

Univerzita Karlova v Praze

Přírodovědecká fakulta

Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Studijní program: Biologie

Studijní obor: Biologie a geografie se zaměřením na vzdělávání



Simona Mandová

VÝUKA ZEMĚPISU V ALTERNATIVNÍCH ŠKOLÁCH

GEOGRAPHY TEACHING IN ALTERNATIVE SCHOOLS

Bakalářská práce

Praha 2017

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

Prohlášení:

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

V Praze, dne 29. července 2017

Podpis autora

Poděkování:

Ráda bych poděkovala svému školiteli RNDr. Tomáši Matějčkovi, Ph.D. za ochotu, všestrannou pomoc a cenné rady, při vedení této bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala své rodině a všem, kteří jakýmkoli způsobem přispěli k dokončení této práce, za poskytnutou pomoc a podporu.

Abstrakt

Práce je zaměřena na výuku zeměpisu v alternativních školách. Této problematice se věnuje ve dvou částech. První část práce obsahuje teoretická východiska, seznamuje s cílem práce, zvolenou metodikou, vysvětluje pojem alternativní škola a představuje konkrétní školy, které byly pro účely této práce zvoleny. Jsou jimi školy Montessori, Waldorfské školy a Začít spolu. Druhá část práce se zabývá praktickou kvalitativní výzkumnou činností, která byla na školách provedena. Jedná se o metodu zúčastněného pozorování na hodinách zeměpisu a o metodu polostrukturovaných rozhovorů s učiteli zeměpisu a ohniskovými skupinami žáků.

Klíčová slova: alternativní škola, učitel, Montessori, škola, výuka zeměpisu, vzdělávací programy, Waldorf, Začít spolu, žák

Abstract

This bachelor thesis presents the theme of geography teaching in alternative schools. The first part of the thesis contains theoretical bases, methodology, introduces with the aim of the thesis and presents specific schools, which were chosen. There are Montessori schools, Waldorfs schools and Step by Step schools. In the practical part, there is described qualitative research activities, that was carried out in schools like a method of participating observation on geography lessons, a method of semi-structured interviews with geography teachers and a method of focus groups of students.

Keywords: a geography teaching, alternative schools, educational program, Montessori, school, Step by Step, student, teacher, Waldorf

Obsah

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Úvod | 1 |
| 2 | Alternativní škola | 3 |
| 2.1 | Montessori vzdělávání | 4 |
| 2.2 | Waldorfské vzdělávání..... | 7 |
| 2.3 | Vzdělávání Začít spolu..... | 11 |
| 3 | Metodika výzkumu a zpracování dat | 16 |
| 3.1 | Zvolená metodika výzkumu | 16 |
| 3.2 | Vlastní šetření v alternativních školách | 19 |
| 3.3 | Zpracování dat..... | 19 |
| 4 | Praktická část: vlastní výzkum | 20 |
| 4.1 | Zúčastněné pozorování..... | 20 |
| 4.1.1 | Montessori..... | 20 |
| 4.1.2 | Waldorf | 25 |
| 4.1.3 | Začít spolu..... | 27 |
| 4.1.4 | Polostrukturované rozhovory s učiteli | 30 |
| 4.1.5 | Polostrukturované rozhovory s žáky..... | 36 |
| 4.2 | Výsledky šetření..... | 40 |
| 5 | Diskuze výsledků | 42 |
| 6 | Závěr | 43 |
| 7 | Použité zdroje | 45 |

Seznam příloh

Příloha č. 1: Seznam použitých zkratk

Příloha č. 2: Fotografie

Příloha č. 3: Pozorovací archy z hodin

Příloha č. 4: Přepisy rozhovorů s učiteli a ohniskovými skupinami žáků

1 Úvod

Téma využívání alternativních způsobů výuky je v dnešní době stále aktuálnější. Učitelé se snaží častěji zabývat způsobem, jakým podávají svým studentům nové vědomosti, dovednosti a postoje. Společností je požadováno zamyšlení se nad odklonem od klasické herbartovské výuky, která je v našem školství hluboko zakořeněná. I proto mě nabídka tématu bakalářské práce „Výuka zeměpisu v alternativních školách“ ihned zaujala. Pro budoucí i stávající učitele zeměpisu je určitě velkým přínosem seznámit se s různými typy a metodami výuky, které mohou být prospěšné pro vyučování tohoto konkrétního předmětu.

Geografie, jako vědní disciplína, zahrnuje poznatky z oblastí přírodovědných a humanitních. Ve školním prostředí se vyučuje převážně v podobě regionálního zeměpisu a kartografie. Zeměpis v rámci RVP řadíme do vzdělávací oblasti Člověk a příroda (Bílá kniha, 2001). Při výuce zeměpisu v českém školství často převažuje popisná složka zahrnující faktografické a místopisné údaje. V rámci Bloomovy taxonomie cílů se tak učitelé zaměřují převážně na cíle nižší úrovně, kde převládají znalosti (Majherová, 2001). Toto pojetí výuky se může zdát v dnešním světě internetu zastaralé. Namísto toho by se měla výuka orientovat na rozvíjení schopnosti myšlení v geografických souvislostech a aplikaci získaných informací. Jak ve své práci poznamenala Kůhlová (1999), svět se v dnešní době mění stále rychleji. S těmito změnami se pojí i odlišná příprava žáků na život. Proto je důležité překonat vžitá a téměř neměnná cíle vzdělávání, které jsou ve školství a společnosti zakořeněny. Výuka zeměpisu by se měla orientovat spíše na porozumění sociálních problémů domova i okolního světa, kulturně politický rozhled, objevování problémů, možnosti, jak tyto problémy řešit a dále na práci s informačními a komunikačními médii. Tyto schopnosti a dovednosti v dnešní době, kdy do zeměpisu spadá stále více politických, ekonomických i enviromentálních témat, staví tento předmět na stále důležitější pozici ve vzdělávání.

Cílem této bakalářské práce je prostřednictvím výzkumu zjistit specifika výuky zeměpisu ve školách, které jsou označovány jako alternativní. Z toho vyplývá hlavní výzkumná otázka. Tedy: „*V čem spočívají hlavní specifika výuky zeměpisu v alternativních školách*“?

Bakalářská práce je rozvržena na část teoretickou a praktickou. Teoretická vychází z obsahové analýzy dostupné literatury a je dále rozdělena na tři segmenty. První se zabývá pojmem alternativní škola a vysvětluje rozdíly mezi alternativním a klasickým pojetím školy. V druhé části jsou představeny jedny z nejčastěji se vyskytujících alternativních typů škol na území Česka, s jejich základními znaky, principy a historií. Zaměřuje se na školy Waldorfské, Montessori a Začít spolu. Pochopení základních principů jednotlivých škol je nutné k porozumění kontextu alternativního vzdělávání. Poslední část je věnována kvalitativním metodám výzkumu. Popisuje použitou metodiku pro získání a zpracování dat v části praktické.

Na část teoretickou navazuje praktická část. Ta vychází z vlastního výzkumu provedeného na konkrétních školách, které byly v rámci sběru dat navštíveny. Nejprve jsou popsány vybrané hodiny zeměpisu, ve kterých zúčastněné pozorování proběhlo. Poté následuje prezentace výsledků polostrukturovaných rozhovorů, jež proběhly jak s učiteli, tak s ohniskovými skupinami žáků na navštívených školách. Na závěr jsou zhodnoceny největší výhody a nevýhody jednotlivých škol v souvislosti s výukou zeměpisu.

2 Alternativní škola

Dle Průchy (2012), jako alternativní, budeme chápat všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standartních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému. Odlišnost alternativních škol může spočívat v jiných:

- způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole
- kurikulárních programech (změny v obsahu nebo cílech vzdělávání či obojím)
- parametrech edukačního prostředí (např. nestandardní architektonické řešení učeben nebo jiná komunikace mezi učiteli a žáky)
- způsobech hodnocení výkonů žáků (např. slovní hodnocení)
- vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj

Podle Průchy (2012) se alternativní školy ve světě začaly rozvíjet na přelomu 19. a 20. století převážně díky vzniku reformních pedagogických hnutí. Hlavní snahou byl odklon od tradiční herbartovské výuky, jíž bylo vytýkáno převážně mechanické učení žáků. Dále byl kritizován fakt, že hlavní osobností v procesu výuky byl učitel, který nebral ohledy na individualitu osobnosti žáka. Mezi hlavní představitelé reformní pedagogiky se řadí myslitelé jako například J. Dewey, H. Perkhaut, M. Montessori, R. Steiner aj. V našich zemích se reformní pedagogika prosazovala od 20. let minulého století. Převážně díky práci pedagoga a psychologa Václava Příhody (1889–1979) jsme patřili k jedné z nejprogresivnějších zemí v rozvíjení alternativního školství. V období socialismu došlo k velkému útlumu a veřejné kritice reformní pedagogiky. K dalšímu vývoji alternativních škol došlo až po roce 1989, kdy se v tomto odvětví začalo prosazovat mnoho československých představitelů reformních pedagogických teorií. Podle Singuleho (1992) jsou alternativní školy, pro své odlišnosti od klasického pojetí školy, považovány za modernější, pokrokovější a perspektivnější. Mezi jednotlivými alternativními školami se přesto nachází mnoho rozdílností.

2.1 Montessori vzdělávání

Hlavní principy

Montessori pedagogika je jeden z nejvíce rozšířených alternativních výukových směrů. Principy této školy vychází z myšlení italské lékařky Marie Montessori, jenž byla zakladatelkou právě této pedagogiky. Společně se svým synem založila roku 1929 Association Montessori Internationale, v níž se sdružují Montessori organizace celého světa. AMI již od svého počátku organizuje kurzy a dohlíží na dodržování Montessori idejí a principů (Svobodová, Jůva, 1995). V České republice tuto instituci reprezentuje Montessori institute Prague, který je výcvikovým centrem pro budoucí pedagogy této alternativní školy.

Montessori vzdělávání vychází z potřeby „učit se“, která je v každém z nás. Vytváří se v senzitivních fázích vývoje, kdy je dítě více citlivé pro vnímání a chápání jevů vnější reality. Úkolem vzdělávání je připravit správné prostředky a podněty specifické pro jednotlivé fáze, jako například rozvoj pohybových činností, řeči nebo morálního citění. K tomu, aby mohlo dojít k individualizaci učení, musí být předem připraveny pomůcky a učební prostředí. Při práci s pomůckami je důležité spojení tělesné a duševní aktivity, kdy je potřeba aby žák s pomůckou manipuloval vlastníma rukama (Průcha, 2001).

Historie

Marie Montessori pocházela z italského města Chiaravalle. Roku 1896 se stala první Italkou s lékařským diplomem. Právě díky lékařské praxi se Marie dostala k pozdějšímu zájmu o pedagogiku. Jako asistentka doktora na psychiatrické klinice měla na starosti děti s mentálním postižením. Pro ně navrhla první vzdělávací program, který se snažil rozvinout duševní potenciál pomocí aktivace smyslů. V návaznosti na úspěchy tohoto vzdělávacího programu Marie začala vést institut pro učitele zvláštních škol v Římě. Při výuce handicapovaných měla se svými metodami velké úspěchy, a začala si klást otázku, jakých pokroků by mohla dosáhnout při práci s dětmi zdravými. Dr. Montessori na základě vědeckého pozorování vývoje, způsobů učení a chování vytvořila nový koncept vzdělávání předškolních i školních dětí, který se zakládal na vlastní přirozené zvědavosti a schopnosti učit se od ostatních. Roku 1907 vznikl první dům dětí pro vzdělávání, ve kterém se pracovalo s předškolními dětmi, které byly obklopeny pomůckami pro jejich rozvoj. Děti se učily

naprosto přirozeně a byl u nich znát velký pokrok. To Marii inspirovalo k celoživotnímu snažení o reformu vzdělávání a k šíření Montessori pedagogiky (Zelinková, 1997).

Organizace výuky

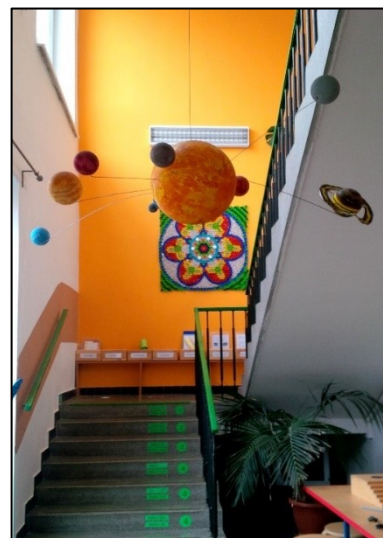
Zeměpis se v Montessori školách nevyučuje jako samostatný předmět, ale je součástí tzv. kosmické výchovy. Ta se snaží o vnímání světa jako jednoho celku. Kosmickou výchovu lze podle Zelinkové (1997), rozdělit na 3 stupně:

- kosmická výchova jako orientace na předměty
- kosmická výchova jako orientace na celek
- kosmická výchova jako rozumové zpracování poznatků o světě

Nejprve si žák musí uvědomit existenci jednotlivých předmětů, které poznává již od útlého dětství. Posléze si uvědomí, že nic se nevyskytuje osamoceno a že vše spolu tvoří jeden navzájem propojený celek. Při učení se velmi dbá na kontakt s reálnými předměty a učebními pomůckami, jakožto nosiči didaktické informace. Těmi mohou být dle Drahozala, Kiliána a Kohoutka (1997) například přírodniny, modely, makety, dynamická zobrazení, statická zobrazení, literární pomůcky, mapy, zvukové záznamy či učební programy.

Prostředí

Žáci jsou k práci motivováni prostředím, ve kterém se učení odehrává. Zázemí pro výuku by mělo být dobře připravené, pestré a hravé. Dle Rýdla (1999) je důležité žáky zaujmout vybavením školy, protože je vede k pozornosti a aktivitám. Žáci se smějí všeho dotýkat a vše využívat, což podporuje zodpovědnost a pořádek. V prostředí, ve kterém se dítě učí, je nutné připravit prostředky k podnícení jeho přirozené zvědavosti a pak jej nechat, aby si samo volilo předměty, které bude v tomto prostředí používat. To dle Drahozala, Kiliána a Kohoutka (1997) pomáhá žákům k zajištění trvalého osvojení učiva. Prostředí musí být připraveno tak, aby se žák stal fyzicky nezávislým na učiteli, díky tomu může pracovat samostatně. Připravené prostředí je takové, kdy jsou pomůcky v dosahu dítěte a na místě, kam patří. Proto jsou žáci již od raného věku vedeni k pořádku.



Obrázek 1: Pestré prostředí Montessori školy
Zdroj: Foto autorka

Okolí by mělo jít také snadno upravit, nábytek by měl být lehký, aby si žáci mohli židle a stoly přesouvat dle svých vlastních potřeb.

Role žáka

V Montessori vzdělávání je nejdůležitějším článkem dítě. I proto je oblíbené motto spojené s Montessori pedagogikou „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Díky svobodné volbě práce si žák sám vybere činnost, které se chce věnovat. Svoboda a disciplína jsou jedny z hlavních předpokladů pro samostatnou práci žáka. Disciplína je zde vnímána jako forma vnitřní kázně, díky které je každý žák odpovědný za své činy. Při procesu učení vychází Montessori z polarizace pozornosti, které je schopné již malé dítě a jež se při hře rozvíjí a mění jejich myšlení. Podle ní je dítě schopno se dlouhodobě věnovat jen činnosti, která ho baví a na kterou se dokáže soustředit. Jelikož se při tomto vzdělávání žáci striktně nedělí do věkově oddělených tříd, zvyšuje se schopnost kooperace mezi nimi a zároveň vytváření sociální jednoty (Svobodová, Jůva, 1995). *„Děti se navzájem učí způsobem, který nemohou nahradit ani učitelé ani rodiče. Protože jsou děti ve svém myšlení, v pocitech, řeči a představách mnohem blíže než dospělí, mohou si předávat poznatky a zkušenosti znatelně jednodušeji. Když mladší pozorují starší žáky při činnostech, je tím povzbuzován první zájem o budoucí úkoly a ulehčen přístup k novým oblastem učení“* (Rýdl, 1999, str.17).

Role učitele

Učitel vystupuje ve vzdělávacím procesu jako pomocník, který dává žákovi příležitost pracovat a rozvíjet své poznání a posilovat vnitřní potenciál. Právě u zeměpisu je rozvíjení dětské zvědavosti velmi snadné, jelikož zeměpis děti obklopuje od raného dětství a berou ho jako přirozenou součást života. Proto je jednodušší, oproti jiným předmětům, tvorba pomůcek a materiálů, protože jsou základy probíraných témat většinou dětem vlastní. Dle Rýdla (1999) jsou učitelé žákům zkušenějšími kamarády, kteří je vedou v jejich prostředí k činnostem, které odpovídají jejich vnitřním potřebám a jejich příslušnému věku.

Hodnocení

K hodnocení dochází průběžně, jelikož učitel slovně hodnotí pokrok žáka po každé splněné činnosti. V Montessori vzdělávání se dbá na to, aby žák nekonal činnosti pro hodnocení a pochvalu učitele či rodiče. Žák by měl pracovat pro uspokojení sebe samého. Při hodnocení se uplatňuje práce s chybou a pochvalou. Žák by se neměl bát udělat chybu,

protože chybovat je lidské a měl by se naučit s ní pracovat. Chyba tedy slouží žákovi jako ukazatel toho, co by měl ještě vylepšit a zdokonalit (Rýdl, 1999). Při práci s pochvalou učitelé jednájí opatrně, aby se pro žáka nestala samozřejmostí. Pochvalu učitelé užívají individuálně, aby žákům, kteří to potřebují, dodali sebejistotu. Na konečném hodnocení pokroků se aktivně podílí žák, učitel i rodič. Žáci nejsou průběžně známkováni ani bodováni. Vysvědčení dostávají se slovním hodnocením.

2.2 Waldorfské vzdělávání

Hlavní principy

Ve waldorfském vzdělávání se uplatňuje snaha dosáhnout souladu mezi uměním, které symbolizuje krásu, vědou, jež je nositelkou pravdy a duchem, jenž představuje dobro. Waldorfská škola se snaží být školou současnou a vychovávat žáky pro budoucnost. Vzdělávání tedy vyplývá z požadavků moderního života (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Historie

Tvůrcem a zakladatelem waldorfské pedagogiky je rakouský filosof Rudolf Steiner (1861–1925). Ten, dle Průchy (2001), vytvořil filozoficko-pedagogickou soustavu výchovy člověka. Tato koncepce je nazývána antroposofie. Vychází z myšlenky, že člověk má svůj původ v duchovním světě a může se s ním při své pozemské existenci spojit. Jedná se tedy o spojení člověka a hledání moudrosti o něm samotném. Steiner navrhl waldorfské vzdělávání jako samostatnou a svobodnou školu, která vychází z jeho učení o sociální trojčlennosti. Trojčlennost představuje tělo, duši a ducha. První waldorfská škola pak byla Rudolfem Steinerem založena v roce 1919 ve Stuttgartu. Byla to škola pro děti dělníků. Steiner v té době stanovil několik podmínek jako například, že škola by měla být přístupná všem dětem bez ohledu na sociální nebo ekonomické zázemí. Což v té době nebylo samozřejmostí. Poté se tyto alternativní školy rozšiřovaly v Německu a později i v Nizozemí, Velké Británii a Spojených státech (Uhrmacher, 1995). Waldorfské školy jsou jedny z nejrozšířenějších alternativních škol na bázi reformně-pedagogického hnutí.

Organizace výuky

Hlavní obsah vzdělávání je dle Průchy (2001) časově rozdělen do určitých bloků, které nazýváme epochy. V nich se žáci soustavně zabývají stejným tématem po dobu 2–6 týdnů. Epochy jsou dvouhodinové bloky, které mají vždy tři části. První je rytmická, kde si

žáci ráno společně přednesou ranní průpověď. Pro mladší žáky do čtvrté třídy je průpověď kratší a snaží se oslavovat přírodní síly a to, co žije v člověku. Pro starší žáky od páté do dvanácté třídy je průpověď delší a představuje oddělení vlastní osobnosti od světa. V rytmické části si dále žáci přednáší básně, či spolu zpívají písně. Další části epochy jsou vyučovací, při které dochází k získávání nových znalostí většinou frontální výukou. Epochu zakončuje část vyprávěcí, která má za úkol třídu harmonizovat a uklidnit. V této části dle Carlgrena (1991) cit. in Váňová (2011) učitel vypráví žákům příběhy, které jsou přiměřené jejich věku. V nižších ročnících pohádky, bajky a legendy. Ve vyšších jsou pak vyprávěny mytologické a biblické příběhy. Výuka je koncipována monotematicky tak, aby se rozvíjelo jedno dané téma, na které se navazuje v ostatních předmětech. Jako základní pilíře waldorfské pedagogiky řadí Rýdl (2016) mezipředmětové vztahy. Uvádí, že „výuka je zaměřena spíše na konkrétní téma, které obvykle přesahuje rámec školních předmětů, na které jsme zvyklí z „klasické“ školy“ (Rýdl, 2016, str. 12). Dle Váňové (2011) po hlavním vyučování nastupují odborné předměty, mezi které řadíme například cizí jazyky. Odpoledne pak následují předměty méně náročného charakteru, které probíhají již v délce klasické vyučovací hodiny. Mezi tyto předměty patří například hra na hudební nástroj, malování, práce na zahradě nebo tělesná výchova. Každé dítě by si v učebním plánu mělo najít oblast, ve které bude mít šanci vyniknout. Všechny předměty v 1. - 9. ročníku jsou však pro žáky povinné. Waldorfské vzdělávání se snaží nenadřazovat některé předměty nad ostatní. Zeměpis se do šestého ročníku vyučuje jako součást vlastivědy. V šestém ročníku se pak, jak uvádí Rýdl (2016), učivo zaměřuje na oblast Evropy, v sedmém ročníku se výuka zaměřuje na pozorování a objasňování kulturních poměrů ve světě. V osmém ročníku se propojují problémy světa s vlastními problémy jedince, které se tak stávají globální. V dalších čtyřech ročnících pak zeměpis rozvíjí žáky v jejich fyzické duševním a duchovním rozměru. Do 9. ročníku je svět pro žáky jednotným celkem. V následujících čtyřech letech se svět rozpadá na protikladné polarity. Ty jsou pak mezi sebou porovnávány v různých částech Země a v jejím vývoji. V posledním, 12. ročníku, se zeměpis zabývá otázkou, jak v žácích vzbudit zájem o okolní svět. Chce dosáhnout vědomého partnerství mezi Zemí a člověkem. Dále se škola snaží o co největší mezipředmětové vztahy a propojenost témat tak, aby žáci chápali svět jako propojený celek. Další odchylkou od klasické školy je absence učebnic. Waldorfská pedagogika je považuje za pasivní vyučovací prostředky, které předkládají již hotové poznatky a nepodněcují samostatnou aktivitu žáka. Dle Vávry (2006) cit. in Medlík (2011) mohou dokonce učebnice vést učitele k pasivitě při přípravě vyučování.

Místo nich žáci hojně využívají nashromážděné materiály, dokumenty, statistiky, tabulky, obrázky a své zápisky. Ty si zaznamenávají do pracovních a epochových sešitů, které si pod dohledem učitele vytváří. Ty jim pak slouží jako učebnice k přípravě na písemné zkoušky. Doplňkovými prvky mohou být cvičebnice nebo školní atlasy, které pomohou dětem při výuce zeměpisu.

