

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Přeměna běžné mateřské školy ve vzdělávací instituci
využívající alternativní vzdělávací program Montessori**

Diplomová práce

Autor: Bc. Kateřina Hálová
Studijní program: N7531 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Kateřina Hálová

Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Název závěrečné práce: **Přeměna běžné mateřské školy ve vzdělávací instituci využívající alternativní vzdělávací program Montessori**

Název závěrečné práce AJ: The change of the common kindergarten into the educational institution using alternative Montessori educational programme

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Teoretická část diplomové práce se bude zabývat změnami strategie organizace řízení a vzdělávání v mateřské škole. Obsahem práce bude strategický plán a řízené změny v managementu při přechodu z běžného tradičního vzdělávání na alternativní. Práce se bude zabývat změnami ve vztazích učitelů a žáků, potřebami učitelů a žáků, způsobem organizace vzdělávání, změnou kultury školy v řízení těchto změn a propojení v kurikulu. V empirické části za pomoci případové studie jedné mateřské školy budou zjištěny veškeré informace a podmínky, které jsou předpokladem ke vzniku alternativního programu Montessori. Pomocí metod kvalitativního výzkumu (např. polostrukturovaný rozhovor, analýza dokumentace, pozorování) budou zachyceny jednotlivé kroky, které umožní dosáhnout inovace ve vzdělávání, popsat jednotlivé faktory, které podporují změnu kultury školy a jednotlivé fáze této proměny.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Konzultant:

Oponent: PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 24. 1. 2014

Datum odevzdání závěrečné práce:

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Pardubicích dne

Poděkování

Děkuji Ing. et Bc. Stanislavu Michkovi, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce, které mi ochotně poskytl. Mé poděkování patří též řediteli mateřské školy za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce.

Anotace

HÁLOVÁ, Kateřina. *Přeměna běžné mateřské školy ve vzdělávací instituci využívající alternativní vzdělávací program Montessori*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 116 s. Diplomová práce

Teoretická část diplomové práce se zabývá změnami strategie organizace řízení a vzdělávání v mateřské škole. Obsahem práce je strategický plán a řízené změny v managementu při přechodu z běžného tradičního vzdělávání na alternativní. Práce se zabývá změnami ve vztazích učitelů a žáků, potřebami učitelů a žáků, způsobem organizace vzdělávání, změnou kultury školy v řízení těchto změn a propojení v kurikulu.

V empirické části za pomoci případové studie jedné mateřské školy jsou zjištěny veškeré informace a podmínky, které jsou předpokladem ke vzniku alternativního programu Montessori. Pomocí metod kvalitativního výzkumu (např. polostrukturovaný rozhovor, analýza dokumentace, pozorování) jsou zachyceny jednotlivé kroky, které umožňují dosáhnout inovace ve vzdělávání, popsat jednotlivé faktory, které podporují změnu kultury školy a jednotlivé fáze této proměny.

Klíčová slova: Předškolní vzdělávání, alternativní vzdělávání, pedagogický systém Montessori, inovace předškolního vzdělávání, školní management.

Annotation

HÁLOVÁ, Kateřina. *The change of the common kindergarten into the educational institution using alternative Montessori educational programme*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015. 116 pp. Dizertace Thesis.

The theoretical part of the diploma thesis deals with the changes in strategies of management and education organisation in a kindergarten. The thesis includes a strategic plan and controlled changes in management in the course of the transformation from the common traditional education to the alternative one. The thesis deals with the changes in relations between teachers and pupils, the needs of teachers and pupils, the education management concept, the change of school culture in managing these changes, and the integration into a curriculum.

In the empirical part, full information and conditions that are preconditions of Montessori alternative programme establishment have been found out by means of a kindergarten case study. By means of the qualitative research individual steps enabling innovation in education, description of individual factors supporting the change of the school culture and individual phases of the change have been identified.

Keywords: pre-school education, alternative education, Montessori educational program, innovation pre-school education, school of management.

OBSAH

ÚVOD	8
1 Současné předškolní vzdělávání v ČR	10
1.1 Legislativa a dokumenty mateřských škol	11
1.2 Základní informace o mateřských školách v ČR	14
1.3 Kurikulum mateřských škol	16
1.4 Alternativní pedagogický systém Montessori.....	18
2 Inovace a změny v managementu v mateřské škole	26
2.1 Pravidla efektivní inovace	28
2.2 Změny v managementu	33
2.3 Public relation	40
2.4 Public relations škol	41
2.5 Příklady z praxe	43
3 Shrnutí teoretické části	45
4 Metodologie – Kvalitativní výzkum	47
4.1 Cíle a metody výzkumu	47
4.2 Charakteristika a údaje zkoumané mateřské školy	49
4.3 Shromažďování dat	51
4.4 Zpracování získaných dat	55
5 Analýza a přínosy zjištěných informací	70
6 Závěr	80
7 Seznamy	82
7.1 Seznam zkratk	82
7.2 Seznam tabulek	82
7.3 Seznam obrázků	83
8 Literatura	84
9 Přílohy	89

ÚVOD

Alternativní vzdělávací program Montessori je již řadu let součástí našeho vzdělávacího systému. Představitelkou této pedagogiky je Marie Montessori, která je jednou z nejvýznamnějších představitelů reformní pedagogiky. Jedná se o metodu, která má velký vliv na vzdělávání a rozvoj u předškolních a školních dětí. Po roce 1989 začalo docházet k transformaci některých běžných mateřských škol na mateřské školy využívající alternativní pedagogiku. Mezi nejvíce rozšířené alternativní směry patřily pedagogika Waldorfská a Montessori. V současné době se v ČR nachází velké množství vzdělávacích institucí, které využívají alternativní pedagogiku jako nástroj pro výchovu a vzdělávání předškolních a školních dětí.

S pedagogikou Marie Montessori jsem se seznámila již v bakalářském studiu, kde jsem v rámci projektové praxe navštívila alternativní mateřské školy. Pedagogika Montessori mě natolik zaujala, že jsem se rozhodla na toto téma vypracovat bakalářskou práci. V bakalářské práci jsem porovnávala běžné mateřské školy a mateřské školy Montessori. Chtěla jsem hlouběji pochopit, jak je Montessori směr realizován v praxi a jaké je jeho aplikace na vzdělávání a výchovu dětí. Tento směr mě natolik zaujal, že jsem se rozhodla v tomto duchu pokračovat i v navazujícím magisterském studiu. Tentokrát ne z pohledu pedagogického pracovníka, ale z pohledu ředitele mateřské školy. Za hlavní cíl diplomové práce jsem si stanovila zjistit, co vše musí ředitel mateřské školy zajistit, aby mohl transformovat běžnou mateřskou školu na mateřskou školu využívající alternativní program Montessori.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. První, teoretická část, se skládá ze tří kapitol. V první kapitole se zabývám současným předškolním vzděláváním v ČR. Jsou zde zachyceny základní informace o mateřské škole, její legislativní ukotvení a základní dokumentace. Také se zmiňuji o pedagogickém systému Montessori, neboť se téma diplomové práce týká přeměny běžné mateřské školy právě na zmíněnou Montessori mateřskou školu. Ve druhé kapitole se zabývám samotnou inovací a změnami v managementu při přechodu z běžného vzdělávání na alternativní. V poslední třetí kapitole se zaměřuju na celkové shrnutí teoretické části. Cílem teoretické části diplomové práce je zachytit změny, podmínky a zásady, které by měly nastat před samotnou transformací v praxi.

Druhou částí práce je samotná metodologie, kde za pomoci případové studie jedné mateřské školy bylo cílem zjistit veškeré informace, které jsou předpokladem ke vzniku alternativního programu Montessori. Stanovila jsem si cíl aplikovat jednotlivé teorie přeměny z teoretické části diplomové práce k získání relevantních dat. K získání těchto dat jsem pro metodologickou část práce využila metod a technik kvalitativního výzkumu. Ke zpracování výzkumu bylo zapotřebí těchto metod: polostandardizované rozhovory, analýza dokumentace a pozorování.

Jak v první, tak i ve druhé kapitole se zmiňuji o škole jako o vzdělávací instituci, kde funkci ředitele školy zastávají vrcholoví manažeři. Ve své práci užívám termín ředitel, jehož význam zahrnuje jak manažera, tak i ředitele mateřské školy v jedné osobě.

Ve své práci popisuji mateřskou školu jako instituci, která je charakterizovaná jako soubor společenských vztahů a pravidel, jejichž dodržování a respektování je úkolem a povinností instituce. Škola jako instituce je neodmyslitelně propojena a výrazně determinována tradicemi, národní i globální kulturou, politickou situací, legislativními a právními normami a mnoha dalšími faktory, které ovlivňují chod instituce (Pol, 2007).

Pomocí těchto metod jsem se snažila zachytit jednotlivé kroky, které umožní dosáhnout úspěšné transformace a inovace v předškolním vzdělávání.

1 Současné předškolní vzdělávání v ČR

První kapitola je úvodním vstupem do problematiky předškolního vzdělávání v České republice. Ráda bych zde poukázala na její legislativní ukotvení a základní dokumentaci mateřských škol. Dále se v této kapitole zaměřuji na mateřské školy jako celek a v neposlední řadě na alternativní pedagogický systém Montessori, který provází celou mou práci a byl mi inspirací pro vytvoření této přeměny. Vzdělávání je pro člověka celoživotním procesem. V prvopočátcích je člověk vzděláván prostřednictvím zařízení, jako jsou mateřské školy a jiné vzdělávací instituce poskytující výchovu a vzdělávání dětem předškolního věku. Pro tyto instituce platí státní normy a obsah vzdělávání je prostřednictvím zákonů a nařízení podřízen právnímu řádu. Úkolem školy je zprostředkovávat vědomosti, dovednosti a schopnosti dítěte. I když hovoříme o škole jako o vzdělávací instituci, musíme vést v patrnosti, že vyučování je vždy spojeno s výchovou (Belz a Horst, 2001).

Jakákoliv vzdělávací instituce by měla poskytovat solidní všeobecné vzdělání, úctu a respekt k dítěti. Měla by mu poskytnout bezpečné a dostatečně podnětné prostředí.

Škola jako vzdělávací instituce se zaměřuje na tyto následující úkoly:

- podporu osobního rozvoje;
- ucelené vzdělání a výchovu;
- podpora sociálního a prožitkového učení;
- utváření vhodného školního klimatu (Belz a Horst, 2001).

V České republice se vzdělávání vymezuje v dokumentu Bílá kniha, kde je předškolnímu vzdělávání věnována velká pozornost. Jsou zde jasně deklarovány jeho cíle a podmínky. Dovolte mi, alespoň jeden citát z této knihy: „Zajistit každému dítěti předškolního věku zákonný nárok na předškolní vzdělávání a na reálnou možnost jej naplnit“ (Bečvářová, 2010). Tento dokument je zakotvený ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Do vzdělávání byl zaveden nový systém pod názvem kurikulární dokumenty, které jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní kurikulární dokument představuje Národní program vzdělávání a školní kurikulární dokument vymezuje Rámcový vzdělávací program pro jednotlivé etapy vzdělávání (Výzkumný ústav pedagogický, 2004).

Druhou úrovní kurikulárního dokumentu je školní úroveň, kde je závažným dokumentem školní vzdělávací program, který si vytváří každá škola sama. Podstatným kritériem je, aby byl v souladu s Rámcovým vzdělávacím program (viz Příloha A), (Výzkumný ústav pedagogický, 2004).

1.1 Legislativa a dokumenty mateřských škol

Jak jsem již zmiňovala výše, tak stanovené cíle jsou zapsány v Bíle knize a jsou také postupně naplňovány. Původní zákon o státní správě a samosprávě byl nahrazen školským zákonem, který vstoupil v platnost dne 1. 1. 2005. Školský zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Stanovuje obecné zásady, cíle a podmínky, za nichž se vzdělávání uskutečňuje. V této podkapitole první části se tedy zaměřím na jednotlivé zásady vzdělávání, vzdělávací dokumenty a cíle předškolního vzdělávání.

Zásady vzdělávání vymezuje školský zákon (MŠMT, 2014):

- rovný přístup každého občana ČR nebo členského státu EU ke vzdělávání bez diskriminace z důvodů rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, roku a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana;
- přihlížení k potřebám jednotlivců;
- vzájemný respekt a úcta všech účastníků vzdělávání;
- hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů;
- bezplatné vzdělávání pro občany ČR nebo jiného členského státu EU ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí.

Vzdělávací dokumenty

Rámcový vzdělávací program (RVP) – obecné pojetí

Řadí se ke státní úrovni společně s Národním programem vzdělávání v České republice. RVP je blíže k samotnému vzdělávání na školách. Vymezuje konkrétní obsah, rozsah a podmínky vzdělávání v jednotlivých oborech vzdělání. RVP je dokument zcela zásadního významu, neboť se k němu vztahuje veškerá podstatná agenda školy (Valenta, 2013).

Zákon ukládá vydání těchto RVP:

- RVP pro předškolní vzdělávání;
- RVP pro základní vzdělávání;
- RVP pro gymnaziální vzdělávání;
- RVP pro střední odborné vzdělávání;
- RVP pro základní umělecké vzdělávání;
- RVP pro jazykové vzdělávání (Valenta, 2013).

Na jednotlivé RVP navazují školní vzdělávací programy. Jsou to programy, které si školy zpracovávají sami. Školní vzdělávací programy jsou umístěny ve školní úrovni celého systému.

Školní vzdělávací program (ŠVP) – obecné pojetí

Školní vzdělávací program je dokument, podle něhož by mělo probíhat vzdělávání v konkrétních školách. Je zpracováván z RVP s obecně platnými právními předpisy. ŠVP je povinný dokument každé školy a je dokumentem veřejným. Měl by být propracovanější než dokument RVP. Na jeho zpracování se podílí jak ředitel, tak i ostatní zaměstnanci školy. Odpovědnost za jeho vypracování však nese pouze ředitel dané školy.

Povinným obsahem ŠVP musí být tyto informace:

- identifikační údaje o mateřské škole;
- obecná charakteristika školy;
- podmínky vzdělávání;
- organizace vzdělávání;
- charakteristika vzdělávacího programu;
- vzdělávací obsah;
- evaluační systém (Výzkumný ústav pedagogický, 2004).

Dodržování souladu školního vzdělávacího programu s rámcovým vzdělávacím programem má na starost Česká školní inspekce.

Dle školského zákona vyplývá, že jsou školy povinny vést ještě tyto následující dokumenty:

- a) rozhodnutí o zařazení do rejstříku škol a školských zařízení a o jeho změnách;
- b) evidence dětí, žáků a studentů;
- c) doklady o přijímání dětí, žáků a studentů o vzdělávání, o průběhu vzdělávání a jeho ukončení;
- d) výroční zprávu o činnosti školy a o vlastním hodnocení školy;
- e) třídní knihu;
- f) školní řád nebo vnitřní řád školy;
- g) záznamy z pedagogických rad;
- h) knihu úrazů a záznamy o úrazech dětí, žáků a studentů, lékařské posudky;
- i) protokoly o provedených kontrolách a inspekční zprávy;
- j) personální a mzdová dokumentace, hospodářská dokumentace a účetní evidenci.

Tyto všechny dokumenty a řada dalších, které jsou stanovené zvláštními předpisy, musí evidovat každá mateřská škola, která je zapsaná do rejstříku škol a školských zařízení. Tyto mateřské školy jsou součástí vzdělávací soustavy. Mezi další dokumenty patří např. pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení, organizační řád, provozní řád, provozní řád školní jídelny, směrnice pro doplňkovou činnost, hygienické předpisy, směrnice o hospodaření s majetkem a další předpisy, které umožňují každodenní chod i rozvoj organizace. Jednotlivé dokumenty slouží k tomu, aby vše probíhalo v souladu se stanovenými cíli a pravidly, bez zbytečných problémů a obtíží (Bečvářová, 2010).

Obecné cíle vzdělávání vymezuje školský zákon (MŠMT, 2014):

- rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilosti, mravními a duchovními hodnotami pro osobní i pracovní život;
- získání všeobecného vzdělání;
- uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod;
- pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti;
- poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic;
- získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně.

Cíle předškolního vzdělávání

Jednotlivé cíle vzdělávání a výchovy vyplývají z individuálních i společenských potřeb. Vzdělávání se nevztahuje pouze k rozvoji rozumových schopností, ale také k osvojování sociálních dovedností, morálních a estetických hodnot, k emocionálnímu a volnému rozvoji jedince. Cílem je rozvoj osobnosti každého jedince s přihlédnutím k jeho individuálním schopnostem, možnostem a potřebám. Veškeré úsilí je vedeno k tomu, aby na konci předškolního období bylo dítě samostatnou osobností schopnou zvládat veškeré požadavky, které na něho budou kladeny v průběhu jeho dalšího života (Svobodová a kol., 2010).

Mateřské školy pracují s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, kde jsou jednotlivé cíle a úkony více specifikovány. V současné době stále není stupeň preprimárního vzdělávání povinný. Dovolte mi, abych zde parafrázovala jeden z citátů ze školského zákona ohledně cílů předškolního vzdělávání v § 33, a to ve znění: „*Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálněpedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami*“ (Bečvářová, 2010, s. 29).

1.2 Základní informace o mateřských školách v ČR

Pád komunistického režimu roku 1989 znamenal pro tehdejší československé školství řadu zásadních změn. Od revoluce až po současnost lze obecně říci, že v tomto období se v předškolním vzdělávání proměňuje základní pedagogická orientace. Vzniká tzv. výchova osobnostně orientovaná na dítě. Tento pojem je charakterizován humanistickým pojetím dítěte, otevřeným vztahem k rodině a k počátečnímu vzdělávání. Dalším znakem je princip alternativnosti a individualizace. Dále klade důraz na situační učení, rozvoj komunikace a na samostatnou a tvořivou aktivitu dítěte (Bečvářová, 2010).

Jedním z nejvýznamnějších kroků bylo přijetí nového školského zákona, a to roku 2004, který zahrnoval komplexní právní normu pro celou oblast školství. Postupem času začaly mateřské školy vytvářet své školní vzdělávací programy, které nahradily

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1884, který už neodpovídal novým potřebám a právním předpisům (Bečvářová, 2010, s. 29).

Před rokem 1989 jsme se mohli setkat jen s typem škol státních. Po otevření hranic nastal veliký zlom, který umožnil otevřít školy soukromé a církevní. Během těchto několika let vzrostl zájem i o alternativní pedagogiku. Pro velkou poptávku rodičů začala velká většina běžných mateřských škol přejímat prvky alternativní pedagogiky – waldorfská, montessori, daltonská apod. Docházelo k řadě změn v oblasti řízení, financování a dokumentace školy. Mohly tak současně vytvářet ve školském systému konkurenční prostředí.

V současné době má rodič na výběr z velkého množství typů mateřských škol. Jednotlivé typy škol uvádí i ve své publikaci paní doktorka Kořátková, 2008. Pro lepší orientaci a přehled jednotlivých škol jsem užila tabulku, která nám pomůže se lépe zorientovat. Tabulku jsem vypracovala a aktualizovala dle publikace Kořátková, 2008.

TABULKA 1 Typy mateřský škol v ČR

ZŘIZOVATELE	VZDĚLÁVÁVIHO PROGRAMU	OSTATNÍ ZAŘÍZENÍ
Veřejné – státem, obcí, krajem, svazek obcí	Církevní mateřské školy	Dětské jesle
	Lesní mateřské školy	Mateřská centra
Soukromé- zřízené církevními právníckými osobami či jinými právníckými osobami	Montessori mateřské školy	Centra pro předškolní děti
	Waldorfské mateřské školy	
	Daltonské mateřské školy	
	Jazykové mateřské školy	
	Mateřské školy začít spolu – Step by step	
	Speciální mateřské školy	
	Mateřská škola s programem podpory zdraví	

1.3 Kurikulum mateřských škol

Termín kurikulum pochází z latinského slova curriculum vitae – životopis, běh života. Tento termín během svého vývoje vstoupil i do předškolního vzdělávání, aby se posléze změnil na termín vzdělávací program. V současné době má každá mateřská škola svůj školní vzdělávací program, který bývá nazýván také školní kurikulum. Pojem kurikulum není pouze jen školní dokument, ale jeho samotná podstata má mnohem větším hloubku. Tento termín dále rozvádí v pedagogickém smyslu předškolní výchovy i paní doktorka Opravilová, která jej uvádí: „*jako pohyb určitým směrem, po určité cestě, k určitému cíli. Pohyb, který doprovází dítě*“ (Bečvářová, 2003, s. 28).

Školní kurikulum je součástí každého člověka v období dětství a dospívání. Je prostředkem kultivace osobnosti a přípravou plnění pracovních rolí ve škole i v nastávajícím profesním životě. Kurikulum nezahrnuje pouze vzdělávací program, ale realizuje se i ve třídě i mimo ni. Dle Walterové (1994) kurikulum zahrnuje:

- a) vztahy učitelů a žáků;
- b) potřeby žáků, učitelů a dalších subjektů vztahující se k učení;
- c) způsoby organizace vzdělávání.

Školní kurikulum vhodně doplňuje termíny učební plán a učební osnovy. Spojuje je a včleňuje je do obecnější roviny. Dle Maňáka, Janíka a Švece, lze kurikulum chápat jako: „*obsah vzdělání v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. jako veškerou zkušenost žáka, kterou získává ve školském prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocením*“ (Maňák a Janík a Švec, 2008).

Z hlediska mateřské školy nahlížíme na kurikulum ze čtyř základních oblastí:

- 1) **Formální kurikulum** – komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků a organizace vzdělávání. Samotná realizace kurikula ve vzdělávacím procesu. Způsoby kontroly a hodnocení výsledků vzdělávací činnosti.
- 2) **Neformální kurikulum** – zahrnuje aktuální aktivity školy, spolupráce s rodiči, mimoškolní činnosti s případnou nabídkou pro veřejnost.
- 3) **Skryté kurikulum** – zařazujeme prostředí školy a jeho vybavenost. Zahrnuje také klima školy, vztahy mezi učiteli a žáky, pravidla chování ve třídě, charakter školního prostředí apod.

- 4) **Rodinné kurikulum** – zahrnuje rodinné zázemí, ovlivňuje počáteční vztah ke vzdělávání i jeho výsledky (Svobodová a kol. 2010).

Kurikulum se komplexně zabývá jednotlivými problémy vztahující se k řešení otázek: proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat. Jednotlivé otázky vztahující se k tvorbě kurikula tvoří širší paradigma. Přehled jednotlivých otázek nám udává tabulka č. 2, kde je jejich podrobnější rozvedení.

TABULKA 2 Základní vymezení kurikula

OTÁZKA	VÝCHODISKO KURIKULA	KATEGORIE
Proč?	cíle, potřeby, hodnoty, perspektiva	cíle, funkce
Koho?	zvláštnosti: věkové, sociální, etnické, sexuální, typologické	charakteristiky učící se ho
Co?	poznatky z oblasti vědecké, umělecké, praktické	obsah
Kdy?	časový rozsah, ročník	čas
Jak?	strategie učení, metody výuky, komunikace	metody, postupy
Podmínky	legislativa, řízení, vybavení, prostředí, klima, spolupráce, materiál	organizace
Výsledky	hodnocení, kontrola, prostředky	kontrola, hodnocení (Maňák a Janík a Švec, 2008).

Shrneme-li, co je to vlastně kurikulum, tak je nejčastěji chápáno jako vzdělávací plán, který zahrnuje cíle, obsah, prostředky i podmínky vzdělávání. Zahrnuje také jeho realizaci a způsob hodnocení výsledků. Kurikulum poskytuje školám větší autonomii a současně garantuje určitou kvalitu vzdělávání v České republice. U nás bylo zavedeno tzv. dvoustupňové kurikulum a to na úrovni státní a školní. Pro mateřské školy jsou obě úrovně velmi zásadní. Ze státní úrovně je zpracován RVP PV, z něhož vychází úroveň školní. Na školní úrovni to potom jsou školní a třídní vzdělávací programy, které jsou realizovány v konkrétním prostředí škol a tříd.

1.4 Alternativní pedagogický systém Montessori

Změny a inovace školství nenastaly jen v dokumentaci a legislativě škol, ale především i ve vzdělávání na našich školách. Alternativní školy, s nimiž se dnes v nejrůznějších podobách setkáváme, jsou součástí těchto velkolepých změn. České školství prodělalo mnoho zásadních změn, pro které je inspirovaly vzory ze zahraničí. Označení slovem „alternativní“ můžeme chápat jako synonymum pro výrazy, netradiční škola, svobodná škola, otevřená škola aj. Alternativní školy nabízejí zcela odlišné vzdělávání, než které nabízejí školy běžné. Alternativní školy se odlišují zcela nebo částečně cíli, obsahy, organizací školního života a spoluprací s rodinou (Vališová a Kasíková a kol., 2007).

Alternativní vzdělávání je také označováno jako vzdělávání, které se liší od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi. Alternativní školy se mohou lišit, ale i nemusí, koncepcemi vzdělávání jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky. I když jsou školy v současné době více autonomní, než bývaly dříve, musíme si říci, jak daleko až může sahat autonomie škol. Poskytovat školám autonomii je určitě zcela správné a na místě, ale měli bychom přitom zachovávat určitou míru vnějšího řízení a kontroly nad školami (Průcha, 2012).

Pojem alternativní škola se nemusí týkat jen inovativních změn na školách soukromých. Proces těchto změn je i součástí škol státních. Každá alternativní škola má své specifické znaky, a proto není snadné charakterizovat tyto školy jako celek. O celkový pokus sjednocení škol se pokusili němečtí autoři Klassen a Skiera. Uvádějí, že existuje pět základních rysů, jimiž lze alternativní školy charakterizovat.

- 1) Alternativní škola je zaměřená **pedocentricky**. Výchova se zaměřuje na osobu dítěte a škola vykonává všechny výchovné činnosti.
- 2) Alternativní škola je **aktivní**. Využívá řadu forem a jejím nejvyšším cílem je přitom rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka.
- 3) Alternativní škola usiluje o **komplexní výchovu dítěte**. Usiluje o rozvoj intelektuální, emoční a sociální.
- 4) Alternativní škola jako společenství. To znamená, že cokoliv se vytváří, tak se dělá společně s dětmi, s učiteli i s rodiči.
- 5) Alternativní škola je chápána podle principu „**Parl la vie – pou la vie**“, což v překladu znamená „**z života pro život**“. Cílem školního vzdělávání je

zapojit děti do světa práce. Vytvářet edukační prostředí i nad rámec školní třídy (Průcha, 2012).

Alternativní pedagogika vychází z kritiky tradiční školy. Pojem tradiční škola je ve velké míře využíván pedagogy a širokou veřejností, ale není vyhovující. Tento pojem znamená nejen, že je to obvyklé, běžné, ustálené, ale jsou s tím spojovány i teorie o tom, že je to něco zastaralé, špatné a neadekvátní. Měli bychom jako společnost brát na vědomí, že ne vždy co je nové a moderní, a přišlo ze západu, je vždy správné a vyhovující pro naše děti. Ani pedagogika Montessori není výjimkou. Mezi lidmi nachází mnoho příznivců, současně ji jiní mohou odsuzovat. V současné době se v ČR nachází cca 70 mateřských škol využívajících alternativní pedagogiku Montessori (Společnost Montessori, 2014).

Předškolní vzdělávací systém Montessori

Ráda bych se dále zmínila o předškolním vzdělávacím systému Montessori, který se týká mé diplomové práce. Je to typ alternativní školy, který je nazýván podle italské lékařky Marie Montessori (1870 – 1952). Ta dospěla ke koncepci, že dítě se naučí chodit, mluvit a manipulovat s předměty skrze svou vlastní tvořivost, nikoli tomu, že ho to dospělí naučí. Na základě této teorie a pomocí speciálních didaktických pomůcek a vhodně připraveného prostředí se přirozeně podporuje vývoj dítěte. Jedním z hlavních kritérií této metody je orientace na dítě jako na člověka, kterému pomáháme k dosažení vlastní nezávislosti. *„Každé dítě má v sobě zakódovaný plán vlastního rozvoje i síly, které tento rozvoj uskutečňují za předpokladu existence podnětného prostředí“* (Bečvářová, 2010, s. 15).

Do podnětného prostředí spadá didaktický materiál a pomůcky na rozvoj smyslů, které podporují spontánní učení dítěte. Mezi pomůcky smyslů patří např. nejrůznější kostky, válečky, koule, jehly, skládačky, destičky apod. Dítě má na výběr z nejrůznější škály materiálů a záleží jen na něm, jakou hračku si zvolí podle svých potřeb a svého uvážení (Václavík, 1997).

Pomůcky by však měly být takové, aby u dětí vzbuzovaly zájem a touhu. Didaktický materiál by měl splňovat čtyři základní vlastnosti: ohraničení, estetickou kvalitu, podněcování aktivity a koncentraci. Každá takto vyrobená pomůcka má ve třídě své místo v určité oblasti: cvičení praktického života, smyslový materiál, řeč, matematika

a kosmická výchova. Jednotlivé oblasti nadřazuje pojem principy, na nichž je celá pedagogika Montessori založená. Velmi zdařilá a čtivá publikace, ve které jsou tyto principy popsány (Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori), je od pana docenta Rýdla, 1999. V následujícím textu bych ráda alespoň stručně popsala jednotlivé principy, které jsou pro toto téma práce velmi přínosné, a následně se o ně budu opírat v metodologické části. Principy jsem popsala i na základě jiných přečtených publikací.

