

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2020

Anna Vohlídalová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Atraktivita montessori škol pro rodiče na Vysočině

Attractivity of montessori schools for parents in Vysočina region

Anna Vohlídalová

Vedoucí bakalářské práce: RNDr. Jindřich Kitzberger
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Školský management

2020

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Atraktivita montessori škol pro rodiče na Vysočině* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 22. července 2020

.....

podpis

Děkuji RNDr. Jindřichu Kitzbergerovi za ochotu, cenné připomínky a odborné vedení při zpracování této bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala rodičům, kteří se podíleli na dotazníkovém šetření. Velké poděkování patří mé rodině, která mne podporovala po celou dobu studia.

ANOTACE:

Bakalářská práce s názvem „Atraktivita montessori škol pro rodiče na Vysočině“ se nejdříve zabývá alternativním druhem vzdělávání a jeho vznikem. Následně jsou přiblíženy vlastnosti, funkce a typy alternativních škol dostupných v České republice. Stručně popisuje tři hlavní skupiny alternativních škol z pohledu organizačního – klasické reformní školy, církevní školy a moderní alternativní školy. Ve druhé části se zabýváme již konkrétně montessori školou, a to jak objasněním tohoto konceptu, tak způsobem vedení a rozdílnosti v řízení oproti běžným školám. V závěru teoretické části jsme seznámeni s montessori školami na Vysočině. Praktická část je pak zaměřená pouze na kraj Vysočina. Zabývá se strategiemi a postoji rodičů při výběru školy pro své děti, míry znalosti konceptu montessori a názoru na něj. Uvedené informace jsou získané pomocí kvantitativního výzkumného šetření, konkrétně pak prostřednictvím dotazníku vlastní konstrukce.

KLÍČOVÁ SLOVA:

škola, rodiče, alternativní škola, montessori, pedagogika

ANNOTATION:

Bachelor thesis with the name „Attractivity of montessori schools for parents in Vysočina region“ is dealing with an alternative way of education and its origin. Subsequently, the characteristics, functions and types of alternative schools available in the Czech Republic are discussed. The work briefly describes three main groups of alternative schools from the organizational point of view - classical reform schools, church schools and modern alternative schools. In the second part, we are dealing specifically with montessori schools, both by clarification of this concept and the way of leadership and differences in management compared to ordinary schools. At the end of the theoretical part we are acquainted with the montessori schools in Vysočina region. The practical part is focused only on the Vysočina region. It deals with the strategies and attitudes of parents in choosing the school for their children, the level of knowledge of the montessori concept and its opinion. This information is obtained by means of quantitative research, namely through a questionnaire of the author's own design.

KEYWORDS:

school, parents, alternative school, montessori, pedagogy

Obsah

Úvod.....	8
1 Teoretická část.....	10
1.1 Vznik a vývoj alternativních škol.....	10
1.1.1 Alternativní školy v České republice po roce 1989.....	12
1.2 Objasnění pojmu alternativní škola.....	13
1.3 Druhy a vlastnosti alternativních škol.....	16
1.3.1 Klasické reformní školy.....	17
1.3.2 Církevní školy.....	19
1.3.3 Moderní alternativní školy.....	20
1.4 Montessori škola	22
1.4.1 Maria Montessori.....	23
1.4.2 Koncept montessori škola.....	24
1.5 Montessori školy na Vysočině.....	27
2 Praktická část	29
2.1 Vedení a řízení	29
2.1.1 Spolupráce s rodiči.....	31
2.2 Cíle výzkumu, výzkumné otázky.....	31
2.3 Technika sběru dat	31
2.3.1. Vymezení objektu šetření.....	32
2.4 Otázky dotazníku.....	32
2.5 Třídění získaných informací.....	33
2.6 Výsledky výzkumného šetření	33
2.7 Vyhodnocení získaných dat	41
3 Závěr.....	44
4 Použité zdroje	46
5 Přílohy	48

Úvod

V posledních letech prochází většina školských zařízení významnými změnami. Mnohdy za to může neustálá potřeba společnosti, často právě rodičů něco měnit a inovovat. Na vzdělávání již není pohlíženo tak striktně a většina z nás si klade otázku, co je pro rozvoj a vývoj dítěte to nejlepší. Rodiče často nejsou spokojeni s klasickou formou vzdělávání, a tak hledají něco nového, jiného, z jejich pohledu ideálního pro vývoj jejich dítěte. A tak stále přibývá množství škol s alternativním druhem vzdělávání, kde mají i rodiče prostor zasahovat do vzdělávání a být součástí školy, což v tradiční škole není do takové míry možné. Je ovšem nutné podotknout, že snahy o změnu pohlížení na školství tu je již desítky let. Již v historii jsme se setkali s celou řadou metod, stylů a názorů na vzdělávání. Mezi jednu z nejpobulárnějších metod lze řadit metodu montessori, nazvanou podle zakladatelky Marie Montessori. Marria Montessori (1879-1952), byla první vysokoškolsky vzdělaná lékařka v Itálii, pedagožka a průkopnice mírového hnutí a organizátorka boje za práva dětí a žen. Základním smyslem montessori pedagogiky je vytváření takového edukačního prostředí, které umožní dítěti přirozený a normální vývoj. Společnost se v posledních letech rychle vyvíjí a klasická forma vzdělávání mnohdy nestíhá na tyto změny reagovat. Dnešnímu stylu života a výchovy se proto mnohdy více přibližují alternativní formy vzdělání jako je zrovna koncept montessori. A právě montessori pedagogikou se tato bakalářská práce zabývá. Cílem této práce je zjistit názory a postoje rodičů na Vysočině k montessori pedagogice a důvody, které je vedou k umístění jejich dětí do tohoto typu mateřské či základní školy.

V teoretické části této práce se budeme zabývat vznikem alternativních škol a objasněním samotného pojmu „alternativní škola“, stručně popíšeme jednotlivé druhy alternativních škol, jejich vlastnosti, funkce a typy. Ve druhé fázi podrobněji popíšeme koncept montessori školy a budeme se zajímat o konkrétní podobu každodenní výuky.

V praktické části se na úvod budeme zabývat způsoby vedení tohoto druhu škol a zaměříme se na rozdílnost v řízení oproti běžným školám. Pokusíme se zjistit míru zapojení rodičů a jejich vliv na vedení tohoto druhu škol. Následně se prostřednictvím dotazníku pokusíme zjistit strategie a postoje rodičů při výběru škol pro své děti na Vysočině. V čem spatřují rodiče hlavní výhody montessori a zda si myslí, že díky montessori vzdělávání budou mít děti lepší přípravu do života. Dotkneme se tématu skutečné kvality pedagogických základů z pohledu rodičů. Budeme se rodičů ptát, zda jejich dítě již navštěvovalo zařízení s montessori vzděláváním a jak se o tomto typu školy dozvěděli. Také se budeme zajímat o to, zda rodiče, které umístí své dítě do montessori školy, uplatňují i montessori výchovu doma. Dále se díky této bakalářské práci

dozvíme, proč by rodiče naopak své dítě neumístili do školy s montessori pedagogikou a proč dávají přednost klasické škole a co si o tomto vzdělávání myslí. Zjistíme, zda vůbec lidé koncept montessori znají.

1 Teoretická část

1.1 Vznik a vývoj alternativních škol

V této části práce se zaměříme na vznik alternativních škol ve světě. Vališová (2011, s. 96) uvádí, že pojem alternativní škola se k označení některých škol začal užívat od počátku 20. století. A jak uvádí Průcha (2012, s. 34) reformní pedagogika pod jejímž vlivem vznikaly všechny typy alternativních škol současnosti „*zvláště pak v 20. a 30. letech, je spojována s teoriemi významných pedagogických myslitelů, jako byli J. Dewey, M. Montessoriová, P. Petersen, C. Freinet, R. Steiner, H. Parkhurstová aj.*“ Tyto osobnosti, se zcela odlišným pohledem na vzdělávání dětí, se detailně zabývali tím, jak se dítě učí, v jakém prostředí a za jakých podmínek. V tu dobu se poprvé začalo pohlížet na dětství jako na specifické období života (Feřtek, 2015, s. 22).

Mimořádnou reformní úlohu u nás sehrály tzv. pokusné školy dvacátých let, které v praxi prověřovaly zásady světové reformní pedagogiky (umělecká výchova, pracovní výchova, vyučování jako prostředek výchovy, volná škola, tj. škola bez osnov, bez rozvrhu hodin, bez učebnic) (Vališová, 2011, s. 81). Zkušenosti tzv. svobodných škol poukazovali na to, že děti se nejlépe učí v různověkových skupinách, do kterých dospělí nepatří a že hra je důležitým procesem objevování, a proto pro ni má být dostatek prostoru (Feřtek, 2015, s. 27). Tyto školy však nebyly příznivě hodnoceny, protože podle teoretiků měly malý význam pro celkovou reformu československého školství a postupně zanikly (Vališová, 2011, s. 81).

Ve světě však na základě prací Marie Montessoriové začal vznikat specifický alternativní proud pedagogiky a nebyl jediný. Různé typy alternativních škol se začaly rozšiřovat po celém světě. Dokonce se začaly vyvíjet i alternativní formy vzdělávání uvnitř systému státních škol, především v západních zemích jako je Amerika a Velká Británie. Mluvíme zde o tzv. svobodných/otevřených školách. „*Kromě toho se v zahraničí rozvinuly další druhy alternativních škol, soukromých, církevních i státních, četné varianty klasických reformních škol atd., které v souhrnu vytvářejí neobyčejně rozsáhlou a v úplnosti nezhodnocenou rozmanitost alternativního školství*“ (Průcha, 2012, s. 37).

Od roku 1919 tedy existují waldorfské školy, od dvacátých let pak školy Italky Marie Montessoriové. Oba tyto směry činí učení efektivnější a lépe přizpůsobené dětské psychice, znaky tradičních škol jsou však zachovány. Prakticky vše, co by připomínalo běžnou školu (např. předměty, třídy) zrušila svobodně pojatá internátní škola Summerhill (vycházející z představy Brita Alexandra Sutherlanda Neilla), která začala existovat v roce 1921 a v praxi

prokázala, že dítě se vše naučí samo, pokud se mu dá dostatek volnosti a času. Američan Peter Gray (vývojový psycholog a antropolog) na příkladech americké svobodné školy zase poukazuje na to, proč není běžná výuka účinná, a že děti potřebují dostatek času, aby v různém věkovém kolektivu poznávaly prostředí hrou a komunikací, a že dospělí by měli zasahovat jen tehdy, jsou-li o to požádáni (Feřtek, 2015, s. 56).

Pokud se vrátíme zpátky do československé republiky, přesněji do období první republiky, dostáváme se k nejpozoruhodnějšímu jevu té doby, což je příhodovská reforma, nazývaná podle Václavu Příhodovi. Příhoda se během svých studijních cest seznámil s americkou pedagogikou a již v polovině dvacátých let přednášel návrhy na reformu československého školství. Jeho cílem byla reforma školského systému. Stávající systém chtěl nahradit modelem jednotné, vnitřně diferencované školy (Obecná škola měla tvořit první stupeň, druhý stupeň měl vzniknout modifikací měšťanské školy a nižších stupňů středních škol, třetí ročník měl vzniknout sjednocením vyšších ročníků středních škol), kde mají všechny děti stejné příležitosti na vzdělávání bez ohledu na společenskou vrstvu a kde jsou respektovány přirozené rozdíly mezi dětmi. Na základě toho doporučoval Příhoda diferencované vzdělávací programy různého druhu, především pak v paralelních větvích a volitelných předmětů. Vnitřní reforma mimo jiné zaváděla různá organizační opatření v rámci vyučování – individualizované a skupinové vyučování, snížení počtu předmětů, opakování jen konkrétních věcí, nové vyučovací zásady a metody, způsoby hodnocení aj. Bohužel se ale do učebních osnov vydaných v letech 1932-1933 nepodařilo jednotnou školu prosadit. *„Výsledkem bylo, že školský systém, v mnohých případech i úroveň školní praxe, zůstaly – ve srovnání s dobou Rakousko-Uherska – bez podstatnější změny“* (Vališová, et. al., 2011, s. 82-83).

K dalším pokusům o změnu československého školství došlo po druhé světové válce, kdy se rozhodovalo o charakteru školství. *„Zatímco část politiků a pedagogických pracovníků usilovala o rychlou obnovu předválečného školství, levice chtěla využít politické atmosféry k jeho zásadní proměně. Cílem reformy bylo vytvoření jednotné školy.“* Samozřejmě šlo také o to, jakou podobu by měla jednotná škola mít. Zákon o jednotné škole byl vydán v dubnu 1948, školský zákon byl však v platnosti pouhé čtyři roky (Vališová, et. al., 2011, s. 84-85).

