

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zhodnocení vlastního pracovního uplatnění očima absolventů alternativní základní školy

Self-evaluation of work success from the perspective of alternative elementary school
graduate

Johana Potužníková

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Machovcová, Ph. D.

Studijní program: Vychovatelství

Studijní obor: Vychovatelství

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Zhodnocení vlastního pracovního uplatnění očima absolventů alternativní základní školy* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 12. července 2021

.....

Johana Potužníková

Poděkování

Děkuji vedoucí práce, paní Mgr. Kateřině Machovcové, Ph. D., za trpělivé vedení, podnětné připomínky, odborné rady a vstřícný přístup při zpracování bakalářské práce.

Dále také děkuji Ivaně Málkové za pomoc, informace a zdroje o Škole Hrou, její otevřenost a radost ze sdílení.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na uplatnění v pracovním životě absolventů alternativní základní školy a subjektivní srovnání výhod a nevýhod navštěvování tohoto typu školy (konkrétně Škola Hrou) oproti standardní ZŠ. Důležitým bodem praktické části práce je zjišťování přínosu absolvování alternativní školy pro její žáky a následný vliv na uplatnění na trhu práce.

Práce se opírá o výpovědi absolventů Školy Hrou získaných pomocí rozhovorů, tedy kvalitativním výzkumem a jejich zkušenosti s touto alternativní školou. Zda jim škola předala to, co si předsevzala a jak se prezentovala. Obsahem je také subjektivní zhodnocení vlastní úspěšnosti v práci a toho, jak v tomto konkrétně mohla přispět Škola Hrou.

Praktická část je založena na individuálních rozhovorech s absolventy, realizovaných online. Počet respondentů je 10, bylo pokládáno 15 otevřených otázek. Rozhovory byly analyzovány pomocí otevřeného kódování. Předložené kategorie analýzy se zabývají oblastmi: osobní zkušenosti absolventů Školy Hrou s výukou, s přístupem vyučujících, s obsahem a strukturou hodin, vlastních pocitů absolventů a vliv školy na žáky.

V závěru je pak zhodnocení výzkumu, který ukazuje, že Škola Hrou měla vliv na vývoj vlastností, jako je sebevědomí, sebereflexe, síla mít a říct svůj vlastní názor, nebát se komunikovat a stát si za svým. To jsou důležité vlastnosti pro uplatnění na trhu práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

Alternativní vzdělávání, Škola Hrou, uplatnění na trhu práce, úspěšnost, vliv na další život absolventů, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

The bachelor's thesis focuses on the employment of graduates of an alternative primary school and a subjective comparison of the advantages and disadvantages of attending this type of school (specifically “School by Play” – Škola Hrou) compared to a standard elementary school. An important point of the research part of the work is to determine the subjective benefits of graduating from an alternative school for its students and the subsequent impact on their employment.

The work is based on the qualitative research realized via testimonies of graduates of the “Škola hrou” obtained through interviews elaborating their experience with this alternative school. The goal of the research was to learn whether the school gave them what it set out to do and how it presented itself. The questions also included a subjective evaluation of one's own success at work and how the “Škola Hrou” could have contributed to this in personal success.

The empirical part is based on individual online interviews with graduates. The number of respondents is 10, 15 open questions were asked. The interviews were analysed using the open coding. The presented categories of analysis deal with the following areas: personal experiences of the graduates of the “Škola Hrou”, with the approach of the teachers, with the content and structure of the lessons, the graduates' own feelings and the influence of the school on the pupils.

In conclusion, the research suggests the impact that “Škola Hrou” had on its graduates. The school developed in students good self-confidence, self-reflection, be strong to say own opinion, don't be afraid do communicate with other people and stay strong in own opinion. These qualities are important to apply on labor market.

KEYWORDS

Alternative education, School by Play - Škola Hrou, employment, impact on the further life of graduates, qualitative research

Obsah

Úvod.....	8
1 Alternativní školy.....	9
1.1 Funkce alternativních škol.....	10
2 Standardní školy.....	11
3 Aspekty určující rozdělení standardních škol.....	12
3.1 Školsko-politický aspekt.....	12
3.2 Ekonomický aspekt.....	12
3.3 Pedagogický a didaktický aspekt.....	13
3.4 Společné znaky.....	14
4 Počátky alternativního školství.....	14
4.1 Waldorfská škola.....	16
4.2 Montessoriovská škola.....	16
4.3 Freinetovská škola.....	17
4.4 Jenská škola.....	18
4.5 Daltonská škola.....	18
5 Škola hrou.....	20
5.1 Založení Školy Hrou.....	20
5.2 Počátky výuky ve Škole Hrou.....	20
5.3 Styl výuky a směřování Školy Hrou.....	21
5.4 Specifika a charakteristika Školy Hrou.....	22
5.5 Principy Školy Hrou.....	23
5.6 Škola Hrou očima její zakladatelky.....	25
6 Škola Hrou vs. Waldorfská škola.....	28
6.1 Vztah učitele a žáka.....	29
6.2 Koncepce výuky.....	30
6.3 Vztah školy a rodičů.....	31
7 Předpoklady odlišností absolventů standardních vs. alternativních základních škol.....	32

7.1	Standardní škola	33
7.2	Alternativní škola	33
7.3	Východiska pro výzkum	35
8	Praktická část	36
8.1	Cíl výzkumu	36
8.2	Strategie výzkumu	37
8.3	Metodologie výzkumu	38
8.4	Metoda získávání dat	38
8.5	Analýza rozhovorů	39
8.6	Představení zkoumané skupiny	41
8.7	Společná charakteristika Školy Hrou	41
8.8	Odlišnost od standardních škol a styl výuky	42
8.9	Co ve Škole Hrou chybělo	43
8.10	Přestup do dalšího stupně vzdělávání	44
8.11	Co si absolventi ze Školy Hrou odnáší	46
8.12	Pracovní úspěch	47
8.13	Škola Hrou a uplatnění na trhu práce	47
8.14	Diskuse	48
	Závěr	50
	Seznam použitých zdrojů	53
	Literatura	53
	Odborné časopisy	53
	Internetové zdroje	54
	Přílohy	56
	Příloha č. 1	57

Úvod

V době moderní pedagogiky není potřeba do podrobností vysvětlovat, co znamená pojem alternativní školství. Pokud budeme chtít jednu definici, nebude to úplně jednoduché. Máme velmi pestrou nabídku možností, kde hledat a dle čeho se orientovat, každý autor se tak v popisu bude trochu lišit.

V zásadě však dojdeme vždy ke stejnému závěru a to, že jde v podstatě o jiný způsob (nebo druh) výuky, je to možnost a volba, je to alternativa ke standardnímu vzdělávání, které ověřeně funguje již desítky let. Je to možnost, dát děti do klasické školy, nebo zvolit školu takovou, která teoreticky nabízí něco, co by mohlo děti lépe připravit na budoucnost a na jejich životní cestu.

Výběr alternativní školy pro studium na základním, nebo středním stupni, může dětem v budoucím životě v jistých ohledech pomoci. Otázka, zda je tomu skutečně tak, se na následujících stránkách rozvíjí a ukazuje nám, zda dítě, které je dnes už dospělé a dostalo možnost navštěvovat alternativní základní školu, má opravdu „něco navíc“, oproti někomu, kdo takovou příležitost neměl.

Nejprve je nastíněna základní charakteristika alternativního vzdělávání, jeho rozdělení a hlavní znaky. Dále pak konkrétní specifikace vybraného směru, jak se směřování školy odlišuje od standardních škol a dalších alternativních směrů.

V praktické části se pak budu zabývat kvalitativním výzkumem na vzorku absolventů konkrétní alternativní základní školy.

Jako vzorek jsem si vybrala absolventy alternativní základní školy - Školu Hrou a její první žáky, kteří skončili studium v letech 1995 - 1998.

Škola Hrou měla dlouholetou tradici a v dnešní době jsou její první absolventi v dospělém, produktivním věku a mohou reálně zhodnotit přínos a význam toho, že pro ně jejich rodiče zvolili netradiční způsob vzdělávání. Jak je tento výběr nasměroval, v čem jim pomohl a jaký na ně měl vliv nejen v uplatnění na trhu práce a v pracovním prostředí, ale také v praktickém životě.

Práce odhaluje subjektivní pocity a názory jednotlivých absolventů, které byly zjištěny pomocí rozhovorů, a ukazuje, jak na bývalé studenty Školy Hrou působilo alternativní vzdělávání. Zda jim právě tento aspekt umožnil, že jsou nyní na trhu práce úspěšnější, či nikoliv.

1 Alternativní školy

Obsahem první kapitoly je vysvětlení klíčových pojmů, které jsou pro celou práci nezbytné. Je důležité, vyjasnit si hlavní principy alternativních pedagogických přístupů, neboť definice se v pojetí více autorů mohou lišit. Proto si uvedeme různá vysvětlení, ze kterých pak budeme vycházet.

Britský pedagogický slovník říká: „*Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem, nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.*“ (Lawton, Gordon, 1993, s. 42).

Definice z českého pedagogického slovníku: „*Alternativní škola je obecný termín, který pokrývá všechny druhy škol, ať už soukromé, státní či veřejné, které mají jeden podstatný znak – odlišují se od hlavního proudu standardních či běžných škol. Odlišnosti mohou spočívat v hodnocení vzdělávacích výsledků žáků, organizaci a metodě výuky, ve specifčnosti obsahu vzdělávání aj.*“ (Zdroj: J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2001, s. 16)

Obě tyto definice nám souhrnně říkají, že alternativní vzdělávání může být vlastně jakákoliv forma netradiční, či volné, otevřené, nebo svobodné školy. Zásadním principem je, že se škola ve více směrech odlišuje od školy standardní (nebo také tradiční).

Alternativním směrem tedy rozumíme inovativní způsob výuky, kde jsou na prvním místě potřeby dítěte a jeho osobnost a individualita a až za tím stojí výuka a povinnost vzdělávat se. Prvotní je osobnostní rozvoj dítěte, jeho svobodná volba a minimální omezování jeho vlastních priorit. Jednotlivé typy škol a jejich charakteristiky si rozebereme později.

Hlavní v tomto případě je, že všechny alternativní školy se určitým způsobem pedagogicky odlišují (každý typ školy trochu jinak) a mají svá daná specifika, která je ze standardních běžných škol vymaňují. V literatuře jsou však popsány základní funkce alternativních škol, které jasně říkají, v čem se liší a co je hlavní příčinou jejich fungování.

Rozdíly jsou nejen v přístupu k žákům, náplních a formách vyučování, ale také v organizaci školního života, i ve spolupráci s rodiči. Neznamena to však, že pro alternativní školy neplatí rámcový vzdělávací program. Ten platí pro všechny školy stejně, avšak není striktně dané, jakým způsobem program plnit.

„Schválením zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále školský zákon) a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) dne 24. 8. 2004, dostali učitelé do rukou možnost vytvořit si vlastní vzdělávací program, založený na jejich představách a zkušenostech s výukou. Společným úsilím všech pedagogů na škole, je možno bez dalšího schvalování utvořit ucelený Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, podporující pedagogickou autonomii s ohledem na potřeby žáků.

Učitelé už tak nebudou vázáni na tradiční „osnovy“, kterých se musí držet, protože učitel v plánech nepopisuje, „co má probrat“, ale popisuje, jaké dovednosti mají jeho žáci mít. Lze tedy velmi snadno některé méně podstatné pasáže látky vynechat či zredukovat, za účelem splnění základních cílů výuky nebo naopak některý přínosný projekt prodloužit.

Pro tvorbu školního vzdělávacího programu je připraven dokument od MŠMT nazvaný jako Manuál pro tvorbu ŠVP. Ten obsahuje kompletní rozbor toho, jak by měl takový program vypadat, co by měl obsahovat a jak ho vytvořit.“

(Zdroj: RVP pro základní vzdělávání, 2021)

1.1 Funkce alternativních škol

Alternivní školy nabízejí určitou výjimečnost a specifičnost, jsou založeny na jiných principech výuky, než školy veřejné, a proto se staly určitou „možností volby“, vedle veřejného vzdělávání. Tyto školy nemusejí být výhradně soukromé, jak je někdy v ČR chápáno.

Mají 3 základní funkce:

- Kompenzační – alternativní školy mají nahradit určitý chybějící komponent ve vzdělávání, který uspokojí potřeby na požadavky výuky, které standardní škola neumí
- Diverzifikační – aby nebyl školský systém pouze státní a jednotný, vznikají alternativní školy, které nabízejí možnost výběru v široké škále možností
- Inovační – nové podněty a inovace ve vzdělávání, různé dle typu a koncepce dané školy. Jde o inovace jak v obsahu, tak v organizaci ve vzdělávání

(Zdroj: Svobodová, Jůva, 1996)

Každá země má své vlastní terminologické určení pojmu „alternivní vzdělávání (škola)“ a nemůžeme proto porovnávat popis a definici alternativní školy např. německé, anglické, americké, či české. I přesto jsou však základní principy a postupy vzdělávání v těchto typech škol, všude ve světě, velmi podobné.

2 Standardní školy

Oproti výše uvedeným alternativním školám pak stojí školy standardní. Myslíme tím školy, které charakterizují klasický model vzdělávání, určitou normu a zavedený standard v ČR.

Tento typ školy umí žáky připravit po stránce intelektuální, tzn. memorovat a učit se nazpaměť. Neumí ale tvořivě pracovat a odborně argumentovat, dětem chybí moudrost, sociální citění, schopnost diskutovat a domluvit se mezi sebou.

Pak tedy jakákoliv škola, která se od tohoto modelu vzdaluje, je škola nestandardní, neboli alternativní. V ČR toto můžeme vztáhnout ke státním (veřejným) školám, které jsou většinou považovány za školy standardní a na druhé straně školy církevní, soukromé a ostatní jsou pro nás v tomto pojetí školami nestandardními, protože se od této normy vzdalují.

I zde však můžeme říci, že pokud se státní škola vymyká např. rozšířenou výukou některých předmětů, oborů, nebo jazyků, či je škola zapojena do nějakého vyššího projektu a má specificky zaměřenou výuku, může být nazývána školou alternativní. Je zde totiž brán v potaz pedagogický a didaktický aspekt (zmněno níže), který předpokládá využívání specifické formy výuky.

Za všech okolností však pro standardní (i alternativní) školu platí rámcový vzdělávací program, kterého se musí držet. Je v něm uveden obsah základního vzdělávání, základní kompetence, který by měl žák po absolvování školy mít, rozdělení vzdělávacích oblastí a specifikace získaných znalostí v každém předmětu.