Principy a pojmy pedagogiky Montessori

1. Princip věkové heterogenity

Popisuje spojování dětí různých věkových skupin do jednoho ročníku či třídy. Smyslem tohoto spojování je vytvořit dětem ve skupině daleko větší prostor pro kooperaci, nežli je tomu v homogenních třídách (věkově stejné skupiny dětí). Je to základní věc Montessori systému, který má zásadní vliv na znalosti dětí. Mnozí z nás si neumíme představit, jak velký vliv to na děti má a jak dobře a lehce se mladší děti učí od starších dětí. Někteří z dospělých tento typ seskupení dětí může označovat za využívání starších dětí, ale opak je pravdou, neboť nikdy se nenaučíte více než při vyučování druhých lidí (Rýdl, 1999).

2. Princip pohybu

Být neustále v pohybu je pro každé dítě zdrojem radosti a zábavy. Pohyb je pro dítě nejpřirozenější činností a zamezit mu v něm, by pro něj znamenalo nesnesitelné utrpení. Dítě se musí stále hýbat, neboť prostřednictvím pohybu myslí a dává pozor. Na základě pohybu získává i prostorovou představivost a zkouší své hranice a omezení (Rýdl, 1999).

3. Princip svobody a samostatnosti

Dítě má možnost se kdykoli svobodně rozhodnout. To, že se dítě učí svobodnému rozhodování a samostatnosti, má za výsledek, že se umí kontrolovat a sebevládat v rámci každodenních pracovních činností. Svoboda je vyvažována disciplínou. Nevylučuje se řád ani pořádek. Montessori pedagogika říká, že člověk je svobodný tehdy, když je pánem sebe sama. Dokáže se ovládat, zná svá přání, hranice a slabosti. Ke svobodě a samostatnosti musí dítě vyrůst. Tato cesta ke svobodě není cestou samozřejmou, ale dítě jí docílí každodenním získáváním zkušeností v kontaktu s vnějším světem (Kasper a Kasperová, 2008).

4. Princip vedení

Už jak samotný název napovídá, tak se v Montessori pedagogice jedná o tzv. vedení dětí a napomáhání jim v činnostech tak, aby to zvládaly samy. Dospělý dítě neučí, neboť dítě se učí samo. Rodič, pedagog nebo jiná dospělá osoba ho však vede životem, usměrňuje jeho psychickou a fyzickou aktivitu, odstraňuje překážky, připravuje prostředí apod. Měli by se pokusit udělat vše pro to, aby děti vlastními silami a svým tempem dosáhly nových vědomostí a dovedností (Zelinková, 1997).

5. Princip absorbujícího ducha

Nejdůležitější období v životě člověka je to od narození do šesti let. Právě v tomto období se formuluje dětský intelekt. Dítě je obdařeno tzv. psychickou absorpcí a celým svým tělem, svou bytostí pohlcuje vjemy a poznatky kolem sebe. Někdy se tento jev označuje také jako houba, kdy dítě vše kolem sebe doslova vsakuje a následně nabyté vědomosti a dovednosti aplikuje. Toto absorbování se děje zcela nevědomě a volně (Rýdl, 1999).

6. Princip normalizace

Montessori pedagogika chápe tento pojem jako normální dítě, které je psychicky zdravé a může se přiměřeně svým tempem harmonicky rozvíjet. Takové dítě je schopné samostatnosti, vytrvalosti, koncentrace a sebekontroly. Normalizace je jev, který je každému člověku po narození dán. Čím je dítě starší, tím složitěji se dostává zpět k normalizaci. Takové dítě nad sebou potřebuje daleko větší a důsledné vedení dospělé osoby. Dítě, které je tzv. normální, nepotřebuje mít nad sebou vnější kontrolu. Montessori tento pojem označuje také jako uzdravení od špatného a scestného vývoje, který je utvářen chybnou výchovou (Rýdl, 1999).

7. Princip polarizace osobnosti

Seskupení tělesných a duševních sil, které napomáhají k vykonávání činnosti. Pokud je dítě zaujato nějakou aktivitou, tak by nemělo být vyrušováno a měli bychom mu poskytnout dostatek času, aby práci samo dokončilo. Polarizace osobnosti je základem učení. Aby dítě k polarizaci došlo, musí se nacházet v připraveném podnětném prostředí. Dítě dokáže vykonávat jednu činnost do té doby, než najde vnitřní uspokojení. Čas, který dítě potřebuje, aby dosáhlo maximální soustředěnosti, závisí na jeho věku a potřebách (Principy Montessori pedagogiky, 2015).

8. Princip připraveného prostředí

Tento princip je hlavním úkolem pedagoga, který má úkol připravit prostředí a nabídku odpovídající senzitivnímu období dítěte, neboť jen takové prostředí, které dítě podněcuje k aktivitě, lze považovat za připravené. Děti by měly mít na výběr z bohaté nabídky pomůcek a mít svobodnou volbu se samy rozhodnout. Připravené prostředí není jen o pomůckách, ale mělo by být i místem, kde se dítě cítí příjemně a svobodně. Věci a děje by měly být předvídatelné. Připravené prostředí dává dětem pocit jistoty (Zelinková, 1997).

9. Princip ticha a klidu

Ticho a klid je jednou z hlavních činností Montessori pedagogiky, které naplňují denní aktivity dětí ve třídě. Cvičení ticha a klidu napomáhá k celkové soustředěnosti, ale také k vývoji sociálního a morálního myšlení. Cílem cvičení je proniknout do svého nitra a vyšším sférám, které děti přivádí do stavu větší radosti. Tento druh cvičení se provádí na elipse, která bývá umístěna v hrací části třídy na koberci. Princip ticha a klidu se provádí prostřednictvím chůze po elipse, která napomáhá k celkovému zklidnění organismu, svalové koordinaci, cvičení rovnováhy, posilování hlubokého stabilizačního systému a vede děti ke správnému držení těla. Platí zde pravidlo, že čím je ohraničení elipsy užší, tím je cvičení náročnější. Vše se dělá v úplné tichosti a beze slov (Rýdl, 1999).

Stručně lze školu dle Průchy (2012) charakterizovat takto:

- Základním smyslem je vhodně připravené prostředí, které umožňuje normální a přirozený vývoj dítěte. Dítě se vyvíjí v tzv. **senzitivních fázích**, což znamená, že je v určitém období věku více citlivé pro vnímání a chápání vnějších jevů a podnětů.
- Škola přistupuje k dítěti **individuálně** tím, že mu přizpůsobuje pomůcky přiměřené jeho věku. Např. pro malé děti to jsou především pomůcky ke cvičení z běžného praktického života.
- V procesu učení je **pedagog v pozadí** a nechává dítě samostatně rozhodovat. Pokud si dítě není schopné vybrat činnost, tak mu pedagog podá pomocnou ruku a pomůže mu na danou činnost navést.

- Charakteristické pro školy se vzdělávacím programem Montessori jsou třídy složené z dětí **věkově smíšených skupin**. To napomáhá k harmonickému soužití, spolupráci a vzájemné pomoci jednotlivců.
- Vzdělávání probíhá formou **projektového vyučování**, kde se mísí teorie spojená s praxí. Tato metoda vede ke kreativě a vlastní aktivitě dítěte.

Pedagogiku Marie Montessori lze shrnout do požadavku dítěte vůči vychovateli asi takto: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“ Systém nespočívá jen v samotném objevování a vlastním zkoumání, ale pracuje i formou nápodoby a předvádění. Hlavním kritériem je, jak dítě pracuje. Závisí na tom, že až dítě dokáže tzv. pracovat samo se sebou a zvládne tu míru soustředěnosti, tak potom samo začne sledovat okolí a projeví zájem o svoje vrstevníky. Alternativní vzdělávání neznamena, že každý den musí být ve škole jiný a pedagogové musí vymýšlet nové a nové aktivity pro děti. Tento systém je místo toho založen na pravidelnosti a určitých zákonitostech, které se zde dodržují. Děti se na těchto podkladech učí samostatně rozhodovat a svobodně si volí možnosti, které jim jsou k dispozici, neboť svobodné dítě se stane tehdy, když dokáže rozpoznat své hranice (Šebestová a Švarcová, 1996).

Práce pedagogů tedy spočívá v napomáhání dětem, případně k podání pomocné ruky při zdolávání různých překážek, se kterými si dítě neví samo rady. Ve třídách Montessori je role pedagogů spíše v pozadí a pro dítě je partnerem a pomocníkem. Zakladatelka tohoto systému vytvořila seznam s dvanácti pokyny pro učitele v mateřské škole, aneb co vše by měl pedagog zajistit, aby prostředí a podmínky pedagogického systému Montessori byly splněny a vše probíhalo tak, jak byl celý systém původně koncipován.

Pedagog a jeho role v mateřské škole Montessori

1. Pedagog musí vytvořit pro dítě takové prostředí, aby se v něm cítilo bezpečně. Prostor by mělo být pro dítě vždy připravené a rozmanité.
2. Pedagog musí umět bezpodmínečně zacházet se všemi didaktickými materiály, které systém nabízí a je na něm založený.
3. Pedagog je dítěti při seznamování s okolím a pomůckami nápomocen. Poté se role pedagoga stáhne do pozadí a stane se tzv. pasivním pedagogem, který pouze pozoruje.
4. Pedagog musí být neustále v pozoru, aby uměl pomoci v okamžiku, kdy je o pomoc požádán.

5. Pedagog musí a smí podat pomocnou ruku dítěti až tehdy, když je o pomoc požádán.
6. Pedagog dítěti naslouchá a ptá se ho jen tehdy, když to dítě čeká.
7. Pedagog dítě respektuje a během jeho práce ho nevyrušuje.
8. Pedagog respektuje dělání chyb u dětí.
9. Pedagog respektuje individuální potřeby a rozhodnutí jednotlivých dětí. Když chce dítě odpočívat, tak ho nechá, aniž by ho nutil do práce.
10. Pokud je dítě nerozhodné, s jakou pomůckou bude pracovat, tak pedagog nabízí dětem práci a snaží se je zaujmout.
11. Pedagog musí dát dětem takovou jistotu, že budou vědět, že se na jeho pomoc mohou kdykoliv spolehnout.
12. Pedagog nabízí dítěti, které zrovna dokončilo svoji práci a vyčerpalo se, mlčky svoji duši (Ludwig a Onkenová a kol. 2000).

Aby si dítě všech těchto dvanáct zásad upevnilo a řídilo se jimi, je zapotřebí, aby tak učinili i rodiče. Rodiče by měli být o filosofii této pedagogie maximálně přesvědčeni a měli by se doma chovat tak, jak se chová pedagog v MŠ. Tak se jednotlivé zásady upevní daleko rychleji.

Pro potřeby tříd Montessori samotné pedagogické vzdělání pedagogů nestačí. Aby mohl pedagog pracovat v tomto výchovně-vzdělávacím systému, musí být speciálně vyškolen, a to Společností Montessori o.s., v Praze. Kurz je zaměřený pro děti předškolního věku a je akreditován jako DVPP Č. j.: MSMT 16820/2012-349. Tento kurz je časově velmi náročný. Celkově trvá 350 hodin. Kdy pedagog musí splnit 271 hodin na semináři, 70 hodin praxe a 9 hodin konzultace. Celková cena kurzu v současné době činí 34 500,- Kč. Než pedagog získá Národní diplom Montessori, tak musí splnit tyto podmínky, které jsou pro získání diplomu klíčové:

- Pravidelná účast na seminářích ve všech vzdělávacích oblastech.
- Pozorování a náslech ve dvou Montessori zařízeních v délce 10 pracovních dnů.
- Náslech v dalších dvou Montessori zařízeních.
- Zpracování portfolia teorie a vlastních metodik pro jednotlivé vzdělávací oblasti.
- Zpracování eseje k zadaným tématům.
- Vypracování závěrečné práce.
- Absolvování závěrečných zkoušek kurzu a prezentace závěrečné práce.

Cílem vzdělávacího kurzu je poskytnout teoretické základy a praktické dovednosti didaktického a metodického charakteru, aby absolventi kurzu byli schopni pracovat s předškolními dětmi podle principů pedagogického a výchovného systému Montessori. Pedagogové absolvují teoretické přednášky, praktické ukázky a vlastní trénink práce s pomůckami a materiály. Dále připravuje pedagogy na úkol pomáhat dětem plně se rozvíjet a podporovat jejich individuální potenciál pro vzdělávání a napomáhat utváření vlastní osobnosti dítěte. Teorie, informace a praktická cvičení vedou pedagoga k respektujícímu přístupu k dítěti, poskytují informace pro přípravu vhodného prostředí pro efektivní učení, podněcují pedagogy k tréninku praktických dovedností pro práci se specifickým materiálem a pomůckami (Společnost Montessori o.s., 2014).

2 Inovace a změny v managementu v mateřské škole

Druhá kapitola se zabývá efektivní inovací a jednotlivými změnami v managementu mateřské školy. Aby mateřská škola docílila jednotlivých změn, měla by své zaměstnance připravit na jednotlivé kroky inovace. V této kapitole věnují pravidlům inovace, jak je chápána v sociálním kontextu, a její finanční náročnosti. Druhou částí této kapitoly jsou změny v managementu, kde vymezují strategický plán pro transformaci běžného vzdělávacího programu na alternativní vzdělávací program. Poslední bod druhé části je věnován public relations, který se zabývá styky s veřejností, a jak jej především využívají školy.

Jednotlivým změnám v managementu a inovačním procesům předchází tzv. organizační učení, které poskytuje jednotlivcům i celé instituci dosahovat efektivních výsledků. Jedná se tedy o exogenní či endogenní proces (záleží na množství lidí, kteří se do procesu zapojí), který má zásadní vliv na výkon a změny ve vzdělávací instituci. Jedním z předpokladů organizačního učení je příjem informací a tvorba znalostí, které slouží jako odrazový můstek pro její další zpracování. Důležité je, aby nabyté znalosti a zkušenosti byly dobře pochopeny a následně šířeny. Pro úplné pochopení by měl ředitel své zaměstnance plně a vědomě seznámit s plánem a cílem instituce a dbát na to, aby jej zaměstnanci plně pochopili a dokázali se získanými znalostmi pracovat a naplňovat tak očekávání instituce (Pol, Hloušková, Lazarová a kol. 2013).

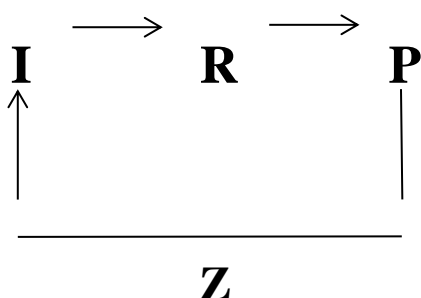
Prvním specifickým krokem transformace je inovace. Inovace ve vzdělávání je souhrnné označení pro různé typy plánovaných a řízených změn, které se zavádějí do stávajícího vzdělávacího systému. Inovace se může týkat změny kurikula, obsahu vzdělávání, metod výuky, pracovních materiálů, hodnocení vzdělávacích výsledků, vzdělávání učitelů aj. Jednotlivé potřeby a zájmy školy se mění podle vývoje vědy, techniky, ekologie apod. Management školy, pokud chce být součástí nových trendů, by měl na tyto změny reagovat v takové kvalitě a rychlosti, aby uspokojil širokou veřejnost a zároveň získal prostředky pro svůj vlastní rozvoj (Průcha a Veteška, 2012).

Úloha ředitele školy spočívá ve včasném a kompetentním rozhodování, jak jednotlivé kroky změn vytvoří tak, aby obstál v konkurenčním prostředí ostatních mateřských škol. Samotný rozhodovací proces ředitele, který usiluje o inovaci v mateřské škole, se považuje za úsilí strategického a taktického managementu. Inovace vzdělávání

se netýká pouze změn v oblasti vzdělávání, ale také se na změně podílí i ekonomická a sociální složka mateřské školy. „Inovace jako každá změna, neprobíhá izolovaně. Má-li manažer efektivně rozhodovat, nemůže k vývoji jednotlivých jevů přistupovat izolovaně, ale musí respektovat všechny souvislosti a specifika, která s jejich vývojem souvisí, stejně jako s vlivy vnitřního a vnějšího prostředí“ (Dytrt a Stříteská, 2012, s. 61 - 62).

Rozhodování považujeme za proces, který má svůj algoritmus:

OBRÁZEK 1 Rozhodovací proces ředitele



I – vstup do procesu rozhodování:

- informace o jednotlivých parametrech řízených jevů, o vzájemných vztazích;
- informace o ekonomické náročnosti a vnímání řízeného objektu;
- informace o vývoji morálky, důkladné vzdělání v teorii i praxi změny.

R – vnitřní struktura systému rozhodování:

- etika charakteru;
- etika pracovní dispozice;
- etika formulace rozhodnutí.

P – výstup v procesu rozhodování:

- ekonomická efektivnost;
- sociální odpovědnost;
- dobré jméno a image objektu.

Z – zpětná vazba procesu:

- kontrola realizovaného inovačního procesu;
- analýza přínosu inovačního procesu (Dytrt a Stříteská, 2012).

Počátkem procesu inovace jsou pro rozhodování důležité vstupní informace a výstupem rozhodování je příkaz nebo jiná forma rozhodnutí. Důležitou roli hraje i zpětná vazba, podle které hodnotíme působení rozhodovacího procesu na chování řízeného systému jako celku.

2.1 Pravidla efektivní inovace

Rozhodování o inovacích je jednou z hlavních náplní ředitele, od kterého se očekává efektivní přínos pro řízený objekt i společnost. Aby mohl ředitel efektivně inovovat, musí disponovat kompetencemi a znalostmi inovačního managementu. Efektivní inovace je spojena s respektováním určitých pravidel, která mají vliv na úspěšný průběh inovačního procesu. Jedná se o soustavnost, komplexnost, včasnost a důslednost (Dytrt a Stříteská, 2012).

Uplatňování systematické práce inovace probíhá od zaznamenávání prvního podnětu až k samotné její realizaci. Aby škola mohla naplňovat svou strategii, musí postupovat systematicky, nikoli nahodile. Ať už škola nebo podnik, který se snaží uskutečnit inovační proces, by měl mít následující schopnosti, dovednosti, praktiky a dodržovat tyto zásady:

- systematické shromažďování dat, které by mohly vést k inovaci;
- kreativita pracovníků;
- schopnost posoudit reálnost inovačního nápadu;
- dobrá týmová spolupráce;
- schopnost řídit projekty;
- spolupráce s externími odbornými institucemi (společnost Montessori, výzkumná pracoviště, aj.);
- přijímání rizika;
- motivace zaměstnanců;
- průběžné vzdělávání zaměstnanců;
- schopnost financovat inovační aktivity (Jáč a Rydvalová a Žižka, 2005).

K úspěšné inovaci změn a předpokladu vést úspěšně školu je důležitá vize ředitele. Jeho prioritou by mělo být si jasně stanovit, co chce dělat a jakým směrem se bude mateřská škola ubírat. S touto vizí by měl včas seznámit zaměstnance školy a vhodně a efektivně je motivovat ke spolupráci. Spolupráce se zaměstnanci je předpokladem úspěchu.

Pro motivaci a spolupráci je zapotřebí uplatňovat různé metody. Například delegováním pravomocí dosáhne ředitel toho, že zaměstnanci ponесou určitou odpovědnost a zároveň rozvíjí jejich kreativní působení.

Sociální inovace

Inovační proces je přímo závislý na samotných zaměstnancích, kteří se na změně podílí. Všichni účastníci vstupují do procesu s jistými postoji, které danou změnu vždy provázejí. Při změně je nutné, aby ve škole, kde inovace probíhá, byl takový tým, který je schopný a ochotný nastávající změny přijmout. V procesu inovace jsou zapotřebí zaměstnanci, mezi nimiž se vytváří vzájemná sociální interakce, a to v rovině formální (lidé se stejnými pracovními úkony) a neformální (spontánní interakce mezi spolupracovníky stejného pracoviště).

Na sociální intervenci se podílí klima a kultura organizace, pracovní spokojenost, pracovní motivace a samozřejmě i individuální a skupinové pracovní výkony. Chování zaměstnanců má velký vliv také na to, zda vidí, že se přibližují k vytyčenému cíli, či nikoli. Při přípravě plánů na inovaci můžeme v mezilidských vztazích předpokládat, že nastane kooperace, kompetice (soutěžení) nebo konflikt. Co se týče kooperace, tak je tento jev v pořádku. Je založen na společném cíli, ke kterému zaměstnanci společně s vedením směřují. „*Ke kooperaci je proto často třeba, aby partneři byli obětaví, aktivní, angažovaní a důvěřovali si. Nutná je registrace na maximální osobní zisk*“ (Nakonečný, 2005, s. 96).

Skupina, která pracuje kooperativně, dosahuje mnohem vyšších výsledků než ta, která je nekooperativní. Mezi termíny kompetice a konflikt je tenká hranice, která se může v organizaci také vyskytovat, jako na fotbalovém hřišti. Zaměstnanci zadání změn mohou zprvopočátku uchopit jako možnost se zviditelnit a možnost povýšit na vyšší pozici. To může vést až ke konfliktům mezi zaměstnanci a ovlivnit vzájemné vztahy na pracovišti:

- **Vztahy mezi příslušníky jedné pracovní skupiny stejného statusu:** zaměstnanci společně kooperují, vzájemně si pomáhají a podporují se, mohou si však konkurovat i o povýšení.
- **Vztahy mezi osobami rozdílného statusu:** jsou obtížnější zejména, když jeden se stane nadřízeným druhého.

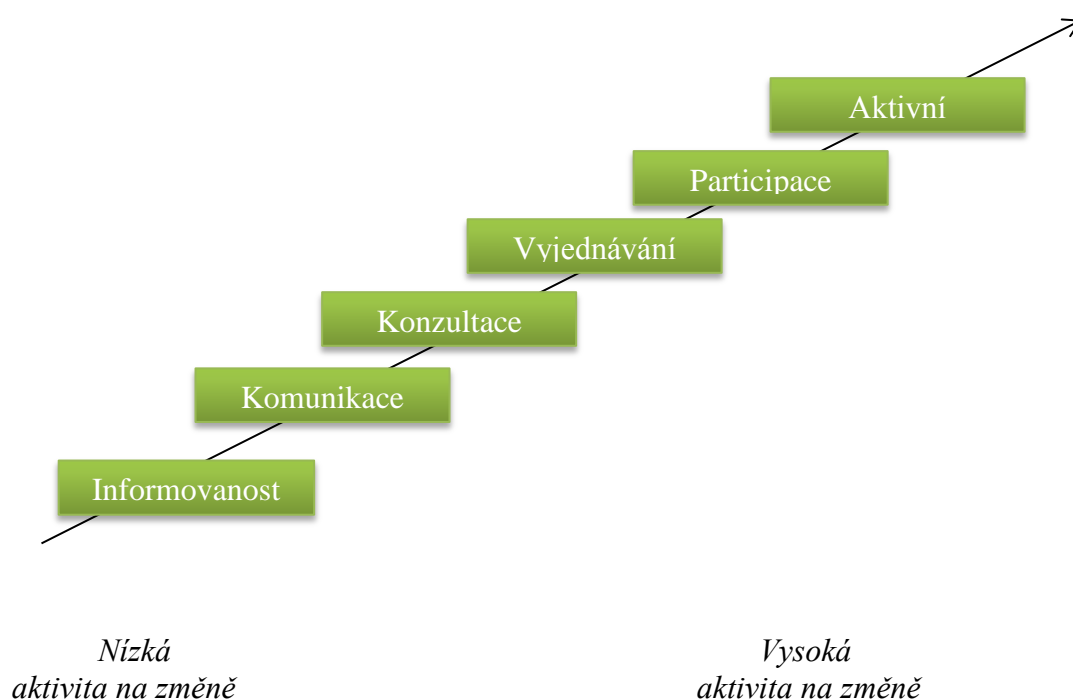
Samotná aplikace změn v praxi může být náročná obzvláště v případech, kdy se na pracovišti zaměstnanci staví ke změnám negativně a neradi se přizpůsobují novým podmínkám. Důvodů, proč k těmto situacím dochází, je hned několik. Kubíčková a Rais v publikaci uvádí deset důvodů, proč se zaměstnanci brání změnám:

1. **Strach z neznáma** – lidé se obecně bojí neznámého a pečlivě si hlídají tu svoji malou kuličku, tak jako z Čapkovy hry „Ze života hmyzu“ a nejsou ochotni ji vyměnit za účelem lepšího prožitku. Lidé preferují jistotu před nejistotou svého zaměstnání.
2. **Přerušení stereotypů a zvyků zainteresovaných zaměstnanců** – lidé se obecně neradi učí novým věcem. Mají rádi věci zaběhlé. Možná, kdyby za to byly napsané odměny, tak by se k tomu zaměstnanci postavili pozitivněji.
3. **Pocit manipulace** – lidé mají pocit, že je s nimi při různých změnách manipulováno. Proto by měl dobrý ředitel poskytnout všem svým zaměstnancům možnost se k dané věci vyjádřit a nechat je přispět k procesu změny.
4. **Nejasný účel změny** – ředitel by měl své plány a cíle svým zaměstnancům náležitě objasnit. Měli by znát cíl změny, její důvod a v ideálním případě by měli se změnou souhlasit.
5. **Strach ze selhání** – zaměstnanci mají strach, že novému neporozumí. Mají strach z vlastních chyb a profesního selhání.
6. **Pocit, že odvedená práce bude podprůměrně ohodnocena**
7. **Přílišná spokojenost se stávajícím stavem organizace** – v tomto případě jsou zaměstnanci plně sžití s chodem firmy, mají pocit naplnění pracovních cílů a jakoukoli změnu chápou jako regresí.
8. **Absence přirozené autority na pozici top manažera** - změnu by zaměstnancům měl prezentovat takový člověk, který je na pracovišti všemi uznávaný a respektovaný.
9. **Změna bude znamenat více osobní angažovanosti** – pokud zaměstnanci se změnou souhlasí a podporují ji, tak se domnívám, že jim osobní angažovanost nemusí vadit. Vidí budoucnost v lepších barvách a na inovaci vzdělávání se po 20 letech praxe těší. Tomu, kdo s ní však nesouhlasí, nemusí být příjemné, že ve škole/firmě může nastat konflikt.

10. **Tradice brání změnám** – pokud je nějaká skutečnost se zaměstnanci sžitá natolik, že je považována za tradici, může se stát, že nikoho ani nenapadne inovovat. (Kubíčková a Rais, 2012).

Abychom zamezili těmto negativním důvodům a podpořili u zaměstnanců pozitivní pohled na inovaci ve škole/firmě je vždy důležité zapojit co nejvíce metod, které zaměstnancům pomohou najít jejich odpovědi. Na obrázku jsou uvedeny nejčastěji využívané metody, které přispívají k co nejvyšší akceptaci prováděné změny dle Kubíčkové a Raise, 2012.

OBRÁZEK 2 Metody k zapojení zaměstnanců do změny



Postup těchto jednotlivých metod nám zajistí u zaměstnanců školy/firmy vyšší akceptaci na určité změny. Pomohou nám eliminovat negativní postoje zaměstnanců.

Ekonomické nároky inovace

Inovace je úzce spojená s finančními náklady, jejíž aktivita a realizace je sama o sobě velmi nákladná. Jednou ze skutečností může být to, že se nový inovativní směr neujme a může být otázkou času, kdy vzdělávací instituce zanikne nebo se vrátí k běžnému vzdělávacímu systému. Ředitelé by rozhodně tuto skutečnost neměli podceňovat a měli by být na změnu řádně připraveni. Jejich klienti jsou v tomto případě děti, žáci, studenti

a rodiče, kteří si vybírají styl vzdělávání, proto by změny měly vyhovovat právě jim. Domnívám se, že prosazení inovace je dlouhodobý proces.

Samotná inovace začíná nápadem. Ten může zaprvé buďto navrhnout ředitel školy, nebo může vzejít ze samotného oddělení, od zaměstnanců nebo pedagogů. Třetím typem možnosti, jak inovace začíná, může být poptávka zákazníků. V tom to případě přichází od rodičů dětí, kteří navštěvují danou mateřskou školu.

Další inovační fází, kterou by měl ředitel, dobře zvážit a ověřit je odhad poptávky. Měl by se především zaměřit na širokou veřejnost a učinit tak průzkum, zda zákazníci o inovaci opravdu stojí, zda by inovace našla své upotřebitele (Karlíček a kol., 2013).