V následujících letech došlo k několika pokusům o změnu ve školství, ovšem nedošlo k žádnému zásadnímu zlomu. K řadě změn v českém školství došlo až po roce 1989.

Když se vrátíme k důvodům vzniku alternativních škol, můžeme je vidět v konkrétních případech jako například v rozvoji vědy, techniky a lidského poznání, kdy docházelo k přesycení informacemi, což mělo negativní dopad na vzdělávání. Reakcí na to jsou koncepce

uplatňující například exemplární vyučování, jehož cílem není osvojení všech poznatků, ale jen určitých částí poznání prostřednictvím vhodně vybraných příkladů. Jako další příčinu vzniku můžeme shledat neustálou potřebu civilizace vše měnit a zdokonalovat (Průcha, 2012, s. 34-35). Mnohé alternativní školy vznikají na základě nespokojenosti rodičů nebo pedagogů, kteří jsou nespokojeni s charakterem vzdělávání dětí v běžných školách (Průcha, 2012, s. 62).

1.1.1 Alternativní školy v České republice po roce 1989

V této části práce se budeme věnovat rozvoji alternativního školství po roce 1989. Průcha (2012, s. 34) uvádí, že *„u nás byla reformní pedagogika významně rozvíjena v letech mezi dvěma světovými válkami, avšak v období socialismu až do roku 1989 byla oficiálně kritizována, resp. odmítána z ideologických důvodů.“* Po roce 1989 došlo v československém, posléze českém školství k řadě změn v zásadních otázkách vzdělávací politiky. Školy získaly, samozřejmě v rámci platných předpisů, právní subjektivitu, možnost samostatného rozhodování o finančních, kurikulárních, personálních a organizačních otázkách. V rámci kurikula byla posílena autonomie škol v oblasti úprav učebních plánů, osnov, učebnic, vlastních vzdělávacích programů. Vznikly nové druhy škol, nové vzdělávací programy a k výhradně státním školám přibyly školy soukromé a církevní (Vališová et. al., 2011, s. 87-88). Všechny tyto změny nastaly především na základě zahraničních zkušeností (Spilková et. al., 2005, s. 269).

K dalšímu posunu došlo v roce 1995, kdy stát prostřednictvím „Standardu základního vzdělávání“ garantoval žákům základní školy „plnohodnotné a srovnatelné vzdělání“. Ze standardu vycházely konkrétní vzdělávací programy. Od druhé poloviny 90. let si školy samy vybíraly vzdělávací program *„Každá škola pracuje podle „vzdělávacího programu“, který vymezuje koncepci, cíle, obsah a metody práce na určitém typu školy. Vzdělávací programy jsou pro školy závazné“* (Vališová et. al., 2011, s. 93).

V návaznosti na „Standard základního vzdělávání“ byl v roce 1996 schválen vzdělávací program s názvem „Základní škola“ a „Obecná škola“, v roce 1997 program „Národní škola“. Nejenže tyto programy dávaly škole možnost volby formy hodnocení, především cílem těchto programů bylo vyučovat takovými způsoby, které žákovi umožní, aby se sám podílel na vlastním vzdělávání (Vališová et. al., 2011, s. 93). Vzdělávací program „Obecná škola“ ovšem vyvolal negativní reakce v podobě strachu pedagogické veřejnosti, že MŠMT ČR chce výuku svázat jediným vzdělávacím programem na straně jedné a na straně druhé zastánci

tradičních škol, zejména pro humanistické pojetí silně zohledňující zájmy a potřeby dítěte. Nejrozšířenějším programem v celostátním měřítku se stal časově druhý program „Základní škola“, který svou koncepcí připomínal dosavadní kurikulární dokumenty. Základem programu „Národní škola“ byly následující principy: cílem vzdělávání je výchova svobodného člověka pro život v demokratické společnosti; výchova a vzdělávání musí směřovat k praktickému životu; vzdělávání musí poskytovat globální pohled na svět. Tento program byl velmi kvalitní, ale i přesto se řadí mezi nejméně využívané v praxi základních škol (Spilková et al., 2005, s. 19).

Zvýšený zájem o alternativní školy v České republice nastal od počátku devadesátých let (Svobodová a Jůva, 1996, s. 14). Jako alternativní vzdělávací program byl v roce 1996 MŠMT ČR schválen program Waldorfská škola (Průcha, 2012, s. 48). „*Vlastní vzdělávací program začali připravovat rovněž zastánci pedagogického systému Marie Montessori*“ (Spilková et al., 2005, s. 19).

Od zásadní politické, společenské a ekonomické změny v roce 1989, přináší pozitivní zlom v procesu transformace rok 1999 a to vznikem „Národního programu rozvoje vzdělávání“ – „Bílé knihy“. „Bílá kniha“ navazuje na projekty, studie, zkušenosti a výsledky za uplynulých deset let. Dokument byl projednán vládou, závazně vymezil hlavní strategické linie vzdělávací politiky v České republice a stal se základním podkladem pro nový školský zákon přijatý v roce 2004 (Spilková et al., 2005, s. 20-21).

V návaznosti na „Bílou knihu“ vznikl v letech 2001-2004 jako klíčový dokument „Rámcový vzdělávací program“ pro základní vzdělávání. Došlo v něm především ke změně priorit cílů vzdělávání (Spilková et al., 2005, s. 22).

1.2 Objasnění pojmu alternativní škola

Pojem alternativní škola je v literatuře popisován nejednotně, je tedy patrné, že ve spojitosti s tímto termínem panuje jistý chaos. V této části práce se tedy budeme snažit pojem alternativní škola více objasnit.

Pojem „alternativní škola“ nebo „alternativní vzdělávání“ je mnohovýznamový a užívá se často ve spojitosti s pojmy jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj. (Průcha, 2012, s. 21).

V pedagogickém slovníku od Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 16) je pojem alternativní škola vysvětlován takto: „*Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifčnostech obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy veřejné.*“

Kolář (2012, s. 14) ve své knize uvádí, že alternativní školy se vyznačují tím, že odmítají tradiční výuku, kladou důraz na klima třídy, na radost z učení, spolupráci i individuální rozvoj žáka.

Pokud se podíváme speciálně na alternativní předškolní zařízení, definice je velmi podobná jako tomu je u alternativní školy obecně, ovšem podle Koláře (2012, s. 14) vycházejí z pedagogických koncepcí reformní pedagogiky nebo si vytvářejí vlastní program jako například Lesní školka, Začít spolu aj. Jsou hledány takové metodické postupy, které respektují individuální zvláštnosti dětí, klade se velký důraz na motivující atmosféru, vlastní tempo a prostor pro samostatnost.

V alternativních školách se uplatňují alternativní vyučovací metody, které podporují aktivitu žáků, individuální, skupinové i kolektivní strategie učení. Vedou k sebekontrolě a vlastní odpovědnosti, vytvářejí prostor pro vlastní iniciativu a získání osobních zkušeností. Podporují pozitivní motivaci a tím vedou k radosti z učení (Kolář et al., 2012, s. 14).

O vymezení rozdílu mezi klasickým alternativním školstvím se pokusil také Karel Rýdl, český zastánce alternativního školství. Do tabulky shrnul základní rozdíly mezi alternativním a tradičním vzděláním, ovšem je nutné podotknout, že jeho vnímání alternativních škol, je až přehnané, neboť přisuzované vlastnosti jedné formě jsou realizované i ve druhé a naopak (Průcha, 2012, s. 39-40).

TRADIČNÍ FORMA

- Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.
- Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.
- Žák plní uložené úkoly dle zadání.
- Důraz na paměťové učení a vnější motivaci.
- Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.
- Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.
- Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů i žáka.

ALTERNATIVNÍ FORMA

- Rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb.
- Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda.
- Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.
- Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
- Důraz na spolupráci ve skupinách.
- Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu.
- Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

Tabulka 1 – Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním podle K. Rýdla (zdroj: Průcha, 2012, s. 39)

Dle Průchy (2012, s. 22-23) lze podle sféry užívání rozlišit tři významové roviny pojmu alternativní škola: školsko-politický aspekt; ekonomický aspekt; pedagogický a didaktický aspekt.

1. Školsko-politický aspekt – řeší rozdíl mezi státními a nestátními školami. Zatímco státní školy jsou zřizované orgány státní správy – obec, kraj, MŠMT či jiné ministerstvo, nestátní školy jsou zřizované a spravované jinými než státními orgány – soukromý zřizovatel, církev, kulturní či jiný zřizovatel, sdružení učitelů či rodičů aj. Z hlediska

zřizování, spravování a kontroly alternativních škol a jejich začlenění do sítě škol národního školského systému, termínem „alternativní školy“ lze označovat všechny druhy škol, které fungují mimo sektor veřejných škol, ale souběžně s nimi.

2. Ekonomický aspekt – rozlišuje školy podle způsobu financování. Státní školy jsou financované ze státních zdrojů, jsou tedy bezplatné. Nestátní školy jsou financované buďto částečně nebo zcela zřizovateli a platí se v nich školné. Z ekonomického hlediska tedy „alternativní školy“ lze označit jako takové školy, ve kterých se platí školné.
3. Pedagogický a didaktický aspekt – poukazuje na významové určení. Z pedagogického a didaktického aspektu lze za „alternativní školy“ považovat takové, které uplatňují nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy a metody vzdělávání. V tomto smyslu se často používají termíny jako netradiční škola, inovativní škola, nezávislá škola, reformní škola aj. Při tomto pojetí lze za alternativní školu považovat i státní školu, která uplatňuje didaktické inovace, vymykající se běžnému modelu vzdělávání.

V souvislosti s tím se často používá pojem inovativní škola (Průcha, 2012, s. 23-25).

Abychom tedy pojem alternativní škola nějak shrnuli, můžeme použít myšlenku Průchy (2012, s. 25), že alternativní školy jsou všechny druhy škol bez ohledu na zřizovatele, které mají jeden společný rys a to, že se odlišují od standardních škol. Ať už způsobem organizace výuky, hodnocením žáků nebo programem vzdělávání. Tedy pojem alternativní škola se netýká pouze soukromých škol nebo těch, které se jako alternativní přímo označují, ale všech škol, vyznačujících se nějakou pedagogickou specifičností, která je od běžných škol odlišuje (Průcha, 2012, s. 26).

1.3 Druhy a vlastnosti alternativních škol

„*Ve světě se vyvinulo velké množství typů alternativních škol*“ (Průcha, 2012, s. 45). Pro lepší orientaci se v nich, v této kapitole jednotlivé druhy stručně popíšeme.

V alternativních školách jsou uplatňované alternativní vzdělávací programy, které vznikají vedle oficiálního státem podporovaného vzdělávacího programu, jsou rozděleny do tří skupin:

1. Klasické alternativní programy jako je daltonský plán, jenský plán, Montessorri škola, waldorfská škola, aj.
2. Moderní alternativní programy jako jsou školy bez ročníků, s volnou architekturou, cestující školy, „zdravé školy“, integrované, „škola hrou“, otevřené vyučování aj.

3. Církevní školy – katolické, protestantské, židovské, jiné konfesní

(Kolář et al., 2012, s. 15).

1.3.1 Klasické reformní školy

Waldorfská škola

„Název školy je odvozen od jména německé obce Waldorf, kde byla poprvé v roce 1919 zřízena svobodná škola. Pedagogickým poradcem při jejím vzniku a vlastně jejím zakladatelem byl Rudolf Steiner“ (Svobodová a Jůva, 1996, s. 22). V České republice začaly vznikat v devadesátých letech 20. století (Vališová et al., 2011, s. 96). Jedná se o nestátní školy se soukromým zřizovatelem, tedy platí se v nich školné (Průcha, 2012, s. 47). V České republice existují mateřské školy, základní školy i střední školy vycházející ze vzdělávacího programu Waldorfská škola. *„Plně organizovaná waldorfská škola je dvanáctiletá všeobecně vzdělávací škola (základní stupeň 1.-8. ročník, vyšší stupeň 9.-12. ročník). Má rozvíjet aktivitu dětí, jejich zájmy a potřeby. Klade důraz na rozvoj dítěte v praktických a uměleckých oborech.“* *„Učební plán obsahuje společenskovední a přírodovědné předměty, cizí jazyky, estetickovýchové a pracovní předměty“* (Vališová et al., 2011, s. 96-97). *„Žáci nejsou hodnoceni známkami, ale jejich výkony se oceňují charakteristikami, zahrnujícími i doporučení pro další rozvoj žáka“* (Průcha, 2012, s. 47).

