

Adaptace dětí z Montessori škol na tradiční střední školy

Bc. Martina Kavulová

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Martina Kavulová**
Osobní číslo: **H19981**
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Adaptace dětí z Montessori škol na tradiční střední školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti psychologie z období dětství, Montessori pedagogiky a alternativního školství.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou hloubkového rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

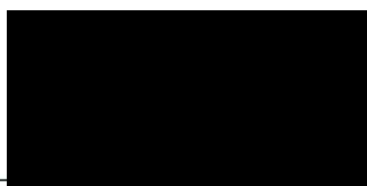
Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

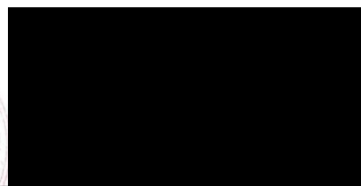
- GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ, 2012. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0106-9.
- GAVORA, Peter, 2010. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2011. Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-169-9.
- MONTESSORI, Maria, 2017. Objevování dítěte. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1234-8.
- PRŮCHA, Jan, 2012. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

²⁾ Vysoká škola nerýchlá se zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být zašlány nejmeně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnožení.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nařazení chybnějičho projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na Adaptaci dětí z Montessori základních škol na tradiční střední školy. Na problematiku nahlíží z pohledu samotných respondentů, kteří základní Montessori školu absolvovali. Jak se adaptovali na tradiční vzdělávací systém a jaké změny je nejvíce ovlivnily a v čem. Praktickou část práce tvoří výzkum, který popisuje samotný typ výzkumu, který jsme pro práci využili. Dále obsahuje podrobnou analýzu a interpretaci dat z námi získaných rozhovorů. Práce obsahuje také část, která je věnována společným tématům, která jsme získali napříč kódováním rozhovorů. Následná diskuze shrnuje a porovnává námi získané výsledky z výzkumu, které byly na totožné či podobné téma realizovány a vyzdvihujeme v ní společné prvky. Závěr popisuje a uceluje námi zjištěná fakta, které jsme zjistili v souvislosti s přechodem a adaptací žáků na pro ně nový vzdělávací systém.

Klíčová slova: adaptace, přechod, vzdělávání, vzdělávací systém, alternativní vzdělávání, tradiční vzdělávání, Montessori škola, Montessori pedagogika, Waldorfská škola, Jenská škola, Jenský plán, Daltonská škola, Církevní škola, moderní alternativní školy

ABSTRACT

The thesis is focused on an integration of the students of Montessori elementary schools to the traditional education of secondary schools. It draws this issue nearer from the point of view of every single respondent who ever graduated Montessori elementary school. The respondents testify how they were adapted to education in a traditional way and which changes influenced them the most. The practical element includes a research which describes a type of a specific research used for the thesis. There is a detailed analysis and an interpretation of the realized interviews. The thesis also encompasses a part presenting the common subjects which were obtained from the encoding of the interviews. The following discussion summarizes and compares the research results, the ones which were identical or similar. It also highlights the common features from the research. The conclusion illustrates the facts learned from the observation how the Montessori students are capable of integrating into the educational system which is completely new for them.

Keywords: adaptation, transition, education, educational system, alternative education, traditional education, Montessori school, Montessori pedagogy, Waldorf school, Jena school, Jens plan, Dalton school, Church school, modern alternative schools

Touto cestou bych ráda poděkovala své vedoucí paní PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D., za cenné rady, připomínky, doporučení a pomoc při zpracování diplomové práce. Poděkovat bych také chtěla mé rodině a nejbližším, za podporu po celou dobu studia. A v neposlední řadě děkuji respondentům, kteří mi při realizaci výzkumu velice pomohli.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 TRADIČNÍ ŠKOLY	11
1.1 CHARAKTERISTIKA TRADIČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	11
1.2 ZMĚNY VE ŠKOLSTVÍ A VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
1.3 ZMĚNY V OBSAHU A STRUKTUŘE VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ	14
2 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA	15
2.1 VLASTNOSTI A FUNKCE ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	16
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	40
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	40
4.3 METODOLOGIE	41
5 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT	44
5.1 KÓDOVÁNÍ	44
5.1.1 Kategorie „slovní hodnocení nebo známky“	45
5.1.2 Kategorie „klíma třídy a vztahová rovina“	49
5.1.3 Kategorie „znalosti a dovednosti z Montessori ZŠ“	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	69
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	73
SEZNAM TABULEK	74
SEZNAM PŘÍLOH	75

ÚVOD

Diplomovou práci jsme zaměřili na to, jak vnímají žáci přechod z Montessori škol, či jiných alternativních institucí na tradiční vzdělávací systém. V práci jsme zahrnuli porovnání, jednotlivé definice a podrobné charakteristiky i ostatních alternativních typů školních vzdělávacích institucí. Do hloubky a poněkud detailněji jsme práci zaměřili na Montessori systém vzdělávání. Zájem o alternativní typ školství se v mém případě pojí s mým působením v Montessori základní škole. Postoj lidí v mém okolí, kteří odmítají alternativní způsoby vzdělávání s připomínkou, že takové děti nemohou zvládnout přechod na tradiční střední školy, mě přiměl k tomu zabývat se touhle problematikou detailněji.

Cílem celé práce je podat komplexní pohled na problematiku adaptace dětí z alternativního systému vzdělávání na tradiční systém. Dále také podat čtenáři přehled v oblastech, které činili našim účastníkům výzkumu největší problém.

Práce je rozdělena na dvě části teoretická část a praktická část. V úvodu teoretické části se věnujeme základnímu shrnutí alternativní pedagogiky a změnám, které vyvstaly v průběhu času. Rozebíráme zde funkce a vlastnosti alternativní pedagogiky. Dále se v práci zabýváme jednotlivými typy alternativních škol. Naleznete zde také jejich detailnější charakteristiky. Podrobněji jsme se věnovali Montessori školám, které jsou pro náš výzkum stěžejní. Proto jsme jednu celou kapitolu věnovali i samotné zakladatelce Marii Montessori, kde jsme se věnovali jednotlivým principům, které autorka zavedla a je na nich postaveno celé Montessori vzdělávání. V závěru teoretické části se již zaměřujeme na tradiční vzdělávací systém a charakteristiku tradičního vzdělávání.

Nosným pilířem celé diplomové práce je praktická část, která pracuje s výzkumnou otázkou: „*Jak vnímají žáci přechod z Montessori základní školy na tradiční střední školu?*“. Jednotlivé výzkumné otázky nám napomohly k sestavení strukturovaného rozhovoru, kdy jsme komparací názorů několika autorů, kteří se taktéž danou problematikou zabývají, mohli docílit relevantních výsledků. V praktické části také naleznete detailní popis a charakteristiku kvalitativního výzkumu a metodologických technik, které jsme využili.

Očekávaným přínosem práce je eliminace předsudků v očích veřejnosti o alternativních směrech vzdělávání. Dále předpokládáme, že výsledky by mohly sloužit jako pomoc pro ty, které takový přechod a adaptace na něco nového čeká.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TRADIČNÍ ŠKOLY

V České republice si pod pojmem tradiční školy představujeme všechny školy, které jsou státem vedeny jako školy veřejné nebo klasické. Mají zavedenou určitou normu a předepsaný vzor. Jedná se o nejčastější formu vzdělávání. (Průcha a kol., 2013, s. 257)

1.1 Charakteristika tradičního vzdělávání

Vzdělanostní základ občanů v České republice tvoří základní školy. Ty poskytují vzdělávání, které začíná ve věku 6 let a trvá 9 let. Jedná se o povinnou školní docházku, která se skládá z prvního stupně a druhého stupně. Základní vzdělání je primárně určeno k osvojení určitých učebních strategií, ze kterých by se měla odvíjet touha a motivace k celoživotnímu učení. Základní vzdělání učí žáky tomu, aby dokázali řešit problémy přiměřené jejich věku a vývojové fázi, aby dokázali komunikovat, spolupracovat, tvořivě myslet, utvářet hodnoty, být tolerantní k ostatním lidem a spouště dalších předpokladů. (Švarcová, 2008, s. 72)

Výuka v tradiční škole probíhá dle pevného řádu. Je zde pevně daný rozvrh hodin a jednotná organizace výuky. Učitel má takovou pozici, kde je předpokladem to, že má pravdu, kterou žákům předává. Důležitým faktorem je zde vnější motivace, nikoli vnitřní, jak je tomu u alternativní pedagogiky. Vzdělávání je ovlivněno, a hlavně omezeno prostředím. Na tvořivost a kreativitu žáků i učitelů není kladen takový důraz. Důraz je zde kladen na memorování a pamětní učení. (Průcha, 2012, s. 97) Pro klasické školství je tedy hlavním principem **transmisní** způsob výuky. Jedná se o přijímání informací těch, kteří neumí (dítě) od těch, kteří umí (učitel). Ve třídě je ze strany učitele vedena frontální výuka, kdy žák plní roli posluchače. Získané informace vstěpuje do paměti a následně je zpracovává a interpretuje. Náplň výuky je jednotná dle daného schématu – výklad, procvičování, opakování a hodnocení. (Kolář & Šikulová, 2007, s. 38-40) Tradiční vzdělávání absentuje důraz na komplexnost v rozvoji žákova intelektu i emočních vzorců. Již výše zmíněná orientace na memorování a podceňování tvůrčích schopností jedince, je také charakteristickým prvkem. Velmi často je ze stran veřejnosti, kritizován nepřiměřený pracovní režim školy, velká míra tlaku a drilu ze strany pedagogů vůči žákům. Typická je pro tento typ vzdělávání autoritativní výchova, která je založena na poslušnosti a respektu vyučujícího. (Svobodová & Jůva, 1996, s. 7)

Prostředí

Školy tvoří několik učeben. Každá učebna je přizpůsobena počtu žáků, charakteru výuky, která v dané učebně má probíhat (biologie, chemická laboratoř, počítačová učebna apod.). Každá třída by měla být uzpůsobena tak, aby pro dítě byla dostatečně podnětná a motivující. Žáci ve třídách tráví převážnou část dne a je tedy žádoucí, aby se v ní cítili komfortně. Jednotlivé stupně mají své specifické pomůcky, které jsou adekvátní k věku žáků a slouží jim k pochopení učiva. Další prvky, které ve třídě můžeme najít, si tvoří žáci a učitelé sami. Může se jednat o různé druhy výzdoby, která může korespondovat s ročním obdobím nebo nějakou významnou událostí. (Kyriacou, 1996, s. 90)

Role pedagoga

„Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ (Průcha a kol., 2013, s. 326) Pedagog v tradičních školách zaujímá docela jinou pozici než v alternativních školách. V klasickém školství je rozhodujícím prvkem, odpovídá za výchovu i vzdělávací proces. Vyučující by měl disponovat adekvátním vzděláním a pedagogickou přípravou. (Bajtoš & Honzíková, s. 35)

Průcha (2012, s. 39) ve své publikaci uvádí jednoduchou tabulku základních rozdílů mezi tradiční a alternativní formou vzdělávání.

Tabulka 1 – Tradiční vs. alternativní

Tradiční forma vzdělávání	Alternativní forma vzdělávání
Jednotná organizace výuky. Pevně daný rozvrh hodin.	Organizace výuky je realizována na základě flexibility a individuálních potřeb dítěte.
Učitel má monopol na pravdu, kterou žákům předává.	Pedagog je partnerem, poradcem a plní roli „zkušenějšího“ kamaráda.
Žák plní zadané úkoly.	Žák si sám rozhoduje o rozsahu a pořadí plnění úkolů.

Důraz kladen na memorování a vnější motivaci.	Důraz je kladen na vnitřní motivaci dítěte.
Důraz na výkonovou soutěživost.	Spolupráce ve skupinách a vzájemná kooperace.
Vzdělávání a výuka je omezena prostředím a prostorem třídy.	Výuka probíhá mimo třídu i školu v otevřených prostorech.
Kreativita, tvořivost a vlastní iniciativa žáků je omezena.	Důraz je kladen na tvořivost a vlastní iniciativu žáků a vyučujících.

Jedná se jen o základní obecné charakteristiky. Každá škola a každý typ školy má své specifické vlastnosti. (Průcha, 2012, s. 39-40)

1.2 Změny ve školství a vzdělávání

Každý člověk ve svých hlavách nosí vzpomínky z dob, kdy sám byl školou povinný. Tyto časy, a s nimi spojené zážitky mohou být různé, někdy až nepříjemné. Důležité je zmínit fakt, že „škola současnosti“ se alespoň z části liší od té, se kterou jsme se my sami setkali. Dá se říct, že nikdy v minulosti nedocházelo k tak výrazným změnám ve školství a ve vzdělávacích systémech jako je tomu dnes. Důvodem je rozvoj globální ekonomiky, značné informační exploze či doby, kdy je velmi snadný přístup k elektronické komunikaci. (Průcha, 2012, s. 9)

Filová a Svobodová (2007, s. 73) ve své publikaci mluví o období, kdy změny dosáhly největšího rozmachu. Jedná se od počátku 20. století, kdy změny vychází z výroků významných autorů a pedagogických myslitelů jako například J. Dewey, M. Montessori, H. Parkhustrová apod. Tito autoři hovoří o tzv. reformní pedagogice. Ta spadá do období konce 19. století až zhruba do poloviny 20. století. Reformní pedagogika je považována za nejpłodnější období, které se týká změn právě v oblasti výchovy a vzdělávání.

Součástí těchto dramatických změn jsou také alternativní školy, kterým se budeme věnovat v následující podkapitole. Abychom mohli správně pochopit a porozumět tomu, proč vznikají právě na základě těchto změn alternativní školy, je nutné objasnit podstatu celkových změn ve školství a v celém vzdělávacím systému nejen u nás, ale i v mezinárodním kontextu. (Průcha, 2016, s. 9) Charakteristickým prvkem spojeným s tímto obdobím byla kritika některých dosavadních prvků jako bylo mechanické učení, pasivita dítěte ve výukovém procesu a nerespektování individuálních potřeb a zájmů žáka. Je tedy

nutné zmínit pojem, který s reformní pedagogikou úzce souvisí a je považován za primární znak samotné reformní pedagogiky. Jedná se o *pedocentrismus*. Smyslem pedocentrismu je postavit do čela celého dění samotné dítě, jehož potřebám a zájmům jsou zcela podřízeny cíle výchovy. Učitel zde plní roli určitého průvodce, který by měl zajistit vhodné podmínky pro to, aby dítě mohlo samo pracovat a rozvíjet se na základě vynaložení vlastního úsilí a svých potřeb. (Filová & Svobodová, 2007, s. 6-9)

1.3 Změny v obsahu a struktuře vzdělávacích systémů

Nejzásadnější změny se týkaly, a i v současnosti se týkají, obsahu školního vzdělávání. To, co se ve školách učivalo před řadou let, v současných školách většinou nenajdeme. Nabídka vyučovacích předmětů se změnila na všech stupních a druzích škol. Nezměnil se jen název předmětu, ale také obsah učiva ve spoustě předmětů. Vzdělávání se v průběhu času radikálně mění, ale určité rysy si zachovává a zůstávají stabilní. Zůstává zachováno členění obsahu vzdělávání na jednotlivé vyučovací předměty, změnila se ale nabídka předmětů, některé předměty jako náboženství či kreslení bylo vyřazeno a byla přidána naopak informatika či volitelné předměty.

Ne tak nápadné změny se odehrávají ve struktuře vzdělávacích systémů. „*Školský systém je stále členěn na jednotlivé stupně, respektive úrovně. Předškolní výchova, základní vzdělávání, střední a vyšší vzdělávání, vysokoškolské vzdělávání.*“ (Průcha, 2012, s. 9-15)

2 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA

Pojem alternativní škola si lze vyložit několika interpretacemi jedná se o „*mnohovýznamový a často synonymický ekvivalent k pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj.*“ (Průcha, 2012, s. 21)

Jedná se o takové školy, které „*se liší od hlavního proudu běžných škol ve výchovně vzdělávací soustavě.*“ (Průcha, 2003, s. 16) Pravidla a řád, který je uplatňovaný v tradičních školách se v alternativních školách nenachází. Řídí se vlastním způsobem fungování. Zaměřují se na využívání alternativních metod ve výuce, které přispívají k tomu, aby se do popředí dostaly vlastní poznávací schopnosti žáka a tím tak podporují jeho kreativitu a osobní rozvoj. Do popředí staví sociální a osobnostní složky žáka a důležitým prvkem je pro alternativní školy kontakt a spolupráce s rodinou. (Průcha, 2006, s.174-176)

V České republice se nejedná o tak frekventované využití jako v zahraničí, konkrétně ve Spojených státech jsou alternativní školy neodmyslitelnou součástí vzdělávacího systému. Znázorňují jakoukoli inovaci ve vzdělávání a není podstatné, zda se jedná o veřejnou či soukromou sféru. Není možná jednotná interpretace pojmu alternativní škola, což v oblasti pedagogiky a ostatních společenských věd není nic zvláštního. Tato nejednotnost vzniká v důsledku novosti pojmu či z důvodu své složitosti. (Průcha, 2006, s.177)

Průcha (2012, s. 25) vymezil v bodech odlišnosti na základě pedagogických a didaktických aspektů:

- organizace výuky a život dětí ve škole,
- obsah a cíle vzdělávání (kurikulární program),
- komunikace žáka a vyučujícího,
- způsob hodnocení,
- vztahy (škola X žák, škola X rodina).

Dá se tedy říct, že směrodatným prvkem pro vymezení alternativních škol je pedagogická specifičnost dané instituce, nikoli typ zřizovatele (školsko-politický aspekt) či způsob financování (ekonomický aspekt).

V České republice je alternativní vzdělávání teprve na počátku. Prvotní rozvoj reformní pedagogiky se datuje do období mezi světovými válkami, ale následně za dob socialismu se setkával s velkou kritikou. Pokroku se tento typ vzdělávání dočkal až po revoluci v roce

1989. Cílem reformy bylo usilovat o efektivnost výchovy a překonání tehdejších formálních náležitostí tradičního školství a nastavení tak nového systému škol, který měl představovat zařízení, kde základem bude nechat průchod dětské přirozenosti, zvědavosti a podpoření dětské tvořivosti a kreativity. (Svobodová & Jůva, 1996, s. 11-15)

Důvod vzniku alternativních škol můžeme sledovat za tím, že lidská civilizace měla tendence zdokonalovat již vytvořené, ať už se jednalo o instituce či pracovní postupy. S postupem času, se vzniklé školy ustálily a staly se tak tradičními. Což vyvolalo další tendence tento tradiční stav změnit. Dá se tedy konstatovat, že „*dějiny školství jsou vlastně neustálým dialogem i konfrontací mezi standardní a alternativní školou.*“ (Průcha, 2012, s. 24-35)

2.1 Vlastnosti a funkce alternativních škol

Každý typ a druh alternativní školy má své specifické rysy, což je také důvod proč nelze jednotně charakterizovat tyto typy škol jako celek. Autoři Klassen a Skiera (in Průcha, 2012, s. 38-39) se pokusili shrnout pár základních společných rysů, aby vystihli společnou charakteristiku alternativních škol:

1. Alternativní škola se ubírá pedocentrickým směrem, což znamená, že celá výchova je orientována na osobu dítěte a všechny činnosti, které škola vykonává, jsou právě v souladu s individualitou osobnosti každého dítěte.
2. Alternativní škola je považována za aktivní. Zde je umělecká kreativní činnost a tělesný rozvoj nepostradatelnou složkou ve výchovném procesu každého dítěte.
3. Alternativní škola staví na komplexnosti vývoje dítěte. K rozvoji intelektuální složky klade důraz na rozvoj emoční i sociální.
4. Alternativní škola funguje na principu „společenství“. Významem toho je, že formy vzdělávání a výchovy jsou tvořeny na základě společné kooperace žáků, učitelů i rodičů.
5. Alternativní školy vycházejí z principu učení „ze života pro život“ a cílem tohoto principu je zapojení žáků do světa pracovních povinností a rozšíření zájmu v oblasti edukace i nad rámec školní třídy.

Když se zamyslíme nad jednotlivými charakteristikami alternativních škol, tak přichází na řadu otázka: **Jaký smysl alternativní školy mají?** Zde nastává situace, kdy se vyjmenované

vlastnosti jednotlivých autorů mnohdy ve velké míře shodují. Vždyť i tradiční a nealternativní školy usilují o humánní přístup k dítěti a snaží se o komplexní rozvoj. Proto je žádoucí stavět komplexní charakteristiku na jiných základech. Všechny charakteristiky po obsahové stránce zahrnují pouze **vlastnosti** (tj. jaké jsou to školy), ale nejsou brány v úvahu **funkce** (tj. k jakým účelům vznikají, jak pracují a jaké mají výsledky).

Můžeme vymezit tři základní funkce alternativních škol. První z nich je **funkce kompenzační**. Její význam spočívá v tom, že alternativní školy jakéhokoli typu vznikají z toho důvodu, aby vykompenzovaly ty nedostatky, které vznikají v rámci standardního školství. Lze tedy říct, že alternativní školy vznikají z toho důvodu, že veřejné školy nemají možnost zabezpečit všechny rozmanité potřeby společnosti. Kdyby tomu tak bylo, nebyl by vznik alternativních škol nutný. Zde se jedná ale pouze o hypotetický předpoklad, protože je zřejmé, že státní školský systém nemá tu možnost uspokojit tak širokou škálu vzdělávacích potřeb, jakou společnost pociťuje. Další funkcí je **funkce diverzifikační**, ta spočívá v principu zajištění nezbytné plurality ve vzdělávání. Státní školský systém má určitou ucelenou koncepci obsahu, organizaci a kvalitu vzdělávání. Jedná se o jistou míru standardnosti a jednotnosti, čímž se od alternativních forem liší. Paradoxem je ten fakt, že některé alternativní školy k určité standardnosti a stejnorodosti tíhnou také. Lze tedy říct, že alternativní školy spolu se státními školami tvoří nutnou variabilitu vzdělávacích institucí. Poslední funkcí je **funkce inovační** a ta je z pedagogického hlediska tou nejdůležitější. Znamená to, že alternativní školy tvoří prostor, kde dochází k uskutečňování inovací ve vzdělávání a probíhá zde experimentování. Ovšem ani zde nemůžeme hovořit o jednotné koncepci. Inovace jsou různorodé podle typu a charakteru instituce nebo podle pedagogické koncepce dané školy. (Průcha, 2012, s. 41-44)

Typy alternativních škol

Někteří autoři pojem alternativní školy spojují taktéž s pojmem škola hrou. Jedná se o pojem velmi různorodý. Můžeme tak hovořit o několika typech alternativních škol, které ve světě vznikly. Právě vysoký počet a variabilita těchto typů škol, má za následek složitější orientaci v této problematice a tomto rozdělení. Průcha (2012, s. 45) tak vymezil jednoduché rozdělení do 3 kategorií:

1. klasické reformní školy,
2. církevní (konfesní) školy,
3. moderní alternativní školy.

2.2 Klasické reformní školy

V této kapitole se zaměříme na jednotlivé typy klasických reformních škol, jejich zakladatele, principy a jednotlivá specifika daného typu školy.

2.2.1 Waldorfská škola – Rudolf Steiner (1861-1925)

V současné době patří waldorfská škola spolu s Montessori školou patrně mezi nejrozšířenější a nejznámější typy alternativních škol v České republice. První waldorfská škola byla založena ve Stuttgartu v roce 1919. Za zakladatele waldorfské školy je považován rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner. Jeho zájem v duševní oblasti člověka se promítl ve filozofii, kterou nazval **antroposofie**, která dodnes tvoří základ waldorfských škol. Tento pojem pochází z řeckého *antrophos*, což znamená *člověk* a *sofia* znamená *moudrost*. Antroposofie pracuje s komplexností dvou světů, teoretického poznávání a praxe. Jedná se o spojení poznatků z moderních věd a otázky z duchovního světa, kdy cílem je vzájemně zkoumat působení těchto světů a propojovat je s hmotným světem. Sám Rudolf Steiner vysvětluje antroposofii takto: „*Postav se doprostřed mezi Boha a přírodu, nech člověka mluvit o tom, co je nad tebou a září do tebe, i o tom, co do tebe zasahuje zdola, a máš anthroposofii, moudrost, kterou promlouvá člověk.*“ (Nejedlo, 2010, s. 36) což poukazuje na Steinerovu snahu povýšit duchovní vývoj člověka na nejvyšší možný stupeň. (Nejedlo, 2010, s. 37)

Steinerova reformní pedagogika byla z velké části ovlivněna řadou dalších významných myslitelů, jako byli Goethe či Darwin. (Cipro, 2002, s. 546)

Rýdl (1993, s. 43) ve své publikaci uvádí, že „*Waldorfská pedagogika vychází z nauky o cestě lidské bytosti k poznání světa. Podle ní se člověk vyvíjí v sedmiletých cyklech, během nichž je rozvíjeno fyzické, duševní a duchovní tělo člověka. Tomu je přizpůsobeno i vyučování zaměřené nejprve na paměť a později na rozvoj abstraktního myšlení.*”

Jedná se o nestátní typ školy se soukromým zřizovatelem. Rodiče platí za dítě školné. Waldorfská škola je postavena na principu dvanáctiletém integrovaném typu školních tříd. Základní stupeň je tvořen 1. -8. ročníkem, kdy dále přechází na vyšší stupeň, který je tvořen 9. -12. ročníkem. Součástí waldorfského systému jsou také mateřské školky.

