



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Inspirace specifickými didaktickými postupy v alternativních školách

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Lenka Zetová**
Vedoucí práce: PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lenka Zetová**
Osobní číslo: **P11000663**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Inspirace specifickými didaktickými postupy v alternativních školách**
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

Zjišťovat jaké specifické didaktické metody a organizační formy jsou využívány ve vybraných alternativních školách. Navrhnout možnosti jejich efektivního využívání na 1. stupni ZŠ.

Metody:

Rozhovory a analýza vzdělávacích dokumentů.

Požadavky:

1. Rešerše a studium odborné literatury.
2. Příprava, realizace a vyhodnocení výzkumu.
3. Návrhy praktické aplikace zjištěných výsledků.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

KASPER, Tomáš. Reformní a alternativní aspekty vzdělávání - historické kontexty a současné příklady. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012, 140 s. ISBN 978-80-7372-834-2.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, J. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004, 141 s. ISBN 80-7178-977-1.

ZORMANOVÁ, LUCIE. Výukové metody v pedagogice. 1.vyd. Praha: Grada, 2012, 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

Vedoucí diplomové práce:

PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce:

7. listopadu 2014

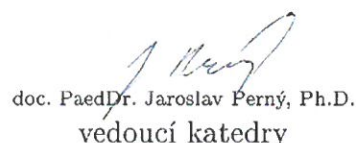
Termín odevzdání diplomové práce:

30. dubna 2016



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

dne

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Děkuji touto cestou PaedDr. Jitce Jursové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce za odborné vedení, cenné rady, podnětné připomínky a příjemnou spolupráci. Děkuji všem osloveným školám, které mi vyšly vstříc při realizaci mé praktické části diplomové práce, jelikož bez nich by tato práce nemohla vzniknout. Děkuji též svým nejbližším za podporu a trpělivost.

Anotace

Diplomová práce s názvem *Inspirace specifickými didaktickými postupy v alternativním školství* podává přehled o současných alternativních školách. Teoretická část práce se nejprve zabývá historickým pozadím vzniku alternativních pedagogických směrů obecně, poté se zaměřuje již na konkrétní směry, přičemž hlavní pozornost je věnována Montessori, Waldorfské a Daltonské pedagogice. Je zde vysvětlen vznik a historie jednotlivých alternativních škol. Dále podává stručný obraz o autorech těchto alternativních pedagogických směrů, Marii Montessori, Rudolfa Steinera, Heleny Parkhurst a o vývoji jejich metoda vymezuje principy, metody a formy vzdělávání používané v těchto pedagogických směrech. V závěru teoretické části je popsána charakteristika tradiční školy.

Praktická část vychází z kvalitativní obsahové analýzy odborných publikací a školní dokumentace, pozorování a rozhovorů s učiteli alternativních škol. Cílem diplomové práce je poskytnout ucelený přehled existujících alternativních metod výuky a návrh zařazení přípustných prvků používaných v alternativních školách do podmínek české základní školy.

Klíčová slova

Reformismus, alternativní pedagogika, typy alternativních škol, tradiční školství, dějiny alternativního školství, principy alternativní pedagogiky, výukové metody alternativního školství, Marie Montessori, Rudolf Steiner, Helena Parkhurst, Montessori pedagogika, Waldorfská pedagogika, Daltonský plán.

Abstract

The thesis entitled *Inspiration by specific didactic methods in alternative education* provides an overview of current alternative schools. The theoretical part first discusses the historical background to the emergence of alternative approaches to education in general; later it focuses on particular approaches, where the main emphasis is on the Montessori, Waldorf and Dalton educational systems. Here, the creation and history of individual alternative education schools are explained. Further, a brief overview is given of the creators of these alternative approaches to teaching - Maria Montessori, Rudolf Steiner and Helen Parkhurst - and of the development of their methods, defining the principles, methods and forms of education used in these alternative approaches. The final section of the theoretical part describes the characteristics of a traditional school.

The practical part is based on the qualitative analysis of the content of professional publications, school documentation, observations and interviews with teachers at alternative schools. The thesis aims to provide a comprehensive overview of existing alternative methods of teaching and a suggestion for the inclusion of acceptable elements of alternative schools under the conditions of the Czech elementary school system.

Key words

Reformism, alternative education, types of alternative educational schools, traditional educational system, history of educational system, principles of alternative education, teaching methods in alternative educational system, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Helen Parkhurst, Montessori education, Waldorf education, Dalton plan.

OBSAH

Úvod	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Alternativní a reformní pedagogika	11
1.1 Počátky vzniku reformní pedagogiky	11
1.2 Alternativní pedagogika	13
1.3 Vybrané alternativní školy – didaktické postupy	16
1.3.1 Škola Marie Montessori	16
1.3.2 Waldorfská škola	21
1.3.3 Daltonský plán	27
2 Znaký tradičních škol	34
EMPIRICKÁ ČÁST	37
3 Design a metodologie výzkumu	37
3.1 Cíl výzkumu	37
3.2 Výzkumný problém	38
3.3 Výzkumný design	38
3.4 Výzkumné otázky	39
3.5 Volba výzkumného vzorku	39
4 Charakteristika vybraných škol a obsahová analýza školní dokumentace	41
4.1 Základní škola Pardubice - Montessori	41
4.1.1 Obsahová analýza vzdělávacího programu Montessori tříd	43
4.2 Waldorfská základní škola a mateřská škola Brno	50
4.2.1 Obsahová analýza vzdělávacího programu Waldorfských tříd	51
4.3 Základní škola, Brno – Daltonský plán	58
4.3.1 Obsahová analýza vzdělávacího programu Daltonských tříd	59
5 Výsledky a interpretace výzkumu	63
5.1 Koncept Marie Montessori	63
5.2 Koncept Waldorfské pedagogiky	67
5.3 Koncept Daltonského plánu	69
6 Diskuze	71
Závěr	72
Použitá literatura	73
Seznam příloh	76
Přílohy	8

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obrázky:

Obrázek č. 1: Matematické tyče

Obrázek č. 2: Kuličky

Obrázek č. 3: Rozvrh hodin v Daltonské škole

Obrázek č. 4: Kruhový model výuky

Obrázek č. 5: Tabule evidence splněných úkolů

Obrázek č. 6: Ukázka kartičky v hodině ČJ 3. třída – téma pády podstatných jmen:

Obrázek č. 7: Montessori pomůcky

Tabulky:

Tabulka 1: Klasifikace alternativních škol Průcha (2004)

Tabulka č. 2: Rozvrh hodin daltonské třídy

Úvod

Alternativní přístupy a metody se stávají nedílnou a nepostradatelnou součástí novodobého školského systému. Alternativní školy jsou značně dynamické, modely alternativních postupů se neustále proměňují a vyvíjejí, vznikají stále nové modernější koncepce. Každý z těchto přístupů se snaží různě zaujmout, ať už jde o cíle a kurikula, koncepci, tak o formy a metody jejich výchovně vzdělávacího působení. Alternativní vyučování přináší nový pohled na výuku a poutává pozornost nejen učitelů, ale i studentů učitelských oborů.

Alternativní školy vytvářejí prostor pro různé inovace ve vzdělávání, jde o inovace v organizaci vzdělávacího procesu (nestandardní metody výuky, netradiční způsoby komunikaci mezi učitelem a žákem aj.) a o inovace v obsahu vzdělávání (nestandardní vyučovací předměty, inovace učiva v standardních vyučovacích předmětech aj.).

Smyslem diplomové práce je přenesení vybraných specifických didaktických prvků realizovaných v těchto alternativních školách do tradiční české školy a jejich následné využití v tradiční škole. Diplomová práce je konkrétně zaměřená na Montessori, Waldorfskou a Daltonskou pedagogiku.

Teoretická část práce se zabývá vznikem reformní pedagogiky, dále podává stručný obraz o autorech těchto alternativních pedagogických směrů, Marii Montessori, Rudolfa Steinera, Heleny Parkhurst a o vývoji jejich metod, a vymezuje principy, metody a formy vzdělávání používané v těchto pedagogických směrech.

Praktická část práce zahrnuje charakteristiku uplatnění Montessori, Waldorfské a Daltonské pedagogiky v pedagogické praxi v České republice. Jádrem praktické části je kvalitativní analýza Montessori, Waldorfské a Daltonské pedagogiky, a to konkrétně jejich použití na prvním stupni základního vzdělávání. Cílem kvalitativního výzkumu je zjistit, jaké specifické didaktické metody a organizační formy jsou zde používány a navrhnout možnosti efektivního využívání vybraných metod a organizačních forem na 1. stupni tradiční základní školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Alternativní a reformní pedagogika

V této kapitole se budeme věnovat reformní a alternativní pedagogice a zaměříme se na tři vybrané alternativní pedagogické proudy a to Montessori, Waldorf a Daltonský plán.

1.1 Počátky vzniku reformní pedagogiky

Počátky reformní pedagogiky, tedy reformně-pedagogického hnutí datujeme ke konci devatenáctého století. Devatenácté století je etapou v historii, která přinesla velké ekonomické, politické i sociální změny jak v Evropě, tak v celém světě. Velmi dynamicky se rozvíjel průmysl, obchod, a podnikání, prudce narostl počet obyvatel, docházelo k vážným sociálním a politickým konfrontacím atd. V reakci na danou situaci se postupně prosazují i nové požadavky na výchovu a vzdělávání, rozvíjí se mnohá edukační zařízení a pedagogická teorie řeší nelehký úkol: všeobecnou i odbornou přípravu širokých vrstev obyvatelstva. Dosavadní výchovné a vzdělávací koncepce jsou rozvíjeny, podrobovány kritice a nahrazovány novými možnostmi (Jůva, 2003). Za reformně pedagogickým hnutím stojí kulturně kritický rozchod se školou, která byla označována za tradiční, konzervativní, za školu preferující intelektualismus, učitele a didaktický materialismus (Rýdl, 1994).

Pojem **reformní pedagogika** tedy zahrnuje velmi různorodé pedagogické koncepce, které se koncem devatenáctého a počátkem dvacátého století formovaly a vymezovaly proti tzv. tradiční škole a tradiční pedagogice. Jejich cílem byla reforma školy a výchovy obecně. Reformní návrhy vznikaly současně v různých zemích po celém světě a i díky tomu neměly jednotnou teoretickou pedagogickou koncepci. Pedagogičtí reformisté ve svých úvahách vycházeli především z idey tzv. přirozeného vývoje dítěte, jeho potřeb a zájmů, tj. z premis pedocentrismu. **Pedocentrismus** je pedagogický směr, který má ve středu svých úvah dítě a jeho specifika, nikoliv potřeby společnosti. Jeho cílem je podporovat a chránit svět dítěte (Kasper, Kasperová, 2008).

Reformismus navazuje například na Rousseauovu koncepci přirozené výchovy a Tolstého myšlenku volné školy, zvláště se však inspiroval Spencerovými a Deweyovými myšlenkami praktického a pro život prospěšného vzdělání. Mezi reformisty této doby patří

například italská pedagožka, lékařka a zakladatelka individuálního systému předškolní výchovy Maria Montessori, švédská pedagožka Ellen Keyová, belgický pedagog, psycholog a lékař Ovide Decroly, švýcarský lékař, psycholog a pedagog, univerzitní profesor v Ženevě Eduard Claparede a německý národně orientovaný pedagog Georg Kerchensteiner.

Vedle pedocentrismu se reformní pedagogika od tradiční pedagogiky odlišuje tím, že výrazně preferuje individuální výchovné cíle ve spojení s nově koncipovaným sociálním pojetím výchovy, klade důraz na maximální přiměřenost a především co nejvyšší aktivitu jedince ve výchovném procesu (Jůva, 1997).

Přestože jednotlivé reformní koncepce byly odlišné, vycházely z podobných principů, které Průcha (2004) shrnuje takto:

- 1) pedocentrické zaměření - výchova se zaměřuje na osobu dítěte;
- 2) aktivita školy - nejvyšším cílem je přitom rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka;
- 3) komplexní výchova dítěte - vedle intelektuální složky rozvoje přikládá vysokou důležitost oblasti emočního a sociálního rozvoje jednotlivce;
- 4) škola je chápána jako společenství - formy a postupy výchovy a vzdělávání jsou utvářeny společně jak žáky, tak i učiteli a rodiči;
- 5) uplatnění principu „Par la vie – pour la vie“ tedy „z života pro život“ - zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy.

Kasper a Kasperová (2008) popisují společných znaků jednotlivých proudů reformní pedagogiky ještě více:

- 1) kritika tradiční školy – oproti tradičnímu vyučování je do popředí postavena moderní škola (někdy označována jako škola nová);
- 2) pedocentrismus – kdy centrem pedagogické praxe i teorie je dítě a respekt k jeho osobnosti a individualitě;
- 3) svobodná výchova dítěte – pedagog nemá zasahovat do přirozeného vývoje dítěte, ale má ho respektovat a podporovat. Reformisté kritizovali autoritativní výchovu a naopak vyzdvihovali tzv. antiautoritativní způsob výchovy;
- 4) respekt k dítěti – ten vede obecně k formulaci práv dítěte;
- 5) individualizace – zásada, která ve vyučování umožní respektování individuální osobnosti žáka;
- 6) zásada kooperace – podporuje spolupráci žáků a sociální život školního společenství;
- 7) skupinová a individualizovaná výuka;

- 8) zásada koncentrace ve výuce – předměty jsou spojovány do časově delších celků, čímž je umožněno intenzivnější zabývání se daným předmětem či tématem ve vymezeném časovém období;
- 9) zásada globalizace – školní obsah se nemá přesně řídit logikou moderních věd, ale má mnohem více respektovat přirozený svět dítěte a jeho zkušenost z okolního přirozeného světa. Dochází tak ke spojování předmětů do bloků na základě tematické a problémové souvislosti;
- 10) činnostní učení – získávání zkušeností a řešení problémových úloh se stalo základem vyučování;
- 11) projektová metoda – žáci se neučí klasickým způsobem jednotlivých předmětů, ale sami řeší problémové situace vztahující se k danému tématu: projektu;
- 12) sebekázeň dětí – je to podporovaný prvek například formou ustavení žákovské samosprávy a školních parlamentů;
- 13) spolupráce školy s rodiči a s širší veřejností - je vyšší než u tradičních škol;
- 14) vybraní pedagogičtí pracovníci také navazovali na tzv. experimentální pedagogiku a psychologii.

1.2 Alternativní pedagogika

Myšlenky reformního pedagogického hnutí z přelomu devatenáctého a dvacátého století byly inspirací mnohým pedagogům v další vlně reformních snah, které přišly po druhé světové válce. Na jejich základě začaly postupně vznikat nové alternativní pedagogické koncepce, z nichž se v šedesátých a sedmdesátých letech dvacátého století vyvinuly alternativní školy Kasper a Kasperová (2008).

Pojem „**alternativní školy**“ dnes nemá jednotnou definici. Podíváme-li se na prostý překlad, zjistíme, že slovo „alternativní“ pochází z latinského slova "alter", což v překladu znamená druhý, odlišný, opačný, změněný, zástupný nebo náhradní. Výraz alternativní školy lze chápat v několika rovinách a odborníci stále vedou diskuse o tom, které školy je možné do této kategorie řadit a které ne (Grecmanová, Holoušková, Urbanovská, 1998).

Nyní se podíváme na několik vymezení pojmu alternativní školství z české i zahraniční literatury:

V pedagogickém slovníku Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 16. – 17) se pro pojem alternativní školy uvádí toto: „*Alternativní školy lze chápat jako obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný*

rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifčnostech obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy veřejné“

Německý slovník pedagogiky volně překládá výraz alternativní škola následovně: alternativní škola je vzdělávací instituce, která se plně nebo jen z části odlišuje svými cíli, obsahy, formou učení a vyučováním, organizací školního života kooperací školy s rodiči. Vychází z kritiky veřejných státních škol. Alternativní školy jsou považovány za reformní v první řadě z hlediska svých odlišných základů v oblasti filozofie, antropologie, či pedagogiky. Alternativní školy jsou často zřizovány neveřejným subjektem, jsou orientovány na děti a na budoucnost. Můžeme je také označovat jako svobodné školy (Schaub, Zenke 2007, s. 22-23).

Například Vališová a Kacíková (2011) se přiklánějí k pojetí alternativních škol K. Rýdla, který je vymezuje jako školy, které staví na partnerském přístupu k dětem a na respektu k jejich individuálním potřebám.

Přestože se odborníci liší ve vymezení pojmu alternativní školy, shodují se v tom, že základní myšlenkou všech proudů alternativních škol je kritika tradičního školství, jemuž vytýkají: *„převážně intelektualistické zaměření, nedostatek zřetele ke komplexnímu rozvoji jedince jak po stránce intelektuální, tak po stránce emotivní i volní; nedocnění pracovních činností, malý zřetel k estetickým, tělovýchovným a zdravotním aspektům výchovy; jednostranná orientace na učení a podcenění vývoje tvůrčích schopností; obětování současného života dítěte sporné a nejisté budoucnosti; nepřiměřený pracovní a životní režim školy, přemíra drilu a nátlaku; malá citlivost učitele vůči dítěti, jednostranná autoritativní výchova založená na poslušnosti; izolace školy od života, od rodiny i od kulturních institucí“* (Svobodová, Jůva, 1996, s. 5).

Alternativní školy se od dosavadního tradičního školství odlišují především:

- 1) tvorbou kurikula;
- 2) definicí cílů výchovy a vzdělávání - upřednostňují pedocentrismus či osobnostně sociální rozvoj žáka, kladou důraz na všestranný rozvoj žáka, tedy jeho kognitivních schopností, sociálních schopností, emocionality, estetického citění, tělesného rozvoje, manuálních dovedností, mravních hodnot atd.;

- 3) strukturou obsahu - učivo pro praxi a „pro život“, využitelnost poznatků v běžném životě dítěte a v jeho budoucím životě oproti upřednostňování tvorby vědního systému;
- 4) alternací vyučovacího času - tvorba nových vyučovacích jednotek, bloků, delších celků, tvorba měsíčních a týdenních plánů;
- 5) činnostním učením a způsobem výuky - podporou projektového vyučování;
- 6) snahou o rovnováhu kooperace a individualizace;
- 7) utvářením třídy jako zdravé sociální skupiny, podporou školního společenství;
- 8) podporou věkově heterogenních tříd;
- 9) otevřeností školy vůči širokému okolí, rodičům, obci atd. (Kasperová, 2011).

Výše je popsán rozdíl mezi tradičními a alternativní školami. Alternativní školy se však liší i mezi sebou navzájem podle Průchy (2004) především ve třech rovinách: ve školsko-politické, ekonomické a v pedagogicko-didaktické. Průcha alternativní školy podle toho dále klasifikuje následujícím způsobem.

Tabulka 1: Klasifikace alternativních škol Průcha (2004)

Nestátní školy		Státní nebo soukromé školy
<i>Klasické reformní školy</i>	<i>Církevní (konfesní) školy</i>	<i>Moderní alternativní školy</i>
waldorfská	katolická	školy s otevřeným vyučováním
montessoriovská	protestantská	školy s volnou architekturou
freientovská	židovská	magnetové školy
jenská	jiné konfesní	přesahující školy
daltovská		školy 21. století
		školy bez ročníků
		školy s alternativ. programem
		nezávislé školy
		cestující školy
		zdravá škola a jiné

1.3 Vybrané alternativní školy – didaktické postupy

V této kapitole je věnována pozornost vybraným alternativním školám, dle výše uvedeného třídění konkrétně školám klasickým reformním: montessori škole, waldorfské škole, daltonskému plánu a otevřené škole, což je z uvedených škol ta nejmladší. Každá ze škol je vždy stručně charakterizována a dále je věnována pozornost především didaktickým postupům, na nichž daný proud svou pedagogiku staví. Mezi didaktické postupy, jimž jsme věnovali pozornost, v následujícím pořadí patří: učební plán a rozvrh hodin, organizační formy výuky a metody, didaktický materiál, prostředí, hodnocení žáků, učitel.

1.3.1 Škola Marie Montessori

Marie Montessori byla význačný pedagog a lékař. Její hlavní snahou byla aktivizace smyslů handicapovaných dětí, jimiž se rozvíjel jejich duševní potenciál. Chtěla znalosti a zkušenosti získané prací s nemocnými dětmi aplikovat i při práci se zdravými dětmi.

Hlavním bodem didaktiky Marie Montessori je **fenomén polarizace pozornosti**. Je to důležitý předpoklad, který zapřičiňuje, že dítě je jakoby ovládnuté novým duchem, soustředěné, zaměřené na danou aktivitu. Marie Montessori stanovila tři základní podmínky nezbytné pro to, aby tento jev u dítěte nastal. Jsou to: svobodná volba zaměstnání, jednota fyzického a duševního a připravené okolí a prostředí (Rýdl, 1994).

1) Svobodná volba zaměstnání dítěte

Důležitým předpokladem pro fenomén polarizace pozornosti je volný rozvoj dítěte. Znamená to, že rozvoj dítěte není narušován žádným nepředloženým zásahem a probíhá v klidném a mírném prostředí. Didaktika Montessori vychází z přesvědčení, že učení je primární a vyučování až sekundární proces. Dítě tedy samo prosazuje svůj aktivní duševní život a to již od počátku své existence. Rozvoj dítěte je jím samým realizovaným skutkem vyvěrajícím z jeho přirozené potřeby. Týká se jak rozvoje fyzického, tak rozvoje osobnostních rysů. Kultura a vzdělání jsou věci získanou a přijímanou prostřednictvím učení. Umožníme-li, dle Marie Montessori, dítěti svobodu volby činnosti, nemusíme se obávat, že by děti samy od sebe nic nedělaly, nebo by se uchýlovaly k nepravostem. Děti podle svých individuálních dispozic překonávají nejrůznější období jakési učební připravenosti, v nichž se jejich pozornost zaměřuje na konkrétní věci. Vzhledem k této individualitě a spontánní aktivitě dětí, která je u Montessori upřednostňována, musela

zrušit ve svých vyučovacích zařízeních princip stejného rozvrhu hodin pro všechny žáky jedné třídy stejně, jako musela upustit od frontálního blokového vyučování. Místo těchto dnes již klasických organizačních metod používá škola Montessori mnohostranné organizační, obsahové a metodické diferenciací závislé na aktuálním zájmu dětí.