Montessoriovská škola

Tento typ alternativní školy je nazván podle italské lékařky, pedagožky, průkopnice mírového hnutí a organizátorky za práva dětí a žen, která patří k nejvýznamnějším postavám reformně-pedagogického hnutí Marie Montessoriové (Průcha, 2012, s. 50). Základním smyslem montessoriovské pedagogiky je normální, přirozený vývoj dítěte, na který má podle Marie Montessoriové zásadní vliv edukační prostředí (Průcha, 2012, s. 51). Koncept montessori je založen na respektování tzv. senzitivních fází. *„Vyučování je realizováno ve věkově smíšených skupinách“* (Vališová et al., 2011, s. 97). Více k tomuto druhu alternativní školy v části 1.4 na straně 22.

Freinetovská škola

Tato alternativní škola je založena na teorii francouzského učitele Célestina Freineta. „*Klade důraz na roli tvořivé manuální práce žáků (třída jako „pracovní ateliér“)*“. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 79) Jedná se o koncept založený na rozdělení školních tříd do tzv. pracovních koutků, které umožňují dětem věnovat se činností z oblasti přírodních věd, techniky, domácím pracím, umělecké tvorbě i jazykové komunikaci (Průcha, 2012, s. 53). „*Práce, která stojí v centru Freinetova zájmu, má uspokojovat přirozené potřeby žáků.*“ V žádném případě se nemá jednat o „*zavádění produktivní práce předčasně do výchovného procesu*“ (Svobodová a Jůva, 1996, s. 59).

„*Má-li být výchova svobodná, je zapotřebí, aby dítě mělo možnost si práci volit, a to jak ve skupině, tak i individuálně.*“ Freinetův koncept vzdělávání se v mnohém shoduje s montessoriovskou pedagogikou. V souvislosti se svobodnou výchovou má dítě pracovat na základě vlastních pocitů a potřeb, vlastním tempem a využívat vlastních postupů. Tyto dva alternativní směry dále sdílejí názory na mravní výchovu a kázeň. Učitelova autorita je nezbytnou součástí výchovy, ovšem kázeň by měla být důsledkem správné organizace výuky a dobrého klimatu školy (Svobodová a Jůva, 1996, s. 59).

„*Alternativní školy Freinetova typu jsou nejvíce rozšířeny ve Francii, Belgii a Nizozemsku*“ (Průcha, 2012, s. 53).

Daltonská škola

„*Daltonský plán byl vytvořen americkou učitelkou Helen Parkhurstovou*“ (Vališová et al., 2011, s. 98). V České republice využívá prvků daltonského plánu jen několik škol, především pak v Brně, kde sídlí Asociace českých daltonských škol (Průcha, 2012, s. 55).

„*K základním principům daltonského plánu patří svoboda.*“ Výrazným znakem je odlišná organizace vyučování, kdy má každý žák zadanou práci na určité časové období, na každý předmět zvlášť a je pouze na něm, jakým postupem a v jakém pořadí práci splní. Žák pracuje svým tempem, v odborných učebnách, k dispozici jsou mu pracovní návody. V případě, že si žák neví rady, v první řadě žádá o pomoc své spolužáky a až následně učitele (Vališová et al., 2011, s. 98). „*Daltonské školy jsou někdy charakterizovány jako „školy s uvolněnou třídní strukturou*“ (Průcha, 2012, s. 55).

Jenská škola

Jenskou školu založil německý pedagog Peter Petersen, průkopník snah o „novou výchovu.“ Název vznikl podle experimentální školy v Jeně, kterou vedl. *„Petersenova reformní škola se stala známou v zahraničí jako tzv. jenský plán“* (Průcha, 2012, s. 54). *„Tento typ uspořádání práce ve škole je založen na učební spolupráci dětí v menších, věkově heterogenních skupinách. Je vyhlášen týdenní plán práce, na němž se podílejí i žáci. Střídají se různé polohy činnosti: společné studium, učení, vzájemná pomoc, hra, diskuse s učitelem, slavnost. „Domácké“ uspořádání prostor školy“* (Kolář et al., 2012, s. 60). Jenský plán neuplatňuje běžnou formu známkování (Průcha, 2012, s. 54).

1.3.2 Církevní školy

Tento druh škol má dlouholetou historickou tradici a dodnes se vyskytuje ve světě. V České republice církevní školy začaly znovu působit po roce 1989 (Průcha, 2012, s. 56).

Jak uvádí Průcha (2012, s. 57) v literatuře o alternativních školách se o církevních školách nepíše. Církevní školy jsou ale alternativními především v pedagogických a didaktických aspektech. Mimo jiné se jedná o nestátní školy. Tedy *„církevní školy jsou alternativou k běžným, standardním školám státním (veřejným)“*.

„Nizozemsko je patrně státem s největším podílem církevních (konfesních) škol v Evropě.“ Zejména pak školy katolické a evangelické, které dokonce převládají nad státními školami základními a středními. *„V Německu jsou církevní školy nejpočetnějším typem v rámci nestátních škol.“* Jedná se o katolické a evangelické školy. *„V Belgii tvoří církevní školy (ponejvíce katolické) většinu všech škol.“* Církevní školy jsou voleny z důvodu, že dosahují kvalitnějších vzdělávacích výsledků, nikoli z náboženských důvodů. *„Také v USA mají církevní školy poměrně významné místo ve školském systému, nikoliv ovšem co do kvantity. Nejčastější církevní školy jsou katolické, protestantské a židovské“* (Průcha, 2012, s. 57).

Jak již bylo řečeno u nás začaly být církevní školy zřizovány v roce 1899 na základě Vyhlášky MŠMT ČR a Ministerstva zdravotnictví ČR č. 452/1991 Sb., o zřizování a činnosti církevních škol a škol náboženských společenství, ve znění zákona č. 138/1995 Sb. *„Církevní školy zařazené do sítě škol mohou uskutečňovat všechny formy studia (prezenční, distanční a kombinované) a mají nárok na státní dotaci (podle normativů na žáka.“* Některé církevní školy požadují školné nebo vybírají dobrovolné příspěvky (Průcha, 2012, s. 58).

Od běžných státních škol se církevní školy liší například vyučovacími předměty jako je náboženství, latina a výukou cizího jazyka, již od nižších ročníků. „*Druhý základní rys alternativnosti církevních škol se přirozeně týká ideologických principů výchovné činnosti.*“ Jsou to principy, etiky a kulturní tradice vždy daného náboženství školy. Církevní školy prokazují svou alternativnost také tím, že připravují žáky „*pro takové profese, které nejsou pokryty standardními školami*“ (charitativní, zdravotní a náboženskou činnost, sbormistr chrámové hudby, administrátor v církevních úřadech aj. (Průcha, 2012, s. 60).

Církevní školy jsou více zaměřené na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (Průcha, 2012, s. 61).

1.3.3 Moderní alternativní školy

„*Termínem „moderní alternativní školy“ označujeme souhrnně všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky (tj. klasické reformní školy) a nejsou zřizovány církvemi nebo náboženskými společenstvími (tj. školy církevní).*“ V jednotlivých zemích existují různé podoby a varianty moderních alternativních škol. „*Také jejich názvy jsou velmi pestré.*“ Může se jednat o názvy jako svobodná škola, aktivní, demokratická, kreativní či kooperativní škola, nezávislá škola aj. Každý rok vzniká několik nových moderních alternativních škol s cílem odlišit se od standardních škol. Největší nárůst moderních alternativních škol je v Americe. Iniciativa zřízení nových typu moderních alternativních škol přichází obvykle od nespokojených rodičů nebo učitelů se standardním vzděláváním. „*Mnohé tyto školy byly v západních státech zakládány již v sedmdesátých letech 20. století skupinami angažovaných rodičů či učitelů a byly odezvou na vývoj společnosti koncem šedesátých let*“ (Průcha, 2012, s. 61-62).

V některých pedagogických činnostech se moderní alternativní školy ztotožňují s názory klasické reformní pedagogiky, však často je uplatňují mnohem radikálněji. Jedná se o: „*silné zapojení rodičů v rámci mimoškolní výchovy; odmítání honby za učebními výsledky a konkurenčního napětí mezi žáky; časté využívání mimoškolního prostředí pro vzdělávací účely; flexibilní seskupování dětí ve výuce a omezení frontální výuky; odstraňování hranice mezi vzdělávacími předměty a uplatňování projektové výuky.*“ Tento druh škol je oproti klasickým reformním školám více dynamický, flexibilní a méně dogmatický (Průcha, 2012, s. 62).

Vzhledem k tomu, že moderních alternativních škol je jak ve světě, tak i v České republice opravdu velké množství, v následující části popíšeme alespoň některé typy. Především pak české alternativy. Jak je uvedeno na stránkách „Alternativní školy“ většina alternativních škol má stejné základní znaky, kterými jsou:

- podpora touhy k poznávání a učení se;
- přátelský vztah mezi učitelem a dítětem;
- schopnost učitele motivovat a podporovat;
- individuální přístup;
- respektování vývojové zvláštnosti jedince;
- slovní hodnocení;
- spolupráce s rodinou dítěte;
- aktivní zapojení dítěte ve výuce;
- podpora spolupráce a rozvoj komunikace;
- pěstování odpovědnosti a samostatnosti;
- propojování předmětů;
- rodinné prostředí školy;
- vyučování bez zvonění (Alternativní školy, 2001-2020).

Zdravá škola

„Projekt zdravá škola je součástí programu Škola podporující zdraví, který sdružuje čtyřicet evropských zemí a je zaštitěn Světovou zdravotnickou organizací. Garantem programu v České republice je Státní zdravotní ústav.“ V České republice se k programu Zdravá škola hlásí jak mateřské školy, tak i základní školy. Smyslem Zdravé školy je vytvořit bezpečné sociální prostředí a naučit každého člověka, jak důležité je zdraví a je nutné dbát nejen na své zdraví nejen, ale i zdraví druhých, a to po celý život. *„Zdraví není chápáno pouze jako zdraví tělesné, ale i duševní a sociální, jako dobrý životní pocit“* (Vališová et al., 2011, s. 99).

Zdravá škola má tři hlavní zásady: 1. Pohoda prostředí – netradiční uspořádání třídy, přátelské vztahy, způsob vyučování; 2. Zdravé učení – učení přizpůsobené žákům; 3. Otevřené partnerství – *„je založeno na škole jako modelu demokratického společenství a na škole jako na kulturním a vzdělávacím středisku obce“* (Vališová et al., 2011, s. 99-100).

Začít spolu

Od roku 1994 je program uplatňován v České republice v mateřských školách a od roku 1996 v základních školách. I tento program, stejně jako klasické reformní školy, klade důraz na individuální přístup k dítěti, ovšem zdůrazňuje i partnerství školy, rodiny a regionu. „*Prosazuje inkluzi dětí se speciálními potřebami*“ (Vališová et al., 2011, s. 98).

Didaktická koncepce programu začít spolu zastává teorii, že „*každé dítě je schopno růst a vyvíjet se, učit se a myslet samostatně, jsou-li k tomu ve škole vytvořeny vhodné podmínky.*“ V procesu vzdělávání je učitel pro dítě v roli partnera, pomocníka a průvodce (Vališová et al., 2011, s. 99). V programu Začít spolu je pro učení zásadní dobré klima školy a správné chování žáků. V této škole si děti za pomoci učitele volí své cíle, které následně plní samostatně nebo ve skupině v přizpůsobených pracovních koutech. Žáci jsou hodnoceni slovně (Vališová et al., 2011, s. 98-99).

Lesní škola

Lesní školy, jak je známe dnes, se u nás prosadily až v roce 2010, zatím však v podobě různých klubů, bez nároku na dotace. Až v roce 2017 vznikla možnost zápisu do rejstříku škol. „*Vzdělávání v lesní školce probíhá za každého počasí a po celý rok v přírodě. Zázemím bývá jurta, tee-pee nebo maringotka, ale převážnou část dne děti pobývají venku. Cílem je jednak utváření vztahu k přírodě a druhak zdravý životní styl (otužilost, předcházení alergiím apod.)*“ (Alternativní školy, 2001-2020).

Další moderní alternativní školy v České republice jsou například: Otevřená škola, Domácí vzdělávání, Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Projektové vyučování, ScioŠkola aj.

1.4 Montessori škola

Montessori škola je nazvána podle italské lékařky, pedagožky a bojovnice za práva dětí a žen, průkopnice mírového hnutí Marie Montessoriové.

Dílo Marie Montessoriové vzniklo na počátku 20. století, a i přes počáteční vlny zatracení dosáhlo obrovského rozšíření ve světové pedagogice. Vznikají mateřské školy, základní školy, gymnázia a léčebné ústavy pro výchovu a vzdělávání mentálně postižených dětí (Svobodová a Jůva, 1996, s. 37).

