

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

FAKULTA HUMENITNÍCH STUDIÍ

Institut mezioborových studií Brno

Alternativní školství v současném výchovně- vzdělávacím systému

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:

Vypracovala:

PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

Renata Menšíková

Brno 2012

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Alternativní školství v současném výchovně-vzdělávacím systému zpracovala samostatně a použila jsem literaturu, uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce. Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Brně dne 2. 3. 2012

Podpis

Poděkování

Děkuji panu PhDr. Miloslavu Jůzlovi, Ph.D. za jeho rady a odborné vedení při zpracování mé bakalářské práce.

Poděkování náleží i mé rodině a přátelům za poskytnutou pomoc a podporu při zpracování mé bakalářské práce.

Renata Menšíková

OBSAH

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	
1. Alternativní pedagogika	7
1.1 Pojem alternativní školství	7
1.2. Vznik alternativních škol v Evropě	8
1.3 Alternativní školy u nás	10
1.4 Rysy alternativních škol	11
2. Vybrané alternativní školy	12
2.1 Program Začít spolu	12
2.2 Daltonský plán	19
2.3 Waldorfský plán	25
2.4 Plán Marie Montessoriové	30
2.5 Pedagogika Jenského plánu	35
2.6 Pedagogika Celestýna Freineta	39
PRAKTICKÁ ČÁST	
3. Vliv alternativních škol na žáky s postižením	42
3.1 Rozhovor	43
3.2 Pozorování	47

ZÁVĚR	49
RESUMÉ	51
ANOTACE	51
KLÍČOVÁ SLOVA	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53
PŘÍLOHA	56

ÚVOD

V předkládané bakalářské práci se zabývám problematikou alternativního školství a tím, jak tyto školy pomáhají se začleňováním tělesně, psychicky a sociálně handicapovaných dětí do společnosti. Téma mne zaujalo z důvodu nevědomosti veřejnosti o dnešních možnostech školství. Většina rodičů automaticky posílá své děti do tradičních základních škol a ani netuší, že jsou rozvinuty nové pedagogické směry v dnešním školství.

V teoretické části představuji jedny z nejvýznamnějších alternativních škol, jako jsou Program Začít spolu, Daltonský plán, Waldorfský plán, Plán Marie Montessoriové, Pedagogika Jenského plánu a Pedagogika Celestýna Freineta. V úvodní kapitole představuji a vysvětluji pojem alternativní školství, řeším otázky jeho vzniku jak v Evropě, tak i v České republice. Následuje stručný popis výše uvedených alternativních škol, jejich metody a formy výuky.

Cílem praktické části je zjistit, do jaké míry je vybraná alternativní škola vhodným místem pro integraci dětí s postižením. Zajímal mě pohled z obou stran, a to jak na integraci reagují spolužáci dětí a jak se cítí děti s postižením ve třídním kolektivu. Výzkum jsem prováděla na ZŠ a MŠ Pramínek v Brně, a to pomocí rozhovoru s bývalou žačkou základní školy a pozorování žáka s poruchou chování.

V poslední době jsou témata alternativního školství, integrace a asistentství velmi diskutována. Před rokem 1989 nebyla možnost vyučovat alternativně či integrovat žáky s různými postiženími. Z tohoto důvodu nebyli na základní škole nutní osobní asistenti či asistenti pedagoga. Po roce 1989 se však situace začala měnit. Integrace přicházely zejména z tzv. západních zemí, kde byly např. alternativní způsob výuky či integrace žáků zcela běžné a s tím související i osobní asistentství.

Bakalářskou práci jsem se snažila zpracovat tak, aby informace, které zde uvádím, sloužily pro lepší přehled o dané problematice nejenom mně, ale i širší veřejnosti.

1. ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA

1.1 Pojem alternativní školství

Než začnu plně psát o alternativních školách, je důležité správně vyložit a pochopit pojem “alternativní školy“. Většina významných autorů knih, zabývajících se alternativním školstvím, si tento pojem vykládají různými způsoby.

Slovo “alternativní“ má původní význam v latinském slově “alter“, což znamená jiný, nebo také opačný.

J. Průcha například uvádí definici alternativního vzdělávání z Britského pedagogického slovníku:

„Alternativní vzdělávání je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi. Alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“

(J. Průcha, 2001: 17)

Nebo:

„ Alternativní školy jsou takové, které uplatňují nové, netradiční, reformní, experimentální formy, obsahy a metody vzdělávání, celkově nové didaktické přístupy.“

(J. Průcha, 1991: 9)

J. Svobodová a V. Jůva uvádějí ve své knize zcela jiný pohled na pojem alternativní školství:

„Alternativní škola se zákonitě objevuje v okamžiku stabilizace určité standardní školy, ať již církevní (jak tomu bylo po celý středověk a na počátku věku), anebo státní (která v evropských podmínkách převažuje od 18. století). Alternativní školy mohou být soukromé, církevní, anebo státní v rámci povolených tolerancí v demokratickém společenském systému.“

(J. Svobodová, V. Jůva, 1995: 5)

Názorově blízká je mi také definice J. Skalkové:

„Školy, které chtějí odstraňovat tradiční nedostatky běžných škol a pracovat nově. Přitom tyto školy sledují velmi různé cíle a hájí různé hodnoty.“

(J. Skalková, 1995: 12)

1.2 Vznik alternativních škol v Evropě

Alternativní školy vznikají na základě zdokonalování toho, co již existuje a optimalizuje stanovené cíle vzdělávacích systémů. *„Většina zemí vidí inovaci jako aktivizující hodnotu.“*

(Rýdl K. 2003: 16)

Pravděpodobně nejvýznamnějším rozdílem mezi školou tradiční a moderní podle J. Průchy je, že *„tradiční pedagogika je ovládána normativním způsobem (tj. snahou předepisovat či doporučovat, jaká má výchova správně být), moderní výchova uplatňuje přístup explanační, tedy hledající a objasňující. Tudiž nebudují systém nezpochybnitelných teorémů a pouček, nýbrž staví výklad na zjištěných faktech a hodnověrných nálezech, na reálných problémech a jejich objasňování.“*

(J. Průcha, 2002: 13)

Alternativní metody vyučování se v Evropě začaly vyvíjet vlivem empirických poznatků vývojové a pedagogické psychologie a sociologie. To dalo vzniknout mnoha odvětvím alternativního školství.

(K. Rýdl, 1998)

J. Průcha k tomu říká, „že většina současných typů alternativních škol vznikala jako výsledek reformních pedagogických směrů a teorií, které se rozvíjely od počátku 20. století a zvláště pak ve 20. a 30. letech.“

(Průcha, 1991:12)

Podle J. Průchy měly „značný vliv na reformně pedagogické snahy a názory francouzského pedagoga Adolphe Ferriéra, jednoho ze zakladatelů Společnosti pro novou výchovu. Ta byla založena v roce 1921 v Calais na prvním kongresu pedocentricky orientovaných teoretiků a učitelů (s příznačným názvem hlavního tématu ‘Kreativní sebevyjádření dítěte‘). Ferrière publikoval své ideje v několika pracích zejména *L'école active* (Paris, 1920), která se stala jedním z fundamentů koncepce tzv. činné školy uplatňované i u nás (V. Příhodou a jinými).

Z Ferriérových zásad stojí za uvedení zvláště tyto:

Vychovatel se musí vžít do osobnosti dítěte, aby tak mohly být rozvinuty všechny jeho schopnosti.

Každá výchova ve škole nového typu by měla probíhat podle zájmů dítěte. Platí to právě tak pro výchovu charakteru a rozvoj citového života jako pro osvojování vědomostí.

Škola by měla být ‘samosprávnou obcí‘: Má být tvořena a spravována dětmi a dospělými.“

(Průcha, 1991:13)

„Němec Peter Peterson (1884-1952) vydal roku 1926 knižně zásady své koncepce ‘ nové výchovy v rámci neoevropského kulturního hnutí‘, a to v opozici k profilu tradiční školy. Radikálněji než Decroly odsoudil dělení vyučovacích předmětů na hlavní a vedlejší, výraznou intelektuální povahu školy, systém zkoušení a vysvědčení a operování se strachem žáka, omezování pohybu ve škole a striktní rozdělování času dětí tráveného dětmi ve škole do stejných úseků. Petersonova koncepce se stala teoretickým základem alternativních školy tzv. jenského plánu.“

(Průcha, 1991:12)

1.3 Alternativní školy u nás

S iniciativou pedagogů - praktiků zakládajících soukromé školy bohužel kontrastuje to, že pedagogická teorie a pedagogický výzkum u nás – až na ojedinělé výjimky – nepřispívají významněji k rozvoji alternativního školství. Je to, kromě jiných příčin, způsobováno i tím, že u nás chybějí odborné informace o zahraničních alternativních školách, alternativních koncepcích vzdělávání a výchovy atd. Jen zřídka a nesoustavně se u nás objevují informace o zahraničních alternativních školách, zejména o Waldorfské škole a Freinetovské škole.

(Průcha, 1991)

„Reformně pedagogické teorie se významně prosazovaly i v české pedagogice před a po 1. světové válce a podnítily vznik mnoha alternativních škol v Československu zejm. ve 20. letech. Jsou spjaty se jmény F. Čády, V. Příhody, O. Kádnera, F. Bakuleno, C. Stejskala, L. Hanuse, S. Vrány, E. Štorcha a řady jiných pedagogů, kteří tehdy zakládali tzv. pokusné či pracovní aj. školy v duchu reformní pedagogiky. Bohužel celé toto progresivní úsilí o budování alternativních škol u nás bylo v období po roce 1948 násilně přerušeno.“

(Průcha, 1991, str. 16)

Alternativní školství se u nás nejvíce začalo vyvíjet po listopadu 1989, zakládáním prvních soukromých a církevních škol. Například k roku 1990 bylo v České republice registrováno jen 6 soukromých škol, 7 církevních škol a 10 soukromých pracovišť praktického vyučování, v roce 1991 je to již 108 soukromých škol (základních a středních), 22 církevních škol, 3 soukromé střední zdravotnické školy a 1 církevní střední zdravotnická škola.

(viz přehled publikovaný v Učitelských novinách, č. 40, 5. 11. 1991)

1.4 Rysy alternativních škol

Zvláštním rysem většiny alternativních škol byl a je jejich spontánní charakter, z čehož vyplývají určité odchylky a specifčnosti a často i krátká doba existence ústavu. Školy se totiž jako plody rodičovské iniciativy musely přibližovat k určitému kompromisu, vytvořenému jako následek veřejných diskusí zájemců a odpůrců. V tomto smyslu jsou alternativní školy vzdělávacími institucemi, jejichž cílem je také vytvoření pedagogiky aktivního občana. Prostředkem k tomu je proces zainteresování rodičů a žáků do problematiky školy a výchovy vůbec.

(Rýdl, 1990:22)

„Uvádí se pět základních rysů charakterizujících alternativní školy:

Škola je zaměřena pedocentricky. To znamená, že výchova se zaměřuje na bytost dítěte a vykonává všechny výchovné činnosti v souladu s individualitou dítěte.

Škola je aktivní. Podle okolností uplatňuje některé z plurality vyučovacích forem (např. forma rozhovoru, skupinová a individuální práce, projektové vyučování atd.). Nejvyšším cílem je přitom rozvoj vlastní aktivity a odpovědnosti žáka. Aktivní škola považuje hudebně kreativní činnost a tělesný rozvoj za nepostradatelné momenty výchovného procesu.

