hodnotu v případě, že je cíl splnitelný a odpovídá jeho možnostem. **Zapojení poznávacích procesů** je dalším stupněm aktivity. Cíl by v tomto případě měl odpovídat požadovanému výkonu, důraz je kladen na aktivní a tvořivé poznání. Aktivita vyjádřená stupněm **zapojení autonomní hodnotící a sebehodnotící** požaduje, aby každý výkon byl hodnocen podle určitých kritérií a žák by ji měl přijmout, rozumět a identifikovat se s hodnocením (Kosíková, 2011).

4.3 Vzdělávání s tradiční a alternativní formou

Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním mohou být následující (upraveno dle Rýdl, 1999) :

| Tradiční forma | Alternativní forma |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Pevný rozvrh hodin | Organizace dne dle zájmu, potřeb dětí |
| Předávání „pravdy“ | Učitel poradce, partner, kamarád |
| Obecné úkoly, zadání | Samostatné rozhodování o pořadí, rozsahu úkolů |
| Paměť, učení, vnější motivace, direktivita | Objevování, vnitřní motivace, svoboda a zodpovědnost |
| Soutěživost, výkon | Spolupráce |
| Prostor třídy | Prostor třídy, mimo třídu |
| Málo tvořivosti, aktivity, iniciativy | Tvořivost, aktivita, iniciativa |

4.4 Význam hodnocení

Hodnocení dospělých uspokojuje různé psychické potřeby dítěte. Pozitivní hodnocení podporuje citovou jistotu. Ve školním věku dominuje potřeba ověřit si svoje schopnosti a možnosti. Potřebu seberealizace uspokojuje pozitivní hodnocení a posiluje sebedůvěru. Je jistější v případě, že je úspěšné. V opačném případě vzniká pocit nejistoty a sebedůvěra klesá. Hodnocení poskytuje zpětnou vazbu. Touto zkušeností dítě získává strategii pro budoucí chování. **Školní prospěch** má určitou sociální hodnotu. Ta je v každé rodině rozdílná. Dítě přijímá kritérium rodiny v oblasti výsledného prospěchu. Dítě má snahu být kladně hodnoceno, aby uspokojilo rodiče nebo učitele. Autorita má v tomto věku větší význam než vlastní ocenění. Vlastní výkon ovlivňuje úsilí a očekávaný úspěch. Stává se základem pro sebehodnocení. Pocit zátěže, který dítě zažívá ve škole utváří rozvoj strategií, které jsou vývojově důležité. Dítě si postupně utváří vlastní postoj zvládnání neúspěchu (Vágnerová, 2012).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V této kapitole diplomové práce je charakterizován vybraný kvantitativní výzkum, výzkumná metoda dotazníkového šetření, dále je popsán výzkumný cíl, výzkumný problém a hypotézy.

5.1 Kvantitativně orientovaný výzkum

Chráska (20067) uvádí, že kvantitativní přístup je výhodný z hlediska jeho přehlednosti a stručnosti. Tento přístup postihuje četnosti stejnorodých prvků na rozdíl od kvalitativního přístupu, který charakterizuje jedinečnost různorodých prvků.

Ve výzkumu se řeší jeden nebo více problémů, které spolu souvisí. Řešení tohoto problému doprovází na sebe navazující kroky, které vedou k jeho objasnění. Jako základní schéma při postupu výzkumu se uvádí stanovení problému, formulace hypotézy, testování hypotézy, vyvození závěrů a jejich prezentace.

5.2 Dotazník

Metoda dotazníkového šetření patří mezi nejvíce frekventovanou metodu získání dat v pedagogickém výzkumu. Podle P. Gavory (2000) se dotazník vymezuje dotazník jako soustavu předem připravených otázek na které dotazovaný odpovídá písemně. Ve stejném významu je možné užití slova anketa. Tyto pojmy se ale rozlišují a anketou je považováno takové šetření, kdy se účastníci zapojují sami. Širší pojem této metody je dotazování, které má formu interview a dotazníku.

Dotazník má úskalí v tom, že nezjišťuje skutečnou pedagogickou realitu, ale jak samotní dotazovaní (respondenti) vidí sami sebe. Nevhodně sestavený dotazník má malou výpovědní hodnotu. Data, která se prostřednictvím dotazníkového šetření získají, se mohou interpretovat velmi omezitě. Je důležité rozlišit objektivní pohled na problém od subjektivního. Za velkou výhodu dotazníku se považuje jeho rychlé shromáždění dat od velkého počtu dotazovaných osob (Chráska 2007).

Elektronický dotazník

Novým možností při dotazníkovém výzkumu pomáhá rozšíření počítačů a internetu. Ulehčuje to dostupnost respondentům. Takovýto dotazník je ekonomicky dostupnější. Kvalita odpovědí nezávisí jen na použité formě dotazníků, ale také na obsahu dotazníku, jednoznačnosti a osobnostních vlastností respondenta. Výzkumy potvrdily, že při otevřených otázkách respondenti píšou daleko rozsáhlejší odpovědi než je tomu u papírového dotazníku. Návratnost elektronického dotazníku ovlivňuje řada faktorů. Mezi ně patří vhodné oslovení respondenta a správná přístupnost (Gavora, 2008).

5.3 Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu je zjistit četnosti využití prvků alternativního směru ve výuce z pohledu pedagogů a tuto informaci porovnat dle sledovaných proměnných.

5.4 Výzkumný problém

Základním výzkumným problémem, který je v předloženém výzkumu řešen, je zjištění využití alternativních prvků ve výuce v tradičních mateřských a základních školách.

V rámci výzkumu budou řešeny následující výzkumné problémy:

VP1: Jaká je využití prvků alternativní pedagogiky při výukovém procese v regionu Slavkovska?

VP2: Jak se využití alternativních prvků liší dle velikosti školy?

VP3: Jaké jsou bariéry při zapojení prvků alternativní pedagogiky do klasického vyučování?

5.5 Hlavní a vedlejší výzkumné otázky

VO1: Jaký je přístup pedagogů v klasických školách k alternativnímu vzdělávání?

1.1 Jak se liší přístup pedagogů k alternativní pedagogice z hlediska pohlaví?

1.2 Jak se liší přístup pedagogů k alternativní pedagogice z hlediska věku?

1.3 Jak se liší přístup pedagogů k alternativní pedagogice z hlediska vzdělání?

1.4 Jak se liší přístup pedagogů k alternativní pedagogice z hlediska délky praxe?

VO2: Jaká je míra využití prvků alternativního vzdělávání z hlediska velikosti školy?

2.1 Jak se liší využití prvků alternativního vzdělávání z hlediska velikosti školského zařízení?

VO3: Jaké jsou bariéry při zapojování prvků alternativního vzdělávání do klasického vyučování?

3.1 Jak vnímají bariéry při zapojování prvků alternativního vzdělávání do klasického vyučování pedagogové z hlediska věku?

5.6 Definice proměnných

Při formulaci výzkumných otázek a hypotéz jsme definovali proměnné výzkumného šetření:

pohlaví: nominální proměnná, odpověď na otázku č. 1 v dotazníku, zda-li je respondent (1) muž nebo (2) žena.

věk: poměrová proměnná, odpověď na otázku č. 2 v dotazníku, respondenti uvedli věk v letech.

vzdělání: ordinální proměnná, odpověď na otázku č. 3 v dotazníku, zda-li má respondent aktuálně nejvyšší dosažené vzdělání (1) středoškolské, (2) vyšší odborné nebo (3) vysokoškolské

délka pedagogické praxe: poměrová proměnná, odpověď na otázku č. 7 v dotazníku, respondenti uvedli délku praxe v letech.

5.7 Formulace hypotéz

1. Jaký je přístup pedagogů v klasických školách k alternativnímu vzdělávání?

1.1 Jaké jsou rozdíly v přístupu k alternativnímu vzdělávání dle sledovaných proměnných (pohlaví, věk, vzdělání, délka praxe)?

H1: Přístup k alternativnímu vzdělávání se liší dle pohlaví.

H2: Přístup k alternativnímu vzdělávání se liší dle věku.

H3: Přístup k alternativnímu vzdělávání se liší dle vzdělání.