Prostředí

Žáci jsou vyučováni v klasicky stavěné třídě, kde jsou lavice orientované k tabuli. Třída by měla být vymalována vrstvenými barvami tak, aby působila zamlženě. Často bývá plná rostlin a přírodních materiálů. Waldorfské učení klade velký důraz na umění a řemeslné činnosti, a tak jsou často třídy a chodby plné výtvarných a uměleckých děl žáků. Pro tyto účely je škola vedle učeben vybavena i ateliéry, dílnami, hernami a podobně (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Role žáka

Každý žák je na škole brán jako individuální osobnost. Odlišnosti žáků nejsou ve waldorfském vzdělávání překážkou. Dle Pola (1995) cit. in Průcha (2001) mohou být odlišná nadání žáků prospěšná pro celou třídu ve smyslu sociální koedukace. Žáci nejsou dělení dle intelektu. Proto také není možné na waldorfské škole opakovat ročník. Žák pokračuje se svou třídou i pokud v učivu oproti ostatním spolužákům zaostává.

Role učitele

Dle Váňové (2011) má učitel ve třídě roli autority. Tu si získá tím, že jej žáci budou mít čas dobře poznat. Proto většinou jeden učitel vyučuje ve třídě až do 8. ročníku všechny předměty. Tím, že s žáky tráví mnoho času je učitel pro ně také jistým zdrojem jistoty a důvěry v život. Dle Pola (1995) cit. in Průcha (2001) jsou učitelům na waldorfských školách svěřeny širší kompetence, než bývá pravidlem v případě běžných škol. Tím je na ně současně kladena i nezvykle velká odpovědnost, která se s vysokými kompetencemi pojí. Proto je také nutné, aby waldorfské učitelé absolvovali speciální studium. Od 8. ročníku jsou žáci vyučováni specializovanými učiteli na daný předmět. Velmi důležitým rysem tohoto vzdělávání je i významná vzájemná spolupráce učitelů nejen v měřítku školy, ale i na národní a mezinárodní úrovni (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Hodnocení

Waldorfské školy posuzují žáky pomocí slovních hodnocení. V nichž se nesrovnávají schopnosti a dovednosti podle toho, co by měl již žák znát, ale podle pokroků v jednotlivých předmětech, kterých dosahuje. Z hodnocení by mělo být patrné, ve kterých oblastech učinil žák pokroky a kde má naopak nedostatky, na kterých by měl více pracovat. Žák má tak zpětnou vazbu o své práci a neumožňuje mu srovnávání se s ostatními. To u nich potlačuje vzájemnou soutěživost a tím i špatnou atmosféru ve třídě. „*Pro život a práci ve waldorfských školách platí zásada, že spolupráce žáků jasně převažuje nad jejich vzájemnou soutěživostí*“ (Asociace waldorfských škol České republiky, www.iwaldorf.cz). Velký důraz je také kladen na schopnost sebehodnocení.

2.3 Vzdělávání Začít spolu

Hlavní principy

Jak uvádí Krejčová, Kargerová (2003), Začít spolu (mezinárodně Step by Step) je vzdělávací program, který se uplatňuje převážně v evropských zemích. Program se vyznačuje respektováním osobnosti žáka, vedení k vlastní odpovědnosti žáka a demokratickými principy. Byl zaveden do vzdělávacího systému za podpory nadací Open Society Funds společně s neziskovou organizací Children's Resources International a dalšími odborníky na vzdělávání. Další fungování programu zajišťuje mezinárodní asociace ISSA.

Začít spolu představuje pedagogický přístup, který spojuje moderní poznatky psychologie a pedagogiky společně s již zavedenými a osvědčenými postupy tradičního vzdělávání (Montessori, Komenský, Piaget aj.). Program je otevřený systém, který umožňuje jak škole, tak i žákům přizpůsobit učení jejich konkrétním potřebám, kultuře a tradicím dané země. Jak uvádí Lukavská (1998), program je postaven na 4 principech, které jej odlišují od klasického pojetí vyučování. Jedná se o individuální práci, chápání světa v souvislostech, práci v centrech aktivit a zapojení rodin do práce školy.

Program Začít spolu se snaží žáky naučit samostatnému a efektivnímu učení, které je bude bavit a nebude pro ně spojeno s nadměrným stresem. „*Program oceňuje a podněcuje rozvoj těch charakteristických rysů osobnosti, které budou v rychle se měnící době obzvláště potřebné. Patří k nim zejména:*

schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat;

schopnost kriticky myslet, umět si vybírat, nést za svou volbu odpovědnost;

schopnost rozpoznávat problémy a řešit je;

představivost a tvořivost;

zájem a odpovědnost vůči společenství, obci, zemi a prostředí, ve kterém žijeme“

(Krejčová, Kargerová 2003, s.13).

Historie

Vzdělávací program Začít spolu se začal formovat v USA v 60. letech jako snaha o zefektivnění vzdělávacího procesu. Reálně se začal uplatňovat až na přelomu 80.- 90. let 20. století, kdy byly uplatněny nové poznatky o lidském mozku a s ním souvisejícího

procesu učení. V České republice je tento program realizován od roku 1994 v oblasti předškolního vzdělávání a od roku 1996 v základních školách. Program zaštiťuje mezinárodní asociace ISSA. „ISSA je nevládní organizace, která byla založena s cílem podporovat demokratické principy a posilovat zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí v období předškolního a mladšího školního věku (3-11 let). Sjednocuje 27 organizací ve stejném počtu zemí“ (Krejčová, Kargerová 2003, s.12).

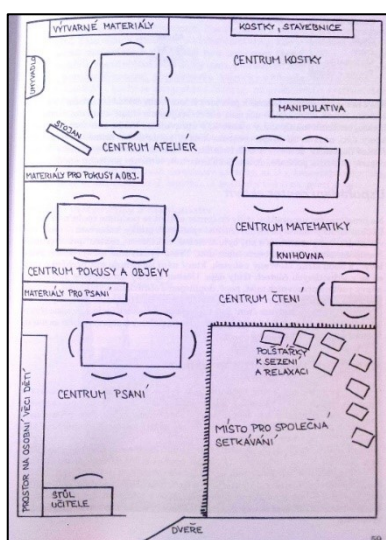
Organizace výuky

Podle Krejčové a Kargerové (2003) výuka na školách probíhá formou vyučovacích bloků nebo tematických projektů. Vyučovací bloky mohou, ale nemusí odpovídat délce běžné vyučovací hodiny. Tematické projekty pak propojují předměty s ohledem na globální vnímání světa. Nejdůležitější organizační jednotkou je týden. Během něj se žáci, na základě své volby, vystřídají na všech povinných činnostech v centrech aktivit, jež je vedou k získání kompetencí ze vzdělávacích standardů. Struktura dne je však různá a řídí se potřebami žáků.

Výuce samotné každý den předchází ranní kruh. Přibližně dvacet minut je věnováno přivítání, sdílení nových zážitků a informací, nebo také zpívání písní. Žáci se společně s učitelem seznámí s průběhem celého vyučovacího dne. Tyto informace jsou žákům často předkládány v podobě ranních zpráv. Ranní kruh tak může být ideální k představení nového tématu. Po ranním kruhu následuje společná práce. Žáci se při ní učí například českému jazyku, matematice, cizímu jazyku nebo tělesné výchově, často formou didaktických her. V této části dne celá třída pracuje na společném zadání a úkolech přibližně 60-90 minut. Následuje přestávka trvající okolo 20 minut. Po ní již žáci pracují samostatně nebo ve skupinách v centrech aktivit. Do těch se žáci dělí pokaždé jinak. Často podle své vůle, ale někdy i losují, aby se naučili spolupracovat i ti, kteří spolu jinak nekomunikují. Centra se vždy vztahují k tématu, kterému se třída v daný čas věnuje. Úkoly, jež v nich žáci plní, jsou různých obtížností tak, aby postupovali od lehkých až po složité. Většina úkolů je povinná, ale jsou připravené i nepovinné úkoly pro rychlejší žáky, které si mohou dobrovolně vypracovat. Po práci v centru aktivity žáci vyplňují hodnotící arch, do něhož si zaznamenají nové poznatky. Ten si pak založí do svého portfolia. Na závěr dne se opět sejdou v odpoledním (hodnotícím) kruhu, kde si mezi sebou prezentují výsledky své práce a hodnotí je. Žáci sami reflektují svou práci, čímž učí sami sebe i ostatní (Krejčová Kargerová, 2003).

Prostředí

V programu Začít spolu se dle Krejčové a Kargerové (2003) používá pojem podnětné prostředí. Jde o materiální a sociální prostředí, které je naprosto nezbytnou podmínkou realizace vyučování zaměřeného na žáka. Se správným prostředím školy souvisí i sociální klima jednotlivých tříd. Každá třída má společně stanovená pravidla, nazývaná třídní úmluva, která si žáci sami vytvoří, tím je pak lépe respektují a vnímají jejich důležitost. „Pokud si pravidla formulují děti samy, cítí se pak za jejich dodržování mnohem odpovědnější a jsou více motivovány k jejich respektování“ (Krejčová, Kargerová 2003, s.55). Pravidla jsou po celý rok vystavena na viditelném místě a žáci s nimi pracují každý den. Při ranním nebo odpoledním kruhu sami hodnotí, zda se chovali v souladu s nimi či nikoliv. Pokud ne, tak se snaží zdůvodnit, proč tomu tak nebylo.



Obrázek 2: Příklad uspořádání třídy do center aktivit na I. stupni ZŠ (Krejčová, Kargerová (2003) s. 59

Třída je rozdělená na jednotlivé části, jež nazýváme centra aktivit. Ta jsou vždy tematicky zaměřena a vybavena tak, aby podněcovala k aktivitě. Poskytují dostatek prostoru pro práci samostatnou i skupinovou. Žáci vždy pracují v malých skupinkách, což je vede k přirozené komunikaci, samostatnosti a spolupráci. Jednotlivá centra jsou od sebe jasně ohraničena tak, aby žáci přesně věděli, ve kterém centru se nachází a se kterými pomůckami mají pracovat. Tichá centra (centra relaxace, psaní apod.) se vždy umísťují do co největší vzdálenosti od center hlučných (pokusy a objevy, dramatizace apod.). Ve třídě by neměl chybět prostor pro společná setkávání, k nimž dochází vždy na začátku a na konci školního dne.

Výzdoba třídy je důležitou součástí programu Začít spolu. Dle Krejčové a Kargerové (2003) tráví žáci ve třídě značnou část dne, a tak na ně výzdoba značně působí. Ovlivňuje jejich estetické citění, myšlení, vztah k práci ostatních a další postoje. Prostředí se žáci i učitelé snaží co nejčastěji měnit tak, aby bylo jasně patrné o čem se právě učí a kterým tématům se věnují.

Role žáka

Jedná se o pedagogický přístup orientovaný na dítě. Umožňuje a podporuje inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tedy žáky jak nadané, tak žáky s postižením. Již samotné pojetí kurikula se na rozdíl od klasického pojetí nezakládá na představě vědomostí průměrného žáka, ale podporuje odlišnosti a směřuje k individuálním schopnostem. Program také velmi dbá na individuální přístup a zapojení rodiny do chodu školy a vzdělávání (Krejčová, Kargerová, 2003).

Rodiče mají ve vzdělávání roli prvotních učitelů a posléze pomocníků učitele. Dle Průchy (1999) zastávají rodiče ve vztahu k vzdělávacím institucím tři důležité role. Vystupují jako edukátoři, klienti vzdělávacích institucí a jako participant v ovlivňování vzdělávacích institucí. Rodičovská edukace má velký vliv na výchovu žáka, která je školou nenahraditelná. Podle Štěcha (1997) cit. in Průcha (1999) je dobrý vztah mezi školou a rodinou důležitým předpokladem úspěšné školní socializace dítěte a do určité míry i jeho socializace vůbec. V programu Začít spolu se tedy velmi dbá na častou komunikaci mezi rodinou a školou a je vítáno aktivní zapojení rodičů do výuky. Rodiče jsou ve škole kdykoli vítáni. „*Významným způsobem setkávání se všech účastníků vyučovacího procesu (dítě, rodiče, učitel) je sepisování žákovy smlouvy o úkolech, na kterých bude dítě v nejbližší době pracovat*“ (Lukavská, 1998).

Role učitele

Učitel zastává roli průvodce vzděláváním a stává se žákům rádcem a partnerem podporujícím proces učení. Učitel dále integruje obsah výuky do smysluplných celků, které podporují porozumění v souvislostech. Vyučování neprobíhá v oddělených předmětech. Učitel by měl dle Krejčové a Kargerové (2003) projevovat žákům lásku, zájem a respekt. Uznává přínos jednotlivých etnik a podporuje všechna jejich specifika. Učitel se dále snaží žákům vytvářet situace, při kterých si budou mezi sebou nápomocni a tím posílí své prosociální chování. To umocňuje i vybízením žáků k vzájemným diskuzím, výměnám názorů a myšlenek. V poslední řadě vede žáky k zodpovědnosti za své činy, práci a pomůcky.

Hodnocení

K hodnocení žáků dochází během celé výuky a není to jen záležitostí učitelů. Podílí se na něm s žáky samotnými, s asistenty a rodiči. Žáci proto vnímají hodnocení méně formálně. Velkou roli na hodnocení má sebehodnocení samotného žáka. To dle Krejčové a Krugerové (2003) vede žáka ke schopnosti posuzovat kvalitu své práce a na jejím základě k vlastnímu zlepšení. Sebehodnocení vede žáka k větší nezávislosti na učiteli. K jeho realizaci se využívají deníky žáků, dotazníky sebehodnocení a ústní sebehodnocení ve společném kruhu. Vedle hodnocení žáka sebe sama se uplatňuje i slovní hodnocení ze strany učitele. K tomu dochází průběžně po celý čas výuky. Hodnocení učitel píše žákům do jejich deníčku a tím podává rodičům informativní zprávu. O toto hodnocení se učitel snaží alespoň jednou do týdne, což je náročné jak na organizaci, tak i čas. Učitel si musí promyslet, jak informace o žákovi získat. Dále je nutné naplánovat postupy, které zajistí dostatek podkladů pro vyhodnocení práce žáka za dané období. K finálnímu hodnocení pak dochází na základě těchto mnoha podkladů o pokrocích žáka. V porovnání se známkováním musí učitel vyvinout více úsilí. Zároveň získá o dětech více informací, a jeho hodnocení se stává komplexnějším. K hodnocení přispívají také rodiče samotní, kteří píšou zprávy z domova, v nichž reflektují změny, kterých si u svých dětí za určité období všimli, čemu novému se naučily, v čem udělaly pokroky, nebo co se jim nejvíce líbilo.

3 Metodika výzkumu a zpracování dat

3.1 Zvolená metodika výzkumu

Stěžejní část práce představuje prezentace výsledků výzkumu, realizovaného v listopadu a prosinci 2016. Vzhledem k cílům práce jsem se rozhodla pro metodu kvalitativního výzkumu. Vycházela jsem z podstaty kvalitativního šetření, které popsal Švaříček (2007). „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka, provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu*“ (Švaříček 2007, s 17). Dle Hendla (2005) si výzkumník při kvalitativním výzkumu vybírá téma a určí si výzkumné otázky. Ty může v průběhu výzkumu dále modifikovat nebo doplňovat. Z tohoto důvodu někdy mluvíme o kvalitativním výzkumu jako o pružném typu, kdy v průběhu šetření nevznikají jen nové otázky, ale také nová rozhodnutí a hypotézy, jak upravit zvolený plán.

Jako vhodnou metodu pro sběr dat jsem vyhodnotila metodu zúčastněného pozorování. Tato základní metoda pozorování je definována jako „*dlouhodobé, systematické a reflexní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces*“ (Švaříček, Šedřová 2007, s 143). Zúčastněné pozorování je dle Švaříčka a Šedřové (2007) vhodné pro studování školní třídy, protože zásadně nenarušuje sociální interakce a edukační procesy ve škole. Dle Hendla (2008) je pozorovatel v blízkém vztahu s pozorovanými a sbírá data, zatímco se účastní přirozeně se vyvíjejících situací. Při zúčastněném pozorování sledujeme jevy v prostředí, ve kterém se právě odehrávají. Pozorování nám tak slouží pouze k popisu jednání. K zjištění toho, co si učitelé a žáci myslí, nám slouží rozhovory. Zúčastněné pozorování se dá dělit na skryté a otevřené. V případě této práce se vždy jednalo o přímé, otevřené pozorování, kdy jsem byla žákům představena a byli dopředu seznámeni s činností, kterou budu při vyučování vykonávat. Hendl (2008) popisuje čtyři základní kroky zúčastněného pozorování. Prvním je navázání kontaktu, o který se snažíme za pomoci někoho z organizace, ve které pozorování vykonáváme. V případě této práce se jednalo o učitele ve třídách. Účastníci pozorování by také měli být informováni o činnosti, kterou výzkumník provádí. Druhým je pozorování,

kteře by mělo zachytit co největší spektrum situací, jež proběhnou v dané skupině. Úkolem pozorovatele by mělo být správné zvolení těch, při nichž proběhnou zajímavé aktivity. Dle Spradley (1989) cit. in Hendl (2008) rozlišujeme tři typy pozorování. Jedná se o popisné, fokusované a selektivní. Cílem popisného pozorování je vytvořit portrét prostředí a událostí. Ve zprávě získá tento typ tvar vyprávění. Fokusované pozorování se zaměřuje na relevantní procesy a problémy. Při selektivním pozorování se pak snažíme verifikovat hypotézy. Zúčastněné pozorování pak nese kvalitativní prvky, protože jej nelze standardizovat ani mu předepsat specifickou metodu záznamu informací. Třetím krokem je záznam dat, který by měl zahrnovat detaily. Prostředkem záznamu by měly být poznámky pozorovatele. Poznámky pak dělíme na popisné, které popisují prostředí a aktéry v jejich činnosti, a na reflektující, které reflektují metody, procesy a hodnocení výzkumu. Čtvrtým krokem je závěr pozorování, kterým je okamžik odpoutání pozorovatele od zkoumané skupiny.

„Metodu pozorování je vhodné spojit s rozhovory, neboť v kombinaci s rozhovorem si může badatel udělat komplexní obrázek o dané situaci“ (Švařiček, Šeďová, 2007, s. 158). Autoři dále zmiňují, že tyto metody od sebe nelze zcela oddělit, protože spolu nedílně souvisí. Pozorování nám dává podněty pro rozhovor, a naopak rozhovor nám může pomoci vnímat a chápat lépe souvislosti při pozorování. Proto jsem se rozhodla využít kvalitativní metodu polostrukturalizovaných rozhovorů jak s učiteli, tak s ohniskovými skupinami žáků.

Polostrukturovaným rozhovorem Švařiček a Šeďová (2007) míní typ hloubkového rozhovoru, který vychází z připraveného seznamu témat a otázek. Jedná se o strukturovanou konverzaci, jež je řízena tazatelem za pomoci hlavních otázek, které jsou dané, a dále navazujících a pátracích otázek, které z konverzace přirozeně vyplývají. Na jeho začátku by měli být dotazovaní seznámeni s účelem provedení rozhovoru. Při následném kladení otázek tazatel vychází od jednoduchých, které rozvíjejí konverzaci. K získání detailních informací a získání hloubky pak slouží navazující a pátrací otázky. „*Výzkumné otázky tvoří jádro každého výzkumného projektu. Plní dvě základní funkce: Pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a ukazují také cestu, jak výzkum vést. Výzkumné otázky musí být v souladu se stanovenými cíli i výzkumným problémem. Představují další zúžení a konkretizování výzkumného problému*“ (Švařiček, Šeďová 2007, s. 69). Dále, podle Švařička a Šeďové (2007), jsou při rozhovoru zkoumání členové určitého prostředí nebo určité specifické sociální skupiny s daným cílem. Tím je získání stejného

pochopení jednání a událostí, jakým disponují i členové této skupiny. Díky otevřeným otázkám pak tazatel porozumí pohledu dotazovaných bez toho, aby byl omezen výběrem položek v dotazníku.

Při přípravě rozhovorů bylo nutné zohlednit odlišnosti dotazovaných. Žáci, na rozdíl od učitelů, nejsou dle Švaříčka a Šed'ové (2007) schopni o mnohých tématech dlouze mluvit. Nemají tolik zkušeností, a tak je pro ně obtížné popsat své myšlenky druhému člověku. Dále si mohou uvědomovat mocenskou převahu tazatele. Proto je pro děti snazší provádět rozhovor ve skupině. Cítí se více uvolněně a přirozeně. Při dotazování žáků byla tedy použita metoda ohniskových skupin. Podle Morgana (1997) cit. In Švaříček, Šed'ová (2007) ohniskové skupiny představují výzkumnou metodu, při které získáváme data za využití interakcí, jež přirozeně probíhají v debatě na předem dané téma. Téma je pak samotným ohniskem rozhovoru. Je dané výzkumníkem a bývá často definováno volněji, aby se debata měla možnost rozvíjet do více směrů. Patton (2002) cit. In Švaříček, Šed'ová (2007) považuje za ideální počet šest až osm členů, při výzkumu bylo využito i méně početných skupin. Mezi klady této metody řadí především sběr informací v krátkém časovém rozmezí od několika respondentů najednou. Dále také využití interakcí, které v rámci skupiny při rozhovoru přirozeně vznikají. Účastníci se také během svých výpovědí navzájem kontrolují, čímž zvyšují věrohodnost odpovědí. Mezi nevýhody pak řadí tlak na moderátora ke správnému řízení rozhovoru, aby byla dodržena pravidla společného setkání. Neměly by tak kupříkladu ve skupině dominovat žádné osobnosti nad ostatními. Dalším problémem se může stát situace, kdy si člen skupiny uvědomí, že je jeho názor v menšinovém zastoupení, a tak raději mlčí, aby neriskoval negativní reakce ostatních. Během průběhu polostrukturovaných rozhovorů může být taktéž složité žáky oprostít od toho, co je pro ně rutinní. Žáci si totiž často ani neuvědomují, že některé činnosti, které v hodinách probíhají jsou pro ně učením.

3.2 Vlastní šetření v alternativních školách

Vlastní výzkum na jednotlivých školách probíhal v listopadu a prosinci roku 2016. Šetření se uskutečnilo na čtyřech různých školách, přičemž na jedné probíhá vzdělávání ve dvou sledovaných výukových programech. U Montessori šetření proběhlo na prvním i druhém stupni ZŠ. U programu Začít spolu pouze na 1. stupni ZŠ. V případě Waldorfského vzdělávání na úrovni ZŠ i SŠ.

Výsledky zúčastněného pozorování, které ve třídách proběhlo byly zaznamenány do pozorovacích archů. Do nich se doplňovaly informace o typu školy a ročníku, ve kterém pozorování proběhlo. Dále bylo popsáno prostředí třídy a počet žáků, aby byla lépe představitelná atmosféra třídy. Arch dále obsahuje téma vyučovací hodiny. Jeho hlavní obsah pak zaznamenává průběh hodiny i s časovými údaji o délce trvání jednotlivých aktivit. V poslední řadě byl pak ponechán prostor pro mé subjektivní hodnocení hodiny.

U polostrukturovaných rozhovorů s učiteli i žáky se otázky zabývaly specifiky hodin zeměpisu, které se realizují na daných školách. Rozhovory byly vedeny celkem s devíti učiteli. Z každého výukového programu byli zastoupeni tři. Ohniskových skupin bylo šest. Z každého sledovaného stupně jedna. Skupina žáků druhého trojročí Montessori, skupina žáků třetího trojročí Montessori, skupina žáků čtvrté třídy Waldorfské školy, skupina žáků deváté třídy Waldorfské školy, skupina žáků jedenácté třídy Waldorfské školy a skupina žáků páté třídy programu Začít spolu. K polostrukturovaným rozhovorům s učiteli docházelo před začátky vyučovacích hodin. To pomohlo lepší orientaci v tématu pro následné zúčastněné pozorování. S ohniskovými skupinami žáků se pracovalo po ukončení hodiny. Tím bylo docíleno méně anonymního vztahu mezi tazatelem a respondenty.