Škola usiluje o komplexní výchovu dítěte. Vedle intelektuální složky rozvoje přikládá důležitost oblasti emočního a sociálního rozvoje jednotlivce.

Škola je chápána jako “životní společenství“. To znamená, že formy a postupy výchovy a vzdělávání jsou utvářeny společně jak žáky, tak i učiteli a rodiči.

Škola je chápána podle principu “Par la vie – pour la vie“. Míní se tím učením “z života pro život“, tj. cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy.“

Alternativní školy se rozvinuly ve světě jako pestrá varieta specifických druhů a forem vzdělávacích zařízení. Každý druh alternativní školy má své vlastní rysy, které se v jiných druzích nevyskytují.

(Průcha, 1991: 13 - 14)

2. VYBRANÉ ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

2.1 Program Začít spolu

Program **Step by step** (dále jen **SbS**) představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě.

Jednou z hlavních myšlenek této alternativní školy je, aby se dítě do školy těšilo, aby mu učení přinášelo radost, uspokojení a aby samo vynakládalo úsilí pro získání nových informací.

Jak ale docílit toho, aby se dítě chtělo učit, aby mu učení přinášelo radost, bavilo ho a přitom to bralo jako samozřejmou záležitost? Jde to vůbec? Z vlastní zkušenosti, na ZŠ Pramínek mohu říci, že tato myšlenka je opravdu realizovatelná, a že děti, které se účastní výuky podle programu Začít spolu, mají na učení velmi kladný názor. Nikdy by mě např. nenapadlo, že žák čtvrté třídy dokáže získat informace o určitém tématu z různých zdrojů, a poté předstoupit před třídu a prezentovat názor na danou věc a sdělit ostatním fakta, která zjistil díky práci s knihami, časopisy a jinými materiály. Výukové metody jsou přiměřené věku dětí, a proto není na děti kladena velká zátěž. Z pohledu pedagoga je však někdy náročné pro děti vymyslet takový způsob výuky, aby je bavil a účastnily se ho s radostí. Díky kvalitním pedagogům je opravdu pro děti škola hrou, kterou již v 17. století propagoval Jan Amos Komenský.

Z mého krátkého popisu práce dětí lze vyvodit i to, k čemu jsou děti v programu SbS vedeny. Patří zde zejména: schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat; schopnost kriticky myslet, umět si vybírat, nést za svou volbu odpovědnost; schopnost rozpoznávat problémy a řešit je; zájem a odpovědnost vůči společenství, obci, zemi a prostředí, ve kterém žijeme.

Program SbS umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (např. děti nadprůměrně nadané, děti s vývojovými poruchami učení, děti s postižením a také děti z různých etnických menšin).

Cíle Step by step

Kargerová a Krejčová uvádějí, že program SbS umožňuje každé škole a každému učiteli přizpůsobit výuku konkrétní podobě kultury v zemi, zvykům a tradicím a také vzdělávacímu systému i potřebám jednotlivých dětí. SbS v sobě spojuje moderní poznatky pedagogické a

psychologické vědy s osvědčenými vzdělávacími postupy, ke kterým se pedagogika dopracovala v průběhu svého vývoje. Odkazuje např. na Komenského či Montessoriovou.

„Program Začít spolu buduje základy pro postoje, znalosti a dovednosti životně důležité pro člověka, který se bude vyrovnávat s nároky a problémy 21. století. Připravuje děti na to, aby se v budoucnu aktivně zajímaly o učení, uměly se samy aktivně a efektivně učit, učení je bavilo a nebylo pro ně spojeno s nadměrným stresem.“

(Kargerová, Krejčová, 2003: 13)

Individualizace ve výchově a vzdělávání

„Individualizace znamená zaměření se ve výchově a vzdělávání na každého jedince zvlášť.“

(Průcha, 2001: 32)

Tento přístup uplatňuje i alternativní vzdělávací program SbS. Přistupuje k jedinci jako k jedinečné lidské bytosti, respektuje individuální potřeby a snaží se o jeho rozvoj.

Nemá tím však na mysli pouze děti s postižením, se specifickými vývojovými poruchami učení či děti pocházející z tzv. sociálně slabšího prostředí. Pokud totiž vezmeme v potaz, že „...každá lidská bytost je jedinečná...“ (Kargerová, Krejčová, 2003: 27), musíme potvrdit existenci individuálního přístupu i u dětí tzv. normální populace.

Dítě si samo řídí své učení

V procesu individualizace žáka je důležité zmínit se o tom, že metody vedou dítě, aby si samostatně stanovovalo vlastní cíle, a tak si vytvářelo svůj individuální vzdělávací program. Jak si však může např. šestileté dítě stanovit ve škole svůj cíl práce? Podle Kargerové (2003) je důležité tuto dovednost plánování učit žáka postupně. Zpočátku si děti stanovují velmi konkrétní a krátkodobé cíle (např. v jakém centru bude pracovat, co bude dělat, až splní svůj cíl apod.).

Příkladem může být ukázka z mé praxe, kdy si dítě určilo samo práci v centru, ale po chvíli přišlo za učitelkou, že ho práce nebaví. Učitelka mu však vysvětlila, že si tuto činnost vybralo

samo, že ona ho neposlala do tohoto centra, ať se příště lépe rozhodne o svém průběhu práce. Dítě to pochopilo, uznalo, že si to opravdu vybralo samo a vrátilo se ke své práci.

I přesto, že je zde propagován individuální přístup ke každému jedinci, děti jsou vedeny k tomu, aby si navzájem pomáhaly a tvořily tak kolektiv. Je jim nenásilným způsobem předávána myšlenka, že tu nejsou jenom tzv. samy za sebe, ale i pro druhé. Rozvíjí se u nich ohleduplnost, sociální citění, všímavost chování u druhých lidí, empatie, rozpoznávají rozdíly mezi lidmi a také se naučí více rozvíjet a ovládat svoje pocity, prožitky a chápat vlastní „já“.

(Krejčová, Kargerová, 2011:23-24)

Podnětné prostředí

Při vyučování dětí, jak už jsem se zmínila v předchozí kapitole, hraje velkou roli přístup pedagoga k jedinci. Aby však vyučování probíhalo co možná nejlépe a hlavně nejefektivněji, je velmi důležité připravit takové prostředí, ve kterém se žáci budou cítit příjemně a přirozeně. Nemluvím pouze o materiálním, ale také o sociálním prostředí. Nyní se pokusím v několika bodech objasnit, co se pojmem podnětné prostředí rozumí.

(Krejčová, Kargerová, 2011)

Uspořádání třídy

Informační materiály o Mezinárodní asociaci Step by step uvádějí základní seznam ukazatelů kvality prostředí, aby podněcovalo děti k učení, zkoumání a experimentování. V tomto případě vše závisí na učiteli, který upravuje prostředí, a to následujícím způsobem:

a) rozdělí *prostor třídy* do jasně vymezených center aktivit (učebních center) za pomoci polic, koberců, krabic na uchovávání předmětů, lavic apod. Prostor třídy se během školního roku může měnit, učitel přemísťuje centra aktivit apod.;

b) uspořádá *nábytek* tak, aby děti mohly pracovat samostatně, v malých skupinách i ve velké skupině;

c) uspořádá *centra aktivit* tak, aby se děti mohly bez problému pohybovat z jednoho

místa na druhé, a aby bylo co možná nejvíce omezeno vzájemné rušení se při práci;

d) zajistí žákům prostory pro *uchovávání osobních věcí*;

e) poskytuje *dětem místo, kde mohou být o samotě*, jako např. domečky, koutky s knihami apod. Například na ZŠ Pramínek mají také ve třídě takové místo, kde děti odpočívají. Říkají tomu tzv. mazlík – v rohu třídy jsou umístěny barevné molitanové matrace různých velikostí, kde mohou děti trávit čas;

f) prostor třídy upravuje *podle potřeb dané věkové skupiny* nebo individuálních potřeb jednotlivých dětí;

g) zajistí, aby *venkovní prostory* byly rozmanité (s různými povrchy – hlína, písek, tráva, asfalt ...) a poskytovaly dětem možnosti k různorodým aktivitám.

(Krejčová, Kargerová, 2011)

Třídní pravidla

Učitel společně s dětmi vytváří tzv. třídní pravidla a pracuje s nimi při řešení denních situací ve třídě.

Program Začít spolu očekává od dětí spolurozhodování o záležitostech třídy a schopnost nést odpovědnost za své chování. Díky tomu, že se podílejí na tvorbě pravidel, rozumějí jejich významu a cítí se za jejich dodržování mnohem odpovědnější. Existuje zde také větší motivace k respektování těchto pravidel. Stanovená pravidla často nahrazují ukázněvání dětí pedagogem.

Pravidla se tvoří na začátku školního roku. V případě potřeby se mohou doplňovat i během roku. Na ZŠ Pramínek se děti rozdělily do skupinek a vytvořily pravidla, o kterých si myslely, že bude dobré je dodržovat. Pak shromáždily všechna pravidla a zjišťovaly, která se objevují ve větším počtu. Učitelka se děti ptala, proč zvolily právě toto pravidlo, k čemu si myslí, že je dobré ho dodržovat a celá třída na toto téma debatovala. Na úplném konci proběhlo hlasování, kde se každé dítě vyjádřilo ke konečnému výsledku. Potom měly za úkol vybraná témata výtvarně zpracovat. Děti se toho ujaly s velkou odpovědností. Udělaly každé pravidlo formou koláže a velkého nápisu. Pak se pod pravidla všechny podepsaly, včetně učitelky a asistentky a tím pádem dali najevo, že s nimi souhlasí a chtějí je respektovat.

Je důležité, aby pravidla byla umístěna na viditelné místo ve třídě a aby je měly děti stále na „očích.“

Na praxi jsem viděla, že když dítě poruší pravidlo, učitelka ho na to upozorní a povzbudí ke změně chování. Pro představu uvedu příklad. Třída přijala pravidlo „Když jeden mluví, ostatní naslouchají.“ Dva žáci se rozhodli si v době, kdy mluvil spolužák, povídat. Spolužák sám reagoval tím, že řekl, ať ho respektují, když mluví a naslouchají mu. Spolužáci ho okamžitě začali respektovat a naslouchat mu. Bez zásahu učitelky si žáci sami vyřeší spoustu problémů, které mezi nimi nastanou. Na jednu stranu je to veliká výhoda, ale na stranu druhou si děti už natolik zvykli na nezasahování učitelky, že pak když má zasáhnout, tak je to někdy obtížné. Zvláště někteří jedinci, kteří mají ve třídě mezi spolužáky tzv. prestiž a tudíž „stáhnou“ hodně dětí na svou stranu. Ať už o to usilují, či ne. V tomto vidím nevýhodu; i když se tak nestává často a musíme počítat s tím, že děti nejsou „stroje“, které vždycky dělají jenom to, co by měly.

