

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Montessori školy na malém městě
Montessori schools in a small town

Ing. Lucie Kelblová

Vedoucí práce: doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Rok odevzdání: 2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Montessori školy na malém městě potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce doc. RNDr. Jany Strakové, Ph.D. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30. 3. 2021

Děkuji především své vedoucí diplomové práce doc. RNDr. Janě Strakové, Ph.D. za cenné připomínky, podporu a čas, který mi věnovala v průběhu zpracování diplomové práce. Mé poděkování patří také respondentům – rodičům, pedagožkám a pedagogovi a oběma zakladatelkám škol, kteří byli ochotni poskytnut mi rozhovor. Rovněž bych chtěla poděkovat své rodině za podporu v průběhu celého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce zkoumá úlohu Montessori škol na malém městě. Ve velkých městech je nabídka vzdělávacích příležitostí pestřejší, na malém městě představují Montessori školy často jedinou alternativu k běžné základní škole. Pro účel výzkumu byl zvolen kvalitativní design vícepřípadové studie. Předmětem šetření byly dvě školy. Prostřednictvím hloubkových rozhovorů s pěti rodiči, čtyřmi učiteli a dvěma zakladatelkami škol byla zjišťována prvotní očekávání a jejich naplnění z pohledu všech skupin respondentů. Rodiče od školy očekávají vstřícné a bezpečné prostředí, individuální přístup, respekt k dítěti, kooperativní prostředí, podnětný způsob výuky, podporu vnitřní motivace dětí, svobodu a zároveň odpovědnost. Očekávání učitelů spočívala v možnosti uplatnit alternativní způsoby výuky s ohledem na individualitu žáka, respektující přístup a spolupracující kolektiv. Zakladatelky chtěly vytvořit přívětivou školu založenou na principech Marie Montessori, která bude finančně dostupná pro běžné rodiny a bude moci díky důrazu na individuální přístup poskytnout kvalitní vzdělání širokému spektru dětí, včetně těch s individuálními potřebami. Očekávání všech tří skupin respondentů byla naplněna, což potvrdila i konzistence v jejich odpovědích. Úloha Montessori škol na malých městech je zásadní z několika důvodů: nabízejí možnost volby, poskytují kvalitní vzdělávání všem dětem, mají inkluzivní charakter, vyvíjejí nepřímo tlak na zlepšení ostatních škol v regionu, které usilují o zachování konkurenceschopnosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

Pedagogika Montessori, soukromá škola, malé město, zakladatelé, učitelé, rodiče

ABSTRACT

The diploma thesis describes the role of Montessori schools in a small town. In large cities, the range of educational opportunities is more varied; in a small town, Montessori schools are often the only alternative to regular primary schools. For the purpose of the research, the qualitative design of the multi-case study was chosen. Two schools participated in the research. Through in-depth interviews with five parents, four teachers and two school founders, initial expectations and their fulfillment were identified from the perspective of all groups of respondents. Parents expect a friendly and safe environment, an individual approach, and respect for the child, a cooperative environment, a stimulating way of teaching, support for the children's internal motivation, freedom and responsibility at the same time. Teachers' expectations consisted in the possibility of applying alternative ways of teaching with regard to the individuality of the pupil, respecting the approach and cooperating team. The founders wanted to create a friendly school based on the principles of Maria Montessori, which will be affordable for ordinary families and will be able to provide quality education to a wide range of children, including those with special needs. The expectations of all three groups of respondents were met, which was confirmed by the consistency in their answers. The role of Montessori schools in small towns is crucial for several reasons: they offer choice, provide quality education, they are inclusive, and they indirectly put pressure on other schools in the region to strive to remain competitive.

KEYWORDS

Pedagogy of Montessori, private school, small town, founders, teachers, parents

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 8 |
| Teoretická část | 10 |
| 1 Nabídka vzdělávání v ČR | 10 |
| 1.1 Vzdělávací systém České republiky | 10 |
| 1.2 Nabídka základního vzdělávání v České republice a vlivy, které ji formovaly... 13 | |
| 1.2.1 Historický exkurz | 13 |
| 1.2.2 Vývoj po roce 1989 | 14 |
| 1.3 Legislativní vývoj a jeho vliv na demokratizaci školství v ČR | 14 |
| 1.4 Strategické a koncepční dokumenty týkající se základního vzdělávání | 15 |
| 1.5 Zkušenosti ze zahraničí | 18 |
| 1.6 Změny v obsahu a metodách vyučování | 18 |
| 2 Alternativní směry v českém vzdělávacím systému | 19 |
| 2.1 Montessori škola | 21 |
| 2.2 Waldorfská škola | 25 |
| 2.3 Daltonská škola | 27 |
| 2.4 Jenská škola | 28 |
| 2.5 Freinetovská škola | 28 |
| 2.6 Začít spolu | 29 |
| 2.7 Další alternativy v českém vzdělávacím systému | 30 |
| 2.8 Malotřídní školy | 30 |
| 3 Postavení Montessori škol v alternativní nabídce základního vzdělávání v České republice | 32 |
| 4 Poptávka po základním vzdělávání v České, resp. faktory ovlivňující výběr základní školy | 36 |

| | |
|---|----|
| Praktická část..... | 40 |
| 5 Metodika výzkumu..... | 40 |
| 5.1 Cíle výzkumu a výzkumný problém..... | 40 |
| 5.2 Výzkumné otázky..... | 41 |
| 5.3 Volba výzkumného designu..... | 42 |
| 5.4 Průběh výzkumu a dodržovaný etický kodex..... | 43 |
| 5.5 Výběr případů a výběr respondentů..... | 45 |
| 5.5.1 Výběr případů..... | 45 |
| 5.5.2 Výběr respondentů..... | 45 |
| 5.6 Příprava a sběr dat..... | 46 |
| 5.7 Metody zpracování dat..... | 48 |
| 6 Výsledky a zjištění..... | 50 |
| 6.1 Charakteristika školy A a základní popis regionu, v němž působí (z hlediska nabídky vzdělávacích příležitostí)..... | 50 |
| 6.1.1 Charakteristika regionu, v němž se zkoumaná škola nachází..... | 50 |
| 6.1.2 Vznik a fungování školy..... | 51 |
| 6.1.3 Filozofie školy a vzdělávací program..... | 51 |
| 6.2 Charakteristika školy B a základní popis regionu, v němž působí (z hlediska nabídky vzdělávacích příležitostí)..... | 53 |
| 6.2.1 Charakteristika regionu, v němž se zkoumaná škola nachází..... | 53 |
| 6.2.2 Vznik a fungování školy..... | 54 |
| 6.2.3 Filozofie školy a vzdělávací program..... | 54 |
| 6.3 Školné..... | 57 |
| 6.4 Vyhodnocení a analýza dat – jaká jsou očekávání a jejich naplnění..... | 58 |
| 6.4.1 Rodiče..... | 58 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 6.4.2 | Pedagožky a pedagog | 80 |
| 6.4.3 | Zakladatelky | 102 |
| 7 | Diskuze a závěry..... | 122 |
| 7.1 | Diskuze | 122 |
| 7.2 | Konzistence odpovědí všech skupin respondentů..... | 124 |
| 7.3 | Odpovědi na výzkumné otázky..... | 126 |
| 7.4 | Limity studie | 128 |
| | Závěr..... | 129 |
| | Seznam použitých informačních zdrojů | 132 |
| | Seznam příloh..... | 137 |

Úvod

V České republice začala po roce 1989 vznikat celá řada alternativních škol. Vývoj byl postupný, v mnoha směrech navázal na předválečný pokrok inovativního školství na našem území. V současné době je nabídka vzdělávacích příležitostí velice pestrá, přičemž jednou z nejčastěji zastoupených alternativ jsou Montessori školy. Obecně platí přímá úměra mezi velikostí obce a množstvím alternativních škol, ze kterých si mohou rodiče a děti vybírat. Stále častěji se ukazuje, že výběrové, resp. alternativní školy nejsou otázkou pouze velkých měst, ale dobře fungují i v menších obcích.

Vzhledem k tomu, že je tato oblast dosud málo probádaná, zvolila jsem si ji za cíl své diplomové práce. Zaměřila jsem se na jednu z nejčastějších alternativních škol fungujících v České republice – Montessori školy. Záměrem práce je zjistit, jaká je úloha Montessori škol na malém městě.

V teoretické části představuji nabídku vzdělávacích příležitostí v České republice a popisuji faktory, které ji ovlivňují. Mezi nejdůležitější patří historické okolnosti, legislativní vývoj, koncepce vzdělávací politiky a zkušenosti ze zahraničí. Všechny tyto faktory formovaly tvář českého školství do dnešní podoby a postupně vedly ke změnám v obsahu vzdělávání.

Druhá kapitola se věnuje stručnému představení alternativních škol, které na našem území poskytují základní vzdělávání. Montessori školy mají mezi nimi díky svým osvědčeným metodám a principům pevné místo. Třetí kapitola pak nabízí souhrnné srovnání a také výskyt Montessori škol z hlediska krajské diference.

Výběr základní školy se pro mnoho rodičů stává velice důležitým tématem. Podle svých možností volí takovou instituci, o níž se domnívají, že je pro jejich potomka nejvhodnější. Poptávka rodičů po dostupnosti kvalitních škol vyvíjí tlak na jejich zakládání, a to nejen ve velkých městech, ale v rámci celé republiky. Volbě školy se věnuje čtvrtá kapitola, která uzavírá teoretickou část diplomové práce.

Praktickou část tvoří empirický výzkum, konkrétně více případová studie, v rámci níž jsem se zaměřila na dvě Montessori školy na malém městě. Abych zjistila, jakou úlohu v daném regionu mají, dotazovala jsem prostřednictvím hloubkových rozhovorů rodičů, pedagogů a

zakladatelek obou škol na jejich očekávání a následně na jejich naplnění. Realizace rozhovorů a analýza dokumentů byly hlavními výzkumnými metodami šetření, díky kterým jsem se snažila nalézt odpovědi na základní výzkumné otázky.

Vyhodnocení rozhovorů je rozčleněno podle tří skupin respondentů – rodičů, učitelů a zakladatelek škol. U každé skupiny respondentů jsou zkoumány oblasti, ke kterým se respondenti v rámci rozhovorů vyjadřovali. Jedná se zejména o identifikaci motivů, které je přiměly k volbě Montessori školy, ať už z pohledu rodičů, učitelů nebo zakladatelek, způsobu a organizace výuky, principů, které jsou uplatňovány, očekávání a jejich naplnění. Podstatnou částí těchto podkapitol je také doporučení běžným základním školám v otázkách vylepšení do budoucna.

Praktickou část uzavírá diskuze, ve které jsou výsledky analýzy porovnávány navzájem mezi jednotlivými skupinami respondentů a také konfrontovány s dostupnými závěry z jiných šetření.

Teoretická část

1 Nabídka vzdělávání v ČR

Cílem první kapitoly je představit nabídku vzdělávacích příležitostí v České republice v jejím širším kontextu. Vývoj českého školství si prošel strastiplnou cestou od prvorepublikového moderního pluralitního vzdělávacího systému s progresivním vývojem v oblasti alternativního školství, které bylo na dlouhých čtyřicet let takřka zlikvidováno s cílem poskytovat jednotné vzdělávání podle společných osnov. Po roce 1989 docházelo k postupnému obrození a snaze navázat na předválečný vývoj. Koncepce školství musela být reformována od základů, docházelo k celé řadě legislativních změn, které vedly k postupnému formování školství do současné podoby. Kromě legislativních a strategických dokumentů, které vytvořily základní rámec, docházelo a stále dochází k přenosu inovací a dobré praxe ze zahraničí. Obsah vzdělávání nabývá nové podoby. Je potřeba rozvíjet zejména klíčové kompetence potřebné pro život namísto pouze teoretického základu odtrženého od reálného života. Montessori školy, které jsou hlavním předmětem této diplomové práce, si v Českém vzdělávacím systému našly své místo. Na jejich rozšíření u nás však měla a stále má vliv celá řada faktorů počínaje podobou vzdělávacího systému, přes legislativní ukotvení až po historický vývoj a mezinárodní transfer inovací. Z tohoto důvodu považuji za důležité poskytnout v této kapitole alespoň stručný popis a základní shrnutí těchto vnějších faktorů.

1.1 Vzdělávací systém České republiky

V úvodu teoretické části popisuji vzdělávací systém České republiky, neboť se domnívám, že je potřeba vymezit nejprve širší kontext vzdělávání, které je u nás poskytované. Vzdělávací systémy v jednotlivých zemích se různí, nicméně všechny mají za cíl poskytnout standardizované vzdělání občanům svých zemí. Mezi jednotlivými státy může docházet k odlišnostem například v délce jednotlivých stupňů vzdělávání nebo ve věku nástupu povinné školní docházky, základní dělení na čtyři stupně vzdělávání, tedy – na předškolní výchovu, základní vzdělávání, střední a vyšší vzdělávání a vysokoškolské vzdělávání – je však ve většině zemí pravidlem.

Vzdělávací systém v České republice je ucelenou soustavou vzájemně navazujících stupňů vzdělávání. Jak je přehledně popsáno na stránkách Eurydice, zahrnuje již péči o děti raného věku zajišťovanou tzv. dětskými skupinami nebo zařízeními pro péči o děti do tří let. Tato oblast spadá do resortu Ministerstva práce a sociálních věcí, resp. Ministerstva průmyslu a obchodu. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy má v gesci až návazné stupně vzdělávání, tedy mateřské školy, základní a střední školy, konzervatoře, základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Pro všechny úrovně škol, včetně mateřských, základních uměleckých a jazykových škol je definován stupeň vzdělání, tzv. ISCED (International Standard Classification of Education), který slouží mimo jiné k porovnávání vzdělávacích systémů různých zemí.

Podmínky fungování a další náležitosti vztahující se k výše zmíněným typům škol jsou uvedeny ve Školském zákoně (561/2004 Sb.). Vysoké školství je samostatně upraveno Zákonem o vysokých školách (111/1998 Sb.). Vzdělávací soustava je doplněna možnostmi dalšího vzdělávání a odborné přípravy zajišťované prostřednictvím zájmového, všeobecného i občanského vzdělávání. Tento typ vzdělávání obstarávají různé instituce včetně škol, ale i dalších organizací poskytujících formální i neformální vzdělávání.

I přesto, že předškolní vzdělávání neposkytuje stupeň vzdělání, je pro děti, které dovrší věku pěti let, závazné. Podle školského zákona nastává první povinnost spojená se vzděláváním v posledním ročníku mateřské školy. Preprimární, resp. předškolní vzdělávání totiž vytváří základní předpoklady k snadnějšímu přechodu do základního vzdělávání a pomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí (Eurydice). Mělo by přispívat také ke snížení rozdílů vyplývajících z odlišného socioekonomického zázemí dětí. K předškolnímu vzdělávání jsou vedle mateřských škol určeny také přípravné třídy, které fungují v rámci některých základních škol a jsou jakýmsi mezistupněm mezi předškolním a školním vzděláváním.

Základní vzdělávání trvá v České republice devět let (primární a nižší sekundární vzdělávání) a koresponduje s povinnou školní docházkou, kterou zajišťují především základní školy. Po ukončení prvního stupně základní školy (po 5. ročníku) mohou žáci pokračovat v plnění povinné základní docházky na víceletém gymnáziu nebo na konzervatoři. Po úspěšném ukončení základního vzdělávání dosáhne žák stupně „základní

vzdělání“ (ISCED 244). Naprostá většina žáků (97,5 %) pokračuje ve vzdělávání na střední škole (<https://infoabsolvent.cz/>).

Střední vzdělání, resp. vyšší sekundární vzdělání probíhá na středních školách, které poskytují všeobecné nebo odborné vzdělání. Žáci navazují na tuto vzdělávací úroveň zpravidla ihned po ukončení základní školy, věk žáků se tedy pohybuje mezi 15. až 18., případně 19. rokem. Střední vzdělání může být zakončeno maturitní zkouškou, výučním listem anebo může být ukončeno i bez výučního listu.

Maturitní zkoušku mohou žáci získat na několika typech škol: na gymnáziích a lyceích, která poskytují všeobecné vzdělávání a také na školách zaměřených na odborné vzdělávání. Maturitní zkouška je nutnou podmínkou pro vstup do terciárního vzdělávání.

Důležitou roli hraje také nástavbové studium, které umožňuje absolventům oborů s výučním listem získat střední vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Kromě toho je možné absolvovat také zkrácené studium, díky kterému získají absolventi s maturitní zkouškou a s výučním listem také vzdělání v jiném oboru.

Žáci s uměleckým nadáním mohou po 5. ročníku základní školy navštěvovat konzervatoře. Jedná se o specifický druh nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání a také vyššího odborného vzdělávání s uměleckým zaměřením.

Nejvyšším stupněm vzdělávací soustavy je terciární vzdělávání, které je poskytováno vyššími odbornými a vysokými školami. Vyšší odborné školy nabízejí vzdělávání většinou ve tříletých programech. Vysokoškolské vzdělávání probíhá v programech prvního, druhého a třetího cyklu, tedy v bakalářském, magisterském a doktorském studijním programu, případně v nestrukturovaných dlouhých magisterských programech.

Vzdělávací systém České republiky pamatuje i na celoživotní vzdělávání, proto do něj spadá specifická oblast vzdělávání dospělých, která zahrnuje všeobecné, odborné, zájmové a další typy vzdělávání. Dospělí však nemají v rámci tohoto typu vzdělávání status studenta.

V dalších kapitolách této práce bude zásadní pozornost věnována pouze základnímu školství s důrazem na postavení specifického typu Montessori škol poskytujících základní vzdělávání. I když ostatní úrovně vzdělávacího systému již předmětem práce na dalších

stránkách nejsou, je důležité pro prvotní orientaci ukotvit, zařadit a také vymezit danou oblast vzdělávání, což bez alespoň stručného představení celku není možné.

1.2 Nabídka základního vzdělávání v České republice a vlivy, které ji formovaly

1.2.1 Historický exkurz

Současná nabídka vzdělávacích příležitostí je dozajista ovlivněna historickým vývojem, proto je potřeba alespoň ve stručnosti představit základní mezníky vývoje školství na našem území. V této souvislosti je potřeba připomenout, že Československo dvacátých a třicátých let minulého století bylo jednou z nejprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvíjení alternativního školství (Průcha, 2012). Slibný rozjezd pedagogického reformního hnutí bohatého na vzdělávací alternativy byl však přerušeno po druhé světové válce např. zákonem o jednotné škole, zrušením soukromých a církevních škol, odsouzením meziválečných reformátorů a příklonem ke vzoru ruského školství. Do roku 1989 tak byla nabídka základního vzdělávání unifikovaná, což bylo způsobeno mimo jiné centrálním řízením nejen celé ekonomiky, ale také rezortu školství. I přesto v té době existovaly určité výjimky, kterými byly třídy s rozšířenou výukou jazyků a dalších předmětů (např. matematiky). Tyto třídy byly vyhledávány rodiči, kteří chtěli zajistit svým dětem co nejkvalitnější vzdělávání. Obrat nastal opět až začátkem 90. let, kdy došlo ke zrušení státního monopolu na vzdělávání, což umožnilo vznik diverzifikovanější studijní nabídky. Došlo k posílení správní, ekonomické i pedagogické autonomie jednotlivých školských zařízení. Změny nastaly i v řízení škol, neboť velká část rozhodovacích pravomocí se přesunula z celostátní úrovně na školy samotné. K zásadním změnám došlo také ve způsobu financování škol od přírůstkové metody konstrukce rozpočtu (odvislé od výkonu škol) k tzv. normativní metodě financování (závislé na počtu žáků). Opustilo se od jednotných vzdělávacích osnov, což umožnilo ředitelům volit vlastní výukové metody a učebnice. Česká republika se zároveň otevřela zahraničním vlivům a nové inspiraci v oblasti vzdělávání, což také přispělo k formování nového vzdělávacího systému.

1.2.2 Vývoj po roce 1989

Po roce 1989 začal nejprve v Československu, po rozdělení pak v České republice, fungovat tržní způsob hospodářství, což mělo vliv na všechny oblasti ekonomiky, vzdělávání nevyjímaje. Na jedné straně je mechanismus neviditelné ruky trhu vedoucí školy k vzájemné soutěživosti v nabídce vzdělávacích služeb, k inovacím a k vytváření různorodé nabídky vzdělávání pozitivní (Průcha, 2012), na druhé straně však vede k nerovnostem vzdělávacích příležitostí (Greger, Simonová, Straková, 2015).

Dalším fenoménem ovlivňujícím podobu současného školství jsou změny ve společnosti, která se neustále vyvíjí, a také změny pedagogické povahy, které s celospolečenskými změnami úzce souvisí. Změny ve školství pramení z nespokojenosti některých rodičů, učitelů, pedagogů-teoretiků, politiků (Průcha, 2012), ale také z nespokojenosti samotných žáků (Svobodová, Jůva, 1996). Tyto podněty ze stran výše jmenovaných ovlivnily podobu českého školství prakticky v podobě zakládání reformních a alternativních škol, ale také v koncepcích vzdělávací politiky (např. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha).

Decentralizace moci umožnila vznik různých typů škol, vedle veřejných vznikaly také soukromé a církevní. Rozhodovací moc na úrovni státní správy byla na základě zákona o státní správě a samosprávě ve školství (č. 564/1990 Sb.) převedena do kompetence ministerstva školství, na úrovni samosprávy pak do rukou krajů, obcí a rady škol. Školy na základě tohoto zákona získaly právní subjektivitu, což vedlo ke zvýšení jejich nezávislosti.

1.3 Legislativní vývoj a jeho vliv na demokratizaci školství v ČR

Veškeré změny v oblasti školství jak na úrovni koncepční a strategické, tak na úrovni výkonné byly postupně upravovány také legislativně. Ve zprávě o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989 (MŠMT, bez datace) jsou shrnuty nejdůležitější mezníky, které vedly k legislativnímu ukotvení v oblasti vzdělávání.

Změna základních školských zákonů byla postupná, až do roku 2004 upravoval oblast základního a středního školství zákon z roku 1984. První důležitou systémovou změnu umožnila až jeho novela v roce 1990 (č. 171/1990 Sb.), kterou byla umožněna diferenciac

výuky podle schopností a zájmů dětí, bylo zrušeno jednotné vzdělávání a výchova a byl umožněn vznik nestátních škol.

Druhá novela v pořadí z roku 1995 (č. 138/1995 Sb.), rozdělila mimo jiné vyučování na základní škole na 1. stupeň pětiletý a 2. stupeň čtyřletý (do té doby byl stanoven první stupeň v délce od 1. do 4. ročníku a druhý stupeň od 5. do 8. ročníku).

Nový školský zákon pak vešel v platnost v roce 2004 (č. 561/2004 Sb.). Jednalo se o velice důležitý a dlouho očekávaný dokument, neboť díky němu mohlo dojít k prohloubení demokratizace vzdělávání posilující jeho evropský rozměr. Umožňoval například širší zapojení veřejnosti do procesů tvorby návrhu rámcových vzdělávacích programů a dlouhodobých záměrů rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, rozšířil práva a povinnosti účastníků vzdělávání (např. rozsah práv a povinností žáků a jejich zákonných zástupců), ukotvuje nové pojetí kurikulárních dokumentů – rámcových vzdělávacích programů (RVP) a školských vzdělávacích programů (ŠVP).

Vedle nového školského zákona byly přijaty další důležité legislativní dokumenty: školský zákon o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb.) a zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání (č. 179. Sb.), na základě kterého lze získat certifikaci pracovních zkušeností a dovedností získaných mimo vzdělávací systém. Přijetím těchto zákonů došlo k dokončení procesu pluralizace, decentralizace a demokratizace školství v České republice.

V důsledku této reformy se stal český školský systém jedním z nejvíce decentralizovaných školských systémů v Evropě.

1.4 Strategické a koncepční dokumenty týkající se základního vzdělávání

Podoba základního vzdělávání v České republice se v průběhu času měnila, jak jsem popsala výše. K proměnám však nemůže docházet samospádem, je potřeba, aby byla stanovena alespoň obecná koncepce, v jejímž rámci bude vzdělávání probíhat. Do své diplomové práce jsem proto zařadila i tuto kapitolu, prostřednictvím které chci představit

základní strategické dokumenty, jež formují prostor pro realizaci vzdělávání v České republice a které se snaží (někdy sice s jistým zpožděním) reagovat na potřeby vzdělávacího systému. Strategických dokumentů v oblasti vzdělávací politiky je celá řada, uvádím proto pouze nejdůležitější z nich, které mají nějakým způsobem vliv na formování vzdělávací nabídky v České republice.

Prvním takovým dokumentem formujícím novou vzdělávací politiku byl program „Kvalita a odpovědnost“ z roku 1994. Tento materiál nastínil vývoj, mechanismy a cíle školství pro budoucí vývoj. Návazným a zároveň prováděcím dokumentem pak byl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha) z roku 2001 (MŠMT, 2001), který představoval ucelený koncept rozvoje vzdělávání v České republice v horizontu 5–10 let. Závazně vymezil hlavní strategické linie vzdělávací politiky a sloužil jako podklad pro tvorbu Školského zákona z roku 2004. Zásadní změnou, ke které došlo, byl vznik nové koncepce týkající se tvorby kurikulárních dokumentů, na níž se kromě státní úrovně podílí také úroveň školská. Z jednoúrovňového systému tak vznikla koncepce dvojúrovňová. V „Bílé knize“ je primární vzdělávání vymezeno jako jeden celek, přičemž tzv. rámcové vzdělávací programy pak definují konkrétní rámec pro dané úrovně vzdělávání – předškolní, základní a střední vzdělávání. Na školách potom je, aby tento rámec naplnily prostřednictvím vlastního školního vzdělávacího programu. Získávají tak tedy určitou míru svobody při tvorbě vlastních koncepcí a zaměření výuky. Díky individuálnímu uchopení školních vzdělávacích programů dochází k diferenciaci škol a také k rozdílům v nabídce poskytovaného vzdělávání (Greger, Simonová, Straková, 2015). V Národním programu rozvoje vzdělávání jsou mimo jiné zmíněny 4 základní pilíře vzdělávání: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být. Autorem těchto čtyř pilířů uveřejněných ve zprávě *Learning: the Treasure Within* je slavný francouzský politik s dlouhodobým zájmem o vzdělávání Jacques Delors (Delors, 1996).

V rámcových vzdělávacích programech je pak důraz kladen zejména na získání kompetencí (k učení, k řešení problémů, komunikativní, pracovní, sociální a personální a občanské). Národní program rozvoje vzdělávání ČR je postupně realizován prostřednictvím dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy jak na republikové, tak na krajské úrovni. Dlouhodobé záměry ČR jsou zveřejňovány vždy pro

určité období (2005, 2007, 2011–2015, 2015–2020 a 2019–2023) a jsou připravovány pro celý systém školství. Vymezuji dlouhodobé záměry krajů, ale také sjednocují přístup státu a jednotlivých krajů z hlediska cílů vzdělávací politiky ČR.

V souvislosti s nutností umět využívat informační technologie v běžném životě, byla v roce 2014 schválena Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 (MŠMT, 2014). Jejím hlavním cílem je iniciovat změny jak v oblasti metod a forem vzdělávání, tak v oblasti cílů vzdělávání. Hlavním záměrem je otevřít vzdělávání novým metodám a způsobům učení prostřednictvím digitálních technologií, zlepšit kompetence žáků v oblasti práce s informacemi a digitálními technologiemi a rozvíjet informatické myšlení žáků.

V roce 2014 byla vládou schválena nová Strategie vzdělávací politiky 2020 (MŠMT, 2014), tímto krokem pozbývá platnost Národní program rozvoje vzdělávací soustavy (Bílá kniha). Tato strategie je klíčovým dokumentem a také nutnou podmínkou k tomu, aby mohla ČR čerpat prostředky z Evropské unie. Jsou zde vytyčeny tři průřezové priority: snižování nerovností ve vzdělávání, podpora kvalitní výuky učitele a odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému.

V současné době na Strategii vzdělávací politiky 2020 navázala Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (MŠMT, 2020), která stanovila dva prioritní cíle: 1. Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život; 2. Snižovat nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů. Cesty k realizaci těchto cílů představují jednotlivé strategické linie, kterých je celkem pět:

- Strategická linie 1: Proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání
- Strategická linie 2: Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání
- Strategická linie 3: Podpora pedagogických pracovníků
- Strategická linie 4: Zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce
- Strategická linie 5: Zvýšení financování a zajištění jeho stability

1.5 Zkušenosti ze zahraničí

Kromě historického vývoje, politické situace, koncepčních a strategických dokumentů, ekonomických a dalších vlivů ovlivňuje nemalou měrou přenos inovací také získaná inspirace ze zahraničí. V této souvislosti je potřeba zmínit komunitární programy Evropské komise zaměřené na vzdělávání, z nichž jsou pro oblast základního vzdělávání nejdůležitější programy Comenius, eTwinning, a na ně navazující program Erasmus+.

Tyto programy umožňují učitelům, ale také školám a v neposlední řadě i žákům vyjízdet do zahraničí za účelem nabytí nových zkušeností díky účasti na vzdělávacích kurzech, stážích, stínování v zahraniční organizaci nebo prostřednictvím reálné či virtuální projektové spolupráce se zahraničními školami. Tyto zkušenosti a nová inspirace jsou velice podstatné a zároveň málo zmiňované ve vztahu k formování školství v České republice.

1.6 Změny v obsahu a metodách vyučování

Změny v obsahu a metodách vyučování úzce souvisí s historickým vývojem, jak je popsáno v podkapitole výše. Velký vliv mají ale také společenské a technologické změny, které ovlivňují všechny sféry běžného života od komunikace přes získávání informací a trávení volného času. Tyto proměny způsobu života mají dopad i na oblast vzdělávání. Současní žáci, ať už se v budoucnu budou uplatňovat v jakkoliv profesi, budou muset dosáhnout určité úrovně digitálních dovedností, bez kterých se v dnešní době neobejdou. Tyto závěry potvrdil například výzkum PIAAC – mezinárodní výzkum vědomostí a dovedností dospělých (PIAAC, 2013).

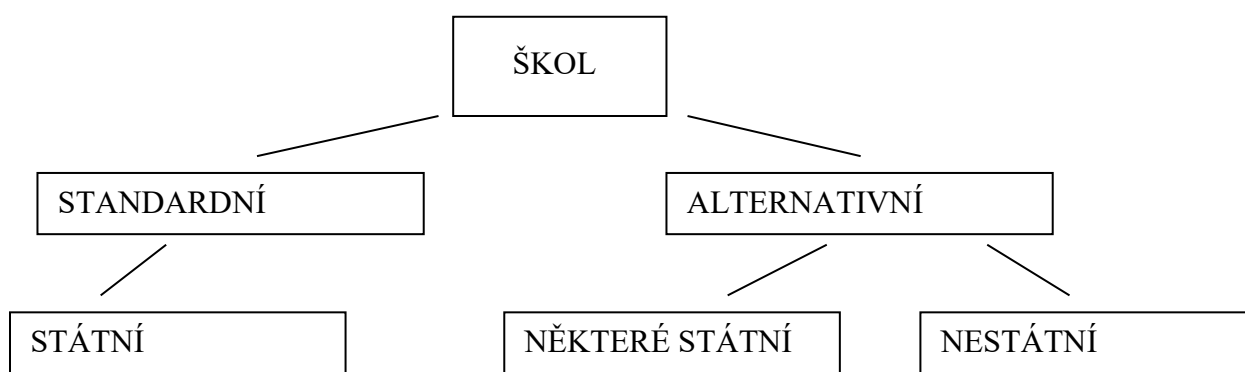
2 Alternativní směry v českém vzdělávacím systému

Jak bylo podrobněji popsáno v první kapitole, po roce 1989 se český vzdělávací systém začal značně diferencovat. Vedle běžných veřejných základních škol vznikaly ve vzdělávání různé alternativní směry, které svou pedagogikou a filozofií často navazovaly na předválečné reformní školy. V tuto chvíli je nabídka základního vzdělávání v České republice velice pestrá. Cílem této kapitoly je poskytnout rámcový pohled na alternativní typy škol poskytující základní vzdělávání, které působí na našem území, a ukázat, jaké místo v této nabídce zaujímají Montessori školy.

Slovník cizích slov vysvětluje slovo „alternativní“ jako „jiný, zástupný, náhradní“. Jak ale chápat alternativu v oblasti vzdělávání? Za alternativní lze považovat všechny školy, které uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod., na rozdíl od běžně uplatňovaných pedagogických a didaktických koncepcí. Alternativní školy lze také jednoduše vymezit tak, že se jedná o školy, které nejsou zcela standardní, přičemž za standardní lze považovat takové školy, které svými charakteristikami reprezentují většinovou zavedenou normu, resp. zavedený vzor (Průcha, 2012).

Alternativní školy přitom nemusí být nutně pouze soukromé, schéma možného znázornění vzájemných vztahů je vidět na obrázku č. 1.

Obrázek č. 1



(zdroj: PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, 2012)

Alternativní školu lze ale také vymezit pomocí negace, jedná se o jakýkoliv typ školy, který se liší od školy standardní, tedy převládající v daném vzdělávacím systému. Odlišnosti přitom mohou spočívat např.:

- ve změně celkové orientace školy;
- v zaměření na komplexní rozvoj osobnosti;
- v překonávání tradičních forem výuky;
- v posílení hry v rozvoji jedince;
- v navození partnerského vztahu učitelů a žáků;
- ve snaze nahradit „školu učení“ školou tvůrčí;

(Svobodová, Jůva, 1996).

Dále také v:

- způsobu organizace výuky;
- kurikulárních programech;
- způsobu hodnocení výkonu žáků;
- parametrech edukačního prostředí;
- vztazích mezi školou a rodiči, případně školou a místní komunitou;

(Průcha, 2012).

Vědci v oblasti pedagogiky poukazují na to, že alternativní školy se vyznačují inovativností, resp. definice inovativní a alternativní školy se ve své podstatě příliš neliší. Za inovativní lze považovat takovou školu, která prosazuje v praxi metody a formy práce umožňující naplňovat pedagogické principy alternativní pedagogiky, přičemž konečným důsledkem je zdravý a přirozený vývoj jednotlivců (Rýdl, 1999a). Pro potřeby této diplomové práce budu považovat za alternativní školy takové, které při výuce aplikují nějakou alternativní vzdělávací filozofii (viz níže), a za inovativní školy takové, které zavádějí určité inovace, byť třeba poněkud nahodile.

V současné době se řada škol snaží v rámci svého fungování více či méně zahrnovat výše uvedené principy do vyučování. Přičemž řada z nich jsou školy běžné, státní. Pokud však daná škola otevřeně nedeklaruje příklon k určitému pedagogickému jasně pojmenovanému směru (např. Montessori, Waldorfská atd.), nelze ji pouze na základě výše uvedených znaků jednoduše označit za alternativní. Pro odlišení alternativních škol od běžných je tedy potřeba jasně definovat filozofii a vize školy, která jako alternativní vystupuje a která skutečnou alternativou k běžné nabízenému základnímu vzdělávání skutečně je. Školy, které tuto podmínku splňují, jsou uvedeny níže.

2.1 Montessori škola

Metoda, kterou vyvinula lékařka, psychologka, antropoložka, pedagožka, bojovnice za práva žen, vědkyně, profesorka na univerzitě... Maria Montessori, je rozšířena po celém světě. Ucelená koncepce pedagogicko-psychologické výchovy a vyučování se díky prokázaným pozitivním výsledkům právem zařadila mezi uznávané reformní, inovativní a ve vztahu k běžným školám také alternativní směry v oblasti preprimárního i primárního vzdělávání. Metoda, kterou vyvinula, vychází z vědeckého pozorování a experimentování, její úspěch je tedy potvrzen praxí. Montessori pedagogika je komplexní metodologií, která je postavena na celé řadě principů od prostředí, soustředění, zodpovědnosti, úlohy učitele až po práci s chybou. Základním a velice výstižným mottem je „pomoz mi, abych to dokázal sám“. (např. Slabá 2020).

Důležitým prvkem celé koncepce je respekt k přirozenému vývoji dítěte, resp. ohled na tzv. senzitivní fáze, které se vztahují k určitým obdobím, v nichž jsou děti zvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality (Průcha, 2012). Úkolem vyučování a výchovy je připravovat podněty pro tyto fáze. Protože pouze ve chvíli, kdy je edukační prostředí přizpůsobeno potřebám dítěte, může jeho „absorbující mysl“ přijímat podněty nabízené učitelem a teprve v tu chvíli může probíhat skutečná výchova. Jednotlivé principy si zaslouží hlubší vysvětlení.

Výchova musí být pomocí k životu, přípravou na život

Dítě se učí prostřednictvím konkrétních činností a vlastních zkušeností. Proto potřebuje dobře vybavené prostředí s řadou různých podnětů. Proto jsou nejdůležitějšími prvky této pedagogiky připravené prostředí se sociálními kontakty a vývojovým materiálem a zdrženlivý učitel. Přičemž, aby mohlo dítě projevit svou skutečnou osobnost a stupeň vývoje, potřebuje

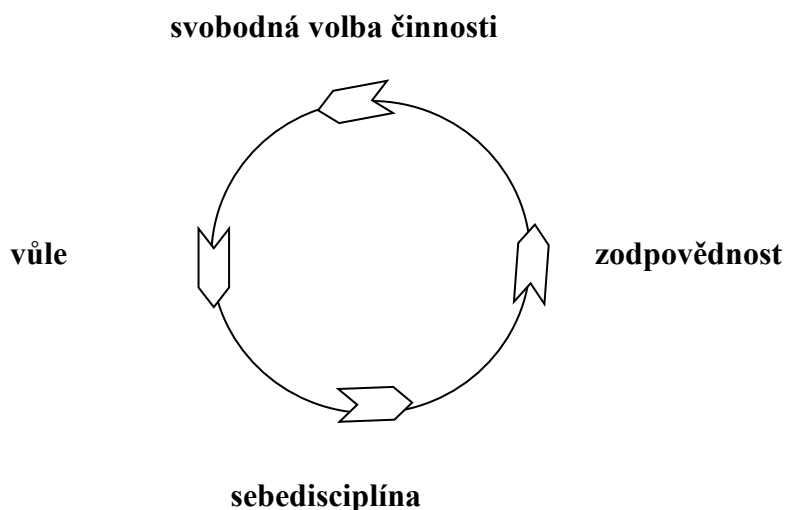
- svobodu pohybu;
- svobodu volby;
- svobodu opakování;
- svobodu vyjádřit své pocity;
- svobodu sociálních kontaktů.