3.3 Zpracování dat

Data, která vzešla metodou zúčastněného pozorování, v navštívených alternativních školách, byla zaznamenána písemnou a grafickou formou. V následném kroku písemná data prošla obsahovou analýzou tak, aby sledovala cíle této práce. Odpovědi polostrukturovaných rozhovorů s učiteli zeměpisu a jejich žáky byly zaznamenány písemnou formou. Následné zpracování kvalitativních dat z polostrukturalizovaných rozhovorů proběhlo pomocí obsahové analýzy dle Reichela (2009).

4 Praktická část: vlastní výzkum

4.1 Zúčastněné pozorování

4.1.1 Montessori

Žáci jsou na škole seskupeni do věkově smíšených skupin, které se nazývají trojročí. Na základní škole se tedy můžeme setkat s žáky prvního trojročí ve věku 6–9 let. Poté s žáky druhého trojročí ve věku 9–12 let a žáky trojročí třetího ve věku 12–15 let. Věkově smíšené skupiny jsou jedním z nejvýraznějších rysů tohoto typu vzdělávání. V jednotlivých trojročích je okolo 20 žáků. Žáci své učitele oslovují křestními jmény a tím umocňují přátelskou atmosféru školy.

Zeměpis se v Montessori školách vyučuje jako součást kosmické výchovy. Na těchto školách není přesně stanovený rozvrh, takže každý žák si může, dle své nálady, zvolit čas, kdy se bude zeměpisu věnovat. Žáci si také mohou vybrat testy, které chtějí splnit. Učitelé vyvěsí na nástěnku témata testů a žáci si z nich mohou vybrat. Povinností učitele je kontrolovat, zda každý žák plní jednotlivé oblasti vzdělávání tak, aby nebyla žádná opomenuta. Žák se vždy domluví na budoucí práci, které by se chtěl věnovat, se svým učitelem. Ten vstupuje do procesu jako rádce a směřuje žáka ke konkrétní činnosti, popřípadě mu poradí činnost jinou. Na nástěnce jsou dále vyvěšeny přednášky a jednotlivá témata, které učitelé v daný týden vedou. Žáci se na ně zapisují a tím si tvoří týdenní harmonogram. V čase, kdy nejsou na přednáškách či výuce, se věnují samostatnému studiu či tvorbě projektů.

Organizace dne začíná ranní elipsou. Žáci si s učitelem promluví o tom, jak bude probíhat den. Poté se rozejdou ke svým povinnostem. Někteří žáci se účastní připravených přednášek či výuky, jiní žáci si berou sešity nebo vlastní projekty a jdou pracovat samostatně či ve skupinkách. K těmto účelům jsou ve třídách i na chodbách škol určeny všudypřítomné police plné učebnic, knih, časopisů, atlasů, vzdělávacích pomůcek her a podobně. Zeměpisu se tedy žáci věnují po celý rok. Mohou to být témata čistě zeměpisná, která se týkají jak fyzické geografie, tak sociální geografie, tak témata, která mají svůj přesah do zeměpisu. Tím pádem se žáci seznamují se zeměpisem přirozenou formou.

Výuka probíhá jak ve třídách, tak po celém areálu školy. Výzdoba tříd i celého prostoru školy je pestrá, aby motivovala a zaujala. Třídy jsou přizpůsobeny potřebám žáků. U mladších žáků se vyskytuje více výukových pomůcek, které se je snaží zaujmout a vybízí je ke hře. U starších žáků dominují knihy. Pro výuku zeměpisu je použití pomůcek při výuce velmi časté. Existují firmy, které se specializují přímo na Montessori výukové pomůcky. Většinu pomůcek však tvoří materiál vytvořený učiteli samotnými.

Jedním z hlavních rysů Montessori vzdělávání je samostatná práce žáků. K samostatnosti a zodpovědnosti jsou většinou vedeni již od raného dětství, protože často navštěvují již Montessori školky. Samostatná práce vychází dle Průchy (2001) z přirozené vnitřní potřeby dítěte „něčemu se učit“. Základní roli při samostatném učení hrají speciální pomůcky, které mohou být jakýsi klíčem k poznání světa. Pro žáky jsou pomůcky důležité pro rozvoj jejich smyslů. Dále se hovoří o fenoménu polarizace pozornosti, což je dlouhé soustředění na určitou činnost, kterého je při hře schopné i velmi malé dítě. Proto má mnoho pomůcek, převážně pro mladší žáky, herní charakter.



Obrázek 3: Uložení pomůcek
Zdroj: Foto autorka

Žáci se věnují samostatné činnosti po konzultaci s učitelem. Učitel může poradit, nebo navrhnout jinou činnost, pokud si myslí, že by byla pro žáka vhodnější. K samostatnému učení a tvorbě projektů žákům slouží didaktické pomůcky a učební materiál, který je ve škole všudypřítomný. Co se týče zeměpisných pomůcek, tak je škála výběru opravdu velká. Od atlasů a encyklopedií až po propracované modely a výukové hry. Pomůcky k jednotlivým oblastem jsou vždy seskupeny pohromadě. Tedy například pomůcky k výuce vesmíru jsou umístěny v jedné polici a pomůcky pro hydrologii jsou v polici druhé. Každá pomůcka má své místo a žáci to respektují a dodržují.

Pomůcky slouží žákům jak k učení nové látky, tak k osvojování látky již probrané.

4.1.1.1 Samostatné práce žáků

Žák prvního trojročí seděl u stolku v koutu chodby s encyklopedií a školním atlasem. Při prohlížení obrázkového školního atlasu ho zaujaly obrázky meandrů, a tak se rozhodl, že si zpracuje informace o životě řeky. Na papír si vypsál informace z atlasu a doplnil je nákresem řeky (viz obrázek č. 4).

Žák druhého trojročí na chodbě školy kreslil za pomoci didaktické pomůcky mapu států Afriky. Pomůckou mu byla dřevěná mapa, rozdělená na jednotlivé segmenty (státy). Žák tak mohl stát po státu vytvořit komplexní obrysovou mapu. Zpracovával samostatný projekt „Státy Afriky“, které bude zahrnovat mapu států Afriky a referát se základními informacemi o vybraných státech. Bude jej prezentovat spolužákům v rámci tématu Kontinenty (viz obrázek č. 5).

Dva žáci spolu seděli na koberci na chodbě. Jeden z nich držel v ruce knihu, druhý měl pastelky. Společně tvořili plakát o orlu bělohlavém. Jeden z žáků o něm viděl dokument v televizi, a tak se společně se spolužákem rozhodli vytvořit o něm plakát. Zatímco jeden z žáků vystřihoval obrázky orla, druhý za pomoci pastelek maloval mapu Ameriky, jakožto místo výskytu orla bělohlavého. Mapka byla modrou a červenou pastelkou oddělena na Severní a Jižní Ameriku (viz obrázek č. 6).



Obrázek 4: Práce žáků. Život řeky
Zdroj: Foto autorka



Obrázek 5: Práce žáků. Mapa Afriky
Zdroj: Foto autorka



Obrázek 6: Práce žáků. Orel bělohlavý
Zdroj: Foto autorka

4.1.1.2 Hromadná výuka

Žáci třetího trojročí absolvovali projektovou výuku na téma: energetické hodnoty potravin ve světě. Na hodinu se jich přihlásilo 20. Žáci v předešlých hodinách vaření připravovali tradiční pokrmy z vybraných států. V návaznosti na toto téma si někteří připravili prezentace obsahující informace o energetické vydatnosti připravených jídel. Všichni žáci tuto hodnotu porovnali s denním příjmem průměrného člověka. Jiní si připravili zajímavé informace o jednotlivých státech, které svým spolužákům v krátkém sdělení představili. Zbylí žáci si dále připravili prezentace na témata rybolov, hlad ve světě a světová produkci potravin. Všichni byli na konci prezentací schopni sami jmenovat a na mapě ukázat státy sužované hladem. Toto pojetí výuky zeměpisu bylo velmi netradiční, ale pro ně velmi zábavné. Žáci velmi obratně pracovali s atlasem i mapou. Při nezdaru se nebáli pokračovat v činnosti, ani když se jim opakovaně nevedlo najít požadovaný stát. Bylo vidět, že si dali s přípravou práci. Dle mnoha dotazů spolužáků mezi sebou dokázali vzbudit i velký zájem o téma. Na konci výuky rozdala učitelka pracovní listy k tomuto tématu na procvičení.



Obrázek 4: Didaktická pomůcka vrstevnice
Zdroj: Foto autorka

Při práci s časovými pásmy v atlasu vyučující zjistila, že někteří žáci mají problém s anglickými názvy světových stran, a tak rozdala tabulky, do které si postupně podle diktovaných směrů vybarvovali políčka, dokud jim nevznikl obrázek. Poté měli za úkol navrhnout spolužákovi podobnou úlohu.

Jako další z vyučovacích hodin byla pozorována výuka kartografie v druhém trojročí. Žáci měli připravené prezentace na témata, jako například historie map, objevení Ameriky nebo Kryštof Kolumbus. Po prezentacích se věnovali odvození kulatosti země, vrstevnicím a výrobě map. Učitelka přinesla mnoho map, na kterých jim představila nejen rozdíly mezi nimi, ale i základní mapové prvky. Při vysvětlování tématu časových pásem učitelka pomocí videochatu kontaktovala svou známou, která se tou dobou nacházela v São Paulu. Ta žákům ukázala pohled z okna a hodinky, aby žáci viděli, jaký je u ní čas. Město si poté společně ukázali na mapě světa a určili daný místní čas.

Přednáška o Turecku, které se účastnilo přibližně 16 žáků, se odehrávala v odpočinkové sekci na chodbě školy. Učitelka při ní prezentovala fotografie ze svého cestování. Během ukázky fotografií se žáci postupně seznámili s polohou státu, s jeho hlavním městem, největšími toky, počtem obyvatel, georeliéfem, historií i s kulturními zajímavostmi. Všechny tyto informace přirozeně vyplývaly z jejího vyprávění. Žáky například při výkladu zaujala sopka na fotografii, tak si zopakovali pomocí nákresu stavbu sopky a v atlasech si našli významná sopečná jezera. Vyučující také rozdala malé mapky Tureckého státu, do kterých si informace mohli zakreslovat a následně je vlepit do sešitů či portfolií. Většina žáků do mapy pečlivě doplňovala údaje, zajímavosti a někteří i historiky z vyprávění. Na konci přednášky proběhla diskuze a reflexe nově získaných informací.

Promítání filmu Svět bez ropy se účastnilo okolo 30 žáků. Při této výuce byly velmi patrné mezipředmětové vztahy, které jsou v Montessori školách přirozené. Filmu předcházela brainstorming vztahující se k tématu. Po promítání následovala diskuze ohledně alternativních paliv, nadměrného využívání ropy a mnoho dalšího. V návaznosti na toto téma, které dětem předkládala učitelka chemie, se žáci dozvěděli mnoho informací o chemických vlastnostech ropy, jejím geografickém rozmístění na Zemi a významu ropy z hlediska mezinárodního obchodu. Jeden z žáků, za použití plátna a počítače, ostatním ukazoval mapy, takže ostatní nemuseli používat atlasy. Díky přirozeně vzniklé diskuzi se dostali i k problémům jako jsou například enviromentální problémy ve světě, dopady těžby ropy nebo ropné katastrofy. Film se promítal na chodbě, kam si zúčastnění donesli gauče a židle, a tak si sami vytvořili příjemné prostředí pro výuku.

4.1.2 Waldorf

Zeměpis se na Waldorfských školách vyučuje v rámci epoch. Epochy jsou dvouhodinové vzdělávací bloky, v nichž se žáci po několik týdnů věnují určitému tématu. Výuka probíhá v klasické třídě s lavicemi a tabulí. Žáci sedí v lavicích samostatně, po dvou nebo i po třech podle toho, jak sami chtějí. Ve třídách je většinou okolo 25 žáků. Třída, jako i celá škola, je plná uměleckých výtvorů žáků. Na stěnách jsou ale i mapy. Výzdobu doplňuje velké množství rostlin. Někteří starší žáci mají květiny dokonce i na svých lavicích. Prostředí pro výuku je tedy velmi příjemné. Po ranní průpovědi následuje rytmická část epochy. Ta byla jak u mladších, tak starších žáků realizována formou zpěvu s nástrojem a trvala přibližně 10 minut. Žáci se během výuky volně pohybují, jedí, pijí a komunikují spolu. Vyučující musí žáky často tišit, ale nikdy je neokřikuje.

Výuce světové socioekonomiky předcházely aktuality ze světa. První aktualita se týkala Světového fondu na ochranu přírody. Učitelka s žáky nad aktualitou diskutovala a zjišťovala, kolik toho o organizaci vědí. Druhou zprávou byl stav Aralského jezera. Chlapec, který zprávu předkládal spolužákům si sám vzal mapu a všem ukázal polohu jezera. Někteří si přinesli atlas a jezero hledali sami. Po zprávě jeho spolužáci předkládali návrhy, jakými způsoby by vysychání tohoto jezera mohlo být zastaveno. Třetí zpráva se týkala mezinárodního letiště Kansai. Následně se učitelka žáků zeptala, zda si vzpomenu na nějaká významná světová letiště. Po informacích ze světa odešli žáci na chodbu a vyučující mezi tím připravila třídu na další část výuky. Vytvořila šest center, do kterých se žáci na základě losu seskupili. Učitelka s žáky hrála hru na světovou burzu. Každé z center, mělo k dispozici jiné množství prostředků (nůžky, papíry, pravítka, kružítko) na výrobu komodit, které od nich burza odkupovala. Komoditami byly geometrické útvary o předem definovaných rozměrech. Výkupní cena jednotlivých útvarů se po dobu celé hry měnila. Některá centra neměla téměř nic, jiná měla vše. Skupinky mezi sebou brzy začaly prostředky směňovat. Některé skupinky se spojily a o výtěžek se dělily. Celá třída se ochotně zapojila a brzy v ní vznikl hluk. Během hry měly skupinky s nejvíce prostředky nařízenou tříminutovou pauzu a ty s nejméně prostředky dostaly alespoň nějaký materiál. Hra trvala přibližně třicet pět minut. Po ukončení si skupinky spočítaly výtěžky. Učitelka se zeptala na pocity ze hry. Někteří se cítili být ukřivdění, protože neměli dostatek prostředků. Bylo jim posléze vysvětleno, že každá skupinka představovala nějaký stát. Vyučující následně spolu s žáky diskutovala, která ze skupin představovala vyspělé státy, která státy s vysokým

množstvím surovin a které skupinky byly státy rozvojové. Žáci se dále dozvěděli, že tři minutová pauza měla značit stávku, jakožto tlak odborů vyspělých zemí a přísun potřebných, nebo i nepotřebných prostředků pro skupinky znázorňující rozvinuté země značil humanitární pomoc, která je mnohdy efektivní, ale někdy také ne. Žáci sami předkládali návrhy konkrétních států, které by mohli představovat. Skupinky, které se vlastní iniciativou spojily, vymyslely, jaké světové organizace by tak mohly představovat. Po konci debaty si žáci vyndali sešity a zapsali si poznatky ze hry. Po samostatném zápisu reflektovali dnešní výuku. Na konci hodiny dostali domácí úkol, ve kterém měli najít v atlasech místopisné body a seřadit zadané hory podle nadmořských výšek.

Na začátku výuky tématu Vodstva v Česku dostali žáci klimadiagramy. Společně se zabývali otázkou, co všechno jim klimadiagram může ukázat. Poté přiřazovali jednotlivé klimadiagramy k oblastem Česka. Následně třída řešila rozdíly mezi počasím a podnebím. Aby si učitelka ověřila, zda třída pojmům rozumí, tak jim zadala úlohu, u níž měli porovnat podnebí a počasí na jednotlivých místech. S použitím atlasu žáci hledali oblasti s malým a velkým úhrnem srážek. Učitelka předložila pojem „střecha Evropy“, a žáci sami vymýšleli, co by tento pojem mohl znamenat. V rámci další aktivity si kreslili tabulku a do každého políčka si vždy napsali jedno písmeno. Ke každému písmenu měli za úkol napsat název české řeky. Sami se hlásili, aby učitelce sdělili, které řeky do tabulky doplnili. Další část hodiny se věnovala hydrologickým pojmům, jako je například povodí, rozvodí, úmoří a podobně. Učitelka diktovala, co jednotlivé pojmy znamenají a na tabuli se pomocí nákresu snažila pojem vysvětlit. Někteří si sami nákresy malovali do sešitu. Každý dostal mapku, ve které byla zakreslena říční síť Česka. Žáci měli ve dvojicích za úkol zjistit, zda zadané řeky jsou levými či pravými přítoky řek, do nichž ústí. V čase, kdy žáci pracovali, učitelka na tabuli dělala nákres, na němž objasnila pojmy levý a pravý přítok těm, kteří měli nejasnosti. Po krátké pauze je čekala zeměpisná hra, kterou si připravil jeden z žáků. Třída se rozdělila se do dvou týmů, a vždy jeden z každého, měl odpovídat na položenou otázku či plnit úkol.

Příklady otázek a úkolů:

- Ve kterém státě najdeš Hanoj?
- Seřaď státy podle rozlohy (Saudská Arábie, Irák, Sýrie, Jemen, Omán).
- Ve kterých státech se rozkládá poušť Gobi?
- Vyjmenuj státy, se kterými sousedí Paraguay.
- Pokus se nakreslit Blbouna nejapného a řekni, kde žil.

- Ukaž na mapě, kde leží Burkina Faso.

Jelikož žákům připadala hra těžká, tak místo jednoho vždy odpovídal celý tým. Po zeměpisné hře žáci pracovali s atlasy, ve kterých hledali prameny největších řek Česka. Žáci v minulém roce, v rámci výletu, navštívili pramen Labe, tak mohli vzpomínat i na místa v okolí pramene, která navštívili. Na závěr hodiny proběhla práce s pracovními listy, v nichž přiřazovali základní informace k jednotlivým českým řekám.

4.1.3 Začít spolu

Ve výukovém programu *Začít spolu*, se žáci učí zeměpisu, stejně jako jiným předmětům, v centrech aktivit. Jsou to pracovní koutky, ve kterých se všichni věnují stejným úkolům.

Centra dělíme na:

- centrum ateliér
- centrum pokusy a objevy
- centrum psaní
- centru matematiky
- centrum čtení
- centrum k relaxaci a společným setkáváním či hrám

Třídy jsou pro potřeby dětí prostorné, aby se do nich všechna centra vešla. Stěny tříd jsou bohatě zdobeny převážně výtvary žáků tak, aby vytvářely příjemné prostředí pro učení. Výuka bývá koncipována přibližně pro 25 žáků. Po ranním kruhu, v němž si žáci, kromě jiného, zopakují téma, kterému se v daném týdnu věnují, se odeberou do svých center. V nich mají sepsané povinné a dobrovolné úkoly a úlohy, které jsou na archu a vylepené na takovém místě, aby na ně každý z žáků viděl a přesně věděl, co má dělat. Žáci tedy mohou po přečtení pokynů k práci samostatně pracovat bez pomoci učitele. Společným tématem pro všechna centra byla Česká republika. Práce ve všech centrech se tedy od tohoto tématu odvíjela.

V centru matematiky měli žáci páte třídy připravené početní příklady, ve kterých spolu sčítali a odčítali výšky nejvyšších hor v pohořích Česka. Stejně tak slovní úlohy, jež žáci řešili, byly připraveny tak, aby žákům podaly nové informace o naší republice. Při převodu jednotek žáci počítali například kolik litrových lahví vy se vešlo do přehrady Orlík.

V úlohách na procvičení desetinných čísel žákům vycházely rozlohy jednotlivých krajů a ty pak řadili od největších po nejmenší.

V centru psaní měli za úkol napsat dopis imaginárnímu kamarádovi do ciziny a pozvat jej do České republiky. Dopis musel obsahovat návrhy na místa, která by společně mohli navštívit. V další úloze si měli za úkol přečíst článek o povrchu Čech a vypsát z něj informace o oblastech na hranicích se sousedními státy. V poslední úloze vyplňovali křížovku, do níž vpsávali názvy českých řek.

Centrum ateliér bylo zaměřeno na říční síť v Česku. Všichni žáci společně malovali velkou mapu Česka podle předlohy z atlasu. Následně jí doplňovali o říční síť včetně názvů jednotlivých řek. Mapa obsahovala i hranice s okolními státy a jejich názvy.

V centru pokusy a objevy se žáci učili práci s mapou a kompasem. Při práci s kompasem pracovali společně podle pokynů i na chodbě školy a hledali předem ukryté předměty. Naopak samostatně žáci vypracovávali úkoly na odčítání vrstevnic v turistické mapě. Dál žáci měřili vzdálenosti mezi zadanými body v mapě podle mapového měřítká.

Centrum čtení bylo zaměřeno na výtah informací z textů učebnice vlastivědy. Odpovědi, které žáci v textu našli, si zaznamenávali do sešitů a později si z nich vybírali při doplňování vynechaných míst v pracovním listě. Při kolektivní aktivitě si navzájem četli kartičky, na nichž byly otázky, jež se vztahovaly k místopisu Česka.



Obrázek 5: Cestujeme po Evropě
Zdroj: Foto autorka

Žáci, kteří měli svou práci v centrech hotovou a vyplnili si hodnotící arch, do něhož si poznamenali nově získané informace a založili jej do svého portfolio, se mohli věnovat činnostem, kterým chtěli. Někteří využili čas a pomohli při práci svým spolužákům. Jiní si šli odpočinout na koberec nebo pracovat na bonusových úkolech, za něž dostávali body do celoroční hry s názvem Cestujeme po Evropě. Ve třídě byla vystavena velká nástěnná mapa Evropy. Každý žák měl vlastní špendlík, který se nacházel v určitém místě Evropy. Fixem byla po mapě vyznačena

trasa, která procházela jednotlivými státy až do České republiky, kde hra končila. Smyslem hry je procestovat všechna vyznačená místa Evropy a dostat se domů. Body do hry dostávali žáci plněním bonusových úkolů, za tvorbu referátů a za nepovinné domácí úkoly. Ty se nejen přičítaly, ale i odčítaly, například při nevhodném chování nebo nenošení pomůcek a úkolů. Při přesunu z jednoho místa na druhé vždy žáci učitelce řekli, v jakém státě Evropy se právě nachází.

4.1.4 Polostrukturované rozhovory s učiteli

Polostrukturované rozhovory proběhly s devíti učiteli. Z každé alternativní školy jsou zastoupeni vždy tři učitelé. Dotazovaným učitelům bylo položeno šest otázek. Odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky byly u učitelů, z jednotlivých alternativních škol, zpracovány metodou obsahové analýzy.

Tabulka 1 – Osnova polostrukturovaného rozhovoru s učiteli zeměpisu

| Osnova rozhovoru | Příklady položených otázek |
|--|--|
| Seznámení s účelem využití rozhovoru | Souhlasíte s anonymním zpracováním vašich odpovědí pro účely bakalářské práce „Výuka zeměpisu v alternativních školách“? |
| Specifika výuky zeměpisu na dané škole | Jaký je, dle vašeho názoru, rozdíl ve výuce zeměpisu na vaší škole v porovnání s klasickou školou? |
| Specifika konkrétních hodin učitele | Jak často s žáky tvoříte zeměpisné projekty? Chodíte v rámci hodin zeměpisu s žáky do přírody? Absolvujete v průběhu školního roku zeměpisné exkurze nebo terénní cvičení? Uplatňujete při výuce zkušenosti jak Vaše, tak žáků? |
| Hodnocení dovedností | Myslíte si, že si vaši žáci pamatují více informací, než žáci klasických škol? |

Na první otázku, která dává souhlas se zpracováním odpovědí, všichni odpověděli kladně a více se tedy práce touto otázkou nezabývá.