Ekonomické nároky inovace ve směru alternativní pedagogiky Montessori jsou velmi nákladné. Jak jsem se již zmiňovala v první kapitole, abychom mohli inovovat mateřskou školu nebo třídu v mateřské školy na alternativní směr Montessori, tak musíme mít speciálně proškolené pedagogické zaměstnance. Tento kurz stojí aktuálně 34 500,- Kč. Druhou zásadní změnou je vybavení tříd, které je změnou klíčovou. Neboť stručně řečeno, v Montessori třídách nenajdete běžné hračky typu autíčko, panenky, kočárky apod. Montessori hračky se zaměřují na tyto kategorie: smyslovou výchovu, matematiku, jazyk, zeměpis, biologii, praktický život, kosmickou výchovu. Tyto hračky neboli pomůcky jsou velmi specifické a jsou z kvalitních materiálů, většinou jsou vyráběny z lipového či bukového dřeva, což se odráží na ceně (Montessori hračky, 2014).

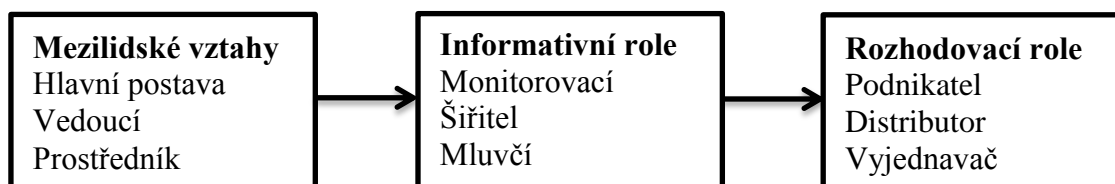
Aby se inovace stala skutečností a mohla tak plnit efektivní úlohu, musí změnit současný stav. Efektivní inovace není závislá pouze na kvalitě, ale také na správném načasování. Ředitel by měl jednotlivé inovační plány držet v bezpečí a tajnosti školy, aby nedošlo k jejich úniku a následnému zneužití jinou organizací.

2.2 Změny v managementu

Na úvod této kapitoly bych se ráda obecně zmínila o tom, co je to management, kdo je manažer a jakých změn lze v managementu dosáhnout. Management v praxi je řízení, organizování, vedení a kontrolování lidí. Dále do managementu spadá znalost v oblasti technologie a financí. Management je to, co dělají manažeři. Obecně se manažeři rozdělují na tři úrovně. První úrovní jsou tzv. Top manažeři, což jsou vrcholoví manažeři organizace. Druhý stupeň zaujímají tzv. Middle manažeři. Tito manažeři jsou na úrovni středního managementu a jejich úkolem je koordinovat úkoly zaměstnanců. Posledním stupněm jsou tzv. First-line manažeři, což je funkční management. Jsou to linioví manažeři neboli zaměstnanci, kteří plní každodenní činnosti organizace. Z pohledu školského managementu můžeme rozlišit tyto funkce takto: ředitel školy na úrovni vrcholového managementu, zástupce ředitele na úrovni středního managementu a liniových pozicích jsou pedagogové a zaměstnanci školy (Obst a Prášilová, 2002).

Manažeři - ředitelé (dále budu používat termín ředitel, neboť se téma mé práce vyskytuje ve školním prostředí) jsou lidé, kteří pracují s lidmi a koordinují jejich činnosti tak, aby bylo dosaženo cílů vzdělávací instituce. Ve valné hromadě publikací je management koncipován do čtyř funkcí, a to: plánování, organizování, vedení a kontrola. Aby ředitel zvládl management, musí disponovat těmito čtyřmi funkcemi. Z toho vyplývá, že musí chápat celistvost své organizace a ovlivňovat systémové komponenty jakou jsou úkoly, technologie, struktura, lidé. Ředitel má několik rolí, které by měl zvládat (viz obrázek 3), zpracováno dle Cook a Hunsaker (2001):

OBRÁZEK 3 Ředitelské role

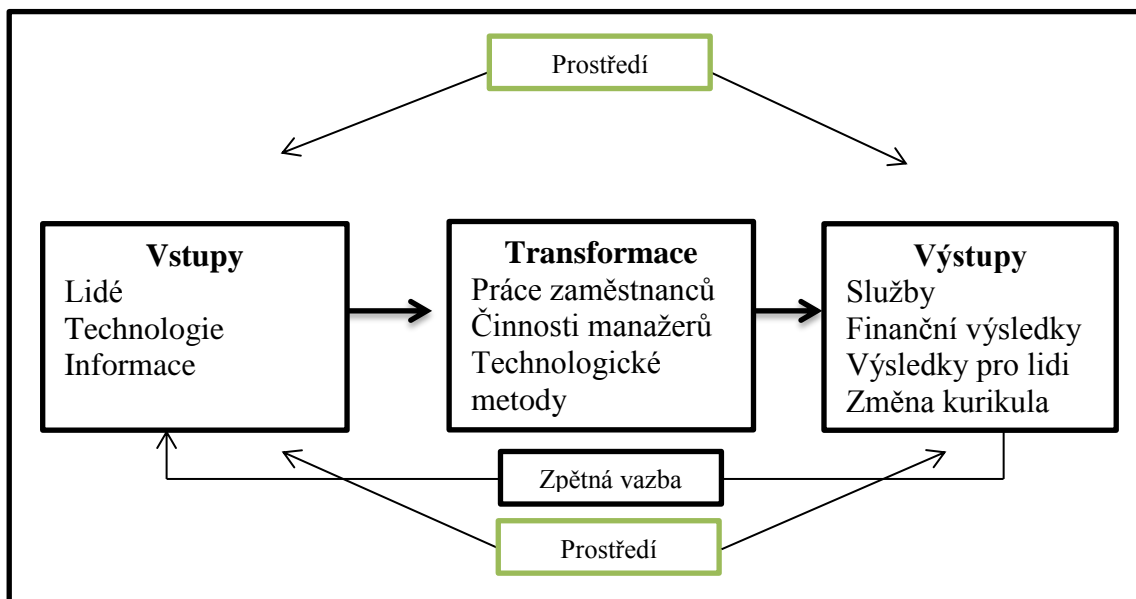


Management a ředitelé představují systém, který je vzájemně propojený a tvoří jednotný celek. Ředitelé pracují v instituci, což je dobrovolné sdružení lidí, kteří mají stejné cíle. V našem případě se jedná o vzdělávací instituci, která má za cíl výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku. Instituce musí splňovat tři základní vlastnosti, a to:

1. jednoznačný účel
2. struktura
3. lidé.

Tyto tři znaky jsou charakteristické pro instituci. Aby mohlo docházet v instituci k naplňování cílů, tak by měla být otevřená jak vnitřnímu, tak i vnějšímu prostředí a být s ním v trvalé interakci. O tom hovoří více Obrázek 4, kde je graficky znázorněné, jak je instituce otevřená vůči svému prostředí a jak na základě toho dochází ke změnám a dosahování cílů. Obrázek je zpracován a upraven k tématu dle Robbins a Coulter, (2004).

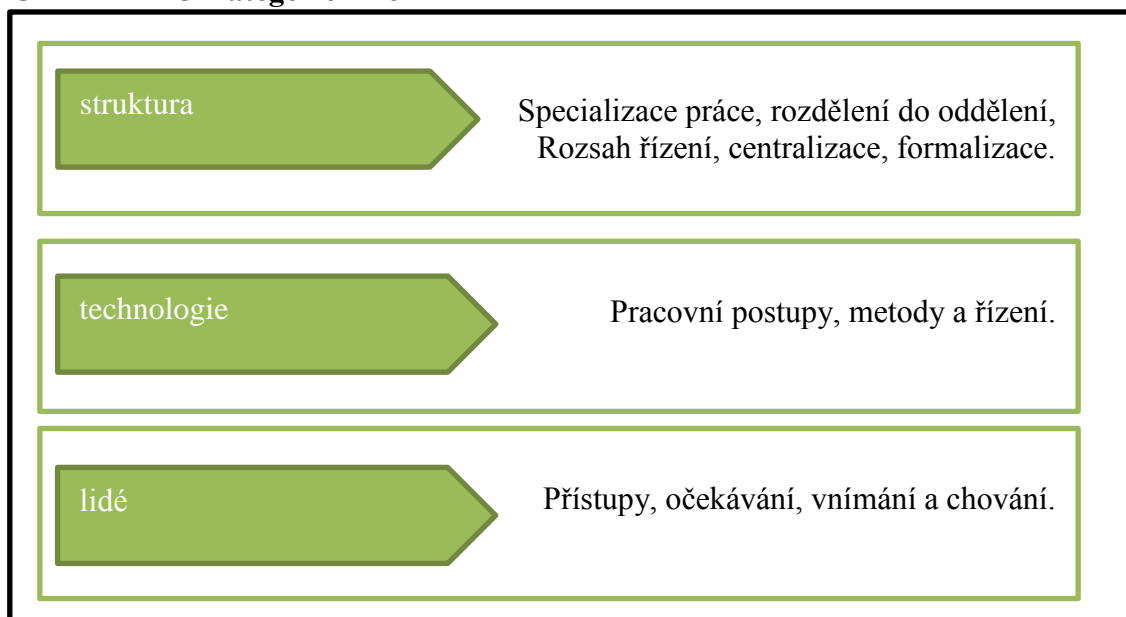
OBRÁZEK 4 Organizace v trvalé interakci



Změnu v instituci lze charakterizovat jako odklon od stávajícího stavu. Mezi řediteli se nejčastěji objevuje tento názor: „změna je nepřetržitý a částečně i nepředvídatelný a nejednoznačný proces, jehož prostřednictvím se instituce vyrovnává nejenom se změnami prostředí, ale i se změnami ve vnitřním prostředí instituce“ (Kubičková a Rais, s 15, 2012). Cílem změny je udržet instituci, aby byla pro klienty stále lákavá a atraktivní. Aby byla změna úspěšná, musí být plánová a hlavně řízená. V prvopočátku

si instituce musí nejprve stanovit cíl změny. Možné změny lze rozdělit do tří kategorií: změny struktury, technologie a lidí (viz obrázek 5).

OBRÁZEK 5 Kategorie změn



Jednou ze změn může být například rozdělení pedagogů do oddělení, přidělování pravomocí, vytváření nových pravidel na pracovišti apod. Změny v technologii se týkají změn ve vykonávání způsobu práce, nových metod, práce s pomůckami, zavádění nového počítačového systému apod. Poslední třetí změnou jsou změny týkající se lidí, jejich vzájemných vztahů na pracovišti, budování důvěry a respektu apod. (Robbins a Coulter, 2004).

Školský management

Termín školský management je u nás užíván jako synonymum pojmu řízení ve školství. Školský management je součástí vzdělávací politiky státu. Jde o specifický systém řízení, tak, aby bylo dosahováno předem stanovených cílů. Tento pojem v sobě nese nejen řízení, ale také určité zákonitosti, které jsou podmíněné současným společenskému stavu. Školský management se především zaměřuje na:

- plánování a financování školství;
- organizaci procesů probíhající v rámci školy;
- kontrolu a hodnocení školy (Vališová a Kasíková, 2011).

Řízení ve školství má provázaný a ucelený systém, kde jsou jednotliví členové instituce nebo skupiny lidí na sobě závislí a jeden bez druhého by se nedokázal pohnout. Všichni členové mají společně stanovený cíl. Měli by tedy pracovat jako celek nikoli jako jednotlivci. Jakmile dojde k delegování úkolů a pravomocí, měl by ředitel delegovat tak, aby jednotlivé úkoly byly sladěné a vzájemně se doplňovaly nebo napojovaly (Obst, 1998).

Při jakékoli změně v řízení managementu je důležité dle Obsta a Prášilové (2002) zachovat tyto základní složky procesu řízení:

- plánování;
- organizování;
- vedení lidí;
- kontrola.

Plánování

Pokud se ředitel rozhodne pro změnu v instituci, tak by mělo být jeho prvotním krokem plánování. Ve školství se setkáváme s těmito následujícími druhy plánů, které jsem zpracovala dle Obsta a Prášilové (2002):

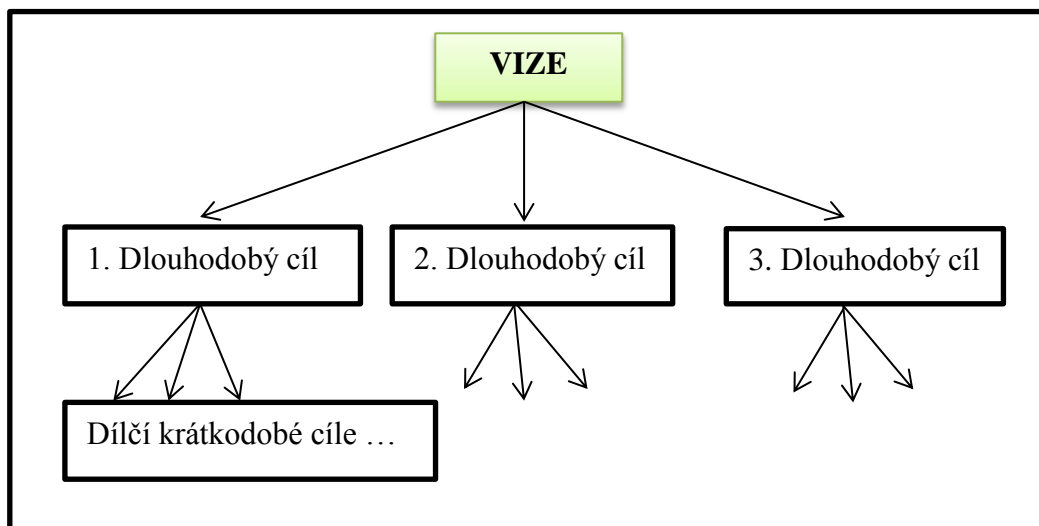
1. **Dlouhodobý plán** – většinou v podobě různých projektů rozvoje výchovně vzdělávací soustavy.
2. **Střednědobý plán** – jsou konkrétnější a představují prostředek plnění dlouhodobých cílů.
3. **Krátkodobý plán** – jsou stanoveny na kratší dobu (např. na jeden rok).
4. **Cíle krátkodobého plánu** – jsou rozpracovány prostřednictvím realizačních plánů. Většinou o délce měsíční či týdenní.

Jednotlivé plány rozpracovává vedení školy za spoluúčasti ostatních spolupracovníků školy. Plánování musí vycházet ze současného stavu a podmínek školy. Mělo by se odrážet od požadavku trhu. Jednotlivé kroky a cíle by měly být pro všechny reálné a dosažitelné tak, aby se na jejich tvorbě mohli účastnit všichni zaměstnanci školy. Vedení by nemělo zapomínat na stálou motivaci a kontrolu během celého procesu změny. Při plánování bychom si měli uvědomit koncepci školy, a jakým směrem by se měla dále ubírat. Koncepce školy vyjadřuje, jaká má být škola, jaký filosofický směr by měla mít a jaké má postavení jako sociální instituce apod. Cíl celé změny by neměl být

příliš obecný, ale měl by být jasný a zřejmý, pak ztrácí svůj korekční charakter (Solfronk, 2002).

Pro přesnější plánování se používá termín vize. Vize je vnímána jako představa budoucího stavu. Přesně stanovená vize školy motivuje zaměstnance na společném formování budoucnosti školy. Dobře stanovená vize inspiruje pracovníky, pomáhá jim se přibližovat k vytyčenému cíli. Slouží jako vodítka a kontrola. Nedovolí jim, aby vybočili z cesty a plýtvali tak svými silami pro nic za nic. Pokud má škola stanovenou vizi, tak je následně rozpracována do dalších dlouhodobých cílů, kterých je postupně dosaženo (viz obrázek 6). Jedná se například o cíle v oblasti materiálního a finančního zabezpečení, personálního zabezpečení, souhlas nadřízených orgánů, práce s veřejností apod. Tyto dlouhodobé cíle jsou poté ještě důkladně rozpracovány do dílčích krátkodobých cílů. Pro dosažení vize a dílčích cílů je také zapotřebí, aby bylo stanoveno datum a odpovědné osoby. Kdy a kdo za dané změny odpovídá (Obst a Prášilová, 2002).

OBRÁZEK 6 Rozpracované vize a dlouhodobé a krátkodobé cíle



Organizování

Je druhou manažerskou funkcí. Zásadním krokem je stanovení co možná nejvhodnějšího postupu za účelem dosáhnout stanovených cílů. Nejedná se pouze o postupy k dosažení cílů, ale také se musí zajistit personální obsazení, materiální a finanční zabezpečení, bezpečnost provedení, hygiena a v neposlední řadě

psychohygienu zaměstnanců. Ředitel školy by měl umět vytvořit takovou organizační strukturu, v níž se jednotlivé cíle budou efektivně připravovat a naplňovat (Bečvářová, 2003).

Aby bylo dosaženo naplánovaných cílů, tak je za potřeby využít tzv. racionální dělby práce a specializace. To znamená, že každý zaměstnanec školy vykonává takovou činnost, ke které je kompetentní. Díky rozdělení práce dochází k efektivnímu sladění všech dílčích procesů práce. Ředitel také může některé své úkoly delegovat zaměstnancům. Tím tak dochází k odpovědnosti a disciplíně lidí.

Publikace autorů Obsta a Prášilové (2002) uvádí následující řetěz požadavků, které by měly být v procesu organizování zajištěny:

- Cíle – dosažení vytyčených cílů instituce,
- Specializace – rozdělení povinností a úkolů,
- Koordinace – optimální spolupráce mezi zaměstnanci,
- Pravomoc – přikazování a řízení,
- Zodpovědnost – odpovědnost zaměstnance za přidělené úkoly.

Volba optimální organizační struktury je velmi důležitá pro organizaci celého plánu. Hledají se funkční a optimální metody a techniky tak, aby se stala organizace konkurence schopná. Ředitel by neměl dělat mezi pedagogy žádné výrazné rozdíly. Pedagogové by měli mít možnost se aktivně zapojovat do diskuse, škola by měla být vůči jejich nápadům otevřená a vstřícná. Ředitel by neměl dopustit, aby se mezi jednotlivými zaměstnanci vytvořily bariéry odbornosti.

Vedení lidí

Cílem manažera je vytváření pozitivní atmosféry v instituci. Důležitou součástí je motivace jak pedagogických, tak i nepedagogických zaměstnanců, aby svou práci vykonávali nejen dobře, ale pokud možno i rádi. K vedení lidí lze přistupovat trojím způsobem, a to autoritativně, demokraticky nebo liberálně. I když se někdy vyskytnou situace, kdy je zapotřebí užít autoritativní přístup, např. když je zapotřebí rychle vyřešit nějaká krizová situace, vedení škol se spíše přiklání k demokratickému řízení. Mezi oblíbené metody demokratického řízení jsou např. brainstorming, diskuse, panelová diskuse a mnoho dalších, kde se především využívá kolektivní myšlení. Na základě tohoto přístupu docílí ředitel školy vzájemného obohacování, produktivního myšlení,

kooperace a také motivace. S tím souvisí i pozitivní klima na pracovišti (Vališová a Kasíková, 2011).

Velmi častým jevem ve školství je delegování povinností, což znamená přenášení povinnosti, odpovědnosti, ale i pravomoci na podřízené spolupracovníky. Delegování jednotlivých úkolů umožní řediteli se více věnovat jiným prioritním úkolům. Tyto úkoly mohou být i patřičně odměněny, což opět motivuje pracovníky, umožňuje jim získat nové zkušenosti a dovednosti.

Důležitou roli ve vedení lidí hraje pracovní motivace. Umět lidi správně motivovat je jednou z dovedností správného manažera. Aby organizace docílila stanovených cílů, nutnou podmínkou je motivace ve všech fázích řídicího procesu. „*Motivace vyjadřuje skutečnost, že v lidské psychice působí specifické, ne vždy vědomé či uvědomované vnitřní hybné síly - motivy*“ (Obst a Prášilová, s. 41, 2002). Tyto motivy umožňují člověku jednat a chovat se tak, jak to umožňuje jeho individuální prožívání. Základními zdroji motivace jsou potřeby, zájmy, hodnoty či ideály.

Motivace je vnitřním procesem, který umožňuje člověku vyvinout určité úsilí vedoucí k dosažení cíle nebo výsledku.

Kontrola

Jedná se o poslední manažerskou funkci, která je chápána mnohem širěji než běžná kontrola. V managementu je kontrola nepostradatelnou funkcí. Nejenom že kontroluje, ale má také funkci poznávací, porovnávací, hodnotící a nápravnou. Má rozborový charakter a upozorňuje nás včas na případné odchylky od požadovaného cíle.

Kontrolní procesy jsou dle Obsta a Prášilové (2002) klasifikovány takto:

1. **Pravidelné a nepravidelné** – mezi pravidelné kontroly patří (kontrola zápisu do třídních knih, kontrola docházky, kontrola bezpečnosti, apod.). K nepravidelným kontrolám může patřit dozor na chodbách, zda je pedagog tam, kde má být, kontrola úklidu apod.
2. **Interní a externí** – interní kontroly jsou prováděny zaměstnanci školy. Externí kontroly provádí Česká školní inspekce.
3. **Preventivní** – jedná se o různé revizní kontroly, kontrola bezpečnosti, lékařská kontrola pracovníků, kontrola hygieny apod.

4. **Průběžné** – do této kontroly se zařazují hospitační kontroly, pozorování, sledování rozpočtu, kontrola spotřebního materiálu, kontrola vedení školní dokumentace.
5. **Následné** – kontroly ve smyslu výstupu z prověřených procesů, výroční zpráva školy, kontrola hospodaření, kontrola zisků z doplňkové činnosti apod.

Kontrola nepatří k oblíbeným činnostem jak ředitele, tak i zaměstnanců. Zaměstnanci na ni mohou nahlížet velmi negativně. Mohou ji považovat za projev nedůvěry a diskriminace. Kontrolu může provádět sám manažer nebo se doporučuje přizvání odborníka. Při kontrolách by měl manažer dbát na vhodně zvolenou komunikaci a hlavně by měl zaměstnancům vysvětlit, proč jsou např. zrovna pozorováni a kontrolováni. Měli bychom zaměstnancům vysvětlit, že se nejedná o kontrolu za účelem je shodit nebo nějak jinak deprimovat, ale že její podstatou je opatření, které sleduje kvalitu, pořádek, aktuálnost, spolehlivost a včas upozorňuje na případnou potřebu změny (Obst a Prášilová, 2002).

2.3 Public relations

Public relations neboli zjednodušeně vztahy s veřejností. Velmi často se setkáváme se zkratkou PR (public relations). Jedná se o vytváření vztahů organizace k veřejnosti a těm, kteří ovlivňují veřejnost s cílem zajistit vzájemné pochopení a přizpůsobení. Má své příznivce, ale i kritiky. PR se staly téměř vědeckou disciplínou se silnou potřebou plánování, hodnocení a měření výsledků. Je to kontinuální a systematický proces, který napomáhá k získávání a ovlivňování názorů široké veřejnosti. Základní složky PR dle Doyle (2003) jsou:

- analýza a interpretace veřejného mínění;
- otázky, které mohou ovlivnit fungování nebo plány organizace;
- výzkum;
- ovlivňování vztahů a chování veřejnosti;
- vztahy s médii;
- práce s komunikačními médii při hledání publicity;
- vztahy zaměstnanců;
- motivace zaměstnanců a jejich rodin;
- veřejné záležitosti;

- rozvoj efektivního zapojení do veřejné politiky a pomoc organizaci přizpůsobit se veřejnému očekávání;
- krizový management, kdy PR pomáhají chránit organizaci při jejím ohrožení.

Public relations je aktivita neboli propagace, žurnalistika, propaganda organizace. Jednotlivé aktivity jsou sociálněkomunikačního charakteru, které působí na vnější a vnitřní veřejnost se záměrem vytvářet a udržovat pozitivní vztahy. Pro realizaci sociálněkomunikačního procesu jsou k dispozici dvě základní skupiny prostředků a forem, a to:

- prostředky a formy individuálního působení;
- prostředky a formy působení skupinového.

Mezi nejúčinnější formy komunikace se řadí osobní kontakt, který patří mezi metody nejstarší a zároveň nejefektivnější. Do neosobní komunikace spadají veškerá média, která neumožňují osobní kontakt a přímou zpětnou vazbu. Václav Svoboda (2009) uvádí ve své publikaci tato hlavní média:

- tisková média (deníky, časopisy, publikace);
- elektronická média (televize, rozhlas);
- out of home média (velkoplošné venkovní reklamy);
- výstavy a veletrhy;
- internet;
- ostatní (CD, DVD, mp3 apod.).

2.4 Public relations škol

Metody a techniky public relations se využívají nejen ve firmách a organizacích, ale jsou i nedílnou součástí našeho školství. Školy byly v podstatě nuceny začít využívat PR a to s nárůstem konkurence, neboť rok od roku je pro ředitele škol složitější naplnit jejich školy. Začali si uvědomovat nutnost dávat o sobě vědět a bojovat o své klienty. Řada škol v současné době zahrnuje public relations mezi své hlavní manažerské aktivity. Smyslem využívání prostředků PR ve školství je dle Báčové, 2014 následující:

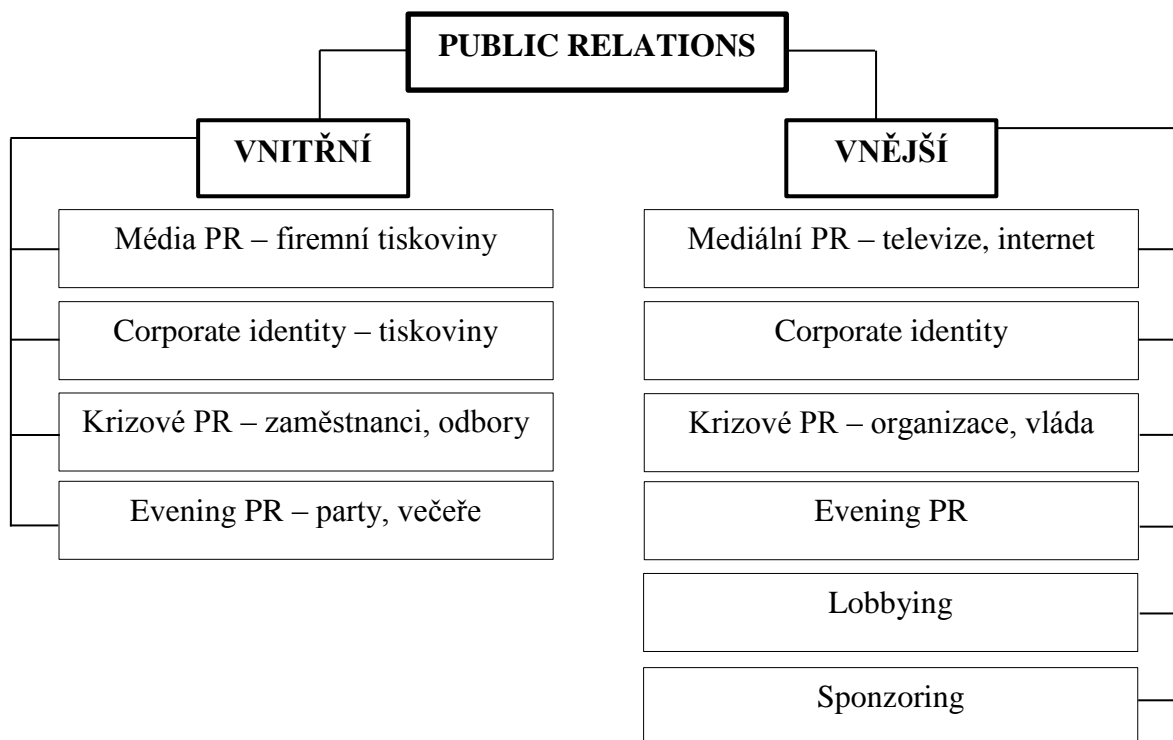
- získávání nových klientů – děti, žáci, studenti;
- budování důvěry u veřejnosti;
- ovlivňování veřejného mínění;
- získávání nových partnerů.

Základem pro dosažení těchto cílů je umění správně komunikovat se stávajícími i potenciálními zákazníky. Účinná a fungující komunikace se řídí určitými pravidly a postupem, které má čtyři fáze a platí jak pro firmy, tak i školství. Jedná se o tzv. model **AIDA**. Tento název vznikl zkratkami počátečních písmen z anglických slov. **A**wareness – pozornost, **I**nterest – zájem, **D**esire – přání, **A**ction – čin.

Public relations se ve školství především využívá v rámci propagace a získávání nových klientů (dětí, žáků a studentů). Mezi školami probíhá tzv. „Válka o děti“. Zápisy a dny otevřených dveří se tedy konají v nejatraktivnějších prostorách školy a organizují se dle nejlepších zásad public relations. Nabízí se dětem nejrůznější nové technologie a metody práce, vodí se do počítačových učeben, kde na děti čekají nové hry apod. Školy se snaží zaujmout děti a rodiče tak, aby získaly jejich pozornost a naklonily si je na svou stranu (Čapek, 2010). Podle tohoto tvrzení a modelu AIDA by měla škola nejdříve vzbudit u zákazníků pozornost, přesvědčit je o všech výhodách a získat si je na svou stranu a v neposlední řadě je získat k výběru dané školy.