(Zdroj: Školský zákon, 2020)

Cíle základního vzdělávání dle RVP:

„Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- *umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti*

- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“

(Zdroj: RVP pro základní vzdělávání; část C, Praha: MŠMT 2021)

3 Aspekty určující rozdělení standardních škol

Dle Průchy (2012) můžeme rozlišit standardní školy v českém prostředí podle několika významových rovin pojmu a brát v úvahu:

- školsko-politický aspekt
- ekonomický aspekt
- pedagogický a didaktický aspekt

3.1 Školsko-politický aspekt

Jde v zásadě o rozdíl mezi státní a nestátní školou.

Státní školy (v zahraniční terminologii označované nejčastěji jako public schools, tj. veřejně spravované, veřejně vlastněné) jsou zřizovány nějakými orgány státní správy. V České republice jsou za státní či „veřejně spravované“ školy považovány školy zřízené obcí, nebo krajským úřadem či ministerstvem. Legislativně to stanovila nejprve vyhláška MŠMT ČR č. 353/1991 S., o soukromých školách, ve znění zákona č. 138/1995 Sb. Současné době je legislativní vymezení dáno zákonem č. 561/2004 Sb., stanovujícím, kdo může být zřizovatelem školy (školské právnické osoby).

Nestátní školy – v zahraničí označované zpravidla jako private schools (soukromé školy), nebo též non-governmental schools (nevládní školy) – jsou školy zřizované a spravované jinými zřizovateli, než státními (veřejnými) orgány. (Zdroj: J. Průcha, 2012, s. 23)

3.2 Ekonomický aspekt

Tento aspekt rozlišuje, zda je škola financována ze soukromých, nebo veřejných zdrojů.

Pokud jde o soukromé školy, ty jsou zcela, nebo z určité části, financovány jejich zřizovatelem (soukromě-právní osoba) a rodiče žáků, kteří tyto školy navštěvují, platí školné.

„Financování soukromých škol a školských zařízení je upraveno samostatným zákonem o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením. Ze státního rozpočtu jsou financovány přímé náklady na vzdělávání, provozní výdaje soukromých škol a rozvojové programy. Z rozpočtu zřizovatele a z jiných zdrojů (zejména z úplaty za vzdělávání) jsou pak financovány kapitálové výdaje a kryt rozdíl mezi skutečnými výdaji a výší dotace poskytnuté ze státního rozpočtu.“ (Zdroj: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-21_cs#3_1_1_2_2_Financovani_skol_ze_statniho_rozpocetu)

V případě státní neboli veřejné školy, se školné neplatí a školy jsou financovány ze státního rozpočtu, nebo z rozpočtů územních samosprávních celků, tj. zřizovatelů příslušných škol.

(Zdroj: Školský zákon, 2020; Zákon č. 306/1999 Sb., 2016)

I v tomto rozdělení však můžeme najít určité výjimky, neboť není vždy pravidlem, že alternativní škola musí být striktně soukromá. Je totiž charakterizována tím, že nabízí svým „klientům“ nějaké neobvyklé služby, nebo nadstandardní péči a některé veřejné školy toto splňují, takže charakterově spadají do alternativního vzdělávání, a přitom nemusí být nutně hrazeno školné.

3.3 Pedagogický a didaktický aspekt

Ze všech tří aspektů je tento nejvíce charakteristický a určující. Je v něm totiž popsána hlavní odlišnost alternativních škol, a to v experimentálních, projektových, inovativních, a jiných formách výuky, obsahu a metody vzdělávání, přístupu k dětem i třeba rozdílným pojetím vyučovacích místností (tříd, učeben).

„V tomto smyslu se často používá termín alternativní škola (alternativní vzdělávání) jako ekvivalent k termínům netradiční škola, inovativní škola, nezávislá škola, reformní škola aj. Při tomto pojetí se ovšem netradiční či alternativní vzdělávání nevztahuje pouze k alternativní škole nestátní, neboť i v rámci státních/veřejných škol se mohou uplatňovat dílčí či ucelené didaktické inovace, které jsou specifické, vymykající se běžnému modelu školního vzdělávání.“ (Zdroj: J. Průcha, 2012, s. 24)

Oproti tomu si standardní školy charakterizujeme, jako školy s: velkým podílem frontální výuky a „memorováním“ učiva, rozdělení dne do jednotlivých (časově ohraničených) hodin, autoritativní vztah učitele a žáka, rozdílný obsah, metody a organizace výuky, důraz na výkon.

3.4 Společné znaky

Pokud si tedy srovnáme výše zmíněné popisy, je zřejmé, že alternativní a standardní školy se v hodně ohledech liší. Jsou to však stále školy, neboli společenské instituce a jejich základním společným principem je vzdělávání a rozvíjení dětí, jejich příprava na život a začlenění do společnosti. Dodržování školského zákona a rámcově vzdělávacího programu platí pro oba typy škol naprosto stejně.

Potřeby a nároky na vzdělání se v průběhu času mění a s tím se vyvíjí a mění nabídka směrů vzdělávání, přístupů, procesů i času, který děti ve škole stráví.

Proto se systémy mění, experimentuje se, zkouší se další a nové způsoby a je snaha najít nejlepší možné a atraktivní řešení pro výchovně vzdělávací procesy. Alternativní i standardní školy však mají stejnou snahu o to, zajistit co možná nejvyšší kvalitu vzdělání a proto je nemusíme nutně oddělovat.

Ve standardním vzdělávání máme cíle určeny rámcovým vzdělávacím programem, v alternativních školách máme vždy filozofie a principy (dle zakladatelů škol), které by měly být plněny. V podstatných věcech se shodují, není proto nutné alternativní a standardní školství striktně rozdělovat, ale snažit se je vnímat jako vzájemně se doplňující a obohacující.

(Zdroj: K. Rýdl, 1994)

4 Počátky alternativního školství

„Dějiny školství jsou vlastně neustálým dialogem i konfrontací mezi standardní a alternativní školou. Alternativní byly již jednotlivé filozofické školy v antickém světě. Typickými alternativními pokusy byly renesanční snahy o školu nového typu, jak je známe z dějin pedagogiky u Vittorina da Feltre, u Ratka, nebo u Komenského v jeho pansofické škole potocké. V okamžiku svého vzniku byla alternativní školou i škola jezuitská, usilující o aplikaci některých renesančních pedagogických podnětů ve prospěch protireformačního hnutí.“

(Zdroj: J. Svobodová, V. Jůva, 1996, str. 5)

Kořeny alternativního školství sahají tedy mnohem dál, avšak o alternativním vzdělávání v „moderním“ slova smyslu mluvíme od přelomu 19. a 20. století.

Mezi významné alternativní školy dnešní doby patří školy, které vznikaly po celém světě v období reformních a pedagogických hnutí, tj. v době rozvoje reformní pedagogiky: od počátku 20. století. Nejvýznamněji ve 20. a 30. letech, kde působili hlavní představitelé alternativních směrů, jako M. Montessoriová, P. Petersen, C. Freinet, R. Steiner a další.

(Zdroj: K. Rýdl, 1994)

Po 2. světové válce vzrůstá v západním světě požadavek na vzdělanost a hledají se nové formy a způsoby vyučování, které by modernizovaly a zatraktivnily stávající koncepty.

„U nás byla reformní pedagogika významně rozvíjena v letech mezi dvěma světovými válkami, avšak v období socialismu až do roku 1989 byla oficiálně kritizována, resp. odmítána z ideologických pozic. Dnes je však k dispozici početná literatura, která informuje o reformních pedagogických teoriích a jejich představitelích, o různých reformních hnutích v evropské pedagogice a v Československu“. (Zdroj: J. Průcha, 2012, s. 34)

V Čechách se o vývoj zasloužil pedagog a psycholog Václav Příhoda, který přinesl mnoho poznatků ze zahraničí, ale těžil i z výzkumu a praxe u nás. Alternativní školní vzdělávání bylo v Čechách na velkém vzestupu, právě díky Příhodově cestám do USA a přinášením nových praktických a teoretických informací o vývoji školství a trendech ve světě.

V té době se školy vyvíjí hlavně díky nadšení a zájmu pedagogů a jejich pokusy o implementování alternativní výuky do českých škol, vytváření výukových materiálů a metodických příruček. Dychtivostí po změně a snaze zdokonalovat již zaběhlé systémy a postupy se alternativní školy rychle dostávají do popředí i u nás. To je podporováno i ze stran výzkumu, kde je nutno zmínit právě jména V. Příhoda, S. Vrána, J. Uher, či C. Stejskal. Podporou dalšího vzdělávání učitelů, vydávání speciálního časopisu a dalších aktivit se tak zasloužili o to, že reformní hnutí v Čechách bylo na velmi dobré úrovni, mnohostranné a světové. Avšak po roce 1948 došlo k přerušení tohoto vývoje a odmítání jakýchkoliv alternativních směrů, které se pak vrátilo až cca po 40 letech.

Když se tedy podíváme do historie a vzniku prvních typů alternativních škol, můžeme je dle Průchy rozdělit na státní, soukromé a nestátní.

Státní, nebo soukromé se pak dělí na mnoho a mnoho dalších typů, řekněme jen některé z nich, např.: s alternativním programem, mezinárodní, zdravé školy, integrované, škola hrou, obecné a občanské atd.

Nestátní dělíme na klasické reformní a církevní. Klasické reformní na již velmi známé: waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské a daltonské. Církevní rozdělení: katolické, protestantské, židovské a jiné konfesní.

(Zdroj: J. Svobodová, V. Jůva, 1996)

Nesmíme také zapomenout na lesní a přírodní školy a školky, které však momentálně pouze zmíníme.

Klasické reformní školy si charakterizujeme a představíme níže.

4.1 Waldorfská škola

Škola byla otevřena v roce 1919 v obci Waldorf u Stuttgartu, jejím zakladatelem Rudolfem Steinerem (1861 – 1925). Ten vytvořil koncept „*Antroposofie*“, což je humanitně (filozoficko-pedagogicky) založená nauka o člověku. Ta říká, že člověk je produktem tělesných a duševních sil a vyšší síly, která formuje tělo hned od narození. Lze se tedy otevřít zkušenosti světa a rozvíjet schopnost poznávat život.

Z tohoto základu jsou pak odvozeny učební plány, metody a obsahy výuky. Škola usiluje o podporu iniciativy, schopnosti vcítění se, vnitřní pružnosti, spravedlnosti a dbá na zájmy dítěte. Děti se podílejí i na samosprávě a organizaci školy, kde je hlavní živé společenství žáků, rodičů a učitelů a jejich spolupráce na plánování výuky.

Škola má být přirozenou součástí života a snaží se rozvíjet tvořivost, fantazii, samostatné myšlení a prožitek svobodnou volbou. Chyba je považována za součást učení, žáci jsou hodnoceni slovním hodnocením a materiály pro výuku si učitel sám vybírá, nebo vytváří.

Waldorfská škola je v současné době jedním z nejznámějších a nejčastěji využívaných typů alternativní školy.

(Zdroj: www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa;)

4.2 Montessoriovská škola

Alternativní škola založená Marií Montessori (1879 – 1952) v Itálii. Marie M. se nejdříve věnovala postiženým dětem, potom začala pracovat i s dětmi zdravými a zabývala se problematikou začleňování různě (mentálně i fyzicky) postižených dětí do kolektivu dětí zdravých.

Prioritou jejího učení je, vytvořit pro děti vhodné pedagogické prostředí se speciálními pomůckami, kde dítě může budovat svoji individualitu, rozvíjet se a poznávat samo sebe. Vše

v přirozeném duchu a v tempu, které si dítě samo zvolí. Učitel zde vystupuje jako někdo, kdo by měl dítě v tomto prostředí vhodně aktivizovat, jinak do „výuky“ nezasahuje a je plně podřízen svobodnému rozhodování dítěte. Mluvíme tedy o velmi krajním pedocentrismu, tzn., že dítě a jeho zájmy stojí na prvním místě a veškerá výchova a vzdělávání se podřizují jeho potřebám. Upřednostňovány jsou vrozené dispozice.

Charakteristické také je, že děti jsou sdružovány do věkově smíšených skupin a tím se mají učit spolupráci, vzájemné pomoci, soužití, přirozeně mezi sebou komunikovat a zároveň mít snahu být i jako jedinec v rámci skupiny respektován.

Svoboda pohybu je pravidlem, musí být však dodržovány zásady slušného chování.

Montessoriovské škole bývá často vytýkáno odmítání trestů a odměn (z důvodu, že jim malé dítě nerozumí) a také nepoužívání hry, pohádky a soutěže ve výchově.

Pojetí výuky dle Marie Montessorri je rozšířeno po celém světě, nejvíce v Německu a Nizozemsku, zásady její pedagogiky se promítají i ve výrobě učebních pomůcek a hraček ve velké části západní Evropy.

(Zdroj: K. Rýdl, 1999)

4.3 Freinetovská škola

Zakladatelem je francouzský učitel Celestin Freinet (1896 – 1966), který založil svou „Moderní (neboli pracovní) školu“, kde základním principem je pracovní aktivita. Práce má uspokojit přirozené potřeby žáků, proto by třída měla být rozdělena na různé části, kde se mohou děti individuálně, nebo ve skupinkách věnovat umělecké činnosti, vytváření, pracovním činnostem v oblasti přírodních věd a techniky a komunikovat spolu.

Důležité je vytvořit funkční prostředí, kde je podporována tvůrčí atmosféra, radost z pracovní aktivity i podpora aktivity jazykové. Freinet byl velmi nakloněn pochybám a diskusím o psaném textu, vedl děti k ověřování si informací, upravování učebních materiálů a vytváření vlastních učebních textů. Ty pak byly vedeny ve školní kartotéce a používány jako „informativní sešity, které mají podněcovat k dalším pracovním činnostem i k bádání“. Freinetovy školy jsou nejvíce rozšířeny ve Francii, Nizozemsku a Belgii.

(Zdroj: Z. Štursa, 2012)

4.4 Jenská škola

Jenská škola se stala známou jako tzv. Jenský plán. Založena byla Peterem Petersenem (1884 – 1952) v Německu, ve městě Jena. Hlavním principem je vytvoření bohatého, podnětného a volného edukačního prostředí pro děti.

Žáci jsou rozděleni do skupin, ne však podle jednotlivých ročníků, ale podle věkových kategorií (nižší skupina 6 – 8 let, střední skupina 9 – 11 let, vyšší stupeň 12 – 13 let, skupina mládeže 14 – 15 let). Rozvrh je řešen kurzy = rytmický týdenní pracovní plán skupiny, kde se vyváženě střídají 4 základní tzv. pedagogické situace: rozhovor, hra, práce a slavnost.

Rozhovory jsou vždy k daným projektovým tématům, o týdenním plánu a zhodnocení uběhlého týdne.

Hra je používána jak volná, tak didaktická.

Práce je myšlena úkoly a aktivitami v daných situacích a zinscenovaných problémech. Zde je důležité vybízet k aktivitě, uplatnění poznatků, spolupráci apod.

Slavnosti jsou důležitou součástí dne (slavnosti rána, narozenin, Velikonoc, Vánoc apod.). Mohou mít formu dramatického představení, rituálního přijímání nových žáků, či prezentace dovedností získaných ve výuce.