Otázka č.1

Jaký je dle vašeho názoru rozdíl ve výuce zeměpisu na vaší škole v porovnání s klasickou školou?

Montessori

Jako první, co většinu respondentů napadlo, bylo používání zeměpisných pomůcek ve výuce, které v jiných typech škol nebývá tolik běžné. Ty podle učitelů podněcují k učení hlavně mladší žáky, kteří jsou z mateřské školy zvyklí na různé hračky. Mladým žákům je

tak usnadněn přestup mezi mateřskou a základní školou. Nedochozí také k utlumení dětské zvědavosti, jako tomu bývá na klasických školách. Právě naopak. Množství výukových pomůcek zvědavost rozvíjí. Respondenti také uvedli, že právě zeměpisné pomůcky jsou pro děti velmi zajímavé tím, že většinou vychází z něčeho, co je pro ně běžně známé. Jako další opakující se odpověď bylo velké množství zeměpisných projektů, které žáci jak samostatně, tak skupinově tvoří. S žáky také, častěji než na klasických školách, jezdí na exkurze, výlety, navštěvují musea, učí se v přírodě.

Waldorf

Velmi častou odpovědí, na tuto otázku, bylo rozvíjení kritického myšlení právě v souvislosti se zeměpisem. Učitelé se žáky nesnaží naučit jen fakta, ale hlavně souvislosti, jak uvedl jeden z vyučujících: *„Snažím se žáky při hodinách zeměpisu učit nejen „CO“, to si mohou najít v mobilu, nebo počítači, ale hlavně proč tomu tak je. K čemu pak žákům bude to, že budou vědět, kde se nachází, jaké hory, když nebudou vědět, jak tam vznikly a proč“*. Učitelé se také snaží učit zeměpis od toho, co žáci nejlépe znají. Další vyučující poznamenal: *„I mladí žáci znají své město. A tak by měli začínat od něj. Tedy vyjít z nejbližšího okolí, ve kterém se žák pohybuje až po celý svět.“* Tento postup je v souladu s věkem žáků. Několik respondentů také uvedlo absenci zeměpisných učebnic. Díky tomu, že žáci učebnice nemají si, podle učitelů, dávají více záležet na svých zápiscích, obrázcích i třeba mapách. To vše dle nich zvyšuje efektivitu výuky.

Začít spolu

Většina respondentů uvedla jako největší rozdíl propojenost zeměpisu s jinými předměty. Žáci nevnímají zeměpis jako oddělený předmět, ale jako součást přírody a prostředí, ve kterém žijí. Na zeměpisná témata tak žáci mohou narazit při výuce jakéhokoliv tématu. Názor učitele: *„V naší výuce nikdy nemůžeme říct: tohle do matematiky nepatří, jak tomu na klasických školách často bývá“*.

Otázka č.2

Jak často s žáky tvoříte zeměpisné projekty?

Montessori

Dle respondentů se projekty, orientované v první řadě na zeměpis, vyskytují několikrát za pololetí. Do nich nepočítají samostatné učení žáků. Míjí tím projekty, které se

týkají konkrétního zeměpisného tématu, které je rozvíjeno ve spolupráci s ostatními vyučovacími předměty. Existují i projekty, jenž se pro důležitost tématu opakují i každý rok. Pro zajímavost předložím případ, tvorby časové osy vývoje země. Žáci ji tvoří v měřítku tak, aby si reálně dovedli představit rozdíly v trvání jednotlivých vývojových etap země. Což má za následek osu dlouhou až několik metrů. Žáci ji za dobu na základní škole vytvoří několikrát. Při prvním zpracování je pro ně vše nové. Při další tvorbě již mohou pomáhat mladším žákům.

Waldorf

Z výpovědí lze říci, že se učitelé snaží zařadit zeměpisné projekty alespoň jednou do roka. Žáci například měří za pomoci geodetických přístrojů nebo kreslí mapy. Díky úzké spolupráci se zahraničními školami se také objevují časté výměnné projekty, kdy mají žáci možnost poznat jiné země.

Začít spolu

U této otázky respondenti zmiňovali, že téměř každý týden, ve kterém se s žáky zabývají nějakým tématem z oblasti zeměpisu, by se dal považovat za projektový. Zeměpisné projekty se tak vyskytují několikrát za čtvrtletí.

Otázka č.3

Chodíte v rámci hodin zeměpisu s žáky do přírody?

Montessori

Při odpovědích na toto téma se opakovala odpověď, kdy dotazovaní uváděli, že pokud je vyučovací téma k výuce v přírodě vhodné, pak se snaží, aby výuka venku probíhala. Jelikož žáci nemají přesně stanovený rozvrh, tak nejsou časově omezeni a výuka venku může nerušeně probíhat. Je to však spojeno s velkou odpovědností učitele, a tak se výuka odehrává například na zahradě školy. Jeden z respondentů uvedl příklad meteorologického měření, které probíhá soustavně v prostorách zahrady školy, a do kterého se zapojuje celá škola. V dalších odpovědích učitelé uváděli skutečnost, že s žáky jezdí na časté exkurze, při kterých dochází i k výuce zeměpisných témat.

Waldorf

Z odpovědí vyplývá, že se učitelé snaží o častý pobyt žáků v přírodě. Je to však spojeno více s výtvarnými a uměleckými předměty. Žáci například venku tvoří sochy, malují nebo hrají divadlo. Často využívají práci s živým materiálem, jehož sběr se pojí právě s prací v přírodě. Co se zeměpisu týče, tak učitelé zmiňovali venkovní práci s mapou, kompasem, ale i dotazníková šetření na sociogeografická témata.

Začít spolu

Při odpovědích na tuto otázku se učitelé zmiňovali o školách v přírodě, výletech a exkurzích. Zážitky a poznatky z nich pak ve výuce hojně používají. Zařazení výuky v přírodě ve spojitosti s centry aktivit však není běžné.

Otázka č.4

Absolvujete v průběhu školního roku zeměpisné exkurze a praxe?

Montessori

Učitelé se, dle výpovědí, snaží do výuky zařadit co možná nejvíce exkurzí i praxí. Při obou formách žáci získávají nové poznatky v prostředí, ze kterého přirozeně vyplývají. Žáci jsou tedy v přímém kontaktu s novými poznatky, což je v naprostém souladu s Montessori pedagogikou.

Waldorf

Z odpovědí učitelů lze usoudit, že díky vyučování zeměpisu v epochách, mají žáci na rozdíl od klasických čtyřiceti pěti minutových hodin, možnost absolvovat množství praktických cvičení. Díky praxím se žáci naučí praktickým a manuálním dovednostem na než se v tomto výukovém programu dbá. Vyučující také poukazovali na skutečnost, že waldorfské školy mezi sebou pojí vysoká provázanost, a tak jsou velmi časté návštěvy žáků mezi jednotlivými školami v jiných městech po celé republice i ve světě.

Začít spolu

Učitelé dle výpovědí často vychází při výběru témat projektů z reálného světa okolo žáků. Často vychází z exkurzí, přednášek nebo výletů, kterých se žáci účastnili. Při exkurzích i praxích učitelé oceňují a často využívají angažovanost rodičů. Ti jsou nápomocní jak při plánování, tak při realizaci exkurzí.

Otázka č.5

Uplatňujete při výuce zkušenosti jak vaše, tak žáků?

Montessori

Všichni respondenti se shodli na odpovědi, že využití vlastních zkušeností ve výuce uplatňují zcela běžně. Žáci při vymýšlení nových zeměpisných projektů často nachází inspiraci ve svém běžném životě. Poznámka vyučujícího: „*Žák, který o zimních prázdninách jel s rodiči na hory lyžovat, se po příchodu do školy bude chtít zabývat tématem s tím spojeným. A tak se může zaměřit třeba na meteorologii ve spojitosti se sněhovými srážkami*“. Na druhou stranu i učitelé při přípravě přednášek či prezentací často obohacují výklad o své zkušenosti nebo zážitky. Domnívají se, že tak vzbudí u žáků větší zájem a dají tématu přidanou hodnotu.

Waldorf

Respondenti na tuto otázku odpovídali, že v průběhu výuky uplatňují zkušenosti hlavně žáků. Snaží se jim tím přiblížit téma tak, aby lépe chápali, že se jich konkrétně týká. Jak uvedl jeden z vyučujících: „*S žáky jsme probírali téma migrace. Téma jsme však začali tím, že jsme diskutovali o tom, zda se někdo z žáků někdy stěhoval, popřípadě odkud a kam. Žáci znají tento pojem v souvislosti s uprchlickou krizí. A tak si ani nemyslí, že by se jich téma dotýkalo osobně*“. Učitelé se dále domnívají, že spojení osobního zážitku velmi přispěje k lepšímu zapamatování probírané látky.

Začít spolu

Učitelé při odpovědích poukazovali na skutečnost, že právě v zeměpise se dají zkušenosti a zážitky velmi dobře aplikovat do výuky, protože o tématech, vyučovaných v hodinách zeměpisu mají představu již ti nejmladší žáci. Učitelé tak vychází převážně ze zkušeností žáků, které následně využívají pro práci v centrech.

Otázka č.6

Myslíte si, že si vaši žáci pamatují z výuky zeměpisu více informací, než žáci klasických škol?

Montessori

Z většiny rozhovorů s učiteli lze konstatovat, že jsou si vědomi toho, že nedokáží předat žákům tolik informací, jako na klasické základní škole. Kvantitu však nahrazují

kvalitou. Všichni dotazovaní uvedli, že je pro ně nejdůležitější to, kolik si toho žáci budou pamatovat. Nikoliv kolik se toho ve škole dozví. Zbytečné zahlcování pojmy a učení se nazpaměť neshledávají respondenti jako efektivní. Učitelé dále uvedli fakt, že pokud má žák o zeměpis zájem, tak má díky Montessori vzdělávání možnost mu ve škole věnovat více času, než by tomu bylo na klasické škole. Pokud žák o zeměpis zájem nemá, tak by se dle výpovědí o něj nezajímal asi ani v klasické škole, ani v Montessori. Nemůže se však stát, že by se žák zeměpisu nevěnoval vůbec. Díky velkým mezipředmětovým vztahům se zeměpisem může zabývat při jiné činnosti a tím se s ním seznamuje formou, která je pro něj vhodnější. Právě individuální přístup k učivu u každého žáka je, dle učitelů, důvodem k tomu, že si lépe pamatují probranou látku. Při práci s pomůckami, nebo při tvoření projektů žáci musí projevit více úsilí než při klasické frontální výuce. Tím větší mají pak možnost si probranou látku zapamatovat.

Waldorf

Oslovení učitelé se domnívají, že díky výuce zeměpisu v epochách dávají žákům větší příležitost látku pochopit, pracovat s ní a o to lépe si jí pamatovat. Učitelé uvádějí, že díky delšímu časovému úseku, při kterém výuka probíhá, se mohou výuce zeměpisu věnovat více efektivně. Domnívají se, že je-li klasická frontální výuka látky doplněná o aktivizační metody, jako například, skupinovou práci, projektové vyučování, didaktické hry, pracovní listy, pak je pro žáky přijatelnější. Při klasické hodině by na tyto aktivity neměli dostatečný prostor. Učitelé dále poukazovali na skutečnost, že se zeměpisu žáci věnují každý den souvisle po několik týdnů. Nestává se tak, že by žáci mezi jednotlivými hodinami zapomněli, co se na předešlé probíralo. V neposlední řadě učitelé poukazovali na absenci učebnic. Žáci si dle nich dávají při zápisech více záležitostí a o to více si pak látku mohou pamatovat. Zmínili například kresby, grafy a tabulky, které si žáci do sešitů kreslí.

Začít spolu

Z kontextu odpovědí vyplynulo, že se učitelé domnívají, že výuka zeměpisu v programu Začít spolu je pro žáky efektivnější. Tím, že se žáci věnují zeměpisu ve všech centrech aktivit, tak se jej učí za pomoci mnoha aktivizačních forem. Učitelé dále poukazují na fakt, že se vždy intenzivně zabývají daným zeměpisným tématem po celý týden a velmi komplexně. V opakujících se odpovědích se dále vyskytovalo téma skupinové výuky. Díky komunikaci a spolupráci žáků se nad probíraným tématem žáci zamýšlí i nahlas a tím si

formují myšlenky. Po těchto aktivitách také vždy dochází k reflexi nově nabytých poznatků. Tím je docíleno vyšší efektivity procesu zapamatování.

4.1.5 Polostrukturované rozhovory s žáky

Polostrukturované rozhovory proběhly s šesti ohniskovými skupinami žáků. Dotazovaným žákům byly položeny 4 výzkumné otázky. Odpovědi na jednotlivé otázky byly u ohniskových skupin, z jednotlivých alternativních škol, zpracovány metodou obsahové analýzy.

Tabulka 2 – Osnova polostrukturovaného rozhovoru s ohniskovými skupinami žáků alternativních škol

| Osnova rozhovoru | Příklady položených otázek |
|--------------------------------------|--|
| Seznámení s účelem využití rozhovoru | Souhlasíte s anonymním zpracováním vašich odpovědí pro účely bakalářské práce „Výuka zeměpisu v alternativních školách“? |
| Pohled žáků na význam výuky zeměpisu | Proč je podle vás důležité rozumět zeměpisu? V čem je pro vás zeměpis, jako vzdělávací obor jiný než ostatní vzdělávací obory, kterým se ve škole věnujete? |
| Specifika hodin | Učíte se zeměpis raději samostatně, nebo ve skupinkách? Využíváte při hodinách zeměpisné didaktické pomůcky, Popřípadě které preferujete? |

Na první otázku, která dává souhlas se zpracováním odpovědí, všichni odpověděli kladně a více se tedy práce touto otázkou nezabývá.

Otázka č.1

Proč je podle vás důležité rozumět zeměpisu?

Montessori

Odpovědi žáků na tuto otázku se značně lišily. Většina žáků, ale jako první uvedla odpověď: „Abych věděl, co kde leží“. Žáci se tedy v první řadě zaměřili na místopisné znalosti. Mezi ostatní časté odpovědi patřilo

- „Abych věděl, kde se jak žije“.

- „Abych mohl cestovat“.
- „Abych uměl pracovat s atlasem“.

Ostatní odpovědi se již často týkaly osobních zájmů žáků. Například: „Abych mohla na výletech navádět mamku podle mapy.“ „Moje teta žije ve Francii. Tak abych věděl, jak to u nich vypadá.“ „Abych věděl, kde je co hezkého a kam mam jet na výlet.“ I ty však napovídají zájmu o zeměpis.

Waldorf

Odpovědi žáků waldorfských tříd jsou srovnatelné s odpověďmi žáků z programu Montessori. Dotázaní se v odpovědích také zaměřovali na znalosti místopisu. Odpovědi se významně nelišily u mladších i starších žáků. Odlišná byla pouze odpověď starších žáků: „Abych rozuměl tomu, co dávají ve zprávách“. Tato odpověď již více vypovídá o schopnosti žáků propojit jednotlivé složky zeměpisu s reálným životem.

Začít spolu

Stejně jako u odpovědí žáků waldorfských a montessori tříd, byla převažující odpovědí místopisná znalost. Žáci se ve svých odpovědích více zaměřovali na znalosti České republiky než světa.

Otázka č.2

V čem je pro vás zeměpis, jako vzdělávací obor jiný než ostatní vzdělávací obory, kterým se ve škole věnujete?

Montessori

Z výpovědí respondentů vyplývá, že odlišnost zeměpisu vnímají v jeho různorodosti. Zeměpis podle nich pokrývá větší okruh témat, než tomu bývá u ostatních předmětů. Žáci dále odpovídali, že při zeměpisných tématech mají mnoho možností používat výukové pomůcky. Jmenovitě atlasy, filmy, mapy, výukové kartičky, časopisy a jiné. Dotazovaní neopomenuli ani fakt, že se o zeměpisu dozvídají i v jiných předmětech. Z hlubšího průzkumu tak vyplynulo, že se zeměpisem hodně zabývají například v hodinách angličtiny. V jiných předmětech, například v matematice nebo chemii, tomu není v takové míře. Žáci dále oceňují množství besed, přednášek a projektů, které mají zeměpisné zaměření.

Waldorf

Žáci waldorfských tříd zvolili jako jednu z nejčastějších odpovědí, že se v zeměpisu učí o věcech, které znají a mají možnost vidět či navštívit. Vyučovanou látku tak vnímají konkrétně, nikoliv abstraktně, jak tomu u mnoha předmětů ve škole bývá. K výuce zeměpisu se podle nich pojí i mnoho praktických cvičení jak v terénu, tak ve škole. Rozmanitými tématy a činnostmi je jeho výuka pro žáky zajímavá a zábavná.

Začít spolu

Při rozhovoru s žáky programu Začít spolu se opakovaly odpovědi žáků Montessori a waldorfských tříd. Tedy využití didaktických pomůcek a spojitost s realitou. Co však zmínili navíc byla skutečnost, že si o zeměpisu doma povídají s rodiči více, než tomu je u jiných předmětů. Nejednalo se o domácí úkoly. Rodiče při komunikaci s žáky často navazují na témata probíraná ve škole a přidávají jim další informace.

Otázka č.3

Učíte se zeměpis raději samostatně, nebo ve skupinkách?

Montessori

Výpovědi žáků na tuto otázku se značně rozcházely. Většina respondentů však uvedla, že se zeměpisu raději věnují skupinově. Preferují tedy společné projekty, přednášky a besedy před samostatným studiem a vlastními projekty. Žáci, kteří naopak preferovali samostatné studium uvedli, že se při něm mohou lépe zaměřit na témata, která ostatní žáky tolik nezajímají. Při přípravě samostatných projektů vnímají jako pozitivní fakt, že si vše mohou udělat jen podle sebe a nemusí dělat kompromisy.

Waldorf

Respondenti se shodli, že se zeměpisu raději věnují skupinově. Vnímají zeměpis jako předmět, při kterém se nabízí diskuze nad probíranými tématy. Nad samostatnou prací preferují práci ve skupině i při realizaci projektů, protože pak tvorbu vnímají jako zábavnější.

Začít spolu

Žáci se při odpovídání na tuto otázku shodli, že se jim zeměpis lépe učí ve skupině. Mezi důvody žáci uvedli, že jsou na kolektivní práci zvyklí. Dále se mohou při práci obrátit na pomoc spolužáka nebo že si při práci spolu můžou komunikovat. Výpověď žákyně:

„Skoro všichni spolužáci byli na třídním výletě v Krkonoších. Já jsem byla nemocná. Když pak paní učitelka rozdávala o hodině pracovní listy na téma Krkonoše, tak mi kamarádi v mé skupině při práci rádi pomohli.“

Otázka č.4

Využíváte při hodinách zeměpisné didaktické pomůcky, popřípadě které preferujete?

Montessori

Žáci uvedli, že zeměpisné pomůcky při výuce používají velmi často a s oblibou. Dle výpovědí si pak probíranou látku lépe představí. Při skupinové výuce preferují mapy, modely a videa. Mladší žáci pak při samostatné práci nejraději využívají didaktické zeměpisné hry a výukové kartičky. Starší pak s oblibou používají obrazové atlasy, učebnice i encyklopedie.

Waldorf

Z výpovědí lze usoudit, že více jak polovina žáků oceňuje, když je výuka obohacena o použití didaktických pomůcek. Žáci rádi využívají pracovní listy, články, obrázky a mapy. Jako méně oblíbené uvedli tabulky, grafy.

Začít spolu

Z kontextu výpovědí lze usoudit, že žáci používají zeměpisné didaktické pomůcky s oblibou. Všichni dotazovaní jsou rádi, když se při zeměpisu využívají didaktické hry. Většina žáků uvedla, že ráda pracuje s učebnicí i pracovními listy. Méně oblíbené jsou pak mapy a atlasy.

4.2 Výsledky šetření

Z kvalitativního šetření provedeného pomocí metod zúčastněného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů lze stanovit klady i možné záporny výuky zeměpisu v jednotlivých alternativních školách.

Při výuce zeměpisu v Montessori školách bych jako hlavní klady uvedla velký individuální přístup. Ten je umožněn díky nižšímu počtu žáků ve třídě, než je běžné. Díky tomu je každému umožněno věnovat se zvolenému tématu do různé míry podrobnosti. Žák, jenž se o zeměpis zajímá, má větší možnost seberealizace v této oblasti. Zvoleným tématům se může věnovat podrobněji, než by tomu mohlo být na klasické škole. Naopak u žáků, které zeměpis tolik nezajímá vidím, díky velkému množství pomůcek a nabízených projektů, možnost případného probuzení zájmu o tento předmět. Díky individuálnímu vzdělávání si každý může vytvořit k probíranému tématu vlastní cestu. Hlavně u nejmladších žáků shledávám jako velmi vhodné využívání didaktických pomůcek. Ty je často vzdělávají formou hry, která je jim blízká. Vysokou aktivizací také shledávám výuku zeměpisu v programu Montessori jako efektivnější. Dochází při ní ke střídání mnoha výukových metod, při kterých je žák aktivně zapojen do procesu výuky samotné. Žáci se dále učí samostatnosti při tvorbě práce. Lépe pak umí pracovat s informačními zdroji v zeměpisu. Díky skutečnosti, že zeměpisná témata se často dotýkají běžného života, a vysoké míře mezipředmětových vztahů, dochází k zeměpisnému vzdělávání často i při výuce jiných témat. To přispívá k vnímání zeměpisu, jakožto přirozené součásti života, nikoliv jen jako školního předmětu. Pozitivně vnímám i slovní hodnocení, které žákům, velmi konkrétní formou, přinese informaci o výsledcích, jenž v zeměpisu vykazuje. Jako možné záporny bych uvedla menší rozsah probírané látky, kterého jsou si učitelé vědomi. V další řadě také volnější režim, jenž na škole panuje a může některé žáky vést k neaktivitě.

U waldorfské pedagogiky shledávám pro zeměpis velmi vhodné využití delších časových úseků pro výuku. Tím je možné zapojit do jedné vyučovací jednotky i na čas náročnější aktivity, jež by při klasické hodině nebyly možné. Dále bych ocenila organizaci učiva, při kterém učitelé postupují od žákům známého prostředí. Velkým kladem pro výuku zeměpisu jsou dále terénní cvičení a zeměpisné projekty, jichž se žáci účastní a které rozvíjí jejich dovednosti. Použití slovního hodnocení opět napomáhá k vytvoření konkrétnější informace o zeměpisných znalostech a dovednostech žáka. Díky absenci učebnic musí

vynakládat větší úsilí k shromáždění informací. To zlepšuje jejich informační gramotnost. Absence učebnic však může být i zápor, protože žákům mohou chybět kvalitní zdroje pro přípravu. Jako další zápor bych uvedla menší rozsah látky, kterou výuka dokáže obsáhnout. V poslední řadě bych zmínila časové odmlky mezi jednotlivými epochami, při nichž se žáci zeměpisu vůbec nevěnují. Ty mohou vést ke ztrátě zájmu o předmět nebo k zapomenutí učiva.

Jako hlavní výhodu programu Začít spolu bych vyzdvihla skupinovou výuku, při níž spolu žáci kooperují. Ve třídě tudíž panuje uvolněná atmosféra. Žáci mají možnost spolu při výuce komunikovat a pomáhat si. To je může vést k větší aktivitě při výuce zeměpisu. Pokud žák nerozumí procvičovanému tématu, tak mu v první řadě pomohou spolužáci. Tím dojde k edukaci všech zúčastněných. Každý žák má také, díky množství dobrovolných úkolů, možnost prohlubovat své znalosti v oblasti zeměpisu, která je mu blízká a zajímá ho. Dále bych ocenila množství pracovních listů a výukových materiálů, které mají při hodinách zeměpisu k dispozici. Žáci se při výuce věnují zeměpisným tématům po celý týden prostřednictvím mnoha odlišných činností. Tím dochází ke zvýšení efektivity procesu výuky, protože mají možnost téma probrat do větší hloubky, než by tomu bylo v klasické škole. Velmi kladně také hodnotím zapojení rodičů do výuky. Právě při výuce zeměpisu mohou často rodiče žákům přiblížit témata s nimiž mají žáci již předešlou zkušenost. Jako možné nevýhody bych zmínila nemožnost zapojení terénní výuky společně s centry aktivit. Dále, jako u předešlých programů, musím poznamenat, že množství probrané látky je menší než při frontální výuce.