Prioritou waldorfské školy je stejně jako v každé jiné alternativní škole, podřízení celé výchovy a vzdělávání individuálním potřebám dítěte. Výchovné a vzdělávací působení by mělo rozvíjet a podněcovat vlastní aktivitu dítěte, jeho potřeby a zájmy. Na základě toho je didakticky přizpůsobena organizace výuky.

Výuka má svůj charakteristický systém, který je orientovaný na jednotlivé bloky (epochy), ve kterých se žáci po určitý časový úsek zabývají určitou problematikou daného předmětu. Do popředí se staví kreativita a estetické tvoření žáků. Participace a kolektivní spolupráce dětí na jednotlivých aktivitách je vítána. Uplatňuje se zde princip harmonické spolupráce a sociálního partnerství. Soutěživost a rivalita je pro děti škodlivá. Ve waldorfském systému nenajdeme známkování, nýbrž slovní zpětnou vazbu, kde žák obdrží od pedagoga jistá doporučení pro další rozvoj. Což mnohdy znamená problém v případě přestupu žáka z waldorfské školy na tradiční veřejnou školu, kde je převoditelnost slovního hodnocení na známky velmi těžko realizovatelná. Velkou roli zastává pedagog. Ti nejsou ve waldorfských školách svazováni osnovami, které nacházíme v tradičních školách. Způsob, průběh a plán výuky plánují společně s rodiči i žáky. (Průcha, 2012, s. 46-48) Autorky Grecmanová a Urbanovská (1997, s. 13) uvádějí, že *“Waldorfské školy si představují učitele jako umělce v oblasti výchovy, který je schopen na správném místě, ve správném čase adekvátně reagovat, který hledá cestu k osobnosti dítěte, a který svým jednáním a postojem odpovídá dětské individualitě.”*

Waldorfské školy mají i jiný způsob vedení. V čele organizace zpravidla není ředitel, ale škola je vedena celým učitelským sborem ve spolupráci se sdružením rodičů, učitelů a přátel waldorfského hnutí. (Průcha, 2012, s. 48)

2.2.2 Freinetovská škola – Célestin Freinet (1896-1966)

Za průkopníka a zakladatele tohoto typu škol je považován francouzský učitel Célestin Freinet. Jeho přesvědčení stálo na základech rozšířit myšlenku pedagogického působení na základě principu „par la vie – pour la vie – par le travail,“ což v překladu znamená: **z života – pro život – prací**). Školy Freinetova typu jsou nejvíce rozšířeny ve Francii, Belgii a Nizozemsku. V České republice nejsou doposud alternativní školy, které by pracovaly s ucelenou freinetovskou koncepcí. Smyslem Freinetovy pedagogické koncepce byla aktivita, což kladl do rozporu s tradiční školou, kde v popředí figuruje pasivita a preference na verbální orientaci. Žáci by ve vyučování měli být aktivní, měli by experimentovat, zkoumat a sami objevovat. Byl přesvědčen, že nejlépe se dětská individualita a tvořivost rozvíjí, na základě vlastní zkušenosti. *„Svobodné vyjádření je přirozeným a současně tvořivým projevem dítěte odrážejícím jeho vnitřní svět.“* (Filová & Svobodová, 2007, s. 166) Principem tedy bylo zřídit v každé třídě různé pracovní koutky neboli „pracovní ateliéry“, ve kterých se děti individuálně nebo ve skupinách věnují konkrétním činnostem

z jednotlivých oblastí (přírodní vědy, domácí práce, umění či tvorba). Dále by měla být ve třídě zřízena knihovna, aby měly děti možnost se dále rozvíjet. Měly dostatek materiálů při podněcování vlastního zájmu v dané problematice. (Svobodová, 1996, s. 6-8)

Průcha (2012, s. 53) obsáhl nejdůležitější prvky Freinetovy školy takto:

1. Třída má sloužit jako mnohostranně rozdělený pracovní prostor, kde mají děti možnost získávat nové zkušenosti.
2. Individuální pracovní plán projednává učitel na začátku týdne společně s žáky.
3. **Pracovní knihovna** – slouží k tomu, aby měly děti možnost ji kdykoli využít k obohacení o nové informace a prohloubit tak touhu posunout se dál v jejich „bádání“.
4. **Kartotéka předmětu** – ta slouží k rozčlenění učiva, obsahuje testy a úkoly společně s řešením.
5. Obohacení učebních programů o akustické a audiovizuální materiály, které jsou primárně určeny pro výuku jazyků.
6. **Školní tisk** – spočívá v rozvoji manuálních a intelektových schopností kreativní formou (tzn. tvorba školního časopisu, kreativních textů v souvislosti s předměty).
7. Vymezit prostor, kde mohou děti svobodně projevit svou nespokojenost, kritiku či pochvalu. Většinou se jedná o nějakou nástěnku.

2.2.3 Jenská škola (Jenský plán) – Peter Petersen (1884-1952)

Jedná se o alternativní pedagogický směr, který byl založen německým pedagogem Peterem Petersenem na základě syntézy několika pedagogických vývojových hnutí. Škola nese název podle pokusné školy v Jéně, kterou Peterson od roku 1923 vedl a postupně ji přetvořil na pracovní školu. O pár let později v roce 1927 v Locarnu na Mezinárodním kongrese pro novou výchovu představil Peterson svou koncepci nového typu školy, kde základy stavěl na myšlenkách reformně pedagogického hnutí. Rok na to působil v Nashvillu, jako hostující pedagog založil další pokusnou školu, která fungovala na principu jenského plánu. (Rýdl, 2001, s. 27-28)

Mezi hlavní rysy a principy jenského plánu řadíme:

1. Utvoření skupin žáků, které přesahují ročník. Třídy nefungují jako mechanické seskupení žáků podle jednotlivých ročníků, ale pouze uspořádání skupin podle věku

(např. Jednu skupinu tvoří děti ve věku 6-9 let). Vznikají tak heterogenní kmenové skupiny.

2. Pracovní plán na celý týden. Plán musí být pečlivě připravený a vyvážený, aby docházelo ke střídání pedagogických situací, jako je hra, práce, rozhovor. Průběh rozhovoru neselektuje pouze rozhovor v **kruhu**, který je typickým rysem pro jenské školy. Ale znamená to, že zde mají žáci rovné podmínky pro diskuzi. Vidí na sebe a všichni jsou si rovni. Dochází k interakci mezi dětmi vzájemně, ale také k interakci a konfrontaci mezi učitelem a žákem v průběhu výuky. *„Rozhovory s velkými skupinami vedou k úspěchu jen tehdy, pokud jim předchází výcvik rozhovorů v menších nebo malých formách tím, že se podaří navazovat vzájemné kontakty.“* (Rýdl, 2001, s. 81-83)
3. Práci si žáci vybírají dle svého úsudku. Nabízeny jsou jim i kurzy, které mohou být povinné, volitelné či nadstandardní pro jejich volný čas. Nutný je také čas pro hru. Při ní mají děti prostor pro relaxaci.
4. Oblíbeným a zvláštním prvkem jsou také **slavnosti**. Při těch děti předvádí, co umí a samy si je připravují. Slavnosti se konají kupříkladu k významným událostem a příležitostem (např. výročí, narozeniny, vánoční čas). (Průcha, 2012, s. 54)
5. Pracuje se s tzv. **pedagogickou situací** – podněcuje se tak konfrontace dětí s reálným světem a situacemi, které je mohou v průběhu života potkat.
6. Jenský plán pracuje s ucelenou koncepcí pracovních postupů a nástrojů. Přesný harmonogram pro jednotlivé aktivity v dětech probouzí pocit klidu a jistoty. (Rýdl, 2001, s. 87)

Jiní autoři vymezují koncepci jenského plánu ve 20 principech, kdy 5 z nich je zaměřeno na lidi, 5 na společnost a 10 na školu. Všechny školy Jenského typu na těchto principech staví a považují je za stěžejní v roli vývoje těchto škol. Někteří autoři uvádějí principy následovně:

Principy o člověku

- Každý jedinec je osobnost, které náleží vlastní nezcizitelná hodnota.
- Každý člověk má právo na rozvoj vlastní identity, bez rasových předsudků, bez ohledu na sexuální orientaci, národnost, náboženské vyznání či životní filozofii.
- Každý člověk potřebuje k rozvoji své identity kontakt s realitou, která zahrnuje sociální, kulturní a duševní složku.

- Každý člověk, je uznáván jako úplná osobnost, a kde je to možné, je k tomu směřován a touto cestou uznáván.
- Každý je uznáván za novátora kultury, a kde je to možné, je k tomu veden a podporován.

Principy o společnosti

- Lidé by měli participovat na společnosti, která uznává každého jedince bez výjimek a považuje ho za jedinečného.
- Lidé by měli pracovat na společnosti, která poskytuje každému člověku podněty pro rozvoj své vlastní identity.
- Lidé musí pracovat na společnosti, kde jsou rozdíly mezi jedinci a skupinami přijímány spravedlivě v míru a konstruktivním způsobem.
- Lidé musí pracovat na společnosti, ve které se s Vesmírem a Zemí nakládá s respektem a starostí.
- Lidé by se měli podílet na společnosti, kde se s přírodními a kulturními zdroji nakládá zodpovědně s ohledem pro budoucí generace.

Principy o školy

- Škola je samosprávná, kooperativní organizace, která se zajímá o všechny lidi.
- Ve škole musí dospělí respektovat předcházející principy o člověku a společnosti, které jsou pedagogickým základem pro uskutečňování výuky.
- Školní kurikulum vychází z dětského pohledu na svět, vnitřních zkušeností a kulturních zdrojů, které jsou naší společností považovány za důležité v rozvoji osobnosti.
- Vyučování se ve škole odehrává v záměrných situacích s určitým učebním materiálem.
- Učení ve škole má podobu pravidelného střídání dialogu, hry, práce a oslav.
- Ve škole jsou děti zařazeny převážně v heterogenních skupinách.
- Ve škole se střídá kreativní výuka učitele s učením a nezávislou hrou dětí.
- Ve škole zaujímají důležité místo objevy, otázky a kooperativní práce ve skupinách.
- Chování a výkon dětí se ve škole posuzují, jak jen je to možné, osobním přístupem k dítěti a konzultací s ním.
- Ve škole jsou změny vnímány jako nikdy nekončící proces, který je provázen interakcí akce a reakce.

Jenské školy jsou nejvíce zastoupeny v Belgii, Německu a Nizozemsku. V České republice je škola s jenským plánem v Hradci Králové. Jedná se o ZŠ Hučák. Škola je pod vedením pana J. Sýkory, který stojí za zrodem Asociace malých inovativních škol. (Základní škola Hučák Hradec Králové, 2020)

2.2.4 Daltonská škola – Helen Parkhurstová (1887-1973)

Daltonská škola vznikla v USA ve státě Massachusetts díky Helen Parkhurstové, která na své studijní cestě do Itálie navázala spolupráci s reformátorkou Marií Montessori a založila svou vlastní experimentální školu. Své poznatky tak mohla uplatnit v praxi. Svůj plán představila po návratu do USA, kdy působila v jednotřídní škole, která byla určena pro postižené hochy. Podstatou daltonského plánu je svobodná forma organizace školy a třídy. Hlavními pilíři, na kterých staví je svoboda, samostatnost a umění spolupracovat. (Filová, 2007, s. 170-171)

Stejně jako ostatní alternativní školy má i daltonská škola své principy.

1. Zodpovědnost a svobodná rozhodnutí jsou typické pro tento směr. Žák si tvoří svůj vlastní pracovní plán na celý měsíc do každého předmětu. V plánu má určené jednotlivé úkoly a povinnosti. Samostatným utvořením plánu se tak pomyslně zavazuje k jeho plnění a odpovídá tak za úspěch svého učení. Důležitým aspektem je respektování individuálního tempa žáka. (Průcha, 2012, s. 55)

U pojmů svoboda či volnost lze významu porozumět mnoha způsoby, kdy absolutní svoboda může znamenat „dělám si, co chci“. Což nelze takto chápat v případě daltonské školy, ta má stanoveny hranice. V angličtině se pro svobodu/volnost užívá pojem „liberty“, ale tento princip svobody v daltonském principu nenajdeme. Jedná se totiž o princip antiautoritativní výchovy ze 70. let. Proti pojmu „liberty“ můžeme postavit pojem „freedom“, což už odpovídá tomu, co daltonská škola chápe jako svobodu či volnost. Jedná se o svobodu/volnost, kterou si žák volí a z části se jedná o částečné přenesení zodpovědnosti ze strany vyučujícího na žáka. Takové přenesení zodpovědnosti má samozřejmě svůj význam. Žák je tak z velké části zodpovědný za konečný výsledek jeho práce, ale také za způsob, jakým výsledků dosahuje. Přebírá tedy zodpovědnost jak za výsledek, tak za proces dosahování. Z čehož lze vyvozovat fakt, že primárním prvkem je tedy zodpovědnost až poté může následovat svoboda. V porovnání s tradiční školou je přenášení zodpovědnosti z učitele na dítě pro mnoho pedagogů velmi obtížnou záležitostí. A to z toho důvodu, že se učitel vzdává nějaké pomyslné důležitosti a nadvlády ve prospěch žáka. Dochází tak ke snížení apelu na splnění příkazu, a naopak je větší důraz kladen na zpracování. (Wenke & Röhner, 2000, s. 19-21)

2. Spolupráce a vytváření demokratického vědomí u dětí. Je nutné rozlišovat mezi „pedagogickou a didaktickou spoluprací. Pedagogická spolupráce prostupuje celou školou. Zásadním pojmem, který se prolíná se spoluprací, je respekt. Didaktická spolupráce napomáhá k tomu, aby došlo ke zpřístupnění jemných rozdílů. Učivo, které žáci zpracovávají sami, má určitou nadhodnotu. Učitel se stává ústřední postavou didaktické spolupráce. (Wenke & Röhner, 2000, s. 21-22)
3. Samostatná činnost dětí přispívá k získávání osobních zkušeností. Individuální pracovní aktivity podporují rozvoj vzájemné pomoci a spolupráce. (Průcha, 2012, s. 55)

„Princip samostatnosti je ovlivňován psychologickými poznatky. O principu samostatnosti existují dva rozdílné aspekty“ (Wenke & Röhner, 2000, s. 20)

- a) Samostatná práce ovlivňuje motivaci žáka, kdy je z hlediska vývojové psychologie dokázáno, že tato motivace žáky pozitivně ovlivňuje a vzbuzuje v nich touhu být sami aktivní.
- b) Samostatnost není jen psychologicko-vývojovým aspektem, ale také didakticko-organizačním faktorem. V případě, že žáci mohou a dokáží samostatně pracovat na vlastní úrovni, vzniká tak prostor pro vyučujícího věnovat se těm, kteří dopomoc potřebují. (Wenke & Röhner, 2000, s. 21)

Někteří autoři charakterizují daltonskou školu jako školu s uvolněnou třídní strukturou, což je jedním z nejtypičtějších prvků tohoto typu alternativní školy. Samozřejmě jako každý jiný typ školy se i daltonská škola setkává s kritikou. Nejčastěji jí bývá vytýkáno nedostatečné opakování učiva, které je pro zapamatování důležité. Dále nesystematičnost při získávání nových informací a přílišná důvěra a spoleh ve vlastní aktivitu a iniciativu žáka. Dá se předpokládat, že ne všichni žáci oplývají dostatečnou vůlí a pílí. Daltonské školy se rozšířily do Anglie a Nizozemska, kde jsou také nejvíce zastoupeny. V České republice nenacházíme mnoho daltonských škol, ale v Brně působí Asociace českých daltonských škol, kde jedna základní škola funguje na principu daltonské alternativní koncepce. (Průcha, 2012, s. 55)

2.3 Církevní školy

Průcha (2012, s. 57) ve své publikaci uvádí, že církevní neboli konfesní školy se řadí mezi nestátní alternativní školy a v České republice mají dlouholetou tradici. Zmiňuje také problematiku začlenění církevních škol mezi alternativní školy. V současných publikacích nejsou církevní školy řazeny mezi alternativní, což je nesprávné. Dle vymezení alternativních škol, které říká, že „*Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučováním, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotlivých charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování*“ (Průcha, 2012, s. 22) církevní školy tak splňují náležitosti, které nabízejí alternativu k běžným veřejným školám. Lze tedy říct že Průcha (2012, s. 22) hovoří o specifichostech církevních škol, kde poukazuje na to, že se jedná o jeden z typů alternativních škol. Jiní čeští autoři ale uvádí, že církevní školy jsou spíše chápány jako školy, které se mají podobat školám veřejným a liší se od nich právě typem zřizovatele. Představují jistou alternativu ke školám veřejným. A to nejen z hlediska specifík

pedagogických a didaktických. Od roku 1989 nelze církevní školy řadit již mezi školy soukromé nýbrž veřejné „nesoukromé“. (Horák, 2011, s. 26, 43)

Odlišnosti nenacházíme pouze v oblasti zřizovatele, ale primárně v oblastech pedagogických a didaktických. (Průcha, 2012, 56-57)

V České republice byly církevní školy zřizovány v nejvyšší míře po roce 1989, ale jejich existence se datuje již před rokem 1948. Zřizovatelem takových organizací mohou být církevní a náboženská společenství, která jsou státem uznána a splňují podmínku státní správní registrace. Nejčastějšími zřizovateli jsou katolické a některé evangelické církve. Mezi nejčastější typy patří katolické, protestantské či židovské školy. (Matulčíková, 2007, s. 89-90)

Církevní školy ve světě

Oblastí s nejpočetnějším výskytem škol církevního typu je **Německo**, konkrétně jeho dřívější západní část. Jedná se o školy katolické a evangelické, které navštěvují až tři čtvrtiny žáků veřejných škol. Ale i tak se jedná o pouhý zlomek z celkové populace. Evropskou zemí s největším počtem církevních škol je **Nizozemsko**. Na úrovni středních a základních škol zde církevní školy převládají. Stejně jako v Německu, se jedná o školy katolické a evangelické. V **Belgii** tvoří převážnou část školského systému katolické církevní školy. Školy konfesního typu si rodiče volí zpravidla nejen kvůli náboženským důvodům, ale hlavně z toho důvodu, že dosahují vyšších a kvalitnějších výsledků, než děti z tradičních státních škol. I ve Spojených státech najdeme několik církevních škol, ale nejsou zde zastoupeny v nijak zvlášť velké míře, ale zato kvalita a prestiž je v očích veřejnosti na vysokých postech. Jedná se nejčastěji o školy protestantské, katolické a židovské. Jejich specifičnost spočívá v rozmanitosti populace žáků. Církevní školy navštěvují především děti z rodin etnických minorit (např. hispánské rodiny, s tradiční katolickou konfesí). Školy fungují na multikulturním principu, ať už v oblasti jazyka či kulturně spíšené populace. Zaměřují se na kompenzaci vzdělávání u dětí se sociokulturním handicapem. (Průcha, 2012, s. 57-58)

Církevní školy v České republice

Na počátku devadesátých let byl zaznamenán vysoký nárůst církevních škol. Průcha (2012, s. 58) uvádí, že k roku 1992/1993 to bylo 46 církevních škol, rok 1994/1995 zaznamenal již 84 škol a v roce 2002/2003 působilo v České republice celkem 113 církevních škol

Tabulka 2 – Církevní školy v České republice

ÚROVEŇ VZDĚLÁVÁNÍ	POČET ŠKOL
Předškolní vzdělávání	49
Základní vzdělávání	51
Střední školy	42

(Zdroj: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) k roku 2020 uvádí ve statistikách, že existuje celkem 51 základních škol církevního typu. Z čehož 41 jich tvoří běžné základní školy a 10 z nich je určeno pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. (MŠMT, 2020) Církevní školy mají také svá specifika vzhledem k alternativní příslušnosti. (Průcha, 2012, s. 60) vymezil několik základních oblastí.

- a) Primárně se jedná o oblast **kurikula**, jinak řečeno obsah a cíle vzdělávání. Církevní školy mají ve svých „osnovách“ předměty, které na tradičních školách nenajdeme (např. náboženství, latina).
- b) **Ideologické principy**. Křesťanství, etiky a kulturních tradic. Všechny tyto prvky se promítají v jednotlivých předmětech.
- c) Další specifickou oblastí křesťanských škol, je příprava absolventů na netradiční profese. Například obory v oblasti charitativní činnosti, obor sbormistr chrámové hudby, konzervátor církevních památek apod.

Vzhledem k ne příliš otevřenému postoji církevních škol k okolnímu světu, nebylo možné uskutečnit větší množství výzkumů na porovnání kvality a efektivnosti vzdělávacích procesů mezi církevními a státními školami. (Průcha, 2012, s. 60-61)

2.4 Moderní alternativní školy

Průcha (2012, s. 61) uvádí, že pojmem moderní alternativní školy „*souhrnně označujeme všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky (tj. klasické reformní školy) a nejsou zřizovány církevními nebo náboženskými společenstvími (tj. školy církevní).*“ V dnešní době shledáváme velké množství typů moderních alternativních škol v různých zemích světa. Moderní alternativní školy vznikají většinou zezdola, vlivem rodičů a učitelů, kteří bývají často nespokojeni s fungováním standardních škol. Velká část tohoto typu škol byla zakládána již v 70. letech

20. století, právě skupinkami angažovaných rodičů a učitelů. Vznik měl působit jako reakce na vývoj tehdejší společnosti, právě kolem 60. let. V moderních alternativních směrech nacházíme jisté podobnosti s klasickou reformní pedagogikou. Jedná se například o silné zapojení rodičů v rámci mimoškolní výchovy. Odmítání konkurenčního boje mezi žáky a snaha omezit u dětí a rodičů pocit, že záleží jen na výsledcích. Dalším prvkem je využívání mimoškolního prostředí pro výuku. V neposlední řadě flexibilní seskupení dětí ve výuce a omezení frontální výuky na minimum. V současné literatuře jsou již některé typy moderních alternativních škol popsány. (Průcha, 2012, s. 61-62)

České alternativní školy

1. **Projekt zdravá škola** – „Z dítěte, které nebylo v dětství respektováno a oceňováno, vyroste dospělý, který nebude respektovat a oceňovat ostatní“. (Boudová a kol., 2015, s. 24)

Jedná se o projekt Světové zdravotnické organizace pro Evropu. Záměrem programu je zavést strategii podpory zdraví na školní podmínky a přispět tak k její účasti na vlastním rozvoji. Zdravá škola je postavena na dvou principech. Princip respektování přirozených potřeb jednotlivce v kontextu společnosti a světa a dalším principem je rozvíjení komunikace a spolupráce. (Boudová a kol., 2015, s. 25)

Snaha o to, aby škola byla zdravá, nejsou u nás žádnou novinkou. První náznaky o zdravější školu se mohou pojit i se vznikem zdravovědy či školami v přírodě. Za zakladatele zdravovědy u nás považujeme pana MUDr. Stanislava Růžičku (1872-1946). Impulzem pro něj byly důvody nemoci těla i ducha. Problém shledával v tom, že člověk ztratil přirozenou cestu k životu, a proto chtěl založit eubiotické výchovné osady. Důraz kladl na život v přírodním prostředí a v harmonickém rodinném svazku, prevence nemocí, správnou výživu, zachování hygienických norem apod. (Alternativní školy, 2021)

Program Škola podporující zdraví stojí na třech základních pilířích:

První pilíř – Pohoda prostředí

Žák, který se cítí příjemně a bezpečně, je schopen a připraven plnit své úkoly a požadavky. Jedná se o takové prostředí, které si školy vytvářejí pro vzdělávací činnost. Zahrnuje podmínky prostorové, materiální, psychohygienické, personální, organizační apod. Všechny podmínky jsou podrobně uvedeny v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy* (RVP ZV). Školy, které podporují zdraví a usilují o vytvoření příznivých podmínek

v souladu s podmínkami v RVP ZV a snaží se tak docílit optimálního prostředí pro vzdělávání a naplnění těchto zásad. (Boudová a kol., 2015, s. 29)

Pohoda prostředí zahrnuje tedy náležitosti prostorů a tříd a školního nábytku. Zaměstnanci školy vědí, kde jsou v prostorách školy umístěny prostředky pro poskytnutí první pomoci a všichni je umí využít. Pohyb, relaxace a společenské hry jsou neopomenutelnými prvky, které napomáhají k pohodovému prostředí. (Havlíková, 2006, s. 89)

Druhý pilíř – Zdravé učení

Každý předmět má předem stanovené očekávané výstupy, kterých žáci společně s vyučujícími chtějí dosáhnout. Zde hraje významnou roli pedagog, který musí dokázat jasně definovat a pojmenovat to, co má žák umět. Je nutné zvolit vhodné metody. Nejde tedy jen o obsah toho, co se žáci budou učit, ale jde také o to, za jakých podmínek si budou učivo osvojovat. Vyučování musí být vždy oboustranný proces, založený na komunikaci mezi žákem a vyučujícím. (Havlíková, 2006, s. 124-125)

Třetí pilíř – Otevřené partnerství

Škola je instituce, kde se setkávají různé sociální skupiny. Setkávají se žáci, učitelé, rodiče, partneři školy apod. Jejich vztahy utváří klima školy. To poté značně ovlivňuje kvalitu procesů učení. Aby škola mohla fungovat na principu otevřených partnerských vztahů, musí všichni účastníci respektovat principy a pravidla celé komunity. (Boudová a kol., 2015, s. 70)

1. *Projekt začít spolu (Step by step)*

Jedná se program, který začal vznikat v USA v 90. letech, na základě poznatků o fungování lidského mozku a jeho učení. V České republice se alternativní program pod názvem Začít spolu rozvíjel od roku 1994. V současné době tento typ programu praktikuje 59 mateřských škol, 44 základních škol, 14 středních škol 9 vysokých škol. Školy, ale nejsou jediným místem pro uplatnění tohoto alternativního programu. V České republice působí i několik tréninkových center, které vznikly při fungování mateřských, a základních škol. Tyto centra rozšiřují metodologii programu prostřednictvím systematického dalšího vzdělávání pedagogů. Hlavním úskalím celého programu byla kritika v oblasti přílišného přejímání amerických prvků rozvolněné výchovy. V důsledku těchto přejatých prvků vznikají problémy s disciplínou. Unáhlené závěry vznikají především z důvodů povrchové nebo absolutně nulové znalosti a orientaci v dané problematice. Pedagogika uplatňovaná v programu *Začít spolu* vede právě především k zodpovědnosti za své chování a jednání, což spousta lidí staví na stejnou významovou rovinu jako oddanost a výchova k poslušnosti.

