

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

**Postoje veřejnosti k alternativní vzdělávací koncepci
Marie Montessori na 1. stupni ZŠ**

Diplomová práce

Autor: Klára Mrázová

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy se zaměřením na Anglický

Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení:	Klára Mrázová
Osobní číslo:	P121070
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název tématu:	Postoje veřejnosti k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori na 1. stupni ZŠ
Zadávající katedra:	Ústav primární a preprimární edukace

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

Cílem diplomové práce je zjistit informovanost a postoje veřejnosti k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori na 1. stupni základní školy. Teoretická část práce seznamuje se zakladatelkou Marií Montessori, charakterizuje základní znaky a principy této alternativní vzdělávací koncepce a podává její aktuální přehled v ČR. Praktická část práce prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťuje informovanost a postoje široké veřejnosti k pedagogické vzdělávací koncepci Marie Montessori.

Vedoucí diplomové práce:	PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D. Ústav primární a preprimární edukace
Oponent diplomové práce:	PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.
Datum zadání diplomové práce:	24. 1. 2014
Termín odevzdání diplomové práce:	24. 4. 2017

doc. PhDr. MgA. František
Vaníček, Ph.D.
děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

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

V Hradci Králové, dne 23. 3. 2017

Podpis: Klára Mrázová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Yvetě Pohnětalové, Ph.D. za odbornou pomoc, cenné rady a vstřícnost a všem účastníkům výzkumného šetření, bez kterých by se výzkumné šetření nemohlo realizovat.

Anotace

MRÁZOVÁ, Klára. *Postoje veřejnosti k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori na 1. stupni ZŠ*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 67 s.

Diplomová práce s názvem *Postoje veřejnosti k alternativnímu vzdělávací koncepci Marie Montessori na 1. stupni ZŠ* se zabývá problematikou alternativního vzdělávání se zaměřením na alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část diplomové práce nejprve objasňuje problematiku pojmů alternativní škola a alternativní vzdělávání, vznik a vývoj alternativních škol ve světě, vlastnosti a funkce alternativních škol a rozvoj alternativních škol v České republice po roce 1989. Následující úsek teoretické části se věnuje stěžejnímu tématu diplomové práce - vzdělávacím systémem Marie Montessori – seznamuje se zakladatelkou Marií Montessori, charakterizuje základní znaky a principy této alternativní vzdělávací koncepce a podává její aktuální přehled v České republice. Empirická část práce prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťuje postoje a informovanost veřejnosti k pedagogické vzdělávací koncepci Marie Montessori.

Klíčová slova: alternativní školy, alternativní vzdělávání, standardní školy, Marie Montessori, alternativní vzdělávací koncepce Marie Montessori, pedocentrismus.

Annotation

MRÁZOVÁ, Klára. *Attitudes of the public to alternative education of the concept of Maria Montessori at primary school level*. [Diploma Dissertation]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017. 67 pp.

This thesis titled *Public Attitudes towards the alternative educational concept of Maria Montessori 1st primary school* deals with alternative education, and focusses specifically on the alternative educational concept of Maria Montessori. The thesis is divided into a theoretical and an empirical part. The theoretical part first clarifies issues concerning concepts of alternative school and alternative education, formation and development of alternative schools in the world, features and functions of alternative schools and the development of said schools in the Czech Republic after 1989. The second section of the theoretical part is the principal topic of the thesis - education Maria Montessori system. In this part the founder Maria Montessori is introduced, the basic features and principles of the alternative educational concept are described, and an overview of the current situation in the Czech Republic is sketched. The research questionnaire survey reveals attitudes toward public awareness and educational pedagogical concept of Maria Montessori.

Key words: reform pedagogy, alternative schools, alternative education, state schools, Maria Montessori, concept of Maria Montessori, child – centred pedagogy.

Obsah

Úvod.....	9
1. Alternativní vzdělávání	11
1.1 Charakteristika alternativního vzdělávání	11
2. České školství po roce 1989	16
2.1 Vývoj	16
2.2 Vlastnosti a funkce alternativních škol	18
3. Pedagogika Marie Montessori	20
3.1 Život Marie Montessori (1870 – 1952).....	20
3.2 Myšlenky Marie Montessori a jejich výklad	21
3.3 Principy a pojmy	22
3.3.1 Svoboda dítěte jako základní požadavek edukace.....	23
3.3.2 Polarizace pozornosti.....	25
3.3.3 „ Absorbující duch“ a senzitivní období	27
3.3.4 Připravené prostředí.....	28
3.3.5 Montessori materiál	29
3.3.6 Učitel	31
4. Metoda Marie Montessori dnes	35
4.1 ZŠ Montessori Pardubice.....	35
4.2 Výchova v 21. století	38
5. Shrnutí teoretické části.....	39
6. Postoje veřejnosti ke vzdělávací koncepci M. Montessori.....	40
6.1 Metodologie práce	40
6.2 Cíl výzkumného šetření	40
6.3 Stavba dotazníku.....	41
6.4 Zkoumaný vzorek respondentů.....	41
6.5 Interpretace výsledků.....	44
6.6 Shrnutí a vyhodnocení výzkumného šetření	59
6.7 Diskuse a doporučení.....	61
Závěr	64

Seznam literatury	65
Seznam tabulek a grafů.....	69
Seznam příloh	70

Úvod

Stále více rodičů požaduje vedle osvojení akademických znalostí i individuální přístup k dítěti, líbí se jim odlišný vztah učitel – žák – rodič než ten, který sami zažívali a taky způsob organizace výuky oproti běžným základním školám. Tato situace nám může něco napovědět o současném stavu státního školství, ve kterém jsou stále vzdělávány děti, které ačkoliv mají jiné dispozice a vlohy, tak probírají všichni v jeden okamžik stejné učivo, stejným způsobem a podle stejného rozvrhu hodin.

Vždy mi bylo blízké téma alternativního školství pro jeho zaměření na rozvoj osobnosti dítěte namísto plnění norem systému. V rámci mého studia v Nizozemsku jsem měla to štěstí, že jsem absolvovala svou praxi na základní škole *KBS de Zonnewijzer*, která využívá prvky různých alternativních koncepcí, např.: každý žák má svůj týdenní plán, výuka probíhá v 90 minutových blocích, den začíná komunitním kruhem, učitel hodnotí žáky slovním hodnocením, učitel je osloven křestním jménem atd. Nejvíce z alternativních vzdělávacích koncepcí mě zaujala právě pedagogika Marie Montessori pro respektování přirozeného vývoje dítěte; důraz na svobodu dítěte; pro fakt, že učitel je průvodcem dítěte na cestě za vzděláním; pro připravené prostředí s autodidaktickými pomůckami a vstřícnou atmosférou bez soutěžení a porovnávání.

Teoretická část diplomové práce poskytuje odborný základ k navazující části empirické. Na úplném začátku se zabývá vysvětlením samotného pojmu alternativní školy podle výkladů v různých slovnících a přístupu odborníků. Následuje podkapitola o vzniku a historii alternativních škol ve světě a objasnění požadavku vzniku alternativních škol. Další kapitola se zaměřuje na vývoj alternativních škol v České republice po roce 1989 a jejich společnými vlastnostmi a znaky a výčtem aktuálního počtu Montessori základních škol a mateřských škol. Druhá část teoretické části se věnuje stěžejnímu tématu diplomové práce - vzdělávacím systémem Marie Montessori, od stručného životopisu pedagožky a lékařky Marie Montessori, přes výčet jejích převratných myšlenek až po výklad principů a pojmů vzdělávací koncepce Marie Montessori. Snažila jsem se o zasazení tématu do současné společnosti a školního života. Teoretickou část uzavírá podkapitola - metoda Marie Montessori v současnosti a důležitost jejího poslání nejen v dnešní době, ale zejména pro vzdělávání žáků do jejich budoucnosti.

V navazující části empirické zjišťuji postoje oslovené veřejnosti k alternativní

vzdělávací koncepci Marie Montessori na 1. stupni ZŠ kvantitativním šetřením prostřednictvím dotazníku vlastní konstrukce. Na závěr empirické části uvádím diskusi a doporučení k osvětě veřejnosti.

1. Alternativní vzdělávání

První podkapitola je zaměřena na ujasnění si základních pojmů „alternativní“, „alternativní škola“ nebo „alternativní vzdělávání“. Druhá podkapitola popisuje historický vznik alternativních vzdělávacích koncepcí, zejména ve světě, pro zasazení tématu do širších dějinných souvislostí.

1.1 Charakteristika alternativního vzdělávání

Základ najdeme v latinském slově „alter“, které se překládá jako druhý, jeden ze dvou či jiný. Dále Slovník synonym a antonym uvádí synonyma ke slovu alternativní - volitelný, možný a pro výraz alternativa - varianta, eventualita a možnost. Tento pojem vícevýznamový, jedním z důvodů je odlišné chápání pojmu v jednotlivých zemích, pedagogických teoriích aj. Také se často používá jako synonymum k termínům jako volná škola, otevřená škola, netradiční škola, nezávislá škola, atd. (Průcha, 2012).

Ačkoliv schází jednotné a jasné vymezení tohoto pojmu, tak existují všeobecné definice, které najdeme v různých pedagogických encyklopediích a pedagogických slovnících. V českém pedagogickém slovníku je pojem alternativní škola chápán jako: „...obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, respektive veřejné), které mají jeden podstatný rys; odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifčnosti obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, respektive k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy veřejné – inovativní škola, otevřené vyučování“ (Průcha a kol., Pedagogický slovník, s. 16 – 17). Pro porovnání v britském pedagogickém slovníku je uvedena tato definice: „Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky“ (Průcha, 2004, s. 17 In Lawton, Gordon, 1993, s. 42).

Podle mého názoru je nejvýstižnější pojetí, které zdůrazňuje didaktické a pedagogické hledisko fungování alternativních škol, protože je stěžejní pro existenci a

smysl existence těchto škol. Průcha (2004) vysvětluje, že alternativními rozumíme všechny druhy škol (soukromé, církevní, veřejné), aniž bychom brali zřetel na jejich zřizovatele. Tyto školy mají jeden důležitý znak - jsou jiné a odlišné od převažujících, běžných škol stávajícího vzdělávacího systému. Tato rozdílnost se může zakládat v jiném:

- stylu výuky a chodu života ve škole;
- ve změnách v obsahu kurikulárních dokumentů (např. zařazení předmětu náboženství);
- hodnocení žáků (slovní hodnocení, sebehodnocení, atd.);
- způsobu spolupráce a v jiných vzájemných vztazích mezi školou a rodiči žáků;
- jiných kritériích výchovně vzdělávacího prostředí (způsob rozmístění nábytku, pomůcek a celkové řešení učebny ale i rozdílná komunikace mezi učiteli a žáky) aj.

Pro shrnutí Průcha (2004) uvádí: Pojem „alternativní škola“ nespojujeme pouze se školami soukromými nebo reformními (školy, které se jako alternativní přímo nazývají), naopak je chápeme v širokém rozsahu jako školy vyznačující se nějakým pedagogickým specifíkem, které je odlišuje od běžných, standardních škol.

1.2 Vznik a vývoj alternativních škol

Neustále se zvětšující pomyslná propast mezi tradiční školou a potřebami společnosti i v neposlední řadě prosazování práva na všeobecný rozvoj osobnosti jedince, vedly na přelomu 19. a 20. století ke vzniku pedagogickému hnutí zvaného hnutí nové výchovy či reformní pedagogika. Šlo o pokus o překonání a změnu tradiční školy, jak se ustanovila během 18. a 19. století (Svobodová, Jůva, 1995).

Roku 1900 Ellen Keyová, respektovaná švédská filozofka, ale i průkopnice za ženská práva, vydává spis Století dítěte, kterým se okamžitě stává slavnou osobností po celé Evropě (Helus, 2009). Ukázka z knihy Století dítěte: „*Naše doba volá po osobnostech. Ale toto volání bude marné, pokud neumožníme dětem žít a učit se jako osobnosti. Pokud jim nedovolíme mít svou vlastní vůli, myslet své vlastní myšlenky, rozvinout své vlastní poznání, utvořit si své vlastní usuzování. Pokud, řečeno jinými slovy, nepřestaneme ve školách dusit jakýkoliv základ osobnosti, abychom jej pak u*

dospělých marně hledali“ (Helus, 2009, s. 35). Z úryvku spisu je zřejmé, že doba dvacátého století vyžaduje pedagogickou revoluci a obrácení pozornosti k dětem, aby se tak mohla stát tzv. stoletím dítěte (Helus, 2009).

Období největšího rozvoje reformní pedagogiky spadá do doby před druhou světovou válkou. Nezabývala se jen kritikou dosavadního školství a jejího výchovného působení, ale také měla obecné požadavky, které se týkaly zrovnoprávnění žen a mužů a uplatňování nového stylu života na bázi svobody a přirozenosti (Zelinková, 1997). Klíčovým znakem této pedagogiky je pedocentrismus - nahlížení na dítě jako na jedinečnou osobnost s jeho určitými přednostmi, které musíme plně rozvinout a za žádných okolností je nesmíme utlumit, potlačit nebo opomenout. Respektováním dítěte a jeho kvalit vzniká mezi dítětem a jeho vychovatele oboustranný respektující a pro obě strany přínosný a inspirující vztah (Helus, 2009).

Představitelé reformní pedagogiky zastávali filosofický směr naturalismus neboli soužití člověka s jeho mravními hodnotami a přírodou. Marie Montessori byla jedna z jeho nejvýznamnějších představitelů (Zelinková, 1997). Přirozenou a svobodnou výchovu prosazoval již Jean Jacques Rousseau, Lev Nikolajevič Tolstoj a další.

Současná česká didaktika (Svobodová, Jůva, 1995) vytyčila problémy tradičního školství do několika základních bodů:

- z velké části pouze intelektualistické zaměření a absence důrazu na komplexní rozvoj jedince nejen po stránce intelektuální, ale i po stránce volní a emotivní;
- malý ohled ke zdravotním, tělovýchovným a estetickým stránkám výchovy a nevěnování dostatečné pozornosti pracovním činnostem;
- zaměřená pozornost pouze na jednostranný styl učení, škola nebere v úvahu vlastní rozvoj tvůrčích schopností;
- malé porozumění učitele dítěti a autoritativní výchova založená na poslušnosti;
- izolace školy od reálného života;
- nepřiměřené požadavky na žáky (dril, nátlak, režim školy);
- obětování dětství dítěte nejisté a neznámé budoucnosti.

Na základě této kritiky tradiční školy vznikly základní inovační záměry alternativních škol (Svobodová, Jůva, 1995):

- změna celkového zaměření školy;
- komplexní rozvoj jedince po stránce intelektuální, emocionální a volní;

- změnit existující „školy učení“ na „školu tvůrčí“;
- brát větší zřetel na pracovní hlediska školy, aby to byla škola aktivní, činná, pracovní, atd.;
- zařadit morálně výchovnou funkci školy;
- propojení školy se životem, s přírodou, spolupráce s rodinou a se společností neboli „životem pro život“;
- překonání formálního stylu výuky ve třídě a využití skupinových a individuálních forem výuky ve třídě
- kladení důrazu na důležitost hry v rozvoji osobnosti, vedle práce a učení;
- opustit od tradičního rozdělování žáků do tříd podle věku a místo toho vytvářet přirozené skupiny dětí;
- vytvořit pozitivní, přátelskou a otevřenou atmosféru nejen ve škole samotné, ale také ve vztahu učitele k žákovi.

Od konce 19. století se začínají vyskytovat alternativní školy ve světě. Odlišují se podle toho, z jakých filozofických základů jejich autoři vycházejí, jaké jednotlivé cíle preferují a jakým výchovně vzdělávacím prostředkům dávají přednost. (Svobodová, Jůva, 1995) uvádí zhruba výčet typických modelů alternativních škol: Roku 1907 belgický lékař a pedagog Ovide Decroly otevírá v Bruselu „školu životem a pro život“. Ve výuce vychází z dětských zájmů a zkušeností a nahrazuje výuku v tradičních vyučovacích předmětech tzv. zájmovými centry. Ve stejném roce 1907 italská lékařka a pedagožka Marie Montessori zakládá v Římě dětský dům Casa dei bambini pro předškolní děti. Roku 1919 německý filozof a pedagog Rudolf Steiner zřizuje v Německu u Stuttgartu první waldorfskou školu. V popředí výuky je pracovní a jazyková výchova, estetickovýchovné předměty a také náboženská výchova. Odmítá tradiční vyučovací hodiny a místo nich vzdělávání probíhá v tzv. blocích, epochách. Nevyučuje se podle osnov a o náplni vyučování diskutuje učitel spolu se žáky. Dále známkování je nahrazeno tzv. charakteristikami a dalšími doporučeními pro žákovo zlepšení. Ve stejném roce 1919 je v USA Helenou Parkhurstovou otevřen daltonský učební plán, který je založen na svobodném učení žáků, kdy žáci mají k dispozici přehled učební látky z celého školního roku, která je rozdělena na jednotlivé měsíční úkoly. Svoboda učení je v tom smyslu, že každý z žáků pracuje svým tempem a podle vlastního programu. Také zde nejsou rozdělené třídy podle věku a každý předmět má svou odbornou pracovní vybavenou příslušnými pomůckami. V roce 1920 francouzský

pedagog Célestin Freinet zakládá „moderní školu“. Stěžejní myšlenkou jeho pedagogiky je pracovní aktivita a svoboda výchovy, která je uskutečňována na základě možnosti zvolení si své činnosti, realizovat ji podle svého tempa a vlastními postupy. Celková atmosféra výchovy má být radostná a tvůrčí. Roku 1927 německému pedagogovi Peteru Petersenovi vychází dílo „Jenský plán svobodné všeobecné národní školy“. Podle Petersonovy pedagogiky můžeme dosáhnout rozvoje osobnosti za pomoci tzv. školní pospolitosti. Základem je dobrovolně vytvořená skupina dětí podle jejich zájmů. Výuka probíhá v povinných a volitelných předmětech. Opět je podstatným rysem této školy volný pohyb žáků, podněcování jejich činností, vytváření vhodných podmínek, atd.

Rozvoj alternativních škol ve dvacátých a třicátých letech byl bohužel postupně značně omezen. Představitelé totalitních systémů (fašistický, komunistický nebo nacionálně socialistický) nepodporovaly myšlenku alternativních škol a samozřejmě druhá světová válka odsunula pozornost světa jiným směrem. Alternativní školství se opět rozvíjí až ve druhé polovině minulého století a v České republice bohužel až po sametové revoluci roku 1989 (Svobodová, Jůva 1995). Další informace týkající se historie vývoje českého školství naleznete v příloze.

2. České školství po roce 1989

Na to, že se nejen vzdělávací systém České republiky začal ubírat po dlouhých 41 letech opět správným směrem, měla zásadní vliv tzv. sametová revoluce ze 17. listopadu roku 1989 (Průcha, 2009), která umožnila namísto života v komunistickém režimu život v demokratickém státě (Václavík, 1995). Ke změně došlo samozřejmě i v oblasti vzdělávací politiky - řízení škol, jejich financování, kurikulum, vzdělávací možnosti apod. V ekonomice se jednalo o vlastnictví majetku - převedení státního majetku do soukromého vlastnictví pomocí restitucí a privatizací (Václavík, 1995).

2.1 Vývoj

Vališová a Kasíková (2007, s. 88) uvádí výčet nově vzniklých školských institucí, vzdělávacích programů a studijních oborů po roce 1989: *“Vznikly nové druhy škol, které jednak navazují na domácí tradici (víceletá gymnázia), jednak respektují trh práce (nové druhy odborných škol, nové studijní obory), ale i vývojové trendy v zahraničí (vyšší odborné školy, integrované střední odborné školy, atd.), nové vzdělávací programy na úrovni základního vzdělávání – školy montessoriovské, waldorfské, daltonské, atd.”* Vedle státních vzdělávacích institucí vznikají školy soukromé, které jsou vedeny soukromou osobou, společností či církví. Skrze změnu týkající se kurikula je posílena nezávislost škol – mají možnost úpravy svého studijního programu a školních osnov, výběr učebnic a vlastní vzdělávací plán (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

V roce 1998 se začalo s přípravou *Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR*, který je jinak nazývána Bílá kniha. Tento program byl přijat Parlamentem v roce 2001 a reprezentuje propojení cílů, východisek a rozvoj projektů vzdělávací soustavy v ČR. Bílá kniha je otevřeným dokumentem, zabývá se všemi stupni vzdělávací soustavy (od předškolního období po vzdělávání dospělých) a samotnými možnostmi a podmínkami pro rozvoj vzdělávací soustavy a také vzájemně souvisí se zamýšleným *školským zákonem* (Jůva, 2003).

V září 2004 parlament odhlasoval zákon 561/2004 Sb. Školský zákon. V tomto zákoně jsou kurikulární dokumenty vymezeny na dvou základních úrovních – státní a školní. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání a Rámcový vzdělávací program. RVP stanovuje obecný základ (délku, cíle, formy a povinný obsah), které

školy musí respektovat a dodržovat. Školní úroveň je tvořena *školním vzdělávacím plánem* (ŠVP), který si vytváří každá škola v souladu s RVP. Prostřednictvím tvorby ŠVP má učitel možnost volby různorodých metod a forem práce, ředitel profilaci školy různým směrem – sportovní, jazykové, ekologické zaměření a obměna vzdělávacího obsahu, rozsahu podle profilu dané školy, atd. (školský zákon, 2017). Neboli učitel si svobodně volí, jakou cestou se vydá se svými žáky k dosažení dané vzdělávací úrovně.

Školský zákon nadále povoluje vznik alternativních škol – soukromých, státních a církevních, které může založit jak právnická osoba, tak fyzická osoba, registrované církve nebo sdružení (několik právnických či fyzických osob dohromady), (školský zákon, 2017).

