



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie a pedagogiky

Bakalářská práce

Komparace přístupu ke vzdělávání zeměpisu na waldorfské a běžné základní škole

Vypracovala: Vendula Chocholová
Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 8. 7. 2021

.....

Vendula Chocholová

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí bakalářské práce Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové, Ph.D. za odborné vedení, hodnotné rady a připomínky při vypracování této práce. Dále děkuji za ochotu a spolupráci všem učitelům a žákům běžných základní škol a waldorfských základních škol, kteří se podíleli na mém výzkumném šetření.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá komparací přístupu ke vzdělávání zeměpisu na klasické základní škole a na základní waldorfské škole. V teoretické části je vysvětlen vzdělávací systém v České republice a posléze jsou uvedeny charakteristiky tradiční a alternativní pedagogiky. Poté je představen typ alternativní pedagogiky, a to waldorfské školství. V závěru této části je představen předmět zeměpis. Praktická část porovnává přístup ke vzdělávání zeměpisu na dvou vybraných školách a jsou hledány rozdíly a podobnosti v mnoha aspektech především metodou pozorování a rozhovorů.

Klíčová slova

Běžná základní škola, učitel, vzdělávání, waldorfská pedagogika, zeměpis, žák

Annotation

The bachelor's thesis deals with a comparative approach to the education of geography at the classical elementary school and at the Waldorf elementary school. The theoretical part explains the educational system in the Czech Republic and presents the characteristics of traditional and alternative pedagogy. Then a type of alternative pedagogy is introduced, namely Waldorf education. At the end of this part, the subject of geography is introduced. The practical part compares the approach to the education of geography at two selected schools and seeks differences and similarities in many aspects, mainly through the method of observation and interview.

Keywords

Standard elementary school, teacher, education, Waldorf pedagogy, geography, pupil

Obsah

1	Úvod	8
2	Vzdělávací systém České republiky	9
2.1	Školský systém	10
2.1.1	Základní škola	10
2.1.2	Základní vzdělávání	11
2.1.3	Rámcový vzdělávací program	11
2.1.4	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	12
2.1.5	Školní vzdělávací program	13
3	Tradiční a alternativní základní škola	14
3.1	Tradiční škola	14
3.2	Alternativní škola	15
3.2.1	Funkce alternativní školy	17
3.2.2	Typy alternativních škol	17
3.2.3	Klima v alternativních školách	18
3.3	Waldorfská škola	19
3.3.1	Zakladatel Rudolf Steiner	20
3.3.2	Antroposofie	20
3.3.3	Organizace školy	21
3.3.4	Cíle a úkoly	22
3.3.5	Vzdělávací plán a osnovy	22
3.3.6	Organizace vyučování a rozvrh hodin	23
3.3.7	Školní vysvědčení a hodnocení	24
3.3.8	Učitel	25
3.3.9	Waldorfské školy v České republice	25

4	Zeměpis	26
4.1	Výuka zeměpisu na 2. stupni ZŠ	26
4.2	Výuka zeměpisu na waldorfské škole	27
4.2.1	Vzdělávací cíle zeměpisu pro 6. - 9. ročník	27
4.3	Výukové metody využívané ve výuce zeměpisu.....	28
5	Výzkumná část	30
5.1	Úvod	30
5.2	Výzkumný cíl	30
5.3	Výzkumné otázky	30
5.4	Výzkumný vzorek.....	31
5.5	Výzkumný design	33
5.6	Výsledky výzkumného šetření.....	35
6	Diskuse	50
7	Závěr.....	53
8	Přehled použitých zdrojů	55
9	Seznam zkratk.....	59
10	Seznam příloh.....	60

1 Úvod

Základní vzdělávání v České republice se nerealizuje pouze na tradičních školách, existuje zde mnoho alternativ, kde se žák může vzdělávat. Jednou z alternativ je například waldorfská pedagogika. Samotná alternativní výuka je rodiči v dnešní době celkem vyhledávaná, jelikož nabízí dítěti zcela něco jiného, než co by získal na běžné základní škole. Základní vzdělání je pro děti velice důležité, jelikož zde dochází k socializaci a představuje pro nás všechny základ našeho života v dané společnosti.

Cílem této bakalářské práce je porovnat přístupy ke vzdělávání zeměpisu na dvou základních školách a zjistit, jak se liší výuka a pojetí samotného předmětu. První z nich je klasická běžná základní škola a druhá je typ alternativní vzdělávání, a to v dnešní době velmi rozšířená waldorfská pedagogika. Pro výzkum byly konkrétně zvoleny dvě školy, a to klasická základní škola a základní waldorfská škola v Jihočeském kraji, ve kterých probíhala analýza přístupu ke vzdělávání v předmětu zeměpis.

Práce je rozdělena do dvou částí, v první části jsou rozebrána teoretická východiska k danému tématu a druhá následující pasáž je věnována praktické části. V první zmíněné části, tedy v teoretické, jsou charakterizovány nejruznější pojmy týkající se vzdělávání a samotné výuky zeměpisu. Tato část obsahuje především informace o vzdělávacím systému v České republice, dále je zde rozebrán rozdíl mezi tradiční a alternativní pedagogikou, posléze je zde věnována kapitola již zmíněné waldorfské pedagogice a na konci této části je vysvětlena samotná výuka zeměpisu.

Druhá část bakalářské práce je věnována samotnému výzkumu. Nejprve je přestaven výzkumný cíl, výzkumné otázky, výzkumný vzorek a v neposlední řadě výzkumný design celého výzkumného šetření. V praktické části jsou dále detailněji vypsané společné a rozdílné charakteristiky přístupu výuky zeměpisu na vybraných školách a jsou představeny výsledky z prováděného výzkumu. A v neposlední řadě diskuse a závěr, ve kterých jsou shrnuté nejdůležitější sdělení z celé bakalářské práce.

2 Vzdělávací systém České republiky

Vzdělávací systém neboli vzdělávací soustava či výchovně – vzdělávací systém nebo také systém výchovy a vzdělávání představuje jeden z důležitých pojmů, který se užívá v pedagogice a ve vzdělávací politice, která rozhoduje mimo jiné o rozvoji tohoto systému a jeho prioritách (Průcha, Mareš a Walterová, 2013).

Průcha (2009) ve svém díle uvádí, že vzdělávací systém obsahuje veškeré edukační instituce a dále zahrnuje edukační procesy, které jsou uskutečňovány uvnitř těchto edukačních institucí. V pedagogickém slovníku (Průcha, Mareš a Walterová, 2013) je tento pojem označován jako soubor všech škol, školských zařízení a dalších vzdělávacích institucí, jejich pracovníků, finančních a materiálních prostředků a v neposlední řadě legislativních úprav. Tento komplex zajišťuje ve státě realizaci vzdělávání.

Důležité je stanovit si výraz vzdělávání. Vzdělávání je charakterizováno jako proces, kdy se předávají znalosti, dovednosti nebo návyky, které jsou posléze osvojovány. Při tomto procesu se rozvíjí osobnost prostřednictvím poznávání. Rozvíjí se především racionální a poznávací schopnosti. Výsledkem tohoto procesu je vzdělání (Dvořáková, Kolář, Tvrzová a Váňová, 2015).

Lze konstatovat, že tento systém zahrnuje jak složku formálního vzdělávání, tak složku neformálního vzdělávání. Formální vzdělávání představuje vzdělávání, které se odehrává ve školách a jeho funkce, obsah, cíle, prostředky a způsoby hodnocení jsou přesně dané a jsou vymezeny legislativně. Naopak neformální vzdělávání je takové vzdělávání, které je uskutečňováno mimo formální vzdělávání. Toto vzdělávání poskytuje nejrozličnější obsahové zaměření ve vzdělávání pro dospělé i mládež. Příkladem může být například kurz cizího jazyka či kurz počítačových dovedností (Průcha, Mareš a Walterová, 2013).

Strukturu vzdělávacího systému podle Průchy, Mareše a Walterové (2013) vytváří školská soustava, mimoškolní vzdělávací instituce a v neposlední řadě kulturní a osvětové instituce. Vzdělávací systém je mnohdy nesprávně nazýván jako jen školský systém neboli školská soustava. Tyto dva důležité pojmy jsou sice propojeny, ale nejsou totožné. Vzdělávací systém je o něco širší pojem a školní systém tvoří jeho důležitou součást, tedy již zmíněné formální vzdělávání (Průcha, 2009).

2.1 Školský systém

Školský systém neboli školství je definován v pedagogickém slovníku (Průcha, Mareš a Walterová, 2013) jako propojený celek škol a školských zařízení a lidských zdrojů zajišťující formální vzdělávání. Lidské zdroje představují subjekty, které provádí výchovu a vzdělávání, ale také žáky a studenty. Samotný vývoj tohoto systému je ovlivňován několika faktory, mezi které se řadí politické, ekonomické nebo kulturní činitele daného státu. Celý systém tvoří jednu z nejrozsáhlejších částí v rámci sektorů v České republice. Školství je řízeno a z velké části financováno státem. Oproti tomu vzdělávací systém je o něco širší pojem a školní systém tvoří jeho důležitou součást, jak již bylo zmíněno (Průcha, 2009).

Podle Průchy (2009) současný charakter českého školského systému je ovlivněn především změnami, které proběhly v roce 1989. Po těchto podstatných změnách byl vytvořen školský systém, který je zformulován školskými zákony. Soudobý školský systém v České republice je rozdělen do několika hierarchií, které na sebe navazují:

- mateřské školy,
- základní školy,
- střední školy,
- gymnázia,
- střední odborné školy a střední odborná učiliště,
- nižší stupeň konzervatoře,
- jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky,
- základní umělecké školy,
- školy terciární / vyšší odborné školy, vysoké školy a univerzity.

2.1.1 Základní škola

Jedna z hierarchií školského systému je nazvaná základní škola. Současná základní škola v České republice představuje všeobecně vzdělávací školu a je tvořena devíti ročníky. Základní školy se dělí na dva stupně. První z nich je první stupeň obsahující první až pátý ročník a poté navazuje druhý stupeň, který je od šestého ročníku do devátého. Základní škola je určena dětem od šesti let, kdy zahajují svou školní docházku. Vstup na základní školu má významný vliv na jedince, jelikož je to pro něj přechod z rodinného prostředí do zcela nového prostředí (Maňák a Janík, 2005).

V České republice se objevuje několik typologií základních škol. Průcha (2009) píše ve svém díle, že základní školy mohou být soukromé, veřejné nebo církevní. Další dělení, které rozděluje základní školy, je celistvost. Základní školy se mohou vyskytovat s prvním a druhým stupněm dohromady, tudíž se zde nachází devět ročníků pohromadě nebo může být zastoupen jen samostatný první stupeň, tyto školy se vyskytují většinou ve venkovské lokalitě. Dalším rozlišovacím kritériem může být, podle toho, jaký vzdělávací program se na základní škole realizuje, poté rozlišujeme standardní anebo alternativní školy. Další odlišení základních škol je podle organizace vyučování, zde se rozlišují plnotřídní a malotřídní školy. Rozdíl mezi těmito školami je následující, pro malotřídní školy je charakteristické, že v jedné třídě se nachází více ročníků pospolu, kdežto v plnotřídních školách je vždy v jedné třídě jeden ročník. Mezi další kritérium můžeme zařadit, zda se uplatňuje ve škole otevřený nebo selektivní přístup či jaký jazyk je ve škole používán. Selektivní přístup neboli výběrový je typický tím, že vstup do těchto škol není otevřený, jelikož žáci jsou vzati podle určitých kritérií. A v neposlední řadě dělení základních škol podle populace žáků. Tyto školy mohou být běžné nebo se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.1.2 Základní vzdělávání

Žáci na základní škole během povinné školní docházky dosáhnou základního vzdělávání. Základním vzděláním se rozumí podle Skalkové (2007) vzdělání, kterého dosahuje populace ve věku 15/16 let. Funkcí tohoto vzdělání je poskytnout solidní a pevný základ, který vede k všeobecnému rozvoji žáka a vytváří předpoklady pro následující vzdělávání a také sebevzdělávání populace.

Maňák a Janík (2005) tvrdí, že na základní vzdělávání jsou stále více a více kladeny nároky, a to především na jeho kvalitu a jeho samotný význam stále roste. Dále ve svém díle uvádějí, že základní škola má důležité postavení v rámci vzdělávacího systému, jelikož zajišťuje povinnou školní docházku a formuje základy vzdělávání a socializaci pro žáky.

2.1.3 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program (RVP) v pedagogickém slovníku (Průcha, Mareš a Walterová, 2013) je charakterizován jako program, který vymezuje cílové zaměření vzdělávání a očekávané výstupy, dále charakterizuje cíle, priority a klíčové kompetence.

Tento program představuje vzdělávací dokument, který spolu s projektem Národní program vzdělávání v České republice tvoří státní úroveň (Janíková, 2009). Národní program vzdělávání vytváří vzdělání jako celek a RVP definuje jednotlivé rámce pro předškolní, základní a střední vzdělávání. V návaznosti na tyto rámcové vzdělávací programy jednotlivé školy vytvářejí školní vzdělávací programy (ŠVP). V České republice je několik rámcových vzdělávacích programů (RVP) (Balada, 2006):

- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání,
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání,
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální,
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia,
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou,
- Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia,
- Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání,
- Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání,
- Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky.

2.1.4 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Pro tuto práci je nejdůležitější Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). V tomto programu je uvedeno, že základní vzdělávání má rozvíjet klíčové kompetence u žáka a má mu pomoci tyto kompetence utvářet. Dále mu má dát spolehlivý základ všestranného vzdělání, které je orientované za prvé na praktické jednání a za druhé na situace blízké samotnému životu. Mezi důležité kompetence, které žák po ukončení základní školy získá, řadíme šest klíčových kompetencí: kompetence k učení, kompetence komunikativní a občanské, kompetence k řešení problému, kompetence pracovní a kompetence sociální a personální. K těmto kompetencím musí směřovat celý vzdělávací obsah a také aktivity a činnosti probíhající ve škole, aby tyto kompetence byly vytvářeny a rozvíjeny (Balada, 2006).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je obsah týkající se základního vzdělávání rozvrhnut do devíti vzdělávacích oblastí. Každou tuto oblast tvoří buďto jeden vzdělávací obor anebo několik dohromady. Pokud je vzdělávacích oborů více pohromadě, většinou jsou si obsahově blízké (Balada, 2006). Hlavní místo v učebním plánu základního vzdělávání tvoří Český jazyk a matematika (Jeřábek, 1998).

Balada (2006) uvádí v Rámcovém vzdělávacích programů pro základní vzdělávání následující vzdělávací obory:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk),
- Matematika a její aplikace,
- Informační a komunikační technologie,
- Člověk a jeho svět,
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství),
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Zeměpis, Přírodopis),
- Umění a kultura (Výtvarná výchova, Hudební výchova),
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova),
- Člověk a svět práce.

2.1.5 Školní vzdělávací program

V návaznosti na RVP školy vytvářejí své školní vzdělávací programy (ŠVP). Janíková (2009) uvádí, že školní vzdělávací program (ŠVP) je dokument, jenž organizuje každá škola realizující základní vzdělávání. Tento vzdělávací program musí být v souladu se zásadami RVP ZV. Školní vzdělávací program odráží ve svém obsahu konkrétní vzdělávací záměry dané školy, dále zohledňuje potřeby, možnosti školy, žáků a v neposlední řadě požadavky týkající se rodičů nebo zákonných zástupců žáka.

3 Tradiční a alternativní základní škola

Základní vzdělávání a vyučování v České republice nemusí probíhat pouze na tradičních školách, ale také na alternativních školách pomocí odlišných programů a přístupu, než je právě standardní způsob.

3.1 Tradiční škola

Tradiční neboli běžná, klasická, standardní či normální základní škola. Průcha (2012) konstatuje, že standardní školy představují určitý většinově zavedený standard, předepsaný vzor nebo normu. V České republice tyto standardní školy lze většinou považovat za státní neboli veřejné.