H4: Přístup k alternativnímu vzdělávání se liší dle délky praxe.

2. Jaká je míra využití prvků alternativního vzdělávání?

H5: Prvky alternativního vzdělávání jsou využívány.

3. Jaké jsou bariéry při zapojování prvků alternativního vzdělávání do klasického vyučování?

H6: Pedagogové vidí bariéry ve velkém počtu dětí ve třídách.

H7: Pedagogové nejsou nakloněny alternativnímu vzdělávání.

5.8 Výzkumný soubor a volba výběru

Základní soubor prezentovaného výzkumu tvoří učitelé v mateřských a základních školách na Slavkovsku. Celkem se v obvodu nachází 18 mateřských a 15 základních škol. Dle posledních informací ze školního roku 2016/2017 pracovalo v MŠ 92 pedagogů, na 1.stupni ZŠ 106 pedagogů, celkem tedy 198 pedagogů.

Výběr byl uskutečňován formou dostupného výběru. Osloven byl celý základní soubor a výběrovým souborem se stali ti respondenti, kteří se výzkumu zúčastnili. Výběrový soubor zahrnoval 101 respondentů, tj. 51 % základního souboru.

6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V rámci praktické části proběhlo dotazníkové šetření mezi pedagogiky v mateřských a základních školách na Slavkovsku. Dotazník byl elektronicky rozeslán celkem do 20 škol.

6.1 Interpretace výsledků z dotazníkového šetření mezi pedagogy

Otázka č. 1 – Pohlaví:

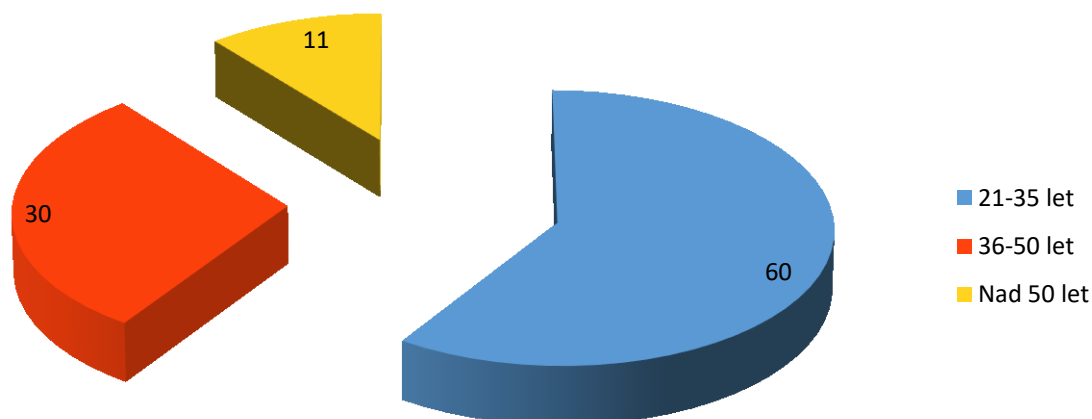
Tabulka 1 Pohlaví respondentů

| Pohlaví | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|---------------|-------------------|-----------------------|
| Ženy | 96 | 95 |
| Muži | 5 | 5 |
| Celkem | 101 | 100 |

Na první otázku v dotazníku uvedlo 5 respondentů mužské pohlaví, zbylých 96 dotazovaných byly ženy. Tato informace potvrzuje, že v mateřských a základních školách je častější zastoupení žen. Podle posledních zveřejněných výzkumů vyplývá, že podíl mužů ve školství je čím dál nižší. Na základních školách ubývá učitelů do 35 let, naopak se zvyšuje zastoupení učitelů nad 50 let. Zastoupení mužů v mateřských školách je velmi ojedinělé.

Vysoké zastoupení žen v učitelské profesi je dáno jejich mateřskými pudy, emocionální stránkou, jazykovými schopnostmi nebo schopností empatie. Muž v mateřské škole je velmi ojedinělým případem. Profese učitelek v mateřských školách je vysoce feminizované a může to být dáno právě již zmíněným ženskými charakterovými vlastnostmi.

Otázka č. 2 – Věk:

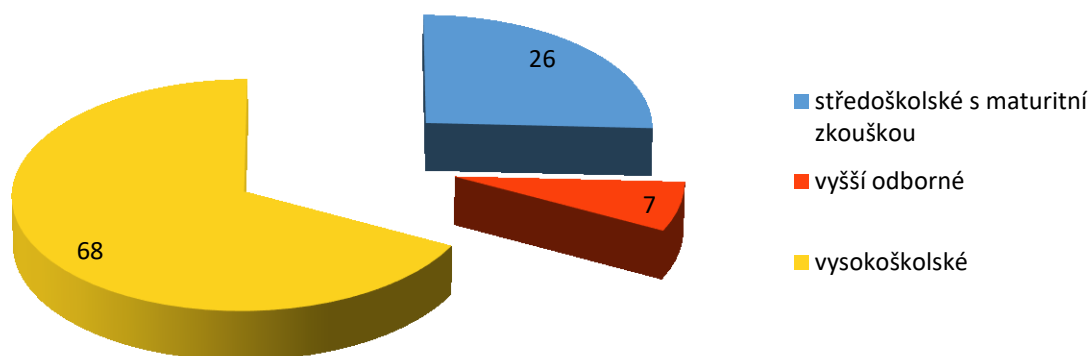


Graf 1: Věk

Druhá otázka zjišťovala věk pedagogů. Nejvíce odpovídalo pedagogů ve věkovém rozmezí mezi 21-35 rokem (59,4 %), pedagogů mezi 36-50 rokem zahrnovalo 29,7 % a nejmenší zastoupení byl u pedagogů nad 50 let (10,9 %).

Obecně lze říci, že čím je člověk starší, tím se hůře adaptuje na nové podmínky a metody. Učitelé, kteří za sebou mají letitou praxi, většinou zůstávají u stejných metod, se kterými začínali. Není to ale podmínkou. Existuje řada učitelů, kteří se i nadále vzdělávají a jsou nakloněni novým přístupům ve vzdělávání. Vždy záleží na osobnosti učitele, nikoli na jeho věku.

V realizovaném výzkumu bylo největší zastoupení mladých, začínajících učitelů do 35 let. Respondenti tedy vybočili z celorepublikového průměru, který říká, že více jak polovina českých učitelů je starší padesáti let.

Otázka č. 3 – Nejvyšší dosažené vzdělání:

Graf 2: Vzdělání

Vzhledem k tomu, že dotazníky byly rozeslány i do mateřských škol, kde učí i středoškolsky vzdělané učitelky, bylo zjišťováno vzdělání od tohoto stupně, přes vyšší odborné až po vysokoškolské. Největší zastoupení bylo vysokoškolské (67,3%), poté středoškolské s maturitní zkouškou (25,7 %) a nejmenší počet byl u možnosti vyššího odborného vzdělání (6,9 %).

Pro výkon učitelské profese je nutná odborná kvalifikace. Učitelky v mateřských školách mohou mít středoškolské vzdělání pedagogického směru. Řada z nich absolvuje doplňující studium nebo si studium doplní na vysoké škole. Učitelé na prvním stupni se vzdělávají na pedagogických fakultách v oborech zaměřujících se na učitelství pro 1. stupeň základního vzdělávání.

Otázka č. 4 – Jste učitelem:

Tabulka 2 Druh školy

| Druh školy | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|------------------------------|-------------------|-----------------------|
| Mateřská škola | 57 | 56,4 |
| Základní škola (1.stupeň) | 44 | 43,6 |

| | | |
|---------------|-----|-----|
| Celkem | 101 | 100 |
|---------------|-----|-----|

Na tuto otázku odpovědělo 57 učitelů (56,4 %) z mateřských škol a 44 učitelů (43,6 %) ze základních škol.

V současné době je povinné předškolní vzdělávání pro děti starší 5 let, žijících na území České republiky. Toto vzdělávání má formu pravidelné denní docházky. Dítě nemusí tuto docházku plnit ve spádové škole, ale může navštěvovat jakoukoliv jinou mateřskou školu. Rodiče si mohou zvolit také formu individuálního vzdělávání. V případě této volby musí dítě docházet do zapsané mateřské školy, kde prokáže očekávané výstupy podle jednotlivých oblastí.