5 Diskuze výsledků

Výsledky výzkumu se opírají a vlastní kvalitativní šetření. Vnímám malé množství dat, která z něho plynou jako limitující. Jelikož šetření probíhalo jen na určitém počtu škol, nelze s přesností určit, zda by šetření i na jiných školách vykazovala stejné výsledky. Na druhou stranu se domnívám, že dostatečné výpovědní hodnoty by bylo docíleno pouze takovým množstvím dat, která přesahují možnost a rámec této bakalářské práce.

Dalším faktorem, který mohl ovlivnit výsledky šetření, je pravdivost výpovědí při rozhovorech. Jsem si vědoma toho, že převážně žáci se mohli cítit pod tlakem, aby odpovídali více ve prospěch zájmu o zeměpis.

Významným činitelem, který může mít vliv na výsledky šetření, je rozdílný věk dotazovaných žáků. Jednotlivé výukové programy se vyskytují na různých stupních vzdělávacího systému. To způsobuje nerovnoměrnost věku respondentů. V této souvislosti uvádím, že mladším žákům musela být často položená otázka vysvětlena do větší srozumitelnosti úměrně jejich věku.

Mezi faktory, které mohou ovlivnit výsledky šetření také patří osobní preference. Ačkoliv jsem se samozřejmě snažila hodnotit co nejobjektivněji, je možné, že se mé preference mohly v hodnocení projevit.

V další řadě si uvědomuji, že větší množství otázek, které by bylo položeno jak učitelům, tak žákům, mohlo zpřesnit a zvýšit množství informací, se kterými bych mohla dále pracovat. Pro žáky jsem připravila větší množství otázek, ti však na ně neměli o přestávkách dostatek času. V druhé řadě bylo náročné přimět žáky ke spolupráci alespoň na této úrovni otázek.

Toto téma skýtá velkou možnost návazných výzkumů. Jako první se nabízí podrobnější výzkum výuky zeměpisu na jedné konkrétní alternativní škole. Další možností výzkumu by mohlo být množství mezipředmětových vztahů zeměpisu při výuce. Jako další možnost bych navrhla porovnání uplatnění znalostí a dovedností v zeměpisu u žáků klasických a alternativních škol.

6 Závěr

Téma bakalářské práce s názvem *Výuka zeměpisu v alternativních školách* jsem si vybrala ze dvou zásadních důvodů. Za prvé pro aktuálnost tématu alternativních škol, které je v dnešní době stále diskutovanější. Za druhé pro inspirativnost této oblasti pro budoucí i stávající učitele zeměpisu.

Na začátku práce byl stanovený cíl. Tím bylo, prostřednictvím výzkumu, zjistit specifika výuky zeměpisu ve školách, které jsou označovány jako alternativní. Společně s cílem práce byla představena hlavní výzkumná otázka. „*V čem spočívají hlavní specifika výuky zeměpisu v alternativních školách*“?

K dosažení cíle bakalářské práce bylo použito dílčích etap:

- Seznámit s pojmem „alternativní škola“ a vysvětlit rozdíly od klasického vzdělávání
- Uvést základní informace o jednotlivých alternativních školách, na kterých byl výzkum prováděn
- Jako výsledek zúčastněného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů shrnout hlavní klady a možné nevýhody výuky zeměpisu ve sledovaných školách

Pojem alternativní škola byl vymezen v teoretické části práce za pomoci shrnutí odlišností od klasických škol a stručným seznámením s jeho historií.

V následující části byly představeny jednotlivé alternativní školy použité pro účely této práce. V každé kapitole byly představeny hlavní principy, historie, organizace výuky, prostředí, role žáka, role učitele a hodnocení.

Z výsledků zúčastněného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů byla shrnuta hlavní specifika výuky zeměpisu ve sledovaných alternativních školách. Ty jsou pak odpovědí na hlavní výzkumnou otázku. Lze říct, že výuka zeměpisu v alternativních školách má několik specifíků. Jako první bych uvedla mezipředmětové vztahy, které jsou v těchto školách značné. Zeměpis se často nevyskytuje jako samostatný předmět, ale je součástí většího celku. To napomáhá lepšímu pochopení souvislostí. Dalším specifíkem výuky zeměpisu je velké množství používaných didaktických pomůcek. Ty napomáhají aktivizaci výuky. Při výuce zeměpisu v alternativních školách je také kladen velký důraz na to, aby žák

vycházel z vlastní zkušenosti. Hodiny jsou tak velmi často doplňovány o terénní výuku, praxe, exkurze nebo projekty. Jako další specifikum lze uvést delší časové úseky, ve kterých je zeměpis vyučován. To, že vyučovací hodiny zeměpisu jsou delší, než tomu bývá u klasické hodiny, či mnoha jiných předmětů na alternativních školách, napomáhá větší efektivnosti. Při hodinách má učitel možnost vystřídat mnoho aktivit, na které by v rámci menší časové jednotky neměl dostatek času. Dalším z mnoha dalších specifík je také orientace na kvalitu, nikoliv kvantitu informací, které žáci při zeměpisu dostanou.

7 Použité zdroje

Bílá kniha – Národní program vzdělávání v České republice [on-line], Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha, 2001, [cit. 4. 6. 2017],
Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

CARLGREN, F. (1991): *Výchova ke svobodě*. Baltazar, Praha, 263 s.

DRAHOVZAL, J., KILIÁN, O., KOHOUTEK, R. (1997): *Didaktika odborných předmětů*. Paido, Brno, 156 s.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. (1996): *Waldorfská škola*. 1. vyd. Hanex, Olomouc, 145 s.

HENDL, J. (2005): *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál, Praha, 46 s.

KÜHNLOVÁ, H. (1999): *Vybrané kapitoly z didaktiky geografie*. 1. vyd. Karolinum, Praha, 145 s.

LUKAVSKÁ, E. (1998): PROGRAM ZACIT SPOLU jako jeden z alternativních přístupů realizovaných na prvním stupni ZŠ v České republice. *Pedagogika*, 48, 4, s. 387–395.

MAJHEROVÁ, J. (2010): Revidovaná Bloomova taxonómia a kompetencie pre používanie Ikt. Interdisciplinárny dialóg odborových didaktík [online]. [cit. 12. 6. 2017],
Dostupné z: https://www.pdf.umb.sk/~lrovnanova/taxonomia_ciele_Anderson.pdf

MEDLÍK, M. (2011): *Vzdělávací cíle v geografickém vzdělávání* [online]. Diplomová práce, katedra geografie, FP TUL, Liberec, 98 s. [cit. 5. 6. 2017],
Dostupné z:
https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/10549/mgr_19289.pdf?sequence=1

MORGAN, D. L. (2007): Paradigms Lost and Paradigms Regained. Methodological Implication of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 1, s. 48–76.

POL, M. (1995): Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?. Masarykova univerzita, Brno, 165 s.

PRŮCHA, J. (1999): Vzdělávání a školství ve světě. 1. vyd. Portál, Praha, 320 s.

PRŮCHA, J. (2001): Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 1. vyd. Portál, Praha, 144 s.

PRŮCHA, J. (2012): Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3. vyd. Portál, Praha, 192 s.

REICHEL, J. (2009): Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Grada, Praha, 184 s.

RÝDL, K. (1999): Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost. Public History, Praha, 63 s.

RÝDL, K. (2016): Jak pracuje s přírodními cykly waldorfská škola? *Geografické rozhledy*, 26, 2, s. 12–13.

SINGULE, F. (1992): Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. 1. vyd. Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 54 s.

SPRADLEY, J. P. (1989): The ethnographic interview. Rinehart and Winston, New York, 247 s.

Stručně o waldorfské pedagogice. Stránky Asociace waldorfských škol České republiky: Waldorfské školy[online]. [cit. 18. 5. 2017],
Dostupné z: http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa

SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. (1995): Alternativní školy. Paido, Brno, 76 s.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. (2007): Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, Praha, 384 s.

UHRMACHER, P., B. (1995): Uncommon Schooling: A Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education. Curriculum Inquiry, 25, 4, s. 381–406

VÁŇOVÁ, M. (2011): Alternativní školy. Dingir, 4, s. 116–119.

VÁVRA, J. (2006): Didaktika geografie 1: od vzdělávacího programu k vyučovací hodině zeměpisu na ZŠ, na příkladu tématu Světový oceán. Liberec-TUL, 92 s.

ZELINKOVÁ, O. (1997): Pomoz mi, abych to dokázal sám, Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd, Praha, Portál, 107 s.

PŘÍLOHY

Příloha č.1: Seznam použitých zkratk

ZŠ = Základní škola

SŠ = Střední škola

ISSA = International Step by Step Association

AMI = Association Montessori Internationale

RVP = Rámcový vzdělávací program

USA = The United States of America

ČR = Česká republika

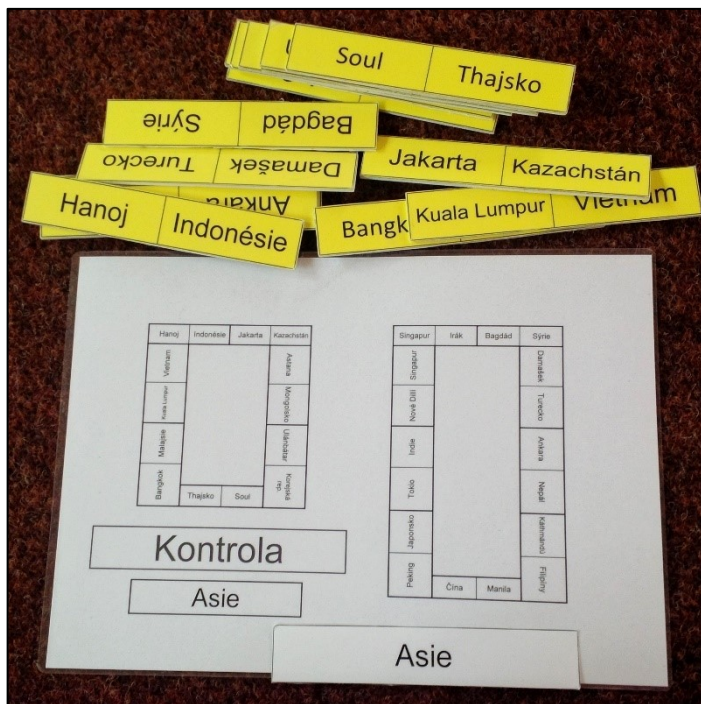
Příloha č.2: Fotografie

Obrázek č.8: Didaktická hra. Státy světa



Zdroj: Foto autorka

Obrázek č. 9: Didaktická hra. Hlavní města států



Zdroj: Foto autorka

Obrázek č. 10: Didaktická pomůcka. Oběh Země okolo Slunce



Zdroj: Foto autorka

Obrázek č. 11: Didaktická pomůcka. Vesmír



Zdroj: Foto autorka

Obrázek č. 12: Didaktická pomůcka. Stavba Země



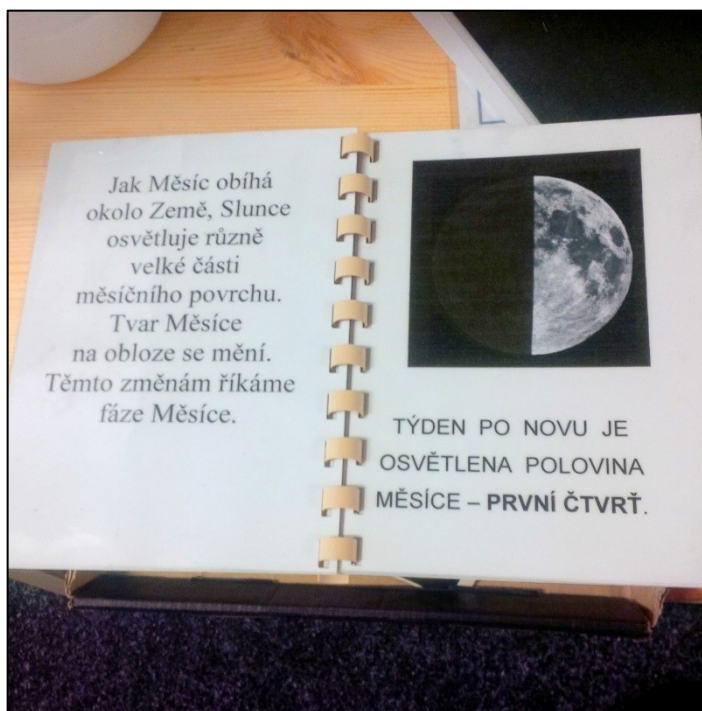
Zdroj: Foto autorka

Obrázek č. 13: Didaktická pomůcka. Planety



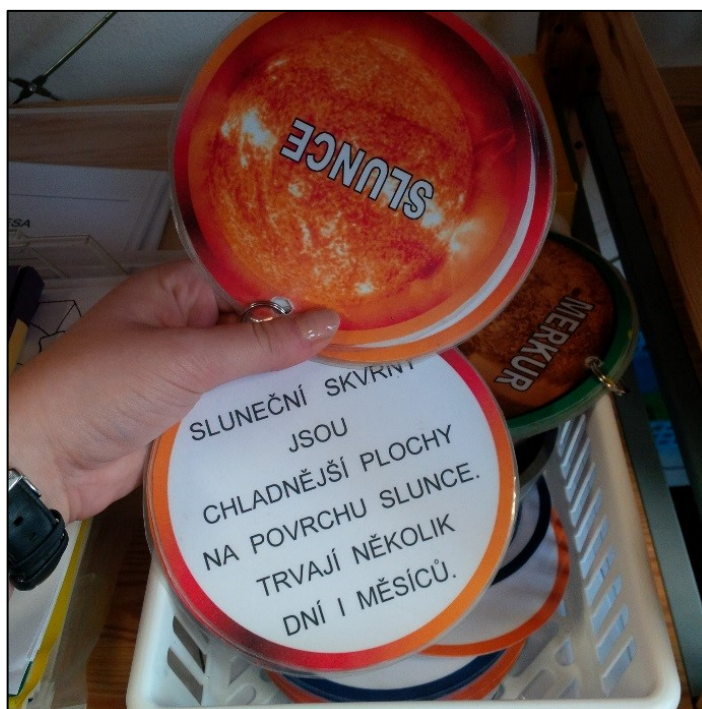
Zdroj: Foto autorka

Obrázek č. 14: Didaktická pomůcka. Brožura o fázích měsíce



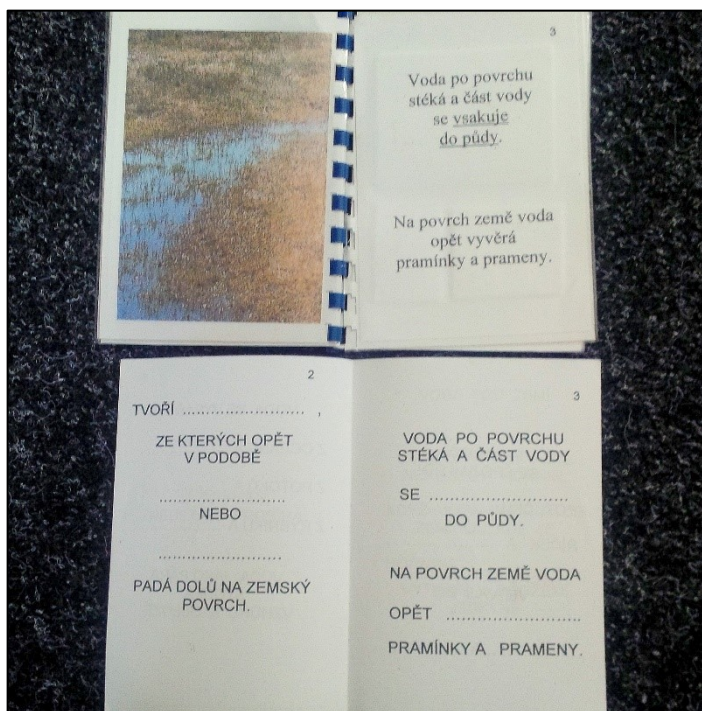
Zdroj: Foto autorka

Obrázek č. 15: Didaktická pomůcka. Vesmírná tělesa



Zdroj: Foto autorka

Obrázek č. 16: Didaktická pomůcka. Brožura o koloběhu vody + pracovní list



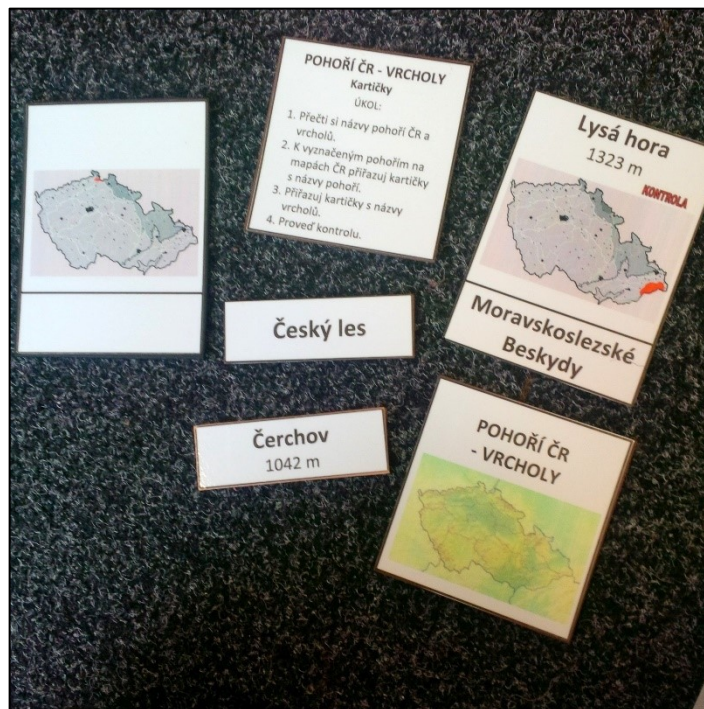
Zdroj: Foto autorka

Obrázek č. 17: Didaktická pomůcka. Státy Afriky



Zdroj: Foto autorka

Obrázek č. 18: Didaktická hra. Pohoří ČR



Zdroj: Foto autorka

Obrázek č. 19: Didaktická hra. Formy pevniny a vody



Zdroj: Foto autorka

Obrázek č.22: Ukázka skladování didaktických pomůcek



Zdroj: Foto autorka

Obrázek č. 23: Ukázka výzdoby chodby. Čas ve světě



Zdroj: Foto autorka

Příloha 3: Pozorovací archy z hodin zeměpisu v alternativních školách

| | |
|-------------|--|
| Datum | 16.12.2017 |
| Typ školy | Waldorf |
| Třída | 9. |
| Počet žáků | 23 |
| Téma hodiny | Vodstvo v Česku |
| Popis třídy | Vymalována v odstínech modré Třída prostorná Mnoho rostlin Mnoho obrazů Na stěnách 3 mapy |
| Výuka | 8:15 začátek hodiny Ranní průpověď Zpívání s kytarou: zpívají všichni žáci. Baví je to 8:25 začátek výuky Klimadiagramy (Lysá hora, Holešov) <ul style="list-style-type: none"> • Co ukazuje klimadiagram? • Počasí a podnebí: rozdílly. • Co je na obou podobné? • Největřejší místo? • Jaké jsou kde úhrny srážek? • Kde nejmenší teplota? • V pondělí písemka. 8:35 Vodstvo <ul style="list-style-type: none"> • Žáci si píší zdobný nadpis • ½ žáků má na lavici atlas • Střecha Evropy: brainstorming • Aktivita tabulka: políčka 3*3. Začáteční písmena: M, O, S, J, V, B, C, L, D • Žáci aktivní. Hlásí se. Někteří na mapě řeku ukáží. |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Pojmy: úmoří, rozvodí, povodí. Učitelka diktuje definici. Pak nákres na tabuli. Dovysvětlení pojmů. Žáci si píší do sešitů. • Žáci dostali mapy říční sítě. Sami si je vlepují do sešitů. Někteří vybarvují. Žáci hledají úmoří v Česku. Učitelka diktuje 5 řek (Chrudimka, Bělá, Dřevnice, Želivka, Blanice) a žáci určují, do kterého úmoří patří. Žáci používají jak mapky od učitelky, tak atlasy. Žáci hledají po celé mapě. Učitelka jim radí využití rejstříku. Ti, co nemají atlas nic nehledají. • Žáci dělají poměrně velký hluk. Učitelka se je neustále snaží tišit. • Otázka: Jaký krajinný prvek musí být mezi dvěma povodími? Žáci správně určují, že prvkem je rozvodí. <p>9:25 Žáci pokračují v zápisu. Žáci mají popsáno průměrně polovinu sešitu A4.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Učitelka diktuje • „Podívejte se na Labe a najděte místo, kde se do něj vlévá Vltava. Jakým přítokem je Vltava?“ Hlasuje se. Učitelka říká, že když pojedou na lodi po proudu, tak se k nim bude Vltava vlévat vlevo. • Žáci mají za úkol hledat levé a pravé přítoky řek. (Mostěnka, Jevišovka, Klejnárka, Úterský potok, Ondřejnice). Žáci ve dvojicích řeky hledají. • Učitelka kreslí na tabuli nákres. Kdyby žáci měli nejasnosti. • Učitelka prochází a kontroluje práci žáků. • Dva žáci nepracují a žádají výsledky od ostatních. <p>9:32 Krátká pauza</p> <p>9:34 Zeměpisná hra</p> <ul style="list-style-type: none"> • Každý den epochy si někdo připraví zeměpisnou hru • Zadání hry: trvání maximálně 10 minut. Zeměpisná tematika. • Žáci se rozdělili podle toho, zda sedí vlevo či vpravo na dva týmy. • Vždy jeden z týmu dostane otázku nebo úkol. |
|--|--|

| | |
|---------------------------------|--|
| | <p>9:35 začátek hry</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ve kterém státě najdeš Hanoj? • Seřad' státy podle rozlohy (Saudská Arábie, Irák, Sýrie, Jemen, Omán). • Žákům přijdou otázky těžké a hra je přestává bavit. Proto se dohodnou, že místo jednoho bude vždy odpovídat celý tým. Žáci také apelují na učitelku, aby nikomu neradila. • Ve kterých státech se rozkládá poušť Gobi? • Vyjmenuj státy, se kterými sousedí Paraguay. • Pokus se nakreslit Blbouna nejapného a řekni, kde žil. • Ukaž na mapě, kde leží Burkina Faso. <p>9: 52 konec hry</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hodnocení hry. Hra žákům přišla těžká, ale nakonec je bavila. <p>9:54</p> <ul style="list-style-type: none"> • Žáci si otevírají sešity a píšou si další část zápisu. • Žáci si berou své atlasy a hledají v nich prameny velkých řek. (Vltava, Morava, Jizera, Labe). Jelikož žáci byli u pramenu Labe na školním výletě, tak si společně připomínali místa, která v okolí navštívili. <p>10:00</p> <ul style="list-style-type: none"> • Žáci dostali pracovní listy • Přiřazovali na nich informace k jednotlivým českým řekám. Kdo chtěl, mohl používat atlas. Většina jej používá. • Kdo do konce hodiny nestihnul, tak má za úkol dodělat pracovní list doma <p>10:10 Konec hodiny</p> |
| <p>Vlastní hodnocení hodiny</p> | <p>Hodina mi přišla velmi pestrá. Jelikož se střídalo mnoho aktivit, tak se žáci neměli čas nudit. Po celý čas výuky byl na žácích vidět zájem. Hlásili se a aktivně pracovali. V hodině byl sice hluk, ale ten byl způsoben komunikací žáků, která však byla k tématu. Žáci se při hodině volně pohybovali. Jedna žákyně si šla během výuky postavit vodu na čaj.</p> |