Základem je školní pospolitost, kde jádro tvoří přirozená skupina dětí různého věku.

Tento typ alternativní školy najdeme dnes hlavně v Holandsku, méně pak v Belgii a Německu.

(Zdroj: www.alternativniskoly.cz/jenske-skoly)

4.5 Daltonská škola

Založena v době školské reformy v roce 1919 v Daltonu, Massachusetts v USA, americkou učitelkou Helen Parkhurstovou (1887 – 1959). Neboli také „Daltonský plán“, kde jsou tři hlavní principy: volnost, samostatnost a spolupráce. Ve škole vždy funguje paralelně s tradičním školním systémem a je jeho doplňkem.

Hlavní myšlenkou v daltonském plánu (který si školy zařazují v rámci bloků – hodin, či dnů) je zrušení tradičního systému vyučovacích hodin a organizace do předmětových bloků. Neruší se osnovy, látka je stanovena, ale každý žák má vytvořen vlastní plán práce na celý blok (den, týden, měsíc) v každém předmětu. Jsou dány limity, kterých je nutno dosáhnout, avšak tempo si určuje žák sám a je odpovědný za vlastní výsledky. Pak je v rámci celkové výuky vyváženě rozdělena práce na vlastních úkolech a výuka celé skupiny.

Základním principem je svoboda, která dovoluje žákovi nerušeně pracovat na tématu, které si zvolí. Není nucen práci přerušovat a přeorientovávat se na jiný předmět, pracuje svým tempem a sám se rozhoduje, volí si činnost, postupy a organizaci své práce.

Daltonské škole je vytýkáno nedostatečné opakování látky, žák není schopen si učivo řádně osvojit a pamatovat. Žáci získávají poznatky nesystematicky a je příliš spoléháno na žákovu vlastní aktivitu. Poznatky jsou získávány převážně z knih, chybí častější kontakt s pedagogickým vedením.

Tyto školy mají úspěch v Holandsku, Rakousku, Anglii, méně pak v ČR.

(Zdroj: J. Svobodová, V. Jůva, 1996)

Záměry alternativních škol jsou tedy jasné. Je potřeba změna celkové orientace škol, začít být tvůrčí a zaměřit se více na děti, překonávat tradiční členění na třídy – dle věku, ale vytvářet přirozené „životní skupiny“ dětí. Je důležité dbát na samostatnost a aktivitu dětí, zvýšit míru odpovědnosti za výsledek učení a mít s dětmi partnerský vztah.

Hlavní výhody jsou shledávány v tom, že:

- obsah výuky je přizpůsoben vývojovému stupni dětí a nejsou do ničeho nuceny a tlačeny
- obsah výuky není striktně rozdělen do jednotlivých předmětů, ale v rámci projektů a výukových bloků se předměty prolínají a navazují na sebe
- vyučování podporuje vlastní iniciativu a praktickou činnost dětí
- děti mají volnost pohybu, nejen po třídě, ale i po celé školní budově (v rámci určitých pravidel)

Jsou ale také kritizovány za nedostatečný důraz na disciplínu a kázeň, za povrchové znalosti, nepřiměřený pracovní a životní styl školy, nebo za určitou uzavřenost vůči vnějšímu okolí.

Oproti tomu, však máme i pozitiva standardních škol, kde jsou žáci dobře připraveni po stránce intelektuální, mají lepší učební výkony a jsou ve výuce disciplinovanější i v předmětech, které pro ně nejsou zajímavé. Mají kázeň a je jim vštěpován respekt z autorit, lépe vyhovují požadavkům pro přijetí na vyšší typy škol a vzdělávání je pak systematictější.

Kritika je zde zaměřena na to, že děti jsou „svázané“ pravidly a učebními plány, neumí tvořivě pracovat, odborně argumentovat a spolupracovat. Jsou závislí na rozvržení hodin a časovém harmonogramu, který určuje učitel. Chybí jim spontánnost a vlastní nadšení pro práci.

(Zdroj: J. Průcha, 2012; J. Svobodová, V. Jůva, 1996)

5 Škola hrou

Škola Hrou byla alternativní škola, které začala fungovat před 30 lety. V té době bylo celoplošně inovováno cca 90% vzdělávacích programů státních škol a zvýšil se počet zcela nových vzdělávacích programů. (Zdroj: O. Kofroňová, J. Vojtěch, 2005)

Vzhledem k tomu, že Škola Hrou v původní podobě fungovala do roku 2010, níže podávané informace jsou získány z rozhovoru a vlastních zdrojů zakladatelky a bývalé ředitelky Mgr. Ivany Málkové. Informace jsou dále doplněny z výročí zprávy.

V roce 2010 byla škola prodána a začala fungovat jako Základní škola Duhovka, s Montessori přístupem tak funguje dodnes.

5.1 Založení Školy Hrou

Škola Hrou zahájila činnost 2. 9. 1991 pro děti prvních čtyř ročníků, se záměrem být školou rodinného typu, bez známek a domácích úkolů. Učitel děti provázel od 1. do posledního ročníku a každá třída měla svého učitele celé 4 roky na všechny výukové předměty (v té době byl první stupeň 1. - 4. ročník).

U založení ŠH byly na začátku dvě maminky, kdy jedna byla se starším synem u zápisu, který neprobíhal tak, jak si představovala a vrátila se domů rozhodnutá najít pro něj jinou školu. Protože její manžel v tu dobu pracoval jako manažer na PORGu (Prvním obnovené gymnázium v Praze), rozhodli se, že založí školu pro děti prvního stupně.

V únoru 1991 jedna z maminek zkontaktovala bývalou spolužačku z gymnázia Ivanu Málkovou, která učila ve státní škole Na Smetance a nabídla jí spolupráci.

(Zdroj: soukromé zdroje Ivany Málkové)

5.2 Počátky výuky ve Škole Hrou

Forma zřízení školy byla v letech 1991-1997 Občanské sdružení. V roce 1997 se škola transformovala do společnosti s.r.o., z důvodu změny legislativy. Soukromé školy, které byly zřízeny jako nadace nebo občanská sdružení, nesměly v této právní formě dále pokračovat.

S blížícím se koncem školní docházky prvních nastupujících ročníků, se určitou dobu uvažovalo rozšířit Školu Hrou i o druhý stupeň. To však nebylo zcela v konceptu původního principu vzniku školy, proto byly dány dohromady argumenty, proč druhý stupeň nezakládat.

Hlavním důvodem bylo chránit děti, které školu již navštěvovaly, třeba tím, že se nebudou střídat a měnit učitelé na různé předměty, kterému se celou dobu ŠH snažila vyhnout. Ať už

z důvodů osobních vztahů dětí a pedagogů, tak ztrátou rodinné atmosféry, ke které by zřejmě došlo.

V momentě, kdy by byl přidán druhý stupeň, bylo nutné doplnit odbornosti učitelů – přibrat nové pedagogy na další předměty a tím vpustit do koloběhu „cizí“ lidi. To však neodpovídalo původnímu záměru.

Většina dětí po prvním stupni odcházela na gymnázia a nebyla chuť doplňovat třídy o nové žáky (ten samý důvod jako u učitelů), kteří by nemuseli do systému dobře zapadnout.

Záměr školy vytvořit pro děti příjemné prostředí, kde by se rády učily, byl tedy tím pádem naplněn. To stejné i vize školy, která měla představovat krok kupředu a k dětem, k jejich potřebám a individualitám (viz.: Specifika a charakteristika Školy Hrou, str. 22).

Přesah, který škola měla a dopad na změny v celém školském systému v Československu byl nadčasový, inspirativní a transformující. Mnohé z činností, se kterými ŠH přišla, se staly samozřejmou součástí mnoha škol v celé zemi. Například práce v projektech, kritické myšlení, slovní hodnocení, tykání s dětmi, propagační akce, akce se společenským a charitativním přesahem, vydávání školního časopisu, kalendáře, pořádání výstav a aukcí, komunikace se známými osobnostmi z veřejného, kulturního i politického prostředí atd.

(Zdroj: soukromé zdroje Ivany Málkové)

5.3 Styl výuky a směřování Školy Hrou

Výuka ve Škole Hrou probíhala s využíváním tehdy alternativních metod, jako je skupinové vyučování, projekty, tematické okruhy, propojování ročníků, výuka venku atd. Délku a obsah výuky vždy určoval učitel. Ten byl pro děti spíše průvodcem a rovnocenným partnerem než nadřazenou autoritou. Učitelé, děti i rodiče si vzájemně tykali. Pokud to bylo možné, vedl průvodce třídu od 1. do posledního ročníku.

Škola Hrou byla pro děti místem, kde se kladl důraz na porozumění v oblasti učiva i vztahů. Logika a pochopení látky přicházelo přirozeně, vyučovalo se formou her, prozkoumávání, bádání, odhadu, pokusů. Děti byly vedeny ke sdílení, možnostem volby, aktivnímu řešení problémů, samostatnosti a lidskosti.

Každý den a většina hodin začínaly "čajovým dýchánkem" – společné posezení dětí a učitele v jednom kruhu. Záměrem průvodce bylo opečovat emoční a fyzický stav dítěte - má hlad, bolí ho hlava, je smutné, stydí se atd. Důležité bylo nejdříve děti dobře naladit a porozumět jim, jestli je vše v pořádku a teprve poté přicházelo na řadu učivo.

Ve škole se hojně dbalo na rovnováhu (mysl-duše-tělo), svobodu pohybu, pobyt venku, školy v přírodě, hry a aktivity mimo školu, výtvarné umění a hudbu. K dispozici byla velká školní zahrada, na tělocvik byla pronajímána sokolovna.

Vysvědčení se předávalo vždy na konci pololetí, ve formě slovního hodnocení. Děti si mohly rozhodnout, zda jeho obsah chtějí s ostatními spolužáky sdílet, nebo si ho nechat jen pro sebe. Dětem byla poskytována pomoc a podpora, vše fungovalo v přátelském prostředí s dobrými vztahy a vzájemným respektem a úctou.

(Zdroj: Osobní text od zakladatelky školy, Ivany Málkové)

5.4 Specifika a charakteristika Školy Hrou

Ve Výroční zprávě Školy Hrou můžeme najít níže uvedená specifika, která přibližují koncept a principy této alternativní školy:

- *Výuka probíhá s využíváním alternativních metod (projekty, skupinové vyučování, individuální práce, tematické okruhy, kritické myšlení...)*
- *V učební dokumentaci užívané učiteli Školy Hrou převažuje využívání encyklopedických knih a inspirace z bohaté nabídky učebních textů schválených MŠMT.*
- *Anglický jazyk je zajištěn prostřednictvím disponibilních hodin od 1. třídy. Výuka ve vyšších ročnících probíhá z převážné části v půlených hodinách.*
- *Všechny třídy mají tělocvik 2 hodiny týdně, z toho jednu v pronajaté sokolovně v ulici H. Malířové.*
- *V září, červnu a za pěkného počasí probíhají hodiny TV na zahradě školy, případně v blízkém okolí, pokud je volné atletické hřiště u sousední jazykové školy, má naše škola možnost ho využívat, gymnastický sál školy je využit ve zbývajícím čase.*
- *Velkou přestávku, je-li vhodné počasí, tráví děti na zahradě (po 2. vyučovací hodině).*
- *Délku a obsah hodin určuje třídní učitel, ve škole nezvoní.*
- *Děti dostávají dvakrát ročně v den vysvědčení Hodnocení, které formou promluvy k dítěti hodnotí snahu, schopnosti, dovednosti a znaky osobnosti. Slovní hodnocení je užíváno ve všech předmětech po dobu celých pěti let.*
- *Ve třídě je nejvýše 16 žáků.*
- *Škola Hrou klade důraz na účelnost, porozumění, logické myšlení a pochopení problému. Upřednostňuje tak volnost dětského projevu před drilem v úpravě, rychlosti a mechanickém memorování. Z toho důvodu je klasická frontální výuka využívána jen zřídka.*

- *Škola Hrou učí děti nebát se chybovat, otevřeně se vyjádřit, diskutovat, argumentovat a tolerovat své okolí.*
- *Škola Hrou důvěřuje dětem a snaží se, aby děti důvěřovaly jí – děti se mohou kdykoliv bez ptaní napít, dojit si na záchod, na cokoliv se zeptat, svěřit se, se svými problémy, vznést námitky a připomínky.*
- *Děti oslovují učitele křestními jmény, tykají jim.*
- *Děti jsou přijímány do první třídy na základě výběrového řízení nikoliv ve smyslu nadaných dětí, ale ve snaze vytvořit prostor pro co nejpestřejší vzorek typů dětí. Ve třídě jsou děti mimořádně nadané, bezproblémové, se specifickými potřebami i děti s tělesným handicapem.*
- *Škola Hrou není v žádném případě přípravkou na osmiletá gymnázia*
- *Sourozenci dětí, které již Školu Hrou navštěvují, se účastní zápisu v běžné základní škole a účastní se výběrového řízení za stejných podmínek, jako všechny „neškoloherní“ děti.*
- *V případě, že se uvolní místo v některém z vyšších ročníků, jsou děti vybírány na základě konkursu, rozhovorů s rodiči a nabídkou ke zkušební návštěvě školy. Pokud mají obě strany o spolupráci zájem, následuje zkušební doba, ve které mají obě strany možnost bez uvedení důvodů smluvní vztah bez finančních postihů ukončit.*
- *Škola Hrou rozvíjí výtvarné aktivity v odpoledním Výtvarném ateliéru, jejíž součástí jsou zájmové kroužky pro děti i dospělé.*
- *Škola Hrou provozuje i další nabídku kroužků s tělesnými, jazykovými i hudebními aktivitami (podrobněji v kapitole Kroužky).*
- *Odpolední program družiny je originální svým propojením dětí celé školy i koncepcí programové náplně.*
- *V prostorách školy je vlastní kuchyň, děti se stravují v jídelně Školy Hrou*

(Zdroj: Výroční zpráva ředitele ŠH, str. 2)

5.5 Principy Školy Hrou

Škola Hrou byla založena na tom, že se odlišuje přístupem k dětem i vnímání jejich potřeb. Kládla si za cíl být „jinou“ a přívětivou, oproti standardním základním školám v 90. letech. Níže porovnání toho, co měla v té době za principy ŠH v době založení a jak popisuje principy standardní školy v literatuře z roku 1994, Karel Rýdl. Níže v tabulce můžeme vidět, jaké byly vnímány rozdíly mezi standardní a alternativní školou v té době. Což nemůžeme brát jako

ustálené pravidlo dnes, protože Škola Hrou již nefunguje, ale jde o zachycení rozdílů v době jejich začátků.