1.4.1 Maria Montessori

Jak již bylo řečeno, mluvíme zde o italské lékařce, pedagožce, průkopnici mírového hnutí a bojovnici za práva dětí a žen. Maria Montessori patří k významným postavám reformě-pedagogického hnutí (Průcha, 2012, s. 50).

Proti vůli svého otce se v roce 1896 stala Maria Montessori lékařkou v Itálii (byla první ženou v Itálii, která získala doktorát z medicíny). „*Na kongresu za práva žen, kde reprezentovala svou zemi, hájila rovnost žen a mužů a odsuzovala dětskou práci.*“ Zpočátku své začínající kariéry se soustředila na dětské nervové nemoci, pracovala na psychiatrické klinice v Římě. Díky své práci zjistila, že i děti s mentálním postižením jsou schopné dokončit školní vzdělání, pokud se využije správných pomůcek (Petit, 2019, s. 8). Maria dále řídila katedru hygieny na ženské univerzitě v Římě a pracovala na pedagogické fakultě jako profesorka a vedoucí katedry antropologie římské univerzity (Svobodová a Jůva, 1996, s. 37).

Poslání Marie Montessoriové nabralo na rozměru v roce 1907, kdy díky získaným zkušenostem s postiženými dětmi na psychiatrické klinice, otevřela v Římě „Dětský dům“ pro děti ze sociálně slabších rodin. V domově vytvořila „*originální edukační prostředí v duchu výrazného pedocentrismu a důvěry ve spontánní sebezvývoj dítěte*“ (Průcha, 2012, s. 50).

Od té chvíle se stal její život zasvěcený výchově předškolních dětí. (Svobodová a Jůva, 1996, s. 37) Pedagogický systém montessori se stal brzy velmi rozšířeným nejen po celé Evropě, ale i v Americe (Vališová et al., 2011, s. 97). Jak uvádí Svobodová a Jůva (1996, s. 37), Maria Montessori „*Svých dalších více než čtyřicet let života věnovala organizaci kurzů pro vychovatelky, přednáškové činnosti, tvůrčí spisovatelské práci a pořádání zájezdů s cílem rozvinout a zdokonalit systém předškolní výchovy v Evropě i v zámoří.*“

V období fašismu byla činnost montessoriovských zařízení zakázána a knihy Marie Montessoriové byly páleny. V tuto dobu pobývala i se svým synem Mariem v Indii. Po skončení druhé světové války, se v roce 1946 Maria i se synem vrátila do Evropy (Nizozemska) a za Mariovi podpory se znovu začala podílet na otevírání mateřských a základních škol. I přes svůj vysoký věk, 80 let, se zúčastňovala kongresů a přednášek. (Svobodová a Jůva, 1996, s. 38) „*V roce 1950 bylo její celoživotní dílo oceněno Nobelovou cenou míru*“ (Lukášová, 2013, s. 15). Maria Montessori zemřela v roce 1952 v Nizozemí. „*Její pokračovatelem se stává Mezinárodní montessori asociace (AMI), kterou založila v roce 1929*“ (Petit, 2019, s. 8).

1.4.2 Koncept montessori škola

Nyní se pokusíme detailněji objasnit koncept montessori a jeho rozvoj v České republice.

Pedagogika montessori se v České republice začala rozvíjet ve druhé polovině devadesátých let. V roce 1999 v Praze založily učitelky, které vlastnily mezinárodní diplom montessori, ve spolupráci s vysokoškolskými učiteli a pedagogickými psychology Kruh přátel montessori škol. V následujících letech začaly postupně vznikat další mateřské a základní školy po celé republice (Spilková et al., 2005, s. 273). V současné době je v České republice vedeno v patrnosti 117 montessori mateřských škol a 63 montessori základních škol (Montessori ČR, 2020).

A co je tedy základním principem montessori konceptu? Průcha (2012, s. 51) ve své knize uvádí, že základním principem montessoriovské pedagogiky je vytváření edukačního prostředí, které umožňuje normální, přirozený vývoj dětí. *„Vnitřní potřeba „něčemu se učit“ se vyvíjí v tzv. senzitivních fázích. Jde o určitá období, v nichž je dítě zvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality.“*

Již zmíněné senzitivní fáze jsou pro tento koncept velmi zásadní a je důležité jim věnovat pozornost. Jsou rozdělovány do skupin. Například v knize Lukášové (2013, s.16-17) jsou rozlišovány tyto čtyři skupiny senzitivních fází:

1. 0-3 roky: pohyb, řeč a řád
2. 3-6 let: sebeuvědomování dítěte (já chci, já nechci)
3. 7-12 let: morální senzitivita (orientace mezi dobrem a zlem, napodobování vzorů, získávání sebedůvěry ve vlastní myšlení)
4. 12-18 let: samostatnost v oblasti sociálních vztahů (nový, reálný obraz o sobě samém)

„Úkolem výchovy je připravovat podněty a prostředky specifické pro tyto fáze.“ Protože „absorbující mysl“ dítěte je schopna přijímat od dospělého až tehdy, když edukační prostředí odpovídá jeho vnitřním potřebám (Průcha, 2012, s. 51). Připravené prostředí je organizovaný prostor, kde jsou připraveny speciální pomůcky, které v učení dítěte hrají významnou roli (Vališová, 2011, 97). Pomůcky známe jako montessori pomůcky, slouží pro činnosti jako je rozebírání a skládání, rozlišování barev, tvarů a zvuků, ale i pro cvičení smyslů a motoriky. Typickým příkladem didaktického materiálu jsou různá geometrická tělesa, ústřižky látek, písmena aj. (Svobodová a Jůva, 1996, s. 39-40). *„Smyslové pomůcky byly navrženy tak, aby pomohly dětem v procesu formování a organizování jejich intelektu. Každá z nich je*

vědecky navržena a izoluje jednu vlastnost – např. barvu, velikost, tvar atd. Izoluje a zaměřuje pozornost dítěte na rozvoj či třibení jednoho smyslu. Dítě, skrze opakovanou manipulaci s těmito specificky navrženyými pomůckami, si buduje nejen svůj intelekt, ale má možnost si díky nim formovat jasné představy vlastností, myšlenek a abstraktních představ. Skrze smyslové zkušenosti si utváří a organizuje svůj intelekt a rozvíjí svou inteligenci“ (Montessori ČR, 2020).

V procesu učení je rozhodující vnitřní tvořivost dítěte. „*Montessoriová hovořila o tzv. fenoménu polarizace pozornosti, který objevila, když pozorovala děti při práci – hře. Jedná se o mimořádně silné a dlouhé soustředění na určitou činnost“ (Průcha, 2012, s. 51).*

V tento moment učitel ustupuje do pozadí a je pouze pozorovatelem, v dítěti se rozvíjí samostatnost a má prostor pro osobní projev (Vališová et al., 2011, s. 97). V souvislosti s tímto vzdělávacím principem je používaná známá věta, která má různé podoby, ale základní myšlenka zůstává neměnná. Například Průcha (2012, s. 51) uvádí ve své knize toto znění: „*Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.*“ Pro vysvětlení smyslu této věty lze použít následující: „*Každý potřebuje mít pocit, že svůj život ovládá a zvládá. Děti přicházejí na svět odkázané na ostatní, a přesto se silnou potřebou být nezávislé na nás dospělých. Naším úkolem není dělat věci za ně, ale pomoci jim, aby je zvládly samostatně a nezávisle na nás. S jídlem roste chuť a každý zvládnutý kousek jen zvyšuje touhu po větší samostatnosti. Pro dospělé je na tom nejtěžší nepřekážet a mít dostatek trpělivosti :-). Dá to práci, ale rodičům i pedagogům to nakonec uvolní ruce a co je nejdůležitější podpoří to sebevědomí u dětí. Sebevědomí, které se buduje nikoliv skrze naše slova, ale prožitkem úspěchu v činnosti samotné“ (Montessori ČR, 2020).*

Jedním z principů montessori pedagogiky jsou smíšené věkové skupiny dětí. Věková smíšenost je založena na vývojových potřebách dětí v jednotlivých fázích jejich vývoje a vytvářejí velký prostor pro spolupráci. Děti se od sebe navzájem často učí raději a efektivněji než od dospělého. Zároveň platí, že co umím vysvětlit, tomu opravdu rozumím. Děti si díky věkové heterogenitě mohou zažít různé sociální role, což je vede k toleranci, trpělivosti, empatii a úctě k ostatním, věkově smíšená skupina je navíc nejpřirozenější prevencí šikany (Montessori ČR, 2020).

Běžný den většinou začíná „ranním kruhem“, ve kterém se zpívá, povídá, čte. Následuje „svobodná pracovní fáze“, kdy si dítě samo volí činnosti, způsoby a prostředí pro jejich plnění. Jedná se především o matematiku a mateřský nebo cizí jazyk. Poslední fází výuky je tzv. „kosmická výchova“, jejímž smyslem je poskytnout dětem informace o vzájemných vazbách člověka a přírody, k čemuž se využívá projektové vyučování (Vališová et al., 2011, 98).

Pro lepší představu klasického dne v montessori mateřské škole lze uvést dostupný „Režim dne“:

6,30 – 9,00 scházení, práce s pomůckou, individuální činnosti, hra, výtvarné činnosti

9,00 – 9,20 svačina / postupná /

9,20 – 10,00 Elipsa, společná práce na projektech, kosmická výchova, pohybové chvílky, dramatické činnosti, ukázky práce s pomůckou

10,00 – 11,40 pobyt venku 1. skupina; 10,15 – 12,00 pobyt venku 2. skupina

11,40 – 12,15 oběd / postupný podle příchodu do MŠ

12,00 – 13,00 příprava na odpočinek, písně, četba na pokračování

13,00 – 14,00 / 14,30 mladší děti spánek, děti nespící – práce s časopisy, prohlížení knížek, činnosti z projektů, pracovní listy, práce na interaktivní tabuli, výtvarné práce

14,30 – 14,40 odpolední svačina / postupná /

14,40 – 16,00 odpolední zájmové činnosti, práce s pomůckami, další smluvené činnosti – muzikoterapie, angličtina, flétny, keramika (Mateřská škola Dubovice, 2020).

Stejně jako v mateřské škole, i v základní škole probíhá výuka ve věkově smíšených třídách (1. – 3. ročník, 4. – 6. ročník a 7. – 9. ročník). Montessori mateřské školy pracují s materiály, na kterých staví montessori školy, proto je pro zařazení dítěte do montessori základní školy vhodné, aby navštěvovalo již montessori školku (Alternativní školy, 2001-2020). Montessori školy praktikují slovní hodnocení (Vališová et al., 2011, s. 98).

Pro montessori třídy je typické rozdělení prostoru na oblasti, ke kterým náleží dobře přístupné police s různými pomůckami podle zaměření – čeština, matematika, kosmická výchova (přírodní věda a vztah ke světu kolem nás). Ve třídách jsou vytvářeny různé koutky a prostory pro práci dětí – nemusí sedět v lavicích, ale pracují například na koberci, sedačkách apod. (Alternativní školy, 2001-2020).

Na závěr lze montessori pedagogiku shrnout podle Petit (2019, s. 10), tedy že montessori pedagogika „*spočívá na třech pilířích: svobodě volby; možnosti, aby dítě bylo samostatné a jednalo samo za sebe; učení prostřednictvím zkušeností.*“ Dále Petit (2019, s. 6) uvádí, že metody Marie Montessoriové „*nejsou určeny pouze pro společenskou elitu nebo pro specializované školy.*“ Lze je jednoduše praktikovat i doma. „*Spočívají především v laskavém a lidském postoji a jednání.*“

1.5 Montessori školy na Vysočině

Po celém světě je již velká spousta montessori škol, popřípadě škol uplatňující montessori prvky. Nás ale zajímá, jak je to s montessori školami speciálně v kraji Vysočina. A tím se budeme zabývat v této části práce.

Kraj Vysočina se skládá z pěti okresů – Jihlava, Pelhřimov, Třebíč, Žďár nad Sázavou a Havlíčkův Brod.



(Zdroj: webové stránky pro kraj Vysočina)

V kraji Vysočina je pro školní rok 2019/2020 celkem 252 základních škol a celkem 288 mateřských škol (Kraj Vysočina, 2019). Z informací poskytnutých od paní Ing. Šalandové pracující na oddělení rozvoje vzdělávání, obor školství, mládeže a sportu pro kraj Vysočina, jsme se dozvěděly, že v kraji Vysočina je pouze pět škol, ve kterých se vyučuje dle principů montessori pedagogiky. Jedná se o následující: Mateřská škola Dubovice, Mateřská škola a základní škola Slunečnice, Meruzalka – Montessori mateřská škola a základní škola v Jihlavě, o.p.s., Meruzalka – Montessori základní škola v Polné a Základní škola Vlásenický dvůr. Na základě dalšího pátrání bylo zjištěno, že montessori prvky uplatňují také v mateřské škole ZŠ a MŠ Olešná a MŠ Bambi Kindergarten.