| | |
|-------------|---|
| Datum | 25.11.2017 |
| Typ školy | Začít spolu |
| Třída | 5. |
| Počet žáků | 24 |
| Téma hodiny | Česká republika |
| Popis třídy | <p>Prostorná třída</p> <p>Barevné zdi</p> <p>Velká okna plná květin</p> <p>Na stěnách mapy a obrazy</p> <p>Téměř není vidět barva zdi, jelikož je zaplněná výtvary</p> <p>Ve třídě je počítač</p> <p>šest center oddělených mezi sebou většinou policovými díly.</p> <p>Centrum k relaxaci je tvořeno velkým kobercem s polštářky.</p> |
| Výuka | <p>8:00 Začátek výuky: Ranní kruh</p> <ul style="list-style-type: none"> • V ranním kruhu se žáci přivítají • Učitelka se žáků ptá, zda se někomu stalo včera odpoledne něco zajímavého, o co by se chtěl s ostatními podělit. 3 Žáci vypráví o zážitcích, co se jim stali. Jedna žákyně ostatním sděluje, co se dozvěděla zajímavého ve večerních zprávách. • Učitelka se dále ptá, zda žáci připomenou, čemu se včerejší den věnovali. <p>Žáci se nehlásí a sdělují učitelce co kdo včera dělal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Učitelka dále řekne žákům, aby se chovali podle jejich pravidel. Jedna žákyně pravidla přečte. • Po ranním kruhu následuje hodina matematiky, které se neúčastním. Jdu udělat rozhovor s jednou vyučující. <p>8:15 Žáci se jdou věnovat hodině matematiky</p> <p>9:00 Žáci se rozchází do svých center</p> <ul style="list-style-type: none"> • Žáci si berou své věci do jednotlivých center • V centrech si jsou přečíst jejich úkoly • Všichni postupují tiše a každý ví, co má dělat. |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Po přečtení úkolů si žáci volí úkoly, které začnou plnit. • Mohou si sice zvolit pořadí, které chtějí, ale domlouvají se a celá skupina vždy pracuje na stejném úkolu • Centrum matematika. Žáci mají připravené početní příklady. Každý žák má své příklady na pracovním listě. V příkladech žáci počítají s hodnotami nejvyšších hor jednotlivých pohoří. Při práci si spolu žáci povídají. Sdělují si například, že některý z žáků na nějaké hoře, se kterou pracují, byl. Ve slovních úlohách se vyskytují informace o městech Česka. Například ve slovní úloze o Ostravě žáci počítají, kolik uhlí se tam za určitý rok vytěžilo. Při převodu jednotek řeší úlohu, která se zabývá tím, kolik litrových lahví, by se vešlo do přehrady Orlická. Dále procvičují desetinná místa. Hodnotami jsou rozlohy jednotlivých krajů. Žáci je zaokrouhlují a následně řadí od největších po nejmenší. Žáci si při řešení úloh radí s postupem. • Centrum psaní. Žáci mají před sebou učebnice a atlasy. V první úloze mají za úkol napsat dopis kamarádovi do ciziny. Obsah dopisu a navrhnuté výlety mají přiblížit zajímavá místa. Dopis musí mít formální stránku dopisu, včetně adres. Při vymýšlení výletů žáci listují učebnicemi i atlasy. Další úlohou je čtení článku z učebnice. Žáci mají za úkol vybrat z kapitoly o povrchu informace o pohraničních oblastech. Mají pracovat i s atlasem. Další úlohou je křížovka. Většina žáků si jí vyplnila jako první, protože se na ní těšili. Do křížovky žáci doplňují názvy českých řek. K práci s křížovkou potřebují žáci atlas, aby si řeky mohli vyhledávat. • V centru ateliér žáci kreslí mapu. Její náplní je říční síť Česka. Žáci nejprve slepili velké papíry k sobě a poté podle atlasu malují temperovými barvami nejprve obrys území Česka a až |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p>následně řeky. U malování řek začínají od největších až po malé. Vychází při tom z předlohy, kterou dostali od učitelky. V tomto centru spolu žáci komunikují nejvíce. Většina komunikace se týká organizace práce. Baví se spolu ale i o tom, co právě malují. Takže když žákyně kreslí, tak například vypráví o tom, jak s rodiči sjížděli minulý rok Berounku.</p> <ul style="list-style-type: none"> • V centru pokusy a objevy pracují žáci s kompasem. Žáci mají sepsané instrukce a podle nich se pohybují nejprve po školní třídě a posléze i po chodbě školy. Žáci našli skryté předměty, kterými byly mapy v krabici. S těmi se odehrávaly následující činnosti. Každý z žáků dostal turistickou mapu a měl za úkol odečítat vrstevnice. V další aktivitě měli žáci zadaná města. Jejich úkolem bylo podle měřítko mapy určit vzdálenosti mezi jednotlivými městy. K tomu měli využívat předem dané stránky v atlase tak, aby se měřítko měnilo. • V centru čtení žáci pracují s učebnicí vlastivědy. Hledají v textu informace, na které jsou dotazováni. Své odpovědi si píšou do sešitů. Poté, co mají všechny odpovědi vyhledány, tak začnou pracovat s pracovními listy. V pracovním listu pracují s krátkými články, které se týkají hlavně přírodních oblastí na našem území. Do jedné z úloh žáci využívají odpovědi, jež si poznamenali při první úloze. Ti žáci, kteří mají hotovou první úlohu i celý pracovní list si berou kartičky. Na nich mají otázky o Česku. Na některých je výběr ze čtyř možností, na jiných možnosti nejsou. Žáci procvičují, dokud mají kartičky. • Žáci, kteří mají hotové své povinné úkoly i vyplněný hodnotící arch, se mohou věnovat činnostem, kterým chtějí. Někteří žáci si vyndávají hry. Někteří si jdou spolu povídat do centra relaxace. Ale většina žáků pomáhá s úkoly svým spolužákům, |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>nebo si pracují na svých bonusových úkolech. V bonusových úlohách někteří pracují s encyklopedií, kde zpracovávají určitá témata. Jiní při úlohách potřebují atlasy a vyhledávají například teplé a studené mořské proudy.</p> <p>Učitelka během vyučovací hodiny prochází postupně jednotlivá centra a dohlíží na to, aby žáci pracovali na svých úkolech. Za celou hodinu žádného žáka nemusela k práci nutit. Žáci se hlásí a dotazují se jí na informace. Učitelka se jich nejprve ptá, zda se ptali svých spolužáků. Až posléze to vysvětlí celé skupině.</p> <p>10:10 Shrnutí vyučovací hodiny</p> <ul style="list-style-type: none"> • Co jste se dneska nového naučili? • Žáci zmiňují, že se dozvěděli, kde je hodně lesů. Učitelka se pak žáků ptá na to, zda si myslí, že je v Česku v porovnání s jinými státy hodně lesů. Žáci si myslí, že ano. Učitelka se jich dále ptá na to, co se stane s místem, na kterém se vykácí část lesa. Dále se ptá, zda má někdo v blízkosti místa, které zná, les, ve kterém se kácí hodně stromů. Dále se žáků ptá, jestli vědí, jak se říká lesu, který roste bez zásahů člověka. Popřípadě jestli znají nějaké konkrétní lesy u nás. Žáci se překřikují, že to je prales. Jako příklady žáci uvádí Boubínský nebo Žofínský prales. • Učitelka dále žáky vybízí, aby každý spolužákům řekl, v jakém centru dnes pracoval a co ho při práci nejvíce bavilo. <p>Žáci mluví postupně kolem dokola. Ohotně popisují vše, co je bavilo. Někteří zmiňují nové poznatky. Jeden z žáků například uvedl, že se mu líbilo odčítání vrstevnic, protože už teď bude na výletě vědět, jak moc do kopce bude muset jít. Jiná žákyně uvádí, že se jí dneska nejvíce líbilo to, že si se spolužačkou u malování užily hodně srandy. Učitelka všem děkuje. Poslední z žáků řekl, že se mu líbí, že se dnes dozvěděl, kolik aut u nás v porovnání s jinými státy je. Učitelka se v návaznosti na to žáků zeptala, kdo z rodičů žáků jezdí do práce autem. Popřípadě zda jezdí sám. Společně s žáky pak probírali,</p> |
|--|---|

| | |
|--------------------------|--|
| | <p>že by bylo mnohem lepší, kdyby se lidé spolu domlouvali a jezdili společně.</p> <p>10:30 Konec hodiny.</p> |
| Vlastní hodnocení hodiny | <p>Žáci pracují naprosto samostatně. Nikdo se nemusí učitelky ptát, co má dělat. Komunikace v jednotlivých centrech je sice častá, ale ve třídě není ruch. Žáci spolu komunikují tiše. Když potřebují k úloze atlas, nebo učebnici, tak si pro ni dojdou do polic, ve kterých je mají uloženy. I pro hodnotící archy si ke katedře chodí sami. Učitelka jen kontroluje, aby si každý před samostatnou činností arch uložil. Při hodině vypadali žáci velmi spokojeně. Nikdo je neokřikuje a oni spolu přirozeně komunikují. Opravdu hodně si pomáhají a radí. Ale neviděla jsem, že by někdo dělal práci za někoho jiného. Žáci se opravdu učí trpělivosti, když pomáhají pomalejším. Ve třídě je sice počítač, ke kterému mají žáci po své práci přístup, ale nikdo k němu nešel. Žáci si raději vzali encyklopedie, což je velmi překvapivé.</p> |

| | |
|-------------|--|
| Datum | 11.11.2016 |
| Typ školy | Waldorf |
| Třída | 11 |
| Počet žáků | 24 |
| Téma hodiny | Světová socioekonomika |
| Popis třídy | Výmalba v odstínech oranžové Třída prostorná Mnoho rostlin Mnoho obrazů Na stěnách 4 mapy |
| Výuka | <p>8:15 začátek hodiny</p> <p>Ranní průpověď</p> <p>Zpívání s kytarou: Žáci sami si volí písničky. Někteří však nezpívají</p> <p>8:28 začátek výuky</p> <ul style="list-style-type: none"> • aktuality ze světa. Žáci si předem volí, kdo bude mít jaký den aktualitu. Zadáním je jen, že musí mít zeměpisnou tematiku. <ol style="list-style-type: none"> 1. První aktualita: Světový fond na ochranu přírody. Učitelka se žáků vyptává, kolik toho o organizaci ví. Jestli ví, co mají ve znaku? Co má organizace za úkol? Jestli znají nějaký projekt v naší republice, od kterého se FAO aktivně angažuje? Na první dvě otázky žáci odpovídají. Na třetí otázku neznají odpověď, a tak jeden z žáků na počítači odpověď najde. 2. Stav Aralského jezera. Učitelka se ptá, zda žáci vědí, kde jezero leží. Žáci si sami berou atlasy a jezero hledají. Po aktualitě žáci krátce diskutují, jak vysychání zastavit. 3. Mezinárodní letiště Kansai. Žáci se dozvídají o projektu letiště Kansai. Prezентující žák na mapě ukáže, kde se letiště nachází. Poté se učitelka zeptá, zda žáci znají některá světově významná letiště. Žáci se hlásí a předkládají učitelce mnoho návrhů. |

| | |
|--|--|
| | <p>8:40</p> <ul style="list-style-type: none"> • Učitelka posílá žáky na chodbu • Mezi tím spolu přesouváme lavice ve třídě. • Tvoříme šest center • Žáci si mezitím mohou odskočit <p>8:45</p> <ul style="list-style-type: none"> • Žáci se dělí do šesti center • Začíná hra na světovou burzu • Učitelka žákům zadává pravidla: <ul style="list-style-type: none"> • Učitel= bankéř • Účel= vydělat o nejvíce peněz • Vykupují se: trojúhelníky o hraně 4 cm za 50 dolarů, obdélníky o stranách 4 cm a 5 cm za 30 dolarů. Půlkruhy o poloměru 7 cm za 20 dolarů. Trojúhelníky o stranách 5 cm 8 cm a 10 cm za 20 dolarů. • Všechny útvary musí být vystřižnuty. Tolerance 1 mm. Útvary se vykupují v násobcích pěti. Žáci mohou používat jen věci z obálek. • Dvě minuty na strategii. Žáci jsou potichu. <p>8:50 Začíná hra</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jednotlivá centra mají v obálkách různé věci • Někteří mají vše potřebné k práci. (pravítka, kružítko, úhloměry, papíry) Jiní mají například jen půlku papíru. • Obrací se na učitelku, jestli to špatně nepřipravila. • Ta jim řekne, že si musí poradit. • Dvě skupinky se spojí do jedné, protože jedni mají pár papírů a druzí mají tužku a nůžky. <p>9:14 Mění se ceny</p> <ul style="list-style-type: none"> • Učitelka na tabuli vypisuje nové ceny • Žáci jsou naštvaní, protože najednou někteří vyrábí téměř bezcenné komodity. |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>9:28 Skupinky, které měly nejvíce prostředků mají nařízenou tříminutovou pauzu.</p> <p>9:30 Změna cen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Všichni žáci se plně věnují hře. • Skupina, jež nemá ani papír dostává tužku. Její členové by rádi něco jiného. <p>9:35 konec hry</p> <ul style="list-style-type: none"> • Počítají se body jednotlivých skupin • Rovná se třída <p>9:40 Učitelka se ptá žáků na pocity ze hry.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Někteří jsou smutní, že měli málo bodů. Jiní jsou nadšení. • Následně se učitelka žáků ptá, co si myslí, že představovali. Žáci si tipují, že jsou světové společnosti. Učitelka jim vysvětluje, že jsou státy světa a že každý stá disponuje jinými prostředky, surovinami nebo technologiemi. Také, že se nemohou zaměřit jen na jedno odvětví. Jako příklad udává Nigérii, ve které, když se zaměřují jen na ropu. Když poklesne její cena, tak velmi trpí. Žáci tedy vymýšlí, které skupinky představovaly, které státy. Dozvídají se, že tříminutová přestávka měla značit stávkou odborů. Dále, že přísun nových prostředků značilo humanitární pomoc. Učitelka dále žákům sděluje, že ta není vždy platná. Že do vesnic, kde není ani elektřina nemá smysl posílat notebooky. • Učitelka k žákům mluví hovorově <p>9:53 Žáci si berou sešit a zapisují si do něj sami zápis. Učitelka na tabuli napsala jen nadpis: Neviditelná ruka trhu. Dále píše otázky, na které si žáci mají sami odpovědět.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Simulace světového obchodu. Co mi to dalo a vzalo? 2. Co si dneska z hodiny odnáším? 3. Co jsem si nového uvědomil? <p>Dále se učitelka žáků ptá, zda chce někdo odpovědi na otázky přede všemi přečíst. Vyvolá hlásícího se žáka. Žák poznamenal, že zjistil, že burza může být pro někoho zábavná, ale pro někoho také ne. Dále</p> |
|--|--|

| | |
|--------------------------|---|
| | <p>poznámenal, že si uvědomil, že už nikdy nechce nic vystříhovat, protože mu to vůbec nejde. Učitelka mu poděkuje a vyzívá někoho jiného. Nikdo se nehlásí, a tak zadává domácí úkol.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Najít nejvýchodnější hlavní město. Název a souřadnice 2. Nejzápadnější hlavní město 3. Nejnížší bod na světě na pevnině 4. Seřadit zadané hory podle nadmořské výšky <p>10:05 Konec hodiny</p> |
| Vlastní hodnocení hodiny | <p>Aktuality ze světa žáky dokáží zaujmout. V první řadě donutí jedince, aby si vyhledal nějaké informace. Tím vzdělá sám sebe. V druhé řadě si procvičí mluvení před třídou. V třetí řadě vzdělává své spolužáky. Hra na světovou burzu mi nepřišla jako ztráta času. Žáci se při ní velmi dobře bavili a dozvěděli se mnoho důležitých informací. Při hodině se nenudili a nevyrušovali.</p> |

| | |
|-------------|--|
| Datum | 9.12.2016 |
| Typ školy | Waldorf |
| Třída | 4 |
| Počet žáků | 22 |
| Téma hodiny | Moje město |
| Popis třídy | <p>Výmalba v odstínech zelené</p> <p>Třída prostorná</p> <p>Mnoho rostlin</p> <p>Mnoho obrazů</p> <p>Na stěnách velký plán města</p> |

| | |
|-------|--|
| Výuka | <p>8:15 začátek hodiny</p> <p>Ranní průpověď</p> <p>Zpívání s kytarou: Žáci doprovází učitelku na dřívka</p> <p>8:30 začátek výuky</p> <ul style="list-style-type: none"> • Učitelka žákům rozdává historický obrázek jejich města • Společně s žáky pak hodnotí, co se ve městě od té doby změnilo. Žáci vykřikují své nápady. Učitelka je chválí. • Učitelka vybízí žáky, aby si do sešitu nakreslili obrázek nejbližšího okolí místa, kde bydlí. Žáci se dávají do práce a pečlivě malují. Žáci se při malování baví, ale neruší. • Učitelka si v době, kdy žáci kreslí, připravuje na tabuli časovou osu. <p>8:50 Žáci mají dokresleno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Učitelka prochází třídu a sleduje výtvary žáků. • Učitelka poté na časové ose žákům představuje dějiny města. • Seznamuje žáky s významnými osobnostmi historie, které ve městě žili. Žáci mají na učitelku mnoho dotazů a o téma se velmi zajímají. • Učitelka dále žákům ukazuje v knihách staré nákresy a fotografie města. Žáci hledají shody s dnešní podobou. <p>9:20</p> <ul style="list-style-type: none"> • Žáci mají krátkou přestávku <p>9:25</p> <ul style="list-style-type: none"> • Po krátké pauze Učitelka žákům předkládá pracovní list • Na něm jsou obrázky míst z okolí jejich města. Žáci k nim mají napsat jméno místa. Dále je u něj kolonka, kam mohou žáci napsat, jestli na tom místě někdy byli, nebo ne. • Žáci vyplňují a během toho se hlásí a vypráví učitelce své příhody, které se jim staly, v souvislosti s uvedenými místy. • Pracovní list dále obsahuje křížovku, ve které žáci doplňují informace ze svého města. |
|-------|--|

| | |
|--------------------------|--|
| | <p>9:40 V další části hodiny žáci dostali obrázek, který měli za úkol vymalovat. Mohli si vybrat radnici, kostel nebo náměstí. Během vybarvování jim učitelka předčítala pověsti, které se týkali nejen jejich města, ale také blízkého okolí. Žáci se mezi sebou nebavili a poslouchali učitelčino vyprávění.</p> <p>10:00 Konec hodiny</p> |
| Vlastní hodnocení hodiny | <p>Hodina byla koncipována tak, aby v žácích vzbudila zájem o jejich město. Nedostali příliš mnoho informací. Hodina byla volnějšího charakteru, protože minulou epochu dostali informací hodně. Při hodině byli žáci klidní. Hlásili se. Zajímali se jak o historii, tak o dnešní město. Hodina měla hodně dějepisný charakter.</p> |

| | |
|-------------|--|
| Datum | 1.12.2016 |
| Typ školy | Montessori |
| Třída | Více tříd |
| Počet žáků | Více počtů žáků |
| Téma hodiny | Více témat hodiny |
| Popis třídy | Příjemné prostředí. Veselé závěsy, barevná výmalba. Všude jsou modely, obrázky, výtvarná díla žáků. |
| Výuka | <p>8:00 vstup do školy</p> <p>Všude příjemné prostředí. Hned u vstupu jsou po celé stěně hodiny s nastavenými časy ve světových městech.</p> <p>Na chodbách jsou velké nástěnky. Na nich má každý učitel svůj prostor, na kterém žákům vypisuje nabízená témata k výuce. Učitelé tam dále mají vyvěšené testy, které si u nich žáci mohou napsat.</p> <p>8:30 začátek výuky.</p> <p>Ve malé třídě jsou žáci třetího trojročí. Mají hromadnou projektovou výuku na téma: energetické hodnoty potravin ve světě. Ve třídě je dvacet žáků. Jak jsem se brzy dozvěděla od učitelky, tak žáci v hodinách vaření, které probíhaly v minulých dnech, připravovali</p> |

tradiční pokrmy ze států, které si žáci sami vybrali. Rodiče žákům nakoupili potraviny a pomohli s výběrem receptů. Žáci pak pod vedením učitelky jídlo vařili pro ostatní žáky. V návaznosti na toto téma si tedy někteří připravili na dnešní hodinu prezentace. První prezentace je na téma rybolov. Žák ukazuje spolužákům zajímavá číselná data o množství lovených ryb v čase. Druhou prezentací je Hlad ve světě. Žák seznamuje spolužáky s pojmem aktuální hlad. Jmenuje a na mapě světa ukazuje státy sužované hladem. Dále ukazuje spolužákům, kde v atlase mohou tyto informace o jednotlivých státech najít. Spolužáci se hodně hlásí a ptají se na doplňující informace. Další prezentací je téma světové produkce potravin. Žák hovoří o nerovnoměrném rozmístění potravin. U výkladu pracuje s atlasem. Učitelka se žáků ptá, zda je téma více zajímavé. Žáci odpovídají, že ano. A tak učitelka vypráví o hladomoru v SSSR a Číně. Tím, že učitelka vypráví nad rámec, tak odsune ostatní prezentující na další hodinu. Poté se učitelka vrací k energetickým hodnotám uvařených jídel. Všichni žáci tuto hodnotu porovnali s denním příjmem průměrného člověka. Další žáci si připravili zajímavé informace o jednotlivých státech, ze kterých jídla připravovali. Ti pak svým spolužákům v krátkém sdělení představili. Někteří žáci si po čas hodiny zapisují do sešitů. Jiní ne. Učitelka to nekontroluje. Je to na každém. Ke konci hodiny učitelka rozdává pracovní listy. Poté jen informuje žáky, že příště budou končit téma a kdo chce, tak si bude moci napsat test.

9:20 konec hodiny

9:50

Přednáška o Istanbulu.