Školy by měly umět využívat všechny nástroje a metody, které public relations nabízí. Školy využívají jak vnitřní, tak i vnější nabídku PR (viz obrázek 7).

OBRÁZEK 7 Vnitřní a vnější nabídka public relations



Public relations slouží jako systém komunikace, který posiluje jak vnitřní, tak i vnější složky školy s širokou veřejností. Díky jednotlivým metodám se může zlepšit povědomí o dané škole a o tom, co je její náplní. Škola může získat lepší důvěryhodnost a image v očích veřejnosti a vyvrátí tak různé polopravdy a nepravdivá tvrzení, která o škole veřejností putují. Vytvořit úspěšnou školu je úsilí nejen ředitele, ale i všech zaměstnanců, kteří se podílí na chodu a organizaci školy. Mnohdy je to dlouhodobý proces a náročná práce. Abychom těchto cílů dosáhli je zapotřebí připravit perfektní strategii, která se bude systematicky a soustavně naplňovat.

2.5 Příklady z praxe

Jakákoli transformace či inovace mateřské školy je velmi oblíbeným tématem pro psaní závěrečných prací. Studenti, kteří se těmto pracím věnovali, většinou studovali obor se zaměřením na školský management. Znalosti v oboru školského managementu jsou předpokladem pro úspěšné zpracování závěrečné práce.

Většinou jsem narazila na práce, které by se daly shrnout do třech rovin. V první rovině se studenti zabývali jednotlivými právními, ekonomickými, hygienickými a vzdělávacími podmínkami předškolního vzdělávání, které umožňují správný chod mateřské školy a jsou v souladu s jednotlivými zákony. K těmto závěrům např. došla Strejčková, 2011, která se zabývala transformací soukromého předškolního vzdělávání. Druhá rovina způsobu zpracování tématu byla velmi obdobná tomu mému, kdy studenti uchopili téma tzv. deduktivní metodou. Tato metoda vede od teorie k praxi, od obecných poznatků k praktickým. Nabytí teoretických poznatků vede k širšímu pochopení odborných problémů, které se mohou vyskytnout poté v praktickém zpracování práce. Takto podobnému tématu a zpracování se věnovala např. Chotěnovská, 2013, ve své bakalářské práci. V první a druhé rovině se studenti zaměřili spíše na školský management, kdežto ve třetí rovině se zaměřují na rodiče jako na potencionální klienty jednotlivých mateřských škol. Ve své bakalářské práci např. Šebelová, 2013 nebo Koudelková, 2012, uvádí, co mohou rodiče dětí předškolního věku očekávat od jednotlivých typů mateřských škol.

Velmi často se studenti zaměřovali na legislativní vymezení a porovnání mezi běžným vzdělávacím programem a alternativním programem. Dalším stejným znakem byla tvorba školního vzdělávacího programu Montessori mateřských škol a jeho souladu

s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. ŠVP Montessori MŠ bývá v základu obdobný jako v běžných mateřských školách, ale je obohacen a doplněn o edukační principy, zásady a didaktické materiály, které jsou v plném rozsahu tak, jak je navrhli jejich zakladatelé.

3 Shrnutí teoretické části

Tradiční vzdělávání v posledních letech nahrazuje alternativa a individuální přístup pedagogů k dětem. Rodiče, kteří nechtějí své dítě umístit do běžné mateřské školy, mají na výběr stále více možností alternativního vzdělávání. Mateřské školy se každým rokem snaží vylepšovat a inovovat svá zařízení tak, aby nalákaly co nejvíce rodičů. Mezi hlavní přednosti patří: individuální tempo dětí, volná hra, která upřednostňuje tvořivost a fantazii, podnětné a kvalitní didaktické pomůcky, zdravá výživa, hudba, zpěv, rodinné prostředí apod.

Velmi často se tak v posledních letech můžeme setkat s řadou mateřských škol, které převzaly pouze prvky alternativní pedagogiky tak, aby mohly uspokojit zájem rodičů a vylepšit si tak kulturu mateřské školy, ale nelze je považovat za alternativní mateřskou školu v pravém slova smyslu. Tím tak dochází k prolínání obou výchovně vzdělávacích koncepcí, tedy jak tradiční, tak i alternativní školy, neboť samotná tradiční škola v posledních letech ztrácí svoji funkčnost a efektivnost. Alternativní školy přináší nové inspirace a nápady, které přispívají k inovaci běžného školství.

Alternativní školy mají i své odpůrce. Kritici varují rodiče, že pokud by dítě mělo přejít z mateřské školy alternativní do běžné, nemuselo by tempo ve třídě zvládat, neboť alternativní výuka pracuje s individuálním tempem dítěte. Dítě by pak mohlo být nešťastné. Při psaní bakalářské práce, mi při rozhovoru pedagog pověděl, že je vždy lepší, aby dítě, které nastoupilo do alternativní mateřské školy, předtím nepoznalo běžný vzdělávací systém. Neboť co si v běžné mateřské škole dítě neuhájí a nevymůže, to nemá.

Inovační proces změn z běžného vzdělávacího programu na alternativní nezáleží pouze na rozhodnutí ředitele, ale také na ochotě a schopnostech dalších pracovníků mateřské školy, kteří musí být s alternativním vzdělávacím systémem ztotožnění. Silné nadšení a zaujetí pro transformaci nestačí. Je zapotřebí, aby měl ředitel oporu ve svém okolí, ve školním prostředí, kde spolupracuje s kolegy a zejména s rodiči a dětmi, kterých se tato změna bude dotýkat nejvíce.

V následující praktické části bych ráda využila řadu získaných informací a následně je aplikovala na ředitele mateřské školy, který se podílel na transformaci na alternativní mateřskou školu. Zaměřím se především na to, zda využíval při inovaci vzdělávacího programu stejné či podobné metody a techniky. Ve většině publikací, které jsem využila při zpracování teoretické části, bylo zmíněno, že zaměstnanci školy na přeměnu reagují negativně. Zároveň byl ale také poskytnut určitý návod, jak by měl ředitel se zaměstnanci pracovat, aby těmto negativním postojům předcházel. Jedním ze stěžejních témat praktické části proto bude způsob, jakým ředitel komunikoval o transformaci se zaměstnanci, jak byla přijímána, jaké metody k práci se zaměstnanci využíval a jak se osvědčily.

4 Metodologie – Kvalitativní výzkum

4.1 Cíle a metody výzkumu

Cílem výzkumu bylo pomocí případové studie jedné mateřské školy zjistit, jakým způsobem je realizována transformace běžné mateřské školy na alternativní vzdělávací program Montessori:

- popsat strategii a změny, které proběhly v managementu v průběhu transformace;
- popsat přínosy transformace mateřské školy na Montessori mateřskou školu.

Osobní cíl

Při tvorbě a samotné realizaci výzkumu hrál důležitou roli i můj osobní cíl, který mě napadlo zrealizovat již po dokončení mé bakalářské práce, kde jsem se věnovala také Montessori systému, ale porovnávala jsem Montessori mateřské školy od běžných a hledala jejich hlavní rozdíly. Můj cíl byl tedy následující:

- vzhledem k navazujícímu magisterskému studiu, které je zaměřeno na řízení, jsem se rozhodla zůstat v Montessori mateřské škole a zjistit, co vše je zapotřebí, kdybych jednou v budoucnu jako ředitelka mateřské školy chtěla transformovat třídu nebo mateřskou školu z běžného vzdělávacího systému na alternativní, ke kterému jsem si během studia vybudovala pozitivní vztah.

Výzkumné otázky

Na základě informací vyplývajících z teoretické části jsem stanovila jednu výzkumnou otázku, a to: **Jakým způsobem je realizována transformace běžné mateřské školy na alternativní vzdělávací program Montessori?**

Na tuto výzkumnou otázku bude zodpovězeno pomocí dílčích otázek. Tyto dílčí otázky jsou součástí rozhovorů. Jednotlivé otázky jsou poté sestavené na základě teoretických poznatků o dané problematice:

- Jaké jsou nutné předpoklady k přeměně běžné mateřské školy?
- Jaké jsou omezující faktory transformace?
- Jaké znalosti a dovednosti jsou zapotřebí k transformaci?
- Jaké pozitiva má transformace školy pro rodiče a děti?

- Jaký je průběh vzdělávání u přeměněné školy?
- Jaký je rozdíl mezi jednotlivými třídami běžné mateřské školy a Montessori?

Metody kvalitativního výzkumu

V kvalitativním výzkumu se používají pro sběr dat zejména tyto tři typy: data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů. Pracuje se tedy především se slovy a textem. Podstatou kvalitativního výzkumu bylo nejprve získat teoretické poznatky a poté je aplikovat a ověřovat v praktické části. Jednotlivé metody kvalitativního výzkumu jsou zcela validní, reliabilní a zobecněné. Tyto tři kritéria jsou nezbytná pro získání relevantních dat (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Data z pozorování

Účelem pozorování je diskrétně zachytit a porozumět situacím, které se během sběru dat pro výzkum vyskytují. Pozorování nám umožňuje pochopit celý kontext, ve kterém se situace odehrávají a jsou důležité pro pochopení studovaného problému. Existují dva typy pozorování, a to zúčastněné a nezúčastněné. Pro získání dat jsem byla zúčastněným pozorovatel. Byla jsem ve vzájemné interakci s pozorovanými a sledovala tak jevy přímo v prostředí mateřské školy. Tento typ pozorování je dopředu naplánovaný

a zaměstnanci jsou předem informováni (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Při pozorování jsem zaměřila:

- práci pedagoga v Montessori třídě;
- práci pedagoga v běžné třídě;
- jak pedagogové pracují s dětmi, jak spolupracují s rodiči;
- jak ředitel jedná s pedagogy;
- činnosti ředitele mateřské školy.

Data z rozhovorů

Pro sběr dat z rozhovorů jsem využila typ hloubkového rozhovoru tzv. polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připravených otázek k tématu. Důležitým krokem po získání objektivních dat je příprava, kterou by neměli podcenit ani ti nejlepší řečníci. Neměli bychom být vybaveni pouze znalostmi, které potřebujeme ke zkoumání, ale měli bychom si i něco načíst o dané mateřské škole, kde bude výzkum realizován, abychom se nenechali zaskočit nepříjemnou otázkou ze strany účastníka.

Pro získání relevantních dat ke své práci jsem především hovořila s ředitelem mateřské školy (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Data z dokumentace

Při sběru dat prostřednictvím dokumentace jsem se u ředitele mateřské školy zaměřila především na:

- Školní vzdělávací program (ŠVP), zda je v souladu s RVP PV;
- TVP běžné mateřské školy - TVP Montessori třídy;
- Inspekční zpráva (před – během – po) transformaci mateřské školy;
- náplň pedagogických i nepedagogických zaměstnanců;
- plán DVPP;
- vnitřní dokumentace – směrnice, opatření, příkazy;
- financování mateřské školy;
- projektová dokumentace mateřské školy.

Zachování anonymity

V rámci zachování soukromí jednotlivých účastníků výzkumu a důvěry vůči mateřské škole jsme se společně s ředitelem mateřské školy domluvili na zachování anonymity školy. Na základě této domluvy přikládám do příloh podepsané Prohlášení o zachování anonymity, ve které se zavazuji, že zachovám mlčenlivost o informacích, které mi mateřská škola sdělí nebo zpřístupní během výzkumu pro tvorbu diplomové práce (viz Příloha B). Toto přání budu a musím zcela respektovat. Na základě tohoto rozhodnutí budu ve své práci označovat mateřskou školu, kde byla vykonávána případová studie a sběr dat pro mou práci, dále pod názvem Mateřská škola Březňáček (praktická část diplomové práce proběhla v měsíci březnu).

4.2 Charakteristika a údaje zkoumané mateřské školy

Mateřská škola Březňáček byla postavena a otevřena roku 1976. Areál školy tvoří čtyři pavilony, které jsou obklopené rozlehlou zahradou. Během let prošla škola velkým vývojem. Například v roce 1990 vznikla pro velký zájem rodičů speciální logopedická třída pro děti s vadami řeči. Z důvodů porevolučního většího nárůstu dětí v okolí otevřela mateřská škola další třídy, aby uspokojila zájem rodičů. V současné době má tedy mateřská škola šest tříd. V roce 2004 bývalé vedení reagovalo na nabídku zřízení třídy se vzdělávacím programem podle systému Montessori. Tato myšlenka byla rovněž

podpořena zřizovatel mateřské školy. Pro velký zájem rodičů vznikla pod novým vedením v roce 2010 i druhá třída se zaměřením na Montessori pedagogiku.

V současné době je složení tříd mateřské školy následující:

1. třída: homogenní třída pro nejmenší děti, od 3 let;
2. třída: homogenní třída pro střední věkovou skupinu dětí, cca od 4 let;
3. třída: homogenní třída pro nejstarší věkovou skupinu dětí, cca od 5 let;
4. třída: heterogenní třída, speciální třída pro děti s vadami řeči od 3 do 7 let;
5. třída: heterogenní třída, Montessori třída pro děti od 3 do 7 let;
6. třída: heterogenní třída, Montessori třída pro děti od 3 do 7 let.

Výchovně vzdělávací činnost a dohled na děti vykonává celkem 12 odborně kvalifikovaných pedagogů včetně ředitele mateřské školy. Už na první pohled je zřejmé, že mateřská škola má dostatek finančních prostředků. Škola prošla nedávnou kompletní rekonstrukcí jak budovy, tak i školní zahrady. Tyto zásadní prvky inovace mateřské školy můžeme chápat jako propagaci k získávání nových klientů (dětí, rodičů). Vzhledem k dlouhověkosti mateřské školy a její atraktivnosti v současné době mateřská škola nemá problém naplnit její kapacitu.

V následující tabulce č. 3 se můžeme podívat na počet zájemců a počet přijatých ke školnímu roku 2014/2015. Pro lepší přehlednost jsem tabulku rozdělila na běžnou třídu a na Montessori třídu.

TABULKA 3 Přijímací řízení s ohledem na zájem rodičů a konkrétní třídy

Třídy:	Celkem:	Běžné:	Montessori:	Speciální – logopedická:
Počet míst v MŠ	143	77	52	14
Počet žádostí	117	76	35	6
Počet přijatých dětí	47 ze 117	23 ze 76	20 z 35	4 z 6

Mezi rodiči jsem shledala zásadní rozdíly v jejich postavení na socioekonomickém žebříčku. Jednotlivé rozdíly mezi rodiči jsou především znatelné v Montessori třídách. Obecně bychom je mohli rozdělit do dvou skupin. První skupinou jsou rodiče s alternativním životním stylem, kteří nejsou zrovna ekonomicky dobře zabezpečeni a upřednostňují jiné životní hodnoty, než jsou peníze. A pak tu jsou rodiče, jako druhá skupina, kteří Montessori pedagogiku považují za něco výjimečného, neobvyklého. Šíře sociálního pásma jednotlivých rodin je velmi rozmanitá.

Spolupráce mateřské školy

Mateřská škola se podílí na řadě projektů a spolupracuje s místními organizacemi i se zákonnými zástupci dětí. Vytváří ve škole společně s rodiči partnerské vztahy a společně budují oboustrannou důvěru. Rodiče mají možnost se během školního roku podílet na řadě různých společenských akcí, tvořivých dílnách, Dětském dni apod. Úzká spolupráce neprobíhá pouze v běžných třídách, ale i v Montessori třídách, kde škola poskytuje rodičům poradenskou činnost, vzdělávací semináře a individuální konzultace ohledně Montessori pedagogiky. Těchto možností využívají především potencionální zájemci o Montessori vzdělávací systém. Konzultace a semináře jsou jedním z faktorů při přijímání dětí do Montessori třídy. Vedení dbá na informovanost rodičů z těch důvodů, aby měli jistotu, že rodiče vědí, o čem Montessori pedagogika hovoří, neboť řada rodičů má pocit, že je to moderní, ale po pár dnech zjistí, že jim tento druh vzdělávání nevyhovuje a dítě z Montessori třídy odeberou. Tím pak dochází ve třídě ke zbytečnému uvolnění místa, které by mohlo být jinak adekvátně využito.

Dále mateřské škola spolupracuje s mnohými organizacemi a institucemi jako je příslušný orgán Policie ČR, základní škola, ekologické přednášky, umělecká základní škola aj.

4.3 Shromažďování dat

K získání dat pro výzkumné šetření bylo zapotřebí realizovat několik návštěv v mateřské škole, které byly vždy určitým směrem zaměřené. Každá návštěva přinesla řadu zjištění, která se přibližovala k naplnění hlavní výzkumné otázky, a to „Jakým způsobem je realizována transformace běžné mateřské školy na alternativní vzdělávací program Montessori?“. Celkem jsme v mateřské škole absolvovala pět návštěv. Každá návštěva měla svůj záměr a cíl. První návštěva byla zaměřena na analýzu dokumentace, kdy mi ředitel poskytl veřejnou i některou vnitřní dokumentaci mateřské školy. Cílem této návštěvy bylo seznámit se s dokumentací mateřské školy. Druhá návštěva byla zaměřená na rozhovor s ředitelem mateřské školy. Cílem této návštěvy byl sběr dat z rozhovorů a dozvědět se bližší informace týkající se transformace vzdělávacího systému. Rozhovor byl rozdělen do třech částí: otázky směřující k transformaci, otázky směřující k zaměstnancům školy a otázky směřující k veřejnému propagování. Cílem třetí a čtvrté návštěvy byl sběr dat z pozorovaného. Při pozorování jsem se zaměřila na práci pedagoga v Montessori třídě a na práci pedagoga v běžné třídě. Při pozorování

pedagoga z běžné třídy jsem měla možnost pozorovat ředitele mateřské školy. Dále mi umožnil nahlédnout do jeho pracovního dne, když odejde od dětí do své kanceláře. Poslední návštěva mateřské školy byla za účelem celkového shrnutí a doladění některých záležitostí, které se vyskytovaly v mé práci jako nejasné. Cílem této poslední návštěvy byla konzultace a následné schválení informací, které jsem získala během výzkumného šetření z dat slyšeného, čteného a pozorovaného.

Byla jsem mile překvapena, jak všichni zúčastnění výzkumu (ředitelka MŠ, zástupce ředitele MŠ – pedagog z Montessori, pedagog z běžné) přistupovali k mé práci pozitivně a byli velmi ochotní při odpovědích na mé otázky.

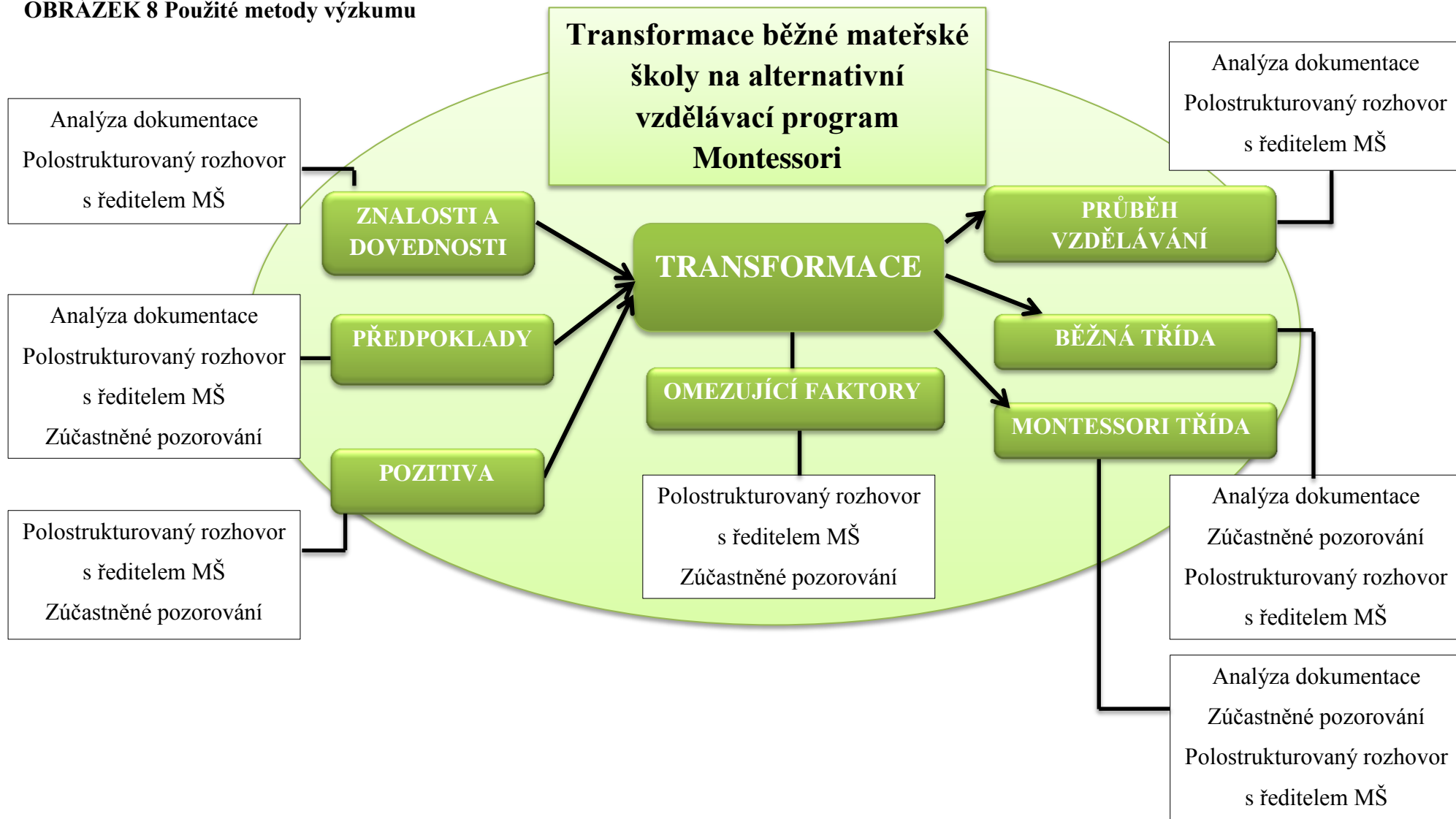
Data získaná pomocí výzkumných metod jsem zaznamenala do obrázku č. 8. Následující schéma obrázku jsem zpracovala dle Maxwella (Designing a Qualitative Study, 2015). Zaznamenávám zde úzkou vazbu mezi výzkumnými otázkami

a použitými metodami.

- **Znalosti a dovednosti** potřebné k transformaci (*otázka Jaké znalosti a dovednosti jsou zapotřebí k transformaci?*) jsem získala formou polostrukturovaného rozhovoru s ředitelem mateřské školy (dále MŠ) a analýzou dokumentace. V dokumentaci jsem se zaměřila na zřizovací listinu, která dává souhlas k transformaci mateřské škole. Dále na vzdělání ředitele a pedagogů mateřské školy.
- **Předpoklady** k transformaci (*otázka Jaké jsou nutné předpoklady k přeměně běžné mateřské školy?*) jsem získala z analýzy dokumentace, polostruturovaného rozhovoru s ředitelem MŠ a zúčastněným pozorováním v obou typech tříd v mateřské škole.
- **Pozitiva** transformace (*otázka Jaké pozitiva má transformace školy pro rodiče a děti?*) jsem získala z polostrukturovaného rozhovoru a ankety, která byla vytvořena ředitelem pro rodiče – analýza dokumentace.
- **Omezující faktory** transformace (*otázka Jaké jsou omezující faktory transformace?*) jsem získala prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s ředitelem MŠ a zúčastněným pozorováním.

- **Průběh vzdělávání** v mateřské škole po transformaci (*otázka Jaký je průběh vzdělávání u přeměněné školy?*) jsem získala prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s ředitelem MŠ a analýzou dokumentace.
- Rozdíly mezi **běžnou třídou a Montessori třídou** v Mateřské škole Březňáček (*otázka Jaký je rozdíl mezi jednotlivými třídami běžné mateřské školy a Montessori?*) jsem získala ze všech zdrojů kvalitativního výzkumu, a to analýzou dokumentace, zúčastněným pozorováním a polostrukturovaným rozhovorem s ředitelem MŠ.

OBRÁZEK 8 Použité metody výzkumu



4.4 Zpracování získaných dat

Data z pozorování

Cílem pozorování bylo nahlédnout do práce pedagoga z běžné třídy a do práce pedagoga z Montessori třídy. Dále jsem se zaměřila na ředitele mateřské školy a jeho pracovní náplň během dne. Při pozorování pedagoga v mateřské škole jsem se soustředila především na tyto oblasti: pedagog MŠ, věkové skupiny dětí ve třídě, práce dětí ve třídě a vzhled třídy. Jedním z cílů této výzkumné části bylo pozorování ředitele a jeho činnosti během dne. Na základě toho mi ředitel umožnil provést sběr dat v jeho třídě. Pracuje jako pedagog v běžné třídě.

Ve třídě jsem se při pozorování zaměřila na celkový charakter třídy. Věnovala jsem pozornost věkové skupině dětí. Zda se jedná o typ homogenní či heterogenní, všimla jsem si, jak je uspořádaný nábytek, zda je nízký, otevřený a dětem dostupný. U pedagogů jsem se zaměřila na jejich práci, zda si dělají denní přípravy, přistupují k dětem individuálně a zda dokáží děti zaujmout.

Celkové shrnutí vypořádaných dat jsem zaznamenala do Tabulky č. 4.

TABULKA 4 Získaná data z pozorování běžné a Montessori třídy

	Běžná třída	Montessori třída
Počet pedagogů na třídu	2 paní učitelky	2 paní učitelky
Nejvyšší dosažené vzdělání	VŠ - magisterské	VŠ - magisterské
	SŠ - pedagogické	VŠ - magisterské
Specifické vzdělání	DVPP	DVPP, Kurz Montessori
Individuální přístup	ANO	ANO
Denní příprava	ANO	ANO
Věková skupina dětí	5 – 6 let	3 – 6 let
Typ třídy	Homogenní	Heterogenní
Nábytek – nízký, otevřený, dostupný,	ANO	ANO

Pedagog a děti v mateřské škole

Před samotným pozorováním pedagogů jsem si zjistila z osobní dokumentace pedagogů, jaké mají nejvyšší dosažené vzdělání. Nejčastěji se opakovalo jako nejvyšší dosažené vzdělání s maturitou a vysokoškolské vzdělání. Nejméně bylo zastoupené dosažené vzdělání diplomovaného specialisty. U pozorovaných tříd byla kvalifikovanost pedagogů vyrovnaná. Jeden pedagog s vysokoškolským vzděláním a druhý se středoškolským vzděláním s maturitou.

Nejprve bych se ráda zmínila o datech získaných z pozorování z běžné třídy. Navštívila jsem běžnou třídu předškolních dětí. Ve třídě jsem strávila, dle časového harmonogramu třídy, dopolední blok č. 1 a dopolední blok č. 2. (viz Příloha E). Běžnou třídu předškolních dětí, navštěvují děti ve věku 5 – 6 let. Třída je tedy homogenního typu. Dle Průchy a Vetešky se jedná o skupinu dětí, které mají shodné či podobné charakteristiky. V tomto případě se jedná o skupinu dětí se stejným věkovým složením (Průcha a Veteška, 2012).

Homogenní třídy umožňují učitelům jednodušší výukové a výchovné postupy. Domnívám se, že tento typ třídy má především významný vliv u dětí předškolní věku, tak jak je tomu v této mateřské škole. Předškolní děti mají výraznější režim než mladší děti. Odpočinkové aktivity bývají nahrazovány pracovními. Paní učitelka pracovala s celou skupinou dětí jednotvárně. Měla tedy připravenou jednu výtvarnou aktivitu, kterou si během dopoledního bloku vytvořily všechny děti. Během dopoledního bloku jsem mohla vidět individuální přístup učitele, kdy děti při příchodu do třídy si postupně vypracovávaly úkoly, z časopisu Předškolák. Poměr řízených a neřízených aktivit dětí ve třídě se mi zdál rovnoměrný. Dále jsem z vypořizovaných skutečností došla k závěru, že děti z běžné třídy spolu mnohem více spolupracují a komunikují. A to nejen mezi sebou, ale i pedagogem. To byl jeden z faktorů, který mi v Montessori třídě nejvíce chyběl. Domnívám se, že vzájemná komunikace mezi dětmi a pedagogem je ve třídě velmi důležitá a má i svůj podstatný význam. Nejen že dětem napomáhá k rozvoji slovní zásoby, ale prohlubuje vztah mezi dítětem, pedagogem a rodičem. Ve třídě Montessori na větší rozhovor nebyl takový prostor.

Data z pozorování v Montessori třídě jsem mohla vypořizovat pod vedením zkušené učitelky Montessori pedagogy, která již ve třídě Montessori působí od jejího vzniku, a to od roku 2004. Rozdíl mezi jednotlivými třídami byl až hmatatelný. Jak již zmiňoval

ředitel v rozhovoru, tak se opravdu jedná o dva světy. Tak jako u běžné třídy se nejprve zmíním o složení dětí ve třídě. Zde se jedná o heterogenní typ skupiny, který je jedním z hlavních zásad Montessori pedagogiky. Dle Rýdla je důležité vytvořit takovou skupinu, ve které děti budou mít dostatečný prostor pro vzájemnou kooperaci. Tvrdí, že se děti navzájem učí způsobem, který jim nedokáží nahradit ani učitelé a ani rodiče. Protože děti si jsou svým myšlením, představami, poznatky a zkušenostmi mnohem blíže než s dospělými. Tak jak Rýdl, tak i pedagog z Montessori třídy společně tvrdí, že: „*Základní věcí je, že skupiny obsahují různé věkové stupně, což má velký vliv na znalosti dětí*“ (Rýdl, str. 17, 1999).