Dítě potřebuje svobodou pohybu, neboť pohybem a svou činností může naplňovat základní potřeby. Svoboda volby je důležitá z toho důvodu, že je dítě vedeno vnitřní motivací. Motivace je přitom základem každého učení. Svoboda opakování je pro dítě důležitá proto, že pokud dítě cítí potřebu činnost opakovat do té doby, dokud jí není nasyceno, učí se do hloubky poznat a ovládat předměty svého zájmu. Navíc rozvíjí svou vytrvalost a soustředění. Svoboda k vyjádření svých pocitů je důležitá pro rozvoj mysli i řeči a svoboda sociálních kontaktů dětem pomáhá spolupracovat a respektovat druhého v jeho práci (Anderlik, 2019).

Svoboda různého druhu s sebou nese ale také zodpovědnost. Nejprve se totiž jedná o svobodu od něčeho, později pak o svobodu pro něco (Slabá, 2020). Dítě se pro něco rozhodne, ale něco jiného, třeba i stejně důležitého ztrácí a někdy je to těžké. Svobodné není dítě, které si může dělat, co chce, ale dítě, které se svobodně rozhodne pro něco a vědomě nese důsledky svého rozhodnutí. Svoboda dítěte končí tam, kde začíná svoboda druhého.

Vytváření vnitřní svobody dítěte je dobře patrné z obrázku č. 2.

Obrázek č. 2



Zdroj: (SLABÁ, Hana. *Montessori školka. Jak to v ní chodí*, 2020)

Základem Montessori pedagogiky je také respektování každého dítěte, jakožto jedinečné osobnosti. Kromě svobody, s ní související zodpovědnosti a vhodně připraveného prostředí s dostatečnými materiálními i sociálními podněty, se metodologie opírá o celou řadu dalších principů:

- Princip celostního učení
- Princip polarizace pozornosti
- Princip práce s chybou a pochvalou
- Princip věkové heterogenity
- Princip, resp. umění nepřímého vedení

Princip celostního učení spočívá v tom, že všechny materiály i aktivity jsou připravovány tak, aby se dítě učilo v souvislostech, aby docházelo k propojení osobní zkušenosti i kognitivního učení, neopomenutelnou složkou je také vrstevnické učení, protože vrstevníci jsou dětem mnohem blíže než dospělí z hlediska zkušeností, pohledu na svět, znalostmi i myšlením.

Princip polarizace pozornosti souvisí se svobodnou volbou činnosti a schopnosti soustředit se. Jedná se o mimořádně silné a dlouhé soustředění na určitou činnost. Při tomto zaujetí se dítě vnitřně rozvíjí.

Princip práce s chybou a pochvalou má velký význam při učení. Chyba je totiž jediná cesta k aktivnímu učení, chyba totiž ukazuje cestu, která vede k cíli (Montessori, 2018). Důležité přitom je, aby si dítě mohlo chybu samo napravit. Nepotřebuje pak pochvalu, nemůže se stát závislým na vnějším hodnocení, protože ho nepotřebuje. Samo vidí, když se mu něco nepovedlo a samo může vyzkoušet činnost znovu. Má pak radost z dané činnosti, která se mu podaří, nikoliv z toho, že obdrží pochvalu zvnějšku. Učí se také reflexi a sebehodnocení. Vyrovnané a sebevědomé dítě nepotřebuje ujištění o správnosti ze strany dospělého.

Princip věkové heterogenity funguje prostřednictvím vzdělávání v tzv. trojročích. Pro děti je věková heterogenita přínosná z toho důvodu, že se mezi nimi vytvářejí vztahy založené na ohleduplnosti, pomoci, ochrany, zodpovědnosti a také spolupráce. Starší děti mohou mladším leccos vysvětlit, čímž si opakují nebo prohlubují látku (rozumí ten, kdo umí vysvětlit), mladší děti naproti tomu rády pomohou s činnostmi, se kterými by se v homogenní skupině nepotkaly, vyvíjejí se tedy rychleji.

Princip, resp. umění nepřímého vedení je závislé na schopnostech a osobnosti pedagoga.

Způsob vedení pedagoga vystihuje nejlépe motto zmíněné již výše „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Pedagog je pro dítě spolupracovníkem, který nabízí vhodnou škálu činností, ze kterých si dítě může volit. Často zaujímá roli pozorovatele ve třídě. Učitel má dětem důvěřovat ve smyslu víry v jejich schopnosti. Pedagog ale musí důvěřovat i sobě samému. Učitel musí sám dodržovat nastavená pravidla (Montessori, 2020).

Vyučované oblasti

Vyučované oblasti jsou vesměs podobné jako v běžných základních školách. Jedná se o český jazyk, resp. jazykovou výchovu, matematiku, většinou cizí jazyk, výchovy a kosmickou výchovu, která v sobě zahrnuje botaniku, zoologii, zeměpis, dějiny, geometrii, umění, etiku, ochranu životního prostředí a antropologii. Kosmická výchova hledá

propojení do všech rovin života a díky různorodosti oblastí, které postihuje, může vypadat v každé škole trochu jinak (Anderlik, 2019).

Předměty jsou tedy na první pohled velice podobné těm, se kterými se setkávají děti ve většinové škole, nicméně výuka probíhá odlišným způsobem. Pro každý předmět existuje celá řada smyslových pomůcek (didaktických materiálů), neboť práce se smyslovým materiálem podporuje intelektuální vývoj dítěte, např. vnímání, třídění, zapamatování, vyvolání z paměti a porovnávání. Pomůcky jsou přitom vytvořeny s ohledem na potřeby dítěte.

V Montessori pedagogice je často využíváno projektové vyučování (Průcha, 2012), které lze nejlépe uplatňovat v kosmické výchově.

2.2 Waldorfská škola

Zakladatelem Waldorfské školy byl Rudolf Steiner, rakouský filosof a pedagog, který vybudoval soustavu pedagogicko filozofických názorů o výchově člověka. Základním východiskem je tzv. antroposofie, tedy věda o podstatě člověka, kterou Steiner popsal ve spisech *Philosophie der Freiheit* a *Theosophie* (Svobodová, Jůva, 1996), která souvisí s křesťanskou orientací, má v sobě prvky východní filozofie, přírodní mystiky, řeckých mýtů.

Podstatou výuky je její přizpůsobení vývojovým fázím dítěte, tzv. citlivým periodám, přičemž smyslem výchovy je poskytnout dítěti co největší volnost, která umožní maximální rozvoj tvůrčích sil. K poznání dítě dochází prostřednictvím imaginace, intuice a inspirace, prostřednictvím tří stupňů – přípravy, osvícení a zasvěcení.

Výuka ve Waldorfské škole je členěna podle věku do čtyř stupňů:

- předškolní (mateřská škola);
- základní (1. – 4. ročník a 5. – 8. ročník);
- střední škola (9. – 12. ročník);
- 13. ročník s možností maturity.

Didaktická organizace výuky je uzpůsobena tak, aby podněcovala a rozvíjela aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby, proto je rozčleněna do tzv. epoch. Jedna epocha trvá od 90 do 120 minut a realizuje se v průběhu hlavního vyučování každý den po dobu 3–4 týdnů. V rámci každé epochy dochází k vnitřní diferenciaci činností dětí, kdy činnosti střídavě zatěžují všechny základní psychické funkce (Lukášová, 2013).

V první fázi epochy se děti stávají bdělé pro výuku v rytmicko-dynamických volných činnostech. Ve druhé fázi, ve které se pracuje s obsahem učiva, si děti nejprve opakují látku z předchozího dne a pak se učí něco nového, zatěžovány jsou tedy myšlenkové funkce. Ve třetí fázi se uskutečňuje vyprávění příběhů, které jsou vybírány podle věku dětí (pohádky, bajky, legendy, příběhy z dějin kultury atp.), jejichž cílem je prožívání v příbězích. Epochové vyučování končí po 3–4 týdnech zápisem do epochových sešitů, děti si vytvářejí vlastní učebnici svým osobitým způsobem.

Důležitou složku hraje rytmizace využívaná při učení, například při osvojování psaní, vyjmenovaných slov, číselných řad, písní atd.

Ve Waldorfské škole se kromě běžných předmětů, jako je český jazyk a matematika, vyučuje předmět zvaný eurytmie. Jedná se o speciální pohybové umění, které je spojováno s řečí a také s hudbou. Důraz je kladen také na esteticko-výchovné a pracovní předměty a na cizí jazyky. Žáci nejsou hodnoceni známkami, ale slovním hodnocením.

Učitelé Waldorfských škol řídí výuku svobodně v tom smyslu, že se snaží vést děti do života, nejsou tedy striktně svázáni konkrétními osnovami, snaží se o to, aby se škola co nejvíce podobala běžnému životu, aby od něj nebyla odtržená (Keller, 2018).

Zajímavý je způsob řízení těchto škol. Nejsou řízeny pouze ředitelem, ale na správě a směřování školy se podílí celý učitelský sbor. Škola velice úzce spolupracuje s rodiči, kteří se často účastní nejrůznějších akcí školy a jsou do jejího chodu vtaženi.

V České republice jsou Waldorfské školy třetí nejčastější alternativou, základní vzdělávání poskytuje podle Asociace Waldorfských škol České republiky 20 institucí¹.

¹ <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php>

2.3 Daltonská škola

Zakladatelkou Daltonské školy je Helen Parkhurstová, která spolupracovala mimo jiné s Marií Montessori a mohla se tak od ní inspirovat při tvorbě vlastní pedagogiky založené na několika principech: na samostatnosti, svobodném rozhodování žáka, ale také na jeho zodpovědnosti, na individuální práci žáka s probíranou látkou, na spolupráci a vzájemné pomoci (Čapek, 2015). V Daltonské škole je rovněž dodržována tzv. učební linie – tedy návaznost učiva. Celá pedagogika je založena na tzv. Daltonském plánu, který je připraven pro každého žáka. Ten si může po příchodu do školy rozhodnout, kterým učivem ze svého plánu začne. Plán pro každého žáka je připraven na základě měsíčního plánu učiva, kde je uvedena i časová dotace. Žák pracuje samostatně nebo ve spolupráci s ostatními a ve chvíli, kdy má pocit, že dané učivo zvládl, vykoná u svého třídního učitele písemnou zkoušku. V případě, kdy žák ušetří čas, například se naučí něco rychleji, může se věnovat obtížnějšímu předmětu nebo jiným aktivitám, které ho zajímají. Tímto způsobem lze tedy charakterizovat žákovskou svobodu, ale s ní jde ruku v ruce i velká míra zodpovědnosti, která není v rukou učitele, ale spočívá na žákovi samotném. Žáci také uzavírají tzv. „pracovní smlouvy“, kterými se zavazují, že uvedené úkoly v jejich individuálním plánu skutečně splní.

Dalším charakteristickým rysem je penzum, které ukazuje, jaké učivo by měl žák za vymezenou dobu zvládnout. Správně sestavené penzum by mělo obsahovat devět částí: předmět, problémy, písemnou práci, paměťovou práci, sdělování, referáty, srovnávání, využití nástěnky, oddělené úkoly. Penzum by mělo popisovat úkoly, problematická místa, kontrolní místa a také kritéria splnění úkolu. Dělí se na smlouvu pro celoroční práci, úkol pro měsíční práci, období pro týdenní práci a jednotku pro denní práci.

Daltonská škola také pracuje s kruhovým modelem, který je založen na jednotlivých stanovištích, kde děti plní dané úkoly. V jednotlivých částech třídy jsou připravena například následující stanoviště (neboli pracovní centra): stanoviště na počítání, čtení, kreslení, jazyk. Děti si volí pořadí, které stanoviště navštíví a také si volí obtížnost úloh. Součástí daltonské pedagogiky je totiž také systém povinných a volitelných úkolů. Povinné úkoly musí splnit všichni žáci, protože jsou kostrou učiva, které by měli zvládnout úplně všichni. Volitelné úkoly umožňují diferencovat mezi žáky v dané skupině, žák si musí

zvolit tolik volitelných úkolů, aby dosáhl dostatečného počtu bodů pro celkové hodnocení, má však možnost volby, které úkoly si za tímto účelem vybere. Žáci si mohou dále vybírat i z extra úkolů, které jsou většinou náročnější a umožňují budovat hlubší vhled do problematiky daného předmětu. Poslední skupinou jsou nepovinné úkoly, které motivují žáky (např. výroba netradičního předmětu, zábavné čtení atd.).

Daltonské školy se rozšířily z USA do Velké Británie a odtud do Nizozemska, kde jsou v současnou chvíli nejvíce zastoupeny (Průcha, 2012). V České republice existuje Asociace Českých daltonských škol, která sdružuje čtyři školy. Na svých webových stránkách prezentuje, že spolupracuje s desítkami škol z ČR, Slovenska i zahraničí, nicméně konkrétní statistiky uvedeny nejsou.

2.4 Jenská škola

Jenská škola je spjata se zakladatelem Peterem Petersonem, která se stala známou jako tzv. Jenský plán. Základními rysy této školy jsou: věkově různorodé složení skupin, existence týdenního plánu práce namísto rozvrhů, v němž dochází ke střídání pedagogických situací (rozhovor, hra, práce, slavnost). V jenské škole se neuplatňuje známkování. Dalším charakteristickým rysem je, že výuka probíhá v tzv. „školním obytném pokoji“, což je místnost, kterou děti spoluvytváří. (Průcha, 2012) a (Čapek, 2015).

Školy jenského typu jsou zřejmě nejvíce rozšířené v Nizozemsku. V České republice využívá jenského plánu pro výuku minimum škol.

2.5 Freinetovská škola

Základními rysy pedagogiky Célestina Freineta byla aktivnost, svobodný rozvoj dítěte a práce jako důležitý princip vzdělávání (Čapek, 2015). Tomu odpovídal i vzhled třídy, která byla koncipována jako díla s různými ateliéry. V tomto prostoru děti samostatně nebo ve skupině pracovaly na jednotlivých úkolech. I v této škole se pracovalo s týdenním pracovním plánem, který žák na začátku každého týdne projednal s učitelem. Ve třídě byla dostupná také pracovní knihovna obsahující informativní texty vytvořené jinými třídami či

školy. Freinetovské učení totiž proslavily tzv. školní tiskárny, které spočívaly v tom, že žáci v roli novinářů, grafiků, reportérů, sazečů vytvářeli učební texty, které vytiskli a svázali do učebních listů. Ty si pak vyměňovali nejen mezi třídami, ale také mezi školami navzájem. Důležitou roli hrála také nástěnka sloužící ke zveřejňování kritik, pochval, přání a pracovních výsledků. (Průcha, 2012). Při tvorbě textů se využívala metoda volného psaní. To se začínal formovat každý text, který byl následně upraven a graficky zpracován. Aby mohlo docházet k přenosu hotových textů nejen v rámci školy, ale i mezi školami navzájem, zavedl Freinet také korespondenci mezi školami (Lukášová, 2013). Tato korespondence byla důležitá nejen pro výuku samotnou (rozvoj různých dovedností od psaní, přes analyzování, vyhledávání informací až přes výuku cizího jazyka), ale také pro získávání mezinárodních zkušeností, neboť tato korespondence probíhala i v rámci zahraničních škol.

V České republice nebyla zatím Freinetovská škola založena (tento typ škol je nejvíce rozšířen ve Francii), její principy jsou však popsány v různých materiálech a dá se předpokládat, že některé dílčí metody jsou i v českém prostředí využívány.

2.6 Začít spolu

Na rozdíl od předchozích pedagogických směrů není „Začít spolu“ pojmenováno jako škola. Jedná se o specifický pedagogický program, který může zavádět postupně jakákoliv základní škola. Principy tohoto programu jsou však dozajista alternativou k běžně nabízenému vzdělávání na veřejných základních školách. Tento vzdělávací směr (v angličtině nazývaný jako Step by Step) vznikl v USA začátkem 90. let. V současné době je rozšířen ve více než 30 zemích světa. V České republice je tento pedagogický směr realizován od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 na základních školách, v současné době uplatňuje tuto metodiku více než 100 mateřských a 70 základních škol v České republice (Poche Kargerová, 2019). Program Začít spolu se opírá o řadu principů, které využívají alternativní školy popsány výše. Více než na učivo se orientuje především na žáka, snaží se učit v souvislostech a propojovat dovednosti na praktický život, děti jsou při učení aktivní a přebírají zodpovědnost za splnění úkolu, chyba je vítaná, neboť je nástrojem k učení, program je určen pro všechny děti, neboť výuka je individualizovaná a

vychází z potřeb každého jedince. Při bližším studiu je patrný vliv nebo některé shodné rysy s Dalotnskou a Freinteovskou školou. Centra aktivit, resp. integrovaná tematická výuka, je toho dobrým příkladem. V rámci programu se při hodinách dále využívá projektové vyučování. Dalším důležitým rysem je spolupráce s rodiči a průběžná oboustranná komunikace. Učitelé spolupracují s rodiči na základě parnaského přístupu a sdílí s rodiči odpovědnost za podporu optimálního rozvoje dítěte (Poche Kargerová, 2019). Program Začít spolu je v tuto chvíli možná nejprogresivněji se rozvíjejícím alternativním směrem na území České republiky.

2.7 Další alternativy v českém vzdělávacím systému

Jak bylo zmíněno již v úvodu této kapitoly, alternativních škol existuje celá řada a v této kapitole není popsán kompletní výčet všech subjektů, které chtějí na území České republiky vyučovat jiným způsobem. Nezmínila jsem například komunitní školy, domácí vzdělávání, tzv. svobodné školy, případně školy, které se snaží tuto filozofii v různé míře aplikovat při výuce. Při vyhledávání dalších typů škol jsem se potýkala zejména s problémem dohledat věrohodné statistické údaje. Při průzkumu nabídky alternativního vzdělávání jsem narazila na řadu škol, které na svých stránkách nedeklarují konkrétní filozofii (např. Montessori, Waldorf atp.), ale principy, které při výuce uplatňují, se příliš neliší od obecných zásad uplatňovaných v jiných alternativních školách. Tyto subjekty sázejí na svých webových stránkách na obecné principy (viz výše), které jsou atraktivní nebo vyhledávané zejména rodiči, kteří chtějí pro své děti vybrat něco speciální, tedy odlišného od běžné nabídky vzdělávání, kterou poskytují státní základní školy. Že je o tyto školy zájem, není třeba dokazovat, potvrzením je jejich samotná existence, neboť ve většině těchto zařízení se platí nemalé školné. Pokud by dané školy na vzdělávacím trhu neobstály, zanikly by.

2.8 Malotřídní školy

I když malotřídní školy nespádají do alternativ českého vzdělávacího systému, v souvislosti s tématem diplomové práce je vhodné zmínit i tento typ škol, neboť pracují

stejně jako Montessori s věkově smíšenými skupinami. Navíc se nacházejí v malých obcích, což je vzhledem ke zkoumaným jevům této diplomové práce dalším důvodem pro jejich krátké uvedení. Historie malotřídek sahá na našem území již do začátku 30. let minulého století. Stejně jako v řadech jiných případů byla jejich kontinuita přerušena po roce 1948 a k jejich obrození došlo opět až v 90. letech. Malotřídní škola není ve školském zákonu přímo uvedena, spadá však do skupiny základních škol. Jedná se o takovou školu, v níž je alespoň v jedné třídě vyučováno více ročníků dohromady. Systém malotřídních škol funguje zejména na prvním stupni. Malotřídní školy realizují výuku zejména v malých obcích, kde by bylo jinak problematické zaplnit všechny ročníky dětmi příslušné věkové kategorie. Z tohoto důvodu dochází ke spojování ročníků a k vytváření věkově heterogenních tříd. Může zde tedy docházet stejně jako v Montessori školách ke všem přínosům pramenícím ze společného vyučování různě starých dětí (viz výše, např. kapitola 2.1). Při výuce dochází rovněž k uplatnění principu tzv. otevřené třídy, který spočívá ve spojení žáků různých ročníků při výuce konkrétního předmětu, zvýšené sociální kooperaci mezi žáky. Malotřídní školy působí často jako kulturní a společenské centra obcí (Průcha, 2012).

Podle webové platformy <https://www.mapotic.com/malotridky-v-cr> se v České republice nachází kolem 1350 základních malotřídních škol, což je skoro třetina všech základních škol na našem území.

3 Postavení Montessori škol v alternativní nabídce základního vzdělávání v České republice

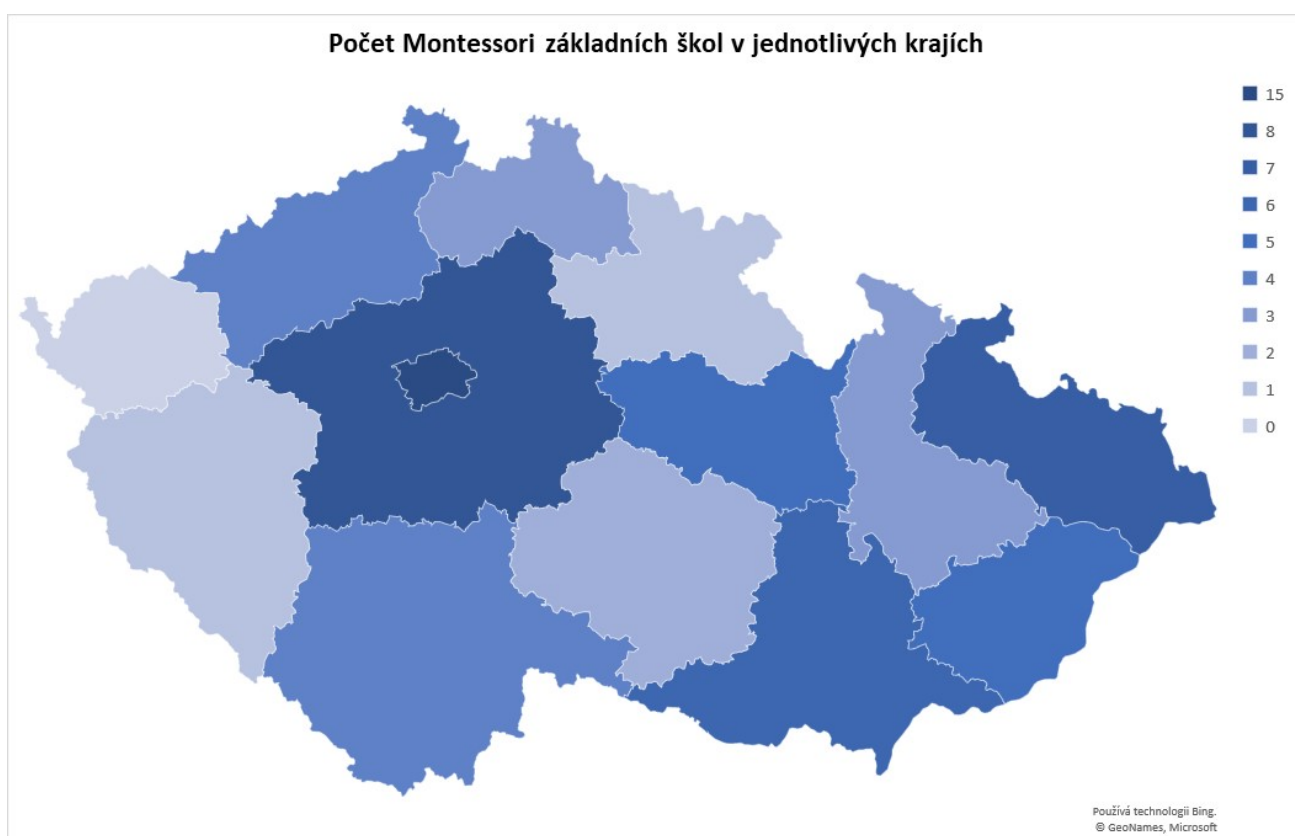
V České republice bylo k 27. 1. 2020 celkem 4 239 škol a školských zařízení poskytujících základní vzdělávání (Výběr z adresáře škol a školských zařízení). Česká legislativa umožňuje, aby školy zřizovaly obce, kraje, církve, soukromé subjekty a orgány státní správy působící v oblasti školství. V současné době je rozložení škol poskytujících základní vzdělávání členěné podle zřizovatele následující: největší počet základních škol zřizují obce (celkem 3623 škol a školských zařízení), druhým nejčastějším zřizovatelem je soukromý subjekt (263 škol a školských zařízení), dalším v pořadí je kraj (259 škol a školských zařízení) a nakonec církev a orgán státní správy působící v oblasti školství (každý z těchto subjektů zřídil celkem 47 škol a školských zařízení).

Alternativní školy jsou častěji zřizovány soukromým subjektem. Podle údajů společnosti MONTESSORI ČR je u nás celkem 64 základních škol, které vyučují na základě principů Marie Montessori. Zhruba dvě třetiny z těchto škol (41) byly zřízeny soukromým subjektem, 23 škol je však veřejných, zřízených obcí. Kromě toho funguje na našem území také 166 mateřských montessori škol, 36 zařízení pro děti od 0–3 let a také jedno Montessori gymnázium. V celkovém součtu tedy v České republice působí 153 institucí, které poskytují nějakou formu Montessori vzdělávání dětem od 0–18 let.

Montessori školy si v České republice vybudovaly své pevné místo. Jejich výhodou je, že mají ucelený propracovaný pedagogický systém, který je podložen dostupnou a široce zastoupenou metodikou. Pro učitele, lektory a pedagogy existuje pestrá nabídka kurzů a doplňkového vzdělávání, kterým si mohou rozšířit své kompetence a znalosti v této oblasti. Školy také často sdílejí učební materiály, které pro výuku vytvořily. Existuje také celá řada pomůcek, které jsou určeny přímo pro výuku podle Marie Montessori. I když je Montessori škol celá řada, nelze konstatovat, že by byly všechny stejné. O základní principy se opírá bezesporu každá z těchto škol, jejich naplnění je však ovlivněno řadou vnějších faktorů, např. místem, kde se školy nacházejí, velikostí obce, počtem žáků a učitelů, osobnostními rysy pedagogů, kteří v daných školách působí atd.

V současné době je podle údajů organizace Montessori ČR rozložení základních škol vyučujících na základě Montessori pedagogiky z hlediska krajské diferenciacce patrné z obrázku č. 3.

Obrázek č. 3



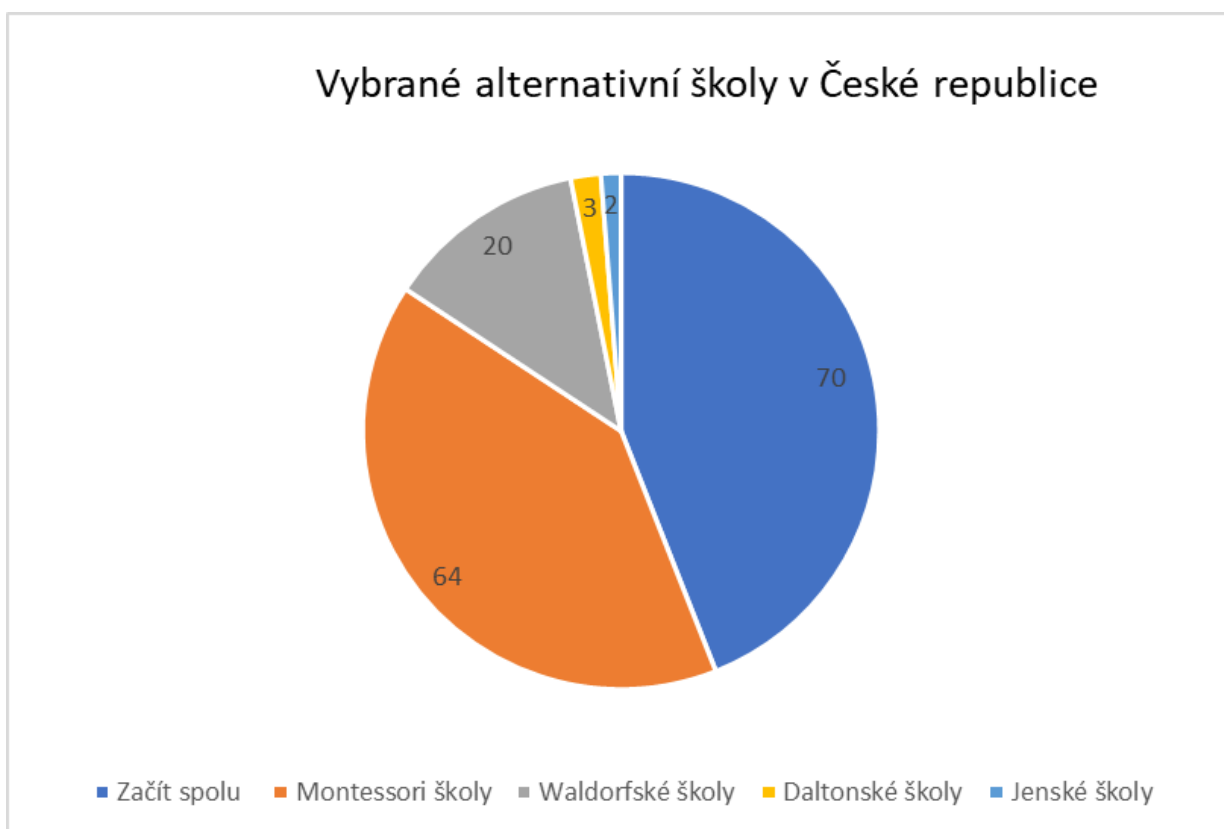
Zdroj: Montessori ČR (<https://www.montessoricr.cz/>)

Největší počet Montessori základních škol se nachází v Praze, což je předvídatelný výsledek vzhledem k velikosti obce co do počtu obyvatel i rozlohy. Ve větších městech je všeobecně pestřejší nabídka alternativních škol než v malých obcích a proto je i počet Montessori škol působících v Hlavním městě Praze významně vyšší než v ostatních krajích České republiky. Přibližně o polovinu méně škol tohoto typu se nachází v krajích Moravskoslezský a Středočeský. Následují kraje Jihomoravský, Pardubický, Ústecký, Zlínský a Jihočeský. Minimum Montessori základních škol působí v krajích Libereckém,

Olomouckém, Plzeňském, v kraji Vysočina a v Královéhradeckém kraji. Žádná Montessori základní škola se podle dostupných údajů nenachází v Karlovarském kraji.

Že mají Montessori školy v nabídce základního vzdělávání své nezastupitelné místo, dokládá i následující graf (obrázek č. 4).

Obrázek č. 4



Data pro vytvoření grafu jsou čerpána z následujících zdrojů: <https://www.zkola.cz/informace-o-alternativnim-skolstvi>; <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php>; <https://www.montessoricr.cz/>); POCHÉ KARGEROVÁ, Jana a kol. *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*, 2019)

Z vybraných alternativních škol zaujímá největší podíl základních škol, které realizují program Začít spolu. V těsném závěsu jsou však školy založené na principech Montessori. Na třetím místě se nacházejí školy církevní. Základních škol waldorfského typu je ve srovnání s výše uvedenými významně méně. Minimum je pak škol Daltonských a Jenských, jedná se pouze o jednotky. V grafu nejsou zahrnuty školy Freinetovské, neboť

jak bylo již řečeno výše, školy tohoto typu se v České republice nenacházejí, i když některé principy řada alternativních škol do svých programů zahrnula. Dostupná a věrohodná data však chybí. V grafu nejsou záměrně zařazeny ani malotřídní školy, protože jejich počet je ve srovnání s ostatními typy významně vyšší (celkem jich v tuto chvíli funguje 1350), rozložení ostatních alternativních škol by pak nebylo dobře patrné.

4 Poptávka po základním vzdělávání v České, resp. faktory ovlivňující výběr základní školy

Výběr základní školy se v posledních letech stává fenoménem. Rodiče už dopředu přemýšlejí o vzdělávací dráze svých dětí a podle svých ekonomických možností a přesvědčení volí takovou školu, o které se domnívají, že bude pro jejich potomka nejvhodnější a kterou si budou moci dovolit. Toto jednání je v ekonomii nazýváno teorií racionální volby, což ve stručnosti znamená, že jednotlivec jednající na základě svých preferencí se snaží maximalizovat svůj užitek (Becker, 1997). Z hlediska volby základní školy tuto teorii rodiče aplikují tak, že vybírají mezi různými vzdělávacími alternativami, které jsou pro ně dostupné, přičemž hodnotí náklady a výnosy na základě vnímané pravděpodobnosti více nebo méně úspěšných výsledků. Rodiče tak svým racionálním chováním přispívají k reprodukci vzdělanostních nerovností a v konečném důsledku k reprodukci sociální stratifikace (Greger, Simonová, Straková, 2015).

Právo na rovné vzdělání je přitom zakotveno hned v několika dokumentech: 1) v článku 26 Všeobecné deklarace lidských práv z roku 1948 a v Mezinárodním paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech vyhlášeném valným shromážděním OSN v roce 1966 (Jarkovská, 2018). 2) v Listině základních práv a svobod, v níž je právo na vzdělání zařazeno mezi základní sociální práva (čl. 33). Aby mohlo být právo na vzdělání naplňováno, je potřeba, aby v první řadě existovalo dostatečné množství institucí, které ho budou poskytovat, a také aby bylo dostupné všem bez rozdílu. Právo na vzdělání je podle Listiny v tomto duchu ukotveno, tedy má zaručovat přístup ke vzdělávání pro všechny. Základní vzdělání je povinné a bezplatné. Právo na vzdělání by mělo být zajištěno i dětem se specifickými potřebami.

Zároveň je rovný přístup ke vzdělání prioritou vzdělávací politiky České republiky (Strategie vzdělávací politiky 2020, a Strategie vzdělávací politiky 2030+). Výzkumy však ukazují, že se rovný přístup ke vzdělání nedaří jednoduše zajistit pro všechny děti. Hlavní problémy v oblasti rovnosti a kvality vzdělávání v ČR se vztahují ke konceptu sociální a kulturního kapitálu. Například opakované mezinárodní výzkumy PISA prokázaly, že velký podíl rozdílů v dosažených výsledcích ve čtenářské i matematické gramotnosti je způsoben rozdíly mezi samotnými školami, což svědčí o selektivitě českého vzdělávacího systému

(Bařinková a kol, 2014). Školy stejné úrovně, které by měly svým žákům poskytovat srovnatelnou úroveň vzdělávání, se velmi liší. Děti mají přednost při přijímání na školy, které jsou pro ně takzvaně spádové v závislosti na místě bydliště. Nikdo však rodičům nebrání, aby zvolili jinou školu, kterou bude jejich potomek navštěvovat. Někteří rodiče chtějí vybrat takovou školu, která z jejich pohledu vybaví potomka co nejlepšími kompetencemi. Často se jedná o školy z nějakého pohledu výběrové (například takové, které poskytují rozšířenou výuku jazyků, mají matematické třídy, případně jsou jinak alternativně zaměřené – viz kapitola č. 2.). Přijetí, případně nepřijetí na takovou školu je pak ovlivněno kapacitou dané školy, případně jinými kritérii, ať už zveřejněnými, nebo nezveřejněnými.

Toto individuální a racionální chování jednotlivých rodin ale nepřispívá ke zvyšování kvality a spravedlivosti vzdělávacího systému, protože „vzdělávací systémy, které si vedou nejlépe, jsou ty, které dokážou propojit rovnost ve vzdělávání s kvalitou“ (OECD, 2012b).

Dalším faktorem, který přispívá k nerovným šancím na vzdělání, je skutečnost, že ne všichni rodiče se zajímají o výběr školy pro svého potomka stejnou měrou. Školu pro své děti častěji vybírají rodiče, kteří mají alespoň maturitu, rodiče dětí s nižším než maturitním vzděláním mají poloviční šanci, že pro ně budou rodiče školu vybírat (Greger, Simonová, Straková, 2015). Možnost volby školy pro svého potomka je tedy konceptem odpovídajícím zejména životnímu stylu a hodnotám vzdělané střední třídy (Jarkovská, 2018). Už při samotném vstupu do vzdělávání se tedy projevuje opět velkou měrou vliv sociokulturního kapitálu rodiny, který posiluje nerovnosti ve společnosti, přičemž sociokulturním kapitálem není myšlena jen úroveň dosaženého vzdělání rodičů, ale také třeba jejich povolání, způsob trávení volného času, případně vybavení domácnosti například počtem knih.

K podobným závěrům došla i Zamojská (2016), která vidí další faktory mající vliv na volbu školy. Podle ní jsou školy často stavěny do pozice konkurentů v tom, která z nich poskytuje lepší vzdělání. Projevem této soutěže jsou pak žebříčky kvality škol. Tam, kde se platí školné, si školy stojící v horních patrech žebříčku mohou dovolit požadovat vyšší úplatu za „kvalitu“ nabízeného vzdělávání. Vyšší školné si ovšem mohou dovolit zaplatit pouze dobře situované rodiny. Nerovnost ve vzdělávacích příležitostech ale podle

Zamojské existuje i ve veřejných školách, akorát není tak transparentní. Svou roli pak hraje opět kulturní a sociální kapitál rodiny, který se projevuje ve zvýšené aktivitě při výběru preferované školy. I v případě, kdy by byla situace opačná a vybírala si děti sama, by se vliv sociokulturního kapitálu opět projevil tak, že ve výhodě by byly opět děti z rodin s vyšším sociokulturním kapitálem.

Velmi významnou roli pro výběr školy představuje také velikost obce. Menší obce do 5 000 obyvatel disponují zpravidla pouze jednou školou, a proto rodiče volí častěji školu s dobrou dopravní dostupností než ve větších obcích, kde je naopak výběr školy zásadní společenskou otázkou, kdy tlak na nutnost vybírat školu může vyvíjet i okolí, tedy rodiče vrstevníků (Greger, Simonová, Straková, 2015). Děti, které žijí v obci s počtem obyvatel vyšším než 5000, mají více než 1,5krát vyšší šanci na výběr školy se zaměřením.

Výběr školy, případně změna školy, jsou dále ovlivněny nespokojeností rodičů se současným vzdělávacím systémem, s organizací výuky, vztahy mezi vyučujícími, žáky a rodiči. Tito rodiče často hledají jinou alternativu, pokud jim to příjmy dovolí, tak i soukromou školu. Často zakládají školy vlastní, případně se uchylují k domácímu vzdělávání (Feřtek, 2018). Tento vzdělávací sektor v posledních letech sílí a může svým dopadem rovněž ovlivnit segregaci dětí z různě kulturně orientovaných rodin.

Odliv těchto aktivních a motivovaných rodičů však není pro české veřejné školství žádoucí, neboť lze předpokládat, že kdyby děti těchto rodičů ve veřejných školách zůstaly, jejich rodiče by vyvíjeli tlak na zlepšení státního školství. Po jejich odchodu však nejsou školy, zřizovatelé ani tvůrci vzdělávacích politik tlačeni k tomu, aby se snažili zlepšit úroveň veřejného školství. Neexistuje-li tlak zespodu, zlepšení stavu veřejného školství nastává jen velmi pomalu. Tato skutečnost vede opět k prohlubování diferenciací vzdělávacího systému, ve kterém není zajištěn rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro děti s odlišným rodinným zázemím (Greger, Simonová, Straková, 2015).

