

Univerzita Karlova
Přírodovědecká fakulta

Studijní program: Geografie se zaměřením na vzdělávání

Studijní obor: Geografie se zaměřením na vzdělávání a Dějepis se zaměřením na vzdělávání



Barbora Frančíková

MOŽNOSTI VYUŽITÍ PRVKŮ WALDORFSKÉ A MONTESSORI PEDAGOGIKY VE
VÝUCE ZEMĚPISU NA BĚŽNÝCH ŠKOLÁCH

POSSIBILITIES OF USING ELEMENTS OF WALDORF AND MONTESSORI
PEDAGOGY IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN CURRENT SCHOOLS

Bakalářská práce

Vedoucí práce: RNDr. Tomáš Matějček, Ph.D.

Praha 2024

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, dne 29. dubna 2024

Barbora Frančíková

Podpis studenta

Poděkování:

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu RNDr. Tomáši Matějčkovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a ochotu konzultovat veškeré dotazy vzniklé v průběhu psaní práce. Dále patří mé díky všem respondentům, kteří mi poskytli rozhovor, jelikož bez nich by nebylo možné výzkum uskutečnit. V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům za veškerou podporu a pomoc.

Abstrakt

Bakalářská práce zkoumá, které prvky waldorfské a montessori pedagogiky využívají učitelé zeměpisu při výuce na běžných školách, a dále identifikuje případné bariéry pro využívání těchto prvků. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část se nejprve věnuje definici alternativní školy. Stručně se zabývá vznikem a vývojem alternativních škol, jejich vlastnostmi, funkcemi a typologií. Tato část obsahuje také především informace o dvou vybraných typech alternativních škol – waldorfské a montessori. Pozornost je věnována charakteristice hlavních znaků těchto škol, jejich vývoji, rozšíření a organizaci výuky. Jsou vylíčeny hlavní prvky a principy, které by mohly přinést obohacení do tradiční výuky zeměpisu. V praktické části je provedeno šetření pomocí metody polostrukturovaného rozhovoru s vybranými učiteli. Získané informace jsou analyzovány s cílem identifikovat bariéry, které brání začleňování waldorfských a montessori prvků do výuky zeměpisu na běžných školách, a zároveň je zjištěno, které prvky učitelé používají.

Klíčová slova: Waldorf, montessori, alternativní škola, tradiční škola, geografické vzdělávání, integrace alternativních prvků

Abstract

The bachelor thesis examines which elements of Waldorf and Montessori pedagogy geography teachers utilize in their teaching at mainstream schools and further identifies potential barriers to the utilization of these elements. The thesis is divided into theoretical and practical parts.

The theoretical part is first devoted to the definition of the alternative school. It briefly discusses the origin and development of alternative schools, their characteristics, functions and typologies. This section also includes information on two selected types of alternative schools – Waldorf and Montessori. Attention is paid to the characteristics of the main features of these schools, their development, expansion and the organisation of teaching. The main elements and principles that could bring enrichment to traditional geography teaching are described. In the practical part, an investigation is carried out using the method of semi-structured interviews with selected teachers. The information gathered is analysed to identify the barriers to the inclusion of Waldorf and Montessori elements in geography teaching in mainstream schools, as well as the elements used by teachers.

Keywords: Waldorf, Montessori, alternative school, traditional school, geographic education, integration of alternative elements

Obsah

Seznam tabulek	7
Seznam příloh.....	8
1. Úvod.....	9
2. Alternativní školy	12
2.1 Waldorfská škola	15
2.2 Montessori škola.....	20
3. Metodika.....	27
3.1 Zvolená metodika	27
3.2 Charakteristika průběhu šetření	29
3.3 Analýza dat	30
4. Výsledky.....	31
4.1 Vyhodnocení rozhovorů	31
4.2 Výsledky šetření	42
5. Diskuse	44
6. Závěr.....	48
Seznam použité literatury	50

Seznam tabulek

Tabulka 1: Vzorek respondentů (vlastní zpracování).....	29
Tabulka 2: Využívané prvky (vlastní zpracování)	31
Tabulka 3: Důvody využívání prvků (vlastní zpracování).....	32
Tabulka 4: Doba využívání prvků (vlastní zpracování)	33
Tabulka 5: Situace využívání prvků (vlastní zpracování)	34
Tabulka 6: Využívané prvky mimo seznam (vlastní zpracování).....	35
Tabulka 7: Pozitiva využívání prvků (vlastní zpracování).....	35
Tabulka 8: Reakce žáků na prvky (vlastní zpracování)	36
Tabulka 9: Důvody nevyužívání prvků (vlastní zpracování)	37
Tabulka 10: Bariéra v zaměření školy (vlastní zpracování).....	37
Tabulka 11: Bariéra v postoji vedení školy (vlastní zpracování).....	38
Tabulka 12: Informovanost o prvcích (vlastní zpracování)	39
Tabulka 13: Odezva žáků a rodičů (vlastní zpracování)	39
Tabulka 14: Osobní přesvědčení (vlastní zpracování)	40
Tabulka 15: Další překážky pro začleňování prvků (vlastní zpracování)	41

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Prvky waldorfské a montessori pedagogiky

Příloha č. 2 – Osnova rozhovoru

Příloha č. 3 – Kódované rozhovory

1. Úvod

V dnešní době je téma alternativních škol velmi aktuální a setkáváme se s ním stále častěji. Alternativní školství se u nás začalo pomalu rozvíjet od roku 1989 (Průcha 1994), ale stále je toto téma poměrně kontroverzní a rozděluje společnost na několik táborů. Podle Rýdla (2016) lze konstatovat, že alternativní školy jsou nyní pevně zakotveny v rámci vzdělávacího systému a stále roste zájem počet těchto škol rozšiřovat. Vyplývá to například z úspěšnosti žáků alternativních škol, kteří mají dobré výsledky v mnohých testovacích programech (například OECD) a také v plošném testování žáků. Celkově se ukázalo, že alternativní přístupy „*nesou více pedagogické efektivity, včetně výchovných a vzdělávacích úspěchů*“ (Rýdl 2016, s. 6). Přesto větší část rodičů stále volí pro vzdělání svého dítěte tradiční školu (Starcová 2019). Alternativní školy jsou považované za výstřední, nové, budící nedůvěru, a proto jsou upřednostňovány běžné školy. To se ovšem netýká jen rodičů, ale i učitelů, kteří si mohou vybírat, na jaké škole a jakým způsobem budou vzdělávat budoucí generace.

Když je něco tradiční, je to obecně bráno jako něco běžného, klasického či osvědčeného. Tradiční školy reprezentují ustálený model či předepsanou normu a v Česku lze tyto školy charakterizovat jako státní, se kterými máme nejčastější zkušenosti (Průcha 2001). Tradiční školský systém je založen na koncepci hodinového vyučování, v němž učitel zastává autoritativní roli a dodržuje školní vzdělávací plán, učební plány a struktura hodin jen zřídka mění svou podobu (Hrdličková 1994). Currie-Knight (2020) také označuje konvenční školy jako ty, které se řídí povinným učebním plánem, probíhá zde formální testování a učitel má autoritativní roli. Tradiční školský systém je typický standardizovaným hodnocením, které vyvíjí tlak jak na studenty, tak i učitele. Učitelé jsou nuceni žáky vést k vynikajícím výsledkům ve standardizovaných testech. To může způsobovat, že poté nemají dostatečný prostor umožňovat žákům samostatnou a tvůrčí činnost a také budovat vzájemné vztahy se studenty (Pearce, Wood 2019).

Představu tradiční školy vylíčil Průcha (1997) podle Václavíka (1997), který ji popisuje následovně: „*Náš tradiční způsob výuky, který se dnes uplatňuje na převážné většině škol v České republice, všichni dobře známe. Ve třídě jsou tři řady školních stolků nebo lavic (žáci sedí po dvou), učitel stojí nebo sedí za katedrou vpředu – vykládá látku, procvičuje, zkouší, vyučovací hodiny po sobě následují tak, jak jsou rozepsané rozvrhem. Jejich pětadvaceti minutovou délku ohraničuje zvonění (dnes elektrický zvonek, kdysi zvonil pan školník na zvonec).*“ (Václavík 1997, s. 15, cit. v Průcha 1997, s. 392) V definici od Aron (2003)

je tradiční škola chápána jako prostředí sloužící k poskytování komplexního vzdělání, do kterého jsou děti zařazovány spíše podle studijních výsledků nebo na základě geografické polohy než podle jejich individuálních vzdělávacích potřeb.

Mezi školami alternativními a běžnými shledáme mnohé odlišnosti. Jůva, Svobodová (1996) formulovali hlavní aspekty, které tradiční škole vytýkají. Jedná se například o nedostatečnou empatii učitele vůči dítěti, nadměrný pracovní záprah a memorování nebo jednostranný rozvoj jedince. Definice tradiční školy je stěžejní pro pochopení jejího vzdělávacího prostředí a typických prvků. Čtenář díky ní lépe porozumí, jak by mohla implementace alternativních prvků výuky v tradiční škole inovovat a měnit.

Důvodů pro zvolení tématu týkajícího se alternativních škol bylo více. Sama jsem se v průběhu studia vysoké školy s alternativní pedagogikou setkala. V rámci předmětu pedagogika mi bylo umožněno proniknout podrobněji do jednotlivých alternativních koncepcí, což pro mě bylo motivací se o tematiku více zajímat. Rozhodla jsem se věnovat konkrétně dvěma typům alternativních škol, a to waldorfské a montessori. Tyto dva směry považuji za obecně nejrozšířenější a nejznámější a dokládá to také například výzkum bakalářské práce Starcové (2019). Jako budoucí učitelku zeměpisu mě zajímá poznávání nových a atraktivních metod výuky, které by mohly být předmětu prospěšné a pro děti zajímavé. Do budoucna také zvažuji, že bych v jedné z alternativních škol ráda učila, a tato práce by mi mohla pomoci v rozhodování. Mimo jiné vidím v psaní této práce možnost prozkoumat zajímavé a aktuální téma a přispět k diskusi o budoucnosti vzdělávání.

V Česku existují povinné rámce vzdělávání. Jedná se o *Rámcový vzdělávací program* (dále jako RVP) a *Školní vzdělávací program* (dále jako ŠVP). RVP je dle MŠMT (2023) součástí systému kurikulárních dokumentů, a to na úrovni státní. Stanovuje povinné rámce pro vzdělávání v jeho různých fázích, konkrétně v předškolním, základním a středním vzdělání. ŠVP si poté vytváří jednotlivé školy podle RVP, který je pro jeho tvorbu závazný. Jak již bylo zmíněno, jedná se pouze o rámce vzdělávání, kterými se musí pedagogové řídit. A tudíž způsob, kterým bude pedagog vyučovat, či jaké metody a prvky si zvolí, je čistě na něm. Ve výuce se mohou objevovat právě i prvky konkrétních alternativních škol, na které se bakalářská práce zaměřuje. Vzdělávání je zásadní pro rozvoj osobnosti, a proto je důležité školský systém neustále inovovat. Do výuky by se měly začleňovat nové a atraktivní prvky, které by napomohly jejímu zkvalitnění a obohacení. Cílem bakalářské práce je proto zjistit, které prvky waldorfské a montessori pedagogiky využívají učitelé zeměpisu při výuce na běžných školách, a dále

identifikovat případné bariéry pro využívání těchto prvků. Na základě cílů byly formulovány dvě výzkumné otázky: *Které prvky waldorfské a montessori školy učitelé zeměpisu při výuce na běžných školách používají? Jaké jsou překážky používání prvků waldorfské a montessori pedagogiky ve výuce zeměpisu na běžných školách?*

Dle Bednarz, Heffron, Huynh (2013) je zeměpisné vzdělání (od předškolního až po středoškolské) klíčové pro přípravu na občanský život v 21. století. Toto vzdělání je rovněž nezbytné pro následující studium v širokém spektru oborů, od marketingu a environmentálních věd až po mezinárodní vztahy a stavební inženýrství. Cílem předmětu zeměpis je poskytnout žákům vhled do vztahu člověka a přírody a také rozšířit jejich obecné znalosti tím, že je seznámí s klíčovými aspekty přírody, ekonomiky a sociálními podmínkami životů lidí na území místní krajiny, regionu, na území republiky, Evropy a dalších světadílů (MŠMT 2023).

Práce je rozdělená na dvě části. První, teoretická část, se nejprve věnuje definici alternativní školy. Tato část obsahuje také informace o dvou vybraných typech alternativních škol, a to waldorfské a montessori. Pozornost je věnována charakteristice jejich vývoje, rozšíření, hlavním principům, prvkům a organizaci výuky. Praktická část obsahuje vlastní výzkum, ve kterém je zmapováno přenášení prvků waldorfské a montessori pedagogiky do výuky zeměpisu na běžných základních školách a gymnáziích. Je zjištěn výčet prvků, které učitelé používají a také možné překážky jejich využívání. Dále následuje diskuse výsledků a závěr.

2. Alternativní školy

Definice alternativní školy

V literatuře se shledáváme s rozličnými interpretacemi a definicemi pojmu alternativní škola. Jak Kellmayer (1995) píše: „*Během posledních 20 let se termín alternativní vzdělávání používal bez rozdílu pro tak širokou škálu programů, že jeho význam byl mezi pedagogy, studenty a širokou veřejností zmatený.*“ (Kellmayer 1995, s. 2) Lehr, Tan, Ysseldyke (2009) uvádí, že zcela přesná definice alternativní školy stále neexistuje, avšak dochází k závěru, že alternativní školy jsou v této fázi vývoje označovány jako školy sloužící žákům, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem ve školách tradičních. Také Reimer, Cash (2003) vidí alternativní školy jako místo, kde studenti, kteří nejsou úspěšní v běžných školách, uspějí. Pokud by tyto možnosti vzdělávání nebyly, mnohem více studentů by své studium předčasně ukončilo.

Tématu alternativního školství se v českém prostředí bohatě věnoval Jan Průcha, známý odborník na pedagogický výzkum a teorii, který také shledává odlišné chápání termínu alternativní škola. Uvádí například, že německá pedagogická encyklopedie líčí alternativní školu jako školu s nestálým provozovatelem (Průcha 1994). Obecně je význam pojmu velmi proměnlivý v závislosti na místě a době a je obtížné ho definovat (Milutinović, Zuković 2013).

Bakalářská práce bude nadále pracovat s definicí alternativní školy dle Milutinović, Zuković (2013), kteří alternativní vzdělávání označují jako takové vzdělávání, které je odlišné od hlavních vzdělávacích proudů reprezentovaných státem. Je realizováno formou veřejných či soukromých škol se specifickým, často inovativním učebním plánem a flexibilním programem vycházejícím ze zájmů a potřeb žáků. Tato definice se velmi podobá té Průchově (1994), uváděné v knize *Alternativní školy*. Průcha (1994) ve svém pojetí chápe alternativní školy jako „*všechny druhy škol, soukromé i státní, které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol dané vzdělávací soustavy*“ (Průcha 1994, s. 7). Dle pedagogického slovníku může tato odlišnost spočívat „*ve specifických obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, 16).

Alternativní školy jsou v preferovaných definicích chápány v širším kontextu a odlišnosti od běžných škol nejsou zaměřené pouze na žáky, kteří jsou v nich neúspěšní. Mohou totiž sloužit široké plejádě studujících a i žákovi, který je na běžné škole úspěšný, může alternativní škola poskytnout efektivnější metody učení a lépe rozvinout jeho potenciál.

Vývoj a vznik alternativních škol

Jak Jůva, Svobodová (1996) píšou, alternativnost je poměrně stabilní jev v dějinách školství, kdy se mezi alternativní řadily již filozofické školy v antice. Po staletí docházelo k pokusům o změny a jakýsi bojkot školského systému. „*V okamžiku svého vzniku byla alternativní školou i škola jezuitská, usilující o aplikaci některých renesančních pedagogických podnětů ve prospěch protireformačního hnutí.*“ (Jůva, Svobodová 1996, s. 5) Ovšem vznik alternativních škol v užším smyslu proběhl na základě tzv. reformní pedagogiky. Tento proud se zrodil na konci 19. století a vrcholil ve 20. a 30. letech století dvacátého (Váňová 2011). Představiteli významných pedagogických myslitelů té doby byli například M. Montessori, P. Petersen, O. Decroly, R. Stejner a další (Průcha 1994).

Ve 20. – 30. letech 20. století bylo Československo velmi pokrokové v oblasti alternativního školství, které bylo postaveno na pevném základě české reformní pedagogiky, známé svou vysokou kvalitou. Hlavním představitelem české reformní pedagogiky byl psycholog a pedagog Václav Příhoda, který naše prostředí obohatil o významné poznatky z USA (Průcha 1994). Ovšem tento úspěšný rozvoj alternativního školství byl poté časem zbrzděn a obnoven až od druhé poloviny dvacátého století. Na vině je kritický postoj totalitních režimů v mnoha evropských zemích vůči různorodosti ve vzdělávání a také druhá světová válka (Jůva, Svobodová 1996).

Podle Váňové (2011) je zřejmé, že reformní pedagogika ovlivňuje pedagogické myšlení, školské prostředí a základní principy výchovy, které přetrvávají až do dnešní doby. Novodobé alternativní školy existují v mnoha různých podobách a odlišují se podle filozofických přesvědčení jejich představitelů. Avšak spojuje je to základní, a to kritika stávajícího školství. Přinášejí oživení, inovace, nové vzdělávací metody a cílí na nalezení nejlepšího možného modelu vzdělávání pro budoucí generace (Jůva, Svobodová 1996).

Vlastnosti alternativních škol

Pokud se zaměříme na vlastnosti alternativních škol, dospějeme k závěru, že je velmi obtížné je formulovat, jelikož každá škola tohoto typu má své specifické znaky, jimiž se od ostatních liší. Vlastnostmi alternativních škol se zabývala Urbanovská (1998), podle které je jedním z hlavních rysů vztah mezi učitelem a žákem, který je založen na vzájemné důvěře, kdy učitel zastává spíše roli pomocníka či přítele. Velmi důležitou roli hraje individualita a cílem výchovy je vlastní sebeuvědomění a sebeobjevování. Uplatňován je dále princip svobody, který vede

žáka k posílení pocitu jistoty a je mu umožněno svobodně se rozhodovat. Vše se řídí nastavenými pravidly, která u dítěte vedou k budování respektu názoru a svobody druhých. Manuální činnost je stejně významná jako učení zaměřené na znalosti a intelekt. V neposlední řadě patří mezi další vlastnosti využívání netradičních metod a forem práce, úprava pracovního prostředí, vnímání chyb jako běžných součástí učení a vzájemná důvěra a spolupráce ve vztahu mezi učiteli i rodiči.

Funkce alternativních škol

Průcha (1994) formuloval vlastní funkce alternativních škol, jelikož charakteristika by měla zahrnovat nejen vlastnosti, ale právě také funkce, tj. pro jaké účely alternativní školy vznikly a jakým způsobem plní své poslání. Jedná se o funkce **kompenzační, diverzifikační a inovační**, přičemž funkci inovační přisuzuje nejvyšší váhu. Shrňeme-li význam těchto funkcí, tak alternativní školy by měly kompenzovat nedostatky vyskytující se ve školách běžných, zaručovat různorodost ve vzdělání a být prostorem pro všemožné inovace zaměřující se především na zlepšení struktury vzdělávacího procesu a změny v obsahu vzdělávání.

Typologie alternativních škol

Průcha (1994) vytvořil základní typologii alternativních škol, která usnadňuje orientaci napříč jejich velkým počtem a variabilitou. Některé školy jsou pouze soukromé, jiné jsou jak soukromé, tak státní. Rozlišuje 3 hlavní skupiny:

- 1) **Klasické reformní školy** – waldorfská, montessoriovská, freinetovská, jenská, daltonská. Tyto školy jsou nestátní. Ovšem v Česku se nachází waldorfské školy jak soukromé, tak státní.
- 2) **Církevní (konfesní) školy** – katolické, protestantské, židovské a jiné konfesní. Tyto školy jsou nestátní.
- 3) **Moderní alternativní školy** – školy s otevřeným vyučováním, školy s volnou architekturou, nezávislé školy, cestující školy, mezinárodní školy, školy bez ročníků a jiné. Tyto školy jsou státní nebo soukromé.

Bakalářská práce zkoumá míru implementace vybraných alternativních prvků waldorfské a montessori pedagogiky do výuky zeměpisu a případné bariéry jejich využívání. Následující podkapitoly se proto zaměřují na charakteristiku a hlavní znaky zmíněných alternativních koncepcí.

2.1 Waldorfská škola

Vznik waldorfských škol

Jak Pol (1995) popisuje, první waldorfská škola byla založena v září roku 1919 ve Stuttgartu z popudu podnikatele a majitele továrny Waldorf-Astoria, Emila Molta. Tato iniciativa byla inspirována ideály Rudolfa Steinera, rakouského filozofa a tvůrce filozoficko-pedagogické koncepce tzv. antroposofie. Molt chtěl poskytnout nový vzdělávací přístup dětem svých zaměstnanců a také dětem rodičů, kteří sdíleli tytéž ideály. Steinerovi se tímto naskytla příležitost realizovat své pedagogické představy v praxi.

Rozšíření waldorfských škol v Česku

Kranich (2000) uvádí, že v Česku jsou waldorfské školy oficiálně začleněny do státního školství, přičemž mají vlastní právní a pedagogickou nezávislost. Pro svou výuku využívají vlastní vzdělávací program *Waldorfská škola*, který byl vypracován českými waldorfskými pedagogy a zároveň dodržuje *Standardy vzdělávání* schválené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Tyto školy vznikají převážně z popudu občanských sdružení složených z členů rodičů budoucích žáků škol.

U nás se nachází celkem 21 předškolních zařízení, 19 základních škol a tříd, 5 středních škol a 1 speciální škola uplatňující waldorfskou pedagogiku, které jsou sdružovány Asociací waldorfských škol České republiky (iwaldorf.cz 2024).

Antroposofie

Antroposofie je myšlenkovým základem pedagogiky Rudolfa Steinera, ze které waldorfské školy vychází, a je tudíž důležitá pro pochopení jejich hlavních principů. Jedná se o soustavu filozoficko-pedagogických názorů (Jůva, Svobodová 1996). Jůva (1997) se odkazuje na Steinerovu *Anthroposophische Pädagogik* (1924), ve které vychází Steiner z představy, „že v člověku působí vyšší iracionální síly, které ho formují, usměrňují jeho orientaci a stimulují jeho tvorbu nových duševních hodnot“ (Jůva 1997, s. 54). Lze tedy říci, že antroposofie nevnímá člověka pouze jako fyzickou, hmotnou bytost, ale zahrnuje také jeho emocionální a duchovní svět, který ho ovlivňuje.

Přístup antroposofů k výchově odmítá jednotný pohled na svět. Věří, že ke zlepšení společnosti může přispět jedinec, který je svobodný a bylo mu prostřednictvím jeho pedagogů umožněno

prohlubování vrozeného nadání a rozvoje přirozených schopností. Tento člověk je poté v budoucnu schopen samostatně a zodpovědně jednat (Pol 1995).

Dle Steinera se člověk skládá ze čtyř těl či článků. Jedná se o tělo fyzické, éterné, astrální a Já. „Na základě postupného rozvíjení „světů“, jimž odpovídá na každém vývojovém stupni jiné tělo, má dovést člověka k poznání nejvyššího a nejdokonalejšího těla, které je nositelem lidského „já““ (Jůva, Svobodová 1996, s. 20). Každý článek má své funkce a ovlivňuje člověka v různých fázích jeho vývoje (Bezić 1999). Antroposofie rozlišuje ve vývoji člověka sedmiletá období. Z poznání těchto fází vývoje waldorfská pedagogika vychází a na základě toho vytváří učební plány a metody výuky.

- 1) Vývojová fáze **od 0 do 7 let**. Fáze trvá od narození do obměny mléčných zubů. Jůva, Svobodová (1996) popisují, že lidské fyzické tělo se v této fázi nejvíce rozvíjí, a proto je zásadní pečovat o něj. Pro dítě je typické napodobování všeho ze svého okolí a dospělý by měl být pro dítě vzorem. Důraz je kladen na hru, která je důležitá pro rozvoj dětské motoriky a smyslového vnímání.
- 2) Vývojová fáze **od 7 do 14 let**. V této fázi dítě vstupuje do školního věku. Dítě vystupuje z domácího prostředí a učitel se pro něj stává autoritou, která by neměla být vynucená (Steiner 1993). Učitel by měl v žácích vzbudit úctu k probíranému učivu. Důležité je zapojení paměti, která se v této fázi vyvíjí. Paměť by měla být zatěžována na úkor intelektu, který je vyvinutý až v pozdější fázi. Dále je důraz kladen na rozvoj vnitřní fantazie a vědomosti jsou žákovi předávány formou mluveného slova, jako jsou pohádky, vyprávění, říkanky, bajky a dalších uměleckých prvků (Jůva, Svobodová 1996). Těmito způsoby si dítě informace nejlépe osvojí.
- 3) Vývojová fáze **od 14 do 21 let**. V tomto období člověk vstupuje do adolescence a je pohlavně zralý. U dospívajícího dochází k vytváření vlastního názoru na věci, které si v předchozích fázích vývoje osvojoval. Pedagog by mu měl tyto informace a souvislosti zprostředkovat, ovšem názory nevnucovat (Steiner 1993). Plně se vyvíjí intelekt, schopnost kritického myšlení a dochází k utváření sociálních vztahů.

Principy a organizace waldorfské školy

Waldorfská škola klade důraz na akademické dovednosti žáků, ale také aktivně podporuje rozvoj uměleckých, hudebních a tělesných schopností s cílem poskytnout žákům komplexní a vyvážené vzdělání (Easton 1997). Dalším principem je dle Jůva, Svobodová (1996) výchova studentů ke svobodě a rovnosti. Je rozvíjena osobnost dítěte po stránce intelektuální

i emocionální. Významná je také podpora tvořivosti, schopnosti empatie a tolerance. Velký **důraz** je kladen na **prožitky**, které jsou poté spojovány s vědeckými poznatky, jelikož samostatné vštěpování informací do paměti bez prožitku není efektivní (Jůva, Svobodová 1996). Učitelé waldorfských škol mají poměrně velkou volnost při výběru materiálů a jednotlivých témat, kdy učivo mohou realizovat podle svého úsudku a na základě snahy přizpůsobit se individuálním potřebám svých žáků (Carlgren 1991). Díky tomu je poté výuka mnohem kreativnější a názornější (Easton 1997). Školy udávají pouze rámcové osnovy výuky a v režii učitelů je poté celkový obsah, který předávají (Valenta 1993).

Školy jsou ve většině případů, jak popisují Jůva, Svobodová (1996), zakládány z popudu spolků rodičů, učitelů, přátel a dalších lidí, kteří sdílejí ideály waldorfského hnutí. Spolky se poté z většiny (část rozpočtu je hrazena také ze státních nebo jiných zdrojů) podílejí na financování školy. Spolek je zastupován zvoleným výborem, jehož úkolem je řešit pedagogické, ekonomické a správní otázky. Na samotné správě školy se poté podílí víceméně celý pedagogický sbor, který ze svých řad vybírá členy do kolegia, které poté rozhoduje o provozních záležitostech (Easton 1997). Pravidelně se schází na týdenních konferencích, na kterých se řeší pedagogické záležitosti, úkoly pro jednotlivé zaměstnance a další otázky týkající se rozvoje školy (Kranich 2000).

Dle Grecmanová, Urbanovská (1996) mají waldorfské školy nejčastěji 12 ročníků, které se dělí na nižší stupeň (1.-8. ročník) a vyšší stupeň (9.-12. ročník). Žáci, kteří maturují, pokračují dále do 13. ročníku, ve kterém maturitní zkoušku skládají (Jůva, Svobodová 1996). Třídy čítají takový počet žáků, který je určený třídním učitelem, a není tedy pevně stanoven. Kapacita třídy může ve specifických případech převyšovat více jak 35 studentů, což není bráno negativně, jelikož to může být prospěšné pro sociální vztahy mezi spolužáky ve třídě (Grecmanová, Urbanovská 1996).