ŠKOLA HROU	STANDARDNÍ ŠKOLA
Každé dítě je originál.	Dítě je součástí kolektivu a musí do něj zapadat.
Jakákoliv odlišnost je projevem jedinečnosti, nikoliv komplikací či handicapem.	Odlišnost či dysfunkce je něco, co není běžné a mělo by být odstraněno.
Třídy s malým počtem dětí (14), individuální přístup.	Průměrná třída cca 25 dětí, škola jako velká instituce.
Problém brán jako součást výuky, nutnost naučit se řešit konflikty a nesrovnalosti.	Problém řešen poznámkou, sníženou známkou z chování. Nezájem řešit důvody a příčinu.
Slovní hodnocení všech předmětů ve všech ročnících, vyzdvižení úspěchů, než neúspěchů.	Známkování, které je používáno jako mocenský nástroj, interpretovaný jako motivace.
Vyučování je vedeno projektovým způsobem.	Výuka probíhá dle plánu a rozděleně do jednotlivých hodin.

(Zdroj: levá strana: vlastní analýza, pravá strana: K. Rýdl, 1994)

Dále pak Škola Hrou dbá na principy jako:

- Každodenní součástí výuky je angličtina s rodilým mluvčím
- Dovednosti jsou osvojovány prostřednictvím celoškolských projektů, her, divadlem, diskusemi a pobytech v přírodě
- Otevřená komunikace je potřebná: cokoliv se stane lze napravit, záleží však na postoji k danému problému, ochotě ho řešit a zajistit nápravu
- Smích je součástí života, musíme ale rozlišovat schopnost zasmát se sám sobě a posměch
- Učivo se odvíjí od aktuálního dění okolo nás a témat, která se řeší ve společnosti i v našem nejbližším okolí

(Zdroj: Soukromé poznámky Ivany Málkové)

V těchto porovnáních vidíme, že Škola Hrou se opravdu snažila být odlišná a nabídnout dětem (zásadě i rodičům) něco jiného, nového a smysluplného. Nejzásadnějším byla určitě snaha porozumět dětem a připravit jim výuku „na míru“, neboli takovou, která jim přinese nejen znalosti, ale i zážitek z výuky a děti budou schopné z vyučování vstřebat i přístup učitelů k nim a to, že jsou brány jako rovnocenní partneři.

Zakladatelky chtěly, aby se děti učily v příjemném a pro ně pohodlném prostředí, aby se rozvíjely i v sociálně-emoční inteligenci, kterou pak mohou v dalším životě a konkrétně v pracovním uplatnění náležitě využít (viz „Styl výuky a směřování Školy Hrou“, str. 21).

V praktické části své práce, se budu zabývat tím, zda se zakladatelkám povedlo dát žákům Školy Hrou do života odlišný základ a přístupem navést děti k hlubšímu přemýšlení o věcech, které se kolem nich dějí, týkají se jich a ovlivňují je.

Pak se budu ptát absolventů, jaká pro ně měla škola zásadní přínosy, nebo naopak negativa – které mohou hodnotit retrospektivním pohledem v nynější době.

Z výpovědí bývalých studentů Školy Hrou budu zjišťovat, zda byl záměr zakladatelek splněn a Škola Hrou vytvářela takové prostředí, ve kterém se dalo získat „něco navíc“.

5.6 Škola Hrou očima její zakladatelky

Popis školy její spoluzakladatelkou, Mgr. Ivanou Málkovou

Mgr. Ivana Málková, spoluzakladatelka, ředitelka a majitelka Školy Hrou (1991-2010)

Absolvovala Pedagogickou fakultu UK, Praha

Dříve učitelka 1. stupně ZŠ, nyní mentoring a další vzdělávání pedagogů ve školských zařízeních

Proč byla škola založena, kde a kdo tam na začátku působil?

V lednu 1991 se vrátila Eva B. od zápisu do 1. třídy svých synů, a protože se neztotožnila s přístupem, který škola měla, rozhodla se založit vlastní školu. Takovou, jakou by si pro syny přála a která by jí vyhovovala. Spojila se s další maminkou a se spolužačkou z gymnázia a s kamarádkou - učitelkou prvního stupně Ivanou Málkovou a rozhodly se vytvořit školu, která bude ušitá na míru pro jejich děti a která bude postavena na vlastních principech.

Zjednodušeně řečeno: sehnaly budovu bývalých jeslí v Praze 6 - Břevnově, rozvěsily letáčky po Praze 6 a 2. 9. 1991 zahájily provoz školy se dvěma třídami po čtrnácti dětech.

Prvních sedm let tvořila základ školy ředitelka Eva a dvojice Iva a Tomáš, ti tvořili pevné jádro a základ "duše" projektu.

Jaké byly konkrétní učební postupy (když ŠH nebyla konkrétně waldorfská, montessori, ani daltonská), v čem se ŠH lišila od tradiční školy, kde čerpala inspiraci?

Záměrem vzniku školy byla (ze strany rodičů) touha mít děti v přátelském prostředí, vzdělávat je jinak, než rodiče sami zažili: bez domácích úkolů a tak, aby se do školy děti těšily.

Touhou pedagogů bylo učit srdcem, bez známek, v přátelském a bezpečném prostředí, kde neexistuje žádné tabu téma a stát se může cokoliv. V době vzniku zakladatelé netušili, že existují směry jako Waldorf, Montessori, Daltonský plán apod., natož pak unschooling (Poznámka: Směr, který nerozlišuje mezi žitím či učením se. Odmítá jakékoliv formy moderního školního vzdělávání s daným kurikulem, vzdělávání je celoživotní proces, či domácí vzdělávání).

(Zdroj: <https://perpetuum.cz/2020/11/unschooling-jako-cesta-ke-svobodnemu-vzdelavani/>)

Dá se říci, že tvůrci projektu ŠH čerpali intuitivně ze všech uvedených směrů to, podle toho, co jim dávalo smysl a co je přirozeně lidsky napadalo.

Jejich mottem bylo:

"Daruješ-li člověku rybu, dáš mu potravu na jeden den. Naučíš-li ho rybařit, dáš mu jídlo na celý život." a formu jejich přístupu k dětem vystihovali tímto citátem:

"Co slyším, zapomenu, co vidím, chvíli si pamatuji, co prožiji, tomu rozumím."

Tak se snažili vést i žáky a přizpůsobovat výuku tak, aby měla smysl.

Jak se škola vyvíjela, jací byli učitelé?

ŠH vznikala spontánně, intuitivně a proměňovala se s ohledem na momentální složení učitelského sboru.

Učitel Tomáš byl kreativec se smyslem pro humor. Dětem byl vzorem jako hráč na saxofon ve skupině Sto zvířat a Garáž. Pro děti psal divadelní hry ve verších, které byly plné humoru a bavili se u nich i dospělí. Pokud psal s dětmi diktát, byl plný vtipných situací a děti se na testy z jeho rukou každý týden těšily.

Iva vtiskla projektu jedinečnou lidskou tvář, empatii, laskavost, otevřenost, pravdivost a respekt k odlišnostem. Její dar - za málo peněz vytvořit esteticky sladěné a vlídné prostředí, vnímal

každý návštěvník školy. Tento faktor mnohdy tvořil významný díl při rozhodování rodičů, zda tuto školu pro dítě vybrat.

Její obliba v řešení komplikovaných situací se odrážela v přirozenosti dětí a jejich zodpovědnosti postavit se k situaci, kdy pochybily nebo něco poškodily. Děti za ní chodily s důvěrou a beze strachu - sdělily, co se stalo, požádaly o pomoc a radu, jak situaci řešit.

Ve ŠH téměř neexistovaly tresty. Vždy se upřednostňovalo hledání řešení a dovedení dítěte k nápravě toho, co se přihodilo. Bylo nám tam spolu dobře a snažili jsme se o to, aby to tak vnímaly i děti.

6 Škola Hrou vs. Waldorfská škola

Je patrné, že Škola Hrou staví na obecných principech volného, neboli, otevřeného vyučování. Dle pedagogického slovníku: „*Otevřené vyučování = Pedagogická koncepce usilující o celkovou změnu charakteru vyučování, ve smyslu „otevírání školy dítěti“ podle jeho zájmů a schopností, i „otevírání školy navenek“, tj. prostřednictvím kontaktů s mimoškolním prostředím. Navazuje na některé principy reformní pedagogiky, zejména činné školy. V užším slova smyslu označení organizační formy vyučování, při které žák přebírá ve zvýšené míře odpovědnost za plánování vlastního učení. To mj. umožňuje přizpůsobit tempo práce individuálním potřebám žáků a napomáhá vnitřní diferenciaci.*“ (Zdroj: J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2013, str. 185-186)

ŠH je postavena hlavně na osobnostech jednotlivých učitelů a jejich individuálním přístupu k dětem a k učení. Tím, že se učitelé nemění a nestřídají a každý učitel má svou třídu po celou dobu školní docházky, je zde velmi vyvinutý vztah mezi žákem a učitelem. Ten je zdrojem nejen důvěry a porozumění, ale také jistoty a individuální podpory. V žádném jiném alternativním směru nenajdeme konkrétně takto postavený a vyzdvihovaný vztah učitele a žáka.

Srovnání Školy Hrou a Waldorfské školy jsem si vybrala kvůli tomu, že Waldorfská škola je mezi alternativními směry nejradikálnější svou vývojovou filosofií a i přesto je Škole Hrou hodně podobná ve svých principech.

Setkávají se v organizaci a účasti rodičů na jejím životě a důležitost rodičů při výchovně-vzdělávacím procesu, děti ve třídách jsou rozděleny do skupin tak, aby mohly dobře spolupracovat, a obě školy vychovávají děti ke svobodě a rovnosti. Obě školy také mají jako prioritu žáka a jeho psychickou a fyzickou pohodu a pak až výuku a učení jako takové.

Učební plány jsou rámcové a předměty se ve Waldorfské škole propojují, stejně, jako ve Škole Hrou.

Výjimečná je Waldorfská škola svým zaměřením na vývoj člověka a dávání důrazu na výchovu v určitých obdobích věku. V tomto Škola Hrou nijak angažovaná není.

Podrobněji níže.

(Zdroj: J. Svobodová, V. Jůva, 1996)

6.1 Vztah učitele a žáka

Škola hrou

- Rodinné prostředí, max. počet žáků ve třídě 16. Učitel každého žáka zná a má s ním důvěrný vztah. Celkově škola malá, navzájem se všichni znají.
- Učitel je průvodce dětí od prvního do posledního ročníku, je to jejich přítel, inspirace i člověk, kterému se dítě může svěřit.
- Žák může za učitelem přijít kdykoliv a s čímkoliv, učí se společně řešit problémy. Problém je brán jako část výuky a způsoby, jak něco napravit je funkční prostředek pro rozhodování a vlastní iniciativu dětí.

(Zdroj: Soukromé poznámky Ivany Málkové)

Waldorfská škola

- Pokud žák nezvládá výuku, učitel se mu individuálně věnuje, jinak zde nejsou žádné výjimečné vztahy.
- Princip rovnosti šancí a integrace sociálních skupin, spolupráce žáků a vedení třídy učitelem až do 8. ročníku, pak přicházejí další učitelé na odborné předměty.
- V každém výukovém stupni má učitel jinou roli a jiný vliv:
 - Předškolní stupeň – vliv podněcování, ale ne nucení, důležitá role napodobování
 - Nižší stupeň – autorita učitele pramenící z jeho osobnosti, ne vynucená, učitel je ukazatel směru a vzor
 - Střední stupeň – učitel jde příkladem, vůdčí role
 - Vyšší stupeň – vztah žáka a učitele se zcela mění. Žák přichází do puberty a přestává lpět na autoritě učitele, který by měl žákům v této fázi dávat co největší volnost na jejich samostatné řešení úkolů a problémů

(Zdroj: K. Rýdl, 1994)

Zde tedy můžeme vidět, že jsou si školy velmi podobné, ve Škole Hrou je vztah intenzivnější a více přátelský, ve Waldorfské škole má tento vztah svá pravidla a vývoj. Avšak v obou školách je principiálně podstatný a důležitý, neboť učitel je vždy autoritou a vzorem, zároveň rádcem a poskytovatelem bezpečí.

6.2 Koncepce výuky

Škola hrou

- Výuka od 1. do 5. třídy, pak přechod dětí buď na gymnázia, nebo na jinou základní školu pro dokončení povinné školní docházky
- Výuka hrou, komplexnost učiva, kdy se propojuje více předmětů do větších celků. V rámci jednoho předmětu se probíral zároveň zeměpis, matematika, cizí jazyk, čeština i výchovy
- Školní rok se skládá z pravidelných rituálů, ceremonií a dílčích aktivit
- Úroveň obtížnosti výuky si děti volí samy
- Důraz na krásu, prostředí, čistotu a správný vztah k materiálním věcem
- Třída složená z dětí různých etnik, ekonomických skupin, diagnostik, charakterů i vzdělanostních úrovní, kde každý je důležitý a každý je individualitou
- Vysvědčení formou slovního hodnocení

(Zdroj: Výroční zpráva ředitele ŠH)

Waldorfská škola

Výuka je rozdělena do daných stupňů, kdy se učitel vždy věnuje navazujícím aktivitám a souslednému učení dle věku a schopností dětí

- Předškolní stupeň: mateřská škola
 - Volné hry, rozvíjení fantazie a schopností dětí, hlavní je učení nápodobou
- Nižší stupeň: 1. – 4. třída
 - Nejprve seznámení se znaky, pak teprve výuka čísel a písmen
 - Schopnost vyjadřování, důraz na melodii řeči, rytmus i takt přednesu
 - Cizí jazyky formou her, písní, básní a ne memorování
 - Základy zeměpisu, přírodopisu, matematiky
 - V tomto období zvláštní důraz na výuku všech předmětů v rytmu, tzv. „eurytmie“¹
- Střední stupeň: 5. – 8. třída

¹ Eurytmie – „viditelná řeč“. Zaměstnání celého těla pro vyjádření myšlenky, nebo hudby. Není to jen tělesná výchova, je to umění vyjádřit pohybem umělecké dílo, nebo vlastní prožitek. (Zdroj: J. Svobodová, V. Jůva, 1996, str. 26)

- Rozšiřování učební látky, důraz na tělesnou výchovu
 - Učení praktických dovedností běžného života
 - Práce v odborných dílnách, spojování školy s všeobecnou prací a praktickým životem
- Rozdělení výuky do „epoch“ – pouze hlavní předměty. Jde o ucelenou vyučovací jednotku, která má daný obsah, ale žák se soustředí na jednu věc tak dlouho, jak potřebuje.
 - Žáci nepropadají, pokud je potřeba, učitel se věnuje žákovi individuálně
 - Absence zkoušení
 - Vysvědčení formou slovního hodnocení.

Waldorfská škola má hlavní východisko samostatnou vědu - antroposofii, kde člověk je středem veškerého pedagogického snažení, v tomto směru se velmi odlišuje od ostatních alternativních škol, i od Školy Hrou. Idea tohoto typu školy je velmi specifická a náročná na studium i pochopení, a proto se u nás setkáme spíše s alternativními školami s prvky Waldorfské školy, než přímo se školou Waldorfskou.