Počáteční výběr školy na našem území ovlivňuje celou vzdělávací dráhu žáka už na samotném začátku. Kvalita školy pak ovlivňuje dosažené výsledky žáků, což potvrdila rovněž celá řada mezinárodních výzkumů vědomostí a dovedností TIMSS a PIRLS (Greger, Simonová, Straková, 2015). Česká republika se tak řadí k zemím, kde je vliv sociálního, ekonomického a kulturního kapitálu na výsledky žáků jeden z nejvyšších.

Úroveň vzdělání je přitom hnací silou, resp. zdrojem růstu ekonomiky. Studie, které se zabývají růstovým účetnictvím, potvrzují, že k celkovému růstu hrubého domácího produktu (HDP) ekonomiky státu přispívá vzdělání a technologické změny téměř jednou polovinou (Samuelson, Nordhaus, 1991). Výše dosaženého vzdělání má také přímý vliv na výši platu. Vysokoškolsky vzdělaný člověk vydělá v průměru o 46 % více než osoba s maturitou. Lidé s maturitou vydělávají zhruba o třetinu vyšší plat než osoby bez maturity (FinExpert.cz). Kromě toho je míra nezaměstnanosti vysokoškoláků přibližně o polovinu nižší než míra nezaměstnanosti skupin s nižším vzděláním (Samuelson, Nordhaus, 1991).

Praktická část

5 Metodika výzkumu

Výzkum probíhal od července 2020 do února 2021. Postupovala jsem podle základních metodologických kroků doporučených například Švaříčkem a Šed'ovou (2007) při realizaci kvalitativního výzkumu: Nejprve jsem si stanovila cíle výzkumu, určila jsem výzkumný problém a formulovala výzkumné otázky. V závislosti na potřebách výzkumu jsem zvolila podobu výzkumného designu, vybrala jsem respondenty tak, aby jejich volba dobře posloužila účelu výzkumu, vymezila jsem pravidla výzkumu, v další fázi jsem realizovala sběr dat, která jsem vyhodnotila a interpretovala, a v poslední fázi jsem vytvořila výzkumnou zprávu.

5.1 Cíle výzkumu a výzkumný problém

V České republice existuje vedle veřejných základních škol celá řada dalších alternativních zařízení poskytujících základní vzdělávání. Rodiče tak mohou volit podle svých preferencí a možností z široké nabídky institucí poskytujících základní vzdělávání. Situace se liší podle velikosti obce, v menších obcích je nabídka škol užší, ve větších městech naopak pestřejší. Základním cílem je prozkoumat, jakou úlohu hrají v této nabídce Montessori školy v menších obcích. Cíle jsem stanovila ve třech rovinách:

- Cíl intelektuální – Cílem je poukázat na skutečnost, že Montessori školy vznikají nejen ve velkých městech, ale také v menších obcích. Cílem je také prozkoumat, jaké jsou příčiny vzniku Montessori škol v menších obcích, jaké faktory vyvolávají poptávku po jejich vzniku a zda je tato poptávka naplněna.
- Cíl praktický – Získané poznatky mohou být využity k definování nedostatků, resp. chybějících služeb poskytovaných veřejnými základními školami. Získané informace tedy mohou napomoci k odstranění těchto nedostatků a tím přispět ke zvýšení spokojenosti rodičů i pedagogů.
- Cíl personální – Dlouhodobě se zajímám o české školství a zároveň se připravuji na roli učitelky. Získání vhledu do problematiky volby školy, resp. motivů, které nutí rodiče hledat jinou alternativu než veřejnou základní školu a učitele vede

k zakládání vlastních alternativních škol, mi umožní udělat si představu o tom, co je nejpálčivějším problémem veřejného základního školství a vyvarovat se případných chyb v rámci učitelské praxe.

Výzkumný problém

Výzkumný problém jsem definovala na základě předem stanovených cílů, zejména cíle intelektuálního. Výzkumným cílem jsou Montessori školy na malém městě – očekávání a realita zakladatelek, rodičů a pedagogů.

5.2 Výzkumné otázky

Základní výzkumnou otázkou studie je nalezení odpovědi na to, jakou funkci mají privátní Montessori školy na malém městě. Ve větších obcích je nabídka různých typů škol s rozličným zaměřením mnohem širší, v menších sídlech představuje Montessori škola často jedinou alternativu k běžné základní škole. Její úloha je tedy v těchto obcích jiná, pro rodiče, kteří z nějakého důvodu nechtějí posílat děti do běžné základní školy, zcela nezastupitelná.

Jak bylo doloženo v kapitole č 3, Montessori školy našly své pevné místo v českém vzdělávacím systému. Díky propracované metodologii a dostatečnému množství podpůrných materiálů je jejich fungování založeno na jednotných základech a sdílené filozofii. Důkazem toho, že Montessori školy získaly své renomé i v České republice, je skutečnost, že třetina Montessori škol byla zřízena obcemi. Nejedná se tedy pouze o iniciativu soukromých subjektů, ale i orgánů místní správy. Zároveň je patrné, že alternativní školy nejsou záležitostí pouze větších měst, ale vznikají i v menších obcích. Vzhledem k tomu, že Montessori školy se podle mého průzkumu jeví být druhou nejčtenější alternativou v českém vzdělávacím systému, zaměřila jsem se v rámci diplomové práce právě na ně. Fakt, že jsou obě školy soukromé, je spíše dílem náhody, nikoliv prvotním záměrem. Z výše popsaných důvodů je žádoucí zmapovat, jakou funkci mají Montessori školy v menších městech a zda naplňují očekávání všech aktérů, kteří jsou s jejich fungováním spjatí.

Základní výzkumná otázka zní:

„Jaká je úloha privátní Montessori školy na malém městě?“

Vzhledem k tomu, že do studie vstupují tři skupiny respondentů, otázka byla dále rozdělena do dalších podotázek:

- Jaká byla očekávání rodičů při výběru Montessori školy a jaká jsou jejich naplnění.
- Jaká byla očekávání pedagogů při výběru školy, na které učí, a jaká jsou jejich neplnění.
- Jaká byla očekávání zakladatelek škol, v době, kdy Montessori školy zakládaly, a jaká jsou jejich naplnění.

5.3 Volba výzkumného designu

Výzkumný design, který jsem použila pro realizaci výzkumu, je více případová studie. Kvalitativní přístup jsem zvolila z toho důvodu, že umožňuje provést hloubkovou studii v její komplexnosti a pomáhá porozumět složitým sociálním jevům v reálném kontextu (Švaříček, Šedřová, 2007). V literatuře ani jiných elektronických zdrojích jsem nenašla, jaká je úloha a postavení Montessori škol na malém městě, jedná se tedy o dosud neprobádanou oblast. Případovou studii je vhodné použít právě při zkoumání takových oblastí, které doposud nebyly předmětem jiného výzkumu, a v takových situacích, kdy se ptáme na otázky, jak a proč se určité jevy dějí (Yin, 2009). Vzhledem k tomu, že všechny výzkumné otázky, které jsem definovala, se snaží odpovědět na otázky typu jak a proč, je pro využití případové studie další důvod.

Případová studie se zaměřuje na zkoumání jednoho nebo několika málo případů, což je pro potřeby této práce, v níž zkoumám dva případy (dvě Montessori školy na malém městě) taková metoda, kterou potřebuji. Více tzv. holistických případových studií jsem zvolila také proto, abych si ověřila, zda se zjištěné výsledky budou opakovat u obou zkoumaných škol.

V rámci případové studie je navíc možné zaměřit se na jednotlivé aktéry nebo skupiny aktérů a porozumět jejich vnímání událostí (Hendl, Remer, 2017). Vzhledem k tomu, že

zkoumám postoje tří skupin respondentů – zakladatelek škol, učitelů a rodičů – jeví se použití případové studie jako vhodného výzkumného designu i z tohoto důvodu.

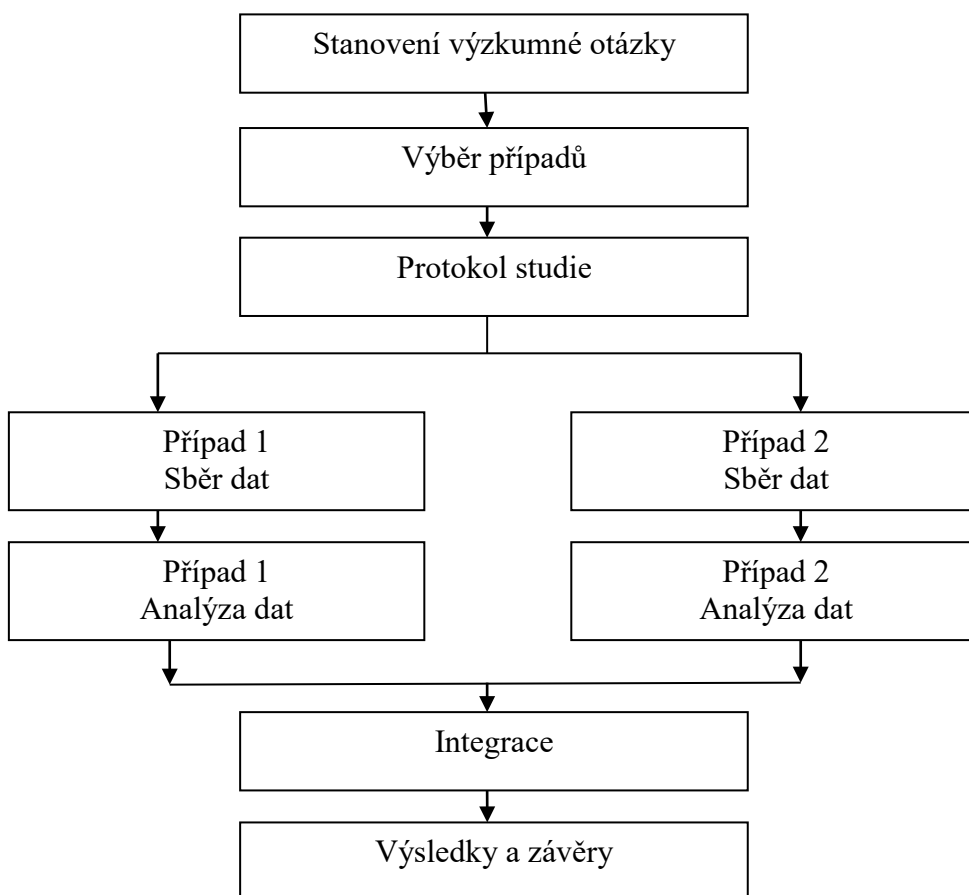
Dalším argumentem pro volbu případové studie je skutečnost, že její realizaci jsem mohla provést sama, nebylo potřeba zapojit větší výzkumný tým, který je nutné využít při kvantitativních výzkumech, při nichž dochází ke zpracování robustního objemu dat.

I když výsledky získané prostřednictvím případové studie nemohou vést ke zobecnění, jako je tomu u kvantitativních výzkumných metod, mohou přispět k vytvoření návrhu teorií a formulování hypotéz o kauzálních vztazích a kauzálních souvislostech (Yin, 2009).

5.4 Průběh výzkumu a dodržovaný etický kodex

Fáze výzkumu probíhala v předem připravených na sebe navazujících krocích. Postupovala jsem podle etap znázorněných v následujícím diagramu (obrázku č. 5)

Obrázek č. 5



Zdroj: (HENDL, Jan, REMR, Jiří. *Metody výzkumu a evaluace*, 2017)

Stanovení výzkumné otázky se věnuje kapitola 5.1. Výzkumná otázka stála na začátku úvah o této diplomové práci, od ní se následně odvíjel výběr případů a následně i respondentů a také volba metod sběru dat. Oba případy byly zvoleny tak, aby bylo na jejich základě možno vhodně analyzovat výzkumný problém (viz dále kap. 5.4).

Ještě před realizací studie byl stanoven protokol studie, resp. byla definována etická kritéria výzkumu. Se zástupci obou škol jsme se dohodli, že obě instituce budou vystupovat ve výzkumu anonymně pod názvy „škola A“ a „škola B“. Všichni účastníci výzkumu byli seznámeni s autorkou výzkumu, se záměrem a cílem výzkumu, s tím, co výzkum přesně obnáší. Účastníci byli dále poučeni, že jejich účast ve výzkumu je zcela dobrovolná, že mohou kdykoliv odmítnout odpovědět na otázku a že mají také právo svou účast ve výzkumu kdykoliv ukončit.

Ve výstupech studie nejsou uvedeny žádné údaje, podle kterých by bylo možné respondenty, další osoby či školy jakkoliv identifikovat. Všichni účastníci dobrovolně s účastí ve výzkumu souhlasili a všichni také chtěli být seznámeni s výsledky výzkumu. Úplně znění souhlasu s účastí ve výzkumu je přílohou č. 1.

Následoval sběr dat (více ke sběru dat v kapitole 5.5) k oběma zvoleným případům. Sběr dat probíhal paralelně v období od září 2020 do března 2021. V druhé polovině roku 2020 bylo realizováno zejména studium dokumentů o obou školách, příprava rozhovorů a technických náležitostí. Od ledna do března 2021 s pak uskutečňovaly samotné rozhovory.

Analýza dat probíhala v březnu 2021. Mým původním záměrem bylo analyzovat data zvlášť pro každou školu, vyhodnotit jednotlivé závěry a následně výsledky porovnat. Nakonec jsem ale při analýze dat (v rámci kódování odpovědí a jejich kategorizování) zjistila, že odpovědi rodičů, pedagožek i zakladatelek škol se výrazně neliší ani si neprotiřečí. Porovnání by tedy neodhalilo zásadní rozdíly, a proto jsem nakonec od tohoto plánu ustoupila a analyzovala jsem oba případy dohromady. Formulace zjištění a závěrů je tedy souhrnná pro oba zkoumané případy.

5.5 Výběr případů a výběr respondentů

5.5.1 Výběr případů

Jak jsem již výše uvedla, pro vícepřípadovou studii jsem vybrala dvě školy. Obě instituce byly zvoleny s ohledem na stanovenou výzkumnou otázku diplomové práce tak, aby jejich samotný výběr umožnil na výzkumnou otázku odpovědět. Před začátkem samotného výzkumu jsem osobně znala zakladatelku školy A, druhou školu, školu B, mi doporučila má vedoucí práce, neboť o její existenci věděla, a vzhledem k tomu, že se zaměřením, svou velikostí i umístěním v mnohém podobá škole A, byla pro zahrnutí do výzkumu ideální volbou.

Společnými znaky obou škol jsou:

- Montessori pedagogika;
- Právní forma – obě školy jsou soukromými subjekty;
- Stupně vzdělání – obě instituce poskytují předškolní vzdělání a vzdělání prvního i druhého stupně základní školy;
- Obě školy mají pobočky v jiných městech;
- Obě školy působí na malých městech.

5.5.2 Výběr respondentů

Při výběru respondentů pro mě byla opět vodítkem výzkumná otázka. Respondenti byli vybráni záměrně s ohledem na výzkumnou otázku. Rozhovory jsem vedla celkem se třemi skupinami účastníků:

- Se zakladatelkami obou škol;
- S pedagožkami/pedagogy vyučujícími na obou školách;
- S rodiči, jejichž děti navštěvují dané školy.

Zakladatelky obou škol jsou aktivní ženy, které měly zkušenost ze školství ještě před tím, než školy založily.

Ve skupině oslovených pedagogů byly celkem čtyři ženy a jeden muž. Pedagogové měli různě dlouhou pracovní zkušenost v Montessori školách, řada z nich dříve učila na veřejných základních školách.

Ve skupině oslovených rodičů byly pouze maminky ve věku 35–45 let. Výzkumu se celkem zúčastnily 4 respondentky, ale některé paní učitelky vystupovaly zároveň v pozici matek, neboť mají samy děti, které navštěvují Montessori školu. Ve chvíli, kdy jsme se v rozhovoru určeného pro pedagogy dostaly i k otázkám z pohledu rodičovské role, zahrnula jsem tyto odpovědi do vyhodnocení také. Nejvyšší ukončené vzdělání dotázaných maminek bylo vysokoškolské nebo středoškolské s maturitou.

Kromě zakladatelky školy A jsem žádné další respondenty předem neznala. Kontakty na pedagogy i rodiče, kteří byli ochotní se výzkumu zúčastnit, jsem získala prostřednictvím zakladatelky školy. Výběrovým kritériem pro skupinu respondentů byla pouze ochota účastnit se daného výzkumu. Vzhledem k tomu, že školy jsou relativně malé, nestanovila jsem předem při výběru respondentů další kritéria, neboť pro záměr případové studie nebylo toto vymezení potřebné. Stejně jako v první škole probíhal výběr respondentů obdobně u školy B. Zakladatelka mi rovněž poskytla kontakty na rodiče a pedagogy, které jsem následně oslovila a uskutečnila s nimi online rozhovory.

5.6 Příprava a sběr dat

Jako základní metodu sběru dat jsem zvolila hloubkové rozhovory se zakladatelkami škol, s pedagogy škol a s rodiči. Rozhovory byly polostrukturované. Měla jsem tedy pro tři skupiny respondentů připravené tři různé sady otevřených otázek s předem definovaným seznamem témat (kostry jednotlivých rozhovorů jsou uvedeny v přílohách č. 2, 3, a 4). Díky stejné struktuře rozhovorů jsem mohla opakovaně získávat odpovědi od různých respondentů a detailně tak zkoumat různé pohledy na jednu problematiku. Účelem bylo získat obrázek o tom, proč zástupci jednotlivých skupin jednají tak, jak jednají, zda jsou jejich motivy rozhodování založené na stejných základech, do jaké míry panuje jejich shoda na určitých tématech. Témata, která byla předmětem rozhovoru, vycházela z hlavní výzkumné otázky. Jednotlivé rozhovory trvaly v rozmezí od 35 minut do 70 minut.

V případě, kdy bylo potřeba některé otázky dovyjasnit i po ukončení rozhovoru, mohla jsem se s doplňujícími dotazy na respondenty ještě jednou obrátit. V několika případech jsem této možnosti využila.

Otázky byly sestaveny srozumitelně a jednoduše, při tvorbě kostry rozhovoru jsem se snažila formulovat dotazy jednoznačně. Chtěla jsem předejít nepochopení otázky nebo pouze jejímu částečnému zodpovězení. Pokud v rámci rozhovoru nebyla některá otázka zcela nebo správně pochopena, doptávala jsem se. Před každým dalším rozhovorem jsem si vždy ještě jednou vyslechla a zanalyzovala předchozí rozhovor, abych se z něj poučila, abych si uvědomila, na co jsem se mohla zeptat lépe nebo více do hloubky. V této fázi mi hodně pomáhala i má vedoucí práce, která mě také upozorňovala na doplňkové otázky, na které bych se mohla zpětně doptat a které bych mohla položit v dalších rozhovorech.

Rozhovory byly uskutečněny online prostřednictvím nástroje Office 365 Microsoft Teams. Respondenti se k rozhovoru přihlásili pomocí linku, který jsem jim zaslala e-mailem. Rozhovor tedy probíhal prostřednictvím počítače, tabletu, případně jiného technologického nástroje umožňujícího připojení k rozhovoru. Každý z účastníků byl seznámen s tím, že rozhovor byl nahráván, aby mohl být následně přepsán a zanalyzován. Nahrávka byla uložena ve formátu mp4.

Aby mohla být data dobře zanalyzována, proběhl následně jejich přepis do textové podoby. Přepis dat ulehčil další zpracování. V rámci přepisu došlo k anonymizování veškerých údajů, podle kterých by mohlo dojít k identifikování respondentů. Byla odstraněna jména všech osob, názvy škol atd. Při zpracování odpovědí jsem rozhovory ještě několikrát vyslechla. Kombinace přepisů a následného opětovného poslechu se mi osvědčila jako vhodná metoda pro práci s daty.

Vedle metody hloubkových polostrukturovaných rozhovorů jsem mimo jiné detailně studovala dostupné dokumenty o obou typech škol, abych si udělala zevrubnou představu prostřednictvím další výzkumné metody. Měla jsem možnost nahlédnout např. do inspekční zprávy, studovala jsem dostupné informace pro rodiče a veřejnost, rozhovory v médiích atp.

Před samotnou realizací výzkumu jsem měla v plánu uplatnit další výzkumnou metodu přímého pozorování. Můj plán mi však vzhledem k situaci ohledně pandemie COVID-19 v tomto směru nevyšel a přímé pozorování jsem na uvedených školách zrealizovat bohužel nemohla.

5.7 Metody zpracování dat

Získaná data jsem zpracovávala postupně v na sebe navazujících krocích. Po každém rozhovoru jsem si nahrávku znovu poslechla, což mi pomohlo při přípravě na další rozhovor. Všechny záznamy rozhovorů byly následně přepsány za účelem snadnějšího zpracování. Švaříček a Šed'ová (2007) uvádějí, že rozhovory je nutné přepsat ze dvou důvodů. Zaprvé je lze následně snadno kódovat, opatřovat poznámkami, analyzovat a následně vyhodnocovat, dochází tedy k vizualizaci dat. Druhým důvodem je časová úspora, neboť vracet se několikrát k audio záznamům je mnohem časově náročnější, než práce s „papírem a tužkou“. Toto odůvodnění mohu potvrdit, bez přepisu rozhovorů by se mi s materiálem pracovalo velice obtížně.

Vzhledem k tomu, že kvalitativní analýza dat je nenumerická (Hendl, 2005), analytické nástroje jsou jiné než v kvantitativních analýzách zejména v tom, že nejde o to zjistit, jak je daný jev rozložen v populaci, ale jde hlavně o vytváření významových kategorií, které se následně popisují. Při zpracování dat jsem tedy usilovala o to, abych prokázala, že daný jev existuje a je určitým způsobem strukturován.

Po přepisu rozhovorů jsem pro zpracování dat použila v první fázi metodu otevřeného kódování. Postupovala jsem tak, že jsem text rozdělila do určitých jednotek, kterým jsem přidělila názvy (nikoliv číselné kódy). S těmito jednotkami jsem dále pracovala. Po okódování rozhovorů jsem někdy musela určité kategorie sloučit, neboť se vztahovaly ke stejnému jevu, čehož jsem si na první pohled nevšimla. Kódy jsem tedy při práci s přepsanými rozhovory průběžně upravovala.

Vybrané citace jsou v diplomové práci uvedené přesně tak, jak je daný respondent pronesl, často tedy v hovorovém jazyce. Kvůli tomu v některých případech přepis nerespektuje

pravidla českého pravopisu a citace jsou napsány nespisovně. V citacích by však ke gramatickým úpravám nemělo docházet, nechala jsem je tedy v původním znění.

Po dokončení kódování všech rozhovorů jsem na základě tematické podobnosti vytvořila kategorie, do kterých jsem jednotlivé kódy roztřídila. Následovala kategorizace odpovědí podle jejich podobnosti. Jak jsem již uvedla výše, odpovědi respondentů jsem nakonec analyzovala ve většině případů hromadně pro obě školy. Vznikly tedy tři kategorizované soubory rozdělené podle respondentů – kategorie pro rodiče, učitele a zakladatelky.

Na základě vzniklých kategorií jsem se pokusila odhalit vzájemné vazby a vytvořit kostru analytických příběhů pro všechny skupiny respondentů. Vznikly tedy tři různé analytické příběhy pro tři skupiny respondentů. Vytvoření této kostry mi velmi pomohlo při znázornění vzájemných vazeb mezi jednotlivými kategoriemi a při samotné analýze a interpretaci dat.

V závěrečné fázi jsem srovnávala konzistenci, resp. shodu odpovědí v jednotlivých oblastech mezi různými skupinami respondentů. Konzistence v odpovědích přímo potvrdila naplnění očekávání všech tří skupin respondentů a tím mi pomohla odpovědět na výzkumné otázky. V případě, že by shoda v odpovědích nenastala, v některé ze skupin dotázaných by k naplnění očekávání nedošlo.

6 Výsledky a zjištění

Cílem této kapitoly je nejprve představit obě školy, stručně charakterizovat region, ve kterém působí, a nastínit filozofii jejich výuky. Stěžejní částí je pak podkapitola zabývající se analýzou a interpretací dat, tedy hledáním odpovědí na výzkumné otázky, jakou roli hrají Montessori školy na malém městě, jaká byla očekávání rodičů, pedagožek a pedagogů a zakladatelek obou škol. Jaké faktory jednotlivé skupiny ovlivňovaly při jejich rozhodování a zda došlo k naplnění jejich očekávání.

6.1 Charakteristika školy A a základní popis regionu, v němž působí (z hlediska nabídky vzdělávacích příležitostí)

6.1.1 Charakteristika regionu, v němž se zkoumaná škola nachází

Pro popis regionu jsem zvolila několik základních statistických ukazatelů, které mohou mít vliv na charakteristiku školství v daném místě. Faktory, které ovlivňují nabídku a množství škol, jsou zejména počet obyvatel, velikost obce, a věková struktura obyvatel.

První ze škol, která je předmětem zkoumání, se nachází v malé obci s přibližně 750 obyvateli. Podrobnější statistické údaje za tak malou obec se mi nepodařilo dohledat. Jednotlivé statistické ukazatele lze však charakterizovat z hlediska kraje. Věkové rozložení odpovídá zastoupení jednotlivých věkových kategorií průměru České republiky, tedy nejpočetněji jsou zastoupeny kategorie v rozmezí 40–44 let a 45–49 let. Druhou nejvíce zastoupenou kategorií jsou obyvatelé v rozmezí 35–39 let a 30–34 let (ČSÚ, Časové řady věkového složení obyvatel za vybraná města kraje).

Pro vymezení působnosti jednotlivých školských zařízení poskytujících základní vzdělávání jsem vybrala velikost okresu, neboť na tomto území můžeme hovořit o konkurenci mezi jednotlivými poskytovateli vzdělávání. Z hlediska krajské perspektivy by bylo porovnání nabídky škol příliš široké.

V daném okrese je celkem 50 škol poskytujících základní vzdělávání (Rejstřík škol a školských zařízení), z nich je 45 zřízených obcemi, 3 školy jsou zřízeny krajem a pouze dvě z celkového počtu jsou školy privátní. Jednou z těchto privátních škol je zkoumaná

Montessori škola. Ze statistického pohledu lze konstatovat, že nabídka alternativních škol není v daném okrese zastoupena nikterak široce, neboť tvoří pouze zlomek školských zařízení, která nespádají do veřejných škol. Druhá ze škol zřízená soukromým subjektem využívá při výuce mimo jiné principy Waldorfské pedagogiky.

6.1.2 Vznik a fungování školy

Vzniku základní školy předcházelo založení mateřské Montessori školy. Ta vznikla 1. 9. 2012. První tři roky fungovala mateřská škola samostatně a z důvodu zachování kontinuity filozofie vzdělávání zahájila 1. 9. 2015 svou činnost také základní škola, která navazuje na Montessori program realizovaný v mateřské škole. Vzhledem k tomu, že škola prosperovala a její prostory nebyly dostačující vzhledem ke zvyšující se poptávce, a také s ohledem na děti, které postupovaly do vyšších stupňů vzdělávání, vznikla 1. 9. 2019 pobočka v nedalekém městě, která je určena pouze pro druhý stupeň. Tímto krokem škola obsáhla všechny stupně základního vzdělávání. V současné době má celkem 90 žáků a poskytuje vzdělávání dětem od 1. do 9. ročníku. Podle principů Montessori pedagogiky jsou žáci vzděláváni v tzv. trojročích, tedy v heterogenních třídách, kde je poskytována výuka dětem ze tří po sobě následujících ročníků. Společně jsou vzdělávány děti 1. až 3. ročníku, 4. až 6. ročníku, 7. až 9. ročníku.

Škola je otevřená rodičům i potenciálním pedagogům, kteří by měli o Montessori pedagogiku zájem. Do základní i mateřské školy se mohou přijít podívat rodiče i budoucí učitelé kdykoliv během vyučování.

6.1.3 Filozofie školy a vzdělávací program

Podobně jako většina soukromých Montessori škol vznikla i tato škola díky nadšení a vnitřnímu přesvědčení osob, které ji zakládaly. Principy nebo filozofii vzdělávání v této škole lze shrnout do několika základních bodů:

- Předškolní vzdělávání je realizováno nejen za účelem přípravy na školu, ale zejména přípravy na život.

- Dny ve škole by měly být naplněny skutečnými prožitky, se kterými se děti setkávají v běžném životě, měly by být naplněny skutečnou „prací“, nikoliv jejími napodobeninami.
- Děti by měly mít možnost si vybrat, jaké činnosti se chtějí v danou chvíli věnovat, a také si mohou zvolit, zda pracují samostatně nebo ve skupině.
- Děti je třeba vést k ohleduplnosti a samostatnosti, na druhou stranu je potřeba rozvíjet i jejich schopnost spolupráce a zodpovědnosti za své chování. Rovněž je potřeba podněcovat v dětech toleranci, neboť dítě má mít svobodu v takových situacích, ve kterých je schopné převzít odpovědnost.
- Děti se ve škole nemusí bát chyb, protože chyby pomáhají zjistit, co již děti dovedou a v čem se ještě potřebují zlepšit.
- Děti nechtějí být hodnoceny – s pochvalou, resp. s oceněním je třeba zacházet tak, aby se dítě nestalo na pochvale závislé. Děti mají cítit sebeuspokojení z práce samotné, nemají ji vykonávat jen za účelem uspokojení představ dospělého.
- Je třeba respektovat senzitivní fáze dětí.
- Péče o vztahy je stejně důležitá jako samotné vzdělání.
- Je potřeba, aby byly děti ve škole i v životě spokojené, protože ze spokojených dětí vyrostou spokojení dospělí, kteří si budou vážit sami sebe, a tím i ostatních. Tito lidé pak budou umět spolupracovat a namísto problémů budou hledat jejich řešení.
- Na závěr jsou zmíněny čtyři pilíře vzdělávání – učit se poznávat, učit se jednat, učit se být (žít) spolu a učit se být (žít), tyto cíle jsou mimo jiné obsaženy také v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha).

6.2 Charakteristika školy B a základní popis regionu, v němž působí (z hlediska nabídky vzdělávacích příležitostí)

6.2.1 Charakteristika regionu, v němž se zkoumaná škola nachází

Stejně jako u první zkoumané školy je potřeba na základě několika statistických údajů, které mohou ovlivňovat podobu školství v daném regionu, zkoumat faktory mající vliv na nabídku a množství škol nacházejících se ve sledovaném regionu. I v tomto případě se jedná o ukazatele počtu obyvatel, resp. velikosti obce a věkové struktury.

Druhá z vybraných škol se nachází ve městě s přibližně šestnácti tisíci obyvateli. Věková struktura obyvatelstva zcela neodpovídá průměrnému rozložení v České republice. Nejpočetněji jsou sice zastoupeny věkové kategorie v rozmezí 40–44 let a 45–49 let (ČSÚ, Časové řady věkového složení obyvatel za vybraná města kraje), údaje v těchto kategoriích kopírují rozložení v české společnosti, neméně početnou skupinou jsou však i věkové kategorie mladší (35–39 let, 30–34 let a 25–29 let). Příznivý je i demografický přírůstek, který v průběhu posledních 18 let dosáhl hodnoty 222 obyvatel. Na přírůstku obyvatel se nepodílela pouze porodnost, ale také prodlužující se délka života a pozitivní saldo nově přistěhovalých.

Stejně jako u první zkoumané školy jsem po porovnání zastoupení různých typů škol poskytujících základní vzdělání zvolila velikost okresu. V tomto regionu je rozložení nabídky škol pestřejší, padesát tři základních škol zřídily obce, jedno školské zařízení je v gesci církve, u zrodu sedmi škol stál soukromý subjekt a dvě školská zařízení zřídil kraj (Rejstřík škol a školských zařízení). Škola nabízející výuku podle principů Montessori pedagogiky je v daném okrese pouze jedna. Další čtyři soukromé školy poskytují vzdělávání založené na velice podobných principech. Podle informací z webových stránek uvedených škol lze shrnout, že základem jejich filozofie jsou zejména vzájemný respekt a bezpečné prostředí, prostor pro objevování, kritické myšlení, otevřenost, individuální přístup a další, tedy hodnoty, o které by se měly opírat nejen soukromé školy, ale všechny školy poskytující základní vzdělávání. Dvě z výše zmiňovaných soukromých škol jsou velice specifické, jedna se zaměřuje na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a druhá je naopak určena mimořádně nadaným

žákům. Ani v tomto okrese nemá zkoumaná Montessori škola „konkurenta“ na poli Montessori pedagogiky, tento přístup nabízí v uvedeném regionu sama.

6.2.2 Vznik a fungování školy

Škola „B“ funguje od 1. září 2016, kdy zahájila provoz první smíšená třída (první trojročí) určená pro žáky 1. až 3. ročníku základního vzdělávání a také mateřská škola, kterou mohou navštěvovat děti od 3 let věku. Škola se rozšiřuje postupně, od září 2018 vytvořily děti 4. až 6. ročníku další věkově heterogenní skupinu (druhé trojročí). V tuto chvíli ještě děti nedorostly do vyšších ročníků. Škola však počítá s tím, že děti budou každoročně přicházet do prvního ročníku a stávající žáci budou postupovat do vyšších ročníků až do naplnění všech devíti ročníků celé základní školy. Cílem tedy je poskytovat kompletní primární a nižší sekundární vzdělávání žákům od 1. do 9. ročníku. Škola postupně expanduje i do dalších krajů. V roce 2018 dochází k založení Montessori klubu v sousedním kraji, který je určen pro předškolní děti od 3 let, v budoucnu bude zapsán v rejstříku MŠMT jako mateřská škola. V roce 2019 zakládá škola „B“ dvě své pobočky základní školy v dalších dvou městech.

6.2.3 Filozofie školy a vzdělávací program

Zakladatelka školy si splnila jejím zřízením svůj životní sen. Stejně jako první škola i tato instituce vznikla díky jasné počáteční vizi osob stojících u jejího zrodu. Cílem bylo vytvořit školu s vlídným prostředím, která bude fungovat na základě propracované metodiky Marie Montessori. Díky ní lze například propojovat všechny vzdělávací obory za účelem přirozeného a efektivního poznávání světa, kdy učení není rozděleno do předmětů. Děti pracují podle svých individuálních plánů a společných tematických programů. V rámci vyučování je velice podporována spolupráce mezi dětmi. Děti kooperují při skupinových úkolech i při svém vlastním učení. Školu navštěvují také děti, které potřebují podporu asistenta pedagoga.

Hlavní vize, resp. cíle školy, z nichž některé se podařilo uskutečnit, a některé jsou naplňovány postupně, lze rozčlenit do několika oblastí:

Prvním cílem je připravit navazující vzdělávací systém rozdělený podle věkových kategorií:

- pro děti do tří let klubové programy s maminkami a zvládnání samostatnosti bez maminek
- pro děti od 3 do 6 let mateřskou školu
- pro děti školou povinné základní školu od 1. do 9. ročníku ve věkově smíšených třídách (tato vize je naplňována postupně s dorůstáním dětí)

Druhým cílem je připravit školu, která využívá přirozenou potřebu „učit se společně“: Tento záměr byl stanoven zejména proto, že:

- pro děti je přirozené společné učení
- mladší děti se snadno učí od svých starších kamarádů
- starší děti se naopak mnohem naučí, když mohou být vzory a pomáhají svým mladším kamarádům
- dospělí se společně učí pomáhat všem dětem k samostatnosti
- společné učení pomáhá všem – malým i větším dětem a stejně tak i dospělým

Třetím cílem je připravit školu, která má následující hodnoty:

- samostatnost v jednání a myšlení
- snaha domluvit se s druhými a vyjádřit své myšlenky s respektem a v míru
- dovednost dítěte umět si plánovat a rozhodovat, co chce dělat
- umění věnovat se tomu, co přináší dítěti radost a uspokojení
- učení s osobním nasazením podle svých možností
- vlastní zodpovědnost za své učení pro život
- zodpovědnost za své činy a chování vůči druhým lidem a okolnímu světu

Čtvrtým cílem je připravit školu, v níže se pracuje podle principů Montessori pedagogiky, protože:

- je moderní a nadčasová
- nabízí inkluzivní prostředí, a tedy možnosti pro každé dítě

- vede děti k přirozenému učení, objevování a budování vlastní sebejistoty, má připraven ucelený výchovný a vzdělávací program pro vedení dítěte od narození do jeho dospívání
- staví na vědeckém přístupu k poznání dítěte a jeho vzdělávání
- učitelé a rodiče spolupracují ve prospěch dětí
- pomáhá učitelům a rodičům připravit pro děti prostředí na míru jejich vývojovým potřebám
- jedná se o program rozšířený po celém světě pro své efektivní učení a osobní spokojenost dětí. Montessori školy jsou vyhledávány rodiči jako kvalitní a exkluzivní vzdělávací systém
- Montessori školy podporují své pedagogy v dalším osobním a profesním rozvoji

Pátým cílem je připravit školu, kde se děti učí:

- ve věkově smíšených skupinách, což podporuje přirozené vzájemné učení dětí
- bez soutěže a známkování
- v bezpečném vztahovém prostředí
- udržet si přirozenou radost z učení a objevování
- volbě a svobodě vybírat si osobní úkoly pro své učení a růst
- dávat do své práce osobní nasazení a podporovat v tom také ostatní
- společně sestavovat pravidla komunity a řídit se jimi
- samostatnosti, sebe organizaci a ohleduplnosti
- vzájemně se inspirovat

Šestým cílem je připravit školu, kde podpora dětí má tyto cíle:

- samostatnost, sebedůvěra a etika v rozhodování
- statečnost v odpovědnosti
- zájem stále objevovat a chuť učit se nové věci a informace

6.3 Školné

Obě školy jsou soukromé, v obou se platí školné. Zajímalo mě proto, na jakém základě se výše školného stanovovala

Obě zakladatelky na úvody uváděly, že chtěly takovou školu, kterou si budou moci dovolit co nejvíce rodičů, tedy nechtěly vybudovat školu, která by byla v uvozovkách jen pro bohaté rodiny.

Ve škole A vycházeli z toho, že příspěvky od MŠMT jim pokryjí sotva platy učitelů, výši školného tedy odvíjeli od dalších nákladů, se kterými musí škola počítat každý měsíc.

Ve škole B stanovili školné před zahájením provozu s ohledem na běžné průměrné platy v regionu. Zakladatelky chtěly, aby si školu mohla dovolit i normální rodina, která si výběr školy pro své dítě stanoví jako prioritu například místo dovolené u moře. Dále zohlednily příjem do ekonomiky školy v prvních letech, kdy je finanční náročnost na vybavení extrémní a došly ke konkrétní částce.

Obě školy poskytují slevy pro sourozence a také pro děti zaměstnanců školy. Zakladatelky dále uváděly, že pokud se o jejich školu ucházejí rodiče, kteří by si školné nemohli dovolit, poskytují slevy. Ve škole A dokonce došlo k tomu, že rodině, která se ocitla v těžké situaci, úplně odpustili. Cílem školného je tedy nikoliv generování zisku, ale zajištění kvalitního vzdělávání a vytvoření vhodných podmínek k výuce.