Denní rozvrh

Carlgren (1991) se ve své knize podrobně zabýval pedagogikou Steinerja a neopomenul ani popis rozvrhu waldorfských škol. Ve waldorfských školách je snaha o systematické uspořádání dne. Denní rozvrh na běžné škole je nevhodně sestaven a dle Steinerja má nepříznivý vliv na dětskou soustředěnost. Proto je denní učební plán na waldorfské škole uspořádaný na základě přirozeného denního rytmu dítěte (s ohledem na rytmus probouzení, usínání, přijímání a zapomínání).

Ráno probíhá vyučování předmětů, které u žáků zatěžují myšlenkovou činnost. Je to z toho důvodu, že po ránu mají děti nejvíce energie, a je to pro ně tedy nejsnazší. Tyto jednotlivé předměty tvoří **epochu** neboli hlavní vyučovací jednotku. Dále následují předměty jako cizí jazyky, eurytmie (cílem je zaměstnat celé tělo pro vyjádření myšlenky nebo hudby), kreslení forem, hudba, cvičení nebo náboženství. V pozdější části dne se děti věnují činnostem prakticky zaměřeným. Jsou to například práce na zahradě, pokusy, ruční práce nebo práce v dílnách.

Epochy a epochové sešity

Jak již bylo zmiňováno, epocha je hlavní vyučovací jednotka dne, která sdružuje dvě až tři vyučovací hodiny. V epoše se vyučuje jeden konkrétní předmět po dobu přibližně třech týdnů. Předměty, řadící se do hlavního vyučování, jsou matematika, mateřský jazyk, přírodovědné a společenskovední předměty (Valenta 1993), tudíž sem spadá také zeměpis. Epocha konkrétního předmětu se opakuje dvakrát ročně, což je vhodné pro opakování látky (Pol 1995). V rámci epochy je tak žákovi umožněno studovat látku do hloubky. Uplatňují se zde **mezipředmětové vztahy**, kdy například zeměpis souvisí s cizími jazyky či přírodními vědami (Jůva, Svobodová 1996).

Ve waldorfských školách se **nepoužívají učebnice**. Namísto nich si žáci vypracovávají **epochové sešity**, do kterých si samostatně zapisují a zakreslují probíranou látku. „*Základ vyučovací práce tvoří tzv. „aktivní“ učební prostředky, jsou to například sbírky textů, originální dokumenty, statistiky, dokumentační materiál, příručky a pomůcky, které vytváří učitel.*“ (Grecmanová, Urbanovská 1996, s. 25) V mladším věku (až do osmé třídy) učitel dohlíží na obsah sešitů a látku diktuje, přičemž ilustrace jsou nejčastěji v režii dětí. Starší žáci poté začínají zpracovávat probíranou látku sami, a to je naučí pracovat s textem, vhodně formulovat a vyhledávat pouze to podstatné (Carlgren 1991).

Hodnocení

Jůva, Svobodová (1996) popisují princip hodnocení na waldorfských školách. Na konci školního roku dostávají žáci vysvědčení písemnou formou. Je v něm napsáno, jaké vědomosti a dovednosti si žák během roku osvojil. Jsou vyzdvíženy předměty, ve kterých se mu dařilo, a upozorněno je i na oblasti, ve kterých nevykává. Na vyžádání je možné vystavit vysvědčení také známkami. Hodnocení by mělo žáka motivovat ke zlepšení jeho výkonů. Průběžné testování vědomostí, testy a jiné formy zkoušení probíhají až na vyšším stupni (Grecmanová, Urbanovská 1996). Učitel se společně s žáky pravidelně přesvědčuje, že byla látka plošně

pochopena, jaké pokroky udělali, a na základě toho je výklad přizpůsoben, přičemž důležité je splnit výchovně-vzdělávací cíl předmětu (Jůva, Svobodová 1996). Ve waldorfské škole se děti učí, že **chyba není vnímána jako trestuhodná** a chybovat během učení je zcela běžné (Grecmanová, Urbanovská 1996).

Jak Valenta (1993) uvádí, ve waldorfské škole nemohou děti propadnout do nižšího ročníku. Škola je zaměřena silně kolektivně a nadanější žáci by měli ty slabší motivovat, nikoliv se s nimi porovnávat a soutěžit. Pokud by ovšem dítě mělo takové problémy v učení, že by ostatní brzdilo v práci, bylo by přeřazeno do pomocné třídy, která by se jeho tempu přizpůsobila.

Výčet dalších prvků a specifík waldorfské pedagogiky

Pro výčet dalších prvků byl využit výzkum bakalářské práce Mandové (2017), která se zabývala tématem výuky zeměpisu v alternativních školách. Zmiňována je **úprava prostředí**, ve kterém probíhá výuka, používání speciálních **didaktických pomůcek**, často zařazovaná **skupinová práce**, výukové hry, podpora kreativity žáků, **debaty** mezi žáky, **reflexe** probraného učiva, **omezení frontální výuky**, **volnost** žáků, zeměpisná **terénní cvičení a exkurze** či **uplatňování vlastní zkušenosti žáků**.

Úpravu prostředí líčí také Goral (2009). Pod úpravou prostředí je myšleno takové prostředí, které je žákům příjemné pro výuku. Má vytvářet klidnou atmosféru a působit na jejich smysly. Prostor sloužící k výuce by neměl být nadměrně stimulující, aby nenarušoval pozornost žáků. Stěny jsou vymalovány především pastelovými barvami. Třídy jsou střídavě vybaveny a zároveň krásně vyzdobeny. Nachází se v nich květiny, svíčky, dále pomůcky, které jsou převážně z přírodních materiálů, jako je dřevo, bavlna či vosk. Nechybí ani dřevěné obklady stěn, nábytek ze dřeva, různé závěsy z textilu a podobně (Grecmanová, Urbanovská 1996).

Pro waldorfskou školu je typický odklon od používání médií ve výuce, obzvláště u mladších dětí. Žáci by ale zároveň měli mít dle waldorfské pedagogiky povědomí o tom, jak moderní technologie fungují. *„Závažná část vyučování je proto tomuto tématu věnována, jakmile se probudí kauzálně-analytické schopnosti žáků okolo dvanáctého roku života.“* (Grecmanová, Urbanovská 1996, s. 25) Učitel má, jak již bylo zmíněno, velkou autonomii v realizaci výuky a krom jiných pomůcek hojně využívá tabuli, na kterou vypracovává přípravu do hodin (Valenta 1993). Konkrétně v zeměpise se používá široká škála pomůcek, jako jsou atlasy, encyklopedie, modely nebo připravené výukové hry (Mandová 2017).

Ve waldorfských školách je zeměpis nejprve vyučován pod předmětem vlastivěda a od druhého stupně se učí již samostatně. Výuka probíhá spíše formou vyprávění a tvůrčí činnosti. Výklad je v nižších ročnících využíván minimálně a začleňuje se postupně dle věku. Například v pátém ročníku získají děti základní informace o jednotlivých státech, kontinentech a topografii. V rámci topografie se učí číst z mapy a zhotovují si vlastní nákresy a mapy do sešitů. „*Nejlepší způsob, jak pochopit mapu, je namalovat ji sám.*“ (Carlgren 1991, s. 163) V šesté třídě si žáci osvojují obory, jako je meteorologie, mineralogie, astronomie a uplatňován je také způsob vžití se do různých životních podmínek lidí. V sedmém a osmém ročníku přecházejí do socioekonomické sféry, kde probírají například hospodářství jednotlivých států nebo statistiku, jelikož pro tento věk je typická obliba práce s tabulkami, grafy a tak dále (Carlgren 1991). V dalších ročnících se žáci věnují geologii a kartografii, kde se ve velké míře uplatňuje praktická výuka. Koncem roku jsou napříč třídami typické výjezdy do zahraničí či jiné zeměpisné výlety (Valenta 1993).

Dalším specifickým ve waldorfské škole, kterým se zabývá Valenta (1993), je předmět *Slavení svátků*. Ten si klade za cíl ukázat vzájemnou propojenost člověka s přírodou, jelikož dnešní materiální společnost tyto vazby zpřetrhala. V průběhu roku se slaví všemožné svátky, které mají vazbu na chod přírody a křesťanství. Svátky jsou slaveny formou žákovských projektů. Mimo tento předmět probíhají na waldorfských školách týdenní nebo měsíční slavnosti, v rámci kterých žáci prezentují svým rodičům, co vše se za tu dobu ve škole naučili.

V této kapitole byly popsány stěžejní prvky a rysy waldorfské pedagogiky s ohledem na zaměření práce. Téma waldorfských škol je jinak mnohem obsáhlejší a bylo by ho možné rozvést v mnohem větší šíři.

2.2 Montessori škola

Vznik montessori školy

Za vznikem montessori školy stojí italská lékařka, pedagožka, ale také filozofka, Maria Montessori. Nejvíce se proslavila pro svůj přínos v oblasti pedagogiky, prosazujíc vlastní vzdělávací postupy. Školy montessori, nesoucí její jméno, jsou známé po celém světě (Frierson 2015).

Jak Thayer-Bacon (2012) píše, v roce 1894 vystudovala jako první žena v Itálii lékařství na univerzitě v Římě, a stala se tak licencovanou lékařkou. Postupem času se dostala k práci s postiženými dětmi a zaměřila se na studium jejich výchovy a vzdělání. Uvědomila si, že

duševní nedostatky těchto dětí nejsou ani tak zdravotním, jako spíše pedagogickým problémem a že k učení potřebují zvláštní pedagogický přístup. Na tomto základě pro ně vyvinula pedagogický program, vycházející z prací francouzských lékařů Itarda a Séguina. Hlavní náplní programu byl duševní rozvoj dětí prostřednictvím aktivace jejich smyslového vnímání, založené na práci s různými materiály. Marie sklízela obrovské úspěchy. Některé mentálně postižené děti, které prošly její výukou, byly natolik zdatné, že byly schopné složit státní zkoušky, a jejich výsledky byly dokonce nadprůměrné. Roku 1907 se v režii Montessori otevřel *Dům dětí* v chudé čtvrti San Lorenzo, kde se učily děti ve věku 3-6 let, které byly duševně zdravé. Dobré výsledky metod Marie Montessori byly tak působivé, že se začaly velmi rychle šířit.

Montessori školy v Česku

V Česku se momentálně nachází 125 předškolních zařízení, kde se uplatňují principy montessori pedagogiky. Dále 66 montessori škol pro děti ve věku od 6 do 12 let a 14 montessori školských zařízení pro děti od 12 do 18 let věku. Největší zastoupení mají školy v Praze a ve větších městech (Montessoricr 2023).

Principy montessori pedagogiky

Hlavním principem montessori pedagogiky je nechat dítě pracovat **samostatně**. Řídí se frází „Pomoz mi, abych to sama uměla“. Tato věta vyřčená malým děvčátkem Marii Montessori přiměla ke snaze změnit to, jak se děti a dospělí vzájemně ovlivňují. Teorie Montessori „vycházela z předpokladu, že v každém dítěti je uložen jeho vlastní stavební plán, cesta jeho rozvoje, která ho vede v jeho činnostech, zájmech a samostatné práci“ (Maňák 1997, s. 55). Ovšem dospělí mají tendence v rámci výchovy samostatnost dětí narušovat. Pro samostatnou činnost dětí jsou dále důležité **didaktické pomůcky, přizpůsobené prostředí** a svobodná volba toho, čemu se zrovna budou věnovat (Maňák 1997). Úkolem učitele je vše zmíněné poskytnout, ale jinak by měl být pasivní a do samostatné aktivity dětí nezasahovat, pokud to není potřeba (Jůva, Svobodová 1996).

Zásadním objevem, který Montessori učinila, je schopnost **polarizace pozornosti**. Na jejím základě poté formulovala výchovné metody a odvíjela svou další pedagogickou práci. Polarizaci pozornosti popisuje Rýdl (1999) jako schopnost dítěte hluboko se koncentrovat na jednu činnost či předmět. Montessori si tuto skutečnost uvědomila při práci v San Lorenzu, kde pozorovala holčičku při hraní s dřevěnými válečky. Byla natolik soustředěná, že se nenechala

ničím vyrušit. Následně činnost ukončila bez cizího podnětu a čistě ze své vůle poté, co byla vnitřně uspokojená. Z toho vychází fakt, že pokud má dítě vhodné didaktické pomůcky, které ho zaujmou, a k tomu odpovídající prostředí umožňující svobodný pohyb, je schopno se takto naplno koncentrovat. Učitel by měl umět poznat moment, kdy se do takové soustředěnosti dítě dostane, a poskytnout mu prostor ho využít.

Zelinková (1997) zmiňuje, že v rámci učení je pro děti důležitá **manuální činnost** s předměty, kdy pouze skrze fyzický kontakt se dítě nejlépe naučí pochopit, jak věci fungují. Propojení duševní a fyzické sféry je tedy v této pedagogice zásadní. Didaktický materiál by měl být volen tak, aby rozvíjel **senzomotoriku** dítěte, kterou Montessori považovala ve výchově za podstatnou. Pomůcky by měly být zajímavé svým tvarem, barvou, materiálem a vybízet dítě s nimi manipulovat.

Dále se v montessori pedagogice uplatňuje **volný pohyb**, jak popisuje Maňák (1997). Dítěti je umožněno volně se pohybovat po třídě, a to ho učí disciplíně. Princip je takový, že tím, že mu není znemožňován svobodný pohyb a projev ve třídě, se dítě učí chápat pravidla osobní disciplíny, a to i s ohledem na ostatní děti. Až se toto žák naučí, je připraven pracovat v kolektivu. Dítě má v montessori škole mimo jiné prostor naučit se zklidnit. Součástí výuky jsou cvičení nehybnosti a ticha, během kterých se děti v tichu koncentrují natolik, že slyší například i vlastní dech. *„Děti se učí prožívat ticho a těšit se z něj. Vytváří se tak vnitřní citění. Pocítí schopnost sebeovládání a stávají se pozornějšími a šikovnějšími.“* (Zelinková 1997, s. 53)

Pedagogika Marie Montessori je všeobecně známá tím, že cílí především na předškolní děti a potažmo ještě na děti navštěvující základní školy. Ovšem málo se ví, že její koncepce zasahuje až do dospělosti (Ludwig 2008). Zakladatelka této pedagogiky formulovala fáze založené na přirozeném vývoji člověka. Jedná se o tzv. **senzitivní fáze**, které je důležité respektovat a věnovat jim patřičnou pozornost. Tento pojem *„se vztahuje k zvláštním obdobím života, v nichž je dítě zvlášť citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality, pod vedením vychovatele“* (Průcha 1994, s. 22). V rámci každé fáze je důležité použít správné metody a didaktické pomůcky, aby bylo dítě v učení úspěšné. Je to z toho důvodu, že dítě je plně připravené věnovat se určité činnosti, získat konkrétní dovednost a učení u něj probíhá přirozeně. Proto se nesmí senzitivní fáze promeškat, jinak se přirozená citlivost vytratí. Nutno podotknout, že každé dítě je individuální osobnost a fáze neprobíhají u každého ve stejnou

dobu. Proto by měl učitel žáka nechat v konkrétní fázi tak dlouho, jak potřebuje (Zelinková 1997).

Jůva, Svobodová (1996) rozdělili přirozený vývoj člověka do těchto 4 kategorií:

- 1) Tato fáze vývoje trvá od **narození do šesti let** věku dítěte. Dítě si začíná vytvářet vztahy jak společenské, tak s rodičem.
- 2) **Od sedmi do dvanácti** dítě vystupuje z domácího vlivu, navazuje kontakty s okolím, vyvíjí se.
- 3) **Od dvanácti do osmnácti let** dochází k uvědomování si vlastního já. Člověk si uvědomuje své emoce a utváří si poznatky o svém myšlení. Škola by měla klást důraz především na zájmy a vývojové potřeby dospívajících.
- 4) **Od osmnácti let až do konce studia na vysoké škole** se člověk formuje v ohledu nalézání vlastního já a pomalu se odděluje od rodiny.

Lidský vývoj je stále zkoumán v rámci různých disciplín. Na základě zmíněného dělení vývojových fází podle montessori a waldorfské pedagogiky se nabízí porovnání fází vývoje člověka s moderní pedagogikou. Existuje více teorií a modelů, které se tomuto tématu věnují. Konkrétně byly vybrány Eriksonův model vývojových stádií a vývojová teorie dle Piageta, které popisuje Kohoutek (2003). Erikson díriferencuje celkem osm stádií. Tato stádia jsou: důvěra x nedůvěra, autonomie x stud a pochyby, iniciativa x vina, snaživost x méněcennost, identita x konfuze rolí, intimita x izolace, generativita x stagnace, integrita „já“ x stagnace. Člověk se v každém stádiu vývoje potýká s určitým konfliktem, který musí řešit a je stěžejní pro jeho psychosociální rozvoj. Piagetova vývojová teorie patří k významným současným konceptům lidského vývoje a je považována za převratnou. Týká se kognitivního vývoje a popisuje čtyři hlavní stádia: senzomotorické (0 až 18–24 měsíců), předoperační (18–24 měsíců až 7 let), stádium konkrétních operací (7–12 let) a stádium formálních operací (12 let a dále). Tato teorie vznikla na principu myšlenky překrývání asimilace a akomodace myslí. Mysl přijímá nové informace, které „*však nemusejí být v souladu s dosavadní úrovní a strukturou poznatků a mysl člověka se proto akomoduje, přizpůsobuje novým prvkům, aby obnovila narušenou rovnováhu*“ (Kohoutek 2003, s. 11).

Oproti dvěma výše popsaným teoriím mají waldorfská a montessori pedagogika více společného. Kladou důraz na celostní rozvoj člověka, přičemž Eriksonova a Piagetova teorie je zaměřena spíše univerzálně. Eriksonův model je také odlišný tím, že jím formulovaná stádia

vývoje pokrývají celý životní cyklus člověka (od narození až do pozdní dospělosti) (Kohoutek 2003), zatímco zbylé teorie se zaměřují pouze na určité období. Pro waldorfskou a montessori pedagogiku je stěžejní připravené prostředí, umožňující přirozené učení, na které se daná dělení zaměřují. Montessori pedagogika popisuje období citlivosti, která trvají od narození až do ukončení vysokoškolského věku. Během těchto období se dítě přirozeně učí konkrétním dovednostem a důležité je poskytnout mu dostatek času, individuální přístup, vhodné metody a pomůcky. Waldorfská pedagogika rozděluje vývoj člověka do cyklů po sedmi letech, které trvají od narození do 21 let věku. Důraz je kladen na celostní rozvoj člověka a respektování zvláštních potřeb, odpovídajícím danému věku. Pro waldorfskou školu je mimo jiné typický důraz na kreativitu, tvůrčí činnost a praktické zaměření výuky, což je významné pro podporu vývoje dítěte. I když se jednotlivé teorie liší svými přístupy a zaměřením, obohacují společnost o porozumění lidskému vývoji a umožňují na něj nahlédnout pohledem z více perspektiv. Dále také poskytují základ pro další bádání v této oblasti.

Prostředí

Prostředí v montessori škole by mělo být místem, které odpovídá potřebám dětí různého věku a podporuje rozvoj jeho samostatnosti ve všech oblastech (Standing 1957, cit. v Al, Sari, Kahya 2012). Výuka probíhá v prostorách připravených učitelem, které jsou světlé, vyzdobené, plné květin, knih, pomůcek a dalších dekorací. Dětská zvědavost a učení vyžaduje nepřetržitý kontakt s prostředím, aby děti mohly rozvíjet své schopnosti na základě vlastních zájmů (Seldin, Epstein 2003, cit. v Al, Sari, Kahya 2012).

Podle Jůva, Svobodová (1996) je veškerý nábytek ve třídách odlehčený, aby ho mohli žáci snadno přenášet na místa, kam potřebují. Má snížené kliky a také je vysoký tak, aby na něj pohodlně dosáhli. Ve třídách je dostatek otevřeného prostoru. Takováto příprava prostředí koresponduje se skutečností, že se montessori výchova snaží oddělit svět dospělých od světa dětského, aby nebyl narušován. Prostředí montessori školy je motivujícího rázu, vybavené potřebnými pomůckami, umístěnými vždy na svém místě. Je to místo, které má svůj řád a bezpečnou respektující atmosféru (Montessoricr 2023).

Hodnocení

Principy hodnocení v montessori škole líčí webové stránky Montessoricr (2023). Hodnocení probíhá **odlišným způsobem než ve školách běžných**. Žákovské knížky jsou nahrazeny záznamy, které učitelé o každém žákovi povinně vedou. V záznamech se uvádí pokroky v učení

a případně další ohodnocení. Žáci si zpracovávají portfolia, do kterých si ukládají své úkoly a veškerou práci. Na základě portfolií a pedagogických záznamů sestavuje učitel na konci roku slovní hodnocení, které dostane žák na vysvědčení. Typ hodnocení je zvolen na základě preferencí rodičů a žáků dané školy. Používá se například bodovací systém nebo slovní komentáře k hotovým úkolům. Podstatné je, že hodnocení není bráno ve smyslu porovnávání se s ostatními, ale jde o čistě osobní výkon dítěte.

Do této kapitoly je důležité zařadit také jeden z význačných prvků, kterým je **práce s chybou**. Zelinková (1997) popisuje, že je pro dítě velmi důležité umět s chybou pracovat. Pokud žák udělá chybu, tak to není vnímáno jako něco trestuhodného, ba naopak. Chyba vybízí k tomu, aby se dítě zamyslelo nad jinými řešeními a postupy, které si samo vyhledá. Je to dobré pro jeho samostatnost a spontánnost. Maria Montessori říká, „*že mýlit se, něco udělat nesprávně, je životní realita*“ (Zelinková 1997, s.74). Tento prvek vnímám jako důležitý, jelikož z vlastní zkušenosti jsem se setkala spíše s opačným pohledem, kdy chyba byla brána jako špatná. To poté v žácích vzbuzuje strach býti kreativní, přicházet s vlastními řešeními, nápady a často bývají v hodinách pasivní.

Výčet dalších prvků a specifík montessori pedagogiky

Pro montessori vzdělávání je dále charakteristická výuka ve věkově **smíšených skupinách**, takzvaných trojročích. Díky tomu si dítě může v rámci skupiny vyzkoušet více rolí (například roli nejmladšího/nejstaršího) a to je učí empatii a toleranci (Montessoricr 2023). Zeměpis je vyučován v rámci kosmické výchovy (Zelinková 1997). Jedná se o integrální přístup ke vzdělávání, který vede dítě k uvědomění, že všechny věci na Zemi a ve vesmíru jsou vzájemně propojeny a tvoří jeden celek.

Výuka je individuální a jak líčí Zelinková (1997), podoba konkrétních učebních plánů není zcela jasně stanovena. Je na učiteli, pro jaké pomůcky, metody či učebnice se rozhodne, pokud to bude v souladu s principy montessori pedagogiky a jeho žáci zvládnou základ učiva, který si osvojují žáci na školách běžných.

Další typické prvky lze vyčíst ze zúčastněného pozorování hodin zeměpisu Mandové (2017). Celý školní den začíná elipsou, kdy se děti s učitelem sejdou a dozví se, jaký bude harmonogram dne. Při výuce se uplatňuje používání různých podpurných materiálů, již zmíněných didaktických pomůcek (nejčastěji vyrobených učiteli) a kombinace výukových metod. Pokud bychom se zaměřili na výuku konkrétních států, tato témata se dají vyučovat

například prostřednictvím prezentování fotografií z cest. Dále se také uplatňují **diskuse, reflexe probraného učiva** po hodině a patrné jsou také **mezipředmětové vztahy**, kdy zeměpis zasahuje i do jiných výukových předmětů a žákovi je umožněno znalosti snadněji propojovat napříč obory. V rámci probíraných témat se uplatňuje **vlastní zkušenost jak dítěte, tak učitele**. To vede ke snadnějšímu pochopení látky a k názornosti.

3. Metodika

3.1 Zvolená metodika

V bakalářské práci byl s přihlédnutím k výzkumnému cíli použit kvalitativní typ výzkumu. Definice kvalitativního výzkumu je více a různí se především tím, že každá zohledňuje jiné charakteristické znaky. Švaříček, Šed'ová (2007) proto sestavili vlastní definici, která všechny tyto znaky zahrnuje: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“ (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 17) Kvalitativní výzkum se od kvantitativního výzkumu diferencuje podle Mišoviče (2019) především omezeným počtem sledovaných jedinců. Avšak množství dat, které od nich získáme, je velké. Dalším specifikem kvalitativního výzkumu je minimální srovnání výsledků, deduktivnost výzkumu a integrální přístup.

Pro tento výzkum byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Jedná se o typ hloubkového rozhovoru, který vychází z předem připravených otázek. Tato metoda získávání dat patří mezi nejpoužívanější v rámci kvalitativního výzkumu (Švaříček, Šed'ová 2007). Proces hloubkového rozhovoru obnáší celou řadu kroků od přípravy otázek, samotného dotazování, přepisování, reflexe, analýzy dat, až po zhotovení finální výzkumné zprávy (Švaříček, Šed'ová 2007). „*Polostrukturovaný rozhovor obsahuje připravené otázky, důsledně a systematicky směřující k identifikaci výzkumných témat pomocí příštích detailních odpovědí. Nejdůležitější jeho částí je jádro rozhovoru, které představuje schéma závazné pro výzkumníka. Na toto jádro navazují další doplňující témata a otázky, které vhodně rozšiřují původní záměr.*“ (Mišovič 2019, s. 80)

Důležitá je samotná příprava otázek. Takováto příprava je výzkumníkovi nápomocná z hlediska uvědomění si, na co a z jakého důvodu se při rozhovoru ptát (Švaříček, Šed'ová 2007). Při přípravě otázek k polostrukturovaným rozhovorům byl pro tuto práci použit *Pyramidový model*. Jeho princip spočívá v tom, že je nejprve formulována základní výzkumná otázka (dále jako ZVO), která je následně rozložena na specifickou výzkumnou otázku (dále jako SVO). Ze specifické výzkumné otázky poté vyplývají otázky tazatelské (dále jako TO) (Wengraf 2001, cit. v Švaříček, Šed'ová 2007). Celkem byly stanoveny dvě základní výzkumné otázky.

ZVO 1: *Které prvky waldorfské a montessori školy učitelé zeměpisu při výuce na běžných školách používají?*

ZVO 2: *Jaké jsou překážky používání prvků waldorfské a montessori pedagogiky ve výuce zeměpisu na běžných školách?*

Aby byl rozhovor kvalitní, musí se dbát na několik základních kritérií. V úvodu by mělo proběhnout seznámení respondenta s cílem výzkumu, délkou rozhovoru a s dalšími potřebnými informacemi, jako je například souhlas se zaznamenáváním rozhovoru na konkrétní nahrávací zařízení (Mišovič 2019). Výzkumník vede celý rozhovor a je na něm, aby si dokázal získat důvěru dotazovaného, respektoval jeho věk, pohlaví či kulturní rozdílnost (Hendl 2006). Ke každému respondentovi nelze přistupovat stejně, a proto je důležité přizpůsobit se prostředí, ve kterém se rozhovor odehrává, ale také si uvědomit, zda respondent požaduje formalizovaný nebo neformalizovaný přístup (Švaříček, Šed'ová 2007).

