

Pojetí výuky učitelů ve vybraných alternativních školách

Johana Martinů

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Johana Martinů**
Osobní číslo: **H19834**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Pojetí výuky učitelů ve vybraných alternativních školách**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se alternativních škol a učitelova pojetí výuky.
Vymezení teoretických východisek o alternativních školách a učitelově pojetí výuky.
Příprava metodologie empirické části, stanovení výzkumného problému a cíle výzkumu.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovoru a techniky nedokončených vět.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro učitele 1. stupně základních škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Horká, H., Filová, H., Janík, T., & Kratochvilová, J. (2015). *Studie ze školní pedagogiky*. Masarykova Univerzita.
- Koerrenz, R., Blichmann, A., & Engelmann, S. (2017). *Alternative schooling and new education: European concepts and theories*. Springer International Publishing.
- Lukášová, H. (2013). *Cesty k pedagogice obratu*. Ostravská univerzita.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 16.4.2024

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zabývá pojetím výuky učitelů, kteří působí v alternativních školách. Charakter práce je teoreticko-empirický. Teoretická část vymezuje pojem alternativní škola, zabývá se historií a příčinou vzniku alternativních škol a uvádí jednotlivé typy škol spadající pod uvedené označení. Poté se věnuje pojmu učitelovo pojetí výuky, jeho struktuře v podobě jednotlivých složek a doposud realizovaným výzkumům v souvislosti s problematikou učitelova pojetí výuky. Následuje praktická část, jejímž cílem je zjistit pojetí výuky učitelů vybraných alternativních škol. Metody použité pro kvalitativně orientovaný výzkum jsou rozhovor a technika nedokončených vět. Výsledky ukazují charakter pojetí výuky učitelů vybraných alternativních škol, která jsou specifická zejména zájmem o žáky, respektujícím přístupem k nim a určitou mírou poskytované svobody v oblasti učení. Bylo zjištěno, že uvedené charakteristiky se promítají do všech složek pojetí výuky učitelů. Závěrečná část práce uvádí přínos výsledků pro praxi učitelů 1. stupně základní školy.

Klíčová slova: učitelovo pojetí výuky, učitelovo pedagogické myšlení, výukové strategie, reformní pedagogika, alternativní škola

ABSTRACT

The presented Master's thesis deals with the concept of teachers' beliefs of lesson, who work in sphere of alternative education. The character of thesis is theoretical-empirical. The theoretical part defines the concept of alternative education, deals with the history and cause of the creation of alternative education and lists the different types of schools falling under that designation. Furthermore, it deals with the concept of the teacher's belief of lesson, its structure in the form of individual components and the conducted research associated with the teacher's belief of lesson. Following part of the thesis is the empirical part with the aim to find out teachers' beliefs of lesson in the selected alternative education. The methods used for qualitative research are the interview and incomplete sentence technique. The results show the character of teachers' beliefs of lesson in selected alternative education, which are specific especially for the interest in student, respectful approach to them and a certain degree of freedom to learn. It was proved that the mentioned characteristics are reflected in all components of the teachers' beliefs of lesson. The final part of the thesis presents the contribution of the results to the practise of primary school teachers.

Keywords: teacher's belief of lesson, teacher's pedagogical thinking, instructional strategies, reform pedagogy, alternative education

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Marcele Janíkové, Ph.D. za velkou podporu, odborné vedení, množství cenných rad a především za trpělivý, vstřícný a pozitivní přístup. Děkuji také všem participantům za ochotu zapojit se do výzkumu a v neposlední řadě mé rodině za podporu po dobu psaní práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PODSTATA ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	13
1.1 PROMĚNY VÝUKY – CESTA K ALTERNATIVNÍM ŠKOLÁM.....	13
1.2 ROZDĚLENÍ A TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	17
1.3 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY V ČR.....	27
2 UČITEL A JEHO POJETÍ VÝUKY.....	33
2.1 VÝZNAM UČITELOVA POJETÍ VÝUKY	33
2.2 STRUKTURA UČITELOVA POJETÍ VÝUKY	37
2.3 SPECIFIKA VÝZKUMŮ UČITELOVA POJETÍ VÝUKY	41
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	45
3 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	46
3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	46
3.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	47
3.3 METODY SBĚRU DAT	48
3.4 ČASOVÝ HARMONOGRAM SBĚRU DAT	49
4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT.....	51
4.1 INTERPRETACE DAT	52
4.2 VYHODNOCENÍ.....	60
4.3 PROPOJENÍ S INTERPRETACÍ VÝSLEDKŮ TECHNIKY NEDOKONČENÝCH VĚT	62
5 ZÁVĚRY VÝZKUMU A DISKUSE.....	66
5.1 PŘÍNOS PRO PRAXI.....	72
5.2 LIMITY VÝZKUMU	72
ZÁVĚR	74
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	76
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	82
SEZNAM OBRÁZKŮ	83
SEZNAM TABULEK.....	84
SEZNAM PŘÍLOH.....	85

ÚVOD

V českém vzdělávacím systému je zastoupeno značné množství základních škol. Tím se nabízí široká škála možností pro výchovu a vzdělávání. Před volbou školy však mohou stát nejen rodiče, kteří vybírají školu pro své dítě, ale i učitelé rozhodující se o směřování své profesní dráhy. Přesto, že se můžeme setkat se školami různě zaměřenými, při nahlédnutí do závazného kurikulárního dokumentu v podobě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) zjišťujeme, že smyslem základního vzdělávání v současné době, ke kterému směřují i zde vymezené cíle, je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí. Mezi ty patří kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a kompetence digitální. Hlavní význam uvedených kompetencí lze spatřovat v přípravě žáků na další učení a na sebeuplatnění v životě a ve společnosti (RVP ZV, 2023). Většina škol, které popisujeme jako klasické neboli tradiční, se však vyznačuje rysem, kterým je snaha předat žákům především co největší množství informací (Harari, 2020). Svět se v současné době velmi rychle mění a není snadné určit, jakým směrem se tento vývoj bude dále ubírat a kam by mělo vzdělávání směřovat (Kasper, 2019). Co ale bezpečně víme, je, že informace rozhodně nejsou nedostatkovým zbožím. Daleko přínosnější než fakta pouze získávat, je proto schopnost s nimi pracovat (Harari, 2020). Z výše uvedených tvrzení začíná být jasné, že pouhá znalost nebude žákům stačit k rozvoji všech klíčových kompetencí. Zůstává tedy otázkou, zda školy označované jako tradiční, mezi které lze v České republice zařadit většinu, vůbec mohou dopomoci žákům k rozvoji klíčových kompetencí na úroveň jejich maximálního potenciálu.

Pokud však uvádíme, že velkou část škol v českém vzdělávacím systému můžeme klasifikovat jako tradiční, naznačujeme tím existenci takových škol, které pod uvedené měřítko nespádají. Jedná se o školy, které lze označit jako alternativní. Tyto školy podle Rýdla (2016) mnohem více směřují k rozvoji klíčových kompetencí, a to zejména ke kompetenci komunikativní a sociální a personální. Charakteristické pro ně je nabízení nových možností a přístupů k učení s kladením důrazu na jiné hodnoty než školy tradiční (Galová, 2023). Je tedy zjevné, že ve srovnání s těmito školami zde bude výuka probíhat rozdílným způsobem, což se promítne do odlišného pojetí výuky učitelů, kteří zde působí. Právě učitelovo pojetí výuky, které se odráží již v její samotné přípravě, zásadně ovlivňuje výslednou podobu výuky (Mareš, 2013).

Literatura nabízí velké množství poznatků o alternativních školách. Pojetí výuky učitelů v tomto typu škol, zejména jeho charakter v současné době, ale dostatečně prozkoumán nebyl. Rozhodli jsme se proto na tuto oblast zaměřit. Domníváme se, že poznání pojetí výuky učitelů působících v alternativních školách nám může přinést bližší informace o podobě výuky, která zde probíhá. Toto poznání může být mimo jiné přínosné pro objevení nových postupů k efektivnějšímu rozvoji klíčových kompetencí, které vymezuje RVP ZV. Získané poznatky by nám tak mohly pomoci směřovat k pojetí výuky, prostřednictvím kterého výchova a vzdělávání žáků skutečně může směřovat k současným cílům. To je také východiskem pro zpracování předkládané diplomové práce, která má teoreticko-empirický charakter. Cílem teoretické části je systematizovat informace o alternativních školách, které se nabízejí jako jedna z možností pro výchovu a vzdělávání žáků. Dále je naším cílem strukturovat poznatky o učitelově pojetí výuky, které, jak jsme již uvedli, představuje zásadní faktor pro realizační podobu výuky, ať již se jedná o tradiční, nebo alternativní školy.

Teoretická část práce je složena ze dvou hlavních kapitol. V první kapitole se zaměříme na samotný pojem alternativní školy, jejich původ a podstatu, k čemuž směřujeme přes charakteristiku proměn výuky a uvedení zásadních mezníků, které zapříčinily vznik tohoto typu škol. Následně představíme rozdělení alternativních škol a jejich jednotlivé typy, se kterými se v současné době můžeme setkat. V neposlední řadě přiblížíme současný stav alternativních škol a některé jejich typy vyskytující se v českém vzdělávacím systému. Ve druhé kapitole se věnujeme pojmu učitelovo pojetí výuky. Kromě jeho podrobného vymezení se zaměříme na strukturu učitelova pojetí výuky v podobě jeho složek. A protože na učitelovo pojetí výuky lze pohlížet z mnoha různých perspektiv, uvedeme v poslední části této kapitoly přehled několika dosavadních výzkumů, které na toto téma byly realizovány, a na kterých si zmíněné možné pohledy představíme.

V empirické části práce je hlavním cílem zjistit pojetí výuky učitelů působících ve vybraných alternativních školách. Výzkum, pomocí kterého budeme směřovat k tomuto cíli, se vyznačuje kvalitativním designem za použití rozhovoru a technik nedokončených vět.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PODSTATA ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

Na základní školy, které jsou stěžejní oblastí našeho zájmu, můžeme pohlížet z různých hledisek. Pozornost zaměříme na to, které rozděluje školy do dvou skupin, konkrétně na školy tradiční a alternativní (Průcha, 2012). První možnost je bezpochyby známější a častější, ale i školy alternativní již v současné době tvoří neodmyslitelnou součást školství, a české není výjimkou.

V této kapitole si kromě pojmu alternativní škola představíme důvody, okolnosti vzniku a charakteristické znaky těchto škol. A protože ani mezi alternativními školami se nevyskytuje jeden univerzální model, podle kterého by se řídily všechny ostatní, vymezíme několik konkrétních typů alternativních škol, se kterými se lze v současné době setkat.

1.1 Proměny výuky – cesta k alternativním školám

Historie škol sahá poměrně daleko do dějin. Až do určité doby jsme se zde však mohli setkávat pouze s výukou, z které vychází ta dnes označovaná jako tradiční. I tradiční výuka v průběhu historie procházela vývojem, ale ne tak výrazným, aby v určitém období nezačalo školství vyžadovat větší změnu. Významnější události ve školství v této souvislosti nastaly v období, od kterého datujeme vznik škol, které byly svým charakterem natolik odlišné, že se zcela oddělily od hlavního vzdělávacího proudu. Abychom pochopili, proč se tak stalo, představme si zásadní mezníky, které podobu výuky ovlivnily.

Kořeny výuky, která se ve školách po velmi dlouhou dobu bez zásadních změn objevovala, sahají až do období středověku. V té době výuka obvykle probíhala ve velkých třídách, jejichž složení tvořili věkově heterogenní žáci. Učitel však nebral v úvahu jejich schopnosti, dovednosti ani zkušenosti, a nehledal individuální možnosti, jak žáky vzdělávat (Horká et al., 2015). Cíl výuky spočíval především v pamětném osvojování velkého množství poznatků (Zormanová, 2014). Můžeme dokonce tvrdit, že pojem „umět“ odrážel schopnost „pamatovat si“. Zapamatované informace, které byly žákům předávané výhradně učitelem, byly vnímány jako správné a pravdivé. Nebylo možné o nich diskutovat. Učení spočívalo pouze v jakémsi drilu, v mechanickém osvojování učiva, kterému žáci často nerozuměli, neboť bylo zcela odtrženo od reality, se kterou se denně setkávali (Horká et al., 2015). Jak lze správně vyvodit, učitel ve výuce sehrával dominantní roli autority, která celý edukační proces řídí, a žák proto v tomto pojetí výuky neměl téměř žádný prostor pro vlastní iniciativu. Jak jsme již uváděli, ne všichni učitelé se s touto podobou výuky ztotožňovali. V průběhu historie se objevovaly osobnosti, které se snažily dosáhnout

modernizace školství, čímž zapříčinily někdy méně, jindy více patrnou změnu výuky. Jednou z nich byl například Jan Amos Komenský, který je známý celou řadou didaktických a v jeho době inovativních principů. Ty měly podle Komenského charakterizovat kvalitní výuku. Důraz kladl především na vnitřní motivaci k učení, názornost, aktivnost a porozumění učivu v souvislostech (Kasper & Kasperová, 2008). Dalším průkopníkem změn v edukačním procesu byl John Locke. Ačkoliv jeho nejznámější myšlenka – žák jako tabula rasa, byla pozdějšími teoriemi překonána, za zmínku stojí některé další úvahy tohoto filozofa. Kasper a Kasperová (2008) uvádí především výchovu vyznačující se úctou k dítěti a jeho právům. Dalším důležitým poznatkem je tvrzení o nutné aktivitě žáka a jeho kontaktu s poznávanými předměty a jevy ve výuce. Při zmínce o těchto propagátorech inovací ve výchově a vzdělávání nesmíme opomenout Jeana Jacquea Rousseaua známého zejména konceptem přirozené a svobodné výchovy. Podle Rousseaua je pro výchovu a vzdělávání dítěte zásadní respekt k jeho zájmům a potřebám (Kasper & Kasperová, 2008).

Mohli bychom pokračovat a zmínit celou řadu dalších významných osobností, které přicházely s inovativními myšlenkami a snažily se je do školství prosadit, i když nikomu z nich se nepodařilo zapříčinit skutečně zásadní obrat. Byli tu však i zastánci přístupů, které bychom ve vztahu k výchově a vzdělávání mohli označit jako tradiční. V souvislosti s nimi jednoznačně musíme zmínit jméno Johanna Friedricha Herbart, jehož myšlenky podobu výchovy a vzdělávání ve školním prostředí velmi zásadně ovlivnily. Herbart vytvořil teorii, která, ač se vyznačuje i jistým přínosem v oblasti systematičnosti školní výuky, způsobila především její stereotypní podobu. Na druhou stranu považujeme za důležité uvést, že podmínky, v nichž se v 19. století realizovala školní výchova a vzdělávání, nebyly ideální. Velký počet žáků ve třídě a jejich heterogenní složení učitelům práci příliš neusnadňovaly. Herbartismu bývá vytýkána extrémní orientace na učivo (až taková, že zastiňuje potřeby samotného žáka), důraz na osvojování velkého množství informací, formalismus, intelektualismus, pasivní role žáků ve výuce, a naopak výrazná aktivita učitele spojována s jeho autoritou. Herbartova teorie se ustálila jako jakási běžná podoba výuky, jejíž prvky v mnohých školách přetrvávají dodnes (Horká et al., 2015).

Koncem 19. století začaly sílit hlasy kritizující tuto podobu výuky a požadující reformu nevyhovujících postupů při výchově a vzdělávání. Skalková (2007) uvádí, že kritika se týkala převážně dominance učitele ve výuce, nátlaku na výkon žáků, vnější motivace v podobě známkování, konkurence žáků nebo také jejich častého propadání. Ve zmíněném období navrhuje John Dewey koncepci, která zásadním způsobem ovlivnila smýšlení mnoha

pedagogů. Dewey figuruje jakožto představitel takzvané americké pragmatické filozofie, která se stává východiskem pro zcela nový myšlenkový proud řadou autorů shodně označovaný jako reformní pedagogika (Horká et al., 2015; Kasper & Kasperová, 2007; Průcha, 2012; Rýdl, 2016; Skalková, 2007, Štrynclová, 2003). Právě ta bývá chápána jako období pedagogické obnovy (Pecháčková & Václavík, 2014).

Počátky reformní pedagogiky můžeme spatřovat již na přelomu 19. a 20. století (Kasper, 2012). Nejvíce však toto hnutí sílí v období na počátku 20. století a následně po 1. světové válce. Ohlas získává také v období po konci 2. světové války, a i v současné době na mnohé učitele znovu působí. Jak revoluční myšlenky reformní pedagogika mohla zaštitovat, že způsobila takovou odezvu, si představíme v následujícím přehledu jejích hlavních principů, které uvádějí ve své publikaci Kasper a Kasperová (2008). Jedná se především o:

- pedocentrismus,
- kritiku tradiční školy blíže specifikovanou jako výše uvedenou kritiku herbartismu,
- svobodnou výchovu umožňující dítěti přirozený vývoj (uvádí se také pojem antiautoritativní výchova),
- respekt k dítěti,
- individualizaci,
- kooperaci ve výuce,
- uplatňování individualizované i skupinové výuky,
- koncentraci ve výuce,
- globalizaci ve výuce, kdy jako hlavní projev lze uvést spojování předmětů do bloků,
- činnostní učení zakládající se na principu získávání zkušeností a řešení problémových situací,
- projektovou metodu,
- vyzdvihování sebekázně žáků a jejich angažovanosti do správy školy a
- spolupráci školy s rodiči i širší veřejností.

Povědomí o reformní pedagogice brzy získala řada osobností. Mezi nimi Průcha (2012) mimo zmíněného Deweyho uvádí jména jako Maria Montessori, Peter Petersen,

Celestine Freinet nebo Rudolf Steiner. Tyto, i mnohé další, osobnosti reformní pedagogika zaujala natolik, že se rozhodly svým myšlenkám, které na specifických reformního pedagogického hnutí staví, dát skutečnou podobu. Kasper a Kasperová (2008) upozorňují na skutečnost, že i názory reformistů, ačkoliv vycházejí ze shodných principů, se vyznačují jistou pluralitou. Proto dochází k založení hned několika typů škol s podobou odpovídající reformním teoriím a zcela nových přístupům. Jedná se o první školy, které můžeme označit jako alternativní.

Pojem alternativní škola již v současné době není tak neznámým, a i v laické společnosti bývá v souvislosti se školstvím používán. Nutno však podotknout, že ne vždy ve zcela správném významu. V různých zemích se navíc může výklad pojmu alternativní škola značně lišit. I z tohoto důvodu mohou vznikat nepřesnosti v jeho chápání a používání. Mnohdy například bývají za alternativní školy považovány mylně všechny školy, jež mají soukromého zřizovatele. Proto nyní uvedeme několik definicí, které nám pomohou pojem alternativní škola uchopit v podobě, ve které s ním budeme dále pracovat.

Skalková (2007, s. 81) alternativní školy charakterizuje jako „*školy, které chtějí odstraňovat tradiční nedostatky běžných škol a pracovat nově*“. Na tuto definici, ačkoliv se její význam může zdát jednoznačný, pohlížíme trochu jako na problematickou. V předchozím textu jsme zmiňovali konkrétní nedostatky tradičních škol – můžeme je spojit s kritikou herbartovské školy. Jak ale upozorňuje Průcha (2012) nejsou alternativní školy těmi jedinými, které se snaží podmínky výchovy a vzdělávání zlepšovat. Dnes je tento proces běžný i ve školách tradičních. Jak tedy pojem alternativní škola blíže vymežit? Rýdl (2016) chápe alternativní školy jako ty, které „*uskutečňují záměry nějakého alternativního pedagogického hnutí*“. Ve spojitosti s předchozí definicí se nám tato jeví poměrně jasnější. Průcha (2012, s. 25) považuje za alternativní školy „*všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, které se něčím odlišují od hlavního proudu standardních škol daného vzdělávacího systému*“. Pokud se komplexně podíváme na všechny uvedené definice, můžeme konstatovat, že pojem alternativní škola zahrnuje školy, jejichž principy často, ale ne vždy výhradně, pochází z myšlenek pedagogického hnutí známého jako reformní pedagogika. Tyto školy se od těch tradičních odlišují konkrétními specifiky, které jsou jim společné. Průcha (2012) mezi tato specifika řadí změny v oblasti způsobu organizace výuky, kurikulárních programů, parametrů edukačního prostředí, způsobů hodnocení výkonů žáků a vztahů mezi rodinou, školou a místní komunitou, které mají mít za následek odstraňování nedostatků spojovaných se školami tradičními.

Pokud bychom se chtěli vrátit k hlavní myšlence této kapitoly a položili si otázku, co stálo za vznikem tak specificky odlišného typu škol, jako jsou školy alternativní, můžeme odpověď jednoznačně hledat v touze po změně, po zdokonalení toho, co je již ve společnosti, v tomto případě ve školství, zavedeno (Koerrenz et al., 2017). Přesto nás může napadnout otázka, proč tedy nedošlo k inovaci všech škol, proč se myšlenky reformní pedagogiky promítají výhradně ve školách, označovaných jako alternativní. Jednoduché vysvětlení spočívá v nedostatku zkušeností a výzkumně podložených teorií, které by objasňovaly fungování alternativních škol a jejich přínos pro budoucí život jedinců, kteří zde edukačním procesem projdou (Průcha, 2012). Mnoho odborníků považovalo vzniklé alternativní školy za pouhý experiment a neztotožnili se s jejich koncepcemi. Přesto však tradice alternativních škol, ačkoliv i ony postupem času prošly inovací, pokračuje až do doby současné.

Vedle reformní pedagogiky se objevují i další směry, v důsledku jejichž působení dochází ke vzniku alternativních škol. V souvislosti s nimi můžeme zmínit antiautoritativní pedagogiku a hnutí za odškolnění a svobodné školy (Pecháčková a Václavík, 2014). Představitelé těchto směrů usilují o vznik škol nezávislých na státu. Tyto školy mají být svobodné, zcela bez osnov, tradičního hodnocení i kázeňských prostředků (Jůva & Jůva, 2007). Štrynclová (2003) uvádí, že v souvislosti s touto koncepcí škol sehrává velkou roli osobnost Jeana Jacquea Rousseaua, kterou jsme již v souvislosti s myšlenkou svobodné výchovy uváděli.

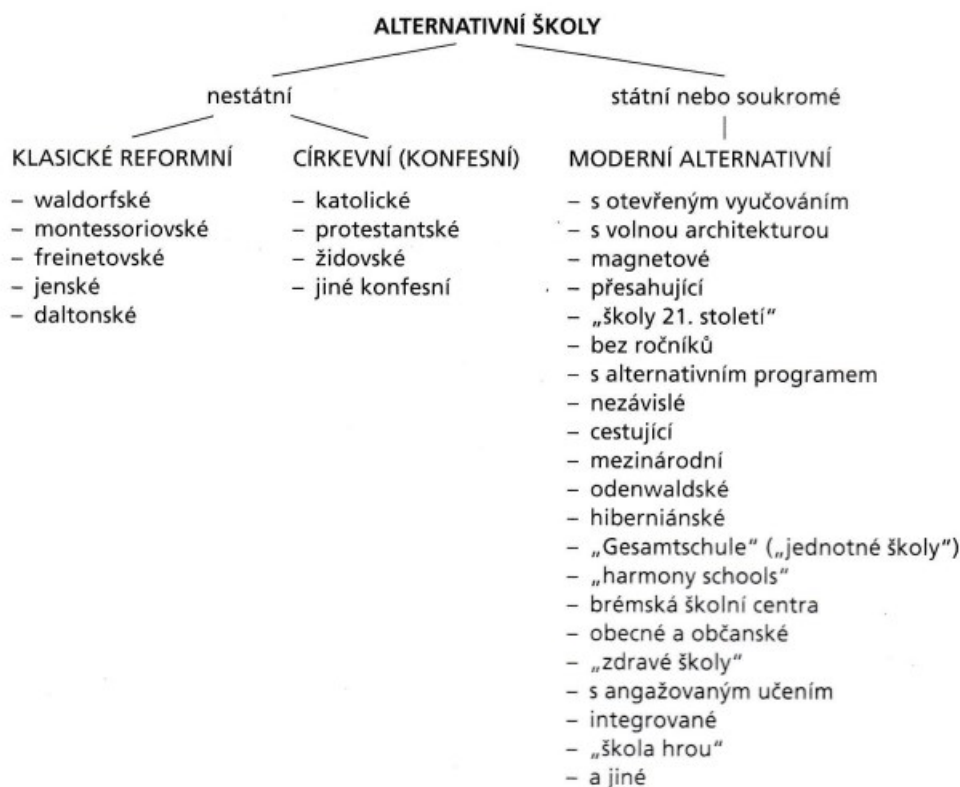
Podle Rýdla (2016) značná část dnešních alternativních škol staví, kromě myšlenek reformního pedagogického hnutí, na moderních poznatcích psychologie, pedagogiky, sociologie, antropologie nebo medicíny. Počátky těchto škol obvykle spadají do období druhé poloviny 20. století.