2) Fyzická a duševní jednota dítěte

Marie Montessori zdůrazňovala při poznávání okolního světa dítěte jednotu smyslového a tělesného rozvoje. Ve smyslovém rozvoji se snažila dětem pomáhat pestrými didaktickými materiály, které jim dodávaly návody a podněty pro zaměstnávání, zdokonalování a procvičování jejich smyslů. Velký důraz kladla na rozvoj pohybu, který je podle ní prostředkem k vyjádření vlastního stupně nutné integrace těla i ducha. Toto vede i ke specifickému nároku na uspořádání předškolních i školních zařízení. Ta by měla být organizována tak, aby životní projevy a především pohyb dětí nemohly být chápány jako rušivý element, ale naopak se staly prvkem motivujícím pro různé učební a vyučovací procesy. Důležitým rysem je u Montessori i opakování činností. Domnívá se, že čím více bude každý proces cvičení dítěti přesně objasněn ve všech svých jednotlivostech, tím více bude mít dítě snahu tento proces znovu a znovu opakovat.

3) Připravené okolí a prostředí

Aby mohlo dítě zaměřit svou pozornost, musí být určitým způsobem předem připraveno okolí dítěte, jeho vychovatelé a prostředí, v němž se pohybuje a musí mu být poskytnuty určité prostředky, pomůcky, podněty atd. Vhodně didakticky upravené prostředí umožňuje, aby dítě přijalo nabídku a aby se tak mohl uskutečnit proces spontánního rozvoje (Grecmanová, Holoušková, Urbanovská, Bůžek, 1998).

Rýdl (2007) uvádí souhrn didaktických zásad, které označuje jako principy pedagogiky Marie Montessori:

- 1) vychovatel by měl pro dítě vytvořit předem připravené prostředí a starat se o něj;
- 2) vychovatel sám ovládá užívání a využívání didaktického materiálu a umět dětem zprostředkovat jeho používání;
- 3) vychovatel je aktivním, když zprostředkovává dítěti vztah s okolím, avšak je pasivním, pokud se tento vztah již uskutečnil;
- 4) vychovatel musí děti neustále diagnostikovat a pozorovat, aby jim uměl pomoci, když je o to požádán;
- 5) vychovatel musí respektovat dítě, když dělá chyby a hned ho neopravovat;

- 6) vychovatel musí respektovat dítě, když odpočívá a přihlíží práci jiných, aniž by ho rušil a nutil do práce;
- 7) vychovatel může a zároveň musí podat pomocnou ruku jen tehdy, když je o to požádán;
- 8) vychovatel musí umět naslouchat a následně se ptát, avšak jen tehdy, když je požádán;
- 9) vychovatel musí respektovat dítě, když pracuje a nevyrušovat ho;
- 10) vychovatel se musí stále pokoušet nadchnout děti pro práci s věcmi v jejich okolí;
- 11) vychovatel musí pracovat tak, aby děti věřily, že se na jeho pomoc mohou kdykoli spolehnout, ale zároveň nesmí svoji pomoc nikdy vnucovat;
- 12) vychovatel nabízí dítěti, které dokončilo svoji práci a vyčerpalo síly, mlčky svoji duši.

Učební plán a rozvrh hodin

Učební plán dle Marie Montessori stoupá počtem předmětů, ale i jejich náročností dle jednotlivých stupňů škol, tedy od předškolních zařízení po střední školy. Není však pevně ukotven do ročníků stejně jako nejsou pevně stanovené předměty a jejich časová dotace.

Místo toho Montessori využívá věcné okruhy prostřednictvím pracovních prostředků, v nichž dětem umožňuje projevit vlastní vůli a potřebu hlouběji pronikat do podstaty světa (Rýdl, 1994). První čtyři hodiny výuky jsou věnovány jazyku matematice a jsou vyučovány pouze třídním učitelem. Poslední vyučovací hodiny jsou pak k dispozici pro odborné předměty jako fyzika, chemie, hudební, výtvarná a tělesná výchova či technické předměty (Grecmanová, Holoušková, Urbanovská, Bůžek, 1998).

Organizační formy výuky a metody

Ve vyučování dle Marie Montessori se setkáme jak s individuální formou práce, tak se společnými skupinovými aktivitami. Specifickou vyučovací formou je takzvaná **svobodná pracovní fáze** v délce přibližně hodiny a půl. V této fázi se většinou vyučuje látka hlavních předmětů a děti v ní pracují samostatně, svobodně si volí si svou činnost, místo její realizace a zároveň nesou odpovědnost za její výsledek.

Často využívanou organizační formou je **rozhovor v kruhu** a **projektové vyučování**. Různá témata jsou zpracovávána různě dlouhou dobu, skupinou dětí či celou třídou případně i celou školou. Všechny děti pocítují zodpovědnost za výsledek společné práce (Grecmanová, Holoušková, Urbanovská, Bůžek, 1998).

Didaktický materiál

Didaktický materiál, pomůcky považuje Marie Montessori za nezbytnou součást rozvoje dítěte. Podporovat má především smyslový rozvoj. Zajímavé je, že ve všech Montessori pomůčkách, se kterými děti pracují, je zároveň integrován systém kontroly chyb. Dítě tak samo dokáže zjistit, zda úkol splnilo správně. Většinou pak není třeba, aby učitel na chyby upozorňoval, nebo je dokonce nějak vyzdvihoval (Společnost Montessori...).

Marie Montessori vytvořila pro výuku speciální učební pomůcky na základě pozorování věcí, kterými se děti baví a jimiž se opakovaně zabývají. Montessori materiály stimulují smysly (jsou estetické a pro děti atraktivní), postupují v logické řadě, jsou ohraničené, a mají zabudovanou již zmiňovanou kontrolu správnosti. Každá z pomůcek se vyskytuje ve třídě jen v malém množství exemplářů, často jen jeden exemplář ve třídě. To má vést k tomu, že se dítě učí čekat, popřípadě spolupracovat. Učí se, že vše nemůže dostat hned, jak si přeje, a že musí brát ohled na ostatní (Rýdl, 1999).

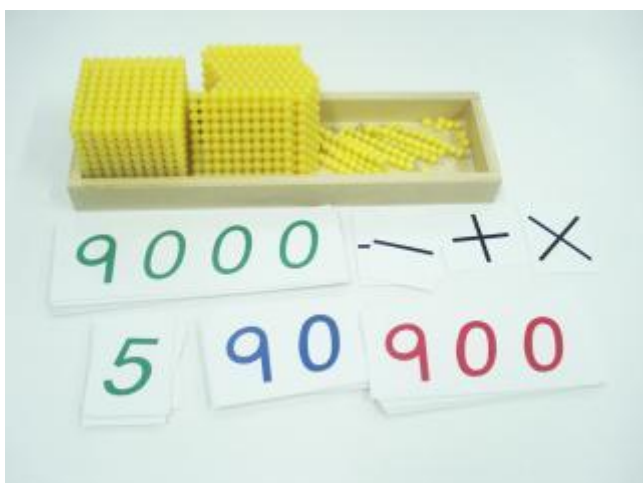
Jak píše Čapek (2015) Montessori pomůcky jsou dnes využívány po celém světě a to nejen v Montessori školách. Těší se velké oblibě, protože jsou vymyšleny pro velké množství činností a umožňují získat poznatky vlastní zkušeností konstruktivistickým způsobem. Mezi nejznámější pomůcky patří například „matematické tyče“ (viz obrázek č. 1) a kuličky (viz obrázek č. 2) sloužící pro lepší vizualizaci jednotek, desítek, stovek a tisíců.

Obrázek č. 1: Matematické tyče



Zdroj: <http://www.material-montessori.cz/>

Obrázek č. 2: Kuličky



Zdroj: <http://www.material-montessori.cz/>

Prostředí

Prostředí, v němž se dítě učí, by podle Marie Montessori mělo maximálně podněcovat rozvoj dítěte a jeho vzdělávání a to jak v oblasti smyslové, tak fyzické. Z toho důvodu odstranila lavice, v nichž byly děti nucené bez hnutí poslouchat výklad učitele. Odstranila taktéž učitelkou katedru. Odstraněním klasických lavic i katedry odstartovala převrat, který spočíval v ponechání dítěte svobodně tak, jak to odpovídá jeho přirozeným sklonům. Bez pevného spojení, bez programu, bez filozofických i pedagogických předpokladů, které provázely staré chápání výchovy a školy (Rýdl, 1999).

Odlišností od klasické školy je také věková heterogenita žáků. Za optimální je považováno vytváření skupin ze tří ročníků v jednom vývojovém stupni. Tříleté věkové rozpětí třídy umožňuje dětem být ve skupině podobné rodině, kde se učí nejpřirozeněji. Zkušenější děti se dělí o to, co se naučily, a tím si tříbí a zdokonalují vlastní znalosti a dovednosti. Děti tím mají i více příležitostí trénovat konverzace je formován i pozitivní morální rozvoj. Dochází k přirozenému systému vzájemné podpory a pomoci mezi dětmi. Mění se sociální formy jako práce jednotlivce, dvojic či skupin umožňují nacvičení rozdílných sociálních vztahů (Ludwig, 2000).

Hodnocení žáků

Marie Montessori byla přesvědčená, že děti mají velkou vůli podávat maximální výkon v případě, že mohou současně ve vhodném prostředí naplňovat své potřeby a mohou rozhodovat o tom, jaké aktivitě a jak dlouho se budou věnovat. Hodnocení žáků respektuje

zásadu neposuzovat děti srovnáváním mezi sebou, ale hodnotit pokroky ve výkonu proti minulému období u každého žáka. Chce, aby žáci nepracovali pouze pro odměnu ve formě známky a pochvaly. Podstatným parametrem učení v Montessori struktuře je práce s chybou. Dítě má samo možnost kontrolovat vlastní chyby. Didaktický materiál, s nímž se pracuje, je vytvořen tak, aby dítěti umožnil své chyby nalézt a opravit. V Montessori třídách není možné propadnout a hodnocení na vysvědčení je vždy slovní (Rýdl, 2007).

Učitel

Učitel je u Montessori v roli pomocníka, jež má dítěti napomáhat dosáhnout vlastní myšlenkové nezávislosti. Montessori (2003) dokonce přirovnává dobrého učitele ke komorníkovi, pečujícímu o svého pána. Dobrý učitel vše v pozadí sleduje a organizuje, ale nevměšuje se do práce dětí. Neustále je připraven pomoci, ale dělá to pouze tehdy, je-li o to požádán. Učitel děti neposuzuje ani nehodnotí, cílem je, aby dítě umělo uvažovat nezávisle, a to se nejlépe naučí, pokud samo řeší nějaký pracovní úkol.

Se stále komplikovanějším obsahem výuky stoupá bezprostřední pomocná funkce učitele ve vzdělávacím procesu, nicméně učitel stále musí být především podněcovatelem, spíše než zprostředkovatelem či určovatelem úkolů (Rýdl, 1994).

1.3.2 Waldorfská škola

Rodina Astorů otevřela ve Stuttgartu továrnu na cigarety s pro mnohé i dnes možná známým názvem Waldorf-Astoria (Hofrichter, 2007). Dne 23. dubna 1919 v této továrně na cigarety přednášel dělníkům pedagog Steiner, jehož myšlenky se zde zalíbily a po čase byla při továrně založena první Waldorfská škola. Dnes najdeme Waldorfské školy po celém světě. Waldorfská pedagogika je tak zřejmě nejrozšířenějším alternativním pedagogickým proudem (Valenta 1993).

Jak z výše uvedeného textu vyplývá, základním nositelem, otcem, pedagogické myšlenky Waldorfské školy je Rudolf Steiner. Vedle své autorské a badatelské a práce se Steiner podílel i na různé pedagogické činnosti. Steiner se stal také domácím učitelem handicapovaného chlapce, který byl dle názoru mnohých lékařů nevzdělavatelným. Avšak za dohledu a pomoci svého domácího učitele se během dvou let dostal na úroveň svých vrstevníků a mohl být zařazen do běžné školy, kde se postupně došel až k maturitní zkoušce. Po roce 1897 Steiner působí v Berlíně jako učitel v Dělnické vzdělávací škole. Je také členem Spolku Giordana Bruna, kde poprvé představil svůj koncept: Najít nové

metody zkoumání duše na vědeckém základě. Tato přednáška zaznamenala obrovský úspěch. Protože však pro toto téma němečtí představitelé kultury neměli pochopení, označili Steinerja za theosofa. Theosofické myšlenky se však od Steinerových liší a tak se sám označuje za antropozofa. Mezi lety 1913 až 1920 nechal Steiner podle svých návrhů postavit v Dornachu blízko Basileje budovu, jež se stala střediskem Anthroposofické společnosti, občas se jí také přezdívá Dům Slova. Roku 1919 je Steiner pozván do továrny na cigarety Waldorf Astoria (Carlgren,1991).

Úkolem waldorfské pedagogiky je být školou současnosti se schopností připravit žáky na budoucnost a proto si vytyčuje následující úkoly:

- 1) výchovu ke svobodě, rovnosti a bratrství;
- 2) výchovu ke zdraví a životní harmonii;
- 3) rozvoj osobnosti – rozvoj schopností, nadání v každém jednotlivci a jeho vzdělávání v emocionální, intelektuální a volní oblasti;
- 4) probouzení věcného zájmu, svobodné vůle k učení a tvůrčí činnosti;
- 5) podporování samostatného vzdělávacího úsilí, kritického myšlení a kompetenci nově spoluvytvářet společnost

Charakter waldorfské školy pak dotváří snaha o iniciativu, empatii, vnitřní pružnost, toleranci, spravedlnost, vědomí sociální odpovědnosti, zájem o svět a otevřenost vůči světu (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Učební plán a rozvrh

Učební plán waldorfské školy lze rozčlenit vertikálně a horizontálně. Horizontální učební plán si klade za cíl popsat vzájemný didaktický soulad různých vyučovacích předmětů v daném vývojovém období žáka, má mezioborový charakter, je útržkovitý a nepřesný. Oproti tomu vertikální plán tomu dává strukturu. Obsahuje konkrétní popis učiva a kompetencí, které by měl žák waldorfské školy mít v rámci jednotlivých předmětů (Richter, 2013).

Ve waldorfských školách je důraz kladen na to, aby byla práce uspořádána organicky, protože každé dítě žije v rytmu přijímání, zapomínání a probouzení a usínání. Na základě toho jsou předměty, které vyžadují myšlení a představování, vědění a chápání, řazeny do první půlky školního dne. K těmto předmětům patří například matematika a deskriptivní geometrie, zeměpis, dějepis, mateřský jazyk, fyzika, přírodopis a chemie a představují tzv. hlavní vyučování. Každý z předmětů je vyučován zpravidla 3 až 6 týdnů.

Tímto vzniká ucelený blok, výrazně delší vyučovací jednotka, která je nazývána epochou. Každá taková epocha určitého oboru se během roku opakuje dvakrát. Dává se tak dětem šance zapomenout a znovu se rozpomínat. Jen tak se z poznatků mohou vytvořit schopnosti. V průběhu školní docházky se mění délka a struktura epoch. V první třídě jsou epochy dlouhé a málo diferencované, s narůstajícím věkem se zkracují a více odlišují (Carlgren, 1991).

Hlavní vyučování zabírá vždy první dvě ranní hodiny. Po hlavním vyučování přichází na řadu cizí jazyky, tělesná cvičení, hudba a náboženství. Tyto předměty kladou důraz na rytmické opakování. Žáci waldorfských škol se již od první třídy učí dvěma cizím jazykům. Výběr jazyků závisí na možnostech školy a přání rodičů. V odpoledních hodinách mají své místo činnosti uměleckého a praktického charakteru. Děti se zabývají ručními pracemi, pracemi na zahradě nebo přírodovědnými pokusy. Aktivity nejsou rozděleny dle pohlaví a tak stejně tak, jako se učí chlapci pletení, se i dívky učí zacházet v dílnách s kladivem (Carlgren, 1991).

Svobodová a Jůva (1996) popisují, jak rámcově vypadá rozvrh na waldorfských školách:

9 – 11 hodin: epocha – matematika, mateřský jazyk, zeměpis, přírodní vědy atd.

11 – 11.45 hodin: hudba, zpěv, hra na nástroje, náboženství

11.45 – 12.30 hodin: cizí jazyky, praktická cvičení a přestávka, oběd

14 – 15.30 hodin: ruční práce, řemesla, tělesná výchova, exkurze.

Organizační formy výuky a metody

Ranní vyučování je vždy zahajováno tzv. rytmickou částí, jejímž úkolem je děti nastartovat, probudit a připravit na vyučování. Po rytmické sekci následuje opakování látky z minulého dne a vyvozují se závěry z experimentů. Na to plynule navazuje další výklad učitele, kterým děti postupně zapojují a vtažuje do prožívání. Během výuky si děti kreslí do epochového sešitu, který do značné míry nahrazuje absenci učebnic. Hlavní dvouhodinové vyučování končí vyprávěním, které odpovídá věku dětí. Vypráví se například bajky, legendy, biblické příběhy a těm nejmenším jsou povídány pohádky (Carlgren, 1991). Waldorfská škola klade důraz na praktickou zkušenost žáka a tak jsou nezanedbatelnou součástí vyučování waldorfských škol například třídní zájezdy, praktika, exkurze, práce v dílnách a odborných pracovnách nebo přímo v konkrétních provozovnách a závodech, a školních pozemcích, při údržbě školy nebo estetickém a výtvarném řešení školních místností (Svobodová, Jůva, 1996, str. 28).

Metody, které učitel na waldorfské škole volí, jsou přímo závislé na vývojovém stádiu dítěte. V prvních dvou letech školní docházky u dítěte doznívá napodobovací období. V devíti letech dítě začne vnímat oddělení sebe sama od okolního světa a zvolna ztrácet iluzi dětského ráje. Po desátém roce věku nastupuje puberta a dochází k vyššímu požadavku žáků na hledání zákonitostí světa, časového řádu a členění prostoru (Richter, 2013).

Didaktický materiál

Waldorfská škola je specifická svým přístupem k učebnicím a pracovním knihám. Klasické učebnice používá jen sekundárně na doplnění, označuje je za pasivní prostředky výuky, protože se domnívá, že oslabují kontakt mezi žákem a učitelem a také nedostatečně podněcují samostatnou práci žáků. Učebnice uměle vybírají vědění do jednotlivých lekcí a systematizují problematika zobecnění s nárokem na absolutní platnost. Základem práce na waldorfských školách jsou takzvané aktivní učební prostředky, kam můžeme zařadit například originální dokumenty, sbírky textů, dokumentační materiály, statistiky, příručky a další pomůcky, které vytváří učitel, nebo sami žáci. Žáci zpracovanou učební látku zachycují v takzvaných epochových sešitech. Tyto epochové sešity žákům posléze slouží jako učebnice. Učitelé tyto sešity sledují, kontrolují a vyžadují opravy či doplnění tam, kde je to třeba. Do osmé třídy je zaznamenávaný text v epochových sešitech většinou diktován učitelem, nebo jej třída sestavuje společně. Text je doplňován ilustracemi, které jsou samostatným dílem každého dítěte. Ve vyšších třídách si děti učební texty formulují samostatně z výkladu učitele a rozšiřují je o citáty či vlastní poznatky. Waldorfské školy jsou také známé a specifické svou zdrženlivostí k užívání moderních technologií do výuky (Grecmanová, Urbanová, 1996).

Prostředí

Optimálně by měla být škola postavena někde v blízkosti přírody. Komplex waldorfské školy by měl obsahovat několik budov ve tvaru mnohoúhelníku, které mají být propojeny spojovacími chodbami. Za centrum školní budovy je pak považován velký sál, který slouží ke konání nejrůznějších kulturních akcí – školních slavností, koncertů, divadelních představení, setkání s rodiči i veřejností, či ke shromáždění osazenstva školy. Nejvýraznějším prvkem interiéru je rušení pravoúhlých linií. Jsou rušeny lomenými chodbami, obložení stěn i dveří atd. Chodby mají mít velká okna, která umožní dostatečné prosvětlení prostoru školy. Na ně navazují terasy, atria, a jednotlivé učebny.

Ke všem úpravám ve třídách i ostatních místnostech se využívá jen přírodní materiál. Prostory jsou vyzdobeny výtvary žáků školy a květinami. Každá chodba i třída je laděná do jiné barvy. Cílem uspořádání, vybavení a vyzdobení prostoru je, aby se děti cítily ve škole příjemně a volně. Technicko-hospodářské místnosti, jídelna, dílny, knihovna, tělocvična, herny a podobné účelové místnosti bývají většinou umístěny v přízemí či suterénu. Podle ideální představy Rudolfa Steinera by měla být v budově i ordinace školního lékaře. Výše popsané vybavení samozřejmě není standardem každé waldorfské školy, ale je to ideál, ke kterému se mají přibližovat. Mnoho škol pracuje v budovách postavených pro jiné účely, zdaleka ne tak dobře vybavených a přizpůsobuje je požadavkům waldorfské pedagogiky za pomoci rodičů, učitelů a dalších příznivců školy (Svobodová, Jůva, 1996).

Hodnocení žáků

Zásadním rozdílem od takzvané tradiční školy je v tom, že na waldorfských školách se neznámkuje a hlavně nepropadá. Žáci, pokud je to jen trochu možné, zůstávají jako třídní kolektiv po celou dobu školní docházky. Cílem je podpořit motivaci žáka a jeho zájmu školy. Když je to však nezbytné, je slabý žák přeřazen do pomocné třídy waldorfské školy, kde jsou uplatňovány podobné metody jako v běžné waldorfské škole avšak výuka se odehrává v pomalejším tempu. Učitelé vycházejí při svém hodnocení z pozorování a znalosti dětí, kterou již mají, snaží se důsledně realizovat individuální přístup (Konvalinková, 2012).