I když obě školy fungují na základě stejných principů Montessori pedagogiky, každá z nich se v jednotlivostech mírně odlišuje. Tak to se školami, ať už vyučují podle jakékoliv filosofie, často bývá. Nejen v rámci jednoho státu, ale i v mezinárodním srovnání. Každá škola má totiž vlastní atmosféru, přizpůsobuje výuku národním i místním specifikům a potřebám svých žáků, rodičů, případně místní komunity.

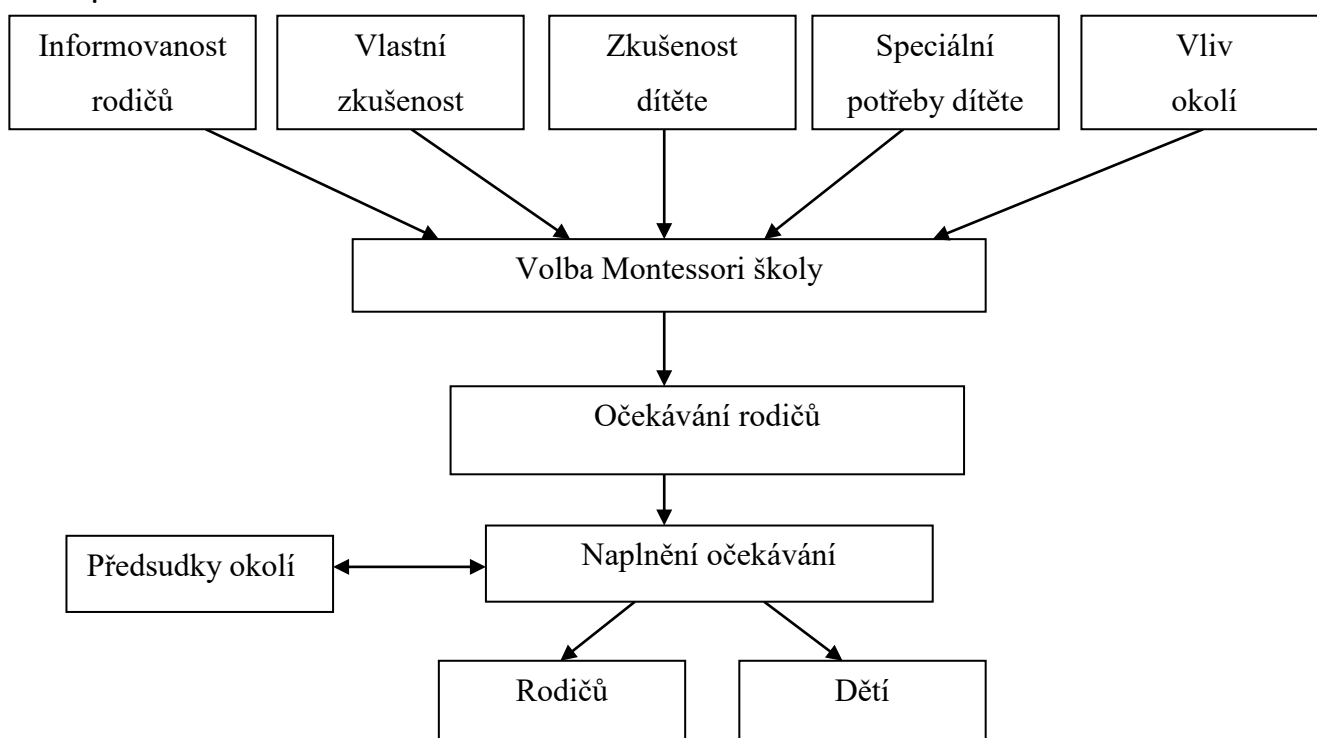
6.4 Vyhodnocení a analýza dat – jaká jsou očekávání a jejich naplnění

6.4.1 Rodiče

V následující kapitole popisují očekávání rodičů a jejich naplnění vyplývající ze skutečnosti, že zvolili pro své dítě Montessori školu. Součástí sběru a následné analýzy dat jsou také faktory, které rozhodování rodičů více či méně ovlivňují.

Kostru analytického příběhu lze znázornit prostřednictvím obrázku č. 6.

Obrázek č. 6



Ne všichni z rodičů, kteří se zapojili do výzkumu, znali principy Montessori pedagogiky v době, kdy se pro tuto školu rozhodli. Samotná východiska a filozofie této pedagogiky tedy nehrály zásadní roli při volbě rodičů. Mnohem větší váhu měly jiné faktory, např. vlastní zkušenost, zkušenost dítěte z předchozích zařízení, speciální potřeby dítěte a v určité míře také vliv okolí, například sousedů nebo známých.

Při kódování rodičovských dotazníků bylo možné vytvořit konkrétní kategorie odpovědí, nalézt mezi nimi souvislosti a vzájemné vazby a odhalit konkrétní zákonitosti. Následující příklady odpovědí jsou strukturovány podle kategorií a v souladu s kostrou analytického příběhu.

Faktory ovlivňující výběr Montessori školy na malém městě

Nejvýznamnějšími faktory, které rodiče vedou k výběru Montessori školy, jsou vlastní negativní zkušenosti, resp. vzpomínky na léta strávená ve školních lavicích, špatná zkušenost dítěte během výuky na běžné základní škole, případně v běžné školce a také určité specifické potřeby, které jejich dítě má. Vliv okolí na rozhodování rodičů není na základě jejich odpovědí tak významný a při volbě školy na ně nemá zásadní vliv. Pouze někteří rodiče se dopředu informují o principech Montessori pedagogiky, většinou se však o konkrétní podobě dozvídají až během doby, kdy jejich dítě začne Montessori mateřskou nebo základní školu navštěvovat.

Vzhledem k tomu, že k oběma zkoumaným Montessori základním školám patří také Montessori mateřské školy, dotazovala jsem se těch rodičů, jejichž děti navštěvovaly již Montessori školku, proč si vybrali právě ji, neboť výběr základní Montessori školy byl pak logickým návazným krokem, na základě kterého by se nedal zjistit původní motiv pro její výběr. Nicméně lze předpokládat, že stejný rozhodovací proces by nastal v případě, kdy by dítě navštěvovalo nejprve běžnou mateřskou školu a nastupovalo až do 1. ročníku základní Montessori školy. Faktory ovlivňující rodičovskou volbu jsou totiž velmi podobné, ať už se jedná o výběr mateřské nebo základní školy.

Vlastní negativní zkušenost rodičů ze školních let

Podíváme-li se na jednotlivé faktory zevrubně, lze na základě odpovědí rodičů vyhodnotit, že chtějí pro své dítě jiný typ školy i výuky, než který sami zažili. Často vzpomínají na vlastní nepříjemné pocity, které významnou měrou ovlivňují jejich pohled na současné běžné mateřské i základní školy. Nutno podotknout, že tento faktor není jediný, který ovlivňuje jejich rozhodování. V odpovědích zazněly nejrůznější negativní charakteristiky škol, o nichž se rodiče domnívají, že jsou pro ně vystihující.

Rodiče zmiňovali, že v době, kdy sami navštěvovali základní školu, necítili respekt ze strany učitelů.

*...,co já si pamatuju ze školy, tak vlastně tam jako vůbec **není** z mý zkušenosti, tak jako **respekt k nějaký individualitě, nějaký osobnosti toho dítěte**“ ...*

Přitom, jak je vidět v dalších odpovědích týkajících se rodičovských očekávání a jejich naplnění, tedy toho, co od školy vyžadují na prvním místě, je respekt a individuální přístup k dítěti.

Rodiče také vzpomínali, že ve škole prožívali pocity strachu a určitého nebezpečí pramenícího z velkého kolektivu, ale také třeba z obavy, že budou vystaveni výsměchu nebo odsouzení.

*...,Pamatuji si jako ze školky i ze školy, že jsem měla pořád jako **pocit jistýho nebezpečí**, když vyjádřím svůj pocit a **někdo se mi vysměje** jo, nebo když řeknu, že se mi tohle nelíbí a někdo mi prostě **dá ránu**.“ ...*

*...,že to je jako moje kopie a že já vím, jak jsem se cítila v těch státních školkách, protože já jsem chodila za socialismu. Je to jako o hodně lepší, ale vím, že jsem se jako **necítila dobře ve velkém kolektivu**“ ...*

*... „,takový to **určitý odsouzení**, co tam bývalo,“ ...*

Rodiče hodnotí negativně i způsob výuky, kterou museli podstoupit. Zejména se jim nelíbilo memorování a také ověřování výsledků učiteli pouze prostřednictvím známek, kteří se příliš nezajímali o to, zda dítě prospívá.

*...,tak my jsme se tam všechno **učili, že jako, v podstatě nazpaměť**, byli jsme takový jako trochu ovce, když to tak řeknu, a né **většina učitelů nekoukala na to, jestli ty děti tý látce rozumí**, tomu co se probírá, jestli tomu rozumí, **prostě se jelo a rozumíš, nerozumíš za jedna, za dvě, za tři...***

Známkování navíc fungovalo a podle názoru rodičů stále funguje jako určitá donucovací metoda, která vede k soutěživosti mezi dětmi a nemá motivační charakter.

..., jako mně nevyhovovalo moje základní vzdělání prostě v klasické škole, kde fungují jako nějaká taková pořád ještě jako upřímně řečeno **metoda cukru a biče** a tak, a ehm, **soutěživost** a takový věci, “ ...

... „**když dostanou pětku, tak já nevím, mě to zrovna moc nepovzbudilo k tomu, abych se učila dál**“ ...

Pro rodiče prostě nebyl extra zážitek chodit do školy, je pro ně tedy určitým zadostiučiněním, že jejich děti to mají v Montessori škole jinak, mají tedy pocit, že vybrali správně.

..., *Já si pamatuju, jak my jsme se do **tý školy loudali, že jo, tak jako-á zase do školy, ale ty naše děti a i děti jiný, to není jenom naše děti, já to vidím u všech dětí co chodí do Montessori školky, jdou nadšeně***“ ...

..., *Taky jim vždycky říkám: si važte toho, do jaký školky a školy chodíte, protože **my jsme tuhle možnost neměli. Co já bych za to dala. Já vám teda řeknu, co já bych za to dala do takovýhle školy a školky chodit.***“ ...

Lze shrnout, že negativní zkušenost z vlastních školních let ovlivňuje pohled na současné školství a vede k tomu, že rodiče hledají alternativu pro své děti často ještě dříve, než jejich potomci zkušenost s veřejným vzdělávacím systémem získají. Chtějí je uchránit toho, aby děti zažívaly podobné pocity, které při vlastním vzdělávání sami zažívali. Odpovědi rodičů z obou škol se doplňují, neprotiřečí si. Nejčastěji se opakuje, že v běžných základních školách se rodiče potýkali s nulovým respektem ze strany učitelů, s direktivností, s absencí individuálního přístupu a nerespektováním individuality dětí. Jedna z maminek zmiňovala dokonce pocit nebezpečí a obavu z výsměchu. Z hlediska výuky pak rodiče často vzpomínali, že jejich učitelé nezjišťovali, zda látce rozumí, veškerá zpětná vazba se odehrávala skrze známkování, které nevnímali motivačně.

Negativní zkušenost vlastního dítěte na běžné základní škole, negativní zkušenost „z doslechu“

Dalším výrazným faktorem, který je zásadní nejen pro výběr, školy, ale někdy také nejsilnějším impulsem k přestupu z běžné základní školy do Montessori školy (či jiné

alternativní školy) je negativní zkušenost vlastního dítě. Druhým souvisejícím faktorem jsou pak získané informace vlastním pozorováním, návštěvou školy nebo z okolí, například od známých. Respondenti uvádějí vesměs negativní zkušenosti, a to jak osobní, tak přejaté. Tato kombinace ovlivňuje z pochopitelných důvodů změnu nebo výběr školy největší měrou.

Nejtěžší je pro rodiče situace, kdy je jejich dítě ve škole nebo ve školce nešťastné. Důvody mohou být různé. Následující odpovědi rodičů tuto skutečnost jasně dokládají:

Tazatel: „*A co přimělo Vás a Vaše děti k tomu, abyste školu změnili?*“

Maminka: „*Mě k tomu přimělo chování učitelů, některé přístupy k dětem a i způsoby práce s dětmi. Protože na té státní škole mně přišlo, že jim nevyhovují. Tomu, co potřebují. A tomu, co právě u nich bylo rozvíjeno.*“

Tazatel: „*Mohla byste být trochu konkrétnější...?*“

Maminka: „*...prostě ten způsob práce, kdy byly děti mezi sebou pořád porovnávány a konfrontovány, a bylo tam jako důraz na ten výkon, čistě jako někýho intelektu a pracovní. Tak to se mi nelíbilo. ...U syna se časem ukázalo, že má **dyslexii, dysgrafii, poruchu pozornosti**. Přičemž ze začátku jsem si nevšimla ani náck nechtěla nebo i ten výchovný poradce v té škole, nebo kdo, nebo kdo to tam přesně má na starosti, tak jako to nechtěl na to brát ohled. Jako říkali, že **na tom musíme doma pracovat**, že jim připadá spíš, že jako málo se doma snažíme s ním ho rozvíjet.*“

Speciální potřeby dítěte následně vedly k negativním jevům ve smyslu vyčlenění z kolektivu, pocitům méněcennosti a neurotickým projevům.

„*...A vlastně on tam byl potom vyčleněnej z toho kolektivu, byl tam danej jako s paní asistentkou a ačkoliv ten intelekt je v normě, tak si začal připadat, jako že je jako **blbec**, jo. Říkal vyloženě, používal tohle slovo, já jsem stejně blbec, a já stejně to takhle nedokážu a nezvládnou. A opravdu tam měl teda i potom začal mít náck jako tik, jako začal i občas koktat“...*

K těmto jevům se přidaly ještě obavy z přechodu na druhý stupeň, který má podle maminky ještě horší úroveň než stupeň první. Důkazem je následující zážitek:

... „tak jako, ale se mi nelíbilo, že ehm **učitelé s nima jednali na druhém stupni jako ošklivě**, že byli k nim, jsi blbec... Pamatuju jeden zážitek, kdy dcera říkala, že jeden spolužák si vybral, že se chce učit nějaký řemeslo a učitel mu řek, že mezi ty blbce mezi ty debily možná dokonce řekl. To mě přide prostě hrozný...“

...to bylo dost jako **ponižování těch dětí**, jo, nebo často kolektivní trest...“

Z tohoto důvodu měla maminka z přechodu na druhý stupeň oprávněné obavy:

..., „Blížil se druhý stupeň, byl v pátý třídě, a říkala jsem si, jestli půjde na ten druhý stupeň, kde jsem nebyla spokojená ani s **chováním učitelů k žákům jako k osobám jako k lidem**, tak to bude hrozný, jako. **Měla jsem strach**, jak by se u něj potom tohle prohlubovalo, to **koktání** a takový ty různé **neurotický projevy**, no. A já jsem vždycky říkala paní učitelce: **Mně je jedno, že bude mít špatný známky, to je jedno...**“

Po přechodu na Montessori školu začal syn velice dobře prospívat po všech stránkách, jak dokumentuji v další části textu, nabízela se tedy otázka, proč základní škola neodhalila schopnosti a dovednosti chlapce, na kterých by mohla stavět:

Tazatel: ..., „Proč myslíte, že základní škola neoceníla, neviděla ani neodhalila, že má váš syn takovéhle schopnosti?“

Maminka: **Já myslím, že tam pro to nebyl prostor. Že jak to tam je jako nastavený. Jednak teda paní učitelka má čtyřadvacet dětí. Ona tam pak měla paní asistentku, ale že na to nebyl prostor. Že celkově ten systém je jako nastavenej na ten výkon, na ty, aby měli ty známky. Už z toho to jako pramení. Aby je nasbírali, aby jich měli dost, aby je mohli hodnotit“ ...**

Maminka, která je sama učitelka na jiné škole, zhodnotila, že důvodem, proč základní škola nedokázala odhalit silné stránky dítěte, byl tlak na výkon a na známky. V tomto bodě potvrzuje názory maminek, které vzpomínaly negativní zkušenosti z vlastních let a jejich obavy, že by to na běžných školách bylo stejné i v současnosti.

Další příčinou byl také způsob práce, který nebral ohled na individuální potřeby dítěte, což bylo spojené s nedostatkem času. Frustrace chlapce tak pokračovala dál, neboť byl ustavičně stresován a vystaven výsměchu spolužáků. Běžná škola tedy nedokázala to, co

Montessori škola. Nepodařilo se jí individualizovat výuku tak, aby i dítě se speciálními potřebami mohlo zažít pocit úspěchu.

... „A hodně se tam pracovalo se čteným textem. Jo i třeba v matematice, protože on nestíhal, nepochopil slovní úlohu, když si jí četl. Tím pádem z něj byl **outsider**, že neumí matematiku. Ale když mu někdo přečetl, tak on to pak vypočítal, jo. A tam na to **nebyl čas**, kde by si k němu sedl člověk a přečetl mu slovní úlohu. Navíc ho tam dost jako **stresovalo**, že oni ty děti vlastně jak pracujou, jak jich je hodně, mají prostě ten, jak by to mohla paní učitelka zvládnout, musí sedět v té lavici. Takže ehm voni třeba hodně četli, to vím, že on měl úplně blok, že prostě nechce číst, **protože se mu pak smály**, že jo. Já nevím. Já si myslí, že je to **tím systémem**, že když by tam bylo, **když by to bylo jako míň dětí**.“

Tazatel: „Myslíte si, že by se to tím spravilo, že jenom tím počtem dětí?“

Respondent: „...„No, a **aby tam nebyl ten tlak** asi na to **na ten výkon**, no. Na ty **známky**, no... Ten způsob práce by asi šel dělat jinak, když by tam měla místo pětadvaceti dětí jedna paní učitelka deset, no. Asi by bylo jiný. Ale je fakt, že tam prostě to v našem školství, že **známkování je zavedený** a ten má jedničky podívej Pepíček, buď jako Pepíček, jo... Přide mi to, že je to zbytečně stresuje a zbytečně i je to vede k **nějaké soutěživosti** mezi sebou. Že ty co jsou tedy jedničkáři, ty se cítěj dobrý, přitom ve skutečnosti proč, že jo. Zas ty dvojkaři nebo trojkaři taky jsou dobrý.“ ...

...„Jo právě to, že **se jde po tom povrchu**, aby byly ty známky, aby něco probrali, ale chybí tam ta ty souvislosti, a to že se **nejde do hloubky**.“ ...

Tak silnou negativní zkušenost vlastního dítěte popsala pouze jedna maminka z dotázaných. Přišlo mi důležité, abych zaznamenala v tomto případě celé výňatky z rozhovoru, abych neumenšila sílu příběhu. Děti ostatních maminek běžnou základní školu nenavštěvovaly, jejich zážitky pocházely pouze z běžné mateřské školy, což však nesnižuje míru vlivu na rozhodování při volbě školy. Na skutečnosti, že nejčastějším důvodem přechodu dětí z běžné základní školy na Montessori školu je velká nespokojenost, často dokonce šikana a ponižování, se shodují nejen rodiče, ale také oslovení učitelé a obě zakladatelky, jak dále dokumentuji v odpovědích dalších skupin respondentů.

Další negativní zkušenosti zmínily maminky, jejichž děti před nástupem do Montessori školy navštěvovaly běžnou mateřskou školu.

... „byla to taková ta běžná školka, kdy jako **člověk měl trošku pořád jako výčitky svědomí, že tam to dítě jako odkládá** prostě do čekárny, kde se jako nedělalo nic jako specifického s těma dětma“ ...

... „a to **chování k dětem bylo jako absolutně bez empatie**, takže to jsme jako zavrhli. Byla se podívat dvakrát, a když jsme viděli, jak tam s nima cvičí, tak jsem řekla, že to teda jako ne.“ ...

Rodiče jsou také při výběru školy často ovlivněni vnějším pozorováním a názory svého okolí. Na otázku, jakým způsobem si zjišťovali informace o blízkých školách a školkách, nejčastěji odpovídali, že jim stačilo pozorování nebo reference od sousedů nebo známých. V samotné škole se však většinou podívat nebyli.

... „já třeba i slyšela ty učitelky, jak se o těch dětech baví, když ty děti nejsou přítomny a říkala jsem si: Pane bože, jako kdyby si tohle někdo vykládal o mojí dceři.“ ...

... „protože jako to **prostředí jako nebylo pěkné**, bydlíme v domě, který má výhled na školku, a když jako vidím, že jsou **tam dvě učitelky na třicet dětí** a ještě k tomu jako pokuřují venku a hrajou si s telefonem, tak prostě, já jsem chtěla, **aby prostě to dítě se cítilo dobře**, aby bylo jako v nějaký uzavřený skupině, kde tak jako bude vidět, jak fungují ty ostatní děti, a **kde zároveň o něj bude alespoň nějaký jako zájem**.“ ...

... “my tady **máme spoustu sousedů, jejichž třeba jako ty vnoučata chodí tady od naší sousedky do těch škol**, sousedy jejichž děti chodí do těch škol a nějak tak jako jsme si **rešeršovali**, jestli tam někde jako mají nějaký aspoň trošku Montessori přístup a vlastně jsou tak hodně ty **školy jako klasický**.“ ...

... „a **vlastně jsme se jenom jako ptali právě tady po těch sousedech**, nebo jsem mluvila s těma dětma a prostě jakmile slyším, že já nevím mají domácí úkol a dostávají hvězdičky a černý puntík, tak prostě jsem si říkala, tak to úplně nechceme a pak ještě jednu věc co jste se vlastně ptala, že **vždycky je to otázka toho jednoho konkrétního učitele, když máte smůlu, tak máte smůlu**, že to vlastně není jako systémová záležitost těch učitelů na těch školách, že to je opravdu spíš otázka štěstí, na koho narazíte, a to jsem si říkala, jako

že je hodně velká sázka do loterie. Samozřejmě, kdybych náhodou nebydlela v tomto městě, tak máme smůlu.“ ...

Domnívám se, že rodiče, kteří měli negativní zkušenosti z vlastních školních let, ji pak reflektují a kombinují s tím, co vidí zvnějšku nebo slyší od okolí. Neprovádějí hlubší analýzy vzdělávací nabídky např. tím, že by danou školu navštívili během výuky. Jsou pak utvrzeni v tom, že se do současnosti v běžných školách nic nezměnilo a nechtějí své děti vystavovat tomuto potenciálně nepřátelskému a pravidly svázanému systému.

Speciální potřeby dětí a schopnost Montessori škol na ně reagovat

Oslovení rodiče často uváděli, že jejich děti mají určité speciální potřeby, případně výrazný temperament, či charakterové rysy, které by podle jejich názoru mohly být příčinou problémů v běžné škole. Podle názorů rodičů by běžná škola na tato specifika nebrala ohled a děti by to mohlo poškodit. Některé zkušenosti vycházejí z reálného prožitku, některé jsou založeny pouze na předpokladech rodičů.

*... „že třeba syn je temperamentní, **velice temperamentní a hodně nahlas mluví, prostě bere si slovo, jako fakt je takovej, rád je slyšet, a to by v normální škole v něm úplně si myslím bylo zničeno, protože to není žádoucí.“ ...***

*... „prostě vidím, jak to dítě, který se vlastně narodilo hrozně jako **introvertní“ ...***

*... „vlastně ten můj zájem o Montessori je spojený s tím, jako **když jsem zjistila, jakou to dítě má náтуру.“ ...***

*... „ukázalo, že má **dyslexii, dysgrafii, poruchu pozornosti.“ ...***

Podle odpovědí rodičů umějí pedagožky a pedagogové v Montessori škole se speciálními potřebami dětí dobře pracovat, často z nich udělají přednosti, dovedou ze zdánlivého „nedostatku“ udělat pozitivum. Všichni dotázaní rodiče se shodli na tom, že jejich dítěti Montessori škola velice prospívá a hluboce je rozvíjí.

*... „od počátku, co tam přešel, tak **syn o sobě přestal říkat, že je blbec. Jo, už to o sobě nikdy neřek od té doby.“***

První, ale zásadní skutečnost, která po přechodu na Montessori školu nastala a která rodiče utvrdila v tom, že udělali dobře. Navíc se podařilo znovu probudit v dítěti důvěru ve vlastní schopnosti, mohlo vytvořit něco zajímavého, což je nejen bavilo, ale navíc bylo oceněno a dokonce použito jako pomůcka pro ostatní děti.

... „on udělal práci na to, co ho baví. Zajímá ho Amerika, tak si udělal prostě o Americe, napsal spoustu listů k těm jednotlivým parkům. A paní učitelka z toho vlastně udělala knihu pro ostatní děti. Což pro něho mělo váhu. **Já můžu pomoci i ostatním.** On se zajímá o druhou světovou válku a připravil si sám na počítači, udělal jako takový, mám dojem něco jako „Chcete být milionářem“ právě na tu světovou válku, a paní učitelka říkala, že to použije, až se bude věnovat téhle světové válce.“ ...

Jedním z principů Montessori školy je právě přesvědčení o tom, že každé dítě by mělo zažít pocit úspěchu. V případě zmiňovaného chlapce se to podařilo.

... „A tady najednou **každý má šanci, každý je v něčem dobrý**, to se mi líbí, no. Že vlastně, že tam nejde jenom o to, že někdo je jako chytrák a rychlík a jde mu to a šikulka. Že jde o to, jaký ten člověk je. I jinak jo. O ty jeho zájmy jiný a o tu jeho osobnost.“ ...

Nejčastěji se v odpovědích rodičů objevovalo, že se podařilo v dětech probudit hrdost na to, co vytvořily, co dokázaly, daří se také podporovat jejich silné stránky, které by mohly být na základní škole vnímány jako problematické, škola také u všech dětí napomohla k tomu, aby uměly vyjádřit svůj názor, aby se ho nebály prezentovat, a to i děti s introvertními znaky.

... „jak se z **toho hrozně introvertního dítěte**, který v tý první školce prostě fakt jako si hrálo samo, **obtěžně navazovalo přátelství**, a tak samozřejmě i našim působením. Toho času děti ve školce tráví fakt hodně, tak se jako **vyvinula v bytost, která je, která je jako schopná, ehm, jako fungovat v tom okolí** jo. Že se vyvinula v hrozně **empatickou osobu**, která je schopná, nějak i jako hovořit s druhými o nějakých jako jejich potížích, nabídnout pomocnou ruku a tak, že nemá jako pořád ten pocit tý nejistoty v tom světě,“ ...

Vliv okolí a informovanost rodičů o Montessori pedagogice

Dalším faktorem, který ovlivňuje výběr jakékoliv školy, je vliv okolí, resp. doporučení známých a sousedů. Pouze někteří z oslovených rodičů znali podrobněji principy Montessori pedagogiky před tím, než Montessori školu pro své dítě vybrali. Zejména maminky, které byly samy učitelkami, o Montessori principech věděly, ale někteří rodiče se s nimi seznámili až po nástupu dítěte do Montessori školy.

Maminky, které se o Montessori škole dozvěděly od známých, o jejích principech často do té doby neslyšely. Seznamovaly se s nimi postupně, podrobněji dokonce až během docházky dítěte.

*... „My jsme se vlastně ke školce dostali **díky známým**, my jsme se sem přestěhovali s manželem a my jsme tady vlastně potkali známý a oni, jim chodila holčina do školy, do školky teda do školky do Montessori právě. A to jsme ještě vlastně děti ani neměli a nějak jsme to jako věděli jsme o tý školce, to jo. Ale nějak jsme to prostě neřešili. A když se nám dcera narodila a já jezdila s tím kočárkem a potkávala jsem se i s těma maminkama, **kteřý právě ve školce děti měly** a člověk, jo, přivede na to řeč co školka, jak jste spokojení, protože je to něco úplně jinýho. Já se přiznávám, že do té doby jsem vůbec nevěděla, že **nějaká Montessori škola, školka, vůbec existuje, a tak jsem, jako tak, načerpala informace, manžel načerpal informace... A začalo se nám to strašně líbit, jo protože, přišlo nám, že ty děti, tam mají vlastně úžasný, jakoby pravidla, ten přístup těch dětí, těch učitelů k těm dětem:“** ...*

Maminka, která hledala východisko z obtížné situace vzniklé na základní škole, dala rovněž na doporučení známé. Hledala alternativu, protože na ostatních běžných základních školách by se mohl syn setkat s podobnými negativními jevy jako na té původní. V tomto případě vzhledem k nabídce dalších škol jiná volba nebyla.

*... „No, u mě to bylo z **doporučení známý**, která právě měla, ehm taky tam děti asi tři roky přede mnou je tam dala a byla tam s nimi spokojená. A právě mi říkala: Hele to je tam dej, protože tam to všechno tyhle ty, co mi říkáš, ty problémy tam nebudou (smích). A tady ani není jako, ted' už jo, ale **nebyla ani žádná možnost jiná**. Bylo to na doporučení známý.“*

Další maminky byly z nejrůznějších důvodů informovány ještě před tím, než jejich potomek do Montessori školy nastoupil. Buď o nich věděly, protože se aktivně zajímaly o různé vzdělávací filozofie nebo se touto pedagogickou metodou setkaly při studiu (většinou pedagogiky), případně se zúčastnily inspirativního školení mimo školu.

... „*No a my jsme shodou okolností zjistili, že se zrovna jako někde otevřela Montessori škola a já jsem samozřejmě o Montessori věděla a byl to trošku jako můj sen, aby tam začala chodit, takže jsme tak dlouho otravovali tam ty paní učitelky, až nás tam jako nějak přijaly, protože zrovna nějaké dítě náhodou jako odcházelo, takže jsme se tam dostali vlastně, ehm, byl to náš sen, ale byla náhoda, že tam bylo místo, protože my jsme se vlastně moc jako neorientovali, ehm, ještě tady v tom jako časoprostoru.*“ ...

... „*No my jsme se s tím seznamovali akorát tak ve škole, jako okrajově a potom teda já jsem byla na těch kurzech respektujícího chování, takže asi takhle, no. Jako jinak vyloženě jsem se do té doby o to nezajímala.*“ ...

... „*Já jsem tady měla vlastně jako předtím přednášku od někoho, kdo se s tím vlastně hodně jako zabýval a strašně mě to zaujalo, jak svobodný to je pro ty děti. Mně prostě se na tom vlastně ta svoboda jako že si můžou vybrat, co budou dělat, jakým způsobem to udělají prostě a že ty učitelé nejsou jako učitele, ale jako průvodci, pro mě to bylo úplně jak z jiného světa jo. Takže vlastně já když jsem to prostě slyšela, a ta přednáška byla fakt moc dobře udělaná, tak mě to úplně jako nadchlo, takže pro mě to bylo úplně jasný, že jako já cejtím, že v dnešní době jako ta svoboda je tak strašně důležitá, to ještě v týchle době obzvlášť, že to byl asi ten nejhlavnější jako argument pro mě, že ty děti tam nejsou tak svázaný pravidlami.*“ ...

Někteří rodiče uvedli, že principy znali, ale spíše povrchně.

... „*Ten princip pro mě už byl známej, no, samozřejmě ne ze zkušenosti, ani někoho dalšího jako v mém okolí, protože moje okolí, to bylo úplně neznámý.*“ ...

Všichni rodiče se ale shodovali, že se jim tyto principy líbily z nejrůznějších důvodů. Jak již bylo uvedeno výše, například kvůli respektu, individuálnímu přístupu, svobodě dítěte atd.

... „*Já jsem znala, principy nějak toho jako systému a moc se mi to líbilo.*“ ...

Volba Montessori školy – vstupní očekávání

Výše uvedené faktory přispěly každý svou měrou k tomu, že rodiče zvolili Montessori školu jako první volbu, v případech, kdy to bylo možné (například daná škola již v místě bydliště fungovala) nebo jako druhou volbu v okamžiku, kdy získali negativní zkušenost z jiné základní, případně mateřské školy.

Rodiče i děti přicházeli do Montessori školy s určitými očekáváními. Jak jsem popsala výše, faktory ovlivňující volbu školy byly různé a na každého z dotázaných působily jinou měrou v závislosti na vlastních životních zkušenostech. Rodiče tedy mohli mít různá očekávání – od vyřešení problematické situace dítěte na dosavadní škole, přes hledání prostředí s respektujícím a individuálním přístupem až po nalezení školy, kde bude dítěti prostě dobře.

V rámci dotazníku jsem se rodičů ptala, jak Montessori školu vnímají, co je v ní jiné, jak funguje výuka, jaká byla jejich očekávání a zda se tato očekávání naplnila. Následující text dává na tyto otázky jasnou odpověď.

Naplnění očekávání ze strany rodičů a důkaz o spokojenosti dětí.

Očekávání všech dotázaných rodičů se podle jejich odpovědí skutečně naplnila. Žádná z dotázaných maminek neshledala na Montessori škole nějaký nedostatek, ba právě naopak. Když o dané škole hovořily, ve všech oblastech vyzdvihovaly její pozitiva (ať už se jednalo o školu A nebo školu B), práci učitelů a způsobu výuky počínaje a atmosférou školy konče. Maminky hodnotily kladně i ožehavá témata, jako je například řešení případných konfliktů, či jiných problémů, které děti ve škole řeší. Vybrala jsem odpovědi podle jednotlivých kategorií, na kterých se shodli všichni dotázaní rodiče.

1) Respektující přístup

Základním požadavkem a také oceňovaným znakem Montessori školy ze strany rodičů je respekt k dítěti. Respekt a svoboda stojí na nejvyšší příčce očekávání. Následující odpovědi jsou toho jasným důkazem.

... „Oceňuju ten **respekt**, jako první respekt **vůči tý jeho osobnosti**, druhý respekt v **tý každodennosti**, no a pak je to takovej třetí typ respektu, a to je **vůči těm dětem navzájem**,“ ...

... „A začalo se nám to strašně líbit, jo protože, přišlo nám, že ty děti, tam mají vlastně úžasný, jakoby **pravidla**, ten **přístup** těch učitelů k těm dětem, a ty pravidla dodržují děti i učitelé, takže to je takový **vzájemný respekt**.“ ...

... oni prostě maj tam i ty stanovený pravidla, podle kterých se **chovají všichni, včetně učitele**.“ ...

To je pro rodiče velice podstatná problematika, chtějí, aby byla nastavena pravidla, kterými se budou řídit jak děti, tak dospělí. Toto oboustranné dodržování společně vytvořených zásad je důkazem vzájemného respektujícího přístupu, který je podle rodičů nutné ve škole vytvořit.

2) Důraz na samostatnost dětí

Rodiče také velmi oceňují budování samostatnosti dětí a přebírání zodpovědnosti za plnění stanovených úkolů. Tento princip často zmiňují také učitelé, jak je uvedeno dále. Schopnost být samostatný, individuálně si naplánovat a rozložit práci v rámci celého týdne a ohlídat si odevzdání úkolů je právě jedním z principů Montessori filozofie. Rodičovské odpovědi potvrzují, že tento princip funguje v obou školách výborně.

... „že to je taková **ta samostatnost**, která je jako v těch dětech jako budovaná, a teďka na tý online výuce to vlastně jako vidím velmi jako dobře, že moje dítě jako nepotřebuje podporu plánování práce takovou, jako běžný děti si myslím,“ ...

... „oni vlastně dostanou úkol týdne, myslím si, že to, že si i ten úkol týdne vlastně oni běžně takhle plánujou, jako kolik toho stihnou a kolik toho vlastně mají a **hlídat si jo mám toho prostě půlku, mám toho čtvrtku**,“ ...

... „ale jako ta samostatnost jeho je v tom, že jako dává si pozor, aby chodil jako na hodiny, **aby nebyl pozdě, aby si jako by udělal úkoly**, dělá si i ten plán už týdenní teďka sám, že si sedne ten týden si už rozplánuje úplně bez mý pomoci, tak to pro mě je třeba úplně jako super, a co si třeba myslím, a nevím to, ale myslím si, že tohle jako běžný děti z běžných škol jako nejsou zvyklý,“ ...

... „já myslím, že to je taková ta **samostatnost**, která je jako v těch dětech jako **budovaná**,“ ...

3) Obsah vzdělávání

Rodiče očekávají od Montessori školy nejen to, že děti vybaví určitými vědomostmi, ale zejména, že je připraví na život a pomůže jim v jejich komplexním osobnostním rozvoji, podpoří v nich schopnost formulovat svůj názor, rozhodovat se podle vlastního uvážení, a to vše s respektem k ostatním.

... „**aby ty děti byly připravený do toho života, a připravený tak jako přirozeněji, volnějc**“ ...

... „**aby si věřily. A aby byly schopní prostě obstát v ehm v tom životě jako takovým**,“ ...

... „**I jinak, jo. O ty jeho zájmy jiný a o to jeho osobní celkový vzdělání i o duševní, možná můžu říct duchovní jakoby. Člověk není jenom ten výkon.**“ ...

... „**Chtěla jsem, aby se vychovávala jako harmonický člověk, který je v souladu jako sám se sebou má nějaký jako vstřícný postoj ke světu, který je zároveň zvědavý, ale zároveň jako empatický a tadyta jako harmonie toho, ehm, že člověk jako sám sebe kultivuje**“ ...

Požadavek na to, aby škola vybavila děti zejména dovednostmi potřebnými pro běžný život a aby přispěla k tomu, že se z nich vyvine osobnostně vyzrálý kultivovaný člověk, zmiňovali všichni z dotázaných rodičů. Je to tedy oblast, kterou vnímají jako velmi důležitou.

4) Způsob práce

Rodiče také často vyzdvihovali způsob výuky. Zmiňovali interaktivitu metod výuky postavené na aktivitě dětí, zábavnost a učení „mimoděk“, které děti často jako učení nebo jako práci nevnímají.

... „**oni prostě vlastně pracujou a ani o tom neví, mně to přišlo hrozně jako vtipný jo, že oni vlastně jako furt něco vymejšleli, ale vlastně si toho jako nebyli vůbec vědomí, že to je práce, jo, že něco, já nevím, že někdo něco jako by tam počítal, kreslil, vybarvoval,**

jasně že nějak to dělaj, ale oni vůbec nemají pocit, že je to práce. I když tomu tak říkají, že v Montessori to není jako učení a je to práce,“ ...

Díky zapojení dětí se podle názoru rodičů mohou jejich potomci naučit více, látku si lépe pamatovat a dobře pochopit ve všech souvislostech.