V neposlední řadě nesmíme opomenout alternativní školy, které se kromě přebírání myšlenek pedagogických hnutí vyznačují snahou reagovat na současné celospolečenské problémy (Rýdl, 2016). Pro lepší orientaci v množství škol spadajících pod pojem alternativní se v následující kapitole pokusíme rozčlenit alternativní školy na základě vybraných aspektů a několik z nich charakterizovat.

1.2 Rozdělení a typy alternativních škol

Přestože školy souhrnně označené jako alternativní vykazují jisté společné znaky, které jsme přiblížili v předchozí kapitole, nesmíme zapomínat na zmíněný fakt, že i je můžeme

na základě určitých vlastností klasifikovat na jednotlivé typy. Průcha (2012, s. 46) ve své publikaci nabízí přehled, který zde pro lepší přehlednost uvádíme (viz obrázek 1).



Obrázek 1 Typologie alternativních škol (Průcha, 2012, s. 46)

Jak můžeme vidět, z hlediska zřizovatele se lze setkat s alternativními školami státními i nestátními. Průcha (2012) zmiňuje fakt, že některé z alternativních škol se mohou vyskytovat jak v sektoru školství státního, tak soukromého, jiné jsou naopak pouze soukromé. Stěžejní je rozdělení, které rozlišuje tři hlavní skupiny alternativních škol, a to klasické reformní školy, církevní školy a moderní alternativní školy. Výčet škol, které Průcha (2012) uvádí, není konečný, jak sám autor upozorňuje. Kromě toho musíme zohlednit rok vydání této publikace – řada alternativních škol stále vzniká i v současné době. Z tohoto důvodu se nebudeme zabývat pouze školami vymezenými v publikaci Průchy (2012), ale zmíníme i školy, které zde uvedeny nejsou. Kvůli jejich četnosti vybereme několik z těch nejznámějších nebo z našeho pohledu nejzajímavějších a představíme především jejich nejvýraznější rysy.

Mezi klasické reformní školy řadíme školy se vznikem v předválečném období, tedy v období, kdy silně působil vliv hnutí reformní pedagogiky (Rýdl, 2016). Moderní

alternativní školy představují skupinu škol, jejichž koncepce staví kromě myšlenek s původem v období reformní pedagogiky na současném vědeckém poznání z oblasti psychologie, pedagogiky, sociologie, antropologie a medicíny. Často také reagují na celospolečenské problémy (Rýdl, 2016). Specifické jsou školy, které se přiklonily k myšlenkám hnutí antiautoritativní pedagogiky (Pecháčková & Václavík, 2014).

Zvláštní skupinu škol tvoří školy církevní, které, jak Průcha (2012) zmiňuje, nejsou ve většině publikací řazeny k alternativním školám. Tento typ škol navíc neodpovídá uvedenému, a pro nás stěžejní, definici Rýdla (2016), podle které alternativní školy uskutečňují záměr některého pedagogického hnutí (pro vyjasnění připomínáme, že může jít i o kombinaci myšlenek vybraného hnutí a současných poznatků, jak zmiňujeme výše). Proto se církevním školám věnovat nebudeme.

Nyní představíme konkrétní alternativní školy a jejich charakteristiky, které nám pomohou lépe pochopit, jakou podobu mohou mít myšlenky nezapadající do koncepce současných tradičních škol v praxi.

1.2.1 Škola Montessori

Za jeden z neznámějších typů klasických reformních škol můžeme označit školu, která je pojmenována po její zakladatelce Marii Montessori. Tato italská lékařka, pedagožka, průkopnice mírového hnutí a organizátorka boje za práva dětí a žen (Průcha, 2012) se stala zakladatelkou pedagogiky, jejíž hlavní myšlenka je postavena na hesle: „Pomoz mi, abych to udělal sám.“ Touto prosbou vyzývá dítě dospělého k vytvoření prostředí, které umožní dítěti samostatně dojít k poznání (Pecháčková & Václavík, 2014). Z uvedeného tvrzení vyplývá, že koncepce školy Montessori vychází zejména z myšlenky, kdy se dítě ocitá ve středu zájmu dospělého, který mu poskytne prostor ke svobodnému rozvoji. Aktivita dospělého je tedy vždy podřízená rozhodování dítěte. Tento popis bychom mohli shrnout pod pojmy pedocentrismus a svobodná výchova (Pecháčková & Václavík, 2014). K tomu, aby byla dítěti umožněna svoboda, se v Montessori škole vážou nezbytné předpoklady. Kasper a Kasperová (2008) zdůrazňují především význam sebekontroly, sebedisciplíny a vnitřní kázně. Na jejich základě může svoboda vést k samostatnosti, nezávislosti, ale také zodpovědnosti. S myšlenkou svobody je neodmyslitelně spojená potřeba připraveného prostředí, které se vyznačuje řadou pomůcek, předmětů denní potřeby i dalším didaktickým materiálem (Pecháčková & Václavík, 2014). Lze předpokládat, že vhodně připravené prostředí, které umožní dítěti volbu pomůcek a práci s nimi bez zásahů dospělého, směřuje

k individuálnímu a samostatnému rozvoji osobnosti, přičemž pomůcky v podobě didaktického materiálu fungují jako jakýsi klíč ke světu (Pecháčková & Václavík, 2014). Tyto pomůcky představují bezpochyby velmi zajímavý prvek Montessori pedagogiky. Každá z nich se vyznačuje specifickým účelem, kterým je rozvoj některého ze smyslů, pochopení určitého pravidla či principu (Duňková, 2012).

Výuka ve škole Montessori je charakteristická rozdělením žáků do věkově heterogenních skupin. Výrazná odlišnost oproti tradičním školám se týká obsahu vzdělávání, který je rozdělen do pěti okruhů. Mezi ty patří cvičení praktického života, smyslová výchova, jazyková výchova, matematika a kosmická výchova, která je ve výuce školy Montessori znakem globalismu. Kosmická výchova propojuje poznatky běžně získávané ve vyučovacích předmětech, jako je prvouka, přírodověda nebo vlastivěda, čímž napomáhá učení v souvislostech a získávání celistvého obrazu světa. Všem uvedeným okruhům odpovídá zmiňovaný didaktický materiál, ke kterému řadíme pomůcky pro smyslovou stimulaci, rozlišování tvarů, barev, zvuků a povrchů, materiál k sebeobsluze, jazykový materiál, matematický materiál a v neposlední řadě materiál ke kosmické výchově (Lukášová, 2013).

Montessori školy se dnes nachází po celém světě (Pecháčková & Václavík, 2014). Je to jeden z důkazů, že myšlenky s kořeny v období reformní pedagogiky nachází své příznivce i v současném světě.

1.2.2 Waldorfská škola

Klasická reformní škola s názvem waldorfská, která staví na principu takzvané antroposofie, je neodmyslitelně spjatá se jménem rakouského filozofa a pedagoga Rudolfa Steinera. Waldorfská škola se stejně, jako škola Montessori, vyznačuje řadou specifik. Zásadní odlišnost oproti ostatním školám spočívá ve skutečnosti, že ve své původní plně organizované koncepci je školou dvanáctiletou, která zahrnuje dva stupně. Základní stupeň tvoří 1.–8. ročník a vyšší stupeň 9.–12. ročník (Průcha, 2012).

Pozastavme se nyní krátce u antroposofie jakožto Steinerovy koncepce. Ta se odráží ve waldorfské škole v podobě cíle rozvíjet u člověka (dítěte) tělo, duši i ducha v komplexním pojetí. V důsledku toho má být svět poznáván ve všech souvislostech jako jeden celek, což evokuje globalismus, jeden ze znaků reformní pedagogiky. Je možné uvést, že antroposofie určuje pohled, jakým je ve waldorfské škole nahlíženo na dítě a jeho rozvoj (Kasper & Kasperová, 2008). Zdejší výchova a vzdělávání tedy myšlenkám antroposofie

odpovídají, což se projevuje i v samotné výuce, kde jsou podle Průchy (2012) veškeré snahy zaměřeny na podporu aktivity, zájmů a potřeb žáka.

Podívejme se na koncepci výuky ve waldorfské škole podrobněji. Základní specifikum je její rozdělení do bloků nazývaných epochy, ve kterých se žáci po určitý časový úsek zabývají stále stejnými předměty, a to dokonce i po dobu 3–4 týdnů (Lukášová, 2013). Tato skutečnost vede podle Pecháčkové a Václavíka (2014) k důkladnějšímu probírání učiva, nazírání na něj z různých, nových a neobvyklých úhlů pohledu a můžeme tedy předpokládat, že i k získávání skutečných poznatků. Právě zde lze podle našeho názoru v praxi vnímat prvek, který přispívá ke komplexnímu poznání světa a směřuje tak k výše uvedenému cíli výchovy a vzdělávání ve waldorfské škole.

Záležitost, které se v tomto typu školy přisuzuje velký význam, je denní rytmus. Ráno se žáci zabývají předměty, které vyžadují náročnější myšlenkovou aktivitu, nahrazují je předměty s důrazem na rytmické opakování a v závěru následují ty, které kladou důraz například na ruční práce nebo pokusy (Pecháčková & Václavík, 2014). Neobvyklé je především hlavní vyučování probíhající v rámci prvních dvou ranních hodin, které jsou rozděleny na tři části. Jedná se o část rytmickou, část, kdy dochází k opakování a upevnování učiva, případně k osvojování učiva nového a vše je zakončeno částí vyprávěcí. Waldorfská škola se však vyznačuje i dalšími zajímavostmi. Jednou z nich je kreslení forem. Žáci se již od počátku zabývají geometrií v podobě přímků nebo křivek, kreslí kruhy, půlkruhy i z nich složené tvary. Na základě tvrzení, že geometrie je všude kolem nás, má tato činnost vést k objevování světa, k pocitu štěstí a ke schopnosti naplno prožívat všechny okamžiky. Existuje také vyučovací předmět specifický pouze pro waldorfskou školu. Jedná se o eurytmii, kterou můžeme charakterizovat jako viditelnou řeč či viditelný zpěv. Eurytmie spočívá ve ztvárnění těchto uměleckých projevů prostřednictvím pohybu. Této činnosti se žáci věnují nejprve v rámci jednoduchých cvičení ve výuce a postupně směřují ke složitým eurytmickým vystoupením nebo celým představením. Smyslem je, aby docházelo k zapojení všech duševních sil a celého těla, čemuž má eurytmie napomáhat, a tím směřovat ke zmiňovanému komplexnímu rozvoji osobnosti (Carlgren, 1991).

Jak z výše uvedeného textu vyplývá, waldorfská škola je jedinečná hned několika aspekty výuky a není snadné si jen na základě popisu představit, jak taková výuka v praxi probíhá. Zřejmá je však skutečnost, že koncepce výuky v této škole nestojí pouze na kognitivním rozvoji, čemuž podle Zejdové (2012) odpovídá i samotné učivo, a to ne pouze teoreticky, jako je tomu u řady tradičních škol (viz úvod práce). Pro účely tohoto pojetí ani hodnocení

neprobíhá tradiční formou, ale jak poznamenává Průcha (2012), žáci jsou ve waldorfské škole hodnoceni vždy slovně, na základě čehož získávají i doporučení pro jejich další, jak jinak než komplexní, rozvoj.

1.2.3 Freinetovská škola

Škola, která pochází z koncepce francouzského pedagoga Celestina Freineta, bývá nazývána pracovní neboli činná. Tuto školu kromě klasických reformních škol můžeme zařadit také mezi takzvané moderní francouzské školy. Nesmíme se však nechat zmást významem pojmu „pracovní“. Ten je odvozen od skutečnosti, že Freinet za podstatu učení žáků považoval jejich vlastní aktivitu. Vyučování v této škole tedy mělo být činné, postavené především na skupinové či individuální aktivitě neboli práci. Tradiční učebny proto nahradily pracovní, které poskytovaly žákům možnost využít vyhrazený prostor například pro čtení, samostatnou práci nebo diskusi. Nechyběly také školní zahrady, dílny nebo ateliéry (Pecháčková & Václavík, 2014).

Dovedeme si představit, že taková koncepce školy poskytuje žákům skutečně velké množství prostoru pro samostatné získávání poznatků. I proto se ve výuce využívalo a stále využívá množství pomůcek, které žákům pomáhají. Mimo to, že žáci již v dobách vzniku této školy mohli pracovat se školní tiskárnou, díky které bylo možné vydávat školní časopis, měli k dispozici například různé pracovní listy, z nichž postupem času vznikaly předmětové kartotéky (Kasper & Kasperová, 2008). V současné době se množství i povaha pomůcek samozřejmě rozšířily. Průcha (2012) uvádí, že ve školách freinetovského typu jsou pomůcky doplněny o řadu audiovizuálních materiálů, pomůcek k bádání a akustických učebních programů.

Zmiňovali jsme, že freinetovská škola se nevyznačuje příliš častým využíváním frontální výuky. Pro lepší orientaci v tom, na jakých úkolech je třeba pracovat, žákům slouží týdenní plán. Ten navrhuje samotný žák, přičemž následně dochází k jeho diskusi s učitelem. Na konci týdne je pravidelně zařazeno vyhodnocení toho, co se žákům podařilo splnit a na čem je naopak potřeba zapracovat (Kasper & Kasperová, 2008).

Velký důraz je ve Freinetově koncepci školy kladen na zásady demokracie. Každý žák má možnost svobodně zapisovat své názory týkající se výuky na třídní nástěnku. Zápisy jsou poté diskutovány všemi členy třídy (Kasper & Kasperová, 2008). Jak můžeme vidět, dítě v tomto typu školy není zcela omezeno autoritou učitele. Lukášová (2013) však upozorňuje, že nejde ani o takzvané antiautoritativní pojetí, které by nám uvedená skutečnost mohla

evokovat. Autorita zde má vyplývat ze schopnosti učitele kooperovat a přátelsky jednat. Předpokládáme, že všechny uvedené znaky mohou vést k rozvoji samostatné osobnosti, která dokáže kriticky uvažovat, což Kasper a Kasperová (2008) uvádí jako hlavní cíl koncepce školy Celestina Freineta.

1.2.4 Jenská škola

Klasická reformní škola jenská, jejímž zakladatelem byl německý pedagog Peter Peterson, proslula také pod názvem jenský plán. Průcha (2012) uvádí, že tato škola se snaží především o vytvoření podnětného edukačního prostředí, které přispěje k přípravě žáků na život, k rozvoji jejich samostatnosti a odpovědnosti. Právě dosažení těchto vlastností vyzdvihují Pecháčková a Václavík (2014) jako hlavní cíl jenského plánu. Podívejme se tedy, jak se uvedená tvrzení promítají do koncepce této školy.

Za jeden z jejich nejvýraznějších rysů můžeme považovat rozdělení žáků do učebních skupin, které přesahují ročník a jsou tedy věkově heterogenní. Lukášová (2013) však zdůrazňuje, že i při tomto rozdělení jsou respektovány charakteristiky ontogeneze. Mimo to je kladen důraz na rozvoj dovedností, jako je spolupráce a kooperace, které mají přispívat k pozitivnímu vývoji každého žáka. Přestože rozdělení žáků do učebních skupin v tomto typu školy je heterogenní, žáci v rámci nich pracují i v homogenních skupinách, které Kasper a Kasperová (2008) nazývají skupiny výkonnostní. Na druhou stranu tyto autoři vyzdvihují možnost žáků zapisovat se do výběrových kurzů na základě jejich zájmu, nikoliv výkonu. Můžeme tak předpokládat, že zde bude složení žáků opět heterogenní. Společnému soužití žáků různého věku je v jenské škole přisuzován velký význam. Vzniká tak prostor k sociálnímu životu. Mladší žáci se učí od starších, a ti se za ně učí přebírat zodpovědnost. Každé dítě má navíc možnost v průběhu školní docházky zažít pozici mladšího i staršího žáka, a vyzkoušet si tak různé sociální role. I přes zmiňované vzájemné učení žáků zaujímá v jenském plánu nepostradatelnou roli učitel, který vytváří pedagogické situace umožňující žákům rozvíjet se (Rýdl, 2001). Tato skutečnost odkazuje na výše uvedený cíl jenského plánu, kterému tato organizace z našeho pohledu odpovídá.

Podívejme se nyní blíže na výuku v jenské škole, která je stejně, jako škola freinetovská, charakteristická týdenním pracovním plánem. Místo zde zaujímají čtyři aktivity – rozhovor, hra, práce a slavnost. Rozhovor se typicky odehrává na počátku dne, ovšem jeho zařazení v průběhu výuky není výjimkou. Žáci sdělují své zážitky a myšlenky, diskutují o problémech a hodnotí svou činnost. Další aktivitou je hra, pod kterou chápeme hru

didaktickou. Ta často slouží jako úvodní aktivita před zahájením práce a vede k rozvoji osobnosti a kompetencí, ale také k uvolnění. Následnou prací je myšlena výuka založená na činnosti žáků. Často se jedná o úkoly, které v podobě problémů vybízejí k řešení. Podobu tohoto řešení kromě učitelů mohou hodnotit i samotní žáci, což vede k získávání průběžných informací o výsledcích výchovy a vzdělávání (Kasper & Kasperová, 2008). Když zmiňujeme hodnocení, považujeme za důležité podotknout, že v pedagogice jenského plánu nebývá uplatňováno známkování ani tradiční podoba vysvědčení (Průcha, 2012). Vraťme se zpět k uvedeným aktivitám, jelikož v neposlední řadě nesmíme opomenout slavnost pravidelně zakončující školní týden. Slavnost nabízí prostor pro společné setkávání, ale také pro rozvoj kreativity žáků, kteří se mohou sami angažovat jako moderátoři nebo průvodci (Kasper & Kasperová, 2008).

Jenský plán jistými prvky připomíná alternativní školy, se kterými jsme se již seznámili. Přesto však ve své celkové koncepci zůstává jedinečný. Můžeme tak připomenout skutečnost, že všechny až doposud zmíněné školy staví na společných myšlenkách, tedy na myšlenkách hnutí reformní pedagogiky. A jinak tomu nebude ani u další z řady klasických reformních škol, kterou si představíme.

1.2.5 Daltonská škola

Poslední z alternativních škol, které Průcha (2012) řadí mezi klasické reformní, a tedy také poslední z nich, kterou si představíme, se nazývá daltonská. Zakladatelkou této školy je americká učitelka Helen Parkhurstová. Ve spojitosti s daltonskou školou bývá používáno výstižné tvrzení „škola s uvolněnou třídní strukturou“ (Pecháčková a Václavík, 2014). V souvislosti s tím nás může napadnout, co bude pro tuto koncepci školy typické. Jako první lze zmínit princip svobody. Ten se spolu s důrazem na odpovědnost žáků zrcadlí ve výuce daltonské školy. Každý žák má vytvořen svůj individuální měsíční pracovní program vymezující kromě úkolů i cíle, kterých je potřeba dosáhnout. K těm žák následně postupuje samostatně na základě individuálního tempa (Průcha, 2012). Přesto Tomanová (2010) upozorňuje, že i v daltonské škole je potřeba, aby si žák osvojil základní učivo zde nazývané penzum. Na základě uvedených informací můžeme uvést, že pracovní program představuje jakousi úmluvu mezi žákem a učitelem o práci žáka odrážející kromě svobody a zodpovědnosti i další princip, kterým je samostatnost (Röhner & Wenke, 2003). Na základě uvedených informací předpokládáme, že činnost v kontextu všech uvedených principů pro žáka nebude jednoduchá. Tomu, aby byla úspěšná, však napomáhá řada pomůcek, kterými jsou vybaveny podnětné prostory školy. Pecháčková a Václavík (2014)

uvádějí, že nechybí odborné pracovny, jako jsou laboratoře, ale také knihovna, kde žáci často výuku tráví.

Přestože by se doposud mohlo zdát, že žák ve výuce daltonské školy pracuje téměř neustále samostatně, není tomu tak. Průběžně dochází k zapojování výuky skupinové, kdy se otevírá prostor k rozvoji nezbytných předpokladů pro dovednost spolupráce, která se ve výuce daltonské školy odráží v podobě posledního principu (Röhner & Wenke, 2003). Stěžejním bodem koncepce daltonské školy je, aby žák pochopil a byl ztotožněn s faktem, že učení je jeho osobní záležitostí, nikoliv záležitostí učitele (Pecháčková & Václavík, 2014). Právě k tomuto uvědomění vymezené principy a jejich uplatnění směřují.

Ve světle výše uvedeného popisu daltonské školy můžeme tvrdit, že prostoru pro samostatnou a svobodnou aktivitu žáka nabízí tato koncepce skutečně mnoho. V tom nás ujišťuje informace o pracovních programech, které obsahují plán činnosti řízené žáky na celý měsíc. Můžeme přepokládat, že se zde budou vyskytovat také cíle s dlouhodobějším charakterem – pro žáky tedy vzdálenější, a tudíž i náročnější. V kontextu s ostatními doposud uvedenými alternativními školami vyznačujícími se týdenními plány tuto skutečnost považujeme za zajímavou odlišnost a začátek cesty ke zcela svobodnému učení.

V praxi však daltonská koncepce není vždy vnímána pozitivně, naopak často podléhá kritice, na což ve své publikaci upozorňuje jak Průcha (2012), tak Pecháčková a Václavík (2014). Jde zejména o přílišný individualismus a malý kontakt s ostatními účastníky edukačního procesu. Učitel nemá pod kontrolou ani opakování učiva, které je často nedostatečné, na základě čehož nové poznatky nemusejí být dobře upevněné. Problém může představovat i nadměrné spoléhání na aktivitu a vůli žáků, což může způsobovat nesystematické osvojování poznatků. Příčinu této skutečnosti lze vnímat v měsíčních pracovních programech, které se tak mohou zdát lehce kontroverzní. Jedná se však pouze o jeden úhel pohledu a rozhodně to neznamená, že bychom daltonskou školu či některé její principy odsuzovali. Zajímavě se zde odráží skutečnost, že rozhodně ne vždy jsou alternativní školy zcela nekriticky přijímány. To, že nabízí zcela netypický pohled na výchovu a vzdělávání, jim nelze upřít.