(Zdroj: K. Rýdl, 1994)

V případě koncepce výuky je Škola Hrou volnější, tím že je koncipována od 1. do 5. třídy, stále se více věnuje hře a volnějšímu stylu výuky formou projektů, pohybových aktivit, důraz na jedinečnost každého žáka a jeho preferenci vůči výuce.

Waldorfská škola je v tomto koncipovanější a strukturovanější, má jasně dané postupy a cíle i výukový plán. Děti přecházejí z nižších do vyšších stupňů, kde je na ně kladena větší odpovědnost i nároky, pokud výuku nezvládají, učitel se jim věnuje individuálně.

6.3 Vztah školy a rodičů

Škola Hrou

- Rodiče jsou partnery dětí v jejich školním i osobním životě, proto by měli být i partnery se školou
- Děti ukazují rodičům školu při Dni otevřených dveří, fungují jako průvodci a informátoři
- Děti s učiteli i učitelé s rodiči si tykají, fungují jako společné vzory pro děti
- Rodiče se mohou do určitých projektů a aktivit školy zapojovat
- Škola samotná vznikla z popudu rodičů, kteří byli nespokojeni u zápisu do standardní školy

(Zdroj: Soukromé poznámky Ivany Málkové)

Waldorfská škola

- Důležitý je osobní kontakt učitele s rodiči a vzájemná spolupráce pro poznání životních okolností dítěte
- Spolupráce vyplývá z potřeb třídního učitele i z požadavků školy
- Rodiče se podílejí a pořadatelsky zajišťují různé druhy akcí
- Rodiče jsou informováni o antroposofické vědě formou přednášek a kurzů, aby rozuměli přístupu školy k dětem
- Rodiče dostávají různé úkoly, pravidelně se schází a jsou informováni o obsahu vyučování apod., učitelé navštěvují rodiny a pořádají společné výlety či exkurze
- Intenzita spolupráce je žádaná, avšak dobrovolná a individuální, závislá na možnostech jednotlivých rodičů

(Zdroj: J. Svobodová, V. Jůva, 1996)

Škola Hrou i Waldorfská škola dbá na propojení vztahů mezi učitelem a rodičem. Oba tyto směry si očividně uvědomují, že je důležité, aby byl tento vztah fungující a oboustranně aktivní. Pomáhá to rodičům pochopit, co se ve škole děje a jak výuka probíhá, jaké má učitel nároky a zda je ve vztahu k dětem vše v pořádku. Naopak učitelé otvírá trochu jiný pohled na dítě a pochopení jeho fungování.

Mezi oběma školami můžeme najít spojující znaky ve spoluúčasti rodičů na školním životě, aktivním tvořením různých kulturních akcí a propojením školního a rodinného života, které považují oba směry za důležité.

7 Předpoklady odlišností absolventů standardních vs. alternativních základních škol

Důležitost absolvování základní školy je daná. Jednak je to povinnost a za druhé je to nutnost, abychom si osvojili potřebné znalosti a dovednosti, které v praktickém životě budeme muset používat.

Je rozdíl mezi získávanými znalostmi ze standardní a z alternativní školy? Protože v praktické části práce řeším otázku, zda je alternativní škola nápomocna či jinak zvýhodňuje její absolventy v pracovním životě, uveďme si, jak je vedena výuka a jak se mohou žáci odlišovat, podle toho, jaký typ školy navštěvují, dle legislativních dokumentů.

7.1 Standardní škola

- Oddělování souvislostí života, tedy praktického a „učeného“
- Učení může být znejišťujícím a diskriminujícím procesem, vzhledem k tlaku na výsledek
- Žák a učitel představují poslouchající a řídicí bytosti, jimž chybí sebedůvěra a nadhled
- Izolování jednotlivců, absence důvěry ve spolužáky i učitele (velké množství dětí ve třídě)
- Platí učební plány určené ministerstvem školství, rozdělení do 45minutových vyučovacích hodin, děti „musí“ v těchto 45 minutách fungovat.
- Děti jsou ve třídách rozdělené dle věku, ne dle svých schopností a vývojové úrovně
- Stále „od skutečnosti odtržené teoretizování“, děti si nedovedou věci představit a spojit
- Chování dětí je podřízeno předpisům a řádům, pohyb i čas na svačinu je striktně řízen

(Zdroj: Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělání v ČR, 2001)

7.2 Alternativní škola

- Učení v souvislostech a možnost získávat nové zkušenosti, které žákům umožní být sebevědomými, zodpovědnými a adaptabilními ve smyslu akceschopnosti v jejich budoucím životě.
- Učení spočívá v tom, že je to proces pomáhající rozumět okolnímu světu, tedy osvobozující prostředek
- Učitelé a žáci si vytvářejí svojí školu sami, organizují si dění, vnitřní i vnější podobu a průběh výuky. Aby toto mohlo fungovat, škola musí být zásadně malokapacitní, tím automaticky dochází k tomu, že se žáci i učitelé navzájem dobře znají a mají k sobě důvěru.
- Děti se učí mnohem rychleji, protože sami chtějí, ne protože je někdo nutí. Mají otevřené časové možnosti a musí si sami určit své potřeby a dle nich se řídit.
- Věkově smíšené skupiny, které vedou k lepšímu kognitivním, sociálním i emocionálním učení
- Učení orientováno na praktickou stránku věci a konání dětí – efektivnější, podporuje vrozenou zvědavost dětí
- Možnosti volného pohybu a přirozená změna pracovního prostředí

(Zdroj: K. Rýdl, 1994)

Rozdělení výše nám tedy ukazuje, jak jsou či nejsou děti ovlivňovány a tlačeny do procesů učení a studia. Je však otázka, zda nám toto ukazuje, že alternativní škola a její metody mají čistě pozitivní vliv na to, jak se bude dítě učit. Tím pádem jakými vědomostmi bude vybaveno do dalšího života a připraveno na uplatnění na trhu práce.

Samozřejmě jsou zde další různé aspekty, jako je individualita a charakter dítěte, jeho rodinné zázemí, určité vlohy apod., avšak s tímto přicházejí i děti do standardních škol a musejí se s učením vypořádávat stejně. Nemůžeme tedy říci, že by nám z výše uvedeného vyplývalo, že jsou žáci alternativních škol nějak „zvýhodněni“. Z obou typů škol jsou žáci dobře vybaveni, ale znalosti a dovednosti získávali jinak. To je podobné, jako bychom mezi sebou srovnávali různé základní školy – každá přistupuje k výuce trochu jinak, má jiné kvality a jiné principy.

Ve Škole Hrou mají žáci větší možnost volby, je jim dána důvěra a možnost se rozhodovat, zodpovídají si za své jednání a rozvržení času a ve výsledku musí stejně podat výkon, který bude (buť i slovně) oceněn a zapsán. Což ale nemusí vyhovovat každému dítěti.

Oproti tomu žáci standardní školy mají věci „nadiktované“ a danou jasnou strukturu toho, co se kdy a jak budou učit. Chybí jim tedy možnost vlastního úsudku a volby, je zde větší tlak na podání výkonu a jeho zhodnocení známkou. Dítě to může vnímat jako nastavené „mantinely“, ví, kde se má pohybovat a co konkrétně se po něm chce.

Oba směry mohou být frustrující a nejasné, stejně jako příjemné, podněcující i žádané.

7.3 Východiska pro výzkum

Ve výše uvedených kapitolách mluvím o charakteristikách Školy Hrou, porovnávám s Waldorfskou školou i se standardní základní školou a ukazuji, v čem se školy liší a co mají naopak společného. Škola Hrou v těchto srovnáních vykazuje určité specifické rysy, jako je vztah učitele a žáka, principy porozumění učivu a otevřená atmosféra, volnost projevu a podpora vlastních názorů i odlišná koncepce výuky.

To jsou věci, ke kterým se žáci Školy Hrou dostali automaticky během výuky, byly pro ně přirozené. Mohli v nich růst a vyvíjet se a tvořit si dobrý základ pro sebedůvěru, vyjadřování vlastního názoru, aktivního řešení problémů a originalitu.

To jsou důležité vlastnosti, které jsou při vstupu na trh práce potřebné a ne tak jednoduše získatelné, pokud k nim dítě není účelně vedeno.

Budu tedy zkoumat, zda tyto podněty získaly pro absolventy Školy Hrou postupem času větší váhu a důležitost, zda je oceňují a berou v potaz, zda jim nějak výrazně pomohly v pracovním prostředí.

8 Praktická část

V praktické části práce se zabývám výzkumem toho, jak absolventi Školy Hrou dnes vnímají, že chodili do alternativní základní školy a zda mají pocit, že je navštěvování této školy zásadně formovalo, oproti žákům standardní základní školy. Zda dnes (s odstupem času) mohou říci, že jim absolvování Školy Hrou pomohlo i v pracovním uplatnění a jestli pro ně byla Škola Hrou do života přínosem.

Jde o kvalitativní výzkum, metoda sběru informací je strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, ze kterého budeme informace čerpat. Tyto rozhovory jsou anonymní a použity jen pro účely práce.

Ve fázi přípravy jsem výzkumnými otázkami vymezila oblast, kterou se v práci chci zabývat. A to tak, aby mě otázky dovedly k důležitým bodům výzkumu, které pak mohu použít k prezentaci cílů a vyvodit závěr.

Nejpodstatnějšími daty jsou popisy pocitů a vjemů absolventů při retrospektivním pohledu na absolvování základní – alternativní školy. Dále pak následují praktické otázky, jako je navázání dalšího stupně studia, komplikace či výhody při přechodu na jinou školu a konkrétní problémy, nebo výhody v množství a obsahu zatím získaných znalostí.

Poté jsem ve spolupráci s bývalou ředitelkou Školy Hrou oslovila absolventy Školy Hrou, narozené v letech 1985 – 1987, abych získala informace od nynějších „třicátníků“ (věk 34 – 36 let), kteří jsou již ve věku zakládání rodin a aktivního života na trhu práce. Sběr dat pro výzkum se protáhl na cca měsíc. Nejdříve jsem respondentům poslala otázky emailem, aby se mohli na rozhovor připravit, a poté jsem si s nimi dělala rozhovor na online platformě „Teams“ (vzhledem k nepříznivé pandemické situaci). Rozhovor byl tedy osobní, ale vedený přes internet.

Dalším krokem byla analýza získaných rozhovorů, zjištění společných témat a bodů a naopak v čem se odpovědi absolventů liší.

Závěrem je zpráva, která interpretuje výsledky samotného výzkumu a prezentaci získaných informací a uzavírá téma vyřešením hypotézy či teorie.

(Zdroj: J. Hendl, 2016)

8.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je posoudit, jaký měla alternativní škola vliv na uplatnění absolventů na trhu práce, v jakých oblastech hodnocení se absolventi shodují, či naopak rozcházejí v hodnocení

této vzdělávací zkušenosti, a jak absolventi vnímají vliv tohoto vzdělávání ve svém současném profesním životě.

Hlavním bodem bylo zjistit, jak zpětně vnímají absolvování Školy Hrou její první žáci, kteří jsou momentálně v produktivním věku a ve věku (společností vnímaném) příhodném pro zakládání rodiny a budování postavení v rámci pracovního trhu.

Tento věk je dle vývojové psychologie charakterizován jako mladá až střední dospělost (20 – 40 let), kdy se člověk dostává do role dospělého a mění tak své dosavadní společenské role.

Člověk poprvé bilancuje, řeší krizová období spojená s prvním dítětem, manželstvím, utvrzuje svou sebejistotu a postavení ve vztahu k okolí a může tak poprvé zhodnocovat své dosavadní cesty a zkušenosti.

(Zdroj: M. Vágnerová, 2007)

Jak tito, dnes již dospělí lidé, vlastně dál pokračovali ve vzdělávání a zda jsou toho názoru, že je absolvování alternativní základní školy nějak ovlivnilo v jejich dalším směřování.

Zda jim tato škola dala vlastnosti, které považují za strategické a za takové, které by v běžné základní škole nezískali.

Podstatným aspektem bylo, podívat se retrospektivně na absolvování alternativní základní školy v jejích úplných začátcích, v prvních náznacích trendu alternativních škol u nás a zjistit, zda žáci, kteří tento typ školy navštěvovali, vnímají nějakou výhodu, která určila jejich postavení a uplatnitelnost na trhu práce.

8.2 Strategie výzkumu

Máme několik základních přístupů ke kvalitativnímu výzkumu. Já jsem pro svou práci zvolila strategii kódování neboli hledání určitých témat v posbíraných datech. Kódováním si uspořádám data tak, aby bylo jednodušší je konceptualizovat a pak lépe interpretovat.

Využívám data, jež jsem shromáždila pomocí strukturovaného rozhovoru. Základní výzkumnou otázkou je pro mě to, zda absolvování Školy Hrou mělo výrazně pozitivní vliv na její absolventy v otázce uplatnitelnosti na trhu práce. Odpověď na ni získám analýzou rozhovorů se studenty.

(Zdroj: J. Hendl, 2016)

8.3 Metodologie výzkumu

Skupině absolventů, které jsem oslovila, jsem kladla 15 otázek, kde jsem chtěla znát jejich vlastní názory, pocity i praktické zkušenosti z jejich konkrétní životní etapy. Prvními dotazy jsou otázky vtahující se k minulosti a jejich studiu na Škole Hrou, postupně se dostáváme do přítomnosti a k otázkám ohledně aplikace zkušenosti a dále se přesouváme do budoucnosti, kdy se ptám na možnost volby alternativní školy pro vlastní potomky.

Volila jsem otevřené otázky, kdy mohli respondenti odpovědět velmi široce, avšak i stručnou odpovědí jsem dostala informaci, kterou jsem potřebovala a zároveň nebyla odpověď nijak ovlivňována a předurčována.

8.4 Metoda získávání dat

Metodu jsem zvolila strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, abych mohla využít možnosti rozvětvených odpovědí. Kvůli zařazení a charakteristice skupiny jsem od respondentů chtěla vědět věk, pohlaví, zaměstnání (pozice/funkce), rodinný stav (žiju ve vztahu/jsem single, jsem rodič, jsem samoživitel, chci být rodič/nechci děti), kraj bydliště, nejvyšší dosažené vzdělání (typ školy, obor, způsob zakončení).

Rozhovory byly vzhledem k ochraně osobních údajů anonymní, budu tedy pro respondenty používat číselná označení, tedy: Respondent č. 1, Respondent č. 2 atd.