Rýdl (1999) uvádí významné charakteristiky tradiční školy, které se odlišují od alternativního způsobu vyučování, který bude definován v následující kapitole. Výuka v běžných základních školách se uskutečňuje podle pevného rozvrhu vyučovacích hodin, učitel vlastní monopol na pravdu předávanou žákům, žák plní úkoly podle zadání, je zde kladen důraz na vnější motivaci, na pamětné učení a selektivní výkonovou soutěživost, vzdělání ve standardních školách je omezeno prostorem třídy. Z poslední uvedené charakteristiky vyplývá, že v těchto školách je kladen menší důraz na tvořivost a iniciativu žáků a učitelů.

Podle Svobodové a Jůvy (1993) tradiční škola je převážně intelektualisticky nastavena a nachází se zde nedostatečný zřetel na komplexní rozvoj jedince jak po stránce emotivní, tak intelektuální. V tradičním školství je podceněn rozvoj tvůrčích schopností a je zde jednostranné zaměření na učení. Objevuje se zde například izolace školy od rodiny, života a kulturních institucí. Mezi další výtku patří nízká citlivost učitele vůči žákům, jelikož zde probíhá jednostranná autoritativní výchova zakládající se na poslušnosti. Dále se tradičnímu školství vytýká nepřiměřený pracovní a životní řád školy nebo malý zřetel k tělovýchovným, estetickým a zdravotnickým aspektům výchovy. Tyto zmíněné výhrady tradičního školství se snaží například alternativní školství nahradit lepšími způsoby.

3.2 Alternativní škola

Alternativními školami se označují školy, které aplikují inovační postupy a programy a cíleně chtějí odstranit nedostatky vyskytující se ve standardních školách, dále se snaží vyhovět novým požadavkům společnosti (Průcha, 2009).

Vališová a Kasíková (2007) tvrdí, že pojem alternativní škola se začal objevovat kolem 70. let 20. století a označoval školy, které se snažily uspokojit požadavky alternativních životních stylů nespokojených s obsahem a organizací veřejného školství.

Podle Průchy (1996) alternativní školy tvoří v zahraničí neodmyslitelnou součást vzdělávacích systémů. V České republice je tento typ škol považován jako něco nového, provokujícího a neobvyklého. Svět alternativních škol je velice dynamický a tyto školy se objevují v okamžiku stabilizace standardních škol (Svobodová a Jůva, 1996).

Průcha (2012) uvádí, že alternativní škola nebo alternativní vzdělávání lze označit termíny jako netradiční škola, otevřená škola, nezávislá škola nebo volná škola. Alternativními školami mohou být školy provozované a zřizované soukromým subjektem, církví nebo kulturními institucemi či sdružením rodičů nebo učitelů. Tyto školy fungují souběžně s veřejnými školami, ale stojí mimo ně. Alternativní školy lze také označit jako nestandardní, jelikož se odchyľují od normy neboli standardu. Tato odchylka je vnímaná jako pozitivní, jelikož specifické charakteristiky alternativní škol umožní například poskytnout vyšší kvalitu vzdělání.

V německém pedagogickém slovníku (Schaub a Zenke, 2000) je alternativní škola definovaná jako škola, která se odlišuje svými učebními obsahy, cíli, formami vyučování a učení, spoluprací s rodiči a organizací školního života od tradiční školy a tím je nabízena jiná možnost vyučování a učení. Dále se v definici uvádí, že tyto školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem.

Naopak v britském pedagogickém slovníku (Lawton a Gordon, 1993) je alternativní vzdělávání vymezené jako školní vzdělávání odlišné od vzdělávání, které je nabízené státem či jinými tradičními institucemi. Radikální koncepce vzdělávání podle Lawtona a Gordona (1993) jsou spojovány s tímto typem škol.

Podle Průchy (2012) alternativní školy mohou být státní i nestátní. Nestátní jsou zřizované soukromým subjektem nebo církví. Důležité je, že se od běžných škol odlišují nějakou pedagogickou a didaktickou specifičností. Odlišnost může být následující:

- způsob organizace života dětí v dané škole nebo výuky,
- obsah, cíle vzdělávání v kurikulárních programech,
- edukační prostředí (komunikace mezi učitelem a žákem, vybavení učeben),
- hodnocení výkonů žáků,
- vztahy mezi rodiči a školou, místní komunitou a školou.

Podle Svobodové a Jůvy (1993) se alternativní školy liší orientací, organizačními formami, prostředky a metodami a obsahem výchovně – vzdělávací práce vzhledem k tradičnímu školství.

Rýdl (1999) uvádí několik základních charakteristik alternativní formy vzdělávání. V alternativních školách je rozvrh a celková organizace dne uspořádaná podle zájmu dětí a flexibility jejich potřeb. Učitel vykonává roli jako poradce, partnera a zkušenějšího, staršího kamaráda. Žák se rozhoduje sám o rozsahu a pořadí zadaných úkolů. Je zde důraz na vnitřní motivaci a objevování věcí a na spolupráci ve skupinkách. V této formě vzdělávání se žáci vzdělávají i mimo prostory tříd a školy. A v neposlední řadě je zde kladen důraz na rozvoj iniciativy a tvořivosti.

Alternativní škola musí osvobozovat žáky a zároveň musí všem účastníkům výchovně vzdělávacího procesu umožnit získat zcela nové zkušenosti, které jim umožní stát se sebevědomými, adaptabilními a zodpovědnými v jejich životě (Rýdl, 1994).

Podle Rýdla (1994) se stává učení smysluplným, pokud aktivuje celého člověka (hlava i ruce) a jestliže mohou být prožívány spojitosti a potřebné nutnosti (škola a všední svět). V alternativní škole si žáci a učitelé tvoří svoji školu sami, znamená to, že si organizují její vnitřní i vnější podobu a veškerý všední průběh. Žáci mohou vyjadřovat vlastní zájmy přímočařeji a učí se mnohem rychleji z vlastního chtění nikoliv z donucení.

3.2.1 Funkce alternativní školy

Mezi funkce, které má alternativní vzdělávání lze zahrnout podle Průchy (2012) funkci kompenzační, diverzifikační a inovační.

Funkce kompenzační

Jak už z názvu této funkce vyplývá, tato funkce znamená, že alternativní vzdělávání nahrazuje neboli kompenzuje určité nedostatky objevující se ve standardním vzdělávání. Alternativní školy uspokojují ty potřeby, jež nemohou splnit státní školy.

Funkce diverzifikační

Alternativní školy vznikají k zajištění nezbytné plurality vzdělávání. Alternativní školy spolu se státními školami rozšiřují variabilitu vzdělávacích institucí.

Funkce inovační

Poslední zmíněná funkce je nejdůležitější, jelikož se v alternativních školách vytváří prostor, kde se realizují různé inovace vzdělávání a experimentování. Inovace se týkají především organizace vzdělávacího prostoru a obsahu vzdělávání.

3.2.2 Typy alternativních škol

Jak již bylo zmíněno, alternativní školy mohou být soukromé neboli neveřejné a státní. Průcha (2012) uvádí ve svém díle typologii alternativních škol. Rozlišuje tři skupiny, u kterých posléze uvádí nejvýznamnější alternativní školy:

1. Klasické reformní školy
2. Církevní (konfesní) školy
3. Moderní alternativní školy

Klasické reformní školy

- Waldorfská škola,
- Montessoriovská škola,
- Freinetovská škola,
- Jenská škola,
- Daltonská škola.

Církevní (konfesní) školy

- Katolická škola,
- Protestantská škola,
- Židovská škola.

Moderní alternativní školy

- Zdravá škola,
- Škola hrou,
- Otevřené vyučování,
- Integrované učení,
- Projektové vyučování,
- A jiné.

Podle Maňáka (1997) klasické reformní školy jsou školy, které vznikly na počátku 20. století působením reformní pedagogiky. Církevní školy v České republice začaly být znovu zřizovány po roce 1989. Moderní alternativní školy obsahují různorodé výchovně vzdělávací způsoby a systémy netradičního vyučování. Tyto školy vznikly v 70. letech našeho století v západních zemích jako výraz různých požadavků na vzdělávání.

Svobodová a Jůva (1993) tvrdí, že významným zdrojem vzniku alternativních škol byla osobní zkušenost zakladatelů těchto škol. Zkušenost mohla být pedagogická, tak i mimopedagogická.

3.2.3 Klima v alternativních školách

Důležité je nejprve stanovit si, co představuje pojem klima. Průcha (1996) tvrdí, že klima označuje soubor psychosociálních charakteristik, které jsou vytvářeny ve třídě, škole či v jiné skupině, tyto charakteristiky jsou členy pedagogické komunity vnímány a prožívány či reflektovány. Klima vzniká především ze sociálních vztahů mezi žáky a učiteli, žáky a učiteli navzájem, ale také ze způsobu řízení školy, z determinantů fyzické povahy (například vybavenost učeben a školy). Klima školy ovlivňuje velikost dané školy tedy počet žáků a učitelů.

Podle Průchy (1996) alternativní školy mají lepší a příznivější klima pro žáky než tradiční školy. Důvodem může být například partnerský vztah mezi žákem a učitelem. V alternativních školách se většinou žáci a učitelé znají navzájem, vytváří se tím důvěrnější vztahy než v tradičních školách, kde je vysoký počet učitelů a žáků a toto není

umožněno. V alternativních školách se projevuje menší tendence k individualismu než na tradičních školách, kde se projevuje menší soudržnost mezi žáky. Dalším důvodem lepšího klimatu v alternativních školách může být již výše zmíněný partnerský vztah mezi učitelem a žákem. Ve standardní škole je udržován sociální odstup mezi žáky a učiteli, kontrola se zde považuje za prostředek zachování disciplíny. Naopak v alternativní škole je kladen důraz na posilování svého rozvoje a vlastní odpovědnosti.

3.3 Waldorfská škola

Waldorfská škola je v České republice patrně nejznámějším typem klasické reformní alternativní školy a také je to zřejmě nejrozšířenější typ alternativní školy vznikající na základě reformně – pedagogického hnutí. Nejpočetnější zastoupení má tento typ školy v Německu (Průcha, 2012). Podle Zeliny (2000) je waldorfská pedagogika neboli Steinerova pedagogika jedna z nejznámějších a nejrozšířenějších alternativních škol v Evropě. Sengoku (2003) uvádí, že waldorfské školství se stává více známým a je to možná nejrychlejší rostoucí nezávislé školství ve světě.

De Souza (2012) konstatuje, že rodiče, kteří si vyberou tento typ alternativního školství, jsou považováni za staromódní. Přesto rodiče a pedagogové, kteří znají a vyznávají Steinerovu pedagogiku, jsou si tohoto vědomi a vybírají tento druh školy, jelikož věří, že pokud má dítě zdravé tělo, vůli a dobrý emocionální život nenajde žádné potíže s intelektuálním a kognitivním vývojem.

Waldorfské školy v České republice mají postavení státem uznávaných experimentálních škol (Průcha, 2012). Informovanost o podstatě waldorfské pedagogiky stále roste (Svobodová a Jůva, 1996) a podle Průchy (2012) oblíbenost waldorfské pedagogiky se mezi rodiči v České republice mírně zvyšuje, tudíž počet waldorfských škol tak narůstá.

Waldorfské školy lze charakterizovat jako nestátní, koedukované, volné (svobodné) a všeobecné školy (Pol, 1995). Zřizovatelem tohoto typu školy zpravidla není stát, ale soukromý zřizovatel. Waldorfské školy jsou typem soukromé školy v tom smyslu, že rodiče platí školné, ovšem část rozpočtů je financováno i ze státních zdrojů, dostávají tytéž finanční příspěvky jako školy státem zřizované (Průcha, 2012). Waldorfské školy jsou zakládány z podnětu zájmové skupiny nebo sdružením učitelů, rodičů a dalších stoupenců waldorfského hnutí. Většinu příjmů školy vytváří příspěvky

členů do spolkových fondů, výtěžky ze společensky prospěšných a kulturních akcí, rodičovské příspěvky a v neposlední řadě státní dotace (Svobodová a Jůva, 1996).

3.3.1 Zakladatel Rudolf Steiner

Průcha (2012) uvádí, že zakladatelem waldorfské pedagogiky je rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner. Rudolf Steiner se narodil v roce 1861 a zemřel v roce 1925. Rudolf Steiner byl velice vzdělaný člověk a vytvořil filozoficko – pedagogickou soustavu, která se zabývá výchovou člověka. Tato koncepce je označována jako antroposofie. Praktického využití došla teorie antroposofie v podobě alternativní školy.

Podle Svobodové a Jůvy (1996) Rudolf Steiner po založení waldorfské školy organizoval přednáškové cykly a stále zveleboval pedagogickou antroposofii především pro školní praxi. Samotný název waldorfská škola pochází ze slova Waldorf, což byla německá obec u Stuttgartu v Německu, kde byl tento typ alternativní školy poprvé zřízen v roce 1919. Richter (2013) uvádí dílo Rudolfa Steinera s názvem *Výchova dítěte z pohledu duchovní vědy*, kde konkretizoval své myšlenky na základě duchovní vědy.

3.3.2 Antroposofie

Waldorfská pedagogika vycházející z nauky o člověku je založena na antroposofii, což je moderní empirická věda (Richter, 2013). Antroposofie označuje soustavu filozoficko – pedagogických názorů, které vybudoval myšlenkový tvůrce waldorfské pedagogiky Rudolf Steiner. Tato soustava tvoří východisko waldorfské pedagogiky. Antroposofie je věda o podstatě člověka, filozofie, ale také duchovní věda, jež se jako cesta k poznání bytí člověka vyčlenila z vědy theosofie. Antroposofie má prvky filozofie, přírodní mystiky, okultismu a také souvisí s křesťanskou orientací. Steiner byl zastáncem toho, že člověk vlastní ihned po narození přirozené vnitřní tvořivé síly, které mu pomáhají k tvorbě nových duchovních hodnot (Svobodová a Jůva, 1996).

Steiner (1995) konstatuje nejlepší způsob, jak poznat waldorfskou školu a jak se seznámit s jejími podstatnými principy, je získání vědomostí samotné antroposofické duchovní vědy.

3.3.3 Organizace školy

Podle Vališové a Kasíkové (2013) waldorfská škola je dvanáctiletá všeobecně vzdělávací škola, která je plně organizovaná a rozděluje se na dva stupně, první z nich je základní stupeň a druhý stupeň se nazývá vyšší stupeň. Obvykle ji předchází mateřská škola a navazuje na ni 13. ročník, který připravuje studenty k maturitě (Průcha, 1996).

Svobodová a Jůva (1996) uvádí ve svém díle, že v současnosti waldorfská škola má jinou sestavu než původně zřízená zakladatelem Rudolfem Steinerem, tato škola byla koncipovaná jako volná škola, jež byla specifickým typem v jedenácti třídách s devíti běhy. V České republice je nyní waldorfský typ školy rozdělen podle českého vzdělávacího systému:

- předškolní stupeň, který je reprezentovaný mateřskou školou,
- základní škola (první a druhý stupeň),
- střední škola,
- 13. ročník s možností maturity

Kasper a Kasperová (2008) rozdělují pojetí waldorfské pedagogiky na tři vývojové fáze dítěte:

- **fáze do 7 let** (dochází k vývoji těla, dítě se učí především napodobováním a je tedy důležitý vzor rodičů a také učitele),
- **fáze do 14 let** (dítě je dost zralé pro školní vyučování, část jeho sil se mění v síly paměti, ale ještě nepřevládá abstraktní myšlení),
- **fáze do 21 let** (vývoj abstraktního myšlení, hlubší duchovní náhled k sobě samému, na svět a podstatu člověka, rozvíjí se myšlení a cítění, ale i postoje a hodnoty).

Koepke (2013) se zabývá také vývojovými obdobími dítěte, ve kterých dochází ke změnám jeho chování, přístupu k lidem, ale i věcem či vývoji motoriky a smyslů. Pro tohoto autora jsou stěžejními body sedmý, devátý a dvanáctý rok dítěte.