Tab. 1 – Počet Montessori základních a mateřských škol na území ČR

Město	Typ zařízení	Počet
Hl. m. Praha	Montessori MŠ, Montessori ZŠ	30, 9
Brno	Montessori MŠ, Montessori ZŠ	8, 4
Olomouc	M. MŠ	4, 1
České Budějovice	M. MŠ, M. ZŠ	4, 4
Liberec	M. MŠ, M. ZŠ	2, 1
Pardubice	M. MŠ, M. ZŠ	2, 2
Chrudim	M. MŠ, M. ZŠ	1, 2
Hradec Králové	M. MŠ	1, 1
Ostatní města	M. MŠ, M. ZŠ	42, 33

Vypracováno na základě Montessori ČR (2017)

Jak můžeme vidět v tabulce 1, nejvíce Montessori základních škol se nachází na území hlavního města Prahy v České republice. Ve většině případů se jedná o soukromá zařízení, ostatní Montessori ZŠ a Montessori MŠ jsou financovány městem či městskou částí města. Do tohoto přehledu jsem zařadila i výčet předškolních zařízení pro zjištění, jakou mají rodiče možnost si zvolit tuto alternativní koncepci i pro předškolní věk dítěte a mít tak povědomí o její existenci, jejich principech a myšlenkách. Celkem je v České republice 53 Montessori základních škol a 94 Montessori mateřských škol.

2.2 Vlastnosti a funkce alternativních škol

Němečtí autoři Klassen a Skier vytvořili přehled společných znaků alternativních škol z pedagogického a didaktického hlediska, kterými se vyznačují všechny druhy alternativních škol nehledě na jejich vlastní specifické odlišnosti (Průcha, 2004):

- pedocentrismus (výchovně vzdělávací proces a veškeré výchovné činnosti se uskutečňují s ohledem na individualitu a specifické potřeby dítěte);
- aktivita školy (z hlediska výchovně vzdělávacího procesu – uplatňování různých forem a metod ve vyučování, ale také aktivní rozvoj žáků v jejich sebevyjadřování);
- komplexnost výchovy (kladení důrazu nejen na znalost akademických znalostí, ale také rozvoj a sebepoznání emocionální a sociální složky);
- škola funguje jako živé společenství (aktivní spolupráce mezi učiteli, žáky a rodiči);
- učení „*Par la vie – pour la vie*“ (učení z života pro život) jinými slovy - poznatky z výchovně vzdělávacího procesu vychází z žákových zkušeností, vlastního života a poznání (Průcha, 2004).

Tab. 2 – Rozdílnost tradiční/ klasické školy a alternativní školy podle K. Rýdla

Tradiční škola	Alternativní škola
Pevný rozvrh hodin a jednotnost v organizaci školního dne	Rozvrh hodin a organizace dne ve škole je realizována dle zájmů a potřeb žáků
Učitel má vždy pravdu	Učitel je pro žáky poradcem, partnerem a zkušenější osobou
Vypracování zadaných úkolů učitelem	Žák si sám volí sled a rozsah úkolů
Kladení důrazu na vnější motivaci, pamětné učení	Nezastupitelné místo objevování a vnitřní motivace žáka
Soutěživost jako motivace k učení	Spolupráce a práce ve skupinách
Vzdělávání probíhá pouze ve škole	Učení je realizováno i mimo budovu školy
Tvořivost a iniciativa žáků není pro učitele nejpodstatnější projev	Velký zřetel na rozvoj tvořivosti a iniciativy žáků

Převzato z (Průcha, 2004 In Rýdl, 1999a)

Myslím si, že rozdělení uvedené v tabulce 2 není bezvýhradně platné, protože i v současné tradiční neboli v klasické škole učitel samozřejmě také usiluje o totéž a je jeho cílem vedle předání vědomostí komplexní rozvoj žáka, rozvoj spolupráce a sociálního citění dítěte. Navíc, pokud učitel chce, aby jeho vyučovací hodina měla spád a žáky bavila, musí uplatňovat různé metody a formy ve výuce, využívá okolí školy a instituce ve městě pro exkurze, výlety atd.

Abychom tedy zjistili, proč alternativní školy vznikají, tak k tomu musíme být obeznámeni nejen s jejich vlastnostmi - jaké jsou tyto školy, ale i s jejich funkcemi - za jakým účelem vznikají a jakým způsobem fungují. Funkce alternativních škol: funkce kompenzační neboli kompenzace (nahrazování) konkrétních potřeb, které není schopno naplňovat státní školství vzhledem k velmi široké škále vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků. V dnešní době je běžné zakládání škol alternativního typu, příčinu této situace si můžeme vysvětlit názorem autorů Weis, Matternová: „*zakládání škol na základě soukromých iniciativ vždy signalizuje mezery a nedostatečnosti ve vzdělávání poskytovaného státem*“ (Průcha, 2004, s. 33); funkce diverzifikační - vznikají pro nutnou pluralitu ve vzdělávání a variabilitu vzdělávacích zařízení. Školství poskytuje vzdělání obrovské skupině obyvatelstva a každý z nich má rozdílné, specifické potřeby, na druhou stranu je nezbytná celistvost a jednotnost obsahů a forem při tak velkém množství populace. Průcha také upozorňuje na skutečnost, že i nějaké typy alternativních škol tíhnou k jednotnému obrazu ve společnosti, například: společnými rituály školy, dne, atd. a funkce inovační je z pedagogického hlediska je tato funkce tou nejpodstatnější, protože vytváří prostředí, ve kterém je prostor pro uskutečňování experimentů a inovací ve vzdělávání a to v organizaci vzdělávacího procesu (způsob komunikace, metody výuky, atd.) a v obsahu vzdělávání (způsob vysvětlování učiva, netradiční vyučovací předměty, aj.) (Průcha, 2004).

Je nutné také zmínit i určité nedostatky tradičních alternativních škol. Jedná se o jejich izolovanost a výlučnost vůči společnosti, která zahrnuje i rodiče potencionálních žáků. Také není vždy pravidlem, že alternativní školy jsou inspiračním zdrojem pro inovace a netradiční postupy ve vzdělávání ve státních školách (Průcha, 2004).

3. Pedagogika Marie Montessori

Převratné a inspirující myšlenky Maria Montessori jsou dnes známé po celém světě – od Evropy, přes Ameriku, Asii až po Indii. Díky Montessori metodě se změnil pohled nejen na výchovně vzdělávací systém, ale i na samotné uspořádání místnosti a jejího vybavení, přístupu k dítěti a význam učitele. Maria Montessori objevila, že každé dítě se rodí s vlastním „plánem“ vývoje, který je možný realizovat v tzv. senzitivních obdobích; má touhu po vědění a objevování řádu světa kolem sebe (Standing, 1998). Maria Montessori měla revoluční pohled na vzdělávání dětí a je autorkou výchovné a vyučovací metody, která vychází z jejího celoživotního zasvěcení života pedagogice.

3.1 Život Marie Montessori (1870 – 1952)

Maria Montessori se narodila v Itálii 31. srpna roku 1870, její otec byl finančním úředníkem a matka byla velmi vzdělaná žena. Maria byla jejich jediné dítě a zejména díky vlivu její matky se u ní rozvinulo velmi hluboké sociální cítění, které mělo zásadní vliv na její budoucí zaměření. V roce 1875 se rodina stěhuje do hlavního města Itálie, kde Maria získává vzdělání. Nejdříve se rozhodne pro studium na přírodovědecko-technické střední škole, protože se chce stát inženýrkou. Po maturitě se ale nakonec přikloní ke studiu medicíny, které bylo v tehdejší době přístupné pouze mužům. Roku 1896 je jako první žena v Itálii promována lékařkou a její úspěšné ukončení studií mimo jiné dokazovalo to, co sama prosazovala a hlásala- že ženy jsou stejně schopné jako muži, mají-li stejné podmínky, což byl na tu dobu názor velmi osvícenský. Po ukončení studia medicíny působí v letech 1898-1900 jako asistentka na univerzitní Psychiatrické klinice v Římě. Právě tady se začala zabývat myšlenkou, že duševně zaostalé je možné vychovat a vzdělávat. Stává se členkou nově vzniklého sdružení *Národní ligy pro výchovu postižených dětí a Výboru na podporu zřízení veřejné medicínsko – pedagogické instituce*. V roce 1900 pracuje v tzv. Modelové škole, kterou založily výše jmenované asociace a která spadá pod *lékařsko – pedagogický institut pro vzdělávání učitelů* pracujících s postiženými dětmi. Maria v této škole o počtu 22 žáků začala aplikovat svůj didaktický materiál a zjišťovat, jakým způsobem je vyhovující pro potřeby dětí. O dva roky později opět úspěšně promuje na univerzitě v Římě tentokrát z oboru pedagogika, experimentální psychologie a antropologie (Šebestová, Švarcová, 1996).

Roku 1907 otevírá v chudé čtvrti v San Lorenzo dům Casa dei bambini (dům dětí) pro děti od 3 do 7 let, ve kterém využívá své metody učení a tzv. senzomotorický materiál pro rozvoj a aktivizaci dětí (Kasper, Kasperová, 2008). Žáci měli k dispozici jednu místnost, která sloužila jak na hraní, tak pro práci s edukačními předměty, které jim Marie Montessori nechávala volně přístupné. Při práci s nimi byli velmi soustředění a tato činnost je velmi zajímala (Šebestová, Švarcová, 1996).

V roce 1909 vychází její první kniha reflektující její získané zkušenosti s výchovou v dětských domovech a výsledky z výzkumů – *Objevení dítěte*. Od roku 1913 – 1936 žije ve Španělsku v Barceloně, ve které zakládá další Dům dětí. Roku 1926 vydává další publikaci *Příručka vědecké pedagogiky*, v které interpretuje smysl didaktických pomůcek. V období před 2. světovou válkou rozšiřuje svou Montessori pedagogiku do dalších zemí; Nizozemsko, Německo, Rakousko, Belgie, Skandinávie a Anglie (Kasper, Kasperová, 2008). Se svým synem roku 1929 zakládá *Association Montessori Internationale – AMI* (mezinárodní Montessori společnost), která má za cíl šířit ideje Marie Montessori, atd. (Šebestová, Švarcová, 1996). Po vypuknutí 2. světové války se kvůli hrozbě fašismu přesunuje do Indie, v které zůstává deset let. Marie Montessori se po 2. světové válce vrací zpátky do Evropy a bydlí v Nizozemsku. Roku 1950 je jí udělena Nobelova cena míru. O dva roky později 6. 5. 1952 umírá (Kasper, Kasperová, 2008).

3.2 Myšlenky Marie Montessori a jejich výklad

Pomoz mi, abych to dokázal sám - úloha dospělých netkví v utváření dítěte k obrazu svému či zametání mu cesty nebo v jeho ovlivňování, ale naopak v umožnění dítěti získávání vědomostí a dovedností jeho vlastním tempem a vlastními silami (Zelinková, 1997). Na výchovu je tudíž již od začátku nahlíženo jako podpora sebe rozvoje a utváření vlastní osobnosti (Ludwig, 2008). *Dítě je tvůrcem sebe sama* - přestože vývoj dítěte ovlivňuje prostředí, ve kterém vyrůstá a lidé v jeho nejbližším okolí, tak v největší míře se podílí na utváření vlastní osobnosti právě ono samo. A to svými vrozenými dispozicemi a svou aktivitou, ve které si vybírá z mnoha nabízených podnětů a rozhoduje o tom, zda a kdy ho tyto podněty ovlivní a jakým způsobem. *Ruka je nástrojem ducha* - v procesu učení je nezbytné propojení mentální aktivity s manipulativní činností, protože to, co si sami vyzkoušíme, si pak také lépe

zapamatujeme. *Respektování senzitivních období* – jedná se o dobu, v rámci které je dítě zejména vnímavé pro osvojení si určité dovednosti. V případě, že tuto vymezenou dobu nevyužijeme, citlivost nenávratně zaniká. *Svobodná volba práce* – dítě si samo volí, čím se bude zabývat, s kým bude spolupracovat a jak dlouho bude činnosti věnovat čas. Předpokladem pro tuto volbu je připravené prostředí s vhodnými pomůckami. *Připravené prostředí* – zahrnuje místo pro práci a optimální pomůcky, které je nutné uspořádat takovým způsobem, aby bylo možné osvojení dané učební látky bez nutného zásahu dospělých. Což znamená rozložení tématu na dílčí kroky, které dítěti umožní naučení se a pochopení dané problematiky samostatně bez vnější pomoci. *Polarizace pozornosti* – koncentrace pozornosti je podstatou učení. Dítě je schopné se dlouhodobě soustředit a zaměřit pozornost na práci, která v něm vzbudí zájem. *Celostní učení* – člověka ovlivňuje jak jeho duševní život, tak jeho tělesná schránka. Tyto dvě složky osobnosti na sebe vzájemně působí a ovlivňují se, a proto je nezbytné brát v potaz tělesno i duševno dítěte v procesu učení jako součást žáka (Zelinková, 1997).

3.3 Principy a pojmy

Maria Montessori hledala východisko své pedagogiky v antropologii, zejména v orientaci na individuální vzdělávací potřeby dětí v souvislosti s jejich vývojem tělesným, duševním a psychickým. Ve své pedagogice vychází z důvěry ve vnitřní síly dětí, za pomoci kterých mohou rozvinout svůj vlastní potenciál a najít svou cestu k osobnostnímu rozvoji. V praxi jsou žáci v menší míře vedeni, ale zato více výchovně podporováni. Každé dítě učitel, označovaný jako průvodce, nejprve sleduje z hlediska jeho potřeb, aktivit, zájmů, potřeby pomoci a možnosti podpory a předloží vhodnou nabídku. Z toho vyplývá jedna ze zásad Marie Montessori, která zní: „*Následuj dítě a dbej znamení, která ti ukáží správnou cestu*“ (Rýdl, 2007). Dítě k tomuto dlouhodobému a složitému procesu potřebuje kromě své vlastní vnitřní síly i další podmínky - někoho, kdo mu bude vzorem a doprovodem na jeho cestě do společnosti; vhodné prostředí, které pro něj bude zázemím, jistotou a zároveň řádem. Na těchto principech je postavená nejznámější zásada a hlavní myšlenka Montessori pedagogiky „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“ (Rýdl, 2007).

3.3.1 Svoboda dítěte jako základní požadavek edukace

Tímto pojmem se budeme věnovat nejdříve, protože si myslím, že je ve společnosti pojem svoboda v Montessori zařízeních mylně chápána jako zmatek a chaos. Opak je ale pravdou – tato svoboda v sobě skýtá řád a pravidla.

Svobodné dítě není to, které je ponecháno svému osudu napospas, nýbrž takové, které si je schopno samo pomoci, poradit si a stát se tak nezávislým na druhých. Svobodu si avšak nelze vykládat jako svévoli, naopak má své meze, které je nutné dodržovat (Zelinková, 1997). M. Montessori vychází ze samotné dětské duše, která nesmí být jakýmkoliv způsobem tlumena, jak tomu obvykle bývá – například tím, že dospělí dělají vše za děti: mytí, krmení, oblékání, svlékání, aj., i když by to už zvládly samy. Vše si raději udělají po svém, aby to bylo podle jejich představ, bez nepořádku a rychle hotové, než aby přenechali iniciativu na svých dětech. Ti si na jejich neustálou pomoc zvykají, stávají se na ní závislé. Správná cesta je těžší a vychovatelé se musí obrnit trpělivostí. Dítě pomocí ní může projevit svou aktivitu a zdokonalit své dovednosti. Znamená to zvyknout dítě na to, že mu nejdříve danou činnost správně předvedeme a poté ono samo se snaží nesčetnými pokusy o její napodobení a náležité provedení. Dítě touží po aktivitě, možnosti něco konat, vyjadřovat se a naším úkolem je vytvořit pro ně vhodné prostředí (vybavení uzpůsobené jejich výšce, nádobí, malé koberečky, atd.) a uspořádat jednotlivé činnosti do daných cvičení (Sajdová, 1935).

Svoboda a prostředí - Žákům ve školách M. Montessori je umožněna volnost a to volnost pohybu, volnost spolupráce, volnost pracovat sami na sobě. Není jim však poskytnuta volnost plýtvat časem, ničit předměty nebo rušit svým chováním skupinu, projevy negativního chování jsou nepřípustné. Žáci mají volnost, pouze pokud se chovají slušně a jsou zodpovědní. Volnost a zodpovědnost stojí vedle sebe na rovnocenném místě. Vědomí volnosti a zodpovědnosti je rozvíjeno motivací a zaujetím didaktickými materiály a s nimi spojenými činnostmi, o které žák jeví zájem (Rýdl, 2007). Podmínkou svobodného jednání je připravené a podnětné prostředí, které má zároveň řád a jasné uspořádání. Žák si v tomto prostoru volí, čím se bude zabývat, zda se tím bude zabývat sám nebo s někým dalším a kolik času tomu bude věnovat. Díky tomuto svobodnému rozhodnutí je mu umožněno věnovat se aktivitám souvisejícím s jeho aktuálním senzitivním obdobím, projevovat své záliby, potřeby a pracovat podle vlastního tempa k dostatečnému osvojení znalosti. Zároveň se učí přijímat pravidla, která jsou zakotvena v řádu prostředí, v němž edukace probíhá (budova školy, třídy,

okolí): pravidla v práci s materiálem – chovat se k němu opatrně, vrátit ho na správné místo; pravidla v soužití s ostatními členy společnosti – každá pomůcka je pouze v jednom provedení, žáci se učí vzájemné domluvě a trpělivosti; pravidla respektování činnosti druhých (nerušit je svým chováním od jejich práce), ale i respekt před svou vlastní činností (Ludwig, 2008).

Svoboda a poslušnost jsou dvě strany téže mince: ačkoliv to zní paradoxně, svoboda nemůže existovat bez disciplíny. Mluvíme ale o kázni aktivní, nikoli pasivní, a to ve vztahu k sobě samému, ke svému svědomí a okolí. Poslušný a současně svobodný je ten, kdo má kontrolu nad sebou samotným, zná své přednosti a nedostatky, schopnosti, umí sám sobě poručit a ovládat se (Zelinková, 1997). Poslušnost tedy souvisí s vývojem vůle. První fáze vývoje poslušnosti je typická tím, že kvůli nestabilitě své vůle dítě někdy poslechne, a někdy ne. Vzájemně se prolíná poslušnost a neposlušnost. V druhé fázi dítěti již nebrání žádné dovednostní překážky v jeho sebevládě, a tak nás může uposlechnout kdykoli nebo splnit přání někoho jiného, např. přání spolužáka, uposlechne dospělého, ale nejvyšší forma je poslední fáze poslušnosti, která není orientovaná na získané dovednosti, ale na osobnost. Člověk, ke kterému má dítě úctu a respekt, poslechne ihned a s nadšením a hrdostí, protože má důvěru se jím nechat vést. Toto stádium lze dosáhnout, pouze pokud se dítě vyvíjí v souladu se svou opravdovou přirozeností (Montessori, 2003). Kázeň taktéž podporuje ticho, tzv. hodiny ticha. V těchto hodinách dítě očekává, až uslyší své jméno z vedlejší místnosti a snaží se tam dojít, co nejtíšeji. V tomto procesu si dítě uvědomuje celou svou osobnost včetně svých psychických a fyzických sil, které ovládá vědomě svou vůlí (Sajdová, 1935). Ke vzájemnému propojení těchto dvou hledisek Marie Montessori uvádí: „*Navzdory velké svobodě, kterou jsme jim poskytovali, děti působily dojem neobyčejné ukázněnosti. Pracovaly potichu, každé soustředěné na svou právě prováděnou činnost. Potichu přecházely sem a tam, když si vyměňovaly pomůcky, s nimiž pracovaly. Pokyny učitelky prováděly s překvapivou rychlostí (...). Co bylo zdrojem té dokonalé kázně (...)? Zdánlivá závislost na příkazech dospělého jim v nejmenším nebránila v samostatné činnosti a v organizování aktivit podle vlastní libosti*“ (Montessori, 1998, s. 81).

Svoboda a polarizace pozornosti - Základním znakem aktivní svobody je polarizace pozornosti, která má několik etap. Úvodní fáze se označuje jako hledání a volba - dítě hledá mezi rozmístěnými pomůckami ty, kterými by se chtělo zaobírat. Musí se rozhodnout jen pro jednu věc a tím vyloučí ostatní věci, což není ani pro dospělého člověka mnohdy jednoduché. A právě v tomto rozhodnutí tkví svoboda a

zároveň omezení. Následuje fáze tzv. manipulace s věcmi – nezbytností je, aby polarizace pozornosti nebyla krátkodobá a jednalo se o svobodné zvolení činnosti dítětem v připraveném prostředí. Dítě pracuje se zanícením, koncentrovaně a tato koncentrace je dlouhodobá. Svoboda volby vede dítě nejen k rozvoji sebe sama a k úspěchu, nýbrž také k pocitu důstojnosti a sebedůvěry. V závěrečné etapě dítě shrnuje výsledky své práce a své uspokojení z činnosti (Zelinková, 1997).

3.3.2 Polarizace pozornosti

Hluboká koncentrace pozornosti je nejen pro dítě, ale i pro dospělého v 21. století velmi důležitá. Lidé jsou obklopani mnoha informacemi a zavaleni nejrůznějšími požadavky, a tak pohroužení se do nějaké činnosti není vůbec samozřejmou záležitostí.

M. Montessori si tento úkaz poprvé uvědomila, když ve svém Domě dětí v Itálii pozorovala dívku ve věku kolem tří let, která s hlubokou soustředěností zandávala a zase vyndávala válečky z kulatých otvorů. Ačkoliv učitelka nechala ostatní děti zpívat kolem dívky a M. Montessori ji vyzdvihla do vzduchu i s válečky, dívka dále zaujatě pokračovala ve své činnosti bez povšimnutí. Nakonec sama od sebe bez zjevného důvodu činnost ukončila a vypadala, jako by se probudila ze snu. M. Montessori popisuje tento okamžik slovy: „*Pomalou jsme začínali pronikat do neprobádaných hlubin dětské psychiky. Naše malá dívenka byla ve věku, kdy pozornost bývá tékavá, kdy zaujetí přeskakuje z jednoho předmětu na druhý a není možné ho zastavit. A ona se přesto ponořila do své činnosti natolik, že její ego přestalo vnímat vnější podněty*“ (Montessori, 1998, s. 75). Toto pozorování M. Montessori opakovala ještě několikrát na jiných dětech a všimla si jednoho znaku, který byl všem společný a který později nazvala „opakováním úkonu“ (Montessori, 1998).