Velké většině pedagogů z běžných tříd by heterogenní skupina dětí nevyhovovala, a to většinou z důvodů její časové náročnosti na přípravy, sladění časového programu, odpočinkového programu, samostatnosti dětí apod. Tyto veškeré argumenty pedagogů z běžných tříd po vstupu do Montessori třídy jakoby úplně zmizely. Děti věkově smíšené se po třídě pohybovaly s takovou jistotou a samostatností, že nebylo znát, že by mladší děti nějak vynikaly svou specifitější potřebou než starší. Naopak starší jim byly vzorem a oporou. Tento systém umožňuje sourozencům navštěvovat mateřskou školu společně, kdy starší děti pomáhají mladším při postupné adaptaci a dávají jim podporu při separaci od rodičů.

Můj názor na jednotlivé typy skupin je následující. Domnívám se, že v Montessori třídě je heterogenní typ skupiny na přípravu snadnější nežli v běžné, a to z následujícího důvodu tzv. připraveného prostředí. Na základě připraveného prostředí, dokáže dítě utvářet svou osobnost a rozvíjet své dovednosti samo, pokud má k tomu vhodné podmínky, prostředky a prostředí. Připravené prostředí v této třídě zajišťuje nabídku předmětů a pomůcek pro jednotlivé senzitivní období, ve kterém se dítě zrovna nachází. Takto připravené prostředí podněcuje dítě k aktivitě a učení. To vše, dle mého názoru, mu Montessori pedagogika zajišťuje. Ve třídě jsou zastoupeny všechny pomůcky a předměty pro jednotlivá období dítěte. Dítě má tedy na výběr zvolit si individuálně a vlastním tempem činnost, která mu vyhovuje.

V běžných třídách se tedy setkáváme většinou s homogenními typy skupin dětí, neboť pomůcky a námětové hračky jsou vyselektovány pro jednotlivá období. Příkladem můžeme uvést, že dítě ve věku tří let by se u předškolních dětí nudilo, neboť by mu chybělo pro něj připravené prostředí.

V obou případech se pedagogové věnovali dětem individuálně. V běžné třídě při práci v časopise Předškolák a v Montessori třídě při předvádění pomůcek.

Velice mě překvapilo, že vzhledem k tak velké mateřské škole má k dispozici ředitel pouze čtyři pedagogické zaměstnance Montessori pedagogiky. Zajímalo mě, proč o tento systém nemají pedagogové z běžné třídy zájem. Neboť ti, co přešli z běžného vzdělávacího systému, se shodují na tom, že by už své rozhodnutí a způsob vzdělávání dětí neměnili. V Montessori systému se cítí spokojeně a systém pomůcek a připraveného prostředí jim naprosto vyhovuje. Po rozhovoru s ředitelem a pedagogem z běžné třídy mi tento jev objasnily a opět mé přesvědčení o Montessori pedagogice posunuly na pomyslnou nerozhodnou hranici. Vždy, když položím další dílek do mé pomyslné skládky o Montessori pedagogice a jsem o ní více přesvědčená, přijde informace jako tato, která mi tu skládku zase rozboří. Montessori pedagogika není pro každého pedagoga. Aby mohl pedagog učit ve třídě Montessori musí mít velkou dávku sebekontroly a být tzv. znormalizovaný. Normalizace je návrat k podstatě jedince a k důvěře v sebe. Je to jeden z prvků Montessori. To, co pedagog chce po dětech, by měl dělat on sám. Pokud například chce, aby děti nešoupaly se židličkami a při jejich zasouvání je nadzvedávaly, tak to musí dělat taky on sám apod. Na základě normalizace pedagog docílí ticha, které je nedílnou součástí tohoto systému. Pedagog nemusí neustále okřikovat děti, aby nekřičely, aby se nehádaly či nepošťuchovaly. Dítěti nemusí neustále nic nařizovat a uklidňovat ho. Neboť pokud je znormalizovaný učitel, tak je i dítě. A v tom případě dítě nad sebou nepotřebuje vnější kontrolu. Vše je založené na řádu a jednotlivostech. Pedagog dělá vše stejně, což může být pro jiné pedagogy dost svazující. Tuto sebereflexi nemá každý pedagog.

Pedagogové z běžné třídy ani nemají potřebu měnit svůj styl. V běžné třídě jsou spokojeni, Montessori pedagogiku přede mnou nějak nepohoršovali, ale systém Montessori jim zkrátka nevyhovuje. Oni potřebují být kreativní a tvořiví, což pedagogika Montessori neumožňuje, tam je ten systém daný a je potřeba se mu přizpůsobit. O což zbylí pedagogové z běžných tříd nejeví zájem. Jsou rádi tvořiví, kreativní, spontánní, chtějí vymýšlet a mají dobré náměty. A proto nechtějí být svázaní v žádném systému.

Třída v mateřské škole

Obě třídy, ve kterých probíhalo pozorování, byly prostorné, moderně zařízené, přehledné a pro děti dostupné. V obou třídách se odráží to, že je mateřská škola ekologicky zaměřená. Vybavení tříd je vyrobeno především z přírodních materiálů.

Běžná třída (viz Příloha G) je vybavená novým nábytkem z přírodních materiálů. Při prvním náhledu do třídy je patrné, že je třída rozdělená na dvě poloviny, a to na hrací část a pracovní část. Třída je otevřená a prostorná. Dle mého názoru chybí malá zákoutí, kam by se dítě mohlo „schovat“ před ostatními nebo relaxovat. Nábytek je jak prostorně otevřený v přehledných policích, tak uzavřený. Při pozorování neřízených činností děti neměly problém kamkoli dosáhnout. Třída byla moderně technologicky vybavená, a to počítačem a interaktivní tabulí.

Montessori třídy jsou na první pohled odlišné od běžných tříd (viz Příloha H). Nábytek je stejně tak jako v běžné třídě vyroben ze dřeva. Ponechán v přírodních barvách a je pouze otevřený, neboť nábytek v Montessori třídách nesmí být barevný a uzavřený. Pomůcky musí být přehledné a uloženy v otevřených policích tak, aby k nim dítě mohlo mít kdykoli přístup. Nábytek třídu rozděluje na jednotlivé oblasti výchovy. Výhodou tohoto uspořádání je, že má dítě více soukromí na práci. Pokud by chtělo pracovat s ostatními dětmi, vezme si pomůcku z dané oblasti a půjde s ní na koberec.

Společným znakem pro uspořádání pomůcek a hraček je, že pedagog vede děti k odpovědnosti, že každá hračka či pomůcka má ve třídě své místo, které je neměnné. Tento systém napomáhá dětem, aby pro ně prostředí, ve kterém prakticky vyrůstají a pracují, bylo pro ně co nejvíce předvídatelné a co nejméně stresující. Tato zásada dodává dětem pocit jistoty a bezpečí.

Činnosti ředitele mateřské školy

Při sběru dat prostřednictvím pozorování v běžné třídě mi ředitel umožnil jít do jeho třídy, kde jsem měla možnost ho sledovat jako pedagoga a později jako ředitele MŠ. Jako pedagog musí týdně strávit u dětí šestnáct hodin. Zbylé hodiny do úvazku čtyřiceti hodin naplňuje činnostmi a prací jako ředitel mateřské školy plus by se měl tři hodiny týdně připravovat na práci s dětmi. Běžní pedagogové mají úvazek u dětí třicet jedna hodin týdně. Když bychom si to dali hodinově dohromady, tak na tak velikou mateřskou

školu zbývá řediteli dvacet čtyři hodin týdně na administrativní, pedagogické, metodické, kontrolní aj. činnosti, což není ani pět hodin denně. To, co se řediteli denně opakuje, je přímá práce s dětmi. Poté se přemístí do své kanceláře, kde se zabývá administrativou, personalistikou, hospitační činností, kontrolní činností, metodickou činností. Velké množství času zabírají řediteli administrativní činnosti a vyřizování korespondence. Než odpověděl na všechny emaily, které ten den obdržel, zabralo mu to zhruba dvě hodiny času. Mezi čtyřma očima se mi poté zmínil, že mu zbývá málo času na hodnotící a metodické činnosti s pedagogy mateřské školy. V rámci kontrolní činnosti ředitel každý týden obejde všechny třídy, aby měl přehled o ději v MŠ. Dělá tzv. mini monitoring, kde se zaměřuje na kontrolu šaten, tříd, stravování, odpočinek apod., za účelem, aby udržoval kontakt nejen s pedagogy, ale také s dětmi. Pracovní náplň ředitele mateřské školy je dle mého názoru velmi náročná. Nejenže má na starost administrativně a pedagogicky celou mateřskou školu, ale jako její tzv. mluvčí se snaží, aby se neustále rozvíjela a posouvala někam dál. Z toho vyplývá, že se snaží o projektovou činnost (např. nová zahrada) a získávání peněz na podporu a rozvoj mateřské školy i pedagogů. Denní pracovní doba ředitele mateřské školy se pohybuje okolo deseti až dvanácti hodin denně. Osmi-hodinová pracovní doba ředitele je bohužel jen teorie, praxe je poněkud jiná.

Velice mě zaujalo, jak probíhá proces předávání informací pedagogům. K předávání informací využívají hned několik metod, ale tou nejvíce oblíbenou a spolehlivou pro rychlé sdělení jsou třídní e-maily, kam mají přístup všichni pedagogové a jejich povinností je se denně podívat doma do své e-mailové pošty, zda jim nepřišlo něco důležitého ohledně mateřské školy. Jejich povinností je to proto, že mají pracovní úvazek 31 + 9 hodin, kdy devět hodin mají na přípravu do práce a je jedno, zda ji vykonávají doma nebo v mateřské škole, v tomto přípravném čase mají povinnost se podívat na pracovní email. Další metodu, kterou využívají, jsou krátké informativní schůzky, které se konají každé pondělí, kde si sdělí to nejnnutnější a jednou za dva měsíce probíhá velká pedagogická porada. Všechny tyto operativní schůzky se zapisují do sešitu, které jsou kdykoliv ve sborovně k nahlédnutí. Díky těmto metodám se domnívám, že ke ztrátě informací v této mateřské škole nedochází.

Data z rozhovoru

Polostrukturovaný rozhovor jsem uskutečnila při druhé návštěvě v mateřské škole. Rozhovor s ředitelem mateřské školy trval v rozmezí cca 40 – 45 minut. Jednotlivé otázky byly rozděleny tak, aby odpovídaly dílčím otázkám výzkumného šetření. Cílem rozhovoru bylo dozvědět se bližší informace o transformaci vzdělávacího systému, jaké jsou zásadní podmínky mateřské školy a předpoklady ředitele pro to, abychom mohli přeměnit jednu běžnou třídu na Montessori systém. Jaká je ekonomická náročnost celé transformace a zjistit reakce a přístup zaměstnanců ke změnám. Rozhovor jsem zaznamenávala na diktafon a později dekovala. Ředitele mateřské školy jsem ubezpečila a zároveň mu předala podepsané Prohlášení o zachování anonymity mateřské školy s tím, že nahrávka a získaná data z rozhovoru poslouží ke zpracování tématu práce. Celý rozhovor je součástí přílohy diplomové práce pod označením (viz Příloha C).

Data z dokumentace

Cílem bylo se seznámit jak s veřejnou, tak i s vnitřní dokumentací mateřské školy. Mateřská škola mi umožnila nahlédnout do některé vybrané dokumentaci k tématu práce. K nahlédnutí mi poskytli tuto dokumentaci:

TABULKA 5 Dokumentace mateřské školy

TYP DOKUMENTU	ČINNOST
1. Školní vzdělávací program	Hodnocení souladu s RVP PV
2. TVP běžné třídy / TVP Montessori třídy	Porovnávání
3. Inspekční zpráva (před – během – po) transformaci MŠ	Porovnávání
4. Náplň pedagogických a nepedagogických zaměstnanců	Porovnání
5. Plán DVPP (běžné / Montessori)	Analýza
6. Vnitřní dokumentace	Analýza
7. Financování MŠ	Analýza
8. Projekty v MŠ	Analýza

Některé dokumenty jsou volně dostupné na internetu (ŠVP, inspekční zprávy, projekty MŠ). Zbylé dokumenty nemohly opustit brány mateřské školy. K analýze a zkoumání dokumentace mi ředitel umožnil zasednout do sborovny, kde jsem na práci měla patřičný klid. Vzhledem k tomu, že jsem nahlédla i do osobní dokumentace pedagogů, tak jsme musela zachovat dekorum anonymity a do své práce nevypisovat žádná jména ani osobní údaje. U této složky mi šlo pouze o její obsah, a to jaké kurzy pedagogové

navštěvují a najít mezi nimi nějaké rozdíly. Po prozkoumání dokumentace jsem si udělala poznámky u dokumentů, které by mohly být okopírované a pro mou práci užitečné. Okopírované listy opět neobsahovaly osobní údaje zaměstnanců ani mateřské školy, pouze obecné informace o mateřské škole, které jsem si mohla přečíst později v klidu doma. Na základě těchto získaných listů jsem mohla vypracovat práci s reálnými údaji a nedojít tak k nepravdivým tvrzením.

1. Školní vzdělávací program

K posouzení a hodnocení školního vzdělávacího programu (dále ŠVP) mateřské školy jsem použila hodnotící list papíru, který mi poskytla ČŠI pro pedagogicko - manažerské praxi 2, kde jsem společně s paní inspektorkou navštívila, Mateřskou školu Čepí, kde byla vykonávána inspektorská činnost (viz Příloha D). Jedná se hodnotící list, kde se zaškrťává, zda je školní vzdělávací program v souladu či v nesouladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Hodnotící varianty se označují křížkem. Hodnotící list obsahuje sedm kapitol, které by měly být obsaženy ve ŠVP. Jednotlivé kapitoly jsou dále rozepsány na podoblasti, které by měl ŠVP taktéž splňovat. Na základě prozkoumání a analyzování ŠVP příslušné mateřské školy jsem došla k závěru, že ŠVP Mateřské školy Březňáček je v souladu s RVP PV.

2. TVP běžné třídy / TVP Montessori třídy

Třídní vzdělávací program (dále TVP) vychází z ŠVP případové mateřské školy. Každá třída má svůj vlastně zpracovaný TVP, na jehož zpracování se podílely obě učitelky příslušné třídy. K nahlédnutí jsem měla dva dokumenty. Jeden z běžné třídy a druhý z Montessori třídy tak, abych mohla zjistit, v čem se tato dokumentace liší. Oba dva dokumenty mají společné to, že témata, náměty nebo bloky vychází z konkrétních potřeb dětí příslušné třídy. Je to otevřený dokument, do kterého učitelky postupně přidávají zpracované přípravy, nápady, přehled básní a písní, se kterými se děti v průběhu roku seznamují, přehled třídních akcí, knih apod. V obou dokumentech se také vyskytly myšlenkové mapy, promyšlená témata a činnosti a také hodnotící listy, které reflektují vykonanou práci ve třídě. Rozdíly mezi jednotlivými dokumenty byly především v časovém rozvrhu dne a opakujících se činnostech ve třídě (viz Příloha D).

3. Inspekční zpráva (před – během – po) transformaci MŠ

Mateřskou školu Břežňáček za posledních 15 let navštívila třikrát Česká školní inspekce (dále ČŠI). Po důkladném přečtení všech inspekčních zpráv, které popisují stav před, během a po transformaci není zásadní zmínka o inovaci mateřské školy. Inspektorka se zde jen zmiňuje o celkovém počtu tříd a jejich zaměření a také na zvýšený příspěvek od zřizovatele na základní vybavení pomůcek. Při rozhovoru jsem se ředitele optala, jak je možné, že se tímto ČŠI tolik nezabývala. Velice mě překvapila následující odpověď, že ČŠI většinou nejeví o alternativu zájem a má na ni svůj subjektivní názor, jehož příspěvek by zřejmě nebyl vhodný do inspekční zprávy. Na základě této výpovědi většina inspektorů do Montessori třídy hospitovat nechodí, jen se jde podívat, protože sami moc této filosofii nerozumí.

4. Náplň pedagogických a nepedagogických zaměstnanců

Zaměstnanci školy mají vůči mateřské škole povinnosti, které musí během své směny dodržovat.

Povinnosti pedagogických pracovníků	Povinnosti provozních pracovníků
<ul style="list-style-type: none">• Plnit pracovní úkoly podle pracovního řádu, ŠVP a TVP.	<ul style="list-style-type: none">• Plnit povinnosti vyplývající z Pracovního řádu pro zaměstnance škol a školských zařízení.
<ul style="list-style-type: none">• Dodržovat stanovenou pracovní dobu.	<ul style="list-style-type: none">• Dodržovat stanovenou pracovní dobu.
<ul style="list-style-type: none">• Řádně evidovat pracovní dobu v evidenčním sešitu docházky.	<ul style="list-style-type: none">• Řádně evidovat pracovní dobu v evidenčním sešitu docházky.
<ul style="list-style-type: none">• Řídit se poučením o BOZP, dodržovat předpisy.	<ul style="list-style-type: none">• Řídit se poučením o BOZP, dodržovat předpisy.
<ul style="list-style-type: none">• Předem hlásit výměnu pracovní směny a důvod této výměny.	<ul style="list-style-type: none">• Nahlásit začátek a konec pracovní neschopnosti a ošetřování člena rodiny.
<ul style="list-style-type: none">• Nahlásit začátek a konec pracovní neschopnosti.	<ul style="list-style-type: none">• Nahlásit včas vedení školy žádost o dovolenou, náhradní volno, neplacené volno.
<ul style="list-style-type: none">• Nahlásit včas vedení školy žádost o dovolenou, náhradní volno, studijní volno, neplacené volno.	<ul style="list-style-type: none">• Nahlásit včas návštěvu lékaře, kterou musí nutně vykonat v pracovní době a vyzvednout si potvrzenou propustku.

<ul style="list-style-type: none"> • Nahlásit včas návštěvu lékaře, kterou musí nutně vykonat v pracovní době a vyzvednout si potvrzenou propustku. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zachovat mlčenlivost o osobních údajích dětí a jejich rodičů.
<ul style="list-style-type: none"> • Zachovat mlčenlivost o osobních údajích dětí a jejich rodičů. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zachovat mlčenlivost o interních záležitostech školy.
<ul style="list-style-type: none"> • Zachovat mlčenlivost o interních záležitostech školy. 	<ul style="list-style-type: none"> • Účastnit se provozních porad dle pokynů ředitele školy.
<ul style="list-style-type: none"> • Šetrně zacházet s pomůckami a materiálem pro výchovně vzdělávací práce. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dbát na efektivní a šetrné používání čistících a úklidových prostředků.
<p style="text-align: center;">/</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opouštět svoje pracoviště čisté.

5. Plán DVPP

Mateřská škola dbá na kvalitativní růst pedagogických pracovníků. Vedení s tímto požadavkem u zaměstnanců nemá problémy, neboť pedagogové sami další vzdělávání vyhledávají. V letošním roce se pedagogové z mateřských škol účastní projektu Mozaika, který je financován z evropských fondů. Jedná se o tři kurzy, které pedagog absolvuje, a vybere si stáž v jiné mateřské škole v jiném okrese, která se účastní tohoto projektu, aby se podíval, jak to v jiných mateřských školách funguje či nefunguje. Každý učitel má možnost si navolit kombinaci tak, aby ho zaujala a bavila. Cílem tohoto projektu je, aby pedagogové opustili brány své mateřské školy a zpět si přivezli nové nápady a myšlenky pro svou praxi.

Vzdělávání a specifické kurzy jsou vybírány tak, aby byly v souladu s ročním plánem DVPP. V loňském roce byly vybrány tyto kurzy:

- Pedagogická diagnostika dítěte v MŠ a individualizace práce – 4 účastnice
- Pohybové aktivity v MŠ – 5 účastnic
- Ekologie v MŠ – 3 účastnice
- Prohloubení znalostí Montessori pedagogiky – 4 účastnice
- Osobnostní rozvoj pedagogů – 4 účastnice
- Rozšíření znalostí v oblasti pedagogické metodiky a didaktiky – 5 účastnic
- Prohloubení znalostí v oblasti řízení – 1 účastnice

O vzdělávání byl a stále je mezi učitelkami trvalý zájem. Ředitel MŠ Breznáček vzdělávání podporuje a dbá na kvalitativní růst. Na vzdělávání byly uvolněny značné finanční prostředky z rozpočtu.

Do rukou se mi dostaly dvě osobní složky pedagogických zaměstnanců, abych si mohla porovnat, jak často a jakým směrem se vzdělává pedagog z běžné třídy a jak pedagog z Montessori třídy. Dokumentace a absolvované kurzy pedagoga z běžné třídy byly nejčastěji zaměřené na počítačovou technologii, výtvarné zaměření, hudební zaměření, duševní hygiena v pedagogické profesi, zdravotní cvičení a dětská jóga, Metoda dobrého startu, ENC systémy pro nadané děti I. II. a III, kurzy zaměřené na psychologii. Hodně se v dokumentaci objevuje výtvarné zaměření a sportovní zaměření. Tyto zvolené kurzy se odvíjí od zájmů pedagoga, neboť sám pedagog ke sportu inklinuje. Až v posledních letech se začal více zaměřovat na psychologii a duševní zdraví dítěte.

Dokumentace a absolvované kurzy pedagoga z Montessori třídy byly zaměřené jiným směrem než kurzy pedagoga z běžné. Aby mohl pracovat ve třídě Montessori, absolvoval před lety Montessori kurz, tím celé vzdělávání začalo. Dále se zaměřil na počítačovou gramotnost, relaxace pro děti, Jak prožít spokojený život a nezbláznit se při zátěžové profesi, Respektovat a být respektován, Co děti potřebují, aby byly šťastné, Kritické myšlení, Jak vést rozhovor s rodiči, Kosmická výchova (Společnost Montessori Praha), Pohyb v Montessori (Společnost Montessori Praha), logopedická zaměření, Zážiteková pedagogika. V porovnání s druhým pedagogem tam není tolik výtvarného a pohybového zaměření, ale spíše se zaměřuje na psychologii a zdraví dítěte. Jednotlivé kurz DVPP jsou financovány z rozpočtu mateřské školy.

6. Vnitřní dokumentace

Mateřské škole ukládá Školský zákon ve vyhlášce č. 364/2005 Sb. vést dokumentaci škol a školských zařízení. Dokumentace mateřské školy by měla obsahovat tyto dokumenty:

- školský rejstřík
- školní matrika
- doklady o přijetí, průběhu a ukončení vzdělávání
- vzdělávací programy
- výroční zprávy
- třídní knihy
- školní řád
- organizační řád
- záznamy z pedagogických rad
- kniha úrazů
- protokoly, inspekční zprávy
- personální, mzdová, hospodářská a účetní evidence
- další dokumentace stanovená zvláštními právními předpisy.

Z těchto dokumentů jsem měla možnost nahlédnout do vzdělávacích programů, výroční zprávy, třídních knih, školního řádu, organizačního řádu a do inspekčních zpráv.

Výroční zprávu ukládá vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. Ve výroční zprávě jsou zpracovány jednotlivé úrovně vzdělávací soustavy, ekonomické údaje školy a naplňování dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy, jeho cílů v uplynulém školním roce. Výroční zprávy, které se mi dostaly do rukou, obsahovaly tyto následující činnosti školy:

- Základní údaje o MŠ;
- Charakteristika zařízení;
- Stavební úpravy v MŠ;
- Školní zahrada;
- Personální zabezpečení činnosti školy;
- Přijímací řízení do MŠ;
- Vzdělávací akce;
- Prevence sociálně patologických jevů;
- Údaje o DVPP;
- Aktivity a prezentace školy na veřejnosti;
- Realizované projekty financované z cizích zdrojů;
- Spolupráce s rodiči;
- Údaje o inspekcích ČŠI;
- Externí kontroly v MŠ;
- Zpráva o hospodaření školy.

Ve výročních zprávách jsem se dočetla, že při zakládání Montessori třídy, dostala mateřská škola příspěvek od zřizovatele na základní vybavení třídy ve výši 40. 000,- Kč. Avšak, kdo se pohybuje v Montessori pomůckách, ví, že je to částka velmi malá, neboť didaktické pomůcky jsou vyráběny z kvalitních materiálů a dřevin, jejichž cena se pohybuje většinou od 500,- Kč až do několika tisíců. Ale i díky tomuto příspěvku mohla mateřská škola nakoupit základní vybavení a otevřít k novému školnímu roku novou Montessori třídu. Vzhledem k tomu, že zde už jedna třída byla, tak se o pomůcky podělily. Další peníze na pomůcky získávali především ze sponzorských darů, a to z Daru občanského sdružení, kam přispívají rodiče dětí z Montessori tříd. Z těchto peněz se během několika let až do současnosti vybavily postupně obě Montessori třídy. V současné době jsou obě třídy plně vybavené a odpovídají požadavkům Montessori pedagogiky.

K nahlédnutí jsem dostala i třídní knihy. Ředitel mi umožnil nahlédnout do třídní knihy z běžné třídy a do třídní knihy z Montessori třídy. Třídní kniha je jediným dokumentem o probraném učivu a vykonávaných činnostech. Za její kontrolu odpovídá ředitel školy. Zapisování do knih není nějak předem stanovené. Každá třída má jiný systém zpracování. Při analyzování jednoho týdne jsou vidět značné rozdíly, každá třída se ubírá jiným směrem. V běžné třídě bylo v jednom týdnu hodně výtvarných aktivit, pohybových aktivit, práce ve skupinách, pracovní listy a pobyt venku. V Montessori třídní knize mají aktivity rozdělené na individuální a skupinové. Zápis do třídnice se dále odráží na časovém harmonogramu dne, kdy v ranním bloku mají individuální činnosti, chůze po elipse, poté skupinové aktivity a pobyt venku. V obou třídách se dbá na každodenní cvičení se zaměřením na zdravotní cviky a pobyt venku. Neboť tyto dvě činnosti jsou velmi sledované ČŠI. O tom jsem se mohla sama přesvědčit, když jsem absolvovala Pedagogicko-manažerskou praxi 2 s paní inspektorkou z ČŠI.

Dalším dokumentem, do kterého jsem nahlédla, byl Školní řád a Organizační řád mateřské školy. Školní řád se nijak nelišil od jiných školních řádů. Ohledně Montessori pedagogiky není v řádu ani zmínka. Školní řád je veřejným dokumentem, který visí na webových stránkách školy. Rodič nebo kdokoliv jiný má možnost do řádu kdykoliv nahlédnout. Organizační řád je základní normou školy jako organizace ve smyslu zákona č. 262/2006 Sb., zákoníku práce a zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona a ostatních příslušných právních norem. Organizační řád mateřské škol upravuje

organizační strukturu a řízení, formy a metody práce školy a také povinnosti a práva pracovníků školy.

7. Financování MŠ

Mateřská škola je financovaná prostředky ze státního rozpočtu a z příspěvků od zřizovatele. Dále získává finance za doplňkové činnosti školy. Mateřská škola se snaží získávat příjmy i z jiných zdrojů a projektů. Škola také každoročně čerpá dotace na kulturní a sportovní aktivity. Škole se také daří získávat různé sponzorské dary, které jsou nejčastěji od rodičů. Rodiče mohou přispívat na Dar občanského sdružení. Z těchto vybraných peněz se dětem nakupují nové hračky, pomůcky, vybavení, návštěva divadla, školy v přírodě, doprava apod.

Do financování MŠ bych ráda zmínila, jak se financuje Montessori třída. Při zakládání Montessori třídy je velmi drahá vstupní investice, která se pohybuje okolo tři sta tisíc korun. Třídy musí být vybavené tak, aby vyhovovaly požadavkům Montessori. Jak jsem již zmiňovala v bodě č. 3 - Inspekční zpráva, tak na základní vybavení dostala mateřská škola příspěvek od zřizovatele 40. 000 , - Kč. Dále si mateřská škola musela zajistit vše sama, a to jak kvalifikovanost pedagogů, tak didaktický materiál. Na začátku vyklidili jednu třídu, kterou uzpůsobili Montessori pedagogice. Jednotlivé hračky a pomůcky se vyselektovaly a doplnily o nové didakticky zaměřené. Spousta didakticky zaměřených pomůcek byla nahrazena neoriginálními, po domácku, vyrobenými pomůckami, které byly postupně nahrazeny těmi originálními. Tyto pomůcky byly nakoupené z peněz od zřizovatele a ze sponzorských darů. Pokud chceme zakládat Montessori třídu, tak to nejde ze dne na den. Děti se tomuto směru učí několik měsíců. To znamená, že zprvopočátku se v nové třídě nechalo původní vybavení typu kočárky, auta, plastové stavebnice apod., které se během adaptace dětí na nové pomůcky postupně odebíraly. Díky tomu jsou pomůcky vyráběny z kvalitních materiálů tak vydrží přes deset let i déle. Přeměna třídy z běžné na Montessori nezávisí na nedostatku financí, spousta věcí se dá nahradit a postupně dokoupit. Po vybavení Montessori třídy už nelze říci, že by její provoz byl dražší, než provoz běžné třídy. Rozhodující je pouze vstupní investice.