... „kolikrát jsem nadšená, jak děti rozumí tomu danému tématu. Vloni měli téma myslím, že bylo lidské tělo? A zase úžasnou formou si ty děti povídaly o tom, jak to vlastně v tom lidském těle funguje. Oni samy si hrály na krvinky a venku na hřišti si prostě namalovaly to lidský tělo a to srdíčko a jak tam prostě ty plíce a jak to tam všechno běhá. Z bílých a tmavě modrejch papírů udělaly kuličky a byly jako krvinky ty děti a vždycky sebraly tu okysličenou krev, tu kuličku ten kyslík, jako že to je okysličená krev a utíkaly po tom tělíčku, běžely do plic tam to tam vyšuply vlastně ehm ten kyslík a zase si vzaly ten oxid uhličitý. Že prostě mě se hrozně líbilo, jakým stylem oni to ehm oni si hrály, ale při tom chápaly jak to v tom těle probíhá“ ...

... „vyzkoušely jakoby na vlastní kůži. Tím, jak to demonstrovaly vlastně samy na sobě, tak to lip pochopily a ještě je to bavilo. A nezapomněly to hlavně.“ ...

5) Role učitele

Postavení učitele je přirovnáváno spíše k průvodci, než k nositeli všeho vědění, který situaci spíše pozoruje a připravuje vhodné a podnětné prostředí. Rodiče oceňují jejich invenci při přípravě a realizaci vzdělávacích aktivit a obecně styl „bočního“ vedení.

... „ti učitelé vlastně nejsou jako učitelé, ale jako průvodci.“ ...

... „a v podstatě ty děti ani nepotřebujou toho učitele, jo, paní učitelka v podstatě jenom zdálky pozoruje a čeká, jestli to dítě za ní přijde“ ...

Učitelé dělají pro ty děti tak neuvěřitelný věci, že já už ani nevím, co by ještě bylo jako možno udělat víc,“ ...

V souvislosti s rolí učitele se objevovalo i oceňované **slovní hodnocení**. Slovní hodnocení vnímají rodiče jako další způsob práce učitele, který reflektuje mnohostranným způsobem

dovednosti a schopnosti dětí. Chápou ho jako motivační prvek na rozdíl od známkování, které bylo běžné v minulosti a převládá na většině škol i v dnešní době.

... „*že tady v Montessori, je to slovní známko...,teda slovní hodnocení, což si myslím, že je takový motivační pro ty děti, jo,*“

... „*A to slovní hodnocení mi přijde lepší, tam se vyzvednou hlavně ty klady, to hezký, to, co dítě dokáže. A to dítě to posouvá dál.*“ ...

5) Vzájemná spolupráce dětí

Dalším důležitým znakem Montessori škol, který rodiče zmiňovali, je způsob práce dětí ve smyslu vzájemné spolupráce (namísto soutěžení).

Vzájemnou pomoc mezi dětmi přičítají rodiče mimo jiné věkové heterogenitě tříd.

... „*oni si pomáhají mezi sebou, že třeba ten třet'áček pomůže tomu drzáčkovi*“ ...

... „*nejsou na sebe takový jako zlí, oni si nezávidí,*“ ...

... „*Oni vědí, že si můžou jít vzájemně pomoci, my jako dospěláci už zase přemýšlíme, mluvíme jinak a mně přijde, že ona to líp pochopí od toho spolužáka, od tý kamarádky,*“ ...

6) Adekvátní zpětná vazba a řešení problémů

I v Montessori škole nastanou v určitou chvíli nějaké problémy. Rodiče se ale shodovali, že škola k jejich řešení přistupovala konstruktivně, dávala dětem adekvátní zpětnou vazbu, která neměla zdrcující nebo ponižující charakter.

... „*A tady se to najednou se projevilo v plný míře, že jo, že no že a dostal jako takovou adekvátní odezvu, která vedla k tomu, aby se to v tom zlepšilo, ..., že třeba jsou děti, který opravdu taky nedávaj úkoly, a že by se to řešilo na základce, já nevím napomenutím třídního učitele neplněním školních povinností. A tady se to jako snažíme prostě řešit, aby jako to fungovalo, no. Takže i takhle, že mají adekvátní odezvu na ty na ty jako na ty svoje slabý stránky. Takovou konstruktivní odezvu.*“

... „já tam taky slyším věci (na třídní schůzce), co nejsou někdy příjemný samozřejmě, mě tam nikdo nemaže med okolo pusy, aby říkal, že " ó vaše úžasné dítě " to je jasný, ale je to **velmi realistickej pohled na jeho osobnost** a na to prostě, kdo on je, a právě to s tím respektem, takže jako to bylo fakt jako pro mě jako úplně strašně důležitý,“ ...

... „že ty rodiče mají od té školy a školky jako **adekvátní způsob komunikace**, že se nemusíme bát, že jako jediný, co se dozvíme je, že dcera zlobí,“ ...

... „že prostě ano, jako **řešíme problémy, ale neřešíme je typem, ty jsi ten špatnej, ty jsi to udělal takhle, takhle se to nedělá, tady máš poznámku**, řeší se to prostě tendle se stalo, tendle na to má tendle názor tendle jinej, musíte spolu vycházet a fungovat spolu takhle to nejde,“ ...

Téměř všichni rodiče se k problematice řešení problémů na Montessori škole vyjádřili, a to i přesto, že jsem tuto konkrétní otázku v návrhu mého rozhovoru uvedenou neměla. Myslím si, že sami rodiče měli potřebu zmínit, že i jejich děti se dostaly do nepříjemných situací, ale způsob jejich řešení byl rodiči oceňován. Často odkazovali na běžnou základní školu, resp. na své zkušenosti. V Montessori škole nemá řešení problémů zdrcující dopad na dítě, potažmo na rodiče, ale vede v podstatě k pozitivnímu závěru – k realistickému zhodnocení, adekvátnímu konstruktivnímu řešení a k dalšímu rozvoji dětí.

7) Atmosféra školy

Atmosféru školy hodnotí rodiče rovněž velice pozitivně. Již z předchozích podkapitol vyplynulo, že oni sami příznivou atmosféru během vlastních školních let nezažili, o to více ji oceňují ve škole svých dětí.

... „**a ten rodinnej přístup** valstně, to je něco úžasného,“ ...

... „a byl tam **neskutečněj klid** a byla tam neskutečná svoboda,“ ...

... „díky školce i vlastně z toho rozhovoru s paní ředitelkou jsme měli jako fakt úplně **pocit naprostého bezpečí** pro dceru i pro nás.“ ...

Zpětná vazba dítěte, naplnění očekávání dětí?

I když děti se rozhovorů neúčastnily, zřejmě šly do školy také s určitým očekáváním. Podle odpovědí maminek je zpětná vazba dětí týkající se školy, kterou navštěvují, velice pozitivní. Do školy se těší a odpoledne se jim nechce domů.

... „**tak se tam těšej, a ted' je to takový hrozně hezký, že vidím, jak oni se do té školy těší. Jim to nevadí, jdeme do školy a jó, jó, jó, je to hrozně fajn a vidím, jako to u ostatních dětí, jak oni jdou s takovou jako radostí do té školy.**“ ...

... „**To mně přijde krásný, že oni přijdou z té školy a školy nadšený a ted' nám vyprávěj, co tam dělaj, co dělaly, co se naučily. A oni si to pamatují.**“ ...

... „**já se tak těším do školy, já se tak strašně těším do školy, takže já jsem nechtěla, aby fakt chodil domů zdrachanej, a to se nestalo,**“ ...

... „**nechce, aby byl víkend, protože chce pořád chodit do školy.**“ ...

... „**a maminko, přijď pro nás co nejdýl, jo.**“ ...

O tom, že jsou děti na svých školách skutečně spokojené, svědčí i fakt, že žádné z nich nechce přecházet na víceleté gymnázium.

... „**mami, v žádném případě, já tu chci prostě zůstat, za žádných okolností nechci jít jinam,**“ ...

... „**Ono se jí na Montessori líbí, a tak myslím si, že jí to i bude vyhovovat dál spíš takhle, no.**“ ...

... „**pokud by to jako mělo fungovat takhle, tak nevidíme jako vůbec důvod, proč teda dceru dávat někam na víceleté gymnázium, že jo.**“ ...

Obecně platí, že jsou-li spokojeni rodiče a jejich děti, nemají tendenci hledat jinou školu.

Předsudky okolí

I když jsou rodiče s volbou školy spokojeni a děti dobře prospívají, ne vždy jsou reakce okolí pozitivní. Rodiče často čelí kritice za to, že pro dítě vybrali Montessori školu, a setkávají se s předsudky ze strany příbuzenstva a známých. Respondentky přistupují

k tomuto problému odlišně, některé chtějí okolí (zejména pokud se jedná o rodinu) svou volbu vysvětlit, někteří rodiče ale nad názory ostatních obrazně řečeno mávají rukou. Nutno dodat, že negativní vnímání Montessori škol, případně jiných alternativ, často pramení z neznalosti jejich principů.

... „pro moje okolí, to bylo úplně neznámý a úplně jako, co to jako je. Jo, to jsou ty děti, co tam jako jenom sedí a hrajou si s mobilama, nedělaj nic a takový **ty předsudky**. Takže to bylo docela jako **nepříjemný**, jako ale jinak já jsem pro to byla rozhodnutá. Rozhodně.“ ...

Rodiče proto občas čelí nepříjemným tlakům okolí, ale nedají se snadno zviklat ve svém rozhodnutí, protože jsou s danou školou natolik spokojeni a jejich děti jsou naprosto spokojené, že rodiče se nenechávají negativními reakcemi okolí například přesvědčit k tomu, aby školu změnili.

... „ale švagr ten jako ehm **v žádným případě by do takový školy děti nedal**. Ale při tom vzhledem k tomu, že jeho dcera jako od sestry dcera tak vlastně má určité projevy autismu.

... „jako že jí odsuzuje, že je prostě, že **možná zná jenom tu školu, kterou navštěvoval sám a je s tím principem v souladu**.“ ...

... „a hlavně on **by to musel vidět**. A to on prostě. Jak jako když jako nechce přijmout tu variantu, že by mohlo bejt ehm jakoby jiný, jiná metoda, jiný školství tož to lepší, než je to klasický, ve kterým učí ta maminka, sestra, teta. Já nevím.

Asi nejtěžší pozici z hlediska vypořádání se s předsudky okolí řeší rodiče, v situacích, kdy volbu školy zpochybňují prarodiče školáka. V takových případech mají rodiče tendenci situaci řešit, prarodičům ukázat na místě způsob výuky a následně je ujistit, že volba konkrétní Montessori školy byla správným krokem.

... „Hele je to vaše věc jo, ale prostě **my bysme tam naše děti nedali**. Ale jako by se tam nebyl podívat, jo. Takže tak jako my se spolu o tom nebavíme.“ ...

... „plánujeme to třeba až někdy, kdy budeme všichni očkovaní a spokojení, tak že bych, ehm, tam šla právě spíš jako s prarodičema, aby oni ztratili, nebo moje máma to naprosto podporuje, ale můj tatínek je vůči **tomu trošku nedůvěřivý, a pak teda manželova**

maminka je hodně jako překvapená z toho, co se v té škole odehrává, tak je tam chceme vzít no. “...

Vzhledem k tomu, že většina rodičů je ovlivňována při výběru školy informacemi posbíranými z okolí (od sousedů a známých), potvrdilo se v kapitole výše, že působení je obousměrné. Řada rodičů se o Montessori škole dozvěděla právě od kamarádů nebo známých, dá se tedy předpokládat, že spokojení rodiče dětí v Montessori školách budou šířit pozitivní zprávy v rámci svého okolí. Z tohoto důvodu jsem v diagramu znázorňujícím kostru analytického příběhu zobrazila oboustrannou interakci mezi okolím a „Montessori rodiči“.

Shrnutí

Při analýze rozhovorů realizovaných s rodiči jsem se snažila odhalit faktory, které vedly k výběru Montessori školy, zanalyzovat jejich očekávání před vstupem dětí do základní, případně mateřské Montessori školy a zjistit, zda byla tato očekávání naplněna.

Rodiče volili Montessori školu z různých důvodů. Často zmiňovali negativní zkušenost z vlastní výuky na základní škole, v jednom případě se jednalo o řešení zásadního problému potomka na běžné základní škole, který vedl rodiče k tomu, aby situaci řešili a hledali alternativu. Někteří rodiče se dostali k Montessori škole náhodou díky pozitivní „reklamě“ známých, kteří Montessori školu znali, jiní rodiče naopak principy Montessori pedagogiky dobře znali a cíleně vyhledávali takovou školu, kde výuka v souladu s touto filozofií probíhá. Společný všem dotázaným byl požadavek na to, aby bylo dítě ve škole spokojené. Není překvapivé, že v tomto bodě panovala naprostá shoda mezi rodiči. Dotázaní pak ve velké míře zmiňovali, že od školy očekávají individuální a respektující přístup k dětem a jejich potřebám. Z hlediska výchovy pak od školy chtěly, aby jim pomohla vychovat všestranně osobnostně zralého jedince, který se nebude bát promluvit, vysvětlit svůj názor a argumentovat. Důležitou podpůrnou roli hraje v tomto případě hodnocení dětí, které nemá být v žádném případě zdrcující, ale má objektivně shrnout silné i slabé stránky dítěte takovým způsobem, aby mělo motivační dopad na jeho další rozvoj.

V rámci kolektivu bylo očekáváno, že děti budou při výuce spolupracovat a nikoliv se porovnávat a vzájemně soutěžit.

Na základě vyhodnocení rodičovských odpovědí lze konstatovat, že tato očekávání byla ze strany rodičů a potažmo i dětí naplněna beze zbytku. Rodiče jsou s fungováním obou škol spokojeni, děti chodí do školy rády a s nadšením.

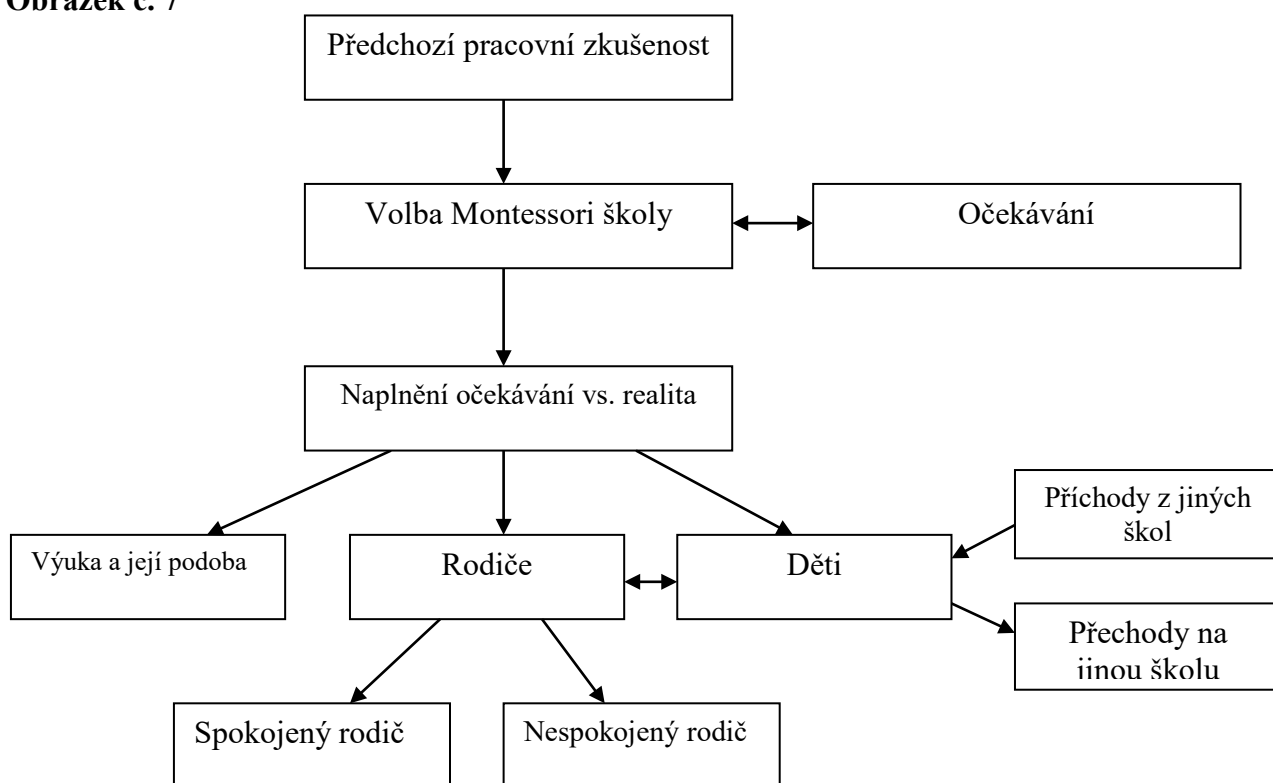
Přechod na běžnou školu ani na víceleté gymnázium nepřichází pro žádného z dotázaných v úvahu. Aby rodiče dětí o běžné škole začali potenciálně uvažovat, musela by se kompletně proměnit zejména v těchto oblastech:

- V přístupu učitele k dětem
- V respektu k dětem a k jejich individuálním potřebám
- Ve snížení počtu dětí
- V nastavení spolupráce mezi dětmi namísto soutěže
- V podpoře potenciálu dětí a jeho rozvíjení.

6.4.2 Pedagožky a pedagog

V této kapitole se zaměřuji na učitele. Stejně jako rodiče, také pedagožky a pedagog, kteří se výzkumu účastnili, měli určitá vstupní očekávání, resp. motivy, které je vedly k volbě Montessori školy jakožto místa svého profesního působiště. V analýze dále zkoumám, do jaké míry a jakým způsobem byla jejich očekávání naplněna. Základní kostru analytického příběhu pro tuto skupinu respondentů znázorňuji prostřednictvím obrázku č. 7.

Obrázek č. 7



Dvě z dotázaných pedagožek měly nějakou předchozí zkušenost z jiné školy, která nebyla založena na Montessori principech. Jedna z respondentek dříve vyučovala dospělé v jazykové škole. Pro žádnou z respondentek tedy nebyla Montessori škola první pracovní zkušeností. Oslovený pedagog působil původně v jiném oboru. Všichni dotázaní však více či méně o principech Marie Montessori věděli. Někteří se s nimi seznámili během studií na pedagogické fakultě, někteří absolvovali nějakou přednášku, případně studovali jiné materiály. Společným jmenovatelem pro všechny respondenty je skutečnost, že se pro Montessori pedagogiku nadchli a výuku vedou v souladu s jejími principy. Životní osudy, které je do Montessori školy přivedly, jsou však rozdílné.

Stejně jako v předchozí kapitole budu analyzovat jednotlivé kategorie odpovědí podrobně ve struktuře analytického příběhu.

Předchozí pracovní zkušenost a volba Montessori školy

Předchozí pracovní zkušenosti oslovených byly různorodé. Jedna z oslovených se seznámila s Montessori pedagogikou zejména tak, že její potomek navštěvoval Montessori mateřskou školu. Když děti dorostly do školního věku, respondentka společně se zakladatelkou Montessori školy uvažovaly, co dál. Několik let společně realizovaly domácí vzdělávání. Za dva roky pak založily Montessori základní školu a respondentka se ujala role učitelky. Prvotní pedagogická zkušenost této paní učitelky ještě před tím, než se stala učitelkou v Montessori mateřské škole, byla z oblasti vzdělávání dospělých. V tomto případě byla volba Montessori školy logickým navázáním na pracovní zkušenost z Montessori školky.

... „pak jsme měly chvíli dvě děti asi tři v domácí škole a pak postupně jsme začaly, pak už vznikla škola, s tím že druhá zakladatelka už měla jakoby dost práce ve školce takže ta byla ve školce a ve škole jsem tenkrát učila ještě s jednou učitelkou já.“...

Druhý respondent, pan učitel, se dostal k Montessori škole přes svou manželku, která v ní také učí. Předchozí zkušenost dotázaného pana učitele byla z jiného než pedagogického oboru.

... „Tak, protože manželka tam pracovala a jak jsem k tomu přičichnul, tak se mi to zalíbilo a občas jsem něco zasuploval, když bylo potřeba a nakonec tam skončil.“...

Motiv i u druhého dotázaného byl tedy jasný, vyzkoušel si na vlastní kůži, jaké to je v dané škole učit, a protože jeho zkušenost byla pozitivní, ve škole již zůstal natrvalo coby pedagog.

Další dvě dotázané paní učitelky získaly rozsáhlé zkušenosti z předchozího působení ve školství.

... „tak tam jsem učila nejdříve ve školce rok, pak jsem se přestěhovala a vlastně nebylo moc jako možností, tam nebyla žádná alternativní škola, tak jsem učila na normální

základní škole a pak jsem vlastně ještě vyzkoušela zvláštní školu při dětském domově, tam jsem pak učila a pak, když se zakládala ta Montessori škola, tak jsem to přivítala, že vlastně taková alternativa tady bude a šla jsem tedy do toho.“ ...

U další dotázané

... „já jsem nejdříve učila ve školce, a hledala jsem po mateřský i místo ve školce, ale zjistila jsem, že vlastně škola versus školka je jiný finanční ohodnocený, a všechno je vlastně úplně jako jinak, takže jsem, takže jsem nakonec si říkala, že pudu do školy jako základní a začala jsem dělat v základní škole.“ ...

Montessori škola pro ně tedy nebyla první volbou, obě paní učitelky nejprve vyzkoušely učit ve veřejných školách, a když přišla možnost učit na Montessori základní škole, uvítaly ji. Na otázku, proč paní učitelka zvolila právě Montessori školu odpověděla následovně:

Paní učitelka: *„Ono to celé vyšlo tak úplně plynule, já jsem se ani moc rozhodovat nemusela, já jsem byla na mateřské dovolené a zatím ta zvláštní škola zanikla při tom dětském domově, takže já jsem se jakoby stejně neměla, kam vrátit a zrovna se otvírala Montessori škola, tak jsem šla, jako neměla jsem někde, že by mi drželi místo, že bych se musela rozhodovat, vyšlo to tak jako plynule vcelku.“*

Tazatelka: *„A tu Montessori školu jste zvolila, protože Vám byly sympatické ty principy a že jste znala, jakým způsobem se tam bude vyučovat?“*

Paní učitelka: *„Ano.“*

Tazatelka: *„Tak to byl jakoby vlastně váš motiv, proč jste šla do Montessori školy?“*

Paní učitelka: *„Ano, to byl ten motiv.“*

Druhé paní učitelce se také po čase naskytla možnost učit na Montessori škole a ráda se jí chopila.

... „prostě jsem si říkala, že to, že prostě zkušenost dobrá, ale asi dost, a naskytla se mi vlastně příležitost jít, jít jako do Montessori školy tady u nás ve městě, takže to byla úžasná možnost.“ ...

Všichni respondenti šanci jít učit do Montessori školy přivítali, byť jejich důvody byly různé. První dva uvedení získali hned od počátku přímou zkušenost s Montessori

pedagogikou, práce jim dávala smysl, a tak u ní setrvali. Druhé dvě pedagožky si nejprve vyzkoušely učit na běžných školách a teprve poté volily Montessori alternativu.

Všech respondentů jsem se dotazovala, jaký vidí rozdíl mezi výukou na běžné škole a výukou v Montessori. Vyhodnocení této otázky uvádím do této kapitoly záměrně, protože dvě pedagožky s předchozí zkušeností ze základní školy vztahovaly často toto porovnání ke své předešlé praxi. Dá se tedy předpokládat, že jejich prvotní zkušenosti měly následně vliv na jejich volbu alternativní školy. Zajímavé je, že odpovědi se shodují u paní učitelek s předchozí zkušeností z běžné školy i dvou pedagogů, kteří přímou zkušenost s výukou na veřejné základní škole neměli.

Odlišnosti mezi výukou na Montessori škole a běžné základní škole jsou spatřovány v následujících bodech:

1. Individuální přístup

Individuální přístup zmínili všichni dotázaní. Zatímco na základní škole podle respondentů individuální přístup není uplatňován vůbec nebo v minimální míře, v Montessori škole je na něm výuka postavena.

... „asi víte, že se k dětem Montessori škole **přistupuje jakoby individuálně**, že vlastně v té klasické škole v jeden okamžik všichni dělají jako jednu v podstatě věc s tím učitelem nebo dost často to tak je, kdežto tady si každý, **každý dítě v každý ten okamžik dělá to, co prostě potřebuje**, na co stačí, takže tady ten **individuální přístup**,“...

Individuální přístup jakožto významnou odlišnost od běžné základní školy uváděly pedagožky i ve druhé škole. Pedagožky názorně porovnály systém frontální výuky na běžné základní škole a individuální přístup v Montessori.

... „vemte si, že v **klasické škole jede frontální systém výuky** jo, otevřeme si učebnici na straně šest, třicet dětí si otevře učebnici na straně šest, někdo to má za pět minut, někdo za třicet minut, ten kdo to má ta pět minut, se tam nudí, ten kdo to nestíhá, pořád je ten **nejvíc pomalej**, na koho se čeká atd., takže i **ten individuální přístup** že jo, skupinová práce atd., no“ ...

Pro to, aby bylo možné individuální přístup skutečně naplňovat, je však potřeba, aby bylo méně dětí ve třídě. Z tohoto důvodu je tak těžké ve třídě běžné základní školy, kde je kupříkladu 25 dětí, přistupovat ke každému žákovi individuálně. Počet žáků hraje tedy zásadní roli, nikoliv však jedinou, jak dokládá následující vyjádření pedagoga.

... „*Tak ten počet je určitě první předpoklad. A pak i ta míra toho, jak dokážeme reagovat ... když bysme tam měli ve třídě třicet dětí, tak by to bylo o dost horší jako u nás, ale právě i to, že pracují individuálně s těma pomůckami, a to a jako ten přístup těch pedagogů a ty další věci tak tomu samozřejmě taky pomáhají. Takže vlastně oboje i ten i ten počet i ten přístup Montessori školy je odlišný“ ...*

Učitelé neuváděli pouze jedinou odlišnost, ale celou řadu následujících, které jsem podle podobnosti roztřídila do dalších kategorií

2. Partnerský a respektující přístup

Dalším důležitým odlišným znakem Montessori škol a běžných základních škol je partnerský a respektující přístup učitelů a žáků navzájem. Zatímco na základní škole je vyžadován jednosměrný respekt žáků vůči učitelům s tím, že opačným směrem je to často problém, v Montessori škole patří respekt nejen žáků k učitelům, ale také učitelů k žákům k základním principům. Na tomto bodě se rovněž shodli všichni dotázaní.

... „*pak hodně se mi líbí, ehm, že se u nás jakoby praktikuje jako ten partnerský ten respektující přístup a partnerský, takže i ta komunikace s dětmi prostě bereme je jako partnery co, co kde všude můžou spolurozhodovat, tak tam prostě spolurozhodují, kde to je možné,“ ...*

... „*zásadní odlišností je i samotný přístup k těm dětem, kdy vlastně dítě učiteli tyká“ ...*

... „*i v tom jako přístupu k těm dětem“ ...*

Respondenti se snažili nevztahovat popisy zažitých přístupů na všechny základní školy, což také zmiňovali, nicméně připouštěli, že se v běžných základních školách, resp. ve

školách, kde sami dříve učili, pedagogové chovají k dětem výrazně jinak než v Montessori škole.

...já nechci generalizovat jo, já nechci říkat, že to je všude, že všechny státní školy jsou takový, ale prostě se k těm dětem chová jako diametrálně jinak. Že, ty děti, prostě ehm nekřičí se na ně, že jo“ ...

...respektující přístup jsem taky nenašla, ale taky nejsem kritická vůči těm klasickým školám, protože jsem na různých kurzech potkala plno jako hrozně schopných učitelů i z klasických škol,“ ...

Pedagožky také přiznávají, že jim tento přístup nevyhovoval.

... „Na základce se dítě furt bere jako dítě, co prostě poslouchá na slovo, a plní prostě úkoly vyučujícího, a no. Křičí se na ně, a tak dále jako, takže jako to mi úplně nevyhovovalo no.“ ...

Všechny paní učitelky i pan učitel jsou zároveň rodiči. Jejich potomci rovněž navštěvují Montessori školy. Učitelé v roli rodičů totiž chtějí sami předejít tomu, aby se jejich vlastní děti setkávaly s nerespektujícím přístupem ze strany pedagogů.

3. Vnitřní motivace

Výuka na Montessori školách je založena na vnitřní motivaci dětí. Učitelé se snaží děti navnadit a dovést je k tomu, aby chtěly samy danou aktivitu vykonávat.

... zakládáme si na tom, aby co nejvíce se tam rozvíjela nějaká vnitřní motivace dětí, takže aby samy chtěly na tom pracovat a co mě ještě přijde důležitý tady s tou vnitřní motivací, že jako připravujeme i na to celoživotní učení, o kterým se teď jako hodně mluví, tak mně to přijde hodně důležitý prostě chtít dělat sám něco a nečekat, až mi to někdo někde naservíruje, řekne, kde si mám otevřít učebnici a prostě starat se sám o ten svůj rozvoj“ ...

... „v Montessori škole se děti věnují tomu, co je zajímavá“ ...

I když se v Montessori škole děti věnují tomu, co je zajímavé, neznamená to, že by se učily látku zcela nahodile. Každé dítě má svůj týdenní plán, který musí splnit, nicméně jeho postupné vypracování si řídí žák v rámci svých schopností sám.

Způsobů, jak se učitelé snaží v dětech vnitřní motivaci probudit, je celá řada.

... „*Důležité je vysvětlovat, k čemu to tomu dítěti je, pokud jenom trošku je možný, k čemu jako v čem, by mu to mohlo pomoci, k čemu mu to je v životě, spojovat to s nějakou jako realitou, potom třeba, i nějaký ty texty se snažíme napasovat na to, co je jako je baví, že jo tak, tak si to může dělat psát diktát, psát nějaké články na to téma, co ho baví, a ne na něco co, co ho třeba vůbec nezajímá, a pak si myslím, že hodně děti taky motivuje, když můžou právě jakoby spolurozhodovat, když můžou jakoby spolurozhodovat jako i v tom učení a mít na to nějaký jako vliv, k čemu slouží ty naše roční plány, že si můžou, že jo teda samy vybrat, pokud toho jsou schopny, na čem budou pracovat, s kým budou pracovat, kde budou pracovat, s jakou pomůckou, tak to by taky mohlo být jakoby zdrojem, taky jako nějaké motivace,“ ...*

I na skutečnosti, že spolurozhodování je motivačním faktorem pro všechny děti, se shodli respondenti z obou škol.

... „*jak jsem říkala na začátku, kdo toto ovládá, tak si může tady toto rozhodovat a řídit sám, to mi taky přijde vhodné jako motivační, že pak jako přijdou a vrhnou se do toho, dneska bych chtěla dělat tohle a vypadá to, že se jim jako i chce (smích)“ ...*

Dětem je dána taková míra spolurozhodování a odpovědnosti, kterou samy unesou. Starší děti jsou schopny převzít odpovědnost za své úkoly ve větší míře než ty mladší.

... „*ale pak samozřejmě za to musí jako nést i tu zodpovědnost, no na tom docela, že jo lpíme, aby to tak jako bylo,“ ...*

4. Hodnocení

Vzhledem k tomu, že je dán velký důraz na vnitřní motivaci dětí, není potřeba uplatňovat motivaci vnější, ke které běžné základní školy ve většině případů sahají, tedy známkování. Děti v Montessori škole plní úkoly svým tempem a v souladu se svými preferencemi. Od

učitele pak nedostanou za odvedenou práci nic neříkající, resp. málo vypovídající známku, ale formativní slovní hodnocení.

...„nehodnotí se známkou, ale takovou ústní zpětnou vazbou anebo vlastně slovním hodnocením.“ ...

... „nejsou žádný ty známky, nějaký jakoby další věci, tresty a takový věci, takže vnitřní motivace,“ ...

... „Nedávaj se známky, ale slovní hodnocení. A tady se ty děti učí, spíš aby se něco dozvěděly, co by se jim hodilo v životě, to mi dává takový větší smysl a myslím, že i těm dětem.“ ...

Že nejde jen o známky samotné, vyplývá ze všech odpovědí. Pokud se děti učí něco, co jim dává smysl, co samy hodnotí jako potřebné pro život a chtějí se to učit, známka je v takovém případě nadbytečná. Pokud se dítěti něco nepovede, nepotřebuje zpětnou vazbu od dospělého prostřednictvím špatné známky, to vidí samo. Mnohem užitečnější je získat odpověď na to, proč se mu daná věc nepodařil, a co by mu mohlo pomoci ke snadnějšímu zvládnutí pro příště.

5. Propojenost učiva, kompetence pro život (a na celý život)

V Montessori škole je systém výuky nastaven zcela odlišně než v běžné základní škole. Kromě toho, že nezvoní a děti mohou dokončit práci, do které jsou zrovna ponořené, probíhá výuka spíše tematicky. Jednotlivé oblasti učiva jsou propojené a doplňují se, není kladen důraz pouze na teoretické znalosti, je podporováno, aby si děti přicházely na zákonitosti samy. Navíc se pedagogové orientují na to, aby děti získaly takové kompetence, které budou potřebovat v životě. Podle dotázaných pedagogů je schopnost základní školy provazovat učivo tak, aby spolu souviselo a bylo využitelné v běžném životě, velmi omezená.

*... „naučit všechno, co jako je potřeba, a hodně pracujeme **na těch životních kompetencích** opravdu, aby děti uměly **spolupracovat, kriticky myslet** a tady ty věci, ty mi přijdou hodně důležité, a ty mi, co jsem teda já poznala u třídy, v jako klasický škole, tak to jsem tam jakoby nenašla,“ ...*

... „*Ta **propojenost** je taky, taky důležitá že se učí jako v **souvislostech** a aby děti pochopily, že to jako není někde vytržený, že to že ta doba, třeba teď bereme historii takže souvisela prostě se vším se všema stránkama života s hudbou, já nevím, že jo s matematikou, s nějakýma dalšíma věcmi, ve výtvarném umění, takže teď vlastně, když máme ty dějiny, tak to stejný se snažíme dělat ve výtvarce, něco co je typický pro tu dobu v hudebce, texty k tomu češtinářka má třeba přizpůsobený v matematice taky, pokud jenom trošičku jde“ ...*

Důležitá přitom není jen samotná látka, ale také výchova a osobnostně sociální rozvoj dětí.

... „*vůbec mi **nepřijde ani tak důležitý, do nich jako nalít nějaký penzum té látky, spíš se snažíme jakoby víc vychovávat než je nějak, do nich něco jako nalít“ ...***

Nebazíruje se na faktech ani definicích...

... „*nechce se prostě po nich vyžadovat nějaký prostě přesný definice čehosi,“*

... „*Že se **nejede jenom na ty konkrétní znalosti**, ale i na to, jak uvažují a na takový ty věci, který nejsou na první pohled vidět, ne jenom jakoby znalost nějakých faktů.“ ...*

Děti často při učení objevují zákonitosti samy. Mají k dispozici nejrůznější pomůcky, které jim pomáhají dané látce porozumět.

... „*u nás se **používají manipulace** s těmi pomůckami a tak hodně řekněme **badatelsky zaměřená výuka**, aby si děti na všechno přišly. To je taky velký rozdíl. Ale říkám jak kde, na některých školách jako i státních tohle je, že je v podstatě pedagog od pedagoga.*

... „*V Montessori škole děti si na to děti přicházejí samy.“ ...*

6. Pravidla a problematické situace

I když je Montessori přístup vstřícný, respektující, zohledňující individuální potřeby dětí, musí se v rámci něho dodržovat předem stanovená pravidla, bez kterých by žádný systém nemohl fungovat. Způsob stanovení těchto pravidel se však odlišuje od pravidel stanovených v běžných základních školách většinou školním řádem.

... „*My také máme pravidla, ale ty pravidla si vlastně tvoří děti, samozřejmě v Montessori se dodržují pravidla a je to potřeba. Já rozhodně nejsem pro to, jako aby pravidla nefungovala, pravidla se dodržovat musí, aby kolektiv fungoval a aby děti fungovaly atd. A myslím si, že mnohdy je náročnější, když ty děti si vlastně ten svůj individuální plán musí plnit, vlastně musí si hlídat termín, to všechno u nás samozřejmě je, termín odevzdání atd., takže jako že by se u nás nesetkaly s pravidly, tak to si myslím, že právě naopak.*“ ...

Podle pedagogů funguje díky stanoveným a dodržovaným pravidlům lépe i spolupráce a soužití dětí ve třídě.

... „*myslím si, že u nás jsou ty kolektivy tak jako pěkně vyladěné, díky tomu, že si společně nastaví pravidla, tím pádem si **společně kontrolují to, jestli ta pravidla všichni dodržují** atd.*“ ...

V rámci rozhovoru jsem se zajímala i o to, zda dochází někdy k porušování nastavených pravidel, případně k nějakým konfliktům. Dotázaní pedagogové se shodli, že občas dochází k drobným konfliktům nebo k neplnění zadaných úkolů ve stanoveném termínu. K závažnějšímu porušování pravidel však nedochází. Navíc se pedagogové domnívají, že problematickým situacím se vyhnout úplně nedá, ale nastávají podle jejich názoru v menší míře než na běžné základní škole.

... „*A určitě **nějaký problémy v uvozovkách jako mají děti i u nás, ať už s odevzdáváním nějaké práce anebo jako kázeňský.** To ty děti jsou pořád stejný, ať jsou na naší škole nebo na jiné. Tak jako s tímhle stylem vlastně pořád přichází k nějaké konfrontaci a musí se jako podvolovat tomu, jak to tam chodí a tomu kolektivu.*“ ...

... „*určitě se s nepříjemnostmi potkávají asi míň, než to je ve státní škole*“ ...

... „***berou za to na sebe zodpovědnost** a tím pádem jako těch **konfliktů moc není,** ale samozřejmě se občas nějaký vyskytne*“ ...

Problematické situace, které děti a potažmo i učitelé řeší, však nejsou zásadního charakteru, ale spíše individuální povahy. V této souvislosti jsem se dále zajímala, jak se daná situace ve škole řeší.

... „že jakoby to tam vidíme a **můžeme jít v té situaci jako pomoci** nějak třeba jako není to tak teď jsi to měl říct takhle, ale i se třeba na se snažíme připravit nějakou aktivitu nebo se je snažíme v něčem posílit, povzbudit. Tak si naopak myslím, že se to **tím naučí jako řešit efektivně** a to, že to jako v životě potom využijí a že je to k jejich jako dobru, no.“ ...

Učitel tedy při řešení problematické situace nehraje roli toho, kdo kárá, ale toho, kdo pomáhá problém řešit, případně připravit takovou aktivitu, díky které se děti problémy naučí řešit samy. Zásadní také je, že pokud je to možné, řeší se problematické situace společně.

... „Většinou nějakou **rozpravou společnou**, když jsou to nějaký míň závažný věci tak na těch elipsách, který bývají vždycky na začátku toho vyučovacího bloku, tak tak se tam jakoby vždy společný věci rozeberou, když to je pro celý ten kruh. A když to nestačí tak pak třeba nějak zvlášť,“ ...