M. Montessori chápe tento pojem jako spojení všech tělesných a duševních sil, které směřují k naprostému ponoření se do jedné činnosti (Rýdl, 1999). Polarizace pozornosti se tak stává zásadním objevem, jakým způsobem lze efektivně podporovat přirozený dětský vývoj, a je zároveň klíčem k celé soudobé pedagogice, protože do této doby měli psychologové za to, že dítě předškolního věku není téměř schopné koncentrace pozornosti (Zelinková, 1997). M. Montessori objevila skutečnost, že děti mají dokonce schopnost hluboké koncentrace při činnosti a nenechají se při ní ničím vyrušit. Důsledkem toho vzniká naprostá vnitřní vazba na konkrétní věc, která je

doprovázena opakováním činnosti a poskytuje tak hluboké porozumění. Dítě ze své vůle zůstává u této aktivity, dokud necítí pocit uspokojení a naplnění (Rýdl, 2008). Polarizaci pozornosti můžeme docílit při splnění následující podmínek: pracovat v souvislosti se senzitivním obdobím; nabízet materiály, které se shodují s aktuálním senzitivním obdobím a napomáhají k jejímu rozvoji; připravovat podnětné prostředí a zaměřovat pozornost průvodce na vlastní zlepšení; poskytnout svobodu dítěti ve volbě činnosti, pohybu a aktivitě (Zelinková, 1997).

Polarizace pozornosti není krátkodobý proces, ale uzavřený třístupňový cyklus. První je *přípravný stupeň*, který je typický neklidem, hledáním a očekáváním. Dítě hledá podnět, který vyhovuje jeho vnitřním potřebám, a je připraveno ho blíže zkoumat a poznávat. Je možné rozlišovat při výběru mezi vnějšími znaky podnětů, které upoutají dětskou pozornost jako první – barva, tvar, velikost, aj. a zkušeností a vědomostmi dítěte, pod čímž rozumíme mezistupeň při přechodu na vyšší stupeň v procesu hledání. Avšak vnější znaky předmětů hrají stále podstatnou roli při výběru. Hloubku polarizace pozornosti v tomto stupni může průvodce ovlivnit tím, že postupně nahrazuje předměty, lákavé svými vnějšími znaky, za ty, které odpovídají úrovni psychického vývoje dítěte a jeho zájmům. V tomto časovém úseku průvodce pouze poskytuje pomoc v podobě přípravy podnětného prostředí, pobídnutí k aktivitě, upozornění na vhodné předměty a přitom respektuje volbu, iniciativu a pohyb dítěte. Následuje *stupeň velké práce*, pro který je charakteristická koncentrace pozornosti k vybrané činnosti, odpoutání se od vnějšího prostředí, opakovaná činnost a sebeovládání. Dítě si během práce osvojuje poznatky, které samo získává svou aktivitou, a ty jsou tak trvaleji uloženy v paměti. Dítě je také dokáže lépe aplikovat a propojovat. Čím hlubší koncentrace dítě dosáhne, tím jsou poznatky trvalejší. Každý den dítě musí nalézt nějakou činnost, která ho pohltí a vede ke koncentraci pozornosti, jelikož tímto procesem se posilují žádané psychické vlastnosti dítěte. Cyklus uzavírá *fáze klidu*, kdy je dítě klidné, šťastné a spokojené, protože jeho potřeba po vědění byla nasycena. (Zelinková, 1997). Tato schopnost hluboké soustředěnosti dítěte, pokud ho činnost dostatečně upoutá, se také označuje jako fenomén Montessori (Průcha, 2004).

3.3.3 „Absorbující duch“ a senzitivní období

Pohled M. Montessori na vývoj malého dítě je takový, že každé dítě je vybaveno svým vlastním vnitřním plánem svého vývoje, který objasňuje to, proč se dítě v daném časovém období zabývá určitou skutečností, předmětem či pohybem a co se v něm snaží naučit.

„Absorbujícím duchem“ pojmenovává nevědomou, nám neviditelnou formu „ducha“ malého dítěte, která nasává všechny dojmy, podněty a skutečnosti ze svého okolí. Dítě tak pracuje na svém vývoji dlouhodobě, ale v tajnosti – např. rozvoj mateřského jazyka, pohybu aj. (Ludwig, 2008). Tento proces Montessori dělí na nevědomou a vědomou část. Děti ve fázi nevědomé absorbující mysli akceptují veškeré podněty bez nějaké zaujatosti. Tímto udržují svou mysl v nepřetržité činnosti. Podněty kolem sebe zachycují pomocí smyslů a kontaktu s předměty, které je obklopují. Vědomá absorbující mysl nastupuje kolem věku tří let. Děti rozšiřují své objevování a širší porozumění světa kolem nich. Tato výhoda je, ale časově omezená a po uplynutí šestého roku se nenávratně vytrácí (Rýdl, 2007).

Současně s absorbující myslí spolupracují tzv. senzitivní období, která dítěti umožňují získávání a osvojování předpokladů pro další stupně jeho vývoje. Tato senzitivita má jen omezené trvání. Nástup citlivého období je u každého dítěte jiný, a tak se nedá předvídat. Co můžeme udělat, je pozorovat projevy dítěte, aby mohlo této fáze využít (Ludwig, 2008). M. Montessori vyzorovala šest citlivostí, které se mohou vyskytnout nejen samostatně, ale i v párech nebo se vzájemně prolínají. Všechny se objevují za sebou hned po narození dítěte zhruba do šesti let: citlivost percepce, citlivost v osvojování řeči, citlivost pro pohyb, citlivost pro řád a uspořádání, citlivost na malé objekty a citlivost pro integraci do společnosti (Rýdl, 2007). Každá senzitivní fáze má svůj vývoj – začíná pomalým nástupem, přechází k vrcholu a končí pozvolným odezníváním. Nejlépe pozorovatelnou fází je vrchol dané senzitivní fáze a nejdéle trvající citlivé období je fáze řeči (Šebestová, Švarcová, 1999).

M. Montessori odhalila pojem absorbující mysli u svých žáků v Domech dětí, kam docházely děti zvláště z chudých rodin, jejichž rodiče byli také často bez vzdělání. A navzdory tomu se žáci před pátými narozeninami naučili číst a psát bez jakéhokoli vyučování, úplně sami v připraveném prostředí, v kterém si mohli osvojovat poznatky prostřednictvím pomůcek, u kterých nebyla potřeba vnější instruktáž dospělého (Montessori, 2003). M. Montessori k svému objevu píše: „*Tak jsme se přesvědčili, že*

vzdělávání není něco, co dělá učitel, ale že je to přirozený proces, který probíhá samovolně v každé lidské bytosti. Jeho podstatou není naslouchání slovům, ale praktická zkušenost, (...). Úkolem učitele tedy není mluvit, nýbrž promyslet a připravit takový sled motivačních prvků, který by děti vedl ke spontánnímu vstřebávání vědomostí a osvojování dovedností v připraveném prostředí“ (Montessori, 2003, s. 13).

3.3.4 Připravené prostředí

Proč je tak důležité vhodné prostředí pro výchovu a vzdělávání? Proč bychom nemohli děti nechat volně pobíhat a „absorbovat“ to, co najdou doma a na zahradě? Odpověď M. Montessori je taková, že prostředí ve většině domácností je přizpůsobeno pro dospělé, a nikoli pro děti. Také denní program, jeho tempo a rytmus, je přizpůsobeno většinou povinnostem a zvykům dospělých (Montessori, 1998).

Prvním cílem připraveného okolí je umožnit dítěti osobní růst, bez závislosti na dospělém, v kterém může dělat věci pro sebe, a ne pro druhé, žít pro vlastní rozvoj bez okamžité pomoci dospělého. A proto se stává prostředím, v kterém jsou děti neustále aktivní a učitel neustále pasivní; prostředím, kde dítě stále více řídí svůj vlastní život a přitom si začíná uvědomovat svou vlastní sílu. Toto prostředí samozřejmě nevyklučuje lásku k dospělému, ale vylučuje závislost dítěte na něm, dospělý je stejnou součástí prostředí jako dítě. Účel dospělého a vhodného prostředí je pomoci dítěti dosáhnout dokonalosti jeho vlastním úsilím, ale vyvarovat se přitom přílišného zasahování dospělého do jeho činnosti (Montessori, 1998).

Pod nabídkou připraveného prostředí můžeme rozumět klíč ke světu, pomocí něhož může dítě objevovat okolní svět. Nabídka se upravuje podle potřeb a vývojového stádia žáků. Pro všechny ale platí, že prostředí by mělo být prosté, útulné a jasně uspořádané pro snadnou orientaci a využití jeho nabídek. Nadbytek nabídky způsobí u žáků nesoustředěnou činnost a stejně tak chudá nabídka vede k rychlé omrzelosti z činnosti. Dospělý musí nabídnout žákům takovou nabídku, která je provokuje k činnosti a představuje výzvu. Jakákoli věc má ve třídě své určité místo a je umístěná tak, aby si ji děti mohly vzít a zase ji zpátky uložit na její místo nezávisle na dospělém. Tento pořádek vnějšího okolí je podmínkou k nalezení pořádku v sobě samém (Ludwig, 2008).

Co přesně obsahuje připravené prostředí – materiály pro cvičení z praktického

života, materiály podporující smysly, materiály pro čtení a psaní, matematický materiál a materiál pro kosmickou výchovu (Ludwig, 2008).

3.3.5 Montessori materiál

Pomůcky navržené Marií Montessori jsou často označovány jako auto-didaktický materiál. Je to z toho důvodu, že dítě si je schopno samo zkontrolovat správnost svého řešení, např. po otočení karty vidí, jestli odpovědělo či vypočítalo příklad správně aj. Pomůcka, která není složitá, umožňuje okamžitou kontrolu chyby v pomůcce samotné, např. stavění věže. U složitějších pomůcek není odlišnost zřejmá úplně na první pohled a u dalších pomůcek slouží jako kontrola již osvojené znalosti a zkušenosti (Zelinková, 1997). Toto sebou nese velkou výhodu, že každé dítě má možnost postupovat svým tempem a také si vybírá pomůcky, které odpovídají jeho senzitivnímu období, a díky tomu vybranou činnost snadno zvládne a opakuje ji, dokud není z činnosti uspokojeno (Montessori, 2001).

V čem jsou tedy Montessori pomůcky tak výjimečné, proč se k nim stále vracíme? Montessori pomůcky přispívají k utváření osobnosti dítěte (koncentrace, trpělivost, ohleduplnost, zkoumání, atd.), práce s nimi jim napomáhá v objevování světa kolem sebe, podporují přirozené a nezávislé učení a svou celistvostí se podílejí na pozdějších kladných výsledcích v řešení složitějších úloh (Rýdl, 2006). Nejdůležitějšími znaky, kterými se odlišují od ostatních vzdělávacích pomůcek je konkrétnost – tato výraznost pomůcek podněcuje žáky jak duševně, tak motoricky. Pomůcky odrážejí odlišné vlastnosti, např. poznávání měkkých a tvrdých předmětů, písmen na smirkovém papíru, barevná, tvarová, velikostní a materiálová odlišnost předmětů atd. Na základě této konkrétní představy si vytvoří základ pro pozdější práci s abstraktními pojmy, např. tvrdé a měkké slabiky, čtení, atd.; zaměřenost pouze na jeden vjemový znak – délka, hmotnost, velikost nebo barva, aby dítě tento rys lépe pochopilo a dokázalo odvodit její účel a princip pomůcky; ucelenost pomůcek – pomůcky jsou přizpůsobeny od nejjednodušších ke komplikovanějším (Rýdl 2006).

Pro cvičení praktického života je podstatné slovo život – žáci se učí pečovat o vlastní osobu - umývání rukou, zapínání a zavazování rámců, atd. a o okolí kolem sebe - práce s koberečkem, zametání, přesypání luštěnin a přelévání vody, atd. (Kaul, Wagnerová, 2014).

V oblasti matematiky Maria Montessori mluví o „matematickém duchu“, kterého má již malé tříleté dítě, které vnímá uspořádání věcí kolem sebe, jejich množství a velikosti a snaží se v této struktuře vytvořit řád (Kaul, Wagnerová, 2014). Jako první pomůcka pro množství a počet se používá deset červeno-modrých tyčí; dále pro znázornění čísel grafickými symboly od 0 až 9 jsou pomůckou číslice ze smirkového papíru (Montessori, 2001); krabice rozdělená na deset částí, v kterých jsou na vnitřní straně napsané číslice od 0 po 9 společně s 45 vřetenky ze dřeva a gumičky slouží pro vytváření představivosti o množství a pochopení významu nuly; červené číslice s žetony pro rozpoznávání sudých a lichých čísel – pomůcka se skládá z krabice ze dřeva rozdělené na dvě části. V jedné z nich jsou vytvarované číslice 0 – 9 a ve druhé jsou červené žetony, nebo jiný drobný materiál. Perlové tyčinky tzv. perly pro nácvik sčítání, odčítání a vyvození násobení jako zkrácené sčítání v kombinaci se Seguinovou tabulkou, vytváření „desítkového perlového řetězu“ či „stovkového perlového řetězu“; stovková tabulka a další (Kaul, Wagnerová, 2014).

Maria Montessori zjistila, že osvojení abecedy není vůbec obtížné, pokud se zvolí správný okamžik. Děti se učí, číst a psát v 1. třídě, ale již kolem 2 až 3 roku, chtějí také umět psát a číst jako dospělý, a tak se jeho činnost snaží napodobit. Ve výuce jazyka začneme s pohyblivou abecedou, která je prvním krokem pro stavbu slov. Pro stavbu slov vybíráme známé předměty. Dítě předmět po hlásce pojmenovává, najde příslušné písmeno a vytvoří slovo. Jako první dítě sestavuje fonetický přepis slov. Tento proces je velmi důležitý pro přípravu na čtení a hláskování a mimo to se učí analyzovat slova. Později začne také vymýšlet svá vlastní slova, fráze a věty. V tuto chvíli je připraveno ke čtení (Hainstock, 1999). Aby dítě mohlo psát, potřebuje se naučit a procvičovat manuální činnosti pomocí *cvičení praktického života* pro rozvoj soustředěnosti a také psychické schopnosti, aby bylo schopné analýzy a syntézy hlásek, vyjádřit své myšlenky slovy aj. Dítě si procvičuje tyto manuální a psychické předpoklady na Montessori materiálu, který obsahuje: kovové tvary, které děti obkreslují na papír; „pískovničku“, kde žáci píší do písku; smirkové desky a tvary – dítě obtáhne tvar prsty na smirkové desce a potom uvolněnou rukou zobrazí tvar v písku; smirková písmena, která jsou nalepená na dřevěné desce - růžové pozadí zobrazuje souhlásky a modré pozadí je pro samohlásky. Písmena jsou napsána psacím i tiskacím písmem (Kaul, Wagnerová, 2015). Maria Montessori k syntéze počáteční výuky čtení a psaní říká: „*Touto metodou začínáme současně výuku psaní i čtení. Když dítěti dáme smirkové písmeno a vyslovíme, tak jak zní, dítě si představu o něm ukládá do mysli*

pomocí zrakového a hmatového vjemu. Definitivně si spojuje hlásku s příslušným symbolem, takže se seznamuje s psaným jazykem. Když vidí a rozlišuje, čte. Když hmatem písmeno obtahuje, píše. Takže se setkává s oběma úkony, které se časem rozvinou, oddělí a stanou samostatnými činnostmi, čtením a psaním“ (Montessori, 2001, s. 136). Dalším materiál pro výuku psaní je „pohyblivá abeceda“ v kombinaci s použitím další pomůcky tabulky s linkami pro vizuální rozlišení správného zápisu písmen na řádky (Kaul, Wagnerová, 2015).

Montessori pomůcky jsou však pouze prostředkem edukace, který podporuje aktivní a samostatný vývoj dítěte a v každém úsilí stojí v centru pozornosti dítě nikoli pomůcka či metoda. Materiál Maria Montessori funguje na principu osvojování si učiva po malých, systematicky uspořádaných učebních krocích, díky kterým je dítě schopné samostatně si osvojit problematiku bez vysvětlování postupu dospělého a také využívá tzv. spirálové uspořádání učiva, což znamená, že se dítě s jedním pojmem setkává vícekrát a vždy je zařazen v rámci jiných souvislostí a objevuje jeho další znaky (Zelinková, 1997).

3.3.6 Učitel

Pohled na úlohu učitele se v tradičních školách a v Montessori vzdělávací koncepci výrazně odlišuje. Dr. Montessori nazývá učitele „vedoucím“ nebo „průvodcem“, který je vyzrálou osobností a jedincem, který zná sám sebe a dokáže objektivně posoudit své schopnosti a chování (Lillard, 1972). Důvod proč se v Montessori pedagogice nevyužívá pojem učitel je prostý. V Montessori učitel dítě neučí, protože dítě se učí samo, ale dospělý ho vede cestou za poznáním, usměrňuje jeho fyzickou a psychickou činnost a umožňuje mu osvojování nových poznatků v připraveném prostředí (Zelinková, 1997). V tomto prostředí se nachází pomůcky, které jsou důležitou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Tyto pomůcky, ale nejsou pomocníkem učitele, nýbrž jsou především pomůckami pro dítě, které si je samostatně volí na základě svého zájmu a potřeb (Montessori, 2001). „*Hlavní hybnou silou výuky je sama pomůcka, nikoli instrukce učitelky. Je to dítě, které tuto pomůcku používá a je také tím, kdo je ve třídě aktivní. Není to učitelka*“ (Maria Montessori, 2001, s. 96). I když by se mohlo zdát, že úloha učitele je v Montessori zařízení mnohem snazší, opak je pravdou. Úkolem učitele je naučit se bedlivě pozorovat jednotlivé dítě a poskytnout mu pomoc, pokud ji

potřebuje, nebo naopak ve správnou chvíli odejít. Učitelka si tak musí vytvořit sebekázeň, která se projevuje ve vlastnostech jako je laskavost, trpělivost, uvážlivost a úcta k osobnosti dítěte (Montessori, 2001).

Zásady práce učitelky v Montessori třídě jsou následující: starat se jak o čistotu a upravenost třídy, tak o pořádek v didaktických pomůckách (aby byly snadno dostupné a měly své stálé místo); práci s pomůckou předvádět, co nejstručněji, jasně a zřetelně a při výkladu dodržovat didaktické zásady posloupnosti (od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu aj.); být aktivní při uvádění dítěte do prostředí a být pasivní, když je s prostředím již obeznámeno; respektovat činnost dítěte (nepřerušovat ho při jeho práci, neopravovat jeho chyby v procesu učení, nechávat dítě pozorovat činnost druhých); umožnit svobodný výběr činnosti či pomůcky, pracovat s ní na jeho zvoleném místě a popřípadě s kým; učit žáky dodržování dvou důležitých pravidel – respektování druhých a ohleduplnost k činnostem a přítomnosti ostatních a v neposlední řadě být také ohleduplný k prostředí kolem sebe; opakovaně nabízet pomůcku či činnost, které dítě již několikrát odmítlo; uvědomění žáků, že pomůcka není hračka, ale má svůj konkrétní vzdělávací účel; netrestat nežádoucí chování dítěte, ale snažit se mu pomoci, uzdravit ho a naopak dítě neodměňovat protože odměnou je mu jeho vlastní pokrok a radost z učení; vytvářet přátelské a partnerské vztahy mezi dětmi a vyhnout se konkurenčnímu chování (Šebestová, 1999). Pro osobnost učitele je zcela žádoucí absolvování dvojího studia. První rovina přípravy je teoretická; znalost všech pomůcek a ostatních materiálů, jejich funkce a jaký způsob práce se od učitelky očekává. Důležitá součástí této přípravy je práce na vlastní osobnosti a rozvoj ctností jako je pozorování, uvážlivost, trpělivost, přizpůsobivost, vytrvalost aj. Praktická rovina spočívá v dokonalém naučení se jakým způsobem nabídnout dítěti pomůcku, jak s ním pracovat a jak ho usměrňovat během činnosti a také zvolení adekvátní obtížnosti pomůcky pro dítě, tak aby pro něj nebyla příliš jednoduchá, nebo naopak aby pro dítě nebyla pomůcka příliš obtížná (Montessori, 2001).

Mezi konkrétní požadavky na učitelku v Montessori škole se řadí znalost pomůcek – je nezbytností, aby sama učitelka po delší dobu pracovala s pomůckami a poznala tak, specifickou každé z nich a zažila si způsob práce s ní. Vcítí se tak, do pocitů dítěte a trénuje svou vlastní trpělivost. Díky této osobní zkušenosti s pomůckami, dokáže lépe rozlišovat mezi jednotlivými obtížnostmi pomůcek a vybrat, snadněji vhodnou úroveň obtížnosti pro dítě. Dodržování pravidel – respektování tohoto systému je nezbytné pro uvědomělou a organizovanou činnost ve třídě. Každá pomůcka má své

stálé místo, toto místo je viditelné a snadno dostupné pro všechny žáky. Pokud se pomůcka nachází na svém místě, dítě si ji může vzít a po konci své práce ji opět dá zpátky na své místo, jestliže předmět není na svém místě, znamená to, že v danou chvíli ve třídě neexistuje. Žáci se tak učí trpělivosti, pořádku a nedochází k soupeření mezi dětmi. Strážný dohled nad dětmi – jedná se o jeden z nejdůležitějších požadavků na učitelku. Dohlížet na to, aby žáci ponořeni do činnosti nebyli vyrušováni ostatními a pěstování vzájemného respektu a porozumění mezi žáky. Způsob výuky – vyučování v sobě zahrnuje dvě fáze. První fáze je charakteristická iniciativou učitelky v předložení vhodného materiálu dítěti a vzbuzení jeho zájmu. V této fázi učitelka pomůže dítěti s pomůckou tím, že mu názorně předvede požadovaný způsob práce a použití. Činnost učitelky má vzbudit v dítěti zájem a touhu po samostatném objevování. Ve druhé fázi se dítě učí pojmenování předmětů a jevů, které se pojí s předmětem a dokonalému osvojení pomůcky. Důležitost učitelky v této fázi spočívá v jasném a stručném vysvětlení problematiky. Podle Seguinovy metody se uvádí i třetí fáze, která ověřuje porozumění v první části lekce (Montessori, 2001).