1.2.6 Summerhill

Abychom nezůstali pouze u alternativních škol klasických reformních, přejdeme nyní ke škole, kterou řadíme k proudu zmiňované antiutoritativní pedagogiky a hnutí svobodných škol. Jejich největší rozmach vnímáme až v 60. letech 20. století, avšak oba staví na idejích

pocházejících již z dob dřívějších, konkrétně od osobností, jako je Jean Jacques Rousseau nebo Lev Nikolajevič Tolstoj. Právě koncepce Rousseaua se stala inspirací pro Alexandra Sutherlanda Neilla, když již ve 20. letech 20. století založil školu, které se žáci nebudou přizpůsobovat, protože ona sama se bude přizpůsobovat jim. Pod názvem Summerhill se tato škola nachází ve městě Leinston ve Velké Británii a na rozdíl od ostatních alternativ, které jsme doposud zmínili, se jedná o školu, která je na světě jediná (i když se již vyskytují školy jí podobné). Kromě toho se jedná o vůbec první demokratickou školu na světě (Neill, 2015).

Škola Summerhill se na první pohled zdá být od tradičních škol ještě více odlišná než všechny námi doposud uvedené alternativy. V první řadě Summerhill funguje jako škola internátní. Žáci zde po většinu roku žijí (Neill, 2015). Z našeho pohledu právě tato skutečnost může představovat značnou výhodu, jelikož na žáky nepůsobí jiné výchovné vlivy než ty, které zažívají ve škole, čímž se zaručí jejich maximální účinek. Dále můžeme poznamenat, že pokud jsme již v předchozím textu vyzdvihovali daltonskou školu v kontextu s pojmem svoboda, zde má tento princip, co se týče jeho uplatnění ve škole, zcela nový rozměr. Neill vychází z přesvědčení, že každé dítě je přirozeně dobré a bez dospělého, který mu vymezí cestu se bude rozvíjet přirozeně správným směrem na základě svých vnitřních předpokladů (Lukášová, 2013). V Summerhillu proto mohou být žáci takoví, jací skutečně jsou, aniž by je kdokoliv záměrně někam směřoval. Vyučování není povinné a žák, který nechce, ho navštěvovat nemusí. Tato zásada vyplývá z názoru, že pokud člověk nemá zájem něčemu se naučit, nenaučí se tomu žádným způsobem, což platí i naopak. Z tohoto důvodu v této škole nejsou uplatňovány žádné speciální výukové postupy a metody – na základě uvedeného by totiž byly bezpředmětné (Neill, 2015). Zmiňované právo vlastní volby má v Summerhillu velký význam. Přesto se zde nachází i hranice v podobě pravidel, na která je kladen velký důraz. Tato pravidla se netýkají výuky a nejsou vynucována učiteli. Jsou nastavována a schvalována na Školní schůzi, kterou vedou sami žáci, a ti pak také dohlížejí na jejich dodržování. Každý, ať už dítě či dospělý, má k dispozici jeden hlas, který může při hlasování o pravidlech, ale i dalších záležitostech probíraných na schůzi využít. Důležité je, že všechny hlasy mají stejnou váhu. Zde vidíme, jak uvedený přívlastek demokratická, který jsme v souvislosti se školou Summerhill použili, nabývá reálnou podobu (Neill, 2015).

Bezpochyby bychom o Summerhillu mohli psát dále, protože se jedná o školu, se kterou se běžně nesetkáváme, a i proto je velmi zajímavá. Pro účely této práce však na závěr uvedeme

hlavní smysl této školy, který Lukášová (2013) vnímá především ve snaze vytvářet prostředí pro rozvoj člověka, který bude směřovat ke svobodě, zdraví a tvořivosti. Neill (2015) pak vyzdvihuje především záměr vychovávat lidi, kteří budou v životě šťastní.

1.2.7 Sudbury Valley

Abychom nezůstali pouze u jedné alternativní školy, která nespadá mezi klasické reformní, představíme si nyní školu svým konceptem podobnou právě Summerhillu. Škola Sudbury Valley se nachází ve Framinghamu, ležícím ve státě Massachusetts ve Spojených státech amerických, kde byla založena roku 1968. Od té doby vznikla řada dalších škol, které z jejího modelu vycházejí (Valeeva & Kasimova, 2015).

Stejně tak, jako Summerhill, vytváří škola Sudbury Valley prostředí, které je charakteristické demokracií a rovností dětí a dospělých. Učení je zde zcela svobodné a obvykle probíhá pouze prostřednictvím vlastních aktivit, jako jsou hry a zkoumání. Účast na vyučování povinná není a žáky proto za získané poznatky nikdo nekontroluje ani nehodnotí. Mohou dělat cokoli, co sami chtějí, pokud svou činností neporušují nastavená pravidla. Ta jsou vytvářena v rámci Školní rady, která se skládá ze všech členů školy. Na dodržování pravidel následně dohlíží Soudní komise, která rovněž řeší přestupky. Opět nutno podotknout, že jak Školní rada, tak Soudní komise je tvořena dospělými i dětmi, přičemž každý má jeden hlas o stejné váze (Gray, 2016).

Zajímavě je škola Sudbury Valley prezentována na vlastních webových stránkách, kde se o ní pojednává jako o prostředí, které nabízí možnost naplňovat vlastní ambice a objevovat svou jedinečnost (Sudbury Valley School, 2020). Myšlenka školy Sudbury Valley spočívá v respektování přirozeného vývoje dětí, které tak přirozeně dosáhnou takové úrovně vývoje, která odpovídá jejich osobnímu potenciálu.

1.3 Alternativní školy v ČR

Koncepce alternativních škol od dob svého vzniku našly své místo již v řadě zemí, přičemž český vzdělávací systém není výjimkou. Tyto školy jsou u nás zastoupeny v různém poměru. Některé z nich jsou však specifické pouze pro vybrané země a v České republice je nenajdeme. Stejně tak existují i alternativní školy, jejichž koncepce mají původ na našem území a dále se prozatím nešíří. Než se na tuto problematiku podrobněji zaměříme, podívejme se nejprve, jak jsou v naší republice alternativní školy ošetřeny, co se týče legislativy. Odpověď na tuto otázku je poměrně jednoduchá – ve školském zákoně, tedy

v zákoně č. 561/2004 Sb., nenajdeme žádné vymezení alternativních škol, které by je specifikovalo jako skupinu oddělenou od škol tradičních. Podle Spilkové (2005) tato skutečnost znamená, že alternativní školy, jsou povinny respektovat všechny platné zákony, které se vztahují na školy tradiční. V současné době to tedy podle výše uvedeného zákona zavazuje všechny školy k povinnosti respektovat RVP ZV jako závazný kurikulární dokument pro tvorbu školních vzdělávacích programů, který vymezuje povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání.

Pokud si představíme výše charakterizovanou odlišnost alternativních škol, domníváme se, že pro tyto školy rozhodně nebude snadné najít v českém vzdělávacím systému své místo. Jak jsme však již naznačili, praxe ukazuje, že nemožné to rozhodně není.

Kdybychom se chtěli zabývat prvními snahami o založení alternativních škol na našem území, bylo by nutné zaměřit se na meziválečné období, kdy k nám začínají pronikat myšlenky reformní pedagogiky. Ty přinášejí osobnosti, jejichž názory a přesvědčení byly tímto hnutím ovlivněny. Mohli bychom se zaměřit na jména, jako je Václav Příhoda, Josef Úlehla, František Bakule a mnohá další (Kasper & Kasperová, 2008). Více nás však bude zajímat současný stav alternativního školství, který má kořeny v porevolučním období, kdy můžeme pozorovat úzkou provázanost vývoje školství s vývojem společnosti.

První snahy o prosazení alternativních škol do českého vzdělávacího systému se projevují již koncem roku 1989. Pedagogická komise Občanského fóra považovala za důležité provést změny, které by školství směřovaly k demokracii. Její snaha byla cílena především na zavedení nových metod a forem školní práce. Tyto inovace z počátku stavěla především na poznacích o alternativních školách v zahraničí. Proto na našem území nejprve vznikají školy, jejichž koncepce byly převzaty z klasických reformních škol (Spilková, 2005). Kromě Pedagogické komise i řada učitelů projevuje nadšení pro tyto pedagogické směry a angažuje se ve snahách o jejich zavedení do českého vzdělávacího systému (Spilková, 2022).

Koncem listopadu roku 1989 v rámci Občanského fóra vzniká skupina, která usiluje o rozvoj waldorfské pedagogiky. V roce 1990 dochází k založení první waldorfské školy na našem území. Do konce 90. let se jejich počet ještě rozšířil a tento trend sledujeme dodnes. Výrazný rozvoj nastává v nově vzniklé České republice i co se týče škol Montessori. V roce 1994 vzniká Společnost Montessori, o. s., díky které mohou probíhat kurzy pro získání kvalifikace k práci v Montessori zařízeních. Na našem území se vyskytují i školy jenského plánu a školy daltonské, které zde však nejsou tolik rozšířené, jako školy waldorfské nebo Montessori (Rýdl, 2016). Co se tedy týče klasických reformních škol, lze tvrdit, že v České republice

nalezneme všechny s výjimkou freinetovské. Existují u nás ale školy, které realizují její prvky. Za zmínku stojí fakt, že uvedená koncepce jenské školy v České republice prozatím nabízí pouze 1. stupeň základního vzdělávání (Němcová, 2020).

Klasické reformní školy však nejsou jediné, které našly v českém vzdělávacím systému uplatnění. Postupně zde vzniká řada škol, které bychom ve shodě s výše uvedenou typologií alternativních škol od Průchy (2012) mohli zařadit k moderním alternativním školám. Za zmínku stojí například Asociace svobodných a demokratických škol, která sdružuje školy s hodnotami, jako je sebeřízené vzdělávání, důvěra a přijetí, otevřenost a nenásilí, partnerství a samospráva nebo dobrovolnost a věková heterogenita. Tato asociace momentálně zahrnuje 18 škol a stále se mohou přidávat další (Asociace svobodných demokratických škol, 2024).

V České republice existuje i celá řada alternativních škol, které do Asociace svobodných demokratických škol nespádají. Některé mají svůj původ v zahraničí, inspirují se v reformním pedagogickém hnutí, jiné se v něm naopak neshledávají a reagují spíše na problémy současného školství a společnosti (Rýdl, 2016). Abychom o těchto alternativních školách získali lepší představu, zmíníme tři koncepce, na které můžeme v České republice narazit.

1.3.1 Začít spolu

Školy s programem Začít spolu jsou na území České republiky rozvíjeny od roku 1994. Původ této koncepce můžeme spatřovat v americkém programu Step by Step, který vznikl v 80. letech 20. století a postupně se rozšiřuje do řady evropských zemí (Tvrzová, 2011). Tento program, který vychází z dosavadních poznatků o člověku, jeho učení a zkušeností učitelů s dětmi obtížně se adaptujícími na klasickou výuku, je inspirován mimo jiné například školou freinetovskou (Tomanová, 2010). I prostřednictvím programu Začít spolu se tak můžeme s uvedenou koncepcí v podobě některých rysů setkat.

Jedno ze specifik programu Začít spolu spočívá ve skutečnosti, že důrazně dbá na individuální přístup učitele k žákovi, což výrazně napomáhá integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Kromě toho je zde přisuzován velký význam spolupráci rodiny a školy (Tvrzová, 2011). Školy s programem Začít spolu se prezentují jako školy konstruktivistické. Žáci se učí prostřednictvím vlastní aktivity a za své učení sami nesou zodpovědnost. Stejně tak, jako v řadě jiných alternativních škol, i zde žáci pracují podle týdenního, popřípadě i měsíčního plánu (Step by Step Česká republika, o.p.s., 2023). V souladu s ním si žáci stanovují individuální cíle. K jejich dosažení jim napomáhá speciální

aspekt výuky – takzvaná centra aktivit. Jedná se o pracovní koutky zaměřené na různý obsah výchovy a vzdělávání a vybavené pomůckami, které žákům pomáhají v učení. Žáci si mohou sami zvolit, jak budou centry aktivit postupovat, přičemž mohou pracovat individuálně, skupinově, nebo za pomoci učitele. Velký důraz je kladen na kooperaci. Kromě tohoto rysu programu Začít spolu určitě stojí za zmínku součást výuky nazývaná kruh. Zde žáci mohou rozvíjet své komunikační dovednosti, ale nabízí se také prostor pro hodnocení a sebehodnocení. Jako nástroj pro tyto procesy slouží žákům portfolio, které se skládá z prací žáků (Tvrzová, 2011).

Program Začít spolu je v České republice rozšiřován prostřednictvím organizace Step by Step ČR, o.p.s., která jako jediná vlastní práva na šíření programu Začít spolu (Step by Step Česká republika, o.p.s., 2023). Díky tomu mohou stále vycházet nové publikace, které myšlenku tohoto programu předávají dále.

1.3.2 Škola podporující zdraví

Další z programů u nás v současné době rozšířených je Škola podporující zdraví. Jedná se o program Světové zdravotnické organizace, jehož součástí je i známý projekt Zdravá škola (Tvrzová, 2011). Stejně tak, jako Začít spolu, i program Škola podporující zdraví do českého školství začíná pronikat v 90. letech 20. století a je inspirován myšlenkami reformního pedagogického hnutí (Rýdl, 2016). Záměry tohoto programu bychom mohli shrnout ve třech pilířích zastřešených hesly pohoda prostředí, zdravé učení a otevřené partnerství. Ve škole, která splňuje atributy programu Škola podporující zdraví, se dbá na prostředí, které žákům poskytuje adekvátní podmínky po stránce věcné, sociální i organizační. Poznatky, které zde žáci získávají, musí být smysluplné a přiměřené. Mimo získávání vědomostí je důraz kladen na rozvoj dovedností, jako je spolupráce, komunikace a kooperace. V neposlední řadě považujeme za zajímavé podotknout, že program Škola podporující zdraví cílí na rozvoj demokracie ve školním prostředí, kdy jsou si všichni účastníci edukačního procesu rovni, navzájem respektují svá práva, ale nezapomínají na povinnosti (Státní zdravotní ústav, n.d.). Zmínkou o demokracii by se nám mohly vybavit některé výše popsané zahraniční alternativní školy, které jsme kromě tohoto principu často spojovali také s označením školy svobodné. V České republice můžeme narazit na školy, které se jim svou koncepcí v mnohém podobají. Tím můžeme plynule přejít k charakteristice poslední vybrané alternativní školy.

1.3.3 ScioŠkola

Při popisu alternativních škol v České republice určitě nesmíme vynechat tu, jejíž koncepce zde má i svůj původ, ale která svým charakterem může připomínat svobodné školy, které známe ze zahraničí. ScioŠkola je moderní alternativní škola založená Ondřejem Štefflem, která spadá pod společnost Scio. Jak jsme již naznačovali, vystihují tuto školu mimo jiné hodnoty, jako je svoboda a otevřenost. Koncepce ScioŠkoly je založena na myšlence, že děti se přirozeně chtějí a umějí učit. Motivace pro učení tedy má být učení samotné (Šteffl, 2022). Kromě uvedených hodnot ScioŠkola staví na morálce, aktivitě, optimismu a odvaze, které se odrážejí ve zdejší výuce. Ta je ve ScioŠkole velmi specifická. Zde by bylo vhodné vrátit se k myšlence, kdy jsme zmínili podobnost ScioŠkoly se zahraničními svobodnými školami. ScioŠkola je totiž prezentována i faktem, že žáci velmi často rozhodují nejen o tom, jakým způsobem budou pracovat, ale mohou si volit i to, co vůbec budou dělat (Šteffl, n.d.). Samozřejmě vzhledem k povinnosti respektovat zdejší zákony není možné umožnit žákům tuto volbu v takovém rozsahu, jako je tomu v zahraničních svobodných školách. Přesto ScioŠkola zanechává dojem, že se těmto školám chce přiblížit. Další podobnost totiž shledáváme v pravidelném konání takzvaných Shromáždění, jejichž účelem je diskutovat o problémech, navrhnout pravidla a hlasovat o nich. Hlasy žáků a průvodců, jak jsou zde nazýváni učitelé, jsou si rovné. Tito průvodci také žáky neznámkují – poskytují jim zpětnou vazbu, avšak vyhýbají se srovnávání a nálepkování. Místo toho je jejich snahou vést žáky k sebehodnocení a ke schopnosti poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu ostatním. V souvislosti se ScioŠkolou bychom chtěli zmínit ještě jednu zajímavost, a to její heslo, které zní „Změna je trvalý stav“. Můžeme jej interpretovat jako záměr rozvíjet kompetence žáků tak, aby se dokázali orientovat v současném rychle se proměňujícím světě. V souvislosti s tím i samotná ScioŠkola neustále prochází vývojem a snaží se reagovat na změny, které ve společnosti nastávají (Šteffl, n.d.).

V současné době se v České republice nachází celkem 16 ScioŠkol, které poskytují žákům základní vzdělání (Scio, n.d.). Jejich počet se stále rozrůstá a lze tak předpokládat, že do budoucna se ještě rozšíří.

Ať už se jedná o alternativní školy v České republice nebo v zahraničí, můžeme nyní ve světle výše uvedeného textu skutečně tvrdit, že jde o školy, které jsou od škol tradičních zcela odlišné svými koncepcemi, a tedy i výukou, která zde probíhá. To by však nebylo možné bez učitelů jakožto edukátorů, kteří celý proces výchovy a vzdělávání neboli edukace řídí a dávají výuce její výslednou podobu (Průcha, 2013). V návaznosti na tuto informaci se

v následující kapitole zaměříme na pojem učitelovo pojetí výuky. Jeho poznání nám totiž pomůže otevřít možnou cestu k tomu, jak lze výuku ve školách, v našem případě v těch alternativních, zkoumat.

2 UČITEL A JEHO POJETÍ VÝUKY

Učitelé se ve společnosti vyskytují odnepaměti. V předchozí kapitole jsme zmiňovali podobu školy v období středověku, přičemž již v té době učitelé tvořili nepostradatelnou součást školy. Stejně je tomu dnes, a to jak ve školách klasických, tak alternativních. Koho ale v současné době můžeme považovat za učitele? Zákon č. 563/2004 Sb. uvádí, že v případě učitele jde o pedagogického pracovníka, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Aby mu to bylo umožněno, musí splňovat jisté předpoklady. Zásadní je, aby byl plně svéprávný, bezúhonný, zdravotně způsobilý, a kromě toho také vybavený odbornou kvalifikací pro přímou pedagogickou činnost a znalostí českého jazyka. V kontextu s uvedenou charakteristikou můžeme vyzdvihnout tvrzení Mareše (2013), že učitelem se člověk postupně stává, pro což mimo jiné potřebuje důkladnou pregraduální přípravu. Přesto víme, že ačkoliv touto přípravou projdou všichni učitelé, v praxi se následně každý z nich vydá trochu jinou cestou. Každý učitel se tedy vyznačuje jistou mírou individuality a originality. Pokud si vybavíme jakékoliv dva učitele, se kterými jsme se v průběhu edukačního procesu setkali, můžeme konstatovat, že jejich výuka nikdy nebyla zcela stejná. Každý učitel je osobnost se specifickými myšlenkami, postoji a názory, které se do výuky promítají, přičemž pojem výuka můžeme ve shodě s Horkou et al. (2015, s. 101) chápat jako „*prostor pro vyučování a učení, v němž učitel a žáci sledují určité cíle*“. V souvislosti s touto skutečností se především díky publikaci Mareše et al. (1996) rozšířil pojem učitelovo pojetí výuky. Právě učitelovo pojetí výuky zásadně ovlivňuje to, co učitel ve výuce dělá, jak se chová a jak jedná. Je tak zřejmé, že zkoumáním a následným bližším poznáním učitelova pojetí výuky můžeme chování a jednání učitele lépe pochopit, porozumět mu, a dokonce se od něj učit (Fenstermacher & Soltis, 2009).

V této kapitole se zaměříme nejprve na samotný pojem učitelovo pojetí výuky, který se pokusíme analyzovat, což bude hlavním cílem této kapitoly. Protože se na zkoumání učitelova pojetí výuky budeme zaměřovat i v empirické části této práce, bude naším dalším cílem zmapovat, jaké výzkumy v souvislosti s učitelovým pojetím výuky proběhly do současné doby.

2.1 Význam učitelova pojetí výuky

K pojmu učitelovo pojetí výuky se vztahuje několik definic pocházejících od různých autorů, které nyní představíme a navzájem porovnáme. Mareš (2013, s. 455) učitelovo pojetí výuky definuje jako „*komplex pedagogických názorů, pedagogických postojů a učitelových*

argumentů, které je zdůvodňují. Tento komplex vytváří kognitivní i emoční základnu pro učitelovo uvažování o edukaci, pro hodnocení edukace a učitelova jednání se všemi aktéry edukačního procesu". Lze tedy říct, že učitelovo pojetí výuky se projevuje v každém učitelově rozhodnutí a v každém činu, který se ve výuce odehrává. Obst (2009, s. 110) v souvislosti s učitelovým pojetím výuky uvádí, že jde o „*soubor učitelových názorů, přesvědčení a postojů i argumentů, kterými je daný učitel zdůvodňuje*". Pokud tuto definici porovnáme s uvedeným tvrzením Mareše (2013), můžeme si povšimnout, že Obst (2009) zcela vynechává část pojednávající o tom, že učitelovo pojetí výuky tvoří základ pro učitelovo jednání a chování ve výuce. Horká et al. (2015, s. 105) přibližuje učitelovo pojetí výuky jako „*komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které tvoří základnu pro učitelovo jednání, jeho vnímání a realizaci edukačních procesů, ve kterých se realizuje skutečné školní vzdělávání*". Význam této definice můžeme z našeho pohledu považovat za odpovídající definici Mareše (2013) a obdobný definici Obsta (2009). Horká et al. (2015), stejně jako Mareš (2013), předpokládají, že všechny učitelovy názory, postoje nebo myšlenky související s výukou se do výuky promítnou právě v podobě učitelova pojetí výuky, které můžeme vnímat v tom, jakým způsobem učitel výuku realizuje. Poslední definice, kterou si zde představíme, pochází od Kasíkové (2011, s. 123), která doslovně staví na definici Obsta (2009), když uvádí, že „*uvažovat o učitelově pojetí výuky znamená orientovat se v jeho každodenní pedagogické filozofii, tj. souboru názorů, přesvědčení postojů a argumentů, kterými je učitel zdůvodňuje*". Stejně tak, jako Obst (2009), Kasíková (2011) nezmiňuje promítnutí učitelova pojetí výuky ve výuce samotné. Pro účely této práce jsme se rozhodli přiklonit k definicím Mareše (2013) a Horké et al. (2015), které jsou, co se týče definování pojmu učitelovo pojetí výuky, v jednoznačné shodě. Učitelovo pojetí výuky tedy budeme chápat jako soubor názorů, postojů či přesvědčení, který podobu výuky ovlivňuje a následně se v ní také odráží v podobě chování a jednání učitele ve výuce, tedy ve fázi, kterou bychom ve shodě s Obstem (2009) mohli nazvat jako realizace výuky. Důležité je také neopomenout, že realizaci výuky předchází fáze plánování a následuje fáze hodnocení. Je to právě fáze plánování, kdy si učitel připravuje, jak bude ve výuce postupovat a jaká bude jeho činnost. Ve fázi hodnocení pak zjišťuje, zda zvolené postupy byly vhodné či nikoliv, což může ovlivnit budoucí fázi plánování (Obst, 2009). Můžeme proto předpokládat, že učitelovo pojetí výuky bude mít své kořeny již ve fázi plánování a stěžejní pro jeho charakter a případné proměny bude také fáze hodnocení.

Ve světle výše uvedeného textu se nabízí otázka, jak učitel své pojetí výuky získá. Odpověď nám poskytuje Mareš (2013). Na učitele v průběhu jeho profesní dráhy, ale také již před jejím zahájením, působí celá řada vlivů, které jeho myšlení více či méně ovlivňují. Právě v kontextu s těmito vlivy se učitelovo pojetí výuky neustále proměňuje a vyvíjí. Nyní se tedy na základě teorie Mareše (2013) podíváme na průběh vzniku a vývoje učitelova pojetí výuky v kontextu s jeho profesním růstem.