Waldorfská škola je poskytována všem dětem bez ohledu na to, k jaké rasové příslušnosti náleží, jaký původ mají jejich rodiče či jaké náboženství vyznávají. Ve třídách jsou děti rozděleni do skupin, toto rozdělení zajišťuje pospolitost a spolupráci mezi žáky s různými nadání, sociálního původu a profesionálních aspirací (Svobodová a Jůva, 1996).

3.3.4 Cíle a úkoly

Podle Svobodové a Jůvy (1996) cílem waldorfské školy je být školou přítomnosti pro budoucnost. Jak už bylo zmíněno důležitým prvkem antroposofie je člověk, tudíž úkoly pramení z požadavků moderního života v oblasti vzdělávání, výchovy a kultivace života školy. Waldorfská pedagogika se snaží vychovávat člověka ke svobodě a rovnosti. V žácích probouzí zvědavost, věcný zájem a svobodnou vůli učit se.

Dále Svobodová a Jůva (1996) uvádí, že mezi další důležité znaky waldorfského hnutí patří podpora tvořivosti člověka a schopnost spoluvytvářet společnost. Vědecké poznatky propojuje s prožitkem, postojem, názorem a vytvářením dovedností. Žák se naučí vcítit se do druhého, být tolerantním člověkem, být otevřený světu a mít vědomí společenské odpovědnosti. Během vyučování se rozvíjí rozum, vůle i cit, toto je dosažené praktickými, uměleckými a intelektuálními úkoly. Podle Ronovského (2011) cílem waldorfské pedagogiky je podpořit v dítěti rozpoznání jeho vlastní individuální podstaty a propojení této podstaty se světem. Waldorfská škola usiluje o vyrovnaný rozvoj uměleckých, rozumových, praktických, sociálních a kreativních dovedností.

3.3.5 Vzdělávací plán a osnovy

Vzdělávací plán ve waldorfské škole se nekryje s plány, které jsou na veřejných školách (Richter, 2013). Svobodová a Jůva (1996) uvádí, že ve waldorfské škole neexistují přesné učební plány, které známe z tradiční školy. Waldorfská škola vychází z antroposofického centrálního postavení člověka a z jeho vývojových fází s mezníky v 7., 9., 12. a 14. roce života. Učební plány jsou tomuto přizpůsobeny. Důležité jsou vztahy mezi jednotlivými předměty a jejich obsahy v horizontálním i vertikálním směru. Učitelé pracují s doporučenými tématy, okruhy a základními liniemi, které určují směr pedagogické práce. V učebním plánu je patrná snaha dosáhnout souladu mezi uměním, vědou a duchovními hodnotami (Ronovský, 2011).

Převážná část vzdělávacího plánu je povinná pro všechny žáky. Na waldorfské škole až na pár výjimek neexistuje diferenciacce mezi pohlavími. Předměty jako dílny, ruční práce, technologie nebo zahradnictví navštěvují jak dívky, tak chlapci (Richter, 2013).

3.3.6 Organizace vyučování a rozvrh hodin

Podle Richtera (2013) při tvorbě rozvrhu hodin, vzdělávacího plánu i výběru tématu ve vyučovacích předmětech se snaží brát ohled k rytmickému průběhu školního roku, týdne i dne. Výchova a vzdělávání ve waldorfské pedagogice jsou podřízeny tomu, aby rozvíjely a podněcovaly aktivitu dítěte, jeho potřeby a zájmy (Průcha, 2012).

Zvláštnost týkající se vyučování ve waldorfských školách je soustředění látky do epoch. Epocha je charakterizována jako pevně vymezena vyučovací jednotka s jasným obsahem, jež umožňuje se koncentrovat na jednu věc tak dlouho, jak je to nezbytné s ohledem na vývojové stádium, ve kterém se žák nachází. Epochu tvoří sjednocené dvě až tři vyučovací hodiny, ve kterých se po dobu tří až šesti týdnů vyučuje tentýž předmět. Výhodou vyučování v epochách je, že se učitel může připravit na následující období velice důkladně po stránce metodické, obsahové a didaktické. Látka je probírána v detailech a intenzivně. Epocha se dvakrát ročně opakuje a tímto se se procvičí vzpomínání a zapomínání, přesto se témata opakují na jiné úrovni v jiných souvislostech znovu. Při epochové výuce si žáci vedou epochové sešity, které slouží místo učebnic (Svobodová a Jůva, 1996).

Výuka v epochách požaduje samostatnou práci ve formě tvorby epochových sešitů, výuka je tedy bez učebnic, ale s použitím doporučených encyklopedií a dalších pomůcek. Žák má přednost před učební látkou, to znamená že učitel přizpůsobuje vyučování individuálním nadáním a slabostem žáků. Epochové učení pomáhá dětem proniknout hlouběji do probírané látky a dávat méně domácích úkolů. Celá třída pracuje jako celek, v pospolitosti a spolupráci. Tvůrcem učebního plánu ve waldorfské pedagogice je učitel (Svobodová a Jůva, 1996).

Kromě epoch je typická pro waldorfskou školu možnost pojmut mezioborová témata ve formě projektu. Tyto projekty někdy vyžadují opustit rámec školy a spolupráci s mimoškolními zařízeními a institucemi (Richter 2013).

Richter (2013) tvrdí, že pasivní učební pomůcky, jako jsou učebnice tradičního typu, nejnovější technologie, sekundární prameny oslabují kontakt mezi žákem a učitelem. Tyto učební pomůcky nalezneme na waldorfských školách v omezeném uplatnění, a to především na vyšším stupni, kdy je potřeba například samostatná práce. Aktivní učební pomůcky, tedy primární literatura, pracovní listy, statistiky nebo sbírky textů jsou spíše součástí výuky na středním stupni.

Předměty ve škole waldorfského typu jsou rozděleny na hlavní a vedlejší. Mezi hlavní předměty řadíme mateřský jazyk a literaturu, čtení, matematiku, přírodopis, chemii, dějepis, zeměpis, sociální nauka a umělecké vyučování. Mezi vedlejší neboli odborné předměty vyučované ve waldorfské pedagogice se řadí eurytmie (zvuky, řeč a hudba vyjádřeny ladnými pohyby), cizí jazyky, ruční práce, hudba a náboženství. Klade se důraz na rozvoj dítěte v uměleckých a praktických oborech (Vališova a Kasíková, 2013). Odborné předměty vyžadují stále cvičení (Svobodová a Jůva, 1996).

Součástí vyučování jsou nejrůznější třídní zájezdy, exkurze, praktika, práce v dílnách a odborných pracovnách nebo práce na školních pozemcích (Svobodová a Jůva, 1996).

Rozvrh hodin je pořádán tak, že den začíná asi půlhodinovým vstupem, kde se žáci sžívají a přivítají se s učitelem a potom plynule přecházejí do vyučování v epoše. Hlavním organizačním útvarem je epocha, kdy je žák nejvíce aktivní. Následují většinou dvě hodiny po 45 minutách, ve kterých se probírají cizí jazyky, eurytmie, náboženství nebo pracovní vyučování. Odpoledne, kdy jsou žáci unaveni a méně soustředění, jsou zařazovány předměty umělecké, praktické a tělesné aktivity. Během týdne je v rozvrhu méně hodin než ve standardní škole (Svobodová a Jůva, 1996).

Waldorfské školy jsou proti zkouškám, které svým výběrovým principem jen narušují vývoj dítěte a chod vzdělání. V nižších třídách tedy k žádným zkouškám nedochází. Ve vyšších ročníkách se musí brát ohled na zkušební předpisy, musí být zajištěno napojení na odborné vzdělání (Carlgren, 1991).

Vališová a Kasíková (2013) tvrdí, že ve waldorfských školách jsou užívány metody hromadného, individuálního a skupinového vyučování a je zde kladen důraz na spolupráci a rozvoj sociálního citění dítěte.

3.3.7 Školní vysvědčení a hodnocení

Ve waldorfské pedagogice neexistuje zkoušení. Žáci a učitelé se pravidelně přesvědčují o pokrocích, které ve studiu vykonali a podle nich přizpůsobují práci, aby výchovně – vzdělávací cíle vyučovacích předmětů byly naplněny (Svobodová a Jůva, 1996). Žáci nejsou hodnoceni známkami, ale výkony jsou oceňovány charakteristikami, jež zahrnují i doporučení pro jeho další vývoj (Průcha, 2012).

Na konci školního roku žáci dostanou vysvědčení v podobě písemného vyjádření, kde je popsán dosažený stav dovedností a vědomostí. Také je zde vysvětleno, čeho žák dosáhl s porovnáním s minulým obdobím. Učitel vyzdvihne vynikající výkony a poukazuje na slabá místa a nabízí rady. Hodnocení lze změnit na klasickou klasifikaci, pokud o to rodiče požádají (Svobodová a Jůva, 1996).

V posledním ročníku na základní škole žáci zpravidla vytváří ročníkové práce, kde se snaží spojit prvky umělecké, praktické a teoretické. Téma ročníkové práce si zvolí žáci zcela sami (Richter, 2013).

3.3.8 Učitel

Učitel, který vyučuje na waldorfské škole musí mít speciální školení. Základem je studium antroposofické antropologie, tedy vysokoškolské vzdělání nepostačí. Učitel slouží jako vzor, který žáci napodobují. Kvalita učení závisí na osobnostních kvalitách učitele. Učitel by měl skloubit duševní, tělesné a duchovní vzdělávání. Důležité je, aby se učitel soustředil na jednotlivé děti a rozvíjel jeho individuální schopnosti (Svobodová a Jůva, 1996). Průcha (2012) uvádí, že učitele, kteří vyučují na waldorfské škole jsou charakterizováni jako svobodní a nejsou vázáni osnovami a výuku plánují ve spolupráci s žáky.

Pol (1995) píše, že nejvýraznějším představitelem z učitelského sboru je na waldorfských školách třídní učitel. Steiner doporučoval, aby třídní učitel pracoval s dětmi nejlépe po dobu 9 let, co se týká základního stupně. Dále na waldorfských školách působí eurytmisté a někdy bývají součástí učitelského sboru také lékaři, kteří poradí s otázkami týkajícími se výchovného procesu.

3.3.9 Waldorfské školy v České republice

V české republice se nachází celkem dvacet waldorfských mateřských škol, dále dvanáct základních škol postavených na waldorfské pedagogice a v neposlední řadě čtyři střední školy. Většina z těchto škol mají státní charakter, jen tři má na starost soukromý zřizovatel (Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek: O škole, 2021).

Školy nalezneme konkrétně v těchto městech: Praha, Příbram, Písek, Pardubice, Semily, Ostrava, Brno, Karlovy Vary, Olomouc, České Budějovice, Plzeň, Tábor, Litoměřice, Liberec, Mnichovo Hradiště a Žďár nad Sázavou (Asociace waldorfských škol v České republice: Školy, 2008).

4 Zeměpis

4.1 Výuka zeměpisu na 2. stupni ZŠ

Rámcový vzdělávací program charakterizuje předmět zeměpis jako jeden z předmětů z oblasti Člověk a příroda. Do této oblasti patří další vzdělávací obory, a to fyzika, přírodopis a chemie. Tato vzdělávací oblast zahrnuje problémy, které se týkají přírody, poskytuje žákům potřebný základ pro lepší pochopení a využívání soudobých technologií a zároveň jim pomáhá se orientovat v běžném životě. Propojením jednotlivých zmíněných předmětů žáci postupně poznávají mnohotvárnost a složitost skutečností, souvislosti mezi lidskou činností a stavem přírody, závislost člověka na přírodních zdrojích nebo vlivy lidí na životní prostředí a lidské zdraví (Balada, 2006).

Žák se na druhém stupni pomocí zeměpisu neboli geografie naučí problematikám jako jsou geografické informace, zdroje dat, kartografie, topografie, přírodní obraz země, regiony světa, společenské a hospodářské prostředí, životní prostředí, Česká republika a v neposlední řadě se dozví něco o terénní geografické výuce (Balada, 2006).

Vzhledem k tomu, že zeměpis má přírodovědní i společenskovední charakter, mohou být některá témata podle RVP ZV realizována i v jiných vzdělávacích oblastech. Velký prostor k realizaci tematiky týkající se zeměpisu poskytují také průřezová témata, která jsou v RVP ZV vymezena. Zeměpisná témata mají blízko k těmto průřezovým tématům – Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova nebo Enviromentální výchova (Balada, 2006).

Využit lze i zeměpisný seminář, díky kterému lze realizovat výuku zeměpisných témat. Je to způsob volitelného předmětu, prostřednictvím tohoto předmětu se žáci, kteří mají o zeměpis zájem, dozví více informací (Houdková, 2003).

Hájek (2003) konstatuje, že výuka zeměpisu začíná v České republice v šestém ročníku. Celý proces vzdělávání směřuje především k získání vědomostí, návyku a dovedností, které žák využije v občanském životě, prostředí a v prostoru, který ho obklopuje. Mezi další cíle vzdělávání v zeměpisu patří, naučit žáky správně klást nejrůznější geografické otázky a umět na ně najít posléze odpověď.

4.2 Výuka zeměpisu na waldorfské škole

Podle Svobodové a Jůvy (1996) se zeměpis nevyučuje v úzkém pojetí jako samostatný předmět, který je oddělený od ostatních, ale má souvislost s přírodními vědami nebo s cizími jazyky.

Richter (2013) tvrdí, že úkolem zeměpisného vyučování je doprovázet a podporovat žáky v jejich duševním, fyzickém a duchovním vývoji, stejně jako ve všech předmětech vyučovaných na waldorfské škole. Výuka zeměpisu by měla projevit v žákovi zájem o svět a odvahu k životu.

4.2.1 Vzdělávací cíle zeměpisu pro 6. - 9. ročník

Po pátém školním roce přechází vlastivěda na zeměpis. V reakci na vývojově psychologickou situaci žáka mění vzdělávací plán své těžiště, žák je veden blíž k zemi tím, že se vychází z okolí jeho bydliště (Richter, 2013). Podle Rudolfa Steinera vstoupí děti na území skutečnosti, kterému se nevyrovná v důležitosti žádný další orientační předmět. „*Člověk, jemuž se zeměpis podává rozumně, je vůči svým bližním mnohem laskavější než takový, jež se v soužití v prostoru nenaučil.*“ (Carlgren, 1991, s. 163). Zároveň se naučí brát ohledy na ostatní. Důležitým krokem ve vývoji dítěte je tvorba vlastní mapy oproti tvoření situačního plánu bezprostředního prostředí ve vlastivědě. Aby děti porozuměli mapám, musí si je namalovat sami, jelikož až v jedenácti nebo dvanácti letech se u dětí rozvine schopnost k abstrakci (Carlgren, 1991).

Podle Carlgrena (1991) v 6. třídě žáci začínají chápat chemické a fyzikální zákonitosti. Nyní výuka zeměpisu přináší žákům skutečnosti, které rozšiřují jejich obzor. Výuka se nyní zaměřuje na oblasti, jako jsou astronomie, mineralogie, meteorologie. Žáci poznávají hospodářské poměry odlišných krajin a postupně poznávají celou zemi. Žák si rozšíří pohled na celou Evropu (Richter, 2013).

V 7. a 8. ročníku mají děti zálibu v tabulkách, diagramech. Ve vysvětlování látky se bere stále větší zřetel na duchovní život a kulturní tradici (Carlgren, 1991). Podle Richtera (2013) v 7. ročníku nastává přechod ke kulturním poměrům jednotlivých částí Země od hospodářských aspektů. V 8. třídě je kladen důraz na vzájemný vztah mezi lidskou individualitou a světem. Žáci se věnují duchovně duševním životem národů a vznikem jejich kultur. V 9. třídě se žáci věnují různým dějům, které se dějí na Zemi

a nauce o zemích už není tolik věnovaná pozornost. Důležitá problematika v devátém ročníku je geologie.