Učitel prověřuje žákovi vědomosti při kolektivní práci s celou třídou. Časté jsou hromadné odpovědi na dotazy učitele, což má posilovat sociální vztahy. Metody využívané učitelem k hodnocení žáků vychází z rovnocenného vztahu mezi žákem a učitelem. Děti se při něm mají cítit bezpečně a důvěřovat učiteli. Nemají být frustrovány tím, že udělají chybu, ta je vnímána jako běžná součást učícího se procesu. Je v pořádku, že dítě v některých oblastech vyniká a v jiných potřebuje radu a pomoc učitele či svých šikovnějších spolužáků. Ve vyšších třídách waldorfské školy se pak využívají i znalostní testy a praktické zkoušky (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Hodnocení, je na waldorfské škole slovní, neznámkuje se. Umožňuje to učiteli využít sílu pochvaly, ocenění a uznání žáka jako silného motivačního prvku. Na konci školního roku vystaví učitel vysvědčení ve formě krátké promluvy, kde popisuje vývoj a současný stav dítěte, jeho úspěchy v jednotlivých oblastech a slabá místa, na nichž je třeba pracovat, dává rady, pobídky a důmyslné podněty pro další práci. Při psaní vysvědčení učitel také

konfrontuje své vlastní vzdělávací postupy. Součástí vysvědčení žáka je také krátká báseň či verš, který učitel buď sám sestaví, či najde v literatuře. Tento verš nemá mít moralizační přídech, ale má odpovídat projevům a vlastnostem žáka (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Učitel

Na rozdíl od ostatních reformních pedagogických hnutí má dítě ve waldorfské škole v období základní školní docházky vedle sebe „osobnost určující směr, učitele. Učitel má ladit temperament dítěte a prostřednictvím názorného vyučování vyžadovat všestranný zájem, má být milovanou autoritou. Waldorfský učitel má být spíše „univerzální duch“ než specialista (Ullrich, 2011).

Učitel na waldorfské škole provází svoji třídu od první do osmé třídy. Má velmi široké kompetence a poměrně velkou volnost v tom, jakým způsobem látku žákům podává. Očekává se, že vychází z metodických rad a doporučení Rudolfa Steinera k jednotlivým vývojovým fázím dítěte a tématům výuky. Učitel je se svou třídou tolik let, protože se zdá, že děti z hloubi své duše touží po vnímání v dlouhém časovém období. Je v delším čase je možné zachytit jejich vývoj, růst a zrání jejich osobnosti i kompetencí. Zároveň je ve waldorfské škole snaha vybudovat mezi žáky a učitelem hluboký a pevný vztah stojící na mateřsky-otcovské starostlivosti v prvních letech školy až po partnerství v závěru školní docházky. Učitel by měl zvládat široký okruh věcí, měl by v sobě snoubit fundovaného pedagoga a morální osobnost, která je vzorem nejen dětem, ale i jejich rodičům. Kromě širokých znalostí nutných k výuce učitel zvládá například i rukodělnou práci jako pletení, háčkování, dřevorezbu, výtvarné i hudební aktivity atd. (Konvalinková, 2012).

Podle Ullricha (2011) má učitel ve waldorfské škole především tři následující úkoly: výchova podle temperamentu; vyučování podle principu obraznosti ke kultivaci svobodných éterických tvořivých sil a individuální tvorba vysvědčení.

- 1) Výchova podle temperamentu – temperament dítěte je vodítkem pro různá opatření ve vyučování. Často učitele waldorfských škola například rozsazují žáky podle typu temperamentu do čtyř skupin. Flegmatici a cholericí mají dle doporučení Rudolfa Steinera sedět ve třídě po vnějších stranách a sangvinici a melancholici mezi nimi. Cílem výchovy podle temperamentu dítěte je uvést duševní konstituci žáka do rovnováhy tak, aby se předešlo onemocněním, která přináší příliš jednostranné vedení.

- 2) Vyučování podle principu obraznosti ke kultivaci svobodných éterických tvořivých sil – Prvních sedm let se má dítě učit především nápodobou a dalších sedm let barvitými vyprávěními učitele, vlastními úvahami nad ním atd.
- 3) Individuální tvorba vysvědčení – ve waldorfské škole je vysvědčení bez známek a prvních osm let jde o přibližně jednostránkové písemné hodnocení žáka třídním učitelem doplněné o krátké hodnocení odborných učitelů.

1.3.3 Daltonský plán

Hlavní osobností Daltonského plánu je americká učitelka Helena Parkhurstová, která v roce 1919 založila střední experimentální školu (High School for Boys and Girls) v Daltonu, ve státu Massachusetts. Podstatou této školy byl výchovně - vzdělávací systém, Daltonský plán, jehož teoretické základy popsala Parkhurstová v knize Education on the Dalton plan (Výchova podle Daltonského plánu). Více než v Americe se však Daltonský plán rozšířil v Anglii. Roku 1923 byla v Anglii založena i Asociace daltonských škol, která koordinovala práci již několika set anglických škol tohoto typu (Svobodová, Jůva, 1996). V roce 1914 odcestovala do Itálie, aby se seznámila s moderní metodou Marie Montessori. V průběhu svého pobytu v Itálii se Helena Parkhurstová s Marií Montessori sblížila, nadchly ji její myšlenky, stala se tak vůdčí osobností montessori pedagogiky ve Spojených státech Amerických a vzorovou učitelkou v Montessori metodě v rámci mezinárodní světové výstavy organizované v roce 1915 v San Francisku. Parkhurstová založila také první americký montessori ústav. Po roce 1918 pracuje Helena Parkhurstová na vlastním pedagogickém modelu nazvaném jako Daltonský plán (Kasperová, 2011).

Základem daltonské koncepce je pensum. Pensum je učivo, které by mělo dítě v průběhu školní docházky zvládnout. Helena Parkhurstová ho dělí do jednotlivých stupňů, podle motivace, inteligence či schopností žáka. Nejčastěji jsou tyto stupně tři. Každé dítě pak má určené jiné pensum, které musí být schopno obsáhnout. Poté, co se učitel se žákem na daném pensu shodnou, stvrdí svou dohodu podpisem smlouvy a v tom okamžiku se toto učivo stává pro žáka závazným. Každý žák má domluvený čas, za který musí domluvené učivo zvládnout a předložit ke kontrole. Výrazným znakem daltonské koncepce je individualizace, samostatnost a nezávislost. Jak uvádí Rýdl (1998) správné pensum obsahuje:

- 1) učení se zpaměti; zapamatování si učiva;
- 2) řešení samostatných úkolů a problematických úloh;

- 3) písemnou práci;
- 4) komunikace, sdělování a referáty a to jak mezi žáky a učitelem tak mezi žáky navzájem.

Učební plán a rozvrh

Hlavním principem, který se prolíná celým učebním plánem daltonské školy, je princip svobody a zodpovědnosti. Každý žák si za pomoci učitele v rámci výuky tvoří vlastní pracovní program na jeden měsíc. Vytváří si tento program pro každý předmět zvlášť a má předem určené podmínky, které v tomto časovém limitu (tedy za měsíc) musí splnit. Každý žák tedy ví, čeho musí v učení dosáhnout. Důraz je tím také kladen na individuální přístup. Každý žák pracuje vlastním tempem a zodpovídá sám za výsledky své práce. Tento vzdělávací přístup přináší i pedagogovi změnu ve způsobu vyučování. Je posílen význam kontroly práce žáků ze strany učitele (Svobodová, Jůva, 1996).

S vyšším věkem žáků začínají přibývat hodiny podle rozvrhu, ve kterém je denně zařazeno několik hodin pro samostatnou práci. V praxi to tedy znamená, že klasické hodiny střídají hodiny daltonské (Wenke, Röhne, 2002) viz obrázek č. 3.

Obrázek č. 3: Rozvrh hodin v Daltonské škole

Rozvrh hodin	
1. hodina	klasická výuka
2. hodina	klasická výuka
krátká přestávka	
3. hodina	daltonský blok
4. hodina	daltonský blok
dlouhá přestávka	
5. hodina	daltonský blok
6. hodina	klasická výuka
krátká přestávka	
7. hodina	klasická výuka

Zdroj: Wenke, Röhne (2002)

Organizační formy výuky a metody

Do využití organizačních forem a metod ve výuce daltonského plánu se podstatně promítá princip rozvoje zodpovědnosti, vzájemné spolupráce, zvyšující se motivace a názornosti. Mezi hlavní využívané vyučovací metody patří především metody instruktivní, interaktivní (pohovory), kooperativní, zadávání samostatné práce a hry. Cílem je, aby si žák učivo co nejlépe a nejsnáze zapamatoval (Rohner, Wenke, 2000).

Rýdl (1998) hovoří o třech principech Daltonské školy o: odpovědnosti, svobodě a spolupráci. Tyto tři principy obsahují implicitně výchovné cíle: učit se svobodě, kreativitě a to vše se sociálním aspektem. Tím se daltonský plán posouvá za hranice pouze organizační formy či didaktické techniky.

Odpovědnost

Daltonský plán přenáší větší důraz z vyučování na učení, tedy z učitele na žáka. Základním principem daltonského plánu je, že žák je za svoji práci a svůj rozvoj sám odpovědný. Je veden k tomu, aby pochopil, že učení je věcí jeho samotného a nikoliv učitele. Jestliže učiníme žáky z větší části odpovědné za jejich rozvoj, upevňujeme v nich pocit sebedůvěry, odpovědnosti k sobě a druhým a podporujeme také jejich iniciativu. Tím že dáváme žákům úkoly ve formě pensa, za jejichž plnění jsou samy odpovědné, dáváme jejich práci smysl a jim vědomí určitého cíle (Rýdl, 1998).

Svoboda

Dát žákům svobodu znamená zbavit je tlaku rodičů a učitelů a vložit jej na ně samé. Úkolem učitele totiž není, aby byl nositelem vojenského drilu, ale aby byl pomocníkem a vychovatelem dětí. Svoboda je základním principem daltonské školy. Dovolí žákovi, aby nerušeně pracoval na tématu, které si zvolil, aby se ponořil do zkoumání a řešení problémů. Dává žákovi možnost, aby pracoval vlastním tempem a rozhodoval tak o svém úspěchu.

Spolupráce

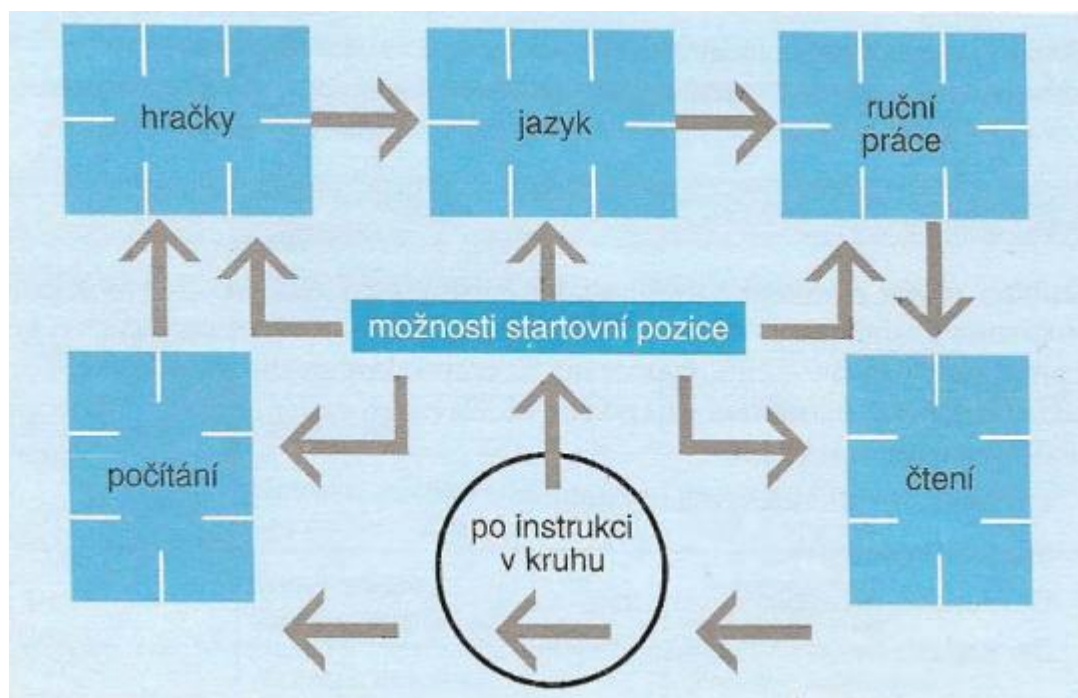
Daltonský plán tvoří podmínky, za kterých se žák automaticky stává členem sociální skupiny. V této skupině společně s ostatními členy řeší svůj úkol. Členové skupiny si vzájemně pomáhají v práci a tak tvoří sociální zkušenost. Ta slouží jako podklad pro sociální soužití. Kde si nemohou žáci poradit sami, obracejí se na učitele, který se tak stává jejich spolupracovníkem. V souvislosti s poukazováním na význam

spolupráce nebo skupinové práce je zdůrazňován především vyšší výkon žáků (Váňová, Nejedlá, 1995).

Vyučující je ústřední osobou didaktické spolupráce, avšak nemusí být jedinou. Spolupráce na daltonských školách může být realizována také za pomoci „tutorů“ či „mentorů“. **Tutor** je starší žák, který pomáhá mladšímu s učivem. V první řadě jde o zlepšení učebních výsledků. Tutor se nemusí svému žákovi věnovat po celý školní rok. Jakmile jsou nedostatky odstraněny, program je u konce. Vědecké výzkumy potvrdily, že spolupráce žáka a tutora není výhodná jen jednostranně, ale že i tutor profituje ze své role učitele. Oživí si své znalosti, zvyšuje se také jeho sebevědomí. To vše pozitivně ovlivňuje vlastní učební výsledky tutora. **Mentor** je starší (nebo zkušenější) žák, který se spontánně ujme nově příchozího žáka a pomáhá mu si rychle osvojit potřebné návyky. V situacích, kdy učitel nemůže poskytnout pomoc, pomáhají starší spolužáci mladším, a tím dokazují, že vědí, co se děje, a že se na tomto dění ve třídě podílejí (Röhner a Wenke, 2003).

Dalším modelem spolupráce užívaným v daltonské škole je takzvaný kruhový model. Kruhový model je model, při němž žáci individuálně nebo společně pracují na „stanovištích“ (viz obrázek č. 7). Při tomto způsobu práce jsou brány v úvahu individuální rozdíly dětí. Je stimulována jejich spolupráce a jsou vedeny k tomu, aby se chovaly zodpovědně. Každý den začíná jiná skupina na jiném stanovišti.

Obrázek č. 4: Kruhový model výuky

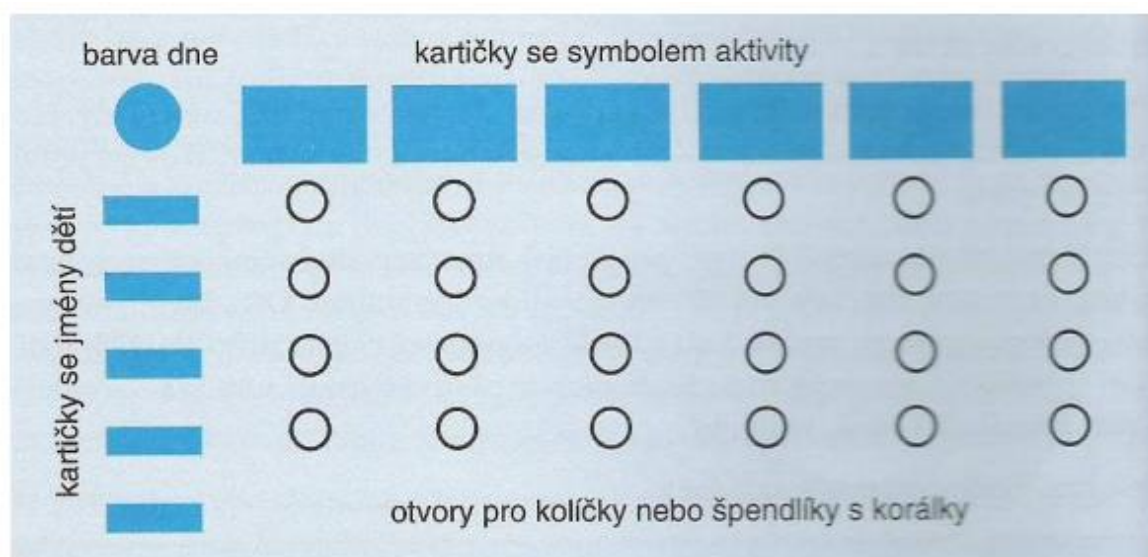


Zdroj: Wenke, Röhner (2000)

Didaktický materiál

Stejně jako ve všech alternativních školách, o nichž je tu psáno, i daltonský plán využívá celé spektrum pomůcek, které mají žákům pomoci se ve výuce lépe orientovat, lépe pojmout učivo a snáze si jej zapamatovat. Velmi výraznou pomůckou je **tabule evidence splněných úkolů** – je prostředkem pro jednoduché zobrazování splněných úkolů. Tabule je členěna následovně: v nejvyšší vodorovné linii jsou symboly pro aktivity, svíse vlevo jsou jména všech dětí (viz obrázek č. 5).

Obrázek č. 5: Tabule evidence splněných úkolů



Zdroj: Wenke, Röhner (2000)

Tuto tabuli můžeme používat hned v několika úpravách: model 1 - tabule jako kontrolní model; model 2 – tabule jako model plánování; model 3 - tabule pro volbu zadání (Wenke, Röhner, 2000).

1) Tabule jako kontrolní model

Po skončení úvodního rozhovoru si mohou všechny děti zvolit jednu z aktivit uvedených na tabuli a začít na ní samostatně pracovat. Protože některé činnosti může volit pouze několik dětí, pomáhá výběr zorganizovat učitel. Úkol je dokončen v okamžiku, kdy dítě ke svému jménu na tabuli označí ukončenou aktivitu např. špendlíkem, jehož barva odpovídá barvě dne.

2) Tabule pro volbu zadání

Pracovní tabule může sloužit i k tomu, aby se na ní vyznačily pouze volitelné úkoly. Kdo je hotov se svými povinnými denními úkoly, může si vybrat úkol navíc.

Jestli ho splní, potvrdí to výše popsaným postupem. Všechny údaje o úkolech a výsledcích jsou na konci týdne vyhodnoceny. U jména každého dítěte si můžeme přečíst, čemu se v uplynulém týdnu věnovalo a čeho dosáhlo. Vyučující zaznamená výsledky do svého seznamu předtím, než se všechny špendlíky z tabule sundají a plán aktivit se nahradí plánem novým. I rodiče přijímají pracovní tabule velmi pozitivně, neboť tak jednoduchým způsobem získávají přehled o tom, čím se jejich dítě zabývalo.

3) Tabule jako model plánování

Pedagog má všechny špendlíky (korálky nebo magnetky) v barvě dne před sebou. Jakmile dítě, které má volit aktivitu, přijde na řadu, dostane špendlík, který zapíchne na průsečíku jména a volné aktivity. Tedy ještě před tím, než úkol začne. Tak ostatní vidí, které aktivity jsou již plné. Výhodou je, že během plánování všechny děti vidí, jaké možnosti ještě zbývají. Nevýhoda je naopak v tom, že děti nemají možnost oznámit ukončení své práce.

Pracovní tabule může být nahrazena také **úkolovým listem** či **úkolovou knížkou**. Princip pak zůstává stejný, jen dané úkoly žáků nejsou zobrazovány na tabuli a v sešitech.

Prostředí

Prostředí daltonské třídy vypadá jinak, než v klasické škole, protože jsou zde užívány jiné organizační formy a metody (viz kapitola výše Organizační formy a metody). Při užití kruhového modelu vyučování je pak třída rozdělena do přibližně pěti pracovních stanovišť, na nichž se žáci věnují určeným aktivitám. Žáci se pak v průběhu vyučování na stanovištích střídají. Ve třídě jsou umístěny tabule, na nichž žáci plánují a evidují své denní a týdenní úkoly, služby, které mají atd.

Hodnocení žáků

Struktura hodnocení žáků vychází ze struktury plánování úkolů. Každý žák má svůj denní a týdenní plán s úkoly zaznamenaný na tabuli či na úkolovém listě potažmo v úkolové knize. Na konci dne a týdne se vyučující podívá, jaké úkoly a jakým způsobem byly splněny. Vyučující zaznamená výsledky do svého seznamu předtím, než se všechny špendlíky z tabule sundají a plán aktivit se nahradí plánem novým. Výstup z toho předá i rodičům, aby měli průběžnou představu, jak si jejich dítě vede (Wenke, Röhner, 2000).

Učitel

Daltonský plán na rozdíl od klasické školy vyžaduje specifický přístup učitele. Je třeba, aby změnil svou roli. Musí se vzdát svého dominantního postavení. Učitel vytváří podmínky pro úspěšnou výuku, pomáhá na cestě k dosažení výsledku, ale nezasahuje během samostatné práce. U Daltonského způsobu vyučování žáci nepracují v tradiční třídě, ale své úkoly plní samostatně. Za učitelem mohou přijít žáci ze všech tříd školy. Skupina v učebně může být velmi různorodá z hlediska věku, nadání i úrovně pokročilosti. Úkolem učitele je tedy odborné vedení. Je třeba, aby se učitelé naučili k žákům přistupovat na základě již zmíněných základních atributů daltonského plánu – svobody, samostatnosti a spolupráce a ponechali tak dětem zodpovědnost za jejich způsob učení (Wenke, Röhner, 2000).

Plánování a uskutečňování vyučovacího procesu je starostí celého týmu učitelů, proto je pro práci učitelů daltonských škol týmová práce povinností. Především by spolu měly spolupracovat skupiny učitelů se stejnou specializací. Týmová práce se však nevztahuje pouze na práci mezi učiteli, ale také mezi učitelem a žákem. Učitel se ve třídě stává jakýmsi odborným koordinátorem práce, kdy žáci především vyšších ročníků pracují zcela samostatně a učitel jim poskytuje odborné vedení. K nejdůležitějším kompetencím učitele v daltonské škole tedy patří rozvoj zodpovědnosti, sebevědomí a iniciativy žáků. Učitel by měl s žáky průběžně hovořit, poskytovat jim rady ke studiu a také sestavovat jejich plán práce.

2 Znaky tradičních škol

Alternativní školy jsou někdy definovány jako školy, které se odlišují od hlavního proudu standardních škol vzdělávacího systému (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Pro tento hlavní proud standardních škol bývá v odborné literatuře užíváno také termínů klasické školy, běžné, normální školy, či školy tradiční. Pro účely této práce termín „tradiční“ označuje vzdělávací instituce, se kterými se v České republice setkáváme nejčastěji.

Rozdíly mezi tradiční školou a školami alternativními najdeme jak ve filosofickém přístupu k žákovi, tak v organizaci vzdělávacího procesu. Tyto odlišnosti se pak promítají v obsahu vzdělávání, organizaci výuky, ve výchovných a vzdělávacích metodách, hodnocení žáků nebo v přístupu k rodičům atd. Výše uvedené rysy charakterizují alternativní školy velmi stručně a obecně, jednotlivé typy škol mají své specifické vlastnosti.

