

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

ALTERNATIVNÍ PEDAGOGICKÉ SMĚRY –
ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Alena Plšková

Vypracovala:

Lada Pitrová

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma ALTERNATIVNÍ PEDAGOGICKÉ SMĚRY – ALTERNATIVNÍ ŠKOLY zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce. Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V.....dne.....

.....

Lada Pitrová

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Aleně Plškové za velmi užitečnou pomoc při zpracování této bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za podporu. V neposlední řadě děkuji ZŠ Gajdošova, která mi umožnila přístup do svých tříd.

Obsah

Úvod	5
1. Alternativní pedagogika	6
1.1. Vývoj alternativních škol	7
1.2. Vlastnosti a funkce alternativních škol	8
1.3. Druhy alternativních škol	9
Daltonský plán	9
Winnetská soustava	13
Jenský plán	14
Moderní škola podle Célestina Freineta	15
Waldorfská škola	18
1.4. Alternativní (reformní) školy v České republice	21
Alternativní (reformní) školy v Brně	21
2. Pedagogika Marie Montessori	24
2.1. Montessori versus klasické přístupy ve vzdělávání	29
2.2. Montessori pedagogika v Brně	30
3. Praktická část	33
3.1. Metody a cíle výzkumu	33
3.2. Stanovení hypotéz	34
3.3. Výběr respondentů	35
3.4. Dotazník	35
3.5. Analýza a prezentace výsledků	36
Závěr	48
Resumé	49
Anotace	50
Klíčová slova	50
Seznam literatury	51
Seznam příloh	54

Úvod

Ve své bakalářské práci bych ráda přehledně zpracovala téma alternativních škol, které je v posledních letech velmi aktuální a diskutované nejen v pedagogických kruzích, ale také mezi rodiči, na kterých leží zodpovědnost za primární vzdělání jejich dětí. Mým záměrem je v teoretické části rozebrat jednotlivé klasické reformní neboli alternativní pedagogické směry, jež vznikaly v meziválečném období, tj. ve 20. a 30. letech 20. století, jakými jsou pedagogika Marie Montessori, daltonský plán, waldorfská škola, jenský plán, moderní škola Célestina Freineta a winnetská soustava.

Chtěla bych upozornit na hlavní principy, jež se v jednotlivých směrech uplatňují, na specifika, výhody a nevýhody jednotlivých škol. Fakta vypovídající o alternativních směrech v pedagogice bych ráda doplnila o vlastní názory a poznatky. V práci chci také zmínit, které z alternativních škol můžeme nalézt v městě Brně. Dále se budu věnovat podrobnějšímu popisu pedagogiky Marie Montessori a následnému srovnání tohoto pedagogického směru s většinovým tradičním přístupem v pedagogice na 1. stupni základní školy.

Teoretickou část rozšířím o část praktickou, dotazníkové šetření, jež se bude sestávat ze standardizovaného dotazníku MCI (My class inventory, podle Fräsera) vhodného pro žáky od 2. do 6. třídy, a zaměřím se na zkoumání rozdílů v sociálním třídním klimatu ve třídách fungujících na principech montessoriovské pedagogiky a třídách tradičních. Tento průzkum realizuji v brněnských základních školách, které zahrnují kromě běžných tříd i třídy s alternativní Montessori pedagogikou.

Cílem mé bakalářské práce je teoretické poznání a definování jednotlivých alternativ ve vzdělávání na prvním stupni základní školy, spojené s konkrétním poznáním poměrů panujících ve třídách v jednom z těchto alternativních programů.

Chtěla bych zjistit i to, jaká je role učitele v těchto školách. Dále bych ráda zjistila, jaké je postavení žáka ve třídě. Zaměřím se také na výhody a nevýhody každé z alternativních vzdělávacích koncepcí.

Mimo jiné bych si také sama ráda vytvořila a ujasnila postoj k jednotlivým alternativním školám.

1. Alternativní pedagogika

Téma alternativních škol je dnes velmi aktuální a diskutovanou oblastí ve vzdělávání. Do rozprav o alternativních přístupech k vyučování se pouští mnoho autorů z odborných kruhů a nejen těch. Zájmu se těší i u neodborné veřejnosti, zejména u rodičů školou povinných dětí. I z vlastních zkušeností vím, že každý si pod pojem alternativní pedagogika zařazuje trochu něco jiného, a proto je na úvod třeba tento pojem co nejpřesněji vymezit.

Je několik hledisek, podle nichž je možné školy klasifikovat a zařadit je tak mezi standardní, alternativní či jiné. Vzhledem k mému zaměření jsem jako nejdůležitější a nejvhodnější vodítko zvolila pedagogické a didaktické aspekty.

Samotné slovo „alternativní“ pochází z původního latinského „alter“, tedy odlišný, jiný. Odtud lze nejjednodušeji odvodit vysvětlení pojmu alternativní škola. Podle Průchy lze za alternativní označit státní i nestátní školu, která ve svém vyučování uplatňuje nové, experimentální, nestandardní obsahy, metody a formy. Podstatně se tedy liší od standardních škol, jež užívají běžných, zažitých postupů a řídí se podle daných norem a osnov. Tomuto odpovídají odlišnosti, jakými jsou například:

- rozdílné způsoby hodnocení;
- jiné kurikulum;
- specifické architektonické uspořádání tříd, ba i celých školních budov.¹

Každá ze škol má určitá specifika, která se odráží v přístupu k vyučování, čímž se alternativní programy odlišují od většinového proudu vzdělávání. Společně tedy tvoří pestrou nabídku pro vzdělávání žáků. Což je, dle mého názoru, žádoucí a dává tak jistou svobodu, volnost a rozmanitost ve volbě způsobu, jakým bychom chtěli naši společnost vzdělávat.

Jako zástupce klasických alternativních škol můžeme tedy jmenovat například:

- pedagogika Marie Montessori;
- daltonský plán;
- waldorfská škola;

¹ PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 12 – 13.

- jenský plán;
- winnetská soustava;
- moderní škola Célestina Freineta.

Výše zmíněné školy jsou typickými představiteli klasických reformních škol.

1.1. Vývoj alternativních škol

Snaha vytvořit alternativu ke stávajícímu standardnímu proudu je v průběhu vývoje pedagogiky jevem zcela běžným a výrazně se objevuje již v období renesance, kdy tyto pokusy můžeme připsat především významným myslitelům této doby, jakými byli Immanuel Kant, Johann Heinrich Pestalozzi nebo Friedrich Fröbl. Největší sílu však nabraly tyto snahy na přelomu 19. a 20. století, kdy nastupuje reformní pedagogika.² Tento směr se reformami ve vzdělávání snaží oprostit od herbartovského intelektualismu a memorování, které považuje za zkosnatělé a nemoderní. Reformisté se snažili prosazovat především potřeby jedince, jeho aktivitu a jeho individualitu. Na základě těchto myšlenek postupně začaly vznikat alternativní školy.³ Reformisté ale nezavrhlí vše, co bylo dříve, navázali i na starší myšlenky například Rousseauovi, Tolstého, ale zejména pak na praktické uvažování o vzdělávání Spencera a Deweye.⁴

Mezi významné reformisty můžeme zařadit švédskou pedagožku Elen Keyovou zabývající se právy a emancipací žen, která také prosazovala svobodnou nespoutanou hru dětí zejména v předškolním věku, Němce Kerschensteinera, který se soustředil především na propojení práce a školy, Rusa P. P. Blonskijho, jehož na rozdíl od Kerschensteinera zajímala polytechnizace škol. Mezi další reformní pedagogy patří i Italka Marie Montessori, která kladla důraz na rozvoj smyslů a pohybovou výchovu, Němec Peter Petersen zakladatel jenského plánu, Američanka Helena Parkhurstová autorka daltonského plánu, Francouz Celestin Freinet, Němec Rudolf Steiner, zakladatel waldorfské školy a zastánce antroposofie⁵, což je podle Steinera „cesta poznání, která vede duchovní obsah člověka k duchovnu „všehomíra.“⁶, Američan John Dewey

² SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: PAIDO, 1996, s. 5.

³ ŠMAHELOVÁ, B. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD, 2008, s. 55.

⁴ JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. roz. vyd. Brno: PAIDO, 2003, s. 48.

⁵ SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007, s. 8 – 17.

⁶ www.sysifos.cz

prosazující progresivní výchovu, tj. učení na základě zkušenosti. Na tomto základě Dewey v praxi provozuje tzv. činnou školu (learning by doing)⁷, a mnoho dalších.

Rozvoj alternativních škol probíhal nepřetržitě až do 20. let 20. století, kdy nástup totalitních politických systémů zapříčinil útlum. Toto období protkané dvěma světovými válkami a mnoha společenskými změnami nepřálo sociálním vědám obecně a jinak tomu nebylo ani u pedagogiky, zejména té alternativně laděné. Renesanci prožívá alternativní školství až v druhé polovině 20. století.⁸

1.2. Vlastnosti a funkce alternativních škol

V minulosti je tedy dlouhá řada různých myslitelů, kteří se snažili prosadit nějakou změnu, a to vždy originálním, svébytným způsobem. Jedno je však spojovalo. Tímto pojítkem byl a je především pedocentrismus, což znamená, že do středu zájmů vždy stavěli dítě, jeho jedinečnost a potřeby.⁹

Tato myšlenka je mi velmi sympatická, i když její uplatnění je nejspíš v praxi dosti obtížné, obzvláště při počtu žáků v klasických třídách a také vzhledem k tomu jak jsou nastaveny osnovy a obecné vzdělávací standardy. Nejspíš proto se již několik desítek let široká veřejnost zastávající podobné přesvědčení jako reformisté, i když nejspíš lehce omezené ve své šíři, obrací s nadějí na alternativní směry ve vzdělávání.

Je i několik dalších rysů, kterými lze zobecnit zaměřenost alternativních škol, jež jsou však mnohdy uplatňovány i v nealternativních školách, i když tak třeba nejsou přímo nazývány a propagovány. Těmito vlastnostmi jsou:

- aktivní škola - měla by vést k rozvoji aktivity a odpovědnosti prostřednictvím rozhovoru, projektového vyučování, skupinové i individuální práce a dalších aktivních forem vyučování;
- komplexní výchova – usiluje o společenský a emoční růst jednotlivce;
- škola jako společenství – vzdělávání je společným „projektem“ žáka, rodiče a pedagoga;

⁷ HORKÁ, H., et al. *Studie ze školní pedagogiky*. 1. vydání. Brno: Muni press, 2009, s. 110.

⁸ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: PAIDO, 1996, s. 10.

⁹ SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007, s. 6.

- učení „pro život“ – podstatou je zapojit žáky do pracovního procesu a rozšířit vzdělávání i na život a aktivitu mimo školní prostředí.¹⁰

Alternativní školy plní tři základní funkce:

- kompenzační – tato funkce charakterizuje alternativní školy tím, jak je patrné z pojmenování, že tento typ vzdělávání by měl kompenzovat, tedy vyplňovat mezery a nahrazovat nedostatky, které se objevují ve standardních školách;
- inovační – tato funkce určuje to, že alternativní školy nabízí mnohé inovace v organizaci, obsahu i formách vzdělávání, které by podle zastánců alternativních škol bylo žádoucí přenášet i do nealternativních škol, což by mohlo vést k snazšímu progresu ve školském systému; tato funkce je vzhledem k těmto ambicím považována za nejdůležitější;
- diverzifikační – tuto funkci lze nejjednodušeji vysvětlit českým překladem slova diverzifikace, což znamená rozlišování, rozčlenění, rozrůžňování, rozšíření počtu, členění;¹¹ tato synonymní pojmenování nám tedy říkají, že diversifikace ve vzdělávání poskytuje jakousi pluralitu škol a především alternativní školy se snaží ustupovat od jednotvárnosti standardního školství.¹²

1.3. Druhy alternativních škol

Jak již bylo výše zmíněno, mluví – li se dnes o alternativních školách, znamená to, že se jedná o školy reformního typu vznikající na přelomu 19. a 20. století v USA a v Evropě.

Daltonský plán

Daltonský plán vznikl jako jedna z alternativ řešení situace na americkém venkově na konci 19. století, kdy se začínaly prosazovat snahy vzdělání pro veškeré obyvatelstvo. Problémem však byly malotřídky, které sdružovaly žáky různých věkových kategorií a různé úrovně znalostí a bylo třeba je co nejefektivněji vzdělávat a jejich učení do jisté míry individualizovat a to v rámci hromadného vyučování. V takové malotřídce učila i Helena Parkhurstová. Jedním z projektů na vyřešení této situace byla experimentální

¹⁰ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. akt. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 31.

¹¹ www.slovník-cizich-slov.abz.cz

¹² PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 32 – 34.

střední škola právě Heleny Parkhurstové ve městě Dalton, jež byla ve 20. letech 20. století počátkem nové koncepce ve výchově a vzdělávání.

Hlavním principem daltonského plánu, jak byl tento nový směr podle místa svého prvního uplatnění nazván, bylo vytvoření tzv. předmětových okrásků, které byly vybaveny potřebnými pomůckami a umožňovaly tak vzdělávání žáků různých ročníků v rámci jedné malotřídky s jistou mírou individualizace. Žáci pracovali podle individuálních plánů samostatně vlastním tempem, při čemž jim byl k dispozici učitel v roli konzultanta. Žáci dostávali svůj plán vždy na následující měsíc na základě smlouvy, kterou podepisovali s učitelem a na základě testu, který zjišťoval úroveň jejich vědomostí a dovedností. Všichni žáci však nakonec museli dospět k totožnému cíli, jenž byl stanoven osnovami, a to byť vlastním tempem a organizací práce.