Švaříček, Šed'ová (2007) uvádí, že v pedagogických vědách se často předmětem kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovorů stávají děti na základních školách, které ovšem nejsou schopné na téma odpovídat například jako jejich učitelé. Dospělí na rozhovor lépe reagují, mají více zkušeností, dokážou o tématu přemýšlet více do hloubky a vyprávět o něm mnohem delší dobu. Dále je také nesvazuje autoritativní vztah dospělý – dítě. Proto byla metoda polostrukturovaného rozhovoru zvolena s ohledem na věkovou kategorii respondentů, kterými jsou učitelé druhého stupně základních nebo středních škol. Další výhodou této kvalitativní metody je její komplexnost a možnost nahlédnout do tématu opravdu do hloubky, kdy se tazatel může pohotově přizpůsobit tomu, jak respondent odpovídá, a na základě toho vhodně volit pořadí otázek či doplňující dotazy (Mišovič 2019).

Hendl (2006) zmiňuje i některé nevýhody této kvalitativní metody. Názory dotazovaných mohou být zkreslené, jelikož jsou ovlivněné jejich subjektivním pohledem. Nevýhodám se věnuje také Mišovič (2019), který popisuje, že míra věrohodnosti výpovědí je ovlivněna mnoha dalšími faktory, jako je prostředí, atmosféra, zkušenosti a dovednosti výzkumníka, vzájemná důvěra či sociální normy. V potaz je také nutné brát celkovou časovou náročnost ať už při samotném sběru dat či následné analýze (Hendl 2006).

3.2 Charakteristika průběhu šetření

Vlastní šetření probíhalo formou polostrukturovaných rozhovorů celkem s deseti učiteli zeměpisu, kteří učí na druhém stupni základní školy nebo na střední škole. Rozhovory byly uskutečňovány od prosince roku 2023 do února roku 2024. Učitelé byli vybíráni apriorní determinací, kdy byla snaha o rovnoměrné zastoupení na základě pohlaví, věku a délky praxe. Cílem bylo do výzkumu zahrnout učitele mužského i ženského pohlaví, učitele začínající a také učitele s dlouholetou praxí. Získávání respondentů proběhlo na základě metody sněhové koule. Jedná se o metodu, kdy má výzkumník na začátku k dispozici úzkou skupinu respondentů, se kterou je v kontaktu, a skrze ni poté získá kontakt a doporučení na další respondenty, kteří by vyhovovali jeho požadavkům pro výzkum (Miovský 2006, cit. v Švaříček, Šeďová 2007).

Ve vzorku respondentů bylo celkem sedm žen a tři muži. Na základě délky jejich praxe můžeme říci, že polovina respondentů jsou začínající učitelé a zhruba třetinu tvoří zkušenější pedagogové. Co se týká vystudovaných aprobací, obory zeměpis–dějepis a zeměpis–tělesná výchova převažují. Kombinaci zeměpis–matematika mají dva respondenti, jeden učitel má vystudovaný samostatný zeměpis a jeden respondent si dodělal pedagogické minimum k odbornému studiu geografie. Většina z dotazovaných učí na druhém stupni základní školy. Dva učitelé učí jak na druhém stupni, tak na střední škole, a dva učitelé pouze na střední škole.

Respondent	Pohlaví	Délka praxe	Aprobace	Ročníky
A	muž	6 let	zeměpis–tělesná výchova	druhý stupeň
B	žena	7 let	pedagogické minimum	druhý stupeň, střední škola
C	žena	2 roky	zeměpis–dějepis	druhý stupeň
D	žena	3 roky	zeměpis	střední škola
E	žena	12 let	zeměpis–matematika	druhý stupeň
F	žena	4 roky	zeměpis–tělesná výchova	druhý stupeň
G	žena	4 roky	zeměpis–dějepis	druhý stupeň, střední škola
H	žena	23 let	zeměpis–matematika	druhý stupeň
I	muž	3 roky	zeměpis–dějepis	druhý stupeň
J	muž	14 let	zeměpis–tělesná výchova	střední škola

Tabulka 1: Vzorek respondentů (vlastní zpracování)

Respondentům byla předem navržena možnost jak osobního, tak on-line setkání. Sedm rozhovorů proběhlo na základě osobního setkání, a to na místě vybraném respondentem. Jednalo se buď o kavárny, či školní kabinety. Tři rozhovory poté proběhly on-line formou skrze platformu Google Meet z důvodů časové vytíženosti učitelů.

Před rozhovorem dostali respondenti k dispozici soubor s výčtem vybraných prvků waldorfské a montessori pedagogiky (viz příloha č. 1 – Prvky waldorfské a montessori pedagogiky). Prvky byly vybírány na základě studia literatury k těmto pedagogickým koncepcím s ohledem na jejich využitelnost v rámci výuky zeměpisu. Po přečtení prvků následoval již samotný rozhovor. V úvodu byl každý učitel nejprve seznámen s tématem a záměrem práce, tedy anonymním zpracováním pro účely bakalářské práce. Rozhovory byly nahrávány na diktafon telefonu po předchozím svolení dotazovaného. Následovalo dotazování související s využíváním konkrétních alternativních prvků waldorfské a montessori pedagogiky ve výuce zeměpisu a bariérami bránícími prvky využívat. Otázky byly pokládány na základě předem připravené osnovy rozhovoru a celkem se jednalo o patnáct tazatelských otázek (viz příloha č. 2 – Osnova rozhovoru).

3.3 Analýza dat

Data, která byla získána metodou polostrukturovaného rozhovoru, byla z diktafonu přepsána a následně analyzována metodou otevřeného kódování. Jedná se o metodu, kdy si nejprve odpovědi respondentů postupně rozdělíme na jednotky – tzv. kódy (slovo, větu či odstavec), kterým dáme určitý název či přidělíme význam a takto s nimi dále pracujeme (Mišovič 2019). „Při volbě kódu si klademe otázku, o čem daná sekvence vypovídá, jaký jev či téma reprezentuje.“ (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 212) Mišovič (2019) uvádí, že kódy poté sdružujeme podle podobnosti do kategorií, díky kterým se nám odhalí vzorce a vztahy v datech. Seskupené kódy jsou nakonec analyzovány a interpretovány ve vztahu k položeným výzkumným otázkám a cílům práce.

Nejprve byly důkladně přečteny všechny přepisy rozhovorů, které měly být analyzovány, aby byl získán obecný přehled o datech. Následně byla data v textovém procesoru Word kódována, konkrétně barevně zvýrazňována (viz příloha č. 3 – Kódované rozhovory). Zvýrazněny byly vždy stěžejní pasáže dané odpovědi. Postup byl takový, že kódování probíhalo popořadě po jednotlivých tazatelských otázkách. Kódy byly seskupeny a kategorizovány. Samotné vyhodnocení dat poté proběhlo prostřednictvím kategorií, které byly shromážděny v tabulkách.

4. Výsledky

4.1 Vyhodnocení rozhovorů

TO 1: Které z uvedených prvků waldorfské a montessori školy používáte?

Respondent	Kategorie
A	Bez učebnic, pomůcky, debaty, reflexe, práce s chybou, mezipředmětové vztahy, samostatná práce, osobní zkušenost, učitel pomocník, praktické zaměření
B	Úprava prostředí, skupinová práce, epocha, více výukových metod, učitel pomocník, samostatná práce, debaty, reflexe, mezipředmětové vztahy, praktické zaměření
C	Úprava prostředí, skupinová práce, práce s chybou, více výukových metod, bez učebnic, slovní hodnocení, mezipředmětové vztahy, debaty, reflexe, praktické zaměření
D	Bez učebnic, skupinová práce, debaty, reflexe, pomůcky, samostatná práce, slovní hodnocení, není testování a zkoušení, snaha o individualizaci, epocha, mezipředmětové vztahy, praktické zaměření
E	Více výukových metod, skupinová práce, pomůcky, tvorba vlastních materiálů, mezipředmětové vztahy, debaty, reflexe
F	Úprava prostředí, více výukových metod, skupinová práce, debaty, mezipředmětové vztahy, osobní zkušenost, práce s chybou, bez učebnic, snaha o individualizaci, praktické zaměření
G	Více výukových metod, skupinová práce, bez učebnic, debaty, reflexe, slovní hodnocení, mezipředmětové vztahy, osobní zkušenost, samostatná práce, praktické zaměření
H	Skupinová práce, více výukových metod, tvorba vlastních materiálů
I	Více výukových metod, skupinová práce, snaha o individualizaci, bez učebnic, pomůcky, mezipředmětové vztahy, práce s chybou, debaty, osobní zkušenost, praktické zaměření
J	Více výukových metod, skupinová práce, práce s chybou, pomůcky, bez učebnic, mezipředmětové vztahy, praktické zaměření

Tabulka 2: Využívané prvky (vlastní zpracování)

Z odpovědí lze vyčíst, že prvků využívají učitelé poměrně velké množství, avšak mezi nimi můžeme shledat některé odlišnosti. Odpovědi se nejvíce setkávaly v otázce využívání mezipředmětových vztahů. Nejběžnější propojení výuky zeměpisu je s dějepisem díky časté souvislosti látky, obzvláště během regionální geografie. Dále respondenti využívají mezipředmětových vztahů s angličtinou a přírodopisem a zmíněna byla také fyzika, chemie a občanská výchova. Ve stejné míře je také uplatňován prvek skupinové práce. Žádný z učitelů se neomezuje pouze na frontální výuku a kombinuje více výukových metod. Frontální výuka je považována za neefektivní, ovšem v některých případech se jí dle respondentů nelze vyhnout. Byl zmiňován příklad tématu fyzické geografie. Respondent G: „*Tam je to učivo těžké a snažím se to co nejvíce vysvětlit, takže tam jedu hodně frontálně a bez jiných prvků.*“ Většina

respondentů uvedla, že ve svých hodinách zahajuje debaty a často se také objevovala reflexe tématu. Zajímavý příklad ohledně debat uvedl respondent G: „... vyloženě občas máme diskusní hodiny, kdy vyberu nějaké kontroverzní téma a studenti se na tom učí diskutovat. Například jsme probírali teďka, jestli se mají zakázat soukromé letouny po Evropě, a diskutovalo se o tom, proč ano nebo proč ne. Nebo jsme řešili, jestli je sobecké mít jenom jedno dítě nebo nemít děti.“ Dále se učitelé ztotožňují s prvkem nepoužívání učebnic a učí žáky pracovat s chybou, která není brána negativně. Je patrná snaha o praktické zaměření výuky, ke které patří pořádání terénních cvičení či exkurzí. Exkurze se často odehrávají právě mezipředmětově. Odpovědi učitelů se také shodovaly ve využívání pomůcek. Objevil se zajímavý příklad tvorby senzomotorických pomůcek, který je typický pro montessori pedagogiku. Respondent I: „Také vyrábím dětem senzomotorické pomůcky, jako 3D mapy nebo nějaké jiné předměty vytištěné na 3D tiskárně.“ Prvky, kdy učitel nechává pracovat žáky samostatně, uplatňování osobní zkušenosti žáků či učitele, slovního hodnocení a úpravy třídy se v odpovědích také objevily. V menší shodě zaznamenáváme prvky: vyučování v epochách, absence testování a zkoušení žáků, individualizace, tvorba vlastních materiálů a neautoritativní role učitele.

TO 2: Z jakého důvodu jste se rozhodli tyto prvky používat?

Respondent	Kategorie
A	Osobní přesvědčení
B	Osobní přesvědčení, efektivita výuky
C	Rozvoj dovedností a kompetencí
D	Inspirace z jiné praxe, rozvoj dovedností a kompetencí
E	Osobní přesvědčení, efektivita výuky
F	Inovace, inspirace z jiné praxe, zábava
G	Inspirace z jiné praxe
H	Osobní přesvědčení
I	Osobní přesvědčení, inspirace z jiné praxe, kritika tradičního, rozvoj dovedností, zohledňování potřeb žáků
J	Osobní přesvědčení, rozvoj dovedností, inovace

Tabulka 3: Důvody využívání prvků (vlastní zpracování)

Respondenti uvádějí různé důvody pro začleňování alternativních prvků ve své výuce. Většina z nich uvedla důvod osobního přesvědčení. Z jejich odpovědí nevyplývá záměrné studium alternativních přístupů, spíše se jedná o intuitivní přístup a přirozené cítění. Objevily se také odpovědi odkazující se na snahu o zefektivnění výuky, radost z výuky a zaměření se na rozvoj dovedností a kompetencí studentů. Výpověď respondenta I: „Takže v nich chci vzbudit i nějakou praktickou zdatnost například v té orientaci v mapě.“ Respondent J řekl: „...pro mě je důležité, aby ti žáci věděli a chápali, proč to tak funguje, a uměli to sami vlastně vymyslet.“

Několikrát byla zaznamenána inspirace z předchozí praxe. Ať už pozitivní, či naopak. Učitelé převzali prvky od svých kolegů, přenesli si je ze školních let nebo na alternativní škole dříve učili. Odpověď respondenta G: „*No já jsem dříve v alternativní škole učila. V té škole se kombinovaly prvky waldorfské a montessori. Takže jsem si jich hodně přenesla z předchozí praxe na této škole.*“ V opačném případě respondent začal učit jinak, jelikož s výukou během svých školních let nebyl spokojen a chtěl ji inovovat. Snaha o inovaci se objevila ve více odpovědích.

TO 3: Využívali jste tyto prvky od začátku své praxe? Pokud ne, jak jste se o nich dozvěděli?

Respondent	Kategorie
A	Od začátku praxe, nabírání zkušeností
B	Změna postojů, nabírání zkušeností
C	Od začátku praxe, inspirace, nabírání zkušeností
D	Od začátku praxe
E	Od začátku praxe
F	Od začátku praxe, inspirace, nabírání zkušeností
G	Inspirace
H	Od začátku praxe
I	Inspirace, nabírání zkušeností
J	Změna postojů, nabírání zkušeností

Tabulka 4: Doba využívání prvků (vlastní zpracování)

Z odpovědí jsou patrné celkem čtyři kategorie, které zahrnují různé zkušenosti respondentů. Dotazovaní uvádí, že alespoň některé z prvků využívali od začátku své pedagogické praxe. Z toho vyplývá, že respondenti měli již od začátku nějak danou představu výuky, kterou rozvíjejí. V odpovědích také často zaznívá, že se až postupem času dozvěděli, jaké prvky a metody ve výuce fungují, a proto je začlenili na základě vlastní zkušenosti a zdokonalování se. Jiní se o těchto prvcích dozvěděli od svých kolegů, během studia, z literatury či na internetu. Dále někteří zmiňují postupnou změnu svých postojů, která je donutila k odklonu od tradičních metod (například frontální výuky, dominantní role učitele...) a k hledání nových. Respondent I: „...*začínal jsem spíše frontálně a postupně tu výuku měnil.*“ Respondent B: „*Ze začátku, když jsem začala učit, tak jsem měla pocit, že je ten učitel ten dominantní. A měl by vést hodinu. Ale funguje lépe, když připravím hodinu tak, abych tam byla opravdu jenom jako pomocník a tu hodinu si řídili vesměs ti studenti.*“

TO 4: Při jaké příležitosti / v jakých situacích prvky nejvíce využíváte?

Respondent	Kategorie
A	Intuice, probíraná látka, zážitková pedagogika
B	Intuice, komplexnost, nastavení a složení třídy, probíraná látka
C	Komplexnost
D	Intuice, komplexnost
E	Nastavení a složení třídy
F	Intuice
G	Probíraná látka
H	Intuice, univerzální využití
I	komplexnost, rekapitulace, počasí
J	Intuice, komplexnost, probíraná látka

Tabulka 5: Situace využívání prvků (vlastní zpracování)

Učitelé ve většině případů nedokážou specifikovat konkrétní situace či příležitosti, ve kterých by alternativní prvky využívali. Pro typ těchto odpovědí byla zvolena kategorie *Intuice*, jelikož respondenti v odpovědích často zmiňovali, že prvky vyplývají z konkrétní situace a do výuky je zapojují přirozeně. Viz odpověď respondenta F: „*Mám to zautomatizované a jde to nějak samo přirozeně. Hodně dám na pocit, a když si řeknu, že teď už bylo hodně frontální výuky, tak by to chtělo změnu a tak.*“ Zeměpis je podle výpovědí v tomto ohledu poměrně komplexní. V odpovědích, ve kterých byli respondenti konkrétní, se objevila kontroverze v případě fyzické geografie. Respondent J uvedl: „*No tak určitě vlastně v té fyzické geografii tam to používám rád, protože se nabízí, že žáci mohou jít ven, zadám jim ten projekt a ta látka nabízí to, že si ty věci mohou okoukat a osahat v praxi.*“ Další respondent uvedl přesný opak a to, že při fyzické geografii prvky nevyužívá z důvodu obtížnosti látky a nutnosti frontální výuky. Z toho se dá vyvodit, že se učitelé rozhodují podle tématu. V tomto případě hodně záleží na kreativitě učitele a na tom, jak danou látku dokáže pojmout. Překážkou může být dále nastavení a složení třídy, ve které pedagog učí, což vyžaduje přizpůsobení se dané atmosféře a charakteru kolektivu, nebo také počasí a roční období pro terénní výuku.

TO 5: Jsou nějaké prvky, které používáte a nebyly uvedeny v seznamu?

Respondent	Kategorie
A	Žádné prvky, pochybnosti
B	Žádné prvky, pochybnosti
C	Žádné prvky
D	Žádné prvky
E	Žádné prvky
F	Nové prvky, pochybnosti
G	Žádné prvky
H	Žádné prvky
I	Pochybnosti
J	Žádné prvky

Tabulka 6: Využívané prvky mimo seznam (vlastní zpracování)

Odpovědi na tuto otázku se téměř nerozházely. Učitelé již žádné další prvky mimo předložený seznam nevyužívají. Několikrát zazněla pochybnost, jelikož si nejsou vědomi, zda se jedná o alternativní prvek či nikoli. Je tedy patrné, že prvky jsou zapojovány přirozeně bez záměru použití *něčeho alternativního*. Respondent F uvádí některé prvky mimo seznam, přičemž opět neví, zda se do kategorie *alternativní* dají zařadit. „*Přiznám se, že nevím, jestli je to alternativní prvek, ale zavedla jsem dobrovolné domácí úkoly na zlepšení známek a také dobrovolné taháky.*“

TO 6: V čem spatřujete největší pozitivum při zapojování alternativních prvků do výuky?

Respondent	Kategorie
A	Zábava, zapojení
B	Zábava
C	Zábava, efektivnost
D	Zábava, efektivnost
E	Efektivnost, atraktivita, zapojení
F	Zábava
G	Zábava, efektivnost, zapojení
H	Zábava, zapojení
I	Zábava
J	Zábava, efektivnost, zapojení

Tabulka 7: Pozitiva využívání prvků (vlastní zpracování)

Odpovědi na tuto otázku byly téměř totožné. Jako největší pozitivum spatřují respondenti to, že je výuka pro žáky zábavnější. To poté vzbuzuje jejich zájem o probírané téma a celkově je proces učení mnohem efektivnější, jelikož si toho mnohem více přirozeně pamatují. Prvky donutí žáky k tomu, aby se sami ve výuce zapojili, výuka je praktičtější, což je dobré pro prohlubování kompetencí.

TO 7: Jak na tyto prvky žáci reagují?

Respondent	Kategorie
A	Pozitivní reakce
B	Pozitivní reakce, rozdíly
C	Pozitivní reakce
D	Pozitivní reakce
E	Pozitivní reakce, zvykání si
F	Pozitivní reakce, zvykání si, rozdíly
G	Pozitivní reakce, rozdíly
H	Pozitivní reakce
I	Pozitivní reakce
J	Zvykání si, rozdíly

Tabulka 8: Reakce žáků na prvky (vlastní zpracování)

Reakce žáků na alternativní prvky ve výuce jsou převážně pozitivní, v čemž se respondenti shodli. Z odpovědí lze konstatovat, že velmi záleží na dané třídě a kolektivu a také věku, jelikož každý je jiný a odlišně poté na prvky reaguje. Učitel se této skutečnosti musí přizpůsobovat a ideálně vyzkoušet širší škálu prvků, která by byla vyhovující pro většinu. Z odpovědí je patné, že žáci hůře reagují na změny, tudíž je vhodné dát žákům dostatek prostoru, aby si zvykli, což uvádí například respondent F: „Žáci nemají rádi změny, což se hodně projevuje potom v šesté třídě, protože se jim mění spousta učitelů a každý ten učitel chce po nich úplně něco jiného. Je dobré na to jít postupně, aby ten přechod byl co nejjednodušší.“

TO 8: Pokud žádné prvky waldorfské a montessori školy nepoužíváte, jaký pro to máte důvod?

Tato otázka nebyla položena žádnému respondentovi z toho důvodu, že alespoň některé alternativní prvky ve výuce používá.

TO 9: Pokud využíváte pouze některé prvky waldorfské a montessori školy, z jakého důvodu ty konkrétní nevyžíváte?

Respondent	Kategorie
A	Zaměření školy, nesouhlas
B	Zaměření školy, charakter a složení třídy
C	Zaměření školy, nesouhlas
D	Zaměření školy, nesouhlas, nevědomost, funkce
E	Zaměření školy, nesouhlas
F	Zaměření školy
G	Zaměření školy, nesouhlas
H	Nevědomost, nesouhlas
I	Zaměření školy, nesouhlas, nevědomost, čas
J	Zaměření školy, charakter a složení třídy

Tabulka 9: Důvody nevyužívání prvků (vlastní zpracování)

Respondenti vidí překážku především v zaměření školy. Ve školách, kde učí, jsou omezené možnosti začleňování alternativních prvků. Týká se to především systému známkování, prostor školy a ŠVP. Dalším z důvodů je ten, že učitelé prvky nevyužívají, jelikož s nimi nesouhlasí. Nejčastěji byl zmiňován prvek typický pro montessori pedagogiku, a to samostatný pohyb po třídě. V tom spatřují problém, jelikož podle nich prvek výuku narušuje. Respondent A se vyjádřil takto: „*Nebo tam byly věci jako například svobodný pohyb po třídě, který zní, jakože by to bylo fajn, na druhou stranu si myslím, že škola by měla mít nějaký řád, kdy dost často vlastně jsou žáci, kteří by chtěli chodit po třídě, jen aby na sebe upoutali pozornost a absolutně to jako nepotřebují, jenom by to vyrušovalo tu výuku.*“ Objevily se také důvody pojící se s počtem žáků ve třídě, celkovým nastavením třídy, časovou náročností a nevědomostí, jak prvky využívat.

TO 10: Myslíte si, že vám zaměření školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

Respondent	Kategorie
A	Systém hodnocení, složení třídy, časová dotace
B	Prostředí a vybavení školy, časová dotace
C	Systém hodnocení, složení třídy, časová dotace
D	Systém hodnocení, prostředí školy, složení třídy
E	Systém hodnocení, prostředí školy, časová dotace
F	Systém hodnocení, časová dotace
G	Systém hodnocení, složení tříd
H	Systém hodnocení, časová dotace, prostředí tříd
I	Systém hodnocení, časová dotace, prostředí tříd, finance
J	Bez překážek

Tabulka 10: Bariéra v zaměření školy (vlastní zpracování)

Jak již vyhodnocení předchozí otázky napovídá, skoro všichni respondenti vidí v zaměření školy překážku pro začleňování prvků waldorfské a montessori pedagogiky. Nejčastěji se objevoval jako argument systém hodnocení, který respondenty nutí klasicky známkovat a také zkoušet a psát testy. Neméně významné je omezení v podobě časové dotace, díky které nezbyvá čas na mnohé prvky, jako jsou terénní cvičení a exkurze, epochy, respektování senzitivních fází, reflexe nebo slovní hodnocení. Několikrát zaznělo jako problém také složení tříd, které je školou dané, tudíž není možné vyučovat ve věkově smíšených skupinách či zapojovat určité prvky z důvodu vysokého počtu žáků ve třídě. Dalším limitem škol je také jimi dané prostředí, poskytované vybavení a zmíněn byl také nedostatek financí školy. Pouze jeden respondent nevidí v zaměření školy žádnou překážku. Škola mu nebrání v používání žádných prvků, které on sám používá nebo používat chce.

TO 11: Myslíte si, že vám postoj vedení školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

Respondent	Kategorie
A	Tradiční postoj
B	Tradiční postoj, nevyhovění požadavkům
C	Vstřícné vedení
D	Vstřícné vedení
E	Nebrání
F	Vstřícné vedení
G	Vstřícné vedení
H	Nebrání
I	Nebrání, finance
J	Nebrání

Tabulka 11: Bariéra v postoji vedení školy (vlastní zpracování)

Až na dva případy se respondenti shodli, že postoj vedení školy pro ně není překážkou, aby mohli do výuky alternativní prvky zapojovat. Dokonce se naopak setkali se vstřícností, kdy bylo vyhověno jejich požadavkům. Respondent D uvedl: „*Já jsem podávala návrh na to, aby byla výuka spojena do více vyučovacích hodin v kuse. Tento návrh se podal zástupkyni ředitele a vlastně s kolegy ještě jsme se na tom dohodli, že by nám to vyhovovalo. A ta škola vyhověla a po nějakém procesu se to tedy zvládlo zakomponovat do rozvrhu.*“ V případech, kdy vedení školy respondentům bránilo v začleňování prvků, se jednalo o jeho tradiční postoj anebo nevyhovění požadavku učitele. Respondent B odpověděl: „*Přijde mi velmi smysluplné učení v blocích, čehož jsem chtěla dosáhnout v zeměpise, ale vedení návrh odmítlo. Navrhovala jsem vyučování zeměpisu alespoň jednou měsíčně po celý den.*“

TO 12: Myslíte si, že nemáte dostatek informací k těmto konkrétním pedagogickým koncepcím?

Respondent	Kategorie
A	Neznalost
B	Dostupné informace
C	Dostupné informace, snaha, nezáměr
D	Neznalost, dostupné informace
E	Dostupné informace, snaha
F	Dostupné informace, snaha
G	Neznalost
H	Dostupné informace, snaha
I	Nezáměr
J	Dostupné informace, nezáměr

Tabulka 12: Informovanost o prvcích (vlastní zpracování)

Někteří respondenti vnímají neznalost a nedostatek informací k prvkům jako překážku pro jejich začleňování. Ovšem většina se shodla na tom, že informace jsou v dnešní době snadno dostupné, tudíž v tom není problém. Spíše musí člověk projevit snahu a o prvky se sám zajímat a chtít se vzdělávat. Několik respondentů uvedlo, že se o prvky nikdy nezajímali, tím pádem ty informace nemají. Není to ovšem o tom, že by jim nebyly dostupné. To se týká například respondenta J: „*Já nevím, to bych neřekl. Spíše jsem se o to nezajímal, než že by to nebylo dostupné. Dneska je to dostupné na pár kliknutí, takže to není, že bych ty informace neměl.*“

TO 13: Shledal/a jste někdy při pokusu o začleňování alternativních prvků do výuky zeměpisu negativní odezvu žáků či jejich rodičů?

Respondent	Kategorie
A	Přizpůsobení, rodiče
B	Přizpůsobení, rodiče, charakter a složení třídy
C	Přizpůsobení
D	Není překážka
E	Přizpůsobení, rodiče
F	Rodiče, není překážka
G	Rodiče, charakter a složení třídy
H	Není překážka
I	Rodiče, charakter a složení třídy
J	Přizpůsobení

Tabulka 13: Odezva žáků a rodičů (vlastní zpracování)

Co se týká rodičů, z jejich strany respondenti nikdy neshledali negativní odezvu na svou výuku či konkrétní prvky. Spíše dokonce respondent F uvedl, že byli s výukou spokojeni. V případě negativní odezvy žáků šlo o nesouznění se stylem výuky učitele či s nějakým konkrétním prvkem, jako je diskuse, skupinová práce nebo zapojení kritického myšlení. To ovšem učitelé

nepovažovali za překážku a problém byl v tom, že žáci byli zvyklí na něco jiného a potřebovali čas, aby se výuce přizpůsobili. Šlo o nějakou vzájemnou adaptaci. V některých třídách bylo ovšem nutné od prvku upustit, jelikož žáci měli odlišné nastavení nebo byl limitující jejich počet ve třídě. Pokud odpovědi shrneme, negativní odezva žáků či rodičů není pro respondenty zásadně limitující překážkou.