Děti obvykle navštěvují mateřskou školu do zahájení povinné školní docházky, zpravidla do 6 let. Učí se zde komunikovat, hrát si a začlenit se mezi ostatní vrstevníky. Učitel v mateřské škole poskytuje dětem nejrůznější materiály a činnosti pro jejich motivaci.

V naší republice existuje hned několik alternativ mateřských škol, mezi které patří Waldorfská škola, Montessori škola, Daltonská škola, Začít spolu, Zdravá škola, Integrovaná tématická výuka, Lesní/přírodní škola nebo domácí vzdělávání. Většina zmíněných alternativ zastupuje i oblast 1. stupně základního vzdělávání.

V základních školách se postupně objevují alternativní metody výuky. Podle zjištěných výzkumů školy využívají alternativní metody výuky matematiky, metody činnostního projektu Tvořivá škola, které u žáků podporuje logiku myšlení a mnoho dalších.

Otázka č. 5 – Místo výkonu Vaší práce:

Tabulka 3 Lokalita školy

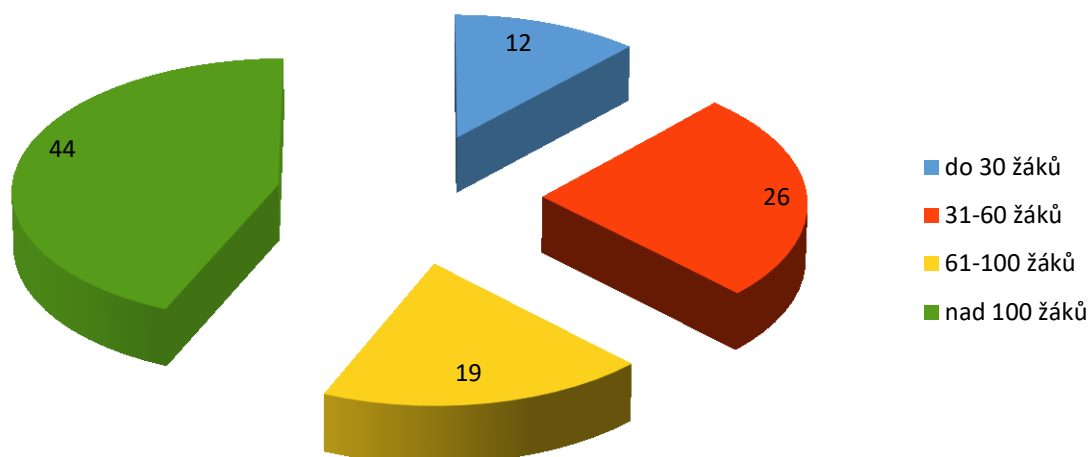
| Lokalita | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|-----------------|--------------------------|------------------------------|
| Město | 64 | 63,4 |
| Vesnice | 37 | 36,6 |
| Celkem | 101 | 100 |

Více jak polovina pedagogů, kteří odpovídali na tuto otázku, pracuje ve městě (celkem 63,4%). Slavkov u Brna zřizuje větší školy a školky, ve kterých pracuje mnohem více pedagogů. Na jedné venkovské školce mohou pracovat např. jen 2 učitelky, počet respondentů se z tohoto důvodu

navýšil právě z důvodu velikosti škol ve městě Slavkov. Respondentů z vesnice bylo pouhých 36,6 %.

Školská zařízení na vesnici se potýkají s mnoha problémy. Jedním z problémů může být to, že obec jakožto zřizovatel nemusí mít dostatečné prostředky k řádnému financování školy a nevzniká tak prostor k novému vybavení a celkové modernizaci. Finance se používají jen na nejn nutnější provoz.

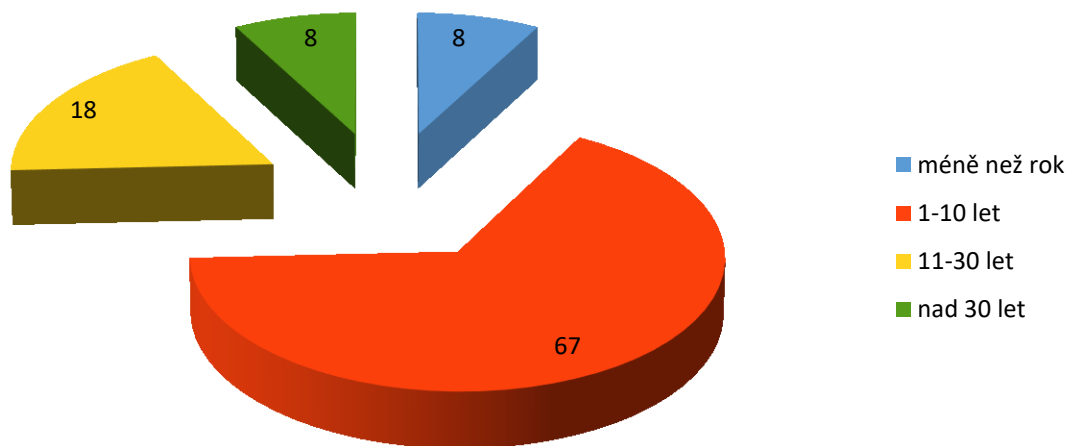
U venkovských škol, které mají menší počet žáků vzniká malotřídní vyučování. Žáci se vyučují společně s jinými ročníky. U této formy vyučování je zapotřebí speciální forma a přístup učitele. Žáci různých věkových skupin nemohou být vyučování najednou. Učitel je rozděluje na skupinky, kdy jedna skupinka má např. zadanou písemnou práci a druhá poslouchá výklad. Práce při vyučování je tak více individualizována a přizpůsobuje se potřebám žáka. Některé předměty se mohou pro více věkových skupin spojovat a mladší děti se díky vzájemné spolupráci učí od starších. Tento typ škol se podobá některým druhům alternativních škol.

Otázka č. 6 – Celková kapacita školského zařízení, ve kterém pracujete:

Graf 3: Kapacita školy

Z grafu vidíme, že nejvíce odpovědí bylo zaznamenáno u školského zařízení nad 100 žáků (43,6 %), druhá nejpočetnější odpověď byla 31-60 žáků (25,7 %), dále 61 – 100 žáků (18,8 %) a nejméně byla vybrána odpověď do 30 žáků (11,9 %)

Z toho získaného údaje můžeme říci, že výskyt malotřídních škol, o kterých jsme se zmínili v předchozí otázce byl pravděpodobně mizivý. Ve větších školách jsou třídy naplněny plným počtem žáků, zpravidla kolem 30 dětí. Vzniká tak menší prostor k individuálnímu přístupu. Učitelé ale mohou využívat i jiné formy alternativního vzdělávání. Školy mohou být zapojené do různých programů, např. Program podporující zdraví, mohou při výuce používat alternativní metody při výuce cizích jazyků nebo matematiky. Vždy záleží na přístupu vedení školy k těmto formám a také na jednotlivých pedagogických pracovnících.

Otázka č. 7 – Délka pedagogické praxe:

Graf 4: Délka pedagogické praxe

Největší zastoupení bylo v možnosti 1-10 let (66,3%). Z této zjištěné skutečnosti vyplývá, že převážná část učitelů spadá do kategorie začínajících učitelů. Ti mohou být více nakloněni novým možnostem ve vzdělávání. Začínající učitel má již potřebnou kvalifikaci pro výkon učitelské profese, chybí mu však pedagogické zkušenosti.