Zakladatelka daltonského plánu Helena Parkhurstová při své návštěvě v Nizozemsku prohlásila, že Dalton není ani metoda ani systém, ale že Dalton je vliv. Sama autorka totiž nikdy nespécifikovala východiska, jimiž se Dalton dnes běžně prezentuje. Hlavní trojici zásad daltonského plánu, jež jsou nabízeny žákům, uvedl až P. Baker, zástupce Nizozemské daltonské asociace, a jsou jimi:

- být svobodný;
- učit se samostatnosti v práci;
- učit se spolupráci.

Parkhurstová však ve své knize *Education on The Dalton Plan* rozvinula tyto výše zmíněné výchovně – vzdělávací zásady, a to tak, že:

- žáci jsou rozděleni do tříd podle věku; každé třídě je přiřazen třídní učitel;
- každý měsíc je stanoveno množství učiva jednotlivých předmětů, které je podle hodinových dotací třeba zpracovat a naučit se;
- každý žák si stanoví plán své práce na celý měsíc; harmonogram tvoří ve spolupráci s učitelem;
- žák si každý den samostatně volí, které předměty a v jakém pořadí bude studovat; může pracovat samostatně nebo ve spolupráci se spolužáky; k práci využívá odborných učeben a speciálních pomůcek; úroveň postupu žáků je kontrolována průběžně jak jím samým, tak učitelem, a to na základě zvládnutí učiva;

- žák si sám hospodaří s časem; na některý předmět potřebuje kratší dobu, na některý delší dobu, sám si tento interval určuje;
- žákům je umožněno učivo jednoho ročníku přenášet do dalšího bez toho, aniž by bylo nutné propadnutí, naopak mohou i učivo dvou ročníků zvládnout během jednoho roku;
- v závěru každého dne probíhá ve třídě diskuze spolu s učitelem nad důležitými otázkami;
- odpolední vyučování je určeno pro předměty, které podporují sociální soudržnost třídy; patří sem rukodělná činnost, tělesná výchova, pěstitelské práce, hudební výchova a další;
- učitel pomáhá zejména těm žákům, kteří oproti ostatním výrazně zaostávají;
- výrazně schopným žákům, kteří jsou v učivu napřed, je umožněno věnovat se i dalším zvoleným předmětům.¹³

Parkhurstová všechny zmíněné principy ve své škole uplatňovala, dnes se však daltonský plán nedaří v takovém rozsahu realizovat. Můžeme tedy říct, že daltonský plán v dnešním slova smyslu a pedagogika Heleny Parkhurstové se od sebe liší. Dnes je Dalton poznamenaný mnohými kompromisy vyplývajícími z potřeb dnešní moderní školy. Helena Parkhurstová zanechala v podobě daltonské koncepce vyučování odkaz, který lze aplikovat na všech stupních výchovně – vzdělávacího procesu, tzn. lze jej uplatnit v mateřské škole, na základní škole i na škole střední. Není však třeba daltonský plán používat v celém vyučování, ale hodí se i jako alternativní způsob výuky jen u některých předmětů případně témat, jakými jsou například látky vyžadující názornost.¹⁴

Daltonský učitel

Učitel, jenž působí na škole s daltonským plánem, má výrazně odlišnou funkci, než učitel standardních škol. Každý učitel je úzce specializován pouze na jeden předmět. Poskytuje žákům zázemí v dané odborné učebně, poskytuje jim pomůcky, odbornou literaturu, je jim k dispozici jako poradce, vytváří pro žáky měsíční plán tohoto předmětu, kontroluje také jeho plnění a žáky usměrňuje v práci tak, aby mezi nimi nevznikaly příliš velké rozdíly, seznamuje žáky s jednotlivými úkoly plánu a také

¹³ WENKE, H., RÖHNER, R. *Ať žije škola: Daltonská výuka v praxi*. Brno: PAIDO, 2000, s. 14 – 18.

¹⁴ WENKE, H., RÖHNER, R. *Daltonské vyučování: Stále živá inspirace*. Brno: PAIDO, 2003, s. 11.

předem upozorňuje na možné potíže při jejich plnění. Vede záznamy o postupu jednotlivých žáků i celé třídy a zpracovává je do přehledného tabulkového schématu. Organizuje společná sezení, kde jsou řešeny důležité či problémové otázky.¹⁵

Výhody a nevýhody

Daltonský plán přináší do vyučování řadu výhod a zlepšení, ale na druhé straně se objevují i nevýhody.

Mezi klady patří:

- svoboda žáků;
- práce vlastním tempem;
- rozvoj samostatnosti.

Za nedostatky jsou označovány:

- poznatky získávané v drtivé většině z knih;
- nedostatečné procvičování a opakování učiva;
- jen omezená interakce mezi spolužáky;
- malá spolupráce mezi spolužáky;
- velké rozdíly mezi žáky (někteří mohou být v učivu hodně napřed).¹⁶

Vzhledem k výše uvedeným výhodám a především nevýhodám mi přijde jako nejvhodnější varianta využití daltonského plánu v praxi zavedení tzv. daltonských bloků, které jsou zařazovány například jeden den v týdnu a žáci v tento den pracují podle zásad „Daltonu“. Uvědomuji si, že to není zcela ideální řešení, a pro žáky a především učitele je to poměrně náročné, alespoň je však žákům nabídnuta jakási pestrost ve výchovně - vzdělávacím procesu a především svoboda a samostatnost, kterou se daltonský plán vyznačuje. Daltonský plán bych tedy s povděkem přijala jako vhodný doplněk k tradičnímu pojetí školy.

¹⁵ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: PAIDO, 1996, s. 50.

¹⁶ ŠMAHELOVÁ, B. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD, 2008, s. 60.

Winnetská soustava

Z daltonského plánu vychází a úzce s ním souvisí i jiný výchovně - vzdělávací program a to winnetská soustava, jejímž autorem byl Carleton Wolsey Washburne. Američan Washburne založil ve Winnetce u Chicaga střední školu, kde se snažil uplatnit v co největší míře individualizaci. Tento vzdělávací koncept měl eliminovat a kompenzovat nedostatky daltonského plánu.

Program se soustředil především na to, aby žáci měli větší prostor k procvičování a opakování učiva a také k společnému setkávání se. Žáci stejně jako v Daltonu pracují individuálně, avšak zůstávají pohromadě ve třídě. Individuální práce je zredukována jen na polovinu času vyučování, druhá polovina je pak věnována společným projektům, řešení problémů, diskuzi a dalším aktivitám. K tomu je uzpůsoben i na dva roky sestavovaný plán, který má dvě části. Jedna zahrnuje nutné základní učivo, které si žáci osvojují samostatně, druhá pak obsahuje praktické úkoly, které žáci řeší ve skupinách, do nichž jsou rozřazeni podle zájmu i individuálních schopností.

Plnění studijního plánu je průběžně kontrolováno testy. Výstupem testu není známka, ale zjištění dosažené úrovně každého z žáků. Plní tak diagnostickou funkci. Stejně jako v původní daltonské myšlence, ani zde se nepracuje s tím, že by slabší žáci opakovali ročník. Každý má možnost, při nedostatečných vědomostech, vrátit se zpět k opakování nebo v protikladném případě postupovat dále a věnovat se i jiným kurzům.

Každý den je také zařazena tzv. volná hodina, kdy mají žáci prostor dokončit, co v průběhu dne nestihli. Učivo je stanoveno osnovami, v nichž je rozpracováno na jednotlivé úkoly. Je zde také uvedeno, jak postupovat při plnění těchto úkolů.¹⁷

Když jsem u daltonského plánu poznamenala, že dle mého názoru, jsou poměrně vhodným uplatněním této formy vyučování „daltonské bloky“, u winnetské soustavy mám pocit, že vzhledem k omezení, respektive jiné formě, individualizace a rozšíření společné práce je to systém snáze aplikovatelný do dnešní praxe a zdá se mi být i vhodnějším. V České republice však nenajdeme školu, která by se prezentovala tím, že

¹⁷ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: PAIDO, 1996, s. 51 – 52.

její výuka vychází z myšlenek C. W. Wasburna, winnetská soustava tedy nejspíš zůstala zastíněna Daltonem.

Jenský plán

Jenský plán vznikl v Německu na přelomu 19. a 20. století jako kritika herbarotovské pedagogiky. Zakladatelem jenského plánu byl německý univerzitní profesor pedagogiky Peter Petersen. Ten se inspiroval oběma proudy kritiky, které se na tehdejší německé školství snaželo, a pokusil se o vytvoření kompromisního řešení.¹⁸

Jeho pedagogika byla poznamenána myšlenkami jiných významných pedagogů, psychologů i filosofů, mezi které můžeme zařadit experimentální psychology Wilhelma Wundta a Ernesta Meumanna, existencionalistického filosofa Karla Jasperse a pedagogy J. J. Rousseaua, J. H. Pestalozziho a F. Fröbela.¹⁹ A právě na Fröbelově ideji, že celý lidský život je výchova, Petersen postavil základní myšlenku své pedagogické koncepce, tímto v podstatě navázal i na přesvědčení Jana Ámose Komenského. Jenský plán je tedy do jisté míry pojímán jako rodinný typ výchovy, kde rodinu nebo domov představuje společenství dětí, rodičů a vychovatelů.²⁰

Ani pedagogika Petra Petersena svým zaměřením na dětskou osobnost nevystupuje z proudu reformních pedagogických směrů. Petersen však zdůrazňuje, že k optimálnímu vývoji dítěte je třeba svoboda a oprostění se od tradiční školy. Jeho prioritou je to, aby vyučování nebylo vázáno rozvrhem hodin, zmizelo tradiční dělení na učební předměty a byl i proti dělení do striktně určených tříd. Se stejným despektem pohlížel i na tradiční způsob hodnocení známkami, zkoušení a testování žáků.

Žáci vzdělávající se podle jenského plánu sami spontánně a přirozeně vytváří skupiny, podle své libosti a zájmu. Tím vzniká tzv. školní pospolitost, která je právě pro Petersonovu školu typická. Má vytvářet nejen takřka rodinnou atmosféru, ale také plnit funkci socializační, zejména rozvíjet pozitivní kamarádké a pracovní vztahy.

¹⁸ SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007, s. 182.

¹⁹ ŠMAHELOVÁ, B. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD, 2008, s. 63.

²⁰ SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007, s. 184.

Desetiletou školní docházku Petersen rozčlenil na čtyři samostatné etapy podle věkových kategorií (6-8 let, 9-11 let, 12 a 13 let, 14 a 15 let)²¹. Každé toto období je rozděleno do týdenních učebních plánů. Vyučovací předměty, jak je známe z tradičních škol, také neexistují. Jsou stanoveny povinné a nepovinné kurzy, které jsou žáky voleny podle jejich schopností a možností. Společné pro všechny jsou základní kurzy matematiky, mateřského jazyka a také zahajovací kurzy k dalším předmětům.

Specifikům jenského plánu odpovídá i uspořádání školní budovy a jednotlivých tříd. Jejich uspořádání má poskytovat žákům volnost pohybu. Žáci nemají ve třídě své stálé místo. Pracovnímu náboji školy má napomáhat snadná manipulace s nábytkem, který se dá dle potřeby stěhovat a třeba i přenášet ven z budovy na školní pozemky.

Učitel Jenského plánu

Odišnou roli má i učitel. Ten by měl být podle Petersena vyznavačem pedagogického optimismu, měl by být schopen děti motivovat, usměrňovat, připravovat jim úkoly, jež by rozvíjely jejich chuť po poznání, měl by jim být rádcem a inspirovat je. V žádném případě by však neměl svým jednáním potlačovat přirozenou aktivitu dětí. Učitel má žáky pozorovat a na základě tohoto tvořit jejich charakteristiky, které nahrazují klasický známkový systém.

K Petersenově pedagogice se dnes znovu obrací pozornost a nemálo současných pedagogů se inspiruje jeho myšlenkou integrace individuálních a sociálních cílů. V tomto smyslu je velmi nadčasovou a vhodnou publikací Petersenova kniha z roku 1927 *Jenský plán svobodné všeobecné národní školy*.²²

Moderní škola podle Célestina Freineta

Francouz Célestin Freinet, nazývaný duchovním otcem „moderní francouzské školy“, stejně jako mnoho dalších počátkem 20. století přemýšlel nad tím, jak ztvárnit novou, lepší podobu školy. Opět jako ústřední pojem použil pedocentrismus, od kterého se

²¹ ŠMAHELOVÁ, B. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD, 2008, s. 63.

²² SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2.dopl. vyd. Brno: PAIDO, 1996, s. 67 – 72.

stejně jako u mnoha jiných odvíjela celá jeho koncepce. Celestin Freinet chtěl podobně jako Peter Petersen spojit individuální potřeby dítěte a zároveň i potřeby společnosti.²³

Dítě Freinet bere jako člena společnosti, který je pro tuto společnost a její budoucnost vychováván. Freinet byl velkým kritikem tradičního vzdělávání, které se podle něj příliš soustředí na intelektuální stránku osobnosti dítěte, ale opomíjí a zanedbává volní a citové potřeby. Není však ani slepým následovatelem svých reformních předchůdců, mnohé z nich podrobuje kritice. Nelíbí se mu zejména přílišná liberálnost a pouze změněná forma intelektualismu (samoučení) u některých amerických reformních směrů. Proto se snaží vytvořit další z programů, který by nahradil stávající nevyhovující školský systém. Podle jeho přesvědčení to měl být výchovně – vzdělávací systém takový, aby byl uplatnitelný v běžné elementární škole.