(Krejčová, Kargerová, 2011)

Uspořádání center

Ve školách s programem Začít spolu jsou třídy uspořádány tak, že jejich prostor se dělí do menších pracovních koutků tzv. center aktivit. Ta poskytují dětem možnost pracovat jak individuálně, tak i skupinově. Z mého pozorování jsem zjistila, že děti se zde učí od sebe navzájem, a to hlavně metodou pozorování. Tím, že jich je v každém centru menší počet, mohou spolu komunikovat na přirozenější úrovni. Jsou zde vedeny k větší samostatnosti a spolupráci.

Každé centrum je jasně ohraničené (např. nějakou částí nábytku), aby bylo zřetelné, kdo v centru pracuje a co se tam právě odehrává. Každé centrum je označené názvem, popř. vhodným obrázkem, či symbolem. Centra jsou rozmístěna tak, aby se děti navzájem nerušily a mohly se soustředit na práci.

Ve čtvrté třídě na ZŠ Pramínek je každé centrum vybaveno pomůckami pro práci celé skupiny dětí. Pomůcky jsou označeny nápisem a jsou dostupné dětem.

Poněvadž problém s financemi má snad každá instituce, není tomu jinak ani na Pramínku. Proto jsou v centrech využity jakékoliv vhodné materiály – od přírodnin po odpadové materiály. To považuji za velmi dobrý příklad i pro děti. Vědí, že musí šetřit, nesmí vyhazovat věci, které se jim právě nehodí apod.

Nyní představím ve zkratce centra, které provozují ve čtvrté třídě na ZŠ Pramínek:

Centrum čtení a centrum psaní

Centrum českého jazyka

Centrum matematiky

Centrum pokusy a objevy (přírodní a sociální vědy)

Centrum ateliér

Děti se v jednotlivých centrech střídají. Takže žádné dítě není dvakrát po sobě v jednom centru.

Samozřejmě, že ve třídě musí být prostor i pro společná setkávání. Toto místo je většinou vybaveno kobercem a polštářky, na kterých děti sedí. Zde se děti společně s učitelkou setkávají většinou na počátku a konci každého dne.

(Krejčová, Kargerová, 2011)

Výzdoba třídy a školy

Podle Kargerové a Krejčové (2011) školní prostředí velkou měrou ovlivňuje dětské myšlení, estetické cítění, vztah k výsledkům práce druhých a další postoje, aniž si to děti samy uvědomují. Je proto dobré stěny třídy i chodeb využívat k prezentaci výsledků individuální, skupinové i společné práce dětí. Při vstupu do třídy by mělo být zřejmé, o jakém tématu se žáci právě učí. Tyto metody poskytují spoustu podnětů k bezděčnému učení.

Spolupráce školy s rodinou

Program Začít spolu vychází z přesvědčení, že rodina je primárním vychovatelem a má největší vliv na výchovu a vývoj svého dítěte. Také dbá na to, aby rodiče spolurozhodovali o naplňování výchovných a vzdělávacích cílů svých dětí a byli přitom rovnocennými partnery pedagogů.

(Kargerová, Krejčová 2011)

Aby komunikace byla co nejlepší, ale také nejrychlejší, zvolila učitelka ve třídě, kde jsem byla na praxi, nezvyklý způsob. Je možné komunikovat nejenom formou telefonátů či SMS, ale také prostřednictvím e-mailu.

Účast ve výuce; třídní schůzky; konzultace; oznámení rodičům

Vzdělávací program Začít spolu má vytvořen, oproti jiným školám, nezvyklý systém v informovanosti rodičů o výuce jejich dítěte, o spoluúčasti na vyučování apod. Tyto systémy uvádím níže.

Rodiče se mohou *účastnit* podle svých možností *výuky* ve třídě i v zájmové činnosti.

Třídní schůzky jsou pravidelné a děti vždycky připravují pro rodiče malé pohoštění nebo nacvičí nějaké představení, které si většinou samy vymyslí. Mají spíše slavnostnější charakter. Jedná se o různé besídky, sváteční večírky apod. Děti se vždy na tyto akce těší a odpovědně se na ně připravují.

Konzultace učitele s rodiči je neodmyslitelnou součástí programu Začít spolu. Na této konzultaci bývá přítomen také žák. Učitel oznámí termíny, ve kterých se konzultace konají a rodiče se dle svých možností přihlásí na konkrétní den a hodinu. Konzultace s každým rodičem trvá přibližně 30 minut. Zde se mluví o pokroku dítěte a o jeho další činnosti. Dítě dostává prostor se do této diskuze také zapojit.

Oznámení rodičům

Každý měsíc učitel napíše dopis rodičům, kde uvede, co se za celý měsíc děti naučily nového, co prožily, jaké akce navštívily apod. Také zde uvádí předběžné plány do následujícího měsíce. Pokud se koná nějaká akce i pro rodiče, upozorní na ni a zároveň je pozve.

Rodičovská rada

Na školách Začít spolu funguje tzv. rodičovská rada. Její funkci nejlépe vysvětlí následující definice.

„Skupina rodičů pracující jako rodičovská rada informuje další rodiče a členy komunity o vzdělávacím programu školy: rada rodičů spolupracuje s pedagogickými pracovníky

na přípravě informačních a propagačních materiálů o škole a jejím vzdělávacím programu; rada rodičů řeší také běžné problémy spojené s implementací vzdělávacího programu Začít spolu.“

(Kargerová, Krejčová, 2011)

2.2 Daltonský plán

*„Pro mě představuje škola s daltonským plánem
nejmodernější formu utváření vyučování.“*

Hermann Röhrs

Podle P. Bakkuma lze Daltonský plán definovat následovně:

„Daltonský plán je forma organizace třídy nebo školy, která na principu volnosti a samostatné práce žáků sleduje cíle uvědomělé a aktivní výchovy k zodpovědnosti a samostatnosti. Volnost a samostatná práce ve vyučování a výchově se stimuluje a vymezuje pomocí instrukcí a zadání. Individuální zpracování určené učební látky, ať už předchází, anebo následuje po skupinovém vyučování nebo práci v klasických vyučovacích hodinách, podporuje vzájemnou pomoc a spolupráci stejně jako tyto společné instruktážní lekce.“

(H. Wenke a R. Röhner, 2000:16)

Daltonský plán byl poprvé uveden v praxi v roce 1920 americkou učitelkou Helenou Parkhurstovou (1886 – 1973). Ve městě Dalton zřídila vyšší koedukovanou školu. Inspirací jí byly tehdy rozvíjející se poznatky z psychologie o různosti lidí a jejich reflexi ve výchově. Pomáhala M. Montessoriové při zavádění Montessoriovského plánu v Americe a následně odjela do Anglie představit svůj vlastní program. První Daltonská škola se s velkým úspěchem zrodila ve městě Streadhamu. Během následujících let se vzdělávací program H. Parkhurstové rozšířil do Číny, Japonska, Sovětského svazu, Kanady ad., a tím získal mezinárodní rozměr.

Pravděpodobně nejtrvaleji se daltonský plán uchytil v Nizozemí, kde v současné době funguje více než 150 škol.

(K. Rýdl, 1998)

Ukázka z praxe

Podle K. Rýdla lze nejlépe si daltonský plán představit podle následujících dvou situací:

„ 1. situace znázorňuje ranní činnost prvňáčků. Děti sedí v kruhu a učitelka s nimi vedle v kruhu rozhovor a nyní chce hovořit o obsahu činnosti. Učitelka se ptá každého dítěte, jakou část obsahu musí ještě zvládnout ze svého týdenního plánu činností a co si pro dnešek dítě vybere za činnost. Potom se učitelka ptá: „Jaký den dnes máme?“ Jestliže dostane správnou odpověď, ptá se dále: „Jaká barva k němu patří?“ Děti se rychle dívají směrem k nástěnce s plánovanými obsahy a barevně odlišenými dny a odpovídají. Učitelka říká: „Kdo z vás je s touto částí hotový, již ví, jaká barva k tomu patří.“ Děti začínají pomalu pracovat a učitelka obchází malé skupinky pracujících žáků a poskytuje jim rady a podporu.

2. situace se může týkat žáků středních odborných škol ráno po velké přestávce. První dvě hodiny byly věnovány běžnému třídnímu vyučování a po velké přestávce je na řadě vyučovací hodina podle daltonského plánu. Jednotliví žáci si hledají odborné kabinetů a učebny podle předmětu svého zájmu. V každé takové učební místnosti se sdružují žáci z různých postupných ročníků. Žáci začnou pracovat tím, že se volí z nabízených témat a problémů a stává se, že mladší žáci žádají o pomoc starší nebo i naopak. Při řešení úkolů a zajímavých témat pracují žáci individuálně, ale většinou skupinově. Odborný učitel je stále přítomen a připraven pomoci nebo si přisedne k některému žákovi nebo skupince žáků a zapojí se do řešení problému tím, že poslouchá, ptá se, nechává si objasnit postupy a návrhy řešení a poskytuje doporučení a vlastní zkušenosti. Je-li některý žák nebo skupinka hotova, požádá odborného učitele o zhodnocení výsledků své práce nebo obhajuje své výsledky veřejně před ostatními žáky formou krátkého vstupního referátu, panelové diskuse nebo kulatého stolu.“

(K. Rýdl, 1998: 11)

Od doby zakladatelky Heleny Parkhurstové se Daltonský plán rozvětvil a zamířil různými směry. Dá se říci, že Daltonský plán s původními idejemi Heleny Parkhurstové se v dnešní době neprojektuje. Každá dnešní Daltonská škola si vybrala pro ně nejlépe vyhovující části, které využívají.

(H. Wenke a R. Röhner, 2000)

Existují ovšem výchovně - vzdělávací zásady, popsané H. Parkhurstovou v knize Education on The Dalton Plan, které dnešní daltonské školy dodržují:

vyučující přehledně rozdělí učivo do měsíců a žáci se učivo postupně v jednotlivých měsících naučí. Děti si sami vypracují svůj plán činnosti. Děti pracují tak, aby vše řádně pochopily. Předmět, který studentovi nedělá problém, nezabere tolik vyučovacích hodin jako v předmětu, který mu jde hůře. V lehkém předmětu stráví méně času, který může využít v předmětu těžším. Každý žák pracuje vlastním tempem. Jeden zvládne učivo určené pro dva školní roky za jeden a druhý zvládne učivo určené pro jeden školní rok za rok a půl. Zvláštní pozornost je věnována pomalejším žákům. Nadprůměrní žáci si mohou volit i jiné aktivity či předměty.

(H. Wenke a R. Röhner, 2000)

Organizace vyučování

“Prosazování hromadného způsobu vyučování na úkor způsobu individuálních.“

(K. Rýdl, 1998: 4)

Velmi výrazným rysem daltonského plánu je používání barev pro odlišení dnů v týdnu. Barvy dnů jsou neměnné a slouží hlavně pro komunikaci a orientaci.

(H. Wenke a R. Röhner, 2000)

Každá daltonská škola má své **pensum**. Pensum jsou veškeré učební látky za určité období, které by měl každý žák zvládnout. Je na žácích, jakou látkou začínají a kterou končí, mohou si sami vybrat. Pensa se podle Lyncha rozdělují následovně:

Smlouva pro celoroční práci

Úkol pro měsíční práci

Období pro týdenní práci

Jednotka pro denní práci.

Pensum je vyvěšeno na nástěnce. Každý vyučující si sám může vytvořit grafickou podobu svého pensa.

V některých školách jsou pensa rozdělena na běžné třídní vyučování a na vyučování podle Daltonského plánu.