Plán otázek rozhovoru:

1. Charakterizuj několika slovy vzpomínku na Školu Hrou.
2. Co na tebe zapůsobilo a co jsi v žádném jiném vzdělávacím zařízení neprožil/a?
3. Co ti na stylu výuky vyhovovalo?
4. Co ti naopak chybělo a co tě nebavilo?
5. Na jaké škole jsi po ŠH pokračoval/a? Jaké tě k tomu vedly důvody?
6. Popiš nejvýraznější rozdíly ve výuce mezi ŠH a dalším vzděláváním.
7. Jaké byly při přestupu do další školy komplikace a jaké výhody?
8. Jaké kvality tě ve ŠH inspirovaly pro další život?
9. Jak pokračovala tvá cesta do současnosti? (školy, zaměstnání...)
10. V čem vidíš zásadní vliv ŠH na tvé další směřování a současný život?
11. Jak bys charakterizoval/a pedagogy ŠH a čím si myslíš, že se lišili od pedagogů na jiných školách?
12. Pokud jsi v kontaktu se spolužáky, s kolika a v jakém kontextu? (vím, že někteří spolupracují, někteří jsou životní partneři...)

13. Co je podle tebe tvůj největší pracovní úspěch?

14. O čem z toho, co jsi prožil/a ve ŠH, můžeš říct, že ti pomohlo uplatnit se na trhu práce?

15. Pokud máš děti, podle čeho se řídíš výběrem vzdělávacího zařízení pro ně?

Z odpovědí zúčastněných absolventů vyplývají velmi podobné zkušenosti, vnímání i pocity, to si rozebereme v následující kapitole.

8.5 Analýza rozhovorů

Pro analýzu jsem zvolila metodu kódování, kde můžeme vybírat z 3 druhů kódování.

„Kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci. Postup také vede k doporučení, která data nebo případy je nutné ještě zahrnout do analýzy a jakými metodami je nutné provést sběr dat.“

(Zdroj: J. Hendl, 2016, str. 251)

Kódování rozdělujeme na otevřené, axiální a selektivní. Nemusí být striktně oddělené, spíše poukazují na různé způsoby možností, jak pracovat se získaným materiálem. Otevřené kódování většinou přechází v selektivní, neboli zaměřené.

Otevřené kódování, které můžeme také nazývat jako tvorbu konceptů, používáme k počátečnímu vytvoření pojmů, které mají oporu v datech, ale samy o sobě vyjadřují myšlenku, princip, či zkušenost platnou napříč situacemi, či událostmi.

Axiální kódování je dalším krokem, který navazuje na otevřené kódování. Seskupuje kódy z předchozího do skupin a hledá mezi nimi vztahy. Pokud nalezneme jednu kategorii, která seskupuje ostatní, nazýváme ji fenomén – což může být kontext, kauzální podmínky, akce a jednání apod.

Selektivní kódování přichází na konci analýzy. Pomocí předešlého kódování hledáme hlavní témata a kategorie, které budou představovat hlavní bod vznikající teorie.

(Zdroj: T. Řiháček, I. Čermák, R. Hytych a kolektiv, 2013)

V mém případě jde o sdělení, které nám absolventi prostřednictvím rozhovorů dávají.

Nejprve tedy vyhledáme pojmy, které pro nás budou v rozhovorech podstatné, tj. charakteristika Školy Hrou očima absolventů, rozdíly ve výuce, zásadní vliv na další směřování absolventa a pomoc v uplatnění se na trhu práce. Dále pak navážeme seskupováním, zda byly pocity i popisy pozitivní, nebo negativní, příjemné a procesy fungovaly.

Předpokladem a spojujícím ukazatelem je, že absolventi Školou Hrou prošli s převažujícími pozitivními pocity a že jim škola přinášela něco, co jiné školy nenabízely. Studenti tak mohli zpětně posoudit, jak moc je škola připravila pro uplatnění na trhu práce.

8.6 Představení zkoumané skupiny

Skupina absolventů, kteří se do výzkumu zapojili, je celkem homogenní. Všichni absolventi pokračovali na střední a pak vyšší nebo vysokou školu, žijí v Praze, věk 34 – 36 let, mají děti anebo je plánují. Momentální zaměstnání jsou velmi různorodá, od učitelů, přes manažery, sociální pracovníky i umělce „na volné noze“.

Tabulka 1

Respondent	Pohlaví	Věk	Navazující studium
Č. 1	žena	34 let	Gymnázium PORG
Č. 2	žena	36 let	Standardní ZŠ
Č. 3	muž	35 let	Gymnázium PORG
Č. 4	muž	36 let	ZŠ s rozšířenou výukou VV
Č. 5	žena	34 let	Gymnázium Nad Alejí

Všichni odpovídali na otázky velmi otevřeně a popisně, jen párkrát byly odpovědi strohé. Z toho, jak byly otázky položeny, vzešly velmi zajímavé a celkem dlouhé odpovědi, které vyspecifikovaly přesně to, na co byla otázka zaměřena.

Rozhovory jsem zpracovala doslovnou transkripcí textu, v práci jsem použila přímé citace odpovědí studentů, které jsem pak dále analyzovala. Vzhledem k ochraně osobních údajů neuvádím žádná jména, pouze respondenty čísluji.

Rozhovory byly vzhledem k pandemické situaci vedeny online přes program „Teams“.

8.7 Společná charakteristika Školy Hrou

První otázka byla: „*Charakterizuj několika slovy vzpomínku na Školu Hrou*“, což vlastně nebyla až tak otázka, jako spíš popis vzpomínky, nebo pocitu.

Všichni dotazovaní se shodli na tom, že Škola Hrou byla příjemné místo, že se tam cítili dobře, že tam měli dobré vztahy a byli bráni jako „originály a individuality“ už od útlého dětství.

„Vzpomínám na Školu Hrou jako na místo, kde jsem se cítila dobře, doceňovaná, chápaná a v okruhu lidí, co mě mají rádi. To se nevztahovalo jen na spolužáky, ale i na učitele.“

(Respondent č. 1)

Další popisy byly: *„Příjemné prostředí, skvělí učitelé, rodinná atmosféra, práce s knihami, výuka na koberci, tykání, projektové dny.“* (Respondent č. 4)

„Prodloužené dětství, otevřenost, přijetí.“ (Respondent č. 5)

Absolventi tedy vnímali Školu Hrou pozitivně, jako místo, kde byli rádi a věřili, že jsou tam přijímáni, kde se jim dostávalo důvěry, přijetí a přátelství.

Jedna odpověď na charakteristiku Školy Hrou byla velmi zajímavá, a to: *„Důvěra, neformálnost, ale také extrémní důraz na ujetost a výstřednost“*. (Respondent č. 3) Což ukazuje, že i když se tam žák cítil dobře, nebylo mu všechno jednání úplně blízké, nebo se s ním ztotožňoval. To může pramenit z odlišného prostředí, ze kterého pocházel, nebo z toho, že on sám charakterově nemusel být až tak extrovertní, jak mohla Škola Hrou „podprahově požadovat“.

Drtivá většina respondentů však hodnotí vzpomínku na Školu Hrou velmi kladně, v zásadě tak, jak si Škola Hrou dávala za úkol, aby se tam žáci cítili a školu vnímali.

8.8 Odlišnost od standardních škol a styl výuky

Další skupina otázek se zaměřila na to, co na respondenty zapůsobilo výrazně, co v žádném dalším vzdělávacím zařízení nezažili a co jim na stylu výuky vyhovovalo. Průřezově byly odpovědi velmi různé, avšak respondenti se shodli na tom, že výuka opravdu probíhala formou hry, že se žáci cítili příjemně a že měli mezi sebou dobré vztahy.

„Nikdy jsem znovu neprožila pocit, že někoho reálně zajímá můj názor. Všechny další a vyšší stupně vzdělání byly jen o plnění povinností, známkách a nesmyslných nárocích, o práci pro práci. Nikdy už to nebylo učení se sám pro sebe a pro radost.“ (Respondent č. 1)

„Věci nám opravdu nebyly lhostejné, šlo nám všem o společnou věc, milovala jsem rodinný charakter školy. V „normální“ základní škole mě překvapilo, jak se žáci chovají k vybavení třídy a ničí vybavení školy, nezájem dětí o cokoli, co se ve škole dělo.“ (Respondent č. 2)

Velmi mě zaujalo, že v absolventech zůstaly takové pocity, i když už školu absolvovali před více než 20 lety. To, jak mluví o atmosféře ve škole a jak se vrací k tomu, že měli ve škole dobrý vztah mezi sebou a učitelem, že je škola vedla k samostatnosti a i v roli tehdejších žáků, jim věci dávaly smysl, je opravdu silné.

„Důraz na skutečné pochopení látky, dostatek času na jednotlivé okruhy: např. v prvouce jsme se klidně rok zaobírali jednou zemí světa, ke které jsme pak měli tematickou slavnost. Spousta informací z takto soustavného a komplexního poznávání krajin a kultur se mi v hlavě udržely doted.“ (Respondent č. 5)

To potvrzuje i bod z výroční zprávy, kde se píše, že: *„Škola Hrou klade důraz na účelnost, porozumění, logické myšlení a pochopení problému. Upřednostňuje tak volnost dětského projevu před drilem v úpravě, rychlosti a mechanickém memorování. Z toho důvodu je klasická frontální výuka využívána jen zřídka.“ (Zdroj: Výroční zpráva ředitele ŠH)*

Je tedy velmi pozitivní, že jsou dodržovány nastavené standardy, které si škola sama (v rámci dodržení legislativy) vytvořila (viz. Specifika a Charakteristika Školy Hrou ve Výroční zprávě ředitele ŠH).

Co se stylu výuky týče, respondenti se shodnou na tom, že výuka hrou byla velmi atraktivní. Že zde odpadalo „biflování z učebnic a počítání sloupečků příkladů“, že děti měly možnost se volně pohybovat a nesedět stále v lavicích, že zde byl důraz na učení se samostatnosti a vše, co se děti učily, mělo „hlavu a patu“.

To je opět průřez jak výroční zprávou, tak principy, které si škola nastavila a snažila se v nich stát a fungovat.

Samozřejmě, že se objevily i odpovědi typu: „Nevím, nepamatuji se“, nebo že byla občas hodina „málo akční a nudná“, nebo naopak „pořád se muselo něco díť a bylo toho příliš“. Zde můžeme vidět, že každý žák vnímal výuku jinak a individuálně, stejně jako rozdílně vnímají žáci výuku ve standardních školách. Pro každého je zajímavý jiný předmět a jiná forma výuky.

To nám také ukazuje to, že školu navštěvovaly opravdu různé děti a různé charaktery, které měly své postoje a hodnoty.

8.9 Co ve Škole Hrou chybělo

Abychom získali ucelený obrázek, respondentů jsem se samozřejmě zeptala i na negativa, neboli co jim ve Škole Hrou chybělo a co je nebavilo. Odpovědi byly celkem v podobném stylu a to, že toho nebylo moc, nebo že už si respondenti nepamatují. To můžeme vnímat, jako pozitivní, avšak mozek negativní vzpomínky vytěsňuje a co se neopakuje, to si nepamatuje. (Zdroj: G. Petty, 1996)

Dle odpovědí respondentů byla negativa hlavně v: *„V pátém – posledním ročníku na mě toho hraní už bylo trochu moc. Když nám učitel řekl na pozdrav: „Čau piškoti“, tak mě to v 11 letech*

už moc netankovalo a docela štvalo. Ta hravost už mě tolik nebavila, respektive přišlo mi to super pro nižší ročníky, ale ne pro nás – v 5. třídě.“ (Respondent č. 2)

Dále bylo také vícekrát uvedeno, že žákům chybělo: *„Komplexní vzdělání a dril v gramatice, matematice i všeobecném přehledu. V páté třídě jsem musela hodně dohánět, abych se dostala na gymnázium.*“ (Respondent č. 5)

K tomu se vyjádřili i ostatní respondenti, že před přijímacími zkouškami na gymnázia si vědomostmi a znalostmi zas tak jistí nebyli a museli se hodně snažit, aby se dostali na úroveň znalostí, které byly k přijímacím zkouškám požadovány.

Tím, že žáci ani nebyli zvyklí se „drilovat a biflovat“, byla pro ně příprava na přijímací zkoušky na gymnázium celkem neznámá a složitá, ale většina z nich se na víceletá gymnázia dostala. Během doby se nepatrně změnil i způsob výuky posledních ročníků tak, aby byly na přijímací zkoušky lépe připravovány. (viz. Výroční zpráva ředitele ŠH, str. 5)

Ten, kdo se nehlásil na gymnázium a přecházel od 6. třídy na standardní základní školu, neměl s přechodem problém. Nejen z pohledu učiva, ale i toho, jak žák přechod snášel psychicky. Žádný z respondentů neuvedl, že by přechod po 5 letech na Škole Hrou, do jakékoliv další školy, byl problematický, nebo jinak náročný.

8.10 Přestup do dalšího stupně vzdělávání

Škola Hrou fungovala pouze jako 1. stupeň, tzn. od 1. do 5. třídy. Potom museli žáci pokračovat buď na gymnázium, nebo na jinou základní školu. Většina z respondentů tohoto výzkumu volila gymnázia (6 z 10), ostatní pokračovali do šesté třídy na standardní základní školy, ať už státní, nebo soukromé a výtvarně, hudebně, či sportovně zaměřené. Kolem 80 % žáků se dostávalo na víceletá gymnázia a pokračovali tam (viz. Výroční zpráva ředitele ŠH), až pokud tato možnost nebyla, přecházeli absolventi Školy Hrou na jiné základní školy různých typů.

Se změnou školy žáci problém neměli. Učivo zvládali a často byli napřed, uměli pracovat efektivně. Co však bylo jiné, byl přístup učitelů, hodnocení a vztahy mezi žáky i mezi učitelem a žákem. Dále pak také učení věcí, které žákům nedávaly smysl, ale naučit se je „prostě museli“, bylo složité zpracovat.

Vzhledem k přátelské a rodinné atmosféře ve Škole Hrou, byl přechod velkým šokem, protože: *„Na gymplu nikoho nezajímá jednotlivce. Šli tam po výkonu, po známkách, po prestiži a dobrém reprezentování školy. Chyby byly vždycky brány jako něco, co se nedělá a za co se tvrdě trestá. Na Škole Hrou byla chyba brána jako součást procesu učení, což je obrovsky prospěšné.*

Gympl byl pak jen příšerně dlouhý čas strávený ve škole a biflování nesmyslných věcí. Plus nikdo z učitelů neměl zájem řešit vztahy ve třídě a psychické zdraví žáků.“ (Respondent č. 1)

„V normální škole nebyl tak osobní přístup ze strany učitele, nebyl kladen zas takový důraz na samostatnost, nepracovalo se tolik s literaturou.“ (Respondent č. 4)

„Na ŠH se nehrálo na výkon, na známky, ale na rozvoj osobnosti celkově“ (Respondent č. 5)

Žákům tedy obecně chyběl smysl učení a vstřícný přístup, na který byly zvyklí.

Co žáci ze Školy Hrou shledávali jako hlavní výhodu, bylo, že byli učitelem bráni jako rovnocenný partner. Že byl důležitý jejich názor a postoj a že byli vždy vyslyšeni.