Freinet pozoroval děti a došel k tomu, že každé dítě prochází třemi etapami v procesu poznávání skutečnosti, a to:

- smyslový kontakt;
- postupné začleňování;
- aktivní podíl na realitě.

Na základě těchto zjištění tedy usiloval o to, aby formy jeho vyučování podporovaly aktivní spoluúčast, ale zároveň i samostatnost každého žáka.

Jako první aktivizující metodu použil Freinet školní tiskárnu, kde si žáci sami tiskli vlastní publikace a následně je sami i šířili. Tato společná aktivita také umožnila, to že si žáci mohli dopisovat, a to nejen mezi příbuznými a podobně, ale postupně jejich dopisy mířily také do zahraničních škol.²⁴ Z textů vznikajících v tiskárně žáci sestavovali tzv. „knihu života“, která plnila funkci školní kroniky. Kromě tiskárny Freinet zavedl i školní kartotéku, knihovnu a tvořil školní slovník, který společně s časopisy a audiovizuální technikou využíval místo učebnic.²⁵

Základním prvkem, který Freinet ve své výchově prosazuje je aktivnost, a to především ta pracovní. Pracovní činnost by neměla být bezcílnou manuální prací. Měla by uspokojovat přirozené potřeby žáka, jakými jsou:

²³ SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007, s. 161.

²⁴ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: PAIDO, 1996, s. 54 – 56.

²⁵ ŠMAHELOVÁ, B. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD, 2008, s. 62.

- sebevyjádření;
- způsob komunikace se světem;
- touha tvořit.

Zdůrazňuje, že pokud práce uspokojuje tyto bazální potřeby, měla by být zajímavější a zábavnější než hra. I když kritizoval liberalitu ostatních reformních směrů, on sám požadoval svobodu ve výchově, svobodu ve volbě práce, v tom, zda ji žák bude vykonávat sám nebo ve skupině, ve volbě postupu, v organizaci práce, v tempu práce. Kromě svobodně organizované práce se mezi Frienetovými výchovně - vzdělávacími záměry objevuje i důraz kladený na mravní výchovu a kázeň, pěstuje vztah školy a rodiny a také se snaží ve své škole vytvářet tvůrčí a radostnou atmosféru. K tomu, aby dosáhl toho, co si těmito záměry předsevzal, vytvořil několik prostředků, jež mu měly napomoci:

- školní tiskárna;
- konference;
- ankety;
- umělecké aktivity;
- sběratelská činnost;
- řemeslnické a technické kroužky;
- exkurze a další.²⁶

Aby se žáci mohli věnovat všem těmto aktivitám, bylo nutné přizpůsobit i třídy. Ty měly charakter spíše kutilských dílen či ateliérů. Bylo zde dost místa jak pro práci každého individuálně, tak pro tu společnou.²⁷

Učitel školy Célestina Freineta

Učitel by měl být aktivní a spolupracovat s kolegy. Učitelé by si měli vyměňovat informace a zkušenosti. Učitel by ve třídě neměl být v pozici vůdce, ale měl by být spíše rádcem, jemně a citlivě usměrňovat práci žáků. Jeho aktivita by se měla soustředit především na organizaci výuky.²⁸

²⁶ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: PAIDO, 1996, s. 58 – 60.

²⁷ ŠMAHELOVÁ, B. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD, 2008, s. 62.

²⁸ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: PAIDO, 1996, s. 60.

Waldorfská škola

Původcem myšlenky waldorfské školy byl německý filosof Rudolf Steiner. První waldorfská škola byla zřízena v roce 1919 ve Stuttgartu a jejími žáky byly děti dělníků waldorfské továrny na cigarety. Odtud pochází také dodnes užívaný název waldorfská škola. Rudolf Steiner představoval filosofii budující své myšlenky na antroposofii. Tento výraz pochází z řečtiny, kde antrophos znamená člověk a sofia je synonymem pro moudrost.²⁹ Pod heslem antroposofie v pedagogickém slovníku nalezneme vysvětlení, že je to filosoficko – pedagogický názor, jež je inspirován křesťanstvím, ale i východním, především asijským, náboženstvím. Dále se zde uvádí, že je antroposofie podstatou waldorfské školy.³⁰ Steiner specifikuje antroposofii jako duchovní vědu, podle níž člověk sestává ze tří částí - fyzické, duševní a duchovní. V duchu této trojjednosti, třech druzích těla, také vzniká diference ve vývoji jedince:

- do 7 let věku se děti učí zejména prostřednictvím těla, těla fyzického, a to nápodobou; v tomto období je stěžejní myšlenka, že „svět je dobrý“;
- do 14 let je preferován rozvoj těla éterického, životodárného; učení probíhá skrze podobenství, prožitek, morální autoritu; základním pojmem je, že „svět je krásný“;
- do 21 let se u člověka rozvíjí duševní stránka osobnosti, astrální tělo a z předchozích zkušeností se vyvíjí schopnost samostatného úsudku; heslem je, že „svět je pravdivý“.³¹

Trojice lidské tělesné soustavy je doplněna ještě o čtvrtou položku a tou je lidské „já“. Je to rys přisouzený pouze člověku a je v něm obsažena duše, vědomí sebe sama, svobody a lásky. „Já“ je jako jediná ze složek bytosti nesmrtelná. Jeho vývoj je dokončen až kolem 21 let.³²

Antroposofie je tedy stěžejní myšlenkou waldorfské školy a projevuje se zvláště v metodách a způsobech waldorfského vyučování. Waldorfská škola je typická tím, že se snaží být velmi soudobá, současná, snaží se ale připravit i na budoucnost. Vzhledem k těmto stanoveným cílům jsou žáci vychováni ke:

- svobodě, rovnosti, bratrství;

²⁹ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1996, s. 6.

³⁰ MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. akt. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 18.

³¹ www.alternativniskoly.cz

³² ŠMAHELOVÁ, B. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD, 2008, s. 58 – 59.

- zdraví;
- rozvoji všech stránek osobnosti;
- zájmu o učení, tvůrčí činnost;
- samostatnému vzdělávání se, rozvíjení schopnosti kriticky posuzovat, schopnosti spoluutvářet společnost.³³

Waldorfská škola pokrývá vzdělání od předškolního věku, přes základní školu až po školu střední, má tedy 12. – 13. ročníků školní docházky:

- mateřská škola waldorfského typu;
- základní škola od 1. do 8. ročníku, která je dále rozdělena na nižší stupeň (1. - 4.) a vyšší stupeň (5. – 8.);
- střední škola (9. – 12.);
- 13. ročník je určen pro ty, kteří chtějí složit maturitní zkoušku.

I když je waldorfská škola a její antroposofická myšlenka inspirována křesťanskou vírou, nejsou žáci přijímáni na základě náboženského vyznání, to pro waldorfskou školu není rozhodující. Na co je však kladen důraz, je úzké sepětí školy a rodiny. Rodiče se velmi často podílí na chodu školy a dokonce jsou obvykle i při jejím zakládání a podílejí se i na jejím samotném provozu. Aby zapojení rodičů nabylo také formální podoby, jsou stanoveny tzv. rodičovské rady. Po boku těchto rad a vedení školy stojí také žákovská fóra. Všechny tyto tři složky přispívají svými názory, nápady, iniciativami ke zlepšení školy, jejího prostředí, atmosféry, klimatu, sociálních vztahů a dalších důležitých momentů školy.³⁴

Waldorfská škola podobně jako mnoho jiných reformních škol klade důraz na svobodu jedince. Příkladá velkou důležitost svobodě individuálního rozvoje člověka a jeho schopností.³⁵ „*Výuka probíhá v tzv. epochách. Epochu tvoří určitý časový blok, který se skládá ze dvou až tří vyučovacích hodin, v nichž se probírá jeden předmět (jedno téma) po dobu tří až šesti týdnů. Tato doba stačí k pevnému osvojení učiva.*“³⁶ V této, pro waldorfskou školu typické, struktuře výuky se učí hlavní předměty, jakými jsou

³³ GRČMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1996, s. 8.

³⁴ SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: PAIDO, 1996, s. 22 – 24.

³⁵ ŠMAHELOVÁ, B. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD, 2008, s. 59 – 60.

³⁶ ŠMAHELOVÁ, B. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD, 2008, s. 59.

mateřský jazyk, matematika, dějepis, přírodopis, fyzika, chemie, umění, mimo ni se naopak vyučují praktické a odborné předměty, jelikož je nutné pravidelně je cvičit.³⁷

Waldorfská škola je typická tímto rozdělením předmětů do tří skupin a zvláštním uspořádáním rozvrhu. První část školního dne tedy patří epochálnímu vyučování. Po těchto předmětech první skupiny jsou vyučovány předměty druhé a třetí skupiny, ty jsou obvykle vyučovány po celý rok v klasických vyučovacích hodinách o 45 minutách, aby mohly být náležitě procvičovány. Smyslem takového rozvrstvení je to, aby během vyučování byly zaměstnávány všechny složky osobnosti žáka, tzn. intelekt, city i vůle.³⁸

Specifickým předmětem waldorfské školy je eurytmie, což je „viditelná mluva“. Mělo by jít o jakési umění vyjádřit myšlenku, prožitek či umělecké dílo harmonickým pohybem.³⁹

Učitel waldorfské školy

Učitel waldorfské školy je stejně jako ostatní učitelé absolventem klasické vysoké školy pedagogické, avšak musí také absolvovat speciální seminář, kde je seznamován s antroposofickou filosofií. Znalost antroposofie není jediným předpokladem. Učitel musí mít rád děti, musí být aktivní, iniciativní, praktický. Musí oplývat schopností komunikace, entusiasmem. Učitel musí stále pracovat na svém duchovním rozvoji a na kultivaci svého chování, aby pak mohl být dobrou podporou žáků ve vyučování.⁴⁰ Učitelovým úkolem je také žáky hodnotit, ne však známkami, ale vypracováním tzv. „charakteristiky žáka“.⁴¹

Waldorfský systém, jak jsem ho zde popsala, na mne působí spíše jako určitá filosofie než jako výchovně vzdělávací systém. Myslím, že s tímto směrem, více než s kteroukoliv jinou alternativou, musí být člověk ztotožněn.

Rudolf Steiner vytvořil podobně jako například Helena Parkhurstová, Peter Petersen, Célestin Freinet nebo Carleton Wolsey Washburne svou vlastní koncepci vzdělávání.

³⁷ ŠMAHELOVÁ, B. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD, 2008, s. 59 – 60.

³⁸ SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007, s. 140.

³⁹ www.anthroposof.cz

⁴⁰ SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007, s. 136 – 137.

⁴¹ ŠMAHELOVÁ, B. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD, 2008, s. 59.

Všichni se snažili vytvořit jistou alternativu k pedagogickému systému, který právě v jejich době v dané zemi panoval. Každý si s touto nelehkou úlohou poradil jinak. Všichni zmínění pedagogové za sebou zanechali nějaký odkaz, který je tu podnes a jímž se i nadále inspiruje pedagogická společnost. Ne všichni jsou v současnosti vyzdvihováni, ale na druhou stranu nejsou ani zatracováni. Každý z nich se dočkal svých stoupenců. Kdybych já se měla prohlásit za příznivce některého z výše uvedených alternativních směrů, upřímně řečeno, nevybrala bych si a to zejména proto, že o žádné ze škol nejsem přesvědčena jako o celku. Jsem velmi skeptická k jejich praktickému fungování. Některé solitérní myšlenky jsou mi však sympatické.

V tomto výčtu alternativních škol záměrně chybí škola podle pedagogiky Marie Montessori. Je to totiž škola, o jejímž praktickém fungování jsem na základě toho, co o ní vím, nejvíce přesvědčená a je s ní také spojena praktická část mé bakalářské práce. Italské pedagožce Marii Montessori a jejímu výchovně – vzdělávacímu programu se budu podrobněji věnovat v následující kapitole.

1.4. Alternativní (reformní) školy v České republice

Alternativní školy se v České republice, i přes dřívější alternativní snahy v některých oblastech vzdělávání, objevily až po roce 1989, což bylo spojeno zejména se vznikem soukromého školství. V našem státě můžeme z reformních škol najít:

- waldorfskou školu;
- daltonskou školu;
- montessoriovskou školu.⁴²

Alternativní (reformní) školy v Brně

Vzhledem k tomu, že jsem rodačka z Brna, v Brně žiji a studuji a v budoucnu bych se chtěla jako učitelka na prvním stupni základní školy uplatnit právě na některé z brněnských škol, chtěla bych ve stručném přehledu zmínit alternativní školy, které můžeme právě na území Brna najít.

V městě Brně jsou z klasických reformních škol zastoupeny 3 její typy a to daltonský plán, škola podle Marie Montessori a škola waldorfského typu.

⁴² www.alternativniskoly.cz

Nejpočetnějším a neprogresivnějším alternativním směrem v Brně je koncepce Heleny Parkhurstové **daltonský plán**. Můžeme ji najít na základních školách:

- ZŠ Husova
- ZŠ Chalabalova
- ZŠ Křídlovická
- ZŠ Mutěnická
- ZŠ Horácké náměstí
- ZŠ Antonínská
- ZŠ J. Babáka
- ZŠ Křivánkovo náměstí
- ZŠ Přemyslovo náměstí
- ZŠ Staňkova
- ZŠ Mutěnická
- ZŠ Masarova
- ZŠ Milénova⁴³

Vzhledem k rozsahu programu a dnešnímu nastavení vzdělávacích programů není na většině škol daltonská výuka provozována zcela absolutně. Mnohdy se objevují spíše daltonské bloky výuky či daltonské dny. Vždy se však opírají o zásady, které jsou pro Dalton specifické – zodpovědnost, spolupráce, samostatnost. Chtěla bych tedy uvést alespoň 3 modely daltonské výchovy v Brně.