(K. Rýdl, 1998)

H. Parkhurstová zaváděla **deníky** každému dítěti z důvodu organizace Daltonského vyučování. Pokud dítě splní určitou část pensa, musí to být zaregistrováno a zhodnoceno učitelem. Dítě si po zhodnocení napíše splněné pensum do deníku a pokračuje dalším vybraným pensem na nástěnce. Podle K. Rýdla „navrhla H. Parkhurstová určitou formu grafů, s nimiž experimentoval také Angličan Lunch, který na základě vlastní praxe doporučoval zavedení:

1. *Žákovské grafické karty (již splněná pensa)*
2. *Učitelský registr pro všechny třídy*
3. *Přehledné karty ředitele školy (přehled o práci jednotlivých tříd a celé školy)*

V dnešní době si každá škola může navrhnout vlastní systém registrace výsledků vyučování.

(K. Rýdl, 1998:17)

„Podle H. Parkhurstové je každé dítě v některých předmětech lepší a v některých horší. Ty lepší předměty mu zaberou pro jejich zvládnutí méně času a ušetřený čas může být vyžit pro splnění předmětů horších. Rozvrh hodin toto prakticky neumožňuje. Přesto není dosud ve školách plně odstraněn.“

(K. Rýdl, 1998:17)

Principy daltonského plánu

V otázce **principů** Daltonského plánu se odborníci jak v počtu, tak v názvech rozcházejí. H. Parkhurstová uvádí čtyři principy, a to: *svoboda, spolupráce, pensum a samočinnost*. P. Bajkám, nizozemský specialista uvádí tři principy či podmínky: *svoboda* jako první podmínka pro vnitřní rozvoj dítěte, *spolupráce* k podpoře sociálního vzdělání, individuální práce a *samočinnost* pro osobní rozvoj. Z toho lze usuzovat, že „*Daltonské vyučování vnímá člověka jako svobodnou bytost, odpovědnou za vlastní volby a výběry, jako tvořivou bytost ve svém myšlení a jako bipolární bytost ve smyslu vztahu jedince a společnosti.*“

(K. Rýdl, 1998:20-21)

Podle K. Rýdla je „*svoboda v Daltonské škole reakcí na donucování ve škole tradiční. Dát dětem svobodu znamená zbavit se tlaku rodičů a učitelů a vložit jej na ně samé. Úkolem učitele totiž není, aby byl nositelem vojenského drilu, ale jeho úkolem je být pomocníkem a vychovatelem dětí. Daltonský plán definuje svobodu jako svobodu volby neoddělitelně spojenou s odpovědností za tuto volbu. Tato odpovědnost ovšem často vyvolává strach.*“

Dítě se svobodně rozhoduje:

Se kterými částmi pensa chce začít?

Zda bude pracovat samostatně (individuálně) nebo ve skupině a s kým?

Kde bude pracovat?

Jaké pomůcky a prostředky si zvolí?

Kolik času bude potřebovat na zvládnutí daných částí pensa?

Zda využije přestávku nebo bude pracovat dále?

Svoboda způsobuje odpovědnost: „*Žák je za svoji práci a svůj rozvoj sám zodpovědný. Žák je veden k tomu, aby pochopil, že učení je věcí jeho samotného a nikoliv učitele. Jestliže učiníme*

žáky z větší části odpovědné za jejich rozvoj, upevňujeme v nich pocit sebedůvěry, odpovědnosti k sobě a podporujeme jejich iniciativu a schopnost objevovat“.

(K. Rýdl, 1998:21-23)

Samočinnost

Dle K. Rýdla jde o to, *aby žáci odváděli samostatnou duševní práci a aby probíhalo jejich samostatné myšlení. Obsahem tohoto principu je akceptované, ale v praxi často opomíjené utváření vlastního stanoviska, zrání a prohlubování zájmů žáků a jejich individuálních rozdílů v tempu, pracovním nasazení a soustředění.“*

(K. Rýdl, 1998:24)

Žáci sami musí hledat, bádát a řešit zadaný úkol.

To umožňuje, aby se vyučující mohl více věnovat dětem, které jeho pomoc opravdu potřebují.

Nebo naopak, žáci pracují ve skupinách.

(H. Wenke a R. Röhner, 2000)

Spolupráce

H. Parkhurstová říká: *Daltonský plán směřuje k socializaci školního prostředí, což pomáhá vytvářet kooperující pospolitost.*

(K. Rýdl, 1998:26)

S. Ebbens uvádí několik základních bodů spolupráce: *„Pozitivní vzájemná závislost, individuální zodpovědnost, přímá interaktivita – schopnost oboustranné komunikace, sociální pohotovost, pozornost při skupinové práci.“*

(H. Wenke a R. Röhner, 2000: 23)

Daltonský plán jako systém

Tento plán nevznikal jako teorie, jak je to u jiných alternativních škol, ale vznikal v praxi jako řešení problému. Teprve později se začala vyvíjet teorie a to na základě vyřešených problémů z praxe a začala se užívat v běžném vyučování.

„Tím, že má Daltonský plán jako první princip svobodu volby a spolu s dalšími principy je vnímán za základní hlediska lidství, nemůže se stát nikdy uzavřeným systémem.“

(K. Rýdl, 1998:28)

Přednosti Daltonského plánu:

- flexibilita ve vyučování
- samostatnost a tím daná i odpovědnost žáka za své vzdělání
- není uzavřený systém, je možnost hledání nových cest k výuce
- možnost spolupráce s ostatními žáky jako dobrá příprava pro budoucí zaměstnání

2.3 Waldorfský plán

„Waldorfská škola chce vychovávat mladé lidi současnosti pro budoucnost, vzdělávat je a připravovat na to, že budou společensky aktivní a že tuto společnost a její řád budou nově utvářet. Proto Waldorfská pedagogika usiluje o to, aby školu „zakotvila ve svobodném duchovním životě“ a utvářela ji jako duchovně anonymní, svobodné místo. Svobodná Waldorfská škola vychovává mladé lidi ke svobodě. V tomto duchu realizuje i vzdělávací a vyučovací úlohy a tak jsou také žákem svobodně přijímány vzdělávací obsahy.“

(H. Grecmanová, 1996: 5)

Podle Grecmanové „první waldorfská škola začala pracovat v roce 1919 ve Stuttgartu na základě myšlenek filozofa a zakladatele antroposofické společnosti dr. Rudolfa Steinera. Tvořilo ji 252 žáků, jejichž rodiče byli většinou dělníci Wadorfské (odtud název) Satorie – továrny na výrobu cigaret. V roce 1921 se zvýšil počet na 540 žáků, kteří se učili v 15 - ti třídách.“

(H. Grecmanová, 1996: 6)

Cíle waldorfských škol

- výchova ke svobodě, rovnosti a bratrství
- výchova ke zdraví (životní harmonie)
- rozvoj osobnosti (rozvíjení schopností a nadání v každém jednotlivci a vzdělávání jeho intelektuálních, emocionálních a volních sil
- probuzení věcného zájmu, svobodné vůle k učení a tvůrčí činnosti
- podporování samostatného vzdělávacího úsilí, kritického posuzování a schopnosti nově spoluutvářet společnost

Iniciativa, schopnost vcítění, vnitřní pružnost, spravedlnost, tolerance, vědomí sociální odpovědnosti, zájem o svět a otevřenost vůči světu mají dotvářet charakter waldorfské školy.

(H. Grecmanová, 1996: 8)

Waldorfská pedagogika se snaží upravovat předměty tak, aby dítěti a jeho individuálnímu rozvíjení osobnosti a schopností plně vyhovoval. Dále se snaží o plnohodnotný rozvoj dětí ať už v umělecké činnosti nebo v pracovní. Je zde velmi rozšířen učební rozvrh o netradiční předměty, jako jsou pletení či zeměměřičství. Je tak proto, aby si každý žák mohl vybrat předmět, který ho nejvíce baví a zajímá a měl šanci vyniknout mezi ostatními spolužáky.

(<http://www.waldorfhk.cz/waldorfska-pedagogika-obecne.html>, dne 13. 2. 2012)

Vybavení ve třídách

Už sama budova z pohledu zvenčí napovídá o specifických cílech Waldorfské pedagogiky, jako je nepravidelný mnohoúhelníkový půdorys či velká okna. Třídy jsou vymalovány přírodním barvivem (světle zelená, fialková,...) nebo obloženy dřevem. Netradičním doplňkem jsou závěsy či přehozy.

Ve Waldorfských školách mají přírodní materiály filozofický význam. „*Vychází z představy, že všechny přírodní materiály jsou zdrojem životní energie, kterou člověk v životě potřebuje a může ji čerpat také z vhodně upraveného prostředí. Antroposofický podtext má rovněž tendence formovat nábytek tak, aby všechny hrany byly zaoblené, protože člověk, který se obklopuje takto tvarovanými předměty, může uvolňovat své myšlení do prostoru, bez ohraničení, svobodně se projevovat a jednat.*“

(H. Grecmanová, 1996: 9-10)

Vnitřní organizace školy

Podle Grecmanové se školní společenství dělí na:

a) *kolegium učitelů, které je ve všech pedagogických a školně administrativních záležitostech autonomní a schází se na konferenci učitelů. Tomuto kolegiu, v jehož čele stojí volený mluvčí je svěřeno také vedení školy, ve smyslu žákova o soukromém školství.*

b) *třídní kolegium – zahrnuje učitele jedné třídy*

c) *společenství žáků – tvoří žáci jednotlivých tříd, kteří spolu vzájemně spolupracují. Společenství žáků se podílí samostatnými příspěvky na rozvoji Waldorfské školy*

d) *společenství rodičů – zahrnuje rodiče všech žáků Waldorfské školy, z nichž se tvoří rodičovská rada, která soustředí iniciativy a podněty rodičů a formuluje rodičovskou vůli vůči ostatním orgánům. Zejména spolupracuje s kolegiem učitelů při realizaci pedagogických aktivit*

e) *třídní společenství rodičů – ve kterém jsou sdruženi rodiče jedné třídy, zastupuje společné zájmy rodičů v dané třídě.*

(H. Grecmanová, 1996: 10-11)

Průběh vyučování

„Teoretické, umělecké a praktické vyučovací předměty jsou v učebním plánu kombinovány tak, že průběh vyučovací práce dovoluje takové střídání, které vede ke zpracování učební látky a k jejímu trvalému osvojení.