Jak jsme zmiňovali v úvodní části této kapitoly, proces stávání se učitelem je podmíněn pregraduální přípravou, kde můžeme spatřovat jeho počátek. Pro kořeny učitelova pojetí výuky však musíme sáhnout ještě dále. První náznaky formování učitelova pojetí výuky můžeme zaznamenat již v době, kdy učitel ještě nebyl učitelem, ale žákem. Jako žák budoucí učitel subjektivně hodnotí, co by on sám v pozici učitele dělal, nebo nedělal, přičemž vychází z chování učitelů, se kterými během své školní docházky přichází do kontaktu. Velmi často se soustředí především na aspekty, které hodnotí negativně (Mareš, 2013). Zde si můžeme povšimnout prvního možného faktoru působícího na pojetí výuky budoucího učitele. Na základě toho je možné, že i pojetí výuky učitele, který působí v alternativní škole, ovlivní jeho zkušenosti se školou z jeho žákovských let. Bezpochyby by jeden z možných vlivů mohl být fakt, že se tento učitel sám vzdělával v alternativní škole, ale samozřejmě by se mohla vyskytnout i řada dalších. Podstatou však zůstává informace, že už v takto raném věku může mít učitelovo pojetí výuky aspoň částečný původ.

Po určitém čase se z žáka stává student vstupující do období přípravy na profesi učitele. Toto období je specifické především získáváním velkého množství teoretických informací a poznatků, ale také prvním kontaktem s realitou v podobě pedagogické praxe. Mareš (2013) uvádí, že pregraduální příprava se vyznačuje vlivem autorit a tlaků vnějšího prostředí, které zde působí a ovlivňují intuitivní pojetí výuky budoucího učitele. V důsledku toho začíná pojetí výuky budoucího učitele procházet prvními změnami. Toto pojetí výuky proto Mareš (2013) nazývá také jako krystalizující či předběžné a v kontextu naší práce můžeme uvést, že jej bezpochyby ovlivňuje charakter informací i zkušeností, které budoucí učitel ve vztahu k alternativním školám získá.

Po dokončení studia začínající učitel nastupuje do praxe, kde na jeho pojetí výuky začínají působit nové zásadní vlivy. Považujeme za důležité zmínit, že v charakteru pojetí výuky začínajícího učitele sehrává velkou roli především prostředí, do kterého se učitel dostane, a ve kterém jakožto začínající učitel působí (Mareš, 2013). Konkrétní vliv, který pojetí výuky tohoto učitele formuje, připisuje Mareš (2013) místu a typu školy, pedagogickému

sboru, žákům, se kterými učitel přichází do kontaktu, ale také jeho osobnosti a sociální situaci. Můžeme konstatovat, že pro mladého učitele nebude snadné zůstat v novém prostředí odolný vůči všem vlivům a setrvat u pojetí výuky, které si vytvořil jakožto student připravující se na profesní dráhu učitele. To však nemusíme jednoznačně považovat za špatné. Obst (2009) uvádí, že mnozí učitelé se na počátku své profesní dráhy stále hledají. Lze konstatovat, že jejich pojetí výuky je poněkud nestálé, což spolu s velkým množstvím nových vlivů přispívá k jeho snadnější proměně. Tento autor ale také upozorňuje, že učitelovo pojetí výuky může být předmětem neustálého hledání, které probíhá na základě konfrontace teorie s praxí a jejího ověřování, záměrně. Někteří učitelé jsou po celou dobu své profesní kariéry ochotní své pojetí výuky proměňovat. Takoví učitelé jsou obvykle otevření novým poznatkům, změnám a inovacím, studují jejich výhody a nevýhody, zajímají se o názory ostatních a ověřují si myšlenky (Mareš, 2013). Ve školství se však vyskytují i učitelé, kteří své pojetí výuky mění jen neradi a spíše setrvávají na ustáleném optimu. A není dokonce ojedinělé setkat se s učiteli, kteří své pojetí výuky sami nehledají, ale přihlásí se k autoritě, které důvěřují (Obst, 2009). Můžeme tak tvrdit, že pojetí výuky některých učitelů budou zcela jedinečná, naopak u jiných se nebudou vyznačovat až takovou nápaditostí. Z hlediska toho podle Mareše (2013) hovoříme o míře vyhraněnosti a originalnosti učitelova pojetí výuky. Ve vztahu k předchozí kapitole můžeme tvrdit, že jsme se seznámili s celou řadou osobností, jejichž pojetí výuky zcela určitě lze ve své době považovat za vysoce originální a vyhraněné. Jedná se pochopitelně o zakladatele alternativních škol, kteří i v kontextu tlaku okolí dokázali prosadit své myšlenky ohledně pojetí výuky, z kterých pak vznikly uvedené koncepce škol.

Mareš (2013) dále uvádí, že kromě originalnosti a vyhraněnosti učitelovo pojetí výuky disponuje i řadou dalších vlastností, jejichž výčet zmiňuje ve své publikaci. Konkrétně se jedná o implicitnost, subjektivnost, relativní neuvědomovanost, orientovanost, stereotypnost a relativní stabilitu, které dále podrobněji vysvětluje. Na základě uvedených charakteristik můžeme konstatovat, že učitelovo pojetí výuky je přirozenou součástí učitele, souvisí s jeho osobností a životními zkušenostmi a zahrnuje v sobě názory či postoje, které se mohou projevat v podobě kladného nebo záporného hodnocení jednotlivých aspektů výuky. Ty jsou obvykle relativně stále a odolné často i vůči silnějším vlivům.

Na základě předchozího textu působí učitelovo pojetí výuky jako pojem, který je poměrně složitý a zahrnuje velmi širokou škálu nejrůznějších aspektů. Abychom jej specifikovali ještě blíže, představíme si v následující kapitole učitelovo pojetí výuky z hlediska jeho struktury.

Zaměříme se na všechny jednotlivé složky, které tento pojem zahrnuje, a které ho tvoří v celé jeho komplexnosti.

2.2 Struktura učitelova pojetí výuky

Vymezit strukturu učitelova pojetí výuky se může zdát jako jednoznačně daný, a tedy i snadný úkol. Při bližším studiu literatury však zjišťujeme, že názory odborníků zabývající se touto oblastí nejsou zcela ve shodě. Je tedy potřeba se v problematice určitým způsobem zorientovat a zvolit vlastní cestu. Pomoci nám může vymezení pojmu učitelovo pedagogické myšlení.

Tento termín považují Horká et al. (2015) za synonymum pojmu učitelovo pojetí výuky. Na první pohled by se dalo říct, že stejného názoru je Průcha (2013, s. 195), který chápe učitelovo pedagogické myšlení jako „*komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů*“. Výše uvedené tvrzení se nám nezdá nijak výrazně odlišné od definic vztahujících se k pojmu učitelovo pojetí výuky. Průcha (2013) však rozdíl mezi těmito pojmy vnímá a dále na ně ve své publikaci upozorňuje. Podle tohoto autora se učitelovo pojetí výuky vztahuje především k edukačnímu procesu, tedy k cílům, učivu, organizaci a výukovým metodám, kdežto učitelovo pedagogické myšlení má širší význam. Zaobírá se mimo uvedené kategorie také jevy mimo bezprostřední výuku, kterými jsou vnímání učitelské role, role žáků, role svých kolegů a nadřízených nebo role rodičů, a zahrnuje dokonce učitelův pohled na vzdělávací politiku státu. Mareš (2013) stejně tak, jako Průcha (2013), nepovažuje učitelovo pedagogické myšlení a učitelovo pojetí výuky za shodné pojmy. Tento autor vnímá učitelovo pedagogické myšlení jako širší pojem a učitelovo pojetí výuky jako jeho podmnožinu. Mohli bychom tak konstatovat, že oba autoři se v názorech ohledně významu těchto termínů shodují. Na rozdíl od Průchy (2013) ale Mareš (2013) vymezuje devět složek, které tvoří strukturu učitelova pojetí výuky. Za tyto složky považuje pojetí cílů, učiva, organizačních forem, výukových metod a prostředků, dále však také pojetí žáka a jeho učení, třídy, učitelské role, role vedení školy a role rodičů, tedy to, co bychom ve shodě s Průchou (2013) i definicemi obou uvedených autorů vymezili spíše jako součást učitelova pedagogického myšlení. Pro účel rozlišení pojmů učitelovo pojetí výuky a učitelovo pedagogické myšlení se v této práci přikloníme k tvrzení Průchy (2013), v důsledku čehož budeme jako složky učitelova pojetí výuky chápat pojetí cílů, učiva, organizačních forem a výukových metod. Přesto však z našeho pohledu nelze zcela

opomenout ani pojetí žáka a jeho učení, třídy nebo učitelské role, které se budou v pojetí cílů, učiva, organizačních forem i metod nepochybně odrážet. Jakým způsobem, to zjistíme v následující kapitole, kde se podíváme na pojetí jednotlivých složek z bližší perspektivy.

2.2.1 Pojetí cílů

První z těchto složek tvoří pojetí cílů. Cíl vyučování můžeme ve shodě se Skalkovou (2007, s. 119) chápat jako „*zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje*“. Zormanová (2014, s. 54), která využívá pojem výchovně-vzdělávací nebo také výukový cíl, jej charakterizuje jako „*účel, záměr výuky, výstup, výsledek výuky, v ideální rovině to, čeho chceme procesem vyučování dosáhnout*“. Uvedené definice obou autorek se zdají být ve shodě. Podívejme se tedy na tento pojem v kontextu jeho pojetí učitelem.

Jak uvádí Skalková (2007) výchovně-vzdělávací cíle nelze oddělovat od cílů obecnějšího zaměření, přičemž ty nejobecnější vyplývají z potřeb jedince i celé společnosti. Další obecné cíle jsou formulovány v jednotlivých kurikulárních dokumentech. Jde především o RVP ZV. Tento kurikulární dokument v současné době vymezuje celkem 10 cílů základního vzdělávání. Připomeňme si, že tyto cíle jsou v souladu s hlavním smyslem základního vzdělávání, kterým je rozvoj klíčových kompetencí vymezených v úvodu této práce (RVP ZV, 2023). Obecné cíle dále směřují k cílům konkrétnějším od cílů školy, přes cíle ročníku, vzdělávací oblasti, předmětu, tematického celku, tématu, vyučovací jednotky po cíle jednotlivých částí vyučovacích jednotek, tedy až k cílům výchovně-vzdělávacím (Horká et al., 2015). Cíli tematického celku počínaje leží zodpovědnost za stanovování cílů v rukou učitele (Skalková, 2007). Učitel však nemusí cíle formulovat sám, což víme i na základě předchozí kapitoly týkající se alternativních škol. V těchto školách učitel často stanovuje cíle společně s žákem, což také Obst (2009) považuje za vhodné. Důležité je, aby se výchovně-vzdělávací cíle zaměřovaly na všechny stránky osobnosti žáka, tedy na stránku kognitivní, afektivní i psychomotorickou, a kromě toho splňovaly řadu dalších požadavků, které podrobně vymezuje celá řada autorů (Kalhous, 2009).

Z uvedeného textu je zřejmé, že formulování cílů je činnost, na které učitel minimálně spolupracuje, a do které se kromě schopnosti analyzovat učivo a respektovat osobnost jednotlivých žáků, jak uvádí Obst (2009), promítnou učitelovy názory a postoje. Není pochyb, že pojetí cílů se bude odrážet v učitelově pojetí výuky, a to také u učitelů v alternativních školách.

2.2.2 Pojetí učiva

Pojetí učiva je složkou, která bude s pojetím cílů neodmyslitelně souviset. Učivo chápeme jako konkrétní obsah výchovy a vzdělávání, které přesto, že je vymezeno v řadě kurikulárních dokumentů, poskytuje stejně jako cíle prostor pro učitele k jeho dotváření, a tedy i možnost individuálního pojetí (Veverková, 2009). Kurikulárním dokumentem, ze kterého učitelé vycházejí, je školní vzdělávací program (dále ŠVP), který staví na zmiňovaném RVP ZV. Na základě ŠVP si učitelé obvykle tvoří vlastní tematické plány, kde v rámci dlouhodobé přípravy rozplánují učivo na celý školní rok. S tematickými plány poté mohou dále pracovat (Zormanová, 2014). Zde se zdá jako vhodné připomenout, že přesto, že řada kritiků tradičních škol již řadu let zpět v negativním slova smyslu upozorňovala na přehnané množství povinného učiva, jsou alternativní školy v České republice současně povinné respektovat RVP ZV a vymezený obsah vzdělávání implementovat do ŠVP. I učivo v alternativních školách proto musí být tvořeno složkami, mezi které patří vědomosti, dovednosti a v neposlední řadě hodnoty, zájmy, přesvědčení a postoje žáka (Veverková, 2009). Zde můžeme jasně vidět vazbu učiva na cíle a význam jejich formulování ve všech uvedených rovinách, tedy v rovině kognitivní, afektivní i psychomotorické. Důležité proto je, aby učitel pochopil tuto podstatu učiva a dokázal jej žákům adekvátním způsobem zprostředkovat (Skalková, 2007). K tomu napomáhá didaktická analýza učiva, kterou učitel provádí v rámci přípravy na výuku. Tato činnost spočívá v přemýšlení o učivu a snaze co nejlépe vystihnout jeho výchovný a vzdělávací potenciál. Aby didaktická analýza učiva měla význam, je nutné, aby učitel zvažoval i charakteristiky jednotlivých žáků, aby sám vzdělávací obsah ovládal, směřoval ke stanovenému cíli a aby dokázal zvolit vhodné výukové strategie pro zprostředkování učiva (Horká et al., 2015).

Tímto tvrzením můžeme plynule navázat na složky učitelova pojetí výuky, kterými jsou organizační formy a výukové metody. Ty bývají zejména v zahraničí často zahrnovány pod uvedený pojem výukové strategie (Starý, 2011), jehož definice ukazuje provázanost jednotlivých složek učitelova pojetí výuky.

2.2.3 Pojetí výukových strategií

Výukové strategie definují Kratochvílová et al. (2015, s. 68) jako „*promyšlený způsob (postup) vedení výuky, který učitel volí tak, aby se všemi žáky s ohledem na jejich individuální možnosti a předpoklady dosáhl v příznivém podporujícím klimatu vytyčených*

cílů výuky. Strategie tak v sobě integrují vhodnou a účinnou kombinaci metod, forem a prostředků výuky v daných podmínkách školy a vyústíjí v nabídku vhodných příležitostí k učení“. Na základě uvedené definice můžeme konstatovat, že volba výukových strategií odpovídá charakteru učiva a stanovených cílů, ale kromě toho také osobnosti učitele, který musí myslet na to, aby zvolená strategie byla vhodná pro jeho žáky a odpovídala úloze, kterou budou ve výuce mít. Lze tedy uvést, že kromě ostatních složek učitelova pojetí výuky s výukovými strategiemi úzce souvisí pojetí učitelské role, role žáka či pojetí třídy, které se proto budou podílet na charakteru učitelova pojetí výuky i přesto, že je Průcha (2013) řadí ke složkám učitelova pedagogického myšlení. Mohli bychom se pozastavit u toho, že uvedená definice zahrnuje kromě organizačních forem a výukových metod také prostředky, které však budeme chápat jako součást organizačních forem a výukových metod. V konečném důsledku můžeme konstatovat, že definice výukových strategií dokazuje propojenost jednotlivých složek učitelova pojetí výuky a jejich vzájemné ovlivňování.

Přesuneme se tedy rovnou k pojetí organizačních forem. Samotný pojem organizační forma můžeme ve shodě s Václavíkem (2009, s. 293) chápat jako „*uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků ve vyučování“*. V podstatě můžeme zjednodušeně říct, že se jedná o to, v jakých podmínkách učitel a žáci ve výuce pracují. V současné době je možné vymezit několik typů organizačních forem, mezi kterými učitel obvykle volí. Jednat se může o frontální vyučování v systému vyučovacích hodin, která je běžná zejména ve školách tradičních, ale v koncepcích alternativních škol tolik prostoru nedostává. Mezi organizační formy můžeme zařadit také skupinové nebo kooperativní vyučování, individualizované a diferencované vyučování, organizační formy využívané v rámci projektů a integrovaných učebních celků a v neposlední řadě domácí učební práce žáků. Toto rozdělení uvádí Skalková (2007), která ovšem také upozorňuje, že v praxi dochází velmi často k prolínání jednotlivých typů organizačních forem. Učitel se pak rozhoduje, jak organizační formu ve své výuce pojme. Jeho rozhodnutí obvykle závisí na stanoveném výchovně-vzdělávacím cíli, učivu, kterému se s žáky věnuje, na možnostech dané školy, ale také na možnostech a potřebách samotných žáků (Skalková, 2007).

Není naším cílem zaměřovat se detailně na jednotlivé organizační formy, ale považujeme za důležité zdůraznit, že každá z nich je specifická mimo jiné i podobou vztahů, které vznikají mezi žákem, učitelem, obsahem i prostředky (Václavík, 2009). Je tedy téměř jisté, že jednotlivé organizační formy se budou odlišovat mimo jiné podobou role učitele a role

žáka. Učitel pravděpodobně bude volit organizační formu i s ohledem na to, jaká role ve výuce mu vyhovuje a jaká je pak vhodná pro jeho žáky. Kromě toho se jednotlivé organizační formy budou pojít také s odlišným pojetím učiva, k čemuž se váže i pojetí cílů. Opět tedy můžeme vidět, jak se jednotlivé složky učitelova pojetí výuky ovlivňují.

Poslední z nich, na kterou se zaměříme, je pojetí výukových metod. Výukovou metodu můžeme charakterizovat jako „*způsob záměrného uspořádání činností učitele i žáka, které směřují ke stanoveným výukovým cílům*“ (Skalková, 2007, s. 81). Čapek (2015) výukovou metodu chápe jako nástroj pro učitele, díky kterému může vykonávat svou práci, tedy výchovu a vzdělávání žáků. Výukových metod rozlišujeme v současné době celou řadu. Velká část odborníků vychází především z klasifikace, kterou ve své publikaci uvádějí Maňák a Švec (2003). Tito autoři rozlišují tři základní skupiny výukových metod, kterými jsou metody klasické, aktivizující a komplexní, přičemž každá z těchto skupin se člení na dílčí podkategorie. Jednotlivé výukové metody od sebe odlišujeme podle vztahu mezi učitelem a žákem, přesněji řečeno na základě interakce, která mezi nimi probíhá. Záleží tedy na tom, jakým způsobem učitel pracuje s mocí, kterou nad žákem má (Maňák a Švec, 2003). Tato skutečnost se bude odrážet v pojetí metod, které budou pro daného učitele specifické a opět můžeme předpokládat, že každá z nich bude charakteristická podobou role učitele i žáka.

Ke složkám učitelova pojetí výuky můžeme závěrem zdůraznit především jejich komplexnost a vzájemnou provázanost. Jak lze z výše uvedeného textu vyčíst, jsou na sobě všechny závislé, a pokud se změní pojetí jedné z nich, dojde i ke změně pojetí složek ostatních, což bude ovlivňovat učitelovo pojetí výuky jako celku.

Vraťme se ještě k předchozí kapitole, kde jsme se věnovali alternativním školám. Jak již víme, tyto školy jsou v jistých oblastech odlišné od škol tradičních, přičemž jejich specifika se projevují v různých oblastech, ale nepochybně především ve výuce, která zde probíhá. Abychom proto mohli výuku, která v alternativních školách probíhá, lépe poznat, budeme zkoumat právě její pojetí učiteli, kteří zde působí.

2.3 Specifika výzkumů učitelova pojetí výuky

V oblasti učitelova pojetí výuky byla doposud provedena celá řada výzkumů, které pocházejí od autorů z České republiky i ze zahraničí. Zajímavé je, že se odborníci zaměřují na zkoumání učitelova pojetí výuky v různých kontextech. Několik z těchto výzkumů si nyní představíme.

Začneme výzkumy pocházejícími z českého prostředí. Odborníci se zde orientují nejen na zkoumání pojetí výuky již kvalifikovaných učitelů, ale například také těch, kteří se na tuto profesi teprve připravují. První z uvedených výzkumů se týká pojetí výuky budoucích učitelů, přesněji řečeno těch, kteří se jakožto studenti nacházejí ve fázi přípravy na svou učitelskou profesní dráhu. Autory tohoto výzkumu jsou Švec a Musil (2003), jejichž zjištění je, že již po prvním semestru studia se pojetí výuky u řady budoucích učitelů začíná vlivem pedagogických intervencí výrazně proměňovat.

Někteří autoři se při zkoumání učitelova pojetí výuky zaměřují na jeho charakter ve vybraném vyučovacím předmětu. Zde můžeme uvést jako příklad výzkum, ve kterém se Janík (2007) zabýval zkoumáním učitelova pojetí výuky se zaměřením především na pojetí cílů, které si učitel klade v rámci vyučovacího předmětu fyzika. Podle výsledků výzkumu je cílem učitelů tohoto předmětu především pochopení významu fyziky pro řešení běžných problémů a porozumění základním pojmům a principům, které tento obor nabízí. S cíli tito učitelé pracují explicitně ve vzájemné provázanosti s obsahem. Málo však žáky vedou k reflexi jejich cesty k naplnění cílů.

Dalším výzkumem bychom chtěli upozornit na skutečnost, že zkoumání učitelova pojetí výuky nemusí být omezeno pouze na oblast škol základních nebo středních, ale může se týkat také škol vysokých. Šed'ová, Švaříček, Sedláčková, Čejková, Šmardová, Novotný a Zounek (2016) zkoumali učitelovo pojetí výuky u začínajících vysokoškolských učitelů. Výsledky jejich výzkumu ukázaly různá pojetí výuky. Důraz však tito učitelé kladli na předávání znalostí a na interakci se studenty.

Zajímavý je bezpochyby také pohled na učitelovo pojetí výuky z hlediska jeho souladu s rysy transmisivní nebo konstruktivistické výuky. Tuto perspektivu uplatnili například Štěpáník a Slavík (2017), když se zabývali potencionálním pojetím výuky učitelů, které staví na prekonceptech žáků ve výuce českého jazyka. Autoři poukazují na nedostatečné využívání žákovských prekonceptů v této výuce a příliš brzké zavádění terminologie bez zjišťování a navazování na zkušenosti žáků a jejich přirozenou jazykovou kompetenci.

V neposlední řadě nesmíme opomenout zkoumání učitelova pojetí výuky za různých podmínek, například během pandemie nemoci covid-19. Díky studii Šed'ové, Nekardové a Rozvadské (2021) bylo zjištěno, že pojetí výuky v tomto období bezprostředně souviselo s obecným pojetím výuky těchto učitelů a také s tím, jak oni sami vnímají kvalitní výuku.

Mimo uvedené výzkumy považujeme za důležité také zmínit, že tématu učitelova pojetí výuky se v současné době často věnují i studenti ve svých závěrečných pracích. Zkoumáno již bylo učitelovo pojetí výuky a jeho proměny z obecného hlediska, čemuž se v diplomové práci věnovala Dvořáková (2017), ale studenti se stejně, jako odborníci často zaměřují na učitelovo pojetí výuky v rámci konkrétních vyučovacích předmětů. Za zmínku stojí diplomová práce Hinnerové (2013) zkoumající učitelovo pojetí výuky výtvarné výchovy, bakalářská práce Štorkové (2018) zaměřená na zkoumání učitelova pojetí výuky ve výuce zeměpisu, diplomová práce Lupiínské (2020) týkající se učitelova pojetí výuky geologie a v neposlední řadě rigorózní práce Číkové (2008) věnující se tématu učitelova pojetí výuky českého jazyka s následným důrazem na pojetí hodnocení v rámci tohoto vyučovacího předmětu. Vyzdvihnout bychom chtěli také zájem studentů o učitelovo pojetí výuky vyznačující se rysy konstruktivismu. Tohoto tématu se týká například diplomová práce Chalouše (2012) zaměřující se na vyučovací předmět český jazyk, nebo Trčkové (2021) týkající se matematiky.