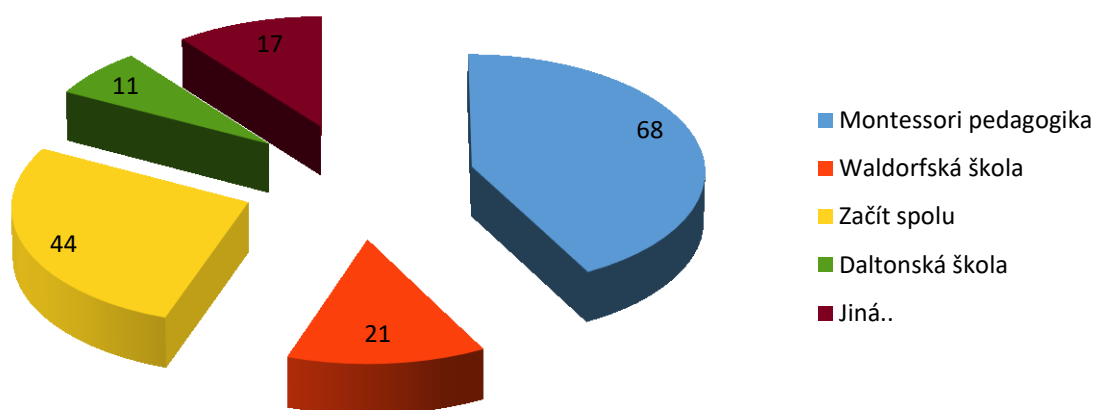
V učitelské profesi můžeme zaznamenat určité vývojové etapy. Začínající učitel se adaptuje na pracovní prostředí. Někteří učitelé v tomto období mohou zjistit, že nejsou dostatečně psychicky odolní k výkonu této profese. Učitel, který ve své profesi setrvává více jako 8 let, se považuje za zkušeného a kvalitního pedagoga. Závěrečná etapa profese učitele může být charakteristická rutinou při výkonu práce, ztrátou zájmu a odmítáním jakýchkoliv inovativních možností.

Otázka č. 8 – Zajímá Vás oblast alternativního vzdělávání?

Tabulka 4 Zájem o alternativní vzdělávání

| Zájem | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|--------|-------------------|-----------------------|
| Ano | 91 | 90,1 |
| Ne | 10 | 9,9 |
| Celkem | 101 | 100 |

Převážná část respondentů (90,1%) uvedlo zájem o alternativní vzdělávání. Tato zjištěná skutečnost navazuje na předchozí otázku při zjištění pedagogické praxe. Většina respondentů byli začínající pedagogové, pro které je charakteristický zájem o nové směry, rozšíření svých profesních kompetencí formou různých workshopů a přednášek.

Otázka č. 9 – Pokud jste v předchozí otázce odpověděli ano, uveďte jaký směr konkrétně:

Graf 5: Zájem o konkrétní směry

Nejpočetnější odpověď na tuto otázku zaznamenala odpověď Montessori pedagogika (68,7 %), dále Začít spolu (44,4 %), Waldorfská škola (21,2 %), Daltonská škola (11,1 %) a respondenti uvedli i

jiné odpovědi jako např. domácí (individuální) vzdělávání, lesní školy nebo Zdravá škola. Z těchto odpovědí je zřejmé, že povědomí o alternativním vzdělávání pedagogové v této lokalitě mají.

Montessori pedagogika, kterou uvedlo nejvíce respondentů, rozvíjí osobnost, tvořivost dítěte a také úctu k sobě a ostatním. Učí děti všemi smysly, dítě si osvojuje poznání přírodních zákonitostí, přemýšlí v souvislostech, spontánně od jednoduchého ke složitějšímu. Rozvíjí se svým vlastním tempem a způsobem. Děti se učí samostatnosti, nezávislosti a svobodné volbě. Tento směr je hojně zastoupen převážně v předškolním vzdělávání. Ve výzkumu bylo potvrzeno nejvíce respondentů právě z mateřských škol, tudíž je zájem o tento směr na místě.

Otázka č. 10 – Co Vás na daném směru zaujalo?

V otevřené otázce odpovídali obecně o všech směrech, které uvedli. Ze zaznamenaných odpovědí jsou jasně vidět alternativní znaky. Odpovědi byly následující:

Rozmanitost, podpora samostatnosti dítěte, nenátlakový přístup učitele, podpora dítěte, pomůcky, změna oproti klasice, cílená práce dětí v menších skupinkách, učení dětí navzájem, svobodný přístup, hravé učení, možnost rozvoje vlastním tempem, ohled na senzitivní období, netradiční formy, osobní přístup k dětem, názornost, časová nezávislost, vedení k vlastní zodpovědnosti, nové myšlenky, centra aktivit, spolupráce s dětmi, vzájemné učení, skupinová práce, komunikace, způsob výuky, principy, připravené prostředí, propojení s přírodou, propojení praktického života s učením, individualizace výuky, spolupráce s rodinou, organizace průběhu dne, systém hodnocení, role učitele, respekt, práce s chybou, tvořivost.

Otázka č. 11 – Jak jste se o alternativních školách dozvěděli?

Tabulka 5 Informovanost o alternativních školách

| Informovanost | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|-------------------------------|-------------------|-----------------------|
| ze studia | 53 | 52,5 |
| od kolegů | 6 | 5,9 |
| z literatury | 11 | 10,9 |
| z internetu | 10 | 9,9 |
| alternativní škola je v okolí | 8 | 7,9 |

| | | |
|---------------------|-----|------|
| Jiná odpověď | 13 | 12,9 |
| Celkem | 101 | 100 |

U této otázky, které zjišťovala informovanost o alternativních školách, byla nejčastější odpovědí možnost ze studia pedagogů (52,5%), což je více jak polovina všech odpovědí. Dále byly uváděny odpovědi z literatury (10,9%), z internetu (9,9%), 7,9 % pedagogů uvedlo, že alternativní škola je v jejich okolí. Nejméně odpovědí zaznamenala možnost od kolegů (5,9%). V možnostech byla také jiná odpověď, kterou uvedlo 12,9 % respondentů. Uvedly např. od přátel, prostřednictvím výchovy vlastních dětí nebo školení.

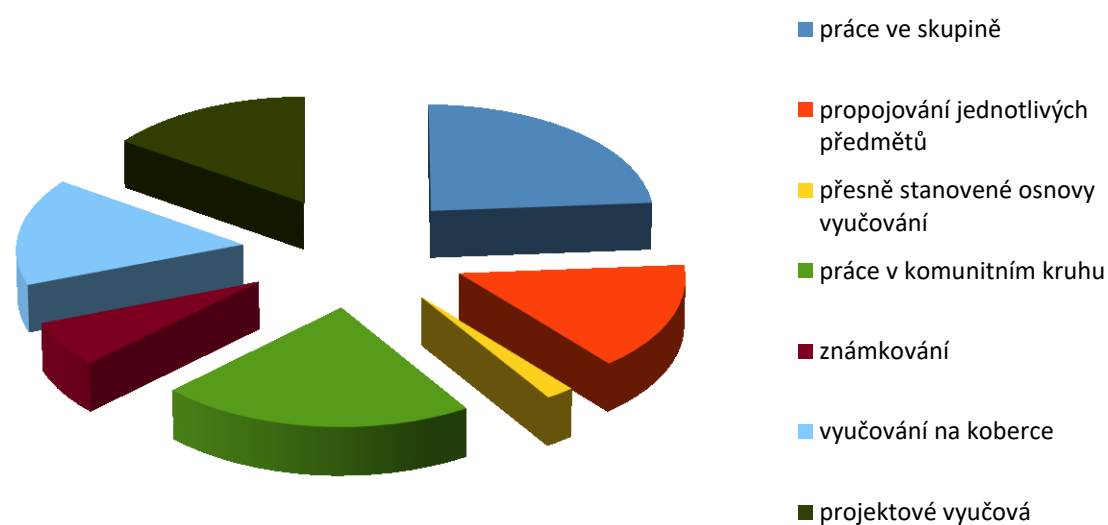
Otázka č. 12 – Zkušenosti s alternativní pedagogikou máte:

Tabulka 6 Zkušenosti s alternativní pedagogikou

| Zkušenosti | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|-------------------------|--------------------------|------------------------------|
| ze studií | 43 | 42,6 |
| z praxe | 29 | 28,7 |
| z rodiny | 3 | 3 |
| nemáte zkušenost | 21 | 20,8 |
| Jiná odpověď | 5 | 5 |
| Celkem | 101 | 100 |

Nejvíce odpovědí bylo uvedeno, že pedagogové mají zkušenosti s alternativní pedagogikou ze studií (42,6%), dále z praxe (28,7%), 20,8 % uvedlo, že nemají zkušenost, 3 % uvedla, že mají zkušenost z rodiny a dalších 5% uvedlo jinou odpověď.