Rozdílnost alternativních škol od škol tradičních je třeba charakterizovat i z hlediska jejich funkcí a produktů. Průcha (2015) uvádí tři funkce, které plní alternativní školy:

- *kompenzační* – alternativní školy (jakéhokoli typu) vznikají, aby kompenzovaly určité nedostatky, které se objevují v rámci tradičního školství. Alternativní školy tedy uspokojují ty potřeby, které nemohou uspokojit státní školy.
- *diverzifikační* - alternativní školy (jakéhokoli typu) vznikají, aby zajišťovaly nezbytnou pluralitu vzdělávání. Státní školský systém jistou uniformitu v obsahu, organizaci i kvalitě vzdělávání vždy projevuje.
- *inovační* – alternativní školy vytvářejí prostor, v němž se realizuje experimentování a různé inovace vzdělávání, jednak jde o inovace v organizaci vzdělávacího procesu, jednak jde o inovace v obsahu vzdělávání.

Vzdělávání v České republice, ať ve školách tradičních či alternativních, se řídí několika kurikulárními dokumenty, mezi které na státní úrovni patří především Bílá kniha a Rámcový vzdělávací program. Rámcový vzdělávací program mimo jiné definuje vzdělávací oblasti, průřezová témata, výstupy v daných ročnících a klíčové kompetence. Na úrovni jednotlivých škol je pak dále rozpracován v podobě školních vzdělávacích plánů. Rámcové programy přinesly školám větší volnost a otevřely cestu k alternativnějšímu přístupu k výuce.

Učební plán a rozvrh

Učební plán tradiční školy vychází ze školního vzdělávacího plánu, který si zpracovává každá základní škola dle svého uvážení a svých potřeb, přičemž se musí pohybovat v mantinelech určených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV).

RVP ZV určuje devět **vzdělávacích oblastí** (VÚP Praha, 2007): český jazyk a literatura, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví, člověk a svět práce. Vzdělávací oblasti jsou pak doplněny **průřezovými tématy**: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova. Je zde definováno učivo a výstupy, kterých má žák dosáhnout pro 1. a 2. stupeň. Cílem vzdělávání, je vedle poskytnutých znalostí i rozvoj **klíčových kompetencí** žáka, mezi něž řadí RVP ZV tyto: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Základní vyučovací jednotkou je v tradiční škole vyučovací hodina, která má 45 minut. Vyučování je pak složeno z určitého počtu vyučovacích hodin, které jsou prokládány přestávkami. V praxi se setkáme i se spojováním vyučovacích hodin do delších funkčních bloků.

Organizační formy výuky a metody

Nejrozšířenější formou výuky je v tradičním školství výuka hromadná (frontální), kdy vyučující probírá se všemi žáky stejnou látku najednou. Žáci mají i stejné úkoly ve stejném čase. Třídy jsou sestaveny ze žáků stejného věku. Frontální výuka může být doplněna o jiné organizační formy – individuální, projektovou, skupinovou atd.

S frontální výukou souvisí i metody, které jsou v tradičním školství nejrozšířenější. Nejčastěji se setkáme s monologickými metodami, tedy s výkladem učiva, popisem skutečností, s vysvětlováním atd. Podle charakteru vyučovaného předmětu jsou tyto metody doplněny metodami názorně demonstračními, praktickým nácvikem či dialogickými metodami (rozhovorem, diskusí atd.).

Didaktický materiál

Podstatnou oporou usnadňující proces učení jsou v tradičním vzdělávání učebnice a cvičebnice. Většina předmětů má zpracované učebnice pro každý ročník vzdělávání, v nichž je jak výklad látky, obrázky apod., ale i úkoly prověřující nově nabitě znalosti. Další nedílnou součástí didaktických prostředků je tabule, která bývá v přední části třídy. Dnes se do výuky čím dál více zapojují nové technologie jako např. interaktivní tabule, počítače, tablety, které přináší pestrost a mnohdy usnadňují pedagogům práci (Skalková, J. 2007).

Prostředí

Žáci jsou rozděleni do tříd dle stejného věku. Ve třídě je většinou stabilní zasedací pořádek. Žáci sedí ve svých lavicích, které jsou nasměrované dopředu, kde má stůl učitel a kde je umístěna tabule. Většinu předmětů žáci mají ve své třídě a na vybrané předměty chodí do specializovaných učeben (hudebna, kuchyňka, tělocvična).

Hodnocení žáků

Žák je v tradiční škole hodnocen průběžně slovně a známkami na škále od 1 do 5, přičemž nejlepší známka je 1. Takto je hodnocen písemný výkon, ústní, tělesný apod. V polovině a na konci školního roku žák dostává vysvědčení, na kterém má výslednou známku za hodnocené období z každého předmětu, který v něm měl.

Učitel

Průcha, Waltrová a Mareš (2003) definují učitele jako profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele vychází z rozšířeného profesionálního modelu. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část diplomové práce je věnována kvalitativnímu výzkumu, jeho průběhu a výsledkům. Nejprve je stanoven cíl výzkumného projektu, poté se práce zabývá designem a metodologií výzkumu, je zvolen výzkumný vzorek a jsou jasně definované otázky, na které má výzkum odpovědět. Dále jsou popsány techniky sběru dat a analýza získaných dat. Nakonec jsou prezentovány a komentovány výsledky zkoumání.

3 Design a metodologie výzkumu

3.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumného projektu je seznámit se s alternativními školami a jejich odlišnostmi od tradičních základních škol. V rámci výzkumu jsou stanoveny následující dílčí cíle:

- 1) Vyhledat odlišnosti v organizaci vzdělávacího procesu v alternativních školách – Montessori, Waldorfské a Daltonské.
- 2) Vyhledat odlišnosti v obsahu vzdělávání na těchto školách.
- 3) Zjistit, jaké specifické didaktické metody a organizační formy jsou zde používány.
- 4) Navrhnout možnosti efektivního využívání vybraných metod a organizačních forem na 1. stupni tradiční základní školy.

Získané informace mohou být z praktického hlediska využity ke zkvalitnění a zefektivnění práce pedagogických pracovníků, vést je k dalšímu rozvoji, osvojit si nové přístupy k učení a nové metody.

3.2 Výzkumný problém

Výzkumný problém, kterým se práce zabývá, je přenesení vybraných specifických didaktických prvků¹ z alternativních škol do české tradiční školy.

Výzkumný problém je zaměřený na:

- prvky přenositelné společně s idejí konceptu alternativní školy,
- prvky přenositelné bez ideje konceptu alternativní školy,
- prvky nepřenositelné².

Při výzkumném šetření je vycházeno z obsahové analýzy odborných publikací věnujících se alternativnímu školství, z obsahové analýzy školních dokumentů vybraných alternativních škol, zúčastněného pozorování a nestrukturovaných rozhovorů s učiteli alternativních škol.

3.3 Výzkumný design

Jádrem výzkumu je kvalitativní empirické šetření. Kvalitativní analýza je vybrána z důvodů různých přístupů ke zkoumání jevů, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace dat, nýbrž jejich podrobná analýza (Maňák, Švec, 2004). Jelikož se jedná o pedagogické výzkumné šetření, je jednou z vybraných metod výzkumu **obsahová analýza odborných publikací**, věnujících se tématu diplomové práce (seznam publikací je uveden na konci teoretické části) a **obsahová analýza školní dokumentace** vybraných alternativních škol.

Další metodou výzkumu je **pozorování**, jímž lze nejlépe zachytit, co největší spektrum informací v dané skupině, proniknout do jádra výzkumného problému a zjistit, jak jsou získané teoretické poznatky z obsahové analýzy odborných publikací a školní dokumentace používány v praxi. Pozorování použité v tomto výzkumném šetření je **přímé** – výzkumník sám pozoruje jevy, **zúčastněné** – výzkumník je začleněn do pozorované skupiny, **zjevné** – pozorované osoby jsou si vědomy, že jsou předmětem výzkumu, **krátkodobé** – postihuje krátký časový úsek (vyučovací den), **nestrukturované** – nezařazuje pozorované jevy do předem stanovených kategorií a **nestandardizované** – je pozorováním v rámci běžné reality (Skutil, 2011).

¹Termín „prvky“ – je zde chápán jako seskupení všech různých pedagogických přístupů a jevů vyskytujících se ve vzdělávací činnosti v alternativních školách, jakými jsou např. didaktické metody a postupy, pomůcky, organizační formy aj.

²Prvky by mohly být přenositelné pouze za podmínek zásadních změn ve fungování tradičního systému školy.

Poslední metoda, použitá ve výzkumu je *neformální (volný) rozhovor*, tzn. otázky nejsou přesně formulovány, dotazovaný je podněcován k vyprávění, tazatel se doptává (stále však sleduje cíl svého zkoumání). Tento typ rozhovoru je použit k doplnění vzájemných souvislostí mezi zkoumanými fenomény, poněvadž umožňuje vyloučit některé chyby, jež mohou vzniknout špatným porozuměním daného jevu či situace, která by mohla během pozorování nastat.

Do výzkumného projektu jsou zařazeny tyto alternativní školy: Montessori, Waldorfská a Daltonská.

Stejně jako v teoretické části je i výstup empirické části diplomové práce strukturován v následujícím pořadí: učební plán, organizační formy výuky a metody, didaktický materiál, prostředí, hodnocení žáků a učitel.

3.4 Výzkumné otázky

Základní výzkumná otázka je:

Jaké prvky lze přenést z alternativních škol do tradičních základních škol?

Tato základní otázka je pak dále konkretizována dílčími otázkami:

Jaké prvky jsou přenositelné společně s idejí konceptu alternativních škol?

Jaké prvky jsou přenositelné bez ideje konceptu alternativních škol?

Jaké prvky jsou nepřenositelné?

3.5 Volba výzkumného vzorku

Určující pro empirickou část diplomové práce je výzkumné šetření. Pro výzkumné šetření není možné použití náhodného výběru, jelikož je potřeba, vybrat takové zkoumané objekty, které splňují určité charakteristické znaky. V tomto případě základní školy s alternativní koncepcí výuky, konkrétně Montessori, Waldorfská a Daltonská pedagogika (zúženo na první stupeň základního vzdělávání).

Výzkumného šetření se zúčastnily tři základní školy – ZŠ Montessori Polabiny – Pardubice, Waldorfská základní škola a mateřská škola Brno, Plovdivská 8 a Daltonská Základní škola, Brno, Masarova 11. Nestrukturovaných rozhovorů se zúčastnilo osm učitelů – tři z Montessori školy, tři z Waldorfské školy a dva z Daltonské školy. Při výběru alternativních škol došlo k velkému problému u Waldorfských škol. Nejprve byly k výzkumnému šetření vyzvány školy v Pardubicích a Praze (celkem čtyři). Školy byly

e-mailem obeznámeny žádostí o účasti na výzkumném šetření, ve kterém byl představen koncept výzkumu. V rozmezí pěti dnů se do škol osobně telefonovalo, vedení školy bylo upozorněno na zasláný e-mail a znovu bylo požádáno na účasti výzkumného šetření. Svou účast na výzkumu školy odmítly. Nakonec byly kontaktovány dvě školy v Brně, z nichž kladně reagovala pouze Waldorfská základní škola a mateřská škola Brno, Plovdivská 8. S hledáním školy s Montessori a Daltonskou třídou takový problém nebyl. První školy, které byly osloveny, ihned s účastí na výzkumném šetření souhlasily.

Důležitým předpokladem pro realizaci výzkumného šetření byl souhlas se zpracováním získaných dat. Školy byly informovány, že je výzkumné šetření pro děti a učitele zcela anonymní a nikde nebudou uvedeny informace, které by vedly k jejich identifikaci. Poté byly školy dotázány, zda se může v rámci práce uvést jejich název a působiště.

Všechny školy s daným prohlášením souhlasily, proto mohou být použity konkrétní informace o školách. V příloze č. 1 jsou k nahlédnutí podepsané souhlasy jednotlivých škol.

4 Charakteristika vybraných škol a obsahová analýza školní dokumentace

4.1 Základní škola Pardubice - Montessori

Identifikační údaje:

Název školy: Základní škola Pardubice - Polabiny, Družstevní 305

Adresa školy: Družstevní 305, Pardubice, 530 09

Charakteristika školy:

Základní škola Pardubice - Polabiny je úplná škola s devíti postupnými ročníky. Na prvním i druhém stupni je zpravidla po dvou až třech třídách v ročníku. Kapacita školy je 800 žáků, nyní škola sčítá okolo 600 žáků. Součástí školy jsou na 1. stupni i třídy s výukou podle Marie Montessori, které se odlišují především způsobem výuky. Odlišnosti pojetí ve třídách se vzdělávacím systémem Montessori jsou zpracovány v příloze dokumentu ŠVP školy. Na druhém stupni třídy s výukou podle Marie Montessori nejsou.

Žákům i rodičům je na škole k dispozici drogový preventista, školní psycholog, kvalifikovaná výchovná poradkyně a poradkyně pro kariérní růst. Škola využívá asistenty pedagoga, kteří pracují s integrovanými žáky. Ve třídách Montessori pracují učitelky, které se zúčastňují akreditovaných kurzů Montessori.

Během celého školního roku probíhají různé projekty, které dotvářejí obsah vzdělávacího procesu ročníků i celé školy. Zařazované formy projektů jsou: ročníkové (krátkodobé, celoroční) a celoškolské (taktéž krátkodobé i celoroční). Škola je otevřena zákonným zástupcům, usiluje o jejich spolupráci a aktivní zapojení do školního dění. Zákonní zástupci mají možnost, kdykoli navštívit vyučování nebo si v případě potřeby domluvit konzultaci s vyučujícím a to vždy po předchozí domluvě. Třídní učitelé na 1. stupni pořádají ukázkové hodiny a třídní učitelky Montessori tříd pravidelně organizují vzdělávací akce pro zákonné zástupce žáků. Škola využívá ve svém procesu autoevaluace standardizovaných testů Kalibro, Scio a případně dalších testování organizovaných MŠMT či ČŠI.

Vzdělávací program školy vychází z obecných vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Vzdělávací program se snaží zohledňovat oprávněné požadavky rodičů žáků a klade důraz na principy humanistické pedagogiky.

Škola se snaží poskytnout vzdělání všem žákům, žákům nadaným i hendikepovaným. Všem se snaží umožnit „být úspěšný“.

Ve **výchově a vzdělávání** se škola zaměřuje především na oblast informatiky, výuku cizích jazyků, vzájemných vztahů mezi dětmi a mezi dětmi a dospělými. Do výuky je zařazeno skupinové (kooperativní) a projektové vyučování. Velký důraz klade škola na výuku cizích jazyků, čímž je připravuje pro život v Evropské unii. Ve výuce všech předmětů je podporováno využívání moderních technologií. Škola vede žáky k vzájemné toleranci a respektování práv druhých, ke zdravému životnímu stylu, k péči o zdraví své i druhých a k ohleduplnému chování vůči životnímu prostředí.

Tematické okruhy **průřezových témat** procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Jednotlivá témata jsou integrována do učebních předmětů, některá jsou realizována formou projektů, kde žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností.

Škola volí takové postupy, metody a formy práce, které vedou k rozvoji harmonické osobnosti, k utváření a rozvíjení **klíčových kompetencí** žáků.

Učební plán- na 1. stupni je rozděleno 118 vyučovacích hodin. Disponibilních hodin je celkem 14. Jsou použity pro posílení výuky v hodinách českého a anglického jazyka, matematiky, ve vzdělávacích oblastech Člověk a jeho svět. Od 1. ročníku se žáci učí cizí jazyk. V 5. ročníku je zařazen nový předmět informační a mediální výchova k posílení znalostí a dovedností žáků při práci s počítačem.

U žáků v 1. ročníku probíhá dělení v jedné hodině českého jazyka pro efektivnější výuku, individuální přístup a procvičování probraného učiva. Žákům ale nevznikají další hodiny nad jejich týdenní časovou dotaci. Stále mají 20 hodin a v dělené hodině se vzdělává pouze jedna polovina třídy.

4.1.1 Obsahová analýza vzdělávacího programu Montessori tříd

Vyučování je založeno na základních principech pedagogického systému Marie Montessori. Podstatnou složku tvoří samostatná vzdělávací činnost dětí, která je vedená jejich zájmem a vývojovými senzitivními fázemi. Děti nejsou jen pasivními příjemci informací, ale na učení se aktivně podílejí.

Cílem tohoto programu je pomáhat dítěti v poznávání světa i sebe sama. V *procesu vzdělávání* si dítě - v souladu se svými individuálními a vývojovými možnostmi - osvojuje matematiku, mateřský jazyk, cizí jazyky, základy umění, poznává svět přírody, svět lidí a svět tradic a kultury, věnuje se tělesným i pracovním aktivitám. Prostřednictvím obsahů jednotlivých výukových oblastí se učí interpretovat vysvětlovat, analyzovat, aplikovat, posuzovat a kreativně realizovat své nápady, kriticky uvažovat, pozitivně komunikovat a v neposlední řadě vcítit se. Poznává různé možnosti a způsoby učení a učí se volit pro sebe takové způsoby, které jsou pro něj účinné, efektivní a spolehlivé. Dítě získává dovednost rozhodovat se podle svých reálných zájmů a možností.

Velká odlišnost jev pojetí vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět a Člověk a svět práce, témata zahrnutá v této oblasti jsou integrována do tzv. *Kosmické výchovy*, ta je obdobou toho, jak chápal svět Jan Ámos Komenský, tedy souvislost všech věcí jako jednotný celek.

Klíčové kompetence a cíle vzdělávání podle RVP jsou rozvíjeny způsobem organizace vyučování, realizací volné práce dětí s vedením k organizaci vlastního času a plánováním, možností spolupráce se spolužáky, důrazem na sebehodnocení dětí, práci s chybou a vedením k sebekontrolě a svobodou ve výběru dětí se zodpovědností za svou volbu a práci. Jsou uplatňovány a používány v každém předmětu. Jednotlivé principy pedagogického systému Montessori, které jsou použity v klíčových kompetencích, jsou podrobněji rozepsány v příloze č. 2.

Průřezová témata jsou obsažena v jednotlivých projektech kosmické výchovy či anglického jazyka.

Do tříd mohou být integrovány děti se speciálními potřebami, neboť individuální výuka v těchto třídách umožňuje nabídnout takovému dítěti vhodné činnosti kompenzující jeho problémy a handicap.

Hodnocení žáků je pouze slovní, neznámkuje se, žákovské knížky děti nemají. Práce žáků není hodnocena ve smyslu porovnávání s ostatními nebo sestavování žebříčku výkonů. S pochvalou učitel zachází přiměřeně, tedy takovým způsobem, aby se dítě nestalo závislé na pochvale, na hvězdičce, na odměně, na jedničce atd. V pedagogice Marie Montessori je kladen velký důraz na utváření vlastní vnitřní motivace dítěte. Dítě se učí uspokojovat své vlastní potřeby z objevování nového a je vedeno k vlastnímu hodnocení své práce. Chyba je ukazatelem toho, co je třeba procvičit nebo zopakovat.

K záznamu školní práce dětí slouží **portfolia**, do kterého si děti zakládají výsledky své školní práce v jednotlivých oblastech. Učitel průběžně hodnotí práce komentářem, který obsahuje porovnání práce se zadanými kritérii a navrhuje dítěti postup k vylepšení další práce.

Každé dítě má své **záznamové listy** přehledu učiva. Tyto listy musí být pro dítě přehledné a srozumitelné, aby se v nich dokázalo samo orientovat. Slouží dítěti také jako ukazatele dalších možností a jsou pomocníkem v plánování výukových oblastí. Ukázky záznamových listů jsou přiloženy v příloze č. 3 diplomové práce.

Vysvědčení je formou slovního hodnocení, žáci a rodiče dostávají popisným jazykem přehled učiva, se kterým se dítě seznámilo, které zvládlo, či ve kterém by se mělo ještě zdokonalit. Učitel zde popisuje obtížnosti a snahu, kterou muselo každé jednotlivé dítě vynaložit na zvládnutí určité oblasti či problému vyučování.

Chybová kontrola u učebního materiálu a pomůcek je uzpůsobena tak, aby dítě samo vidělo a poznalo, zda úkol provedlo správně, kde je chyba a jak ji opravit. Texty a cvičení, sešity a pracovní listy děti nejdříve porovnávají s „kontrolou“. Jestliže texty kontroluje učitel, napíše nejdříve jen počet chyb na určitém úseku, dítě tak dostane možnost si je samo vyhledat a opravit je. Pokud si děti samy neumí poradit, učitel jim pomůže chyby vyhledat.

Pro výběr **okruhů učiva** je důležitější připravenost dítěte než příslušný ročník školní docházky. Proto přehled výstupů není v plánu okruhů učiva seřazen chronologicky nebo doplněn údaji o příslušném ročníku. Žáci si mohou vybírat z nabídky podle svého zájmu a pracovat svým individuálním tempem, nemusí postupovat daným jednotným pořadím činností a oblastí. Je tedy například možné, aby se dítě, které umí číst, ale ještě nezvládlo techniku psaní, se s pomocí učitele zabývalo větnou skladbou nebo slovními druhy. Pokud si dítě vybere oblast, ke které nemá potřebné dílčí zkušenosti, učitel mu ukáže a doporučí, které učivo si ještě předem potřebuje osvojit.

Výuka *cizího jazyka* probíhá za pomoci lektora, jeho úkolem je simulovat anglicky mluvící prostředí. Po celou dobu výuky mluví jen anglicky. Lektor nepracuje pouze frontálně s celou třídou, ale i v malých skupinách a individuálně s jednotlivými dětmi.

Matematika na základní škole v pojetí Marie Montessori navazuje zejména na smyslovou výchovu, je založena především na práci s didaktickými pomůckami, postupně přechází na pomůcky abstraktní a převádí dítě k pracovnímu sešitu. Pomůcky na sebe úzce navazují, proto dítě může plynule postupovat od pomůcky k pomůcce a tím systematicky procházet celým učivem matematiky. Práce s pomůckami je pro děti doporučující, ne však závazná. Pomůcky je možno přeskakovat podle senzitivních fází vývoje jednotlivých dětí a jít vstříc matematickému zájmu dítěte. Materiál, z něhož jsou pomůcky zhotoveny, je různý. Přednost se však dává přírodním materiálům. Pomůcky mají barevné kódování, které pomáhá dítěti v třídění, stimulování smyslů a vštěpování si provázanosti některých zákonitostí.