Přesuňme se nyní k výzkumům realizovaným v zahraničí. Jak jsme zjistili, zaměřují se často na zkoumání učitelova pojetí výuky ve vztahu k využívání moderních technologií ve výuce. Zmínit můžeme výzkum, který se zaměřuje na zapojení počítačů do výuky. Hermans et al. (2008) došli ke zjištění, že kromě dovednosti práce s počítačem, postojů k této moderním technologiím a pohlaví má vliv právě zmíněné učitelovo pojetí výuky, zejména pak jeho orientace ke konstruktivismu, která má na používání počítačů ve výuce pozitivní dopad.

Dále se zahraniční výzkumníci zaměřují na zkoumání učitelova pojetí výuky v rámci vybraných vyučovacích předmětů. Takto se Borg (2011) zaměřil na učitele anglického jazyka, kteří procházeli osmítýdenním programem pro další vzdělávání učitelů. Tento autor zjišťoval, zda zmíněný program má na pojetí výuky učitelů vliv. Z výzkumu vyplynul pozitivní dopad především na schopnost si své pojetí výuky uvědomovat a formulovat. Kromě toho také skutečně docházelo ke změnám v pojetí výuky učitelů.

Mezi výzkumy realizovanými výzkumníky z České republiky jsme zmiňovali takový, který se zabýval pojetím výuky budoucích učitelů. Zkoumání této oblasti není výjimkou ani v zahraničí. Uibu et al. (2017) realizovali výzkum, ve kterém srovnávali pojetí výuky učitelů a studentů učitelství ve vztahu ke kognitivnímu a sociálnímu rozvoji žáků. Zjištění, která z tohoto výzkumu vyplynula, odhalila, že pojetí výuky studentů učitelství je orientováno spíše na kognitivní rozvoj žáků, kdežto u učitelů je to rozvoj sociální.

V zahraničních oblastech nezůstává bez povšimnutí pojetí výuky vysokoškolských učitelů. Cao et al. (2019) svou pozornost v rámci výzkumu věnovali těm, kteří vzdělávají budoucí učitele. Zabývali se zkoumáním jejich pojetí výuky ve vztahu k výzkumům, do kterých jsou zapojeni. Na základě výsledků bylo možné rozdělit učitele do tří skupin vyznačujících se podobným pojetím výuky i významem, který tito učitelé přikládali vztahu své výuky a výzkumu, který realizují.

Učitelovo pojetí výuky zkoumali také Yu et al. (2022). Tentokrát se však vrátíme zpět na školu základní, kde se tito autoři soustředili na zkoumání souvislostí mezi učitelovým pojetím výuky a myšlením žáků s akcentací na takzvané růstové nastavení mysli. Výsledky ukazují, že toto nastavení mysli nejvíce podporují učitelé, v jejichž pojetí výuky se odráží snaha o sociálně-emocionální rozvoj žáků a používání řízeného dotazování.

Na těchto několika ukázkách můžeme vidět, že každý výzkum týkající se učitelova pojetí výuky skutečně pohlíží na tuto problematiku trochu jiným pohledem. V naší práci, jak z teoretické části vyplývá, se zaměříme na pojetí výuky učitelů působících v alternativních školách, přičemž budeme sledovat zejména jednotlivé složky, které učitelovo pojetí výuky tvoří.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Oblast učitelova pojetí výuky, které jsme se věnovali v teoretické části práce, je v současné době pro mnoho odborníků zabývajících se výchovou a vzděláváním aktuálním tématem. Učitelovo pojetí výuky již bylo mnohokrát zkoumáno, ovšem nikoliv v kontextu s alternativními školami. Řada alternativních škol vznikla již před lety a z literatury se o nich dozvíme velké množství faktů. Problémem je, že o současném pojetí výuky učitelů v alternativních školách neposkytují odborné zdroje dostatek informací. Přesto, že existují i alternativní školy, jejichž koncepce jsou poměrně nové, a tudíž poznatky o nich nejsou obsahem starší literatury, je nutné realitu neustále ověřovat, jelikož svět se zejména v dnešní době velmi rychle vyvíjí a teorie proto nemusí vždy odpovídat praxi. Jaké je tedy pojetí výuky učitelů působících v alternativní škole v současné době, zůstává otázkou. V souvislosti s touto skutečností jsme se rozhodli zkoumat pojetí výuky učitelů ve vybraných alternativních školách a přinést k uvedenému tématu aktuální poznatky.

3.1 Výzkumné cíle a otázky

K našemu výzkumu, který se vyznačuje kvalitativním charakterem, se váže jeden hlavní výzkumný cíl a pět dílčích výzkumných cílů.

Hlavní výzkumný cíl:

- Zjistit pojetí výuky učitelů vybraných alternativních škol.

Dílčí výzkumné cíle:

- Vymežit, jak učitel vnímá sociální role aktérů výuky.
- Popsat, jaký význam učitel přisuzuje výukovým cílům.
- Identifikovat, jak učitel pracuje s učivem.
- Charakterizovat učitelovy výukové strategie.

Na uvedené výzkumné cíle navazují výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jakými charakteristikami se vyznačuje pojetí výuky učitelů vybraných alternativních škol?

Dílní výzkumné otázky:

- Jak učitel vnímá sociální role aktérů výuky?
- Jaký význam učitel přisuzuje výukovým cílům?
- Jak učitel pracuje s učivem?
- Jaké výukové strategie učitel využívá?

3.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří celkem sedm participantů. Jedná se o učitele působící minimálně v jednom z ročníků, který odpovídá 1. stupni základního vzdělávání v rámci vybraných alternativních škol ve Zlínském kraji. Tyto alternativní školy jsme volili s ohledem na jejich umístění v rámci typologie alternativních škol podle Průchy (2012), kdy jsme záměrně zařadili participanty ze škol zastupující obě výše popisované kategorie, tedy klasické reformní i moderní alternativní školy. Zvolili jsme dva typy alternativních škol klasických reformních a jeden typ alternativní školy moderní. S ohledem na možnou identifikaci participantů neuvádíme názvy konkrétních škol.

3.2.1 Popis participantů

Participantka 1 vystudovala obor Tvůrčí psaní – Média a komunikace, později si doplnila studium o obor Učitelství pro 2. stupeň základní školy se zaměřením na český jazyk. Několik let vyučovala soukromě anglický jazyk, působila také jako učitelka v tradiční základní škole. S alternativní pedagogikou se seznámila při studiu před 10 lety a tento směr ji velmi oslovil. Nyní působí 3. rok jako učitelka v klasické reformní škole.

Participantka 2 vystudovala obor Sociální pedagogika. Poté působila jako učitelka v soukromé mateřské škole. S alternativní školou se seznámila prostřednictvím kamarádky. Tato škola ji zaujala a nastoupila zde na pozici vychovatelky v družině. Nyní v této klasické reformní škole působí 1. rok jako učitelka. Má v plánu rozšířit své vzdělání o obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

Participantka 3 vystudovala obor Francouzský jazyk se zaměřením na aplikovanou ekonomii na filozofické fakultě. Následně své vzdělání rozšířila o doplňující pedagogické studium v rámci celoživotního vzdělávání. Dříve pracovala mimo oblast výchovy a vzdělávání, působila také jako učitelka cizího jazyka na soukromých školách. Prvky

alternativního vzdělávání ji vždy zajímaly. Proto se rozhodla nastoupit na pozici učitelky do moderní alternativní školy, kde působí již od doby jejího vzniku, tedy 5. rok.

Participantka 4 dříve pracovala v oblasti umění. Poté založila soukromou alternativní mateřskou školu. Studovala obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy, ale rozhodla se studium ukončit, jelikož se neshodovalo s jejím přesvědčením o výchově a vzdělávání. Nyní působí 8. rok jako učitelka v moderní alternativní škole.

Participant 5 vystudoval Evangelickou teologickou fakultu. Působil jako učitel, zejména jako učitel cizího jazyka. Pracoval také jako redaktor v časopise s edukativním zaměřením. S alternativním vzděláváním se během svého života setkal několikrát, například i při studiu v zahraničí. Měl možnost navštívit zahraniční alternativní mateřské školy. Nyní působí 2. rok jako učitel v klasické reformní škole.

Participantka 6 vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. V průběhu pedagogických praxí při studiu ji neoslovil přístup učitelů k žákům v tradičních základních školách. V rámci brigády se seznámila s alternativním vzděláváním, které ji zaujalo, a svou následující pedagogickou praxi realizovala v základní škole, která nabízí třídy s alternativním vzděláváním. Nyní působí 10. rok jako učitelka v klasické reformní škole.

Participantka 7 vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Působila jako učitelka v tradiční základní škole. Až v dospělosti se prostřednictvím rodiny blíže seznámila s alternativním vzděláváním, které ji zaujalo a začala se o něj zajímat. V této oblasti rozšířila své vzdělání o různé kurzy a rozhodla se nastoupit do klasické reformní školy, kde nyní 5. rok působí jako učitelka.

3.3 Metody sběru dat

Pro účely sběru dat jsme zvolili celkem dvě metody. Jedná se o rozhovor a techniku nedokončených vět. Rozhovor byl zvolen jako metoda hlavní. Následná technika nedokončených vět slouží zejména pro podložení dat získaných rozhovorem, případně pro jejich další doplnění.

3.3.1 Rozhovor

První z využitých výzkumných metod je rozhovor. Jedná se o jednu z metod, která je založená na dotazování (Hendl, 2023). Rozhovor v kvalitativním výzkumu bývá označován jako hloubkový. Účelem takového rozhovoru je pochopit jednání nebo událostí tak, jak jej chápou sami členové prostředí nebo sociální skupiny, která je zkoumána. Celkem můžeme

rozlišit dva základní typy hloubkové rozhovoru. Jedná se o rozhovor polostrukturovaný a nestrukturovaný (Švaříček & Šeďová, 2010).

Pro účely naší práce jsme využili rozhovor polostrukturovaný, který podle Švaříčka a Šeďové (2010) staví na předem připravených tématech a několika otázkách. Stanovili jsme si tedy základní okruhy otázek, které se vážou k našim výzkumným cílům a otázkám a které následně participantů zodpovídali. Konkrétně se jednalo o otázky úvodní a hlavní (viz Příloha P I). Odpovědi participantů byly v průběhu rozhovorů podle potřeby rozvíjeny prostřednictvím dalších otázek.

3.3.2 Technika nedokončených vět

Druhou metodou využitou v našem výzkumu je technika nedokončených vět. Tato projektivní metoda bývá ke zkoumání učitelova pojetí výuky často používána. Její princip spočívá v doplňování neukončených výroků participantem, přičemž se předpokládá, že se zde promítnou jeho názory a postoje (Mareš et al., 1996). Participant by neměl při doplňování nedokončených vět příliš dlouho přemýšlet, ale naopak napsat první myšlenku, která ho napadne (Svoboda et al., 2022).

V rámci našeho výzkumu byly nedokončené věty záměrně koncipovány s oporou o výpovědi participantů získané prostřednictvím rozhovorů, aby jejich doplnění umožnilo získat bližší pohled na zkoumanou problematiku (viz Příloha P II).

3.4 Časový harmonogram sběru dat

Sběr dat probíhal v období leden–březen 2024. Nejprve byli osloveni ředitelé alternativních škol, poté konkrétní participantů prostřednictvím e-mailové komunikace. Před zahájením výzkumu byli participantů seznámeni s tématem práce i s výzkumnými metodami, prostřednictvím kterých sběr dat probíhal. Jejich souhlas se zapojením byl stvrzen podpisem informovaného souhlasu s účastí ve výzkumu (viz Příloha P III).

V lednu 2024 probíhaly rozhovory, které byly realizovány osobně, v případě jednoho rozhovoru prostřednictvím telefonické komunikace. Délka rozhovorů se pohybovala v časovém rozmezí 20–60 minut. Rozhovory byly nahrány na diktafon v mobilním telefonu, následně přepsány v programu Microsoft Word, a tím připraveny k analýze.

V období únor–březen 2024 probíhal sběr dat prostřednictvím techniky nedokončených vět. Dokument s nedokončenými větami vytvořený v programu Microsoft Word byl distribuován jednotlivým participantům prostřednictvím e-mailové komunikace. Po doplnění nedokončených vět participantů zasílali dokumenty zpět. Následně bylo možné získaná data analyzovat.

4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V této fázi výzkumu jsme přistoupili k analýze rozhovorů, která probíhala prostřednictvím techniky otevřeného kódování. Kódování definují Švaříček a Šed'ová (2010, s. 211) jako „operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem“. U otevřeného kódování pak postupujeme způsobem, kdy nejprve text rozdělíme na jednotky, kterým přidělíme názvy, tedy kódy (ukázka viz Příloha P IV). S kódy následně dále pracujeme – systematicky je uspořádáme do kategorií (Švaříček & Šed'ová, 2010).

Na základě interpretace dat získaných rozhovorem jsme vytvořili osm kategorií, které spolu s příklady kódů představujeme v tabulce 1.

Tabulka 1 Ukázka kategorií a kódů

Název kategorie	Příklady kódů
Zájem o žáky	nadšení z učitelství, učící se učitel, neustálý prostor pro zlepšování, ochota měnit názory, hledání nových cest, otevřenost novým podnětům
Učitel jako facilitátor	učitel v pozadí výuky, učitel jako podpora žáků, učitel jako vzor žáků, otevírání nových obzorů, tvorba prostředí pro učení, pomoc žákům při učení
Příprava na budoucnost	komplexní rozvoj osobnosti žáků, rozvoj komunikace, podpora spolupráce, vedení žáků k řešení problémů, příprava na životní výzvy, poznávání reálného světa
Škola – místo pro život	propojení tříd, vzájemné učení se žáků, budování vztahů, třída jako sociální prostředí, zapojení rodičů
Respektující přístup	individuální přístup k žákům, přizpůsobování učiva úrovni žáků, individuální učební cíle, respektování potřeb žáků, nepřetěžování žáků
Aktivní učení	učení prožitkem, bezvýznamné biflování, aktivní přístup žáků, práce s chybou, učení pomocí všech smyslů, hledání odpovědí
Princip svobody	zodpovědnost žáka za učení, rozhodování žáků o učivu, dobrovolné zapojování žáků ve výuce, svobodná komunikace ve výuce
Záchytné body	časové a prostorové ohraničení výuky, důraz na respektování pravidel, přehled o aktuální úrovni žáků, plán cílů, dodržování povinného učiva, bezpečné prostředí

4.1 Interpretace dat

V této kapitole se zaměříme na interpretaci dat. Postupně si představíme jednotlivé kategorie a jejich význam.

4.1.1 Zájem o žáky

Ze získaných dat vyplynulo, že pro učitele působící v alternativní škole je typické naladění osobnosti charakteristické pozitivním vztahem k žákům, a v důsledku toho snahou poskytnout jim co nejlepší podmínky pro výchovu a vzdělávání. Tento zájem o žáky je často stimulem, který učitele dovede k alternativní škole. Participanti zmiňují neustálou motivaci k učitelství, která spočívá ve skutečnosti, že je působení v alternativní škole naplňuje, jelikož je jim zde umožněno směřovat proces výchovy a vzdělávání cestou, která je v souladu s jejich myšlením „...nadšení z toho, že můžete učit jinak...“ (P1), „...ten přístup...mě to jenom potěšilo a povzbudilo jít tímto směrem“ (P6).

Zájem a motivace učitelů v alternativní škole se projevují v touze neustále se zlepšovat a profesně růst. Participanti uvádějí, že sami sebe nevnímají jako profesionály, ale jako učící se subjekty, které se stále posouvají ve svých profesních kvalitách „Jsem učící se učitelka“ (P1), „Vždycky je prostor něco zlepšovat“ (P3). Z tohoto důvodu aktivně vyhledávají možnosti seberozvoje a následně jich využívají „A teďka jsem se pustila do dalšího kurzu“ (P7). K získaným poznatkům otevřeně přistupují a implementují je do své výuky. Rádi přijímají nové podněty, zajímají se o možné přístupy, jsou kreativní a stále se snaží hledat ideální cesty výchovy a vzdělávání. Změnám se nevyhýbají, nebojí se výzev a jejich pojetí výuky můžeme charakterizovat jako ta, která jsou záměrným předmětem neustálého hledání (Obst, 2009) „...opravdu si myslím, že něco dělám správně, ale na druhý den je to třeba úplně naopak“ (P3).

4.1.2 Učitel jako facilitátor

V důsledku poznatků, které učitelé v alternativních školách získají a se kterými se ztotožní, zcela mění pohled na výuku. Participanti uvádějí, že učitelství vnímají jako službu, jiní používají pojem pomoc „...pomáhat jim otevírat nové obzory“ (P5). Ukázalo se, že učitelé v alternativních školách často ustupují do pozadí procesu výchovy a vzdělávání a určitou část zodpovědnosti za učení předávají svým žákům. Někteří participanti sami sebe neoznačují jako učitele, ale jako průvodce, takzvané facilitátory (Fenstermacher & Soltis, 2008). Za svůj úkol považují vytváření prostředí a situací, které žákům umožňují učit se,

přičemž oni sami je tímto procesem pouze provázejí „*Je to vlastně změna toho postoje k učení, že to nezáleží na mě, ale upozadila jsem se a vytvářím prostředí*“ (P7). Také v rámci výchovného působení se učitelé v alternativních školách snaží žáky pouze nenásilným způsobem směřovat a být jim dobrým vzorem, což můžeme chápat jako využívání indirektivních výchovných metod (Filová, 2011) „*...důležité je pro mě, abych těm dětem byla nějakým vzorem*“ (P2).

S rolí facilitátora souvisí zaměřenost učitelů zejména na vnitřní motivaci žáků, na podporu jejich zvědavosti. V souvislosti s motivací si participanté uvědomují velký význam své role „*...jo upozadit se, ale zároveň tam pushovat to nadšení a být tam s nima*“ (P7). Jednou z možností, jak k ní směřují, je rozhovor a kladení otázek žáky „*...aby se děti ptaly, aby je to zajímalo*“ (P5), další uváděnou metodou je vyprávění „*...ty příběhy...s téma mám velmi dobrou zkušenost. Že ty děti se do toho dokážou ponořit...*“ (P6). Důležité pro participanty je také poskytovat žákům potřebné množství podpory a oceňovat jejich pokroky. Jedna z participantek uvádí, že vnitřní motivaci stimuluje učivem, které vychází ze zájmů žáků, jelikož je přesvědčená, že pokud žáky učivo zajímá, přirozeně se chtějí dozvědět více „*...téma vychází z potřeb dětí. Že děti si vlastně...samy ví, proč je to pro ně důležité, že se to samy chtějí naučit, mají vnitřní motivaci a díky tomu vlastně prahnou po nějaké té informaci nebo vědění, takže to je ten hnací motor*“ (P3).

4.1.3 Příprava na budoucnost

Výuka v alternativních školách je ve velké míře orientována na rozvoj osobnosti žáka tak, aby byl schopen uplatnit se ve svém budoucím životě. „*Prostě být připraven na různé výzvy*“ (P5). V kontextu s tím někteří participanté zmiňují, že nepovažují za přínosné předávat žákům velké množství vědomostí, jelikož informace jsou v dnešním světě volně dostupné a žáci si je mohou vyhledat (viz úvod práce) „*...víceméně skoro všechny informace jsou někde dohledatelné...na internetu, v knihách, a když si ty informace ten žák...nebo i ten člověk...potřebuje najít, tak si je najde...*“ (P3). Určitou úroveň znalostí však považují za důležitou. Význam spatřují v rozvoji kompetencí, které mají podle jedné z participantek zajišťovat komplexní rozvoj žáků „*Kompetence jako taková obsahuje jak znalosti, dovednosti, tak postoje a pro nás je důležité učit všechny ty tři věci najednou...*“ (P4).

Učitelé v alternativních školách vedou žáky ke spolupráci. Participanté zmiňují, že se tuto dovednost snaží maximálně podporovat „*...cíleně v dětech posiluju spolupráci*“ (P1) a naopak omezují soutěživost „*...se snažím nepodporovat v dětech soutěživost*“ (P2), „*Soutěživost nemáme*“ (P7). Tuto skutečnost uvádějí do souvislosti s častým využíváním

organizačních forem a výukových metod, které jsou postaveny na spolupráci „...ráda pracuju ve skupinách...“ (P1), „...hodně skupinové věci zařazuju...“ (P2). Za podstatnou dovednost považují také kvalitní a efektivní komunikaci „...učí je to říct, když jim něco vadí, když něco potřebujou jinak, jsou schopní vyjadřovat emoce...“ (P4) a řešení problémů, ke kterému žáci dostávají prostor v rámci problémové výuky nebo běžných situací, se kterými se ve škole setkávají „...hodně času tráví povídáním a řešením situací. Nikdo tady nedá rychlé a zkratkovité řešení...“ (P4). Učitelé v alternativních školách kladou důraz také na rozvoj kritického myšlení, tvořivosti nebo schopnosti sebereflexe, které patří mezi takzvané měkké dovednosti neboli soft skills (Čapek, 2017) „...rozvíjení toho, čemu se dneska říká soft skills...“ (P5).

V oblasti vlastností osobnosti žáků někteří participanti zdůrazňují význam rozvoje vůle a pozitivních vlastností jako je trpělivost a pracovitost „...my ty děti potřebujeme dostávat do reálného světa...reálný svět je o překonávání určité nevole...rozvíjíme v dětech od začátku, že nic není zadarmo“ (P1).

Reálný svět žáci v alternativních školách poznávají velmi často v přirozených podmínkách, například formou exkurzí nebo vycházek „...učíme se v terénu, chodíme často ven i na nějaké exkurze, výstavy...poznáváme ten reálný svět, zaměřujeme se na povolání“ (P3). Pro učitele v alternativních školách je také důležité, aby žáci získávali skutečné poznatky, mezi kterými si budou uvědomovat souvislosti, a budou je tak moci v životě uplatnit. Proto výuka obvykle neprobíhá v systému vyučovacích hodin, ale v rámci větších celků, jako jsou bloky nebo epochy, což lze obecně považovat za jeden z principů alternativních škol (viz kapitola 1.1).

4.1.4 Škola – místo pro život

Učitelé v alternativních školách zprostředkovávají žákům výuku úzce spojenou s běžnou životní realitou. Prostor a čas, který zde žáci tráví, je pro ně skutečným životem, jelikož jim není upírána možnost zažívat situace, se kterými se setkávají a budou setkávat v reálném světě. Řada participantů uvádí, že jejich třídy jsou věkově heterogenní a zdejší prostředí je proto pro žáky velmi přirozené „...žijou tady v tom přirozeném prostředí jak v rodině. Taky máte prostě starší dítě, mladší dítě...“ (P7). V takových třídách je výuka organizována způsobem, při němž žáci musí komunikovat a spolupracovat i napříč ročníky „...jdou komunikovat s těma staršíma, protože bez toho to nejde, musí prostě spolu nějakým způsobem spolupracovat...“ (P7). Někteří participanti působí v alternativních školách, kde

složení tříd věkově heterogenní není. Přesto vyzdvihují častou interakci žáků odlišného věku „...se mi líbí i propojení tříd...je to takové komunitní“ (P2).

Největší přínos věkové heterogenity participanti spatřují ve vzájemném učení se žáků. Mladší žáci se učí od starších, ale i ti starší také získávají cenné zkušenosti, jelikož za mladší spolužáky mnohdy přirozeně přebírají zodpovědnost „...ty děti jsou hodně spolu i napříč těmi třídami, tak se od sebe navzájem učí“ (P2). Tímto způsobem se žáci v alternativních školách učí velmi přirozeně, často aniž by si to uvědomovali. Učení tohoto charakteru bychom mohli nazvat jako bezděčné (Mareš, 2013).