ZŠ Husova

Na této škole funguje daltonský plán v tzv. daltonských blocích, které trvají obvykle dvě vyučovací hodiny a jsou zařazovány jednou ale i víckrát týdně. Žáci v nich pracují na „daltonských úkolech“, jejichž splnění je časově omezeno a opatřeno jistými pravidly. Pro tyto potřeby jsou v budově školy na Husově ulici zbudovány speciální učebny, vybavené potřebnými pomůckami.⁴⁴

ZŠ Křídlovická

Základní škola Křídlovická zařazuje daltonský plán pozvolna, tak aby si děti měly možnost na tento způsob výuky zvyknout. V 1. ročníku děti pracují nejdříve jako celá

⁴³ www.icm.cz

⁴⁴ www.zshusovabrno.cz

skupina, později v menších skupinách a po několika měsících si již vybírají samostatně úkoly, na kterých budou pracovat. Ve druhé třídě je již zařazován daltonský blok, a to dvakrát týdně. Od třetí třídy má pak daltonská výuka své nezadatelné místo v rozvrhu a to dvakrát i třikrát týdně.⁴⁵

ZŠ Mutěnická

I na této škole byl zvolen princip daltonských bloků, jejichž náplň a obtížnost se mění podle jednotlivých ročníků. Pro práci žáci využívají speciální daltonské koutky ve třídách. Učitel vždy daltonský blok vyhodnotí a výsledky zaznamenává na daltonské tabuli, kde lze pozorovat úspěchy ve výuce.⁴⁶

Ze zde uvedených charakterizací, jež školy uplatňující daltonskou pedagogiku uveřejňují na svých internetových stránkách, je patrné, že daltonské bloky jsou zcela dominantní. Liší se jen v konkrétní organizaci, kterou si jednotlivé školy volí podle svých možností.

Waldorfská pedagogika

ZŠ Plovdivská

Na rozdíl od škol daltonských, přesněji škol, které do své výuky zařazují daltonské bloky, se základní škola Plovdivská prezentuje jako waldorfská, jež se snaží naplňovat antroposofické principy Rudolfa Steinera zcela. Škola je skutečně postavena tak, že se děti učí v epochách. Ve všech ročnících je také zařazena eurytmie. Rozdílem oproti původní koncepci je devět ročníků, přičemž v posledním ročníku jsou děti vedeny k samostatné práci a tím připravovány na styl výuky na střední škole. Na konci 9. ročníku také žáci zpracovávají závěrečnou práci na téma jimi zvolené.⁴⁷

⁴⁵ www.zskridlovicka.cz

⁴⁶ www.zsmutenicka.cz

⁴⁷ www.waldorf-brno.cz

2. Pedagogika Marie Montessori

Marie Montessori byla jedna z řady těch, kteří usilovali o reformu školy. Montessori se snažila zdůrazňovat, že při výuce by se mělo zohledňovat, že děti nejsou dospělí, a tak by se k nim mělo také odlišně přistupovat. Montessori vyžadovala pro učení dětí podnětné a vhodně vybavené prostředí.

Marie Montessori byla původně vystudovanou lékařkou. Později čím dál více inklinovala k pedagogice, kterou však spojila i se svou původní profesí a to tím, že se soustředovala na postižené děti. Montessori se zamýšlela nad nejvhodnějšími didaktickými pomůckami, které by sloužily k rozvoji dětí. Své pedagogické myšlenky a předpoklady si ověřovala v Domě dětí (Casa dei bambiny), který v roce 1907 založila v Římě. Na dětech v tomto zařízení pozorovala zákonitosti dětského rozvoje a na základě toho se snažila sestavit podklady pro praktickou výchovu a vzdělávání.⁴⁸

Casa dei bambiny byl stvořen jako útulek pro děti zdravé i hendikepované, které byly z finančně nezajištěných rodin, jež svým dětem nemohly poskytnout jiné vzdělání. V Domě dětí byla věnována náležitá pozornost tomu, aby se tyto děti naučily dodržovat řád, hygienické zásady. Dětem se zde dostalo výživy, lékařské péče a samozřejmě výchovy a vzdělání. Výchovně – vzdělávací proces Montessori a její následovníci realizovali prostřednictvím praktické činnosti dětí. Děti v Casa dei bambiny ošetřovaly květiny, utíraly prach, umývaly nádobí či se učily základům šití. Montessori ke všem těmto činnostem používala didaktické pomůcky neboli „didaktický materiál“, který měl působit na celkový rozvoj dítěte, tzn. manuální i intelektuální. Didaktické materiály však nijak neměly omezovat přirozenou dětskou aktivitu, kterou Montessori považovala za stěžejní moment vývoje dítěte.

Každá ze součástí didaktického materiálu sloužila k rozvoji jiné oblasti. Je možno je tedy zařadit do několika skupin:

- materiál pro zdokonalování běžných životních sebeobslužných činností;
- materiál pro tříbení smyslů (vliv zvuku, povrchu, barvy, tvaru);
- materiál pro rozvoj jazykových schopností (obrázková abeceda, soubory zvířátek);

⁴⁸SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007, s. 146 – 148.

- matematický materiál (soubory geometrických těles).
- materiál ke kosmické výchově (rozvíjí pocit sounáležitosti člověka a přírody, dále harmonické soužití jednotlivců ve společnosti);

Stěžejním významem didaktického materiálu bylo, aby se děti učily prostřednictvím své vlastní zkušenosti a nemusely být závislé pouze na poznání zprostředkovaném dospělými. Didaktický materiál nebyl žákům předkládaný nahodile, ale systematicky, a to především v souladu s takzvaně „senzitivními fázemi“.⁴⁹ To znamená, že v určitém období je třeba učit se jistou věc, protože nikdy později už není učení dané věci tak snadné jako právě v konkrétní senzitivní fázi.⁵⁰

Montessori stanovuje 3 základní senzitivní fáze v životě člověka:

- 0 – 6 let - období lze označit za tvořivé a konstruktivní; je určující pro rozvoj osobnosti a inteligence;
- 0 – 3 roky - v tomto období převládá fyzické přizpůsobování se; podněty z vnějšku formují duševní život; tento věk je senzitivním obdobím pro pohyb, řeč a řád;
- 3 – 6 let - na rozdíl od předchozího období, kdy veškeré poznání probíhalo nevědomě, v tomto období dítě začíná analyzovat svět kolem sebe a lépe jej tak poznávat; dochází k rozvoji pohybových i řečových dovedností v závislosti na smyslovém vývoji a také k vývoji sebepojetí dítěte;
- 7 -12 let - v tomto věku je senzitivní období vhodné pro rozvoj morální stránky; dítě začíná rozlišovat kladné a záporné projevy v chování nejen svém, ale i ostatních; dochází k celkovému sociálnímu rozvoji dítěte; dítě postupně začíná pracovat s abstrakcí, zlepšuje se představivost; prostřednictvím induktivního přístupu poznává svět kolem sebe;
- 12 – 18 let - zatímco předchozí etapu lze označit za stabilní, ve věku mezi 12. a 18. rokem jde spíše o labilní období; to zejména díky formující se sociální samostatnosti a hledání nového pojetí sebe sama;⁵¹ Montessori toto období výrazných fyzických

⁴⁹ SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: PAIDO, 1996, s. 38 – 40.

⁵⁰ www.zsmontessori.net

⁵¹ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 31 - 34.

a psychických změn charakterizuje několika hesly: „*Věk pochybností, nerozhodnost, pocit, že musím změnit svět, náladovost, beznaděj.*“⁵²

V každém z těchto období je třeba aplikovat jiné výchovné postupy, právě v závislosti na charakteristickém znaku dané periody.

Dalším z důležitých Montessori principů je tzv. **polarita pozornosti**, což je moment, kdy se dítě maximálně soustředí na činnost. Pokud je dítě takto ponořeno do práce, nemělo by být vyrušováno a měl by mu být poskytnut dostatek času a prostoru pro samostatné dokončení započaté činnosti.⁵³

U menších dětí je obvyklé časté opakování činnosti. Měl by u nich být dodržován tzv. „aktivizační cyklus“. Práce by měla probíhat ve třech etapách. Začít by měla přípravnou fází provázenou neklidem, následně pokračovat koncentrací pozornosti a aktivní zaujatou prací, která se obvykle vícekrát opakuje (tj. fenomén Montessori) a nakonec by mělo přijít uvolnění neboli „přemýšlivá přestávka“, při níž by žák měl zpracovat a zaznamenat své pokroky.

Marie Montessori svou pedagogiku a výchovu nechtěla pojímat jako přizpůsobování dětí na svět dospělých. Zdůrazňovala to, že vychovávat nelze pouze slovy, ale je třeba vychovávanému umožnit, aby si co nejvíce prožil na vlastní kůži, vlastní činností. Jedině tak lze rozvíjet dovednosti, vědomosti a schopnosti svobodně a plnohodnotně.⁵⁴ Tuto zásadu lze jinak popsat větou: „*Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči.*“⁵⁵

Za motto Montessori pedagogiky můžeme prohlásit: „*Pomoz mi, abych to sama dovedla.*“⁵⁶ Tato slova jsou přesným vystižením toho, kam Montessori svou metodu výchovy směřovala – k pomoci člověku stát se samostatným.⁵⁷

⁵² ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 34.

⁵³ www.montessoricr.cz

⁵⁴ SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: PAIDO, 1996, s. 38 – 40.

⁵⁵ ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 17.

⁵⁶ ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 17.

⁵⁷ SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: PAIDO, 1996, s. 38 – 40.

S tím souvisí i úloha učitele, případně vychovatele, který má v Montessori pedagogice úlohu poměrně specifickou. Učitel je tím, kdo by měl dítěti pomoci k poznání. Měl by respektovat jednotlivé senzitivní období a v rámci nich připravovat žákům vhodné prostředí pro práci.

Nejdůležitější úlohou učitele je tedy, aby připravil dítěti prostředí podněcující jeho aktivitu. Jen takové prostředí Montessoriová považuje za hodné používání označení „**připravené prostředí**“. Marie Montessori posuzovala prostředí ze dvou hledisek:

- respektování didaktických principů;
- organizace školy jako místa přátelství a spolupráce dětí.

Pokud budeme hovořit o didaktických principech, je několik bodů, kterými jsou charakterizovány a jež je třeba podle Montessoriové dodržovat. Jsou jimi:

- respektování vývojových period – tzn. uzpůsobit výchovu a vzdělávání právě probíhajícímu senzitivnímu období, tj. soustředit se na tu činnost, pro kterou je dítě právě vnímavé;
- progresivita zájmu – prostředí musí dítě hnát k postupu vpřed;
- tvoření jednoduchých struktur – prostředí musí být přehledné, nesmí být přehlceno podněty, aby dítě mohlo pracovat samostatně a nemuselo žádat o pomoc dospělého;
- bohatá nabídka – prostředí musí být bohaté, aby podněcovalo dítě k spontánní aktivitě;
- samostatná volba a volnost pohybu – prostředí by mělo vést k samostatné volbě činnosti a mělo by umožňovat volný pohyb; učitel pouze pomáhá volit pomůcky a dítěti usnadňuje orientaci v uspořádání světa;
- věková přiměřenost – pomůcky musí být ve všech ohledech vhodné pro danou věkovou kategorii, musí být snadno manipulovatelné.⁵⁸

Co se týče organizace školy, stěžejním požadavkem, který Marie Montessori klade, je svoboda dítěte. Škola by měla být architektonicky řešena tak, aby umožňovala volnou spolupráci i soužití dětí. Specifický je také prvek tzv. „otevřených dveří“, což znamená, že děti se mohou volně pohybovat nejen v rámci skupiny, ale i mezi skupinami ostatními. Zároveň ale potřebují své pevné místo. Ve společné práci integruje několik

⁵⁸ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 42 – 43.

ročníků. Tím zajišťuje vzájemné pozitivní ovlivňování.⁵⁹ Montessori organizaci školy směřuje k tomu, aby se každé dítě mohlo řídit prohlášením: „*Jdu a studuji tam, kde najdu věc pro mě smysluplnou, která mě zajímá.*“⁶⁰ Pro tento systém považuje za ideální, aby třída čítala 30 – 40 žáků. Na základě těchto cílů stanovila základní požadavky na organizaci školy:

- volná práce – dítě má možnost samo se rozhodnout, čemu se bude učit;
- komunikativní učení – spolupracují děti různých věkových skupin, a to podle zájmů;
- respektovat potřebu dětí, mít své vlastní místo;
- propojení života dětí různých věkových a výkonnostních skupin;
- volný pohyb a komunikace dětí bez ohledu na ročník;
- architektonické uspořádání i organizace je v souladu s principem „otevřených dveří“;
- škola umožňuje jít za vzděláním každému dítěti svým vlastním tempem.⁶¹

Její pedagogický přístup byl také přísně pedocentrický. Dítě považuje nejen za ústřední bod výchovy, ale také za individualitu, která je schopna naučit se sama od sebe mnohému, a proto, jak bylo již výše zmíněno, vychovatel by měl vystupovat v roli pouze pomocné. Tato pomoc má být však jen do té míry, aby dítě nepřestalo být přirozeně aktivní.⁶²

Montessori také zdůrazňovala, že člověk se sestává nejen z těla, ale i ducha. Duševno je to, co nás, lidi, odlišuje od ostatních tvorů a v této sféře je zakotvena svoboda, samostatnost, aktivita, citění, jednání, myšlení a chtění. Obě složky, duše a tělo, jsou velmi úzce spjaty a navzájem se ovlivňují. Tato vzájemnost se musí nezbytně promítat do procesu učení. Italská pedagožka tak propaguje tzv. celostní učení.⁶³

⁵⁹ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 44.