Jak pracovat s chybou? Maria Montessori odpovídá na tuto otázku následovně: „*Co vlastně u dětí hledáme? Téměř vždy hledáme chyby – nejen ty, které už udělaly, ale i takové, které by udělat mohly. Přitom jediné, co bychom opravdu měli dělat, je změnit svůj základní postoj vůči dítěti a milovat je láskou, která věří v jeho osobnosti, věří, že je dobré. Který nevidí jeho chyby, ale jeho ctnosti, jež nepotlačuje, ale naopak dítě povzbuzuje a dává mu svobodu*” (Kaul, 2014, s. 37). Chyby dělají všichni, jak děti, tak dospělí a určité nedostatky má také každý z nás, jednoduše nikdo není pan dokonalý a neustále se učí a zdokonaluje. Díky chybám ať už ve škole nebo životě máme možnost získávat nové zkušenosti, objevovat jiný způsob řešení aj. Maria Montessori chápe chybu jako způsob zdokonalování, který nazývá „*podchycení chyby*“. Podstatné není samotné opravení chyby, nýbrž to, aby si žák byl vědom svého omylu, jestli se dopouští chyb, či nikoliv. Pokud nemám k dispozici okamžitou kontrolu, musím vyhledat pomoc dospělého, což mě činí závislým na druhém a může to rozvinout i komplex méněcennosti a podceňování sama sebe (Montessori, 2003). Žáci mají ve školách Maria Montessori k dispozici okamžitou kontrolu úspěšnosti své činnosti, ať již pomocí správného sestavení pomůcky, rady od spolužáka, rady od učitelky nebo použitím pomocného výsledku (Šebestová, Švarcová, 1999).

Mám za to, že tento způsob práce s chybou či podchycení chyby se již uplatňuje na některých běžných základních školách i když ne v tak rozsáhlém a komplexním

měřítku. Během své praxe ve třetím ročníku základní školy jsem měla možnost vidět trochu odlišnou práci s chybou a kontrolou. Paní učitelka využívá právě pomůcky pro samostatnou kontrolu například pomocí rozstříhaného obrázku (z jedné strany žáci přiřazují vyjmenovaná slova ke slovům příbuzným a z druhé strany je obrázek- pokud slovo správně přiřadí, vznikne jim správně poskládaný obrázek), pomocí oboustranných karet na vyjmenovaná slova (žák má kartu rozdělenou na modrou barvu – měkké i a červenou barvu – tvrdé y, kartičky se slovními spojeními pokládá buď na modré či červené pole a po otočení kartičky vidí doplněné správné i/y s vysvětlením a barevného přiřazení). Ve třídě také panuje důvěra učitele k žákům v jejich vlastní kontrolu a ohodnocení činnosti. Po samostatné práci paní učitelka nechá sama zkontrolovat žáky správnost svých výsledků.

4. Metoda Marie Montessori dnes

V České republice je zřizováno 53 základních škol, ve kterých se žáci vyučují podle vědecké metody Marie Montessori. Následující kapitola Vás provede jedním dnem žáků ve třídě Montessori Pardubice při ZŠ Polabiny 1 a poskytuje pojednání nad posláním metody Marie Montessori nejen v dnešní době, ale zejména pro vzdělávání žáků pro jejich budoucnost

4.1 ZŠ Montessori Pardubice

„Pomoz mi, abych to vymyslel sám“ (Žák, 2015).

V rozsahu jednoho týdne jsem měla možnost být na chvíli součástí života Montessori základní školy, která funguje při ZŠ Polabiny v Pardubicích, a vytvořit si tak komplexnější představu o možnosti aplikace této metody a životní filosofie v reálném životě a současné době. Na ZŠ Polabiny se v budově C nachází čtyři třídy s Montessori výukou, které jsou rozděleny na tzv. první trojročí (1. ročník – polovina 3. ročníku), druhé trojročí (druhá polovina 3. ročníku – 4. ročník) a 5. třída, která se kvůli nedostatečným prostorům nachází samostatně na jiné budově. V rámci své praxe jsem byla v tzv. druhém trojročí, do kterého dochází 24 žáků z toho jedna žákyně s Aspergerovým syndromem.

Třída je již na první pohled uspořádána jinak než známe z běžných základních škol. Místnost je rozdělena na dvě hlavní části. V přední části se nachází učitelský stůl, tabule, stoly se židlemi a vedle vchodových dveří vidíme umyvadlo a police s pořadači a policemi žáků. Zbylý prostor je pokrytý kobercem, na kterém jsou uprostřed místnosti další dva malé koberečky. Kolem zdí jsou rozmístěny dřevěné police, v kterých vidíme nejrozmanitější výukové pomůcky, pracovní sešity či pracovní listy, stojany na umístění koberečků pod pomůcky a jeden kulatý stůl s několika židlemi. Na stěnách visí různé obrázky. Celkově prostor působí velmi příjemně a pozitivně (fotografie naleznete v příloze C).

Školní den začíná ranní diskusí – každý den před začátkem vyučování žáci probírají aktuální problémy ve třídě nebo návrhy na výlety, aktivitu, projekt atd. Učitel do této diskuse zasahuje jen výjimečně, většinou buď není přítomen ve třídě, nebo pouze naslouchá tématu. Po ranní diskusi následuje komunitní kruh s paní učitelkou, kterou žáci oslovují křestním jménem. Nejprve se řeší organizační věci a poté se přejde

k průběhu školního dne. Výuka je realizována v takzvaných blocích, první blok trvá hodinu a tři čtvrtě. Po zadání instrukcí každý přesně ví, co má dělat – někdo vypracovává cvičení v pracovním sešitě, jiní si vezmou jednu z výukových pomůcek a starší spolužák mu vysvětluje a pomáhá pochopit učivo nebo skupinka dětí naslouchá paní učitelce, jak postupovat při osvojování si nového učiva za pomoci Montessori pomůcky. Ve třídě vládne studijní a badatelská atmosféra, ale paní učitelka musí také občas upozornit na ztišení hlasu. Kdo si myslí, že si danou látku dostatečně osvojil, přijde na prozkoušení k paní učitelce. Paní učitelka postupně všechny žáky obejde a věnuje jim svou pozornost a případně jim pomůže. Následuje půl hodinová přestávka, během které se žáci nasvačí u stolů a poté jdou ven na školní hřiště.

Žáci se učí informačně – receptivní metodou prostřednictvím tzv. Velkého příběhu, reproduktivní metodou - pracovní sešity a výklad nového učiva ve skupince, metodou problémového výkladu, heuristickou a výzkumnou metodou - tyto poslední tři metody jsou spjaté s Montessori výukou, kdy učitel nechává žáky se zamýšlet nad novým učivem pomocí problémových úloh, aktivního učení, spoluprací a nechá děti zkoumat na jakém principu fungují. Učitel také využívá ve výuce širokou škálu organizačních forem. Od individuální výuky - během bloku postupně obejde všechny žáky a věnuje se jim individuálně, hromadné výuky - vyprávění tzv. Velkého příběhu, individualizované výuky - žáci pracují sami s pomůckou nebo vypracovávají cvičení v pracovních sešitech, projektové výuky - spjatá s ročním tématem třídy a skupinové nebo kooperativní výuky - skupinová výuka se využívá zejména při výkladu nového učiva a kooperativní na základě vysvětlování učební látky staršího žáka mladšímu či zkušenějšího, až k týmové výuce a otevřenému vyučování - žáci mají své plány "elipsy" a postupují podle svých zájmů, tempa a možností a třídy spolu neustále spolupracují a podílí se na projektech. Žáci se tedy učí jak pracovat sami, tak ve skupině. Musí přijít sami na postup či princip řešení daného problému.

Od prvního do třetího ročníku se žáci setkávají na tzv. elipse a od třetího do pátého ročníku v komunitním kruhu. Mají zde prostor pro vyjádření vlastního názoru, sebehodnocení, pochvaly druhých nebo rozvinutí diskuse nad nějakým problémem či naopak nad novým projektem, školním výletem a jiným přáním.

Žáci paní učitelce tykají a ta je ve své třídě autoritou a především vzorem. Pokud nastane nějaký problém, vždy ho řeší s klidem, tichým hlasem a snaží se o to, aby se sám žák zamyslel nad sebou nebo svým činem. Zejména je vidět její odlišný přístup k dětem - jedná s nimi jako sobě rovnými a to samé vyžaduje i od jejich chování k

druhým, okolí a sobě samému. Žáci mají například možnost se také zapojit do přípravy svého vyučování - v rámci ranní diskuse mohou probírat aktivity, které by chtěli zařadit do výuky- například téma nového projektu, organizaci výletu aj. Tyto nápady pak realizují sami a učitel je jen jako účastník a doprovod. Paní učitelka vystupuje spíše demokraticky s respektujícím přístupem, ale pokud je to nutné a situace to vyžaduje, musí zasáhnout autoritativním způsobem.

Jak probíhá hodnocení? Každý žák má svou složku „Příroda“, v které se nachází přepis výstupů z Rámcového Vzdělávacího Programu z Českého jazyka, Matematiky a ostatní předměty jsou realizovány v tzv. Kosmické výchově. Jsou zde i elipsy pro tzv. rychlejší žáky k hlubšímu porozumění jednotlivých témat. Žák si vybere danou elipsu – učivo, které si začne osvojovat pomocí Montessori pomůcky a procvičuje ji dále v pracovním sešitě. Pokud si myslí, že si učivo již dostatečně osvojil, jde za paní učitelkou, která jeho znalosti prověří. V případě dostatečných znalostí paní učitelka podepíše celou elipsu, což znamená plné osvojení dané problematiky v konkrétním ročníku. V opačném případě může podepsat jen třetinu nebo polovinu a žák tedy musí dále procvičovat toto učivo. Žáci také každý den hodnotí sami sebe do svých diářů. Na vysvědčení mají slovní hodnocení. Nepostradatelnou součástí výchovně vzdělávacího procesu je reflexe a sebereflexe žáků a naopak zaměření na výkon či soutěžení v této třídě nemá místo.

Jakým způsobem učitel a žáci pracují s výukovými cíli? Učitel každé 3 týdny kontroluje, zda mají všichni vyplněné 7 a půl strany v pracovních sešitech a pokud ne, mají týden na dokončení. Také probíhá hromadné ověření znalostí pomocí pětiminutovek. Pokud se žák zastavil na delší dobu u jedné elipsy ze svého plánu, tak učitel mu intenzivně pomáhá učivo pochopit, aby se mohl posunout dál, dále pracuje s cíli ve Velkých příbězích. Také naplňuje výchovné cíle pomocí pomůcek, každá pomůcka je jen v jednom provedení pro všechny (učí se slušnému chování k věcem, trpělivosti, autoregulaci), rozmístěné koberečky a zapálená svíčka ve třídě (učí se ohleduplnosti a zodpovědnosti).

Podle mého názoru jsou nezbytné dlouhodobější hospitace a studium odborné literatury, aby člověk pochopil, jak funguje metoda Marie Montessori v praxi. Celkově mě udivil klid, který vládne na chodbách a v samotných učebnách s Montessori výukou i přesto, že zde funguje tzv. princip otevřených dveří a volný pohyb ve třídě. Podle mého názoru jsou žáci právě zde opravdu připravováni na jejich budoucí život, v kterém budou muset sami hledat cesty k řešení problémů, umět vyjádřit a prosadit své

myšlenky a názory. Zejména jim tento koncept otevírá cestu, aby v něm pochopili a pozorovali vzájemné propojení člověka s přírodou a vesmírem a chápali ho jako jeden celek, jehož jsou součástí.

4.2 Výchova v 21. století

Domnívám se, že někteří lidé mají stále za to, že člověk je od přírody líný, a tak potřebuje někoho, kdo nad ním bude neustále bdít, vše mu vysvětlovat a bude s ním jednat nadřazeně. Pokud ale budeme ve výchově vycházet z myšlenek humanitních vědců a vytvoříme celostní vzdělávací prostředí s vhodným psychologickým klimatem podporujícím vzájemnou důvěru, rozvoj sebedůvěry a sebeúcty, žáci budou spolehliví, samostatní, aktivní, nápavití a tvořiví. Hodnotám totiž nelze nikoho naučit, nebo mu je vnucovat, ale musí vycházet z nás samotných, z našeho nitra (Kaul, 2014). Kaul k tomuto tématu uvádí myšlenku Maria Montessori: *„Otázka opravdové reformy výchovy je otázkou nenávisti nebo lásky. Milující dítě, které cítí, že je milováno, má dynamickou povahu. Je to dítě, které hodně pracuje, nebojí se námahy a hledá takovou disciplínu, která je přirozená pro lidi žijícím normálním životem. Z milujícího dítěte se v dospělosti stane nový člověk. Myslím si, že je možné očekávat budoucnost, v níž člověk bude schopnější, protože se mu, už když byl dítětem, důvěřovalo“* (Kaul, 2014, s. 67).

Vzdělávání by mělo vedle předávání vědomostí a dovedností mít také stejně důležitý cíl, kterým je podpora a důvěra v rozvoj samostatné osobnosti. Pouze tímto způsobem může člověk úspěšně čelit stále se dynamicky měnícímu světu kolem sebe (Montessori, JR., 1977).

Úkolem vzdělávání v současné době je chápání světa jako celku, v kterém mohou jak jednotlivci, tak odlišné kultury a národnosti žít vedle sebe spokojeně a v míru. Maria Montessori vytvořila pojem Kosmická výchova, která v sobě skrývá celostní pohled na svět, objevování vzájemné propojenosti, východiska a pomocí vzájemných vesmírných vztahů. Cílem nejen kosmické výchovy, ale celého vzdělávání na prvním stupni je právě rozvoj celistvé osobnosti dítěte. V podnícení bádání a zkoumání, kladení si otázek a vědění, že neexistuje vždy jen jedna pravda, ale že na skutečnost lze pohlížet z různých úhlů pohledu a zdůraznění faktu, že každý z nás je nenahraditelnou součástí vesmíru, což v sobě také nese potěšení, ale i velkou zodpovědnost (Žák, 2015).

5. Shrnutí teoretické části

Teoretická část diplomové práce poskytla odborný základ k navazující části empirické. Na úplném začátku jsem se zaměřila na vysvětlení samotného pojmu alternativní školy podle výkladů v různých slovnících a přístupu odborníků. Následovala podkapitola o vzniku a historii alternativních škol ve světě a objasnění požadavku vzniku alternativních škol. V další kapitole jsem se zabývala vývojem alternativních škol v České republice po roce 1989 a jejich společnými vlastnostmi a znaky a výčtem aktuálního počtu Montessori základních škol a mateřských škol.

Ve druhé polovině teoretické části jsem se zabývala stěžejním tématem diplomové práce - vzdělávacím systémem Marie Montessori, od stručného životopisu pedagožky a lékařky Marie Montessori, přes výčet jejích převratných myšlenek až po výklad principů a pojmů vzdělávací koncepce Marie Montessori. Snažila jsem se o zasazení tématu do současné společnosti a školního života. Teoretickou část jsem uzavřela kapitolou - metoda Marie Montessori v současnosti a důležitost jejího poslání nejen v dnešní době, ale zejména pro vzdělávání žáků pro jejich budoucnost.

6. Postoje veřejnosti ke vzdělávací koncepci M.

Montessori

Empirická část diplomové práce zjišťuje informovanost a postoje široké veřejnosti k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori na 1. stupni ZŠ prostřednictvím dotazníkového šetření vlastní konstrukce.

6.1 Metodologie práce

Pro empirickou část diplomové práce byla zvolena metoda kvantitativního šetření prostřednictvím dotazníku vlastní konstrukce. Sestavením vhodných otázek do dotazníku jsem se začala zabývat od čtvrtého ročníku studia v rámci předmětu Metodologie práce, v kterém jsme měli realizovat předvýzkum k diplomové práci. Tento předvýzkum mi pomohl v utřídění si informací, které by mělo obsahovat dotazníkové šetření a které jsou naopak nadbytečné.

Ucelený dotazník jsem vložila na internetovou stránku www.survio.com a rozeslala ho na sociální síti Facebook mezi přátele a různé skupiny. Sběr dat jsem zahájila koncem srpna 2016. Byla jsem potěšena, že během jednoho měsíce jsem již měla vyplněných 164 dotazníků. Pro tento způsob distribuce jsem se rozhodla z důvodu velké pravděpodobnosti získání respondentů z celé ČR a vytvoření si představy o soudobé situaci v České republice, co se týče této problematiky. Dotazníkové šetření se celkem účastnilo 164 respondentů.

6.2 Cíl výzkumného šetření

Hlavní cíl výzkumu je zjistit informovanost a postoje veřejnosti k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori na 1. stupni ZŠ. K hlavnímu cíli jsem definovala výzkumné otázky, kterými chci zjistit:

- Jaké má veřejnost postoje ke vzdělávacímu systému podle Dr. Marie Montessori?
- Jaká je informovanost veřejnosti o možnosti vzdělávání podle vzdělávací koncepce Marie Montessori?

6.3 Stavba dotazníku

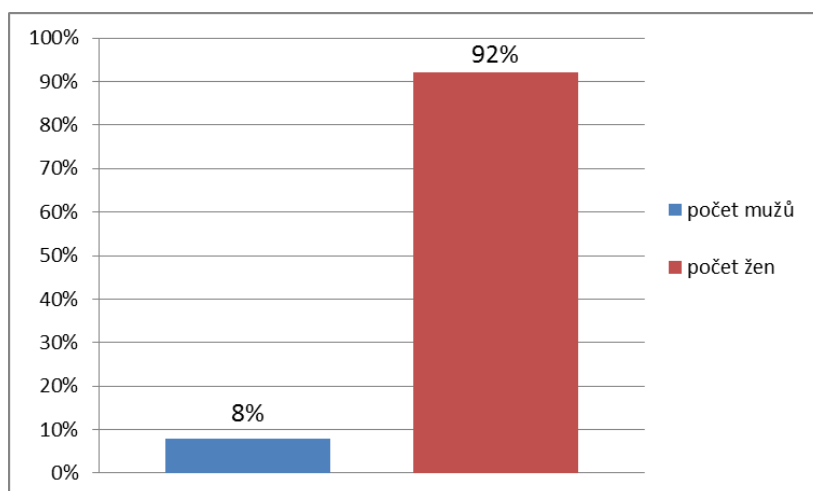
V úvodu dotazníku jsem se potencionálním respondentům představila, obeznámila jsem je s názvem diplomové práce, účelem dotazníkového šetření, postupem vyplnění dotazníku a způsobem zpracování jejich osobních údajů (dotazník byl anonymní).

Dotazník obsahuje celkem 24 otázek. Z toho je 13 otázek uzavřených, kde měli respondenti na výběr z jedné nebo více možností; 6 otázek otevřených, v kterých měli dotazovaní vyjádřit vlastní názor nebo důvod svého stanoviska a 5 otázek polootevřených/ polozavřených, kde byla možnost dopsání jiné odpovědi než byla v nabídce.

6.4 Zkoumaný vzorek respondentů

Cílenou skupinou výzkumu byla široká veřejnost, tedy lidé různého věku, dosaženého stupně vzdělání, lidé s odlišnými zkušenostmi s výchovně vzdělávacím systémem v ČR, rozdílnými postoji k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori a mírou informovanosti o možnosti vzdělávání v Montessori školách.

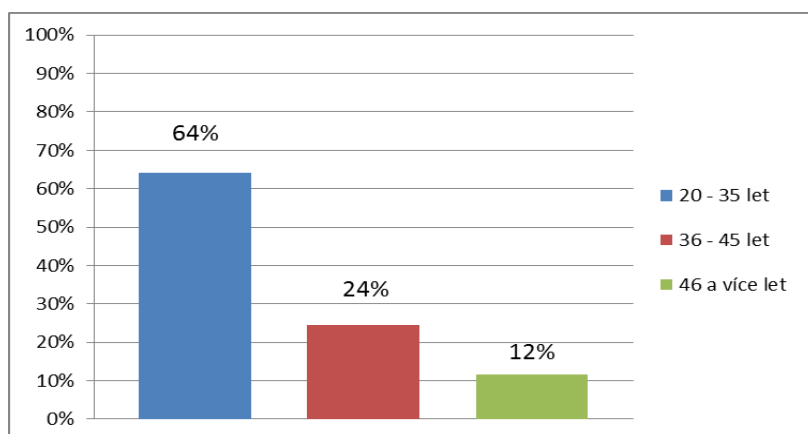
Otázka č. 1: Uveďte, jaké je Vaše pohlaví



Graf 1: Pohlaví respondentů

Již na první pohled vidíme, že dotazník vyplnilo více žen než mužů. Z celkového počtu 164 respondentů se jedná o 151 žen (92 %) a 13 mužů (8 %). Tuto skutečnost přisuzují většímu zájmu žen o edukaci.

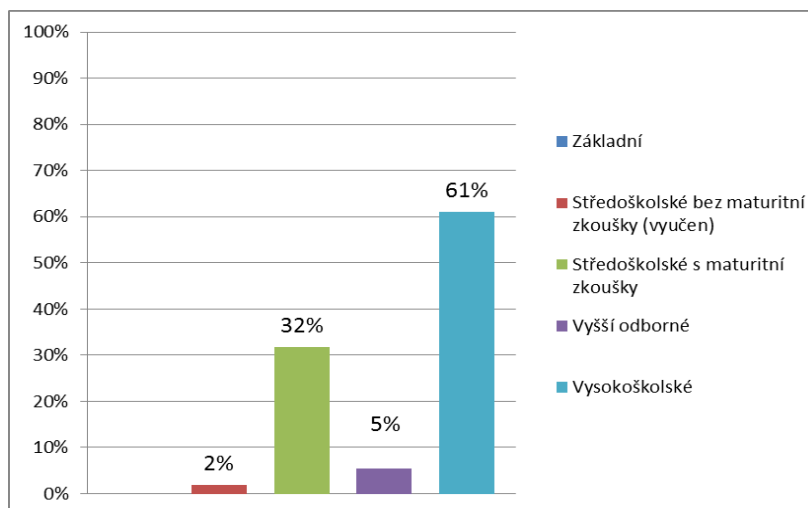
Otázka č. 2: Kolik je Vám let?