... „a řeší se **společně nebo individuálně**, když se týká jenom dvojice, jsou společné kruhy, kde se diskutuje o tom, co vadí atd., je to uchycenější než na té klasické škole, kde to třeba může přerůst v něco a tady, jak je ten prostor toho kruhu a sdílení, tak si myslím, že tím pádem se to jakoby v tom zárodku, když se něco jakoby objeví, tak vyřeší no.“ ...

Konkrétní případ situace, kdy žák nesplní zadaný úkol, popsal pan učitel. Zásadní je přitom zjistit příčinu, protože od té se může nesplnění odvíjet.

... „tak vždycky bych se zeptal, **proč to není prvně, než jako začít něco vyčítat** nebo tak se ptát, proč to není, to je taky možná jako zásadní oproti normální státní škole, kde by rovnou za to byl nějaký postih, jako ať už nějaká pětka nebo blbá známka nebo nějaký zápis do nějaké knížky. Tak tady prvně zjišťujeme, proč vlastně to není, protože někdy ty děti mají jako relevantní důvody. Tak jak dospělý ať už třeba měli dělat něco doma a prostě nemohli z nějakého toho prostředí, co měli doma nebo něco jiného.“ ...

... „vyhodnotila bych nejdřív, **proč to samo neudělalo**, protože ono může být jako plno důvodů, že jo, mohl, já nevím, někdo vyrušovat nebo mu to nějakým způsobem nešlo... Tak asi je důležitý teda zjistit, proč to nešlo.“ ...

I při řešení konfliktů, případně problematických situací jakéhokoliv druhu je přenesena odpovědnost a iniciativa opět na děti samotné.

... „*My se to **nesnažíme řešit za děti**, ale když něco vidíme, tak se to potom snažíme řešit a probíráme to. A snažíme se, **aby na to přišly samy**, jak tu situaci řešit, což jako není to, že to za ně řešíme my, ale jakoby vedeme je k tomu, aby byly schopni si to v životě nějak jako dobře vyřešit schopni vyřešit samy. Takže není to tak, jako jo že e tam za ně všechno jako vyřešíme. Oni si to řeší samy a **mají možnost si to vyřešit samy**. Případně si že ho přijít pro radu a tak.“ ...*

... „*a snažíme se, **aby děti jako přišly s nějakým řešením**. Aby ony vymyslely, co by s tím šlo dělat, a samy se zamýšlely, než abychom jim to nadiktovali“ ...*

... *Nejlíp, když by na to přišlo samo a vymyslelo i řešení, jako co s tím udělat, aby se to přišť nedělo.“ ...*

7. Existující systém jako brzda běžných základních škol

Dotázaní pedagogové nevidí běžné základní školy v příliš pozitivním světle. I když se snaží ve svých odpovědích zmiňovat, že každá škola je jiná a že nechtějí generalizovat a svá tvrzení vztahovat úplně na všechny veřejné základní školy a na všechny pedagogy, učít na těchto školách by nechtěli a pro své vlastní děti by běžnou základní školu nezvolili. Ptala jsem se jich proto, čím to je, že běžná základní škola nevyhovuje jejich požadavkům ani po stránce profesní ani z pohledu rodiče. Příčiny vidí dotázaní v několika oblastech.

Prvním důvodem je zaběhnutý systém, který je možné jen velmi obtížně měnit.

... „*Víte co, ono tak vlastně nějaké reformy ve školství atd., tak jako moc se tam toho neděje, že jo, **pořád se vlastně jede nějaký zaběhnutý systém**, ve kterém už jsme jako my vyrůstali ve škole, takže přijde mi to takové, že klasické školy jsou takové prostě jako **zabrzděné**, že **ustrnuly** v nějakém stádiu a vlastně nějak se moc nevyvíjí v tady tom smyslu.“ ...*

... „myslím, že **tohle je i v systému**, jo, systém školskej, s tím, že to taky není úplně jako nejlepší, a pak se to všechno k tomu nabalí no. No prostě jako systém a do toho prostě lidi, a pokud se to nepotká tam, kde se to potkat má, tak pak to končí, jak to končí no.“ ...

Podle pedagožek, které učily na běžných základních školách, se toho mnoho nezměnilo, přičemž systém vnímají nejen z pohledu zvenku, jako něco, co je stanovené například legislativou, ale spíše z hlediska vnitřního fungování školy počínaje tím, že mezi hodinami zvoní, přes metody výuky až po vzájemnou kolegiální spolupráci, která na běžných základních školách podle jejich názoru také příliš nefunguje. Pedagožky například zmiňovaly, že i když chtěly něco měnit, tak to příliš nešlo.

...„tak člověk tam **byl limitovaný tím nastavením**, jak to tam chodí, **musel se jakoby přizpůsobit**, i když si tam mohl leccos třeba poupravit, ale prostě zazvonilo, respektoval to každý. Osnovy, písemné pololetní práce, známkování atd. tak se člověk musel přizpůsobit.“ ...

Přičemž překážkou jejich iniciativě a inovativnosti nestál jen „samotný systém“, ale i kolegové a konkrétní očekávání ze strany vedení školy, jak by měla správná výuka vypadat.

... „bylo i pro mě jako **hodně těžký to tam prorazit mezi těma kolegyněma, protože vím, že jako spousta má už zaběhlý svý metody** a pak prostě děti jsou schopný, zvyklý nějak jednat se mnou a já s nima. A když pak přijdou k jiný paní učitelce, která je prostě zvyklá ten cukr a bič a frontální vyučování, tak vedení pak najednou začne říkat: Vy máte ale zlobivý děti, musíte na ně být jako přísnější, jo. To se mi teda taky stalo vlastně, když jsem začínala, že mi říkali, že jak to vedu. Že když přijdou ke mně do třídy, že tam děti chodí. Oni třeba vlastně, měli jsme něco a oni si mohly chodit a hledat že jo po tý místnosti, co potřebovaly. A že tam je hroznej zmatek, když jsem tam měla hospitaci. Že tam je zmatek, že si tam děti chodějí. No a paní ředitelka s panem zástupcem **mě poslali na náslech k paní učitelce, kde děti teda seděly a musely mít ruce na nohou**,“ ...

Pokud je převládající nastavení učitelského sboru diametrálně odlišné od nastavení učitele, který má konkrétní náměty na zlepšení, jež však nejsou v souladu se zaběhnutým systémem, vede to často k odchodu těchto inovátorů do škol vedených svobodněji.

... „**Bylo nás tam víc takovejch jako idealistek, ale asi né jako dostatečně mnoho, aby ty věci mohly bejt jinak jo, Takže asi se mi do toho nechtělo davít už moje síly.**“ ...

Respondentky také porovnávaly formu spolupráce mezi kolegy na běžné základní škole a v Montessori škole. Zatímco v Montessori se všichni snaží rozvíjet školu jako celek a při tomto záměru vzájemně spolupracovat, v běžné základní škole pracují učitelé v rámci nastaveného systému v podstatě samostatně se zacílením na vlastní třídu.

... „**Tak je to určitě, byl to velký rozdíl, vlastně v Montessori škole pracujeme jako tým, vlastně tím, že ta škola vznikla, tak se to celé jakoby tvořilo, takže to bylo úžasné že, vlastně ten tým, co celou tu školu tvořil. A v té státní škole to byla škola, která vlastně fungovala už spoustu let, bylo to tam všechno nastaveno, každej tam měl svoji třídu a byla jasně daná pravidla a každý se vlastně staral spíš jenom o tu svoji třídu.**“ ...

... „**když chci s někým pracovat, tak mu musím plně věřit, a nějak se na něj spolehnout, a pracovat jako v týmu, teda alespoň za mě, já to tak mám, tak to prostě se mi ve státní škole nepodařilo. Ani v první, ani v druhé ani v třetí.**“ ...

Příčinou rigidnosti základních škol jsou také přetrvávající zaběhnuté zvyky některých starších kolegů.

... „**No já si myslím, že to je všechno v lidech a taky v tom, že podle mě když někdo prostě učí 30 let, tak se jako nebude hned měnit, že jo, protože prostě už má zajetý nějaký koleje a to by sakra jako musel chtít, to změnit.**“ ...

Dalším limitujícím faktorem pro běžné základní školy je počet dětí ve třídách. Jedná se o faktor, který není možné ze strany základních škol výrazným způsobem měnit. Podle dotázaných pedagogů by bylo nutné počet dětí ve třídách snížit zhruba na polovinu.

... „**Tak ten počet dětí je určitě první předpoklad, když je tak jeden učitel a jeden asistent, tak si myslím, že do těch patnácti dětí je to tak akorát**“ ...

Zatímco s námitkami zaměřenými na podporu spolupráce, oživení výukových metod a celkovou modernizaci běžných škol by šlo například prostřednictvím školení něco dělat, s počtem dětí ve třídách si běžná základní škola moc poradit nemůže. Při stávajícím počtu dětí a nedostatečném počtu pedagogů a dalších kapacit škol je v tuto chvíli snižování počtu dětí ve třídách těžko řešitelný problém.

Očekávání učitelů a jejich naplnění

Jak již částečně vyplynulo z předchozích odpovědí, paní učitelky, které měly zkušenost s běžnými základními školami, nebyly zcela spokojené se zajetým systémem, který ve školách fungoval, a tak hledaly jinou alternativu.

... „*Tak nastoupila jsem tam s tím, že to bude fungovat trochu jinak než klasická základní škola, že děti tam budou prostě přebírat zodpovědnost za své učení, budou se tam učit úplně jiné dovednosti, než se vlastně učí na klasické základní škole a prostě přijde mi to tak vnitřně, to se mnou více rezonuje, takový ten přístup Montessori školy než té klasické školy, proto jsem tam šla.*“ ...

... „*budou teda jiné vztahy mezi učiteli a těmi dětmi, že to bude menší kolektiv, obecně menší škola, takže tam bude taková tím i možná intimnější atmosféra a asi taky že se budu do té práce taky třeba těšit, že jo, že to nebude, že si řeknu, zase další den, že mě to prostě bude ňák naplňovat no.*“ ...

Další dotázaní, kteří ve veřejném školství nepůsobili, sice tak konkretizovaná očekávání neměli, spíše přicházeli do Montessori školy s určitou vizí toho, jak by chtěli, aby škola fungovala.

... „*Asi jsem právě celkem věděl, že jsem tam před tím nějak přebýval už ve škole a viděl jsem, jak to tam chodí a tím že mě to bylo hodně blízky, takže jsem šel, nenašel jsem jakoby do neznámého prostředí a takže vlastně očekávání jako takový, který bych pak nějak hodnotil, jestli se naplnily nebo ne, tak to jsem asi neměl.*“ ...

Respondentky přiznávají, že začátky nebyly úplně lehké, neboť práce v Montessori škole je náročná nejen na přípravu, ale i na samotnou realizaci. Navíc je nutné si průběžně doplňovat vzdělání a minimálně zpočátku je potřeba principy dobře nastudovat. Respondentky se také často účastní nejrůznějších seberozvojových kurzů.

... „*Některé věci jsem si myslela, že budou jako snazší, ta práce je teda hodně časově náročná, že jo, to asi nemusím rozebírat úplně všechno, jakoby pomůcky, všechno si jako načíst, ta filozofie že jo, ty začátky byly takový, to i jako těm dětem tak vycházet individuálně vsříc je taky hodně časově náročné,*“ ...

... „Jako zjistila jsem, že opravdu je to jako **mnohem víc práce**, než jako má člověk nějakou představu, a že to je fakt o takovém jako nějakým sebevzdělávání dalším, a práci na sobě, což to jsem počítala, že jo, ale pak, když do toho člověk vstoupí, tak to vlastně vidí na vlastní oči, a jako je to tak. To je dobře, to není špatně, to je jediné dobře,“ ...

... „No tak je to **rozhodně víc práce**, v Montessori škole. Podle mě si běžná populace myslí, že naopak tam ty lidi nic nedělaj, tak je to je, si myslím, jako náročnější, na ehm jak na osobnost člověka, tak i vlastně fakt na to se připravit, a vlastně těm dětem to podat tak, aby je to bavilo, takže to si myslím, že je to fakt náročnější práce.

Maria Montessori dovedla ve svých knihách inspirovat mnoho svých následovníků. Jedna z dotázaných pedagožek zmínila, že v dnešní době je někdy obtížné děti zaujmout

... „člověk jde hodně jakoby s takovým **idealizovaným obrazem** toho jak to jako bude skvělý, no jak budou všechny děti motivovaný, a bude to všechno skvělý a půjde to jedno za druhým a budou stříhat pomůcky a na to mají vliv i třeba ty knížky od Marie Montessori, kdy ona to jakoby nějak jako popisuje ale teď je jiná doba a ona třeba pracovala s dětmi, s nějakými zanedbanými dětmi někde z ulice, který byly prostě rádi za jakoukoliv pozornost, kdežto třeba dnešní děti pozornosti mají až až, až už jako skoro nechtějí, že jo jsou prostě zahlcený podněty, vším možným ze všech stran, všechno bliká, že jo svítí, hraje, tak je docela těžký je někdy jakoby motivovat a jakoby je strhnout k něčemu jakoby jednoduššímu, než s tím čím vším jsou jako obklopený.“ ...

... „No to jsem si třeba představovala, že **to bude snazší**, že když řeknu, že dneska si uděláme něco jako zajímavýho, že to bude jako, už přijdou třeba napučený, už jenom, že se jim jako nechce nic dělat, že jo a vypnout, a nejradši by hráli jako dál na telefonu a docela jako to tady ta motivace jako, tak jak jsme se už o ní bavily je taky taková náročná no, tak to asi no.“ ...

Poslední kategorie očekávání se týkala rodičů. I když, jak bude patrné z další části této kapitoly, spolupráce s rodiči probíhá zdárně a k oboustranné spokojenosti všech stran, pouze minimum rodičů je nespokojených. Je to určitě běžný jev na jakékoliv škole, ale jedna paní učitelka zmínila, že do školy přicházela s očekáváním naprostého souzení se všemi rodiči.

... „že jsme si tak jako školu zakládali nejdřív jako pro takovou úzkou skupinku tak jsme tak jako předpokládali, že vždycky budeme obklopený lidma, kteří jsou jako to sdílí a budou mít podobný představy, ale to samozřejmě taky prostě neplatí, každej má, **každý má tu představu, jak si má vzdělávat své dítě**, i když podobnou, tak stejně pořád jakoby jinou, aspoň v něčem, a tak je takový docela náročný taky to nějak sladit, umět to s rodiči vykomunikovat a někdy se i třeba jako rozejít, když to, když to prostě nejde a nemáme to nějak, nevidíme to nějak stejně nebo podobně.“ ...

I přes to, že je práce v Montessori škole náročnější, učitelé musí promyslet, jak děti motivovat a vynakládat spoustu svého času na přípravu. Všichni dotázaní potvrdili, že jsou s prací spokojení, že je naplňuje a přináší jim radost.

... „ale myslím, že to, myslím, že to **moje očekávání asi splnilo no**, si myslím, že jo.“ ...

... „**moje očekávání se naplnily, v té práci s dětmi i ve spolupráci s kolegyněmi**“ ...

... „šla jsem do Montessori proto, abych mohla pracovat jiným způsobem a na jiných principech, **a to se naplnilo.**“ ...

„**moje práce mě těší, takže ano, očekávání se naplnila.**“ ...

Na závěr každého rozhovoru, kdy jsme podrobně rozebrali nejrůznější oblasti od toho, jak je práce na Montessori škole smysluplná, až po řešení případných konfliktů, jsem se každého respondenta zeptala, zda, pokud by měl možnost zvolit si znovu školu, ve které by chtěl učit, zda by volil Montessori. Odpovědi byly jednoznačné, ve všech případech kladné, což je také potvrzením toho, že se očekávání učitelů naplnila.

Odpovědi na otázku směřující k naplnění očekávání byly stručné, ale z celé kapitoly je patrné, jak jsou paní učitelky i pan učitel pedagogicky nastavení. Principy výuky realizované na běžných základních školách příliš neodporují, nebo s nimi úplně nesouzní. Montessori filozofie je jim naopak blízká. Montessori školu si zvolili jakožto místo svého pracovního působiště ve všech případech záměrně, i když k tomu měli rozdílné původní motivy.

Rodiče a děti

V rozhovoru jsem se také dotazovala na strukturu rodičů a na jejich očekávání z pohledu učitelů. Zajímala mě také spolupráce s rodiči a názor učitelů na to, jak vnímají rodiče svých žáků, zda se jim daří naplňovat očekávání rodičů a jakou roli v tom všem hrají samotné děti.

První otázka mířila na strukturu rodičů z hlediska jejich volby Montessori školy. Rodiče mohou mít nejrůznější motivy pro výběr školy, například znají Montessori principy a hledají školu, která bude fungovat na jejich základě, nebo shánějí jen nějakou alternativu k běžné základní škole, případně zažili negativní zkušenost na běžné základní škole a chtějí změnu. Impulzů pro výběr školy může být samozřejmě celá řada. Dotázaní učitelé odhadli strukturu rodičů svých žáků z tohoto pohledu na obou školách velice podobně.

První skupinu tvořili tzv. „Montessori rodiče“, tedy ti, kteří skutečně principy znají, další skupinu tvořili rodiče hledající alternativní školu a poslední skupinu pak rodiče dětí, které přecházely z jiné základní školy z nejrůznějších důvodů.

... „*Tak to si myslím, že je opravdu **různorodé**, protože vlastně máme rodiče, kteří třeba k nám stáhli děti z jiných škol, protože třeba tam **byly šikanované**, pak máme rodiče, kteří **mají nastudovanou Montessori školu**, ví o tom i doma mají třeba vytvořené prostředí atd. Takže to jsou takoví ti, kteří tam dávají. Pak jsou rodiče, kteří to berou jako **alternativní školu**, asi úplně to pro ně není důležité, že Montessori, ale přeci jen jsou rádi za to, jaké principy, co se tam u nás všechno, jak to u nás je, takže to je opravdu různé, ty rodiče.“ ...*

... „*No je to asi **takový mix**, ehm, někteří chtějí jako něco **alternativního** a ani jako moc o Montessori třeba neví, tak chtěli jako něco jiného než klasickou školu, pak jsou tam rodiče třeba z těch prvních dětí kteří, no třeba maminka chtěla jako jenom podpořit syna, nechtěla ho dát taky jako do klasické školy, takže to je v podstatě dost podobný, zkrátka jako že to neměla být jako klasická škola, aby měl větší podporu, protože ten měl nějaký **specifický potíže**, nebo tedy chtějí Montessori, protože to znají“ ...*

Montessori principy pak znají dobře rodiče, jejichž děti navštěvovaly Montessori školku, pro ně je přechod na Montessori školu logickým krokem, jak se ostatně potvrdilo i v předchozí podkapitole zaměřené na analýzu rodičovských odpovědí.

... „*pokud to jejich dítě by třeba chodilo do Montessori školky, tak něco třeba vědí jo, ale určitě tam je jakoby spousta těch, který fakt jako o tom i něco vědí a tak jako se trochu zajímají, ale myslím si, že určitě se tam najdou i rodiče, který, fakt vědí, že je to jejich dítě prostě tak atypický, že by jako ve státní škole, by prostě dostalo na frak.*“ ...

V odpovědích učitelů z obou škol se opakuje odpověď týkající se dětí, které byly v běžné škole nějakým způsobem šikanované. Tyto děti přicházejí do Montessori školy později, až poté, kdy získají negativní zkušenost na běžné základní škole. Montessori škola tedy pro ně není první volbou, ale jakousi záchranou.

... „*Z těch klasických to bylo třeba někdy i jako nějaká taková jakoby šikana, že byl problém ani ne tak jako se školou a se vzděláním jako s kolektivem. Vlastně v podstatě už no minimálně jsou to už teďka dvě děti možná i víc. Takže to taky bývá důvodem a pak třeba ještě se nám taky stalo, že nespokojenost jako s jinou s jinou alternativní školou,*“ ...

... „*máme ve škole holčičku, která už je teďka druhačka a ta přešla minulý pololetí kvůli tomu, že fakt byla jako silně nespokojená prostě jako s paní učitelkou a fakt, ta je teďka fakt hodně ráda, že je jakoby u nás, protože tam vidí ten rozdíl, že je to fakt trochu jiný,*“ ...

Dále mě zajímalo, zda se daří škole očekávání rodičů naplňovat. Jak již bylo zmíněno, obě školy jsou soukromé, rodiče platí školné a mohou mít na školu vyšší požadavky. Navíc děti do školy přihlašovali s konkrétním očekáváním. Respondenti se shodli, že většina rodičů je se školou spokojená a výjimek, které mají výhrady, je skutečně jen pár.

... „*Tak určitě si myslím, že většina rodičů je spokojená s tím, jak se jejich dítě rozvíjí, co se všechno v té škole naučí, nemyslím jen jako vědomosti, informace, které se dozví, ale i osobnostně, jak se rozvíjí, tak to si myslím, že většina rodičů ocení a je za to ráda.*“ ...

... „*Asi je to individuální samozřejmě, ale většinou jsou spokojení. Někteří jsou prostě pořád spokojení a jenom jako chválí a někdo se víc ptá a víc zjišťuje, proč to a to, a*

jestli by to nešlo jinak, a někdo má hodně tendence se zamýšlet a zjišťovat nad nějakým srovnáním jako se státní školou nebo no nebo s jinýma školama a tak. “...

... „Tak si myslím, že většina rodičů spokojených je a spíš řešíme drobnosti. “...

Nejspokojenější jsou rodiče, jejichž děti přešly z běžné základní školy do Montessori.

... „Většinou ti, co jakoby přejdou z klasické školy, ti jsou většinou úplně nadšení a ti jsou absolutně nenároční, protože ti jsou prostě rádi za to, co tam nabízíme. Jsou prostě vděční. “...

Většina rodičů je podle názorů učitelů se školou spokojená, jejich očekávání se tedy naplnila. Někteří rodiče jsou nenároční, někteří jsou aktivnější a zjišťují si podrobnější informace. Učitelé z obou škol uváděli, že komunikace s rodiči probíhá prostřednictvím nejrozličnějších kanálů, například na třídních schůzkách v podobě tripartit (učitel-dítě-rodič), případně prostřednictvím různých akcí pro rodiče a děti.

I přesto, že je naprostá většina rodičů se školou spokojená, najdou se čas od času tací, kteří mají výhrady a z Montessori školy své děti přehlašují na jinou veřejnou či soukromou základní školu. U těchto rodičů tedy evidentně k naplnění prvotních očekávání nedošlo. Ptala jsem se proto pedagogů, z jakého důvodu se přechody dětí na jinou školu dějí a co je hlavní příčinou nespokojenosti těchto rodičů.

Příčiny jsou různého druhu, mohou se týkat například nedostatečné motivace, která v dítěti nejde podnítit žádným způsobem.

... „občas se stává, když se prostě přijde na to, že to dítě vlastně fakt jako není vůbec ničím motivovaný, ono by v Montessori mělo být motivované hlavně vnitřně, a mělo by to chtít dělat samo. A pokud třeba nezabírá na to dítě ani jako vnější motivace, vnitřní nemá, a nezabírá ani vnější jako ze strany, tak si myslím, že to klidně jako nastat asi může. “...

Očekávání rodičů se nemusí naplnit také v případě, kdy očekávají, že škola nebude na dítě klást žádné nároky.

...„Pak se může stát, že se **výjimečně** objeví nějaký rodič, který si vybere tu školu, **protože si myslí, že třeba když nebudou známky atd., že budou třeba menší nároky** na to dítě a třeba úplně to není tak, jak si představoval, nevím, je to opravdu různé no.“ ...

Nebo naopak se některým rodičům mohou jevit nároky Montessori školy příliš nízké.

... „to jedno dítě odešlo, i když to nebylo jako nějaký gymnaziální typ, tak rodiče ho pak vzali asi ve čtvrté třídě pryč, že **aby se naučilo v klasické škole, aby se naučilo učit, nám to tak vysvětlili. Aby se naučilo učit. Asi jako prostě, aby na gymplu všechno zvládlo a umělo si sednout prostě k sešitu a naučit se všechno nazpaměť. Tak to jsme řekli, že to samozřejmě takhle jako jeho my ho teda naučit se učit nenaučíme. Takže tak jsme se taky tak jako domluvili.**“ ...

Podobně odpověděl i pan učitel.

... „Maminka chtěla do těch dětí v uvozovkách jako co nejvíc nahustit těch informací, aby měly co nejvíc informací a ten žák byl jako nadaný a to, tak pro něj chtěla jakoby co nejvíc a asi jí přišlo, že **na té státní škole, že do nich jako víc nalijou.**“ ...

Dalším důvodem pro přechod na jinou školu může být fakt, že dítě nerespektuje nastavená pravidla a neustále je porušuje.

... „kvůli tomu, že jsme tam měli ty **hranice, o které dítě neustále jako naráželo a přišlo jim to pro ně jako moc. S tou maminkou, je vychovávali prostě absolutně bez hranic a my, když jsme je tam měli, tak to jako neustáli, jakoby problémy konfrontace, že jo.**“ ...

S překračováním hranic souvisí i dlouhodobé kázeňské problémy, které byly také v jednom případě důvodem pro přechod na jinou školu.

... „u toho dítěte byly kázeňské problémy. Řešily se prostě tak dlouho a furt se jako přitvrzovalo v uvozovkách. Že se to řešilo na těch kruzích a bez rodičů a to, pak už nějak o samotě, pak už s rodičema, s paní ředitelkou a už to bylo prostě to tak dlouho, že oni se nakonec rozhodli, že to zkusí radši na té státní.“ ...

Nespokojených rodičů, resp. těch, jejichž očekávání se nenaplnila, a proto volili pro svého potomka přechod na jinou školu, je minimum a pohybuje se na obou školách v řádu

jednotek. Jedna z dotázaných paní učitelek přiznává, že zpočátku se kvůli přechodu některého z dětí na jinou školu trápili, dnes už to ale berou jinak.

... „ze začátku jsme se třeba tím i trochu trápili, že jako ztrácíme jako nějaké děti. Ale teď už to tak neberem. Prostě, že jsme jako taková nějaká alternativa, varianta. Komu se to líbí, tak ten ať prostě tam s námi je a bude to třeba rád za to, co děláme. A komu se to nelíbí, tak na tom není nic špatného, a prostě má na to jiný názor, jiný pohled. Tak buď může to zkusit úplně jako nějak sám nebo hledat nějakou jinou alternativu. Už to vůbec jako si nebereme osobně a ani to nevidím jako něco špatného.“ ...

Shrnutí

Z kapitoly zaměřené na analýzu odpovědí pedagogů vyplynuly následující závěry:

Paní učitelky i pan učitel se dívají na systém fungující v běžných základních školách kriticky. Vadí jim především absence partnerského a respektujícího přístupu mezi žáky a učiteli navzájem, nedostatečná individualizace výuky a tlak celého systému na jejich vlastní práci. Důležité je podle nich propojovat učivo mezipředmětově a navazovat ho na životní situace tak, aby dětem nabyté kompetence byly skutečně užitečné. Hodnocení prostřednictvím známek považují za nadbytečné, mnohem důležitější je podle nich slovní formativní hodnocení, které má pro dítě mnohem větší smysl. Dotázaní také potvrzují, že pro děti je důležité, aby byla zodpovědnost přenesena na ně samotné, a to v takové míře, ve které jsou schopny ji unést. Hlavní důraz je kladen na vnitřní motivaci dětí, což v běžné škole moc nefunguje.

I v Montessori škole se řeší nějaké problémy, případně drobné překračování pravidel (např. včas neodevzdaný úkol nebo kázeňské problémy). Způsob řešení těchto problémů je rovněž odlišný od běžné základní školy. Nejprve se zjišťuje příčina a dochází ke snaze o nápravu bez nutnosti kárání nebo jiného postihu. Všichni učitelé se shodli na tom, že pravidla je nutné dodržovat, protože bez pravidel, která jsou dodržována dětmi i pedagogy, by systém nemohl dobře fungovat. Součástí této kapitoly byla i analýza struktury rodičů a zjišťování motivů, které je vedly k volbě Montessori školy. Někteří rodiče jsou s principy Montessori pedagogiky obeznámeni, a protože se jim tyto principy líbí, je pro ně volba

jasná. Pro některé rodiče představuje Montessori alternativu k běžné základní škole, a pro některé je záchranou ve chvíli, kdy jejich potomek zažil například určitou míru šikany na běžné základní škole.

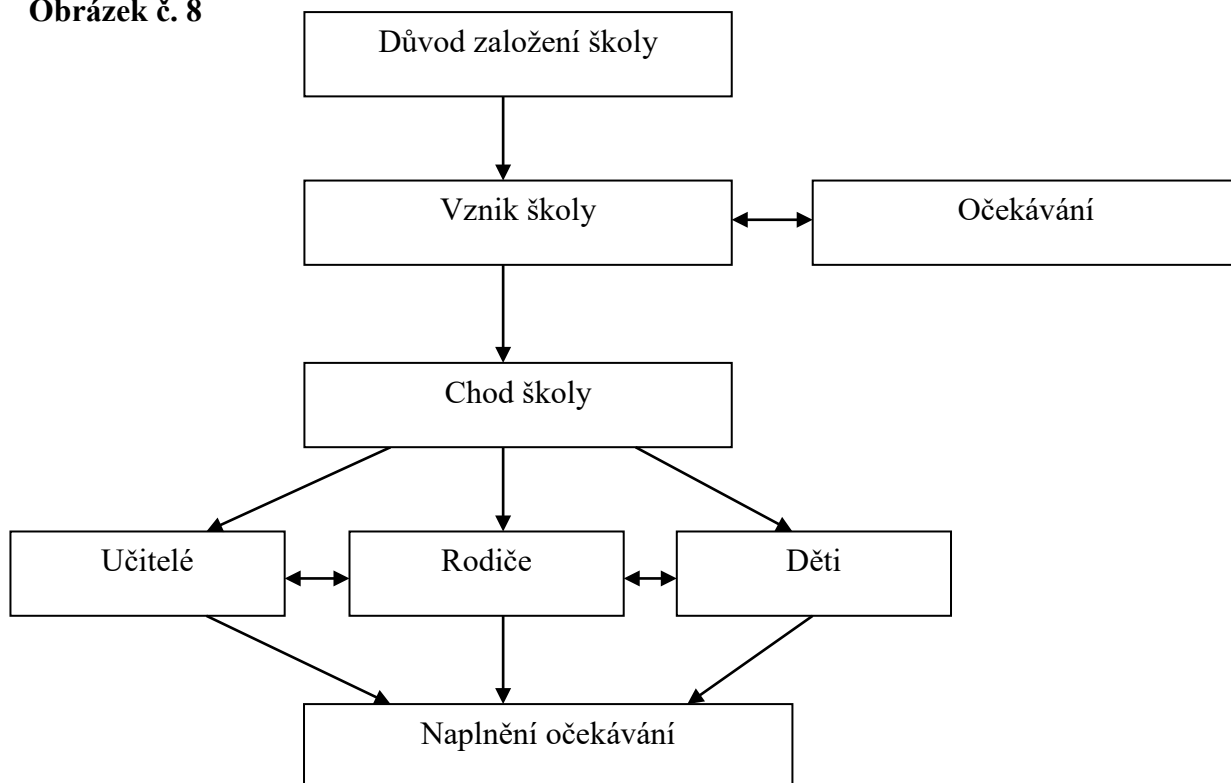
V této kapitole jsem se zabývala i očekáváními pedagogů a jejich naplněním. I přesto, že je práce v Montessori škole náročnější (zejména z hlediska přípravy a hledání vhodných nástrojů k motivaci dětí), jsou jejich očekávání naplněna. V Montessori škole jsou rádi a rozhodně by neměnili.

6.4.3 Zakladatelky

Poslední zapojenou skupinou respondentek byly zakladatelky obou zkoumaných Montessori škol. Každá z nich měla pro založení školy konkrétní důvod a také vizi, kterou chtěla naplnit. V této kapitole analyzuji očekávání zakladatelek, se kterými školy budovaly, a také jejich naplnění. Stejně jako v předchozím textu popisují i další faktory, které se založením školy a jejím fungováním souvisejí a také významnou měrou ovlivňují skutečnost, zda došlo k naplnění prvotních očekávání.

Kostru analytického příběhu, která znázorňuje zkoumané oblasti, zjištění a vztahy mezi nimi, lze znázornit prostřednictvím obrázku č. 8. je

Obrázek č. 8



Důvod založení Montessori školy na malém městě

Obě školy měly odlišný způsob vzniku. Škola „A“ byla založena až jako následný krok po vybudování mateřské školy, děti postupně odrostly a bylo třeba zajistit návaznost vzdělávání podle principů Montessori pedagogiky. Založení školy „B“ předcházelo vznik jiné alternativní školy, kterou zakladatelka uvedla do chodu společně s dalšími nadšenci. Vzhledem k názorovým odlišnostem na její fungování došlo po půl roce k oddělení pobočky – Montessori školy, která začala fungovat samostatně podle principů pedagogiky Marie Montessori. Ať už byl vznik obou škol jakkoliv krkolomný, opíral se o stejnou vizi obou zakladatelek – vytvořit takovou školu, kde bude dětem i učitelům dobře.

Obě zakladatelky jsou svým povoláním pedagožky. Impulzy pro vybudování škol přišly u každé z nich v jiné životní fázi. Zatímco první respondentka potřebovala najít v okolí bydliště přívětivou instituci pro své dítě, což se jí ovšem nepodařilo, a tak jí nezbylo nic jiného, než založit školku vlastními silami, druhá dotázaná za sebou již měla léta přímé kantořiny, byla aktivní v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a chtěla pomoci českému školství tím, že vybuduje přátelskou školu.

I když cíl obou zakladatelek je stejný, motivy však různé. Pro přehlednější popis založení obou škol jsou dva úvodní příběhy oddělené, neboť jsou zcela odlišné.

Založení školy „A“

Pro první respondentku byl rozhodující odstrašující zážitek z místní školky, který zažila dcera její známé. Vzhledem k tomu, že se níže popsaná situace uskutečnila v době, kdy zakladatelka hledala školku pro svého potomka, měl tento zážitek rozhodující vliv na další jednání respondentky.

... „zjistila jsem od jedné své kamarádky, která má dítě s mentálním postižením, že tam to její dítě v téhle školce, kterou jsme si vybrali, svázali lepicí páskou, učitelky. To dítě prostě mělo svého asistenta a s ostatními dětmi se kontaktovalo tak, že tak jako, že na ně sahalo a tak jako poštípávalo prostě. No, nicméně ehm oni jí teda údajně mamince to odprezentovali tak, a vím to přímo od té maminky, že to dítě je bylo strašný, že se s ní nedalo nijak domluvit, že prostě pořád to dělala, pořád to dělala, a že jí řekli, že jestli toho nenechá, tak že prostě to budou muset nějak vyřešit. Údajně to vyřešili tak, že ta učitelka

jedna tu holku držela, držela jí ruce a ta druhá ho ta učitelka jí svázala ty ručičky tou lepicí páskou. ... A tohle pro mě byla natolik hrozná informace, že já jsem nechtěla, aby to moje dítě do takového kolektivu nastoupilo “...

Kromě naprosto nepřiměřeného zákroku zakladatelka chápala toto jednání jako fatální selhání všech pedagogů i vedení školy. Odradilo ji to natolik, že namísto plánovaného nástupu do práce po mateřské dovolené založila vlastní jednotřídní školku. Tento motiv byl beze sporu nejsilnější, dále mu nahrávala skutečnost, že respondentka tušila, že bude o novou školku zájem, neboť vedla v tamějším mateřském centru kurzy pro rodiče a děti. Díky oblíbenosti těchto aktivit místními rodiči se z návštěvníků těchto kurzů rekrutovali první zájemci o mateřskou školu. Zakladatelka tedy zároveň zareagovala na poptávku v místní obci, ve které do té doby žádná alternativa k výše uvedené mateřské škole neexistovala. Nabídla tedy možnost výběru místním rodičům.

*... „, já jsem si hlavně říkala, že mě přijde hrozný, že **rodiče nemají možnost jako výběru, protože není.** Takže jsou nucený vlastně pro to, aby se mohli vrátit do práce, dát děti do školky nebo do zařízení, kde se může stát takováhle věc.“ ...*

V době, kdy respondentka zakládala mateřskou školu, ještě netušila, že následně vybuduje i školu základní. Když děti dorostly školnímu věku, navštívila místní základní školu a opět se setkala s velkým zklamáním hned na úvodní schůzce školy s rodiči.

... „,my jsme byli na první informativní schůzce o prázdninách a jediný, co jsme se dozvěděli, prostě přišla tam před všechny ty rodiče těch prvňáčků vedoucí jídelny, postavila si tam ruce v bok a začala tam na nás: že podívejte se, jestli ty vaše děti nebudou mít nabitý ty čipy, tak jsou prostě bez jídla, je vám to jasný! Jo. A za ní stál ředitel, kterej vůbec nic neřekl. A já jsem pak za ním šla a ptala jsem se ho, jestli třeba neuvažuje o tom, že by bylo nějaký setkání rodičů těch prvňáků s těmi učiteli, co budou učit ty prvňáky. A on se tomu začal strašně smát, až se prostě normálně jako takhle v pase ohýbal, že to je jako hrozná legrace, co mě to jako napadlo, že na to nemá nikdo čas. ...A já jsem si říkala, že by nám mělo jít o stejnou věc, ne? Já jsem tam byla za ty rodiče, a tak se o ty děti starají a chtějí jako pro ně to nejlepší a jako neznají toho učitele. Může to bejt úplně skvělej učitel, ale prostě proč s ním nemůžou chvilku mluvit, jako že jo, no.“ ...

Další negativní zážitek před přechodem vlastního dítěte na základní školu zakladatelku přivedl k tomu, že potomka do místní školy nakonec nezapsala, dva roky ho vzdělávala doma a během té doby připravovala založení základní Montessori školy, což se jí nakonec podařilo. Školu chtěla vybudovat v souladu se čtyřmi pilíři vzdělávání Jacquese Delorse (blíže viz kap. 1. 2.4) a podle principů Montessori pedagogiky. Finanční motiv byl při tom vedlejší.

... „*nestála jsem o to vytvořit něco, z čeho budu mít zdroj jako peněz, ale že jsem strašně stála o to vytvořit něco, kde bude jako dobře v tom smyslu. Pro mě jsou jako strašně důležitý ty čtyři pilíře vzdělávání. A v tom smyslu toho jednoho pilíře být spolu jo. Tak vlastně něco takovýho. Místo, kde se bude dobře společně všem dobře jako fungovat, dobře všem společně všem žít. Kde budou ty lidi jako rádi společně a budou rádi, jako že tam jsou a budou to jako společně tvořit to místo.*“ ...

... „*nechtěla, aby se to jenom dobře vyjímal na výroční zprávě, že jo. Ale aby to byla pravda, no.*“ ...