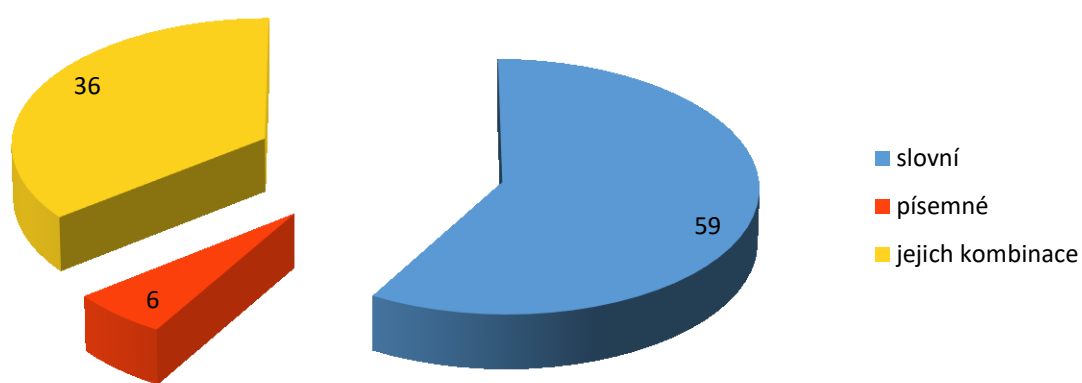
Otázka č. 13 – Ve výuce používáte mimo jiné:



Graf 6: Prvky ve výuce

Respondenti u této otázky mohli uvést více odpovědí, proto zde neuvádíme procentuální zastoupení a počet četností. Největší podíl v této otázce zaznamenala odpověď práce ve skupině, dále práce v komunitním kruhu a třetí nejuváděnější bylo vyučování na koberci. Všechny tři uváděné prvky mají znaky alternativní formy vyučování.

Z grafu také vidíme, že nejméně respondentů uvedlo přesně stanovené osnovy vyučování a známkování. Můžeme tedy říci, že odpovídající pedagogové jsou více nakloněni alternativním prvkům.

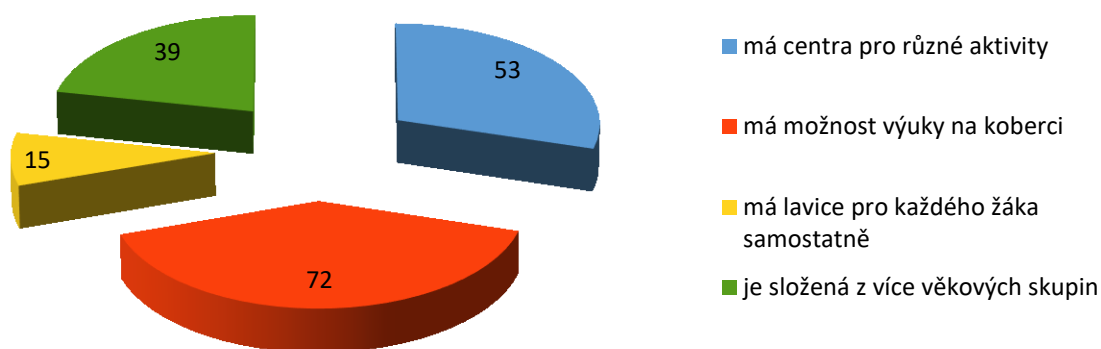
Otázka č. 14 – Hodnocení probíhá převážně:

Graf 7: Hodnocení

58,4 % respondentů uvedlo slovní hodnocení jako formu hodnocení žáka a jen 5,9 % uvedlo písemnou formu.

Slovní hodnocení je výstižné a může žáka více motivovat. Otevírá také prostor k tomu, jak by se mohl žák zlepšit. Hodnotí se pouze výsledky žáka, proto je důležité o tohoto typu hodnocení nepřehlížet k osobnostním rysům, ale pouze k výsledným činnostem.

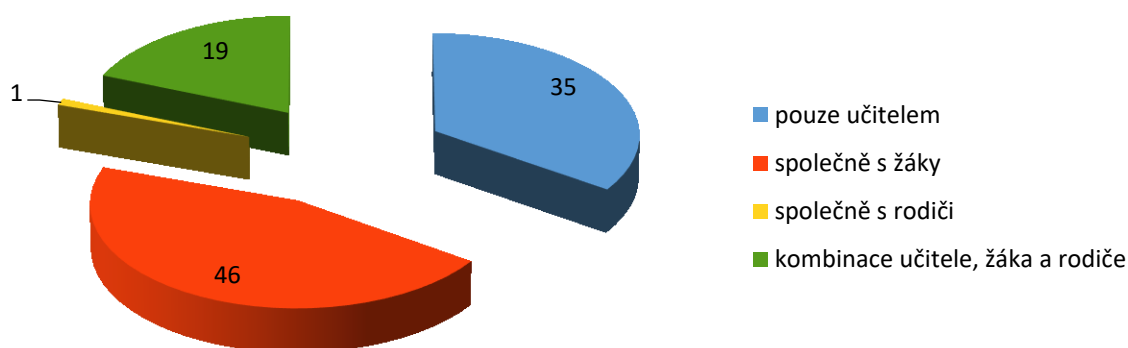
Otázka č. 15 – Prostředí školní třídy:



Graf 8: Prostředí třídy

Největší odpověď zaznamenala odpověď s možností výuky na koberci (71,3%). Žák se na koberci může cítit ve stejné rovině jako učitel a pocit nadřazenosti nemusí být tak velký.

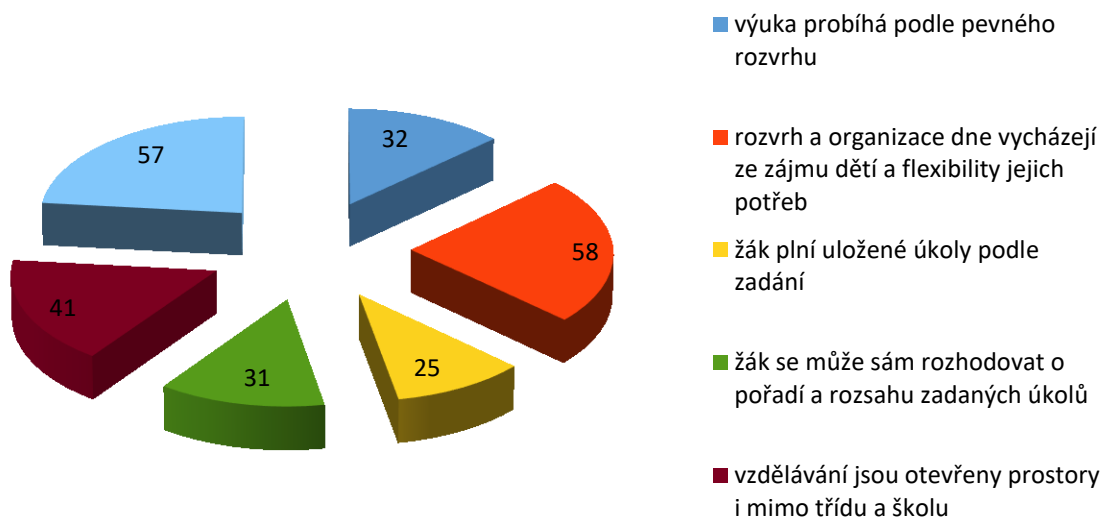
Využití center pro různé aktivity uvedlo více jak polovina učitelů (52,5%). Naopak nejmenší zastoupení bylo u odpovědi, že třída má lavice pro každého žáka samostatně (pouhých 14,9%). Žák může mít větší prostor a klid pro samostatnou práci, ale školy z kapacitních důvodů většinou nejsou schopné tuto možnost zajistit.