⁶⁰ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 44.

⁶¹ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 44.

⁶² SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007, s. 150 – 151.

⁶³ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 18.

Montessoriovská škola se na základě svých myšlenek a principů rozšířila do mnoha zemí světa. „V zahraničí je montessoriovská pedagogika považována za jeden z nejlepších systémů, které lze použít především pro postižené děti.“⁶⁴

Montessori za svou pedagogickou a humanistickou práci byla odměněna nominací na Nobelovu cenu za mír, a to v letech 1950 a 1951.⁶⁵

2.1. Montessori versus klasické přístupy ve vzdělávání

Mezi tradičním pojetím vzdělávání a výchovy a pojetím Marie Montessori je několik podstatných rozdílů. Mezi nejdůležitější z nich patří rozdílnost učebního materiálu. V tradičních školách se setkáváme s učebnicemi, pracovními sešity a dalším studijním materiálem tohoto typu. V Montessori školách však dominuje práce s kinestetickým materiálem a speciálně vytvořeným referenčním materiálem. Stejně tak je rozdíl v organizaci času ve výuce. V klasických školách jsou striktně stanoveny vyučovací jednotky, z nichž každá je určena pro jeden předmět, oproti tomu Montessori školy integrují předměty. Jedna vyučovací hodina se prolíná do druhé a učební cyklus není přerušen v běhu práce. Oproti tradiční škole je také zmiňovaná větší aktivita v Montessori třídách, klade se zde větší důraz na spontaneitu a netrvá se na absolutní tichosti. Podstatná odlišnost je též dána diferenciací hodnotícího systému. Škola podle pedagogiky Montessori nevystavuje žákům vysvědčení, které je soustředěno na výsledek, avšak hodnotí žáky podle míry vývoje v podobě přehledu zvládnutých dovedností.⁶⁶

Je mnoho odlišností, jimiž se Montessori škola různí od školy klasické. Některé se dají charakterizovat přímo a jednoznačně, existují však i takové, které se jen těžko zařazují do nějaké kategorie. Z těchto specifík mě zaujala především velmi přátelská až rodinná atmosféra, která v Montessori třídách panuje. Tomu všemu zcela jistě napomáhá i to, že děti nevnímají učitele jako autoritu, ale spíše jako partnera, který je jim o to blíží, že děti mohou svému učiteli tykat a oslovovat ho jménem (alespoň ve třídách, ve kterých jsem měla možnost být v rámci své pedagogické praxe). Dalším kladným aspektem je také výrazná spolupráce školy a rodiny.

⁶⁴ SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: PAIDO, 1996, s. 46.

⁶⁵ www.literarky.cz

⁶⁶ www.montessori.cz

Pedagogika Marie Montessori a její myšlenky mě opravdu zaujaly a to především tím, že si dokážu, na rozdíl od některých jiných zde zmíněných alternativních výchovně vzdělávacích systémů, představit jejich aplikaci a realizaci v praxi. Dále mi je tento program sympatický tím, že jeho používání ve školách je absolutní, není realizován v blocích, ale soustavně v celé výuce.

2.2. Montessori pedagogika v Brně

V Brně můžeme najít pouze dvě školy, jež ve svých třídách uplatňují principy pedagogiky Montessori. První brněnskou školou, která Montessori zavedla, byla ve školním roce 2005/2006 ZŠ Gajdošova v Židenicích. Od školního roku 2008/2009 ji doplnila ZŠ Pastviny v Komíně.

ZŠ Gajdošova

Na ZŠ Gajdošova je program Montessori zařazen ve třídách na 1. stupni. V každém ročníku je jedna třída s touto alternativní pedagogikou. V letošním školním roce, tj. školní rok 2011/2012 se první žáci s Montessori třídy stali žáky druhého stupně. V každé třídě je přibližně 20 žáků. Škola klade důraz na spolupráci s rodiči a s tím souvisí i pravidelné třídní schůzky i mimoškolní aktivity v rámci tzv. klubu Montessori rodičů. Rodiče mají volný přístup do tříd, kde se mohou zúčastňovat jak samotné výuky, tak výletů či jiných aktivit třídy. Ve srovnání s klasickými třídami je specifická i struktura dne:

- 8:00-8:30 probíhá tzv. komunitní kruh, kdy si děti navzájem sdělují zážitky a pocity, dochází k upřesnění denního plánu a vysvětlení postupu;
- 8:30-9:30 začíná ranní blok, kde se děti věnují jak individuální tak kolektivní práci v matematice a jazyce českém v souladu s týdenním plánem;
- 9:30-10:00 probíhá velká svačínová přestávka;
- 10:00-11:30 začíná odpolední blok, který zahrnuje společnou i samostatnou práci na projektech v rámci plánu; věnují se výchovám;
- 11:30-11:40 opět probíhá komunitní kruh; tentokrát děti přistupují k sebehodnocení a prezentují své poznatky z celého dne.

Během celého vyučování má žák možnost si zvolit činnost i tempo práce.

Děti nejsou v Montessori třídách hodnoceny známkou. Důraz je spíše kladen na práci s chybou, která by měla být indikátorem sebehodnocení žáka, k němuž jsou žáci vedeni.⁶⁷

Od září 2012 se Montessori program dostane také na 2. stupeň, a tak se ZŠ Gajdošova stane první státní školou v České republice, která šestou třídu tohoto typu zavede.

ZŠ Pastviny

Na této základní škole pracují se smíšenými sociálními skupinami dětí ve věku 6 až 11 let. Od nynějšího školního roku, tj. od školního roku 2011/2012, jsou zde 2 třídy, z nichž jedna integruje žáky 1., 2. a 5. ročníku a druhá třída žáky 3. a 4. ročníku.

Vyučování je koncipováno tak, že si každý žák po příchodu do třídy volí práci, na které bude pracovat, tak aby byl schopen plnit týdenní plán, který klade důraz především na psaní, čtení a matematiku. Dopoledne je rozděleno schůzkou na elipse, což je místo, kde se žáci schází ke společnému ztišení, relaxaci, soustředění, a žákům jsou sdělovány aktuální informace k výuce a chodu třídy. Děti pokračují výukou Kosmické výchovy. Poté se opakuje volná práce dětí nebo je zařazen některý z předmětů společný pro celou školu, jako například anglický jazyk či plavání. Přestávky na odpočinek nebo svačinu si každý žák určuje individuálně po domluvě s učitelem. Vyučování je ukončeno opět elipsou, kde děti hodnotí, co se jim během den povedlo a co naopak ne.⁶⁸

Myšlenky Marie Montessori, jak jsem se s nimi seznámila v literatuře, mě opravdu oslovily a jak jsem ve své práci již zmínila, jsem nejvíce přesvědčena o jejich praktickém využití. Když jsem však měla možnost nahlédnout do Montessori tříd a to byť na krátkou chvíli, byla jsem překvapena. Například uspořádání tříd jsem si podle teoretického výkladu představovala zcela jinak. Třídy spíše než variabilně na mě působily dosti chaoticky. To však nemohu říct o samotné výuce. I když může být zdánlivě neuspořádaná, já jsem byla mile překvapena. Když jsem s pomyslným zvoněním vešla společně s učitelkou do třídy, děti již bez jediného příkazu pracovaly na své činnosti. Nikdo nebyl v lavici, děti se různě pohybovaly po třídě nebo pracovaly například na koberci, ale i přes to ve třídě panovala příjemná studijní atmosféra.

⁶⁷ www.zsgajdosova.cz

⁶⁸ www.montessori-pastviny.cz

Kontrastem k tomu bylo, když jsem o pár minut později vešla do klasické třídy a to stejně starých dětí. Zde stále panoval šum a ruch, to jak si ještě některé děti hledaly pomůcky, které si o přestávce nestačily nachystat. Na druhou stranu se mi do místnosti, kde převládalo klasické uspořádání školní třídy, vstupovalo mnohem snadněji a jistěji a více to ve mně evokovalo dojem školy.

3. Praktická část

Pro praktickou část své bakalářské práce jsem si vybrala dotazníkovou metodu šetření psychosociálního klimatu školní třídy na 1. stupni základní školy v tradičních třídách a ve třídách s alternativním výchovně vzdělávacím programem podle Marie Montessori.

Aby bylo zřejmé, čeho se můj výzkum týká, je vhodné definovat pojem školní klima. Školní klima se dá označit za speciální sociálně psychologickou proměnnou, která vzniká ve třídě. Klima školní třídy je tvořeno žáky dané třídy, skupinami žáků, jež jsou ve třídě spontánně tvořeny a učiteli v této třídě působícími. Za klima třídy označujeme pro danou třídu typické jevy, které se vyskytují dlouhodobě.⁶⁹

3.1. Metody a cíle výzkumu

Výzkum jsem realizovala pomocí standardizovaného dotazníku My class inventory (MCI), který vytvořili australští autoři B. J. Fraser a D. L. Fischer a pro české potřeby přeložili J. Lašek a J. Mareš.⁷⁰ Tento dotazník čítá 25 položek, se kterými žák vyjadřuje souhlas nebo nesouhlas, tzn. zatrhává jednu z možností ano/ne. Jde tedy o kvantitativní metodu sociologického šetření, jež obsahuje uzavřené otázky.⁷¹ Dotazník je určen pro žáky od 8 do 11 let.

Cílem tohoto šetření je zjistit, zda – li se liší klima školní třídy s ohledem na zvolený výchovně vzdělávací program, tzn. jak vnímají svou třídu žáci z tradičních tříd v porovnání s žáky Montessori tříd.

⁶⁹ ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, s. 565 – 566.

⁷⁰ www.slovník-cizích-slov.abz.cz

⁷¹ ŘEHOŘ, A. Metodologie I. Brno : IMS Brno, 2009, s. 60

3.2. Stanovení hypotéz

Hypotéza je tvrzení o předpokládaném či pravděpodobném zjištění. Vytváří cílovou představu o výsledcích výzkumu.⁷² V duchu této definice jsem si pro svůj výzkum zvolila tyto hypotézy:

H₁: Spokojenost mezi žáky je větší ve třídách s pedagogikou Montessori než ve třídách tradičních.

H₂: Soudržnost v žákovském kolektivu je lepší ve třídách s pedagogikou Montessori než ve třídách tradičních.

H₃: Soutěživost je vyšší mezi žáky v klasických třídách než ve třídách s pedagogikou Montessori

H₄: Třenice mezi žáky jsou četnější v klasických třídách než v Montessori třídách.

H₅: Obtížnost učení je větší v klasických třídách než ve třídách Montessori.

H₆: Školní klima je celkově lepší ve třídách s pedagogikou Montessori než v klasických třídách.

Při stanovování hypotéz jsem se opírala o jednotlivé kategorie, jejichž stav je v dotazníku MCI zjišťován a pro každou z těchto položek jsem na základě poznatků, které jsem získala v literatuře a zpracovala jsem je v teoretické části, vyslovila předpoklad. Vyšší spokojenost v Montessori třídách jsem předpokládala vzhledem k tomu, že je zde uplatňován princip polarity pozornosti, tzn. žáci nejsou přerušeni v polovině činnosti, ale je jim ponechán dostatek času na její dokončení. Žáci tedy nepocítují časovou tíseň při zpracování úkolů. Ke spokojenosti může přispět i žákova samostatná volba práce. Větší soudržnost jsem přisoudila taktéž Montessori třídám a to s ohledem na to, že jednou ze zásad v těchto třídách je vytvoření přátelského a spolupracujícího prostředí. Vyšší soutěživost v klasických třídách jsem zvolila pro jejich klasifikační systém, který se dětem nabízí jako přímý nástroj pro porovnávání se mezi sebou. Větší míru třenic jsem připsala klasickým třídám, a to ze stejného důvodu, jaký jsem uvedla u soudržnosti. Hypotézu, že obtížnost učení je větší v klasických třídách jsem odvodila z toho, že v Montessori pedagogice jsou brány ohledy na senzitivní fáze.

⁷² MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. akt. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 77.

3.3. Výběr respondentů

Jako výzkumný vzorek jsem zvolila žáky prvního stupně ZŠ Gajdošova v Brně - Židenicích, konkrétně vždy jednu třídu z každého ročníku, jak klasické tak montessoriovské větve. Do výzkumu jsem nezařadila žáky prvních tříd, jelikož vzhledem k psané a poměrně náročné formě dotazníku MCI, by pro ně výzkum nebyl vhodný a jejich odpovědi by tak neměly dostatečnou věrohodnost.

V tradičních třídách jsem oslovila 81 respondentů. Získala jsem zde dotazníky od všech 81 dotazovaných. Tento počet vypovídá o klimatu ve čtyřech třídách. S alternativních tříd jsem oslovila 80 respondentů a taktéž se mi vrátilo všech 80 dotazníků. Tento počet žáků odpovídá čtyřem alternativním třídám.