Učitelka svolává žáky na chodbu školy. Žáci si donesou židle, nebo polštářky, na které si sedají. Učitelka si donese projektor. Nejprve se učitelka žáků ptá, co vědí o Turecku. Žáci jmenují hlavní město, cestovní ruch, moře, turecký med, ale také koberce nebo Ararat. Ukazuje žákům své fotografie z cestování. Na přednášku přišlo šestnáct žáků. Další se pak přidali, když opustili svou samostatnou práci a zajímalo je probírané téma. Učitelka spojuje fotografie se zajímavými informacemi. Na obrázku, kde je mešita žákům vypráví o islámu a jeho hodnotách. Také

| | |
|---------------------------------|---|
| | <p>se žáků ptá, zda někdo jiný byl v Turecku. Žáci se hlásí, že ano, ale většina jen v letovisku. Učitelka tedy poukáže na fakt, že Turecko je vyhledávanou turistickou destinací. Učitelka žákům rozdá malé mapy Turecka. Do nich si žáci mohou zapisovat své poznámky. Učitelka dále společně s fotografiemi vypráví žákům o tom, jak se v Turecku stoluje nebo jaká je tam infrastruktura. Žáků se dotazuje na to, zda ví někdo něco o Kurdech. Jeden z žáků vysvětlí, že Kurdové chtějí samostatný stát. U fotek krajiny se žáci pozastaví nad sopkami. Učitelka na tabuli nakreslí a popíše sopku, aby si žáci procvičili již probrané téma. Učitelka se dále ptá, jaké další sopečné pozůstatky v krajině mohou pozorovat. Žáky napadnou jezera, a tak si je v atlasech najdou. Při další části výkladu učitelka zmiňuje geomorfologii, úrodnost, historii a zajímavosti, které ji potkali při cestování. Na konci přednášky pak učitelka dává žákům prostor k tomu, aby řekli, co nového se dozvěděli. Co je překvapilo, nebo co by příště chtěli udělat jinak. Žákům se přednáška velmi líbila a chtěli by více takovýchto aktivit.</p> <p style="text-align: center;">10:45 konec hodiny</p> <p>Při procházení po chodbě vidím žáky pracovat na samostatných projektech.</p> <p style="padding-left: 40px;">Žák tak například rýsuje budovy a tvoří územní plán. Nechce mi ho však ukázat ani semnou o něm mluvit.</p> <p style="padding-left: 40px;">Dva žáci spolu pracují na tvorbě 3D modelu školy, který lepí z papíru.</p> |
| <p>Vlastní hodnocení hodiny</p> | <p>Žáky výuka neuvěřitelně baví. Jsou nadšení, když něco tvoří sami a mohou o tom poučovat své spolužáky. Nezdá se mi ani, že by ve škole byl chaos. Učitelky vědí, co který žák dělá. Při aktivitách je kontrolují a pomáhají jim, když to potřebují. Žáci nejsou ani hluční. Ani jeden žák si například někde v koutě nehrál s telefonem, čemuž by volný režim mohl nahrávat. S pomůckami žáci pracují naprosto přirozeně. Učitelky nemusí žákům říkat, že si mají vzít atlas. Žáci si ho vezmou sami.</p> |

| | |
|-------------|--|
| Datum | 2.12.2016 |
| Typ školy | Montessori |
| Třída | Více tříd |
| Počet žáků | Více počtů žáků |
| Téma hodiny | Více témat hodiny |
| Popis třídy | Příjemné prostředí. Veselé závěsy, barevná výmalba. Všude jsou modely, obrázky, výtvarná díla žáků. |
| Výuka | <p>8:30 Žáci Sedí na gaučích, židlích a polštářích v improvizované učebně na chodbě. Přednášky se účastní třicet žáků ze tří trojročí. Učitelka začíná výuku krátkým brainstormingem. Na přenosnou tabuli nechává jednoho z žáků zapisovat nápady ostatních. Žáci si vzpomínají na vztah ropy a zemního plynu, na těžbu ropy, na státy těžící ropu, na znečištění, na ropné katastrofy, na naftu a mnoho dalšího. Následuje film. Ten pojednává o tom, co by se stalo s USA a ostatním světem, kdyby najednou došla všechna ropa na světě. Po promítání učitelka začíná s chemickým složením ropy. Po tomto teoretickém úvodu se již zapojují více žáci. Sami dokáží popsat některé chemické vlastnosti ropy. Učitelka vyzve jednoho z žáků, aby ostatní promítl pomocí projektoru na zeď mapu světa. Žáci pak ukazují na oblasti, ve kterých si myslí, že se ropa hojně nachází. Když se zmíní nejvýznamnější státy, co se těžby ropy týče, tak se diskuze dostane k vývozu a mezinárodnímu obchodu. Žáci odpovídají učitelce na dotaz: odkud odebíráme ropu v naší republice. V další části se vrátí k brainstormingu, který proběhl v úvodní části hodiny. Postupně probírají jednotlivá témata, která žáci na začátku hodiny zmínili. Dopady těžby ropy, ochranu přírody, enviromentální problémy, ropné katastrofy ale i alternativní paliva.</p> <p>10:00 konec hodiny</p> <p>10:05 Žáci druhého trojročí.</p> <p>Všichni žáci se nachází ve své třídě. Celkem jich je devatenáct. Učitelka se jich zeptá, zda souhlasí s tím, že nejprve proberou téma všichni společně a poté se budou moci věnovat aktivitám, dle nabídky. Žáci</p> |

souhlasí a všichni si spolu sedají na koberec do kruhu. Vždy jeden žák si stoupne a představí ostatním svou prezentaci. První žák má téma Objevení Ameriky. Spolupracuje s druhým žákem, který má téma Kryštof Kolumbus. Žáci si doplňují výklad. Třetí žák má téma historie map. Představuje žákům mapy, které byly vyhotoveny na kůži i mapy, které se tvoří dnes. Po prezentacích se učitelka žáků zeptala, jestli si žáci dovedou představit, jak lidé přišli na to, že je země kulatá. Žáci mlčí. Učitelka jim napoví, když jim řekne, jestli se někdy koukali na moře. Jednoho žáka pak napadne, že když pluje loď, tak není za nějaký čas vidět, protože je za obzorem. Dále se učitelka ptá, jaké mapy žáci znají. Jmenují turistické, mapy světa, globusy, google maps. Učitelka je tedy seznamuje s různými druhy map. Mnoho map také posílá mezi ně. Ukazuje jim rozdíly v obsahu mapy, nebo i měřítkách. Po turistických mapách se žáků ptá, zda vědí, co to jsou vrstevnice. Vyvolaný žák tvrdí, že to jsou čáry v mapě. Učitelka ho pochválí a zeptá se, zda ho někdo doplní. Druhý žák říká, že se podle toho určuje výška. Učitelka žáka opět chválí. Jako další téma učitelka probírá časová pásma. S žáky se jde podívat na chodbu, na které je mnoho hodin, které ukazují místní čas v mnoha světových městech. Poté si na mapě ukáží, kde žáci najdou časová pásma. Učitelka pak pomocí počítače volá své známé do São Paula. Celá třída je nadšená a známou zdraví. Ta jim pak ukazuje své hodinky, aby žáci viděli, kolik je u ní hodin. Dále vypráví o tom, jak je vždy unavená z cestování po světě, protože se musí vyrovnávat s časovými posuny. Po ukončení videochatu učitelka poprosí žáka, aby na mapě našel São Paulo. Spolužáci mu radí, dokud město nenajde. Žáci poté otevrou atlas a spočítají, zda šli učitelčině známé hodinky správně. Někteří žáci mají v atlasech anglicky značené světové strany. To je ruší při práci. Učitelka tak s žáky procvičí světové strany v angličtině. Rozdá jim tabulky, ve kterých jsou čtverečky a souřadnice, jako na šachovnici. Učitelka pak určí výchozí bod. Od něj diktuje anglicky žákům směry a ti postupně vybarvují zvolená políčka. Z vybarvených políček pak při správném počínání žákům vyjde čert. Aby si to žáci lépe procvičili, tak mají navrhnout podobnou úlohu pro spolužáka.

11:20 Po vymyšlení a vyřešení další úlohy pak žáci mají svolení věnovat se samostatným činnostem.

Po společné výuce se věnují dění na chodbě školy

Žáci zde sedí v různých koutcích. Samostatně i ve skupinách. Někteří žáci si čtou knížku. Jiní hrají hry. Někteří si tvoří vlastní projekty.

V koutku chodby sedí žák evidentně z prvního trojročí. To se mi potvrdí i když se ho ptám. Žák sedí a kouká se do atlasu. Čte si o životě řeky. Po pár vteřinách zvedne knihu a začne si vypisovat poznámky. Žák mi sdělil, že si listoval knihou a líbilo se mu, jak se řeka točí. Když šla okolo něj učitelka, tak se ho zeptala, zda nechce téma zpracovat na krátký referát. Žák souhlasil, a tak si zpracovává základní informace z knihy. Informace později doplnil nákresem řeky.

Skupinka žáků pak pracuje se zeměpisnými kartičkami. Ty fungují na principu domina. K sobě se skládají hlavní město a příslušný stát.

Dalším žákem pracujícím na zeměpisné téma je žák malující mapu Afriky. Žák je z druhého trojročí. Mapu kreslil za pomoci didaktické pomůcky. Tou je dřevěná mapa Afriky. Jednotlivé státy v ní jsou pak samostatné kostičky, které lze k sobě stavět. Žák tedy při tvorbě obmalovával jednotlivé státy. Žák mi sdělil, že mapu tvoří na projekt Kontinenty, kterému se budou v příštím týdnu věnovat. Nejen že nakreslí mapu, ale dále si má zpracovat základní informace o několika málo vybraných státech. Jak mi sděluje, tak tyto informace si vypíše do tabulek, které udělá okolo mapy.

Při dalším pozorování mě zaujal žák, který kreslil mapu Ameriky. Po chvíli se k němu přidal i druhý žák. Po několika otázkách jsem se dozvěděla, že žáci tvoří společný referát o Orlu bělohlavém. Jeden z žáků se o víkendu díval s rodiči na televizi, kdy o něm dávali pořad. V pondělí pak o tom vyprávěl spolužákům, a tak mu učitelka nabídla, zda by si téma nechtěl zpracovat jako referát. Přizval si k sobě svého spolužáka. Žáci mají

| | |
|--------------------------|--|
| | zatím jen nakreslenou mapu Ameriky a pár obrázků. Volnou plochu pak zaplní informacemi o zvířeti. |
| Vlastní hodnocení hodiny | Je hezké vidět vlastní iniciativu žáků při výuce. Využití filmu se mi moc líbilo. Bylo k němu vztaženo mnoho aktivit, takže se nestalo jen klasické „pustíme si film a pak půjdeme domů“. Jako zajímavé zpestření hodiny mi připadá využití videochatu. Žáky to zaujalo a přineslo to i vzdělávací aspekt. |

Příloha č.4: Přepisy rozhovorů s učiteli a ohniskovými skupinami žáků

Otázka č.1

Jaký je dle vašeho názoru rozdíl ve výuce zeměpisu na vaší škole v porovnáním s klasickou školou?

Montessori:

Učitel č. 1: *Rozdíl je zejména v zastoupení pomůcek při výuce a jejich praktické používání nejen v budově školy. Jako další asi nutnost samostatné práce žáka. Myslím tím při projektech. Rozdílné je určitě celé pojetí výuky. Taky asi více jezdíme ven. Tím myslím na exkurze, do muzeí a tak. To žákům taky pořádně rozšiřuje zeměpisné znalosti.*

Učitel č. 2: *Pozitivně hodnotím zejména práci s pomůckami u mladších žáků, kterým umožňují snadnější pochopení i základní problematiky a návaznost v dalších ročnících, kde je učivo těžší a převažuje projektová výuka.*

Učitel č. 3: *Je rozdíl v pohledu výuky i příprav. Nejtěžší je příprava začínajícího učitele. Bez spolupráce a pomoci kolegů ještě náročnější. Zde naštěstí oboje funguje dobře. V dalších letech se příprava zjednoduší, ale výuka klade stejně velké nároky. V klasické škole je vše jednodušší přemírou učebnic a pracovních sešitů.*

Waldorf:

Učitel č. 1: *Vzhledem k absenci učebnic na naší škole shledávám jako hlavní rozdíl zejména toto. Při hlubším zamyšlení je těch rozdílů tolik, že je bakalářská práce asi není schopna obsáhnout. Učení, nejen zeměpisu, je prostě pojato naprosto odlišně. Ale jak podstatné bych uvedla, že se snažím při hodinách zeměpisu učit žáky nejen „CO“, to si mohou najít v mobilu nebo na počítači, ale hlavně proč tomu tak je. K čemu pak žákům bude to, že budou sice vědět kde se nachází jaké hory, když nebudou vědět, jak tam vznikly a proč. To je to, co by žák měl ve škole pochopit. To ostatní si pak může najít sám.*

Učitel č. 2: *Učení v epochách umožňuje učiteli mnohem větší svobodu a variabilitu v koncepci přípravy i samotné výuky. Občas se může zdát, že se jedná o improvizaci. Opak je pravdou. Vše musí být připraveno, aby mohlo být v daný okamžik správně použito a žákům pomohlo účinně překlenout případný, zdánlivě nečekaný problém. Jiné je také to, že učíme žáky, aby se učili od svého města. Protože i mladí žáci znají své město. A tak by měli začínat od něj. Pak teprve mohou přejít k širšímu okolí. No, a protože nemají učebnice, tak si vše musí pěkně zapisovat a kreslit. I třeba mapy. A to ty malé děti baví hodně. Jsou pečliví*

a dávají si záležet. To je sice časem opouští, ale myslím si, že jsou pak vesměs všichni na svoje zápisky pyšní.

Učitel č. 3: Rozdíl shledávám v naprosto odlišném pojetí všeho. Od přípravy učitele přes samotné vedení výuky až po výsledky, jichž naši žáci dosahují. Se základní školou mohu porovnávat, učila jsem na ní několik let.

Začít spolu:

Učitel č. 1: V naší škole žáci nevnímají zeměpis v mnoha ohledech jako oddělený předmět. V naší výuce nikdy nemůžeme říct: tohle do matematiky nepatří, jako tomu na klasických školách často bývá. Prostě vše může souviset se vším. Problematika zeměpisu, jako všeho, co nás obklopuje, obklopuje i je nenásilně po celou dobu výuky a dokáže poznatky snadněji použít i v běžném životě.

Učitel č. 2: Vzhledem k větší spolupráci rodičů se i výuka zeměpisu odlišuje. Žáci se ve škole setkávají s určitým tématem. V souvislostech je jim předkládán i v jiných předmětech. V domácím prostředí se s některými setkává též, dobře je dávno zná a vzhledem ke zvolenému přístupu a propojenosti si více a snadněji uvědomí podstatu a dokáže i mladším věku vyvodit samostatněji závěry. Tohoto můžu zpětně využít ve výuce a lépe dochází k fixaci učiva i pro ostatní.

Učitel č. 3: Kolegyně asi řekly vše podstatné. Práce v centrech aktivit je odlišná nejen svou koncepcí, ale vlastně vším.

Otázka č.2

Jak často s žáky tvoříte zeměpisné projekty?

Montessori:

Učitel č. 1: Zeměpisné projekty tvoříme vícekrát do roka. U mladších žáků převažují témata, jež přesahují zdánlivě předmět zeměpisu, aby žákům umožnily lepší samostatnější orientaci v tématu. U starších jsou již projektová témata konkrétněji zaměřena.

Učitel č. 2: Projekty v zeměpise pro žáky připravuji minimálně jednou za pololetí. Je rozdíl, zda se jedná o žáky mladší či starší a rozdíly bývají i délkách a provázanosti jednotlivých projektů. Některé jsou samozřejmě dlouhodobějšího rázu, poté je jich logicky méně. Pokud se jedná o krátkodobé projekty, ty jsou zařazovány častěji.

Učitel č. 3: Projekty zařazuji do výuky pravidelně. Jedná se zjednodušeně řečeno o tři případy. Každý má svá specifika a každý přináší žákům jiné poznatky. Některé projekty žáci

tvoří jako shrnutí již probraného učiva, některé v průběhu a část jich tvoří jakousi kostru pro témata, která teprve přijdou a prostřednictvím projektového vyučování se s nimi žáci lépe seznamují. Pak jsou ale i projekty, které žáci absolvují několikrát za dobu na škole. My třeba každý rok tvoříme časovou osu. Ona je pak hrozně dlouhá. Někdy po celé chodbě. Ale děti na ní vidí opravdu velké vzdálenosti mezi jednotlivými obdobími. Starší pomáhají mladším, protože už to dělali, a to je bezvadný.

Waldorf:

Učitel č. 1: *Naše výuka v epochách je projektové výuce velmi podobná. Občas je jako projekt pojmenována a prezentována, ale často produkty výuky, jako různé mapy či nákresy takto rozdělovány nejsou. Tvorba je základem naší filosofie a pozitivního rozvoje žáka.*

Učitel č. 2: *Projekty jsou tvořeny a zařazovány spontánně po celou dobu studia. Žáci v epochách propojují témata, což je vlastní i některé projektové výuce.*

Učitel č. 3: *Projektem v našem případě lze nazvat i zahraniční výměnné projekty. Máme spolupráci s několika školami. Teďka se třeba pár žáků vrátilo z Irska, kde byli na měsíc. Při těchto výjezdech žáci také poznají nové země a jiné kultury. Jinak konkrétní projekty, týkající se výuky zeměpisu, se snažím zařazovat minimálně jednou do roka.*

Začít spolu:

Učitel č. 1: *Již tím, že je umožněno žákům, aby objevovali svět přírody a svět lidí v tematických celcích, nikoliv výukou v roztříštěných vyučovacích předmětech, se projekty stávají nedílnou a nenásilnou formou výuky po celý školní rok. Počet není tudíž nijak evidován.*

Učitel č. 2: *Počet zařazených projektů lze v tomto vzdělávacím programu těžko sdělit. Projekty provází žáky v centrech aktivit neustále.*

Učitel č. 3: *Projekty jsou pro žáky připravovány neustále. Sami si v centrech aktivit volí tvorbu úkolů, kterým se budou věnovat. Tím se učí spolupráci a řešení problémů ve skupině. Četnost a počet tudíž nedokáží posoudit.*

Otázka č.3

Chodíte v rámci hodin zeměpisu s žáky do přírody?

Montessori:

Učitel č. 1: *Výuku v přírodě využívám dle potřeby. Koncepte výuky a absence pevného rozvrhu tyto potřeby a požadavky umožňují. Jsou témata, jenž se v přírodním prostředí žákům zprostředkovávají lépe než ve třídě. Proto také jezdíme s dětmi často na exkurze. Zeměpis, jeho široké pojetí a přesah poté žáci lépe chápou.*

Učitel č. 2: *Využíváme často zejména prostředí zahrady školy, jež je vybavena i venkovní učebnou. Žákům poskytuje pro určité činnosti možnost kvalitního zázemí a zahrada samotná zase dostatek podnětů a možností ve výuce zeměpisu v různých souvislostech.*

Učitel č. 3: *Přírodní prostředí, včetně školní zahrady, využívám v rámci zeměpisu docela často. Samozřejmě záleží na probíraných tématech i věkovým možnostem žáků. Celá škola se třeba zapojuje do meteorologického měření. To probíhá na zahradě školy. V pravidelných intervalech zapisujeme hodnoty a ty pak vystavujeme na chodbě.*

Waldorf:

Učitel č. 1: *Venkovní prostředí pro potřeby zeměpisu využíváme méně než pro výuku jiných předmětů, pokud by bylo použito tohoto dělení. Žáci totiž venku spíše malují, hrají divadlo, nebo třeba včera dělali sochy. Tím, že převládá výuka v epochách, žáci se věnují venku praktickým činnostem, jež si připravili ve třídě. Jedná se například o různá měření po tvorbě map.*

Učitel č. 2: *Zahradu školy a případně i jiné přírodní prostředí používáme podle konkrétních požadavků v průběhu celého roku. Každé roční období skýtá, například, jiné možnosti pozorování.*

Učitel č. 3: *Práce venku žáci obvykle vřele vítají a pokud je to pro danou epochu podnětné, tak je jim umožněna. Venku jsme třeba pracovali s mapou, ale i kompasem. Loni jsme s žáky poprvé dělali dotazníková šetření po městě. Patřilo to do sociální geografie. To žáky hodně bavilo.*

Začít spolu:

Učitel č. 1: *Výuka probíhá v centrech aktivit. Ta jsou připravena v budově školy. Venkovní prostředí nevyžívám. Když jsme na škole v přírodě, tak to třeba ano. To jsme venku co nejvíce.*

Učitel č. 2: *V rámci koncepce výuky a samostatného pohybu žáků mezi jednotlivými centry není reálný bezpečný pohyb mimo budovu školy.*

Učitel č. 3: *Na výletech nebo když jsme na nějaké exkurzi, tak to jo. Ale ve škole ne. Výuka ve venkovním prostředí běžně neprobíhá.*

Otázka č.4

Absolvujete v průběhu školního roku zeměpisné exkurze a praxe?

Montessori

Učitel č. 1: *V průběhu školního roku se snažíme umožnit žákům co nejvíce exkurzí. Touto formou lze získat v přirozeném prostředí mnoho poznatků. Dítě absorbuje velké množství podnětů a pokud má šanci tyto lépe získat, plně to s filozofií výuky souvisí.*

Učitel č. 2: *Exkurze, a tím pádem lepší setkání s realitou, jsou pro vývoj a rozvoj myšlení žáka a zprostředkování mnoha informací pro tento vývoj naprosto klíčové. Snažím se podobné zážitky zajistit žákům v závislosti na zeměpisných tématech.*

Učitel č. 3: *V návaznosti na vyučování se snažím o přítomnost žáků v konkrétních prostředích prostřednictvím exkurzí co nejčastěji.*

Waldorf:

Učitel č. 1: *Waldorfská pedagogika připravuje děti na reálný život. S tím úzce souvisí právě nabídka různých praxí a exkurzí. Aby si žáci a studenti mohli později vybrat, co budou v reálné životě dělat, měli si toho vyzkoušet ve škole co nejvíce. Nabídka je dost pestrá a pozitivně hodnotím i její neustálý rozvoj. S našimi žáky ji často a rádi využíváme.*

Učitel č. 2: *Waldorfské školy spolu hodně komunikují. Spolupracujeme spolu a hodně se navzájem navštěvujeme. To jsou vlastně také exkurze do cizího prostředí. Myslím, že zeměpis lze prostřednictvím exkurze nebo praxe žákům lépe předat. V praktické výuce žáci získávají takové poznatky, které jim nejsme ve třídě schopni umožnit. Ano, tudíž tuto formu vítám a absolvujeme.*

Učitel č. 3: *Vycházím z poznatku, že když něco baví mě, když o něčem něco vím, tak to lépe předám i svým následovatelům. Proto exkurze a praxe absolvujeme pravidelně. Před každou se připravujeme a po jejím absolvování se k ní ještě konstruktivně vracíme.*

Začít spolu:

Učitel č. 1: *V rámci naší školy hojně využíváme spolupráce s rodiči i v rámci praktické výuky. Žáci mají možnost seznámit se v reálných situacích s mnoha povoláními. Tím, že se často jedná o pracoviště konkrétního rodiče, dochází k zajímavým interakcím mezi žáky. Zeměpisná témata se objevují i samostatně, ale častěji v rámci tematických celků.*

Učitel č. 2: *Spolupráce s rodiči je ve fungování této problematiky klíčová. Využíváme jejich zkušenosti a nabídky na exkurze, praxe i případné besedy. Samozřejmě máme i jiné možnosti. Ale jde nám hlavně o to, abychom exkurzi pak mohli využít při nějakém projektu. Aby už žáci věděli o tématu víc.*

Učitel č. 3: *Exkurze a praxe jsou dalším příkladem společné práce, na kterou jsou děti ze třídy zvyklé. Pomoc rodičů je vítána. Praktické ukázky mimo budovu školy jsou z mého pohledu velmi potřebné.*

Otázka č.5

Uplatňujete při výuce zkušenosti jak vaše, tak žáků?