Graf 2: Věk respondentů

V největším zastoupení vyplňovali dotazník respondenti od 20 – 35 let a v nejmenším počtu lidé ve věku 46 a více let. V nejmladší věkové škále odpovědělo 105 lidí (64 %), v rozmezí 36 – 45 let vyplnilo dotazník 39 lidí (24 %) a v poslední věkové škále odpovědělo 19 respondentů (12 %). Myslím si, že příčinou tohoto věkového rozložení je distribuce dotazníků, která probíhala pouze přes sdílení odkazu na sociální síti, ve které se více pohybuje mladší generace.

Otázka č. 3: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?



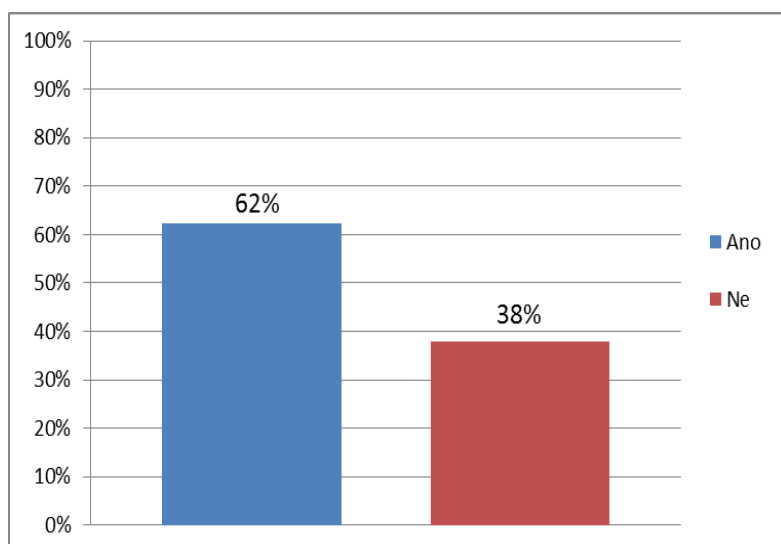
Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání

Dotazník vyplnilo nejvíce lidí s vysokoškolským vzděláním v celkovém počtu 100 respondentů (61 %), druhou skupinou byli lidé se středoškolským vzděláním v zastoupení 52 dotazovaných (32 %), vyšší odborné vzdělání je uvedeno 9 krát (6 %), vyučen pouze 3 x (2 %) a základní vzdělání neuvedl nikdo z dotazovaných.

Otázka č. 4: V jakém oboru pracujete či studujete?

Tato otázka byla otevřená a respondenti na ni odpovídali písemně. Z celkového počtu 164 respondentů jich 40 uvedlo, že pracují ve školství a 52 uvedlo jako své povolání pedagog mateřské školy, základní školy, střední školy, pedagog volného času a speciální pedagog. Dva z respondentů přímo uvádějí, že vyučují ve Waldorfské základní škole a v mateřské škole Začít spolu. Ostatních 72 respondentů pracuje v různých oborech, např.: strojírenství, zdravotnictví, bankovníctví, potravinářství, finančnictví, ekonomie, aj.

Otázka č. 5: Jste rodiči?



Graf 4: Jste rodiči?

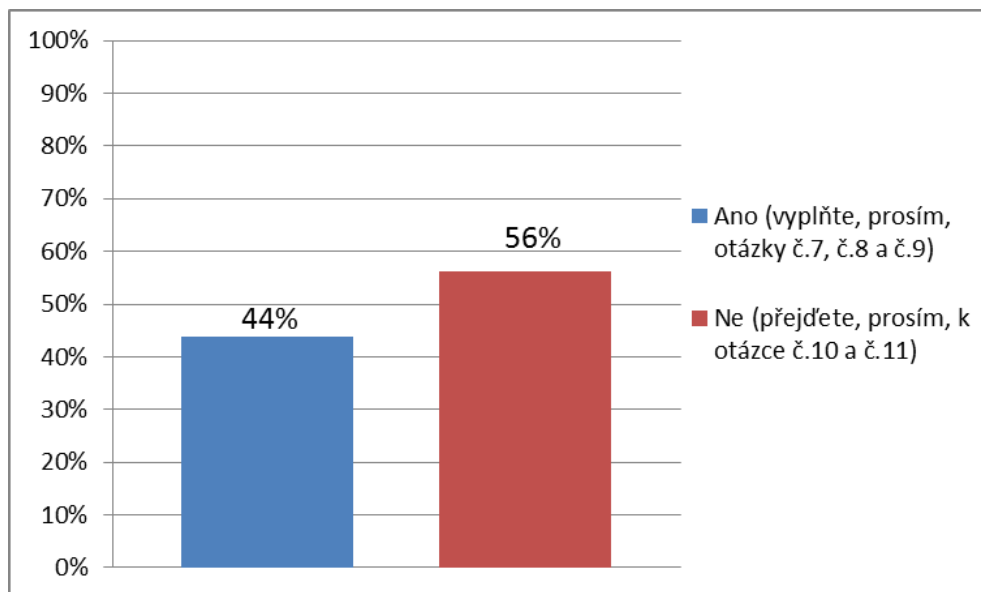
Jak můžeme vyčíst z grafu, o dotazník se zajímali více rodiče, v počtu 102 (62 %) a 62 bezdětných (38 %). Myslím si, že lidé, kteří mají již potomky, více zajímají o edukaci, protože chtějí poskytnout svým dětem, co nejkvalitnější vzdělání, což ale samozřejmě nemusí být pravidlem.

Bude nás dále zajímat, jestli se liší postoje k alternativní vzdělávací koncepci Montessori, rodičů a bezdětných respondentů.

6.5 Interpretace výsledků

Tato podkapitola prezentuje výsledky jednotlivých otázek uvedených v dotazníku se slovním komentářem. U otevřených otázek jsou uvedeny vybrané slovní odpovědi respondentů a shrnutí jejich společných znaků.

Otázka č. 6: Máte dítě, které chodilo, či chodí na ZŠ?

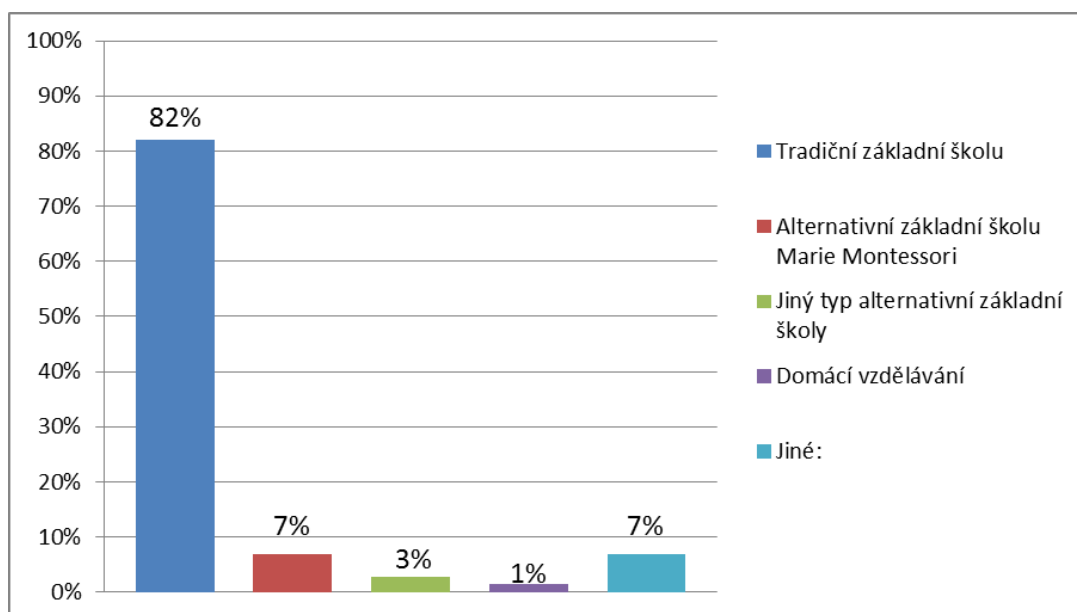


Graf 5: Rodiče a bezdětní

Tuto otázku jsem zařadila pro porovnání postojů k alternativní vzdělávací koncepci Montessori mezi rodiči, jejichž potomek již dochází, nebo docházel na základní školu a rodiči s malými dětmi, které se teprve chystají na povinnou docházku do základní školy. 72 lidí (44 %) uvedlo, že má dítě, které chodilo, či chodí na ZŠ a 92 lidí (56 %) zvolilo odpověď, že nemá dítě, které chodilo, či chodí na ZŠ. Z čehož vyplývá, že z celkového počtu 102 rodičů, jak bylo uvedeno v předchozí otázce, má 30 z nich potomka, který ještě nechodí na ZŠ a zbývajících 62 respondentů je bezdětných.

Podle odpovědí na tuto otázku se respondenti rozdělili na dvě skupiny podle instrukcí napsaných u této otázky. Ti, co odpověděli ano (mají dítě, které chodí, či chodilo na ZŠ) pokračovali otázkami č. 7, č. 8 a č. 9, a kdo zaškrtnl ne (nemají dítě, které chodí, či chodilo na ZŠ) pokračovali otázkami č. 10 a č. 11.

Otázka č. 7: Jaký typ základní školy navštěvovalo či navštěvuje Vaše dítě?

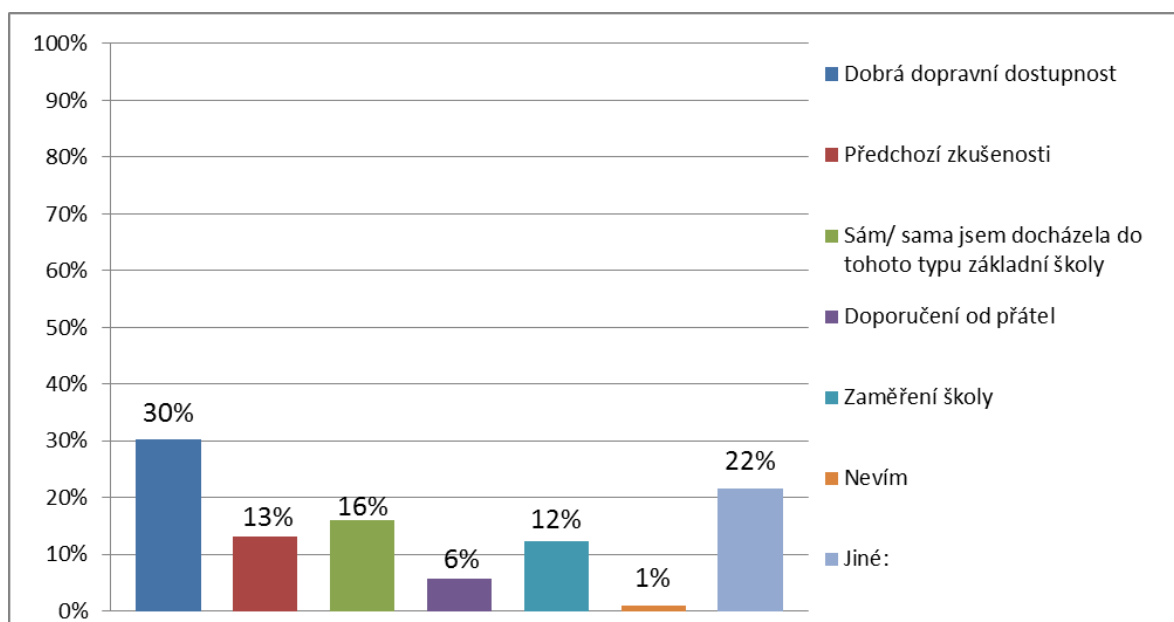


Graf 6: Výběr typu základní školy

Na první pohled můžeme vidět, že naprostá většina rodičů zvolila pro své děti vzdělávání v tradiční základní škole. Z celkového počtu 72 rodičů se jedná o 59 rodičů (82 %), jako druhý typ základní školy rodiče preferují alternativní základní školu Montessori, a to 5 x (7 %) a stejně tak 5 rodičů (7 %) zvolilo možnost jiné, kde uváděli: malotřídní základní školu; kombinaci Montessori, tradiční a domácí školy; tradiční základní školu, v které jsou třídy klasické a Začít spolu; soukromou ZŠ s prvky Waldorfské pedagogiky a bilingvální ZŠ. Jiný typ alternativního vzdělávání je uvedeno 2 x (3 %). Poslední položka domácí vzdělávání je zastoupeno pouze jednou (1 %).

Mám za to, že ačkoliv stále převažuje důvěra v tradiční model, tak je zde i skupina rodičů, kteří chtějí, aby se jejich děti učily jiným způsobem, odlišnými metodami s jiným přístupem. Ve vyhodnocení následující otázky zjistíme, jaké faktory ve výběru základní školy jejich rozhodnutí nejvíce ovlivňují.

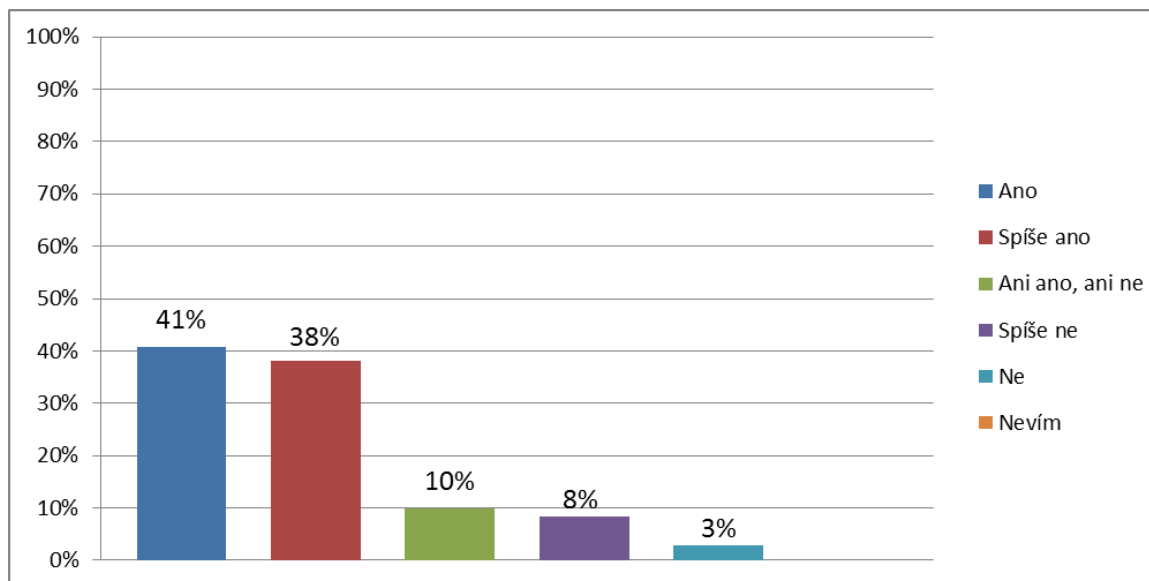
Otázka č. 8: Z jakého důvodu jste zvolili pro Vaše dítě právě tuto základní školu? Vyberte 1 nebo více možností.



Graf 7: Ovlivňující faktory výběru ZŠ

Jak můžeme vidět v grafu, pro rodiče je při výběru základní školy nejdůležitější dobrá dopravní dostupnost, kterou zvolili 32 x (30 %). Jako druhý nejčastější důvod volili možnost jiné 23 x (22 %), rodiče konkrétně uváděli následující jiné důvody pro zvolení základní školy: výběr školy podle kvality učitelů; alternativní škola není v místě bydliště; jiný typ školy není v místě bydliště; komunitní typ školy (malotřídní základní škola); preference muže jako třídního učitele; jiná možnost nebyla, když mé děti chodily na základní školu. 17 x (16 %) zvolili základní školu na základě vlastní zkušenosti a 14 x (13 %) se rozhodovalo podle předchozích zkušeností. Pouze ve 13 případech (12 %) byla pro rodiče důležitá zaměřenost základní školy. V šesti případech (6 %) na jejich výběr mělo doporučení od přátel a pouze 1 x zvolili odpověď, že neví, co mělo vliv na jejich výběr základní školy.

Otázka č. 9: *Jste spokojeni s výukou na základní škole, do které Vaše dítě docházelo či dochází?*

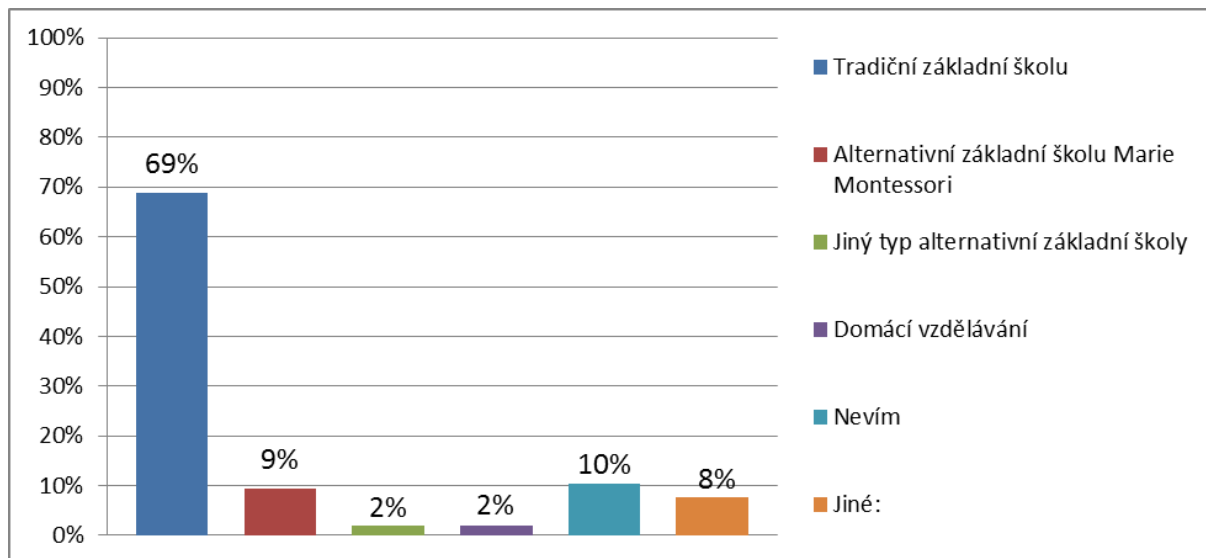


Graf 8: Spokojenost s vybranou základní školou

Z celkového počtu 72 rodičů, jejichž dítě dochází, či docházelo na ZŠ, je s výběrem základní školy spokojeno 30 (41 %), spíše spokojených 27 (38 %), ani ano, ani ne je uvedeno 7 krát (10 %). S výukou na základní škole je píše nespokojených 6 rodičů (8 %) a úplnou nespokojenost vyjádřili 2 dotazovaní (3 %). Odpověď nevím ne zvolil nikdo. Rodiče jsou spíše spokojeni se svým výběrem základní školy.

Následující otázky č. 10 a č. 11 byly pro respondenty, kteří ještě nemají potomky, nebo jsou rodiči dětí, které ještě nechodí na ZŠ. Někteří rodiče odpovídali jak na předchozí otázky, tak na následující dvě otázky. Důvod vidím v tom, že mají dítě jak školního věku, tak i předškolního věku.

Otázka č. 10: *V případě, že nejste rodiči, nebo Vaše dítě ještě nechodí do ZŠ: Jaký typ základní školy plánujete pro Vaše dítě?*

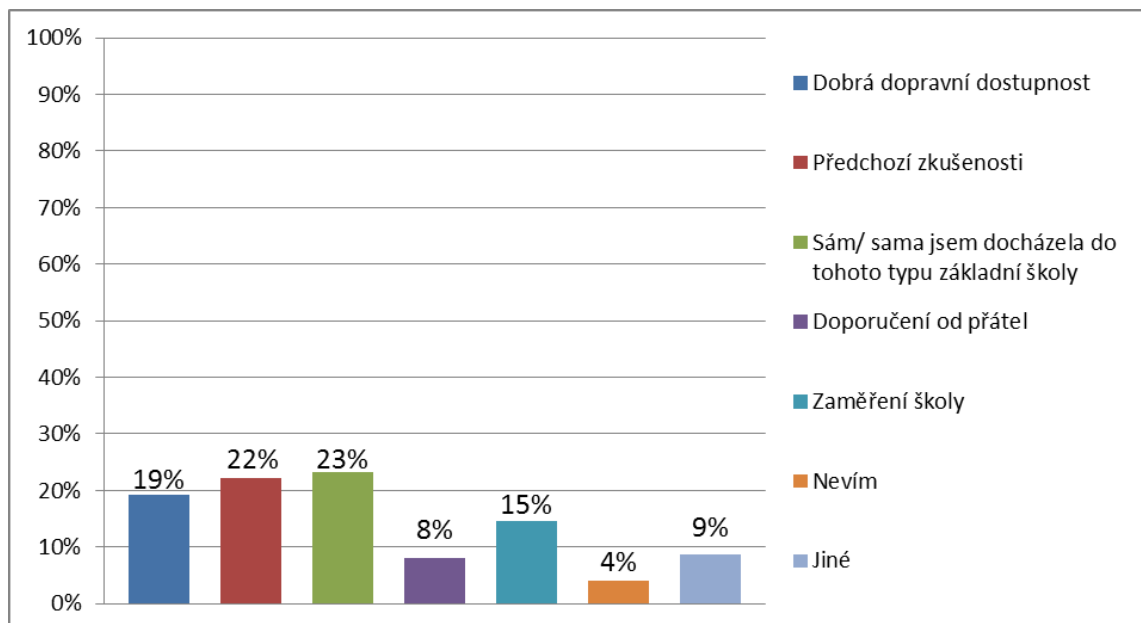


Graf 9: Výběr typu základní školy - bezdětní a rodiče s předškolními dětmi

Z celkového počtu 106 odpovědí většina respondentů 73 (69 %) plánuje pro své dítě tradiční základní školu. V 11 případech (10 %) dotazovaných ještě neví, jakou zvolí základní školu. Alternativní základní školu Montessori plánuje pro své dítě 10 respondentů (9 %), 8 x byla zvolena odpověď jiné, konkrétně: základní škola se zaměřením na cizí jazyky; základní škola s prvky Montessori; tradiční škola s alternativními prvky; soukromá základní škola pro nadané děti; Waldorfskou, nebo Montessori základní školu; církevní základní školu; třídu s rozšířenou výukou pro nadané děti; rozhodnu se podle možností místa bydliště.