Ve standardních školách se jim toho tolik nedostávalo, protože kolektiv byl větší a styl výuky naprosto odlišný. To je také jeden ze základních principů Školy Hrou, a to, že každé dítě je originál, děti byly v aktivitách podporovány a brány individuálně, učitelé jim naslouchali a řešili s nimi problémy, které měly.

„Výhody měla ŠH asi ty, že člověk uměl formulovat svoje názory. Uměl respektovat diskusi, věděl, jak si poradit v různých situacích. To jsou takový ty soft skilly. Komplikace byly hlavně v té sociální rovině – na ŠH byli všichni kamarádi. Nezáleželo na tom, odkud člověk je, jak se obléká, kolik má peněz. Holky se přátelily s kluky, starší s mladšími. Na názorech všech záleželo stejně a to, i když ty názory nebyly tak chytré. Při tom přestupu se za horší věci začalo trestat sociálním opovržením. Ani učitelé nebyli za názory nadšeni. Nepodporovali dotazy, nehájili hloupější názory před ostatními, takže docházelo k častým posměškům, ponižování, atakům.“ (Respondent č. 1.)

„Výhodou bylo, že jsem se nebála komunikovat s pedagogy, zeptat se jich, když jsem něčemu nerozuměla a domluvit si způsoby, jakými si např. zlepšit průměr. Nebála jsem se fungovat mezi dospělými, zároveň jsem ze začátku měla problém s formálností a odměřeností.“ (Respondent č. 5)

„No to, co jsem se naučil ve ŠH bylo samozřejmě výhodou, uměl jsem pracovat s knihami, hledat v nich, možná jsem měl i nastavený nějaký systém, jak se správně učit. Komplikace plynuly hlavně z toho, že jsem byl zvyklý tykat učitelům, neznal jsem zvonění, musel jsem si zvykat i na větší část dne strávenou v lavici. Ve Škole Hrou se dost často měnilo i prostředí výuky.“ (Respondent č. 4)

Shrneme-li toto všechno, oproti standardní základní škole, či gymnáziu, bylo hlavní výhodou Školy Hrou to, že děti učila samostatnému vystupování a prezentování svého názoru, schopnost

vyslechnout ostatní v diskusi, poradit si v obtížnějších situacích. Vše bylo v menším měřítku, rodinné atmosféře a důvěře. To na standardních školách dle výpovědi absolventů chybělo.

8.11 Co si absolventi ze Školy Hrou odnáší

Otázka č. 8 byla položena takto: Jaké kvality, se kterými jsi se setkal/a ve ŠH tě inspirovaly pro další život?

Odpovědi byly jednoduché a stručné, ale výstižné.

„Vzhledem k tomu, že jsem učitelka, tak téměř všechny. Používám hry ze Školy Hrou, snažím se být učitelka tak dobrá, jako byl můj učitel tam. Myslím, že díky Škole Hrou vím s jistotou, že to jde „jinak a lépe“, nepochybuji o tom, nemusím o tom s nikým diskutovat ani to nikomu dokazovat. Jsem živým důkazem, že to funguje.“ (Respondent č. 1)

„Humor, zodpovědnost, nápaditost.“ (Respondent č. 2)

„Sebedůvěra, odpovědnost.“ (Respondent č. 3)

„Hudební výchova s muzikantem T., zkoušení divadla s M. a T. Vymyšlení básniček. Možnost zasáhnout do dění školy vlastními nápady.“ (Respondent č. 4)

„Otevřenost a osobitost. Možná i díky ní jsem se po osmi letech drillu na ambiciózním gymnáziu rozhodla pokračovat do uměleckých sfér.“ (Respondent č. 5)

V odpovědích nalezneme odkaz na principy i na to, jak chtěla Škola Hrou působit a co v žácích zanechat. Jak je vést a co důležitého do života by si měly odnést. To byla i další otázka, která se zabývala tím, v čem měla Škola Hrou zásadní vliv a jak ovlivnila další směřování žáka a jeho současný život.

Tam byly odpovědi vesměs ve stejném stylu, a to, že mají absolventi sebedůvěru a že je Škola Hrou inspirovala v jejich zájmech, rozvíjela jejich talent a věnovala se hlavně tomu, co žákům šlo. V tom získali jistotu a šli dál za tím, co je bavilo.

„Nemám strach vrhat se do věcí po hlavě a zkoušet to, vím, že si poradím. Škola Hrou jednotlivce vždy podporovala a zdravé sebevědomí pěstovala.“ (Respondent č. 2)

„Myslím, že jsem si od útlého věku zvykla být sama sebou a být za to i respektována okolím. I když se tenhle přístup v pubertě trochu pokazil, dokázala jsem se k němu vrátit.“ (Respondent č. 5)

8.12 Pracovní úspěch

V závěru rozhovoru se ptám na největší pracovní úspěch, který by chtěl respondent vyzdvihnout. Schválně definici nijak dál nespecifikuji, protože pro každého znamená „největší úspěch“ něco jiného. Můžeme ale v odpovědi jasně vidět, zda souvisí s absolvováním alternativní základní školy (respektive 1. stupně), nebo ne.

„Pokud je otázka brána jako „profesní úspěch“, pak asi můžu označit účinkování v přímém přenosu UčíTelka. Ale osobně beru jako největší pracovní úspěch každý moment, kdy mi někdo z rodičů, nebo z dětí, které už neučím, přijde říct, že jsem skvělá učitelka a že na mě rádi vzpomínají. Pak mám dojem, že moje práce opravdu má smysl.“ (Respondent č. 1)

Zde můžeme vidět, že absolventka odlišuje „profesní“ a „osobní“ úspěch, ale stále je pro ni nejcennější, že může předávat to, co sama načerpala a snažit se dát vlastním žákům to nejlepší, co ji formovalo i ve Škole Hrou. Další respondenti uvádějí:

„Managerská pozice v jednom vinném baru a nabídka spolumajitelství. Měla jsem přímý vliv na dění a tvoření ve firmě a to mě bavilo. Navíc víno je zábavný obor sám o sobě.“ (Respondent č. 2)

U této respondentky vidíme, že pro ni úspěchem byla vlastně seberealizace a možnost se přímo podílet na vznikajícím podniku, kde mohla vyslovit svůj názor, dát podnět a pomoci v realizaci projektu samotného.

Další respondent vidí největší úspěch v pomoci druhým a ze Školy Hrou si odnesl inspiraci, lásku k hudbě a divadlu a podporu v koníčku, který ho bavil a kterým dál pomáhá ostatním.

„Úspěch je každé divadelní představení, které se povede. Když vidím, že klienti mají radost při muzikoterapii. Pak také 15let zkušeností za barem v hudebním klubu na Břevnově, to stále trvá a také když jsem měl tu možnost rozjíždět na Petřínách v rámci Domova svaté Rodiny (celoroční stacionář pro lidi s mentálním postižením) kavárnu, kde lidé s mentálním postižením obsluhovali a učili se pracovním návykům.“ (Respondent č. 4)

8.13 Škola Hrou a uplatnění na trhu práce

Závěrem rozhovoru byla otázka, co si respondenti myslí, že jim ze Školy Hrou pomohlo se uplatnit na trhu práce.

Z výše uvedených výpovědí si můžeme leccos vyvodit sami, avšak konkrétní odpověď je nediskutovatelná. Záleží však, jak moc můžeme uplatnění na trhu práce a pracovní úspěchy připisovat Škole Hrou, výchově, charakteru, prostředí, či ostatním vlivům.

Respondenti se však shodují, že schopnost poradit si, kreativita, podpora zájmů a koníčků, komunikace s lidmi, empatie a v podstatě všechny již zmíněné „soft skills“ pedagogové a Škola Hrou probouzeli, podporovali, procvičovali a pracovali s nimi.

Otázka v rozhovoru byla: O čem z toho, co si prožil/a ve Škole Hrou můžeš říct, že ti pomohlo uplatnit se na trhu práce?

„V podstatě o všem. V učitelství se mi hodí vše, co si ze ŠH pamatuji.“ (Respondent č. 1)

„Kreativita, umět si poradit.“ (Respondent č. 2)

„Vložená důvěra ze strany učitelů a partnerství s nimi.“ (Respondent č. 3)

„Asi všechny ty zájmy, které jsem v sobě pěstoval, a Škola Hrou mě v tom pomáhala.“
(Respondent č. 4)

„Umím komunikovat s lidmi a být empatická. To jsou obecně schopnosti, které v nás pedagogové na ŠH probouzeli, ať už na pondělních dýcháncích, nebo přímo ve výuce.“
(Respondent č. 5)

Odpovědi jsou tedy dohromady pozitivně laděné a je z nich vidět, že získané vlastnosti jsou takové, které Škola Hrou chtěla, aby děti výukou získaly a disponovaly jimi. Proto byla výuka, přístup i pedagogové „jiní“.

To se dle výpovědí respondentů na dalších stupních vzdělávání nedělo, spíše naopak. Individualita byla potlačována, důležité bylo být v kolektivu a fungovat jako všichni ostatní, moc nevyčnívat, moc se neprojevat a neptat.

Tady vidíme zásadní odlišnost Školy Hrou a standardních vzdělávacích institucí, se kterými absolventi následně získali zkušenost.

8.14 Diskuse

Co je tedy směrodatné, čemu bychom měli věnovat pozornost? To, že se v odpovědích respondentů setkáváme s kladnými reakcemi a dobrými vzpomínkami, je pozitivní. Není to však výhradní reakce. Nelze se tedy vázat pouze na hezké zkušenosti, musíme brát v potaz i smíšené a negativní pocity ze Školy Hrou. Což však poukazuje na jistou „normálnost“ školy. Vzhledem k tomu, že žák je vždy individuum, výsledky analýzy jsou ovlivněny různými proměnnými, jako je například pohlaví, věk, charakter, výchova a domácí prostředí, sociální pozice atd., proto jsou odpovědi respondentů velmi různorodé.

Je tedy podstatné, zda Škola Hrou dětem dala do života vzdělání, zázemí a sebedůvěru, nebo jestli se pouze vymykala a byla něčím jiným? Zda opravdu byla tou školou, za kterou se považovala a jak se prezentovala.

Dle odpovědí respondentů, které jsem v rozhovoru získala je patrné, že studenti si Školy Hrou cení a berou jí jako důležitou součást života, kdy je formovala a usměřňovala, dávala jim do života cenné zkušenosti a pravidla a zpětně toto dokážou ocenit.

Důležité určitě je, že děti nějakým způsobem připravila na další život a uplatnění na trhu práce, což bylo jejím posláním, stejně, jako je to posláním standardních základních škol, nehledě na to, v jaké době žijeme.

Hlavní otázkou ale bylo, zda měla Škola Hrou zásadní vliv na uplatnění absolventů na trhu práce a pokud vezmeme v potaz její alternativnost a srovnáme se zahraničními články na toto téma, můžeme uvést například velmi odborný článek o alternativním vzdělávání, autorů Shankland R., Riou Franca L., Genolini C. M., Guelfi J-D., Ionescu S., kde se dočteme, že alternativní školy dokážou dát svým žákům lepší psychickou odolnost a více schopností vypořádat se s různými typy problémů a obtížných situací, než školy standardní. (Zdroj: Shankland R., Riou Franca L., Genolini C. M., Guelfi J-D., Ionescu S., 2009)

To podporuje zjištění, že Škola Hrou studentům dala schopnosti, které jsou pro uplatnění na trhu práce důležité.

Závěr

Práce je zaměřena na vliv absolvování alternativní základní školy, konkrétně Školy Hrou, na uplatnění v pracovním životě absolventů této školy. Součástí bylo srovnání výhod a nevýhod navštěvování tohoto typu školy oproti standardní základní škole. Co Škola Hrou dala absolventům „navíc“ oproti standardní základní škole (viz. Předpoklady odlišností absolventů standardních vs. alternativních škol, str. 31).

Jakkoliv jsme si v teoretické části definovali alternativní směry a popsali rozdíly mezi standardními školami, výpovědi absolventů byly o dost konkrétnější a osobnější. Což bylo záměrem – získat konkrétní srovnání a dle toho vyvodit závěry.

Respondenti byli velmi otevření a v odpovědích se často objevovaly podobné zkušenosti a pocity, které v absolventech Škola Hrou zanechala. To bylo definováno i v principech a odlišnostech, na kterých tato alternativní škola stavěla. Můžeme tedy potvrdit, že to, co si Škola Hrou dávala za úkol a brala jako důležité poslání, v čem chce být jiná a odlišovat se, co chce svým žákům dát a jak je vést, to bylo absolventy potvrzeno, že tak skutečně funguje.

Respondenti hodnotí velmi kladně a vnímají jako přínos Školy Hrou, že byli hodnoceni jako individuality, že byli v malém rodinném kolektivu, kde se cítili dobře, všichni si mohli věřit a měli přátelské vztahy mezi sebou i na úrovni učitel – žák. Že byla rozvíjena jejich sebedůvěra, osobnost, že byli motivováni a měli sami chuť se vzdělávat a učit (viz. Odlišnost od standardních škol a styl výuky, str. 41).

Výuka probíhala opravdu hrou, nenásilně, ve volném a příjemném prostředí a žákům dávala smysl. Což považuji za velmi důležitý aspekt, neboť jinak by se nedalo dosáhnout toho, že žáci mají o učení opravdový zájem a chtějí se vzdělávat.

Velmi mě zaujalo, že při přechodu do dalšího stupně vzdělávání žáci opravdu vnímali, že to, co měli oni na Škole Hrou jako standard (vztahy, komunikace, přátelství atd.), nebylo ve standardních školách vůbec stanoveno, jako normální. S tím se museli studenti vypořádat a z rozhovorů víme, že toto zvládli dobře.

To je jedna ze zásadních věcí, kterou absolventi považují jako přínosnou a určující do dalšího života, neboť tím, že byli vychováváni v tom, že názor každého se počítá a je důležitý, že je podstatné mít mezi sebou dobré a hezké vztahy a že jsou si všichni rovni, jsou momentálně dobře vybaveni vlastnostmi, které mohou vhodně využít v pracovním životě a těžko by je jinak získávali (viz. Co si absolventi ze Školy Hrou odnáší, str. 45).

Toto Škola Hrou určitě velmi podpořila a svým žákům dala, protože z jejich hodnocení vidíme, že ve standardních školách tento přístup a získávání výše zmíněných vlastností je vlastně velmi nestandardní.

Z rozhovorů vyplývá, že žáci byli na Škole Hrou spokojeni, cítili se tam dobře a učili se přirozeně. Nemuseli se tedy na výuku jako takovou přespříliš soustředit a vlastnosti, které získávali v kolektivu a běžnou cestou v průběhu školního roku, byly brány jako „to důležité“, na co se škola zaměřovala. Tedy spolupráci, empatii, porozumění kontextu, obhajování svého názoru, diskuse, respektování druhých.