Právě tato neznalost přístupů zaměřených na dítě vede společnost ke značné nedůvěře v alternativní směry. Dnešní děti budou celý svůj život stavěny do situací, kdy budou muset čelit sociálním, politickým a ekonomickým změnám ve společnosti. Změnám v prostředí, vědě a technice, průmyslu či na trhu práce. Tyto změny postupují takovou rychlostí, že je velmi důležité v dětech již od útlého věku probouzet přání učit se vzdělávat se po celý život. Právě program *Začít spolu* buduje základy pro postoje, názory, znalosti a dovednosti v životě, které jsou důležité pro člověka na základě nároků v souladu se společenskými problémy ve 21. století. Podporuje děti v zájmu o učení. Vzbuzuje v nich chťič učit se efektivně. (Gardošová & Dujková, 2012, s. 9–11)

Teoretická východiska

Hlavní myšlenkou programu *Začít spolu*, je umožnit dětem zažít vzdělávání a výchovu na základních principech demokracie. Tyto principy jsou v jednotlivých zemích naplňovány na základě jejich kulturních podmínek, potřeb, tradic a zvyklostí. Klade důraz na učitele při předkládání určitých informací předepsaným způsobem. Dítěti při procesu vzdělávání či výchovy poskytujeme podpůrnou atmosféru, porozumění, přijetí, empatii uznání a hlavně naslouchání. Důraz je v první řadě kladen na respekt, úctu a důvěru k dítěti. Orientujeme se primárně na jeho vnitřní prožitky, síly a vnitřní aktivitu. Aby se dítě mohlo zdravě rozvíjet, musí se cítit spokojené a v bezpečí. Pokud je dítě ponižováno a není uznáváno, tak se jeho motivace k učení a rozvoji vytrácí. Zajímavostí je fakt, že pedagog je zde chápán jako autorita, ale pouze ve smyslu vyzrálosti osobnosti oproti dítěti. Je dítěti partnerem, pomocníkem, průvodcem, a hlavně oporou při jeho poznávání. Program vychází z autorů, jako byli Jean Piaget, Erik Erikson nebo L. S. Vygotskij. Piaget a Vygotskij pomáhají porozumět v oblasti kategorizace učení. Erikson podporuje oblast pochopení psychosociálního vývoje. (Gardošová & Dujková, 2012, s. 9-13)

Hlavní cíle programu *Začít spolu*:

- „vnímat změny, učit se je přijímat a aktivně se s nimi vyrovnávat
- učit se kriticky myslet, rozpoznávat problémy a řešit je
- umět si vybírat a nést za svou volbu odpovědnost
- být tvůrčí a mít představivost
- sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství (obci), zemi a prostředí, ve kterém žijeme
- vytvářet si zdravé návyky a postoje“ (Gardošová a Dujková, 2012, s. 16).

2. *Integrovaná tematická výuka (Integrované vyučování)*

Model integrované tematické výuky vytvořila v roce 1993 Američanka Kovaliková, vycházela ze své praxe s nadanými dětmi, spojené s výzkumem o činnosti lidského mozku. Od tohoto názvu se v několika publikacích odvozuje, též název „*mozkově kompatibilní vzdělávání*“. V České republice existovaly pouze dvě školy s tímto způsobem výuky. Škola v Jílovém a ZŠ Archa v Petroupimi. Škola v Jílovém byla po rozhodnutí města a neví rodičů zrušena. (Alternativní školy, 2021)

Integrovaná tematická výuka znázorňuje takovou metodu práce, kdy dochází k propojení učiva, informací a společné výchovy a vyučování hendikepovaných a intaktních dětí. Významným prvkem je úprava prostředí tak, aby odpovídalo potřebám dítěte pro uskutečnění projektů či dramatické výchovy. Klasické známkování, nahrazuje hodnocení slovní. (Svobodová, Jůva, 1996, s. 95) Výuka s integrovaným vyučováním probíhá ve věkově smíšených třídách. Jednu třídu navštěvují děti po dvou až pěti dětech od každého ročníku v rozmezí od MŠ až po 5. třídu ZŠ. Tomuto kritériu jsou uzpůsobeny třídy. Již z názvu lze odvodit, že se jedná o takový program, kde je učivo z různých předmětů integrováno do tematického celku. Celoroční téma je členěno do několika měsíčních podtémat a týdenní tematické celky. Každý týdenní celek obsahuje základní učivo, které musí zvládnout všechny děti. Takto zvládnuté učivo se děti učí hned aplikovat na konkrétních úkolech a v praxi. Pokud děti vidí, že mohou učivo využít a k něčemu se jim hodí, vidí bezprostředně jeho smysl a lépe si je zapamatují. Motivací pro ně může být jejich vliv a podílení se na podobě výuky. Mohou navrhnout podtémata, tvořit úkoly pro spolužáky či pomáhat mladším dětem se zvládnutím jednotlivých úkolů. Výuka probíhá poněkud volnějším způsobem. Dětem je umožněn volný pohyb po třídě dle individuálních potřeb. (Alternativní školy, 2021)

3. *Domácí (individuální) vzdělávání*

Domácí výuka má kořeny v 60. letech ve Spojených státech. Legální je ve všech zemích Evropské unie s výjimkou Německa. Impulsem pro vznik tohoto typu vzdělávání byla nespokojenost rodičů s tradičním státním školským systémem výuky. (Alternativní školy, 2021)

V České republice byly povoleny v roce 1998, ale pouze experimentálně. Vznikl tak experiment s názvem „*Pokusné ověřování odlišné organizační formy základního vzdělávání*“. Celý experiment probíhal pouze na pěti vybraných tzv. kmenových školách. Od roku 2001 se tento způsob vzdělávání zaměřuje pouze na děti se specifickými potřebami,

kam patří děti s poruchami učení, výjimečně nadaní jedinci apod. (Vališová & Kasíková, 2007, s. 101) Teprve v roce 2005 se pod novým názvem **individuální vzdělávání** stalo rovnocennou a právoplatnou formou plnění povinné školní docházky, ale pouze na prvním stupni. Na druhý stupeň se právní norma vztahuje od roku 2006. (Alternativní školy, 2021) Z hlediska legislativního ukotvení je tento způsob vzdělávání možný na každé škole, ale ne všechny školy jsou k tomuto alternativnímu způsobu vzdělávání nakloněny. Jedná se o takovou formu vzdělávání, kde vyučujícím (vzdělavatelem) je dítěti rodič či jiná pověřená osoba. Rodiče nebo vzdělavatelé musí mít vystudovanou alespoň střední školu s maturitou. Důležitým aspektem je kontakt rodiny a školy. Rodiče konzultují výuku, na školou organizovaných setkáních případně pracovník navštěvuje rodinu u nich doma. Dítě je zapsáno na **kmenové škole**. Ředitel kmenové školy je odpovědný za výsledky vzdělávání. Úspěchy a pokroky žáků, jsou pravidelně dvakrát v roce kontrolovány na přezkoušení. Děti se ale mohou účastnit všech školních akcí, případně navštěvovat fyzicky výuku vybraných předmětů v kmenové škole. Absence sociálního kontaktu dětí se spolužáky ve škole by zpravidla měla být kompenzována volnočasovými aktivitami. Příznivci tohoto typu alternativního vzdělávání se opírají o Listinu základních práv a svobod, která hovoří o povinném vzdělávání (na rozdíl od povinné školní docházky), tím dává rodičům právo rozhodovat se o způsobu, jakým svým dětem zajistí vzdělání. (Vališová & Kasíková, 2007, s. 101)

3 MONTESSORI PEDAGOGIKA

Vzhledem k zaměření diplomové práce, bych se ráda Montessori pedagogice věnovala poněkud detailněji.

3.1 Maria Montessori (1870-1952)

Maria Montessori byla italskou pedagožkou, filosofkou a vědkyní. Narodila se v Chiaravalle v Itálii, kde prožila své rané dětství. Vyrůstala v prostředí, kde ji obklopovala akademická atmosféra. Marie studovala na technické škole obor matematika a inženýrství, ale později studium přerušila a nastoupila na lékařskou univerzitu a tím se stala první ženou, která získala diplom z medicíny. Jako lékařka začínala se svou profesí na římské univerzitě, kde pracovala s dětmi, které jejich rodiny odmítly. Vzhledem k úspěchům, které v práci s takto poznamenanými dětmi dokázala, se rozhodla přerušit své lékařské zaměření, a orientovala se spíše v oblasti výchovné a pedagogické. Působila opět na univerzitě, kde studovala, a vedla zde pedagogicko-antropologické oddělení. Práce Marie Montessori byla velmi široce zaměřená, ale orientovaná výhradně na děti. Ať už se jednalo o děti z různých kulturních prostředí a zázemí, děti z nemajetných i bohatých rodin tak i děti, které potřebovaly zvláštní přístup. (Rýdl, 2006, s. 10) V roce 1896 zahájila výzkum, který byl zaměřený na vzdělávání duševně postižených dětí. Navazovala na již zrealizovaný výzkum francouzských lékařů Seguína a Itarda. (Montessori, 2019, s. 5) Závěrem výzkumu bylo tvrzení, které poukazovalo na to, že k tomu, aby děti dobře rostly a všestranně se rozvíjely, je nutné víc, než jen lékařská a fyzická péče. Tvrdila, že děti potřebují víc, než jim je nabízeno v běžných školách. Pracovala s pojmem, jako je „přípravné prostředí“. Zastávala názor, že pokud mají děti k dispozici správné materiály a prostředí, ve kterém se vyskytují, je pro ně vyhovující, zabaví se samy. Aktivity by měly rozvíjet smysly, motorickou dovednost a vést děti k tomu, aby si osvojily vědomosti a dovednosti, přičemž bude vyhověno jejich vlastním požadavkům. Naučí se lépe vyrovnat se s individuálními, specifickými problémy, které jsou během jejich aktivit odkryty bez zásahu dospělého jedince. Počátky své pedagogické kariéry Marie zasvětila dětem s postižením, ale stála si za tím, že její poznatky se vztahují i k ostatním dětem. Možnost, kdy by mohla své metody uplatnit v praxi, nastala tehdy, kdy byla požádána, aby se starala o 60 dětí z předměstí San Lorenzo v Římě. Jednalo se o děti ve věku od 3 do 7 let. Tyto děti pocházely z chudých a často nevzdělaných rodin. V roce 1907 založila Dům dětí Casa dei Bambini, díky kterému se její metoda dostala do hlubšího povědomí celé společnosti. Úspěch, kterého se dočkala při práci s dětmi s postižením a

s dětmi z chudých poměrů se rozhodla, založit školu i pro děti, které měli poněkud šťastnější dětství. Aby mohla dál šířit své poznatky, realizovala přednášky ve Spojených státech, Anglii, Indii a Austrálii. Marie byla třikrát navržena na Nobelovu cenu za mír. V roce 1952 Marie Montessori ve svých osmdesáti dvou letech zemřela. Její vzdělávací metody přetrvávají dodnes a mají čím dál větší rozkvět. (Rýdl, 2006, s. 8-11)

3.2 Montessori pedagogika

V předchozí kapitole zmiňujeme podstatu toho, že se Marie Montessori snažila hledat kořeny Montessori pedagogiky v tradici staré evropské antropologie obzvláště v oblastech tělesného, duševního a psychického vývoje s ohledem na individuální vzdělávací potřeby dítěte. Dá se říct, že Montessori principy překračují sociální, náboženské a etnické překážky a vykazují velmi vysokou míru podpory při rozvoji individuální inteligence vedoucí k samostatnosti a nezávislosti dětského jedince. Školy zde nejsou vnímány pouze jako ústavy, které nutí děti k memorování, ale představují školu jako místo, kde dítě získává zkušenosti pro život ve společnosti. Tento typ institucí si nevybírají děti nadané či děti z bohatých rodin. Je určena pro všechny bez výjimky. Jedná se o školy, které jsou klasifikovány jako školy výkonové, a to z důvodu, že se v nich děti či mládež touží vzdělávat. Mají vůli a chtějí něčeho dosáhnout a něco dokázat, samozřejmě za podmínek, je-li jim poskytnuto adekvátních prostředků a podnětů. Montessori školy ze zákona musí splňovat takové podmínky, aby dokázaly držet krok s běžnými školami. V mnoha oblastech systém běžných škol dalece přesahují, konkrétně v oblastech pracovních či sociálních kompetencí. Komunikace, schopnost organizace je u dětí z Montessori škol na daleko vyšší úrovni. (Rýdl, 2006, s. 12-13)

Důležitým aspektem, který je pro Montessori školy charakteristický je ten, že děti nejsou dle věku rozdělovány do tříd. Učí se společně různé věkové kategorie. „*Ve věkově shodných třídách dochází ke konfliktům kvůli odlišení se od ostatních. Třídy věkově smíšené jsou jako zahrádky plné květin a jsou předpokladem pro společný růst v různosti.*“ (Ludwig, 2008, s. 60)

V Montessori institucích nacházíme slučování dětí různého věku. Již Marie Montessori pracovala s prvkem tříletého období. To znamená, že ve školách a školkách tohoto typu nacházíme třídy věkově smíšené. V mateřských školách se jedná o děti ve věku 3-6 let a dále tento princip pokračuje na základní škole, kde jednotlivá trojročí učí společně. První trojročí navštěvují děti ve věku 6-9 let, druhé trojročí děti 9-12 let a dále 12 až 15 let. Věková smíšenost a různorodost přispívá ke vzniku harmonického prostředí, vede děti ke spolupráci

a pomoci jednotlivcům. Prohlubuje se u dětí vzájemný respekt a uvědomění si sociální jednoty. (Anderlik, 2019, s. 39, 47)

Marie Montessori ve svých publikacích zdůrazňovala, jak důležité je soustředit se na osobnost dítěte a podporovat tak přirozené rozvíjení osobnosti. Vzdělání zde není chápáno jako memorování faktů, ale jedná se o proces sebeutváření osobnosti dítěte. Každý dětský jedinec má schopnost jednat samostatně, a proto je nutné mu připravit odpovídající prostředí. Toto prostředí je upravováno tak, aby odpovídalo aktuálnímu stupni vývoje jedince. Tím je mu umožněno postupovat ve vzdělávacím procesu vlastním tempem v adekvátním prostředí s adekvátními pomůckami. (Zelinková, 1997, s. 20-24)

Smyslem celého Montessori principu je utvořit takové prostředí, ve kterém může docházet k přirozenému vývoji dítěte. Pocit potřeby učit se něčemu novému nastává v tzv. **senzitivních fázích**. Jedná se o období, kdy je dítě extrémně vnímavé, chápavé a připravené vstřebávat vjemy z okolního světa. Senzitivní fáze mohou mít období vhodná pro pohybový rozvoj, rozvoj řeči, morálního citění apod. Úkolem samotné výchovy je připravit adekvátní podmínky, podněty a prostředí pro jednotlivé fáze. Teprve až v momentě, kdy edukační prostředí odpovídá fázi, ve které se dítě zrovna nachází, je dítě schopno absorbovat nejvíce podnětů, které mu dospělý poskytuje, čímž je zajištěna adekvátní výchova. Již zmíněné prostředí, které je nutné nejprve připravit, hraje stěžejní roli ve výchově a vzdělávání. Součástí prostředí jsou také pomůcky, které slouží k rozvoji jednotlivých oblastí dítěte. Jedná se o pomůcky, které napomáhají k procvičování činností praktického života obzvláště u malých dětí. Dále speciální pomůcky, které jsou zaměřeny již konkrétně na jednotlivé oblasti, jako je rozvoj smyslů, řeči či matematických schopností. V souvislosti s Montessori pedagogikou je nutné zmínit pojem **polarizace pozornosti**, jednoduše řečeno se jedná o stav, kdy je dítě plně zaujato svou činností. Je to stav maximální koncentrace. Do tohoto stavu se dítě dostává nevědomě a vede dítě k prohlubování zájmu v dané činnosti. Je-li prostředí vhodně připraveno, tak se zájem u dítěte zvyšuje a vydrží u činnosti do té doby, dokud není vnitřně uspokojeno. Výuka je postavena tak, aby se děti učily od velkých celků a postupovaly k jednotlivým detailům, které samotný celek tvoří. Proto je důležité také zmínit pojem tzv. **kosmická výchova**, jedná se o oblast vzdělávání, který má dětem podávat celistvý obraz o provázanosti člověka a okolního světa. Kosmická výchova vychází z tvrzení Komenského, které říká: „*Musíme dát dětem detail jako prostředek, aby mohly poznat celek*“. Má za úkol vést děti k tomu, aby poznaly svět jako celek, kde vše souvisí se vším. Promítají se v ní předměty, jako jsou biologie, fyzika, chemie apod. Dalším zajímavým prvkem k prohlubování povědomí o provázanosti světa slouží **projektové vyučování**, jedná

se o takovou koncepci výuky, kde se děti učí aktivněji, a to formou práce na zvoleném projektu. (Průcha, 2012, s. 50-52)

3.3 Principy Montessori koncepce

PRINCIP SAMOSTATNOSTI A SVOBODY – Samotný princip spočívá v tom, že dítě si svobodně volí aktivitu, které se bude věnovat. Samo si vybírá, s kým a kde se bude aktivitě věnovat. Dítě je tvůrcem sebe samotného. Samo dítě má rozhodující vliv na svůj vývoj. Mírou své vlastní aktivity se podílí na svém rozvoji. Samozřejmě je spousta dalších faktorů, které rozvoj ovlivňují např. prostředí, lidé v jeho okolí apod. Svoboda a samostatnost, ale obnáší značnou míru zodpovědnosti, kterou přebírá samo dítě. Je nutné, aby dítě disponovalo jistou mírou sebeovládání a také dokázalo nést následky své volby. (Kasper & Kasperová, 2008, s. 131)

PRINCIP CELOSTNÍHO UČENÍ – V Montessori pedagogice, jak už jsme zmínili výše, se postupuje od celku k detailu. Výuka v Montessori školách začíná na začátku roku vyprávěním velkých příběhů. Pod tímto pojmem se skrývá vyprávění o vzniku vesmíru, o příchodu člověka, o vzniku písma a spousta dalších velkých příběhů. Tyto příběhy prezentují dětem vztah a souvislosti o celistvosti celého světa. Jedná se o spousty informací a situací, které jsou propojeny do celků. Velké příběhy v dětech evokují velkou spoustu otázek, které mají díky širokému záběru a velkému množství času během roku odpovědět a získat tím tedy celistvý pohled na svět. Během školního roku mají děti tedy velký celek rozebrat na jednotlivosti a dozvědět se tak spoustu informací. Tento systém výuky má jednoduché vysvětlení, samotný svět přeci nefunguje v rozdělení na český jazyk, matematiku atd. Proto se v Montessori pedagogice vyprávějí tzv. velké příběhy, které se řadí do předmětu **kosmická výchova**. Ta je právě specifická svou různorodostí. Pedagog předává dítěti informace v jednotlivých lekcích. Tyto lekce jsou možností pro poznávání jednotlivých témat izolovaně. Zaměření se na jedno téma, pomáhá dětem více detailně a přesněji vnímat danou problematiku a téma. Klíčové lekce probíhají v málo početných skupinách, což dovoluje dětem ihned reagovat a snadno se doptávat na nejasnosti. (www.montessoricr.cz)

PRINCIP POLARIZACE POZORNOSTI – Jedná se o hlubokou a dlouhodobou soustředěnost, která přichází právě v momentě, kdy se dítě věnuje aktivitě, kterou si samo vybralo. O danou činnost v daný moment projevuje zájem a je do této činnosti plně ponořeno a nenechá se z aktivity ničím vyrušit. Polarizace pozornosti je pracovní cyklus, který se dělí na 3 fáze, kterými je tvořen:

1. fáze – přípravná fáze

Jedná se o fázi, pro kterou je charakteristické očekávání, neklid a hledání. Oproti ostatním fázím je tato první relativně krátká. Důležitá je zde motivace k práci nějakým předmětem. Vždy se ze zásady jedná o předmět, který je pro dítě zajímavý jak barvou, tvarem či velikostí. Ojedinečnost a zajímavost předmětu je to, co poutá pozornost dítěte. Dalším prvkem, který se pojí s motivací je zájem a předchozí zkušenosti, vědomosti spojené právě s daným předmětem. Pedagog by v této fázi neměl dítě nijak ovlivňovat. Což souvisí s charakteristickým prvkem neklidu, se kterým by měl pedagog počítat a neměl by se snažit dítě jakkoli uklidňovat a usměrňovat. (Zelinková, 1997, s. 28)

2. fáze – velká práce

V této fázi je dítě plně soustředěno a ponořeno do aktivity. *„Dítě se vnitřně odklání od prostředí, nenechá se odpoutat dokonce ani svojí náladou; jeho pozornost je spojená s předmětem, ke kterému jsou obrácené oči, uši, hmat, ruce jsou zaměstnané... Orgány nebo schopnosti dítěte, které při cvičení nebo práci bezprostředně nepoužívá, jsou v klidu; došlo k jejich koordinaci, takže vznikla jednota ducha a pohybu, ducha a smyslů, kterou nazýváme úspěšnou koncentrací.“* (Helming, 1996, s. 58) Při takové hluboké a soustředěné činnosti dochází k prohloubení a získání nových poznatků, které se stanou trvalými jen za předpokladu, že koncentrace bude opravdu na vysoké úrovni. Důležité je také osvojené dovednosti a znalosti cvičit a opakovat. Opakování činí důležitou součást polarizace pozornosti a pomáhá dítěti dosahovat lepších výsledků.

3. fáze – fáze klidu

Jedná se o závěrečnou fázi, kdy dochází k naplnění potřeby poznání a dítě se tak pomalu dostává z fáze nejvyšší koncentrace.