Součástí vybavení Montessori tříd je **počítačové vybavení** a přístup k síti na internet. Děti mohou počítač využívat již od první třídy při práci na svých projektech. Od třetí třídy žáci využívají výpočetní techniku již pravidelněji, zejména pro zpracovávání a získávání informací. Informační a výpočetní technika je vyučována jako integrovaná součást ostatních předmětů. Žáci tedy při konkrétních příkladech a situacích využívají výpočetní techniku pro řešení praktických potřeb.

Vzdělávací systém Montessori

Jednotlivé principy a s nimi související metody práce jsou rozděleny dle následující struktury:

Učební plán a rozvrh hodin

Svobodná práce dětí - v Montessori třídách tedy není pevně daný rozvrh. Dítě si samo volí na jaké oblasti, tématu, jevu nebo pomůcce bude pracovat, jestli bude pracovat sám, ve dvojici či ve skupině, kde bude pracovat a kdy bude na daném tématu pracovat. Volná práce však neznamená, že dítě střídá činnosti bez ukončení nebo nedělá nic. Svoboda nespočívá v tom, že učitel vůbec nezasahuje do jeho vzdělávání a učebních procesů, nebo že dítě zůstane ponecháno samo sobě, nějakou činnost si zvolit musí. Učitel činnost dětí koordinuje a využívá své pedagogické dovednosti, aby i bez příkazů pomohl najít dítěti činnost, která ho zaujme a zároveň posune v jeho vzdělání. Jakmile se dítě rozhodne pro nějakou činnost, je jeho povinností práci nejen dokončit, ale i dodržovat

předem daná pravidla, která s touto činností souvisejí. Míra svobody dítěte je určována jeho zodpovědností za vlastní vzdělání.

Filozofie oboru Kosmická výchova – Marie Montessori označuje kosmos jako vše co existuje ve vesmíru ve vzájemných souvislostech. Kosmická výchova propojuje informace z různých oborů vyučování v tematických projektech.

Organizační formy výuky a metody

Senzitivní fáze ve vývoji dítěte a jejich využívání- úkolem učitele je rozpoznat tyto fáze, jelikož je dítě v těchto fázích nejlépe naladěno a připraveno k získávání určitých schopností, k zvládnutí určitého problému a učení. Tyto vývojové fáze trvají jen určitou dobu a již se nevrací s takovou intenzitou.

Polarita pozornosti – dítě při vykonávání určité činnosti, je maximálně soustředěno. Pokud je dítě takto zaujato, nemá být vyrušováno a má mu být poskytnut dostatek času, aby práci samo dokončilo.

Výuka podle pravidel vytvořených samotnými dětmi –všechny děti se demokraticky podílí na vytváření pravidel, určují si vlastní meze v chování.

Plánování a organizace vyučování dětí - děti si každý den samy rozvrhují čas, pracují s denními nebo týdenními plány, vypracovávají úkoly s daným termínem dokončení a mají možnost si rozdělit práci na školní či domácí.

Komunitní kruh - děti se každý den setkávají „na elipse“. Hlavním smyslem tohoto setkání je ztišení dětí, koncentrace a vnímání kamaráda, sdílení zážitků a myšlenek, řešení problémů, organizace a plánování práce ve třídě, prezentace práce s oceněním a doporučením na její vylepšení, informace k tematickým okruhům a učivu aj.

Spolupráce s rodiči – pro Montessori pedagogiku je velmi důležité jednotné působení principů vedení a práce doma a ve škole. Během vyučování mohou rodiče školu kdykoliv navštívit.

Didaktický materiál

Materiál a pomůcky (běžné výukové pomůcky, specifický materiál, texty) jsou připravovány tak, aby dítě samo vidělo a poznalo, zda úkol provedlo správně, kde je chyba a jak ji opravit.

Pomůcky jsou zhotoveny z různého materiálu. Přednost je však dáována materiálům přírodním. Pomůcky mají barevné kódování, které pomáhá dítěti v třídění, stimulování smyslů a vštěpování si provázanosti některých zákonitostí.

Prostředí

Připravené prostředí – učitel se snaží vytvořit pro dítě prostředí, které by ho motivovalo, nabádalo a lákalo k učení. Nábytek je rozmístěn tak, aby byl dostupný a vyhovoval věku a potřebám dětí, stolky tvoří pracovní a psací koutky. Místem pro práci se stává i volná plocha koberce. Součástí třídy jsou naučné tabule, knihovna, rozmanitý didaktický materiál, tradiční Montessori pomůcky a výpočetní technika. Didaktické pomůcky jsou velice názorné, umožňují totiž dítěti trvalé pochopení látky, kterou pak snadno aplikuje do praktických úloh. Většina pomůcek má možnost kontroly samotným dítětem. Do připraveného prostředí patří také osobnost učitele. Učitel respektuje individualitu každého dítěte, je rádce, pozorovatel a partner, který organizuje, pomáhá, nabízí a inspiruje.

Volný pohyb dětí - zajišťuje postupné zdokonalování pohybů jemné i hrubé motoriky, využívá se také k rozvoji myšlení, učení a zapamatování si.

Práce ve věkově smíšených skupinách - tato práce vede děti k přirozené spolupráci, pomoci a vzájemnému respektu. Starší či zkušenější děti pomáhají mladším, a tím si sami ověřují a utužují již nabyté znalosti a dovednosti.

Ticho, klid a harmonie- děti se v tichu učí spojit se svou vnitřní pravdou. Během cvičení ticha se zklidňují nejen tělo, ale i mysl, tím nalézají rovnováhu nejen ve vnějším, ale i ve vnitřním světě.

Hodnocení žáků

Práce s pochvalou, chybou a sebekontrolou - děti si samostatně podle zadaných kritérií porovnávají práci se vzorovou kontrolou. Učí se sebekontrolu a hledají možnosti opravy vlastních chyb. Chyba je pro ně tak ukazatel další cesty ve vzdělání.

Hodnocení práce dětí – děti a ani jejich práce nejsou klasifikovány, neboť klasifikace a porovnávání dětí mezi sebou se neslučuje s principy pedagogického systému Montessori. Významnou složkou učebního procesu se stává slovní hodnocení pokroků jednotlivce učitelem i každodenní vedení dětí k dovednosti sebehodnocení.

Vedení žáků k sebehodnocení - žáci jsou vedeni ke kritickému posouzení a ocenění své práce od ústního popisu k písemnému zhodnocení výsledků své školní práce, svého chování, jednání a respektování pravidel třídy.

Zodpovědnost - dítě nese svoji vlastní zodpovědnost za respektování domluvených způsobů práce, domluvených pravidel soužití, využití času ve vyučování a postupu pro vytváření plánu učební činnosti (individuální plány, společné plány).

Prezentace vlastní práce - děti jsou vedeny nejen k prezentaci vlastní práce, ale i skupinové. Popisují, co se jim povedlo a čím se mohou prezentovat, tím se učí získávat nové informace od spolužáků, učí se z jiných způsobů práce a originálních nápadů spolužáků.

Vedení portfolia školní práce - žáci si pravidelně zakládají výsledky své práce na pracovních listech nebo projektech do svých portfolií.

Učitel:

Učitel činnost dětí koordinuje a využívá své pedagogické dovednosti, aby i bez příkazů pomohl najít dítěti činnost, která ho zaujme a zároveň posune v jeho vzdělání. Jakmile se dítě rozhodne pro nějakou činnost, je jeho povinností práci nejen dokončit, ale i dodržovat předem daná pravidla, která s touto činností souvisejí.

Pozorování ve třídách Montessori

Pozorování v Montessori škole proběhlo v rámci dvou vyučovacích dnů. První den v 1. – 3. třídě, druhý den ve 4. – 5. třídě. Jelikož se vyučuje ve věkově smíšených třídách, podílí se na výuce jednotlivých předmětů kolektiv učitelek. V první až třetí třídě jsou čtyři učitelky a ve čtvrté a páté třídě jsou dvě učitelky. Pro všechny vyučující je k dispozici jedna asistentka pedagoga, která během dne prochází třídami a pomáhá, kde je potřeba. Odlišností těchto tříd od tříd ve tradiční škole je, že jsou navzájem propojeny. Dají se však uzavřít posuvnými dveřmi. Toto rozdělení ale nijak nesouvisí s koncepcí Montessori, jedná se zde o přizpůsobení se technickému zázemí školy. Třídy jsou vybaveny nábytkem v dětských rozměrech, což umožňuje dětem lépe dosáhnout na pracovní pomůcky. V každé třídě je interaktivní tabule, lavice jsou rozmístěny různě po třídách, nacházejí se zde i kulaté stoly s křesly. V každé třídě se nachází terárium s různými zvířaty (morče, zakrslý králík, křeček).

Denní setkávání celé třídní skupiny probíhalo v komunitním kruhu – „na elipse“. Žáci si postupně sdělovali své zážitky, mluvil vždy jen ten žák, který v ruce držel plyšového medvídka, toho si postupně posílali dokola. Následně se prezentovala práce žáků z předchozího dne, práci hodnotil nejen samotný žák, ale i ostatní spolužáci. Učitelka sama práci nehodnotila, pouze doporučila její případné vylepšení. Na závěr sezení na elipse učitelka hrou nebo příběhem navodila určité téma, které žáci poté následně individuálně zpracovávali buď sami, nebo ve skupinkách. V běžné výuce by se to dalo přirovnat k navození tématu vyučovací hodiny. Celý tento blok trval přibližně dvě hodiny.

Poté následoval blok Montessori, kde si každý žák sám plánoval a organizoval vlastní čas, zvolil si co – kdy - kde - s kým – a jakým způsobem bude na úkolu pracovat. Učitelky během této doby obcházely žáky a poskytovaly pomoc těm žákům, kteří o ni požádali. Práce žáků byla různorodá – čtení, psaní, práce s pracovními listy, počítání, práce se senzomotorickým materiálem aj. Jestliže žák použil ke své práci nějaký senzomotorický materiál a práci s ním nedokončil, tak jej nechal volně ležet na místě a přiřadil k němu kartičku se svým jménem. Což je pro ostatní spolužáky signál, že si tento materiál nemohou vzít, jelikož s ním bude dotyčný ještě pracovat. Zajímavé bylo, že při psaní mohli žáci používat jakýkoliv druh psacího náčiní (obyčejné tužky, pera, červené propisky, propisky se zlatou náplní aj.). Učitelka to odůvodnila tím, že si žáci mohou sami rozhodnout, čím chtějí psát, jelikož v konceptu Montessori je na prvním místě svobodná volba dítěte.

Další zajímavostí bylo, že si žák pracující s písankou, která slouží k osvojení tvarů písmen, mohl vybrat jakoukoli stránku v písance. Písanky jsou totiž uzpůsobeny tak, že jednotlivé nácviky písmen na sebe chronologicky navazují, např. když se dítě učí psát malé psací „d“, tak si musí prvotně osvojit tvar malého psacího „a“. I tentokrát učitelka upozornila na svobodnou volbu dítěte. A dodala, že některé dítě umí tvar písmene napsat správně hned, nepotřebuje tedy předešlé nácviky a dítěti, kterému složitější tvar písmene dělá problémy, přijde samo na to, že musí začít s písankou od začátku. Tento blok trval taktéž necelé dvě hodiny.

Dále následovala kosmická výchova, ve dnech pozorování byla zaměřena na výtvarné a hudební dovednosti. Děti měly volbu mezi těmito činnostmi, kdo nechtěl dělat ani jednu, mohl dělat jakoukoliv jinou činnost. Celý den byl ukončen opět na elipse sebehodnocením každého žáka.

4.2 Waldorfská základní škola a mateřská škola Brno

Identifikační údaje:

Název školy: Waldorfská základní škola a mateřská škola Brno

Adresa školy: Plovdivská 2572/8, 616 00 Brno

Charakteristika školy:

Waldorfská škola je živé společenství dětí, učitelů a rodičů, ve kterém je nezbytný vzájemný kontakt, spolupráce a důvěra. Školní vzdělávací program je zpracován na základě Rámcového vzdělávacího programu vydaného Ministerstvem školství. Žáci jsou vychováni a vzděláváni podle zásad waldorfské pedagogiky v devíti ročnících základní školy a ve třech odděleních mateřské školy.

Základní škola je úplná s 9 postupnými ročníky, kdy na každý ročník připadá jedna třída. Školu navštěvuje okolo 200 žáků. Mimo vyučování fungují při základní škole školní družina a školní klub. Školní klub je otevřen pro žáky z 5. až 9. ročníku.

Budova školy se sestává ze tří pavilonů – A, B, C. V pavilonu A jsou umístěny kmenové učebny tříd 1. – 9. ročníku, oddělení školní družiny, školní klub a odborné učebny (dílna, kuchyňka, dřevořezby, výtvarná, jazyková, keramická a přírodovědná učebna), dále je zde učebna výpočetní techniky vybavená počítači, poté kancelář školy, kabinety pro učitele a sborovna. V pavilonu B se nachází mateřská škola. Eurytmický sál, počítačová učebna, tělocvična, hudebna a terapeutická místnost jsou umístěny v pavilonu C. Součástí školního pozemku je zahrada, atrium, hřiště a menší hřiště pro potřeby mateřské školy.

Pedagogický sbor tvoří 9 třídních učitelů, dvě asistentky integrovaných žáků a přibližně 5 odborných učitelů. Ve školní družině jsou čtyři vychovatelky. Škola klade velký důraz na další vzdělávání pedagogických pracovníků, proto se učitelé pravidelně zúčastňují mnoha seminářů tuzemských i zahraničních, ty se většinou týkají waldorfské výuky, ale jedná se i o odborné semináře jazykové, umělecké apod. Všichni učitelé prošli počítačovým školením a ovládají počítačovou techniku, kterou využívají ke komunikaci s rodiči.

Ve škole jsou integrováni žáci se specifickými poruchami učení a také se zdravotními postiženími, tyto žáci mají vypracovaný individuální plán výuky.

Klíčové kompetence žákům pomáhají získávat všeobecné vzdělávání. Tyto kompetence získané na základní škole nejsou konečné, ale tvoří základ pro další celoživotní učení a orientaci v každodenním praktickém životě.

Waldorfská škola reaguje na **průřezová témata** aktuálně. Všechna průřezová témata jsou integrována do jednotlivých předmětů, většinou jsou učiteli zařazována do různých projektů.

Škola se podílí na různých projektech dlouhodobých či stálých (vánoční a jarní jarmark, Michaelská slavnost, Martinská slavnost, masopust aj.), výtěžek z těchto slavností je věnován částečně na charitativní účely, částečně na zakoupení výukových pomůcek pro odborné předměty. Žáci školy se téměř každoročně účastní olympiády pátých tříd v Schönau, kde si mimo sportovní disciplíny upevňují i znalosti cizích jazyků.

Škola úzce spolupracuje s občanským sdružením W-alternativa, které podporuje její projekty a v případě potřeby ji i zastupuje na veřejnosti. Při škole funguje Školská rada.

Učební plán- je na 1. stupni rozdělen do 118 vyučovacích hodin. Disponibilních hodin je celkem 10. Jak již je uvedeno v teoretické části, výuka je rozčleněna do tzv. epoch. Epoše je vyčleněno v týdenní dotaci 12 vyučovacích hodin tzv. hlavní vyučování, tyto hodiny jsou rozčleněny do 5 ranních vyučovacích bloků dlouhých 110minut. Při přepočtu epochových hodin na týdenní dotaci vyučovacích hodin je použit za základ standardní počet 36 vyučovacích týdnů ve školním roce.

4.2.1 Obsahová analýza vzdělávacího programu Waldorfských tříd

Škola je členem Asociace waldorfských škol České republiky a vychází z principů výuky waldorfské pedagogiky.

Výuka je založena na zákonitosti vývojových kroků dítěte a mladého člověka, jeho schopnosti učit se a proměn a rozvoje jeho vztahu ke světu. Tomuto vývoji jsou přizpůsobeny metody, učební plána obsahy výuky.

Výchova a výuka je vývojovým procesem a učební plán je sestavený podle potřeb a postupně se rozvíjejících schopností dítěte. Všestranný rozvoj v praktických i uměleckých oborech je důležitým cílem výuky a výchovy dítěte. Ve vyučování je snaha

představovat dětem svět ve vzájemných vztazích a souvislostech a vždy ve vztahu k člověku.

Projevuje se zde i snaha o soulad mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami, jinak také mezi pravdou, uměním a krásou.

Důležité je také působení hudby, pohybového umění, básnictví, malířství a hry. Děti mají sklon napodobovat a na to je brán ohled ve výuce. V metodách, jimiž učitelé waldorfských škol uvádějí své žáky do učiva, hraje důležitou roli obraz, pohyb a rytmus.

V jednotlivých předmětech, tématech a oblastech učitel usiluje především o osvětlení základních principů. Učitel nezahrnuje žáky encyklopedickými přehledy, ale volí jasné příklady, které jsou blízké dětem daného věku. Výuka je co nejnázornější, žáci mají možnost sami si co nejvíce věcí vyzkoušet.

Výkony žáků nejsou motivovány známkovým hodnocením, ale prožitkovým charakterem výuky, který u žáků vzbuzuje živý zájem o probíranou látku. Vysvědčení na konci školního roku je formou slovního hodnocení, které charakterizuje všechny přednosti i nedostatky dítěte, jeho obtíže i pokroky v uplynulém školním roce. Pouze v 8. a 9. ročníku se kombinuje slovní hodnocení s klasifikací z důvodu požadavku přijímacího řízení na střední školy.

V prvních letech školní docházky je vyučování zaměřeno na prožívání světa. V dalších letech převažuje snaha dětí uvědomit si více sám sebe. Žáci přijímají vše převážně s kritikou, a proto je potřeba jim pomoci vytvořit si schopnost poznávat zákonitosti světa a rozvíjet kauzální myšlení.

V **učebním plánu** jsou zastoupeny umělecké a praktické obory. Nadání a schopnosti dětí se velmi odlišují, a proto stojí vedle „tradičních“ předmětů např. pletení, zahradnictví, tkaní, atd. Dívky se účastní i práce se dřevem a kovem, chlapci např. pletou a háčkují. Takto si může každé dítě najít z této rozmanité nabídky v učebním plánu něco, v čem bude mít šanci vyniknout, tímto se tak stírají rozdíly mezi méně a více nadanými nebo zručnými.

Předměty, jakými jsou například jazyky, tělesná, pracovní a hudební výchova, eurytmie apod., se vyučují v klasických vyučovacích hodinách (45min., případně spojených blocích 90minut).

Poznávání **českého jazyka** je založeno na přiměřeném, hravém pozorování, intuici a obrazném myšlení, na prožívání spojeném často s pohybem a rytmem a na jazykové hře. Dítě si tak v atmosféře hravosti i humoru, vytváří velmi osobní vztah ke své mateřské řeči.

V 1. a 2. ročníku je vyučován vzdělávací obor **Kreslení forem**, což je umění linie (čáry), jež vede k prožívání pohybových kvalit. Cílem tohoto předmětu je harmonizovat smyslové pohybové vnímání. Ve vztahu formy k ploše či k prostoru se žáci učí objevovat zákonitosti vlastní vnitřní rovnováhy i rovnováhy světa kolem. Z toho hlediska je kreslení forem blízce spřízněno s eurytmií (soulad, harmonie, vyrovnanost částí a celku). Kreslení neboli utváření linií do obrazu je předchůdcem vyučování psaní.

Anglický a německý jazyk je vyučován ve 45ti minutových vyučovacích hodinách. V prvním ročníku může učitel rozdělit hodinu dvakrát týdně: 20 a 25 minut. Počet hodin je stanoven učebním plánem. Učitel se snaží vést výuku jen v anglickém/německém jazyce. Žáci se učí jazyk hrou, dramatizací příběhů, zpěvem písní a recitací básní a říkadel, doprovázených gesty a mimikou, tímto způsobem se tak seznamují s mluvenou formou anglického jazyka, s jeho charakteristickými zvuky a melodiemi.

Předmět **matematika** je vyučován v epochách a ve cvičných 45ti minutových cvičných hodinách. Zpočátku je veškeré počítání propojeno s pohybem rytmických cvičení. Obsah je rozdělen na čtyři tematické okruhy - číslo a početní operace, číslo a proměnná, závislosti, vztahy a práce s daty, geometrie v rovině a v prostoru. Součástí je i tematický okruh Nestandardní aplikační úlohy a problémy.

Člověk a jeho svět je jako jediný koncipován pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. Je integrován do epoch českého jazyka a matematiky, do všech ostatních předmětů, do výchov uměleckých a pracovních činností, do rytmické části výuky epochy a do vypravování bajek a pohádek. Hlavním cílem je vytvářet u dětí postoje k hodnotám v myšlení, cítění a ve vůli. Děti zde prožívají hluboký obdiv a úctu k proměnám v přírodě a utvářejí v sobě potřebu ji chránit a měnit sebe sama. Hlavní témata toho předmětu jsou – stavitelství, řemesla, od zrna k chlebu, lidé a zvířata, Naše vlast, Střední Evropa, nauka o rostlinách a starověké kultury.

Na 1. stupni je předmět **Informační technologie** zařazen jako třítydenní epocha ve druhém pololetí 5. třídy. Tento vzdělávací obor má charakter a cíle prvouky v oblasti informací, komunikace a médií. Jádrem epochy tohoto vzdělávacího oboru je příprava projektu - účasti celé třídy na řeckých olympijských hrách 5. tříd waldorfských škol. Celá koncepce výuky vychází ze zásadního postoje, že středem zájmu je člověk, nikoli stroj, například je důležité poznávat osudy konkrétních osobností, vědců, kteří stáli u zrodu počítačové techniky a kteří se podíleli na jejím vývoji. Nejde pouze o jména, ale o životní zkušenosti a pohnutky, které vedly k vynálezům a objevům.

V **hudební výchově** je využívána hromadná, skupinová a popřípadě individuální forma výuky, vše lze navzájem kombinovat. Předmět je realizován v kmenové třídě nebo v odborné učebně hudební výchovy, součástí tohoto předmětu mohou být i návštěvy koncertů apod. V prvních třech ročnících se žáci učí písničím pomocí přirozeného pohybu těla, aniž by je zpracovávali abstraktně či pomocí hudebních znaků. Následující dva ročníky je hudební gramatika uchopena ve smyslu – taktu, rytmu, intervalů, tónin, nálad skrytých v harmonii a zápisu hudby.