To jsou hlavní přínosy a výhody, které přinesla Škola Hrou jejím absolventům. To je hlavní výhoda na trhu práce – nejen vědomosti, ale také rozvoj konkrétních vlastností, které se člověk pak učí zkušenostmi (pokud tyto vlastnosti nezískal již v dřívějším vzdělávání) v práci a ne vždy je to jednoduché. Neboť pokud nemá od dětství podporu a důvěru, nemůže být pak sebejistým jedincem na konkurenčně zaměřeném trhu práce.

Neboli očima absolventů – dosáhli v práci úspěchů, které jsou pro ně zásadní a to tak, že dělali, co je baví, byli v tom podporováni, byla jim dána důvěra v jejich vlastní odpovědnost a byli nasměrováni tam, kde jim to bylo příjemné. Ne tlačeni do věcí, které dělat nechtěli a v kterých se necítili dobře. To se pak odráží i na výběru práce a toho, čemu se absolventi nyní věnují – je to něco, co je naplňuje a baví.

Nemůžeme říci, jestli jsou absolventi Školy Hrou na trhu práce úspěšnější, či nikoliv, ale můžeme říci, že Škola Hrou jim pomohla být sebevědomými a odpovědnými za své jednání a tím je směřovala, aby se uplatnili tam, kde chtějí být (viz. Škola Hrou a uplatnění na trhu práce, str. 46).

Pokud práci hodnotíme z pohledu oboru Vychovatelství, je pro nás přínosem zjištění, že děti vnímají odlišnosti a „jinakosti“ ve výchově dobře, dokážou se jim přizpůsobit a není potřeba se za každou cenu držet pravidel a standardů i když nejde konkrétně o výuku, ale třeba „jen“ o volnočasové a mimo školní aktivity. Můžeme tím dětem dát mnohdy více, když jim dáme trochu volnosti, důvěry a podpory, než pokud se držíme v zajetých kolejkách a chceme striktní výsledky.

V práci se tolik nezabývám přestupem na další školy a toho, jak to absolventi Školy Hrou vnímali a prožívali do hloubky. Z dotazníků vyplývá, že přechody byly pro někoho těžší, pro někoho nenáročné. Bylo by zajímavé se na tuto problematiku podívat z blízka a zjistit, jaké

konkrétní problémy vznikaly, jak byly řešeny, jak se žáci v dalších školách cítili a kam pak směřovali dál a proč.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

GEOFFREY PETTY, Moderní vyučování, Praha: Portál 2006

HENDL JAN, Kvalitativní výzkum, Praha: Portál, 2005

MAŇÁK JOSEF, ŠVEC ŠTEFAN, ŠVEC VLASTIMIL, Slovník pedagogické metodologie, Brno: Paido – edice pedagogické literatury 2005, Masarykova univerzita 2005

MÁLKOVÁ IVANA, Výroční zpráva ředitele ŠH o činnosti a hospodaření školy v roce 2009/2010, 2010

PRŮCHA JAN, Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, Praha: Portál, 2012

PRŮCHA JAN, WALTEROVÁ ELIŠKA, MAREŠ JIŘÍ, Pedagogický slovník, Praha: Portál 2013

RÝDL KAREL, Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori, Praha: Public Historky, 1999

RÝDL KAREL, Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti, Brno: Marek Zeman, autor nákladem vlastním, 1994

ŘIHÁČEK TOMÁŠ, ČERMÁK IVO, HYTYCH ROMAN a kolektiv, Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy, Masarykova Univerzita Brno, 2013

SVOBODOVÁ JARMILA a JŮVA VLADIMÍR, Alternativní školy. 2. doplněné vydání Brno: Paido, 1996

ŠTURSA ZDENĚK, Alternativní pedagogické směry – alternativní školy, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Brno, 2012

VÁGNEROVÁ MARIE, Vývojová psychologie II – dospělost a stáří, Praha: Karolinum, 2007

Odborné časopisy

SHANKLAND R., RIOU FRANCA L., GENOLINI C. M., GUELFY J-D., IONESCU S., Preliminary study on the role of alternative educational pathways in promoting the use of problem-focused coping strategies, European Journal of Psychology of Education, Springer Science, 2009, Vol. XXIV, n°4, 499-512, I. S. P. A.

Internetové zdroje

ALTERNATIVNÍ ŠKOLY, Jenské školy, 2017. Dostupné z: www.alternativniskoly.cz/jenske-skoly

EURYDICE, Česká-republika: Financování školního a předškolního vzdělávání, 2021. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-21_cs#3_1_1_2_2_Financovani_skol_ze_statniho_rozpoctu

KOFROŇOVÁ O., VOJTĚCH J., Analýza vzdělávacích programů z let 1990 – 1999 z hlediska zaměstnatelnosti absolventů, Liberec: Česká asociace pedagogického výzkumu, 2000. Dostupné z: <http://www.capv.cz/index.php/cz/2000/52-sborniky-capv/archiv-sborniku/2000/1357-analyza-vzdelavacich-programu-z-let-1990-1999-z-hlediska-zamestnatelnosti-absolventu>

TECLOVÁ ALENA, Perpetuum - vzdělávání bez hranic, 2020. Dostupné z: <https://perpetuum.cz/2020/11/unschooling-jako-cesta-ke-svobodnemu-vzdelavani/>

WALDORFSKÉ ŠKOLY, Stručně o Waldorfské pedagogice, 2008. Dostupné z: http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa

Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělání v ČR, online, Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, online, Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>

Školský zákon, Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, online, Praha: MŠMT, 2020. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Zákon o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, Zákon č. 306/1999 Sb. Zákon o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, online, Praha: MŠMT, 2016. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-poskytovani-dotaci-soukromym-skolam-predskolnim-a>

Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 do r. 2009 (v oblasti regionálního školství)
Č. j.: 25461/2009 – 20, online, Praha: MŠMT, 2009. Dostupné z:
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ostatni-koncepcni-dokumenty>

Přílohy

Příloha č. 1

Ukázkový rozhovor s Respondentem č. 1

Příloha č. 1

Ukázkový rozhovor s Respondentem č. 1

Věk: 34

Pohlaví: žena

Zaměstnání (pozice/funkce): učitelka

Rodinný stav (žiju ve vztahu/jsem single, jsem rodič, jsem samoživitel, chci být rodič/nechci děti): jsem ve vztahu, eventuálně chci děti (ne nutně hned)

Kraj bydliště: Praha

Nejvyšší dosažené vzdělání (typ školy, obor, způsob zakončení): VŠ Pedagogická, učitelství 1. stupně, Mgr. DAMU - Dramatická výchova, MgA.

1. Charakterizuj několika slovy vzpomínku na Školu Hrou.

Vzpomínám na Školu Hrou jako na místo, kde jsem se cítila dobře, docenovaná, chápána a v okruhu lidí, co mě mají rádi. To se nevztahovalo jen na spolužáky, ale i učitele.

2. Co na tebe zapůsobilo a co jsi v žádném jiném vzdělávacím zařízení neprožil/a?

V podstatě to samé, jako v případě první otázky. Nikdy jsem znovu neprožila pocit, že někoho reálně zajímá můj názor. Všechny vyšší stupně byly jen o plnění povinností, známkách a nesmyslných nárocích, o práci pro práci. Nikdy už to nebylo učení se sám pro sebe a pro radost.

3. Co ti na stylu výuky vyhovovalo?

Výuka hrou. Člověk si ani nevšiml, že se učí, což je nejlepší způsob učení. Nepřepisovali jsme hloupě zápisky z učebnic, nepočítali jsme bez rozmyslu sloupečky příkladů. Vše, co jsme se naučili, mělo hlavu a patu a většinou jsme se to učit chtěli. Byl to velmi přirozený a nenásilný způsob přijímání znalostí a dovedností.

4. Co ti naopak chybělo a co tě nebavilo?

Takhle s odstupem času těžko říct. Víím, že jsem si stěžovala na věci, ale je to už tak dávno, že nedokážu posoudit, jak moc to byla skutečnost a jak moc jsem jenom chtěla být nespokojená. Vzpomínám si na paniku před přijímačkami na osmiletý gympl, takže jsme psali hodně diktátů, kde bylo milion pravopisných jevů. Připadá mi to, že jsme psali snad diktát denně. Některé věci mě otravovaly stejně jako by mě otravovaly jinde, ale asi byly potřeba.

5. Na jakou školu jsi po ŠH pokračoval/a? Jaké tě k tomu vedly důvody?

Osmileté gymnázium PORG. Byla to hlavně vina / zásluha rodičů, ti mě chtěli mít na gymplu a vůbec nikoho nenapadlo, že by to mohlo být jinak. Z mého pohledu je to velká škoda, protože pro mě byl PORG otřesná zkušenost.

6. Popiš nejvýraznější rozdíly ve výuce ve ŠH a v dalším vzdělávání.

Na gymplu nikoho nezajímal jednotlivce. Šli tam po výkonu, po známkách, po prestiži a dobrém reprezentování školy. Chyby byly vždycky brány jako něco, co se nedělá a za co se tvrdě trestá. Na Škole Hrou byla chyba brána jako součást procesu učení, což je obrovsky prospěšné. Gympl byl pak jen příšerně dlouhý čas strávený ve škole a biflování nesmyslných věcí. Plus nikdo z učitelů neměl zájem řešit vztahy ve třídě a psychické zdraví žáků.

7. Jaké byly při přestupu do další školy komplikace a jaké výhody?

Komplikace byly hlavně v té sociální rovině - na ŠH byli všichni kamarádi. Nezáleželo na tom, odkud člověk je, jak se obléká, kolik má peněz. Holky se přátelily s kluky, starší s mladšími. Na názorech všech záleželo stejně, a to i když ty názory nebyly tak chytré. Při tom přestupu se za horší věci začalo trestat sociálním opovržením. Ani učitelé nebyli za názory nadšeni. Nepodporovali dotazy, nehájili hloupější názory před ostatními, takže docházelo k častým posměškům, ponižování, atakům.

Výhody měla ŠH asi ty, že člověk uměl formulovat svoje názory. Uměl respektovat diskusi, věděl, jak si poradit v různých situacích. To jsou takové ty soft skilly.

8. Jaké kvality, se kterými jsi se setkal/a ve ŠH tě inspirovaly pro další život?

Vzhledem k tomu, že jsem učitelka, tak téměř všechny. Používám hry ze Školy Hrou, snažím se být učitelka tak dobrá, jako byl můj učitel tam. Myslím, že díky Škole Hrou vím s jistotou, že to jde "jinak a lépe", nepochybují o tom, nemusím o tom s nikým diskutovat ani to nikomu dokazovat. Jsem živým důkazem, že to funguje.

9. Jak pokračovala tvá cesta do současnosti? (školy, zaměstnání...)

Až na vysoké škole se mi začalo zase dařit. Protože zkušenosti, které jsem ze ŠH měla, jsem mohla konečně zase využít. Přesto jsem se ale s některými učiteli na vysoké škole hádala a nesouhlasila s jejich názory na výuku. Dodnes tomu tak je. I na VŠ jsou učitelé značně zkosnatělí a jejich přístup k učení desítky let starý. Ale člověk nemůže být vždy se všemi v souladu. Na druhé VŠ - DAMU - už to bylo čistě jen pozitivní. Tam jsem uplatnila i základy herectví, které mi daly „školoherácké“ hry.

10. V čem vidíš zásadní vliv ŠH na tvé další směřování a současný život?

Nevím, jestli je přímo pravda, že díky učitelům na ŠH jsem se sama stala učitelkou, ale určitě to nějaký vliv na výběr mého povolání mělo. V tuto chvíli na ŠH často vzpomínám, přemýšlím, o co lepší by bylo např. zrušit známkování. Na naší škole píšeme slovní hodnocení ke známkám, takže mi usnadňuje život, že jsem takových hodnocení sama dostala deset, když jsem byla malá. Hlavně mě ovlivňuje myšlenka, že to jde dělat i dobře.

11. Jak bys charakterizoval/a pedagogy ŠH a čím se lišili od pedagogů na jiných školách?

Byli součástí kolektivu, ne nějaký dozor zvenčí. Trávili s námi celé dopoledne. Pokud se někomu něco nedařilo, věnovali mu svůj volný čas. Zajímal je náš názor, zajímaly je naše starosti. Ptali se nás, jak se máme, jaký jsme měli den, z čeho máme starosti, čeho se bojíme. Nebyli to direktivní učitelé, byli to průvodci. Nic z toho jsem pak nezažila na žádné z dalších škol.

12. Pokud jsi v kontaktu se spolužáky, s kolika a v jakém kontextu?

Nejsem v aktivním kontaktu s nikým z nich. Resp. jako přátelé na Facebooku jsme, ale osobně se vídáme velmi málo. Jednu spolužačku můžu označit za kamarádku, ostatní spíše za známé, které ráda vidím, když se to podaří. S jedním spolužákem, který ze ŠH odešel ve druhé třídě, mám historku, že jsme se po deseti letech náhodou potkali, nepoznali jsme se a začali jsme spolu krátce chodit. Bylo nám 17 a zjistili jsme, že jsme byli spolužáci, až po několika měsících. Vztah vydržel velmi krátce a neviděli jsme se od té doby.

13. Co je podle tebe tvůj největší pracovní úspěch?

Pokud je otázka brána jako "profesní úspěch", pak asi můžu označit účinkování v přímém přenosu v pořadu UčíTelka. Ale osobně беру jako největší pracovní úspěch každý moment, kdy mi někdo z rodičů nebo z dětí, které už neučím, přijdou říct, že jsem skvělá učitelka a že na mě rádi vzpomínají. Pak mám dojem, že moje práce opravdu má smysl.

14. O čem z toho, co jsi prožil/a ve ŠH, můžeš říct, že ti pomohlo uplatnit se na trhu práce?

V podstatě o všem. V učitelství se mi hodí vše, co si ze ŠH pamatuji.

15. Pokud máš děti, podle čeho se řídíš výběrem vzdělávacího zařízení pro ně?

Děti nemám, ale o tomto tématu hodně přemýšlím. Jsem si jistá, že školy už nejsou “co bývaly” a že v každé škole je možné narazit na skvělého učitele nebo hrozného učitele. Zároveň, že opravdu hlavně na prvním stupni na učiteli záleží především, ne na tom, jaké je to zařízení. Nedala bych své dítě pravděpodobně na soukromou školu, ale to jen proto, že mám vhléd do toho, jací učitelé v jaké škole jsou. A počítám s tím, že až budu mít dítě, budu mít šanci dohlédnout na to, do jaké třídy (k jakému učiteli) půjde. Ale to je výhoda našeho povolání... Po páté třídě je to otázka, ale jsem si jistá, že pokud mé dítě nebude vysloveně chtít, na osmileté gymnázium nepůjde v žádném případě. A po deváté třídě je už rozhodnutí na něm.