Běžnou součástí výuky v alternativních školách je budování vztahů, které také navozuje podmínky identické každodennímu životu žáků „...u nás jsou to ty vztahy a je to jako 80 % z výuky, bych řekla, a veškerá práce je založená tady na těch vztazích“ (P7). K budování vztahů navíc často dochází při činnostech, které se nijak neliší od těch vykonávaných v běžném životě. Často k nim dochází zejména při projektové výuce, která sama o sobě nabízí propojení školy s reálným životem, jak uvádí Zormanová (2012), a jak se také ve výpovědích participantů potvrzuje „...děti každou středu mají dole ve vestibulu školy kavárnu, kdy vlastně dneska, v úterý odpoledne, udělají těsto na vafle, předtím byli na nákupu a potom se to zase ve středu odpoledne vyhodnocuje, počítají si peníze, rozdělují si dýška...“ (P6).

Další aspekt podporující v alternativních školách prostředí charakteru reálného světa je zapojování rodičů do výuky. Mimo žáky a učitele jsou nejčastějšími aktéry, kteří se mohou stát přirozenou součástí školy „...rodiče vůbec nevylučujem...můžou za náma, vezmeme je do ranního kruhu...jsou součástí té školy“ (P2).

4.1.5 Respektující přístup

Učitelé v alternativních školách pohlíží na žáka jako na celistvou osobnost, kterou je potřeba respektovat. Jedna participantka odsuzuje nerespektující přístup k žákům, se kterým se během svého učitelského působení setkala „Nelíbil se mi zejména přístup učitelů k dětem, který byl značně nerespektující...“ (P6).

Respektující přístup je ve výuce učitelů působících v alternativních školách znatelný v podobě několika konkrétních projevů. Participanti jej často uvádějí do souvislosti s formulací cílů a plánováním učiva. Zásadní pro ně je, aby při těchto činnostech vycházeli z aktuální úrovně žáků a cíle i učivo přizpůsobili tak, aby tomuto stavu odpovídaly „...dítě na své úrovni čte, na své úrovni počítá, na své úrovni píše“ (P4). Učitelé v alternativních školách neustále vyhodnocují, jestli jsou stanovené cíle reálné a zda učivo není pro žáky

příliš náročné „...jestli to na ně není moc...tohle já hodně zohledňuju...“ (P6) nebo naopak jestli představují dostatečně velkou výzvu vzhledem k jejich potenciálu „České osnovy jsou vlastně v pozadí toho, aby se dodržely výstupy, ale ty děti jsou prostě schopné jít mnohem, mnohem dál“ (P7). Důležité pro ně je také vnímat vývoj osobnosti žáků a reflektovat jej ve výuce „...v tom prvním trojročí...aby se to všechno dostalo do mozku, tak to musí projít tou rukou...v tom druhém trojročí už jdeme více do abstrakce“ (P6).

Učitelé v alternativních školách přisuzují význam také značně individuálním potřebám a zájmům žáků, které se snaží ve výuce zohledňovat „A pořád jsou tady otázky, co děti potřebují...hledám ten kompromis mezi tím, co ony samy potřebují a co chtějí, a ta výuka se tomu přizpůsobuje“ (P3). Někteří participanti uvádějí, že občas je potřeba věnovat se učivu, o které žáci zájem neprojevují, ale i v takovém případě se snaží výuku žákům maximálně přizpůsobit a zájem v nich vzbudit „...my jsme to probírali různými kreativními způsoby a ze všech různých stran, ale nakonec to prostě potřebují umět. Takže oddálím to, na co se těší, a věnuju se tomu, co potřebují“ (P5). Pokud je to ale možné, snaží se co nejvíce věnovat tématům, která žáky aktuálně zajímají „...vycházím hodně z toho, co děti zajímá, co zrovna ve třídě zrovna vznikne prostě za téma. Například tady lítají s dekou a zjistí, že prostě tam je statická elektřina, takže na to si třeba uděláme nějakou dvouhodinovku“ (P3).

Další oblastí, kde se respektující přístup učitelů alternativních škol k žákům projevuje, je mravní výchova. Jedna z participantek uvádí, že se snaží nevystupovat příliš autoritativně a chování žáků jen mírně usměrňovat. „...zbytečně po nich...nevím...neštěkám...jakože nejsem taková ta, že bych je furt umlčovala“ (P2).

S individualitou učitelé v alternativních školách pracují i v rámci kolektivu třídy. Participanti uvádějí, že i když kladou důraz na jeho fungování, považují za nezbytné žáky mezi sebou nesrovnávat „...na třídu jako na kolektiv koukám v momentě, když potřebuju, aby byli jako funkční jako skupina...ale rozhodně na ně nekoukám jako jak se hýbou, protože každý se hýbe jiným směrem i jinak rychle. Takže takové to zjednodušené zevšeobecňování to vůbec“ (P4). Další participantka zdůrazňuje, že jedinečnost má navíc pro kolektiv a kooperaci ve třídě velký význam. „...jako třída uděláme víc než jenom jednotlivec. Každý jsme individualita, každý jsme střípkem v mozaice, bez kterého by ta mozaika nebyla stejně krásná“ (P1).

Jak lze vidět, respektující přístup učitelé k žákům se v alternativních školách projevuje ve všech možných oblastech. V kontextu výše uvedeného lze zmínit, že pro pojetí výuky učitelů v alternativních školách je charakteristický pedocentrismus, který v souladu s teorií představuje důležitou součást výuky v alternativních školách (viz kapitola 1.1).

4.1.6 Aktivní učení

Učení žáků v alternativních školách probíhá zejména formou jejich vlastní činnosti. Participanti uvádějí, že žák má být ve výuce aktivní a tvořivý na základě své vlastní vnitřní motivace. Za podstatný prvek učení učitelé v alternativních školách považují prožitek. Ten je podle participantů klíčový pro získávání skutečných poznatků *„Zapomínání je velmi zdravé vlastně pro člověka. Zůstane vám pak totiž jenom to nejdůležitější...dětem tam zůstane jenom to, co opravdu prožily“* (P1). Naopak pamětní osvojování informací považují za neefektivní *„Není to takové to biflování ze dne na den, kdy pak vlastně ty děti stejně nic neví“* (P2). S tím souvisí i využívané organizační formy a výukové metody. Participanti velmi často uvádějí, že zapojují skupinovou, případně párovou výuku zaměřenou na aktivní spolupráci žáků. Ve výpovědích se opakuje i projektová výuka a jedna z participantek uvedla problémovou a badatelskou výuku. Zmíněna byla i frontální výuka, ovšem zde participantka uvádí, že třída pracuje na společném úkolu, což evokuje aktivní činnost žáků i v rámci této organizační formy *„...trávíme určitou část dne tak, že pracujeme na nějakém úkolu všichni, jako celá třída jako jedna skupina...“* (P3). Aktivně se žáci v alternativních školách učí i v rámci individualizované výuky, kdy samostatně pracují na úlohách nebo projektech přizpůsobených jejich vědomostem, dovednostem, schopnostem, zájmům a potřebám.

Participanti dále zmiňují využívání výukových metod, které taktéž nabízejících prostor pro aktivní učení žáků. Kromě často zmiňované práce ve skupinách nebo práce individuální několik participantů vyzdvihovalo dramatizaci. Jedna participantka dramatizaci využívá způsobem, kterým se snaží působit na rozvoj osobnosti žáků *„...dramatizaci nepoužíváte proto, abyste udělala skvělé divadlo, ale těm dětem přiřadíte přesně tu roli, ve které ony nejsou... ony se musí překonat, a musí v sobě vydobýt úplně jinou kvalitu...to je něco, co je proměňuje“* (P1).

Činnosti žáků ve výuce v alternativních školách mívají velmi různorodý charakter *„...třeba výtvarné ateliéry nebo nějaké hravé přírodovědné aktivity badatelské...to je opravdu velmi různorodé...“* (P3). Aktivní jsou žáci také v oblasti kontroly svého učení. Dostávají prostor, aby pracovali s vlastní chybou, k čemuž je směřují úlohy, na kterých pracují *„...ten úkol je připravený tak, aby si to dítě dokázalo hodnotit chyby...“* (P4). Na základě výše uvedeného textu se zdá, že výuka v alternativních školách je na aktivitě žáků postavena ve velmi velké míře. Toto tvrzení koresponduje s postavením učitele, který se nachází v roli facilitátora a učení žáků tak neřídí.

4.1.7 Princip svobody

Kromě možnosti aktivního učení poskytují učitelé v alternativních školách žákům svobodu, a to také v oblasti učení. Na princip svobody však participanti nahlíží s určitým rozdílem. Podle tvrzení některých z nich dostávají žáci ve výuce prostoru pro svobodné učení opravdu mnoho. Mohou sami rozhodovat o učivu „...*to je úplně minimum toho, kdy přináším to učivo já. Je to v obrovské míře přenesené na to dítě*“ (P4) a také si volit, jaké úrovně v něm chtějí dosáhnout „...*každý jednotlivec má ty svoje limity někde jinde...otázka je, nakolik se v nich chce hýbat nebo posouvat a je to na něm*“ (P4). Tyto činnosti proto nejsou vždy pouze úkolem učitelů. Dále si žáci mohou vybrat, na jaké téma se zaměří a jakou činnost budou vykonávat, i když obvykle v rámci určitého programu „...*děti dostanou na výběr, co chtějí dělat...máme ucelený nějaký program na celý týden, ale i přesto si v nich děti můžou vybírat*“ (P3). Pokud ale aktivitu připraví pro žáky učitel a oni se nechtějí zapojit, nejsou do této činnosti nuceni „...*pro koho je to nějak přínosné nebo zábavné, že se do té aktivity zapojí...protože ten, kdo to nechce dělat, tak ten se zapojovat nemusí*“ (P3). Tato skutečnost se shoduje s postupy uplatňujícími svobodnými školami, které si na dobrovolné účasti žáků zakládají (Šíp-Staňková, 2016). Podle participantů, kteří zastávají uvedenou velkou míru svobody ve výuce, by si žáci měli tuto svobodu uvědomovat a na základě toho také jednat „...*dítě si je vědomé toho, že za své vzdělávání je zodpovědné ono samo, není to ani maminka, ani průvodce, ani nikdo jiný*“ (P4), čímž dochází k rozvoji učební autonomie. Někteří učitelé v alternativních školách míru svobodného učení žáků jistým způsobem korigují – zejména vymezením učiva a stanovením cílů. Žáci si ale následně sami organizují vlastní práci. Jedna z participantek zmiňuje, že si žáci například určují, zda chtějí pracovat společně, ve skupinách nebo samostatně. „*vždycky je tam ta možnost volby...nabídka toho, že pokud si na to fakt troufneš a chceš, tak to můžeš zpracovávat i sám*“ (P7),

Jiní učitelé působící v alternativních školách ale s příliš velkou mírou svobodného učení nesouhlasí. Jedna participantka uvádí, že poskytování žákům velké míry svobody není možné, a to v jejich vlastním zájmu „*V tom smyslu jsem velmi přemýšlela o tom, zda děti si mají volit, kdy a co se budou učit...než jsem začala pracovat s dětma, a zjistila jsem, že ty děti v tom nízkém věku to nemají a nemůžou mít tuhle volbu, nemůžou ji dostat. Protože do svobody rozhodování dorůstáme*“ (P1). I přesto se však snaží žáky neomezovat více, než je podle ní nezbytně nutné „...*i v těch hranicích potřebujete tu duši rozprostrít*“ (P1). Podobným způsobem jeden z participantů pracuje se svobodou v oblasti komunikace, kdy podporuje diskusi a svobodné prezentování názorů žáků. Zásadní pro něj je, aby žáci

svobodu pocítily, ale zároveň si uvědomovali, že není nekonečná „...snažím se o to, aby se děcka cítily svobodné něco říct, diskutovat...Samozřejmě ta diskuse nemůže trvat věčně a nemůže být vždycky u každého bodu“ (P5).

Jak můžeme vidět, množství svobody v učení žáků v alternativních školách je různé a lze jej uvést do souvislosti se skutečností, kolik zodpovědnosti za učení je ochoten učitel žákům přenechat, tedy do jaké míry bude ve výuce vystupovat jako facilitátor.

4.1.8 Záchytné body

V mezích větší či menší míry svobody, kterou učitelé v alternativních školách žákům poskytují, odkazují participanté v rozhovorech na určité záchytné body. Jedná se o jakési hranice nebo pravidla, na která kladou důraz, a která žákům i učitelům v alternativních školách v procesu výchovy a vzdělávání pomáhají udržet jistotu, systém a řád.

Charakter těchto záchytných bodů je různý. Jedna z participantek například uvádí jasné ohraničení výuky v podobě určitých rituálů „...to vymezení, ať už časové nebo prostorové, je strašně důležité...to jsou opravdu ty rituály“ (P1). Řada participantů uvádí, že je pro ně velmi důležité znát v heterogenním složení žáků aktuální úroveň každého z nich „...mám v počítači tabulky, kde je mám rozdělené na ročníky, abych měla přehled, kdo co zvládl a kam se budem posouvat“ (P7). Oporu participanté spatřují také ve stanovených cílech „...je potřeba mít jako velký oblouk. Jako úplně ten...kam směřujete ty děti až do 9. třídy...musíte mít povědomí o cílech těch jednotlivých ročníků, a pak máte vlastně ten cíl epochy...“ (P1). Většina participantů navíc cíle sděluje žákům, což představuje jistý záchytný bod také pro ně. Význam má pro participanty i plánování učiva „V podstatě mám na ten rok, pro každý předmět nebo epochu dané nějaké jakoby dovednosti, látku...“ (P5). Cíle i učivo učitelé v alternativních školách plánují v různé míře, jelikož záleží, jakou míru svobody a odpovědnosti v tomto ohledu předají svým žákům. Svůj plán se ale snaží dodržovat i přesto, že se jim občas nedaří cílů dosáhnout ve stanovených termínech. Plán jim ale pomáhá udržet si přehled o výše uvedené úrovni žáků „...vím, co bychom měli probrat, a sleduju to...ale s tím, že když to prostě nestihneme, tak samozřejmě trošičku jako přitlačím, ale pak to stihneme v příští epoše“ (P5).

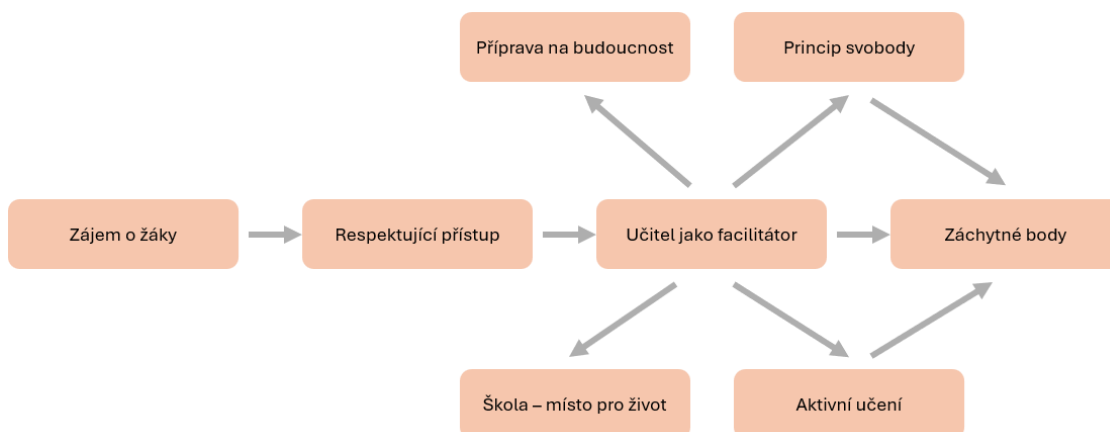
Další záchytný bod pro učitele v alternativních školách představují kurikulární dokumenty, které jim s plánováním učiva pomáhají. Přesto, že pro výuku v alternativních školách je specifický zmiňovaný do různé míry svobodný charakter, vymezený povinný obsah vzdělávání učitelé respektují. „Tak my máme vlastně ŠVPčko, které musí vycházet z Rámcového vzdělávacího programu, takže je učivo, kterým vlastně musíme projít, ať

chceme nebo ne“ (P6). Někteří participanti uvádějí, že obsah vzdělávání spolu s cíli zpracovávají do týdenních plánů, na jejichž tvorbě se žáci podílejí a následně se s jejich pomocí při učení orientují. Tento postup je uplatňován zejména v alternativních školách, kde učitelé poskytují žákům větší míru svobody „...s dětma na tom pracujeme, vytváříme si třeba týdenní plán, v kterém se cítíme dobře“ (P3).

Zásadní záchytný bod jsou pro učitele i žáky v alternativních školách nastavená pravidla. Jedna z participantek vyzdvihuje význam bezpečného prostředí pro učení „...pokud vlastně nejste v bezpečném prostředí, tak se nemůžete učit“ (P3). Právě pravidla a jejich vymáhání mají v procesu utváření bezpečného prostředí zásadní roli (Čapek, 2018). Na pravidla učitelé v alternativních školách kladou velký důraz „...jsem...nechci říct přísná, spíš jako pevná, že si nenechám od dětí skákat po hlavě“ (P2). Jedna participantka uvádí, že dodržování pravidel velmi často kontrolují samotní žáci, což naznačuje, že pro ně mají velký význam „...oni dojdou a řeknou si navzájem...ale takhle tady jako nemůžeš mluvit, ty mluvíš sprostě...to je vlastně to, jak jsou pro ně ta pravidla důležitá...“ (P7).

4.2 Vyhodnocení

Analýza a interpretace dat získaných z rozhovorů nám odhalila významové vztahy mezi jednotlivými kategoriemi. Na základě toho jsme se rozhodli vytvořit schéma (viz obrázek 2).

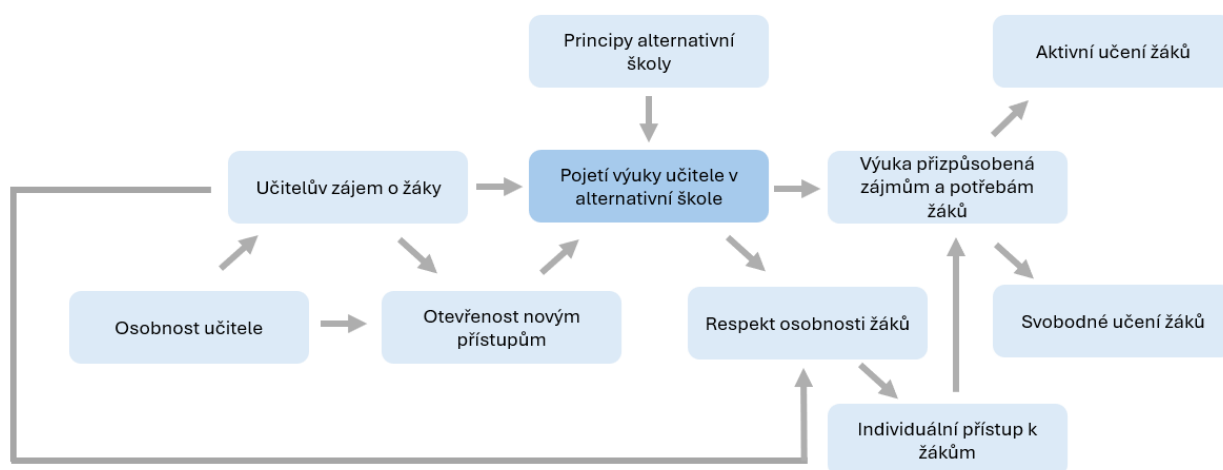


Obrázek 2 Schéma znázorňující vztahy mezi kategoriemi

Uvedené schéma nabízí pohled na možnou provázanost kategorií a znázorňuje charakter pojetí výuky učitelů působících v alternativních školách. Ze schématu lze vyčíst, že výchozí bod pro pojetí výuky těchto učitelů představuje jejich zájem o žáky, v jehož důsledku jsou učitelé motivováni neustále se vzdělávat, poznávat trendy a možnosti výchovy a vzdělávání.

Na základě konfrontace s těmito skutečnostmi a ztotožnění se s nimi mění svůj pohled na žáky. Tyto aktéry výuky vnímají jako celistvé osobnosti, které mají právo na respektující přístup, což vede i ke změně pojetí výuky. Snahou učitelů v alternativních školách je výuku maximálně přizpůsobit zájmům a potřebám žáků. Tím se ovšem mění i pohled učitelů na sebe sama a roli, kterou ve výuce zastávají. Učitelé v alternativních školách se nepovažují za pouhé zprostředkovatele informací, ale za průvodce neboli facilitátory, kteří žáky doprovází cestou za poznáním. Dominantní roli ve výuce proto nemají oni sami, ale žáci, kteří dostávají prostor více či méně svobodně se učit a rozvíjet prostřednictvím vlastní aktivní činnosti. Učitelé se snaží tento proces pouze usměrňovat tak, aby žáci získávali vědomosti, dovednosti, postoje i hodnoty, které uplatní v budoucím životě, a i v samotné výuce proto navozují podmínky reálného světa. Je nepochybné, že v prostředí uvedeného charakteru učitelé nebudou mít takovou míru kontroly nad žáky, jako je běžné v tradičních školách. I oni však potřebují záchytné body v podobě pravidel, zásad či rituálů, které jim pomohou udržet si přehled a stabilitu v procesu výchovy a vzdělávání žáků. Pro žáky pak mají tyto záchytné body význam také, jelikož jim pomáhají najít systém ve vlastním učení a v poli svobody, které jim učitelé v alternativních školách poskytují.

Schéma znázorňující vztahy mezi kategorií pro nás bylo výchozí při vytváření paradigmatického modelu (viz obrázek 3).



Obrázek 3 Paradigmatický model

Paradigmatický model jakožto výstup axiálního kódování nám umožňuje orientaci mezi klíčovými faktory podílejícími se na utváření učitelova pojetí výuky, a také na jeho výsledné

podobě. Při jeho tvorbě jsme ve shodě se Švaříčkem a Šedřovou (2010) hledali příslušné pojmy uvedeným položkám. Některé z nich jsme následně dále rozvíjeli (viz obrázek 3).

Fenomén = pojetí výuky učitele v alternativní škole.

Kauzální (příčinné) podmínky = osobnost učitele => učitelův zájem o žáky.

Kontext = principy alternativní školy.

Intervenující podmínky = osobnost učitele => otevřenost novým přístupům.

Strategie jednání = respekt osobnosti žáků => individuální přístup k žákům.

Následky = výuka přizpůsobená zájmům a potřebám žáků => aktivní učení žáků, svobodné učení žáků.

Z paradigmatického modelu je patrné, že pojetí výuky učitelů v alternativních školách jednoznačně ovlivňuje zájem o žáky, který na jejich pojetí výuky působí jako součást osobnosti učitelů. V kontextu dané alternativní školy jsou pojetí výuky učitelů ovlivňována také jejími principy. Důkazem jsou nám získaná data, která ukazují například rozdílný pohled na princip svobody. Zásadní roli sehrává také otevřenost učitelů novým přístupům, především pak přístupům uplatňovaným v dané alternativní škole. Jak jsme totiž zjistili, působení učitele v alternativní škole není předpokladem jeho ztotožnění s principy všech alternativních škol „...*jakékoliv alternativy, které popírají hranice, že děti si je určují samy, je blbost. To je prostě nonsens*“ (P1).