První školou s montessori prvky na Vysočině založenou v roce 2012 je Mateřská škola Dubovice. Nejedná se přímo o montessori mateřskou školu, jde ale o mateřskou školu s montessori prvky (Mateřská škola Dubovice, 2020). Mateřská škola Dubovice spadá pod okres Pelhřimov.

Výše zmíněná Mateřská škola Dubovice velmi úzce spolupracuje se Základní školou Vlášnický dvůr. Děti z mateřské školy Dubovice směřují právě do Základní školy Vlášnický Dvůr. Spolupráce je tedy na týdenním pořádku. Základní škola funguje od září 2017, je zapsána v rejstříku škol. Školu navštěvuje 38 dětí od 1. do 7. ročníku (ZŠ Vlášnický dvůr, 2020). Základní škola Vlášnický Dvůr také spadá pod okres Pelhřimov.

Dalším zařízením je ZŠ a MŠ Olešná, kde v rámci mateřské školy také zařazují montessori prvky. ZŠ a MŠ Olešná rovněž spadá pod okres Pelhřimov.

MŠ a ZŠ Slunečnice pracuje na základě montessori pedagogiky. Mateřská škola má kapacitu 24 dětí, základní škola má kapacitu 90 dětí a poskytuje vzdělání dětem od 1. do 9. ročníku základní školy. Mateřská škola Slunečnice zahájila svou činnost v září 2012. Z důvodu zachování kontinuity vzdělávání zahájila v září 2015 svou činnost Základní škola Slunečnice v Okrouhlici, která navazuje na montessori program v mateřské škole. Od září 2019 vznikla pobočka montessori ZŠ v Havlíčkově Brodě. Tímto krokem byl završen ucelený systém vzdělávání v MŠ a ZŠ Slunečnice (Mateřská škola a základní škola Slunečnice, 2020). MŠ a ZŠ Slunečnice spadá pod okres Havlíčkův Brod.

Meruzalka – Montessori mateřská škola v Jihlavě funguje od září 2013 a Montessori základní škola v Polné funguje od září 2019. Obě tyto školy spadají pod okres Jihlava.

MŠ Bambi Kindergarten je v provozu od září 2013 a využívá některé prvky montessori pedagogiky. MŠ Bambi Kindergarten spadá pod okres Pelhřimov.

2 Praktická část

V teoretické části jsme se v první fázi zabývali vznikem alternativních škol a jejich druhy. Ve druhé fázi jsme se zaměřili již na samotný koncept montessori školy. V závěru teoretické části jsou popisovány již konkrétní montessori školy v kraji Vysočina.

V úvodu praktické části se zaměříme na vedení a řízení škol a pokusíme se upozornit na rozdíly ve vedení montessori škol oproti klasickým školám. Dotkneme se spolupráce s rodiči. Následně se dostaneme již k výzkumné části této bakalářské práce. Pokusíme se zjistit názory a postoje rodičů z Vysočiny na montessori školy a důvody, které je vedou k umístění jejich dětí do zařízení s montessori. Dále se pokusíme zjistit, v čem spatřují rodiče hlavní výhody konceptu montessori a zda si myslí, že díky montessori vzdělávání budou mít děti lepší přípravu do života. Budeme se ptát, zda jejich dítě již navštěvovalo například mateřskou školu s montessori vzděláváním a jak se o tomto typu školy dozvěděli. Také se budeme zajímat o to, zda rodiče, které umístí své dítě do montessori školy, uplatňují i montessori výchovu doma. Pokusíme se zjistit, proč by rodiče naopak své dítě do školy s montessori pedagogikou neumístili a proč dávají přednost klasické škole, a dále co si o tomto vzdělávání myslí. V neposlední řadě zjistíme, zda vůbec lidé koncept montessori znají a zaměříme se na dostupnost těchto škol na Vysočině.

2.1 Vedení a řízení

Termín vedení lidí, známý jako leadership patří mezi manažerské funkce školského managementu. V současnosti se ukazuje, že vést lidi je nejobtížnější činností manažera. „*Vedení lidí představuje proces, sociálního vlivu v kultuře školy, kterým manažeři dosahují dobrovolné účasti podřízených na plnění cílů skupiny nebo organizace.*“ Ředitel školy musí být schopný vzít na sebe zodpovědnost, umět komunikovat, být rozhodný a cílevědomý (Syslová, 2015, s. 46). Dobrý leader by se měl soustředit především na způsob jednání s lidmi a nepřístupovat k podřízeným jako k podřízeným, ale jako ke spolupracovníkům, s nimiž mají společný cíl. Zde se dostáváme k rozdílu mezi vedením a řízením, kdy řízení klade důraz spíše na příkazy (Trojanová, 2014, s. 9). Existuje několik řídicích stylů. Jedná se o Autokratický styl – kdy vedoucí pracovník dává příkazy. Lídr je rázný a rozhodný, upozorňuje podřízené na možnost odměny či postihu. Demokratický styl (participativní) – lídr diskutuje, radí se s podřízenými, spolupracuje s nimi. Někdy lídr může pouze konzultovat své rozhodnutí, jindy se opravdu řídí dle podřízených. Liberální styl – vedoucí pracovník ustupuje do pozadí a nechává pracovníkům volnost, svou moc spíše nevyužívá a zastává spíše roli

zprostředkovatele informací. Tento styl řízení může narazit na nedostatečnou motivaci nekázeň podřízených (Syslová, 2015, s. 53).

Pro získání informací ohledně zřízení a vedení konkrétně montessori školy jsme se dotazovali jedné paní ředitelky J.L. z mateřské školy uplatňující montessori prvky. V této části tedy použijeme získané informace od paní ředitelky a pokusíme se upozornit na rozdílnost ve vedení montessori školy oproti běžné škole.

Pro montessori mateřské školy či základní školy platí, že se v nich uplatňuje především liberální styl vedení. Tedy pedagogové mají velký prostor do zapojování se k chodu školy.

Základní a mateřské školy může zřizovat kraj, obec a dobrovolný svazek obcí, ministerstvo, registrované církve a náboženské společnosti, a ostatní právnické osoby nebo fyzické osoby. Je tedy důležité, jakou právní formu škola zvolí.

Dále je potřeba si zvolit, za jakých podmínek má být škola provozovaná. Zda bude zapsána v rejstříku škol, tedy se státní dotací pro soukromé školy, či bude škola financována jiným způsobem. Zapsání do školského rejstříku schvaluje kraj, vždy v září předchozího roku od zahájení provozu, v některých případech je možné požádat o výjimku o registraci i během roku. Montessori školy musí navíc k žádosti o zápis předložit výchovně vzdělávací program.

Tedy školy zařazené do rejstříku škol, získávají finance na základě plnění kritérií pro školy financované ze státní dotace. Pro soukromé školy existují normativy, na základě kterých, kraj posílá finance. Dále montessori zařízení, jakožto soukromé školy mají školné, které slouží na provoz školy. Pro získání dalších dotací se musí zapojovat do různých projektů – šablony, Fond Vysočiny atd.

Co se týká zřízení montessori školy nebo školy s montessori prvky, není v tom oproti klasickým školám zásadní rozdíl. Jako velmi důležité je ale brán výběr pedagogických i provozních pracovníků. *„Pokud chcete nějakou filozofii, musejí k tomu být všichni. To je leckdy problém. Jde to, ale chce to trpělivost. Oni stejně ti, kdo tam nepatří, sami odejdou. To chce člověka celého.“* Všichni pracovníci by tedy měli mít nejlépe diplom montessori, popřípadě jiné kurzy, kurz respektování aj., celkově je podstatné stálé vzdělávání pracovníků v rámci montessori (J.L., ředitelka MŠ).

2.1.1 Spolupráce s rodiči

V současné době se velmi mění vztahy mezi školou a rodiči. Rodiče obecně chtějí do řízení školy více zasahovat a kladou velké požadavky na školy, kterým svěřují své dítě. Mnohdy je velmi náročné vyhovět požadavkům rodičů a zároveň naplňovat poslání mateřské či základní školy (Syslová, 2015, s. 235). Spilková (2005, str. 59) klade důraz na to, že kvalita komunikace a spolupráce mezi školou a rodinou je velmi důležitá a vytvoření partnerského vztahu založeném na vzájemném respektu, důvěře a otevřenosti má pozitivní vliv na dítě.

Pro klasické školy může být mnohdy potřeba rodiče zasahovat do vzdělávání velkým problémem a není to do takové míry možné. Ovšem montessori školy si mnohdy na spolupráci s rodiči zakládají a je pro ně velkým přínosem. Od již zmiňované paní ředitelky J.L. jsme se dozvěděli, že je pro jejich mateřskou školu spolupráce s rodiči velmi důležitá. V případě soukromých montessori škol, mohou být rodičem velkým přínosem pro zařízení. Rodiče často bývají členy rady školské právnické osoby, dávají škole mnohdy příspěvky například na nějaké kurzy, podílejí se na chodu budovy – pomoc s drobnými opravami, rodiče jsou mnohdy zapojeni i do pedagogického procesu, pomáhají škole s pořádáním zájezdů a výletů, které mnohdy i spolufinancují.

2.2 Cíle výzkumu, výzkumné otázky

Cílem výzkumu této bakalářské práce bylo zjistit atraktivitu montessori školství pro rodiče na Vysočině. K naplnění cíle této práce bylo tedy zapotřebí stanovit následující výzkumné otázky:

1. Jaká jsou hlavní kritéria při výběru školy z pohledu rodičů?
2. Jaké výhody rodiče spatřují v montessori pedagogice?
3. Proč by rodiče neumístili své dítě do zařízení s montessori pedagogikou?

2.3 Technika sběru dat

Ke sběru dat jsme zvolili kvantitativní výzkumné šetření, které probíhá za pomoci metody dotazníku.

Dotazník slouží ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování vybraných respondentů. Jedná se o nejčastější nástroj ke sběru dat. Dotazník je zpravidla konstruován jako

soubor otázek či výroků prezentovaných v písemné formě. Dotazník může mít uzavřené či otevřené otázky (Průcha, 2014, s. 86-87).

Otázky v dotazníku jsou jak otevřené, tak i uzavřené. O vyplnění dotazníku byli požádány konkrétní osoby, aby bylo předejito problému s návratností dotazníku, a také nejasnosti kdo dotazník vyplnil jako se stává v případech, kdy je dotazník hromadně rozeslán.

Dotazník je rozdělený do dvou částí. V úvodu dotazníku jsou dotazovaní seznámeni s tématem mé bakalářské práce, tedy Atraktivita montessori škol pro rodiče na Vysočině. První část se skládá z pěti otázek, které jsou společné pro všechny respondenty (věk dítěte, hlavní kritérium při výběru školy, typ navštěvované školy, znalost konceptu montessori, důvod zvolení/nezvolení montessori zařízení). Čtvrtá otázka sloužící ke zjištění typu navštěvovaného druhu školy a je v dotazníku klíčová. V případě že dítě dotazovaného navštěvuje jiný druh školy, než je zařízení montessori nebo s montessori prvky, dotazník je ukončen. V případě, že dítě dotazovaného navštěvuje montessori školu, následuje dalších pět otázek, tedy druhá část dotazníku, již konkrétně k montessori vzdělávání. Na závěr obou variant vždy pokládám otázku na pohlaví a věk respondenta.

2.3.1. Vymezení objektu šetření

Jak jsme již zmínili, šetření bylo zaměřeno pouze na kraj Vysočina. Kraj Vysočina má pět okresů, tedy dotazovaní jsou z okresu Pelhřimov, Jihlava, Havlíčkův Brod, Třebíč a Žďár nad Sázavou. Celkem jsme oslovili 60 respondentů. Tedy 12 rodičů z každého okresu. Jedná se o ženy i muže ve věku 25 až 45 let. Dotazovaní jsou ti rodiče z Vysočiny, kteří aktuálně řeší výběr školy. Dále se jedná o respondenty, kteří již mají své děti v montessori škole, a v neposlední řadě jsou dotazovaní ti rodiče, kteří dali přednost klasické škole.