Pedagogové běžných tříd si sami zaplatili Montessori kurz, který před jedenácti i pěti lety, když se zakládaly Montessori třídy, stál o hodně méně peněz, nežli je tomu teď.

8. Projekty MŠ

Mateřská škola Březnáček má ve svém logu, že je zdravá, tvořivá, respektující, pohodová, kamarádká, zdravá a ekologická. Jednotlivé pojmy obsahují její hlubokou podstatu a filosofii. Tyto pojmy zaštitují i řadu projektů, na kterých se mateřská škola ročně i dlouhodobě podílí. Mateřská škola se především pyšní tím, že je ekologická. Díky projektům, které jsou zaměřené na toto téma, získali například v minulých letech dotaci ve výši 4 350,- Kč z Programu podpory ekologické výchovy a osvěty statutárního města. Jednalo se, o projekt ptačí svět, kde se děti seznamovaly s volně žijícími ptáky, jejich životními potřebami a podmínkami. Dále péčí o ně v případě jejich zranění a jak jim lidé mohou pomoci.

Další projekty, na kterých se mateřská škola podílela, byly opět zaměřeny ekologicky. Projekt se jmenoval Babiččina zahrádka. Díky tomuto projektu získala škola v minulých letech dotaci ve výši 12 420,- Kč. Děti se seznamovaly s půdou, plodinami, bylinkami, pokusy a experimenty. Umožňoval dětem přímé pozorování a prožitkové učení. Ještě bych ráda zmínila projekt, Třídím, třídíš, třídíme ..., za který získala mateřská škola dotaci v hodnotě 13 245,- Kč, opět z Programu podpory ekologické výchovy a osvěty statutárního města. Projekt umožnil dětem k lepšímu pochopení důvodů pro třídění a recyklaci odpadu.

Dlouhodobým cílem mateřské školy byla inovace školní zahrady, která už nesplňovala podmínky pro dětská hřiště. Stav zahrady už plně nevyhovoval potřebám dětí jak z hlediska uspořádání, tak i hlediska počtu a kvality hracích prvků. Na základě toho byl zpracován kompletní projekt školní zahrady, kdy celková renovace byla předběžně odhadnutá na 2 000 000,- Kč.

Tento projekt byl zrealizován a v letošním roce 2015 dokončen. Úpravy probíhaly v etapách podle finančních možností mateřské školy a zřizovatele. Dále mateřská škola usilovala o finanční prostředky i v grantových výzvách, které se na ekologické zahrady a dětská hřiště zaměřují. V příloze přikládám fotografie nově zrekonstruované školní zahrady (viz Příloha F). Prvky jsou navrženy tak, aby byl kolem dostatečný prostor. Hrací prvky byly vyrobeny z akátového dřeva. Zahrada na mě zapůsobila velmi pozitivně. Je velmi otevřená, vzdušná a odhaluje spoustu nových prvků pro výchovu a vzdělávání dětí. Školní zahrada v současné době odpovídá filosofii mateřské školy.

5 Analýza a přínosy zjištěných informací

Pro získání dat jsem užila metod kvalitativního výzkumu: polostrukturovaný rozhovor, zúčastněné pozorování a analýzu dokumentace. Každá z těchto metod přinesla řadu zajímavých a důležitých dat, které jsou v předchozí kapitole podrobně popsány. V následující kapitole jsem shrnula vše důležité a to, jakých metod bylo zapotřebí k zjištění informací, které popisují. Odpovědi jsem následně zpracovala dle dílčích otázek. Jednotlivé otázky dávají dohromady výsledek a cíl práce, což je odpověď na hlavní výzkumnou otázku, Jakým způsobem je realizována transformace běžné mateřské školy na alternativní? Tato otázka byla stanovená na základě zjištěných informací v teoretické části práci. Než se však dostanu k hlavní otázce výzkumu, ráda bych zde analyzovala jednotlivé výsledky, které mi pomohly dostat se do cíle výzkumu.

Dílčí otázky vyplývající z hlavní výzkumné otázky byly na začátku výzkumu stanovené takto:

- Jaké jsou nutné **předpoklady** k přeměně běžné mateřské školy?
- Jaké jsou **omezující faktory** transformace?
- Jaké **znalosti a dovednosti** jsou zapotřebí k transformaci?
- Jaké **pozitiva** má transformace školy pro rodiče a děti?
- Jaký je **průběh vzdělávání** u přeměněné školy?
- Jaký je rozdíl mezi jednotlivými třídami **běžné** mateřské školy a **Montessori**?

Pro lepší přehlednost jsem tučně zvýraznila to, co je v otázce hlavní a na co jsem se prostřednictvím kvalitativních metod zaměřila.

Předpokladů k přeměně běžné mateřské školy na alternativní je hned několik. K získání dat k této dílčí otázce jsem užila všech tří metod kvalitativního výzkumu. Nejprve bych se zmínila o polostrukturovaném rozhovoru s ředitelem MŠ, kde jsem se dozvěděla informace o tom, co by měl ředitel mateřské školy zajistit před samotnou transformací. První, co by měl ředitel učinit, je jít za zřizovatelem mateřské školy a být schopný vysvětlit, proč tuto změnu požaduje. Měl by mít připravený seznam argumentů, aby inovaci dokázal před zřizovatelem obhájit. Dále by se měl ředitel zaměřit na rodiče. K těmto zjištěným informacím cituji rozhovor s ředitelem MŠ, co ještě by měl ředitel zajistit před transformací: „*Musí si svolat rodiče a vysvětlit jim, proč to bude pro jejich děti lepší. A samozřejmě musí ten systém znát a nejlépe mít absolvovaný*

kurz. Protože bude spousta dotazů a musí na ně umět odpovědět. Nemůže říct, já chci Montessori, bude to dobrý. Tohle opravdu nestačí. Musí pro to mít pedagogy. Nemůže pedagogy do toho tlačit a nutit. Takže těch podmínek, aby ta transformace proběhla je opravdu hodně“. Na základě tohoto tvrzení se přikláním k názoru ředitele, že důležitým předpokladem je znalost Montessori systému, což souvisí s absolvováním kurzu Montessori, který je zakončený získaným diplomem. Ten musí mít všichni pedagogové, kteří učí v Montessori třídě, a vítané je, když jej má i ředitel školy, tak jak je tomu v této mateřské škole. Mezi další předpoklady patří připravenost pedagogů a dostatečná informovanost rodičů.

Druhou užitou metodou pro sběr dat k předpokladům je zúčastněné pozorování v obou typech tříd. Velkým a zásadním předpokladem pro transformaci je mít pro děti připravené podnětné prostředí, tak jak to uvádí ve své publikaci Zelinková (1997). Je to jeden z hlavních principů pedagogiky Montessori. Nábytek je uzpůsoben svou velikostí a potřebám dětí. Je nízký a otevřený, vybavený speciálními didaktickými pomůckami (viz Příloha H). Děti pracují se skutečnými předměty (krájí zeleninu, zametají podlahu, přelévají tekutiny, pečují o skutečná zvířata apod.). Připravené prostředí není jen otázkou třídy, ale jeho nedílnou součástí je i osobnost pedagoga, který je pro děti pouze pomocníkem. Jak už o sobě sám napovídá citát od samotné zakladatelky Marie Montessori: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“ tato prosba dítěte se stala hlavním krédem její pedagogiky (Zelinková, str. 17, 1997). Jaký by měl být pedagog v Montessori třídě popisuje i ve své knize Ludwig a Onkenová (2000).

Poslední metodou pro sběr požadavků je analýza dokumentace, kde mi ředitel doložil zprávu od zřizovatele, kde se píše, že rada města projednala na svém zasedání záměr výuky podle metody Montessori. Svým usnesením stanovila, že výuka podle metody Montessori bude praktikována nejvýše ve dvou třídách mateřské školy. Další dokumentaci, kterou jsem prozkoumala, bylo DVPP, kde jsem se zaměřila na ověření, zda mají všichni pedagogové učící v Montessori třídě absolvovaný kurz Montessori.

Omezující faktory transformace jsem vypočítala ze dvou zdrojů, a to z polostrukturovaného rozhovoru a zúčastněného pozorování. Z rozhovoru jsem se od ředitele dozvěděla pár omezujících faktorů, které se během a po transformaci vyskytly a stále vyskytují. Za hlavní omezující nedostatek považuji nedostatek Montessori pedagogů. Na jednu stranu jich je tak akorát (dva pedagogové na třídu),

na druhou málo. Když jeden pedagog onemocní nebo odejde na DVPP, tak ředitel nemá v tu chvíli pedagoga, který by mohl jít suplovat za nepřítomnou učitelku. Z běžné třídy tam pedagoga dát nesmí. Pro tyto případy se dostává na scénu Spolek občanského sdružení Montessori, který poskytne příslušné mateřské škole pedagoga na záskok po určitou dobu, kterou ředitel požaduje. Tento člověk není financován mateřskou školou, ale Občanským sdružením Montessori, kam rodiče dětí z Montessori tříd posílají roční povinný příspěvek 2 000,- Kč. Tento spolek přispěl i na transformaci mateřské školy a neustále každoročně přispívá buď formou nových pomůcek, záskokem pedagoga nebo platí dětem výlet, školní akce apod.

K těmto omezujícím faktorům, které souvisí s nedostatkem Montessori pedagogů, bych ráda zmínila, jakým způsobem ředitel oznámil zaměstnancům, že se bude transformovat další běžná třída na Montessori třídu. Ráda bych zde uvedla slova ředitele, jak změnu svým zaměstnancům představil a prosadil si jí: *„osobně se snažím jít přes vnitřní motivaci. Určitě nedávám nějaké změny formou příkazů nebo nějakého direktivního nařízení v rámci školy. Já spíš s nima proberu příklad dobrý praxe, kterej znám a co k tomu můžete říct a oni se většinou chytanou. A řeknou, ježiš to je bezvadný, to by se nám tady taky líbilo, to bychom tady mohli mít taky. A ty co se chytanou, tak pomalinku začínají spolupracovat a ty co ne, tak sledují a vidí, že to nějak funguje, tak se přidají. Takže ty změny nastávají pomalu, ale jsou to změny, který chtějí ty lidi sami. Ty změny nastávají postupně a jdou z lidí. Já mam určité dobré vize a asi je těm lidem dokážu dobře představit a na základě toho, oni chtějí do těch vizí jít se mou, ale jdou sami. Což je moje cesta, ono to není moc rychlý tahle cesta, ale je to trvalý. Když já taky něco nařídím, tak oni to budou dělat, že jsem to nařídila, ale ve chvíli, když přestanu kontrolovat, tak to dělat nebudou. Takže tohle je moje metoda, dlouho to používám, osvědčilo se mi to, ale pro někoho to je třeba pomalejší a má radši striktní metody. Ale já jsem člověk, kterej těm lidem hrozně věří, a věřím, že to chtějí dělat, co nejlíp uměj.“* O metodách popsaných ředitelem jsem se dočetla v publikaci od Obsta a Prášilové, 2002. Dále se ředitel ztotožňuje s výpověďmi z publikace od Jáše, Rydvalové a Žížky (2005), kteří hovoří o efektivní inovaci, neboť ředitel transformované školky postupoval podobnými kroky, jak je v této knize napsáno. K tomu dokládám krátký úryvek z rozhovoru, s kým ředitel spolupracoval, aby inovace proběhla úspěšně: *„Tak určitě s Montessori společností Praha, kde jsem si udělala kurz, kde jsem měla velikou oporu v tom poradenství a té pomoci. Jezdili jsme na stáže, kde už vznikly Montessori*

mateřské škol. Byli jsme se podívat i v zahraniční, jak to tam chodí, ty zkušenosti se získávaly, kde to šlo. Hodně jsme se opírali o lidi, kteří se kolem Montessori pohybovali.“

Při zúčastněném pozorování jsem narazila na problém, a to opět u pedagogů. Mohou to být pouze mé domněnky nebo shoda náhod, ale při pobytu dětí venku se sházejí hloučky učitele. V jednu chvíli byli na jednom místě čtyři. Zajímalo mě, zda se jedná o učitelky z obou typů tříd nebo pouze z jednoho typu. V tu chvíli se sešla skupina učitelek z Montessori tříd a z běžné stály opodál. Ale mohla to být opravdu náhoda, protože paní ředitelka mi mé domněnky poté vyvrátila, že dva světy už v mateřské škole opravdu nepanují a učitelky spolu výborně komunikují a spolupracují. Neboť před transformací druhé třídy panovalo v mateřské škole nedobré klima, které narušovalo mezilidské vztahy. K tomuto tvrzení přikládám rozhovor s ředitelem, který na současnou situaci nahlíží tímto způsobem: *„klasika a Montessori byly dva světy, který spolu neměly nic společného. Bylo to hrozně znát v klimatu školy, nebyly tady dobrý vztahy mezilidský, necítila jsem to vůbec dobře. Ale to nejde. Když jste v jednom zařízení, tak nemůžou existovat dva světy, který na sebe budou koukat skrz prsty. Takže pro mě bylo hrozně důležitý to nějak propojit a daří se nám, že kolegyně spolupracují z jiných tříd a chodí se dívat mezi sebou, jak to chodí jinde. Tak tam třeba něco viděj a řeknou, já hele to je dobrý, můžu si to půjčit apod. Takže dochází pomalinku k tomu propojování, ale ne že by se aplikovaly prvky Montessori v klasice. Spíš se jim zalíbí nějaká pomůcka, kterou použijou kolegyně. Přirozené prolnutí tady je. Ta sounáležitost je úplně někde jinde, než když jsem začínala, to je neskutečný posun.“* V současné době ředitel tvrdí, že v mateřské škole panuje dobré klima a daří se jí spolupráce mezi pedagogy.

Znalosti a dovednosti jsou jedním z nejdůležitějších kroků pro jakoukoli transformaci či inovaci. Důležitá data k těmto dvou položkám jsem získala především z analýzy dokumentace a polostrukturovaného rozhovoru. V dokumentaci jsem se zaměřila na znalosti pedagogů a ředitele mateřské školy. Znalosti pedagogů jsem měla možnost porovnat, neboť ředitelka mi zpřístupnila dvě složky osobní dokumentace pedagogů, a to složku pedagoga z třídy běžné a druhou z třídy Montessori. Jednotlivé kurzy z programu DVPP jsem více popsala v předchozí kapitole (Zpracování získaných dat), kde jsem se zaměřila na rozdíly mezi těmito dvěma pedagogy. Po mém samostudiu

dokumentace v ředitelně následoval krátký rozbor s ředitelem o tom, co jsem se dočetla. Mé otázky především směřovaly k němu, neboť vše podstatné o vzdělávání pedagogů jsem se ze složky dočetla. Zajímalo mě, zda má ředitel školy také diplomový kurz Montessori a potěšilo mě, že jako příklad dobré praxe ho má. Bez něho by se do transformace mateřské školy nikdy nepustil, neboť znalosti Montessori pedagogiky jsou zapotřebí, aby ředitel byl v úplném obraze a mohl tak transformovat třídu v mateřské škole. Znalosti Montessori pedagogiky jsou velmi důležitým krokem pro transformaci. Kurz Montessori je velmi časově náročný a vyžaduje pečlivou a samostatnou práci pedagoga. Jaká je náplň kurzu, dokládám v teoretické části, kde Společnosti Montessori Praha o. s., popisuje požadavky a náročnost.

Další informace jsem získala z polostrukturovaného rozhovoru. Zde považuji za nejdůležitější dovednost ředitele způsob komunikace. Komunikace je dle mého názoru velmi klíčová pro jakékoli změny. Pokud ředitel dělá v mateřské škole nějakou změnu a týká se provozu mateřské školy, vzdělávání, dětí, je velmi zásadní, aby tuto změnu projednal se všemi zúčastněnými. Mezi zúčastněné spadají nejen pedagogové, ale i rodiče dětí a děti jako budoucí klienti školy. Změny, které ředitel chystá, musí umět se všemi vykomunikovat a umět správně podat, tak jak například uvádí ve své publikaci Kubíčková a Rais, 2012 v kapitole Zapojení zaměstnanců do změny. Při transformaci využil ředitel školy jak osobní, tak i neosobní způsob předávání informací. Pro neosobní cestu zvolil emaily s informativními poznámkami, kde rodiče následně zval k osobní schůzce, kde mohly být veškeré otázky osobně projednány a vysvětleny. Neosobní způsoby komunikace jsou popsány v publikaci od Václava Svobody (2009). Důležité je, aby ředitel nikam nespěchal a udělal si čas na všechny rodiče. Transformace takového typu je dle mého názoru velmi náročná a uspěchat ji by nebylo v ničem zájmu.

Transformace běžné třídy přinesla do mateřské školy nová **Pozitiva** pro rodiče a děti. Informace k této otázce jsem získala z polostrukturovaného rozhovoru s ředitelem MŠ a zúčastněným pozorováním v Montessori třídě. Řadě rodičů běžné vzdělávání pro jejich dítě nevyhovuje a Montessori systém jim nabízí jiný pohled a způsob vzdělávání. Velkým pozitivem pro rodiče a děti je, že je to systém, který respektuje dítě a jeho osobnost. Respektuje se jejich individuální vývoj a tempo. Ředitel na Montessori systému nejvíce oceňuje: *„systém pomůcek, protože fakt je, že takhle vymyslet pomůcky,*

kteřé přibližují dětem přírodní jevy, fyzikální zákony, matematiku, jazyk je skoro neuvěřitelný. Když fakt zjistíte, jak to všechno je dokonale promyšlený, jak to odpovídá tomu myšlení dětí, jak je to neskutečně posouvá, tak ten systém té didaktiky je pro mě úplnej zázrak. To je fantastický. Ale samozřejmě to musí být v kontextu s tou pedagogikou. Mně se asi na tom nejvíce líbí to, že ta základní filosofie je i to, že ten učitel musí nejprve umět pracovat sám na sobě a teprve potom se dívat na to dítě. To znamená, že když tomu dítěti něco nejde, tak ten učitel nehledá ten problém v dítěti, ale hledá, jestli on to tomu dítěti dokáže dobře vysvětlit nebo jestli on k tomu dítěti přistupuje tak, jak to dítě potřebuje.“ Po transformaci třídy se rodiče dočkali nového typu vzdělávání a přáli si, aby se naplnila jejich očekávání. Mezi nejčastější očekávání rodičů byl již zmíněný respekt, individuální tempo, ale také rozvoj samostatnost, úcty k životu, sebejistoty a sebedůvěry.

I když za děti rozhodují jejich zákonní zástupci, do jakého typu vzdělávání je umístí, tak i přesto se domnívám, že pro jistý druh dětí je tento typ vzdělávání nenahraditelný a cítí se zde šťastné a svobodné. Když jsem se při pozorování v Montessori třídě zaměřila na chování dětí, tak obecně mohu říci, že se jedná o děti s klidnější povahou. Dětský projev byl klidný, vydržely se dlouho soustředit, měly rády pořádek a řád ve věcech. Pro tyto děti je tento systém velmi přínosný a zcela na místě. A pak tu jsou děti, pro které tento systém vůbec není, ale rodiče si přejí opak. Bohužel se v minulosti stalo, že si rodiče prosadili svou a přáli si, aby dítě s poruchou pozornosti navštěvovalo tuto třídu. Tyto děti mají pozornost a soustředí na jiné úrovni a tento typ vzdělávání je proti jejich přirozenosti. Aby transformace přinesla své ovoce, je důležité ji správně uchopit a dosadit do ní takové lidi a děti tak, aby se to slučovalo s filosofií Montessori.

Transformace byla velmi dobře načasovaná a přinesla mateřské škole mnohem větší popularitu, než by měla bez Montessori tříd. Mateřská škola zaujímá ve městě své vlastní místo a v tomto ohledu nemá konkurenci. Zájem o mateřskou školu je zřejmý z výpovědi ředitele mateřské školy: „*I když ten rodič nemá o Montessori zájem, tak ale vědí, že tady ta možnost je a považují to za něco výjimečného, zajímá je to. Tím, že je tady ta Montessori, tak cítí tu kvalitu celkově.*“

Informace o **průběhu vzdělávání** po transformaci v mateřské škole jsem získala skrze dokumentaci a polostrukturovaný rozhovor s ředitelem. Průběh vzdělávání po transformaci v těchto dvou typech tříd se především odlišuje v uspořádání dne. Tam,

kde mají děti v běžné třídě spontánní hry, tak v Montessori třídě probíhají tzv. Montessori bloky (viz Příloha E), kde se děti věnují práci s pomůckami a cvičení ticha, tak jak to popisuje ve své publikaci Zelinková (1997) a Rýdl (1999). Dalším rozdílem v průběhu dne je, že v běžné třídě po ranních hrách probíhá řízená činnost, kdežto v Montessori třídě je tato aktivita nahrazená elipsou neboli cvičením ticha.

Ostatní aktivity dne jako jsou pohybové, odpočinkové, stravovací a pobyt venku jsou stejné v obou typech vzdělávání. Zásadní rozdíly v tomto směru nebyly nějak diametrální. Škola jako vzdělávací instituce by měla poskytovat určité parametry, které ve své publikaci popisují Belz a Horst (2001). Dále mateřská škola dbá na zásady vzdělávání a cíle předškolního vzdělávání, které vymezuje Školský zákon na internetovém serveru MŠMT, 2014. Všechny tyto zásady a cíle jsou popsány výše v první kapitole práce.

Rozdíly mezi **běžnou a Montessori třídou** jsou velmi zásadní. Jedná se o jiný systém a způsob vzdělávání dětí předškolního věku. Získaná data a materiály jsem posbírala prostřednictvím všech metod kvalitativního výzkumu. Dokumentace těchto jednotlivých tříd není nějak významně odlišná. Obě třídy mají svůj TVP, jehož obsahem jsou náměty, činnosti, básničky, písničky a metody, které odpovídají konkrétním potřebám dětí. Jediný rozdíl, který jsem z třídní dokumentace zaznamenala je, že v Montessori třídě mají v TVP na rozdíl od třídy běžné vložené myšlenky Marie Montessori, pedagogiku Montessori a vlastní časový harmonogram a opakující se činnosti ve třídě, místo toho (viz Příloha E).

Druhým krokem k získání relevantních dat bylo pozorování v obou již zmíněných třídách mateřské školy. Mezi nejdůležitější rozdíly patří jednoznačně vybavení třídy, na které reagoval i ředitel při rozhovoru a některé zásadní změny popsal: „*muselo změnit prostředí třídy a vybavení. Muselo být připravené prostředí. Montessori systém musí mít otevřený nábytek, aby k němu dítě mohlo mít přístup už od těch tří let. Nesmí být vysoký. Musí být přehledný. Třída se musela uzpůsobit na ty jednotlivé výchovy. Musela se nábytkem rozdělit na smyslovou výchovu, kosmickou, matematiku, jazyk, praktický život tak, aby se ty pomůcky nemotaly dohromady.*“. Další zásadní rozdíly jsou mezi pedagogy a seskupením dětí. Připravené prostředí v obou třídách je v této mateřské škole na velmi dobré úrovni. Bohužel stále u mě přetrvává dojem, že v běžné třídě didaktické pomůcky slouží především jako dekorace a děti je ve volné hře

vyhledávají minimálně. Dle mého názoru je to velká škoda, neboť tyto pomůcky stojí mnoho peněz a nejsou dostatečně využité. Myslím si, že přístup dětí k didaktickým pomůckám závisí na přístupu pedagoga. V Montessori třídách mají děti k dispozici na hraní a práci pouze didaktické pomůcky, se kterými pracují i dvakrát denně. Na obranu běžných tříd však musím konstatovat, že tyto děti jsou vychovávány jiným způsobem. Řada rodičů je vede k Montessori filosofii již od útlého věku, takže nám jako laikům může připadat, že jsou děti smutné a chudáci, že si nepohrají s panenkou, či autodráhou. Děti z Montessori to tak nevnímají, neboť jiný model výchovy a vzdělávání neznají. Tyto děti jsou v tomto systému šťastné. Jak jsem již zmiňovala, tak vše závisí na přístupu pedagoga, jak popisuje Ludwig, Onkenová a kol, 2000. Mezi pedagogy je veliký rozdíl. Pedagogové z běžných tříd jsou více kreativní, tvořiví, nápadití, upovídanější, hlasově výraznější. Tyto vlastnosti pedagoga jsou velmi žádoucí a zcela na místě. Pedagogové z Montessori třídy bych hodnotila jako jejich opak. Jsou klidní, vyrovnaní, znormalizovaní, hlasově klidnější, zásadoví, respektující. Taková je Montessori pedagogika a takový musí být i pedagog, aby mohl toto dogma naplnit. Posledním hlavním rozdílem je věkové složení dětí ve třídě. V běžných třídách jsou děti homogenního typu. Jedná se o skupinu stejného nebo podobného věku. Kdež to Montessori třída uplatňuje ve svém vzdělávání děti věkově smíšené, jak popisuje Rýdl, 1999. Děti jsou tedy v heterogenních skupinách, kdy mladší se učí od starších a starší děti mladším pomáhají. Jak jsem již zmiňovala výše, tak se jedná o prvek, který pedagog, rodič, asistent nemůže dětem nahradit. Děti se učí vzájemně a dohled dospělé osoby nad sebou nepotřebují. Pouze pomocnou ruku.

Abych si jednotlivé zjištěné rozdíly upevnila a ověřila, tak následovaly jednotlivé krátké rozhovory s pedagogy těchto dvou tříd, ve kterých jsem si ověřila výše popsané výsledky. Poté jsem se ještě na toto téma zaměřila u polostrukturovaného rozhovoru s ředitelem MŠ, který se během výpovědi na jednotlivé otázky také zmínil, jaké jsou odlišnosti pedagogů a dětí v těchto třídách. Ráda bych zde uvedla krátký úryvek z rozhovoru s ředitelem, jak na své pedagogy z profesionálního hlediska nahlíží: *„Máme velice dobré kantory na svém místě, jsem s nima maximálně spokojená. Ten, kdo do Montessori třídy chtěl jít, měl možnost, ten kdo nechtěl, nešel. Vemte si, kdybych to těm učitelkám nařídila, aby si udělali kurz Montessori, když to sami nechtějí a nejsou s tou filosofií ztotožnění. Byly by nešťastné a hlavně ty děti, neboť to jsou kantorky, které potřebují být kreativní a Montessori systém není moc tvořivý, naopak je to spíše*

jen didaktika. Kdž to na ty klasice mají neomezený pole působnosti. Takže do Montessori jsem nikoho netlačila a učitelky šly do kurzu dobrovolně a jsou v těch třídách spokojené, což je pro mě velmi důležité.“

Přínos zjištěných informací

Cílem práce bylo zjistit, jaké jsou potřebné podmínky a informace k transformaci běžné mateřské školy na alternativní program využívající pedagogiku Montessori. V předchozích kapitolách jsem popsala šest dílčích cílů, které mi pomohly k nalezení odpovědi na hlavní výzkumnou otázku práce. V úvodu do metodologie jsem si stanovila dva cíle, na které jsem pomocí kvalitativních metod našla během výzkumného šetření odpovědi. Cílem výzkumu bylo pomocí případové studie jedné mateřské školy (Mateřská škola Březňáček) zjistit, jakým způsobem byla realizována transformace běžné mateřské školy na školu využívající alternativní způsob vzdělávání. První cíl se týkal strategií a změn v oblasti školského managementu. Druhý cíl byl zaměřen na přínosy, které transformace mateřské škole přinesly.

Strategie a změny ve školském managementu

Prvním krokem změny v managementu je proces plánování, který ani v tomto případě nebyl zanedbán. První krok, který ředitel učinil, byla návštěva zřizovatele, který jim transformaci druhé třídy schválil. Další administrativní procesy nebyly časově ani administrativně náročné, a to z důvodů, že Mateřská škola Březňáček je státní organizace, takže veškeré dokumenty musí ze zákona povinně vést. Vzdělávací programy musí být v souladu s RVP PV, takže změnu vyžadovalo pouze doplnění filosofie Montessori do ŠVP. Dalším krokem ředitele bylo všem zúčastněným představit svůj plán a vize mateřské školy. Ředitel na své zaměstnance apeluje především přes vnitřní motivaci, která se mu velmi dlouhou dobu vyplácí. Jak již bylo několikrát zmíněno, jedna Montessori třída už zde za starého vedení působila a bylo žádoucí ji rozmnožit o ještě jednu, aby spolu třídy mohly vzájemně kooperovat a komunikovat. Přípravy na otevření nové třídy Montessori v této mateřské škole trvaly minimálně rok. Vše muselo být dobře naplánované a zorganizované. Museli nejprve mít pedagogy s absolvovaným kurzem Montessori a poté se pustit do dalšího kroku, a to do přípravy nové třídy, která má svá určitá specifika.