Při porovnání údajů preferencí pro vzdělávání v Montessori základní škole nám vyplývá, že ze 72 rodičů se 7 % rozhodlo pro vzdělávání svých dětí v Montessori základní škole. Bezdětní respondenti a rodiče předškolních dětí mají o něco větší zájem o vzdělávání svých potomků ve vzdělávací koncepci Marie Montessori, jedná se z celkového počtu 106 odpovědí o 9 %, těch kteří plánují vzdělávání svých potomků v alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori.

Otázka č. 11: *V případě, že nejste rodiči, nebo Vaše dítě ještě nechodí do ZŠ: Proč byste zvolili právě tento typ zařízení? Vyberte 1 nebo více možností.*

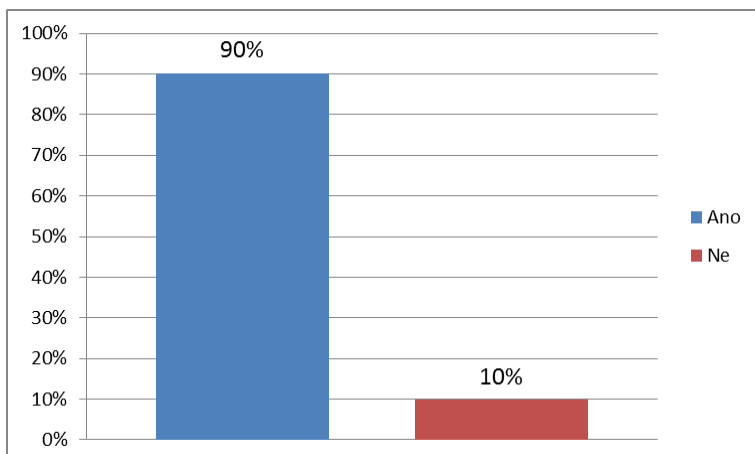


Graf 10: Ovlivňující faktory výběru ZŠ - bezdětní a rodiče s předškolními dětmi

Z celkového počtu 106 dotazovaných 46 x (23 %) by se řídilo podle vlastní zkušenosti, 44 x (22 %) podle předchozích zkušeností, 38 x (19 %) dobré dopravní dostupnosti, 29 x (15 %) na základě zaměření základní školy, 17 x (9%) jiné, konkrétní odpovědi: podle aktuální nabídky; podle místa bydliště; podle konkrétní situace.

Pro bezdětné a rodiče předškolních dětí byla otázka zaměření základní školy o něco důležitější. Tato skupina dotazovaných by zvolila základní školu podle zaměření 29 x a skupina rodičů zaškrtnla 13 x tuto možnost. Samozřejmě zaměření školy může být jakékoliv, ale je patrné, že pro tyto rodiče je podstatné, aby se jejich děti v nějakém směru více rozvíjeli.

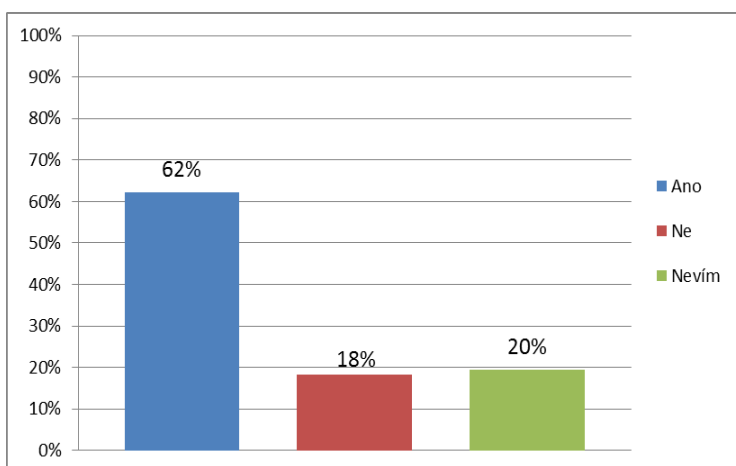
Otázka č. 12: *Slyšeli jste někdy o alternativním způsobu vzdělávání podle Dr. Marie Montessori?*



Graf 11: Povědomí o alternativní vzdělávací koncepci Montessori

Byla jsem příjemně překvapena, že ze 164 respondentů jich 148 (90 %) má povědomí o alternativním způsobu vzdělávání podle Dr. Marie Montessori a pouze 16 dotazovaných (10%) o této vzdělávací koncepci ještě neslyšelo. Bude mě dále zajímat, jestli znají vybrané principy Montessori pedagogiky.

Otázka č. 13: *Měli byste zájem o větší informovanost o tomto alternativním vzdělávacím systému?*



Graf 12: Zájem o větší informovanost o alternativním vzdělávacím systému Montessori
Tuto otázku vyplnilo všech 164 dotazovaných. Jak můžeme vidět, více než polovina z dotazovaných 102 (62 %) má zájem dozvědět se více informací o tomto alternativním vzdělávacím systému, 32 (20 %) zaškrtnulo odpověď 'nevím' a 30 (18 %) nemá zájem dozvědět se více o této problematice.

Otázka č. 14: *Uveďte důvod Vašeho stanoviska*

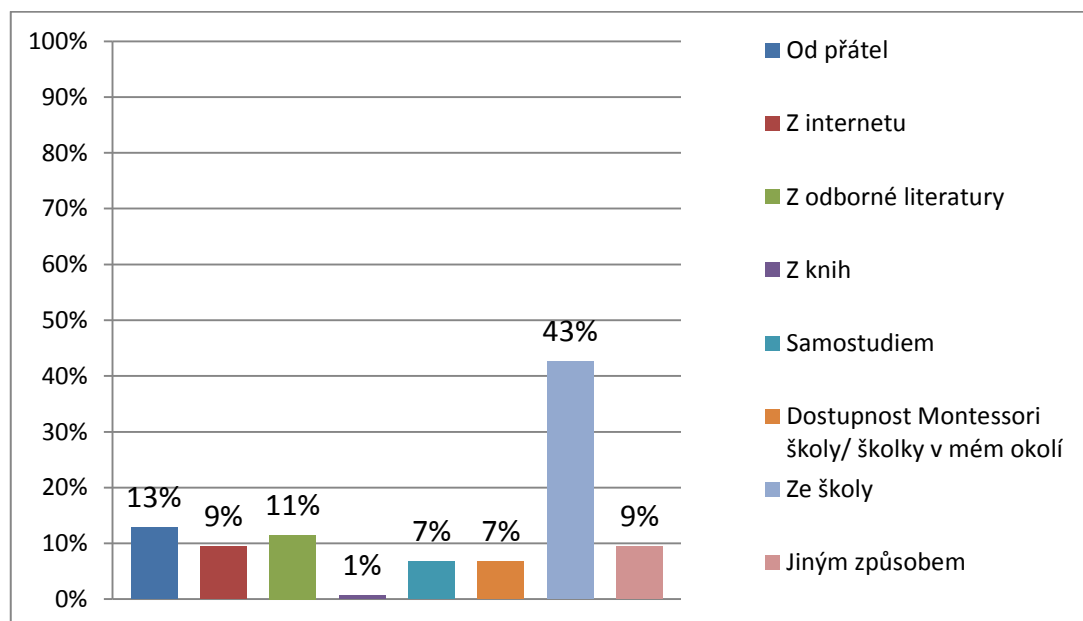
Většina odpovědí respondentů, kteří projeví zájem o větší informovanost široké veřejnosti, se shoduje v tom, že společnost má pouze povrchní povědomí o alternativní koncepci Marie Montessori, a tak tento způsob vzdělávání vnímají jako zvláštní, neúčinný a nedostatečný pro edukaci jejich dětí. Další problém vidí v nízkém počtu zařízení, a tím malou možností umístit dítě do Montessori ZŠ v jejich místě bydliště či okolí. V neposlední řadě jich je mnoho soukromých, což je další překážkou pro rodiče. Vybrala jsem dvě velmi pěkné slovní odpovědi: *„Myslím si, že hodně dětí trpí právě tím tradičním způsobem škol, kde se od každého chce to samé, ačkoli je každý úplně jiný. Nejde se tam po přirozenosti dítěte, o což jde v alternativním přístupu hlavně. Proto si myslím, že by každý měl vědět, že existuje i tato alternativní cesta.“*

„Myslím si, že obecně by se české školství mělo změnit, tedy přístup ke vzdělávání dětí. Souhlasím s názorem Montessori, že děti se toho tolik naučí ještě před nástupem do školy a nikdo je tyto věci neučí, jen jim pomáhá... Přirozená zvědavost, touha po vývoji udělají svoje... Ve škole potom může být tato přirozená zvědavost ubíjená systémem známkování a přístupem k dítěti... Ale učitel jako průvodce, jako podpůrná osoba, jako rovnocenný partner, slovní zpětná vazba, vlastní kontrola chyb dítětem, denní rituály, pomoc starších dětí atd. atd. Mně to dává větší smysl...“

Respondenti, kteří odpověděli, že neví, jestli by měla být větší osvěta veřejnosti, nebo přímo uvedli ne, zaujímali názory značně odlišné od předešlé skupiny. Mnoho z nich se shoduje v tom, že pokud má někdo zájem se o alternativní škole Montessori něco dozvědět, tak si sám vyhledá a zjistí informace. Také převažoval názor, že vzdělávání v klasických školách je dostačující a vyhovující. Někteří vidí nejlepší cestu v kombinaci alternativních prvků v běžné základní škole. Uvádím pro představu dvě zajímavé odpovědi: *„Základ vím, a byť zní tento alternativní přístup jistě zajímavě, nejsem fanouškem alternativního přístupu k dětem. Zkušenosti mám, že mají děti takovou svobodu, že je pro ně naopak těžší pak přejít do společnosti/ práce, kde prostě něco MUSÍM udělat. A o tom je celý život. U MŠ tento problém tolik nevnímám, ale škola by měla být postupnou přípravou na život. Nápadů a prvků z alternativních škol jsou zajímavé a je dobře je zařazovat do tradičních škol. Vyučování je oživeno.“*

Respondenti, kteří uvedli v otázce číslo 12, že tento alternativní vzdělávací systém neznají, dále dotazník nevyplňovali. Jednalo se o 16 dotazovaných ze 164. Ve vyplňování dotazníku pokračovalo 148 respondentů.

Otázka č. 15: *Jakým způsobem jste se o tomto alternativním způsobu vzdělávání dozvěděli?*

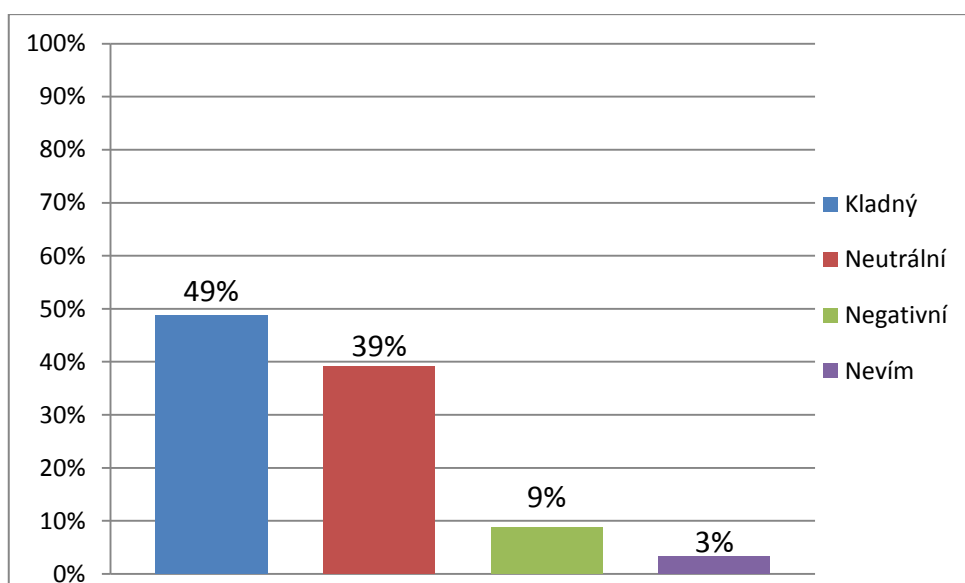


Graf 13: Způsob zjištění o Montessori vzdělávacím systému

Z celkového počtu 148 dotazovaných, 63 z nich (43 %) zná tento alternativní způsob vzdělávání ze školy. Od přátel se o něm dozvědělo 19 lidí (13 %), z odborné literatury se o něm dozvědělo 17 lidí (11 %), 14 x bylo uváděno jiným způsobem: praxe na vysoké škole; v zaměstnání; z veřejných medií; absolvování kurzu pro rodiče a poté pro pedagogy. 14 dotazovaných (9 %) se o tomto tématu dočetlo na internetu a 10 (7 %) získalo informace vlastním samostudiem. Pouze jeden člověk četl beletrii vztahující se k této tématice.

Myslím si, že je určitě pozitivní, že většina respondentů zná alternativní koncepci Marie Montessori ze svého studia. Učitelé mají zájem o rozšíření povědomí jejich studentů o dalších možnostech vzdělávání vedle tradiční školy. Potom už je na studentech, do jaké míry budou vlastní iniciativou hledat další informace a zdroje.

Otázka č. 16: *Jaký je Váš postoj k tomuto alternativnímu vzdělávacímu systému?*



Graf 14: Postoj k alternativnímu vzdělávacímu systému Montessori

Z celkového počtu 148 dotazovaných jich 72 (49 %) zaujímá kladný postoj, dalších 58 (39 %) se k této koncepci staví neutrálně, negativně vnímá tento způsob vzdělávání 13 (9 %) a zbývajících 5 (3 %) nezaujímá žádné stanovisko. Na následujících dvou otázkách si vytvoříme představu o důvodech jejich stanoviska.

Otázka č. 17: *Proč zaujímáte kladný postoj?*

Respondenti vidí jako pozitivní a velmi přínosné v Montessori koncepci následující skutečnosti: vedení dítěte k samostatnosti a zodpovědnosti, učení se na základě prožitku a vlastní zkušenosti, individuální přístup, všestranný rozvoj dítěte, osobnostní růst, nestresující prostředí, příprava na skutečný život. Opět uvádím několik písemných odpovědí, které stojí za zamyšlení: „*Může mít pro děti obrovský význam na poli vzdělávání a dalšího učení se na SŠ či VŠ. Dítě pozná jinou a nenásilnou formu učení, což může prospět i jeho rozvoji.*“

„*Každé dítě vyniká, je zde individuální přístup. Děti získávají zpětnou vazbu, nikoliv známku. Je to pro ně více motivující.*“

„*Je orientovaný na dítě. Dobrá budoucnost, kvalita vzdělávání a hlavně nestresující prostředí pro děti.*“

Otázka č. 18: *Pokud je Váš postoj negativní, proč?*

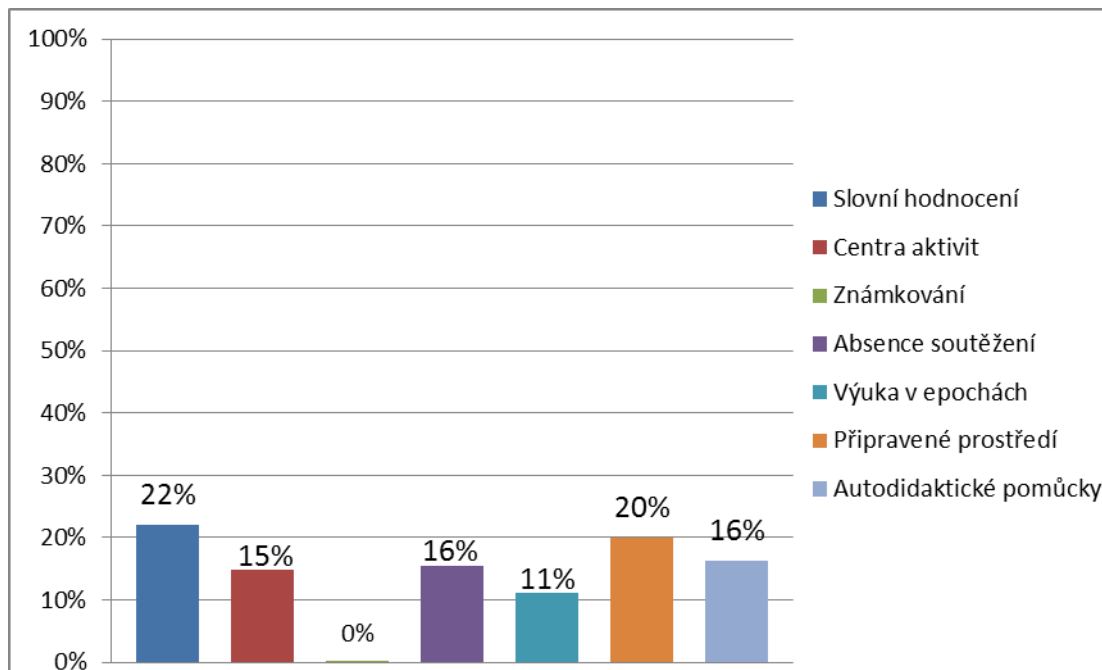
Dotazovaní, kteří zastávají negativní postoj, skoro ve všech případech uvádí jako hlavní důvod přílišnou volnost, absence možnosti navazování dalšího studia ve stejném duchu a jsou toho názoru, že děti v této výchovně – vzdělávací koncepci nejsou připravovány na skutečný život, který je nastaven v naší společnosti. Pro představu uvádím pár odpovědí: *„Nelíbí se mi, že si děti mohou dělat, co chtějí, když náš systém je nastaven, že máte řád a nějaké pracovní povinnosti a musíte je dodržovat a ty děti máme k tomu vést a ne že si mohou dělat, co chtějí.“*

„Není vhodné k dalšímu studiu, zejména odbornému, absolutně nepřipravuje na pracovní život všeobecné. Chybí větší důraz na povinnost a kolektiv. Malý důraz kladen na MUSÍŠ.“

„Styl "svobodné" výchovy, at' si dítě dělá, co samo chce, mi připadá divný. Dítě potřebuje vést, a to jednoduše proto, že je dítě a samo neví.“

Z výpovědí je patrné, že respondenti ačkoliv uvádí, že tento alternativní vzdělávací systém znají, tak opak je pravdou. Jedním ze základních principů je svoboda dítěte, ale to nelze zaměňovat s „přílišnou volností“. Naopak: dítě je vedeno k zodpovědnosti, k respektu atd. Pokud by koncepci znali hlouběji, zjistili by, že její hlavní myšlenka je právě příprava na život. Tito respondenti se pouze domnívají, že koncepci znají, o čemž vlastně částečně vypovídají odpovědi na následující otázku.

Otázka č. 19: *Montessori vzdělávací systém se vyznačuje principy: (zaškrtněte více možností)*

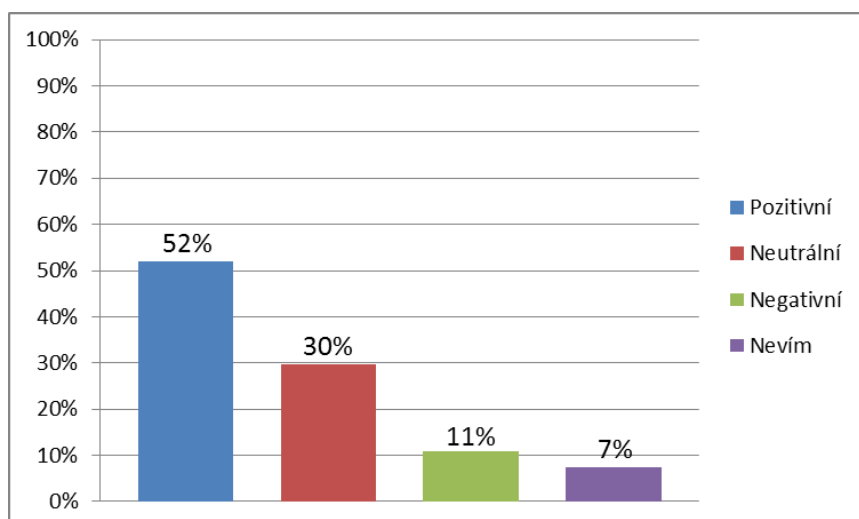


Graf 15: Principy Montessori vzdělávacího systému

Jak vidíme v grafu nejčastější volbou 115 x (22%) byla odpověď slovní hodnocení. 104 x připravené prostředí (20 %), 81 x (16 %) absence soutěžení a 85 x (16 %) autodidaktické pomůcky. 77 x (15 %) zvolili mylně odpověď centra aktivit, která jsou charakteristickým znakem jiné alternativní koncepce (Začít spolu) a 58 x (11 %) výuku v epochách (Waldorské alternativní školy).

Oslovená veřejnost disponuje pouze povrchními znalostmi a nemá konkrétní informace o tomto alternativním vzdělávacím systému.

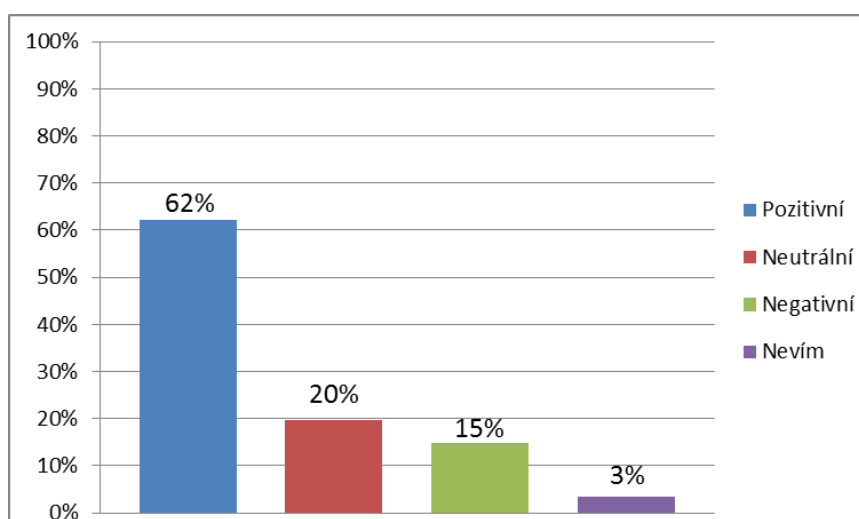
Otázka č. 20: *Ve třídách Montessori jsou vyučováni společně žáci, kteří mají mezi sebou roční až tříletý věkový rozdíl. Jaký je Váš názor na přínos ve vzdělávání dítěte?*



Graf 16: Věkově smíšené třídy

Jak můžeme vyčíst z grafu, víc než polovina rodičů zaujímá ke věkově smíšeným třídám pozitivní postoj. Z celkového počtu 148 respondentů jich 77 (52 %) vnímá tento Montessori princip jako přínosný v edukaci žáků, 44 (30 %) se k této otázce vyjádřilo neutrálně, 16 respondentů (11 %) vnímá vzdělávání žáků rozdílného věku v jedné třídě negativně a 11 (7 %) uvedlo, že k tomu nezaujímají žádné stanovisko.