2.4 Otázky dotazníku

- 1) Jak staré je Vaše dítě?
- 2) Co je pro Vás hlavní kritérium při výběru školy? Dostupnost, typ výuky, spádovost, aj. ...
- 3) Jaký typ školy Vaše dítě navštěvuje nebo bude navštěvovat?
(Alternativní / Klasickou školu)
- 4) Znáte koncept montessori? (Ano/Ne)
- 5) Proč jste zvolili/nezvolili montessori typ vzdělávání?

V případě, že dítě dotazovaného navštěvuje jinou školu než s montessori výukou, dotazník končí posledními dvěma otázkami: 6) Jste muž nebo žena? 7) Kolik Vám je let?

- 8) Jak jste se o montessori dozvěděli? Materiály pro získání informací, od známých, aj. ...
- 9) Máte již nějaké zkušenosti s montessori pedagogikou? Např. dítě již navštěvovalo montessori MŠ. (Ano/Ne)
- 10) Myslíte si, že je montessori výuka dobrou přípravou pro budoucí život dítěte? (Ano/Ne)
- 11) V čem spatřujete hlavní výhody/nevýhody montessori výuky?
- 12) Praktikujete montessori výchovu i doma? (Ano/Ne)
- 13) Jste muž nebo žena?
- 14) Kolik Vám je let?

2.5 Třídění získaných informací

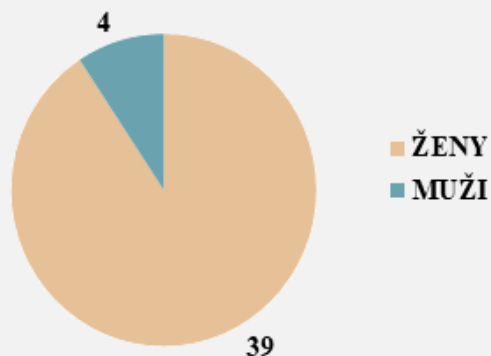
Jako první, jsme si všechny dotazníky pročetli a v prvním kroku vyřadili ty dotazníky, které nebyly zcela vyplněné. Následně jsme postupně prošli jednotlivé otázky ze všech dotazníků a zapsaly jednotlivé odpovědi do tabulek vytvořených v programu Microsoft Office Excel. V dalším kroku jsme vyplněné dotazníky rozřídili podle toho, zda děti navštěvují montessori školu nebo klasickou školu, popřípadě jiný druh alternativní školy. Následně jsme pracovali již pouze s dotazníky od respondentů, jejichž děti navštěvují montessori školu nebo školu s montessori prvky. Znovu jsme tedy prošli zbylé odpovědi, seřadili jsem podobné odpovědi na jednotlivé otázky a zadali jsem opět získaná data do tabulek v programu Microsoft Office Excel. V posledním kroku jsme vytvořené tabulky pomocí již zmíněného programu převedli do grafů a provedli jsme analýzu získaných dat.

2.6 Výsledky výzkumného šetření

Osloveno bylo 60 respondentů, ale dotazování se zúčastnilo pouze 45 respondentů. Tedy návratnost dotazníku je 75 %. Z toho byly po kontrole pouze dva dotazníky z důvodu nejasného a neúplného vyplnění vyřazeny. Tedy následující data vychází ze 43 dotazníků. Ovšem je důležité podotknout, že někteří rodiče mají více než jedno dítě, tedy je vycházeno z celkového počtu 59 dětí.

Z grafu č. 1 je patrné, že se dotazníkového šetření zúčastnili především ženy v počtu 39 (tj. 91 %) a pouze 4 muži (tj. 9 %).

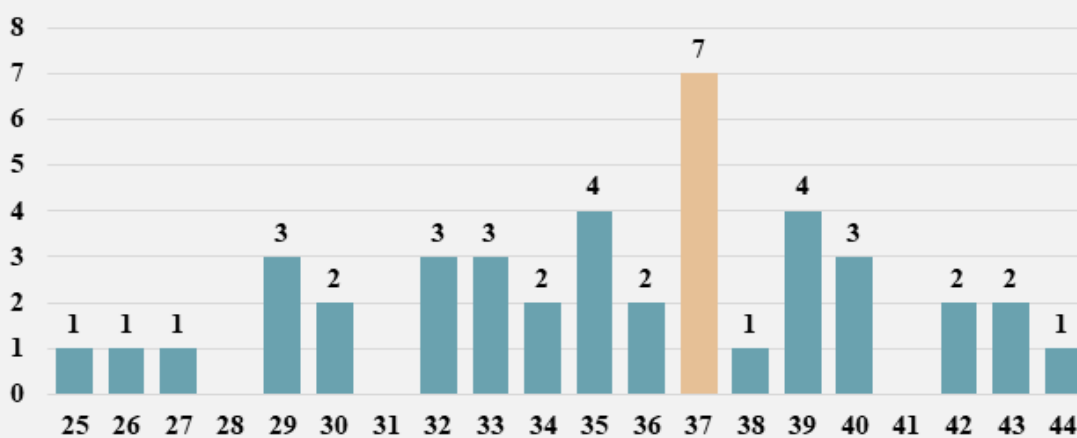
POHLAVÍ RESPONDENTŮ



Graf 1 – Pohlaví respondentů

Dotazovaní byli muži a ženy ve věkovém rozmezí od 25 let do 44 let, nejvíce respondentů (7, tj. 16 %) je ve věku 37 let a nejmladší zúčastněný je ve věku 25 let. (viz graf č. 2).

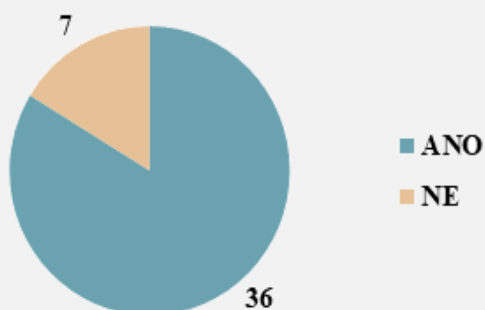
VĚK RESPONDENTŮ



Graf 2 – Věk respondentů

Nyní se již zaměřujeme na výzkumné šetření, tedy na atraktivitu montessori vzdělávání. Z následujícího grafu patřícího odpovědím na otázku číslo 4 vidíme, že 36 (tj. 84 %) osob z dotazovaných zná montessori pedagogiku. Zbýlých 7 (tj. 16 %) z dotazovaných o konceptu montessori nikdy neslyšelo nebo ho znají opravdu pouze okrajově.

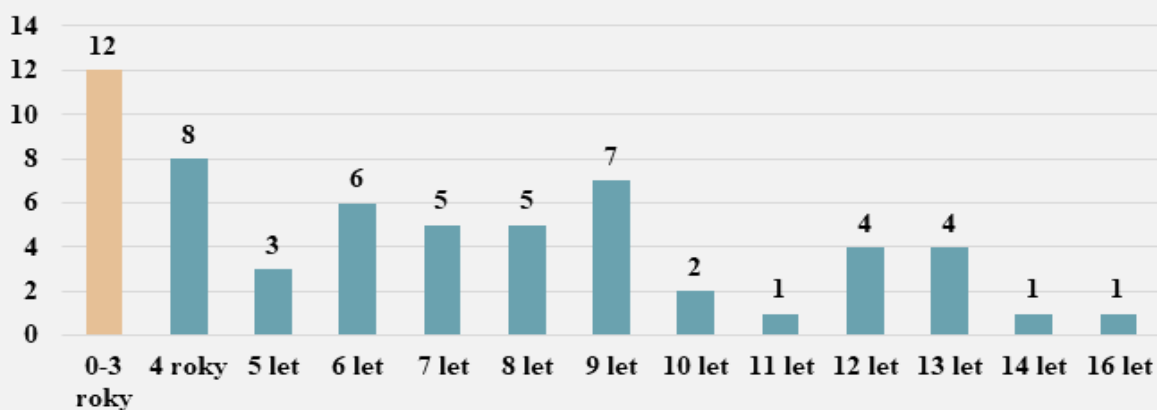
ZNALOST KONCEPTU MONTESSORI



Graf 3 – Znalost konceptu montessori

V této chvíli se dostáváme k první otázce dotazníku, která zjišťuje věk dítěte. Znovu připomínám, že někteří respondenti mají více dětí, tedy celkový počet dětí je 59, z tohoto čísla vychází následující graf, který představuje věkové rozpětí dětí od 0-3 roky do 16 let. Nejvíce dětí je ve věkovém rozmezí 0-3 roky (12, tj. 20 %), jedná se tedy o navštěvování mateřské školy.

VĚK DÍTĚTE



Graf 4 – Věk dítěte

Otázka dotazníku číslo dva je první otevřenou otázkou. Ptá se na hlavní kritérium rodičů při výběru školy, co od školy očekávají a co je pro ně zásadní. Samozřejmě pro většinu rodičů je při výběru správné školy rozhodující více faktorů. Níže uvádím doslovný přepis některých z odpovědí rodičů:

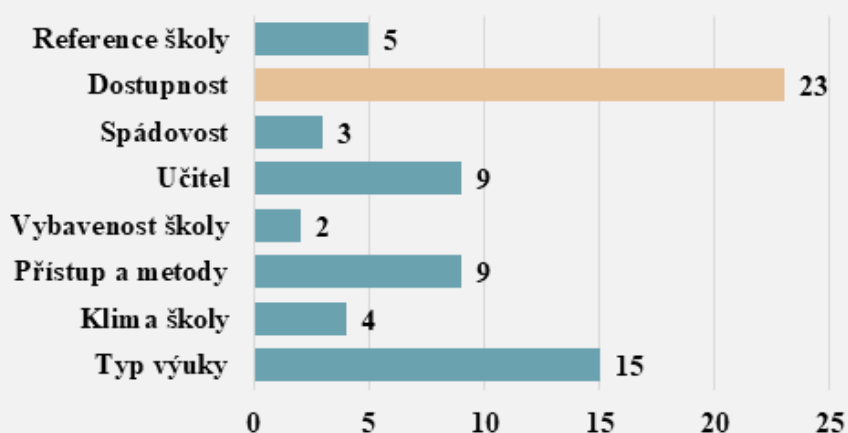
- Za hlavní kritérium považují charakteristiku školy, přístup učitelů k výuce, k žákům a jak respektují RVP, následně ŠVP. Sama momentálně studuji Mgr. na Pedagogické

fakultě v Brně a dle toho bych měla kritérií pro výběr školy mnohem více. Vyloženě se děším, až budu muset své dítě vyslat do tradiční školy, jelikož montessori nebo jiný typ alternativní školy u nás není a DVP není možné.

- Hlavním kritériem při výběru byla jednoznačně dostupnost školky v dané lokalitě. Důležité pro mě bylo, abych stihla přijít včas do práce a po ukončení pracovního dne jsem stihla dceru vyzvednout, než školku zavřou. Dalším kritériem samozřejmě byl přístup pedagogů k dětem a styl výuky, kterým je vzdělávají. Dcerka se denně do školky těší, což je jedna z nejdůležitějších věcí pro ni i pro nás jako rodiče.
- Rozhodující pro nás byl systém výuky a nezatížení našeho syna stereotypem, rozvoj samostatného myšlení a menší kolektiv.
- Při výběru mě zajímá dostupnost školy, to hlavně z důvodů dalších mimoškolních aktivit, typ výuky, především možnosti výběru jazyků. Dále jsem se zaměřila na případného učitele, jaké má zkušenosti, jaký volí přístup při výuce, a také jaké mají s tímto vyučujícím zkušenosti známí v mém okolí.
- Dostupnost jak ze zaměstnání, tak z bydliště. Umístění v zástavbě – velikost zahrady při školce, bezpečnost. Typ výuky – nevyhledávám nic alternativního, dávám přednost klasickým metodám. Na první pohled sympatické zařízení – nepotřebuji drahé vybavení, ani aby ve škole byla solná jeskyně / keramický kroužek / nevím co všechno, ale potřebuji, aby učitelky uměly dobře zaujmout děti bez extra nákladných vymožeností, být jim kamarádem, ale přitom i autoritou, která by je měla navádět správným směrem a rozšiřovat obzor, který jim doma ukazujeme. 😊
- Teď už typ výuky, předtím dostupnost.