Všechny uvedené faktory se pak promítají do strategií jednání učitelů. Těmi jsou v případě učitelů v alternativních školách respekt k osobnosti žáků, který lze uvést do souvislosti zejména se zájmem učitele o žáky, a tedy touhou zajistit jim co nejlepší podmínky pro výchovu a vzdělávání, následkem čehož dochází k individuálnímu přístupu k žákům. V důsledku toho učitel směřuje výuku tak, aby byla přizpůsobená zájmům a potřebám žáků, což participanti uváděli do souvislosti s umožněním žákům aktivního a v různé míře svobodného učení.

4.3 Propojení s interpretací výsledků techniky nedokončených vět

Po interpretaci dat z rozhovoru jsme přistoupili k analýze nedokončených vět. Rozhodli jsme se tyto výsledky porovnat s kategoriemi, které jsme vytvořili na základě analýzy rozhovorů, a zjistit, zda se výpovědi participantů shodují či nikoliv.

V rámci kategorie zájem o žáky participanti potvrzují, že učitelé v alternativní škole se vyznačují jistou otevřeností a ochotou neustále hledat nové cesty, rozvíjet se a učit se, a to nejen od odborníku, ale také od svých žáků „*Vždycky jsem si myslela, že žák je zároveň i mým velkým učitelem*“ (P1).

Ke kategorii učitel jako facilitátor jsme přiřadili poměrně velké množství výpovědí z nedokončených vět. Na rozdíl od rozhorů zde není patrný rozdíl v množství zodpovědnosti za učení, které učitel v alternativní škole přenechává žákům. Participanti ve výpovědích opakují, že jejich úlohou je provázet žáky procesem výchovy a vzdělávání „*...sebe nevnímám jako paní učitelku, ale jako průvodkyni, která je tímto procesem provází*“ (P4). Dále uvádějí, že se snaží žáky motivovat, podporovat, být jim vzorem a inspirací a vytvářet prostředí pro jejich rozvoj „*Mojí úlohou ve výuce je být dětem „partnerem“, pozorovat je, citlivě jim naslouchat a pomoci jim ukazovat cesty*“ (P6).

Do výpovědí doplněných v rámci nedokončených vět se promítla také snaha rozvíjet dovednosti potřebné v budoucím životě žáků, tedy kategorie příprava na budoucnost „*Při formulaci cíle je pro mě důležité...klást důraz na rozvoj dovedností a kompetencí potřebných pro budoucnost...rozvoj klíčových dovedností pro 21. století*“ (P7). Jedna participantka uvádí, že nezbytný je pro ni komplexní rozvoj osobností žáků „*Za podstatu školy považuji budování postojů, znalostí a dovedností, směřování k morálním hodnotám*“ (P3). Z konkrétních dovedností, které participanti zmiňovali v rozhovorech, se v nedokončených větách objevovala především spolupráce, zmíněno bylo také kritické myšlení. Do souvislosti s rozvojem schopnosti sebereflexe, na který učitelé v alternativních školách podle dat získaných rozhovory cílí, můžeme uvést tvrzení participantky, která do nedokončených vět doplnila, že za zásadní úkol školy považuje poskytnout žákům prostor pro sebepoznávání „*Za podstatu školy považuji vychovat sebevědomé lidské bytosti...které dostaly příležitost poznat samy sebe*“ (P7).

Skutečnost, že alternativní škola je pro žáky místem s charakteristikami reálného života není v nedokončených větách tolik identifikovatelná jako v rozhovorech, patrná zde však je. Jedna z participantek například uvádí, že by žákům ráda umožnila více zkoumání i za zdmi školy, tedy v reálném světě. Další přichází s tvrzením, které evokuje prostor pro vzájemné učení se žáků „*Škola by měla být...trhoviště vzájemné inspirace a nápadů*“ (P4). V rámci analýzy dat získaných rozhovory jsme odhalili, že na základě časté interakce žáků mezi nimi probíhá i učení, které jsme označili pojmem bezděčné, což jedna participantka potvrdila

doplněním jedné z nedokončených vět „*Výuka pro mě znamená, že se děti učí s lehkostí a často o tom, že se učí, ani netuší*“ (P1).

Velkou mírou se ve výpovědích participantů odráží kategorie respektující přístup. Je patrné, že učitelé v alternativních školách vnímají žáky jako individuální osobnosti „*Když se řekne žák, vybaví se mi jednotlivci*“ (P5). Participantů se shodují, že výuku je nutné žákům přizpůsobovat, a to z hlediska cílů, učiva i dalších potřeb a zájmů žáků. Nezbytné je podle nich také reflektovat aktuální situaci a přizpůsobovat jí výuku „*...je pro mě důležité brát v úvahu individuální potřeby a schopnosti každého žáka*“ (P7).

Výpovědi doplňující nedokončené věty odrážejí i přístup učitelů podporující aktivní učení žáků, které v alternativních školách probíhá. Participantů uvádějí, že žáci ve výuce aktivně spolupracují, zkoumají a uplatňují svou tvořivost. Mnohem více než v rozhovorech se zde odráží názory, že učení má žáky především bavit a jsou tedy motivováni aktivně se učit „*Nejvíce mě baví, když žáci aktivně spolupracují a čas ve škole je baví*“ (P3).

Zajímavá zjištění přináší kategorie princip svobody, jelikož se zde stejně jako v rozhovorech promítají poměrně odlišné názory na množství svobody, které by žáci k učení měli dostávat. Někteří participantů uvádějí, že by nejraději nechávali o učení žáky rozhodovat bez jakýchkoliv vnějších zásahů „*...Škola by měla být místem, kde se každé dítě může rozhodnout, co, kdy, kde a s kým bude dělat*“ (P4). Zmiňují také, že by zrušili povinný obsah vzdělávání vymezený v kurikulárních dokumentech, jelikož podle nich není aktuální a tudíž přínosný „*Předepsané povinné učivo považuji za přežitek*“ (P3). Jiná participantka uvádí, že povinné učivo nevnímá jako zásadně omezující „*Předepsané povinné učivo považuji za přiměřené a oceňuji velkou snahu na pobízení ke kompetencím*“ (P6). Další participantka s povinným učivem souhlasí, ovšem za podmínky respektu osobnosti žáků „*Předepsané povinné učivo považuji za správné, jen je třeba neustále zohledňovat skutečný duševní vývoj a aktuální rozpoložení dětí*“ (P1).

Poslední kategorie se týká záchytných bodů, a i ty byly ve výpovědích participantů v rámci nedokončených vět zachyceny. Zde ze zjištění vyplývá, že participantů hledají oporu především ve vymezených cílech a v plánu učiva, který staví na závazných kurikulárních dokumentech, což ovšem neuvádějí participantů, kteří působí jako učitelé v alternativních školách svobodnějšího charakterů. Dále participantů kladou důraz na bezpečné prostředí, které v rozhovorech uváděli do kontextu s respektujícím přístupem a nastavenými pravidly „*Škola by měla být místem, ve kterém se děti cítí bezpečně*“ (P6).

Na základě interpretace výpovědí participantů získaných prostřednictvím techniky nedokončených vět můžeme tvrdit, že se tato data svým významem shodují s daty pocházejícími z rozhovorů. V některých oblastech došlo ke zdůraznění podobností, v jiných rozdílu, co se týče názorů jednotlivých participantů na určitá témata, což může být dáno charakterem výzkumné metody. V následující kapitole se zaměříme na zodpovězení výzkumných otázek a pokusíme se zamyslet nad našimi výsledky.

5 ZÁVĚRY VÝZKUMU A DISKUSE

Realizovaný výzkum nám přináší mnoho nových zjištění, prostřednictvím kterých nyní zodpovíme stanovené výzkumné otázky. Následně se zaměříme na porovnání našich výsledků s jinými výzkumy a na příčiny charakteru těchto výsledků, které mohou být jistým přínosem pro praxi učitelů 1. stupně základní školy. Jsme si vědomi, že náš výzkum mohl být v jistých oblastech omezován různými faktory. Z toho důvodu uvedeme jeho možné limity.

Hlavní výzkumná otázka, kterou jsme si stanovili, zní „**Jakými charakteristikami se vyznačuje pojetí výuky učitelů vybraných alternativních škol?**“. Ve vztahu k této otázce se ukázalo, že učitelé působící v alternativních školách mají velmi pozitivní vztah k žákům, který má původ ve vlastní osobnosti těchto učitelů a významným způsobem formuje jejich pojetí výuky. Učitelé v alternativních školách staví žáka do centra svého zájmu a celý výchovně vzdělávací proces se snaží maximálně přizpůsobit jeho potřebám. Uvedený přístup bychom mohli přirovnat k pojmu pedocentrismus, který je obecně spojován s koncepcemi alternativních škol (Pecháčková & Václavík, 2014) a jak se naším výzkumem potvrdilo, v pojetí výuky učitelů působících v alternativních školách se odráží velmi výrazně. Charakteristický proto pro ně je respektující přístup k žákům a s ním související vysoká míra individualizace ve výuce.

Pojetí výuky učitelů působících v alternativních školách je specifické využíváním moderních prvků, které učitelé objevují při neustálém sebevzdělávání a seberozvoji. Tato skutečnost se týká i učitelů klasických reformních alternativních škol – ani oni se nedrží pouze metod a postupů zakotvených v koncepcích daných škol.

Kromě shodných prvků si v pojetí výuky učitelů působících v alternativních školách můžeme povšimnout i poměrně výrazných rozdílů. Jedním z nich je odlišné vnímání principu svobody. Ten sehrává zásadní roli ve výuce učitelů všech alternativních škol. Zajímavé ale je, že se vyskytují rozdíly v pojetí svobody ve výuce u jednotlivých učitelů alternativních škol. Někteří z nich ji prosazují mnohem radikálněji, jiní jsou v tomto směru zdrženlivější. Tato skutečnost se následně projevuje ve všech složkách učitelova pojetí výuky, kterých se týkají dílčí výzkumné otázky.

Při zodpovídání otázky „**Jak učitel vnímá sociální role aktérů výuky?**“ do jisté míry navážeme na naši předchozí odpověď. Jelikož pro učitelé působící v alternativních školách je velmi důležitý respektující přístup k žákovi, staví jej do centra výchovně vzdělávacího

procesu, čímž žák získává ve výuce roli hlavního aktéra. Smyslem takové výuky je umožnit žákovi aktivní, do určité míry sebeřízené a svobodné učení, které povede k získávání skutečných poznatků, k vnitřní motivaci a k radosti ze samotného učení (Horká et al., 2015). Žáci jsou proto ve výuce v alternativních školách aktivní, tvořiví a významným tématem se pro ně stává spolupráce.

Aby výuka mohla získat uvedený charakter, vzdávají se učitelé v alternativních školách svého tradičního postavení spojeného s řízením učení žáka, ustupují do pozadí výuky a získávají roli facilitátora neboli průvodce, jak jsou v některých alternativních školách učitelé nazýváni. Jako facilitátoři jsou učitelé v alternativních školách žákům partnery, snaží se citlivě naslouchat jejich zájmům a potřebám a na základě toho výuku uzpůsobovat tak, aby se každý žák mohl rozvíjet svým individuálním tempem a cestou, která je pro něj ideální. Úkolem učitelů v alternativních školách je vytvářet prostředí a situace, které žákům umožní přirozeně a efektivně se učit. Takové prostředí by mělo být bezpečné a respektující. Tímto způsobem učitelé v alternativních školách usměřňují učení žáků spíše nepřímou, aniž by si to žáci uvědomovali. Co naopak žáci vnímat mají, je podpora a důvěra, kterou jim jejich učitelé poskytují a která má fungovat jako stimul pro motivaci.

I v alternativních školách však nastávají situace, kdy je výuka přímo řízená učitelem. V některých z nich je tato skutečnost častější, v jiných ojedinělejší. Důležité je poznamenat, že v situaci, kdy je hlavním aktérem výuky učitel, přistupuje k žákům vždy individuálně na základě úrovně jejich vědomostí, dovedností, schopností, zájmů a potřeb a snaží se, aby i žáci byli do výuky zapojeni.

Uvedeným tvrzením plynule navážeme na další výzkumnou otázku, tedy „**Jaký význam učitel přisuzuje výukovým cílům?**“. Stanovené cíle, ke kterým učení žáků směřuje, představují pro učitele v alternativních školách zásadní aspekt výuky. Cíle jim pomáhají udržet přehled o aktuální úrovni žáků, což je výchozí faktor pro možnost individualizace ve výuce. Učitelé v alternativních školách si stanovují cíle na celý školní rok i na dílčí období, jako je měsíc či vyučovací jednotka. Vymezen mají také hlavní cíl, ke kterému s žáky směřují po celou dobu školní docházky. Za jeden z nich považují rozvoj kompetencí, které jsou s jejich cíli často velmi úzce provázány. Význam proto nepřisuzují pouze kognitivním cílům, jako je tomu u řady tradičních škol, ale velký důraz kladou na cíle afektivní či psychomotorické.

Ne vždy je v alternativních školách formulování cílů pouze úkolem učitele. Pokud se jedná o učitele, kteří jsou zastánci velké míry svobody v učení, je běžné, že se na stanovování cílů

podílejí sami žáci. V případě, kdy cíle stanovuje učitel, bývají s nimi žáci seznámeni. Ať už se ale jedná o kteroukoliv alternativní školu, jsou cíle vždy přizpůsobeny úrovni žáků a učitelé se snaží směřovat učení žáků tak, aby těchto cílů skutečně dosáhli. V situaci, že se cílů dosáhnout nedaří, hledají učitelé různé možnosti a cesty, jak žákům s učením pomoci. Vždy také poskytují žákům k učení potřebné množství času, čímž se opět dostáváme k respektu osobnosti žáka a jejího rozvoje.

Odpověď na výzkumnou otázku „**Jak učitel pracuje s učivem?**“ se částečně prolíná s naší předchozí odpovědí. Stejně tak, jako v případě cílů, i učivo je v alternativních školách vždy přizpůsobeno aktuální úrovni žáků. Učitelé, kteří zde působí, volí učivo na základě ŠVP, které vychází z RVP ZV. Dodržují tedy stanovený povinný obsah vzdělávání, přesto, že ne všichni jej vnímají pozitivně, čímž se opět dostáváme k rozdílu, který způsobuje odlišný pohled učitelů v alternativních školách na princip svobody. Ti z nich, kteří jsou mu více naklonění, by povinný obsah vzdělávání nejraději zrušili. Při volbě učiva reflektují zejména zájmy žáků a často je samotné nechávají určit, kterému učivu se chtějí věnovat. Někteří učitelé v alternativních školách naopak povinný obsah vzdělávání považují za užitečný a přiměřený, ale klíčová je pro ně skutečnost, jakým způsobem se s ním pracuje, přičemž důraz kladou na zmíněné respektování úrovně žáků a také na aktuální situaci ve třídě i v reálném světě.

Při volbě učiva učitelé v alternativních školách kladou velký důraz na jeho charakter. Věnují důkladnou pozornost tomu, aby nepřevažovalo učivo vědomostní, ale aby ve stejné míře docházelo k rozvoji dovedností, postojů a hodnot. Orientují se na rozvoj kompetencí, měkkých dovedností a kladných osobnostních rysů. Můžeme uvést, že učivo v alternativní škole slouží spíše jako prostředek, který žákům pomáhá poznávat skutečný svět a připravit se na život. Jedním z kritérií pro jeho výběr je tedy užitečnost.

Otázka „**Jaké výukové strategie učitel využívá?**“ nabízí poměrně rozmanitou odpověď. Jak jsme uváděli, zaměřujeme se v naší práci zejména na organizační formy a výukové metody.

Učitelé v alternativních školách volí výukové strategie s ohledem na stanovené cíle, učivo, aktuální úroveň žáků a výrazně zohledňují jejich zájmy. Jelikož tyto učitelé usilují o komplexní rozvoj žáků, využívají širokou škálu organizačních forem i výukových metod, které jim umožňují získávat vědomosti, rozvíjet dovednosti, utvářet postoje i hodnoty. Výuka v alternativních školách proto bývá často organizována do podoby skupinové, prostřednictvím které žáci dostávají prostor k aktivnímu učení, ke vzájemné interakci

a rozvíjení dovedností, jako je spolupráce, komunikace a další, které se odvíjí od konkrétního úkolu, na kterém žáci pracují. Pokud se jedná o učitele, kteří ve velké míře přenášejí odpovědnost za učení na žáky, využívají často individualizovanou výuku. V rámci této organizační formy každý žák pracuje na úloze, která je přizpůsobená úrovni jeho vědomostí a dovedností. Obvykle se jedná o činnost, kterou si žák sám vybral, a která je tedy v souladu s jeho zájmem. Obvyklá organizační forma výuky v alternativních školách je projektová výuka. Na projektu mohou žáci pracovat i v rámci individualizované výuky, z čehož vyplývá, že téma takového projektu si žáci mohou volit sami. Svě místo má ve výuce v alternativních školách také badatelská výuka a různé organizační formy, které umožňují učení žáků mimo školní prostředí v přirozených podmínkách. Jedná se zejména o exkurze a vycházky. Nesmíme opomenout, že i alternativních škol se týká frontální výuka, která je spíše protikladem principům uplatňovaným tímto typem škol (Kasper & Kasperová, 2008). Opět zde však závisí na míře svobody, kterou daný učitel žákům poskytuje. Učitelé upřednostňující větší míru svobody v učení k frontální výuce příliš neinklinují. Ti, kteří svobodu žáků do jisté míry korigují, ji zařazují, ovšem i při uplatnění této organizační formy maximálně respektují individualitu žáků a snaží se prostřednictvím výukových metod vytvářet prostor pro jejich aktivní učení. Někteří učitelé v alternativních školách umožňují žákům, aby si organizaci práce zvolili sami. Záleží tedy na jejich preferencích, zda budou pracovat samostatně, ve skupině nebo například s učitelem.

Při charakteristice výukových metod, které učitelé působící v alternativních školách využívají, považujeme za důležité vyzdvihnout jejich různorodost. Shodně učitelé v alternativních školách zařazují práci ve skupinách a práci samostatnou. Protože učitelé v alternativních školách kladou důraz na podporu zvědavosti žáků, kladou důraz na rozhovor a vedou i samotné žáky ke kladení otázek. Využívána bývá také metoda řešení problémů. Učitelé, kteří kladou větší důraz na princip svobody, často využívají diskusi. Někteří učitelé v alternativních školách rádi pracují s příběhy, zejména v podobě vyprávění, a ojedinělá není ani dramatizace, práce s textem nebo s různými didaktickými pomůckami.

Charakteristická je pro učitele v alternativních školách otevřenost moderním metodám. Jedná se o uvedené bádání nebo například Hejného metodu výuky matematiky, které zmiňovali učitelé působící v moderní alternativní škole. Učitelé klasických reformních alternativních škol se kromě toho drží metod, které jsou součástí jejich koncepcí. Jedná se zejména o metody, které jsou zahrnuty v postupech pro zprostředkování učiva žákům. Jako příklad lze uvést metody výuky čtení a psaní.

Výsledky, které jsme získali, je možné v určitých oblastech uvést do souvislosti se zjištěními z dalších výzkumů. Přestože jsme zmiňovali, že jsme nenarazili na výzkum, který by zkoumal pojetí výuky učitelů v kontextu alternativních škol, nabízí se srovnání například s výzkumem Staré a Starého (2018), kteří se zabývali výukovými cíli v rámci 1. stupně ZŠ. Na možné porovnání se lze zaměřit v kontextu s cíli afektivními. V rámci tohoto výzkumu autoři prováděli pozorování a rozhovor. Prostřednictvím pozorování bylo zjištěno, že učitelé zapojují do výuky afektivní cíle. V rozhovorech tuto skutečnost ale explicitně neuváděli jako svůj záměr. Podle autorů uvedeného výzkumu učitelé těmto cílům pravděpodobně nepřisuzují význam, což je zásadním rozdílem oproti našim výsledkům, které ukazují, že učitelé, kteří působí v alternativních školách, kladou velký důraz na komplexnost cílů, a tedy i komplexní rozvoj osobnosti žáků. Jelikož v případě participantů výzkumu Staré a Starého (2018) šlo o učitele tradičních škol, ukazuje uvedená odlišnost možné rozdílné pojetí výuky učitelů v oblasti cílů na školách tradičních a alternativních.

Ve druhém výzkumu, který zde uvedeme, lze naopak pozorovat shodu výsledků s těmi našimi. Jedná se o výzkum Mazúchové (2023), který se zabýval respektujícím přístupem učitelů ve vztahu k žákům. Autorka se zaměřila na případy dvou škol, z nichž jedna byla alternativní a druhá tradiční. Z jejích výsledků vyplývá, že v alternativní škole je respektující přístup učitelů k žákům samozřejmostí a je ve výuce maximálně naplňován ve všech možných oblastech, což odpovídá výsledkům našeho výzkumu. Oproti tomu výsledky týkající se školy tradiční byly v tomto ohledu přesně opačného charakteru, což stejně, jako výzkum Staré a Starého (2018) ukazuje možnou rozdílnou oblast v pojetí výuky učitelů tradičních a alternativních škol.

Výsledky našeho výzkumu lze porovnat také s informacemi, které o alternativních školách uvádí odborná literatura. V kapitole 1.1 vymezujeme s oporou o publikaci Kaspera a Kasperové (2008) principy alternativních škol pocházející z myšlenek reformní pedagogiky. Na základě výsledků výzkumu můžeme tvrdit, že všechny z nich se ve výuce v alternativních školách odrážejí, což způsobuje podobnosti v pojetí výuky jednotlivých učitelů. I v současné době tedy představují uvedené principy jeden z formujících prvků pojetí výuky učitelů působících v alternativních školách. Kromě toho jsme si povšimli obdobného naladění osobnosti jednotlivých učitelů ve smyslu pozitivního vztahu k žákům a jisté otevřenosti novým poznatkům a zkušenostem, které taktéž zapříčiňují v pojetí výuky učitelů v alternativních školách jistou podobnost.

Zajímavá zjištění vyplynula v souvislosti s principem svobody. Jak lze z našich výsledků vyčíst, na tento princip mají učitelé v alternativních školách odlišný pohled. Zároveň se pojetí svobody jeví jako jeden z nejvýraznějších faktorů ovlivňující všechny složky učitelova pojetí výuky. Tato skutečnost způsobuje, že pojetí výuky jednotlivých učitelů v alternativních školách se od sebe v určitých oblastech odlišují.

Na druhou stranu je třeba zmínit, že jsme si povšimli téměř identických rysů v pojetí principu svobody a v důsledku toho i obdobných znaků v pojetí výuky učitelů působících v moderní alternativní škole. Jelikož ale náš výzkumný soubor zahrnoval učitele působící pouze v jednom z typů moderních alternativních škol (viz kapitola 3.2), nelze tvrdit, že pojetí výuky učitelů všech škol spadajících pod toto označení bude vykazovat podobné rysy. V přesvědčení o tomto tvrzení nás navíc upevňuje fakt, že v pojetí výuky mezi učiteli klasických reformních alternativních škol se na základě našich výsledků kromě podobností vyskytují i rozdíly. Přestože se neobjevují tak zásadní odlišnosti jako při srovnání pojetí výuky učitelů klasických reformních alternativních škol a moderní alternativní školy, je třeba brát v potaz, že výzkumný soubor zahrnuje pouze dva typy klasických reformních alternativních škol (viz kapitola 3.2) a je tedy možné, že v případě širšího výzkumného souboru, respektive takového, který by zahrnoval participanty více typů alternativních škol s označením klasická reformní, by se rozdíly ve výsledcích charakterizujících pojetí výuky učitelů těchto škol prohloubily. Stejná situace by pravděpodobně nastala v případě alternativních škol moderních. Na základě těchto zjištění je možné uvést, že rozdíl v pojetí výuky učitelů jednotlivých alternativních škol spočívá z velké části v odlišném pojetí principu svobody.