TO 14: Je možným důvodem nezačleňování prvků waldorfské a montessori školy vaše osobní přesvědčení? Tedy, že s prvky nesouhlasíte?

Respondent	Kategorie
A	Nesouhlas s prvky, svobodný pohyb, netestování
B	Ochota inovace
C	Nesouhlas s prvky, svobodný pohyb, autorita
D	Nesouhlas s prvky, svobodný pohyb, autorita
E	Nesouhlas s prvky, svobodný pohyb, netestování, učebnice, senzitivní fáze
F	Nesouhlas s prvky, slovní hodnocení, individuální hodnocení, senzitivní fáze
G	Nesouhlas s prvky, práce s chybou, svobodný pohyb, smíšené skupiny
H	Nesouhlas s prvky, svobodný pohyb, autorita, netestování, učebnice, práce s chybou
I	Nesouhlas s prvky, svobodný pohyb, autorita, senzitivní fáze
J	Nesouhlas s prvky, úprava prostředí

Tabulka 14: Osobní přesvědčení (vlastní zpracování)

V odpovědích se respondenti shodli, že se najdou prvky, se kterými nesouhlasí, tudíž je do výuky záměrně nezapojují. Svobodný pohyb žáků po třídě během vyučování je prvek, který zazněl v tomto ohledu nejčastěji. Jedná se o prvek typický pro montessori pedagogiku. Učitelé si myslí, že by to způsobilo chaos, nekázeň a byla by narušena výuka. Stejně tak je podle nich důležité, aby učitel zastával autoritativní roli. Co se týká hodnocení, v několika odpovědích byl zaznamenán nesouhlas s netestováním žáků nebo se slovním a individuálním hodnocením. Respondent E to odůvodňuje následovně: „...nesouhlasím s tím, aby nebylo žádné zkoušení a testování. Protože to je podle mě důležité a pro děti motivující si tu látku opravdu přečíst a naučit se ji.“ Dále také respondenti nesouhlasí například s nepoužíváním učebnic, respektováním senzitivních fází, výukou ve věkově smíšených skupinách, prací s chybou či s úpravou prostředí.

TO 15: Vnímáte ještě nějaké další překážky pro začleňování prvků waldorfské a montessori pedagogiky do své výuky?

Respondent	Kategorie
A	Spolupráce
B	Spolupráce, časová náročnost, inovace
C	Žádná překážka
D	Inovace
E	Žádná překážka
F	Časová náročnost, specifické potřeby žáků
G	Spolupráce, časová náročnost, inovace
H	Inovace, časová náročnost
I	Časová náročnost
J	Prostředí

Tabulka 15: Další překážky pro začleňování prvků (vlastní zpracování)

Odpovědi byly různorodé. Často je to časová náročnost, která učitelům brání prvky zapojovat, což už vyplynulo z vyhodnocení otázky číslo deset. Respondent F uvedl: „*Není to jednoduché a musí se nad tím strávit hodně času mimo pracovní dobu, dělat přípravy, a tak dále. To je taky překážka. Není prostě vždy prostor něco připravit a vymyslet, takže některé hodiny jsou prostě čistě o té frontální výuce i z tohoto důvodu.*“ Roli také hraje to, do jaké míry je učitel ochoten výuku inovovat a měnit. Další překážkou může být špatná spolupráce mezi kolegy, ale i mezi učitelem a žáky. Objevil se také problém spočívající ve velkém počtu žáků se specifickými potřebami.

4.2 Výsledky šetření

Z odpovědí polostrukturovaných rozhovorů lze nyní shrnout výsledky šetření a odpovědět na stanovené výzkumné otázky ZVO 1 a ZVO 2.

ZVO 1: Které prvky waldorfské a montessori školy učitelé zeměpisu při výuce na běžných školách používají?

ZVO 2: Jaké jsou překážky používání prvků waldorfské a montessori pedagogiky ve výuce zeměpisu na běžných školách?

Bylo zjištěno, že každý z dotázaných učitelů zeměpisu během výuky nějaké prvky waldorfské či montessori školy využívá. Z využívaných prvků jsou nejčastěji uplatňovány mezipředmětové vztahy s dějepisem, angličtinou a přírodopisem. Jedná se o předměty, které se se zeměpisem často tematicky potkávají. Z dalších prvků je to skupinová práce a omezování frontální výuky, spočívající v kombinaci více výukových metod. Velmi časté jsou také debaty a reflexe hodin, nepoužívání učebnic či práce s chybou. Ve výuce je patrná snaha o praktické zaměření, kdy se uplatňuje tvůrčí činnost žáků, pořádají se terénní cvičení a exkurze. Učitelé zlepšují názornost výuky pomůckami a uplatňováním vlastních zkušeností. Z pomůcek se jedná o glóbusy, atlasy, ale objevil se také příklad montessori prvku, tedy pomůcek zaměřených na senzomotoriku. Učitelé nechávají v hodinách žáky pracovat samostatně, někteří poskytují slovní hodnocení, což dělají nad rámec svých povinností, a také se podílejí na úpravě tříd. Co se týká úpravy tříd, o tu se učitelé snaží, přičemž k ní dochází v rámci možností dané školy. V poskytovaném prostředí školy vidí učitelé často překážku. Tyto prvky zaznívaly nejčastěji a ve shodě alespoň v trojici respondentů, proto byly vybrány.

V případě okolností využití prvků lze odpovědi rozdělit do dvou skupin. První skupina respondentů nedokáže vyzdvihnout konkrétní situace, během kterých by byly prvky používány. Prvky podle nich vyplývají přirozeně a jsou do výuky začleněny dle momentálních potřeb a pocitu učitele. Zeměpis je v očích těchto respondentů poměrně komplexní a prvky se dají využít téměř vždy. Z odpovědí druhé skupiny bylo možné vypožorovat možné překážky, a to v probírané látce, nastavení a složení třídy nebo také například v počasí (v případě terénního cvičení). Učitel se musí těmto překážkám přizpůsobovat a najít ten nejvíce vyhovující styl výuky.

Nejčastějším důvodem k začleňování alternativních prvků do výuky je osobní přesvědčení učitelů o tom, že jsou pro výuku správné. Proto je intuitivně zapojují, ale nikoliv se záměrem mít ve výuce nutně alternativní prvky. Často ani nevěděli, že se o alternativní jedná. Prvky považují za nástroj zefektivnění výuky, což je dobré pro rozvoj dovedností a kompetencí žáků. Dalším důvodem je také snaha o inovaci na základě pozitivní i negativní zkušenosti z předchozí praxe. Obrovskou motivací je také to, že žáky výuka baví a reagují na ni pozitivně, což je jeden z hlavních faktorů, který ovlivnil výběr těchto prvků.

Naopak nejčastějším důvodem pro nevyužívání prvků waldorfské a montessori pedagogiky je škola jako taková. Ať už se jedná o její zaměření, nebo prostředí. Respondenti vidí překážku v zavedeném systému hodnocení, časové dotaci, vysokém počtu žáků ve třídách, ale také v prostorách školy a vybavení tříd. Tyto překážky jsou pro ně velmi limitující a není v silách pedagogů je změnit. Časová náročnost je významný faktor, který výběr prvků ovlivňuje, a respondenti se k němu vraceli v odpovědích vícekrát. Ať už se jedná o časovou dotaci vyučovaného předmětu, či časovou náročnost z hlediska příprav do hodin. Významnou roli hraje také osobnost učitele, jeho míra souznění s danými prvky a odhodlání k tomu, chtít výuku inovovat. Učitelé některé prvky nevyužívají právě z důvodu, že s nimi nesouhlasí. Příkladem je svobodný pohyb žáků po třídě. Během výuky by měl podle většiny panovat určitý řád a s tím se pojí autoritativní role vyučujícího, kterou by měl zastávat. Tyto prvky zazněly v největší shodě a nejčastěji.

Další zkoumanou bariérou byla negativní odezva žáků nebo jejich rodičů. Ze strany rodičů se s tímto problémem učitelé nikdy nesešli. U žáků již nespokojenost s výukou zaznamenali, ovšem převážně z důvodu začlenění pro ně neznámého prvku, na který hůře reagovali. Byla nutná adaptace na učitelův styl výuky a po čase problém vymizel. Je ovšem důležité třídu poznat, naladit se na její charakter a tomu konkrétní prvky přizpůsobovat. Další zkoumanou překážkou byl nedostatek informací k jednotlivým pedagogickým koncepcím, který by bránil prvky ve výuce používat. V tomto případě ovšem respondenti překážku nevidí. Pokud má člověk chuť se o nových prvcích dozvědět, dnešní doba mu poskytuje nepřehledné množství informací, které jsou mu dostupné. Postoj vedení školy, který by učitelům bránil v používání prvků, také nebyl shledán jako překážka. V odpovědích došlo téměř k většinové shodě, že vedení pro ně není v tomto ohledu limitující, a naopak bylo spíše zmiňováno vstřícné chování. Pouze ve dvou výpovědích respondenti zmiňovali zaostalý tradiční postoj vedení k výuce, který je nutí některé prvky vynechat. V jednom případě došlo dokonce k nevyhovění žádosti o změnu.

5. Diskuse

Bakalářská práce se zabývá využíváním prvků waldorfské a montessori pedagogiky ve výuce zeměpisu na běžných školách a také bariérami pro jejich využívání. Tato kapitola se věnuje diskusi získaných výsledků, které byly vylíčeny v předchozí kapitole 4.2 *Výsledky šetření*. Dále porovnává tyto výsledky s výsledky prací na podobná témata a v neposlední řadě jsou navržena témata, která by mohla být do budoucna v kontextu této práce zkoumána.

Data byla získávána na základě rozhovorů s deseti respondenty, přičemž byla snaha o různorodé zastoupení v délce praxe, vystudované aprobaci a pohlaví. To se ovšem nepodařilo splnit rovnoměrně. Vzorek respondentů se skládá především z mladších učitelů a pouze jeden z nich má praxi delší než dvacet let. Dále je ve vzorku více respondentů zastupujících ženské pohlaví oproti mužskému, a to v poměru 7 : 3. Z toho vyplývá otázka, zda by změnou skladby respondentů došlo k získání jiných výsledků.

Dle literatury by bylo vhodné doplnit rozhovor o další výzkumné metody, často se jedná o metodu pozorování. „*Rozhovor slouží k tomu, abychom zjistili, o čem aktéři vypovídají, ale to vůbec neznamená, že nám říkají, jak to dělají. O tom se musíme sami přesvědčit...*“ (Mišovič 2019, s. 107). Kombinace více kvalitativních metod (konkrétně pozorování) byla zvážena, ale z časových důvodů a vytíženosti konkrétních respondentů nebyla provedena. Jsem si vědoma toho, že kombinování metod rozhovoru a pozorování by vedlo k názornějším výsledkům. Ovšem zastávám názor, že data z výpovědí deseti respondentů, která jsem získala, jsou pro rámec této práce dostačující. Respondenti byli v odpovědích často velmi konkrétní a materiálu bylo nahromaděno velké množství.

Také si uvědomuji, že výsledky mohly být ovlivněny skladbou předložených alternativních prvků. Když byli učitelé osloveni, zda by poskytli rozhovor, často jako první přicházela nejistota, zda jsou pro výzkum na toto téma ti praví. Bylo to z toho důvodu, že nevěděli o žádných alternativních prvcích, které by používali. Ovšem po přečtení seznamu, který jim byl poskytnut, zjistili, že přece jen nějaké prvky do výuky zapojují. Z toho vyplývá, že mohlo dojít k opomenutí některých dalších využívaných prvků, které v seznamu nebyly uvedeny, a učitele tedy v tu chvíli nenapadlo je zmínit. Na druhou stranu seznam zahrnoval to nejstěžejnější, tudíž by se výsledky nelišily nijak výrazně.

Nutno také zmínit možné nedostatky pojící se s metodou polostrukturovaného rozhovoru, které mohly výpovědi negativně ovlivnit. Jak již bylo zmiňováno v metodice práce, je třeba počítat

s možným zkreslením výsledků z důvodu subjektivního pohledu dotazovaných, ale i autora, který je mohl takto interpretovat. Roli hrají i další faktory, jako je například prostředí, ve kterém rozhovor probíhal. Jeden z respondentů poskytoval rozhovor on-line formou a nacházel se v autě, tudíž mohl odpovědi záměrně uspěchat.

Při studiu prací na téma alternativního školství nebyly nalezeny žádné další práce, které by se věnovaly přímo stejnému tématu. Zaznamenané byly pouze práce na téma příbuzné. Zajímavý byl například výzkum v rámci diplomové práce Cackové (2018) na téma *Možnosti využití alternativních způsobů vzdělávání na 1. stupni*. Autorka zjišťovala, jaké mají učitelé prvního stupně na běžných základních školách povědomí o jednotlivých alternativních programech (včetně waldorfské a montessori školy), a dále zkoumala využití jejich konkrétních metod a forem výuky. Odlišností bylo, že práce kombinovala více výzkumných metod, a to dotazník, pozorování a rozhovor. Z výsledků vyplynulo, že waldorfská a montessori pedagogika je mezi učiteli nejznámější, ale její prvky se téměř nevyužívají. Upřednostňovány jsou prvky jiných alternativních koncepcí. Autorka uvádí jako možný důvod „...jednodušší proveditelnost a menší nároky na přípravu či pomůcky“ (Cacková 2018, s. 47). Někteří respondenti také zmiňovali, že se rádi drží pevně zavedeného řádu a nesouhlasí s uvolněnou organizací třídy, v čemž se výsledky obou prací shodují. Dále lze z výsledků vyčíst, že waldorfské a montessori prvky se učitelům ve výuce neosvědčily. Konkrétním bariérám se ale práce do hloubky nevěnovala a také se nezaměřovala na škálu prvků waldorfské a montessori pedagogiky v takovém rozsahu.

Další prací, která se věnovala podobnému tématu, byla diplomová práce *Začlenění alternativních prvků do běžné výuky na 1. stupni základní školy*. Marková (2020) si kladla za cíl zmapovat povědomí pedagogů a rodičů o alternativních koncepcích a také prozkoumat využitelnost jejich principů a metod ve výuce. Autorka použila metody rozhovor (s učiteli) a dotazník (poskytnut rodičům). Výsledky, které se týkají učitelů, ukazují, že ve výuce jsou některé alternativní prvky používány. Učitelé nejraději kombinují více alternativních přístupů. Volí je na základě svého přesvědčení a také podle toho, jak vyhovují žákům, což se s mými výsledky částečně shoduje. Učitelé používají například skupinové práce nebo učení zaměřené na činnost žáků. Tyto prvky se objevily i v mém výzkumu, ale jsou používány i další, které se mnou zkoumaných koncepcí netýkají.

V jiné diplomové práci, která je na téma *Začlenění prvků alternativní pedagogiky na 1. stupni základních škol*, lze shledat podobnost ve výzkumných otázkách. Vaisarová (2017) měla za cíl

zjistit, jestli pedagogové na prvním stupni základních škol využívají alternativní prvky. Zjišťovala, o které konkrétní prvky se jedná a o kterých mají učitelé největší povědomí. Také se zabývala bariérami bránícími jejich použití. Odpovědi na výzkumné otázky poté získala pomocí metody dotazníku. Z výsledků vyplývá, že mezi nejpoužívanější prvky patří komunitní kruh a projekty. Překvapující byla pro autorku skutečnost, že v rámci zkoumání povědomí učitelů o jednotlivých alternativních koncepcích se montessori škola umístila až na třetím místě. Důvod je přisuzován složitější organizaci školy a třídy. Na otázku zabývající se bariérami využití prvků nezískala autorka dostatečné množství odpovědí, ale i přesto ji dokázala zodpovědět. Jednalo se především o nedostatek zkušeností, nesouhlas s jejich využíváním či náročnost přípravy. V tomto případě můžeme shledat soulad prací v překážce *nesouhlas s jejich využíváním*, která v mé práci také zazněla a byla jí přisuzována významnější váha.

Diplomová práce *Výuka regionální geografie v Montessori školách* se zabývala významem a postavením učiva regionální geografie. Dále Čechová (2020) analyzovala a následně uvedla metody a postupy, které jsou využívány během výuky regionální geografie v montessori školách a jsou využitelné i pro ostatní typy škol. Jsou jimi: důraz na odlišné zájmy žáků, propojení znalostí díky souvislostem, omezování práce s učebnicí, vyučování místopisu v souvislosti s tématem, ke kterému se pojí a dále začleňování projektové výuky nebo skupinové práce. Při porovnání výsledků obou prací můžeme spatřit jejich podobnost. Čechovou navržené metody lze uplatnit v praxi běžné školy, což dokládá můj výzkum. Učitelé zeměpisu běžných škol konkrétně používají: mezipředmětové vztahy, kde je důraz na souvislosti, omezování práce s učebnicemi nebo také skupinové práce. Tyto metody jsou považované za efektivní nejen v tématu regionální geografie.

Všechny zmíněné práce jsou mému tématu příbuzné. Věnují se implementaci alternativních prvků do běžné výuky a poskytují řekněme širší pohled na danou problematiku. Liší se obecnějším zaměřením nasazeným na 1. stupeň základních škol a tomu odpovídajícími cíli. V případě Čechové (2020) je odlišnost naopak v konkrétnějším zaměření tématu na výuku regionální geografie a její problematiku, spočívající v neatraktivnosti tématu. Tato bakalářská práce může díky svému zaměření na konkrétní aplikaci prvků v předmětu zeměpis a zkoumání bariér pro jejich používání přinést jedinečné výsledky, obohacující tento obor.

Napadají mě další možnosti zkoumání, týkající se tohoto tématu. Práce byla zaměřena čistě na vyučující a jejich styl výuky. Nabízelo by se proto zaměřit výzkum na samotné žáky a problematiku zkoumat z jejich pohledu. Jednalo by se o žáky respondentů, kteří se podíleli na

tomto výzkumu. Bylo by zajímavé zjistit, jaký je jejich pohled na výuku konkrétních učitelů, jak dané alternativní prvky vnímají, jaké o nich mají mínění nebo zda některé prvky ve výuce postrádají. Dále by mohli výuku obsahující alternativní prvky porovnat s takovou výukou, která je typicky tradiční. Téma by díky tomu bylo vhodně a komplexně doplněno o jakýsi pohled z druhé strany. Dalším návrhem k bádání by mohlo být zaměření cílů práce na věkové rozdíly mezi pedagogy. Zjišťovalo by se, jak se k alternativním prvkům staví učitelé s delší praxí, jak jsou v začleňování prvků úspěšní a jakou měrou se jejich výuka liší oproti kolegům začínajícím. Má práce se sice snažila o rovnoměrné zastoupení respondentů napříč věkem a délkou praxe, ale pro výzkum na téma týkající se věkových rozdílů je toto zastoupení nedostatečné. Vyžadovalo by to změnu skladby otázek a bohatší zastoupení respondentů s delší praxí.

6. Závěr

Téma bakalářské práce, pojmenované jako *Možnosti využití prvků waldorfské a montessori pedagogiky ve výuce zeměpisu na běžných školách*, jsem si vybrala z vícero důvodů. Jedním z nich byla aktuálnost tématu alternativních škol, kterou dokládá například Rýdl (2016). Dalším důvodem byla má osobní motivace se o tématu dozvědět více do hloubky, což bude vhodné pro mé budoucí uplatnění. Posledním a nejvýznamnějším důvodem je přispět k diskusi o budoucnosti vzdělávání. Téma by mohlo obohatit učitele zeměpisu o možné inovativní postupy ve výuce a stát se pro ně inspirací.

V úvodu byly stanoveny cíle práce, kterými bylo pomocí vlastního výzkumu zjistit, jaké prvky waldorfské a montessori pedagogiky využívají učitelé zeměpisu při výuce na běžných školách, a dále identifikovat případné bariéry pro využívání těchto prvků. Na jejich základě byly následně formulovány dvě výzkumné otázky: *Které prvky waldorfské a montessori školy učitelé zeměpisu při výuce na běžných školách používají? Jaké jsou překážky používání prvků waldorfské a montessori pedagogiky ve výuce zeměpisu na běžných školách?*

Pro splnění cílů byly podniknuty dílčí kroky:

- 1) Nejprve byl v teoretické části vysvětlen pojem alternativní škola. Byl popsán vývoj alternativních škol, jejich vlastnosti, funkce a typologie.
- 2) Dalším krokem bylo vystihnout hlavní informace a specifika o konkrétních alternativních koncepcích, ze kterých byl sestaven seznam alternativních prvků. Seznam obsahoval prvky waldorfské a montessori pedagogiky s ohledem na jejich využitelnost během výuky zeměpisu a byl následně předložen jednotlivým respondentům.
- 3) Prostřednictvím metody polostrukturovaného rozhovoru došlo k získání výsledků a následnému vyhodnocení výzkumných otázek. Rozhovor poskytlo celkem deset respondentů (viz tabulka 1).

Výzkumné cíle práce byly splněny. Došlo ke zjištění, které alternativní prvky učitelé zeměpisu v běžných školách používají. Jedná se nejčastěji o mezipředmětové vztahy, skupinovou práci nebo kombinaci více výukových metod spočívající v omezování frontální výuky. Dále je to diskuse, reflexe výuky, začleňování pomůcek, práce s chybou, nepoužívání učebnic či snaha o praktické zaměření vyučování. Lze tvrdit, že získané výsledky jsou pozitivní, jelikož každý učitel alespoň nějaké prvky používá a několik z nich se objevilo ve shodě téměř všech

respondentů. Z toho vyplývá patrná snaha učitelů výuku ozvláštňovat a inovovat. Zároveň většina prvků, které aplikovány nejsou, patří v rámci daných alternativních koncepcí mezi ty nejtěžejnější. Na základě toho lze tvrdit, že aplikace prvků waldorfské a montessori pedagogiky do výuky zeměpisu s sebou nese také významné překážky. Ta největší překážka spočívá v zaměření a prostředí škol, ve kterých respondenti vyučují. V tomto ohledu nemají vyučující dle jejich názoru žádnou možnost, jak situaci změnit. Poté se ale objevují prvky, které by používat mohli, ale brání jim tomu jejich osobní přesvědčení, tedy že s prvky nesouhlasí. Tyto překážky jsou spatřované jako zásadní pro výzkum.

Díky výsledkům této práce můžeme dojít k závěru, že je vícero prvků waldorfské a montessori pedagogiky, které učitelé zeměpisu na běžných školách používají. Práce může být také ostatním pedagogům inspirací, které prvky mohou používat a jsou jim dostupné. Nicméně množství použitých alternativních prvků nemusí být nutně ukazatelem kvalitní výuky. Důkazem je skutečnost, že mnohdy učitelé před začátkem rozhovorů ani nevěděli, že používají *něco alternativního*. Důležitá je převážně motivace učitele chtít dělat výuku pro děti atraktivnější a naučit je mít ke škole kladný vztah. K tomu, aby toho dosáhl, si každý musí najít vlastní cestu a vybrat ty metody, které vyhovují jemu i jeho žákům. Pokud je pro učitele překážka ze strany školy natolik limitující, že díky tomu nemůže vyučovat tak, jak je mu přirozené, a výuka by tak díky tomu ztrácela na kvalitě, vždy může najít takovou školu, která jeho požadavky lépe naplní. Dnešní doba je tomuto nakloněna a nabízí různé možnosti.

Seznam použité literatury

AL, S., SARI, R. M., KAHYA, N. C. (2012): A Different Perspective on Education: Montessori and Montessori School Architecture. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 1866–1871.

ARON, L. Y. (2003): Towards a Typology of Alternative Education Programs: A Compilation of Elements from the Literature. Urban Institute, 2100 M Street, N.

BEDNARZ, S., HEFFRON, S., HUYNH, N. (2013): A Road Map for 21st Century Geography Education: Geography Education Research.

BEZIĆ, Ž. (1999): Waldorfska pedagogija. *Crkva u svijetu* : *Crkva u svijetu*, 34, 4, 437–449.

ČACKOVÁ, Z. (2018): Možnosti využití alternativních způsobů vzdělávání na 1. stupni základní školy. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta.

CARLGREN, F. (1991): Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol. Baltazar, Praha.

CURRIE-KNIGHT, K. (2020): “No Amount of Tinkering Around the Edges:” A Qualitative Study of Teacher Narratives About Leaving Conventional School Teaching and Discovering Self-Directed Learning Spaces. 14, 28, 1–27.

ČECHOVÁ, S. (2020): Výuka regionální geografie v Montessori školách. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta.

EASTON, F. (1997): Educating the whole child, “head, heart, and hands”: Learning from the Waldorf experience. *Theory Into Practice*, 36, 2, 87–94.

FRIERSON, P. R. (2015): Maria Montessori’s Moral-Sense Theory. *History of Philosophy Quarterly*, 32, 3, 271–292.

GORAL, M. (2009): Transformational Teaching: Waldorf-Inspired Methods in the Public School. SteinerBooks, Great Barrington, MA.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. (1996): Waldorfská škola. Hanex, Olomouc.

HENDL, J. (2006): Kvalitativní výzkum v pedagogice. Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník 14. konference České asociace pedagogického výzkumu, 5, 7, 1-13.

HRDLIČKOVÁ, A. (1994): Alternativní pedagogické koncepce. Jihočeská univerzita, České Budějovice.

IWALDORF.CZ (2024): Waldorfské školy, <https://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse> (cit. 4. 3. 2024).

JŮVA, V. (1997): Stručné dějiny pedagogiky. Paido, Brno.

JŮVA, V., SVOBODOVÁ, J. (1996): Alternativní školy. Paido, Brno.

KELLMAYER, J. (1995): How To Establish an Alternative School. Corwin Press, Inc, Thousand Oaks, CA.

KOHOUTEK, R. (2003): Vývojová psychologie: učební texty. Institut mezioborových studií Brno, Brno.

KRANICH, E. M. (2000): Waldorfské školy. Opherus, Semily.

LEHR, C. A., TAN, C. S., YSSELDYKE, J. (2009): Alternative Schools: A Synthesis of State-Level Policy and Research. Remedial and Special Education, 30, 1, 19–32.

LUDWIG, H. (2008): Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce). Univerzita Pardubice, Praha.

MAŇÁK, J. (1997): Alternativní metody a postupy. Masarykova univerzita, Brno.

MANDOVÁ, S. (2017): Výuka zeměpisu v alternativních školách. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta.

MARKOVÁ, I. (2020): Začlenění alternativních prvků do běžné výuky na 1. stupni základní školy. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta.

MILUTINOVIĆ, J., ZUKOVIC, S. (2013): Educational tendencies: Private and alternative schools. *Croatian Journal of Education*, 15, 2, 241–266.

MIŠOVIČ, J. (2019): Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor. Sociologické nakladatelství SLON, Praha.

MONTESSORICR (2023): Montessori ČR, <https://www.montessoricr.cz/> (cit. 2. 11. 2023).

MŠMT (2023): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. MŠMT, Praha.

PEARCE, T. C., WOOD, B. E. (2019): Education for transformation: an evaluative framework to guide student voice work in schools. *Critical Studies in Education*, 60, 1, 113–130.

POL, M. (1995): Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy? Masarykova univerzita, Brno.

PRŮCHA, J. (1994): Alternativní školy. Gaudeamus, Hradec Králové.

PRŮCHA, J. (1997): Moderní pedagogika. Portál, Praha.

PRŮCHA, J. (2001): Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Portál, Praha.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2013): Pedagogický slovník. Portál, Praha.

REIMER, M. S., CASH, T. (2003): *Alternative Schools: Best Practices for Development and Evaluation. Effective Strategies for School Improvement. Alternative Schooling.* National Dropout Prevention Center/Network, Clemson.