3.4. Dotazník

MCI neboli My class inventory, je zkrácená verze dotazníku vytvořeného autory B. J. Fraserem a D. L. Fischerem. Dotazník MCI má dvě formy. Jedna z verzí zjišťuje aktivní klima ve třídě a druhá forma zkoumá klima preferované, tedy klima jaké by si žáci ve třídě přáli. V této práci jsem použila aktuální formu dotazníku. Pro české podmínky dotazník upravil a spolu s Jiřím Marešem jej uvedl do školní praxe na 1. stupni základních škol Jan Lašek. Dotazník obsahuje 25 otázek, které zahrnují 5 oblastí sociálního klimatu třídy. Jsou jimi:

- spokojenost – mapuje vztahy mezi žáky, míru jejich spokojenosti plynoucí z pobytu ve škole;
- soudržnost – zjišťuje se míra přátelských či nepřátelských vztahů mezi žáky, zkoumá se také míra pospolitosti dané třídy;
- třenice – zkoumají se obtíže ve vztazích mezi žáky, míra a četnost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování;
- soutěživost – zjišťují se konkrétní vztahy mezi žáky, míra snahy po vyniknutí, dále se zkoumá prožívání školního neúspěchu žáků;

- obtížnost – zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy na ně kladené, jak moc se jim učení zdá obtížné, namáhavé.⁷³

Žák se ke každé jednotlivé položce vyjádří, a to tím, že označí jednu z nabízených možností, tzn. ano/ne. Pokud se dítě k některé z položek nevyjádří, není třeba jej k tomu nutit. Na věty by mělo být odpovídáno postupně v pořadí jaké je dotazníkem stanoveno. Žák by měl také vyplnit záhlaví dotazníku, tzn. jméno, třídu a školu. V zájmu objektivnosti je také nutné zajistit, aby od sebe žáci neopisovali a řídili se pouze svým vlastním přesvědčením. Na vyplnění tohoto testu je dětem určeno zhruba 15 minut.

Dotazník se následně vyhodnocuje tak, že odpověď „ano“ je hodnocena třemi body, odpověď „ne“ je hodnocena jedním bodem. Výjimkou jsou však položky 6, 9, 10, 16, 24, jež jsou označeny písmenem R. Zde je hodnocení opačné. Pokud žák otázku nezodpoví nebo zakroužkuje obě možnosti, jsou za tyto položky uděleny 2 body. Body se sečtou podle jednotlivých kategorií, jimž odpovídají určité otázky a to tak, že pro spokojenost sčítáme body u otázek 1, 6, 11, 16, 21, pro třenice jsou rozhodující otázky 2, 7, 12, 17, 22, soutěživost je určena otázkami 3, 8, 13, 18, 23, obtížnost učení získáme sečtením bodů u otázek 4, 9, 14, 19, 24, soudržnost třídy ukazuje součet bodů z otázek 5, 10, 15, 20, 25. Pro každou kvalitu je pak vytvořen aritmetický průměr pro zjištění stavu celé třídy.⁷⁴

3.5. Analýza a prezentace výsledků

Hodnoty zjištěné v dotazníkovém šetření jsem zpracovala pro každý ročník zvlášť do tabulek a grafů. Mým cílem bylo v rámci každého ročníku srovnat hodnoty v klasických a alternativních třídách, což jsem zobrazila především v grafech.

⁷³ LAŠEK, J. Sociálněpsychologické klima školní třídy a školy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 53 - 54

⁷⁴ KALHOUS, Z., OBST, O., et al. Školní didaktika. 2. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 237 – 238.

2. ročník

Tabulka č. 1

2. ročník - klasická třída			
	Průměr	Pásmo běžných hodnot	Medián
Spokojenost	11,33	10 - 14,4	11
Třenice	9,28	6,9 - 13,1	9
Soutěživost	12,22	9,7 - 14,18	13
Obtížnost učení	8,56	6,2 - 11,1	8,5
Soudržnost	9,06	6,4 - 12,9	9,5

Tato tabulka vypovídá o stavu třídního klimatu ve 2. ročníku s klasickým přístupem k výchovně vzdělávacímu procesu. Průměrné hodnoty se pohybují v pásmu běžných hodnot, což je oblast, kterou svým výzkumem stanovil Lašek jako optimální pro klima školní třídy.⁷⁵ Průměrné hodnoty značí to, že třída je zdravá a její klima přeje jak společnému soužití žáků, tak samotnému výchovně vzdělávacímu procesu.

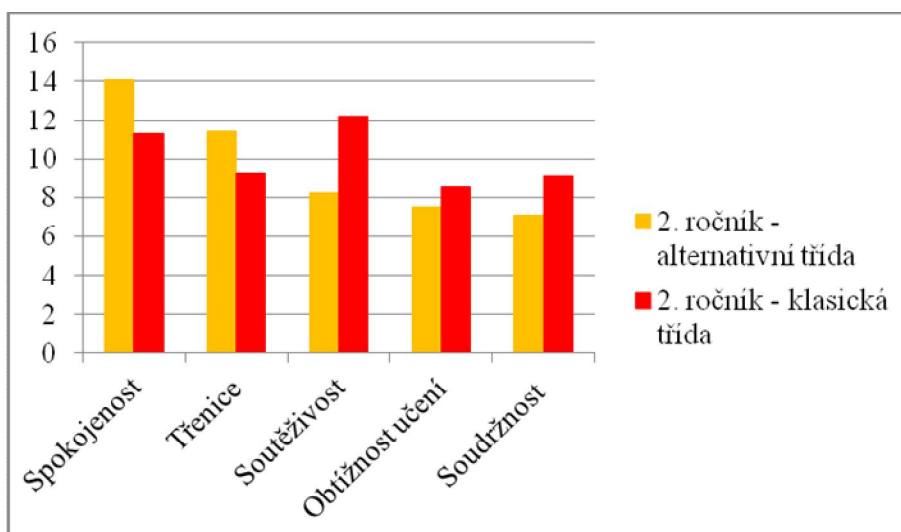
Tabulka č. 2

2. ročník - alternativní třída			
	Průměr	Pásmo běžných hodnot	Medián
Spokojenost	14,10	10 - 14,4	15
Třenice	11,40	6,9 - 13,1	11
Soutěživost	8,20	9,7 - 14,18	8
Obtížnost učení	7,50	6,2 - 11,1	6
Soudržnost	7,10	6,4 - 12,9	6,5

V této tabulce jsou zaznamenány výsledky šetření ve 2. ročníku Montessori třídy. Položky spokojenost, třenice, obtížnost učení a soudržnost jsou stejně jako u klasické třídy v pásmu běžných hodnot. Spokojenost je však téměř totožná s maximem pásma běžné hodnoty, což je ukazatelem toho, že žáci se ve třídě cítí opravdu dobře. Toto tvrzení lze podložit velmi nízkou hodnotou, kterou najdeme u soutěživosti, jež je poměrně výrazně pod stanovenou hranici běžných hodnot.

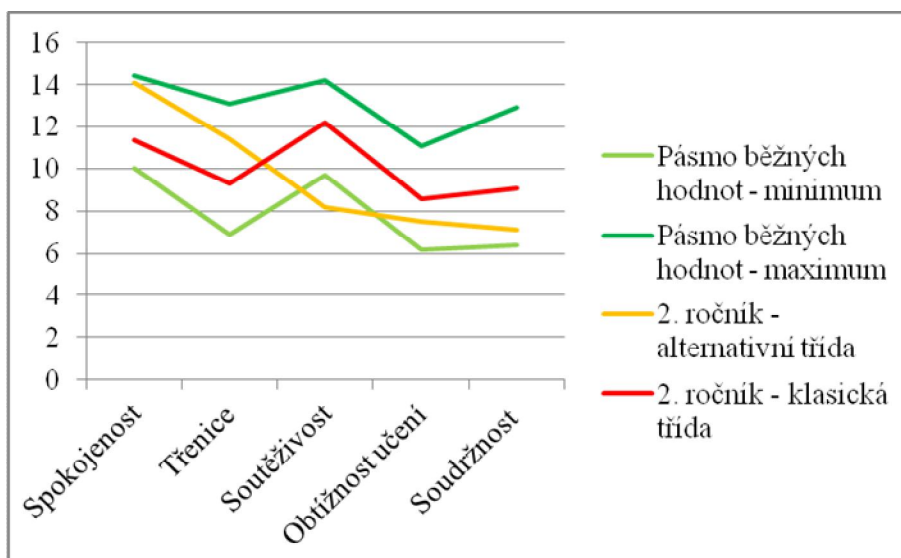
⁷⁵ LAŠEK, J. Sociálněpsychologické klima školní třídy a školy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 56.

Graf č. 1



V tomto grafu je znázorněno porovnání klasické a alternativní třídy. Z grafu je zřejmé, že v alternativní třídě je větší spokojenost, naopak se zde objevuje více třenic, s čímž koresponduje i menší míra soudržnosti. V alternativní třídě se však setkáme s menší soutěživostí a s menším pocitem obtížnosti učiva.

Graf č. 2



Zde je graficky znázorněno pásmo běžných hodnot a umístění naměřených hodnot klasické i alternativní třídy v něm. Můžeme si všimnout, že křivka znázorňující Montessori třídu se v oblasti soutěživost výrazně dostává pod úroveň pásma běžných hodnot.

3. ročník

Tabulka č. 3

3. ročník - klasická třída			
	Průměr	Pásma běžných hodnot	Medián
Spokojenost	12,67	10 - 14,4	13
Třenice	11,96	6,9 - 13,1	12,5
Soutěživost	12,33	9,7 - 14,18	13
Obtížnost učení	9,42	6,2 - 11,1	9
Soudržnost	10,92	6,4 - 12,9	11

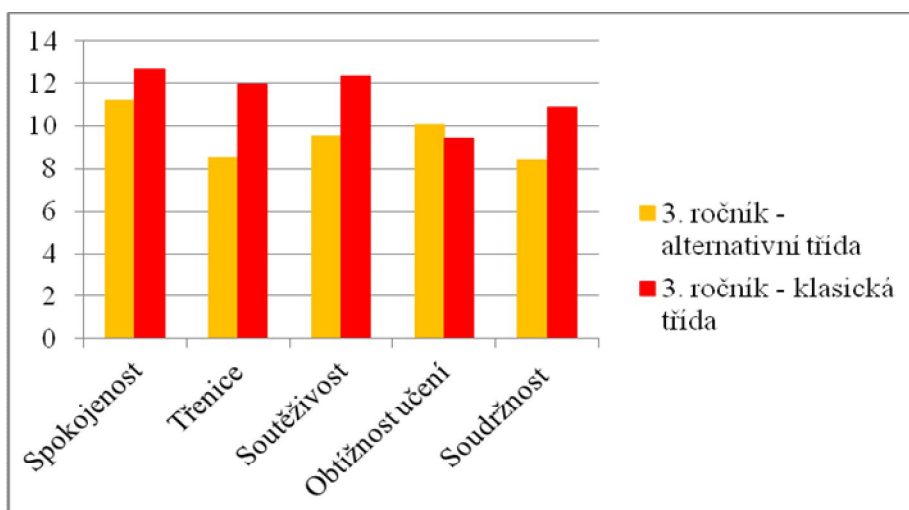
Zde jsou zapsány hodnoty 3. ročníku s tradičně pojímanou výukou. Žádná z hodnot nevybočuje z pásma běžných hodnot. Tento stav je průměrným a zároveň ideálním obrazem třídního klimatu.

Tabulka č. 4

3. ročník - alternativní třída			
	Průměr	Pásma běžných hodnot	Medián
Spokojenost	11,20	10 - 14,4	11
Třenice	8,50	6,9 - 13,1	7,5
Soutěživost	9,50	9,7 - 14,18	9
Obtížnost učení	10,10	6,2 - 11,1	11
Soudržnost	8,40	6,4 - 12,9	9

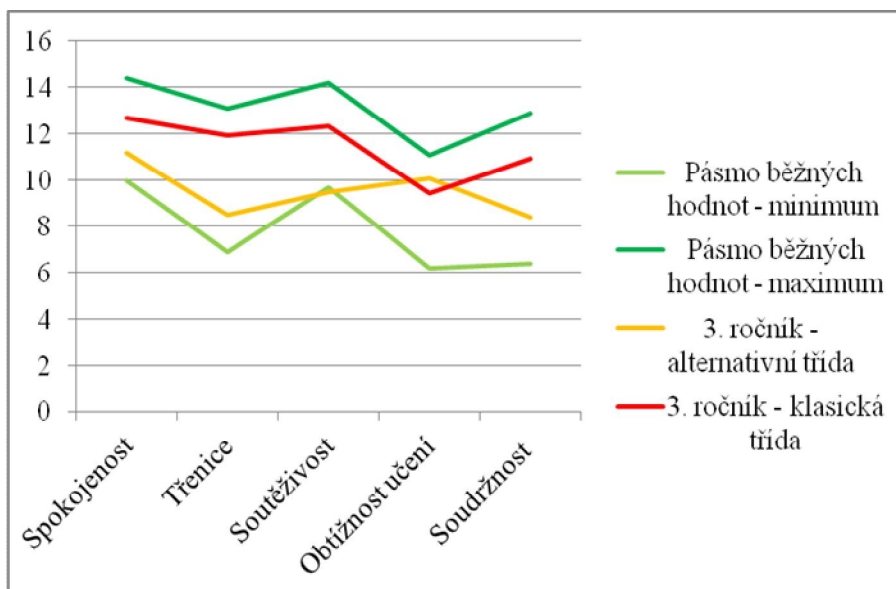
Stejně jako ve 2. ročníku s Montessori pedagogikou i zde se všechny hodnoty, vyjímaje soutěživosti, která nabývá lehce podprůměrných hodnot, nalézají v běžném pásmu. I tato třída je tedy stabilní a podle zjištěných hodnot se v ní nevyskytují žádné výrazné problémy.

Graf č. 3



V grafické úpravě výsledků je viditelně zobrazeno, že stejně jako u nižšího ročníku je i u „třetáku“ v Montessori třídě soutěživost znatelně menší, než – li v klasické třídě. Naopak spokojenost je v alternativních třídách nižší, stejně jako třenice a soudržnost. Učivo se zdá být obtížnější žákům, kteří navštěvují Montessori třídu.