Výtvarná výchova je vyučována ve všech ročnících v 45ti minutových hodinách. Umění není vázané účelem, ale podněcuje v žácích svobodné tvoření. Malování tedy začíná způsobem abstraktní malby. Vychází z příběhů o barvách, které probouzejí barvy k životu, ještě dříve než se zjeví na papíře. Základem je technika malování na vlhký list a technika vrstvení. Ve Waldorfské škole je výchozím bodem barva, nikoliv linie, jelikož hranice tvarů vznikají v přírodě jako rozhraní barev.

Tělesné výchově jsou věnovány v 1. ročníku dvě hodiny týdně a ve 2. – 5. ročníku pouze jedna hodina týdně. Je zde vnímána především jako podpora zdraví a ochrana života.

Další zvláštností Waldorfských škol je vzdělávací obor **Eurytmie**, což je umělecká pohybová výchova, která je součástí vzdělávacího oboru Člověk a zdraví od druhého ročníku. Úkolem eurytmie je předvést viditelně v pohybu těla to, co se v prostoru odehrává ve chvíli, kdy zní hudba nebo mluvený (umělecky ztvárněný) text. Pracuje s jednotlivými prvky řeči (hlásky, rytmus, slovní druhy, rým aj.) i hudby (tóny, tónová výška, intervaly, takt, rytmus aj.). Řečový i hudební doprovod je vždy živý, nikoli reprodukováný. Učitel volí verše i skladby vzhledem k věku a stupni duševního vývoje žáků, důležitým aspektem je i roční období, které právě probíhá a i celková nálada třídy. Hlavním cílem eurytmie je zprostředkovat žákům zážitek zdravého životního rytmu. Eurytmie má aspekt zdravotní, umělecký a sociální.

Vzdělávací systém Waldorfských tříd

Jednotlivé principy a s nimi související metody práce rozděleny dle následující struktury:

Učební plán a rozvrh hodin

Vyučování hlavních předmětů (mateřský jazyk a literatura, matematika, výtvarná výchova, přírodopis a další) probíhá v epochách, je to dvouhodinový (110min.) vyučovací blok. Epochy se dělí na část rytmickou, vyučovací a vyprávěcí. V tomto bloku po dobu 2 až 5 učitel rozvíjí jedno dané téma (např. matematické operace, stavba domu, děj), přičemž tímto tématem se prolínají další výukové dovednosti.

V učebních plánech se nenadřazuje žádný předmět či skupina předmětů nad druhé. Smyslem je dát všem dětem široký základ, jelikož každý z předmětů rozvíjí dílčí aspekty široké palety lidských kvalit.

Organizační formy výuky a metody

Učit děti vnímat celek přírody diferencovaně, to znamená prožívat bděleji vzájemnou propojenost a sounáležitost jevů ve světě. Žáci jsou podníceni k přemýšlení, k vyprávění příběhů, k popisování zážitků, v nichž mohou zažít zvláštnost, velikost, ale i drobnost a nekonečnou jemnost, či mohutnost přírody. Na základě vyprávění bajek, pohádek a příběhů pronikat do lidských hodnot a ctností.

Jedním z cílů výuky je zprostředkovat dětem spolupatříčnost Země a jejího okolí s rostlinou. Žáci prožívají hluboký obdiv a úctu k proměnám v přírodě a utvářejí v sobě potřebu ji chránit a měnit sebe sama.

Prožívání je spojené často s pohybem a rytmem. Do výuky jsou zařazovány zpěvy písní a recitace básní a říkadel, doprovázených gesty, hry a dramatizace příběhů.

Didaktický materiál

Ve škole nejsou používány *učebnice*. Tuto roli plní materiály, které si učitelé sami nebo ve spolupráci s kolegy vybírají nebo vytváří. Knihy doplňují vyučování (např. atlasy a cvičebnice), nejsou ale hlavním prostředkem výuky, neboť postrádají vztah ke konkrétní pedagogické situaci. Velký význam proto mají epochové sešity žáků, které nahrazují učebnice. Tyto epochové sešity vytváří žáci pro každý vyučovací předmět.

Prostředí

Ve třídách jsou klasické lavice, tabule. Výjimku tvoří první třída, ta je opatřena širokými lavicemi, které slouží k sezení, v případě potřeby psaní si děti k lavicím přisunou velké sedací pytle. Každá třída je laděná do jiné barvy, stejně tak i třídy školní družiny. Škola je dle konceptu Waldorfských škol obklopena přírodou.

Hodnocení žáků

Jako motivačního či porovnávacího prostředku se využívá slovní hodnocení. K získávání podkladů pro hodnocení výchovně vzdělávacích výsledků a chování žáka využívá učitel zejména tyto metody, prostředky a formy:

- soustavné diagnostické pozorování žáka,
- soustavné sledování výkonů žáka a jeho připravenosti na vyučování,
- různé druhy ověřování znalostí a dovedností,
- domácí úkoly,
- hodnocení úpravy a vedení sešitů,
- analýzu různých činností žáka.

Učitel

Učitel provází třídu od 1. – 9. ročníku, oslovuje dítě umělecky například prostřednictvím obrazů, a to nejen pouze viditelných, ale především slovních, ty jsou založená na vyprávění, která vyvolávají názorné představy.

Pozorování ve Waldorfské třídě

Pozorování ve Waldorfské škole proběhlo v rámci jednoho vyučovacího dne a to v první třídě. Počet žáků byl 18. Barevné ladění třídy bylo žluté. Ve třídě nebyly klasické lavice s židlemi, ale velké široké lavice z masivního dřeva sloužící k sezení i psaní, ke kterým si žáci při potřebě psaní donesou sedací pytle vycpané pohankovými semínky. Učitelka uvedla, že tyto lavice jsou hojně využívány ve Švédsku na Waldorfských školách, vedení školy se proto rozhodlo zkusit tento typ lavic využít také, zatím pouze v jedné třídě. Před zahájením výuky si žáci z těchto lavic udělali klouzačku a překážkovou dráhu.

Jakmile učitelka začala zpívat píseň, čímž dala žákům najevo, že začíná epocha, začali všichni žáci lavice rovnat do kruhu. Když byl vytvořen kruh, děti si sedly na lavice. Jeden žák zapálil svíčku a umístil ji na koberec uprostřed kruhu. Následovala recitace básně doprovázená pohybem, při které žáci vzdávali hold matce Zemi.

Tento den začínal epochou českého jazyka, žáci jednotlivě opakovali písmena, která znali. Během opakování hráli různé hry, které vymýšlela učitelka, např. kdo má ve jméně písmeno „a“ stoupne si na lavici, kdo písmeno „t“ lehne si na koberec nebo říkala různá slova a žáci je pak po hláskách říkali pozpátku. Hry byly ukončeny písní, kterou všichni společně zpívali a zároveň u toho rovnali lavice do třech řad.

Následně si žáci vzali epochové sešity a učitelka jim začala pomoci barev a obrázků představovat nové písmeno. Zajímavé bylo, že žáci neměli penály, ale látková pouzdra, ve kterých byly tzv. voskové bločky a pastelky vyrobené ze včelího vosku. Tyto voskovky jsou jediné psací náčiní, kterým děti píší. Tato epocha trvala přibližně dvě hodiny.

Poté následovala společná svačina a odchod žáků na zahradu. Ven šli žáci z celé školy. Pobyť venku trval cca. 45 minut.

Následoval předmět Výtvarná výchova, kde žáci na mokrý akvarelový papír pomocí červené akvarelové barvy malovali kruh. Při této činnosti bylo ve třídě úplně ticho, což bylo učitelkou zdůvodněno jako učení žáků naleznout vlastní klid, harmonii a rovnováhu. Po dokončení malby si žáci vytáhli z tašek pletení a pletli si obal na flétničky. Tento blok trval také dvě hodiny.

Na závěr šli všichni žáci společně s paní učitelkou pozvat děti z Duháčku (třída s handicapovanými dětmi) na vyhánění Morany, konající se následující den. Žák, který šel první, držel v ruce Moranu a ostatní děti zpívali píseň o vyhánění zimy z města. Po návratu předala učitelka žáky vychovatelce.

4.3 Základní škola, Brno – Daltonský plán

Identifikační údaje:

Název školy: Základní škola, Brno, Masarova 11, příspěvková organizace

Adresa školy: Masarova 11, 628 00 Brno

Charakteristika školy:

Základní škola, Brno, Masarova 11, příspěvková organizace je klasickou tradiční školou využívající daltonské prvky, poskytuje vzdělání od 1. do 9. ročníku. Škola se řadí svým počtem žáků mezi velké školy. V každém ročníku jsou zpravidla 2 až 3 paralelní třídy. V 1. a je-li potřeba i v 2. ročníku je otevřena speciální třída pro žáky s vadami řeči. Kapacita školy je 700 žáků. Školu navštěvuje přibližně 600 žáků. Při škole je vedená i školní družina, která je z důvodu malé kapacity obsazena pouze žáky 1. – 3. Tříd.

Ve škole funguje Centrum volného času, které je součástí školy a stejně jako školní družina nabízí žákům velké množství různých kroužků až do pozdních odpoledních hodin. Kroužky vedou učitelé a vychovatelé nebo externí pracovníci (rodiče, studenti).

Část budovy je pronajata soukromé Křesťanské škole Jana Husa. Součástí školy je i rovněž mateřská škola. V budově školy se nachází i školní jídelna, která žákům poskytuje obědy a svačiny. Jídelna je samostatný právní subjekt.

Součástí 4 učebních pavilonů (A, B, C a spojovacího pavilonu) jsou kmenové učebny běžných tříd, odborné učebny, multimediální místnost s výpočetní technikou, divadelní sál, 2 tělocvičny, keramická dílna a školní poradenské pracoviště.

Pedagogický sbor tvoří aprobovaní učitelé a učitelky, asistenti pedagoga a vychovatelky. Na škole pracuje také logoped ve speciální logopedické třídě. Škola má svého školního psychologa, výchovného poradce, školního metodika prevence, kariérového poradce a speciálního pedagoga. Dále má škola dva koordinátory ŠVP, koordinátorku environmentální výchovy a koordinátora ICT.

Škola je zapojena společně s dalšími šesti zeměmi Evropské unie – Velká Británie, Polsko, Švédsko, Španělsko, Bulharsko, Lotyšsko do projektu Erasmus+. Je členem Czech Dalton i mezinárodní organizace Dalton International.

Školní vzdělávací program vychází z obecných vzdělávacích cílů a **klíčových kompetencí** Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Jednotlivé okruhy **průřezových témat** procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů, jsou integrovány do učebních předmětů, většinou jsou realizovány formou projektů.

Hlavním cílem vzdělávání a výchovy je dávat žákům dostatečné množství podnětů a podporovat jejich zájem o vzdělání, zaměřit se na osvojení a utvrzení učiva, nepodceňovat osobnostní a sociální výchovu, apelovat a vhodnou formou zavádět do výuky prvky etické výchovy. Výsledky vzdělávání pravidelně hodnotit, vést žáky k odpovědnosti za výsledky své práce a k objektivnímu sebehodnocení.

Škola systematicky využívá testů Kalibro a ČŠI – NIQES. Stěžejní metoda výuky čtení je metoda čtení Sfumato.

Důležité je pro školu zkvalitňování výuky cizích jazyků, podpora rozvoje ICT na škole, posilování a rozvíjení přírodovědného a technického vzdělávání a rozvoj žáka v oblasti zdravého životního stylu.

Ve škole jsou integrováni žáci se zdravotními postiženími, žáci se specifickými poruchami učení a žáci mimořádně nadaní, tito žáci mají vypracovaný individuální plán výuky.

Hodinová dotace **učebního plánu** pro 1. stupeň je 104 + 14 hodin. V českém jazyce, matematice a anglickém jazyce se, při větším počtu žáků, dělí žáci 1krát týdně do 2skupin, čímž jsou lépe uplatněny prvky individuálního přístupu. Také speciální pedagog školy pracuje se žáky v menších skupinkách, jedná se zejména o žáky integrované nebo s SPU.

4.3.1 Obsahová analýza vzdělávacího programu Daltonských tříd

Daltonský učební plán je metodický způsob výuky, jehož hlavními principy jsou volnost, svoboda, spolupráce a samostatnost. Žák si může volně vybrat, který úkol splní dříve a který později a spolupracovat na práci, která mu nejde. Základem je svoboda, která ho naučí samostatnosti a víře ve vlastní síly. Žáci jsou samostatní, sebevědomí a připravení čelit i náročným životním výzvám. Daltonská metoda nenahrazuje klasickou výuku, ale vhodně ji doplňuje tak, aby nejlépe spojila výhody jak daltonských prvků, tak i klasického vzdělání. Bez problémů tedy žáci zvládají plnit školní osnovy a zároveň jim jsou poskytnuty výhody moderních pedagogických metod.

Ve výuce jsou stanoveny úkoly, které by měl žák ve stanoveném čase zvládnout. Žáci si volí pořadí úkolů, spolupracovníky a i místo, kde budou pracovat. Po splnění plánu si žáci ve zbývajícím čase mohou zvolit z nabídky dané učitelem na základě svého zájmu činnost, které se chtějí věnovat. Tyto úkoly jsou zaměřené na opakování a rozvíjení učiva a obsahují takové zájmové činnosti, které vedou k rozvíjení osobnosti dítěte.

Žáci jsou v daltonské výuce vedeny k větší samostatnosti, smysluplnému plánování práce, zodpovědnosti za svou práci a k hodnocení své práce. Při daltonské výuce dochází k trvalejšímu upevňování vědomostí, neboť nejvíce se žák naučí a zapamatuje si látku, když k poznání dospěje samostatně a případně se o své poznání podělí se spolužáky.

Učitelé ZŠ Masarova se shodli, že při své práci budou uplatňovat principy dané *daltonskou kartou*. Obsahem daltonské karty jsou specifické pedagogické přístupy a metody, jejichž cílem je splňování daltonského pojetí výuky. Při výuce je upřednostňován individuální přístup k žákům, který vede k vytvoření vzájemného respektu a omezení stresových situací. Během plnění úkolů se klade důraz na kolektivní spolupráci, při které mají žáci možnost využívat vzájemné pomoci a pozitivně tak rozvíjet sociální vztahy ve třídě, zejména respektování se navzájem. Žáci získávají schopnost pracovat zodpovědně a samostatně a dokážou si sami zkontrolovat, zhodnotit i ohodnotit vlastní výsledky práce.

Učební osnovy všech předmětů jsou v souladu s RVP, jsou v nich realizována všechna průřezová témata. Učitelé cíleně utvářejí a rozvíjejí klíčové kompetence žáků. Škola nemá vytvořený odlišný vzdělávací program pro daltonskou výuku, jako je tomu u ostatních alternativních škol.

Vzdělávací systém Daltonských tříd

Jednotlivé principy a s nimi související metody práce rozděleny dle následující struktury:

Učební plán a rozvrh hodin

Učební plán a rozvrh je stejný jako v tradiční škole, s tím rozdílem, že jsou do výuky zařazeny daltonské bloky trvající jednu vyučovací hodinu. Daltonské bloky jsou zařazovány do výuky každý vyučovací den. Jestliže je žák v jiném předmětu s prací danou učitelem hotov dříve, může si vzít daltonský plán a pracovat s ním po zbytek hodiny.

Organizační formy výuky a metody

Žáci se učí pracovat s týdenním plánem. V úvodu bloku jsou žákům zopakovaná daltonská pravidla, následně je vysvětlena podstata všech úkolů a stanoví se očekávané výstupy (pracovní listy, projekty, referáty, scénky aj.). Žáci pracují na úkolech z různých předmětů a svůj pokrok při jejich plnění si sami zaznamenávají na daltonské tabuli. Zadávané úkoly jsou v takové náročnosti, aby je zvládli všichni žáci. Pokud má někdo zadanou práci hotovou, volí si buď relaxaci, nebo tzv. „úkoly navíc“. Blok končí zhodnocením práce jak žáky, tak i učitelem.

Na začátku daltonské práce děti pracují samostatně, pokud však opravdu nevědí a neví si rady, požádají o pomoc spolužáka nebo učitele a to tak, že položí kartičku se svým jménem na stůl. Učitel pak postupně obchází děti podle kartiček a pomáhá jim, čímž odpadá neustále vykřikování a rušení.

Při daltonském bloku odpadá nekonečné sezení v lavicích. Žáci se mohou volně pohybovat, ale nesmí rušit ostatní spolužáky. Tento způsob výuky snižuje neklid některých žáků při práci a postupně se odbourávají i problémy s udržováním kázně. Díky rychlejšímu tempu a větší samostatnosti těch bystřejších žáků vzniká navíc prostor pro individuální přístup učitele. Tento způsob výuky dává tak větší prostor pro individuální práci s žáky všech úrovní.

Didaktický materiál

Děti při práci používají učebnice, sešity, encyklopedie, knížky či si informace vyhledávají na internetu. Důležitým materiálem je samotný týdenní daltonský plán. Ukázka tohoto plánu je součástí přílohy č. 4.

Prostředí

Výuka probíhá v klasických třídách. Každá třída má vlastní knihovničku a počítač s přístupem na internet. Součástí třídy je tabule, která slouží k hodnocení daltonského plánu.

Hodnocení žáků

Daltonský plán se neznámkuje, hodnotí se slovně. Učitel do hodnocení zahrne kvalitu práce, píli, aktivitu, snahu a učební výsledky, kterých žák dosáhl, čímž žákovi zprostředkuje zpětnou vazbu o jeho práci, pomůže odhalit problémy nebo nedorozumění, ke kterým mohlo dojít při nesprávném pochopení učiva a které bude nutné opravit. Daltonský plán si žáci hodnotí také sami, většinou formou Smolíků. V ostatních předmětech jsou žáci hodnoceni klasifikací.

Učitel

Každý z učitelů má vlastní systém, podle kterého zařazuje daltonský blok mezi běžné vyučování. Jedná se jak o získání nových znalostí, které si děti osvojí netradiční formou, tak o procvičení již probrané látky. Po dostatečném vysvětlení si žáci organizují celý blok sami a vybírají pořadí, pomůcky, tempo a kolegy pro plnění úkolu.

Pozorování ve třídě využívající Daltonské principy

Pozorování proběhlo ve třetím ročníku během jednoho vyučovacího dne. Ve třídě bylo celkem 28 žáků, jedna učitelka a jedna asistentka pedagoga. Třída vypadala stejně jako v tradiční škole (lavice, tabule), jedinou výjimkou byla daltonská tabule. Žáci měli pevně daný rozvrh (viz tabulka č. 2):

Tabulka č. 2: Rozvrh hodin daltonské třídy

hodina	1.	2.	3.	4.	5.
předmět	český jazyk	matematika	daltonský blok	anglický jazyk	výtvarná výchova

První dvě hodiny probíhala klasická výuka. V daltonském bloku si žáci připravili svůj týdenní plán a začali postupně pracovat. Někteří žáci si přisunuli k sobě lavice a pracovali společně, jiní si sedli na koberec a někdo pracoval samostatně v lavici.

Po celou dobu daltonského bloku obcházela učitelka žáky, kteří si na stůl dali kartičku se svým jménem. Asistentka pedagoga pracovala se skupinkou žáků se specifickými poruchami učení.

Během této doby bylo ve třídě ticho a klid, nikdo nevyrušoval nebo nevykřikoval. Následovaly další hodiny opět formou klasického vyučování.

5 Výsledky a interpretace výzkumu

V této části jsou zpracovány a interpretovány výsledky výzkumného projektu. Hlavním cílem výzkumu je přenesení vybraných specifických didaktických prvků z alternativních škol do české tradiční školy. Výzkum je zaměřený na prvky přenositelné společně s idejí konceptu alternativní školy a prvky přenositelné bez ideje konceptu alternativní školy. Z důvodu velkého množství alternativních škol byly do výzkumného šetření zařazeny pouze školy Montessori, Waldorfské a Daltonské.

Pro snadnější orientaci jsou výsledky výzkumu rozčleněny dle následující struktury:

Název konceptu alternativní pedagogiky

a) prvky přenositelné společně s idejí konceptu

Návrh možnosti jejich efektivního využití na tradiční škole

b) prvky přenositelné bez ideje konceptu

Návrh možnosti jejich efektivního využití na tradiční škole

c) nepřenositelné prvky

5.1 Koncept Marie Montessori

Na začátku je nutné zdůraznit, že všechny navrhované prvky, které by se daly aplikovat do tradiční školy, by mohly být splněny za podmínek menšího počtu žáků ve třídě (max. 20).

a) prvky přenositelné společně s idejí konceptu

1) *Komunitní kruh* - děti se každý den setkávají „na elipse“. Hlavním smyslem tohoto setkání je ztišení dětí, koncentrace a vnímání kamaráda, sdílení zážitků a myšlenek, řešení problémů, organizace a plánování práce ve třídě, prezentace práce s oceněním a doporučením na její vylepšení, informace k tematickým okruhům a učivu aj.

Návrh možnosti jejich efektivního využití na tradiční škole:

Jednou z možností využití kruhu v tradiční škole by mohlo být vždy na začátku každého dne v rámci první vyučovací hodiny. Učitel by zjistil, v jakém citovém rozpoložení

se jednotlivý žák nachází a tento faktor by mohl zohlednit při hodnocení žákovi práce. Zároveň by se žáci seznámili s obsahem učiva daného dne.

Další z možností využití je zařazení do úvodu vyučovací jednotky a to ve všech předmětech.

Ukázka v hodině prvouky 2. třída – téma Česká republika:

Učitel dovnitř kruhu rozprostře různé předměty týkající se České republiky (vlajku, mapu Evropy, kde by byla vybarvena ČR, portrét prezidenta, obrázek českého znaku, noty k písni Kde domov můj, na kartičkách napsané názvy sousedních států aj.), žáci by se posadili okolo kruhu a učitel by se jich zeptal, co představují jednotlivé předměty, k čemu se váží a na závěr by se žáků zeptal, zda je napadá, jaké téma hodiny bude probíráno. Nechal by žáky přemýšlet tak dlouho, než by na dané téma přišli sami.

Komunitní kruh by tedy sloužil k vyvození tématu hodiny.


2) *Práce s chybou a sebekontrolou* - děti si samostatně podle zadaných kritérií porovnávají práci se vzorovou kontrolou. Učí se sebekontrolu a hledají možnosti opravy vlastních chyb. Chyba je pro ně tak ukazatel další cesty ve vzdělání.