Shrnutí:

Cílem Montessori pedagogiky je tedy utvořit takové vzdělávací a výchovné prostředí, které umožní dítěti přirozený vývoj dítěte. Z čehož lze usoudit, že je nutný respekt k individuálním potřebám dítěte. Přihlédnutí k individualitě jedince přináší další prvek, který je jednou z nejdůležitějších charakteristik při tvorbě takových podmínek, aby byl přirozený vývoj zajištěn. Jedná se o osobní svobodu v oblasti pedagogické a osobní. V oblasti pedagogické svoboda souvisí s volbou činnosti, kdy si dítě volně volí práci, kterou ve třídě uskuteční. Pedagog zde působí na vnitřní tvořivost dítěte a je v edukačním procesu téměř upozaděn. Právě tento přístup definujeme heslem „pomoz mi, abych to dokázal sám. Dalším důležitým

prvkem Montessori školy je prvek věkového smíšení: Žáci nejsou rozděleni do ročníků striktně dle věku. Což v dětech podporuje schopnosti vzájemné spolupráce a soužití v heterogenních skupinách. Co se týká didaktických principů, tak Montessori staví na celistvém nazírání na skutečnost, kde všechno souvisí se vším. Teprve až vše bude společně souviset můžeme dostat komplexní a smysluplný náhled na skutečnost. Dalším principem je již výše zmíněná svoboda. Veškeré materiály a pomůcky jsou všem dostupné. Důležitý je také princip vlastní kontroly úspěšnosti, kdy vlastní práci kontroluje dítě společně s pedagogem. (Hrdličková, 1994, s. 62-63)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V práci jsme se zaměřili především na vymezení typů alternativních vzdělávacích institucí, kdy více do hloubky jsme rozebrali konkrétně Montessori pedagogický systém. Problematika rozdílných názorů a postojů ve vnímání zmiňovaného přechodu žáků z Montessori základní školy na klasickou střední školu je diskutované téma. Autor Šíp ve své studii poukazuje na problematiku samotného systému určování vzdělání a výuky svrchu „ať už z nějaké transcendentální či morální pozice, nebo „od zeleného stolu“ teoretiků odtržených od praktického jednání“ jako je tomu právě u tradičních škol. „Jestliže chceme dítě ve vývojové fázi konkrétního myšlení naučit abstraktním myšlenkovým procesům, protože jsme si tuto dovednost zvolili jako cíl, pak přestože je to cíl za jiných okolností hodný dosažení, stává se v tomto stadiu vývoje dítěte zcela bezcenným. Nejenže jsou výdaje na jeho dosažení příliš velké, ale navíc může zároveň dojít k nevyčíslitelným pedagogickým ztrátám – především k tomu, že dítě pod tlakem frustrace získá dlouhotrvající odpor k učení.“ (Šíp, 2016, s. 142)

Právě přechod a adaptace dětí z Montessori škol základních na tradiční střední školy bývá často zmiňovaným problémem ve společnosti. Dítě prochází velkým množstvím změn, zejména v přístupu vyučujících k žákům, kdy Montessori systém klade důraz na osobní a přátelské vztahy. Kdy jednou z hlavních zásad Montessori pedagogiky je především rozvoj zodpovědnosti a samostatnosti žáků vzhledem k plnění si povinností. (Rýdl, 2007) Přechod spolu nese další změny jako je prostředí, uspořádání třídy, princip hodnocení, struktura výukových bloků, pomůcky a výukové materiály, způsob zakončení předmětu, pojetí pedagoga ve výuce apod. Většina doposud realizovaných výzkumů je zaměřena na porovnání třídního klimu v tradiční a alternativní škole.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jak žáci prožívali přechod z alternativního způsobu vyučování na tradiční školský systém.

Dílčí cíle:

- Zjistit, které aspekty žáky při přechodu nejvíce ovlivnily.
- Zjistit, jak žáci zvládli adaptaci na nový systému výuky (hodnocení, výukové bloky, plnění povinností...).
- Zjistit, zda vnímali odlišnosti v oblasti vztahové roviny.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka

- Jak vnímají žáci přechod z Montessori základní školy na tradiční střední školu?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké aspekty nejvíce ovlivňují přechod na tradiční střední školu?
- Jak žáci vnímají adaptaci na „nový“ systém výuky?
- Jak vnímáš odlišnosti v systému výuky tradiční X alternativní?
- Jaké odlišnosti vnímají žáci v oblasti vztahové roviny?

4.3 Metodologie

Diplomová práce je zaměřena na výzkum, který svým charakterem vybízí ubírat se kvalitativním směrem. Proto jsme pro získání dat využili nejčastěji využívanou metodu kvalitativního výzkumu, a to metodu rozhovoru. Gavora (2010, s. 179) uvádí, že metoda rozhovoru umožňuje výzkumníkovi dostat se hlouběji do problematiky a dozvědět se více o postojích respondentů. Rozhovor dává výzkumníkovi možnost klást respondentovi otázky a napomáhá tak tomu, že se účastníci rozhovoru mohou dostat do přátelštějšího vztahu a do otevřenější atmosféry.

„Kvalitativní přístup je procesem zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 175) U kvalitativního výzkumu je velmi důležité, aby byly dodrženy všechny náležitosti. A to především aby nedošlo k újmě žádného z účastníků výzkumu. *„Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech“* (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 175) Kde výstupem má být formulace nových hypotéz či teorií. Metoda hloubkového rozhovoru spočívá v tom, že se jeden výzkumník dotazuje zejména jednoho respondenta pomocí otevřených otázek a dává tak respondentovi prostor více se otevřít. (Bendl, 2011, s. 56) Pro účely našeho výzkumu jsme využili strukturovaný rozhovor, kdy jsme si připravili předem otázky, na které každý respondent odpověděl. Před zahájením samotného rozhovoru jsme respondenty obeznámili s náležitostmi a účely za jakými má být rozhovor uskutečňován. Jednalo se tedy o

strukturovaný rozhovor, který obsahoval 10 otevřených otázek, kdy každá otázka měla pomoci k dosažení jednotlivých cílů, které jsme si stanovili. V úvodu rozhovoru jsme se snažili navodit příjemnou atmosféru a pocit důvěry ze stran respondentů k výzkumníkovi. Na začátku byly proto položeny jednoduché úvodní otázky, které se týkaly jména, věku a dále typů škol respondentů, kterou aktuálně navštěvují. Další otázky už směřovaly k charakteristickým odlišnostem alternativního a tradičního vzdělávání a cílem bylo jednotlivé oblasti rozklíčovat tak, aby nás posunuli k výsledkům a ukázaly společná témata napříč jednotlivých rozhovorů. Právě společná témata jsme podrobněji rozpracovali dále.

Pro náš výzkum jsme jako výzkumný design využili zakotvenou teorii. Tento design nám umožňuje vytvořit novou teorii, která je zakotvena právě v získaných datech. Velmi výstižně a do hloubky popisuje a vysvětluje daný jev či oblast, kterou zkoumáme. (Strauss & Corbinová, 1999, s. 15) Jedná se o srozumitelnou prezentaci údajů, které teorii tvoří. Údaje jsou velmi obsahově bohaté a jasné. Měly by být natolik pružné a flexibilní, aby byly možné aplikovat je na další situace, které se pojí se zkoumaným jevem. Tím je zakotvená teorie zvláštní, nezačínáme od již předepsané teorii, kterou ověřujeme, ale naopak. Na počátku stojí pouze zkoumaný fenomén a je tomu tak z toho důvodu, aby se mohlo dostat na povrch to, co je významné, aniž bychom to předurčovali. (Strauss&Corbinová, 1999, s. 17-18)

Transkripce a analýza rozhovorů

Rozhovory byly vzhledem k současné situaci uskutečňovány online formou přes platformu MS Teams, kde byly cíleně nahrávány. Následně jsme tedy mohli rozhovory podrobit doslovné transkripci. Tu jsme uskutečnili neprodleně po skončení rozhovorů, a to z důvodů určité sebekontroly, kdy jsme ponořeni do dané problematiky, víme, jakým způsobem jsme se ptali a máme v živé paměti, jak respondent reagoval. Nemáme tedy tendence rozhovor zkreslovat. K přepisu jsme využili kombinaci **doslovné transkripce**, kdy jsme text upravili stylisticky a přepsali bez dialektu a nářečí. A transkripce **komentované**, čímž jsme chtěli dosáhnout větší autentičnosti vložím mimoslovních projevů jako byl v našem případě třeba smích. Při zpracování rozhovorů jsme užívali i výroky samotných respondentů a dále jsme je interpretovali do výsledků. Doslovná transkripce dotazníků nám sloužila k tomu, že jsme se v průběhu kódování mohli v rozhovorech lépe orientovat.

Aby byla dodržena anonymita, což je jedna z náležitostí kvalitativního rozhovoru, využívali jsme v práci techniku, která slouží k ochraně všech účastníků výzkumu. Jedná se o techniku anonymizace dat, o které se ve své publikaci o kvalitativním výzkumu v pedagogických vědách zmiňují autoři Švaříček a Šed'ová (2007, s. 183). Anonymizace dat má za cíl zajistit

všem účastníkům výzkumu absolutní psychickou, profesní či jinou ochranu. Spočívá v pseudonymizaci jmen respondentů, škol či organizací, ve kterých respondentů působí apod.

4.4 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor tvořili žáci klasických středních škol, kteří absolvovali základní školu s alternativním zaměřením. Konkrétně jsme cílili na Montessori systém. Jednalo se o žáky, kteří absolvovali 5 nebo 9 let základního vzdělávání v Montessori systému a přešli na tradiční střední školy, na které strávili alespoň 3 roky. Respondenti byli vybráni na základě doporučení. Ozvali se nám i někteří studenti sami, po tom, co jsme téma diplomové práce uveřejnili na sociálních sítích s prosbou o pomoc při jejím vypracování. Kontaktovali jsme také Montessori společnost, která nám se zprostředkováním kontaktů moc pomohla. Jednalo se o 6 respondentů, kteří absolvovali vzdělávání v Montessori instituci a pokračovali studiem na tradiční střední škole.

Pro kvalitativní výzkum jsme zvolili metodu hloubkového rozhovoru, který je postavený na principu přímého dotazování a shromažďování dat formou ústní komunikace mezi respondentem a výzkumníkem. (Bendl, 2011, s. 57)

V následující tabulce uvádíme přehledný seznam respondentů, u kterých z důvodu zachování anonymity neuvádíme pravá jména, ale pouze pseudonym.

Tabulka 3 - Respondenti

Jméno (pseudonym)	Věk	ZŠ	SŠ
Babeta	18 let	ZŠ Montessori	Umělecké gymnázium
Tibor	19 let	ZŠ Montessori	SŠ umění a designu (design interiérů)
Victorie	17 let	ZŠ Montessori	SŠ zdravotnická
Gréta	17 let	ZŠ Montessori	SŠ uměleckoprůmyslová
Dominik	18 let	ZŠ Montessori	Gymnázium
Štěpán	17 let	ZŠ Montessori	Gymnázium

5 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT

K analýze kvalitativního výzkumu patří technika kódování, která koresponduje právě s metodou zakotvené teorie, kterou v našem výzkumu využíváme. (Strauss & Corbinová, 1999, s. 16)

5.1 Kódování

OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ

V transkriptech jsme hledali významové jednotky a následně tvořili kódy. Čímž se tedy dostáváme k první fázi, a to tvorbě konceptů neboli **otevřenému kódování**. Jedná se o fázi, jejíž cílem je konceptualizace dat. To pro nás znamenalo utvořit takové pojmy, které zachycují charakter jednotlivých událostí či jevů. Tvoříme takové pojmy, u kterých nacházíme abstraktní povahu, protože nám vyjadřují nějakou myšlenku či zkušenost, ale jsou zakotveny v datech. Jako první bylo nutné nalézt tzv.: **významové jednotky** v transkriptech. Kdy každou významovou jednotku označíme a následně příslušně pojmenujeme. Jednoduše řečeno jí přidělíme **kód**. Ten by měl charakterizovat podstatu a dávat výzkumníkovi porozumění. Ve většině případů se jedná o velmi jednoduchá a jednoslovná pojmenování. Každý takto vzniklý „kód“ neboli koncept má své **vlastnosti** a **dimenze**. Kdy vlastnosti vyjadřují společné prvky, které náleží k dané kategorii a dimenze popisují jejich vnitřní variabilitu.

Již na počátku výzkumu bylo zřejmé, že se budeme zabývat následujícími oblastmi:

- **HODNOCENÍ** (slovní hodnocení, klasifikace)
- **PROSTŘEDÍ** (klima třídy, vztahová rovina, uspořádání třídy...)
- **ZNALOSTI a DOVEDNOSTI**
- **PŘECHOD** (adaptace na nové prostředí, kolektiv, personální struktura školy...)
- **NOVÝ SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ** (rozdíly napříč alternativním a tradičním vzdělávacím systémem)

Právě do těchto oblastí jsme poskládali jednotlivé kategorie, které vyplynuly v průběhu otevřeného kódování z rozhovorů.

HODNOCENÍ (systém hodnocení, číselná klasifikace, slovní hodnocení)

5.1.1 Kategorie „slovní hodnocení nebo známky“

Klasifikace neboli hodnocení je obecná rovina posouzení lidských činností, které se nevztahují pouze ke klasifikaci žáků ve škole. *„Hodnocení žáků – jejich výkonů, činností, chování – je jeden ze základních, velmi účinných prostředků učitele, jak řídit a usměrňovat složité a pro žáky značně náročné učební činnosti“.* (Kolář & Šikulová, 2009, s. 16)

S problematikou tradičního a alternativního školství se pojí i problematika hodnocení ve zmíněných systémech. Právě alternativní směry prosazují cestu jinými způsoby hodnocení, než právě tradiční školy. Setkáváme se s mnoha názory na hodnocení. Od názorů, které striktně prosazují známkování (stupňové hodnocení) přes slovní až k případům, kdy někteří jedinci zastávají názor úplného zrušení hodnocení.

Již zrealizované výzkumy poukazují právě na změny v postojích ke škole ze strany žáků, jejich motivace či uplatnění vzdělávacích poznatků v běžném životě. Výuku ve škole lze chápat jako vzájemnou kooperaci řízeného učení s předem stanovenými cíli. Těch se vyučující snaží v průběhu vyučování dosáhnout a následně tento proces výsledky ohodnotit. Kdy je hodnocen nejen výstup, ale samotný proces a cesta k danému cíli. (Kalhous & Obst, 2009, s. 304)

Klasifikace jako forma kvantitativního hodnocení

Negativa:

- a) *„V každodenní vyučovací praxi zjistíme, že když děti získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku, pak už se k nim zřídka kdy vracejí, aby si je doplnily, zdokonalily a upřesnily“* (Amonašvili, 1987, s. 24)
- b) Zámka může dávat informace o vědomostech, ale neobsahuje v sobě informace o tzv. **sociální kvalifikaci žáka**, o schopnosti kooperovat, o jeho snaze, péli apod. *„Zámka má převážně kognitivní obsah, její sociální dimenze je omezena.“* (Kolář & Šikulová 2005 str. 83)
- c) Zámka je zjednodušená a abstraktní forma hodnocení s nízkou informační hodnotou. Nedává informace o tom, co dítě reálně zvládlo a dokázalo. Dává informace o tom, kde je žák umístěný v porovnání s ostatními dle předepsaných norem. (Kopřiva, 1994, s. 74)

Pozitiva:

- a) Jedná se o významový symbol, který jasně a stručně znázorňuje úspěch či neúspěch.
- b) Rodiče jsou na známky zvyklí a jasně v nich vidí úspěšnost dítěte.
- c) „Školní známky poměrně rychle získávají motivační hodnotu a v závislosti na plnění této funkce pak mohou plnit i další funkce školního hodnocení.“ (Kolář a Šikulová 2005 str. 83)
- d) Jednoduché hodnocení, z kterého lze vyčíst srovnání výkonů a chování z hlediska statistického srovnání. (Kopřiva, 1994, s. 75)

Hodnocení jako forma kvalitativního hodnocení**Negativa:**

- a) Je zdlouhavé a velmi komplikované. Formulace by měla být jasná, zřetelná a nezavádějící. Dítě i rodič má cítit pochopení a přijetí.
- b) Časově náročné pro toho, kdo hodnocení dává.
- c) Nemělo by se jednat pouze o slovní popis známky, ale mělo by obsahovat informace o vedlejších attributech, které hodnocení ovlivňují.
- d) Neumožňuje statistické zpracování. (Kolář a Šikulová 2005 str. 84-85)
- e) Učitel snadno sklouzne k „labelingu“ neboli nálepkování žáka.
- f) Může se stát, že i pochvala ze slovního hodnocení má za důsledek snahu zavděčit se autoritě, nebo tomu kdo hodnocení uděluje. (Kratochvílová, 2011, s. 34-35)

Pozitiva:

- a) Eliminuje stres, strach a úzkost. Pomáhá žáka motivovat k dalším úkonům tím, že v sobě nese informace o tom, co se žákovi povedlo.
- b) Neobsahuje srovnávací faktor a eliminuje tak možnou diskriminaci ze strany výkonnějších žáků.
- c) Snadnější možnost pro učitele vyjádřit silné a slabé stránky žáka. Což pomáhá dítěti k orientaci v učivu.
- d) Bere v úvahu individualitu každého žáka. (Kolář a Šikulová 2005 str. 84-85)

Na základě rozhovorů a výpovědi respondentů můžeme toto tvrzení potvrdit. Sami respondenti uvádí, že hodnocení známkou pro většinu z nich není tolik vypovídající jako hodnocení slovní. *„U známek mám jasně dané, jestli jsem to zvládl nebo ne. Stručně jasné. Ale slovní hodnocení mi dávalo možnost dozvědět se kde mám ty rezervy... Ale já mám ve škole kombinaci obojího. Takže jsem spokojený. Dostáváme známky, ale učitelé nám vždy k známce přidají komentář, doporučení a řeknou nám kde je potřeba zamakat.“* (Tibor, s. 2)

V zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů se uvádí, že školy mají možnost využívat obojího typu hodnocení. V případě přestupu žáka na střední školu dojde k upravení slovního hodnocení na klasifikační způsob. (Česko, 2004) Jedna z našich respondentek uvádí že v jejím případě tomu tak i bylo a sama to hodnotí velmi kladně. *„Slovní hodnocení bylo lepší, ale známky nám v Montessori v 9. třídě učitelé taky dávali. Hlavně z toho důvodu, že už se řešil nějak průměr na střední školu.“* (Babeta, s. 1)

Drtivá většina našich respondentů se více ztotožňovala s hodnocením slovním. To je interpretováno výhradně formou slov či písemným projevem. Neobsahuje pouze informace o dosažených výsledcích, ale obsahuje také postoje, úsilí či snahu, kterou žák při dosahování cílů vynaložil. Jeho součástí také zpravidla bývá příčina daného hodnocení a návrh náprav na jeho posun kupředu. (Kalhous & Obst, 2009. s. 305-306) Což z výpovědi našich respondentů patří mezi nejpočetněji zmiňované výhody slovního hodnocení. *„Ani jeden způsob mi moc nevádí, ale u slovního hodnocení jsem asi více chápal, na co se musím v dalším pololetí zaměřit.“* (Dominik, s. 1)

Jeden z respondentů v rozhovoru uvedl i konkrétní situaci, kterou zažívá na střední škole, kdy hodnotí klasifikaci (známkovací hodnocení) negativně. Z jeho odpovědi je i zcela zřetelné proč tomu tak je. *„Za sebe můžu říct, že slovní hodnocení pro mě bylo naprosto bezkonkurenční. Vždy mi poskytlo zpětnou vazbu o mých výsledcích, ale ne jenom o nich, ale i o tom, jak probíhá to moje vzdělávání.... Ze známky vyčtu jediné, a to splnil nesplnil. A to je pro mě hodně málo. Takže se známkováním se i doteď hodně peru a někdy se s vyučujícím pokouším o známce ...jak bych to řekl debatovat (smích), snažím se ho přesvědčit, že to umím, ale že chyba je prostě jinde, ať si mě třeba přezkouší.“* (Štěpán, s. 2)

Shrnutí 1. kategorie – Klasifikace

Rozhovor č. 1 – Dominik – Dle jeho odpovědi na otázku ohledně hodnocení shledáváme značnou benevolenci ve volbě hodnocení. Spíše se ale přiklání k hodnocení slovnímu, je dle jeho slov více **KOMPLEXNÍ A ZŘETELNÉ**, lépe odhaluje nedostatky. (Dominik, s. 2)

Rozhovor č. 2 – Tibor – poukazuje na výhody obou systémů hodnocení. Vyzdvihuje výhody známek v oblasti **STRUČNOSTI, PŘEHLEDNOSTI**. Vyhovuje mu celistvost a komplexnost stejně jako u předchozího respondenta. Uvádí také, že v jeho případě by uvítal kombinaci obojího systému hodnocení. Kombinace známek a slovního hodnocení dle jeho slov obsahuje všechny atributy, které žák potřebuje k tomu, aby byl dostatečně on i rodiče informováni o průběhu studia a jeho výsledcích. (Tibor, s. 2)

Rozhovor č. 3 – Štěpán – Uvádí ve své odpovědi, že slovní hodnocení pro něj má větší hodnotu, kdy se vrací ke konkrétním případům, kde poukazuje na výhody slovního hodnocení v oblasti **OSOBNOSTNÍCH RYSŮ** žáka, které mnohdy ovlivňují výsledky, tím i výslednou známku či hodnocení. V jeho případě se nedostatky kvantitativního hodnocení odráží na přestupu na SŠ, kde v jeho případě učitel tyto aspekty jako jsou osobnostní složky nerespektují. „*Pamatuju si svoje hodnocení, kde mi Terka (průvodkyně v Montessori ZŠ) psala v hodnocení, jak jsem předmět zvládl, ale navázala na to tím, že svou roztržitostí a unáhleností jsou moje výsledky ovlivněny. Napsala mi i doporučení, jak na tom zapracovat. A hlavně každé hodnocení bylo naprosto individuální pro každého žáka*“ (Štěpán, s. 2)

Rozhovor č. 4 – Victorie – Nemá vyhraněný názor na to, které hodnocení je správně a které špatně, ale samotné jívíce vyhovuje hodnocení slovní. Je více **ZŘETELNÉ** a odhaluje **SLABÉ** a **SILNÉ** stránky žáka. (Victorie, s. 2)

Rozhovor č. 5 – Gréta – Poukazuje na to, že známka dle jejího názoru motivuje pouze v momentě, pokud je společností vnímána jako dobrá, pokud ne, má na žáka spíše opačný efekt. Slovní hodnocení je dle jejího názoru lepší v tom, že zahrnuje i **OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY ŽÁKA**. (Gréta, s. 2)

Rozhovor č. 6 Babeta – Dle slov další respondentky je známka více **PŘEHLEDNÁ**, ale slovní hodnocení je více **KOMPLEXNÍ**. (Babeta, s. 2)

Respondenti se ve většině případů shodli, že slovní hodnocení pro ně má větší váhu a smysl než známky. Ty podle nich postrádají hodnotu individuality a charakterových vlastností, které značně dle jejich výpovědí ovlivňují výsledek práce a hodnocení.

PROSTŘEDÍ

5.1.2 Kategorie „klima třídy a vztahová rovina“

Neodmyslitelnou součástí toho, jak se ve škole žáci cítí, je právě zmíněné školní klima. Dle pedagogického slovníku mluvíme o „*sociálněpsychologické proměnné, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů které fungují v dané škole, tak jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, zaměstnanci školy.*“ (Průcha a kol., 2003, s. 100) Jedná se o nehmotný jev, který prostupuje skrze celou školu. Utváří se v něm vazby mezi členy organizace (školy, třídy). (Ježek, 2005, s. 148) Nejedná se o krátkodobý jev. Vzniká odrazem prostředí, které se dá vnímat také jako objektivní realita v subjektivním vnímání a prožívání jeho posuzovatelů. „*Klima třídy se vytváří jak ve výuce, tak o přestávkách, na výletech a při dalších akcích třídy. Také v klimatu třídy se konfrontuje objektivní realita se subjektivním vnímáním a prožíváním žáků.*“ (Grecmanová, 2008, s. 8, 48) S klimatem školy a třídy velmi úzce souvisí vztahová rovina napříč třídou. Jedná se o vztah mezi pedagogem a žákem a spolužáky mezi sebou. Napříč rozhovory jsme se setkali převážně s pozitivními ohlasy, co se spokojenosti v nové škole týká. Většina respondentů si chválí třídní kolektiv. „*Celkem se mi tady líbí. Měl jsem štěstí na spolužáky. A dá se říct, že i většina učitelů je v pohodě a dá se s nimi mluvit.*“ (Tibor, s.1) Ale najdou se i tací, kteří úplně nesympatizují s přístupem, kteří spolužáci vůči sobě zaujímají. „*...občas nefér jednání mezi spolužáky.*“ (Victorie, s. 2) Překážkou ve vztazích jsou i zaběhlé skupinky, které se ve třídě tvoří „*...ale hodně se ve třídě tvoří takové ty skupinky. I když se dělá nějaký společný projekt, jsou zajeté skupiny, které tvoří pořád spolu. Takže není ani moc možnost se líp poznat.*“ (Dominik, s. 1)

Shrnutí 2. kategorie – Klima třídy a vztahová rovina

Rozhovor č. 1 – Dominik – Snaží se ve své výpovědi poukázat na to, že nelze všechny hodit do jednoho pytle a je nutné, přihlížet k individualitě každého jedince. Vysvětluje své tvrzení na vztahu učitel vs. žák. „*Všechno je to o lidech. Jsou učitelé, kteří si studenty jakoby moc nechtějí pouštět k tělu a drží si pořád takový ten profesní odstup. Ale je to u těch starších učitelů, kteří mají nějaký ten systém zavedený, ale ti mladí se snaží jít víc s dobou a tvořit s námi kamarádský vztah.*“ (Dominik, s. 1) Dále zmiňuje určitou bariéru v oblasti důvěry ze strany vyučujícího ke studentům, kdy situaci vykresluje vlastní zkušeností, kdy potřeboval na toaletu a byl s tím dle jeho slov problém. „*I když chci jít na záchod musím se přihlásit a když mě někdo nedej bože potká na chodbě tak si neodpustí otázku kam jako jdeš nemáš výuku?*“ (smích)

Rozhovor č. 2 – Tibor – Poukazuje na skvělý kolektiv, který ve třídě má. Uvádí také to, že se se spolužáky vídají i mimo třídu. „**Všichni jsme si tak nějak sedli. Vidáme se se spolužáky i mimo školu.**“ (Tibor, s. 1) Což potvrzuje i náležitosti správného klimatu, které ve své definici uvádí i autorka Grecmanová (2008). Ta tvrdí, že „*Klima třídy se vytváří jak ve výuce, tak o přestávkách, na výletech a při dalších akcích třídy či mimo ni.*“ (Grecmanová, 2008, s. 48) Ačkoli respondent uvádí, že vztahy se spolužáky jsou skvělé, tak i přes tento fakt poukazuje na to, že na základní škole (Montessori) byly vztahy otevřenější. Respondent sám se musel naučit nějakému řádu, který na nové SŠ funguje, aby tzv.: nevyčníval z davu. Z výpovědi Tibora bylo zřejmé, že velmi pozitivně hodnotí snahu učitelů věnovat se žákům co nejvíce individuálně i přes to, že na to nemají vhodné prostředí a časové podmínky. „*Později jsem pochopil, že tady není tolik prostoru pro to, aby se mi učitel až tak individuálně v hodině věnoval, ale na druhou stranu musím uznat, že nikdy mě učitel neposlal do háje a vždy si na mě našli čas i po hodině, když jsem něčemu nerozuměl... Ale opravdu jsem nezaregistroval, že by byl někdo vyloženě zlý nebo neochotný.*“ (Tibor, s. 1-2)

Rozhovor č. 3 – Štěpán – Ačkoli uvádí, že ve škole je velmi spokojený, tak vnímá SŠ jako něco více formálního. Velké rozdíly pozoruje i v chování svých spolužáků. Někteří učitelé dle jeho slov učí s „odporem“ a nezohledňují ty „přidané hodnoty“ z Montessori školy (vlastnosti užitečné pro profesní život). „*Přijde mi, že někteří učitelé učí jakoby s odporem a ty pozitiva, které jsou super, co se týká komunikace, výkladu nás žáků, co jsme si odnesli z Montessori ty učitele jakoby nezajímají. Prostě je to pro nás něco navíc a užitečného, ale někteří učitelé to tak jakoby nevnímají.*“ (Štěpán, s. 1-2) Ale stejně jako ostatní respondenti uvádí, že vše je velmi **INDIVIDUÁLNÍ**.