Graf č. 4



V uvedeném grafu je opět vidět, že soutěživost je u Montessori žáku opravdu potlačena a ve třídě panuje spíše ovzduší kooperace.

4. ročník

Tabulka č. 5

4. ročník - klasická třída			
	Průměr	Pásma běžných hodnot	Medián
Spokojenost	9,65	10 - 14,4	9
Třenice	12,53	6,9 - 13,1	13
Soutěživost	13,18	9,7 - 14,18	14
Obtížnost učení	9,94	6,2 - 11,1	11
Soudržnost	11,18	6,4 - 12,9	11

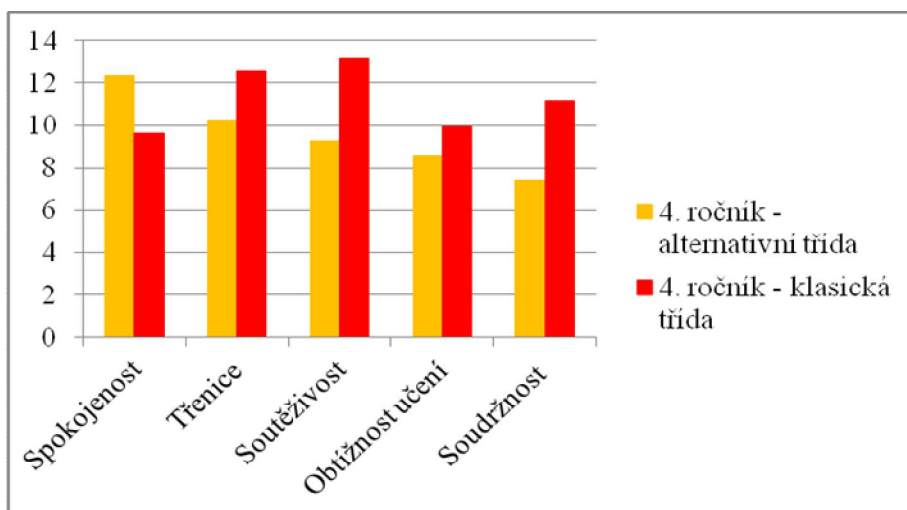
Ve 4. ročníku se podle výsledků uvedených v tabulce opět téměř všechny hodnoty pohybují v obvyklých mezích. Spokojenost je však pod minimem běžných hodnot, průměr u třenic naopak bezmála sahá k maximu běžného. Obě tyto kvality a u nich naměřené hodnoty vypovídají o tom, že klima ve třídě není zcela v pořádku.

Tabulka č. 6

4. ročník - alternativní třída			
	Průměr	Pásma běžných hodnot	Medián
Spokojenost	12,32	10 - 14,4	13
Třenice	10,26	6,9 - 13,1	10
Soutěživost	9,26	9,7 - 14,18	9
Obtížnost učení	8,58	6,2 - 11,1	8
Soudržnost	7,42	6,4 - 12,9	7

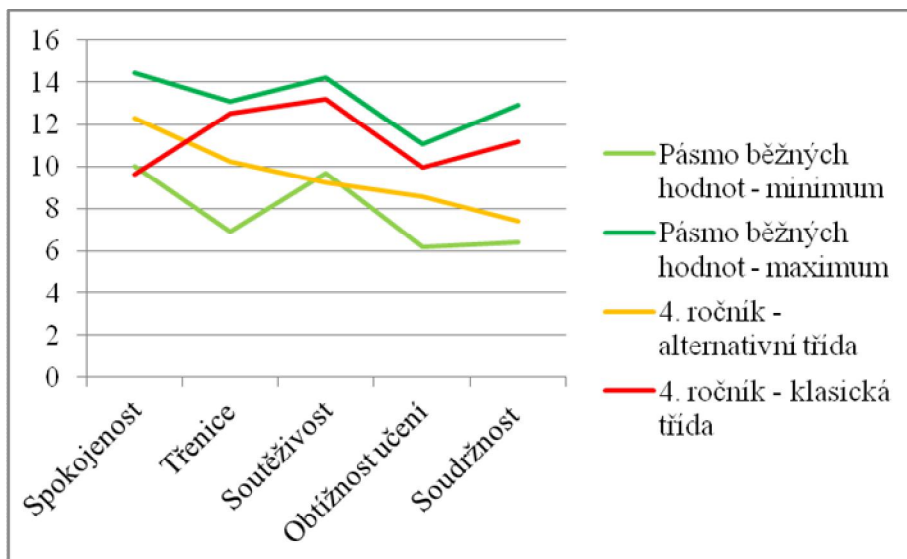
Tato tabulka zobrazuje 4. třídu s alternativním způsobem výuky, v níž má soutěživost nízké hodnoty stejně jako soudržnost, která, jak patrně i z hodnot předchozích Montessori tříd, není těmto alternativním třídám vlastní. Zbylé hodnoty jsou opět běžným průměrem.

Graf č. 5



Graf ukazuje, že klasická třída nabývá vyšších hodnot hned ve čtyřech kvalitách, kterými jsou třenice, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost. Pouze však u soudržnosti to můžeme považovat za dobré. Spokojenost je vyšší v alternativní třídě, což je pro třídní klima velkým kladem.

Graf č. 6



Graf zobrazující poměr hodnot naměřených a běžných ukazuje, že křivka Montessori hodnot v bodě soutěživost nedosahuje ani spodní hranici běžných hodnot. Stejně tak průměr klasické třídy týkající se kvality spokojenost klesá pod úroveň pásma běžných hodnot, což není pro třídní klima dobrým jevem.

5. ročník

Tabulka č. 7

5. ročník - klasická třída			
	Průměr	Pásmo běžných hodnot	Medián
Spokojenost	10,00	10 - 14,4	10
Třenice	10,09	6,9 - 13,1	10
Soutěživost	12,09	9,7 - 14,18	13
Obtížnost učení	8,55	6,2 - 11,1	9
Soudržnost	8,45	6,4 - 12,9	7,5

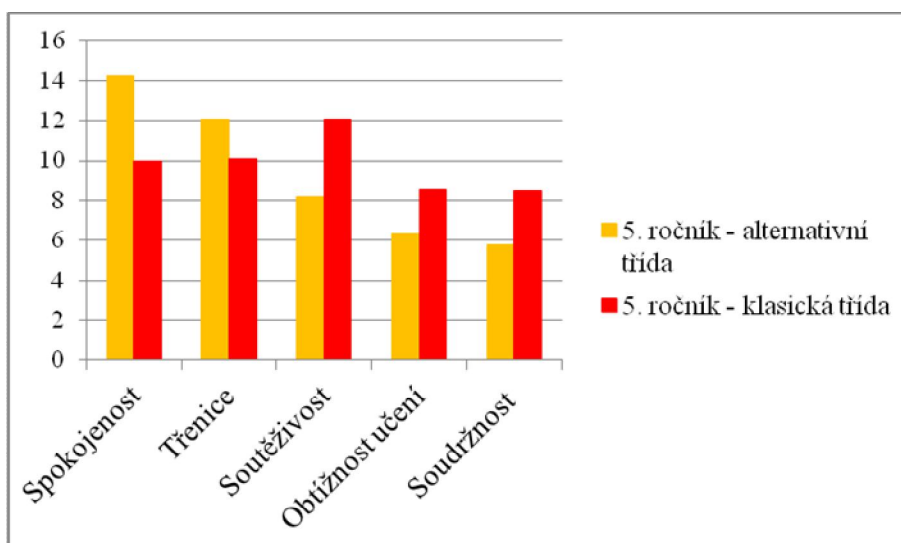
Tato tabulka ukazuje výsledky naměřené v 5. třídě s tradičním výchovně vzdělávacím programem. Hodnoty položek třenice, soutěživost, spokojenost, obtížnost učení a soudržnost se pohybují v pásmu běžných hodnot a nejsou nijak nestandardní. Pouze průměr u spokojenosti je totožný se spodní hranicí pásma běžných hodnot. Tento jev není pokládán za optimální pro klima školní třídy.

Tabulka č. 8

5. ročník - alternativní třída			
	Průměr	Pásmo běžných hodnot	Medián
Spokojenost	14,24	10 - 14,4	15
Třenice	12,10	6,9 - 13,1	13
Soutěživost	8,14	9,7 - 14,18	7
Obtížnost učení	6,33	6,2 - 11,1	5
Soudržnost	5,76	6,4 - 12,9	5

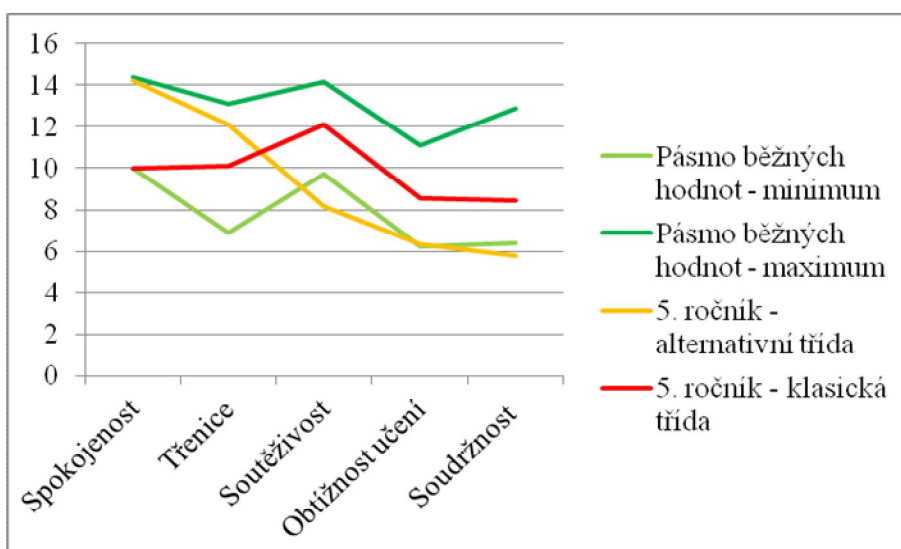
Hodnoty u položky třenice 5. ročníku alternativní třídy nabývá běžných hodnot. Spokojenost dosahuje téměř maxima pásma běžných hodnot. Obtížnost učení se naopak blíží minimální běžné hodnotě. Položky soudržnost a soutěživost nabývají velmi nízkých hodnot, které nedosahují ani minimální stanovené hranice běžného.

Graf č. 7



Graf ukazuje, že spokojenost a zároveň třenice jsou vyšší v alternativní třídě. Naopak soutěživost, obtížnost učení a soudržnost jsou v alternativních třídách nižší než v klasických.

Graf č. 8



Graf porovnávající běžné a naměřené hodnoty ukazuje, že křivka znázorňující klasickou třídu se shoduje s křivkou minima běžných hodnot v bodě spokojenost a dále je její průběh v pásnu běžných hodnot. Oproti tomu křivka představující alternativní třídu má svůj počátek téměř v maximální hodnotě pro spokojenost, v bodě soutěživost z pásma

běžných hodnot vyhýbá pod minimum, jen těsně se do něj vrací u obtížnosti učení a zakončena je pod hladinou minima v bodě soudržnost.

Ověření hypotéz

H₁: Spokojenost mezi žáky je větší ve třídách s pedagogikou Montessori.

V první hypotéze jsem předpokládala, že spokojenost ve třídě je větší v Montessori třídě. Ve třech ze čtyř alternativních tříd, v nichž jsem výzkum prováděla, se děti vyjádřily k této kvalitě pozitivně. Pouze žáci ve 3. ročníku s Montessori pedagogikou byli méně spokojeni než žáci navštěvující klasickou třídu.

Hypotéza byla verifikována.

H₂: Soudržnost v kolektivu je lepší ve třídách s pedagogikou Montessori.

Všechny čtyři Montessori třídy se, podle získaných hodnot, cítí být méně soudržné než– li třídy klasické.

Hypotéza byla falzifikována.

H₃: Soutěživost je vyšší mezi žáky v klasických třídách.

Hodnoty všech čtyř dotazovaných alternativních tříd nabývaly v této kvalitě vyššího průměru oproti třídám klasickým.

Hypotéza byla verifikována.

H₄: Třenice mezi žáky jsou četnější v klasických třídách.

Ze zjištěných údajů se ukázalo, že třenice ve dvou klasických třídách, ve 3. a 4., byly vyšší než v Montessori a ve dvou třídách, ve 2. a 5. nižší než v Montessori třídách.

Hypotéza byla falzifikována.

H₅: Obtížnost učení je větší v klasických třídách.

Obtížnost je podle zjištěných hodnot v Montessori třídách nižší. Pouze ve 3. ročníku s Montessori pedagogikou mají žáci pocit větší obtížnosti učení než v klasických třídách.