V každém vyučovacím oboru mají být integrovány kognitivní, afektivní a konativní prvky. Tomuto záměru odpovídá výběr a uspořádání témat a podání učební látky tak, aby docházelo k rytmickému střídání ve vyučovacím procesu.“

(H. Grecmanová, 1996: 20)

„Waldorfská pedagogika využívá všechny metody v rámci individuální a skupinové práce. Hlavní vyučování má většinou ráz společné práce. V ostatních aktivitách, především při odborném vyučování, probíhá činnost v menších skupinách. Učební látku se učí žák sám zachytit, v koncentrované formě ji zaprotokolovat, popsat postupy a dokumentovat v epochovém sešitu.“

(H. Grecmanová, 1996: 22)

Podle Grecmanové jsou metody posuzování výkonu ve Waldorfských školách zcela odlišné od běžných škol. Žáci během školního roku nedostávají za odvedenou práci známky, ale jsou hodnoceni slovně, „což působí při využití pochvaly, uznání a ocenění jako silný motivační činitel.“ Na konci školního roku učitelé vyhotovují dobrozdání, „které popisuje dosažený stav výkonu žáka všeobecně nebo v jednom vyučovacím předmětu, vyzdvihuje zvláštní úsilí a rozvoj, poukazuje na slabiny a jejich příčiny, pobídky a důmyslné podněty pro další práci. Dítě se tak dozví nejen jaké je v současnosti, ale také jaké by mohlo a mělo být v budoucnosti, a co může pro toto zlepšení dělat. Vysvědčení se opírá o princip naděje.“

(H. Grecmanová, 1996: 23-24)

Pomůcky

Tradiční školní učebnice se ve Waldorfských školách užívají jen zřídka. Učitelé si vytváří vlastní materiály, jako jsou příručky, sbírky textů a pomůcky. Žáci si probíranou učební látku zapisují do epochových sešitů, které si děti samy vyrobily. Zajímavé je, že se zde nevyužívá žádných médií.

(H. Grecmanová, 1996)

Individuální péče jinak

„Učitel se pokouší před začátkem vyučování pozdravit s každým žákem. Zeptá se ho, co včera dělal, a v každém případě je ochoten poslouchat jeho otázky a problémy. Zvláště pozorným se učitel stává, když mu chtějí žáci něco ukázat. Jeden žák třeba chce, aby se učitel podíval, jak dobře a krásně udělal domácí úkoly, druhý přinese knížku nebo někdy i hračku, třetí chce vyprávět, jak se daří nemocnému dědečkovi. Kromě toho například pomáhá učitel těm nejmenším najít pohřešovaný předmět. Ve třídě se také slaví narozeniny jednotlivců. Na základě svých znalostí zadává učitel zvláštní úkoly; u každého žáka je se svými požadavky zvláště opatrný. To všechno aspoň trochu pomáhá vytvořit osobní atmosféru, ve které se každý žák může vidět a ocenit.“

(H. Grecmanová, 1996: 127)

Žáci mají od počátku vyučování dva cizí jazyky. Je to z důvodu, že žáci toho mnohem více získají nápodobou. Hrají scénické hry, zpívají či veršují.

(H. Grecmanová, 1996)

2.4 Plán Marie Montessoriové

*„Jestliže se dívám do budoucnosti, už před sebou
nemám jako dřív lidi, kteří skládají zkoušky a
po maturitě přecházejí ze střední školy na vysokou,
ale jedince postupující od jednoho stádia nezávislosti
k vyššímu vlastní příčinnosti, silou vůle,
čímž se utváří jejich duševní vývoj.*

Maria Montessoriová

„Změny mezi jednotlivými úrovněmi v tom kterém věku lze přirovnat k metamorfózám hmyzu. Když se hmyz vyklube z vajíčka, je velmi malý a má určitý tvar a zbarvení. Potom se pomaloučku polehoučku přeměňuje, a přitom zůstává zástupcem téhož druhu se stejnými potřebami a návyky. Je to jedinec ve vývoji. Až se jednoho dne stane něco nového. Hmyz sprádá zámotek a stává se z něj kukla. Ta potom sama prodělává pomalou změnu. Nakonec se hmyz vyklube z kukly v podobě motýla.

Můžeme konstatovat, že život hmyzu a dítěte je podobný. Avšak měnící se vlastnosti nejsou u dítěte vymezené tak zřetelně jako u hmyzu. Přesnější by bylo hovořit spíš o „obrodách“ dítěte. Vlastně před sebou máme v každém novém stádiu odlišné dítě, které má jiné typické vlastnosti, než mělo v předchozích letech.“

(M. Montessoriová, 2011:15)

Marie Montessoriová se zabývala výchovou duševně zaostalých a defektních dětí. Zaměřila se u nich na pohybovou a manuální aktivitu.

Při studiu výchovných systémů nalézala děti ve třídách nehybné „jako řady motýlů připíchnutých špendlíky“. Jejich aktivita nebyla usměrněna, ale udušena.

Ve svých školách zavedla svobodu pohybu, tedy za požadavku slušného chování.

(M. Cipro, 1984: 295-303)

„Montessoriová je ve svém pojetí výchovy mateřsko-školské a výchovy vůbec až do puberty individualistkou. Dítě se musí individuálně vypracovávat. To je nejen otázka jeho svobody, ale hlavně otázka správné cesty k rozvoji jeho vlastní osobnosti.“

(O. Zelinková, 1997:15)

Vybraně myšlenky M. M.

Tyto myšlenky mohou soužit jako náhled do programu Montessoriovských škol.

„Dítě je tvůrcem sebe sama.“

Rodiče tu nejsou od toho, aby dítě vedli, ale aby mu pomáhali na cestě životem. To svým vlastním jednáním se děti utvářejí.

„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“

Je hlavním krédem pedagogiky M. M. Dospělí jsou tu od toho, udělat vše pro to, aby dítě vlastními silami a vlastním tempem vrůstalo do světa, který ho obklopuje.

„Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči.“

Při výkladu nové látky by si učitel měl spojovat jak tělesnou tak duševní aktivitu.

„Respektování senzitivních (citlivých) období.“

Je určité období u dítěte, kdy se stává obzvláště citlivým k získávání nových dovedností.

„Svobodná volba práce.“

Zde je úkolem dítěte, aby si samo rozhodlo s kým, co a jak dlouho bude pracovat. Učitel k tomu upravuje prostředí a dodává pomůcky.

„Připravené prostředí.“

Učitel upravuje prostředí a pomůcky tak, aby dítě zadaný úkol mohlo vyřešit samo, bez vnější pomoci.

„Polarizace pozornosti.“

Dítě, které práce a úkoly baví, je schopno soustředit se na práci déle než u úloh, které nejsou tak působivé. Polarizace pozornosti je základem učení.

„Celostní učení.“

Člověk je jednotou tělesného a duševního. Od ostatních živých tvorů se liší duševním životem. Duševní život znamená chtění, cítění, myšlení, jednání. Ovlivňuje pohyb, který však zpětně působí na duševní život. Vzájemné působení tělesné a duševní aktivity se musí promítat i do procesu učení.

(O. Zelinková, 1997:17-18)

„Zajištění svobodného vývoje dítěte je základním požadavkem pedagogické teorie a praxe M. M. Svoboda znamená nezávislost, volnost, osvobození. Projevuje se v činnosti, spontánní lidské aktivitě. Pramení z lidské potřeby svobodně jednat. Svobody je podle M. M. dosaženo tehdy, když se dítě může vyvíjet podle svých vnitřních zákonů a potřeb organismu. Cílem pedagogické

praxe je vést dítě na cestě k nezávislosti, napomáhat v utváření svobodné lidské bytosti. Základním výchovným prostředkem je svobodně volená činnost, která vychází z potřeb dítěte, není vnucována zvenčí. Avšak svobodné není dítě, které se jakémkoli prostředí chová tak, jak ho napadne. Být disciplinovaný znamená umět sám sobě poručit, sám sebe ovládat, mít moc sám nad sebou.

(O. Zelinková, 1997:19-24)

Prostředí školy

„Věci jsou potravou pro vnitřní potřeby.“

Dítě potřebuje předměty ke svému duševnímu vývoji, stejně jako potřebuje potravu ke svému růstu. Z toho vyplývá požadavek předkládat dítěti, jež od prvních kontaktů s matkou bohatou nabídku předmětů a jevů z přírody i společnosti, předat mu kulturní dědictví.

(O. Zelinková, 1997:35-36)

Je hlavním úkolem učitele, aby bylo prostředí připravené pro výuku. Mělo by být přiměřené věku žáků a nechaotické, příliš neuspořádané prostředí by mohlo zvláště u menších dětí ztěžovat orientaci. Učitel vytváří úkoly tak, aby upoutal pozornost u dětí a tím zvýšil jejich aktivitu a podněcoval jejich zvědavost.

(O. Zelinková, 1997)

Školní budova

Škola leží v pečlivě udržované zahradě, za okny kvete mnoho květin. Ve všech třídách a na chodbách jsou umístěny hračky a pomůcky. Všude je klid, ačkoliv v dohledu nebyl žádný učitelský dozor.

(O. Zelinková, 1997)

Pohyb dětí po škole a třídě

V hodinách si děti chodí bez ptaní pro pomůcky a úkoly. Pokud jsou hladové, vstanou a se svojí svačinou si jdou sednout ke stolečku. Poté se zase vrátí k práci. O velké přestávce se děti mohou podívat na zahradu, či se jen tak procházet po chodbách.

(O. Zelinková, 1997)

Hodnocení

Výsledky činnosti dítěte, do kterých vkládá svůj citový prožitek, se nemají hodnotit. Co dítě samo s radostí vytvoří, nemůže být v jeho očích ošklivé.

Vědomá kontrola chyb vede dítě k tomu, že se zastaví nad dokončeným úkolem, kriticky, s přesností a soustředěně zhodnotí výsledek. Je schopno poznávat stále menší rozdíly.

Dítě se učí samo chybu vyhledávat a opravit.

(O. Zelinková, 1997:25, 67)

Organizace školy podle M. M.

Poskytnutí možnosti dětem rozhodovat se pro objekt učení podle svých zájmů – volná práce

Spolupráce dětí různých věkových skupin podle zájmu – komunikativní učení

Respektování sklonu dětí pevně se připoutat ke svému místu.

Společný život dětí bez ohledu na věk a stupeň vzdělání.

Volný pohyb i komunikace mezi různými ročníky ve škole.

Organizace i architektura školy jsou založeny na principu otevřených dveří.

(O. Zelinková, 1997:44)

Velmi oblíbenými cvičeními v Montessoriovských školách jsou cvičení praktická, jako jsou rámy s různými druhy zapínání a zavazování, různá pohybová cvičení, dále náměty z každodenní domácí činnosti, cvičení nehybnosti a ticha, chůze po linii či smyslová cvičení. Tato praktická cvičení napomáhají při učení se sebeobsluhy (oblékání, stravování), dále na jednání s lidmi (zdravení, poděkování...) nebo při péči o prostředí jako zalévání květin či jednoduché úklidové práce.

(O. Zelinková, 1997)

Role dospělých

“Příprava vhodného prostředí

Utváření nového vztahu k dítěti

Vztah mezi všemocným a neomylným dospělým a dítětem by měl přejít ve vztah partnerský.

Je pomocníkem a oporou.

Dospělý je také vedoucím a organizátorem. Usměňuje spontánní aktivitu dítěte, která se uskutečňuje v procesu koncentrace.

Rodiče jsou strážci dítěte, ale ne jeho stavitelé.“

(O. Zelinková, 1997:71-73)

2.5 Pedagogika Jenského plánu

Peter Peterson (1884-1952), německý evangelický pastor a pedagog, začal svůj Jenský plán praktikovat v Jeně již v meziválečném období, avšak první Jenská škola byla zavedena až v roce 1960.