Rozhovor č. 4 – Victorie – Taktéž se jí na SŠ líbí. Kolektiv ve třídě je také dobrý, jen v porovnání s Montessori školou uvádí, že „*jsou k sobě ostatní žáci často hrubší a chybí mi tam komunikace a takové férovější jednání.*“ (Victorie, s. 1) Taktéž jako respondent Dominik shledává, že vztahy s učiteli jsou spíše formální. Uvádí, že „*S učiteli je ten vztah spíše na úrovni žák – učitel. Někteří umí udělat legraci, zpříjemnit hodinu, občas umí být osobnější, ale nemám pocit, že by tam převažoval přátelský vztah.*“ (Victorie, s. 1)

Rozhovor č. 5 – Gréta – V rozhovoru uvádí, že je ve škole spokojená až nad očekávání. Opět jako u předchozích respondentů, se i ona zmínila o přístupu učitelů, který jak ona sama tvrdí je **INDIVIDUÁLNÍ**. „*Pokud učitel nechce vést vztah přátelským směrem, tak tomu tak prostě nikdy nebude a naopak*“ (Victorie, s. 1) Vyzdvihla vlastní zkušenost ze SŠ, kterou navštěvuje (uměleckoprůmyslové zaměření). Individuální přístup a prostor pro to, co je

samotné zajímá, jim učitelé dávají stejně jak v Montessori. Právě tenhle fakt, připisuje zaměření SŠ. Uvádí „že se **jedná o školu, kde jsou právě umělecká zaměření a ty jsou svým způsobem taky alternativní**“ (Gréta, s. 1)

Rozhovor č. 6 Babeta – Stejný případ jako v rozhovoru výše. Přejít respondentky na SŠ byl nad její očekávání, škola ji baví. Taktéž uvádí, že si obor sama vybrala, a může se tak věnovat tomu co má ráda a co ji naplňuje. Ale k rovině vztahové se vyjádřila tak „že **tady musíme učitelé vykat přistupovat k němu jako k nějaké autoritě, která má vždy pravdu.**“ (Babeta, s. 1) Ale poukázala právě také na výjimky, které se snaží vést výuku individuálněji. Zmiňuje také pocit omezení svobody pohybu po třídě při klasické výuce.

Na základě výpovědí respondentů vidíme, že jsou na nové střední škole víceméně spokojeni a hodně poukazují na to, že je to až nad jejich očekávání. Lze tedy usuzovat že jejich očekávání byla poněkud horší a měli ze samotného přestupu obavy. Ve většině případů dochází k výtkám individuálního přístupu učitelů, přátelských vztahů, nedostatečné důvěry pedagogů ke studentům a omezení svobody.

ZNALOSTI a DOVEDNOSTI

5.1.3 Kategorie „znalosti a dovednosti z Montessori ZŠ“

Většina z respondentů uvádí, že si z Montessori školy odnesli určité dovednosti, které jsou velmi užitečné pro budoucí profesní život, ale tradiční SŠ je moc nezohledňují. Dominik (s. 2) uvádí, že „**Montessori vzdělávání mi pomohlo v dovednostech, které uplatním primárně v profesním životě... Takové ty dovednosti jako komunikace, spolupráce, dodržování termínů.**“ Nebyl sám, který vyzdvihoval právě dovednosti jako je umění komunikovat, spolupracovat či dodržovat termíny. Tyto atributy ve svých výpovědích vyzdvihlo více respondentů. Tibor (s. 3) „**Výhody vnímám asi především v umění komunikovat. Myslím si, že určitou výhodou je pro mě i schopnost spolupracovat, ale také pracovat samostatně.**“ Velké rozdíly také respondenti vnímají v aktivitě při vyučování, vzhledem tomu, že ze ZŠ byli zvyklí pracovat samostatně i ve skupinách a byli aktivně do procesu výuky zapojeni, snažili se aktivitu uplatnit i na tradičních SŠ. Než si zvykli na to, že to ostatní spolužáci vnímají spíše negativně, měli ze začátku problémy. „**Ale je zajímavé sledovat ten rozdíl v aktivitě spolužáků. Ti nejsou z mimoškolních aktivit úplně nadšení, Ze začátku jsem si připadal hodně blbě, protože mě to bavilo, ale ostatní na mě hleděli jako na šprta a někoho, kdo se snaží učitelům zavděčit. Ted' už jsem si tak nějak zvykl**“ (Štěpán, s. 1) Victorie (s. 2) byla ze svého aktivního přístupu potěšena a cítí se v této pozici komfortně. „**Jsem víc**

v klidu, uvolněnější, třeba když mám něco prezentovat před třídou. Jsem v hodinách taková více aktivní. Co se znalostí týká, tak většina respondentů pocítila v některých předmětech značné výhody. Nejčastěji zmiňovali anglický jazyk. Jako důvod, proč si myslí, že jsou napřed uváděli přítomnost rodilých mluvčích při výuce na ZŠ. Větší počet anglických lekcí.

Shrnutí 3. kategorie – Znalosti a dovednosti z Montessori základní školy

Rozhovor č. 1 – Dominik – Uvádí ve svém rozhovoru, že občas měl pocit, že přijímá obrovské kvantum informací, které sám učitel nechápe a předává jim ho jen na základě odborných publikací. Nebyl na takový způsob výuky zvyklý. Což v něm vzbuzovalo obavy, že nebude vědomostně stačit ostatním spolužákům. „*Bál jsem se, že to bude těžší. Překvapilo, mě že jsem ve spoustě předmětech jakoby napřed... ale vnímal jsem tam i určité nedostatky v některých předmětech... základ jsem jako by měl, šlo to vše dohnat. Ale když jsem si nevěděl rady, nebyl problém zajít za profesorem a zeptat se.*“ (Dominik, s. 1-2) Jak už jsme avizovali výše, tak dovednosti, které i Dominik vypíchl byly **KOMUNIKACE, SAMOSTATNOST, SPOLUPRÁCE** a v neposlední řadě **DODRŽOVÁNÍ TERMÍNŮ**. Z Montessori si také odnesl určitou úctu a respekt k autoritám „*na Montessori jsme měli tak nějak víc otevřený a kamarádský vztah pořád to byl pedagog, ke kterému jsem měl respekt, a to se nezměnilo ani na střední, spíše naopak. No a oproti mým vrstevníkům... u některých vidím, že respekt a nějaká autorita je na bodu mrazu.*“ (Dominik, s. 1-2)

Rozhovor č. 2 – Tibor – Respondent uvádí, že co se týká toho, aby se naučil novým pravidlům či vstřel nové informace mu nikdy nedělalo problém. Přisuzuje to dobrým vztahům jak ve třídě, tak v celé škole. „*A asi vzhledem k tomu, jak dobré vztahy tady mám a že mě obor hrozně baví to šlo všechno tak nějak samo.*“ (Tibor, s. 1-2) Stejně jako respondent číslo jedna poukazuje na schopnost pracovat **SAMOSTATNĚ** či ve **SKUPINĚ**. Vnímá také jisté odchylky ve znalostech jazyka oproti ostatním spolužákům. „*Taky v angličtině jsem hodně napřed a hodně mi právě pomohlo Montessori. Kde s námi mluvili rodilí mluvčí, a měli jsme hodně anglických lekcí.*“ (Tibor, s. 3) Což je prvek, který pozitivně hodnotí i další respondenti.

Rozhovor č. 3 – Štěpán – Respondent poukazuje na atribut **SVĚDOMITOSTI**, kterou také jak sám uvádí získal navíc v Montessori. „*V Montessori škole jsem psal pár testů za to tady se jich píše opravdu dost. Už jsem si na to asi zvyknul... prvek, který by mě za jiných okolností nutil se učit, kdybych v sobě neměl tak nějak vnitřně zakódovanou tu svědomitost z Montessori školy*“ (Štěpán, s. 1) Také zmiňuje vyšší míru vlastní iniciativy a aktivity v porovnání s ostatními spolužáky. „*Díky Montessori škole jsem se naučil zapojovat i do*

mimoškolních projektů, které nabízí i současná střední. Ale je zajímavé sledovat ten rozdíl v aktivitě spolužáků. Ti nejsou z mimoškolních aktivit úplně nadšení. Ze začátku jsem si připadal hodně blbě, protože mě to bavilo, ale ostatní na mě hleděli jako na šprta a někoho kdo se snaží učitelům zavděčit.“ (Štěpán, s. 1) Dále respondent uvádí, že sám musel v určitém období najít tu hranici, kdy bylo žádoucí vybalancovat situace, kdy se učí až moc a kdy to zase fláká. Stejně jako ostatní velmi pozitivně hodnotí schopnost **KOMUNIKACE** a **VYJADŘOVÁNÍ**. V neposlední řadě zmiňuje i to, že sám byl překvapen, jak je v některých předmětech napřed, konkrétně také jako ostatní respondenti uvádí anglický jazyk. „*Mile mě překvapilo zjištění, že jsem v mnoha oblastech celkem napřed. Primárně jsem to vnímal v angličtině. Možná je to tím že v Montessori škole jsme měli spoustu rodilých mluvčích, kteří na nás mluvili od mala anglicky. Hlavě naše průvodkyně v Montessori škole po nás chtěla spíš to abychom mluvili, a teď na střední je spíš zajímavá gramatika úspěšnost v testech.*“ (Štěpán, s. 2-3)

Rozhovor č. 4 – Victorie – Respondentka uvádí, že na současné SŠ ji chybí to, že si na věci přichází vlastními silami. Vše mají předložené od pedagogů. Zajímavé informace a detailnější fakta si vyhledává sama. Více se jí tak informace zaryjí do paměti. „*Tvořím si sama pomůcky na učení, protože se neumím učit způsobem, že bych se něco učila nazpaměť. Potřebuji látku a učivo pochopit, abych si to lépe zapamatovala a udrželo se mi v paměti déle.*“ (Victorie, s. 2) Taktéž jako předchozí respondenti poukazuje na **SAMOSTATNOST**, **KOMUNIKACI** a **SVĚDOMITOST**. Také zmiňuje jisté výhody v oblasti lepší organizace času, čímž eliminuje stres a napětí. „*...mám v porovnání s ostatními spolužáky celkem navrch v komunikaci a celkově v projevu před ostatními lidmi. Jsem víc v klidu, uvolněnější, třeba když mám něco prezentovat před třídou.*“ (Victorie, s. 2) Sama respondentka také uvádí, že v porovnání se spolužáky je více aktivní a aktivně se zapojuje ve výuce.

Rozhovor č. 5 – Gréta – I zde respondentka uvedla, že největší problém pro ni byl, že musela najít systém učení, který by ji pomohl zpracovat důležité informace. Bylo toho z počátku hodně a byla ve stresu. „*Důležité bylo si to zpracovat v hlavě. Největší problém jsem měla v matematice, při vstupních testech jsem byla hodně v nervech, protože to byl můj první jako velký důležitý test.*“ (Gréta, s. 1) Poukazuje také na to, že disponuje „odvahou „ozvat se“, když něčemu nerozumí. „*...v hodině, kdy se na konci hodiny vyučující ptají, čemu nerozumíme tak všichni mlčí (smích), takže to vypadá, že všichni všemu rozumí. No ale potom o přestávkách vznikají debaty, ve kterých vyplouvá na povrch to, že tomu tak úplně není (smích). A v tomhle mám výhodu z předchozí školy, že se nebojím ozvat.*“ (Gréta, s. 2)

Zmiňuje také fakt, že přizpůsobit se na tradiční systém výuky pro ni nebyl nikterak komplikovaný, přestože v Montessori v určitých předmětech měla pouze základy. Ale ty shledává ve všech systémech školství stejné, tudíž neměla problém dohnat i zbytek učiva, který byl na střední škole žádaný. „...právě alternativní základní školu, která mě naučila určitému přizpůsobení a adaptaci, takže i přizpůsobení na tradiční školství pro mě neznamenal tak extrémní problém. Dokážu zvládat i tento systém vzdělávání.“ (Gréta, s. 2-3)

Rozhovor č. 6 Babeta – Stejně jako předchozí respondentka i Babeta uvádí, že základ si z Montessori přenesla stejně jako ostatní spolužáci. „*Stačí mi dávat pozor a vnímat co po mě vyučující chtějí. Potom pro mě domácí příprava není tak náročná a zdlouhavá...protože i na Montessori i na tradičních školách se začíná od základů. A ty jsou všude stejné, pak už bylo jen otázkou, jakým směrem se to bude ubírat dál. Takže základ jsem měla dobrý a nebyl problém se potom chytit a pokračovat v tom.*“ (Babeta, s. 2) Stejně jako ostatní respondenti uvádí značné výhody v projevu před spolužáky, je si svým výstupem jistější a není tak nervózní. Cítí také výhody v anglickém jazyce. „*Výhody vnímám v prezentování před spolužáky, nestydím se, při projevu jsem taková jistější. A taky mám celkem dost navrch v angličtině díky asi rodilým mluvčím, které jsme jako lektory na Montessori měli.*“ (Babeta, s. 2)

Z teorie víme, že v Montessori škole pracují s jiným systémem vzdělávání. Ten funguje na principu měsíčních či týdenních plánů. Z tohoto systému si naši respondenti odnesli jisté dovednosti jako již několikrát zmíněná **SVĚDOMITOST, ZODPOVĚDNOST, ORGANIZOVANOST**. Vzhledem k tomu, že si naši respondenti jisté dovednosti zakódovali, můžeme i na základě jejich výpovědi uvést, že pro ně adaptace na tradiční systém školství nebyl tak obtížný. Co se znalostí týká, respondenti shledávají jisté výhody hlavně v anglickém jazyce. Přisuzují tento fakt k většímu množství anglických lekcí a rodilých mluvčích na ZŠ. Nedostatky a mezery v určitých předmětech samozřejmě také pocítili, ale vzhledem k dobrým základům, a právě také díky již zmíněným dovednostem pro ně nebyl problém tyto mezery dohnat.

PŘECHOD

5.1.4 Kategorie „adaptace na nový kolektiv, prostředí a pravidla“

Někteří autoři ve svých publikacích uvádí, že samotný přechod za základní školy na střední školu znamená pro žáka velké změny ať už se jedná o změnu prostředí, nový kolektiv či vyšší nároky na žáka. Uvádí také, že přechod může být mnohdy velmi stresující. „*Musí se*

naučit komunikovat s novými spolužáky, respektovat své nové vyučující, učit se novým vědomostem. Zároveň musí překlenout náročné období, kdy přestávají být dětmi, stávají se dospělými společnost na ně začíná klást úplně nové nároky“ (Ehlová, 2016, s. 62) Jedná se o specifika přechodů z tradiční základní školy na tradiční střední školu. Náš výzkum je specifický tím, že se zaměřuje na přechod z alternativního typu školství na ten tradiční. Ve většině případů se naši respondenti potýkali s určitými úskalími při přechodu a samotné adaptace, ale ve finále si svou cestu vždy našli a přechod zvládli. Nejčastěji respondenti uváděli **KLASIFIKACI, OMEZENÍ VOLNOSTI, MNOŽSTVÍ UČIVA, PŘÍSTUP PEDAGOGŮ a PROSTŘEDÍ TŘÍDY** jako hlavní sféry, ve kterých pociťovali určité změny v procesu adaptace a samotného přechodu. Většina respondentů ale uvádí, že samotný přestup byl bez problémů, jen měli strach, že bude těžší. Usuzovali tak na základě okolí. *„Přechod jsem nijak nepocítila, vzhledem k tomu, že jsem díky předchozí škole už tak nějak věděla, čemu se chci věnovat.... Bála jsem se, že to bude těžší“* (Babeta, s. 1-2) Někteří si zase museli zvykat na jisté omezení „svobody“. Například když chtěli jít na toaletu. *„Prostě jsem se musel adaptovat na takové ty zvyky, které pro mě byly jakoby nový. Ale když jsem tak vnímal spolužáky tak jsem se chvíli po nich jako by opičil a později mi to přišlo takové normální a bral jsem to jako součást toho všeho. I když chci jít na záchod musím se přihlásit a když mě někdo nedej bože potká na chodbě tak si neodpustí otázku kam jako jdeš nemáš výuku? (smích)“* (Dominik, s. 1)

Shrnutí 4. kategorie – Přechod a adaptace

Rozhovor č. 1 – Dominik – Začátky podle Dominika byly zajímavé. Měl pocit, že přišel, o již výše zmiňovanou svobodu a důvěru ze strany pedagoga vůči žákovi. Poukazuje na to, že se musel adaptovat na pravidla, která na SŠ platila a, na která nebyl zvyklý. *„ musel jsem se adaptovat na takové ty zvyky, které pro mě byly jakoby nový. Ale když jsem tak vnímal spolužáky tak jsem se chvíli po nich jako by opičil a později mi to přišlo takové normální a bral jsem to jako součást toho všeho. „(Dominik, s. 1) Dále se učil vstřebat to, že je jich ve třídě podstatně více. Což velmi úzce souvisí s adaptací na nový kolektiv.*

Rozhovor č. 2 – Tibor – Také zmiňuje to, že se musel adaptovat na nové zvyky a pravidla. Potřeboval si je zautomatizovat. S úsměvem vzpomíná na samotné začátky *„si vždy vybavuji začátky, kdy učitel vešel do třídy a otázka která mi probleskla hlavou byla sakra proč všichni stojí. A na co čekají? No na co? Na mě čekali (smích).“* (Tibor, s. 1) Také uvádí, že měl tendence se na něco doptávat, ale sám poukazuje na to, že nebylo dost prostoru na individuálnější přístup. Nikdy však neměl problém, že by mu pedagog odmítl pomoci. I tento respondent ve výpovědi uvádí, že měl ze začátku velký strach a obavy, strach byl zapříčiněný

jeho okolím, které ho strašilo v souvislosti s adaptací a následnými změnami. Možná proto, že počítal s nejhorsím byl velmi mile překvapen, jak snadno vše šlo.

Rozhovor č. 3 – Štěpán – Adaptace a přestup vnímal spíše pozitivně. Uvádí, že všechno je to jen o zvyku. Připadal si ze začátku hloupě, když byl zapálený do každého projektu či mimoškolní akce. Teď už to ani nevnímá. Ale jedna změna jej poznamenala natolik, že s ní bojuje doteď, a to je známkovací hodnotící systém. Známková pro něj má velmi malou informační hodnotu. A to mu nevyhovuje a ovlivňuje to jeho výkon.

Rozhovor č. 4 – Victorie – Tato respondentka se k přechodu a adaptaci vyjádřila velmi stručně. „*Já už sem trochu od rodičů a od dětí našich známých věděla, jak to asi chodí... chodí v jiných školách a třídách. Takže jsem tušila, do čeho jdu*“ (Victorie, s. 1) Dále se spíše věnovala rozdílům, které ten její samotný přestup a adaptaci ovlivňovaly. Zmiňuje jiný systém výuky, uspořádání třídy, přístup učitelů a v neposlední řadě podání učiva.

Rozhovor č. 5 – Gréta – Tato respondentka začátky prožívala poněkud komplikovaněji. „*Bylo to takový komplikovaný, možná jsem očekávala trošku hladší průběh. Nebyla jsem zvyklá se učit. Ze začátku toho na mě bylo jednoduše moc.*“ (Gréta, s. 1) Taktéž poukazuje na absenci individuálnějšího přístupu ze strany pedagogů, ale na druhou stranu oceňuje snahu některých vyučujících si individuálnější přístup prosadit. Také zmiňuje, že nároky ze strany pedagogů jsou na tradičních školách nižší. Těžší začátky přisuzuje hlavně strachu, který opět vyvolalo okolí. „*Bála jsem se, že to bude těžší. Hrozně jsem se bála toho, že budu mít mezery v tom, co moji spolužáci umí... na Montessori škole jsme nejeli podle klasických osnov.*“ (Gréta, s. 2) Dále také jako předchozí respondenti pocítila určité omezení svobody. „*Chybí mi asi taková ta svoboda... Nejvíc to asi zaznamenávám v tom, že u některých učitelů se musím ptát i když chci na záchod.*“ (Gréta, s. 2-3)

Rozhovor č. 6 Babeta – Uvádí, že přechod nijak extrémně nepocítila a vzhledem k tomu, že momentálně navštěvuje soukromou školu, tak i přístup je individuálnější stejně jako na ZŠ. „*Přechod jsem nijak nepocítila, vzhledem k tomu, že jsem díky předchozí škole už tak nějak věděla, čemu se chci věnovat... Stačí mi dávat pozor a vnímat co po mě vyučující chtějí.*“ (Babeta, s. 1) Taktéž zmiňuje důležitý faktor svobody. „*spoutat člověka je strašně jednoduché, ale dát mu svobodu je pro spoustu lidí nezvladatelné*“ (Babeta, s. 1) Také měla strach z těžšího průběhu a absenci ve znalostech.

Většina z respondentů vnímala přechod na tradiční školu pozitivně, ale všemu předcházely obavy a strach. Což bylo ve většině případů vyvoláno reakcemi okolí. Kdy samotná reakce okolí se dá přisuzovat nedostatečné informovanosti o systému alternativního vzdělávacího

systemu. Často zmiňovaným prvkem, který respondenty překvapil byly nižší požadavky, které byly na studenty kladeny. Respondenti často uvádějí, že přišli o určitou svobodu a volnost. „*Přišel jsem o takovou tu svoji svobodu. Nechci, aby to vypadalo, že v Montessori vládne anarchie a mohli jsme si dělat co jsme chtěli (smích), ale taková ta důvěra ze strany učitelů vůči žákům mi chyběla a chybí do teď.*“ (Dominik, s. 1)

NOVÝ SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ

5.1.5 Kategorie „rozdíly napříč alternativním a tradičním vzdělávacím systémem“

V teoretické části práce jsme již zmínili odlišnosti vzdělávacích systémů, které zmiňují vybraní autoři. Na to, jak vnímají tyto rozdíly naši respondenti se zaměříme níže.