4.3 Výukové metody využívané ve výuce zeměpisu

Mezi základní metody výuky z aspektu didaktického využívané v jakémkoliv předmětu na základní škole lze zařadit podle Maňáka (1997) metody slovní, které zahrnují monologické metody (vysvětlování, výklad, vysvětlování, přednáška), dále dialogické metody (diskuse, dialog, rozhovor), další slovní metoda je práce s učebnicí či knihou. Do metod slovních řadíme také metody písemných prací (písemná cvičení). Další skupinou jsou metody názorně – demonstrační, do této kategorie patří pozorování předmětů a jevů, demonstrace statických obrazů, projekce statická a dynamická, předvádění (pokusů, modelů, činností či předmětů). Další seskupení metod se nazývá metody praktické, kam přísluší žákovské laborování, nácvik pohybových a pracovních dovedností, pracovní činnosti a grafické, výtvarné činnosti.

„Metoda výuky lze vymezit jako uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků orientovaný na dosažení daných výchovně – vzdělávacích cílů.“
(Maňák a Švec, 2003, s.23).

Maňák a Švec (2003) uvádí další rozdělení výukových metod, a to rozdělení do tří kategorií. První kategorie výukových metod nazývají klasické výukové metody, které slouží ke zprostředkování dovedností a vědomostí. Učitel zde předává informace žákovi. Další skupinou jsou aktivizující metody, mezi tyto metody řadíme například didaktické hry, diskusní metody či metody zakládající na řešení určitého problému. Cílem těchto metod je zapojení žáků do výuky. Poslední kategorií jsou komplexní výukové metody, kam lze zařadit brainstorming, projektová výuka anebo výuka pomocí počítačové techniky.

Ve výuce zeměpisu lze využít několik výukových metod, mezi které lze zařadit například aktivizační metody, které jsou vhodné pro využití v úvodní části hodiny. Mezi aktivizační metody se řadí například brainstorming, kde žáci shromažďují nápady na určité téma či otázku. Dále mohou být využity kognitivní metody, které pomůžou dětem pochopit obsah a význam dané vyučované látky. Mezi tyto metody přísluší například myšlenkové mapy. Důležitými metodami využívané v jakékoliv výuce tedy i v zeměpisu náleží komunikační metody, které jsou charakteristické, kdy žáci s učitelem komunikují

a předávají si poznatky a informace. Komunikační metoda může být kladení otázek nebo prezentace či stimulační hra, která se zaměřuje na simulaci určitých případů a problémů. Důležité jsou také kompoziční metody neboli psaní. Zde žáci mohou pracovat s nejrůznějšími prameny (Sieglová, 2012).

Podle Houdkové (2009) je důležité vybrat vhodnou výukovou metodu, a to i v zeměpise. V předmětu zeměpis by měl učitel střídat různé formy výukových metod. Houdková (2009) uvádí jako příklad výukových metod hádanky, brainstorming, hry. Výuka by měla probíhat i mimo klasických učeben, například v počítačových, speciálních zeměpisných třídách anebo v terénu (exkurze, mapování, terénní cvičení).

Mezi významné pomůcky při výuce zeměpisu patří nástěnné mapy, ukázky přírodnin, globy, kompas, atlas světa, atlas České republiky, slepé mapy, učebnice, počítačová technika (Hájek, 2003).

5 Výzkumná část

5.1 Úvod

Cílem této výzkumné části je popsat jednotlivé odlišnosti či podobnosti výuky zeměpisu na dvou mnou zvolených základních školách, které mají rozdílný přístup ke vzdělávání. Před samotným výzkumem na vybraných školách byly položeny výzkumné otázky a výzkumný vzorek, kde samotný výzkum bude probíhat. Pro výzkumný vzorek byla předem vybraná jedna základní škola a jedna základní waldorfská škola. Tyto školy se nachází v Jihočeském kraji a výzkum se uskutečnil během měsíce květen a červen v roce 2021. Jako výzkumné metody byly zvoleny pozorování, rozhovor a analýza školních dokumentů. Posléze v této výzkumné části práce budou vysvětleny výsledky z výzkumného šetření a odpovědi na jednotlivé položené výzkumné otázky. Důležité je zmínit ihned na začátku, že výsledky výzkumného šetření nemusí platit pro všechny tradiční základní nebo waldorfské školy. Záleží na přístupu samotné školy, ale také na vyučujících a v neposlední řadě na samotných žácích. Vybrané školy a třídy jsou tedy jen příkladem, jak se může přistupovat k výuce zeměpisu a jak může probíhat.

5.2 Výzkumný cíl

Hlavní cíl výzkumu této bakalářské práce spočívá v porovnání přístupu výuky zeměpisu na vybrané běžné základní škole a na vybrané základní škole waldorfské, jež byla zvolena jako typ školy využívající alternativní program. Cílem bude zjistit podobnosti a rozdíly na obou typech vybraných škol. Ve výzkumu budou porovnávány přípravy učitelů a žáků na vyučovací hodinu, komunikace mezi žákem a učitelem, didaktické pomůcky či vyučovací metody v rámci výuky zeměpisu a také obsah a struktura samotné výuky zeměpisu.

5.3 Výzkumné otázky

VO1: Jaké jsou podobnosti a rozdíly ve struktuře a obsahu výuky zeměpisu na vybrané běžné základní škole a základní waldorfské škole?

VO2: Jaké vyučovací metody a didaktické pomůcky využívají učitelé na vybrané waldorfské škole a běžné základní škole během výuky zeměpisu?

VO3: Jak se připravují na vyučovací hodinu zeměpisu učitelé a žáci z hlediska posuzovaných škol?

VO4: Jak probíhá komunikace mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem na vybrané základní běžné škole a waldorfské škole?

5.4 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek běžné základní školy jsem si zvolila školu, ve které jsem absolvovala vstupní praxi ze zeměpisu tento rok. Tato úplná základní škola se nachází v Českých Budějovicích. Zřizovatelem školy je magistrát města v Českých Budějovicích.

Povinnou školní docházku zde vykonávají žáci, kteří pochází přímo z města, a to z tamního sídliště. Vyskytuje se zde první i druhý stupeň základního vzdělávání, jednotlivé ročníky jsou vždy rozděleny do tří až čtyř tříd. Dětem je poskytována školní družina či školní knihovna, moderní hřiště a školní jídelna. Vize této školy je jasná koncepce zaměřená na demokratické principy, otevřenost a v neposlední řadě na všestranný rozvoj žáků. Pro pracovníky je nabízené vybavené pracovní zázemí, které například zahrnuje fitcentrum. V učebnách jsou žákům poskytnuty moderní pomůcky k výuce a učebnice, které jsou průběžně modernizovány.

Škola spolupracuje například s Pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, se Zoologickou zahradou v Hluboké nad Vltavou, kde se škola stala patronem tygra ussurijského, je zde také navázaná spolupráce s Fotbalovou akademií Jihočeského kraje. Pozorování probíhalo v 6. ročníku, tedy u žáků ve věku 11 a 12 let a byli zde přítomni všichni, tedy 15 žáků. Z toho byla jedna dívka a 14 chlapců. Žádný žák neměl speciální poruchu pozornosti či učení, tudíž zde nebyl potřeba ani asistent pedagoga. Tato třída je jedna ze tříd vyskytující se ve škole, kterou navštěvují fotbalisté, tudíž se jednalo o fotbalovou třídu. A jako pedagog, se kterým byl proveden také rozhovor, byla zvolena vyučující, která učí zeměpis pět let.

Jako každá základní škola, tak i tato zmíněná základní škola má svůj školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, který je přímo dostupný na webových stránkách této základní školy a vychází především z Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy a z koncepce, jež je vytvořena ze spolupráce pedagogického sboru a požadavků od rodičů. Název ŠVP je Škola na míru.

Co se týká výuky zeměpisu, žák má na druhém stupni v šesté a sedmé třídě dvě vyučovací hodiny věnované zeměpisu a v osmém a devátém ročníku o hodinu méně. Škola využila na výuku zeměpisu jednu z disponibilních hodin, a tak posílila výuku zeměpisu v šestém ročníku na dvě hodiny během týdne. K výuce zeměpisu slouží učebna zaměřená právě na výuku zeměpisu, kde jsou dispozici nejrůznější učebnice, zavěšené mapy, atlasy a jiné pomůcky. K rozvoji klíčových kompetencí jsou organizovány exkurze, projekty a výuka v počítačových učebnách (Základní škola Máj I.: O škole, 2021).

Pro volbu waldorfské školy jsem se rozhodla zvolit jednu z waldorfských škol v Jihočeském kraji. Celý název této školy je Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek. Moto této školy je: „V úctě přijmout, v lásce vychovat, ve svobodě propustit.“ Základní škola Svobodná byla jedna z prvních škol, která v Československu zahájila svou činnost postavenou na waldorfské pedagogice. Za zřizovatelem školy stojí město Písek a je příspěvkovou organizací.

Waldorfská škola v Písku se snaží o naplnění pedagogiky Rudolfa Steinera. Učitelé působící na této škole jsou průvodci žáků. Na žáky je nahlíženo jako na individuální bytosti a učitelé v nich probouzí city, vůle a myšlení. Celá škola se mimo jiné pokouší, aby působila na zdravý tělesný vývoj žáka a jeho duševní rozvoj. Důležité je, aby vyučující udržovali v dětech chuť učit se novým věcem a objevovat je. Mezi další cíl této školy patří vyvolání vnitřního zájmu u žáků.

Co se týká základní školy, tak tato škola je úplná s devíti ročníky, přičemž v každém ročníku je většinou jedna třída, nyní školu navštěvuje zhruba 236 žáků. Ve třídě se vždy nachází kolem 15 až 26 žáků. Waldorfská škola je umožněná i dětem se specifickými poruchami učení, ve škole tedy působí několik pedagogických asistentů. Konkrétně pozorování v této škole probíhalo v šesté třídě, kterou navštěvuje 15 žáků, z toho 9 dívek a 6 chlapců. V této třídě se nachází 6 žáků s diagnostikovanou poruchou nebo zdravotním postižením. Tato třída je jedna ze tříd, která musela být rozdělena na dvě, jelikož zde bylo mnoho žáků se speciálním požadavkem. Tudíž zde působí asistent pedagoga. Jako vyučující byl vybrán učitel, který učí zeměpis 10 let.

Hodnocení žáka je ve všech ročnících slovní formou včetně vysvědčení, v osmém a devátém ročníku je možnost hodnocení podle klasifikační stupnice. K výuce slouží nejrůznější odborné učebny, jako jsou například učebny cizích jazyků, chemie nebo dílny

keramiky, šití a kmenová inkluzivní učebna. Dětem je ve škole poskytována školní družina, školní jídelna, tělocvična či eurytmický sál. Škola poskytuje žákům řadu výletů, exkurzí a mnoho kroužků. Škola pořádá během školního roku mnoho akcí, kde se setkávají žáci, rodiče spolu s učiteli. Mezi tradiční akce patří Martinská slavnost, masopustní rej nebo adventní jarmark.

Co se týče Školního vzdělávacího programu, škola vychází z charakteristik výuky waldorfské pedagogiky. Škola je členem v Asociaci waldorfských škol České republiky. Jak už bylo zmíněno v teoretické části, waldorfská pedagogika vychází z myšlenek pedagoga a filozofa Rudolfa Steinera. Vzdělání žáků je založeno na jednotlivých vývojových krocích dítěte, rozvoji a proměn jeho vztahu ke světu a schopnosti učit se. Z toho vyplývá, že jednotlivé učební metody, plány a obsahy výuky jsou tomuto vývoji přizpůsobeny (Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek: O škole, 2021).

5.5 Výzkumný design

Pro tento výzkum byly vybrány metody pozorování, rozhovor s učiteli a v neposlední řadě obsahová analýza školních (pedagogických) dokumentů. Využitý bude kvalitativní metodologický přístup. Kvalitativní šetření spočívá v tom, že výzkumník na začátku daného výzkumu stanoví téma a položí výzkumné otázky a posléze hledá a analyzuje informace, které odpovídají na předem dané výzkumné otázky. Mezi metody kvalitativního výzkumu se řadí především metody pozorování, rozhovor, nejruznější texty, dokumenty a videozáznamy či audiozáznamy. Mezi kladné stránky kvalitativního výzkumu lze zmínit podrobný vhled a popis případu či nalezení lokálních souvislostí a zohlednění daných podmínek a kontextu nebo těsný vztah mezi respondentem a výzkumníkem. Kvalitativnímu výzkumu je vytýkáno, že je založen na subjektivním dojmu a jde ho obtížně replikovat na rozdíl od kvantitativního výzkumu, jelikož pracuje s malým počtem jedinců na určitém místě, což je posléze špatně zobecnitelné (Hendl, 2016).

První zmíněna metoda pozorování je podle Skalkové (1983) jedna z podstatných metod využívaná v pedagogice. Tato metoda se vyznačuje tím, že je plánovitá, cílevědomá a je to soustavná percepce procesů a jevů ve výchově, pozorování slouží k objevení podstatných spojitostí a vztahů sledované skupiny. Důležité je především stanovit si cíl, aby vědecký pracovník věděl, co má přesně pozorovat. Se Skalkovou souhlasí Švaříček a Šed'ová (2014) a konstatují, že pozorování patří mezi nejtěžší metody

kvalitativního výzkumu. Hendl (2016) uvádí, že cílem pozorování je chování a jednání osob a výzkumník se snaží zjistit, co se opravdu děje. Dále rozděluje pozorování na zúčastněné a nezúčastněné pozorování. Podle Švaříčka a Šed'ové (2014) zúčastněné pozorování je charakteristické tím, že účastník se začlení do určité skupiny a vykonává aktivity s ostatními, a přitom dochází k interakci mezi nimi. Hendl (2016) uvádí oproti tomu nezúčastněné pozorování, kdy pozorovatel pozoruje určité lidi, ale minimalizuje s nimi kontakt. Skalková (1983) konstatuje, že záporným bodem tohoto pozorování je, že příslušníci skupiny o pozorovateli vědí a jejich chování se může změnit a vedle Hendla ve svém díle charakterizuje skryté pozorování, které je typické tím, že situace není narušovaná přímo výzkumným vědcem, ale je zde například skrytá kamera či stěna propouštějící světlo jen z jedné strany. Kladem této výzkumné metody je, že odráží realitu v celé její přirozené podobě.

Pro tento výzkum bylo zvolené nezúčastněné pozorování, aby se žáci chovali jako při normální hodině, kdy není výzkumník přítomný a nebyly ovlivněny výsledky pozorování. Během tohoto pozorování byly zaznamenávány informace do záznamového archu. Pozorování bylo předem domluvené a konzultované s vyučujícím.

Rozhovor neboli interview patří mezi nejpoužívanější metodu v kvalitativním výzkumu. Jedná se o metodu, kdy dochází k dotazování účastníka nebo účastníků rozhovoru. Rozhovor může být skupinový, který probíhá mezi více osobami nebo hloubkový, kdy je dotazován jeden člověk (Švaříček a Šed'ová, 2014). Gavora (2000) rozlišuje tři druhy rozhovoru a to strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný. První z nich strukturovaný rozhovor, u kterého jsou otázky, ale i odpovědi pevně dané, polostrukturovaný vychází především z připravených otázek a volných odpovědí, kdežto při nestrukturovaném rozhovoru se badatel postupně dotazuje podle toho, co zkoumaný účastník odpovídá a nemá předem připravené otázky.

Rozhovor je metoda, která je typická tím, že je založena na sběr dat skrze přímé dotazování, přesněji na komunikaci mezi respondentem a pracovníkem provádějící výzkum. Rozhovor slouží především k hlubšímu objasnění problematiky. Příznačná je přímá sociální interakce a těsnější kontakt mezi osobami. Rozhovor je posléze zaznamenáván pomocí technického prostředku nebo písemně (Skalková, 1983).