(<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1402/JENSKE-SKOLSTVI-V-NIZOZEMI.html>), dne 30. 5. 2007)

Zásady Jenských škol

Není obvyklé, aby děti různých věkových kategorií pracovali v jedné třídě. Ovšem při úkolech ve skupinách jsou děti rozdělováni podle věku tak, aby jednotlivé každé dítě pochopilo zadaný úkol, nebo naopak se při vypracovávání nenudilo. Skupinky jsou rozdělovány podle věku od pěti až sedmi, další skupina obsahuje děti od sedmi až devíti a ve třetí skupince jsou děti od dvanácti let. Spolupráci a pospolitost rozvíjí tyto školy formou zápisů do tzv. výběrových kurzů. Jsou zde provozovány rozhovory, hry či práce.

(<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1402/JENSKE-SKOLSTVI-V-NIZOZEMI.html>), dne 30. 5. 2007)

Před vyučováním je v Jenských školách realizován ranní rozhovor při snídani, jako výraz radosti při shledání. Děti jsou rozmístěny do kruhu a postupně každé z nich sděluje třídě nové zážitky, strasti či pocity. Také mohou spolužákům přinést ukázat své hračky či vlastní díla.

Ranní kruh je tu od toho, aby žáky učil naslouchat ostatním a zároveň mluvit o svých pocitech před spolužáky. Ovšem, dítě, pokud nechce, mluvit nemusí. Vyjádřit své pocity lze na ranním kruhu i jinak než slovy. Například zpěvem či tancem.

Nejdůležitější je pondělní rozhovor. Učitelé vítají žáky zpátky ve škole po víkendu a také jim sdělují práci určenou pro tento týden. Tedy má i organizační charakter.

Na druhou stranu páteční rozhovor má za úkol zhodnotit uplynulý týden a vyvodit závěr práce žáků.

(<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1402/JENSKE-SKOLSTVI-V-NIZOZEMI.html>), dne 30. 5. 2007)

Jenské školy se nebojí přijmout i děti s různými handicap. Ať už jsou to poruchy mentální či tělesné.

Práce

„Jenská pedagogika zakládá učení na pracovním charakteru. Žákovy znalosti, schopnosti, dovednosti i rozvíjené klíčové kompetence jsou výsledkem aktivního řešení úkolů a

problémů. Jenské školství rozlišuje několik forem práce. Jednou z nich je řešení pracovních situací ve skupinách, které mohou být jak výkonnostně heterogenní a počítají s pomocí mezi jednotlivými členy, tak i výkonnostně homogenní. Pracovní úkoly a aktivity nastavené jako situace či problémy vybízející k samostatnému nebo společnému řešení, zpracovávají žáci v rámci tzv. bloků, které následují nejčastěji po úvodním rozhovoru a zaujmají zhruba rozpětí dvou vyučovacích hodin, tj. 100 minut.“

(<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1402/JENSKE-SKOLSTVI-V-NIZOZEMI.html>), dne 30. 5. 2007)

Výsledky své práce si žák může zjistit průběžně u učitele nebo na daném místě ve třídě, kde jsou výsledky zapsány.

Hry jsou v jenském plánu hlavně didaktické.

Slavnost

“Ta je neodlučitelně spjata s Jenskou pedagogikou, jak v její historii, tak i současnosti. Slavnost uzavírá v pátek odpoledne týden a je jistým vyvrcholením života školní pospolitosti. Může začít gratulací těm žákům, kteří slaví narozeniny nebo dosáhli úspěchů či něčeho mimořádného.”

Slavnost probíhá na veřejném prostranství školy nebo v aule, která se nachází v centru budovy.

Ředitel školy slavnost otevírá, avšak moderátorem mohou být buď samotní žáci nebo učitelé. Děti si sami vytvářejí program. Vlastnoručně si chystají scénky, zabývající se chodem školy či aktuálními problémy společnosti. Důvodem ke slavnostem nejsou jen svátky, ale i významné dny žáků.

K cílům jenských škol patří také vývoj estetického citění. Proto slavnosti dosahují velmi vysoké úrovně.

(<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1402/JENSKE-SKOLSTVI-V-NIZOZEMI.html>), dne 30. 5. 2007)

Organizace vyučování

Učivo podle jenského plánu by mělo žáky bavit. Úkoly by měly vybízet, motivovat a vzbuzovat zájem o následné řešení. Měly by navazovat na dosavadní zkušenosti žáka tak, aby na zadaný úkol mohl přijít sám.

O přestávkách si mohou děti jít hrát ven, či si jen tak povídat s ostatními ve třídě a na chodbách.

Vždy jeden den v týdnu je odpoledne věnováno volitelným činnostem. Žákům jsou k dispozici hodiny pokusů a objevů, zahradnické práce, matematiky, logiky či hodiny výtvarné výchovy.

“Současné Jenské školství patří k velmi žádaným školským alternativám. Osvědčilo se nejen tradici, ale ukázalo, že dokáže rozvíjet jak intelektové, tak emocionální, sociální, smyslové a motorické stránky žákovy osobnosti. Kurikulum Jenských škol zaměřené k porozumění okolnímu světu, k lepší a jistější orientaci v okolním světě a k převzetí zodpovědnosti za vlastní jednání se všemi dopady na okolí žáka se stává klíčem k rozvoji osobnosti dítěte.”

(<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1402/JENSKE-SKOLSTVI-V-NIZOZEMI.html>), dne 30. 5. 2007)

Učebny Jenských škol jsou vybavovány tak, aby dětem připomínaly domácí prostředí. Všude hračky, na stěnách mnoho barev, připomínající jejich vlastní pokoj doma.

(<http://www.alternativniskoly.cz/pouzite-terminy/jensky-plan/>), dne 25. 3. 2012)

V dnešní době se v České republice škola podle Jenského plánu nevyskytuje.

2.6 Pedagogika Celestýna Freineta

Celestýn Freinet se narodil roku 1896 a za své doby to byl vynikající francouzský učitel, pedagog a reformátor, který se stal iniciátorem pedagogického hnutí.

(M. Cipro, 1984)

Jedním ze základních znaků Freinetovské pedagogiky je tvůrčí psaní. Zatím co v tradičních školách je náš mateřský jazyk rozdělen na český jazyk, literaturu a sloh, ve školách podle Freinetovského plánu tomu tak není.

C. Freinet také zavedl na školách projektovou výuku a dětem pořídil tiskárnu, aby si mohli vytvářet vlastní časopisy či jiné materiály. Nástěnka nebyla pouze pro výtvary žáků, ale i sloužila i jako komunikační kanál mezi celou školou. Žádal o to, aby všichni učitelé na Freinetovských školách komunikovali mezi sebou navzájem, sdělovali si nové poznatky a předávali dál své dosavadní zkušenosti z praxe.

(<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/tvurci-psani/tp-zahranici/freinetovska-pedagogika-a-volny-text>, dne 12. 7. 2010)

Volný text

*„Ve Freinetovské škole má velmi významné postavení tzv. **volný text**, který částečně koresponduje s myšlenkou tvůrčího psaní v podobě, v níž se rozšířila do Evropy ze Spojených států amerických. Freinet chtěl, aby se žáci výuky nejen účastnili, ale aby také spolurozhodovali o konkrétním obsahu jednotlivých hodin. Na počátku nějaké nové aktivity tedy děti oslovil, aby napsaly „volný text“, ve kterém popíší své zážitky, starosti, poznatky, problémy atd. Žáci mohli psát cokoliv. Hotové práce Freinet vyvěsil na nástěnce, aby si je mohl každý přečíst. Děti pak společně vybraly určitou práci, která je nejvíce zaujala. Tím, že si třída daný texty vybrala, vlastně spolurozhodla o tom, co se bude v nejbližších dnech učit. Společně se žáky potom Freinet vybral činnosti, které zvolený volný text implicitně nebo explicitně obsahoval.*

Volný text byl tedy u Freineta prostředkem k efektivnější výuce, nikoliv samoučelným psaním. Původní kreativní čin byl dále aktivně zpracováván, až dosáhl podoby plánu učebních činností.“

(<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/tvurci-psani/tp-zahranici/freinetovska-pedagogika-a-volny-text>, dne 12. 7. 2010)

Pedagogická východiska

V centru pozornosti je dítě a jeho individuální zájmy a potřeby. Je snaha dosáhnout plnohodnotného rozvoje dítěte v dnešní racionální společnosti, která slouží zároveň i jemu. V dospělosti se dítě stane připraveným pro společnost a bude přispívat svými znalostmi.

Další významnou myšlenkou je, že dítě by mělo samo, pouze s naší pomocí, formovat svou osobnost a získávat zkušenosti při objevování světa. Díky této myšlence se škola stala školou aktivní, bez pasivních forem vyučování.

„Freinet vychází z teze, že život není stav, ale proces. Pokud dítě poznává novou skutečnost, prochází třemi vývojovými fázemi:

- 1. etapa dotykového zkoumání – experimentování, zkoumání nových zkušeností*
- 2. etapa zařazování a zkoumání sebe sama – období sebeuplatňování dítěte, je v centru veškeré pozornosti, osvojuje si postupy a podmínky svého života.*
- 3. etapa činného působení, etapa práce – nejvyšší stupeň ve vývoji dítěte, kde činnost má už sociální rozměr.“*

(<http://referaty.atlas.sk/vseobecne-humanitne/nauka-o-spolocnosti/47681/freinetovska-skola>, dne 20. 5. 2008)

Praktické vyučování

Freinetovské školy jsou školy pracovní. Nejde jen o způsob přípravy na budoucí život a zaměstnání, ale pracovní činnost může sloužit jako motivace a jako vzbuzování zájmu dítěte.

„V organizaci vnitřní práce vychází Freinet ze dvou hledisek: aktivní podíl dítěte na plánování, uskutečňování a hodnocení vyučování a školní práce a svobodné vyjadřování dítěte.“

(<http://referaty.atlas.sk/vseobecne-humanitne/nauka-o-spolocnosti/47681/freinetovska-skola>, dne 20. 5. 2008)

Místo pevného učebního plánu nastupuje vytvořený společný pracovní plán, na jehož sestavení se podílejí všichni žáci a tak se také podílejí na spoluvytváření programu vyučování. Každé pondělí se plán vytváří a v pátek je hodnocení jednotlivé práce každého z žáků.

*(<http://referaty.atlas.sk/vseobecne-humanitne/nauka-o-spolocnosti/47681/freinetovska-skola>,
dne 20. 5. 2008)*

PRAKTICKÁ ČÁST

3. VLIV ALTERNATIVNÍCH ŠKOL NA ŽÁKY S POSTIŽENÍM

Jak už jsem se zmínila v úvodu, cílem mé bakalářské práce je podat ucelený pohled na nejdůležitější alternativní projekty. Důvodem pro výběr tohoto tématu byla z velké části neznalost veřejnosti o alternativním školství. Přála bych si, aby po přečtení tohoto textu, věděly budoucí maminky či už rodiče o možnostech, které se v dnešní době pro jejich ratolesti vyskytují.

Cílem v praktické části mé bakalářské práce je kvalitativní výzkum sociálně, tělesně i duševně postižených žáků alternativních škol, jejichž začleňování do společnosti je mnohdy velmi obtížné. Zabývám se tím, jak tyto alternativní školy pomáhají těmto žákům při jejich integraci.

Svůj výzkum provádím formou rozhovoru a v menší míře pozorováním na MŠ a ZŠ Pramínek, který pracuje na bázi programu Začít spolu.