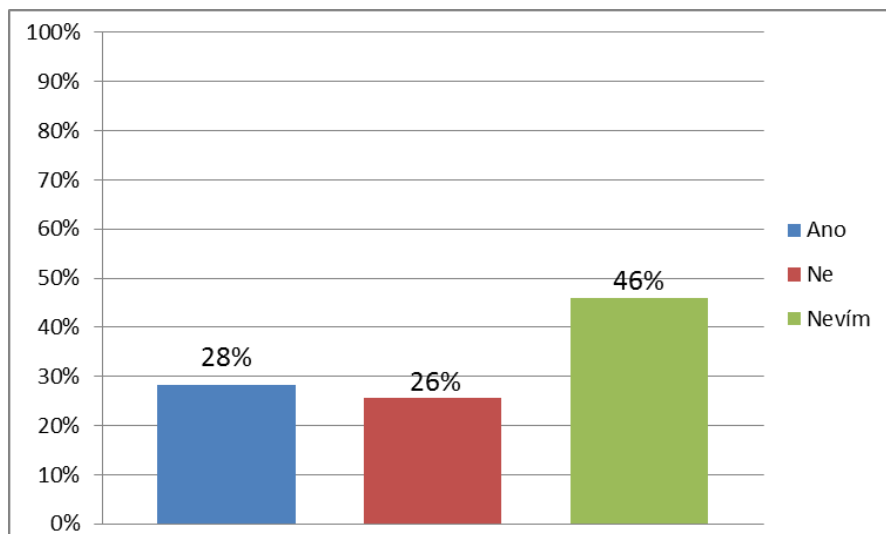
Otázka č. 21: *Na základní škole typu Montessori má každý žák svůj denní nebo týdenní plán, který si plní podle svého tempa a možnosti. Jaký je na to Váš názor?*



Graf 17: Svobodná volba činnosti

Překvapilo mě, že více než polovina rodičů 92 (62 %) má kladný postoj k týdenním plánům.

Otázka č. 22: Máte za to, že studium na základní alternativní škole typu Montessori je pro děti přínosnější pro jejich budoucí život než studium na běžné základní škole?



Graf 18: Přínos vzdělávání v alternativní škole typu Montessori

Na tomto grafu můžeme vidět, že rodiče spíše nemají důvěru v alternativní systém Montessori. Z celkového počtu 148 respondentů z nich 68 (46%) neví, jestli je vzdělávání na základní škole typu Montessori přínosnější, 42 rodičů (28%) vidí jako přínosnější studium než na běžné základní škole a 38 (26 %) si myslí, že je přínosnější studium na běžné základní škole.

Nedůvěru respondentů ve vzdělávání v alternativní škole Montessori přisuzují povrchní znalosti Montessori vzdělávací koncepce, které má za následek mylné chápání a výklad Montessori pedagogiky. Oslovená veřejnost proto raději volí vzdělávání v běžné základní škole.

Otázka č. 23: Pokud jste odpověděli ano, jaký je důvod Vašeho názoru?

Odpovědi respondentů se velmi shodovali s předešlou otevřenou otázkou, která se týkala zjištění postoje k alternativnímu vzdělávacímu systému Montessori. Respondenti vidí studium na základní škole typu Montessori přínosnější v oblasti soběstačnosti, samostatnosti, respektování individuálních potřeb dítěte, oblasti sebevyjadřování, schopnosti řešení problémů, rozvoji kreativity, zodpovědnosti, tolerance, aj. Na ukázkou uvádím vybrané slovní odpovědi: „Děti si mohou zachovat svou přirozenost, nemusí s nikým soupeřit, netlačí se na ně. Zachovávají si zdravé sebevědomí, které je v tradičních ZŠ často potlačováno. Škola se víceméně přizpůsobuje žákům. Oproti současným

školám, kdy jsou žáci přizpůsobováni systému. “

„Děti se učí zodpovědnosti za své plnění úkolu, individualita je upřednostněna, děti pracují svým tempem, učí se, protože chtějí a baví je objevovat. Zaměřuje více na komunikaci žáků, slovní vyjadřování, práce s chybou, děti se učí pro sebe nikoliv pro známky. “

Otázka č. 24: *Pokud jste odpověděli ne, proč?*

Skoro všechny slovní odpovědi se shodují v tom, že vždy záleží na potřebách konkrétního dítěte a osobnosti vyučujícího. Někomu tento způsob výuky může vyhovovat, druhému ne. Nikdo z dotazovaných se k tomu nestavil vyloženě odmítavě a s odsuzováním systému. Rodiče chovají ke koncepci určité sympatie, ale vzhledem k dnešní společnosti, která je nastavená na výkonnost a soutěživost by děti byly na dalším stupni vzdělávání nešťastné a nezapadaly by do kolektivu. Velký nedostatek vnímají v nenávaznosti koncepce na střední školy případně vysoké školy. Pro představu si můžete níže přečíst vybrané slovní odpovědi dotazovaných: *„Je to sice zajímavý způsob vzdělávání, dětem to mnoho dá, ale pokud vím, jsou jen mateřské a základní školy, jenže pak se dítě stejně dál vzdělává v běžné střední škole, případně na vysoké, kde je přístup zcela jiný a dítě může být frustrováno a školu si tím i zprotivit. “*

„Každému jedinci vyhovuje něco jiného. Pokud žák není příliš nadaný a domácí prostředí není přiměřeně podnětné, pak ani Montessori nepomůže. “

„V běžném životě většina lidí nemá možnost volit si, co chce zrovna dělat. Pro některé děti může už s příchodem na 2. stupeň běžné ZŠ přijít "šok". Bohužel je dnešní společnost nastavená na výkon, soutěživost, plnění zadaných úkolů. Neříkám, že je to situace ideální, ale je to tak. “

Na vybraných odpovědích opět vidíme zaměňování pojmu svoboda dítěte s „přílišnou volností“ a stanovisko, že pasivní přijímání informací a plnění zadaných úkolů od dospělého nejlépe připraví dítě na samostatný život v dnešní společnosti. Podrobnější popis jednotlivých otázek v dotazníkovém šetření naleznete v příloze D.

6.6 Shrnutí a vyhodnocení výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit informovanost a postoje široké veřejnosti k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori na 1. stupni ZŠ pomocí kvantitativního výzkumu sestavením dotazníku vlastní konstrukce. K hlavnímu cíli jsem stanovila výzkumné otázky, kterými jsem chtěla zjistit:

Jaká je informovanost veřejnosti o možnosti vzdělávání na prvním stupni základní školy podle vzdělávací koncepce Marie Montessori? Podle zpracování odpovědí vzorku 164 respondentů naprostá většina (90 %) již někdy slyšela o alternativním vzdělávacím systému Marie Montessori, přičemž povědomí respondentů s vysokoškolským a středoškolským vzděláním se prokazatelně neliší. Dále respondenti ve věku 36 – 45 let a 46 a více let mají větší povědomí o této alternativní koncepci (95 %) než účastníci ve věku 20 - 35 let (90 %). Všichni účastníci, kteří vykonávají profesi pedagoga, má povědomí o této problematice. Více než polovina z dotazovaných (62 %) má zájem o větší informovanost o této vzdělávací koncepci.

Otázka ověřující skutečnou znalost metody Montessori prokázala, že ačkoliv respondenti uvedli, že mají povědomí o Montessori alternativní koncepci, tak 68 % z nich nesprávně určilo vybrané principy, kterými se vyznačuje Montessori pedagogika. Můžeme říci, že povědomí oslovené veřejnosti o alternativní vzdělávací koncepci Montessori je poměrně vysoké, ale bez hlubší znalosti konkrétních charakteristik znaků tohoto systému.

Jaký postoj zaujímá veřejnost ke vzdělávacímu systému podle Dr. Marie Montessori? Téměř polovina dotazovaných (49 %) zaujímá kladný postoj ke vzdělávacímu systému Montessori. Konkrétní principy Montessori pedagogiky (věkově smíšené třídy a svobodná volba činnosti) považuje více než polovina dotazovaných v obou případech za přínosné ve vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy. Nicméně 68 % účastníků uvedlo v závěrečné otázce, že neví, zda je studium na základní alternativní škole typu Montessori pro děti přínosnější než studium na běžné základní škole.

Podle zpracovaných výsledků výzkumného šetření je zjištěno na stanovený cíl následující: oslovená veřejnost má obecné povědomí o existenci výuky metodou Montessori na základních školách v České republice. Co ale chybí, je konkrétní znalost, která by zvýšila důvěru k této metodě. Většina respondentů shledává kladnými či neutrálními vybrané prvky Montessori pedagogiky ve vzdělávání dítěte. Nicméně

většina dotazovaných neví, jestli je v konečném důsledku alternativní koncepce Marie Montessori pro děti přínosnější než studium na standardní základní škole.

Oslovená veřejnost má sice povědomí o tomto alternativním typu vzdělávání, ale málokdo ví, o co přesně se jedná a tak je veřejnost zahrnuta předsudky a pochybnostmi. Respondenti uváděli jako nejčastější důvody svého negativního stanoviska například: předpoklad dosažení nižších studijních výsledků, nenávaznost metody v dalších stupních studia a neaplikovatelnost filosofie v dnešní společnosti, přičemž je to právě naopak – právě tato metoda opravdu připravuje dítě na život v dnešní společnosti, protože je dítě vedeno k samostatnosti, odpovědnosti, důvěře ve vlastní schopnosti, reflexi a sebereflexi, globálnímu vnímání světa a osvojených informací.

6.7 Diskuse a doporučení

Tato podkapitola porovnává vybrané výsledky kvantitativního šetření disertační práce Angely K. Murray, M. B. A., M. S. Ed. s názvem *Public perceptions of Montessori education* (2008) s výsledky výzkumného šetření k této diplomové práci. Na závěr uvádí doporučení k větší informovanosti veřejnosti v České republice.

Výzkumu Angely K. Murray se zúčastnilo 1 520 respondentů (odlišného pohlaví, věku, regionu, národnostní příslušnosti a příjmu) prostřednictvím online výzkumu na internetu (Murray, 2008). Jedním z cílů disertační práce Angely K. Murray bylo zjistit: *Jaké má veřejnost povědomí o Montessori edukaci?* 67 % (1, 025) dotazovaných už někdy slyšelo o Montessori vzdělávací koncepci a 33 % (495) o tomto pojmu neslyšelo. Ukázalo se, že účastníci výzkumu, kteří již někdy o tomto alternativním způsobu vzdělávání slyšeli, mají prokazatelně vyšší vzdělání (vysokoškolské, 43 %) než ti, kteří uvedli, že neznají Montessori metodu. Mezi povědomím mužů a žen nebyl podstatný rozdíl (52 % muži a 57 % ženy). Respondenti, kteří odpověděli, že minimálně o Montessori vzdělávacím systému slyšeli, měli sami posoudit úroveň svých znalostí o této problematice. 33 % posoudilo, že mají dostatečné znalosti a 25 % kriticky sebe zhodnotilo jako nedostatečně informovaného (Murray, 2008).

Dalším cílem disertační práce bylo zjistit míru znalostí respondentů, kteří uvedli, že mají určité povědomí o Montessori edukaci. Ačkoliv výše zmíněné dvě třetiny respondentů (62 %) někdy už slyšelo o Montessori vzdělávání, tak jejich průměrné skóre v sérii otázek týkající se znalostí Montessori principů, cílů a Montessori filosofie bylo pouze 71 % správných odpovědí. Otázky se týkaly Montessori učitele; Montessori učeben, Montessori cílů; žáků aj. Z těchto zmíněných kategorií mě velmi zaujalo několik výsledků. Respondenti se měli vždy rozhodnout, jestli je dané tvrzení pravdivé, či nikoliv. Prvním okruhem byla tvrzení na Montessori vzdělávací systém: *Montessori vzdělávací systém je dostupný na veřejných školách* odpovědělo – pravda pouze 21 % dotazovaných. Druhý soubor otázek se vztahoval k Montessori učitelům: *Montessori učitelé vidí nejčastěji svou roli v předávání vědomostí dětem* – 21% odpovědělo, že je to nepravda; *Montessori učitelé nejčastěji motivují žáky pochvalami za dobře odvedenou práci* – 6 % uvedlo nepravda; *Montessori učitelé nejčastěji plánují přestávky během času na práci, aby si žáci mohli odpočinout* – 22 % zvolilo nepravda; ve třetí sekci byla tvrzení ohledně žáků v Montessori třídách: *Děti v Montessori třídách nejčastěji*

dostávají diplomy, samolepky nebo jiné formy pochvaly – 22 % nepravda; Děti v Montessori třídách nejčastěji dostávají drobné ceny či odměny za dobré chování – 37 % nepravda; Předposlední soubor otázek obsahoval tvrzení o Montessori třídě: *Montessori třídy jsou nejčastěji vybaveny několika sety pro jednotlivé činnosti, aby děti nemusely čekat, až na ně přijde řada* – 16 % nepravda; Posledním oddílem, který prověřoval znalosti respondentů, byla tvrzení o cílech Montessori edukace na prvním stupni základní školy: *Mezi cíle Montessori edukace na 1. stupni ZŠ patří pomoc dětem v konkurenceschopnosti v životě* – 33 % nepravda.

Jak obecně veřejnost vnímá Montessori pedagogiku? I přes limitující znalosti některých detailů Montessori vzdělávací koncepce bylo celkové vnímání Montessori pedagogiky poměrně příznivé. Výsledky ukázaly vnímání Montessori vzdělávání za pozitivní výrazně víc než obecné vnímání amerických škol. Přínos Montessori vzdělávací koncepce viděli respondenti nejvíce v podpoře kreativního myšlení a motivování dětí v rozšíření intelektuálních znalostí a motivování žáků k touze se něco naučit - naopak vyšší míra nesouhlasu respondentů byla zaznamenána ve stanoviscích, že Montessori vzdělávání je až příliš strukturován do školních aktivit nebo se příliš zaměřuje na akademické znalosti pro malé děti (Murray, 2008).

Pro shrnutí můžeme říci, že povědomí o alternativní vzdělávací koncepci Montessori je poměrně vysoké jak v České republice, tak v USA, ale bez hlubší znalosti konkrétních charakteristických znaků tohoto systému. I přes neznalost, či menší znalost, konkrétních informací, čeští i američtí respondenti zastávají spíše pozitivní názor a američtí účastníci výzkumu dokonce považují tento způsob vzdělávání za lepší než standardní americké školy. Považuji za zajímavý získaný fakt, že většina dotazovaných má povědomí o tomto způsobu vzdělávání, ale to je všechno. Z čehož se domnívám, že nemají tendenci se o této informaci něco více dozvědět.

Na základě získaných výsledků navrhuji jako doporučení pro větší informovanost veřejnosti pořádání *Dne s Marií Montessori* pro rodiče s dětmi. Tento seminář by probíhal v jedné z Montessori tříd, kde by vybraný Montessori učitel rodiče seznamoval s filozofií a principy Montessori pedagogiky, zatímco děti rodičů by měli na starost samotní žáci Montessori tříd, kteří by si pro ně připravili program a byli jim jejich průvodcem po celý školní den. Po skončení semináře by se do školního dne zapojili i rodiče a na konci programu by proběhla celková reflexe. Další možností tohoto dne otevřených dveří by mohl být společný projekt na určité téma, na kterém by se všichni děti i dospělí celý den podíleli. Konkrétně MŠ a ZŠ Montessori v Jablonci

nad Nisou ve dnech 21. – 27. dubna 2017 jako oslavu 20. narozenin od svého založení pořádá osvětovou akci pro širokou veřejnost. Návštěvníci akce se mohou zúčastnit workshopů, přednášek například s profesorem Karlem Rýdlem a dalšími hosty, besedy s absolventy Montessori mateřské a základní školy (Základní škola Jablonec nad Nisou, 2017) a vytvořit si tak představu o této alternativní vzdělávací koncepci na základě předložených informací odborníky, své osobní zkušenosti a prožitku.

Vybraná disertační práce pro mě byla velmi inspirativní pro další výzkum, který by mohl být zaměřen na konkrétní znalost principů Montessori pedagogiky pro větší počet respondentů.

Závěr

Cíl diplomové práce, kterým bylo zjistit informovanost a postoje veřejnosti k alternativní vzdělávací koncepci Marie Montessori na 1. stupni základní školy, se mi podařilo splnit prostřednictvím dotazníkového šetření. Prokázalo se vysoké povědomí oslovené veřejnosti o Montessori vzdělávací koncepci, avšak bez konkrétní znalosti této alternativní vzdělávací koncepce, což se projevilo v otázce ověřující skutečnou znalost principů Montessori pedagogiky a v závěrečné otázce, týkající se porovnání přínosu Montessori metody a tradiční základní školy, na kterou více než polovina dotazovaných uvedlo, že neví, jaké k tomu zaujmout stanovisko. Oslovená veřejnost zaujímala k tomuto tématu spíše pozitivní či neutrální postoj. Na základě výše zmíněných zjištěných informací pokládám za velmi důležitou větší míru informovanosti veřejnosti, protože lepší informovanost znamená více možností. Svobodnou volbu při výběru základní školy považuji za zcela přirozenou – opak může být bohužel i v současné době v České republice pravdou. V březnu 2017 byla MuDr. Annou Kuříkovou zveřejněna na webovém portále e- petice: *Petice za vznik a rozšiřování malých inovativních škol*, která je adresována ministryni školství, mládeže a tělovýchovy Mgr. Kateřině Valachové Ph.D. Tato petice vznikla na základě neumožnění vzniku škol, které by obohatily nabídku vzdělávání vedle standardních základních škol v určité obci z důvodu nenaplnění stoprocentní kapacity tradičních škol (Kuříková, 2007). Pevně věřím, že nejen Ministerstvo školství ČR má zájem o rozšiřování povědomí o alternativních a inovativních školách v České republice, aby tím umožnila pestrou nabídku systému vzdělávání dětem a rodičům, kteří si mohou zvolit základní školu podle jejich přání a představ vedle standardních základních škol. Záleží na každém, zda pro své dítě zvolí vzdělávání na standardní základní škole, nebo se s tímto zavedeným systémem neztotožní a začne tak hledat jiné koncepce vzdělávání a může se stát, že nic takového podle své představy nenalezne. Potom přichází v úvahu například domácí vzdělávání, nebo i možnost vzniku vlastní školy. Alternativní vzdělávací koncepce Marie Montessori je jedna z možností pro rodiče, kterým je blízká Montessori metoda, jež respektuje přirozený vývoj dítěte a formuje samostatnou zodpovědnou osobnost. Z tohoto důvodu je ale nezbytná větší osvěta široké veřejnosti, aby nedocházelo k dezinformacím a zaměňování základního principu svobody s ponecháním dítěte samo sobě napospas. Dítě nás samotné ve výchozí myšlence žádá o pomoc „ *pomoz mi, abych to dokázal sám*“.

Seznam literatury

HAINSTOCK, Elizabeth G (1999). *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta*. Praha: Pragma. ISBN 80-7205-662-X.

HELUS, Zdeněk (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5. JŮVA, Vladimír JUN. & SEN. (2003). *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-062-X.

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

KAUL, Claus – Dieter (2014). *Deset dětských přání: celostní přístup v soužití dětí a dospělých*. Praha: Maitrea. ISBN 978-80-7500-051-4.

KAUL, Claus – Dieter, WAGNEROVÁ, Christiane (2014). *Montessori konkrétně: příručka celostního vzdělávání dětí – nápady pro praxi. První díl, Praktický život a smyslová výchova*. Praha: Maitrea. ISBN 978-80-7500-053-8.

KAUL, Claus – Dieter, WAGNEROVÁ, Christiane (2014). *Montessori konkrétně: příručka celostního vzdělávání dětí – nápady pro praxi. Druhý díl, Matematika*. Praha: Maitrea. ISBN 978-80-7500-054-5.

KAUL, Claus – Dieter, WAGNEROVÁ, Christiane (2015). *Montessori konkrétně: příručka celostního vzdělávání dětí – nápady pro praxi. Třetí díl, Jazyk*. Praha: Maitrea. ISBN 978-80-7500-055-2.

LUDWIG, Harald a kol. (2000). *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (Praxe reformně pedagogické koncepce)*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-266-9.

LUDWIG, Harald a kol. (2008). *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (Praxe reformně pedagogické koncepce)*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-049-1.

MONTESORI, Maria (1998). *Tajuplné dětství*. Praha: nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86-189-00-7.

MONTESSORI, Maria (2001). *Objevování dítěte*. Praha: nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86189-01-5.

MONTESSORI, Maria (2003). *Absorbující mysl*. Praha: nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86189-02-3.

MONTESSORI, M. Mario (1977). *Education for human development: understanding Montessori*. New York: Schocken Books.

MURRAY, K. Angela (2008). *Public perceptions of montessori education* [dissertation]. Kansas City: The Department of Psychology, Research in Education and the Faculty of the Graduate School of the University of Kansas.

LINGEA kol. (2007). *Slovník českých synonym a antonym*. Brno: Lingea. ISBN 978-80-87062-09-8.

PECHÁČKOVÁ, Yveta, VÁCLAVÍK, Vladimír (2014). *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-501-1.

PRŮCHA, Jan (1996). *Alternativní školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, Jan (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, Jan (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

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

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

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

RÝDL, Karel (2006). *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice. ISBN 80-7194-841-1.

RÝDL, Karel (2007). *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice. ISBN 978-80-7395-004-0.

SAJDOVÁ, Věra (1935). *Marie Montessoriová a její metoda výchovy*. Praha.