Shrnutí kategorie č. 5 – Odlišnosti napříč vzdělávacími systémy (tradiční vs. alternativní)

Respondenti se ve většině případů shodují na tom, že největší rozdíly jsou právě v již výše zmiňované svobodě. Ať už se jedná o volný pohyb po třídě. Kdy jeden respondent uvádí, že mu vadí to, že se nemůže s ostatními spolužáky poradit. „*Během hodiny se nemůžeme poradit o věcech k probírané látce, když to uděláme dostáváme napomenutí. Což je něco, co mě hodně překvapilo a vlastně i naštvalo. Protože spolupráce, které jsem celých 9 let učil na základní škole byla úplně upozaděna.*“ (Dominik, s. 2) Tak svoboda v rozvoji oblastí, které respondenty baví a zajímají. Jiní zase uvádí, že alternativní způsob výuky není pro každého. Ne každý, s již zmíněnou svobodou umí pracovat. Jako příklad uvádí své zkušenosti se spolužáky. „*Měl jsem ve třídě spolužáka, kterému Montessori vyloženě nevyhovoval. Protož byl přesně ten typ, který potřebuje mít vše pevně dané, mít hranice. Pokud neměl přesně zadané, co má udělat nebyl toho schopen. Neuměl pracovat s takovou tou naší, jak já říkám volností, kterou jsme v Montessori měli.*“ (Štěpán, s. 3) Dále jeden z respondentů poukazuje na to, že se alternativní školství považuje za něco výjimečného, co si každý nemůže dovolit. „*...si myslím, že to celé vnímám pozitivně. Mám rád nové a jiné věci. Je to určité ozvláštnění vzdělávacího systému, který jde pořád dopředu. A asi bych si toho měl víc vážít a zamýšlet se nad tím trochu víc do detailu. Moji rodiče vlastně tu možnost jít alternativním směrem neměli. A i v dnešní době si myslím, že je spousta rodin, kteří alternativním směrům moc nevěří, nebo si je nemůžou dovolit.*“ (Tibor, s. 3) Většinou chybí určitá zajímavost ve výkladu, kterou zažili právě v Montessori škole. Dle jejich slov je učivo na tradičních školách podáváno stroze, nezajímavě a nezábavnou formou. Samozřejmě podotýkají fakt, že vše je velmi individuální a záleží to na učiteli. Kdy na jejich obhajobu uvádí, že tradiční systém nedává pedagogům možnost se věnovat jedincům individuálně a

rozvítet sáhodlouhé diskuze a debaty. „*No v alternativní výuce máme daleko větší prostor se problémem zaobírat a učitelé na nás mají více času, je tu také ta volnost v přemýšlení a přicházení na nové způsoby.*“ (Babeta, s. 2)

„*Učitelé tady nemají takový prostor věnovat se jednotlivým studentům individuálně, což jim samozřejmě nemůže mít nikdo za zlé. Ale jsou takoví, kterým to vyhovuje, ale jsou i takoví, kteří se nám opravdu snaží pomoci i nad rámec toho co mají určeno v osnovách*“

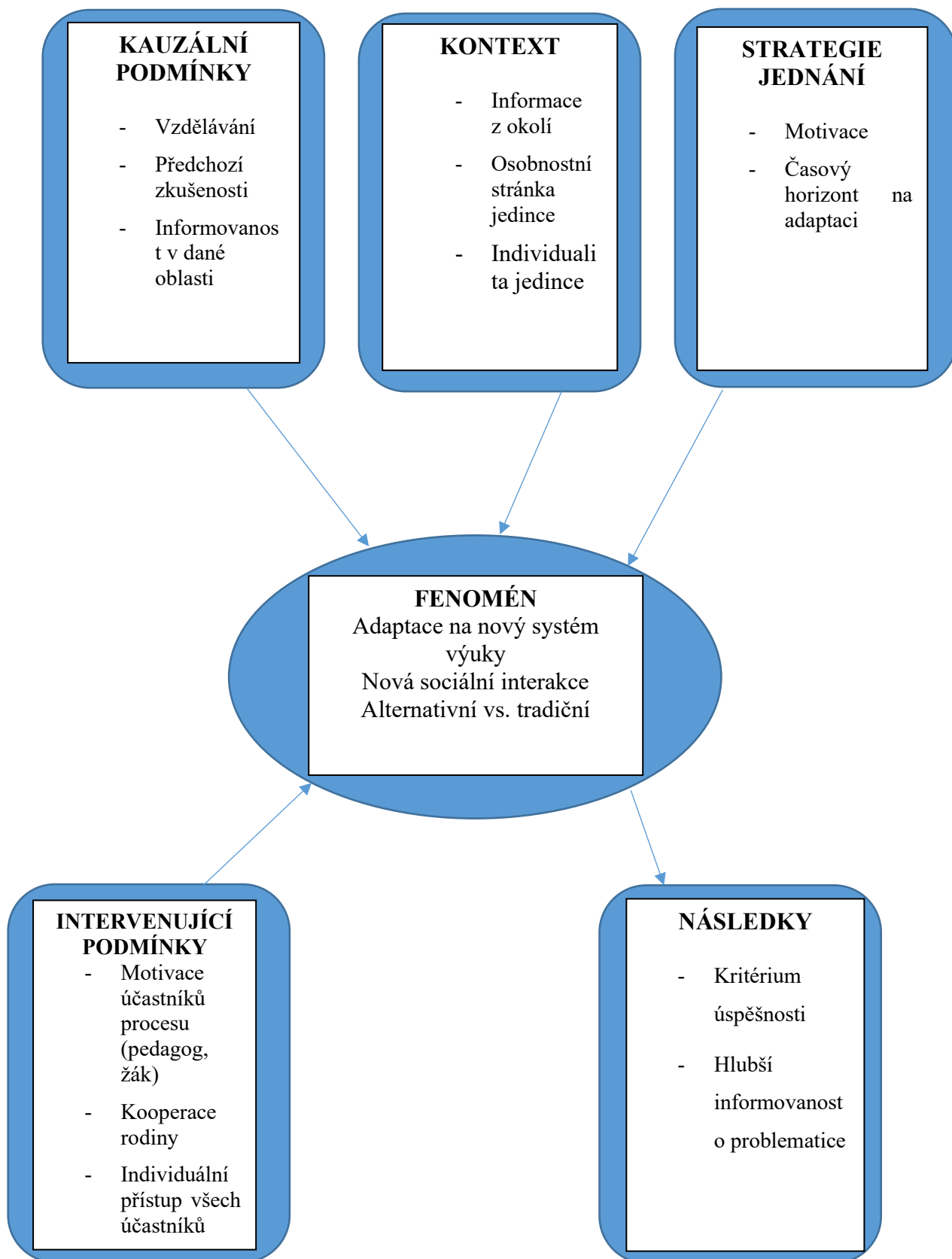
(Gréta, s. 2) Respondenti také často zmiňují hodnocení jako faktor, který je velmi ovlivňuje. Z rozhovorů můžeme vyčíst, že většině vyhovoval spíše systém slovního hodnocení, ale berou na vědomí, že na tradičních školách to není úplně množné. „*slovní hodnocení pro mě bylo naprosto bezkonkurenční... Terka (průvodkyně v Montessori ZŠ) psala v hodnocení, jak jsme předmět zvládl, ale navázala na to tím, že svou roztržitostí a unáhleností jsou moje výsledky ovlivněny. Napsala mi i doporučení, jak na tom zapracovat. A hlavně každé hodnocení bylo naprosto individuální pro každého žáka. Ze známky vyčtu jediné, a to splnil nesplnil. A to je pro mě hodně málo. Takže se známkováním se i do teď hodně peru.*“ (Štěpán, s. 2)

Z výpovědí respondentů, můžeme usoudit, že většina z nich přechod a adaptaci na tradiční vzdělávací systém zvládla bez nějakých výrazných komplikací. Co se týká změn a odlišností napříč vzdělávacími systémy tak poukázali na takové prvky, které jsme již zmínili my v naší práci v teoretické části.

Další fází po otevřeném kódování je kódování **selektivní** neboli záměrné. Tato fáze hledá teoretické vztahy mezi jednotlivými koncepty. Již z první fáze kódování jsou zřetelné souvislosti mezi jednotlivými koncepty. Ale stejně jako při tvorbě kategorií, musíme dávat pozor na to, abychom souvislosti a vztahy nacházeli ukotveny v datech a nedomýšleli se jimi na základě našich domněnek. (Řiháček & kol., 2013, s. 48-51)

AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ

V axiálním kódování jsme seskupili jednotlivé kategorie tak, aby došlo k jejich uspořádání v paradigmatickém modelu. Ten představuje určité schéma vztahů mezi všemi kategoriemi. Součástí paradigmatického modelu jsou příčinné podmínky, kontext, interakce, strategie, procesy a následky jednotlivých kategorií a subkategorií. Tento model nám umožňuje přemýšlet o údajích jednotlivě, ale zároveň je k sobě vztahovat složitějším způsobem. (Hendl, 2007, s. 248) Použili jsme zde model, který navrhli Strauss a Corbinová (in Hendl, 2007, s. 249)



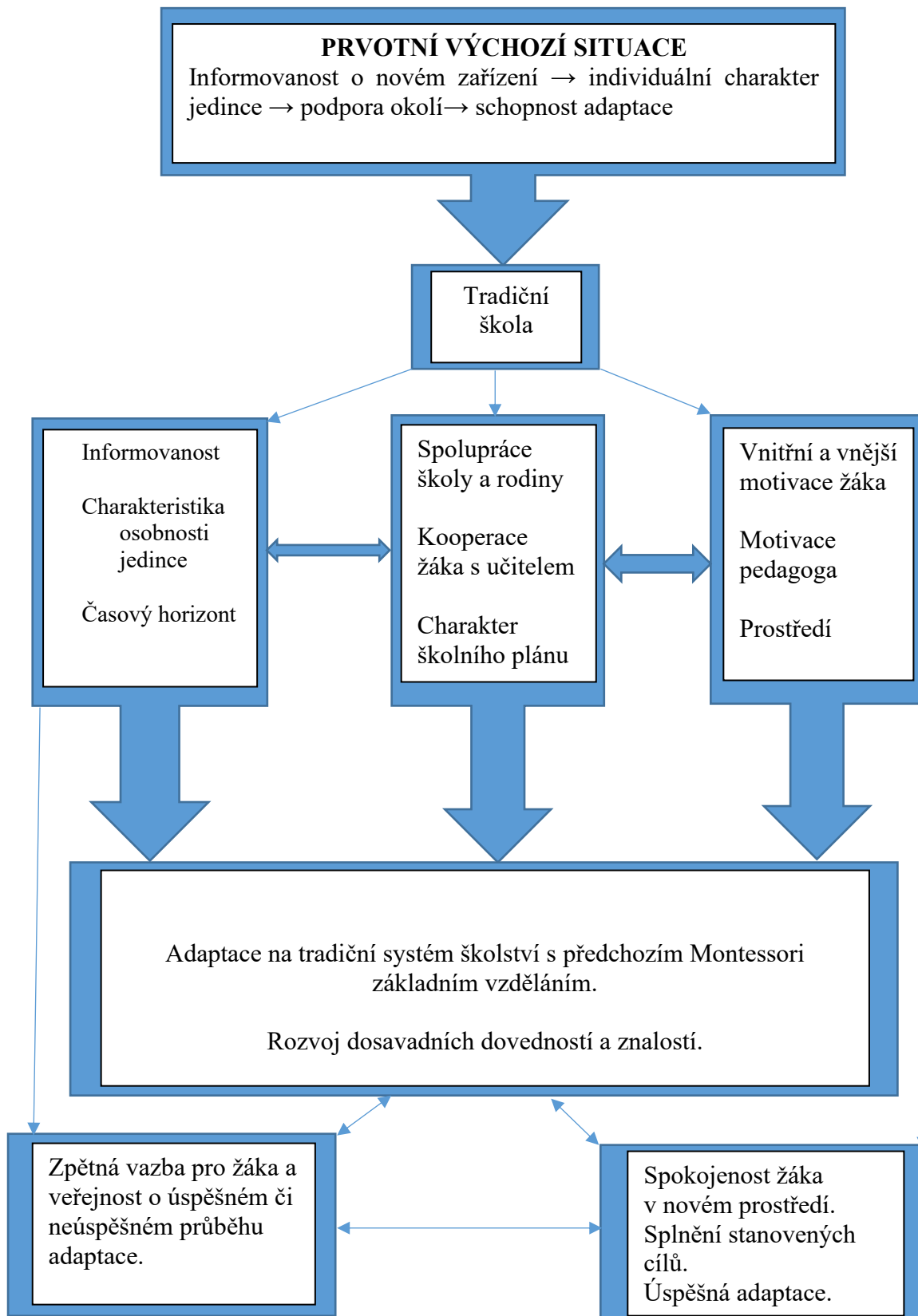
Axiální kódování nám tak pomohlo v tom, že jsme získali větší přehled při třídění kategorií. Čímž nám usnadnili další krok pro tvorbu zakotvené teorie. Princip zakotvené teorie spočívá v tom, že má vysvětlit určitou teorii právě ze shromážděných dat. Jde tedy především o rozvíjení či tvoření nových teorií. Z čehož vyplývá, že zakotvenou teorii nelze charakterizovat pevnými pravidly, ale měla by se držet základních bodů, které jsme zmínili výše. Hendl (2008, s. 364) stejně jako Strauss uvádí 3 nejobecnější pravidla pro zakotvenou teorii, a to koncepty kategorie a prepozice.

SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ

Selektivní kódování je fáze, kde se jedná o integraci získaných kategorií do zakotvené teorie. Pomocí axiálního kódování jsme utvořili základ, který jsme dále přepracovali v kódování selektivním. *„Což znamená, že kategorie již zpracované na základě charakteristických vlastností, dimenzí a paradigmatických vztahů, které jim dodávají bohatost.“* (Strauss & Corbinová, 1999, s. 87) Abychom dosáhli celistvého obrazu a co možná nejrelevantnějších výsledků bylo nutné *„vyložit tzv. kostru příběhu. Dále pomocné kategorie postavit do vzájemného vztahu s centrální kategorií podle paradigmatu. Dalším krokem je kategorie propojovat na dimenzionální úrovni a dále je ověřovat za pomoci údajů. Posledním krokem je doplnění kategorií, které je nutné upřesnit anebo dále rozvinout.“* (Strauss & Corbinová, 1999, s. 87)

Kódování je součástí již zmíněné zakotvené teorie, kdy se jedná o srozumitelnou prezentaci údajů, které teorii tvoří. Údaje jsou velmi obsahově bohaté a jasné, že by měly být natolik pružné a flexibilní, aby byly možné aplikovat na další situace, které se pojí se zkoumaným jevem. Tím je zakotvená teorie zvláštní, nezačínáme od již předepsané teorie, kterou ověřujeme, ale naopak. Na počátku stojí pouze zkoumaný fenomén a je tak z toho důvodu, aby se mohlo dostat na povrch to, co je významné, aniž bychom to předurčovali. Řiháček & kol., 2013, s.44-46) Autor Strauss (1999, s. 88) uvádí, že se jedná o teorii, která je založena na předpokladu využitelnosti v dalších obecných rovinách a je nenahraditelná pro hlubší poznání zkoumaného fenoménu. Výzkumník vstupuje tedy do terénu již s okrajovými znalostmi ve zkoumané oblasti a zaznamenává data, které získává nejrůznějšími metodami jako je např.: pozorování, rozhovor či shromažďování jiných dokumentů. A již v průběhu shromažďování dat, získané informace analyzuje. Svě obzory výzkumník rozšiřuje přijímáním dalších případů, které se odvíjejí od dosavadních poznatků. Porovnáváním dat mezi sebou dochází k validizaci zjištěných dat a kategorizace a prohlubování dané problematiky umožňuje výzkumníkovi tvorbu dalších hypotéz. Pro výstupní teoretický

základ. Provázanost jednotlivých vztahů a kategorií ke kategorii centrální jsme zobrazili v následujícím schématu.



Shrnutí:

Odlišnosti napříč vzdělávacími systémy jsou vnímány skrze populaci odlišným způsobem. Míra negativního, či pozitivního vnímání je dána informovaností jedince v dané oblasti či zkušenostmi rodičů, kteří se rozhodli své dítě jistým způsobem vzdělávacího systému vést. Další konstantou je samotný přechod a adaptace, která je v našem případě vnímána z pohledu respondentů, kteří sami prošli přechodem z alternativního systému na systém tradičního školství. Ta je ve většině případů našich respondentů vnímána velmi pozitivně, občasné strasti přisuzují právě výše zmíněné **nedostatečné informovanosti či dezinformaci ze strany okolí**. Následné konkrétní atributy, které přechod a adaptaci ovlivňují zahrnují právě hodnocení. Kdy v alternativních školách dominuje hodnocení slovní (či písemné), načež v tradičních školách převládá až na pár výjimek hodnocení formou známek. Na základě výpovědí respondentů **lze soudit, že systém slovního hodnocení má vyšší informační schopnost než známkování. Znamky v případě našich respondentů žákům ubírají motivaci pro lepší výkon a neposkytují dostatečnou zpětnou vazbu**. Adaptace na nové prostředí a nové sociální interakce vnímali naši respondenti vcelku pozitivně. **Ale vidí jisté bariéry, které vnímají především z toho důvodu, že mají možnost porovnávat své zkušenosti ve zmíněných oblastech i v jiném systému vzdělávání, a to v alternativním**. Kde jsou dle jejich slov vztahy a celkově prostředí více přátelské, otevřené a přístupné. Na tradičních školách je vše více formální a vztahové vazby nejsou tak silné. Navzdory těmto faktům, žádný z respondentů ve své výpovědi nevedl, že je v novém prostředí a novém kolektivu nespokojený či osamocený. Oblast znalostí a dovedností, je také napříč vzdělávacími systémy odlišná. Ale zde se opět respondenti ve svých výpovědích shodují, že pocítují situace, kdy se cítí být oproti svým spolužákům napřed, **což přisuzují k větší míře individuálního přístupu pedagogů v Montessori škole**. Ale na druhou stranu si uvědomují, **že praktiky z Montessori školy nelze vzhledem k možnostem na tradiční škole uskutečnit**. Taktéž poukazují na to, že i zde je vše velmi individuální a **přístup pedagogů k vedení výuky je odrazem toho, jak výuku vést chtějí**.

6 DISKUZE

Srovnáním jiných výzkumů, které jsou tematicky podobně orientovány jsme dospěli k podobným závěrům. Samotná adaptace dětí ze základních škol na střední školy je velmi diskutované téma. Tuto změnu provází několik prvků, které se v procesu přechodu a adaptace na jiný systém či stupeň vzdělávání odehrávají. Nelze změny kategorizovat pouze v oblasti změny prostředí, ale je důležité brát v potaz také atributy vztahové roviny, s čímž souvisí přetrhání vazeb z předchozí školy a navázání nových vztahů na škole druhé. Právě interakce v třídním kolektivu je prvek, který značně ovlivňuje výkony žáků. (Leung & Silberling, 2006, s. 57)

Autor Dvořák vychází z Toppinga (2011) který uvádí že „...výzkum tranzice vycházející z pohledu učitelů se více zaměřuje na návaznost kurikula nebo prospěch, popř. vzdělávací výsledky, zatímco žáci vnímají citlivěji sociální a emoční aspekty přestupu.“ (Dvořák a kol., 2016, s. 12) Zmíněné problematice adaptace se věnuje mnoho autorů, jedná se o velmi diskutované téma. Autoři Jindal-Snape a Miller (2008) poukazují na to, že při procesu adaptace jednotliví aktéři přikládají váhu různým typům stresorů na základě pozice, ve které se v procesu nacházejí. Kdy dospělý jedinec (pedagog, rodič) věnují zvýšený apel na závažnější změny, zatímco děti vnímají drobnější stresory, které se ale opakují. Může se jednat například o již zmíněnou vztahovou rovinu, která je pro ně významná. (Dvořák a kol., 2016, s. 12) O čemž jsme se mohli také přesvědčit na základě výpovědí našich respondentů. „Jsou učitelé, kteří si studenty jakoby moc nechtějí pouštět k tělu a drží si pořád takový ten profesní odstup... A se spolužáky je to celkem na pohodu, ale hodně se ve třídě tvoří takové ty skupinky. I když se dělá nějaký společný projekt, jsou zajeté skupiny, které tvoří pořád spolu. Takže není ani moc možnost se líp poznat.“ (Dominik, s. 1) Vzhledem k tomu, že výše zmínění autoři se zabývají adaptací dětí z tradičních základních škol na tradiční střední školy se vyskytovaly v adaptačních procesech drobné nuance. Náš výzkum je zaměřený na přechod z alternativního systému vzdělávání na ten tradiční. Již v teoretické části se zmiňujeme o rozdílech mezi jednotlivými systémy. Alternativní systém poskytuje bližší a otevřenější vztahy, což také lze jednoduše dokázat teoretickými východisky mnoha autorů a samotnými výpověďmi našich respondentů. „Na SŠ je všechno více formálnější, vykáni s učiteli a také velké rozdíly v chování spolužáků.“ (Štěpán, s. 1) Další z respondentek uvedla, že „Spolužáky mám celkem v pohodě. Samozřejmě jsou spolužáci, se kterými si rozumím více... Oproti mé předchozí škole mám pocit, že jsou k sobě ostatní žáci často hrubší a chybí mi tam komunikace a takové férovější jednání. S učiteli je ten vztah spíše na

úrovni žák – učitel.“ (Victorie, s. 1) Právě výše zmíněná vztahová rovina se odráží v přístupu žáků k samotnému přestupu. Pocity a očekávání žáků spojená s přestupem do neznámého prostředí mohou být velmi odlišná. (Dvořák a kol., 2016, s. 12-13) uvádí, že ve většině případů se počítá se smíšenými pocity optimismu, strachu a obav. V tradičním školském systému se jedná o přechod, absolvent primární školy, přechází do prostředí, kde se setkává s postavením, které jej řadí mezi nejmladší žáky ve škole. Setkává se s novým prostředím, pravidly a také se ocitá v prostředí, kde nemá doposud vztahové vazby. Nebylo tomu jinak v případě našich respondentů. Jak jsme zmínili již výše, přechod a adaptace je individuální proces a každý jedinec jej zvládá jinak a vliv okolí má mnohdy silný význam. Jeden z respondentů byl při přechodu na střední školu mile překvapen i navzdory negativním zkušenostem z jeho okolí. *„Měl jsem z toho strašný strach. Protože ze všech stran do mě někdo hučel, jak obtížné to bude. Opak byl pravdou, aspoň teda v mém případě.“* (Tibor, s. 2) Další z respondentek přestup prožívala poněkud hůře. *„Bylo to takový komplikovaný, možná jsem očekávala trošku hladší průběh.... Ze začátku toho na mě bylo jednoduše moc.“* (Gréta, s. 1) Z čehož tedy lze soudit, že většina našich respondentů se s komplikacemi způsobených tranzicí dokáže vypořádat, ale každý potřebuje individuální časový horizont. Naše tvrzení lze tedy ztotožnit s tvrzením, které ve své publikaci uvádí autoři Anderson Jacobs a Splittgerber (2000, s. 327) Výše jsme se tedy věnovali tranzici v oblastech, které souvisí právě se vztahovou rovinou a psychickou odolností jedinců v souvislosti tlaku okolí. Je důležité také zmínit i další oblasti, které ovlivňují samotný přechod a následnou adaptaci žáků na tradiční střední školy. V souvislosti s dalšími atributy adaptace je hodno zmínit autora Toppinga (2011), který podobně jako my v našem výzkumu vymezuje další oblasti spojené s tranzicí žáků ze základních škol na střední školy. Hovoří o problémech souvisejících s mobilitou sociální, organizační a kurikulární. (Dvořák a kol., 2016, s. 24-26) Stejně tak náš výzkum měl sloužit k tomu, aby odhalil úskalí přechodu a adaptace našich respondentů. Také jsme rozhovory cílili na problematické oblasti, které jistým způsobem tranzici ovlivňují. V našem případě se také jednalo o oblasti organizace v souvislosti se způsobem vedení výuky, kurikulární oblast z hlediska množství a obsahu učiva a oblast sociální v sobě nesla vztahy napříč účastníky vzdělávacího procesu. Dovolujeme si tvrdit, že se zkoumanými oblastmi ztotožňujeme s více autory, což vypovídá o aktuálnosti a relevantnosti našich dat.