Na základě vyhodnocení nejčastějších odpovědí lze z grafu č. 5 vidět, že nejdůležitější je pro rodiče dostupnost školy. Dostupnost zvolilo 23 (tj. 53 %) osob z celkového počtu respondentů, a to především z důvodu dopravy dítěte do školy a vzdálenosti zařízení od pracoviště. Na druhém místě je právě typ výuky, který odpovědělo 15 (tj. 34 %) rodičů. Přístup a metody jsou na stejné pozici jako učitel, což spolu samozřejmě souvisí. Tyto odpovědi uvedlo 9 (tj. 21 %) rodičů z celkového počtu 43. Další odpovědí, kterou uvedlo celkem 5 z dotazovaných jsou reference (doporučení) školy. Rodiče zjišťují informace o školách hlavně od známých a samozřejmě na internetu. Klima školy je důležité pro 4 osoby z dotazovaných a dle spádovosti se rozhodují pouze 3 ze 43 respondentů. Nejméně důležitá je pro rodiče vybavenost školy, tu zmínili pouze 2 (tj. 4 %) z dotazovaných.

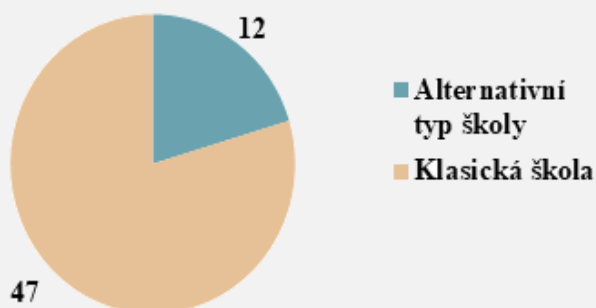
KRITÉRIA PŘI VÝBĚRU ŠKOLY



Graf 5 – Kritéria při výběru školy

Vzhledem k tomu, že koncept montessori zná 83 % z dotazovaných rodičů, dalo by se předpokládat, že je tento druh vzdělávání mezi rodiči na Vysočině populární. Ovšem odpovědi na otázku číslo 3: Jaký typ školy Vaše dítě navštěvuje nebo bude navštěvovat? ukazují, že alternativní typ školy navštěvuje pouze 12 dětí z 59, tedy 79 % dětí navštěvuje tradiční školy.

TYP NAVŠTĚVOVANÉ ŠKOLY



Graf 6 – Typ navštěvované školy

Poslední společná otázka pro všechny dotazované, tedy otázka číslo pět se ptá na důvod, proč rodič zvolil / nezvolil školu s montessori vzděláváním. Jedná se o další otevřenou otázku. Některé odpovědi uvádím níže, v doslovném přepisu:

- Syn je úplně v pořádku a pěkný rarach. Myslím, že by se tímto způsobem nic nenaučil.
- Nezvolili jsme jej z toho důvodu, že bychom museli k dítěti trochu jinak přistupovat, neuznáváme alternativní výchovu dítěte.

- Naprosto konvenuje s mým přesvědčením ohledně výchovy dětí, proto jsme takovou školu založili 😊.
- Dcera již navštěvovala montessori školku a bude ji navštěvovat posléze i syn. Alternativní škola se v našem okrese nachází jedna, ale v silách školy není možné, aby pokryly všechny zájemce. Tudiž budeme muset pro dceru zvolit tradiční školu.
- Nevidím v tomto typu studia pouze pozitiva. Děti jsou vedené pouze určitým směrem. Někteří jedinci mohou mít poté problém v normálním světě mimo montessori. Striktní pravidla, pokud to není klasická škola s prvky montessori, s tím bych nejspíš neměla problém. Dala bych tam dítě, pokud by mělo nějaký problém, navštěvovalo již montessori školku a kdybych věděla, že nemá šanci na další vzdělání – např. střední a vysoké. Líbí se mi ale montessori pomůcky, hry zahrnuté v klasické výuce pro zpestření.
- Nebyla volná kapacita. Chtěli jsme montessori školu v okolí.
- Ve školkovém věku jsme navštěvovali montessori klubík, který byl nedaleko dočasně otevřen. Jiné alternativní vzdělávání je vzdálené min. 30 km. Montessori pedagogika se mi líbí jako doplněk. Nelíbilo se mi, jak děti byly často vychovávány – neznaly limity a hranice, velmi umíněné a vždy se snažili prosadit sebe na úkor ostatních. V životě se mi daleko více osvědčil přístup RESPEKTUJ A BUDEŠ RESPEKTOVÁN.
- Zvolili jsme kvůli způsobu výuky a zaujal nás kolektiv vyučujících a jejich přístup.
- Montessori školky jsou příliš drahé, spoustu těchto aktivit zažívají děti i v klasických školkách, v blízkosti bydliště žádnou takovou nemáme.
- Není dostupný ale ani pro mne není tento typ vzdělávání lepší než v klasické škole, více záleží na učitelce a jejím přístupu.
- Mnoho principů montessori se mi líbí, i je zkusíme praktikovat, ALE stejně se s některými úplně neztotožňuji. Třeba když na jedné přednášce lektorka doporučovala nalepit dětem doma na věšák obrázky s tím, co si mají vzít při odchodu z domu (boty, bunda, čepice ...). Bojím se, že dnešní svět takto nefunguje – nevybaví se mi pro každou situaci vhodné obrázky, nemohu si vše vyzkoušet a dělat dle svého uvážení, všichni nejsou jen kamarádi, kteří mě respektují a vždy mi pomohou ... Stále ještě jsou naše životy orientovány na výkon, autority, formality, poslušnost ... proto jsme zvolili stejně zaměřené klasické školství.
- Nemyslím si, že je to dobrá škola. Produkuje rozmazlené nesamostatné děti s minimem znalostí.

- Zním několik dětí z montessori školky i školy. Líbí se mi, jak děti s touto výukou přemýšlejí, řeší problémy, situace. Umí si poradit, dobrá škola pro skutečný život.
- Bere ohled na individuální schopnost dítěte.

Pouze sedm z dotazovaných odpovědělo, že neznají koncept montessori – tedy proto nezvolili školu s montessori prvky pro své dítě. Další častou odpovědí je, že jednoduše s konceptem montessori nesouhlasí a dále se rodiče shodují na nedostupnosti těchto zařízení v kraji Vysočina. Buďto v jejich okrese není montessori škola či školka, anebo je plně zaplněna kapacita zařízení.

Respondenti, kteří se rozhodli umístit své dítě do zařízení s montessori pedagogikou nejčastěji odpovídají, že s tímto konceptem vzdělávání souzní a jeví se jim jako to nejlepší pro jejich dítě, mají s ním pozitivní zkušenosti.

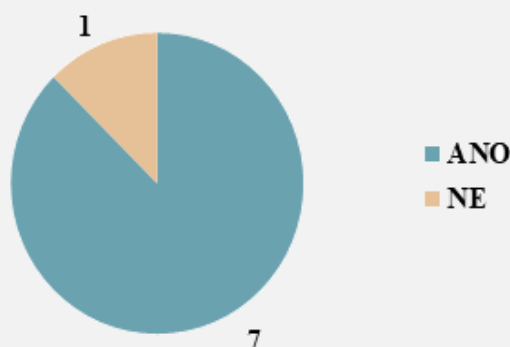
Nyní se dostáváme do druhé části dotazníku, tedy k dotazovaným, kteří mají své děti v montessori mateřských školkách a školách. Jak již bylo zmíněno, montessori zařízení navštěvuje pouze 12 (tj. 20 %) dětí dotazovaných rodičů, jedná se o mateřské školy i základní školy. Znovu bych ráda upozornila, že někteří z dotazovaných mají více než jedno dítě navštěvující montessori zařízení, jedná se tedy pouze o 8 respondentů.

Nyní se podíváme na odpovědi na otázku číslo osm, tedy jak se rodiče o montessori pedagogice dozvěděli, jedná se o otázku s otevřenou odpovědí. Na tuto otázku odpovědělo 5 (tj. 62 %) rodičů z 8, že se o montessori dozvěděli od známých. Níže uvádím doslovný přepis dalších odpovědí.

- Manželka je učitelka a o způsob montessori se zajímá dlouho, chtěla být i učitelkou v montessori.
- Určité všeobecné povědomí jsem měla zřejmě ze sdělovacích prostředků. O konkrétní školce se školou, které uplatňuje montessori prvky výuky, jsem se dozvěděla, když jsem s dítětem navštěvovala montessori klub v našem okresním městě.
- Vývěska u lékaře a pak dohledání informací na netu.

Otázka číslo devět je uzavřená otázka a ptá se, zda rodiče mají již předešlé zkušenosti s montessori pedagogikou. Jak můžeme vidět níže na grafu číslo 7, již nějaké zkušenosti s montessori pedagogikou má 7 (tj. 87 %) respondentů z 8. Tedy pouze jeden rodič z dotazovaných nemá předešlé zkušenosti s konceptem montessori.

ZKUŠENOSTI S MONTESSORI PEDAGOGIKOU



Graf 7 – Zkušenosti s montessori pedagogikou

Na otázku číslo deset, zda si rodiče myslí, že je montessori výuka dobrou přípravou pro budoucí život dítěte, odpověděli všichni respondenti ANO.

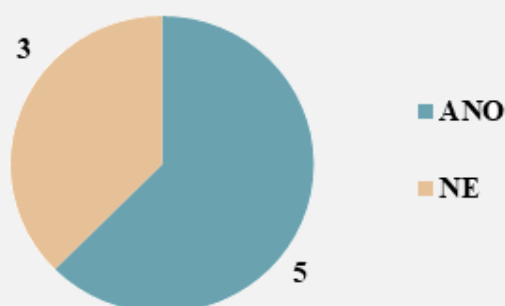
Poslední otevřenou otázkou je otázka číslo jedenáct a ptá se, v čem rodiče spatřují hlavní výhody nebo naopak nevýhody montessori výuky. Níže uvádím dolovný přepis odpovědí rodičů:

- Zvlášť teď velmi oceňuji důraz na zodpovědnost a samostatnost, jednání s respektem. Nevýhody spatřuji pouze v tom, když výuka není plně v souladu s rodiči.
- Výhody určitě spatřuji v rozvoji komunikace a samostatnosti našeho syna. Nevýhodou je možnost dětí vybrat si pomůcku a způsob procvičování. U našeho syna dochází, že si volí stále stejnou pomůcku – tu která ho baví a umí na ní pracovat. Nic ho nenutí se posouvat a je dle mě příliš malý, aby si uměl sám říci, že by se toho měl naučit víc.
- Výhody – způsob přemýšlení, samostatnost, nevýhody – nenechají si poroučet mají vlastní hlavu.
- Půjdou do života s vlastní zkušeností „života“, dokonalé znalosti si mohou kdekoliv najít.
- Dodává dětem sebevědomí, podporuje v tom, v čem je dítě dobré, neučí děti soutěživosti.
- Respektuje přirozenost dítěte, povzbuzuje ho v samostatném objevování, nezabývá v něm zvědavost a touhu po vzdělání. Aspoň si myslím, že by to tak mělo být.
- Samostatnost, prezentování projektu, odpovědnost.
- Na vše si děti můžou sáhnout, zkusit co je baví. Nevýhodou je asi to, že neumí vše rychle a nazpaměť (nevýhoda je to proto, že je na toto ostatní školský systém nastaven).

Jako hlavní výhodu montessori vzdělávání tedy rodiče uvádí, podporu zodpovědnosti, a hlavně samostatnosti dětí.

Poslední otázka číslo dvanáct je uzavřená otázka a dotazuje se rodičů, zda využívají prvky montessori i pro výchovu dítěte doma. Z grafu číslo 7 můžeme vidět, že 5 rodičů z 8 dotazovaných své děti i vychovává podle konceptu montessori.

MONTESSORI VÝCHOVA DOMA



Graf 8 – Montessori výchova doma

2.7 Vyhodnocení získaných dat

Nyní budou vyhodnocené tři výzkumné otázky, které byly stanoveny na začátku praktické části této bakalářské práce.

Jaká jsou hlavní kritéria při výběru školy z pohledu rodičů?

Dotazníkové šetření ukázalo, že dotazovaní rodiče se poměrně shodují ve stanovení kritérií pro rozhodování se, do jaké mateřské či základní školy své dítě umístí.