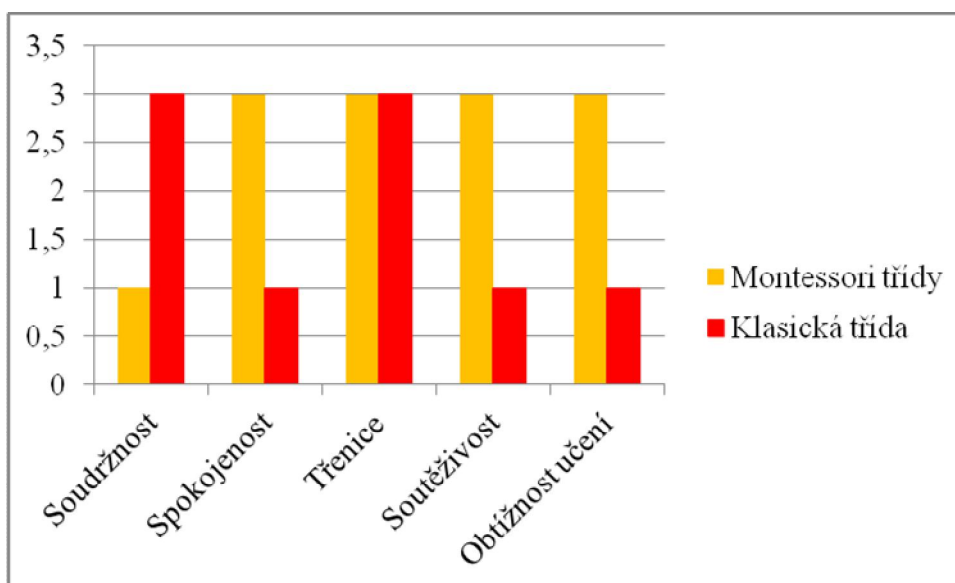
Hypotéza byla verifikována.

H₆: Školní klima je celkově lepší ve třídách s pedagogikou Montessori než ve třídách klasických.

Vzhledem k tomu, že kladně hodnoceny jsou vyšší hodnoty u kvalit spokojenost a soudržnost a naopak záporně hodnoceny jsou vysoké hodnoty u třenic, soutěživosti a obtížnosti učení,⁷⁶ celkově lepší klima školní třídy je, dle mého výzkumu, v Montessori třídách. Toto tvrzení je doloženo následujícím grafem.

Hypotéza byla verifikována.

Graf č. 9



Každé z položek soudržnost, spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení jsem přisoudila hodnotu 1 nebo 3, a to zvláště pro třídy Montessori a zvláště pro klasické třídy, tak, aby se dalo číselně a graficky vyjádřit srovnání mezi Montessori třídou a klasickou třídou. U položek soudržnost a spokojenost jsem, vzhledem k tomu, že jsou to kvality u nichž vyšší hodnoty znamenají pozitivum, hodnotila jedním bodem třídy, Montessori nebo klasické, které vyšších hodnot nabývaly s menší četností. Naopak u kvalit třenice, soutěživost a obtížnost učení jsem jeden bod přisoudila těm třídám, u kterých v četnosti převažovaly. To znamená, že za soudržnost obdržely Montessori třídy 1 bod a klasické třídy 3 body, protože právě v klasických třídách je, podle hypotézy číslo 2, soudržnost větší. Za spokojenost, která je podle hypotézy číslo 1 větší v Montessori třídách, právě Montessori obdržely 3 body a klasické třídy 1 bod. Třenice byly u obou typů hodnoceny 3 body, jelikož podle výsledků čtvrté hypotézy nelze rozhodnout, kde jsou četnější. Jak

⁷⁶ KALHOUS, Z., OBST, O., a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 237 – 238.

ukázala potvrzená třetí hypotéza, soutěživost je rozšířenější v klasických třídách, a tak soutěživost přisoudila Montessori 3 body a klasickým třídám 1 bod. Za obtížnost učení pak Montessori třídy obdržely 3 body a klasické třídy bod 1, protože jak ukázala pravdivá hypotéza pod číslem čtyři, je obtížnost učení větší v klasických třídách.

Závěr

Klasické reformní výchovně vzdělávací programy vznikaly v období politických, ekonomických, kulturních, sociálních a jiných změn ve společnosti mezi dvěma světovými válkami. Vznikly jako varianta k většinovému proudu vzdělávání. V České republice se vlna zájmu o alternativní typy škol objevila po roce 1989, kdy se spolu se změnou společenských poměrů změnil i přístup ke školství.

S výskytem jednotlivých alternativních škol v České republice jsem spojila i jeden z cílů této bakalářské práce. Svůj záměr jsem uskutečnila stručným přehledem reformních škol v ČR a blíže jsem se zaměřila na tyto školy na území města Brna.

Každá z klasických reformních škol má své specifické rysy, najdeme však i znaky, které se objevují u všech škol. Jsou jimi například propojování předmětů nebo úzká spolupráce školy a rodiny či pedocentrismus. Ve své práci jsem jako jeden z cílů zvolila popis jednotlivých klasických reformních škol a jejich principů, což jsem také v první kapitole realizovala. Druhou kapitolu jsem věnovala podrobnějšímu popisu pedagogiky Marie Montessori, se kterou jsem spojila i praktickou část své práce. Pomocí standardizovaného dotazníku *My class inventory* neboli „Moje třída“ jsem se snažila odhalit rozdílnosti v sociálním klimatu školní třídy klasické a montessoriovské na 1. stupni základní školy. Pro tento účel jsem si zvolila základní školu Gajdošova, která má vedle tradičních tříd i třídy s pedagogikou Marie Montessori. Na základě tohoto výzkumu jsem došla k závěru, že celkově lepší klima je v alternativních třídách.

Praktická část této práce, tedy již zmíněný standardizovaný dotazník *My class inventory*, může sloužit učitelům jako diagnostický nástroj rozpoznávající pohled žáků na třídu, a tak i odhalovat celkové sociální klima ve třídě.

Alternativní způsoby výchovy a vzdělávání jsou dnes nedílnou součástí školského systému a stávají se čím dál více běžné a dostupné. Zejména rodičům nastávajících školáků to dává možnost volby, jakým způsobem se jejich děti dostanou ke vzdělání.

Resumé

Tato bakalářská práce se věnuje alternativním způsobům vzdělávání na 1. stupni základní školy.

V první kapitole je stručně nastíněn historický vývoj alternativních škol. Jsou zde popsány některé vlastnosti a funkce těchto škol. První kapitola dále obsahuje výčet a charakteristiku jednotlivých klasických reformních škol. Zmíněny jsou i alternativní školy nacházející se v České republice a školy fungující v Brně.

Druhá kapitola je věnována pedagogice Marie Montessori. Kromě její specifikace zde najdeme i srovnání této alternativy a klasických škol. Druhá kapitola obsahuje také výčet a popis brněnských škol s Montessori pedagogikou.

Třetí kapitola je tvořena praktickou částí, která obsahuje výzkum sociálního klimatu školní třídy v Montessori třídách ve srovnání s třídami tradičními.

Anotace

Alternativní pedagogické směry – alternativní školy. Tato bakalářská práce objasňuje pojem alternativní škola, obsahuje výčet a specifikaci jednotlivých klasických reformních škol. Práce se věnuje alternativním školám v České republice zejména alternativním školám v Brně.

Součástí práce je výzkum zaměřený na sociální klima školní třídy s tradičním přístupem k výchově – vzdělávacímu procesu a s alternativním přístupem na 1. stupni základní školy.

Klíčová slova

Alternativní pedagogika, klasické reformní školy, daltonský plán, winnetská soustava, jenský plán, škola Célestina Freineta, waldorfská škola, pedagogika Marie Montessori, MCI

Annotation

Alternative educational trends - alternative schools. This bachelor thesis clarifies the term of alternative schools and includes list of classic reform schools with their specification. Thesis is devoted to alternative schools in the Czech Republic, especially alternative schools in Brno.

An important part of this thesis is research of social climate in classes with a traditional approach to educational process and in classes with an alternative approach to educational process at primary school.

Key words

Alternative pedagogy, classic reform pedagogy, Dalton plan, winnnet system of education, school of Peter Petersen, Modern school of Célestin Freinet, Waldorf education The Montessori Method of Education, MCI

Seznam literatury

1. ČÁP, J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. Vyd.1. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
2. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1996. 145 s. ISBN 80-85753-09-6.
3. HORKÁ, H., et al. *Studie ze školní pedagogiky*. 1. vydání. Brno: Muni press, 2009. 178 s. ISBN 978-80-210-4859-1.
4. JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. roz. vyd. Brno: PAIDO-edice pedagogické literatury, 2003. 91 s. ISBN 80-7315-062-X.
5. KALHOUS, Z., OBST, O., a kol., *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
6. LAŠEK, J. *Sociálněpsychologické klima školní třídy a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4.
7. MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 8071787728.
8. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 2.upr.vyd. Praha: Portál, 1996. 108 s. ISBN 80-7178-072-3.
9. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. akt. vyd. Praha: Portál, 2004. 144 s. ISBN 80-7178-977-1.
10. ŘEHOŘ, A. *Metodologie I*. Brno: IMS Brno, 2009. 73 s.
11. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2.dopl. vyd. Brno: PAIDO-edice pedagogické literatury, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2.
12. SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007. 220 s. ISBN 978-80-86633-93-0.
13. ŠMAHELOVÁ, B. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD, 2008. 98 s. ISBN 978-80-7392-040-1.
14. WENKE, H., RÖHNER, R. *Daltonské vyučování: Stále živá inspirace*. Brno: PAIDO-edice pedagogické literatury, 2003. 156 s. ISBN 80-7315-041-7.
15. WENKE, H., RÖHNER, R. *Ať žije škola: Daltonská výuka v praxi*. Brno: PAIDO-edice pedagogické literatury, 2000. 124 s. ISBN 80-85931-82-6.
16. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997. 112 s. ISBN 80-7178-071-5.

17. <<http://www.sysifos.cz/index.php?id=vypis&sec=1165077007>>
Sisyfos [online]. 2. 12. 2006 [cit. 2011-08-09]. *Antroposofie a waldorfské školství*.
18. <<http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/diverzifikace-diversifikace>>
ABZ slovník cizích slov [online]. 2005-2006 [cit. 2011-09-06]. *Pojem diverzifikace*.
19. <<http://www.alternativniskoly.cz/pouzite-terminy/antroposofie/>>
Alternativní školy [online]. 2008 [cit. 2011-09-14]. *Antroposofie*.
20. <<http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/anthroposofie/eurytmie/>>.
Antroposofická společnost v České republice [online]. 2009 [cit. 2011-09-14]. *Eurytmie*.
21. <<http://www.alternativniskoly.cz/>>
Alternativní školy [online]. 2008 [cit. 2011-09-15]. *Úvod*.
22. <<http://www.icm.cz/daltonske-skoly-v-cr-0>>
Seznam daltonských škol v ČR [online]. 29. 3. 2010. [cit. 2011-09-15]. *NICM*.
23. <<http://www.zshusovabrno.cz/dalton-na-nasi-skole/>>
Dalton - Dalton na naší škole: Dalton na Husovce [online]. 2011 [cit. 2011-09-15]. *Základní škola a mateřská škola Brno, Husova 17*.
24. <<http://www.zskridlovicka.cz/phprs/view.php?cislocianku=2004111803>>
Dalton na 1. stupni [online]. [cit. 2011-09-15]. *ZŠ a MŠ Křídlovická*.
25. <<http://www.zsmutenicka.cz/veskole/daltonskavyuka/152-daltonskyplan>>
Daltonský plán ve výuce na ZŠ Mutěnická [online]. 2009 [cit. 2011-09-15]. *ZŠ Mutěnická*.
26. <<http://www.waldorf-brno.cz/zakladni-skola/>>
Základní škola [online]. [cit. 2011-09-15]. Waldorf Brno.
27. <<http://www.zs.montessori.net/>>
ZŠ Montessori: Pomoz mi, abych to dokázal sám [online]. 2011 [cit. 2011-09-18]. *Pedagogika Montessori*.
28. <http://www.montessoricr.cz/Montessori_principy.php>
Společnost Montessori o. s. [online]. 1999 - 2011 [cit. 2011-10-14]. *Pedagogika Montessori*.
29. <http://www.literarky.cz/index_o.php?p=clanek&id=3534>
Literární noviny: Literárky archiv 204 - 2010 [online]. 3. 4. 2009 [cit. 2011-10-15]. *Dítě učitelem*.

30. <<http://www.montessori.cz/o-metode/tradicni-versus-montessori-vzdelavani/>>
International Montessori School of Prague [online]. 2011 [cit. 2011-10-15].
Tradiční versus Montessori vzdělávání
31. <http://www.zsgajdosova.cz/dokumenty/svp_11.pdf>
ZŠ Gajdošova [online]. 2011 [cit. 2011-10-16]. *Školní vzdělávací program.*
32. <<http://www.montessori-pastviny.cz/o-nas/>>
Montessori třídy - ZŠ a MŠ Brno, Pastviny [online]. 2011 [cit. 2011-10-16].
Montessori třídy.
33. <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/my-class-inventory-mci>>.
ABZ slovník cizích slov [online]. 2005-2006 [cit. 2011-10-16]. *Pojem My Class Inventory (MCI).*

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník MCI

Přílohy

Příloha č. 1 – Dotazník MCI

1.	V naší třídě baví děti práce ve škole.	Ano	Ne
2.	V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	Ano	Ne
3.	V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je lepší.	Ano	Ne
4.	V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	Ano	Ne
5.	V naší třídě je každý mým kamarádem.	Ano	Ne
6.	Některé děti jsou v naší třídě šťastné.	Ano	Ne
7.	Některé děti jsou v naší třídě lakomé.	Ano	Ne
8.	Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.	Ano	Ne
9.	Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svoji práci bez cizí pomoci.	Ano	Ne
10.	Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	Ano	Ne
11.	Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	Ano	Ne
12.	Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.	Ano	Ne
13.	Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	Ano	Ne
14.	V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti.	Ano	Ne
15.	Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	Ano	Ne
16.	Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	Ano	Ne
17.	Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	Ano	Ne
18.	Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe než ostatní.	Ano	Ne
19.	Práce ve škole je namáhavá.	Ano	Ne
20.	Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	Ano	Ne
21.	V naší třídě je legrace.	Ano	Ne
22.	Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	Ano	Ne
23.	Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.	Ano	Ne
24.	Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.	Ano	Ne
25.	Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	Ano	Ne