7 ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na adaptaci dětí z Montessori základních škol na tradiční střední školy. Práci jsme cílili především na oblasti, které na základě několika výzkumů a studií bývají nejvíce problematické. Již v diskuzi jsme odkázali na výzkum od Toppinga (2011), který právě poukazuje na tři nejvíce problematické oblasti. Jedná se o oblasti organizační z hlediska organizace výuky, prostředí apod. Načež poukazuje autorka Walterová a kol., (2011, s. 302), která tvrdí, že právě třídní kolektiv a celkově jeho sociální rozmanitost, struktura a psychologická charakteristika se mění zmíněným přechodem do nového třídního (školního) prostředí. Dále kurikulární změny a také vztahová rovina všech účastníků vzdělávacího a výchovného procesu. (Dvořák, 2016, s. 26)

Naši respondenti ve svých výpovědích většinou uvedli, že na základě vlastních zkušeností si v novém prostředí zvykli celkem rychle. A změny vnímali pozitivně. Také poukázali na to, že pozitivní přístup ke změnám někteří z nich přisuzují právě předchozímu základnímu vzdělávání v Montessori škole. Jeden z respondentů přikládá Montessori respekt a úctu k autoritám i navzdory otevřenějším a přátelštějším vztahům na základní škole. *“...výrazný prvek, ve kterém se liším, a tak nějak ho přisuzuji Montessori a celkově alternativnímu způsobu výuky je úcta a respekt k autoritám, což jsou v tomto případě učitelé. I přesto, že na Montessori jsme měli tak nějak víc otevřený a kamarádský vztah, pořád to byl pedagog, ke kterému jsem měl respekt, a to se nezměnilo ani na střední, spíše naopak.* (Dominik, s. 3) Respekt k autoritám je prvek, který se odráží právě ve výše zmíněné vztahové rovině. Oproti tomu jedna z respondentek v rozhovoru uvedla, že jsou i věci, které jsou zastoupeny na tradičních školách a zavedla by je v určité míře i v Montessori škole. *„Ale na druhou stranu jsou tady i věci, které bych třeba zařadila na Montessori školy. Více se tady dostávám do hloubky předmětům, které byly na Montessori jakoby vedlejší. Jako zeměpis, biologie apod. Tyto předměty byly jakoby dobrovolné a kdo se jim chtěl věnovat, tak se dokázal naučit i věci nad rámec. Ale ten, koho to úplně nebralo to posunul tak nějak do pozadí.“* (Gréta, s. 3) Zde můžeme vidět, že se respondentka vyjadřuje ke kurikulární oblasti. Co se týká organizační oblasti tak významným prvkem je zde systém hodnocení. Díky rozhovorům jsme potvrdili naše předpoklady před samotným výzkumem. Respondenti uváděli, že nestojí na straně vyhraněného názoru, jakéhokoli typu hodnocení, ale dle jejich názorů je slovní hodnocení lepší a zřetelnější. Poukazovali primárně na strohost obsahu pouhou známkou. Vypovídající hodnota známek není taková jako u slovního hodnocení. Což jim v mnoha případech vadí. *„Ze známky vyčtu jedině, a to splnil nesplnil. A to je pro mě hodně málo.*

Takže se známkováním se i do teď hodně peru a někdy se s vyučujícím pokouším o známce ...jak bych to řekl debatovat (smích), snažím se ho přesvědčit, že to umím, ale že chyba je prostě jinde ať si mě třeba přezkouší. Ale bohužel no na to není moc čas.“ (Štěpán, s. 2)

Prakticky se u všech respondentů vyskytovaly stejné výhrady či pozitiva vůči klasifikačnímu hodnocení i slovnímu hodnocení. Lze tedy říct, že si na systém známek zvykli, ale více jim vyhovovalo hodnocení slovní. Nicméně většina z nich uvedla, že si velmi dobře uvědomují že systém vzdělávání na tradičních školách neumožňuje tento typ hodnocení aplikovat v plném rozsahu. Na oblast psychologických charakteristik reagovali v otázkách, které byly zaměřeny právě na dovednosti a vlastnosti, kterými právě disponují na základě Montessori škol. Mezi nejvíce zmiňované dovednosti respondenti uváděli samostatnost, schopnost spolupráce, komunikaci a v neposlední řadě schopnost organizace času. *„Umím být podle mě samostatnější. Tvořím si sama pomůcky na učení, protože se neumím učit způsobem, že bych se něco učila nazpaměť... Naučila jsem se organizovat si práci abych vše stíhala a nebyla jsme pod stresem a tlakem. Možná co jsem měla možnost vypožorovat mám v porovnání s ostatními spolužáky celkem navrch v komunikaci a celkově v projevu před ostatními lidmi. Jsem víc v klidu, uvolněnější třeba když mám něco prezentovat před třídou. Jsem v hodinách taková více aktivní.“ (Victorie, s. 2)* Stejně tak uváděl i další respondent.

„Takové ty dovednosti jako komunikace, spolupráce, dodržování termínů.“ (Dominik, s. 1)
„Výhody vnímám asi především v umění komunikovat. Myslím si, že určitou výhodou je pro mě i schopnost spolupracovat, ale také pracovat samostatně.“ (Tibor, s. 1) Dále respondenti shledávali jisté výhody v oblasti anglického jazyka. To, že jsou v cizím jazyku napřed přisuzovali ve většině případů základnímu Montessori vzdělání, kde měli více anglických lekcí, které vedli většinou rodilí mluvčí. *„A taky mám celkem dost navrch v angličtině díky asi rodilým mluvčím, které jsme jako lektory na Montessori měli.“ (Babeta, s. 2)*

Taky v angličtině jsem hodně napřed a hodně mi právě pomohlo Montessori. Kde s námi mluvili rodilí mluvčí, a měli jsme hodně anglických lekcí. (Tibor, s. 3)

Dle mého názoru, který jsem si na základě výpovědi respondentů potvrdila, by mohlo tranzici na tradiční střední školu pomoci zařazení samotného tématu transferu do vzdělávacího programu. Sami respondenti uvádějí, že na střední škole jim přijde učivo pouze stroze předkládáno a není na ně kladen takový apel v oblasti samostatného rozvoje. *„jsou i takoví, kteří se nám opravdu snaží pomoci i nad rámec toho co mají určení v osnovách. Že se prostě nedrží jen toho, že si odříkají tu látku a jdou pryč, ale snaží se z nás vydolovat maximum. Ale obecně po nás učitelé nechtějí jakoby tolik (smích)“ (Gréta, s. 1)*

Vzhledem k charakteru výzkumu a výběru respondentů nelze s ohledem na individualitu každého jedince výsledky výzkumu generalizovat bez analýzy časového, místního a věcného hlediska. S přihlédnutím k našemu výzkumu a výpovědím našich respondentů můžeme vyvodit následující:

Respondenti se shodli na tom, že z Montessori školy si odnesli jisté dovednosti, které shledávají užitečnými pro další studium a profesní život. Jedná se o samostatnost, komunikativnost, schopnost spolupráce a participace na aktivitách, které jsou navíc a jsou pro ně jistým rozvojem. Přejít na tradiční střední školu byl až na pár drobností pro všechny bez problémů. Komplikace, které se v průběhu vyskytly byli respondenti vlastními silami schopni odstranit, případně požádali o pomoc, která jim byla ochotně poskytnuta. Nejvíce informací respondenti získávali ze svého okolí od svých vrstevníků, což mnohdy vykazovalo zkreslený pohled na situaci z důvodu předchozího vzdělání. Vrstevníci absolvovali tradiční vzdělávání i základní na rozdíl od našich respondentů, kteří prošli základní vzdělání zaměřené na alternativní systém výuky.

Naším **hlavním cílem** bylo poskytnutí ucelených informací o problematice adaptace dětí z Montessori škol na tradiční střední školy. Alternativní vzdělávání je velmi diskutované téma, ale vzniká o dané problematice spousta dezinformací na základě neznalosti jednotlivých vzdělávacích systémů. Odpověď na hlavní výzkumnou otázku „Jak vnímají žáci přechod z Montessori základní školy na tradiční základní školu?“ je na základě výpovědi respondentů taková, že většina vnímala přechod a adaptaci pozitivně. Měli ze samotného přechodu a následné adaptace strach, vlivem názorů jejich okolí, které je strašilo nástrahami. Tyto názory mohou vyplývat z nedostatečné informovanosti dané oblasti a problematiky. Mezi aspekty, které žáky při přechodu nejvíce ovlivnily řadíme právě systém hodnocení, vztahovou rovinu mezi spolužáky, žákem a pedagogem. Nejvíce respondenty poznamenaly odlišnosti v oblasti klasifikace, pasivního přístupu spolužáků k výuce či absence respektu k autoritám. Když měli respondenti odpovědět na otázku, kde jsme se dotazovali na to, jak vnímají odlišnosti mezi alternativními a tradičními směry vzdělávání, odpovědi byly téměř totožné. Většina z respondentů pozorovala velkou spoustu odlišností, ale nevedl nikdo z nich nic natolik závažného, aby se nedalo na ten jistý prvek adaptovat a přizpůsobit. Nejvýraznějším a nejčastěji se opakovaným prvkem bylo hodnocení a omezení svobody.

Domníváme se, že by práce mohla sloužit jako zdroj informací pro ty, kteří se o alternativní vzdělávací směry zajímají, ale mají z nich z určitých důvodů obavy. Ať už se jedná o předsudky vůči alternativním školám, které vznikají právě z již zmíněné neostatečné

informovanosti v dané oblasti. Také by práce mohla sloužit jako pomůcka žákům či učitelům, kteří přechází právě z alternativního způsobu školství na ten tradiční.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ANDERLIK, Lore. *Jedna cesta pro všechny! život s Montessori: Montessori terapie a léčebná pedagogika v praxi*. Přeložil Irena MARUŠINCOVÁ. Praha: Montessori ČR, 2019. ISBN 978-80-9066-27-5-9.
2. BOUDOVÁ, Jaroslava, Linda FRÖHLICHOVÁ, Marcela KRUNCLOVÁ, Dana MARTINKOVÁ, Marie NEJEDLÁ, Marcela PAVLÍKOVÁ, Jitka SLANÁ REISSMANNOVÁ a Anna SLÁDKOVÁ. *Program Škola podporující zdraví*. Praha: Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze v NLN s.r.o., Nakladatelství Lidové noviny, 2015. ISBN 978-80-7422-406-5.
3. BAJTOŠ, Ján a Jarmila HONZÍKOVÁ. *Vybrané statě školní pedagogiky*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2007. ISBN 978-80-7043-595-3.
4. CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8004-7.
5. DVOŘÁK, Dominik, Jan VYHNÁLEK a Karel STARÝ. TRANZICE A TRANSFER VE VZDĚLÁVACÍ DRÁZE: LONGITUDINÁLNÍ STUDIE RIZIKOVÉHO ŽÁKA. *Studia Paedagogica* [online]. 2016, 21(3), 9-39 [cit. 2021-03-16]. ISSN 18037437. Dostupné z: doi:10.5817/SP2016-3-2
6. EHLOVÁ, Marcela. *Výchovné poradenství na středních školách v kontextu současnosti*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, 2016. ISBN 978-80-7395-991-3.
7. FILOVÁ, Hana, SVOBODOVÁ, Jarmila, ed. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-93-0.
8. GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0106-9.
9. GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. 1. Olomouc: Hanex, 1997. ISBN 80-85783-09-6: 67.
10. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.

11. HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3.
12. HELMING, Helene. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996. ISBN 80-08-00281-6.
13. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
14. HORÁK, Záboj. *Církyve a české školství: právní zajištění působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3623-5.
15. HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. ISBN 80-7040-104-4.
16. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
17. PRŮCHA, Jan. *Česko-anglický pedagogický slovník: Czech-English dictionary of education*. Praha: ARSCI, 2005. ISBN 80-86078-50-7.
18. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
19. KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4724-294.
20. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4
21. KOPŘIVA, P.: *Hodnotit čísly, nebo větami?* In: Kolektiv autorů PAU. *Měníme vyučování*. Praha, Agentura Strom 1994
22. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1541-4.
23. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
24. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

25. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.
26. LEUNG, B.P., SILBERLING, J. Using Sociograms to Identify Social Status in the Classroom. *Contemp School Psychol* **11**, 57–61 (2006). <https://doi.org/10.1007/BF03341115>
27. LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 2. Přeložil Karel RÝDL. Praha [sic?]: Univerzita Pardubice, 2008. ISBN 978-80-7395-049-1.
28. MONTESSORI, Maria. *Londýnské přednášky*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-2621539-4.
29. MATULČÍKOVÁ, Mária. *Reformno-pedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: AG musica a liturgica, 2007. ISBN 978-80-969784-0-3.
30. NEJEDLO, Michael. *Kniha: Rudolf Steiner Muž, který uměl všechno*. 1. Praha: Krásná paní, 2010. ISBN 978-80-86713-67-0.
31. RÝDL, Karel, ed. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.
32. RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-87-0.
33. RÝDL, Karel. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Praha: Grada, 1993. ISBN 80-7169-032-5.
34. SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-19-2.
35. SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-00-1.
36. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. 2., upr. a rozš. vyd. Praha: Vydavatelství VŠCHT Praha, 2008. ISBN 978-80-7080-690-6.

37. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
38. WENKE, Hans a Roel RÖHNER. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-82-6.
39. ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-071-5.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

1. Alternativní školy. *Alternativní školy* [online]. Copyright © 20021 [cit. 26.01.2021]. Dostupné z: <http://alternativniskoly.cz/>
2. ANDERSON, Lorin W, Jacque JACOBS, Susan SCHRAMM a Fred SPLITTGERBER. School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research* [online]. 2000, **33**(4), 325-339 [cit. 2021-03-16]. ISSN 08830355. Dostupné z: doi:10.1016/S0883-0355(00)00020-3
3. ŠÍP, Radim. Dewey a „český Dewey“, pedagogika a ideologie. *Pedagogika* [online]. 2016, **66**(2) [cit. 2021-02-24]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2015.723
4. TOPPING, Keith. Primary–secondary transition: Differences between teachers’ and children’s perceptions. *Improving Schools* [online]. 2011, **14**(3), 268-285 [cit. 2021-03-16]. ISSN 1365-4802. Dostupné z: doi:10.1177/1365480211419587
5. ZŠ Hučák Základní škola Hradec Králové. *Základní principy Jenského plánu* [online]. Hradec Králové [cit. 2021-01-29]. Dostupné z: <http://hucak.cz/o-skole/jensky-plan/>
6. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Statistické ročenky školství, výkonové ukazatele* [online]. [cit. 2021-01-31]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
7. *Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: . ročník 2004.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Tradiční vs. alternativní	12
Tabulka 2 – Církevní školy v České republice	27
Tabulka 3 - Respondenti	43

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Rozhovor č. 1

Příloha P II: Rozhovor č. 2

Příloha P III: Rozhovor č. 3

Příloha P IV: Rozhovor č. 4

Příloha P V: Rozhovor č. 5

Příloha P VI: Rozhovor č. 6

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR Č. 1

Dominik

Přírodovědné Gymnázium

1. **Líbí se ti škola, kterou momentálně navštěvuješ?**

Jsem vcelku spokojený.

2. **Dokázal/a bys popsat vztahy mezi učiteli, žáky a spolužáky? Jaká je úroveň vztahové roviny ve třídě?**

Všechno je to o lidech. Jsou učitelé, kteří si studenty jakoby moc nechtějí pouštět k tělu a drží si pořád takový ten profesní odstup. Ale je to u těch starších učitelů, kteří mají nějaký ten systém zavedený, ale ti mladí se snaží jít víc s dobou a tvořit s námi kamarádský vztah. A se spolužáky je to celkem na pohodu, ale hodně se ve třídě tvoří takové ty skupinky. I když se dělá nějaký společný projekt, jsou zajeté skupiny, které tvoří pořád spolu. Takže není ani moc možnost se líp poznat.

3. **V čem je tato škola podobná a v čem se naopak liší s tou školou, kterou jsi navštěvoval předtím?**

V některých ohledech je hodně jiná, například během vyučování nemá učitel tolik prostoru se věnovat těm, kteří látku nepobírají. Je tu strašné kvantum informací, které si jen píšeme a moc to nechápu. Občas mám i pocit, že učitel probíranou látku sám moc nechápe, ale jen nám nadiktuje výpisky z nějaké odborné knihy.

4. **Jak si vnímal přechod z Montessori školy na klasickou střední školu?**

Začátky byly, jak bych to řekl.... zajímavé? (smích) Možná až chvílema krušné. Přišel jsem o takovou tu svoji svobodu. Nechci, aby to vypadalo, že v Montessori vládne anarchie a mohli jsme si dělat co jsme chtěli (smích), ale taková ta důvěra ze strany učitelů vůči žákům mi chyběla a chybí doteď. Báť jsem se, že nebudu zvládat si stoupnout, když vyučující vejde do třídy apod. Prostě jsem se musel adaptovat na takové ty zvyky, které pro mě byly jakoby nový. Ale když jsem tak vnímal spolužáky tak jsem se chvíli po nich jako by opičil a později mi to přišlo takové normální a bral jsem to jako součást toho všeho. I když chci jít na záchod musím se přihlásit, a když mě někdo nedej bože potká na chodbě, tak si neodpustí otázku, kam jako jdeš nemáš výuku? (smích)

5. **Bylo pro tebe lepší orientovat se podle známek než podle slovního hodnocení?**

Ani jeden způsob mi moc nevádí, ale u slovního hodnocení jsem asi více chápal, na co se musím v dalším pololetí zaměřit.

6. **Vnímáš nějaké změny v přístupu učitelů na škole, kde jsi teď, oproti předchozí Montessori?**

Jak už jsem říkal, je to takový neosobní, ale ono se není asi čemu divit. V Montessori jsme měli pár průvodců, kteří se měnili po trojročích, ale v kontaktu jsme s nimi byli na škole pořád i na mimoškolních akcích a podobně, setkávali jsme se pořád. Tady máme na každý předmět někoho jiného a ten vyučující má několik dalších tříd, tím pádem několik dalších studentů, takže je nereálné dostat se na takovou vztahovou úroveň jako na základní škole.

7. **Co tě nejvíce překvapilo na nové škole?**

Asi to, že nás je ve třídě tolik (smích). Během hodiny se nemůžeme poradit o věcech k probírané látce, když to uděláme dostáváme napomenutí. Což je něco, co mě hodně překvapilo a vlastně i naštvalo. Protože spolupráce, které jsem celých 9 let učil na základní škole byla úplně upozaděna.

8. **Vnímáš nějaké změny v přístupu učitelů na škole, kde jsi teď, oproti předchozí Montessori?**

Všechno je to asi o lidech. A asi také o jednotlivých předmětech. Jsou předměty, kdy má učitel možnost rozjet nějakou diskuzi, ale jsou i předměty kdy jsou jasně daná fakta o kterých se moc debatovat nedá. Báł jsem se, že to bude těžší. Překvapilo, mě že jsme ve spoustě předmětech jakoby napřed než ostatní, ale vnímal jsem tam i určité nedostatky v některých předmětech, ale základ jsme jako by měl, šlo to vše dohnat. Třeba na matematiku jsem si sehnal doučování, a po měsíci jsem byl vlastně na stejné úrovni jako moji spolužáci. A když jsem si nevěděl rady nebyl problém zajít za profesorem a zeptat se nebo mu říct, tomuto nerozumím můžete mi to prosím vysvětlit ještě jednou nebo podrobněji. A to nám právě ten prostor poskytovali buďto oni sami nebo nás odkázali na kompetentní osoby, protože jsem si sám zkusil nějaké přípravné kurzy pro veřejnost, ale tam mi úplně ten systém nevyhovoval.

9. **Chybí ti něco v současné škole?**

No samozřejmě kamarádi, se kterými jsem strávil několik let. Pak taky úroveň angličtiny a samozřejmě přátelský vztah s učiteli. V Montessori, když mě něco trápilo, tak jsem to mohl probrat i s průvodcem a připadalo mi, že si povídám s kamarádem.

10. Jak vnímáš odlišnosti v systému výuky tradiční X alternativní?

Odlišnosti jsou obrovské, ale hlavně mi Montessori vzdělávání pomohlo v dovednostech, které uplatním primárně v profesním životě. Takové ty dovednosti jako komunikace, spolupráce, dodržování termínů. Ta volnost z toho hlediska, že jsem si mohl vybrat sám na co se víc zaměřím, v čem se budu zdokonalovat a prohlubovat své znalosti. Dál, co mě asi ještě tak napadá jako výrazný prvek, ve kterém se liším, a tak nějak ho přisuzuji Montessori a celkově alternativnímu způsobu výuky je úcta a respekt k autoritám, což jsou v tomto případě učitelé. I přesto, že na Montessori jsme měli tak nějak víc otevřený a kamarádský vztah pořád to byl pedagog, ke kterému jsem měl respekt, a to se nezměnilo ani na střední, spíše naopak. No a oproti mým vrstevníkům je to něco, jak bych to řekl... něco navíc. Protože u některých vidím, že respekt a nějaká autorita je na bodu mrazu.

PŘÍLOHA II: ROZHOVOR Č. 2

Tibor

Střední škola umění a designu (obor design interiérů)

1. Líbí se ti škola, kterou momentálně navštěvuješ?

Celkem se mi tady líbí. Měl jsem štěstí na spolužáky. A dá se říct, že i většina učitelů je v pohodě a dá se s nimi mluvit. Nejvíce se mi asi líbí ten obor, který jsem si vybral (design). To by měl asi zažít každý student. Věnovat se něčemu, co ho baví. Jít tím směrem, kterým sám jít chce. Potom ta škola není takový peklo a utrpení, jak má spousta mých vrstevníků zafixované. Asi teda můžu mluvit o štěstí, že jsem tam kde jsem být chtěl. Vlastně jsem si přihlášku na jinou školu ani nepodal. Sakra teď si uvědomuju, že to bylo opravdu velký štěstí, nebo osud? Kdo ví. (Smích)

2. Dokázal/a bys popsat vztahy mezi učiteli, žáky a spolužáky? Jaká je úroveň vztahové roviny ve třídě?

Máme super kolektiv. Všichni jsme si tak nějak sedli. Vidáme se se spolužáky i mimo školu. A učitelé taky v klidu, samozřejmě najdou se i výjimky. Ale v porovnání s Montessori, kam jsem chodil, nejsou vztahy tak blízké a otevřené, ale i teď to je na hodně přátelské úrovni. Takže já si školu užívám.

3. V čem je tato škola podobná a v čem se naopak liší s tou školou, kterou jsi navštěvoval předtím?

V ničem a zároveň ve všem. Cítím se tu velmi dobře stejně jako v předchozí škole, proto jsem nikdy neměl potřebu hledat a pozorovat rozdíly. Ale jiná je samozřejmě spousta věcí. Už jen samotný systém výuky, pravidla, který jsem se musel naučit dodržovat a vryt si je do paměti. Zautomatizovat si je. S úsměvem si vždy vybavuji začátky, kdy učitel vešel do třídy a otázka která mi probleskla hlavou byla sakra proč všichni stojí. A na co čekají? No na co? Na mě čekali (smích). Stejně jsem vnímal rozdíl ve výuce, pořád jsem se na něco ptal. Od té doby učitelé začínali hodinu slovy „Tibore, dotazy na konci“ (smích). Později jsem pochopil, že tady není tolik prostoru pro to, aby se mi učitel až tak individuálně v hodině věnoval, ale na druhou stranu musím uznat, že nikdy mě učitel neposlal do háje a vždy si na mě našel čas i po hodině, když jsem něčemu nerozuměl. Asi nejvíce podobností pozoruji v těch vztazích. Možná proto, že jsme z toho měl hrozný strach. Okolí mě strašilo, že na klasické střední se s námi nebudou učitelé

kamarádíčkovat. Ale opravdu jsem nezaregistroval, že by byl někdo vyloženě zlý nebo neochotný. Takže asi ty vztahy shledávám jako faktor, kterého jsem se nejvíce bál, že to nebudu zvládat. Ale je to naprosto super.

4. Jak si vnímal přechod z Montessori školy na klasickou střední školu?

Myslím si, že celkem na pohodu. Ze začátku jsem si musel zvykat, bylo to něco nového. Nikdy jsem neměl problém učit se novým věcem. A asi vzhledem k tomu, jak dobrý vztahy tady mám a že mě obor hrozně baví to šlo všechno tak nějak samo. V některých předmětech jsme dokonce cítil že jsem hodně napřed, ale někde zase pozadu. No, ale ne ve smyslu jako že bych nevěděl, který bije, ale měl jsem v povědomí jenom takové základy, takže potom stačilo říct si o pomoc buď spolužákům nebo učiteli vše se dalo během pár hodin doučování dohnat.

5. Bylo pro tebe lepší orientovat se podle známek, než podle slovního hodnocení?

Tak každé hodnocení má své plusy a mínusy. U známek mám jasně dané, jestli jsem to zvládl nebo ne. Stručné jasné. Ale slovní hodnocení mi dávalo možnost dozvědět se, kde mám ty rezervy. Znamka je více komplexní. Proto nemůžu říct co je lepší a co horší. Ale já mám ve škole kombinaci obojího. Takže jsem spokojený. Dostáváme známky, ale učitelé nám vždy k známce přidají komentář, doporučení a řeknou nám, kde je potřeba zamakat. Takže nemůžu říct co je lepší nebo horší, ale pouze to, co vyhovuje mě.

6. Vnímáš nějaké změny v přístupu učitelů na škole, kde jsi teď, oproti předchozí Montessori?

Za sebe můžu říct, že vztah s učiteli mám skvělý a myslím si, že ani spolužáci nemají problémy. Ano v Montessori šlo vše tak nějak individuálněji, ale to proto, že to ten systém vzdělávání vyžaduje a uzpůsobuje tomu podmínky. Ve třídě nás bylo třeba 11 a teď je nás 28. Takže je naprosto nereálné pracovat stejným způsobem. Ale opravdu nepociťuji žádný problémy s adaptací na tradiční systém výuky, ačkoli je to něco úplně jiného.