Hendl (2016) uvádí, že vedení rozhovoru vyžaduje koncentraci, citlivost, dovednost a disciplínu. Otázky kladené při rozhovoru by měly být dobře formulované a jasně podané. Během výzkumného šetření byl použit rozhovor polostrukturovaný, otázky byly předem připravené, ale samozřejmě došlo na řadu k mnoha jiným otázkám během rozhovoru. Celé rozhovory byly nahrávány na telefon a dotazování byli předem na toto zeptáni, zda je to možné. Pozorování i rozhovory byly předem domluveny a konzultovány s vyučujícími a zástupcem ředitelem.

V neposlední řadě obsahová analýza pedagogických dokumentů. Skalková (1983) konstatuje, že pedagogické dokumenty označují materiály, které mají tištěnou nebo psanou formu nebo filmovou podobu či magnetofonový záznam. Radíme sem záznamy z pedagogických konferencí, oznámení o výchovně vzdělávací činnosti dané školy nebo zprávy o prospěchu žáků či samotné práce žáků jako jsou referáty nebo slohové práce. Gavora (2000) označuje jako obsahovou analýzu textu, hodnocení obsahu různých textů, které jsou písemné. Pomocí obsahové analýzy výzkumník rozebírá tyto texty. Ve školním prostředí se může jednat o písemné úkoly žáka, přípravy učitelů nebo o učební texty či deníky žáků.

Na vybraných školách bylo umožněno nahlédnutí do učebnic, atlasů, nástěnných map, sešitů a map přímo od žáků a také do jednotlivých knih, z kterých vyučující čerpají pro své přípravy. Dále byly detailněji prozkoumány ŠVP jednotlivých škol.

5.6 Výsledky výzkumného šetření

Tato kapitola výzkumné části se bude věnovat výsledkům z výzkumného šetření a budou zde představeny odpovědi na čtyři uvedené výzkumné otázky.

VO1: Jaké jsou podobnosti a rozdíly ve struktuře a obsahu výuky zeměpisu na vybrané běžné základní škole a základní waldorfské škole?

Na klasické základní škole trvá vyučovací hodina zeměpisu 45 minut, což je zřejmé ze školního vzdělávacího programu. Z pozorování vyučovací hodiny je důležité zmínit, jak především celá hodina zeměpisu probíhá. Zpravidla běžná vyučovací hodina zeměpisu začíná tím, že na úvodu hodiny pedagog řeší absenci a zapisuje do třídní knihy. Poté přichází na řadu omluvy žáků. Mezi omluvy se řadí například zapomenutí domácího úkolu či pomůcky. Často se žáci na začátku hodiny ani neomluví a až během hodiny zjišťují, že nemají konkrétní pomůcku. Paní učitelka při rozhovoru říká, že toto je zcela

normální. Dále daná vyučující oznámí, co žáky čeká během následujících 45 minut a čemu se budou konkrétně věnovat.

Poté se hodina odvíjí primárně od toho, jaký typ vyučovací hodiny bude probíhat, záleží, zda je to praktická hodina nebo opakovací či věnovaná výkladu látky. Může to být samozřejmě i kombinace. Například, když probíhalo pozorování v dané třídě, tak vyučovací hodina měla charakter opakovací a zároveň praktický. Jelikož byl červen a uzavírala se klasifikace, několik žáků psalo test, který rozhodoval o známce na vysvědčení, mezitím ostatní žáci vypracovávali pracovní list na téma povrch a řeky Afriky pomocí atlasu, aby nevyrušovali, poté se k nim přidali i ostatní a pracovali hlavně s atlasem. Vyučující během rozhovoru dodává, že výkladová hodina není věnovaná primárně jen novým vědomostem, je zde také připomenutí již osvojeného učiva z minulé hodiny prostřednictvím otázek, tím si žáci připomenou důležité pojmy z dané látky. Samotný výklad není čistě podáván metodou výkladu ze strany učitele, ale je zde prostor na otázky ze strany žáků. Žáci jsou tak zapojováni do výkladu, tím že se seznámí s daným tématem před samotným výkladem a následně probírají dané téma s pedagogem společně. Během pozorování toto bylo krásně vidět, učitel poskytoval prostor žákům pro nejrůznější dotazy a názory a chvílemi bylo patrné, že probíhala i diskuse. Také bylo během pozorování zřejmé, že přes otázky žáků se dostanou zcela k jinému tématu, než daný vyučující chtěl probírat. Například vyučující měl v plánu procvičovat orientaci na mapě Afriky a skrze otázky žáků se dostali k zámořským plavbám ve světě.

Jestliže se jedná tedy o praktickou hodinu zeměpisu, která je v tomto předmětu velice důležitá, tak výuka probíhá především prostřednictvím činnosti žáků. Konec vyučovací hodiny je věnován hodnocení vyučovací hodiny, nachází se zde prostor pro případné dotazy, zadání domácího úkolu a nesmí chybět pochvala za práci a aktivitu. Pokud je dostatek času, žáci jsou seznámeni s obsahem následující hodiny.

Jako účastníkovi vyučovací hodiny, mi hodiny zeměpisu utíkaly velice rychle. Možná to bylo tím, že učitel stále zapojoval žáky a měl celou hodinu promyšlenou, tak aby žáky bavila. I na žácích bylo patrné, že když zazvonilo na přestávku, tak se divili, že je už konec.

Zcela odlišnou strukturu má předmět zeměpis na waldorfské základní škole, neboť předmět zeměpis má převážně naukový charakter a je tedy vyučován v epochách, což dokládá odborná literatura v teoretické části a také toto potvrzuje dotazovaný pedagog.

Podle vyučujícího, s kterým byl realizován rozhovor, zeměpis není vedlejší předmět, jak si mnoho lidí myslí, ale je na stejné úrovni jako například matematika a řadí se mezi důležité předměty vyučované na WŠ. Epochy jsou dvouhodinové a trvají od 8:00 do 9:50 hodin každý den, epocha je jakýsi blok a je označovaná jako hlavní vyučování dne. Toto dokládal při pozorování i rozvrh hodin, který se musí pravidelně měnit, podle toho, jaká je zrovna epocha. Toto na klasické základní škole není, celý rok platí pouze jeden daný rozvrh. Zeměpis je tedy vyučován například tři týdny v kuse, záleží na konkrétním ročníku.

Jak již bylo zmíněné, epocha trvá celé dvě hodiny každý den bez přestávky a má určitou strukturu. Co se týče samotného pozorování dané epochy, na začátku tedy kolem té osmé hodiny se žáci sešli s vyučujícím ve třídě a přivítali se, učitel rozsvítil svíčku a řekl průpověď na celý den. Poté následovala takzvaná rytmická část, na druhém stupni tato část zabere méně času než na prvním stupni, například jen 10 minut. Cílem této rytmické části je naladění a aktivizace žáků, je to jakýsi hravý začátek celé epochy. Žáci zpívají s pedagogem písničku často za doprovodem hudebního nástroje nebo hrají hru. Příkladem takové písničky v zeměpise může být písnička, která obsahuje slova řek nebo pouští nebo obsah písničky může být o krajině. Písnička, která zněla během pozorování, byla konkrétně na názvy pouští. Když jde člověk po chodbě kolem 8 hodiny, je potěšující, jak z každé třídy zní zpěv žáků nebo hra na kytaru či piano. Několik dnů se daná písnička opakuje a tím se žákům ukládají do paměti konkrétní informace pomocí rytmu a poté mají obsah písničky zažitý. Důležité je, že během rytmické části jsou zapojeny všechny smysly, doplňuje při rozhovoru vyučující. Během pozorování bylo zaznamenáno do archu, že u této části jsou žáci aktivní a písnička žáky bavila.

Po rytmické části přichází opakování z minulých vyučovacích hodin, opakování je uskutečňováno především opět prostřednictvím her nebo ve skupinových pracích, tím dochází k opakování nejdůležitějších pojmů. Další část epochy je věnovaná nové látce a dochází k zápisu do epochových sešitů. Jako na ZŠ i zde byl věnován obsah hodiny Afriky. Afrika se zde učí zcela jinak než na běžné základní škole a jak dodává při rozhovoru vyučující, stejným způsobem se učí všechny ostatní kontinenty. Během pozorování se Afrika probírala následovným způsobem. Žáci si nakreslili obrys Afriky pomocí dvou trojúhelníků do svého epochového sešitu, uvedli si důležité řeky, města a tak dále. A když se učili samotnou charakteristiku Afriky, tak si ji rozdělili do několika částí a v každé části žije typický druh člověka (Masajové, Křováci a jiní) a podle toho

jaký jsou a jaké si například staví stavby, si vytvářili dané charakteristiky a zároveň si propojovali znalosti i z jiných, již naučených kontinentů. Charakteristiky byly podávány učitelem především metodou výkladu a vyprávění. Tento výklad byl opravdu zajímavý poslouchat, jelikož je to zcela jiné pojetí než na běžné ZŠ.

Úplně na konci epochy dochází k ucelení vyučování skrze vyprávění. Vyučující vypráví nejruznější příběhy a zajímavosti, například o životě v různých zemích či o cestovatelích. Jako příběh byl zaznamenán příběh o fotografii, kde byla zobrazena dívka, která se nacházela v oblasti, kde byla spáchaná bomba během války a učitel vyprávěl její osud. Vyprávění by mělo trvat minimálně 10 minut podle dotazovaného vyučujícího, jelikož si žáci u této poslední části odpočinou a zároveň získají příklady z probrané látky a lépe ji poté pochopí a prohloubí si dané vědomosti. Dále vyučující doplňuje: „*Ve vyprávění často povídám o příbězích, které jsou blízké vývojovému stupni dítěte, žák se do situace lépe vcítí a projeví se v něm emoce.*“ Vyprávění završuje hlavní vyučování, poté jsou na řadě předměty, které trvají pouze 45 minut jako na klasické základní škole.

Činnosti se během epochy musí střídát, potvrzuje pedagog, jelikož zde není pauza a musí zde být činnosti, při kterých jsou žáci klidní, a naopak i činnosti, kde se projeví jejich aktivita a žáci jsou ponořeni do učební látky. Když učitel odchází ze třídy, většinou si podá s žáky ruku a tím se rozloučí.

Další rozdílem ve struktuře zeměpisu je, jak bylo během rozhovoru zjištěno, že učitel na waldorfské škole může zvolit, kdy během školního roku bude epochu věnující se zeměpisu vyučovat. Není to pevně dané jako na klasické základní škole, kdy žáci mají zeměpis každý týden ve stejný čas. Jelikož vyučující na WŠ považují zeměpis za předmět, který vyvádí lidskou duši ven z těla, proto se vyučuje buďto na začátku školního roku, kdy žáci jsou po letních prázdninách plný zážitků a vrací se v mysli na své prázdninové cesty nebo se vyučuje na konci školního roku, kdy naopak letní prázdniny začínají a žáci se těší na prázdninové dovolené. Oslovený pedagog dodává: „*Poté není dostatek atlasů a jiných didaktických pomůcek, jelikož se často stane, že zeměpis je vyučován skrze všechny ročníky ve stejný čas.*“ Učitel si toto sám plánuje a záleží jen na něm, kdy se bude výuce zeměpisu věnovat během hlavního vyučování.

Co se týče obsahu výuky zeměpisu na vybrané běžné základní škole, tak obsah výuky odpovídá rámcovému vzdělávacímu programu a školnímu vzdělávacímu programu. Přesto například v šestém ročníku jsou podle vyučujícího témata vycházející z RVP obtížná a těžko pochopitelná pro žáky. Mezi obtížná témata lze zmínit například souřadnicový systém či časová pásma. Mezi důležité vědomosti a dovednosti, které by se žák měl naučit na druhém stupni, co se týče zeměpisu, patří především podle dotazovaného vyučujícího, aby žák uměl pracovat s daty a informacemi, měl základní povědomí o rozmístění jednotlivých států a kontinentů a v neposlední řadě se uměl orientovat v atlase, mapě a v terénu. Mezi důležitá témata v zeměpisu oslovený pedagog především řadí práce s mapou a rozdělení světa a problémy s ním spojené. Žáky na druhém stupni především baví téma vesmír, který je vyučován konkrétně v šestém ročníku.

Na waldorfské škole obsah výuky zeměpisu vychází jako na klasické základní škole z rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu. Jak říká paní učitelka během rozhovoru: „*Obsah je volen především podle zájmů třídy, každou třídu zaujme něco jiného, něco jiného v nich rezonuje a tomu je především věnována výuka zeměpisu. Podstatné je vzbudit zájem žáků.*“ Co se týče samotného RVP, vyučující by přidala do osnov větší pozornost ekologii, neboť žáci mají plno ideálů a stávají se světoobčany a je potřeba znát souvislost s celou planetou. Dále dodává, že žáci by si měli především odnést z výuky zeměpisu ze základní waldorfské školy praktické dovednosti, jako jsou životní podmínky lidí po celém světě, vědět, že ne každý ve světě si může dovolit to co mi v České republice, umět porovnat jednotlivé státy, jejich zvyky a životy lidí, kteří uvnitř žijí. Dále dokázat se orientovat ve světě a umět odhadnout jednotlivé vzdálenosti. Mezi důležitá témata pro daného učitele je propojení člověka s přírodou. „*Žáky na waldorfské škole baví všechna témata v zeměpise,*“ s úsměvem doplňuje pedagog, jelikož je vždy umí do tématu vnést a učí je v každém tématu objevit něco zajímavého a skrze příběhy je něčím oslovit v dané učební látce.

Dále doplňuje, co se týče výuku zeměpisu, že se probíraná témata vztahují vždy k lidem, porovnávají se životy lidí v jednotlivých zemích a důvody, proč tomu tak je a žáci si vytváří určité souhrny. Toto dokládá antroposofie. Toto bylo jasně vidět při výkladu Afriky, kdy charakteristiky tohoto světadílu byly vysvětlovány pře lidi a jejich život. Důležitá je zeměpisná stránka jednotlivých kontinentů, ale i ta lidská a duchovní stránka. Cílem zeměpisu na vybrané waldorfské škole je hledat souvislosti, nikoliv učit

se faktům, dodává vyučující. Žáci si díky zeměpisu učí myslet na jiné lidi a uvědomují si jednotlivé fáze vývoje člověka. Zeměpis se učí zejména v souvislosti s lidmi a dnešním světem a tím co využijí žáci ve svém životě.

To, co mají společné porovnávané školy, je věnování se aktuálním problémům a dění ve světě. Toto je pro výuku zeměpisu důležité. Dotazované učitelky spolu souhlasí a říkají, že pokud je něco zajímavého a důležitého, je tomu věnován prostor během výuky. Žáci se poté díky tomuto lépe orientují ve svém prostředí. Příkladem může být, pokud se probírá například již zmíněný kontinent Afrika, tak se řeší jako aktuální téma migrace a žáci si tímto vytváří souvislosti.

Dále se vyučující z vybraných školy shodují na tom, že předmět zeměpis, souvisí skoro se všemi dalšími předměty vyučující se ve škole. Proto cílem výuky zeměpisu, jež je často vnímán jako vedlejší předmět, je především umět vyhledávat a propojit dané spojitosti i s jinými předměty, například s přírodopisem, fyzikou, cizími jazyky nebo s matematikou. A poslední shodnost tykající se této výzkumné otázky je, že se zeměpis na obou školách vyučuje od šesté třídy do deváté na základní škole, což vyplývá z RVP.

VO2: Jaké vyučovací metody a didaktické pomůcky využívají učitelé na vybrané waldorfské škole a běžné základní škole během výuky zeměpisu?

Na vybrané základní škole se nachází k výuce zeměpisu speciální učebna a v kabinetu zeměpisu jsou k dispozici pro učitelé nejrůznější nástěnné mapy, které napomáhají žákům se lépe orientovat a pochopit danou učební látku. Během pozorování byla možnost do těchto nástěnných map nahlédnout. Mapy jsou většinou na každý kontinent zvlášť. Dále je zde poskytnutý školou nezbytný k výuce glóbus a také atlasy. Tyto didaktické pomůcky daný vyučující využíval naplno během výuky. Dostupná je i počítačová technika. Ve třídě, kde probíhalo pozorování, byl poskytnut počítač a dataprojektor.