Montessori:

Učitel č. 1: *U nás ve škole poskytuje učitel správný druh podnětů. Děti se pak samy rozhodují, co si vyberou. Bez vlastních zkušeností a znalostí bych nebyla schopna poskytnutí takových možností. Děti mají přirozenou schopnost a touhu se učit, tudíž postupně nabývají svých zkušeností a na jejich základě se dále vzdělávají. Takže třeba žák, který o zimních prázdninách jel s rodiči na hory lyžovat, se po příchodu do školy bude chtít zabývat tématem s tím spojeným. A tak se může zaměřit třeba na meteorologii ve spojitosti se sněhovými srážkami.*

Učitel č. 2: *Každý je odpovědný za své činy. Já mám také odpovědnost za rozvíjení vnitřní disciplíny mně svěřených žáků. Bez vzájemné a rozvíjející se interakce by to nešlo. Zkušenosti mi dávají jistotu a nadhled. Využívám nejdříve své zkušenosti a jak přibývají zkušenosti dětem v mé třídě, lze samozřejmě využít a použít i ty jejich.*

Učitel č. 3: *Vlastní zkušenosti jsou pro pedagogickou praxi nezbytné. Znalosti a schopnosti pracovat s dětmi a vést je v atmosféře, která spojuje disciplínu se svobodou taktéž. Správný učitel přece musí umět přijmout i zkušenosti druhých a podle potřeby s nimi pracovat. Myslím si, že když do tématu dám nějakou svou zkušenost, nebo třeba zážitek, tak tím žáky můžu víc zaujmout a přidám tomu takovou přidanou hodnotu.*

Waldorf:

Učitel č. 1: *Společně se svými žáky trávím velmi mnoho času. V týdnu více než se svými vlastními dětmi. Vzájemné předávání zkušeností je nevyhnutelné. Ale snažím se vycházet hlavně z jejich zkušenosti. Chci, aby žáci věděli, že se témata, o kterých se učíme týkají jak mě, tak i jich. Takže třeba když jsme probírali téma migrace. Začala jsem ho tím, že jsem se zeptala, zda se z nich někdo někdy stěhoval. O tom jsme diskutovali. No žáci úplně nevěděli, proč to řešíme. Žáci znají totiž tento pojem hlavně s uprchlickou krizí. No, a tak si ani nemyslí, že by se jich téma dotýkalo osobně. Teď už si to budou pamatovat.*

Učitel č. 2: *Ve své třídě působím několikátý rok denně. Mí žáci se postupně vyvíjejí a dospívají. Bez vlastních zkušeností a adekvátních znalostí bych nemohla toto povolání vykonávat. Bez umění čerpat i ze svých žáků bych byla špatný pedagog.*

Učitel č. 3: *Vztah mezi pedagogem a žákem se v naší škole buduje v úctě a spolupráci. Jedná se o velmi intenzivní poznávání a předávání sebe sama i toleranci druhých. Bez zkušeností se nedá vykonávat žádná činnost a zkušenosti člověk nabývá postupně a je formován prostředím a sociálním okolím. Takže ano, používám své i jejich zkušenosti.*

Začít spolu:

Učitel č. 1: *Vlastní zkušenosti potřebuji pro jejich předávání dále. Zkušenosti dospělých ve školním i domácím prostředí by měly správně rozvíjet dítě a posilovat v něm rozvoj pozitivní motivace k aktivnímu a samostatnému učení. Pokud se toto povede, kruh se uzavře a zkušenosti se mohou posléze předávat vzájemně.*

Učitel č. 2: *Zkušenosti jsou nezbytné, ale samy neznamenají nic. Je mnoho práce s tím, je správně předávat a pak také přijímat. V zeměpisu to není tak těžké, jako jinde. Zeměpis znají děti všude okolo sebe. Znají ho i ty nejmladší děti. Takže s nimi pracuji ráda, ale musí to mít nějakou dobrou formu.*

Učitel č. 3: *Zkušenosti se vyvíjejí s věkem. Podnětné prostředí a individuální přístup k dítěti je značně formují. Já, jako pedagog, musím mít dostatek zkušeností, dovedností a znalostí, abych je mohla předávat a stále ještě i získávat.*

Otázka č.6

Myslíte si, že si vaši žáci pamatují z výuky zeměpisu více informací, než žáci klasických škol?

Montessori:

Učitel č. 1: *Mou úlohou je usnadnit dítěti, aby se učilo samo. Nedokážu posoudit kvantitu znalostí mých žáků, ale dovoluji si tvrdit, že pokud mají o zeměpis zájem a chtějí se mu v budoucnu více věnovat, mají velmi kvalitní poznatky. Určitě si uvědomuju, že toho neprobereme tolik, jako jinde. Ale zase si myslím, že to, co se tu naučí si budou pamatovat. Nechci je zahlcovat pojmy, které stejně zapomenou.*

Učitel č. 2: *Pokud má žák o zeměpis zájem, má velké možnosti získat mnoho znalostí a tyto znalosti si během studia prohlubovat a fixovat. Tudiž snáze pamatovat. Když zájem nemá, tak aspoň máme dost možností a prostředků to změnit. Protože toho děláme opravdu hodně. A něco ho třeba osloví. Ale stejně se nikdo zeměpisu vyhnout nemůže. Jak tady, tak na normální škole. Na to se až moc dotýká ostatních předmětů.*

Učitel č. 3: *Při práci a vhodnými pomůckami a při zájmu o zeměpis naši žáci dosahují kvalitních znalostí, jež jsou použitelné v souvislostech, tudíž více použitelné než pouze v rychlosti naučená fakta.*

Waldorf:

Učitel č. 1: *V naší škole mají žáci určitě větší možnosti, jak se zeměpis efektivně naučit. Mají dostatek prostoru a v rámci epoch přijatelnější metody. Myslím si, že i informace, které si odnášejí jsou kvalitnější.*

Učitel č. 2: *Vzhledem k absenci učebnic jsou naši žáci vedeni, aby si danou látku zpracovávali sami pomocí nákresů, tabulek, grafů. Tím se s ní kvalitněji seznámí a tím, že si ji sami zpracovávají, také lépe fixují. Mají látku i lépe prožitou prostřednictvím přesahu do jiných oblastí. Z mého hlediska jsou kvalitněji připraveni.*

Učitel č. 3: *Znalostí ze zeměpisu by měli mít více a měli by je umět i lépe použít. Slovem více mám na mysli kvalitu. V rámci epochy mají žáci dost prostoru na to, aby je téma zaujalo. Výuka se dost mění. Takže žáky může více zaujmout. Tématu se věnujeme několik dní neustále, takže žáky musí nějak oslovit. Díky tomu taky nezapomínají, co právě bereme. Protože to na sebe stále navazuje až do konce epochy.*

Začít spolu:

Učitel č. 1: *Znalosti ze zeměpisu hodnotím u žáků v naší škole jako kvalitní. Zabýváme se zeměpisným tématem celý týden, ve všech centrech, takže je náležitě probráno. Tím, že nepůsobí osamoceně, je vnímán v souvislostech a děti jej dokáží lépe použít. Žáci se toho také hodně naučí od sebe. Když pracují ve skupině, tak se nebojí zeptat a taky rádi ostatním pomůžou. Tím se od sebe hodně učí.*

Učitel č. 2: *Kvalita, dle mého názoru, vítězí nad kvantitou. Je to určitě důležitějším prvkem do budoucna. Zeměpisné informace mají děti z center aktivit lépe zpracovány díky vzájemné spolupráci a samostatně vynaložené aktivitě.*

Učitel č. 3: *Naši žáci mají vzhledem k přístupu a formě získávání znalostí, tyto jistě větší než v běžné škole. Myslím si, že máme více času a možností dané učivo dětem předložit a ony si ho svým zvoleným způsobem efektivněji přeberou a uloží. A buď na to přijdou sami, nebo jim s tím pomůže nějaký spolužák v centru. Navíc jsou poté schopné jej použít, což je vlastně velmi důležitější než vědět, že to kdysi ve škole slyšely nebo ani to ne. Po práci si také vždy vyplníme hodnotící arch. Tím si žáci zopakují provedenou práci, kterou odvedli. To jim pomáhá k zapamatování hodně.*

Ohnisková skupina č.1 (Montessori): 5 žáků, žáci druhého trojročí

Ohnisková skupina č.2 (Montessori): 5 žáků, žáci třetího trojročí

Ohnisková skupina č.3 (Waldorf): 4 žáci, žáci čtvrté třídy

Ohnisková skupina č.4 (Waldorf) 5 žáků, žáci deváté třídy

Ohnisková skupina č.5 (Waldorf) 5 žáků, žáci jedenácté třídy

Ohnisková skupina č.6 (Začít spolu) 4 žáci, žáci páté třídy

Otázka č.1

Proč je podle vás důležité rozumět zeměpisu?

Ohnisková skupina č.1:

Abych věděl, kde co je.

Moje teta žije ve Francii. Tak bych věděl, jak to u nich vypadá.

Asi taky bych věděl, co kde je. Protože to mi přijde hodně důležité.

Já chci vědět, jak to kde vypadá, protože bych chtěla hodně cestovat, tak ať vím kam.

Já jsem byla na dovolené v Chorvatsku. A protože jsme se o něm už učili, tak jsem věděla, jaké je tam hlavní město, nebo jaký tam je moře.

Ohnisková skupina č.2:

Abych mohla na výletech navádět mamku podle mapy.

Abych věděl, kde je co hezkého a kam mam jet na výlet.

Abych mohl cestovat.

Abych věděl, co kde leží. A k tomu potřebuju i pracovat s atlasem.

Já asi to stejný. Abych věděla, co kde leží, protože pak to můžu navštívit. Nebo o tom něco vědět.

Ohnisková skupina č.3

Abych věděl, kde bydlím.

Abych mohla něco říct o naší republice nebo o jiných republikách.

Abych věděla, co kde můžu najít.

Abych třeba věděl, kde teče jaká řeka a nebyl bych za hlupáka.

Ohnisková skupina č.4

Abych si mohl v atlase nebo na mapě najít vše, co potřebuju.

Nejen v atlase. Ale taky když o něčem čtu, tak bych tomu rozuměla.

Chci v životě hodně cestovat. A k tomu potřebuju o těch zemích hodně vědět.

Abych věděla, když se mě někdo zeptá, co kde je.

Já asi to stejný no. Oni už to asi řekli za mě.

Ohnisková skupina č.5

Abych rozuměl tomu, co dávají ve zprávách.

To je pravda. Protože pak by o něčem mluvili, třeba o těch surovinách a ty by si nevěděl, co kde je.

No a takhle se dozvím, co se právě kde těží, nebo co se kde vyrábí a tím se dozvím o těch zemích hodně informací.

Ale taky o naší zemi. Nejen o cizích. O naší zemi je toho taky potřeba hodně vědět. Protože o ní se bavíš častěji než o jiných. Třeba naši toho o Česku vědí hodně. A tak, když někde jsme, mi toho hodně řeknou. To bych chtěla jednou taky.

Já souhlasím s tím o těch zprávách. Pak můžu doma dělat chytrýho.

Ohnisková skupina č.6

Abych věděl, co je kde hezkého. Pak tam můžeme jet.

A abych uměla s atlasem, protože pak si můžu všechno najít.

Taky abychom věděli, jaká je naše nejvyšší hora, nebo největší město. Nebo třeba abychom znali řeky.

A hory a lesy a všechno. Prostě abychom to u nás znali, když tu žijeme.

Otázka č.2

V čem je pro vás zeměpis, jako vzdělávací obor jiný než ostatní vzdělávací obory, kterým se ve škole věnujete?

Ohnisková skupina č.1

Učíme se v něm hodně jiných věcí. Třeba ty mapy a tak. Ale taky státy a co kde je.

No máme k tomu hodně knížek. A taky atlasy a mapy. Ty jinde nemáme

Na chodbě máme taky hodně her o zeměpise. Takový kartičky třeba. A na filmy se někdy díváme. To taky v jiných předmětech třeba moc nejde.

Taky na to máme hodně přednášek. Ty mě baví. A taky projekty. Ty jsou většinou dost zajímavý. Je toho hodně, co se při tom probere a je to hodně jiný.

Nevím. Asi že děláme hodně projektů. A děláme je hodně sami.

Ohnisková skupina č.2

Na zeměpis míváme dobrý přednášky, ty mě baví. Někdy přijede i někdo cizí a třeba nám vypráví o tom, co kde viděl nebo zažil. Nebo si o tom můžeme pustit film.

Hodně ze zeměpisu děláme i o angličtině. Máme časopisy a v nich často píšou a jiných zemích, nebo tak. No a o matice nebo chemii toho tam moc nepíšou.

To je pravda. Ale nejvíc mě asi baví ty projekty. Protože mě to hodně zajímá. Dost toho někdy znám, ale dost se toho i dozvím nového.

Jo. V zeměpisu toho hodně známe. Jen spíš tak povrchově. Ale je toho hrozně moc. Od toho, jak se, kde mluví až po to, jaká je kde poušť,

Já taky ráda dělám ty projekty. Protože mi to nepříjde tak těžký jako třeba matika. Tohle si tak nějak lépe představím.

Ohnisková skupina č.3

Hodně bereme věci, které známe. Třeba to naše město. To znám.

Ale hodně toho i neznáš. A tak se to dozvíš. To by si sem pak nemusel chodit.

Prostě se učíme o něčem, kam jednou můžeme jet.

Jo, protože dneska jsme třeba brali místa u nás, na kterých sem ještě nikdy nebyla.

Ohnisková skupina č.4

V kosmický jsme měli v zeměpisu třeba to mapování. To jsme dělali venku. A dělali jsme něco nového. Ty mapy pak byly hezký. Mě to třeba hodně bavilo.

To bylo dobrý. Ale i ty projekty co děláme myslím baví všechny. V jiných předmětech se často rozcházíme.

Ale i když mě to třeba i nebaví, tak zase si říkám, že bych to znát měla. Kde je jaká řeka a podobně. Asi víc, než nějaký panovníky nebo názvosloví.

To máte pravdu. Prostě tyhle věci asi člověk použije častěji.

Ohnisková skupina č.5

Přijde mi to hodně různorodý. Že se učíme o hodně různých věcech.

To je takový to, že když se koukneme z okna, tak většina toho co vidíme je spojené se zeměpisem. To nám jednou řekla učitelka a jako je to pravda.

A taky jsme dělali ty mapy a pracovali jsme s těmi přístroji, jako geodeti. To už je takový profesionální vybavení. V jiných předmětech jsme s ničím takovým nepracovali.

Je toho hodně. A asi proto nás to většinou fakt všechny baví.

Má pravdu. Zeměpisný projekty máme rádi.

Ohnisková skupina č.6

Tak dneska jak jsme mohli pracovat s tím kompasem, nebo těmi mapami, tak to bylo dobrý.

To bylo takový akční.

A použiješ to. Až někam příště půjdu, tak si vezmu kompas a mapu.

Mně zeměpis baví proto, protože mi tatínek rád vypráví. On hodně jezdil po světě. No, a tak mu říkám, co jsme ve škole dělali a on si se mnou o tom rád povídá. Takže mu dneska budu říkat o těch řekách, co jsem kreslila. A on jezdí s kamarády na loď. Tak mi určitě poví, kterou řeku už jel a kterou ne.

To je jako když jsem mamce minule říkal, že mam špendlík už v tom Severním Irsku. No a ona mi taky říkala, že tam máme nějaké příbuzné a pak jsme na internetu hledali obrázky, jak to tam vypadá, protože to mamka nevěděla.

Otázka č.3

Učíte se zeměpis raději samostatně, nebo ve skupinkách?

Ohnisková skupina č.1

Asi spolu. Protože si u toho můžeme víc povídat a je u toho větší legrace.

A když se mi něco nepovede, tak mi někdo pomůže a nejsem na to úplně sama.

Asi taky ve skupině, protože nám pak Petra (jméno učitelky) říká hodně zajímavostí, a to je pak dobrý. Na to bych třeba někdy sama nepřišla.

Já nevím. Asi možná sám. Nevím. Prostě mi přijde, že si pak můžu víc zjistit o tom, co chci já. A ne co chtějí ostatní. Jako taky je to dobrý, ale zas něco zajímá více mě.

Obojí je dobrý. Když je nás víc, tak je pravda, že toho víc vymyslíme a je u toho větší sranda.

Ohnisková skupina č.2

Hodně mě baví ty projekty. A ty dělám většinou sám. Pak ostatní překvapím tím, co jsem zjistil. Takže v tomhle asi sám.

No nemusíš se s nikým moc radit, když na něčem pracuješ sám. A máš na to takový klid. A pracuješ na tom, na čem chceš jen ty.

No teda mě to víc baví, když nás je víc. Si to můžeme rozdělit a máme u toho víc nápadů. Někdy se třeba nepohodneme, ale přijde mi, že když na tom pracuješ s ostatníma, tak si na tom třeba dáš i víc záležet. Aby si jim to nekazil.

Taky mě víc baví ve skupině. To pak máme přednášky a ostatní se ptají na zajímavý věci. A to by mě kolikrát ani nenapadlo se na to zeptat.

Na něco jo, na něco ne. Asi podle nálady. Někdy mam na ostatní náladu a někdy pak ne. Když si na něco vytvořím projekt, tak asi radši sama. Protože mě pak třeba zajímá něco jiného, než toho dalšího. Ale pak, když nás je na to víc, tak je to zase takový živější, a to je bezva.

Ohnisková skupina č.3

Když se učíme všichni spolu. Můžeme si pak o tom víc povídat. No, a to my si o tom zase hodně povídáme.

Přesně tak. Třeba jak jsme se dneska bavili, kdo už navštívil jaká místa v tom okolí města.

Já na hodně z nich třeba nebyla. A když jsem slyšela, že na hodně z nich většina byla, tak bych tam taky chtěla. Já ani nevěděla, že to tady máme.

A to my si hodně povídáme. Když počítáme, tak si tolik nepovídáme.

Ohnisková skupina č.4

Určitě spolu. Sami pracujeme při jiných předmětech. Tak to pak aspoň není taková nuda. A myslím si, že i dneska nám to při té hře šlo lépe, jak nás bylo hodně. Můžeme si pomoci. A když něco jeden neví a ví to druhý, tak mu to řekne a už si to bude pamatovat.

Taky mě to více baví ve skupině. Nebo jestli je i dvojce skupina. Ve dvojici jsme dneska určovali ty přítoky. A tak jsme si to určovaly spolu a bylo lepší, když sem si byla jistější, že to dělám dobře.

Jak jsme mluvili i o tom mapování. Tak to jsme taky dělali ve více lidech. Kdybych to dělal sám, tak by mě to asi ani tolik nebavilo.

Jak už to řekli no. Určitě společně.

Ale zase se to týká zeměpisu a kosmický. Třeba v matematice se potřebuju víc soustředit, a to jsem ráda sama.

Ohnisková skupina č.5

Myslím si, že moc samostatně nepracujeme. I když vyplňujeme pracovní listy, tak hodně často i tak, jak jsme v lavici. Asi je to lepší, když se o tom můžeme poradit.

Protože jsou věci, který jsou třeba jasně daný. Ale pak i ty o kterých se dá mluvit. No a těch je v zeměpise dost. Tak proč bychom o nich neměli spolu mluvit?

Oni asi řekli všechno podstatný, co jsem chtěla říct i já.

Jenom jste možná zapomněli na to, že nás to pak i víc baví.

Ohnisková skupina č.6

Asi spíš spolu. To si pak třeba říkáme, kdo kde byl a co kde viděl a tak.

Dneska jsem třeba psal dopis kamarádovi a zval ho k nám. No a v centru jsme se bavili, kdo koho kam zval. A některý nápady byly opravdu dobrý a mně nenapadly.

Mně třeba dneska vyšlo hrozně málo těch lahviček, co se vejdu do přehrady. A tak mi s tím pak pomohla spolužačka. A teďka už vím, že jich je opravdu hodně.

Když je nás víc, tak si asi líp poradíme. Už to takhle umíme.

Otázka č.4

Využíváte při hodinách zeměpisné didaktické pomůcky, popřípadě které preferujete?

Ohnisková skupina č.1

Ty používáme hodně. Dneska jsme měli ty mapy a taky to s těmi výškami. To bylo moc hezký. A s atlasem taky pracujeme hodně. Ten mám rád. Tam je hodně obrázků.

S těma pomůckami si hrajeme hodně. Máme hodně kartiček a skládanek. A taky hrajeme hry. S těma hodně opakujeme.

A ty kartičky třeba hodně řadíme k sobě. Co k sobě patří a tak. A to pak má řešení. A když to mám dobře, tak z toho mám radost. Máme spoustu kartiček. A to je rychlý, takže si s nimi hraju třeba když mi zbývá málo času do přestávky, nebo tak.

To jo. Ty vrstevnice byly dneska hezký. Protože na mapě to jsou jenom čárky. Takhle to byly takový schody, a to už si budu pamatovat, že ta takhle jako je.

Mně taky baví kartičky a skládaneky.

Ohnisková skupina č.2

No asi encyklopedie. V nich se vždycky dozvím vše, co potřebuju najít. A jsou k tomu i hezký obrázky. Takže když o tom čtu, tak to většinou i vidím, a to je dobrý.

Tak to je jako filmy. Třeba ten dnešní. To o tom posloucháš a vidíš to. Ty jsou bezvadný. Něco se při nich dozvíme, a přitom je to fajn koukat se na film.

No ale tak já nejvíc asi používám učebnice a encyklopedie. Hlavně, když dělám ve škole na nějakém projektu. Jo a atlas. Ten taky.

Ale na zeměpis, když máme přednášku, nebo tak, tak máme hodně mapy. Nebo i nějaká třeba krátká videa. A to je podle mě dobrý.

No a modely. Děláme přece i modely. Pamatujete, jak jsme třeba dělali ty pohoří na těch kontinentech. Ty máme vystavený.

Ohnisková skupina č.3

Mám ráda, když dostaneme obrázky. Ten si pak nalepím do sešitu. A tam ho mam pořád. A nemusím se koukat nikam jinam.

Já mám teda radši, když to malujeme sami. Než když to musím lepit.

No a mapu třeba používáme. Máme takovou mapu města ve třídě. A na té si, když máme epochu, třeba ukazujeme.

Ale i ty pracovní listy to jsou prý. A ty se mi líbí. Tam je třeba nějaká křížovka a tu luštíme. Nebo třeba spojovačka.

Ohnisková skupina č.4

Ani mi nepřijde, že bych potřeboval pracovat s pomůckami. Bez nich se asi klidně obejdu.

Tak to mě to teda baví. Ale baví mě třeba i číst nějaký články, nebo i něco kreslit.

S články to jo, ale třeba grafy mě nebaví, To budu radši číst dlouhý článek než číst něco z tabulky.

Nejlepší je asi nějaká kombinace. Takže nějaký pracovní list. Když se použije od každého trochu.

Ale třeba práce s atlasem, nebo mapami, mi vůbec nevadí. Je to tam všechno vidět tak přehledně. A v atlase, jak je tam těch map hodně, tak se člověk dozví hodně informací hodně rychle.

Ohnisková skupina č.5

Ani nevím. Ráda se učím z toho, co mám ve svém sešitě. Co chci, to si tam překreslím, nebo přepíšu. Co nechci, to tam nedám. Jako s mapou, atlasem, a pracujeme, ale že by mě to nějak vyloženě bavilo. To teda ne.

Mně pak teda přijde ta hodina zajímavější, když se toho víc děje. Nejlépe, když to hodně střídáme. Jak pracovní listy, tak třeba texty nebo obrázky. Hry jsou asi vůbec nejlepší, ale s těmi nepracujeme moc často.

Já nemám ráda grafy. Špatně se mi s nimi pracuje. Vše ostatní využívám při hodině ráda. Využíváme pomůcky. To určitě ano. A taky patřím k těm, co to mají rádi. Když děláme různé aktivity, tak je určitě výuka zajímavější.

Používáme určitě atlasy. No a s těmi pracuju rád. Z těch map toho člověk hrozně moc vyčte.

Ohnisková skupina č.6

Nejraději mám, když hrajeme nějakou hru. Při tom se nejvíc bavíme. Nebo i když vyplňujeme nějaký úkoly. To je taky prima.

Taky mám nejradši ty hry. Třeba dneska jsme měli kartičky s otázkami. To jsem toho věděla hodně. A z učebnice jsme si četli. Ta je taky hezká. Jsou tam obrázky a tak.

Já dneska pracoval s těmi mapami. A dneska to bylo dobrý, ale jindy mě to teda třeba moc nebaví. A učebnici mám taky rád. Radši než atlas. V té učebnici je u toho i povídání, a to se mi líbí.

No nejlepší jsou ty pracovní listy. Tam je hodně jiných úkolů a můžu si to vyplnit podle toho, co chci první a co si nechám na konec.