RÝDL, K. (1999): Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (učební pomůcka pro veřejnost). Public History, Praha.

RÝDL, K. (2016): Alternativy ve vzdělávacím procesu v České republice – historie a současnost.

<https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/67778/Karel%20R%c3%bddl.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (cit. 8. 4. 2024).

STARCOVÁ, N. (2019): Výběr alternativní školy jako výsledek rozhodnutí rodiče. Diplomová práce. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

STEINER, R. (1993): Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy a metodika vyučování a životní podmínky výchovy. Baltazar, Praha.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. (2007): Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, Praha.

THAYER-BACON, B. (2012): Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick. *Education and Culture*, 28, 1, 3–20.

URBANOVSKÁ, E. (1998): Alternativní školy. In: GRECMANOVÁ, H: *Obecná pedagogika II*. Hanex, Olomouc, 144-167.

VAISAROVÁ, K. (2017): Začlenění prvků alternativní pedagogiky na 1. stupni základních škol. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta.

VALENTA, M. (1993): Waldorfská pedagogika a jiné alternativy. Vydavatelství Univerzity Palackého, Olomouc.

VÁŇOVÁ, M. (2011): Alternativní školy. *Dingir*, 14, 4, 116-119.

ZELINKOVÁ, O. (1997): Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Portál, Praha.

Příloha č. 1 – Prvky waldorfské a montessori pedagogiky

Waldorfská škola

- Ve waldorfské škole se upravuje prostředí, ve kterém probíhá výuka. Pod úpravou prostředí je myšleno takové prostředí, které je žákům příjemné pro výuku. Po stěnách je bohatá výzdoba složená z uměleckých výtvorů žáků, map a květin.
- Nevyučuje se pouze frontálně (pro waldorfskou školu není frontální výuka typická). Kombinuje se více výukových metod.
- Ve výuce je často používána skupinová práce.
- Výuka má praktické zaměření a uplatňuje se v ní tvůrčí činnost žáků. Žáci si například tvoří vlastní mapy.
- Zeměpis se vyučuje v delším časovém úseku (dvě až tři vyučovací hodiny za sebou) po dobu cca. třech týdnů. Jedná se o takzvané epochy, které jsou pro waldorfskou školu typické. Jsou to hlavní vyučovací jednotky dne. Předměty, řadící se do hlavního vyučování, jsou matematika, mateřský jazyk, přírodovědné a společenskovední předměty, tudíž sem spadá také zeměpis. Epocha konkrétního předmětu se opakuje dvakrát ročně, takže je zde vhodný prostor pro opakování a vzpomínání.
- Ve waldorfských školách učitel podporuje žáka v tom, aby si co nejvíce z probírané látky vyzkoušel formou prožitku. Osvojování informací přes zkušenosti je ve waldorfské pedagogice zásadní.
- Ve výuce se nepoužívají učebnice a upřednostňují se jiné didaktické pomůcky (převážně z přírodních materiálů) či výukové materiály jako jsou atlasy, glóbusy, encyklopedie...
- Žákům je poskytnut dostatečný prostor k vlastnímu vyjádření. Jsou učitelem vybízeni k debatám a reflexím hodin.
- Žáci si píšou do sešitů (epochových) vlastní poznámky, které nahrazují text v učebnicích. Tyto zápisky a ilustrace vychází z encyklopedií, příruček apod. Učitel žáky pouze

koriguje a kontroluje. V nižších ročnících (do osmé třídy) jsou poznámky v režii učitele, který je diktuje. Starší žáci si poté výpisky píšou samostatněji. Jelikož jde o vlastní zpracování poznámek, žák se naučí pracovat s textem a dovede v něm vyhledat podstatné informace. To je prospěšnější než „slepé“ opisování faktů do sešitu.

- Ve waldorfských školách je využíváno slovního hodnocení, které má motivační charakter. Pokud je žák v něčem méně úspěšný, hodnocení ho má povzbudit k lepším výsledkům.
- Ve výuce se uplatňují mezipředmětové vztahy. Výuka zeměpisu je propojena i s jinými předměty a obory.
- Žáci nejsou testováni ani zkoušeni. Ve waldorfské škole se učitel společně s žáky pravidelně přesvědčuje, že byla látka plošně pochopena, jaké pokroky udělali a na základě toho je výklad přizpůsoben. Důležité je splnit výchovně-vzdělávací cíl předmětu.
- Učitel s žáky podniká terénní cvičení, zeměpisné výlety a jiné exkurze do zahraničí.
- Učitel ve výuce uplatňuje osobní zkušenosti žáků, aby si tak látku lépe osvojili a představili.

Montessori škola

- V montessori škole je upravené prostředí pro výuku. Výuka probíhá v prostorách, které jsou světlé, vyzdobené, plné květin, knih atd. Dětská zvědavost a učení vyžaduje nepřetržitý kontakt s prostředím, aby děti mohly rozvíjet své schopnosti na základě jejich vlastních zájmů. Prostory jsou vybavené potřebnými pomůckami. Veškerý nábytek ve třídách je odlehčený, aby ho mohli žáci snadno přenášet na místa kam potřebují, má snížené kliky a také je vysoký tak, aby na něj pohodlně dosáhli. Ve třídách je dostatek otevřeného prostoru pro samostatný a svobodný pohyb. Prostor je pro žáky bezpečným prostředím a má svůj řád. Každá pomůcka má své místo.
- Dětem je ponechán svobodný pohyb po třídě.

- Učitel nechává žáka při výuce pracovat samostatně. Učitel zastává pouze roli pomocníka, je pasivní, nemá autoritativní roli a do výuky zasahuje pouze pokud potřebuje dítě pomoci.
- Ve výuce jsou používány didaktické pomůcky, které rozvíjí senzomotoriku dítěte. Pomůcky působí na smysly dítěte a měly by ho zaujmout. Pro výuku je důležitá manuální činnost s předměty a pomůcky by k ní měly vybízet. (Pomůcky by měly dítě zaujmout tvarem, materiálem, povrchem, barvou. Typické jsou například geometrické útvary, stavebnice a další.)
- Výuka neprobíhá pouze frontálně. Frontální vyučování není pro montessori školu typické, ale je kombinováno více výukových metod.
- V montessori škole jsou respektovány senzitivní fáze. Učitel žáka nechává vykonávat danou činnost tak dlouho, jak žák potřebuje.
Pojem senzitivní fáze „...se vztahuje k zvláštním obdobím života, v nichž je dítě zvlášť citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality, pod vedením vychovatele.“
 V rámci každé fáze je důležité použít správné metody a didaktické pomůcky, aby bylo dítě v učení úspěšné. Je to z toho důvodu, že dítě je plně připravené věnovat se určité činnosti, získat konkrétní dovednost a učení u něj probíhá přirozeně.
- Ve výuce se omezuje práce s učebnicemi.
- Učitel dává žákům prostor k diskusi a reflexi probraného učiva.
- Ve výuce v montessori škole se uplatňují mezipředmětové vztahy. Výuka zeměpisu je propojena i s jinými předměty a obory.
- Žáci jsou vedeni k tomu, že chyba není brána jako negativní. Chyba by měla dítě podněcovat ke zlepšení výkonu a motivovat ho.
- Hodnotí se slovně či jiným domluveným systémem hodnocení. Používá se například bodovací systém nebo slovní komentáře ke každému hotovému úkolu.

- Učitel hodnotí individuálně. Zaznamenává pokrok jedince, tzn. může být hodnocen lépe za snahu než ten, který je od přírody nadaný, ale nesnaží se.
- Učitel s žáky podniká exkurze, výuku v přírodě (příkladem je práce s mapou, kompasem...) či jiné zeměpisné výlety.
- Ve výuce se uplatňuje jak osobní zkušenost učitele, tak zkušenosti žáků.
- Výuka v montessori škole probíhá ve věkově smíšených skupinách, tzv. *trojročích*. Díky tomu si dítě může v rámci skupiny vyzkoušet více rolí (například roli nejmladšího/nejstaršího), a to je učí empatii a toleranci.

Příloha č. 2 – Osnova rozhovoru

Nejprve budou respondentovi položeny otázky, které ho seznamují s účelem využití rozhovoru a sloužící k jeho představení.

- 1) Souhlasíte s poskytnutím rozhovoru, který bude následně anonymizován a zpracován pro účely bakalářské práce na téma „Možnosti využití prvků waldorfské a montessori pedagogiky ve výuce zeměpisu na běžných školách“?
- 2) Zjištění pohlaví, délky praxe, vystudované aprobace předmětů (které aktuálně vyučujete) a v jakých ročnících učí.
- 3) Souhlasíte s tím, že bude rozhovor nahráván na diktafon na telefonu?

Poté bude respondentovi předložen list s popsányými prvky waldorfské a montessori pedagogiky, který následně uplatní při samotném rozhovoru. Tyto prvky budou respondentům předloženy z toho důvodu, že v některých případech si může dotazovaný učitel jejich používání uvědomit až poté, co si o nich přečte.

Otázky byly sestaveny podle pyramidového modelu dle Wengrafa. Jedná se o přístup při přípravě otázek, kdy si nejprve stanovíme základní výzkumnou otázku (ZVO), z toho specifickou výzkumnou otázku (SVO), ze které poté vyplývají otázky tazatelské (TO), které respondentovi pokládáme.

ZVO 1: Které prvky waldorfské a montessori školy učitelé zeměpisu při výuce na běžných školách používají?

SVO 1: Které prvky waldorfské a montessori pedagogiky učitelé využívají, za jakých okolností a proč?

SVO 2: Které faktory ovlivnily výběr těchto prvků do výuky?

TO 1: Které z uvedených prvků waldorfské a montessori školy používáte?

TO 2: Z jakého důvodu jste se rozhodli tyto prvky používat?

TO 3: Využívali jste tyto prvky od začátku své praxe? Pokud ne, jak jste se o nich dozvěděli?

TO 4: Při jaké příležitosti / v jakých situacích prvky nejvíce využíváte?

TO 5: Jsou nějaké prvky, které používáte a nebyly uvedeny v seznamu?

TO 6: V čem spatřujete největší pozitivum při zapojování alternativních prvků do výuky?

TO 7: Jak na tyto prvky žáci reagují?

ZVO 2: Jaké jsou překážky používání prvků waldorfské a montessori pedagogiky ve výuce zeměpisu na běžných školách?

SVO 3: Z jakých důvodů učitelé nevyužívají prvky waldorfské a montessori pedagogiky?

SVO 4: Do jaké míry je výběr těchto prvků ovlivněn osobností učitele, zaměřením školy a odezvou u žáků, resp. jejich rodičů?

TO 8: Pokud žádné prvky waldorfské a montessori školy nepoužíváte, jaký pro to máte důvod?

TO 9: Pokud využíváte pouze některé prvky waldorfské a montessori školy, z jakého důvodu ty konkrétní nevyužíváte?

TO 10: Myslíte si, že vám zaměření školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

TO 11: Myslíte si, že vám postoj vedení školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

TO 12: Myslíte si, že nemáte dostatek informací k těmto konkrétním pedagogickým koncepcím?

TO 13: Shledal/a jste někdy při pokusu o začleňování alternativních prvků do výuky zeměpisu negativní odezvu žáků či jejich rodičů?

TO 14: Je možným důvodem nezačleňování prvků waldorfské a montessori školy vaše osobní přesvědčení? Tedy, že s prvky nesouhlasíte?

TO 15: Vnímáte ještě nějaké další překážky pro začleňování prvků waldorfské a montessori pedagogiky do své výuky?

Příloha č. 3 – Kódované rozhovory

Rozhovor A

Tazatel: Souhlasíte s tím, že bude rozhovor nahráván na diktafon na telefonu?

Respondent: Ano

Tazatel: Souhlasíte s poskytnutím rozhovoru, který bude následně anonymizován a zpracován pro účely bakalářské práce na téma „Možnosti využití prvků waldorfské a montessori pedagogiky ve výuce zeměpisu na běžných školách“?

Respondent: Ano

Zjištění pohlaví, délky praxe, vystudované aprobační předmětů (které aktuálně vyučujete) a v jakých ročnících učí:

muž, 6 let, zeměpis–tělesná výchova, učí napříč druhým stupněm 6.–9. ročník

A TO 1: Které z uvedených prvků waldorfské a montessori školy používáte?

Ve výuce ze seznamu prvků využívám to, aby si nejvíce z probrané látky žáci vyzkoušeli formou prožitku a výuka má tedy často praktické zaměření. Dále ve výuce nevyžívám učebnice, kdy upřednostňuji jiné didaktické pomůcky jako jsou atlasy, encyklopedie nebo glóbusy. Další z prvků, které využívám, je poskytnutí dostatečného prostoru žákům k tomu, aby se mohli vyjádřit a debatovat. Žáci jsou dále vybízeni k reflexím hodin a učí se pracovat s chybou, jelikož je chci vést k tomu, že chyba není brána jako něco negativního. Nejčastěji v mé formě výuky převládá diskuse. Dost často se jedná o frontální výuku, ale je s prvky diskuse, kdy se děti co nejvíce ptám a děti si na ty věci přicházejí samy. A vlastně se mi nikdy nestalo, že bych za těch šest let někomu vynadal nebo někoho pokáral, že mi řekl nějakou hloupost. Takže já mám radost, když děti chtějí komunikovat a mají o to zájem. Je jasné, že se může objevit chyba. Tu chybu se snažíme označit ne jako chybu, ale snažíme se říct, že to žák myslel třeba trochu jinak, že to uvedeme spolu na pravou míru. To znamená, že chybovat je normální a je to vlastně super. Kdybychom všechno věděli, tak jsme v té škole zbytečně. Snažím se na té chybě ukázat, jak to má být, a to bez nějakého zesměšňování daného žáka. Potřebují mít tu důvěru, že se nemusí stydět mluvit, jinak by nekomunikovali a hodina by nefungovala. Také uplatňuji mezipředmětové vztahy, konkrétně nejvíce v dějepise, jelikož

si myslím, že zeměpis a dějepis mají velkou souvislost. Konkrétně když učím regionální zeměpis, tak tam jde zeměpis s dějepistem ruku v ruce. Není to o tom, že bych se snažil „fušovat dějepisářům do řemesla“, ale ty děti by měly mít souvislosti. Co se týká toho, jak se prezentuji, tak nechci mít před žáky autoritativní roli. Žáky nechávám pracovat samostatně a také při výkladu občas uplatňuji osobní zkušenost žáků.

A TO 2: Z jakého důvodu jste se rozhodl tyto prvky používat?

No obecně tyto prvky, o kterých se bavíme, si myslím, že vyplívají z toho, jak to vnímám. Hodně to závisí na mé osobnosti a na tom jaký jsem člověk. Cítím to tak a je to pro mě přirozené. Není to o tom, že bych měl prvky nastudované. Například ta forma diskuse, provázet žáky takto hodinou, tímto způsobem učit, tak to prostě bylo od začátku takhle ve mně.

A TO 3: Využíval jste tyto prvky od začátku své praxe? Pokud ne, jak jste se o nich dozvěděl?

Ano, tyto prvky jsem využíval od začátku své praxe. Samozřejmě čím má člověk více zkušeností, tím ví, jaké metody využívat více a jak je využívat kvalitněji. Takže využíval jsem je od začátku a teď bych řekl, že to je lepší a lepší neustále.

A TO 4: Při jaké příležitosti / v jakých situacích prvky nejvíce využíváte?

Tak myslím si, že zeměpis právě nabízí hodně možností, jak si věci vyzkoušet v praxi. Například dejme tomu v šestém ročníku, když máme obecný zeměpis, tak tam řešíme látku od základů vesmíru. Tak to máme k dispozici aplikaci Google Earth a další technologie. Takže snažím se ukazovat co nejvíc ty věci třeba na této aplikaci nebo i jezdíme do planetária. V dalších ročnících, když se učí geologie, což je velmi zajímavé téma, tak to připodobňuji té dané zkušenosti žáků. Výuku přizpůsobuji okolí jejich bydliště, bavíme se o pohoří, které máme nejbližší a všichni ho známe. Na tomto území jim ukážu, jak ta oblast vznikla. Když na tom místě jsou, tak by si na to mohli vzpomenout a mohli tušit, proč tam zrovna teďka chodí po písku. Takže ty metody tak nějak vyplívají z té situace, o jakou látku, o jaký předmět jde a myslím si, že nějaká témata jako třeba pedologie, mohou být zpracována zajímavě. Právě formou práce s vlastními zkušenostmi například. Nedávno jsem pedologii učil a řešil jsem s dětmi, aby si vzpomněly, když si hrály na písku, za jakých okolností jde z toho písku něco stavět, jak rychle vychladne ten písek nebo naopak jak je horký. Že neučím děti fakta, že to tak je, ale spíš, aby si samy řekly, proč vlastně na té poušti může být pod nulou, proč ten písek tak

strašně pálí a zároveň tak rychle vychladne a tak dále. Myslím si, že tou vlastní zkušeností to děti dokážou už poté lépe určit a odvodit.

A TO 5: Jsou nějaké prvky, které používáte a nebyly uvedeny v seznamu?

No, asi mě žádné další prvky nenapadají. Asi bych k tomu nic nedoplnil. Upřímně jsem byl mile překvapen, když jste mi předložila seznam prvků, a já zjistil, že jich tolik používám.

A TO 6: V čem spatřujete největší pozitivum při zapojování alternativních prvků do výuky?

No největší pozitivum si myslím bude, že děti jsou zapojeny do výuky. Učí se kriticky přemýšlet a že pouze neposlouchají, což si myslím, že bude v ostatních předmětech častější. Takže to chce prostě dělat ten zeměpis zábavný a aby nad ním děti přemýšlely. Takže to je pro mě asi to největší pozitivum, které alternativní prvky výuce nabízejí. To je to gró, co bych vypíchl.

A TO 7: Jak na tyto prvky žáci reagují?

Myslím si, že žáci reagují pozitivně.

A TO 8: Pokud žádné prvky waldorfské a montessori školy nepoužíváte, jaký pro to máte důvod? (otázka nebyla položena)

A TO 9: Pokud využíváte pouze některé prvky waldorfské a montessori školy, z jakého důvodu ty konkrétní nevyžíváte?

Tak obecně jak ta výuka má probíhat je dané. Není v té naší základní škole tak široká možnost s těmi prvky pracovat. Takže určitě zaměření té školy je proč to vlastně není využíváno. Nebo tam byly věci jako například svobodný pohyb po třídě, který zní, jakože by to bylo fajn, ale na druhou stranu si myslím, že škola by měla mít nějaký řád. Dost často vlastně jsou žáci, kteří by chtěli chodit po třídě jen aby na sebe upoutali pozornost a absolutně to jako nepotřebují, jenom by to vyrušovalo výuku. Přijde mi to jako kontraproduktivní z hlediska výuky.

A TO 10: Myslíte si, že vám zaměření školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

Ano. Jak už jsem zmínil, některé věci by byly fajn, ale prostě zaměření školy tomu brání. Příkladem jsou například epochy. To prostě na základní škole úplně nejde. Nebo více exkurzí, tam je zase problém s časovou dotací. Známkování je další věc, která nejde změnit. Nebo testování a zkoušení. Výuku ve věkově smíšených skupinách také škola neumožňuje.

A TO 11: Myslíte si, že vám postoj vedení školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

No tak obecně asi ten konzervativní přístup. To si myslím, že brání vedení školy něco měnit v tom stylu výuky. Je to takové celé usedlé ten systém.

A TO 12: Myslíte si, že nemáte dostatek informací k těmto konkrétním pedagogickým koncepcím?

To možná ano.

A TO 13: Shledal jste někdy při pokusu o začleňování alternativních prvků do výuky zeměpisu negativní odezvu žáků či jejich rodičů?

Asi úplně ne. Tím, že to nejsou metody řekněme extrémnějšího rázu, tak jsem se s tím neshledal. Možná jen třeba teď jsem nedávno řešil konkrétní situaci, kdy bych řekl, že ano. Mám novou třídu v osmém ročníku na zeměpis. Měli přede mnou jiné učitele, a tak jsem se setkal s tou odezvou, že vlastně nějakých prvních šest hodin žáci nekomunikovali a já odcházel úplně „hotovej“. Styl mé výuky, ten styl zapojování kritického myšlení vůbec nešel praktikovat. Ale trvalo to tak dva měsíce než si to sedlo. Nyní už si na to přicházíme a práce je v pořádku. Takže jsem se nesešel s tím, že něco nešlo nebo že by rodiče měli problém.

A TO 14: Je možným důvodem nezačleňování prvků waldorfské a montessori školy vaše osobní přesvědčení? Tedy, že s prvky nesouhlasíte?

Určitě ano. Jsou prvky jako svobodný pohyb po třídě, se kterým nesouhlasím. Ale jsou to i další. Jako je například netestování žáků.

A TO 15: Vnímáte ještě nějaké další překážky pro začleňování prvků waldorfské a montessori pedagogiky do své výuky?

Problém je v tom, že každý předmět je vyučován stejnou vahou a já nemohu ze zeměpisu udělat ten hlavní předmět. Abych například uplatnil epochy. Každý učitel si brání svůj předmět a chybí kolegiálnost ostatních učitelů na nějaké spolupráci například.

Rozhovor B

Tazatel: Souhlasíte s tím, že bude rozhovor nahráván na diktafon na telefonu?

Respondent: Ano

Tazatel: Souhlasíte s poskytnutím rozhovoru, který bude následně anonymizován a zpracován pro účely bakalářské práce na téma „Možnosti využití prvků waldorfské a montessori pedagogiky ve výuce zeměpisu na běžných školách“?

Respondent: Ano

Zjištění pohlaví, délky praxe, vystudované aprobace předmětů (které aktuálně vyučujete) a v jakých ročnících učí:

žena, 7 let, geografie a kartografie na Přírodovědecké fakultě UK + dodělané pedagogické minimum (zeměpis pro střední školy), druhý stupeň a střední škola – osmileté gymnázium

B TO 1: Které z uvedených prvků waldorfské a montessori školy používáte?

Řekla bych, že hodně záleží na ročníku, kde učím a zároveň tedy i složení třídy. Ale řekla bych, že ty prvky alternativních škol spíš používám na nižším stupni gymnázia. A z toho seznamu určitě upravuji prostředí třídy, kdy jsem skládala různě lavice nebo jsem nechávala žáky sedět občas i na zemi. Byly tam určitě limity, ale nějak jsem se snažila prostředí upravit, aby bylo příjemné.

Skupinovou práci používám často, hlavně poslední roky. Opět ale na nižších stupních. Na těch vyšších to bylo komplikovanější z důvodu množství látky, takže to, co si mohu dovolit na nižších stupních gymnázia a dát tam té skupinové práci prostor, tak na vyšším stupni ne.

Ještě jsem přemýšlela nad tím časovým úsekem, tedy epochou. Tento způsob výuky se mi velmi líbí. Učit v nějakém bloku. U nás na gymnáziu považují za obrovskou výhodu například zeměpisné semináře, kde se dala učit alespoň dvouhodina. To je pro mě smysluplné. Často velkou část hodiny zabere zapisování do třídní knihy, nějaký úvod, závěr. A když je výuka ve větším celku, tak to má velkou výhodu a smysl. Takže u nás na gymnáziu tento prvek využívám během seminářů zeměpisu.

Co se týká frontální výuky, tam je to taková kombinace. Stále hraje dost zásadní roli. Ale určitě to střídám s jinými metodami, takže určitě se neomezují jen na frontální výuku.

Další prvek je ten, že **nemám dominantní roli**. K tomu jsem dospěla **v průběhu praxe**. Je lepší dát prostor přípravě a poté nechat děti pracovat **samostatně**.

Hodnocení je dalším prvkem. Tam to dělám tak, že jsem chtěla, aby se k dané práci vyjádřila celá třída a ocenila, co se jí na dané práci líbí. Takže tam jde o **hodnocení formou nějaké debaty**. Zároveň jsem chtěla, aby to okomentovali i ti, kteří tu práci dělali. Aby řekli, co jim přišlo jednoduché, co by udělali jinak, co by vylepšili, čeho si na tom cení. Takže také nějaká **sebereflexe**.

Ráda dále využívám **mezipředmětové vztahy**, **hodně angličtinu**. Tam jsem zjistila, že začínají být nové učebnice (tam to měla prima), kde vlastně se vždycky učili nějaké téma a k tomu měli i slovní zásobu. Takže když jsme se bavily s „jazykářkami“ a zjistily jsme, že je tam třeba **téma časových pásem nebo tam měli střídání ročních období, mapy**, tak jsem si to brala do hodin zeměpisu a udělali jsme k tomu s žáky nějakou slovní zásobu a zkusili jsme to nějak propojit třeba zrovna s tou angličtinou. Tak tam mi to přišlo fajn. Dále je zeměpis **hodně spojován s dějepisem**, ale to také hodně tím, co se probíralo. A řekla bych, že spíš záleží na věku žáků. Někdy si například žáci malovali státní symboly do sešitu, pak si tvořili strom, takže i nějaké propojení s **výtvarnou výchovou** dá se říct. Ale to bych používala spíše pro ty menší žáky. Dále **napojení na matematiku, fyziku**, tam je to jasný. Ale tam spíše jako ve vědomostních záležitostech.

Pro zeměpis je asi nejspecifičtější pořádat **exkurze**, jelikož tam se toho dá aplikovat nejvíce, a hlavně v praxi.

B TO 2: Z jakého důvodu jste se rozhodla tyto prvky používat?

Je to nějaké **mé přesvědčení**, způsob, kterému **věřím, že funguje**. Chci tu látku předat co nejefektivněji a **zaujmout** co nejvíce žáků.

B TO 3: Využívala jste tyto prvky od začátku své praxe? Pokud ne, jak jste se o nich dozvěděla?

Ze začátku, když jsem začala učit, tak **jsem měla pocit, že je učitel ten dominantní** a měl by vést hodinu. Ale funguje lépe, když připravím hodinu tak, abych tam byla opravdu jenom jako pomocník a tu hodinu si řídili vesměs ti studenti. Takže **je lepší dát doma čas přípravě**, kdy si řeknu, jaké z toho chci mít výstupy a pak v hodině nechat práci více na studentech.

Získáváním praxe a časem si člověk poté uvědomí, co si může dovolit. Učitel vlastně asi začíná tím jednodušším bych řekla a když získá zkušenost tak ví, že třeba by mohlo fungovat něco jiného nebo už nemá takový strach zapojit více těch prvků a dělat jiné. Asi ta frontální výuka ze začátku pro mě byla nejjednodušší, protože jsem využívala své znalosti, možná že i více z toho odborného studia. Kdežto potom jsem získala nějakou jistotu v tom, že třeba jako tu látku znám, umím to propojit a potom jsem už věděla, že to mohu aplikovat jinak. Například formou hry, soutěže nebo prezentací, skupinové práce. Tam už zase narážíme na to, a to už tady taky bylo zmíněno v seznamu prvků. U nás je zvykem, že se ty věci musí hodnotit. Musí se ze všeho udělat nějaký závěr a toto je třeba u těch prací pro mě nejtěžší. Nějakým způsobem to ohodnotit. Strašně špatně se mi to známkuje. Například když jsme dělali poster. Každý má nějakou jinou schopnost to graficky a vizuálně znázornit, odprezentovat to, a i přesto, že to může dát spoustu práce, tak je strašně těžké najít kritéria, jak správně to zhodnotit.

B TO 4: Při jaké příležitosti / v jakých situacích prvky nejvíce využíváte?