K založení základní Montessori školy přispěli také svou poptávkou rodiče dětí, které navštěvovaly Montessori školku. Protože byli se školku spokojeni a chtěli návaznost v podobě základní školy.

... „**Rodiče chtěli, aby to pokračovalo a tak dále a tak dále. Takže my jsme potom vlastně navázali tou školou.**“ ...

Škola se naplňovala pozvolna, v prvním roce fungování měla kapacitu 10 dětí, ve druhém roce 20 dětí. Žáci postupně dorůstali, pro druhý stupeň byla zřízena pobočka ve vedlejším městě. V současné době má škola kapacitu až pro 90 dětí.

V rozhovoru jsem se dále dotazovala, proč zakladatelka zvolila zrovna Montessori pedagogiku, podle které se výuka realizuje, proč ne zvolila třeba jinou alternativu. Odpověď je prostá; respondentka již v době, kdy zakládala školku, byla absolventkou Montessori kurzu, který studovala mimo jiné v Německu, měla za sebou několik dalších kurzů (např. Respektovat a být respektován) a tyto principy se jí velmi líbily. Na jejich základě pak mohla vytvořit takovou školu, kterou si vysnila. I když začátky nebyly

zejména z finančního a organizačního hlediska jednoduché, v současné době již plynule funguje a je komplexní vzdělávací institucí v dané obci.

Založení školy „B“

Založení druhé školy vycházelo rovněž z potřeby zakladatelky vytvořit přívětivou školu, ve které bude dětem dobře a která je bude bavit. Výchozí impulz pro její založení byl však v mnoha směrech odlišný od založení výše popsané školy. Vycházel zejména z mnohaletých zkušeností zakladatelky nejen z přímé výuky, ale také z předávání znalostí dalším pedagogům. Zakladatelka školy „B“ začínala školu budovat společně se svou dlouholetou kolegyní.

... „my jsme obě dvě prostě od maturity ve školství, pak když nám bylo, já nevím, kolem čtyřiceti, tak jsme opouštěly přímou kantořinu a obě jsme pracovaly ve vzdělávání, dalším vzdělávání pedagogů, dejme tomu deset let a každá při tom po své linii. A po těch zhruba deseti letech už nám připadalo vlastně bez efektu jezdit po konferencích a říkat, jak ta škola má fungovat, protože jsme měly pocit, že po těch dvaceti, třiceti letech, je takové to většinové školství čím dál tím stejné a že se tam řeší prostě pořád stejné problémy, který vlastně Montessori svými principy dokáže vyřešit. A tak jsme řekly, že prostě je čas, abychom udělaly to, že přestaneme mluvit a začneme konat a uděláme nějakou reálnou věc, která pozitivně ovlivní nějaké množství dětí a nabídne jim prostě přátelskou školu, která je bude bavit.“ ...

Jak jsem již popsala výše, založení školy bylo „dvoufázové“, nejprve došlo k vybudování jiné alternativní školy, ze které se pak jakožto pobočka vyčlenila Montessori základní škola. Ta vznikala současně s Montessori školkou, kterou zakládala další paní učitelka. Paní učitelka, která zakládala Montessori školku, ji také uvedla vchod zejména proto, že hledala alternativní mateřskou školu v místě bydliště, ale žádná v okolí do té doby neexistovala.

V dané obci byla poptávka po Montessori škole velická, což si zakladatelky uvědomovaly. Ve vedlejších větších městě totiž existuje již od konce 90. let zavedená Montessori škola, na kterou je v současné době těžké zapsat všechny děti, které se do školy hlásí. Převis dětí je

enormní. Z tohoto důvodu bylo jasné, že zájem o Montessori školu v daném městě bude, což se následně potvrdilo. Situace byla příznivá i ze strany vedení města.

*... „Ve vedlejším městě je po Montessori veliká poptávka, dostat se dneska do Montessori školy, která má přes sto dětí, je prostě jako výhra v loterii. Takže jsme **věděly, že poptávka je veliká**. A když jsme vlastně volaly na město, tak jsme dokonce byly za starostou, protože jsme hledaly místo a pak nám teda se stávající ekonomkou, že nám pronajme prostory, tak nám dokonce volal jeden radní, že je rád, že už chtěli volat, aby taky měli Montessori, takže je rád, že vlastně pro město taky bude tahle alternativa možná.“ ...*

Pro založení školy „B“ tedy existovaly příznivé podmínky ještě před jejím vznikem. V současné době je škola naplněna a nemůže z kapacitních důvodů přijímat všechny zájemce. V prvním roce však začínala pouze se třinácti žáky. Zakladatelky před otevřením první třídy uspořádaly seminář pro rodiče.

... „udělaly jsme na jaře nějaký jeden takový seminář pro rodiče v místní knihovně, to jsme propagovaly, a tam jsme vlastně rodičům vyprávěly, jakou tu školu vlastně chceme. A tam jsme si udělaly takové první klubičko zájemců a skutečně nějakých třináct rodičů ty děti opravdu do té školy přihlásili.“ ...

Zakladatelky školy „B“ se s Montessori pedagogikou seznámily hned v počátečních fázích, kdy se tato filozofie do České republiky z ostatních zemí rozšiřovala.

... „My jsme už takoví Montessori dinosauri jo, ... my jsme Montessori znaly už prostě fakt strašně let, patnáct let a kolegyně byla i při zakládání jiné Montessori školy ve vedlejším městě“ ...

Zhruba v té době vznikalo také občanské sdružení Montessori, které se zabývá mimo jiné vzděláváním pedagogů.

Co by musely základní školy změnit, aby fungovaly lépe

Pro obě respondentky byl hlavním motivem založit Montessori školu, kde bude dětem i pedagogům dobře. Založit školu není triviální záležitost, vyžaduje spoustu úsilí,

velké úsilí a nese s sebou velké množství administrativní, organizační a manažerské zátěže. Přesto se do toho zakladatelky pustily a jedním z důvodů byla skutečnost, že se domnívají, že běžné základní školy nesplňují požadavek na to, aby byly místem, kde je všem zúčastněným dobře. Ptala jsem se proto, co by musely základní školy konkrétně změnit, aby došlo alespoň k částečnému zlepšení.

Obě zakladatelky se shodují, že v první řadě by bylo potřeba změnit myšlení v přístupu k dětem, k jejich potřebám, k organizaci výuky, ke kontrole, ke komunikaci s rodiči. Zapracovat by se mělo i na důvěře.

*... „platí pravidlo, že kde je kontrola, není důvěra. Naše práce je založena na důvěře, **my důvěřujeme dětem, že ony se chtějí učit. Běžné školy tomu nedůvěřují, takže jenom kontrolují** a člověk jako nechce být pořád pod kontrolou, pod nějakým bičem a tlakem, potřebuje mít svůj vlastní prostor jo, takže tohle je základní mantra a ta se musí změnit a pak se řetězově změní všechno další,“ ...*

Základní výtku se týká důvěry v děti, resp. v to, že se chtějí samy něčemu naučit a porozumět. Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, Montessori školy jsou založeny na principu vnitřní motivace, běžně v nich funguje, že děti samy přebírají odpovědnost za své úkoly a nesou důsledky za jejich případné nesplnění. To jim dává velkou míru svobody v tom, jak, kdy, kde a s kým úkoly splní. Nepotřebují vnější pobídky v podobě známek, učí se proto, že samy chtějí. To však na běžných základních školách podle zakladatelek často nefunguje a toto tvrzení se potvrzuje u některých žáků (ne všech), kteří přecházejí z běžných základních škol, neboť již získali pracovní návyky založené na vnější motivaci, tedy známkování a kontrole.

*..., Zásadní mechanismus **je vnější motivace**. Děti, které přijdou z běžné školy, jsou zvyklé něco udělat, aby za to něco dostaly, to znamená jedničku. U nás nic nedostanou, takže mají pocit, jo já nemusím nic dělat. Další věc je organizace výuky. **My sázíme a stojí to na samostatnosti**, že to dítě si něco vezme nebo dostane z nějaké lekce úkol a teď si ho vezme a jde si ho dělat. Ty děti byly zvyklé dělat jen, když jim učitelka řekla, teď si otevřete, teď tohle udělejte, takže když nad nima nikdo nestál, tak nic nedělaly. “ ...*

V případě, kdy děti přicházejí do Montessori školy z Montessori školky, potíže s vnitřní motivací nevznikají, neboť touha objevovat není podmiňována nějakou „odměnou“, ale je postavena na jejich vlastním zájmu.

... „Zato když přijdou děti z mateřské školky Montessori, tak vlastně tohleto objevování světa, který mají miminka, tak se v té školce podporuje jenom nějakými jinými věcmi, protože ty děti chtějí objevovat jiné věci, ale taková ta linka jako ukažte, jak to funguje, co to je, je to mě zajímá. Tak to tam zůstalo. **Dělají to, protože je ty věci zajímaví, ne protože za to dostanou něco.**“...

Dále by bylo potřeba změnit pohled na dítě jako takové, na komunikaci s ním, která by měla být po všech stránkách založena na principu partnerství a vzájemného respektu.

... „**Měl by se změnit vůbec ten pohled na to dítě, ta komunikace hlavně a vůbec jako takový to nazírání takovýho toho partnerství s dětma**“...

Dalším charakteristickým rysem běžných škol, který neprospívá dětem, je organizace výuky řazená do 45 minutových vyučovacích jednotek. Vyučování podle časového harmonogramu základních škol ničí motivaci dětí, neboť například nemohou dokončit práci, do které se zabraly, případně je přesně daný časový rozvrh může stresovat.

... „další co je zásadní, co by se muselo změnit je **organizace výuky**. Já jsem přesvědčená, že to co by **školám s tím nejvíc pomohlo, je změnit rozvrh**. Přestat učit v těch pětadvaceti minutových hodinách, protože to je něco, co dětem nevyhovuje. To ničí motivaci, když se to dítě do něčeho zabere, chce to dodělat, teď zazvoní, učitelka řekne, složte to, teď máte češtinu. Kdo chce tohle to zažívat? Frustraci, že to nemůžu dodělat nebo že ve stresu, abych to dodělal. Ale ty **hodiny, ten rozvrh, to vyhovuje dospělej**. To učitelkám, protože ví, že mají přestávku na kafe. To vyhovuje ředitelům, protože se jim snadno počítají úvazky. **Dětem to nevyhovuje, ale je to strašnej zvyk, sevřená zvyková košile, která to český školství drží v kleštích a jako nikdo na to ještě nepřišel, já už to říkám několik let, ale vůbec to nikdo nechápe no.**“...

Organizace výuky se zřejmě v nejbližší době v základních školách nezmění, ale alespoň dílčí kroky by školy udělat mohly. Minimálně respekt k dětem a způsob komunikace je to nejmenší, co by se dalo změnit hned. Přenést odpovědnost na děti samotné a podněcovat je

jinými formami než pouze známkami a neustálou kontrolou jsou také jednoduché kroky, kterými by mohla každá škola začít.

Není však jisté, že by tyto kroky uvítali všichni rodiče. Někteří totiž po škole chtějí přesně to, co zažívali sami ve školních lavicích, a je možné, že by s principy a filozofií Montessori úplně nesouzněli.

... „*Někdo opravdu chce, aby to dítě takzvaně zařezávalo v té lavici, aby prostě sedělo a poslouchalo toho dospělýho. Já to vůbec nijak neodsuzuju. Já si prostě myslím, že opravdu od toho jsou rodiče rodičema, aby měli, aby dostali co nejvíc informací a aby se fakt rozhodli, co chtějí, ale pro mě to není dobře, já očekávám od školy něco jiného.*“ ...

Záleží tedy i na osobnosti rodičů a na jejich založení, na jejich přístupu k výchově a k dítěti. Nemalou roli hraje jejich zkušenost z dětství. Podle mého názoru je tedy dobře, že existuje pluralita v nabídce vzdělávání v tom smyslu, že si rodiče mohou zvolit takovou alternativu, která jim nejvíce vyhovuje. Na druhou stranu někdy není svobodná volba možná pro každého. Překážkou může být například školné, které si některé rodiny nemohou dovolit (blíže popsáno v teoretické části v kapitole č. 4).

Očekávání a jejich naplnění

Očekávání zakladatelek souvisela s motivy založit školu. Jak jsem již zmínila výše, obě dámy chtěly nabídnout takovou instituci, která děti nejen vybaví vědomostně tak, aby mohly přejít bez problémů na střední školu, ale která jim také poskytne prostor k osobnostnímu rozvoji.

... „*My jsme chtěly školu, do které budou chodit děti rády a která jim způsobí to, že z nich porostou sebevědomí, spokojení a slušně vychovaní lidi, který pak v těch patnácti budou schopni přejít na jakoukoliv střední školu a dokážou se vyrovnat s tím, kdo tam bude blbej nebo dobrej, protože to už budou vlastně osobnostně vyzrálí. Jo, že my jim dovolíme a umožníme, aby u nás ve škole se nejenom naučili, to co potřebují někde na přijímačky, ale aby vlastně jejich osobnost byla silná, aby věděly, kdo jsou, co chtějí, a to se nám snad daří no.*“

Škola měla být zároveň místem, kde bude všem zúčastněným dobře. Prostředím postaveným na důvěře v děti, ale také v rodiče. Aby celý systém hezky fungoval, je

potřeba, aby v něm byli učitelé, kteří budou aktivní, respektující, pozitivní, ale zároveň sebevědomí. Je zkrátka důležité, aby samotné myšlence věřili všichni zúčastnění, kteří budou chápat školu jako určitou cestu nebo živý organizmus, který se neustále mění a vyvíjí v závislosti na tom, jaké děti se v tu danou chvíli výuky účastní. Proces je to přitom nikdy nekončící. Vývoj školy v podstatě nikdy neustane, stále pokračuje dopředu, neboť podmínky (vnější i vnitřní) se také průběžně mění.

... „já jsem chtěla **vyrobit lepší prostředí pro mě i v uvozovkách cizí děti**, kde se nám bude v tom duchu toho pilíře být spolu, nebo žít spolu dobře fungovat, a to si myslím, že se jako daří, ale není to samozřejmě finální stav a ani podle mě nebude, to je prostě pořád jako cesta, a ta cesta se mění podle toho, jaký tam jsou děti, co tam je v tu chvíli za učitele, jak, to dokážeme společně udělat, jak se dokážeme podpořit, jakou tam dokážeme udělat tu skupinu“ ...

Na důvěře je postavený celý Montessori princip, jedná se o základní hodnotu, bez níž by celý systém nefungoval. Proto ji obě zakladatelky považují za naprostý základ, za něco, co je žádoucí a potřebné pro to, aby se děti mohly svobodně vzdělávat. Absenci důvěry na běžných základních školách zmiňovaly všechny skupiny dotázaných (učitelé, rodiče i zakladatelky). Skutečnost, že se důvěry v Montessori školách neobávají, ale naopak na ní staví, je jejich velkou výhodou.

... „myslím si, že mojí velkou výhodou je **důvěra, důvěra v děti, důvěra v to, že to co dělám je dobře, nebo jako že to je dobrá myšlenka, dobrá věc** a že mam důvěru v ty děti, mám důvěru v ty dospělý, důvěru v ty rodiče, a že vlastně, a to neznamena, že jsem naivní, ale prostě nepřístupuju k tomu s negativním očekáváním, ale optimisticky.“ ...

Obě zakladatelky měly od počátku ideu, že chtějí v určité míře zapojovat děti se speciálními potřebami, ať už se jedná o žáky s poruchou autistického spektra, děti s nějakým fyzickým hendikepem, případně děti mimořádně nadané.

... „To byla další charakteristika, že jsme tam s kolegyní chtěly mít **speciální děti**, takže máme. Ona kolegyně má holčičku se speciálními potřebami, takže i to byl trošičku důvod, že jsme pro ni chtěly jako laskavou školu a teďka je v šestce a třídu zažila na běžné škole a nebylo to dobrý. No takže máme děti s genetickými vadami, máme těžce zrakově postižené

dítě, o ADHD ani nemluví a máme jednu aspergerovým syndromem. Jo jako moje představa je, aby jako v každém trojročí bylo jedno, dvě děti. “...

Tento motiv vycházel mimo jiné i z osobní zkušenosti některých zakladatelek, neboť mají samy vlastní děti s určitými speciálními potřebami a dovedou se tak velice dobře reflektovat potřeby dětí a umějí se vcítit i do pocitů rodičů.

... „co třeba takový moje dítě, to starší by bylo v běžný škole třeba jenom zpruzený, ale to mladší už by na tom bylo hůř, to má nějaký trošičku autistický znaky.“...

Děti se speciálními potřebami ve třídách nepřevládají, ale jsou jejich nedílnou součástí, třídy jsou tedy heterogenní nejen věkově, ale také z hlediska dalších charakteristik. Montessori školy tedy hrají v regiorech další důležitou roli. Díky tomu, že dovedou cílit na individuální potřeby všech dětí, dovedou připravit vzdělávací aktivity pro všechny s jakýmkoliv potřebami od dětí s potřebou podpůrných opatření pro děti mimořádně nadané. S tímto očekáváním obě zakladatelky do vybudování obou škol šly a podle toho, jak se dětem ve školách daří, je průkazné, že se tato očekávání naplňují.

Pro děti, které přejdou z běžné základní školy kvůli předchozí negativní zkušenosti, jsou Montessori školy bez nadsázky záchranou.

..., někdy taky špatné zkušenosti z předchozích škol, někdy třeba to, s čím rodiče přijdou, tomu se ani nechce věřit.“...

Na otázku, zda se očekávání zakladatelek naplnila, jsem dostala od obou respondentek kladnou odpověď. Nikdy se asi nebude jednat o konečný stav, protože škola se neustále vyvíjí, ale v tuto chvíli jsou obě zakladatelky se současným stavem obou škol spokojené. Člověk samozřejmě nikdy nemůže vědět, co ho dopředu čeká, ale podle slov jedné ze zakladatelek je třeba chápat překážky spíše jako výzvy, které lez zdolat.

... „já jsem jako úplně dopředu samozřejmě ani nevěděla, co mám čekat, já jsem prostě chtěla jen, aby se nám jako dobře dařilo, jako všem, jo těm dětem a tak, jo, samozřejmě, že se člověk potká s ledasčím cestou, že jo, ale to jsou jako dílčí takový určitý překážky, nebo překážky ani ne, ale takový výzvy jako spíš a výzvy, který jako spíš aktivizují.“...

Druhá zakladatelka k otázce naplnění očekávání dodala, že je potřeba ho následně upravit také v závislosti na realitě, na podmínkách a dalších faktorech. Je při tom potřeba sladit pohled na věc také s rodiči, jejichž očekávání mohou být třeba úplně jiná.

... „je také **důležité s těma očekáváním také pracovat**, že jo, protože výsledná spokojenost je rovnice očekávání mínus realita a to taky rodičům říkám, když mi vedou děti a říkají mi, my chceme, aby byly šťastný, tak říkám fajn a budete v pohodě, když z nich bude šťastnej truhlář? Anebo vaše představa štěstí pod sebou nevědomě zahrnuje to, že vystuduje prestižní gympl, práva a pak bude vydělávat spoustu prachů? To si uvědomte, co to znamená to šťastný dítě, protože když u nás bude inklinovat k tomu, že bude šťastnej truhlář, tak my ho nebudeme trápit druhým cizím jazykem a tak. Takže moje očekávání bylo, že nás ta práce bude bavit, že uděláme školu, kam budou chodit děti rádi, o kterou bude zájem a která prostě bude, i když to zní blbě, tak trochu prestižní. A to se prostě už teďka děje.“...

Očekávání obou zakladatelek byla naplněna, obě školy si našly v daných obcích své pevné místo a je o ně velký zájem. Poptávka převyšuje v obou případech nabídku, v tuto chvíli školy z kapacitních důvodů bohužel nemohou přijímat všechny zájemce, neboť je potřeba zachovat optimální velikost školy, aby mohla dobře fungovat.

...„**nechceme jít přes sto dvacet dětí**, protože když by to bylo víc, na to jsou americký průzkumy, když je přes sto padesát, už začnou vládnout hierarchický mechanismy v té skupině a my chceme mít komunitní skupinu, protože tam se nedějou mocenské věci, tam se dějou věci na základě vztahů a škola je hodně vztahová záležitost.“...

Zároveň je také potřeba zachovat rovnovážné poměry různě starých dětí v jednotlivých trojročí. Nelze například kvůli zvýšené poptávce připustit, aby převládly v prvním trojročí výrazněji děti odpovídající první třídě. Věkový nepoměr by totiž také vedl k narušení rovnováhy, která musí být pro správné fungování zachována.

Učitelé

Důležitou roli v každé škole hrají učitelé. Také díky nim se daří očekávání naplňovat. Protože obě zakladatelky mají také roli ředitelek obou škol, týká se jich přímo výběr

učitelů a jejich následná koordinace. V současné době není jednoduché nalézt učitele s „Montessori“ kvalifikací, tu si nový učitel musí doplnit později. Je tedy důležitější nalézt takového pedagoga, který bude osobnostně nastaven na práci v Montessori škole.

... „Učitele vyhledáváme nejčastěji přes okruh našich učitelů a známých. Nejde najít učitele s formální + Montessori kvalifikací, tzn., vybíráme podle osobnostních předpokladů a motivace tuhle práci dělat.“

Většinou se hlásí takoví pedagogové, kteří měli negativní zkušenost s běžnou základní školou a kteří chtějí učit jinak.

... „Učitelé se nám i sami hlásí - jsou to ti aktivní, které státní školství ubíjí - ti mají osobnostní nastavení jiné, inklinující k nám. Osobnostní nastavení je důležitější než odborné znalosti – ty se člověk doučí, ale osobnost nepředěláte.“

Ovšem ne všichni, kteří chtějí učit jinak, práci v Montessori škole zvládnou. I když do Montessori školy nastoupí s tím, že nechtějí být ti, kteří učí s knížkou v ruce před tabulí, nemusí zvládnout například respektující přístup k dětem, přípravu pomůcek a materiálů a vůbec celkovou náročnost, která je s prací pedagogů spojená.

...„Už jsme se s několika lidmi z tohoto důvodu rozloučili, protože **nebyli nastavení** na respektující přístup k dětem nebo byli vyhořelí - takoví u nás nemůžou být.“ ...

... „A pak jsme měli učitelku, a ta přišla s tím, že úplně nesnáší to klasický školství, že prostě nechce nikde stát s tou učebnicí v ruce, jenomže, to, že něco nechci, **že by se mi líbilo něco jiného, ještě neznamená, že to taky dokážu udělat.**“ ...

Po nástupu učitelů je potřeba, aby všichni absolvovali nejrůznější vzdělávací kurzy. Základem pro školu „B“ jsou Montessori kurzy, jako předpoklad pro nástup do školy „A“ je nutné absolvovat kurz „Respektovat a být respektován“, protože ty s Montessori přístupem souvisejí.

... „Učitel musí projít **1,5 roku trvajícím výcvikem** (diplomový kurz u montessoricr.cz), jinak u nás učit nemůže – nezná pomůcky a nemá základní nástroje jak v našem systému pracovat. Obvykle se dohodneme, že k nám nastoupí na přechodnou dobu na pozici např. asistenta pedagoga, nebo učitele AJ, VV, to kurz akutně nepotřebuje a učí

se za pochodu, jak funguje výuka v Montessori systému a současně si dělá diplomový kurz. Po absolvování už pracuje jako samostatný pedagog.“ ...

*... „Když máme nového učitele, tak většinou jako první **chceme, aby se seznámili s tím Respektovat a být respektován**, pokud ten kurz ještě nemají, protože tam si myslím, že se to hodně jako láme,“ ...*

Obtížnost hledat pedagogy se v obou školách různí. Ve škole „B“ v současné době nemají problémy s nacházením nových pedagogů, škola „A“ se s výběrem vhodných učitelů trochu potýká, i když v současné době i v této škole funguje stabilní pedagogický tým.

...„Není zásadně obtížné vhodné učitele najít, nyní už se nám hlásí sami, trochu složitější je to s oborovými učiteli na 2. stupeň, tam hledáme vhodného člověka déle než na 1. stupeň.

Nejlepší je přijmout takového pedagoga, který není zatížen předchozí zkušeností z běžné základní školy. Ta totiž působí nepříznivě při osvojování si principů Montessori pedagogiky.

*... „**Máme dobré zkušenosti s lidmi, kteří v běžné škole moc času nestrávili** (nemají nevhodné návyky), což jsou učitelky po rodičovské dovolené, končící vysokoškolské studenty. Ty naučíme dělat kantořinu rovnou po montessoriovsku.“ ...*

Krása i náročnost výuky v Montessori školách je dána i tím, že pedagogové vytvářejí velké množství vzdělávacích materiálů sami. Na jednu stranu přináší tvorba vlastních učebních pomůcek svobodu, protože je lze vytvořit v závislosti na probíraných tématech, je možné je předmětově propojovat, lze je přizpůsobit potřebám jednotlivých dětí, jedná se také o určitý druh svobody, jak danou látku dětem představit. Na druhou stranu je příprava materiálů velice časově náročnou disciplínou. Učitelé chystají podklady nejen v rámci školy, ale také ve svém volném čase a o prázdninách. V rámci Montessori výuky jsou učebnice různých pedagogických nakladatelství jen těžko využitelné.

*... „**učitelé si vytváří výukové materiály sami** velmi často, kupované učebnice a pracovní sešity jsou pro nás špatně využitelné - jsou koncipované na tradiční výuku. Vytvořené materiály sdílíme mezi našimi pobočkami, učitelé jsou motivováni, aby je tvořili (finančně, pracovní čas během prázdnin). Asistenti pedagoga běžně v rámci příprav na*

výuku materiály laminují, kompletují. Když koupíme nějaké didaktické pomůcky, opět k nim naši učitelé dodělávají různé kartičky, pracovní listy, kontrolní karty - aby s tím děti mohly pracovat samostatně.“ ...

Učitelé musí přizpůsobovat vytvořené materiály různým dětem, musí neustále zkoušet, co jim pomůže danému tématu porozumět, na základě toho pak materiály přizpůsobovat a upravovat.

*... „musíme o tom furt přemýšlet, pořád něco zkoušet, aby to fungovalo, aby jim to pomohlo, že jo. My nepoužíváme žádné materiály jako zvenku, všechno si vyrábíme sami, tak je to **hodně náročné i na přípravu**, takové ty základy, takové ty tvrdé materiály, to znamená, když tenhle materiál nevyhovuje tomu dítěti, tak mu to nějak jako uzpůsobit, aby mu to líp vyhovovalo jo, ale nějaký základ musí být, nad tím prostě člověk jako tráví desítky a stovky hodin, celé prázdniny.“ ...*

Kromě toho se v obou školách snaží výuku připravovat tematicky a projektově. Dochází k propojování předmětů tak, aby děti vnímaly probírané oblasti komplexně ve vzájemných souvislostech. Učitelé tedy musí při přípravě materiálů velice úzce spolupracovat, aby k vzájemné návaznosti a prolínání témat mohlo docházet. To je další požadavek „navíc“, který je na učitele v Montessori školách kladen ve srovnání s běžnými základními školami.

Z odpovědí zakladatelek, ale také pedagogů vyplývá, že učit na Montessori škole je krásné, ale velice náročné. Příprava učitelů na výuku je v porovnání s běžnými základními školami mnohem náročnější, neboť si musí většinu učebních textů tvořit sami podle vlastních potřeb a již vzniklé materiály dále upravovat v závislosti na potřebách jednotlivých dětí.

Rodiče

V úvodních otázkách týkajících se rodičů jsem se zakladatelek ptala, jaká je skladba rodičů, kteří vybírají pro své děti Montessori školu. Zakladatelky se shodly na tom, že se jedná často o rodiče dětí, které navštěvovaly Montessori mateřskou školu. Ti tedy principy dobře znají a věří jim. Další skupinu představují rodiče, jejichž dítě má nějaké speciální potřeby – může být například mimořádně nadané, případně vyžaduje nějaká podpůrná opatření. Do třetí skupiny spadají rodiče, kteří hledají alternativu k běžným školám a

v poslední skupině se nacházejí rodiče, jejichž dítě získalo v předchozí škole nějakou negativní zkušenost. Společným jmenovatelem všech skupin je zájem o dítě a jeho vzdělání.

... „v každém případě se o to vzdělávání zajímají. Jsou aktivní a chtějí do toho nějak řekněme zasahovat.“...

Míra zásahů rodičů na druhou stranu musí být určitým způsobem usměrněná.

... „já dopředu deklaruju, že tohle je škola podle pravidel zakladatelek, my jsme tady ty, který mají na to papír a rozumí tomu, my to tady pětadvacet let děláme, takže my to děláme tak, jak považujeme za nejlepší, berte, nebo nechte bejt. Takže to, že by nám někdo kandidoval do pedagogiky, to se vůbec nestává prostě. To mají jasnou stopku dopředu, protože vím, jaký jsou konce komunitních škol, kdy do toho mluví každé, kdo chodil do školy.“...

Aby rodiče věděli hned na začátku, jakým způsobem výuka ve škole probíhá, jaká je její organizace, co se bude po dětech chtít atd. je třeba s těmito informacemi rodiče hned na začátku seznámit. Ještě před tím, než se rodiče rozhodnou své dítě do Montessori školy zapsat, probíhají v obou školách úvodní schůzky. Obě zakladatelky se shodly, že velice otevřeně představují, jak výuka ve škole probíhá, aby nedocházelo k nenaplněným očekáváním rodičů. Někteří se totiž mylně domnívají, že škola bude méně náročná nebo že nebudou na děti kladeny nároky. To ale samozřejmě není pravda.

... „Takže my třeba děláme tady **schůzky s rodiči, abychom jim jako dopředu řekli, s čím můžou počítat, s čím nemůžou počítat, aby opravdu měli maximum informací a mohli se zodpovědně jako rozhodnout.**“...

... „říkám to poměrně drsně, protože rodiče dětí školkových si tak jako naivně myslí Montessori škola a já jim říkám, **nemyslete si, že si tady dítě bude hrát devět let a mimochodem se naučí integrály a druhej cizí jazyk, takhle to prostě nefunguje.** Takže my budeme mít na vaše dítě nárok, my na vaše dítě budeme mít požadavky, my budeme chtít důsledně, aby odevzdávalo, aby vypracovávalo, aby prostě pracovalo. Jo není to tady jako pohoda jazz, když si budu chtít hrát, tak budu a když ne, tak ne. Jo prostě nejsme školka, jsme škola.“...

V části týkající se analýzy rodičovských odpovědí se potvrdilo, že očekávání rodičů byla naplněna beze zbytku. Rodiče jsou s fungováním obou škol velice spokojeni, v jejich odpovědích převládalo nadšení a vděk. Zajímalo mě proto, jak s rodiči spolupracují školy, protože i když se postoj rodičů odvíjí zejména od spokojenosti dětí, není to jediný faktor, který rodičovské vnímání školy jako celku ovlivňuje. Velice důležitou složku hraje také otevřenost školy vůči rodičům, způsob komunikace a řešení případných problémů. Ty samozřejmě občas nastávají i v Montessori škole. Ptala jsem se proto, jakým způsobem probíhá jejich řešení, v případě, kdy je nutné zapojit i rodiče.

... „*když je nějaký **problém, používám s rodičema takovou taktiku, když je třeba pozvu na schůzku, tak vlastně říkám, víte, vaše nejcennější jsou ty děti. A vy je svěřujete nám třeba na osm hodin denně, to je strašně moc času. **Takže vy a my jsme spojenci** a my teď pojdme dát hlavy dohromady, abychom vyřešili problém toho dítěte. Čili já to nestavím, že vy jste tady rodiče a děláte to blbě a my jsme tady škola a teď vám tady vykládám, jak to dělat správně, ale prostě postavím si je na svoji stranu. My jsme spojenci a naším centrem naší pozornosti je vaše dítě. A to se mi ohromně vyplácí, protože vlastně jako nemáme konflikty s rodičema a i když se třeba řeší ožehavý věci.***“ ...

Problémy se tedy řeší společnými silami. Škola nestojí proti rodičům a nedává jim za vinu, když má jejich dítě problém. Rodiče jsou pak při řešení nápomocni a chápou iniciativu školy spíše jako pomocnou ruku, než jako protivníka.

Důležitá je i komunikace v opačném směru, tedy ze strany rodičů vůči škole. Rodiče, resp. jejich děti mohou vnímat určité situace jako problematické. Může jít často i o z nestranného pohledu triviální záležitosti, ale škola by je neměla ani v takovém případě bagatelizovat. Zakladatelky potvrdily, že i tento způsob řešení problematických situací funguje bez problémů.

... „*rodiče třeba mají špatnou **zkušenost s komunikací z předchozí školy, kde se problémy, se kterými přišli, často bagatelizovaly.** Samozřejmě, že na to může mít rodič jiný názor, jiný úhel pohledu, ale to je v pořádku, my máme také kolikrát jiný úhel pohledu, ale záleží na tom, jakým způsobem je to podané. Je potřeba najít si čas, sejít se a řešit to společně.*“ ...

I přes to, že občas musí docházet k řešení dílčích problémů, i když za účasti rodičů to není příliš častý jev, jsou rodiče velice spokojeni s fungováním obou škol. Důvodem je hlavně skutečnost, že jejich děti chodí do školy rády. V tomto ohledu panuje jednoznačná shoda zakladatelek, pedagogů i rodičů, jak dokládají analýzy výše.

... „když jste se mě ptala, jací jsou, tak první co mě napadlo, **jsou vděční**. Jsou vděční, **protože jejich děti chodí rádi do školy**. A to je prostě alfa a omega. Oni prostě, fakt ty děti se těšej po prázdninách do školy, aby už jako konečně mohly a za to jsou ti rodiče nesmírně vděční.“ ...

Tato poslední citace tedy i z jiného úhlu pohledu potvrzuje důležitost existence Montessori škol v menších obcích.

Děti

V rámci realizovaných rozhovorů jsem se přímo na děti nedotazovala, přesto se odpovědi zakladatelek dětí často týkaly. Z tohoto důvodu bylo důležité i tuto oblast důkladněji analyzovat.

V obou školách jsou věkově smíšené třídy, což je jedním z principů Montessori škol. Zároveň je v každém trojročí určitý počet dětí se speciálními potřebami, jak jsem popsala výše. Vzhledem k individualizaci výuky lze tyto děti do výuky vhodně zapojit.

Děti ve škole musí plnit zadané úkoly podle předem stanovených týdenních plánů, jejich práce je založená na samostatnosti a zodpovědnosti a v případě, kdy dítě nepracuje nebo neplní požadavky, které jsou na něj kladeny, musí nést následky. Obě školy se setkaly s tím, že dítě, které přešlo z běžné základní školy, nebylo schopné zvládnout výuku v Montessori škole (kvůli kázeňským problémům a neplnění úkolů), což vyústilo v přechod těchto jedinců na jinou školu. U dětí, které navštěvují Montessori školu od prvního ročníku, tyto problémy moc často nenastávají, protože jsou na způsob výuky zvyklé. Žáci mají na výběr velké množství aktivit a mohou si zvolit, kdy a jak je budou plnit, ale vše musí vést k dosažení určitého výstupu. Pokud dítě nespolupracuje nebo úkoly neplní, musí za to nést odpovědnost a čelit důsledkům.

... „učitelky dětem nabízí ohromný množství aktivit, aby si každý našel to, co ho baví. Ale ty aktivity nejsou, jakože si pohraješ a dobrý. Všechno to má nějaký význam,

výstup. To dítě musí něco udělat, něco splnit. A když to neudělá a nesplní, tak se samozřejmě musí setkat s tou nepříjemnou reakcí. Například v kruhu se říká a už jsme všichni měli knihu, ha Tomáš neměl. Tomáši, ty si neměl knihu. Máte na to od září čas. Proč nemáš knihu? Jo musí prostě čelit následkům své činnosti i nečinnosti. “...

Podobně se řeší i kázeňské problémy, tak aby byl jasný a zřetelný dopad. Řešení je pak přítom na dítěti samotném.

... „Když se někdo s někým pere nebo něco, tak taky musí čelit následkům svých činů, který nemusí být příjemný. Takže dítě, který nám přijde z běžné školky a je sourozenec našich dvou starších žáků, prostě to co dělají děti v běžné škole, ale u nás jsme se s tím setkali poprvé, vzal kružítka a bodal do lavice. Takže tam byly takové drobné dírký. No tak se to pochopitelně řešilo na kruhu a muselo to skončit tak, že si domů chlapec odnesl s pomocí tatínka nebo bráchy desku stolu a musí to opravit. A vrátit ji do školy spravenou, protože my tady nechceme poškrábaný a pobodaný lavice. “...

Při řešení problematických situací je ale velmi důležité, že k řešení dochází otevřeně a takovým způsobem, kdy není narušena důstojnost dítěte, ale kdy dochází ke konfrontaci s jeho činy jako takovými. V takovém případě si může dítě uvědomit, že chování má ve své moci a může ho změnit.

... „řešíme to otevřeně a neřešíme to stylem, jako ty jsi blbej, ale tohle chování není v pořádku. Čili nejdeme na osobnost dítěte, ale jdeme na chování. A chování se může změnit. ... Čili nepoškozujeme to na důstojnosti, jenom je to pro ně zkušenost, kde společnost říká dost, tady už nemůžeš. “...

To je velice důležité pravidlo nejen při řešení problémů ve škole, ale také doma, případně kdekoliv jinde. Výsledek takového jednání vede ke konstruktivnímu řešení a v tomto případě má navíc pozitivní dopad, který se projeví v uvědomění si chyby a k možnosti ji také napravit.

Shrnutí

Hlavním záměrem obou zakladatelek bylo založit takovou školu, kde bude všem zúčastněným dobře, tedy dětem a také pedagogům. Principy Montessori pedagogiky byly

oběma respondentkám známy velice dobře, a protože je považují za cestu, kterou by se školy měly ubírat, vybudovaly obě školy právě na jejich základě. Výchozí podmínky obou zakladatelek byly rozdílné, nicméně v současné době fungují obě instituce bez problémů a v daných obcích si našly své pevné místo. Nabízejí tolik potřebnou alternativu k běžnému školství, která se v menších městech většinou nevyskytuje vůbec nebo jen v omezené míře, případně jen tam, kde ji založí jiná aktivní osoba.

Obě školy jsou místem, které pro děti představuje podnětné, přívětivé a rozvíjející prostředí založené na vzájemném respektu, samostatnosti a odpovědnosti. Děti mají možnost volby, ale v rámci stanovených hranic je potřeba, aby úkoly svědomitě plnily. Pedagogové a pedagožky jim k tomu vytvářejí vhodné prostředí, pomůcky a výukové materiály, připravují takové aktivity, které dětem umožní učit se danou látku komplexně, v návaznosti na další předměty. Výuka probíhá často v projektech, případně je tematicky zaměřená. Na učitele jsou tedy kladeny velké nároky z hlediska přípravy i dalšího seberozvoje.