Otázka č. 16 – Formy a postupy vyučování jsou utvářeny:

Graf 9: Podíl na výuce

Nejvíce odpovědí tvořila možnost, že formy a postupy vyučování jsou utvářeny společně s žáky (45,5%). Druhou nejpočetnější odpovědí byla možnost, že vyučovací postupy jsou tvořeny pouze učitelem (34,7%). Dále byla uvedena v 18,8% odpověď kombinace učitele, žáka a rodiče. Pouze 1% bylo odpovězeno u výběru odpovědi, která uváděla podíl na výuce utvářený společně s rodiči.

Otázka č. 17 – Charakteristika výuky



Graf 10: Charakteristika výuky

Z grafu vidíme přibližně stejné podíly v možnostech odpovědí. Převažující část byla uvedena u možnosti, že rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb, dále u důrazu na rozvoj tvořivosti a iniciativy a třetí nejčetnější možnost byla uváděná při možnosti využití prostor mimo třídu a školu. Všechny uvedené odpovědi jsou využívány při alternativním vzdělávání, jak jsme se mohli informovat v teoretické části.

Otázka č. 18 – V čem vidíte bariéry při zavádění alternativnosti do klasického vzdělávání?

Tabulka 7 Bariéry v zavádění alternativních prvků do výuky

| Bariéry | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|---------------------|-------------------|-----------------------|
| velký počet žáků ve | 63 | 62,4 |

| | | |
|--------------------------------------------------|-----|------|
| třídě | | |
| malé povědomí mezi pedagogy o tomto směru | 15 | 14,9 |
| nezájem pedagogů o tento směr | 14 | 13,9 |
| Jiná odpověď | 19 | 8,9 |
| Celkem | 101 | 100 |

V poslední otázce, která zjišťovala bariéry při zavádění alternativnosti do klasického vyučování uvedlo 62,4% respondentů velký počet žáků ve třídě (malý prostor k individuálnějšímu přístupu). Dále bylo uvedeno v 14,9 % malé povědomí mezi pedagogy, 13,9% uvedlo nezájem ze strany pedagogů o tento směr. V jiné odpovědi byl zmíněn nezájem a znučenost dětí, prostory třídy a školy, malé povědomí mezi rodiči a s tím související špatný pohled na alternativní vzdělávání, nedůvěra učitelů, potřeba testování, nastavený školní systém.

6.2 Shrnutí výsledků výzkumu a ověření hypotézy

Jednotlivé výzkumné otázky a ověření hypotéz ověříme pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenci tabulku.

6.2.1 Vyhodnocení výzkumné otázky č. 1 – Jaký je přístup pedagogů v klasických školách k alternativnímu vzdělávání?

Tabulka 8 Zájem o alternativní vzdělávání

| Zájem | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|---------------|--------------------------|------------------------------|
| Ano | 91 | 90,1 |
| Ne | 10 | 9,9 |
| Celkem | 101 | 100 |

V této otázce uváděli respondenti odpověď, zda mají nebo nemají zájem o alternativní pedagogiku. Převážná část odpovědí ukazuje, že pedagogové mají velký zájem o alternativní pedagogiku.

Budeme ověřovat následující hypotézy:

H1: Přístup k alternativnímu vzdělávání se liší dle pohlaví.

Tabulka 9 Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti

| | Zájem | Nezájem |
|--------|-------|---------|
| Muži | 5 | |
| Ženy | 86 | 10 |
| Celkem | 91 | 10 |

$$x^2 = 13,949$$

hladina významnosti = 0,01

Stupeň volnosti $f = (r-1) \cdot (s-1) = 1 \times 1 = 1$

Dle Chrásky (2007, s.248) je pro $x^2_{0,05}(2) = 6,635 < 13,949$

Dle vypočítané hodnoty můžeme odmítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní. Přístup k alternativní pedagogice se liší dle pohlaví.

H2: Přístup k alternativnímu vzdělávání se liší dle věku.

Tabulka 10 Kontingenční tabulka (zájem : věk)

| | 21-35 let | 36-50 let | nad 50 let | |
|--------|---------------|---------------|--------------|-----|
| ne | 8 (5,94) | 1 (2,97) | 1 (1,09) | 10 |
| ano | 52 (54,06) | 29 (27,03) | 10 (9,91) | 91 |
| Součty | 60 | 30 | 11 | 101 |

$$x^2 = 35,892$$

hladina významnosti = 0,05

Stupeň volnosti $f = (r-1) \cdot (s-1) = 1 \times 2 = 2$

Dle Chrásky (2007, s.248) je pro $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991 < 35,892$

Dle vypočítané hodnoty můžeme odmítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní. Přístup k alternativnímu vzdělávání se liší dle věku.

H3: Přístup k alternativnímu vzdělávání se liší dle vzdělání.

Tabulka 11 Kontingenční tabulka (zájem : vzdělání)

| | středoškolské s maturitou | vyšší odborné | vysokoškolské | |
|---------------|---------------------------|---------------|---------------|-----|
| ne | 6 (2,57) | 0 (0,69) | 4 (6,73) | 10 |
| ano | 20 (23,43) | 7 (6,31) | 64 (61,27) | 91 |
| Součty | 26 | 7 | 68 | 101 |

$\chi^2 = 35,892$

hladina významnosti = 0,05

Stupeň volnosti $f = (r-1) \cdot (s-1) = 1 \times 2 = 2$

Dle Chrásky (2007, s.248) je pro $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991 < 35,892$

Dle vypočítané hodnoty můžete odmítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní. Přístup k alternativnímu vzdělávání se liší dle vzdělání.

H4: Přístup k alternativnímu vzdělávání se liší dle délky praxe.

Tabulka 12 Kontingenční tabulka (zájem : délka praxe)

| | méně než rok | 1-10 let | 11-30 let | nad 30 let | |
|------------|--------------|---------------|-------------|-------------|----|
| ne | 0 (0,79) | 9 (6,63) | 0 (1,78) | 1 (0,79) | 10 |
| ano | 8 (7,21) | 58 (60,37) | 18 | 7 (7,21) | 91 |

| | | | | | |
|---------------|---|----|----|---|-----|
| Součty | 8 | 67 | 18 | 8 | 101 |
|---------------|---|----|----|---|-----|

$$x^2 = 61,074$$

hladina významnosti = 0,05

Stupeň volnosti $f = (r-1) \cdot (s-1) = 1 \cdot 3 = 2$

Dle Chrásky (2007, s.248) je pro $x^2_{0,05}(2) = 5,991 < 61,074$

Dle vypočítané hodnoty můžete odmítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní. Přístup k alternativnímu vzdělávání se liší dle délky praxe.

6.2.2 Vyhodnocení výzkumné otázky č. 2 – Jaká je míra využití prvků alternativního vzdělávání?

Ověříme si následující hypotézu:

H5: Prvky alternativního vzdělávání jsou využívány.

Na tuto výzkumnou otázku se objevují odpovědi v otázkách č. 13, 14, 15, 16, 17.

Tabulka 13 **Alternativní prvky ve výuce**

| | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|------------------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| práce ve skupině | 95 | 94,1 |
| projovování jednotlivých předmětů | 61 | 60,4 |
| přesně stanovené osnovy | 8 | 7,9 |
| práce v komunitním kruhu | 86 | 85,1 |
| známkování | 26 | 25,7 |
| vyučování na koberci | 62 | 61,4 |
| projektové vyučování | 61 | 60,4 |

Z tabulky vidíme, že nejpočetnější odpověď zaznamenala práce ve skupině. Je to jeden z hlavních prvků alternativního směru. Hypotéza u této otázky se potvrdila.

Tabulka 14 Hodnocení

| | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|-------------------------|--------------------------|------------------------------|
| slovně | 59 | 94,1 |
| písemně | 6 | 60,4 |
| jejich kombinace | 36 | 7,9 |

Nejvíce uváděná odpověď bylo slovní hodnocení, které se také objevuje jako prvek alternativního směru.

Tabulka 15 Prostředí třídy

| | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|----------------------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| má centra pro různé aktivity | 53 | 52,5 % |
| má možnost výuky na koberci | 72 | 71,3 % |
| má lavice pro každého žáka samostatně | 15 | 14,9% |
| je složená z více věkových skupin | 39 | 38,6% |

Prostředí třídy hraje významnou roli v rozdílech tradiční a alternativní pedagogiky. U této otázky bylo zaznamenáno nejvíce odpovědí, že třída má možnost výuky na koberci (71,3 %). Tato možnost se vyskytuje ve velké části alternativních škol. Vzniká tak prostor pro komunitní kruh nebo ranní elipsu.