Když se nad tímto zamyslím, tak bych řekla, že probíraná látka v tomhle nehraje vůbec žádnou roli. Ty prvky se dají použít úplně na cokoliv, protože těch materiálů dnes je strašná spousta takže se vážně dá najít zajímavá aktivita úplně na všechno. Ale hodně se to odvíjí od skupiny, kterou učím. Určitě věk hraje roli, ale i složení třídy, jejich nastavení a dále to, jestli je ten předmět vůbec baví. Jaký máme vztah mezi sebou. Není tedy konkrétní situace, při čem to využívám, ale spíše je to intuitivní a závisí na těchto všech faktorech. Použít se to dá úplně všude, pokud situace a zmíněné okolnosti dovolí.

B TO 5: Jsou nějaké prvky, které používáte a nebyly uvedeny v seznamu?

Premýšlím, co používám a v seznamu nebylo, ale myslím, že nic navíc již neaplikuji. Možná by ten prvek musel zaznít, aby mi došlo, jo to používám také. Těch prvků jsi uvedla hodně a už mě nic nenapadá.

B TO 6: V čem spatřujete největší pozitivum při zapojování alternativních prvků do výuky?

Myslím, že vždy, když to někoho baví, tak si odnese mnohem více, než když je hodina nuda. Takže je pro mě největší výhoda v tom, že co největší počet žáků odchází s pocitem, že ho výuka bavila. O tom to je a v tom spatřuji to největší pozitivum. Řekla bych, že dnes už není

smyslem předat co nejvíce informací, ale spíše zaujmout, aby si studenti k tomu našli svou cestu.

B TO 7: Jak na tyto prvky žáci reagují?

Těch prvků musí být víc za ten školní rok nebo třeba za pololetí, aby to všichni dokázali ocenit. Například někomu vyhovuje vyloženě frontální výuka, protože jakoby může být trošku skrytý. Někomu zase prezentace, protože rád prezentuje své věci. Někomu zase vyhovuje nějaká hra, protože má soutěživou povahu. Někomu vyhovuje kvíz, kde může soutěžit se spolužákem ve dvojici. Takže je důležité udělat co nejpestřejší škálu těchto všech aktivit, aby byli „spokojení všichni“. V mém případě tedy reagují dobře, jelikož aplikuji co největší škálu.

B TO 8: Pokud žádné prvky waldorfské a montessori školy nepoužíváte, jaký pro to máte důvod? (otázka nebyla položena)

B TO 9: Pokud využíváte pouze některé prvky waldorfské a montessori školy, z jakého důvodu ty konkrétní nevyžíváte?

Tam je těch důvodů více. Ať už jde o nastavení třídy, počet žáků, tak asi i zaměření té školy, kde učím.

B TO 10: Myslíte si, že vám zaměření školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

Ano, to bych řekla, že je vlastně největší limit. Například v úpravě prostředí jsou třídy koncipované tak, že je to pro nějakou úpravu limitující. Změn tam tolik nejde udělat. Co se týká skupinové práce, jak už jsem zmiňovala v úvodu, tak tam je limitující na vyšším stupni gymnázia časová dotace. Není prostor tam tento prvek začleňovat, ještě když třeba odpadne nějaká hodina. Tam je to potom problém. Řekla bych, že příprava k maturitě je velký limit. Když jsou ve třídě děti, které maturují, tak musíme probrat opravdu vše, což už tak je kvůli času velký problém. Nevím, jestli je to vyloženě limit, ale já to tak vnímám. Protože si časově nemohu dovolit dělat to, co bych dělala, kdybych neřešila maturitu a přípravu na ní. Pokud by se učilo v nějakých blocích, alespoň dvouhodinových, tak může učitel s žáky strávit i více času v terénu, v přírodě, a to si myslím, že je pro přírodní vědy stěžejní. Nesedět ve škole. Když se učím o řece, tak jít prostě k řece a ukázat meandry, části toku, spojit to s geologií, geomorfologií. Ale na to prostě není čas. Dále mě ještě napadá vybavení školy, to je také velký limit.

B TO 11: Myslíte si, že vám postoj vedení školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

Určitě jsem se setkala s nevyhověním mých požadavků. Přijde mi velmi smysluplné učení v blocích, čehož jsem chtěla dosáhnout v zeměpise, ale vedení návrh odmítlo. Navrhovala jsem vyučování zeměpisu alespoň jednou měsíčně po celý den. Děti bych vzala do terénu k nám k řece, ukázala bych jim, jak řeka meandruje a tak dále.

Měli jsme také s vedením rozdílný přístup ve vidění toho, jak to celé dělat. To je důvod, proč jsem při nástupu hodně začínala frontální výukou, protože jsem chodila na konzultace k panu řediteli, který je zeměpisář a který říkal, jak a co učit a také jsme spolu připravovali maturitní otázky. A pak jsem zjistila, že vlastně ale takhle já to dělat nechci. Nechci učit čísla, nechci učit data a něco, co se dá snadno najít, a hlavně se to dynamicky mění. Takže ano, v tomto jsme měli rozkol.

B TO 12: Myslíte si, že nemáte dostatek informací k těmto konkrétním pedagogickým koncepcím?

Ne. Dneska, když člověk chce, tak si toho může vyhledat spoustu. A je spousta zajímavých platforem a skupin, kde je toliko tipů, co a jak dělat. Takže tohle určitě limit není.

B TO 13: Shledala jste někdy při pokusu o začleňování alternativních prvků do výuky zeměpisu negativní odezvu žáků či jejich rodičů?

Tak určitě ne vždy se ta výuka může povést. U rodičů jsem to asi nezažila. Ale u žáků dá se říci ano. Stalo se, že si studenti neodnesli to, co jsem očekávala a připravovala. S mým stylem výuky nesouzněli a nespolupracovali. Žáci si samozřejmě musí taky navyknout. Jelikož když jsou celou dobu zvyklí pasivně přijímat informace, tak potom mohou mít problém výuku aktivně tvořit. Ale není to nic, co by nešlo změnit. Jde o návyk, který se musí časem přeměnit. A k návyku musí dojít jak u žáka, tak u toho učitele. Spíše je to tedy dočasný problém, a ne nic limitujícího. Už se občas stalo, že jsem nějaký prvek vzdala, protože to na ty žáky nefungovalo dobře. Jde samozřejmě o nastavení třídy a je třeba zkoušet, co jaké skupině vyhovuje. Uvedu příklad, kdy mi nezafungovala jedna hra. To bylo z Akademie věd, desková hra na sopečnou činnost, kdy měli házet kostkou a posouvat figurky. Takže bych to přirovnala k nějakému prvku formou zážitku. Tam jich na to bylo ve třídě moc, bylo jich 32. Byli rozděleni do skupin po čtyřech, komentovali to a byl ve třídě najednou hrozný hluk. Z té hodiny byl spíše chaos

a zmatek. Hra byla super, ale v tom počtu se to prostě nedalo efektivně aplikovat. Stejně jako když je třída, kde je přes třicet žáků, tak dělat něco na tabuli, přiřazovat, ukazovat, aby se tam každý žák vystřídal, to taky nejde. To si můžeme dovolit v menší skupině.

B TO 14: Je možným důvodem nezačleňování prvků waldorfské a montessori školy vaše osobní přesvědčení? Tedy, že s prvky nesouhlasíte?

Myslím, že ne. Protože mi vlastně asi nevádí zkoušet nové věci. Takže většinou jsem měla ten přístup, že to prostě zkusím a uvidím, jestli to funguje. A asi nebylo nic, kde bych si úplně řekla, že do tohoto bych nešla nebo měla přesvědčení, že to nebude fungovat.

B TO 15: Vnímáte ještě nějaké další překážky pro začleňování prvků waldorfské a montessori pedagogiky do své výuky?

Pokud někdo učí frontálně, tak ta příprava učitele není tak náročná. Ve smyslu toho, že stačí nějaká vědomost a tu prostě předávám nějakým způsob. Ale když chci, aby to bylo nějak zážitkové nebo aby si to ti studenti osahali, tak nad tím musím strávit větší čas a rozmyslet si to dopředu, jak bude ta hodina vypadat. To je podle mě důvodem, proč ta frontální výuka stále tak převažuje.

Další překážkou může být to, že záleží hlavně na věku učitelů a ochotě dělat něco nového a navíc, pokud chci zapojit mezipředmětové vztahy do výuky. Protože ta spolupráce mezi předměty je možná pouze v případě, že chce i ten učitel druhého předmětu. Takže když jsme jako příklad plánovali exkurzi na Gardu, tak jsme to plánovali s tělocvikářema, protože oni chtěli samozřejmě sportovat a my jsme si tam zase naplánovali něco zeměpisného. Nebo když se jelo na Korsiku, tak jsme vzali učitele, kteří o to měli zájem a propojili jsme to s občankou, dějepisem. A to bylo hrozně fajn. Nebo exkurze na Šumavu, kde to bylo propojení dějepisu, zeměpisu. Protože jsme si i lidsky rozuměli. Ale vždy to jde s učitelem, se kterým vám to funguje ve smyslu kolegů. Takže třeba nikdy nedošlo k propojení zeměpisu a chemie, to mi nikdy nešlo. I když by to z hlediska té látky bylo zajímavé.

A jako poslední mě napadá, že příprava těch hodin je opravdu časově náročná, což už jsem vlastně říkala v úvodu otázky. Já nad tím strávím vážně mnoho hodin nad limit. Aby to mělo smysl, tak většinou příprava na jednu vyučovací hodinu zabere tak dvě až tři hodiny mého času. Když mám úvazek na 23 hodin zeměpisu, je velmi obtížné mít přípravy na každou hodinu takto

pestré. Takže ne vždy je to v mých časových možnostech toto splnit a vždy být perfektně připravená tak, jak bych chtěla.

Rozhovor C

Tazatel: Souhlasíte s tím, že bude rozhovor nahráván na diktafon na telefonu?

Respondent: Ano

Tazatel: Souhlasíte s poskytnutím rozhovoru, který bude následně anonymizován a zpracován pro účely bakalářské práce na téma „Možnosti využití prvků waldorfské a montessori pedagogiky ve výuce zeměpisu na běžných školách“?

Respondent: Ano

Zjištění pohlaví, délky praxe, vystudované aprobace předmětů (které aktuálně vyučujete) a v jakých ročnících učí:

žena, 2 roky, zeměpis–dějepis, druhý stupeň

C TO 1: Které z uvedených prvků waldorfské a montessori školy používáte?

Tak určitě je to skupinová práce, beru chybu jako přirozenou součást učení, v mých hodinách téměř neprobíhá frontální výuka. Dále jsem tam našla takovou drobnou podobnost s těmi zápisy. Jelikož moje děti nemají vyloženě učebnice (mají je, ale já je vůbec nepoužívám) ani sešity, mají portfolio, ve kterém jim tvořím takovou kostru. Jsou tam pracovní listy, které vyplňujeme formou různých metod a potom ten jejich pracovní list jim slouží jako takový zápisek. Také často když píšeme testy, tak je píšeme s tím portfolioem. Mají to na vyhledávání a na testy se nemusí drtit z paměti. Jde mi primárně o to, aby děti pracovaly v hodinách. To se potom snadno ověří, protože pokud pracují tak, jak mají, tak ten test potom ověřuje to, jestli oni v hodinách vyplňovaly pracovní list, protože na něm to stojí. Máme úplně novou a moderní budovu, takže ty prostory jsou světlé, velké. Na stěnách visí v mé třídě, jelikož jsem třídní, výtvary, co jsme s žáky tvořili. A hodně se na výzdobě prostoru podílím. Zrovna teď budu vyvěšovat mapy, které jsme dělali, což vlastně souvisí i s nějakým vlastním tvořením a vytvářením si něco v praxi. Dala jsem jim konkrétně vytvořit imaginární ostrov. Ve třídě jsou dále květiny, knihy. Dále hodně střídám skupinovou práci, individuální práci a práci ve dvojicích. Exkurze a zeměpisné výlety také hodně zapojuji společně s ostatními učiteli. Dělán také individuální hodnocení a hodnotím práci v hodinách. To má podobu nějakého slovního hodnocení, které hodně uplatňuji po nějaké skupinové práci. A co se ještě týká hodnocení, tak nemáme klasické známkování, ale procenta. Není tam to „škatulkování“ do známek, což je na

tom fajn. Mezipředmětové vztahy se také snažím zapojovat. Teď plánujeme s učitelkami angličtiny, že bych vyzkoušela nějaké hodiny v angličtině. S tím, že také mám jako druhý předmět dějepis, tak tam je to propojení velké. Například když bereme nyní Afriku, tak tam kladu důraz hodně i na tu historii, aby si to děti spojily. Prostor k diskusi a reflexi dávám. Hodně často diskutujeme a vybízím k debatám. Snažím se přistupovat k žákům individuálně a brát v potaz co mu jde a v čem je pomalý. Ale asi to není vyložene tak, že bych respektovala přímo ty senzitivní fáze. Když je někdo šikovnější, rychlejší, tak mu dám například nějakou práci navíc, aby se nenudil. V některých třídách se hodně osvědčilo, když mohly děti být kreativní a něco samy tvořit. Tak pak jsem to také více zapojovala. Třeba například ty mapy ostrova.

C TO 2: Z jakého důvodu jste se rozhodla tyto prvky používat?

Protože si myslím, že jsou to velmi efektivní výukové metody, které tedy míří primárně na rozvoj kompetencí. Na což je nyní celkem důraz. A jsem přesvědčená, že v dnešní době si na Google dokážeme vygooglit veškeré informace, a tak ta faktografie ustupuje do pozadí právě těm dovednostem, které ti žáci i tímhle způsobem získávají.

C TO 3: Využívala jste tyto prvky od začátku své praxe? Pokud ne, jak jste se o nich dozvěděla?

Ze začátku jsem je používala méně. Ale minimálně nějaké určitě ano už od začátku, ale bylo jejich minimum. Spíše jsem k nim dospěla časem, ať už od kolegů nebo jsem zkoušela věci, které jsem si vyhledala a myslela jsem si, že by mohly fungovat.

C TO 4: Při jaké příležitosti / v jakých situacích prvky nejvíce využíváte?

Asi mě nenapadá nic konkrétního. Nemyslím si, že se to dá vztáhnout k nějakému specifickému tématu například. Dají se používat dá se říci vždy.

C TO 5: Jsou nějaké prvky, které používáte a nebyly uvedeny v seznamu?

To už asi nevím, nevzpomenu si.

C TO 6: V čem spatřujete největší pozitivum při zapojování alternativních prvků do výuky?

Určitě to, že to ty žáky baví. Často si vlastně ani neuvědomují, že se učí. Ta zpětná vazba a dobré ohlasy jsou pro mě největší motivací. Často je vidět, že si hodně věcí zapamatovali už z hodiny a nemuseli doma sedět a vyloženě se učit tím klasickým stylem z učebnice.

C TO 7: Jak na tyto prvky žáci reagují?

Určitě pozitivně, to už vlastně bylo zmíněno v předchozí odpovědi.

C TO 8: Pokud žádné prvky waldorfské a montessori školy nepoužíváte, jaký pro to máte důvod? (otázka nebyla položena)

C TO 9: Pokud využíváte pouze některé prvky waldorfské a montessori školy, z jakého důvodu ty konkrétní nevyžíváte?

Asi začneme u toho, že neexistuje hodnocení, jelikož my musíme hodnotit a je to dané tou školou. To je prostě věc, kterou nezměním. Máme nastavený počet známek (nebo v našem případě procent), které musíme za daný studijní úsek udělit. Nemáme v naší škole vyloženě pomůcky ve třídách, ale já se musím přiznat, že pomůcky tolik nepoužívám. Spíše nějakou vizualizaci, u které použiji plátno a pustím nějaké video. Takže nenosím glóbus nebo další pomůcky. Nemáme ve škole epochy.

C TO 10: Myslíte si, že vám zaměření školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

Například to známkování (nedávat známky a testy) nebo epochy. To jsou věci, které bych chtěla dělat, ale škola to neumožňuje svým nastavením. Je to pevně dané a nedá se v tomto ohledu dělat změna. Dále co se týká respektování senzitivních fází, tam je nějaká snaha co nejvíce vyhovět a dát žákovi prostor postupovat podle svého tempa, ale na to není tolik času, aby to bylo umožněno vždy. Také není umožněna výuka ve věkově smíšených skupinách.

C TO 11: Myslíte si, že vám postoj vedení školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

Nikdy. Zrovna na této škole, kde učím, mám obrovskou svobodu v tom, co chci dělat.

C TO 12: Myslíte si, že nemáte dostatek informací k těmto konkrétním pedagogickým koncepcím?

To si asi úplně nemyslím. Ale myslím si, že v dnešní době, kdy si člověk vyhledá na internetu všechno, dostane se k odborné literatuře, tak nevidím žádnou překážku. Pokud bych to vztáhla k těm konkrétním prvkům, které nepoužívám, tak možná ty pomůcky s tím souvisí. Byly zmíněné pomůcky z přírodních materiálů a nějaké další. Za prvé škola by to musela nakoupit a ani nemám tolik zkušeností na to, abych s nimi uměla pracovat. Protože když chce učitel učit waldorf nebo montessori, tak to prostě musí umět a znát. A to já například ke všemu nemám tu znalost, ale není to o tom, že bych se k těm informacím nemohla nějak dostat. Spíše tento prvek nepoužívám a toto je argument, že vlastně ta znalost chybí.

C TO 13: Shledala jste někdy při pokusu o začleňování alternativních prvků do výuky zeměpisu negativní odezvu žáků či jejich rodičů?

Možná vloni, to jsem učila na jiné škole a byla to taková dejme tomu průměrná až podprůměrná sídlištní základka v Praze. A ti žáci na můj styl výuky nebyli vůbec zvyklí. Pro ně je učení to, že sedí a poslouchají, protože většina té školy byla takto nastavená. A přišly za mnou děti a říkaly, že se vlastně neučí. Měly takový pocit. Není to tím, že by nebyly spokojené, ale bylo to pro ně tak rozdílné, že měly pocit, že to není učení a že o něco přicházejí. Časem si na to poté zvykly, ale ze začátku byl právě tento problém. Ale je pravda, že v tomto jsem to asi podcenila, protože když učitel přijde na novou školu, tak je důležité těm žákům vysvětlit a dokola opakovat, proč to takto děláme a tam jsem to na začátku úplně jako nevysvětlila.

C TO 14: Je možným důvodem nezačleňování prvků waldorfské a montessori školy vaše osobní přesvědčení? Tedy, že s prvky nesouhlasíte?

Ano, ale velmi velmi částečně. Dokonce mi dali nabídku z montessori gymnázia, a to jsem byla ochotná k tomu přistoupit a jít do toho, protože je to velmi zajímavá zkušenost. A právě naopak by mě zajímalo, jak moc je to efektivní (tím myslím jako v realitě). Protože si myslím, že jsou to často přístupy, které jsou špatně vykládány. Ale některými prvky si jistá nejsem. To je například ten svobodný pohyb po třídě nebo ten prvek, že učitel nemá autoritativní roli. S tím spíše nesouhlasím, jelikož si myslím, že to nemůže fungovat při mé výuce a nechci to tím pádem začleňovat.

C TO 15: Vnímáte ještě nějaké další překážky pro začleňování prvků waldorfské a montessori pedagogiky do své výuky?

Žádné další mě asi už nenapadají.

Rozhovor D

Tazatel: Souhlasíte s tím, že bude rozhovor nahráván na diktafon na telefonu?

Respondent: Ano

Tazatel: Souhlasíte s poskytnutím rozhovoru, který bude následně anonymizován a zpracován pro účely bakalářské práce na téma „Možnosti využití prvků waldorfské a montessori pedagogiky ve výuce zeměpisu na běžných školách“?

Respondent: Ano

Zjištění pohlaví, délky praxe, vystudované aprobace předmětů (které aktuálně vyučuje) a v jakých ročnících učí:

žena, 3 roky, zeměpis, 2. a 3. ročník na gymnáziu (střední škola)

D TO 1: Které z uvedených prvků waldorfské a montessori školy používáte?

Tak určitě je tam ta **praktická výuka**. Při výuce nevyužívám **žádné učebnice**, občas pracuji s prezentacemi, ale to je spíše doprovodné. Žáci si z toho nemusí nic zapisovat, je to spíše doplňující a promítají se nějaké obrázky či schémata, aby si mohli nějaké věci lépe představit. Často беру žáky ven, aby si mohli **co nejvíce věcí osahat** a představit v té praxi. Pokud to okolnosti nedovolují, tak děláme uvnitř nějaké práce, kdy si musí vyhledávat informace, něco zpracovat a tak dále. Tímto stylem je to zaměřené. Záleží na tématu, ale ráda také zapojuji do výuky **skupinovou práci**. Často je tam i **reflexe** provedené práce. Na další hodině prezentují, jak se jim pracovalo, je tam **debata** s učitelem a zároveň i se studenty. Každý může sdělit své poznatky a připomínky. Co se týče nějakého vybavení učebny, tak není to úplně o té výzdobě, ale zase máme přítomné **pomůcky**. Není to úplně holá třída, kde by se žáci cítili špatně, ale tomu prvku bych řekla, že to spíše neodpovídá. Dále když se ještě vrátím k té skupinové práci, tak tu často zapojuji a také se to prolíná s prvkem, že nechávám žáky hodně **pracovat samostatně** a do jejich činnosti nezasahuji, pokud si to situace nevyžaduje. Hodnocení, na základě kterého dostávají na konci roku vysvědčení, je známkami. **Ale občas si žáky vezmu stranou a slovně jim vysvětlím**, co je třeba zlepšit, zeptám se, co si o své práci myslí a tak dále. Ale toto zapojuji pouze, když je na to čas. Je to tedy nějaká **reflexe a prvek slovního hodnocení**. Možná na co jsem zapomněla je ještě fakt, že žáci **nejsou testováni**. Nebo to není ten klasický styl, že by se psaly písemky a testy nebo že bych vyvolávala k tabuli. Hodnotím je za seminární práce na

zvolené téma, které zpracují. Hodnotím, jak si dokázali vyhledat informace, jakou má ta práce strukturu, zda to dává smysl a zda došli k nějakým pravděpodobným výsledkům. Za každý tematický úsek mají studenti jednu práci, kterou zpracují a z toho jsou poté hodnoceni na vysvědčení na konci roku. V tomto ohledu se snažím i hodnotit spravedlivě a všimnout si pokroků u jednotlivých žáků. Sice jsou nějaká pevně daná kritéria, přes která vlak nejede, ale snažím se s nimi hýbat tak, aby nebylo nikomu ukřivděno. Snažím se tedy o nějakou individuální formu hodnocení, ale je to poměrně složité. Dalším prvkem je dá se říci takové přiblížení k epoše. Máme spojené čtyři hodiny v kuse, takže se toho dá stihnout hodně, a to včetně té časté výuky v terénu. A také používám mezipředmětové vztahy, kdy se zeměpis hodně propojuje s dějepisem, nějakou ekologií, občanskou výukou nebo i biologií.

D TO 2: Z jakého důvodu jste se rozhodla tyto prvky používat?

Tak jednak jsem je viděla na hospitacích a přišly mi účinné a zároveň jsou prvky, které jsem si přenesla ještě ze svých studijních let a viděla je u různých učitelů a předmětů. Tyto prvky mi přišly zajímavé, a tak jsem se rozhodla je zakomponovat. Jelikož pokud žák pouze sedí a zapisuje si, tak moc pozor nedává anebo neví o tom, co píše. Zároveň v té skupině se nějak rozvíjí s ohledem i na jiné dovednosti. V geografii nebo právě v tom školním zeměpisu je podle mě důležité umět klást argumenty, což v té skupině se to ten žák naučí. Myslím si, že je také dobré říct nahlas nějakou zpětnou vazbu, ať už učitelé nebo svým spolužákům.

D TO 3: Využívala jste tyto prvky od začátku své praxe? Pokud ne, jak jste se o nich dozvěděla?

Ano, vlastně od začátku.

D TO 4: Při jaké příležitosti / v jakých situacích prvky nejvíce využíváte?

Nedá se to asi takhle konkrétně říci. Vyplývá po přirozeně a nezáleží na nějakém konkrétním tématu. Spíše se to dá používat téměř pokaždé a prvky různě střídat dle situace.

D TO 5: Jsou nějaké prvky, které používáte a nebyly uvedeny v seznamu?

No. Mimo ty uvedené prvky už mě nic nenapadá.

D TO 6: V čem spatřujete největší pozitivum při zapojování alternativních prvků do výuky?

Přijde mi, že studenty to více baví. Nedělají takový nepořádek a opravdu si z té školy něco odnesou.

D TO 7: Jak na tyto prvky žáci reagují?

Já si myslím, že dobře. Spíše až hodně pozitivně. Protože oni se mají tendenci hodně nudit. Ale jak máme mnoho času a není to pouze o tom pasivním přijímání a sezení v lavici, tak je tam spousta aktivit, vjemů a je to pro ně zajímavé a zábavné. Oni se rádi dozvídají nové informace, ale potřebují k tomu právě nějaký ten impuls a ty mnou používané prvky jim to zprostředkují.

D TO 8: Pokud žádné prvky waldorfské a montessori školy nepoužíváte, jaký pro to máte důvod? (otázka nebyla položena)

D TO 9: Pokud využíváte pouze některé prvky waldorfské a montessori školy, z jakého důvodu ty konkrétní nevyžíváte?

No, například u toho prostředí, tak tam na to nemám úplně prostor, když nejsem třídní učitelka a zároveň ta škola je i nějak nastavená a zatím není ani důvod to nějak měnit. Zaměřuji se spíše na jiné prvky. V té třídě je například tříděný odpad, květiny, ale není to něco, čemu bych věnovala extra pozornost (zrovna u tohoto prvku). Další prvek, který nevyžívám, je přizpůsobit se individuálním potřebám žáků. Tam je to těžké, jelikož mi přijde, že kdyby měl každý věc, které je potřeba vyhovět, tak to nejde do té výuky skloubit. Nebo já to takto neumím moc nakombinovat a zatím jsem to vlastně nezkoušela a ani nebyl důvod říkněme. Známkování existuje, ale tam to neovlivním, to je dané řádem školy. Samostatný pohyb po třídě také žáci dovolený nemají, tam tomu nefandím, jelikož by hodinám chyběla disciplína a byl by v nich ruch. Maximálně když už je vidět, že jsou unavení, tak jsem jim řekla, ať se jdou projít po chodbě, ale není to tak, že by se mohli zvednout kdykoliv by chtěli. Jako učitel mám autoritativní roli, jelikož mi to přijde přirozené. Výuka neprobíhá ve věkově smíšených skupinách, jelikož to nedovoluje škola.

D TO 10: Myslíte si, že vám zaměření školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

To bylo zmiňované to prostředí, tam to neovlivním, to už je nějak nastavené a neklade se na to takový důraz. Dále věkově smíšené skupiny a známkování. Takže v tomto ohledu je největší překážkou zaměření školy.

D TO 11: Myslíte si, že vám postoj vedení školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

Určitě ne, ba naopak. Já jsem podávala návrh o to, aby byla výuka spojena do více vyučovacích hodin v kuse. Tento návrh se podal zástupkyni ředitele a vlastně s kolegou ještě jsme se na tom dohodli, že by nám to vyhovovalo. A ta škola vyhověla a po nějakém procesu se to tedy zvládlo zakomponovat do rozvrhu. Takže vedení školy mi vychází vstříc. U čeho si nejsem jistá je například svobodný pohyb žáků po třídě. Tam nevím, zda by se vedení líbilo, že si každý chodí, kam chce. Ale tam jsem to nezkoušela začleňovat, jen si myslím, že by to byla překážka. Tam to jde shora u těchto věcí.

D TO 12: Myslíte si, že nemáte dostatek informací k těmto konkrétním pedagogickým koncepcím?

Myslím si, že to tak může být, ale spíše mají větší váhu ostatní překážky. Já ráda zkusím cokoli, co mi přijde zajímavé a také se o tom dá najít v dnešní době velké množství informací.

D TO 13: Shledala jste někdy při pokusu o začleňování alternativních prvků do výuky zeměpisu negativní odezvu žáků či jejich rodičů?