Rozhovor je základní metodou pedagogického výzkumu. Jeho výhodou je, že tazatel může kromě odpovědí sledovat mimiku či chování dotazovaného. Pro svůj výzkum jsem si vybrala standardizovaný rozhovor (v plném znění v příloze). Rozhovor provedu s bývalou žačkou ZŠ Pramínek, která je upoutána na invalidní vozík.

Metodu pozorování jsem prakticovala ve třetí třídě výše uvedené školy, kde momentálně studuje žák s poruchou chování. Jako druh pozorování jsem si vybrala nestandardizované. Zaměřila jsem se na chování žáků vůči mému subjektu, jeho postoj na žebříčku oblíbenosti mezi ostatními, jak je začleňován do třídní společnosti při školních projektech a jak se žáci dívají na to, že má osobního asistenta.

Zkoumaný vzorek

Dívka vybraná pro rozhovor se narodila v roce 1990. Je nejmladším dítětem rodiny, má 35 – ti letého bratra. V prvním roce u ní byla diagnostikována dětská mozková porucha – DMO z důvodu nedonošenosti. Je to závažné postižení centrální a periferní nervové soustavy Dívka trpí hypotonickou formou a má ochrnuté dolní končetiny.

Dívka celkově spolupracuje, každodenně cvičí a snaží se. Ve škole byla průměrná až podprůměrná, 5. třídu opakovala. Byla velmi dobrou čtenářkou, naproti tomu jí větší problémy dělala matematika a to především geometrie. Měla problémy s přesností při rýsování. Ve třetí třídě byla u dívky diagnostikována dyskalkulie.

Ve škole se chovala otevřeně, byla veselá a klidná. O přestávkách sama jezdila po třídě za kamarády a celkově byla v rámci možností samostatná. Tuto skutečnost jsem zjistila při rozhovoru a její bývalou učitelkou.

Chlapec, kterého jsem si vybrala pro pozorování je 10 let, a chodí do třetí třídy ZŠ Pramínek. Je jedináček. Chlapci byla v předškolním věku diagnostikována porucha chování a byl mu přidělen pedagogický asistent. Porucha chování způsobuje u chlapce neschopnost respektovat třídní pravidla.

V hodinách neustále vyrušuje, bezdůvodně vykřikuje a často, pokud ho práce nebaví, nespupracuje. Nadprůměrný intelektový výkon je v oblasti mechanické paměti. Naopak deficit je zaznamenán v oblasti chápání vzorců sociálního chování.)

O přestávkách běhá po třídě a hraje si s kamarády. Chvilí nevydrží v klidu. Často, aby na sebe upozornil, provokuje své spolužáky k běhání. Společenské hry ho nezaujmu.

Chlapec je velmi dobrý čtenář. Ovšem pouze v oblasti jeho zájmu. Sám si vytváří vlastní knihy o vesmíru a chemii, které následně ve třídě s nadšením prezentuje.

3.1 Rozhovor

„Je nejužívanější metodou při získávání informací od poznávaných osob. Při rozhovoru se dotazujeme poznávaných osob na informace, které nám mohou pomoci hlouběji poznat jejich osobnost. Jde především o vnitřní prožitky osoby a vnitřní podmínky její činnosti, jako jsou názory, potřeby, motivy, zájmy a přesvědčení.

Výhoda spočívá v tom, že při poznávání druhého člověka je žádoucí znát jeho názory, stanoviska, postoje a jeho subjektivní vidění světa i jeho mínění o něm samotném.“

(F. Vízdal, 2010:23)

Otázky rozhovoru byly pečlivě připraveny tak, aby neurčovaly či neomezovaly dotazovanou v odpovědích. Snažila jsem se o jejich jednoduchost a srozumitelnost.

Tento individuální rozhovor byl stanoven na den 6. února 2012 u dotazované doma. Snažila jsem se dotazovanou udržet v klidné a jí známé atmosféře, aby nervozita či stres nezkreslovaly odpovědi.

Celý rozhovor jsem si pečlivě zaznamenávala na diktafon.

V úvodu jsem dotazované vysvětlila smysl a cíl mého výzkumu. Postupovala jsem od otázek jednodušších ke složitějším.

Znění otázek:

1. Vzpomínáš si, jak se tvoji spolužáci na tebe dívali první den ve škole?
2. Jaké byly tvoje pocity v prvních dnech ve škole?
3. Za jak dlouho a kolik sis našla ve třídě přátel?
4. Byla jsi ráda, že máš osobního asistenta, nebo jsi chtěla pracovat jako ostatní sama?
5. Jaký byl přechod na druhý stupeň ZŠ z Programu „Začít spolu“ na obecnou ZŠ?
6. Jaké vidíš největší rozdíly mezi ZŠ Pramínek a obecnou ZŠ, na kterou jsi přešla po dokončení 5. třídy?
7. Co jsi dělala po dokončení ZŠ?
8. Kde nyní pracuješ?

Stručný přehled rozhovoru

V této části budou stručně popsány odpovědi na otázky a mé poznatky k chování při odpovědích. Interpretace výsledků je popsána v následující části textu.

1. Vzpomínáš si, jak se tvoji spolužáci na tebe dívali první den ve škole?

Dívka byla velmi nervózní, nechodila totiž do školky – s dětmi jejího věku se moc nestýkala. V prvních chvílích po dívce noví spolužáci pořád pokukovali, ale ke konci dne už jí všichni chtěli pomáhat.

2. Jaké byly tvoje pocity v prvních dnech ve škole?

Vše bylo pro ni nové. Po postupném seznamování se se spolužáky, se dostala do skupinky dívek a stala se její součástí. Byla velmi vděčná za osobního asistenta, který jí velmi pomáhal při získávání nových přátel.

3. Za jak dlouho a kolik sis našla ve třídě přátel?

Hlubší přátelství si našla asi tak po třech měsících od nástupu do školy. Vydrželo až do dnes. Ovšem povrchních přátelství měla ve třídě mnoho hned po prvních týdnech ve škole. Všichni ji chtěli pomáhat a vozit.

4. Byla jsi ráda, že máš osobního asistenta, nebo jsi chtěla pracovat jako ostatní sama?

Jelikož se moc dobře neučila, tak byla ráda, že jí asistent probíranou látku opakuje, a nemusí rušit vyučování. Asistent ji všude, kam potřebovala jít, vozil, vždy tu byl pro ni, pomohl ji sociálně se začlenit do třídní společnosti a najít přátele. Po pěti letech spolupráce se stali dobrými přáteli.

5. Jaký byl přechod na druhý stupeň ZŠ z Programu „Začít spolu“ na obecnou ZŠ?

Bála se, co nového ji čeká a po prvních dnech odmítala do školy chodit. Proto v začátcích s ní po dobu výuky byli rodiče.

6. Jaké vidíš největší rozdíly mezi ZŠ Pramínek a obecnou ZŠ, na kterou jsi přešla po dokončení 5. třídy?

Hlavně v typu výuky, v ZŠ Pramínek byly centra, ranní kruh, jiný styl výuky, který jí velmi chyběl. Ovšem zvykla si. Nový asistent jí už tak nepomáhal se sociální integrací, zabýval se pouze její výukou a potřebami.

7. Co jsi dělala po dokončení ZŠ?

Po dokončení základní školy studovala informatiku.

8. Kde nyní pracuješ?

Dotazovaná nyní pracuje jako administrativní pracovnice ve firmě.

Analýza interpretace rozhovoru

Rozhovor probíhal v uvolněné a klidné atmosféře. Při odpovědích byla dotazovaná klidná a veselá, odpovídala rychle, bez dlouhého přemýšlení.

Z rozhovoru vyplývá, že ačkoliv byla dívka velmi stydlivá a plachá, dokázala si ve třídě velmi brzy najít kamarády a psychicky se ve třídě „zabydlet“. K tomu velmi dopomáhali speciální pedagogové a samozřejmě asistent žákyně. Učitelé ostatním žákům vysvětlili, proč je tato dívka na vozíku a jak se k ní mají chovat, že je to úplně stejná dívka jako všichni ostatní a nemusí se jí bát.

Asistent se plně dívce již od prvního dne ve škole věnoval a dopomáhal k budování vztahů se spolužáky.

Co se týče spolužáků, byly od nich téměř od prvního dne rozpoznatelné kladné postoje k té „zvláštní“ dívce. Brzy byla začleněna do „klubu“ dívek a mohla si s nimi hrát, či spolupracovat na kolektivních projektech. I chlapci se k ní chovali přátelsky, například jí pomáhali při zdolávání prudších kopců při vycházkách.

Myslím, že ZŠ Pramínek pomohla dívce zvýšením jejího sebevědomí a také jí naučila tomu, že se za své postižení nemusí stydět. Po dlouhou dobu byli jejími jedinými přáteli její rodiče, ale při otevření se světu zjistila, že existuje mnoho lidí, kteří by se s ní chtěli přátelit.

Ovšem přechod na druhý stupeň na jiné škole musel být pro dívku velmi tvrdý. Zvykání si na nové obličeje, hledání nových přátel, nový asistent, jiný styl výuky, to vše muselo být pro ni velmi obtížné. Přechod ze školy s alternativním programem a obecnou školu není zatím v České republice v plné míře vyřešen.

Dívka po dokončení základní školy studovala dále a nyní pracuje jako plnohodnotný občan České republiky.

3.2 Pozorování

„Metoda pozorování patří k základním metodám používaným empirickými společenskými vědami ke sběru dat. Při poznávání osobnosti jde o pozorování chování jiného člověka. Pozorování je vždy výběrovým a subjektivně zabarveným vnímáním jiných lidí. Můžeme pozorovat: mimiku a pantomimiku, gotiku, řeč, projevy emocí, interpersonální vztahy, vztah k objektům a k sobě.“

Odbornou praxi jsem vykonávala ve výše uvedené škole a měla jsem možnost sledovat tento alternativní program. Bylo velmi zajímavé sledovat v praxi to, co jsem se nejprve dočetla v knihách. Dokonce jsem měla i možnost vyučovat anglický jazyk podle tohoto programu. A to je hlavní důvod, proč jsem se rozhodla také pro metodu pozorování jako doplňující článek celé praktické části a pro podporu výsledků výše uvedeného rozhovoru.

Mým subjektem pozorování je žák s poruchou chování. Zaměřila jsem se na chování žáků vůči mému subjektu, jeho postoj na žebříčku oblíbenosti mezi ostatními, jak je začleňován do třídní společnosti při školních projektech a jak se žáci dívají na to, že má osobního asistenta.

Zmíněný chlapec je velmi živý. Jeho pozornost často je krátkodobá a zaměřená do vlastních myšlenek. Na ranním kruhu není schopen vydržet v klidu a poslouchat spolužáky či učitele. Je často svým asistentem napomínán. Ve vyučovacích hodinách dává málokdy pozor, někdy se stane, že žák najednou začne bezdůvodně křičet, po chvíli utichne a pokračuje v učení. Někdy je

zase den, kdy ho vůbec nelze udržet v klidu a asistent s ním musí jít do vedlejší místnosti a učit se s ním tam, aby nerušil celou třídu. O přestávkách dovádí se spolužáky, běhá po třídě a často si ani nestihne najíst. Celkově jeho chování velmi vybočuje.