Tabulka 16 Formy a postupy výuky

| | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|------------------------|--------------------------|------------------------------|
| pouze učitelem | 35 | 34,7 % |
| společně s žáky | 46 | 45,5 % |

| | | |
|-----------------------------------------|----|--------|
| společně s rodiči | 1 | 1 % |
| kombinace učitele, žáka a rodiče | 19 | 18,8 % |

Tabulka 17 Charakteristika výuky

| | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| výuka probíhá podle pevného rozvrhu | 32 | 31,7 |
| rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb | 58 | 57,4 |
| žák plní uložené úkoly podle zadání | 25 | 24,8 |
| žák se může sám rozhodovat o pořadí a rozsahu zadaných úkolů | 31 | 30,7 |
| vzdělávání jsou otevřeny prostory i mimo třídu a školu | 41 | 40,6 |
| důraz je kladen na rozvoj tvořivosti a iniciativy | 57 | 56,4 |

Poslední otázka v dotazníku vztahující se na alternativní prvky ve výuce potvrdila jejich využití. Největší zastoupení v této otázce bylo uvedeno u druhé možnosti, kdy respondenti využívají zájmy a potřeby dětí při organizaci dne. Nejmenší množství odpovědí bylo zaznamenáno u možnosti, že žák plní uložené úkoly podle zadání. Tento styl se využívá převážně v klasických školách. Můžeme říci, že využití alternativních prvků je zřejmé.

6.2.3 Vyhodnocení výzkumné otázky č.3 – Jaké jsou bariéry při zapojování prvků alternativního vzdělávání do klasického vyučování?

Nyní ověříme následující hypotézy:

H6: Pedagogové vidí bariéry ve velkém počtu dětí ve třídách.

H7: Pedagogové nejsou nakloněny alternativnímu vzdělávání.

Na tuto výzkumnou otázku si zodpovíme prostřednictvím poslední otázky v dotazníku.

Tabulka 18 Bariéry při zapojování alternativních prvků do výuky

| | Absolutní četnost | Relativní četnost (%) |
|---------------------------------------------------------------|-------------------|-----------------------|
| velký počet žáků ve třídě | 63 | 62,4 |
| malé povědomí mezi pedagogy o alternativním vzdělávání | 15 | 14,9 |
| nezájem pedagogů o alternativní směr | 14 | 13,9 |
| Jiná odpověď | 9 | 8,9 |

Respondenti uvedli celkem v 62,4 %, že jako největší bariéru při zapojování alternativních prvků do výuky vidí velký počet žáků ve třídě a tím menší prostor k individuálnějšímu přístupu. Potvrdila se nám tedy hypotéza, že pedagogové vidí bariéry ve velkém počtu dětí ve třídě. Naopak poslední hypotéza, kterou jsme stanovili ve výzkumu, že pedagogové nejsou nakloněny alternativnímu vzdělávání se nepotvrdila, protože respondenti uvedli pouze 13,9 % této odpovědi.

6.3 Vyhodnocení výzkumu

V námi zrealizovaném výzkumu jsme zjistili, že 90,1 % pedagogů z mateřských a základních škol se zajímá o oblast alternativního vzdělávání. Největším zastoupením respondentů byly pedagogové ve věkovém rozmezí 21-35 let (59,4 %), dále 29,7% byly respondenti ve věku 36-50 let a jen 10,9 % vyplnili pedagogové nad 50 let.

Více jak polovina respondentů pracuje v mateřských školách (56,4%), zbylých 43,6 % na 1.stupni základní školy. Lokalitu škol z dotazníkového šetření tvoří v 63,4 % školy ve městě, zbytek školy venkovské. Z toho také plyne nejpočetnější zastoupení velikosti škol nad 100 žáků, které bylo uvedeno v 43,6 %.

Ve výzkumné otázce č.1 jsme zjišťovali, jaký je přístup pedagogů k alternativnímu vzdělávání. Bylo zjištěno, že 90,1 % pedagogů se zajímá o oblast alternativního vzdělávání, konkrétně nejvíce o montessori pedagogiku. Přijali jsme alternativní hypotézu u přístupu pedagogů k alternativní pedagogice z hlediska pohlaví. Tento přístup se tedy liší v závislosti na pohlaví. Alternativní hypotézu jsme také přijali v závislosti přístupu na věku. Zjistili jsme, že přístup k alternativní pedagogice se liší dle věku. Dále byla přijatá alternativní hypotéza v závislosti přístupu z hlediska vzdělávání a délky praxe. U obou případů se přístup k alternativní pedagogice liší.

Ve výzkumné otázce č.2 bylo zkoumáno, zda jsou ve výuce využívány alternativní prvky. Nejvíce uváděnou odpovědí byla práce ve skupině, slovní hodnocení, vyučování na koberci, spolupráce na formách a postupech vyučování společně s žáky a také, že rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb. Všechny z uvedených prvků jsou dle Průchy (2012) využívány v alternativních školách.

Výzkumná otázka č.3 zkoumala bariéry v zavádění alternativního vzdělávání do klasické formy vyučování. Potvrdila se hypotéza, že pedagogové vidí bariéry ve velkém počtu žáků ve třídě a s tím související problém k individuálnějšímu přístupu. Celkem takto odpovědělo 62,4 % respondentů. Poslední hypotéza v realizovaném výzkumu, kterou jsme si stanovili se nepotvrdila. Hypotéza, že pedagogové nejsou nakloněni alternativnímu vzdělávání se vyvrátila, jelikož 90,1 % uvedlo, že se o alternativní pedagogiku zajímá.

6.4 Doporučení pro praxi

Využití alternativních prvků ve výuce může být ovlivněno mnoha faktory. Pokud by vedení škol bylo nakloněno těmto novým přístupům ve vzdělávání, mohlo by dojít k jeho zefektivnění. Alternativní metody hledají cestu, jak dětem lépe zprostředkovat učivo. Mají za cíl, aby je děti lépe pochopily a využívaly je. V mateřských školách je na jednoho pedagoga velký počet dětí. Lze v těchto podmínkách vůbec zavádět kterýkoliv prvek alternativnosti? Záleží na učiteli. Pokud je ochoten tyto prvky do klasické výuky zavést, vhodné aktivity mohou podpořit přirozený vývoj dítěte.

V případě početné třídy může být rozdělena na skupinky s věkově smíšenými třídami. Děti v takových skupinkách mohou pracovat samostatně nebo spolupracovat. Starší děti mohou získat větší sebedůvěru a tím, že pomáhají mladším dětem, si mohou upevnit své dovednosti.

Vhodný výukový materiál je nedílnou součástí každého vyučování. V klasické mateřské škole si děti hrají s dostupnými hračkami. Existuje řada speciálních pomůcek, které umožňují osvojení nových poznatků a rozvoji celé osobnosti. Mohou to být pomůcky v oblasti praktického života, které napomáhají sebeobsluze. Péče o vlastní osobu a zvládnutí sebeobsluhy je v předškolním období velice důležitá a pokud má učitel možnost zařadit tyto pomůcky do výuky, přispěje tak k většímu rozvoji dítěte.

Finance a s nimi související vybavení školy se odráží v celkových možnostech učitele, který řídí svoje vyučování. Větší podpora zřizovatelů škol by mohla vést k lepší efektivnosti výuky. Školy mohou prostřednictvím vlastní zahrady dítěti přiblížit přírodní zákonitosti, podílet se na pěstování rostlin nebo zřídit výuku ve venkovních prostorách v teplejších měsících, která může dítě více bavit.

Všechny školy, ať už se jedná o klasické nebo ty alternativní, by měly mít za cíl podporovat v dětech touhu po poznání nových věcí a uchovat v nich touhu učit se po celý život.