Návrh možnosti jejich efektivního využití na tradiční škole:

Učitel by si obstaral či vyrobil takové pomůcky, jejichž součástí by byla kontrola chyb. Tyto pomůcky by sloužily zejména k procvičení dané látky. Žák by s nimi mohl pracovat vždy, když by měl práci danou učitelem hotovou.

Obrázek č. 6: Ukázka kartičky v hodině ČJ 3. třída – téma pády podstatných jmen:

Urči u červeně vyznačeného podstatného jména mluvnický pád.							
Janička šla s maminkou nakupovat.							
1. p	2. p	3. p	4. p	5. p	6. p	7. p	

							
1. p	2. p	3. p	4. p	5. p	6. p	7. p	

Žák by si vzal kartičku a kolíček (kancelářská sponka). Po přečtení zadání by k výsledku připevnil kolíček, kartičku otočil na druhou stranu a zeleným puntíkem by si ověřil správnost svého výsledku.

Takového kartičky by mohly být využity ve všech předmětech.

b) prvky přenositelné bez ideje konceptu

1) *Záznamové listy* přehledu učiva - sloužící dítěti jako ukazatele dalších možností. Jsou pomocníkem v plánování výukových oblastí.

Návrh možnosti jejich efektivního využití na tradiční škole:

Záznamové listy by byly učitelem vytvořeny pro každý předmět v příslušném ročníku. Žák by se na začátku každého ročníku dozvěděl, která látka bude po celý rok v předmětu probírána a jaké znalosti má mít na konci ročníku osvojeny. Záznamové listy by byly učitelem průběžně hodnoceny. Sloužily by jako doklad o tom, jak danou látku žák zvládl nebo zda je potřeba jejího dalšího procvičení, a to nejen pro učitele ale i rodiče. Tyto záznamové listy by nabyly známkovány. Ukázka záznamového listu je v příloze č. 3.

Takto přenesený prvek není v souladu s koncepcí Marie Montessori, jelikož v Montessori škole si žák na základě záznamových listů sám plánuje výuku.

2) *Montessori pomůcky* – pomáhají dítěti v třídění, stimulování smyslů a vštěpování si provázanosti některých zákonitostí.

Návrh možnosti jejich efektivního využití na tradiční škole:

V tradiční škole by byly pomůcky využívány k opakování učiva, např. zbude-li žáku ve výuce čas, mohl by si pomůcku z daného předmětu vzít a pracovat s ní.

V Montessori koncepci pomůcky postupují v logické řadě, je to velmi limitovaný a ohraničený soubor pomůcek. Většinou mají barevné rozlišení a žák je veden od jedné pomůcky ke druhé. Dítě na jejich základě samo dospěje k pochopení určité zákonitosti, může si samo vybrat, jakou pomůcku si vybere, což by v tradiční škole nebylo možné. Pomůcky by byly limitovány na určitý předmět a do příslušného ročníku by byly vybrány jen pomůcky na procvičení probírané látky.

Jednotlivé pomůcky lze zakoupit v Montessori e-shopech nebo si je lze vyrobit.

Obrázek č. 7: Montessori pomůcky



Zdroj: <http://www.cestou-montessori.eu/>Zdroj: <http://www.montedi.cz/>

c) nepřenositelné prvky

V Montessori pedagogice je mnoho prvků, které by po přenesení do tradiční školy, lépe rozvíjely žákovy schopnosti, například věkově smíšené skupiny žáků, volnost ve výběru učiva. Tyto prvky ovšem není možné do tradiční školy přenést. V tradičním pojetí výuky je věkově smíšené uspořádání žáků možné jen ve školách malotřídních, ale i zde jsou žáci rozděleni dle příslušného ročníku a každá skupina probírá látku daného ročníku. Volnost výběru učiva samotným žákem také není v souladu s pojetím tradiční výuky, zde má vůdčí postavení učitel, který určuje, jaká látka bude v daném dni, měsíci a ročníku probírána (v souladu se školním vzdělávacím plánem). Kdyby škola přejala některé výše uvedené prvky, nebyla by již školou tradiční, ale alternativní.

5.2 Koncept Waldorfské pedagogiky

a) prvky přenositelné společně s idejí konceptu

Ve výzkumném šetření nebyly nalezeny takové prvky, které by se do tradiční školy daly přenést společně s idejí tohoto konceptu. Waldorfská pedagogika vychází z antroposofie a cílem této pedagogiky je u dítěte a potažmo u člověka obecně rozvíjet jeho tělo, duši i ducha ve vší komplexitě. Jde tedy o vývoj tělesný, citový, volní, myšlenkový a duchovní, který ho má otevřít vyšším duchovním světům (Kasper, Kasperová, 2008). Nelze tedy vyjmout jeden prvek a ten samostatně přenést, narušila by se tím celá koncepce waldorfské pedagogiky.

b) prvky přenositelné bez ideje konceptu

1) *Rytmická část* ranního vyučování – je to první část epochy, jejímž úkolem je děti nastartovat, probudit a připravit na vyučování, trvá přibližně 45 minut. Učitelka nejprve zapaluje svíčku. Poté následuje rozcvička, při níž žáci protahují jednotlivé části těla. Po rozcvičce pokračují recitováním říkanek s dramatizací. Dále probíhá rytmičné cvičení, při němž učitelka vytleskává rytmus, a žáci jej opakují.

Návrh možnosti jejich efektivního využití na tradiční škole:

Tato rytmičná část by mohla být využita každou první vyučovací hodinu, délka trvání by se zkrátila na 15 – 20 minut. Vynechala by se část se zapálením svíčky.

Ukázka rytmičné části 1. ročník – hodina psaní:

Rozcvička - žáci stojí u lavice, opakují po učiteli pohyby, učitel říká básničku:

Poslouchej, jak budík tiká (otáčení hlavy na pravou a na levou stranu),

tik-tak, tik-ťak nahlas říká (úklony hlavy).

Každé ráno vesele (s rukama v bok přechází do dřepu),

vyhání mě z postele (s rukama v bok zpět do stoje).

Tik-tak, tik-ťak (úklony hlavy).

předpažíme ruce

Pumpovaly dvě panenky, pokazily pumpu (střídání zavřené a otevřené pěsti).

Pan domácí z okna volá: "Spravte mi tu pumpu." (třepetat prstíky)

Panenky nic nespravily, pumpovaly dále (střídání zavřené a otevřené pěsti).

Pan domácí z okna volá: "Ach pro pána krále!" (třepetat prstíky)

Říkanka s dramatizací – využije se vždy říkanka o písmenku, které se žáci učili, například písmeno „A.“

A písmenko pro tebe, (udělat rukama stříšku)

anděl letí do nebe. (mávání rukama)

Andělka mu štěstí přála, (žáci se otočí k sobě a podávají si ruce)

a šátečkem zamávala. (žáci mávají rukama)

Vytleskávání rytmu – učitel vytleskává libovolný rytmus, žáci opakují (čtyři různé rytmy). Učitel může mít i bubínek, žáci místo tleskání buší pěstmi do lavice.

2) *Epochové sešity* – jsou zpracovány samotnými dětmi. Tyto sešity žákům slouží jako učebnice. Učitelé tyto sešity sledují, kontrolují a vyžadují opravy či doplnění tam, kde je to třeba.

Návrh možnosti jejich efektivního využití na tradiční škole:

Opět by se dalo využít pro každý předmět, nejvíce však v 1. nebo 2. třídě.

Sešit na český jazyk 1. třída:

Do sešitu by si žáci zapisovali každé nově naučené písmeno, lepili by k němu obrázky, ve kterých se písmeno vyskytuje. Sešit by žáci doplňovali různými ilustracemi.

Vytvářeli

by si tak vlastní knihu o abecedě. v matematice by to byla kniha o číslech.

Takto přenesený prvek se s koncepcí waldorfské pedagogiky rozchází tím, že žáci těchto škol mají jako didaktický materiál pouze tyto sešity, kdežto v tradiční škole by měli k dispozici i učebnice, pracovní sešity aj.

5.3 Koncept Daltonského plánu

a) prvky přenositelné společně s idejí konceptu

1) *Svoboda* - je základním principem daltonské školy. Dovolí žákovi, aby nerušeně pracoval na tématu, které si zvolil, aby se ponořil do zkoumání a řešení problémů. Dává žákovi možnost, aby pracoval vlastním tempem a rozhodoval tak o svém úspěchu.

Návrh možnosti jejich efektivního využití na tradiční škole:

V tradiční škole lze tento princip využít v prvouce, přírodovědě a vlastivědě. Důležitým předpokladem je vybavenost třídy (knihy, encyklopedie, počítač s přístupem na internet). Učitel by žákům představil téma, které by měli za úkol v rámci měsíce, týdne zpracovat. Například v prvouce téma rostliny – žák by měl během týdne získat znalosti o tom, jaké druhy rostlin existují, jakým stylem funguje jejich organismus, v čem jsou životu prospěšné atd. Ve vlastivědě - téma kraje, kde by načerpali znalosti o každém kraji v republice – krajské město, počet obyvatel, průmysl, zemědělství atd. Tyto informace by si zapisovali do svých sešitů a poté předložili učiteli ke kontrole. Téma by žáci mohli zpracovávat buď během výuky daného předmětu, nebo doma.

2) *Spolupráce* - Daltonský plán tvoří podmínky, za kterých se žák automaticky stává členem sociální skupiny. V této skupině společně s ostatními členy řeší svůj úkol. Členové skupiny si vzájemně pomáhají v práci a tak tvoří sociální zkušenost. Ta slouží jako podklad pro sociální soužití. Kde si nemohou žáci poradit sami, obracejí se na učitele, který se tak stává jejich spolupracovníkem (Váňová, Nejedlá, 1995).

Návrh možnosti jejich efektivního využití na tradiční škole:

Tato metoda se dá zařadit do všech předmětů, a to častěji zařazování kooperativního vyučování. Jako příklad je uvedena hodina matematiky – v závěrečné části hodiny (20 min.) utvoří žáci skupinky, učitel zadá z učebnice libovolné dva až tři příklady a žáci je mají za úkol společně vyřešit. Hodina přírodovědy – žákům je zadáno do každé skupiny jedno zvíře, žáci musí ve stanoveném limitu zjistit, co nejvíce informací o daném zvířeti. Jednou z možností je zadat žákům úkoly „namíchané“ z různých předmětů (českého jazyka, matematiky, výtvarné výchovy aj.) a v rámci jedné hodiny je společně řešit.

b) prvky přenositelné bez ideje konceptu

1) *pensum* - je učivo, které by mělo dítě v průběhu školní docházky zvládnout. Helena Parkhurstová ho dělí do jednotlivých stupňů, podle motivace, inteligence či schopností žáka. Nejčastěji jsou tyto stupně tři. Každé dítě pak má určené jiné pensum, které musí být schopno obsáhnout. Poté, co se učitel se žákem na daném pensu shodnou, stvrdí svou dohodu podpisem smlouvy a v tom okamžiku se toto učivo stává pro žáka závazným.

Návrh možnosti jejich efektivního využití na tradiční škole:

Učivo je vybíráno pouze učitelem. Jedná se o týdenní plán učiva, ve kterém jsou úkoly zkombinované ze všech předmětů, nepodepisuje se smlouva. Žák na týdenním plánu může pracovat vždy, když mu ve výuce zbude čas, když učitel vyzve v hodině žáky ke zpracování plánu nebo doma. Týdenní plán by žák odevzdával ve smluvené datum. Ukázka týdenního plánu je k vidění v příloze č. 4.

2) *Daltonský blok* – doba, ve které žáci pracují na daltonském plánu.

Do běžné výuky zařadit každý den daltonský blok v rámci jedné vyučovací hodiny. Během této doby by žáci pracovali na domluvených úkolech. Tento blok by mohl být zaměřen jak na procvičení již probrané látky, tak i na získávání nových vědomostí. Během bloku by žáci zůstávali ve třídě, ale mohli by se po ní volně pohybovat.

Takto navržený daltonský blok ztrácí ideji konceptu z toho důvodu, že v Daltonské škole žáci mohou během tohoto bloku pracovat v kruhovém modelu - je to model, při němž žáci individuálně nebo společně pracují na „stanovištích,“ mohou jít pracovat do knihovny nebo mohou pracovat ve smíšené věkové skupině.

6 Diskuze

Tato část práce je věnována závěrečné diskuzi nad výsledky empirického šetření. Cílem výzkumné části bylo odpovědět na výzkumné otázky a uvést některé možnosti uplatnění zajímavých a inspirujících prvků do praxe.

Výsledky výzkumu jsou velmi limitovány mými názory, postoji, hodnotami a vnitřního přesvědčení. Slabinou tohoto výzkumu je tedy lidský faktor, v tom smyslu, že každý člověk má určité myšlenkové pochody, myšlenkové operace a názory, které se nemusejí slučovat s myšlenkami a názory ostatních jedinců. Je tedy možné, že po přečtení této diplomové práce, nalezne čtenář další možné prvky, které by se daly do výsledku výzkumu zařadit nebo nebude souhlasit se zařazením mnou vybraných prvků a jejich aplikace do praxe.

Výsledky empirického šetření jsou následující. Pomocí zvolených výzkumných nástrojů (obsahová analýza dokumentů, pozorování, nestrukturovaný rozhovor) jsem zjistila a následně navrhla prvky, které jsou přenositelné z alternativního školství do školství tradičního. Transfer prvků z alternativních škol do tradičních škol není vůbec jednoduchý, jelikož alternativní školy obsahují velké množství kontradiktorních prvků. Během šetření jsem tedy objevila i prvky, u kterých přenos mnohdy není z praktických důvodů vůbec možný, protože ve státním školství k jejich realizaci chybějí ty potřebné předpoklady, jimiž disponují alternativní školy, např. malý počet dětí ve třídách, věkové smíšené třídy aj. Dogmatické lpění na vlastních idejích a přístupech staví některé alternativní školy do určité izolovanosti, v určitých věcech je tedy alternativní školství spíše strnulé než inspirující.

I přesto jsem našla v alternativních školách mnoho zajímavých myšlenek a prvků, které mohou být inspirací pro učitele i ze škol jinak zaměřených.

Závěr

Tato diplomová práce je zaměřena na kvalitativní analýzu Montessori, Waldorfské a Daltonské pedagogiky, prostřednictvím kterých se snaží navrhnout konkrétní možnosti zefektivnění procesu tradičních škol.

Teoretická část této práce popisuje Montessori, Waldorfskou, Daltonskou a tradiční školu a metody vzdělávání, podává stručný obraz o autorech těchto alternativních pedagogických směrů, Marii Montessori, Rudolfa Steinera, Heleny Parkhurstové a o vývoji jejich metod, a vymezuje principy, metody a formy vzdělávání používané v těchto pedagogických směrech.

Praktická část práce zahrnuje charakteristiku uplatnění Montessori, Waldorfské a Daltonské pedagogiky v pedagogické praxi v České republice. Jádrem praktické části je kvalitativní analýza Montessori, Waldorfské a Daltonské pedagogiky, a to konkrétně jejich použití na prvním stupni základního vzdělávání. Výsledkem kvalitativních analýz všech výše zmíněných pedagogických směrů je návrh zařazení těchto používaných metod výuky na tradiční české škole. Navrhovaná opatření se týkají zejména proměny školního prostředí a metod výuky. Poslední část této diplomové práce obsahuje zamyšlení nad výsledky průzkumného šetření.

Základní vzdělávání je velmi důležitou etapou v životě každého člověka, která utváří základ pro rozvoj jeho osobnosti i pro jeho celoživotní učení. Je proto velice důležité každému dítěti vytvářet školní prostředí tak, aby přispělo k jeho největšímu možnému rozvoji.

V současnosti se české tradiční školství více přibližuje evropským trendům ve vzdělávání. Velké změny nastaly zpracováním dokumentu Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. V návaznosti na tento dokument byly zpracovány nové rámcové vzdělávací programy, do kterých se snahy o zefektivnění českého školství již začaly promítat. Užitečnou inspirací pro tradiční české školství by v tomto procesu mohly být právě některé principy a metody Montessori, Waldorfské a Daltonské pedagogiky. Kombinace tradičního systému českého školství a prvků těchto alternativních škol by mohla vést ke značnému zefektivnění českého školství.

Použitá literatura

Anthroposofická společnost [online]. 2009 [cit. 2016-04-01]. Dostupné z: <http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/rudolf-steiner/>.

CARLGREN, F., 1991. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar. ISBN 80-900307-2-6.

ČAPEK, R., 2015. *Moderní didaktika, Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-3450-7.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠKOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., BŮŽEK, A., 1998. *Obecná pedagogika II. Olomouc: HANEX, ISBN 80 – 85783-24-X.*

GRECMANOVÁ, H.,URBANOVSKÁ, E., 1996. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-09-6.

HEINER, U., 2011. *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*. Praha: Dingir. ISBN 978-80-86779-15-7.

HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HOFRICHTER, H., 2007. *Waldorf: Jméno a jeho příběh*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.

JŮVA, V., 1997. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: PAIDO. ISBN: 8085931435.

JŮVA, V., jun. a sen., 2003. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: PAIDO. ISBN 80-7315-062-X.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D., 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2429-4.

KASPEROVÁ, D., 2011. *Alternativní vzdělávací koncepty*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně - humanitní a pedagogická.

KONVALINKOVÁ, J., 2012. *Waldorfská pedagogika – ucelený tvořivý koncept ve výuce*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-924-0.

LUDWIG, H., 2000. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformě pedagogické koncepce)*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-719-4266-9.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2004. *Cesta pedagogického výzkumu*. Brno: PAIDO. ISBN: 8073150786

MONTESORI, M. 2003. *Absorbující mysl*. Praha: SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86-189-02-3.

PRŮCHA, J., 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál. ISBN 8071789771.

PRŮCHA, J., 2015. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál. ISBN 978807178994.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník, 4., aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 8073676478.

RICHTER, T., 2013. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník Waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol. ISBN 978-80-905222-5-1.

ROHNER, R., WENKE, H., 2000. *Ať žije škola. Daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido. ISBN:80-85931-82-6.

ROHNER, R., WENKE, H., 2002. *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-82-6.

RÖHNER, R., WENKE, H., 2003. *Daltonské vyučování: Stále živá inspirace*. Brno: Paido, ISBN 80-7315-041-7.

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

RÝDL, K. 2007. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice. ISBN 978-807-3950-040.

RÝDL, K., 1994. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman. ISBN 80-900035-8-3.

RÝDL, K., 1998. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka*. Praha: Agentura STROM. ISBN8086106039.

RÝDL, K., 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Nakladatelství Public History. ISBN 80-902193-7-3.

SCHAUB, H., ZENKE, K., 2007. *Wörterbuch Pädagogik: dotazník pro žáky*. Grundlegendüberarb.,aktualisierteunderw. Neuausg. München: Dt. Taschenbuch-Verl, Evaluační nástroje. ISBN 978-342-3343-466.

SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika – 2*. Praha: Grada. ISBN 8024718219.

SKUTIL, M., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

Společnost Montessori, o. s., Principy Montessori pedagogiky [online]. [cit. 2016-04-01]. Dostupné z: <<http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>>.

SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V., 1996. *Alternativní školy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-19-2.

ŠTAMPACH, I., 2000. *Anthroposofie*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-431-0.

VALENTA, M., 1993. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, ISBN 80-7067-274-9.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÁŇOVÁ, R., NEJEDLÁ, D., *Texty ke studiu reformní pedagogiky v ČR: (30.léta 20.století)*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.

VÚP Praha [online]. 2007. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [cit. 2016-04-01]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>.

WENKE, H., RÖHNER, R., 2002. *Dalton-ondervijs.Eenblijvendeinspiratie. Nieuwegein*: Arko Uitgeverij. ISBN 90-77072-12-8.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Souhlas školy s poskytnutím údajů 3x

Příloha č. 2 – Klíčové kompetence Montessori

Příloha č. 3 – Záznamové listy Montessori

Příloha č. 4 – Ukázka týdenního daltonského plánu

Přílohy

Příloha č. 1 – Souhlas školy

SOUHLAS ŠKOLY S POUŽITÍM ZÍSKANÝCH DAT

Škola: Základní škola

Masarova 11

628 00 Brno

Souhlasím s použitím získaných dat v rámci diplomové práce Lenky Zetové. Název práce *Inspirace specifickými didaktickými postupy v alternativních školách*. Data získaná z obsahové analýzy ŠVP, zúčastněného pozorování a anonymním nestrukturovaným rozhovorem s učitelem.



Razítko a podpis zástupce školy

ZÁKLADNÍ ŠKOLA,
Brno, Masarova 11,
příspěvková organizace
①

V Brně dne 15. 3. 2016

SOUHLAS ŠKOLY S POUŽITÍM ZÍSKANÝCH DAT

Škola: Waldorfská základní škola a mateřská škola Brno

Plovdivská 2572/8

616 00 Brno

Souhlasím s použitím získaných dat v rámci diplomové práce Lenky Zetové. Název práce *Inspirace specifickými didaktickými postupy v alternativních školách*. Data získaná z obsahové analýzy ŠVP, zúčastněného pozorování a anonymním nestrukturovaným rozhovorem s učitelem.

WALDORFSKÁ
základní škola
a
mateřská škola
Brno, Plovdivská 8
příspěvková organizace
IČ: 751 56 237

.....
Razítko a podpis zástupce školy

V Brně dne 16. 3. 2016

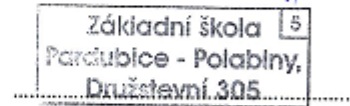
SOUHLAS ŠKOLY S POUŽITÍM ZÍSKANÝCH DAT

Škola: ZŠ Pardubice - Polabiny

Družstevní 305

530 09 Pardubice

Souhlasím s použitím získaných dat v rámci diplomové práce Lenky Zetové. Název práce *Inspirace specifickými didaktickými postupy v alternativních školách*. Data získaná z obsahové analýzy ŠVP, zúčastněného pozorování a anonymním nestrukturovaným rozhovorem s učitelem.