Jako nejméně důležité se pro dotazované rodiče na Vysočině ukázalo vybavení školy. Tedy nepotřebují pro své děti nejmodernější vybavení a zařízení školy, spokojí se s běžným vybavením. Rodiče na Vysočině nevolí školu ani podle spádovosti, ale vybírají školu především podle dobré dostupnosti. Ukázalo se, že pro rodiče je podstatná jednak vzdálenost školy od domova kvůli docházkové dostupnosti samotných dětí, v případě, že se musí dopravovat do školy samy. Tak také hledí dotazovaní na to, aby byla škola poblíž pracoviště alespoň jednoho z rodičů. Z odpovědí rodičů by se dalo říci, že blízkost školy k práci rodiče je ještě více upřednostňována před vzdáleností školy od domova. Právě dostupnost uvedlo jako zásadní nejvíce z dotazovaných. Druhou nejčastější odpovědí respondentů je právě typ výuky. Tedy zde

se respondenti dělí na dvě skupiny. Skupinu, která upřednostňuje klasické, tradiční vyučování a na skupinu, která vyhledává alternativní metody vzdělávání dětí. Dalším důležitým měřítkem je pro dotazované rodiče přístup a metody a osobnost učitele. Osobně si myslím, že tyto hodnoty spolu velmi úzce souvisí. Pro rodiče je velmi důležitý styl, jakým učitel přistupuje k dítěti, jeho zkušenosti a vzdělávací metody. Celý přístup a metody školy, ať k dětem nebo k rodičům je úzce spjatý s učitelem. Rodiče tedy zjišťují, jakého učitele by mělo mít právě jejich dítě a následně si zjišťují informace od známých a podobně. Hodně rodičů také při výběru využívá, především pak v případě mateřské školy, možnosti návštěvy zařízení. Kde se má dítě možnost seznámit s učitelem, a také rodič může vidět učitele přímo v praxi. Rozhodující je pro rodiče celkové klima školy. Musí mít pocit, že to je to správné místo pro vzdělávání jejich dítěte. Dále se rodiče zajímají o reference školy. Zjišťují si spokojenost ostatních rodičů s danou mateřskou či základní školou na internetu a dotazují se na zkušenosti svých známých. Na závěr první výzkumné otázky lze tedy říci, že dotazovaní rodiče z Vysočiny výběr té správné mateřské či základní školy nenechávají náhodě a dosti řeší a zvažují většinou hned několik zásadních bodů pro zvolení toho správného zařízení pro jejich dítě.

Jaké výhody rodiče spatřují v montessori pedagogice?

Všichni dotazovaní, kteří mají své děti umístěné v montessori mateřské nebo základní škole, popřípadě v mateřské či základní škole s montessori prvky jsou s tímto typem vzdělávání velice spokojeni a zastávají ten názor, že je to to nejlepší pro jejich dítě. Samozřejmě někteří z rodičů uvádí i případné nedostatky nebo mají připomínky k tomuto typu vzdělávání. Ovšem nejedná se o nic tak zásadního, aby rodiče zvažovali přemístění svého dítěte do tradiční školy či školky. Respondenti se shodují v tom, že jsou jejich děti vedeny více k samostatnosti, což považují za obrovskou výhodu. Uvádí, že dítě umí jednat samo za sebe a samo se rozhodovat o svém životě, což jistě uplatní do budoucna. Dále se shodují na tom, že montessori pedagogika podporuje v dětech zodpovědnost za své činy, jednání a rozhodnutí. To rodiče hodnotí také jako výhodu pro budoucí život. Rodičům se líbí, že děti nejsou vedené k soutěživosti, umí si navzájem pomáhat a respektují se, a to mnohdy i přes nemalou věkovou rozdílnost. Což rodiče vidí jako velkou výhodu především v dnešní době plné šikany mezi dětmi.

Proč by rodiče neumístili své dítě do zařízení s montessori pedagogikou?

Z dotazníkového šetření jsme se dozvěděli, že mnoho rodičů neumístilo své dítě do montessori mateřské či základní školy jenom proto, že nemají žádné montessori zařízení ve svém okolí, anebo mají školy obsazenou kapacitu. Ovšem v šetření se objevilo i několik razantních a nekompromisních názorů, proč by respondent své dítě do školy s montessori prvky neumístil.

Jde především o to, že dotazovaní jednoduše nekorespondují s tímto typem alternativního vzdělávání anebo se jim alternativní metody nelíbí celkově, tedy nemají problém pouze s principem montessori. Respondenti uvádí, že si myslí, že výchova montessori děti nevede tím správným směrem, nepřipravuje je pro reálný život a děti neznají hranice co mohou a co ne. Někteří rodiče uvádí, že montessori školu by volili jen v případě, že by jejich dítě mělo nějaký problém a nemělo by na to začlenit se do klasické školy s běžným provozem. Dotazovaní by zařízení uplatňující montessori pedagogiku dále nevolili proto, že si nemyslí že děti dostávají dostatečného vzdělání a myslí si, že děti v montessori mateřských, a především pak v základních školách jsou pozadu oproti dětem z klasických škol. Dotazovaným rodičům se nelíbí, že děti z montessori škol nejsou zvyklí respektovat pravidla, řád a nemají autoritu k pedagogům, neznají známky, a především nejsou zvyklí a neumí přijímat kritiku, což může být velký problém pro další stupně vzdělávání, ale i pro budoucí život. Někteří rodiče uvedli, že by montessori školu nezvolili kvůli vysokému školnému a myslí si, že záleží především na přístupu učitele, pedagoga, a že některých prvků montessori se dětem dostává i v klasické škole zdarma. Na závěr k poslední, tedy třetí výzkumné otázce pro shrnutí lze říci, že dotazovaní rodiče z Vysočiny by školu uplatňující montessori pedagogiku nezvolili především proto, že se liší od reálného života – tedy běžný život není montessori, proto je potřeba reálně přistupovat i ke vzdělávání a výchově dítěte.

3 Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, do jaké míry a jestli vůbec je montessori pedagogika populární pro rodiče v kraji Vysočina.

V teoretické části práce jsme byli seznámeni s alternativním školstvím, pomocí odborné literatury jsme objasnili pojem montessori pedagogika a v závěru jsme byli seznámeni s dostupností montessori škol v kraji Vysočina. Bylo zjištěno, že v kraji Vysočina je celkem pouze sedm montessori škol nebo škol uplatňujících montessori prvky. Jedná se o následující zařízení – Mateřská škola Dubovice, Mateřská škola a základní škola Slunečnice, Meruzalka – Montessori mateřská škola a základní škola v Jihlavě, o.p.s., Meruzalka – Montessori základní škola v Polné, Základní škola Vlášnický dvůr, mateřská škola ZŠ a MŠ Olešná a MŠ Bambi Kindergarten.

Pro naplnění cíle této bakalářské práce byly v praktické části stanoveny tři výzkumné otázky.

1. Jaká jsou hlavní kritéria při výběru školy z pohledu rodičů? – Ukázalo se, že pro rodiče na Vysočině je nejdůležitější dostupnost školy, druh a způsob výuky je hned na druhém místě. Ze šetření je tedy patrné, že v dnešní době rodiče různého věku a pohlaví kladou velký důraz právě na způsob výuky. 2. Jaké výhody rodiče spatřují v montessori pedagogice? – Hlavní zmiňovanou výhodou byla podpora samostatnosti dětí a uvědomění si zodpovědnosti. Samostatnost uvedlo jako hlavní výhodu 62 % z dotazovaných. Montessori školu navštěvuje pouze 21 % dětí z celkového počtu, ovšem je důležité podotknout, že všichni rodiče, kteří se pro montessori mateřskou či základní školu rozhodli, jsou s volbou spokojeni a neměnili by. 3. Proč by rodiče neumístili své dítě do zařízení s montessori pedagogikou? – Otázka číslo tři nás upozornila na odpůrce montessori pedagogiky, kdy se nejvíce dotazovaní rodiče shodují na tom, že by dítě do montessori školy neumístili z důvodu nedostatečné přípravy pro reálný život dítěte – nejasná pravidla, řád, nesamostatnost, rodiče sdílí názor, že jsou děti pozadu oproti dětem z běžných škol. Tedy můžeme vidět, že to, co se jedné skupině (zastáncům montessori škol) jeví jako hlavní výhoda, druhá skupina (zastánci tradičních škol) vidí jako zásadní problém a nevýhodu. Pokud se vrátíme k názvu této práce, tedy Atraktivita montessori škol pro rodiče na Vysočině, dalo by se konstatovat, že montessori mateřské školy a základní školy nejsou na Vysočině tolik populární. Z dotazníkového šetření jsme se dozvěděli, že většina našich respondentů (tj. 89 %) má své děti umístěné v klasických školách, někteří rodiče ale prohlásili, že dítě nemají v montessori škole jen proto, že škola není v blízkosti bydliště anebo je zcela zaplněna. V rámci této práce bylo zjištěno, že nejvíce škol uplatňující koncept montessori je v okrese Pelhřimov. Dotazníkové šetření tedy do jisté míry potvrdilo zájem rodičů

na Vysočině o koncept montessori. Tedy zde vzniká otázka, zda by se dokázalo zaplnit více montessori škol na Vysočině? Zda by rodiče měli zájem o rozšíření nabídky mateřských škol či základních škol uplatňujících montessori pedagogiku. Dále je potřebné vzít v potaz, že dotazník vyplňovaly především matky, dotazníkového šetření se zúčastnilo pouze 9 % mužů. Tedy je možné, že názory otců by se zásadně lišily.

4 Použité zdroje

Seznam použitých informačních zdrojů

FEŘTEK, Tomáš, 2015. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda. 97 s. ISBN 978-80-906089-2-4.

KOLÁŘ, Zdeněk a kol., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

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

PETIT, Nathalie, 2019. *Montessori doma: 0-3 roky*. Praha: Svojtka & Co. 64 s. ISBN 978-80-256-2612-2.

PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCJA, Jan, a VETEŠKA, Jaroslav, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. 320 s. 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a kol., 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. 312 s. ISBN 80-7178-942-9.

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

SYSLOVÁ, Zora a kol., 2015. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. 2. dopl. a aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer, a.s. 344 s. ISBN 978-80-7478-859-8.

TROJANOVÁ, Irena, 2014. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer, a.s. 120 s. ISBN 978-80-7478-656-3.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

Ostatní zdroje:

Alternativní školy: Povídání o alternativních školách a školství, 2020 [online]. [cit. 2020-1-10].

Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

Mapa okresů Vysočiny. Oficiální internetové stránky kraje Vysočina, 2020 [online]. [cit. 2020-

6-6] Dostupné z: <https://www.kr-vysocina.cz/hranice-okresu-s-popisem-mest/g-16283>

Mateřská škola Dubovice, 2020 [online]. [cit. 2020-6-2] Dostupné z:

<http://www.msdubovice.cz/cs/>

Mateřská škola a základní škola Slunečnice, 2020 [online]. [cit. 2020-6-6] Dostupné z:

<http://www.mszslnecnice.cz/o-nas/>

Montessori ČR, 2020 [online]. [cit. 2020-7-20] Dostupné z:

<https://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>

ZŠ Vlášnický dvůr, 2020 [online]. [cit. 2020-6-2] Dostupné z: [http://vlasenickydvur.cz/o-](http://vlasenickydvur.cz/o-skole/zakladni-informace/)

[skole/zakladni-informace/](http://vlasenickydvur.cz/o-skole/zakladni-informace/)

5 Přílohy

Dotazník použitý k výzkumnému šetření

Vážený rodiči,

Chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku k mojí bakalářské práci nazvané Atraktivita Montessori škol pro rodiče na Vysočině. Vyplnění vám nezabere více než 10 minut. Předem děkuji za vaši ochotu a spolupráci.

Anna Vohlídalová studentka Pedagogické fakulty Karlovy Univerzity v Praze.

Pokyny: prosím napište odpověď svými slovy, popřípadě zakroužkujte nebo jinak označte vhodnou variantu.

1) Jak staré je Vaše dítě?

.....

2) Co je pro Vás hlavní kritérium při výběru školy? Dostupnost, typ výuky, spádovost, aj.

.....

.....

.....

3) Jaký typ školy Vaše dítě navštěvuje nebo bude navštěvovat?

a. Alternativní typ školy

b. Klasickou školu

4) Znáte koncept Montessori?

a. ANO

b. NE

5) Proč jste zvolili/nezvolili Montessori typ vzdělávání?

.....

.....

.....

V případě, že Vaše dítě nenavštěvuje školu s Montessori výukou, prosím o zodpovězení posledních dvou otázek:

6) Jste muž nebo žena?

- a. Žena
- b. Muž

7) Kolik Vám je let?

.....

V případě, že Vaše dítě navštěvuje zařízení s Montessori výukou, prosím o zodpovězení následujících otázek:

8) Jak jste se o Montessori dozvěděli? Materiály pro získání informací, od známých, aj. ...

.....

9) Máte již nějaké zkušenosti s Montessori pedagogikou? Např. dítě již navštěvovalo Montessori MŠ.

- a. ANO
- b. NE

10) Myslíte si, že je Montessori výuka dobrou přípravou pro budoucí život dítěte?

- a. ANO
- b. NE

11) V čem spatřujete hlavní výhody/nevýhody Montessori výuky?

.....

12) Praktikujete Montessori výchovu i doma?

- a. Ano
- b. NE

13) Jste muž nebo žena?

- a. Žena
- b. Muž

14) Kolik Vám je let?

.....