Škola využívá učebnice zeměpisu, ale obsah danému vyučujícímu nevyhovuje, a tak používá obsahy z jiných materiálů jakou jsou časopisy nebo jiné učebnice, jak konstatuje během rozhovoru. V dané třídě, kde pozorování probíhalo, měl každý žák svůj atlas u sebe, dále sešit na poznámky a učebnici. A jelikož se probírala Afrika a slepé mapy, tak žáci pracovali pouze s atlasem a s učebnicí nikoliv.

I na tuto výzkumnou otázku jsou nějaké odpovědi odlišné, co se týče waldorfské školy. Škola, ve které byl prováděn výzkum nemá speciální učebnu zeměpisu. Jelikož

žáci jsou často ve své třídě a učitelé za nimi dochází na vyučovací hodiny. Všeobecně se zde vyskytuje méně odborných učeben než v klasické základní škole, kde žáci na druhém stupni často přechází z třídy do třídy. Co se týče didaktických pomůcek, obecně je škola tolik nepoužívá jako v tradiční ZŠ, přesto bylo při rozhovoru zaznamenáno, že během výuky zeměpisu nechybí nástěnné mapy, atlasy, glóbus nebo kompas. Není zde také tolik využívána počítačová technika jako na klasické základní škole a učebnice se vůbec nepoužívají. Ve třídě, kde probíhalo pozorování, nebyl počítač a ani dataprojektor.

Důležité je zmínit rozdíl v používání učebnic a sešitů v porovnávaných školách. Během pozorování žáci na klasické základní škole vlastnili učebnici poskytovanou od školy, i přesto, že ji v reálu tolik nepoužívají a sešit, kam si zapisují poznámky z hodin. Vzhled učebnice pro šestou třídu je vložen v příloze 3. Naopak ve waldorfské škole, jak bylo výše zmíněno žáci učebnice nemají, mají pouze epochový sešit, který slouží jako učebnice a sešit zároveň. Epochové sešity jsou velmi dobře vypracované, jelikož se z nich učí žáci na test. Do epochových sešitů často kreslí mapy, díky kterým si vytváří obraz určitého území, sešity obsahují také různé obrázky a především poznámky, které jim učitel vypráví nebo píše na tabuli, ale také si tam zapisují, co je konkrétně během epochy zaujalo nebo poznámky z referátů, které mají jejich spolužáci. Také si tam zapisují, jak bylo při rozhovoru zmíněno, otázky, které by popřípadě mohly být v testě a na co se mají soustředit až se budou učit na závěrečný test. Žáci velmi malují o zeměpise, aby proživali danou učební látku naplno. Ukázky z jednotlivých sešitů vyfocené se souhlasem žáků jak z klasické ZŠ, tak z waldorfské školy, jsou vloženy v příloze 4 a 5. Z analýzy školních sešitů je patrné, že na běžné ZŠ žáci více píšou o hodině zeměpisu, ale nalezneme zde i vlepené mapy. Žáci na základní WŠ spíše kreslí obrázky, ale také jsou zde viděny vlepené mapy.

Co se týče pracovních listů a projektů, tak žáci je tvoří individuálně i ve skupině na obou vybraných školách. Oba dotazovaní učitelé jsou toho názoru, že skupinová práce je vhodná pro spolupráci a komunikaci, ale někteří žáci se bohužel na plno nezapojují. Individuální práce je volena především, když vyučující chce, aby se žák naučil prosadit svůj názor a spoléhal se sám na sebe. Na pozorování spíše probíhala individuální práce na obou typech škol, žáci nebyli rozdělováni do skupin. Obě vyučující využívaly dialogické metody, slovní i praktické během výuky.

Z rozhovorů s učiteli bylo patrné, že žáci se během vyučovacích hodin na klasické i waldorfské základní škole seznamují i s prací v terénu, jež je důležitou součástí ve výuce

zeměpisu. Žákům je také na vybrané klasické základní škole nabízená například práce s programem, který slouží pro tvorbu map a pro žáky velmi obohacující činnost s virtuální realitou. Toto je poskytováno žákům ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity. Obě školy nabízejí žákům nejrůznější výlety a exkurze, kde si prohlubují své vědomosti a dovednosti ze zeměpisu. Příkladem výletu na waldorfské škole, který byl při rozhovoru zmíněn, je výlet na vodu, kdy žáci se učí o řekách v České republice a poté jedou sjíždět vodu a pozorují zdejší krajinu kolem řeky a tak dále.

Mezi vyučovací metody, které dotazovaná na běžné základní škole využívá během vyučovacích hodin, patří především výuka pomocí vlastních prezentací a pracovních listů. Během pozorování bylo patrné, že pracovní listy i prezentace jsou velmi dobře propracované. Vyučující je zastáncem výkladu dané látky se zapojením žáků, jak již bylo zmíněno. Výklad je doplňován otázkami a zkušenostmi jednak ze strany učitele, ale i žáků. Mezi další oblíbené metody patří nejrůznější didakticky hry, ale ne vždy je pro ně dostatek času, jak říká oslovený pedagog. Příkladem didaktické hry, která se hrála na jednom pozorování, byla hra v určitou roli nebo losování pojmů, kdy učitel napsal na jednotlivé papírky pojmy například z minulé hodiny a žák poté pojem vysvětloval ostatním žákům, aniž by řekl dané slovo a ostatní hádají, co to je za pojem. Důležitá je práce s mapou. Mezi další využívanou metodu patří tvorba myšlenkových map samotnými žáky nebo projekty zabývající se určitým geografickým problémem.

Vyučovací metody využívané na waldorfské škole dotazovanou jsou následující. Daný vyučující nepoužívá počítačovou techniku v zeměpise, na které by například promítal prezentaci. Když už je využívána počítačová technika, tak vyučující říká: „*Počítač používám pro zhlédnutí filmu, ale toto není pro výuku důležité, hlavní roli hraje především vyprávění.*“ Učitel je zastáncem vyprávění a didaktických her, což bylo při pozorování zřejmé. Pedagog využívá své připravené pracovní listy a nejrůznější zeměpisné knihy ke své přípravě. Do dvou knih byla možnost nahlédnout. Jak říká paní učitelka, knihy jsou sice staré a nyní již s chybami, ale jsou krásně ilustrované. Jedna z knih byla jakási encyklopedie různých států ve světě a vždy byly součástí jednoduché mapy a mnoho obrázků. Pro vyučující je důležité zprostředkovat danou zemi ve světě nějakým zážitkem, aby se žákům země, co nejvíce přiblížila. Často si proto zve do hodiny zeměpisu cestovatele nebo jiné učitele anebo rodiče žáků, kteří vypráví velmi zajímavé zkušenosti a zážitky nebo sama vyučující vypráví své zážitky z cest. Během pozorování došlo spíše na zážitky ze strany učitele. Vyučující vyprávěla při rozhovoru příklad, kdy

jedna žákyně má maminku Japonku a když probírali Japonsko, tak přišla přiblížit tuto zemi. *„Konkrétní zážitky v žácích zůstanou, ale fakta málokdy. Prostřednictvím nejrůznějších příběhů se u dětí projevuje smích, ale také dochází k dojetí ve vyšších ročnících,“* zmiňuje paní učitelka při rozhovoru. Tímto si vytváří obraz, že ne všichni mají stejné podmínky a rovné šance ve světě. Mnoho příběhů bylo zaznamenáno a opravdu byly plny emocí například již zmíněný příběh o fotografii. Dále vyučující dodává, že využívá mnemotechnické pomůcky, které napomáhají žákům k osvojení učiva, například již zmíněné písničky v rytmické části. Dále se organizuje také orientační běh pomocí mapy, kde si žáci procvičí orientaci v daném území, při organizaci se zapojuje mnoho lidí i rodiče, jak bylo zjištěno z rozhovoru.

Důležité je vytvářet vnitřní obrazy a fantazii u žáků podle dotazovaného vyučujícího, aby si uměli představit, jak něco ve světě existuje. Cílem vybrané waldorfské školy je tuto představivost kultivovat, názorem a videem toto tolik nejde, jelikož jsou poté informace hotové neboli předložené a nevytváří se u dětí představy. Proto se rovněž tolik nevyužívá počítačová technika a didaktické pomůcky jako v klasické škole. Vyučující říká: *„Na waldorfské škole je důležité, že si žáci vytváří vnitřní obraz, není důležitý tolik názor či fakt jako obraz.“* Rozdíl mezi obrazem a názorem, jak oslovená paní učitelka vysvětlovala je, že názor je daný a svazuje děti a nedá jim možnost si představit určité věci na rozdíl od obrazu. Představivost vytváří u žáků tvůrčí činnost. Z pozorování je zřejmé, že je nejdříve praxe, činnost a poté teorie v zeměpise, něco se pozoruje a poté se z toho vyvozují zákonitosti. Jako příklad z pozorování, praxe je vyjádřena pomocí nějaké hry nebo kreslení mapy a poté přichází teoretické poznatky. *„Zeměpis žákům ukazuje, že to, co se učí, je smysluplné a praktické, že se to neučí pro školu, ale pro sebe a svůj život,“* doplňuje oslovený pedagog.

VO3: Jak se připravují na vyučovací hodinu zeměpisu učitelé a žáci z hlediska posuzovaných škol?

Z výzkumného šetření, a to především z rozhovoru je zřejmé, že na běžné základní škole příprava vychází jednak z ŠVP, jež navazuje z RVP, a především vyučující vychází z tematického plánu, který je upraven podle představ vyučujícího. Tematický plán, jak říká během rozhovoru dotazovaná, poskytuje učitelům volnější ruku a díky tomu mohou využívat své vlastní postupy při výuce.

To samé platí pro vyučující z waldorfské školy, kde příprava vychází také z RVP a ŠVP. Pro obě školy je RVP závazné. Učitel na WŠ má možnost tvořivě přistupovat k předmětu, jelikož ho nesvazují žádné učebnice, které by škola používala, svazuje ho pouze učební plán, který ale může splnit, podle toho, co jemu je blízké ohledně jednotlivých témat nebo k čemu má více zkušeností nebo podle toho, co nejvíce žáky zajímá. Toto daný vyučující velice vychvaluje, jelikož konstatuje, že na klasické ZŠ toto není tolik uskutečnitelné, daný vyučující často při rozhovoru porovnával ZŠ a WŠ, jelikož má zkušenost i se základní klasickou školou, kde pár let také působil. Když byla položena doplňující otázka, zda by se vrátil na klasickou ZŠ: *„Určitě ne, z důvodu, že mám zde možnost přistupovat k předmětu tvořivě a nejsem svázána učebnicemi, mám možnost výběru témat, které budu žákům předávat.“*

Co se týče samotné přípravy na vyučování, dotazovaný pedagog na běžné základní škole upřednostňuje spíše intuici. Každým rokem se podle něj přípravy mění, záleží především na činitelích výchovně – vzdělávacího procesu, kteří se ve třídě nachází a poté volí vyučovací metody a způsob pojetí celé výuky. Jedna z doplňujících otázek pro učitele zněla, jak distanční výuka, která musela probíhat kvůli covidové situaci tento rok, změnila jejich přípravu na vyučování. A dotazovaný vyučující potvrzuje, že kvůli pandemii došlo ke změnám, a to především v již zmíněných přípravách, ale také v komunikaci mezi žákem a učitelem. Přípravy se staly pro učitele náročnější, došlo ke zkrácení učebních osnov, jelikož nebylo dostatek vyučovacích hodin. Přesto byl zde prostor pro využití nejrůznějších online nástrojů k výuce. Příkladem může být zábavná aplikace Kahoot, poskytující různé kvízy, ale také zde má učitel možnost sám vytvářet kvízové otázky. Dále se využívaly programy pro procvičení orientace v mapě. Dalším faktorem pro změnu příprav je prý počet odučených let v pedagogické sféře. Jak už bylo výše zmíněno vyučující využívá své vlastní prezentace, pracovní listy, které jsou k přípravě na výuku zeměpisu nepostradatelné.

Dotazovaný učitel na waldorfské základní škole je zastáncem toho, že také příprava závisí na žácích, tudíž není každý rok stejná. Jak již bylo zmíněné, každou třídu zaujme něco jiného a tomu je věnována vyučující hodina. Základ přípravy je prý každý rok stejný, jen se pozmění určitá část podle dané třídy. Příprava je pro učitele na WŠ ztížená oproti přípravě na ZŠ, jelikož nemají učebnice. Příprava daného pedagoga vychází především z vybraných knih, atlasu, z internetu či cestopisu, a především z vlastní zkušenosti, pokud je to tedy možné, vyhýbá se při výuce počítačové technice.

Vyučujícím jsou poskytovány podle oslovené učitelky jakési přednášky a školení zeměpisu: „*Přednášky poskytuje Asociace waldorfských škol, učitel zde načerpá mnoho informací a kreativních nápadů, jak pojmout výuku a posléze je využívám k přípravě vyučovacích hodin.*“ Dále bylo při rozhovoru zjištěno, že přípravy jsou pro učitele velice náročné, ale když poté učitelé vidí, že žáky připravená epocha baví a váží si práce učitele, potom jsou nadšeni. Na waldorfské škole, jak bylo zmíněné, se vyučování odehrává v epochách, tudíž mají vyučující na přípravu více času a možnost se dostatečně připravit, což dokládá odborná literatura. I zde distanční výuka nebyla pro učitele vyhovující, zeměpis se prý vůbec online nevyučoval, ale v ostatních předmětech došlo ke změnám v přípravě. Učitelům vyhovuje spíše výuka ve škole, než v online prostředí.

Obě vyučující se shodly, že témat v zeměpise je opravdu hodně a není čas je probrat. Vyučující na běžné ZŠ dodává: „*Protože mě časová dotace a osnovy neustále trápí a omezují, rozhodla jsem se přede třemi lety nabídnout žákům zeměpisný seminář. V tomto předmětu je mnohem více prostoru pro rozmanité metody a prohlubování znalostí.*“

Významná je také samotná příprava žáků. Z rozhovoru bylo zaznamenáno, že na tradiční škole vyučující preferuje domácí úkoly, žák si prostřednictvím nejrůznějších úloh procvičí a prohloubí své vědomosti a dovednosti. Při výuce zeměpisu je také prý potřeba, aby si žák doma procvičoval například orientaci v mapě a v atlase. Dále konstatuje, že využívá dobrovolné úkoly. Domácí úkoly slouží především ke zpětné vazbě, zda žák vyučovaným tématům porozuměl. Ale podle dotazované: „*Za děti často píšou domácí úkol jejich rodiče a toto pro mě nemá vypovídající hodnotu.*“ Nelze opomenout na přípravu na testy, od žáka se očekává, že se věnuje ve volném času školním povinnostem a připravuje se, aby dosáhl, co nejlepších výsledků. Přesto jsem byla svědkem během pozorování, kdy se vyučující zeptal, kdo se učil na test, tak bylo evidentní, že ne každý domácí přípravě věnuje volný čas. Během pozorování domácí úkol nebyl zadán.

Na waldorfské škole je úkolem žáka si vytvářet epochový sešit a plnit zadané úkoly, jak vyplývá z odborné literatury. Daný vyučující je zastáncem domácích úkolů v zeměpise částečně. Spíše jde o dobrovolné domácí úkoly v případě, že žáci mají zájem. Jako dobrovolný úkol může být referát na dané téma nebo vyprávění zajímavých zkušeností například z dovolené a podobně. Tudíž i zde při pozorování nebyl žádný domácí úkol zadán. Dále doplňuje, že pokud žák neměl dlouho referát, tak mu řekne, ať si vybere téma a vytvoří ho. Dále si žák dohledává informace například na internetu, když

něčemu neporozuměl nebo si chce rozšířit své vědomosti. V určitých ročnících musí žáci vytvářet závěrečné práce. V závěrečných pracích se učitel dozví, jaké témata žáky zaujala a jaká ne a podle toho se také dotazovaný pedagog řídí. Konkrétně v zeměpise každého zaujme něco jiného, záleží na mnoha okolnostech, například kam s rodiči cestují, dodává při rozhovoru vyučující.