Důkazem toho, že se zakladatelkám podařilo naplnit počáteční očekávání, je spokojenost dětí, pedagogů, ale také rodičů, kteří jsou vděční za to, jak škola funguje a jakým způsobem na děti působí.

7 Diskuze a závěry

7.1 Diskuze

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaká je úloha Montessori škol na malém městě. Montessori školy jsou jednou z nejvíce zastoupených alternativ v českém vzdělávacím systému, fungují jak ve velkých městech tak v méně četném zastoupení i v menších obcích. Fenomén pestřejší nabídky vzdělávání je přitom spíše otázkou velkých měst. Zajímalo mě proto, jaká očekávání mají rodiče, kteří své děti do Montessori škol v menších obcích zapisují, jaká jsou očekávání pedagogů, kteří v nich učí, a s jakými cíli a vizemi vybudovaly tyto školy jejich zakladatelky. Dalším záměrem práce pak bylo zjistit, zda se tato očekávání všech výše jmenovaných skupin respondentů naplnila.

Montessori pedagogika je založena na celé řadě principů od připraveného podnětného prostředí s učebními pomůckami, které napomáhají dítěti rozvíjet se, přes podporu tzv. senzitivních vývojových fází, s důrazem na individualizaci ve výuce, respekt k dětem a jejich potřebám, přičemž důraz je kladen na samostatnost, vnitřní motivaci a odpovědnost za vykonanou práci. Děti si přitom mohou svobodně volit takovou aktivitu, kterou v ten daný okamžik chtějí vykonávat, ze zaujetí je nevytrhává striktně nastavený systém vyučovacích hodin. Montessori školy cílí na to, aby získané vědomosti byly potřebné pro reálný život. Principů je celá řada, podrobněji jsou popsány v kapitolách č. 2 a 6. Že jsou tyto principy uplatňovány v obou zkoumaných školách, se potvrdilo v odpovědích všech respondentů. Jak popisují dále, shoda panovala i mezi skupinami respondentů. Důkazy o tom, že jednotlivé principy fungují, předložila Marie Montessori již v době, kdy realizovala své výzkumy založené zejména na pozorování dětí. Proto se zakladatelky škol rozhodly vytvořit školy založené na těchto principech.

Rodiče, učitelé i zakladatelky porovnávají fungování „svých“ škol s chodem běžných základních škol. Veřejné školy se jeví v porovnání s oběma zkoumanými školami v horším světle, neboť podle respondentů neuplatňují takové principy, které jsou pro výuku žádoucí a na kterých Montessori školy stojí. Jak potvrzuje například výroční zpráva České školní inspekce (ČŠI, 2020), v běžných základních školách jsou příklady využívání znalostí a dovedností v reálných situacích v hodinách zastoupeny jen v 55 %, individualizace výuky dokonce jen v 28 %. Ve více než polovině sledovaných hodin dominoval frontální způsob

výuky kombinovaný se samostatnou prací žáků, objevování zákonitostí a nových poznatků samotnými žáky probíhal ve 41 % a práce s chybou v 58 %. Jsou to jen některé ukazatele, která Česká školní inspekce ve své zprávě prezentuje, souhrnně jsou však sledovány jako indikátory kvalitní výuky a jako faktory podporující učení žáka. Lepších hodnot dosahují první stupně a také třídy s menším počtem žáků. Porovnáme-li tato zjištění s výsledky z rozhovorů, je zřejmé, že důvody, proč si rodiče zvolili pro své děti Montessori školu jsou oprávněné. Ve školách, které pro své děti vybrali, jsou podle jejich odpovědí tyto pozitivní faktory ovlivňující kvalitu výuky uplatňovány stoprocentně. Nikdo z rodičů neměl k fungování škol žádné výhrady.

Rovněž učitelé jsou ve zkoumaných školách spokojeni. Pracují v prostředí, které je podle jejich názoru v porovnání s běžnými školami mnohem příjemnější, ať už kvůli způsobu výuky nebo díky spolupracujícímu kolektivu. Motivovanost a také spokojenost učitelů vede k méně častému vyhoření a emočnímu vyčerpání (ČŠI, 2019). Přičemž existuje přímá úměra mezi osobní motivací související s nadšením učitele a zápallem dětí. V Montessori školách není kladen takový důraz na výkon v porovnání s běžnými základními školami. Na základních školách je častěji uplatňována frontální výuka s využitím direktivních prvků, což vede k potlačení vnitřní motivace dětí. To je častý problém základních škol, se kterým se učitelé v Montessori školách takřka nesetkávají. Pedagogové v Montessori školách zastávají spíše roli průvodce, který se snaží dětem připravit vhodné prostředí pro vlastní objevování, a to s ohledem na jejich potřeby a zájmy.

Výběr školy není v mnoha ohledech spravedlivý. Alternativní školy, případně třídy s rozšířenou výukou nějakého jazyka, si vybírají pro své děti častěji rodiče s vyšší úrovní vzdělání a s lepším socioekonomickým statusem (Greger, Simonová, Straková, 2015). I když jsem v rozhovorech s rodiči zjišťovala pouze minimum informací z této oblasti, vzhledem k tomu, že obě školy jsou soukromé a platí se v nich školné, nemohou si je dovolit všechny rodiny, které by o ně měly zájem. Motivace založit školu a nabízet kvalitní vzdělávání je chvályhodná, vychází z potřeby zakladatelů alternativních škol nabídnout rodičům a dětem možnost volby, reaguje na poptávku rodičů, kteří nejsou s běžnými základními školami příliš spokojeni. Možnost získat dobré vzdělání v přívětivém prostředí

by ale měly mít všechny děti. To je hlavní důvod, proč by o zlepšení úrovně poskytovaného vzdělávání měly usilovat všechny školy bez rozdílu.

7.2 Konzistence odpovědí všech skupin respondentů

Při porovnání odpovědí jednotlivých skupin respondentů – rodičů, učitelů a zakladatelek škol – jsem našla konzistenci v odpovědích na zkoumané oblasti. I když otázky byly koncipovány pro každou skupinu jiným způsobem, reakce se shodovaly. Neobjevil se žádný soubor odpovědí, ve kterém by docházelo k výrazným odlišnostem nebo protirečení v názorech a postojích. Vychází mi tedy jednoduchý trojúhelník: zakladatelky založily školy, které uspokojily specifickou poptávku rodičů v daných obcích, přičemž k naplnění požadavků rodičů i zakladatelek přispěli učitelé, kterým se daří poskytovat výuku podle principů Marie Montessori v takové kvalitě, která odpovídá požadavkům rodičů a je v souladu se záměrem zakladatelek.

Abych svá tvrzení podložila konkrétními důkazy, shrnu jednotlivé oblasti z pohledu relevantních skupin respondentů:

Za výchozí bod lze považovat založení školy na malém městě. Očekávání, resp. záměr zakladatelek byl založit takovou školu, která bude poskytovat kvalitní vzdělání, kde bude všem zúčastněným dobře a která bude alternativou běžným školám v regionu. Tento záměr se potkal s potřebami rodičů, kteří možnost volby školy uvítali a své děti do dané instituce zapsali. Vzhledem k tomu, že obě školy prosperují a dokonce musí odmítat z kapacitních důvodů některé zájemce, potvrzuje, že se podařilo využít „díry na trhu“ a nabídnout rodičům přesně to, co potřebují.

Dalším důležitým zjištěním bylo odhalení faktorů, které ovlivnily rodiče při volbě Montessori školy. V obou obcích totiž před založením škol existovaly veřejné základní školy, nicméně rodiče raději zvolili Montessori. Hlavními důvody pro jejich rozhodnutí byly předchozí negativní zkušenosti získané na běžné základní škole, přičemž rodiče dávali podobnou váhu nepříjemným zkušenostem získaným v dětství a negativním zkušenostem, které získalo samotné dítě. K rodičovské volbě také výraznou měrou přispěla skutečnost, zda měli dítě se speciálními potřebami. Na jejich rozhodnutí mělo malý vliv prostředí.

V této oblasti se opět projevila schopnost zakladatelek nabídnout rodičům to, co potřebují. Vytvořily školy založené na respektujícím přístupu k dětem, na individualizaci výuky, na svobodě a odpovědnosti s možností reagovat na speciální potřeby dětí. K naplnění těchto záměrů zakladatelek a potřeb rodičů přispívají největší měrou učitelé, kteří připravují učební materiály, plánují vzdělávací bloky založené na tematické a projektové výuce a přistupují k dětem s respektem k jejich individualitě, schopnostem a potenciálu.

Soulad v odpovědích nastává také při porovnání průběhu výuky. Učitelé si zvolili Montessori školu proto, aby mohl uplatnit svůj tvůrčí přístup, aby mohli pro děti vytvářet inovativní aktivity, aby mohli v rámci pedagogického kolektivu spolupracovat. Hledali něco, co jim v běžné základní škole chybělo (pokud měli předchozí zkušenost s běžnou základní školou). V Montessori našli školu, kde je jejich aktivita podporována zakladatelkami a oceňována rodiči a hlavně dětmi.

Rodiče, pedagogové a zakladatelky se shodují také v pozitivním pohledu na hodnocení v Montessori školách. Všechny skupiny respondentů vnímají jako velice pozitivní slovní hodnocení, které děti motivuje k dalšímu rozvoji, formuje je a celkově dobře popisuje jejich pokrok. Znamky používané na běžných školách tuto roli nemohou nikdy zastat, neboť mají pramalý vypovídající charakter.

I v Montessori škole se musí čas od času čelit nějakým problémům, které se týkají například pozdního odevzdání úkolu nebo drobných kázeňských přestupků. Řeší se však podle názoru rodičů, učitelů i zakladatelek jiným způsobem než v běžných základních školách. Otevřeným způsobem, aniž by docházelo k ponižování daného dítěte, se snahou najít konstruktivní řešení. Pokud zaznamenají nějakou problematickou situaci rodiče, oceňují rovněž otevřenou komunikaci ze strany školy a skutečnost, že se škola nesnaží problémy bagatelizovat, ale reálně je řešit.

Pro mě nejzásadnější shoda se projevuje ve vnímání školy samotnými dětmi. Když jedna ze zakladatelek popisovala rodiče, použila jedno slovo, a sice že jsou vděční. Váží si toho, že jejich děti jsou ve škole spokojené. Když jsem se zeptala učitelů, dostala jsem stejnou odpověď, děti se do školy těší a jsou rády, že do ní mohou chodit. Největší váhu pro mě ale měly odpovědi samotných rodičů, kteří potvrdili, že děti se do školy těší, ze školy se jim

nechce domů a nemohou se dočkat konce prázdnin. To je zřejmě jev, který se na běžných základních školách možná tak často nevyskytuje.

Všech respondentů jsem se dále ptala na to, jakou nejdůležitější věc by musely změnit státní základní školy, aby v případě rodičů do nich zapsali své děti, aby v případě zakladatelů méně dětí ze základních škol přecházelo na Montessori školy a aby v případě učitelů se v nich učilo lépe. I v doporučeních, která jednotlivé skupiny respondentů navrhovaly, panovala shoda. Ve stručnosti lze požadavky rodičů, učitelů i zakladatelek shrnout do několika základních bodů: Školy by měly v první řadě změnit přístup k dětem – z direktivního na partnerský a respektující, dále by mělo docházet k podporování vnitřní motivace dětí s využitím toho, co děti zajímá., podporovat je v tom, co jim skutečně jde, důležité je děti nesrovnávat, což se prostřednictvím známek děje, vhodnější je formativní hodnocení. Důležité je vést děti k samostatnosti a odpovědnosti. Je potřeba vytvářet spíše kooperativní prostředí, ve kterém se budou děti cítit dobře, než konkurenční boj. Základním školám by také pomohlo snížení počtu dětí ve třídách a změna v organizaci výuky.

7.3 Odpovědi na výzkumné otázky

Cílem diplomové práce bylo poskytnout odpověď na výzkumné otázky. Jaká byla očekávání všech dotazovaných skupin respondentů a zda byla naplněna. Jednotlivá očekávání jsou popsána v předchozím textu dokládajícím shodu v odpovědích rodičů, učitelů i zakladatelů.

Pro přehlednost tedy shrnu, že rodiče očekávali vstřícné a bezpečné prostředí, individuální přístup, respekt k dítěti, kooperativní prostředí, podnětný způsob výuky, podporu vnitřní motivace dětí, svobodu a zároveň odpovědnost, řešení problémů adekvátním konstruktivním způsobem. Jejich očekávání byla naplněna.

Očekávání učitelů spočívala v tom, že se jim podaří vytvořit přátelské a podnětné prostředí založené na respektujícím přístupu k dítěti. Montessori školu si vybrali i proto, že chtěli uplatňovat alternativní způsoby výuky, kvůli kterým nebudou terčem výtek ostatních kolegů. Od školy očekávali spolupracující pedagogický kolektiv, který bude řešit chod

školy společně. Někteří možná nečekali, že bude příprava výukových materiálů tak náročná, nicméně berou ji jako výzvu, nikoliv problém. Očekávání pedagogů se rovněž naplnila.

Zakladatelky se pustily do založení škol s jasnou vizí, vytvořit přívětivou školu, kde bude všem zúčastněným dobře a výuka bude probíhat podle principů Marie Montessori. Obě chtěly vybudovat školu pro všechny typy dětí, takovou, kterou si budou moci dovolit běžné rodiny. Jejich očekávání se rovněž naplnila, vytvořily školy od preprimárního stupně vzdělávání až po devátý ročník základní školy. Vývoj byl postupný. V současné době mají školy značné renomé, je o ně takový zájem, že nemohou vyhovět z kapacitních důvodů všem zájemcům. Očekávání se tedy naplnila, i když přiznávají, že rozvoj školy je neustálý proces, který nikdy nekončí.

Hlavním tématem i samotným názvem diplomové práce bylo zjistit, jakou úlohu mají Montessori školy na malém městě. Jedním slovem by se dalo odpovědět, že významnou. Utvrdily mě v tom opět odpovědi od všech respondentů. Na malých městech většinou není možnost výběru. Tamější rodiče volí takovou školu, která je pro jejich děti dobře dostupná. Kvalita škol přitom hraje pouze minimální roli pro jejich výběr, mnohem důležitější faktor je vzdálenost od bydliště (Greger, Simonová, Straková, 2015). To je zásadní hendikep malých měst, protože možnost výběru je důležitá. Montessori školy mohou kromě kvalitního vzdělání poskytnout „záchrannou síť“ dětem, které měly nebo by mohly mít v běžné škole zásadní problémy pramenící například z jejich individuálních potřeb. Díky principům, které uplatňují, dokážou zajistit vstřícné a rozvíjející prostředí pro všechny typy dětí. To je úkol, který se běžným základním školám z nejrůznějších důvodů plnit nedaří. V neposlední řadě mohou Montessori školy na malém městě nepřímo vyvíjet tlak na zlepšování kvality běžných základních škol v regionu, neboť vytvářejí konkurenční prostředí. Místní škola už nemá „monopol“ na vzdělávání v dané obci a musí se více snažit, aby nalákala další zájemce – rodiče a děti. Myslím si tedy, že založení Montessori škol v menších městech je velice prospěšný počín pro obec samotnou, pro místní komunitu, pro děti i rodiče a potažmo i pro další existující školy, které se v dané obci nacházejí.

7.4 Limity studie

V rámci realizace výzkumu jsem identifikovala několik limitujících faktorů. První z nich spočívá ve výběru zkoumaných případů. Předmětem studie byly dvě Montessori školy na malém městě, nicméně jejich výběr nebyl náhodný. Zakladatelku jedné z uvedených škol jsem znala osobně, na zakladatelku druhé školy jsem dostala kontakt.

Druhý omezující faktor výzkumu spatřuji v tom, že jsem nemohla uskutečnit přímé pozorování v daných školách, což jsem původně plánovala za účelem získání dalšího zdroje dat. Kvůli probíhající pandemii COVID-19 a uzavření škol tato součást sběru informací bohužel neproběhla. Přímé pozorování by mi přitom mohlo pomoci odhalit další podstatné informace využitelné ve výzkumu.

Třetím limitujícím faktorem je výběr respondentů. Kontakty na rodiče i pedagogy jsem dostala od zakladatelek škol. S největší pravděpodobností byly vybrány vstřícné maminky, které jsou s fungováním škol velmi spokojené. Rozhovoru se neúčastnil ani jeden tatínek, o pohled druhého z rodičů je tedy studie ochuzena.

Obdobný problém nastal i při výběru učitelů, se kterými jsem vedla rozhovor. Obrátila jsem se na ty pedagogy, na které jsem získala kontakt od zakladatelek.

Potenciálním limitem, ale zároveň i příležitostí je skutečnost, že jsem se v případové studii soustředila pouze na dvě Montessori školy fungující v menších městech. Do výzkumu nebyla zahrnuta žádná škola působící ve velkém městě. Což byl původní záměr. Při vyhodnocování odpovědí mi však vyvstala otázka, zda je velikost obce významným faktorem, který by ovlivnil očekávání a jejich naplnění jednotlivých skupin respondentů, resp. zda by očekávání rodičů, učitelů i zakladatelů škol nebyla totožná s očekáváním stejných skupin ve velkých městech. To by mohl být námět pro navazující výzkum, na tuto otázku nemohu v tuto chvíli odpovědět.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem zkoumala, jakou úlohu mají Montessori školy na malém městě. Ve větších sídlech je nabídka vzdělávacích příležitostí různorodá, vedle běžných škol existuje celá řada alternativ. Rodiče i děti mají širší možnosti vybrat si školu, která jim bude nejlépe vyhovovat. V menších obcích poskytuje vzdělávání často pouze jedna základní škola, možnost výběru je tedy omezená. Přesto se nedá říci, že by alternativní školy byly pouze otázkou velkých měst. Zejména v posledních letech vzniká celá řada alternativ k veřejným základním školám po celé České republice a ani menší obce nezůstávají stranou. Často je zakládají rodiče, kteří nejsou spokojeni s místní nabídkou vzdělávání. Vzhledem k tomu, že fenomén zakládání škol v menších obcích je relativně mladý, není tato oblast podrobněji prozkoumána. Z tohoto důvodu jsem si ji zvolila za cíl mého šetření.

Abych představila širší kontext, v rámci kterého vznikají alternativní školy na našem území, identifikovala jsem v teoretické části nejprve základní faktory, které vzdělávací systém a nabídku vzdělávání formují a určitým způsobem ovlivňují. Z tohoto důvodu jsem považovala za nutné zmínit alespoň stručně historický vývoj školství, legislativní rámec, koncepci vzdělávací politiky a přenos inovací ze zahraničí. Aby byl přehled ucelený, představila jsem v další části práce různé alternativy základního vzdělávání, které v České republice existují se zvláštním důrazem na Montessori školy. Ty jsou totiž jednou z nejvíce zastoupených alternativ na našem území. V poslední kapitole, která uzavírala teoretickou část, jsem se zabývala otázkou poptávky, resp. výběru školy, neboť to je další důležitý faktor, který přispívá ke vzniku různých poskytovatelů vzdělávání.

V praktické části jsem realizovala empirické šetření, prostřednictvím kterého jsem chtěla zjistit, jaká je úloha Montessori škol na malém městě, což byl základní výzkumná otázka. Jako výzkumný design jsem zvolila vícepřípadovou studii, neboť předmětem šetření byly dvě školy, a tato výzkumná metoda se jevila pro daný účel jako nejvhodnější. Kromě hlavní výzkumné otázky jsem stanovila ještě další podotázky, na které jsem hledala odpověď zejména skrze hloubkové rozhovory. Do výzkumu byly zapojeny tři skupiny respondentů – rodiče, učitelé a zakladatelky Montessori škol na malém městě. Doprovodné výzkumné otázky zněly: Jaká byla očekávání rodičů při výběru Montessori školy a jaká

jsou jejich naplnění, jaká byla očekávání pedagogů při výběru školy, na které učí a jaká jsou jejich neplnění a jaká byla očekávání zakladatelek škol, v době, kdy Montessori školy zakládaly a jaká jsou jejich naplnění. Na všechny výzkumné otázky se mi podařilo odpovědět.

Rodiče volili Montessori školu často z důvodu negativní zkušenosti získané během školních let, z obavy, že běžné školy fungují stále stejně, v jednom případě volba Montessori školy vyřešila akutní problém dítěte na běžné základní škole. Rodiče od školy očekávají zejména individuální a respektující přístup k dětem a jejich potřebám, založený na svobodě a odpovědnosti, vzdělávání pro život, osobnostní rozvoj dítěte, vytváření kooperativního prostředí, konstruktivní řešení problémů a vytváření prostředí podněcujícího zejména vnitřní motivaci dítěte. Na základě vyhodnocení rodičovských odpovědí lze konstatovat, že tato očekávání byla ze strany rodičů a potažmo i dětí naplněna beze zbytku.

Učitelé od Montessori školy očekávají, že bude fungovat na základně partnerského a respektujícího přístupu mezi žáky a učiteli navzájem, že bude dodržována individualizace ve výuce s podporou vnitřní motivace dětí. Učivo chtějí podávat nikoliv frontálním způsobem výuky, ale projektově, tematicky a mezioborově. Známkování považují za nic neříkající způsob porovnání dětí, dávají přednost formativnímu slovnímu hodnocení. V nepolední řadě přišli do Montessori škol také kvůli spolupracujícímu pedagogickému kolektivu. I v případě učitelů byla jejich očekávání naplněna.

Očekávání zakladatelek spočívala zejména v tom, že chtěly vytvořit takové školy, které budou poskytovat kvalitní vzdělávání a kde bude dětem dobře. Obě respondentky od počátku počítaly s tím, že jejich školy bude navštěvovat také určitý podíl dětí se speciálními potřebami. Záměrem bylo vybudovat instituce fungující na principech Marie Montessori (individualizace ve výuce, samostatnost, odpovědnost, partnerský a respektující přístup – blíže popsáno v kapitolách č. 2 a 6), které budou prosperovat a najdou si své místo v nabídce lokálního vzdělávání. Tato očekávání se také beze zbytku naplnila.

Vzhledem k tomu, že jsem došla v jednotlivých analýzách opovědí rodičů, pedagogů i zakladatelek k tomu, že jejich očekávání byla beze zbytku naplněna, domnívám se, že se

mi podařilo odpovědět na základní otázky tohoto výzkumu. Konzistence v odpovědích všech tří skupin navíc mé dílčí výsledky z jednotlivých analýz potvrzuje. Při odpovědi na hlavní otázku „Jaká je úloha privátní Montessori školy na malém městě?“ musím konstatovat, že zásadní, a to z několika důvodů. Na malých městech je většinou nabídka vzdělávání omezená, neexistuje tedy možnost výběru. Rodiče často volí školu, která je pro ně nejlépe dostupná, nemohou si vybírat podle kvalitativního kritéria. Tuto skutečnost vnímám jako velký hendikep malých obcí. Montessori školy využívají inovativní metody výuky, které děti mnohem větší měrou aktivizují a probouzí v nich vnitřní motivaci. Kromě kvalitního vzdělávání poskytují útočiště dětem se speciálními potřebami či dětem, které nebyly v běžné škole z nejrůznějších důvodů šťastné. Díky individuálnímu přístupu ke každému žákovi jsou Montessori školy schopné poskytovat výuku všem dětem bez rozdílu, jsou tedy velice inkluzivní. To je úkol, který se běžným základním školám daří plnit jen obtížně. Montessori školy také přispívají ke kultivaci konkurenčního prostředí v daném regionu a nepřímo mohou působit na zlepšení výuky i v ostatních školách. Po dokončení studie jsem tedy dospěla k závěru, že založení Montessori škol má velký pozitivní dopad na danou obec, její obyvatele, zejména děti a rodiče, ale také na úroveň místního školství.

Seznam použitých informačních zdrojů

ANDERLIK, Lore. *Jedna cesta pro všechny! život s Montessori: Montessori terapie a léčebná pedagogika v praxi*. Překlad Irena Marušincová. Vydání první. Praha: Montessori ČR, 2019. 257 stran. ISBN 978-80-906627-5-9.

Asociace Waldorfských škol [online]. Asociace Waldorfských škol [cit. 2021-01-27]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php>

BAŘINKOVÁ, Zonna, BORKOVCOVÁ, Irena, DLOUHÝ, Radek, ŠOJDROVÁ, Michaela. *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení*. Vyd. 1. Praha: Česká školní inspekce, 2014. 58 s.

BECKER, Gary S. *Teorie preferencí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1997. 350 s. ISBN 80-7169-463-0.

BRUSENBAUCH MEISLOVÁ, Monika et al. *Role rodičů, učitelů a moderních technologií v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd ZŠ v České republice: sekundární analýza PIRLS 2016*. Praha: Česká školní inspekce, 2019. 94 stran. ISBN 978-80-88087-21-2.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. 604 stran, 16 nečíslovaných stran obrazových příloh. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.

Časové řady věkového složení obyvatel za vybraná města Středočeského kraje. In: *Český statistický úřad* [online]. 2019, 30. 4. 2019 [cit. 2021-01-25]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/xs/casove_rady_vekoveho_slozeni_obyvatel_za_vybrana_mesta_stredoceskeho_kraje

DELORS, Jacques. *Learning: the Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* [online]. France: United Nations Educational, 1996 [cit. 2021-03-08]. Dostupné z: https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Learning_0.pdf

Eurydice: Organizace a struktura vzdělávacího systému. European Commission [online]. 2021, 20.1.2021 [cit. 2021-01-20]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-21_cs

FEŘTEK, Tomáš. Rodiče na útěku: České školství dostává poslední a vážné varování. Respekt [online]. 2013, 13. 9. 2013 [cit. 2021-02-12]. ISSN 1801–1446. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/externi-hlasy/rodice-na-uteku>

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

GREGER, David, ed., SIMONOVÁ, Jaroslava, ed. a STRAKOVÁ, Jana, ed. *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. 1. vydání. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. 177 stran. ISBN 978-80-7290-861-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HENDL, Jan a REMR, Jiří. *Metody výzkumu a evaluace*. Vydání první. Praha: Portál, 2017. 372 stran. ISBN 978-80-262-1192-1.

Informace o alternativním školství. In: *Portál o vzdělávání ve Zlínském kraji* [online]. 16. 8. 2020 [cit. 2021-02-08]. Dostupné z: <https://www.zkola.cz/informace-o-alternativnim-skolstvi/>

Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2021-03-26]. Dostupné z: <https://infoabsolvent.cz/>

JARKOVSKÁ, Lucie. Ohrožují soukromé školy rovný přístup ke vzdělávání v České republice? Sociální pedagogika [online]. Zlín: UTB, 2018, 15. 4. 2018, 6(1), 47-57 [cit. 2021-02-28]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: [doi:https://doi.org/10.7441/soced.2018.06.01.03](https://doi.org/10.7441/soced.2018.06.01.03)

KELLER, Godi. *Škola srdce(m): waldorfské inspirace a proměny současné pedagogiky*. Překlad Zdeněk Böhm a Dita Macháčková. Vydání první. Praha: Malvern, 2018. 125 stran. ISBN 978-80-7530-130-7.

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020. Výroční zpráva České školní inspekce. Praha: Praha: Česká školní inspekce, 2020. 665 s. ISBN 978-80-88087-43-4.

Learning: The treasure within [online]. UNESCO, 1996 [cit. 2021-03-26]. Dostupné z: https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Learning_0.pdf

LUDWIG, Harald a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Překlad Karel Rýdl. Vyd. 2. Praha [sic?]: Univerzita Pardubice, 2008. 104 s. ISBN 978-80-7395-049-1.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Cesty k pedagogice obratu*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, 2013. 140 s. ISBN 978-80-7464-222-7.

MELICHAROVÁ, Romana. Rozdílnost platů aneb co ovlivňuje výši mzdy? In: FinExpert.cz [online]. 5. 9. 2012 [cit. 2021-02-20]. Dostupné z: <https://finexpert.e15.cz/rozdilnost-platu-aneb-co-ovlivnuje-vysi-mzdy>

Montessori ČR [online]. Montessori ČR [cit. 2021-01-27]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/>

MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Překlad Radek Glabazňa. Vydání první. Praha: Portál, 2018. 301 stran. ISBN 978-80-262-1393-2.

MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011. 117 s. ISBN 978-80-7387-478-0.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

- PETRÁČKOVÁ, Věra a kol. *Akademický slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha: Academia, 1997. 834 s. ISBN 80-200-0607-9.
- POCHE KARGEROVÁ, Jana a kol. *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. Vydání první. V Praze: Pasparta, 2019. 79 stran. ISBN 978-80-88290-27-8.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.
- Rejstřík škol a školských zařízení. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2021-01-27]. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>
- RÝDL, Karel. Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační. In: *Vedení školy*. Praha, Nakl. Raabe 1999a, D 1.9, s. 1–36
- Rovnost a kvalita ve vzdělávání: Podpora znevýhodněných žáků a škol* [online]. OECD, 2012 [cit. 2021-02-12]. ISBN 978-92-64-13085-2. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/zpravaOECD_rovnost/html5/index.html?&locale=CSY&pn=5
- SAMUELSON, Paul Anthony a NORDHAUS, William D. *Ekonomie*. Vyd. 1. Praha: Svoboda, 1991. xl, 1011 s. ISBN 80-205-0192-4.
- SLABÁ, Hana. *Montessori školka: jak to v ní chodí?*. Vydání první. Praha: Portál, 2020. 202 stran. ISBN 978-80-262-1647-6.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra a KOŤA, Jaroslav. Zamyšlení nad současnou českou školou. In: *Pedagogika*, 48, 1998, č. 4, s. 341–342
- SPINELLI, Patricia, CARBONE, Geneviève a MAUGIN, Marilyne. *Montessori pro (ne)chápavé: 6-12 let*. První české vydání. Praha: Svojtka & Co., 2019. 224 stran. Porozumí každý. ISBN 978-80-256-2426-5.
- STRAKOVÁ, Jana, ed. a VESELÝ, Arnošt, ed. *Předpoklady úspěchu v práci a v životě: výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Vyd. 1. Praha: Dům zahraničních spolupráce, 2013. 228 s. ISBN 978-80-87335-53-6.
- Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2021-02-02]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>

Strategie vzdělávací politiky 2020. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2021-02-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2021-02-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

SVOBODOVÁ, Jarmila a JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. 2., dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

Usnesení předsednictva České národní rady č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součástí ústavního pořádku České republiky, ve znění pozdějších předpisů. Dostupný také z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/vladni-dokumenty/lzps_1.pdf

Výběr z adresáře škol a školských zařízení. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2021-01-27]. Dostupné z: <http://stistko.uiv.cz/registr/vybskolrn.asp>

YIN, Robert. *Case study research: design and methods*. 4. United States of America: SAGE Publications, 2009. ISBN 978-1-4129-6099-1.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. c2004. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-11-7-2020>.

ZAMOJSKA, Eva. Rovnost a různost ve vzdělávání: Teoretická a praktické problémy spravedlnosti vzdělávání – polský příklad. *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti* [online]. 2016, 2016, 26(4), 659–676 [cit. 2021-03-26]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.5817/PedOr2016-4-677>

Seznam příloh

Příloha 1 – Souhlas s rozhovorem za účelem sběru dat pro zpracování diplomové práce

Příloha 2 – Scénář rozhovoru pro zakladatelky škol

Příloha 3 – Scénář rozhovoru pro pedagožky a pedagogy

Příloha 4 – Scénář rozhovoru pro rodiče

Příloha č. 2: Scénář rozhovoru pro zakladatelky škol

1. Co vás vedlo k tomu založit Montessori mateřskou školu, která založení základní školy předcházela?
2. Mohla byste mi popsat, v jakém časovém sledu škola vznikala?
3. Ve chvíli, kdy jste zakládala Montessori MŠ, plánovala jste, že navážete založením základní Montessori školy?
4. Než jste školu založila, byla jste obeznámena s nabídkou veřejných škol v regionu? Zнала jste jejich vzdělávací programy, atmosféru, kvalitu výuky atd.?
5. Věděla jste dopředu, že je po tomto typu školy poptávka (i ze strany veřejnosti, rodičů, zřizovatele)? Tedy byly motivem pro založení mateřské školy i nějaké vnější faktory, poptávka rodičů, případně vedení města či jiných subjektů?
6. Pokud byla konkrétní poptávka i ze strany rodičů, co konkrétně si rodiče přáli, jaká byla jejich očekávání?
7. Proč zrovna Montessori a ne třeba jinou alternativu (Waldorfskou například)?
8. Jaká byla nabídka školního vzdělávání v regionu v době založení školy?
9. Jakou roli podle Vás hraje Montessori škola ve Vašem městě, resp. celém regionu?
10. Jakou nejdůležitější věc by musely podle Vašeho názoru státní školy v okolí změnit, aby méně rodičů odcházelo do Montessori školy, případně do jiné alternativní školy?
11. Jaké byly začátky? Kolik zhruba se přihlásilo dětí v prvním roce?
12. Za jak dlouho jste získali současný počet žáků?
13. Časově vychází, že základní škola byla založena ve chvíli, kdy první žáci mateřské školy dorostli do školního věku a přecházeli k základnímu vzdělávání? Je tomu skutečně tak?
14. Jaká byla Vaše očekávání, když jste školu zakládala?
15. Naplnila se očekávání, která jste si od založení školy slibovala?
16. Jaká konkrétně?
17. Jsou nějaká, která se nenaplnila?
18. Jaká konkrétně?
19. Z jakého důvodu se podle Vašeho názoru nenaplnila?

20. Je něco, co byste chtěla na chodu školy do budoucna změnit, případně ji někam posunout nebo přizpůsobit realitě?
21. Bylo by možné se na Vás ještě jednou obrátit v případě, kdy by bylo potřeba nějakou odpověď ještě upřesnit?

Příloha č. 3: Scénář rozhovoru pro pedagožky a pedagogy

1. Znal/a jste Montessori pedagogiku před tím, než jste do této školy nastoupila?
2. Vybrala jste si Montessori školu záměrně, nebo se jednalo o běžnou pracovní příležitost?
3. Co bylo konkrétním důvodem pro volbu právě Montessori školy?
4. Učil/a jste i v jiném typu školy – veřejné nebo soukromé?
5. Čím se práce v této škole odlišuje od předchozích škol, případně jiných škol, které znáte z osobní zkušenosti?
6. Máte děti školou povinné? Navštěvují rovněž školu, ve které učíte, nebo docházejí do jiné školy?
7. V případě Ano i Ne bude následovat otázka, proč navštěvují nebo proč nenavštěvují?
8. Myslíte si, že výuka na Montessori škole probíhá jiným způsobem (s využitím jiných výukových metod, filozofie, přístupu...) než v běžné státní škole?
9. V čem spatřujete zásadní rozdíly?
10. Proč tomu tak podle Vašeho názoru je?
11. Jakou jste měl/a představu o Vaší práci před tím, než jste začala učit na této škole?
12. Liší se nějakým způsobem Vaše očekávání od reality?
13. Pokud máte předchozí zkušenost s výukou na běžné státní škole, liší se nějakým způsobem žáci v obou typech škol?
14. Pokud ano, tak v čem konkrétně?
15. Nyní bych se chtěla zeptat na rodiče žáků. Jaká mají podle Vás rodiče žáků očekávání od Montessori školy?
16. Myslíte, že se daří škole jejich očekávání naplňovat?
17. Pokud ano, jaká konkrétně, pokud ne, jaká konkrétně?
18. Z čeho tak soudíte? Zjistíte od rodičů pravidelně zpětnou vazbu?
19. Jak byste charakterizoval/a rodiče žáků, které učíte? Liší se nějakým způsobem od rodičů žáků běžné školy např. v očekáváních, v možnosti zapojit se do rozhodovacích procesů školy, aktivně se zapojovat do mimoškolních akcí atd.?
20. Dalo by se určit, zda jsou mezi rodiči stoprocentně přesvědčení „Montessori rodiče“ a „rodiče z příležitosti“?

21. Jaké toto zastoupení těchto rodičů zhruba je?
22. Mohla by se škola podle Vašeho názoru někam dál posunout?
23. Přecházejí někteří žáci z okolních škol do Montessori školy?
24. Pokud ano, z jakých důvodů?
25. Daří se pak Montessori škole naplnit očekávání těchto nově příchozích žáků a rodičů?
26. Na druhou stranu bych se chtěla zeptat, zda někteří žáci z Montessori školy naopak odcházejí?
27. Pokud ano, co bývá nejčastějším důvodem odchodu, případně přechodu na jinou školu?
28. Kdybyste si nyní mohl/a zvolit typ školy, ve které byste chtěl/a učit, zvolil/a byste stejně?
29. Bylo by možné se na Vás ještě jednou obrátit v případě, kdy by bylo potřeba nějakou odpověď ještě upřesnit?

Příloha č. 4: Scénář rozhovoru pro rodiče

1. Kolik máte dětí a jak jsou děti staré?
2. Jaký je váš věk?
3. Jaké je Vaše nejvyšší ukončené vzdělání?
4. Jaký je Váš rodinný stav?
5. Navštěvovaly Vaše děti i Montessori školku?
6. Navštěvovaly Vaše děti v minulosti jinou základní školu?
7. Pokud ano, jakou? Co Vás přimělo ke změně školy?
8. Proč jste si vybrali právě Montessori školu/školku?
9. V čem si myslíte, že je škola jiná? Co může Vaším dětem nabídnout navíc nebo co může nabídnout jiného oproti běžné základní škole?
10. Jak se to prosím přesně projevuje? (to by měly být ty šouravé otázky navazující na obecné odpovědi, jako je respektující přístup...)
11. Vybírali jste záměrně Montessori školu, nebo byste volili jakoukoli alternativu ke škole státní?
12. Znali jste principy Montessori pedagogiky před nástupem Vašeho dítěte do školky/školy?
13. Co konkrétně jste od školy očekávali?
14. Naplnila se Vaše očekávání? Pokud ano, v čem přesně? Pokud ne, v čem přesně?
15. Jak daleko do školy bydlíte?
16. Proč jste si nevybrali běžnou základní školu?
17. V čem by se musela státní škola konkrétně změnit, abyste zvolili pro své dítě právě ji?
18. Je něco, co byste chtěli ve škole změnit? Co by mohlo být jinak?
19. Byli jste se někdy podívat ve výuce?
20. Byli jste se někdy podívat ve výuce v běžné škole?
21. Byla Vaše volba pro tuto školu jasná, nebo jste váhali mezi Montessori a běžnou školou?
22. Pokud ano, co Vás přimělo ke konečnému rozhodnutí?
23. Chtěli byste, resp. chtělo by Vaše dítě přejít po 5. / 7. ročníku na víceleté gymnázium?

24. Uvažovali jste někdy o přechodu na běžnou základní školu?
25. Napadá Vás něco, co byste chtěli v současné škole změnit?
26. Bylo by možné se na Vás ještě jednou obrátit v případě, kdy by bylo potřeba nějakou odpověď ještě upřesnit?