Proto jsem s podivem sledovala jeho spolužáky, jak si s ním v pohodě a rádi hrají a kamarádí se s ním. Jeho výstřední chování a ječení při hrách děti nijak neděsí, a berou to jako samozřejmost. Ovšem u dívek je to něco jiného. Ty se od něj, dá se říci, tak trochu distancují, a pokud nemusí, nebaví se s ním. Při kolektivních projektech je vybírán zvláště chlapci, dívkami mnohem méně. Mezi spolužáky je velmi ceněn pro svoji oblibu a chytrost v oblasti fyziky a chemie. Osobního asistenta mu všichni spolužáci závidí.

ZÁVĚR

Škola je jednou z nejzákladnějších příprav pro následující život. Žák zde získává nové zkušenosti a dovednosti. Je důležitá pro utváření osobnosti a rozvoje dítěte. Učí se pravidlům chování, dodržovat daný řád a chovat se přiměřeně ke svým vrstevníkům a k dospělým. Škola po sobě zanechává viditelný otisk, který si pak člověk s sebou nese po celý život.

Cílem mé bakalářské práce bylo pojednat o tom, že existují i jiné školy než obecné a že tu je možnost výuky ve svobodnějším stylu. Alternativní školy se nezaměřují pouze na znalosti v tom či onom předmětu, ale zabývají se hlavně správným utvářením jedince, utužováním jeho svobodné vůle a učení se spolupráce. Znalosti jsou v dnešní době internetu a médií velmi snadno získatelné a proto je vhodné zaměřit se na to, co je potřeba více, co se na internetu nenaučí jako je spolupráce, přátelství, soudržnost a soupeření.

V teoretické části jsem se zabývala nejvýznamnějšími alternativními školami a podala jsem náhled do stylu jejich výuky. Snažila jsem se získat informace o tom, jak vypadají třídy a školy, jak probíhají výuky a na co jsou nejvíce zaměřeny.

Cílem praktické části bylo zjistit, jak alternativní školy pomáhají žákům tělesně, sociálně či psychicky postiženým při začleňování do společnosti. Vzdělávací program Začít spolu je podle mého názoru dobrým předpokladem pro úspěšnou integraci dětí s postižením. Zde se mi potvrdila skutečnost, že alternativní programy jsou vhodné jak pro integraci dětí s postižením, tak i pro děti bez postižení.

Učitel vede ve škole děti k toleranci a pochopení nejenom spolužáků s postižením, ale všech dětí navzájem. Proto si myslím, že tento vzdělávací program je dobrým způsobem, jak vzdělávat a vychovávat všechny děti.

Myslím si, že díky přístupům, které škola má ve svém programu jsou děti tolerantnější, chápavější a lépe přijímají skutečnosti, které se týkají pobytu dívek X, Y ve třídě.

Díky vypracování mé bakalářské práce jsem získala mnoho cenných informací, jak přímo od učitelky a asistentky na základní škole Pramínek, tak i z literatury, kterou jsem měla možnost pročítat a čerpat z ní informace pro psaní práce. Získala jsem mnoho zkušeností i v samotné praxi. V budoucnu bych se ráda uplatnila právě v oblasti zabývající se problematikou integrace dětí se sociálním postižením. Myslím si tedy, že budu moci vhodně využít všech poznatků, které jsem získala.

Doufám, že jsem zvolila dostatečné množství vhodných prostředků, informací a příkladů, které zaujmou čtenáře natolik, aby o problému integrace začali přemýšlet, a to nejenom v souvislosti s dětmi, ale se všemi lidmi s postižením. Záleží totiž na každém z nás, jak se k tomuto problému postaví a do jaké míry mu bude „čelit“. Přijetím všech lidí bez rozdílu, může každý z nás dodávat odvahu a povzbuzení jiným, kteří stále vidí v postižení člověka velkou bariéru pro vzájemnou komunikaci.

RESUMÉ

Bakalářská práce „Alternativní školství v současném výchovně - vzdělávacím systému“ pojednává o následujících alternativních programech: Program Začít spolu, Daltonský plán, Waldorfský plán, Plán Marie Montessoriové, Pedagogika jenského plánu a Pedagogika Celestýna Freineta.

V kapitolách 1 a 2 popisují jejich význam v historii, první pokusy o klasifikaci a stručně podávám náhled do škol s alternativním programem. V praktické části (viz. kapitola 3) se zabývám tím, jak tyto alternativní programy pomáhají různě handicapovaným dětem v jejich začleňování do společnosti.

ANOTACE

Bakalářská práce „Alternativní školství v současném výchovně – vzdělávacím systému“ podává přehled o alternativních školách. Teoretická část je zaměřena na charakteristiku a náhled vybraných alternativních škol. Praktická část se zabývá tím, jak tyto školy pomáhají při začleňování fyzicky, psychicky či sociálně postižených dětí. Tato bakalářská práce podává náhled do dnešních alternativních metod výuky.

KLÍČOVÁ SLOVA

alternativní pedagogika, škola, integrace, pozorování, rozhovor, žák, pedagog

ANNOTATION

Bachelor Thesis „Alternative schooling in current education system“ reports an outline about alternativ schools. The theory is focused on characteristic and outlook of chosen alternativ schools. The practise deals with the way how these schools support inclusion of physically, mentally or socially disabled children. This Bachelor Thesis gives an insight into present alternativ methods of teaching.

KEY WORDS

Alternativ pedagogy, school, inclusion, observation, dialog, pupil, pedagogue.

LITERATURA

1. Cipro, M. Průvodce dějinami výchovy. 1. vyd. Praha: Panorama, 1984.

2. Grecmanová H., Urbanovská E. Waldorfská škola. 1. vyd. Olomouc: HANEX, 1996.
ISBN 80-85783-09-6

3. Krejčová, V., Kargerová, J. Vzdělávací program Začít spolu, Praha: Portál, 2011.
ISBN 978-80-73767-906-4

4. Montessoriová M. Od dětství k dospívání. 1. vyd. Praha: TRITON, 2011.
ISBN 978-80-7387-478-0

5. Průcha, J. Alternativní školy v západní Evropě. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání,
1991

6. Průcha, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělání. Praha: Portál, 2001.
ISBN 80-7178-252-1

7. Průcha J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X

8. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2001

9. Rýdl K. Inovace školských systémů. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2003.
ISBN 80-86642-17-8

10. Rýdl, K. Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka – Daltonský plán jako výzva – metody a formy samostatného učení na 2. stupni ZŠ a na středních školách, 1. vyd. Praha: Agentura STROM, 1998

11. Skalková, J. Za novou kvalitu vyučování. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7

12. Svobodová, J., Jůva, V. Alternativní školy. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-00-1

13. Svobodová, J. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí. Brno: MSD s.r.o., 2009

14. Vízdal F. Sociální psychologie I., Brno: IMS, 2010.

15. Wenke, H., Röhner, R. Ať žije škola – Daltonská výuka v praxi. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-82-6

16. Zelinková O. Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5

DALŠÍ ZDROJE:

<http://www.waldorfhk.cz/waldorfska-pedagogika-obecne.html>, dne 13. 2. 2012)

Jenské školství v Nizozemí, dne 30. 5. 2007

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1402/JENSKE-SKOLSTVI-V-NIZOZEMI.html/>

<http://www.alternativniskoly.cz/pouzite-terminy/jensky-plan/>, dne 25. 3. 2012

<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/tvurci-psani/tp-zahranici/freinetovska-pedagogika-a-volny-text>, dne 12. 7. 2010

<http://referaty.atlas.sk/vseobecne-humanitne/nauka-o-spolocnosti/47681/freinetovska-skola>, dne 20. 5. 2008

PŘÍLOHA:

1. Vzpomínáš si, jak se tvoji spolužáci na tebe dívali první den ve škole?

Strašně jsem se bála, mamka tam první den musela se mnou zůstat. S nikým jsem se nechtěla bavit. Tolik žáků pohromadě jsem ještě neviděla – nechodila jsem totiž do školky. Mamka si to přála, ale já jsem nechtěla.

První den byl ranní kruh, kde jsme se všichni seznamovali. Než jsem přišla na řadu já, všichni žáci po mě pokukovali a vypadalo to, že se i trochu báli. Možná asi tím, jak jsem měla své nohy poskládané do nepřírozené polohy. Když jsem přišla na řadu, vykoktala jsem ze sebe pár nesrozumitelných vět. Poté, co všichni domluvili, paní učitelka promluvila k dětem o tom, jak jsem ke svému problému přišla a jak se ke mně mají chovat.

Ovšem o přestávce se vše změnilo. Spolužačka, která v hodinách seděla vedle mě, se se mnou o velké přestávce začala bavit a rozuměly jsme si.

Na konci vyučování se chlapci mohli přetřhnout o to, který mě odveze do šaten.

2. Jaké byly tvoje pocity v prvních dnech ve škole?

Bylo toto najednou strašně moc. Bála jsem se ve třídě být sama bez mamky, ale tu mi ve škole nahradil asistent. Pořád se mnou byl, všude, kam jsem potřebovala se dostat, mě vozil. Byl mi velkou oporou. Vždy o přestávce mě zavezla za skupinkou dívek a vytvářela konverzaci, aby se se mnou dívky začaly bavit. A šlo to. Po nějaké době už dívky chodily za mnou a skamarádily jsme se.

3. Za jak dlouho a kolik sis našla ve třídě přátel?

No, hned v prvních dnech jsem se skamarádila se skupinkou dívek. Bylo jich kolem čtyř, taková malá skupinka. S jednou z těch dívek se kamarádím do dnes. Ze začátku jsme se moc nebalily, ale tak po třech měsících jsme se začaly bavit. Často bývala u nás doma, hrály jsme si a chodily na procházky.

4. Byla jsi ráda, že máš osobního asistenta, nebo jsi chtěla pracovat jako ostatní sama?

Tak to vůbec. Sama bych to ani náhodou nezvládla. Měla jsem svého asistenta moc ráda. Ve všem mi pomáhal, vozil mě a radil. Jak jsem říkala, doslova mi pomohl skamarádit se se

spolužáky. Vždy jsem se na něj mohla spolehnout. Vždy když byl se mnou, byla jsem klidnější. Voláme si do dnes.

Každý ve třídě mi chtěl pomáhat a vozit mě – to hlavně - ale mě to nebylo moc příjemné.

5. Jaký byl přechod na druhý stupeň ZŠ z Programu „Začít spolu“ na obecnou ZŠ?

Bylo to zase něco nového a úplně jiného než doposud, Zvykání si na nové prostředí, asistenta, spolužáky... už se mi tam tolik nelíbilo jako v Pramínku. V prvních dnech jsem tak vůbec nechtěla chodit. Mamka tam se mnou musela zůstat.

6. Jaké vidíš největší rozdíly mezi ZŠ Pramínek a tradiční ZŠ, na kterou jsi přešla po dokončení 5. třídy?

No, v Pramínku byly centra a to se mi moc líbilo, nemusela jsem být po celou dobu na jednom místě. Celkově bylo vyučování úplně jiné. Musela jsem si na to dlouhou dobu zvykat. Taky se mi stýskalo po asistentovi z Pramínku. Ten druhý už mi tolik nepomáhal.

7. Co jsi dělala po dokončení ZŠ?

Snažila jsem se studovat dál. Nakonec jsem dokončila obor informatiky.

8. Kde nyní pracuješ?

Pracuji jako administrátorka.