Jako hlavní odlišnost v této výzkumné otázce spočívá ve využití epochových sešitů na WŠ. Dále je jiná příprava mezi porovnávanými učiteli. Přestože pro oba pedagogy je závazné RVP, jejich příprava na vyučovací hodinu se liší především ve využití počítačové techniky. Důležitou roli hrají také učebnice, ačkoliv je daný vyučující na vybrané klasické ZŠ nepoužívá ke své přípravě, přesto učitel na WŠ má volnější ruku při výběru témat.

VO4: Jak probíhá komunikace mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem na vybrané základní běžné škole a waldorfské?

Odpovědi na poslední výzkumnou otázku vychází především z pozorování ve třídě. Na běžné základní škole komunikace mezi žákem a učitelem probíhá následovně. Z rozhovoru a pozorování je evidentní, že vyučující není tradiční typ vyučujícího, ale spíše se naklání k přirozené autoritě. Vyučující se snažil být férový a zároveň zásadový během hodiny. Žáci vědí, co si mohou danému vyučujícímu dovolit a co nikoliv. Učitel neměl problém se s žáky zasmát a říct vtipnou hlášku. Z pozorování je dále zřejmé, že žáci k vyučujícímu mají důvěru a jsou ochotni se mu svěřit. Pokud žáci vyrušovali, učitel jim dal jasně najevo, ať se utiší. Pokud se učitel na něco zeptal během hodiny, žáci ihned odpovídali, často se i překřikovali, aniž by zvedli ruku. Žáci často podávali učiteli otázky, které je k tématu zajímaly nebo se potřebovali na něco zeptat, učitel na ně ochotně odpověděl a byla rád za veškeré názory.

Na waldorfské škole záleží na ročníku, co se týče komunikace mezi žákem a učitelem. Jak vyplývá z pozorování i z rozhovoru, daný učitel je autoritou a poté přítelem: „*V šesté a sedmé třídě jsem spíše autoritou a snažím se řídit třídu a pokouším se nastavit určitá pravidla, jelikož děti jsou v období puberty a mají v sobě zmatek, začínají jinak vnímat svět a neznají hranici, co si mohou dovolit a co ne k vyučujícím.*“ Žáci si často na učitele dovolují a mají připomínky, které je důležité, aby si učitel nebral k srdci. V osmé a deváté třídě je spíše přítelem, jelikož když je autoritativní, tak ho žáci

přestanou brát vážně, protože už mají rozvinutou svou osobnost a chtějí vkládat do výuky své názory.

Z pozorování je zřejmé, že učitel a žák na WŠ spolu hovoří i o mimoškolním životě a lépe se znají než na běžné ZŠ. Také bylo zřejmé, že žáci učitele objímali. Důvodem může být, že žáky na waldorfské škole celou školní docházku doprovází stejný třídní učitel, což na klasické základní škole není, a tudíž k učiteli na WŠ mají žáci větší vztah a znají se navzájem i v osobním životě. Dalším důvodem je, jak bylo rozhovorem zjištěno, že třídní učitel většinou učí i na druhém stupni téměř všechny předměty. Učitel si sám vybere, na jaký předmět se cítí a na jaký ne, většinou cizí jazyky nebo matematiku, český jazyk učí učitel, který má v těchto předmětech větší praxi. Při rozhovoru vyučující dodává: „*Předmět zeměpis je oblíbený a učitel během výuky zeměpisu může být kreativní a vždy se na tento předmět těší.*“ Z toho vyplývá, že ho vždy učí daný třídní učitel. Což na klasické základní škole toto není, zde mají žáci na zeměpis jiného učitelé, a tak to je i u jiných předmětů. Žáci se na vybrané WŠ o hodinu zeměpisu aktivně hlásili a učitel jim nabízel prostor pro vyjádření svých názorů, také reagovali na otázky, na které se hlavní činitel výchovně – vzdělávacího procesu dotazoval. Hodně aktivní jsou žáci především při rytmické části, kde zapojují všechny smyly. „*Žáci musí být aktivní, pokud tomu tak není, tak učitel dělá něco špatně,*“ dodává oslovený vyučující.

Co se týče samotné aktivity žáků na WŠ, tak se mi jevila větší než na klasické ZŠ, ale naopak na běžné ZŠ jsou kladeny na žáky větší nároky podle mého názoru. A co se týče aktivity vybraných vyučujících, byla rovnocenná, aktivně se zapojovaly celou hodinu, chodily po třídě, koordinovaly činnost žáků a věnovaly se jim naplno.

Dalším rozdílem je individualita dítěte. Na waldorfské škole je větší pozornost na každého žáka jako na individuum, učitel se věnuje každému dítěti, a to je důvod proč rodiče dětí volí tuto školu jako alternativní způsob tradiční základní školy, což dokládá odborná literatura a sám dotazovaný pedagog a také pozorování. Každému je zde dopřáváno maximum a není zde žádná diferenciacce. Často jsou tvořeny skupinové práce, kdy žáci, kteří látce už rozumějí vysvětlují problematiku těm, kteří ještě mají nějaké mezery. Obvykle je toto realizováno před testem nebo také při orientaci v mapě. Toto vyplývá především z rozhovoru. A zároveň toto probíhá především ve třídě, kde jsou žáci se speciálními požadavky, což třída, ve které probíhalo pozorování, splňuje.

Komunikace mezi žáky na klasické ZŠ se jevila jako přátelská. Jelikož ve třídě nebylo při pozorování mnoho žáků a byli tam především jen chlapci, kteří hrají ve volném čase spolu fotbal, proto se i lépe znají. Každý žák seděl sám v lavici, na rozdíl ve vybrané waldorfské škole, kde seděli po dvojicích. O vyučovacích hodinách, kdy se žáci 45 minut naplno soustředí a nemohou si spolu tolik povídat, si nahrazují čas na povídání o přestávkách. Pauzu mezi hodinami netrávili žáci pouze ve třídě, ale také na chodbách či venku před školou s jinými žáky, kteří navštěvují odlišný ročník. Komunikace mezi žáky na waldorfské škole byla také přátelská. Žáci si o přestávce hráli na chodbě, například skákali na švihadle a povídali si.

Také při rozhovoru došlo na vztah rodičů ke škole. Na waldorfské škole je úzká spolupráce s rodiči, kteří se rádi a ochotně podílejí na organizaci nejrůznějších slavností a akcí, říká při rozhovoru dotazovaná, na klasické škole je tato propojenost mezi žákem, učitelem a rodičem menší. Na vybrané běžné ZŠ se učitelé schází s rodiči především na třídních schůzkách.

Co se týče hodnocení žáků na vybrané běžné základní škole, oslovený vyučující preferuje písemné zkoušení, jelikož ústní zkoušení často žáky stresuje, a navíc pro ústní zkoušení musí být časový prostor, a především je nezbytná práce pro ostatní žáky. Žáci jsou hodnoceni pomocí klasifikační stupnice od 1 do 5. Dotazovaný pedagog se snaží využívat během výuky mimo jiné motivační prvky. Využívá především malé jedničky, pokud například je žák v hodině aktivní nebo vypracuje dobrovolný domácí úkol. Poté za tři malé jedničky získá žák jednu velkou jedničku. Žáci, ale při každé činnosti či aktivitě se ptají, zda za odvedenou práci získají malou jedničku, pokud daný vyučující sdělí, že nikoliv, žáci se tolik nesnaží.

Písemné zkoušení preferuje také vyučující na waldorfské škole. Při rozhovoru říkala, že ústní zkoušení vůbec nepraktikuje anebo jen ve formě referátu, který je dobrovolný a ostatní žáci poté dávají otázky. Co se týče samotného testu, tak ten je realizován na konci celého bloku jako výstupní test z epochy. Žáci mají tedy ze zeměpisu jen jeden až dva testy během roku, záleží, kolik je epoch. Test je hodnocen slovním hodnocením, v osmé a deváté třídě, kdy jsou potřeba známky na přestup na střední školu se využívá i známkování pomocí klasifikace, což dokládá mimo jiné odborná literatura. Dále pedagog při rozhovoru vysvětluje, jak s žáky z osmé a deváté třídy tvoří známky. Učitel nedá z testu přímo známku, ale povídá si s daným žákem, jakou známku by si zasloužil podle daného slovního hodnocení. Známky tvoří učitel s žáky společně.

Příkladem slovního hodnocení z daného testu může být například, jak uvedla dotazovaná, že žák zvládl učivo z celé epochy výborně a učinil velký pokrok nebo v čem se má ještě zlepšit. Učitel, s kterým byl prováděn rozhovor není zastáncem motivačních prvků ve výuce, jako jsou plusové body či malé jedničky. Jelikož se žáci soustředí jen na to, aby dostali plusové body, spíše se zde objevuje pochvala například za vynikající orientaci v mapě.

6 Diskuse

Důležitým podnětem pro zrealizování praktické části se stala první část bakalářské práce a to teoretická část. Tato část se věnovala teoretickým poznatkům od nejrůznějších autorů jak českých, tak zahraničních. Veškeré poznatky byly zaměřeny na komparaci vzdělávání zeměpisu z hlediska dvou odlišných přístupů. Významnou součástí této pasáže tvoří představení tradiční a waldorfské pedagogiky, jež byla vybrána jako alternativní typ vzdělávání. Prostřednictvím odborné literatury byly stanoveny rozdíly mezi běžným typem vzdělávání na tradiční škole a alternativním typem vzdělávání na waldorfské škole. Zaměření bylo především na waldorfské školství, jelikož tradiční způsob výuky je velice rozšířený a poměrně známý mezi lidmi. Mnoho rozdílů mezi tradičním typem vzdělávání a waldorfským vzděláváním je patrné již v této teoretické části práce. Prostřednictvím těchto zásadních rozdílů byly stanoveny základní otázky na rozhovor s učiteli a vytvoření pozorovacího archu. Následně v praktické části během výzkumu na dvou vybraných školách byla kladena pozornost na tyto rozdíly. Jako výzkumný vzorek byly zvoleny základní školy v Jihočeském kraji, kde byla vybrána vždy jedna třída, ve které probíhalo pozorování, a jeden vyučující, se kterým byl realizován rozhovor.

Během výzkumného šetření bylo nalezeno samozřejmě i několik podobností mezi přístupy, zmínit lze například, že pro obě školy je závazný Rámcový vzdělávací program pro základní školy, dále jak bylo z výzkumu zjištěno, tak klasická ZŠ i WŠ používají podobné didaktické pomůcky při výuce zeměpisu, přesto WŠ nevyužívá učebnice, což je jeden ze zásadních rozdílů mezi těmito školami. Mezi další značný rozdíl lze uvést individualitu žáka či odlišný vzdělávací plán, jelikož waldorfská pedagogika vychází z poznatků Rudolfa Steinera a na tradiční škole se tento plán často odvozuje z učebnic, které daná škola používá. Jako další podstatný rozdíl lze uvést jiné hodnocení žáků nebo odlišný způsob předávání informací činitelům výchovně – vzdělávacího systému. Dále nalezneme rozdíly v komunikaci mezi žákem a učitelem, ve struktuře výuky nebo v samotné přípravě učitelů na vyučovací hodinu a v mnoha dalších aspektech.

Pokud rozebereme krátce jednotlivé důležité odlišnosti vycházející z výzkumných otázek, zjistíme, že vyučovací hodina zeměpisu na WŠ se vyučuje v epochách na rozdíl od ZŠ. Odlišná je struktura samotné vyučovací hodiny. Na waldorfské škole je epocha rozdělena do tří částí: rytmická část, část věnovaná učební látce a vyprávěcí část. Toto na běžné základní škole není, také samotný obsah zeměpisu je odlišný, přestože se používají

podobné didaktické pomůcky, jako jsou atlasy nebo nástěnné mapy, výuka zeměpisu na waldorfské škole je zaměřena ve většině případů s ohledem na lidské bytosti a přírodu. Další významný rozdíl je individualita, na WŠ se vyučující více zaměřují na každého žáka zvlášť a vnímají jejich duši. Jako další značný rozdíl jsou již zmíněné učebnice, na WŠ se zcela nepoužívají a žáci si tvoří vlastní epochové sešity a vyučující jim předávají informace nejprve prakticky a poté teoreticky, což na ZŠ je většinou předáváno zcela naopak a zpravidla skrze učebnice. Důležité je uvést aspekt ohledně hodnocení žáků, na WŠ je preferováno slovní hodnocení a na ZŠ hodnocení známkami. Jako poslední rozdíl bych uvedla, že waldorfská škola se nesoustředí jen na vědomosti žáka, ale zohledňuje vývojové fáze člověka, tudíž je pro ni celkový vývoj žáka zásadní.

Již zmíněné podobnosti a rozdíly byly zkoumány na vybraných školách především prostřednictvím pozorování a rozhovorů s učiteli, tyto výzkumné metody byly velice významné, jelikož bylo zjištěno mnoho důležitých informací pro tuto práci. Bylo velmi přínosné, že na školách bylo umožněno pozorování a také rozhovor s učiteli, neboť jsem se mohla přímo zúčastnit vyučovací hodiny zeměpisu a s učiteli přímo mluvit na živo a lépe se do celé situace vcítit a pochopit všechny souvislosti. Přestože téměř celý tento školní rok probíhala distanční výuka a má práce byla tímto zpomalena, jsem moc ráda, že mi tato možnost byla poskytnuta po otevření škol, kdy byly zcela v plném provozu.

Důležité je zmínit, že cílem práce nebylo zvýhodnit jeden typ přístupu ke vzdělávání zeměpisu, ale představit i jiný způsob výuky, než je tradiční způsob výuky, který téměř každý z nás zná. Záměrem bylo seznámení s alternativním způsobem výuky, který se v mnohem liší od tradičního způsobu a přiblížit jiný přístup ke vzdělávání, který je umožněn v České republice, když rodiče dětí s něčím nesouhlasí nebo se neztotožňují s přístupem běžné základní školy. Komparace škol byla uskutečňovaná skrze předmět zeměpis a bylo poukázáno na rozdíly v přístupu k tomuto předmětu. Nicméně je mnoho poznatků aplikováno i na jiné předměty a na celkový chod jednotlivých škol.

Některý žák, ale i rodič či vyučující může být v něčem odlišný než ostatní a potřebuje jiný přístup a toto je důležité brát v úvahu a nedávat to nikomu za zlé. A proto tu působí alternativní školy, které poskytují jiné přístupy a možnosti.

Důležité je, aby se informace, že existuje i jiný přístup ke vzdělávání stále více rozšiřovala mezi lidmi. Jelikož mnoho dětí trpí nejrůznějšími poruchami, co se týče učení, a proto tu existují alternativní školy, kde se těmto dětem mohou vyučující věnovat naplno.

Přesto záleží jen na rodičích, jakou školu pro své dítě zvolí, důležité je, aby se dítě netrápilo a do školy chodilo rádo. Také je podstatné zmínit, že alternativní školy nejsou jen pro děti se specifickými poruchami, ale je zde vítáno každé dítě.

Mnoho lidí si myslí, že žáci navštěvující waldorfskou školu nedosáhnou vysokého vzdělání a že je to typ speciální školy. Toto je zcela nepravdivé, jelikož jak mi potvrdil sám zástupce ředitele na waldorfské základní škole, žáci, kteří opouští povinnou základní docházku se dostávají i na gymnázia a také na vysoké školy. Opravdu se není za co stydět, waldorfská škola je zkrátka jen jiný způsob, jak přistupovat k výuce a jak jinak pracovat s dětmi v rámci jejich osvojování vědomostí a dovedností.