Po těchto přípravách se v mateřské škole rozšířila kapacita dětí do Montessori tříd. Vzhledem k současnému stavu, kdy je vyšší poptávka nežli nabídka, nebyl problém

novou třídu dětmi obsadit. Domnívám se, že v posledních pěti letech zažívá alternativní školství druhou vlnu zájmu. Rodiče mají zájem o netradiční vzdělávání a jsou to především oni, kteří tyto změny iniciují, tak jak tomu bylo i v našem případě.

Přínosy transformace

Mateřská škola získala díky transformaci mnohem větší popularitu, než by měla bez ní, a v konkurenčním prostředí ve městě zaujímá své místo. Tím, že mateřská škola nabízí i alternativní vzdělávání, ne pouze klasické, tak rodiče tento fakt velmi láká. I když o Montessori třídu třeba nemají zájem, tak se hlavně chtějí dostat do této mateřské školy, neboť cítí celkovou kvalitu mateřské školy. Díky transformaci třídy na Montessori systém se mateřská škola zapsala do mapy ve Společnosti Montessori ČR (Mapa Montessori MŠ a ZŠ, 2015). MŠ je díky této transformaci daleko více společnosti a lidem na očích.

Na základě těchto získaných dat bych ráda odpověděla a shrnula **hlavní výzkumnou otázku**, kterou jsem si stanovila na základě informací vyplývajících z teoretické části práce: **Jakým způsobem je realizována transformace běžné mateřské školy na alternativní vzdělávací program Montessori?** Ředitel musí mít na svou stranu nakloněného zřizovatele, který mu danou přeměnu schválí. Musí umět zorganizovat a připravit předem podnětné prostředí pro děti. Do připraveného prostředí spadá i připravenost pedagogů s dostatečnou kvalifikovaností a kurzem Montessori. Mateřská škola nesmí opomenout informovanost rodičů. Musí jim být schopná vysvětlit, proč se třída transformuje a proč to bude pro jejich děti lepší. Vzhledem k finanční náročnosti Montessori systému si mateřská škola musí sehnat peníze na vybavení třídy. Ředitel musí dostat na svou stranu pedagogy a rodiče, kteří ho v těchto změnách budou podporovat. Bez podpory by transformace nebyla úspěšná. Na tuto výzkumnou otázku jsem podrobně odpověděla, pomocí dílčích otázek viz výše.

6 Závěr

Celý kvalitativní výzkum byl pro mě velmi přínosný, a to jak z pohledu metodologického, tak i osobního. Zvolené téma práce mi umožnilo nahlédnout do pracovního dne mateřské školy a utvrdilo mě v tom, jak náročnou práci ředitel mateřské školy má. Když jsem začínala se psaním závěrečné práce, tak jsem se nejdříve zaměřila na teoretickou část, která mě uvedla do problematiky školství, školského managementu a propagace na veřejnosti. Poté jsem si stanovila cíle a hlavní výzkumnou otázku, na kterou jsem během výzkumného šetření našla odpověď. Než jsem však prvně vstoupila za brány Mateřské školy Brežňáček, tak má představa o transformaci byla jiná. Domnívala jsem se, že velká část přeměny třídy na alternativní, závisí na administrativě a nekonečně dlouhém papírování. Jednotlivé návštěvy mateřské školy však přinášely zcela nové informace a data, než co jsem čekala. Velmi mě překvapil fakt, že stačí zajít pouze za zřizovatelem mateřské školy a administrativně je tato část splněná. Pak už vše závisí na schopnostech a dovednostech ředitele, jak celkovou přeměnu uchopí a zrealizuje.

Každá návštěva v mateřské škole měla svůj záměr a cíl, kterého jsem chtěla dosáhnout. Bohužel ne každá skutečnost a dokument mi byl během výzkumu poskytnut. Problémy se týkaly vnitřní dokumentace mateřské školy a osobní dokumentace pedagogických pracovníků. Vždy mi byl nabídnut jen vzorek a jen jedna varianta, z které jsem musela načerpat data pro zpracování. Z metod, které jsem pro výzkumné šetření aplikovala, měla nejvíce těžkostí metoda – analýza dokumentace. Sběr dat pro zbylé dvě metody probíhal bez obtíží a všichni zúčastnění výzkumu byli velmi ochotní a odpovídali na mé všetečné dotazy a připomínky.

Během výzkumu vznikaly nové skutečnosti a nápady, na které by bylo zajímavé pro rozšíření práce nebo pro novou práci v budoucnu odpovědět. Zajímaly by mě výsledky vyplynulé z těchto témat:

- porovnat dvě mateřské školy, které transformovaly třídy z běžného vzdělávacího systému na alternativní, jaký postup zvolil druhý ředitel, jak byla transformace náročná, jakým způsobem získávali peníze apod.;
- zaměřit se na klima mateřské školy, pokud se v jedné mateřské škole vyskytují dva různé vzdělávací systémy;

- porovnat pedagogy z běžné třídy a z Montessori třídy, zaměřit se jejich vzdělávání, životní rozhodnutí, přístup k dětem;
- zaměřit se, jaké jsou rozdíly mezi státní Montessori mateřskou školou a soukromou Montessori školou, jakou mají pravomoc a jak moc se liší.

Transformace, která proběhla v této mateřské škole, byla realizována v ideální době. Nejen že doba byla ideální, ale mateřská škola měla i pedagogy, kteří se chtěli někam posunout a změnit svou životní filosofii na Montessori. Velkou roli hráli i rodiče, kteří byli prvotními aktéry a změnu začali požadovat a iniciovat. Jak jsem již zmiňovala výše, tak se domnívám, že alternativní vzdělávání zažívá druhou vlnu zájmu a rodiče se už nespokojují jen s tradičním vzděláváním, ale mají zájem o netradiční. Kdybych působila jako ředitel běžné mateřské školy, tak bych se do transformace v dnešní době nebála jít, neboť poptávka stále převyšuje nabídku, což je pro ředitele ideální stav. Jen bych se zamyslela, zda transformovat jen některou třídu či celou mateřskou školu. Teď, když už jsem získala nějakou zkušenost a viděla jsem transformované třídy a celou mateřskou školu v akci, tak bych se rozhodla pro transformaci celé mateřské školy, ne jen její část. Domnívám se, že by to ulehčilo situaci v oblasti klima školy, nevznikly by v mateřské škole najednou dva světy a celá školka by byla v duchu jedné filosofie. Pokud je transformovaná jen část, tak si ředitel musí dávat velký pozor, aby například dětem z Montessori třídy nepustil pohádku s personifikovanými prvky zvířat nebo nemůže hromadně pro rodiče uspořádat ani jarmark, neboť Montessori pedagogika ani rodiče z Montessori tyto aktivity a pohádky neschvalují. Skloubit tak dva světy není vůbec jednoduché a ředitel Mateřské školy Březnáček má můj veliký obdiv, že dokázal školu dostat tam, kde teď je. Mateřská škola Březnáček se řadí k jedné z nejpopulárnějších mateřských škol ve městě.

Nejen v Montessori pedagogice, ale i v ostatních alternativních směrech vidím ohromný potenciál i do budoucna, i když v českém školství je v současné době zastoupení alternativních škol zatím velmi mizivé. Ať už změny ve školství vnímáme či nikoli, tak v každém případě jsou alternativní školy velkou inspirací pro ty běžné, které a více či méně přebírají jejich metody a přístupy k dětem.

7 Seznamy

7.1 Seznam zkratk

MŠ – mateřská škola

RVP PV – Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací program

TVP – třídní vzdělávací program

ČŠI – Česká školní inspekce

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SŠ – střední škola

VŠ – vysoká škola

PR – public relations

ČR – Česká republika

EU – Evropská unie

7.2 Seznam tabulek

TABULKA 1 Typy mateřských škol v ČR	15
TABULKA 2 Základní vymezení kurikula	17
TABULKA 3 Přijímací řízení s ohledem na zájem rodičů a konkrétní třídy	50
TABULKA 4 Získaná data z pozorování běžné a Montessori třídy	55
TABULKA 5 Dokumentace mateřské školy	61

7.3 Seznam obrázků

Obr. 1 Rozhodovací proces ředitele	27
Obr. 2 Metody k zapojení zaměstnanců do změny	31
Obr. 3 Ředitelské role	33
Obr. 4 Organizace v trvalé interakci	34
Obr. 5 Kategorie změn	35
Obr. 6 Rozpracované vize a dlouhodobé a krátkodobé cíle	37
Obr. 7 Vnitřní a vnější nabídka public relations	42
Obr. 8 Použité metody výzkumu	54

8 Literatura

BÁČOVÁ, Tereza. *Public relations škol*. [online]. [cit. 5. 12. 2014]. Dostupný z [www:<http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/12613/public_relations_skol.pdf>](http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/12613/public_relations_skol.pdf).

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Portál, Praha: 2010. ISBN 978-80-7367-221-8.

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. Portál, Praha: 2003. ISBN 80-7178-537-7.

BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Portál, Praha: 2001. ISBN 80-7178-479-6.

COOK, W. Curtis and HUNSAKER, L. Phillip. *Management and Organizational Behavior*. Copyright, 2001. ISBN 0-07-239662-8.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Grada Publishing, Praha: 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

DOYLE, Charles. *The Dictionary of marketing*. Oxford University Press Inc., New York, 2003. ISBN 978-0-19-959023-0.

DYTR, Zdeněk a STRÍTESKÁ, Michaela. *Efektivní inovace: odpovědnost v managementu*. Computer Press, Brno: 2009. ISBN 978-80-251-2771-1.

CHOTĚNOVSKÁ, Lenka. *Zavádění nových trendů Montessori pedagogiky do pedagogického procesu prostřednictvím ředitele školy*. Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. Bakalářská práce.

JÁČ, Ivan a RYDVALOVÁ, Petra a ŽIŽKA, Miroslav. *Inovace v malém a středním podnikání*. Computer Press, Brno: 2005. ISBN 80-251-0853-8.

KARLÍČEK a kol. *Základy marketingu*. Grada Publishing, Praha: 2013. ISBN 978-80-247-4208-3.

KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Grada Publishing, Praha: 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Grada Publishing, Praha: 2008. ISBN 978-80-247-1568-1

KUBÍČKOVÁ, Lea a RAIS, Karel. *Řízení změn ve firmách a jiných organizacích*. Grada Publishing, Praha: 2012. ISBN 978-80-247-4564-0.

KOUDELKOVÁ, Eva. *Montessori základní škola a důvody rodičů a učitelů pro její výběr*. Brno: Pedagogická fakulta Univerzity Masarykovy, 2012. Diplomová práce.

LUDWIG, Harald a ONKENOVÁ, Anette a ELSNER, Hans a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. ČS EFFE, Praha: 2000. ISBN 80-7194-266-9.

MAŇÁK, Josef a JANÍK, Tomáš a ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. Paido, Brno: 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.

MAXWELL, A. JOSEPH. *Designing a Qualitative Study*. [online]. [cit. 31. 3. 2015]. Dostupný z [www:< http://www.sagepub.in/upm-data/23772_Ch7.pdf>](http://www.sagepub.in/upm-data/23772_Ch7.pdf).

Montessori hračky. *Montessori pomůcky a hračky, které mají smysl*. [online]. [cit. 18. 11. 2014]. Dostupný z [www:< http://montessorihracky.cz/content/4-o-nas>](http://montessorihracky.cz/content/4-o-nas).

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie organizace*. Grada Publishing, Praha: 2005. ISBN 80-247-0577-X.

OBST, Otto. *Základy školského managementu pro učitele*. Univerzita Palackého v Olomouci, 1998. ISBN 80-7067-941-7.

OBST, Otto a PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Základy školského managementu*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0558-X.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický, Praha: 2004. ISBN 80-87000-00-5.

MŠMT. *Zákon č. 561/2004 SB., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – Školský zákon.* [online]. [cit. 20. 10. 2014]. Dostupný z [www:<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>](http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf).

POL, Milan. *Škola v proměnách.* Masarykova univerzita, Brno: 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

POL, Milan a HLOUŠKOVÁ, Lenka a LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Když se školy učí.* Masarykova univerzita, Brno: 2013. ISBN 978-80-210-6130-9.

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

PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník.* Grada Publishing, Praha: 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

ROBBINS, Stephen a COULTER, Mary. *Management.* Grada Publishing, Praha: 2004. ISBN 80-247-0495-1.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori.* Public History, Praha: 1999. ISBN 80-902193-7-3.

SOLFRONK, Jan. *Kapitoly ze školského managementu.* Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-655-5.

SVOBODA, Václav. *Public relations – moderně a účinně.* Grada Publishing, Praha: 2009. ISBN 978-80-247-2866-7.

SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program.* Portál, Praha: 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

Společnost Montessori o.s. *32. kurz Montessori pedagogiky – pro využití v předškolním vzdělávání.* [online]. [cit. 6. 11. 2014]. Dostupný z [www:<http://www.montessoricr.cz/vzdelavaci-kurzy/diplomove-kurzy/32.-kurz-montessori-pedagogiky-pro-vyuziti-v-predskolnim-vzdelavani-\(kurz-je-akreditovan-jako-dvpp-c.-j.-msmt-168202012349\)/614568e0a3bd9c8d44d69ef9dedb5ad8/>](http://www.montessoricr.cz/vzdelavaci-kurzy/diplomove-kurzy/32.-kurz-montessori-pedagogiky-pro-vyuziti-v-predskolnim-vzdelavani-(kurz-je-akreditovan-jako-dvpp-c.-j.-msmt-168202012349)/614568e0a3bd9c8d44d69ef9dedb5ad8/).

Společnost Montessori o.s. *Montessori MŠ v Česku*. [online]. [cit. 20. 10. 2014]. Dostupný z [www:< http://www.montessoricr.cz/mapa-montessori-ms-a-zs/>](http://www.montessoricr.cz/mapa-montessori-ms-a-zs/).

Společnost Montessori o. s. *Principy pedagogiky Montessori*. [online]. [cit. 19. 3. 2015]. Dostupný z [www:< http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>](http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/).

Společnost Montessori o.s. *Mapa Montessori MŠ a ZŠ* [online]. [cit. 20. 3. 2015]. Dostupný z [www:< http://www.montessoricr.cz/mapa-montessori-ms-a-zs/>](http://www.montessoricr.cz/mapa-montessori-ms-a-zs/).

STREJČKOVÁ, Dagmar. *Transformace soukromého předškolního zařízení*. Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2011. Bakalářská práce.

ŠEBELOVÁ, Daniela. *Očekávání rodičů od výchovy, vzdělávání a péče o děti v mateřské škole*. Zlín, Univerzita Tomáše Bati, humanitní studia, 2013. Diplomová práce.

ŠEBESTOVÁ, Věra a ŠVARCOVÁ, Jana. *Marie Montessorie – aktuálně*. Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze, Praha: 1996.

ŠVARŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Postál, Praha: 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Grada Publinsg, Praha: 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole: Kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. LÍP, Hradec Králové: 1997. ISBN 80-902289-0-9.

VALENTA, Jiří. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem*. Nakladatelství ANAG, Olomouc: 2013. ISBN 978-80-7263-760-7.

VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Grada Publishing, Praha: 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Masarykova univerzita, Brno: 1994. ISBN 80-210-0846-6.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Portál, Praha: 1997. ISBN 80-7178-071-5.

9 Přílohy

Příloha A – Státní a školní úroveň vzdělávání

Příloha B – Prohlášení o zachování anonymity

Příloha C – Polostrukturovaný rozhovor s ředitelem MŠ

Příloha D – Hodnocení souladu ŠVP s RVP PV

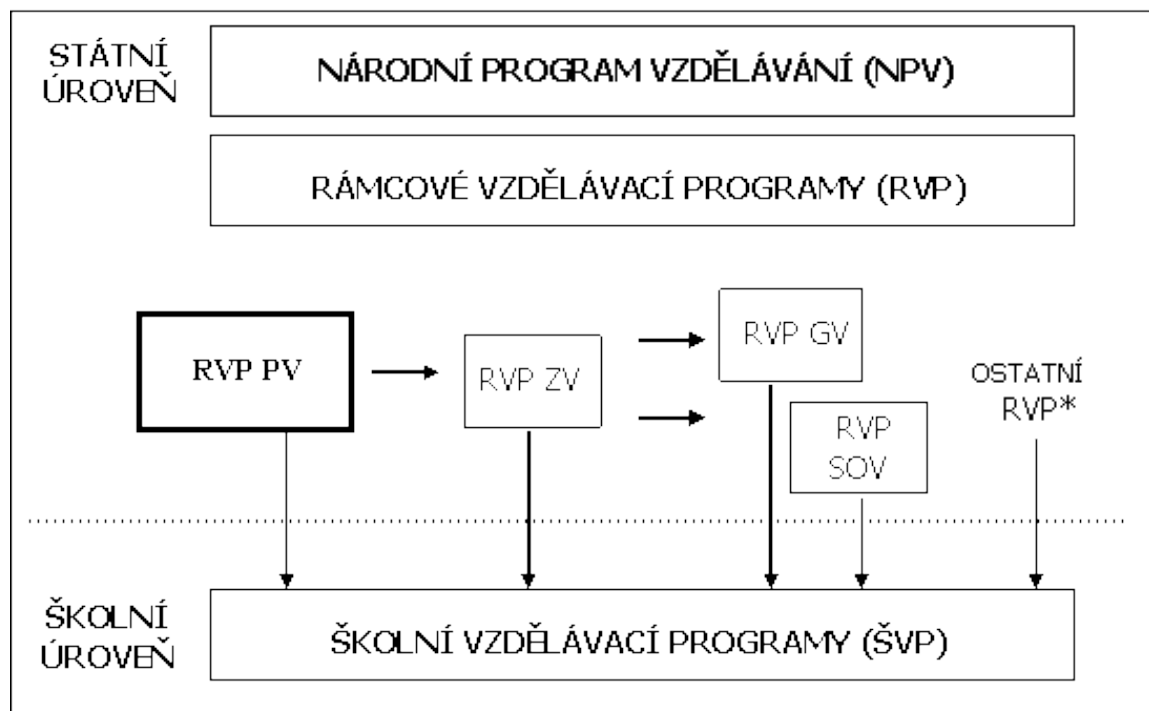
Příloha E – Denní řád běžné třídy a Montessori třídy

Příloha F – Rekonstrukce školní zahrady

Příloha G – Běžná třída

Příloha H – Montessori třída

Příloha A – Státní a školní úroveň vzdělávání



Příloha B – Prohlášení o zachování anonymity

Prohlášení o mlčenlivosti

Jméno: Bc. Kateřina Hálková
Student: Univerzita Hradec Králové
Ročník: 2
Obor: P-PPVN

Student vypracuje diplomovou práci na téma Přeměna běžné mateřské školy ve vzdělávací instituci využívající alternativní vzdělávací program Montessori (dále jen jako „práce“).

Mateřská škola, studentovi v rámci vypracování práce zpřístupní / skutečnost, na jejíž ochraně před neoprávněným zveřejněním má oprávněný zájem.

Pro účely této dohody se utýouvají: skutečnými reálnými veškeré informace poskytnuté studentovi zejména dokumentace MŠ, osobní dokumentace, vnitřní dokumentace MŠ, DVPP, databáze, výzkumy, data, foto dokumentace a jakékoliv jiné údaje, skutečnosti nebo materiály, které studentovi budou sděleny nebo zpřístupněny.

Rozhovory, které student uskuteční, během výzkumu v mateřské škole budou nahrávány na diktafón a to z těch důvodů, aby při zpracování dat nedošlo k chybnému či nesprávnému zpracování do diplomové práce. Než tak student učiní, tak informace, které v mateřské škole získal, předem konzultuje a nechá si konzultantem odsouhlasit. Dále se student zavazuje (tj., že nepoužije v práci informace, s jejichž použitím nezískal student od mateřské školy souhlas,

Student se zavazuje, že bude vůči třetím osobám zachovávat mlčenlivost o informacích, které mu mateřská škola sdělila nebo zpřístupnila.

V Hradci Králové dne 10.3.2015

Student Kateřina Hálková

Příloha C – Polostrukturovaný rozhovor s ředitelem MŠ

Otázky směřující k řediteli – transformace:

- **Jak dlouho jste ve funkci ředitele?**

- Ve funkci ředitele už jsem 7 let od roku 2008.

- **Jakým způsobem a kdy jste poznala Montessori vzdělávací systém?**

Tak já jsem určitě měla alternativní pedagogiku na vysoké škole, jako jednu ze státnicových otázek, a když jsem působila v Chrudimi, tak jsem rok pracovala ve Waldorfské třídě, takže pro mě ta alternativa byla v obecné povědomosti, a když jsem šla na konkurz ředitele do této školky, tak jsem věděla, že je tady jedna Montessori třída, ale nevěděla jsem úplně do hloubky, co to Montessori pedagogika je. Věděla jsem, že je to reformní pedagogika, ty principy, ale blíže jsem se s tím setkala až tady a vlastně úplně nejbliže, když jsem si udělala ten kurz, abych byla v úplném obraze a mohla tak transformovat druhou třídu před těmi pěti lety. Jinak jsem si sama zaplatila těch pětatřicet tisíc za kurz, co vlastně tehdy stál nebo to bylo o něco méně.

- **Co na tomto typu vzdělávání nejvíce oceňujete ve vztahu k dětem?**

Nejvíce asi oceňuju ten systém pomůcek, protože fakt je, že takhle vymyslet pomůcky, které přibližují dětem přírodní jevy, fyzikální zákony, matematiku, jazyk je skoro neuvěřitelný. Když fakt zjistíte, jak to všechno je dokonale promyšlený, jak to odpovídá tomu myšlení dětí, jak je to neskutečně posouvá, tak ten systém tý didaktiky je pro mě úplnej zázrak. To je fantastický. Ale samozřejmě to musí být v kontextu s tou pedagogikou. Mně se asi na tom nejvíce líbí to, že ta základní filosofie je i to, že ten učitel musí nejprve umět pracovat sám na sobě a teprve potom se dívat na to dítě. To znamená, že když tomu dítěti něco nejde, tak ten učitel nehledá ten problém v dítěti, ale hledá, jestli on to tomu dítěti dokáže dobře vysvětlit nebo jestli on k tomu dítěti přistupuje tak, jak to dítě potřebuje. To je úžasná myšlenka, která by měla platit všeobecně, ale bohužel není tomu tak. Abych to shrnula, tak je to ten dobře promyšlený pohled na toho učitele, pak ten systém pomůcek a pojetí toho vzdělávání s ohledem na individuální vývojovou řadu dítěte, že skutečně to dítě se respektuje z hlediska toho jeho vývojového tempa a, že se ty děti netlačí do žádných modulů, co by měly a neměly splňovat.

- **Kde naopak vidíte jeho případná slabá místa?**

Jednoznačně, Montessori systém je papír, ten systém do praxe dávají lidé a hrozně záleží na tom, jak ho ten systém člověk uchopí. Pokud to vezme jako dogma a snaží se, aby to dítě fungovalo, podle toho systému a snaží se, aby to dítě prošlo těma pomůckama a pracovalo s nima, tak jak jsou ty pomůcky určený, tak to nemůže fungovat. Vadí mi na tom, že někdy je ten systém považovaný za zázračnej vzdělávací systém, kterej bude fungovat na všechny děti za všech okolností, všechno vyřeší, všechno zachrání, tak to prostě není a nemůže fungovat. Jsou děti, pro které Montessori systém není vůbec vhodnej nebo jsou nastavený vzdělanostně úplně jinak a jsou typy dětí hendikepovaných, pro který vůbec ten systém není. Není to pro děti s poruchou pozornosti, není to pro děti s ADHD, není to pro děti hyperaktivní. To soustředění a pozornost byla proti jejich přirozenosti. Takže já si myslím, že jako každý systém, každá filosofie, že by se k tomu mělo přistupovat s pokorou a s tím, že člověk nefunguje podle papíru a v tom vidím hrozný nebezpečí. Protože, když ten systém vezme nějaký dogmatik a bude to aplikovat dogmaticky, tak z těch dětí udělá loutky a bude tam tomu chybět ten prožitek. Ten systém se u nás vytvářel na začátku dvacátého století. Děti byly jiný, společnost byla jiná. Není možné to od sebe oddělit. A zase ten, kdo s tím chce pracovat, to musí dát do toho kontextu současnosti. Není možné vychovávat děti v systému, který nebude v souladu s tím, co se děje kolem nás, takže je tam specifickej přístup k informacím, k pohádkám, ale bohužel děti se kolem sebe setkávají s věcmi, který jsou rizikový, negativní a musej se o tom dozvídat a musej prostě ty informace dostat a v tom Montessori to je někdy složitý.

- **Co Vás vedlo k inovaci vzdělávacího programu? Jak dlouho fungují transformované třídy, nebo stále probíhá proces transformace?**

Určitě mě motivovalo to, že ten systém respektuje to dítě. Ta klasická pedagogika mi přišla, že nebyla na takové úrovni, jako je třeba teďka na těch klasických školkách. Hledala jsem něco, co by bylo pro to vnímání dětí mě bližší, aby se děti respektovaly a jejich individuální vývoj a tempo a tím, že už tu jedna třída byla, tak jsem chtěla udělat ještě druhou, aby ty třídy spolu vzájemně kooperovali a pomáhali si. Podělily se o své aktivity, postupy a podobně, a aby tu bylo i více učitelů Montessori. V té době jsem měla i učitelky, který na sobě chtěly pracovat a posunout se taky někam dál. Ten Montessori systém nám

otevřel cestu a posunul jak nás pedagogy, tak děti někam dál. Třídy fungují, jedna od roku 2004 tu zakládala bývalá paní ředitelka a druhá od roku 2010, kterou jsem zakládala já a v současné době žádná transformace neprobíhá a domnívám se, že v budoucnu už ani probíhat nebude.

- **Kdo je Vaším zřizovatelem? Jak reagoval na myšlenku transformace?**

Statutární město je naším zřizovatelem a na tu myšlenku moc pozitivně nereagovali, ale tu inovaci nám umožnili. S tím, že jsme si peníze na její zřízení museli sehnat sami. Ano, nějaký příspěvek jsme dostali, ten se pohyboval okolo 40.000,-Kč. Ale ta úvodní podpora tam moc nebyla. Tiše souhlasili a nechali nás, ať si to pořešíme.

- **Jaké bylo konkurenční prostředí? Existovali ve městě již alternativní MŠ?**

V té době tady byla jen jedna, a to Waldorf, který je úplně jiný svou filosofií, ale to asi určitě víte. Těch soukromých mateřských škol nebylo zdaleka tolik, jako jich je dnes, a když jsme transformovali druhou třídu, tak jsem to dělala i na základě požadavků od rodičů, v kterých jsem měla ohromnou podporu. Byla tady skupina rodičů, kteří měli zájem o tento typ vzdělávání, ale nebylo kde. Takže to bylo všechno výborně načasované. Sešla se jak vůle školky, tak i zájemci ze strany rodičů, podpora i od zřizovatele a učitelky se chtěly někam dál posunout. Byla to výborná kombinace, nemuselo se to tlačit proti vůli rodičů, protože už byla parta rodičů, kteří po tom volali. Takže byla vyslyšena poptávka.

- **Co všechno by měl ředitel školy před začátkem transformace vědět, na co se musí připravit?**

První, co by měl ředitel udělat je jít za zřizovatelem a musej mu vysvětlit, co chtějí, proč to chtějí, co bude pro děti lepší a protože, když potom to začnou šířit mezi rodiče, tak se mohou najít takoví rodiče, kteří si řeknou, co se děje a půjdou za zřizovatelem. A zřizovatel musí říct, ano, já to mám s ředitelkou projednaný, je to ve prospěch vašich dětí a musí tu ředitelku podržet. Takže ona to musí projednat se zřizovatelem a musí být schopná mu ukázat, v čem je to lepší ten systém. Pak to samý musí projednat s rodičema. Musí si svolat rodiče a vysvětlit jim, proč to bude pro jejich děti lepší. A samozřejmě musí ten systém znát a nejlépe mít absolvovaný kurz. Protože bude spousta dotazů a musí na ně umět odpovědět. Nemůže říct, já chci Montessori, bude to dobrý. Tohle opravdu nestačí. Musí pro to mít pedagogy. Nemůže pedagogy do toho tlačit a nutit.

Takže těch podmínek, aby ta transformace proběhla, je opravdu hodně. Takhle velká změna trvá minimálně rok přípravy, aby se třeba od září mohla ta transformace realizovat. Není možný třicátého zavřít školku a v září otevřít Montessori. To vůbec nepřipadá v úvahu. To by byla taková bouře, to by bylo všechno špatně.