Výše uvedený text lze shrnout do tvrzení, že pojetí výuky učitelů v alternativních školách vykazují jisté podobné znaky, které jsou zapříčiněny zejména působením principů, které jsou shodné pro všechny alternativní školy. Objevuje se ale odlišné pojetí principu svobody v jednotlivých koncepcích, který v pojetí výuky učitelů způsobuje rozdíly. Pokud se tedy jedná o učitele, kteří působí ve stejném typu alternativní školy, vyznačují se jejich pojetí výuky mnoha podobnostmi. V případě, že učitelé působí na různých typech alternativních škol, objevují se v jejich pojetí výuky rozdíly. Kdybychom se chtěli ve výzkumu zabývat pojetím výuky učitelů, která budou v mnoha směrech specifická obdobnými rysy, bylo by řešením zvolit výzkumný soubor, který bude zastoupen participanty v podobě učitelů pouze jednoho z typů alternativních škol. Tímto zúžením výzkumného souboru bychom eliminovali vliv rozdílnosti pojetí svobody v různých koncepcích alternativních škol

na pojetí výuky učitelů. Přesto by bylo nutné počítat i s dalšími možnými faktory, které podle Mareše (2013) učitelovo pojetí výuky ovlivňují a dělají jej jedinečným (viz kapitola 2.1).

5.1 Přínos pro praxi

Získané poznatky ohledně pojetí výuky učitelů působících v alternativních školách mohou představovat v určitých oblastech přínos pro praxi učitelů 1. stupně základní školy i v případě, že působí na tradičních základních školách. Jak jsme uváděli, má výuka v alternativních školách pozitivní vliv v oblasti rozvoje klíčových kompetencí u žáků, na což by měli cílit všichni učitelé (viz úvod práce). Jelikož klíčové kompetence zahrnují vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje i hodnoty (RVP ZV, 2023), je pro jejich rozvoj potřeba zaměřit se na všechny tyto složky, což pro řadu učitelů v současných tradičních školách stále není specifické (viz kapitola 1.1). Pojetí výuky učitelů působících v alternativních školách pro ně může představovat inspiraci a zároveň důkaz, že výuku lze směřovat i jiným směrem, konkrétně takovým, který se nebude zaměřovat pouze na vědomosti, ale i na další nezbytné složky osobnosti, a v důsledku toho lépe povede k naplnění cílů základního vzdělávání.

Aby učitelé v tradičních školách podpořili rozvoj klíčových kompetencí žáků, musí jim k tomu poskytnout dostatek vhodných příležitostí. Mohou proto po vzoru učitelů z alternativních škol častěji zařazovat organizační formy a výukové metody nabízející prostor pro spolupráci, komunikaci, řešení problémů, rozvoj tvořivosti nebo kritického myšlení. Důležité v rámci této výuky je, aby svým žákům důvěřovali, poskytli jim dostatečné množství času a část zodpovědnosti za učení. Stěžejní také zůstává, aby svým žákům naslouchali, respektovali je, byli jim vzorem a podporou.

Na základě teorie ale víme, že změna učitelova pojetí výuky znamená změnu názorů, postojů a přesvědčení učitele, které jsou součástí jeho osobnosti. Bude proto záležet na každém jednotlivém učiteli, zda si uvědomí, že změna začíná u něj a do jaké míry otevřeně přistoupí k možným změnám svého pojetí výuky.

5.2 Limity výzkumu

V rámci našeho výzkumu se vyskytly jisté skutečnosti, které představovaly určité limity. Některé z nich jsme již nepřímo naznačovali. Pro přehled si je nyní systematicky představíme.

Prvním z nich je nezkušenost výzkumnice, která mohla zásadně ovlivnit kvalitu výzkumu ve všech oblastech. Další limit představuje nízký počet participantů z pouze omezeného počtu alternativních škol a nezapojení jedné z participantek do techniky nedokončených vět. Nicméně v případě, že bychom výzkumný soubor rozšířili, museli bychom zvažovat, zda zařadíme více typů alternativních škol či nikoliv. Domníváme se, že v případě velkého výzkumného souboru různorodého charakteru v tomto smyslu by získaná data měla také příliš různorodý charakter, což by znamenalo velkou obtížnost práce s nimi. Přikláníli bychom se proto ke zmiňovanému řešení koncentrovat se pouze na jeden vybraný typ alternativní školy a na pojetí výuky zde působících učitelů se detailněji zaměřit. Na uvedenou možnost lze pohlížet jako na návrh pro další výzkum.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali pojetím výuky učitelů, kteří působí v alternativních školách. Práce obsahuje teoretickou a praktickou část.

V teoretické části práce jsme se věnovali alternativním školám, které vedle škol tradičních představují součást vzdělávacího systému. V souvislosti s těmito školami jsme se zabývali okolnostmi jejich vzniku, které jsme uvedli do kontextu s hnutím reformní pedagogiky. Dále jsme charakterizovali několik vybraných typů alternativních škol a zaměřili se na podobu těchto škol v České republice. Následně jsme vymezili pojem učitelovo pojetí výuky, představili jeho složky a uvedli jej do kontextu doposud realizovaných výzkumů. Jelikož učitelovo pojetí výuky je charakteristické pro každého učitele, tedy i pro učitele alternativních škol, rozhodli jsme se prostřednictvím jeho zkoumání blíže poznat výuku realizovanou v těchto školách, což se stalo předmětem praktické části.

V praktické části práce bylo naším hlavním cílem zjistit pojetí výuky učitelů vybraných alternativních škol. Vymezili jsme také dílčí cíle a výzkumné otázky vztahující se k uvedeným cílům, které se nám podařilo zodpovědět a tím také naplnit stanovené cíle. Prostřednictvím metod, kterými byly rozhovor a technika nedokončených vět, jsme za pomoci sedmi participantů, kteří působí jako učitelé ve třech různých typech alternativních škol, provedli sběr dat, která jsme následně analyzovali.

Z našich zjištění vyplývá, že pojetí výuky učitelů působících v alternativních školách je charakteristické řadou specifík vykazujících soulad s principy alternativních škol, které uvádí odborná literatura. Významně se do pojetí výuky učitelů alternativních škol promítá zejména respekt k osobnosti žáka. Zajímavým faktorem pojetí výuky těchto učitelů je princip svobody, který působí na všechny složky učitelova pojetí výuky a způsobuje odlišnosti v pojetí výuky jednotlivých učitelů. Výsledky však také ukazují podobnosti pojetí svobody ve výuce u učitelů působících ve stejném typu alternativní školy. I v jejich pojetích výuky se tedy odrážejí podobné znaky.

Získané výsledky mohou být inspirací učitelům 1. stupně základních škol při utváření jejich pojetí výuky zejména v oblasti cílů, učiva a výukových strategií, které tak může lépe směřovat k rozvoji klíčových kompetencí žáků.

Na základě našich výsledků lze také uvažovat o následujícím výzkumu. Ten by bylo možné koncentrovat na pojetí výuky učitelů působících pouze v jednom z typů alternativních škol, přičemž by se nabízelo uvedenou perspektivou postupně prozkoumat více alternativních škol. Domníváme se, že na základě výsledků získaných těmito výzkumy, by bylo možné problematice pojetí výuky učitelů v alternativních školách ještě hlouběji porozumět.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Asociace svobodných demokratických škol. (2024). *Asociace svobodných a demokratických škol: Sdružujeme školy na cestě ke svobodě a demokracii*. <https://www.asociacesds.cz/>
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *Fuel and Energy Abstracts*, 39(3), 370–380. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Cao, Y., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, & Toom, A. (2019). Teacher educators' approaches to teaching and connection with their perceptions of the closeness of their research and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85, 125–136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.013>
- Carlgren, F. (1991). *Výchova ke svobodě*. Baltazar.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Grada.
- Čapek, R. (2017). *Líný učitel: Jak učit dobře a efektivně*. Raabe.
- Čapek, R. (2018). *Líný učitel: Cesta pedagogického hrdiny*. Raabe.
- Číková, D. (2008). *Pedagogicko-didaktické aspekty výuky českého jazyka na druhém stupni základní školy (s důrazem na literární složku předmětu)*. [Rigorózní práce, Masarykova univerzita]. Informační systém Masarykovy univerzity. <https://is.muni.cz/th/h55j0/>
- Duňková, J. (2012). Pomůcka v pedagogické koncepci Marie Montessori. In T. Kasper (Ed.), *Reformní a alternativní aspekty vzdělávání – historické kontexty a současné příklady* (s. 60–68). Technická univerzita v Liberci.
- Dvořáková, K. (2017). *Pojetí výuky učitelů I. stupně základní školy a možnosti jeho proměny*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/92969>
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Portál.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2009). *Approaches to teaching*. Teachers College Press.
- Filová, H. (2011). Mravní výchova dětí školního věku. In S. Střelec (Ed.), *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. (s. 59–81). Masarykova univerzita.

- Galová, J. (2023, 18. července). *Alternativní školství v české republice: přehled přínosů a výběr správné školy pro vaše dítě*. Zkola. <https://www.zkola.cz/alternativni-skolstvi-v-ceske-republice-prehled-prinosu-a-vyber-spravne-skoly-pro-vase-dite/>
- Gray, P. (2016). *Svoboda učení: Jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Peoplecomm.
- Harari, Y. N. (2020, 12. prosince). *Co se děti musí naučit, aby uspěly v roce 2050*. Svoboda učení. <https://www.svobodauceni.cz/clanek/co-se-deti-musi-naucit-aby-uspely-v-roce-2050/>
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, 51, 1499–1509. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2008.02.001>
- Hinnerová, P. (2013). *Učitelovo pojetí výuky výtvarné výchovy (pro základní vzdělávání)*. [Diplomová práce, Západočeská univerzita v Plzni]. Digitální knihovna Západočeské univerzity v Plzni. <https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/7320>
- Horká, H., Filová, H., Janík, T., & Kratochvílová, J. (2015). *Studie ze školní pedagogiky*. Masarykova univerzita.
- Chaluš, J. (2012). *Konstruktivistické přístupy ve výuce na ZŠ (na příkladu výuky ČJL)*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dodo.is.cuni.cz/handle/20.500.11956/44307>
- Janík, T. (2007). Cílová orientace ve výuce fyziky: Exkurz do subjektivních teorií učitelů. *Pedagogická orientace*, 17(1), 12–33. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/921>
- Jůva, V., & Jůva, V. (2007). *Stručné dějiny pedagogiky*. Paido.
- Kalhous, Z. (2009). Výukové cíle a jejich taxonomie. In Z. Kalhous, & O. Obst (Eds.), *Školní didaktika* (273–292). Portál.
- Kasíková, H. (2011). Vyučování a jeho podoby. In A. Vališová, & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 121–124). Grada.
- Kasper, T. (2012). Alternativní a reformní pedagogika – historické exkurzy a aktuální kontexty. In T. Kasper (Ed.), *Reformní a alternativní aspekty vzdělávání – historické kontexty a současné příklady* (s. 9–17). Technická univerzita v Liberci.

Kasper, T. (2019). Cesta k reformě školy: Historicko-systematický pohled na příkladu meziválečné pedagogické diskuse. *Pedagogika*, 69(3), 379–389. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1589>

Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Grada.

Koerrenz, R., Blichmann, A., & Engelmann, S. (2017). *Alternative schooling and new education: European concepts and theories*. Springer International Publishing.

Kratochvílová, J., Horká, H., & Chaloupková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Masarykova univerzita.

Lukášová, H. (2013). *Cesty k pedagogice obratu*. Ostravská univerzita v Ostravě.

Lupiňská, L. (2020). *Způsoby pojetí výuky geologie na vybraných ZŠ v Ústeckém kraji*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/117617>

Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.

Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Masarykova univerzita.

Mazúchová, R. (2023). Respekt k žákům v české škole: Vícepřípadová studie dvou základních škol. *Studia paedagogica*, 28(1), 61–81. <https://doi.org/10.5817/SP2023-1-3>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Neill, A. S. (2015). *Summerhill: Příběh první demokratické školy na světě*. PeopleComm.

Němcová, M. (2020, 20. července). *Alternativní školství v ČR*. Zkola. <https://www.zkola.cz/informace-o-alternativnim-skolstvi/>

Obst, O. (2009). Projektování výuky. In Z. Kalhous, & O. Obst (Eds.), *Školní didaktika* (s. 354–365). Portál.

Obst, O. (2009). Učitel ve výuce. In Z. Kalhous, & O. Obst (Eds.), *Školní didaktika* (s. 92–120). Portál.

- Pecháčková, Y., & Václavík, V. (2014). *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Univerzita Hradec Králové.
- Röhner, R., & Wenke, H. (2003). *Daltonské vyučování: Stále živá inspirace*. Paido.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Rýdl, K. (2001). *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. ISV.
- Rýdl, K. (2016). *Alternativy ve vzdělávacím procesu v České republice – historie a současnost*. Univerzita Pardubice.
- Scio. (n.d.). *Učíme, jak vzít zodpovědnost za budoucnost do svých rukou*. ScioŠkola. <https://scioskola.cz/>
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Grada.
- Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání*. Portál.
- Spilková, V. (2022). Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje. *Pedagogika*, 72(2), 157–184. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.2082>
- Stará, J., & Starý, K. (2018). Výukové cíle aneb cesta tam a zase zpátky. *Pedagogika*, 68(2), 107–129. <http://dx.doi.org/10.14712/23362189.2017.1033>
- Starý, K. (2011). Efektivní výukové strategie. In J. Kašpárková (Ed.), *Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol* (s. 5–11). Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Státní zdravotní ústav. (n.d.). *Program Škola podporující zdraví*. Národní zdravotnický informační portál. <https://www.nzip.cz/clanek/326-program-skola-podporujici-zdravi-spz>
- Step by Step Česká republika, o.p.s. (2023). *O programu Začít spolu*. Začít spolu. <https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/>
- Sudbury Valley School. (2020). *Theory*. <https://sudburyvalley.org/theory>
- Svoboda, M., Humpolíček, P., & Šnorek, V. (2022). *Psychodiagnostika dospělých*. Portál.
- Šed'ová, K., Nekardová, B., & Rozvadská, K. (2021). Výzva, nebo nemožná mise? Tranzice k online výuce v době pandemie covid-19 očima vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica*, 26(3), 51–82. <https://doi.org/10.5817/SP2021-3-3>

- Šed'ová, K., Švaříček, R., Sedláčková, J., Čejková, I., Šmardová, A., Novotný, P., & Zounek, J. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica*, 21(1), 9–34. <https://doi.org/10.5817/SP2016-1-2>
- Šíp-Staňková, Z. (2016, 1. března). *Jak je to v ČR s těmi „svobodnými“ školami?* Svoboda učení. <https://www.svobodauceni.cz/clanek/jak-je-to-se-svobodnymi-skolami/>
- Šteffl, O. (2022). *Z jakých principů vycházejí ScioŠkoly?* ScioŠkola. <https://www.scioskoly.cz/blog-ze-zivota-scioskol/principy-scioskol/>
- Šteffl, O. (n.d.). *Co chcete vědět o ScioŠkolách.* Scio.
- Štěpáník, S., & Slavík, J. (2017). Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, 27(1), 58–80. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-58>
- Štorková, K. (2018). *Učitelovo osobní pojetí výuky jako zásadní faktor výuky zeměpisu.* [Bakalářská práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/101518?show=full>
- Štrunclová, G. (2003). *Summerhill: Model antiautoritativní výchovy.* Univerzita Pardubice.
- Švaříček, R. & Šed'ová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Portál.
- Švec, V., & Musil, R. (2003). Vzdělávání učitelů: Vliv pedagogických intervencí na studentovo pojetí výuky. *Pedagogická orientace*, 13(2), 61–82. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6790>
- Tomanová, D. (2010). *Alternativní školy: Studijní text pro distanční vzdělávání.* Univerzita Palackého v Olomouci.
- Trčková, D. (2021). *Konstruktivistické pojetí výuky v hodinách matematiky.* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Informační systém Masarykovy univerzity. https://is.muni.cz/th/tn57v/?zoomy_is=0
- Tvrzová, I. (2011). Školy a jejich alternativy. In A. Vališová, & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 91–104). Grada.
- Uibu, K., Salo, A., Ugaste, A., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Beliefs about teaching held by student teachers and school-based teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 63, 396–404. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.016>

Valeeva, R. A., & Kasimova, R. Sh. (2015). Alternative educational system Sudbury Valley as a model for reforming school. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 182, 274–278. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.766>

Václavík, V. (2009). Organizační formy výuky. In Z. Kalhous, & O. Obst (Eds.), *Školní didaktika* (s. 293–306). Portál.

Veverková, H. (2009). Učivo. In Z. Kalhous, & O. Obst (Eds.), *Školní didaktika* (s. 121–148). Portál.

Yu, J., Kreijkes, P., & Salmela-Aro, K. (2022). Students' growth mindset: Relation to teacher beliefs, teaching practises, and school climate. *Learning and Instruction*, 80, 101616. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101616>

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=%C5%A1kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon>

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů. (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563?text=z%C3%A1kon+%C4%8D.+563%2F2004>

Zejdová, I. (2012). Báseň jako součást hodnocení na waldorfské škole. In T. Kasper (Ed.), *Reformní a alternativní aspekty vzdělávání – historické kontexty a současné příklady* (s. 43–49). Technická univerzita v Liberci.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. Grada.

Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Č.	Číslo
ČR	Česká republika
O.p.s.	Obecně prospěšná společnost
O. s.	Obchodní společnost
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
Sb.	Sbírka
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tj.	To je

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Typologie alternativních škol (Průcha, 2012, s. 46)	18
Obrázek 2 Schéma znázorňující vztahy mezi kategoriemi	60
Obrázek 3 Paradigmatický model	61

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Ukázka kategorií a kódů	51
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka otázek z rozhovoru

Příloha P II: Ukázka nedokončených vět

Příloha P III: Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

Příloha P IV: Ukázka z průběhu analýzy dat otevřeným kódováním

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA OTÁZEK Z ROZHOVORU

Úvodní otázky:

- Jakou školu jste vystudoval/a?
- Jak dlouho působíte jako učitel/ka?
- Pracoval/a jste předtím i v jiné oblasti?
- Jaké byla Vaše cesta za vzděláním, když jste byl/a žák/yně?

Hlavní otázky:

- Jaká byla vaše cesta k alternativní škole?
- Jaké bylo vaše očekávání?
- Co konkrétně oceňujete na škole, na které působíte?
- Změnil za dobu působení v alternativní škole Váš pohled na výuku?
- Když byste byl/a svým žákem, co byste o sobě řekl/a?
- Co oceňujete na vašich žácích?
- Co na Vaší výuce hodnotíte pozitivně?
- Co na Vaší výuce hodnotíte negativně?
- Jak pracujete s cíli výuky?
- Jaký je středobod vaší výuky?
- Podle jakého klíče vybíráte učivo?
- Jaké organizační formy nejčastěji používáte?
- Které výukové metody jsou Vám blízké?
- Je něco, co se snažíte ve výuce omezovat nebo vůbec nezařazovat?
- Chtěl/a byste ještě něco doplnit?

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA NEDOKONČENÝCH VĚT

Zamyslete se prosím nad níže uvedenými větami a dopište co možná nejvíce informací, které Vás k nim napadají, resp. které jsou pro Vás osobně i profesně důležité. Rozsah není omezen.

- Škola by měla být místem...
- Za podstatu školy považuji...
- Na alternativní škole, na které působím, si vážím...
- Výuka pro mě znamená...
- Mojí úlohou ve výuce je...
- Při formulaci cíle je pro mě důležité...
- Když nenaplním stanovený cíl...
- Učivo volím na základě...
- Předepsané povinné učivo považuji...
- Kdybych měla možnost, tak bych učivo...
- Když se řekne žák, vybaví se mi...
- Vždycky jsem si myslel/a, že žák...
- Úlohou mých žáků ve výuce je...
- Nejvíce mě baví, když žáci...
- Kdybych měl/a odhalit svoje myšlenky ohledně výuky, napsal/a bych zejména...

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ VE VÝZKUMU

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

Kontaktní údaje: j1_martinu@utb.cz

Já, níže podepsaný/á, jsem byl/a seznámen/a s podstatou, cílem a metodami výzkumu, který je součástí diplomové práce „Pojetí výuky učitelů ve vybraných alternativních školách“ v rámci Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Potvrzuji, že jsem měl/a možnost zeptat se řešitelky na vše, co jsem považoval/a za podstatné a dostal/a jsem srozumitelnou odpověď. Souhlasím se svou účastí v tomto výzkumu. Jsem si vědom/a, že moje participace je dobrovolná a mám možnost kdykoliv z výzkumu odstoupit. Byl/a jsem srozuměn/a, že pseudonymizovaná data poskytnutá v rámci výzkumu budou zveřejněna v diplomové práci, a že údaje, na jejichž základě by bylo možné identifikovat mou osobu, nebudou nikde zveřejněny. Souhlasím také s pořízením audiozáznamu během rozhovoru pro účely zpracování výzkumných dat. Po úspěšném obhájení diplomové práce budou audiozáznamy vymazány.

Svým podpisem stvrzuji, že jsem převzal/a podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Datum:

Podpis:

PRÍLOHA P IV: UKÁZKA Z PRŮBĚHU ANALÝZY DAT OTEVŘENÝM KÓDOVÁNÍM

Říkáte, že s tradiční školou nemáte příliš dobrou zkušenost. Mohla byste mi o tom říct více?

Nelíbil se mi zejména přístup učitelů k dětem, který byl značně nerespektující, nebyl vůbec individuální, takže některé děti se tam nudily a tím pádem zlobily, a naopak pro některé to bylo strašně rychlé. A i vlastně ta nerespektující komunikace, což už vlastně teď ale vím, že souviselo spíš s daným pedagogem. Že nemůžu říct, že vlastně všechny klasické školy jsou špatné, ale myslím si, že záleží na přístupu toho učitele.

Když jste tedy nastupovala do alternativní školy, jaká byla Vaše očekávání?

Já jsem byla hodně zvědavá a těšila jsem se na to, jestli to bude podobné, jako třeba jsem viděla v těch jesličkách, ten přístup a vlastně mě to jenom potěšilo a povzbudilo jít tímto směrem.

Co na alternativní škole nejvíce oceňujete?

Tak já bych řekla ten individuální přístup a taky to, že si ty děti můžou jít za svým poznáním a za svým zájmem a my je v tom tady podporujeme. Když je něco baví, tak můžou jít do hloubky bez ohledu na to, kolik mají let. Kdybych měla říct příklad, tak třeba prváčci u nás klidně můžou sčítat tisíce, můžou sčítat miliony, protože je to prostě baví a není potřeba je stopovat v tom, že se v 1. třídě učí počítat do 20.

Změnil se za dobu působení v alternativní škole Váš pohled na výuku?

Určitě se pořád učím, protože abych mohla být pedagog, tak musím mít kurzy, které jsem absolvovala vlastně už v průběhu toho zaměstnání, takže zpočátku jsem nevěděla všechno a ani teď nemám pocit, že vím všechno. Takže se i ten pohled na ty věci různě může měnit. Ale určitě ten základ zůstává.

Kdybyste byla svým žákem, co byste o sobě řekla?

To je těžká otázka. Asi bych řekla, že jsem ráda, že je ten učitel na mě nepovyšuje, že je vlastně ten vztah partnerský, že mu dává možnost volby a že má k němu důvěru. Aspoň teda doufám, že to tak žáci cítí.



The screenshot shows a vertical list of six questions from a user named Johana Martinů. Each question is followed by a text input field labeled 'Odpovědět' (Answer). The questions are:

- Kritika nerespektujícího přístupu
- Potřeba individuálního přístupu
- Potřeba respektující komunikace
- Motivace učitele
- Individuální přístup k žákům
- Respektování zájmů žáků