Neshledala.

D TO 14: Je možným důvodem nezačleňování prvků waldorfské a montessori školy vaše osobní přesvědčení? Tedy, že s prvky nesouhlasíte?

Tak například je to ten volný pohyb po třídě. S tím nesouhlasím a ani bych to nezkoušela. Autoritativní role je dle mého názoru také důležitá.

D TO 15: Vnímáte ještě nějaké další překážky pro začleňování prvků waldorfské a montessori pedagogiky do své výuky?

Asi ne. Možná mě napadá nějaká systémová překážka. Protože na co jsou ti žáci už zvyklí z předchozích škol (v tomto případě ze základní školy), tak samozřejmě to samé očekávají i na té střední škole. Takže pokud já mám najednou pro ně úplně jiný styl výuky, tak to pro ně může být nezvyklé a také to ve většině případů je hrozný šok. Možná kdyby se začalo něco uplatňovat už od nižších ročníků, tak by na to byly ty děti zvyklé a naučily by se s těmi prvky lépe pracovat.

Rozhovor E

Tazatel: Souhlasíte s tím, že bude rozhovor nahráván na diktafon na telefonu?

Respondent: Ano

Tazatel: Souhlasíte s poskytnutím rozhovoru, který bude následně anonymizován a zpracován pro účely bakalářské práce na téma „Možnosti využití prvků waldorfské a montessori pedagogiky ve výuce zeměpisu na běžných školách“?

Respondent: Ano

Zjištění pohlaví, délky praxe, vystudované aprobace předmětů (které aktuálně vyučuje) a v jakých ročnících učí:

žena, 12 let, zeměpis–matematika, 7.–9. ročník

E TO 1: Které z uvedených prvků waldorfské a montessori školy používáte?

Nevyučuji pouze frontálně, ale střídám to s více výukovými metodami. To je například ta skupinová práce, to se snažím využívat hodně. Dále používám atlas, glóbus, snažím se o debatu s žáky a samostatnou tvorbu poznámek. Ještě se dá říct, že uplatňuji mezipředmětové vztahy s dějepisem a přírodopisem. No a také ještě dávám žákům prostor k diskusi a reflexi.

E TO 2: Z jakého důvodu jste se rozhodla tyto prvky používat?

Určitě z toho důvodu, že tyto prvky jsou podle mě efektivní v procesu učení. Těm dětem to něco dá a látku si dobře osvojí. Neměla jsem tedy vyloženě nějaký impuls, že bych si řekla, že teď to zkusím začít používat. Měla jsem už nějakou představu předem a začala to přirozeně používat.

E TO 3: Využívala jste tyto prvky od začátku své praxe? Pokud ne, jak jste se o nich dozvěděla?

Ano, začala jsem je využívat již na vysoké škole při praxi. Byl to takový můj vlastní pocit, šlo to přirozeně. A takto to využívám vlastně doteď.

E TO 4: Při jaké příležitosti / v jakých situacích prvky nejvíce využíváte?

To se nedá asi vyloženě specifikovat. Tam hodně záleží na potřebách jednotlivců a třídy. Každá třída je jiná a jinak na prvky a styl výuky reaguje. Na základě toho výuku přizpůsobuji. Nevidím v tom tedy žádné pravidlo nebo systém, že bych mohla říci konkrétní situace.

E TO 5: Jsou nějaké prvky, které používáte a nebyly uvedeny v seznamu?

Asi už mě žádné prvky nenapadají.

E TO 6: V čem spatřujete největší pozitivum při zapojování alternativních prvků do výuky?

To pozitivum je určitě v tom, že to vzbuzuje jejich větší zájem o probíranou látku a zlepšuje to jejich pozornost. Je to podle mého názoru efektivnější způsob osvojení učiva. Například skupinové práce a diskuse, kde se musí více sami zapojit, učit se spolupráce a prezentování vlastního pohledu na danou problematiku. Také se tím dobře naučí respektovat práci a názory druhých.

E TO 7: Jak na tyto prvky žáci reagují?

Povětšinou pozitivně. Pokud nějaká třída nerada komunikuje, tak zvolím jinou metodu výuky. Takže ta negativní odezva je třeba na začátku, než si na sebe vzájemně zvykneme. Ale poté myslím, že na mou výuku a dané prvky reagují dobře.

E TO 8: Pokud žádné prvky waldorfské a montessori školy nepoužíváte, jaký pro to máte důvod? (otázka nebyla položena)

E TO 9: Pokud využíváte pouze některé prvky waldorfské a montessori školy, z jakého důvodu ty konkrétní nevyžíváte?

Nejsou realizovatelné z důvodu zaměření školy či s nimi nesouhlasím.

E TO 10: Myslíte si, že vám zaměření školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

Tak to bych řekla, že je jeden z hlavních důvodů. Například výuka ve věkově smíšených skupinách, povinné známkování, učení v epochách, úprava prostředí nebo více praktické a terénní výuky. Tam se s tím nedá moc hnout. Je to dané řádem školy a časovou dotací.

E TO 11: Myslíte si, že vám postoj vedení školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

To si nemyslím a nikdy jsem se s touto překážkou nesešla.

E TO 12: Myslíte si, že nemáte dostatek informací k těmto konkrétním pedagogickým koncepcím?

To si nemyslím. V dnešní době se toho dá vyhledat opravdu mnoho, pokud člověk chce. To určitě není překážkou.

E TO 13: Shledala jste někdy při pokusu o začleňování alternativních prvků do výuky zeměpisu negativní odezvu žáků či jejich rodičů?

Od rodičů určitě ne. Možná žáci ze začátku nebyli tak aktivní, než si na mou výuku zvykli. Ale časem se vše ustálilo a zlepšilo. Takže pokud bych to měla označit za nějakou překážku, tak to za mě určitě není.

E TO 14: Je možným důvodem nezačleňování prvků waldorfské a montessori školy vaše osobní přesvědčení? Tedy, že s prvky nesouhlasíte?

Ano, s některými nesouhlasím. To je asi také jeden z hlavních důvodů. Ráda se držím učebnice, jelikož to má nějaký svůj řád a děti mají podklady. Také se mi nelíbí svobodný pohyb dětí po třídě, s tím nesouhlasím. To by potom v té třídě bych hrozný chaos a chyběla by disciplína. Na to také navazuje to, že nesouhlasím s tím, aby nebylo žádné zkoušení a testování, protože to je podle mě důležité a pro děti motivující si tu látku opravdu přečíst a naučit se jí. Dále nesouhlasím s těmi senzitivními fázemi. Spíše ani nevím, jak by se to dalo používat, protože není tolik času čekat individuálně na každé dítě, aby si látku osvojilo dle své potřeby. Tak to bohužel je. Ta škola na to není stavěná.

E TO 15: Vnímáte ještě nějaké další překážky pro začleňování prvků waldorfské a montessori pedagogiky do své výuky?

To si myslím, že ne. Už mě další překážky nenapadají.

Rozhovor F

Tazatel: Souhlasíte s tím, že bude rozhovor nahráván na diktafon na telefonu?

Respondent: Ano

Tazatel: Souhlasíte s poskytnutím rozhovoru, který bude následně anonymizován a zpracován pro účely bakalářské práce na téma „Možnosti využití prvků waldorfské a montessori pedagogiky ve výuce zeměpisu na běžných školách“?

Respondent: Ano

Zjištění pohlaví, délky praxe, vystudované aprobace předmětů (které aktuálně vyučujete) a v jakých ročnících učí:

žena, 4 roky, zeměpis–tělesná výchova, 6.–8. ročník

F TO 1: Které z uvedených prvků waldorfské a montessori školy používáte?

To prostředí neodpovídá úplně přesně popisu, ale na co je velký důraz (alespoň já to tak mám), tak to je **zdobení třídy**. Snažím se vystavovat výkresy dětí, jejich vlastní práci. **Chci, aby se v té třídě cítili dobře**. Mám výhodu, že jsem třídní učitelka, takže máme svou vlastní třídu a je na to ten prostor si to tam udělat hezký. Dělam také nástěnku na zeměpis, kdy jsem tam dala například souhvězdí a otočnou mapu noční oblohy, kdy si tam děti mohly najít souhvězdí, a i podle znamení zvěrokruhu. To bylo hezký a sklidilo to úspěch.

Dále se **snažím nejít pouze frontální výuku**. Není to o tom, že bych ji nepoužívala vůbec, **spíše ji kombinuji s dalšími metodami**. Když je nějaká těžší látka na probrání, tak se to bez té „frontálky“ podle mého neobejde. Ale určitě nepoužívám pouze frontální výuku, což tomu prvku asi odpovídá. Hodně je tam začleňovaná **skupinová práce**. S čím to hodně kombinuji je **diskuse**. Já třeba promítám prezentace, pouštím videa, dokumenty a snažím se potom s těmi žáky o tom diskutovat.

Hodně také **propojuji mezipředmětově**. Tam je to **hlavně přírodopis**, ale třeba **také fyzika nebo chemie**. Ale **přírodopis za mě asi nejvíce**. Uvedu příklad, že když jsme se učili o tom, kde se pěstuje bavlna, tak já jim musím nejprve vysvětlit, co to vlastně ta bavlna je. Protože spousta z nich si to ani neumí představit, jak ta rostlina vypadá a jaké podmínky vyžaduje. Dále jsme se bavili o rostlinách, zvířatech a tak dále.

A další prvek, se kterým se ztotožňuji a používám, jsou osobní zkušenosti. Ať už mé nebo těch žáků. Když jsem třeba někde byla, tak k tomu promítnu fotky a povím o tom, co jsem tam v tom místě viděla, aby si to mohli lépe představit. To také dělám u těch žáků. Když navštívili nějaké místo, tak ať o tom těm spolužákům povypráví. Tím se to podle mě dobře učí, když to mají spojené se zážitky a poznatky z cestování.

Chybu neberu jako negativní. Chci, aby to tak ty děti vnímaly. Snažím se udělat takové prostředí, aby chyba nebyla ostuda a ty děti se potom nestyděly něco říct a tak. A myslím, že se mi to daří. Nechci, aby se ty děti vzájemně smály za chyby. To je důležité. Učebnice v hodině nevyužívám. Používám prezentace a materiály žákům poskytuji, takže učebnice vlastně nejsou nutné.

Co se týká prvku přizpůsobení se individuálním potřebám, tak tam to také používám. V tom smyslu, že dávám na výběr, jestli chce být žák zkoušený nebo ne, protože ne každý to má rád. Anebo třeba v diskusi nenutím mluvit, pokud vím, že je někdo introvert. Nebo jsem zařadila obtížnosti testů na základě toho, jak jsou děti šikovné. Ty šikovnější dostávají těžší obtížnost, aby pro ně to testování bylo stejně efektivní jako pro slabší děti. A to se osvědčilo. Protože dříve se mi šikovnější děti buď nudily nebo ty, kterým šla látka hůře s tím hrozně moc zápasily.

F TO 2: Z jakého důvodu jste se rozhodla tyto prvky používat?

No tak já nevím, asi selský rozum. Člověk chce co nejvíce modernizovat to školství. Sama se snažím učit tak, jak to považuji za nejlepší, a to, jak mě vyučovali učitelé dříve, se mi prostě nelíbilo, tak to je asi jako ta největší motivace. Motivací je mi to, aby to ty žáky bavilo. A také chci, aby ta výuka bavila i mě. To jde spolu ruku v ruce. Když vím, že si ty děti něco z mé výuky odnesou, tak jsem spokojená a kvůli tomu to dělám. Chci, aby pro ně učení bylo zábavné.

F TO 3: Využívala jste tyto prvky od začátku své praxe? Pokud ne, jak jste se o nich dozvěděla?

No snažila jsem se ze začátku možná i více tam vše dávat. Potom jsem zjistila, že se to takhle dělat nedá úplně. Že by se z toho za chvíli člověk úplně zbláznil. Ty první roky si vše připravuješ a je to náročné. Takže potom naopak jsem jako ubrala a začala jsem si postupně své věci sbírat. To, co mě naučili ve škole na vysoké jsem se snažila dělat od začátku a potom jsem od toho trošičku postupně odcházela a našla jsem si svou cestu.

F TO 4: Při jaké příležitosti / v jakých situacích prvky nejvíce využíváte?

To dělám tak průběžně. Není to tak, že bych si řekla tak a teď budu dělat tento prvek a potom zase jiný. Mám to zautomatizované a jde to nějak samo přirozeně. Nedokážu říct vyložené konkrétní situaci. Záleží na spoustě faktorů a rozhodně to dělám tak nějak v průběhu. Nedělám to každý den, každou hodinu, ale v podstatě, kdy je potřeba. Hodně dám na pocit a když si řeknu, že teď už bylo hodně frontální výuky, tak by to chtělo změnu a tak.

F TO 5: Jsou nějaké prvky, které používáte a nebyly uvedeny v seznamu?

Přiznám se, že nevím, jestli je to alternativní prvek, ale zavedla jsem dobrovolné domácí úkoly na zlepšení známek a také dobrovolné taháky. Žáci si mohli před každým velkým testem udělat tahák. Mělo to jasná pravidla, kdy jsme si vysvětlili, jak vypadá tahák. Že to musí být co nejmenší, nejpréhlednější a co nejpromakanější. Obsáhnout to tu nejdůležitější kostru a věci, které si nemohou zapamatovat. A proč jsem chtěla tahák? Tahák mi vždy odevzdávali před tou písemkou, nemohli ho mít na tu písemku, tedy kromě testu na souřadnice (tam jsem tahák dovolila). A dostali za to jedničku a já jim ho potom vrátila, aby si ho mohli založit nebo vlepit do sešitu. Oni se tím tahákem naučili hrozně moc a vlastně ho pak ani nepotřebovali. Ale naučili se vytáhnout si z poznámek to nejdůležitější a osvědčilo se to hodně. Brala jsem to jako jednu z efektivních učicích metod, kterou se mohou naučit už takhle v brzkém věku. Protože mi přijde, že se na těch školách málo mluví o tom, jak se vlastně učit.

F TO 6: V čem spatřujete největší pozitivum při zapojování alternativních prvků do výuky?

To, že to ty děti baví. Že to pro ně působí jako že je to z reálného života. Že to není o tom, že jedeme podle učebnice, jedeme typicky jenom „frontálku“. Nechci učit zbytečná fakta. Spíš mi jde o souvislosti. Nějaká čísla, počty obyvatel, výšky hor, tak to mě nezajímá. Diskuse, mezipředmětové vztahy, skupinové práce, to je to, co ty děti více baví. Určitě to nebaví vždy všechny, ale tomu se nedá vyhnout. Pokud to v tom člověku není, tak ho nedonutím milovat zeměpis. Ale skrze tyto prvky jim to mohu alespoň zpříjemnit.

F TO 7: Jak na tyto prvky žáci reagují?

Tam to záleží. Osvědčilo se mi to teda více u těch mladších žáků, kteří se zapojovali opravdu s chutí, například do dobrovolných úkolů, taháků a podobných věcí. Starší už takovou motivaci nemají. Ale celkově kdybych shrnula, tak reagují dobře. Co možná doplním, tak začátky jsou

těžké, když si tak vzpomínám. Žáci nemají rádi změny, což se hodně projevuje potom v šesté třídě, protože se jim mění spousta učitelů a každý ten učitel chce po nich úplně něco jiného. A čím jsou starší, tím je to v tomto ohledu lepší, ale jsou línější dělat dobrovolné aktivity. Je dobré na to jít postupně, aby ten přechod byl co nejjednodušší. Je strašně velký rozdíl mezi třídami. Každá má ráda něco jiného. Jsou třídy, které milují skupinové práce, jinde zase práci s atlasem, diskuse. Takže každá třída reaguje úplně jinak a je potřeba zkoušet.

F TO 8: Pokud žádné prvky waldorfské a montessori školy nepoužíváte, jaký pro to máte důvod? (otázka nebyla položena)

F TO 9: Pokud využíváte pouze některé prvky waldorfské a montessori školy, z jakého důvodu ty konkrétní nevyžíváte?

Tak hlavně u montessori školy je to hodně o tom, že je to napříč věkem a děti pracují hodně samostatně. Že učitel je pouze navádí a je pouze jako dozor. Tam u nás to takhle nejde dělat. Není to na to uzpůsobené. Škola je nastavená úplně jinak. Máme časovou dotaci, vzdělávací plán a tím se musím řídit.

F TO 10: Myslíte si, že vám zaměření školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

Ano, to se projevuje třeba u toho, že musíme klasifikovat. Takže dávám známky a nehodnotím slovně nebo jiným způsobem hodnocení. Ale třeba se slovním hodnocením ani úplně nesouzním. Překážkou je čas. Máme nějakou časovou dotaci a přes to nejede vlak. Tudiž nestíhám například dělat reflexi na konci hodiny tak, jak bych si představovala. Další věc jsou epochy, kdy já například měla v osmé a deváté třídě pouze jednu hodinu zeměpisu týdně, a to je hrozně málo. Nic se s tím ale nedalo dělat.

F TO 11: Myslíte si, že vám postoj vedení školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

To si nemyslím. Tam jsem dokonce bojovala o navýšení hodin zeměpisu v osmé třídě, protože jsme brali Česko a bylo to tak, že jsme ho měli probrat pouze za nějakých osm vyučovacích hodin (a to je strašně málo). Takže jsem se snažila navýšit dotaci, a to nakonec mají. Takže to vedení je ochotné, v tom překážku nevidím.

F TO 12: Myslíte si, že nemáte dostatek informací k těmto konkrétním pedagogickým koncepcím?

Ne, to není překážka. Už je dost věcí, které si nepamatuji, ale to zase není překážka dohledat. Je spousta platforem, kde se dají informace najít. Na to se nedá vymlouvat. Také informace sdílíme mezi kolegy. Ale určitě musí člověk chtít najít a zajímat se.

F TO 13: Shledala jste někdy při pokusu o začleňování alternativních prvků do výuky zeměpisu negativní odezvu žáků či jejich rodičů?

To určitě ne. Naopak jsem se setkala s pozitivní odezvou. Dokonce i od rodičů jsem dostala pochvalu, že se jim má výuka líbí.

F TO 14: Je možným důvodem nezačleňování prvků waldorfské a montessori školy vaše osobní přesvědčení? Tedy, že s prvky nesouhlasíte?

Já například nepoužívám slovní hodnocení, to asi v sobě ještě nemám. Když mám v každé třídě třicet dětí, tak je velmi náročné hodnotit slovně. Nedovedu si to představit a nechtěla bych to dělat. S tím se pojí i to individuální hodnocení, že když vidím u někoho zlepšení, že mu dám lepší známku, i když není ten výsledek tak dobrý jako u jiných dětí. Tak to nedělám. Dávám možnost získat jedničku jinou cestou, ale takhle nehodnotím. Také to je prvek, že bych měla zohledňovat senzitivní fáze. To je prostě hrozně těžké a v životě bych nic neprobrala.

F TO 15: Vnímáte ještě nějaké další překážky pro začleňování prvků waldorfské a montessori pedagogiky do své výuky?

Tak to bych řekla například u té úpravy prostředí. Tam to není odpovídající ani waldorfské škole ani montessori škole. To prostředí není příjemné, je problém s větráním, ani ty třídy nejsou nějak prostorné. Ani akustika není úplně dobrá. To je problém té budovy, že nejsou finance. Nemáme ani zázemí kolem školy pro nějakou výuku venku, prostě ty prostory pro to chybí. Také to stojí hrozně moc času veškeré prvky využívat. Není to jednoduché a musí se nad tím strávit hodně času mimo pracovní dobu, dělat přípravy, a tak dále. To je taky překážka. Není prostě vždy prostor něco připravit a vymyslet, takže některé hodiny jsou prostě čistě o té frontální výuce i z tohoto důvodu. Dalo by se to dělat mnohonásobně lépe. Další věc je ta, že máme také hodně dysgrafiků, dyslektiků, „epileptíáky“, měli jsme ve třídě i žáka s tourettovým syndromem, takže ono člověk si to nějak představuje, ale potom to dopadne tak, že mám ve

třídě 30 dětí a každé je jiné. To je potom hrozně těžké to skloubit a přizpůsobit všem. Proto třeba nemohu využívat ten prvek, že respektuji senzitivní fáze všech.

Rozhovor G

Tazatel: Souhlasíte s tím, že bude rozhovor nahráván na diktafon na telefonu?

Respondent: Ano

Tazatel: Souhlasíte s poskytnutím rozhovoru, který bude následně anonymizován a zpracován pro účely bakalářské práce na téma „Možnosti využití prvků waldorfské a montessori pedagogiky ve výuce zeměpisu na běžných školách“?

Respondent: Ano

Zjištění pohlaví, délky praxe, vystudované aprobace předmětů (které aktuálně vyučuje) a v jakých ročnících učí:

žena, 4 roky, zeměpis–dějepis, 8.–9. ročník na druhém stupni a 1.–3. ročník na střední škole (šestileté gymnázium)

G TO 1: Které z uvedených prvků waldorfské a montessori školy používáte?

Nevyučuji pouze frontálně, o to se snažím. Ale není to o tom, že bych tu frontální výuku vůbec nepoužívala. Spíše ji doplňuji jinými metodami jako je skupinová práce nebo například nějaké hry. Dělam to asi tak půl napůl. Tedy frontální výuka, kterou doplňuji něčím jiným. Tu skupinovou práci používám docela často.

Co se týká praktického zaměření výuky, tak o to se určitě snažím. Chci, aby si žáci z výuky odnesli něco praktického do jejich života. Takže tento prvek používám. Například je to práce s mapou a tak dále. Občas také zapojím prvek, aby si žáci vyzkoušeli něco formou prožitku. Je to takové ozvláštnění té hodiny, ale není to nějaká má běžná metoda a spíše tedy výjimečný prvek.

Také co se týká terénního cvičení, tak to s vyučující biologie pořádáme. Jedná se tedy o geograficko-biologické cvičení, kdy děti jedou do přírody a zkouší si hodně věcí prakticky. Nepoužívám učebnice a nahrazuji to jinými pomůckami, prezentacemi a sdílením dalších materiálů.

Snažím se o debaty a také reflexe hodin. Minimálně na konci pololetí se vždycky ptám, jestli jim to dává smysl a nějak vyhovuje ta výuka. Tím, že učím i třeba šestnáctileté nebo sedmnáctileté studenty, tak ti si docela jasně umí říct, že jim třeba ta hodina přišla zbytečná

anebo naopak, že jim přišla skvělá. A potom podle toho to nějak směřuju dál tu výuku. **Slovní hodnocení používám**, ale píše se pouze na konci roku. Máme to jako učitelé dobrovolné, ale já ho píšu všem, protože ta známka mi nepřijde až tak vystihující. Také píšu ke každé známce komentář, **aby ten žák ke známce dostal i nějaké širší zdůvodnění než jen jedno číslo**. Velmi se snažím dbát na ty **mezipředmětové vazby**, jelikož je má druhá kombinace také **dějepis, tak tam to přirozeně využívám hodně**. Také se snažím napojovat na **biologii nebo chemii**, jelikož ta látka také hodně souvisí i s těmito předměty. Snažím se na to odkazovat. Ještě máme u nás na škole předmět *Science*, který je v **angličtině** a tam se o to propojení také snažím. Jelikož se mi stalo, že jsem jednou vysvětlovala, co je to geobiom. Oni vůbec netušili a potom řekli, že to vlastně ví, že je to biom, jako anglicky, což znají z toho předmětu *Science*. Na to se tedy snažím hodně dbát a zapojit to i v mé výuce, aby to měli nějak propojené.

Uplatňování osobních zkušeností svých nebo žáků, tak to využívám. Když například bereme regionální geografii, tak se ptám, kdo navštívil dané místo a pak se bavíme o tom jejich prožitku, jak to vnímal. Nebo u nás hodně studenti žili i v zahraničí, tak si připraví prezentaci například o tamním životě v Japonsku, když tam půl roku žili.

Samostatně nechávám žáky pracovat. Když vypracovávají například nějaký pracovní list, tak je nejprve nechám, ať si na to zkusí přijít a nějak si poradit. A jsem spíše takový pomocník a průvodce. Ale není to tak, že bych celou hodinu seděla a nic nedělala, to zase není v tomto smyslu. Je to o tom, že tu hodinu stále vedu já, ale spíše jsem takový průvodce a pomocník. Ještě bych chtěla doplnit k tomu prvku **diskuse**, že vyloženě občas máme **diskusní hodiny**, kdy vyberu nějaké **kontroverzní téma** a studenti se na tom učí **diskutovat**. Občas je také dostanu do polohy, kdy musí zastávat názor, který není jejich, což prostě jim není komfortní, ale potom to hodnotí velmi pozitivně, že je to vlastně bavilo. Například jsme probírali teďka jestli se mají **zakázat soukromé letouny po Evropě** a diskutovalo se o tom, proč ano nebo proč ne. Nebo jsme řešili, **jestli je sobecké mít jenom jedno dítě nebo nemít děti**.

G TO 2: Z jakého důvodu jste se rozhodla tyto prvky používat?

No já jsem **dříve v alternativní škole učila**. V té škole se kombinovaly prvky waldorfské a montessori. Takže jsem si jich hodně **přenesla z předchozí praxe** na této škole. To byl asi ten impulz a důvod.

G TO 3: Využívala jste tyto prvky od začátku své praxe? Pokud ne, jak jste se o nich dozvěděla?

Určitě ne. Nejprve pro mě byly alternativní prvky velmi nové. Já vlastně učím už od druháku na bakaláři a nikdy předtím jsem se s ničím takovým nesetkala. Musela jsem si to osvojit a nebylo mi to blízké. Až od té doby, co jsem začala učit na alternativní škole, jsem se s tím začala seznamovat a vše používat. Takže jsem něco odkoukala ve škole a potom jsem hledala na internetu a v literatuře. Četla jsem různé metodiky a učebnice.

G TO 4: Při jaké příležitosti / v jakých situacích prvky nejvíce využíváte?

No jako přiznám se, že to asi nejméně používám v prváku, kde se dělá fyzická geografie a geomorfologie. Tam je to učivo těžké a snažím se to co nejvíce vysvětlit, takže tam jedu hodně frontálně a bez jiných prvků. A v těch dalších ročnících, kde bereme regionálku, tak používám i ostatní prvky, kdy více diskutujeme a tak dále.

G TO 5: Jsou nějaké prvky, které používáte a nebyly uvedeny v seznamu?

Žádné další prvky už mě nenapadají.

G TO 6: V čem spatřujete největší pozitivum při zapojování alternativních prvků do výuky?

Asi v tom, že já nejsem nějaký tahoun, ale dost často pracují i ti žáci. A je to založené na jejich aktivitě. Potom si z toho více odnesou a cítím, že je to efektivní. A také je to pro ně atraktivnější ta výuka.

G TO 7: Jak na tyto prvky žáci reagují?

Žáci reagují dobře. V hodně třídách se mi osvědčuje hlavně skupinová práce. Na tu jsou až na výjimky dobré reakce. Ale hodně záleží na kolektivu, protože někde to nefunguje.

G TO 8: Pokud žádné prvky waldorfské a montessori školy nepoužíváte, jaký pro to máte důvod? (otázka nebyla položena)

G TO 9: Pokud využíváte pouze některé prvky waldorfské a montessori školy, z jakého důvodu ty konkrétní nevyžíváte?

No tak asi u toho prostředí, tam vůbec neřeším nějakou výzdobu a jak vypadá třída a zaměřuji se spíše čistě na výuku. A co se týká prostor a nábytku, tak to zase neovlivním. To je na škole.