- **Co konkrétně bylo třeba pro transformaci udělat? Časová posloupnost? (v jakém pořadí)**

Minimálně rok. Osobně tu změnu projednat se všemi zúčastněnými. Svolat si tu schůzku s těma rodičema třeba i třikrát. Rozeslat jim emaily, ať si připraví dotazy a projednat je s nimi, pokud by někdo se chtěl ještě sejít, tak znova svolat a opravdu jim odpovědět a vyhovět na všechny dotazy. Pozvat je na návštěvu do třídy, která již fungovala jako Montessori nebo do jiné jsme je brali do jiné Montessori školky, aby se podívali, jak to vzdělávání probíhá. Dát si s tím opravdu pečlivou práci. Při té transformaci, jak jsem říkala předtím nelze třicátého zavřít školku a prvního v září ji otevřít jako Montessori. Vše se musí postupně. Musí se postupně odebírat námětové hračky, protože, když to uděláte najednou tak si vemte, co by to udělalo s těma dětma. Jeden rok jsme dali pryč dva kočárky, pak jsme dali pryč autíčka. Není možný udělat teďka řez. Je to nájezd, který trvá až tři roky než odejdou ty děti, kteří v tom systému nezačínaly. Ten nájezd a příprava je dlouhá. Je to běh na dlouho trať. Správně by bylo, aby to dítě, když k nám nastoupí jako tříleté, tak aby v tom systému už bylo od začátku. Protože tak, jak to na sebe všechno navazuje, tak pokud neprojde praktickým životem a přišlo by do Montessori třeba v pěti, tak ono na tu práci s těma specifickějma pomůckama není připravený. A teď si vemte, že k Vám přijde dítě v pěti letech, které si doposud hrálo s kočárkama a autíčkama, a vy mu dáte červenomodré tyče. To dítě to vůbec nepochopí. Takže tyhle ty děti dojely v tom klasickém systému a ty tříleté se pomalu nastavovaly na ten nový systém. Ten nájezd byl dlouhodobý.

- **Jak byl přechod administrativně a časově náročný?**

Nebyl, protože jsme státní školka, tak stejně musíme mít veškeré dokumenty v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem a se vším, takže šlo jenom o to zpracování Školního vzdělávacího programu, tak aby na něj navazoval a zapasovali jsme do toho ten Montessori systém.

- **Byla transformace ekonomicky náročná? Jakým způsobem byla transformace financovaná?**

No, my jsme od zřizovatele příspěvek 40.000,- Kč na prvopočáteční investici, ale pokud se pohybujete v Montessori pomůckách, tak jistě víte, že jsou velmi cenově nákladné. Takže to byla celkem malá částka. To byl jediný příspěvek od zřizovatele. Jinak jsme si je během let zajistili sami. Vlastně už jedna třída byla Montessori, takže se některé pomůcky rozdělily do dvou tříd. Tím, že jsou třídy heterogenního typu, tak tam zůstaly i ty děti, které byly doposud v klasickém systému, takže neexistovalo, že bychom jim ze dne na den sebrali námětové hračky. Ty hračky se během let odebíraly a postupně se vyselektovaly. Učitelky, které si dělaly kurz, tak dotáhly i řadu pomůcek z různých výstav, které nám byly poskytnuty jako sponzorský dar. Sice byly staré a použité, ale svůj účel splnily. Na začátku jsme si i řadu pomůcek amatérsky vyrobili, které se podobaly těm originálním a až se na to sehnaly peníze, tak jsme je později dokoupili. A tím, že rodiče byli Montessori třídě velmi otevření, tak i oni nám s řadou pomůcek pomohli a velkou většinu vyrobili. Tím se třída vlastně do začátku vybavila. Na těch pomůckách a nábytku je veliká vstupní investice, která se celkem pohybovala okolo tří set tisíc. Protože Montessori nábytek musí být otevřený, nesmí být barevný, nesmí na něm být zvířátka nebo různé obrázky a podobně, tak bylo potřeba vyrobit i nový nábytek. Ta transformace opravdu nestojí na tom, že teď nemáte peníze, tak ji nezaložím. Dělali jsme to postupně.

- **Jak bylo obtížné získat prostředky na transformaci?**

Vlastně zřizovatel poskytl nějaké peníze a pak nám vypomohl i Montessori centrum, společnost tady ve městě.

- **Zvýšily se finanční požadavky na rodiče? Kolik platí rodiče školné za běžnou třídu a kolik za Montessori třídu?**

Rodiče jak z klasických tříd, tak z Montessori platí stejné školné za stravné, tam se ty částky neliší. Akorát rodiče z Montessori tříd platí roční příspěvek dva tisíce korun, který nejde školce. To jsou peníze, které vůbec nejdou přes školku. Ty peníze jdou do Spolku Montessori tady ve městě. A oni se rodičům snaží vysvětlit, že ty peníze jsou na podporu té školky. A ta organizace nám formou sponzorského daru ty peníze poskytuje na koupi či obnovu pomůcek nebo děti jedou na výlet, tak oni jim to proplatí. Takže ten nadstandart, co ty Montessori

třídy potřebují, já dostanu z těch peněz, které rodiče posílají do Spolku Montessori.

- **S kým jste v průběhu transformace komunikovala a jakým způsobem?**

Tak určitě s Montessori společností Praha, kde jsem si udělala kurz, kde jsem měla velikou oporu v tom poradenství a té pomoci. Jezdili jsme na stáže, kde už vznikly Montessori mateřské škol. Byly jsme se podívat i v zahraniční, jak to tam chodí, ty zkušenosti se získávaly, kde to šlo. Hodně jsme se opírali o lidi, kteří se kolem Montessori pohybovali.

- **Co byste poradila ředitelům škol, které se k transformaci chystají?**

Nejdřív musí být přesvědčený o tom ten ředitel, musí se v tom zorientovat tak, aby dokázal motivovat ty, který do toho potřebuje dostat k sobě. Čili, on do toho musí být zapálenější, aby to fakt chtěl. Pak musí dokázat nadchnout kantory, aby řekli, jo my do toho s tebou fakt půjdeme, a pak to musí odprezentovat rodičům. Ano, my do toho půjdeme, ano, do tohohle my ty děti dáme, my vám pomůžeme, my to podpoříme, my to chceme.

Otázky směřující k řediteli – zaměstnanci mateřské školy:

- **Jakým způsobem jste zaměstnance informovala o změnách?**

Já osobně se snažím jít přes vnitřní motivaci. Určitě nedávám nějaké změny formou příkazů nebo nějakého direktivního nařízení v rámci školy. Já spíš s nima proberu příklad dobrý praxe, kterej znám, a co k tomu můžete říct a oni se většinou chytanou. A řeknou, ježiš to je bezvadný, to by se nám tady taky líbilo, to bychom tady mohli mít taky. A ty co se chytanou, tak pomalinku začínají spolupracovat a ty co ne, tak sledují a vidí, že to nějak funguje, tak se přidají. Takže ty změny nastávají pomalu, ale jsou to změny, který chtějí ty lidi sami. Ty změny nastávají postupně a jdou z lidí. Já mám určité dobré vize a asi je těm lidem dokážu dobře představit a na základě toho oni chtějí do těch vizí jít se mou, ale jdou sami. Což je moje cesta, ono to není moc rychlý tahle cesta, ale je to trvalý. Když já taky něco nařídím, tak oni to budou dělat, že jsem to nařídila, ale ve chvíli, když přestanu kontrolovat, tak to dělat nebudou. Takže tohle je moje metoda, dlouho to používám, osvědčilo se mi to, ale pro někoho to je třeba pomalejší a má radši striktní metody. Ale já jsem člověk, kterej těm

lidem hrozně věří a věřím, že to chtěj dělat, co nejlíp uměj a zatím jsem se setkala jen s takovými lidmi, který to fakt chtěj.

- **Jak na změnu reagovali zaměstnanci?**

Zase, ty lidi se sešli v dobrou chvíli na dobré místě. Já jsem dostala podporu jak ze strany zřizovatele, tak rodičů, tak i pedagogů. Předložila jsem jim ty svoje vize a oni do toho šli se mnou dobrovolně. Potřebovala jsem dva nové Montessori pedagogy a měla jsem je. Jeden teda přišel z venku a druhá učitelka si udělala kurz v průběhu roku. Takže já jsem se opravdu nesetkala s negativníma reakcema.

- **Při transformaci mohou nastat komplikace, kdy se zaměstnanci novým změnám brání? Nastaly u Vás? Popřípadě jaké? (Otázky z publikace Kubičková a Rais, 2012)**

Ne, ten kdo se zapojit nechtěl, tak se nezapojil, ale ten kdo chtěl, tak se zapojil na sto procent. Nemůžete nařídít učitelce z klasiky, aby si udělala kurz Montessori, když to sama necítí a nechce tuto změnu. To by byla nešťastná jak ona, tak potom hlavně ty děti. Nebylo by to v souladu s tou filosofií, a když to ten pedagog nechce, tak to nemůže dělat a já ho nemůžu nutit. Já třeba sama ten kurz mám, ale nejsem si jistá, jestli bych chtěla učit na Montessori, protože je to tak velká sebekontrola, protože víte, že jeden z prvků Montessori je, že to co učitelka chce po dětech, by měla dělat ona sama. To znamená, že to jak chce, aby děti zacházely s pomůckama, by měla zacházet i ta učitelka, takže třeba ty tácky s praktickým životem by se měly nést oběma rukama, pomalu položit na ten stolek. Pro mě by to byl problém, protože jak já jsem rychlá, tak já bych musela sebe sama neustále kontrolovat. Někdy třeba jdu po třídě a piju z hrnku, to bych na Montessori neměla. Měla bych si ten hrníček donést ke stolku a napít se. Ty děti musí vidět ten příklad v učiteli. Takže já bych do toho nikoho nemohla tlačit, když on to sám nechce, byla by tam nešťastná. Tu sebereflexi nemá každý pedagog. A že tu mám kvalitní kantorky na klasice, ale ten systém pro ně může být hodně svazující.

- **Jak jste motivovala pracovníky? Měli zájem o kurz Montessori? Kdo ho financoval?**

Se všema jsem promluvila v rámci porady a řekla jsem jim, co chystám a kdo se mnou do toho půjde. Nikoho jsem do toho netlačila proti jejich vůli. Ti ostatní pracovali v tom systému, kterej jim vyhovoval.

Když se třída transformovala, tak už vlastně jedna běžela, takže ty učitelky měly dost času zjistit, zda by chtěli sami proniknout do Montessori a jak jsem říkala, mě se sehráli jak rodiče, tak i učitelky, které chtěly do Montessori jít. Ty kurzy jsou hrozně drahý, to máte pravdu. V současné době stojí pětatřicet tisíc plus si vezmete deset tisíc na náklady. Cesta, jídlo, ubytování, protože ten kurz trvá třeba čtvrtěk, pátek, sobota a neděle. Celkem trvá rok a půl. Učitelky si kurz hradí samy.

- **Podíleli se pedagogové na transformaci? Jakým způsobem a s jakým zaujetím?**

Určitě, protože jak nebylo těch peněz tolik, tak hrozně času strávili nad pomůckama. Protože v tom začátku nebylo všechno nakoupený a ono i spousta Montessori pomůcek se vyrábí. Tenkrát se nám do toho zapojili i rodiče, ale hlavně to vzdělávání, oni se hodně vzdělávali. Hodně na sobě ty učitelky pracovaly a to byl tak ten nadrámeček. Jenom teda ty Montessori pedagogové. Hodně komunikovali s rodičema, protože tam je ta vazba s nima mnohem užší, větší komunikace, více informací. Scházeli se s nimi, poskytovali jim konzultace, dělali pro ně různé aktivity vzdělávací. Věnovali se mu hodně a obětovali svoje osobní volno.

- **Projevila se transformace na finančním ohodnocení pedagogů?**

Ten základ byl určitě stejnej, na těch odměnách se to lehce odrazilo, ale ne nějak výrazně. Ty učitelky to opravdu chtěly samy, nebyly do toho nějak tlačeny, takže tam opravdu byla ta vnitřní motivace.

- **Je pedagog ze třídy Montessori lépe ohodnocen nežli pedagog z běžné třídy?**

Jsou hodnoceni stejně, vlastně podle tabulek.

- **Došlo k obměně pedagogů v souvislosti s transformací?**

Vlastně jedna třída už byla otevřená, a když jsme zakládali druhou, tak bylo opět potřeba sehnat dvě učitelky na třídu. Jedna učitelka se sehnala z venku a druhá šla do transformace z klasiky. Takže si vezmete, že z dvanácti pedagogů do toho šla jen jedna. Takže, kdybych já teď chtěla otevřít třetí třídu, tak v tuto chvíli nemám pedagogy. A ty ostatní by do toho nešli, protože ty, co jsou tady na klasice, jsou fakt kvalitní kantorky. Já jsem s nima maximálně spokojená. Oni, do toho jít nechtěj. Oni mají jinou vizi, pracují jiným způsobem a já nemůžu říct, že od září máme třetí třídu Montessori a půjde tam Lenka s Hankou. To nemůžu říct. Já bych tu třetí třídu neprotlačila, protože v tuto chvíli nemám lidi. Ale

v době té transformace jsem našla ten počet lidí, který jsem potřebovala a byl ochoten do toho jít.

- **Jaký mají učitelé postoj k Montessori v současné době?**

Nejsou nějak zaujaté. Nemají potřebu to nějak měnit ten svůj styl. Tím nechci říct, že na sobě nepracují z hlediska kvality, ale nemají potřebu jít do nějakého systému. A navíc jsou ty lidi, který mají potřebu být nějak kreativní, a Montessori systém není moc tvořivý. Tam spíš je taková jakoby didaktika, spíš jsou tam pomůcky a ten systém vyžaduje přizpůsobit se tomu, co už je hotový, kdežto na ty klasice má učitelka neomezený pole působnosti. A to jsou lidi, který chtějí tu tvořivost, chtějí vymýšlet, mají náměty a to je baví. Proto nechtějí být svázaný v žádném systému.

Otázky směřující k řediteli – styk s veřejností:

- **Jakým způsobem jste komunikovala transformaci s veřejností? Mohla byste vyzdvihnout, co se vám osvědčilo a s čím máte naopak špatnou zkušenost?**

Tím, že tady byla ta skupina, kteří to opravdu chtěli i skupina rodičů, tak se ty lidi začali scházet právě v tom spolku Montessori a postupně se k nim nabalovali další a další. Čili, tam ta prezentace školky a toho systému fungovala po té linii, jako hodně mimo školku. Přenášelo se ven přes ty rodiče, ty to šířili dál. Tím, že ty rodiče hodně pomáhali té školce, tak si to vzali hodně za své. Takže oni to hodně prezentovali dál. Pak samozřejmě webovky. Spíše to šlo po té vlně těch zájemců, aby to tady ve městě fungovalo a ty to PR dělali tak nějak v rámci toho spolku. V tom spolku se vždy najde nějaký nadšenec z rodičů, tak jako to bylo i za nás, kterej řídit v uvozovkách ten spolek a chodil za zřizovatelem nebo sháněl sponzorský peníze nebo obcházel firmy apod.

- **Zajímali se rodiče o to, co bude transformace obnášet? Jak?**

Oni byli nedílnou součástí celého toho přerodu. Oni se tady spolupodíleli na všem. Byli od začátku v tom procesu, takže oni byli důležitý články.

- **Měli rodiče zájem o vzdělávání Montessori hned od začátku?**

Ano, oni tu myšlenku podpořili a jako celek stáli za školkou a na mnoho aktivitách se podíleli, ale to už jsem říkala.

- **Muselo se změnit prostředí ve společných prostorách, třídách, zahradě? Jakým způsobem? Kdo financoval?**

Tak určitě se muselo změnit prostředí třídy a vybavení. Muselo být připravené prostředí. Montessori systém musí mít otevřený nábytek, aby k němu dítě mohlo mít přístup už od těch tří let. Nesmí být vysoký. Musí být přehledný. Třída se musela uzpůsobit na ty jednotlivé výchovy. Musela se nábytkem rozdělit na smyslovou výchovu, kosmickou, matematiku, jazyk, praktický život, tak aby se ty pomůcky nemotaly dohromady. Co se týče té zahrady, tak to na to nemělo vliv. Ale jestli jste si všimla, tak teď máme konečně novou zahradu, která byla dlouho dopředu připravována a konečně odpovídá filosofii mateřské školy. Jedna část je využita jako přírodní vzdělávací zahrada a zbytek zahrady je hracími prvky z akátového dřeva. Prvky byly navrženy tak, aby umožňovaly různé druhy pohybu a dětských her. Ta zahrada se stavěla po etapách podle finančních možností školy a zřizovatele, jak byly peníze. A zase nám pomohli hodně rodiče. Nebáli se vzít se do ruky pracovní nářadí. Takže jsme moc rádi, že už to máme hotové a jen dosadíme trávu, zasadíme bylinky a bude hotovo, ale to už jsou jen detaily.

- **Jaký mají rodiče postoj ke vzdělávání Montessori v současné době (zvyšuje se zájem)?**

Vzhledem k tomu, že je to jedno z našich kritérií, aby se rodiče zúčastňovali aktivit Montessori tříd, tak oni to pojali za své a nestalo by se nám, že by ty rodiče na ty vzdělávací semináře nechodili. Vždy si to nějak dokázali zařídit nebo si domluvili jiný termín. Tam je opravdu potřeba, aby ta filosofie a ten respektující přístup, probíhal nejen ve škole, ale i v rodinném prostředí, odkud dítě pochází. Tak to prolnutí je nesmírně důležité a zásadní. Protože pokud by k dítěti přistupovali jinak doma a jinak ve škole, tak by to dítě z toho mělo neuvěřitelný zmatek a mohl by narušit celou skupinu ve třídě. Takže my na základě toho pořádáme během školního roku pro rodiče tři vzdělávací semináře a to: Co je to Montessori, Elipsa a praktický život, Smyslová výchova, Hraní v Montessori třídě. A na tyto semináře rodiče opravdu přijdou a zajímají se. Oni sami chtějí vědět, jak třeba jednotlivé prvky mohou aplikovat doma.

Myslím si, že pokud bych chtěla otevřít další Montessori třídu, tak si myslím, že bych třídu bez problémů naplnila. Každý rok se nám stále hlásí více dětí, než můžeme přijmout, takže ano, zájem je stále veliký a trvá.

- **Proč požadují rodiče umístění svého dítěte do třídy Montessori?**

Záleží na řadě okolností. Je to jejich životní volba a styl. Účastnili se našich vzdělávacích kurzů, které jako školka pořádáme a moc je to zaujalo nebo se domnívají, že tento systém bude jejich dítěti vyhovovat, protože ho praktikují i doma. Řada maminek jsou vystudované pedagožky a s tímto typem vzdělávání se setkaly už na střední či vysoké škole. Nebo tu mají sourozence a chtějí sem dát i druhé dítě. Dalším požadavkem je i ten dokonalý systém pomůcek, připravené prostředí, individuální a respektující tempo, vedení k samostatnosti. Rodičům vyhovuje styl komunikace a spolupráce se školou. Jedná se o skupinu rodičů, kteří aplikují tento přístup i doma. Těch požadavků je několik a víceméně se opakují.

- **Co rodiče očekávají od Montessori systému pro své dítě?**

Opět, těch požadavků je několik. Je to klid na práci, společné aktivity na elipse, rozvoj schopností s ohledem na jejich individuální tempo. Očekávají, že Montessori systém pomůže jejich dítěti po všech stránkách a ono bude dobře zvládat následující průběh svého života. Očekávají rozvoj celé osobnosti jejich dítěte. Vedení k samostatnosti. Abych to shrnula, tak očekávají respekt, samostatnost, sebejistotu, připravené prostředí, důvěru, spolupráci. A my se jim snažíme ve všech těchto kritériích vyhovět.

- **Jakým způsobem si vybíráte děti do mateřské školy? Jaké máte kritéria výběru?**

Ta kritéria jsou stanovená po domluvě se zřizovatelem a samozřejmě jsme státní školka, kdy zřizovatel je statutární město, tak přednostně přijímáme děti městské, když nás platí město. Jinak kritéria pro přijímání dětí do mateřské školy jsou, když je dítě rok před nástupem do povinné školní docházky, bez ohledu na místo trvalého bydliště, další je tedy ten trvalý pobyt ve městě, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho zařazení do logopedické třídy, že se u nás vzdělává jeho sourozenec, nebo se hlásí dva sourozenci společně. Tak to jsou asi všechna kritéria, která jsou dána zřizovatelem.

- **Platí tyto kritéria i pro děti, kteří chtějí do Montessori třídy?**

Kritéria jako taková ne. Ty jsou pro všechny děti stejné. Aby se dítě dostalo do Montessori třídy, tak musí být přijato do mateřské školy a pak se děti rozzařují do dalších tříd. Do klasiky, Montessori a logopedie. Tam už potom máme stanovené asi čtyři požadavky, ke kterým přihlížíme při zařazování dětí. A to, že

mají v Montessori sourozence, to nám napovídá, že rodiče už jsou obeznámeni s Montessori pedagogikou a ztotožňují se s filosofií apod. Dále to je informovanost rodičů, účast rodičů na informativních schůzkách, které se konají před zápisem dětí do mateřské školy, ale pak ještě přihlížíme, zda dítě přichází do mateřské škol z rodin či z jiného zařízení s Montessori systémem.

- **Plánujete do budoucna nějaké další inovace v mateřské škole? Rozšířit Montessori třídy?**

Zásadní změnu nebo inovaci v budoucnu určitě neplánujeme, ale kvalitativní růst, to jednoznačně ano.

- **Pedagogové, kteří pracují v běžných třídách, využívají prvky z Montessori pedagogiky? Jsou tím to směrem také nějak ovlivněny?**

Vlastně když jsem sem nastoupila, takž už jedna třída Montessori byla rozběhnutá a po roce praxe ve vedení jsem transformovala druhou třídu, aby to mělo nějaký systém a třídy spolu mohly kooperovat. Nejdříve jsem chtěla, aby se ta školka sjednotila a stmelila jako kolektiv, protože klasika a Montessori byly dva světy, který spolu neměly nic společného. Bylo to hrozně znát v klimatu školy, nebyly tady dobrý vztahy mezilidský, necítila jsem to vůbec dobře. Ale to nejde. Když jste v jednom zařízení, tak nemůžou existovat dva světy, který na sebe budou koukat skrz prsty. Takže pro mě bylo hrozně důležitý to nějak propojit a daří se nám, že kolegyně spolupracují z jiných tříd a chodí se dívat mezi sebou, jak to chodí jinde. Tak tam třeba něco viděj a řeknou, já hele to je dobrý, můžu si to pučit apod. Takže dochází pomalinku k tomu propojování, ale ne že by se aplikovaly prvky Montessori v klasice. Spíš se jim zalíbí nějaká pomůcka, kterou použijou kolegyně. Přirozené prolnutí tady je. Ta sounáležitost je úplně někde jinde, než když jsem začínala, to je neskutečný posun.

- **Šla byste do toho znovu? Chtěla byste mi ještě něco závěrem sdělit, co vám přijde důležité a nepřišla na to řeč?**

Určitě není jednoduchý mít ve školce oba systémy. Myslím si, že čistá Montessori školka by byla lepší. Je to jiná sociální skupina rodičů, jinak myšlenkově nastavená. Hodně věcí nemůže dělat, protože to neodpovídá její filosofii, ale zas by to chtěla dělat klasika. Těžko se dělají společný akce školy, protože ne všechny rodiče jsou naladěný na všechno. V některých chvílkách to omezuje to spojení systému, musím přemýšlet, zda se to hodí pro oba. Kdybych

tady byla před lety v tom roce 2004 a uskutečňovala tu první transformaci, tak bych asi transformovala celou školku, asi bych nevytrhla z kontextu jenom jednu třídu. Teď se nám třeba stalo, že děti šly na společnou pohádku, která byla pedagogy dobře zvážená z obou systémů, a náhodou se tam objevil čert. Někteří rodiče z Montessori si nám přišli stěžovat, že jsme vybrali neadekvátní pohádku. Montessori systém totiž neuznává personifikaci nebo nějaké jiné nadpřirozené bytosti, to je v rozporu s jejich filosofií. Takže je potom těžké těm dětem něco vybrat nebo ty systémy spojovat. Není jednoduché najít zlatou střední cestu.

Příloha D – Hodnocení souladu ŠVP s RVP PV

Hodnocení souladu školního vzdělávacího programu s rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání		
Údaje o školním vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále ŠVP)		
ŠkolaMateřská škola Breznáček.....	
Název ŠVPSvět kolem nás.....	
Platnost dokumentu1. 9. 2012 – 21. 8. 2015.....	
<i>Hodící se varianty odpovědí prosím označte křížkem. Děkujeme Vám za spolupráci.</i>		
<i>příklad</i>	<i>Varianta 1</i>	x
	<i>Varianta 2</i>	
Údaje o hodnotiteli	Vrchní školní inspektor	
	Školní inspektor	
	Ředitel školy	
	Externista	X
1. Identifikační údaje	V souladu RVP	X

	Není v souladu RVP	
2. Obecná charakteristika školy v ŠVP	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
3. Podmínky pro vzdělávání	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
4. Organizace vzdělávání	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
5. Charakteristika vzdělávacího programu	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
6. Vzdělávací obsah	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
7. Evaluační systém	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
1. Identifikační údaje		
1.1 Název ŠVP pro PV	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	

1.2 Název a sídlo školy	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
1.3 Jméno ředitele	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
1.4 Zřizovatel	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
1.5 Platnost dokumentu	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
2. Obecná charakteristika školy v ŠVP		
2.1 Velikost školy, počty tříd	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
2.2 Charakter budovy, okolí školy	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
3. Podmínky pro vzdělávání		
3.1 Věcné podmínky	V souladu RVP	X

	Není v souladu RVP	
3.2 Životospráva	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
3.3 Psychosociální podmínky	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
3.4 Organizace chodu	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
3.5 Řízení mateřské školy	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
3.6 Personální zajištění	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
3.7 Spoluúčast rodičů	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
4. Organizace vzdělávání		
4.1 Vnitřní uspořádání školy a jednotlivých tříd	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	

4.2 Charakteristika jednotlivých tříd	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
5 5. Charakteristika vzdělávacího programu		
5.1 Vzdělávací cíle a záměry, filozofie školy	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
5.2 Formy a metody vzdělávací práce, prostředky plnění cílů	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
6. Vzdělávací obsah		
6.1 Je zpracován formou ucelených částí (integrovaných bloků)	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
6.2 IB (projekty) zahrnují vzdělávací oblasti	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
6.3 IB (projekty) obsahují charakteristiku hlavního smyslu	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
6.4 IB (projekty) obsahují okruhy činností a očekávané výstupy	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	

6.5 IB (projekty) poskytují dětem dostatek zajímavých a různorodých vzdělávacích příležitostí a podnětů	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
6.6 Obsah IB odpovídá věku, úrovni rozvoje a zkušenostem dětí, vychází z jejich potřeb a skutečností jim blízkých	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
6.7 Ze zpracování je zřejmé, jak se s IB bude dále pracovat	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
7. Evaluační systém		
7.1 Z popisu je zřejmé, že tvoří ucelený systém	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
7.2 Nastavuje vyhodnocování jako průběžný proces ke zkvalitnění	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
7.3 Má jasně stanovené oblasti	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
7.4 Má stanovené techniky vyhodnocování	V souladu RVP	X
	Není v souladu RVP	
7.5 Má časový plán	V souladu RVP	X

		Není v souladu RVP	
7.6 Stanovuje odpovědnost zúčastněných		V souladu RVP	X
		Není v souladu RVP	
7.7 Jeho součástí je sledování vzdělávacích pokroků dětí		V souladu RVP	X
		Není v souladu RVP	
Datum hodnocení	23. 2. 2015.....		
Jméno hodnotitele	Bc. Kateřina Hálová.....		

Příloha E – Denní řád běžné třídy a Montessori třídy

DENNÍ ŘÁD BĚŽNÉ TŘÍDY	
07:00 – 09:00	DOPOLEDNÍ BLOK Č. 1
09:00 – 09:30	DOPOLEDNÍ SVAČINA
	DOPOLEDNÍ BLOK Č. 2
11:45 – 12:30	OBĚD
	ODPOČINEK, NÁHRADNÍ AKTIVITY
14:30 – 16:30	ODPOLEDNÍ BLOK

DENNÍ ŘÁD MONTESSORI TŘÍDY

07:00 – 09:15 MONTESSORI RANNÍ BLOK:

- Postupné scházení dětí
- Individuální práce dětí (didakticky zacílené činnosti v připraveném prostředí)
- Pohybová chvilka

09:15 – 09:30 SPOLEČNÁ SVAČINA

09:30 – 11:45 MONTESSORI DOPOLEDNÍ BLOK:

- Elipsa, cvičení ticha
- Motivované soustředění, práce celé skupiny, navazující činnosti, vzájemné sdílení,...
- Pohyb venku

DOPOLEDNÍ BLOK Č. 2

11:45 – 12:30 SPOLEČNÝ OBĚD

12:30 – 14:00 ODPOČINKOVÉ ČINNOSTI:

- Poslech pohádky, relaxační hudby, spánek
- Individuální nespací aktivity

14:00 – 16:30 MONTESSORI ODPOLEDNÍ BLOK:

- Postupná svačina
- Společná skupinová činnost
- Individuální práce dětí (v připraveném prostředí)
- Postupný odchod dětí domů

Příloha F – Rekonstrukce školní zahrady



Příloha G – Běžná třída



Příloha H – Montessori třída