7. Co tě nejvíce překvapilo na nové škole?

Možná samotný přechod, a to, jak rychle jsem si „zvykl“. Měl jsem z toho strašný strach. Protože ze všech stran do mě někdo hučel, jak obtížné to bude. Opak byl pravdou, aspoň teda v mém případě. Ale asi největším překvapením teda byl ten přístup těch učitelů. A asi teda hodnocení, že tady v Montessori jsme měli čistě jen slovní hodnocení.

8. Vnímáš nějaké výhody v tom, že sis prošel Montessori vzděláváním? Případně nevýhody? A proč?

Výhody vnímáme asi především v umění komunikovat. Myslím si, že určitou výhodou je pro mě i schopnost spolupracovat, ale také pracovat samostatně. Taky v angličtině jsem hodně napřed a hodně mi právě pomohlo Montessori. Kde s námi mluvili rodilí mluvčí, a měli jsme hodně anglických lekcí.

9. Chybí ti něco v současné škole?

Můžu říct, že asi ani ne. Každý systém vzdělávání má něco do sebe.

10. Jak vnímáš odlišnosti v systému výuky tradiční X alternativní?

Nijak jsem se na to nikdy nezaměřoval. Ale když mě teď tak „nutíš, se nad tím zamyslet“ (smích). Tak si myslím, že to celé vnímám pozitivně. Mám rád nové a jiné věci. Je to určité ozvláštnění vzdělávacího systému, který jde pořád dopředu. A asi bych si toho měl víc vážít a zamýšlet se nad tím trochu víc do detailu. Moji rodiče vlastně tu možnost jít alternativním směrem neměli. A i v dnešní době si myslím, že je spousta rodin, kteří alternativním směrům moc nevěří, nebo si je nemůžou dovolit. Myslím si, že přestup opačným směrem musí být daleko náročnější.

PŘÍLOHA III: ROZHOVOR Č. 3

Štěpán

Gymnázium

1. Líbí se ti škola, kterou momentálně navštěvuješ?

Jo, škola je super. Jsem spokojený.

2. Dokázal/a bys popsat vztahy mezi učiteli, žáky a spolužáky? Jaká je úroveň vztahové roviny ve třídě?

Na SŠ je všechno více formálnější, vykáni s učiteli a také velké rozdíly v chování spolužáků.

3. V čem je tato škola podobná a v čem se naopak liší s tou školou, kterou jsi navštěvoval předtím?

Podobností a odlišností je v tomto ohledu spousta. Celá myšlenka tradičního vzdělávání jde úplně jiným směrem. Ale neříkám, že na tradiční škole nejsou prvky jako byly na alternativní. Někteří učitelé se Montessori dokonce inspirovali. A praktikují je ve svých hodinách. Teď jsme v občaně řešili nějaký legislativní věci názory na eutanázii apod. A vyučující si zaznamenával každé naše slovo, naše názory a snažil se s tím vším pak do detailu pracovat. Ta hodina byla tak neskutečně interaktivní zajímavá a bylo super vidět, že i spolužáci, kteří se normálně moc nezapojují tak vnímali, nebyli na telefonu nebo nespali (smích). To jsem si zas chvíli připadal jak na základní škole.

4. Jak si vnímal přechod z Montessori školy na klasickou střední školu?

Celkem obtížný, nebudu lhát. V Montessori škole jsem psal pár testů, za to tady se jich píše opravdu dost. Už jsem si na to asi zvyknul. Ale oproti Montessori je to jako by prvek asi jediný prvek, který by mě za jiných okolností nutil se učit, kdybych v sobě neměl tak nějak vnitřně zakódovanou tu svědomitost z Montessori školy. Díky Montessori škole jsem se naučil zapojovat i do mimoškolních projektů, které nabízí i současná střední. Ale je zajímavé sledovat ten rozdíl v aktivitě spolužáků. Ti nejsou z mimoškolních aktivit úplně nadšení. Ze začátku jsem si připadal hodně blbě protože mě to bavilo, ale ostatní na mě hleděli jako na šprta a někoho, kdo se snaží učitelům zavděčit. Teď už jsem si tak nějak zvykl, je to v pohodě. Bylo ale i takové horší období, kdy jsem byl tak zblbnutý tím se učit, abych dosahoval stejně dobrých výsledků jako moji spolužáci, tak jsem se učil až moc (smích). Potom jsem zas polevil víc, než bylo zdrávo. Musel jsem si sám vybalancovat tu hranici, kdy to bylo ideální. Měl jsem obavy z toho, jestli budu stíhat vědomostně. Mile mě překvapilo zjištění, že jsem v mnoha oblastech celkem napřed.

Primárně jsem to vnímal v angličtině. Možná je to tím, že v Montessori škole jsme měli spoustu rodilých mluvčích, kteří na nás mluvili od mala anglicky. Hlavě naše průvodkyně v Montessori škole po nás chtěla spíš to abychom mluvili, a teď na střední je spíš zajímavá gramatika úspěšnost v testech.

5. Bylo pro tebe lepší orientovat se podle známek, než podle slovního hodnocení?

Za sebe můžu říct, že slovní hodnocení pro mě bylo naprosto bezkonkurenční. Vždy mi poskytlo zpětnou vazbu o mých výsledcích, ale ne jenom o nich, ale i o tom, jak probíhá to moje vzdělávání. Protože nám učitelé na základní škole do hodnocení vždy zahrnuli všechny aspekty, které se vlastně na našich výsledcích odrážely. Pamatuju si svoje hodnocení, kde mi Terka (průvodkyně v Montessori ZŠ) psala v hodnocení, jak jsem předmět zvládl, ale navázala na to tím, že svou roztržitostí a unáhleností jsou moje výsledky ovlivněny. Napsala mi i doporučení, jak na tom zapracovat. A hlavně každé hodnocení bylo naprosto individuální pro každého žáka. Ze známky vyčtu jediné, a to splnil nesplnil. A to je pro mě hodně málo. Takže se známkováním se i doteď hodně peru a někdy se s vyučujícím pokouším o známce ...jak bych to řekl debatovat (smích) snažím se ho přesvědčit, že to umím, ale že chyba je prostě jinde, ať si mě třeba přezkouší. Ale bohužel no na to není moc čas.

6. Vnímáš nějaké změny v přístupu učitelů na škole, kde jsi teď, oproti předchozí Montessori?

Určitě ano. Přijde mi, že někteří učitelé učí jakoby s odporem a ty pozitiva, které jsou super, co se týká komunikace, výkladu nás žáků, co jsme si odnesli z Montessori ty učitele jakoby nezajímají. Prostě je to pro nás něco navíc a užitečného, ale někteří učitelé to tak jakoby nevnímají. Jedou podle daných plánů a úplně je nezajímá náš názor, a to že k danému tématu máme taky co říct. Ale je to velmi individuální.

7. Co tě nejvíce překvapilo na nové škole?

Bál jsem se, že to bude těžší.

8. Vnímáš nějaké výhody v tom, že sis prošel Montessori vzděláváním? Případně nevýhody? A proč?

Co bych asi nejvíc vypíchl, v čem mi Montessori pomohlo je komunikace a vyjadřování, ale asi nejaktuálněji, co mám v živé paměti, byly přijímačky na tu střední školu, kde právě jsem. Průvodci nám dávali prostor a svůj čas k tomu, aby nám se vším pomohli. Nabízeli nám různé možnosti přípravných kurzů a byli ochotni s námi na těch nedostatcích a mezerách pracovat.

9. Chybí ti něco v současné škole?

Jak už jsem říkal, asi to slovní hodnocení. Na všechno ostatní, nové jsem si zvykl. (smích)

10. Jak vnímáš odlišnosti v systému výuky tradiční X alternativní?

Myslím si, že tradiční školy se mohou v určitých situacích od alternativních něco naučit. Samozřejmě vzhledem k podmínkám nemohou přejímat vše. Myslím si, že třeba to hodnocení by šlo trošku upravit a alespoň v nějakých předmětech aplikovat z části to slovní hodnocení a třeba by se to chytlo. Ale zas třeba po zkušenostech z alternativní školy si troufnu tvrdit, že ani alternativní způsob výuky není pro každého. Měl jsem ve třídě spolužáka, kterému Montessori vyloženě nevyhovoval. Protože byl přesně ten typ, který potřebuje mít vše pevně dané, mít hranice. Pokud neměl přesně zadané, co má udělat, nebyl toho schopen. Neuměl pracovat s takovou tou naší, jak já říkám volností, kterou jsme v Montessori měli.

PŘÍLOHA IV: ROZHOVOR Č. 4

Victorie

Střední škola zdravotnická

1. Líbí se ti škola, kterou momentálně navštěvuješ?

V současné škole se mi líbí. Přece jen jsem tady už tři roky. Ale je pravda, že to, jakým způsobem se učíme nebo děláme projekty/úkoly, je prostě rozdíl. Baví mě biologie a literatura. Hodně věcí si ale spíš čtu doma. Přijde mi, že ty zajímavé věci a nápady, se dozvím spíše z knih než ze školy.

2. Dokázal/a bys popsat vztahy mezi učiteli, žáky a spolužáky? Jaká je úroveň vztahové roviny ve třídě?

Spolužáky mám celkem v pohodě. Samozřejmě jsou spolužáci, se kterými si rozumím více a ti, se kterými si rozumím méně. Oproti škole mé předchozí mám pocit, že jsou k sobě ostatní žáci často hrubší a chybí mi tam komunikace a takové férovější jednání. S učiteli je ten vztah spíše na úrovni žák – učitel. Někteří umí udělat legraci, zpříjemnit hodinu, občas umí být osobnější, ale nemám pocit, že by tam převažoval přátelský vztah.

3. V čem je tato škola podobná a v čem se naopak liší s tou školou, kterou jsi navštěvovala předtím?

Tak určitě je jiná v přístupu učitelů k nám. Dále v podávání učiva. Mám pocit, že zkrátka se předává učivo věcně, jasně. Není moc prostor pro zkoumání nebo hlubší poznání. Takže pochopíme učivo takové, jaké je, ale nejdeme úplně do hloubky a většinou je to podané suše bych řekla. Těžko se mi to porovnává. Nevím, v čem jsou si školy podobné. Možná ve fyzice a biologii občas děláme nějaký pokus, ve třídě na to určené. Ale v naší základní škole jsme měli například i jinak rozmístěné lavice – byli jsme si blíže, bylo to přátelštější. Také učivo jsme sice probírali tak, jak jsme měli, ale šli jsme na to zábavnější formou. Zkoušeli jsme pomocí různých pokusů, bádání, dokumentů. Více jsem si to zaryla do paměti.

4. Jak si vnímala přechod z Montessori školy na klasickou střední školu?

Já už sem trochu od rodičů a od dětí našich známých věděla, jak to asi chodí v jiných školách a třídách. Takže jsem tušila, do čeho jdu. Jak sem říkala, třída a sezení je jinak provedené. To samé předávání učiva. Je to věcné, jasné a dané. Nepřicházíme na to svými silami nebo pokusy. Také mi chybí zadání projektů, na které jsme měli čas. Tady

většinou se zadá úkol a na příště má být splněn. Takže vzhledem k tomu, že jsem to věděla dopředu i od známých, tak to pro mě nebyl takový šok. Možná by to bylo pro mě horší naopak. Tedy jít z tradiční výuky na Montessori.

5. Bylo pro tebe lepší orientovat se podle známek, než podle slovního hodnocení?

Nedokážu tak říct, co je pro mě lepší. Ale přikláním se spíše k slovnímu hodnocení. Z něj lépe poznám a pochopím své slabé a silné stránky.

6. Vnímáš nějaké změny v přístupu učitelů na škole, kde jsi teď, oproti předchozí Montessori?

Určitě. Jak sem říkala. Učivo je podáno jasně, stručně. Nejsou tam pokusy či praktické příklady. Cítím určitou hranici žák versus učitel. Není to zas tak přátelský vztah.

7. Co tě nejvíce překvapilo na nové škole?

Asi vše výše zmíněné: větší kolektiv, občas nefér jednání mezi spolužáky, málo „hravé“ poznávání učiva.

8. Vnímáš nějaké výhody v tom, že sis prošla Montessori vzděláváním? Případně nevýhody? A proč?

Výhody vidím v tom, že si ráda získávám a zjišťuji informace sama. Když mě něco nadchne – dohledám si to. Umím být podle mě samostatnější. Tvořím si sama pomůcky na učení, protože se neumím učit způsobem, že bych se něco učila nazpaměť. Potřebuji látku a učivo pochopit, abych si to lépe zapamatovala a udrželo se mi v paměti déle. Naučila jsem se organizovat si práci, abych vše stíhala a nebyla jsem pod stresem a tlakem. Nepotřebuji tak pomoc rodičů. Možná, co jsem měla možnost vyzkoušet mám v porovnání s ostatními spolužáky celkem navrch v komunikaci a celkově v projevu před ostatními lidmi. Jsem víc v klidu, uvolněnější třeba když mám něco prezentovat před třídou. Jsem v hodinách taková více aktivní.

9. Chybí ti něco v současné škole?

Za mě určitě pokusy a zajímavější forma předávání učiva.

10. Jak vnímáš odlišnosti v systému výuky tradiční X alternativní?

Tradiční forma vzdělávání je taková jasně vymezená, stručná, předá to podstatné a je nutné to pochopit tak, jak to bylo řečeno. Kdežto v Montessori jsme si mnohdy na fakta přicházeli sami, a to každý z nás tak, jak mu to bylo příjemné a přirozené. A také vztah s vyučujícím byl přátelštější. Měla jsem pocit, že jsme na stejné úrovni.

PŘÍLOHA V: ROZHOVOR Č. 5

Gréta

Střední škola uměleckoprůmyslová

1. Líbí se ti škola, kterou momentálně navštěvuješ?

Paráda. Až nad moje očekávání.

2. Dokázal/a bys popsat vztahy mezi učiteli, žáky a spolužáky? Jaká je úroveň vztahové roviny ve třídě?

Myslím si, že tohle kritérium se dá hodnotit pouze na základě Montessori a tradiční střední škola. Je to všechno o tom, jaký přístup ten učitel k těm žákům zaujme. Pokud nechce vést vztah přátelským směrem, tak tomu tak prostě nikdy nebude a naopak.

3. V čem je tato škola podobná a v čem se naopak liší s tou školou, kterou jsi navštěvovala předtím?

Podobu vidím v tom, že tady i na Montessori nám nechávají učitelé tu vlastní iniciativu ve vzdělávání. Nechávají nám prostor pro to, co nás zajímá. Možná je to tím, že se jedná o školu, kde jsou právě umělecká zaměření a ty jsou svým způsobem taky alternativní. Ale je tam i ta průmyslová část, kde vlastně shledávám rozkol mezi alternativním a tradičním vzděláváním. O umělcích je známo, že jsou taková volnomyšlenkáři. (smích)

4. Jak si vnímala přechod z Montessori školy na klasickou střední školu?

Bylo to takový komplikovaný, možná jsem očekávala trochu hladší průběh. Nebyla jsem zvyklá se učit. Ze začátku toho na mě bylo jednoduše moc. V Montessori jsem se také připravovala, ale nebylo to takové memorování a učení se z paměti. Přišel mi to celkem opruz učit se na písemky, kde jsem vlastně neviděla žádný výsledek, jenom tu známku, která mi řekla jen jo dobrý zvládla to nebo ne stálo to za nic. Nevěděla jsem, kde mám rezervy, co jsem udělala špatně. Později jsem se ale naučila, jak se mám učit abych zpracovala všechny důležité informace, které po mě vlastně chtěli a začalo se mi celkem dařit. Důležité bylo si to zpracovat v hlavě. Největší problém jsem měla v matematice, při vstupních testech jsem byla hodně v nervech, protože to byl můj první jako velký důležitý test, který jsem kdy psala (smích). Ale myslím si, že se to všechno odvíjí od toho, jakého učitele dostaneme.

5. Bylo pro tebe lepší orientovat se podle známek, než podle slovního hodnocení?

To je strašně těžký, ono, když jako dítě vidí samé jedničky tak je to určitě super a svým způsobem motivující, ale jakmile se tam objeví nějaká horší známka, tak na mě osobně

by to působilo jako na dítě celkem negativně. Ono pětka se vstřebává hůř jako slovní hodnocení, kde vyučující popíše slovy, kde ty nedostatky jsou no, nebo nevím, jak jinak to vysvětlit. Ta známka v sobě jakoby, nezahrnuje tu snahu toho žáka a ten přístup k té práci.

6. Vnímáš nějaké změny v přístupu učitelů na škole, kde jsi teď, oproti předchozí Montessori?

Změn a jinakostí je určitě spousta, ať už v přístupu pedagogů k žákům, tak v systému výuky. Učitelé tady nemají takový prostor věnovat se jednotlivým studentům individuálně, což jim samozřejmě nemůže mít nikdo za zlé. Ale jsou takoví, kterým to vyhovuje, ale jsou i takoví, kteří se nám opravdu snaží pomoci i nad rámec toho, co mají určení v osnovách. Že se prostě nedrží jen toho, že si odříkají tu látku a jdou pryč, ale snaží se z nás vydolovat maximum. Ale obecně po nás učitelé nechtějí jakoby tolik. (smích)

7. Co tě nejvíce překvapilo na nové škole?

Bála jsem se, že to bude těžší. Hrozně jsem se bála toho, že budu mít mezery v tom, co moji spolužáci umí. Protože na Montessori škole jsme nejeli podle klasických osnov a předmětů jak v klasické škole, ale mezery byly tak minimální, že jsem je zvládala dohnat úplně s přehledem sama.

8. Vnímáš nějaké výhody v tom, že sis prošla Montessori vzděláváním? Případně nevýhody? A proč?

Největší pomocí, kterou mám asi nejživěji v paměti byla pomoc průvodkyně Lucky, která mi pomohla připravit se na přijímací zkoušky na střední školu ve svém volném čase. Věnovala se mi ve svém vlastním volnu a pomáhala mi se závěrečnou prací, přípravou na talentovky. A společně s ostatními spolužáky s námi dělala přípravu takovou tu obecnou, jako je čeština a matika. A taky vidím přínos v tom, že i v hodině kdy se na konci hodiny vyučující ptají čemu nerozumíme tak všichni mlčí (smích), takže to vypadá, že všichni všemu rozumí. No ale potom o přestávkách vznikají debaty, ve kterých vyplouvá na povrch to, že tomu tak úplně není (smích). A v tomhle mám výhodu z předchozí školy, že se nebojím ozvat. Že jsem prostě v háji a jsem úplně mimo. (smích)

9. Chybí ti něco v současné škole?

Chybí mi asi taková ta svoboda. Myslím tím jako třeba v tom, že třeba se stane, že nejsem úplně v dobré náladě, nebo jsem unavená a nemůžu se jen tak zvednout odejít ze třídy a jít se „uvolnit“ nebo jak to říct. (smích) Nejvíce to asi zaznamenávám v tom, že u

některých učitelů se musím ptát i když chci na záchod. (smích) Ale na druhou stranu jsou tady i věci, které bych třeba zařadila na Montessori školy. Více se tady dostávám do hloubky předmětům, které byly na Montessori jakoby vedlejší. Jako zeměpis, biologie apod. Tyto předměty byly jakoby dobrovolné a kdo se jim chtěl věnovat tak se dokázal naučit i věci nad rámec. Ale ten, koho to úplně nebralo to posunul tak nějak do pozadí. Ale zas asi na každé střední škole se začínají tyto předměty vždy tak nějak od začátku a informace se nijak radikálně nemění jsou pevně dané. Sloučeniny v chemii jsou stejné, v biologii je buňka stejná a země na světě jsou taky stejně poskládané. Takže to není velký šok, když se to má člověk pak na střední doučit.

10. Jak vnímáš odlišnosti v systému výuky tradiční X alternativní?

Nikdy jsem o odlišnostech a společných prvcích nijak extra nepřemýšlela, ale jsem vděčná za to, že jsem absolvovala právě alternativní základní školu, která mě naučila určitému přizpůsobení a adaptaci, takže i přizpůsobení na tradiční školství pro mě neznamenal tak extrémní problém. Dokážu zvládat i tento systém vzdělávání. A myslím si, že mi nepřísluší hodnotit, co je špatně a co je dobře. I alternativní systém vzdělávání se dá špatně uchopit a nemusí přinášet výsledky.

PŘÍLOHA VI: ROZHOVOR Č. 6

Babeta

Umělecké Gymnázium

1. Líbí se ti škola, kterou momentálně navštěvuješ?

Jo, celkem dobré. Je to lepší, než jsem očekávala. Hodně mě škola baví, možná proto, že jsem si obor sama vybrala.

2. Dokázal/a bys popsat vztahy mezi učiteli, žáky a spolužáky? Jaká je úroveň vztahové roviny ve třídě?

Také většinou vše dobré. A v Montessori jsou vztahy bližší, míň žáku, učitelům jsme mohli tykat.

3. V čem je tato škola podobná a v čem se naopak liší s tou školou, kterou jsi navštěvovala předtím?

Tak liší se tedy v tom, že tady musíme učiteli vykat přistupovat k němu jako k nějaké autoritě, která má vždy pravdu. V Montessori nás ve třídě bylo míň. Ale jelikož chodím teď vlastně taky na soukromou školu, tak někteří učitelé se snaží vést výuku podobně jako na Montessori jakoby víc individuálně.

4. Jak si vnímala přechod z Montessori školy na klasickou střední školu?

Přechod jsem nijak nepocítila, vzhledem k tomu, že jsem díky předchozí škole už tak nějak věděla, čemu se chci věnovat. Proto výběr předmětů, který na současné škole mám pro mě není nikterak komplikovaný. Stačí mi dávat pozor a vnímat co po mě vyučující chtějí. Potom pro mě domácí příprava není tak náročná a zdlouhavá. Byly ale také okamžiky, kdy jsem nějakou změnu určitě vnímala, jak nám říkala naše průvodkyně v Montessori škole, spoutat člověka je strašně jednoduché, ale dát mu svobodu je pro spoustu lidí nezvladatelné. To si pamatuji doteď. Proto jsem velmi vděčná za to, co vše mi v Montessori předali, mohu to praktikovat i teď nadále v současné škole.

5. Bylo pro tebe lepší orientovat se podle známek, než podle slovního hodnocení?

Slovní hodnocení bylo lepší, ale známky nám v Montessori v 9. třídě učitelé taky dávali. Hlavně z toho důvodu, že už se řešil nějak průměr na střední školu. Zámka je sice více přehledná, ale ve slovním hodnocení se dá shrnout vše potřebné. Kde mám zabrat, a kde si naopak můžu dovolit trochu povolit.

6. Vnímáš nějaké změny v přístupu učitelů na škole, kde jsi teď, oproti předchozí Montessori?

No....Učitelé vypadají víc, že je to nebaví. Jako ten výklad není úplně to na co jsem zvyklá, no.

7. Co tě nejvíce překvapilo na nové škole?

Bála jsem se, že to bude těžší. Těžší to pro mě bylo jen v některých předmětech, protože jsem měla strach, jak jsem v těch učebnicích viděla ty složité názvy a nadpisy. Spoustu věcí jsem slyšela poprvé, ale vždy když jsme k jednotlivé látce došli tak jsem zjistila, že jsme to už někdy slyšela. Teď mi dochází, že všechno jsme už tak okrajově splnila, protože i na Montessori i na tradičních školách se začíná od základů. A ty jsou všude stejné, pak už bylo jen otázkou, jakým směrem se to bude ubírat dál. Takže základ jsem měla dobrý a nebyl problém se potom chytit a pokračovat v tom. Protože si myslím že pokud je učitel alespoň trochu normální tak chápe, že nejsou rozdíly jen mezi námi, co jsme přešli z Montessori, ale jsou tam žáci z několika škol, a ne v každé škole se učí stejným tempem. Takže i sám učitel si musel přijít na tu cestu kterou se vydá, aby stačili a rozuměli všichni.

8. Vnímáš nějaké výhody v tom, že sis prošla Montessori vzděláváním? Případně nevýhody? A proč?

Myslím si, že značné výhody mám třeba v prezentování před spolužáky, nestydím se, při projevu jsem taková jistější. A taky mám celkem dost navrch v angličtině díky asi rodičům mluvčím, které jsme jako lektory na Montessori měli.

9. Chybí ti něco v současné škole?

Takové to omezení toho volného pohybu. A omezení svobody, kterou jsem měla na Montessori, ale nic dramatického.

10. Jak vnímáš odlišnosti v systému výuky tradiční X alternativní?

Tak odlišnosti jsou v celých systémech. No v alternativní výuce máme daleko větší prostor se problémem zaobírat a učitelé na nás mají více času, je tu také ta volnost v přemýšlení a přicházení na nové způsoby a myšlenky, toto v tradiční škole není. Ale kdybych se na to měla podívat třeba z pohledu, kam bych v budoucnu chtěla směřovat své děti, asi do alternativní sféry a potom at' se sami rozhodnou, jak budou pokračovat.