STANDING, E. Mortimer, HAVIS, Lee (1998). *Maria Montessori: Her Life and Work*. New York: Penguin Group. ISBN 0-452-27989-5.

SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA, Vladimír (1995). *Alternativní školy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-00-1.

ŠEBESTOVÁ, Věra, ŠVARCOVÁ, Jana (1999). *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium.

VÁCLAVÍK, Vladimír (1995). *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-229-1.

VALÍŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kolektiv (2007). *Pedagogika pro učitele: školský zákon v českých zemích: vzdělávací politika a řízení školství: podoby vyučování a třídní management: hodnocení ve vyučování: pedagogická diagnostika: práce výchovného poradce*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1734-4.

ZELINKOVÁ, Olga (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.

Internetové zdroje

Alternativní školy (2001 – 2017). *Montessori* [online]. 2001 - 2017 [cit. 5. 1. 2017]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/category/montessori/>.

KUŘÍKOVÁ, Anna (2017). *Petice za vznik a rozšiřování malých inovativních škol* [online]. 13. 03. 2017 [cit. 15. 11. 2017]. Dostupné z: <http://e-petice.cz/petitions/petice-za-vznik-a-rozsirovani-malych-inovativnich-skol.html?country=cz>.

Montessori ČR (2017). *Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou* [online]. [cit. 15. 11. 2017]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>.

MORKES, František (2004). Největší reforma školství v dějinách, 230. výročí Všeobecného školního řádu. *Učitelské noviny* [online]. 2010 – 2016. [cit. 17. 03. 2017]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&rocnik=2004&cislo=33>.

PRAŠIVKA, Jan (2017). *Montessori – 20. narozeniny MŠ Montessori* [online]. 25. 02. 2017 [cit. 15. 03. 2017]. Dostupné z: <http://www.zsjbc5kvetna.cz/clanky/montessori-20-narozeniny-ms-montessori>.

Zákon č. 561/ 2004 Sb. ze dne 24. Zář 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Portál ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2013 - 2017 [cit. 15. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>.

ŽÁK, Jan (2015). *Naše vize, cesty* [online]. 2015 [cit. 27. 1. 2017]. Dostupné z: http://zs.montepce.cz/?page_id=1592.

Seznam tabulek a grafů

Tabulky

Tab. 1 – Počet Montessori základních a mateřských škol na území ČR

Tab. 2 – Rozdílnost tradiční/ klasické školy a alternativní školy

Grafy

Graf 1: Pohlaví respondentů

Graf 2: Věk respondentů

Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání

Graf 4: Jste rodiči?

Graf 5: Rodiče a bezdětní

Graf 6: Výběr typu základní školy

Graf 7: Ovlivňující faktory výběru ZŠ

Graf 8: Spokojenost s vybranou základní školou

Graf 9: Výběr typu základní školy - bezdětní a rodiče s předškolními dětmi

Graf 10: Ovlivňující faktory výběru ZŠ - bezdětní a rodiče s předškolními dětmi

Graf 11: Povědomí o alternativní vzdělávací koncepci Montessori

Graf 12: Zájem o větší informovanost o alternativním vzdělávacím systému Montessori

Graf 13: Způsob zjištění o Montessori vzdělávacím systému

Graf 14: Postoj k alternativnímu vzdělávacímu systému Montessori

Graf 15: Principy Montessori vzdělávacího systému

Graf 16: Věkově smíšené třídy

Graf 17: Svobodná volba činnosti

Graf 18: Přínos vzdělávání v alternativní škole typu Montessori

Seznam příloh

Příloha A: Vývoj českého školství

Příloha B: Fotografie z Montessori tříd, ZŠ Polabiny 1 Pardubice

Příloha C: Dotazníkové šetření

Příloha D: Popis jednotlivých otázek v dotazníkovém šetření

Příloha A: Vývoj českého školství

V této kapitole a jednotlivých podkapitolách se zaměřím na vývoj školství v naší zemi od školských reformních snah za Marie Terezie do období po 2. světové válce. V následujících řádcích, především v kapitole věnované školství mezi lety 1948 – 1989, bude nastíněno, jak odlišným směrem se vyvíjelo školství ve světě a u nás.

Reformy Marie Terezie

Osmnácté století je často označováno za století osvícenské pro svůj odklon od doby „ponurého středověku“ a příklon k „věku rozumu a osvěty“. Podstata filozofie osvícenství tkvěla hlavně v myšlence, aby člověk již nemusel sociálně a materiálně strádat. Filozofové věřili v moc lidského rozumu, objevovaly se nové vědecké poznatky a v neposlední řadě došlo ke kritice minulých i tehdejších poměrů ve společnosti. Tato nová vize souvisela i s požadavkem změn ve školství. Zastánci osvícenství považovali vzdělání za prostředek k povznesení prostých obyvatel, kteří byli do této doby většinou bez vzdělání a ngramotní (Václavík, 1995).

V roce 1774 byla v Habsburské monarchii provedena reforma školství císařovnou a českou královnou Marií Terezií, která 6.12.1774 vydává Všeobecný školní řád, jenž nařizuje šestiletou povinnou školní docházku. Touto reformou školství reagovala na nutnou změnu v oblasti ekonomiky monarchie (postupně zaváděná manufakturní a strojová výroba vyžadovala alespoň základní vzdělání pracovníků) a také na atmosféru tehdejší doby, která tvořila ideální podmínky pro přijetí reformy školství. Všeobecný školní řád nabádal rodiče, aby své potomky ve věku od 6 do 12 let posílali do školy. Učitelé vyučovali hromadnou formou, což byla v tehdejší době pedagogická novinka v porovnání s dosavadním individuálním vyučováním (Morkeš, 2006). Na druhou stranu je třeba zmínit, že v absolutisticky centralizovaně řízeném státě konce 18. století měla významné místo i kontrola, zda jsou nařízení v systému organizace školství dodržována, což může připomínat princip fungování totalitních režimů minulého století (fašistický a komunistický). Jinými slovy – jedinci byla odpírána lidská svoboda a jeho práva (Václavík, 1995). Pro shrnutí reformy školství za Marie Terezie si dovoluji ocitovat myšlenku Vladimíra Václavíka, Svobodná škola, s. 24: „*Je smutná skutečnost, že mnozí lidé chápou i dnes roli státu v duchu tereziánských a josefínských reforem. Tehdy to byla sice doba osvícenská, avšak císařovna i císař*

vládli absolutisticky. Bohužel, centralistický přístup se ve školství uchytil velice pevně. Do zvláštní dokonalosti byl doveden v době výstavby socialismu a v mnohém vlastně přetrvává dodnes.“

Školství v období tzv. první republiky (1918-1939)

První tendence k provedení reformy školství jsou charakteristické pro dvacetileté období první republiky. Po rozpadu monarchie Rakouska-Uherska museli Češi v nově vytvořeném státu řešit nejen problém hledání národní identity a ujasnění si vztahů k národnostem, s nimiž dosud žili v jedné monarchii. Také před nimi stála otázka vztahu k církvím a náboženství a v neposlední řadě se ke slovu hlásili samotní občané s požadavkem uplatnění demokratických principů ve školství, a to zejména bezplatného přístupu ke vzdělání a stejných vzdělávacích šancí pro všechny děti. Občané také požadovali světský charakter škol a s tím logicky souvisel požadavek, aby byl stát jediným zřizovatelem škol (Vališová, Kasíková a kol., 2007). Kromě těchto obecných požadavků bylo také nutné vyřešit konkrétní problémy týkající se určitých druhů a stupňů škol. V obecných a měšťanských školách (tj. v základní školství) byla nutná proměna a inovace v metodách a organizaci vzdělávání – zejména kvůli překonání ještě stále plikovaného herbartismu (Alena Vališová, Hana Kasíková a kol., 2007).

Zdrojem myšlenek pro reformu školství byli vedle světové reformní pedagogiky naši reformátoři jako Jan Amos Komenský, Gustav Adolf Linder, Karel Slavoj Amerling. Pro školské reformní tendence v období první republiky byli učitelé „základního“ školství jako jednotlivci, ale spíše pak jako členové tehdejších organizací, jako např.: Svazu českého učitelstva, Československé obce učitelské, aj. Dále se o toto téma zajímaly některé politické strany a v oblasti terciálního vzdělávání stát (Vališová, Kasíková a kol., 2007). Československo bylo ve 20. a 30. letech 20. století jednou z nejpokrokovějších zemí z hlediska rozvoje alternativního školství. Vyplývalo to z velmi kvalitní české reformní pedagogiky, která měla k dispozici poznatky z domácích teorií, ale i ze zahraničních zdrojů. Pedagog a psycholog Václav Příhoda byl nejvýznamnějším představitelem reformní pedagogiky u nás, přinášel mnoho teoretických i praktických poznatků o trendech ve školství v ostatních zemích ze svých několika studijních výjezdů do zahraničí (Průcha, 2004). Jinými slovy – reformní školy se začaly vyvíjet díky značnému entuziasmu a tvořivosti českých učitelů a současně

byly iniciovány a podloženy pedagogickým výzkumem a teoriemi (Průcha, 2004). Je nutné zmínit, že někteří z řad intelektuálů a učitelů věřili teoriím Marxe, Engelse, Lenina a později i Stalina a začínali zastávat a obhajovat jejich myšlenky a názory (Václavík, 1995).

Školství v Československé republice po 2. světové válce

V této podkapitole naváží na výše zmíněnou informaci o příklonu ke komunistické ideologii, která je určující pro naše školství po 2. světové válce. Ze současného pohledu můžeme lehce na někoho zanevřít pro jeho sympatie ke komunistické ideologii. Všechno ale není jen bílé nebo černé a je nezbytné hlubší zamyšlení nad danou problematikou a situací.

Pro spoustu vzdělaných lidí, kteří měli sociální citění, byla marxistická teorie přitažlivá. Obhajování zájmů lidí bez majetku a „utlačovaných“ viděli jako pokračování humanistické tradice. Jak už to v našich životech bývá, ne každý dokázal dohlédnout a rozpoznat opravdový záměr nově zvoleného režimu Sovětského svazu, který využíval svou moc ke zcela jiným cílům: k potlačování svobod, násilnému umlčování odpůrců režimu, vyvražďování a zotročování milionů lidí. Bohužel nebylo dostatečné množství informací a svědectví a krutosti nastoleného režimu zastíraly zprávy o vzkvétající a spokojené nové společnosti (Václavík, 1995).

Poválečné československé školství v letech 1945 – 1948 můžeme charakterizovat jako velmi dramatické. Někteří z politiků a pedagogů prosazovali obnovu školství z předválečného období, zatímco levicová strana měla v úmyslu využít tehdejšího politického klimatu ve společnosti k zásadní přeměně školství, přičemž cílem levicové reformy bylo vytvoření jednotné školy. V boji o reformu proti sobě stáli zastánci jednotné školy nediferencované a zastánci jednotné školy diferencované. Ministr školství Zdeněk Nejedlý spolu s představiteli levicově smýšlejícího učitelstva prosazovali pro všechny stejnou a jednotnou školu, neboť přirozená rozdílnost mezi lidmi nebyla v souladu s marxistickou ideologií a navíc byla pokládána za projev buržoazie, tedy nepřátelského smýšlení proti socialismu a marxismu. Z tohoto důvodu byl poradce ministerstva školství Václav Příhoda nucen ještě v roce 1945 odejít kvůli svému přesvědčení o nutnosti zřídit diferencované školství. V následujících letech probíhaly diskuse o jednotné škole, v kterých byly zainteresovány politické strany,

ministerstva, akademičtí pracovníci, církve, atd. Roku 1947 prezident Edvard Beneš vyslovil souhlas s jednotnou školou a rozhodnutí, zda bude či nebude diferenciovaná, přenechal odborníkům. Po únorovém převratu v dubnu 1948 bylo rozhodnuto a byl vydán Zákon o jednotné škole, který ustanovuje stejné základní obecné vzdělání pro všechny ve věku od 6 do 15 let, což znamenalo definitivní konec jakékoliv rozdílnosti v systému československého školství (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Po komunistickém převratu v roce 1948 bylo povoleno pouze takové didaktické pojetí, které je v souladu s komunistickou ideologií a také z ní vychází. Socialistická pedagogika navázala na podstatu tradičního školství a na dalších 40 let byly znemožněny jakékoliv inovace a prosazování trendů vzdělávání ze zahraničí (Pecháčková, Václavík, 2014). Jedním z důsledků více než čtyřicetiletého působení socialistické pedagogiky nejen na učitele, ale i na celou veřejnost je, že stále nejsme schopni změnit pohled na výchovně vzdělávací proces (Václavík, 1995).

Příloha B: Dotazník pro veřejnost

1) Uveďte, jaké je Vaše pohlaví.

- Žena
- Muž

2) Kolik je Vám let?

- 20 – 35 let
- 36 – 45 let
- 46 a více let

3) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- Základní
- Středoškolské bez maturitní zkoušky (vyučen)
- Středoškolské s maturitní zkouškou
- Vyšší odborné
- Vysokoškolské

4) V jakém oboru pracujete či studujete?

5) Jste rodiči?

- Ano
- Ne

6) Máte dítě, které chodí či chodilo na ZŠ?

- Ano (vyplňte, prosím, otázky č. 7, č. 8 a č. 9)
- Ne (přejděte, prosím, k otázce č. 10 a č. 11, které jsou barevně odlišeny)

7) Jaký typ základní školy navštěvuje nebo navštěvovalo Vaše dítě?

- Tradiční základní školu
- Alternativní základní školu Marie Montessori
- Jiný typ alternativní základní školy
- Domácí vzdělávání
- Jiné: _____

8) Z jakého důvodu jste zvolili pro Vaše dítě právě tuto základní školu? Vyberte 1 nebo více možností.

- Dobrá dopravní dostupnost.
- Předchozí zkušenosti.
- Sám/ sama jsem docházela do této školy.
- Doporučení od přátel.
- Zaměření školy.
- Jiné: _____

9) Jste spokojeni se způsobem výuky na základní škole, do které Vaše dítě dochází či docházelo?

- Ano
- Spíše ano
- Ani ano, ani ne
- Spíše ne
- Ne
- Nevím

10) V případě, že nejste rodiči nebo Vaše dítě ještě nechodí do ZŠ: Jaký typ základní školy plánujete pro Vaše budoucí dítě?

- Tradiční základní školu
- Alternativní základní školu Marie Montessori
- Jiný typ alternativní základní školy
- Domácí vzdělávání

- Nevím
- Jiné: _____

11) V případě, že nejste rodiči nebo Vaše dítě ještě nechodí do ZŠ: Proč byste zvolili právě tento typ zařízení? Vyberte 1 nebo více možností.

- Dobrá dopravní dostupnost.
- Předchozí zkušenosti.
- Sám/ sama jsem docházela do této školy.
- Doporučení od přátel.
- Zaměření školy.
- Nevím
- Jiné: _____

12) Slyšeli jste někdy o alternativním způsobu vzdělávání podle Dr. Marie Montessori?

- Ano
- Ne

13) Měli byste zájem o větší informovanost veřejnosti o tomto alternativním vzdělávacím systému?

- Ano
- Ne
- Nevím

14) Uved'te, důvod Vašeho stanoviska.

Respondentům, kteří uvedli v otázce číslo 12, že tento alternativní vzdělávací systém neznají, tímto děkuji za věnovaný čas k vyplnění dotazníku.

15) Jakým způsobem jste se o tomto alternativním systému vzdělávání dozvěděli?

Více možností

- Od přátel
 - Z internetu
 - Z odborné literatury
 - Z knih
 - Samostudiem
 - Ze školy
 - Dostupnost Montessori školy/ školky v mém okolí
 - Jiným způsobem, prosím uveďte:
-

16) Jaký je Váš postoj k tomuto alternativnímu vzdělávacímu systému?

- Kladný
- Neutrální
- Negativní
- Nevím

17) Proč zaujímáte kladný postoj?

18) Pokud je Váš postoj negativní, proč?

19) Montessori vzdělávací systém se vyznačuje principy: (zaškrtněte více možností)

- Slovní hodnocení
- Centra aktivit
- Znamkování
- Absence soutěžení
- Výuka v epochách
- Připravené prostředí
- Autodidaktické pomůcky

20) Ve třídách Montessori jsou vyučováni společně žáci, kteří mají mezi sebou roční až tříletý věkový rozdíl. Jaký je Váš názor na přínos ve vzdělávání dítěte?

- Pozitivní
- Neutrální
- Negativní
- Nevím

21) Na základní škole typu Montessori má každý žák svůj denní nebo týdenní plán, který si plní podle svého tempa a možností. Jaký je na to Váš názor?

- Pozitivní
- Neutrální
- Negativní
- Nevím

22) Máte za to, že studium na základní alternativní škole typu Montessori je pro děti přínosnější pro budoucí život než studium na běžné základní škole?

- Ano
- Ne
- Nevím

23) Pokud jste odpověděli ano, jaký je důvod Vašeho názoru?

24) Pokud jste odpověděli ne, proč?

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku a Váš čas.

Příloha C: Fotografie z Montessori tříd, ZŠ Polabiny 1, Pardubice



Obr. 1 – Třída tzv. druhého trojročí (3. – 4. ročník), (foto Klára Mrázová, 2016)



Obr. 2 – Pořadače jednotlivých žáků obsahující jejich výtvary a výukové plány (foto Klára Mrázová, 2016)



Obr. 5 – pomůcka matematika, násobení (foto Klára Mrázová, 2016)



Obr. 6 - pomůcka matematika, řady čísel (foto Klára Mrázová, 2016)



Obr. 7 - pomůcka Jazyk, vějířky a slovní šifrovaná (foto Klára Mrázová, 2016)



Obr. 8 - pomůcka Jazyk, grafomotorika (foto Klára Mrázová, 2016)



Obr. 9 - pomůcka Jazyk, smirková písmena (foto Klára Mrázová, 2016)



Obr. 10 - pomůcka Jazyk, količky (foto Klára Mrázová, 2016)

Příloha D: Popis jednotlivých otázek v dotazníkovém šetření

Pomocí *zjišťovacích otázek* jsem rozdělila respondenty do skupin podle pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, pracovního či studijního oboru a otázky rodičovství. Na základě těchto otázek jsem analyzovala výzkumný vzorek 164 respondentů. Dotazníkového šetření se účastnily zejména ženy - 92%, 64 % dotazovaných bylo ve věku od 20 do 35 let, v 61 % případech byli vysokoškolsky vzděláni a v 62% se jednalo o rodiče.

Následující soubor otázek diferencoval respondenty do dvou skupin. Na otázky č. 7, č. 8 a č. 9 měla odpovídat jen ta část dotazovaných, kteří jsou rodiči dítěte mladšího školního věku nebo staršího věku a otázky č. 10 a č. 11 odpovídali rodiče předškolních dětí, nebo bezdětní respondenti. Na základě analýzy výsledků jsem zjišťovala, jestli se liší a pokud ano v jaké míře přístup ke vzdělávání na alternativní základní škole Marie Montessori obou skupin. Po porovnání jsem zjistila, že 7 % rodičů školních dětí zvolilo pro své dítě vzdělávání v alternativní základní škole Montessori a 9 % rodičů předškolních dětí, či bezdětných plánuje pro svého potomka tento typ alternativní školy. Z čehož vyplývá větší zájem druhé skupiny respondentů. Na druhou stranu po vyhodnocení odpovědí týkajících se důvodů výběru základní školy 23 % rodičů uvedlo, že by měli zájem o vzdělávání v alternativní škole Montessori, ale nebylo to pro ně možné kvůli dojezdové vzdálenosti, úplné absenci tohoto typu školy v okolí nebo kvůli finančním nákladům, pokud se jednalo o soukromou základní školu.

Porovnání důležitosti zaměření základní školy jsem zjišťovala u otázek č. 8 a č. 11 v obou skupinách. Z první skupiny respondentů bylo pro 13 % rodičů rozhodující zaměření základní školy a z druhé skupiny se jednalo o 15 % lidí. V možnosti této odpovědi jsem nespécifikovala přímou zaměřenost základní školy. Z analýzy odpovědí vyplývá rozdíl mezi plánováním a skutečnou situací.

Otázka č. 12, byla zaměřená na informovanost široké veřejnosti o alternativním způsobu vzdělávání Marie Montessori, na kterou 90 % dotazovaných odpovědělo kladně a 62 % respondentů mělo zájem o větší informovanost veřejnosti. Abych zjistila konkrétní motivy vedoucí k postoji respondentů, poskytla jsem otevřenou otázku pro možnost sebevyjádření a napsání slovního komentáře. Vybrané slovní odpovědi jsem uvedla v analýze dotazníkového šetření.

Ve vyplňování dotazníku pokračovali od otázky č. 15 jen respondenti, kteří někdy slyšeli o alternativním způsobu vzdělávání podle Dr. Marie Montessori. Jednalo

se o 148 lidí z celkového počtu 164, což si myslím, že je potěšující zjištění. V otázce č. 15 jsem zjišťovala, jakým způsobem se o tomto alternativním způsobu vzdělávání dozvěděli. Nejvíce respondentů 43% získalo informace ze školy. Otázka č. 16 zjišťovala postoje respondentů k této alternativní vzdělávací koncepci. Rozložení názorů bylo poměrně zajímavé. 49 % zaujímá kladný postoj a 39 % se k této problematice staví neutrálně.

Otázka č. 19 ověřovala skutečnou znalost respondentů o alternativní vzdělávací koncepci Montessori. 52 % respondentů špatně přiřadilo mezi principy Montessori vzdělávacího systému *centra aktivit* (Začít Spolu) a 39 % mylně označilo *výuku v epochách* (Waldorf). Z čehož vyplývá spíše povrchní znalost respondentů bez znalosti konkrétních principů.

Posledními šesti otázkami jsem se respondentů ptala, jaké zaujímají stanovisko k vybraným principům Montessori koncepci. Výsledky jsou velmi zajímavé a to z toho důvodu, že na věkově smíšené třídy má 52 % dotazovaných kladný názor a svobodnou volbu činnosti vnímá 62 % jako pozitivní aspekt, ale pokud mají respondenti porovnat celkový přínos alternativní vzdělávací koncepce Montessori ve vzdělávání do dalšího studia se studiem na běžné základní škole, tak pouze 28 % z nich vnímá vzdělávání na alternativní základní škole typu Montessori jako přínosnější.