7 Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo porovnat přístup ke vzdělávání zeměpisu na běžné základní škole a základní waldorfské škole. Již v úvodu této práce bylo zmíněno, že základní vzdělávání tvoří důležitou součást v našem životě a že se nemusíme vzdělávat pouze na tradiční škole, ale že zde existuje mnoho alternativ, kde můžeme získat vědomosti a dovednosti. Celá práce byla rozdělena na dvě části, a to na teoretickou, jež se věnuje poznatkům a praktickou, ve které byl proveden výzkum.

První část této práce byla rozdělena do několika kapitol a podkapitol a cílem bylo položit teoretické poznatky z české a zahraniční odborné literatury. Kapitoly se zabývají především představením vzdělávacího systému v České republice a samotným pojmem vzdělávání, mezi další představené pojmy patří například rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program či základní vzdělávání. Dále je práce věnovaná charakteristice tradičního školství a waldorfské pedagogice jako příklad alternativního způsobu vzdělávání, waldorfské školství je zde rozebráno v několika podkapitolách, jako je například hodnocení, role učitele nebo samotný vznik waldorfské školy a celá její struktura či výskyt waldorfských škol v České republice. V neposlední řadě se tato část věnuje výuce předmětu zeměpis s příklady využití výukových metod a didaktických pomůcek.

Druhá část práce byla věnovaná samotnému výzkumu, nejprve byl položen výzkumný cíl, dále výzkumné otázky, výzkumný design a výzkumný vzorek. Výzkumné otázky byly vybrány především na základě teoretické části, na nichž se pomocí výzkumnými metodami hledaly odpovědi ve dvou předem vybraných školách. Jako výzkumný vzorek byly zvoleny školy vyskytující se v Jihočeském kraji. Mezi výzkumné metody bylo vybráno pozorování, rozhovor s učiteli a analýza pedagogických dokumentů a díky těmto metodám byly prohloubeny rozdíly k přístupu výuky zeměpisu z odborné literatury a naplněn cíl práce. Po sběru dat byly popsány jednotlivé rozdíly a podobnosti ve výzkumném šetření. Další část byla věnovaná diskusi, kde byly definovány například důležité rozdíly mezi vybranými školami.

Je nutné konstatovat, že celá práce se věnovala přístupu ke vzdělávání předmětu zeměpisu, ale mnoho rozdílu nalezneme i v jiných předmětech, jde tedy spíše o přiblížení konceptu waldorfské pedagogiky a tradiční pedagogiky skrze zeměpis.

A co se týče samotného závěru, výuka zeměpisu a celkový přístup na běžné základní škole a základní waldorfské škole se v mnoha ohledech liší, přesto každá škola je podle mého názoru v něčem výjimečná a nelze říct, že jedna je lepší než druhá, a tudíž se mohou inspirovat navzájem.

8 Přehled použitých zdrojů

ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE: *Školy* [online]. 2008 [cit. 2021-06-01]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Dotisk 1. vyd. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-02-1.

CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.

DE SOUZA, Doralice Lange. Learning and Human Development In Waldorf Pedagogy and Curriculum. *Encouter*, 25. 50-62, 2012. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=9d47e20f-0c82-4444-957e-6b3a802afcd3%40pdc-v-sessmgr03>

DVOŘÁKOVÁ, Markéta, Zdeněk KOLÁŘ, Ivana TVRZOVÁ a Růžena VÁŇOVÁ. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5039-2.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6

HÁJEK, Jan. *Vybrané kapitoly z didaktiky geografie*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2003. ISBN 80-7082-988-5

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOUDKOVÁ, Zuzana. *Postavení zeměpisu v rámci ŠVP*. Metodický portál: Články [online]. 20. 01. 2009, [cit. 2021-06-05]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/2921/POSTAVENI-ZEMEPISU-V-RAMCI-SVP.html/>. ISSN 1802-4785.)

JANÍKOVÁ, Marcela. *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-183-6.

JEŘÁBEK, Jaroslav. *Vzdělávací program Základní škola*. 2., dopl. vyd. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1998. ISBN 80-7168-595-X

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky: období novověku a doba moderní, hlavní mezníky vývoje evropského školství, školství v evropské moderní společnosti, hlavní mezníky dějin výchovy, reformně pedagogické koncepce*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2429-4.

KOEPKE, Hermann. *Tři stupně ve vývoji školního dítěte: sedmý, devátý a dvanáctý rok života z hlediska waldorfské pedagogiky: praktické podněty pro rodiče a pedagogy*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-2-0.

LAWTON, Denis. a Peter GORDON. *Dictionary of education*. Sevenoaks, Kent: Hodder & Stoughton, 1993. ISBN 0340531797.

MAŇÁK, Josef a Tomáš JANÍK. *Orientace české základní školy: sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Masarykova univerzita Brno, 2005. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity [Masarykova univerzita Brno, edice]. ISBN 80-210-3870-5.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.

POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1097-5.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Druhé, upravené vydání. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

RICHTER, Tobias, ed. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-5-1.

RONOVSKÝ, Vit. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011. ISBN 978-80-86600-83-3.

RÝDL, Karel, *Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační*, In: *Vedení školy*, Praha: Raabe, 1999.

RÝDL, Karel: *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vydání. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN 80 900035-8-3

SENGOKU, Mari. The shin buddhist view of education in relation to the pedagogy of steiner's "Waldorf schools". *The Pure Land (Berkeley, Calif.)*, 67-81.2003. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=9f6ae2b6-fc0f-4d32-a870-4e50c880ac4b%40sessionmgr4008>

SCHAUB, Horst a Karl G. ZENKE. *Wörterbuch zur Pädagogik. Originalausg.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2000. ISBN 978-3423325219

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu: Vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult*. Druhé doplněné vydání. Praha: SPN, 1983. ISBN: 14-411-83

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

STEINER, Rudolf. *Waldorf Education and Anthroposophy 1: nine public lectures*, February 23, 1921 – September 16, 1992. Anthroposophic press, 1995. ISBN 0-88010-387-6.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80262-0644-6

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele: školský systém v českých zemích, vzdělávací politika a řízení školství, podoby vyučování a třídní management, hodnocení ve vyučování, pedagogická diagnostika, práce výchovného poradce*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1734-0.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA MÁJ I.: *O škole* [online]. 2021 [cit. 2021-06-01]. Dostupné z: <https://www.zsmaj.cz/>

ZÁKLADNÍ ŠKOLA SVOBODNÁ A MATEŘSKÁ ŠKOLA PÍSEK: *O škole* [online]. 2021 [cit. 2021-06-01]. Dostupné z: <https://zssvobodna.cz/>

ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy * alternatívna pedagogika * alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-88778-98-0.

9 Seznam zkratk

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

WŠ – Waldorfská škola

ZŠ – Základní škola

10 Seznam příloh

Příloha 1 – Základní otázky pro učitele

Příloha 2 – Pozorování (záznamový arch)

Příloha 3 – Učebnice zeměpisu pro 6. ročník ZŠ

Příloha 4 – Ukázka školního sešitu zeměpisu žáka v 6. ročníku ZŠ

Příloha 5 – Ukázka epochového sešitu zeměpisu žáka 6. ročníku

PŘÍLOHY

Příloha 1

ZÁKLADNÍ OTÁZKY PRO UČITELE

1. Jak dlouho vyučujete předmět zeměpis, jaké jiné předměty vyučujete?
2. Působil(a) jste i na jiné škole? Zdali ano o jakou školu se jednalo?
3. Jak se připravujete na vyučovací hodinu zeměpisu? Podle čeho volíte obsah hodiny? Odpovídá vaše příprava RVP a ŠVP?
4. Změnil(a) byste něco v RVP nebo v ŠVP?
5. Jaký didaktický řídicí styl využíváte? Jste autoritou nebo spíše přítelem žáků?
6. Jaké vyučovací metody v hodinách zeměpisu využíváte (učebnice, pracovní listy, prezentace, pouze výklad, didaktické hry)? Pokud využíváte učebnice, vyhovuje Vám jejich obsah? Využíváte didaktické pomůcky, jako jsou například atlasy, nástěnné mapy nebo glóbus, popřípadě počítačovou techniku?
7. Jak zkoušíte žáky z probrané látky, preferujete písemné nebo ústní zkoušení?
8. Používáte motivační prvky (malé známky, body za aktivitu)?
9. Výuka zeměpisu lze realizovat i mimo školu například prací v terénu. Uskutečňujete tuto metodu?
10. Věnujete se také aktuálnímu dění?
11. Jste zastáncem domácích úkolů ve výuce zeměpisu?
12. Sdružujete žáky během výuky do skupin? Nebo preferujete individuální práci žáka?
13. Jaký význam má pro Vás výuka zeměpisu v současné době na školách?
14. Co by se měli žáci ve výuce zeměpisu podle Vás naučit na základní škole?
15. Jaká témata týkající se zeměpisu jsou pro Vás důležitá? A jaké naopak baví žáky nejvíce?
16. Máte ve škole, ve které momentálně vyučujete speciální učebnu zeměpisu? Pokud ano, jaké pomůcky jsou zde pro žáky poskytnuty (atlasy, mapy)?
17. Nyní máme za sebou distanční výuku. Vyhovovala Vám? Změnil(a) jste nějak své učební osnovy a Vaši přípravu?

Příloha 2

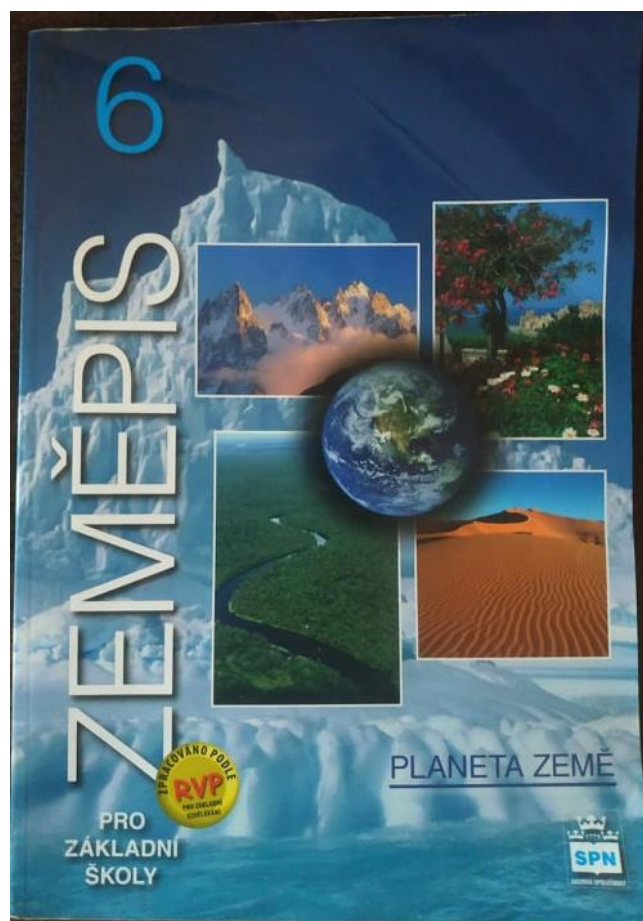
POZOROVÁNÍ (ZÁZNAMOVÝ ARCH)

Škola (WŠ/ZŠ)
Datum pozorování
Počet žáků (dívky, chlapci, žáci se speciálními poruchami)
Učitel
Komunikace mezi pedagogem a žákem
Komunikace mezi žáky
Aktivita žáků
Atmosféra ve třídě
Využití didaktických pomůcek
Průběh celé vyučovací hodiny

Zdroj: Vlastní zpracování

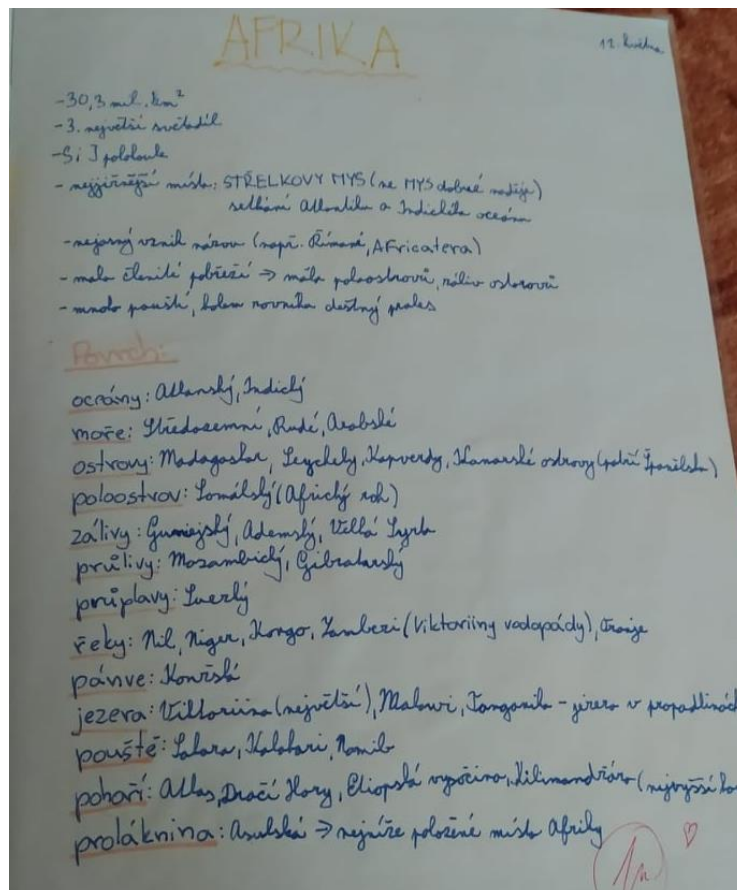
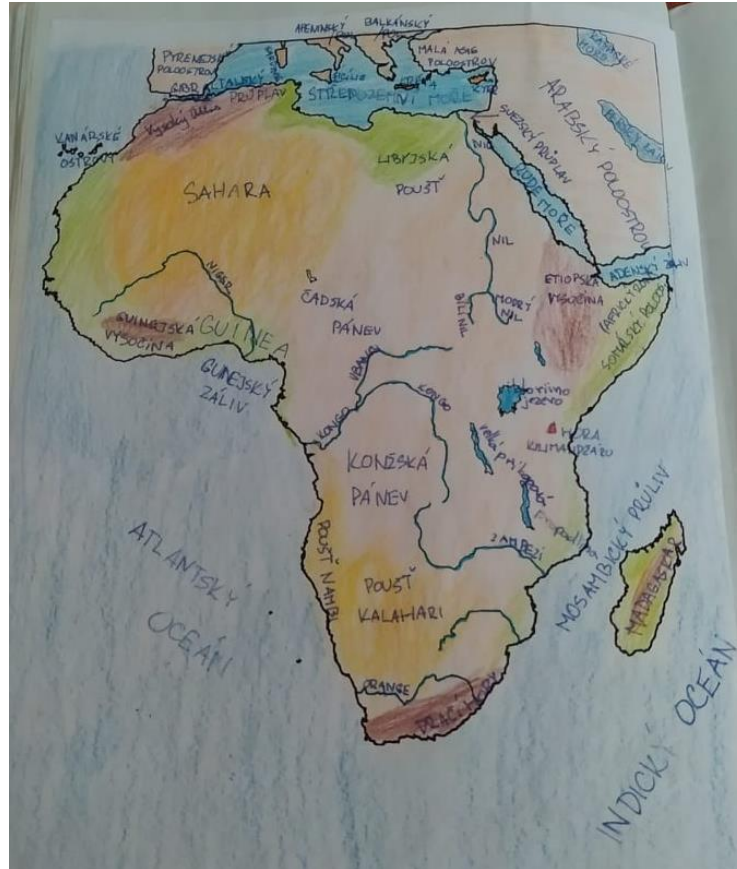
Příloha 3

UČEBNICE ZEMĚPISU PRO 6. ROČNÍK



Příloha 4

UKÁZKA ŠKOLNÍHO ŠEŠITU ZEMĚPISU ŽÁKA 6. ROČNÍKU ZŠ



Příloha 5

UKÁZKA EPOCHOVÉHO SEŠITU ZEMĚPISU ŽÁKA 6. ROČNÍKU