Razítko a podpis zástupce školy

4

V Brně dne 14. 3. 2016

Příloha č. 2 - Klíčové kompetence

Kompetence k učení:

- Svobodná práce dětí
- Plánování a organizace vyučování dětí
- Senzitivní fáze ve vývoji dítěte a jejich využívání
- Polarita pozornosti
- Filozofie oboru Kosmická výchova
- Připravené prostředí
- Práce s pochvalou, chybou a sebekontrolou
- Komunitní kruh
- Vedení žáků k sebehodnocení
- Vedení portfolia školní práce
- Presentace vlastní práce
- Hodnocení práce dětí

Kompetence k řešení problému:

- Svobodná práce dětí
- Komunitní kruh
- Hodnocení práce dětí
- Vedení portfolia školní práce
- Práce s pochvalou, chybou a sebekontrolou
- Volný pohyb dětí
- Připravené prostředí
- Zodpovědnost
- Senzitivní fáze ve vývoji dítěte a jejich využívání
- Vedení žáků k sebehodnocení
- Presentace vlastní práce
- Vedení žáků k sebehodnocení

Kompetence komutativní:

- Práce ve věkově smíšených skupinách
- Komunitní kruh
- Presentace vlastní práce
- Zodpovědnost

Kompetence sociální a pracovní:

- Výuka podle pravidel vytvořených samotnými dětmi
- Svobodná práce dětí
- Komunitní kruh
- Zodpovědnost
- Připravené prostředí
- Vedení žáků k sebehodnocení
- Presentace vlastní práce
- Vedení portfolia školní práce

Kompetence občanské:

- Komunitní kruh
- Práce ve věkově smíšených skupinách
- Výuka podle pravidel vytvořených samotnými dětmi
- Prezentace vlastní práce
- Připravené prostředí
- Spolupráce s rodiči
- Plánování a organizace vyučování dětí
- Filozofie oboru Kosmická výchova
- Zodpovědnost
- Ticho, klid a harmonie
- Vedení žáků k sebehodnocení

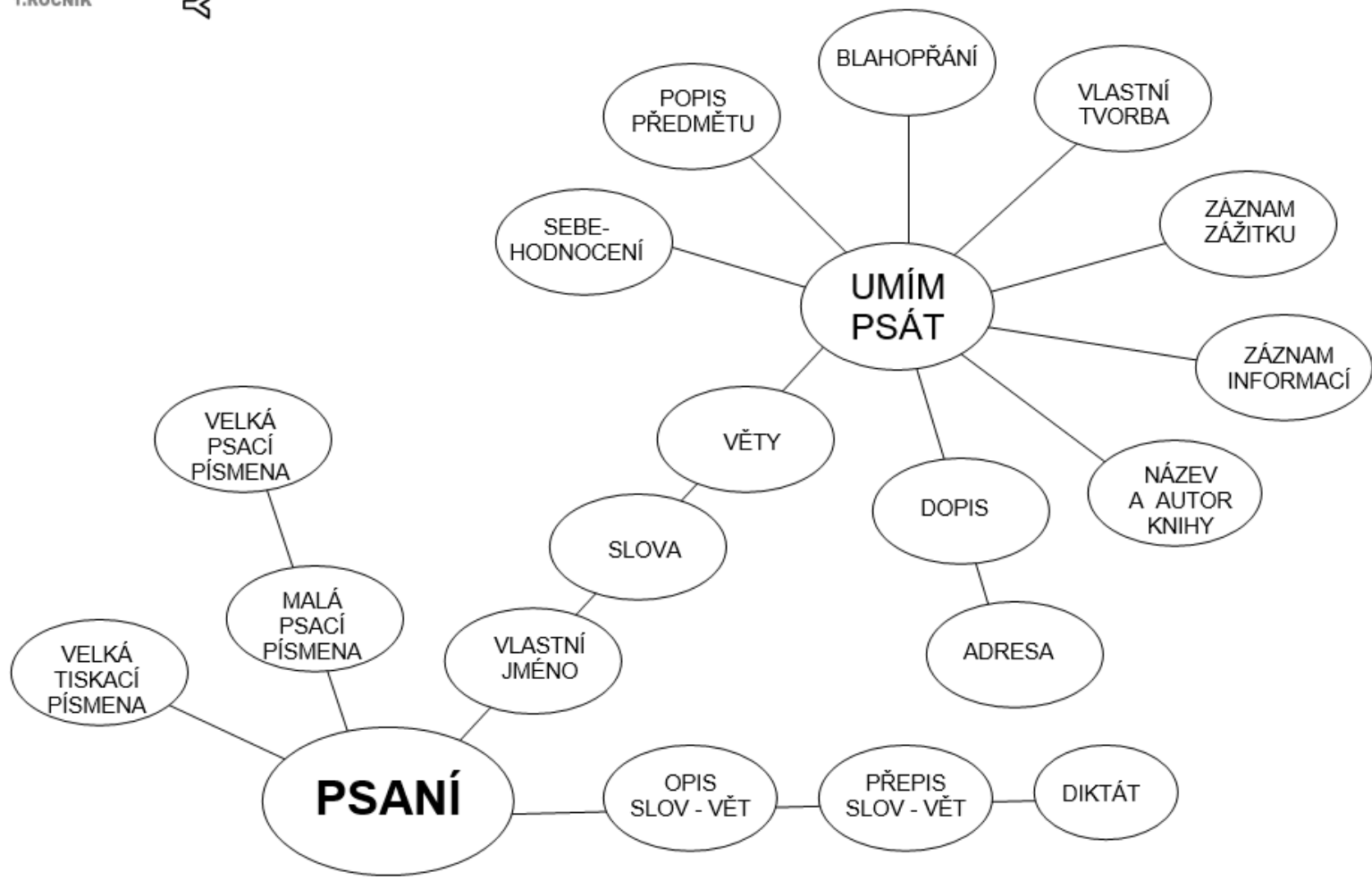
Kompetence pracovní:

- Svobodná práce dětí
- Výuka podle pravidel vytvořených samotnými dětmi
- Připravené prostředí
- Plánování a organizace vyučování dětí
- Zodpovědnost
- Vedení žáků k sebehodnocení
- Filozofie oboru Kosmická výchova
- Práce s pochvalou, chybou a sebekontrolou
- Senzitivní fáze ve vývoji dítěte a jejich využívání

Příloha č. 3 – Záznamové listy Montessori



školní rok: _____ jméno: _____

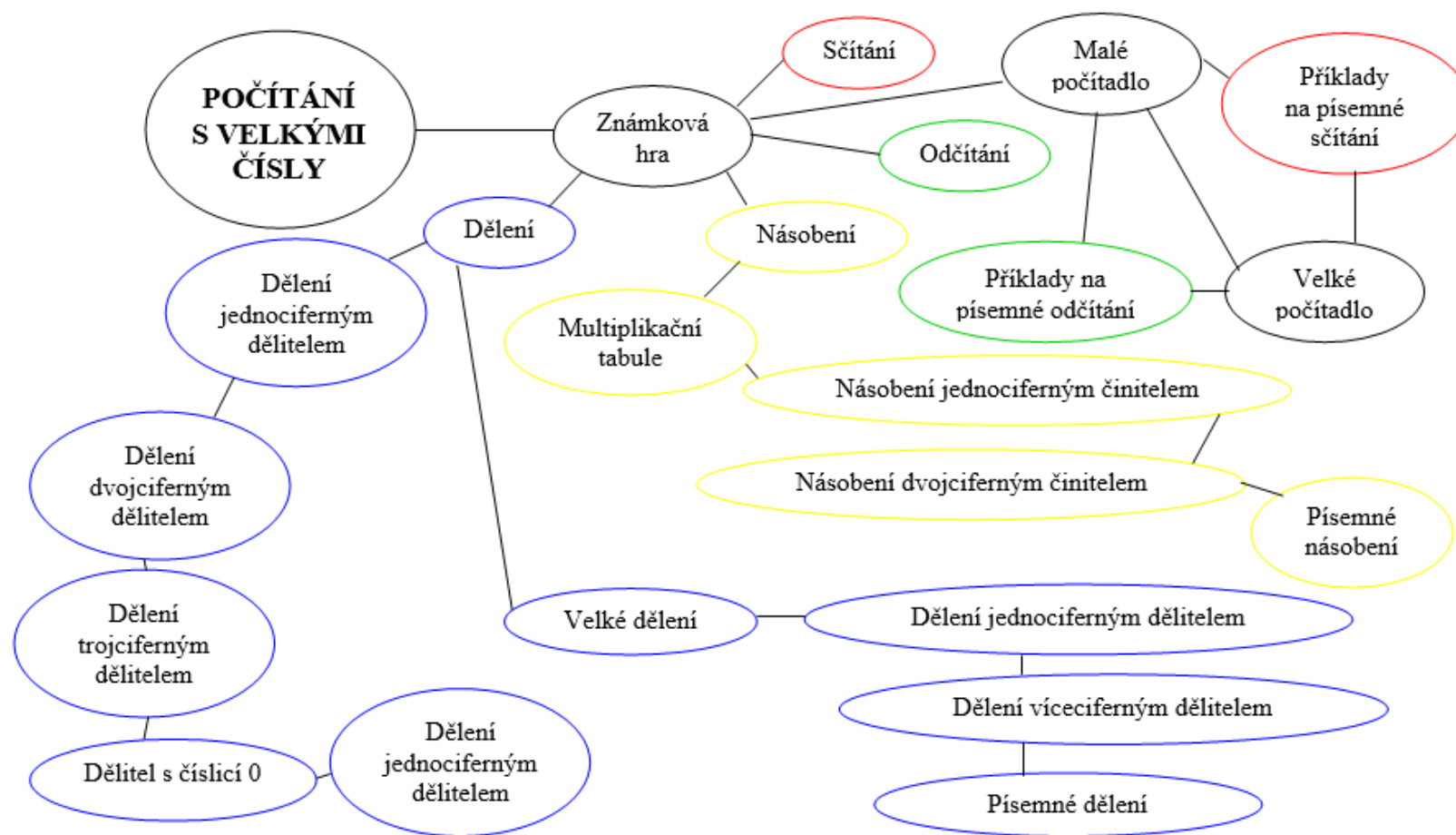


MATEMATIKA

DOPORUČENO:
3.,4.,5. ROČNÍK

školní rok: _____

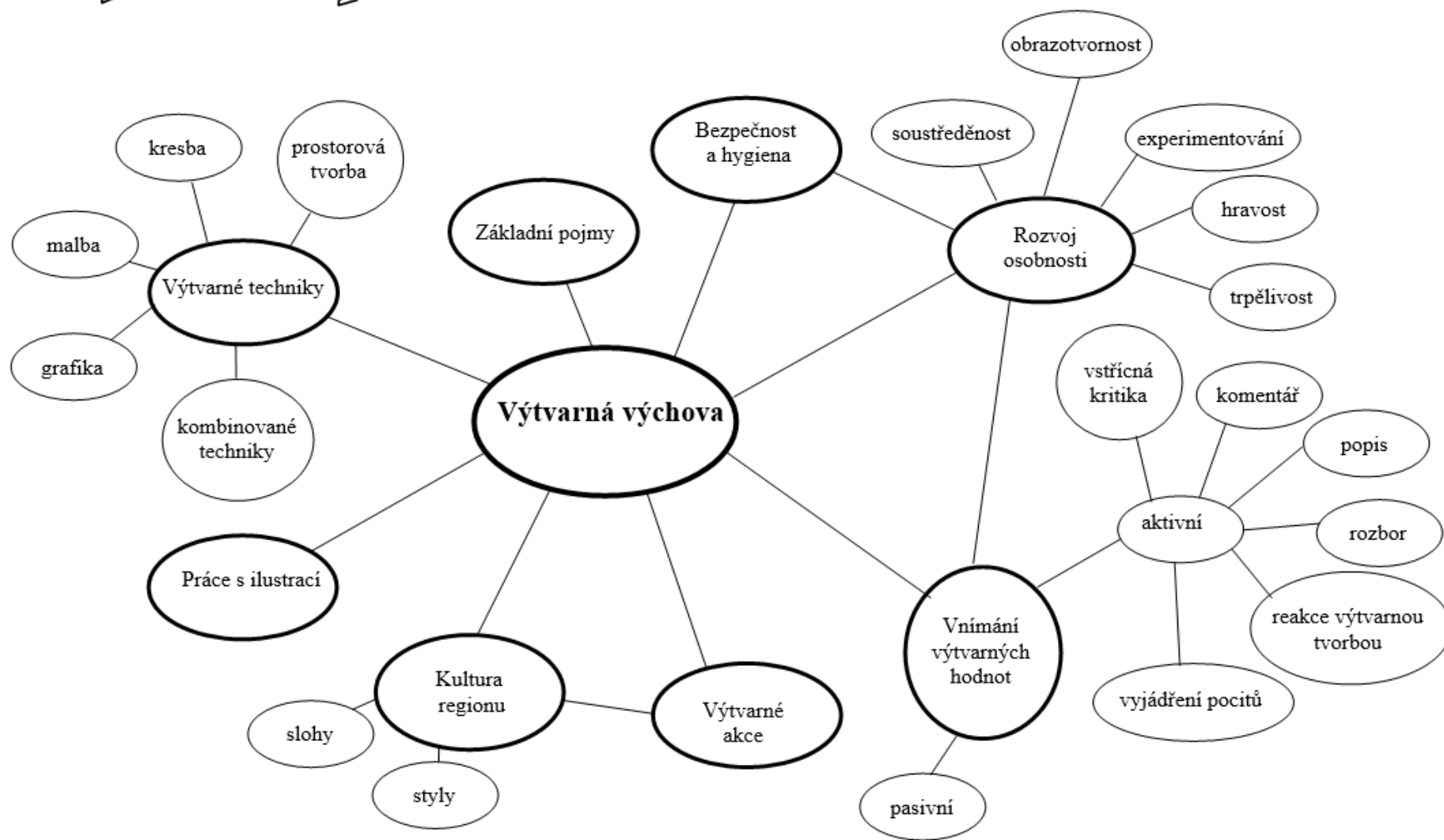
jméno: _____













VÝTVARNÁ VÝCHOVA

1. - 5. ROČNÍK

školní rok: _____ jméno: _____



Příloha č. 4 – Týdenní Daltonský plán/ 1. část

	Opakovací dalton	19.2. – 26.2. 2016	Jméno: _____ Podpis rodičů: _____
Předmět	Učivo	Splněno	Sebehodnocení
	1. Slova souznačná. 2. Slova s ú,ů. 3. Souhlásky. 4. Doplň znaménka. 5. Slova z písmenek. 6. Spoj body.		 
	1. Spočítej peníze. 2. Slovní úlohy. 3. Spoj body. 4. Logická řada. 5. Vypočítej housenku. 6. Najdi želvu.		 
	1. Mapa. 2. Části dne. 3. Hodiny.		 

Tento týden se mi v DALTONU podařilo:



nechybovat
























chybovat občas



chybovat často

Sebehodnocení:

Poznám a doplním y do tvrdých slabik.	  
Umím zdůvodnit psaní tvrdých slabik.	  
Čtu s klesáním a stoupáním hlasu.	  
Umím dobře vypočítat slovní úlohu.	  
Umím počítat příklady – $54 - 4 =$, $21 + 7 =$	  
Vím, kde žiji, znám hlavní město naší země.	  
Líbilo se mi v knihovně.	  

Ohodnoť smajlíkem, jak myslíš, že zvládáš učivo.

Paní učitelka chce říct: _____

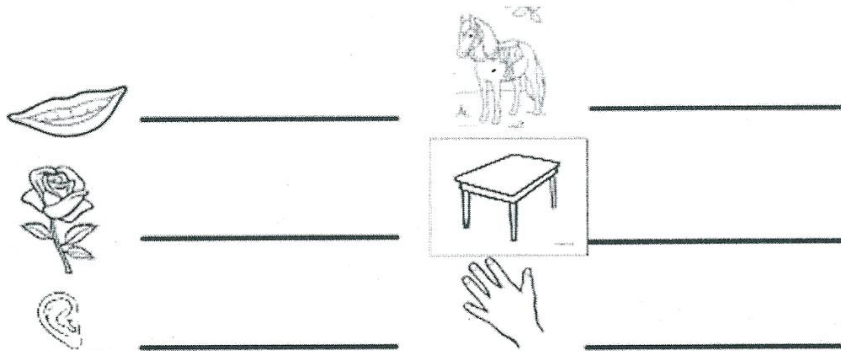
Rodiče chtějí říct: _____

2. část

1. Vybarvi ovoce, které ukrývá jen slova souznačná.



2. Piš slova podle obrázků, pozor na psaní ú,ů.



3. Vybarvi souhlásky:

tvrdě modře

měkké červeně

ostatní zeleně



4. Dopln čárky nad písmena ve větách, odpověz na otázku a svou odpověď napiš na linku.

Velkým obcím se říká města. Malým obcím se říká vesnice.
Jmeno obce ve které žijeme je _____.

3. část

1. Kolik je v rámečku peněz? Spočítej a vybarvi správný počet.

	87 Kč
	77 Kč
	67 Kč
	76 Kč
	17 Kč

	95 Kč
	67 Kč
	45 Kč
	83 Kč
	73 Kč

2. Vypočítej slovní úlohy.

a) Jirka měl v žákovské knížce 5 jedniček. Filip měl o 7 jedniček více. Kolik jedniček měl Filip v žákovské knížce?

b) Jarkovi bylo 15 let, jeho sestra Eva byla o 8 let mladší. Kolik let bylo Evě?

c) Prokop měl 16 korun, koupil si čaj za 9 korun. Kolik korun Prokopovi zbylo?

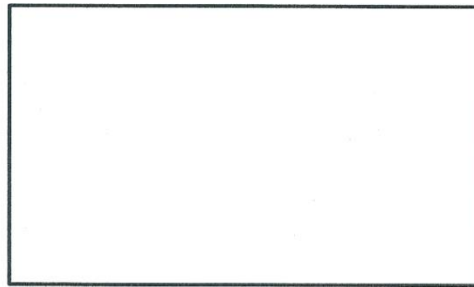
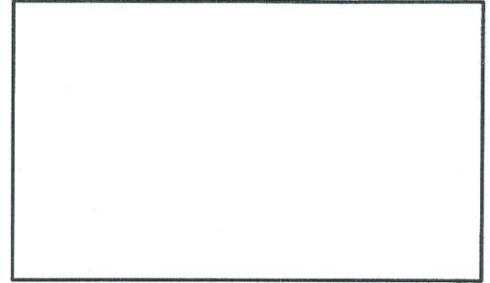
3. Spoj čísla od 1 do 66, kdo se ti ukáže? Napiš.

4. část

5. Doplň do rámečků první písmena obrázků, vznikne slovo, namaluj ho do velkého rámečku.

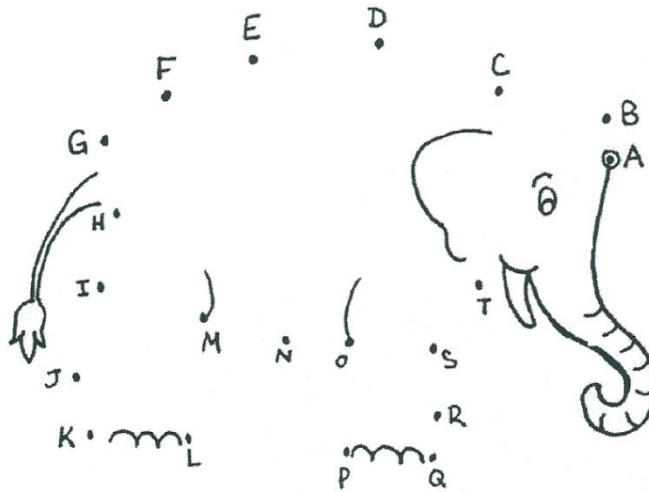


--	--	--	--	--	--



--	--	--	--

6. Spoj body podle abecedy od A do T, kdo se na tebe dívá? Napiš na linku a vymysli o zvířeti jednu větu oznamovací.



věta:

5. část

1. Zjisti, kde leží na mapě Brno a kde Praha, použij tablet, nebo třeba učebnici prvouky. Města označ na mapě puntíkem.



2. Vybarvi stejnou barvou, co k sobě patří.

dopoledne	večer	poledne	ráno	odpoledne	noc
-----------	-------	---------	------	-----------	-----

učíme se	obědváme	večeříme	spíme	vstáváme	hrajeme si
----------	----------	----------	-------	----------	------------

3. Vztahy v rodině se označují různými názvy, vybarvi taková políčka, která označují tebe.

SYN	DCERA	BRATR	SESTRA
BRATRANEC	SESTŘENICE	TETA	STRÝC
SYNOVEC	NETEŘ	VNUK	VNUČKA

4. Zakresli do hodin uvedený čas. Malá ručička bude červená, velká bude modrá.



je čtvrt na 2



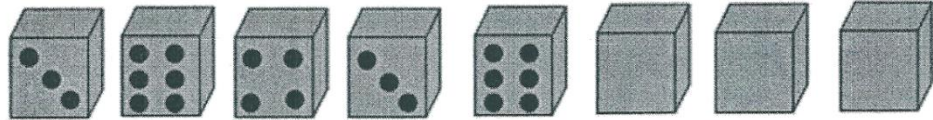
je tři čtvrtě na 10



je půl 5

6. část

4. Doplni logickou řadu.



5. Vypočítej příklady se závorkou.

$$(58 - 8) + 5 =$$

$$(67 - 3) + 4 =$$

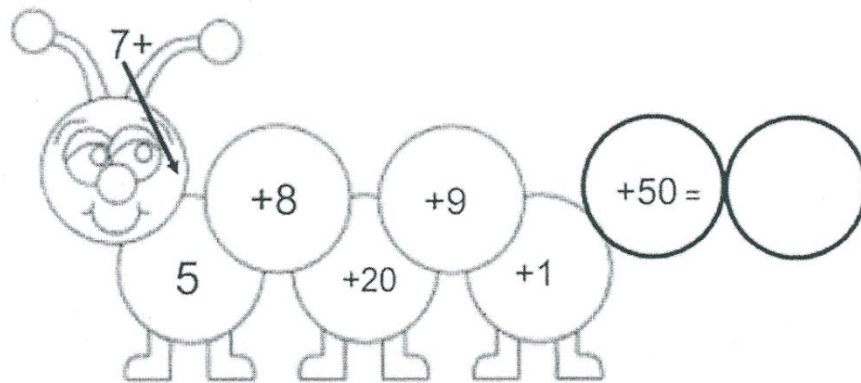
$$(32 + 6) - 4 =$$

$$(46 + 4) - 5 =$$

$$(27 - 7) + 9 =$$

$$96 - (12 - 6) =$$

6. Vypočítej housenku.



7. Která z nich je želva Tonička? Hledej a zakroužkuj tu správnou.

Tonička není modrá, nemá číslo 4 a nekouká doleva.