ZÁVĚR

Diplomová práce pojednávala o moderní pedagogice v současném vzdělávání. Byla zaměřena na přístup a využití alternativních prvků ve výuce v mateřských a základních školách na Slavkovsku. V teoretické části jsem definovala pojmy související s procesem vyučování, vybrané druhy alternativních škol, které jsou u nás zastoupeny v mateřských a základních školách, zmínila jsem psychologické aspekty dětí předškolního a mladšího školního věku se zaměřením na socializaci a závěr teoretické části byl věnován psychologii vzdělávání. V praktické části byl popsán realizovaný výzkum mezi pedagogy v mateřských a základních školách. Jednotlivé výzkumné otázky byly rozpracovány a v závěru výzkumu byly zhodnoceny. Práce je určena vedení školských zařízení ve zmíněné lokalitě, ale také široké veřejnosti. Výsledky mohou být přínosem pro Místní akční plán rozvoje vzdělávání.

Alternativní metody ve výuce bude možné zavádět v případě, že jejich zastánci překonají určité překážky a budou k těmto metodám aktivně nakloněny. Ať už se jedná o využívání speciálních pomůcek ve výuce, přístup k žákovi nebo jiné formy metod ve vyučování, vždy bude záležet na konkrétním učiteli, jak se k takovému přístupu postaví. Škola před zavedením jakékoliv alternativní metody musí nejdříve požádat o souhlas rodiče. Ne všichni rodiče jsou alternativním formám nakloněni. Také záleží na složení žáků, které škola má. Inovace při zavádění alternativních metod může znamenat změnu ve Školním vzdělávacím programu, je náročná na prostorovou kapacitu školy. Může se stát, že často využívaná alternativní forma bude součástí klasického školního vyučování a přestane být alternativní. Tradiční nebo moderní metody ve výuce nepotvrzují její kvalitu. Důležité je prostřednictvím školských institucí vzdělávat děti takovým způsobem, aby v nich rozvinuly přirozenou touhu po poznání světa a rozvoje své osobnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výskumu: základy kvantitativního výskumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výskumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1367-1.

KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Vyd. 4. Přeložil Magdalena VALÁŠKOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0105-2.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2001. ISBN 80-214-1844-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.

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

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

- MATEJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-853-8.
- MONTESORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86189-00-7.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073676476.
- SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 2. Přeložil Hana KAŠPAROVSKÁ. Praha: Portál, 2004. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-964-x.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (Prague, Czech Republic). ISBN 8085866331.
- ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada, 2008. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1907-8.
- SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
- Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.

SEZNAM GRAFŮ

| | |
|----------------------------------------|----|
| Graf 6: Věk..... | 42 |
| Graf 7: Vzdělání..... | 43 |
| Graf 8: Kapacita školy..... | 46 |
| Graf 9: Délka pedagogické praxe..... | 47 |
| Graf 10: Zájem o konkrétní směry | 48 |
| Graf 11: Prvky ve výuce..... | 51 |
| Graf 12: Hodnocení..... | 52 |
| Graf 13: Prostředí třídy | 53 |
| Graf 14: Podíl na výuce..... | 54 |
| Graf 15: Charakteristika výuky | 55 |

SEZNAM TABULEK

| | |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| Tabulka 1 Pohlaví respondentů | 41 |
| Tabulka 2 Druh školy | 43 |
| Tabulka 3 Lokalita školy | 44 |
| Tabulka 4 Zájem o alternativní vzdělávání | 48 |
| Tabulka 5 Informovanost o alternativních školách | 49 |
| Tabulka 6 Zkušenosti s alternativní pedagogikou | 50 |
| Tabulka 7 Bariéry v zavádění alternativních prvků do výuky | 55 |
| Tabulka 8 Zájem o alternativní vzdělávání | 56 |
| Tabulka 9 Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti | 56 |
| Tabulka 10 Kontingenční tabulka (zájem : věk) | 57 |
| Tabulka 11 Kontingenční tabulka (zájem : vzdělání) | 57 |
| Tabulka 12 Kontingenční tabulka (zájem : délka praxe) | 58 |
| Tabulka 13 Alternativní prvky ve výuce | 59 |
| Tabulka 14 Hodnocení | 59 |
| Tabulka 15 Prostředí třídy | 59 |
| Tabulka 16 Formy a postupy výuky | 60 |
| Tabulka 17 Charakteristika výuky | 60 |
| Tabulka 18 Bariéry při zapojování alternativních prvků do výuky | 61 |

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážení pedagogové, chtěla bych Vás touto cestou poprosit o vyplnění dotazníku. Jsem studentkou druhého ročního navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a v rámci své diplomové práce bych ráda zjistila využití prvků alternativní pedagogiky ve výuce a celkový postoj k alternativnímu vzdělávání. Informace získané z dotazníku budou sloužit pouze pro zpracování mé diplomové práce.

Dotazník je anonymní. Pokud není uvedeno jinak, zakroužkujte vždy prosím pouze jednu odpověď, popř. doplňte.

Děkuji za Váš čas.

Bc. Eva Bubeníčková

Zakroužkujte:

1. Pohlaví:

- a) muž
- b) žena

2. Věk:

- a) 21-35 let
- b) 36-50 let
- c) nad 50 let

3. Nejvyšší dosažené vzdělání:

- a) středoškolské s maturitní zkouškou⁷
- b) vyšší odborné
- c) vysokoškolské

4. Jste učitelem:

- a) mateřské školy
- b) základní školy (1.stupeň)

5. Místo výkonu Vaší práce:

- a) město
- b) vesnice

6. Celková kapacita školského zařízení, ve kterém pracujete, je:

- a) do 30 žáků
- b) 31 až 60 žáků
- c) 61 až 100 žáků
- d) nad 100 žáků

7. Délka pedagogické praxe:

- a) méně než rok
- b) 1 - 10 let
- c) 11 - 30 let
- d) nad 30 let

8. Zajímá Vás oblast alternativního vzdělávání?

- a) ano
- b) ne

9. Pokud jste v předchozí otázce odpověděli ano, uveďte jaký směr konkrétně:

- a) Montessori pedagogika
- b) Waldorfská škola
- c) Začít spolu
- d) Daltonská škola
- e) jiná odpověď

10. Co Vás na daném směru zaujalo?

11. Jak jste se o alternativních školách dozvěděli?

- a) od kolegů
- b) z internetu
- c) z odborné literatury/knih
- d) z Vašeho studia
- e) alternativní škola je ve Vašem okolí
- f) jiná odpověď

12. Zkušenosti s alternativní pedagogikou máte:

- a) ze studií
- b) z praxe
- c) z rodiny
- d) jiná odpověď

13. Ve výuce používáte mimo jiné:

- a) práci ve skupině
- b) propojování jednotlivých předmětů
- c) přesně stanovené osnovy vyučování

- d) práci v komunitním kruhu (při sdělování zážitků z víkendu apod.)
- e) známkování
- f) vyučování na koberci
- g) projektové vyučování (spolupráce na daném projektu)

14. Hodnocení probíhá převážně:

- a) slovně
- b) písemné
- c) jejich kombinace

15. Prostředí školní třídy (můžete vybrat více odpovědí):

- a) má centra pro různé aktivity
- b) má možnost výuky na koberci
- c) má lavice pro každého žáka samostatně
- d) je složená z více věkových skupin (tříd)

16. Formy a postupy vyučování jsou utvářeny:

- a) pouze učiteli
- b) společně s žáky
- c) společně s rodiči
- d) kombinace učitele, žáka a rodičů

17. Charakteristika výuky (můžete vybrat více odpovědí):

- a) výuka probíhá podle pevného rozvrhu
- b) rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb
- c) žák plní uložené úkoly podle zadání
- d) žák se může rozhodovat o pořadí a rozsahu zadaných úkolů
- e) vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu
- f) důraz je kladen na rozvoj tvořivosti a iniciativy

18. V čem vidíte bariéry při zavádění alternativ do klasického vzdělávání? (můžete uvést více odpovědí)

- a) velký počet žáků ve třídě (malý prostor k individuálnímu přístupu)
- b) malé povědomí mezi pedagogy o alternativním vzdělávání
- c) nezájem pedagogů o alternativní směr
- d) jiná odpověď