G TO 10: Myslíte si, že vám zaměření školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

To si myslím, že hraje větší roli. Jsem spíše zastáncem slovního hodnocení, ale známky dávat musím, jelikož je to povinné na naší škole, takže tam z tohoto důvodu je překážka. Také klasicky píšeme testy a zkoušíme. To je dané školou. Občas mám také pocit, že škola má určité zaměření, kdy studenti mohou jít poslední dva roky na mezinárodní program a občas mám pocit, že když něco tvoříme, tak se to na tu školu ani nehodí. To prostředí je dělané pro středoškoláky a oni vlastně studují až v takovém vysokoškolském stylu. Takže i z toho důvodu to tam nechci zdobit nějakými zeměkoulemi a mapami. Také nevyučuji kvůli zaměření školy ve smíšených skupinách nebo mám prostě v té třídě mnoho dětí a potom se ta práce taky dělá jinak, než kdyby nás ve třídě bylo deset. Takže počet dětí ve třídě také těžko ovlivním a v tom se odráží to, že ne všechny prvky mohu dělat.

G TO 11: Myslíte si, že vám postoj vedení školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

No to si nemyslím. U nás je vedení velmi otevřené všemu. V tom překážku nevidím.

G TO 12: Myslíte si, že nemáte dostatek informací k těmto konkrétním pedagogickým koncepcím?

Ano, asi ano. Například nemám moc znalostí hlavně k té montessori škole. Nevím, jak by se mělo dělat to, že nechám děti samostatně se pohybovat, aby v té třídě nebyl chaos. Nebo také ten prvek s tím respektováním individuálních potřeb žáků. Nevím, jak nastavit to, aby se nejelo buď moc pomalu nebo moc rychle pro některé děti a zároveň respektovat potřeby všech. V tom nemám tu znalost a nevyžívám to. Pokud bych například na toho rychlejšího žáka naložila více práce, tak mi to přijde nefér, že kvůli pomalejším musí více pracovat. Tady u toho si vážně nevím rady jak to udělat, aby každý pracoval podle svého tempa.

G TO 13: Shledala jste někdy při pokusu o začleňování alternativních prvků do výuky zeměpisu negativní odezvu žáků či jejich rodičů?

Často se stalo, že to nevyšlo. Stalo se, že to té třídě nevyhovovalo a nezapojovala se a nespolupracovala. Právě u těch diskusí občas nebyla třída vůbec diskusní. Nikdo tam nemluvil a ta hodina byla strašně nepovedená. Žáky to nebavilo a neviděli v tom smysl. Ale od rodičů jsem se s nesouhlasy nesetkala.

G TO 14: Je možným důvodem nezačleňování prvků waldorfské a montessori školy vaše osobní přesvědčení? Tedy, že s prvky nesouhlasíte?

Nějak cíleně například z vlastního popudu nepracuji s prvkem, že chyba není brána negativně. Ti žáci se z nějakého důvodu ty chyby nebojí dělat. Podněcuji je k tomu, aby mluvili, protože každý názor je dobrý. Ale potom třeba řeknu, že je to slabý argument a něco takového. Nebo proč to tak není to, co říkají. Nechci, aby se cítili trapně, ale nepracuji s tím prvkem, že chyba není negativní (že bych to cíleně zapojovala tento prvek). A mám to tak nějak přirozeně. Úplně nesouhlasím s tím, že bych se zaměřovala na to, jen ať ty chyby dělají, podle mě lehká obava, když je zdravá, tak je motivující. Samozřejmě opravdu v rozumné míře. Klidně jim napařím pětku, když něco zkaží, ale mají šanci opravy. Další věc, která mi vadí, je svobodný pohyb po třídě. To hrozně ruší, když děti mluví během výkladu a chodí si kam chtějí. Ty věkově smíšené skupiny je také prvek, se kterým nesouhlasím. Jelikož děti jsou v každém věku kognitivně odlišné, takže to si nemyslím, že funguje dobře takhle společná výuka napříč věkem.

G TO 15: Vnímáte ještě nějaké další překážky pro začleňování prvků waldorfské a montessori pedagogiky do své výuky?

Co se týká reflexe hodin, tak starší žáci nemají problém říct, jak se jim ta hodina líbila nebo že to bylo pro ně úplně zbytečné. Ale u těch mladších je to trošku náročnější, protože ti třináctiletí prostě řeknou, že se jim to líbilo a chválí pokaždé, takže s tím ještě trochu bojujeme. Protože já pak třeba poznám, že to úplně nefunguje. Náročné je spolupracovat s jinými učiteli na nějakém hlubším propojení předmětů, jelikož já i kolegové jsme hodně časově vytíženi. Máme spoustu naplánovaných projektů, ale ještě žádný se nám kvůli této překážce nepovedlo rozjet. A bohužel překážkou je také má lenost, jelikož si to vyžaduje nějaké úsilí, a ne vždy mám chuť na tom pracovat. Je to opravdu časově náročné.

Rozhovor H

Tazatel: Souhlasíte s tím, že bude rozhovor nahráván na diktafon na telefonu?

Respondent: Ano

Tazatel: Souhlasíte s poskytnutím rozhovoru, který bude následně anonymizován a zpracován pro účely bakalářské práce na téma „Možnosti využití prvků waldorfské a montessori pedagogiky ve výuce zeměpisu na běžných školách“?

Respondent: Ano

Zjištění pohlaví, délky praxe, vystudované aprobace předmětů (které aktuálně vyučuje) a v jakých ročnících učí:

žena, 23 let, zeměpis–matematika, druhý stupeň

H TO 1: Které z uvedených prvků waldorfské a montessori školy používáte?

Z uvedených prvků používám skupinovou práci a tvorbu vlastních materiálů jako jsou mapy nebo poznámky. Tu skupinovou práci využívám docela často, takže se dá říci, že výuka není pouze frontální. To je asi vše.

H TO 2: Z jakého důvodu jste se rozhodla tyto prvky používat?

Asi to šlo nějak přirozeně, ty prvky používám od začátku praxe. Dává mi to smysl. Využívám je už od studijních let.

H TO 3: Využívala jste tyto prvky od začátku své praxe? Pokud ne, jak jste se o nich dozvěděla?

Ano, to už bylo řečeno. Využívám je od začátku své praxe.

H TO 4: Při jaké příležitosti / v jakých situacích prvky nejvíce využíváte?

To asi nejde specifikovat. Využívám je v průběhu hodin tak nějak pravidelně, jak se to zrovna nabízí a když to tak cítím a daná látka to umožňuje. Ale dá se to nasadit téměř na vše.

H TO 5: Jsou nějaké prvky, které používáte a nebyly uvedeny v seznamu?

Asi ne.

H TO 6: V čem spatřujete největší pozitivum při zapojování alternativních prvků do výuky?

Asi to, že to v dětech vzbuzuje tvořivost, hravost. Rádi se potom učí něco nového, když mají pracovat ve skupině například. Je to pro ně zábavnější forma a rády se učí jiným způsobem.

H TO 7: Jak na tyto prvky žáci reagují?

Žáci jsou spokojeni. Jak nejde pouze o frontální výuku, tak spolu více komunikují, spolupracují a prospívá jim to. Reakce jsou pouze pozitivní a tento prvek mají rádi.

H TO 8: Pokud žádné prvky waldorfské a montessori školy nepoužíváte, jaký pro to máte důvod? (otázka nebyla položena)

H TO 9: Pokud využíváte pouze některé prvky waldorfské a montessori školy, z jakého důvodu ty konkrétní nevyžíváte?

Je to asi o tom, že ostatní prvky moc neznám a neumím s nimi pracovat. Vyhovuje mi styl výuky, který vedu, je osvědčený. Hlavně ty montessori prvky jsou na můj vkus velmi uvolněné a úplně s tím ani nesouhlasím.

H TO 10: Myslíte si, že vám zaměření školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

Když se tak zamyslím, tak je pravda, že mimo ty tvůrčí prvky musíme dávat známky, učí se pouze jedna hodina, a ne epocha kvůli časové dotaci. S tím nic neudělám a je to o tom nastavení školy. Také prostředí je už nějak dané. Není možné učit ve věkově smíšených skupinách nebo kvůli času dělat terénní cvičení.

H TO 11: Myslíte si, že vám postoj vedení školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

To si nemyslím.

H TO 12: Myslíte si, že nemáte dostatek informací k těmto konkrétním pedagogickým koncepcím?

To podle mě není úplně překážka sama o sobě. Informace se dají dohledat, pokud bych dané prvky chtěla začlenit.

H TO 13: Shledala jste někdy při pokusu o začleňování alternativních prvků do výuky zeměpisu negativní odezvu žáků či jejich rodičů?

Nikdy jsem neshledala negativní odezvu ani od žáků ani od rodičů.

H TO 14: Je možným důvodem nezačleňování prvků waldorfské a montessori školy vaše osobní přesvědčení? Tedy, že s prvky nesouhlasíte?

To ano. Nesouhlasím se svobodným pohybem, také s tím, že učitel nemá autoritativní roli. Děti pracují pod mým vedením. Učebnice používám, píši testy, zkouším. Také co se týká práce s chybou, tam si osobně myslím, že strach z chyby může být v některých případech motivací se připravit. Jsem asi přísnější a klasičtější učitel, ale ty děti reagují na mou výuku dobře.

H TO 15: Vnímáte ještě nějaké další překážky pro začleňování prvků waldorfské a montessori pedagogiky do své výuky?

Možná to, že bych mohla zkusit být více inovativní. Jenže ta časová náročnost je docela velká. Učím hodně hodin a přípravy by zabraly o to více.

Rozhovor I

Tazatel: Souhlasíte s tím, že bude rozhovor nahráván na diktafon na telefonu?

Respondent: Ano

Tazatel: Souhlasíte s poskytnutím rozhovoru, který bude následně anonymizován a zpracován pro účely bakalářské práce na téma „Možnosti využití prvků waldorfské a montessori pedagogiky ve výuce zeměpisu na běžných školách“?

Respondent: Ano

Zjištění pohlaví, délky praxe, vystudované aprobace předmětů (které aktuálně vyučuje) a v jakých ročnících učí:

muž, 3 roky, zeměpis–dějepis, druhý stupeň

I TO 1: Které z uvedených prvků waldorfské a montessori školy používáte?

Ten prvek, že se nevyučuje pouze frontální výukou, využívám. Hodně to kombinuji se skupinovou prací. Taky se v mé výuce objevuje to praktické zaměření výuky. Uvedl bych příklad, že si žáci dělají vlastní mapy, to jsme dělali zrovna nedávno v šesté třídě. Nepoužívám učebnice a vyrábím vlastní materiály včetně pomůcek jako jsou mapy nebo atlasy. Také vyrábím dětem senzomotorické pomůcky jako 3D mapy nebo nějaké jiné předměty vytištěné na 3D tiskárně. Mezipředmětové vztahy využívám hlavně s dějepisem, občanskou výukou nebo občas s fyzikou při fyzické geografii. Snažím se aplikovat ta terénní cvičení, kdy se místo hodiny ve třídě vydáme ven někam okolo školy a děláme různé aktivity. Ať už je to třeba nějaké mapování věci nebo snaha mapování terénu z té pozice na zemi a tak dále. Snažím se také o to individuální hodnocení, ale to je komplikované v tom, že potom stejně musíme na konci dávat známky jako takové, kdy nemohu hodnotit pouze posun toho dítěte, ale musím hodnotit celkový výkon. Jestli splňuje to, co požaduje RVP jako minimální výstupy nebo ne. Tam to nejde hlavně v osmé nebo deváté třídě, kdy se to počítá na vysvědčení na postup na střední školu. Nemohu dát někomu, kdo nesplňuje ty požadavky, stejnou známku jako někomu, kdo je šikovnější (i když se snažil třeba méně). V nižších ročnících to dělám v rámci motivace studentů, ale v těch vyšších už nechci. Také docela dost pracuji s prvkem, že chyba není brána negativně. Tam se snažím ukázat, že je to zcela normální a že dokonce i já chybují. Není to ostuda a ty děti to takto učím. Snažím se začleňovat i debaty, hlavně na úvodu hodiny. To

se například ptám, co o tom tématu už ví, co si o něčem myslí a tak dále. Nebo když už někdo navštívil konkrétní zemi, kterou probíráme, tak dám žákovi prostor popovídat, co tam viděl, jak to tam vypadá a tak.

I TO 2: Z jakého důvodu jste se rozhodl tyto prvky používat?

Tak mně přišlo, že mi to **dává smysl**. Není to o tom, že bych nějak studoval montessori nebo waldorf, to ne. Ale jsou tam věci, se kterými jsem se nějakým způsobem **setkal už na fakultě v rámci studia**, tak to se mi třeba líbilo a jen jsem si to nějak poupravil na úroveň základní školy. No a zbytek jsem tak nějak **okoukal od kolegů**. Ještě například nepoužívání učebnic je z toho důvodu, že mi **nevyhovují učebnice**, které škola nabízí. Terénní cvičení aplikuji z toho důvodu, že mi přijde, že děti v dnešní době **nemají moc pohybu** a také je činnost v praxi úplně jiná, než když se o ní učí jen teoreticky ve škole. Takže v nich **chci vzbudit i nějakou praktickou zdatnost například v té orientaci v mapě**.

I TO 3: Využíval jste tyto prvky od začátku své praxe? Pokud ne, jak jste se o nich dozvěděl?

Všechny úplně ne a začínal jsem spíše frontálně a **postupně tu výuku měnil**. A o zbytku jsme se třeba bavili **s kolegy** ve sborovně a **předávali si tipy a zkušenosti**. Co se mi líbilo, to jsem přejal. Ale že bych si něco četl nebo studoval, tak to ne. Případně ještě nějaké prvky **konzultuji se spolužáky z vysoké**, se kterými jsem stále v kontaktu. Vždy když se bavíme o tom, jak učíme, tak se tam vždy objeví nějaká nová zajímavá věc.

I TO 4: Při jaké příležitosti / v jakých situacích prvky nejvíce využíváte?

Tak tu skupinovou práci vždy **na konci nějakého tematického celku** jako závěrečné zhodnocení. Kdy oni si k danému tématu ve skupině připraví nějaké výstupy. Terénní cvičení **v závislosti na počasí a ročním období**. **Zbytek se snažím uplatňovat tak nějak neustále**. Asi jak to cítím, jelikož vše dost souvisí se vším.

I TO 5: Jsou nějaké prvky, které používáte a nebyly uvedeny v seznamu?

No, to **těžko říct**. Já ani nevěděl, že to, co dělám, **alternativní je**. Já dělám to, co funguje. Takže **možná ještě něco používám, ale neumím to pojmenovat jako alternativní** a neuvědomuji si, že to vůbec alternativní je.

I TO 6: V čem spatřujete největší pozitivum při zapojování alternativních prvků do výuky?

Tak je to asi nějaké ozvláštnění. Že ta výuka děti baví, není to pouze o tom sezení v učebně. Výuka může být i zábavná a praktická pro běžný život. Buduje se tím lepší vztah žáků k té škole a učitelů a není to o tom, že by se té výuky báli.

I TO 7: Jak na tyto prvky žáci reagují?

Jako tady na ty věci jsou ohlasy vesměs pozitivní. Když je měl například suplovat jiný učitel, tak nechtěli a má výuka jim chyběla. Takže si myslím, že ta reakce je pozitivní. Hlavně tedy na ty venkovní aktivity.

I TO 8: Pokud žádné prvky waldorfské a montessori školy nepoužíváte, jaký pro to máte důvod? (otázka nebyla položena)

I TO 9: Pokud využíváte pouze některé prvky waldorfské a montessori školy, z jakého důvodu ty konkrétní nevyžíváte?

Takže když to vezmu postupně, tak například to upravené prostředí, to je záležitost školy. Do toho já nezasahuji a moc to neovlivním. Myslím tím, jaké máme prostory, uspořádaný nábytek, výmalbu a tak dále. Na úpravě a výzdobě tříd se nepodílím, jelikož to nemám na starost. Nejsem správce žádné učebny a ani třídní učitel, takže to nemohu dělat. Například ta terénní cvičení dělám a co se týká toho, že se dbá na formu prožitku, tam to u všeho prostě nejde. Tam je to o té látce anebo to prostě neumím aplikovat na vše a musel bych si o tom více zjistit, jak to třeba funguje někde jinde. Asi je to i nějaká má osobní překážka. Potom ta výuka v delším časovém úseku, známkování, výuka ve smíšených skupinách, to je opět záležitost toho, jak funguje celá škola. Reflexe hodin, tam na to bohužel nemám moc času. Slovní hodnocení nepoužívám z časových důvodů a také z toho důvodu, že škola požaduje známky, ale to už jsem říkal. To slovní hodnocení bych mohl udělat, ale bylo by to navíc k tomu klasickému známkování a nemám na to čas. Musím zkoušet a psát testy, protože mám školou stanovený minimální počet známek a jinak to nejde. Svobodný pohyb nepraktikuji, jelikož s tím nesouhlasím z toho důvodu, že chci při té výuce zachovat nějaký řád a když už jsem to zkoušel, tak to nefungovalo. Mám jako učitel autoritativní roli a cítím, že je to tak správné.

I TO 10: Myslíte si, že vám zaměření školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

Ano, to zopakuji. Tam je to překážka v tom prostředí jako takovém. Ta budova je stará, mohla by být světlejší. Taky v tom hrají roli určité finanční možnosti školy. Dále ty věci jako slovní hodnocení nebo časová dotace.

I TO 11: Myslíte si, že vám postoj vedení školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

Nebrání.

I TO 12: Myslíte si, že nemáte dostatek informací k těmto konkrétním pedagogickým koncepcím?

Je to možné, jelikož jsem se o tyto koncepce nikdy víc nezajímal. Jak už jsem zmiňoval, já ani nevím, že ty některé prvky, které používám, jsou alternativní.

I TO 13: Shledal/a jste někdy při pokusu o začleňování alternativních prvků do výuky zeměpisu negativní odezvu žáků či jejich rodičů?

U rodičů ne, ale u žáků ano. To bylo, když například nějaké třídě nevyhovovala skupinová práce. Ale tam je to hodně dané sociálním klimatem třídy a celkovým nastavením. Každý žák je jiný a někdy se ve třídě sejdou ti žáci tak, že to nejde použít. Mám pocit, že u něčeho jiného jsem to nezažil.

I TO 14: Je možným důvodem nezačleňování prvků waldorfské a montessori školy vaše osobní přesvědčení? Tedy, že s prvky nesouhlasíte?

Ano, to možné je. Vlastně u většiny prvků, kde nejsou překážky ve financích nebo v zaměření školy s tím nesouhlasím nebo se mi to neosvědčilo. Když řeknu konkrétně, tak je to svobodný pohyb, zastávání pouze role pomocníka ze strany učitele. Nebo tvoření vlastních poznámek, protože tam je dětem dávám já. S čím nesouzním vůbec je přizpůsobení se individuálním potřebám žáků, jelikož bychom v té hodině nic nestihli. To jsou tedy asi ty hlavní prvky, se kterými nesouzním nejvíc.

I TO 15: Vnímáte ještě nějaké další překážky pro začleňování prvků waldorfské a montessori pedagogiky do své výuky?

Už mě nic nenapadá. Myslím si, že ne. Možná ta časová překážka třeba u slovního hodnocení.

Rozhovor J

Tazatel: Souhlasíte s tím, že bude rozhovor nahráván na diktafon na telefonu?

Respondent: Ano

Tazatel: Souhlasíte s poskytnutím rozhovoru, který bude následně anonymizován a zpracován pro účely bakalářské práce na téma „Možnosti využití prvků waldorfské a montessori pedagogiky ve výuce zeměpisu na běžných školách“?

Respondent: Ano

Zjištění pohlaví, délky praxe, vystudované aprobace předmětů (které aktuálně vyučujete) a v jakých ročnících učí:

muž, 14 let, zeměpis–tělesná výchova, střední škola

J TO 1: Které z uvedených prvků waldorfské a montessori školy používáte?

Nevyučuji pouze frontálně a používám skupinové práce. Já obecně nemám rád frontální výuku, která už podle mě dnes není vůbec potřeba. Ty informace jsou všude a nemá cenu tímto stylem učit. Já rád zadávám skupinovou práci, kdy žáci například pracovali s nějakým zdrojem a poté to měli nějak zhodnotit. Učil jsem je například vyhledávat statistické údaje a pracovat s těmi daty a celkově si myslím, že hodně zapojuji ten prvek, aby si hodně věcí vyzkoušeli v praxi. Chyba není brána negativně – tak tam to začleňuji také. Určitě je lepší říct blbost a přemýšlet o tom, než raději neříct nic a být potichu. Tak to těm žákům prezentuji, že to souvisí s učením. Ještě vlastně dávám v prváku, když se učí fyzická geografie, projektovou výuku. Jedná se o to, že vyberu několik témat, ty děti si je rozhodí a zpracovávají. Mají to jako práci na doma, kdy mají jít do terénu, do přírody a dle zadání úkol zpracovat. Například sehnat vzorky půdních druhů, hledat meandry a tak dále. Někteří i vyjžděli mimo Prahu za těmi věcmi, natáčeli a dělali z toho až takovou reportáž. Ten prožitek tomu dá podle mě hodně, obzvláště v tom tématu fyzické geografie. A asi ještě vlastně ten prvek, že používám pomůcky jako jsou atlasy. A nepoužívám učebnice. Z mezipředmětových vztahů hodně používám dějepis, a to hlavně novodobé dějiny. Když učím regionální geografii, tak je pro ty žáky důležité pochopit i ten historický kontext. S jinými předměty už to asi nepropojuji.

J TO 2: Z jakého důvodu jste se rozhodl tyto prvky používat?

No tak protože jsem si asi řekl, že je to tak dobře. Dnes je to stále hodně o memorování, přitom pro mě je důležité, aby ti žáci věděli a chápali, proč to tak funguje a uměli to sami vlastně vymyslet. Samozřejmě je dobré mít nějaký obecný přehled, například kde jsou strategické suroviny, ale myslím si, že tyto prvky, které používám, k tomu sklouzávají. Nebo směřují, protože u frontální výuky vlastně ten učitel ani neví, co si studenti myslí a nenutí je to přemýšlet. Chtěl bych jen dodat, že jsem ty prvky nezačal používat záměrně, že jsou alternativní, ale líbily se mi a dávaly mi smysl.

J TO 3: Využíval jste tyto prvky od začátku své praxe? Pokud ne, jak jste se o nich dozvěděl?

Postupně jsem k tomu dospěl. Něco jsem tedy znal už vysoké školy, ale jinak jsem si k tomu nějak sám dospěl průběžně. Není to vyloženě, že bych tyto pedagogické koncepce nějak studoval a četl o nich knihy. Jak říkám, něco už jsem znal ze školy, ale nějakým způsobem to ve mně uzrálo a cítil jsem, že tento styl výuky je správný. Zkoušel jsem to anebo například i odkoukal.

J TO 4: Při jaké příležitosti / v jakých situacích prvky nejvíce využíváte?

No tak určitě vlastně v té fyzické geografii tam to používám rád, protože se nabízí, že žáci mohou jít ven, zadám jim ten projekt a ta látka nabízí to, že si ty věci mohou okoukat a osahat v praxi. Parádně se to na to terénní cvičení v uvozovkách navlékne. Takže v tomto případě je to určitě výhoda toho tématu. Tu skupinovou práci a další prvky, které používám, tak to je asi tak nějak stále. To se dá pokaždé použít. Asi je to tak, jak to cítím zrovna a co člověka zrovna v tu chvíli napadne.

J TO 5: Jsou nějaké prvky, které používáte a nebyly uvedeny v seznamu?

No tyjo, to se musím zamyslet. Nejsou už asi žádné další, které by mě napadly.

J TO 6: V čem spatřujete největší pozitivum při zapojování alternativních prvků do výuky?

Asi to, že se u žáků prohlubují kompetence a není to o tom memorování. Že si na to ti studenti přicházejí sami. Je to pro ně určitě lepší z toho hlediska, že je ta výuka více baví a také si toho více zapamatují tímto stylem. Také se naučí spolupracovat a nějak vystupovat, a tak no.

J TO 7: Jak na tyto prvky žáci reagují?

No na něco lépe, na něco hůře. Například jak jsem po nich chtěl ty statistiky, tak to se jim moc nelíbilo. To říkali, že by byli radši, kdybych to odvyprávěl já. To jsem byl trochu zklamaný, ale je to na druhou stranu také tím, že k tomu nejsou na jiných školách vedení. Nejsou na to zvyklí, a proto to odmítají. Zase třeba to terénní cvičení bylo super, a to jsme si užili celá třída. Byla sranda a doteď si to ti žáci pamatují. Také je to samozřejmě třída od třídy, každý reaguje jinak, ale toto mělo jen pozitivní ohlasy. Když máte s těmi žáky dobrý vztah, tak to jde lépe a neberou to jako ten „opruz“, ale jako nějakou srandu a výzvu.

J TO 8: Pokud žádné prvky waldorfské a montessori školy nepoužíváte, jaký pro to máte důvod? (otázka nebyla položena)

J TO 9: Pokud využíváte pouze některé prvky waldorfské a montessori školy, z jakého důvodu ty konkrétní nevyžíváte?

Hm, tak tam je to asi o počtu těch studentů. Třeba ta snaha přizpůsobit se individuálním potřebám, to je prostě těžké, když máme ve třídě 32 dětí. Prostě to člověk není schopen obsáhnout a zdaleka nemohou promluvit všichni na hodině nebo něco takového. Takže to je jako utopie v takovém počtu, alespoň z mého pohledu. Dovedu si to představit, kdybych měl třeba polovinu. To bychom mohli nějakým způsobem individuálně se věnovat. Potom teda slovní hodnocení, tam to nedělám, jelikož se u nás na škole známkuje normálně numericky a myslím si, že by musela být škola úplně jinak nastavena. To nejde jenom ode mě, tam by muselo zasáhnout vedení a asi to souvisí i s tím, že těžko se dává slovní hodnocení v takovém počtu studentů. Já si dokážu představit slovní hodnocení, ale ne v takovém počtu no.

J TO 10: Myslíte si, že vám zaměření školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

Ne, to si nemyslím, že mi brání. Není žádná překážka pro používání alternativních prvků ze strany zaměření školy. Těch, které nepoužívám.

J TO 11: Myslíte si, že vám postoj vedení školy, kde učíte, brání v začleňování alternativních prvků a proč?

Nenene, to ne. S tím jsem se nesetkal.

J TO 12: Myslíte si, že nemáte dostatek informací k těmto konkrétním pedagogickým koncepcím?

Já nevím, to bych neřekl. Spíše jsem se o to nezajímal, než že by to nebylo dostupné. Dneska je to dostupné na pár kliknutí, takže to není, že bych ty informace neměl.

J TO 13: Shledal/a jste někdy při pokusu o začleňování alternativních prvků do výuky zeměpisu negativní odezvu žáků či jejich rodičů?

Něco se žákům například nelíbilo, ale nebyla to pro mě překážka, že bych to nemohl začleňovat. Spíše na něco nebyli zvyklí, ale překážka to pro mě určitě nebyla.

J TO 14: Je možným důvodem nezačleňování prvků waldorfské a montessori školy vaše osobní přesvědčení? Tedy, že s prvky nesouhlasíte?

To ano. Jsou tam ty věci jako zdobení tříd například. Tam na to nemám úplně citění a ani bych to nechtěl dělat. Já na to moc nejsem a nemám na to ani citění a nevypadalo by to úplně dobře.

J TO 15: Vnímáte ještě nějaké další překážky pro začleňování prvků waldorfské a montessori pedagogiky do své výuky?

Třeba co se týká toho velkého počtu žáků ve třídě, tam je to velká překážka pro začleňování mnohých prvků. Ale to jsem již zmiňoval. To jde za zřizovatelem a nedá se s tím moc dělat. Je to asi největší překážka pro mě, kdy z toho důvodu já ani jiné prvky využívat nechci. Myslím tím jiné, než momentálně používám, jelikož ty jediné mi v tom počtu dávají nějaký smysl.